



رسالة التربية وعلم النفس

دورية علمية محكمة

سمات الشخصية وعلاقتها بالرضا عن الحياة لدى معلمي المرحلة الأساسية الدنيا في محافظة غزة.

المرحلة الأساسية الدنيا في محافظة غزة.

استخدام مقياس فاينلاند للسلوك التكيفي مع التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية.

ومتعدد العوق وذوي اضطراب التوحد في معاهد التربية الفكرية بالرياض.

أهمية التعليم المستمر عن بعد من وجهة نظر بعض المدرسين.

أثر استخدام المدخل المنظومي في التحصيل الدراسي لدى طلبة الصف الأول الأساسي في مادة الرياضيات.

اتجاهات معلمي الرياضيات بالمرحلة المتوسطة نحو استخدام التعليم الإلكتروني في التدريس.

الخصائص والمواصفات التي يجب توافرها في مترجمي لغة الإشارة كما يراها الصم وأخرون من ذوي العلاقة.

قواعد النشر

أولاً، الخصائص العامة للدورية:

- تلتزم الدورية في جميع ما ينشر فيها بما يتماشى مع النهج الإسلامي القويم الذي يقوم عليه المجتمع السعودي.
- لغة النشر في الدورية هي اللغة العربية، ويجوز أن تنشر بعض البحوث باللغة الإنجليزية مع ملخص لا يقل عن (٢٥٠) كلمة باللغة العربية.
- تهتم الدورية بالبحوث التي تعالج المشكلات التربوية والنفسية.
- تهتم بالبحوث ذات الطابع التجديدي والتي تسهم في توسيع آفاق المعرفة في المجال التربوي وال المجال النفسي.
- تنشر الدورية مراجعات الكتب التي تدور حول مجالات التربية وعلم النفس والتي يرى أنها ذات قيمة علمية في هذين المجالين.
- تصدر الدورية بشكل دوري.
- تقبل الدورية الإعلانات حول الكتب والوسائل التعليمية والأجهزة التي تخدم العملية التربوية والنفسية.

ثانياً، أهداف الدورية:

- تهدف الدورية إلى تحقيق ما يلي:
- تأصيل الفكر التربوي وال nervي الإسلامي ونشره عن طريق البحث.
- الإسهام في تطوير برامج التربية والتعليم في المملكة العربية السعودية خاصة، وفي العالم العربي والإسلامي عامة.
- تعريف المهتمين بكل ما يستجد في الميدان التربوي.
- تشجيع الباحثين والدارسين على البحث والنشر.

ثالثاً، قواعد النشر في الدورية:

- تنشر الدورية الأبحاث الأصلية التي تناقش قضايا وموضوعات التربية وعلم النفس.
- تنشر الدورية البحوث التي لم يسبق نشرها، ولم تنشر في جهة أخرى وليس مستلة من أي دراسة أخرى.
- تنشر الدورية مراجعات وعروض الكتب الحديثة في مجال التربية وعلم النفس على أن تتضمن المراجعة تعريفاً كاملاً بالمؤلف والكتاب.
- الحد الأعلى للبحث خمس وثلاثون صفحة مطبوعة على الحاسوب الآلي بحيث تترك مسافتان بين كل سطرين.
- يرفق عدد أربع نسخ من البحث المراد نشره مع ملخص قصير لا يتجاوز (٢٥٠) كلمة، يوضح فيه عنوان البحث وأهدافه ونتائجها باللغتين العربية والإنجليزية.
- يلتزم الباحث بالأسلوب العلمي في البحث، وأن تكون جميع المقتبسات موثقة، ويشار إلى المصادر المستخدمة.
- تكتب المصادر في صفحة منفصلة في آخر البحث.
- المقتبسات لا تكتب على هامش الصفحات، وإنما يفرد لها صفحة مستقلة في نهاية البحث.
- يزود الباحث بعشرين مستلة من بحثه وخمس نسخ من الدورية التي ينشر فيها بحثه.
- لا يتم نشر البحث في الدورية إلا بعد إجازته من قبل اثنين من المحكمين.
- هيئة التحرير غير ملزمة برد البحوث التي تصل إليها سواء أجيزة للنشر أم لم تجز.

رابعاً، التحكيم:

- يرسل البحث إلى اثنين من المختصين في مجال البحث أو الدراسة لتحكيمه دون ذكر اسم الباحث.
- في حالة وجود اختلاف بين نتائج تقرير المحكمين يرسل البحث إلى محكم ثالث.
- يقدم المحكم تقريراً مفصلاً عن مدى إجازته للبحث من عدمها.
- تصرف مكافأة رمزية مقدارها خمسمائة ريال سعودي لكل واحد من المحكمين.

خامساً، هيئة التحرير:

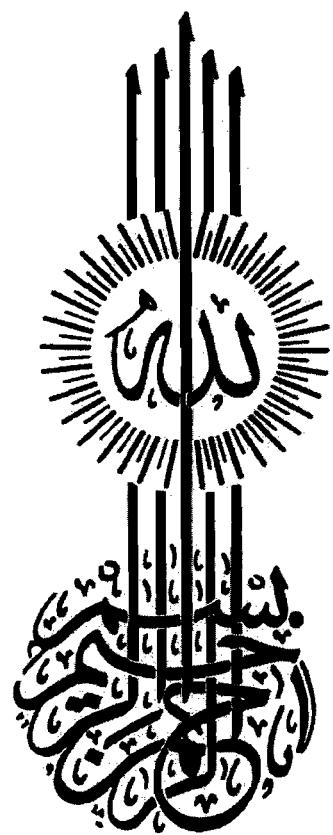
- تتولى هيئة التحرير المهام التالية:
- رسم السياسة العامة للسلسلة والتتأكد من متابعة تنفيذها.
- العمل على تطوير الدورية والارتقاء بمستواها.
- الإعلام والتعريف بالدورية واستقطاب الباحثين للمشاركة ببحوثهم.
- استقبال البحوث ومراجعةها وتحديد مدى انطباقها مع شروط النشر في الدورية.
- إبلاغ أصحاب البحوث عن تسلم أبحاثهم وإمكان نشرها من عدمه.
- إرسال البحوث إلى المحكمين واستقبالها منهم.
- التنسيق مع الباحث عند حاجة البحث لبعض التعديلات.
- اتخاذ القرار بشأن نشر البحث من عدمه بعد مراجعة آراء المحكمين واستجابة الباحث لها.
- استقبال طلبات الاشتراك في الدورية.



المملكة العربية السعودية
وزارة التعليم العالي
جامعة الملك سعود
الجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية (جسن)

رسالة التربية وعلم النفس

دورية علمية محكمة
تصدرها الجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية



أعضاء هيئة التحرير



رئيساً
عضو
عضوأ
عضوأ
عضوأ
عضوأ

الأستاذ الدكتور عبد العزيز بن عبد الوهاب البابطين
الأستاذ الدكتور حمدان بن أحد القامدي
الأستاذ الدكتور صالح بن إبراهيم الصنيع
الأستاذ الدكتور عبد المحسن بن محمد السميع
الدكتور فهد بن سليمان الشايع

سكرتير التحرير

أحمد محمد عثمان

© ١٤٣١ م - ٢٠١٠، الجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية

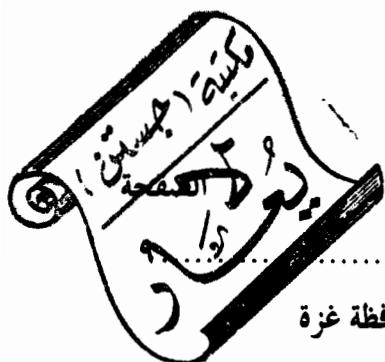
جميع الحقوق محفوظة.

لا يسمح بإعادة طبع أي جزء من المجلة أو نسخه دون الحصول على موافقة كتابية من رئيس التحرير أو رئيس الجمعية.

توجه جميع المراسلات باسم رئيس التحرير على العنوان التالي:

رسالة التربية وعلم النفس: ص.ب: ٢٤٥٨، الرياض: ١١٤٥١، المملكة العربية السعودية.

جميع الآراء في هذه السلسلة تُعبر عن وجهة نظر كاتبيها ولا تُعبر بالضرورة عن وجهة نظر الجمعية.



المحتويات

الموضوع	
المقدمة	
سمات الشخصية وعلاقتها بالرضا عن الحياة لدى معلمي المرحلة الأساسية الدنيا في محافظة غزة	
الدكتورة آمال عبد القادر جودة ١١	
استخدام مقياس فاينلاند للسلوك التكيفي مع التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية ومتعددي العوق وذوي اضطراب التوحد في معاهد التربية الفكرية بالرياض	
الدكتور بندر بن ناصر العتيبي ٤٥	
أهمية التعليم المستمر عن بعد من وجهة نظر بعض المتدربين	
الأستاذ الدكتور خليل إبراهيم السعادات ٧١	
أثر استخدام المدخل المنظومي في التحصيل الدراسي لدى طلبة الصف الأول الأساسي في مادة الرياضيات	
الدكتور علي حسين حورية ٨٩	
اتجاهات معلمي الرياضيات بالمرحلة المتوسطة نحو استخدام التعليم الإلكتروني في التدريس	
الدكتور محمد بن صنت الحربي ١٢١	
الخصائص والمواصفات التي يجب توافرها في مترجمي لغة الإشارة كما يراها الصم وآخرون من ذوي العلاقة	
الدكتور وائل محمد مسعود ١٤٧	

المقدمة

الحمد لله وحده .. والصلوة والسلام على من لا نبي بعده ، وعلى آله وصحبه أجمعين، وبعد:

فيسعدني أن أقدم العدد الرابع والثلاثين من مجلة رسالة التربية وعلم النفس، والذي يضم بين دفقيه ست دراسات نأمل أن تفيد الساحة التربوية ، وأن تسد ثغرة في المكتبة التربوية العربية.

وتتناول الدراسة الأولى سمات الشخصية وعلاقتها بالرضا عن الحياة لدى معلمي المرحلة الأساسية الدنيا في محافظة غزة.

أما الدراسة الثانية فاهتمت باستخدام مقياس فاينلاند للسلوك التكيفي مع التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية ومتعدي العوق وذوي اضطراب التوحد في معاهد التربية الفكرية بالرياض.

واختصت الدراسة الثالثة بأهمية التعليم المستمر عن بعد من وجهة نظر بعض المتدربين.

وهدفت الدراسة الرابعة إلى تعرف أثر استخدام المدخل المنظومي في التحصيل الدراسي لدى طلبة الصف الأول الأساسي في مادة الرياضيات .

واهتمت الدراسة الخامسة بتعرف اتجاهات معلمي الرياضيات بالمرحلة المتوسطة نحو استخدام التعليم الإلكتروني في التدريس.

وتعلقت الدراسة السادسة والأخيرة بالخصائص والمواصفات التي يجب توافرها في مترجمي لغة الإشارة كما يراها الصم وآخرون من ذوي العلاقة.

ونحن إذ نقدم هذا العدد الجديد لقرائنا فإننا نأمل أن يعم نفعه الجميع وأن تتم به الفائدة.
والله من وراء القصد.....،،،،،

رئيس هيئة التحرير

سمات الشخصية وعلاقتها بالرضا عن الحياة لدى معلمي المرحلة الأساسية الدنيا في محافظة غزة

الدكتورة آمال عبد القادر جودة

قسم علم النفس، كلية التربية، جامعة الأقصى، غزة، فلسطين

الكلمات المفتاحية : سمات الشخصية، الرضا عن الحياة.

ملخص الدراسة :

هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن مستوى الرضا عن الحياة لدى معلمي المرحلة الأساسية الدنيا في محافظة غزة، وتعزّف العلاقة بين سمات الشخصية والرضا عن الحياة، وتعرّف الفروق بين متوسطات درجات أفراد العينة في سمات الشخصية والرضا عن الحياة، والتي يمكن أن تُعزّز إلى النوع (ذكر - أنثى)، وقد بلغت عينة الدراسة (٢٩٢) معلماً ومعلمة (٤٤ معلماً - ٤٩ معلمة)، وقد استخدمت الباحثة مقاييسن أحدهما لقياس الرضا عن الحياة، والآخر لقياس سمات الشخصية. وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن مستوى الرضا عن الحياة كان مقبولاً فقد بلغ ٦٤,٢٤ % ، كما توصلت إلى وجود علاقة ارتباط سالبة ودالة بين العصاية والرضا عن الحياة، وعلاقة ارتباط موجبة ودالة بين الانبساطية والمخاوة وبيقة الضمير والرضا عن الحياة، كذلك توصلت الدراسة إلى وجود فروق بين متوسطات درجات أفراد العينة في العصاية والانبساطية والمخاوة والرضا عن الحياة تُعزّز لتغيير النوع.

والمجتمع الفلسطيني بشكل خاص، فالمعلم الفلسطيني يواجه مجموعة من التغيرات والتحديات في المجالات العلمية والمعرفية والاجتماعية والاقتصادية والسياسية والأمنية التي لا يمكن إغفالها (جودة، ١٩٩٨: ١٢٠).

ونظراً لعدد أدوار المعلم في التربية الحديثة، ومسؤولياته تجاه التلاميذ، فإنه يجب أن يتحلى بجموعة من السمات الشخصية التي تمنح التلاميذ حرية ابتكار الحلول، وتطوير أساليب خاصة بالبحث، والتفكير المبدع، لهذا ينبغي أن يوضع في الاعتبار أن المعلم لا يعلم بعادته وطريقته

مقدمة :

تأثير شخصية المعلم وصحته النفسية تأثيراً كبيراً في سلوكه مع الآخرين من جهة وفي أدائه المهني من جهة أخرى، وإذا كانت الصحة النفسية للتلاميذ من الأمور التي ينبغي الاهتمام بها، فإنها بالنسبة للمعلم أكثر أهمية، فالمعلم القلق غير المستقر نفسياً، عادة ما ينقل هذه المشاعر السلبية إلى طلابه مما يؤثر سلباً في توافقهم وصحتهم النفسية.

ولقد تعددت الأدوار التربوية للمعلم في هذا العصر نتيجة للتغيرات التي تعيشها المجتمعات الإنسانية بشكل عام

Rضا عن عملهم (Bryant & Constantine, 2006; Senter, 2006)، والأكثر إثارة، وإبداعاً، وقدرة على تحمل المواقف الإيجابية، بالإضافة إلى أنهم يتمتعون بمستوى أفضل من الصحة النفسية والجسمية مقارنة بالأفراد الأقل رضا عن حياتهم (Veenhoven, 1988; Moroczed & Spiro, 2005; Deniz, 2006; Suldo & Huebner, 2006; Utsey, et al., 2000; Bailey & Miller, 1998; Dean, et al., 2002)، وأقل استخداماً لأساليب المواجهة السلبية كالتجنب (Segrin, et al., 2007; Diener, et al., 1985; Gilman & Huebener, 2006). كما أن الأفراد الذين يشعرون بمستوى منخفض من الرضا عن الحياة هم أكثر معاناة من الكتاب (Bryant & Constantine, 2006)؛ والقلق والانزعاج (Paolini, et al., 2006).

إن الإحساس بالرضا عن الحياة يشير إلى تقييم الفرد لدى صحته النفسية وسعادته في الحياة، وهذا يعني أن شخصية الفرد قد تؤثر في مدى رضا الفرد عن حياته بدرجة أكبر مما قد تؤثر به العوامل الأخرى، وتتفق مجموعة من الباحثين في هذا المجال على أن سمات الشخصية تعتبر من أهم العوامل المنشئة للوجود الشخصي الأفضل (Martinez & Aygun, 2003; Gonzalez, et al., 2005) وهذا ما تؤكد دراسة قام بها عياش والأمدن (Ayyash & Alamuddin, 2007) أسفرت نتائجها عن أن بناء الشخصية يعبر المبنى الأقوى للرضا عن الحياة مقارنة بالمتغيرات الديموغرافية.

حسب، وإنما بشخصيته وسلوكه وعلاقته مع التلاميذ وانتمائه إلى المدرسة ومهنة التعليم، وما يشيره لديهم من تشجيع يدفعهم دائماً إلى الأمام (الحففي، ٢٠٠٤م). ولكي يمكن المعلم من اكتساب معلومة ما أو خبرة من الخبرات، ومن ثم يستطيع توصيلها لتلاميذه بعيداً عن التهديد والقلق، فإنه لا بد من أن يشعر بالأمن والسعادة والرضا عن حياته، ويتجاوز تأثير الرضا والسعادة اكتساب المعلومة، وتوصيلها إلى الإبداع في مجال التعليم، وهذا ما أكدته دراسة قام بها هيوتشن (Hui-Chun, 2005) والتي أظهرت نتائجها أن لشعور المعلم بالسعادة والرضا تأثير إيجابي على الإبداع في مجال التعليم.

ويندرج الرضا عن الحياة ضمن موضوعات علم النفس الإيجابي Positive Psychology ، الذي تدور اهتماماته حول موضوع الخبرات والخصائص الإيجابية للشخصية، وينظر ريجبي وهيبونير (Rigby & Huebner, 2005) إلى الرضا عن الحياة على أنه المكون المعرفى لشعور الفرد بالوجود الأفضل .Well-being

ويعزى الاهتمام بدراسة الرضا عن الحياة في العصر الحديث إلى اخفاض مستوى الرضا عن الحياة لدى الناس مقارنة بالستوارات الماضية على الرغم من ارتفاع مستوى الشروة الاقتصادية في العالم (Duffy, 2004: 5)، كما يعزى الاهتمام بدراسة الرضا عن الحياة إلى كونه مؤشراً على سعادة الفرد، وفي هذا الصدد يرى ميلن (Melin, 2003) أنه منذ القدم يعتبر الرضا عن الحياة لدى الفرد مرادفاً لدى إحساسه بالسعادة (٩). كما يرى فينهوفن (Veenhoven, 1988) أن كلّاً من السعادة والرضا عن الحياة يشير إلى الدرجة التي يحكم فيها الفرد على نوعية الحياة Quality of life بماها مفضلاً بالنسبة له (ص ٢).

وقد حظي موضوع الرضا عن الحياة باهتمام الباحثين لأن الأفراد الذين يشعرون بالرضا عن الحياة هم الأكثر

٣. هل تختلف سمات الشخصية لدى معلمي المرحلة الأساسية الدنيا في محافظة غزة باختلاف النوع (ذكر - أنثى)؟

٤. هل يختلف مستوى الرضا عن الحياة لدى معلمي المرحلة الأساسية الدنيا في محافظة غزة باختلاف النوع (ذكر - أنثى)؟

أهداف الدراسة:

هدف الدراسة إلى الكشف عن مستوى الرضا عن الحياة لدى معلمي المرحلة الأساسية الدنيا في محافظة غزة، وتعرف العلاقة بين سمات الشخصية والرضا عن الحياة، وترف الفروق بين متوسطات درجات أفراد العينة في سمات الشخصية والرضا عن الحياة التي يمكن أن تُعزى إلى النوع.

أهمية الدراسة:

على الرغم من أن موضوع الرضا عن الحياة حظي في العصر الحديث باهتمام الباحثين في المجتمعات الغربية، حيث صدرت حوالي ٤٠٠٠ دراسة تناولت الرضا عن الحياة (Prieto, et al., 2005)، إلا أن هذا الموضوع لم يلق الاهتمام الكافي في المجتمعات العربية وبخاصة الفلسطينية.

كما تأتي أهمية الدراسة الحالية من خلال قلة الدراسات التي تناولت العوامل الخمسة الكبرى للشخصية في علاقتها بالرضا عن الحياة خصوصاً في المجتمع الفلسطيني، ومن ثم تكون الحاجة ماسة لإجراء دراسة حول العوامل الخمسة بفلسطين، وما يعنيه ذلك من ترجمة واستخدام مقياس للرضا عن الحياة استخدم في العديد من الدراسات التي أجريت في مختلف أنحاء العالم، لذا تأمل الباحثة أن تكون هذه الدراسة بمثابة إضافة إلى التراث السيكولوجي الذي ربما يسهم في إثراء المكتبة النفسية الفلسطينية والعربية.

كذلك تكمن أهمية الدراسة في أنها تتناول سمات الشخصية والرضا عن الحياة لدى معلمي المرحلة الأساسية

مشكلة الدراسة:

لا شك في أن سمات الشخصية التي يتحلى بها المعلم، ومستوى الرضا عن حياته لهما تأثير كبير في سلوكه مع الآخرين، وخصوصاً تلاميذه، فالمعلم الناجح والمبدع يحتاج إلى سمات شخصية معينة ومستوى لا يأس به من الرضا عن الحياة، يساعده على القيام بعمله على أكمل وجه.

فالرضا عن الحياة يعكس ردود أفعال الأفراد في ظروف الحياة المختلفة، وخصوصاً أثناء المواقف والظروف الصعبة التي تمر بها المجتمعات، كما يعتبر الرضا عن الحياة من المواضيع التي حظيت باهتمام الباحثين في العصر الحديث لما له من تأثير إيجابي في حياة الفرد، فقد أسفرت نتائج الدراسات عن وجود علاقة ارتباط موجبة ودالة بين الشعور بالرضا عن الحياة لدى White, 2004; Perrone, et al., 2007

الأفراد بالرضا عن العمل (Chiu, 1998; Lounsbury, et al., 2004;

Kim & Yae, 1990; Borrello, 2005)

Self- (Hong & Giannopoulos, 1994

(Snyder & Bailey, 2007)، والأمل (Neto, 1993) efficacy

والحماسة (Park, et al., 2004) Zest (Yu & Zhang, 2007)

في الأوقات الصعبة والضاغطة (Yu & Zhang, 2007)

ووجود علاقة ارتباط سالبة ودالة بين الرضا عن الحياة

والاكتئاب (Pilcher, 1998; Swami, et al., 2007)، والانتحار

Koivumaa, et al., 2001; Bray & Gunnell, 2006)

Treichel, 2001). كما يعتبر الرضا عن الحياة منبراً لشعور

الفرد بالوحدة النفسية (Neto & Barros, 2003)، ولصحة

الفرد الجسمية (Koivumaa, et al., 2000; Al-windi, 2005).

ومن هنا فإن مشكلة الدراسة تكمن في التساؤلات التالية:

١. ما مستوى الرضا عن الحياة لدى معلمي المرحلة

الأساسية الدنيا في محافظة غزة؟

٢. هل توجد علاقة ارتباط ذات دلالة إحصائية بين سمات

الشخصية والرضا عن الحياة لدى معلمي المرحلة

الأساسية الدنيا في محافظة غزة؟

الدّى معلمي المرحلة الأساسية الدنيا في محافظة غزة في The (NE-FFI-S) Personality Inventory المستخدمة في الدراسة".

الرضا عن الحياة: Life satisfaction حكم يصدره الفرد يتضمن تقديرًا عاماً لحياته، ويعتمد هذا الحكم على معيار يضعه الفرد ويعتبره مناسباً له، ويقارن ظروف حياته الراهنة طبقاً لهذا المعيار، ومن ثم يرتكز هذا الحكم على الفرد ذاته وليس على معيار أو مقاييس يتسم بالموضوعية (Diener, et al., 1985).

ويعرف الرضا عن الحياة إجرائياً بأنه "الارتفاع في درجات المعلم على مقاييس الرضا عن الحياة المستخدم في الدراسة".

الإطار النظري والدراسات السابقة:

تستهل الباحثة الإطار النظري بعرض مفهوم سمات الشخصية، ثم تنتقل بعد ذلك إلى استعراض مفهوم الرضا عن الحياة.

سمات الشخصية: Personality traits

يعد مفهوم السمة من المفاهيم الأساسية في دراسة الشخصية، لما لها من دور لا يستهان به في تشكيل السلوك، فالسلوك الإنساني يعكس سمات شخصية الفرد التي تيزه عن غيره. وبالتالي نال هذا المفهوم حظاً وافراً من الدراسات، وتعرض له كثير من الباحثين في مجال علم النفس.

ويرى لازاروس (1993) أن من أبسط الطرق وأقدمها في وصف شخص ما بـمصطلحات معينة، هي تعرّف أنماط السلوك التي تصفه وتسميتها بأسماء السمات. والسمات مفاهيم استعدادية، تشير إلى نزعات للفعل أو الاستجابة بطرق معينة (ص ٤٥)، وبالتالي يمكن التبؤ بسلوك الفرد في المواقف الحياتية المختلفة، وهذا يعني أن شخصية الفرد تتسم بالثبات والاستقرار إلى حد ما، ويفسر

الدّى معلمي المرحلة الأساسية الدنيا في محافظة غزة، تلك الفئة من المعلمين التي تعاني من ضغوط نفسية قد تعكس سلباً على صحتهم النفسية، وهذا ما تؤكد ذلك نتائج دراسة قام بها المصدر وأبو كويك (٢٠٠٧) على عينة من معلمي المرحلة الأساسية الدنيا في محافظات غزة أسفرت عن وجود علاقة ارتباط سالبة ودالة بين الضغوط النفسية والصحة النفسية، وتؤكد ذلك أيضاً نتائج دراسة قام بها بورتو وآخرون (Porto, et, al., 2006) أظهرت أن ٤٠٪ من معلمي المرحلة الابتدائية يعانون من الضطرابات النفسية بسبب ما يواجهونه من ضغوط نفسية خلال العمل.

كما تأتي أهمية الدراسة من خلال ذلك الأثر الإيجابي الذي يمكن أن يتركه الرضا عن الحياة في حياة الفرد، وفي هذا الصدد يرى بارك (Park, 2004) أن شعور الفرد بالرضا عن حياته يشعره بالتفاؤل، ويخفف التأثير السلبي للضغط الناتجة عن أحداث الحياة الضاغطة، ويساعده على التوافق، وهذا ما تؤكد ذلك نتائج دراسة قام بها آدمز (Adams, 1999) والتي أسفرت عن أن عدم شعور المعلمين بالرضا عن الحياة يزيد مما يعانونه من ضغوط نفسية، وبالتالي فإن شعور المعلمين بالرضا عن الحياة يجعلهم أكثر تفاؤلاً وسعادة وقدرة على التعامل مع التلاميذ في المرحلة الأساسية الدنيا، تلك المرحلة التي تحتاج صفة المعلمين من الناحتين الأكاديمية والنفسية.

مصطلحات الدراسة:

سمات الشخصية: Personality traits

مجموعة من الاستعدادات تعبر عنها أبعاد Dimensions تتميز الأفراد بعضهم عن بعض، وتتبدى هذه الاستعدادات في خواص من التفكير والشعور والفعل تتسم بالثبات والاستقرار (McCrae & Costa, 1990).

وتعرف سمات الشخصية إجرائياً بأنها "مجموع درجات المعلمين على قائمة العوامل الخمسة الكبرى للشخصية

اتساقاً ورصانة لما يحاول بلوغه من اقتصاد ودقة وتكامل (كاظام، ٢٠٠١ م: ٢٧٧).

ويقوم غوذج العوامل الخمسة الكبرى على وضع تصنيف علمي لسمات الشخصية بحيث يتم اختزال سمات الشخصية في أقل عدد ممكن من العوامل، حيث أصبح واضحاً لعلماء نفس الشخصية أن معظم السمات يمكن وصفها من خلال غوذج العوامل الخمسة (McCrae, 2002). وهذه العوامل الخمسة الكبرى في الشخصية تهدف إلى الكشف عن سمات الشخصية التي تعتبر استعداداً يرسم بالثبات والاستقرار، وتساعد في تشكيل الأفراد لحياتهم في مرحلة الرشد (McCrae & Costa, 2003: 3).

ويفترض غوذج العوامل الخمسة الكبرى في الشخصية وجود خمسة عوامل للشخصية هي: الانبساطية Extraversion، والخجارة Conscientiousness، ويشكلة الضمير Agreeableness، والعصاية Neuroticism، والافتتاح على الخبرة Openness (McCrae, et al. 2006) to experience.

وطبقاً لما يقوله ماكري وجون (McCrae & John, 1992) فإن الانبساطية تتضمن السمات الشخصية التي تركز على القيمة Worth، والاجتماعية Assertiveness، والنشاط Gregariousness، والتوكيدية Positive emotions، والبحث عن الإثارة Excitement seeking، والبحث عن الإثارة Activity، والانفعالات الموجبة Positive emotions.

وتتضمن الخجارة السمات الشخصية التي تركز على الثقة Trust، والاستقامة Straightforwardness، والإيثار Modesty، والإذعان Compliance، والتواضع Altruism، واعتداال الرأي Tender-mindedness.

وتتضمن يقطة الضمير السمات الشخصية التي تركز على الكفاءة Competence، والنظام Order، والالتزام Dutifulness، والنضال في سبيل الإنجاز.

ذلك كوستا وماكري (Costa & McCrae, 1992: 9) حيث يؤكدان أنه وعلى الرغم من أن شخصية الفرد تتطور خلال حياته إلا أن التطورات أو التغيرات التي تحدث في الشخصية نتيجة ما يمر به الفرد من أحداث الحياة المختلفة هي تغيرات سطحية لا تمثل لب الشخصية وجوهرها، إذ إن التغيرات الجوهرية في الشخصية هي نتيجة للأحداث الرئيسية والجهود المبذولة في حياة الفرد، ويضيف كوستا وماكري أنه على الرغم من ضرورة تكيف الأفراد لواجهة الظروف الحياتية المختلفة، إلا أنهم يحتفظون في نفس الوقت بجوهر شخصياتهم، فالباحث عن المشاعر على الرغم مما يعتريه من ضعف مع الوقت من مرحلة المراهقة إلى مرحلة منتصف العمر في حياة البشر في جميع الثقافات، إلا أن البحث عن هذه المشاعر يبقى خبرة عامة وينخذ أحياناً معينة لتحقيقه (Heinstrom, 2003).

يتضح مما سبق أن الوراثة والجينات تؤدي دوراً مهمَا في تشكيل شخصية الفرد، فقد توصل علماء النفس في مجال سمات الشخصية في السنوات الأخيرة إلى أن الفروق الفردية في الشخصية بين الأفراد تعود إلى الجينات، حيث أسفرت نتائج الدراسات التي أجريت على السوائل إلى أن ٥٠٪ من السمات المركزية التي تتشكل منها شخصية الفرد لها أساس جيني (Bouchard, 2004).

ويرى ريفيل ولوفس Revelle & Loftus أنه وبعد خمسين عاماً من البحث في مجال الشخصية اتفق العلماء على أنه توجد خمسة أبعاد للشخصية تصف الاختلافات بين الأفراد في الجوانب المعرفية والانفعالية والاجتماعية للسلوك (Heinstrom, 2003).

ويعدُّ غوذج العوامل الخمسة الكبرى في الشخصية Big Five Model of Personality فسرت سمات الشخصية وأحداثها ، كما أنه من أكثرها

الموجب والوجدان السالب والمكون المعرفي Cognitive component

وركز العلماء الذين تناولوا بالدراسة الوجود الأفضل للإنسان في البداية على العوامل الخارجية التي تؤدي إلى شعور الفرد بالرضا عن حياته، ولكن بعد عقود من البحث، توصل علماء النفس إلى أن العوامل الخارجية هي عبارة عن عوامل وسيطة في تحقيق الوجود الشخصي الأفضل، كما توصل الباحثون في هذا المجال إلى أن للمتغيرات الديموغرافية كالصحة ومستوى الدخل ومستوى التعليم والحالة الزوجية للفرد تأثير بسيط في تحقيق الوجود الشخصي الأفضل، كذلك توصل هؤلاء العلماء إلى وجود علاقة قوية بين سمات شخصية الفرد والوجود الشخصي الأفضل (Diener, et al., 2003: 406).

ويعتبر رضا الفرد عن حياته مؤشرًا على تقييمه الإيجابي لها، والنظر إليها على أنها تستحق أن يحياها. وفي هذا الصدد يرى فيتر وآخرون (Vitterso, et al., 2005) أن الرضا عن الحياة يعتبر أحد المكونات الأساسية للوجود الشخصي الأفضل Subjective well-being ، وأن المستويات المختلفة لكل من الرضا عن الحياة والوجود الشخصي الأفضل ما هي إلا مجموع تقييمات الفرد لحياته ككل (ص ٣٢٨). فالوجدان الشخصي الأفضل يتضمن ثلاثة مكونات منفصلة هي: الرضا عن الحياة، والوجدان الإيجابي Positive affective والوجدان السلبي Negative affective (Daukantaite, 2006: 3).

وميز علماء النفس بين الرضا عن جوانب الحياة life-domain satisfaction والرضا الكلمي عن الحياة Global life satisfaction، بينما الرضا عن جوانب الحياة يتضمن رضا الفرد عن جوانب محددة في حياته كالرضا عن العمل والزواج ومستوى الدخل، فإن الرضا الكلمي عن الحياة أشمل بكثير حيث إنه يتضمن حكم الفرد وتقييمه

Self- discipline، وضبط الذات Achievement striving والتأني Deliberation.

وتتضمن العصبية السمات الشخصية التي ترکز على القلق Anxiety، والعدائية Hostility، والاكتئاب Self-consciousness، والشعور بالذات Depression والاندفاع Impulsiveness، والقابلية للهشاشة Vulnerability.

أما الانفتاح على الخبرة فإنه يتضمن السمات الشخصية التي ترکز على الخيال Fantasy، والجماليات Aesthetics، والمشاعر Feeling، والأفعال Actions، والأفكار Ideas، والقيم Values.

وأسفرت نتائج معظم الدراسات التي استخدمت خوذج العوامل الخمسة الكبرى في الشخصية على وجود علاقة بين هذه العوامل الخمسة الكبرى والرضا عن الحياة في الثقافات التي استخدمت فيها هذه الدراسات. (Lu, 1999; Kafka, 2000; Wigert, 2001; Hayes & Joseph, 2003; Martinez & Aygun, 2003; Lounsbury, et al., 2004; Lounsbury, et al., 2005; Zhang, 2005; Barganier, 2007; Chui, et al., 2007; Gadermann, 2007).

الرضا عن الحياة Life satisfaction

من الجدير بالذكر أن هذا العصر هو عصر علم النفس الإيجابي، حيث ركزت الأبحاث التي نشرت خلال العقدين السابقين، على موضوعات الخبرات والخصائص الإيجابية للشخصية كالسعادة والثقة بالنفس، والتفاؤل، والأمل، والوجود الشخصي الأفضل، والرضا عن الحياة. وبالتالي تزايدت الأبحاث التي تناولت الوجود الشخصي الأفضل Subjective well-being، واستطاع الباحثون في هذا المجال أن يميزوا بين مكونين للوجود الشخصي الأفضل، المكون الانفعالي Affective component الذي يمثل الوجدان

وترى زايد (٢٠٠١م) أن الرضا عن الحياة هو: "شعور الفرد بالارتياح تجاه حالته الصحية (الجسم والنفس) وعلاقته الاجتماعية والعمل الذي يؤديه، وتقبله لذاته، وأن يكون مجده الحيواني مشبعاً حاجة الأولية والثانوية ولديه قدر من الإيمان بالله، وأن يكون متوافقاً مع أسرته ومجتمعه".

ويعرف نوردنفلدت Nordenfeldt الرضا عن الحياة بأنه "تقدير موضوعي يتضمن رضا الفرد وتقبله لمصادر وظروف حياته الراهنة التي يرى أنها لصالحه وتحقق له الرفاهية والخير" (Hagberg, et al., 2002).

ووصل علماء النفس في السنوات الأخيرة إلى أهمية دور شخصية الفرد في شعوره بالرضا عن الحياة، حتى أن بعضهم اعتبر أن الشخصية قد تكون من أهم المحددات في شعور الفرد بالرضا عن الحياة (Costa & McCrae, 1980; DeNeve & Cooper, 1998; Watson, et al., 2000; Harrington & Loffredo, 2001; Joar & Fredrik, 2002; Schimmack, et al., 2002; Urich, et al., 2003; Schimmack, et al., 2004; Foley, 2005; Zhang, 2005).

كما أن الدراسات التي تناولت الشخصية القومية والوجود الشخصي الأفضل أسفرت نتائجها عن أن العصبية والأنساطية كانتا منبئاً قوياً للوجود الشخصي الأفضل (Steel & Ones, 2002).

وجهات النظر التي فسرت الرضا عن الحياة: يتضح من الدراسات التي تناولت علاقة الشخصية بالرضا عن الحياة، أنه توجد ثلاثة اتجاهات رئيسة في هذا المجال، ويُطلق على الأول اتجاه القمة- الواقع، والثاني يُطلق عليه اتجاه الواقع- القمة، والثالث يعرف بالاتجاه التفاعلي.

اتجاه الواقع- القمة: Bottom- up approach

يفترض هذا الاتجاه أن الرضا الكلي عن الحياة هو نتيجة لرضا الفرد عن مجالات الحياة المختلفة، تلك المجالات

الشامل لحياته (Sousa & Lyubomirsky, 2001). وعلى الرغم من تمييز العلماء بين الرضا الكلي عن الحياة والرضا عن جوانب الحياة، إلا أنه توجد علاقة بين الرضا عن الحياة والرضا عن جوانب الحياة، فالأفراد الذين يشعرون بالرضا عن الحياة هم الأكثر رضا عن جوانب الحياة المختلفة، وهذا ما أسفرت عنه نتائج دراسة قام بها أوشي ودينير (Oishi & Diener, 2001).

كما ميز العلماء بين الرضا عن الحياة والسعادة، إذ إن السعادة تعني حالة وجданية بينما الرضا عن الحياة هو عملية تتضمن إصدار حكم معرفي (Lu, 1995).

ويعرف شين وجونسون (Shin & Johnson, 1978) الرضا عن الحياة بأنه "تقدير شامل لنوعية حياة الفرد طبقاً للمعايير التي اختارها لنفسه" (ص ٤٧٨). ويقصد بالرضا عن الحياة قبل الفرد لذاته، وأسلوب الحياة التي يعيشها في المجال الحيوي الخيط به، فهو متوافق مع ربه، وذاته، وأسرته، وسعيد في عمله، ومتقبل لأصدقائه وزملائه، وراضٍ عن إنجازاته الماضية، ومتقائل بما يتنتظره من مستقبل ومسير على بيته فهو صاحب القرار، وقدر على تحقيق أهدافه (الدلب، ١٩٩٤م: ٣٨٥).

ويعرف أرجايل (١٩٩٧م) الرضا عن الحياة بأنه: "تقدير عقلي لنوعية الحياة التي يعيشها الفرد ككل أو حكم بالرضا عن الحياة" (ص ١٤).

ويعرف الدسوقي (١٩٩٩م) الرضا عن الحياة بأنه: "تقييم الفرد لنوعية الحياة التي يعيشها طبقاً لنسبة القيمي، ويعتمد هذا التقييم على مقارنة الفرد لظروفه الحياتية بالمستوى الأمثل الذي يعتقد أنه مناسب لحياته" (ص ٦).

ويعرف دينير وآخرون (Diener et al., 1999) الرضا عن الحياة بأنه: "تقييم الفرد الكلي لحياته، بحيث يكون هذا التقييم في صورة إيجابية".

ومن ثم يستمتع بالفرح لأنّه يشعر بالسعادة والرضا
(Furnham & Cheng, 2000).

ويذكر هيلر وآخرون (Heller et al., 2004) أن اتجاه القيمة القائم يركز على أهمية سمات الشخصية في تحديد مستوى الرضا عن الحياة لدى الأفراد، ويرى أن الرضا عن الحياة هو نتاج لعمليات ذاتية داخلية Internal subjective processes أكثر منه نتاج لعوامل خارجية موضوعية Objective external factors.

وطبقاً لهذا الاتجاه فإنّ أحداث الحياة اليومية وعلى الرغم من تأثيرها على تقييم الفرد الذاتي وما يمر به من خبرات، إلا أنّ تأثير هذه الأحداث والتغيرات التي تحدثها في مستوى الرضا عن الحياة على المدى الطويل هو تأثير محدود إذا ما قورن بتأثير الشخصية في الرضا عن الحياة (Pavot & Diener, 2004)، وهذا ما أكدته نتائج دراسة قام بها كوستا وآخرون (Costa, et al., 1987) أسفرت عن أن الاختلافات المزاجية Temperamental differences بين الأفراد أكثر قدرة على التسبّب بالوجود الشخصي الأفضل من ظروف حياتهم، وهنا يضع هيدي وويرنج (Headey & Wearing, 1992) تفسيراً لهذا التأثير المحدود للعديد من خبرات الفرد في مستوى الرضا عن الحياة من خلال غوذج الاتزان الدينياني Dynamic equilibrium الذي ينظر إلى قدرة سمات الشخصية على إعادة التوازن في مستوى الرضا عن الحياة على الرغم من انحراف هذا المستوى بسبب ما قلّكه أحداث الحياة من قوة دافعة قد تؤثّر سلباً أو إيجابياً في هذا المستوى.

وفي هذا الصدد يرى مكري وكوستا (McCrae & Costa, 1991) أنه توجد علاقة بين عوامل الشخصية الخمسة الكبرى والوجود الشخصي الأفضل الذي يتكون من الوجdan الإيجابي والوجدان السلبي والرضا عن الحياة، ويرى كوستا وماكري (Costa & McCrae, 1980) أنه توجد علاقة

التي تشكل مدخلات تحتوي على معلومات رئيسية يستخدمها الفرد في التقييم الكلّي للرضا عن الحياة (Lance, et al., 1989).

ويتّخذ هذا الاتجاه من البيئة منطلقاً لتكوين خبرة الرضا عن الحياة، فمستوى الرضا عن الحياة يعتمد على عوامل خارجية تتعلق بالبيئة المحيطة بالفرد، فأحداث الحياة المختلفة سواء أكانت إيجابية أم سلبية لها تأثير على مستوى رضا الفرد عن حياته، فالشخص الذي يشعر بمستوى عالٍ من الرضا عن الحياة، هو الذي يمرُّ بكم من الخبرات والأحداث السارة يفوق الخبرات والأحداث المؤلمة والمحزنة، وهذا ما أكدته نتائج دراسة قام مارتنسون وآخرون (Martinson, et al., 1985) أسفرت عن وجود علاقة بين التغيرات السلبية في الحياة ومستوى الرضا عن الحياة بعد ضبط عدد من التغيرات التي يمكن أن تؤثّر في مستوى الرضا عن الحياة كالمالسة الصحية للفرد، والشعور بالاغتراب، والتصدّع الشخصي.

وهذا يعني أنّ الشخص الذي يتمتع بعلاقات اجتماعية جيدة ومستوى اقتصادي عالٌ أكثر رضا عن الحياة. وقد أكدت أيضاً نتائج دراسة قام بها أبوت وسابسفورد (Abbott & Sapsford, 2006) أن العوامل البيئية للأفراد أكثر قدرة على التسبّب بالرضا عن الحياة.

اتجاه القيمة القائم: يعكس اتجاه القيمة القائم محاولات الباحثين المبكرة لفهم الأسباب والعوامل التي تجعل بعض الناس أكثر رضا عن حياتهم، تلك المحاولات التي نظرت إلى أن سمات شخصية الفرد هي المسؤولة عن الرضا عن الحياة وليس العوامل الموقعة في حياة الفرد.

ويفترض هذا الاتجاه أن هناك ميلاً شاملاً Global propensity لدى الفرد لأنّ يحب الأشياء بطريقة إيجابية،

وأهمية تأثير الرضا عن مجالات محددة في الحياة على حكم الفرد وتقييمه للرضا عن الحياة بشكل عام (Lance, et al., 1989).

وفي هذا الصدد يرى بافوت وآخرون (Pavot, et al., 1991) أن هناك مجالات معينة من الحياة كالصحة والثروة والسعادة الزوجية تؤدي دوراً مهماً في تحديد مستوى رضا الفرد عن حياته، كما يؤكد هذا الاتجاه نتائج دراسة قام بها هيلر وآخرون (Heller, et al. 2004) أسفرت نتائجها عن أن لكل من سمات الشخصية والعوامل الموقفيّة علاقة بالرضا عن الحياة. كما يؤكد هذه نتائج دراسة قام بها بريف وآخرون (Brief, et al., 1993) توصلت إلى أن ظروف الحياة الموضوعية التي يمثلها اتجاه الواقع - القمة، والشخصية كما يمثلها اتجاه القمة - الواقع يؤثران معاً على الوجود الشخصي الأفضل، وفي دراسة حديثة قامت بها جادرمان (Gadermann, 2007) أسفرت نتائجها أيضاً عن أن سمات الشخصية والمتغيرات البيئية تؤثران معاً في الوجود الشخصي الأفضل.

يتضح مما سبق، وجود ثلاثة اتجاهات جاولت تفسير الرضا عن الحياة، الأول: الواقع - القمة تفسره من منظور سببي إذ إن تقييم الفرد للرضا عن الحياة هو عملية سببية تبدأ من الرضا عن جوانب الحياة المختلفة، والثاني: القمة - الواقع تفسره من خلال وجود استعدادات مسبقة للرضا عن الحياة لدى الفرد تحدد رضاه عن جوانب الحياة المختلفة، والأخير: الاتجاه التفاعلي الذي ركز على التفاعل بين الرضا الكلي عن الحياة والرضا عن جوانب الحياة المختلفة، وفي مقارنة لهذه الاتجاهات الثلاثة في تفسير الرضا عن الحياة أسفرت نتائج دراسة قام بها لانس وآخرون (Lance, et al., 1989) أن الاتجاه التفاعلي أكثر فعالية في تفسير الرضا عن الحياة مقارنة بالاتجاهين الواقع - القمة، والقمة - الواقع.

بين المستوى المرتفع من الانبساطية والرضا عن الحياة، وعلاقة بين المستوى المنخفض من العصبية والرضا عن الحياة، ويفسر لونسبيري وآخرون (Lounsbury, et al., 2005) تلك العلاقة بكون الشخصية تسقى الرضا عن الحياة، وجوانب الخبرة الأخرى التي تسبب الرضا عن الحياة لدى الفرد، إذ إن معرفة تأثير جوانب معينة من الخبرة على الرضا عن الحياة يتطلب أولاً النظر إلى دور سمات الشخصية وتأثيره في الرضا عن الحياة، وبالتالي ينظر هذا الاتجاه إلى الرضا عن الحياة على أنه سمة راسخة في الشخصية واستعداد ثابت يؤثر في حياة الفرد ويجعله يسلك بطريقة متسقة، وهذا الاستعداد الثابت في الرضا عن الحياة يتسبب في شعور الفرد بالرضا عن جميع جوانب الحياة المختلفة.

ومن الجدير بالذكر أن التفسيرات الجينية للسعادة والرضا عن الحياة تخدم اتجاه القمة الواقع، حيث تذهب إلى أن الاختلافات بين الأفراد في الوجود الشخصي الأفضل تعزى إلى استعدادات يولد الأشخاص مزودين بها (Singley, 2005: 6).

الاتجاه التفاعلي:

Bidirectional or reciprocal approach

اقترح هذا الاتجاه هيدي وويرنج & Wearing (Interaction perspective) منطلقاً له، وينظر لكل من العوامل الشخصية والعوامل البيئية على قدر متساو في علاقتها بالسعادة والرضا عن الحياة (هيدي وفرج، ٢٠٠٢م).

ويفترض هذا الاتجاه أنه في الوقت الذي يتسبب فيه الرضا الكلي عن الحياة بالرضا عن مجالات محددة في حياة الفرد، فإن الرضا عن الحياة هو أيضاً نتيجة للرضا عن هذه المجالات، وبالتالي يعترف هذا الاتجاه بأهمية كل من الاستعداد الرا식 لدى الفرد الذي يؤثر في تقييمه للرضا سواء الرضا الكلي أو الرضا عن مجالات محددة في حياته،

وطالبة، وكشفت نتائج الدراسة عن أن الانبساطين أكثر رضا عن الحياة مقارنة بالانطوائيين.

وقام ويجرت (Wigert, 2001) بدراسة تناولت سمات الشخصية والرضا عن الحياة لدى عينة من الراشدين قوامها (١٢٥) مبحوثاً، وأسفرت نتائج الدراسة عن أن عوامل الشخصية (الانبساطية، الجحارة، وقيقة الضمير) كانت منبئة بالرضا عن الحياة.

وقام هريدي وفرج (٢٠٠٢) بدراسة تناولت مصادر السعادة المدركة في ضوء العوامل الخمسة الكبرى للشخصية، لدى عينة عشوائية من الراشدين قوامها (٢٨٧) مبحوثاً، واستخدم في الدراسة قائمة عوامل الشخصية الخمسة لكورستا وماكري، ومقاييس الرضا عن الحياة من إعداد مجدي الدسوقي، وأسفرت نتائج الدراسة عن وجود علاقة ارتباط موجبة بين عوامل الشخصية (الانبساطية، الجحارة، وقيقة الضمير، والافتتاح على الخبرة) والرضا عن الحياة، وجود علاقة ارتباط سالبة ودالة بين العصبية والرضا عن الحياة، كما أسفرت نتائج الدراسة عن أن يقظة الضمير كانت المنبئ الأقوى من عوامل الشخصية الخمسة الكبرى لوجود الإنسان الأفضل Well-being، كما أسفرت نتائج الدراسة عن وجود علاقة ارتباط دالة ومحضية بين الرضا عن الحياة والعمر، وعدم وجود فروق في الرضا عن الحياة تعزى لمتغير النوع، ومستوى التعليم.

وقام هايز وجوزيف (Hayes & Joseph, 2003) بدراسة تناولت عوامل الشخصية الخمسة والرضا عن الحياة، وتكونت عينة الدراسة من (١١١) شخصاً، وأسفرت نتائج الدراسة عن أن العصبية وقيقة الضمير كانا منبئين للرضا عن الحياة.

الدراسات السابقة:

دراسة قام بها ملكوش وباكير (١٩٩٤) بهدف تعرف الجوانب التي تجعل معلمات رياض الأطفال راضيات عن حيالهن، وترتيب هذه الجوانب، وقياس درجة الرضا عن كل منها، وتكونت عينة الدراسة من (٢٣٢) معلمة من معلمات رياض الأطفال في عمان بالأردن، وأسفرت نتائج الدراسة عن أن المعلمات راضيات عن حيالهن عموماً، وأنهن يعطين درجة رضا أكبر لجوانب الشخصية على الجوانب الأخرى.

دراسة قام بها ريتشاردسون (Richardson, 1997) بهدف تعرف مصادر الضغوط لدى معلمي المرحلة الابتدائية في منطقة الكاريبي، وتكونت عينة الدراسة من (٦٤٥) معلماً ومعلمة في المرحلة الابتدائية، واستخدم في الدراسة أداة مقاييس مصادر الضغوط من سبعة أبعاد، وكان بعد الرضا عن الحياة أحد هذه الأبعاد. وأسفرت نتائج الدراسة عن وجود فروق في متوسط درجات الرضا عن الحياة تعزى لتغير النوع، وكانت الفروق لصالح الإناث، حيث كانت المعلمات أكثر رضا عن الحياة مقارنة بالمعلمين الذكور.

وقام كافكا (Kafka, 2000) بدراسة تحليلية تناولت منبئات الوجود الشخصية الأفضل، وتكونت عينة الدراسة من (٢٧٧) فرداً تتراوح أعمارهم بين ٤٨-١٨ سنة، ومن المقاييس التي استخدمت في الدراسة مقاييس الرضا عن الحياة، وقائمة عوامل الشخصية الخمسة لكورستا وماكري، وأسفرت نتائج الدراسة عن أن يقظة الضمير والانبساطية والعصبية تعتبر منبئات للوجود الشخصي الأفضل.

وقام هارنجتون ولوفريدو (Harrington & Loffredo, 2001) بدراسة تناولت الرضا عن الحياة لدى طلبة جامعة هوسن بفيكتوريا، وتكونت عينة الدراسة من (٩٧) طالباً

وقام جوناليز وآخرون (Gonalez, et al., 2005) بدراسة هدف تعرف العلاقة بين عوامل الشخصية الخمسة الكبيرة والمتغيرات الديموغرافية (النوع، العمر، حالة العلاقة)، والوجود الشخصي الأفضل، وتكونت عينة الدراسة من (٢٣٦) مريضاً ومريضة، وأسفرت نتائج الدراسة عن وجود علاقة ارتباط موجبة بين الوجدان الموجب Positive affective وكل من الانبساطية، والافتتاح على الخبرة، والمحاراة، وبيقظة الضمير، وعلاقة ارتباط سالبة بين الوجدان الموجب والعصبية. كما أسفرت نتائج الدراسة عن أن الانبساطية والافتتاح على الخبرة كانا منبين للوجدان الموجب، والعصبية كانت منبين للوجدان السالب Negative affective. كذلك أسفرت نتائج الدراسة عن وجود فروق في الرضا عن الحياة تعزى لمتغير النوع والعمر فالإناث والأكثر سناً أكثر رضا عن الحياة.

وقام لونزبيري وآخرون (Lounsbury, et al., 2005) بدراسة هدف تعرف العلاقة بين سمات الشخصية والرضا عن الحياة، وتكونت عينة الدراسة من (٥٣٢) طالباً يدرسون في جامعة Southeastern في الولايات المتحدة الأمريكية، واستخدمت في الدراسة قائمة عوامل الشخصية الخمسة لكوستا وماكري، وأسفرت نتائج الدراسة عن وجود علاقة موجبة بين العوامل الأربع للشخصية: المحاراة، وبيقظة الضمير، والثبات الانفعالي (عكس العصبية) والانبساطية والرضا عن الحياة، كما أسفرت نتائج الدراسة عن أن عوامل الشخصية الخمسة فسرت ٤٥٪ من التباين للرضا عن الحياة.

وقام ريجي وهيوبنر (Rigby & Huebner, 2005) بدراسة العلاقة بين سمات الشخصية والرضا عن الحياة، وتكونت عينة الدراسة من (٢١٢) طالباً يدرسون في المرحلة الثانوية في بنسلفانيا Pennsylvania، وأسفرت نتائج الدراسة عن أن مستوى الرضا عن الحياة كان متوسطاً، كما

وقام مارتنيز وإيجن (Martinez & Aygun, 2003) بدراسة تناولت قدرة كل من الثقافة والشخصية على التأثير بالرضا عن الحياة، وتكونت عينة الدراسة من (٣٢١) طالباً جامعياً في الولايات المتحدة الأمريكية يحملون الجنسية الأمريكية، منهم (١٢٢) طالباً من أصل أوروبي، و(٩٩) طالباً من أصل آسيوي، وأسفرت نتائج الدراسة عن أن سمات الشخصية أكثر قدرة من الثقافة على التأثير بالرضا عن الحياة، كما أسفرت نتائج الدراسة عن وجود علاقة ارتباط موجبة ودالة بين سمات الشخصية (الانبساطية، والمحاراة، وبيقظة الضمير) والرضا عن الحياة لدى الطلاب الأمريكيين من أصل أوروبي، ووجود علاقة ارتباط موجبة ودالة بين سمات الشخصية (الانبساطية، والمحاراة، والافتتاح على الخبرة، وبيقظة الضمير)، وجود علاقة ارتباط سالبة ودالة بين العصبية والرضا عن الحياة في العيتين.

