إقرار

أنا الموقع أدناه مقدم الرسالة التي تحمل عنوان :

" فاعليّة برنامج التعلّم التفاعلي بمدارس وكالة الغوث في محافظات غزة من وجهة نظر المعلمين وعلاقتها برضاهم الوظيفي".

أقر بأن ما اشتملت عليه هذه الرسالة إنما هي نتاج جهدي الخاص، باستثناء ما تمت الإشارة اليه حيثما ورد، وبأن الرسالة ككل، أو أي جزء منها لم يقدم من قبل لنيل درجة أو لقب علمي أو بحثي لدى أي مؤسسة تعليمية أو بحثية أخرى.

DECLARATION

The work provided in this thesis, unless otherwise referenced, is the researcher's own work, and has not been submitted elsewhere for any other degree or qualification.

Student's name: Ra'ed Zaki Hasan Adwan **اسم الطالب:** رائد زكي حسن عدوان

Signature: ..... **التوقيع:**

Date: ٤/ ٩/ ٢٠١٣م **التاريخ:**

بسم الله الرحمن الرحيم

الجامعـــــــة الإسـلاميـــــة – غـــزة
عمـــــادة الدراســـــات العليـــــا
كـليـــــــــــة التـــربـيـــــــــة
قسم أصول التربيـة – الإدارة التربويــة

فاعليّة برنامج التعلّم التفاعلي بمدارس وكالة الغوث في محافظات غزة من وجهة نظر المعلمين وعلاقتها برضاهم الوظيفي

Effectiveness of the Interactive Learning Program in UNRWA schools in Gaza governorates from the teachers' perspectives and its relation to their job satisfaction.

إعداد الباحث:

رائد زكي عدوان

إشراف الدكتور:

سليمان حسين المزين

قُدّمت هذه الرسالة استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير في أصول التربية– الإدارة التربوية – كلية التربية – الجامعة الإسلامية – غزة

1434 هـ – 2013 م

بسم الله الرحمن الرحيم

الجامعة الإسلامية – غزة
The Islamic University - Gaza

مكتب نائب الرئيس للبحث العلمي والدراسات العليا

هاتف داخلي 150

الرقم Ref ..... ج س غ/35/

التاريخ Date 2013/09/04

نتيجة الحكم على أطروحة ماجستير

بناءً على موافقة الدراسات العليا بالجامعة الإسلامية بغزة على تشكيل لجنة الحكم على أطروحة الباحث/ **رائد زكي حسن عدوان** لنيل درجة الماجستير في **كلية *التربية*/ قسم أصول التربية–إدارة تربوية** وموضوعها:

فاعلية برنامج التعلم التفاعلي بمدارس وكالة الغوث في محافظات غزة من وجهة نظر المعلمين وعلاقتها برضاهم الوظيفي

وبعد المناقشة العلنية التي تمت اليوم الأربعاء 28 شوال 1434هـ، الموافق 2013/09/04م الساعة التاسعة صباحاً بمبنى القدس، اجتمعت لجنة الحكم على الأطروحة والمكونة من:

د. سليمان حسين المزين	مشرفاً ورئيساً	.....
أ.د. عليان عبد الله الحولي	مناقشاً داخلياً	.....
د. رزق عبد المنعم شعت	مناقشاً خارجياً	.....

وبعد المداولة أوصت اللجنة بمنح الباحث درجة الماجستير في **كلية *التربية*/**قسم **أصول التربية–إدارة تربوية.**

واللجنة إذ تمنحه هذه الدرجة فإنها توصيه بتقوى الله ولزوم طاعته وأن يسخر علمه في خدمة دينه ووطنه.

والله ولي التوفيق،،،

مساعد نائب الرئيس للدراسات العليا

أ.د. فؤاد علي العاجز

P.O. Box 108, Rimal, Gaza, Palestine fax: +970 (8) 286 0800 فاكس Tel: +970 (8) 286 0700 ص.ب. 108 الرمال، غزة، فلسطين هاتف
public@iugaza.edu.ps www.iugaza.edu.ps

بسم الله الرحمن الرحيم

قال تعالى :

" وَلَقَدْ كَرَّمْنَا بَنِي آدَمَ وَحَمَلْنَاهُمْ فِي الْبَرِّ وَالْبَحْرِ وَرَزَقْنَاهُم مِّنَ الطَّيِّبَاتِ وَفَضَّلْنَاهُمْ عَلَى كَثِيرٍ مِّمَّنْ خَلَقْنَا تَفْضِيلاً " (الإسراء : 70)

إهداء

إلى أصحاب الفضل في تربيتي وتعليمي
أبي وأمّي، أطال الله في عمرهما في حسن عمل، ففي دعائهما سرّ نجاحي وبلسم جراحي، وفي رضاهما رضا الله ، وبه يتحقق الأمل

إلى رفيقة دربي، زوجتي الغالية التي لم تدّخر وسعاً في مساعدتي، ولم تبخل عليّ بوقتها، وجهدها ... وتحمّل الكثير طوال أيام دراستي

إلى أبنائي وبناتي الأحبّاء، شموع الأمل الذين تحمّلوا انشغالي عنهم أياماً كثيرة

إلى إخوتي وأخواتي الأحبّة، عُدتي وعَتادي، وملجأي وملاذي

إلى أرواح الشهداء الذين رَوَوْا بدمائهم ثرى فلسطين الحبيبة

إلى الأبطال وراء القضبان الذين نستمد منهم قوّتنا وصمودنا

إلى كل الزملاء والزميلات العاملين في حقل التعليم بشكل عام، وفي دائرة التربية والتعليم بوكالة الغوث الدولية بشكل خاص

وفي مسك الختامْ إلى أساتذتي الكرامْ، مشاعلُ العلمِ والأدبْ، ومناهلُ الفوزِ بالأَرَبْ، جعلنا الله وعِلمَنا في ميزان حسناتهم.

إلى كل الأحبّة

أهدي ثمرة هذا الجهد المتواضع

شكر وتقدير

"... وَقَالَ رَبِّ أَوْزِعْنِي أَنْ أَشْكُرَ نِعْمَتَكَ الَّتِي أَنْعَمْتَ عَلَيَّ وَعَلَى وَالِدَيَّ وَأَنْ أَعْمَلَ صَالِحًا تَرْضَاهُ وَأَدْخِلْنِي بِرَحْمَتِكَ فِي عِبَادِكَ الصَّالِحِينَ"(النمل : من الآية 19)

الحمد لله الذي منَّ عليَّ، ويسّر لي إتمام هذا الجهد المتواضع؛ والذي ما كان ليتم لولا فضل الله أولاً ثمّ بفضل أصحاب الفضل، والذين لم يبخلوا عليّ بعلمهم ونصحهم، حتّى خرج هذا العمل إلى حيّز الوجود، والصلاة والسلام على أشرف المرسلين، سيدنا محمد خاتم الأنبياء وإمام المرسلين، القائل: " من لا يشكر الناس لا يشكر الله " رواه أحمد والترمذي، وصححه الألباني.

أتشرف بتقديم خالص الشكر والتقدير والعرفان إلى عمادة كلية التربية، وعمادة الدراسات العليا بالجامعة الإسلامية بغزة، وإلى أعضاء الهيئة التدريسية في قسم أصول التربية على ما لقيته منهم من علم، وتوجيه، وتشجيع، وأخُصّ بالذكر أستاذي ومشرفي **الدكتور: سليمان حسين المزين** على ما بذله من وقتٍ، وجهدٍ، ونصحٍ، وتوجيهٍ لإتمام هذه الدراسة بأفضل إخراجٍ ممكن، فله منّي خالص الشكر والتقدير، والدّعاء بموفور الصحة والعافية والتوفيق في الدنيا والآخرة.

كما يسعدني ويشرّفني أن أتقدم بجزيل الشكر والتقدير إلى كل من الأستاذ الدكتور: **عليان عبد الله الحولي** والدكتور: **رزق عبد المنعم شعت** لتفضلهما بقبول مناقشة الدراسة، وإبداء ملاحظاتهما القيمة والسديدة، والتي لها بالغ الأثر في إغناء هذه الرسالة وإثرائها وتجويدها.

كما أتوجه بالشكر الجزيل إلى جميع العاملين بدائرة التربية والتعليم بوكالة الغوث الدولية في غزة بدءاً بالسادة رئيس البرنامج، ونائبيه، ورئيس مركز التطوير التربوي، ونائبه، والسادة مديري المناطق التعليمية، والمختصين التربويين، ومسؤولي مراكز المصادر، الذين قدّموا لي كل الدعم والإسناد والنصح والإرشاد والتسهيلات اللازمة؛ لإتمام هذه الرسالة وأخص بالذكر الزملاء: أ. إياد النجّار، و أ. سلامة نصر، و أ. محمد المجبر، و د. عبد الرحمن قصيعة، و أ. أحمد موسى.

كما أتقدّم بجزيل الشكر والتقدير لجميع مديري ومديرات مدارس وكالة الغوث المشاركة ضمن برنامج التعلّم التفاعلي، ولمعلمي البرنامج على جهودهم، واستجابتهم الفاعلة في تطبيق أدوات الدراسة.

كما أتقدّم بكل آيات الشكر والعرفان لوالديّ منبع الحنان الذي لا ينضب: أبي وأمي على دعواتهما المتواصلة لي بالنجاح والتوفيق، ولإخوتي ولأخواتي الأفاضل، ولزوجتي الغالية وأبنائي الأعزّاء الذين ضحّوا بالكثير وبذلوا الجهد والوقت في توفير كل أسباب الراحة لي، حتى تكامل هذا العمل، كما أشكر كل من أعارني كتاباً أو أسدى لي توجيهاً أو شجعني على فكرة، أو نبّهني إلى خطأ، أو دلّني على تقصير، وأسأل الله تعالى أن يجزيهم عنّي خير الجزاء، وأن يجعل ما قدموه لي في موازين أعمالهم الصالحة يوم لا ينفع مال ولا بنون إلا من أتى الله بقلب سليم.

ملخص الدراســـة

" فاعليّة برنامج التعلّم التفاعلي بمدارس وكالة الغوث في محافظات غزة من وجهة نظر المعلمين وعلاقتها برضاهم الوظيفي"

إعداد الباحث: رائد زكي عدوان **إشراف الدكتور: سليمان حسين المزين**

هدفت الدراسة إلى:

- تحديد درجة فاعليّة برنامج التعلّم التفاعلي بمدارس وكالة الغوث في محافظات غزة من وجهة نظر المعلمين وعلاقتها برضاهم الوظيفي.
- الكشف عن مدى اختلاف وجهة نظر المعلمين لدرجة فاعلية البرنامج، ولدرجة رضاهم الوظيفي، وذلك باختلاف متغير الجنس، ومتغير الصف، ومتغير سنوات الخدمة.
- التعرّف إلى العلاقة الارتباطية بين فاعليّة برنامج التعلم التفاعلي والرضا الوظيفي للمعلمين.

وذلك من خلال إجابة السؤال الرئيس للدراسة: **ما درجة فاعليّة برنامج التعلّم التفاعلي بمدارس وكالة الغوث بمحافظات غزة من وجهة نظر المعلمين، وما علاقتها برضاهم الوظيفي؟**

وقد تكوّن مجتمع الدراسة من جميع معلمي ومعلمات الصفين الأول والثاني الابتدائيين المشاركين ضمن برنامج التعلّم التفاعلي في مدارس وكالة الغوث الدولية بمحافظات غزة، وعددهم (191) معلماً ومعلمة، وذلك خلال العام الدراسي 2013/2012م، وتكوّنت عينة الدراسة من (157) معلماً ومعلمة، بعد استبعاد العينة الاستطلاعية. ولتحقيق أهداف الدراسة استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، وتمثّلت أدوات الدراسة في استبانتين من إعداد الباحث، بعد عرضهما على مجموعة من المحكّمين، والتحقّق من صدقهما وثباتهما من خلال تطبيقهما على عينة استطلاعية من (30) فرداً، وقد طبّق الباحث الاستبانتين على عينة الدراسة بشكل متزامن، واستخدم الباحث برنامج الرزم الإحصائية للدراسات الاجتماعية (SPSS)، والاستبانتان كالتالي:

- **الاستبانة الأولى:** وتتعلّق بقياس درجة فاعليّة برنامج التعلّم التفاعلي من وجهة نظر المعلمين المشاركين فيه، واشتملت على (54) فقرة؛ توزّعت على خمسة مجالات وهي: الشكل والإخراج الفنّي، والمحتوى التعليمي والتربوي، والتنفيذ والتطبيق العملي، والتحصيل في اللغة العربية والرياضيات، ومواجهة المشكلات النفسية والسلوكية للتلاميذ.
- **الاستبانة الثانية:** وتتعلّق بقياس درجة الرضا الوظيفي لدى المعلمين المشاركين بالبرنامج، واشتملت على (53) فقرة؛ توزّعت على خمسة مجالات وهي: العلاقة مع إدارة المدرسة، والعلاقة مع المعلمين، والعلاقة مع التلاميذ وأولياء الأمور، وظروف العمل وطبيعته، والترقيات والحوافز.

ومن خلال تحليل استجابات عينة الدراسة توصل الباحث إلى النتائج التالية:

1- الدرجة الكلية لفاعليّة برنامج التعلّم التفاعلي بمدارس وكالة الغوث بمحافظات غزة من وجهة نظر المعلمين تحققت بدرجة كبيرة جداً، وبوزن نسبي (84.1%).

2- لا توجد فروق دالّة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$)، في متوسط تقديرات أفراد العينة لدرجة فاعلية برنامج التعلم التفاعلي تعزى لمتغير الجنس (ذكر، أنثى)، أو متغير الصف الذي يعلمه (الأول، الثاني)، أو متغير سنوات الخدمة (أقل من 5 سنوات، من 5- 10 سنوات، أكثر من 10 سنوات).

3- الدرجة الكلية للرضا الوظيفي لمعلمي برنامج التعلّم التفاعلي بمدارس وكالة الغوث بمحافظات غزة تحققت بدرجة كبيرة، وبوزن نسبي (83.5%).

4- لا توجد فروق دالّة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في متوسط تقديرات أفراد العينة لدرجة الرضا الوظيفي تعزى لمتغير الجنس(ذكر، أنثى)، أو متغير الصف الذي يعلمه(الأول، الثاني)، أو متغير سنوات الخدمة (أقل من 5 سنوات، من 5- 10 سنوات، أكثر من 10 سنوات).

5- وجود علاقة ارتباطية طردية قوية دالّة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسط تقديرات أفراد العينة لدرجة فاعلية برنامج التعلم التفاعلي بمدارس وكالة الغوث بمحافظات غزة من وجهة نظرهم ومتوسط تقديراتهم لدرجة رضاهم الوظيفي.

وفي ضوء نتائج الدراسة قدّم الباحث التوصيات التالية:

1- تطوير بعض خصائص وسمات البرنامج، وهي إمكانية تغيير نمط العرض على الشاشة، وتقديم اللعبة بعدة مستويات مع توجيه الطالب الذي يتكرّر خطؤه في المهارة نحو المتطلب الأساسي أو مهارة أبسط منها، وتزويد الطالب بملخص إلكتروني حول أدائه بعد كل جلسة.

2- المزيد من التواصل الإنساني للمعلم مع طلبته من ذوي صعوبات الكتابة لتمكينهم من المهارات الكتابية والإملائية، وطريقة كتابة الأعداد، مع توفير جميع التسهيلات والمستلزمات، وتزويد المعلم بحقيبة شاملة تحتوي على مجموعة من الأدوات، والمصادر، والمواد التعليمية..

3- زيادة وعي أولياء الأمور بكيفية متابعتهم لأبنائهم، مع العمل على تحويل الطلبة ضعيفي الاستجابة لبرنامج التعلّم التفاعلي إلى برامج التربية الخاصة، ومراكز دعم التعلّم، ومؤسسات متخصّصة.

4- دراسة واقع مختبرات الحاسوب من أجهزة وملحقاتها، وتخصيص فنّي حاسوب لكل منطقة تعليمية، مع تقديم المزيد من الدعم لإدارات المدارس المشاركة في البرنامج.

5- إدراج بنود تقويمية خاصة بمعلمي برنامج التعلّم التفاعلي ضمن برنامج تقويم المعلمين، مع ضرورة تقديم الدعم المادي والمكافآت لمعلمي برنامج التعلّم التفاعلي، وبخاصة لذوي الأداء المتميز.

6- زيادة مشاركة معلمي البرنامج في صنع القرارات، وتفويض الصلاحيات.

7- الحد من كثرة تنقل معلمي البرنامج أو تغييرهم، مع تدريب جميع معلمي المرحلة الدنيا على آليات تنفيذ البرنامج؛ لضمان وجود البديل المدرّب في حال تغيب المعلّم الأساسي.

8- تبنّي رؤية بعيدة المدى تضمن استمرارية البرنامج وتطويره ليشمل صفوفاً ومقررات ومدارس أخرى، والعمل على تعميمه على جميع مناطق عمليات وكالة الغوث.

Abstract

"Effectiveness of the Interactive Learning Program in UNRWA schools in Gaza governorates from the teachers' perspectives and its relation to their job satisfaction".

Researcher: Ra'ed Zaki Adwan **Supervised by:** D. Sulaiman H. Al Muzaiyan

This study aimed at:

- Exploring the effectiveness of the Interactive Learning Program (ILP) in UNRWA schools in Gaza governorates from the teachers' perspectives and its relation to their job satisfaction.
- Detecting the teachers' different perspectives towards the degree of effectiveness of the (ILP) program, and the degree of their job satisfaction according to the variables: gender, grade and years of service.
- Identifying the correlation between the degree of effectiveness of ILP program and the degree of teachers' job satisfaction.

The population of the study consisted of all 191 1st and 2nd elementary grades teachers in UNRWA schools in which the ILP is applied in the Gaza governorates for the 2012-2013 scholastic year. The sample of the study consisted of 157 teachers. To achieve the study goals, the researcher used the descriptive analytical approach and designed two tools which were introduced to a panel of experts to judge their validity. The two questionnaires were administered to a pilot sample of 30 ILP teachers (outside the study sample) to test the reliability and the internal consistency of each questionnaire. The study sample responded to the two questionnaires at the same time.

The Statistical Package for Social Sciences (SPSS) program was used to analyze the data.

The two questionnaires were as follows:

- **The 1st questionnaire** aimed at exploring the effectiveness of the ILP from the teachers' perspectives. It consisted of 54 items which fell into 5 domains related to the nature of the ILP: the shape and technical output, the educational and instructional content, implementation and practical application, the achievement in Arabic and Mathematics and facing the students' psychological and behavioral problems. Participants' responses were recorded using a 5-point likert scale where 1 meant "a very little degree" and 5 meant "a very high degree".
- **The 2nd questionnaire** aimed at exploring the degree of job satisfaction of the ILP teachers. The questionnaire consisted of 53 items which fell into 5 domains: the relation with school principal, the relation with teachers, the relation with the students and their parents, conditions and nature of work, and promotions & incentives. Participants' responses also were recorded using the same 5-point likert scale.

The study reached the following findings:

1- The effectiveness of the ILP in UNRWA schools in Gaza governorates from the teachers' perspective was rated as very high, with a proportional weight (84.1%).
2- The results showed no statistically significant differences at the level of ($\alpha \leq 0.05$) between the averages of respondents to the degree of the effectiveness of the ILP based on the teachers' gender, the grade the teacher teaches (1^{st}, 2^{nd}), or years of service (less than 5 years, from 5 - 10 years, more than 10 years).
3- Job satisfaction of the ILP teachers was rated as high, with a proportional weight (83.5%).
4- The results showed no statistically significant differences at the level of ($\alpha \leq 0.05$) in the degree of job satisfaction based on teachers' gender, the grade the teacher teaches (1^{st}, 2^{nd}), or years of service (less than 5 years, from 5 -10 years, more than 10 years).
5- The study showed a strong positive correlation which is statistically significant at the level of ($\alpha \leq 0.05$) between the effectiveness of the ILP from the teachers' perspectives and their job satisfaction scores.

Study recommendations:

1- Developing some of the characteristics and attributes of interactive activities and games which are: possibility to change the screen display style, presenting games with graded levels, referring the student to the suitable pre-requisite of the skill when he makes frequent mistakes and displaying electronic record of the student's performance after each session.
2- More human communication between the teacher and his students whose got special difficulties in writing alphabet, spelling skills and writing numbers and providing ILP teachers with all facilities and supplies as well as comprehensive educational portfolio for ILP teachers which contain a set of tools and educational support materials.
3- Raising the awareness of parents in following up their children and working on transferring students who demonstrate little response to the ILP to special education programs, learning support centers, or other specialized institutions.
4- Studying the situation of the computer labs and assigning a computer technician for each educational area and more support for participating schools.
5- Inserting special evalutional items related to ILP teachers in the teacher evaluation program and providing ILP teachers with financial incentives and rewards, especially for those with outstanding performance.
6- Increasing the participation of ILP teachers in decision-making, and authority delegations.
7- Planning to train all lower elem. teachers on ILP; to ensure a well-trained teacher who can replace the ILP teacher in case of absence.
8- Adopting a long-term vision to ensure the continuity and development of ILP to include other schools, classes and school subjects and to be generalized all over UNRWA operation areas .

قائمة المحتويات

مسلسل	الموضوع	الصفحة
.1	قرآن كريم	أ
.2	إهداء	ب
.3	شكر وتقدير	ت
.4	ملخص الدراسة باللغة العربية	ث
.5	ملخص الدراسة باللغة الانجليزية	ح
.6	قائمة المحتويات	د
.7	قائمة الجداول	س
.8	قائمة الأشكال	ص
.9	قائمة الملاحق	ص
الفصل الأول: الإطار العام للدراسة (1 – 12)		
1:1	مُقـــــــدّمَـــــــة	2
2:1	مشكلة الدراسة وأسئلتها	6
3:1	فرضيـــات الدراســـة	7
4:1	أهـــداف الدراســـــة	8
5:1	أهميـــة الدراســـــة	9
6:1	حـــدود الدراســـــة	10
7:1	مصطلحـات الدراســة	11
الفصل الثاني : الإطار النظري للدراسة (13–76)		
1:2 المحور الأول: مرحلة التعليم الأساسي (14 – 21)		
1:1:2	مُقدّمَة	15
2:1:2	تعريف التعليم الأساسي	15
3:1:2	التعليم الأساسي في فلسطين	15
4:1:2	المرحلة الأساسية الدنيا (الصفوف الابتدائية الأولى)	16
1:4:1:2	منهاج المرحلة الأساسية الدنيا	16
2:4:1:2	أهداف تعليم اللغة العربية للصفوف الثلاثة الأولى	17
3:4:1:2	أهداف تعليم الرياضيات للصفوف الثلاثة الأولى	17

مسلسل	الموضوع	الصفحة
4:4:1:2	الخصائص النمائية لتلاميذ المرحلة الأساسية الدنيا	18
5:4:1:2	نظام معلم الصف	19
6:4:1:2	فلسفة نظام معلم الصف	19
7:4:1:2	خصائص معلم المرحلة الأساسية الدنيا(معلّم الصّف)	20
8:4:1:2	ضعف التحصيل في اللغة العربية والرياضيات في المرحلة الأساسية الدنيا	21
9:4:1:2	مقترحات عملية في تنظيم تعلم تلاميذ المرحلة الأساسية	21
2:2 المحور الثاني: الحاسوب وبرامج التعلّم التفاعلي (22 – 57)		
1:2:2	**الحاسوب في التعليم**	23
1:1:2:2	مقدمة	23
2:1:2:2	مميزات استخدام الحاسوب في التعليم	23
3:1:2:2	التجربة الفلسطينية في استخدام الحاسوب في التعليم	25
4:1:2:2	طرق استخدام الحاسوب في التعليم والتعلّم	26
5:1:2:2	برامج الحاسوب المستخدمة في التعليم	27
6:1:2:2	البرمجيات التعليمية	28
7:1:2:2	البرمجيات الإلكترونية التفاعلية	32
8:1:2:2	التعليم الإلكتروني	32
2:2:2	**برامج التعلّم التفاعلي**	37
1:2:2:2	الفاعلية	38
2:2:2:2	التفاعلية	38
3:2:2:2	خصائص البرنامج التفاعلي	39
4:2:2:2	أهمية البرامج التفاعلية مقارنة بالتعليم التقليدي في تعليم وتعلم اللغة العربية والرياضيات	40
5:2:2:2	أهمية البرامج التفاعلية في تعليم ذوي الاحتياجات الخاصة	43
3:2:2	**برنامج التعلّم التفاعلي في مدارس وكالة الغوث بمحافظات غزة**	44
1:3:2:2	نشأة برنامج التعلّم التفاعلي ومراحل تطوّره	45
2:3:2:2	إيجابيات تطبيق تجربة برنامج التعلم التفاعلي	53
3:3:2:2	الإنجازات والنظرة المستقبلية	55
4:3:2:2	مجالات فاعلية برنامج التعلّم التفاعلي في الدراسة الحالية	56

مسلسل	الموضوع	الصفحة
3:2	**المحور الثالث: الرضا الوظيفي (58 – 76)**	
1:3:2	مقدمة	59
2:3:2	تطوّر مفهوم الرضا الوظيفي	59
3:3:2	الرضا الوظيفي في الإسلام	61
4:3:2	أهمية الرضا الوظيفي	62
5:3:2	العوامل المؤثرة في الرضا الوظيفي	64
6:3:2	أنواع الرضا الوظيفي	69
7:3:2	قياس الرضا الوظيفي	69
8:3:2	أنواع مقاييس الرضا الوظيفي	70
9:3:2	مظاهر الرضا الوظيفي	72
10:3:2	عوامل زيادة الرضا الوظيفي للمعلمين	74
11:3:2	علاقة فاعلية برنامج التعلّم التفاعلي بالرضا الوظيفي للمعلمين	74
12:3:2	مجالات الرضا الوظيفي للمعلمين في الدراسة الحالية	75
الفصل الثالث: الدراسات السابقة (83 – 114)		
1:3	مُقدّمة	78
2:3	**المحور الأول: الدراسات المتعلّقة بواقع التعليم الإلكتروني، واتجاهات المعلمين نحوه، وفاعلية البرامج المحوسبة**	**79**
1:2:3	الدراسات العربيـة	79
2:2:3	الدراسات الأجنبية	93
3:3	**المحور الثاني: الدراسات المتعلقة بالرضا الوظيفي للمعلمين**	**96**
1:3:3	الدراسات العربيـة	96
2:3:3	الدراسات الأجنبية	101
4:3	**المحور الثالث: التعقيب على الدراسات السابقة**	**104**
الفصل الرابع : الطريقة والإجراءات (115 – 134)		
1:4	منهج الدراسة	110
2:4	مجتمع الدراسة	110
3:4	عينة الدراسة	111

مسلسل	الموضوع	الصفحة
4:4	أدوات الدراسة	112
5:4	خطوات بناء الاستبانة الأولى	112
6:4	صدق وثبات الاستبانة الأولى	113
7:4	خطوات بناء الاستبانة الثانية	120
8:4	صدق وثبات الاستبانة الثانية	120
9:4	المعالجات الإحصائية المستخدمة في الدراسة	128
الفصل الخامس : نتائج الدراسة وتفسيرها (135 – 187)		
1:5	إجابة السؤال الأول من أسئلة الدراسة	131
2:5	إجابة السؤال الثاني من أسئلة الدراسة	148
3:5	إجابة السؤال الثالث من أسئلة الدراسة	153
4:5	إجابة السؤال الرابع من أسئلة الدراسة	170
5:5	إجابة السؤال الخامس من أسئلة الدراسة	175
6:5	مُلخّص نتائج الدراسة	178
7:5	توصيات الدراسة	180
8:5	مقترحات الدراسة	181
	قائمة المصادر والمراجع	182
	الملاحق	194

قائمـــــة الجداول

رقم الجدول	الموضوع	الصفحة
1:2	المدارس والصفوف المشاركة ضمن البرنامج في الفترة من 2008/2009 حتى 2012/2013	50
2:2	توزيع المدارس المشاركة بحسب المناطق التعليمية والصفوف للعام الدراسي 2013/2012	50
3:2	أعداد الشعب وأعداد الطلبة بحسب المناطق التعليمية للعام الدراسي 2013/2012	51
4:2	مقارنة نتائج الصف الأول عربي ورياضيات في الفصلين– العام الدراسي 2009 /2010	52
5:2	مقارنة نتائج الصف الثاني عربي ورياضيات في الفصلين– العام الدراسي 2010/2009	52
6:2	مقارنة نتائج شعب الصف الثاني – تعلّم تفاعلي ببقية الشعب في ضوء نتائج الفصل الأول2012 /3013 في اللغة العربية والرياضيات	53
1:4	مجتمع الدراسة	110
2:4	توزيع أفراد عينة الدراسة الفعلية بحسب متغيرات: الجنس، والصف، وسنوات الخدمة	111
3:4	جدول يبين مجالات الاستبانة الأولى في صورتها النهائية وعدد فقرات كل مجال	113
4:4	معامل ارتباط كل فقرة من فقرات المجال الأول" الشكل والإخراج الفنّي " مع الدرجة الكلية للمجال	114
5:4	معامل ارتباط كل فقرة من فقرات المجال الثاني "المحتوى التعليمي والتربوي" مع الدرجة الكلية للمجال	115
6:4	معامل ارتباط كل فقرة من فقرات المجال الثالث" التنفيذ والتطبيق العملي " مع الدرجة الكلية للمجال	116
7:4	معامل ارتباط كل فقرة من فقرات المجال الرابع" التحصيل في اللغة العربية والرياضيات " مع الدرجة الكلية للمجال	117
8:4	معامل ارتباط كل فقرة من فقرات المجال الخامس" مواجهة المشكلات النفسية والسلوكية للتلاميذ " مع الدرجة الكلية للمجال	118
9:4	مصفوفة معاملات ارتباط كل مجال من مجالات الاستبانة الأولى والمجالات الأخرى، ومع الدرجة الكلية	118
10:4	معاملات الارتباط بين نصفي كل مجال من مجالات الاستبانة، ونصفي الاستبانة ككل قبل التعديل، ومعامل الثبات بعد التعديل	119
11:4	معاملات ألفا كرونباخ لكل مجال من مجالات الاستبانة، وللاستبانة ككل	120
12:4	مجالات الاستبانة الثانية في صورتها النهائية وعدد فقرات كل مجال	121
13:4	معامل ارتباط كل فقرة من فقرات المجال الأول" العلاقة مع إدارة المدرسة " مع الدرجة الكلية للمجال	122
14:4	معامل ارتباط كل فقرة من فقرات المجال الثاني" العلاقة مع المعلمين " مع الدرجة الكلية للمجال	123

15:4	معامل ارتباط كل فقرة من فقرات المجال الثالث" العلاقة مع التلاميذ وأولياء الأمور " مع الدرجة الكلية للمجال	124
16:4	معامل ارتباط كل فقرة من فقرات المجال الرابع" ظروف العمل وطبيعته " مع الدرجة الكلية للمجال	125
17:4	معامل ارتباط كل فقرة من فقرات المجال الخامس" الترقيات والحوافز " مع الدرجة الكلية للمجال	126
18:4	مصفوفة معاملات ارتباط كل مجال من مجالات الاستبانة الثانية والمجالات الأخرى، ومع الدرجة الكلية	126
19:4	معاملات الارتباط بين نصفي كل مجال من مجالات الاستبانة، ونصفي الاستبانة ككل قبل التعديل، ومعامل الثبات بعد التعديل	127
20:4	معاملات ألفا كرونباخ لكل مجال من مجالات الاستبانة الثانية، وللاستبانة ككل	128
1:5	فئات مقياس ليكرت الخماسي والنسب المئوية	130
2:5	العلاقة بين قيمة T المحسوبة والقيمة الاحتمالية والدرجة المتوسطة والوزن النسبي ونوع استجابة العينة	131
3:5	المتوسط الحسابي والقيمة الاحتمالية (Sig) لجميع فقرات الاستبانة الأولى (فاعلية البرنامج)	132
4:5	المتوسط الحسابي والقيمة الاحتمالية (Sig) لجميع مجالات الاستبانة الأولى(فاعلية البرنامج)	134
5:5	المتوسط الحسابي والقيمة الاحتمالية (Sig) لكل فقرة من فقرات مجال الشكل والإخراج الفنّي	138
6:5	المتوسط الحسابي والقيمة الاحتمالية (Sig) لكل فقرة من فقرات مجال المحتوى التعليمي والتربوي	140
7:5	المتوسط الحسابي والقيمة الاحتمالية (Sig) لكل فقرة من فقرات مجال التنفيذ والتطبيق العملي	142
8:5	المتوسط الحسابي والقيمة الاحتمالية (Sig) لكل فقرة من فقرات مجال التحصيل في اللغة العربية والرياضيات	144
9:5	المتوسط الحسابي والقيمة الاحتمالية(Sig) لكل فقرة من فقرات مجال مواجهة المشكلات النفسية والسلوكية للتلاميذ	146
10:5	اختبار T لدرجة فاعلية برنامج التعلم التفاعلي تبعاً لمتغير جنس أفراد العينة	148
11:5	اختبار T لدرجة فاعلية برنامج التعلم التفاعلي تبعاً لمتغير الصف الذي يعلمه	150
12:5	اختبار F لدرجة فاعلية برنامج التعلّم التفاعلي تبعاً لمتغير عدد سنوات الخدمة	151
13:5	المتوسط الحسابي والقيمة الاحتمالية (Sig) لجميع فقرات الاستبانة الثانية (درجة الرضا الوظيفي)	154
14:5	المتوسط الحسابي والقيمة الاحتمالية (Sig) لجميع مجالات الاستبانة الثانية (درجة الرضا الوظيفي)	155
15:5	المتوسط الحسابي والقيمة الاحتمالية (Sig) لكل فقرة من فقرات مجال العلاقة مع إدارة المدرسة	160
16:5	المتوسط الحسابي والقيمة الاحتمالية (Sig) لكل فقرة من فقرات مجال العلاقة مع المعلمين	162
17:5	المتوسط الحسابي والقيمة الاحتمالية(Sig) لكل فقرة من فقرات مجال العلاقة مع التلاميذ وأولياء الأمور	164
18:5	المتوسط الحسابي والقيمة الاحتمالية(Sig) لكل فقرة من فقرات مجال ظروف العمل وطبيعته	166
19:5	المتوسط الحسابي والقيمة الاحتمالية(Sig) لكل فقرة من فقرات مجال الترقيات والحوافز	168

20:5	اختبار T لدرجة الرضا الوظيفي تبعاً لمتغير جنس أفراد العينة	170
21:5	اختبار T لدرجة الرضا الوظيفي تبعاً لمتغير الصف الذي يعلمه	172
22:5	اختبار F لدرجة الرضا الوظيفي تبعاً لمتغير عدد سنوات الخدمة	174
23:5	معامل الارتباط بين درجة فاعلية برنامج التعلّم التفاعلي من وجهة نظر المعلمين ودرجة رضاهم الوظيفي	176

قائمـــــة الأشكال

رقم الشكل	الموضوع	الصفحة
1	أنواع نُظم وأشكال تكنولوجيا التعليم الإلكتروني	35
2	هيكلية الفريق المحوري لبرنامج التعلم التفاعلي	48
3	نموذج الرضا الوظيفي في الإسلام	62
4	ترتيب الحاجات في هرم ماسلو	66

قائمـــــة الملاحق

رقم الملحق	الموضوع
1	الاستبانة في صورتها الأولية (قبل التحكيم)
2	كشف بأسماء السادة والسيدات المحكّمين
3	الاستبانة في صورتها النهائية (بعد التحكيم)
4	كتاب تسهيل مهمة الباحث من عمادة الدراسات العليا

الفصل الأول

1. الإطار العام للدراسة

1:1 مُقـــــــــدّمَـــــــــة

2:1 مشكلة الدراسة وأسئلتها

3:1 فرضيـــــــات الدراســـة

4:1 أهـــــداف الدراســـــة

5:1 أهميـــــــة الدراســـــة

6:1 حـــــدود الدراســـــة

7:1 مصطلحـــات الدراســـة

1:1 مُقدّمَة

يواجه العالم اليوم تغيرات متلاحقة في المعرفة العلمية، ونظم المعلومات والاتصالات، الأمر الذي أدى إلى حدوث ثورة تكنولوجية وتحوّلات كثيرة ومتسارعة في كيفية تطبيق المعرفة في حياة الإنسان، وقد أثرت هذه التغيرات والتحوّلات العالمية على مجالات الحياة المختلفة بشكل عام، وعلى الأنظمة التعليمية وكفاءتها الداخلية والخارجية بشكل خاص، فتغيرت النظرة إلى المناهج التعليمية، وبدأ الاهتمام بطريقة التفكير، وطريقة التعامل مع المعرفة، وأصبح من غير المقبول الاستمرار في المناهج التي تركز على بنية المعرفة فقط دون تفكير واعٍ يمكّن الإنسان من مواكبة التحديات والتحوّلات العالمية.

"وفي ظل تكنولوجيا المعلومات والاتصالات أصبح المعلم بانياً للمعلومة، وموجهاً للفكر، وميسراً للنشاطات الطلابية، ومقوماً لمستوى تحصيلهم اعتماداً على أحدث التقنيات، كما أصبح الفصل الدراسي فصلاً ذا طبيعة افتراضية، وموجهاً ذاتياً، يسهم في التعلم مدى الحياة، لذا يسعى المعلمون إلى استخدام وتوظيف هذه التكنولوجيا في التدريس، وبخاصة الجانب المادي لها، مثل الكتب الإلكترونية، والمواقع التعليمية" (إبراهيم،2009 : 127).

ولعل "التقدم العلمي والتكنولوجي، بيّن الحاجة إلى تفعيل دور الحاسب الإلكتروني في شتى المجالات ومن بينها طرق التدريس، فقد أصبحت الأميّة تعرف في بعض الدول على أنها الجهل باستخدام هذا الجهاز، وذلك لما لهذا المجال العلمي من أهمية كبيرة في التطوير والتقدم، فأصبح لزاماً على المسئولين والتربويين والباحثين أن يُعدوا البرامج التي تزوّد الطفل بالمفاهيم والخبرات والمهارات المختلفة التي تمكّنهم من الحياة في مجتمع اليوم، والسؤال الذي يوجهنا الآن هو: أين نحن من هذه البرامج؟ " (زمزمي، 3:2005).

ولذلك فإن " الزيادة المطردة في حجم المعلومات المتبادلة، والتطور العلمي والتقني في مجال تطويع الحاسب الآلي في كافة نواحي الحياة العملية والعلمية، قد وضع الكثير من التحديات أمام الجهات المسئولة عن وضع السياسة التعليمية والتربوية، لتواكب هذه السياسات متطلبات هذا التطور، بما تتطلبه التغيرات في طبيعة النشاطات الإنسانية، وهذه التغيرات تحتّم على المؤسسات التعليمية والتربوية إعداد الإنسان والمجتمع، لمواجهة المستقبل" (الملاح، 2010/أ: 151 ، 152).

واستجابة لهذا التحوّل العالمي نحو التعليم الإلكتروني وتطويع الحاسوب في العملية التعليمية التعلمية؛ فقد تبنّت العديد من الدول العربية بعض المبادرات مثل السعودية والأردن وعُمان. فقد " قامت سلطنة عمان بإطلاق مشروع الصفوف التفاعلية، حيث بدأ تطبيق مشروع الصفوف التفاعلية لأول مرة منذ قرابة ثلاث سنوات، حيث يهدف المشروع إلى توفير الوقت،

وإعداد بيئة تعليمية معاصرة، وجعل التعليم أكثر متعة، واستخدام الجانب الحركي والمهاري في التعليم، وإتاحة الفرصة للتعليم الذاتي بأسلوب أكثر متعة وتشويقًا وجذبًا للطالب"(المزاحمي،1:2012).

"ويعتبر التفاعل بين المتعلم والمعلم، وبين المتعلمين أنفسهم داخل حجرات الدراسة، من أكثر الموضوعات التي استحوذت على اهتمام التربويين، حيث أكدت الأبحاث على أهميته في إثارة دافعية المتعلم، وتحسين نواتج التعلم، كما تعني التفاعلية أيضًا تجاوب المتعلم مع برنامج الحاسوب"(مبارز وإسماعيل، 2010 : 16).

وبالرجوع إلى الدراسات العربية التي أجريت بهذا الصدد؛ فهناك العديد من الدراسات التي تناولت التعليم الإلكتروني والمناهج المحوسبة من عدة زوايا، فمنها ما تعلّق بمعوقات التنفيذ مثل دراسة (ياسين وملحم، 2011) حول معوقات استخدام التعليم الإلكتروني التي تواجه المعلمين في مديرية التربية والتعليم في منطقة إربد الأولى، ودراسة (الحسنات، 2012) حول صعوبات تطبيق برنامج التعليم التفاعلي المحوسب على تلاميذ المرحلة الدنيا بمدارس وكالة الغوث الدولية بمحافظات غزة. ومن الدراسات العربية ما تعلّق بواقع التعليم الإلكتروني والتعلّم التفاعلي واتجاهات العاملين نحوه مثل دراسة (الدوبي،2008) حول واقع استخدام الحاسب الآلي في العملية التعليمية للصفوف الأولية في المرحلة الابتدائية من وجهة نظر معلمي ومشرفي الحاسب الآلي بمدينة مكة المكرمة، ودراسة (الغلام، 2010) حول واقع استخدام الحاسوب في المدارس الثانوية بمحافظة حضرموت، واتجاهات المعلمين نحو استخدام الحاسوب، ودراسة (أبو حشيش ومرتجى، 2010) حول اتجاهات مديري ومعلمي مدارس وكالة الغوث الدولية نحو برنامج التعلّم التفاعلي المحوسب في محافظات غزة، ودراسة (كُلّاب،2011) حول درجة توافر كفايات التعليم الإلكتروني لدى معلمي برنامج التعليم التفاعلي المحوسب في مدارس وكالة الغوث بغزة وعلاقتها باتجاهاتهم نحوه. وقد أكدت تلك الدراسات على ضرورة توفير فرص التدريب الكافي للمعلمين والمديرين على البرامج المحوسبة، وتقديم الدعم اللازم لهم مع توفير حوافز مادية ومعنوية.

ومن الدراسات العربية التي اهتمت بفاعلية البرامج الحاسوبية: دراسة (مصري، 2012) حول فاعلية برنامج حاسوبي متعدد الوسائط في تحصيل تلاميذ الصف الثالث في مدارس التعليم الأساسي، ودراسة (أبو شقير وعقل، 2010) حول مدى فاعلية برنامج محوسب قائم على أسلوب التعليم الخصوصي في اكتساب مهارات العروض التقديمية لدى الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة، ودراسة (محمد وعبيدات، 2010) حول استقصاء أثر استخدام الألعاب التربوية المحوسبة في تحصيل بعض المفاهيم الرياضية لتلاميذ الصف الثالث، وقد أكدت تلك الدراسات على أهمية الألعاب التربوية التفاعلية المحوسبة في تحسين تحصيل الطلبة.

وبالرجوع إلى الدراسات الأجنبية؛ فقد تنوعت الدراسات حول الموضوع ومنها دراسة صالحي ومحمد نجاد (Salehi & Mohammadnejad,2011) حول تقييم استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات فيما بين معلمي المدارس الابتدائية في إيران، ودراسة سانج وآخرون (Sang et al, 2009) حول العوامل التي تدعم أو تمنع المعلمين من دمج تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في التدريس في غرفة الصف من وجهة نظر الصينيين، وتحديد التحدّيات التي تعيق استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في غرفة الصف، ودراسة أسان (Asan,2003)والتي ركّزت في دراستها على مستوى وعي وإدراك المعلمين بالتكنولوجيا والأدوار التي يجب أن يؤدوها، إضافة إلى التعرف إلى المشكلات التي تؤثر على توظيف الكمبيوتر في مدارسهم، أمّا دراسة بييه وأُبرين (Paay&O'Brien,2000) فقد ركزّت على مقارنة فاعلية برنامج تعليمي تفاعلي عبر الإنترنت بواجهة الكتاب الإلكتروني وقد أكدت الدراسة تفوق البرنامج التعليمي التفاعلي.

وعلى صعيد الرضا الوظيفي لدى العاملين فقد تعدّدت النظريات المتعلقة بهذا الموضوع ولكنها أكدت في مجملها بأهمية تحقيق الرضا الوظيفي لدى العاملين من أجل زيادة الفاعلية وتحسين الإنتاج، ومهما يكن من أمر فإن " الرضا الوظيفي للعاملين في أي تنظيم يعد من بيئة العمل الرئيسة ومن العوامل المحددة للمناخ التنظيمي، كذلك ينظر إلى الرضا الوظيفي كمؤشر هام على فاعلية التنظيم" (الشرايدة، 2010 : 61).

" ويأتي الرضا الوظيفي في هذا المجال ليشكّل عاملاً مهماً من عوامل الأداء المتميز وهو الدافعية إلى العمل، فالدافعية إلى العمل ترتبط ارتباطاً وثيقاً بمجموعة ردود فعل نفسية وفسيولوجية نحو العمل ومهماته والظروف المحيطة به "(الزعبي ،2011: 20). وهذا يتطلب من الإدارة التربوية " تقديم الخدمات لجميع العاملين بما فيهم المعلمين، والاستجابة لحاجاتهم المادية والمعنوية، وتحسين المناخ التنظيمي المدرسي ليساعدهم على تحسين أدائهم وفعاليتهم التعليمية، ويعد الرضا الوظيفي للمعلمين من أهم العوامل ذات التأثير الإيجابي نحو بذل المزيد من الجهود باتجاه تحسين وتطوير أداء المعلمين" (العاجز ونشوان، 2004 : 370).

وقد تنوّعت الدراسات العربية التي تناولت موضوع الرضا الوظيفي لدى المعلمين فمنها ما ركّز على عوامل الرضا الوظيفي وتطوير فاعلية أداء المعلمين مثل دراسة (الأفندي، 2012) ، ودراسة (العاجز ونشوان، 2004) . ومنها ما تناول علاقة الرضا الوظيفي للمعلمين بمتغيرات أخرى مثل دراسة (الشيخ خليل وشرير، 2008)، ودراسة (أبو حمدة، 2008)، ودراسة (حرز الله،2007). ومن الدراسات الأجنبية التي تناولت موضوع الرضا الوظيفي بمتغيرات أخرى أيضاً دراسة كافييه (Caffey ,2012)، ودراسة تسنيم (Tasnim ,2006)، والدراسات السابقة في

مجملها لم تدع مجالاً للشك بأن تحقيق الرضا الوظيفي لدى المعلمين وإشباع حاجاتهم المتنوّعة يسهم بشكل ملحوظ في تحسين النتاجات التعليمية، وزيادة العائد التربوي.

وفي مراجعة للسياسات التعليمية المتبعة في مدارس وكالة الغوث الدولية بغزة في ضوء هذه التحوّلات؛ فقد " أدركت دائرة التربية والتعليم بوكالة الغوث بغزة أن سياسة الترفيع الآلي المتبعة في مدارسها، وازدحام المناهج بالمعلومات والمهارات التي تفوق القدرات العقلية لبعض الطلبة؛ أدى إلى ضعف فئة من طلبة المرحلة الأساسية الدنيا في مهارات القراءة والكتابة والحساب، وقد ظهر ذلك جلياً بعد تطبيق الامتحانات الموحدة في مدارس وكالة الغوث الدولية بغزة في العام الدراسي 2008/2007م ، حيث أشارت النتائج إلى وجود ضعف في تحصيل الطلبة، ولذا بات الأمر ملحًّا للبحث عن حل يناسب هؤلاء الطلبة؛ فأطلقت العديد من المبادرات لتحسين مستوى الطلبة مثل مبادرة المدارس المتميزة، ومبادرة الاحترام والانضباط، ومبادرة الطلاب الأكبر سنًا، ومبادرة التعلّم التفاعلي التي قامت على دمج التكنولوجيا بالتعليم وتوظيف الحاسوب في تعليم الطلبة بطيئي التحصيل، من خلال إعداد أنشطة وألعاب تعليمية تفاعلية" (السلول، فضل: مقابلة بتاريخ 2012/12/19).

"ويعتبر برنامج التعلّم التفاعلي من الاستراتيجيات الحديثة في محافظات غزة فهو يعمل على الارتقاء بالمستوى التحصيلي للطلاب عامة وضعاف التحصيل بصورة خاصة، كما يحفز التلاميذ على التركيز ويتيح لهم المزيد من فرص المشاركة والتفاعل، ويساعد على زيادة انضباط التلاميذ داخل المدرسة بشكل عام وداخل الفصل بشكل خاص، بالإضافة إلى تقليل نسبة المشكلات النفسية والسلوكية حيث يعزز تعلم التلاميذ ويزيد من دافعيتهم للتعلم " (الحسنات، 2012/أ: 4).

ولتسهيل الوصول للبرنامج فقد " قامت دائرة التربية والتعليم بإنشاء موقع خاص يتم من خلاله نشر محتوى البرنامج التفاعلي للصفين الأول والثاني بالإضافة إلى برنامج يحتوي على مواد إثرائية تفاعلية محوسبة للصفين الثالث والرابع الابتدائيين في مادتي اللغة العربية والرياضيات حتى يستفيد منه أكبر عدد ممكن من أبناء المجتمع" (النجار، إياد: مقابلة بتاريخ 2012/12/12).

ومن الجدير بالذكر أن برنامج التعلم التفاعلي يطبّق في مدارس وكالة الغوث الدولية بغزة منذ الفصل الثاني من العام الدراسي 2009/2008م، وأن عدد المدارس المشاركة فيه قد ازداد ليصل إلى 124 مدرسة في العام الدراسي الحالي 2013/2012م، ومن خلال عمل الباحث في دائرة التربية والتعليم بوكالة الغوث الدولية بغزة كمشرف تربوي لمرحلة التعليم الأساسي وكأحد أعضاء الفريق المحوري المسؤول عن برنامج التعلّم التفاعلي، فقد قام الباحث بمتابعة تنفيذ البرنامج من خلال الاطلاع على التقارير الدورية المرسلة من المدارس المشاركة، ومن خلال الإشراف على تنفيذ البرنامج داخل مختبرات الحاسوب، وتنظيم المشاغل التربوية، والالتقاء

بالمعلمين للتعرف إلى آرائهم حول البرنامج، والصعوبات التي يواجهونها في تنفيذه. وبرغم التوجه الإيجابي لدى العديد من معلمي المرحلة الابتدائية الدنيا وقناعاتهم بالاستفادة من مميزات الحاسوب التفاعلية في تعليم الطلبة، إلّا أن الصعوبات والمعيقات التي صاحبت تنفيذ البرنامج والتي أكدتها دراسة (الحسنات، 2012)، وعزوف بعض المعلمين من ذوي الكفاية والخبرة عن المشاركة في البرنامج نظراً لأن الفئة المستهدفة هي من الطلبة بطيئي التحصيل ومن ذوي الاحتياجات الخاصة في الصفين الأول والثاني؛ ونظراً لتباين وجهات نظر المعلمين وآرائهم حول البرنامج، وفي ضوء ما تم جمعه من معلومات وملاحظات من الميدان، فكان من الأهمية تحديد درجة فاعلية برنامج التعلّم التفاعلي من وجهة نظر المعلمين المنفذّين له داخل مختبرات الحاسوب، والكشف عن علاقتها برضاهم الوظيفي.

من هنا استمد الباحث فكرة هذه الدراسة، لتلبية حاجة ملحّة ولسد بعض النقص في هذا المجال، وبخاصة أن هذه الدراسة هي من أوائل الدراسات – في حدود علم الباحث – التي تناولت برنامج التعلّم التفاعلي بهذا العنوان.

2:1 مشكلة الدراسة وأسئلتها:

نشأت الحاجة إلى معرفة درجة فاعليّة برنامج التعلّم التفاعلي بمدارس وكالة الغوث بمحافظات غزة من وجهة نظر المعلمين المشاركين فيه، وعلاقتها برضاهم الوظيفي، وذلك للتعرف إلى مدى جدوى البرنامج في معالجة الطلبة بطيئي التحصيل في اللغة العربية والرياضيات، ومدى تمتع البرنامج بمواصفات البرنامج الجيد، ومدى قدرته في مواجهة المشكلات النفسية والسلوكية للطلبة، وبخاصة في ظل تباين وجهات نظر المعلمين وآرائهم حول البرنامج، وعزوف بعض المعلمين من ذوي الكفاية والخبرة عن المشاركة فيه، ونظراً لأهمية الدور الذي يلعبه معلمو المرحلة الابتدائية الدنيا في تطبيق برنامج التعلّم التفاعلي، وهم الذين يتعاملون مع طلبة الفئة المستهدفة بشكل مباشر داخل مختبرات الحاسوب، ولديهم الخبرة والكفاية في ملاحظة أداء طلبتهم وأنماط سلوكهم ومدى تقدمهم، فقد رأى الباحث ضرورة إجراء هذه الدراسة لتحديد درجة فاعلية برنامج التعلّم التفاعلي من وجهة نظر المعلمين المنفذّين له داخل مختبرات الحاسوب، والكشف عن علاقتها برضاهم الوظيفي.

وبناءً على ذلك فإن **مشكلة الدراسة تتحدّد في السؤال الرئيس التالي: ما درجة فاعليّة برنامج التعلّم التفاعلي بمدارس وكالة الغوث بمحافظات غزة من وجهة نظر المعلمين، وما علاقتها برضاهم الوظيفي؟**

وينبثق من السؤال الرئيس الأسئلة الفرعية التالية:

1- ما درجة فاعليّة برنامج التعلّم التفاعلي بمدارس وكالة الغوث بمحافظات غزة من وجهة نظر المعلمين المشاركين فيه؟

2- هل توجد فروق دالّة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$)، في متوسط تقديرات أفراد العينة لدرجة فاعلية برنامج التعلم التفاعلي تعزى لمتغيرات: (الجنس، الصف الذي يعلمه، سنوات الخدمة)؟

3- ما درجة الرّضا الوظيفي لدى المعلمين المشاركين ببرنامج التعلّم التفاعلي بمدارس وكالة الغوث بمحافظات غزة؟

4- هل توجد فروق دالّة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$)، في متوسط تقديرات أفراد العينة لدرجة الرضا الوظيفي تعزى لمتغيرات: (الجنس، الصف الذي يعلمه، سنوات الخدمة)؟

5- هل توجد علاقة بين متوسط تقديرات أفراد العينة لدرجة فاعلية برنامج التعلم التفاعلي بمدارس وكالة الغوث بمحافظات غزة من وجهة نظر المعلمين المشاركين فيه وبين متوسط تقديراتهم لدرجة رضاهم الوظيفي؟

3:1 فرضيات الدراسة:

1- لا توجد فروق دالّة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$)، في متوسط تقديرات أفراد العينة لدرجة فاعلية برنامج التعلّم التفاعلي تعزى لمتغير الجنس (ذكر، أنثى).

2- لا توجد فروق دالّة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$)، في متوسط تقديرات أفراد العينة لدرجة فاعلية برنامج التعلم التفاعلي تعزى لمتغير الصف الذي يعلمه (الأول، الثاني).

3- لا توجد فروق دالّة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$)، في متوسط تقديرات أفراد العينة لدرجة فاعلية برنامج التعلم التفاعلي تعزى لمتغير سنوات الخدمة (أقل من 5 سنوات، من 5- 10 سنوات، أكثر من 10 سنوات).

4- لا توجد فروق دالّة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$)، في متوسط تقديرات أفراد العينة لدرجة الرضا الوظيفي تعزى لمتغير الجنس (ذكر، أنثى).

5- لا توجد فروق دالّة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$)، في متوسط تقديرات أفراد العينة لدرجة الرضا الوظيفي تعزى لمتغير الصف الذي يعلمه (الأول ، الثاني).

6- لا توجد فروق دالّة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$)، في متوسط تقديرات أفراد العينة لدرجة الرضا الوظيفي تعزى لمتغير سنوات الخدمة (أقل من 5 سنوات، من 5- 10 سنوات، أكثر من 10 سنوات).

7- لا توجد علاقة دالّة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسط تقديرات أفراد العينة لدرجة فاعلية برنامج التعلم التفاعلي بمدارس وكالة الغوث بمحافظات غزة من وجهة نظر أفراد العينة ومتوسط تقديراتهم لدرجة رضاهم الوظيفي.

4:1 أهداف الدراسة:

تهدف هذه الدراسة إلى تحقيق ما يلي:

1- قياس درجة فاعليّة برنامج التعلّم التفاعلي بمدارس وكالة الغوث بمحافظات غزة من وجهة نظر المعلمين المشاركين فيه.

2- تحديد درجة الرّضا الوظيفي لدى المعلمين المشاركين في برنامج التعلّم التفاعلي بمدارس وكالة الغوث بمحافظات غزة.

3- الكشف عن دلالة الفروق في متوسط تقديرات أفراد العينة لدرجة فاعلية برنامج التعلم التفاعلي تبعاً لمتغيرات الدراسة (الجنس، الصف الذي يعلمه، سنوات الخدمة).

4- الكشف عن دلالة الفروق في متوسط تقديرات أفراد العينة لدرجة الرضا الوظيفي تبعاً لمتغيرات الدراسة (الجنس، الصف الذي يعلمه، سنوات الخدمة).

5- توضيح العلاقة بين متوسط تقديرات أفراد العينة لدرجة فاعلية برنامج التعلّم التفاعلي بمدارس وكالة الغوث بمحافظات غزة من وجهة نظر المعلمين المشاركين فيه، ومتوسط تقديراتهم لدرجة رضاهم الوظيفي.

5:1 أهمية الدراسة:

تنبع أهمية الدراسة من الحاجة إلى معرفة درجة فاعليّة برنامج التعلّم التفاعلي من وجهة نظر المعلمين المشاركين فيه، وعلاقتها برضاهم الوظيفي، حيث جاءت هذه الدراسة لسد بعض النقص في هذا المجال، وبخاصة في ظل محدودية الدراسات السابقة والتي أجريت – في معظمها- حول واقع التعليم الإلكتروني، وتناولت الموضوع إمّا من ناحية الصعوبات والمعوّقات، أو من ناحية اتجاهات المعلمين ودرجة توافر الكفايات الإلكترونية لديهم.

وتستمد هذه الدراسة أهميتها من الجوانب التالية:

1- تعتبر هذه الدراسة من أوائل الدراسات – في حدود علم الباحث – التي تناولت درجة فاعليّة برنامج التعلّم التفاعلي بمدارس وكالة الغوث بمحافظات غزة من وجهة نظر المعلمين المشاركين فيه، وعلاقتها برضاهم الوظيفي.

2- تناولها لموضوع التعلّم التفاعلي وذلك لما للبرامج التفاعلية من أهمية في تحسين عمليتي تعليم وتعلم التلاميذ، وتمكينهم من آليات اكتساب المعرفة، وتطوير القدرات الذاتية.

3- قد تسهم هذه الدراسة في تسليط الضوء على بعض نقاط القوة أو الضعف حول فاعلية برنامج التعلّم التفاعلي، مما سيقدم للمسؤولين عن البرنامج والمهتمين به تغذية راجعة تطويرية نحو تحسين جودة الإعداد وآليات التنفيذ بما يحقق الأهداف المنشودة.

4- قد تسهم هذه الدراسة في التعرف على الجو النفسي والانفعالي للمعلمين المنفّذين للبرنامج وفي تقديم آليات من شأنها زيادة رضاهم الوظيفي.

5- قد يستفيد من نتائج هذه الدراسة القائمون على التعليم في وكالة الغوث الدولية عند تصميم برامج تفاعلية في المستقبل لصفوف دراسية أعلى، ومواد دراسية أخرى في ضوء المناهج الفلسطينية.

6- قد يستفيد من نتائج هذه الدراسة طلبة الدراسات العليا والباحثون والمهتمون بالبرامج التفاعلية المحوسبة.

6:1 حدود الدراسة:

1:6:1 الحد اللغوي: اعتمد الباحث في حصوله على المصادر والدراسات السابقة على اللغتين العربية والإنجليزية.

2:6:1 الحد الموضوعي: اقتصرت الدراسة على المحاور التالية:

1- تحديد درجة فاعليّة برنامج التعلّم التفاعلي في حيث المجالات التالية:

أ- الشكل والإخراج الفنّي. ب-المحتوى التعليمي والتربوي.

ت-التنفيذ والتطبيق العملي. ث-التحصيل في اللغة العربية والرياضيات.

ج- مواجهة المشكلات النفسية والسلوكية للتلاميذ.

2- تحديد درجة الرضا الوظيفي للمعلمين من حيث المجالات التالية:

أ- العلاقة مع إدارة المدرسة. ب-العلاقة مع المعلمين.

ت-العلاقة مع التلاميذ وأولياء الأمور. ث-ظروف العمل وطبيعته.

ج- الترقيات والحوافز.

3- تحديد علاقة فاعلية برنامج التعلّم التفاعلي بمدارس وكالة الغوث بمحافظات غزة من وجهة نظر المعلمين المشاركين فيه بدرجة رضاهم الوظيفي.

3:6:1 الحد المؤسساتي: المدارس التابعة لوكالة الأمم المتحدة للإغاثة والتشغيل بمحافظات غزة.

4:6:1 الحد البشرى: طُبقت الدراسة على أفراد عينة الدراسة الفعلية وعددهم (157) معلماً ومعلمة المشاركين في برنامج التعلّم التفاعلي للصفين الأول والثاني الابتدائيين في مدارس وكالة الغوث بمحافظات غزة، بعد استبعاد أفراد العينة الاستطلاعية وعددهم (30) معلماً ومعلمة، وعدم تمكّن(4) من معلمي ومعلمات البرنامج من الاستجابة لأدوات الدراسة نظراً لظروف خاصة.

5:6:1 الحد المكاني: تم إجراء هذه الدراسة في مدارس وكالة الغوث بمحافظات غزة.

6:6:1 الحد الزمني: طُبقت الدراسة في الفصل الثاني من العام الدراسي 2013/2012.

7:1 مصطلحات الدراسة:

1- وكالة الأمم المتحدة لإغاثة وتشغيل اللاجئين الفلسطينيين (وكالة الغوث الدولية): UNRWA

تأسست بموجب قرار الجمعية العامة للأمم المتحدة رقم 302 في 8 كانون أول عام 1949 لغرض تقديم الإغاثة المباشرة وبرامج التشغيل للاجئين الفلسطينيين، وتوفير المساعدة والحماية وكسب التأييد لحوالي 5 مليون لاجئ فلسطيني مسجل لديها، وتشتمل خدمات الوكالة على التعليم والرعاية الصحية والإغاثة والبنية التحتية وتحسين المخيمات والمساندة المجتمعية والتمويل الصغير، وفي ظل غياب حل مشكلة اللاجئين الفلسطينيين، تقوم الجمعية العامة بالتجديد المتكرر لولاية الأونروا، ويمتد آخر تجديد حتى 30 حزيران 2014. (www.unrwa.org/atemplate)

2- مدارس وكالة الغوث الدولية : UNRWA SCHOOLS

تعرّفها وزارة التربية والتعليم العالي بأنها:" أي مؤسسة تعليمية غير حكومية أو خاصة تديرها أو تشرف عليها وكالة غوث وتشغيل اللاجئين الفلسطينيين وتقوم بتدريس المناهج المقررة في المدارس الحكومية " (وزارة التربية والتعليم العالي،2007).

ويعرّفها الباحث بأنها المدارس التابعة لوكالة الغوث الدولية والتي يدرس فيها أبناء اللاجئين الفلسطينيين في المرحلة الابتدائية من الصف الأول وحتى السادس، وفي المرحلة الإعدادية من الصف السابع حتى التاسع، وتطبق المناهج الفلسطينية المقررة في المدارس الحكومية.

3- الفاعليّة : Effectiveness

بعد اطلاع الباحث على العديد من تعريفات الفاعلية لكل من: (أبو عميرة ، 1995: 95)، و(كنعان،1995: 386)، و(السعودي، 1998: 715)، و(اللقاني والجمل، 1999: 82)، فقد خلص الباحث إلى تعريف الفاعلية على أنها : القدرة على التأثير الإيجابي، وتحقيق الأهداف والنتائج المرغوب فيها، من خلال أفضل استخدام ممكن للموارد المتاحة.

4- برنامج التعلّم التفاعلي Interactive Learning Program

هو "برنامج أعدته دائرة التربية والتعليم بوكالة الغوث الدولية بغزة بهدف تحسين مستويات الطلبة بطيئي وضعيفي التحصيل أو من ذوي الاحتياجات الخاصة في الصفوف الابتدائية الأولى في مهارات القراءة والكتابة والحساب، ويقوم على تقديم الدروس المقررة في اللغة العربية والرياضيات للطلبة من خلال الحاسوب على شكل أنشطة وألعاب تفاعلية

هادفة ومتسلسلة وجذابة، مدعّمة بعناصر الصوت والصور واللون والحركة، وتسمح للطالب بالتنقل في جزئياتها والتحكم في عناصرها بحسب سرعته وقدراته الخاصة، وتتيح له فرصة التفاعل معها وتلقّي التغذية الراجعة الفورية والتعزيز الملائم، كما تتيح للمعلم فرصة تقييم أداء طلابه ومدى تقدمهم" (ilp.unrwa.ps).

أمّا التعريف الإجرائي لدرجة " فاعلية برنامج التعلّم التفاعلي " فهو:

الدرجة التي يقدّرها المعلمون المنفّذون لبرنامج التعلّم التفاعلي في مدارس وكالة الغوث بمحافظات غزة، لجودة البرنامج شكلاً ومضموناً، ومدى تأثيره على أداء وسلوك وتحصيل تلاميذ الفئة المستهدفة، ومدى تحقيقه للأهداف المنشودة، وذلك من خلال الاستجابة لمجالات وفقرات المقياس المستخدم من قبل الباحث.

5- الرضا الوظيفي:

بعد اطلاع الباحث على العديد من تعريفات الرضا الوظيفي لكل من:(Herbert et al,1980)، و (Hulin&Judge,2002) الواردة في (الزعبي، 2011، 18:17)، وتعريفات كل من عبد الخالق(1982)، والخصاونة (1989)، والمالكي (2007) الواردة في (الشرايدة ،2010، 64:62) فقد خلص الباحث إلى تعريف الرضا الوظيفي على أنه: الحالة الانفعالية السارة التي تحقق الإشباع للمعلم من خلال تفاعله مع العمل، وشعوره بأنه يقوم بعمل ذي قيمة وفائدة يحقق من خلاله طموحاته ويستثمر خبراته العلمية والعملية، وذلك في ضوء مجموعة العوامل النفسية والاجتماعية والمهنية والمادية المحيطة بالعمل، ويشتمل الرضا الوظيفي على بُنى معرفية، وتقييمات ذهنية، ويمكن قياسه من خلال مقاييس تقييمية لخصائص وصفات العمل وما يحيط به من ظروف.

أمّا التعريف الإجرائي للرضا الوظيفي فهو:

التعبير الذي يطلق على مشاعر المعلمين المشاركين في برنامج التعلّم التفاعلي في مدارس وكالة الغوث بمحافظات غزة، والحالة الوجدانية لديهم نتيجة وجودهم في المدرسة وممارستهم لعملهم، وطبيعة العلاقات السائدة، والذي يقاس بالدرجة التي يحصل عليها المستجيب من أفراد العينة، على استبانة الرضا الوظيفي المستخدمة من قبل الباحث.

الفصل الثاني

2. الإطار النظري للدراسة

1:2 المحور الأول : مرحلة التعليم الأساسي

2:2 المحور الثاني : برامج التعلّم التفاعلي

3:2 المحور الثالث : الرضا الوظيفي

1:2 المحور الأول : مرحلة التعليم الأساسي

1:1:2 مُقدّمَة

2:1:2 تعريف التعليم الأساسي

3:1:2 التعليم الأساسي في فلسطين

4:1:2 المرحلة الأساسية الدنيا (الصفوف الابتدائية الأولى)

1:4:1:2 منهاج المرحلة الأساسية الدنيا

2:4:1:2 أهداف تعليم اللغة العربية للصفوف الثلاثة الأولى

3:4:1:2 أهداف تعليم الرياضيات للصفوف الثلاثة الأولى

4:4:1:2 الخصائص النمائية لتلاميذ المرحلة الأساسية الدنيا

5:4:1:2 نظام معلم الصف

6:4:1:2 فلسفة نظام معلم الصف

7:4:1:2 خصائص معلم المرحلة الأساسية الدنيا(معلّم الصّف)

8:4:1:2 ضعف التحصيل في اللغة العربية والرياضيات في المرحلة الأساسية الدنيا

9:4:1:2 مقترحات عملية في تنظيم تعلم تلاميذ المرحلة الأساسية

1:2 المحور الأول: مرحلة التعليم الأساسي

1:1:2 مُقدّمَة

يحتل موضوع تربية الطفل وتعليمه الصدارة في أولويات الدول المتحضرة التي تنشد الرقي والازدهار، وقد حظيت مرحلة التعليم الأساسي عربياً وعالمياً باهتمام المربين والتربويين، وازداد اهتمام الدول والأفراد في عصرنا الحاضر بهذه المرحلة التعليمية الأساسية لما لها من أهمية كبيرة، وأثر بالغ في حياة الطفل، حيث " تعتبر مرحلة الطفولة من أهم المراحل التي يمر بها الفرد؛ فهي أساس تشكيل كثير من معلوماته ومعارفه واتجاهاته وقيمه ومبادئه، وبقدر ما يجد الطفل في تلك المرحلة من رعاية واهتمام من قبل القائمين على تربيته؛ بقدر ما يحقّق من نمو سليم في المراحل التي تلي تلك المرحلة كالمراهقة والرشد، لذا فإن من أهم أولويات البحث التربوي الجاد الاهتمام بكل ما يحقّق التكيّف، والنمو السليم" (الزبون، 2006: 2).

ويؤكد (حلّس،2011) على أن مرحلة التعليم الأساسي توفّر" القدر من التعليم والمعرفة الذي يعده كل مجتمع حقاً للمواطن وواجباً توفره له، وهو يمثل القدر الضروري من المعارف والقدرات الذهنية، والتربية الروحية، والمهارات والاتجاهات التي ينبغي للفرد أن ينالها في مرحلة من مراحل حياته، ويهدف الى تمكين الفرد من مواصلة تعليمه إلى مستويات أرفع في سلم المعرفة، أو خروجه إلى الحياة العملية مزوداً بالقدر الذي يمكنه من الانخراط فيها والمشاركة في حياة مجتمعه، وأن يواصل تعليمه معتمداً على ذاته، أو مستفيداً من فرص التعليم غير النظامي وكل ضروب التعليم المستمر"(حلس،2011: 32).

2:1:2 تعريف التعليم الأساسي:

يُعَرّف التعليم الأساسي بأنه " نظام تعليمي متكامل، يُشكّل الحلقة الأولى من حلقات التعليم الرسمي العام ويهدف إلى توفير الحد الأدنى من المعارف والمهارات والاتجاهات والخبرات اللازمة لإعداد المواطن القادر على خدمة نفسه ومجتمعه وتطويرها والتكيف مع الظروف والمستجدات التي تطرأ على المجتمع" (جامعة القدس المفتوحة، 1992: 390).

3:1:2 التعليم الأساسي في فلسطين :

تشمل مرحلة التعليم الأساسي في فلسطين الطلبة الذين تتراوح أعمارهم ما بين خمس سنوات وثمانية أشهر حتى 16 سنة وتنقسم هذه المرحلة إلى:

أ- **المرحلة الأساسية الدنيا (التهيئة):** وتتمثّل في الصفوف من الأول حتى الرابع وتتراوح أعمار التلاميذ في هذه المرحلة من سن ست حتى عشر سنوات.

ب- **المرحلة الأساسية العليا (التمكين):** وتبدأ هذه المرحلة من الصف الخامس إلى العاشر، وتتراوح أعمار التلاميذ في هذه المرحلة من سن الحادية عشرة حتى السادسة عشرة، ويعد الصف العاشر تحضيرياً للمرحلة الثانوية(عفونة،2010: 10).

4:1:2 المرحلة الأساسية الدنيا (الصفوف الابتدائية الأولى):

تمثّل الصفوف الابتدائية الأولى(الأول، والثاني، والثالث) من المرحلة الأساسية الدنيا منعطفاً حاداً في حياة الطفل، " فهي الركيزة والدعامة الأساسية التي ترتكز عليها باقي مراحل التعليم، فإن أدت هذه المرحلة مهمتها على الوجه السليم كانت ركيزة سليمة وقوية تمكّن المراحل الأخرى من تحقيق أهدافها، وبذلك تكون سندًا قويًا يمكن الاعتماد عليه بحيث تتم العملية التعليمية والتربوية بأكملها على خير وجه، ومن هنا كان الاهتمام بالتعليم الابتدائي وحل مشاكله لرفع مستواه إلى الحد المطلوب كخطوة أولى في سبيل إصلاح التعليم". (محمد،1996: 83)

وبحسب السلّم التعليمي المتبع في مدارس وكالة الغوث الدولية بغزّة فإن المرحلة الأساسية الدنيا تتمثّل في الصفوف الثلاثة الأولى: الأول والثاني والثالث، والتي يتم تدريسها من قبل معلم صف متخصّص، يقوم بتدريس جميع المواد المقررة عدا اللغة الإنجليزية، ويتلقى فيها التلاميذ مبادئ القراءة والكتابة والحساب، والمفاهيم الأساسية في العلوم والمعارف والمهارات، ويكتسب فيها القيم والاتجاهات المرغوب فيها، وهي تمثل الأساس الذي ترتكز عليه المراحل التعليمية اللاحقة.

1:4:1:2 منهاج المرحلة الأساسية الدنيا:

كي تحقّق وزارة التربية والتعليم خطتها، حدّدت عدة برامج تسعى لتنفيذها، ومن هذه البرامج:

- ضمان فرص الالتحاق بالمدرسة لجميع الطلبة في سن التعليم الأساسي وإنشاء المدارس وتطويرها، وتحسين المحيط البيئي والتعليمي.
- تحسين نوعية التعليم من خلال إعداد منهاج فلسطيني، وتحسين مصادر التعلّم.
- تطوير النظام الإداري التربوي.(وزارة التربية والتعليم الفلسطينية،1998)

"ويقدّم للطلبة في هذه المرحلة موضوعات شاملة ومتكاملة لجميع المقررات حتى لا تحدث فجوة بين هذه المرحلة والمراحل اللاحقة"(نشوان، 2004: 288).

ويدرس الطلبة في هذه المرحلة المواد التالية: التربية الإسلامية، واللغة العربية، واللغة الإنجليزية، والعلوم العامة، والرياضيات، والعلوم الاجتماعية والتربية الوطنية، والفنون والحرف، والتربية الرياضية، والنشاط الحر، والتربية المدنية، وبلغ عدد الحصص ضمن خطة المنهاج الفلسطيني المقترحة ثلاثين حصة أسبوعياً.(نشوان، 2004: 307)

2:4:1:2 أهداف تعليم اللغة العربية للصفوف الثلاثة الأولى:

يُتوقع من الطالب في نهاية الصف الثالث الأساسي أن يكون قادراً على:

- التعامل باللغة عن طريق الاستماع، والتحدث، والقراءة، والكتابة.
- القراءة الصحيحة السريعة (الصامتة والجهرية) مع فهم الأفكار الكلية والجزئية.
- التعبير عن النفس بشكل سليم وواضح شفوياً وكتابياً، عن طريق ممارسة التعبير الوظيفي ككتابة الرسائل والبرقيات وبطاقات الدعوة ... إلخ.
- الكتابة الصحيحة في نواحي الخط والإملاء والترقيم.
- اكتساب الثروة اللغوية المناسبة.
- حبُّ اللغة وتذوقها وتقدير أهميتها في النواحي الدينية والوطنية والقومية.
- إبراز المواهب الخاصة التي ينفرد بها الطفل في أية ناحية من نواحي النشاط اللغوي حيث يشجع فيها ويؤخذ بيده. (إسماعيل، 1995: 30 – 31)
- تذوّق القيم الجمالية في اللغة العربية، وروعة الخيال وصور الجمال اللفظي والأسلوبي.
- تنمية المهارات الأساسية اللازمة للتفكير ومنها الدقة والوضوح والتسلسل والمنطقية.
- التزام الفصحى في الكتابة والحديث، والبعد عن العامية.(الكحلوت ،2004 :64)

3:4:1:2 أهداف تعليم الرياضيات للصفوف الثلاثة الأولى:

يُتوقع من الطالب في نهاية الصف الثالث الأساسي أن يكون قادراً على:

- قراءة وكتابة الأعداد ضمن (9999).
- قراءة وكتابة الآلاف الكاملة.
- مقارنة الأعداد (أكبر من، أصغر من، يساوي) ضمن (9999).
- تقريب الأعداد لأقرب مائة، ولأقرب ألف.
- جمع الأعداد ضمن (9999).
- طرح الأعداد ضمن (9999).
- اختزان حقائق الضرب والقسمة للأعداد(2، 3، 4، 5).
- التعرّف إلى الأشكال الهندسية مثل: المربع، والمستطيل، والمثلث، والدائرة.
- التعرّف إلى بعض المجسّمات مثل المخروط، والأسطوانة، والكرة.
- التمييز بين بعض المفاهيم الهندسية مثل : القطعة المستقيم، والشعاع، والمستقيم.
- التمييز بين أنواع الزوايا. (وزارة التربية والتعليم الفلسطينية، 2005).

ويرى الباحث أن على المعلم في الصفوف الابتدائية الأولى، أن يعمل جاهداً على إكساب طلبته المهارات الأساسية اللازمة، والعمل على تحقيق أهداف مادتي اللغة العربية والرياضيات باستخدام كافة أساليب التكنولوجيا المتاحة، والملائمة لمستوياتهم، ووفقاً لخصائصهم النمائية، ويجب أن يكون سقف توقّعات المعلم لمستوى إتقان طلابه للمهارات الأساسية في هذه المرحلة عالياً وإلى أقصى درجة ممكنة.

4:4:1:2 الخصائص النمائية لتلاميذ المرحلة الأساسية الدنيا:

تُشكّل الخصائص النمائية لتلاميذ الصفوف الابتدائية الأولى أحد المدخلات الرئيسة في تحديد طبيعة الخبرات التي يجب أن تقدم للتلاميذ، وحتى يحقّق معلم الصف أهدافه التربوية يجب عليه أن يتعرف على السمات والخصائص النمائية لتلاميذ هذه المرحلة.

وتتمثل هذه الخصائص في جوانب النمو التالية:

1- **النمو الجسمي:** ويتصف في هذه المرحلة بالتباطؤ مقارنة مع مرحلة الطفولة المبكرة، وتتقدم الحواس في هذه المرحلة، وتكون حاسة اللمس لدى الطفل قوية، فيعتمد على حواسه أكثر مما يعتمد على عملياته العقلية في كشف العالم والتكيف معه، وينمو الجهاز العضلي للتلميذ نمواً كبيراً، ويتصف النشاط الحركي بالحيوية، ولذلك يتطلع الطفل لفهم العالم من حوله مستفيدًا من نمو حواسه وعضلاته، ونتيجة لنمو العضلات الصغيرة في نهاية هذه المرحلة وزيادة التوافق العقلي العصبي وخاصة بين العينين واليدين، فإن الطفل يتمكّن من الكتابة بشكل أدق. (جامعة القدس المفتوحة، د، ت: 79).

2- **النمو اللغوي:** تتطور قدرة التلميذ على استخدام الجمل المركبة الطويلة ولا يقتصر الأمر على التعبير الشفوي بل يمتد إلى التعبير التحريري، أمّا عن القراءة فإن استعداد الطفل لها يكون موجوداً قبل الالتحاق بالمدرسة ويبدو ذلك في اهتمامه بالصور والرسومات.

3- **النمو العقلي:** ينمو ذكاء الطفل بشكل مطرد، ويبدي الرغبة في التعليم كما يتمكن من القراءة والكتابة والحساب بدرجة كبيرة، ويحب الكتب والقصص ويستطيع تركيز انتباهه لفترات قصيرة، وتزداد مقدرته على الابتكار، والتخيل، والتقليد، والمحاكاة، والتمثيل بدرجة كبيرة، وينمو حب الاستطلاع عند الطفل ويميل إلى سماع الحكايات والقصص.

4- **النمو الانفعالي:** تتهذب الانفعالات في هذه المرحلة نسبياً؛ فيلاحظ النمو في سرعة الانتقال من حالة انفعالية إلى أخرى نحو الثبات والاستقرار، إلا أن الطفل لا يصل في هذه المرحلة إلى النضج الانفعالي، وتكون لديه بقية من الغيرة والعناد والتحدي.

5- **النمو الاجتماعي:** تستمر عملية التنشئة الاجتماعية، وتدخل المدرسة كمؤسسة رسمية، وتتسع دائرة الاتصال الاجتماعي، ويكون اللعب جماعياً، حيث يتعلم الأطفال الكثير عن أنفسهم وعن رفاقهم.(زهران،2005: 247- 266).

ويرى الباحث أنه يتوجب على المعلم أن يأخذ الخصائص سابقة الذكر بعين الاعتبار للحكم على سلوك طلبته من حيث أنه طبيعي أم غير طبيعي، وما إذا كان يشكّل هذا السلوك مشكلة تؤثر على سير العملية التعليمية التعلمية أم لا، وما الصعوبات التعليمية التي يمكن أن تواجه هؤلاء الطلبة، وكيف يمكن مواجهتها، وبالتالي التخطيط الجيد للتعليم.

5:4:1:2 نظام معلم الصف:

يقوم نظام معلّم الصف على أن المعلم هو " الميسّر والمنظّم للعملية التّعليميّة التّعلميّة والموجّه لسلوك تلاميذه، فهو يمضي معظم وقته يتفاعل مع تلاميذه، ويدرسهم المواد المختلفة في صف واحد، مما يجعله يتمتّع بقدرٍ كافٍ من الحرية يساعده على القيام بأعباء ومسؤولية التدريس، وهذا يجعل تلاميذه يتخذونه مرجعهم الأول، الأمر الذي يمكّنه من التعرف على حاجاتهم عن قرب فيفيد في إثراء خبراتهم وتكثيف تعليمهم"(البوريني، 1995 : 82).

6:4:1:2 فلسفة نظام معلم الصف:

ارتكزت الفلسفة التربوية لنظام معلّم الصّف على أن الجمع بين أطفال لهم نفس المستوى من النضج الجسمي، ويقضون معظم النهار مع معلم واحد قد يكون من أفضل النظم فهو يتيح للمعلم أن يعرف كل تلميذ فيكشف عن مواهبه وقدراته ويراقب سلوكه ويكشف نواحي القوة والضعف في شخصيته. (سليمان، 1991: 30)

وقد قام نظام معلم الصف على أسس فلسفية منها:

- اعتبار أن الطفل كلٌّ لا يتجزأ.
- الحرص على تحقيق نموه الشامل المتكامل جسميًا وعقليًا وانفعاليًا وروحيًا واجتماعيًا.
- اعتباره محور العملية التعليمية.
- ضرورة تنمية الثقة بالنفس والمبادرة والابتكار وتكوين المفاهيم الإيجابية عن الذات لدى الطفل، واحترام فرديته وحقه كإنسان.
- وضرورة تكامل المعرفة الإنسانية وبالذات في المرحلة الأساسية الدنيا.

– ربط الأنشطة والخبرات بواقع المجتمع وبالحياة.

– تنمية حواس الطفل ومداركه عن طريق المثيرات الحسية والأنشطة المباشرة والممارسة الفعلية.

– النظر إلى المعلم باعتباره قائد، وخبير في التدريس، وموجه لنشاط التلاميذ ومدعم للعلاقات الإنسانية وممثل لقيم المجتمع. (سليمان، 1991: 30)

7:4:1:2 خصائص معلم المرحلة الأساسية الدنيا(معلّم الصّف):

إنَّ المعلم الذي توكل إليه مهمة تدريس تلاميذ المرحلة الأساسية الأولى بصفوفها الثلاثة أو الأربعة، لا بد أن تتوافر فيه الخصائص التي تؤهله للقيام بهذا الدور، وهذه الخصائص هي:

1–**الخصائص الجسدية:** ومنها سلامة الجسم والحواس وسلامة النطق فلا يعقل أن توكل مهمة التدريس في صفوف المرحلة الأساسية الأولى إلى معلم لا يستطيع إخراج الحروف من مخارجها الصحيحة أو يعاني من صعوبات في السمع أو الإبصار.

2–الخصائص النفسية والانفعالية: ومنها: النضج الانفعالي، والاتزان، والثقة بالنفس والقدرة على الاحتمال والصبر والأناة، وحب الأطفال والطفولة فلا يمكن أن نتخيل معلماً أو معلمة يلازم الأطفال عاماً أو أكثر دون أن يكون محباً لهم، أو أن يكون غير قادر على تقبل سلوكهم.

3– الخصائص الاجتماعية: إن طفل المرحلة الابتدائية يحتاج إلى معلم أو معلمة قادر على أن يبني علاقات وثيقة مع الأطفال أنفسهم ومع أسرهم ومجتمعهم، وهذه العلاقة تساعد المعلم في تعرف مشاكل التلاميذ وحلها وترفده بالخبرات التي تسهم في تقديم الخبرة المتكاملة للتلاميذ.

4– **الخصائص العقلية:** لابد أن يتمتع المعلم بقدرات عقلية تمكّنه من تبسيط المعرفة، والتكيف، وتنظيم النشاطات، وحل المشكلات، وربط النشاطات بالمواقف الحياتية. (عويضة،6:1998)

8:4:1:2 ضعف التحصيل في اللغة العربية والرياضيات في المرحلة الأساسية الدنيا:

هناك العديد من الأسباب التي تقف وراء الخلل في تعلم الطلبة مهارات اللغة العربية والرياضيات بدرجة إتقان عالية ومن هذه الأسباب ما يلي:

1–**أسباب جسمية:** تتمثل بالاختلال العصبي الوظيفي، والاضطرابات السمعية، والاضطرابات البصرية، والسيادة المخية (سيطرة النصف الأيمن من الدماغ)، والعوامل الوراثية والجينية.

2- **الأسباب البيئية:** وتتمثل في التدريس غير الملائم (محتوى، معلم، طريقة تدريس، أنشطة)، والاضطرابات الأسرية والمشكلات الانفعالية، والدماغية المرتبطة بالبيئة(الصوي،13:2006).

3-**الأسباب النفسية:** وتتمثل في اضطرابات الانتباه، تأخر اللغة وضعف الذاكرة ..الخ (الغرابلي والصوّي،4:2006).

9:4:1:2 مقترحات عملية في تنظيم تعلم تلاميذ المرحلة الأساسية:

إن تعامل الطفل المباشر مع الأشياء، واستمرار تفاعله معها يساعد على اكتساب مفهوم البقاء، وعن طريق التفاعل المباشر تنمو لغته مما يساعده على النمو الاجتماعي، وعلى الانتقال من مرحلة الأنانية الفردية إلى المرحلة الاجتماعية.

ولذلك ينبغي على المعلم مراعاة الأمور التالية في تنظيم التعليم الصفي:

- إثراء بيئة الطفل بالأشياء الحسية التي يمكن للطفل أن يتفاعل معها بصورة مباشرة ليكتشفها، وليكوّن منها المفاهيم التي تمثل جزءاً من شخصيته.
- إتاحة فرص التفاعل مع الأطفال الآخرين في غرفة الصف وخارجها.
- تعريض الطفل لمواقف الحيرة والتحدي المعقول الذي يتناسب ومرحلة النمو التي ينتمي إليها؛ لأن ذلك من شأنه أن يؤدي به إلى الاستكشاف، والبحث عن بنى عقلية جديدة.
- اعتماد طريقة الاستكشاف في التعليم، وفي تنمية العقل وتطويره، ومساعدة المتعلم على الانتقال الهادئ من مرحلة نمائية عقلية إلى المرحلة النمائية التالية لها دون تعقيدات.
- اختيار الأنشطة التعليمية المناسبة لمرحلة النمو العقلي للطفل، والتي في مقدوره القيام بها، وتجنب الإحباطات التي قد تنشأ من تكليفه مهمات مستحبة (بلقيس،1989: 30-31).

ويرى الباحث أن مرحلة التعليم الأساسي وبخاصة في الصفوف الأساسية الدنيا تمثّل فترة عمريّة هامة من حياة الإنسان؛ فهي تنطلق من بداية التحاق الطفل بالمدرسة الابتدائية، وحتى الانتهاء من المدرسة الإعدادية، وتهدف هذه المرحلة إلى إكساب التلاميذ المهارات الأساسية في القراءة والكتابة والحساب كأدوات أساسية للتعلم، واكتساب المعارف والعلوم الأخرى، وهي تسهم في غرس القيم الدينية والأخلاقية والقومية لديهم وإعدادهم للحياة، حتى يشبّوا مواطنين صالحين قادرين على تحقيق أهداف المجتمع وطموحاته.

2:2 المحور الثاني: الحاسوب وبرامج التعلّم التفاعلي

1:2:2 الحاسوب في التعليم

1:1:2:2 مقدمة

2:1:2:2 مميزات استخدام الحاسوب في التعليم

3:1:2:2 التجربة الفلسطينية في استخدام الحاسوب في التعليم

4:1:2:2 طرق استخدام الحاسوب في التعليم والتعلّم

5:1:2:2 برامج الحاسوب المستخدمة في التعليم

6:1:2:2 البرمجيات التعليمية

7:1:2:2 البرمجيات الإلكترونية التفاعلية

8:1:2:2 التعليم الإلكتروني

2:2:2 برامج التعلّم التفاعلي

1:2:2:2 الفاعلية

2:2:2:2 التفاعلية

3:2:2:2 خصائص البرنامج التفاعلي

4:2:2:2 أهمية البرامج التفاعلية مقارنة بالتعليم التقليدي في تعليم وتعلم اللغة العربية والرياضيات

5:2:2:2 أهمية البرامج التفاعلية في تعليم ذوي الاحتياجات الخاصة

3:2:2 برنامج التعلّم التفاعلي في مدارس وكالة الغوث بمحافظات غزة

1:3:2:2 نشأة برنامج التعلّم التفاعلي ومراحل تطوّره

2:3:2:2 إيجابيات تطبيق تجربة برنامج التعلم التفاعلي

3:3:2:2 الإنجازات والنظرة المستقبلية

4:3:2:2 مجالات فاعلية برنامج التعلّم التفاعلي في الدراسة الحالية

2:2 المحور الثاني : الحاسوب وبرامج التعلّم التفاعلي

1:2:2 الحاسوب في التعليم:

1:1:2:2 مقدمة

تدور المجتمعات البشرية في فلك التغيير والتطوّر الذي فرضته معطيات العصر التقنية، وذلك نتيجة لتطلّع الإنسان إلى مواكبة التقدم العلمي والمعرفي المتسارع، والإفادة من تلك المعطيات إلى أقصى حد ممكن، ولذلك أصبحت التكنولوجيا بكافة أشكالها وأنواعها مطلباً أساسياً من مطالب هذا العصر بل وسمة مميزة له، ونستطيع اليوم أن نلمس أثر هذه السمة المميزة للعصر في كل ميادين الحياة وخصوصاً في ميدان التربية باعتباره الميدان الأكثر أهمية، والأكثر تأثيراً وتأثراً بالتغيير الناجم عن الثورة التكنولوجية وظهور أجيال حديثة ومتطورة من الحواسيب، الأمر الذي حدا بالجامعات والمعاهد العليا والمؤسسات التربوية والمدارس إلى إدخال هذه الأجيال من الحواسيب الحديثة في معترك الحياة التربوية والتعليمية، ليصبح الحاسوب شيئاً فشيئاً ليس مجرد وسيلة تعليمية أو طريقة تدريس فحسب؛ بل مصدراً رئيساً للعلم والمعرفة، لاسيما أن التربية هي أساس صناعة الإنسان المتعلّم والواعي والقادر على امتلاك أدوات البحث والتطوير، ومواكبة المستجدات، والتفاعل مع المتغيرات. وقد أدى التطور المعرفي والانفجار العلمي الهائل والتقدم التقني في النصف الثاني من هذا القرن إلى التزايد المستمر في كمية البيانات والمعلومات التي تعامل معها الإنسان، الأمر الذي دفعه إلى زيادة الاهتمام بالحاسوب وتسخيره في العملية التعليمية التعلمية، وفي تطوير البرمجيات التعليمية والوسائط المتعددة التفاعلية التي تتيح للمتعلم فرصة التفاعل والمشاركة النشطة، وخاصة أن "الوسائط المتعدّدة التفاعلية تهدف إلى نقل الرسالة التعليمية من خلال وسائط متنوعة، وتعمل كمثيرات متعدّدة تصل بين ذاكرة المتعلم والمادة المعروضة أمامه، وتجعل المتعلم يركز انتباهه على مادة التعلم؛ مما يؤدي إلى تعلم أفضل مقارنة بالطرق التقليدية في التدريس"(مصطفى،2008 :32).

وبناءً على ما تقدّم، فإنّ المتتبّع لما يطرأ على التكنولوجيا من تطورات متسارعة؛ يجد أنها أحدثت تغييراً جذرياً في مجال التعليم والتعلم وطرق الحصول على المعرفة، بحيث أصبح لزاما علينا كمربين استثمارها بالصورة الصحيحة، وبكل كفاية واقتدار.

2:1:2:2 مميزات استخدام الحاسوب في التعليم :

لم يعد خافياً على أحد أهمية جهاز الحاسوب في التعليم نظراً لمميزاته العديدة ولأنه" يُعَدُّ وسيلة تعليمية فاعلة، تساعد في تفعيل دور الطالب وزيادة تحصيله، وهذا يتطلب إنتاج

برمجيات تعليمية عبر المناهج الدراسية، وتوظيفه بوصفه وسيلة تعليمية إلي جانب الوسائل التعليمية الأخرى، لما يمتاز به من مميزات شجعت المعلمين في الميدان على استعماله كوسيلة تعليمية" (النجار وآخرون، 2002: 30-32).

ويمكن تحديد مميزات استخدام الحاسوب في العملية التعليمية التعلّميّة كالتالي:

1- **توفير وقت المعلم وجهده وإتقان التعلم:** إذ أظهرت الدراسات والبحوث فعالية الحاسوب وتقدمه على الأساليب التقليدية في اختزال الوقت المطلوب للتعلم، وكذلك فإن إعداد البرمجيات التعليمية وإنتاجها من جهات متخصصة، وخضوعها بعد ذلك للتقويم اللازم؛ يوفر على المعلم وقته وجهده، ليتفرغ لأعمال أكاديمية أخرى مثل التوجيه، والإشراف. ويؤدي التعلم باستخدام الحاسوب إلى إتقان التعلم أي تحقيق مبدأ التعلم للإتقان الذي تبناه أوزبل وبرونر وسكنر، وذلك لأن الأطر التي تتضمنها البرمجيات التعليمية تكون متسلسلة بحيث يؤدي السابق فيها إلى اللاحق. (عطية،2008: 278 -279)

2- **التفاعل المتبادل بين الطالب والحاسوب:** تعتبر خاصية التفاعل أهم ميزة تتميز بها أجهزة الحاسوب في عمليتي التعليم والتعلم نظراً لاستخدام الحاسوب في التعليم من خلال البرمجيات التعليمية الجيدة، حيث يُزوّد الطالب بكم هائل من التفاعل الحقيقي أثناء عملية التعلم (جامعة القدس المفتوحة ،119:2008).

3- **توافر المناهج بشكل دائم:** تجعل هذه الميزة الطالب في حالة استقرار، وذلك أن بإمكانه الحصول على المعلومات التي يريدها، وهذه الميزة مفيدة للأشخاص يرغبون التعلم في وقت معين، ولأن بعضهم يفضل التعلم صباحًا والآخر مساء، كذلك للذين يتحملون أعباء ومسؤوليات شخصية. (قطيط،2011 : 71)

4- **الإثارة والتشويق:** إن وجود الإثارة والتشويق في العملية التعليمية أمر هام جدًا وعنصر له دور أساسي في التفاعل الجيد بين التلاميذ والمادة العلمية، والبرامج التعليمية المحوسبة تعتبر مشوقة لما تحتوي عليه من عناصر الصوت واللون والحركة وألوان التعزيز.

5- **تحكم المتعلم بالبرنامج:** حيث للمتعلم الحرية في تعلم ما يشاء، وله أن يختار الجزء أو الفقرة التي يريد تعلمها وبذلك تكون لديه الحرية في اختيار ما يريد تعلمه.

6- **نقل المتعلم من دور المتلقي إلى المستنتج:** إن استخدام الحاسوب في العملية التعليمية يساعد على نقل المتعلم من دور المتلقي للمعلومات والمعارف والمفاهيم من قبل المعلم إلى مستنتج للمفاهيم والفرضيات من خلال المعلومات والبيانات التي يقدمها

له البرنامج حول موضوع ما، ويقود الطالب إلى استنتاج الفرضية أو المفهوم.(نبهان، 2008 :110)

7- **تفريد التعليم:** يساعد الحاسوب على تفريد التعليم من خلال الفرصة التي يوفرها للمتعلم ليتعلم وفق سرعته وقدرته معتمدًا على نفسه، مختاراً الزمان والمكان الذي يريد، ويتيح الحاسوب الفرصة للمتعلم للتركيز على ما يراه مهماً في الدرس.

8- **القدرة على تخزين واسترجاع كم هائل من المعلومات:** حيث يتميز الحاسوب بقدرته على تخزين مجموعة متنوعة وكبيرة من البيانات والمعلومات التي تأخذ أشكالاً متنوعة كالنصوص والرسوم والصور ولقطات الفيديو، كما يتميز بقدرته على استرجاعها بسرعة فائقة، مما يعطي المتعلم مجالاً واسعاً لتخزين واسترجاع المعلومات في أي وقت، وفي أي مكان ويساعد المتعلم في حفظ مشروعاته وإجاباته واسترجاعها.

9- تنويع طرق التدريس واستراتيجياته:

من الممكن تقديم المادة العلمية بالطريقة التي تناسب الطالب، ويساعد المعلم في التنويع في طرق تعليمه؛ المرئية، والمسموعة، والمقروءة، لتحاكي أنماط التعلم المختلفة (استيتية وسرحان، 315:2007).

ويرى الباحث أن استخدام الحاسوب في التعليم أصبح يمثّل ضرورة ملحة في كل مناحي العملية التعليمية التعلمية، ولكل من المعلم والمتعلم، وفي توفير أجواءٍ من التفاعلية والمشاركة الإيجابية للمتعلمين بعيداً عن سطوة التعليم التقليدي، والرتابة والروتين.

3:1:2:2 التجربة الفلسطينية في استخدام الحاسوب في التعليم:

يعتبر انتشار الحاسوب في جميع مجالات الحياة، وظهور الحاجة لإعداد الطالب الفلسطيني المتأقلم مع عصر التقنيات، من أهم الأسباب التي أدت إلي إدخال الحاسوب إلى المدارس الفلسطينية، ويمكن تقسيم هذه التجربة إلي قسمين هما:

1- التجربة الفلسطينية في التعليم الخاص: وقد بدأت بإدخال الحواسيب إلى المدارس الخاصة في عام (1984) قبل الحكومية بسبب الظروف السياسية، وظروف الاحتلال التي منعت إدخال الحواسيب إلي المدارس الحكومية، وبدأت هذه التجربة في جميع المراحل التعليمية (الابتدائية، الإعدادية، الثانوية) وخاصة في مناطق (رام الله، والقدس، وبيت لحم).(سعادة والسرطاوي، 2003: 265-268)

2- التجربة الفلسطينية في التعليم العام: بسبب تزايد الاهتمام بإدخال الحاسوب للتعليم في السنوات الأخيرة، فقد كثفت السلطة الوطنية الفلسطينية بعد قدومها إلى فلسطين منذ عام (1994) ممثلة بوزارة التربية والتعليم جهودها لتسريع إدخال الحاسوب إلى التعليم في المدارس

الحكومية وزيادة عدد المدارس التي تدرس مادة الحاسوب فيها سنة بعد أخرى. وتم البدء بإدخال منهاج الحاسوب إلى المدارس الحكومية على مستوى الصف العاشر فقط في بداية العام الدراسي(1996-1997)، وذلك عن طريق الاستعانة بالمناهج الأردنية المعتمدة من جانب وزارة التربية والتعليم الفلسطينية، وبشكل مؤقت لحين الانتهاء من تأليف المناهج الفلسطينية، وقد اقتصرت التجربة على تدريس الحاسوب كمادة مستقلة فقط، دون الاهتمام باستخدام الحاسوب كوسيلة تعليمية للمواد الأخرى. وتوسعت التجربة لتشمل الصفوف (السابع، والثامن، والتاسع، والعاشر) في بداية العام الدراسي (1999 - 2000). وقد بلغ عدد معلمي الحاسوب في المدارس الحكومية في الضفة الغربية وقطاع غزة (170) معلماً ومعلمة في هذا العام، معظمهم يحمل درجات البكالوريوس في علم الحاسوب، كما بلغ عدد المدارس التي تدرس الحاسوب (304) مدرسة، كل منها يحتوي على مختبر حاسوب واحد، في حين بلغ عدد المدارس الحكومية الكلي في كل من الضفة الغربية وقطاع غزة (1218) مدرسة، أي أن معدل (25%) تقريباً من المدارس الحكومية تحتوي على مختبرات حاسوب، وبلغ عدد مديريات التربية المسئولة عند إدخال الحاسوب إلى المدارس (16) مديرية في كل من الضفة الغربية وقطاع غزة.(سعادة والسرطاوي ، 2003 : 265-268)

ويرى الباحث أنه برغم تواضع هذه التجربة، وبرغم المعوقات التي أحاطت بالبيئة الفلسطينية نحو لإدخال الحاسوب إلى التعليم، وبخاصة الظروف الاقتصادية، والسياسية، إلا أنها تعتبر تجربة ناجحة ورائدة مقارنة ببعض الدول الأخرى.

4:1:2:2 طرق استخدام الحاسوب في التعليم والتعلّم:

تنوّعت المسمّيات التي تعبّر عن طرق استخدام الحاسوب في عملية التعليم والتعلم، والمدقّق لهذه المسميات يجد خلطاً واضحاً بينها؛ وربما يرجع ذلك لصعوبة الفصل بينها، وقد أشار(محمد ورفاقه ،2004) إلى:

التعليم القائم على الحاسوب: Computer Based Instruction (CBI)

وهو استخدام وتوظيف الحاسوب المتعدّد الوسائط بهدف إحداث التعلم وتحقيق الأهداف المنشودة، أو تسهيل إدارة التعليم (أي تعليم يديره الحاسوب)، ويتضمن التعليم القائم على الحاسوب مجالين أساسيين هما:

1- التعليم بمساعدة الحاسوب:(CAI) Computer Assisted Instruction أو Computer Assisted Teaching (CAT): وفيه يتم معاونة المتعلم في التعلم من خلال التفاعل المباشر بينه وبين الحاسوب في تنفيذ البرمجيات التعليمية لتقود المتعلم خطوة خطوة نحو الإتقان، وذلك بعرض المعلومات القائم على الوسائط المتعددة، وتمكين المتعلم من

الاستجابة لها بأشكال مختلفة، وإطلاع المتعلم على مدى نجاحه وتقدمه في التعلم من خلال تقديم تغذية راجعة فورية لغرض تعزيز التعلّم الصحيح، وتصحيح التعلّم الخطأ، ويشمل التعليم بمساعدة الحاسوب الاستراتيجيات التالية :

-التدريب والمران Drill & Practice.

-التدريس الخصوصي Tutorial.

-المحاكاة Simulation.

-حل المشكلات Problem solving .

2- التعليم المُدار الحاسوب: Computer Managed Instruction (CMI)

ويختص بمساعدة القائمين على خدمات العملية التعليمية في حفظ البيانات والسجلات والمعاملات وتسجيل الأسماء والدرجات،.... كما يهدف إلى مساعدة المعلم في إدارة فصله من خلال جمع وتخزين وإدارة المعلومات عن أداء التلاميذ، ويستخدم في ذلك عدد من البرامج مثل: معالجة الكلمات والنصوص، وبرامج قواعد البيانات، وبرامج المعالجات الإحصائية، وبرامج العرض.(محمد ورفاقه،2004: 107-121)

5:1:2:2 برامج الحاسوب المستخدمة في التعليم:

يمكن تصنيف برامج الحاسوب المستخدمة في التعليم إلى خمسة أنواع رئيسة هي:

1- **البرامج التعليمية:** وهذه البرامج تستخدم داخل الفصول الدراسية، وقد صممت خصيصاً لتدريس المواد الدراسية والمهارات المختلفة، مثل الألعاب التعليمية وبرامج المحاكاة.

2- **برامج التطبيقات:** وتستخدم بفاعلية كأداة لحل المشكلات، أو لتوضيح وتفسير الموضوعات الدراسية المختلفة، ومن أمثلتها برامج معالجة الكلمات والنصوص، وبرامج الرسوم.

3- **برامج الوسائط المتعدّدة:** لم يقتصر استخدام الحاسوب على عملية عرض النصوص والرسوم، بل تم استخدامه في مشاهدة عروض الفيديو الحية المدعمة بالمؤثرات الصوتية، وقد أتاحت تكنولوجيا وسائط التخزين الفرصة لتخزين الصور الثابتة والمتحركة ولقطات الفيديو، وسهولة استرجاعها لعرضها على شاشة بشكل تفاعلي وجذاب.

4- **برامج خدمة المعلم:** وتقوم هذه البرامج بمساعدة المعلم في إنجاز الأعمال الاعتيادية له مثل إعداد وتصحيح الاختبارات، وإعداد الخطة الدرسية، وتنظيم أنشطة الطلاب.

5-**لغات البرمجة:** وتستخدم لغات البرمجة في تنفيذ خوارزميات لحل مشاكل معينة، حيث يقوم الطلاب بتحديد المشكلة ثم وضع أفضل الحلول، ثم وضع خوارزمية، وأخيراً استخدام إحدى لغات البرمجة؛ لتنفيذ هذه الخوارزمية.(مشعان،2006 : 123 -128)

ويمكن تصنيف استخدامات الحاسوب التعليمية في المدارس ضمن أحد الأنماط التالية :

1- **الحاسوب بوصفه معلماً:** إن سهولة برمجة الحاسوب، وإنتاج مادة تعليمية مبرمجة بطريقة يسهل على الطالب تعلمها ذاتياً، ساعد على استعمال الطالب جهاز الحاسوب بوصفه معلماً، حيث يعرض الحاسوب عنوان الدرس، وأهداف المادة التعليمية، ويعرض محتواها، وما على الطالب إلا اختيار تدريبات المتابعة، والاستجابة لها، ومن ثم يقوم الحاسوب بتزويده بتغذية راجعة فورية، سواء أكان إجابته صحيحة أم خطأ، مع تقديم تعزيز للطالب بكلمات مثل: صح، وأحسنت،..، مع تسجيل النقاط.

2- **الحاسوب بوصفه أداةً :** حيث يستعمل الحاسوب في هذه الحالة من خلال برمجيات تساعد المعلمين، والطلبة بصورة أكثر كفاءة وفاعلية، وفي الغالب تساعد الحواسيب وبرمجياتها في إنجاز مهام يصعب إنجازها من دونه.

3- **الحاسوب بوصفه متعلماً :** يمكن استعمال الحاسوب بوصفه متعلماً في حالات برمجة الحاسوب، وتعني باختصار تعليم الحاسوب، والتخاطب معه بإحدى لغات البرمجة حتى يستطيع المستعمل الإفادة من هذه البرمجيات مستقبلاً.(النجار وآخرون، 2002، 49-50)

6:1:2:2 البرمجيات التعليمية:

تعتبر البرمجيات التعليمية الأساس الذي يوجّه عمل الحاسوب في العملية التعليمية التعلمية وهي التي تمثل طبيعة عمل الحاسوب ووجوه استخدامه، لذلك يمكن تعريفها على أنها "تلك البرامج التي يتم تصميمها وبرمجتها بواسطة جهاز الحاسوب بإحدى البرامج التطبيقية أو لغات البرمجة، وتحتوي على مواد تعليمية من مقررات دراسية مقسّمة إلى أطر وأجزاء صغيرة متسلسلة بمنطقية، ويوجد بينها علاقات، وتتنقل بالمتعّلم من إطار إلى آخر، وهذه الأطر تمثّل أنماط السلوك المخطط والمتتابع، وتعتمد على الاستجابة والتعزيز حتى يتحقّق بذلك التعلّم المرغوب فيه"(سلامة وأبو ريا ، 2002: 265).

وأورد عقل تعريفاً آخراً للبرمجية التعليمية على أنها " برنامج تعليمي إلكتروني، تتشابه مع غيرها من البرامج الكومبيوترية في كونها سلسلة من التعليمات المنطقية التي تجعل الكومبيوتر يعمل لأداء مهمة معينة وفق ترتيب مقصود، وهي مواد تعليمية مبرمجة يتم إنتاجها بوسائل إلكترونية ويعتمد تشغيلها على الكومبيوتر"(عقل ،2009 : 102).

1:6:1:2:2 معايير تصميم البرمجيات التعليمية الجيدة وإنتاجها:

هناك العديد من معايير تصميم وإنتاج البرمجيات التعليمية كي تؤدي أهدافها على الوجه الأمثل، والغرض الذي صُمّمت من أجله، وهي على النحو التالي:

- تحديد المادة التعليمية المطلوب برمجتها من خلال الحاسوب: وهذا يتطلب تصميم المادة التعليمية بطريقة تُسّهل على المبرمج برمجتها بإحدى لغات البرمجة.
- تحديد عنوان الدرس حتى يسهل على المتعلم معرفة المادة المطلوب تعلمها.
- تحديد الأهداف السلوكية، وإدراجها في بداية البرمجية.
- مراعاة خصائص الطلبة النمائية وصفاتهم وحاجاتهم.
- جذب انتباه الطلبة من خلال المثيرات التي تشوّق المتعلم، وتذكّي نشاطه مثل الصور، والرسوم، والأشكال المتحركة والألوان، والصوت.
- الابتعاد عن الرتابة التي تؤدي إلى الملل، وتجنّب التكرارات والحشو اللغوي.
- تفعيل دور المتعلّم من خلال التدريبات، والأمثلة، والأسئلة.
- توفّر المساعدة اللازمة التي تساعد الطالب على استخدام البرمجية بفاعلية.
- تنوّع الأمثلة المعروضة والتطبيقات وكفايتها، لتحقيق الأهداف المنشودة.
- تحكّم الطالب في البرمجية، وفي عرض محتويات المادة التعليمية، والتنقّل في مكوّناتها بسهولة، وأن يسير بالدرس حسب سرعته الذاتية.
- الاختبارات المناسبة في نهاية كل تطبيق لقياس ما حقّقه الطالب من أهداف.
- التغذية الراجعة المباشرة والفورية لاستجابات المتعلّم.
- التعزيز: حيث يجب أن تقدّم البرمجية الجيدة التعزيزات المتنوّعة للمتعلمين.
- التشخيص والعلاج من خلال إتاحة الفرصة للطالب لتكرار المحاولات، وإعطائه الإجابة في حالة الخطأ، مع تقديم أمثلة مرتبطة بموضوع الدرس، لمعالجة ضعف الطلبة.(الزعانين ومهدي، 2006: 36-41)

2:6:1:2:2 مراحل تحليل وتصميم وإنتاج البرمجيات التعليمية:

1- مرحلة التحليل والتصميم : وتتم من خلال:

أ- **وضع الأهداف:** ويشمل:

-تحديد الوحدة المراد دراستها.

-تحديد الأهداف المراد تحقيقها حسب المستويات الست لنموذج بلوم وهى: المعرفة، والفهم، والتطبيق، والتحليل، والتركيب، والتقييم.

-تجزئة الأهداف التعليمية إلى أهداف سلوكية أولية أكثر تفصيلاً.

-اختبار تلك الأهداف السلوكية لمعرفة إمكانية قياس كل منها.

ب-**تجزئة مادة الوحدة التعليمية:** وتشمل:

- تجزئة مادة الوحدة إلى مواضيع أو عناوين جزئية.
- تحديد نمط التعلم لكل جزء كأن يكون تعليم خاص متفاعل أو تدريب أو محاكاة ..
- تحديد طبيعة المادة التعليمية ما إذا كانت سرد معلومات أو مفاهيم أو مهارات أو اتجاهات أو مركبة من أكثر من نوع.(محمد ورفاقه، 2004: 114- 119)

2- مرحلة الإعداد وإنتاج البرمجيات التعليمية: وتعتبر هذه المرحلة من أهم المراحل حيث من الضروري الرجوع إليها ومراعاتها قدر الإمكان أثناء عملية الإنتاج وهى:

- تحديد عنوان الوحدة ومستوى الطلبة ومتطلبات الوحدة.
- الامتحان القبلي Pre-test.
- مراجعة المتطلبات ومراعاة الخبرات السابقة.
- وضوح الطباعة والشكل والدقة وصحة المعلومات.
- تنظيم المادة.
- مستوى السهولة والصعوبة.
- مراعاة عناصر التشويق.
- تشجيع عناصر الإبداع عند الطالب ليكون خلاقاً.
- التفاعل وتعزيز استجابات الطالب.
- سرعة التعلم وسيطرة الطالب على البرنامج.
- أن تشتمل وحدة البرمجيات التعليمية على إمكانية تخزين معلومات عن أنشطة الطالب ومدى تقدمه ومدى تحصيله العلمي.
- الامتحان البعدي post – test.
- حماية وحدة البرمجيات التعليمية
- Bullet proofing.

3- مرحلة الاختبار والتقييم: وتشمل :

أ- **الاختبار أثناء مرحلة الإنتاج:** ويتوجب هنا ما يلي:

- اختبار وحدة البرمجيات التعليمية على عدد من الطلاب يمثلون متوسط المجتمع الطلابي المستهدف، ثم تحديد المشاكل التي يواجهونها من خلال امتحان بعدى.
- تكرار عملية الاختبار والتعديل على عينات بحيث تمثل المجتمع تمثيلاً صحيحاً.
- تكرار تجربة تنفيذ الإصدار الأخير للوحدة التعليمية الناتجة عن آخر تعديل على مقطع عرضي من الطلاب يمثل مجتمع الطلاب المستهدف.

ب- الاختبار أثناء التنفيذ: ويتوجب هنا ما يلي:

- تنفيذ النسخة النهائية الناتجة عن مرحلة الإنتاج على مجموعة من الطلاب تمثل جميع شرائح المجتمع المستهدف وتحت الظروف العادية للصف الدراسي.
- إجراء تحليل شامل لأهداف ونتائج تلك الوحدة التعليمية وإجراء التعديلات اللازمة لتقوية وحدة البرمجيات الناتجة.
- أن تكون هناك مراجعات دورية لوحدة البرمجيات التعليمية، وتقديم تقرير للجهات المنتجة عن مدى فاعلية تلك الوحدة. (محمد ورفاقه، 2004: 114- 119)

4- مرحلة الاستنساخ والتوزيع:

وتتطلب هذه المرحلة نسخ البرمجيات التعليمية التي تم إعدادها وفق المعايير المعتمدة من أجل توزيعها على المدارس والمؤسسات التعليمية ذات العلاقة، ويجب اتخاذ جميع الاحتياطات اللازمة من أجل حفظ وسائل التخزين التي تحوي البرمجيات التعليمية من عمليات النسخ غير المسئول دون مراعاة لحقوق النقل.

3:6:1:2:2 تقويم البرمجيات التعليمية:

قد يكون التقويم نهائياً Summative Evaluation للحكم على مدى فعالية البرمجية في مساعدة المتعلمين على تحقيق الأهداف المنشودة، ومن ثم يؤخذ قرار باستمرارية استخدامها أو توقفه، أو قد يكون تقويماً بنائياً Formative Evaluation بغرض تحسين تصميم البرمجية للتوصل إلى الأفضل، أو يكون تقويماً تكاملياً Integrative Evaluation للتعديل في كيفية استخدام البرمجية وتكاملها مع التقنيات التعليمية الأخرى مثل المطبوعات، وأدلة الأنشطة، ودليل المعلم.

وترى (العمراني،2009) أن أغلب الآراء والنتائج التي توصلت إليها البحوث في وضع أسس ومعايير تقويم البرمجيات التعليمية تتمحور حول أربعة جوانب رئيسة هي:

1- **الجانب التعليمي:** ومن خلاله يمكن التعرف على كفاءة البرمجية من حيث المحتوى، والتسلسل المنطقي للموضوعات، والأنشطة المناسبة، والتفاعل بين المتعلم والمحتوى.
2- **الجانب الفني:** ويعد الشكل الخارجي للبرنامج من أكثر عوامل الجذب والتي يمكن قياسها من خلاله التعرف على كفاءة البرمجية فنياً من حيث تصميم الشاشة، والألوان، والصوت، والشكل، والنص.
3- **الجانب البرمجي:** ويمكن التعرّف على الكفاءة البرمجية من خلال عمل البرنامج على الحاسوب وخلوه من الأخطاء البرمجية.

4- الجانب التربوي: ويعتبر توافق البرنامج مع أهداف المنهاج ومحتواه العلمي، وملاءمته لمستويات المتعلمين من أهم معايير التقويم.(العمراني، 2009 :37)

7:1:2:2 البرمجيات الإلكترونية التفاعلية:

يشير الزهراني إلى أن " البرمجيات الإلكترونية التفاعلية هي مواد تعليمية، يتم تصميمها وبرمجتها بواسطة الحاسب الآلي، لتكوّن مقررات دراسية، وتعتمد في إنتاجها على مبدأ تقسيم العمل إلى أطر أو أجزاء صغيرة متتابعة منطقياً، وهو ما يعرف بالتعليم المبرمج، الذي نظمه عالم النفس الأمريكي (سكنر) الذي يقوم على مبدأ المثير، والاستجابة، والتعزيز، ومن خلالها يتوصل المتعلم إلى الإجابة الصحيحة بنفسه، وتقدم تغذية راجعة فورية لاستجابة المتعلم، سواءً أكانت صحيحة أم خطأ، وتقدم المادة التعليمية للمتعلم بشكل تدريجي من السهل إلى الصعب، بحيث يتناسب هذا التدرج مع قدرات المتعلم"(الزهراني، 2008: 110).

1:7:1:2:2 مميزات البرمجيات الإلكترونية التفاعلية:

1- تهيئ للمتعلم الطريقة المناسبة التي يرغب التعلم بها سواء الطريقة العشوائية أو الخطية.
2- تقدم المعلومات بأسلوب علمي منظم، وتراعي الخبرات التي يتّمتع بها المتعلم.
3- تراعي الفروق الفردية بين المتعلمين.
4- تلعب دوراً كبيراً في توفير الوقت والجهد في فهم المادة التعليمية.
5- التفاعل عن طريق عرض المعلومات، وتقديم التدريبات والتمرينات، وتقويم الاستجابات.
6- تشد انتباه المتعلم وتجعل العملية التعليمية مشوقة من خلال عرض المعلومات والصور والرسوم والأصوات والمؤثرات المتنوعة.
7- تتيح الفرصة لإشراك أكبر عدد من الحواس لدى المتعلم.
8- تدعم عملية التعليم من خلال عرض المعلومات بطرائق متنوعة لمصادر المعرفة المختلفة. (الزهراني، 2008: 110).

8:1:2:2 التعليم الإلكتروني

1:8:1:2:2 تعريف التعليم الإلكتروني:

تنوّعت تعريفات التعليم الإلكتروني، فقد عرّفه خميس بأنه "علم نظري تطبيقي، ونظام تكنولوجي تعليمي متكامل، وعملية تعلّم مقصودة ومحكومة، تقوم على أساس فكر فلسفي، ونظريات تربوية جديدة، يمر فيها المتعلم بخطوات محدّدة ومدروسة، من خلال

تفاعله مع مصادر تعلّم إلكترونية متعدّدة ومتنوعة، بطريقة نظامية ومتتابعة، وفق إجراءات وأحداث تعليمية منظّمة، في بيئات تعلّم إلكترونية مرنة قائمة على الكمبيوتر، والشبكات، تدعم عمليات التعلم، وتسهّل حدوثه في أي وقت وأي مكان "(خميس، 2010 : 2-3).
وقد عرّفه الشهراني بأنه "استخدام تطبيقات الحاسب الآلي والشبكات الإلكترونية في عملية التعليم والتعلم، بحيث يشمل ذلك: عناصر المنهج المختلفة في مرحلة التخطيط أو التنفيذ أو التقويم، سواء كان ذلك داخل الصف الدراسي أو عن بعد"(الشهراني ،12:2009).
ويعرفه ربيعي بأنه "التعليم باستخدام آليات الاتصال الحديثة من حاسب آلي وشبكاته ووسائطه المتعددة، أي استخدام التقنية بجميع أنواعها في إيصال المعلومة للمتعلم بأقصر وقت، وأقل جهد، وأكبر فائدة، وبصورة تمكّن من إدارة العملية التعليمية، وضبطها، وتقييم أداء المتعلمين" (ربيعي، 2010 :52).

2:8:1:2:2 أنواع التعليم الإلكتروني:

يصنّف (الشهراني،2009) أنواع التعليم الإلكتروني بحسب استخدامه في قاعة الدراسة على النحو التالي:

1- **التعليم الإلكتروني الصفي (المباشر)**: ويقوم هذا النوع على استخدام تطبيقات التعليم الإلكتروني داخل الصف الدراسي، ويقوم المعلم بتوظيف التقنية ويتفاعل مباشرة مع طلابه، ومن التطبيقات المستخدمة في هذا النوع: الكتب الإلكترونية والشبكات الداخلية والبرمجيات والاتصال بالإنترنت، ويجمع هذا النوع بين ميزات التعليم الإلكتروني، ويتيح للطلبة فرصة الاستزادة، كما أنه يجمع بين المعلم والطلاب، ويمكن تقسيمه الى أربعة أقسام هي:

أ- المزج بين أنماط مختلفة من التكنولوجيا المعتمدة على الإنترنت، لإنجاز هدف تربوي مثل(الصفوف الافتراضية المباشرة، والتدريس المعتمد على السرعة الذاتية والتعليم التعاوني، وبرامج تحرير الفيديو، وتحرير النصوص).

ب- مزج طرق التدريس المختلفة والمبنية على نظريات متعددة مثل (البنائية، والسلوكية، والمعرفية)، لإنتاج تعليم مثالي.

ت-مزج أي شكل من أشكال التقنية، مثال على ذلك: (شريط الفيديو، CD، التدريب المعتمد على الويب، أفلام) مع التدريس من قبل المدرس وجهاً لوجه.

ث- مزج التقنية في التدريس مع مهمات عمل حقيقية، لعمل إبداعات فعلية تؤثر على الانسجام بين التعليم والعمل.

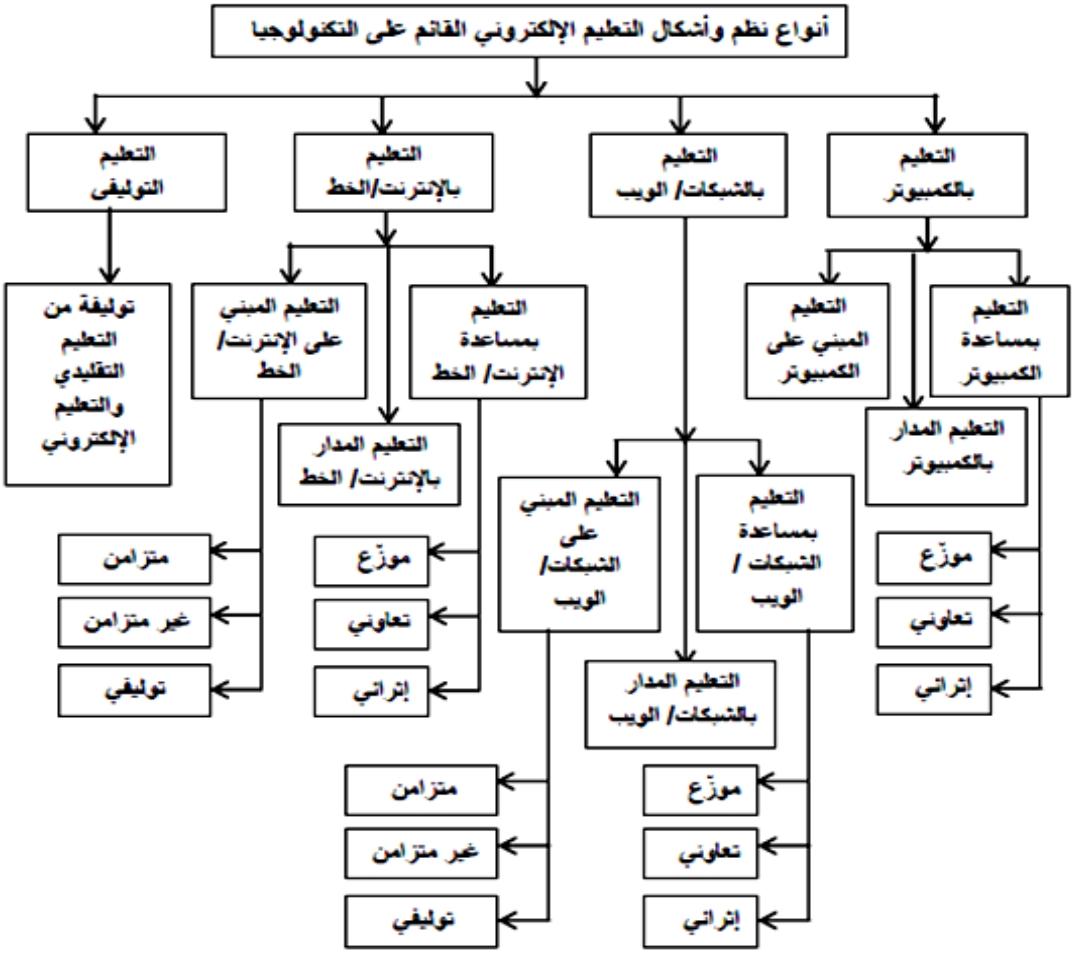
2) التعليم الإلكتروني اللاصفي (غير المباشر): وهذا النوع يتم خارج الصف الدراسي بل خارج المدرسة التقليدية ويمكن تقسيمه بحسب الزمن المحدد للتعليم إلى نوعين هما:

أ- التعليم الإلكتروني اللاصفي المتزامن: وفيه يلتقي المعلم مع طلابه في زمن محدد من خلال تطبيقات التعليم الإلكتروني من (مواقع الإنترنت – المنتديات الخاصة- برامج المحادثة والكتب الإلكترونية وبرمجيات) عن بعد، ويتم التفاعل بين المعلم والطلاب بشكل لحظي، وكذلك يتفاعل الطلاب مع بعضهم البعض، وخلال هذا النوع من التعليم يتم التغلب على عوائق المكان التي قد تواجه الطلاب والمعلمين، ويتيح الفرصة ليتلقى الطلاب توجيهات وإجابات المعلم على أسئلتهم، ولكنه يحتاج إلى إمكانات مادية مكلفة، وأيضاً يحتاج استخدامه إلى تدريب المعلمين والطلاب، ويحتاج إلى طلاب يتميزون بالدافعية والالتزام.

ب- التعليم الإلكتروني اللاصفي غير المتزامن: وهنا لا يلتزم الطلاب والمعلم بزمن محدد فيدخل الطالب على تطبيقات التعليم الإلكتروني المختلفة؛ ليتعلم ويتلقى رسائل المعلم والزملاء وفقاً للوقت المناسب له. أما المعلم فيختار الوقت المناسب له ليضع المادة التعليمية الجديدة، أو يجيب على أسئلة الطلاب ويرسل لهم الواجبات، ومن أهم تطبيقات التعليم الإلكتروني المناسبة لهذا النوع: المواقع التعليمية على الإنترنت، والكتب الإلكترونية، والبريد الإلكتروني، والمنتديات الخاصة.

ويتميز هذا النوع بأنه يتغلب على عوائق المكان والزمان التي قد تواجه بعض الطلاب والمعلمين، ولكنه لا يوفّر للطالب تغذية راجعة وإجابات عن أسئلته بشكل مباشر، بل عليه الانتظار حتى يطّلع المعلم على رسالته الإلكترونية ثم يرد عليها كما يحتاج إلى إمكانيات مادية، ويحتاج أيضاً إلى تدريب للمعلمين والطلاب. (الشهراني،17:2009)

وقد ذكر (خميس،2010) أن التعليم الإلكتروني أو التعليم المبني على التكنولوجيا يشمل جميع النظم التعليمية التكنولوجية باستخدام الكمبيوتر، ولخّص أنواع نظم وأشكال تكنولوجيا التعليم الإلكتروني في الشكل التوضيحي التالي:



شكل(1) أنواع نظم وأشكال تكنولوجيا التعليم الإلكتروني . (خميس،2010 : 29)

3:8:1:2:2 بيئات التعليم الإلكتروني:

يتميّز التعليم الإلكتروني بوجود بيئات تعليم كثيرة ونشطة، وتتمركز حول الطالب، ويمكن حصرها في الأنواع التالية:

1- **البيئات الواقعية:** وهي أماكن دراسة موجودة على أرض الواقع، تتكون من مكونات البيئة التقليدية؛ إلا أنه يتوفر فيها تجهيزات خاصة بالتعليم الإلكتروني، ومن أمثلتها:

أ- الفصل الدراسي: ويقصد به الفصل الدراسي العادي المزوّد بالأجهزة والبرمجيات والاتصالات اللازمة لاستخدام التعليم الإلكتروني وينقسم إلى نوعين هما:

- فصل دراسي إلكتروني كامل: وهو فصل دراسي مزود بأجهزة حاسوب بعدد الطلاب، وجهاز للمعلم مزود ببرامج، بحيث يصبح هذا الجهاز عبارة عن (server) متصل بالشبكة الداخلية في المدرسة.

- فصل إلكتروني جزئي: وهو فصل يتوافر فيه جهاز حاسوب للمعلم وهذا الجهاز متصل بالشبكة الداخلية للمدرسة وجهاز عرض البيانات وشاشة عرض مستقلة.

ب-معمل الحاسوب : ويتوفر فيه بيئة مثالية لتوظيف الحاسوب والإنترنت في التعليم من خلال توفر عدد كافٍ من أجهزة الحاسوب وملحقاتها وشبكة اتصالات جيدة ويشرف على هذا المعمل معلم الحاسوب أو فني مختص.(زيتون، 2005 : 243)

ت-الفصل الذكي : هو عبارة عن معمل يتوفر فيه عدد من أجهزة الحاسوب بعدد طلاب الصف وملحقاتها وجهاز(server) للمعلم ، متصلة مع بعضها من خلال شبكة محلية، مما يمكّن المعلم من التواصل مع طلابه والتحكم في أجهزتهم، ويلاحظ بأنه يختلف عن معمل الحاسب بإمكاناته وإدارته إلكترونياً، ويتوفر في كل جهاز مفتاح طلب المساعدة لكل طالب، حيث يستخدم لطلب المساعدة من المعلم. (الحسن،2004: 51)

2- **البيئات الافتراضية** : وهي البيئات التي تحاكي من حيث مكوناتها ووظائفها بيئة التعليم المادية التقليدية، وتكون في الوقت نفسه بسيطة من حيث إمكانية استخدامها وسهولة الدخول إليها، وتوجد هذه البيانات على مواقع معينة على الشبكة الداخلية. (زيتون، 2005 : 143)

ويرى الباحث من خلال العرض السابق لبيئات التعليم الإلكتروني أن بيئة برنامج التعلّم التفاعلي ـ موضوع هذه الدراسة ـ هي أقرب إلى بيئة الفصل الذكي حيث يستطيع المعلم التحكم في أجهزة الطلبة من خلال الشبكة الداخلية، ويستطيع المعلم مراقبة أي طالب في الصف أو محاورته بطريقة إلكترونية.

4:8:1:2:2 أدوار المعلم في التعليم الإلكتروني:

إن التغير في البيئة التعليمية يستدعي تغيراً في أدوار المعلم، وفي الاستراتيجيات التي يستخدمها لتحقيق الأهداف التعليمية، فلم يقتصر دوره على الإلقاء والتلقين بل تحول دوره إلى ميسر، وموجه، وقائد، ومرشد، ومصمم تعليمي، يوظف جميع معطيات وأدوات تكنولوجيا التعليم الالكتروني لخدمة الأغراض التربوية، وهذا يتطلب من المعلم مزيداً من الصبر والتجاوب مع التلاميذ وأن يكون مشجعاً ومحفزاً مجيباً على كل الأسئلة والاستفسارات متقبلاً لتلاميذه ولآرائهم، مساعداً لهم في التغلب على المشكلات التي تواجههم، ويمكن تلخيص أبرز أدوار المعلم في هذا المجال كالتالي:

- دور العارض والمقدم للمحتوى باستخدام الوسائل التقنية، ودور المشجع على التفاعل، ودور المشجع على توليد المعرفة والإبداع. (قطيط، 2009: 29).

- دور المدرّب، ودور المدير لبيئة التعليم الإلكتروني، ودور الميسر، ودور المقيمّ، ودور المعلم القائد والمحرك للمناقشات الصفية.(عبد العزيز،2008: 140– 143).

ويرى الباحث أن على المعلم الناجح أن يتحرّر من قيود التعليم التقليدي، التي تحد من نشاط المتعلمين، وأن ينطلق بطلبته إلى رحاب التعليم الإلكتروني، بجميع معطياته وأدواته، من أجل تحقيق أهدافه التربوية وإكسابهم المهارات اللازمة للتعلم، فلم يعد المعلم المصدر الوحيد للمعرفة، ولم يعد الكتاب المدرسي هو الأداة الوحيدة للتعلم، لذا على المعلم أن يتيح لطلبته كافة أشكال التواصل، وآليات التعلّم الذاتي في جوٍّ من المتعة، والمشاركة، والتفاعل، وعليه أن يتسلّح بمزيد من الصبر مع تلاميذه وأن يكون مشجعاً ومحفزاً لهم، ومقدراً لآرائهم، ومساعداً لهم في التغلب على مشكلاتهم.

2:2:2 برامج التعلّم التفاعلي:

يعتبر التفاعل بين المعلم والمتعلم، وبين المتعلمين أنفسهم داخل حجرات الدراسة، من أكثر الموضوعات التي استحوذت على اهتمام التربويين، حيث أكدت الأبحاث على أهميته في إثارة دافعية المتعلم، وتحسين نواتج التعلم عن طريق تحقيق العديد من مستويات الأهداف، وتعتمد معظم نظم التعلم التفاعلي على التفاعل بين المعلم والمتعلم، أو التفاعل بين المتعلم والحاسوب، ويتطلب التفاعل استقبال المعلومات المعروضة ، وتسجيل استجابة المتعلم وإعطائه التغذية الراجعة ، ليتأكد من صحة استجاباته ويعزز تعلمه، فخاصية التفاعل الإيجابي تميز الحاسوب عن غيره من وسائل التعليم الأخرى، حيث تُقدم المادة على شكل موضوعات متسلسلة مما يحقق أهداف التعليم الفردي، ويعطي الطالب الفرصة الكافية للتعلم وفق قدرته وسرعته الخاصة.

" وحيث أن التعليم هو الدمج بين المعرفة النظرية، والمعرفة العملية، والمعرفة الذاتية، فإن التعليم التقليدي يعتمد على إعطاء المعرفة النظرية في البداية، متبوعة بالدراسة العملية، ثم ببعض الدراسات التي تقوي المعرفة الذاتية؛ وقد تبين أن الدراسة بهذه الطريقة لا تؤدي إلى تكامل المعرفة لدى الدارسين بالطريقة المرجوة، ومن هنا ظهر التعلّم التفاعلي الذي يدمج بين صيغ المعرفة الثلاث في وقت واحد، لأنه مبني على تعلم حل المشكلات " (نحاس، 2005 :2).

ومن هنا وجد العاملون والمهتمون في التربية والتعليم ضرورة ملحّة لإعادة النظر في مناهج الدراسة وأساليب التدريس التقليدية القائمة على الحفظ والتلقين، والانطلاق نحو

التقنيات التعليمية الحديثة، لتسهم في إعداد المتعلم ليكون عنصراً منتجاً في عالم متغيّر يعتمد على التكنولوجيا ومستحدثاتها، والبرامج التعليمية التفاعلية في التعليم.

1:2:2:2 الفاعلية:

يعرفها كنعان بأنها " القدرة على تحقيق أقصى النتائج والخدمات التي يمكن تحقيقها باستخدام الموارد المتاحة أحسن استخدام ممكن" (كنعان، 1995 :386).

وتعرفها أبو عميرة بأنها: " مدى إنجاز الأهداف أو المخرجات المنشودة، وتحقيق النتائج المرغوب فيها "(أبو عميرة، 1995 : 95).

بينما تعرفها السعودي بأنها: " نسبة التلاميذ الذين حققوا المستوى المطلوب من تعلم كل هدف من الأهداف المراد تعلمها وذلك من خلال سلوكهم أو درجاتهم في الاختبار" (السعودي:1998 : 715).

ويرى اللقاني والجمل أن الفاعلية: "هي القدرة على التأثير وبلوغ الأهداف وتحقيق النتائج المرجوة" (اللقاني والجمل ،1999 : 82).

وفي ضوء التعريفات السابقة ؛ فقد خلص الباحث إلى تعريف الفاعلية على أنها : القدرة على التأثير الإيجابي، وتحقيق الأهداف والنتاجات المرغوب فيها، من خلال أفضل استخدام ممكن للموارد المتاحة.

2:2:2:2 التفاعلية:

هي: " الحوار بين طرفي الموقف التعليمي، المتعلم والبرنامج، ويتم التفاعل بين المستخدم والعرض؛ من خلال واجهة المستخدم التي يجب أن تكون سهلة، حيث تجذب انتباه المستخدم، فيسير في المحتوى ويتلقى تغذية راجعة، ويبحر في العرض ليكتشف ويتوصل بنفسه إلى المعلومات التي يرغبها"(Peck,1998:155).

ويشير زيتون إلى أن التفاعلية هي: " التفاعل النشط في الدرس والتحكم في التتابع التعليمي للبرنامج الدراسي، وذلك من خلال الاستجابات الصادرة من المتعلم نحو المعلومات المعطاة، وحوار تواصلي وتأثير متبادل بين متعلم وبرنامج إلكتروني تعليمي، حيث يمكن التكيف مع حاجات المتعلمين والاستجابة لهم، وإعطاؤهم درجة من الحرية المناسبة للتحكم في التعليم والمشاركة النشطة في التعليم وبناء المعلومات"(زيتون،2002 : 25).

ويشير عبد المنعم إلى أن " التفاعلية توفر بيئة ثنائية الاتجاه على الأقل، وهي بذلك تسمح للمتعلم بدرجة من الحرية والمرونة، فيستطيع المتعلم أن يتحكم في معدل عرض محتوى

المادة المعروضة ليختار ما يناسبه، ويمكنه أن يتحاور مع الجهاز الذي يقدم له العرض، كما يستطيع أن يبحر في العرض بحرية وبطرق متعددة، وكل القرارات التي تحدث في موقف التعلم تكون في يد المتعلم ذاته، وليس من تحكم البرنامج في العرض"(عبد المنعم، علي،156:1998).

وتعتمد درجة التفاعل على طبيعة البرنامج التعليمي والذي يقوم على:

- تقديم المثيرات التعليمية (Instructional Stimuli) من خلال شاشة الحاسوب على شكل إطارات (Frames).
- ثم تتبع بأنواع مختلفة من الأسئلة من قبل البرنامج التعليميQuestions.
- ثم يليها استجابات المتعلم(Learner's Responses).
- ثم تقديم التغذية الراجعة (Feedback) بأحد أشكال التعزيز المختلفة (Reinforcement). (جامعة القدس المفتوحة، 2011 : 121)

وتشير مستويات التفاعلية إلى مستوى أو مقدار الحرية الذي يُسمح به للمتعلم في التحكم بالبرمجية التعليمية؛ **ولذلك تعددت مستويات التفاعلية على النحو التالي:**

المستوى الأول : في هذا المستوى يشاهد المتعلم البرمجية دون تأثير أو تدخل منه في متابعة العرض ويعتبر هذا مستوى صفر من التفاعلية.

المستوى الثاني: في هذا المستوى يقوم المتعلم بقدر ضئيل من التحكم في عناصر البرمجية، وذلك من خلال النقر على أحد الإطارات أو أحد الروابط أو الصورة، وفي هذا المستوى يظل المتعلم عند مستوى المشاهدة، ولا يستطيع التحكم بمكونات برمجية الوسائط المتعددة.

المستوى الثالث: في هذا المستوى يتحكم المتعلم في البرمجية ويتم التفاعل، وتبادل التحكم في العرض بين المستخدم والكمبيوتر، ويعتبر هذا المستوى من التفاعلية مهماً بالنسبة للمتعلم حيث يعطيه الدافعية للتعلم، وذلك لأن الأفراد يتعلمون، عندما تكون لديهم الدافعية للتعلم.

المستوى الرابع : ويسمح هذا المستوى من التفاعلية للمتعلم بتوليد عروض جديدة، أو تقديم إضافات للأحداث حيث يسمح له بالإبحار حسب رغبته، وكتابة النصوص، وإعادة ترتيب مكونات الوسائط المتعددة، أي يقوم المتعلم ببناء العرض أو التسلسل الذي يريده مما لديه من مكونات الوسائط. (الزهراني، 2008: 110).

3:2:2:2 خصائص البرنامج التفاعلي :

هناك مجموعة من الخصائص التي ينبغي أن تتوفر في أي برنامج تفاعلي:

1- **الحوار التواصلي:** ويعني الاتصال أن هناك متعلماً مستخدماً يبدأ بفعل، وبرنامجاً حاسوبياً يستجيب لهذا الفعل، ويتمثل دور الحاسوب في تفسير أفعال المستخدمين والاستجابة لها، ولذلك تتولد صيغة لحوار تواصلي بين الإنسان والحاسوب.

2- **التحكّم في التعليم:** حيث يعطي البرنامج المتعلم قدراً من الحرية المناسبة للتحكم في استكشاف عناصر المحتوى، وفي تتابع عرضها وإعادة تنظيمها بما يناسبه، وفي سرعة الخطوات، والتحكم في إنهاء البرنامج والخروج منه.

2- **التكيف والمواءمة** : مع مختلف حاجات المتعلمين، وتلبية رغباتهم، فيستجيب لأفعال كل متعلم على حدة بطريقة مناسبة، وهذا يتطلب أن يشتمل البرنامج على خيارات ومسارات تعلم متعددة تناسب هؤلاء المتعلمين المختلفين في القدرات والأنماط والأساليب.

3- **المشاركة الإيجابية في التعلم:** حيث يعطي البرنامج المتعلم الفرصة في البحث والتقصي واستكشاف المعلومات، وإعادة تنظيمها، وصياغتها في بنية جديدة، وتسجيل الملاحظات، وكتابة الملخصات وعمل الرسوم، وحل التدريبات. (خميس،2003: 185 -186)

ويرى (نحاس) أن من مزايا التعلّم التفاعلي أنّه:

1- يشجّع على التعلّم بسبب المشاركة الفعالة للطلاب في أثناء الاستحواذ على المعرفة.

2- يقوّي بقاء المعلومات بشكل كبير، وذلك بسبب المشاركة الفعّالة، فقد دلّت الدراسات على أن بقاء المعلومات لدى المتعلم يكون في أدنى مستوياته عندما تكون بيئة التعلم منغلقة، أي متلقياً، بينما يكون المتعلم مشاركاً عندما تصبح بيئة التعلم تفاعلية.

3- يزيد في مقدار التعلم مع ازدياد المفاهيم. (نحاس، 2005 :2)

4:2:2:2 أهمية البرامج التفاعلية مقارنة بالتعليم التقليدي في تعليم وتعلم اللغة العربية والرياضيات:

وُجِد التعليم التقليدي منذ القدم، وحتى وقتنا الحاضر، ولا يمكن الاستغناء عنه كلية؛ لما له من إيجابيات من أهمها التقاء المعلّم والمتعلّم وجهًا لوجه، وكما هو معلوم في وسائل الاتصال؛ فإن هذه هي أقوى وسيلة للاتصال، ونقل المعلومة بين شخصين، ففيها تجتمع الصورة، والصوت، بالمشاعر والأحاسيس، حيث تؤثر على الرسالة والموقف التعليمي كاملاً، وتتأثر به، وبذلك يتم تعديل السلوك، ويحدث التعّلم. إلا أن التغيّرات المعاصرة، والانفجار المعرفي، والتقدم الهائل في مجال تكنولوجيا الكمبيوتر والاتصال، جعل تحديات العملية التعليمية ومتطلباتها أكبر من أن تلبيها طريقة التعليم التقليدية بمفردها. ففي ظلّ تغيرات العصر الحالي يواجه التعليم التقليدي منفردًا بعض المشكلات مثل:

- الزيادة الهائلة في أعداد السكان وما يترتب عليها من زيادة في أعداد الطلبة.
- قلة أعداد المعّلمين المؤهلين تربويًا.

– الانفجار المعرفي الهائل وما يترتب عليه من تشعب في التعليم.

– القصور في مراعاة الفروق الفردية بين الطلبة، فالمعّلم ملزم بإنهاء كم من المعلومات في وقت محدد، ومع بروز هذه المشكلات فإنّ الحاجة تدعو إلى استخدام استراتيجيات تعليمية تساعد على التخفيف من آثارها. (فرج، 2005: 110)

ومع بروز مثل هذه المشكلات، فإنّ الأساليب التقليدية في التعليم أصبحت طرقًا غير كافية لإحداث التغيّر، وبناء شخصية المتعلم الشاملة القادرة على التعامل مع التطوّر والحداثة. لذا جاءت الأساليب التعليمية الحديثة لتركز على استخدام التكنولوجيا والبرامج التعليمية التفاعلية المحوسبة، لتسهم في إيجاد الحل الأنسب لدعم العملية التعليمية التعلمية، ولمواكبة التقدم وما نتج عنه من كم هائل من المعلومات.

وفيما يتعلق باللغة العربية؛ فإنّ الحاسوب يسهم وبشكل واضح في تعليم اللغة العربية؛ من خلال البرمجيات التفاعلية، وفي تحقيق النتاجات المرغوبة لدى طلبة التعليم الأساسي والمتمثلة في:

- تزويد التلميذ بالمهارات الأساسية للقراءة والكتابة.
- تزويد التلميذ بالثروة اللغوية المناسبة، وغرس الميول القرائية في نفسه، وتدريبه على تذوق النصوص الأدبية.
- إكساب التلميذ القدرة على الكتابة الصحيحة، مراعيًا في كتابته قواعد الخط والترقيم.
- إكساب التلميذ القدرة على التعبير عن حاجاته، ومشاعره، وخبراته شفوياً، وكتابياً.
- إكساب التلميذ القدرة على التعبير عن مضمون ما يقرأه أو يسمعه، والتفاعل معه، واكسابه القدرة على مناقشة الأفكار، وإبداء الرأي.
- أن يألف التلميذ استخدام معاجم اللغة والموسوعات اللغوية، وتنمية قدرته على حسن استثمار أوقات فراغه؛ وذلك بقراءة الكتب المتنوعة والقصص المفيدة.
- تنمية اعتزاز التلميذ بأمته العربية الإسلامية، وترسيخ انتمائه لوطنه.(الدليمي والوائلي،2003)

ويؤكد (الحاج،2008) أن" الحاسوب وسيلة فعالة للقضاء على العامية من خلال التصحيح الفوري أو استبدال العامية بالفصحى، أو تصحيح الأخطاء اللفظية في تشكيل أواخر الكلمات" (الحاج، 2008: 33).

وهناك ما يشير إلى أن " استخدام الحاسوب يمكن أن يوفر فرصة فاعلة في معالجة الضعف في اللغة، لما يتمتع به أسلوب التدريس هذا من إمكانات تحقق الغاية المستهدفة من التعلم، وتوفير التفاعل مع الحاسوب، الذي يمتاز بالقدرة على عرض المعلومات بأشكال متعددة تتضمن تسجيل الاستجابات، وتقديم التغذية الراجعة الفورية، ناهيك عن المثيرات الصوتية والحركية المصاحبة لعمليات التعلم والتعليم. ويمتاز الحاسوب

بميزات قد تجعله مفضلاً عما سواه من الوسائل التقليدية، بما توفره البرمجيات والبرامج المحوسبة من عناصر الإثارة والحفز كالصوت، واللون، والحركة، وفرص الاختيار وتكرار المحاولة، فضلاً عن فرص التقويم الذاتي، والكشف عن جوانب القوة والضعف لديه، وتمكينه من تصويب مسار تعلمه، في بيئة تفاعلية يكون المتعلم فيها إيجابياً"(الجرايدة، 2003).