وقام وايت (White, 2004) بدراسة تناولت العلاقة بين الرضا عن الحياة والرضا عن العمل لدى معلمي المدارس العامة في غرب تكساس بالولايات المتحدة الأمريكية، وتكونت عينة الدراسة من (٥٦٣) معلماً، وأسفرت نتائج الدراسة عن وجود علاقة موجبة ودالة بين الرضا عن الحياة والرضا عن العمل، كما أسفرت نتائج الدراسة عن أن الرضا عن العمل والحالة الزواجية للمعلمين هما أفضل مني عن الرضا عن الحياة لديهم.

وقام لونزبيري وآخرون (Lounsbury, et al., 2004) بدراسة هدف تعرف العلاقة بين سمات الشخصية وكل من الرضا عن الحياة والرضا عن العمل، وتكونت عينة الدراسة من (١٣٥٢) موظفاً من بلاد مختلفة (استراليا، وكدا، وبريطانيا، ونيوزلندا، وأمريكا) يعملون في المكتبات، وأسفرت نتائج الدراسة عن وجود علاقة بين سمات الشخصية (التوكيدية، وبيقظة الضمير، والثبات الانفعالي، والانبساطية، والافتتاح على الخبرة، والنفاذ) وكل من الرضا عن الحياة، والرضا عن العمل.

الدراسة من (٣٦٨) طالباً جامعياً في أسبانيا، وأسفرت نتائج الدراسة عن وجود علاقة سالبة ودالة بين العصبية والرضا عن الحياة، وعلاقة موجبة ودالة بين الانبساطية والرضا عن الحياة، كما أسفرت نتائج الدراسة عن أن العصبية منبئ أقوى من الانبساطية بالنسبة للرضا عن الحياة.

وقام لين وستيل (Lynn & Steel, 2006) بدراسة تناولت الشخصية القومية والرضا عن الحياة، واستخدم الباحثان في الدراسة نتائج الدراسات التي أجريت في (٣٠) دولة، وأسفرت نتائج الدراسة عن أن التفاعل بين العصبية والانبساطية كان منبئاً قوياً للرضا عن الحياة، كما أسفرت نتائج الدراسة عن أن العصبية تقلل من الرضا عن الحياة لدى جميع الشعوب عينة الدراسة، ولكنها كانت أكثر تأثيراً في الشعوب التي تتميز بالانطوانية مقارنة بالشعوب التي تتميز بالانبساطية.

وقام بارجانير (Barganier, 2007) بدراسة تناولت الشخصية والوجود الشخصي الأفضل، وتكونت عينة الدراسة من (١٤٢) مفحوصاً، وأسفرت نتائج الدراسة عن وجود علاقة سالبة ودالة بين العصبية والرضا عن الحياة، وعلاقة موجبة بين الانبساطية وبيقظة الضمير والرضا عن الحياة، كما أسفرت نتائج الدراسة عن أن العصبية كانت منبئاً قوياً للرضا عن الحياة، أما الانبساطية وبيقظة الضمير فلم تكن لها القدرة على التأثير بالرضا عن الحياة.

وقدّمت تشى وآخرون (Chui, et al., 2007) بدراسة هدف تعرّف العلاقة بين سمات الشخصية والرضا عن الحياة، وتكونت عينة الدراسة من (١٣٤) مفحوصاً من تايلاند، وأسفرت نتائج الدراسة عن وجود علاقة ارتباط سالبة ودالة بين كل من العصبية والجذارة والرضا عن الحياة، ووجود علاقة ارتباط موجبة ودالة بين الانفتاح على الخبرة والرضا عن الحياة، وعدم وجود علاقة دالة بين كل من الانبساطية وبيقظة الضمير والرضا عن الحياة.

أسفرت نتائج الدراسة عن وجود علاقة ارتباط موجبة بين الرضا عن الحياة والثبات الانفعالي، وعدم وجود علاقة بين الرضا عن الحياة والانبساطية، كذلك أسفرت عن وجود فروق في الثبات الانفعالي بين الذكور والإإناث، والفرق كانت لصالح الذكور، كما لم تسفر النتائج عن وجود فروق في الرضا عن الحياة تعزى لمتغير النوع.

وقام سنفرمسكسل وآخرون (Sinphurmsukkul, et al., 2005) بدراسة تناولت سمات الشخصية والرضا عن الحياة لدى عينة من سكان شمال غرب تايلاند مكونة من (٥٧٠) فرداً، وأسفرت نتائج الدراسة عن وجود علاقة ارتباط موجبة ودالة بين سمات الشخصية التالية: الانبساطية والجذارة وبيقظة الضمير والانفتاح على الخبرة والرضا عن الحياة، وعلاقة ارتباط سالبة ودالة بين العصبية والرضا عن الحياة.

وقام زانج (Zhang, 2005) بدراسة هدف تعرّف مبنيات الرضا عن الحياة لدى الصينيين، وتكونت عينة الدراسة من (١٣٤٧) فرداً تراوح أعمارهم بين ١٤-٨٨ سنة أي تضمنت العينة ثلاثة أجيال متعددة من الصينيين، واستخدمت في الدراسة قائمة عوامل الشخصية الخمسة لكوستا وماكري، وأسفرت نتائج الدراسة عن وجود علاقة موجبة ودالة بين الرضا عن الحياة وكل من الانبساطية Agreeableness والجذارة Extroversion، وعلاقة سالبة ودالة بين الرضا عن الحياة والعصبية Conscientionsness، كما أسفرت نتائج الدراسة عن أن تقدير الذات كان المنبئ الأقوى للرضا عن الحياة يليه الانبساطية، ثم الانفتاح على الخبرة لدى الصينيين. كذلك أسفرت نتائج الدراسة عن وجود فروق في الرضا عن الحياة تعزى لمتغير العمر لصالح الأفراد الأكبر سناً، وعدم وجود فروق في الرضا عن الحياة تعزى لمتغير النوع.

وقام ليبران (Libran, 2006) بدراسة تناولت أبعاد الشخصية والوجود الشخصي الأفضل، وتكونت عينة

الحياة في دول ومجتمعات مختلفة كثيرة، ولكن الدراسات نادرة على مستوى العالم العربي، أما على المستوى الفلسطيني فلم تقع الباحثة على أي دراسة تناولت سمات الشخصية في علاقتها بمفهوم الرضا عن الحياة، كما يلاحظ أن معظم الدراسات السابقة التي تناولت مفهوم الرضا عن الحياة استخدمت مقاييس الرضا عن الحياة إعداد دينر وآخرون (Diener, et al., 1985).

أسئلة وفرضيات الدراسة :

السؤال الأول :

ما مستوى الرضا عن الحياة لدى معلمي المرحلة الأساسية الدنيا في محافظة غزة؟

فرضيات الدراسة :

١. توجد علاقة ارتباط دالة بين سمات الشخصية والرضا عن الحياة لدى معلمي المرحلة الأساسية الدنيا في محافظة غزة.

٢. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متغيرات درجات أفراد العينة على سمات الشخصية تعزى لمتغير النوع.

٣. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متغيرات درجات أفراد العينة على الرضا عن الحياة تعزى لمتغير النوع (ذكر - أنثى).

إجراءات الدراسة :

منهج الدراسة :

اعتمدت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي للتحقق من فرضيات البحث.

مجتمع الدراسة :

يشمل مجتمع الدراسة جميع معلمي المرحلة الأساسية الدنيا في المدارس التابعة لوزارة التربية والتعليم العالي في محافظة غزة للفصل الدراسي الأول للعام الدراسي

وقام كوكنوس (Kokkinos, 2007) بدراسة هدف تعرف العلاقة بين سمات الشخصية وضغوط العمل والاحتراق لدى معلمي المرحلة الابتدائية في قبرص، وتكونت عينة الدراسة من (٤٧) معلماً، وأسفرت نتائج الدراسة عن وجود علاقة بين الاحتراق النفسي لدى المعلمين وكل من سمات الشخصية وضغوط العمل، كما أسفرت نتائج الدراسة عن أن العصبية كانت النبي الأقوى لإصابة المعلم بالاحتراق النفسي.

يتضح من الدراسات التي تناولت العلاقة بين الشخصية والرضا عن الحياة أن معظمها أسفرت نتائجها عن وجود علاقة ارتباط موجبة بين الانبساطية ويقظة الضمير والرضا عن الحياة، وعلاقة ارتباط دالة وسالبة بين العصبية والرضا عن الحياة، وبعضها أسف عن وجود علاقة موجبة بين كل من المجازة والافتتاح على الخبرة والرضا عن الحياة. كما أسفرت الدراسات التبؤية عن أن العصبية هي النبي الأقوى للرضا عن الحياة.

وأسفرت نتائج الدراسات السابقة عن نتائج متباعدة فيما يتعلق بالفروق بين الجنسين في الرضا عن الحياة، ومن بين تلك الدراسات التي أظهرت عدم وجود فروق بين الذكور والإناث في الرضا عن الحياة (Rigby & Huebner, 2005; Zhang, 2005) وفريج، (٢٠٠٢م)، ومن الدراسات التي أظهرت وجود فروق في الرضا عن الحياة لصالح الإناث (Richardson, 1997; Gonalez, et al., 2005) كما أسفرت نتائج الدراسات التي تناولت متغير العمر عن وجود فروق الرضا عن الحياة تعزى لمتغير العمر لصالح الأفراد الأكبر سنًا (Gonalez, et al., 2005; Zhang, 2005) هريدي وفريج، (٢٠٠٢م).

ومن الملاحظ من الدراسات السابقة أن الدراسات العالمية تناولت سمات الشخصية وعلاقتها بمفهوم الرضا عن

تكونت عينة الدراسة من (٢٩٣) معلمًاً ومعلمة، (٤٤) معلمًاً، (١٤٩) معلمة) من معلمي المرحلة الأساسية الدنيا، وقد اختير أفراد العينة بالطريقة العشوائية، والجدول التالي يوضح ذلك.

جدول (١)

عدد المعلمين والمعلمات في المدارس التي شملتها الدراسة في محافظة غزة

تنطبق على بدرجة كبيرة، تتطبق على بدرجة كبيرة جداً).
تحصل العبارات الإيجابية منها على الدرجات (١-٢-٣) -
٤-٥) على التوالي، أما العبارات السلبية فتبعد عكس هذا
التدرج. وبذلك تكون أعلى درجة على المقياس (٣٠٠)،
وأقل درجة (٦٠).

وقام معداً المقياس بحسب صدق المقياس من خلال الصدق العاملية وصدق الخلق، وثباته من خلال إعادة تطبيقه، وكانت معاملات ثبات المقياس وصدقه جميعها تشير إلى صدق المقياس وثبيته.

قامت الباحثة الحالية بحساب صدق وثبات المقياس في

البيئة الفلسطينية علم النحو التالي:

أدوات الدراسة:

أولاً - قائمة العواما، الخمسة الكبار للشخصية

The (NE-FFI-S) Personality Inventory

أعد كوستا و ماكري Costa & McCrae القائمة

المختصرة للعوامل الخمسة الكبرى للشخصية، وقام بتعريفه الأننصاري (٢٠٠٢م)، وتكون من (٦٠) بندًا، وتشتمل على خمسة مقاييس فرعية هي العصاية، والانبساطية، والافتتاح على الخبرة، والجراوة، ويقظة الضمير، ويضم كل مقياس فرعى (١٢) عبارة، يجاب عن كل منها باختيار بدليل من خمسة، والبدائل الخمسة هي: (تنطبق على بدرجة قليلة جداً، تنطبق، علم، بدرجة قليلة، تنطبق، علم، بدرجة متواسطة،

والدرجة الكلية لهذا العامل، وكانت معاملات الارتباط

جميعها دالة عند مستوى .٠٠٥ ومستوى .٠٠١ ويوضح جدول

(٢) ذلك:

صدق المقياس:

تم حساب صدق المقياس عن طريق صدق الاتساق الداخلي، وذلك بحساب معامل ارتباط بيرسون بين درجة بنود كل عامل من قائمة العوامل الخمسة الكبرى للشخصية

جدول (٢)

معاملات الارتباط بين درجات بنود كل عامل من قائمة العوامل الخمسة الكبرى

للشخصية والدرجة الكلية لهذا العامل

معامل الارتباط	رقم البند	معامل الارتباط	رقم البند	معامل الارتباط	رقم البند	معامل الارتباط	رقم البند	
***,٥٥	٤٦	***,٧١	٣١	***,٥٢	١٦	**,٤٤	١	العصبية
***,٥٣	٥١	**,٣٣	٣٦	**,٤٢	٢١	**,٣٨	٦	
***,٤٨	٥٦	***,٦٣	٤١	***,٧٧	٢٦	***,٤٩	١١	
,٣٠	٤٧	*,٦٧	٢٢	***,٤٧	١٧	**,٣٧	٢	الانبساطية
***,٥٠	٥٢	***,٦٢	٣٧	**,٤٣	٢٢	**,٢٨	٧	
***,٤٦	٥٧	**,٤٤	٤٢	**,٢٩	٢٧	***,٥٥	١٢	
***,٥٨	٤٨	***,٤٩	٣٣	**,٣١	١٨	***,٦١	٣	الافتتاح على الخبرة
,٣٩	٥٣	*,٦٨	٣٨	**,٢٨	٢٢	**,٣٥	٨	
***,٥٦	٥٨	**,٤٠	٤٣	**,٤٢	٢٨	**,٣٣	١٢	
**,٣٢	٤٩	**,٣٩	٣٤	**,٣١	١٩	**,٣٠	٤	المجازة
***,٤٩	٥٤	***,٥٣	٣٩	**,٢٩	٢٤	**,٢٨	٩	
,٣١	٥٩	**,٤١	٤٤	*,٥٨	٢٩	***,٤١	١٤	
***,٦٠	٥٠	***,٦٩	٣٥	***,٥٨	٢٠	**,٤٥	٥	يقطة الضمير
,٤٢	٥٥	*,٤٦	٤٠	***,٤٦	٢٥	***,٥٤	١٠	
***,٤٩	٦٠	***,٥٥	٤٥	***,٥٩	٣٠	**,٣٥	١٥	

كما قامت بحساب صدق ثبات المقياس في البيئة الفلسطينية على النحو التالي:

صدق المقياس:

أ- صدق المحكمين:

* تم عرض المقياس على هيئة من أعضاء هيئة التدريس في قسم علم النفس في جامعة الأقصى، وتم الاتفاق على صلاحية المقياس للبيئة الفلسطينية، وكانت نسبة الاتفاق

.٠٠,٩٥

ب- صدق المعلم:

كان الحال المستخدم لحساب الصدق مقياس الرضا عن الحياة من إعداد: الدسوقي (١٩٩٩م). وكان معامل الارتباط .٠٠,٧٤، وهو دال عند مستوى .٠٠,٠١

ج- الاتساق الداخلي:

تم التحقق من تفع المقياس بالاتساق الداخلي، وذلك بحساب معامل ارتباط بيرسون بين درجة كل بناء والدرجة الكلية لمقياس الاكتتاب، وكانت معاملات الارتباط جميعها دالة عند مستوى .٠٠,٠١.. ويوضح ذلك جدول (٣).

ثبات المقياس:

تم التتحقق من ثبات المقياس باستخدام معامل ألفا كرونباخ: حيث تم حساب معامل ألفا كرونباخ للمقياس ككل فكان .٠٠,٧٩، وتم حسابه للعوامل الخمسة للشخصية على النحو التالي: معامل ثبات ألفا كرونباخ على العصاية هو (.٠٠,٨٣)، والانبساطية (.٠٠,٨١)، والانفتاح على الخبرة (.٠٠,٧٧)، والتجارة (.٠٠,٧٨)، وبقية الضمير (.٠٠,٨٨).

ثانياً- مقياس الرضا عن الحياة

The Satisfaction with Life Scale

قام دينير وآخرون (Diener, et al., 1985) بإعداد هذا المقياس الذي يعتبر من أكثر المقياس استخداماً لقياس الرضا عن الحياة، ويكون من خمس عبارات لكلي منها سبعة مقاييس تقدير هي: معارض جداً، معارض، معارض قليلاً، غير مقرر، موافق قليلاً، موافق، موافق جداً، وأعطيت مقاييس التقدير الأوزان التالية: ١، ٢، ٣، ٤، ٥، ٦، ٧. وبذلك تكون أعلى درجة يحصل عليها المعلم على المقياس هي: (٣٥)، وأقل درجة يحصل عليها (٥).

وقام معدو المقياس بحساب صدق المقياس من خلال صدق المعلم، وكان الحال المستخدم هو بطارية من عشرة مقاييس تقيس الوجود الشخصي الأفضل، وحساب ثباته من خلال إعادة الاختبار فكان معامل الارتباط بين التطبيقين بطريقة معامل بيرسون .٠٠,٨٢، كما تم حساب ثباته من خلال معاملات ألفا كرونباخ التي بلغت .٠٠,٨٧.. كما قام بلاتسكي ودينير (Balatsky & Diener, 1993) بحساب ثبات المقياس في ٤١ دولة فكان معامل ألفا كرونباخ .٠٠,٧٨.

وقامت الباحثة في الدراسة الحالية بترجمة المقياس، وقامت مراجعته عدة مرات من قبل مختصين في علم النفس واللغة، من يتقنون اللغتين العربية والإنجليزية (ملحق ١).

* د. محمد عسلية، د. عايدة صالح، د. ياسرة أبو هدووس، د. جولستان حجازي، د. عون محيسن.

جدول (٣)

معاملات الارتباط بين درجات بندو مقياس الرضا عن الحياة والدرجة الكلية للمقياس

معامل الارتباط	رقم البند								
***,٦١٧	٥	***,٧٩٧	٤	***,٧٠٠	٢	***,٦٩٩	٢	***,٥٤٨	١

نتائج الدراسة :

ثبات المقياس :

نتائج ومناقشة السؤال الأول :

ينص السؤال الأول على: ما مستوى الرضا عن الحياة لدى معلمي المرحلة الأساسية الدنيا في محافظة غزة؟ وللإجابة عن السؤال السابق تم استخدام المتوسطات الحسابية والأوزان النسبية كما هو مبين في الجدول (٤).

تم التحقق من ثبات المقياس باستخدام معامل ألفا كرونباخ: حيث تم حساب معامل ألفا كرونباخ للمقياس ككل فوجد أنه يساوي ٠,٨١ . وهكذا أصبح المقياس يعمت بمعامل ثبات يمكن الاعتماد عليه وعلى نتائجه في الدراسة الحالية

الأساليب الإحصائية :

استخدمت الباحثة الأساليب الإحصائية التالية: المتوسطات الحسابية والأوزان النسبية، ومعامل ارتباط برسون، واختبار "ت".

جدول (٤)

المتوسط الحسابي والوزن النسيبي لاستجابات عينة الدراسة على

مقياس الرضا عن الحياة

الوزن النسيبي	مجموع الاستجابات	الاخراف المعياري	المتوسط الحسابي	عدد أفراد العينة	المتغير
%٦٤,٢٩	٦٥٩٣	٥,٣٩	٢٢,٥٠	٢٩٢	الرضا عن الحياة

وهذه النتيجة تعكس أن مستوى الرضا عن الحياة قد يتأثر بعوامل أخرى قد تفوق ما يسود المجتمع من ضغوط وأزمات، وهذا ما تؤكد نتائج دراسة قام بها روجاس (Rojas, 2006) أسفّرت عن أن العلاقة بين رضا الفرد عن حياته ورضاه عن المجتمع الذي يعيش فيه كانت ضعيفة مقارنة بالعلاقة بين رضاه عن حياته ورضاه عن أسرته وصحته.

يتضح من الجدول (٤) أن متوسط درجات الرضا عن الحياة لدى عينة الدراسة ٢٢,٥٠ وهذا يعني أن مستوى الرضا عن الحياة هو %٦٤,٢٩، وتعني هذه النتيجة أن معلمي المرحلة الأساسية الدنيا في محافظة غزة يشعرون بمستوى لا يأس به من الرضا عن الحياة على الرغم مما يعانيه المجتمع الفلسطيني من ضغوط شتى اقتصادية واجتماعية وسياسية وأمنية.

بالازدهار الاقتصادي وهو أقل من متوسط الرضا عن الحياة (٤,٢٦) لدى الشعب الكولومبي.

وعن تأثير دور المعايير الثقافية في تقدير الأفراد لحياتهم ورضاهم عنها، توکد نتائج دراسة قام بها سكماك وآخرون (Schimmack, et al., 2002) أن تأثير الشخصية في مستوى الرضا عن الحياة يتوسطه عامل الثقافة التي تسود هذا المجتمع.

نتائج ومناقشة الفرض الأول:
ينص الفرض الأول على أنه "توجد علاقة ارتباط دالة بين سمات الشخصية والرضا عن الحياة لدى معلمي المرحلة الأساسية الدنيا في محافظة غزة". وللحقيقة من صحة الفرض تم استخدام معامل ارتباط بيرسون، وذلك كما هو مبين في الجدول (٥).

وتفسر الباحثة نتيجة الدراسة الحالية في ضوء إيمان الإنسان الفلسطيني بقضاء الله وقدره وأنه يعيش في أرض الرباط إلى يوم الدين، هذا الإيمان الذي يعتبر القوة الكامنة وراء شعور الإنسان الفلسطيني لهذا المستوى من الرضا عن الحياة. وهذا يتافق مع ما توصل إليه دينر وآخرون (Diener, et al., 2000) عندما فسروا انخفاض مستوى الرضا عن الحياة بين الشعوب المختلفة من خلال ما يميز هذه الشعوب من معايير ثقافية تكسبهم ميلاً واستعداداً موجياً Positive disposition له تأثير قوي على تقديرهم العام لحياتهم ورضاهم عنها، فمن خلال نتائج دراستهم التي تناولت الرضا عن الحياة لدى (٤١) بلدًا كان متوسط الرضا عن الحياة (٢٠,٢) لدى الشعب الياباني الذي يتميز

جدول (٥)

مصفوفة معاملات الارتباط بين سمات الشخصية والرضا عن الحياة

الرضا عن الحياة	يقظة الضمير	المجازة	الافتتاح على الخبرة	الانبساطية	العصبية	المتغيرات
					١	العصبية
				١	٠٠,٤٢٥ -	الانبساطية
			١	٠,٠٢٨	٠,٠١٠ -	الافتتاح على الخبرة
		١	٠٠,١٢٠ -	٠٠,١٩٩	٠٠,٣٢٦ -	المجازة
١	٠٠,٤٣٨	٠,٠٥٣	٠,٠٥٣	٠٠,٤٤٨	٠٠,٤٠٢ -	يقظة الضمير
١	٠٠,١١٧	٠٠,٢٧٣	٠,١٠٥ -	٠٠,٢٨١	٠٠,٢٦٤ -	الرضا عن الحياة

* دالة عند مستوى ٠٠٠٥ ** دالة عند ٠٠١

الرضا عن الحياة (1995, Lu,)، كما أن العصبية تعتبر من بناء لجميع أبعاد الاحتراق النفسي لدى معلمي المرحلة الابتدائية (Kokkinos, 2007)، فالعصبية تتضمن السمات التي تركز على القلق، والأفراد الذين يعانون من القلق هم أقل رضا عن الحياة، وهذا ما توکدته نتائج بعض الدراسات .(Sinthurmsukkul, et al., 2005; Paolini et al., 2006)

يتضح من الجدول السابق وجود علاقة ارتباط سالبة ودالة بين العصبية والرضا عن الحياة عند مستوى ٠٠,٠١، وتبدو هذه النتيجة منطقية، وتفق مع ما توصلت إليه نتائج دراسات سابقة من إبراز دور سمات شخصية الفرد وتأثيرها في مدى ما يتمتع به من رضا عن حياته، فالأفراد الذين يتمسرون بالعصبية يسجلون مستويات منخفضة على مقاييس

كما أسفرت معظم الدراسات التي تناولت العصبية وعلاقتها بالرضا عن الحياة عن وجود علاقة ارتباط سالبة ودالة بين العصبية والرضا عن الحياة (هريدي وفروج، ٢٠٠٢؛ Lu, 1995; Kafka, 2000; Schimmac, et al., 2002 Hayes & Joseph, 2003; Martinez & Aygun, 2003; Lounsbury, et al., 2004; Treistman, 2004; Lounsbury, et al., 2005; Sinphurmsukskul, et al., 2005; Zhang, 2005; Libran, 2006; Lynn & Steel, 2006; Marsh, et al., 2006; Barganier, 2007; Chui, et al., 2007).

كما يتضح وجود علاقة دالة موجبة ودالة بين الانبساطية والرضا عن الحياة عند مستوى ٠٠,٠١، وتعتبر هذه النتيجة منطقية، فطبقاً لما يقوله ماكري وجون (McCrae & John, 1992) فإن الانبساطية تتضمن السمات الشخصية التي تركز على الدفء والتوكيدية والنشاط والانفعالات الموجبة، تلك السمات بلا شك توفر لصاحبيها الشعور بالرضا عن الحياة، فالأفراد الذين يتسمون بالنشاط والحيوية هم أكثر شعوراً بالرضا عن الحياة، وهذا ما تؤكد نتائج دراسة قام بها بيلتشير (Pilcher, 1998) كشفت عن أن نشاط الفرد يعتبر مبنئاً بالرضا عن الحياة، والانبساطية تتضمن السمات الشخصية التي تركز على الانفعالات الموجبة، وما لا شك فيه أن الانفعالات الموجبة توفر لصاحبيها الشعور بالرضا، وهذا ما كشفت عنه نتائج بعض الدراسات التي أسفرت عن وجود علاقة ارتباط موجبة ودالة بين الانفعالات الموجبة والرضا عن الحياة (Schmitt, et al., 2002; Gonzalez, et al., 2005)، والانفعالات الموجبة تتضمن أيضاً الشعور بالتفاؤل، والأفراد المتفائلين هم أكثر رضا عن الحياة، وهذا ما أكدته دراسة قام بها هايز وويشنجتون (Hayes & Weathington, 2007).

وتتضمن الانبساطية السمات الشخصية التي تركز على الاجتماعية، فالأفراد الذين ينبعحون في إقامة

والعصبية تتضمن الشعور بالتوتر والأفراد الذين يعانون من مستويات مرتفعة من التوتر هم أقل رضا عن الحياة (Hayes & Weathington, 2007; Mangold, 2007) تتضمن أيضاً الشعور بالاكتئاب، والأفراد المكتئبون هم أقل رضا عن الحياة، وهذا ما تؤكد نتائج الدراسات التالية Anm, et al., 2005; Bryant & Constantine, 2006; (Khrantslova, et al., 2007) التي تركز على الشعور بالعدائية، والأفراد الذين يتسمون بالعدائية هم أقل رضا عن الحياة، وهذا ما تؤكد نتائج دراسة قام بها بيلتشير (Pilcher, 1998) كشفت عن وجود علاقة سالبة ودالة بين العدائية والرضا عن الحياة، وتتضمن العصبية أيضاً السمات التي تركز على الشعور بالذات Self- consciousness وقلق الاجتماعي، وهذا يعني أن الأشخاص العصبيين الذين يعانون من الشعور بالإثم والخرج والقلق الاجتماعي هم أقل رضا عن الحياة، وهذا ما أكدته نتائج دراسة قام بها هارنجلتون ولوفريلدو (Harrington & Loffredo, 2001) أسفرت عن وجود علاقة ارتباط سالبة ودالة بين الشعور بالذات والقلق الاجتماعي والرضا عن الحياة.

ويرى ماكري وكوستا (McCrae & Costa, 1989) أن العصبية تتضمن سمات غير توافقية maladjustment characterized، وهذا يعني أن العصبيين لا يمتلكون أساليب المواجهة الفعالة في مواجهة أحداث الحياة، وبالتالي فهم أقل رضا عن الحياة. وطبقاً لنتائج بعض الدراسات التي تناولت العلاقة بين الرضا عن الحياة وأساليب المواجهة الفعالة فقد تبين وجود علاقة ارتباط دالة وسالبة بين الرضا عن الحياة وأساليب المواجهة الفعالة (McCrae & Costa, 1986; Deniz, 2006; Suldo &

. (Huebner, 2006

(Giannakopoulos, 1994; Schmitt, et al., 2002) كما تتضمن المخاراة سمة اعتدال الرأي Tender- mindedness وهذا يعني أن الأفراد الذين يتسمون بتصلب الرأي Tough- mindedness هم أقل رضا عن الحياة، وهذا ما تؤكد نتائج دراسة قام بها لونزبيري وآخرون (Lounsbury, et al., 2004) أسفرت عن وجود علاقة سالبة بين تصلب الرأي والرضا عن الحياة. والأفراد الذين يتسمون بالمخاراة هم أقل اكتساباً وهذا ما أسفرت عنه دراسة قام هوث وآخرون (Hoth, et al., 2007)، وهذا يعني أنهم أكثر رضا عن الحياة، والأفراد الذين يتسمون بالغضب هم أقل رضا عن الحياة، حيث أكدت دراسة قام بها كوبتز (Kuppens, 2005) وجود علاقة ارتباط سالبة ودالة بين المخاراة والغضب.

و جاءت نتيجة الدراسة الحالية متسقة مع ما توصلت إليه العديد من نتائج الدراسات التي تناولت العلاقة بين المخاراة والرضا عن الحياة (Wigert, 2001; Martinez & Aygun, 2003; Lounsbury, et al., 2005; Zhang, 2005; Marsh, et al., 2006).

كذلك يتضح من الجدول (٥) وجود علاقة ارتباط موجة ودالة عند مستوى ٠,٥٠ بين يقظة الضمير والرضا عن الحياة، وتعبر هذه النتيجة منطقية فالأشخاص الذين يتسمون بيقظة الضمير هم أكثر رضا عن الحياة، وتتضمن يقظة الضمير سمة ضبط الذات، فالأشخاص الذين يتسمون بضبط الذات هم أكثر رضا عن الحياة، وهذا ما تؤكد نتائج دراسة قام بها خارماتسلوفا وآخرون (Khramtslova, et al., 2007) أسفرت عن وجود علاقة ارتباط موجة ودالة بين ضبط الذات والرضا عن الحياة.

و جاءت نتيجة الدراسة الحالية متسقة مع ما توصلت إليه العديد من الدراسات التي تناولت العلاقة بين يقظة الضمير والرضا عن الحياة

علاقات اجتماعية مع الآخرين هم أكثر رضا عن الحياة، وهذا ما تؤكد نتائج دراسة قام بها سيرجن وآخرون (Segrin, et al., 2007) أسفرت عن وجود علاقة ارتباط موجة بين المهارات الاجتماعية والرضا عن الحياة، ونتائج دراسة قام بها باليستروس وآخرون (Ballesteros, et al., 2001) أسفرت عن وجود علاقة social contacts موجة ودالة بين الاتصال الاجتماعي ومدى ما يشعر به الفرد من رضا عن الحياة، و تؤكد نتائج دراسات أخرى أسفرت عن وجود علاقة موجة ودالة بين الاهتمامات الاجتماعية والرضا عن الحياة (Saunders & Roy, 1999; Gilman, 2001).

كما جاءت نتيجة الدراسة الحالية متسقة مع نتائج معظم الدراسات التي تناولت الانبساطية وعلاقتها بالرضا عن الحياة التي أسفرت عن وجود علاقة ارتباط موجة ودالة بين الانبساطية والرضا عن الحياة (هريدي وفروج، ٢٠٠٢؛ Kafka, 2000; Harrington & Loffredo, 2001; Vitterso, 2001; Wigert, 2001; Schimmack, et al., 2002; Hayes & Joseph, 2003; Martinez & Aygun, 2003; Lounsbury, et al., 2004; Lounsbury, et al., 2005; Sinphurmsukskul, et al., 2005; Zhang, 2005; Libran, 2006; Lynn & Steel, 2006; Marsh, et al., 2006; Barganier, 2007; .).

كما يتضح من الجدول (٥) وجود علاقة ارتباط موجة ودالة عند مستوى ٠,١٠ بين المخاراة والرضا عن الحياة، وتعبر هذه النتيجة منطقية فالخاراة تتضمن السمات التي تركز على الثقة بالنفس، والفرد الواثق من نفسه يتسم بقدر عالي للذات، فقد أسفرت نتائج دراسة قامت بها نورميلا (Nurmela, 2007) عن وجود علاقة ارتباط موجة ودالة بين المخاراة وتقدير الذات، كما أسفرت نتائج الدراسات التي تناولت علاقة تقدير الذات بالرضا عن الحياة عن وجود علاقة ارتباط دالة و موجة بينهما (Kim & Yae, 1990; Hong & Maluka, 2004)

نتائج ومناقشة الفرض الثاني:
 ينص الفرض الثاني على أنه "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد العينة على سمات الشخصية تعزى لمتغير النوع". وللحصول من صحة الفرض تم استخدام المتوسطات الحسابية واختبارات، وذلك كما هو مبين في الجدول (٦).

(Kafka, 2000; Wigert, 2001; Hayes & Joseph, 2003; Martinez & Aygun, 2003; Lounsbury, et al., 2004; Blantny, et al., 2004; Lounsbury, et al., 2005; Marsh, et al., 2006; Barganier, 2007).

جدول (٦)

**المتوسطات والانحرافات المعيارية وقيمة "ت" لدرجات أفراد العينة
في مقياس سمات الشخصية بعما لمتغير النوع**

مستوى الدلالة	قيمة ت	إناث (ن=١٤٩)		ذكور (ن=١٤٤)		عينة الدراسة	المتغير
		ع	م	ع	م		
٠,٥٥	٢,٢٦	٥,٦٠	٣١,٨٢	٥,٢٨	٣٠,٤٠		العصابية
٠,٥٥	٢,٥٦	٤,٦٠	٤٠,٦٢	٥,٠٤	٤٢,٠٦		الأنبساطية
غير دالة	٠,٠٨	٤,٤٢	٣٤,٤٢	٢,٩٧	٣٤,٣٨		الانفتاح على الخبرة
٠,٠١	٢,٤١	٤,٧٣	٤٧,٤٦	٥,٤٧	٤٥,٤٢		المجازة
غير دالة	١,١٤	٥,١٣	٥٠,١٣	٥,٩٨	٤٩,٤٠		يقطنة الضمير

وهذا يعني أن الذكور أكثر نشاطاً وثقة بالنفس مقارنة بالإإناث، وهذا ما تؤكد له نتائج دراسة قام بها فيشر وأخرون (Fisher, et al., 2003). وتتسق نتائج الدراسة الحالية مع ما توصل إليه لين ومارتن (Lynn & Martin, 1997) من أن الذكور أكثر انبساطية من الإناث.

كذلك يتضح من الجدول السابق وجود فروق دالة عند مستوى ٠,٠١ تعزى لمتغير النوع في بعد المجازة والفرق كانت لصالح الإناث، وهذه النتيجة تعني أن المعلمات أكثر مجازة من المعلميين، وتتفق هذه النتيجة مع نتائج عدد من الدراسات التي تناولت الفروق في سمات الشخصية بين الجنسين (Marsh, et al., 2006; Schmitt, et al., 1997; Judith, 2000; Costa, et al., 2008 King, et al., 2001; Marsh, et al., 2006; Schmitt, et al., 2008).

يتضح من الجدول السابق وجود فروق دالة تعزى لمتغير النوع عند مستوى ٠,٠٥ في بعد العصابية والفرق كانت لصالح الإناث، وهذه النتيجة تعني أن المعلمات أكثر عصابية من المعلميين، وتتفق هذه النتيجة مع نتائج عدد من الدراسات التي تناولت الفروق بين الجنسين في سمات الشخصية (رضوان، ٢٠٠١ م ١٩٩٧؛ Costa, et al., 2001; Farmer, et al., 2002 Mastor, 2003؛ Marsh, et al., 2006؛ Schmitt, et al., 2008).

كما يتضح من الجدول السابق وجود فروق دالة تعزى لمتغير النوع عند مستوى ٠,٠٥ في بعد الأنبساطية والفرق كانت لصالح الذكور، وهذه النتيجة تعني أن المعلميين أكثر انبساطية من المعلمات. والأنبساطية تتضمن السمات التي تركز على النشاط، Activity، والثقة بالنفس،

١٩٦٧ - ١٩٩٢ م، استخدم فيها قائمة العوامل الخمسة الكبرى للشخصية، أسفرت نتائجها عن أن الرجال أكثر انبساطية من النساء، وأن النساء أكثر عصبية ومحاربة من الرجال، وهذا يثير التساؤل التالي: هل الفروق بين الجنسين في سمات الشخصية ترجع إلى أسباب جينية أم إلى الطريقة التي يعبر بها الفرد عن نفسه من خلال التقرير الذاتي؟

نتائج ومناقشة الفرض الثالث:

ينص الفرض الثالث على أنه "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد العينة على الرضا عن الحياة تعزى لمتغير النوع (ذكر - أنثى)". وللحتحقق من صحة الفرض تم استخدام المتوسطات الحسابية واختبار، وذلك كما هو مبين في الجدول (٧).

وجاءت نتيجة الدراسة الحالية متسبة مع نتائج مسح قام بها نيتل (Nettle, 2007) لتعرف الفروق بين الجنسين في سمات الشخصية على عينة تكونت من ٤٠١٧ رجلاً، و٢٥٤٤ امرأة من بريطانيا وأمريكا، أسفرت عن أن الفروق بين الجنسين في المحاربة والتي كانت لصالح الإناث كانت أعلى من الفروق بين سمات الشخصية الأخرى.

ويتبين من نتائج الدراسة الحالية أن المعلمين سجلوا درجات أعلى في الانبساطية، وسجلت المعلمات درجات أعلى في العصبية والمحاربة، ومن الأشياء التي أثارت انتباه الباحثة هو دراسة قام بها جو وآخرون (Guo, et al., 1995) تناولت دراسة الفروق بين الجنسين في سمات الشخصية من خلال التحليل البعدى Meta-Analyses لنتائج مجموعة من الدراسات بلغ عددها (٧٦) دراسة نشرت في الفترة ما بين

جدول (٧)

المتوسطات والانحرافات المعيارية وقيمة "ت" لدرجات أفراد العينة في مقياس الرضا عن الحياة تبعاً لمتغير النوع

مستوى الدلالة	قيمة ت	إناث (ن=١٤٩)		ذكور (ن=١٤٤)		عينة الدراسة المتغيرة
		ع	م	ع	م	
٠,٠٠١	٢,٣٥٨	٥,٠١	٢٢,٥٢	٥,٥٨	٢١,٤٤	الرضا عن الحياة

أكبر من العمل في حياة المرأة بصفة عامة، وبالتالي فإن رضا المرأة عن الحياة مرتبط بعوامل أكثر من ارتباطه بالعمل، وهذا ما تؤكد نتائج دراسة قام بها ليندفورز وآخرون (Lindfors, et al., 2007). علاوة على ما سبق يمكن أن تفسر هذه النتيجة في ضوء الفروق بين الجنسين في مستوى الرضا عن العمل، إذ أسفرت نتائج عدد من الدراسات عن أن المعلمات أكثر رضا عن العمل في المرحلة الابتدائية مقارنة بالمعلمين (Michaelowa, 2002; Bindhu, 2006;

Sudheeshkumar, 2006)، وهذا الرضا عن العمل بلا شك قد يؤثر في التقدير الكلي للرضا عن الحياة، وهذا ما تؤكد نتائج دراسة قام بها وايت (White, 2004) أسفرت عن وجود علاقة ارتباط موجبة ودالة بين الرضا عن العمل والرضا عن الحياة لدى المعلمين.

يتضح من الجدول السابق وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطات الذكور والإناث على مقياس الرضا عن الحياة، والفرق كانت لصالح الإناث، وتتفق هذه النتيجة مع عدد من الدراسات التي تناولت تأثير متغير النوع على الرضا عن الحياة وأسفرت عن أن الإناث أكثر رضا عن الحياة مقارنة بالذكور (Richardson, 1997; Headey & Wooden, 2003; Duffy, 2004; Foley, 2005; Gonalez, 2005).

وهذه النتيجة تعني أن المعلمات أكثر رضا عن الحياة مقارنة بالمعلمين، ويمكن أن تفسر هذه النتيجة في ضوء أهمية العوامل المختلفة التي تؤثر على الرضا في حياة الفرد سواء أكان ذكراً أم أنثى، فالحياة الأسرية والأبناء تؤدي دوراً

يدعو للتوصية بدراسة لاحقة تتناول العوامل البيئية في علاقتها بالرضا عن الحياة.

٣. إجراء دراسات تجريبية لتعرف التحسن في مستوى الرضا عن الحياة نتيجة لتأثير فاعلية التخفيف من الأعراض العصبية.

٤. تنظيم وتصميم برامج إرشادية بهدف تخفيف ما تعانيه المرأة من أعراض عصبية.

التوصيات:

١. انطلاقاً مما أسفرت عنه نتائج الدراسة الحالية من وجود علاقة ارتباط بين أربع من سمات الشخصية والرضا عن الحياة، فإن الباحثة توصي بإجراء مزيد من الدراسات في هذا المجال على شرائح مجتمعية أخرى.
٢. تشير نتائج الدراسة في ضوء حدودها البشرية والسيكومترية إلى وجود علاقة بين سمات الشخصية والرضا عن الحياة ولكنها ليست قوية جداً، وهذا ما

المراجع:

- أرجايل، مايكل. سيكولوجية السعادة. ترجمة: فيصل يونس، القاهرة، دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع، ١٩٩٧م.
- الأنصاري، بدر. المرجع في مقاييس الشخصية. القاهرة، دار الكتاب الحديث، ٢٠٠٢م.
- الخفي، سهام. "إعداد معلم المواد الفلسفية في ضوء الاتجاهات العالمية المعاصرة". مجلة مستقبل التربية. م١٠٠ (٣٤)، ع١٠٠ (٤)، ١٣٨-١٠١.
- الدسوقي، مجدي. مقاييس الرضا عن الحياة. القاهرة، مكتبة الأنجلو المصرية، ١٩٩٩م.
- الدبيب، علي. "العلاقة بين التوافق والرضا عن الحياة لدى المسنين وبين استمرارهم في العمل". في علم النفس، علي الدبيب. القاهرة، الهيئة المصرية العامة للكتاب (١٩٩٥م)، ٤٠٥-٣٧٧.
- المصدر، عبد العظيم و أبو كويك، باسم. "ضغوط مهنة التدريس وعلاقتها بأبعاد الصحة النفسية لدى معلمي ومعلمات المرحلة الأساسية الدنيا في قطاع غزة" المؤتمر التربوي الثالث، الجامعة الإسلامية (٢٠٠٧م)، ٤٢٠-٣٦٥.
- جودة، آمال. التوتر النفسي وعلاقته بعض التغيرات النفسية لدى معلمي المرحلة الثانوية في محافظات غزة. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الأقصى بغزة، ١٩٩٨م.
- رضوان، سامر. "الصورة السورية لاستخبار أينزيتك للشخصية: دراسة ميدانية على طلاب جامعة دمشق". المجلة التربوية، جامعة الكويت، م٥، (٢٠٠١م)، ١١٤-٨١.
- زaid، فوقيه. "القدرة على القيام بأنشطة الحياة المختلفة اليومية وعلاقتها بالرضا عن الحياة لدى المسنين". مجلة كلية التربية، جامعة عين شمس، ع٢٥، ج٤، (٢٠٠١م)، ٣١١-٢٩١.
- كااظم، علي. "غذاج العوامل الخمسة الكبرى في الشخصية مؤشرات سيكومترية من البيئة العربية". المجلة المصرية للدراسات النفسية، ع٢٠، (٢٠٠١م)، ٢٧٧-٢٩٩.
- لازاروس، ريتشارد. الشخصية. ترجمة: سيد غنيم، و محمد نجاشي. ط٤. القاهرة، دار الشروق، ١٩٩٣م.
- ملکوش، رياض وباكير، أميمة. "الصحة النفسية لعلماء رياض الأطفال في الأردن: جوانب الرضا وعدم الرضا عن الحياة ودرجتها". مجلة دراسات (العلوم الإنسانية)، م٢١، (أ)، ع٦، (١٩٩٤)، ٤٣٤-٤٠٧.
- هريدي، عادل، وفوج طريف. "مصادر ومستويات السعادة المدركة في ضوء العوامل الخمسة الكبرى للشخصية والدين وبعض التغيرات الأخرى". مجلة علم النفس، ع٦١، القاهرة، الهيئة المصرية العامة للكتاب، (٢٠٠٢م)، ٤٦-٧٨.
- Abbott, P. & Sapsford, R. "Life satisfaction in post Soviet Russia and Ukraine". Journal of Happiness Studies, 7, 2, (2006), 251-287.
- Adams, E. " Vocational teacher stress and internal characteristics". Journal of Vocational and Technical Education, 16, 1, (1999), <http://scholar.lib.vt.edu/ejournals>.
- Al-windi, A. "The relations between symptoms, somatic and psychiatric conditions, life satisfaction and perceived health. A primary care based study". Health and Quality of Life Outcomes, 3, 28, (2005), <http://www.hqlo.com/content>.
- Anm, R., Hubely, A. & D'Almeida, M. "Subjective age identity and psychological well-being in Turkish elders". Presented at the Annual Meeting of American Psychological Association (APA). Washington, (2005).

- Ayyash, A. & Alamuddin, R. "Predictors of subjective well-being among college youth in Lebanon". *The Journal of Social Psychology*, 147, 3, (2007), 265-284.
- Bailey, R. & Miller, C. "Life satisfaction and life demands in college students". *Social Behavior & Personality: An International Journal*, 26, 1, (1998), 51-56.
- Bailey, T. & Snyder, C. "Satisfaction with life and hope: A look at age and marital status". *Psychological Record*, 57, 2, (2007), 233-240.
- Balatsky, G. & Diener, E. "Subjective well-being among Russian students". *Social Indicators Research*, 28, 3, (1993), 225-243.
- Ballesteros, R., Zamarron, M. & Ruiz, M. "The contribution of socio-demographic and psychosocial factors to life satisfaction". *Aging & Society*, 21, 1, (2001), 25-43.
- Barganier, D. Does Coping Mediate the Relationship Between Personality and Subjective Well-Being? Unpublished master's thesis. Central Connecticut State University- New Britain, 2007.
- Bindhu, C. & Sudheeshkumar, K. "Job satisfaction and stress coping skills of primary school teachers". 2006, <http://www.eric. Ed. Gov. ED492585>.
- Blantny, M., Jelinek, M., Blizkovska, J. & Klinusova, H. "Personalist correlates of self- esteem and life satisfaction". *Studia Psychologica*, 46, 2, (2004), 97-104.
- Borrello, A. Subjective well-being and academic success among college students. Unpublished PhD thesis, Capella University, 2005.
- Bouchard, T. "Genetic Influence on Human Psychological Traits. Current Directions in Psychological Science", 13, 4, (2004), 148-151.
- Bray, I. & Gunnell, D. "Suicide rates, life satisfaction and happiness as markers for population mental health". *Social Psychiatry & Psychiatric Epidemiology*, 41 5, (2006), 333-337.
- Brief, A, Butcher, A., George, J. & Link, K. "Integrating bottom- up and top- down theories of subjective well- being: The case of health". *Journal of Personality & Social Psychology*, 64, 4, (1993), 646-653.
- Bryant, R. & Constantine, M. "Multiple role balance, job satisfaction, and life satisfaction in women school counselors". *Professional School Counseling*, 9, 4, (2006), 265-270.
- Chi, R. "Relationships among role conflicts, role satisfactions and life satisfaction: evidence from Hong Kong". *Journal of Social and Personality*, 26, 4, (1998), 409-414.
- Chui, L., Chin, L., Lee, Y. & Wu, I. "Relationship between personality traits and subjective well- being: Evidence from the online game players" (2007), <Http://ibacnet. Org>.
- Costa , P. & McCrae, R."Influence of extraversion and neuroticism on subjective well-being: happy and unhappy people". *Journal of Personality and Social Psychology*,38, 4, (1980), 668-678.
- Costa, P., McCrae, R. & Zonderman, A. "Environmental and dispositional influences on well-being: Longitudinal follow- up of an American national sample". *British Journal of Psychology*, 78, 3, (1987), 299-306.
- Costa , P. & McCrae, R. Revised NEO Personality Inventory (NEO-PI-R) and NEO Five-Factor Inventory (NEO-FFI). Odessa, FL: Psychological Assessment Resources Inc.(1992).
- Costal, P., Terracciano, A.& McCrae, R. "Gender differences in personality traits across cultures: robust and surprising findings". *Journal of Personality & Social Psychology*, 81, 2, (2001), 322-331.
- Daukantaite, D. Subjective well- being in Swedish women. Unpublished PhD diss. University of Stockholm, 2006.

- Dean, K., Henderson, S. & Korten, A. "Well-being in Australia: Findings from the National Survey of Mental Health and Well-being". *Social Psychiatry & Psychiatric Epidemiology*, 37, 11, (2002), 503-509.
- DeNeve, K. & Cooper, H. (1998): "The happy personality: a meta- analysis of 137 personality traits and subjective well- being". *Psychological Bulletin*, 124, 2, (1998), 197-229.
- Deniz, M. "The relationships among coping with stress, life satisfaction, decision-making styles and decision self-esteem: an investigation with Turkish university students". *Social Behavior & Personality: An International Journal*, 34, 9, (2006), 1161-1170.
- Diener, E., Emmons, R., Larsen, R. & Griffin, S. "The satisfaction with life scale". *Journal of Personality Assessment*, 49, 1, (1985), 71- 75.
- Diener, E., Suh, E., Lucas, R. & Smith, L. "Subjective well- being. Three decades of progress". *Psychological Bulletin*, 123, 2, (1999), 276-302.
- Diener, E., Scollon, C., Oishi, S., Dzokoto, V. & Suh, E. "Positivity and the construction of life satisfaction judgments: global happiness is not the sum of its parts". *Journal of Happiness Studies*, 1, 2, (2000), 159-176.
- Diener, E., Oishi, S. & Lucas, R. "Personality, culture, and subjective well-being: emotional and cognitive evaluation of life". *Annual Review Psychology*, 54, 1, (2003), 403- 425.
- Duffy, B. Life satisfaction and trust in other people. London, Mory House.2004.
- Farmer, A., Redman, K., Harris, T., Mahmood, A., Sadler, S., Pickring, A. & McGuffin, P. "Neuroticism, extraversion, life events and depression". *British Journal of Psychiatry*, 181, (2002), 118-122.
- Fisher, B., Klaghofer, R. Abel, T., & Buddeberg, C. "The influence of gender and personality traits on the career planning of Swiss medical students". *Swiss Med. Wkly*, 133, (2003), 535-540.
- Foley, Y. Cross generational investigation of personality variables and stress coping resources among Mainland Chinese. . Unpublished PhD diss. Georgia State University, 2005.
- Furnham, A. & Cheng, H. "Lay theories of happiness". *Journal of Happiness Studies*, 1, 2, (2000), 227-246.
- Gadermann, A. "Investigation the intra- individual variability and trajectories of subjective well- being". *Social Indicators Research*, 81, 1, (2007), 33-62.
- Gilman, R. "The Relationship between Life Satisfaction, Social Interest, and Frequency of Extracurricular Activities among Adolescent Students". *Journal of Youth and Adolescence*, 30, 6, (2001), 749-767.
- Gilman, R. & Huebener, E. "Characteristics of adolescents who report very high life satisfaction". *Journal of Youth & Adolescence*, 35, 3, (2006), 293-301.
- Gonzalez, J., Jimenez, B., Hernandez, E & Puente, C. (2005): "Personality and subjective well- being: big five correlates and demographic variables". *Personality and Individual Differences*, 38, 7, (2005), 1561-1569.
- Guo, S., Wang, X. & Rocklin, T. "Sex differences in personality: a meta- analysis based on big five factors". Paper presented at the Annual of American Educational Research Association. San Francisco, 1995.
- Hagberg, M., Hahberg, B. & Savenan, B. "The significance of personality factors for various dimensions of life quality among older people". *Aging & Mental Health*, 6, 2, (2002), 178-185.
- Harrington, R. & Loffredo, D. "The relationship between life satisfaction, self- consciousness, and Myers- Briggs Type Inventory Dimensions". *The Journal of Psychology*, 135, 4, (2001), 439-450.
- Hayes, N. & Joseph, S. "Big 5 correlates of three measures of subjective well-being". *Personality & Individual Differences*, 34, 4, (2003), 723-727.