وفي مجال تعليم وتعلم الرياضيات في المرحلة الابتدائية، نجد أن الحاسوب يسهم بفعالية كبيرة في تنمية المهارات العقلية لتلاميذ المرحلة بمستوياتها مما يستدعي ضرورة الاهتمام بتدريب معلم الرياضيات قبل الخدمة وأثنائها على اكتساب أساليب ومبادئ ومهارات التدريس باستخدام الحاسوب في تعليم الرياضيات.

" ويشير الفار(1994) في دراسته التي هدفت إلى معرفة أثر استخدام الحاسوب في تدريب الطلاب على أساسيات الرياضيات، وتطوير مهارات حل المسألة لديهم ، واتجاهاتهم نحو الرياضيات؛ إلى أن الحاسوب عمل على تسهيل التعليم وتبسيطه، وأدى إلى زيادة تحصيل الطلبة في مادة الرياضيات، كما نمّى الاتجاهات الايجابية نحو هذه المادة "(أورد في الدايل، 2004 : 5).

كما يؤكد (الدايل) على أن" الطلبة الذين تعلموا المهارات الحسابية الثلاث (الجمع ، والطرح ، والضرب) باستخدام الحاسوب كان تحصيلهم أفضل من طلبة المجموعة الضابطة الذين تعلموا بالطريقة التقليدية، أي أن استخدام استراتيجية التعلم بالحاسوب تفوقت على الطريقة التقليدية، وتعزى النتيجة إلى ما تتصف به استراتيجية التعلم بالحاسوب من قدرة على جعل المتعلم نشطاً وفاعلاً في مواقف تعليمية يتوافر فيها الإثارة والمنافسة والتعزيز والتشويق، ومن خلال اختياره لمستوى الصعوبة والسرعة التي تناسبه " (الدايل، 2004 : 15).

ويرى الباحث أن استخدام الحاسوب يشكّل ضرورة ملحّة في تدريس اللغة العربية، والرياضيات حيث يساعد في زيادة دافعية الطلاب وحبهم للمادة الدراسية، نظراً لما تحتويه هذه البرامج من رسومات وألعاب ومثيرات صوتية وحركية، كما أنها تقدم المعززات الفورية والتغذية الراجعة، لذا على المعلم أن يعيد النظر في أسلوبه وطريقة تدريسه، وعليه أن يسرع الخطى ليواكب تطورات العصر ويساير هذه التغيرات، ويستثمرها بالشكل الأمثل في تحسين مستوى تحصيل طلبته، وفي وتحقيق النتاجات المنشودة، وبالتالي تقليل الفجوة إلى أكبر درجة ممكنة بين الواقع والمتوقع.

5:2:2:2 أهمية البرامج التفاعلية في تعليم ذوي الاحتياجات الخاصة:

لا يخلو مجتمع من المجتمعات الإنسانية في شتى بقاع الأرض من أناس حرموا من نعمة البصر أو السمع أو أي إعاقة جسدية . ومن حق هؤلاء على مجتمعهم توفير فرص التعليم والتدريب التي تتناسب مع قدراتهم؛ ليكونوا أفراداً فاعلين في مجتمعهم بدلاً من أن يكونوا عالة على أهلهم أو على مجتمعهم أو حتى على أن أنفسهم (الهرش وآخرون، 2003: 25-26).

ويذكر (بدر) أن" فئات ذوي الاحتياجات الخاصة تشكل نسبة كبيرة من المجتمع، حيث تشير المؤسسات والهيئات الدولية إلى وجود نمو مضطرد في عدد المعاقين ففي عام 2000م بلغ عددهم 600 مليون معاق منهم 200 مليون على الأقل من الأطفال يتركز معظمهم في الدول النامية، وحسب تقديرات منظمة الصحة العالمية فإن10%-12% من سكان الدول النامية معاقون بإعاقات مختلفة حيث إن 4% معاقون ذهنياً، و3.5% معاقون بصرياً، و 3.5% معاقون سمعياً "(بدر، ب،ت : 1).

ويعدّد يسيلدكي وألجوزين Ysseldyke & Algozzine فئات التربية الخاصة كما يلي:

1- الإعاقات البصرية Visual Impairments
2- الإعاقات السمعية Hearing Impairments
3- الصُّم والعمى Deaf and Blind
4- الإعاقات الجسدية أو الصحية Physical or health disabilities
5- التخلف العقلي Mental Retardation
6- صعوبات التعلم الخاصة Specific Learning Disabilities : وهم فئة الطلاب التي تتطلب احتياجات تعلم خاصة من خلال الاستخدام الوظيفي للاستماع والتحدث، والقراءة والكتابة، والاستدلال، والمهارات الحسابية.
7- الاضطراب العاطفي الحاد Emotional Disturbance Serious
8- إعاقات الكلام أو اللغة Speech or Learning Impairments
9- الصعوبات المتعددة Multiple Disabilities
10- الإصابات المخية الضارة Traumatic Brains Injury
11- التوحد Autism : وهم فئة الطلاب الذين يعانون من صعوبة نمائية خاصة تؤثر بصورة دالة في تواصلهم وتفاعلهم الاجتماعي.
12- الموهوبون والعباقرة Gifted and Talented (أورد في بدر، ب،ت : 2)

كما أن من مزايا استخدام الحاسوب في مجال التربية الخاصة الطبيعة الفردية للتعليم " فالتعليم الفردي يشكل أهم أساس تقوم عليه التربية الخاصة وحيث أننا نتوقع أن يلعب معلم التربية الخاصة، أدواراً مهنية متعددة، فهو في كثير من الأحيان لا يجد الوقت الكافي لتفريد التعليم. ويعتبر الحاسوب من الأدوات التي توفر له الدعم؛ لتنفيذ التدريس الفردي ومن المميزات المهمة أيضا لاستخدام الحاسوب في التربية الخاصة تهيئة جو من التفاعل مع الطالب" (قطيط والخريسات،2009: 54-58).

ويستطيع الحاسوب أن يلعب دوراً هاماً في تعليم الطلبة من ذوي الاحتياجات الخاصة "حيث يكون في أغلب الأحيان وسيلة فعالة تخفف عبئاً كبيراً في تعليمهم مثل تعليم الأطفال الصم طريقة التخاطب بواسطة لغة الحركات المعروفة، ويتم تطوير هذه اللغة في صورة برمجية تساعد الصم في تعلّم هذه اللغة، وكذلك تم تطوير برمجية تعليمية لتعليم القراءة للأطفال الذين تأخروا في تعليمهم أو الذين يعانون من مشاكل حركية نفسية أو مشاكل مكانية زمنية، حيث باستطاعة تلك البرمجية تشبيه حركات القلم على الشاشة بنفس الطريقة التي يتم بواسطة الكتابة اليدوية. (الفار، 1998 : 62-63)

ويلعب الحاسوب دوراً هاماً أيضاً في علاج العسر القرائي عند التلاميذ من خلال تهيئة المناخ المناسب للتلاميذ الذين يعانون من العسر القرائي لممارسة أنشطة ألعاب حاسوبية في حصص خاصة يتم التخطيط لها في الجدول الدراسي"(مصطفى،2004 : 192).

3:2:2 برنامج التعلّم التفاعلي في مدارس وكالة الغوث بمحافظات غزة: Interactive Learning Program (ILP) In UNRWA Schools

هو "برنامج أعدته دائرة التربية والتعليم بوكالة الغوث الدولية بغزة بهدف تحسين مستويات الطلبة متدنّي التحصيل أو من ذوي الاحتياجات الخاصة في الصفوف الابتدائية الأولى في مهارات القراءة والكتابة والحساب، ويقوم على تقديم الدروس المقررة في اللغة العربية والرياضيات للطلبة من خلال الحاسوب على شكل أنشطة وألعاب تفاعلية هادفة ومتسلسلة وجذابة، مدعّمة بعناصر الصوت والصورة واللون والحركة، وتسمح للطالب بالتنقل في جزئياتها والتحكم في عناصرها بحسب سرعته وقدراته الخاصة، وتتيح له فرصة التفاعل معها وتلقّي التغذية الراجعة الفورية والتعزيز الملائم، كما تتيح للمعلم فرصة تقييم أداء طلابه ومدى تقدمهم" (ilp.unrwa.ps).

ويُعد "برنامج التعلّم التّفاعلي من الاستراتيجيات الحديثة في التدريس، فهو يعمل على الارتقاء بالمستوى التحصيلي للطلبة عامة، ومتدنّي التحصيل بصورة خاصة، كما يحفز التلاميذ على التركيز ويتيح لهم المزيد من فرص المشاركة والتفاعل، ويساعد على

زيادة انضباط التلاميذ داخل المدرسة بشكل عام وداخل الفصل بشكل خاص، بالإضافة إلى تقليل نسبة المشكلات النفسية والسلوكية حيث يعزز تعلم التلاميذ ويزيد من دافعيتهم للتعلم"(الحسنات ، 2012/أ).

"وقد اعتمد البرنامج بشكل رئيس على برمجيات الألعاب التربوية المحوسبة القائمة على الوسائط المتعدّدة التّفاعلية كونها أكثر البرمجيات إثارة لدافعية المتعلم وأكثرها شيوعاً وانتشاراً ومناسبة لتعليم الطلبة، وخاصة في المرحلة الأساسية، ولتسهيل الوصول للبرنامج فقد قامت دائرة التربية والتعليم بإنشاء موقع خاص يتم من خلاله نشر محتوى البرنامج التفاعلي للصفين الأول والثاني بالإضافة إلى برنامج يحتوي على مواد إثرائية تفاعلية محوسبة للصفين الثالث والرابع الابتدائيين في مادتي اللغة العربية والرياضيات حتى يستفيد منه أكبر عدد ممكن من أبناء المجتمع " (النجار، إياد: مقابلة بتاريخ 2012/12/12).

1:3:2:2 نشأة برنامج التعلّم التفاعلي ومراحل تطوّره :

1:1:3:2:2 تجربة الصف الرابع الأساسي:

بعد تطبيق امتحانات نهاية الفصل الثاني الموحدة للعام الدراسي 2008/2007م ، تبنت إدارة وكالة الغوث أفكاراً جديدة وجريئة نحو رعاية الطلبة الذين لم يتمكنوا من النجاح، فقدّ قدّم أحد معلمي صفوف المرحلة الابتدائية الأولى(كمال ياسين) برنامجاً تعليمياً محوسباً لتعليم التلاميذ متدنّي التحصيل، حيث تم اختيار(30) طالباً وطالبة من طلاب الصف الرابع الأساسي الأكثر ضعفاً من خمس مدارس من مدارس منطقة غرب غزة التعليمية والذين لم يتمكنوا من اجتياز امتحان اللغة العربية، وبدأت التجربة بتعليم أضعف (24) طالباً وطالبة منهم في مختبر الحاسوب من خلال برنامج التعلّم التفاعلي، في حين أُدرج الستة الباقون ضمن التعليم الصيفي التقليدي، واستمر تعليم الطلبة خلال الصيف لمدة (36) يوماً، ثم تقدموا لامتحان الإكمال، وكانت النتيجة نجاح جميع الطلبة الذين التحقوا ببرنامج التعلّم التفاعلي وعددهم (24)، بينما نجح (3) فقط من الطلبة الستة الذين أدرجوا ضمن التعليم التقليدي، وقد عقّب على هذه النتائج السيد (أيدن) نائب مدير عمليات الوكالة السابق في الفيلم الذي أنتجته الأونروا قائلاً:" في الامتحان الذي قمنا به في أوائل أغسطس وبعد ستة أسابيع من تطبيق برنامج التعلّم التفاعلي؛ اتضح أن كل طفل خضع لهذا البرنامج قد نجح في الامتحانات وبعض الأطفال حصلوا على مستويات عالية من الإنجاز،... الجميع تحسّن في تحصيله العلمي، والجميع نجح، سيقدم البرنامج خلال العام الدراسي القادم لتمكين الطلبة من المفاهيم الأساسية في اللغة العربية والرياضيات".
http://www.youtube.com/watch?V=OILHD-BI9CM

2:1:3:2:2 تجربة الصّف الأول الأساسي:

في ضوء التجربة الناجحة التي طُبقت على طلاب الصف الرابع الأكثر ضعفاً، وانطلاقاً من الاهتمام بمراعاة أنماط التعلم وتلبية حاجات الطلاب من ذوي الاحتياجات الخاصة، وصعوبات التعلّم؛ فقد قررت إدارة وكالة الغوث تعليم منهاجي اللغة العربية والرياضيات للصف الأول الأساسي من خلال الألعاب التفاعلية المحوسبة والتي تعزز امتلاك المهارات الأساسية، وذلك من بداية الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي 2009/2008م مباشرة، ولكن تطبيقه تأخر إلى منتصف مارس 2009م بسبب الحرب على غزة. وقد طبّق على الطلاب الأكثر ضعفاً في (30) مدرسة من مدارس القطاع بواقع خمس مدارس من كل منطقة تعليمية، وشعبة واحدة من كل مدرسة بحيث تشتمل على(24) طالباً بحسب مقاعد مختبر الحاسوب. وبرغم قصر فترة تطبيق البرنامج، ورصد العديد من المعوقات والصعوبات التي صاحبت تطبيقه؛ إلّا أن هذه التجربة أعطت مؤشرات إيجابية حول امتلاك الطلاب لمهارات القراءة والكتابة والحساب وذلك في ضوء اللقاءات والمجموعات البؤرية التي عُقدت مع المعلمين ومديري المدارس والمشرفين، وقد تم تحديد الصعوبات والمعوّقات على النحو التالي: (عدوان،2013: 5)

3:1:3:2:2 أبرز الصعوبات التي صاحبت تطبيق التجربة:

- كثرة أعطال أجهزة الحاسوب وملحقاتها، والحاجة المستمرة للصيانة.
- الانقطاع المتكرر للتيار الكهربائي ولفترات طويلة.
- ضعف كفايات الكثير من المعلمين في التعامل مع الحاسوب وبرمجياته، وفي ضبط وتشغيل جهاز العرض(LCD)، وفي كيفية التعامل السبورة الذكية (Smart Board) وبرامج الشبكات داخل المختبر وفي كيفية تنزيل البرامج.
- العبء الإضافي على المعلم المنّفذ وصعوبة متابعة التلاميذ نظراً لكبر مساحة مختبر الحاسوب، ومتابعة الطلبة تحتاج إلى جهد إضافي من المعلم لا سيما أن المختبر غير مصمّم أساساً لطلبة المرحلة الابتدائية الأولى.
- ثِقل البرنامج وكبر حجمه، وبخاصة في إصداراته الأولى، الأمر الذي يؤدي إلى ثقل التحميل وتعليق الأجهزة، والضغط على الشبكة داخل المختبر.
- عدم وضوح أيقونات البرنامج بالشكل الكافي، وتداخل فهارس الصفحات.
- قلة الأنشطة الكتابية التي يوفرها البرنامج للتلاميذ.
- صعوبة مواصلة بعض الطلاب للتعلم عبر الحاسوب في بيوتهم، لعدم توفر أجهزة لديهم، خاصة عند الطلبة من ذوي الوضع الاقتصادي المتردّي.

- صعوبة مستوى المحتوى التعليمي لبعض أنشطة البرنامج المحوسب.
- حاجة التلاميذ للتدريب على استخدام الأجهزة وملحقاتها.
- عدم الدقة في اختيار الطلبة، وفي اختيار المدارس المشاركة.
- ورود بعض الأخطاء الإملائية، واللغوية، والمنطقية في الأنشطة والألعاب، وعدم قابلية بعض الألعاب للعمل، والافتقار إلى التسلسل في المهارات، وذلك نظراً لعدم خضوع البرنامج للمراجعة من قبل المشرفين التربويين.
- عدم وجود دليل معلم مصاحب للبرنامج.(عدوان،2013: 6)

4:1:3:2:2 إجراءات إدارة وكالة الغوث في التغلب على معوقات تطبيق البرنامج:

في يونيو 2009م وقبل بدء العام الدراسي الجديد، عكفت إدارة الوكالة على عقد العديد من الاجتماعات مع المعنيين لمواجهة الصعوبات سابقة الذكر ولضمان استمرارية البرنامج ضمن رؤية واضحة، ومنهجية عمل منظمة **تمخض عنها العديد من الإجراءات وهي:**

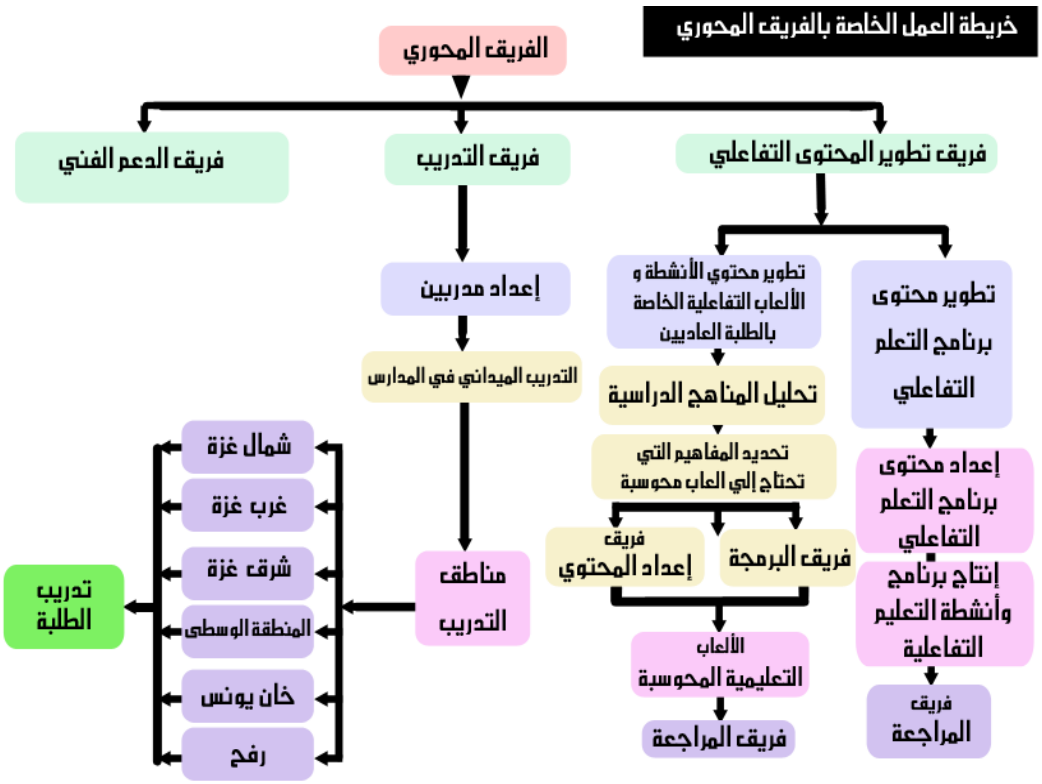
1- تشكيل الفريق المحوري لبرنامج التعلم التفاعلي والذي يتكون من مشرفين تربويين، ومساعدي مراكز التعلم، ومسئول فريق الدعم الفني، ويقوم بإعداد التقارير، ومتابعة تطورات البرنامج ومناقشة الأمور التعليمية والفنية، ويتضمن هذا الفريق الفرق الفرعية التالية: (انظر شكل رقم 2)

أ- **فريق إعداد وتطوير المحتوى:** ويتكون من مشرفين تربويين ومعلمي مرحلة دنيا، ويقوم بإعداد الأنشطة التعليمية وتقديمها لفريق البرمجة، ومن ثم إخضاعها للعديد من المراجعات حتى تخرج بأفضل إخراج ممكن.

ب- **فريق البرمجة:** يقوم هذا الفريق ببرمجة الأنشطة التربوية التي يعدها المشرفون التربويون والمعلمون في ضوء المفاهيم الواردة في المناهج الفلسطينية المقررة، وتحويلها إلى ألعاب وأنشطة تفاعلية بما يخدم حاجات الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة وصعوبات التعلم.

ت- **فريق التدريب:** ويتكوّن من مساعدي مراكز المصادر، ويقوم بتدريب المعلمين على المهارات اللازمة للعمل داخل مختبر الحاسوب وتهيئتهم لاستخدام البرنامج.

ث- **فريق الدعم الفني :** لمتابعة الأعطال الفنية للأجهزة وملحقاتها، والإشراف على تركيب مختبرات الحاسوب الجديدة. (النجار، إياد: مقابلة بتاريخ 2012/12/12).



(شكل رقم 2) هيكلية الفريق المحوري لبرنامج التعلّم التفاعلي

1- تحليل مناهج اللغة العربية والرياضيات المقررة لصفوف الأول والثاني والثالث، وتحديد الأنشطة والألعاب اللازمة لتكون أساساً للعمل المنظم من خلال عدة ورشات عمل قادها مشرفو المرحلة الأساسية الدنيا(رائد عدوان، ونجاح الحسنات)، وشارك فيها نخبة ممتازة من معلمي ومعلمات المرحلة الأساسية الدنيا (الأول، والثاني، والثالث) في المناطق التعليمية المختلفة ثم تلاها ورش عمل أخرى بقيادة مشرفي اللغة العربية والرياضيات (يحيى ماضي، ورأفت الهبّاش) بعد أن تطورت مراحل العمل بالبرنامج ليصل إلى المرحلة الابتدائية العليا.

2- تزويد المدارس المشاركة بمعلمين مساندين على نظام خلق فرص عمل (JCP)، لتنفيذ مهام واضحة ومحدّدة، وقد تم تعيين معلم مساند لكل معلم أساسي من المعلمين المشاركين في البرنامج .

3- تزويد المدارس بمولدات كهرباء لحل مشكلات الانقطاع المتكرر للتيار الكهربائي.

4- عقد دورات تدريبية متخصصة للمعلمين المشاركين ضمن البرنامج (الأساسيين والمساندين).

5- إصدار دليل للمعلمين ليكون هادياً ومرشداً في تطبيق البرنامج.

6- متابعة سير البرنامج وتقييمه من خلال تقارير التعلّم التفاعلي الدورية والختامية المرسلة من المدارس، وتحليل نتائج الطلاب في الامتحانات الموحدة للفصلين الأول والثاني للعام الدراسي 2009 / 2010.

7- إعداد وتنفيذ اختبار التهيئة اللغوية والرياضية لجميع طلبة الصف الأول الأساسي الجدد، وقد أعده مشرفو المرحلة الدنيا ليستخدم كأداة لقياس مدى امتلاك الطلبة لمهارات ما قبل المدرسة، واستعدادات التلاميذ للتعلم لغرض تصنيف الطلبة، وتحديد الفئة المستهدفة، وإدراجها ضمن البرنامج.

8- فرز شعب الصف الأول الأساسي التي سيطبق عليها برنامج التعلم التفاعلي من بداية أكتوبر 2009م بحيث تشمل الشعبة الواحدة (24) طالباً من طلبة ذوي الاحتياجات الخاصة وصعوبات التعلم، في ضوء اختبارات التهيئة اللغوية والرياضية الموحّدة التي نفذت في المدارس، ورؤية معلم الصف والمرشد المدرسي. (النجار، إياد: مقابلة بتاريخ 2012/12/12).

5:1:3:2:2 تجربة الصف الثاني الأساسي :

في ضوء ما تم إدخاله من تحسينات وحلول للصعوبات والمعوّقات؛ تم توسيع المبادرة لتشمل الصف الثاني الأساسي، وقد تم إدراج (31) مدرسة جديدة ضمن المبادرة من المدارس الأكثر ضعفاً في ضوء نتائج الامتحانات الموحدة للعام الدراسي 2009/2008م ليصبح عدد المدارس المشاركة (61) مدرسة بواقع (91) شعبة، بحيث يتم تنفيذ البرنامج على طلاب الصفين الأول والثاني في المدارس المشاركة من بداية التجربة، بينما يُطبّق على الصف الأول الأساسي فقط في المدارس الجديدة.

بدأت المدارس فعلاً بتطبيق البرنامج على طلاب الصف الثاني منذ الأيام الأولى لبداية العام الدراسي2010/2009م حيث تم إرسال الدروس الجاهزة أولاً بأول للمدارس بحسب الخطة الموضوعة وبعد استيفاء عمليات المراجعة والتأكد من خلو الدروس التفاعلية من الأخطاء بأنواعها، أما بخصوص الصف الأول فقد تم الاتفاق على إعادة إنتاج البرنامج القديم ومراجعته وإدخال التعديلات اللازمة وإعداد دليل المعلم ليتم الشروع في تطبيقه ابتداءً من بداية الفصل الثاني من العام الدراسي 2010/2009م، وتم الاكتفاء في الفصل الأول بتنفيذ برنامج تفاعلي محوسب ابتداءً من الأول من نوفمبر 2009م لغرض المراجعة في اللغة العربية والرياضيات، وإتاحة الفرصة لتدريب تلاميذ الصف الأول على استخدام الحاسوب وتهيئتهم للبرنامج مع بداية الفصل الدراسي الثاني. (الحسنات، نجاح: مقابلة بتاريخ 2012/11/14)

6:1:3:2:2 التجربة تستمر وتتقدّم :استمر تطبيق البرنامج مع الزيادة المطردة في عدد المدارس، وعدد شعب الصفين الأول والثاني الأساسيين خلال الأعوام الدراسية اللاحقة حتى وصل عدد المدارس المشاركة خلال العام الدراسي الحالي 2013/2012م إلى (124) مدرسة بواقع (110) شعبة أول، و(81) شعبة ثاني ابتدائي.(انظر جدول 1:2)

جدول (1:2) المدارس والصفوف المشاركة ضمن البرنامج في الفترة من 2008/2009م حتى 2012/2013م

العام الدراسي	عدد المدارس المشاركة في برنامج التعلم التفاعلي	عدد الشعب المشاركة في برنامج التعلم التفاعلي		
		الصف الأول	الصف الثاني	مجموع الشعب
2008 / 2009	30	30	—	30
2009 / 2010	61	61	30	91
2010 / 2011	80	65	60	125
2011 / 2012	91	82	65	147
2012 / 2013	124	110	81	191

وتباينت المناطق التعليمية خلال العام الدراسي الحالي 2013/2012 من حيث عدد المدارس المشاركة في البرنامج ، والصفوف وذلك بحسب ظروف المدارس وخصوصيتها ومدى ملاءمتها للمشاركة ضمن البرنامج ؛ فكانت الأعداد بحسب الجدول التالي : (انظر جدول 2:2)

جدول (2:2) توزيع المدارس المشاركة بحسب المناطق التعليمية والصفوف للعام الدراسي 2013/2012م

المنطقة التعليمية	الصفين الأول والثاني معاً	الصف الأول فقط	الصف الثاني فقط	مجموع المدارس
شمال رفح	9	3	--	12
جنوب رفح	3	5	--	8
شرق خان يونس	7	3	3	13
غرب خان يونس	4	9	3	16
دير البلح والمغازي	6	2	2	10
البريج والنصيرات	7	5	2	14
شرق غزة	10	2	--	12
غرب غزة	10	9	2	21
جباليا	5	2	2	9
بيت لاهيا وبيت حانون	6	3	--	9
المجموع الكلي للمدارس	67	43	14	124

أما من حيث عدد الشُّعب التي تطبق البرنامج خلال العام الدراسي الحالي2013/2012م فقد بلغ (191) شعبة، وقد تراوح متوسط عدد الطلبة في كل شعبة 30 طالباً وطالبة تقريباً، وهنا تظهر زيادة واضحة في عدد الطلبة في الشعبة الواحدة مقارنة بالسنوات الأولى

من تطبيق البرنامج والتي تميزت بوجود (24) طالباً وطالبة بحسب عدد أجهزة الحاسوب في المختبر، وقد بلغ مجموع الطلبة المشاركين في البرنامج خلال العام الدراسي 2013/2012 حوالي (6128) طالباً وطالبة. (انظر جدول 3:2):

جدول (3:2) أعداد الشعب وأعداد الطلبة بحسب المناطق التعليمية للعام الدراسي 2013/2012م

المنطقة التعليمية	الصف الأول	عدد الطلبة	الصف الثاني	عدد الطلبة	مجموع الشعب	مجموع الطلبة
شمال رفح	12	372	9	264	21	636
جنوب رفح	8	267	3	89	11	356
شرق خان يونس	10	335	10	302	20	637
غرب خان يونس	13	424	7	233	20	657
دير البلح والمغازي	8	269	8	242	16	511
البريج والنصيرات	12	367	9	288	21	655
شرق غزة	12	390	10	295	22	685
غرب غزة	20	608	12	397	32	1005
جباليا	7	237	7	234	14	471
بيت لاهيا وبيت حانون	9	315	6	200	15	515
المجموع الكلي للطلبة	110	3584	81	2544	191	6128

7:1:3:2:2 نتائج تطبيق التجربة وأثرها على تحصيل الطلاب:

1- بدأت المحاولات الأولى لمركز التطوير التربوي في تقييم البرنامج ومعرفة أثره على تحصيل طلبة برنامج التعلم التفاعلي في نهاية العام الدراسي 2010/2009م حيث يمثل عاماً كاملاً لتطبيق التجربة، أما الفترة من بداية تطبيق التجربة في منتصف مارس 2009م حتى نهاية العام الدراسي 2009/2008م فلم تكن كافية للدراسة وبخاصة أنها طبقت على طلاب الصف الأول في (30) مدرسة فقط، وبرغم قصر هذه الفترة؛ إلّا أنها أعطت مؤشرات إيجابية من خلال اللقاءات والمجموعات البؤرية التي عُقدت مع المعنيين من معلمين ومديري مدارس ومشرفين.

2- وبالنظر إلى نتائج العام الدراسي 2010/2009م في ضوء التقرير الذي أعده مشرفو التعليم الأساسي في مركز التطوير التربوي بوكالة الغوث؛ فإننا نجد أن طلاب الصفوف الأول والثاني من ذوي الأداء المتدني والمشاركين في برنامج التعلم التفاعلي (ILP) أظهروا تحسناً واضحاً في مستوى التحصيل في المهارات الأساسية في اللغة العربية والرياضيات وهذا يظهر بوضوح من خلال النسب المئوية للنجاح ومتوسطات درجات الطلاب وكانت النتائج كالتالي: (عدوان، 2013: 9).

3- بخصوص اللغة العربية ومن خلال مقارنة نتائج اختبارات نهاية الفصل الأول الموحد مع نتائج اختبارات نهاية الفصل الثاني الموحد (جدول 4:2، 5:2)؛ فقد أظهر طلاب التعلّم

التفاعلي تحسناً واضحاً في مستوى التحصيل في المهارات الأساسية في اللغة العربية، وقد أكد التقرير زيادة الدافعية لدى الطلبة والمشاركة الإيجابية في التعلم لاسيما أن البرنامج يلبي حاجاتهم التعليمية والنفسية ويراعي أنماط تعلمهم من خلال الألعاب التفاعلية.

4- فيما يخص الرياضيات، فقد أظهر طلاب الصفين الأول والثاني المشاركين في برنامج التعلّم التفاعلي تحسناً واضحاً في متوسطات العلامات والنسب المئوية عند مقارنة نتائج اختبارات نهاية الفصل الأول الموحدة مع نتائج اختبارات الفصل الثاني الموحدة، وقد ظهر تحسن واضح في النسب المئوية للنجاح بينما لم يطرأ ارتفاع واضح على متوسطات العلامات، وهذا مؤشر على أن الطلاب امتلكوا المهارات الأساسية في الرياضيات بينما لم يمتلكوا مهارات التفكير العليا نظرا لصعوبتها وتقدم مستوى المهارات وتراكمها في نهاية العام الدراسي. (جدول 4:2 ، 5:2)

جدول (4:2) مقارنة نتائج الصف الأول عربي ورياضيات في الفصلين– العام الدراسي 2009 /2010

الرياضيات				اللغة العربية			
الفصل الثاني		الفصل الأول		الفصل الثاني		الفصل الأول	
المتوسط 40	نسبة النجاح %	المتوسط 40	نسبة النجاح %	المتوسط 40	نسبة النجاح %	المتوسط 40	نسبة النجاح %
27.78	86.57	29.24	83.78	28.61	85.67	26.56	78.22

جدول (5:2) مقارنة نتائج الصف الثاني عربي ورياضيات في الفصلين– العام الدراسي 2010/2009

الرياضيات				اللغة العربية			
الفصل الثاني		الفصل الأول		الفصل الثاني		الفصل الأول	
المتوسط 40	نسبة النجاح %	المتوسط 40	نسبة النجاح %	المتوسط 40	نسبة النجاح %	المتوسط 40	نسبة النجاح %
27.61	87.24	28.07	84.37	28.28	87.1	25.18	75.43

5- أمّا خلال العام الدراسي الحالي 2013/2012م، وفي ضوء نتائج الامتحانات الموحّدة للفصل الدراسي الأول؛ ظهر تحسنٌ ملحوظٌ في المتوسطات العامة والنسب المئوية للنجاح لشُعب الصف الثاني الأساسي المدرجة ضمن برنامج التعلم التفاعلي مقارنة بنتائج بقية شعب الصف الثاني المدرجة ضمن الصفوف العادية وكانت النتائج كالتالي: (جدول 6:2)

(جدول 6:2) مقارنة نتائج شعب الصف الثاني – تعلّم تفاعلي ببقية الشعب في ضوء نتائج الفصل الأول2012 /3013م في اللغة العربية والرياضيات

طلبة الصف الثاني ضمن شعب التعلم التفاعلي				طلبة الصف الثاني ضمن بقية الشعب			
الرياضيات		اللغة العربية		الرياضيات		اللغة العربية	
المتوسط 40	نسبة النجاح %	المتوسط 40	نسبة النجاح %	المتوسط 40	نسبة النجاح %	المتوسط 40	نسبة النجاح %
30.40	93.46	30.07	90.88	33.05	96.58	33.31	95.35

2:3:2:2 إيجابيات تطبيق تجربة برنامج التعلم التفاعلي:

من خلال عمل الباحث كمشرف تربوي بوكالة الغوث الدولية، وكأحد أعضاء الفريق المحوري (ILP Core Team)، المكلّف بمتابعة سير العمل ببرنامج التعلم التفاعلي فقد لمس الباحث العديد من الإيجابيات لتطبيق البرنامج على الطلبة بطيئي التحصيل، وبخاصة في ضوء زيارات المتابعة، واللقاءات مع المعلمين المشاركين، والتقارير الدورية المرسلة من المدارس، وتتمثل أبرز النقاط الإيجابية للبرنامج في التالي:

- تنمية روح التعاون الإيجابي بين الطلبة، وتوفير بيئة جاذبة ومحببة للتعلم.
- زيادة الدافعية لدى الطلبة للتعلم، حيث تميّز البرنامج باعتماده على الوسائط المتعددة التفاعلية متضمناً عناصر الصوت والصورة والحركة والألوان، والإخراج الجميل.
- تطوير دور الطالب من متلقٍ سلبي للمعلومات من المعلم، إلى الدور الإيجابي والمشاركة الفاعلة.
- تقديم التغذية الراجعة الفورية للطالب بحيث يتعرف على أخطائه، ويكرر المحاولة حتى يصل إلى الصواب، ويستطيع تقييم نفسه من خلال الدرجة التي يعطيها له البرنامج.
- يوفر الحاسوب الراحة النفسية للطالب، فلا يشعر بالحرج، أو الخجل، إذا أخطأ في إعطاء الإجابة، أو إذا حصل على علامة متدنية، أو إذا عرف نقاط ضعفه، وهذا ينمّي ثقة الطالب بنفسه وقدراته.
- تدريب الطلبة على أسلوب التعلم الذاتي، حيث يتقلص دور المعلم بدرجة كبيرة، ويزداد دور الطالب لا سيما أن التعلم الذاتي من الكفايات اللازمة لملاحقة الانفجار المعرفي المتسارع ، وعصر العولمة.
- يُسهم التعلّم التفاعلي في تفريد التعليم، حيث يتمكن كل طالب من التعلّم بالسرعة التي تناسبه مع تكرار النشاط حتى الإتقان.

- يمكن للمعلم متابعة أداء كل طالب من خلال شاشته المركزية(المتابعة الإلكترونية) وتقديم المساعدة له إذا لزم الأمر.
- تبسيط المعلومات المعقدة، وتجسيد المفاهيم النظرية في صور وأشكال محببة للأطفال، وفي قالب من اللعب الهادف الممتع، مما يسهل التعليم ويزيد من فهم الطالب وتحصيل الدراسي.
- يمكن أن يكون حلاً لبعض المشكلات التي استعصى حلها على المعلم بالأساليب التقليدية كالفروق الفردية ، وزيادة عدد الطلاب، وقلة الوقت المخصص لبعض الموضوعات الدراسية.

وبرغم الإيجابيات سابقة الذكر؛ فقد لمس الباحث العديد من الشكاوى من المعلمين، واستشعر تدني مستوى الرضا الوظيفي لديهم، ورغبة بعض المعلمين والمعلمات في ترك العمل بالبرنامج والعودة إلى التعليم الصفي التقليدي أسوة ببقية زملائهم.

ويرى الباحث أن ذلك قد يعود للأسباب التالية:

1- عدم تعيين معلم مساند على نظام خلق فرص عمل (JCP) لكل معلم أساسي من معلمي الصف الأول والثاني المشاركين بالبرنامج أسوةً بالعامين الأول والثاني من تطبيق البرنامج، حيث لم يتم تعيين معلم مساند في العام الثالث لتطبيق التجربة، وتم إشراك معلم مساند واحد بين كلا المعلمين (الأول والثاني) في العام الرابع من تطبيق التجربة، بعد مطالبات عديدة.

2- زيادة عدد الطلبة في شعبة برنامج التعلم التفاعلي في العام الثالث من تطبيق التجربة لتتراوح الأعداد من 35 إلى 40 طالباً/طالبة من الطلبة الأكثر ضعفاً، بعد أن اعتاد المعلمون على إدراج 24 طالباً / طالبة فقط، أي بحسب عدد أجهزة الحاسوب داخل مختبر الحاسوب، الأمر الذي زاد من الأعباء الملقاة على عاتق معلمي البرنامج وبخاصة أنهم يتعاملون مع الطلبة الأكثر ضعفاً، وقلّل من الفرص المتاحة للطلبة لتنفيذ الأنشطة والألعاب التفاعلية، وهذا ولّد شعوراً بعدم الرضى لدى المعلمين.

3- عدم تلقي معلمي البرنامج أي نوع من الدعم المادي أسوة ببعض المعلمين في مبادرات أخرى في مدارس وكالة الغوث مثل مبادرة الاحترام والانضباط ، ومبادرة حقوق الإنسان.

4- مقارنة بعض مديري المدارس لنتائج طلبة برنامج التعلم التفاعلي (الأكثر ضعفاً) بنتائج بقية الشُّعب، الأمر الذي ولّد شعوراً بالإحباط لدى المعلمين المشاركين بالبرنامج، وكان الأجدر بمدير/ة المدرسة أن يقارن الأداء البعدي لطلبة البرنامج

بأدائهم القبلي والوقوف على فرق التحسّن في النتائج، وتقديم الدعم المعنوي والتشجيع للمعلمين على جهودهم مع طلابهم.

وقد شكّلت الأسباب سابقة الذكر حافزاً للباحث للقيام بهذه الدراسة للوقوف على درجة فاعلية البرنامج من وجهة نظر المعلمين المشاركين والكشف عن علاقتها بدرجة رضاهم الوظيفي.

3:3:2:2 الإنجازات والنظرة المستقبلية:

– تنفيذ برنامج التعلّم التفاعلي خلال العام الدراسي الحالي 2013/2012م في 124 مدرسة، على صفوف الأول والثاني الأساسيين كبرنامج تعلم تفاعلي في اللغة العربية والرياضيات وهذا البرنامج متاح لجميع الطلبة داخل المدرسة في مختبرات الحاسوب، وخارج المدرسة من خلال الموقع الخاص بالبرنامج (ilp.unrwa.ps).

– تجهيز برنامج تعلم تفاعلي للصف الثالث كبرنامج مساعد للطلاب العاديين، يتضمن أنشطة وألعاب تطبيقية تفاعلية لغرض تثبيت ما يتعلمه الطلبة من مفاهيم في مادتي اللغة العربية والرياضيات في الحصص الصفية، وهذا البرنامج متاح لجميع الطلبة داخل المدرسة في مختبرات الحاسوب، وخارج المدرسة من خلال الموقع الخاص بالبرنامج.

– تجهيز برنامج اللغة العربية والرياضيات للصف الرابع الأساسي للطلاب العاديين أسوة ببرنامج الصف الثالث الأساسي وقد تم تدريب جميع معلمي اللغة العربية والرياضيات للصف الرابع على استخدام هذا البرنامج، ومن المتوقع في نهاية العام الدراسي 2015/2014م أن يتم الانتهاء من إعداد برامج وألعاب تفاعلية مشابهة لتلبي حاجة التلاميذ العاديين حتى الصف السادس الأساسي وفي المواد الأساسية الأربعة وهي اللغة العربية والرياضيات واللغة الإنجليزية والعلوم.

– تم استبدال أجهزة الحاسوب القديمة بأجهزة حديثة في معظم مختبرات حاسوب المدارس المشاركة بالبرنامج الأمر الذي يساعد في جودة تطبيق البرنامج وتخفيض نسبة المشكلات والأعطال الفنية.

– تدرس وكالة الغوث الدولية إمكانية إعداد برامج علاجية تفاعلية محوسبة تستهدف الطلبة الذين سيلتحقون بالتعليم الصيفي، والذين لم يتمكنوا من النجاح في الامتحانات الموحّدة في اللغة العربية والرياضيات، بغرض تمكينهم من المهارات الأساسية وتحسين مستوياتهم التحصيلية وإعطائهم فرصة لاجتياز امتحانات الإكمال.(السلول، فضل: مقابلة بتاريخ 19.12.2012)

– " تسعى إدارة وكالة الغوث إلى توفير مصادر للتعلم للطلبة الفلسطينيين في المخيمات السورية في ظل الظروف الصعبة التي يعيشها اللاجئون؛ وذلك من خلال تزويدهم بما تم انتاجه في غزة من برامج تفاعلية ودروس تعليمية، مع دراسة إمكانية توظيف فضائية الأونروا لهذا الغرض". (النجار، إياد: مقابلة بتاريخ 2012/12/12).

وقد شارك الباحث في العديد من ورشات العمل التي عقدت بغرض تحليل المناهج السورية في اللغة العربية والرياضيات للوقوف على المفاهيم المشتركة ونقاط الالتقاء مع مناهج السلطة الوطنية الفلسطينية، ومن أجل إعداد مواد تعليمية في أوقات الأزمات والطوارئ تُقدّم لأبناء اللاجئين الفلسطينيين في المخيمات السورية ومخيمات اللجوء بشتى الوسائل الممكنة والتي تأخذ أشكال بطاقات التعلم الذاتي أو برامج تفاعلية محوسبة أو دروس تقدم بواسطة فضائية الأونروا.

ويرى الباحث – في ضوء ما تقدّم– أن برنامج التعلّم التفاعلي يشكّل إنجازاً كبيراً ونوعياً بأيدٍ فلسطينية نحو تحقيق أفضل النتائج المرجوة في رعاية أبنائنا اللاجئين الفلسطينيين، ليس فقط في غزة؛ بل في كافة مناطق عمليات وكالة الفوت الدولية، وتوجيههم نحو اكتساب المهارات الأساسية في مادتي اللغة العربية والرياضيات، وبالتالي تمكينهم من شق طريقهم نحو تعلّمٍ أفضل.

4:3:2:2 مجالات فاعلية برنامج التعلّم التفاعلي في الدراسة الحالية:

يرى الباحث ضرورة استعراض مجالات قياس فاعلية برنامج التعلّم التفاعلي في أداة الدراسة الحالية، لتوضيح مكوّنات كل مجال ودرجة أهميته في قياس فاعلية البرنامج، حيث لم تقتصر أداة الدراسة على قياس درجة الفاعلية من حيث الجانب التحصيلي فقط، بل اشتملت على خمسة مجالات تشكل في مجملها صورة واضحة ودقيقة عن فاعلية برنامج التعلم التفاعلي شكلاً ومضموناً، من وجهة نظر معلمي البرنامج الذين يتعاملون معه مباشرة داخل مختبرات الحاسوب، والمجالات الخمسة هي: (ملحق رقم 3)

أولاً: الشكل والإخراج الفنّي:

ويقيس هذا المجال مدى فاعلية برنامج التعلم التفاعلي من حيث وضوح واجهة البرنامج وبساطتها، ومدى جودة الصور والألوان والرسومات والخطوط المستخدمة، وتناسقها وانسجامها، ومدى وضوح الصوت والمؤثرات المستخدمة، ومدى وضوح الأيقونات، وتسلسل العرض ضمن فهارس واضحة ومناسبة للتلاميذ.

ثانياً: المحتوى التعليمي والتربوي:

ويقيس هذا المجال مدى فاعلية برنامج التعلّم التفاعلي من حيث الأنشطة والألعاب الخاصة

باللغة العربية، والرياضيات، ومدى ملاءمتها لمحتوى المنهاج الفلسطيني المقرر، ومدى تسلسلها، وخلوها من الأخطاء الإملائية واللغوية، والأخطاء العلمية، واحتوائها على أساليب التقويم المناسبة ومدى مراعاة البرنامج لبعض المبادئ التربوية مثل تفريد التعليم، والخصائص النمائية للتلاميذ وميولهم ورغباتهم، وأنماط المتعلمين، ومراعاة القيم والمعايير التربوية الإسلامية في تصميم الأنشطة والألعاب.

ثالثاً: التنفيذ والتطبيق العملي:

ويقيس هذا المجال مدى فاعلية برنامج التعلّم التفاعلي من حيث تزويده للتلميذ بتعليمات واضحة حول كيفية تنفيذ الأنشطة والألعاب، ومدى قدرة التلميذ على تشغيل البرنامج والانتقال من نشاطٍ إلى آخر، ومدى تمتع البرنامج ببعض الخواص المميزة مثل: عرض عدد إجابات التلميذ الصحيحة، وعدد إجاباته الخطأ، وعدد محاولاته في كل نشاط، وتوجيه التلميذ الذي يتكرّر خطؤه في المهارة الواحدة نحو مهارة أبسط منها كي يتمكّن من إتقانها، وتعزيز الإجابة الصحيحة للتلميذ، ومدى إتاحة البرنامج الفرصة للتلميذ للارتقاء من مستويات سهلة إلى مستويات أكثر صعوبة ضمن اللعبة الواحدة مع تزويد التلميذ بالتغذية الراجعة الفورية الملائمة للموقف التعليمي، ومدى امكانية تشغيله داخل المدرسة وخارجها.

رابعاً: التحصيل في اللغة العربية والرياضيات:

ويقيس هذا المجال مدى فاعلية برنامج التعلّم التفاعلي في تمكين التلميذ من مهارات اللغة العربية مثل: مهارات الاستماع الجيّد، والمهارات الكتابية، ومهارات التعبير الشفوي، وزيادة الثروة اللغوية لدى التلاميذ. كما يقيس مدى الفاعلية في تمكين التلميذ من مهارات الرياضيات مثل: بناء المفاهيم الرياضية، وقراءة وكتابة الأعداد المطلوبة، وإجراء العمليات الحسابية الأساسية، وتمييز الأشكال والمجسّمات الهندسية، وحل المسائل الحسابية اللفظية.

خامساً: مواجهة المشكلات النفسية والسلوكية للتلاميذ:

ويقيس هذا المجال مدى فاعلية برنامج التعلّم التفاعلي في إثارة النشاط، والدافعيّة، وحبِّ التعلّم لدى التلاميذ، ومدى كفايته في تعزيز الجوانب الإيجابية مثل الثقة بالنفس، والمشاركة، والتعاون، ومواجهة المشكلات النفسية للتلاميذ مثل الخجل، والانطواء، والإحباط، وصعوبة التركيز، والمشكلات السلوكية مثل التأخر عن الدوام، وكثرة التغيّب، وإهمال الواجب البيتي، والسلوك العدواني ، والمساهمة في توفير بيئة تعليمية تعلّمية ممتعة، ومحبّبة، وحافزة للتعلّم تُلبّي احتياجات التلاميذ بطيئي التحصيل من ذوي الاحتياجات الخاصة، وتوفّر لهم فرص الاستمتاع بالتعلّم.

3:2 المحور الثالث : الرضا الوظيفي

1:3:2 مقدمة

2:3:2 تطوّر مفهوم الرضا الوظيفي

3:3:2 الرضا الوظيفي في الإسلام

4:3:2 أهمية الرضا الوظيفي

5:3:2 العوامل المؤثرة في الرضا الوظيفي

6:3:2 أنواع الرضا الوظيفي

7:3:2 قياس الرضا الوظيفي

8:3:2 أنواع مقاييس الرضا الوظيفي

9:3:2 مظاهر الرضا الوظيفي

10:3:2 عوامل زيادة الرضا الوظيفي للمعلمين

11:3:2 علاقة فاعلية برنامج التعلّم التفاعلي بالرضا الوظيفي للمعلمين

12:3:2 مجالات الرضا الوظيفي للمعلمين في الدراسة الحالية

3:2 المحور الثالث: الرضا الوظيفي

1:3:2 مقدمة

يُعَدُّ الرضا الوظيفي من المؤشرات السلوكية في العمل، والتي تشير إلى ردود الفعل الانفعالية لدى الموظف تجاه عمله، لذا اهتمت العديد من المنظمات بقياس معدلات الرضا الوظيفي لدى موظفيها للتنبؤ بسلوكياتهم مثل سلوك ترك العمل، وسلوك المواطنة الصالحة في العمل، وسلوك التغيب غير المبرر عن العمل، والتميز في أداء العمل.

ويشير الزعبي إلى أن " رفع كفاءة العنصر البشري، وتحقيق سعادته هو محور عملية إدارة الموارد البشرية، وأن الأداء والرضا في العمل هي أبعاد قابلة للقياس، لتمكين العاملين في إدارة الموارد البشرية من الحصول على المعلومات اللازمة لاتخاذ القرار المناسب، وبناء التخطيط الاستراتيجي الملائم لتطوير الموارد البشرية (الزعبي،2011: 11).

"ويرتبط بالوظيفة الواحدة أكثر من مصدر لتحقيق الرضاء، فالإنسان قد يشعر بالارتياح نتيجة لارتفاع أدائه في العمل، أو جودة عمله، أو تعلّم مهارات جديدة، أو العمل كجزء من فريق العمل، أو مساعدة الزملاء، أو تلقّي الثّناء "(العامري ،2003: 11).

لذا فقد حظي موضوع الرضا الوظيفي بأهمية كبيرة من قبل الباحثين والمختصين، وبخاصة لأن هذا الموضوع يتناول مشاعر الإنسان العامل سواء كان مديراً أو معلّماً أو عاملاً صغيراً، إزاء مؤثرات العمل الذي يؤديه والبيئة المادية المحيطة به، لا سيما أن العنصر البشري يُعتبر من أهم العناصر المؤثرة في إنتاجية العمل، ولقد أصبحت الاتجاهات الحديثة تركز على الاستثمار في العنصر البشري، لأن ذلك يترتب عليه زيادة الإنتاج في باقي المجالات، وقد ترتب على إهمال العنصر البشري في بعض المؤسسات أن تخلفت ونقصت إنتاجيتها؛ فكان من الضروري العمل على توفير درجة عالية من الرضا لدى العاملين لزيادة الإنتاجية.

2:3:2 تطوّر مفهوم الرضا الوظيفي:

الرضا كما ورد في معجم لسان العرب هو اسم مقصورٌ: ضدُّ السَّخَطِ. ، وارتضاه : أي رآه له أهلاً، ورضي عنه: أي أحبه وأقبل عليه (ابن منظور، 1994:323).

ولم يتفق الباحثون على تعريف محدد للرضا الوظيفي، ولعل ذلك يعود إلى الاختلاف في القيم والمعتقدات ومحاور الاهتمام، والاختلاف في الظروف المحيطة، كما تعددت المصطلحات التي شاع استخدامها للتعبير عن المشاعر النفسية التي يشعر بها الفرد تجاه عمله، ومنها: الرضا الوظيفي، الرضا عن العمل، الرضا المهني، الاتجاه النفسي نحو العمل.

وقد عرّف الشرايدة الرضا الوظيفي على أنه " الدرجة التي يشعر فيها الفرد بإشباع حاجاته النفسية، بحيث يكون ممثلاً لقدرته وميوله، مما يؤدي إلى احترام الفرد لذاته ولغيره، ويؤدي إلى علاقات متينة مع الزملاء والرؤساء، وينتج عنه انبثاق الحماس في نفسه، ويبعد عنه التهديد الذي قد يؤدي إلى مشكلات اقتصادية أو اجتماعية أو نفسية"(الشرايدة، 2010: 65).

ويرى هيربرت(Herbert) المشار إليه في الزعبي أن" الرضا الوظيفي يطلق على مشاعر العاملين تجاه أعمالهم والتي تتكون من زاويتين: الأولى هي ما يوفره العمل للعاملين في الواقع ، والثانية هي ما ينبغي أن يوفره العمل من وجهة نظر العاملين، وكلما كان هناك تباين بين الواقع وبين ما ينبغي أن يكون؛ أثّر ذلك على الرضا سلباً" (الزعبي، 2011: 17).

وأورد الشرايدة أن " الرضا الوظيفي يحتوي على بُنى معرفية تتضمن تقييمات ذهنية لأبعاد معينة من عمل الفرد، كما يتضمن الرضا جانباً انفعاليا، وجانباً سلوكياً، ويمكن أن يتم التعبير عن هذه المكونات الثلاثة من خلال تعبيرات لفظية أو غير لفظية تتضمن أموراً مثل: (جيّد . سيئ) أو (إيجابي . سلبي)، ويمكن قياسها من خلال مقاييس تقييمية تتضمن تقييماً لخصائص أو صفات العمل أو ما يحيط به من ظروف"(الشرايدة، 2010:17-18).

وفي استعراض تاريخي لتطور مفهوم الرضا الوظيفي؛ فإنّ الاهتمام بموضوع الرضا الوظيفي وتأثيره على سلوك الأفراد يعود إلى بدايات القرن العشرين، وكانت أولى هذه الاهتمامات لتايلور صاحب نظرية الإدارة العلمية (Scientific Management Theory)" إن أصحاب هذه النظرية هم أول من فكروا عملياً في تفسير سلوك العامل في المنظمة وفي كيفية حفزه من أجل المزيد من العطاء والبذل، ولكن منطلقهم لم يكن البحث في تحسين أحوال الفرد الاجتماعية وزيادة راتبه وتوفير حريته الفردية وديمقراطية الإدارة في المنظمة، وإنما كان منطلقهم مناقشة مشكلات الإنتاجية وكيفية رفع إنتاجية الفرد العامل، ولقد أدت نظرتهم نحو زيادة الإنتاج إلى اعتبار العامل أداة من أدوات الإنتاج، وعليه فلكي يتمكن الفرد من إعطاء أقصى طاقته الإنتاجية فلابد أن تهتم الإدارة بتدريبه على العمل وأن تراقبه بواسطة المشرفين مع حفزه مادياً ومعاقبته إذا قصر في إنتاج الكمية المطلوبة منه"(العميان، 2005: 38).

وقد قام (فردريك تايلور) بوضع نظرية الإدارة العلمية في بداية القرن العشرين كطريقة لجعل إدارة أنشطة العمل أكثر كفاءة، والافتراض الرئيس للدوافع حسب هذه الطريقة هو أن الأفراد العاملين مستعدون للعمل بجد من أجل الحصول على المكافآت المالية؛ فالعاملين يعطون الحوافز المادية أهمية كبرى (العديلي،1981 :32). ولكن لم تستطع

هذه الإدارة تحقيق الرضا المطلوب للعمال، وكان يؤخذ عليها إهمالها للجوانب الإنسانية في حياة العمال، إلا أنها لفتت الانتباه للعنصر البشري في العمل وإلى قدراتهم وتأهيلهم وتحفيزهم للعمل.

وإذا كان موضوع الرضا الوظيفي قد ظهر أصلاً في المجال الصناعي إلا أنه اكتسب أهمية خاصة في المجال التربوي باعتبار أن البشر هم أهم مدخلاته، وهم كذلك أهم مخرجاته بل إنه يمكن تقويم كل مخرجات العملية التربوية في المجال التربوي بصورة عامة، والرضا الوظيفي للمعلم محرك العملية التربوية بصورة خاصة. وخلال هذه الفترة ظهرت حركة العلاقات الإنسانية التي اهتمت بالجانب الإنساني ومن رواد هذه الحركة (التون مايو) وزملاؤه وقد تضمنت هذه الحركة عدة أفكار من أهمها أن: " المكافآت والحوافز غير المادية تلعب دوراً رئيساً في تحفيز الأفراد وشعورهم بالرضا، وأن حجم العمل الذي يؤديه الفرد ومستوى كفايته الإنتاجية لا يتحدّد بطاقته الفسيولوجية فحسب، وإنما تحدده إرادة الجماعة، وقد شخصت هذه المدرسة ما لمعنويات العاملين وعلاقات العمل من أثر على إنتاجيتهم" (الحيدر وبن طالب، 2005 :21).

وتنادي هذه النظرية بضرورة تفهم طبائع وتصرفات العاملين وميولهم ورغباتهم لخلق تعاون مشترك بينهم وبين الإدارة لتحقيق الأهداف المشتركة.

وفي عام 1935 قام (هوبوك) بدراسة الرضا الوظيفي لدى عمال مصنع صغير، بقرية بولاية بنسلفانيا بالولايات المتحدة حيث قام بقياس رضا العاملين عن العمل، وفحص العوامل المؤثرة في الرضا الوظيفي مثل أوضاع العمل، والإشراف والإنجاز مستخدماً أسلوب الاستقصاء، وتعد هذه الدراسة أول دراسة مركّزة للرضا الوظيفي، ونقطة انطلاق لجميع الدراسات المتعلقة بهذا الموضوع"(الحيدر وبن طالب، 2005: 22).

3:3:2 الرضا الوظيفي في الإسلام :

اهتم الإسلام بمفهوم الرضا، وهذا ما تؤكده العديد من الآيات القرآنية والأحاديث النبوية الشريفة، فقد وردت كلمة (الرضا) في القرآن الكريم في العديد من الآيات ومنها قوله تعالى: **" يَا أَيَّتُهَا النَّفْسُ الْمُطْمَئِنَّةُ ۞ ارْجِعِي إِلَىٰ رَبِّكِ رَاضِيَةً مَّرْضِيَّةً ۞ فَادْخُلِي فِي عِبَادِي۞ وَادْخُلِي جَنَّتِي "** (الفجر : 28).

وفي قوله تعالى: **" قَالَ اللَّهُ هَٰذَا يَوْمُ يَنفَعُ الصَّادِقِينَ صِدْقُهُمْ ۚ لَهُمْ جَنَّاتٌ تَجْرِي مِن تَحْتِهَا الْأَنْهَارُ خَالِدِينَ فِيهَا أَبَدًا ۚ رَضِيَ اللَّهُ عَنْهُمْ وَرَضُوا عَنْهُ ۚ ذَٰلِكَ الْفَوْزُ الْعَظِيمُ "** (المائدة : 119).

وقوله تعالى: " **جَزَاؤُهُمْ عِنْدَ رَبِّهِمْ جَنَّاتُ عَدْنٍ تَجْرِى مِنْ تَحْتِهَا الْأَنْهَارُ خَالِدِينَ فِيهَا أَبَدًا ۖ رَضِيَ اللَّهُ عَنْهُمْ وَرَضُوا عَنْهُ ۚ ذَٰلِكَ لِمَنْ خَشِيَ رَبَّهُ** " (البينة : 8).

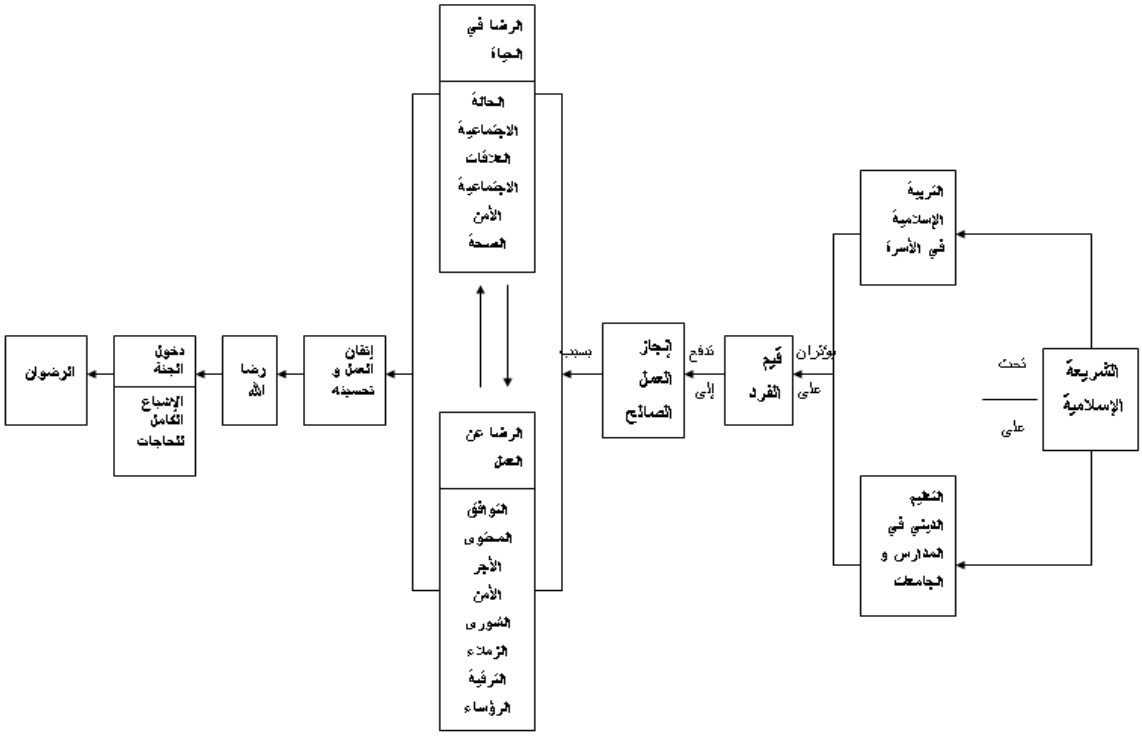
وفي قوله تعالى: " **وَلَسَوْفَ يُعْطِيكَ رَبُّكَ فَتَرْضَىٰ** " (الضحى:5).

وقد ورد عن رسولنا الكريم (ﷺ) عدد من الأحاديث الشريفة؛ منها قوله: " إن الله إذا أحبّ قوماً ابتلاهم؛ فمن رضي فله الرضا ومن سخط فله السخط " (الألباني، 1407 هـ).

وأوردت(الشيخ، 1997) نموذجاً إسلامياً للرضا الوظيفي، بيّنت فيه أبعاد النموذج الإسلامي المقترح للرضا الوظيفي وهي:

التربية الإسلامية، والتعليم، والقيم، وإنجازات العمل الصالح، والرضا عن الحياة، والرضا عن العمل، ومخرجات العمل، ورضا الله تعالى، والإشباع الكامل في الجنة، والرضوان.

والشكل التالي يوضّح نموذج الرضا في الإسلام : (الشيخ ، 1997 : 295 – 328).



شكل (3) نموذج الرضا الوظيفي في الإسلام

4:3:2 أهمية الرضا الوظيفي:

أورد البلادي عدداً من الأسباب التي تدعو إلى الاهتمام بالرضا الوظيفي وهي كما يلي:

1- إن ارتفاع مستوى الرضا الوظيفي يؤدي إلى انخفاض نسبة غياب العاملين.

2- إن ارتفاع مستوى الرضا الوظيفي يؤدي إلى ارتفاع درجة الطموح لدى العاملين.
3- كلما ارتفع مستوى الرضا الوظيفي يكون الفرد أكثر رضاً عن الحياة بصفة عامة.
4- إن العاملين الأكثر رضاً عن عملهم يكونون أقل عرضة لحوادث العمل.
5- هناك علاقة ما بين الرضا الوظيفي والإنتاجية في العمل، فكلما كان هناك درجة عالية من الرضا الوظيفي أدى ذلك غالباً إلى زيادة الإنتاج. (البلادي،2011 : 17).

وتضيف كبلر Kebler بأنه : " إذا كانت لديك وظيفة تحقّق لك الرضا؛ فستصبح تلقائياً أكثر نجاحاً " وسبب ذلك هو :

1- أنك حين تشعر بالرضا تطلق العنان لحماسك وقدراتك الإبداعية.
2- أنك حين تشعر بالسعادة تكون أكثر إيجابية مما يجعل من حولك أيضاً أكثر إيجابية.
3- الرضا الوظيفي يسعد الإدارة، فعندما يشعر الموظف بالرضا يسعد رؤساءه في العمل.
4- الشعور القوي بالرضا الوظيفي يُمكّن من بناء علاقات أفضل مع الزملاء والرؤساء.
5- عند تحقّق الرضا يبحث الموظف عن مهام ذات قيمة أكبر.
6- عند الشعور بالرضا نكون أكثر تركيزاً، وأقل ارتكاباً للأخطاء.

(كبلر Kebler، 1994 / العامري،2003: 15).

وحيث أن " الرضا الوظيفي لدى المعلمين هو محصلة الرضا عن العوامل التالية: طبيعة العمل، والحوافز، والإدارة المدرسة، والإشراف التربوي، والعلاقة مع الزملاء المعلمين، والعلاقة مع التلاميذ، ورتب المعلمين، والأمن والاستقرار الوظيفي، وخصائص البيئة المدرسية، والمكانة الاجتماعية "(الشرايدة،2011 : 97)؛ فإن هذا يؤكد أن تحقيق الرضا الوظيفي له أهمية كبيرة لدى العاملين بشكل عام، ولدى المعلمين على وجه الخصوص.

ويرى الباحث أن دراسة الرضا الوظيفي للمعلمين؛ هي ذات أهمية كبرى، لما لهم من دور أساسي وتأثير مباشر في العملية التعليمية التعلمية، وفي بناء الجيل الواعد والمتمكّن، والقادر على مواجهة المستجدات، فتحقيق الرضا الوظيفي يعمل على التقليل من الانقطاع عن العمل، والتقليل من المشكلات داخل العمل، والعمل بجد طوال وقت الدوام، وحسن معاملة المعلمين لبعضهم البعض، وقلة أخطائهم، وزيادة دافعيتهم واستعدادهم الدائم للعمل، لا سيما معلمي برنامج التعلم التفاعلي الذين يبذلون جهوداً مع طلبتهم بطيئي التحصيل داخل مختبرات الحاسوب، وكل ذلك يأتي في مصلحة المدرسة، والطلبة الذين يعلمونهم،

وبالتالي تحقيق توقعات المجتمع من المدرسة كمؤسسة تربوية تؤدي مهامها بشكل متكامل وعلى أكمل وجه.

5:3:2 العوامل المؤثرة في الرضا الوظيفي:

فيما يلي بعض العوامل التي تؤثر في الرضا الوظيفي، ومن وجهات نظر مختلفة كالتالي:

1:5:3:2 حدّد ديفز Davis ستة عوامل هامة للرضا الوظيفي، وهي:

أ- الجوانب التي لها صلة مباشرة بالعمل:

- كفاية الإشراف المباشر.
- طبيعة العمل نفسه.
- العلاقة مع الزملاء في العمل.

ب- الجوانب التي تتصل بظروف وجوانب العمل:

- تحديد الأهداف في التنظيم.
- تحقيق العدالة والموضوعية في العمل.
- الحالة الصحية والبدنية والذهنية. (الشرايدة ،2010: 98–99)

2:5:3:2 حدّد عبد الخالق العوامل المؤثرة في الرضا الوظيفي وهي:

أ- العوامل الذاتية: وهي ضمن مجموعتين:

- عوامل تتعلق بقدرات ومهارات العاملين أنفسهم مثل (الفئات العمرية، والحالة التعليمية، ومدة الخبرة، والعمل السابق).
- عوامل تتعلق بمستوى الدافعية لدى العاملين وقوة تأثير دوافع العمل لديهم.

ب- العوامل التنظيمية: وهي تتعلق بالتنظيم ذاته، وما يسود هذا التنظيم من أوضاع ومنها:

- الرضا عن نظم وأساليب وإجراءات العمل.
- لرضا عن العلاقة بالرؤساء والزملاء.
- الرضا عن ظروف وشروط العمل.
- الرضا عن الوظيفة وما تتيحه لشاغلها من إشباعات.

ج- العوامل النُّظميّة (البيئية): وهي عوامل ترتبط بالبيئة وتأثيرها النظمي ومنها: الانتماء الاجتماعي، ونظرة المجتمع للموظف، ومدى تقديره لدوره، وما يسود المجتمع بمؤسساته ونظمه من أوضاع وقيم. (عبد الخالق،1982 : 82– 84)

ويستنتج الباحث – في ضوء ما سبق– أن هناك مجموعة متنوعة من العوامل المؤثرة في الرضا الوظيفي، فمنها ما يتعلق بالفرد نفسه، ومنها ما يتعلق بطبيعة العمل، ومنها ما يتعلق بنظم العمل، ويمكن تصنيف هذه العوامل التي أوردها الكُتّاب والباحثون على النحو التالي:

1- إمكانيات الفرد وقدراته ومعرفته بالعمل:

ويتوقف الأداء على متغيري الرغبة في العمل والقدرة والمعرفة لأن " إناطة أعمال أو مهام تتناسب مع قدرة ومعرفة العاملين تؤدي إلى تدعيم أدائهم وهذا ينعكس على الرضا"(عباس،2003: 177).

2- الأجر:

أورد (عباس) أن "الأجر لا يمثّل مصدر إشباع إلا للحاجات الدنيا، وأن توافره لا يسبب الرضا أو السعادة، وإنما يمنع فقط مشاعر الاستياء من أن تستحوذ على الفرد"(عباس، 2003: 176). ويضيف(القريوتي) بأن " أي مؤسسة جادة في المحافظة على العناصر الجيدة فيها؛ لابد أن تضع نظاماً مقبولاً للأجور بحيث يتوفّر فيه العدالة، ويجب أن يشعر العامل بأن ما يتقاضاه من أجر يتناسب مع ما يقدّمه من عمل، كذلك شعوره بأن أجره يتساوى مع نظرائه في المؤسسات المنافسة "(القريوتي،1990: 142).

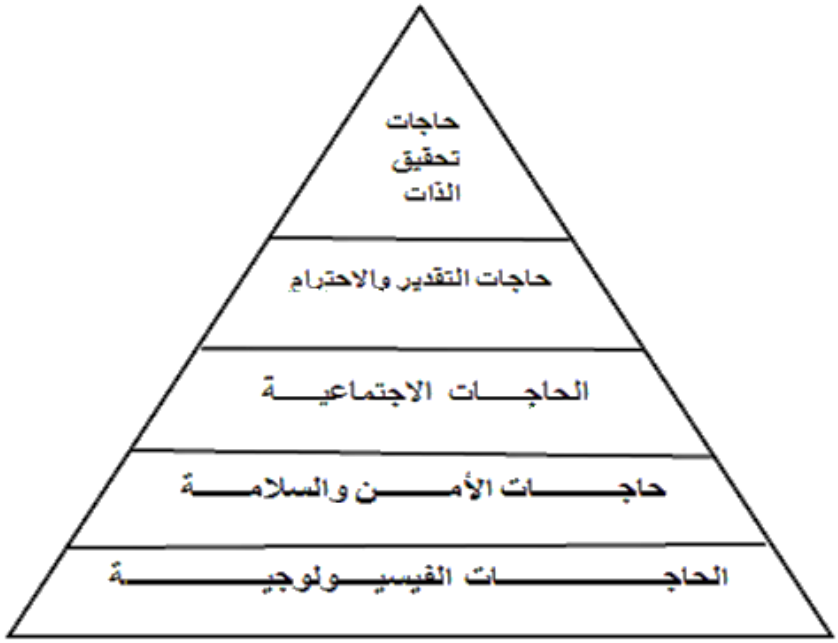
3- محتوى العمل:

حيث المتغيرات المتصلة بمحتوى العمل مثل المسؤولية التي يحتويها العمل، وطبيعة العمل، وفرص الإنجاز، والنمو الذي يتيحه الفرد، وتقدير الآخرين تمثل المتغيرات المسببة لمشاعر الرضا وهي:

أ- درجة تنوع مهام العمل: كلما كانت درجة تنوع مهام العمل عالية زاد الرضا عن العمل.

ب- درجة السيطرة الذاتية المتاحة للفرد: حيث كلما زادت الحرية في اختيار طرق أداء العمل، والسرعة التي يؤدي بها العمل زاد رضاه عن العمل.

ت- استثمار الفرد لقدراته: إنّ استخدام الفرد لقدراته يمثّل إشباعاً لحاجة تحقيق الذات في هرم ماسلو للحاجات والتي تمثل قمة الهرم كما في الشكل التالي:



شكل(4) ترتيب الحاجات في هرم ماسلو

Hackett , Penny , Success in managing people , John , Murray (2004) , P 166

ث- خيارات النجاح أو الفشل في العمل: " فتحقيق الفرد لمستوى أداء يقل عن مستوى طموحه يثير لديه الإحساس بالفشل، وتحقيقه لمستوى أداء يزيد عن مستوى طموحه أو يعادله ، يثير لديه الإحساس بالنجاح "(فليه وعبد المجيد، 2005: 262).

4- فرص الترقية:

" إن العامل المحدد لأثر فرص الترقية على الرضا عن العمل هو طموح أو توقعات الفرد، فكلما كان طموح الفرد أو توقعات الترقية لديه أكبر مما هو متاح فعلاً كلما قلّ رضاه عن العمل والعكس، ويمكن القول بأن أثر الترقية الفعلية على الرضا تتوقف على مدى توقعه لها، فحصول الفرد على ترقية لم يتوقعها يحقق له سعادة أكبر من حالة كون هذه الترقية متوقعة والعكس بالعكس، فعدم حصول الفرد على ترقية كان توقعه لها كبيراً سيحدث له استياء أكبر"(فليه وعبد المجيد، 2005 :262 - 263). و" المنظمة التي تتيح للأفراد فرصة الترقية وفقاً للكفاءة ؛ تسهم في تحقيق الرضا الوظيفي لديهم "(عباس ، 2003 : 177).

5. نمط الإشراف (القيادة):

يعتبر الإشراف الجيد على المرؤوسين وحسن معاملتهم من العوامل المؤثرة في رضا العاملين، ويتضح ذلك من خلال توصّل مجموعة من الدراسات إلى وجود علاقة بين نمط

الإشراف والرضا الوظيفي؛ حيث إنه بالدرجة التي يكون المدير حساساً لحاجات مرؤوسيه ومشاعرهم، فإنه يكسب ولاءهم له ورضاهم عن عملهم.

ويتضمن رضا العاملين عن نمط الإشراف ما يلي: إظهار روح الصداقة في العمل، ومساندة المرؤوسين وتقديم المعونة عند الطلب، وعدالة الرؤساء في معاملة المرؤوسين، والتركيز على نقاط القوة بدلاً من التركيز على نقاط الضعف(الشرايدة، 2010 :103).

ومن أهم مواصفات الإشراف لإيجاد أعلى درجة من الرضا: الأمر بالمستطاع، وتكريم الانجاز الجيد والمتميز، ومشاطرة المرؤوسين مسراتهم وأحزانهم، وإيجاد مناخ مشبع بروح المودة، وتشجيع الأعمال الجيدة والابتكارات الفردية والجماعية (جواد،2000 : 298).

6. جماعة العمل:

تعتبر علاقة العاملين ببعضهم البعض من أهم العوامل التي تلعب دوراً مهماً في مدى تعلّق العاملين بوظائفهم، واندماجهم في العمل، حيث تعمل المؤسسات بشكل دائم على توفير أجواء تسود فيها العلاقات الطيبة، وتوفير فرص التعاون والتفاهم، وكذلك مع الإدارة. وتؤثر جماعة العمل على رضا الفرد بقدر ما تمثله هذه الجماعة من مصدر منفعة أو مصدر توتر له، فتفاعل الفرد في العمل مع زملائه يحقق تبادل للمنافع بينه وبينهم(فليه وعبد المجيد، 2005: 236).

ويتضمن الرضا عن مجموعة العمل ما يلي:

- الانسجام الشخصي بين أعضاء المجموعة.
- التقارب في المستوى الثقافي وفي الخلفية العملية والفكرية.
- تقارب القيم والعادات الخاصة بالمجموعة (الشرايدة ،2010 : 103) .
- كلما كانت مجموعة العمل متعاونة ومتحابة كلما عملت على رضاء أكثر من جانب العاملين عن أعمالهم (عاشور، 1982 : 178).

7. ساعات العمل :

يعتبر عدد ساعات العمل وفترات الراحة من أهم العوامل المؤثرة على الرضا الوظيفي، ولقد ركزت الدراسات التي تناولت ساعات العمل على ثلاث نواحي وهي: ساعات العمل، وفترات الراحة، والمرونة في اختيار ساعات العمل.

"وتجدر الإشارة إلى تأثير ساعات العمل على الإجهاد، فإطالة وقت العمل يؤدي إلى الإجهاد وبالتالي انخفاض معنوي، وكلما زادت كثافة الجهد المبذول في كل وحدة زمن كلما كان أثر وقت العمل على الإجهاد وعلى درجة الاستياء أكبر" (عاشور، 1982: 179 – 180).

8. ظروف العمل الفيزيقية:

وهي العوامل التي تتعلق بظروف العمل الطبيعية أو المادية داخل المنظمة التي يعمل بها الفرد مثل: الإضاءة، ودرجة الحرارة، وطريقة تصميم المكتب، والتهوية، والرطوبة، والضوضاء، والنظافة، ووضع الفرد أثناء تأديته للعمل، والتي لها أثر مباشر على رضا الفرد عن وظيفته، وانطلاقاً من تأثيرها على درجة تحمل الفرد فإنها تؤثر على درجة تقبله لبيئة العمل وبالتالي رضاه عن عمله، كما تشير الكثير من الدراسات إلى أن لسوء الظروف المادية ووضعيات العمل غير المريحة علاقة كبيرة بعدم رضاه، وملاءمتها تؤدي إلى إحساسه بالارتياح النفسي والرضا الوظيفي(عاشور،1983: 151).

وأشار الزعبي إلى أنّ عوامل تحديد الرضا الوظيفي والدافعية وما يرتبط بهما من رفع للأداء البشري تتمحور في عشرة عوامل أساسية هي:

1- مهمات تحتوي على تحدّي: وتشير إلى درجة توفر مهام يشعر الموظف من خلالها أنه يستخدم مهاراته الذهنية، ويمكن للعمل أن يكون ذُو تحدي إذا كان يحتوي على تجدد وتنوع في المهام، فالعمل الروتيني يسبب الملل ويؤدي إلى الشعور بالإحباط والفشل.

2- الحصول على التغذية الراجعة: وتشير إلى الدرجة التي يوفر فيها العمل معلومات عن أداء الموظف ونقاط قوته ونقاط ضعفه، ويجب أن تكون التغذية الراجعة ذات مصادر متعددة.

3- التدريب المستمر: ويشير إلى درجة استثمار المؤسسة لطاقات وإمكانات الموظف أو العامل بحيث يتم تدريبه وتطوير مهاراته.

4- زيادة مستوى التحكم: ويشير إلى درجة وجود الفرصة لدى الموظف للتحكم بالمهام التي يقوم بها بحيث يقرر متى البدء ومتى الانتهاء، فيتحكم بكل معطيات العمل قدر الإمكان.

5- وجود مدير داعم: ويشير هذا الأمر إلى درجة دعم المدير للموظف من ناحية التوجيه الجيد دون سيطرة، والمعاملة الجيدة والقرب من الموظفين.

6- وجود زملاء داعمين: وتشير إلى مقدار الدعم الذي يلقاه الموظف من زملائه في العمل بحيث يستطيع الاطمئنان إليهم وطلب مساعدتهم إذا ما احتاجها.

7- وجود توازن إيجابي بين الحياة الأسرية والعمل: وتشير إلى درجة توفير دعم العمل للحياة الأسرية للموظف، مثل عدم وجود تعارض بين الأدوار في العمل والأدوار في الحياة.

8- الأجر المنصف: وتشير إلى درجة شعور الموظف بالعدل والإنصاف من ناحية الأجر بحيث يشعر بالعدالة بين ما يقدّمه للمؤسسة من جهد وخبرة، وبين ما يأخذه منها.

9- وجود التقدير المعنوي للموظف: ويشير إلى مدى توفير العمل للإطراء، وشعور الموظف بالتقدير وأنه ليس مجرد أجير إنما شخص تعتمد عليه المؤسسة بشكل كبير.

10- الشعور بالأمن الوظيفي: ويشير إلى درجة شعور الموظف بأمان وظيفي وانخفاض احتمالية أن يفصل من عمله في الحاضر أو المستقبل(الزعبي، 2011 : 21 -23).

6:3:2 أنواع الرضا الوظيفي:

تشير التعريفات المتعلقة بالرضا الوظيفي في سياقها على أنه ذلك الشعور بالارتياح النفسي في بيئة العمل، سواء كان موجه نحو زملاء العمل أو محتوى العمل أو ظروف العمل، وبما أنه أيضاً هناك اختلافات في درجة الرضا الوظيفي خلال الحياة الوظيفية، فإنه يمكننا تقسيم الرضا إلى عدة أنواع وفقاً لاعتبارات معينة كالتالي:

1:6:3:2 أنواع الرضا الوظيفي باعتبار شموليته :

- **الرضا الوظيفي الداخلي:** ويتعلق بالجوانب الذاتية للموظف مثل: الاعتراف والتقدير والقبول والشعور بالتمكن والانجاز والتعبير عن الذات.
- **الرضا الوظيفي الخارجي:** ويتعلق بالجوانب الخارجية البيئية للموظف في محيط العمل مثل: المدير، وزملاء العمل، وطبيعة ونمط العمل.
- **الرضا الكلي العام** : وهو الشعور بالرضا الوظيفي تجاه الأبعاد الداخلية والخارجية معاً.

2:6:3:2 أنواع الرضا الوظيفي باعتبار زمنه:

- **الرضا الوظيفي المتوقع** : ويشعر الموظف بهذا النوع من خلال عملية الأداء الوظيفي إذا كان متوقعاً أنّ ما يبذله من جهد يتناسب مع هدف المهمة.
- **الرضا الوظيفي الفعلي:** يشعر الموظف بهذا النوع من الرضا بعد مرحلة الرضا الوظيفي المتوقع، عندما يحقق الهدف فيشعر حينها بالرضا الوظيفي (فلمبان،2008 : 65).

7:3:2 قياس الرضا الوظيفي:

" إن معرفة اتجاهات الناس نحو العمل ليست بالعملية السهلة، لأنه من الصعب معرفة حقيقة تلك الاتجاهات بدقة من خلال الملاحظة، كذلك فإن سؤال الناس بشكل مباشر عن حقيقة اتجاهاتهم قد لا يعطي نتائج مفيدة لأن الناس غالبًا لا تريد الإفصاح عن ذلك.."(جرينبرج وبارون،2004: 206). وقد استفادت مقاييس الرضا الوظيفي من التقدم الذي حدث في مجال علم النفس من حيث أساليبه في دراسة الشخصية والاتجاهات وغيرها من الجوانب النفسية، فأصبح هناك طرق ومقاييس مختلفة لقياس مستوى الرضا الوظيفي، وتعتمد في مدى فاعليتها على ما توفره تلك المقاييس من الدقة والشمول، ومن الجدير بالذكر أن هناك بعض المؤسسات التي تقوم بمسوحات دورية لقياس الروح المعنوية لدى موظفيها ،

وتستعمل نتائج هذه المسوحات لتطوير استراتيجية التغيير فيها. وفيما يلي عرض لأهم أنواع مقاييس الرضا الوظيفي:

8:3:2 أنواع مقاييس الرضا الوظيفي:

1- المقاييس الموضوعية:

هذا النوع يقيس الرضا من خلال الآثار السلوكية له مثل الغياب، وترك الخدمة، ويغلب عليه الطابع الموضوعي حيث تستخدم وحدات قياس موضوعية لرصد السلوك فيه، ويتميز هذا النوع بأنه يفيد في التنبيه بالمشكلات الخاصة برضا الأفراد ، ولكنها لا توفر بيانات تفصيلية تتيح التعرف على أسباب هذه المشكلات أو تشير إلى أساليب العلاج الممكنة.

2- المقاييس الذاتية:

ويقيس هذا النوع الرضا مباشرة بأساليب تقديرية ذاتية، وذلك بسؤال الأفراد عن مشاعرهم تجاه الجوانب المختلفة للعمل، أو عن مدى ما يوفره العمل من إشباع لحاجاتهم. وهذا النوع من المقاييس أكثر فائدة في تشخيص أسباب الرضا أو عدم الرضا. (البدراني،2006: 41-42).

ومن المقاييس التي طوّرها علماء الاجتماع ما يلي:

أ- الاستبيانات ذات المقاييس المقننة: Rating scales and Questionnaires

وهي من أشهر المداخل لقياس الرضا عن العمل وهناك أنواع عديدة منها:

- مقياس وصف المهنة Job Descriptive Index (JDI): "وهذا المقياس يتعامل مع خمسة مفاهيم هي: العمل نفسه، والأجر، وفرص الترقية، والإشراف، والزملاء . وضمن كل بعد من الأبعاد الخمسة قائمة بكلمات أو جمل قصيرة وعلى العامل أو الموظف أن يحدّد ما إذا كانت كل كلمة أو جملة تصف شعوره تجاه المهنة أم لا باستخدام إجابات ثابتة نسبيًا، ولكل كلمة أو جملة قيمة رقمية توضّح مستويات الرضا المهني، وفي النهاية يعطينا حاصل جمع التقديرات على الأبعاد الخمسة مستويات الرضا المهني عن كل بعد، ويمكن جمع القيم الرقمية للأبعاد الخمسة لتعطينا قيمة رقمية عامة لمستوى الرضا المهني العام"(حرز الله، 2007: 52-54).

مثال : إلى أي درجة تصف كلمة الأجر الذي تتقاضاه (ضع دائرة):

- أقل مما أستحق	Y	N
- غير مستقر	Y	N
- عالي	Y	N

(جامعة القدس المفتوحة، 1995 : 299)

- مقياس مينيسوتا (Minnesota MSQ): "وهو مقياس تقدير يطلب من العاملين أن يُحدّدوا أو يُقدّروا مستويات رضاهم أو عدمه لعشرين جانب من جوانب المهنة بما في ذلك كفاءة المشرف وظروف العمل وفرص التقدم والتعويضات وتنوع الواجبات ومستوى المسئولية"(حرز الله، 2007: 52-54).

مثال : في عملي الحالي هذا ما أشعره حول:

• الثناء الذي أناله نتيجة قيامي بعمل جيد:

غير راضٍ جدًا غير راضٍ محايد راضٍ راضٍ جدًا

- مقياس الرضا لبريفيلد وروث: Brayfield-Roth Satisfaction Scale

• إن عملي يشبه الهواية بالنسبة لي :

موافق جدًا موافق غير متأكد لا أوافق لا أوافق جدًا

• أستمتع بعملي أكثر من استمتاعي بأوقات الفراغ :

موافق جدًا موافق غير متأكد لا أوافق لا أوافق جدًا

(جامعة القدس المفتوحة، 1995: 300)

وأجريت دراسات عديدة على كل من استبيان مينيسوتا للرضا المهني واستبيان وصف المهنة وأظهرا مستويات عالية ومقبولة من الصدق والثبات، أما الفرق الرئيس والواضح بينهما فهو عدد الأبعاد التي يقيسها كل منهما، فبينما يقيس مينيسوتا للرضا المهني عشرين بعدًا أو وجهاً للمهنة نجد أن استبيان وصف المهنة يقيس خمسة أبعاد فقط.

ب- المقابلات الشخصية: "وقد تكون رسمية أو غير رسمية، ومخططًا لها أو غير مخطط، وهى أكثر فعالية في معرفة الرضا وخاصة إذا كان حجم المؤسسة صغيراً"(شاويش، 2000: 115).

" ومن عيوب المقابلة الشخصية خوف العاملين من الإفصاح عن آرائهم ومشاعرهم الحقيقية، وعن النواحي التي ترضيه وتلك التي يضيق بها في عمله، وأفضل من ذلك أن يشجع على الكلام بحرية عن عمله وعن أية مشكلة خاصة بالعمل، ويستطيع أخصائي المقابلة أن يستنتج الظروف التي ترضي العامل أو تسوؤه "(عبد الغني، 2001 : 337).

ج- البيانات الثانوية المتاحة: "إذ ينبغي استنتاج درجة رضا العاملين من واقع بيانات ثانوية متاحة بالمؤسسة، مثل معدلات الغياب، وحجم شكاوى العاملين، ومعدل دوران العاملين، وعدد الحوادث، ونسبة الإنتاج التالف، ومستوى إنتاجية العامل" (شاويش، 2000 :115).

"وقد أظهر تحليل هذه الظواهر أن الأفراد الذين يبدون درجة عالية من الرضا الوظيفي لا يتجاوز غيابهم إلا نسبة ضئيلة فضلاً عن انخفاض معدل دوران العمل بينهم بصورة لا نجدها بين الذين يبدون درجة منخفضة من الرضا الوظيفي، ويرى فروم Vroom أن من

النتائج التي يمكن ترتبّها على دراسة هذه الظواهر وتحليلها إمكانية التنبؤ بالعوامل التي تدفع موظف ما للاستمرار في وظيفته أو تخليه عنها"(تركي، 1986 : 78).

د- الملاحظة: "والتي بواسطتها يقوم الملاحظ بالحصول على معلومات عن سلوك العاملين، والذي يدل بدوره على درجة رضا العاملين عن أعمالهم"(شاويش، 2000 : 115).

هـ- طريقة هرزبرج (طريقة القصة): "تنسب هذه الطريقة إلى العالم النفسي F.Herzberg وزملاؤه الذين أجروا قياساً للرضا الوظيفي على مجموعتين من المهندسين والمحاسبين من فئة الإدارة الوسطى، وتعتمد هذه الطريقة على أن يطلب من مفردات العينة في مقابلات شخصية أن تتذكر الأوقات التي شعرت فيها بأنها كانت راضية عن عملها وكذلك الأوقات التي شعرت فيها بعدم رضاها، ثم يطلب من هذه المفردات أن تحاول تذكر الأسباب التي كانت وراء هذا الرضا أو الاستياء وانعكاسات هذا الشعور على أدائها لأعمالها إيجاباً أو سلباً"(تركي، 1986: 79).

9:3:2 مظاهر الرضا الوظيفي:

1- **الإنتاجية المرتفعة:**" العلاقات الإنسانية الجيدة تعني الإنتاجية المرتفعة من جانب العاملين، وهي ترجع لزيادة إحساس العاملين بالانتماء للمؤسسة وحرصهم على مصلحتها، وترجع أيضاً إلى إحساس العاملين بقيمة ما يقومون به من عمل وشعور العاملين بأن إدارة المؤسسة تعمل دائماً على حل مشكلاتهم ومشكلات العمل لزيادة الإنتاج وتحقيق جودته" (فليه وعبد المجيد، 2005 : 119).

2- **قلة الغياب:** "إن ازدياد نسبة الغياب تُعد من مظاهر انخفاض الروح المعنوية وانخفاض الرضا الوظيفي"(فليه وعبد المجيد، 2005: 119).

فإذا كان العامل يحصل على درجة من الرضا أثناء وجوده في عمله أكثر من الرضا الذي يمكنه الحصول عليه إذا تغيب عن العمل فنستطيع أن نتنبأ بأن العامل سوف يحضر إلى العمل والعكس صحيح"(سلطان، 2004 : 205).

3- **نقص معدل دوران العمل:** " دوران العمل هو انتقال الفرد من عمل متخصص إلى آخر، ويفيد هذا الأسلوب في تدريب العاملين، ويفيد أيضًا في تخفيض معدل الملل والروتين الناجم عن أداء واجبات تتصف بالتكرار، ولذلك كان ينتقل العاملون على خطوط التجميع لأجزاء معينة إلى أجزاء أخرى أسبوعيًا أو شهريًا، أو تنتقل موظفات الاستقبال العاملات في المؤسسات الكبيرة أسبوعيًا وبصفة دورية من مكتب الاستقبال إلى مكتب الهواتف أو مكتب توزيع البريد"(ريجيو، 1999 : 285). " ويمكن الافتراض أنه

كلما زاد رضا الفرد عن عمله زاد الدافع لديه على البقاء في هذا العمل وقل احتمال تركه للعمل"(سلطان، 2004 : 204).

4- **اختفاء الشائعات:** "عندما تنشط الاتصالات من أعلى إلى أسفل من القادة إلى التابعين، ومن أسفل إلى أعلى من التابعين للقائد، تتوفر المعلومات الرسمية لدى العاملين وتقل الشائعات، ويتفرغ العاملون لأعمالهم، ومن المعلوم الأثر السيئ للشائعات في جو العمل وما تحدثه هذه الشائعات من بلبلة واضطراب وتوتر وقلق في أرجاء المؤسسة وما تلحقه من ضرر بالعلاقات الإنسانية والرضا عن العمل"(فليه وعبد المجيد، 2005: 120).

5- **قلة الشكوى من جانب العاملين:** " تعبّر الشكوى والتظلمات عن حالة التذمر أو عدم الرضا عند الفرد نحو المنظمة وقد يكون هذا التظلّم فرديًا أو جماعياً، ويعبّر عن حالة حقيقية أو وهمية، وليس من الضروري أن تكون الشكاوي نتيجة سوء الإدارة وإنما قد تكون نتيجة لما قد يسود الجماعة من توتر داخلي وفي هذه الحالة يجب على الإدارة أن تعالج أسباب هذا التوتر حتى يتحقّق الانسجام بين الأفراد"(مرسي، 2005 : 135).

6- **انخفاض نسبة منازعات العمل:** "في ظل علاقات إنسانية فعّالة يستطيع العاملون إشباع حاجاتهم الفسيولوجية والنفسية والاجتماعية، مما يحقّق لهؤلاء العاملين قدراً من الرضا والاستقرار فتقل المنازعات داخل العمل سواء بين العاملين أو بينهم وبين رؤسائهم في المؤسسة" (فليه وعبد المجيد، 2005 : 120). "وإن كثرة النزاع والخلاف بين الأفراد دليل على سوء الإدارة وفشلها ودليل على هبوط الروح المعنوية بين الأفراد بدرجة تهدّد المؤسسة ولذلك يجب التوصل إلى الحلول التي تحقق المحبة والتعاون بين الأفراد" (مرسي، 2005 : 135).

7- **انخفاض درجة مقاومة التغيير:** " يهتم القادة في المؤسسة بالتعرف على اعتراضات العاملين ومخاوفهم بالنسبة للتغيير الذي سيحدث، ومحاولة طمأنة العاملين وتهيئتهم لاستقبال التغيير، ولذا نجد أن مقاومة العاملين للتغيير بكافة صوره وأنواعه تقل إذا ساد المنشأة جو من العلاقات الإنسانية الجيدة والفعالة"(فليه وعبد المجيد، 2005 : 120).

ويرى الباحث أن إدارة المدرسة المشاركة ضمن برنامج التعلّم التفاعلي، والتي تسعى إلى زيادة الإنتاجية، والتميّز في الأداء؛ هي التي تعمل جاهدة على إشاعة كافة مظاهر الرضا الوظيفي داخل المدرسة وخارجها، وتفهّم حاجات معلمي برنامج التعلّم التفاعلي بشكل خاص، وتبذل قصارى جهودها في تحقيق ذلك من خلال تقدير عمل هذه الفئة من المعلمين، وتقديم كافة أشكال الدعم المادي والمعنوي، إلى جانب الاهتمام بتطوير كفايات المعلمين الأكاديمية والمهنية، الأمر الذي يزيد من تقديرهم لذواتهم، وحبّهم

لطلبتهم، واحترامهم لزملائهم في جو من الود والاحترام، وبالتالي زيادة مستوى الإنتاجية والفاعلية.

10:3:2 عوامل زيادة الرضا الوظيفي للمعلمين :

1- **الإنجاز Achievement**: وهو الشعور بتحقيق النجاح في أداء المهمة أو النشاط ويمكن زيادة شعور المعلمين بالإنجاز من خلال السماح للمعلمين بحضور المؤتمرات العلمية المتخصصة، وتشجيع المعلمين بوضع أهداف مهنية، وتحديد أهداف مشتركة مع المعلمين ووضع معايير الإنجاز لها، ووضع أهداف عليا لتحصيل التلاميذ.

2- **الاعتراف Recognition**: وهي معرفة الإدارة بمساهمة المعلم في العمل ويمكن أن يتم ذلك من خلال: إبراز جهود المعلم ومساهماته في الاجتماعات، وإخبار المعلم شفوياً أو كتابيًا بأن عمله مقدّر، وإعطاء جوائز أو شهادات الأعمال المتميزة، وتشجيع أولياء الأمور لوضع جوائز لجهود المعلمين.

3- **التحدّي في العمل Challenge**: ويمكن توفير ذلك للمعلمين من خلال مساعدة الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة، ومراقبة المعلمين الجدد، والاشتراك في فرق مراجعة المنهاج، وتنسيق الخدمات الجديدة للمدرسة، والتحرك للمستوى الأعلى في المدرسة.

4- المسئولية **Responsibility**: عندما يشعر المعلم أنه مسئول عن أعمال هامة بالمدرسة يزداد رضاه الوظيفي ويمكن زيادة المسئولية من خلال: زيادة استقلالية المعلم في الصف والقرارات المتعلقة بذلك، وإعطاء المعلم مساحة للإبداع، وتحديد القرارات التي يمكن أن يتخذها المعلم شخصيًا والقرارات التي يجب أن تشترك الإدارة بها، والطلب من معلمين خاصين للعمل كمشرفين في حال غياب المشرف أو المدير، والطلب من المعلمين الخبراء لتقديم نماذج للتعليم أمام المعلمين الجدد.

- **النمو والتطوّر Development**: حيث يجب توفير فرص النمو والتطوّر للمعلم وذلك من خلال: تشجيع المعلمين للاشتراك في برامج التدريب، وتوفير المصادر التربوية الحديثة، وإعلام المعلمين بالدراسات الحديثة التي تهمهم.

(عياصرة، 2006 : 94)

11:3:2 علاقة فاعلية برنامج التعلّم التفاعلي بالرضا الوظيفي للمعلمين:

نظراً لأهمية الدور الذي يلعبه معلمو المرحلة الابتدائية الدنيا في تطبيق برنامج التعلّم التفاعلي، وفي تمكين التلاميذ بطيئي التحصيل من المهارات والكفايات اللازمة للتعلّم،

ونظراً لتعاملهم مع الطلبة الأضعف ومن ذوي الاحتياجات الخاصة، بشكل مباشر داخل مختبرات الحاسوب، وتحملهم مسؤولية ملاحظة أداء التلاميذ، وأنماط سلوكهم، ومدى تفاعلهم وتقدمهم، فإن تحقيق ذلك يتطلب جهوداً إضافية من المعلمين، وعملاً نوعياً في التعامل مع هذه الفئة من الطلبة، ويتطلب بعض الكفايات التكنولوجية للتغلب على الصعوبات والمعيقات الفنية، والإلكترونية التي صاحبت تنفيذ البرنامج والتي أكدتها نتائج دراسة (الحسنات، 2012)، ولضمان جودة تنفيذ البرنامج على الوجه الأمثل، فقد نشأت الحاجة إلى معرفة درجة فاعليّة برنامج التعلّم التفاعلي بمدارس وكالة الغوث بمحافظات غزة من وجهة نظر المعلمين المشاركين فيه، والكشف عن طبيعة العلاقة بين فاعلية البرنامج والرضا الوظيفي للمعلمين، وبخاصة في ظل تباين وجهات نظر المعلمين وآرائهم حول البرنامج، وعزوف بعض المعلمين من ذوي الكفاية والخبرة عن المشاركة فيه، والتي قد تعود أسبابه إلى تدنّي مستوى الرضا الوظيفي لدى المعلمين بسبب ما يواجهونه من مشكلات أو معوّقات في العمل داخل مختبرات الحاسوب، أو بسبب عدم تقدير جهودهم أو عدم تقديم الدعم المادي والمعنوي الكافي في مواجهة الصعوبات والمعيقات.

وفي ضوء ما تقدّم ، فإن الباحث يرى ضرورة مراعاة هذه الفئة من المعلمين الذين يبذلون جهوداً كبيرة في تحسين مستويات التلاميذ ضعاف التحصيل من خلال أنشطة وألعاب برنامج التعلّم التفاعلي، مقارنة ببقية زملائهم الذين يعلمون طلاباً عاديين وبطرق تقليدية، ومن المفيد جداً التنبه للعوامل التي من شأنها زيادة معدلات الرضا الوظيفي لدى المعلمين وأخذها بعين الاعتبار، وذلك من أجل زيادة الإنتاجية، وشيوع مظاهر الرضا الوظيفي داخل المدرسة كمؤسسة تربوية متميّزة، مع ضرورة تقديم الشكر والثناء للمعلمين، والتقييم العادل لعملهم وإنجازاتهم، وتقدير جهودهم لضمان استمرارية العمل ببرنامج التعلّم التفاعلي على الوجه الأمثل وبما يلبي حاجة الفئة المستهدفة والتي صُمّم البرنامج من أجلها، وبالتالي تحقيق الأهداف المنشودة.

12:3:2 مجالات الرضا الوظيفي للمعلمين في الدراسة الحالية:

يرى الباحث ضرورة استعراض مجالات الرضا الوظيفي للمعلمين المعتمدة في هذه الدراسة وذلك بهدف توضيح المقصود بكل منها، وبعد الاطلاع على الأدب التربوي والدراسات المتعلقة بالرضا الوظيفي، وفي ضوء الخبرة الميدانية للباحث، وطبيعة عمله كمشرف تربوي من مهامه الأساسية ملاحظة أداء المعلمين، وبخاصة داخل الغرفة الصفيّة؛ فقد اعتمد الباحث في أداة الدراسة التي أعدها لهذا الغرض، قياس الرضا الوظيفي لمعلمي

برنامج التعلّم التفاعلي في ضوء خمسة مجالات تشكل في مجملها درجة الرضا الوظيفي للمعلمين، وهذه المجالات هي: (ملحق رقم 3)

أولاً: العلاقة مع إدارة المدرسة:

ويقيس هذا المجال طبيعة العلاقة بين المعلم وإدارة المدرسة، ومدى تقدير مدير المدرسة لجهود المعلم، ومدى توفيره لفرص النمو المهني، وإشراكه في صنع القرارات، وتفويضه للصلاحيات، والعمل بروح الفريق، واحترام آرائه، والشفافية والعدالة في تقويم أداء المعلم.

ثانياً: العلاقة مع المعلمين:

ويقيس هذا المجال طبيعة العلاقة بين المعلم وزملائه المعلمين في المدرسة، ومقدار الحب والاحترام فيما بينهم، ومدى تعاونهم وتشجيعهم لبعضهم البعض، ومدى تبادلهم للخبرات ومساهمتهم في تطوير الأداء، وتعاونهم في حل المشكلات.

ثالثاً: العلاقة مع التلاميذ وأولياء الأمور:

ويقيس هذا المجال طبيعة العلاقة بين المعلم وتلاميذه، ومدى استمتاعه بوجوده معهم، ومدى التزامهم بأنظمة وقوانين المدرسة، وتنفيذهم للمهام الموكلة إليهم، ومستوى تحصيلهم، وطبيعة مشكلاتهم، كما يقيس علاقة المعلم بأولياء الأمور، ومدى تقديرهم لجهوده، ومدى متابعتهم لأبنائهم، ومدى رضا المعلّم عن درجة تعاونهم، وتعاون المجتمع المحلي مع المعلم بشكل خاص، ومع المدرسة بشكل عام.

رابعاً: ظروف العمل وطبيعته:

ويقيس هذا المجال ظروف العمل وطبيعته من وجهة نظر المعلم، ودرجة شعور المعلم بالرضا عن مهنة التدريس، وإحساسه بالأمن الوظيفي، ودرجة استمتاعه ببيئة العمل المدرسية والصفية، ومدى توافر التسهيلات اللازمة له ، ومدى شعور المعلم بالراحة والاطمئنان، ومدى إتاحة الفرصة للمعلم لاستثمار طاقته وخبراته، ومدى تشجيع المناخ المدرسي السائد للمعلم على الالتزام بالأنظمة المدرسية والمواظبة.

خامساً: الترقيات والحوافز:

ويقيس هذا المجال مدى رضا المعلم عن التقديرات السنوية الممنوحة له، ومدى وضوح معايير تقدير الأداء ومدى ملاءمة التقديرات الممنوحة له لطبيعة عمله، ، ولجهوده المبذولة مع تلاميذه بشكل خاص، وعلى صعيد المدرسة بشكل عام، والحوافز المادية والمعنوية التي حصل عليها المعلم، ومدى رضاه عن الراتب الذي يتقاضاه.

الفصل الثالث

3. الدراسات السابقة

1:3 مُقدّمة

2:3 المحور الأول: الدراسات المتعلّقة بواقع التعليم الإلكتروني، واتجاهات المعلمين نحوه، وفاعلية البرامج المحوسبة

1:2:3 الدراسات العربيــة

2:2:3 الدراسات الأجنبية

3:3 المحور الثاني: الدراسات المتعلقة بالرضا الوظيفي للمعلمين

1:3:3 الدراسات العربيــة

2:3:3 الدراسات الأجنبية

4:3 المحور الثالث: التعقيـــــب على الدراســـــات الســـــــابقة

1:3 مقدمة

حيث إن برنامج التعلّم التفاعلي من البرامج المطبقة حديثاً في مدارس وكالة الغوث الدولية بمحافظات غزة، فقد قام الباحث بمراجعة العديد من مصادر المعلومات والاطلاع على الأدب التربوي، وبعد تفحص الدراسات السابقة؛ لاحظ الباحث ندرة الدراسات التي تناولت موضوع الدراسة بشكل مباشر، وأن من الدراسات السابقة ما تعلّق بواقع التعليم الإلكتروني ومعوقات تطبيقه، ومنها ما تعلّق باتجاهات المعلمين نحو استخدام الحاسوب والتعليم الإلكتروني، ومنها ما تعلّق بفاعلية البرامج المحوسبة، وأثرها. أمّا بخصوص الدراسات المتعلقة بالرضا الوظيفي للمعلمين؛ فقد وجد الباحث بعض الدراسات التي تناولت هذا الموضوع مع ربطه بمتغيرات أخرى.

ونظراً لقلة الدراسات السابقة ذات العلاقة المباشرة بعنوان الدراسة الحالية، وبخاصة أن الدراسة الحالية تتناول علاقة فاعلية برنامج التعلّم التفاعلي من وجهة نظر المعلمين بمتغير درجة رضاهم الوظيفي، فقد رأى الباحث أن يتم عرض الدراسات السابقة في ثلاثة محاور أساسية وهي:

1- محور الدراسات المتعلقة بواقع التعليم الإلكتروني، واتجاهات المعلمين نحوه، وفاعلية البرامج المحوسبة.

2- محور الدراسات المتعلقة بالرضا الوظيفي لدى المعلمين.

3- محور التعقيب على الدراسات السابقة.

وفيما يلي استعراض لأهم هذه الدراسات وفق التسلسل الزمني.

2:3 المحور الأول: الدراسات المتعلقة بواقع التعليم الإلكتروني واتجاهات المعلمين نحوه، وفاعلية البرامج المحوسبة:

1:2:3 الدراسات العربية:

1- دراسة مصري(2012):

وهي بعنوان" **فاعلية برنامج حاسوبي تفاعلي متعدد الوسائط في تحصيل تلاميذ الصف الثالث الأساسي، في مادة العلوم والتربية الصحية واتجاهاتهم نحوها**".

هدفت الدراسة إلى التعرف على فاعلية برنامج حاسوبي متعدد الوسائط في تحصيل تلاميذ الصف الثالث الأساسي، في مادة العلوم والتربية الصحية واتجاهاتهم نحوها، واستخدمت الباحثة المنهج التجريبي من خلال مجموعتين: ضابطة وتجريبية، وتمثلت أدوات البحث في اختبار قبلي واختبار بعدي مباشر، وآخر بعدي مؤجل، واستبانة لقياس اتجاهات التلاميذ نحو البرنامج الحاسوبي متعدد الوسائط ومادة العلوم، وتمثل مجتمع الدراسة الأصلي في جميع تلاميذ الصف الثالث الأساسي في مدارس مدينة دمشق الرسمية للتعليم الأساسي للعام الدراسي2011/2010 ، واختارت الباحثة عينة المدارس بالطريقة القصدية، بينما اختارت عينة التلاميذ بالطريقة العشوائية البسيطة، وقد أكدت الدراسة على فاعلية البرنامج الحاسوبي متعدد الوسائط من خلال نتائج الاختبار التحصيلي البعدي المباشر وكذلك المؤجل مع عدم وجود أثر لمتغير الجنس، كما أظهرت الدراسة إيجابية اتجاهات المجموعة التجريبية نحو مادة العلوم ونحو البرنامج الحاسوبي متعدد الوسائط، وقد أوصت الباحثة بما يلي:

- إجراء دراسات حول فاعلية البرامج المحوسبة العلاجية متعددة الوسائط في تحصيل التلاميذ ذوي صعوبات التعلم.
- إجراء دراسات حول توظيف البرامج الحاسوبية في مواد دراسية وصفوف أخرى.
- تقديم التدريب الكافي للمعلمين من خلال الدورات حول البرامج الحاسوبية متعددة الوسائط.
- توفير البنية التحتية اللازمة لتوظيف تكنولوجيا الحاسوب في مدارس التعليم الأساسي.
- الاستفادة من تجارب الدول المتقدمة في مجال برمجة المناهج الدراسية بشكل تفاعلي وبما يناسب الأنظمة التعليمية العربية.

2- دراسة الحسنات(2012):

وهي بعنوان " **صعوبات تطبيق برنامج التعليم التفاعلي المحوسب على تلاميذ المرحلة الدنيا بمدارس وكالة الغوث الدولية بمحافظات غزة، وسبل علاجها** ".

هدفت الدراسة إلى التعرف على صعوبات تطبيق برنامج التعلّم التفاعلي لتلاميذ المرحلة الدنيا بمدارس وكالة الغوث الدولية في محافظات غزة، من وجهة نظر المعلمين المنفذين للبرنامج، والكشف عن دلالة الفروق في درجات تقدير المعلمين المنفذين لصعوبات تطبيقه في ضوء متغيرات الدراسة (الجنس، والصف، وسنوات الخدمة)، كما هدفت إلى تقديم بعض الحلول المقترحة للتغلب على صعوبات تطبيق البرنامج. استخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي، وتمثلت أداة الدراسة في استبانة مكونة من (75) فقرة موزعة على أربعة مجالات وهي: صعوبات تتعلق بالإدارة، وصعوبات تتعلق بالتلاميذ، وصعوبات تتعلق بالمعلمين، وصعوبات تتعلق بالبنية التحتية والدعم الفني.

وتكون مجتمع الدراسة من جميع معلمي ومعلمات المرحلة الدنيا في مدارس وكالة الغوث، والعاملين في البرنامج للعام الدراسي 2012/2011م للصفين الأول والثاني الابتدائيين، والبالغ عددهم (147) معلمًا ومعلمة، أما عينة الدراسة فتكونت من(120) معلماً ومعلمة بعد استبعاد (27) معلماً ومعلمة (العينة الاستطلاعية)، ومن خلال تحليل استجابات أفراد عينة الدراسة توصلت الدراسة للنتائج التالية:

- أن نسبة (60.90 %) أقرت بوجود معوقات في مجال الإدارة مثل عدم تعيين معلم مساند دائم، وقلة الدعم والتمويل الكافي.
- أن نسبة (59.56 %) لديهم صعوبات في مجال التلاميذ مثل عدم توافر جهاز حاسوب لدى بعض التلاميذ في منازلهم، وتحفظ بعض أولياء أمور التلاميذ على انضمام أبنائهم إلى صفوف التعليم التفاعلي.
- أن نسبة (67.61%) لديهم معوقات في مجال المعلمين مثل قلة الحوافز المادية والمعنوية.
- أن نسبة (76.08 %) لديهم صعوبات في مجال البنية التحتية والدعم الفني، ومنها كثرة أعطال أجهزة الحاسوب وملحقاتها المستخدمة في تنفيذ البرنامج.
- وقد أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات تقديرات أفراد العينة لصعوبات تطبيق البرنامج تعزى لمتغيرات:(الجنس، الصف الذي يدرسه ، سنوات الخبرة)، وأوصت الباحثة بضرورة:
- توفير معلم مساند دائم للمعلم المشارك ضمن برنامج التعلم التفاعلي.

- تحسين مواصفات مختبر الحاسوب في المباني المدرسية الجديدة من حيث مساحة المختبر، وخارطة توزيع الأجهزة، وإعادة تأهيل المختبرات الحالية.
- تثقيف أولياء الأمور وتوعيتهم حول برنامج التعلّم التفاعلي المحوسب.
- توفير برامج الصيانة الوقائية والطارئة للأجهزة الحاسوبية، من خلال توفير فريق عمل فني في المناطق التعليمية لصيانة الأجهزة، وتفادي الأعطال الفنية.
- الاهتمام بتقديم الحوافز المادية والمعنوية وشهادات التقدير للمعلمين.

3- دراسة شحادة (2012):

وهي بعنوان " **درجة فعّالية برنامج التعليم الصيفي بمدارس وكالة الغوث الدولية بمحافظات غزة وسبل الارتقاء بها**".

هدفت الدراسة إلى التعرّف على درجة فعّالية برنامج التعليم الصيفي بمدارس وكالة الغوث الدولية بمحافظات غزة وسبل الارتقاء بها، وللإجابة عن أسئلة الدراسة أعد الباحث استبانة مكوّنة من (53) فقرة موزّعة على سبعة مجالات هي: (التخطيط والإدارة، وملاءمة كراس التعليم الصيفي، والموارد والتجهيزات، وكفايات المعلمين وفاعليتهم، والتواصل الفعّال مع أولياء الأمور، وتحقيق التوازن النفسي والانفعالي والاجتماعي للتلاميذ، وأخيراً المتابعة والتقويم) واستخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، حيث بلغ مجتمع الدراسة(104) مديراً ومديرة، يعملون في مراكز التعليم الصيفي التابعة لوالة الغوث الدولية بمحافظات غزة، وقد بلغت عينة الدراسة الأصلية (84) مديراً ومديرة، كما أعدّ الباحث صحيفة مقابلة للمشرفين التربويين للإجابة عن بعض أسئلة الدراسة، وتوصلت الدراسة إلى أن الدرجة الكلية لفعّالية البرنامج هي درجة عالية باستثناء مجال التواصل مع أولياء الأمور حيث حصل على درجة متوسطة من الفعّالية، وقد أكدت الدراسة على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين تقديرات عينة الدراسة لدرجة الفعالية تعزى لمتغيرات: الجنس، أو المؤهل العلمي، أو المرحلة الدراسية التي يعمل المدير بها، بينما أكدت الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين تقديرات عينة الدراسة لدرجة الفعالية تعزى لمتغير سنوات الخدمة.

وقد أوصت الدراسة بضرورة:

- عقد دورات تدريبية للمعلمين لإكسابهم اتجاهات إيجابية نحو برنامج التعليم الصيفي.
- إضافة أيام عمل قبل بدء البرنامج لإجراء الاستعدادات اللازمة.
- عقد لقاءات دورية تثقيفية لأولياء الأمور بغرض زيادة التواصل الفعّال.

- وجود خطة مسبقة لمرشد الدعم النفسي مع تزويد كل مركز بعدد من المرشدين بما يتناسب مع أعداد الطلبة في المركز.
- توفير دليل المعلم من اليوم الأول، وتوفير كافة الوسائل التعليمية اللازمة لإنجاح البرنامج.

4-دراسة كلّاب (2011):

وهي بعنوان " **درجة توافر كفايات التعليم الإلكتروني لدى معلمي برنامج التعليم التفاعلي المحوسب في مدارس وكالة الغوث بغزة، وعلاقتها باتجاهاتهم نحوه** ".

هدفت الدراسة إلى التعرف على درجة توافر كفايات التعليم الإلكتروني لدى معلمي برنامج التعليم التفاعلي المحوسب في مدارس وكالة الغوث بغزة، وعلاقتها باتجاهاتهم نحوه.

وقام الباحث باختيار عينة من جميع معلمي التعليم التفاعلي المحوسب في مدارس وكالة الغوث بغزة،

حيث بلغ عدد أفراد العينة (62) معلماً ومعلمة، منهم (26) معلماً و(36) معلمة، واستخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، وطبق استبانة لقياس درجة توافر كفايات التعليم الإلكتروني لدى المعلمين، كما استخدم مقياس اتجاه مكوناً من (27) فقرة، لقياس اتجاهات عينة الدراسة نحو التعليم التفاعلي وقد أظهرت نتائج الدراسة أن:

- درجة توافر كفايات التعليم الإلكتروني لدى معلمي التعليم التفاعلي المحوسب بمدارس وكالة الغوث بغزة تقع عند (73 %).
- اتجاهات معلمي التعليم التفاعلي نحو برنامج التعليم التفاعلي المحوسب بمدارس وكالة الغوث بغزة تقع عند (81.1 %).
- توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطي درجات المعلمين والمعلمات في محور ثقافة التعليم الإلكتروني ، وقيادة الحاسوب لصالح الذكور.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في جميع محاور كفايات التعليم الإلكتروني تبعاً لعدد سنوات الخدمة.
- توجد علاقة ارتباط عند بين درجة توافر كفايات التعليم الإلكتروني وبين درجة الاتجاه نحو التعليم التفاعلي المحوسب، فكلما زادت الكفايات زاد الاتجاه بالإيجاب نحو التعليم التفاعلي.

وأوصى الباحث بضرورة عقد دورات تدريبية لإكساب المعلمين كفايات أساسية لتصميم الدروس والأنشطة إلكترونياً، وتعميم تجربة التعليم التفاعلي المحوسب بمدارس وكالة الغوث بغزة على جميع المدارس الحكومية بوزارة التربية والتعليم بغزة.

5-دراسة ياسين وملحم (2011):

وهي بعنوان " **معوقات استخدام التعليم الإلكتروني التي يواجهها معلمو مدارس مديرية التربية والتعليم لمنطقة إربد الأولى**".

وقد هدفت الدراسة إلى التعرف على معوقات استخدام التعليم الإلكتروني التي يواجهها معلمو مدارس مديرية التربية والتعليم بمنطقة إربد والكشف عن الفروق في متوسطات تقديرات المعلمين على أداة الدراسة المتعلقة بمعوقات استخدام التعليم الإلكتروني تبعاً لمتغير الجنس، والمؤهل العلمي، وعدد سنوات الخبرة، واشتملت عينة الدراسة (186) معلماً ومعلمة من معلمي المرحلة الثانوية بمحافظة إربد، وكان المنهج المتبع هو المنهج الوصفي التحليلي ولتحقيق أهداف الدراسة صمّم الباحثان استبانة موجهة للمعلمين، حيث أظهرت النتائج أن جميع فقرات الأداة شكلت معوقات للتعليم الإلكتروني وكانت هناك فروقات ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha \leq 0.05$) في متوسطات تقديرات المعلمين على أداة الدراسة والمتعلقة بمعوقات التعليم الإلكتروني تعزى لمتغير الجنس وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في معوقات التعليم الإلكتروني تعزى لمتغير المؤهل العلمي، وعدد سنوات الخبرة وأوصت الدراسة بما يلي:

- توفير المخصصات المالية اللازمة، لتوفير التقنيات الحديثة.
- تفعيل مهمات مراكز مصادر التعلم التابعة لمديريات التربية والتعليم في تدريب المعلمين على استخدام الشبكة الإلكتروني، لأغراض التعليم، وتزويدهم بالبرامج اللازمة كافة لتحقيق الأهداف التعليمية.
- العمل على نشر الثقافة الإلكترونية؛ لتحقيق أكبر قدر من التفاعل مع هذا النوع من التعليم.

6- دراسة أبو حشيش ومرتجى (2010):

وهي بعنوان " **اتجاهات مديري ومعلمي مدارس وكالة الغوث الدولية نحو برنامج التعليم التفاعلي المحوسب في محافظات غزة** ".

هدفت الدراسة إلى التعرف على اتجاهات مديري ومعلمي مدارس وكالة الغوث الدولية نحو برنامج التعليم التفاعلي المحوسب في محافظات غزة، والكشف عن الفروق في استجابات مديري ومعلمي مدارس وكالة الغوث الدولية نحو برنامج التعليم التفاعلي

المحوسب في محافظات غزة تعزى لمتغير (الوظيفة – الجنس – سنوات الخدمة)، وتحديد بعض التوصيات المقترحة لزيادة الاتجاه الإيجابي لدى مديري ومعلمي مدارس وكالة الغوث الدولية بغزة، واستخدم الباحثان المنهج الوصفي التحليلي ، وتكونت عينة الدراسة من(٧٠) مديراً ومديرة، و(٢٦٠) معلماً ومعلمة، وتمثلت أداة الدراسة في استبانة كمقياس اتجاه.

وقد توصلت الدراسة إلى أن اتجاهات مديري ومعلمي وكالة الغوث الدولية بغزة نحو برنامج التعليم التفاعلي المحوسب إيجابية، وكشفت الدراسة عن وجود فروق في استجابات مديري ومعلمي مدارس وكالة الغوث الدولية نحو برنامج التعليم التفاعلي المحوسب تعزى لمتغير(الوظيفة – الجنس) وقد كانت الفروق لصالح المدراء الذكور، في حين لم توجد فروق تعزى لمتغير سنوات الخدمة.

وأوصت الدراسة بضرورة تعميم تجربة البرنامج على جميع مدارس الوكالة والحكومة بغزة، وتدريب المعلمين على البرنامج لزيادة الاتجاه الإيجابي لديهم، وتخفيض نصاب المعلمين المشاركين في البرنامج، وتعيين فني حاسوب متخصص لتقديم الدعم اللازم.

7-دراسة نصر (2010):

وهي بعنوان:" **أثر استخدام برنامج التعليم التفاعلي المحوسب على تحصيل تلاميذ الصف الأول الابتدائي ذوي صعوبات التعلم في الرياضيات**".

هدفت الدراسة إلى تعّرف أثر استخدام البرنامج التفاعلي المحوسب في تحصيل تلاميذ الصف الأول الأساسي ذوي صعوبات التعلم في الرياضيات، وتألّف مجتمع الدراسة من جميع تلاميذ الصف الأول الابتدائي الذين لديهم صعوبات تعلم في الرياضيات في مدارس وكالة الغوث في منطقة رفح التعليمية للفصل الدراسي الثاني 2009-2010 والبالغ عددهم (240) تلميذاً وتلميذة موزعين في (9) مدارس ابتدائية، واقتصرت عينة الدراسة على تلاميذ الصف الأول الابتدائي ممن لديهم صعوبات تعلم في الرياضيات من مدرسة (تل السلطان الابتدائية المشتركة) كعينة قصدية لتوفر عدد التلاميذ الذين لديهم صعوبات تعلم، وتوفر مختبر حاسوب مجهّز بعدد الحواسيب المطلوبة (24 حاسوباً) وهو مساوٍ لعدد أفراد المجموعة التجريبية.

تم تقسيم الطلبة وعددهم (48) طالباً وطالبة إلى مجموعتين (ضابطة وتجريبية)، وتلقت المجموعة التجريبية تعليمها داخل مختبر الحاسوب باستخدام البرنامج التفاعلي، بينما تم تعليم المجموعة الضابطة بالطريقة التقليدية في الصف العادي مع ضبط بقية العوامل ثم خضعت المجموعتان لاختبار بعدي في الرياضيات، وقد أظهرت النتائج وجود

فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات تحصيل الطلبة لصالح الذين استخدموا برنامج التعليم التفاعلي المحوسب في تعلمهم(المجموعة التجريبية)، ويوصي الباحث بضرورة:

- تبنّي استخدام برنامج التعليم التفاعلي في تدريس الطلبة من ذوي صعوبات التعلم في الرياضيات والمواد الدراسية الأخرى.
- التوسّع في استخدام البرنامج ليشمل الصفوف الابتدائية الثلاثة الأولى (الأول والثاني والثالث).
- التوسّع في استخدام البرنامج ليشمل مواد دراسية أخرى مثل: اللغة الانجليزية، والعلوم.
- عقد دورات تدريبية للمعلمين لتطوير أدائهم في استخدام الحاسوب وبرمجياته.
- تقديم الحوافز المعنوية والمادية للمعلمين المتميزين في توظيف برنامج التعليم التفاعلي المحوسب، وكذلك للطلاب المشاركين فيه.

8-دراسة أبو شقير وعقل (2010):

وهي بعنوان: " **فاعلية برنامج محوسب قائم على أسلوب التعليم الخصوصي في اكتساب مهارات العروض التقديمية لدى الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة** ".

هدفت الدراسة إلى التعرف على مدى فاعلية برنامج محوسب قائم على أسلوب التعليم الخصوصي في اكتساب مهارات العروض التقديمية لدى الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة، وقد استخدم الباحثان المنهج البنائي في بناء البرنامج المحوسب وكذلك المنهج التجريبي للوصول إلى نتائج الدراسة، حيث تكونت عينة الدراسة من (١٦) طالباً من الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة المعاقين سمعياً من طلاب الصف التاسع الأساسي، وقام الباحثان ببناء بطاقة ملاحظة للوقوف على الفروق بين أداء الطلبة قبل تطبيق البرنامج وبعده، ولقد كشفت الدراسة عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة($0.05 \geq \alpha$) لصالح البرنامج، كما أظهرت النتائج وجود تأثير كبير للبرنامج على اكتساب الطلبة لمهارات العروض التقديمية، وخلصت الدراسة إلى عدة توصيات كان من أهمها:

- تعزيز فكرة استخدام البرامج التعليمية المحوسبة في تعليم ذوي الاحتياجات الخاصة.
- تدعيم البرامج المحوسبة بلغات الإشارة اللازمة للطلبة الذين لديهم مشاكل في السمع.

9-دراسة محمد وعبيدات (2010):

وهي بعنوان " **استقصاء أثر استخدام الألعاب التربوية المحوسبة في تحصيل بعض المفاهيم الرياضية لتلاميذ الصف الثالث الأساسي مقارنة بالطريقة التقليدية** ".

وهدفت الدراسة إلى استقصاء أثر استخدام الألعاب التربوية المحوسبة في تحصيل بعض المفاهيم الرياضية لتلاميذ الصف الثالث الأساسي مقارنة بالطريقة التقليدية، وقد تكونت عينة الدراسة من (68) تلميذاً وتلميذة، قسّموا إلى مجموعات (تجريبية وضابطة)، درست وحدات الضرب والقسمة والكسور، وقد درست المجموعة التجريبية وحدات الضرب والقسمة والكسور للصف الثالث الأساسي باستخدام الألعاب التربوية المحوسبة، في حين درست المجموعة الضابطة الوحدات نفسها بالطريقة التقليدية، وقد تم تطوير اختبار تحصيلي في الوحدات المذكورة من مبحث الرياضيات لقياس التحصيل المباشر والمؤجل، وكان ذا صدق وثبات كافيين ثم طبق على عينة الدراسة، وأجريت التحليلات الإحصائية المناسبة حيث أشارت النتائج إلى وجود فروق دالة إحصائياً في التحصيل المباشر والمؤجل، تعزى إلى طريقة التدريس، ولصالح المجموعة التجريبية، وعدم وجود فرق دال إحصائياً في التحصيل المباشر والمؤجل، تعزى للجنس والتفاعل بين الطريقة والجنس، وقد أوصت الدراسة بتوظيف الألعاب التربوية المحوسبة في تدريس الرياضيات في مرحلة التعليم الأساسي للذكور والإناث.

10- دراسة الغلام (2010):

وهي بعنوان " **واقع استخدام الحاسوب في المدارس الثانوية بمحافظة حضرموت من وجهة نظر المعلمين والمعلمات واتجاهاتهم نحو استخدامه** "

هدفت الدراسة إلى التعرف على واقع استخدام الحاسوب في المدارس الثانوية بمحافظة حضرموت من وجهة نظر المعلمين والمعلمات، ومعرفة اتجاهات المعلمين والمعلمات بالمدارس الثانوية بمحافظة حضرموت نحو استخدام الحاسوب، وتكوّنت العينة من (249) معلماً ومعلمة من المعلمين الموزعين في ست مدارس ثانوية حكومية بمديريات ساحل حضرموت للعام الدراسي 2009/2008، حيث تمثل نسبة (42%) من مجتمع الدراسة.

ولتحقيق أهداف الدراسة تم إعداد أداتين الأولى لقياس واقع استخدام الحاسوب تكونت من ثلاثة مجالات وهي: المجال الأول: الأجهزة والإمكانيات المتوفرة، والمجال الثاني: استخدام المعلم للحاسوب، والمجال الثالث: العوامل المساعدة والمعيقة، وأُعدت الأداة الثانية لقياس اتجاهات المعلمين نحو استخدام الحاسوب، وتكونت من ثلاثة مجالات أيضا وهي: المجال الأول: الرهبة من استخدام الحاسوب، والمجال الثاني: استخدام الحاسوب للأغراض الشخصية والمهنية، والمجال الثالث: قيمة الحاسوب وأهميته. وقد تم التحقق من صدق أداتي الدراسة من خلال عرضهما على مجموعة من المحكمين المتخصصين، كما تم قياس

ثبات أداتي الدراسة بطريقة إعادة التطبيق وطريقة كرونباخ ألفا، وكشفت الدراسة عن عدد من النتائج أهمها:

وجود نقص في عدد أجهزة الحاسوب المتوفرة في المدارس الثانوية، وعدم توفر مكتبة داخل تلك المدارس تتلاءم مع متطلبات الحاسوب، وضعف الصيانة الدورية للأجهزة المتوفرة.

كما أظهرت أن أهم العوامل المساعدة لاستخدام الحاسوب هي: امتلاك المعلم القدرة على استخدام الحاسوب، وإدراك الإدارات المدرسية لأهمية الحاسوب في العملية التعليمية، وأن أكثر العوامل إعاقة لاستخدام الحاسوب هي: إغلاق معامل الحاسوب في المدارس في غير الدوام الرسمي، وقلة الدعم المالي من قبل إدارة التربية للمدارس، كما أظهرت الدراسة:

– أن مستوى استخدام الحاسوب من قبل المعلمين والمعلمات بين المتوسط والضعيف باستثناء استخدام الحاسوب في طباعة الاختبارات حيث يمارس بدرجة كبيرة.

– توجد فروق ذات دلالة إحصائية في استخدام الحاسوب بالنسبة لمتغيرات الدراسة (النوع، والتخصص ، والخبرة في التدريس).

– اتجاهات المعلمين والمعلمات نحو المجالات الثلاثة لأداة الدراسة إيجابية بصورة عامة.

– لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات المعلمين والمعلمات نحو المجالات الثلاثة لأداة الدراسة بالنسبة لمتغيرات الدراسة (النوع، والتخصص، والخبرة في التدريس).

وفي ضوء تلك النتائج أوصت الدراسة بأهمية السعي لتوفير مزيد من أجهزة الحاسوب وملحقاته، وإتاحة استخدامها بحرية ويسر أثناء الدوام وخارجه، وتوفير البرمجيات الحديثة والمناسبة لمناهج التعليم، وتشجيع المعلمين على استخدام الحاسوب في التدريس وربط ذلك بجوانب تقويم المعلم.

11- دراسة الأحمدي (2008):

وهي بعنوان " **فاعلية التعليم الإلكتروني في التحصيل والاحتفاظ لدى طالبات العلوم الاجتماعية بكلية الآداب والعلوم الانسانية بالمدينة المنورة** ".

هدفت الدراسة إلى قياس فاعلية استخدام المقرر الإلكتروني على شبكة الانترنت ودراسة فاعلية استخدام البرمجية التعليمية في تحصيل الطالبات واحتفاظهن بكلية الآداب والعلوم الانسانية للبنات(الأقسام الأدبية بقسم العلوم الاجتماعية بالمدينة المنورة)، والوقوف على مدى فاعلية كل من المقرر الالكتروني على شبكة الانترنت والبرمجية التعليمية في التحصيل والاحتفاظ في العينة سابقة الذكر. واشتملت عينة البحث على (75) طالبة من طالبات الفرقة الثالثة بكلية الآداب والعلوم الإنسانية للبنات، وقد قامت الباحثة بتطبيق البرمجية التعليمية، والمقرر الإلكتروني عبر الموقع التعليمي في تدريسها

للمجموعتين التجريبيتين، وباستخدام الأساليب الإحصائية (اختبار تحليل التباين الأحادي والإحصاء الوصفي للمجموعات الثلاث (الضابطة، والتجريبية الأولى، والتجريبية الثانية) وتحليل التباين البسيط للفروق بين متوسطات المجموعات المستقلة في درجات الاختبار التحصيلي، ولمعرفة الفروق لصالح أي من هذه المجموعات الثلاث، تم استخدام أحد اختبارات المقارنات البعدية وهو اختبار (شفيه)، وأظهرت نتائج البحث فروقاً في الدالة الإحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين المجموعة الضابطة والمجموعتين التجريبيتين في التحصيل والاحتفاظ، أي أن هناك فروقاً دالة إحصائياً بين المجموعة التجريبية الأولى(التعليم الإلكتروني باستخدام البرمجية التعليمية)، والتجريبية الثانية (التعليم الإلكتروني باستخدام المقرر الإلكتروني عبر الموقع التعليمي) في التحصيل لصالح المجموعة الثانية. كما أظهرت فروقاً دالة إحصائياً بين المجموعة التجريبية الأولى (التعليم الإلكتروني باستخدام البرمجية التعليمية)، والتجريبية الثانية (التعليم الإلكتروني باستخدام المقرر الإلكتروني عبر الموقع التعليمي) في الاحتفاظ لصالح المجموعة الثانية.

ومن أهم توصيات البحث أن تفعّل عمادات الكليات معامل الحاسبات الآلية الموجودة في الجامعات كي يمكن الاستفادة من البحوث والبرمجيات التي يحرص الباحثون من أعضاء التدريس على أن تكون على أعلى المستويات التعليمية، وضرورة استخدام استراتيجيات تدريس مختلفة مدعمة بالوسائط المتعددة والفعالة للكمبيوتر وشبكات الإنترنت في التدريس، وتدريب الطالبات في كليات التربية على استخدام شبكة الانترنت في التدريس، وضرورة تدريب العاملين في مجال التقنيات التربوية على تصميم المناهج الدراسية على شبكة الانترنت.

12- دراسة الدوبي(2008):

وهي بعنوان "**واقع استخدام الحاسب الآلي في العملية التعليمية للصفوف الأولية في المرحلة الابتدائية من وجهة نظر معلمي ومشرفي الحاسب الآلي بمدينة مكة المكرّمة** ".

هدفت الدراسة إلى التعرف على واقع استخدام الحاسب الآلي في العملية التعليمية للصفوف الأولية في المرحلة الابتدائية بمدينة مكة المكرمة، واستخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، وتكونت عينة الدراسة من جميع معلمي ومشرفي الحاسب الآلي للصفوف الأولية في المرحلة الابتدائية بمكة المكرمة والبالغ عددهم (63) معلمًا ومشرفًا منهم (58) معلمًا و (5) مشرفين لعدد (57) مدرسة، ومن أبرز نتائج الدراسة أن درجة واقع استخدام الحاسب الآلي في تحقيق بعض الأهداف التربوية كبيرة، وكذلك كان لواقع استخدام الحاسب الآلي في توفير خدمات تعليمية بمتوسط حسابي (3.77)، بينما

كانت درجة الصعوبة التي يواجهها معلمو الحاسب الآلي متوسطة ، ومقدار المتوسط (3.07) ، وأوصت الدراسة بالسعي الجاد لإزالة الصعوبات التي حددتها هذه الدراسة واستمرار تدريب المعلمين على استخدام الحاسب الآلي ليؤدي ذلك إلى تمكينهم بشكل أفضل.

13- دراسة حمزة (2008):

وهي بعنوان " **اتجاهات الطلبة والمعلمين في المدارس الاستكشافية الأردنية نحو منهاج الرياضيات المحوسب** "

هدفت الدراسة إلى تقصّي اتجاهات الطلاب ومعلمي الرياضيات في المدارس الاستكشافية الأردنية نحو استخدام منهاج الرياضيات المحوسب في تدريس الرياضيات، وقد تكونت عينة الدراسة من (215) طالباً وطالبة من طلبة الصف العاشر الأساسي درست باستخدام المنهاج المحوسب كطريقة تدريس، وأخذت العينة من أربع مدارس، مدرستين للذكور ومدرستين للإناث، تم اختيارها من بين المدارس الاستكشافية في عمان التي تطبق فعلياً منهاج الرياضيات المحوسب، منهم (82) طالباً و(133) طالبة، في الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي 2008/2007، وتكونت عينة المعلمين من (29) معلماً ومعلمة للرياضيات (13 ذكور و 16 إناث) من سبع مدارس في مديريات التعليم لمحافظة عمان، ثلاثة منها للذكور، وأربعة للإناث، وهذه المدارس السبع هي من ضمن المدارس الاستكشافية التي قامت وزارة التربية والتعليم الأردنية بتطبيق تدريس منهاج الرياضيات المحوسب على طلبتها، وقام الباحث بتطوير استبانة لقياس اتجاهات المعلمين واستبانة أخرى لقياس اتجاهات الطلبة نحو منهاج الرياضيات المحوسب، وقد اعتمد الباحث على مراجعة الأدب التربوي والدراسات السابقة المتعلقة بالاتجاهات وخاصة في مجال استخدام الحاسوب في التدريس، مثل دراسة الربايعة (2006)، ودراسة (Qing,2007). واتضح من تحليل النتائج أن المتوسطات الحسابية لأبعاد مقياس الاتجاه (استبانة الاتجاهات) نحو منهاج الرياضيات المحوسب تراوحت بين (3.89 إلى 3.91) وبالتالي فإن جميع الفقرات كانت متوسطاتها أعلى من الدرجة(3)، وهذا يعطي مؤشراً بأن اتجاهات الطلبة نحو استخدام الحاسوب في تدريس منهاج الرياضيات المحوسب إيجابية، ويدل ذلك على جودة منهاج الرياضيات المحوسب في المجالات الثلاث، وإلى حماس الطلبة لتطبيقه، وقد لاحظ الباحث ذلك عند حضوره لبعض الحصص ومقابلته لطلبة ومعلمين من مدارس العينة، كما اتضح أيضاً أن المتوسطات الحسابية لأبعاد الاستبانة نحو منهاج الرياضيات المحوسب الخاصة بالمعلمين، تراوحت بين (3.61 إلى 3.97) وبالتالي فإن جميع مجالات الاستبانة

الثلاث كانت متوسطاتها أعلى من الدرجة(3)، وهذا يعطي مؤشراً بأن اتجاهات المعلمين نحو استخدام الحاسوب في تدريس منهاج الرياضيات المحوسب إيجابية بشكل عام في المجالات الثلاث.

14- دراسة غراب وأبو سلطان (2007):

وهي بعنوان : " **مدى فاعلية برنامج المدارس المتميزة في تحسين الجودة في التعليم العام بمدارس وكالة الغوث الدولية بغزة** ".

هدفت الدراسة إلى التعرف على مدى فاعلية برنامج المدارس المتميزة في تحسين الجودة في التعليم العام بمدارس وكالة الغوث الدولية بغزة، حيث تكونت عينة الدراسة من خمس مدارس طبق عليها برنامج المدارس المتميزة من الصفين السادس والتاسع من مرحلة التعليم الأساسي، وخمس مدارس لم يطبق عليها برنامج المدارس المتميزة من الصفين السادس والتاسع من مرحلة التعليم الأساسي في منطقة جباليا وبيت حانون. واستخدمت الدراسة نتائج تحصيل الطلبة في مادتي اللغة العربية والرياضيات للتعرف على مستوى التحصيل فيهن، وكذلك استخدمت الاستبانة للتعرف على مستوى التدريب والتخطيط في مدارس عينة الدراسة، وقد استخدم الباحثان المنهج الوصفي التحليلي للتعرف على مدى فاعلية برنامج المدارس المتميزة، وتوصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تحصيل طلبة الصف السادس في مادتي اللغة العربية والرياضيات في المدارس التي طبق عليها برنامج المدارس المتميزة والمدارس التي لم يطبق عليها البرنامج.
- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تحصيل طلبة الصف التاسع في مادة اللغة العربية في المدارس التي طبق عليها برنامج المدارس المتميزة والمدارس التي لم يطبق عليها البرنامج، بينما كانت هناك فروق دالة إحصائياً في تحصيل الطلبة في مادة الرياضيات لصالح المدارس التي لم يطبق عليها البرنامج.
- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى التخطيط في المدارس التي طبق عليها برنامج المدارس المتميزة والمدارس التي لم يطبق عليها البرنامج.
- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى التدريب في المدارس التي طبق عليها برنامج المدارس المتميزة والمدارس التي لم يطبق عليها البرنامج.

15- دراسة عاشور (2007):

وهي بعنوان " **فاعلية برنامج التعليم المساند في تحسين تحصيل الطلبة من وجهة نظر معلمي التعليم المساند ومعلماته في مدارس وكالة الغوث في محافظات شمال فلسطين** ".

هدفت الدراسة إلى التعرف على فاعلية برنامج التعليم المساند في تحسين تحصيل الطلبة من وجهة نظر معلمي التعليم المساند ومعلماته في مدارس وكالة الغوث في محافظات شمال فلسطين في ضوء بعض المتغيرات المستقلة (الجنس، والتخصص، ومكان السكن)، وقامت الباحثة ببناء استبانة لهذا الغرض تم توزيعها على (88) معلمًا ومعلمة من أصل (218) يعملون في برنامج التعليم المساند في مدارس وكالة الغوث بما نسبته (40%) من مجتمع الدراسة. ولتحقيق أهداف الدراسة قامت الباحثة بتطوير استبانة موجهة للمعلمين والمعلمات، وتكوّنت أداة الدراسة من (45) فقرة، موزعة على خمسة أبعاد، للاطلاع على واقع برنامج التعليم المساند وتقييمه من جهة، وأثر تطبيق برنامج التعليم المساند على التحصيل الدراسي للطلبة الذين يعانون من ضعف دراسي من جهة أخرى، وكانت الاستجابة على فقرات الأداة وفق تدريج ليكرت الخماسي، وتوصلت الدراسة إلى النتائج الآتية:

- برنامج التعليم المساند ساهم في تحسين التحصيل الطلبة، ومشاركتهم في العملية التعليمية التعلمية، ومكنهم من التعبير عن حاجاتهم ومشكلاتهم بحرية.
- الأدوات التي يوفرها برنامج التعليم المساند غير كافية، وكذلك التدريب الموجه لمعلميه ومعلماته.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في متوسطات استجابات معلمي التعليم المساند ومعلماته في مدارس وكالة الغوث تعزى لمتغير جنس المعلم ولصالح الإناث، بينما لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في متوسطات الاستجابات تعزى لمتغيري مكان السكن والتخصص.

وأوصت الباحثة بأن يتم تطبيق برنامج التعليم المساند خارج الدوام الرسمي، في العطلة الصيفية مثلاً، أو في عطلة نهاية الأسبوع، وكذلك إعادة النظر في الفترة الزمنية المخصصة للتعليم المساند، وتعديلها بما يتلاءم وحاجة الطالب، بالإضافة إلى ضرورة توفير غرف صفية خاصة وأدوات ووسائل موجهة للتعامل مع طلبة التعليم المساند، وتنظيم دورات تدريبية مستمرة لمعلمي ومعلمات التعليم المساند، وإشراك معلمي المساندة في إعداد المناهج اللازمة، أو تحديثها أو

تحليلها وغيرها من التوصيات التي من شأنها تطوير برنامج التعليم المساند، وتعميمه على شرائح أكبر من الطلبة.

16- دراسة جبر (2007):

وهي بعنوان " **أثر استخدام الحاسوب على تحصيل طلبة الصف السابع في الرياضيات واتجاهات معلميهم نحو استخدامه كوسيلة تعليمية** ".

هدفت هذه الدراسة إلى استقصاء أثر استخدام الحاسوب على تحصيل طلبة الصف السابع الأساسي في الرياضيات، مقارنة بالطريقة التقليدية، ومعرفة اتجاهات معلميهم نحو استخدامه كوسيلة تعليمية، وبلغ حجم عينة الدراسة (94) طالبًا وطالبة من طلبة الصف السابع الأساسي، في مدرستي ذكور وبنات كفر حارس الثانويتين، التابعتين لمديرية التربية والتعليم في محافظة سلفيت للعام الدراسي2007- 2006، وقد تم اختيارهما قصديًا لتطبيق الدراسة التجريبية، وبلغ عدد المعلمين (37) معلمًا ومعلمة وهم جميع معلمي الرياضيات للصف المذكور في المحافظة لدراسة اتجاهاتهم نحو استخدام الحاسوب كوسيلة تعليمية، ووزّع الباحث الطلبة في مجموعتين: تجريبية درست باستخدام الحاسوب وبلغ عدد أفرادها (47) طالبًا وطالبة مقسمة لشعبتي ذكور وعددهم (24) طالبًا وإناث وعددهن (23) طالبة، وأخرى ضابطة درست بالطريقة التقليدية موزعة في شعبتي ذكور وإناث وعدد أفراد كل منهما مشابه لمثيله في المجموعة التجريبية، وقد حاولت هذه الدراسة التعرف إلى أثر استخدام الحاسوب في تدريس الرياضيات على تحصيل طلبة الصف السابع الأساسي في وحدة المجموعات، وتحديد اتجاهات معلمي الرياضيات نحو استخدام الحاسوب كوسيلة تعليمية في تدريس الرياضيات، واستخدم الباحث برنامجًا محوسبًا تم إعداده باستخدام برنامج (Power Point)، وقد أشارت نتائج الدراسة إلى وجود فروق دالة إحصائيًا عن مستوى دلالة($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات تحصيل طلبة الصف السابع الأساسي في القياس البعدي في وحدة المجموعات في الرياضيات تعزى لطريقة التدريس(بالحاسوب، تقليدية)وذلك لصالح طريقة التدريس بالحاسوب، ولم تكشف الدراسة عن وجود فروق دالة إحصائيًا تعزى للجنس أو للتفاعل بين طريقة التدريس والجنس، كما كشفت الدراسة عن اتجاهات إيجابية لدى معلمي الرياضيات للصف السابع الأساسي نحو استخدام الحاسوب كوسيلة تعليمية في تدريس الرياضيات، وقد أوصت الدراسة بإجراء المزيد من الدراسات، لاستقصاء أثر استخدام الحاسوب في مختلف الصفوف والمراحل التعليمية وفي مختلف

المواد الدراسية، ودراسة اتجاهات كافة العاملين في التربية والتعليم نحو استخدام الحاسوب في التدريس وغيره من المجالات.

2:2:3 الدراسات الأجنبية:

1- دراسة صالحي ومحمد نجاد (Salehi & Mohammadnejad, 2011):

"**Evaluation of the use of ICT amongst elementary school teachers in Iran**".

" تقييم استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات من خلال معلمي المدارس الابتدائية في إيران "

وهدفت إلى تقييم استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات من خلال معلمي المدارس الابتدائية في إيران، وقد تمثّل مجتمع الدراسة في جميع معلمي المرحلة الابتدائية في إيران، حيث تكونت عينة الدراسة من(358) معلماً من المدارس الابتدائية الإيرانية تم اختيارهم بطريقة عشوائية، وكانت الأداتان المستخدمتان عبارة عن صحيفة أسئلة ومقابلة مع المعلمين. وأشارت النتائج إلى ضعف المعلمين في توظيف تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في غرفة الصف في الخمس مجالات التي تم اختبارهم فيها، وليس لديهم المعارف والمهارات الكافية في مجال تكنولوجيا المعلومات والاتصالات التي هي المفاتيح الرئيسة لمهارات التعلم، وأوصت الدراسة بضرورة التوسع في تدريب المعلمين على مهارات تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في المؤسسات التعليمية ، وعلى المدارس والجامعات أن تكثف من استخدام الحاسوب لتطوير قدرات المعلمين والطلاب ضمن البرامج التعليمية.