- Hayes, C. & Weathington, B. "Optimism, Stress, Life Satisfaction, and Job Burnout in Restaurant Managers". *Journal of Psychology*, 141, 6, (2007), 565-579.
- Headey B. & Wearing, A. *Understanding happiness a theory of subjective well-being*. Melbourne, Australia: Longman Cheshire, 1992.
- Headey, B. & Wooden, M. "The effects of wealth and income on subjective well- being and ill- being". 32nd Conference of Economists (Australia and New Zealand), 2003.
- Heinstrom, J. "Five personality dimensions and their influence on information behavior". *Information Research*, 9, 1, (2003), <http://informationr.net/ir/9-1/infres91.html>.
- Heller, D. & Watson, D., & Ilies, R. "The role of person vs. situation in life satisfaction: A critical examination". *Psychological Bulletin*, 130, 4, (2004), 574-600.
- Hong, S. & Giannakopoulos, E. "The relationship of satisfaction with life to personality characteristics". *Journal of Psychology*, 128, 5, (1994), 547-558.
- Hoth, K., Christensen, A., Ehlers, S., Raichle, K. & Lawton, W. "A longitudinal examination of social support, agreeableness and depressive symptoms in chronic kidney disease". *Journal of Behavioral Medicine*, 30, 1, (2007), 69-76.
- Hui- Chun, H. *The Relationships between Demographic Variables, Playfulness, Motivation of Teaching, Happiness and Creative Teaching among Junior High School Teachers*. Unpublished master's thesis. National Yat- Sen University, 2005.
- Ioannis, T., Ioannis, N., Nikolaos, S. & Timothy, A. "Do the core self- evaluations moderate the relationship between subjective well- being and physical and psychological health?". *Personality and Individual Differences*, 42, 8, (2007), 1441-1452.
- Joar, V & Fredrik, N. "The conceptual and relational structure of subjective well-being, neuroticism, and extraversion: once again, neuroticism is the important predictor of happiness". *Social Indicators Research*, 57, 1, (2002), 89-118.
- Judith, J. "Racial and gender differences in the five factors of personality within military samples". Defense Technical Information Center. DEOMI Research Services Pamphlet 00-7, 2000.
- Kafka, G. *An analysis of the relationship between subjective well- being and its predictors*. Unpublished master's thesis. Memorial University of Newfoundland, 2000.
- Khramtslova, I., Saarnio, D., Gordeeva, T. & Williams, K. "Happiness, life satisfaction, and depression in college students: relations with student behaviors and attitudes". *American Journal of Psychological Research*, 3, 1, (2007), 8-16.
- Kim, M. & Yae, S." A study on the relationships of discomfort, self-esteem, personality and life satisfaction in persons with rheumatoid arthritis". *Kanho Hakhoe Chi*, 20, 2, (1990), 185-194.
- King, R., Callister, J., Retzlaff, P. & McGlohn, S. "Pilot Personality: gender and career- level differences". United States Air Force Armstrong Laboratory, 1997.
- Kokkinos, C. "Job stressors, personality and burnout in primary school teachers". *British Journal of Educational Psychology*, 77. 1, (2007), 229-243.
- Koivumaa, H., Honkanen, R., Viinamaki, H., Heikkila, K., Kaprio, J. & Koskenvuo, M. "Self-reported life satisfaction and 20-year mortality in healthy finish adults". *American Journal of Epidemiology*, 152. 10, (2000) 983-991.
- Koivumaa, H., Honkanen, R., Viinamaki, H., Heikkila, K., Kaprio, J. & Koskenvuo, M. "Life satisfaction and suicide. A 20-year follow-up study". *American Journal of Psychiatry*. 158, 3, (2001), 433-439.

- Kuppens, P. "Interpersonal determinants of trait anger: low agreeableness, perceived low social esteem, and the amplifying role of the importance attached to social relationships". *Personality and Individual Differences*, 38, 1, (2005), 13-23.
- Lance, C., Lautenschlager, G., Sloan, C. & Varca, P. "A comparison between bottom- up, top- down, and bidirectional models of relationships between global and life facet satisfaction". *Journal of Personality*, 57, 3, (1989), 601-624.
- Libran, E. "Personality Dimensions and Subjective Well-Being". *The Spanish Journal of Psychology*, 9, 1, (2006), 38-44.
- Lindfors, P., Meretoja, O., Toyry, S., Luukkonen, R., Elovainio, T., & Leino, T. "Job satisfaction, work ability and life satisfaction among Finnish anesthesiologists". *Acta Anaesthesiologica Scandinavica*, 51, 7, (2007), 815-822.
- Lounsbury, J., Park, S., Sundstrom, E., Williamson, J. & Pemberton, A. "Personality, career satisfaction, and life satisfaction: test of a directional model". *Journal of Career Assessment*, 12, 4, (2004), 395-406.
- Lounsbury, J., Saudargas, R., Gebson, L. & Leong, F. "An investigation of broad and narrow personality in relation of general and domain- specific life satisfaction of college students". *Research in Higher Education*, 46, 6, (2005), 707-729.
- Lu, L. "The relationship between subjective well- being and psychological variables in Taiwan". *The Journal of Social Psychology*, 135, 3, (1995), 351-357.
- Lu, L. "Personal and environmental causes of happiness: a longitudinal analysis". *The Journal of Social Psychology*, 139, 1, (1999), 79-90.
- Lynn, R. & Martin, T. "Gender differences in extraversion, neuroticism, and psychotism in 37 nations". *Journal of Social Psychology*, 137, 3, (1997), 369-373
- Lynn, M. & Steel, P. "National differences in subjective well- being: the interactive effects of extraversion and neuroticism". *Journal of Happiness Studies*, 7, 2, (2006), 155-165.
- Maluka, C. Subjective well- being and self- esteem in disadvantaged community. Unpublished master's thesis. University of South Africa, 2004.
- Mangold, D., Veraza, R., Kinkier, L. & Kinney, N. "Neuroticism predicts acculturative stress in Mexican American college students". *Hispanic Journal of Behavioral Sciences*, 29, 3, (2007), 366-383.
- Marsh, H., Trautwein, U., Ludtke, O., Koller, O. & Baumert, J. "Integration of multidimensional self- concept and care personality construct validation and relations to well- being and achievement". *Journal of Personality*, 74, 2, (2006), 403-456.
- Martinez, V. & Aygun, Z. "The interplay of cultural syndromes and personality in predicting life satisfaction- comparing Asian American and European Americans". *Journal of Cross- Cultural Psychology*, 34, 1, (2003), 38-60.
- Martinson, O., Wilkening, E. & Linn, G. "Life change, health status and life satisfaction: reconsideration". *Social Indicators Research*, 16, 3, (1985), 301-313.
- Mastor, K. "Personality traits and gender differences in the selection of academic major among Malay students". *Journal Pendidikan*, 28, (2003), 3-13.
- McCrae, R. & Costa, P. "Personality and coping effectiveness in an adult sample. *Journal of Personality*", 54, 2, (1986), 385-405.
- McCrae, R. & Costa, P. "The structure of interpersonal traits: Wiggins's circumflex and the five-factor model". *Journal of Personality and Social Psychology*, 56, 4, (1989), 586-595.
- McCrae, R. & Costa, P. *Personality in adulthood*. New- York. Guilford, 1990.

- McCrae, R. & Costa, P. "The Full Five Factor Model and well-being". *Personality and Social Personality Bulletin*, 17, 2, (1991), 227-232.
- McCrae R. & John, O. "An Introduction to the Five-Factor Model and Its Applications". *Journal of Personality*, 60, 2, (1992), 125-215.
- McCrae, R.. "The maturation of Personality psychology: Adult personality development and psychological well-being". *Journal of Research in Personality*, 36, 4, (2002), 307-317.
- McCrae, R. & Costa, P. *Personality in adulthood: A Five Factor theory perspective*. 2nd. (ed). , New- York, Guilford Press, 2003.
- McCrae, R., Terracciano, A., Costa, P. & Ozer, D. "Person-factors in the California Adult Q-Set: Closing the Door on Personality Trait Types?". *European Journal of Personality*, 20, 1, (2006), 29-44.
- Melin, R. On life satisfaction and vocational rehabilitation outcome in Sweden. Unpublished PhD diss. University of Uppsala, 2003.
- Michaelowa, K. "Teacher Job Satisfaction, Student Achievement, and the Cost of Primary Education in Francophone Sub-Saharan Africa". Hamburg Institute of International Economics <http://ideas.repec.org/p/ags/hiiedp/26273.html>, 2002.
- Moroczed, D. & Spiro, A. "Change in life satisfaction during adulthood: findings from affairs normative aging study". *Journal of Personality and Social Psychology*, 88, 1, (2005), 189-202.
- Nemcek., M. & James, G. "Relationships among the nurse work environment, self-nurturance and life satisfaction". *Journal of Advanced Nursing*, 59, 3, (2007), 240-247.
- Neto, F. "The Satisfaction with Life Scale: Psychometrics Properties in an Adolescent Sample". *Journal of Youth and Adolescence*, 22, 2, (1993), 125-134.
- Neto, F. & Barros, J. "Predictors of loneliness among students and nuns in Angolia and Portugal". *Journal of Psychology*, 137, 4, (2003), 351-362.
- Nettle, D. Results from a national personality survey. Centre for Behavior and Evolution, Newcastle University, 2007.
- Nurmela, K. Relationships between self-esteem, personality characteristics, and body image. *Psychology Student Journal*, 1, (2007), 1-9.
- Oishi, S. & Diener, E. "Re-examining the general positivity model of subjective well-being: The discrepancy between specific and global domain satisfaction". *Journal of Personality*, 69, 4, (2001), 666-691.
- Paolini, L., Yanez, A. & Kelly, W. "An examination of worry and life satisfaction among college students". *Individual Differences Research*, 4, 5, (2006), 331-339.
- Park, N. "The role of subjective well-being in positive youth development". *The Annals of the American Academy of Political and Social Science*, 59, 1, (2004), 25-39.
- Park, N., Peterson, C. & Seligman, M. Strengths of characters and well-being. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 23, 5, (2004), 603-619.
- Pavot, W., Diener, E., Colvin, R. & Sandvik, E. "Further validation of the satisfaction with life scale: Evidence for the cross-method convergence of well-being measures". *Journal of Personality Assessment*, 47, 1, (1991), 149-161.
- Pavot, W. & Diener, E. "The subjective evaluation of well-being in adulthood: finding and implications". *Aging International*, 29, 2, (2004), 113-135.
- Perrone, K., Webb, L. & Jackson, Z. "Relationships between parental attachment, work and family roles, and life satisfaction". *Career Development Quarterly*, 55, 3, (2007), 237-248.

- Pilcher, J. "Affective and daily event predictors of life satisfaction in college students". *Social Indicator Research*, 43, 3, (1998), 291-306.
- Porto, L., Carvalho, F., Oliveira, N., Silvany, N., Araujo, T., Reis, E. & Delcor, N. "Association between mental health disorders and work-related psychological factors in teachers". *Rev. Aaude Publica*, 40, 5, (2006), 818-826.
- Prieto, C., Diener, E., Tamer, M., Scollon, C. & Diener, M. "Integrating the diverse definitions of happiness: A time-sequential framework of subjective well-being". *Journal of Happiness Studies*, 6, 3, (2005), 261-300.
- Richardson, A. "Stress in teaching: A study of elementary school teachers in the Caribbean". Annual Meeting of the American Educational Research Association. Chicago. ERIC No. ED 407383, 1997.
- Rigby, B. & Huebner, E. "Do causal attributions mediate the relationship between personality characteristics and life satisfaction in adolescence?". *Psychology in the Schools*, 42, 1, (2005), 91-99.
- Rojas, M. "Life satisfaction and satisfaction in domains of life: is it a simple relationship?". *Journal of Happiness Studies*. 7, 4, (2006), 467-497.
- Saunders, S. & Roy, C. "The relation between depression, satisfaction with life, and social interest". *South Pacific Journal of Psychology*, 11, 1, (1999), 9-15.
- Schmitt, M., Branscombe, N., Kobrynowicz, D. & Owen, S. "Perceiving discrimination against one's gender group has different implications for well-being in women and men". *Personality and Social Psychology Bulletin*, 28, 2, (2002), 197-210.
- Schmitt, D., Realo A., Voracek M. & Allik J. "Why can't a man be more like a woman? Sex differences in Big Five personality traits across 55 cultures". *Journal of Personality & Social Psychology*, 94, 1, (2008), 168-182.
- Schimmack, U., Radhakrishnan, P., Oishi, S., Dzokoto, Y. & Ahadi, S. "Culture, personality, and subjective well-being: integrating process models of life satisfaction". *Journal Pres. Psychology*, 82, 4, (2002), 582-593.
- Schimmack, U., Oishi, S., Furr, R. & Funder, D. "Personality and life satisfaction: a facet-level analysis". *Pres Soc Psyc Bull*, 30, 8, (2004), 1062-1075.
- Segrin, C., Hanzal, A., Donnerstein, C., Taylor, M. & Domschke, T. "Social skills, psychological well-being, and the mediating role of perceived stress". *Anxiety, Stress and Coping*, 20, 3, (2007), 321-329.
- Senter, A. Correctional psychologist burnout, job satisfaction and life satisfaction. Unpublished PhD diss. Texas Tech University, 2006.
- Shin, D. & Johnson, D. "Avowed happiness an overall assessment of the quality of life". *Social Indicators Research*. 5, 1-4, (1978), 275-492.
- Singley, D. Longitudinal prediction of domain satisfaction and global Life satisfaction: Test of a social cognitive model. Unpublished PhD diss. University of Maryland, 2005.
- Sinphurmsukkul, N., Froer, O. & Ahlheim, M. "The big five factor model in the context of resource valuation: a case study in Mae Rim, Chiang Mai, Northern Thailand". Conference on International Agricultural Research for Development. Stuttgart- Hohenheim, 2005.
- Sousa, L., & Lyubomirsky, S. "Life satisfaction. In J. Worell (Ed.), Encyclopedia of women and gender: Sex similarities and differences and the impact of society on gender". San Diego, CA: Academic Press, 2, (2001), 667-676.
- Steel, P. & Ones, D. "Personality and Happiness: A National-Level Analysis". *Journal of Personality & Social Psychology*, 83, 3, (2002), 767-781.

- Suldo, S. & Huebner, E. "Is Extremely High Life Satisfaction During Adolescence Advantageous?". *Social Indicators Research*, 78, 2, (2006), 179-203.
- Swami, V., Chamorro, T., Sinniah, D., Maniam, T., Kannan, K., Stanistreet, D. & Furnham, A. "General health mediates the relationship between loneliness, life satisfaction and depression". *Social Psychiatry & Psychiatric Epidemiology*, 42, 2, (2007), 161-166.
- Treichel, J. "Study finds link between life satisfaction, suicide risk". *Psychiatric News*, 36, 7, (2001), 39-46.
- Treistman, D. Work – Family conflict and life satisfaction in female graduate students: testing mediating and moderating hypotheses. Unpublished PhD diss. University of Maryland, 2004.
- Urich, S., Shigehiro, O., Michael, F. & David, F. "Personality and Life satisfaction: A Facet Level Analysis". *Journal of Society for Personality and Social Psychology*, 2003, <http://www.psych.utah.edu/pspb/>.
- Utsey, S., Ponterotto, J., Reynolds, A. & Cancelli, A. "Racial discrimination, coping, life satisfaction, and self-Esteem among African Americans". *Journal of Counseling & Development*, 87, 1, (2000), 72-80.
- Veenhoven, R. "The utility of happiness". *Social Indicators Research*. 20, (1988), 333-354.
- Vitterso, J. "Personality traits and subjective well- being: emotional stability, not extraversion, is probably the important predictor". *Personality and Individual Differences*, 31, (2001), 903-914.
- Vitterso, J., Biswas, R. & Diener, E. "The divergent meanings of life satisfaction: Item response modeling of the satisfaction with life scale in Greenland and Norway". *Social indicators research*, 74, 2, (2005), 327-348.
- Watson, D., Hubbard, B. & Wiese, D. "General traits of personality and affectivity as predictors of satisfaction in intimate relationships: evidence from self- and partner- ratings". *Journal Pres*, 68, 3, (2000), 413-449.
- White, M. The relationship between job satisfaction and non- work life satisfaction among public teachers in West Texas. Unpublished PhD diss. Texas Tech University, 2004.
- Wigert, L. An investigation of the relationships among personality traits, locus of control, religious orientation, and life satisfaction: A path analytical study. Unpublished PhD diss. University of Nebraska – Lincoln, 2001.
- Yu, X. & Zhang, J. "Factor analysis and psychometric evaluation of the Connor- Davidson Resilience Scale (CD- RJS) with Chinese people". *Social Behavior and Personality*, 35, 1, (2007), 19-30.
- Zhang, L. "Prediction of Chinese life satisfaction: contribution of collective self- esteem". *International Journal of Psychology*, 40, 3, (2005), 189-200.

ملحق (۱)

Diener, et al., 1985 : اعداد

ترجمته للعربية: د. آمال عبد القادر جودة

اسم المدرسة النوع : ذكر () أنثى () مستوى التعليم: دبلوم () جامعي () ماجستير ()

عدد سنوات الخدمة: () ١-٤ سنوات () ٥-٩ سنوات () ١٠ سنوات فأكثر

١. معارض جداً ٥. موافق قليلاً

٦. موافق ٢. معارض

٣. معارض قليلًا
٧. موافق بشدة

٤. غير مقرر

- جميع المعلومات لا تستخدم إلا في أغراض البحث العلمي فقط وفي سرية تامة.

وشكراً على حسن تعاونكم

د. آمال جودة

١. تقترب حياني من المثالية في معظم الأحوال.

٢. ظروف حياني ممتازة.

٣. أنا راض عن حياني.

٤. حصلت على الأشياء المهمة التي أريدها في حياني

٥. لو قدر لي أن أعيش حياني مرة أخرى فغالباً لن أغير منها شيئاً

Personality traits and their relationship to life satisfaction among teachers at early lower stage in Gaza Governorate

Amal A. Qader Judeh
Psychology Department- College of Education
Al- Aqsa University- Palestine
Key words: Personality traits, life satisfaction

Abstract

This study aims at exploring the relationship between personality traits and level of life satisfaction and the effects of gender differences on both. The sample of the study consists of (144) males and (149) females. The researcher uses the (Ne.-FFI-S) Personality Inventory and The Satisfaction with Life Scale. The results reveal that the level of life satisfaction was 64.24%. They also reveal that neuroticism is negatively related to life satisfaction, and that extraversion, agreeableness are positively related to it. Furthermore, the results reveal that there are significant mean differences in, neuroticism, extraversion, agreeableness and life satisfaction due to gender.

**استخدام مقياس فاينلاند للسلوك التكيفي
مع التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية ومتمادي العوق
وذوي اضطراب التوحد في معاهد التربية الفكرية بالرياض**

**الدكتور بندر بن ناصر العتيبي
قسم التربية الخاصة - جامعة الملك سعود**

ملخص الدراسة

هدف الدراسة الحالية إلى استخدام مقياس فاينلاند للسلوك التكيفي لمقارنة المهارات السلوكية لدى التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية ومتمادي العوق وذوي اضطراب التوحد في معاهد التربية الفكرية. تكونت عينة الدراسة من (٧٩) تلميذاً من التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية ومتمادي العوق وذوي اضطراب التوحد، الذين تراوحت أعمارهم الزمنية بين (٨-١٢) سنة، وال فترة الزمنية التي قضاها التلاميذ في المعهد من (٤-٢) سنوات.

تم اختيار عينة ممثلة للفئات المستهدفة بطريقة عشوائية من معاهد التربية الفكرية، وتم توزيع العينة كما يلي:

- (١) ٢٩ تلميذاً من التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية،
- (٢) ٢٥ تلميذاً من التلاميذ متمادي العوق،
- (٣) ٣٢٥ تلميذاً من التلاميذ ذوي اضطراب التوحد.

أظهرت نتائج الدراسة عند مقارنة أداء الجموعات الثلاث (الإعاقة الفكرية، تعدد العوق، اضطراب التوحد) على مقياس فاينلاند للسلوك التكيفي قصوراً واضحاً لدى التلاميذ ذوي اضطراب التوحد مقارنة بتلاميذ الفتنيين الآخرين، في حين كان هناك تباين في أفضلية الأداء على السلوك التكيفي بين تلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية والتلاميذ متمادي العوق عند مقارنتهم بعضهم البعض.

اليومية ومارسة الأنشطة الاجتماعية المترافقه مع أعمارهم الزمنية. كما أن قياس السلوك التكيفي للتلاميذ المعاقين لا يقتصر فقط على قياس توافق هؤلاء التلاميذ الاجتماعي، بل يمتد ليشمل أيضاً أدائهم الأكاديمي من خلال قياس قدراتهم المفاهيمية والعملية (العتبي، ٤٢٠٠٤).

مقدمة

يعتبر قياس السلوك التكيفي، إلى جانب قياس القدرات العقلية، أهم معايير تشخيص حالات التلاميذ المعاقين. ذلك أن استخدام السلوك التكيفي يساعد في إعطاء دلائل صادقة عن مدى قدرة هؤلاء التلاميذ على القيام بمهام الحياة

التوحد) في معاهد التربية الفكرية وذلك باستخدام مقياس فاينلاند للسلوك التكيفي.

مشكلة الدراسة

يعتبر القصور في المهارات السلوكية من أهم المشاكل التي يعاني منها التلاميذ المعاقين فكريًا ومتعددو المعرفة وكذلك ذوي اضطراب التوحد. ومع أن هذا القصور مختلف فيما بينها، إلا أنه من الملحوظ عدم وجود مقاييس علمية مقننة على البيئة السعودية تساعد في تحديد درجة وشدة القصور لدى هذه الفئات الثلاث، وأيها أكثر قصوراً في المهارات السلوكية.

لذلك جاءت الدراسة الحالية لتقارن مهارات السلوك التكيفي لدى تلاميذ ثلاثة فئات هي (العوق الفكري)، تعدد المعرفة، اضطراب التوحد) بمعاهد التربية الفكرية؛ وذلك باستخدام مقياس فاينلاند للسلوك التكيفي. وبعبارة أخرى يمكن صياغة مشكلة الدراسة في التساؤل التالي: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية ومتعددو المعرفة وذوي اضطراب التوحد في معاهد التربية الفكرية في مهارات السلوك التكيفي؟

هدف الدراسة

هدف هذه الدراسة الحالية إلى مقارنة المهارات السلوكية لدى التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية ومتعددو المعرفة وذوي اضطراب التوحد في معاهد التربية الفكرية في أبعاد مقياس فاينلاند للسلوك التكيفي (مهارات التواصل، مهارات الحياة اليومية، مهارات التنشئة الاجتماعية).

أهمية الدراسة

تبعد أهمية الدراسة من خلال مجموعة من الاعتبارات هي:

١. أن هذه الدراسة تعتبر، حسب علم الباحث، أول دراسة تطرق لمقارنة السلوك التكيفي لدى تلاميذ الفئات

ولعل ما يمتاز به قياس السلوك التكيفي هو عدم اقتصراره على فئة معينة من فئات المعاقين بل يمكن استخدامه مع غالبية فئات الإعاقة إن لم تكن جميعها. ذلك أن هذا القياس لا يرتبط بعمر زمني معين أو ببيئة ثقافية محددة، بل يمتد ليشمل مدى واسع من المهارات السلوكية الممارسة من قبل أفراد المجتمع والتي من خلالها يمكن الحكم على ملائمة سلوكيات الفرد لمعايير الاستقلال الشخصي والمسؤولية الاجتماعية (Grossman, 1973).

ولأهمية قياس السلوك التكيفي فقد ظهرت في ثمانينيات القرن الماضي كميات هائلة من البحث التي ركزت على دراسة العنصر التركيبية للسلوك التكيفي، الأمر الذي انعكس إيجاباً في زيادة عدد المقاييس التي تقيس السلوكيات المختلفة للتلاميذ المعاقين. هذه المقاييس وإن تعددت فإنما تتطرق في جملتها إلى جوهر ذلك السلوك. ولعل من أهم المقاييس التي تطرقت إلى قياس الأبعاد المختلفة للسلوك التكيفي مقياس فاينلاند للسلوك التكيفي، والذي يكتسب تميزه من خلال قدرته على قياس المراحل النمائية المختلفة التي تبدأ من سن الميلاد حتى عمر الثامنة عشرة (العتبي، ٢٠٠٣).

ولما كان لقياس فاينلاند للسلوك التكيفي خصائص عده مقارنة بالمقاييس الأخرى يأتي في مقدمتها قدرته على إعطاء التمييز بين أداء الأفراد على المستويات المختلفة للقياس، وكذلك قدرته على إعطاء دلالة صادقة للعينات باختلاف فئات وشدة الإعاقة، فإنه يتبادر إلى الذهن تساؤل مهم عن مدى الفروق في مهارات السلوك التكيفي بين فئات التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية ومتعددو المعرفة وذوي اضطراب التوحد؟ ذلك أن المقارنة بين هذه الفئات الثلاث ومعرفة مستويات السلوك التكيفي لديها قد يسهم في وضع البرامج وتقديم الخدمات التي تتناسب مع كل فئة، لذلك فإن الدراسة تسعى إلى مقارنة أداء المهارات السلوكية بين تلاميذ فئات ثلاثة هي (العوق الفكري، تعدد المعرفة، اضطراب

المصطلحات المستخدمة

- السلوك التكيفي: تم الاعتماد في هذه الدراسة على التعريف المستخدم بقياس فاينلاند للسلوك التكيفي، والذي قام بإعداده كل من سبارو وبالا وسيكشني عام (١٩٨٤م)، والذي جاء فيه أن السلوك التكيفي هو "أداء الأنشطة اليومية المطلوبة للاكتفاء الشخصي والاجتماعي".
- الصورة العربية للمقياس: هي تلك الصورة العربية (الصورة المسحية) لمقياس فاينلاند للسلوك التكيفي، والتي قام الباحث بترجمتها إلى اللغة العربية من النسخة الأصلية التي قام بإعدادها كل من سبارو وبالا وسيكشني عام ١٩٨٤.
- القدرات العقلية، وكذلك مهارات السلوك التكيفي المنهجية والاجتماعية والعملية. ويظهر ذلك قبل عمر الثامنة عشرة (العبي، ٢٠٠٤).
- تعدد العوق : تلك الإعاقات المتلازمة مثل (عوق فكري، شلل دماغي، عوق فكري/عوق بصري، أو عوق فكري/عوق سمعي) والتي تسبب مشكلات تعليمية شديدة للتלמיד بحيث لا يستطيعون معها أن يتلقوا تعليمهم ضمن برامج التربية الخاصة التي تم إعدادها لإعاقة واحدة. هذا المصطلح لا يشمل الإعاقة السمعية/البصرية (IDEA' 97 Regulation).
- أما الفتة المقصودة في الدراسة الحالية فهم التلاميذ المعاقين فكريًا من لديهم شلل دماغي أو إعاقة حرارية.
- اضطراب التوحد: إعاقة ثانوية تظهر في السنوات الثلاث الأولى من العمر وتؤثر في التواصل اللغظي وغير اللغظي، وكذلك التفاعل الاجتماعي مما يؤثر سلباً على التحصيل الدراسي للطفل (IDEA' 97 Regulation).

الثلاث في معاهد التربية الفكرية بالمملكة العربية السعودية.

٢. أهمية نتائج الدراسة في تقويم الخدمات التعليمية المقدمة بمعاهد التربية الفكرية لتلاميذ الفئات الثلاثة.
٣. الاستفادة من نتائج الدراسة الحالية في معالجة جوانب القصور في السلوك التكيفي عند وضع البرنامج التربوي الفردي لتلاميذ الفئات الثلاث.
٤. الاستفادة من نتائج الدراسة الحالية في وضع البرامج التدريبية والخدمات المساندة المناسبة لتلاميذ المعاقين.
٥. توجيه أنظار واضعـي السياسات والاستراتيجيات التعليمية والتأهيلية للمعاقين نحو نقاط القوة وجوانب القصور في المهارات السلوكية لدى تلاميذ كل فئة من الفئات الثلاث.

أسئلة الدراسة

١. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية ومتحددي العرق وذوي اضطراب التوحد في بعد التواصل من مقياس فاينلاند للسلوك التكيفي؟
٢. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية ومتحددي العرق وذوي اضطراب التوحد في بعد مهارات الحياة اليومية من مقياس فاينلاند للسلوك التكيفي؟
٣. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية ومتحددي العرق وذوي اضطراب التوحد في بعد المهارات الاجتماعية من مقياس فاينلاند للسلوك التكيفي
٤. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية ومتحددي العرق وذوي اضطراب التوحد في الدرجة الكلية لأبعاد مقياس فاينلاند للسلوك التكيفي؟

اختبارات حاصل الذكاء، لكنه قادر على التفاعل بشكل مناسب في المنزل والحي، وبناءً على تعريف ١٩٧٣م للجمعية الأمريكية للتخلُّف العقلي، غير معاق فكريًا. لقد كان تضمين وإدراج السلوك التكيفي في التعريف بالإعاقة الفكرية محاولة لعدم وصم الأطفال الذين يقع حاصل ذكاءهم ضمن مدى الإعاقة الفكرية لكنهم قادرون على التفاعل مع أفراد المجتمع ضمن عامة المواطنين بعد إكمال سنوات الدراسة (Schalock, 1999).

ومع ذلك فإن تعريف الجمعية الأمريكية للتخلُّف العقلي واجه العديد من الانتقادات. فقد جادل بعض الباحثين في أن التعريف تضمن تصوراً ساذجاً أو سخيفاً للتكيُّف البشري، وأثار قلقاً جاداً عن الصعوبات العملية في تقييم السلوك التكيفي؛ وقد أشار النشاط البحثي المتعلق بتعريف الجمعية الأمريكية للتخلُّف العقلي والسلوك التكيفي في العقود الماضيين إلى الأهمية التي حظيت بها هذه الانتقادات (Baumeister & Muma, 1975).

من المفيد الإشارة إلى أنه قبل بداية قياس الذكاء عام ١٩٠٥م تقريباً، كانت الإعاقة الفكرية توصف بمصطلحات ما نسميه اليوم بـ"السلوك التكيفي". وقد نقل هورتون (Horton, 1966) أن العديد من الباحثين استخدموا مصطلحات مثل الكفاءة الاجتماعية وتدريب المهارات والمواهبة الاجتماعية والتكيُّف مع البيئة. أما بالنسبة لحركة قياس الذكاء الجديدة نسبياً، فإنه على الرغم من قيمتها العملية في توقع الأداء الدراسي، فقد عززت معتقدين خاطئين قد يدين فيما يخص الذكاء وهما: (أ) التصور الوحدوي للذكاء، (ب) مفهوم أن القدرات العقلية غير متغيرة خلال حياة الفرد.

السلوك التكيفي بدايات القرن العشرين:

لقد عزز الاعتماد المفرط على نتيجة معامل الذكاء مع بدايات القرن الماضي المعتقدات الخاطئة بشأن فكرة عدم الشفاء، وتبرير فكرة تسليم ذوي الإعاقة الفكرية للأوصياء

نشأة مفهوم السلوك التكيفي وتطوره

لقد تم التأكيد في القرن الماضي على أن فكرة السلوك التكيفي عنصراً جوهرياً لتعريف الإعاقة الفكرية. فهي تشير إلى الفعالية والدرجة التي يحققها الفرد الاستقلالية الذاتية والمسؤولية الاجتماعية المتوقعة من مجموعة العمرية والثقافية (Grossman, 1973). وعلى الرغم من أن للسلوك التكيفي تاريخاً فلسفياً وأدبياً وطبياً طويلاً، إلا أن تاريخه الحديث في مجال الإعاقة الفكرية بدأ عام ١٩٥٩م عندما أدرجت الجمعية الأمريكية للتخلُّف العقلي * (AAMR) السلوك التكيفي في التعريف بالإعاقة الفكرية. وقد تم تعريف الإعاقة الفكرية بأنها: "مستوى عقلي وظيفي دون المتوسط وينشأ أثناء المرحلة التطورية وهو مقتصر بقصور في السلوك والتصرف الصادر عن الجمعية الأمريكية للتخلُّف العقلي الصادر عام ١٩٧٣م، فقد تم التأكيد أكثر على السلوك التكيفي. فقد عرف الكثيرون الإعاقة الفكرية بأنها: "أداء ذهني عام منخفض عن المتوسط بدرجة دالة يوجد متزامناً مع عيوب في السلوك التكيفي ويظهر النساء فترة المرو" (Grossman, 1973).

أكدت الجمعية الأمريكية للتخلُّف العقلي على ضرورة الجماع بين كل من معامل الذكاء والسلوك التكيفي عند تعريف الإعاقة الفكرية. وقد كانت هذه نقلة مهمة من الاعتماد الكلي على قياس معامل الذكاء في تعريف الإعاقة الفكرية لعقود كثيرة قبل الستينيات من القرن الماضي. نتيجة لهذا المعيار المزدوج فإنه لن يتم تصنيف طفل منخفض الذكاء يتفاعل جيداً خارج المدرسة على أنه معاق فكريًا. وكمثال على ذلك فقد اعتبر الطفل المعاق المترافق في اليوم الدراسي الذي يدوم ست ساعات والذي حقق نتيجة متدنية نسبياً في

* تم تعديل مسمى الجمعية الأمريكية للتخلُّف العقلي (AAMR) ليصبح الجمعية الأمريكية للإعاقات الذهنية والنفسية (AAIDD) ، وسوف يتم في الدراسة الحالية استخدام مصطلح الإعاقة الفكرية بدلاً من التخلُّف العقلي

السلوك التكيفي أثناء الستينيات:

أثرت عدة قوى واتجاهات اجتماعية مهمة في الولايات المتحدة الأمريكية أثناء السينين في إحياء فكرة السلوك التكيفي، فقد كانت السينين عقداً من الوعي والاهتمام الوطنيين لعلاج الأفراد ذوي الإعاقة الفكرية. وقد أسهم الرخاء الاقتصادي الذي أعقب الحرب العالمية الثانية في تشكيل الرأي العام أنه يجب على الحكومة الأمريكية أن تتولى مسؤولية أكبر تجاه الأشخاص ذوي الاحتياجات الخاصة. وقد عين الرئيس كينيدي عام ١٩٦١م أول رئيس لجنة حول الإعاقة الفكرية، واقتراح في فبراير عام ١٩٦٣م للكونغرس الأمريكي (برنامجاً وطنياً لمكافحة الإعاقة الفكرية). قبل تلك الفترة، لم يسبق للعديد من القطاعات التركيز على مشكلة الإعاقة الفكرية كما هو حاصل الآن. إن إدراج الجمعية الأمريكية للتخلص العقلي للسلوك التكيفي قد زاد من الحاجة إلى إيجاد آليات وأدوات للتقييم. وفي هذا المناخ أصبح تعريف وتقسيم السلوك التكيفي جزءاً من العمل والممارسة المهنية لتقديم التدريب التأهيلي للأفراد ذوي الإعاقة الفكرية.

خلال تلك الفترة قدمت فكرة تقييم السلوك التكيفي القاعدة أو الأساس، لوصف كفايات أو قدرات الأفراد

للعنابة هم أثناء الشطر الأول من القرن العشرين. لقد تم منح المعتقد الخاطئ الأول وهو الذكاء الأحادي أو التصور الأحادي للذكاء ختم علمي؛ وذلك يادخال نتيجة واحدة لقياس الذكاء. ومع أنه كان هناك بعض الاعتراف بالأوجه المتعددة للذكاء كما هو مثل في مقاييس وكسلر للذكاء (Wechsler, 1991)، إلا أنها ضاعت كلها تقريرياً في خضم النتائج المركبة التي تستخدم أكثر بصفة عامة؛ لذلك فقد أصبحت اختبارات الذكاء مجرد عملية لوضع علامات تصنيفية للأشخاص (متوسط، معتدل، شديد، وعميق).

تجدر الإشارة أنه في تاريخنا الحديث تم اعتبار الإعاقة الفكرية أنها حالة دائمة. وقد أدرج دول (Doll, 1953) على سبيل المثال، التركيبة البنوية الأصلية ضمن المعايير الستة التي ذكرها للإعاقة الفكرية. ويدو أن تطور معامل الذكاء وتعبير الفرد عن ذكائه بالنسبة للعمر الزمني قد أكد المعتقد الخاطئ الثاني وهو عدم تغير المقدرة الفكرية عبر حياة الفرد (أي إنه إذا تم تصنيف فرد أنه ذو إعاقة فكرية فإنه يظل كذلك طيلة حياته). إن الاعتماد المفرط على اختبار معامل الذكاء مشفوعة بفكرة أن التخلف ليس له شفاء أساساً، أسهم في إيجاد تبرير مطلق بوجوب عناية وصي على الأفراد ذوي الإعاقات الشديدة أو العميقـة ، والوصمة الدائمة مدى الحياة (التعليم الخاص) للأفراد ذوي الإعاقات البسيطة. أما المعتقدات الخاطئة التي تخص طبيعة الذكاء بدلـاً من قياس الذكاء ذاته فقد كان لها تأثير شديد على موقف الجمهور على الإعاقة الفكرية بحيث أعادت التغييرات المطلوبة والضرورية في طرقها العلاجية.

لقد أعطى إدراج السلوك التكيفي كجزء من نظام
التصنيف للجمعية الأمريكية للتخلص العقلي السبب في
تفعيل السلوك التكيفي كفكرة مناسبة وسعت التعريف
الأصلي والصحيح للإعاقة الفكرية. وقد منح هذا الإدراج
للسلوك التكيفي الجمعية الأمريكية للتخلص العقلي

الذكاء واستخدامها في تحديد مستويات التلاميذ في المدارس الحكومية. وقد أوجد إقرار هذا القانون ضرورة وحاجة ملحة لتطوير وسائل وأساليب وإجراءات اختبارات تضمن عدم التمييز الاختباري. أما الأهم في قضية الاختبار الالتميزي فهو استخدام إجراءات تتجنب التحديد والتعيين غير المكافئ لأطفال الأقليات في فصول التعليم الخاص. لذا فقد أدى تقييم السلوك التكيفي في هذا الإطار إلى تسهيل قرارات التعيين العادلة؛ وذلك بتعريف التطور أو النمو الاجتماعي للأطفال خارج المحيط الأكاديمي (Schalock, 1991).

في هذه الحقبة أصبح تقييم السلوك التكيفي يُرى على أنه جزء من الحل الشخيصي لحماية الأطفال المحتملين بسيطي الإعاقة من التصنيف الخاطئ. وهكذا أصبح السلوك التكيفي شريكاً في الزراع القانوني والتربوي حول اختبار معامل الذكاء واستعماله في تحديد مستويات التلاميذ المتباينة في المدارس الحكومية.

السلوك التكيفي أثناء الثمانينيات:
مع نهاية أواخر السبعينيات وبعد ظهور التشريعات التي تدعم قياس السلوك التكيفي كمحك رئيس لتشخيص ذوي الاحتياجات الخاصة، انتقلت الخلافات حول معامل الذكاء، والسلوك التكيفي والتصنيف المدرسي من المحاكم إلى طاولة البحث. فقد شهدت الثمانينيات كمية هائلة من البحوث التي استخدمت مقاييس السلوك التكيفي لوصف الأفراد في الأديبيات العلمية، الأمر الذي أدى إلى زيادة عدد آليات وأساليب تقييم وقياس السلوك التكيفي (Hawkins & Cooper, 1990).

وقد ذكر ميرس وفيري وزيتلين (Meyers, Nihira & Zetlin, 1979) في مراجعتهم للسلوك التكيفي (١٣٦) قائمة لقياس السلوك التكيفي. وقد أدت زيادة أعداد المقاييس إلى الحاجة إلى وجود أساليب متعددة

بمصطلحات سلوكيّة محددة. قدمت أيضًا قاعدة لإنشاء برامج تدريبية تعتمد على قدرات واحتياجات ذوي الإعاقة الفكرية. كما قدم تقييم السلوك التكيفي قاعدة تقنية لتنفيذ برامج نقل ذوي الإعاقة الفكرية من المعاهد الحكومية وبرامج التأهيل الجماعي إلى المدارس الحكومية. لقد كانت بالإضافة المهمة لفكرة السلوك التكيفي أثناء السبعينيات هي تقديم البرامج والأهداف المرتبطة بالمجتمع. وقد أكد هورن وفوكس (Horn & Fuchs, 1987) في مراجعتهما التاريخية للسلوك التكيفي على أهميته المطلقة، بقولهما: "نعتقد أنه عبر التاريخ، عندما أظهرت المجتمعات رغبة في تطوير برامج علاجية للأشخاص ذوي الإعاقة الفكرية، فقد كانت هناك قاعدة في استخدام فكرة السلوك التكيفي للمساعدة في تحديد محتوى برامج التدخل تلك" (ص ١).

السلوك التكيفي أثناء السبعينيات:
شهد عقد السبعينيات نقلة مهمة في الاهتمام بالسلوك التكيفي. ذلك أن الفلسفة في العمل مع ذوي الإعاقة الفكرية تغيرت من تقديم الخدمات العلاجية للأفراد ذوي الإعاقة الفكرية إلى تقديم الخدمات المناسبة لاحتياجاتهم. ذلك أن أول المفاهيم التي ظهرت في هذه الحقبة هي التطبيع، ومن ثم الدمج التربوي. ولعل ما ساعد على القبول بهذه المفاهيم هو ما تم خلال فترة السبعينيات من تقييم وتدريب على السلوك التكيفي بحيث كانت لدى ذوي الإعاقة الفكرية المهارات الأساسية والوعي المطلوب للتفاعل داخل محيط أو بيئة أقل قيود. لهذا السبب، خلال تلك الفترة نشطت البحوث العلمية المتعلقة بمحاولة تعريف وتحديد المهارات الضرورية للدمج داخل المجتمع.

في عام ١٩٧٥ م ألم قانون التعليم لجميع الأطفال المعاقين تأسيس إجراءات لاختبارات غير تمييزية في تقييم وتعيين الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية. وقد عكس هذا التشريع محاولة حل الخلاف فيما يخص ملاءمة اختبارات

أجل تقديم البرامج الخدمات المناسبة (Widaman, McGrew, 1996).

أخيراً شهدت حقبة الثمانينيات بعض التطورات المفاهيمية المهمة ذات العلاقة بالسلوك التكيفي وكذلك شأن الخلاف على تعريف الإعاقة الفكرية. فقد نادى بعض الباحثين بإراسء مفهوم أوسع للذكاء من خلال إدراج الذكاء الاجتماعي (اليومي) أو العملي في تعريف وتحديد الإعاقة الفكرية (Sternberg, 1984). ولعل محاولة إحياء الذكاء الاجتماعي يذكرنا بجهود دول (Doll, 1966) لتعريف ووصف الإعاقة الفكرية بناءً على عدم الكفاءة الاجتماعية. ذلك أن هذا المفهوم وهو الذكاء الاجتماعي يرتبط بالشاططات اليومية ذات العلاقة بالسلوك اليومي الممارس من قبل الفرد بحيث يصبح من السهل قياس ومقارنته أدائه بأداء من هم في عمره الزمني وبيئته الاجتماعية.

الدراسات السابقة

تعددت الدراسات التي تطرق لقياس السلوك التكيفي لدى ذوي الاحتياجات الخاصة، وإن ندرت أو كانت قليلة عند مقارنة السلوك التكيفي بين المجموعات الثلاث محور الدراسة (الإعاقة العقلية، تعدد العرق، اضطراب التوحد)، ومع أن الصعوبة تزداد عند الاقتصار على الدراسات التي تتطرق للمقارنة بين هذه الثلاث فئات من خلال استخدام مقياس فاينلاند للسلوك التكيفي، إلا أن الباحث أورد الدراسات التي قارنت بين هذه الفئات أو فئتين على الأقل وتم من خلالها استخدام مقياس فاينلاند للسلوك التكيفي.

هناك فقط دراستان تم من خلالهما مقارنة المهارات السلوكيّة للتلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية ومتعددي العرق وذوي اضطراب التوحد. أول تلك الدراسات تلك التي قام بها كل من نجاردفيك وماتسون وشيري (Njardvik, Matson, Cherry, 1999) هي الدراسة الوحيدة التي استخدمت مقياس فاينلاند للسلوك التكيفي مقارنة

لتقييم السلوك التكيفي تعتمد على المراحل النمائية في حياة الفرد بحيث تقيس أعمار مختلفة، لأفراد لديهم أنواع ودرجات مختلفة من الإعاقات، في بيئات بيئية مختلفة، ولأهداف تقييمية مختلفة.

أدت زيادة المقاييس في السلوك التكيفي في هذه الحقبة إلى محاولة البحث عن العنصر التركيبي للسلوك التكيفي، بحيث تم البحث عن العناصر أو الأبعاد المكونة للسلوك التكيفي من خلال استخدام فئات مختلفة من الأفراد المعاقين ومقاييس مختلفة للسلوك التكيفي. وقد أشار كل من بريتنكس، وماكجرو، وماريانا (Bruininks, McGrew & Maruyama, 1988) إلى أن العنصر التركيبي للسلوك التكيفي هرمي في طبعه - مع عناصر أوسع أو أكثر عمومية في مستويات عليا من التسلسل الهرمي، وعناصر أضيق وأكثر تحديداً في المستويات الدنيا.

كما أسهمت الدراسات الطولية والعرضية، في مجال علم نفس النمو، في تحديد وتقديم معلومات مهمة في الاتجاهات النمائية أو التسلسل الهرمي لعناصر السلوك التكيفي. أشارت هذه الدراسات للسلوك التكيفي بوضوح إلى وجود مسارات ثمانية متباعدة في السلوك التكيفي للدرجات مختلفة من الإعاقة الفكرية. بالإضافة إلى ذلك فقد اتسمت مجالات مختلفة من السلوك التكيفي بمسارات ثمانية متباعدة. على سبيل المثال يظهر الأفراد ذوو الإعاقة الفكرية البسيطة تطوراً سريعاً في المهارات الاستقلالية أثناء الطفولة المبكرة، في حين تستمر مهارات التواصل والمهارات الاجتماعية في التطور أثناء فترة المراهقة وبداية مرحلة الرشد. لقد ساعدت هذه الدراسات النمائية للسلوك التكيفي على تعرف احتياجات ومتطلبات الأفراد السلوكيّة عبر الأعمار والدرجات المختلفة للسلوك التكيفي من

٣. الأنماط الأكثر تكراراً لدى عينات الدراسة بشكل عام كانت: تشتت الانتباه المتكرر أثناء الشاطئات الأكاديمية داخل غرفة الصف، في حين كانت الأنماط الأقل تكراراً كانت إيهاد الذات والسلوك الممتعي والحركي.

كما أعدد الدراسة التي قام بها جوبلد (Gould, 1977) أول دراسة قارنت بين التلاميذ متعددي العوق ذوي اضطراب التوحد باستخدام مقياس فاينلاند للسلوك الاجتماعي (الصورة الأولية من مقياس فاينلاند للسلوك التكيفي (راجع العتيجي، ٢٠٠٤). تكونت عينة الدراسة من ٤١ تلميذاً من متعددي العوق و ١٥ تلميذاً من التلاميذ ذوي اضطراب التوحد. أظهرت نتائج الدراسة:

١. انخفاض أداء التلاميذ متعددي العوق مقارنة بذوي اضطراب التوحد على المهارات الاجتماعية.

٢. ارتفاع أداء التلاميذ متعددي العوق مقارنة بذوي اضطراب التوحد على مهارات التواصل.

٣. يؤكد الباحث أنه لم يستطع مقارنة أداء المجموعتين على أبعاد السلوك التكيفي نظراً لأن نتائج المقياس لا تقدم معلومات عن القدرات في المهارات والأبعاد المختلفة للسلوك التكيفي.

فيما عدا ذلك، فجميع الدراسات ركزت على قياس مهارات السلوك التكيفي باستخدام مقياس فاينلاند للسلوك التكيفي (الصورة المسحية) للمقارنة بين ذوي الإعاقة الفكرية ذوي اضطراب التوحد. من هذه الدراسات دراسة لفلاند وكيلي (Loveland & Kelley, 1991) التي أجريت لتعرف مستوى النمو في المهارات السلوكية لدى التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية ذوي اضطراب التوحد. تكونت عينة الدراسة من (٢٤) تلميذاً معاقاً فكرياً تراوحت أعمارهم بين ٥-١١ سنة، في حين تكونت عينة التلاميذ ذوي اضطراب التوحد من (١٦) تلميذاً تراوحت أعمارهم ما بين ٧-١

سنوات. أظهرت نتائج الدراسة:

المهارات الاجتماعية للأفراد ذوي الإعاقة الفكرية متعددي العوق، وكذلك ذوي اضطراب التوحد. وتكونت عينة الدراسة من (٣٦) فرداً تم توزيعهم بشكل متساو على الفئات الثلاث (١٢ فرداً لكل فئة). أظهرت نتائج الدراسة:

١. قصور واضح في المهارات الاجتماعية لدى الأفراد ذوي اضطراب التوحد مقارنة بذوي الإعاقة الفكرية متعددي العوق.

٢. وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مهارات التواصل لصالح الأفراد متعددي العوق مقارنة بذوي اضطراب التوحد.

٣. عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الأفراد ذوي الإعاقة الفكرية متعددي العوق في مهارات السلوك التكيفي على الرغم أن أداء ذوي الإعاقة الفكرية أعلى مقارنة بمتحدون العوق.

كما أجرى سونس وآخرون (Symons et al, 2001) دراسة هدفت إلى المقارنة بين مجموعات مختلفة من الأطفال في كل من السلوك التكيفي ومدى انتشار بعض السلوكيات غير المقبولة. تكونت عينة الدراسة من ٢٦ تلميذاً تم توزيعهم على ست مجموعات ٣٨ بـ إعاقة عقلية، ١٥% تأخر ثانوي، ١٢% تعدد عوق، ٤% توحد، ٤% إعاقات وصعوبات غير محددة، ٢٧% إعاقات صحية. كان متوسط أعمار عينة الدراسة (٥,٧)، واستخدم الباحثون عدة مقاييس، ومن ضمنها مقياس فاينلاند للسلوك التكيفي وقياس اضطراب التوحد الطفولي. وقد أظهرت نتائج الدراسة:

١. وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية والأطفال ذوي اضطراب التوحد في الدرجة الكلية للسلوك التكيفي لصالح التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية.

٢. وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين التلاميذ متعددي العوق وذوي اضطراب التوحد على جميع أبعاد المقياس لصالح التلاميذ متعددي العوق.

٢. وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية والأطفال ذوي اضطراب التوحد في بُعد التنشئة الاجتماعية لصالح الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية.

كذلك قام آل مطر (٢٠٠١م) بدراسة التغيرات التي تطرأ على مستوى أداء التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية ذوي اضطراب التوحد بازدياد أعمارهم الزمنية. تكونت عينة الدراسة من (٨٧) تلميذاً من ذوي الإعاقة الفكرية و(١٠١) تلميذ توحدي. أظهرت نتائج الدراسة:

١. وجود فروق ذات دلالة إحصائية في نمو مستوى أداء التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية على جميع أبعاد المقياس بازدياد أعمارهم الزمنية فيما عدا بُعد المهارات الحركية.
٢. وجود فروق ذات دلالة إحصائية في نمو مستوى أداء التلاميذ ذوي اضطراب التوحد بازدياد أعمارهم الزمنية على بُعد التواصل ومهارات الحياة اليومية.

٣. أظهر التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية مستوى أداء أعلى على جميع أبعاد السلوك التكيفي مقارنة باللاميذ ذوي اضطراب التوحد.

٤. وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين مستوى أداء التلاميذ بازدياد أعمارهم الزمنية في مجالات: اللغة الاستقبالية، والراحة والترفيه، والمهارات المجتمعية، والقراءة والكتابة لصالح التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية.

قام كل من شاتر، وهامدن-Allen (Schatz & Hamdan-Allen, 2005) بدراسة هدفت إلى قياس السلوك التكيفي لدى الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية والأطفال ذوي اضطراب التوحد وعلاقته بمتغير العمر ومستوى الذكاء.

شملت عينة الدراسة (١٠٩) أطفال (٣٧) من ذوي الإعاقة الفكرية (٧٢ توحدياً). أظهرت نتائج الدراسة:

١. أن الأطفال ذوي اضطراب التوحد حصلوا على درجات منخفضة على جميع أبعاد المقياس مقارنة بالأطفال ذوي الإعاقة الفكرية

١. وجود فروق ذات دلالة إحصائية في أبعاد مهارات الحياة اليومية، التنشئة الاجتماعية، المهارات الحركية بين الفتيان الصالح للأطفال ذوي الإعاقة الفكرية.

٢. عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في بُعد التواصل بين الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية وذوي اضطراب التوحد.

وفي دراسة، قام بها كل جيفكين، ومورجان، ورو드리غوس (Rodrigue, Morgan, & Geffken, 1991) هدفت إلى التمييز بين الأطفال الأحداث العاديين وذوي متلازمة داون ذوي اضطراب التوحد من خلال معرفة مستويات سلوكهم التكيفي. تكونت عينة الدراسة من (٢٠) طفلاً عادياً، و(٢٠) طفلاً من ذوي متلازمة داون، و(٢٠) طفلاً توحدياً. أظهرت نتائج الدراسة:

١. أن الأطفال العاديين حصلوا على درجات مرتفعة مقارنة بالأطفال ذوي الإعاقة الفكرية من ذوي اضطراب التوحد في جميع أبعاد المقياس.

٢. أن الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية حصلوا على درجات مرتفعة مقارنة بالأطفال ذوي اضطراب التوحد في بُعد التنشئة الاجتماعية.

٣. أن الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية حصلوا على درجات مرتفعة مقارنة بالأطفال ذوي اضطراب التوحد في بُعد التواصل.

كما أجرى فان ولوري (Van & Lori, 1997) دراسة هدفت إلى تعرّف الفروق بين الأطفال ذوي اضطراب التوحد والأطفال ذوي الإعاقة الفكرية في السلوك التكيفي. أظهرت نتائج الدراسة:

١. وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية والأطفال ذوي اضطراب التوحد في بُعد التواصل لصالح ذوي الإعاقة الفكرية.

إجراءات الدراسة

منهج الدراسة:

استخدمت الدراسة الحالية المنهج الوصفي المقارن الذي يعتمد على وصف الظاهرة كما توجد في الواقع ومعرفة العلاقات المتبادلة بين الحقائق مما ييسر فهمها. تم ذلك عن طريق إجراء مقارنة في مستوى السلوك التكيفي بين التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية ومتحدي العرق ذوي اضطراب التوحد الملتحقين بمعاهد التربية الفكرية بمدينة الرياض.

مجتمع الدراسة :

تكون مجتمع الدراسة من جميع تلاميذ معهدي التربية الفكرية بمدينة الرياض من تراوح أعمارهم بين ٨-١٢ سنة ومن قضاوا ٤-٤ سنوات بالدراسة بالمعهد.

عينة الدراسة:

تكونت العينة في هذه الدراسة من (٧٩) تلميذاً من التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية ومتحدي العرق وذوي اضطراب التوحد، الذين تراوحت أعمارهم الزمنية بين (٨-١٢) سنة، والفترقة الزمنية التي قضتها التلاميذ في المعهد من (٤-٦) سنوات. تم اختيار عينة مماثلة للفئات المستهدفة بطريقة عشوائية من معاهد التربية الفكرية، وتم توزيع العينة كما يلي:

١. (٢٩) تلميذاً من التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية.
٢. (٢٥) تلميذاً من التلاميذ متحدي العرق.
٣. (٢٥) تلميذاً من التلاميذ ذوي اضطراب التوحد.

أداة الدراسة:

لقياس مستوى مهارات السلوك التكيفي تم استخدام مقياس فاينلاند للسلوك التكيفي (صورة المقابلة) (VABS) الذي قام باعداده سبارو وبالا، وسيكشتي (Sparrow, Balla, & Cicchetti, 1984) وهو صورة معدلة من مقياس فاينلاند للنضج الاجتماعي، الذي أعده دول

٢. وجود علاقة طردية مستقرة بين السلوك التكيفي وعمر الفرد خلال مرحلة ما قبل المدرسة حتى سن المراهقة.

٣. تحسن مستوى السلوك التكيفي بتحسين مستوى الذكاء (العلاقة الطردية).

تلخيص الدراسات السابقة

يتضح من الدراسات السابقة التي تم التطرق إليها في الدراسة الحالية إلى أن هناك مجموعة من النتائج التي يمكن استخلاصها. من أهمها:

١. اتفاق عام على انخفاض أداء الأفراد ذوي اضطراب التوحد مقارنة بالأفراد ذوي الإعاقة الفكرية على مهارات السلوك التكيفي.

٢. الاختلاف فيما بين الدراستين اللتين ورد ذكرهما في الدراسة الحالية بشأن أفضلية الأداء على مهارات السلوك التكيفي فيما بين الأفراد متحدي العرق والأفراد ذوي اضطراب التوحد.

٣. وجود فروق ذات دلالة إحصائية في المهارات اللفظية لصالح متحدي العرق مقارنة بذوي اضطراب التوحد.

٤. عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين ذوي الإعاقة الفكرية و متحدي العرق مع وجود أفضلية أداء للمعاقين فكريًا في مهارات السلوك التكيفي.

٥. يعاني ذوو اضطراب التوحد من عجز واضح في المهارات اللفظية والاجتماعية.

٦. أن هناك تأثيراً للعمر الزمني في غياب مهارات السلوك التكيفي، فكلما زاد العمر الزمني تحسن أداء المهارات السلوكية.

٧. أن هناك تأثيراً للقدرات العقلية على غياب السلوك التكيفي، فكلما زادت درجة الذكاء تحسن مستوى السلوك التكيفي.

- الأولى عام ١٩٩١م. استخدم الباحث في قياسه لصدق الأداة الأساليب التالية:
١. صدق الحكمين: وذلك للنظر في مدى ملاءمة كل عبارة وارتباطها بأبعاد المقياس.
 ٢. الصدق الذاتي: وقد تراوحت معاملات الصدق الذاتي بين (٠٩٥-٠٩٩).
 ٣. صدق الاتساق الداخلي: وتم استخدام ثلاثة أنواع هي:
 ١- ارتباط العبارة بالدرجة الكلية للبعد الرئيس: وقد تراوحت معاملات الارتباط بين (٠٢٥-٠٥٠).
 ٢- ارتباط العبارة بالدرجة الكلية للبعد الفرعي: وقد تراوحت معاملات الارتباط بين (٠٩٢-٠٢٥).
 ٣- ارتباط الدرجة الكلية للأبعاد الفرعية بالدرجة الكلية للبعد الرئيس: وقد تراوحت معاملات الارتباط بين (٠٥٨-٠٩٩).

ثبات المقياس

- تم قياس ثبات مقياس فاينلاند في صورته العربية من خلال استخدام الطرق التالية:
١. قياس البات باستخدام معامل التطابق: تم ذلك بإعادة تطبيق المقياس على عينة قوامها (١٠٠) مفحوص، وقد تراوح الارتباط بين (٠٧٠-٠٩٥).
 ٢. قياس الثبات بطريقة الفا كرونباخ (Alpha): وقد تراوحت معاملات البات التي تم حسابها بين (٠٨٦-٠٩٧).
 ٣. قياس البات بطريقة التجزئية النصفية: وقد تراوحت درجات الارتباط بين (٠٦٠-٠٩٥).

الأساليب الإحصائية:

تمت معالجة المعلومات معالجة كمية وذلك من خلال حزمة SPSS، وتم التحليل الكمي في هذه الدراسة في ثلاث مراحل هي:

Doll, 1951)، وعرب العتيبي (١٩٩١م)، وقنه على البيئة السعودية.

قام الباحث باستخدام الصورة المسحية والتي استخدمها العتيبي (٢٠٠٣م) من مقياس فاينلاند للسلوك التكيفي في الدراسة الحالية والتي تحتوي على (٢٩٧) بنداً توفر تقييمًا عامًا للسلوك التكيفي. يتم استيفاء البيانات لسلوك أفراد العينة من جانب الوالدين أوولي أمر التلميذ أو أي شخص آخر لديه الفرصة الكافية للاحظة الطفل عن قرب كالمعلم.

ويشتمل مقياس فاينلاند للسلوك التكيفي على خمسة أبعاد رئيسية، تتضمن مجتمعة أحد عشر بعداً فرعياً مقسمة إلى ما يلي:

١. **بعد التواصل:** Communication
Daily Living Skills:

٢. **بعد المهارات الحياة اليومية:** Socialization

٣. **بعد التنشئة الاجتماعية:** Motor Skills

٤. **بعد المهارات الحركية:** Maladaptive Behavior

اقتصرت الدراسة الحالية على الأبعاد الثلاث الرئيسية (مهارات التواصل، الحياة اليومية، التنشئة الاجتماعية) وتم استبعاد البعدين الآخرين (بعد المهارات الحركية، وبعد السلوك غير التكيفي) للأسباب التالية:

١. أن بعد المهارات الحركية يطبق عادة على الأطفال أقل من (٦) ست سنوات، وعينة الدراسة تشمل التلاميذ من تراوigh أعمارهم ما بين ١٢-٨ عاماً.
٢. أن تطبيق بعد السلوك غير التكيفي اختياري، ويتم تطبيقه فقط عند وجود سلوكيات غير تكيفية واضحة، وهو ما لم يلاحظ في عينة الدراسة.

صدق المقياس في صورته العربية:

قام العتيبي (٢٠٠٤م) بإعادة تطبيق النسخة المسحية لمقياس فاينلاند للسلوك التكيفي؛ وذلك بهدف إعادة استخراج صدق وثبات المقياس الذي تم استخراجه في صورته العربية

تحليل النتائج ومناقشتها

السؤال الأول:

للإجابة عن السؤال الأول والذي ينص على "هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الدرجة الكلية لأبعاد مقياس فنلاند للسلوك التكيفي للتلاميذ باختلاف نوع الإعاقة (إعاقة فكرية، تعدد العوق، اضطراب التوحد)" قام الباحث باستخدام تحليل التباين الأحادي لدلاله الفروق بين أكثر من مجموعتين مستقلتين، وذلك لحساب الفروق في الدرجة الكلية للسلوك التكيفي لدى التلاميذ باختلاف نوع الإعاقة، والجدول (١) يبين النتائج التي تم التوصل إليها:

الجدول (١)

تحليل التباين الأحادي لدلاله الفروق في الدرجة الكلية لأبعاد مقياس فنلاند للسلوك التكيفي باختلاف نوع الإعاقة

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة في	مستوى الدلالة	التعليق
بين المجموعات	٥٦٠٧,٥٩	٢	٢٨٠٣,٧٩	١٢,٠٢	٠,٠٠٠	دالة عند مستوى ٠,٠١
	١٧٩٦٢,٢٧	٧٧	٢٣٢,٢٨			

يتضح من الجدول رقم (١) أن قيمة (ف) دالة عند مستوى ٠,٠١ مما يشير إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الدرجة الكلية للسلوك التكيفي للتلاميذ باختلاف نوع

- المتوسطات الحسابية للدرجات الخام لمستوى أداء أفراد عينة الدراسة.
- تحليل التباين الأحادي لدلاله الفروق في الأبعاد الفرعية والمدرجة الكلية.
- اختبار شيفيه لتوضيح مصادر الفروق في الدرجة الكلية.

الجدول (٢)

اختبار شيفيه لتوضيح مصدر الفروق في الدرجة الكلية لأبعاد مقياس فنلاند للسلوك التكيفي باختلاف نوع الإعاقة

نوع الإعاقة	المتوسط الحسابي ^{٠٠}	إعاقة فكرية	تعدد العوق	اضطراب التوحد	فرق لصالح
إعاقة فكرية	٦٢,٢٦	*			
تعدد العوق	٦٦,٩٧	*			
اضطراب التوحد	٤٦,٨٣				

^{٠٠} يعني وجود فروق دالة عند مستوى ٠,٠٥

تم تحويل متوسط الدرجات لنصبح من ١٠٠ درجة.

يتضح من الجدول مايلي:

- إن متوسط الدرجة الكلية لأبعاد مقياس فنلاند للسلوك التكيفي لدى التلاميذ المعاقين فكريًا أكبر من متوسط الدرجة الكلية لدى التلاميذ المصابين باضطراب التوحد.
- هناك فروق دالة عند مستوى ٠,٠٥ في الدرجة الكلية للسلوك التكيفي للتلاميذ بين فئة اضطراب التوحد وفئة الإعاقة الفكرية، وذلك لصالح فئة الإعاقة الفكرية. أي

- وجود فروق دالة عند مستوى ٠,٠٥ في الدرجة الكلية للسلوك التكيفي للتلاميذ بين فئة اضطراب التوحد وفئة الإعاقة الفكرية، وذلك لصالح فئة الإعاقة الفكرية. أي

يمكن القول إن هذه النتيجة تعكس دلالة واضحة، وإن لم تكن دالة إحصائياً، على أن أداء التلاميذ متعددي العرق على مقياس فايبلاند للسلوك التكيفي أفضل من أداء التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية. هذه النتيجة تختلف ما جاء في دراسة نجاردفيك وماتسون وشيري (Njardvik, Matson, Cherry, 1999) والتي أظهرت أن أداء التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية أفضل، وإن لم يكن دالاً إحصائياً مقارنة باللاميذ متعددي العرق. يمكن تفسير نتيجة الدراسة

الحالية من خلال التالي:

١. أن عينة الدراسة من التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية هم من فئة بسيطي ومتوسطي الإعاقة من لم تتطبق عليهم شروط الدمج في الفصول الملحقة في المدارس العادية، والتي تشرط أن يكون التلميذ المدموج مؤهلاً أكاديمياً وسلوكياً وانفعالياً.
٢. أن الإعاقة الرئيسة لللاميذ متعددي العرق في معاهد التربية الفكرية هي الإعاقة العقلية البسيطة أو المتوسطة التي تصاحبها إعاقة أخرى، غالباً ما تكون شللاً دماغياً أو إعاقة حر كية.
٣. أن عدم دمج التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية، الموجودين في مجتمع الدراسة، في المدارس العامة يعود إلى وجود مشكلات أكاديمية وسلوكية لديهم تؤثر في قدرتهم على الاندماج مع العاديين، وهو ما ظهر واضحاً على أدائهم في مقياس فايبلاند للسلوك التكيفي.

السؤال الثاني:

للإجابة عن السؤال الثاني والذي ينص على "هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في بعد التواصل من مقياس فايبلاند للسلوك التكيفي لللاميذ باختلاف نوع الإعاقة (إعاقة فكرية، تعدد العرق، اضطراب التوحد؟)" قام الباحث باستخدام تحليل التباين الأحادي لدلالة الفروق في الأبعاد الفرعية: (اللغة الاستبدالية، اللغة التعبيرية، القراءة والكتابة) والدرجة الكلية بعد التواصل لدى التلاميذ باختلاف نوع الإعاقة، جدول رقم (٣) يبين النتائج التي تم التوصل إليها.

تعدد العرق، وذلك لصالح فئة تعدد العرق. أي إن متوسط الدرجة الكلية لأبعاد مقياس فايبلاند للسلوك التكيفي لدى التلاميذ المتعددي العرق أكبر من متوسط الدرجة الكلية لدى التلاميذ المصابين باضطراب التوحد.

٣. عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الدرجة الكلية للسلوك التكيفي بين التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية والتلاميذ متعددي العرق.

تفق نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة شاتر وهامدن-ألين (٢٠٠٥) ودراسة سونس وآخرون (٢٠٠١) والتي تؤكد وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الدرجة الكلية للسلوك التكيفي بين التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية ذوي اضطراب التوحد لصالح ذوي الإعاقة الفكرية، وكذلك بين التلاميذ متعددي العرق ذوي اضطراب التوحد لصالح متعددي العرق. وهذه النتيجة تؤكد أن التلاميذ ذوي اضطراب التوحد لديهم قصور واضح في مهارات التواصل ومهارات الحياة اليومية، وكذلك مهارات التشبيه الاجتماعية مقارنة باللاميذ ذوي الإعاقة الفكرية ومتعددي العرق. وبالعودة إلى خصائص هذه الفئات الثلاث يتضح أن ذوي اضطراب التوحد يعانون من مشكلات التواصل والتفاعل الاجتماعي أكثر من ذوي الإعاقة الفكرية ومتعددي العرق (آل مطر، ٢٠٠١م).

كما تتفق نتائج الدراسة الحالية مع دراسة نجاردفيك وماتسون وشيري (١٩٩٩) في عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الدرجة الكلية للسلوك التكيفي بين التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية ومتعددي العرق. وبالعودة إلى المتوسطات الحسابية التي تم استخلاصها باستخدام اختبار شيفيه لتوضيح مصدر الفروق يتضح أن متوسط درجات التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية كانت (٦٢,٦٦) بينما كانت متوسط درجات التلاميذ متعددي العرق (٦٦,٩٧).

الجدول (٣)

تحليل البيانات الأحادي لدلالات الفروق في الأبعاد الفرعية والدرجة الكلية بعد التواصل من مقياس فاينلاند للسلوك التكيفي باختلاف نوع الإعاقة

التعليق	مستوى الدلالة	قيمة F	متوسط المربعات	درجات الحرية	مجموع المربعات	مصدر التباين	الأبعاد الفرعية
دالة عند مستوى ٠,٠١	٠,٠٠٠	١٥,٢٢	٢٠٤٦,٥٤	٢	٤٠٩٣,٠٧	بين المجموعات	اللغة الاستقبالية
			١٣٤,٣٦	٧٧	١٠٤٤٥,٩٥	داخل المجموعات	
دالة عند مستوى ٠,٠١	٠,٠٠٠	١٢,٨٥	٧٧٠٨,٨٥	٢	١٥٤١٧,٦٩	بين المجموعات	اللغة التعبيرية
			٥٩٩,٤٢	٧٧	٤٦١٩٣,٦٢	داخل المجموعات	
دالة عند مستوى ٠,٠١	٠,٠٠٢	٦,٦٢	٢٣٧٨,٤٨	٢	٦٧٥٦,٩٦	بين المجموعات	القراءة والكتابة
			٥١٠,٥٢	٧٧	٢٩٣١٠,١٥	داخل المجموعات	
دالة عند مستوى ٠,٠١	٠,٠٠٠	٩,٦٦	٢٧٤٦,٤٥	٢	٧٤٩٢,٩٠	بين المجموعات	الدرجة الكلية بعد التواصل
			٢٨٧,٩٠	٧٧	٢٩٨٩٨,١٩	داخل المجموعات	

يتضح من الجدول رقم (٣) أن قيمة (F) دالة عند مستوى ٠,٠١ في الأبعاد الفرعية (اللغة الاستقبالية، اللغة التعبيرية، القراءة والكتابة)، وفي الدرجة الكلية بعد التواصل، مما يشير إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تلك الأبعاد نوع الإعاقة. وباستخدام اختبار شيفيه للكشف عن مصدر تلك الفروق (جدول ٤).

الجدول (٤)

اختبار شيفيه لتوضيح مصدر الفروق في الأبعاد الفرعية والدرجة الكلية بعد التواصل من مقياس فاينلاند للسلوك التكيفي باختلاف نوع الإعاقة

الفرق لصالح	اضطراب التوحد	تعدد العرق	إعاقة ذكورية	المتوسط الحسابي ^{٢٠}	نوع الإعاقة	الأبعاد الفرعية
إعاقة ذكورية	•			٩٩,٨٦	إعاقة ذكورية	اللغة الاستقبالية
تعدد العرق	•			٩٧,٥٠	تعدد العرق	
				٨٣,٥٠	اضطراب التوحد	
إعاقة ذكورية	•			٧٤,٤١	إعاقة ذكورية	اللغة التعبيرية
تعدد العرق	•			٧٩,٣٥	تعدد العرق	
				٤٧,٠٣	اضطراب التوحد	
				١٥,٩٤	إعاقة ذكورية	القراءة والكتابة
تعدد العرق	•		•	٣٦,٥٢	تعدد العرق	
				١٧,٧٤	اضطراب التوحد	
إعاقة ذكورية	•			٥٨,٨١	إعاقة ذكورية	الدرجة الكلية بعد التواصل
تعدد العرق	•			٦٨,٣٣	تعدد العرق	
				٤٤,٠٦	اضطراب التوحد	

^{٢٠} تعني وجود فروق دالة عند مستوى ٠,٠٥

^{٢١} تم تحويل متوسط الدرجات لنصبح من ١٠٠ درجة

تشير هذه النتيجة إلى أن أداء التلاميذ متعددي العوق على مقاييس فاينلاند للسلوك التكيفي أفضل من أداء أفراد الفترين الآخرين. ومع أن النتائج هنا لم تظهر فروقاً ذات دلالة إحصائية بين التلاميذ متعددي العوق والتلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية، إلا أن ارتفاع متوسطات التلاميذ متعددي العوق يساعد على التوقع بأن أداءهم أفضل مقارنة بنظري الإعاقة الفكرية.

تفق نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسة نجار ديفيك وماتسون وشيري (١٩٩٩م) التي تظهر فروقاً ذات دلالة إحصائية بين متعددي العوق ذوي اضطراب التوحد في بعد التواصل لصالح متعددي العوق. يمكن تفسير هذه النتيجة من خلال الإشارة إلى أن خصائص ذوي اضطراب التوحد التي من أبرزها القصور الواضح في مهارات التواصل في المراحل العمرية الأولى يؤثر سلباً في تواصل ذوي اضطراب التوحد بدرجة أكبر من متعددي العوق.

ويذكر السرطاوي، جودة، خشان (٢٠٠٣م) أن اللغة التعبيرية تتطور بنسبة ضئيلة لدى ذوي اضطراب التوحد، وأن ٥٥٪ منهم لم يطوروا أصلاً اللغة الاستقبالية. كذلك في حال ظهور اللغة، فإنما غالباً ما تستخدم للتعبير عن الرغبات وليس عن أهداف التفاعل الاجتماعي.

هذه النتيجة ظهرت أيضاً عند المقارنة بين التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية والتلاميذ ذوي اضطراب التوحد لدى كل من جيفكين ومورجان وردربيغو (١٩٩١م) وكذلك فبان ولوري (١٩٩٧م)، في حين أنها تختلف عن نتائج دراسة لفلاند وكيلي (١٩٩١م). ففي الدراستين الأوليين ظهرت فروق في السلوك التكيفي بين ذوي الإعاقة الفكرية ذوي اضطراب التوحد لصالح ذوي الإعاقة الفكرية، في حين أن الدراسة الثالثة لم تذكر أي فرق إحصائية بين الفترين. بالعودة إلى الدراسات الثلاث نجد أن عينة دراسة لفلاند وكيلي (١٩٩١م) والتي لم توضح فروقاً بين الفترين ركزت

بتضخم من الجدول (٤):

١. هناك فروق دالة عند مستوى ٠,٥٠ في الأبعاد الفرعية (اللغة الاستقبالية، اللغة التعبيرية) وفي الدرجة الكلية وبعد التواصل بين فئة اضطراب التوحد وفئة الإعاقة الفكرية، وذلك لصالح فئة الإعاقة الفكرية.
٢. هناك فروق دالة عند مستوى ٠,٥٠ في الأبعاد الفرعية (اللغة الاستقبالية، اللغة التعبيرية)، وفي الدرجة الكلية وبعد التواصل بين فئة اضطراب التوحد وفئة تعدد العوق، وذلك لصالح فئة تعدد العوق.
٣. هناك فروق دالة عند مستوى ٠,٥٠ في بعد القراءة والكتابة) بين فئة المعاقين فكريأً وفئة المصابين باضطراب التوحد من جهة وفئة تعدد العوق من جهة أخرى، وذلك لصالح فئة تعدد العوق.
٤. عدم وجود فروق دالة في الأبعاد الفرعية (اللغة الاستقبالية، اللغة التعبيرية)، وفي الدرجة الكلية بين فئتي الإعاقة الفكرية وتعدد العوق.

تُظهر نتائج هذا الفرض أن أداء التلاميذ متعددي العوق أفضل في جميع الأبعاد الفرعية، وكذلك الدرجة الكلية مقارنة بأداء التلاميذ ذوي اضطراب التوحد، في حين أظهروا أداءً أفضل فقط في مهارات القراءة والكتابة عند مقارنتهم بالتلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية. بالنسبة للفروق بين التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية والتلاميذ ذوي اضطراب التوحد؛ فالنتائج تشير إلى أن ذوي الإعاقة الفكرية كانوا أفضل في الدرجة الكلية والأبعاد الفرعية ما عدا بعد مهارات القراءة والكتابة.

بالعودة إلى المتوسطات الحسابية التي تم استخراجها باستخدام اختبار شيفيه، يمكن القول إن متوسطات التلاميذ متعددي العوق كانت أعلى من متوسطات تلاميذ الفترين الآخرين في الدرجة الكلية والأبعاد الفرعية، ماعدا بعد اللغة الاستقبالية والذي أظهر فيه ذوو الإعاقة الفكرية أداءً أفضل.

اليومية من مقياس فاينلاند للسلوك التكيفي للتلاميذ باختلاف نوع الإعاقة (إعاقة فكرية، تعدد العرق، اضطراب التوحد؟).

قام الباحث باستخدام تحليل التباين الأحادي لدالة الفروق في الأبعاد الفرعية: (المهارات الذاتية، الأنشطة المترتبة، المهارات المجتمعية) والدرجة الكلية بعد مهارات الحياة اليومية لدى التلاميذ باختلاف نوع الإعاقة، والجدول

(٥) بين النتائج التي تم التوصل إليها:

على الأطفال في المراحل العمرية الأولى، ذلك أن أعمار ذوي الإعاقة الفكرية تراوحت بين ١-٥ سنوات ذوي اضطراب التوحد بين ٧-١١ سنوات، وهو ما قد يجعل قياس الفروق في هذه المرحلة أمراً غاية في الصعوبة وخاصة إذا ما علمنا أن متوسط أفراد العينة من الثنتين كان ٣ سنوات.

السؤال الثالث:

لإجابة عن السؤال الثالث والذي ينص على "هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في بُعد مهارات الحياة

الجدول (٥)

تحليل التباين الأحادي لدالة الفروق في الأبعاد الفرعية والدرجة الكلية بعد مهارات الحياة اليومية من مقياس فاينلاند للسلوك التكيفي باختلاف نوع الإعاقة

الأبعاد الفرعية	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة	التعليق
المهارات الذاتية	بين المجموعات	٢٢٨٩,٠١	٢	١١٤٤,٥١	٦,١٢	٠,٠٠٢	دالة عند مستوى ٠,٠١
	داخل المجموعات	١٤٣٩٢,٨٨	٧٧	١٨٦,٩٣			
الأنشطة المترتبة	بين المجموعات	٢٤٥٢,٦٢	٢	١٢٧٦,٢٢	٤,٦٢	٠,٠٤١	دالة عند مستوى ٠,٠٥
	داخل المجموعات	٢٦٠٣١,٠٤	٧٧	٢٢٨,٠٧			
المهارات المجتمعية	بين المجموعات	٨٦٧٦,١٧	٢	٤٣٢٨,٠٨	١٢,٠٦	٠,٠٠٠	دالة عند مستوى ٠,٠١
	داخل المجموعات	٣٧٧٠٨,٥٢	٧٧	٢٥٩,٨٥			
الدرجة الكلية للمهارات الحياة اليومية	بين المجموعات	٢٩٦٢,٧١	٢	١٤٨١,٨٦	٧,٢٤	٠,٠٠١	دالة عند مستوى ٠,٠١
	داخل المجموعات	١٥٧٦٨,٣٥	٧٧	٢٠٤,٧٨			

إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تلك الأبعاد الفرعية والدرجة الكلية بعد التواصل لدى التلاميذ باختلاف نوع الإعاقة. وباستخدام اختبار شيفيه للكشف عن مصدر تلك الفروق (جدول رقم ٦).

يتضح من الجدول رقم (٥) أن قيمة (ف) دالة عند مستوى ٠,٠١ في الأبعاد الفرعية (المهارات الذاتية، المهارات المجتمعية) وفي الدرجة الكلية بعد مهارات الحياة اليومية ودالة عند مستوى ٠,٠٥ في بُعد (الأنشطة المترتبة)، مما يشير

الجدول (٦)

احبار شيفيه لتوضيح مصدر الفروق في الأبعاد الفرعية والدرجة الكلية بعد مهارات الحياة اليومية
من مقاييس فينلاند للسلوك التكيفي باختلاف نوع الإعاقة

الأبعاد الفرعية	نوع الإعاقة	المتوسط الحسابي **	إعاقة فكرية	تعدد العرق	اضطراب التوحد	الفرق لصالح
مهارات الذاتية	إعاقة فكرية	٨٨,٣٣	*			
	تعدد العرق	٨٠,٣٢				
	اضطراب التوحد	٧٥,٦٢				
الأنشطة المترتبة	إعاقة فكرية	٢٨,٠٨	*			
	تعدد العرق	٣٦,٢٠				
	اضطراب التوحد	٢٥,٤٠				
مهارات المجتمعية	إعاقة فكرية	٢٦,٥٦	*			
	تعدد العرق	٤٦,٤٧	*			
	اضطراب التوحد	٢٠,٤٠				
الدرجة الكلية للمهارات الحياة اليومية	إعاقة فكرية	٦١,٥٧	*			
	تعدد العرق	٦٠,٤١	*			
	اضطراب التوحد	٤٧,٩٥				

* تعني وجود فروق دالة عند مستوى ٠,٥٥.

** تم تحويل متوسط الدرجات لتتصبج من ١٠٠ درجة.

تظهر نتائج سؤال الدراسة المتعلق ببعد مهارات الحياة اليومية أن هناك فروقاً دالة إحصائياً في جميع الأبعاد الفرعية وفي الدرجة الكلية لمقياس فينلاند للسلوك التكيفي بين التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية والتلاميذ ذوي اضطراب التوحد لصالح ذوي الإعاقة الفكرية، وهو ما يشير إلى أن أداء ذوي الإعاقة الفكرية أفضل في السلوك التكيفي مقارنة بذوي اضطراب التوحد. تتفق نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسة لفينلاند وكيلي (١٩٩١م)، والتي أظهرت تفوقاً واضحاً للتلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية في السلوك التكيفي عند مقارنتهم بالتلاميذ بذوي اضطراب التوحد. كذلك أظهرت النتائج أفضليّة الأداء على السلوك التكيفي للتلاميذ متعددي العرق في البُعد الفرعوني لمهارات الاجتماعية، وكذلك في الدرجة الكلية مقارنة بالتلاميذ ذوي اضطراب التوحد، في حين لم تظهر النتائج فروقاً دالة إحصائياً بين

يتضح من الجدول رقم (٦) :

١. هناك فروق دالة عند مستوى ٠,٥٥ في الأبعاد الفرعية (مهارات الذاتية، الأنشطة المترتبة، المهارات المجتمعية) وفي الدرجة الكلية بعد مهارات الحياة اليومية بين فئة اضطراب التوحد وفئة الإعاقة الفكرية ، وذلك لصالح فئة الإعاقة الفكرية.
٢. هناك فروق دالة عند مستوى ٠,٥٥ في بُعد (المهارات المجتمعية) وفي الدرجة الكلية بعد مهارات الحياة اليومية بين فئة اضطراب التوحد وفئة تعدد العرق، وذلك لصالح فئة تعدد العرق.
٣. عدم وجود فروق دالة في الأبعاد الفرعية (ماعدا بُعد المهارات المجتمعية) وكذلك الدرجة الكلية بعد مهارات الحياة اليومية بين فئة ذوي الإعاقة الفكرية وفئة متعددي العرق.

أغلبهم من إعاقتهم المصاحبة إما شلل دماغي أو إعاقة حركية، الأمر الذي يؤثر في قدرهم على أداء أنشطة تتطلب أداء حركياً.

السؤال الرابع:

للإجابة عن السؤال الرابع والذي ينص على "هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في بُعد التشنة الاجتماعية من مقياس فينلاند للسلوك التكيفي للتلاميذ باختلاف نوع الإعاقة (إعاقة فكرية، تعدد العوق، اضطراب التوحد)"؟ قام الباحث باستخدام تحليل التباين الأحادي لدليل الفروق في الأبعاد الفرعية: (العلاقات الشخصية المبادلة، وقت الراحة والترفيه، المسيرة) والدرجة الكلية لبعد التشنة الاجتماعية لدى التلاميذ باختلاف نوع الإعاقة، والجدول رقم (٧) بين النتائج التي تم التوصل إليها:

التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية والتلاميذ متعددي العوق في الأبعاد الفرعية وكذلك الدرجة الكلية.

بالعودة إلى الموسطات الحسابية لعينة الدراسة نجد أن متوسط أداء التلاميذ متعددي العوق أفضل من متوسط أداء التلاميذ ذوي اضطراب التوحد، وإن لم يكن دالاً إحصائياً، في الأبعاد الفرعية المهارات الذاتية والأنشطة المرئية، وكذلك الدرجة الكلية. كذلك كان أداء ذوي الإعاقة الفكرية في الأبعاد الفرعية "المهارات الذاتية والأنشطة المرئية" وفي الدرجة الكلية أعلى من التلاميذ متعددي العوق. في حين كان فقط متوسط أداء التلاميذ متعددي العوق أعلى في البعد الفرعي "المهارات المجتمعية". يمكن تفسير هذه النتيجة بأن أداء التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية بشكل عام في بُعد مهارات الحياة اليومية أفضل عند مقارنته بأداء التلاميذ متعددي العوق، وقد يعود ذلك إلى أن عينة الدراسة من متعددي العوق في

الجدول (٧)

تحليل التباين الأحادي لدليل الفروق في الأبعاد الفرعية والدرجة الكلية لبعد التشنة الاجتماعية

من مقياس فينلاند للسلوك التكيفي باختلاف نوع الإعاقة

التعليق	مستوى الدلالة	قيمة F	متوسط المربعات	درجات الحرية	مجموع المربعات	مصدر التباين	الأبعاد الفرعية
دالة عند مستوى ٠,٠١	٠,٠٠٠	١٥,٢٠	٣٦٠٦,٤٩	٢	٧٢١٢,٩٧	بين المجموعات	العلاقات الشخصية المبادلة
			٢٢٥,٧٦	٧٧	١٨١٥٢,١١	داخل المجموعات	
دالة عند مستوى ٠,٠١	٠,٠٠٢	٦,٦٥	٢٢٨٨,٢٧	٢	٤٧٧٦,٥٥	بين المجموعات	وقت الراحة والترفيه
			٢٥٩,٢١	٧٧	٢٧٦٥٩,٠٠	داخل المجموعات	
دالة عند مستوى ٠,٠١	٠,٠٠٠	١٢,٢١	٨٦١٠,٨١	٢	١٧٢٢١,٦١	بين المجموعات	المسيرة
			٦٩٩,٤٠	٧٧	٥٢٨٥٢,٩١	داخل المجموعات	
دالة عند مستوى ٠,٠١	٠,٠٠٠	١٥,٦٨	٤٦٠٧,٩٧	٢	٩٢١٥,٩٢	بين المجموعات	الدرجة الكلية لتشنة
			٢٩٢,٨٥	٧٧	٢٢٦٢٦,٧٨	داخل المجموعات	

دلالة إحصائية في تلك الأبعاد الفرعية والدرجة الكلية لبعد التشنة الاجتماعية لدى تلاميذ باختلاف نوع الإعاقة، وباستخدام اختبار شيفيه للكشف عن مصدر تلك الفروق (جدول رقم ٨).

يتضح من الجدول رقم (٧) أن قيمة (F) دالة عند مستوى ٠,٠١ في الأبعاد الفرعية (العلاقات الشخصية المبادلة، وقت الراحة والترفيه، المسيرة) وفي الدرجة الكلية لبعد التشنة الاجتماعية، مما يشير إلى وجود فروق ذات

الجدول (٨)

اختبار شيفيه لتوسيع مصدر الفروق في الأبعاد الفرعية والدرجة الكلية بعد التنشئة الاجتماعية
من مقاييس فينلاند للسلوك التكيفي باختلاف نوع الإعاقة

الأبعاد الفرعية	نوع الإعاقة	المتوسط الحسائي **	إعاقة فكرية	اضطراب التوحد	تعدد العرق	إعاقة فكرية	الفرق لصالح
العلاقات الشخصية المبادلة	إعاقة فكرية	٧٧.٨٤	إعاقة فكرية			٧٩.٠٤	تعدد العرق
	تعدد العرق	٧٩.٠٤				٥٧.٩٣	اضطراب التوحد
	اضطراب التوحد	٥٧.٩٣					
وقت الراحة والترفيه	إعاقة فكرية	٦٤.٠٠	إعاقة فكرية			٦٨.٧٠	تعدد العرق
	تعدد العرق	٦٨.٧٠				٥٠.٠٠	اضطراب التوحد
	اضطراب التوحد	٥٠.٠٠					
المسيرة	إعاقة فكرية	٥٣.٧٠	إعاقة فكرية			٦٨.٠٠	تعدد العرق
	تعدد العرق	٦٨.٠٠				٣١.٢٢	اضطراب التوحد
	اضطراب التوحد	٣١.٢٢					
الدرجة الكلية للتنشئة الاجتماعية	إعاقة فكرية	٦٨.٢٣	إعاقة فكرية			٧٣.٨٢	تعدد العرق
	تعدد العرق	٧٣.٨٢				٤٨.١٥	اضطراب التوحد
	اضطراب التوحد	٤٨.١٥					

تظهر نتائج هذا التساؤل وجود فروق ذات دلالة

* تعني وجود فروق دالة عند مستوى ٠,٠٥

** تم تحويل متوسط الدرجات ليصبح من ١٠٠ درجة

يتضح من الجدول رقم (٨) :

١. هناك فروق دالة عند مستوى ٠,٠٥ في الأبعاد الفرعية (العلاقات الشخصية المبادلة، وقت الراحة والترفيه، المسيرة) وفي الدرجة الكلية بعد التنشئة الاجتماعية بين فئة اضطراب التوحد وفئة الإعاقة الفكرية، وذلك لصالح فئة الإعاقة الفكرية.

٢. هناك فروق دالة عند مستوى ٠,٠٥ في الأبعاد الفرعية (العلاقات الشخصية المبادلة، وقت الراحة والترفيه، المسيرة) وفي الدرجة الكلية بعد التنشئة الاجتماعية بين فئة اضطراب التوحد وفئة تعدد العرق، وذلك لصالح فئة تعدد العرق.

٣. عدم وجود فروق دالة في الأبعاد الفرعية، وكذلك الدرجة الكلية بعد مهارات التنشئة الاجتماعية بين فئة ذوي الإعاقة الفكرية وفئة متعدد العرق.

تفق نتائج الدراسة مع نتائج دراسة نجار ديفيك

وماتسون وشري (١٩٩٩م) والتي أظهرت قصوراً واضحاً في المهارات الاجتماعية لدى الأفراد ذوي اضطراب التوحد مقارنة بذوي الإعاقة الفكرية ومتعدد العرق. كذلك تتفق مع دراسة كل من لفلاند وكيلي (١٩٩٩م) ودراسة جيفكين ومورجان ورودریغو (١٩٩٩م) ودراسة فان ولوري (١٩٩٧م) والتي أظهرت فروقاً ذات دلالة إحصائية بين التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية والتلاميذ ذوي اضطراب

جميع الأبعاد الفرعية وكذلك الدرجة الكلية بعد التنشئة الاجتماعية أفضل من متوسطات أداء التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية. تشير هذه النتيجة إلى أن الفاعل الاجتماعي متعدد العرق وعلاقتهم الشخصية المتبادلة مع الآخرين أفضل بالمقارنة مع ذوي الإعاقة الفكرية. يمكن تفسير هذه النتيجة من خلال أنها امتداد للأداء الجيد متعدد العرق في غالبية الأبعاد الفرعية والدرجة الكلية لقياس فاينلاند للسلوك التكيفي. ذلك أن متوسطات التلاميذ متعدد العرق كانت أفضل في الدرجة الكلية وبعد التواصل والبعد الفرعي المهارات المجتمعية وبعد مهارات الحياة اليومية وأخيراً في وبعد مهارات التنشئة الاجتماعية.

الخاتمة والتوصيات

أظهرت الدراسة الحالية مجموعة من النتائج التي تستحق الاهتمام. فعند مقارنة أداء المجموعات الثلاث (الإعاقة الفكرية، تعدد العرق، اضطراب التوحد) على مقياس فاينلاند للسلوك التكيفي ظهر جلياً وجود قصور لدى التلاميذ ذوي اضطراب التوحد مقارنة بـ تلاميذ الفتنيين الآخرين، في حين كان هناك تباين في أفضلية الأداء على السلوك التكيفي بين تلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية والتلاميذ متعدد العرق عند مقارنتهم بعضهم البعض.

فالفروق ذات الدلالة الإحصائية ظهرت بشكل واضح عند مقارنة التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية مع التلاميذ ذوي اضطراب التوحد. فقد اتضح أن أداء ذوي الإعاقة الفكرية على أبعاد مقياس فاينلاند للسلوك التكيفي أفضل من التلاميذ ذوي اضطراب التوحد سواء أكان ذلك في الدرجة الكلية للمقياس أم في أبعاد المقياس وهي التواصل ومهارات الحياة اليومية والتنشئة الاجتماعية. البعد الوحيد الذي لم يُظهر فروقاً ذات دلالة إحصائية بين التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية والتلاميذ ذوي اضطراب التوحد كان البعد الفرعي من مهارات التواصل وهو بعد القراءة والكتابة.

التوحد في بعد التنشئة الاجتماعية لصالح ذوي الإعاقة الفكرية .

بالنسبة للمقارنة بين التلاميذ متعدد العرق والتلاميذ ذوي اضطراب التوحد، فقد أظهرت الدراسة الحالية نتائج مختلفة عن تلك التي أظهرها دراسة جويلد (١٩٧٧م). ففي الدراسة الحالية أظهر التلاميذ ذوي اضطراب التوحد قصوراً واضحاً في المهارات الاجتماعية مقارنة بالتلاميذ متعدد العرق، في حين كان القصور في المهارات الاجتماعية في دراسة جويلد واضحاً لدى التلاميذ متعدد العرق مقارنة باللاميذ ذوي اضطراب التوحد. يمكن أن يعود هذا الاختلاف في النتيجة إلى أن دراسة جويلد (١٩٧٧م) استخدمت مقياس فاينلاند للنضج الاجتماعي بينما هذه الدراسة استخدمت مقياس فاينلاند للسلوك التكيفي.

وقد ذكر صادق (١٩٨٢م) أن مقياس فاينلاند للنضج الاجتماعي لا يساعد على وضع صورة كاملة وواضحة لنتائج المقياس، الأمر الذي انعكس سلباً في نشأة تقديرات مختلفة للنضج الاجتماعية؛ وذلك بسبب أن مواصفات المقياس ضعيفة جداً للدرجة كبيرة فالمتوسطات والانحرافات المعيارية لا يمكن أن تعكس صورة حقيقة لأداء الفرد على المقياس. من هذا المنطلق فإنه لا يمكن الاعتماد على نتائج دراسة جويلد (١٩٧٧م) في استخلاص دلالات فروق بين المجموعتين خاصةً أن هناك اختلافات واضحة بين مقياس فاينلاند للنضج الاجتماعي ومقياس فاينلاند للسلوك التكيفي (١٩٨٤م) لصالح مقياس فاينلاند للسلوك التكيفي من حيث شمولية المهارات السلوكيّة وتعدد الأبعاد التي تقيس السلوك.

عند مقارنة أداء التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية والتلاميذ متعدد العرق على السلوك التكيفي، يوضح الجدول (٨) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الفتنيين. لكن عند مقارنة الأداء من خلال المتوسطات الحسابية نجد أن متوسطات أداء التلاميذ متعدد العرق على

- ٣) بعد الفرعى لمهارات الحياة اليومية، وهو بعد المهارات المجتمعية.
- ٤) الأبعاد الفرعية والدرجة الكلية بعد التنشئة الاجتماعية.
- أما بالنسبة للتلاميذ ذوى الإعاقة الفكرية فقد كان أدائهم أفضل، وإن لم يكن دالاً إحصائياً، مقارنة بالللاميذ متعددي العوق في الأبعاد التالية:
- ١) بعد الفرعى لمهارات التواصل وهو اللغة الاستقبالية،
 - ٢) الأبعاد الفرعية لمهارات الحياة اليومية، وهي المهارات الذاتية، وكذلك الأنشطة المنزلية، وكذلك الدرجة الكلية.
- وبنطرة سريعة يمكن القول إن التلاميذ متعددي العوق اظهروا أداءً أفضل، وإن لم يكن دالاً إحصائياً، على الدرجة الكلية لقياس فايبلاند للسلوك التكيفي، وكذلك غالبية الأبعاد الفرعية لأبعاد المقياس.
- وفي ضوء النتائج التي توصلت إليها الدراسة الحالية، يرى الباحث انه يمكن طرح بعض التوصيات على النحو التالي:
١. الاهتمام بتطبيق مقياس فايبلاند للسلوك التكيفي لما له من دلالة علمية على المقارنة بين فئات الإعاقات المختلفة.
 ٢. الاهتمام ببرامج التلاميذ متعددي العوق والعمل على دمجهم في المدارس العادية؛ نظراً لقدرتهم التكيفية مقارنة بفتني ذوى الإعاقة الفكرية ذوى اضطراب التوحد.
 ٣. التركيز على تطوير المهارات السلوكية للتلاميذ ذوى اضطراب التوحد؛ نظراً للقصور الواضح لديهم مقارنة بالفئات الأخرى.
 ٤. الاهتمام بفتح التخصصات العلمية في أقسام التربية الخاصة بالجامعات السعودية لفئات التلاميذ متعددي العوق ذوى اضطراب التوحد من أجل تخريج متخصصين قادرين على التعامل معهم.
 ٥. إجراء دراسة على المستوى الوطنى لتعريف القدرات السلوكية لفئات الإعاقة المختلفة؛ من أجل بلورة برامج تدريبية تناسب مع احتياجات كل فئة.

بالعودة إلى جدول رقم (٤) الذي يوضح الفروق وفقاً للمتوسطات الحسابية نجد أن متوسط أداء التلاميذ ذوي اضطراب التوحد (١٧,٧٤) في حين كان متوسط أداء التلاميذ ذوى الإعاقة الفكرية (١٥,٩٤). هذه النتيجة تشير إلى أن مهارات القراءة والكتابة، وإن لم تكن دالة إحصائياً، إلا أن أداء التلاميذ ذوى اضطراب التوحد فيها أفضل من أداء التلاميذ ذوى الإعاقة الفكرية .

بالسبة لمستوى السلوك التكيفي لدى التلاميذ ذوى اضطراب التوحد مقارنة بالتلاميذ متعددي العوق، أظهرت نتائج الدراسة الحالية قصوراً ذا دلالة إحصائية في الأبعاد الفرعية والدرجة الكلية بعد التواصل، وكذلك في الأبعاد الفرعية والدرجة الكلية بعد التنشئة الاجتماعية، وفي البعد الفرعى للمهارات المجتمعية والدرجة الكلية بعد مهارات الحياة اليومية.

عند العودة للجدول (٦) لمعرفة الفروق بين التلاميذ ذوى اضطراب التوحد ومتعددي العوق على الأبعاد الفرعية بعد المهارات الحياة اليومية وهي المهارات الذاتية والأنشطة المنزلية وفقاً للمتوسطات الحسابية، اتضح لنا أنه وأن لم تظهر فروق دالة إحصائياً إلا أن أداء التلاميذ متعددي العوق أفضل من أداء التلاميذ ذوى اضطراب التوحد في هذه الأبعاد الفرعية بعد مهارات الحياة اليومية.

ومع أن نتائج الدراسة لم تظهر فروقاً ذات دلالة إحصائية عند مقارنة التلاميذ ذوى الإعاقة الفكرية والتلاميذ متعددي العوق (ما عدا في البعد الفرعى بعد التواصل وهو القراءة والكتابة لصالح متعددي العوق) فإن هناك اختلافاً في أفضلية الأداء على إبعاد مقياس فايبلاند للسلوك التكيفي بين الفئتين. فمثلاً كان أداء التلاميذ متعددي العوق أفضل من التلاميذ ذوى الإعاقة الفكرية في المهارات التالية:

- ١) الدرجة الكلية لقياس فايبلاند للسلوك التكيفي،
- ٢) بعد الفرعى لمهارات التواصل وهو اللغة التعبيرية وكذلك الدرجة الكلية،

المراجع

- آل مطر، فايز (٢٠٠١م). دراسة غانية مقارنة لأبعاد السلوك التكيفي لدى عينة من الأطفال التوحدين والأطفال المعاقين عقلياً في المملكة العربية السعودية. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية: الأردن.
- السرطاوي، عبدالعزيز؛ أبوجودة، وائل؛ وخشنان، أيمن (٢٠٠٣م). تدريس الأطفال المصابين بالتوحد: استراتيجيات التفاعل الإيجابية وتحسين فرص التعلم . دي: دار القلم.
- العتبي، بندر (١٩٩١م). استخدام نتائج قياس السلوك التكيفي في تحضير البرامج التعليمية الفردية للتلاميذ المتخلفين عقلياً. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة الخليج العربي: البحرين.
- العتبي، بندر (٢٠٠٤م). الخصائص السيكومترية لصورة عربية من مقياس فاينلاند للسلوك التكيفي. المجلة العربية للتربية الخاصة. ٧، ٤٣-١٣١.
- العتبي، بندر (٢٠٠٥م). مقياس فاينلاند للسلوك التكيفي – المعايير السعودية. المجلة العربية للتربية الخاصة. ٧، ١٣١-١٦٣.
- American Association on Mental Retardation. (1992). Mental retardation. Definition, classification and systems of support (9th ed.). Washington DC: American Association on Mental Retardation.
- American Association on Mental Retardation. (2002). Mental retardation. definition, classification and systems of support (10th ed.). Washington, DC: American Association on Mental Retardation.
- Baumeister, A.A., & Muma, J. R. (1975). On defining mental retardation. Journal of Special Education, 9 293-306.
- Bildet, A., Kraijer, D., Sytema, S., & Mindera, R. (2005). The psychometric properties of Vineland Adaptive Behavior Scale in children and adolescent with mental retardation. Journal of Autism and Development Disorders, 35 (1) 53-62.
- Bruininks, R. H., McGrew, K., & Maruyama, G. (1988). Structure of adaptive behavior in sample with and without mental retardation. American Journal of Mental Retardation, 93 (3) 265-272.
- Carter, A. S., Volkmar, F. R., Sparrow, S. S., Wang, J., Lord, C., Dawson, G., Fombonne, E., Loveland, K., Mesio, G., & Schopler, E. (1998). The Vineland Adaptive Behavior Scales: Supplementary norms for individuals with autism. Journal of Autism and Developmental Disorders, 28, 287–302.
- Carter, A. S., Volkmar, F. R., Sparrow, S. S., Wang, J. J., Lord, C., & Dawson, G. (1998). The Vineland Adaptive Behavior Scales: Supplementary norms for individuals with autism. Journal of Autism and Developmental Disorders, 28, 287–302.
- Doll, E. A. (1953). Measurement of social competence. USA: Educational Publishers.
- Gould, J. (1977). The use of the Vineland Social Maturity Scale, the Merrill-Palmer Scale of Mental Tests (non-verbal items) and the Reynell Developmental Language Scales with Children in contact with the services for severe mental retardation. Journal of Mental Deficiency Research, 21, 213–226.
- Grossman, H. J. (Ed). (1973). Manual on terminology and classification in mental retardation (Rev. ed). Washington, DC: American Association on Mental Deficiency.

- Kraijer, D. (2000). Review of adaptive behavior studies in mentally retarded persons with autism/pervasive developmental disorder. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 30, 39–47.
- Hawkins, G. D., & Cooper, D. H. (1990). Adaptive behavior measures in mental retardation: Subject description in AJMD/AJMR articles. *American Journal of Mental Deficiency Monograph*, 65.
- Horton, L. (1966). The historical development of the concept of adaptive behavior. Paper presented at the annual meeting of American Association of Mental Deficiency. Chicago.
- Lambert, N., Nihira, K., & Leland, H. (1993). AAMR Adaptive behavior scale-school version (2nd edition). Austin, TX: Pro-Ed.
- Loveland, K. A., & Kelley, M. L. (1988). Development of adaptive behavior in adolescents and young adults with autism and down syndrome. *American Journal on Mental Retardation*, 93, 84–92.
- Loveland, K. A., & Kelley, M. L. (1991). Development of adaptive behavior in preschoolers with autism or down syndrome. *American Journal on Mental Retardation*, 96, 13–20.
- Luckasson, R., Coulter, D. L., Polloway, E. A., Reiss, S., Schalock, R. L., Snell, M. E., Spitalnik, D. M., & Stark, J. A. (1992). Mental retardation: Definition, classification and systems of supports. Washington DC: AAMR.
- Matson, J. L., Mayville, E. A., Lott, J. D., Bielecki, J., & Logan, R. (2003). A Comparison of social and adaptive functioning in persons with psychosis, autism, and severe or profound mental retardation.
- Meyers, C. E., Nihira, K., & Zetlin, A. (1979). The measurement of adaptive behavior. In N. R. Ellis (Ed.), *Handbook of mental deficiency. Psychological theory and research* (2nd ed.). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Njardvik, U., Matson, J & Cherry, K. (1999). A Comparison of social skills in adults with autistic disorder, pervasive developmental disorder not otherwise specified, and mental retardation. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 29, (4) 1999.
- Nihira, K., Foster, R., Shellhaas, M., & Leland, H. (1968). Adaptive behavior checklist. Washington, DC: American Association on Mental Deficiency.
- Nihira, K., Leland, H., Lambert, N. (1993). AAMR Adaptive behavior scale-residential and community version (2nd ed). Austin, TX: Pro-Ed.
- Rodrigue, J. R., Morgan, S. B., & Geffken, G. R. (1991). A comparative evaluation of adaptive behavior in children and adolescents with autism, Down syndrome, and normal development. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 21, 187–196.
- Schalock, R. L. (1999). *Adaptive Behavior and its Measurements: Implications for the Field of Mental Retardation*. Washington, DC: American Association on Mental Retardation.
- Schatz, J., & Hamdan-Allen, G. (2005). Effects of age and IQ on adaptive behavior domains for children with autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 25, 51–60.
- Sparrow, S. S., Balla, D., & Cicchetti, D. (1984). *The Vineland Adaptive Behavior Scales: Interview edition, Survey Form*. Circle Pines, MN: American Guidance Service.

- Sternberg, R. J. (1984). Macrocomponents and microcomponents of intelligence: Some proposed loci of mental retardation. In P. H. Brooks, R. Sperber, & C. McCauley (Ed.), *Learning and cognition in the mentally retarded* (pp. 89-114). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Symons, F. J., Clark, R. D., Roberts, J.P., & Bailley, D.P. (2001). Classrooms behavior of elementary school-age boys with fragile x syndrome. *The Journal of Special Education*, 34 (4) 194-202.
- Van, M. & Lori (1997). Delay versus deviance in autistic social behavior. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 27, 5.
- Wechsler, D. (1991). *WISC-III Manual*. San Antonio, TX: Psychological Corporation.
- Widaman, K. F., & McGrew, K. S. (1996). The structure of adaptive behavior. In J. W. Jacobson & J. Mulick (Eds.) *Manual of diagnosis and professional practice in mental retardation* (pp. 97-110). Washington, DC: American Association of Mental Retardation.

Abstract

The current study aimed to compare the behavioral skills of three groups of disabilities (Intellectual disability, multiple disabilities, and Autism) by using the Vinland Adaptive Behavior Scale. The study sample contained of 79 students who ranged between the ages (8-12), and spent in the Institute from (2 to 4) years.

The targeted students were chosen randomly from the two Intellectual Institutions in Riyadh City. The students were divided as follow: 1) 29 students with intellectual disability, 2) 25 students with multiple disabilities, and 3) 25 students with autism.

The result showed when comparing the performance of the three groups on Vineland adaptive behavior scale clear evidence of low performance of students with autism comparing to students of the other two categories, while there was a difference in preference in the performance between students with intellectual disability and students with multiple disabilities.

أهمية التعليم المستمر عن بعد من وجهة نظر بعض المتدربين

الأستاذ الدكتور خليل إبراهيم السعادات

قسم التربية - كلية التربية

جامعة الملك سعود

المقدمة والإطار النظري:

تطورت تقنية المعلومات بشكل كبير في هذا العصر وأصبحت جزءاً مهماً من حياتنا المعاصرة، ولذلك فقد وُظفت هذه التقنيات في عمليات التعليم والتدريب المستمرتين، وصارت صفة المجتمع المتعلم من صفات المجتمعات الحديثة التي تسعى لنشر المعرفة بشتى أنواعها بين أفرادها.

ويعد التعليم عن بعد بواسطة الحاسوب ومن خلال الشبكة المعلوماتية (الإنترنت) غطَا من أنماط التعليم المستمر الذي يؤدي إلى تنمية المعارف والمهارات وتحقيق المجتمع مواكبة التطورات والمستجدات الحديثة في جميع المجالات. فهو يتيح الفرصة لجميع أفراد المجتمع للتعليم المستمر بما يلاءم ظروفهم دون التقيد بشروط تعجزهم عن مواصلة تعليمهم (مالك ، ٢٠٠٠م، ص ٢٩).

ويلي التعليم المستمر عن بعد احتياجات الأفراد التعليمية والمهنية والاجتماعية ولا يلزم بأعمار معينة للمتعلمين (سالم ، ٢٠٠٤م، ص ٢١٢). ومن أقوى التأثيرات المحسوسة لشبكة الإنترنت على التعليم هي حركة مصادر التعليم المفتوحة والتي قدمت برامج علمية حرة

ملخص الدراسة:

أهمية التعليم المستمر عن بعد من وجهة نظر بعض المتدربين.