2- دراسة كوكيناكي (Kokkinaki, 2010):

Obstacles of the integration of ICT in primary Education in Greece""

" معوّقات دمج تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في التعليم في المدارس الابتدائية في اليونان "

هدفت الدراسة إلى التعرف على معيقات دمج تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في التعليم في المدارس الابتدائية في اليونان وتحديد المعايير التي من شأنها أن تحد من اندماج تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في التعليم، والكشف عما إذا كان استعمال التكنولوجيا الحديثة عبئاً عوضاً عن كونها عوامل مساعدة، واستخدم فيها منهج البحث المختلط (البحث الكمي والنوعي)، وقد تكونت عينة الدراسة من (46) معلماً من معلمي الصفين الخامس والسادس الابتدائيين في منطقتي (إيلس، واشيس) باليونان، وكشفت

الدراسة أن عدم وجود دعم للوقت والبنية التحتية والتقنية هي من أهم الأسباب التي تعيق المعلمين من استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في الفصول الدراسية وقد أوصت الدراسة بضرورة تقديم تدريب متخصص للمعلمين من خلال دمج المفاهيم الأساسية النظرية لمهارات الكمبيوتر مع التدريب الحقيقي داخل غرفة الصف، والاهتمام بالإعداد الجيد لتوظيف التكنولوجيا وذلك من أجل تقليل الصعوبات التي تواجه المعلمين.

3-دراسة سانج وآخرون (Sang et al, 2009):

"**Factors support or prevent teachers from integrating ICT into classroom teaching: A Chinese perspective** ".

" **العوامل التي تدعم أو تمنع المعلمين من دمج تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في التدريس في غرفة الصف من وجهة نظر الصينيين** ".

هدفت هذه الدراسة إلى تحديد العوامل التي تدعم أو تمنع المعلمين من دمج تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في التدريس في غرفة الصف من وجهة نظر الصينيين، وتحديد التحديات التي تعيق استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في غرفة الصف وخاصة المعوقات الداخلية مثل طرائق التدريس التقليدية، والاتجاهات العامة نحو الحاسوب، والدافعية نحو الحاسوب، والوعي نحو سياسة استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات بالتدريس في غرفة الصف، ولهذا الغرض طبقت استبانة مسحية كأداة بحث على (820) معلم مرحلة ابتدائية من المدارس الصينية، وقد أشارت النتائج إلى أن دمج تكنولوجيا المعلومات والاتصالات داخل غرفة الصف قد ارتبط بجميع المتغيرات المستقلة، وأكدت الدراسة أن الدمج الناجح يرتبط ارتباطاً وثيقاً بعمليات التفكير لدى معلمي الصف مثل : معتقدات المعلم ، والدافعية ، واتجاهات المعلم نحو استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات، ولذا يجب فهم عمليات التفكير لدى المعلمين من أجل تحديث وتطوير الممارسات والأنشطة الصفية باستخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات.

4- دراسة آسان (Asan, 2003):

"**Computer Technology Awareness by elementary school Teachers: A case study from Turkey**".

" **وعي معلمي المرحلة الابتدائية بتكنولوجيا الحاسوب : دراسة حالة من تركيا**".

وهدفت الدراسة إلى التعرف على مستوى وعي وإدراك معلمي المرحلة الابتدائية بتكنولوجيا الحاسوب والأدوار التي يجب أن يؤدوها، إضافة إلى التعرف إلى المشكلات التي تؤثر على توظيف الكمبيوتر في مدارسهم، وتكونت عينة الدراسة من (252) معلمًا من مدارس(ترابزون) الأساسية التركية حيث تم اختيارهم بطريقة عشوائية من بين (51) مدرسة ابتدائية، وأشارت النتائج إلى أن الكثير من المعلمين ليسوا من مستخدمي الحاسوب، والكثير منهم يفتقر إلى الأسس التي يجب أن تبنى عليها المهارات التكنولوجية، أي أن مستوياتهم متدنية وأن استخدام الحاسوب لا يشكل جزءاً من البيئة التعليمية لمعظمهم. وقد أشارت الدراسة أيضاً إلى وجود دلالة لمتغيرات النوع، وعدد سنوات الخدمة، وحالة المدرسة، ومن أكثر المشكلات التي تواجهها المدارس الأساسية في تركيا هي نقص الأجهزة، ونقص المعرفة بتكنولوجيا الحاسوب، ونقص فرص التدريب، والفصول المزدحمة، وتشير البيانات إلى أن معلمي المرحلة الأساسية يجب عليهم أن يدمجوا التكنولوجيا ضمن أساليب تدريسهم، كما أكدت الدراسة على أن النتائج يمكن أن تستفيد منها الأنظمة التعليمية في الدول النامية للتغلب على الصعوبات كما هو الحال في تركيا.

5- دراسة بييه وأُبرين (Paay & O'Brien,2000):

"**Learning by Interacting : Comparing the Effectiveness of an Interactive Tutorial with a Standard Electronic Book Interface**".

"**التعلم من خلال التفاعل: مقارنة فاعلية برنامج تعليمي تفاعلي عبر الإنترنت بواجهة الكتاب التعليمي الإلكتروني التقليدي**".

وهدفت هذه الدراسة إلى مقارنة فاعلية برنامج تعليمي تفاعلي عبر الإنترنت بواجهة الكتاب التعليمي الإلكتروني التقليدي، حيث دفع التقدم عبر الإنترنت الجامعات إلى توظيف الإنترنت في عرض مكونات المواد التعليمية والمحاضرات، ولكن هناك ما يبرر إضافة الموارد اللازمة لتطوير المواد التعليمية كوسائط تفاعلية وهي محببة للطلاب، والدراسة هنا ركزت على مقارنة نوعين من الواجهات: وهما واجهة الكتاب الإلكتروني، وواجهة البرنامج التعليمي التفاعلي، وتحديد ردود أفعال المستخدمين في كل واجهة، وقد تم رصد وتسجيل تفضيلات المستخدمين للواجهتين، وأدائهم، ثم مسح وتحليل البيانات من خلال اختبارين إحصائيين استدلاليين، حيث أشارت النتائج إلى أن الطلاب حققوا نتائج أفضل عند استخدام البرنامج التعليمي التفاعلي عبر الإنترنت مقارنة بالكتاب الإلكتروني، وفي استطلاع الرأي، أجاب الطلاب لصالح البرامج التعليمية التفاعلية.

6-دراسة دونج سونج زانج، وآخرون (Dongsong Zhang,2005):

Instructional video in e-learning: Assessing the impact of interactive video on learning effectiveness.

وهي بعنوان: "**الفيديو التعليمي في التعلّم الإلكتروني: تقييم أثر الفيديو التفاعلي على فاعليّة التعلّم**".

وهدفت هذه الدراسة إلى تقييم أثر الفيديو التفاعلي في التعلّم الإلكتروني على فاعليّة التعلّم، لا سيما أن الفيديو التفاعلي يتيح فرصة الاستباقية والوصول العشوائي إلى محتوى الفيديو. واستخدم الباحثون في هذه الدراسة المنهج التجريبي لاختبار تأثير الفيديو التفاعلي على مخرجات التعلم ورضا المتعلمين في بيئات التعلم الإلكتروني، وقد أجريت الدراسة على أربع مجموعات من المتعلمين بظروف مختلفة: الأولى من خلال بيئة إلكترونية وفيديو تفاعلي، والثانية من خلال بيئة إلكترونية بدون فيديو تفاعلي، والثالثة من خلال بيئة إلكترونية وبدون فيديو، والرابعة من خلال تعليم تقليدي داخل البيئة الصفية العادية. واعتمدت الدراسة تطبيق اختبار قبلي قبل تلقي الطلبة لكل محاضرة بشكل فردي ثم تطبيق اختبار بعدي في نهاية المحاضرة مع استبانة من سبع رتب بحسب مقياس ليكرت لقياس رضا المتعلمين. وقد أظهرت نتائج الدراسة أن تأثير الفيديو على فاعلية التعلم يتوقف على مدى توفّر التفاعل، فقد حقق الطلبة في بيئة التعلم الإلكتروني والذين زُوّدوا بفيديو تفاعلي تعلماً أفضل، ومستوىً عالٍ من الرضا وذو دلالة إحصائية مقارنة ببقية الفئات الأخرى، وتوصى الدراسة بأهمية دمج الفيديو التعليمي التفاعلي في أنظمة التعلّم الإلكتروني.

3:3 المحور الثاني : الدراسات المتعلقة بالرضا الوظيفي للمعلمين:

1:3:3 الدراسات العربية:

1- دراسة الأفندي (2012):

وهي بعنوان: "**عوامل الرضا الوظيفي وتطوير فعّالية أداء المعلمين في المدارس الثانوية الحكومية في محافظة بيت لحم**".

هدفت الدراسة إلى التعرف على العلاقة بين عوامل الرضا الوظيفي وتطوير فعالية أداء المعلمين في المدارس الحكومية الثانوية في محافظة بيت لحم، وأثر كل من المتغيرات المستقلة: الجنس، وعدد سنوات الخدمة، والراتب، والمؤهل العلمي على عوامل الرضا الوظيفي. وقد تكونت عينة الدراسة من (170) معلماً ومعلمة، حيث اختيروا بالطريقة

العشوائية الطبقية، واستخدم الباحث استبانة تكونت من (35) فقرة، تغطي ثلاثة أبعاد هي: العامل الاقتصادي، والمكانة الاجتماعية للمعلم، وبيئة العمل، وقد أشارت نتائج الدراسة إلى أن عوامل الرضا الوظيفي جاءت كالتالي: بُعد بيئة العمل جاء بالمرتبة الأولى، وبُعد المكانة الاجتماعية للمعلم جاء بالمرتبة الثانية، بينما جاء بُعد العامل الاقتصادي في المرتبة الثالثة، وأظهرت نتائج الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية لدى المعلمين تجاه الرضا الوظيفي تعزى لمتغير الجنس، ومتغير الراتب، ومتغير عدد سنوات الخدمة، بينما ظهرت فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير المؤهل العلمي مع عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في بعدي المكانة الاجتماعية للمعلم وبيئة العمل تبعًا لمتغير المؤهل العلمي. وفي ضوء نتائج الدراسة يوصي الباحث بضرورة الارتقاء بالوضع الاقتصادي للمعلم والعمل على تغيير نظرة المجتمع لمهنة التعليم، ولا بد من توفير ظروف عمل أفضل مما هو موجود لمساعدة المعلم على القيام بدوره بشكل فعال وبأداء متميز.

2- دراسة الشيخ خليل وشرير (2008):

وهي بعنوان " **الرضا الوظيفي وعلاقته ببعض المتغيرات (الديمغرافية) لدى المعلمين** "

هدفت الدراسة إلى معرفة العلاقة بين الرضا الوظيفي وبعض المتغيرات (الديموغرافية) لدى المعلمين وتشمل : الجنس، والمؤهل العلمي، وسنوات الخبرة، والمرحلة الدراسية، وقد تكونت عينة الدراسة من(360) معلماً ومعلمة، وقد تم أخذها بطريقة عشوائية عنقودية من(18) مدرسة (بنون، وبنات). من مدارس السلطة الوطنية بمحافظات غزة، وطبق الباحثان استبانة خاصة بالدراسة لقياس الرضا الوظيفي، وقد أسفرت نتائج الدراسة عن وجود فروق دالة إحصائياً في الرضا الوظيفي ككل لصالح الإناث وحملة الدبلوم المتوسط، والمرحلة الأساسية الدنيا، بينما لم توجد فروق في الرضا عن المادة، وبالنسبة لتحقيق المهنة للذات فكانت الفروق لصالح الإناث حملة الدبلوم المتوسط والمرحلة الأساسية الدنيا، أمّا بالنسبة لطبيعة العمل وظروفه، والعلاقة بالمسئولين فكانت الفروق لصالح الإناث حملة الدبلوم المتوسط والمرحلة الأساسية الدنيا، وبخصوص سنوات الخدمة فلا يوجد لها أي أثر على الرضا الوظيفي.

3- دراسة أبو حمدة (2008):

وهي بعنوان" **مستوى تطبيق المساءلة الإدارية وعلاقتها بمستوى الرضا الوظيفي لدى معلمي المدارس الثانوية الخاصة بمحافظة العاصمة عمان من وجهة نظرهم** ".

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على مستوى تطبيق المساءلة الإدارية وعلاقتها بمستوى الرضا الوظيفي لدى معلمي المدارس الثانوية الخاصة بمحافظة العاصمة عمان

من وجهة نظرهم، وقد طبقت الدراسة على عينة عشوائية تكونت من (309) معلماً ومعلمة موزعين على (15) مدرسة ثانوية خاصة، وأشارت الدراسة إلى أن مستوى تطبيق المساءلة الإدارية في المدارس الخاصة كان مرتفعاً بشكل عام، ومستوى الرضا الوظيفي لمعلمي ومعلمات المدارس الثانوية الخاصة كان متوسطاً بشكل عام، وقد أكدت الدراسة وجود علاقة ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدالة ($\alpha \leq 0.05$) بين مستوى تطبيق المساءلة الإدارية ومستوى الرضا الوظيفي لمعلمي ومعلمات المدارس الثانوية الخاصة، بينما لا توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى الدالة ($\alpha \leq 0.05$) بين المعلمين والمعلمات في مستوى تطبيق المساءلة الإدارية سواء في الدرجة الكلية أو في المجالات باستثناء مجال الموظفين، وقد أوصت الدراسة بالتالي:

- العمل على تخفيف ضغط العمل الإداري في المدارس وإيجاد ظروف عمل تساعد المديرين ومعلميهم على أداء مهامهم بنوع من الارتياح والبعد عن الروتين.
- إعطاء المعملين قدراً أكبر من الحرية في اتخاذ القرارات المناسبة في مدارسهم.
- إعطاء المعلمين الحوافز المادية المناسبة لطبيعة عملهم كي يتحقق الرضا الوظيفي لديهم.
- تنمية العلاقات الإيجابية بين جميع العاملين من خلال دعم البرامج الترفيهية والمناسبات الاجتماعية بين العاملين.

4- دراسة حرز الله (2007):

وهي بعنوان " **مدى مشاركة معلمي المدارس الثانوية في اتخاذ القرارات وعلاقته برضاهم الوظيفي** ".

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على مدى مشاركة معلمي المدارس الثانوية في اتخاذ القرارات وعلاقته برضاهم الوظيفي في محافظات غزة، وقد قام الباحث ببناء استبانتين إحداهما لقياس مدى مشاركة معلمي المدارس الثانوية في اتخاذ القرارات والأخرى لقياس رضاهم الوظيفي، وقد اتبع الباحث المنهج الوصفي التحليلي للدراسة، وقد طبق الباحث أداتي الدراسة على عينة طبقية عشوائية من معلمي المدارس الثانوية بلغ عددها (306) معلماً ومعلمة أي بنسبة 10% تقريبًا من مجتمع الدراسة ، وقد بيّنت الدراسة أنّ:

- معلمي المدارس الثانوية يشاركون بدرجة متوسطة في اتخاذ القرارات، وأن أعلى درجات مشاركة المعلمين في اتخاذ القرارات كانت في القرارات المتعلقة بالمنهاج، ثم المتعلقة بشؤون الطلبة، ثم المتعلقة بالمعلمين، ثم المتعلقة بالمجتمع المحلي وقد

حصلت القرارات المتعلقة بالمبنى المدرسي والأمور المالية على أقل درجة من المشاركة.

- درجة الرضا الوظيفي لمعلمي المدارس الثانوية متوسطة، وأن أعلى درجات الرضا الوظيفي كانت في مجال تحقيق الذات، ثم مجال تقدير الآخرين، ثم مجال التفاعل الاجتماعي، ثم مجال الانتماء للمهنة، وقد حصل مجالي طبيعة المهنة والمكافآت والأجور على درجة قليلة من الرضا الوظيفي.
- توجد علاقة إيجابية متوسطة بين مدى مشاركة المعلمين في اتخاذ القرارات المدرسية والرضا الوظيفي لديهم ، وقدّم الباحث عدة توصيات منها:

– التأكيد على أن النظام المدرسي والعمليات التعليمية داخله لا يمكن أن تتحسن إلا بالتعاون والمشاركة الإيجابية، وتفويض الصلاحيات للمعلمين.

– ضرورة توجيه أنظار مديري المدارس إلى إفساح المجال للمعلمين للاتصال بأفراد المجتمع المحلي وتوطيد العلاقة، وضرورة تفعيل اللجان المدرسية، وتبادل الأدوار بين المعلمين.

5-دراسة العاجز ونشوان (2004):

وهي بعنوان" **عوامل الرضا الوظيفي وتطوير فعالية أداء المعلمين بمدارس وكالة الغوث الدولية بغزة** ".

هدفت الدراسة إلى معرفة العلاقة بين عوامل الرضا الوظيفي وتطوير فعالية أداء المعلمين بمدارس وكالة الغوث الدولية بغزة، وقد تم استخدام استبانة كأداة للدراسة تكونت من خمسة مجالات، وتكونت عينة الدراسة من (302) معلماً ومعلمة، وأظهرت نتائج الدراسة أن أكثر عوامل الرضا الوظيفي التي تسهم في تطوير فعالية أداء المعلمين تمثّلت في: سلامة النظام والانضباط المدرسي، ومراعاة احتياجات المعلمين المهنية في الجدول المدرسي، وتوفير الأمن والأمان والحرية والديمقراطية للمعلمين، واستخدام أساليب متنوعة وحديثة في الإشراف التربوي، كما أشارت نتائج الدراسة إلى وجود فروق دالة إحصائيًا بين عوامل الرضا الوظيفي وتطوير فعالية أداء المعلمين المدرسي لصالح الذكور، وطبقا للمرحلة التعليمية فقد كانت الفروق لصالح المرحلة الإعدادية، أمّا بالنسبة للمؤهل العلمي فهي لصالح حملة الشهادات العليا، كما أظهرت عدم وجود فروق دالة إحصائيًا بالنسبة لمتغير سنوات الخدمة.

6-دراسة حجو (1997):

وهي بعنوان: " **مستوى الرضا عن المهنة لدى معلمي ومعلمات مدارس المرحلة الأساسية العليا الحكومية في محافظات غزة** "

هدفت إلى التعرف على العلاقة بين متغيرات الدراسة (الجنس، والمؤهل العلمي، والتأهيل التربوي، والتخصص الأكاديمي، وسنوات الخدمة) ودرجة الرضا عن المهنة لدى معلمي ومعلمات مدارس المرحلة الأساسية العليا بمحافظات غزة ، واستخدم الباحث في هذه الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وتم اختيار عينة الدراسة بالطريقة العشوائية من بين معلمي ومعلمات مدارس المرحلة الأساسية العليا بلغت (270) معلماً ومعلمة، كما تمثّلت أداة الدراسة في استبانة تم تقسيمها إلى (6) مجالات هي: مجال طبيعة المهنة ومتطلباتها، والمجال الاجتماعي، ومجال العائد المادي، ومجال الإدارة المدرسية، ومجال الإشراف الفني، ومجال المناهج الدراسية.

أكّدت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الرضا عن العمل لدى عينة الدارسة تعزى لمتغير الجنس والتخصص الأكاديمي في مجال طبيعة المهنة والإشراف التربوي لصالح ذوي التخصصات الإنسانية، وأن العائد المادي يعد مصدراً رئيساً لعدم رضا المعلمين والمعلمات. كما أكّدت الدراسة أن الإدارة المدرسية والمجال الاجتماعي من أهم مصادر الرضا لأفراد عينة الدراسة.

7-دراسة حسن (1996):

وهي بعنوان: " **المساندة الاجتماعية وضغط العمل وعلاقة كل منهما برضا المعلم عن العمل**".

وهدفت الدراسة إلى التعرف على تأثير كل من المساندة الاجتماعية، وضغط العمل، وعدد سنوات الخبرة بالتدريس، وجنس المعلم، وجنس مدير المدرسة على رضا معلمي المرحلة الابتدائية ومعلماتها عن العمل، وكذلك التعرف على تأثير جنس المعلم على كل من المساندة الاجتماعية وضغط العمل. واستخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، وتكونت عينة الدراسة من (187) معلماً ومعلمة أي بواقع (97) معلماً و(90) معلمة، تم اختيارهم من معلمي المرحلة الابتدائية بالشرقية ومعلماتها.

تمثّلت أداة الدراسة باستبانات معدة سابقاً لقياس كل من المساندة الاجتماعية وضغط العمل ورضا المعلم عن العمل حيث قام الباحث بتطبيقها بعد تعريبها، وأسفرت نتائج الدراسة عن وجود فروق دالة إحصائياً بين المعلمين والمعلمات في كل من المساندة المالية والصحية، والمساندة من الأصدقاء وزملاء العمل لصالح المعلمين، ووجود فروق دالة إحصائياً بين

المعلمين والمعلمات في كل من الرضا عن الإشراف والرضا الداخلي عن العمل لصالح المعلمات في حين لا توجد فروق في بقية الأبعاد.

وأكّدت الدراسة وجود تأثير دال إحصائياً للجنس على الرضا الكلي عن العمل لصالح المعلمين بينما لا يوجد تأثير لجنس مدير المدرسة الابتدائية على رضا معلمي ومعلمات المرحلة عن العمل. كما أكّدت الدراسة وجود تأثير إيجابي دال إحصائياً لعدد سنوات الخبرة بالتدريس على الرضا الكلي عن العمل لدى كل من المعلمين والمعلمات بالمرحلة الابتدائية.

2:3:3 الدراسات الأجنبية:

1- دراسة كافيه (Caffey,2012):

"**The Relationship Between Servant Leadership Of Principals And Beginning Teacher Job Satisfaction and Intent To Stay**".

"**العلاقة بين خصائص القيادة الخادمة لمدير المدرسة ، وتأثيرها على الرضا الوظيفي للمعلم المبتدئ ورغبته في البقاء في عمله** ". (ولاية ميسوري، الولايات المتحدة الأمريكية)

هدفت هذه الدراسة إلى تحديد العلاقة بين خصائص القيادة الخادمة لمدير المدرسة، وتأثيرها على الرضا الوظيفي للمعلم المبتدئ ورغبته في البقاء في عمله، وبخاصة بسبب وجود نسبة متزايدة من المعلمين المبتدئين الذين يتركون مهنة التدريس خلال السنوات الخمس الأولى، وقد طبق الباحث في هذه الدراسة أساليب البحث الكمي لتتبع العلاقة بين نمط القيادة الخادمة لمديري المدارس، وتأثيرها على الرضا الوظيفي للمعلم المبتدئ ورغبته في البقاء في عمله. واستخدام الباحث نموذجين من المسوحات صمما لغرض جمع البيانات عن مدى وعي المعلم المبتدئ لخصائص القيادة الخادمة، ومدى ممارسة المديرين لها وتأثيرها، ولقد طبقت الدراسة على عينة عشوائية من المعلمين المبتدئين المعتمدين الذين يعملون في جنوب ووسط ولاية ميسوري من ذوي خمس سنوات خبرة في التدريس أو أقل ويدرسون مستويات مختلفة وذوي شهادات متنوعة، حيث استجابوا لنوعين من التقييم وهما: أداة تقييم القيادة الخادمة، والتقييم الخاص بقياس الرضا الوظيفي للمعلم المبتدئ ورغبته في البقاء بسبب القيادة الخادمة، وأشارت الدراسة إلى وجود نسبة عالية من استجابات المشاركين في المسح، وعن الإدراك الإيجابي للمعلمين المبتدئين لخصائص المديرين من نمط القيادة الخادمة، وقد أكدت الدراسة على وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية موجبة من خلال معامل بيرسون بين القيادة الخادمة والرضا الوظيفي

للمعلم المبتدئ ورغبته في البقاء، وأوصت الدراسة بضرورة إبراز خصائص إدارة المدرسة من نمط القيادة الخادمة والتي تعكس صفات التمكين، والرؤية، والحب، والتواضع، وبخاصة أن القيادة الخادمة حصلت على أعلى معدل من استجابات المعلمين المبتدئين من حيث الأهمية في تحقيق الرضا الوظيفي والنية في البقاء في العمل.

2-دراسة تسنيم (Tasnim ,2006):

"**Job Satisfaction among Female Teachers: A study on primary schools in Bangladesh**".

"**مستوى الرضا الوظيفي لدى المعلمات : دراسة على المدارس الابتدائية في بنجلاديش**"

وهدفت هذه الدراسة إلى معرفة مستوى الرضا الوظيفي لدى المعلمين، وتحديد العوامل التي تؤثر على الرضا الوظيفي لدى المعلمات، وأجريت هذه الدراسة على معلمي المدارس الابتدائية التي تديرها الحكومة في بنغلاديش، وعلى الرغم من أن الرضا الوظيفي يعتبر متعلقاً بعلم النفس الاجتماعي؛ إلّا أن هذه الدراسة تناولت تحليل الرضا الوظيفي من وجهة نظر تنظيمية، وتكوّنت عينة الدراسة من(57) معلماً ومعلمة من سبع مدارس ابتدائية تديرها الحكومة في المناطق الحضرية والريفية، وقد اشتملت العينة على (25) معلماً و (32) معلمة، واستجاب أفراد العينة لاستبانة ذات إجابات محددة، وأخرى ذات إجابات مفتوحة، وقد اعتمدت الباحثة على عدة نظريات لتحليل البيانات المتعلقة بمتغيرات الدراسة وهي نظرية فريدريك هيرزبرج للدافعية والقوة، ونظرية هوفستد للذكورة والأنوثة ، ونموذج الرضا الوظيفي للمعلمين من قبل ليندا ايفانز، وقد أشارت الدراسة الميدانية إلى وجود بعض العوامل التي تؤثر على الرضا الوظيفي لدى كل من المعلمين الذكور والإناث، وهذه العوامل هي: الرواتب، والمؤهل العلمي، والترقيات، والإشراف، والإدارة، وبيئة العمل، والثقافة، ووجد أن عدد قليل من تصورات الرضا الوظيفي والعوامل المؤثرة فيها مشتركة لدى كل من المعلمين والمعلمات، ولكن هناك العديد من العوامل التي وضعت كل من المعلمين والمعلمات في موقعين متضادين، وقد فسرت الباحثة النتائج في ضوء النظريات سابقة الذكر، وبخاصة أن كلا المعلمين والمعلمات غير راضين، ولكن نسبة عدم الرضى عند المعلمات هي أكبر منها عند المعلمين ويعود ذلك بشكل أساسي إلى التوقعات المثالية للمعلمات لبيئة العمل والتي هي في الواقع غير محفزة بسبب تدني الرواتب، وصعوبة الحصول على الترقيات، والتنقلات غير المنصفة، وعدم الانسجام في العمل، وفساد القيادة

الإدارية مع أن المعلم يؤدي رسالة سامية في بناء الدولة، لذلك يجب أن يحظى بالمزيد من الاهتمام.

3- دراسة لي (Lee ,2005):

"**What makes a difference between two schools? Teacher job satisfaction and educational outcomes**".

"**ما الذي يُحدث الفرق بين أداء مدرستين؟ الرضا الوظيفي للمعلمين، ومخرجات التعليم**".(كمبوديا).

هدفت الدراسة إلى تحليل عملية التفاعل بين العوامل المدرسية المختلفة والرضا الوظيفي للمعلمين، ومدى تأثيره على مخرجات التعليم، وذلك من خلال المقارنة بين مدرستين من مدارس المنظمات غير حكومية (NGOs) في كمبوديا، وقد أجريت هذه الدراسة النوعية ذات النطاق الضيق خلال فترة ثمانية أسابيع في عام 2005 في مدرستين من مدارس NGOs، في إحدى ضواحي منطقة (فنوم بنيه)، وتشير النتائج إلى أن الرضا الوظيفي للمعلم يتأثر بشكل حاسم بالحوافز المجزية مثل مستوى الرواتب وظروف الرعاية الاجتماعية، إلا أن الدراسة أشارت أيضاً إلى أن الرضا الوظيفي للمعلم ارتبط بعوامل أخرى مثل نوعية الإدارة المدرسية، وأسلوب قيادة المدير، والنمو المهني، والإحساس بمعنى الحياة من خلال التعليم، أي أن الرضا الوظيفي للمعلمين ارتبط بكل من الحوافز المجزية والعوامل الأخرى سابقة الذكر، ووفقا لحالة المدرستين فإن واحد من هذين العاملين هو ذو الأولوية بالنسبة للمعلمين، وأخيراً فقد أوضحت الدراسة أن الاختلاف في الرضا الوظيفي للمعلمين قد أسفر عن فجوة تعليمية ظهرت بشكل واضح من خلال معدلات التحاق الطلاب، ومستوى التحصيل لكلا المدرستين.

4- دراسة لياكو وشوماخر (Liacqu & Schumacher ,1995):

'Factors Contributing to Job Satisfaction in Higher Education'

" **العوامل التي تسهم في تحقيق الرضا الوظيفي لأعضاء الهيئات التدريسية الجامعية**".

هدفت الدراسة إلى التعرف على العوامل التي تؤثر على الرضا الوظيفي وعدم الرضا الوظيفي لأعضاء الهيئات التدريسية في الدراسات العليا الجامعية من خلال تحليل هذه العوامل باستخدام تقسيم هرزبرج في نظرية العاملين، حيث حاولت الدراسة معرفة العوامل التي تؤدي إلى الشعور بالسعادة في العمل، والعوامل المسببة لعدم الارتياح في العمل،

وأظهرت نتائج الدراسة أن العوامل المسببة للرضا عن العمل تمثلت في الشعور بالإنجاز وفرص النمو وتقدير الآخرين، وأن إشباع هذه الحاجات تؤدي إلى درجة عالية من الرضا عن العمل وتحسين الأداء، وأظهرت أن العوامل التي يؤدي عدم وجودها إلى عدم الرضا الوظيفي هي العوامل المرتبطة بالأجور، وبسياسة المنظمة، والإشراف الفني، والعلاقات الشخصية، وظروف العمل، والعلاقة مع الرؤساء، والمركز الاجتماعي.

5- دراسة إيجان (Egan, 2001):

Motivation and satisfaction of Chicago public school teachers

"**الدافعية والرضا الوظيفي لدى معلمي المدارس العامة في شيكاغو**".

هدفت الدراسة إلى تحديد العوامل التي تدفع المعلمين للعمل في المدارس العامة في شيكاغو وقد استخدمت في الدراسة نظرية هيرزبيرج في الدافعية، وتم بناء أداة لبيان أي من العوامل الدافعة لدى هيرزبيرج تساهم في الرضا الوظيفي أو عدم الرضا الوظيفي لدى معلمي مدارس شيكاغو، وقد شملت عينة الدراسة (238) معلماً تم اختيارهم من (14) مدرسة، وأظهرت نتائج الدراسة ستة عوامل للدافعية لدى المعلمين هي: الإنجاز، والاعتراف، والتقدير، والعمل نفسه، والمسئولية والتقدم، واحتمالية النمو والتطور. أمّا عوامل عدم الرضا فتمثّلت في : الراتب، والعلاقات بين الأفراد، والاحترام، والعلاقات مع الرؤساء، والسياسة الإدارية، وظروف العمل، والحياة الشخصية، والأمن الوظيفي.

وأظهرت النتائج أيضاً أن حجم المدرسة هو العامل الديمغرافي الأهم في تحديد دافعية المعلم، وأن عوامل الجنس والمؤهل العلمي كانت ذات دلالة في تحديد دافعية المعلمين، أما سنوات الخدمة فكانت أقل العوامل دلالة في دافعية المعلمين.

4:3 المحور الثالث : التعقيب على الدراسات السابقة:

1:4:3 من حيث أغراض الدراسات وأهدافها:

تعكس الدراسات السابقة محدودية الدراسات التي تناولت موضوع فاعلية برامج التعلم التفاعلي بشكل مباشر وهي موضع اهتمام الباحث؛ لذا فقد تنوّعت أغراض وأهداف الدراسات السابقة المتعلقة بالمحور الأول والذي تناول واقع التعليم الإلكتروني، واتجاهات المعلمين نحوه، وفاعلية البرامج التفاعلية المحوسبة، فبعضها اهتم بواقع التعليم الإلكتروني واتجاهات العاملين نحوه مثل دراسة(الدوبي،2008)، ودراسة(الغلام،2010)، ودراسة (أبو حشيش ومرتجى،2010)، ودراسة (كُلّاب ، 2011)، ودراسة (آسان، 2003).

ومنها ما تعلّق بمعوقات التنفيذ مثل دراسة (ياسين وملحم، 2011)، ودراسة (الحسنات، 2012)، ودراسة (كوناكناكي،2010)، بينما اهتمت بقية الدراسات بفاعلية البرامج الحاسوبية

التفاعلية مثل دراسة (مصري، 2012)، ودراسة (أبو شقير وعقل ، 2010)، ودراسة (محمد وعبيدات ،2010)، ودراسة (بييه وأبرين 2000).

أمّا فيما يخص الدراسات المتعلقة بالمحور الثاني والذي تناول موضوع الرضا الوظيفي للمعلمين فقد تنوّعت تلك الدراسات بتناولها للرضا الوظيفي من حيث تحليل العوامل المؤثرة في الرضا الوظيفي مثل دراسة الأفندي (2012)، ودراسة لي(Lee ,2005)، ودراسة العاجز ونشوان (2004)، ودراسة لياكو وشوماخر (Liacqu& Schumacher ,1995)، ودراسة إيجان (Egan, 2001). ومنها ما تناول موضوع الرضا الوظيفي من حيث علاقته بمتغيرات أخرى مثل دراسة حرز الله (2007)، ودراسة الشيخ خليل وشرير (2008)، ودراسة أبو حمدة (2008)، ودراسة كافيه (Caffey,2012)، ودراسة حسن (1996).

وتتفق أهداف وأغراض الدراسة الحالية جزئياً مع بعض هذه الدراسات وبخاصة تلك التي اهتمت بقياس فاعلية البرامج المحوسبة مثل دراسة (مصري، 2012)، ودراسة (أبو شقير وعقل، 2010)، ودراسة (محمد وعبيدات ،2010)، ودراسة (بييه وأبرين 2000)، ولكن تختلف عنها من حيث الأدوات ومنهجية الدراسة والعينة. وتتفق أيضاً الدراسة الحالية مع معظم الدراسات السابقة من حيث اهتمامها بقياس درجة الرضا الوظيفي لدى المعلمين مع اختلاف المتغيرات التي ارتبطت بمتغير الرضا الوظيفي.

2:4:3 من حيث المنهج المستخدم في الدراسة:

أُستخدم في الدراسة الحالية المنهج الوصفي التحليلي، وهي بذلك تتفق مع معظم الدراسات السابقة والتي استخدمت المنهج الوصفي التحليلي، عدا بعض الدراسات التي اهتمت بقياس الفعالية من خلال المنهج التجريبي لقياس تحصيل التلاميذ باستخدام الاختبارات القبلية والبعدية مثل دراسة (مصري، 2012) ، ودراسة (أبو شقير وعقل، 2010)، ودراسة (محمد وعبيدات، 2010)، ودراسة نصر (2010).

3:4:3 من حيث أدوات الدراسة:

تشترك هذه الدراسة مع معظم الدراسات السابقة في استخدامها للاستبانة كأداة للدراسة وبخاصة دراسات كل من عاشور (2007)، وغراب وأبو سلطان (2007)، ودراسة شحادة (2012) وذلك لقياس فاعلية البرامج، واتفقت أيضاً مع بعض الدراسات في تطبيق استبانتين مثل دراسات كل من حرز الله (2007)، وحمزة (2008)، والغلام (2010).

4:4:3 من حيث مجتمع وعينة الدراسة:

تتفق هذه الدراسة في اختيار مجتمع الدراسة مع كل من: (كُلّاب،2011)، و(الحسنات،2012) حيث تمثّل المجتمع في معلمي ومعلمات برنامج التعلّم التفاعلي في

مدارس وكالة الغوث الدولية بمحافظات غزة المشاركة ضمن البرنامج، مع وجود تباين في عدد أفراد العينة تبعاً للعام الدراسي، ولكن تختلف مع دراسة (أبو حشيش ومرتجى،2010) والتي استهدف فيها الباحثان مجتمع الدراسة المكوّن من جميع مديري ومعلمي مدارس وكالة الغوث الدولية، واختيار عينة عشوائية منتظمة شملت (٧٠) مديراً ومديرة، و(٢٦٠) معلماً ومعلمة لدراسة اتجاهاتهم نحو برنامج التعلم التفاعلي، وهذا يدل على أن الباحثيْن اختارا عدداً من المعلمين من غير المشاركين في البرنامج لمعرفة اتجاهاتهم نحوه، لأن عدد المعلمين الذين كانوا مشاركين في ذاك الوقت هو (91) معلّماً ومعلّمة فقط.

أما بخصوص محور الرضا الوظيفي فقد تشابهت الدراسة الحالية مع معظم الدراسات السابقة من حيث الاهتمام بقياس درجة الرضا الوظيفي والعوامل المؤثرة فيها من وجهة نظر المعلمين، ومنها دراسة الأفندي (2012)، ودراسة الشيخ خليل وشرير(2008)، ودراسة أبو حمدة (2008)، ودراسة حرز الله (2007)، ودراسة العاجز ونشوان (2004)، ودراسة حجو (1997)، ودراسة حسن (1996)، ودراسة كافيه (Caffey,2012)، ودراسة تسنيم،(Tasnim 2006)، ودراسة إيجان (Egan, 2001) مع اختلافها في المرحلة الدراسية التي يعمل بها المعلمون؛ حيث تنوّعت الدراسات السابقة في اختيارها لعينة المعلمين ما بين معلمي مرحلة ابتدائية، وأخرى ثانوية، ومعلمين على مستوى التعليم الجامعي.

5:4:3 من حيث نتائج الدراسات:

أ- الدراسات المتعلقة بواقع التعليم الإلكتروني، واتجاهات المعلمين نحوه، وفاعلية البرامج التفاعلية المحوسبة:

أظهرت نتائج الدراسات السابقة ما يلي:

- فاعلية البرامج التعليمية التفاعلية المحوسبة متعددة الوسائط في التدريس، وفي زيادة تحصيل الطلبة، وهذا ما أكدته دراسات كل من: (مصري، 2012)، و(أبو شقير وعقل، 2010)، و(محمد وعبيدات ،2010)، و(بييه وأبرين، 2000) و(دونج سونج زانج وآخرون، 2005).

- وجود اتجاهات إيجابية لدى المعلمين نحو البرامج التفاعلية المحوسبة والبرمجيات التعليمية، وهذا ما أكدته دراسات كل من: (الدوبي،2008)، و(حمزة،2008) و(الغلام،2010)، و(أبو حشيش ومرتجى،2010)، و(كُلّاب، 2011).

- وجود صعوبات ومعوقات تعيق تنفيذ برامج التعليم الإلكتروني والبرامج التفاعلية المحوسبة مثل كثرة أعطال الأجهزة ومحدودية الدعم الفني، وانقطاع التيار الكهربي، ونقص

الموارد، وقلة الحوافز المادية والمعنوية، وهذا ما أكدته دراسات كلٍّ من: (الدوبي،2008)، و(كوناكناكي،2010)، و(ياسين وملحم،2011)،و(الحسنات،2012).

الدراسات المتعلقة بالرضا الوظيفي للمعلمين.

أظهرت نتائج الدراسات السابقة ما يلي:

- من أهم العوامل التي تزيد من الرضا الوظيفي للمعلمين هي سياسة الأجور والحوافز المادية والمعنوية، وسياسة المنظمة، والعلاقات الشخصية، وظروف العمل، والعلاقة مع الرؤساء، والأمن الوظيفي، ونوعية الإدارة المدرسية، وأسلوب قيادة المدير، وهذا ما أكدته دراسات كل من: (إيجان، 2001)، و(لياكو وشوماخر، 1995)، و(حسن، 1996)، و(حجو 1997)، و(العاجز ونشوان، 2004)، و (لي،2005)، و(تسنيم،2006).
- أظهرت معظم الدراسات وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة الرضا الوظيفي للمعلمين تعزى لمتغير الجنس، ومنها دراسات كل من: (حسن 1996)، و(حجو 1997)، و(إيجان، 2001)، و(العاجز ونشوان، 2004) و(تسنيم،2006)، و(الشيخ خليل وشرير، 2008)، بينما لم تُظهر دراسة (الأفندي، 2012) فروقاً ذات دلالة إحصائية في درجة الرضا الوظيفي للمعلمين تعزى لمتغير الجنس.
- أكدت معظم الدراسات عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة الرضا الوظيفي للمعلمين تعزى لمتغير سنوات الخدمة، ومنها دراسات كل من: (إيجان،2001)، و(العاجز ونشوان، 2004)، و(الشيخ خليل وشرير،2008)، و(الأفندي،2012).
- أظهرت بعض الدراسات أن الرضا الوظيفي للمعلمين تحقّق بدرجة متوسطة بشكل عام، ومنها دراسات كل من:(حرز الله، 2007)، و(أبو حمدة، 2008)، بينما أظهرت دراسة (تسنيم،2006) درجة قليلة من الرضا الوظيفي لدى المعلمين مع زيادة نسبة عدم الرضا لدى المعلمات.

6:4:3 أوجه الاستفادة من الدراسات السابقة:

استفاد الباحث من الدراسات السابقة في بعض الأمور منها:

- صياغة بعض أسئلة الدراسة والفرضيات.
- اختيار منهج الدراسة المستخدم وهو الوصفي التحليلي، لمناسبته لهذا النوع من الدراسات.
- وصف الإجراءات المناسبة لخطة الدراسة.
- تحديد أداة الدراسة المستخدمة وكذلك بناء محاور الأداة وفقراتها.

- تحديد الأساليب الإحصائية المناسبة لتحليل نتائج الدراسة.
- توفير بعض الوقت والجهد في البحث عن الكتب والمراجع وتسهيل البحث والاطلاع.
- عرض ومناقشة النتائج وتفسيرها.
- نتائج الدراسات السابقة وتوصياتها.

7:4:3 أوجه التّميز للدراسة الحالية عن الدراسات السابقة:

- تتميز الدراسة الحالية عما سبقها من دراسات بأنها الأولى من نوعها - في حدود علم الباحث- التي تناولت درجة فاعليّة برنامج التعلّم التفاعلي بمدارس وكالة الغوث بمحافظات غزة من وجهة نظر المعلمين المشاركين فيه، وعلاقتها برضاهم الوظيفي.
- تتميز هذه الدراسة بقياس فاعلية برنامج التعلّم التفاعلي من وجهة نظر المعلمين المنفذين للبرنامج من خلال استجابتهم لأداة الدراسة التي لا تقتصر فقط على جانب التحصيل بل جوانب أخرى مثل فاعلية البرنامج في مواجهة المشكلات النفسية والاجتماعية التي يعاني منها التلاميذ بطيئي التحصيل، ومدى فاعلية البرنامج من حيث الشكل والمضمون، ومن حيث التنفيذ والتطبيق العملي، ودقة تمثيل البرنامج للمحتوى الدراسي في اللغة العربية والرياضيات.
- تستخدم الدراسة أكثر من أداة وهي: الاستبانة الأولى للتعرف إلى درجة فاعلية البرنامج من وجهة نظر المعلمين، والاستبانة الثانية لقياس درجة الرضا الوظيفي لديهم.
- محاولة الكشف عن العلاقة بين فاعلية البرنامج والرضا الوظيفي للمعلمين.
- محاولة الكشف عن أسباب تباين آراء معلمي المرحلة الابتدائية الدنيا حول جدوى استخدام برنامج التعلّم التفاعلي مع الطلبة بطيئي التحصيل، وأسباب عزوف بعض المعلمين عن المشاركة في البرنامج.
- التعرف إلى الجو النفسي والانفعالي للمعلمين المنفّذين للبرنامج بهدف تقديم آليات من شأنها زيادة رضاهم الوظيفي.

الفصل الرابع

4. الطريقة والإجراءات

1:4 منهج الدراسة

2:4 مجتمع الدراسة

3:4 عينة الدراسة

4:4 أدوات الدراسة

5:4 خطوات بناء الاستبانة الأولى

6:4 صدق وثبات الاستبانة الأولى

7:4 خطوات بناء الاستبانة الثانية

8:4 صدق وثبات الاستبانة الثانية

9:4 المعالجات الإحصائية المستخدمة في الدراسة

4. الطريقة والإجراءات

يتناول هذا الفصل وصفاً للإجراءات التي اتبعها الباحث في تنفيذ الدراسة، بدءاً بتحديد منهج الدراسة، ووصف مجتمع الدراسة، وتحديد عينة الدراسة، ومروراً بأدوات الدراسة وطريقة إعدادها والتحقّق من صدقها وثباتها. وانتهاءً بوصف إجراءات الدراسة، والأساليب الإحصائية التي استخدمت في تحليل، ومعالجة النتائج، وفيما يلي وصف لهذه الإجراءات:

1:4 منهج الدراسة:

من أجل تحقيق أهداف الدراسة قام الباحث باستخدام المنهج الوصفي التحليلي، "وهو أحد أشكال التحليل والتفسير العلمي المنظّم لوصف ظاهرة أو مشكلة محددة، وتصويرها كمياً عن طريق جمع بيانات ومعلومات مقننة عن الظاهرة أو المشكلة، وتصنيفها وتحليلها وإخضاعها للدراسات الدقيقة"(ملحم، 2000: 324).

ويعرّفه الأغا بأنه " المنهج الذي يتناول دراسة أحداث وظواهر وممارسات قائمة، وموجودة، ومتاحة للدراسة والقياس كما هي، دون تدخل الباحث في مجرياتها ويستطيع الباحث أن يتفاعل معها فيصفها ويحللها" (الأغا، 2000: 43).

وتهدف هذه الدراسة إلى التعرف على درجة فاعليّة برنامج التعلّم التفاعلي بمدارس وكالة الغوث في محافظات غزة من وجهة نظر المعلمين المشاركين في البرنامج وعلاقتها برضاهم الوظيفي، وقد تم الحصول على البيانات اللازمة من خلال الاستبانتين (Questionnaires) اللتان تم إعدادهما لهذا الغرض، وتم تفريغ البيانات وتحليل النتائج باستخدام البرنامج الإحصائي SPSS.

2:4 مجتمع الدراسة:

تكوّن مجتمع الدراسة من جميع معلمي ومعلمات الصفين الأول والثاني الابتدائيين المشاركين ضمن برنامج التعلّم التفاعلي في مدارس وكالة الغوث الدولية بمحافظات غزة خلال العام الدراسي 2013/2012م وعددهم (191) معلماً ومعلمة موزعين كالتالي: جدول رقم (1:4)

جدول رقم (1:4) مجتمع الدراسة

الصف	الأول الابتدائي	الثاني الابتدائي	المجموع
عدد المعلمين	29	28	57
عدد المعلمات	81	53	134
المجموع الكلي	**110**	**81**	**191**

3:4 عينة الدراسة:

ا- العينة الاستطلاعية للدراسة:

تكوّنت العينة الاستطلاعية للدراسة من (30) معلماً ومعلمة من معلمي المرحلة الدنيا بمدارس وكالة الغوث بمحافظات غزة للعام الدراسي (2012- 2013) والعاملين ضمن برنامج التعلم التفاعلي للصفين الأول والثاني الابتدائيين، وتم اختيارهم بالطريقة الطبقية العشوائية؛ ليتم تقنين أدوات الدراسة، والتأكد من صدق الاستبانتين، وثباتهما، وأهليتهما للاستخدام في الدراسة الحالية.

2- العينة الأصلية للدراسة:

تكوّنت عينة الدراسة الأصلية من (161) معلماً ومعلمة من معلمي المرحلة الدنيا بمدارس وكالة الغوث الدولية بمحافظات غزة للعام الدراسي (2012- 2013) والعاملين ضمن برنامج التعلّم التفاعلي للصفين الأول والثاني الابتدائيين، وهم يمثلون جميع أفراد مجتمع الدراسة بعد استبعاد العينة الاستطلاعية، وقد قام الباحث وبمساعدة بعض الزملاء بالإشراف على تعبئة الاستبانتين من قبل المعلمين في المناطق التعليمية من خلال اجتماعات نُظّمت لهذا الغرض، وقد تمكّن (157) معلماً ومعلمة من تعبئة الاستبانتين، وتغيّب (4) منهم لظروف خاصة. أي أن العينة التي خضعت للدراسة الفعلية هي (157) معلماً ومعلمة، والجدول التالي يوضح عينة الدراسة حسب متغيرات: الجنس، والصف الذي يعلمه المعلم، وسنوات الخدمة وهو كالتالي:

جدول رقم(2:4)

توزيع أفراد عينة الدراسة الفعلية بحسب متغيرات: الجنس، والصف، وسنوات الخدمة

المتغيرات	المستويات	العدد	النسبة المئوية
الجنس	ذكور	46	%29.3
	إناث	111	%70.7
	المجموع	**157**	**%100**
الصف	الأول	89	%56.69
	الثاني	68	%43.31
	المجموع	**157**	**%100**
سنوات الخدمة	أقل من 5 سنوات	58	%36.94
	من 5 سنوات إلى 10 سنوات	56	%35.7
	أكثر من 10 سنوات	43	%27.39
	المجموع	**157**	**%100**

4:4 أدوات الدراسة :

تمثّلت أدوات الدراسة في استبانتين من إعداد الباحث، وقد صمّمتا بحيث يستجيب لهما كل فرد من أفرد العينة في ذات الوقت وبشكل متزامن، وهما كالتالي:

أ- الاستبانة الأولى :

تتعلّق بقياس درجة فاعليّة برنامج التعلّم التفاعلي من وجهة نظر المعلمين المشاركين فيه، واشتملت على (54) فقرة؛ توزّعت على خمسة مجالات وهي:

1- الشكل والإخراج الفنّي.
2- المحتوى التعليمي والتربوي.
3- التنفيذ والتطبيق العملي.
4- التحصيل في اللغة العربية والرياضيات.
5- مواجهة المشكلات النفسية والسلوكية للتلاميذ.

ب-الاستبانة الثانية:

أُعِدّت الاستبانة الثانية لقياس درجة الرضا الوظيفي لدى المعلمين المشاركين بالبرنامج، واشتملت على (53) فقرة؛ توزّعت على خمسة مجالات وهي:

1- العلاقة مع إدارة المدرسة.
2- العلاقة مع المعلمين.
3- العلاقة مع التلاميذ وأولياء الأمور.
4- ظروف العمل وطبيعته.
5- الترقيات والحوافز.

5:4 خطوات بناء الاستبانة الأولى:

بعد الاطلاع على الأدب التربوي، والدراسات السابقة المتعلقة بمشكلة الدراسة واستطلاع رأي عينة من المتخصصين عن طريق المقابلات الشخصية ذات الطابع غير الرسمي؛ قام الباحث ببناء الاستبانة وفق الخطوات التالية:

1- تحديد المجالات الرئيسة التي شملتها الاستبانة.

2- صياغة الفقرات التي تقع تحت كل مجال.

3-بناء الاستبانة في صورتها الأولية والتي تكونت من(5) مجالات، و(53) فقرة، والملحق رقم (1) يوضح الاستبانة في صورتها الأولية.

6:4 صدق وثبات الاستبانة الأولى:

قام الباحث بالتحقّق من صدق وثبات الاستبانة الأولى، من خلال ما يلي:

1- صدق المحكّمين:

تم عرض الاستبانة على (22) محكّماً تربوياً من أساتذة الجامعة الإسلامية، وجامعة الأقصى، وجامعة الأزهر، ومن المشرفين والعاملين بدائرة التربية والتعليم بوكالة الغوث الدولية، والملحق رقم (3) يبين أسماء أعضاء لجنة التحكيم ومراكزهم الوظيفية، وفي ضوء آراء المحكمين تم تعديل بعض فقرات الاستبانة من حيث الحذف والإضافة والتدقيق اللغوي، وتعديل صياغة الفقرات، لتستقر الاستبانة الثانية في صورتها النهائية على (54) فقرة، ملحق رقم (3).

ويبين جدول رقم (3:4) مجالات الاستبانة الأولى في صورتها النهائية وعدد فقرات كل مجال.

جدول رقم (3:4)

جدول يبين مجالات الاستبانة الأولى في صورتها النهائية وعدد فقرات كل مجال

مسلسل	المجال	العدد
1	الشكل والإخراج الفنّي.	9
2	المحتوى التعليمي والتربوي.	14
3	التنفيذ والتطبيق العملي.	12
4	التحصيل في اللغة العربية والرياضيات.	11
5	مواجهة المشكلات النفسية والسلوكية للتلاميذ.	8
المجموع		**54**

وقد أُعطي لكل فقرة وزن مدرّج وفق مقياس ليكرت الخماسي (كبيرة جداً، كبيرة، متوسطة، قليلة، قليلة جداً) ، تمثله القيم التالية (5 ، 4 ، 3 ، 2 ، 1) ، وبذلك تنحصر درجات أفراد عينة الدراسة ما بين (54 – 270) درجة. ملحق رقم (3)

2- صدق الاتساق الداخلي:

جرى التحقّق من صدق الاتساق الداخلي للاستبانة بتطبيق الاستبانة على عينة استطلاعية مكونة من (30) معلماً ومعلمة من معلمي المرحلة الدنيا بمدارس وكالة الغوث بمحافظات غزة، والعاملين في برنامج التعلّم التفاعلي للصفين الأول والثاني الابتدائيين للعام الدراسي 2012-2013م ، وهذه العينة تم استبعادها من عينة الدراسة

الأصلية، وتم حساب معامل الارتباط بين درجات كل مجال من مجالات الاستبانة والدرجة الكلية للاستبانة، وكذلك تم حساب معامل الارتباط بين كل فقرة من فقرات الاستبانة والدرجة الكلية للمجال الذي تنتمي إليه وذلك باستخدام البرنامج الإحصائي (SPSS) على النحو التالي:

يبين جدول رقم (4:4) أن جميع فقرات المجال الأول (الشكل والإخراج الفنّي) ترتبط بالدرجة الكلية للمجال الذي تنتمي إليه ارتباطاً ذا دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.01) عدا الفقرة السابعة التي أظهرت ارتباطاً ذا دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05)، وبذلك تعتبر فقرات المجال الأول صادقة لما وضعت لقياسه، وهذا يؤكد أن الاستبانة تتمتع بدرجة عالية من الاتساق الداخلي.

جدول رقم (4:4)

معامل ارتباط كل فقرة من فقرات المجال الأول" الشكل والإخراج الفنّي " مع الدرجة الكلية للمجال

م	الفقرات	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
1	تتميّز واجهة البرنامج بالبساطة والوضوح.	0.5	0.01
2	تتّسم الألوان المستخدمة في الأنشطة والألعاب بالتناسق والجاذبية.	0.57	0.01
3	تتلاءم المؤثرات الصّوتية مع الأنشطة والألعاب المعروضة.	0.62	0.01
4	تتّسم الصّور والرّسومات المستخدمة في الأنشطة والألعاب بالدقة والوضوح.	0.49	0.01
5	يتناسب كم المادة المعروض على الشاشة مع مستويات التلاميذ.	0.64	0.01
6	تتلاءم أنماط الخطوط المعروضة على الشاشة مع مستويات التلاميذ.	0.48	0.01
7	يُتيح البرنامج للتلميذ فرصة تغيير نمط العرض على الشاشة.	0.36	0.05
8	يشتمل البرنامج على أيقونات ذات وظائف دقيقة ومحدّدة.	0.69	0.01
9	يَحتوي البرنامج على فهرس واضح ومنظّم لعرض الأنشطة التعليمية.	0.61	0.01

ويبين جدول رقم (5:4) أن جميع فقرات المجال الثاني (المحتوى التعليمي والتربوي) ترتبط بالدرجة الكلية للمجال الذي تنتمي إليه ارتباطاً ذا دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.01) وبذلك تعتبر فقرات المجال الثاني صادقة لما وضعت لقياسه، وهذا يؤكد أن الاستبانة تتمتع بدرجة عالية من الاتساق الداخلي.

جدول رقم (5:4)

معامل ارتباط كل فقرة من فقرات المجال الثاني" المحتوى التعليمي والتربوي " مع الدرجة الكلية للمجال

م	الفقرات	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
1	تُغطّي أنشطة اللغة العربية وألعابها محتوى المنهاج المقرر.	0.47	0.01
2	تُغطّي أنشطة الرياضيات وألعابها محتوى المنهاج المقرر.	0.57	0.01
3	تمتاز الأهداف السلوكية للأنشطة والألعاب بقابليتها للقياس والتقويم.	0.69	0.01
4	يتّسم عرض المحتوى التعليمي بالتسلسل والتتابع المنطقي.	0.62	0.01
5	تخلو الأنشطة والألعاب والنصوص من الأخطاء الإملائية واللغوية.	0.56	0.01
6	تخلو الأنشطة والألعاب والنصوص من الأخطاء العلمية.	0.61	0.01
7	تُعبّر الصّور والرّسومات المستخدمة تعبيراً واضحاً عن محتوى المادة.	0.68	0.01
8	تشتمل الأنشطة التفاعلية على تدريبات تقويمية منتمية للأهداف.	0.47	0.01
9	يشتمل البرنامج على محطّات لتقويم أداء التلاميذ.	0.6	0.01
10	تمتاز التدريبات التقويمية بالدقة والوضوح.	0.64	0.01
11	يُراعي البرنامج مبدأ تفريد التعليم.	0.48	0.01
12	يُراعي البرنامج أنماط المتعلمين (السمعي ، والبصري، والحركي).	0.47	0.01
13	يُناسب البرنامج قدرات التلاميذ وميولهم وخصائصهم النمائيّة.	0.59	0.01
14	يُراعي البرنامج في تصميمه القيم والمعايير التربوية الإسلامية.	0.59	0.01

ويبين جدول رقم (6:4) أن الفقرات: 3،4،5،6،8،9 من المجال الثالث (التنفيذ والتطبيق العملي) ترتبط بالدرجة الكلية للمجال الذي تنتمي إليه ارتباطاً ذا دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.01)، وأن بقية فقرات المجال ترتبط به ارتباطاً ذا دلالة إحصائية عن مستوى دلالة (0.05)، وبذلك تعتبر فقرات المجال الثالث صادقة لما وضعت لقياسه، وهذا يؤكد أن الاستبانة تتمتع بدرجة عالية من الاتساق الداخلي.

جدول رقم (6:4)

معامل ارتباط كل فقرة من فقرات المجال الثالث" التنفيذ والتطبيق العملي " مع الدرجة الكلية للمجال

م	الفقرات	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
1	يُزوّد البرنامج التلميذ بتعليمات واضحة حول كيفية تنفيذ الأنشطة والألعاب.	0.41	0.05
2	يستطيع التلميذ تشغيل البرنامج بسهولة ويسر.	0.4	0.05
3	يسهل على التلميذ الانتقال من نشاطٍ إلى آخر.	0.53	0.01
4	يتناسب مقدار التعلّم مع ما يستغرقه التلميذ من وقت.	0.63	0.01
5	يعرض البرنامج على الشاشة عدد إجابات التلميذ الصحيحة، وعدد إجاباته الخطأ، وعدد محاولاته في كل نشاط.	0.6	0.01
6	يُزوّد البرنامج التلميذ بملخّص إلكتروني تراكمي حول عدد إجاباته الصحيحة، وإجاباته الخطأ، ومحاولاته في نهاية كل جلسة.	0.5	0.01
7	يُعزز البرنامج الإجابة الصحيحة للتلميذ.	0.38	0.05
8	يُوجّه البرنامج التلميذ الذي يتكرّر خطؤه في المهارة الواحدة نحو مهارة أبسط منها كي يتمكّن من إتقانها.	0.63	0.01
9	يُتيح البرنامج للتلميذ فرصة الارتقاء من مستويات سهلة إلى مستويات أكثر صعوبة ضمن اللعبة الواحدة.	0.71	0.01
10	يُزوّد البرنامج التلميذ بالتغذية الراجعة الفورية الملائمة للموقف التعليمي.	0.4	0.05
11	يتميّز البرنامج بإمكانية تشغيله باستخدام الحواسيب المنزلية .	0.39	0.05
12	يُلبّي دليل المعلم المصاحب للبرنامج حاجة المعلّم في كيفية تنفيذ الدروس.	0.46	0.05

ويبين جدول رقم (7:4) أن جميع فقرات المجال الرابع (التحصيل في اللغة العربية والرياضيات) ترتبط بالدرجة الكلية للمجال الذي تنتمي إليه ارتباطاً ذا دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.01) عدا الفقرة الأولى التي أظهرت ارتباطاً ذا دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05)، وبذلك تعتبر فقرات المجال الرابع صادقة لما وضعت لقياسه، وهذا يؤكد أن الاستبانة تتمتع بدرجة عالية من الاتساق الداخلي.

جدول رقم (7:4)

معامل ارتباط كل فقرة من فقرات المجال الرابع" التحصيل في اللغة العربية والرياضيات " مع الدرجة الكلية للمجال

م	الفقرات	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
1	يُنمِّي مهارات الاستماع الجيّد لدى التلاميذ.	0.42	0.05
2	يُمكّن التلاميذ من اكتساب المهارات القرائية.	0.65	0.01
3	يُكسب التلاميذ المهارات الكتابية.	0.86	0.01
4	يُسهم في زيادة الثروة اللغوية لدى التلاميذ.	0.78	0.01
5	يُطوّر مهارات التعبير الشفوي لدى التلاميذ.	0.76	0.01
6	يُساعد على بناء المفاهيم الرياضية لدى التلاميذ.	0.82	0.01
7	يُمكّن التلاميذ من قراءة الأعداد المطلوبة.	0.64	0.01
8	يُمكّن التلاميذ من كتابة الأعداد المطلوبة.	0.79	0.01
9	يُمكّن التلاميذ من إجراء العمليات الحسابية الأساسية.	0.79	0.01
10	يُساعد التلاميذ على تمييز الأشكال والمجسّمات الهندسية.	0.49	0.01
11	يُطوّر قدرات التلاميذ على حل المسائل الحسابية اللفظية.	0.69	0.01

ويبين جدول رقم (8:4) أن جميع فقرات المجال الخامس (مواجهة المشكلات النفسية والسلوكية للتلاميذ) ترتبط بالدرجة الكلية للمجال الذي تنتمي إليه ارتباطاً ذا دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.01) وبذلك تعتبر فقرات المجال الخامس صادقة لما وضعت لقياسه، وهذا يؤكد أن الاستبانة تتمتع بدرجة عالية من الاتساق الداخلي.

جدول رقم (8:4)

معامل ارتباط كل فقرة من فقرات المجال الخامس" مواجهة المشكلات النفسية والسلوكية للتلاميذ " مع الدرجة الكلية للمجال

م	الفقرات	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
1	يُثير في التلاميذ النشاط، والدافعيّة، وحبِّ التعلّم.	0.79	0.01
2	يُعزّز الجوانب الإيجابية مثل الثقة بالنفس، والمشاركة، والتعاون.	0.84	0.01
3	يُساعد على معالجة المشكلات النفسية مثل الخجل، والانطواء، والإحباط، وصعوبة التركيز.	0.82	0.01
4	يُسهم في معالجة المشكلات السلوكية مثل التأخر عن الدوام، وكثرة التغيّب، وإهمال الواجب البيتي، والسلوك العدواني.	0.7	0.01
5	يعمل على إزالة الحواجز النفسية بين المعلم والتلاميذ.	0.74	0.01
6	يُوفّر بيئة تعليمية ممتعة، ومحبّبة، وحافزة للتعلّم.	0.61	0.01
7	يُلبّي احتياجات التلاميذ بطيئي التحصيل من ذوي الاحتياجات الخاصة.	0.66	0.01
8	يُوفّر للتلاميذ فرص الاستمتاع بالأنشطة والألعاب التّفاعلية الواردة في البرنامج.	0.74	0.01

جدول رقم (9:4)

مصفوفة معاملات ارتباط كل مجال من مجالات الاستبانة الأولى والمجالات الأخرى، ومع الدرجة الكلية

	المجموع	الشكل والإخراج الفنّي	المحتوى التعليمي والتربوي	التنفيذ والتطبيق العملي	التحصيل في اللغة العربية والرياضيات	مواجهة المشكلات النفسية والسلوكية للتلاميذ
الشكل والإخراج الفنّي	0.56**	1	0.5**	0.49**	0.48**	0.45*
المحتوى التعليمي والتربوي	0.85**	0.5**	1	0.62**	0.66**	0.46*
التنفيذ والتطبيق العملي	0.87**	0.49**	0.62**	1	0.83**	0.64**
التحصيل في اللغة العربية والرياضيات	0.88**	0.48**	0.66**	0.83**	1	0.45*
مواجهة المشكلات النفسية والسلوكية للتلاميذ	0.67**	0.45*	0.46*	0.47**	0.45*	1

(*) دالة إحصائياً عند مستوى دلالة 0.05

(**) دالة إحصائياً عند مستوى دلالة 0.01

ويتضح من الجدول السابق أن جميع المجالات ترتبط بالدرجة الكلية للاستبانة ارتباطاً ذا دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.01)، وترتبط جميع مجالات الاستبانة ببعضها البعض ارتباطاً ذا دلالة إحصائية وهذا يؤكد أن الاستبانة تتمتع بدرجة عالية من الاتساق الداخلي.

1:6:4 ثبات الاستبانة الأولى: Reliability:

قام الباحث بالتأكد من ثبات الاستبانة بعد تطبيقها على أفراد العينة الاستطلاعية وعددها(30) معلماً ومعلمة، وذلك بطريقتين هما: 1- التجزئة النصفية. 2- معامل ألفا كرونباخ.

1-طريقة التجزئة النصفية: Split-Half Coefficient

تم استخدام درجات العينة الاستطلاعية لحساب ثبات الاستبانة بطريقة التجزئة النصفية حيث احتسبت درجة النصف الأول لكل مجال من مجالات الاستبانة، ودرجة النصف الثاني لكل مجال من مجالات الاستبانة وذلك بحساب معامل ارتباط بيرسون بين النصفين، ثم احتسب معامل الارتباط بين نصفي الاستبانة ككل كما يظهر في جدول رقم (10:4):

جدول رقم (10:4)

معاملات الارتباط بين نصفي كل مجال من مجالات الاستبانة، ونصفي الاستبانة ككل قبل التعديل، ومعامل الثبات بعد التعديل

م	المجالات	عدد الفقرات	الارتباط قبل التعديل	معامل الثبات بعد التعديل
1	الشكل والإخراج الفنّي.	9	0.91	0.95
2	المحتوى التعليمي والتربوي.	14	0.73	0.84
3	التنفيذ والتطبيق العملي.	12	0.47	0.64
4	التحصيل في اللغة العربية والرياضيات.	11	0.74	0.85
5	مواجهة المشكلات النفسية والسلوكية للتلاميذ.	8	0.73	0.84
	المجموع	54	0.738	0.849

يتضح من الجدول السابق أن معامل الثبات الكلي (0.849) وهذا يدل على أن الاستبانة تتمتع بدرجة عالية من الثبات، الأمر الذي يطمئن الباحث إلى تطبيقها على عينة الدراسة.

2- طريقة ألفا كرونباخ:Cronbach's alpha

استخدم الباحث طريقة أخرى من طرق حساب الثبات وهي طريقة ألفا كرونباخ، وذلك لإيجاد معامل ثبات الاستبانة، حيث تم إيجاد قيمة معامل ألفا لكل مجال من مجالات الاستبانة وكذلك للاستبانة ككل. الجدول رقم (11:4):

جدول رقم (11:4)

معاملات ألفا كرونباخ لكل مجال من مجالات الاستبانة، وللاستبانة ككل

م	المجالات	عدد الفقرات	معامل ألفا كرونباخ
1	الشكل والإخراج الفنّي.	9	0.67
2	المحتوى التعليمي والتربوي.	14	0.81
3	التنفيذ والتطبيق العملي.	12	0.64
4	التحصيل في اللغة العربية والرياضيات.	11	0.89
5	مواجهة المشكلات النفسية والسلوكية للتلاميذ.	8	0.87
	المجموع	54	0.93

يتضح من الجدول السابق أن معامل الثبات الكلي (0.93) وهذا يدل على أن الاستبانة تتمتع بدرجة عالية من الثبات، الأمر الذي يطمئن الباحث إلى تطبيقها على عينة الدراسة.

7:4 خطوات بناء الاستبانة الثانية:

بعد الاطلاع على الأدب التربوي والدراسات السابقة المتعلقة بمشكلة الدراسة واستطلاع رأي عينة من المتخصصين عن طريق المقابلات الشخصية ذات الطابع غير الرسمي؛ قام الباحث ببناء الاستبانة الثانية وفق الخطوات التالية:

1- تحديد المجالات الرئيسة التي شملتها الاستبانة.

2- صياغة الفقرات التي تقع تحت كل مجال.

3- بناء الاستبانة الثانية في صورتها الأولية والتي تكونت من(5) مجالات، و(54) فقرة، والملحق رقم (1) يوضح الاستبانة الثانية في صورتها الأولية.

8:4 صدق وثبات الاستبانة الثانية:

قام الباحث بالتحقّق من صدق وثبات الاستبانة الثانية، من خلال ما يلي:

1- صدق المحكّمين:

تم عرض الاستبانة على (22) محكّماً تربوياً من أساتذة الجامعة الإسلامية، وجامعة الأقصى، وجامعة الأزهر، ومن المشرفين والعاملين بدائرة التربية والتعليم بوكالة الغوث الدولية، والملحق رقم (3) يبين أسماء أعضاء لجنة التحكيم ومراكزهم الوظيفية، وفي ضوء آراء المحكمين تم تعديل بعض فقرات الاستبانة من حيث الحذف والإضافة والتدقيق اللغوي، وتعديل صياغة الفقرات، لتستقر الاستبانة الثانية في صورتها النهائية على (53) فقرة، ملحق رقم (2).

ويبين جدول رقم (12:4) مجالات الاستبانة الثانية في صورتها النهائية وعدد فقرات كل مجال.

جدول رقم (12:4)

مجالات الاستبانة الثانية في صورتها النهائية وعدد فقرات كل مجال

مسلسل	المجال	العدد
1	العلاقة مع إدارة المدرسة.	10
2	العلاقة مع المعلمين.	10
3	العلاقة مع التلاميذ وأولياء الأمور.	12
4	ظروف العمل وطبيعته.	12
5	الترقيات والحوافز.	9
المجموع		**53**

وقد أُعطي لكل فقرة وزن مدرّج وفق مقياس ليكرت الخماسي (كبيرة جداً، كبيرة، متوسطة، قليلة، قليلة جداً) ، وتمثله الأوزان التالية (5 ، 4 ، 3 ، 2 ، 1)، وبذلك تنحصر درجات أفراد عينة الدراسة ما بين (53 – 265) درجة. ملحق رقم (3).

2- صدق الاتساق الداخلي:

جرى التحقّق من صدق الاتساق الداخلي للاستبانة الثانية بتطبيق الاستبانة على عينة استطلاعية مكونة من (30) معلماً ومعلمة من معلمي المرحلة الدنيا بمدارس وكالة الغوث بمحافظات غزة، والعاملين في برنامج التعلّم التفاعلي للصفين الأول والثاني الابتدائيين للعام الدراسي 2012-2013م، وقد تم تطبيقها على العينة الاستطلاعية بشكل متزامن مع الاستبانة الأولى، وهذه العينة تم استبعادها من عينة الدراسة، وتم حساب معامل الارتباط بين درجات كل مجال من مجالات الاستبانة والدرجة الكلية للاستبانة، وكذلك تم حساب

معامل الارتباط بين كل فقرة من فقرات الاستبانة والدرجة الكلية للمجال الذي تنتمي إليه باستخدام البرنامج الإحصائي (SPSS) وذلك على النحو التالي:

يبين جدول رقم (13:4) أن جميع فقرات المجال الأول (العلاقة مع إدارة المدرسة) ترتبط بالدرجة الكلية للمجال الذي تنتمي إليه ارتباطاً ذا دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.01) وبذلك تعتبر فقرات المجال الأول صادقة لما وضعت لقياسه، وهذا يؤكد أن الاستبانة الثانية أيضاً تتمتع بدرجة عالية من الاتساق الداخلي.

جدول رقم (13:4)

معامل ارتباط كل فقرة من فقرات المجال الأول" العلاقة مع إدارة المدرسة " مع الدرجة الكلية للمجال

م	الفقرات	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
1	تَربطني بإدارة المدرسة علاقة حب واحترام متبادل.	0.75	0.01
2	تُقدّر إدارة المدرسة جهودي المبذولة وتحترمها.	0.89	0.01
3	تُوفّر إدارة المدرسة لي فرص النمو المهني.	0.95	0.01
4	تُشجعني إدارة المدرسة على استثمار خبراتي العلمية والعملية.	0.91	0.01
5	تَمنحني إدارة المدرسة فرصة المشاركة في صنع القرار.	0.85	0.01
6	تُفوّض لي إدارة المدرسة الصلاحيّات بما يناسب إمكاناتي وقدراتي.	0.88	0.01
7	تُعاملني إدارة المدرسة معاملة إنسانية مشجعة للعمل.	0.9	0.01
8	تُشجعني إدارة المدرسة على العمل بروح الفريق.	0.9	0.01
9	تَتقبّل إدارة المدرسة نقدي البنّاء وتحترم آرائي.	0.89	0.01
10	تُقَوِّم إدارة المدرسة أدائي بطريقة عادلة وشفافة.	0.89	0.01

ويبين جدول رقم (14:4) أن جميع فقرات المجال الثاني (العلاقة مع المعلمين) ترتبط بالدرجة الكلية للمجال الذي تنتمي إليه ارتباطاً ذا دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.01) عدا الفقرة الأولى والتي أظهرت ارتباطاً عند مستوى الدلالة (0.05)، وبذلك تعتبر فقرات المجال الثاني صادقة لما وضعت لقياسه، وهذا يؤكد أن الاستبانة الثانية أيضاً تتمتع بدرجة عالية من الاتساق الداخلي.

جدول رقم (14:4)

معامل ارتباط كل فقرة من فقرات المجال الثاني" العلاقة مع المعلمين " مع الدرجة الكلية للمجال

م	الفقرات	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
1	تَربطني بالمعلمين علاقة حب واحترام متبادل.	0.45	0.05
2	توجد لدي قناعات بأن زملائي في العمل يقدرونني ويحترمونني.	0.74	0.01
3	يُقدّم لي المعلمون التشجيع اللازم لما أقوم به من إنجازات.	0.82	0.01
4	تَسُود بيني وبين المعلمين علاقات تعاون وثيقة.	0.77	0.01
5	يُبَادلني المعلمون الزيارات في المناسبات الاجتماعية.	0.52	0.01
6	يحرص زملائي المعلمون على تبادل الخبرات المهنية فيما بيننا.	0.83	0.01
7	يَدفعني المعلمون نحو العمل بجدية وإخلاص.	0.92	0.01
8	يُقَدّر المعلمون جهودي في المدرسة.	0.92	0.01
9	يُساعدني المعلمون في حل مشكلاتي.	0.89	0.01
10	يُقدِّم لي المعلمون التغذية الراجعة اللازمة لتطوير أدائي.	0.84	0.01

ويبيّن جدول رقم (15:4) أن جميع فقرات المجال الثالث (العلاقة مع التلاميذ وأولياء الأمور) ترتبط بالدرجة الكلية للمجال الذي تنتمي إليه ارتباطاً ذا دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.01) وبذلك تعتبر فقرات المجال الثالث صادقة لما وضعت لقياسه، وهذا يؤكد أن الاستبانة الثانية أيضاً تتمتع بدرجة عالية من الاتساق الداخلي.