الكلمات المفتاحية:

التعليم المستمر عن بعد - المتدربون.

هدفت هذه الدراسة إلى تعرّف أهمية التعليم المستمر عن بعد من وجهة نظر المتدربين في مركز التدريب والإشراف التربوي بمدينة الدمام، كما هدفت إلى تعرّف الفروق ذات الدلالة الإحصائية في استجابات المتدربين باختلاف العمر وطبيعة العمل والخبرة في مجال العمل والدورات التدريبية السابقة. وتكونت عينة الدراسة من (١١٨) متدرباً. وأظهرت نتائج الدراسة أن التعليم عن بعد وسيلة مهمة للتعليم المستمر، وأنه يعد غطاءً من أنماط التعليم المستمر، وأن التعليم المستمر عن بعد يؤدي إلى توفير الوقت والجهد والمال. كما أظهرت نتائج الدراسة أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات المتدربين باختلاف العمر وطبيعة العمل والخبرة في مجال العمل، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية باختلاف الدورات التدريبية السابقة.

من الموضوعات الأساسية في مجتمع المعرفة، ومع نظام الأقراص التعليمية المجتمعية فإن أنواعاً جديدة من التقنية متغيرة الخواص والعناصر (هيروجينيا التكنولوجيا) التي تحسن التعليم المستمر أصبحت الآن متواجدة للمتعلم مدى الحياة (Klamma-et.,al. , 2007, P. p72-83).

كما يتيح نظام التعليم المستمر عن بعد التفاعل مع مقدمي البرامج التعليمية ومع المشاركون الآخرين، وتلك ميزة تجعله أكثر ملائمة لأفراد المجتمع الراغبين في التعلم المستمر في العصر الذي نعيش فيه (الفقهاء، ٢٠٠٥، ص ٦٢). ويلبي هذا النظام الاحتياجات الاجتماعية والمهنية للمتعلمين من خلال البرامج القصيرة والطويلة والمتوسطة لإكسابهم المهارات اللازمـة لهم في أداء مهام وظائفهم (سالم، ٢٠٠٤، ص ٣٩٧). ولذلك فقد أشار تيري(Terry, 2000 , p162) إلى أن التعليم عن بعد هو القدرة على تقديم التدريب والتعليم بوساطة شبكة المعلومات. إن الاتصال عن بعد هو طريقة للحياة، وأصبح العديد من العاملين ينفذون الاتصال عن بعد في منازلهم باستخدام شبكات التعليم والمعلومات في أعمالهم في غير أوقات العمل الرسمية (إسماعيل، ٢٠٠٧، ص ٣٣٣).

فالتعلم المستمر عن بعد يمكن أن يعـد المتعلم بذخـرة كبيرة من المعلومات والمهارات والاتجـاهات الإيجـابـية المشـجـعة على الاستمرار في النشـاط التعليمـي المنـفرد والـجامـعـي، مما يـؤـكـد على أهمـيـة التـوـسـع في مـشـرـوعـاتـ الحـاسـوبـ لـكـلـ بـيـتـ حيثـ أنـ توـاجـدهـ فيـ المـرـبـلـ يـعـطـيـ فـرـصـةـ لاـ هـمـيـةـ لـلـتجـديـدـ فيـ طـرـقـ التـعـلـمـ لـلـجـمـيعـ (جهـالـ الدـينـ، ٢٠٠٧، ص ١٢٥). ويـشـرـ بـراـونـ وـآـدـلـرـ(Brown & Adler , 2008 , 99-16-32) إلىـ أنـ أحـدـ تـطـورـاتـ شـبـكـةـ الإـنـتـرـنـتـ ماـ يـسـمـىـ شـبـكـةـ ٢ـ٠ـ (web 2.0)ـ التيـ حـولـتـ الـاهـتمـامـ منـ الـقـدـرـةـ عـلـىـ الحصولـ عـلـىـ المـعـلـومـاتـ إـلـىـ الـقـدـرـةـ عـلـىـ الوـصـولـ إـلـىـ أـفـرـادـ آـخـرـينـ وـالـتـفـاعـلـ مـعـهـمـ مـنـ خـلـالـ الـاتـصـالـ الـبـاشـرـ عـلـىـ الإـنـتـرـنـتـ، فـمـوـاقـعـ الشـبـكـاتـ مـثـلـ (بـلـوجـزـ Blogs)ـ

وغيرـهاـ منـ الـمـوـادـ الـتـعـلـيمـيـةـ لـأـيـ شـخـصـ يـرـغـبـ فيـ استـخدـامـهاـ (Brown Adler, 2008 , pp 16 - 32)، فـفـيـ السـنـوـاتـ الـعـشـرـ الـمـاضـيـةـ تـعـدـىـ اـسـتـخـدـامـ الـإـنـتـرـنـتـ مـنـ مـعـرـفـةـ جـمـعـةـ صـغـيرـةـ مـنـ الـاـخـتـصـاصـيـنـ إـلـىـ عـامـةـ النـاسـ مـتـضـمـنـاـ Olivier (2007 , p58).

ويـعـتـرـفـ الـتـعـلـيمـ الـمـسـتـمـرـ عـنـ بـعـدـ مـنـ أـبـرـزـ مـظـاهـرـ التـطـورـ وـالـتـجـديـدـ التـرـبـويـ حـيـثـ إـنـهـ عـبـارـةـ عـنـ تـعـلـمـ ذـاـقـيـ تـسـتـغـلـ فـيـ وـسـائـلـ الـاتـصـالـ لـنـقـلـ الـمـعـلـومـاتـ الـتـيـ تـطـورـتـ نـتـيـجـةـ لـلـتـطـورـ الـتـكـنـوـلـوـجـيـ (عـامـرـ ، ٢٠٠٧ـ ، صـ ١٤٩ـ).

ويـتـبـعـ الـتـعـلـيمـ عـنـ بـعـدـ فـرـصـاـ تـعـلـيمـيـةـ لـلـكـبارـ الـذـينـ لـيـسـ فيـ مـقـدـورـهـمـ مـتـابـعـةـ الـتـعـلـيمـ وـالـتـدـرـيـبـ دونـ تـرـكـ أـعـمـالـهـ وـمـنـازـلـهـمـ نـظـرـاـ لـمـسـؤـلـيـاـمـ الـاجـتمـاعـيـةـ وـالـاـقـتصـادـيـةـ، وـإـتـاحـةـ الـتـعـلـيمـ الـمـسـتـمـرـ لـلـكـبارـ الـذـينـ يـرـغـبـونـ فيـ رـفـعـ مـسـتـوـاهـ الـقـنـاقـيـ أوـ مـوـاـصـلـةـ تـعـلـيمـهـمـ، وـتـطـبـيقـ مـفـهـومـ الـتـعـلـمـ الذـاـقـيـ مـاـ يـسـاعـدـ عـلـىـ تـعـلـيمـ الـقـدـرـةـ عـلـىـ الـاسـتـقـالـلـ فيـ تـحـصـيلـ الـعـرـفـةـ (مهـاديـ، ٢٠٠٦ـ ، صـ ٣٤١ـ). وـيـذـكـرـ هـارـتـليـ (Hartley,2007,p42)ـ أـنـ الـقـنـاقـيـةـ الـحـدـيثـةـ تـسـهـلـ فيـ تـطـويرـ الـتـعـلـمـ الـمـسـتـمـرـ مـدـىـ الـحـيـاةـ بـوـسـاطـةـ تـحـسـينـ الـدـافـعـ لـلـتـعـلـمـ.ـ ولـذـلـكـ فـإـنـهـ يـجـبـ مـرـاعـةـ ضـرـورـةـ تـوـافـرـ الدـافـعـةـ نحوـ إـكـمالـ بـرـامـجـ الـتـعـلـمـ عـلـىـ الـخـطـ الـبـاشـرـ عـلـىـ الشـبـكـةـ الـمـعـلـومـاتـيـةـ،ـ وـعـنـ بـعـدـ، وـتـقـدـيمـ فـرـصـاـ مـنـاسـبـةـ لـلـمـعـلـومـيـنـ لـلـمـشـارـكـةـ فيـ عـمـلـيـةـ تـعـلـيمـهـمـ جـمـاعـيـةـ مـعـ زـمـلـاهـمـ لـلـوصـولـ إـلـىـ جـعـلـ الـتـعـلـمـ أـكـثـرـ مـعـنـ وـفـانـدـهـ لـهـ مـاـ يـزـيدـ مـنـ دـافـعـيـتـهـمـ لـلـتـحـصـيلـ (الـهـادـيـ، ٢٠٠٧ـ ، صـ ١٢٢ـ-١٢٣ـ).ـ وـبـمـاـ أـنـ الـتـعـلـيمـ عـنـ بـعـدـ هوـ نـظـامـ يـتـبـعـ فـرـصـاـ تـعـلـيمـيـةـ وـتـدـرـيـبـيـةـ إـضـافـيـةـ لـأـفـرـادـ الـجـمـعـ،ـ وـيـقـدـمـهـ مـنـ خـلـالـ بـرـامـجـ تـعـلـيمـيـةـ وـتـدـرـيـبـيـةـ مـتـوـعـدةـ وـمـتـدـرـجـةـ،ـ وـيـسـتـخـدـمـ الـحـاسـوبـ وـوـسـائـلـ الـاتـصـالـ الـمـزـدـوجـةـ،ـ وـالـوـسـائـطـ الـمـتـعـدـدـةـ وـالـتـفـاعـلـيـةـ وـشـبـكـةـ الـإـنـتـرـنـتـ(عبدـالـشـافـيـ،ـ ٢٠٠٨ـ ، صـ ٢٢٠ـ).ـ فـإـنـ الـتـعـلـمـ الـمـسـتـمـرـ مـدـىـ الـحـيـاةـ يـعـدـ

أهمية كبيرة للتدريب والتعلم عن بعد، كما اهتمت الشركات والمؤسسات المختلفة الحكومية والخاصة بتدريب وتعليم موظفيها عن بعد باستخدام التقنيات الحديثة. وعُثِّلَ تعرُّف وجهاً نظر المُتدربين نحو التعلم المستمر عن بعد عنصراً أساسياً من عناصر تكوين ونشر ثقافة التعلم المستمر عن بعد. وهذا فإن مشكلة الدراسة الحالية، وفي إطار ما تم ذكره تتحدد في معرفة أهمية التعليم المستمر عن بعد من وجهة نظر المُتدربين في مركز التدريب والإشراف التربوي بمدينة الدمام بالملكة العربية السعودية.

أهمية الدراسة:

تمثل أهمية الدراسة فيما يلي :

- التعليم المستمر عن بعد من الموضوعات التي يجب استغلالها وتوظيفها لتطوير المجتمع ثقافياً وعلميأً.
- قد تؤدي نتائج هذه الدراسة إلى تطوير برامج تعليمية وتدريبية عن بعد من قبل مؤسسات المجتمع والمعاهد والجامعات ووضعها على الشبكة المعلوماتية ليستفيد منها جميع أفراد المجتمع.
- يُؤمل أن تؤدي نتائج هذه الدراسة إلى زيادة الاهتمام بتعلم وتدريب الموظفين والعاملين المستمر بوساطة تقنيات التعليم عن بعد.
- تعد هذه الدراسة من الدراسات العربية التي تسهم في النظر إلى التعليم عن بعد كنمط من أنماط التعليم المستمر.

هدف الدراسة:

هدف هذه الدراسة إلى تعرُّف أهمية التعليم المستمر عن بعد من وجهة نظر المُتدربين في مركز التربوي بمدينة الدمام بالملكة العربية السعودية.

و(Wikis) ومجتمعات افتراضية مكنت الأفراد الذين لديهم اهتمامات مشتركة من الالتقاء عبر الشبكة ومشاركة الأفكار والتعاون بطرق ابتكارية وتبادل الخبرات في إطار التعليم المستمر عن بعد. ويقدم فور وزملاؤه (Ford – et., al., 2008 , pp 168 , 169) بعض صفات المجتمع المتعلم الناجح عن بعد، فهم يتكونون من مجموعة من الأفراد الذين لا يستطيعون الاجتماع وجهاً لوجه بسبب قيود الوقت والمكان، ويجتمعون من خلال الخط المباشر للعمل سوية في مشروع مشترك، والعمل الذي يسعى لإنجازه أعضاء المجموعة محمد بوضوح ولدى المشاركون إدراك واضح للتوقعات، ووجود شعور بالمسؤولية بين المشاركون تجاه العمل المحدد، وتواجد وسائل وأدوات الاتصال التقنية الحديثة، ووجود قيادة وتنسيق جيدين للنشاطات التي تم عبر الاتصال المباشر، والتفاعل المستمر بين الأعضاء المبني على المحادثة البناءة، وتحديد القواعد التي تنظم المشاركة في المجتمع المتعلم، وتقسيم النشاطات المجزأة بصفة دورية وتقديم التغذية الراجعة من وقت لآخر .

مشكلة الدراسة:

تعدد خصائص ووظائف التعليم عن بعد وتنوع برامجها وأهدافها، وتنبع خدماته ليشمل قطاعات كبيرة من أفراد المجتمع، وإذا اقترنت ذلك بالتعليم المستمر فإن هذا يحقق مبدأ المجتمع المعلم المتعلم بخاصة في عصر تقنية المعلومات المعتمد على وسائل وأدوات الاتصال الإلكتروني والتعلم عن بعد، ومن خلال الشبكات المعلوماتية. ولاكتساب صفة مجتمع المعرفة فلابد من مسيرة الاتجاهات والتطورات التقنية الحديثة وتوظيفها في عمليات التعليم والتدريب والتنقيف. ولقد أصبحت عمليات التدريب والتعلم المستمر عن بعد سمة من سمات هذا العصر، وأصبح الموظفون والعاملون والمهنيون في جميع القطاعات يولون

تعليم المرأة وتنمية المجتمع. وتكونت عينة الدراسة من (٥١) عضو هيئة تدريس بكلية التربية بجامعة الملك سعود، وكان من بين نتائج الدراسة أن مركز التعليم عن بعد سيسيهم في تنمية الكوادر البشرية، وسيقدم برامج مبنية على حاجات المجتمع وأفراده، وسيسيهم في مساعدة التطورات المعرفية والتكنولوجية التي يحتاجها المجتمع، كما سيسيهم في احتواء التغيرات الثقافية والاجتماعية بوساطة التعليم عن بعد والتنقيف حوالها وبث البرامج الحوارية.

كما أجرى السعادات (٢٠٠٥م) دراسة هدفت إلى تعرف إمكانية استخدام التعليم عن بعد في برامج كلية الدراسات التطبيقية وخدمة المجتمع بجامعة الملك فيصل. وتكونت عينة الدراسة من (١٠٥) طلاب وطالبات من طلاب الكلية، وكان من بين نتائج الدراسة أن استخدام التعليم عن بعد في برامج الكلية يؤدي إلى تنمية مهارة استخدام الحاسوب الآلي واستخلاص المعلومات من الشبكة المعلوماتية، ويؤدي إلى التدريب المهني والوظيفي السريع لأفراد المجتمع، كما أن استخدام التعليم عن بعد في برامج الكلية يشجع على التعلم المستمر.

وفي دراسة مهدي (٢٠٠٧م) بعنوان "تعليم الكبار في ضوء فلسفة التعليم عن بعد: الجامعة كنموذج" ، وهدفت لتعرف أهمية استخدام نظام التعليم عن بعد في مجال تعليم الكبار والتعليم المستمر وكان من نتائج الدراسة أن التعلم عن بعد يتيح التعليم المستمر للذين يرغبون في رفع مستواهم الثقافي وتطبيق مفهوم التعلم الذاتي مما يساعد على تنمية القدرة على الاستقلال في تحصيل المعرفة ، ورفع مستوى الكبار ثقافياً واجتماعياً واقتصادياً والإسهام في إيجاد المجتمع المتعلم .

وللتعلم المستمر عن بعد في دوره تعليم ذوي الاحتياجات الخاصة فقد ذكر الزكري في دراسته (٢٠٠٩م) أن غط التعليم عن بعد قد يكون مهيئاً أكثر

أسئلة الدراسة:

١. ما أهمية التعليم المستمر عن بعد من وجهة نظر المتدربين في مركز التدريب التربوي بالدمام بالمملكة العربية السعودية ؟
٢. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات المتدربين باختلاف العمر، وطبيعة العمل، والخبرة في مجال العمل، والدورات التدريبية السابقة؟

حدود الدراسة:

القصر موضوع الدراسة على تعرف وجهة نظر المتدربين في مركز التدريب التربوي بمدينة الدمام حول أهمية التعليم المستمر عن بعد .

مصطلحات الدراسة:

- التعليم المستمر عن بعد: يقصد به في هذه الدراسة البرامج والمعلومات والمهارات التي يحصل عليها المتعلم أو المتدرب عن بعد بوساطة التقنيات الحديثة وبالتعليم عبر الشبكات وبشكل مستمر .
- المتدربون: هم المتدربون في مركز التدريب التربوي بمدينة الدمام بالمملكة العربية السعودية وهو مركز تابع لوزارة التربية والتعليم ويقدم دورات تدريبية للمعلمين والمديرين والمشرفين التربويين .

الدراسات السابقة:

فيما يلي عرض بعض الدراسات المتعلقة بموضوع الدراسة.

الدراسات العربية:

أجرى السعادات (٢٠٠٢م) دراسة حول إنشاء مركز للتعليم عن بعد في جامعة الملك سعود، وهدفت الدراسة تعرف إسهام مركز التعليم عن بعد المقترن في توفير التعليم للطلاب والدارسين الجدد، ودور المركز في

وفي دراسة جراري (Gray, 2004) حول التعلم غير النظامي عن بعد والتي هدفت إلى تعرف إلى أي مدى تُكون خبرات المشاركين في برنامج للتعليم على الخط المباشر على الشبكة المعلوماتية عن بعد مجتمعاً متعلماً ومارساً. كما هدفت إلى تعرف طبيعة التعلم غير النظامي ودفافع المشاركة والدور الذي يؤديه الوسيط أو المسهل في عملية التعليم المستمر عن بعد. وتكونت عينة الدراسة من (٤٣) مساهلاً أو وسيطاً في مجلس تعليم الكبار في البرتا بكندا والذين تطوعوا للعمل مع مجتمع على الشبكة المعلوماتية عن بعد لأكثر من سنة. وأوضحت النتائج أن المشاركين اكتسبوا منظوراً جديداً بخالم الخاص بوساطة المشاركة النشطة والمناقشات عن طريق الشبكة المعلوماتية، وقد أدى ذلك إلى تطوير ذواههم وانعكَس على تطور المجتمع الافتراضي الذي يعملون به.

وأجرى إيزيان (Ezziane, 2007) دراسة وهدفت إلى مناقشة دور وتأثير تقنية المعلومات على الطريقة الحالية والمستقبلية للتعليم والتعلم. وأكدت الدراسة على أهمية امتلاك مهارات الحاسوب. وتم التركيز على بعض الموضوعات المتعلقة بتقنية المعلومات والتعليم منها البيداغوجية، والتدريب لتعليم مهارات الحاسوب، وبناء تقنية المعلومات لمن أراد التعلم المستمر من المعلمين والمتعلمين. وتحدثت عن الاتجاهات الحديثة في تقنية المعلومات وتأثيرها على عمليات التعليم والتعلم في المستقبل. وتفاوض الدراسة عدة أطر نظرية والمهجيات التي صممت لتكيف مع تقدم تقنية المعلومات، وباختصار فإن الدراسة تقدم رسالة وهي أن المعرفة بتقنية المعلومات هي مفتاح التمكين في عالم اليوم، وأن التعليم المستمر هو أفضل قاعدة لذلك.

وطور ريديل وآخرون (Riedel et., – al., 2007) نموذجاً حول خبرات المتعلمين الكبار عن بعد في جامعة

لتلبية احتياجات هذا النوع من الطلبة بسبب استخدام تقنيات متعددة ومتعددة قد تناسب أكثر من نوع الإعاقات لدى الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة، وبالتالي يوفر لهم إمكانية مواصلة دراستهم الجامعية، ومساعدتهم على اكتساب مهارات حياتية وعلمية تجعلهم قادرين على الانخراط في سوق العمل، والإسهام في التنمية الوطنية متتجاوزين إعاقاتهم الخاصة.

وأشار أبو خطوة في دراسته (٢٠٠٩ م) حول تكنولوجيا الاتصال الحديثة وآثاره التربوية إلى أن ثورة الاتصالات فتحت آفاقاً جديدة لتطوير التعليم، والإسهام في حل كثير من مشكلاته مثل كثرة عدد الطلاب، وقلة المباني والفصول الدراسية، وقلة أعداد المعلمين. كما ساعدت على إيجاد بيانات تعليمية جديدة لم نكن نعهد لها من قبل مثل الواقع الافتراضي، والمدارس الافتراضية، والفصول الذكية، مما أدى إلى تطوير مجال التربية والتعليم.

الدراسات الأجنبية:

أجرى بكنجهام (Buckingham, 2003) دراسة حول المجتمع المعلم بوساطة مناقشات الاتصال المباشر على الشبكة المعلوماتية، وتكونت عينة الدراسة من (٢٥) طالباً في السنة الرابعة في تخصص التمريض بكلية مالسبينا في مقاطعة برتش كولومبيا بكندا (Malaspina University College-British Colombia). وهدفت الدراسة إلى تعرف دور المناقشة بوساطة الاتصال المباشر على الإنترنت في الاحتفاظ بمجتمع متعلم. فعندما تفرق هؤلاء الطلاب في تدريبيهم الأخير قبل التخرج كانوا مجتمعًا للمناقشة والتعلم عن بعد. وقد تم الحفاظ على هذا المجتمع وتطويره بوساطة المناقشة على الخط المباشر على الشبكة المعلوماتية. وقد أفاد الطلاب بأنهم تعلموا من بعضهم البعض مهارات ومعلومات حول التمريض، وحول التعليم والتعلم، وإدارة الوقت، والتفكير الناقد.

نظريات أخرى وهي التعلم الموجه ذاتياً، التعلم المبني على الخبرة، والتعلم الانتقالي. وقد تم إلقاء الضوء في هذه المناقشات على طرق تطبيق هذه النظريات في عمليات تعلم الكبار المستمر عن بعد، وتم شرح كيفية تأثير صفات المتعلمين الكبار على تصميم بيئة التعلم عن بعد. وقدمنت بعض التوصيات حول كيفية تصميم بيئة القاعة الدراسية عن بعد مع الأخذ في الاعتبار تطبيق نظريات تعلم الكبار.

وأكملت دراسة سنايدر (Snyder, 2008) حول تطوير المواطننة من خلال المناقشة الإلكترونية، على أن التكنولوجيا توفر دوراً آخذاً في التسامي في كيفية تعلم وتواصل الناس. ولهذا فإن معلمي الدراسات الاجتماعية يستخدمون التكنولوجيا للتدرис طريقة جديدة في التواصل. وتذكر أنه مع تزايد استخدام المدارس لشبكة الإنترنت فإن الأمر يستحق تقويم مدى نجاح الخادعة الإلكترونية في تطوير التدريس الصفي، وماهية الخادعة الإلكترونية، ومدى معرفتها بكيفية تأثير هذه الطريقة في تطوير مهارات المتعلمين.

وهدفت دراسة سام ولي (Sam & Lee, 2008) لتوثيق نوعية المعلومات التي يتم بناؤها وحجمها ونوعية المناقشات المستخدمة في برنامج للتعليم غير المتزامن بوساطة مؤتمرات الحاسوب. وتكونت عينة الدراسة من (٢٢) طالباً من الراغبين الذين انضموا لبرنامج الماجستير لتطوير المصادر البشرية في جامعة سارواك بماليزيا (University Sarawak). أظهرت نتائج الدراسة أن المتعلمين أبدوا نشاطاً واضحاً في بناء المعلومات والحصول عليها. وأن على العلم في عمليات التعليم المستمر عن بعد أن يكون مسهلاً لعمليات التعلم، وأن يشجع المتعلمين على أن يصلوا لأبعد من البحث عن الحقائق إلى التطبيقات العملية، وأن يساعد في عملية التواصل بين المتعلمين خارج قاعات الدراسة الافتراضية وفي أي وقت ومكان.

والدن (Walden University) بمدينة مينيابولس بولاية مينيسوتا بالولايات المتحدة الأمريكية، وهي جامعة مفتوحة تستخدم الكليات الإلكترونية لتقدم الحاضرات على الشبكة المعلوماتية، وتضم الجامعة (٢٢) ألف طالب ماجستير ودكتوراه في التربية والإدارة وعلم النفس والهندسة والخدمات الصحية والإنسانية والتمريض. ويطلب من طلبة الدكتوراه الحضور للتلقى الحاضرات وجهاً لوجه لمدة عشرين يوماً. والفرض النموذج أن المتعلمين الكبار يحضرؤن خبراتهم المهنية والاجتماعية من خلال التعلم المباشر في قاعة الدرس. ومهمة الجامعة هي تسهيل المهام التعليمية المتعلقة بالخبرات السابقة والحاضرة وتطوير النظرة إليها لزيادة الوعي بالآخرين واهتماماتهم. وأكثر المضمنين لهذه الجامعة هم من الكبار من لديهم خبرات كبيرة في مجالاتهم ولكنهم اختاروا التعليم المستمر عن بعد ليحصلوا على درجاتهم العليا. وقد نظر إلى النموذج على أنه ناجح نظراً لازدياد معارف المتعلمين ومهاراتهم في البحث والتأليف والقيادة وتطوير البرامج وازدياد مستوى الثقة لديهم وحققوا الفهم الواسع لأدوارهم المهنية.

وذكر فورد وآخرون (Ford – et.,-al., 2008) في دراسته حول تكوين المجتمع الافتراضي المتعلم أن المجتمع المتعلم خلال الاتصال المباشر عن بعد هو مجموعة من المتعلمين والمعلمين يستخدمون مصادر التعلم ويرغبون في الحصول على معلومات عامة ولديهم اهتمامات مشتركة. ومثل هذا المجتمع يمتد خارج القاعة الدراسية وربما يضم جمادات مثل مدير شركات، وقادة في المجتمع وغيرهم. وهذه الجماعة من الناس يقبلون بالمسؤولية المشتركة والمشاركة في عملية التعلم المستمر عن بعد.

وفي دراسة سيركسوني (Cercone, 2008) حول صفات المتعلمين الكبار عن بعد ناقشت نظرية تعلم الكبار وهي نظرية أساسية في تعليم الكبار، كما ناقشت ثلاث

المختلفة على هذا النوع من التعليم لتعليم وتدريب موظفيها، وتنمية الاتجاه نحو التعلم المستمر لدى أفراد المجتمع وتطوير التواصل الإلكتروني بينهم.

إجراءات الدراسة:

مجتمع الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة من (١١٨) متدربياً في مركز الإشراف والتدريب التربوي بمدينة الدمام بالملكة العربية السعودية. وهم جميع المتدربين المتواجددين وقت تطبيق الدراسة، وقد يكون لدى هؤلاء المتدربين الخبرة الكافية في الدورات التدريبية أو نتيجة عملهم في المجال التعليمي أو استخدامهم للشبكة المعلوماتية التي تحكمهم من الإجابة عن عبارات الاستبانة المتعلقة بالتعليم المستمر عن بعد.

وصف مجتمع الدراسة:

فيما يلي وصف مجتمع الدراسة وفقاً للعمر، وطبيعة العمل، والخبرة في مجال العمل، والدورات التدريبية السابقة في الجداول رقم (١) إلى (٤).

وأجرى فورتسك وجرنسباكر (Fortsch & Gernsbacher, 2008) دراسة لتقويم مقرر عن بعد في علم النفس، واستغرق التقويم مدة ثلاثة فصول دراسية حول فاعلية التعليم المباشر على الشبكة المعلوماتية عن بعد. وتكونت عينة الدراسة من (١٠٥) دارس من جامعة ويسكونسن ماديسون (University of Wisconsin-Madison) وأظهرت النتيجة أن (٧٨٪) من المتعلمين أفادوا بأن التعليم المباشر عن بعد فاعل بشدة وفاعل في تطوير مهارات التفكير الناقد، كما أشار عدد من الطلاب إلى أن المقرر يعد من أفضل المقررات التي درسوها.

ويتبين من الدراسات السابقة أن التعليم عن بعد هو نمط من أنماط التعليم المستمر الذي تقم به المجتمعات وتحاول توظيف التقنيات الحديثة لتحقيق هذا الغرض ليكون المجتمع معلماً متعلماً، ولذلك مجتمعاً معرفياً يسهم في عمليات التنمية المختلفة ويساير المجتمعات المعرفية المتقدمة. كما اتضحت قلة الدراسات العربية التي تربط بين التعليم المستمر والتعليم عن بعد. واتضحت فاعلية التعليم المستمر عن بعد في توفير المعرفة والمهارة لأفراد المجتمع في جميع المجالات، واعتماد المؤسسات

جدول رقم (١)

وصف أفراد مجتمع الدراسة وفقاً للعمر

العمر	العدد	النسبة %
٣٠ - ٢٥	٧٤	٦٢,٧
٣٥ - ٣١	٢٢	٢٢,٩
٣٦ - فاكبر	١٢	١٤,٤

جدول رقم (٢)

وصف أفراد مجتمع الدراسة وفقاً لطبيعة العمل

طبيعة العمل	العدد	النسبة %
مدرس	٨٠	٦٧,٨
مشرف تربوي	٢٢	١٨,٦
مدير مدرسة	١٤	١١,٩
لم يحدد	٢	١,٧

جدول رقم (٣)
وصف أفراد مجتمع الدراسة وفقاً للخبرة في مجال العمل

النسبة%	العدد	الخبرة في مجال العمل
٥٦,٨	٦٧	٥ سنوات
٢١,٢	٢٥	١٠ سنوات
١٦,١	١٩	١٥ سنة - ١١
٥,٩	٧	سنة فاكثر

جدول رقم (٤)
وصف أفراد مجتمع الدراسة وفقاً للدورات التدريبية السابقة

النسبة%	العدد	الدورات التدريبية السابقة
٢٥,٤	٣٠	دورة تدريبية واحدة
٧١,٢	٨٤	أكثر من دورة تدريبية
٢,٥	٣	لا يوجد
٠,٨	١	لم يحدد

أداة الدراسة:

تم استخدام معامل الارتباط بيرسون لقياس صدق الاتساق الداخلي لعبارات الاستبانة وارتباطها بالدرجة الكلية، وأوضحت النتيجة أن جميع العبارات دالة عند مستوى ٠,٠١، وذلك يدل على صدق العبارات وجدول رقم (٥) يوضح ذلك.

بعد الاطلاع على الدراسات السابقة تصميم استبانة حول أهمية التعليم المستمر عن بعد لتكون أداة الدراسة، وتكونت من عشر عبارات حق لا يقبل الباحث على المتدربين في تعبئة الاستبانة، ويضمن أكبر عدد ممكن من الاستجابات ، ملحق رقم (١).

جدول رقم (٥)

معامل الارتباط والانحراف المعياري ومستوى الدلالة لعبارات الاستبانة

مستوى الدلالة	الانحراف المعياري	معامل الارتباط	العبارة
٠,٠١	٠,٩٢	٠,٧٥٧٨	١
٠,٠١	٠,٩٥	٠,٧٧٠٣	٢
٠,٠١	٠,٨٧	٠,٨١٠٤	٣
٠,٠١	٠,٨٥	٠,٧٣١٣	٤
٠,٠١	٠,٨٢	٠,٨١٢٧	٥
٠,٠١	٠,٨٤	٠,٨٢٣٠	٦
٠,٠١	٠,٩٦	٠,٧٦١٠	٧
٠,٠١	٠,٨٦	٠,٧٦٧٩	٨
٠,٠١	٠,٩١	٠,٨٠١٧	٩
٠,٠١	٠,٨٠	٠,٧٩٦١	١٠

نتائج الدراسة:

لإجابة عن هذا السؤال فقد تم حساب التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية وجدول رقم (٦) يوضح ذلك.

ثبات الأداة:

لقياس ثبات الأداة فقد استخدم معامل الفاکرونباخ وقد بلغ ٠.٩٤ وهو معامل ثبات مرتفع يدل على ثبات الأداة.

السؤال الأول:

ما أهمية التعليم المستمر عن بعد من وجهة نظر المتدربين في مركز التدريب والإشراف التربوي بالدمام بالمملكة العربية السعودية؟

جدول رقم (٦)

التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية لعبارات أهمية التعليم المستمر عن بعد

المتوسط الحسابي	لا أوفق تماماً		لا أوفق		إلى حد ما		أوفق		أوفق تماماً		\bar{x} = ٥
	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	
٤,١٤	٠,٨	١	٢,٥	٢	٢٢,٩	٢٧	٢٨,٨	٢٤	٤٤,٩	٥٣	١
٢,٦٨	٢,٦	٣	٢,٤	٤	٤٩,٧	٤٦	٣١,٩	٣٧	٢٢,٤	٢٦	٢
٢,٨٩	-	-	١,٧	٢	٢٨,١	٤٥	٢٩,٧	٣٥	٣٠,٥	٣٦	٢
٢,٨٦	-	-	٢,٦	٣	٤٥,٩	٤٢	٣٤,٢	٤٠	٢٧,٤	٣٢	٤
٢,٩٥	-	-	٠,٩	١	٣٣,٦	٣٩	٣٥,٣	٤١	٣٠,٢	٣٥	٥
٢,٩١	-	-	٢,٤	٤	٤٩,٣	٤٤	٣٩,٧	٤٦	٢٧,٦	٢٢	٦
٢,٧٧	١,٨	٢	٦,٣	٧	٣٠,٤	٣٤	٣٦,٦	٤١	٢٥,٠	٢٨	٧
٤,٠٧	-	-	١,٧	٢	٢٨,٨	٣٤	٣٠,٥	٣٦	٣٩,٠	٤٦	٨
٢,٨١	٠,٨	١	٤,٢	٥	٤٤,٧	٤١	٣٢,١	٣٩	٢٧,١	٣٢	٩
٤,٠٨	-	-	-	-	٢٨,٠	٣٣	٣٥,٦	٤٢	٣٦,٤	٤٣	١٠

مجتمع الدراسة بالمكانة التي أصبح يتبوأها التعليم عن بعد في الوقت الحاضر وأنه وسيلة فاعلة للتعليم المستمر. بلي ذلك موافقة أفراد مجتمع الدراسة على أن التعليم عن بعد يعد خطأً من آثنيات التعليم المستمر الحديث حيث حصلت هذه العبارة على متوسط حسابي وقدره (٤,١٨)، ويدل ذلك

يتضح من الجدول رقم (٦) أن أفراد مجتمع الدراسة يتفقون على أن التعليم عن بعد وسيلة مهمة للتعليم المستمر لأفراد المجتمع، حيث حصلت هذه العبارة على أعلى متوسط حسابي وقدره (٤,١٤) ويدل ذلك على وعي أفراد

أما بقية النتائج فقد جاءت ناتجها كالتالي: في المرتبة السادسة وافق أفراد مجتمع الدراسة على أنهم يستطيعون مواكبة التطورات المهنية الحديثة باستمرار عن طريق وسائط التعليم عن بعد بمتوسط حسابي قدره (٣,٨٩). وفي المرتبة السابعة وافق أفراد مجتمع الدراسة على أنهم يحاولون استغلال وقت الفراغ لتجديد معلوماتهم بوساطة التعليم المستمر عن بعد بمتوسط حسابي وقدره (٣,٨٦). ووافق أفراد مجتمع الدراسة على أن المعلومات التي يوفرها التعليم المستمر عن بعد تؤدي لتطوير الفكر الإداري والقيادي، حيث أتت هذه العبارة في المرتبة الثامنة بمتوسط حسابي وقدره (٣,٨١). وفي المرتبة التاسعة اتفق أفراد مجتمع الدراسة على أن التعليم المستمر عن بعد يساعد في الرفع من قدراتهم الفكرية والنقدية بمتوسط حسابي وقدره (٣,٧٧). كما وافق أفراد مجتمع الدراسة على أنهم يجدون معلوماتهم دائمةً بوساطة استخدام وسائل التعليم عن بعد، حيث أتت هذه العبارة في المرتبة العاشرة ومتوسط حسابي وقدره (٣,٦٨). وتتفق هذه النتائج مع نتائج بعض الدراسات السابقة مثل دراسة السعادات (٢٠٠٢) التي أشارت إلى أن التعليم عن بعد يسهم في مسيرة التطورات المعرفية والتكنولوجية التي يحتاجها المجتمع ، ودراسة ريديل وآخرين – (Riedel et.,al. 2007) التي ذكرت أن الراشدين يختارون وسائط التعليم المستمر عن بعد ليحصلوا على تعليمهم العالي، ودراسة بكنجهام (Buckingham, 2003) ودراسة فورتسك وجنسنباكر (Foertsch & Gernsbacher, 2008) التي توصلنا إلى أن التعليم المباشر عن بعد أسهم في تطوير مهارات التفكير الناقد للمتعلمين .

السؤال الثاني:

هل تختلف استجابات المتدربين حول أهمية التعليم المستمر عن بعد باختلاف العمر، وطبيعة العمل، والخبرة في مجال العمل، والدورات التدريبية السابقة؟

على أن التعليم عن بعد يرتبط بالتعليم المستمر وخاصة في عصر تقنية المعلومات حيث قدم به جميع الدول والمجتمعات. ووافقت أفراد مجتمع الدراسة على أن التعليم المستمر عن بعد يؤدي إلى توفير الوقت والجهد والمال للفرد والمؤسسة حيث أتت هذه العبارة في المرتبة الثالثة، ومتوسط حسابي قدره (٤,٧)، ويدل ذلك على أن أفراد مجتمع الدراسة يعرفون فوائد التعليم المستمر عن بعد وقدرته على توفير مثل هذه الأمور للأفراد والمؤسسات . وفي المرتبة الرابعة اتفق أفراد مجتمع الدراسة على أن التعليم المستمر عن بعد يساعد في تطوير القدرات الوظيفية والمهنية حيث حصلت هذه العبارة على متوسط حسابي وقدره (٣,٩٥) يدل ذلك على قدرة التعليم المستمر عن بعد في رفع المهارات المهنية وتطوير الأداء. وأتت في المرتبة الخامسة عبارة يساعدني التعليم المستمر عن بعد على تنمية مهاراتي الذاتية حيث حصلت على متوسط حسابي وقدره (٣,٩١)، ويشير ذلك إلى أن التعليم المستمر عن بعد ينمي المهارات الذاتية في الحصول على المعلومات والمعارف وتطوير القدرات الشخصية. وتفق هذه النتائج مع نتائج بعض الدراسات السابقة ومنها دراسة السعادات (٢٠٠٥) التي أشارت إلى أن التعليم عن بعد يؤدي إلى تنمية مهارات الحصول على المعلومات وإلى التدريب المهني والوظيفي ويشجع على التعليم المستمر، ودراسة مهدي (٢٠٠٧) التي ذكرت أن التعليم عن بعد يتيح التعليم المستمر للذين يرغبون في رفع مستواهم الثقافي وتطبيق التعليم الذاتي الذي ينمي القدرات للحصول على المعرفة ، ودراسة جrai (Gray, 2004) التي توصلت إلى أن المشاركون في البرنامج اكتسبوا منظوراً جديداً تجاههم وأدى إلى تطوير ذواهم، ودراسة ريديل وآخرين (Riedel , et. al. 2007) التي أشارت إلى أن المتعلمين طوروا من مهاراتهم وحققوا الفهم الواسع لأدوارهم المهنية، ودراسة سام ولي (Sam & Lee, 2008) التي ذكرت أن المشاركون في برنامج التعليم عن بعد أبدوا نشاطاً واضحاً في الحصول على المعلومات.

باختلاف العمر، وجدول رقم (٧) يوضح ذلك .

للاجابة عن هذا السؤال أجرى الباحث تحليل التباين لدلاله الفروق الإحصائية في استجابات المتدربين

جدول رقم (٧)

تحليل التباين لدلاله الفروق الإحصائية باختلاف العمر

مستوى الدلالة	قيمة ف	متوسط المربعات	مجموع المربعات	درجة الحرية	مصدر التباين
٠.٩٦٥٩	٠.٠٣٤٧	١.٧٧٦٨	٣.٥٥٣٥	٢	بين المجموعات
غير دال	-	٥١.١٥٠٦	٥٨٨٢.٣١٩٣	١١٥	داخل المجموعات

وأجرى البحث اختبار تحليل التباين لدلاله الفروق الإحصائية في استجابات المتدربين باختلاف طبيعة العمل وجدول رقم (٨) يوضح ذلك .

أوضحت النتيجة أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات المتدربين (أفراد مجتمع الدراسة) باختلاف العمر.

جدول رقم (٨)

تحليل التباين لدلاله الفروق الإحصائية باختلاف طبيعة العمل

مستوى الدلالة	قيمة ف	متوسط المربعات	مجموع المربعات	درجة الحرية	مصدر التباين
٠.٧٨٩٠	٠.٢٣٧٥	١٢.٣١١٧	٢٤.٦٢٣٣	٢	بين المجموعات
غير دال	-	٥١.٨٤١٥	٥٨٥٨.٥٩٢٢	١١٣	داخل المجموعات

وأجرى اختبار تحليل التباين لدلاله الفروق الإحصائية في استجابات المتدربين باختلاف الخبرة في مجال العمل، وجدول رقم (٩) يوضح ذلك .

أوضحت النتيجة أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات المتدربين (أفراد مجتمع الدراسة) باختلاف العمل.

جدول رقم (٩)

تحليل التباين لدلاله الفروق الإحصائية باختلاف الخبرة في مجال العمل

مستوى الدلالة	قيمة ف	متوسط المربعات	مجموع المربعات	درجة الحرية	مصدر التباين
٠.٥٩٤٩	٠.٦٤٤٦	٤٢.١٧٥٠	٩٦.٥٤٥٠	٣	بين المجموعات
غير دال	-	٥٠.٧٨٢٨	٥٧٨٩.٣٤٧٨	١١٤	داخل المجموعات

وأجرى الباحث اختبار تحليل التباين لدلاله الفروق الإحصائية في استجابات المتدربين باختلاف الدورات التدريبية السابقة، وجدول رقم (١٠) يوضح ذلك .

أوضحت النتيجة أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات المتدربين باختلاف الخبرة في مجال العمل .

جدول رقم (١٠)

تحليل البيانات لدالة الفروق الإحصائية باختلاف الدورات التدريبية السابقة

مصدر البيانات	داخل المجموعات	بين المجموعات	درجة الحرية	مجموع المربعات	متوسط المربعات	قيمة F	مستوى الدلالة
	داخل المجموعات	بين المجموعات	٢	٣٥٢,٢٦٢١	١٧٦,١٣١١	٣,٦٧٩٩	دال عند مستوى ٠,٠٥
	داخل المجموعات	بين المجموعات	١١٤	٥٤٥٦,٣١٩٠	٤٧,٨٦٢٤	-	

- مواكبة التطورات المهنية الحديثة باستمرار عن طريق وسائل التعليم عن بعد.
- تجديد معلومات المتدربين في وقت فراغهم بوساطة التعليم المستمر عن بعد.
- يوفر التعليم المستمر عن بعد معلومات تؤدي لتطوير الفكر الإداري والقيادي .
- تجديد المعلومات المستمر بوساطة استخدام وسائل التعليم عن بعد .
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات مجتمع الدراسة تعود لتغير العمر، وطبيعة العمل، والخبرة في مجال العمل، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية تعود لتغير الدورات التدريبية السابقة .

أوضحت النتيجة وجود فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات المتدربين باختلاف الدورات التدريبية. وبإجراء اختبار شيفيه بين أن الفروق ذات الدلالة الإحصائية هي بين المتدربين الذين لديهم دورة تدريبية واحدة والذين لديهم أكثر من دورة تدريبية واحدة لصالح المتدربين الذين لديهم دورة تدريبية واحدة. ويفسر ذلك أن المتدربين الذين لديهم دورة تدريبية واحدة قد يرون أن التعليم المستمر عن بعد يحقق لهم أهدافهم التعليمية والتربوية بطريقة أسرع وأقصر زمناً وأقل تكلفة خاصة في عصر تقنية المعلومات، أكثر مما يعتقد المتدربون الذين لديهم أكثر من دورة تدريبية واحدة .

خلاصة الدراسة :

- المقترحات:**
- نشر ثقافة التعليم المستمر عن بعد في المجتمع لما له من أهمية في عصر تقنية المعلومات .
 - تطوير برامج التعليم المستمر عن بعد التي ترفع من قدرات أفراد المجتمع الفكرية والنقدية .
 - تعزيز وتطوير برامج التعليم المستمر التي تؤدي لتطوير الفكر الإداري والقيادي .
 - تعزيز مبدأ تطوير المهارات وتجديد المعلومات بوساطة برامج التعليم المستمر عن بعد .
 - تحفيظ برامج التعليم المستمر عن بعد التي ترفع من قدرات الأفراد المهنية والوظيفية .
 - تطوير برامج التدريب عن بعد للموظفين والعاملين في مؤسسات المجتمع .
 - تعزيز مبدأ المجتمع المعلم المتعلم ومجتمع المعلومات والثقافة بوساطة برامج التعليم المستمر عن بعد التي تقدم لأفراد المجتمع .

هدفت الدراسة إلى تعرف أهمية التعليم المستمر عن بعد من وجهة نظر المتدربين في مركز التدريب والإشراف التربوي بعدين الدمام بالملكة العربية السعودية وتعريف الفروق ذات الدلالة الإحصائية في استجابات المتدربين باختلاف العمر، وطبيعة العمل، والخبرة في مجال العمل، والدورات التدريبية السابقة. وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن أهمية التعليم المستمر عن بعد هي كالتالي:

- التعليم عن بعد وسيلة مهمة للتعليم المستمر لأفراد المجتمع.
- يعد التعليم عن بعد خطاً من أنماط التعليم المستمر الحديث.
- يؤدي التعليم المستمر عن بعد إلى توفير الوقت والجهد والمال للفرد والمؤسسة.
- يساعد التعليم المستمر عن بعد على تطوير قدرات المتدربين الوظيفية والمهنية.
- يساعد التعليم المستمر عن بعد على تطوير المهارات الذاتية.

المراجع

المراجع العربية:

- أبوخطوة، السيد عبدالولى السيد (٢٠٠٩م). "تكنولوجيا الاتصال الحديثة وآثارها التربوية"، المؤتمر الدولي الأول لتقنيات الاتصال والتغير الاجتماعي، جامعة الملك سعود، الرياض، ١٥-١٧/٣/٢٠٠٩م.
- إسماعيل ، الغريب زاهر (٢٠٠٦م) . "إنشاء الجامعات الإلكترونية مع غوذج لتطبيق الكليات الإلكترونية" ، مؤتمر التخطيط الاستراتيجي لنظم التعليم المفتوح ، ٢٧-٢٨ مايو ، جامعة عين شمس .
- جمال الدين ، نادية (٢٠٠٧م). "التعلم من المهد إلى المهد على مشارف ألفية ثالثة ومجتمع المعرفة: الكفايات الأساسية للتمكن من الاستمرارية في التعليم" ، آفاق جديدة في تعليم الكبار ، جامعة عين شمس ، العدد الخامس .
- الزكري، محمد إبراهيم (٢٠٠٩م)، " التعليم عن بعد ودوره في تعليم ذوي الاحتياجات الخاصة" ، المؤتمر الدولي الثالث للإعاقة والتأهيل، الرياض، ٢٢-٢٦ /مارس /٢٠٠٩م.
- سالم ، أحمد (٢٠٠٤م) . وسائل وتقنولوجيا التعليم ، الرياض ، مكتبة الرشد.
- سالم ، أحمد (٢٠٠٤م) . تكنولوجيا التعليم والتعليم الإلكتروني ، الرياض ، مكتبة الرشد .
- السعادات ، خليل إبراهيم (٢٠٠٢م) . "إنشاء مركز للتعليم عن بعد في جامعة الملك سعود من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس" ، رسالة التربية وعلم النفس، كلية التربية ، جامعة الملك سعود ، ع (١٨) ، ص ص ٥٥-٩٠ .
- السعادات ، خليل إبراهيم (٢٠٠٥م) . "إمكانية استخدام التعليم عن بعد في برامج كلية الدراسات التطبيقية وخدمة المجتمع بجامعة الملك فيصل بالإحساء، دراسة استطلاعية . مجلة جامعة دمشق للعلوم التربوية ، المجلد ٢١ ، العدد الأول ، ص ص ١٧٥-٢١٧ .
- عامر ، طارق عبد الرؤوف (٢٠٠٧م) . التربية والتعليم المستمر ، عمان ، دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع .
- عبدالشافي ، دينا حسن (٢٠٠٨م). إطارات تعليم الكبار رؤية مستقبلية ، القاهرة ، الدار المصرية اللبنانية .
- الفقهاء ، عصام نجيب (٢٠٠٥م) . "أنماط التعليم عن بعد في مطلع الألفية الثالثة الختامية ودور الجامعات" ، مؤتمر المعلوماتية والقدرة التنافسية للتعليم المفتوح ، رؤى عربية تنموية ، ٢٦-٢٨ إبريل ، مركز التعليم المفتوح ، جامعة عين شمس .
- مالك ، خالد مصطفى (٢٠٠٠م) . تكنولوجيا التعليم المفتوح ، القاهرة ، عالم الكتب .
- مهدي ، آمال العراباوي (٢٠٠٤م) . "تعليم الكبار في ضوء فلسفة التعليم عن بعد: الجامعة كنموذج" ، مؤتمر مستقبل التعليم الجامعي العربي رؤى تنموية" ، ٣-٥ مايو ، المركز العربي للتعلم والتنمية ، القاهرة ، المكتب الجامعي الحديث ، ص ص ٢٦٥-٤٠٢ .
- الهادي ، محمد محمد (٢٠٠٧م) . التعليم الإلكتروني عبر شبكة الإنترنت ، القاهرة ، الدار المصرية اللبنانية .

المراجع الأجنبية:

- **Brown, John Selly and Adler, Richard P.**2008, “Minds on fire: open education, the long tail, and learning 2.0”, Educause Review , Vol. 43, No. 1
- **Buckingham, Stephanie,** 2003, “Perspectives on the experience of the learning community through online discussion”, Journal of distance education, Vol-18, No. 2, PP 74-91.
- **Cercone, Kathleen.,** 2008,“Characteristics of Adult learners with implications for online learning design”, AACE Journal international forum on information technology education,Vo 16,issue 2, PP 137-159.
- **Ezziane, Zoheir,** 2007, “Information technology literacy implications on teaching and learning”, Educational technology society, Vol 10 , Issue 3 .
- **Foertsch, Julie and Gernsbacher, Morton Ann,** 2008, “when the medium illustrates the content,: exploiting the unique features of online communication”, innovative Journal of online educationVol-4, issue 3.
- **Ford, Lance. Branch, Gracie. Moor, George.,** 2008, “Formation of virtual professional learning community in a combined local and distance doctoral cohort”, AACE Journal international forum on information technology education, VI 16, issue 2, PP 161-185.
- **Gray, Bette.** 2004, “Informal learning in an online community of practice”, Journal of distance education, Vol19, No 1, PP 20-35.
- **Hartley, James.,** 2007, “Teaching learning and new technology: a review for teacher”, British Journal of educational technology, Vol 38, issue 1, PP 42-62.
- **Klamma, R.Chatti. MA, Duval. E., Hummel. H., Havannberg. E.H., Kravick. M. law, E. Naeve, A., & Scott P.**2007, “Social Soft ware for lifelong learning”, educational technology & society, Vol 10, issue 3, PP72-83.
- **Olivier, Bill.,** 2007, “Having your cake and eating it: the e-framework’s service-oriented approach to IT in higher education” educause Review, Vol 42, No 4.
- **Riedel , Eric. Endicott , leilani. Wasescha, Ana.,** 2007, “Continues interactive, and online: a Framework of experiential learning with working adults”, innovative journal of online education, Vol 3, Issue 6.
- **Sam, Hong Kian and Lee, Julia Ai Cheng.,** 2008, “Postgraduate students, knowledge construction during asynchronous computer conferences in a blended learning environment: A Malaysian experiences”, Australian Journal of education technology , Vol 24 , No 1, PP 91-107.
- **Snyder, Catherine.,** 2008, “ Shaping citizenship through electronic discussion”, Social education Vol 72, No 3, PP 147-151.
- **Terry, L.,** 2000, “ Get smart online “, Upside , Vol-12, No-5.

بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ

المحتشم

أخي المتدرب الكريم

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته

هدف هذه الاستبانة إلى تعرف وجهة نظرك حول أهمية التعليم المستمر عن بعد ،
والمرجو منكم التفضل بالإجابة عن عبارات الاستبانة التي لن تأخذ من وقتكم الثمين سوى عدة دقائق، علمًا بأن هذه المعلومات سوف تستخدم لأغراض البحث العلمي فقط .

شاكرين لكم تعاونكم وتحاولكم وجزاكم الله خيراً

معلومات عامة:

العمر:

٢٥-٣٠ سنة

٣٥-٣١ سنة

٣٦ سنة فاكيبر

طبيعة العمل:

مدرس

مشرف تربوي

مدير مدرسة

الخبرة في مجال العمل:

٥-١ سنوات

٦-١٠ سنوات

١٦ سنة فاكيبر

١١-١٥ سنة

الدورات التدريبية السابقة: دورة تدريبية واحدة أكثر من دورة تدريبية لا توجد دورات تدريبية

أهمية التعليم المستمر عن بعد:

الع———ارة	أوافق تماماً	أوافق	إلى حد ما	لا أوافق	لَا أؤافق تاماً
١- التعليم عن بعد وسيلة مهمة للتعليم المستمر لأفراد المجتمع.					
٢- أجدد معلوماتي دائماً بوساطة استخدام وسائل التعليم عن بعد.					
٣- أستطيع مواكبة التطورات المهنية الحديثة باستمرار عن طريق وسائل التعليم عن بعد.					
٤- أحاول استغلال وقت الفراغ لأجدد معلوماتي بوساطة التعليم المستمر عن بعد.					
٥- يساعدني التعليم المستمر عن بعد في تطوير قدراتي الوظيفية والمهنية.					
٦- يساعدني التعليم المستمر عن بعد في تنمية مهاراتي الذاتية.					
٧- يساعدني التعليم المستمر عن بعد في الرفع من قدراتي الفكرية والقدرات.					
٨- يؤدي التعليم المستمر عن بعد إلى توفير الوقت والجهد والمال للفرد والمؤسسة.					
٩- المعلومات التي يوفرها التعليم المستمر عن بعد تؤدي لتطوير الفكر الإداري والقيادي.					
١٠- يعد التعليم عن بعد غطاءً من أغطية التعليم المستمر الحديث.					

The importance of Continuing Distance Education as Seen by Trainees.

Key words: Continuing Distance Education Trainees

Abstract

The purpose of the study was to know the importance of continuing distance education as seen by trainees in the center of training and educational supervising in Dammam City, and to know the statistical significant differences in trainees' response attributed to age, type of job experience at work and previous training programs. The sample of the study consisted of (118) trainees. The result of the study showed that distance education is an important tool for continuing education, distance education is a type of continuing education, and distance education can save time, efforts and money. The result also showed that there were no significant differences in trainees responses attributed to age, type of job experience at work while there was a significant differences attributed to previous training seminars.

أثر استخدام المدخل المنظومي في التحصيل الدراسي لدى طلبة الصف الأول الأساسي في مادة الرياضيات

د. علي حسين حورية

وزارة التربية والتعليم، عمان، الأردن

ملخص

هدفت هذه الدراسة تعرف أثر تدريس مادة الرياضيات للصف الأول الأساسي باستخدام أسلوب المدخل المنظومي في التحصيل الدراسي. كما هدفت إلى تعرف مدى اختلاف التحصيل في مادة الرياضيات لذات الصف باختلاف الجنس وطريقة التدريس. وقد أجريت الدراسة على عينة عشوائية بلغت (١٣١) طالباً وطالبة، موزعين على ست شعب (ثلاث للمجموعة الضابطة، وثلاث للمجموعة التجريبية)، وقد درست المجموعة الضابطة بالأسلوب العادي، والمجموعة التجريبية بأسلوب المدخل المنظومي إضافة إلى الأسلوب العادي.

وبعد تطبيق الدراسة تم التوصل إلى جملة من النتائج، من أبرزها:

١. وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي تحصيل طلبة المجموعتين التجريبية والضابطة على الاختبار القبلي، وهذا يعني أن المجموعتين غير متكافئتين.
٢. وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha = 0.05$) في تحصيل الطلبة تعزى إلى طريقة التدريس لصالح استخدام أسلوب المدخل المنظومي.
٣. عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) تعزى إلى متغير الجنس.
٤. أبرز الآراء واللاحظات التي تم الحصول عليها من أولياء الأمور والمعلمات:
 - أسلوب جديد في التدريس، وهو أسلوب ممتع ومنتظر.
 - تحسن في قدرات الطلبة على حل المسألة الحسابية بأكثر من طريقة.
 - أسلوب المدخل المنظومي يبني تفكير الطلبة ويزيد سعة الأفق لديهم.
 - أوجدت هذه الطريقة عند الطلبة أثناء حل المسائل جوًّا من المنافسة.
 - يختصر الوقت المخصص للتدريس.
 - ينظم الوحدة الدراسية الدرس بشكل بسيط ومحضر.
 - لوحظ أن الطلبة استمتعوا وأحبوا أسلوب المنظمة لأنه ارتبط باللعب والأناشيد.

مقدمة

ومع بداية هذا القرن أُجريت الدراسات وعقدت المؤتمرات من أجل مناقشة المدخل المنظومي كأسلوب تدريس في القطاع التعليمي، فأُجريت دراسات حول العلاقات المنظومية في التعليم والتعليم للصف الأول الثانوي، والفكر المنظومي للجودة الشاملة في تطوير التعليم والتعلم الجامعي والبحث العلمي وأثره في مواجهة تحديات العولمة، واستخدام التدريس المنظومي العلاجي في تدريس المفاهيم الرياضية بالمرحلة الإعدادية (المتوسطة)، وفعالية المدخل المنظومي في تدريس حساب المثلثات وأثره في التفكير المنظومي لدى طلاب المرحلة الثانوية (الباروفهمي، ٢٠٠٣م)، (حسن البار، ورضا كابلي، ٢٠٠٤م)، (حسب الله، ٢٠٠١م).

وُعِدَ مؤتمر حول المدخل المنظومي وتطبيقاته في العلوم المختلفة، وآخر حول استخدامات المدخل المنظومي في التدريس والتعليم. وخلصت هذه المؤتمرات إلى توصيات عدّة تمحورت حول التوسيع في تطبيق المدخل المنظومي في تعليم وتعلم اللغة العربية والرياضيات في الوطن العربي بعد نجاح تطبيقه في بعض مدارس جمهورية مصر العربية في الصفوف الابتدائية الأولى، وتشجيع إجراء الدراسات والبحوث العلمية التي تعتمد على الرؤية المنظومية ب مختلف مجالات التربية والتنمية المستدامة، وتنظيم دورات تدريبية وورش عمل للمعلمين والمهتمين لعرض تطبيقات المدخل المنظومي في تعليم وتعلم العلوم المختلفة، ونشر ثقافة المدخل المنظومي على الواقع الإلكتروني المتخصص (المؤتمر الأردني المصري الأول، ٢٠٠٥م)، (المؤتمر العربي السادس، ٢٠٠٦م).

ونظراً لأن الدراسات والمؤتمرات السابقة اهتمت بالتعليم في المرحلة الثانوية دون غيرها، وقد أُجريت في بيئات مختلفة عن البيئة الأردنية، جاءت هذه الدراسة كنموذج تطبيقي أولى على استخدام أسلوب المدخل المنظومي في تدريس مادة الرياضيات للصف الأول الأساسي في المدارس الخاصة التابعة لمديرية التربية والتعليم الخاص في

تسعي المؤسسات التعليمية في العالم العربي جاهدة منذ شأناها إلى تجديد جميع جوانب العمل التربوي وتحديثه، من أجل تقديم خدمة تربوية متميزة لأبنائها الطلبة، كمحور للعملية التنموية الشاملة التي تبنيها الفرق الوطنية المختلفة للتطوير التربوي. وحيث إن العملية التعليمية اليوم باتت مختلفة عما كانت عليه بالأمس، حيث لم تعد مجرد سكب محتوى كتاب من الكتب المقررة في أوعية فارغة، بل أصبحت أنشطة متنوعة ومتكاملة يمارسها التعلم، من خلال إثارة دافعية وإكسابه الخبرات المناسبة للبحث عن المعلومة التي يحتاجها من مصادرها المتعددة. وإسناداً لذلك تعدد المجتمعات وتشكل اللجان على مختلف المستويات، من أجل مراجعة مدخلات العملية التربوية، والخروج بتصنيفات وخطط عمل حول كيفية تطوير أساليب تدريس بعض المواد الدراسية وطرقها، من أجل ضمان جودة مخرجات التعليم.

كانت بداية انتشار منهجة المدخل المنظومي في عالمنا العربي في مركز التطوير الجامعي بجامعة الملك عبدالعزيز عام ١٩٩٢م في برامج تطوير أعضاء هيئة التدريس بالمركز في مجال أساليب التدريس، ووضع نماذج الاختبارات وتقييمها، كما استخدم المدخل المنظومي بنجاح عام ١٩٩٨م كمنهجية في تدريس وتعلم علم الكيمياء بمراحل التعليم الجامعي والعام بمصر، وبعدها زاد الاهتمام بالمدخل المنظومي كأسلوب تدريس في مراحل التعليم المختلفة (البار وكابلي، ٢٠٠٤م). وتُعرف المنظومة بألفاً مجموعة أجزاء تعمل بشكل متزامن مع بعضها البعض، وحيث إن الرياضيات يمكن النظر إليها كجسم منظم من المعرفة، وهو كل متكمٍ يمكن الوصول إليه من خلال مفاهيم موحدة كمفاهيم الجموعات والعلاقات والأنظمة الرياضية، وبالتالي فهي مجال خصب لتطبيق المدخل المنظومي عليها، إذ إن مفاهيمها ترتبط مع بعضها البعض بعلاقات شبكة تجعل من المحتوى الرياضي أشبه ما يكون بمنظومة متكاملة (السعيد، ٤٢٠٠م).

١. تعرف متطلبات تحصيل طلبة المجموعتين التجريبية والضابطة على الاختبار القبلي.
٢. تعرف أثر أسلوب التدريس في تحصيل طلبة المجموعتين التجريبية والضابطة .
٣. تعرف أثر الجنس في تحصيل طلبة المجموعتين التجريبية والضابطة .
٤. تعرف آراء ولاحظات كل من المعلمين، وأولياء الأمور، حول تطبيق أسلوب المدخل المنظومي في التدريس.

أهمية الدراسة

تأتي أهمية هذه الدراسة بدايةً من أهمية وضرورة تعرف كل المستجدات التي تخدم العملية التعليمية العلمية، سواءً أكانت وسائل ومعينات، أم أساليب وطرق تدريس، أم مواد تعليمية وتدريجية، ... إلخ ، لاسيما في عالم الاتصالات وتكنولوجيا المعلومات المتقدم، عالم الانفجار المعرفي المسارع، عالم السبق في تسويق المعرف ونشرها، عالم تشابك وتدخل المعرف والأفكار بين الأمم والحضارات.

كما تأتي الأهمية من عدم مراعاة المناهج وأساليب التدريس التبعية التداخل والترابط بين المواد التعليمية في المراحل (أو المرحلة) التعليمية، وفي الصف (أو الكتاب الدراسي) الواحد. وبالتالي كان لابد من النظر إلى المناهج والكتب المدرسية، وآلية تدريسيها بمنظار عام وشمولي بحيث يراعي الترابطات والعلاقات فيما بين المواد الدراسية، ويراعي عدم التكرار والإعادة للمفاهيم، بحيث ينظر إلى المناهج كلها كوحدة (منظومة) واحدة، وينظر إلى كل منهاج أو كتاب كوحدة (منظومة) واحدة، وفي ذات الوقت ينظر له كوحدة أو منظومة جزئية من المناهج السابقة. وكذلك الحال وبالأسلوب نفسه ينظر إلى الوحدات والفصل والدروس في الكتاب المدرسي.

ويرى الباحث أن الالتزام باستخدام النهج المنظومي في التدريس سيجعل المخططين التربويين، وواضعي المناهج،

محافظة العاصمة الأردنية "عمان". ويأمل الباحث أن تكون بداية انطلاقه عامة وشاملة في الأردن، لتطبيق أسلوب المدخل المنظومي في قطاع التعليم وخاصة، والقطاعات الأخرى عامة.

مشكلة الدراسة وأسئلتها

تكمّن مشكلة الدراسة في تعرف إمكانية استخدام المدخل المنظومي كأسلوب جديد لتدريس طلبة الصف الأول الأساسي وحدة دراسية من مادة الرياضيات، وأثر ذلك في تحصيلهم. وبالتالي تكمّن مشكلة الدراسة في الإجابة عن السؤال الرئيس الآتي:

ما النتائج المتوقعة من استخدام أسلوب المدخل المنظومي في تدريس وحدة دراسية من كتاب الرياضيات للصف الأول الأساسي في المدارس الخاصة التابعة لحافظة العاصمة؟

وقد تمت الإجابة عن السؤال الرئيس من خلال الإجابة عن الأسئلة الفرعية الآتية:

١. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متطلبي تحصيل طلبة المجموعتين التجريبية والضابطة على الاختبار القبلي؟
٢. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين التجريبية والضابطة على الاختبار البعدى تعزى لأسلوب التدريس؟
٣. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين تحصيل طلبة المجموعتين التجريبية والضابطة على الاختبار البعدى تعزى للجنس؟
٤. ما آراء ولاحظات كل من المعلمين، وأولياء الأمور، حول تطبيق أسلوب المدخل المنظومي في التدريس؟

هدف الدراسة

هدفت هذه الدراسة شبه التجريبية إلى تعرف نتائج وفعالية تدريس وحدة دراسية من مادة الرياضيات للصف الأول الأساسي باستخدام أسلوب المدخل المنظومي، وبشكل أوضح تسعى الدراسة إلى تحقيق الأهداف التالية:

وتعরفه عبد الصبور (٢٠٠١م) بأنه: "طريقة تحليلية ونظامية للتخطيط، تكتننا من القدم نحو الأهداف التي سبق تحديدها، وذلك بوساطة عمل منضبط ومرتب للأجزاء التي يتألف منها النظام كله، وتكامل وتشابك وتفاعل تلك الأجزاء وفقاً لوظائفها التي تحددت للمهمة، وهي في حالة تغير ديناميكي دائم" (عبد الصبور، ٢٠٠١م).

ويعرفه الباحث إجرائياً بأنه: "أسلوب تربوي حديث يسعى لتوصيل المعلومة للطالب باستخدام ربط المفاهيم بعلاقات علمية بشكل منظومي من خلال التفاعل والتقطاع بين الأجزاء (المفاهيم أو العناصر الفرعية...) بعضها مع بعض من جهة، وتفاعلها مع الكل (المفهوم الكلي أو الرئيس....) من جهة أخرى".

حدود الدراسة

- اقتصر تطبيق هذه الدراسة على وحدة دراسية واحدة من كتاب الرياضيات للصف الأول الأساسي / الجزء الثاني، الطبعة الأولى، ٢٠٠٥م.
- اختيرت مدارس دار الأرقم الإسلامية ومدارس عمان الدولية بأسلوب العينة القصدية، وذلك لارتفاع عدد شعب الصف الأول الأساسي فيها، ولتسهيلات التي قدمت للباحث من أجل تطبيق دراسته، التي تستلزم تدريب العلامات على أسلوب المدخل المنظوري.
- طبقت الدراسة في الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي ٢٠٠٦/٢٠٠٥م.
- تم اختيار ست شعب كعينة للدراسة، قسمت إلى مجموعتين بشكل عشوائي، أخذت المجموعة الأولى والمكونة من ثلاث شعب كمجموعة تجريبية والثانية كمجموعة ضابطة.

الإطار النظري والدراسات السابقة

يعيش الإنسان أثناء مروره في هذه الحياة مراحل متعددة، ولكل مرحلة خصائص وسمات تميزها عن غيرها، وفي هذا العصر تعيش الأمة مرحلة ذات طابع خاص، تحمل في طياتها الكثير من التغيرات المتسارعة، جعلت العملية التعليمية التعليمية أمام تحديات هائلة تدعوها إلى إعادة النظر

والعلميين في الميدان التربوية ينظرون إلى المستقبل بتبصر، فيحددون بدقة ملامحه التفصيلية، ويصممون بأريحية المادة التدريسية في برامج ذات أهداف ونتائج واضحة، كما يرى أن دراسة المدخل المنظوري كأسلوب تدريس له أهمية خاصة، ويأمل أن يستفيد من نتائجه كل من:

١. طلبة المدارس والجامعات، حيث يستطيع الطالب إدراك العلاقة بين المفاهيم في المادة الدراسية الواحدة من جهة، وفيما بين المواد المختلفة من جهة أخرى، وبالتالي يسهل الفهم والاستيعاب لديه.

٢. معلمي المدارس والمدرسين في الجامعات والكليات الجامعية، من حيث اطلاعهم على أسلوب تدريسي جديد يمكن تطبيقه في الحالات كافة، ويستطيعون من خلاله تحقيق أهدافهم بوقت وجهد أقل.

٣. المخططين التربويين، ومؤلفي الكتب والمناهج الدراسية، من حيث إمكانية توفير الوقت المخصص لتدريس مادة أو منهاج لمرحلة تعليمية معينة، ويسأى ذلك من عدم تكرار المفاهيم والأفكار، وترتيب الدروس والوحدات الدراسية ضمن مجموعات متراقبة.

التعريفات الإجرائية

الصف الأول الأساسي:

يعرفه الباحث إجرائياً بأنه "السنة الأولى في مرحلة التعليم العام والتي تلي مرحلة تعليم الأطفال، و Thomé في بعض الدول العربية بالصف الأول الابتدائي".

المدخل المنظوري:

يعرفه فهيمي (٢٠٠١م) بأنه: "دراسة المفاهيم أو الموضوعات من خلال منظومة متكاملة يتضح فيها كل العلاقات بين أي مفهوم أو موضوع وغيره من المفاهيم أو الموضوعات، مما يجعل الطالب قادرًا على ربط ما سبق دراسته مع ما سوف يدرسه في أي مرحلة من مراحل الدراسة خلال خطة محددة وواضحة لإعداده وفقاً لنهج معين أو تخصص معين".

معلم ووجه من جميع المراحل والتخصصات عن طريق شبكة الفيديو كونفرانس أو من خلال مديريات التربية والتعليم على المدخل المنظومي. كما تم تجربته في تدريس بعض مواد العلوم بالمرحلة الثانوية خلال العامين الدراسيين ١٩٩٨/١٩٩٧، و٢٠٠٣/٢٠٠٢م، وفي تدريس مادتي اللغة العربية والرياضيات بالمرحلة الأساسية خلال العام الدراسي ٢٠٠٥/٢٠٠٤م، وقد نشرت نتائج التجريب في المؤشرات والندوات والورش التدريبية التي ينظمها المركز على المستويين العربي والعالمي.

وبالتالي فالمدخل المنظومي أسلوب تربوي حديث يسعى لوصيل المعلومة للطالب باستخدام ربط المفاهيم بعلاقات علمية بشكل منظومي من خلال التفاعل والتقاطع بين الأجزاء (المفاهيم أو العناصر الفرعية...) بعضها مع بعض من جهة، وتفاعلها مع الكل (المفهوم الكل أو الرئيس....) من جهة أخرى. ففي مجال التربية والتعليم يمكن تدريس الحصة الواحدة من وحدة دراسة كمنظومة متكاملة، ويمكن التعامل مع الوحدة بشكل متكامل كمنظومة تشمل مجموعة من المنظومات الجزئية كالحصة أو الدرس، وكذلك يمكنأخذ الكتاب كمنظومة متكاملة تغطي مجموعة من المنظومات الجزئية كالوحدات الدراسية.

وتعرف الشريف^١ (٢٠٠١م) المدخل المنظومي بأنه دراسة للمفاهيم أو للموضوعات من خلال منظومة متكاملة تتضح فيها كل العلاقات بين أي مفهوم أو موضوع وغيره من المفاهيم أو الموضوعات الأخرى، مما يجعل الطالب قادرًا على ربط ما سبق دراسته مع ما سوف يدرسه في أي مرحلة من مراحل الدراسة خلال خطة محددة وواضحة لإعداده وفقاً لنهج معين أو تخصص معين. ويمكن صياغة عناصر النهج بالصورة الخطية كما في الشكل (١).

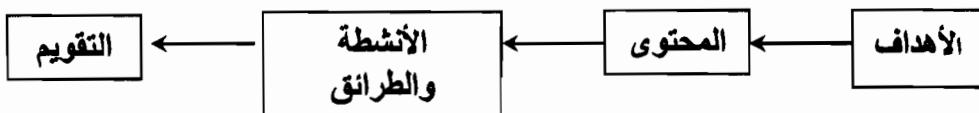
* الموقع: <http://t1t.net/79.htm>

أ.د. كوثر عبد الرحيم شهاب الشريف، أستاذ المناهج وطرق التدريس، بكلية التربية بسوهاج - جامعة جنوب الوادي.

في كل عناصرها ومكوناتها. ومن هنا تأتي عملية تطوير التعليم كضرورة حتمية لمواكبة التطور العلمي والتكنولوجي السريع، حيث إن الهدف هو تكين المتعلم من المتطلبات المعرفية والمهارية والوجدانية لمواجهة تحديات العصر (الرباعية، ٢٠٠٨م).

ولكي تحقق العملية التعليمية هذا الهدف، لابد من أن تكون عملية التطوير عملية شاملة ومتكلمة ومتباكرة في جميع مكوناتها ومراحلها، أي لابد من النظر إليها بوصفها منظومة شاملة ومتراقبة ومتقابلة ومتماضكة، بحيث يمكن التحديث والتغيير الشامل لهذه المنظومة، إذ إن تحدياتها ذات ضرورة قومية إذا أردنا تحقيق التعليم المميز الذي يحقق الأهداف التي وضعت له في شتى جوانبـه التعليمية والإنسانية والاجتماعية والثقافية والسياسية. وبالتالي فإن تحدث منظومة التعليم أصبح واجباً إنسانياً لتحقيق الهدف الخاص بتعليم الفرد كيف يفكر منظومياً؟ وكيف يعلم نفسه بنفسه؟ بما يسهم في تحقيق إنسانيته وأدبياته، وذلك من خلال الأخذ بالمدخل المنظومي في عملية التعليم والتعلم (فهمي وعبد الصبور، ٢٠٠١م).

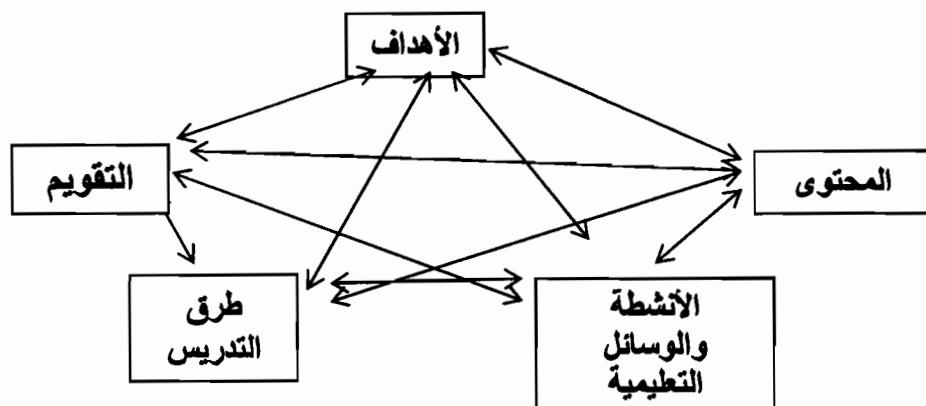
وتشير الأدبـيات التربوية إلى أن المدخل المنظومي في التعليم والتعلم يعتمد بشكل أساسـي على نظريـات علم النفس المـعرفي كالنظـورية البنـائية، ونظـورية التـعلم ذـي المعـنى والتي تـقـدم بـتـفسـيرـ السـلـوكـ الإنسـانـي بـوجهـ عامـ والـتعلـم بـوجهـ خـاصـ، إضـافةـ إـلىـ فـهـمـ الـكـثـيرـ مـنـ الـأـنـشـطـةـ الـعـقـلـيـةـ الـتـيـ يـارـسـهـ الـإـنـسـانـ فـيـ الـكـثـيرـ مـنـ الـمـوـاـقـفـ الـحـيـاتـيـةـ، وـتـعـرـفـ الـعـمـلـيـاتـ الـعـقـلـيـةـ الدـاخـلـيـةـ الـتـيـ تـحـدـثـ فـيـ عـقـلـ الـمـتـلـعـنـ نـفـسـهـ، مـنـ حـيـثـ كـيـفـيـةـ اـكتـسـابـهـ لـلـمـعـرـفـةـ وـطـرـقـ تـنـظـيمـهـاـ وـخـزـيـنـهـاـ فـيـ ذـاـكـرـتـهـ، وـكـيـفـيـةـ اـسـتـرـدـادـهـ أـثـنـاءـ اـسـتـخـدـامـهـ لـهـ (عليـانـ، ٢٠٠٧م). ويضيف فهمي (٢٠٠٥م) أن فكرة المدخل المنظومي تم تبنيـها من قبل مركز تطوير تدريس العـلـومـ في جـهـوـرـيـةـ مـصـرـ مـنـذـ عـامـ ١٩٩٩ـمـ، الـذـيـ قـامـ بـتـنظـيمـ الـعـدـيدـ مـنـ النـدوـاتـ وـوـرـشـ الـعـلـمـ وـالـمـؤـشـراتـ الـمـخـلـيـةـ عـلـىـ الـمـسـتـوىـ الـخـلـيـ وـالـعـرـبـيـ. كـمـ قـامـ الـمـرـكـزـ بـتـدـرـيـبـ أـكـثـرـ مـنـ أـرـبعـينـ أـلـفـ.



شكل (١) الصياغة الخطية للمنهج

منظومة، نجد أن هناك ترابطًا وتكاملًا بين العناصر جميعها كما هو مبين في الشكل (٢).

ويلاحظ من الشكل (١) أن هذه الصياغة لا تحقق الترابط والتكامل بين عناصر المنهج، ولا تحقق العلاقة بين المنهج والمجتمع. أما إذا ما قمت صياغة المنهج السابق بشكل



شكل (٢) منظومة المنهج الدراسي في خمسة مكونات

١. المنظومة كل يتكون من أجزاء.
٢. تكامل أجزاء المنظومة فيما بينها.
٣. تربط أجزاء المنظومة مع بعضها البعض من خلال تفاعلات وعلاقات متبادلة.
٤. جمع أجزاء المنظومة تهدف إلى تحقيق أهداف محددة.
٥. المنظومة تتكون من مجموعة لا حصر لها من النظم ذات الوظائف المختلفة فيما بينها، وجميعها يندرج تحت وظائف المنظومة الأم التي تقوم بهذه الوظائف من خلال منظوماتها الجزئية.
٦. الجزء في المنظومة له ما يميزه عن الأجزاء الأخرى. (حافظ، ٤٠٠٢م).

وتشير الشريف (٢٠٠١م) إلى أن هناك عدداً من

وبدراسة منظومة المنهج في (شكل ٢)، نجد أنها تتكون من خمسة عناصر أساسية هي: الأهداف، والمحتوى، والأنشطة والوسائل التعليمية، وطرق التدريس، والتقويم، وهذه العناصر يمكن أن تجيء عن الأسئلة الأساسية المرتبطة بعملية التعليم وهي: لماذا نعلم؟ وتحبيب عنه الأهداف، وماذا نعلم؟ وتحبيب عنه المحتوى، وكيف نعلم؟ وتحبيب عنه الأنشطة والوسائل التعليمية وطرق التدريس، وكيف تتحقق من أن التعليم حدث فعلاً أم لا؟ وتحبيب عنه التقويم.

والمدخل المنظوري كغيره من النظم له مبادئه وأسسها التي يرتكز عليها، وينطلق من خلاها. وكذلك لـ سماته وخصائصه التي تميزه عن غيره من النظم الأخرى. وهذا ما أوضحته حافظ (٤٠٠٢م) حين حددت الأسس التي اتفق عليها التربويين، والتي تقوم عليها المنظومة في الآتي:

٧- التركيز على الامتحانات كهدف أساسي ووحيد في العملية التعليمية، وليس كوسيلة، مما أدى إلى عدم احتفاظ التلميذ بالمعلومة إلا من أجل أداء الامتحان، وعدم قدرته على استخدامها في الحياة اليومية بالشكل المطلوب.

٨- إعداد التلميذ (الموطن) وفقاً للمنهج الخطي، مما أدى إلى عدم الترابط وعدم التكامل في جوانب شخصيته، وعدم إدراكه لمتطلبات التفكير العلمي، وكذلك عدم وعيه بكيفية الفاعل الصحيح والأمن مع ما يقابلها من مشكلات في الحياة اليومية.

أما عبيد وزملاءه (٢٠٠٥م) فيؤكدون على تفعيل أسلوب المدخل المنظومي في تعليم وتعلم الحساب في المدارس، والذي سوف يؤدي كما يعتقدون إلى تحقيق جملة من الأهداف من أهاها:

١. إثاء القدرة على الربط المنظومي بين الأعداد والعمليات وصولاً لفهم العلاقة بينهما.

٢. التأكيد على دور التغذية الاستباقية إلى جوار التغذية الراجعة لتصحيح المسار أولاً بأول، والتمهيد للدراسة اللاحقة في ضوء الدراسة السابقة مما يزيد من قابلية التعليم والتعلم.

٣. إثاء قدرة التلاميذ على التحليل والتركيب وصولاً للإبداع.

٤. تكوين بيئة صالحة للتعليم والتعلم داخل الفصول والمدارس، مما يؤدي إلى زيادة الدافعية والاستمتعاب بالتعلم، وبالتالي تستطيع المدرسة تحقيق الجودة الشاملة.

٥. تفعيل دور المعلم كمرشد ومحرك داخل الفصل.

٦. تفعيل التعليم النشط والتعاوني داخل الفصول مما يؤدي إلى رفع كفاءة التعليم والتعلم.

٧. إثاء القدرة على التعبير عن الصور والأشكال بأعداد وعمليات حسابية.

الباحثين^{٢٢}، أجمعوا على مجموعة من الدواعي (الأسباب) التي يمكن أن يستشهد بها من أجل الحرص على استخدام المنهج المنظومي في التعليم والتعلم، ومن أهم هذه الأسباب ما يلي:

١- الانفجار المعرفي الهائل، الذي امتد وطال كل بقى الأرض، مختلفاً جميع الموارجع والمعتقدات، ومؤثراً في كل الأفراد والثقافات.

٢- العلاقة المتبادلة بين العلم والتكنولوجيا من جهة، والعلاقة بينهما وبين المجتمع من جهة أخرى.

٣- زيادة الاتساع، ومدى السرعة والدقة والفعالية في نقل المعلومات، وسهولة إتاحتها لن يريدها، وذلك من خلال شبكة المعلومات (الإنترنت)، والتي وصلت إلى جميع الدول المتقدمة والنامية على حد سواء.

٤- المشكلات البيئية المفروضة على الواقع الدولي، والتي قدّد الكائنات الحية مثل ثقب طبقة الأوزون، والتلوث المائي والهوائي وال الغذائي، والتلوث الموضوعي والأخلاقي.

٥- الاهتمام بخشوع ذهن المتعلم بالكم الهائل من المعرفة على حساب الكيف، مما أدى إلى ملل التعلم، وشعوره بعدم أهمية ما يسعى إليه، أي لا يوجد معنى لما يتعلمه خلال المنهج المدرسي.

٦- التركيز على المحفظة والتلقين لدى الطالب، دون الربط بين ما يتعلم وما لديه من معرفة، دون الربط بين جوانب المعرفة المختلفة، ودون الربط بين ما يعطي له من معارف وبين ثقافة المجتمع الذي يعيش فيه، مما أدى إلى نسيان التلميذ للمعلومات بعد فترة وجيزة، كما أدى إلى عدم إدراك المتعلم لطبيعة العلم في الوقت الحالي، وعدم إدراكه للعلاقة بين العلم والتكنولوجيا والمجتمع.

^{٢٢} أمين فاروق فهمي، ومدحت أحد النمر، ووليم عبيد ، ومحمدي عزيز

نظام خاص بارتباطها وعلاقتها مع بعضها البعض من حيث كمية النور والإضاءة والإشعاع من حيث الوقت والجسم والزمان والمكان. وهذا ما يجب أن يكون عليه - كما يشير حسب الله (٢٠٠١م) - ويبيّنه كل ما في عالمنا المادي وغير المادي من علوم وثقافة واقتصاد ومناهج وغير ذلك، وهذا المطلب يعد تحدياً للمسئولين عن المجالات السابقة بوجه عام، وللمسئولين عن المناهج الدراسية بوجه خاص.

أما الاتجاه المنظومي وعلاقته بالتعليم والتعلم، فهناك من توصل إلى أن الاتجاه المنظومي منظومة عامة، يتفرع عنها منظومات فرعية. وكتطبيق على النظام التربوي الذي له مدخلات، متمثلة في فلسفته وأهدافه ومحطواه وسياساته واستراتيجياته وتلاميذه ومدرسيه وإدارته وتمويله، وله مخرجات مادية تمثل في طلاب تم تعليمهم، وخرجات معنية تمثل في رضا المتعلمين بالعملية التعليمية، وتتوسط المدخلات والمخرجات مجموعة من العمليات والتنظيمات (حومدة، ٢٠٠١م).

ويعتمد الاتجاه المنظومي في التعليم والتعلم بشكل أساسي على نظريات علم النفس Cognitive Psychology المهتمة بدراسة العمليات العقلية الداخلية التي تحدث داخل عقل المعلم نفسه من كيفية اكتسابه للمعرفة وتنظيمها وتخزينها في ذاكرته، إلى كيفية استخدامه لهذه المعرفة في تحقيق مزيد من التعلم والتفكير. وتتعدد النظريات المعرفية التي بني عليها المدخل المنظومي Systemic Approach ومن هذه النظريات (حسب الله، ٢٠٠١م) :

١. النظرية البنائية : تهدف إلى الاحتفاظ بأساسيات المعرفة في الذاكرة وفهمها بصورة صحيحة والاستخدام النشط لها ومهارتها في فهم الظواهر الخفية وحل المشكلات المختلفة، وهي ترتكز على دور المعلم في بناء المعرفة الشخصية، حيث يتشكل المعنى داخل عقل المعلم كنتيجة لتفاعل حواسه مع العالم الخارجي، ولا يمكن أن يتشكل هذا المعنى أو الفهم

٨. تنمية مهارات الجمع والطرح في إطار منظمي كلي لا يتجزأ.

٩. تنمية مهارات التفكير المنظومي والإبداعي لدى التلاميذ.

١٠. التأكيد على ثقافة الجودة منذ بداية السلم التعليمي.
١١. تعزيز شعور الإيمان بالله، والانتماء للوطن.

كما يساعد المدخل المنظومي على غزو البناء المعرفي عند المتعلم، ويزيد من خبراته، وينهي ما لديه من مفاهيم وبني معرفية، ويساعده على التفكير بطريقة المنظومة، مما يؤدي إلى تنمية قدراته على الابتكار حل المشكلات التي تواجهه من خلال التفاعل مع المشكلة بأسلوب شامل ومتكملاً يساعد على فهمها وفهم عناصرها. كما يؤكّد المدخل المنظومي على التعلم ذاتي المعنى، ويعمل على تحقيق العلاقات بين المفاهيم، كما يؤكّد على ضرورة التفاعل بين المعلم وجوانب الموقف التعليمي، بحيث يتم الربط بين المفاهيم الجديدة والمفاهيم التي سبق تعلّمها في البيئة المعرفية (الشريف، ٢٠٠١م).

ومن خلال إطلاع الباحث ومتابعته لفكرة المدخل المنظومي وتطبيقاته، لاحظ أن معظم الباحثين والمهتمين في مجال المدخل المنظومي أكدوا أن هذا الفكر جذوراً في التراث الإسلامي، وفي نظرية النظم ونظريات التعلم. ففي التراث الديني الإسلامي، لم يترك كتاب الله صغيرة ولا كبيرة إلا أحصاها، ودقة خلقه سبحانه فاقت كل نظام وتنظيم، ما نراه وما لا نراه، ما نعرفه وما نجهله، ما صغر وما عظم ينطق بقدرة الله ودقة في نظام كونه المسيح، ففي مجال النظم والتنظيم، يقول الله سبحانه وتعالى: "والشمس تجري لستقر لها ذلك تقدير العزيز العليم * والقمر قدرناه منازل حتى عاد كالعرجون القديم * لا الشمس ينبعي لها أن تدرك القمر ولا الليل سابق النهار وكل في ذلك يسبعون * " (يس ، ٣٨ - ٤٠). فالتفكير المنظومي قديم قدم العالم الأزلي، فهو نظام كوني يتبعه كل صغير وكبير، فالنجوم والكواكب (والمجموعات الفلكية بشكل عام) هما

أولاً: النموذج البنائي للمنظومة

ويشير هذا النموذج إلى أن تركيته تعتمد على ثلاثة مصادر تمثل في نظرية بياجيه في علم النفس البنائي، وعلم النفس المعرفي، وأآلية تنظم المعلومات داخل المخ البشري. ويسمى هذا النموذج في مساعدة الطلبة بصورة منظومية وفق المراحل التالية:

١. تعرف المعلومات السابقة (Engagement): ويتم الكشف عنها بالمناقشة أو الكتابة أو عمل خريطة مفاهيمية، وترتبط المعلومات للمتعلم في صورة منظومات معرفية أو أفكار أو مفاهيم على شكل مخطط منظومي شامل أعد للمادة.
٢. الاشتراك (Excitement): وذلك بحث المتعلم على البحث عن المعلومات والمفاهيم الجديدة، باستخدام المفاهيم والأفكار المخزنة في الذاكرة، من خلال طرح الأسئلة والمشاركة في الأنشطة.
٣. الاستكشاف (Exploration): وهذا يبدأ المتعلم بالبحث عن إجابات عن تساؤلاتهم من خلال تف[random]يلهم لبعض التجارب والأنشطة.
٤. الإيضاح والتفسير (Explanation): يقوم المعلم بتقدیم المفهوم بعرض ما تم التوصل إليه من مفاهيم وأفكار وتوضیح الأساليب التي تم استخدامها، ثم يطلب منهم عمل مخططات منظومية تبرز المفاهيم الجديدة والعلاقة فيما بينها.
٥. التوسيع والتفصیل (Elaboration): يطلب المعلم من المتعلمين تطبيق ما توصلوا إليه في مواقف تعليمية جديدة، وأن يقوموا بعمل تجرب جديدة.
٦. التقويم (Evaluation) : حيث ترافق عملية التقويم جميع المراحل كونها عملية مستمرة، وتم عملية التقويم في البداية بالمقابلات الشخصية، وقوائم التقدير، ثم بالتطبيقات المباشرة من المتعلم في تكوين وتحليل المنظومات من أجل استكشاف قدراته.

إذا قام المدرس بسرد المعلومات له. وتوّكّد الفلسفة البنائية على أهمية توصيل التلاميذ إلى المعرفة بأنفسهم، وعلى المدرسين مساعدتهم على توضیح أفكارهم وتقديم أحداث تتحدى تفكيرهم وتشجيعهم على الوصول إلى تفسيرات متعددة للظواهر المختلفة واستخدام هذه التفسيرات في مواقف متعددة ، كما أن البنائية تشجع التلاميذ على صنع القرارات بأنفسهم وتخفوّهم على المناقشة واتصال بعضهم مع بعض والتواصل الفكري والعلمي فيما بينهم.

٢. نظرية الذاكرة الارتباطية : توّكّد على بناء المفاهيم بطريقة متشابكة، فهي تصف البناء المعرفي كمجموعة من المفاهيم وال العلاقات المتشابكة والمترادفة بين بعضها، فالمفهوم يمثل عقدة في الشبكة المعرفية، والعقدة متصلة بعلاقات وارتباطات متداخلة لمفهومين أو أكثر بينهما خطوط معنوية، وتعد هذه النظرية أساساً للمداخل المختلفة التي اهتمت بالبنية المعرفية للمتعلم .

٣. نظرية التركيب الهرمي للذاكرة : توّكّد على التعلم القائم على المعنى Meaning Learning ويفصل به ذلك التعلم الذي يحدث نتيجة لدخول معلومات جديدة إلى المخ لها صلة بمعلومات سابقة مخزنّة في البنية المعرفية Cognitive Structure عند الفرد، يعني أن المعلومات موجودة نفسها أو مماثلة لها. ويحدث التعلم هنا نتيجة لتكوين علاقات رابطة بين الخبرات الجديدة التي تقدم للمتعلم وما يعرفه المتعلم بالفعل أو ما هو موجود في بيته المعرفية، أي أن العملية تتم بإراسه وتشيّط المعلومات والمعارف والأفكار الجديدة بما هو موجود في البنية المعرفية للمتعلم.

ويمكن الإشارة إلى أن هناك عدة نماذج يعتمد عليها النحو المنظومي في التعامل مع المشكلات ومعاجلتها، نذكر منها النماذج التالية (عليان، ٢٠٠٧ م):

٢. تقديم النظام على شكل نموذج رياضي.
 ٣. معالجة النموذج الرياضي باستخدام التطبيقات والخوارزميات الحاسوبية.
 ٤. الوصول إلى الحل النهائي أو ما يسمى بالخرجات.
- من خلال ما سبق يرى الباحث أن تطبيقات المدخل المنظومي ممتدة ومتعددة في أعماق حياتنا الفكرية والعلمية، وفي تراثنا الديني، فتطبيقاته لا يمكن حصرها بزمان أو مكان، ولا تحصر في أسلوب حياة محمد، وبالتالي فالمنظومة أسلوب حياة يجب تبنيه في المجالات كلها، ونشر ثقافته في المجتمعات العربية وخاصة، والمجتمعات الأخرى بعمامة. فالمدخل المنظومي قد تند تطبيقاته من التدريس والتعلم، إلى العلوم الطبيعية والعلوم الزراعية والقانون والإدارة والاقتصاد والشريعة الإسلامية، واللغات، وغيرها من العلوم. ومن هنا كانت هناك إنجازات عده، ظهرت على شكل دراسات وإعداد أوراق عمل في ميدان المدخل المنظومي من أبرزها:

دراسة قامت بها الرابعة (٢٠٠٨) هدفت إلى تعرف فاعلية استخدام المدخل المنظومي في اكتساب المفاهيم العلمية وتنمية مهارات حل المشكلات والتفكير النقدي في مادة العلوم لدى طلبة المرحلة الأساسية في الأردن. شملت عينة الدراسة ضم (٥٦) طالبة من طالبات الصف التاسع الأساسي، اختبرت عشوائياً، وقسمت على مجموعتين (ضابطة، وتجريبية). وقد أشارت نتائج الدراسة إلى :

- وجود فروق دالة بين متوسطات علامات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في علامات الطالبات في اختبار المفاهيم العلمية، لصالح المجموعة التجريبية، حيث بلغ المتوسط الحسابي للمجموعة التجريبية (٢٢,٢٩)، وللمجموعة الضابطة (٦٢,٩٣)، وهذا يشير إلى تحسن علامات الطالبات اللواتي تعرضن للدراسة.

- وجود فروق دالة بين متوسطات علامات المجموعة التجريبية والضابطة في علامات الطالبات في اختبار

ثانياً: المدخل المنظومي المعرفي الشامل

يقوم هذا النموذج على النظرية الشاملة للمواقف التعليمية بصورتها المتكاملة، من خلال توظيف المنظومة التي تنظم الخبرات وتوضح العلاقات بين المفاهيم وترتبطها معاً بعلاقات شبكة تبادلية تفاعلية. والمنحي المنظومي في هذا النموذج يتألف من ثلاثة عناصر هي:

١. المعرفة: وتشمل المعرفة التقديرية، والمعرفة الإجرائية، والمعرفة الشرطية.
٢. المعرفة الاستدلولوجية (نظرية المعرفة): وتمثل في المهارات المرتبطة بمحدود معرفتنا بطبيعة المشكلة التي تواجهنا، وتسعى دائماً للإجابة عن السؤال: ما الذي يميز المعرفة الصحيحة من المعرفة الخطا؟
٣. معرفة ما وراء المعرفة Meta cognitive : وتمثل في وعي التعلم بنظامه المعرفي ونواتجه وعملياته، وذلك من خلال مراقبته لعمليات تفكيره وآليات تنظيمها وتقويمها.

وغير المدخل المنظومي الشامل بثلاث مراحل هي:

١. مرحلة الانطلاق من بعد المعرفي: وتمثل في قيام المعلم بمارسات تدريسية من بعد المعرفي، وذلك بتوخيه طلبه لظاهرة علمية أو لمفهوم علمي أو حادثة غريبة.
٢. مرحلة تقسي المظاهرة أو المفهوم باستخدام المعرفة الاستدلولوجية: ويتم ذلك بالبحث في طبيعة المحتوى ومدى دقتها وصحتها وانسجامه مع المنطق والواقع العملي التجريبي.
٣. مرحلة التفكير الميتا معرفية: يقوم المعلم من خلالها بتوخيه طلبه لوعي وإدراك عمليات التفكير المصلة بمحورى التعلم وطرق بناءه.

ثالثاً: منع النمذجة

ويتم تدريس الموضوعات أو المفاهيم بإتباع الخطوات الأربع التالية:

١. استبدال الظاهرة أو النظام الحقيقي بالنماذج.

٢. ما أثر التدريس بالدخل المنظومي في نمو المهارات المعرفية العليا لدى تلميذ الصف الأول الابتدائي؟

وقد تم اختيار سبع مدارس في محافظة القاهرة، في الفصل الأول طبقت التجربة في خمس مدارس (ثلاث مدارس حكومية ومدرستين خاصتين)، وفي الفصل الثاني تم التطبيق في مدرستين، وحددت الفصول التجريبية والفصول الضابطة. وقد أوضحت نتائج الدراسة فعالية التدريس بالدخل المنظومي في إكساب الطلاب مهارات معرفية عليا، وقد تبين من خلال المتابعة أثناء إجراء التجربة ما يلي:

- حدوث تفاعل إيجابي غير مسبوق بين التلاميذ والمعلمين.
- إقبال التلاميذ على التعلم من خلال حل النظومات داخل الفصل.
- قيام التلاميذ ببناء النظومات وتحليلها بسهولة ويسر.
- قيام التلاميذ بكل الواجبات المنزلية بدقة عالية.

و قامت حافظة دراسة عام (٢٠٠٤ م) بعنوان: "أثر استخدام المدخل المنظومي في التدريس على التحصيل والاحتفاظ بالتعلم والاتجاه نحو العلوم لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية" ، هدفت إلى دراسة أثر استخدام المدخل المنظومي كمدخل للتدريس في كل من التحصيل والاحتفاظ بالتعلم والاتجاه نحو العلوم لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية. وتكونت العينة من ١٢ تلميذاً وتلميذة تم تقسيمها إلى مجموعتين إحداها تجريبية (٥ تلميذاً وتلميذة)، والأخرى ضابطة (٦ تلميذاً وتلميذة). وقد أظهرت الدراسة جلة ضابطة (٦١ تلميذاً وتلميذة).

من النتائج من أبرزها:

- بخصوص التحصيل الدراسي: تفوق الجماعة التجريبية التي درست باستخدام المدخل المنظومي كمدخل للتدريس على الجماعة الضابطة التي درست باستخدام الطريقة المعتادة في التحصيل ككل، وفي المستويات المعرفية الستة.

مهارات حل المشكلات، وكانت المتوسطات (٧٣,٩٣) للمجموعة التجريبية، و(٦٥,٥٠) للمجموعة الضابطة.

- وجود فروق دالة بين متوسطات علامات الجماعة التجريبية والضابطة فيما يتعلق بمتوسط علاماتهن في اختبار مهارات التفكير الناقد، وكانت المتوسطات (٦٩,٢٩) للمجموعة التجريبية، و(٦٠,٨٢) للمجموعة الضابطة.

كما قام عليان (٢٠٠٧ م) بدراسة هدفت لتعريف أثر استخدام المنهج المنظومي في تحصيل المفاهيم الفيزيائية، وحل المسألة الفيزيائية، وتنمية مهارات التفكير العلمي لدى طلبة جامعة البلقاء التطبيقية في الأردن. واشتملت العينة على (٥٤) طالباً وطالبة، تم توزيعهم على مجموعتين: الجماعة التجريبية وبلغ عدد أفرادها (٢٨) طالباً وطالبة، والجماعة الضابطة وبلغ عدد أفرادها (٢٦) طالباً وطالبة.

وأظهرت الدراسة وجود فروق ذات دلالة بين متوسطات علامات الجماعة التجريبية والضابطة عند إجراء الدراسة من خلال اختبار المفاهيم العلمية (الفيزيائية)، واختبار حل المسألة الفيزيائية، وقياس مهارات التفكير العلمي. وأخيراً أوصت الدراسة بتبني المنهج المنظومي في تدريس المختبر بجميع مهامه ووظائفه، وتدريب مشرفي المختبرات والمدرسین على أسلوب المنهج المنظومي في التدريس، وإجراء مزيد من الدراسات على استخدام المنهج المنظومي في فروع العلوم المختلفة.

وأجرى عيد وزملاؤه (٢٠٠٥ م) دراسة هدفت إلى تحديد أثر تدريس وحدتي الآحاد والعشرات وجمع وطرح الأعداد بالدخل المنظومي في تحصيل تلميذ الصف الأول الابتدائي، وحاولت الدراسة الإجابة عن السؤالين:

١. ما أثر التدريس بالدخل المنظومي في زيادة تحصيل تلميذ الصف الأول الابتدائي؟

كأداة للبحث. وتوصلت الباحثة إلى أن دراسة البرنامج المعد باستخدام المدخل المنظومي من قبل أفراد مجموعة البحث قد أدى إلى تمية عملية التحليل والتركيب لديهم وفعالية كبيرة. وأخيراً أوصت الدراسة بضم المدخل المنظومي في مقرر طرق تدريس العلوم الذي يدرس في كلية التربية، وتدريب طلاب كلية التربية على تدريس موضوعات العلوم بمراحل التعليم العام باستخدام المدخل المنظومي.

وأجرى الموفى (٢٠٠٢م) دراسة بعنوان "فعالية المدخل المنظومي في تدريس حساب المثلثات وأثره في التفكير المنظومي لدى طلاب المرحلة الثانوية"، هدفت إلى تعرف بناء مقرر في حساب المثلثات باستخدام المدخل المنظومي، والكشف عن مدى فعالية استخدام المدخل المنظومي في تحصيل الطلاب لحساب المثلثات في المرحلة الثانوية، والكشف عن مدى تأثير المدخل المنظومي في تمية التفكير المنظومي لدى طلاب المرحلة الثانوية. أظهرت النتائج أن دراسة طلاب الصف الأول الثانوي لموضوع حساب المثلثات باستخدام المدخل المنظومي أدت إلى تفوقهم في الاختبار التحصيلي مقارنة بأداء طلاب المجموعة الضابطة الذين درسوا بالطريقة المعتادة. وأخيراً أوصت الدراسة بضرورة تدريب معلمي الرياضيات في مراحل التعليم قبل الجامعي على كيفية استخدام المدخل المنظومي في تعليم وتعلم الرياضيات، وتضمين المدخل المنظومي في برامج إعداد المعلم بعامة ومعلم الرياضيات بخاصة.

وفي دراسة بعنوان: "استخدام التدريس المنظومي العلاجي في تدريس المفاهيم الرياضية بالمرحلة الإعدادية"، قام بها حسب الله عام (٢٠٠١م)، هدفت إلى تعرف فاعالية التدريس المنظومي العلاجي عند تدريس المفاهيم الرياضية المتضمنة في وحدة "المفاهيم والتعريفات الهندسية" المقررة على تلاميذ الصف الأول الإعدادي، مقارنة بالطرق العلاجية التقليدية. وقد تحددت مشكلة الدراسة في السؤال الرئيس التالي:

- بخصوص الاحتفاظ بالتعلم: تفوق المجموعة التجريبية التي درست باستخدام المدخل المنظومي كمدخل للتدرис على المجموعة الضابطة التي درست باستخدام الطريقة المعتادة في التحصيل ككل، وفي مستوى التذكر والفهم والمستويات العليا. وتبين فاعالية المدخل المنظومي في تحصيل التلاميذ والتلميذات والاحتفاظ بالتعلم.

- بخصوص الاتجاه نحو المادة: تفوق المجموعة التجريبية التي درست باستخدام المدخل المنظومي كمدخل للتدرис على المجموعة الضابطة التي درست باستخدام الطريقة المعتادة في الاتجاه نحو العلوم. وفي دراسة قام بها البار وفهمي (٢٠٠٣م) بعنوان: "العلاقات المنظومية في التعلم والتعليم للصف الأول الثانوي" ، هدفت إلى إبراز إحدى الطرق الحديثة المسماة بالعلاقات المنظومية (أو المدخل المنظومي)، وذلك بتوسيع مفاهيم الكيمياء للطالب في أقصر وقت باستخدام ربط المعلومات العلمية بشكل منظم دون الخوض في التعليم الخططي. ومن خلال استخدام هذا الأسلوب قمت مساعدة الطلاب على: كيفية الربط بين موضوعات المنهج المختلفة، وكيفية إيجاد العلاقات الكيميائية المتشابكة (بشكل منظومي) بين المفاهيم التي قمت دراستها، وكيفية التفكير في حل التحويلات التي تتم في الكيمياء العضوية، وكيفية بناء منظومات (ثلاثية، ورباعية، وخمسية، و....) توضح العلاقات المتبادلة بين موضوعات منهاج الكيمياء التي قمت دراستها .

وفي عام (٢٠٠٢م) أجرت حسين دراسة بعنوان: "إعداد برنامج في العلوم باستخدام المدخل المنظومي وأثره في تمية عملية التحليل والتركيب لدى طلاب كلية التربية بسوهاج" ، هدفت إلى تعرف أثر البرنامج المعد باستخدام المدخل المنظومي في تمية عملية التحليل والتركيب لدى أفراد مجموعة البحث. استخدمت الباحثة اختبار الأداء

البعدي للاختبار التحصيلي، لصالح المجموعة التجريبية، وهذا يؤكد فاعلية الإجراءات العلاجية التي أتبعت مع المجموعة التجريبية.

٣. بعد حساب قيمة "ت" للفرق بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في الاختبارين القبلي والبعدي، وجد أن حجم التأثير أكبر من (٠,٨)، حيث بلغ (٢,٩) وبعد ذلك تأثيراً كبيراً.

الطريقة والإجراءات

١. مجتمع الدراسة وعيتها

تكون مجتمع الدراسة من جميع طلبة الصف الأول الأساسي في المدارس الخاصة في محافظة العاصمة والبالغ عددهم (٢١٩٢١) طالباً وطالبة موزعين على (٨٦٧) شعبة في (٣٨٢) مدرسة. أما عينة الدراسة فقد تم اختيارها من مجتمع الدراسة بطريقة قصدية، حيث اختيرت مدرسة فيها ١١ شعبة، تم اختيار ثلاث شعب عشوائياً لتدريب المجموعة التجريبية، ثم اختيرت ثلاث شعب أخرى كمجموعة ضابطة لدرس المادة بالأسلوب العادي، والجدول التالي يوضح العينة:

ما فاعلية استخدام التدريس المنظومي العلاجي عند تدريس المفاهيم الرياضية لتلاميذ المرحلة الإعدادية؟

وللإجابة عن هذا السؤال حاول الباحث التحقق من صحة الفرض التالي:

- لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعتين في الاختبار القبلي.
- يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعتين في الاختبار البعدي، لصالح المجموعة التجريبية.
- يسهم البرنامج المقترن في رفع مستوى تحصيل المجموعة التجريبية؛ وسيكون حجم التأثير أكبر من .٨٠.

وبعد الانتهاء من التطبيق خلصت الدراسة إلى جملة نتائج، من أهمها:

١. تم قبول الفرض الأول، والذي يؤكد تكافؤ المجموعتين في الاختبار القبلي.
٢. تم قبول الفرض الثاني، والذي يؤكد وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠٥ بين متوسطي درجات المجموعتين في التطبيق.