جدول رقم (15:4)

معامل ارتباط كل فقرة من فقرات المجال الثالث" العلاقة مع التلاميذ وأولياء الأمور " مع الدرجة الكلية للمجال

م	الفقرات	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
1	تربطني بالتلاميذ علاقة حب واحترام.	0.63	0.01
2	أستمتع بوجودي مع التلاميذ في المدرسة.	0.61	0.01
3	أُلاحظ التزام التلاميذ بالتعليمات والأنظمة المدرسية.	0.72	0.01
4	يُنَفِّذ التلاميذ ما أطلبه منهم من مهمات وواجبات.	0.65	0.01
5	ألمس تحسناً واضحاً في مستوى تحصيل التلاميذ.	0.72	0.01
6	يُبدي التلاميذ تحسناً واضحاً فيما يتعلّق بالمشكلات النفسية والسلوكية.	0.66	0.01
7	تربطني علاقات وثيقة بأولياء الأمور.	0.54	0.01
8	يُقَدِّر أولياء الأمور جهودي في تربية وتعليم أبنائهم.	0.61	0.01
9	أشعر بالارتياح لمتابعة أولياء الأمور لتحصيل أبنائهم.	0.69	0.01
10	يُبدي أولياء الأمور تعاوناً واضحاً في معالجة مشكلات أبنائهم.	0.74	0.01
11	يَستجيب أولياء الأمور لتوجيهات المدرسة وتعليماتها.	0.79	0.01
12	أشعر بالرضا عن التعاون بين المجتمع المحلي والمدرسة.	0.76	0.01

ويبين جدول رقم (16:4) أن جميع فقرات المجال الرابع (ظروف العمل وطبيعته) ترتبط بالدرجة الكلية للمجال الذي تنتمي إليه ارتباطاً ذا دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.01) وبذلك تعتبر فقرات المجال الرابع صادقة لما وضعت لقياسه، وهذا يؤكد أن الاستبانة الثانية أيضاً تتمتع بدرجة عالية من الاتساق الداخلي.

جدول رقم (16:4)

معامل ارتباط كل فقرة من فقرات المجال الرابع" ظروف العمل وطبيعته " مع الدرجة الكلية للمجال

م	الفقرات	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
1	تُوفّر لي مهنة التدريس مركزاً اجتماعياً مرموقاً.	0.81	0.01
2	تمنحني مهنة التدريس الشعور بالأمن الوظيفي.	0.67	0.01
3	تتوافر لي كل التسهيلات اللازمة للقيام بعملي.	0.51	0.01
4	يوجد لدي وضوح كامل للمهام والواجبات المنوطة بي.	0.68	0.01
5	تُوفّر لي بيئة العمل الصفّي جواً من المتعة والسعادة.	0.66	0.01
6	تُعتبر مهنة التدريس هي الأكثر ملاءمة بالنسبة لي.	0.71	0.01
7	تتفق طبيعة عملي كمعلم مع ميولي وقدراتي.	0.69	0.01
8	يُتيح لي عملي فرصة استثمار طاقاتي العلمية وخبراتي الوظيفية.	0.76	0.01
9	يتوافر لدي الشعور بالانتماء للعمل الذي أقوم به.	0.65	0.01
10	يمنحني وجودي في المدرسة الشعور بالراحة والاطمئنان.	0.83	0.01
11	يُشجعني المناخ المدرسي على المواظبة على العمل وعدم التغيب.	0.81	0.01
12	يُشجعني المناخ المدرسي على الالتزام بالتعليمات والأنظمة المدرسية.	0.8	0.01

ويبين جدول رقم (17:4) أن جميع فقرات المجال الخامس (الترقيات والحوافز) ترتبط بالدرجة الكلية للمجال الذي تنتمي إليه ارتباطاً ذا دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.01) وبذلك تعتبر فقرات المجال الخامس صادقة لما وضعت لقياسه، وهذا يؤكد أن الاستبانة الثانية أيضاً تتمتع بدرجة عالية من الاتساق الداخلي.

جدول رقم (17:4)

معامل ارتباط كل فقرة من فقرات المجال الخامس" الترقيات والحوافز " مع الدرجة الكلية للمجال

م	الفقرات	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
1	يتناسب التقدير السنوي الممنوح لي مع أدائي كمعلم.	0.76	0.01
2	يُقَوّم أدائي في ضوء معايير واضحة ومحددة.	0.74	0.01
3	ترتبط ترقيتي بكفايتي في العمل وفاعلية أدائي.	0.76	0.01
4	تتوافر لي فرصة الحصول على حوافز معنوية مثل: شهادات الشكر والتقدير،..	0.6	0.01
5	تتوافر لي فرصة الحصول على حوافز مادية ومكافآت.	0.78	0.01
6	يُتيح لي عملي فرصاً للترقية في الوظائف.	0.77	0.01
7	يُتيح لي عملي الفرصة لتحقيق ذاتي.	0.56	0.01
8	يتناسب الرّاتب الذي أتقاضاه مع الجهد الذي أبذله كمعلّم.	0.78	0.01
9	يُوفّر لي الرّاتب الذي أتقاضاه حياةً كريمة، ومريحة.	0.78	0.01

جدول رقم (18:4)

مصفوفة معاملات ارتباط كل مجال من مجالات الاستبانة الثانية والمجالات الأخرى، ومع الدرجة الكلية

	المجموع	العلاقة مع إدارة المدرسة	العلاقة مع المعلمين	العلاقة مع التلاميذ وأولياء الأمور	ظروف العمل وطبيعته	الترقيات والحوافز
العلاقة مع إدارة المدرسة	0.81**	1	0.43*	0.42*	0.55**	0.53**
العلاقة مع المعلمين	0.74**	0.43*	1	0.43*	0.4*	0.51**
العلاقة مع التلاميذ وأولياء الأمور	0.54**	0.42*	0.43*	1	0.43*	0.44*
ظروف العمل وطبيعته	0.79**	0.55**	0.4*	0.43*	1	0.56**
الترقيات والحوافز	0.78**	0.53**	0.51**	0.44*	0.56**	1

(*) دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (0.05).

(**) دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (0.01).

ويتضح من الجدول السابق أن جميع المجالات ترتبط بالدرجة الكلية للاستبانة ارتباطاً ذا دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.01)، وترتبط جميع فقرات الاستبانة ببعضها البعض ارتباطاً ذا دلالة إحصائية، وهذا يؤكد أن الاستبانة الثانية تتمتع بدرجة عالية من الاتساق الداخلي.

1:8:4 ثبات الاستبانة الثانية : Reliability:

قام الباحث بالتأكد من ثبات الاستبانة الثانية بعد تطبيقها على أفراد العينة الاستطلاعية وعددها(30) معلماً ومعلمة، وذلك بطريقتين هما: 1- التجزئة النصفية. 2- معامل ألفا كرونباخ.

1- طريقة التجزئة النصفية: Split-Half Coefficient

تم استخدام درجات العينة الاستطلاعية لحساب ثبات الاستبانة بطريقة التجزئة النصفية حيث احتسبت درجة النصف الأول لكل مجال من مجالات الاستبانة، ودرجة النصف الثاني لكل مجال من مجالات الاستبانة، وذلك بحساب معامل ارتباط بيرسون بين النصفين، ثم احتسب معامل الارتباط بين نصفي الاستبانة ككل كما يظهر في الجدول رقم (19:4):

جدول (19:4)

معاملات الارتباط بين نصفي كل مجال من مجالات الاستبانة، ونصفي الاستبانة ككل قبل التعديل، ومعامل الثبات بعد التعديل

م	المجالات	عدد الفقرات	الارتباط قبل التعديل	معامل الثبات بعد التعديل
1	العلاقة مع إدارة المدرسة.	10	0.94	0.97
2	العلاقة مع المعلمين.	10	0.76	0.82
3	العلاقة مع التلاميذ وأولياء الأمور.	12	0.64	0.78
4	ظروف العمل وطبيعته.	12	0.64	0.78
5	الترقيات والحوافز.	9	0.57	0.72
المجموع		**53**	0.72	0.848

يتضح من الجدول السابق أن معامل الثبات الكلي (0.848) وهذا يدل على أن الاستبانة تتمتع بدرجة عالية من الثبات، الأمر الذي يطمئن الباحث إلى تطبيقها على عينة الدراسة.

2- **طريقة ألفا كرونباخ:Cronbach's alpha** استخدم الباحث طريقة أخرى من طرق حساب الثبات وهي طريقة ألفا كرونباخ، وذلك لإيجاد معامل ثبات الاستبانة، حيث تم إيجاد قيمة معامل ألفا لكل مجال من مجالات الاستبانة وكذلك للاستبانة ككل. الجدول رقم (20:4)

جدول رقم (20:4)

معاملات ألفا كرونباخ لكل مجال من مجالات الاستبانة الثانية، وللاستبانة ككل

م	المجالات	عدد الفقرات	معامل ألفا كرونباخ
1	العلاقة مع إدارة المدرسة.	10	0.97
2	العلاقة مع المعلمين.	10	0.93
3	العلاقة مع التلاميذ وأولياء الأمور.	12	0.87
4	ظروف العمل وطبيعته.	12	0.90
5	الترقيات والحوافز.	9	0.89
	المجموع	**53**	0.954

يتضح من الجدول السابق أن معامل الثبات الكلي (0.954) وهذا يدل على أن الاستبانة الثانية أيضاً تتمتع بدرجة عالية من الثبات، الأمر الذي يطمئن الباحث إلى تطبيقها على عينة الدراسة.

9:4 المعالجات الإحصائية المستخدمة في الدراسة:

1- تم استخدام البرنامج الإحصائي (SPSS) Statistic Package for Social Sciences لتحليل البيانات ومعالجتها.

2- تم استخدام المعالجات الإحصائية التالية للتأكد من صدق وثبات أداتي الدراسة:

أ- معامل ارتباط بيرسون: للتأكد من صدق الاتساق الداخلي للاستبانتين وذلك بإيجاد معامل الارتباط بين كل مجال والدرجة الكلية لكل استبانة.

ت- معامل ارتباط سبيرمان بروان للتجزئة النصفية المتساوية، ومعامل ألفا كرونباخ للتأكد من ثبات أداتي الدراسة.

3- تم استخدام المعالجات الإحصائية التالية لتحليل نتائج الدراسة الميدانية:

- النسب المئوية والمتوسطات الحسابية.
- اختبار T test independent sample لمعالجة الفروق بين مجموعتين (الجنس، الصف الذي يعلمه).
- تحليل التباين الأحادي One Way ANOVA لمعالجة الفروق بين أكثر من مجموعتين أي الفرض المتعلق بسنوات الخدمة.
- اختبار Paired Sample Test لمعالجة الفروق بين مجموعتين مرتبطتين.

الفصل الخامس

5. نتائج الدراسة وتفسيرها

1:5 إجابة الســـؤال الأول من أسئلة الدراســـة

2:5 إجابة الســـؤال الثاني من أسئلة الدراســـة

3:5 إجابة الســـؤال الثالث من أسئلة الدراســـة

4:5 إجابة السؤال الرابع من أسئلة الدراســـــة

5:5 إجابة السؤال الخامس من أسئلة الدراسة

6:5 مُلخّص نتائج الدراسة

7:5 توصيـــات الدراســـة

8:5 مقترحـــات الدراســـة

5 . نتائج الدراسة وتفسيرها

تناول الباحث في هذا الفصل إجابة أسئلة الدراسة من خلال عرض نتائج تطبيق أداتي الدراسة وهما الاستبانة الأولى والخاصة بقياس درجة فاعلية برنامج التعلم التفاعلي، والاستبانة الثانية والخاصة بقياس درجة الرضا الوظيفي لمعلمي البرنامج، كما تطرّق الباحث إلى تحليل استجابات عينة الدراسة لفقرات الاستبانتين، والتحقق من فرضيات الدراسة للتعرف إلى درجة فاعلية برنامج التعلّم التفاعلي بمدارس وكالة الغوث في محافظات غزة من وجهة نظر المعلمين المشاركين في البرنامج وعلاقتها برضاهم الوظيفي.

وقد تم إجراء المعالجات الإحصائية اللازمة للبيانات التي تم الحصول عليها باستخدام برنامج (spss) بهدف تحليل نتائج الدراسة، ومناقشتها وفق أسئلة الدراسة، وفي ضوء مقياس(ليكرت) الخماسي، حيث تم تحديد طول خلايا مقياس ليكرت الخماسي (الحدود الدنيا والحدود العليا) من خلال حساب المدى(5-1=4)، ثم تقسيمه على أكبر قيمة في المقياس للحصول على طول الخلية أي(4÷5=0.8)، وقد تم إضافة هذه القيمة إلى أقل قيمة في المقياس(1)، وذلك لتحديد الحد الأعلى لهذه الخلية وهكذا تم إيجاد طول بقية الخلايا. والجدول رقم (1:5) يوضح الحدود الدنيا والعليا لمقياس ليكرت الخماسي المعتمد في الدراسة والنسب المئوية المقابلة لكل خلية ودرجة الفاعلية (الاستبانة الأولى)، ودرجة الرضا الوظيفي(الاستبانة الثانية).

جدول رقم (1:5)

فئات مقياس ليكرت الخماسي والنسب المئوية

المتوسط المرجح لمقياس ليكرت الخماسي	النسبة المئوية المقابلة	درجة الفاعلية/ درجة الرضا الوظيفي
من 1 – 1.8	من 20% – 36%	قليلة جداً
أكبر من 1.8 – 2.6	أكبر من 36% – 52%	قليلة
أكبر من 2.6 – 3.4	أكبر من 52% – 68%	متوسطة
أكبر من 3.4 – 4.2	أكبر من 68% – 84%	كبيرة
أكبر من 4.2 – 5	أكبر من 84% – 100%	كبيرة جداً

ويتفق الباحث باستخدامه لهذا المقياس مع كل من الدراسات التالية: الحسنات (2012)، وموسى (2012)، وشحادة (2012)، وتقترب النسب المستخدمة في هذه الدراسة مع دراسة كل من عاشور(2007)، ودراسة حرز الله (2007).

1:5 إجابة السؤال الأول من أسئلة الدراسة:

لإجابة السؤال الأول: "**ما درجة فاعليّة برنامج التعلّم التفاعلي بمدارس وكالة الغوث بمحافظات غزة من وجهة نظر المعلمين المشاركين فيه؟** "

قام الباحث بإجراء المعالجات الإحصائية التالية:

- حساب المتوسط الحسابي، والوزن النسبي، والانحراف المعياري، واختبار T للاستبانة الأولى المتعلقة بدرجة فاعليّة برنامج التعلّم التفاعلي.
- استخدام اختبار T للعينة الواحدة (One Sample T test) لتحليل فقرات الاستبانة، حيث تكون الفقرة ايجابية – أي بمعنى أن أفراد العينة يوافقون على محتواها– إذا كانت قيمة T المحسوبة أكبر من قيمة T الجدولية والتي تساوي (1.98) (عند مستوى دلالة أقل من 0.05 ووزن نسبي أكبر من 60% أو الدرجة المتوسطة أكبر من 3)، وتكون الفقرة سلبية بمعنى أن أفراد العينة لا يوافقون على محتواها إذا كانت قيمة T المحسوبة أصغر من قيمة T الجدولية والتي تساوي (1.98–) (عند مستوى دلالة أقل من 0.05 ووزن نسبي أقل من 60% أو الدرجة المتوسطة أقل من 3)، وتكون آراء العينة في الفقرة محايدة أو متوسطة إذا كان مستوى الدلالة لها أكبر من 0.05 (موسى،2012 :87). ويمكن تلخيص ذلك بالجدول التالي:

جدول رقم (2:5)

العلاقة بين قيمة T المحسوبة والقيمة الاحتمالية والدرجة المتوسطة والوزن النسبي ونوع استجابة العينة

قيمة اختبار T المحسوبة عند درجة حرية (156)	القيمة الاحتمالية (Sig.) أو مستوى الدلالة	المتوسط الحسابي النسبي	الدرجة المتوسطة	نوع استجابة الأفراد على الفقرة
أكبر من قيمة T الجدولية (1.98) عند درجة حرية (156)	أقل من 0.05	أكبر من (60%)	أكبر من 3	ايجابية (موافقة على الفقرة)
أقل من قيمة T الجدولية (1.98–) عند درجة حرية (156)	أقل من 0.05	أقل من (60%)	أقل من 3	سلبية (عدم موافقة على الفقرة)
	أكبر من 0.05			محايدة أو متوسطة

أ– يتم تقدير درجة الفاعلية من خلال مقارنة المتوسط الحسابي بالمتوسط المرجح لمقياس ليكرت الخماسي الذي سبق الإشارة إليه في جدول رقم (1:5).

ب– ومن خلال تحليل الباحث لجميع فقرات الاستبانة حصل على النتائج التالية:

جدول رقم (3:5)

المتوسط الحسابي والقيمة الاحتمالية(.Sig) لجميع فقرات الاستبانة الأولى (فاعلية البرنامج)

البند	المتوسط الحسابي	المتوسط الحسابي النسبي	الانحراف المعياري	قيمة اختبار T	القيمة الاحتمالية (Sig)	درجة الفاعلية
جميع فقرات الاستبانة	4.206	84.1%	0.451	116.89	0.000	كبيرة جداً

من الملاحظ من جدول (3:5) أن المتوسط الحسابي لجميع فقرات الاستبانة يساوي (4.206) والوزن النسبي(84.1%) وقيمة اختبار T تساوي (116.89) عند مستوى دلالة (0.000) وهذا يعني أن فاعليّة برنامج التعلّم التفاعلي بمدارس وكالة الغوث بمحافظات غزة من وجهة نظر المعلمين المشاركين فيه تحققت بدرجة كبيرة جداً بحسب الجدولين (1:5)، (2:5) ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى أن:

1. البرنامج يلبّي حاجة الطلبة بطيئي التحصيل والطلبة الأضعف من ذوي الاحتياجات الخاصة، وصعوبات التعلّم الذين لا يستجيبون للطرق التقليدية في التدريس من خلال الأنشطة والألعاب التفاعلية التي توفّر عناصر الصوت واللون والصور والحركة في إطار تفاعلي من خلال جهاز الحاسوب.
2. تقوم فكرة البرنامج على تقديم الأنشطة والألعاب التفاعلية التي تعتمد في محتواها على المناهج الفلسطينية المقررة في مادتي اللغة العربية والرياضيات، لذا فهي تسهم في إكساب الطلبة المهارات الأساسية اللازمة، وتعين المعلم على تنفيذ الدروس المحوسبة في ضوء دليل المعلم المعد لهذا الغرض، مما يسهم في معالجة ضعف التحصيل، وتحسين مستويات الطلبة.
3. سلامة البرنامج بحيث يكاد يخلو من الأخطاء الإملائية، والعلمية، والمنطقية حيث يخضع للعديد من المراجعات الدقيقة من قبل فريق المراجعة بدءاً بتحليل المناهج المقررة، ومروراً بتصميم الأنشطة والألعاب التي تحقّق أهداف الدروس، وانتهاءً بتحويلها إلى برمجيات محوسبة، ثم إرسالها إلى المدارس مع تلقي التغذية الراجعة الميدانية.
4. يعمل البرنامج على إشباع دافع اللعب عند الأطفال من خلال اللعب الهادف الذي يقود إلى التعلّم، وتعزيز قدرات التلميذ وثقته بنفسه، وهذا ينسجم مع الخصائص النمائية للتلاميذ في هذه المرحلة العمرية.

5. يُمكّن البرنامج التلميذ من آليات التعلّم الذاتي سواء داخل مختبر الحاسوب أو من خلال الحاسوب البيتي، وبخاصة أن البرنامج يمتاز بجودة الإخراج، وسهولة الاستخدام، وهو متاح للجميع، وبطرق متعدّدة.
6. يتيح البرنامج الفرصة للتلميذ للتكرار والمحاولة والخطأ من خلال ممارسة الألعاب، وتلقّي التعزيز والتغذية الراجعة التطويرية لتعديل مسار التعلّم.
7. يسهم البرنامج في التغلّب على العديد من المشكلات النفسية والسلوكية لدى التلاميذ، ويكسبهم بعض القيم مثل: النظافة، والتعاون، وتحمّل المسؤولية.
8. تُولي إدارة وكالة الغوث الدولية اهتماماً كبيراً بالبرنامج، وتتخذ كافة الإجراءات الكفيلة بضمان حسن تنفيذ البرنامج، وتطويره باستمرار حيث يتم وضع معايير دقيقة لاختيار المدارس المشاركة في البرنامج، ومعايير اختيار الطلبة، وتخصيص مشرفين تربويين لمتابعة أداء المعلمين داخل مختبرات الحاسوب، وتوفير فرص التدريب للمعلمين، وتقديم الدعم الفنّي.

واتفقت نتائج هذه الدراسة مع نتائج العديد من الدراسات السابقة ومنها:

- دراسة مصري(2012) والتي أكّدت على فاعلية البرنامج الحاسوبي متعدد الوسائط في تحصيل طلبة الصف الثالث الأساسي، كما أظهرت الدراسة إيجابية اتجاهات الطلبة نحو البرنامج الحاسوبي متعدد الوسائط.
- دراسة نصر (2010) والتي أظهرت وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات تحصيل طلبة الصف الأول الأساسي ذوي صعوبات التعلم في الرياضيات لصالح الذين استخدموا برنامج التعلّم التفاعلي المحوسب في تعلمهم.
- دراسة جبر (2007) والتي أشارت إلى وجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسطات تحصيل طلبة الصف السابع الأساسي لصالح طريقة التدريس بالحاسوب، كما كشفت الدراسة عن وجود اتجاهات إيجابية لدى المعلمين نحو استخدام الحاسوب كوسيلة تعليمية في تدريس الرياضيات.
- دراسة بييه وأُبرين(Paay & O'Brien,2000) والتي أشارت إلى أن الطلبة حققوا نتائج أفضل عند استخدام البرنامج التعليمي التفاعلي عبر الإنترنت، وفي استطلاع الرأي، أجاب الطلبة لصالح البرامج التعليمية التفاعلية.
- دراسة الدوبي(2008) والتي أظهرت أن درجة واقع استخدام الحاسب الآلي في العملية التعليمية للصفوف الأولية في المرحلة الابتدائية لتحقيق بعض الأهداف التربوية كانت كبيرة.

وتنسجم نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسات كلٍّ من أبو حشيش ومرتجى (2010)،

ودراسة كلّاب (2011) والتي أظهرت وجود اتجاهات إيجابية لدى معلمي برنامج التعلم التفاعلي بوكالة الغوث الدولية نحو البرنامج.

وقد لاحظ الباحث أن جميع الدراسات السابقة التي تمكّن من الحصول عليها تتفق فيما بينها، وتتفق مع نتائج الدراسة الحالية على فاعلية استخدام الحاسوب والبرمجيات التفاعلية في العملية التعليمية التعلّمية، ويعزو الباحث ذلك إلى أن الحاسوب في التدريس يمثّل متغيراً جديداً، يعمل على كسر جمود الطرق التقليدية في التدريس، ويفتح آفاقاً جديدة أمام المعلم نحو الإبداع، ويسهم في مراعاة الفروق الفردية بين الطلبة باعتبار الطالب هو محور العملية التعليمية التعلمية، وليس مجرد متلقٍ سلبي، ويعمل كذلك على تذليل صعوبات التعلم من خلال إثارة جميع الحواس في التعلّم في جو من التفاعل والمشاركة.

1:1:5 التحليل الوصفي لمجالات الاستبانة:

قام الباحث بحساب المتوسطين الحسابي والنسبي، والترتيب، وقيمة اختبار T لكل مجال من مجالات الاستبانة وحساب درجة الفاعلية من خلال مقياس ليكارت الخماسي وذلك على النحو التالي:

جدول رقم (4:5)

المتوسط الحسابي والقيمة الاحتمالية (Sig) لجميع مجالات الاستبانة الأولى

م	المجال	المتوسط الحسابي	المتوسط الحسابي النسبي	الانحراف المعياري	قيمة اختبار T	القيمة الاحتمالية (Sig)	الترتيب	درجة الفاعلية
1	الشكل والإخراج الفنّي.	4.250	%85	0.493	108.045	*0.000	**3**	**كبيرة جداً**
2	المحتوى التعليمي والتربوي.	4.341	%86.8	0.502	108.371	*0.000	**2**	**كبيرة جداً**
3	التنفيذ والتطبيق العملي.	4.024	%80.5	0.551	98.675	*0.000	**5**	**كبيرة**
4	التحصيل في اللغة العربية والرياضيات.	4.076	%81.5	0.604	84.618	*0.000	**4**	**كبيرة**
5	مواجهة المشكلات النفسية والسلوكية للتلاميذ.	4.369	%87.4	0.551	99.436	*0.000	**1**	**كبيرة جداً**

(*) المتوسط الحسابي دال إحصائياً عند مستوى دلالة ($0.05 \geq \alpha$).

ويستنتج الباحث من خلال الجدول رقم (4:5) ما يلي:

1- حصل المجال الخامس والذي تناول فاعلية برنامج التعلّم التفاعلي من حيث: "مواجهة المشكلات النفسية والسلوكية للتلاميذ" على المرتبة الأولى بمتوسط حسابي(4.369)، ووزن نسبي(87.4%)، وقيمة اختبار T (99.436) عند مستوى دلالة (0.000)، أي

بدرجة فاعلية كبيرة جداً وهو بذلك يتصدّر جميع المجالات.

ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى أن:

- شعبة التعلّم التفاعلي للصفين الأول والثاني في المدارس المشاركة تحتوي أعداداً أقل من الطلبة مقارنة ببقية الشعب غير المشاركة في البرنامج والتي قد تزيد أعدادها عن (38) طالباً/ طالبة في الشعبة الواحدة، وهذا يزيد من فرص اهتمام معلمي البرنامج بطلبتهم، والتعرّف إلى حاجاتهم، ومشكلاتهم النفسية والسلوكية.
- طلبة برنامج التعلم التفاعلي هم من شريحة متجانسة تقريباً، وهم الأضعف تحصيلاً؛ وهذا يسهّل على المعلم تقديم الدعم اللازم، ويوفّر للطلبة فرص الانطلاق، والثقة بالنفس، والتخلّص من الإحباط والانطواء، ويشجعهم على المحاولة والتكرار بعيداً عن سخرية واستهزاء بعض الطلبة من ذوي التحصيل المرتفع في الصفوف العادية.
- برنامج التعلم التفاعلي داخل مختبر الحاسوب يتيح للطلبة فرص التعلّم من خلال الألعاب التفاعلية المحوسبة، والسير بالسرعة المناسبة، وتلقّي التعزيز والتغذية الراجعة، والتقويم المستمر للأداء، وهذا يؤدي إلى شعور الطلبة بالإنجاز، وزيادة الدافعية للتعلّم.

وتتفق نتيجة هذا المجال جزئياً مع نتيجة دراسة كلٍّ من نصر (2010)، وأبو شقير وعقل(2010).

2- حصل المجال الثاني والذي تناول فاعلية برنامج التعلّم التفاعلي من حيث: "المحتوى التعليمي والتربوي" على المرتبة الثانية بمتوسط حسابي(4.341)، ووزن نسبي(86.8%)، وقيمة اختبار T (108.371) عند مستوى دلالة (0.000)، أي بدرجة فاعلية كبيرة جداً أيضاً.

ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى أن:

- الأنشطة المحوسبة والألعاب التفاعلية التي يقوم عليها البرنامج صُممت في ضوء تحليل دقيق للمناهج الفلسطينية المقررة في مادتي اللغة العربية والرياضيات للصفين الأول والثاني الأساسيين من خلال ورشات عمل أشرف عليها مشرفو المرحلة الابتدائية الدنيا، وبالتالي فإن البرنامج يعمل على تحقيق أهداف المنهاج من خلال عرض محتوى الدروس بصورة شيقة وجاذبة للتلاميذ.
- الأنشطة المحوسبة والألعاب التفاعلية تخضع للعديد من المراجعات الدقيقة والتدقيق اللغوي من قبل فريق المراجعة المخصّص لهذا الغرض مما يزيد الثقة

بمحتوى البرنامج.

- البرنامج يتيح الفرصة للتلميذ للاستماع للمطلوب من كل نشاط، ويقدم التوجيهات اللازمة، ويثري المحتوى بالصور والأشكال التوضيحية وبالتالي يعزز التعلم الفردي في اكتساب المفاهيم، وبخاصة في ضوء ما يقدمه من تعزيز وتغذية راجعة مع إتاحة الفرصة لتكرار المحاولة، وتقويم الأداء.
- البرنامج يراعي الخصائص النمائية للطلبة في الانتقال من المحسوس إلى المجرد في تعلم المفاهيم في جوٍ من المتعة واللعب.

3- حصل المجال الأول والذي تناول فاعلية برنامج التعلّم التفاعلي من حيث: " الشكل والإخراج الفنّي" على المرتبة الثالثة بمتوسط حسابي(4.250)، ووزن نسبي(85%)، وقيمة اختبار T (108.045) عند مستوى دلالة (0.000)، أي بدرجة فاعلية كبيرة جداً أيضاً.

ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى أن:

- واجهة البرنامج بسيطة وواضحة وتعرض الدروس المقررة للطلبة بشكل منظّم ومتسلسل من خلال فهارس مصنّفة بالصور تُسهّل عملية التنقل من نشاط إلى آخر.
- البرنامج صُمّم محلياً بإشراف وكالة الغوث الدولية للطلبة بطيئي التحصيل، وبالتالي فهو يراعي قدرات الأطفال وخصائصهم النمائية، والقيم والمعايير التربوية، في كل ما يعرض من مؤثرات موسيقية، وخطوط، وصور، وألوان.
- أيقونات البرنامج واضحة ومعنونة بشكل جيد مما يسهّل على المعلم سرعة توجيه الطلبة نحو النشاط المطلوب.

4- حصل المجال الرابع والذي تناول فاعلية برنامج التعلّم التفاعلي من حيث: " التحصيل في اللغة العربية والرياضيات " على المرتبة الرابعة بمتوسط حسابي(4.076)، ووزن نسبي(81.5%)، وقيمة اختبار T (84.618) عند مستوى دلالة (0.000)، أي بدرجة فاعلية كبيرة.

ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى أن:

- البرنامج يعتمد في تصميمه على خارطة تطور المهارات في اللغة العربية والرياضيات، حيث تتضمّن أنشطة اللغة العربية مهارات الاستماع، والتعبير الشفوي، والقراءة، والكتابة، وقد جاء هذا المجال في المرتبة الرابعة لأن الحاسوب

– وبرغم جميع مميزاته– لا يغني عن جهود المعلم، والتواصل الإنساني في تمكين الطلبة من المهارات الكتابية والإملائية بشكل خاص باستخدام أدوات الكتابة مع تكثيف العمل الكتابي الصفّي.

- البرنامج ينطلق في بناء المفاهيم الرياضية من خلال الأنشطة والألعاب في إطار تفاعلي مع جهاز الحاسوب، وبالتالي يراعي حاجة الطلبة بطيئي التحصيل والطلبة الأضعف بالانتقال من السهل إلى الصعب، ومن المحسوس إلى المجرد.
- يُمكّن البرنامج التلميذ من آليات التعلّم الذاتي سواء داخل مختبر الحاسوب أو من خلال الحاسوب البيتي، وبخاصة أن البرنامج متاح للجميع، وبطرق متعدّدة.

وتتفق نتيجة هذا المجال مع دراسات كلٍّ من نصر (2010)، ومصري (2012)، وحمزة (2008).

5- حصل المجال الثالث والذي تناول فاعلية برنامج التعلّم التفاعلي من حيث: " التنفيذ والتطبيق العملي" على المرتبة الخامسة والأخيرة بمتوسط حسابي(4.024)، ووزن نسبي(80.5%)، وقيمة اختبار T (98.675) عند مستوى دلالة (0.000)،أي بدرجة فاعلية كبيرة.

ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى:

- وجود دليل للمعلم يعينه في تنفيذ الدروس داخل مختبر الحاسوب.
- وضوح فهارس وأيقونات البرنامج مما يمكّن التلميذ من التنقّل بين الأنشطة بسهولة ويسر.
- وجود معلم مساند إلى جانب المعلم الدائم مما يسهّل عمليات التوجيه والإرشاد والمتابعة.
- تزويد الطلبة بأنماط مختلفة من التعزيز، وبالتغذية الراجعة التطويرية، في ضوء عمليات التقويم المستمرة مما يسهم في تشجيع العمل الفردي وسير الطلبة بسرعات متفاوتة نحو تحقيق الأهداف.

وبالرغم من درجة الفاعلية الكبيرة التي أظهرها هذا المجال إلا أنه جاء في المرتبة الخامسة والأخيرة، ويعود ذلك إلى أن البرنامج ما زال بحاجة إلى المزيد من الارتقاء والتطوير وبخاصة فيما يتعلق بتقديم اللعبة التربوية الواحدة ضمن أكثر من مستوى من الصعوبة، مع إمكانية إرجاع الطالب إلى مهارة أكثر سهولة، أو إلى المتطلب الأساسي للمهارة إذا تكرّر خطؤه فيها. كما أن هناك بعض المعيقات والصعوبات التي صاحبت تنفيذ البرنامج داخل مختبر الحاسوب والتي تمثلت في كثرة أعطال الحواسيب

والشبكة، والحاجة المستمرة للدعم الفني، وكذلك كثرة انقطاع التيار الكهربي الأمر الذي يتطلب إعادة تشغيل الأجهزة باستخدام المولّد الكهربي؛ وهذا يؤدي إلى الهدر في الوقت والجهد، وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة الحسنات(2012) التي أكدت وجود صعوبات ومعيقات أمام تنفيذ برنامج التعلم التفاعلي المحوسب داخل مختبر الحاسوب، ونتيجة دراسة ياسين وملحم (2011) التي أظهرت وجود معيقات في استخدام التعليم الإلكتروني، ونتيجة دراسة أبو حشيش ومرتجى (2010) التي أكدت أن كثرة انقطاع التيار الكهربي تحد من فاعلية برنامج التعلم التفاعلي وبخاصة بسبب ظروف قطاع غزة السيئة.

2:1:5 عرض وتحليل فقرات الاستبانة الأولى:

1- تفسير المجال الأول: الشكل والإخراج الفنّي.

جدول رقم (5:5)

المتوسط الحسابي والقيمة الاحتمالية(.Sig) لكل فقرة من فقرات مجال الشكل والإخراج الفنّي

م	الفقرة	المتوسط الحسابي	المتوسط الحسابي النسبي	الانحراف المعياري	قيمة اختبار T	القيمة الاحتمالية (Sig)	الترتيب	درجة الفاعلية
1	تتميّز واجهة البرنامج بالبساطة والوضوح.	4.611	%92.2	0.551	104.936	0.000*	2	كبيرة جداً
2	تتّسم الألوان المستخدمة في الأنشطة والألعاب بالتناسق والجاذبية.	4.656	%93.1	0.585	99.690	0.000*	1	كبيرة جداً
3	تتلاءم المؤثرات الصّوتية مع الأنشطة والألعاب المعروضة.	4.299	%86.0	0.828	65.068	0.000*	5	كبيرة جداً
4	تتّسم الصّور والرّسومات المستخدمة في الأنشطة والألعاب بالدقة والوضوح.	4.510	%90.2	0.657	86.069	0.000*	3	كبيرة جداً
5	يتناسب كم المادة المعروض على الشاشة مع مستويات التلاميذ.	4.006	%80.1	0.909	55.205	0.000*	8	كبيرة
6	تتلاءم أنماط الخطوط المعروضة على الشاشة مع مستويات التلاميذ.	4.242	%84.8	0.746	71.256	0.000*	7	كبيرة جداً
7	يُتيح البرنامج للتلميذ فرصة تغيير نمط العرض على الشاشة.	3.274	%65.5	1.352	30.338	0.000*	9	متوسطة
8	يشتمل البرنامج على أيقونات ذات وظائف دقيقة ومحدّدة.	4.287	%85.7	0.768	69.903	0.000*	6	كبيرة جداً
9	يَحتوي البرنامج على فهرس واضح ومنظّم لعرض الأنشطة التعليمية.	4.363	%87.3	0.871	62.777	0.000*	4	كبيرة جداً

(*) المتوسط الحسابي دال إحصائياً عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$).

يتضح من جدول رقم (5:5) أن:

-**الفقرة الثانية** " **تتّسم الألوان المستخدمة في الأنشطة والألعاب بالتناسق والجاذبية** " جاءت في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (4.656)، ووزن نسبي (93.1%)، عند مستوى دلالة (0.000) أي بدرجة كبيرة جداً، ويعزو الباحث ذلك إلى المميزات التي يتيحها برنامج (Flash) المستخدم في البرمجة والتصميم، وقد استشعر معلمو برنامج التعلّم التفاعلي هذه السمة المميزة من خلال التطبيق العملي، وملاحظة مدى جاذبية البرنامج للطلبة، ورغبتهم الدائمة باستخدامه، وهذا مؤشر لوجود اتجاهات إيجابية لدى كلٍّ من المعلمين والطلبة بطيئي التحصيل، وذوي الاحتياجات الخاصة نحو البرنامج، وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة كلٍّ من نصر (2010)، وحمزة(2008)، وأبو حشيش ومرتجى (2010).

-**الفقرة الأولى** " **تتميّز واجهة البرنامج بالبساطة والوضوح** " جاءت في المرتبة الثانية بمتوسط حسابي (4.611)، ووزن نسبي (92.2%)، عند مستوى دلالة (0.000) أي بدرجة كبيرة جداً أيضاً، ويعزو الباحث ذلك إلى ملاحظة المعلمين لمدى سهولة استخدام البرنامج من قبل الطلبة من خلال التطبيق العملي ، وقدرتهم على التنقل من نشاطٍ لآخر.

-**الفقرة السابعة** " **يُتيح البرنامج للتلميذ فرصة تغيير نمط العرض على الشاشة** " جاءت في المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي (3.274)، ووزن نسبي (65.5%)، عند مستوى دلالة (0.000) أي بدرجة متوسطة، ويعزو الباحث ذلك إلى معرفة معلمي برنامج التعلّم التفاعلي بعدم توفّر هذه السمة، ويرى الباحث أنها قد تناسب الطلبة الكبار والراشدين أكثر من الأطفال لأنها تتطلب خبرة أكبر بالحاسوب في كيفية تغيير الخطوط، والواجهات، وطريقة العرض، وقد تزيد من تعقيد البرنامج أمام الأطفال وبخاصة بطيئي التحصيل.

-**الفقرة الخامسة** " **يتناسب كم المادة المعروض على الشاشة مع مستويات التلاميذ**" جاءت في المرتبة قبل الأخيرة بمتوسط حسابي (4.006)، ووزن نسبي (80.1%)، عند مستوى دلالة (0.000) أي بدرجة كبيرة، ويعزو الباحث ذلك إلى أنه بالرغم من حرص القائمين على البرنامج من مشرفين ومراجعين ومبرمجين على عدم اكتظاظ الشاشة المعروضة للطالب بالنصوص والأشكال والرسومات؛ إلا أن بعض المهارات والأنشطة تتطلب أحياناً المزيد من النصوص والأشكال التوضيحية لتحقيق الهدف.

ويرى الباحث أن حصول الفقرتين الثانية والأولى على المراتب الأولى يدل على وعي المعلمين وثقتهم بالبرنامج لما يتميز به من البساطة، والوضوح، والجاذبية، بينما حصول الفقرتين السابعة والخامسة على المراتب الأخيرة – مقارنة ببقية الفقرات– يدل على أن البرنامج يجب أن يخضع باستمرار للتحسين والتطوير في ضوء التغذية الراجعة الميدانية.

2- تفسير المجال الثاني: المحتوى التعليمي والتربوي.

جدول رقم (6:5)

المتوسط الحسابي والقيمة الاحتمالية(.Sig) لكل فقرة من فقرات مجال المحتوى التعليمي والتربوي

م	الفقرة	المتوسط الحسابي	المتوسط الحسابي النسبي	الانحراف المعياري	قيمة اختبار T	القيمة الاحتمالية (Sig)	الترتيب	درجة الفاعلية
1	تُغطّي أنشطة اللغة العربية وألعابها محتوى المنهاج المقرر.	4.389	%87.8	0.765	71.878	0.000*	5	كبيرة جداً
2	تُغطّي أنشطة الرياضيات وألعابها محتوى المنهاج المقرر.	4.414	%88.3	0.817	67.708	0.000*	3	كبيرة جداً
3	تمتاز الأهداف السلوكية للأنشطة والألعاب بقابليتها للقياس والتقويم.	4.299	%86.0	0.772	69.797	0.000*	10	كبيرة جداً
4	يتّسم عرض المحتوى التعليمي بالتسلسل والتتابع المنطقي.	4.299	%86.0	0.820	65.685	0.000*	11	كبيرة جداً
5	تخلو الأنشطة والألعاب والنصوص من الأخطاء الإملائية واللغوية.	4.159	%83.2	0.813	64.131	0.000*	13	كبيرة
6	تخلو الأنشطة والألعاب والنصوص من الأخطاء العلمية.	4.350	%87.0	0.706	77.220	0.000*	7	كبيرة جداً
7	تُعبّر الصّور والرّسومات المستخدمة تعبيراً واضحاً عن محتوى المادة.	4.548	%91.0	0.645	88.352	0.000*	2	كبيرة جداً
8	تشتمل الأنشطة التفاعلية على تدريبات تقويمية منتمية للأهداف.	4.408	%88.2	0.698	79.171	0.000*	4	كبيرة جداً
9	يشتمل البرنامج على محطّات لتقويم أداء التلاميذ.	4.306	%86.1	0.837	64.447	0.000*	8	كبيرة جداً
10	تمتاز التدريبات التقويمية بالدقة والوضوح.	4.376	%87.5	0.693	79.166	0.000*	6	كبيرة جداً
11	يُراعي البرنامج مبدأ تفريد التعليم.	4.306	%86.1	0.852	63.299	0.000*	9	كبيرة جداً
12	يُراعي البرنامج أنماط المتعلمين (السمعي ، والبصري، والحركي).	4.624	%92.5	0.582	99.567	0.000*	1	كبيرة جداً
13	يُناسب البرنامج قدرات التلاميذ وميولهم وخصائصهم النمائيّة.	4.229	%84.6	0.831	63.765	0.000*	12	كبيرة جداً
14	يُراعي البرنامج في تصميمه القيم والمعايير التربوية الإسلامية.	4.064	%81.3	1.030	49.455	0.000*	14	كبيرة

(*) المتوسط الحسابي دال إحصائياً عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$).

يتضح من جدول رقم (6:5) أن:

- **الفقرة الثانية عشرة " يُراعي البرنامج أنماط المتعلمين (السمعي ، والبصري، والحركي)"** جاءت في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (4.624)، ووزن نسبي (92.5%)، عند مستوى دلالة (0.000) أي بدرجة كبيرة جداً، ويعزو الباحث ذلك إلى المميزات التي يوفرها الحاسوب والوسائط المتعددة التفاعلية من خلال عناصر الصوت واللون والحركة التي تجذب المتعلمين، وتُلائم أنماط تعلمهم وتتفق هذه النتيجة مع دراسة أبو حشيش ومرتجى (2010)، والتي أكّدت أن البرنامج يوفّر فرصاً تعليمية متميزة بتنوّع محتوياته.
- **الفقرة السابعة " تُعبّر الصّور والرّسومات المستخدمة تعبيراً واضحاً عن محتوى المادة."** جاءت في المرتبة الثانية بمتوسط حسابي (4.548)، ووزن نسبي (91.0%)، عند مستوى دلالة (0.000) أي بدرجة كبيرة جداً أيضاً، ويعزو الباحث ذلك إلى وفرة الصور والرسومات ذات الجودة العالية المتوفرة عبر الحاسوب والإنترنت، والتي تثري صور الكتاب المدرسي، مع إمكانية تجزئة الصورة، وتعديلها، وتكرارها في أكثر من نشاط مما يسهم في زيادة فهم المحتوى التعليمي.
- **الفقرة الرابعة عشرة " يُراعي البرنامج في تصميمه القيم والمعايير التربوية الإسلامية."** جاءت في المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي (4.064)، ووزن نسبي (81.3%)، عند مستوى دلالة (0.000) أي بدرجة كبيرة، ويرى الباحث أنه على الرغم من حصول الفقرة على درجة كبيرة من الفاعلية، وحرص القائمين على البرنامج من مشرفين ومراجعين ومبرمجين على خضوع البرنامج للقيم والمعايير التربوية الإسلامية؛ إلّا أنها جاءت في المرتبة الأخيرة مقارنة ببقية الفقرات، ويعزو الباحث ذلك إلى مدى حرص المعلمين والمعلمات على المزيد من الالتزام بالمعايير التربوية الإسلامية والتي قد يزداد ظهورها في دروس اللغة العربية بينما تقل في دروس الرياضيات.
- **الفقرة الخامسة " تخلو الأنشطة والألعاب والنصوص من الأخطاء الإملائية واللغوية "** جاءت في المرتبة قبل الأخيرة بمتوسط حسابي (4.159)، ووزن نسبي (83.2%)، عند مستوى دلالة (0.000) أي بدرجة كبيرة، وعلى الرغم من حصول الفقرة على درجة كبيرة من الفاعلية، وخضوع البرنامج للمراجعة الدقيقة من قبل الفريق المعد لهذا الغرض؛ إلّا أنها جاءت في المرتبة قبل الأخيرة مقارنة ببقية الفقرات، ويعزو الباحث ذلك إلى أن المعلم يتعامل مع البرنامج بشكل متكامل ومترابط من خلال التنفيذ العملي داخل مختبر الحاسوب مما يعطيه الفرصة لاكتشاف بعض الأخطاء التي قد يغفل عنها المراجعون، لا سيما أنهم يتعاملون مع الأنشطة كوحدات مجزّءة.

ويرى الباحث أن حصول الفقرتين الثانية عشرة، والسابعة على المراتب الأولى يدل على المعرفة الجيدة للمعلمين بالبرنامج وأهميته في مراعاة أنماط المتعلمين، وفي تذليل

صعوبات المحتوى، بينما حصول الفقرتين الرابعة عشرة، والخامسة على المراتب الأخيرة – مقارنة ببقية الفقرات– يدل على مدى حرص المعلمين ودقة ملاحظاتهم، والحاجة المستمرة للمراقبة والمراجعة والتحسين.

3- تفسير المجال الثالث: التنفيذ والتطبيق العملي.

جدول رقم (7:5)

المتوسط الحسابي والقيمة الاحتمالية(.Sig) لكل فقرة من فقرات مجال التنفيذ والتطبيق العملي

م	الفقرة	المتوسط الحسابي	المتوسط الحسابي النسبي	الانحراف المعياري	قيمة اختبار T	القيمة الاحتمالية (Sig)	الترتيب	درجة الفاعلية
1	يُزوّد البرنامج التلميذ بتعليمات واضحة حول كيفية تنفيذ الأنشطة والألعاب.	4.280	%85.6	0.831	64.556	*0.000	**5**	**كبيرة جداً**
2	يستطيع التلميذ تشغيل البرنامج بسهولة ويسر.	4.121	%82.4	1.021	50.562	*0.000	**8**	**كبيرة**
3	يسهل على التلميذ الانتقال من نشاطٍ إلى آخر.	4.344	%86.9	0.814	66.847	*0.000	**4**	**كبيرة جداً**
4	يتناسب مقدار التعلّم مع ما يستغرقه التلميذ من وقت.	3.720	%74.4	0.993	46.960	*0.000	**9**	**كبيرة**
5	يعرض البرنامج على الشاشة عدد إجابات التلميذ الصحيحة، وعدد إجاباته الخطأ، وعدد محاولاته في كل نشاط.	4.796	%95.9	0.449	133.785	*0.000	**2**	**كبيرة جداً**
6	يُزوّد البرنامج التلميذ بملخّص إلكتروني تراكمي حول عدد إجاباته الصحيحة، وإجاباته الخطأ، ومحاولاته في نهاية كل جلسة.	3.35	%67	1.31	32.044	*0.000	**10**	متوسطة
7	يُعزز البرنامج الإجابة الصحيحة للتلميذ.	4.854	%97.1	0.436	139.540	*0.000	**1**	**كبيرة جداً**
8	يُوجّه البرنامج التلميذ الذي يتكرّر خطؤه في المهارة الواحدة نحو مهارة أبسط منها كي يتمكّن من إتقانها.	2.57	%51.4	1.145	28.167	*0.000	**12**	قليلة
9	يُتيح البرنامج للتلميذ فرصة الارتقاء من مستويات سهلة إلى مستويات أكثر صعوبة ضمن اللعبة الواحدة.	3.28	%65.6	1.012	40.627	*0.000	**11**	متوسطة
10	يُزوّد البرنامج التلميذ بالتغذية الراجعة الفورية الملائمة للموقف التعليمي.	4.268	%85.4	0.970	55.129	*0.000	**6**	**كبيرة جداً**
11	يتميّز البرنامج بإمكانية تشغيله باستخدام الحواسيب المنزلية.	4.580	%91.6	0.761	75.441	*0.000	**3**	**كبيرة جداً**
12	يُلبّي دليل المعلم المصاحب للبرنامج حاجة المعلّم في كيفية تنفيذ الدروس.	4.127	%82.5	0.979	52.837	*0.000	**7**	**كبيرة**

(*) المتوسط الحسابي دال إحصائياً عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$).

يتضح من جدول رقم (7:5) أن:

- **الفقرة السابعة** "**يُعزز البرنامج الإجابة الصحيحة للتلميذ** " جاءت في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (4.854)، ووزن نسبي (97.1%)، عند مستوى دلالة (0.000) أي بدرجة كبيرة جداً، ويعزو الباحث ذلك إلى توافر هذه السمة في البرنامج وبشكل واضح ومتنوع الأمر الذي يجذب انتباه الطلبة ويحسّن من مسار التعلّم، كما تعكس هذه النتيجة وعي المعلمين وإدراكهم للتعزيز كمبدأ تربوي أساسي لحدوث التعلّم.
- **الفقرة الخامسة** "**يعرض البرنامج على الشاشة عدد إجابات التلميذ الصحيحة، وعدد إجاباته الخطأ، وعدد محاولاته في كل نشاط** " جاءت في المرتبة الثانية بمتوسط حسابي (4.796)، ووزن نسبي (95.9%)، عند مستوى دلالة (0.000) أي بدرجة كبيرة جداً، ويرى الباحث أن حصول هذه الفقرة على درجة كبيرة جداً من الفاعلية ينسجم مع الفقرة السابعة، ويعزو الباحث ذلك إلى وجود هذه السمة المميزة في البرنامج، والمعلمون على قناعة بأهميتها لتعين على التعلم الفردي وتعزيز التعلم– سواء داخل مختبر الحاسوب بوجود المعلم أو في البيت– وإعطاء صورة جيدة للمعلم حول مدى فهم الطالب، وتقدّمه في إتقان الهدف المطلوب.
- **الفقرة الثامنة** "**يُوجّه البرنامج التلميذ الذي يتكرّر خطؤه في المهارة الواحدة نحو مهارة أبسط منها كي يتمكّن من إتقانها** " جاءت في المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي (2.57)، ووزن نسبي (51.4%)، عند مستوى دلالة (0.000) أي بدرجة قليلة، ويعزو الباحث ذلك إلى ملاحظة معلمي برنامج التعلّم التفاعلي لعدم تمتّع البرنامج بهذه السمة المميزة، ويرى الباحث أنها ضرورية وتسهم في المزيد من الارتقاء بالبرنامج، وتعزّز التعلّم الذاتي، والتعلّم الفردي وبخاصة في ظل عدم وجود المعلم، ولضمان عدم شعور الطالب بالإحباط أو الفشل أو التكرار الممل، بل إتاحة الفرصة له للتقدم بحسب مستواه والشعور بالإنجاز.
- **الفقرة التاسعة** "**يُتيح البرنامج للتلميذ فرصة الارتقاء من مستويات سهلة إلى مستويات أكثر صعوبة ضمن اللعبة الواحدة** " جاءت في المرتبة قبل الأخيرة بمتوسط حسابي (3.28)، ووزن نسبي (65.6%)، عند مستوى دلالة (0.000) أي بدرجة متوسطة، وهي تنسجم مع الفقرة الثامنة، ويعزو الباحث ذلك أيضاً إلى معرفة معلمي برنامج التعلّم التفاعلي بعدم تمتّع البرنامج بهذه السمة المميزة، ويرى الباحث أنها ضرورية وتسهم في المزيد من الارتقاء بالبرنامج، وتعزّز التعلّم الذاتي، وتزيد من مراعاة الفروق الفردية بين الطلبة وإتاحة الفرصة للطالب للتقدم بحسب مستواه وقدراته

بالتدرج في ممارسة اللعبة التفاعلية من أبسط المستويات إلى مستويات أكثر تعقيداً.

- ويرى الباحث أن حصول الفقرتين السابعة والخامسة على المراتب الأولى يدل على حرص البرنامج على تعزيز قدرات الطلبة، وتعديل مسار التعلّم وإعطاء صورة واضحة لكل من التلميذ والمعلم حول مدى التقدم، بينما حصول الفقرتين الثامنة والتاسعة على المراتب الأخيرة يؤكّد على أهمية الحاجة لتطوير البرنامج وتعويض جوانب النقص فيه.

4- تفسير المجال الرابع: التحصيل في اللغة العربية والرياضيات.

جدول رقم (8:5)

المتوسط الحسابي والقيمة الاحتمالية(.Sig) لكل فقرة من فقرات مجال التحصيل في اللغة العربية والرياضيات

م	الفقرة	المتوسط الحسابي	المتوسط الحسابي النسبي	الانحراف المعياري	قيمة اختبار T	القيمة الاحتمالية (Sig)	الترتيب	درجة الفاعلية
1	يُنمّي مهارات الاستماع الجيّد لدى التلاميذ.	4.650	%93.0	0.565	103.185	*0.000	**1**	**كبيرة جداً**
2	يُمكّن التلاميذ من اكتساب المهارات القرائية.	4.299	%86.0	0.820	65.685	*0.000	**4**	**كبيرة جداً**
3	يُكسب التلاميذ المهارات الكتابية.	3.013	%60.3	1.171	32.232	*0.000	**11**	**متوسطة**
4	يُسهم في زيادة الثروة اللغوية لدى التلاميذ.	4.064	%81.3	0.860	59.211	*0.000	**6**	**كبيرة**
5	يُطوّر مهارات التعبير الشفوي لدى التلاميذ.	3.955	%79.1	0.894	55.436	*0.000	**8**	**كبيرة**
6	يُساعد على بناء المفاهيم الرياضية لدى التلاميذ.	4.019	%80.4	0.820	61.400	*0.000	**7**	**كبيرة**
7	يُمكّن التلاميذ من قراءة الأعداد المطلوبة.	4.459	%89.2	0.693	80.581	*0.000	**2**	**كبيرة جداً**
8	يُمكّن التلاميذ من كتابة الأعداد المطلوبة.	3.924	%78.5	1.101	44.655	*0.000	**9**	**كبيرة**
9	يُمكّن التلاميذ من إجراء العمليات الحسابية الأساسية.	4.197	%83.9	0.772	68.162	*0.000	**5**	**كبيرة**
10	يُساعد التلاميذ على تمييز الأشكال والمجسّمات الهندسية.	4.420	%88.4	0.726	76.277	*0.000	**3**	**كبيرة جداً**
11	يُطوّر قدرات التلاميذ على حل المسائل الحسابية اللفظية.	3.834	%76.7	0.999	48.092	*0.000	**10**	**كبيرة**

(*) المتوسط الحسابي دال إحصائياً عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$).

يتضح من جدول رقم (8:5) أن:

– **الفقرة الأولى** " **يُنمّي مهارات الاستماع الجيّد لدى التلاميذ** " جاءت في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (4.650)، ووزن نسبي (93.0%)، عند مستوى دلالة (0.000) أي بدرجة كبيرة جداً، ويعزو الباحث ذلك إلى تمتع البرنامج بهذه السمة حيث تتوافر الأنشطة الداعمة لمهارة الاستماع في اللغة العربية واختبار الفهم الذي يلي عملية الاستماع في كل درس من الدروس، كما أن كل ما يعرض على شاشة الطالب من كلمات، وجمل، ونصوص قابل للقراءة باللغة العربية الفصحى من قبل الحاسوب عند النقر بالفأرة، وكذلك الحال في أنشطة وألعاب الرياضيات، وتنسجم هذه النتيجة مع دراسة أبو حشيش ومرتجى(2010)، ودراسة نصر (2010)، حيث أكّدت تلك الدراسات على مراعاة البرنامج لأنماط المتعلمين، ولذوي صعوبات التعلم.

– **الفقرة السابعة** " **يُمكّن التلاميذ من قراءة الأعداد المطلوبة** " جاءت في المرتبة الثانية بمتوسط حسابي (4.459)، ووزن نسبي (89.2%)، عند مستوى دلالة (0.000) أي بدرجة كبيرة جداً، وتأتي استجابة المعلمين لهذه الفقرة منسجمة مع الفقرة الأولى، ويعزو الباحث ذلك أيضاً إلى أن البرنامج يمكّن الطالب من الاستماع لقراءة كل ما يعرض أمامه من أعداد مع تكرار الاستماع، ومن المعروف أن التكرار يعتبر من مبادئ التعلم، وبخاصة عند تشغيل الطالب للبرنامج منفرداً وبدون معلّم، وهذا ما أكدته دراسة نصر (2010) في أن البرنامج يقلّل من حاجة المعلم لحمل وسائل الشرح المعينة.

– **الفقرة الثالثة** " **يُكسب التلاميذ المهارات الكتابية** " جاءت في المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي (3.013)، ووزن نسبي (60.3%)، عند مستوى دلالة (0.000) أي بدرجة متوسطة، ويعزو الباحث ذلك إلى أن الحاسوب – وبرغم جميع مميزاته– لا يغني عن جهود المعلم، والتواصل الإنساني في تمكين الطلبة من المهارات الكتابية والإملائية بشكل خاص باستخدام أدوات الكتابة مع تكثيف العمل الكتابي الصفّي، والأخذ بيد الطلبة من ذوي صعوبات الكتابة وبخاصة في الصف الأول الأساسي، وهذا ما أكدته نتيجة دراسة الحسنات(2012) من أن برنامج التعلم التفاعلي يجب ألا يلغي دور معلّم الصف الذي يجب أن يتحسّس حاجات طلبته، ومشكلاتهم، ويوطد العلاقات الإنسانية الحميمة معهم.

– **الفقرة الحادية عشرة** " **يُطوّر قدرات التلاميذ على حل المسائل الحسابية اللفظية** " جاءت في المرتبة قبل الأخيرة بمتوسط حسابي (3.834)، ووزن نسبي (76.7%)، عند مستوى دلالة (0.000) أي بدرجة كبيرة، وعلى الرغم من تمتع هذه الفقرة بدرجة فاعلية كبيرة من وجهة نظر المعلمين؛ إلّا أنها جاءت في المرتبة قبل الأخيرة، ويعزو الباحث ذلك لصعوبة هذه المهارة، وتعقيدها، وهي تعتبر من أرقى مهارات الرياضيات وتتطلب قدرة

الطالب على قراءة نص المسألة الحسابية باللغة العربية، والوعي التام بالعمليات الحسابية المطلوبة، وخوارزمية الحل. وعلى الرغم من تدرج البرنامج في عرض المسائل الحسابية من خلال الصور والقصص المسموعة والمحاكاة؛ إلّا أن هذا لا يغني عن دور المعلم في تنظيم بعض المواقف الصفية مثل التمثيل، ولعب الأدوار، والتركيز على خطوات حل المسألة، ولعل هذا هو سبب ورود هذه الفقرة في المرتبة قبل الأخيرة.

ويرى الباحث أن حصول الفقرتين الأولى والسابعة على المراتب الأولى يدل على جودة البرنامج من حيث تنمية مهارات الاستماع، وقراءة الأعداد، بينما حصول الفقرتين الثالثة والحادية عشرة على المراتب الأخيرة يدل على أهمية وجود معلم الصف مع طلبته لتمكينهم من المهارات الكتابية، وإكسابهم خطوات تحليل المسألة الحسابية اللفظية، واستثمار ما يوفّره من إمكانات في هذا المجال.

5- تفسير المجال الخامس: مواجهة المشكلات النفسية والسلوكية للتلاميذ.

جدول رقم (9:5)

المتوسط الحسابي والقيمة الاحتمالية(.Sig) لكل فقرة من فقرات مجال مواجهة المشكلات النفسية والسلوكية للتلاميذ

م	الفقرة	المتوسط الحسابي	المتوسط الحسابي النسبي	الانحراف المعياري	قيمة اختبار T	القيمة الاحتمالية (Sig)	الترتيب	درجة الفاعلية
1	يُثير في التلاميذ النشاط، والدافعيّة، وحبِّ التعلّم.	4.707	%94.1	0.522	112.966	*0.000	**1**	**كبيرة جداً**
2	يُعزّز الجوانب الإيجابية مثل الثقة بالنفس، والمشاركة، والتعاون.	4.541	%90.8	0.635	89.557	*0.000	**4**	**كبيرة جداً**
3	يُساعد على معالجة المشكلات النفسية مثل الخجل، والانطواء، والإحباط، وصعوبة التركيز.	4.357	%87.1	0.801	68.173	*0.000	**5**	**كبيرة جداً**
4	يُسهم في معالجة المشكلات السلوكية مثل التأخر عن الدوام، وكثرة التغيّب، وإهمال الواجب البيتي، والسلوك العدواني.	3.885	%77.7	0.980	49.658	*0.000	**8**	**كبيرة**
5	يعمل على إزالة الحواجز النفسية بين المعلم والتلاميذ.	4.268	%85.4	0.779	68.606	*0.000	**6**	**كبيرة جداً**
6	يُوفّر بيئة تعليمية ممتعة، ومحبّبة، وحافزة للتعلّم.	4.650	%93.0	0.587	99.270	*0.000	**2**	**كبيرة جداً**
7	يُلبّي احتياجات التلاميذ بطيئي التحصيل من ذوي الاحتياجات الخاصة.	3.968	%79.4	0.943	52.704	*0.000	**7**	**كبيرة**
8	يُوفّر للتلاميذ فرص الاستمتاع بالأنشطة والألعاب التّفاعلية الواردة في البرنامج.	4.580	%91.6	0.611	93.902	*0.000	**3**	**كبيرة جداً**

(*) المتوسط الحسابي دال إحصائياً عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$).

يتضح من جدول رقم (9:5) أن:

- **الفقرة الأولى** "**يُثير في التلاميذ النشاط، والدافعيّة، وحبِّ التعلّم** " جاءت في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (4.707)، ووزن نسبي (94.1%)، عند مستوى دلالة (0.000) أي بدرجة كبيرة جداً ، ويعزو الباحث ذلك إلى ما يوفره البرنامج للطلبة من أساليب التعزيز المتنوعة، وجاذبية البرنامج من حيث الصور والألوان في الألعاب المعروضة، كما أن البرنامج أعاد للطلبة بطيئي التحصيل ثقتهم بأنفسهم وبقدراتهم، إلى جانب إشباع دافع اللعب، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة حمزة(2008)، ودراسة نصر(2010).
- **الفقرة السادسة** "**يُوفّر بيئة تعليمية ممتعة، ومحبّبة، وحافزة للتعلّم** " جاءت في المرتبة الثانية بمتوسط حسابي (4.650)، ووزن نسبي (93.0%)، عند مستوى دلالة (0.000) أي بدرجة كبيرة جداً، وهي تنسجم مع الفقرة الأولى ويعزو الباحث ذلك إلى استشعار المعلمين أن نشاط الطلبة وزيادة دافعيتهم للتعلم هي نتيجة لما يوفره البرنامج من بيئة تعليمية ممتعة، ومحبّبة، وحافزة على التعلّم ، وذلك من خلال جاذبية البرنامج للطلبة، ورغبتهم الدائمة بالذهاب إلى مختبر الحاسوب، وهذا مؤشر لوجود اتجاهات إيجابية لدى كلٍّ من المعلمين والطلبة بطيئي التحصيل، وذوي الاحتياجات الخاصة نحو البرنامج، وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة كلٍّ من نصر(2010)، وحمزة(2008).
- **الفقرة الرابعة** "**يُسهم في معالجة المشكلات السلوكية مثل التأخر عن الدوام، وكثرة التغيّب، وإهمال الواجب البيتي، والسلوك العدواني** " جاءت في المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي (3.885)، ووزن نسبي (77.7%)، عند مستوى دلالة (0.000) أي بدرجة كبيرة، وبرغم حصول هذه الفقرة على درجة كبيرة من الفاعلية، وهذا يتفق مع دراسة نصر (2010) التي أكدت أن البرنامج ساهم في حل بعض المشكلات السلوكية للطلبة؛ إلّا أنها جاءت في هذه الدراسة في المرتبة الأخيرة، ويعزو الباحث ذلك إلى ضعف استجابة بعض الطلبة للبرنامج حيث يحتاجون إلى تدخل مكثف من المرشد المدرسي، والدعم النفسي، وتعزيز العلاقة مع أولياء الأمور للوقوف على الأسباب الحقيقية لهذه المشكلات، والتعاون في حلها.
- **الفقرة السابعة** "**يُلبّي احتياجات التلاميذ بطيئي التحصيل من ذوي الاحتياجات الخاصة** " جاءت في المرتبة قبل الأخيرة بمتوسط حسابي (3.968)، ووزن نسبي (79.4%)، عند مستوى دلالة (0.000) أي بدرجة كبيرة ، وبرغم حصول هذه الفقرة

أيضاً على درجة كبيرة من الفاعلية إلّا أنها جاءت في المرتبة قبل الأخيرة ويعزو الباحث ذلك إلى محدودية معرفة معلم الصف بمشكلات بعض الطلبة، وعدم تمكنه من تقديم الدعم الكافي بمفرده؛ الأمر الذي يتطلب تحويل بعض الطلبة لمراكز التربية الخاصة بإشراف متخصصين وبالتنسيق مع مؤسسات مجتمعية أخرى، وبخاصة لمن يعانون من صعوبات حادة في السمع أو البصر أو النطق أو حركة الأيدي؛ مما يعيق تقدمهم في برنامج التعلّم التفاعلي، وحاجتهم إلى أساليب أخرى في تعلمهم، وإشباع حاجاتهم.

ويرى الباحث أن حصول الفقرتين الأولى والسادسة على المراتب الأولى يؤكد على قناعة المعلمين بفاعلية البرنامج من حيث حفز الطلبة للتعلم وإثارة دافعيتهم، بينما حصول الفقرتين الرابعة والسابعة على المراتب الأخيرة يدل على أهمية تعاون ذوي الاختصاص في رعاية هذه الشريحة من الطلبة إلى جانب ما يوفره البرنامج من مميزات كبيرة في تحسين مستوياتهم، وزيادة ثقتهم بأنفسهم وبقدراتهم.

2:5 إجابة السؤال الثاني من أسئلة الدراسة:

لإجابة السؤال الثاني: "**هل توجد فروق دالّة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$)، في متوسط تقديرات أفراد العينة لدرجة فاعلية برنامج التعلّم التفاعلي تعزى لمتغيرات: الجنس، الصف الذي يعلمه، سنوات الخدمة؟**"

تم صياغة ثلاث فرضيات وتم التحقّق من صحتها وهي على النحو التالي:

1:2:5 اختبار الفرضية الأولى التي تنص على ما يلي:

" **لا توجد فروق دالّة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$)، في متوسط تقديرات أفراد العينة لدرجة فاعلية برنامج التعلم التفاعلي تعزى لمتغير الجنس (ذكر، أنثى).**"

وللتحقق من صحة هذه الفرضية تم استخدام اختبار T للفرق بين عينتين مستقلتين، وكانت النتائج على النحو التالي:

جدول رقم (10:5)

اختبار T لدرجة فاعلية برنامج التعلم التفاعلي تبعاً لمتغير جنس أفراد العينة

المجال	الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة اختبار T	القيمة الاحتمالية (Sig)
الشكل والإخراج الفنّي.	**ذكر**	46	4.106	0.469	−2.384	0.118
	أنثى	111	4.309	0.492		

المحتوى التعليمي والتربوي.	**ذكر**	46	4.252	0.416	−1.439	0.152
	أنثى	111	4.378	0.531		
التنفيذ والتطبيق العملي.	**ذكر**	46	3.985	0.445	−0.613	0.541
	أنثى	111	4.040	0.537		
التحصيل في اللغة العربية والرياضيات.	**ذكر**	46	4.061	0.569	−0.194	0.846
	أنثى	111	4.082	0.620		
مواجهة المشكلات النفسية والسلوكية للتلاميذ.	**ذكر**	46	4.332	0.540	−0.554	0.580
	أنثى	111	4.385	0.557		
جميع مجالات الاستبانة	**ذكر**	46	4.141	0.408	−1.151	0.251
	أنثى	111	4.232	0.467		

(*) دال إحصائياً عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$).

من الملاحظ من الجدول (10:5) أن القيمة الاحتمالية(Sig) أكبر من (0.05) وهذا يعني أن جميع القيم غير دالة إحصائياً لجميع مجالات الاستبانة؛ أي أنه لا توجد فروق دالّة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$)، في متوسط تقديرات أفراد العينة لدرجة فاعلية برنامج التعلم التفاعلي تعزى لمتغير الجنس (ذكر، أنثى).

ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى أن:

- جميع معلمي البرنامج من الذكور والإناث يتعاملون مع فئة متشابهة من الطلبة وهم الطلبة الأضعف والأقل تحصيلاً، ويتم فرزهم في شعب برنامج التعلّم التفاعلي ضمن معايير محددة.
- جميع معلمي البرنامج من الذكور والإناث ينفذون البرنامج ذاته في جميع المدارس المشاركة.
- جميع معلمي البرنامج من الذكور والإناث التحقوا بدورات تدريبية متشابهة في مضمونها في كل المناطق التعليمية، في آنٍ واحد لكلا الجنسين.
- بيئة تنفيذ البرنامج داخل مختبرات الحاسوب بمدارس وكالة الغوث الدولية تكاد تكون واحدة من حيث التصميم، ونوعية الأجهزة، وملحقاتها، وطبيعة الدعم الفني المقدم لهم.

وتتفق نتائج هذه الفرضية مع نتيجة دراسة الحسنات (2012)، ونتيجة دراسة الغلام (2010)، بينما تختلف مع نتيجة دراسة أبو حشيش ومرتجى (2010) والتي أظهرت فروقاً دالة إحصائية في اتجاهات المعلمين نحو برنامج التعلم التفاعلي لصالح الذكور، كما تختلف مع نتيجة دراسة كلاب (2010) والتي أظهرت فروقاً دالة إحصائية في اتجاهات المعلمين نحو برنامج التعلم التفاعلي، ودرجة توافر الكفايات الإلكترونية لديهم لصالح الذكور أيضاً.

2:2:5 اختبار الفرضية الثانية التي تنص على ما يلي:

" لا توجد فروق دالّة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$)، في متوسط تقديرات أفراد العينة لدرجة فاعلية برنامج التعلم التفاعلي تعزى لمتغير الصف الذي يعلمه(الأول، والثاني)."

وللتحقق من صحة هذه الفرضية تم استخدام اختبار T للفرق بين عينتين مستقلتين، وكانت النتائج على النحو التالي:

جدول رقم (11:5)

اختبار T لدرجة فاعلية برنامج التعلم التفاعلي تبعاً لمتغير الصف الذي يعلمه (الأول، والثاني)

المجال	الصف الذي يعلمه	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة اختبار T	القيمة الاحتمالية (Sig.)
الشكل والإخراج الفنّي.	**الأول**	89	4.280	0.463	0.867	0.387
	الثاني	68	4.211	0.530		
المحتوى التعليمي والتربوي.	**الأول**	89	4.373	0.474	0.926	0.356
	الثاني	68	4.298	0.537		
التنفيذ والتطبيق العملي.	**الأول**	89	4.00	0.522	−0.389	0.698
	الثاني	68	4.05	0.499		
التحصيل في اللغة العربية والرياضيات.	**الأول**	89	4.074	0.602	−0.552	0.582
	الثاني	68	4.079	0.610		
مواجهة المشكلات النفسية والسلوكية للتلاميذ.	**الأول**	89	4.403	0.500	0.876	0.383
	الثاني	68	4.325	0.612		
جميع مجالات الاستبانة	**الأول**	89	4.219	0.423	0.428	0.669
	الثاني	68	4.188	0.488		

(*) دال إحصائياً عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$).

من الملاحظ من الجدول (11:5) أن القيمة الاحتمالية(Sig) أكبر من (0.05) وهذا يعني أن جميع القيم غير دالة إحصائياً لجميع مجالات الاستبانة؛ أي أنه لا توجد فروق دالّة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$)، في متوسط تقديرات أفراد العينة لدرجة فاعلية برنامج التعلم التفاعلي تعزى لمتغير الصف الذي يعلمه(الأول، الثاني).

ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى أن:

- الخصائص النمائية للطلبة في الصفوف الابتدائية الأولى متشابهة من حيث حبهم للعب، ونظرتهم الأبوية لمعلم الصف.
- المهارات التي تُدرّس للصف الأول هي الأساس الذي تُبنى عليه مهارات الصف الثاني مع التطوّر في مستوى المهارة.
- المعلّم الذي يعلّم الصفين الأول أو الثاني هو في الأساس معلم صف، وهو مؤهل لتدريس الصفوف الثلاثة الأولى من الأول حتى الثالث.
- جميع معلمي البرنامج للصفين الأول، والثاني يتعاملون مع فئة متشابهة من الطلبة وهم الطلبة الأقل تحصيلاً، ويتم فرزهم في شعب برنامج التعلّم التفاعلي ضمن معايير محددة.
- جميع معلمي البرنامج للصفين الأول والثاني التحقوا بدورات تدريبية متشابهة في مضمونها لكلا الصفين: الأول والثاني.
- جميع معلمي البرنامج للصفين الأول والثاني ينفذّون البرنامج في بيئة مختبرات الحاسوب بمدارس وكالة الغوث الدولية وهي متشابهة من حيث التصميم، ونوعية الأجهزة، وملحقاتها، وطبيعة الدعم الفني المقدم لهم.

وتتفق نتائج هذه الفرضية مع نتائج دراسة الحسنات (2012) والتي أشارت إلى عدم وجود فروق دالّة إحصائياً في متوسطات تقديرات أفراد العينة لصعوبات تطبيق البرنامج تعزى لمتغير الصف الذي يعلّمه المعلم.

3:2:5 اختبار الفرضية الثالثة التي تنص على ما يلي:

" لا توجد فروق دالّة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$)، في متوسط تقديرات أفراد العينة لدرجة فاعلية برنامج التعلّم التفاعلي تعزى لمتغير سنوات الخدمة (أقل من 5 سنوات، من 5- 10 سنوات، أكثر من 10 سنوات)."

وللتحقق من صحة هذه الفرضية تم استخدام اختبار تحليل التباين الأحادي One Way Anova للفرق بين عينتين مستقلتين، وكانت النتائج كالتالي:

جدول رقم (12:5)

اختبار F – لدرجة فاعلية برنامج التعلّم التفاعلي تبعاً لمتغير عدد سنوات الخدمة

المجال	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة اختبار F	القيمة الاحتمالية (Sig.)
الشكل والإخراج الفنّي.	بين المجموعات	1.023	2	0.512	2.137	0.122
	داخل المجموعات	36.87	154	0.239		
	المجموع	37.893	156			

المحتوى التعليمي والتربوي.	بين المجموعات	1.719	2	0.860	3.523	0.132
	داخل المجموعات	37.575	154	0.244		
	المجموع	39.295	156			
التنفيذ والتطبيق العملي.	بين المجموعات	0.406	2	0.203	0.774	0.463
	داخل المجموعات	40.334	154	0.262		
	المجموع	40.74	156			
التحصيل في اللغة العربية والرياضيات.	بين المجموعات	0.661	2	0.33	0.906	0.406
	داخل المجموعات	56.163	154	0.365		
	المجموع	56.824	156			
مواجهة المشكلات النفسية والسلوكية للتلاميذ.	بين المجموعات	1.084	2	0.542	1.807	0.168
	داخل المجموعات	46.208	154	0.3		
	المجموع	47.292	156			
جميع مجالات الاستبانة	بين المجموعات	0.605	2	0.303	1.498	0.227
	داخل المجموعات	31.099	154	0.202		
	المجموع	31.704	156			

(*) الفرق بين المتوسطات دال إحصائياً عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$).

من خلال الجدول رقم (12:5) نلاحظ أن القيمة الاحتمالية(Sig) أكبر من (0.05) وهذا يعني أن جميع القيم غير دالة إحصائياً لجميع مجالات الاستبانة؛ أي أنه لا توجد فروق دالّة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$)، في متوسط تقديرات أفراد العينة لدرجة فاعلية برنامج التعلّم التفاعلي تعزى لمتغير سنوات الخدمة (أقل من 5 سنوات، من 5-10 سنوات، أكثر من 10 سنوات).

ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى أن:

- البرنامج جديد بالنسبة لجميع المعلمين بغض النظر عن سنوات الخدمة.
- جميع المعلمين المشاركين في البرنامج التحقوا بدورات تدريبية متشابهة في مضمونها حول ثقافة التعلّم التفاعلي، وآليات تنفيذ البرنامج داخل مختبر الحاسوب.
- حرص المشرفين التربويين على دمج جميع المعلمين – بغض النظر عن سنوات خدمتهم- في التدريب وورش العمل ، والدروس التوضيحية لتبادل الخبرات.
- جميع المعلمين المشاركين ينفذون دروسهم المحوسبة في بيئة مختبر الحاسوب، وفي ضوء دليل المعلم المرسل من فريق الإعداد والتطوير، ويتعاملون مع طلبة بطيئي تحصيل.

- تشابه الصعوبات والمعيقات التي يواجهها المعلمون.
- حرص العديد من مديري المدارس المشاركة بالبرنامج على تطوير كفايات معلمي المرحلة الدنيا من خلال الدروس التدريبية، وتوجيه الأقران.
- معظم معلمي المرحلة الدنيا القدامى والجدد أصبحوا على دراية وقناعة بأهمية تطبيقات الحاسوب في التدريس.

وتتفق نتائج هذه الفرضية مع نتائج دراسة الحسنات (2012)، ودراسة أبو حشيش ومرتجى(2010)، ودراسة كلاب (2010)، ودراسة ياسين وملحم (2011)، ودراسة الغلام (2010).

3:5 إجابة السؤال الثالث من أسئلة الدراسة:

لإجابة السؤال الثالث: " **ما درجة الرّضا الوظيفي لدى المعلمين المشاركين ببرنامج التعلّم التفاعلي بمدارس وكالة الغوث بمحافظات غزة؟** "

قام الباحث بإجراء المعالجات الإحصائية التالية:

- حساب المتوسط الحسابي، والوزن النسبي، والانحراف المعياري، واختبار T للاستبانة الثانية المتعلقة بدرجة الرّضا الوظيفي لدى المعلمين المشاركين ببرنامج التعلم التفاعلي.
- استخدام اختبار T للعينة الواحدة (One Sample T test) لتحليل فقرات الاستبانة الثانية، حيث تكون الفقرة ايجابية – أي بمعنى أن أفراد العينة يوافقون على محتواها– إذا كانت قيمة T المحسوبة أكبر من قيمة T الجدولية والتي تساوي (1.98) (عند مستوى دلالة أقل من 0.05 ووزن نسبي أكبر من 60% أو الدرجة المتوسطة أكبر من 3)، وتكون الفقرة سلبية بمعنى أن أفراد العينة لا يوافقون على محتواها إذا كانت قيمة T المحسوبة أصغر من قيمة T الجدولية والتي تساوي (1.98-) (عند مستوى دلالة أقل من 0.05 ووزن نسبي أقل من 60% أو الدرجة المتوسطة أقل من 3)، وتكون آراء العينة في الفقرة محايدة أو متوسطة إذا كان مستوى الدلالة لها أكبر من 0.05(موسى،2012: 87).
- يتم تقدير درجة الرضا الوظيفي من خلال مقارنة المتوسط الحسابي بالمتوسط المرجح لمقياس ليكرت الخماسي. (سبق توضيح ذلك في جدول رقم 1:5 وجدول رقم 2:5 من هذا الفصل).
- ومن خلال تحليل الباحث لجميع فقرات الاستبانة الثانية حصل على النتائج التالية:

جدول رقم (13:5)

المتوسط الحسابي والقيمة الاحتمالية(Sig) لجميع فقرات الاستبانة الثانية (درجة الرضا الوظيفي)

البند	المتوسط الحسابي	المتوسط الحسابي النسبي	الانحراف المعياري	قيمة اختبار T	القيمة الاحتمالية (Sig)	درجة الرضا الوظيفي
جميع فقرات الاستبانة	4.175	%83.5	0.455	114.974	0.000	كبيرة

من الملاحظ من جدول (13:5) أن المتوسط الحسابي لجميع فقرات الاستبانة يساوي (4.175)، والوزن النسبي(83.5%)، وقيمة اختبار T تساوي (114.974) عند مستوى دلالة (0.000) وهذا يعني أن درجة الرضا الوظيفي لمعلمي برنامج التعلّم التفاعلي بمدارس وكالة الغوث بمحافظات غزة تحققت بدرجة كبيرة – بحسب الجدولين (1:5، 2:5)، ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى ما يلي:

1- شعور المعلمين المشاركين بالبرنامج بأنهم يؤدون عملاً مميزاً في تلبية حاجة الطلبة بطيئي التحصيل والطلبة الأضعف، ورغبتهم في الحصول على تقدير "أفضل أداء" مقارنة بزملائهم.
2- توافر عوامل الرضا الوظيفي لمعلمي برنامج التعلم التفاعلي من حيث شعورهم بالانتماء لمهنة التدريس وتقبلهم لها، إلى جانب الاحترام المتبادل مع معظم إدارات المدارس، ومع زملائهم المعلمين، ورغبتهم في تحقيق ذواتهم.
3- المعلمون المشاركون في برنامج التعلّم التفاعلي هم في الأساس معلمو صف ومؤهلون لتعليم الأطفال، ويعون تماماً الخصائص النمائية للتلاميذ في هذه المرحلة العمرية، وبالتالي لديهم تقبّل للعمل مع الأطفال، ويشعرون بالرضا عمّا يحقّقونه من إنجازات معهم.
4- البرنامج يُعين المعلمين على تنفيذ الدروس المقررة من خلال الأنشطة والألعاب التفاعلية في ضوء دليل المعلم المعد لهذا الغرض، وبطريقة حديثة ومتطورة، تفتح مجالاً للتنوّع والإبداع.
5- رعاية إدارة وكالة الغوث الدولية المستمرة واهتمامها بالبرنامج، واتخاذها لكافة الإجراءات الكفيلة بضمان حسن تنفيذه، وتطويره، ووضع معايير دقيقة لاختيار المدارس المشاركة، ومعايير اختيار الطلبة، وتوفير فرص التدريب للمعلمين.

وتتفق نتائج هذه الدراسة جزئياً مع نتائج بعض الدراسات مثل نتيجة دراسة العاجز ونشوان (2004)، التي أظهرت أن أكثر عوامل الرضا الوظيفي تمثّلت في مراعاة احتياجات المعلمين المهنية، وشعورهم بالأمن الوظيفي، ونتيجة دراسة كافيه (Caffey,2012) والتي أكدت وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية موجبة بين القيادة الإدارية الخادمة والرضا

الوظيفي للمعلم المبتدئ ورغبته في البقاء في المهنة، ونتيجة دراسة حرز الله (2007) والتي بيّنت أن أعلى درجات الرضا الوظيفي كانت في مجالات تحقيق الذات، وتقدير الآخرين، والانتماء للمهنة.

وتختلف نتائج هذه الدراسة مع نتيجة دراسة تسنيم(Tasnim,2006) والتي أظهرت أن كلا معلمي ومعلمات المرحلة الابتدائية غير راضين، ونسبة عدم الرضا عند المعلمات أكبر منها عند المعلمين وذلك بسبب التوقعات المثالية للمعلمات لبيئة العمل غير المحفزة.

1:3:5 التحليل الوصفي لمجالات الاستبانة الثانية:

قام الباحث بحساب المتوسط الحسابي والنسبي والترتيب وقيمة اختبار T لكل مجال من مجالات الاستبانة الثانية وحساب درجة الرضا الوظيفي من خلال مقياس ليكارت الخماسي وذلك على النحو التالي:

جدول رقم (14:5)

المتوسط الحسابي والقيمة الاحتمالية(Sig) لجميع مجالات الاستبانة الثانية (درجة الرضا الوظيفي)

م	المجال	المتوسط الحسابي	المتوسط الحسابي النسبي	الانحراف المعياري	قيمة اختبار T	القيمة الاحتمالية (Sig)	الترتيب	درجة الرضا الوظيفي
1	العلاقة مع إدارة المدرسة.	4.173	%83.5	0.731	71.504	*0.000	**4**	كبيرة
2	العلاقة مع المعلمين.	4.345	%86.9	0.561	97.006	*0.000	**3**	كبيرة جداً
3	العلاقة مع التلاميذ وأولياء الأمور.	4.360	%87.2	0.492	111.031	*0.000	**2**	كبيرة جداً
4	ظروف العمل وطبيعته.	4.438	%88.8	0.521	106.642	*0.000	**1**	كبيرة جداً
5	الترقيات والحوافز.	3.393	%67.8	0.763	55.748	*0.000	**5**	متوسطة

(*) المتوسط الحسابي دال إحصائياً عند مستوى دلالة ($\alpha \geq 0.05$).

ويستنتج الباحث من خلال الجدول رقم (14:5) ما يلي:

1- حصل المجال الرابع والذي تناول درجة الرضا الوظيفي لمعلمي برنامج التعلّم التفاعلي من حيث: " ظروف العمل وطبيعته " على المرتبة الأولى بمتوسط حسابي(4.438)، ووزن نسبي(88.8%)، وقيمة اختبار T (106.642) عند مستوى دلالة (0.000)، أي بدرجة رضا وظيفي كبيرة جداً وهو بذلك يتصدّر جميع المجالات.

ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى ما يلي:

- تقدير المجتمع الفلسطيني لمهنة التدريس، واحترامه للمعلم.
- شعور المعلمين بالأمن الوظيفي في ظل مهنة التدريس، لا سيما بسبب صعوبة

الحصول على فرص عمل في ظل الظروف السياسية والاقتصادية الصعبة السائدة في قطاع غزة، وكثرة عدد الخريجين.

- معرفة المعلمين المسبقة بأن هناك أنظمة وقوانين وتعليمات مدرسية يجب الالتزام بها، تدفع المعلمين لتقبل طبيعة العمل وظروفه، واحترام منظومة الحقوق والواجبات.
- المعلمون المشاركون في برنامج التعلّم التفاعلي هم في الأساس معلمو صف، ولديهم تقبّل للعمل مع الأطفال.
- توافر الدعم والإسناد من مدير المدرسة والمشرف التربوي للمعلم، للعمل على تذليل الصعوبات، والتحسين المستمر لكفاياته.

وتتفق نتائج هذه الدراسة جزئياً مع نتائج بعض الدراسات مثل نتيجة دراسة الأفندي (2012) والتي أظهرت أن بُعد بيئة العمل، والمكانة الاجتماعية للمعلم جاء بالمرتبة الأولى في تحقيق الرضا الوظيفي، ونتيجة دراسة العاجز ونشوان (2004)، التي أظهرت أن أكثر عوامل الرضا الوظيفي تمثّلت في مراعاة احتياجات المعلمين المهنية، وشعورهم بالأمن الوظيفي.

وتختلف نتائج هذه الدراسة مع نتيجة دراسة تسنيم(Tasnim,2006) والتي أظهرت عدم رضا المعلمين والمعلمات عن بيئة العمل بسبب عدم الانسجام.

2- حصل المجال الثالث والذي تناول درجة الرضا الوظيفي لمعلمي برنامج التعلّم التفاعلي من حيث:

"العلاقة مع التلاميذ وأولياء الأمور" على المرتبة الثانية، بمتوسط حسابي(4.360)، ووزن نسبي(87.2%)، وقيمة اختبار T (111.031) عند مستوى دلالة (0.000)، أي بدرجة رضا وظيفي كبيرة جداً أيضاً، ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى ما يلي:

- تقبّل معلمي المرحلة الابتدائية الدنيا للعمل مع الأطفال، وشعورهم بأن عملهم الحقيقي يقوم في الأساس على حبهم لتلاميذهم، ورضاهم عن مدى الإنجاز الذي يحققونه معهم.
- تقدير إدارات المدارس والمعلمين للدور الهام الذي يلعبه أولياء الأمور في رعاية أبنائهم ومتابعة مشكلاتهم، والعمل على تعزيز الروابط معهم من خلال تشجيعهم على زيارات المدارس، وتنظيم لقاءات وندوات مشتركة تخدم أبنائهم الطلبة.
- استجابة معظم أولياء أمور طلبة المرحلة الدنيا لتعليمات معلم الصف، وتقديرهم لجهوده.

وتتفق نتائج هذه الدراسة مع نتيجة دراسة حرز الله (2007)، والتي أكدت على ضرورة

إفساح المجال للمعلمين للاتصال بأفراد المجتمع المحلي وتوطيد العلاقة التعاونية معهم مما ينعكس بالإيجاب نحو الطلبة وتحصيلهم، ومن الملاحظ في جميع الدراسات السابقة التي تمكّن الباحث من الحصول عليها؛ ندرة التطرّق لدور المجتمع المحلي وأولياء الأمور كعامل مهم من عوامل الرضا الوظيفي للمعلمين، ويرى الباحث أن إدراج هذا المجال ضمن أداة الدراسة الحالية يشكل أهمية كبيرة وبخاصة لتناولها لشريحة معلمي المرحلة الابتدائية الدنيا، وطلبة الصفين الأول والثاني الذين هم بحاجة ماسة للرعاية.

3- حصل المجال الثاني والذي تناول درجة الرضا الوظيفي لمعلمي برنامج التعلّم التفاعلي من حيث: " العلاقة مع المعلمين" على المرتبة الثالثة، بمتوسط حسابي(4.345)، ووزن نسبي(86.9%)، وقيمة اختبار T(97.006)عند مستوى دلالة (0.000)، أي بدرجة رضا وظيفي كبيرة جداً أيضاً.

ويعزو الباحث ذلك إلى ما يلي:

- شعور معلمي برنامج التعلم التفاعلي بالانتماء للجماعة، وبأن الجو الطبيعي في المدرسة هو الذي تسوده علاقات الحب والاحترام المتبادل مع الزملاء.
- وجود قناعات لدى معلمي برنامج التعلم التفاعلي بأنهم لا يعملون بمفردهم، وبمعزل عن زملائهم، بل هم بحاجة دائمة للتشاور وتبادل الأفكار والخبرات، والتعاون في حل المشكلات.
- نظرة العديد من المعلمين إلى المدرسة كمنظمة تعلم، فالكل يؤثّر ويتأثر، ويعلّم ويتعلم.
- الحالة التنافسية بين المعلمين هي وضع طبيعي، ولكن يجب ألّا تؤثّر على احترام المعلمين لبعضهم البعض.

وتتفق نتائج هذه الدراسة جزئياً مع نتيجة دراسة حسن (1996)، والتي أشارت إلى الرضا الوظيفي لمعلمي المرحلة الابتدائية عن المساندة من الأصدقاء وزملاء العمل، ولكنها أظهرت فروقاً ذات دلالة إحصائية بين المعلمين والمعلمات لصالح المعلمين، ونتيجة دراسة حرز الله (2007)، والتي أكدت على ضرورة تفعيل اللجان المدرسية، والعمل على تبادل الأدوار بين المعلمين.

4- حصل المجال الأول والذي تناول درجة الرضا الوظيفي لمعلمي برنامج التعلّم التفاعلي من حيث: "العلاقة مع إدارة المدرسة" على المرتبة الرابعة، بمتوسط حسابي(4.173)، ووزن نسبي (83.5%)، وقيمة اختبار T (71.504) عند مستوى دلالة (0.000)، أي بدرجة رضا وظيفي كبيرة، وبرغم حصول هذا المجال على درجة كبيرة من الرضا الوظيفي، إلّا أنه جاء في المرتبة قبل الأخيرة، ويعزو الباحث ذلك إلى ما يلي:

- رغبة معلمي برنامج التعلم التفاعلي في المزيد من المشاركة في صنع القرار، وبخاصة في القضايا التي تخصّهم بشكل مباشر، مثل معاير اختيار الطلبة، وطرق متابعة أولياء الأمور لأبنائهم، والأمور المتعلّقة بالتحصيل الدراسي.
- ضعف تفويض بعض مديري ومديرات المدارس للمعلمين لبعض الصلاحيات بحسب إمكاناتهم وقدراتهم.
- مقارنة بعض مديري ومديرات المدارس نتائج معلمي برنامج التعلم التفاعلي مع طلابهم بنتائج زملائهم في الشعب الأخرى لغرض تقويم الأداء، دون الأخذ بعين الاعتبار أن شعبتي التعلم التفاعلي للصفين الأول والثاني تم تشكيلهما في الأساس من الطلاب الأكثر ضعفاً، وبالتالي من المنصف أن يتم مقارنة أداء معلمي برنامج التعلم التفاعلي البعدي بأدائهم القبلي والوقوف على فرق التحسّن في النتائج.
- سعي معلمي برنامج التعلم التفاعلي للحصول على "أفضل أداء"، لقناعاتهم بأنهم يؤدون عملاً مميزاً، ويبذلون جهوداً أكبر من بقية زملائهم، إلّا أن بعض المعلمين يشعرون بعدم إنصاف المديرين لهم، ومنح تقدير "أفضل أداء" لمعلمين آخرين، ولعل هذا بسبب التزام هؤلاء المديرين بالعدد المحدّد لهم من الدائرة للمعلمين الذين يحصلون على تقدير " أفضل أداء ".

وتتفق نتائج هذه الدراسة جزئياً مع نتيجة دراسة حجو (1997)، والتي أكّدت أن الإدارة المدرسية من أهم مصادر الرضا لمعلمي المرحلة الأساسية، ونتيجة دراسة كافيه (Caffey,2012)، والتي أظهرت أن إدارة المدرسة من نمط القيادة الخادمة حصلت على أعلى معدل من استجابات المعلمين المبتدئين من حيث الأهمية في تحقيق الرضا الوظيفي والنية في البقاء في العمل، ونتيجة دراسة حرز الله (2007)، والتي أكدت على وجود علاقة إيجابية بين مدى مشاركة المعلمين في اتخاذ القرارات ورضاهم الوظيفي.

5- حصل المجال الخامس والذي تناول درجة الرضا الوظيفي لمعلمي برنامج التعلّم التفاعلي من حيث: " الترقيات والحوافز " على المرتبة الخامسة والأخيرة، بمتوسط حسابي(3.393)، ووزن نسبي(67.8%)، وقيمة اختبار T (55.748) عند مستوى دلالة (0.000)، أي بدرجة رضا وظيفي متوسطة، ويعزو الباحث ذلك إلى ما يلي:

- على الرغم من تلقّي جميع معلمي برنامج التعلم التفاعلي في المدارس المشاركة ضمن البرنامج للدعم المعنوي، واستلامهم لشهادات التقدير من رئيس برنامج التربية والتعليم، ومدير عمليات وكالة الغوث الدولية ضمن احتفال خاص بهم؛ إلّا أنهم لم يتلقوا أي دعم أو مكافآت مادية أسوةً ببقية برامج ومبادرات وكالة الغوث

مثل : حقوق الإنسان، والاحترام والانضباط والتي خُصّصت لها ميزانيات خاصة.

- شعور المعلمين بضعف فرص الحصول على ترقيات لوظائف أخرى، نظراً لأعداد المعلمين الكبيرة، ومحدودية الوظائف المتوسطة والعليا المتاحة.
- اعتقاد بعض مديري ومديرات المدارس بأن تدريس المعلم لشعبة التعلّم التفاعلي لا يعتبر عملاً متميزاً يستحقون عليه تقدير أفضل أداء، الأمر الذي يولّد شعوراً بالإحباط لدى المعلمين.
- حاجة المعلمين الطبيعية للزيادة في الراتب الشهري، حتى يتمكنوا من الوفاء بالتزاماتهم أمام أسرهم وأبنائهم، وتوفير الاحتياجات المتزايدة، وبخاصة في ظل الأوضاع الاقتصادية السيئة.

وتتفق نتائج هذه الدراسة مع معظم نتائج الدراسات السابقة التي تناولت هذا المجال، ومنها نتيجة دراسة الأفندي (2012)، والتي أوصت بضرورة الارتقاء بالوضع الاقتصادي للمعلم، ونتيجة دراسة أبو حمدة (2008)، والتي أكّدت على ضرورة إعطاء المعلمين الحوافز المادية المناسبة لطبيعة عملهم كي يتحقق الرضا الوظيفي لديهم، ونتيجة دراسة حجو (1997)، والتي أظهرت أن العائد المادي يعد مصدراً رئيساً لرضا المعلمين والمعلمات، ونتيجة دراسة تسنيم (Tasnim,2006)، والتي أظهرت تدنّي مستوى الرضا الوظيفي عند كلٍ من المعلمين والمعلمات بسبب بيئة العمل غير المحفزة، وتدنّي الرواتب، وصعوبة الحصول على الترقيات، ونتيجة دراسة لي (Lee 2005,)، التي أشارت نتائجها إلى أن الرضا الوظيفي للمعلم يتأثر بشكل حاسم بمستوى الرواتب، والحوافز المجزية، ونتيجة دراسة لياكو وشوماخر (Liacqu ,1995 & Schumacher)، والتي أظهرت أن من أهم عوامل الرضا الوظيفي هي تلك المرتبطة بالأُجور.

2:3:5 عرض وتحليل فقرات الاستبانة الثانية

1- تفسير المجال الأول: العلاقة مع إدارة المدرسة.

جدول رقم (15:5)

المتوسط الحسابي والقيمة الاحتمالية(.Sig) لكل فقرة من فقرات مجال العلاقة مع إدارة المدرسة

م	الفقرة	المتوسط الحسابي	المتوسط الحسابي النسبي	الانحراف المعياري	قيمة اختبار T	القيمة الاحتمالية (Sig)	الترتيب	درجة الرضا الوظيفي
1	تَربطني بإدارة المدرسة علاقة حب واحترام متبادل.	4.669	%93.4	0.593	98.723	*0.000	**1**	كبيرة جداً
2	تُقدّر إدارة المدرسة جهودي المبذولة وتحترمها.	4.146	%82.9	0.919	56.561	*0.000	**5**	كبيرة
3	تُوفّر إدارة المدرسة لي فرص النمو المهني.	4.127	%82.5	0.875	59.100	*0.000	**6**	كبيرة
4	تُشجعني إدارة المدرسة على استثمار خبراتي العلمية والعملية.	4.185	%83.7	0.876	59.873	*0.000	**4**	كبيرة
5	تَمنحني إدارة المدرسة فرصة المشاركة في صنع القرار.	3.911	%78.2	1.058	46.299	*0.000	**10**	كبيرة
6	تُفوّض لي إدارة المدرسة الصلاحيّات بما يناسب إمكاناتي وقدراتي.	4.057	%81.1	0.893	56.911	*0.000	**8**	كبيرة
7	تُعاملني إدارة المدرسة معاملة إنسانية مشجعة للعمل.	4.293	%85.9	0.819	65.716	*0.000	**2**	كبيرة جداً
8	تُشجعني إدارة المدرسة على العمل بروح الفريق.	4.255	%85.1	0.884	60.332	*0.000	**3**	كبيرة جداً
9	تَتقبّل إدارة المدرسة نقدي البنّاء وتحترم آرائي.	4.089	%81.8	0.858	59.740	*0.000	**7**	كبيرة
10	تُقَوِّم إدارة المدرسة أدائي بطريقة عادلة وشفافة.	4.000	%80.0	1.062	47.186	*0.000	**9**	كبيرة

(*) المتوسط الحسابي دال إحصائياً عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$).

يتضح من جدول رقم (15:5) أن:

- **الفقرة الأولى** " **تَربطني بإدارة المدرسة علاقة حب واحترام متبادل** " جاءت في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (4.669)، ووزن نسبي (93.4%)، عند مستوى دلالة (0.000) أي بدرجة كبيرة جداً ، ويعزو الباحث ذلك إلى ما يلي:

- قناعة المعلمين بأن الجو الطبيعي في المدرسة هو الذي تسوده علاقات الحب والاحترام المتبادل مع إدارة المدرسة.
- هناك أنظمة وقوانين وتعليمات مدرسية يجب الالتزام بها، تدفع المعلمين لتقبل طبيعة العمل وظروفه، واحترام منظومة الحقوق والواجبات.
- توافر الدعم والإسناد من معظم مديري المدرسة للمعلم، للعمل على تذليل الصعوبات، والتحسين المستمر لكفاياته.
- سعي معلمي برنامج التعلم التفاعلي للحصول على "أفضل أداء"، ولن يتم ذلك دون إيجاد علاقات جيدة مع الإدارة، وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة حجو (1997).
- **الفقرة السابعة "تُعاملني إدارة المدرسة معاملة إنسانية مشجعة للعمل** " جاءت في المرتبة الثانية بمتوسط حسابي (4.293)، ووزن نسبي (85.9%)، عند مستوى دلالة (0.000) أي بدرجة كبيرة جداً، ويعزو الباحث ذلك إلى أن معظم إدارات المدارس تحرص على كسب ثقة المعلمين من خلال المعاملة الإنسانية، وتلبية احتياجاتهم لزيادة دافعيتهم على العمل، وتحقيق أفضل نتائج مدرسية على مستوى المنطقة التعليمية.
- **الفقرة الخامسة "تَمنحني إدارة المدرسة فرصة المشاركة في صنع القرار** " جاءت في المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي (3.911)، ووزن نسبي (78.2%)، عند مستوى دلالة (0.000) أي بدرجة كبيرة ، ويعزو الباحث ذلك إلى أن العديد من المديرين يستأثرون بصناعة القرار أو يكتفون بمشاورة بعض المعلمين دون الآخرين، ويشعر معلمو برنامج التعلّم التفاعلي بضرورة مشاورتهم على الأقل في القضايا التي تخص المناهج، واختيار الطلبة، والتواصل مع أولياء الأمور، وهذا يتفق مع دراسة حرز الله (2007)، والتي أكدت على وجود علاقة إيجابية بين مدى مشاركة المعلمين في اتخاذ القرارات ورضاهم الوظيفي، ودراسة أبو حمدة(2008) والتي أكدت على ضرورة إعطاء المعلمين أكبر قدر من الحرية في اتخاذ القرارات المناسبة.
- **الفقرة العاشرة "تُقَوِّم إدارة المدرسة أدائي بطريقة عادلة وشفافة** " جاءت في المرتبة قبل الأخيرة بمتوسط حسابي (4.000)، ووزن نسبي (80.0%)، عند مستوى دلالة (0.000) أي بدرجة كبيرة ، ويعزو الباحث ذلك إلى سعي معلمي برنامج التعلم التفاعلي للحصول على "أفضل أداء"، لقناعاتهم بأنهم يؤدون عملاً مميزاً، ويبذلون جهوداً أكبر من بقية زملائهم، إلّا أن بعض المعلمين يشعرون بعدم إنصاف المديرين لهم، ومنح تقدير "أفضل أداء" لمعلمين آخرين، ولعل هذا بسبب التزام هؤلاء المديرين بالعدد المحدّد لهم من الدائرة للمعلمين الذين يحصلون على تقدير " أفضل أداء " ، ويرى الباحث أن حصول الفقرتين الأولى والسابعة على المراتب الأولى يدل على

حرص كل من المعلمين وإدارات المدارس على إيجاد مناخ عمل ملائم وطبيعي، بينما حصول الفقرتين الخامسة والعاشرة على المراتب الأخيرة يدل على أنه يتوجب على مديري المدارس إشراك المعلمين في اتخاذ القرارات في العديد من القضايا التي تهمهم بشكل مباشر، والعمل على إنصافهم وبخاصة ذوي التجارب الناجحة والمميزين.

2- تفسير المجال الثاني: العلاقة مع المعلمين.

جدول رقم (16:5)

المتوسط الحسابي والقيمة الاحتمالية (.Sig) لكل فقرة من فقرات مجال العلاقة مع المعلمين

م	الفقرة	المتوسط الحسابي	المتوسط الحسابي النسبي	الانحراف المعياري	قيمة اختبار T	القيمة الاحتمالية (Sig)	الترتيب	درجة الرضا الوظيفي
1	تَربطني بالمعلمين علاقة حب واحترام متبادل.	4.822	%96.4	0.384	157.320	*0.000	**1**	كبيرة جداً
2	توجد لدي قناعات بأن زملائي في العمل يقدرونني ويحترمونني.	4.592	%91.8	0.620	92.853	*0.000	**2**	كبيرة جداً
3	يُقدّم لي المعلمون التشجيع اللازم لما أقوم به من إنجازات.	4.134	%82.7	0.801	64.631	*0.000	**9**	كبيرة
4	تَسُود بيني وبين المعلمين علاقات تعاون وثيقة.	4.497	%89.9	0.676	83.374	*0.000	**4**	كبيرة جداً
5	يُبَادلني المعلمون الزيارات في المناسبات الاجتماعية.	4.541	%90.8	0.712	79.973	*0.000	**3**	كبيرة جداً
6	يحرص زملائي المعلمون على تبادل الخبرات المهنية فيما بيننا.	4.248	%85.0	0.757	70.353	*0.000	**7**	كبيرة جداً
7	يَدفعني المعلمون نحو العمل بجدية وإخلاص.	4.261	%85.2	0.744	71.788	*0.000	**6**	كبيرة جداً
8	يُقَدّر المعلمون جهودي في المدرسة.	4.299	%86.0	0.820	65.685	*0.000	**5**	كبيرة جداً
9	يُساعدني المعلمون في حل مشكلاتي.	4.146	%82.9	0.932	55.720	*0.000	**8**	كبيرة
10	يُقدِّم لي المعلمون التغذية الراجعة اللازمة لتطوير أدائي.	3.904	%78.1	0.973	50.301	*0.000	**10**	كبيرة

(*) المتوسط الحسابي دال إحصائياً عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$).

يتضح من جدول رقم (16:5) أن:

- **الفقرة الأولى** " **تَربطني بالمعلمين علاقة حب واحترام متبادل** " جاءت في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (4.822)، ووزن نسبي (96.4%)، عند مستوى دلالة (0.000) أي بدرجة كبيرة جداً ، ويعزو الباحث ذلك إلى شعور معلمي البرنامج بالانتماء للجماعة، وبأن الجو الطبيعي في المدرسة هو الذي تسوده علاقات الحب والاحترام المتبادل مع الزملاء، مع قناعاتهم بأنهم لا يعملون بمعزل عن زملائهم، بل هم بحاجة دائمة للتشاور وتبادل الأفكار والخبرات، والتعاون، وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة حرز الله(2007).
- **الفقرة الثانية** " **توجد لدي قناعات بأن زملائي في العمل يقدرونني ويحترمونني** " جاءت في المرتبة الثانية بمتوسط حسابي (4.592)، ووزن نسبي (91.8%)، عند مستوى دلالة (0.000) أي بدرجة كبيرة جداً، وتنسجم نتيجة هذه الفقرة من نتيجة الفقرة الأولى ويعزو الباحث ذلك إلى حرص بقية معلمي المدرسة بكافة تخصصاتهم على التقدير والاحترام لمعلمي برنامج التعلم التفاعلي نظراً لما يبذلونه من جهد مع طلابهم.
- **الفقرة العاشرة** " **يُقدِّم لي المعلمون التغذية الراجعة اللازمة لتطوير أدائي** " جاءت في المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي (3.904)، ووزن نسبي (78.1%)، عند مستوى دلالة (0.000) أي بدرجة كبيرة ، وعلى الرغم من أن نتيجة هذه الفقرة جاءت بدرجة كبيرة إلّا أنها حصلت على الترتيب الأخير بين الفقرات، ويرى الباحث بأن ذلك قد يعود إلى عدم معرفة بقية المعلمين بآليات تنفيذ برنامج التعلم التفاعلي نظراً لعدم تلقيهم للدورات التدريبية الخاصة بالبرنامج وتقنياته.
- **الفقرة الثالثة** " **يُقدّم لي المعلمون التشجيع اللازم لما أقوم به من إنجازات** " جاءت في المرتبة قبل الأخيرة بمتوسط حسابي (4.134)، ووزن نسبي (82.7%)، عند مستوى دلالة (0.000) أي بدرجة كبيرة، ويرى الباحث بأن ذلك قد يعود إلى الحالة التنافسية بين المعلمين، وهذا أمر طبيعي، ولكن يجب ألّا يؤثّر على احترام المعلمين لبعضهم البعض.
- ويرى الباحث أن حصول الفقرتين الأولى والثانية على المراتب الأولى يدل على حرص المعلمين على إيجاد مناخ عمل ملائم وطبيعي يسوده الاحترام المتبادل، وحصول الفقرتين العاشرة والثالثة على المراتب الأخيرة يدل على ضرورة بث روح التنافس الشريف بين المعلمين، ونشر ثقافة التعلم التفاعلي بين جميع معلمي المدرسة، وتوفير فرص التدريب للجميع.

3- تفسير المجال الثالث: العلاقة مع التلاميذ وأولياء الأمور.

جدول رقم (17:5)

المتوسط الحسابي والقيمة الاحتمالية(.Sig) لكل فقرة من فقرات مجال العلاقة مع التلاميذ وأولياء الأمور

م	الفقرة	المتوسط الحسابي	المتوسط الحسابي النسبي	الانحراف المعياري	قيمة اختبار T	القيمة الاحتمالية (Sig)	الترتيب	درجة الرضا الوظيفي
1	تربطني بالتلاميذ علاقة حب واحترام.	4.866	%97.3	0.360	169.483	0.000*	**1**	كبيرة جداً
2	أستمتع بوجودي مع التلاميذ في المدرسة.	4.637	%92.7	0.632	91.935	0.000*	**2**	كبيرة جداً
3	أُلاحظ التزام التلاميذ بالتعليمات والأنظمة المدرسية.	4.217	%84.3	0.771	68.561	0.000*	**8**	كبيرة جداً
4	يُنَفِّذ التلاميذ ما أطلبه منهم من مهمات وواجبات.	4.204	%84.1	0.790	66.635	0.000*	**9**	كبيرة جداً
5	ألمس تحسناً واضحاً في مستوى تحصيل التلاميذ.	4.236	%84.7	0.717	73.983	0.000*	**7**	كبيرة جداً
6	يُبدي التلاميذ تحسناً واضحاً فيما يتعلّق بالمشكلات النفسية والسلوكية.	4.204	%84.1	0.740	71.159	0.000*	**10**	كبيرة جداً
7	تربطني علاقات وثيقة بأولياء الأمور.	4.618	%92.4	0.594	97.385	0.000*	**4**	كبيرة جداً
8	يُقَدِّر أولياء الأمور جهودي في تربية وتعليم أبنائهم.	4.631	%92.6	0.581	99.946	0.000*	**3**	كبيرة جداً
9	أشعر بالارتياح لمتابعة أولياء الأمور لتحصيل أبنائهم.	4.471	%89.4	0.805	69.587	0.000*	**5**	كبيرة جداً
10	يُبدي أولياء الأمور تعاوناً واضحاً في معالجة مشكلات أبنائهم.	4.006	%80.1	0.937	53.569	0.000*	**11**	كبيرة
11	يَستجيب أولياء الأمور لتوجيهات المدرسة وتعليماتها.	3.962	%79.2	0.919	54.012	0.000*	**12**	كبيرة
12	أشعر بالرضا عن التعاون بين المجتمع المحلي والمدرسة.	4.268	%85.4	0.796	67.203	0.000*	**6**	كبيرة جداً

(*) المتوسط الحسابي دال إحصائياً عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$)

يتضح من جدول رقم (17:5) أن:

- **الفقرة الأولى** "**تربطني بالتلاميذ علاقة حب واحترام**" جاءت في المرتبة الأولى

بمتوسط حسابي (4.866)، ووزن نسبي (97.3%)، عند مستوى دلالة (0.000) أي بدرجة كبيرة جداً ، ويعزو الباحث ذلك إلى تقبّل معلمي المرحلة الابتدائية الدنيا للعمل مع الأطفال، وشعورهم بأن عملهم الحقيقي يقوم في الأساس على حبهم لتلاميذهم، ورضاهم عن مدى الإنجاز الذي يحققونه معهم.

- **الفقرة الثانية** " **أستمتع بوجودي مع التلاميذ في المدرسة** " جاءت في المرتبة الثانية بمتوسط حسابي (4.637)، ووزن نسبي (92.7%)، عند مستوى دلالة (0.000) أي بدرجة كبيرة جداً ، وهذه النتيجة تعزّز نتيجة الفقرة السابقة، ويرى الباحث أنها تؤكّد على تقبّل معلمي المرحلة الابتدائية الدنيا للعمل مع الأطفال، وشعورهم بالرضا عن مدى الإنجاز الذي يحققونه معهم، وبخاصة عندما يرون ثمرة جهودهم مع طلبتهم، وتقدير معظم أولياء أمور الطلبة لمعلم الصف، ولجهوده مع أبنائهم.
- **الفقرة الحادية عشرة** "**يَستجيب أولياء الأمور لتوجيهات المدرسة وتعليماتها** " جاءت في المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي (3.962)، ووزن نسبي (79.2%)، عند مستوى دلالة (0.000) أي بدرجة كبيرة ، ومع أن درجة هذه الفقرة كانت كبيرة إلّا أنها جاءت في المرتبة الأخيرة، ويعزو الباحث ذلك إلى وعي معلمي البرنامج للدور الهام الذي يلعبه أولياء الأمور في رعاية أبنائهم ومتابعة مشكلاتهم، وحرصهم على تحقيق المزيد من الروابط معهم من خلال تشجيعهم على زيارات المدارس، وحضور لقاءات وندوات تعينهم على كيفية متابعة أبنائهم الطلبة، إلّا أن استجابة أولياء الأمور متفاوتة ويعتريها بعض التقصير، نظراً لاختلاف ظروفهم الثقافية، والاقتصادية، والأسرية.
- **الفقرة العاشرة** " **يُبدي أولياء الأمور تعاوناً واضحاً في معالجة مشكلات أبنائهم** " جاءت في المرتبة قبل الأخيرة بمتوسط حسابي (4.006)، ووزن نسبي (80.1%)، عند مستوى دلالة (0.000) أي بدرجة كبيرة، وتعزّز هذه النتيجة نتيجة الفقرة السابقة، يعزو الباحث ذلك أيضاً إلى حاجة معلمي البرنامج إلى المزيد من جهود أولياء الأمور تجاه أبنائهم بطيئي التحصيل، وبخاصة أولئك الذين لا يستجيبون لدعوات المدرسة.
- ويرى الباحث أن حصول الفقرتين الأولى والثانية على المراتب الأولى يدل على حب المعلمين لعملهم ونيتهم الصادقة للعمل مع الأطفال وتحقيق التميّز، بينما حصول الفقرتين الحادية عشرة والعاشرة على المراتب الأخيرة يدل على حاجة المعلمين الماسة إلى المزيد من رعاية أولياء الأمور لأبنائهم بطيئي التحصيل، وتنسجم هذه النتيجة مع نتيجة دراسة حرز الله (2007)، والتي أكدت على ضرورة إفساح المجال للمعلمين للاتصال بأفراد المجتمع المحلي وتوطيد العلاقة التعاونية معهم مما ينعكس بالإيجاب نحو الطلبة وتحصيلهم.

4-تفسير المجال الرابع: ظروف العمل وطبيعته.

جدول رقم (18:5)

المتوسط الحسابي والقيمة الاحتمالية(.Sig) لكل فقرة من فقرات مجال ظروف العمل وطبيعته

م	الفقرة	المتوسط الحسابي	المتوسط الحسابي النسبي	الانحراف المعياري	قيمة اختبار T	القيمة الاحتمالية (Sig)	الترتيب	درجة الرضا الوظيفي
1	تُوفّر لي مهنة التدريس مركزاً اجتماعياً مرموقاً.	4.548	%91.0	0.635	89.746	0.000*	3	كبيرة جداً
2	تمنحني مهنة التدريس الشعور بالأمن الوظيفي.	4.395	%87.9	0.911	60.437	0.000*	9	كبيرة جداً
3	تتوافر لي كل التسهيلات اللازمة للقيام بعملي.	4.025	%80.5	0.898	56.146	0.000*	12	كبيرة
4	يوجد لدي وضوح كامل للمهام والواجبات المنوطة بي.	4.446	%88.9	0.654	85.136	0.000*	6	كبيرة جداً
5	تُوفّر لي بيئة العمل الصفّي جواً من المتعة والسعادة.	4.287	%85.7	0.892	60.220	0.000*	11	كبيرة جداً
6	تُعتبر مهنة التدريس هي الأكثر ملاءمة بالنسبة لي.	4.586	%91.7	0.641	89.650	0.000*	2	كبيرة جداً
7	تتفق طبيعة عملي كمعلم مع ميولي وقدراتي.	4.535	%90.7	0.665	85.406	0.000*	4	كبيرة جداً
8	يُتيح لي عملي فرصة استثمار طاقاتي العلمية وخبراتي الوظيفية.	4.376	%87.5	0.746	73.492	0.000*	10	كبيرة جداً
9	يتوافر لدي الشعور بالانتماء للعمل الذي أقوم به.	4.669	%93.4	0.624	93.723	0.000*	1	كبيرة جداً
10	يمنحني وجودي في المدرسة الشعور بالراحة والاطمئنان.	4.529	%90.6	0.712	79.678	0.000*	5	كبيرة جداً
11	يُشجعني المناخ المدرسي على المواظبة على العمل وعدم التغيب.	4.414	%88.3	0.751	73.601	0.000*	8	كبيرة جداً
12	يُشجعني المناخ المدرسي على الالتزام بالتعليمات والأنظمة المدرسية.	4.446	%88.9	0.737	75.561	0.000*	7	كبيرة جداً

(*) المتوسط الحسابي دال إحصائياً عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$).

يتضح من جدول رقم (18:5) أن:

-**الفقرة التاسعة** " **يتوافر لدي الشعور بالانتماء للعمل الذي أقوم به** " جاءت في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (4.669)، ووزن نسبي (93.4%)، عند مستوى دلالة (0.000)

أي بدرجة كبيرة جداً ، ويعزو الباحث ذلك إلى أن برنامج التعلّم التفاعلي يُعين المعلمين على تنفيذ الدروس المقررة من خلال الأنشطة والألعاب التفاعلية في ضوء دليل المعلم المعد لهذا الغرض، وبطريقة حديثة ومتطورة، تفتح مجالاً للتنوّع والإبداع، إلى جانب توافر العديد من عوامل الرضا الوظيفي لمعلمي برنامج التعلم التفاعلي من حيث شعورهم بالانتماء لمهنة التدريس وتقبلهم لها، إلى جانب الاحترام المتبادل مع معظم إدارات المدارس، ومع زملائهم المعلمين، ورغبتهم في تحقيق ذواتهم، وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة حرز الله (2007).

-**الفقرة السادسة** " **تُعتبر مهنة التدريس هي الأكثر ملاءمة بالنسبة لي** " جاءت في المرتبة الثانية بمتوسط حسابي (4.586)، ووزن نسبي (91.7%)، عند مستوى دلالة (0.000) أي بدرجة كبيرة جداً، ويعزو الباحث ذلك إلى أن المعلمين المشاركين في برنامج التعلّم التفاعلي هم معلمو صف ومؤهلون لتعليم الأطفال، ولديهم تقبّل للعمل مع الأطفال، ويشعرون بالرضا عمّا يحقّقونه من إنجازات معهم، إلى جانب تقدير المجتمع الفلسطيني لمهنة التدريس، واحترامه للمعلم، الأمر الذي يولّد شعوراً بالأمن الوظيفي في ظل مهنة التدريس.

-**الفقرة الثالثة** " **تتوافر لي كل التسهيلات اللازمة للقيام بعملي** " جاءت في المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي (4.025)، ووزن نسبي (80.5%)، عند مستوى دلالة (0.000) أي بدرجة كبيرة ، وعلى الرغم من أن درجة هذه الفقرة جاءت كبيرة بين بقية الفقرات إلّا أنها جاءت في المرتبة الأخيرة ويعزو الباحث ذلك إلى حاجة معلمي برنامج التعلّم التفاعلي إلى توفير المزيد من التسهيلات التي تعين على جودة تنفيذ البرنامج مثل أوراق العمل، والتصوير، والطباعة، وصيانة الأجهزة، وتقديم جوائز للطلبة، مع توفير كافة الأدوات ومصادر المعلومات مثل برمجيات برنامج التعلّم التفاعلي، وأدلة التنفيذ، ومواد تعليمية مساندة، وأسطوانات للدروس التوضيحية.

وتتفق نتائج هذه الدراسة مع نتيجة دراسة العاجز ونشوان (2004)، التي أظهرت أن أكثر عوامل الرضا الوظيفي تمثّلت في مراعاة احتياجات المعلمين المهنية.

-**الفقرة الخامسة** " **تُوفّر لي بيئة العمل الصفّي جواً من المتعة والسعادة** " جاءت في المرتبة قبل الأخيرة بمتوسط حسابي (4.287)، ووزن نسبي (85.7%)، عند مستوى دلالة (0.000) أي بدرجة كبيرة جداً، ومع أن درجة هذه الفقرة جاءت كبيرة جداً مقارنة ببقية فقرات المجال إلّا أنها جاءت في المرتبة قبل الأخيرة ويعزو الباحث ذلك إلى ضعف استجابة بعض الطلبة للبرنامج، والحاجة إلى مواجهة بعض المعيقات الناتجة عن كثرة أعطال الحواسيب، وانقطاع التيار الكهربي المتكرّر، وكثرة عبث الأطفال بالأجهزة

وملحقاتها، وهذا الأمر يؤثر على سير العمل، ويولّد شعوراً بالإحباط لا سيما أن المعلم لديه الرغبة الحقيقية في تحقيق الأهداف دون إعاقات، وقد أكدت نتائج دراسة الحسنات(2012) على وجود العديد من المعوقات داخل مختبرات الحاسوب، كما تتفق نتيجة هذه الفقرة مع نتيجة دراسة الأفندي (2012) والتي أظهرت أن بُعد بيئة العمل للمعلم جاء بالمرتبة الأولى في تحقيق الرضا الوظيفي.

5- تفسير المجال الخامس: الترقيات والحوافز.

جدول رقم (19:5)

المتوسط الحسابي والقيمة الاحتمالية(.Sig) لكل فقرة من فقرات مجال الترقيات والحوافز

م	الفقرة	المتوسط الحسابي	المتوسط الحسابي النسبي	الانحراف المعياري	قيمة اختبار T	القيمة الاحتمالية (Sig)	الترتيب	درجة الرضا الوظيفي
1	يتناسب التقدير السنوي الممنوح لي مع أدائي كمعلم.	3.732	%74.6	1.168	40.046	*0.000	**3**	كبيرة
2	يُقَوّم أدائي في ضوء معايير واضحة ومحددة.	3.885	%77.7	1.038	46.921	*0.000	**2**	كبيرة
3	ترتبط ترقيتي بكفايتي في العمل وفاعلية أدائي.	3.23	%64.6	0.767	52.763	*0.000	**6**	متوسطة
4	تتوافر لي فرصة الحصول على حوافز معنوية مثل: شهادات الشكر والتقدير،..	3.611	%72.2	1.175	38.519	*0.000	**4**	كبيرة
5	تتوافر لي فرصة الحصول على حوافز مادية ومكافآت.	2.478	%49.6	1.366	22.724	*0.000	**9**	قليلة
6	يُتيح لي عملي فرصاً للترقية في الوظائف.	3.019	%60.4	1.332	28.392	*0.000	**8**	متوسطة
7	يُتيح لي عملي الفرصة لتحقيق ذاتي.	4.089	%81.8	0.957	53.562	*0.000	**1**	كبيرة
8	يتناسب الرّاتب الذي أتقاضاه مع الجهد الذي أبذله كمعلّم.	3.204	%64.1	1.305	30.773	*0.000	**7**	متوسطة
9	يُوفّر لي الرّاتب الذي أتقاضاه حياةً كريمة، ومريحة.	3.29	%65.8	0.949	43.474	*0.000	**5**	متوسطة

(*) المتوسط الحسابي دال إحصائياً عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$).

يتضح من جدول رقم (19:5) أن:

- **الفقرة السابعة "يُتيح لي عملي الفرصة لتحقيق ذاتي "** جاءت في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (4.089)، ووزن نسبي (81.8%)، عند مستوى دلالة (0.000) أي

بدرجة كبيرة ، ويعزو الباحث ذلك إلى شعور المعلمين المشاركين بالبرنامج بأنهم يؤدون عملاً مميزاً في تلبية حاجة الطلبة بطيئي التحصيل والطلبة الأضعف، ورغبتهم في الحصول على تقدير "أفضل أداء" مقارنة بزملائهم، لاسيما أن البرنامج يفتح مجالاً أمام المعلمين للتميز والإبداع، إلى جانب توافر العديد من عوامل الرضا الوظيفي من حيث شعورهم بالانتماء لمهنة التدريس وتقبلهم لها، والاحترام المتبادل مع معظم إدارات المدارس، ومع زملائهم المعلمين، ورغبتهم في تحقيق ذواتهم، وتنسجم هذه النتيجة مع نتيجة دراسة حرز الله (2007)، والتي بيّنت أن أعلى درجات الرضا الوظيفي كانت في مجالات تحقيق الذات، وتقدير الآخرين.

- **الفقرة الثانية** " **يُقَوّم أدائي في ضوء معايير واضحة ومحددة** " جاءت في المرتبة الثانية بمتوسط حسابي (3.885)، ووزن نسبي (77.7%)، عند مستوى دلالة (0.000) أي بدرجة كبيرة، ويعزو الباحث ذلك إلى وجود برنامج لتقويم أداء المعلمين تم تعميمه على جميع المدارس من إدارة وكالة الغوث الدولية؛ إلّا أن الباحث يرى أن مديري ومديرات المدارس ليسوا على نفس الدرجة من الالتزام بالشفافية وبمعايير تقويم الأداء، وهذا ما يفسر أن استجابات المعلمين لفقرات هذا المجال بشكل عام جاءت منخفضة نسبياً مقارنةً بالمجالات الأخرى.
- **الفقرة الخامسة** " **تتوافر لي فرصة الحصول على حوافز مادية ومكافآت** " جاءت في المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي (2.478)، ووزن نسبي (49.6%)، عند مستوى دلالة (0.000) أي بدرجة قليلة، ويعزو الباحث ذلك إلى أن المعلمين لم يتلقوا أي دعم أو مكافآت مادية أسوةً ببقية برامج ومبادرات وكالة الغوث مثل: حقوق الإنسان، والاحترام والانضباط والتي خُصّصت لها ميزانيات خاصة، وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسات كلٌّ من الأفندي (2012)، وأبو حمدة (2008)، وحجو (1997)، وتسنيم (Tasnim,2006)، ولي (Lee ,2005)، ولياكو وشوماخر (Liacqu & Schumacher ,1995)
- **الفقرة السادسة** " **يُتيح لي عملي فرصاً للترقية في الوظائف** " جاءت في المرتبة قبل الأخيرة بمتوسط حسابي (3.019)، ووزن نسبي (60.4%)، عند مستوى دلالة (0.000) أي بدرجة متوسطة، ويعزو الباحث ذلك إلى شعور معلمي برنامج التعلّم التفاعلي بضعف فرص الحصول على ترقيات لوظائف أخرى، نظراً لأعداد المعلمين الكبيرة، ومحدودية الوظائف المتوسطة والعليا المتاحة.
- ويرى الباحث أن حصول المجال الخامس بشكل عام على المرتبة الأخيرة مقارنة ببقية المجالات يؤكد ضرورة تعزيز معلمي برنامج التعلم التفاعلي نظراً للجهود الكبيرة التي يبذلونها مع طلابهم، وضرورة العمل على منحهم المكافآت المالية، والجوائز، والتقديرات التي تمكّنهم من التقدّم الوظائف أخرى، وبالتالي زيادة رضاهم الوظيفي إلى أقصى درجة ممكنة.

4:5 إجابة السؤال الرابع من أسئلة الدراسة:

لإجابة السؤال الرابع: " **هل توجد فروق دالّة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$)، في متوسط تقديرات أفراد العينة لدرجة الرضا الوظيفي تعزى لمتغيرات: الجنس، الصف الذي يعلمه، سنوات الخدمة؟**"

تم صياغة ثلاث فرضيات وتم التحقق من صحتها وهي على النحو التالي:

1:4:5 اختبار الفرضية الرابعة التي تنص على ما يلي:

" **لا توجد فروق دالّة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في متوسط تقديرات أفراد العينة لدرجة الرضا الوظيفي تعزى لمتغير الجنس (ذكر، أنثى).**"

وللتحقق من صحة هذه الفرضية تم استخدام اختبار T للفرق بين عينتين مستقلتين، وكانت النتائج على النحو التالي:

جدول رقم (20:5)

اختبار T لدرجة الرضا الوظيفي تبعاً لمتغير جنس أفراد العينة

المجال	الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة اختبار T	القيمة الاحتمالية (Sig)
العلاقة مع إدارة المدرسة.	**ذكر**	46	4.154	0.815	−0.208	0.836
	أنثى	111	4.181	0.698		
العلاقة مع المعلمين.	**ذكر**	46	4.287	0.574	−0.828	0.409
	أنثى	111	4.368	0.557		
العلاقة مع التلاميذ وأولياء الأمور.	**ذكر**	46	4.382	0.411	0.366	0.715
	أنثى	111	4.351	0.523		
ظروف العمل وطبيعته.	**ذكر**	46	4.308	0.587	−2.030	0.084
	أنثى	111	4.402	0.485		
الترقيات والحوافز.	**ذكر**	46	3.39	0.838	−0.023	0.982
	أنثى	111	3.39	0.733		
جميع مجالات الاستبانة	**ذكر**	46	4.136	0.499	−0.693	0.489
	أنثى	111	4.191	0.437		

(*) دال إحصائياً عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$).

من خلال الجدول رقم (20:5) نلاحظ أن القيمة الاحتمالية(Sig) أكبر من (0.05) وهذا يعني أن جميع القيم غير دالة إحصائياً لجميع مجالات الاستبانة؛ أي أنه لا توجد فروق دالّة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في متوسط تقديرات أفراد

العينة لدرجة الرضا الوظيفي تعزى لمتغير الجنس (ذكر، أنثى).

ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى ما يلي:

- معظم المدارس الابتدائية التابعة لوكالة الغوث الدولية هي مدارس مشتركة ويعمل بها معلمون ومعلمات على حدٍ سواء وبنفس الظروف.
- المدارس المختارة للمشاركة ضمن برنامج التعلم التفاعلي متقاربة في مستويات تحصيل طلابها وهي الأضعف تحصيلاً على مستوى بقية المدارس.
- جميع معلمي البرنامج من الذكور والإناث يخضعون لبرنامج تقويم أداء موحّد على مستوى جميع المناطق التعليمية.
- جميع معلمي البرنامج من الذكور والإناث يتعاملون مع فئة متشابهة من الطلبة وهم الطلبة الأضعف والأقل تحصيلاً، ويتم فرزهم في شعب برنامج التعلّم التفاعلي ضمن معايير موحّدة.
- جميع معلمي البرنامج من الذكور والإناث ينفذون البرنامج ذاته في جميع المدارس المشاركة.
- جميع معلمي البرنامج من الذكور والإناث التحقوا بدورات تدريبية متشابهة في مضمونها في كل المناطق التعليمية، في آنٍ واحد لكلا الجنسين.
- بيئة تنفيذ البرنامج داخل مختبرات الحاسوب بمدارس وكالة الغوث الدولية تكاد تكون واحدة من حيث التصميم، ونوعية الأجهزة، وملحقاتها، وطبيعة الدعم الفني المقدم لهم وبالتالي تتشابه الصعوبات والمعيقات التي يواجهها المعلمون والمعلمات.
- جميع معلمي البرنامج من الذكور والإناث لم يتلقوا أي تعزيز مادي.

وتتفق نتيجة هذه الفرضية مع نتيجة دراسة الأفندي(2012)، بينما تختلف مع نتائج دراسات كلٍّ من الشيخ خليل وشرير(2008)، والتي أظهرت وجود فروق في الرضا الوظيفي لصالح الإناث، ودراسة حرز الله (2007) والتي أشارت إلى فروق في الرضا الوظيفي بشكل عام لصالح الإناث، ودراسة العاجز ونشوان(2004)، والتي أظهرت وجود فروق في الرضا الوظيفي لصالح الذكور، ودراسة تسنيم (Tasnim,2006)، والتي أظهرت عدم الرضا لكلا الجنسين مع زيادة نسبة عدم الرضا عند الإناث، ودراسة إيجان (Egan, 2001) والتي أشارت إلى أن عوامل الجنس كانت ذات دلالة في تحديد دافعية المعلمين ورضاهم الوظيفي.

2:4:5 اختبار الفرضية الخامسة التي تنص على ما يلي:

" لا توجد فروق دالّة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في متوسط تقديرات أفراد العينة لدرجة الرضا الوظيفي تعزى لمتغير الصف الذي يعلمه (الأول، الثاني). "

وللتحقق من صحة هذه الفرضية تم استخدام اختبار T للفرق بين عينتين مستقلتين، وكانت النتائج على النحو التالي:

جدول رقم (21:5)

اختبار T لدرجة الرضا الوظيفي تبعاً لمتغير الصف الذي يعلمه (الأول، الثاني).

المجال	الصف الذي يعلمه	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة اختبار T	القيمة الاحتمالية (Sig.)
العلاقة مع إدارة المدرسة.	**الأول**	89	4.213	0.718	0.788	0.432
	الثاني	68	4.121	0.750		
العلاقة مع المعلمين.	**الأول**	89	4.351	0.535	0.152	0.879
	الثاني	68	4.337	0.597		
العلاقة مع التلاميذ وأولياء الأمور.	**الأول**	89	4.409	0.476	1.441	0.151
	الثاني	68	4.295	0.508		
ظروف العمل وطبيعته.	**الأول**	89	4.449	0.526	0.316	0.752
	الثاني	68	4.423	0.519		
الترقيات والحوافز.	**الأول**	89	3.346	0.785	-0.895	0.372
	الثاني	68	3.456	0.733		
جميع مجالات الاستبانة	**الأول**	89	4.19	0.431	0.452	0.652
	الثاني	68	4.157	0.489		

(*) دال إحصائياً عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$).

من خلال الجدول رقم (21:5) نلاحظ أن القيمة الاحتمالية(Sig) أكبر من (0.05) وهذا يعني أن جميع القيم غير دالة إحصائياً لجميع مجالات الاستبانة أي أنه لا توجد فروق دالّة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في متوسط تقديرات أفراد العينة لدرجة الرضا الوظيفي تعزى لمتغير الصف الذي يعلمه (الأول، الثاني).

ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى ما يلي:

- معظم صفوف المرحلة الابتدائية الدنيا في مدارس وكالة الغوث هي صفوف مشتركة من الأول حتى الثالث والفرصة متاحة لكلا الجنسين للعمل في هذه الصفوف.

- جميع معلمي برنامج التعلم التفاعلي من الذكور والإناث يتعاملون مع فئة متشابهة من الطلبة وهم الطلبة الأضعف والأقل تحصيلاً سواء في الصف الأول الأساسي أو الثاني الأساسي.
- المعلّم الذي يعلّم الصفين الأول أو الثاني هو في الأساس معلم صف، وهو مؤهل لتدريس جميع المواد الدراسية للصفوف الثلاثة الأولى من الأول حتى الثالث.
- جميع معلمي البرنامج من الذكور والإناث ينفذون البرنامج ذاته في جميع المدارس المشاركة.
- جميع معلمي البرنامج من الذكور والإناث التحقوا بدورات تدريبية مشتركة في كل المناطق التعليمية، في آنٍ واحد لكلا الجنسين.
- بيئة تنفيذ البرنامج داخل مختبرات الحاسوب بمدارس وكالة الغوث الدولية متشابهة تقريباً من حيث التصميم، ونوعية الأجهزة، وملحقاتها، وطبيعة الدعم الفني المقدم لهم وبالتالي تتشابه الصعوبات والمعيقات التي يواجهها المعلمون والمعلمات.
- المهارات التي تُدرّس للصف الأول هي الأساس الذي تُبنى عليه مهارات الصف الثاني مع التطوّر في مستوى المهارة.
- هناك بعض معلمي الصف الأول الأساسي الذين شاركوا ضمن برنامج التعلم التفاعلي ارتقوا مع طلبتهم للصف الثاني الأساسي مع الاستمرار بالعمل في البرنامج.

ومن خلال تفحّص الباحث للدراسات التي تمكّن من الحصول عليها؛ لم يجد من تطّرق لدراسة الفروق في درجة الرضا الوظيفي التي تعزى لمتغير الصف، لصفوف المرحلة الابتدائية الدنيا.

3:4:5 اختبار الفرضية السادسة التي تنص على ما يلي:

" لا توجد فروق دالّة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في متوسط تقديرات أفراد العينة لدرجة الرضا الوظيفي تعزى لمتغير سنوات الخدمة (أقل من 5 سنوات، من 5- 10 سنوات، أكثر من 10 سنوات)."

وللتحقق من صحة هذه الفرضية تم استخدام اختبار تحليل التباين الأحادي One Way ANOVA للفرق بين عينتين مستقلتين، وكانت النتائج كالتالي:

جدول رقم (22:5)

اختبار F لدرجة الرضا الوظيفي تبعاً لمتغيّر عدد سنوات الخدمة

المجال	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة اختبار F	القيمة الاحتمالية (Sig.)
العلاقة مع إدارة المدرسة.	بين المجموعات	0.219	2	0.109	0.203	0.817
	داخل المجموعات	83.209	154	0.540		
	المجموع	83.428	156			
العلاقة مع المعلمين.	بين المجموعات	0.529	2	0.265	0.838	0.434
	داخل المجموعات	48.599	154	0.316		
	المجموع	49.128	156			
العلاقة مع التلاميذ وأولياء الأمور.	بين المجموعات	0.500	2	0.250	1.034	0.358
	داخل المجموعات	37.264	154	0.242		
	المجموع	37.764	156			
ظروف العمل وطبيعته.	بين المجموعات	0.236	2	0.118	0.431	0.650
	داخل المجموعات	42.179	154	0.274		
	المجموع	42.415	156			
الترقيات والحوافز.	بين المجموعات	0.480	2	0.240	0.409	0.665
	داخل المجموعات	90.273	154	0.586		
	المجموع	90.753	156			
جميع مجالات الاستبانة	بين المجموعات	0.023	2	0.012	0.055	0.946
	داخل المجموعات	32.277	154	0.210		
	المجموع	32.301	156			

(*) الفرق بين المتوسطات دال إحصائياً عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$).

من خلال الجدول رقم (22:5) نلاحظ أن القيمة الاحتمالية(Sig) أكبر من (0.05) وهذا يعني أن جميع القيم غير دالة إحصائياً لجميع مجالات الاستبانة، أي أنه لا توجد فروق دالّة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في متوسط تقديرات أفراد العينة لدرجة الرضا الوظيفي تعزى لمتغير سنوات الخدمة (أقل من 5 سنوات، من 5- 10 سنوات، أكثر من 10 سنوات).

ويعزو الباحث ذلك إلى :

- البرنامج جديد بالنسبة لجميع المعلمين بغض النظر عن سنوات الخدمة.
- حرص المشرفين التربويين على دمج جميع المعلمين – بغض النظر عن سنوات

خدمتهم– في التدريب وورش العمل ، والدروس التوضيحية لتبادل الخبرات.

- حرص العديد من مديري المدارس المشاركة على تطوير كفايات معلمي المرحلة الدنيا من خلال الدروس التدريبية، وتوجيه الأقران بغض النظر عن سنوات خدمتهم.
- تنظيم مركز التطوير التربوي لدورات إنعاشية سنوية في أثناء الخدمة للمعلمين، لإطلاعهم على مستحدثات التربية، وكل ما هو جديد.
- معظم معلمي المرحلة الدنيا القدامى والجدد أصبحوا على دراية وقناعة بأهمية تطبيقات الحاسوب، حيث أصبحت تشكّل ضرورة مُلحّة في التدريس.

وتتفق نتيجة هذه الفرضية مع نتائج دراسات كلٍّ من الأفندي (2012)، والشيخ خليل وشرير (2008)، والعاجز ونشوان (2004)، كما اتفقت مع نتيجة دراسة إيجان (Egan, 2001) والتي بيّنت أن سنوات الخدمة غير دالة على دافعية المعلمين، ودرجة رضاهم الوظيفي.

5:5 إجابة السؤال الخامس من أسئلة الدراسة:

لإجابة السؤال الخامس: " **هل توجد علاقة بين متوسط تقديرات أفراد العينة لدرجة فاعلية برنامج التعلم التفاعلي بمدارس وكالة الغوث بمحافظات غزة من وجهة نظر المعلمين المشاركين فيه وبين متوسط تقديراتهم لدرجة رضاهم الوظيفي؟**

تم صياغة فرضية واحدة وتم التحقق من صحتها وهي على النحو التالي:

1:5:5 اختبار الفرضية السابعة والتي تنص على ما يلي:

" **لا توجد علاقة دالّة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسط تقديرات أفراد العينة لدرجة فاعلية برنامج التعلم التفاعلي بمدارس وكالة الغوث بمحافظات غزة من وجهة نظرهم ومتوسط تقديراتهم لدرجة رضاهم الوظيفي.**"

وللتحقق من صحة هذه الفرضية تم استخدام معامل ارتباط بيرسون على النحو التالي:

جدول رقم (23:5)

معامل الارتباط بين درجة فاعلية برنامج التعلّم التفاعلي من وجهة نظر المعلمين ودرجة رضاهم الوظيفي

المتغيرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
فاعلية البرنامج	4.206	0.451	0.634	0.00
الرضا الوظيفي	4.175	0.455		

يتبين من الجدول رقم (23:5) أن هناك علاقة ارتباطية طردية قوية دالة إحصائياً عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين الدرجة الكلية لفاعلية برنامج التعلّم التفاعلي من وجهة نظر المعلمين والدرجة الكلية لرضاهم الوظيفي، حيث بلغت قيمة معامل الارتباط (0.634) وبذلك يتم رفض الفرضية الصفرية التي تنص على أنه لا توجد علاقة دالّة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسط تقديرات أفراد العينة لدرجة فاعلية برنامج التعلم التفاعلي بمدارس وكالة الغوث بمحافظات غزة من وجهة نظرهم ومتوسط تقديراتهم لدرجة رضاهم الوظيفي.

ويعزو الباحث هذه العلاقة الارتباطية الطردية القوية إلى ما يلي:

- المعلمون المشاركون في برنامج التعلّم التفاعلي هم في الأساس معلمو صف، ولديهم تقبّل للأطفال، ويشعرون بالرضا عمّا يحقّقونه من إنجازات معهم، ولذلك كلّما ازدادت فعالية البرنامج وتحسّنت ظروف تطبيقه، وكلما تحرّى مديرو المدارس الدقة والموضوعية في تقدير جهود المعلمين المبذولة؛ كلما ازدادت درجة رضاهم الوظيفي.
- البرنامج يسهم في زيادة قدرة المعلمين على إيصال المعلومات للطلبة، وتحقيق أهداف المنهاج دون الحاجة إلى كثرة حمل وسائل الشرح والإيضاح والتنقل بها بين الفصول.
- شعور المعلمين المشاركين بالبرنامج بأنهم يؤدون عملاً مميزاً في تلبية حاجة الطلبة بطيئي التحصيل والطلبة الأضعف، ورغبتهم في الحصول على تقدير "أفضل أداء" مقارنة بزملائهم.
- رعاية إدارة وكالة الغوث الدولية المستمرة واهتمامها بالبرنامج، واتخاذها لكافة الإجراءات الكفيلة بضمان حسن تنفيذه، وتطويره، ووضع معايير دقيقة لاختيار

المدارس المشاركة، ومعايير اختيار الطلبة، وتوفير فرص التدريب للمعلمين.

- البرنامج يُعين المعلمين على تنفيذ الدروس المقررة من خلال الأنشطة والألعاب التفاعلية في ضوء دليل المعلم المعد لهذا الغرض، وبطريقة حديثة ومتطورة، تفتح مجالاً للتنوّع والإبداع.
- توافر عوامل الرضا الوظيفي لمعلمي برنامج التعلم التفاعلي من حيث شعورهم بالانتماء لمهنة التدريس وتقبلهم لها، إلى جانب الاحترام المتبادل مع معظم إدارات المدارس، ومع زملائهم المعلمين، ورغبتهم في تحقيق ذواتهم.
- وجود معلم مساند إلى جانب المعلم الدائم مما يسهّل عمليات التوجيه والإرشاد والمتابعة وتحمّل بعض الأعباء.
- قلة عدد الطلبة في شعبة التعلم التفاعلي في معظم المدارس مقارنة ببقية الشعب.

وقد لاحظ الباحث عدم وجود أي دراسة سابقة تناولت علاقة فاعلية برنامج التعلّم التفاعلي من وجهة نظر المعلمين بدرجة رضاهم الوظيفي، إلّا أن هناك بعض الدراسات التي تناولت برنامج التعلّم التفاعلي من حيث الصعوبات، أو من حيث اتجاهات المعلمين، أو من حيث أثره على التحصيل الدراسي، كما أن الدراسات التي تناولت موضوع الرضا الوظيفي للمعلمين، ربطت هذا المتغير بمتغيرات أخرى، وقد سبق الإشارة إلى ذلك في الفصل الثالث حيث تم فيه استعراض الدراسات السابقة الأقرب إلى هذه الدراسة.

6:5 مُلخّص نتائج الدراسة:

يمكن تلخيص نتائج الدراسة التي توصل إليها الباحث كالتالي:

1- أظهرت نتائج الدراسة أن الدرجة الكلية لفاعليّة برنامج التعلّم التفاعلي بمدارس وكالة الغوث بمحافظات غزة من وجهة نظر المعلمين المشاركين فيه تحققت بدرجة كبيرة جداً، وبمتوسط كلي مقداره (4.206)، وبوزن نسبي يساوي (84.1%). وفيما يخص مجالات الاستبانة الأولى المتعلقة بفاعليّة برنامج التعلّم التفاعلي فقد توصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

أ- حصل المجال الخامس والذي تناول فاعلية برنامج التعلّم التفاعلي من حيث: "مواجهة المشكلات النفسية والسلوكية للتلاميذ" على المرتبة الأولى بمتوسط حسابي(4.369)، ووزن نسبي(87.4%)، أي بدرجة فاعلية كبيرة جداً وهو بذلك يتصدّر جميع المجالات.

ب- حصل المجال الثاني والذي تناول فاعلية برنامج التعلّم التفاعلي من حيث: "المحتوى التعليمي والتربوي" على المرتبة الثانية بمتوسط حسابي(4.341)، ووزن نسبي(86.8%)، أي بدرجة فاعلية كبيرة جداً أيضاً.

ت- حصل المجال الأول والذي تناول فاعلية برنامج التعلّم التفاعلي من حيث: " الشكل والإخراج الفنّي" على المرتبة الثالثة بمتوسط حسابي(4.250)، ووزن نسبي(85%)، أي بدرجة فاعلية كبيرة جداً أيضاً.

ث- حصل المجال الرابع والذي تناول فاعلية برنامج التعلّم التفاعلي من حيث: " التحصيل في اللغة العربية والرياضيات "على المرتبة الرابعة بمتوسط حسابي(4.076)، ووزن نسبي (81.5%)، أي بدرجة فاعلية كبيرة.