جدول (١): عينة الدراسة موزعة حسب الشعبة والجنس

الإناث	الذكور	إجمالي عدد الطلبة	الشعبة
٣٤	٣٠	٦٤	شعب المجموعة التجريبية
١٢	١٢	٢٥	الشعبة (١)
١٢	٧	١٩	الشعبة (٢)
٩	١١	٢٠	الشعبة (٣)
٢٩	٢٨	٦٧	شعب المجموعة الضابطة
١٠	١٢	٢٢	الشعبة (٤)
١٠	١١	٢١	الشعبة (٥)
٩	١٥	٢٤	الشعبة (٦)
٦٢	٦٨	١٣١	المجموع الكلي

٤. عقد لقاء بتاريخ ٢٠٠٦/٢/١٦ م مع معلمات شعب الجموعة التجريبية وتم فيه: شرح فكرة الدراسة، وأهدافها، وحددت الوحدة الدراسية التي ستطبق عليها الدراسة، وطلب منها تحليل محتواها، وتم الاتفاق على أن تقوم كل معلمة بوضع نموذج لاختبار تحصيلي على الوحدة ذاتها.
٥. عقد لقاء بتاريخ ٢٠٠٦/٢/٢٣ م، وتم بناء اختبار تحصيلي من النماذج جميعها، ومتابعة وإشراف الباحث^١ بنفسه ليعتمد كاختبار قبلى واختبار بعدي.
٦. تم عرض نموذج الاختبار على مجموعة من المشرفين التربويين في وزارة التربية والتعليم.
٧. عقد لقاء بتاريخ ٢٠٠٦/٣/٢ م ، وتم شرح وتوضيح مفهوم المدخل المنظومي، ووزعت بعض الأوراق الخاصة بالمدخل المنظومي على المعلمات.
٨. عقد لقاء بتاريخ ٢٠٠٦/٣/١٣ م، وتم تحديد موعد الاختبار القبلي، وآلية تطبيقه وتصحيحه، وتم طرح ومناقشة أفكار جديدة حول المدخل المنظومي، ووضعت آلية لكيفية البدء وتنفيذ المرحلة الأولى.
٩. تم تطبيق الاختبار القبلي بتاريخ ٢٠٠٦/٣/١٩ م، وسلمت نتائجه خلال يومين مع علامه الطالب في مادة الرياضيات في نهاية الفصل الأول.
١٠. تم البدء بتدريس الوحدة السادسة بتاريخ ٢٠٠٦/٣/٢٠ م.
١١. عقد لقاء بتاريخ ٢٠٠٦/٣/٢٦ م، من أجل متابعة العمل، وطرح المشكلات التي واجهت المعلمات

(١) الباحث يحمل درجة البكالوريوس في الرياضيات، ودبلوم في أساليب تدريس الرياضيات إضافة إلى ١٠ سنوات خبرة في تدريس الرياضيات جمجمي المراحل.

٢. أدوات الدراسة:

لتحقيق أهداف الدراسة تم اختيار الوحدة السادسة من كتاب مادة الرياضيات/الجزء الثاني، المقرر للصف الأول الأساسي من قبل وزارة التربية والتعليم الأردنية للعام الدراسي ٢٠٠٥/٢٠٠٦ والمعنونة باسم: "الجمع والطرح ضمن العدد ٩٩". وبعد ذلك تم تحليل محتوى الوحدة بالتعاون مع معلمات المادة. ولضمان تكافؤ الجموعتين التجريبية والضابطة، تم بناء نموذج لاختبار تحصيلي من أجل تطبيقه (كاختبار قبلى) على عينة الدراسة قبل البدء بتدريسيها. وبعد الانتهاء من تدريس الوحدة طبق الاختبار التحصيلي نفسه (كاختبار بعدي) على الطلبة لقياس مستوى تحصيلهم.

٣. متغيرات الدراسة :

أ- المتغيرات المستقلة:

١. طريقة التدريس: (طريقة المدخل المنظومي، الطريقة الاعتيادية).
٢. الجنس: (ذكور، إناث).

ب- المتغير التابع:

تحصيل الطلبة في الاختبار البعدي والذي أجري بعد الانتهاء من تدريس الوحدة.

٤. إجراءات الدراسة:

من أجل الحصول على أدق وأفضل نتائج لهذه الدراسة، قام الباحث بجموعة من الإجراءات والخطوات، كان من أهمها ما يلي:

١. اختيار المدرسة ومخاطبة الإدارة العامة.
٢. اختيار ست شعب كعينة للدراسة (ثلاث للمجموعة الضابطة، وثلاث للمجموعة التجريبية).

٣. تعرف الشعب، والمدرسات، والطلبة في المدرسة.

نتائج الدراسة

هدفت هذه الدراسة إلى تعرف مدى فعالية تدريس مادة الرياضيات للصف الأول الأساسي بإضافة استخدام أسلوب المدخل المنظومي إلى أسلوب التدريس العادي. كما هدفت أيضاً إلى تعرف مدى اختلاف التحصل في مادة الرياضيات للذات الصفر باختلاف الجنس وطريقة التدريس، وسيتم عرض النتائج من خلال الإجابة عن أسئلة الدراسة الفرعية كما يلي:

النتائج المتعلقة بالسؤال الأول:

هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي تحصيل طلبة المجموعتين التجريبية والضابطة على الاختبار القبلي؟

للإجابة عن هذا السؤال تم استخدام اختبار (T-test) للتأكد من تكافؤ المجموعتين، وقد كانت نتائج التحليل كما في الجدول (٢).

أثناء التطبيق، ومناقشة ورقة العمل التي ستوزع على الطلبة حسب الخطة المنسومة.

١٢. قمت متابعة المعلمات خلال فترة التدريس، من خلال الزيارات المتالية وحضور حصة صفية عند الجميع.

١٣. تم الانتهاء من تدريس الوحدة المطلوبة واجراء اختبار بعدي بتاريخ ٢٥/٤/٢٠٠٦م.

١٤. تم تصحيح الاختبار بعدى، وأدخلت العلامات، وتم تحليلها، واستخرجت النتائج وتم تفسيرها ومناقشتها.

٥. المعالجة الإحصائية:

من أجل الإجابة عن أسئلة الدراسة والحصول على متوسطات، والخرافات معيارية، وتعرف مستويات الدلالة، تم استخدام العاملات الإحصائية المناسبة ومن أهمها:

- اختبار T-test
- اختبار تحليل التباين المشترك ANCOVA

جدول (٢): نتائج اختبار (T-test) على الاختبار القبلي

الفرق	الدلالـة الإحصـائية	درجة الحرية (df)	قيمة (T) المحسـوبة
بين المـتوسطـات	٠,٠٠٠	١٢٩	٤,٠٢٩

(٣) يوضح المتوسط الحسابي، والانحراف المعياري لكلا المجموعتين.

ومن خلال نتائج التحليل، يلاحظ أن قيمة $t = 4,029$ ذات دلالة إحصائية عند المستوى ($p < 0,005$)، وهذا يعني أن المجموعتين غير متكافئتين، وأن هناك فرقاً بين قيم المتوسطات لكليهما بلغ (١٧,٦٢). والجدول

جدول (٣): الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية على الاختبار القبلي للمجموعتين

الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	المتغير
٢٦,٨٩٨	٥٧,٠٨	المجموعة التجريبية
٢٣,٠٧٢	٣٩,٤٦	المجموعة الضابطة

لإجابة عن السؤال تم استخدام تحليل التباين المشترك (ANCOVA)، وذلك من أجل ضمان التكافؤ بين المجموعتين، ولعدم التمكن من التعين العشوائي لأفراد عينة الدراسة، وقد كانت النتائج كما في الجدول (٤).

النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني:

هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين تحصيل طلبة المجموعتين التجريبية والضابطة على الاختبار البعدي تعزى لأسلوب التدريس؟

جدول (٤): تحليل الباين المشترك للاختبار التحصيلي وفقاً لمتغيرات الدراسة (أسلوب التدريس والجنس)

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	F	الدلالة
الاختبار البعدي	٨٧١,٤٢٥	١	٨٧١,٤٢٥	١٠,٤٨٥	٠,٠٠١
طريقة التدريس	٩٠٠,٨٧٤	١	٩٠٠,٨٧٤	١٠,٩٤٢	٠,٠١
الجنس	٥٩,١٠٤	١	٥٩,١٠٤	٠,٧١٨	٠,٣٩٨
الخطأ	١٠٣٧٣,٧١٠	١٢٦	٨٢,٣٣١		
المجموع	١٠٨٢١١١,٠٠	١٣١			

* مستوى الدلالة ($\alpha = ٠,٠٥$)

استخدام أسلوب المدخل المنظومي، والجدول (٥) يوضح المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لكلا المجموعتين.

دللت النتائج في الجدول (٤) على وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha = ٠,٠٥$) في تحصيل الطلبة تعزى إلى طريقة التدريس، ولصالح

جدول (٥): الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية في الاختبار البعدي حسب متغير طريقة التدريس

طريقة التدريس	المتغير	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
أسلوب المدخل المنظومي	٩٣,٢٤٢	١,١٧٢	
الأسلوب العادي	٨٧,٦٦٢	١,١٤٩	

لإجابة عن هذا السؤال يمكن الرجوع إلى الجدول (٤)، حيث يلاحظ أن النتائج تشير إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = ٠,٠٥$) تعزى إلى الجنس كما هو موضح في الجدول (٦).

النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث:

هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين تحصيل طلبة المجموعتين التجريبية والضابطة في الاختبار البعدي تعزى للجنس؟

جدول (٦): الأوساط الحسائية والآخرفات المعيارية على الاختبار البعدى حسب متغير الجنس

المتغير	ذكر	المتوسط الحسائي	الآخرفات المعياري
الجنس	ذكر	٨٩,٧٧٤	١,١٠٩
	أنثى		
		٩١,١٣٠	١,١٤٩

٥. أوجدت هذه الطريقة عند الطلبة أنثاء حل المسائل جوًّا من المنافسة.

٦. هذا الأسلوب ينمّي الذكاء والقدرة على الاستنتاج.

٧. يختصر هذا الأسلوب الوقت المخصص للتدرис.

٨. يعطي هذا الأسلوب المجال لتنويع الأساليب وتنوعها وخصوصاً في عمليات الجمع والطرح.

٩. ينظم هذا الأسلوب الوحدة الدراسية ويستطيع تقديم دروسها للطلبة بشكل بسيط ومحض.

١٠. لوحظ أن الطلبة استمتعوا وأحبوا أسلوب المظومة لأن ارتبط باللعبة والأنشيد.

اقصّرت آراء أولياء الأمور وملحوظاتهم على النقاط التالية:

١. ابني استمتع بلعبة المظومة وتعامل معها لوحده بأريحية.

٢. أنا سعيدة لتنمية قدرات ابني في أوراق عمل مختلفة عن باقي الأوراق.

٣. الطريقة جديدة ومتقدمة ومتعددة، ولكنني أرى أنها فوق مستوى قدرات ابني.

٤. ابني فهم المادة باستخدام المدخل المظومي وتم تبسيط المادة بالاستعانة بالألوان والنشيد.

النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع:

ما آراء وملحوظات كل من المعلمين وأولياء أمور الطلبة، حول تطبيق أسلوب المدخل المظومي في التدريس؟

للإجابة عن هذا السؤال تم مخاطبة المعلمات اللواتي قمن بتدريس طلبة المجموعة التجريبية في الصف الأول الأساسي من أجل كتابة آرائهن وملحوظاتهم عن استخدام أسلوب المدخل المظومي في التدريس، وذلك بحصر الإيجابيات والسلبيات التي مارسنها أو تعرضن لها أثناء تدريس الوحدة الخامسة باستخدام المدخل المظومي، كما طلب منها ملاحظة انطباعات الطلبة حول لعبة المدخل المظومي. وبالنسبة لأولياء الأمور الذين تابعوا أبناءهم أثناء تدريس الوحدة الخامسة، فقد طلب منهم بأن يرسلوا ملاحظاتهم وآرائهم عن أسلوب المدخل المظومي. وقد كانت الاستجابات على النحو الآتي:

• تحورت آراء المعلمات وملحوظاتهن حول النقاط التالية:

١. أسلوب جديد في التدريس، وهو أسلوب متع ومتطور.

٢. تحسن في قدرات الطلبة على حل المسألة الحسائية بأكثر من طريقة.

٣. أسلوب المدخل المظومي ينمّي تفكير الطلبة ويزيد سعة الأفق لديهم.

٤. أوجدت هذه الطريقة عند الطلبة أنثاء حل المسائل جوًّا من المتعة والتسلية.

يبين الجدول (٢)، والمتصل بنتائج اختبار "T-test" أن قيمة "ت" المحسوبة تشير إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha = 0,05$) بين متrosطي المجموعتين الضابطة والتجريبية في الاختبار القبلي، والجدول (٣) يوضح ذلك، وهذه الفروق تحدد عدم تكافؤ المجموعتين قبل البدء بتدريس الوحدة، وقد يعزى عدم التكافؤ إلى أسباب عددة من أبرزها: المعلمة من حيث مؤهلاتها، ومستوى أدائها، لاسيما أنها أكثر المؤثرين على الطلبة في هذه المرحلة، وكذلك آلية توزيع الطلبة على الصنوف قد تكون سبباً، والمستوى الاجتماعي والثقافي للطلبة وأولياء أمورهم، وكذلك عدم الاختيار العشوائي للعينة.

وقد جاءت هذه النتيجة مختلفة مع نتائج الدراسة التي قام بها حسب الله (٢٠٠١م)، والتي أشارت إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متrosطي درجات المجموعتين الضابطة والتجريبية في الاختبار القبلي.

مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني:

هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين تحصيل طلبة المجموعتين التجريبية والضابطة على الاختبار البعدى تعزى لأسلوب التدريس؟

يشير الجدول (٤)، والمتصل بنتائج تحليل التباين المشترك إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0,05$) بين متrosط تحصيل طلبة المجموعتين (التجريبية والضابطة) في الاختبار البعدى، تعزى إلى طريقة التدريس ولصالح استخدام أسلوب المدخل المنظومي في التدريس، والجدول (٥) يوضح الفروق بين متrosطات المجموعتين، وقد يعزى ذلك إلى فاعلية استخدام أسلوب المدخل المنظومي، كأداة وأسلوب تعليمي يضاف إلى الأساليب الناجعة في تدريس مادة الرياضيات لصفوف المرحلة الأساسية الابتدائية، إضافة

٥. تطبيق أسلوب المدخل المنظومي على وحدة دراسية واحدة لا يكفي لتمكن الطالب من استخدامه والاستفادة منه.

٦. ابني كان يجيء المسائل باستخدام المدخل المنظومي، وكان يطلب المساعدة أحياناً.

▪ أبرز السلبيات التي تم ملاحظتها من قبل بعض المعلمات وأولياء الأمور على أسلوب المدخل المنظومي:

١. تحتاج هذه الطريقة لمزيد من الوقت حتى يتم تفعيلها بالشكل الصحيح.

٢. قد تكون هذه الطريقة عائقاً للطلبة الضعاف.

٣. لم يتم تمكن بعض الطلبة منها على الوجه المطلوب.

٤. المدخل المنظومي شكل للمعلمات ضغطاً نفسياً بما يتعلق بعامل الوقت.

مناقشة النتائج والتوصيات

هدفت الدراسة إلى تعرف مدى فعالية تدريس مادة الرياضيات للصف الأول الأساسي باستخدام أسلوب المدخل المنظومي كوسيلة وتقنية تعليمية جديدة، وذلك من خلال تعرف مدى اختلاف التحصيل في مادة الرياضيات باختلاف طريقة التدريس والجنس، والوقوف على آراء وملحوظات المعلمات اللواتي قمن بالتدريس باستخدام المدخل المنظومي، إضافة إلى بعض آراء وملحوظات أولياء أمور الطلبة الذين تابعوا أبناءهم أثناء تدريس الوحدة التي درست باستخدام المدخل المنظومي وسيتم مناقشة النتائج حسب أسئلة الدراسة الفرعية كما يأتي:

مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الأول:

هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متrosطي تحصيل طلبة المجموعتين التجريبية والضابطة على الاختبار القبلي؟

الطلبة في الاختبار البعدي، تعزى إلى الجنس، والجدول (٦) يوضح الفروق البسيطة بين متospات الذكور والإناث، والتي لم تصل إلى مستوى الدلالة الحدود أعلاه، وقد تعزى هذه النتيجة إلى تناقض وتكافؤ البرامج والمأود التعليمية التي قدمت لكلا الجنسين باستخدام أسلوب المدخل المنظومي، وهذا يظهر قدرة وعدالة المعلمات أثناء تقديم وشرح المادة للطلبة. وقد يُعزى عدم وجود فروق بين الجنسين أيضاً إلى تكافؤ استخدام إمكانات أسلوب المدخل المنظومي عند الطلاب والطالبات لاسيما وأفهم يدرسون في صف واحد، ويتعلمون ويوجهون من قبل معلمة واحدة^(٣).

مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع:

ما آراء ولاحظات كل من المعلمين وأولياء أمور الطلبة، حول تطبيق أسلوب المدخل المنظومي في التدريس؟

بَيَّنت النتائج المتعلقة بهذا السؤال، أن أسلوب المدخل المنظومي في التدريس أسلوب ممتع ومريح لطلبة المرحلة الأساسية بعامة، ولطلبة الصف الأول الأساسي وخاصة، وهذا ما أكدته ملاحظات المعلمات وأولياء أمور الطلبة. حيث أشار معظم ملاحظاتهم إلى أن هذا الأسلوب: ممتع ومتطور، ويوجد جوًّا من المتعة والتسلية والمنافسة أثناء حل المسائل، ويُسْطِع عملية الستعلُّم ويتصرّفُ بها، وهناك إمكانية لتحويله لأسلوب تعليمي باللُّعب والأناشيد، وقد يُعزى ذلك كله إلى أن هذا الأسلوب يحدد معالم الطريق أمام الطالب والمعلم، وذلك من خلال تعرّف المفاهيم ووضعها ضمن خطة مرحلية (ذات مراحل)، واضحة ومتوجه نحو الأهداف، وبالتالي يسعى الطالب بشوق وارتياح خلال تعلمه من أجل الوصول إلى الأهداف وتحقيقها، إضافة إلى أن هذا الأسلوب يضفي على الحصة جوًّا من الحركة

إلى أنه أسلوب تربوي حديث يسعى لتوصيل المعلومة للطالب بدراسة المفاهيم أو الموضوعات من خلال منظومة متكاملة تتضح فيها كل العلاقات، بين أي (مفهوم أو موضوع) وغيره من (المفاهيم أو الموضوعات)، مما يجعل الطالب قادرًا على ربط ما سبق دراسته مع ما سوف يدرس في أي مرحلة من مراحل الدراسة خلال خطة محددة وواضحة. وقد يضاف إلى أساليب مجاعة وفاعلية هذا الأسلوب، الأهداف التي يسعى لتحقيقها كأسلوب ومنهج جديد في الميدان التربوي ومن أبرزها: رفع كفاءة التعليم والتعلم، وجعل المواد العلمية مواد جذب للطلاب، وتنمية القدرة على رؤية العلاقات بين الأشياء أو العناصر، وتنمية القدرة على التحليل والتركيب، وتنمية القدرة على استخدام المدخل المنظومي في التفكير عند تناول أي مشكلة لوضع الحلول الإبداعية لها.

وقد جاءت هذه النتيجة متسبة مع نتائج الدراسات والأبحاث التي أجريت في هذا المجال كالدراسة التي قام بها حسب الله (٢٠٠١ م)، والتي أشارت إلى فاعلية استخدام المدخل المنظومي في التدريس، وأكد على هذه النتيجة التقرير السنوي لمختبرات أبحاث التربية الإقليمي (٢٠٠١ م)، الذي أشار إلى أن استخدام المدخل المنظومي يجعل التعليم أكثر فاعلية.

مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث:

هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين تحصيل طلبة الجموعتين التجريبية والضابطة على الاختبار البعدي تعزى للجنس؟

يشير الجدول (٤)، والتعلق بنتائج تحليل التباين المشترك إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) بين متسطي تحصيل

^(٣) الصغوف مختلطة ، وعدد الطالب يقارب عدد الطالبات، ويقوم على التدريس معلمات فقط.

وأخيراً أشارت النتائج إلى أن هذه الطريقة تحتاج لمزيد من الوقت حتى يتم تفعيلها بالشكل الصحيح، وأن بعض الطلبة لم يتمكنوا منها على الوجه المطلوب، وقد يُعزى ذلك إلى أن هذا الأسلوب طبق في تدريس الطلبة، كأسلوب إضافي إلى أسلوب التدريس العادي، وبالتالي كان هناك ضيقاً في الوقت، وعدم تحكّم البعض من ممارسته والتتمكن منه على الوجه المطلوب.

في ضوء النتائج التي أظهرتها الدراسة يمكن استخلاص التوصيات الآتية:

- تبني استخدام أسلوب المدخل المنظومي في تدريس مادة الرياضيات للصف الأول الأساسي وخاصة، ولصيغة المرحلة الأساسية والمراحل الأخرى بعامة.
- إجراء دراسات مشابهة، وبشكل مستمر على صنوف ومراتب تعليمية أخرى.
- إجراء دراسات مشابهة على باقي المواد الدراسية، بحيث تشمل على عينات عشوائية أكبر حجماً وانتشاراً.
- عقد دورات وورش تدريبية للمعلمين والمهتمين أثناء الخدمة، من أجل تدريّهم، وتنمية اتجاهاتهم نحو استخدام أسلوب المدخل المنظومي في مجال التدريس وال مجالات الأخرى.
- تبني ثقافة المدخل المنظومي من قبل صانعي القرارات التعليمية والتربوية ومتخذيها في الوزارات والمؤسسات والجامعات، من أجل نشرها عبر الوسائل المختلفة، وإدخالها في المناهج والمقررات والبرامج التعليمية.

والمرؤنة من خلال الأشكال المنظومة ورسوماتها، واتجاهات الأسماء ومعانيها، واستخدام الألوان بجميع أشكالها.

كما بيّنت النتائج أن أسلوب المدخل المنظومي يبني تفكير الطلبة ويزيد من سعة أففهم وقدرائهم التعليمية، ويعزّز الباحث ذلك إلى أن هذا الأسلوب يتّسّع إلى المهارات والعمليات بمنظور كلي لا جزئي في إطار منظومي مرتب كل جزء مرتب بالآخر بروابط وعلاقات متباينة، والأجزاء تؤدي إلى الكل بعلاقات وروابط متباينة وواضحة، وبالتالي فهو يحدّد العلاقات بين المفاهيم والعناصر الفرعية من جهة، وبين العمليات التي تستخدم أثناء عملية التدريس من جهة أخرى، وبعد ذلك يطلق العنوان أمام الطلبة للتعبير بمحرية عن العلاقات بين العمليات من خلال رسومات وأشكال وألوان يقوم بها بشكل فردي أو جماعي، وبالتالي فقد تكون هناك أفكار جديدة ونبيلة من إبداعات الطلبة يستفيد منها الطلبة أنفسهم أولاً، والمعلم قائد وموّجه عمليات التعلم والتعليم ثانياً، إضافة إلى أن هذا الأسلوب ينمّي قدرة الطلبة على التحليل والتركيب من أجل تنمية قدراتهم الإبداعية.

ويبيّنت النتائج كذلك أن أسلوب المدخل المنظومي يوفر الوقت والجهد، وقد يكون سبب ذلك أن هذا الأسلوب يلغى عملية تكرار المفاهيم (دراستها أكثر من مرة) في الصف الواحد، ويُسّعى كذلك إلى توضيح العلاقة بين المفاهيم والعناصر المشابهة، ويتم ذلك من خلال تحليل محتوى المادة (المواد) وحذف المكرر منها، وتحديد العلاقات والروابط فيما بينها.

المراجع

١. القرآن الكريم.
٢. البار، حسن بن عبد القادر؛ والكابلي، رضا علي (٢٠٠٤). الفكر المظومي للجودة الشاملة في تطوير التعليم والتعلم الجامعي والبحث العلمي وأثره في كيفية مواجهة تحديات العولمة، ورقة عمل قدمت في المؤتمر العربي الرابع حول "المدخل المظومي في التدريس والتعلم" ، إبريل ٢٠٠٤ م.
٣. البار حسن بن عبد القادر؛ وفهمي، أمين فاروق (٢٠٠٣). العلاقات المنظومة في التعلم والتعليم للصف الأول الثانوي، ورقة عمل مقدمة في مؤتمر الأيوبياك، مالطا، مصر.
٤. حافظ، هالة عزت رياض (٢٠٠٤). أثر استخدام المدخل المظومي في التدريس على التحصيل والاحتفاظ بالتعلم والاتجاه نحو العلوم لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية بأسوان، جامعة جنوب الوادي، مصر.
٥. حسب الله، محمد عبد الرحيم (٢٠٠١). استخدام التدريس المظومي العلاجي في تدريس بعض المفاهيم الرياضية بالمرحلة الإعدادية، جامعة المنصورة، جمهورية مصر العربية.
٦. حوامدة، مصطفى محمود (٢٠٠١). فاعلية المدرسة كمنظمة، المؤتمر العربي الأول حول "الاتجاه المظومي في التدريس والتعلم" ، مركز تطوير تدريس العلوم، وجامعة عين شمس ، ١٧-١٨ فبراير ٢٠٠١ م، القاهرة، جمهورية مصر العربية.
٧. الربابعة، فاطمة عيسى عبد الرحمن (٢٠٠٨). فاعلية استخدام المدخل المظومي في اكتساب المفاهيم العلمية وتنمية مهارات حل المشكلات والتفكير الناقد في مادة العلوم لدى طلبة المرحلة الأساسية في الأردن، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية الدراسات التربوية العليا، جامعة عمان العربية للدراسات العليا، عمان، الأردن.
٨. السعيد، رضا مسعد (٢٠٠٤). مهارات التفكير المظومي، ورقة عمل قدمت في المؤتمر العربي الرابع حول "المدخل المظومي في التدريس والتعلم" ، إبريل ٢٠٠٤ م.
٩. الشريف، كثیر عبد الرحيم (٢٠٠١). المدخل المظومي والبناء المعرفي، الموقع الإلكتروني : <http://tlt.net/79.htm>
١٠. الصباغ، سميكة أحمد وآخرون (٢٠٠٥)، الرياضيات للصف الأول/ الجزء الثاني (٦)، عمان، الأردن: وزارة التربية والتعليم.
١١. عبد الصبور، مني محمد (٢٠٠١). "الاتجاه المظومي وتنظيم المعلومات" المؤتمر العربي الأول حول الاتجاه المظومي في التدريس والتعلم، مركز تطوير تدريس العلوم، جامعة عين شمس، ١٧-١٨ فبراير ٢٠٠١ م، القاهرة، جمهورية مصر العربية.
١٢. عبيد، وليم وآخرون (٢٠٠٥). أثر تدريس وحدة الأحاداد والعشرات وجمع وطرح الأعداد بالمدخل المظومي في تحصيل تلاميذ الصف الأول الابتدائي، ورقة عمل قدمت في المؤتمر العربي

- الخامس حول "المدخل المنظومي في التدريس والتعلم" ، المعقود في جامعة الدول العربية في الفترة ١٦ - ١٧ إبريل ٢٠٠٥، القاهرة ، مصر.
١٣. عليان، شاهر رجبي (٢٠٠٧). أثر استخدام المحتوى المنظومي في تحصيل المفاهيم الفيزيائية، وحل المسألة الفيزيائية، وتنمية مهارات التفكير العلمي لدى طلبة جامعة البلقاء التطبيقية في الأردن، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية الدراسات التربوية العليا، جامعة عمان العربية للدراسات العليا، عمان، الأردن.
١٤. فهمي، أمين فاروق (٢٠٠١). "الاتجاه المنظومي في التدريس والتعلم" المؤتمر العربي الأول حول "الاتجاه المنظومي في التدريس والتعلم" ، مركز تطوير تدريس العلوم، وجامعة عين شمس ، ١٧ - ١٨ فبراير ٢٠٠١، القاهرة، مصر.
١٥. فهمي، أمين فاروق (٢٠٠٥). المدخل المنظومي في تدريس وتعلم الحساب للصف الأول الابتدائي، الوحدتين الثالثة والرابعة، الفصل الدراسي الأول، القاهرة، جمهورية مصر العربية.
١٦. فهمي، فاروق، عبد الصبور، منى (٢٠٠١). المدخل المنظومي في مواجهة التحديات التربوية المعاصرة والمستقبلية، دار المعارف، القاهرة، مصر.
١٧. محمد، فايزه السيد وآخرون (٢٠٠٥). فاعلية التدريس المنظومي في تنمية مهارات القراءة والكتابة لدى تلاميذ الصف الأول الابتدائي، ورقة عمل قدمت في المؤتمر العربي الخامس حول "المدخل المنظومي في التدريس والتعلم" ، المعقود في جامعة الدول العربية في الفترة ١٦ - ١٧ إبريل ٢٠٠٥، القاهرة ، مصر.
١٨. المؤتمر الأردني المصري الأول حول "المدخل المنظومي وتطبيقاته في العلوم المختلفة" الذي عقد في الفترة ٦ - ٧ / ٧ / ٢٠٠٥م، جامعة اربد الأهلية، اربد، الأردن.
١٩. المؤتمر العربي السادس حول "المدخل المنظومي في التدريس والتعلم - نحو التنمية المستدامة في الوطن العربي" الذي عقد في الفترة ١٣ - ١٥ / ٤ / ٢٠٠٦م، جامعة مصر الدولية، القاهرة، مصر.
٢٠. الموقع الإلكتروني لدراسة سعيد جابر المنوفي (٢٠٠٢) <http://www.khayma.com/dr-yousry/Study%20Abs%20Saaed%20Almonofy.htm>
٢١. الموقع الإلكتروني لدراسة بدرية محمد حسنين (٢٠٠٢) <http://www.khayma.com/dr-yousry/Study%20Abs%20Badria%20M%20Hasanen.htm>

ملحق (١)
غوج من أوراق العمل

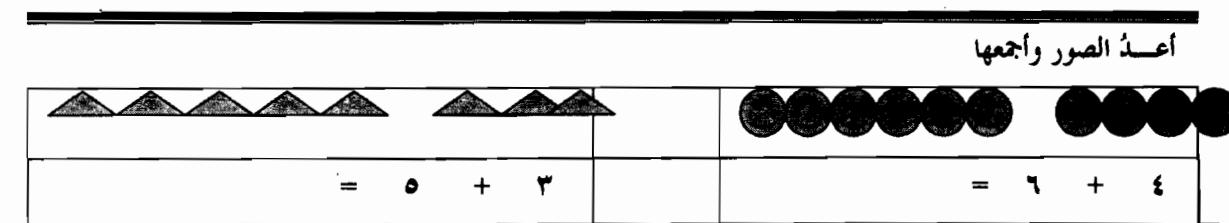
الاسم: الشعبة:

--

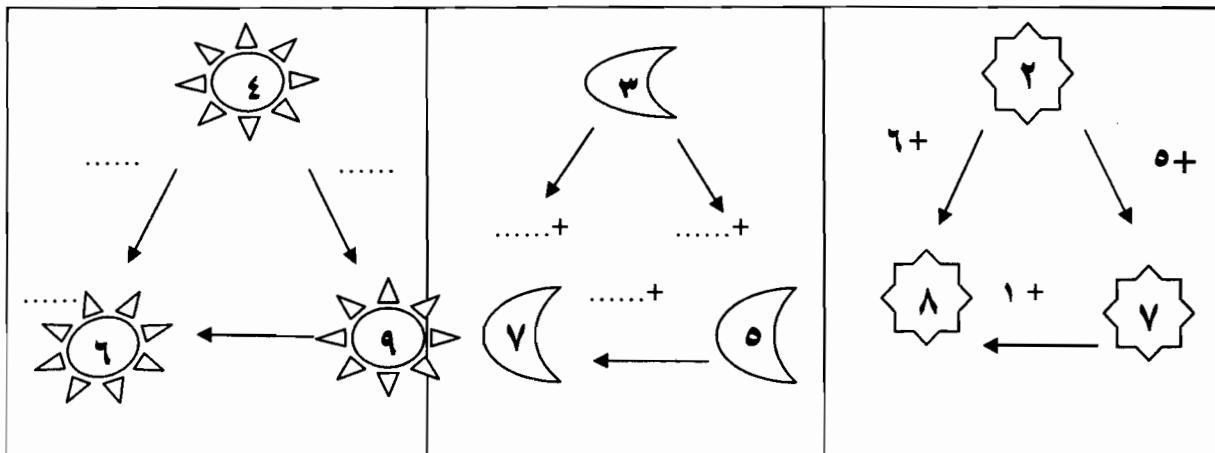
أكتب العدد السابق أو التالي في

١٠		٨	
----	--	---	--

	٧		٥
--	---	--	---



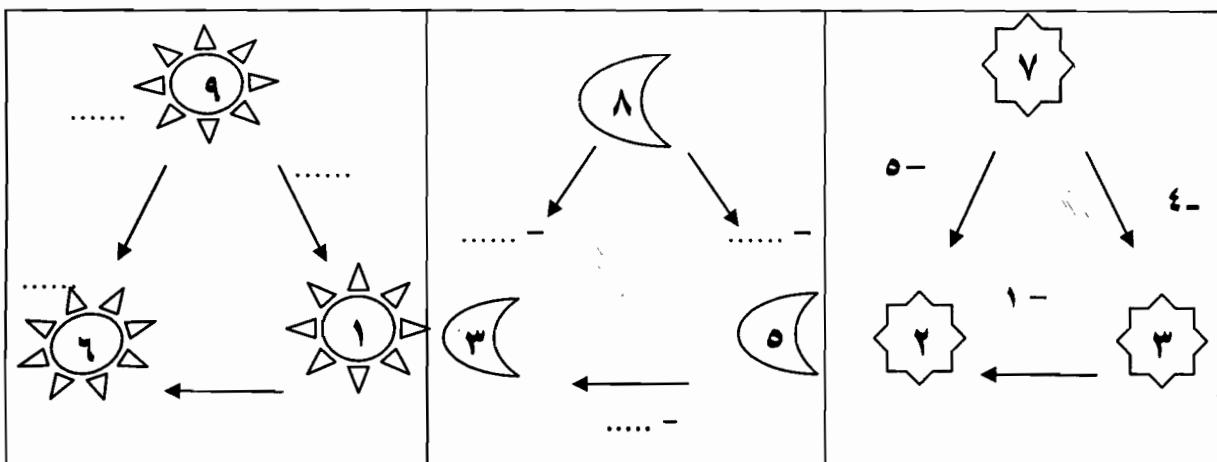
ألعاب وألعاب في المنظومة لأجد العلاقة بين الأرقام الثلاثة كما في المثال:



أحلل المنظومات السابقة كما في المثال:

$6 = \dots + 4$	$6 = \dots + 3$	$7 = 6 + 1$
$9 = \dots + 6$	$7 = \dots + 5$	$8 = 1 + 7$
$9 = \dots + 4$	$7 = \dots + 3$	$8 = 6 + 2$

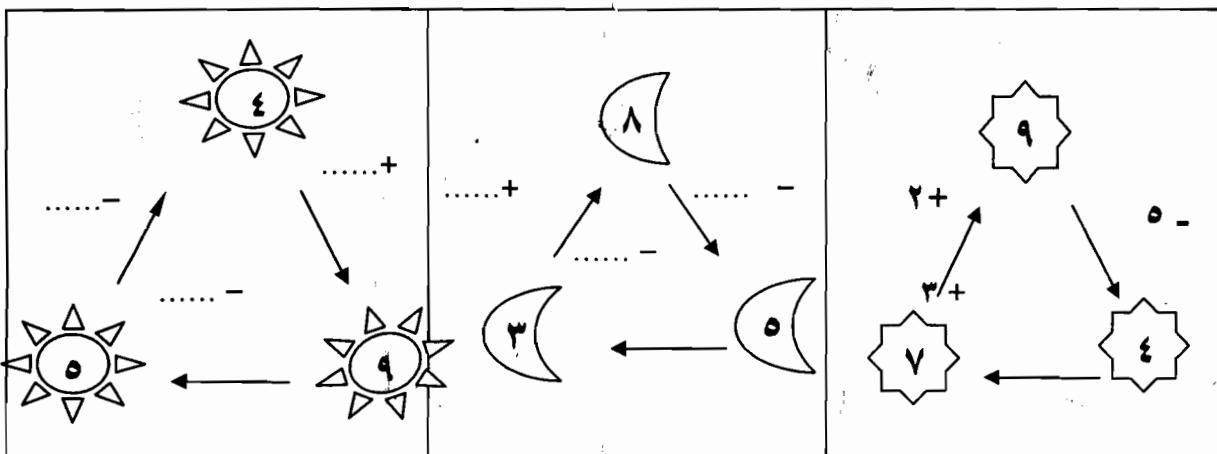
العب وأطرح في المنظومة لأجد العلاقة بين الأرقام الثلاثة كما في المثال :



أحلل المنظومات السابقة كما في المثال :

$6 = \dots - 9$	$5 = \dots - 8$	$3 = 4 - 7$
$1 = \dots - 6$	$3 = \dots - 5$	$2 = 1 - 3$
$1 = \dots - 9$	$3 = \dots - 8$	$2 = 5 - 7$

العب بالجمع والطرح مع المنظومة لأجد العلاقة بين الأرقام الثلاثة كما في المثال :



أحلل المنظومات السابقة كما في المثال :

$9 = \dots + 4$	$5 = \dots - 8$	$4 = 5 - 9$
$5 = \dots - 9$	$3 = \dots - 5$	$7 = 3 + 4$
$4 = \dots - 5$	$8 = \dots + 3$	$9 = 2 + 7$

(٢) ملحق

علامات طلبة الصف الأول الأساسي في مادة الرياضيات في الامتحان القبلي والبعدي

الامتحان البعدي	الامتحان القبلي	الفصل الأول	الجنس	الترتيب
100	50	76	1	1
93	13	87	1	2
93	33	90	1	3
90	17	90	1	4
97	37	94	2	5
93	17	96	2	6
100	67	100	1	7
87	53	99	1	8
90	10	92	2	9
100	87	99	2	10
90	17	91	1	11
100	30	99	2	12
93	60	95	1	13
100	47	97	2	14
100	13	85	2	15
97	43	98	2	16
93	30	99	1	17
90	40	94	2	18
97	67	96	1	19
93	33	90	2	20
100	90	98	1	21
97	73	98	2	22
93	43	94	2	23
100	63	100	1	24
93	27	94	2	25
100	90	99	2	26
93	77	99	1	27
87	87	97	1	28
83	60	96	2	29
97	37	99	2	30
100	87	98	2	31
93	53	99	2	32
93	77	99	2	33
97	27	83	2	34
93	77	99	2	35

يتبع ملحق رقم (٢)				
80	80	95	2	36
100	93	99	2	37
100	63	98	2	38
100	70	97	1	39
100	67	99	2	40
90	80	95	1	41
93	63	95	1	42
100	83	98	1	43
93	77	97	1	44
90	13	95	1	45
97	67	98	2	46
97	10	98	1	47
97	13	99	1	48
90	20	95	1	49
93	77	99	2	50
100	80	98	2	51
93	100	98	1	52
87	80	97	2	53
100	93	98	2	54
				55
				56
				57
				58
				59
				60
				61
				62
				63
				64
93	67	97	2	65
97	37	98	1	66
80	57	95	1	67
87	20	95	1	68
93	10	92	1	69
63	33	92	2	70
93	3	85	1	71
80	27	90	2	72
90	70	98	2	73
77	73	94	2	74
90	67	94	2	75

يتبع ملحق رقم (٢)				
57	20	91	1	76
93	20	96	2	77
70	23	82	2	78
93	53	97	1	79
50	10	79	1	80
90	57	96	2	81
90	17	97	1	82
97	63	96	2	83
60	7	86	1	84
80	63	99	1	85
90	63	99	1	86
97	37	97	1	87
67	0	95	1	88
97	47	98	2	89
97	7	95	1	90
63	20	96	1	91
90	33	99	2	92
93	33	94	2	93
90	53	99	2	94
80	17	95	2	95
90	77	97	1	96
77	10	98	2	97
87	20	93	1	98
83	47	97	1	99
100	87	93	2	100
63	23	85	1	101
97	33	98	1	102
93	60	98	1	103
100	40	97	2	104
93	13	93	2	105
97	53	97	2	106
100	7	98	1	107
87	60	97	1	108
97	77	98	1	109
70	47	93	1	110
97	63	99	1	111
97	23	99	2	112
90	50	98	2	113
93	17	96	1	114
97	80	97	1	115
93	53	99	2	116

يتبع ملحق رقم (٢)				
80	17	95	2	117
83	33	97	2	118
97	67	99	2	119
97	80	97	1	120
97	43	99	2	121
63	23	91	2	122
93	53	95	1	123
73	20	87	1	124
93	37	99	1	125
77	17	97	1	126
83	33	98	1	127
97	57	99	2	128
100	50	98	1	129
93	60	95	1	130
90	7	97	1	131

ملحق (٣)

الاختبار القبلي في وحدة الجمع والطرح ضمن العدد ٩٩ للصف الأول الأساسي

اسم الطالب ----- الشعبة -----

١. أكتب العددين السابق والتالي:

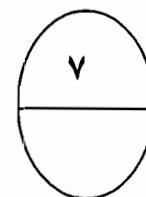
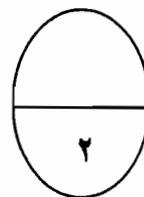
	٩	
--	---	--

٢. أكتب العدد الناقص في المربع:

$$\square = ٥ + ٩ , \quad ٥ = \square + ١$$

$$٩ = \square + \square , \quad \square = ٤ + ٣$$

٣. أكمل الرقم الناقص ليصبح المجموع :



٤. أكمل العدد الناقص في المربع:

$$١٠ = ١ + \square , \quad ١٠ = \square + ٤$$

٥. اجمع إلى العدد ١٠ :

$$\square = ١٠ + ٢ , \quad \square = ٦ + ١٠$$

٦. أوجد ناتج الجمع فيما يلي:

$$\square = ٣ + ٨ , \quad \square = ٩ + ٤$$

$$\square = ٨ + ٩ , \quad \square = ٧ + ٦$$

٧. اكتب ناتج الجمع أو الطرح في كل مما يلي:

$$\begin{array}{r} 4 \\ - 2 \\ \hline \end{array}$$

$$\begin{array}{r} 5 \\ + 3 \\ \hline \end{array}$$

$$\begin{array}{r} 3 \\ - 2 \\ \hline \end{array}$$

$$\begin{array}{r} 5 \\ + 2 \\ \hline \end{array}$$

The effect of using the systematic approach on the first grade students at mathematics

Abstract

Dr.Ali Houriah

The study aimed at recognizing the effectiveness of teaching mathematics for the first grade by using the systematic approach. It also aimed at finding out the rate of achievement variance at mathematics of the same grade but with sex and the method of instruction variances. The study was carried out on a random sample amounted to (131) students distributed among six sections (three section for the control group and the other three ones for the experimental group). Control group was studied using the usual method and the experimental group was studied by using the systematic approach besides the usual method.

After applying the study a cluster of outcomes were reached upon as follow:

- 1) There are between the two means i.e. the achievement of the students of the experimental and the control groups concerning the pre-test which means that the two groups are not equivalent.
- 2) There are significant differences at level ($0.05 = \alpha$) regarding the students' achievement which is attributed to the method of instruction and for the use of the systematic approach.
- 3) The non-existence of significant differences at level sign ($0.05 = \alpha$) is attributed to sex variable.
- 4) The most distinguished viewpoints and notifications that have been taken form the parents and the teachers can be shown as follow:
 - ❖ A new exciting and developed method in teaching.
 - ❖ The students' ability to work out mathematical problems by using more than one way becomes better.
 - ❖ The systematic approach develops the students thinking and enlarges their horizon.
 - ❖ This approach creates a competitive atmosphere for the students to work out mathematical problems.
 - ❖ It shortens the allocated time of instruction.
 - ❖ It organizes the unit of study simply and briefly.
 - ❖ It is noticed that the students enjoy and like using the systematic approach because it is often connect with playing and songs.

اتجاهات معلمي الرياضيات بالمرحلة المتوسطة

نحو استخدام التعليم الإلكتروني في التدريس

الدكتور محمد بن صنت الحري

أستاذ المناهج وطرق تدريس الرياضيات المساعد

كلية المعلمين - جامعة الملك سعود

ملخص الدراسة

هدفت الدراسة إلى تعرف اتجاهات معلمي الرياضيات بالمرحلة المتوسطة نحو استخدام التعليم الإلكتروني في التدريس. وأتبعت الدراسة النهج الوصفي المسحي، وتكونت عينتها من (٧٦) معلماً من معلمي الرياضيات بالمرحلة المتوسطة بالمدارس الحكومية بمدينة الرياض.

وقد أظهرت نتائج الدراسة ما يلي:

١. اتجاهات معلمي الرياضيات بالمرحلة المتوسطة نحو استخدام التعليم الإلكتروني في التدريس إيجابية بدرجة عالية ومتوسط (٤٩٪ من ٥).
٢. عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط اتجاهات عينة الدراسة نحو استخدام التعليم الإلكتروني في التدريس تُعزى لمتغير المؤهل الدراسي (تربوي، غير تربوي).
٣. وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط اتجاهات عينة الدراسة نحو استخدام التعليم الإلكتروني في التدريس تعزى لمتغير سنوات الخبرة؛ وذلك لصالح ذوي الخبرة (من ١٠ سنوات فأكثر).
٤. وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط اتجاهات عينة الدراسة نحو استخدام التعليم الإلكتروني في التدريس تعزى لمتغير الالتحاق بالدورات التدريبية في مجال الحاسوب والإنترنت؛ وذلك لصالح الذين لديهم دورات تدريبية.

وفي ضوء هذه النتائج أوصت الدراسة بجملة من التوصيات من أهمها:

١. توفير متطلبات تطبيق التعليم الإلكتروني في التدريس من (hardware and software).
٢. تدريب المعلمين على برامج التعليم الإلكتروني وكيفية توظيفها في التدريس.
٣. تدريب المعلمين على تصميم الدروس الإلكترونية.
٤. تحديث المعامل المتوافرة في المدارس وتوفير الدعم الفني اللازم لها.
٥. وضع حواجز تشجيعية مادية ومعنوية للمعلمين الذين يستخدمون التعليم الإلكتروني في التدريس.

ينص على "أنه يجب أن تستخدم برامج الرياضيات التعليمية التقنية لمساعدة الطلاب على فهم الرياضيات وإعدادهم لاستخدامها في علم تزداد فيه التقنية".

في حين أوصى الكونغرس العالمي لتعليم الرياضيات في المؤتمر الدولي الشامن لتعليم الرياضيات (ICME-8، 1996) كما تذكر (أبو عميرة، ٢٠٠٠، ص ٤٣-٤٢) أهمية استخدام شبكة الإنترن特 في تبسيط بعض المقررات الرياضية الصعبة مثل التفاضل من خلال تقديمها بطريقة إلكترونية مما يؤدي إلى تقليل اعتماد الطالب على المعلم وزيادة قدرته على التعلم الذاتي والاكتشاف.

كما أوصى المجلس القومي لتعليم الرياضيات National Council of Teacher of Mathematics بضرورة توفير حاسوب متصل بشبكة الإنترنت لكل معلم رياضيات؛ لاستخدامه في أداء المهام التعليمية وغير التعليمية، وأيضاً تزويد حجرة تدريس الرياضيات بمحاسوب متصل بشبكة الإنترنـت لاستخدامات المعلم والطلاب (Friedman, 1999)، ويؤكد (Lants, 2004) ضرورة تفعيل معلم الرياضيات التعليم الإلكتروني من خلال تصميم موقع بنفسه حتى يكون محتوى الموقع مرتبـاً بالمنهج الذي يقوم المعلم بتدريسيـه، ويقدم التغذـية الراجـعة لطلابـه من حلالـه.

وغياباً عن القول إن الدور الذي يضطلع به المعلم في التعليم بشكل عام دور مهم للغاية لكونه أحد أركان العملية التعليمية، وبقدر ما يملك من الخبرات العلمية والتربيوية، وأساليب التدريس الفعالة، يستطيع أن يساعد الطلاب ويخرج طلاباً متفوقين ومبعدين، فللملهم دور حاسم في العملية التعليمية-العلمية بوجه عام، ولعلم الرياضيات دور متميز بوجه خاص باعتباره مسئولاً مسئولة مباشرة عن تحقيق الأهداف الاستراتيجية لهذه المادة.

مقدمة:

شهد العالم في نهاية القرن الماضي تقدماً كبيراً في تطور المعرف والعلوم نتيجة التقدم المتسارع في علوم الحاسوب وشبكات المعلومات والتكنولوجيا الرقمية وسرعة انتشار استخدام شبكة الإنترنت وتطبيقاتها في جميع المجالات السياسية والاقتصادية والتربيوية وغيرها، مما كان له الأثر البارز في مساعدة الطلاب بما دفع الكثير من المجتمعات إلى إدخال تغييرات ملموسة في منظومات تعليمها وأساليب تفكيرها وطرق حياتها.

ونتيجة للتطور التقني المذهل، وتحقيقاً لفكرة استمرارية التعلم ودوماه مدى الحياة، ومواكبة لروح العصر وما فرضه من ضرورة في التغيير والتجديـد، آضـحـى استخدام التعليم الإلكتروني أمراً ضرورياً ولازماً لمسـابـرة متطلـبات هذا العـصـر.

وقد أوضح عدد من التربويين أهمية التعليم الإلكتروني، حيث أشار (الموسى والبارك، ٢٠٠٥م، ص ١١٧-١٢١) إلى أنه يمكن من الاتصال بين الطلبة بعضهم البعض، والطلبة والمعلم، ويسهم في تحقيق المساواة، ويوفر المناهج طول اليوم، في حين أكد كثير من الدراسات أهمية التعليم الإلكتروني ومن ذلك دراسة (التركي، ٢٠٠٣م، ص ٨) التي أوضحت أن التعليم الإلكتروني سيعطي أفضلية في متابعة عملية التعليم والتدريب بما نسبته ٥٦٠-٥٠٪، كما سيؤدي إلى زيادة في نسبة التحصيل تراوحت ما بين ٤٥٪-٥٦٪، في حين أشارت دراسات كل من ديفيدسون وتوميكس (davidson&tomic, 1994) ورييس (Reis,1995) إلى أن استخدام الإنترن特 وببرامج الحاسب ذي الوسائط المتعددة قد أشبع حاجات المتعلمين. ونظراً لأهمية استخدام التقنية في تعليم الرياضيات فقد حدثت الجمعية الوطنية لعلمي الرياضيات (NCTM)، كما يذكر ذلك (المقوشي، ٢٠٠٠م، ص ٤٥٦-٤٥٧) معايير الرياضيات المدرسية وضمنتها مبدأ التقنية والذي

للعمل بداعية وجهد أكبر مما لو كان الاتجاه سلبياً أو محايداً (العمري، ١٩٩٧ م).

مشكلة الدراسة:

يشكل التعليم الإلكتروني كما يرى (تساشيل، ٢٠٠٢ م) تحدياً للتربويين وللمجتمع بأسره، لذا بات من المهم مواكبته والتعامل معه، بل إن فجوة الغد ستكون بين الفاعلين في المجال الإلكتروني وبين المتلقين لهذا الفعل، وبين أناس يقررون خيارات الاتصال المناسبة لصالحهم وآخرين يتزرون بما يعليه عليهم هزلاء، بين المستجين للتكنولوجيا والمستهلكين لها.

ومنا أن التعليم الإلكتروني خياراً لابد منه فقد بادرت وزارة التربية والتعليم بالمملكة العربية السعودية بتطبيق التعليم الإلكتروني في بعض مدارسها وفي مناطق مختلفة من بينها منطقة الرياض، حيث تم تطبيق التعليم الإلكتروني في عدد من مدارسها في الفصل الدراسي الأول للعام الدراسي ١٤٢٨ / ١٤٢٩ هـ، وتحت إشراف الباحث عندما كان رئيساً لقسم التعليم الإلكتروني بالإدارة العامة للتعليم بمنطقة الرياض، وقد لاحظ الباحث من خلال مقابلته لبعض معلمي الرياضيات تذمر بعض المعلمين، وتغففهم من تطبيق التعليم الإلكتروني، واعتقادهم بأنهم غير جاهزين لتطبيقه، وأنه عبء إضافي عليهم، وأنه قد يقلل من أهمية دور المعلم، بل إن البعض يرى إنه قد يجعل معلمه، وحيث إن نجاح التعليم الإلكتروني كما يرى (الهادي ٢٠٠٥ م، ص ١١٠) يعتمد على قدرة وكفاءة واتجاهات المعلمين المناظر لهم تقديم هذا النوع من التعليم العصري.

لذا برزت مشكلة هذه الدراسة والتي تبحث في: اتجاهات معلمي الرياضيات بالمرحلة المتوسطة بمدينة الرياض نحو استخدام التعليم الإلكتروني في التدريس.

وفي التعليم الإلكتروني تزداد أهمية المعلم ويعظم دوره، بخلاف ما يظنه البعض من أن التعليم الإلكتروني سيؤدي في النهاية إلى الاستغناء عن المعلم وإلغاء دوره تماماً. بل إن التعليم الإلكتروني لا يحتاج إلى شيء بقدر حاجته إلى المعلم الماهر المتقن لأساليب ومهارات التعليم الإلكتروني، المتمكن من مادته العلمية، الراغب في التزود بكل حديث في مجال تخصصه، المؤمن بررسالته أولاً ثم بأهمية التعلم المستمر، وهذا ما يؤكدده (التردمي، ٢٠٠٤ م، ص ١٧٤) بقوله: "إن المعلم الذي يصبح معلماً يستخدم التعليم الإلكتروني يحتاج إلى إعادة الصياغة الفكرية لديه، فيقتضي من خلاها بأن طرق التدريس التقليدية يجب أن تتغير لتكون متناسبة مع الكم المعرفي الهائل التي تتعجب به كافة المجالات، ولابد من أن يقتضي بأنه لن يصنع وحيداً رجال المستقبل الذي يعول عليهم المجتمع، لذا فلا بد للمعلم من إدراك الاتجاهات الحديثة في التعليم والعوامل المؤثرة فيها ومنها التعليم الإلكتروني الاتجاه الأبرز في هذا العصر. ويرى (الغرا ٢٠٠٣ م، ص ٢٤) أن التعليم الإلكتروني يحتاج إلى المعلم الذي يعي أنه في كل يوم لا تزداد فيه خبرته ومعرفته ومعلوماته واتجاهاته نحو الاتجاهات الحديثة في التعليم فإنه يتاخر سنوات وسنوات، لذا فمن المهم جداً إعداد المعلم بشكل جيد حتى يصل إلى هذا المستوى الذي يتطلبه التعليم الإلكتروني، ولكي يكون دور المعلم فعالاً عند تطبيق التعليم الإلكتروني يجب أن يمتلك الاتجاهات الإيجابية نحو هذا النوع من التعليم ويجمع بين التخصص والخبرة؛ وذلك لأن يكون مؤهلاً تأهيلاً جيداً ومكتسباً الخبرة اللازمية لصقل تجربته.