ج- حصل المجال الثالث والذي تناول فاعلية برنامج التعلّم التفاعلي من حيث: " التنفيذ والتطبيق العملي" على المرتبة الخامسة والأخيرة بمتوسط حسابي(4.024)، ووزن نسبي(80.5%)، أي بدرجة فاعلية كبيرة.

2- فيما يخص فرضيات الدراسة المتعلقة بفاعلية برنامج التعلّم التفاعلي فقد أظهرت الدراسة النتائج التالية:

أ- لا توجد فروق دالّة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$)، في متوسط تقديرات أفراد العينة لدرجة فاعلية برنامج التعلم التفاعلي تعزى لمتغير الجنس (ذكر، أنثى).

ب- لا توجد فروق دالّة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$)، في متوسط تقديرات أفراد العينة لدرجة فاعلية برنامج التعلم التفاعلي تعزى لمتغير الصف الذي يعلمه (الأول، الثاني).

ت- لا توجد فروق دالّة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$)، في متوسط تقديرات أفراد العينة لدرجة فاعلية برنامج التعلّم التفاعلي تعزى لمتغير سنوات الخدمة (أقل من 5 سنوات، من 5- 10 سنوات، أكثر من 10 سنوات).

3- أظهرت نتائج الدراسة أن الدرجة الكلية للرضا الوظيفي لمعلمي برنامج التعلّم التفاعلي

بمدارس وكالة الغوث بمحافظات غزة تحققت بدرجة كبيرة وبمتوسط كلي مقداره (4.175)، وبوزن نسبي يساوي (83.5%). وفيما يخص مجالات الاستبانة الثانية والمتعلقة بدرجة الرضا الوظيفي لمعلمي برنامج التعلّم التفاعلي فقد توصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

أ- حصل المجال الرابع والذي تناول درجة الرضا الوظيفي لمعلمي برنامج التعلّم التفاعلي من حيث: " ظروف العمل وطبيعته " على المرتبة الأولى بمتوسط حسابي(4.438)، ووزن نسبي(88.8%)، أي بدرجة رضا وظيفي كبيرة جداً وهو بذلك يتصدّر جميع المجالات.

ب- حصل المجال الثالث والذي تناول درجة الرضا الوظيفي لمعلمي برنامج التعلّم التفاعلي من حيث: "العلاقة مع التلاميذ وأولياء الأمور" على المرتبة الثانية، بمتوسط حسابي(4.360)، ووزن نسبي(87.2%)، أي بدرجة رضا وظيفي كبيرة جداً أيضاً.

ت- حصل المجال الثاني والذي تناول درجة الرضا الوظيفي لمعلمي برنامج التعلّم التفاعلي من حيث: " العلاقة مع المعلمين" على المرتبة الثالثة، بمتوسط حسابي(4.345)، ووزن نسبي(86.9%)، أي بدرجة رضا وظيفي كبيرة جداً أيضاً.

ث- حصل المجال الأول والذي تناول درجة الرضا الوظيفي لمعلمي برنامج التعلّم التفاعلي من حيث: "العلاقة مع إدارة المدرسة" على المرتبة الرابعة، بمتوسط حسابي(4.173)، ووزن نسبي (83.5%)، أي بدرجة رضا وظيفي كبيرة.

ج- حصل المجال الخامس والذي تناول درجة الرضا الوظيفي لمعلمي برنامج التعلّم التفاعلي من حيث: " الترقيات والحوافز " على المرتبة الخامسة والأخيرة، بمتوسط حسابي(3.393)، ووزن نسبي(67.8%)، أي بدرجة رضا وظيفي متوسطة.

4- فيما يخص فرضيات الدراسة المتعلقة بدرجة الرضا الوظيفي لمعلمي برنامج التعلم التفاعلي فقد أظهرت الدراسة النتائج التالية:

أ- لا توجد فروق دالّة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في متوسط تقديرات أفراد العينة لدرجة الرضا الوظيفي تعزى لمتغير الجنس (ذكر، أنثى).

ب- لا توجد فروق دالّة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في متوسط تقديرات أفراد العينة لدرجة الرضا الوظيفي تعزى لمتغير الصف الذي يعلمه (الأول، الثاني).

ت- لا توجد فروق دالّة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في متوسط تقديرات أفراد العينة لدرجة الرضا الوظيفي تعزى لمتغير سنوات الخدمة (أقل من 5 سنوات، من 5- 10 سنوات، أكثر من 10 سنوات).

5- توجد علاقة ارتباطية طردية قوية دالّة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسط تقديرات أفراد العينة لدرجة فاعلية برنامج التعلم التفاعلي بمدارس وكالة الغوث بمحافظات غزة من وجهة نظرهم ومتوسط تقديراتهم لدرجة رضاهم الوظيفي.

7:5 توصيات الدراسة

في ضوء نتائج الدراسة، يُوصي البحث بما يلي:

1- العمل بشكل مستمر على تطوير بعض خصائص وسمات البرنامج، وهي إمكانية تغيير نمط العرض على الشاشة، وتقديم اللعبة الواحدة بعدة مستويات، وتوجيه الطالب الذي يتكرّر خطؤه في المهارة نحو المتطلب الأساسي لها أو مهارة أبسط منها، وتزويد الطالب بملخص إلكتروني حول أدائه بعد كل جلسة.

2- المزيد من التواصل الإنساني للمعلم مع طلبته من ذوي صعوبات الكتابة لتمكينهم من المهارات الكتابية والإملائية، وطريقة كتابة الأعداد.

3- توفير جميع التسهيلات والمستلزمات لمعلمي البرنامج مثل أوراق العمل، والتصوير، والطباعة، وجوائز للطلبة.

4- تحويل الطلبة ضعيفي الاستجابة لبرنامج التعلّم التفاعلي إلى برامج التربية الخاصة، ومراكز دعم التعلّم، ومؤسسات اجتماعية أخرى.

5- دراسة واقع مختبرات الحاسوب من أجهزة وملحقاتها، وتخصيص فنّي حاسوب لضمان سرعة التدخل، وتقديم الدعم الفنّي اللازم في الوقت المناسب.

6- تقديم حقيبة شاملة لمعلمي البرنامج تحتوي على مجموعة من الأدوات ومصادر المعلومات مثل برمجيات برنامج التعلّم التفاعلي، وأدلة، ومواد تعليمية مساندة، ودروس توضيحية.

7- تعزيز دور لجان الدعم الأكاديمي لبرنامج التعلّم التفاعلي على مستوى المناطق التعليمية، وتشكيل لجنة واحدة لكل مدرستين متناوبتين في المبنى الواحد، للتعاون في تذليل الصعوبات، ولضمان جودة تنفيذ البرنامج.

8- إعادة تشكيل شعبة التعلم التفاعلي من (24) طالب وطالبة أسوة بالسنة الأولى والثانية من بدء تطبيق البرنامج، لأن هذا يزيد من فرص متابعة المعلمين لطلبتهم.

9- دعم إدارات المدارس المشاركة في البرنامج، وإيجاد نوع من التنافس الشريف بينها من خلال أنشطة متنوعة تشمل مسابقات منهجية، ورحلات، ومعارض، واحتفالات سنوية.

10- تنظيم أيام دراسية في المناطق التعليمية حول برنامج التعلّم التفاعلي، وتشجيع المعلمين على المشاركة بأوراق عمل وبحوث وندوات علمية حول الموضوع.

11- إدراج بنود تقويمية خاصة بمعلمي برنامج التعلّم التفاعلي ضمن برنامج تقويم المعلمين للعمل على زيادة الشفافية والعدالة وتقدير الجهود المتميزة.
12- مقارنة أداء معلمي برنامج التعلم التفاعلي القبلي بأدائهم البعدي والوقوف على فرق التحسّن، كأساس للتقويم أدائهم، وعدم الاكتفاء بمقارنة أدائهم في الشعب الضعيفة مع بقية زملائهم في الشعب العادية.
13- تقديم الدعم المادي والمكافآت لمعلمي برنامج التعلّم التفاعلي، وبخاصة لمن يظهر تجربة ناجحة أو أداءً متميزاً.
14- زيادة مشاركة معلمي البرنامج في صنع القرارات، وتفويض الصلاحيات.
15- زيادة وعي أولياء الأمور بأهمية برنامج التعلّم التفاعلي، وكيفية متابعتهم لأبنائهم، من خلال اللقاءات التربوية، والندوات، وتزويدهم بنسخ من البرنامج.
16- الحد من كثرة تنقل معلمي البرنامج أو تغييرهم، مع تدريب جميع معلمي المرحلة الدنيا على آليات تنفيذ البرنامج؛ لضمان وجود البديل المدرّب في حال تغيب المعلّم الأساسي.
17- تبنّي رؤية بعيدة المدى تضمن استمرارية البرنامج وتطويره ليشمل صفوفاً ومقررات دراسية أخرى مثل العلوم واللغة الإنجليزية، وتعميم التجربة على أكبر عدد ممكن من المدارس، وعلى جميع مناطق عمليات وكالة الغوث الدولية.

8:5 مقترحات الدراسة

في ضوء نتائج الدراسة وتوصياتها يقترح الباحث إجراء الدراسات التالية:

1- دور فضائية الأونروا في تعزيز ثقافة التعلّم التفاعلي من وجهة نظر معلمي المرحلة الأساسية الدنيا بمدارس وكالة الغوث بمحافظات غزة، وسبل تطويره.
2- دور مديري مدارس وكالة الغوث بمحافظات غزة في زيادة فاعلية برنامج التعلّم التفاعلي، وسبل تطويره.
3- اتجاهات طلبة المرحلة الأساسية الدنيا بمحافظات غزة، وأولياء أمورهم نحو استخدام موقع برنامج التعلّم التفاعلي.

المراجع والمصادر

أولاً: المصادر:

- القرآن الكريم

ثانياً: المراجع العربية:

1- ابن منظور، محمد بن مكرم (1994). **لسان العرب**، المجلد الرابع عشر. بيروت: دار صادر.

2- استيتيه، دلال وسرحان، عمر (2007). **تكنولوجيا التعليم والتعليم الإلكتروني**. عمان: دار وائل للنشر والتوزيع.

3- أبو حشيش، بسام ومرتجى، زكي(2010). اتجاهات مديري ومعلمي مدارس وكالة الغوث الدولية نحو برنامج التعليم التفاعلي المحوسب في محافظات غزة، **المؤتمر العلمي للتربية التكنولوجية وتكنولوجيا التعليم**، المنعقد في الفترة من (27-28) أكتوبر 2010، جامعة الأقصى، غزة،(ص513،491).

4- أبو حمدة، سعدة (2008). مستوى تطبيق المساءلة الإدارية وعلاقتها بمستوى الرضا الوظيفي لدى معلمي المدارس الثانوية الخاصة بمحافظة العاصمة عمان من وجهة نظرهم. **رسالة ماجستير غير منشورة**، كلية العلوم الإنسانية، جامعة الشرق الأوسط للدراسات العليا، عمّان.

5- أبو الخير، ردينة (2009). أثر التعليم المحوسب على تحصيل تلاميذ الصف الأول الابتدائي **بحث غير منشور**، مركز التطوير التربوي، وكالة الغوث الدولية، غزة.

6- أبو شقير، محمد وعقل، مجدي(2010). فاعلية برنامج محوسب قائم على أسلوب التعليم التخصصي في اكتساب مهارات العروض التقديمية لدى الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة، دراسة منشورة، **مجلة الجامعة الإسلامية (سلسلة الدراسات الإنسانية)**، 18(2)،(649-681).

7- أبو عميرة، محبات(1995). فعّالية برنامج إعداد معلمات الرياضيات للمرحلة الابتدائية بكلية البنات جامعة عين شمس، **مستقبل التربية العربية، 1(1)**.

8- الأحمدي، أميمة (2008). فاعلية التعليم الإلكتروني في التحصيل والاحتفاظ لدى طالبات العلوم الاجتماعية بكلية الآداب والعلوم الانسانية بالمدينة المنورة. **رسالة ماجستير غير منشورة**. كلية الآداب والعلوم الانسانية للبنات، جامعة طيبة، المدينة المنوّرة.

9- الأغا، إحسان(2000). **البحث التربوي**، ط3. غزة: مطبعة الأمل التجارية.

10- الأفندي، إبراهيم (2012).عوامل الرضا الوظيفي وتطوير فاعلية أداء المعلمين في المدارس الثانوية الحكومية في محافظة بيت لحم. **المؤتمر التربوي الثالث لمديرية التربية والتعليم، الخليل** المنعقد في الفترة من 16-2012/5/17.

11- الألباني، محمد ناصر الدين (2000). **صحيح الجامع الصغير وزيادته**، ج (1)، ط (3). الكويت: جمعية إحياء التراث.

12- إبراهيم، مجدي (2009). تكنولوجيا المعلومات كيف تكون حلقة الوصل بين التعليم الجامعي وقبل الجامعي، **المؤتمر القومي السنوي السادس عشر : التعليم الجامعي العربي ودوره في تطوير التعليم الجامعي**، جامعة عين شمس، من 15-16 نوفمبر ، ص 120 - 133.

13- إسماعيل، زكريا(١٩٩٥). **طرق تدريس اللغة العربية**. القاهرة: دار المعرفة الجامعية.

14- بدر، محمود(ـــــــ).**الاتجاهات الحديثة في تدريس الرياضيات للفئات ذوي الاحتياجات الخاصة**. كلية التربية، جامعة بنها، جمهورية مصر العربية. استخرجت بتاريخ 2013/5/23 من:www.blindinstitute.org/arabic/gif/study.doc

15- البدراني، بدر(2006). قيم الثقافة التنظيمية السائدة في المدارس الثانوية للبنين في المدينة المنورة وعلاقتها بالرضا الوظيفي للمعلمين من وجهة نظرهم. **رسالة ماجستير غير منشورة.** قسم الإدارة التربوية والتخطيط، كلية التربية، جامعة أم القرى، مكة المكرمة.

16- البلادي، صالح (2011). الرضا الوظيفي لمديري المدارس المتوسطة بمدينة مكة المكرمة من وجهة نظرهم. **رسالة ماجستير غير منشورة**، كلية التربية، جامعة أم القرى، مكة المكرمة.

17- تركي، مصطفى(1986). **بحوث في السلوك التنظيمي في البلاد العربية**، ط1. الكويت: دار القلم للنشر والتوزيع.

18- جامعة القدس المفتوحة (1995). **السلوك التنظيمي**. عمان: منشورات جامعة القدس المفتوحة.

19- جامعة القدس المفتوحة (2011).**الحاسوب في التعليم**. عمان: منشورات جامعة القدس المفتوحة.

20- الجبان، رياض(2009). **الوسائل التعليمية وطرائق التدريس**. دمشق: دار العصماء.

21- جبر، وهيب (2007). أثر استخدام الحاسوب على تحصيل طلبة الصف السابع في الرياضيات واتجاهات معلميهم نحو استخدامه كوسيلة تعليمية. **رسالة ماجستير غير منشورة**، جامعة النجاح الوطنية، نابلس، فلسطين.

22- الجرايدة، نبيلة(2003). أثر التدريس بمساعدة الحاسوب في تحصيل طلبة الصف الأول ثانوي في قواعد اللغة العربية، **رسالة ماجستير غير منشورة**، جامعة آل البيت، المفرق.

23- جرينبرج، جيرالد وبارون، روبرت(2004). **إدارة السلوك في المنظمات.** (ترجمة محمد رفاعي وإسماعيل بسيوني). الرياض: دار المريخ للنشر.
24- الجندي، أسامة (1991). فاعلية بعض أساليب استخدام الكمبيوتر في تعليم كل من التلاميذ ذوي التحصيل المنخفض وذوي التحصيل المرتفع في الرياضيات. **رسالة دكتوراة**، جامعة عين شمس، مصر.
25- الحاج، وليد (2008). **اللغة العربية ووسائل الاتصال الحديثة.** الأردن: دار البداية للنشر.
26- حجو، مسعود (1997). مستوى الرضا عن المهنة لدى معلمي ومعلمات مدارس المرحلة الأساسية العليا الحكومية في محافظات غزة، **رسالة ماجستير غير منشورة**، الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين.
27- حرز الله، أشرف (2007). مدى مشاركة معلمي المدارس الثانوية في اتخاذ القرارات وعلاقته برضاهم الوظيفي. **رسالة ماجستير غير منشورة**، كلية التربية، الجامعة الإسلامية، غزة.
28- الحسن، إبراهيم (2004). دراسة واقع استخدام معامل الحاسب الآلي في تجربة المدارس السعودية الرائدة من وجهة نظر المعلمين والمشرفين التربويين ومديري هذه المدارس بمدينة الرياض، **رسالة ماجستير غير منشورة**، كلية التربية، جامعة الملك سعود، السعودية.
29- حسن، عزت (1996)، المساندة الاجتماعية وضغط العمل وعلاقة كل منهما برضا المعلم عن العمل. **رسالة دكتوراة غير منشورة**، كلية التربية، جامعة الزقازيق، جمهورية مصر العربية.
30- الحسنات، نجاح (2012 /أ). صعوبات تطبيق برنامج التعليم التفاعلي المحوسب على تلاميذ المرحلة الدنيا بمدارس وكالة الغوث الدولية بمحافظات غزة وسبل علاجها. **رسالة ماجستير غير منشورة** ، كلية التربية، الجامعة الإسلامية، غزة .
31- الحسنات، نجاح (2012/ب). الفريق المحوري لبرنامج التعلم التفاعلي، وكالة الغوث الدولية، غزة . **مقابلة بتاريخ 2012/11/14م.**
32- حمزة، محمد (2008). اتجاهات الطلبة والمعلمين في المدارس الاستكشافية الأردنية نحو منهاج الرياضيات المحوسب. **ورقة عمل مقدمة لمؤتمر التربية في عالم متغير**، المنعقد في الفترة من7-8 أبريل 2008، الجامعة الهاشمية، عمان، الأردن.
33- حوامدة، باسم وأبو شريخ، شاهر (2005). **تعليم اللغة العربية للصفوف الثلاثة الأولى.** عمان: دار جرير.
34- الحيدر، عبد المحسن وبن طالب، إبراهيم(2005). الرضا الوظيفي لدى العاملين في القطاع الصحي في مدينة الرياض، **بحث ميداني**، معهد الإدارة العامة. الرياض، السعودية.

35- خميس، محمد(2003). **منتوجات تكنولوجيا التعليم**. القاهرة: دار الكلمة.
36- خميس، محمد(2010). نحو نظرية شاملة للتعلّم الإلكتروني. **مشاركة مقدمة إلى الندوة الأولى في تقنية الاتصال في التعليم والتدريب** المنعقدة في الفترة من 12-14 إبريل 2010، جامعة الملك سعود ، كلية التربية، قسم تقنيات التعليم.
37- الدايل، سعد (2004). أثر استخدام الحاسوب في تدريس الرياضيات على تحصيل طلاب الصف الثاني الابتدائي. كلية المعلمين، الرياض، السعودية. استخرجت بتاريخ 2013/5/24 من: www.afaqmath.org/dros/options.php?action=attach&id=373
38- دروزة، أفنان (2006). **المناهج ومعايير تقييمها**. عمان: دار الشروق للنشر والتوزيع.
39- الدليمي، طه والوائلي، سعاد(2003). **اللغة العربية مناهجها وطرائق تدريسها**. غزة: مكتبة ومطبعة دار الشروق.
40- الدوبي، باسم(2008). واقع استخدام الحاسب الآلي في العملية التعليمية للصفوف الأولية من المرحلة الابتدائية من وجهة نظر معلمي ومشرفي الحاسب الآلي بمدينة مكة المكرمة. **رسالة ماجستير غير منشورة**، كلية التربية، جامعة أم القرى، السعودية.
41- ديري، زاهد (2011).**السلوك التنظيمي**. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.
42- ربيعي، فايزة (2010).اتجاهات أساتذة التعليم الجامعي نحو التعليم الإلكتروني: دراسة ميدانية. **رسالة ماجستير**، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية والإسلامية، جامعة الحاج خضر، باتنة الجزائر.
43- ريجيو، رونالد (1999). **المدخل إلى علم النفس الصناعي والتنظيمي**، ترجمة فارس حلمي، ط1. عمّان: دار الشروق للنشر والتوزيع.
44- الزبون، أحمد(2006). **سيكولوجية الطفولة وثقافة الخوف**. عمّان: جامعة البلقاء التطبيقية.
45- الزعانين، جمال ومهدي، حسن(2006). **المواقف التعليمية المحوسبة**. غزة: كلية التربية، جامعة الأقصى.
46- الزعبي، مروان (2011). **الرضا الوظيفي: مفهومه، طرق قياسه، تفسير درجاته، أساليب زيادته في العمل**. عمّان: دار المسيرة.
47- زمزمي، فضيلة (2005). برنامج مقترح لتنمية بعض مهارات التفكير الأساسية لدى أطفال الروضة. **دراسات في المناهج وطرق التدريس**، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس.
48- زيتون، عبد الحميد (2002). **تكنولوجيا التعليم في عصر المعلومات والاتصالات**، ط1. القاهرة: عالم الكتب.
49- سعادة، جودت والسرطاوي، عادل (2003). **استخدام الحاسوب والإنترنت في ميادين التربية والتعليم**: عمان، دار الشروق.

50- السعودي، منى(1998). فاعلية استخدام نموذج التعليم البنائي وتدريس العلوم على تنمية التفكير الابتكاري لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي، المؤتمر العلمي الثاني، إعداد معلم العلوم للقرن الحادي والعشرين، **مجلة التربية العلمية**، المجلد الثاني، كلية التربية – جامعة عين شمس.

51- سلامة، عبد الحافظ(2002). **الحاسوب في التعليم**، عمان: دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.

52- سلامة، عبد الحافظ وأبو ريا، محمد(2002). **الحاسوب في التعليم**. عمان: الأهلية للنشر التوزيع.

53- سلطان، محمد (2004). **السلوك التنظيمي**. الإسكندرية: دار الجامعة الجديدة.

54- السلول، فضل(2012). مركز التطوير التربوي، وكالة الغوث الدولية، غزة. **مقابلة بتاريخ 2012/12/19م**.

55- سليمان، نايف وآخرون (2004). **أساليب تعليم الأطفال القراءة والكتابة**. عمان: دار صفاء.

56- الشاويش، مصطفى(2000). **إدارة الموارد البشرية**، ط3. عمان: دار الشروق للنشر والتوزيع.

57- شحادة، توفيق(2012). درجة فعّالية برنامج التعليم الصيفي بمدارس وكالة الغوث الدولية بمحافظات غزة وسبل الارتقاء بها. **رسالة ماجستير غير منشورة**، كلية التربية، الجامعة الإسلامية، غزة.

58- الشرايدة، سالم(2010). **الرضا الوظيفي: أطر نظرية وتطبيقات عملية**. عمان: دار صفاء.

59- شمّى، نادر وإسماعيل، سامح (2008). **مقدمة في تقنيات التعليم**. عمان: دار الفكر.

60- الشهراني، ناصر(2009). مطالب استخدام التعليم الإلكتروني في تدريس العلوم الطبيعية بالتعليم العالي من وجهة نظر المختصين، **رسالة ماجستير غير منشورة**، كلية التربية، جامعة أم القرى، المملكة العربية السعودية.

61- الشيخ خليل، جواد وشرير، عزيزة (2008). الرضا الوظيفي وعلاقته ببعض المتغيرات (الديمغرافية) لدى المعلمين. **مجلة الجامعة الإسلامية (سلسلة الدراسات الإنسانية)**، 16(1)، ص(683- 711)، غزة.

62- الشيخ، سوسن (1997). دراسة النموذج الإسلامي للرضا الوظيفي : نموذج مقترح. **المجلة العلمية لكلية التجارة**، فرع جامعة الأزهر للبنات ، ع(13) ، 273 – 337.

63- العاجز، فؤاد ونشوان، جميل(2004). عوامل الرضا الوظيفي وتطوير فعالية أداء المعلمين بمدارس وكالة الغوث الدولية بغزة، **مؤتمر التربية الأول، الجامعة الإسلامية – غزة**، 2004 (368-398).

64- عاشور، أحمد (1982).**السلوك الإنساني في المنظمات**. الإسكندرية: دار المعرفة الجامعية.

65- عاشور، أحمد (1983). **الأسس السلوكية وأدوات البحث التطبيقي**. بيروت: دار النهضة العربية للطباعة والنشر.

66- عاشور، ختام (2007). فاعلية برنامج التعليم المساند في تحسين تحصيل الطلبة من وجهة نظر معلمي التعليم المساند ومعلماته في مدارس وكالة الغوث في محافظات شمال فلسطين. **رسالة ماجستير غير منشورة** . كلية التربية، جامعة النجاح الوطنية، نابلس، فلسطين.

67- عباس، سهيلة(2003). **إدارة الموارد البشرية: مدخل استراتيجي**. عمّان: دار وائل للنشر والتوزيع.

68- عبد الباقي، صلاح الدين (2003). **السلوك التنظيمي مدخل تطبيقي معاصر**. الإسكندرية: دار الجامعة الجديدة.

69- عبد الخالق، ناصف (1982). الرضا الوظيفي وأثره على إنتاجية العمل. **مجلة العلوم الاجتماعية**، جامعة الكويت، السنة العاشرة ، ع (3) ، 73 – 106.

70- عبد العزيز، حمدي (2008). **التعليم الإلكتروني : الفلسفة المبادئ، الأدوات، التطبيقات**. عمان: دار الفكر.

71- عبد الغني، أشرف(2001). **علم النفس الصناعي**. الإسكندرية: المكتب الجامعي الحديث.

72- عبد المنعم، علي (1998). **تكنولوجيا التعليم والوسائل التعليمية**. القاهرة.

73- عدس، عبد الرحمن، وتوق، محيي الدين(1993).**المدخل إلى علم النفس**. عمان: مركز الكتب الأردني.

74- عدوان، رائد (2010). **التقرير الختامي لتقويم خطة شؤون الطلاب** . مركز التطوير التربوي، وكالة الغوث الدولية ، غزة.

75- عدوان، رائد (2013). واقع تطبيق برنامج التعلّم التفاعلي في مدارس وكالة الغوث الدولية بمحافظات غزة. **ورقة عمل مقدمة لليوم الدراسي بعنوان : التعليم الأساسي.. خبرات إبداعية** المنعقد في كلية التربية، الجامعة الإسلامية بغزة، بتاريخ 2013/4/24.

76- العديلي، ناصر(1981). الرضا الوظيفي: دراسة ميدانية لاتجاهات ومواقف موظفي الأجهزة الحكومية في مدينة الرياض بالمملكة العربية السعودية. معهد الإدارة العامة. **رسالة ماجستير منشورة**، علم النفس الإداري، جامعة ولاية كالفورنيا (همبولدت).

77- عطية، محسن (2008). **تكنولوجيا الاتصال في التعليم الفعال**. عمان: دار المناهج للنشر والتوزيع.
78- عفانة، عزو وآخرون(2005). **أساليب تدريس الحاسوب**. غزة، آفاق للطباعة والنشر.
79- عقل، مجدي(2009). **الحاسوب التعليمي**، ط1. غزة: منشورات الجامعة الإسلامية.
80- العمراني، منى (2009). وحدة مقترحة لاكتساب مهارات تصميم وتقويم البرمجيات التعليمية لدى الطالبات المعلمات تخصص تكنولوجيا التعليم، **رسالة ماجستير غير منشورة**، الجامعة الإسلامية، غزة.
81- العميان، محمود (2005). **السلوك التنظيمي في منظمات الأعمال** ، ط 3.عمّان : دار وائل للنشر والتوزيع.
82- عيادات، يوسف (2004). **الحاسوب التعليمي وتطبيقاته التربوية**.عمان.
83- عياصرة، علي(2006). **القيادة والدافعية في الإدارة التربوية**،ط1. عمان: دار الحامد للنشر والتوزيع.
84- غراب، هشام وأبو سلطان، عبد النبي (2007). مدى فاعلية برنامج المدارس المتميزة في تحسين الجودة في التعليم العام بمدارس وكالة الغوث الدولية بغزة. **المؤتمر التربوي الثالث: الجودة في التعليم الفلسطيني مدخل للتميز**، المنعقد في الجامعة الإسلامية في الفترة من30- 31 أكتوبر 2007.
85- الغلام، عمر(2010). واقع استخدام الحاسوب في المدارس الثانوية بمحافظة حضرموت من وجهة نظر المعلمين والمعلمات واتجاهاتهم نحو استخدامه، **رسالة ماجستير غير منشورة**. جامعة حضرموت، اليمن.
86- الفار، إبراهيم (1998). **تربويات الحاسوب وتحديات القرن الحادي والعشرين**. القاهرة: دار الفكر.
87- فرج، عبد اللطيف(2005). توظيف الإنترنت في التعليم ومناهجه. **المجلة التربوية**، العدد 74، (110-150).
88- فلمبان، إيناس(2008). الرضا الوظيفي وعلاقته بالالتزام التنظيمي لدى المشرفين التربويين والمشرفات التربويات بإدارة التربية والتعليم بمدينة مكة المكرمة. **رسالة ماجستير غير منشورة**، جامعة أم القرى، مكة المكرمة، المملكة العربية السعودية.
89- فليه، فاروق وعبد المجيد، السيد(2005). **السلوك التنظيمي في إدارة المؤسسات التعليمية**. (ط ١).عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.
90- فيلم من إنتاج الأونروا (2008). **أنت عبقري You are a genius** استخرجت بتاريخ 2012/1/28من الموقع: http://www.youtube.com/watch?V=OILHD-BI9CM

91- القريوتي، محمد(1990). **إدارة الأفراد: المرشد العلمي في تطبيق الأساليب العلمية في إدارة شؤون العاملين في القطاعين العام والخاص:** عمّان، شركة المطابع النموذجية.
92- قطيط، غسان(2009). **حوسبة التقويم الصفّي.** عمان: دار الثقافة للنشر والتوزيع.
93- قطيط، غسان (2011). **حوسبة التدريس.** عمان: مطبعة دار الثقافة.
94- كامل، محمد(2005). **مواجهة التأخر الدراسي وصعوبات التعلم.** القاهرة ، مكتبة ابن سينا.
95- الكحلوت، إيمان (2004). تقويم اختبارات اللغة العربية للصف الثالث الأساسي في ضوء معايير الاختبار الجيد، **رسالة ماجستير غير منشورة،** الجامعة الإسلامية، غزة.
96- كُلّاب، رامي (2011). درجة توافر كفايات التعليم الإلكتروني لدى معلمي التعليم التفاعلي المحوسب في مدارس وكالة الغوث بغزة وعلاقتها باتجاهاتهم نحوه. **رسالة ماجستير غير منشورة،** كلية التربية، جامعة الأزهر، غزة.
97- كنعان، نواف (1995). **القيادة الإدارية،** ط 5. عمان: مكتبة الثقافة.
98- كيبلر، كاي (1994). **تحقيق الرضاء الوظيفي** (ترجمة خالد العامري،2003). القاهرة: دار الفاروق للنشر والتوزيع. (العمل الأصلي نُشر في عام 1994).
99- اللقاني، أحمد والجمل، علي (1999). **معجم المصطلحات التربوية المعرفة في المنهاج وطرق التدريس.** القاهرة: عالم الكتب.
100- المالكي، عطية (2007). الرضا الوظيفي ومستوى الصحة النفسية لدى المرشدين المدرسيين بمدينة مكة المكرمة. **دراسة ميدانية.** جامعة أم القرى، المملكة العربية السعودية.
101- مبارز، منال وإسماعيل، سامح (2010). **تطبيقات تكنولوجيا الوسائط المتعددة.** عمان: مطبعة دار الفكر.
102- محمد، جبرين وعبيدات، لؤي (2010). استقصاء أثر استخدام الألعاب التربوية المحوسبة في تحصيل بعض المفاهيم الرياضية لتلاميذ الصف الثالث الأساسي مقارنة بالطريقة التقليدية في مديرية إربد الأولى. دراسة منشورة، **مجلة جامعة دمشق،** العدد 26 (1+2) ص(642، 673).
103- محمد، فارعة حسين (1996). **المعلم وإدارة الفصل.** القاهرة: مركز الكتاب.
104- محمد، مصطفى وآخرون (2004). **تكنولوجيا التعليم مفاهيم وتطبيقات.** عمان: دار الفكر للنشر والتوزيع.
105- مرسي، محمد(2004). **السلوك التنظيمي في الإدارة التربوية.** الإسكندرية: دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر.
106- مرسي، محمد(2005). **الإدارة التعليمية أصولها وتطبيقاتها.** القاهرة: عالم الكتب.

107- المزاحمي، فهد(2012). مشروع الصفوف التفاعلية بشمال الباطنة: صورة فاعلة للتعليم الإلكتروني، **بوابة سلطنة عُمان التعليمية، وزارة التربية والتعليم**، عُمان. استخرجت بتاريخ20/11/ 2012 من:home.moe.gov.om/arabic/option.php?Action=pdf&ID=259

108- مشعان، ربيع (2006). **تكنولوجيا التعليم المعاصر: الحاسوب والانترنت**. عمان: دار المجتمع العربي للنشر والتوزيع.

109- مصري، غالية (2012). فاعلية برنامج حاسوبي تفاعلي متعدد الوسائط في تحصيل تلاميذ الصف الثالث الأساسي في مادة العلوم والتربية الصحية واتجاهاتهم نحوها. **رسالة ماجستير غير منشورة** ، كلية التربية، جامعة دمشق.

110- مصطفى، أكرم(2008). **الوسائط المتعددة التفاعلية: رؤية تعليمية في التعلم عبر برمجيات الوسائط المتعددة التفاعلية**. القاهرة: عالم الكتب.

111- الملاح، محمد(2010 /أ). **الأسس التربوية لتقنيات التعليم الإلكتروني**. عمان: دار الثقافة للنشر والتوزيع.

112- الملاح، محمد (2010/ب). **المدرسة الإلكترونية ودور الإنترنت في التعليم**. عمان: دار الثقافة للنشر والتوزيع.

113- ملحم، سامي(2000). **مناهج البحث في التربية وعلم النفس**. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

114- منيزل، عبد الله (1999). **البرمجيات التعليمية واستخداماتها التربوية**، ط1. عمان: دار الفكر للنشر والتوزيع.

115- موسى، أحمد (2012). فاعلية برنامج تقويم المعلمين في وكالة الغوث الدولية بمحافظات غزة من وجهة نظر مديري المدارس وسُبُل تطويره، **رسالة ماجستير غير منشورة**، كلية التربية، الجامعة الإسلامية، غزة.

116- الموسى، عبد الله (2002). **استخدام تقنية المعلومات والحاسوب في التعليم الأساسي**. الرياض: مكتب التربية العربي لدول الخليج.

117- الموسى، عبد الله (2003). التعليم الإلكتروني : مفهومه، خصائصه، فوائده، عوائقه. **ورقة عمل مقدمة إلى ندوة مدرسة المستقبل** في الفترة 16-8/17 /1423 جامعة الملك سعود.

118- نبهان، يحيى (2008). **استخدام الحاسوب في التعليم**. عمان: دار اليازوري العلمية للنشر.

119- النجار، إياد(2012). الفريق المحوري لبرنامج التعلّم التفاعلي، وكالة الغوث الدولية، غزة. **مقابلة بتاريخ 2012/12/12م**.

120- النجار، إياد وآخرون(2002).**الحاسوب وتطبيقاته التربوية**. الأردن، إربد: مركز النجار الثقافي.

121- نحاس، محمود (2005). التعليم التفاعلي وأهميته في برنامج التعليم المستمر. **مؤتمر الشراكة بين الجامعات والقطاع الخاص في البحث والتطوير**، جامعة الملك سعود، الرياض، إبريل 2005.

122- نشوان، عمر(2004).**التعليم في فلسطين منذ العهد العثماني وحتى السلطة الوطنية الفلسطينية**. الأردن، العبدلي: دار الفرقان للنشر والتوزيع.

123- نصر، سلامة (2010). أثر استخدام برنامج التعليم التفاعلي المحوسب على تحصيل تلاميذ الصف الأول الابتدائي ذوي صعوبات التعلم في الرياضيات، **بحث غير منشور**، مركز التطوير التربوي، وكالة الغوث الدولية، غزة.

124- النيادي، شافع (2009). أثر برمجية تعليمية في تحصيل طلاب الصف الرابع الأساسي في قواعد اللغة العربية في منطقة العين بدولة الإمارات العربية المتحدة. استخرجت بتاريخ 2013/4/24 http://www.edutrapedia.illaf.net/arabic/show_article.thtml?id

125- وزارة التربية والتعليم العالي (2007). **إحصاءات عن التعليم في محافظات غزة**، الإدارة العامة للتخطيط، غزة.

126- وزارة التربية والتعليم الفلسطينية (2005).**الأهداف العامة لتدريس الرياضيات**، الفريق الوطني لمبحث الرياضيات، رام الله ، فلسطين.

127- وزارة التربية والتعليم الفلسطينية (1998). **خطة المنهاج الفلسطيني الأول**، الإدارة العامة للمناهج التربوية، مركز تطوير المناهج ، فلسطين.

128- وكالة الأمم المتحدة لإغاثة وتشغيل اللاجئين الفلسطينيين(ب،ت). **تعريف برنامج التعلّم التفاعلي**، استخرجت من الموقع الخاص بالبرنامج بتاريخ 2012/12/24من: ilp.unrwa.ps.

129- وكالة الأمم المتحدة لإغاثة وتشغيل اللاجئين الفلسطينيين(ب، ت). **لمحة عامة عن الأونروا**، استخرجت بتاريخ2012/12/24من:http://www.unrwa.org/atemplate.php

130- ياسين، بسام وملحم، محمد(2011). معوقات استخدام التعليم الإلكتروني التي تواجه المعلمين في مديرية التربية والتعليم لمنطقة إربد الأولى. **المجلة الفلسطينية للتربية المفتوحة عن بعد** 3(5)، ص(115-136).

ثانياَ/ المراجع الأجنبية:

1- Asan, Askin (2003). Computer Technology Awareness by elementary school Teachers: A case study from Turkey. **information Technology Education** vol.(2), 153-164.

2- Caffey, Randy (2012). The Relationship Between Servant Leadership Of Principals And Beginning Teacher Job Satisfaction And Intent To Stay, **A dissertation presented to the faculty of the Graduate School,** the University of Missouri – Columbia.

3- Egan, Sean Dennis,(2001). Motivation and satisfaction of Chicago public school teachers :An analysis based on the Herzberg motivation theory, **Dissertation Abstract International**, A62/08.p.2639.

4- Kokkinaki, Aikaterini (2010). Obstacles of the integration of ICT in primary Education in Greece. **Conference TCT September 15-17 Hasselt**, **Belgium**. Pp51 – 54.

5- Lee, Mossing(2006).What makes a difference between two schools? Teacher job satisfaction and educational outcomes. **International Educational Journal**,7(5),(642-650).College of Education, University Of Minnesota.

6- Liacqu, Joseph A. and Schumacher, Phyllis(1995). Factors Contributing to Job Satisfaction in Higher Education. **Education**, Vol. 116, Issue, 1, Fall, p11.

7- Paay, Jeni & O'Brien, Leah (2000). Learning by Interacting Comparing the Effectiveness of an Interactive Tutorial with a Standard Electronic Book Interface. University of Tasmania, Retrieved 8. Dec. 2012, from

http://www.ascilite.org.au
/conferences/coffs00/papers/jeni_paay.pdf

8- Peck, D.(1998). **Multimedia: A Hands on Introduction**. U.S.A Delmah Publishers. p157- 158.

9- Salehi & Mohammadnejad (2011).Evaluation of the use of ICT amongst Elementary school teachers in Iran . **Australian journal of Basic and Applied Sciences** 5(11):1674-1680.

10- SANG, et al (2009). Factors support or prevent teachers from integration ICT into classroom teaching: A Chinese perspective. **17th international conference on computers in Education(CDROM)** Hong-Kong Asia-Pacific Society for computer in Education.

11- Tasnim, Shamima(2006). Job Satisfaction among Female Teachers: A study on primary schools in Bangladesh. Department of Administration and Organization Theory, University of Bergen Norway.

12- Zhang D., et al (2005). Instructional video in e-learning: Assessing the impact of interactive video on learning effectiveness. **Information Resource Management Journal**, 43, pp. 15–27.

الملاحق

- ملحق رقم (1): الاستبانتان في صورتهما الأوليّة (قبل التحكيم).
- ملحق رقم (2): قائمة أسماء السادة والسيدات المحكّمين.
- ملحق رقم (3): الاستبانتان في صورتهما النهائية (بعد التحكيم).
- ملحق رقم (4): كتاب تسهيل مهمة الباحث من عمادة الدراسات العليا.

ملحق رقم (1) الاستبانتان في صورتهما الأوليّة (قبل التحكيم)

بسم الله الرحمن الرحيم

الجامعة الإسلامية – غزة
عمادة الدراسات العليا
كلية التربية
قسم أصول التربية – الإدارة التربوية

الموضوع : تحكيم استبانة

السيد/..... حفظه الله

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته،،،

يقوم الباحث بإجراء دراسة لنيل درجة الماجستير في أصول التربية – الإدارة التربوية من الجامعة الإسلامية بغزة ، وهي بعنوان : " فاعليّة برنامج التعلّم التفاعلي بمدارس وكالة الغوث في محافظات غزة من وجهة نظر المعلمين وعلاقتها برضاهم الوظيفي ".

تعريف برنامج التعلّم التفاعلي: *" هو برنامج أعدته دائرة التربية والتعليم بوكالة الغوث الدولية بغزة بهدف تحسين مستويات الطلبة ضعيفي التحصيل أو من ذوي الاحتياجات الخاصة في الصفوف الابتدائية الأولى في مهارات القراءة والكتابة والحساب ، ويقوم على تقديم الدروس المقررة في اللغة العربية والرياضيات للطلبة من خلال الحاسوب على شكل أنشطة وألعاب تفاعلية هادفة ومتسلسلة وجذابة ، مدعّمة بعناصر الصوت والصور واللون والحركة ، وتسمح للطالب بالتنقل في جزئياتها والتحكم في عناصرها بحسب سرعته وقدراته الخاصة ، وتتيح له فرصة التفاعل معها وتلقّي التغذية الراجعة الفورية والتعزيز الملائم ، كما تتيح للمعلم فرصة تقييم أداء طلابه ومدى تقدمهم" (ilp.unrwa.ps).*

وقد تطلّب إجراء الدراسة إعداد استبانتين : **<u>تتعلّق الأولى</u>** بقياس درجة فاعليّة برنامج التعلّم التفاعلي ، واشتملت على خمسة مجالات هي : الشكل والإخراج الفنّي ، والمحتوى التعليمي والتربوي ، والتنفيذ والتطبيق العملي ، والتحصيل في اللغة العربية والرياضيات ، والمشكلات النفسية والسلوكية للتلاميذ.

<u>بينما أُعِدّت الاستبانة الثانية</u> لقياس درجة الرضا الوظيفي لدى المعلمين المشاركين بالبرنامج ، واشتملت أيضاً على خمسة مجالات هي : العلاقة مع إدارة المدرسة ، والعلاقة مع المعلمين ، والعلاقة مع التلاميذ وأولياء الأمور ، وظروف العمل وطبيعته ، والترقيات والحوافز.

أرجو من سيادتكم التكرّم بتحكيم الاستبانتين من حيث مدى دقة صياغة الفقرة ، ومدى وضوحها ، ومدى ملاءمتها للمجال الذي وضعت فيه ، كما أرجو إضافة أو حذف أو تعديل ما ترونه مناسباً ، شاكرين لكم حسن تعاونكم ، واقبلوا كل الاحترام والتقدير.

الباحث/ رائد زكي عدوان (جوّال رقم / 0597920251)

<u>القسم الأول : بيانات أوليّة</u> : يُرجى وضع إشارة (✓) في المربع المقابل للعبارة الدّالة:

1) الجنس : ذكر ☐ أنثى ☐

2) الصف الذي يعلمه : الأول الأساسي ☐ الثاني الأساسي ☐

3) عدد سنوات الخدمة : أقل من 5 سنوات ☐ من 5- 10 سنوات ☐ أكثر من 10 سنوات ☐

الاستبانة الأولى في صورتها الأولية: قياس فاعلية برنامج التعلّم التفاعلي

مسلسل	المجال وفقراته	الفقرة ملائمةً	الفقرة غير ملائمة	التعديل إن وجد
المجال الأول : الشكل والإخراج الفنّي :				
1	تتميّز واجهة البرنامج بالوضوح وعدم التعقيد.			
2	تتّسم الألوان المستخدمة في الأنشطة والألعاب بالتناسق والجاذبية.			
3	تتلاءم المؤثرات الصّوتية مع الأنشطة والألعاب المعروضة.			
4	تتّسم الصّور والرّسومات المستخدمة في الأنشطة والألعاب بالدقة والوضوح .			
5	يتناسب كم المادة المعروضة على الشاشة مع مستويات التلاميذ.			
6	تتلاءم أنماط الخطوط المعروضة على الشاشة مع مستويات التلاميذ.			
7	يُتيح البرنامج للتلميذ فرصة تغيير نمط العرض على الشاشة.			
8	يشتمل البرنامج على أيقونات ذات وظائف دقيقة ومحدّدة.			
9	يَحتوي البرنامج على فهرس واضح ومنظّم لعرض الأنشطة التعليمية.			
المجال الثاني : المحتوى التعليمي والتربوي:				
1	تُغطّي أنشطة وألعاب اللغة العربية أهداف ومحتوى المنهاج المقرر.			
2	تُغطّي أنشطة وألعاب الرياضيات أهداف ومحتوى المنهاج المقرر.			
3	تمتاز الأهداف السلوكية للأنشطة والألعاب بقابليتها للقياس والتقويم.			
4	يتّسم عرض المحتوى التعليمي بالتسلسل والتتابع المنطقي.			
5	تخلو الأنشطة والألعاب والنصوص من الأخطاء الإملائية واللغوية.			
6	تخلو الأنشطة والألعاب والنصوص من الأخطاء العلمية والمنطقية.			

7	تُعبّر الصّور والرّسومات المستخدمة تعبيراً واضحاً عن محتوى المادة.				
8	تشتمل الأنشطة التفاعلية على تدريبات تقويمية منتمية للأهداف.				
9	تمتاز التدريبات التقويمية بالدقة والوضوح.				
10	يشتمل البرنامج على محطّات لتقويم أداء التلاميذ.				
11	يُراعي البرنامج مبدأ تفريد التعليم .				
12	يُراعي البرنامج أنماط المتعلمين (السمعي ، والبصري، والحركي).				
13	يُناسب البرنامج قدرات واستعدادات وميول التلاميذ وخصائصهم النمائية.				
14	يُراعي البرنامج في تصميمه منظومة القيم والمعايير التربوية الإسلامية.				
المجال الثالث : التنفيذ والتطبيق العملي :					
1	يستطيع التلميذ تشغيل البرنامج بسهولة ويسر.				
2	يسهل على التلميذ الانتقال المباشر من نشاطٍ إلى آخر.				
3	يُزوّد البرنامج التلميذ بتعليمات واضحة حول كيفية تنفيذ الأنشطة والألعاب.				
4	يتناسب مقدار التعلّم مع ما يستغرقه التلميذ من وقت.				
5	يعرض البرنامج على الشاشة عدد إجابات التلميذ الصحيحة، وعدد إجاباته الخطأ، وعدد محاولاته في كل نشاط.				
6	يُزوّد البرنامج التلميذ بملخّص إلكتروني تراكمي حول عدد إجاباته الصحيحة ، وإجاباته الخطأ ، ومحاولاته في نهاية كل جلسة.				
7	يُوجّه البرنامج التلميذ الذي يتكرّر خطؤه في المهارة الواحدة نحو مهارة أبسط منها كي يتمكّن من إتقانها.				
8	يُتيح البرنامج للتلميذ فرصة الارتقاء من مستويات سهلة إلى مستويات أكثر صعوبة ضمن اللعبة الواحدة.				
9	يُزوّد البرنامج التلميذ بالتغذية الراجعة الفورية الملائمة للموقف التعليمي.				
10	يُعزز البرنامج الإجابة الصحيحة للتلميذ.				

11	يستطيع التلميذ تشغيل البرنامج باستخدام الحاسوب المنزلي.				
12	يُلبّي دليل المعلم المصاحب للبرنامج حاجة المعلّم في كيفية تنفيذ الدروس.				
المجال الرابع : التحصيل في اللغة العربية والرياضيات :					
1	يُنمّي مهارات الاستماع الجيّد لدى التلاميذ.				
2	يُمكّن التلاميذ من اكتساب المهارات القرائية.				
3	يُكسب التلاميذ المهارات الكتابية.				
4	يُسهم في زيادة الثروة اللغوية لدى التلاميذ.				
5	يُطوّر مهارات التعبير الشفوي لدى التلاميذ.				
6	يُساعد على بناء المفاهيم الرياضية لدى التلاميذ.				
7	يُمكّن التلاميذ من قراءة وكتابة الأعداد المطلوبة.				
8	يُمكّن التلاميذ من إجراء العمليات الحسابية الأساسية.				
9	يُساعد التلاميذ على تمييز الأشكال والمجسّمات الهندسية.				
10	يُطوّر قدرات التلاميذ على حل المسائل الحسابية اللفظية.				
المجال الخامس : المشكلات النفسية والسلوكية للتلاميذ :					
1	يُثير في التلاميذ النشاط ، والدافعيّة، وحبِّ التعلّم.				
2	يُعزّز الجوانب الشخصية للتلميذ مثل الثقة بالنفس، والمشاركة الإيجابية، والتعاون.				
3	يُسهم في معالجة المشكلات النفسية مثل الخجل، والانطواء ، والاحباط ، وصعوبة التركيز.				
4	يُسهم في معالجة المشكلات السلوكية مثل التأخر عن الدوام المدرسي ، وكثرة التغيب، وإهمال الواجب البيتي ، والسلوك العدواني.				
5	يُذيب الحواجز النفسية بين المعلم والتلاميذ.				
6	يوفّر بيئة تعليمية ممتعة ، ومحبّبة، وحافزة للتعلّم.				
7	يُلبّي احتياجات التلاميذ بطيئي التحصيل من ذوي الاحتياجات الخاصة.				
8	يستمتع التلاميذ بالأنشطة والألعاب الواردة في البرنامج ويتفاعلون معها.				

الاستبانة الثانية في صورتها الأولية: قياس الرضا الوظيفي لدى معلمي برنامج التعلّم التفاعلي

مسلسل	المجال وفقراته	الفقرة ملائمةً	الفقرة غير ملائمة	التعديل إن وجد
المجال الأول : العلاقة مع إدارة المدرسة :				
1	تَربطني بإدارة المدرسة علاقات الحب والاحترام المتبادل.			
2	تُقدّر إدارة المدرسة جهودي المبذولة وتحترمها.			
3	تُوفّر إدارة المدرسة لي فرص النمو المهني.			
4	تُشجعني إدارة المدرسة على استثمار خبراتي العلمية والعملية.			
5	تَمنحني إدارة المدرسة فرصة المشاركة في صنع القرار.			
6	تُفوّض لي إدارة المدرسة الصلاحيّات بما يناسب إمكاناتي وقدراتي.			
7	تُعاملني إدارة المدرسة معاملة إنسانية مشجعة للعمل.			
8	تُشجعني إدارة المدرسة على العمل بروح الفريق.			
9	تَتقبّل إدارة المدرسة نقدي البنّاء وتحترم آرائي.			
10	تُقَوِّم إدارة المدرسة أدائي بطريقة عادلة وشفافة.			
المجال الثاني : العلاقة مع المعلمين :				
1	تَربطني بزملائي المعلمين علاقات الحب والاحترام المتبادل.			
2	توجد لدي قناعات بأن زملائي في العمل يقدرونني ويحترمونني.			
3	يُقدّم لي المعلمون التشجيع اللازم لما أقوم به من إنجازات.			
4	تَسُود بيني وبين المعلمين علاقات تعاون وثيقة.			
5	يُشجِّعني المعلمون على العمل بروح الفريق.			
6	يُبَادلني المعلمون الزيارات في المناسبات الاجتماعية.			
7	يحرص زملائي المعلمون على تبادل الخبرات المهنية فيما بيننا .			
8	يَدفعني المعلمون نحو العمل بجدية وإخلاص.			

9	يُقَدّر المعلمون جهودي في المدرسة .			
10	يُساعدني المعلمون في حل مشكلاتي.			
11	يُقدِّم لي المعلمون التغذية الراجعة اللازمة لتطوير أدائي.			
المجال الثالث : العلاقة مع التلاميذ وأولياء الأمور :				
1	تربطني بالتلاميذ علاقات الحب والاحترام.			
2	يستمتع التلاميذ بوجودي معهم.			
3	يلتزم التلاميذ بالتعليمات والأنظمة المدرسية.			
4	يُنَفِّذ التلاميذ ما يُطلب منهم من مهمات وواجبات.			
5	يُظهر التلاميذ تحسناً واضحاً في مستوى التحصيل.			
6	يُبدي التلاميذ تحسناً واضحاً فيما يتعلّق بالمشكلات النفسية والسلوكية.			
7	تربطني علاقات وثيقة بأولياء الأمور.			
8	يُقَدِّر أولياء الأمور جهودي في تربية وتعليم أبنائهم.			
9	يُتابع أولياء الأمور مستويات تحصيل أبنائهم.			
10	يُحافظ أولياء الأمور على علاقات إيجابية مع المدرسة.			
11	يَستجيب أولياء الأمور لتوجيهات وتعليمات المدرسة.			
12	يَتعاون المجتمع المحلي مع المدرسة في معالجة مشكلات التلاميذ.			
المجال الرابع : ظروف العمل وطبيعته :				
1	توفّر لي مهنة التدريس مركزاً اجتماعياً مرموقاً.			
2	تمنحني مهنة التدريس الشعور بالأمن الوظيفي.			
3	تتوافر لي كل التسهيلات اللازمة للقيام بعملي.			
4	يوجد لدي وضوح كامل للمهام والواجبات المنوطة بي.			
5	توفّر لي بيئة العمل الصفّي جواً من المتعة والسعادة.			
6	تُعتبر مهنة التدريس هي الأكثر ملاءمة بالنسبة لي.			
7	تتفق طبيعة عملي كمعلم مع ميولي وقدراتي.			
8	يتيح لي عملي فرصة استثمار طاقاتي العلمية وخبراتي الوظيفية.			
9	يتوافر لدي الشعور بالانتماء للعمل الذي أقوم به.			

10	يمنحني وجودي في المدرسة الشعور بالراحة والاطمئنان.			
11	يشجعني المناخ المدرسي على المواظبة على العمل وعدم التغيب.			
12	يشجعني المناخ المدرسي على الالتزام بالتعليمات والأنظمة المدرسية.			
المجال الخامس : الترقيات والحوافز :				
1	يتناسب التقدير السنوي الممنوح لي مع أدائي كمعلم.			
2	يُقَوّم أدائي في ضوء معايير واضحة ومحددة.			
3	ترتبط ترقيتي بكفايتي في العمل وفاعلية أدائي.			
4	تتوافر لي فرصة الحصول على حوافز معنوية مثل : شهادات الشكر والتقدير،.. .			
5	تتوافر لي فرصة الحصول على حوافز مادية مثل: الجوائز ، المكافآت ، .. .			
6	يُتيح لي عملي فرصاً للترقية في الوظائف.			
7	يُتيح لي عملي الفرصة لتحقيق ذاتي.			
8	يتناسب الرّاتب الذي أتقاضاه مع الجهد الذي أبذله كمعلّم.			
9	يُوفر لي الرّاتب الذي أتقاضاه حياةً كريمة، ومريحة.			

ملحق رقم (2)

كشف بأسماء السادة والسيدات المحكّمين

مسلسل	الاسم	مكان العمل
1	أ. د. فؤاد العاجز	عميد الدراسات العليا – الجامعة الإسلامية
2	أ.د. عليان الحولي	عميد كلية التربية – الجامعة الإسلامية
3	د. محمد عثمان الأغا	عميد فرع الجنوب – الجامعة الإسلامية
4	أ. د. محمود أبو دف	أصول التربية – الجامعة الإسلامية
5	د. حمدان الصوفي	أصول التربية – الجامعة الإسلامية
6	د. إياد الدجني	المناهج والجودة – الجامعة الإسلامية
7	د. إبراهيم الأسطل	المناهج وطرق التدريس – الجامعة الإسلامية
8	د. فايز شلدان	أصول التربية – الجامعة الإسلامية
9	د. نافذ الجعب	أصول التربية – جامعة الأقصى
10	د. منير إسماعيل أحمد	كلية التربية – جامعة الأقصى
11	د. رندة شرير	أصول التربية – جامعة الأقصى
12	د. محمد هاشم أغا	أصول التربية – جامعة الأزهر
13	د. إبراهيم عوّاد	وكالة الغوث الدولية– مدير منطقة تعليمية
14	أ. عصام مقداد	وكالة الغوث الدولية– مدير منطقة تعليمية
15	د. يحيى ماضي	وكالة الغوث الدولية– مشرف تربوي – رياضيات
16	د. رأفت الهبّاش	وكالة الغوث الدولية– مشرف تربوي – لغة عربية
17	أ. سلامة نصر	وكالة الغوث الدولية– مشرف تربوي – تعليم أساسي
18	أ. أحمد موسى	وكالة الغوث الدولية– مدير مدرسة
19	أ. إياد النجار	وكالة الغوث الدولية– مساعد مركز المصادر التعليمية
20	د. عبد الرحمن قصيعة	وكالة الغوث الدولية– مساعد مركز المصادر التعليمية
21	أ. وجدي جودة	وكالة الغوث الدولية– مساعد مركز المصادر التعليمية
22	أ.محمد المجبر	وكالة الغوث الدولية– مساعد مركز المصادر التعليمية

ملحق رقم (3) الاستبانتان في صورتهما النهائية (بعد التحكيم)

بسم الله الرّحمن الرّحيم

الجامعـة الإسـلاميـــــة- غـــــــزة
عمـــــادة الدراســـات العليـــــا
كـليـــــة التـــربـيـــــة
قسم أصول التربيـــة – الإدارة التربوية

عزيزي المعلّم ..عزيزتي المعلّمة: المشارك/المشاركة ضمن برنامج التعلّم التفاعلي

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته ،،،

يقوم الباحث بإجراء دراسة بعنوان : " **فاعليّة برنامج التعلّم التفاعلي بمدارس وكالة الغوث في محافظات غزة من وجهة نظر المعلمين وعلاقتها برضاهم الوظيفي** ".

وذلك استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير في أصول التربية – الإدارة التربوية. **وقد تطلّب إجراء الدراسة إعداد استبانتين :**

<u>تتعلّق الاستبانة الأولى</u> بقياس درجة فاعليّة برنامج التعلّم التفاعلي من وجهة نظر المعلمين المشاركين فيه ، واشتملت على (54) فقرة موزّعة على خمسة مجالات هي: 1- الشكل والإخراج الفنّي 2- المحتوى التعليمي والتربوي 3- التنفيذ والتطبيق العملي 4- التحصيل في اللغة العربية والرياضيات 5- مواجهة المشكلات النفسية والسلوكية للتلاميذ.

<u>وتتعلّق الاستبانة الثانية</u> بقياس درجة الرضا الوظيفي لدى المعلمين المشاركين بالبرنامج، واشتملت على (53) فقرة موزّعة على خمسة مجالات هي: 1- العلاقة مع إدارة المدرسة 2- العلاقة مع المعلمين 3- العلاقة مع التلاميذ وأولياء الأمور 4- ظروف العمل وطبيعته 5- الترقيات والحوافز.

آمل منكم الاستجابة بكل دقة وأمانة وموضوعية بوضع إشارة (×) أمام كل فقرة من فقرات الاستبانة الأولى لتعبّر عن درجة فاعليّة البرنامج، وأمام كل فقرة من فقرات الاستبانة الثانية لتعبّر عن درجة الرضا الوظيفي لديكم، علماً بأن استجاباتكم ستعامل بسرية تامة، وستستخدم لأغراض البحث العلمي فقط.

شاكرين لكم حسن تعاونكم ، واقبلوا فائق الاحترام والتقدير

الباحث/ رائد زكي عدوان (جوّال رقم / 0597920251)

<u>بيانات أوليّة</u> : يُرجى وضع إشارة (×) في المربع الخاص بالعبارة الدّالة:

1) **الجنس :** ☐ ذكر ☐ أنثى

2) **الصف الذي يعلمه :** ☐ الأول الأساسي ☐ الثاني الأساسي

3) **عدد سنوات الخدمة :**

☐ أقل من 5 سنوات ☐ من 5- 10 سنوات ☐ أكثر من 10 سنوات

الاستبانة الأولى في صورتها النهائية (استبانة قياس فاعلية برنامج التعلّم التفاعلي)

مسلسل	الفقرات	درجة الفاعلية				
		كبيرة جداً	كبيرة	متوسطة	قليلة	قليلة جداً
		5	4	3	2	1
المجال الأول: الشكل والإخراج الفنّي:						
1	تتميّز واجهة البرنامج بالبساطة والوضوح.					
2	تتّسم الألوان المستخدمة في الأنشطة والألعاب بالتناسق والجاذبية.					
3	تتلاءم المؤثرات الصّوتية مع الأنشطة والألعاب المعروضة.					
4	تتّسم الصّور والرّسومات المستخدمة في الأنشطة والألعاب بالدقة والوضوح.					
5	يتناسب كم المادة المعروض على الشاشة مع مستويات التلاميذ.					
6	تتلاءم أنماط الخطوط المعروضة على الشاشة مع مستويات التلاميذ.					
7	يُتيح البرنامج للتلميذ فرصة تغيير نمط العرض على الشاشة.					
8	يشتمل البرنامج على أيقونات ذات وظائف دقيقة ومحدّدة.					
9	يَحتوي البرنامج على فهرس واضح ومنظّم لعرض الأنشطة التعليمية.					
المجال الثاني: المحتوى التعليمي والتربوي:						
1	تُغطّي أنشطة اللغة العربية وألعابها محتوى المنهاج المقرر.					
2	تُغطّي أنشطة الرياضيات وألعابها محتوى المنهاج المقرر.					
3	تمتاز الأهداف السلوكية للأنشطة والألعاب بقابليتها للقياس والتقويم.					
4	يتّسم عرض المحتوى التعليمي بالتسلسل والتتابع المنطقي.					
5	تخلو الأنشطة والألعاب والنصوص من الأخطاء الإملائية واللغوية.					
6	تخلو الأنشطة والألعاب والنصوص من الأخطاء العلمية.					
7	تُعبّر الصّور والرّسومات المستخدمة تعبيراً واضحاً عن محتوى المادة.					
8	تشتمل الأنشطة التفاعلية على تدريبات تقويمية منتمية للأهداف.					
9	يشتمل البرنامج على محطّات لتقويم أداء التلاميذ.					
10	تمتاز التدريبات التقويمية بالدقة والوضوح.					
11	يُراعي البرنامج مبدأ تفريد التعليم .					
12	يُراعي البرنامج أنماط المتعلمين (السمعي ، والبصري، والحركي).					
13	يُناسب البرنامج قدرات التلاميذ وميولهم وخصائصهم النمائيّة.					
14	يُراعي البرنامج في تصميمه القيم والمعايير التربوية الإسلامية.					

مسلسل	الفقرات	درجة الفاعلية				
		كبيرة جداً	كبيرة	متوسطة	قليلة	قليلة جداً
		5	4	3	2	1
المجال الثالث: التنفيذ والتطبيق العملي:						
1	يُزوّد البرنامج التلميذ بتعليمات واضحة حول كيفية تنفيذ الأنشطة والألعاب.					
2	يستطيع التلميذ تشغيل البرنامج بسهولة ويسر.					
3	يسهل على التلميذ الانتقال من نشاطٍ إلى آخر .					
4	يتناسب مقدار التعلّم مع ما يستغرقه التلميذ من وقت.					
5	يعرض البرنامج على الشاشة عدد إجابات التلميذ الصحيحة، وعدد إجاباته الخطأ، وعدد محاولاته في كل نشاط.					
6	يُزوّد البرنامج التلميذ بملخّص إلكتروني تراكمي حول عدد إجاباته الصحيحة، وإجاباته الخطأ، ومحاولاته في نهاية كل جلسة.					
7	يُعزز البرنامج الإجابة الصحيحة للتلميذ.					
8	يُوجّه البرنامج التلميذ الذي يتكرّر خطؤه في المهارة الواحدة نحو مهارة أبسط منها كي يتمكّن من إتقانها.					
9	يُتيح البرنامج للتلميذ فرصة الارتقاء من مستويات سهلة إلى مستويات أكثر صعوبة ضمن اللعبة الواحدة.					
10	يُزوّد البرنامج التلميذ بالتغذية الراجعة الفورية الملائمة للموقف التعليمي.					
11	يتميّز البرنامج بإمكانية تشغيله باستخدام الحواسيب المنزلية .					
12	يُلبّي دليل المعلم المصاحب للبرنامج حاجة المعلّم في كيفية تنفيذ الدروس.					
المجال الرابع: التحصيل في اللغة العربية والرياضيات:						
1	يُنمّي مهارات الاستماع الجيّد لدى التلاميذ.					
2	يُمكّن التلاميذ من اكتساب المهارات القرائية.					
3	يُكسب التلاميذ المهارات الكتابية.					
4	يُسهم في زيادة الثروة اللغوية لدى التلاميذ.					
5	يُطوّر مهارات التعبير الشفوي لدى التلاميذ.					
6	يُساعد على بناء المفاهيم الرياضية لدى التلاميذ.					
7	يُمكّن التلاميذ من قراءة الأعداد المطلوبة.					
8	يُمكّن التلاميذ من كتابة الأعداد المطلوبة.					
9	يُمكّن التلاميذ من إجراء العمليات الحسابية الأساسية.					
10	يُساعد التلاميذ على تمييز الأشكال والمجسّمات الهندسية.					
11	يُطوّر قدرات التلاميذ على حل المسائل الحسابية اللفظية.					

مسلسل	الفقرات	درجة الفاعلية				
		كبيرة جداً	كبيرة	متوسطة	قليلة	قليلة جداً
		5	4	3	2	1
المجال الخامس: مواجهة المشكلات النفسية والسلوكية للتلاميذ:						
1	يُثير في التلاميذ النشاط ، والدافعيّة، وحبِّ التعلّم.					
2	يُعزّز الجوانب الإيجابية مثل الثقة بالنفس، والمشاركة، والتعاون.					
3	يُساعد على معالجة المشكلات النفسية مثل الخجل، والانطواء، والإحباط، وصعوبة التركيز.					
4	يُسهم في معالجة المشكلات السلوكية مثل التأخر عن الدوام، وكثرة التغيّب، وإهمال الواجب البيتي، والسلوك العدواني.					
5	يعمل على إزالة الحواجز النفسية بين المعلم والتلاميذ.					
6	يُوفّر بيئة تعليمية ممتعة ، ومحبّبة، وحافزة للتعلّم.					
7	يُلبّي احتياجات التلاميذ بطيئي التحصيل من ذوي الاحتياجات الخاصة.					
8	يُوفّر للتلاميذ فرص الاستمتاع بالأنشطة والألعاب التّفاعلية الواردة في البرنامج.					

الاستبانة الثانية في صورتها النهائية

(قياس الرضا الوظيفي لدى معلمي برنامج التعلّم التفاعلي)

مسلسل	الفقرات	درجة الرضا الوظيفي				
		كبيرة جداً	كبيرة	متوسطة	قليلة	قليلة جداً
		5	4	3	2	1
المجال الأول: العلاقة مع إدارة المدرسية:						
1	تَربطني بإدارة المدرسة علاقة حب واحترام متبادل.					
2	تُقدّر إدارة المدرسة جهودي المبذولة وتحترمها.					
3	تُوفّر إدارة المدرسة لي فرص النمو المهني.					
4	تُشجعني إدارة المدرسة على استثمار خبراتي العلمية والعملية.					
5	تَمنحني إدارة المدرسة فرصة المشاركة في صنع القرار.					
6	تُفوّض لي إدارة المدرسة الصلاحيّات بما يناسب إمكاناتي وقدراتي.					
7	تُعاملني إدارة المدرسة معاملة إنسانية مشجعة للعمل.					
8	تُشجعني إدارة المدرسة على العمل بروح الفريق.					
9	تَتقبّل إدارة المدرسة نقدي البنّاء وتحترم آرائي.					
10	تُقَوِّم إدارة المدرسة أدائي بطريقة عادلة وشفافة.					
المجال الثاني: العلاقة مع المعلمين:						
1	تَربطني بالمعلمين علاقة حب واحترام متبادل.					
2	توجد لدي قناعات بأن زملائي في العمل يقدرونني ويحترمونني.					
3	يُقدّم لي المعلمون التشجيع اللازم لما أقوم به من إنجازات.					
4	تَسُود بيني وبين المعلمين علاقات تعاون وثيقة.					
5	يُبَادلني المعلمون الزيارات في المناسبات الاجتماعية.					
6	يحرص زملائي المعلمون على تبادل الخبرات المهنية فيما بيننا.					
7	يَدفعني المعلمون نحو العمل بجدية وإخلاص.					
8	يُقَدّر المعلمون جهودي في المدرسة.					
9	يُساعدني المعلمون في حل مشكلاتي.					
10	يُقدِّم لي المعلمون التغذية الراجعة اللازمة لتطوير أدائي.					

مسلسل	الفقرات	درجة الرضا الوظيفي				
		كبيرة جداً	كبيرة	متوسطة	قليلة	قليلة جداً
		5	4	3	2	1
المجال الثالث: العلاقة مع التلاميذ وأولياء الأمور:						
1	تربطني بالتلاميذ علاقة حب واحترام.					
2	أستمتع بوجودي مع التلاميذ في المدرسة.					
3	أُلاحظ التزام التلاميذ بالتعليمات والأنظمة المدرسية.					
4	يُنَفِّذ التلاميذ ما أطلبه منهم من مهمات وواجبات.					
5	ألمس تحسناً واضحاً في مستوى تحصيل التلاميذ.					
6	يُبدي التلاميذ تحسناً واضحاً فيما يتعلّق بالمشكلات النفسية والسلوكية.					
7	تربطني علاقات وثيقة بأولياء الأمور.					
8	يُقَدِّر أولياء الأمور جهودي في تربية وتعليم أبنائهم.					
9	أشعر بالارتياح لمتابعة أولياء الأمور لتحصيل أبنائهم.					
10	يُبدي أولياء الأمور تعاوناً واضحاً في معالجة مشكلات أبنائهم.					
11	يَستجيب أولياء الأمور لتوجيهات المدرسة وتعليماتها.					
12	أشعر بالرضا عن التعاون بين المجتمع المحلي والمدرسة.					
المجال الرابع : ظروف العمل وطبيعته :						
1	تُوفّر لي مهنة التدريس مركزاً اجتماعياً مرموقاً.					
2	تمنحني مهنة التدريس الشعور بالأمن الوظيفي.					
3	تتوافر لي كل التسهيلات اللازمة للقيام بعملي.					
4	يوجد لدي وضوح كامل للمهام والواجبات المنوطة بي.					
5	تُوفّر لي بيئة العمل الصفّي جواً من المتعة والسعادة.					
6	تُعتبر مهنة التدريس هي الأكثر ملاءمة بالنسبة لي.					
7	تتفق طبيعة عملي كمعلم مع ميولي وقدراتي.					
8	يُتيح لي عملي فرصة استثمار طاقاتي العلمية وخبراتي الوظيفية.					
9	يتوافر لدي الشعور بالانتماء للعمل الذي أقوم به.					
10	يمنحني وجودي في المدرسة الشعور بالراحة والاطمئنان.					
11	يُشجعني المناخ المدرسي على المواظبة على العمل وعدم التغيب.					
12	يُشجعني المناخ المدرسي على الالتزام بالتعليمات والأنظمة المدرسية.					

مسلسل	الفقرات	درجة الرضا الوظيفي				
		كبيرة جداً	كبيرة	متوسطة	قليلة	قليلة جداً
		5	4	3	2	1
المجال الخامس: الترقيات والحوافز :						
1	يتناسب التقدير السنوي الممنوح لي مع أدائي كمعلم.					
2	يُقَوّم أدائي في ضوء معايير واضحة ومحددة.					
3	ترتبط ترقيتي بكفايتي في العمل وفاعلية أدائي.					
4	تتوافر لي فرصة الحصول على حوافز معنوية مثل: شهادات الشكر والتقدير،..					
5	تتوافر لي فرصة الحصول على حوافز مادية ومكافآت.					
6	يُتيح لي عملي فرصاً للترقية في الوظائف.					
7	يُتيح لي عملي الفرصة لتحقيق ذاتي.					
8	يتناسب الرّاتب الذي أتقاضاه مع الجهد الذي أبذله كمعلّم.					
9	يُوفّر لي الرّاتب الذي أتقاضاه حياةً كريمة، ومريحة.					

ملحق رقم (4)

كتاب تسهيل مهمة الباحث من عمادة الدراسات العليا

بسم الله الرحمن الرحيم

الجامعة الإسلامية – غزة
The Islamic University - Gaza

عمادة الدراسات العليا

هاتف داخلي: 1150

الرقم.....ج س. غ/35/..... Ref

التاريخ.....2013/05/15م Date

الأخ الدكتور/ محمود الحمضيات حفظه الله،

رئيس برنامج التربية والتعليم بوكالة الغوث

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته،

الموضوع/ تسهيل مهمة طالب ماجستير

تهديكم عمادة الدراسات العليا أعطر تحياتها، وترجو من سيادتكم التكرم بتسهيل مهمة الطالب/ رائد زكي حسن عدوان ، برقم جامعي **120110016** المسجل في برنامج الماجستير بكلية التربية تخصص أصول التربية – الإدارة التربوية، وذلك بهدف تطبيق أدوات دراسته للماجستير والحصول على المعلومات التي تساعده في إعدادها والتي بعنوان

فاعلية برنامج التعلم التفاعلي بمدارس وكالة الغوث في محافظات غزة من وجهة نظر المعلمين وعلاقتها برضاهم الوظيفي

والله ولي التوفيق،،،

عميد الدراسات العليا

٢٠١٣ / ٥ / ١٩

أ.د. فؤاد علي العاجز

صورة إلى:-
- الملف.

P.O. Box 108, Rimal, Gaza, Palestine fax: +970 (8) 286 0800 فاكس Tel: +970 (8) 286 0700 ص.ب. 108 الرمال غزة، فلسطين هاتف
public@iugaza.edu.ps www.iugaza.edu.ps