ونظراً لما للمعلم من أهمية بالغة في دعم وإنجاح الاتجاهات الحديثة في العملية التعليمية، فإنه ينبغي امتلاكه الاتجاهات الإيجابية نحو هذه المستحدثات والمستجدات، مما يعني أهمية دراسة اتجاهات المعلمين نحو استخدام التعليم الإلكتروني كواحد من أحدث الاتجاهات في العملية التعليمية باعتبار الاتجاه الإيجابي لدى الفرد الذي يدعمه

إذا تناول أحد أهم أركان العملية التعليمية وهو المعلم.

بناء مقاييس لقياس اتجاهات معلمي الرياضيات نحو استخدام التعليم الإلكتروني في التدريس.

إذا تأثر مسيرة وملبية لاتجاهات وزارة التربية في المملكة العربية السعودية نحو التحول إلى التعليم الإلكتروني، وال الحاجة للدراسات في هذا المجال.

الكشف عن اتجاهات معلمي الرياضيات نحو استخدام التعليم الإلكتروني في التدريس، مما يساعد المسؤولين في وزارة التربية على رسم السياسات والخطط المتعلقة بهذا المجال.

حدود الدراسة:

تم إجراء الدراسة في إطار الحدود التالية:
الحدود المكانية: معلمو الرياضيات بالمدارس

المتوسطة الحكومية بمدينة الرياض.

الحدود الزمانية: الفصل الدراسي الأول للعام الدراسي ١٤٢٩ / ١٤٣٠ هـ.

الحدود الموضوعية: تقتصر هذه الدراسة على تعرف اتجاهات معلمي الرياضيات نحو استخدام التعليم الإلكتروني في التدريس.

مصطلحات الدراسة:

- الاتجاه: يعرفه (الحارثي، ١٩٩٢م، ص ٥٣) بأنه "استعداد وقين عقلي وعصبي خفي ومستعلم حول الخبرة للاستجابة بانتظام بطريقة محبة أو غير محبة فيما يتعلق ب موضوع الاتجاه "

ويعرف الباحث الاتجاه نحو استخدام التعليم الإلكتروني إجرائياً في هذه الدراسة بأنه: مقدار الدرجة التي يحصل عليها معلم الرياضيات في المقياس المحدد لقياس اتجاهاته نحو التعليم الإلكتروني

أسئلة الدراسة:

تحاول الدراسة الإجابة عن الأسئلة التالية:

١. ما اتجاهات معلمي الرياضيات بالمرحلة المتوسطة بمدينة الرياض نحو استخدام التعليم الإلكتروني ؟
٥. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوازنات اتجاهات معلمي الرياضيات بالمرحلة المتوسطة بمدينة الرياض نحو استخدام التعليم الإلكتروني تعزى لتغير نوع التأهيل (تربوي - غير تربوي)؟
٦. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوازنات اتجاهات معلمي الرياضيات بالمرحلة المتوسطة بمدينة الرياض نحو استخدام التعليم الإلكتروني تعزى لتغير سنوات الخبرة؟

٧. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوازنات اتجاهات معلمي الرياضيات بالمرحلة المتوسطة بمدينة الرياض نحو استخدام التعليم الإلكتروني تعزى لتغير الدورات التدريبية في مجال الحاسوب والإنترنت؟

أهداف الدراسة:

هدفت الدراسة إلى:

١. بناء مقاييس لاتجاهات معلمي الرياضيات نحو استخدام التعليم الإلكتروني في التدريس.
٢. تعرف اتجاهات معلمي الرياضيات بالمرحلة المتوسطة نحو استخدام التعليم الإلكتروني في التدريس.

أهمية الدراسة:

تكمّن أهمية الدراسة، فيما يلي:

١. إذا تناول موضوعاً ذو أهمية بالغة وهو التعليم الإلكتروني، باعتباره أحد أهم وأحدث الاتجاهات في العملية التعليمية.

٣. المكون السلوكي: وهو عبارة عن مجموعة الاستجابات السلوكية التي يقوم بها الفرد، والمتواقة مع البني الانفعالية التي توصل إليها في المرحلتين السابقتين نحو موضوع أو قضية معينة (الجهوري، ٢٠٠١).

أنماط الاتجاه:

يمكن تصنيف الاتجاه إلى ثلاثة أنماط، على النحو التالي:

١. الاتجاه الإيجابي: وهو الاتجاه الذي يوافق أو يقبل أو يؤيد فكرة أو موضوع معين.
٦. الاتجاه السلبي: وهو الاتجاه الذي يرفض أو لا يقبل أو لا يؤيد فكرة أو موضوع معين.
٧. الاتجاه المايد: وهو عدم قدرة الفرد على تحديد موقفه، وحيزته بين سلوك الرفض أو القبول لفكرة أو موضوع معين. (الصبعي، ٢٠٠١).

أدوار معلم الرياضيات في نظام التعليم الإلكتروني:

التعليم الإلكتروني لا يعني إلغاء دور المعلم بل يصبح دوره أكثر أهمية وأكثر صعوبة فهو شخص مبدع ذو كفاءة عالية يدير العملية التعليمية باقتدار، ويعمل على تحقيق طموحات التقدم والتقييم، لقد أصبحت مهنة المعلم مزيجاً من مهام القائد ومدير المشروع الباحثي والناقد والموجه.

ولكي يكون دور المعلم فعالاً يجب أن يجمع المعلم بين التخصص والخبرة والاتجاه الإيجابي؛ وذلك لأن يكون مؤهلاً تأهيلاً جيداً ومكتسباً الخبرة الازمة لصقل تجربته في ضوء دقة التوجيه الفني. ولا يحتاج المعلمن إلى التدريب الرئيسي فحسب بل والمستمر من زملائهم لمساعدتهم على تعلم أفضل الطرق لتحقيق التكامل بين التكنولوجيا وبين تعليمهم. ولكي يصبح دور المعلم مهماً في توجيه طلابه الوجهة الصحيحة للاستفادة القصوى من التكنولوجيا يرى

في هذه الدراسة والتي تعبّر عن مدى قبوله أو رفضه لاستخدام التعليم الإلكتروني في التدريس.

- التعليم الإلكتروني: يعرفه (الخان، ٢٠٠٥، ص ١٨) بأنه "طريقة إبداعية لتقديم بيئة تفاعلية، متغيرة حول المتعلمين، ومصممة مسبقاً بشكل جيد، ويسيرة لأي فرد، وفي أي مكان، وأي وقت باستعمال خصائص ومصادر الإنترن特 والتقنيات الرقمية بالتطابق مع مبادئ التصميم التعليمي المناسبة لبيئة التعلم المفتوحة، والمرنة، والموزعة".

ويعرف الباحث التعليم الإلكتروني إجرائياً في هذه الدراسة بأنه: التعلم باستخدام وسائل الاتصال الحديثة المعتمدة على الحاسوب والإنترنوت التي يستخدمها المعلمون ويستخدمون المتعلمين على استخدامها للوصول لمصادر المعرفة المتعددة المهم الوصول للمعلومة بالاعتماد على الحاسوب والإنترنوت بأسهل الطرق الممكنة.

الإطار النظري والدراسات السابقة:

أولاً: الإطار النظري

مكونات الاتجاه:

الاتجاه مفهوم مركب يتكون من ثلاثة مكونات رئيسية، هي:

١. المكون المعرفي: وهو عبارة عن المعلومات والحقائق والخبرات والمعتقدات المتواقة لدى الفرد عن موضوع الاتجاه، والتي وصلت إليه بوساطة التربية أو التنشئة أو عن طريق خبراته المباشرة.
٢. المكون العاطفي (الانفعالي): ويشير إلى شعور عام يؤثر في استجابة الفرد من قبول أو رفض فكرة أو موضوع أو موقف معين، ويتضمن مشاعر الحب والكراهية أو الارتياح من عدمه حيال القضية أو الفكرة أو الموضوع المطروح.

وتطبيق التعليم الإلكتروني في ممارسته التعليمية ، يمكن تحديد مواصفاته بالاستفادة (جودة والسرطاوي

٣، ص ١٤٣-١٤٤)، بما يلي:

١. اعتماد المعلم على الحاسوب والإنترنت باعتبارهما وسائل تعليمية رئيسية في عملية التدريس وامتلاك اتجاهات إيجابية نحوهما والقدرة على نقل هذه الاتجاهات للمتعلمين.
٢. أن يتحول دور المعلم من التلقين والسيطرة على الموقف التعليمي إلى التوجيه والتنظيم للموقف التعليمي.
٣. زيادة معرفة المعلم بخصائص الطلاب النفسية ومطالبهم الوجدانية والعقلية والجسمية.
٤. حدوث تطور في طرائق وأساليب التدريس التي يستخدمها بحيث لا يصبح هناك مكان ودور للمعلم التقليدي.
٥. التحول إلى استخدام الواقع المخصص لتعليم مادة الرياضيات عبر الإنترت، مع الاحافظة على أسلوبه وطريقته المثلثي في إيصال المعلومات التي اعتاد عليها الطلبة.
٦. تنظيم مواعيده والمواعيد المرتبطة بالطلبة من خلال الموقع الإلكتروني للمؤسسة التعليمية أو الموقع الشخصي إن وجد.
٧. تحديد بعض المنتديات العلمية التي تختص مادة الرياضيات، وتحث الطلبة على المشاركة فيها.
٨. التحدث المستمر للمحتوى العلمي لادة الرياضيات على الموقع وتصويب الأخطاء إن وجدت.
٩. إعداد الدروس النموذجية الإلكترونية في مادة الرياضيات وإضافتها إلى الموقع.
١٠. أن يكون لدى المعلم كفاية متميزة في مجال الاتصال والتواصل الإنساني.

(سالم ٢٠٠٤م، ص ص ٢٩٩-٣٠٠) أن عليه القيام بالأدوار التالية:

١. أن يعمل على تحويل غرفة الصف الخاصة به من مكان يتم فيه انتقال المعلومات بشكل ثابت، وفي اتجاه واحد من المعلم إلى الطالب إلى بيئة تعلم قناع بالдинاميكية وتحمّل حول الطالب، حيث يقوم الطلاب مع رفقائهم على شكل مجموعات في كل صفوفهم، وكذلك مع صفوف أخرى من حول العالم عبر الإنترت.
٢. أن يطور فهما عملياً حول صفات واحتياجات المتعلمين.
٣. أن يتبع مهارات تدريسية تأخذ بعين الاعتبار الاحتياجات والتوقعات المتنوعة والمبنية للمتعلمين.
٤. أن يطور فهما عملياً لـ تكنولوجيا التعليم مع تركيزه على الدور التعليمي الشخصي له.
٥. أن يعمل بكفاءة كمرشد ووجه حاذق للمحتوى التعليمي.

وما لا شك فيه إن دور المعلم سوف يبقى للأبد وسوف يصبح أكثر صعوبة من السابق، فالتعليم الإلكتروني لا يعني استخدام الحاسوب أو تصفح الإنترت بطريقة مفتقرة، ولكن بطريقة محددة وبتوجيه لاستخدام المعلومات الإلكترونية، وهذا يعتبر من أهم أدوار المعلم. ولأهمية دوره في التعليم الإلكتروني يجب عليه أن يكون منفتحاً على كل جديد وبرونة تمكنه من الإبداع والابتكار.

مواصفات معلم الرياضيات في نظام التعليم الإلكتروني:
يرى الباحث بأن معلم الرياضيات يجب أن ينظر للتعليم الإلكتروني على أنه خيار جديد يساند دوره في إنشاء جيل واع يحمل مشاعل العلم والمعرفة، ومواكباً لما يشهده العالم من تسارع تقني وتحول رقمي، لذا فإن معلم الرياضيات الناجح تقنياً والذي يرغب بمواكبة العصر

- يخفف عن معلم الرياضيات الأعباء الإدارية المتمثلة في استلام التعاميم من الإدارة المدرسية أو مشرف المادة واستلام الواجبات من الطلاب، حيث أصبح من الممكن إرسال واستلام كل هذه المهام عن طريق أدوات التعليم الإلكتروني.
- يوفر للمعلم متسعًا من الوقت لإعداد البرامج المناسبة لطلابه، والاطلاع على الواقع ذات العلاقة وتوجيه الطلاب إليها.
- يتيح للمعلم تقديم التغذية الراجعة لطلابه في أي وقت ومن أي مكان توافر فيه أدوات التعليم الإلكتروني.
- يتيح فرصة أكبر لمعلم الرياضيات لتنمية قدراته ومهاراته من خلال التواصل مع زملائه المعلمين والمرشفين المختصين في تعليم الرياضيات عن طريق أدوات التعليم الإلكتروني.

ثانيًا: الدراسات السابقة

(أ) الدراسات العربية

- (١) دراسة عبادة (١٩٩٩م)
- هدفت هذه الدراسة إلى: تعرف مدىوعي المعلمين والطلاب بأهمية الشبكة العالمية للمعلومات في مجال التعليم، ومدىاستفادتهم من استخدام هذه الشبكة، بالإضافة إلى أهم المشكلات التي قد تعيق استخدامهم لها.
- وتكونت عينة الدراسة من ٦٨ معلماً بمختلف التخصصات.

و جاءت أهم نتائج الدراسة على النحو التالي:

١. مصدر معرفة المعلمين بالإنترنت وبنسبة ٦٠.٣% كان عن طريق الكتب الخارجية والصحف، عن ٣٥.٥% طريق التلفزيون و ١٤.٢% عن طريق الدورات التدريبية.

- ١١. تشجيع الطلبة على تفعيل الموقع بالمشاركات المستمرة؛ وذلك من خلال الإعلان عن الطلبة المتميزين في هذا الجانب والإشادة بهم.
- ١٢. زيادة التعاون البناء مع زملائه وأفراد المجتمع المدرسي والمجتمع المحلي في القيام بالمسؤوليات الملقاة على عاتقهم.

أهمية التعليم الإلكتروني لعلم الرياضيات:

يتضمن معلم الرياضيات من الأعباء الملقاة عليهم والمتمثل ببعضها في النصاب التدريسي الكبير (٤٢ حصة في الأسبوع) والتكليفات المتعلقة بالأنشطة والإشراف وغيرها من الأعمال الموكلة للمعلم، فضلاً عن طول مقرر الرياضيات، وكثافة المادة العلمية وصعوبتها على المتعلم، وكثرة أعداد الطلاب في الفصل، مما يحد من فاعلية المعلم، وينعكس سلباً على تحصيل المتعلم، ويرى الباحث أن التعليم الإلكتروني ظهر ليخفف من هذه الأعباء ويقدم العديد من الفوائد لعلم الرياضيات، ويمكن ذكر أهم هذه الفوائد، فيما يلي:

- لا يضطر معلم الرياضيات إلى تكرار الشرح لمرات عديدة: حيث يكون الشرح لموضع الدرس متاحاً على موقع المؤسسة التعليمية أو الموقع الشخصي للمعلم، فيعود إليه المتعلم عند الحاجة، ويتعلم حسب قدراته وإمكاناته ولا يرجع للمعلم إلا فيما يستعصي عليه فهمه.
- يتيح لمعلم الرياضيات توجيه طلابه كل حسب حاجته خارج أوقات العمل الرسمي، وفي وقت الفراغ لديه، مما يقلل من الأعباء أثناء وقت المذاكرة الدراسية.
- يتيح لمعلم الرياضيات استقبال استفسارات وأسئلة طلابه وأولياء أمورهم خارج أوقات الدوام الرسمي، والرد عليها، مما يجعله يحافظ على وقته أثناء اليوم الدراسي.

- وجاءت أهم نتائج الدراسة على النحو التالي:
١. عدم وجود فروق دالة إحصائيًّا عند مستوى (٥٠,٥٠) بين مجموعات عينة الدراسة في جميع محاور الدراسة وفقًا لاختلاف المؤهل العلمي (ماجستير – بكالوريوس – كلية متوسطة – أخرى).
 ٢. وجود فروق دالة إحصائيًّا عند مستوى (٥٠,٥٠) بين مجموعات عينة الدراسة في المخور الأول والثاني للدراسة وفقًا لاختلاف التخصص (أدبي – علمي دون الحاسوب الآلي) – علمي (حاسوب آلي فقط) – أخرى، لصالح أصحاب التخصص العلمي (حاسوب آلي فقط).
 ٣. وجود فروق دالة إحصائيًّا عند مستوى (٥٠,٥٠) بين مجموعات عينة الدراسة في المخور الثالث للدراسة وفقًا لاختلاف التخصص (أدبي – علمي دون الحاسوب الآلي – علمي (حاسوب آلي فقط – أخرى)، لصالح المعلمين أصحاب التخصصات الأدبية والتخصص العلمي (دون الحاسوب الآلي) والأخرى (الذين لم يذكروا تخصصهم).
 ٤. عدم وجود فروق دالة إحصائيًّا بين مجموعات عينة الدراسة في المخور الثالث للدراسة المعوقات التي تحد من استفادة معلمي المرحلة الثانوية بمدينة الرياض من الشبكة العالمية للمعلومات "الإنترنت" وفقًا لاختلاف سنوات الخبرة في التعليم.
- دراسة الزهراي (٢٠٠٥)**
- هدفت هذه الدراسة إلى تعرف واقع استخدام الحاسوب الآلي والإنترنت في تدريس الرياضيات بالمرحلة الثانوية من حيث الاستخدام، والمعوقات، والاتجاهات نحو استخدام الحاسوب الآلي والإنترنت في تدريس الرياضيات.
- تكونت عينة الدراسة من ١٥٨ معلمًا و ١٥٩ مشرقاً تربوياً.

٢. ارتفاع نسبة استخدام الإنترت بين معلمي اللغة الإنجليزية، يليهم معلمي العلوم، ثم معلمي الدراسات الاجتماعية فمعلمي اللغة العربية وأخيرًا معلمي الرياضيات.
٣. معظم المعلمين يفضلون استخدام الإنترت في الاطلاع على معلومات مهمة وحديثة.
٤. أهم المشكلات التي تواجه المعلمين عند استخدام الإنترت هي:
 - قلة عقد الدورات التدريبية.
 - مشكلة اللغة التي تعامل بها الشركة.
 - بطء الشبكة.

- دراسة العبيد (٢٠٠٢)**
- هدفت هذه الدراسة إلى، ما يلي:
١. تعرف مدى استفادة معلمي المرحلة الثانوية بمدينة الرياض من الشبكة العالمية للمعلومات "الإنترنت".
 ٢. تعرف السبل والطرق التي تمكن معلمي المرحلة الثانوية بمدينة الرياض من الاستفادة من الشبكة العالمية للمعلومات "الإنترنت".
 ٣. تعرف المعوقات التي تحد من استفادة معلمي المرحلة الثانوية بمدينة الرياض من الشبكة العالمية للمعلومات "الإنترنت".

- وتكونت عينة الدراسة من:
- (أ) ٣٠ % يمثلون (٦٩٢ معلماً) من معلمي المرحلة الثانوية الحكومية بمدينة الرياض جميع التخصصات عدا تخصص الحاسوب الآلي.
 - (ب) جميع معلمي الحاسوب الآلي في المرحلة الثانوية في المدارس الحكومية النهارية بمدينة الرياض، وقد بلغ عددهم (١٢٤ معلماً).
- وتم اختيار عينة الدراسة بالطريقة العشوائية العنقودية.

- وجاءت أهم نتائج الدراسة على النحو التالي:
١. اتجاهات أعضاء هيئة التدريس نحو استخدام تقنية المعلومات إيجابية بدرجة جيدة، ولديهم رغبة في تعلم البرامج الحاسوبية وتوظيف التقنية في التعليم الجامعي.
 ٢. اتجاهات أعضاء هيئة التدريس نحو التدريب أثناء الخدمة إيجابية بدرجة متوسطة، ولديهم رغبة التدريب في مجال تقنية المعلومات والاتصالات ودمجها في التعليم الجامعي.
 ٨. وجود بعض الصعوبات التي تحول دون توظيف أعضاء هيئة التدريس لتقنية المعلومات في التدريس الجامعي ومن أهاها: عدم تدريب أعضاء هيئة التدريس على استخدام الحاسوب وتوظيفه في العملية التعليمية، عدم تدريب أعضاء هيئة التدريس على إنتاج البرامج التعليمية المناسبة لموادهم، عدم توافر الأجهزة المطلوبة، عدم توافر معامل الحاسوب.

ب) الدراسات الأجنبية

(Smith , 1995) دراسة سميث

هدفت الدراسة إلى تحديد العلاقة بين اتجاهات المدرسين في المرحلة الثانوية وتكنولوجيا التعليم، واستعمالهم الحقيقي لتكنولوجيا التعليم، من ناحية، ومتغيرات الجنس والعمر، والدرجة العلمية والخبرة في مجال التدريس، والخبرة في مجال تكنولوجيا التعليم من ناحية أخرى.

و تكونت عينة الدراسة من (٢٧٧) معلماً من معلمي المرحلة الثانوية في مختلف التخصصات.

- وجاءت أهم نتائج الدراسة على النحو التالي:
١. هناك علاقة إيجابية بين كمية التدريب في مجال تكنولوجيا التعليم، وكل من الاتجاه نحو تكنولوجيا التعليم واستعمال التقنيات في التعليم.

وجاءت أهم نتائج الدراسة على النحو التالي:

١. استخدام الحاسوب الآلي في أداء الأعمال المكتبية المتعلقة بتدريس الرياضيات بشكل عام كان متواصلاً ما عدا استخدامه في كتابة أسئلة الاختبارات وإعداد قوائم بأسماء الطلاب حيث كان الاستخدام مرتفعاً بدرجة عالية.
 ٢. استخدام الحاسوب الآلي كان متدنياً وبدرجة كبيرة في جميع مجالات استخدامه كوسيلة تعليمية، وكذلك في تقويم تحصيل الطلاب ما عدا استخدامه في تصميم خطابات وشهادات شكر للمتفوقين حيث كان الاستخدام متواصلاً.
 ٣. استخدام الإنترنت والاستفادة من خدماته في تدريس الرياضيات كان بشكل عام متوسط.
 ٤. من أبرز معوقات استخدام الإنترنت في التدريس: قلة التدريب على استخدام خدمات الإنترنت في التدريس، عدم كفاية وقت الحصة لاستخدام الإنترنت في التدريس، ضعف مستوى اللغة الإنجليزية لدى المعلمين، بطيء عمل الشبكة.
 ٥. اتجاهات المعلمين نحو استخدام الإنترنت في تدريس الرياضيات إيجابية وبدرجة عالية.
- (٤) دراسة الموسى (٢٠٠٨)
- هدفت هذه الدراسة إلى تعرف اتجاهات أعضاء هيئة التدريس بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية نحو كل من (تقنية المعلومات - التدريب أثناء الخدمة - الصعوبات التي تقف أمام استخدام الحاسوب والمعلوماتية في الجامعة).

و تكونت عينة الدراسة من (٥٥٩) من أعضاء هيئة التدريس بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.

- وجاءت أهم نتائج الدراسة على النحو التالي:
١. ٦٠٪ من المعلمين و ٤٠٪ من أعضاء الهيئة التدريسية لا يستخدمون الإنترن特 في التدريس على الإطلاق، على الرغم من أن جميع الكليات ومعظم مدارس المراحل العليا ترتبط بشبكة الإنترن特.
 ٢. أكد أفراد الدراسة أنه سيكون هناك مستقبلاً واعداً واستخداماً متزايداً للإنترنط في التعليم.

(٨) دراسة أكبابا وكوروباكاك

(Akababa And Kurubacak, 1998)

هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن اتجاهات المدرسين نحو تكنولوجيا التعليم، وتحديد الآليات المناسبة لتطوير تلك الاتجاهات نحو الإيجابية.
و تكونت عينة الدراسة من (٢٠) مدرساً من جامعة سننسناتي.

- وجاءت أهم نتائج الدراسة على النحو التالي:
١. يعتقد المدرسون أن تفيدة أعمالهم باستخدام تكنولوجيا المعلومات يتم بشكل أكثر فاعلية.
 ٢. يعتقد المدرسون بأن استخدام تكنولوجيا المعلومات يتطلب وقتاً أطول.
 ٣. يحتاج المدرسون إلى مزيد من التدريب والدورات التدريبية في مجال توظيف تكنولوجيا المعلومات في التدريس.
 ٤. يحتاج المدرسون إلى الدعم الفي والمادي المناسبين لتوفير التجهيزات اللازمة لاستخدام وتوظيف تكنولوجيا المعلومات في التدريس.

(٩) دراسة كاستلاني (Castellany, 1999)

هدفت هذه الدراسة إلى إيضاح أثر مقرر تعليمي حول استخدام الإنترنط في التعليم على اتجاهات معلمين

- لم تكشف الدراسة عن وجود علاقة بين متغيرات (الجنس والعمر والدرجة العلمية والخبرة) ومتغيري استخدام التكنولوجيا في التعليم والاتجاه نحوها.

(٦) دراسة ماكس ويل (Maxwell, 1997)
هدفت هذه الدراسة إلى تعرف آراء المعلمين في مدى مناسبة برنامج تدريسي على التقنية ومدى دمجهم للإنترنط في المنهج.

وتضمن البرنامج سلسلة من الاجتماعات التي ركزت على مناقشة استخدامات الإنترنط في التعليم، وتضمن البرنامج أيضاً مجموعة ورش عمل لاستخدام هذه التقنية، وجموعة من الدروس التي تم إنجازها صباحاً ومساءً لمناقشة قضايا الإنترنط.

و تكونت عينة الدراسة من (٤٧) معلماً من معلمي مدرسة "هاملتون" الابتدائية بولاية "تينيسي الأمريكية".

- وجاءت أهم نتائج الدراسة على النحو التالي:
١. معظم المعلمين لم يتلقوا أي تدريب على استخدام الإنترنط، وحق من تلقى تدريبياً فإن التدريب لم يكن كافياً.
 ٢. قلة خبرة المعلمين في استخدام الإنترنط.
 ٣. عدم كفاية الوقت المخصص للتدريب على الإنترنط.

(٧) دراسة هاي ومارسلينو (High&Marcellino, 1997)

وهدفت هذه الدراسة إلى: قياس الخبرة الحاسوبية ومدى استخدام الحاسوب عند أساتذة الرياضيات في مدارس المراحل العليا، وأعضاء الهيئات التدريسية في أقسام الرياضيات في عدد من جامعات نيويورك.

و تكونت عينة الدراسة من ٦٦ معلماً و ٢٥ عضو هيئة تدريس جامعي.

وتكونت عينة الدراسة من عينة من معلمي المدارس الحكومية بالولايات المتحدة الأمريكية.

وجاءت أهم نتائج الدراسة على النحو التالي:

١. أشار ٣٩٪ من معلمي المدارس الحكومية أنهم استخدمو الحاسب الآلي والإنتernet كوسيلة في إدارة فصوصهم أو صنع مواد تعليمية، و٣٤٪ لأمور إدارية، و٦٦٪ للتوجيه والإرشاد داخل الفصل، و٤١٪ من المعلمين يكتفون طلبتهم بتطبيقات من خلال برامج معالجة الكلمات أو البرامج الحاسوبية إلى مدى كبير، و٣٪ يستخدمون الإنتernet للبحث عن أفكار تتعلق بالرياضيات.
٢. المعلمون الذين تقل خبرتهم عن ٩ سنوات كانوا أكثر استخداماً للحاسب الآلي والإنتernet من أولئك الذين تزيد خبرتهم على عشرين سنة؛ وذلك في المجالات التالية: جمع المعلومات حول الدروس - وللاتصال بالزملاء عبر الإنتernet - ولصنع مواد تعليمية.
٣. أكد ٢٣٪ من المعلمين استعدادهم لاستخدام الحاسب الآلي والإنتernet في تدريسهم بشكل جيد.
٤. أظهرت نتائج الدراسة أن المعلمين ذوي الخبرة الأقل، وكذلك المعلمين ذوي التدريب الأكثر، هم أكثر جاهزية لاستخدام الحاسب والإنتernet في التعليم.

(١١) دراسة شوتزبرجر (*Shotsberger, 2000*)
هدفت هذه الدراسة إلى تعرف أثر التدريب المعتمد على الويب (التدريب الإلكتروني) على اتجاهات المعلمين.
وتكونت عينة الدراسة من (٢٧) معلماً من معلمي الرياضيات من شمال ولاية كارولينا الأمريكية تم تدريسيهم لمدة (١٢) أسبوعاً من خلال موقع (*INSTRUCT*) على الويب، وقد قدمت الدراسة تفيذاً لوصيات المجلس

يتعاملون مع طلبة ذوي مشكلات تعليمية مختلفة في بعض المدارس الأمريكية.

وجاءت أهم نتائج الدراسة على النحو التالي:

١. هناك بعض التغيرات الإيجابية التي لاحظها المعلمون المشاركون على طلباتهم من ذوي المشكلات التعليمية عند استخدامهم للإنترنت.
٢. اعتمدت اتجاهات الطلبة على مدى معرفة المعلم باستخدام الإنترت في التعليم حيث بينت الدراسة وجود اتجاهات سلبية لدى طلبة المعلمين الذين لا توجد لديهم خبرة كافية في التعامل مع المشكلات المختلفة للإنترنت داخل الصنوف الدراسية.
٣. إن المساقات والدورات التي تعطى للمعلمين والمتعلقة باستخدام الإنترنت في التعليم هي من أصعب المهام التعليمية.
٤. إشارة الدراسة إلى ماهية ومضمون دورات المعلمين على الإنترت والتي تمثل في الآتي:
 - ضرورة تصميم الدورات وبرامجها لفترات طويلة.
 - إمكانية متابعة المعلمين بعد انتهاء الدورات.
 - يجب تصميم الدورات والمقررات التدريسية الخاصة بالمعلمين بشكل يُعرف المعلمين كيفية استخدام الإنترنت في تعليم طلبتهم في ظروف مختلفة، وعدم الاقتصار على لتصفح واسترجاع المعلومات من الشبكة فقط.

(١٠) دراسة رواند (*ROWAND, 1999*)
هدفت الدراسة إلى: وصف واقع استخدام معلمي المدارس الحكومية للحاسوب الآلي والإنتernet وكيفية توجيههم لطلبتهم لاستخدام الحاسوب الآلي، وتعرف انطباعات المعلمين لدى استخدامهم الحاسوب الآلي والإنتernet في التدريس.

مجتمع الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة من جميع معلمي الرياضيات بالمدارس الحكومية المتوسطة بمدينة الرياض والبالغ عددهم (٢٣٨) معلماً (الإدارة العامة للتربية والعلم بمنطقة الرياض، مؤسسة المعلمين، ١٤٣٠هـ).

عينة الدراسة:

تكون عينة الدراسة من (٨٥) معلماً تشمل ما نسبته (٣٦٪) من مجتمع الدراسة تم اختيارهم بالطريقة العشوائية العنقدية، بمعنى أن وحدة الاختيار في هذه العينة كانت الجموعة وليس المفردة، حيث تم اختيار عينة من المدارس الحكومية المتوسطة بمدينة الرياض، ثم طبقت الدراسة على جميع معلمي الرياضيات في هذه المدارس، أعاد منهم (٨٠) معلماً الاستبيانات، وتم استبعاد (٤) استبيانات لعدم اكتمال بياناتها، لتكون عينة الدراسة النهائية من (٧٦) معلماً.

خصائص عينة الدراسة:

بلغ عدد أفراد عينة الدراسة (٧٦) معلماً، فيما يلي وصفاً لهم وفقاً لبياناتهم الشخصية:

١- المؤهل العلمي:

جدول رقم (١)

توزيع عينة الدراسة وفق المؤهل العلمي

المؤهل العلمي	العدد	النسبة %
دكتوراه	-	-
ماجستير	٨	١٠,٥
بكالوريوس	٦٥	٨٥,٥
دبلوم	٢	٢,٩
أخرى	-	-
المجموع	٧٦	١٠٠,٠

الوطني لل الدراسي الرياضيات المتخصصين، وتضمنت برامج التدريب استخدام أساليب المحدثة، ودراسة القراءات المقترحة مباشرة، واستراتيجية العصف الذهني.

وجاءت أهم نتائج الدراسة على النحو التالي: تمعن المدرسين بالاتجاهات إيجابية نحو الاستراتيجيات المستخدمة في التدريب من خلال شبكات الانترنت.

(١٢) دراسة نيدا (Naida, 2003)

هدفت هذه الدراسة إلى تقصي مدى استخدام وقبول مجموعة من المدرسين في (Manchesterb Metropolitan University) لوسائل التعليم الإلكتروني وكيف يمكن أن تستخدم لدعم عملية التدريس.

وجاءت أهم نتائج الدراسة على النحو التالي: هناك درجة من الوعي وبعض التردد لدى المدرسين في تبني التعليم الإلكتروني والاتجاه نحوه وأرجع السبب إلى ضعف الدعم المؤسسي، وقلة الوقت والمصادر لتطبيق التعليم الإلكتروني بالإضافة إلى قلة المعلومات والخبرة في تكنولوجيا التعليم الإلكتروني.

منهج الدراسة:

اتبعت الدراسة المنهج الوصفي والذي يعتمد كما يذكر (عيسى وآخرون، ٢٠٠٣م، ص ٢٤٧) على "دراسة الظاهرة، كما توجد في الواقع ويهتم بوصفها وصفاً دقيقاً ويعبر عنها كيفياً أو كمياً".

وقد اتبعت هذه الدراسة تحديداً المنهج الوصفي (المسحي) وهو كما يذكر العساف (٢٠٠٣م، ص ١٩١). "المنهج الذي يتم بوساطة استجواب جميع أفراد مجتمع الدراسة أو عينة منهم وذلك بهدف وصف الظاهرة المدرسية".

يتضح من الجدول رقم (٣) توزيع عينة الدراسة حسب سنوات الخبرة ويلاحظ بأن أصحاب الخبرة من (سنة إلى أقل من ٥ سنوات) يمثلون النسبة العظمى بنسبة (٤٨,٧٪) في حين أن أصحاب الخبرة (من ١٠ سنوات فأكثر) يمثلون ما نسبته (٢٠,٣٪)، في حين أن أصحاب الخبرة (من ٥ إلى أقل من ١٠ سنوات) يمثلون النسبة الأقل بنسبة (٢١,١٪).

٤- الدورات التدريبية في مجال الحاسب والإنترنت

جدول رقم (٤)

توزيع عينة الدراسة وفق الدورات التدريبية في مجال الحاسب والإنترنت

الدورات التدريبية	العدد	النسبة%
يوجد	٤١	٥٣,٩
لا يوجد	٢٥	٤٦,١
المجموع	٧٦	١٠٠,٠

يتضح من الجدول رقم (٤) بأن النسبة العظمى من عينة الدراسة وتمثل (٥٣,٩٪) قد حصلوا على دورات تدريبية في مجال الحاسب والإنترنت، في حين (٤٦,١٪) لم يحصلوا على دورات تدريبية في مجال الحاسب والإنترنت.

أداة الدراسة:

نظراً لأن الدراسة تهدف إلى تحديد اتجاهات معلمي الرياضيات بالمدارس الحكومية المتوسطة نحو استخدام التعليم الإلكتروني في التدريس، ولإتباع الدراسة المنهج الوصفي فقد تم استخدام مقياس اتجاه معلمي الرياضيات نحو استخدام التعليم الإلكتروني في التدريس أداة للدراسة (ملحق رقم ١)، وفيما يلي إيضاح خطوات بناء أداة الدراسة ومكوناتها وقياس صدقها وثباتها:

يتضح من الجدول رقم (١) توزيع عينة الدراسة حسب المؤهل العلمي ويلاحظ أن الحاصلين على درجة البكالوريوس يمثلون النسبة العظمى بنسبة (٨٥,٥٪)، فيما يمثل الحاصلين على درجة الماجستير نسبة (١٠,٥٪) في حين يمثل الحاصلين على دبلوم دون البكالوريوس نسبة (٣,٩٪)، في حين لا يوجد من عينة الدراسة من يحمل درجة الدكتوراه.

٢- نوع التأهيل

جدول رقم (٢)

توزيع عينة الدراسة وفق نوع التأهيل

نوع التأهيل	العدد	النسبة%
تربوي	٦٠	٧٨,٩
غير تربوي	١٦	٢١,١
المجموع	٧٦	١٠٠,٠

يتضح من الجدول رقم (٢) توزيع عينة الدراسة حسب نوع التأهيل ويلاحظ أن التربويين يمثلون النسبة العظمى بنسبة (٧٨,٩٪) فيما يمثل غير التربويين نسبة (٢١,١٪).

٣- سنوات الخبرة

جدول رقم (٣)

توزيع عينة الدراسة وفق عدد سنوات الخبرة

عدد سنوات الخبرة	العدد	النسبة%
من ١ إلى أقل من ٥ سنوات	٣٧	٤٨,٧
من ٥ إلى أقل من ١٠ سنوات	١٦	٢١,١
من ١٠ سنوات فأكثر	٢٢	٢٠,٣
المجموع	٧٦	١٠٠,٠

السمة التي أعدت من أجل قياسها من خلال استخدام
أساليب الصدق التالية:

أولاً: صدق المكمين

قام الباحث بعرض أداة الدراسة على مجموعة من المكمين بلغ عددهم (١١) حكماً من أقسام المنهج وطرق التدريس، وعلوم الحاسوب، وتكنولوجيا التعليم في الجامعات، وعلى مجموعة من مشرفي التعليم الإلكتروني بوزارة التربية والتعليم.

ثانياً: صدق الاتساق الداخلي

تم استخدام صدق الاتساق الداخلي وذلك من خلال حساب معاملات الارتباط بين العبارات والدرجة الكلية للأداة والتي تتضح من الجدول التالي:

بناء أداة الدراسة ومكوناتها:

تم القيام بالخطوات التالية من أجل بناء أداة الدراسة:

- دراسة نظرية للأديبات التي تناولت الاتجاهات نحو تقنية المعلومات والتعليم الإلكتروني.
- مراجعة الدراسات العربية والأجنبية التي تناولت الاتجاهات نحو الإنترن特 والتعليم الإلكتروني في التدريس بشكل عام وتدريس الرياضيات بشكل خاص.
- التوصل لعبارات أداة الدراسة.
- بناء أداة الدراسة بصورةها الأولية.

صدق أداة الدراسة:

بعد الانتهاء من إعداد أداة الدراسة في صورتها الأولية، قام الباحث بالتحقق من صدقها وقدرها على قياس

جدول رقم (٥)

معاملات ارتباط العبارات بالدرجة الكلية للأداة

معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م
٠٠٠,٦١٤٤	٢٥	٠٠٠,٥٦٧٦	١٧	٠٠٠,٤٨٩٥	٩	٠٠٠,٦٧٨٠	١
٠٠٠,٦٢٦١	٢٦	٠٠٠,٦٤٤٩	١٨	٠٠٠,٧٤٥٩	١٠	٠٠٠,٥٧١٠	٢
٠٠,٢٩١٣	٢٧	٠٠٠,٥٤٤٩	١٩	٠٠٠,٤٩٩٨	١١	٠٠٠,٤٦٥٠	٣
٠٠٠,٧٥٧٧	٢٨	٠٠٠,٦٢٤٤	٢٠	٠٠٠,٥٨٠٧	١٢	٠٠٠,٦١٠٥	٤
٠٠٠,٧٠١٢	٢٩	٠٠٠,٤١٦٤	٢١	٠٠,٢٥٤٠	١٣	٠٠٠,٤٨٢٢	٥
٠٠٠,٥١٨٨	٣٠	٠٠٠,٤٨١٥	٢٢	٠٠٠,٥٣٩٧	١٤	٠٠٠,٥٣٢٢	٦
٠٠٠,٤٧١٧	٢١	٠٠٠,٥٣٢٨	٢٢	٠٠٠,٤٩٤٦	١٥	٠٠٠,٦٥٨٠	٧
		٠٠٠,٦٢٩٤	٢٤	٠٠٠,٦٢٩٨	١٦	٠٠٠,٥٣٩٥	٨

** دالة عند مستوى ٠,٠١

* دالة عند مستوى ٠,٠٥

(١٢،٢٢) عدا العبارتين رقم (١٢،٢٢) دالة عند مستوى (٠,٠١)

(٠,٠٠) مما يعني تفتق الأداة بدرجة عالية من الصدق.

ويتضح من الجدول رقم (٥) بأن جميع معاملات ارتباط العبارات بالدرجة الكلية للأداة دالة عند مستوى

النتائج وفقاً للدرجات المعطاة لفئات الإجابة وبطريقة

رياضية على النحو التالي:

المدى = أكبر قيمة لفئات الإجابة - أصغر قيمة لفئات الإجابة

$$\text{المدى} = ٤ - ١ = ٣$$

$$\text{طول الفئات} = \frac{\text{المدى}}{\text{عدد الفئات}} = \frac{٣}{٥} = ٠,٦٠$$

وبناءً على ذلك يكون تفسير النتائج على النحو

التالي:

من -١,٨٠ ١ اتجاه ضعيف جداً.

من -١,٨١ -٢,٦٠ ٢ اتجاه ضعيف.

من -٢,٦١ -٢,٤٠ ٣ اتجاه متوسط.

من -٣,٤١ -٤,٢٠ ٤ اتجاه عالي.

من -٤,٢١ ٥ اتجاه عالي جداً.

وبناءً على ذلك فإن العبارات ذات الاتجاه العالي هي العبارات التي يكون متوسط إجابات أفراد عينة الدراسة عليها من (٣٠٤١ -٥).

أما أسئلة الدراسة من (٢ -٤) وهي الأسئلة التي تعني بالفروق فسيتم الإجابة عليها باستخدام الأسلوب الإحصائي المناسب لكل سؤال والذي سبق تحديده في الأساليب الإحصائية.

وفيما يلي عرض لنتائج الدراسة.

ثبات أدلة الدراسة:

تم حساب ثبات لأدلة الدراسة باستخدام معامل ألفا كرونباخ (Alpha Cornbach) حيث بلغ معامل الثبات للأداة ككل (٠,٩٣) وهو معامل ثبات عالي يمكن الوثق به من أجل استخدام أدلة الدراسة جمع البيانات اللازمة للإجابة عن أسئلة الدراسة.

المعالجة الإحصائية:

استخدم الباحث الأساليب الإحصائية التالية:

١. معامل ارتباط بيرسون لإيجاد ارتباط كل عبارة من عبارات الأداة مع الأداة ككل من أجل إيجاد صدق الاتساق الداخلي للأداة.
٢. معامل ألفا كرونباخ لقياس ثبات أدلة الدراسة.
٣. التكرارات والنسبة المئوية لوصف عينة الدراسة.
٤. المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لترتيب الأدوات وفقاً لإجابات عينة الدراسة.
٥. اختبار (ت) لدراسة الفروق بين المجموعات (في حال مجموعتين).
٦. اختبار (مان وونتي) لدراسة الفروق بين المجموعات ذات المستويين نظراً لقلة أفراد عينة الدراسة، ولعدم توافر اشتراطات استخدام الأساليب الإحصائية العلمية.
٧. اختبار تحليل التباين الأحادي لدراسة الفروق بين المجموعات (في حال ثلاث مجموعات أو أكثر).
٨. اختبار شيفيه للكشف عن الفروق بعد استخدام تحليل التباين الأحادي.

نتائج الدراسة:

يعتمد تفسير نتائج السؤال الأول على قيمة المتوسط الحسابي حيث حدد الباحث معياراً عند مناقشة

السؤال الأول: ما اتجاهات معلمي الرياضيات بالمراحلة المتوسطة بمدينة الرياض نحو استخدام التعليم الإلكتروني في التدريس؟

جدول رقم (٦)

التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية وترتيبها وقيمة مربع كاي لاجابات

أفراد عينة الدراسة عن اتجاههم نحو استخدام التعليم الإلكتروني في التدريس

الرقم	العبارة	الإجابة	العبارة	نسبة مربع كاي	المتوسط المحساني	ضعيفة جداً	ضعيفة	متوسطة	عالية	عالية جداً	نسبة (%)
١	يعد استخدام التعليم الإلكتروني مطلباً ملحاً لتطوير تدريس الرياضيات.	+	١	-٤٣,٩	٤,٢٢	٢	٨	٢٧	٢٩	٢٩	٦٣%
						٢,٦	١٠,٥	٤٨,٧	٢٨,٢	٢٨,٢	٦٣%
٢	الوقت غير مناسب لاستخدام التعليم الإلكتروني.	-	٢	-٥٠,٨	٢,٤٨	٩	٢٩	١٢	١٠	٤	٦٣%
						١٢,٠	٥٢,٠	١٧,٢	١٢,٢	٥,٢	٦٣%
٣	استخدام التعليم الإلكتروني فرصة للتواصل مع الخبراء والمحترفين في مجال الرياضيات.	+	٣	-٩٩,٥	٤,١٦	٢	١	٤	٤٥	٢٤	٦٣%
						٢,٦	١,٢	٥,٢	٥٩,٢	٣١,٦	٦٣%
٤	أشعر أنني لست بمحاجة لاستخدام التعليم الإلكتروني في تدريس الرياضيات.	-	٤	-٥٤	٢,٢٩	١٢	٢٩	١٢	١٠	١	٦٣%
						١٧,٢	٥٢,٠	١٦,٠	١٢,٢	١,٢	٦٣%
٥	توفر أدوات التعليم الإلكتروني الكثير من الجهد والوقت للوصول للخبرات الرياضية.	+	٥	-٩٢,٥٥	٤,٣٤	١	٢	٢	٤٢	٢٨	٦٣%
						١,٢	٢,٦	٢,٩	٥٥,٢	٢٦,٨	٦٣%
٦	التعليم الإلكتروني يجسد المفاهيم الرياضية ويسهلها مثل (التطابقات، الأشكال الهندسية، المحمصات)	+	٦	-٨٨,٤٢	٤,٤١	١	١	٤	٢٩	٤٠	٦٣%
						١,٢	١,٢	٥,٢	٢٨,٧	٥٢,٢	٦٣%
٧	يعد استخدام التعليم الإلكتروني عبأً إضافياً على المعلم	-	٧	-٢٨,٤	٢,٣٦	١٥	٢٥	١١	١١	٢	٦٣%
						٢٠,٠	٤٦,٧	١٤,٧	١٤,٧	٤,٠	٦٣%
٨	التعليم الإلكتروني يتيح للمتعلم مراجعة المفاهيم الرياضية التي سبق دراستها والتدريب عليها حتى درجة الإتقان	+	٨	-٤٠,٨٩	٤,٠٤	٢	١٢	٤٠	٢٠	٢٠	٦٣%
						٢,٧	١٧,٢	٥٢,٢	٢٦,٧	٢٦,٧	٦٣%
٩	أرغب في معرفة المزيد عن التعليم الإلكتروني.	+	٩	-٥٥,٦٨	٤,٤١	٢	٤	٢١	٢٩	٢٩	٦٣%
						٢,٦	٥,٢	٤٠,٨	٥١,٢	٥١,٢	٦٣%
١٠	أرى أن استخدام التعليم الإلكتروني مضيعة للوقت	-	١٠	-٢٦,٧٤	١,٨٨	٢٥	٢٧	١٢	٢	٢	٦٣%
						٢٢,٩	٤٨,٧	١٥,٨	٢,٦		٦٣%
١١	أرغب في تلقي دورات تدريبية حول توظيف التعليم الإلكتروني في تدريس الرياضيات	+	١١	-٧٤,٤٧	٤,٠٠	٢	٥	١٨	٥١	٥١	٦٣%
						٢,٦	٦,٦	٢٢,٧	٦٧,١	٦٧,١	٦٣%
١٢	أرى أن التدريب في مجال التعليم الإلكتروني ممل ولا يمكن نقل أثره إلى بيته العمل	-	١٢	-٤٣,٤٣	٢,٠٧	٢١	٢٢	١٧	٢	١	٦٣%
						٢٨,٠	٤٤,٠	٢٢,٧	٤,٠	١,٢	٦٣%
١٣	استخدام التعليم الإلكتروني يشجع العمل الجماعي التعاوني	+	١٣	-٣٧,١٦	٢,٩١	٦	١٢	٤١	١٧	٦٣%	
						٧,٩	١٥,٨	٥٢,٩	٢٢,٤	٢٢,٤	٦٣%
١٤	توجد صورة في إدارة العملية التعليمية عند استخدام التعليم الإلكتروني	-	١٤	-٢٧,٤٩	٢,٨١	٦	٢٤	٢٥	١٦	٢	٦٣%
						٨,١	٢٢,٤	٢٢,٨	٢١,٦	٤,١	٦٣%
١٥	أشجع الطلبة الذين أدرهم على استخدام التعليم الإلكتروني	+	١٥	-٥٥,٨٧	٢,٩٢	٢	٢	١٥	٣٧	١٩	٦٣%
						٢,٧	٢,٧	٢٠,٠	٤٩,٣	٢٥,٢	٦٣%

رقم	العبارة	الاتجاه	العينة	نسبة جدأ	نسبة متوسط	نسبة ضعيفة جداً	نسبة ضعيفة	نسبة متوسطة	نسبة عالية	نسبة عالية جداً	نسبة و%	نسبة كافي	نسبة مربع كافي	المتوسط الحسابي	
٦	التعليم الإلكتروني يكتسب طلاب مهارات جديدة	+	-	-	-	١	٧	٢٨	٢٩	٣٩	-	٤٢,٢٧	٤٢,٥٢	٤,٢٧	
						١,٣	٩,٢	٥٠,٧	٢٨,٧	٣٨	%	٤٢,٠	٤٢,٠٨	٢,٠٠	
٢٠	أشعر بالملل عندما يتحدث معي أحد عن التعليم الإلكتروني	-	-	-	-	١٨	٤٣	١٠	٤	-	-	٤٧,٠٨	٤٧,٠٨	٢,٠٠	
						٢٤,٠	٥٧,٢	١٢,٣	٥,٣	٢	%	٤٧,٠	٤٧,٠٨	٢,٠٠	
١٥	استخدام التعليم الإلكتروني يحول المعلم إلى مستشار ويسهل عملية التعلم	+	-	-	-	٧	١٢	٢٤	٢٢	٣٩	-	٤١,٧٩	٤١,٧٩	٢,٩٢	
						٩,٢	١٧,١	٤٤,٧	٢٨,٩	٢٨	%	٤١,٧	٤١,٧٩	٢,٩٢	
٢٢	استخدام التعليم الإلكتروني يقلل من أهمية دور المعلم بالعملية التعليمية	-	-	-	-	١٠	٤٤	١٤	٧	١	-	٤٦,١٢	٤٦,١٢	٢,٢٨	
						١٢,٢	٥٧,٩	١٨,٤	٩,٢	١,٣	%	٤٦,٠	٤٦,١٢	٢,٢٨	
٥	يزيد التعليم الإلكتروني من دافعية التعلم نحو التعليم	+	-	-	-	١	٥	٤٢	٢٨	٣٩	-	٤٩,٣٧	٤٩,٣٧	٤,٢٨	
						١,٣	٦,٦	٥٥,٣	٣٦,٨	٣٦	%	٤٩,٢	٤٩,٣٧	٤,٢٨	
١٤	يمكن التعليم الإلكتروني الطالب من الاطلاع على كل ما هو حديث في مجال الرياضيات	+	-	-	-	٥	٥	٥٠	١٦	٣٩	-	٤١,٦٨	٤١,٦٨	٤,٠١	
						٦,٦	٦,٦	٦٥,٨	٢١,١	٢١	%	٤١,٥	٤١,٦٨	٤,٠١	
٢١	يحد التعليم الإلكتروني من تفكير المتعلم من خلال الوصول للمعلومة سهولة من مصادر متعددة	-	-	-	-	٥	٢٢	١٩	٩	٣	-	٤١,٠٧	٤١,٠٧	٢,٨١	
						٧,٧	٤٢,٧	٢٥,٣	١٣,٣	١٢,٠	%	٤١,٠	٤١,٠٧	٢,٨١	
١٢	يعرض التعليم الإلكتروني المفاهيم الرياضية بطريقة أفضل من التعليم التقليدي.	+	-	-	-	٢	٩	٤٠	٢٤	٣٩	-	٤٢,٢٦	٤٢,٢٦	٤,١٢	
						٢,٩	١١,٨	٥٢,٦	٢١,٦	٢١	%	٤٢,١	٤٢,٢٦	٤,١٢	
٢٢	يحد التعليم الإلكتروني من التفاعل بين المعلم والمتعلم داخل الصف الدراسي.	-	-	-	-	٧	٢٨	١٢	٦	٣	-	٤٣,١٢	٤٣,١٢	٢,٦٢	
						٩,٣	٥٠,٧	١٦,٠	١٦,٠	٨,٠	%	٤٣,٠	٤٣,١٢	٢,٦٢	
١٠	يسهم التعليم الإلكتروني في إتاحة التواصل بين المعلم والمتعلمين في أي وقت	+	-	-	-	١	١	٤	٢٢	٣٩	-	٤١,٥٢	٤١,٥٢	٤,١٨	
						١,٣	١,٣	٥,٣	٦١,٨	٦١	%	٤١,٤	٤١,٥٢	٤,١٨	
١٦	يعزز التعليم الإلكتروني مهارات التفكير العليا عند طلاب الرياضيات أكثر من التعليم التقليدي	+	-	-	-	١	٤	١٢	١٧	٣٩	-	٤١,٦٦	٤١,٦٦	٢,٩٤	
						١,٣	٥,٣	١٥,٨	٥٥,٣	٥٥	%	٤١,٥	٤١,٦٦	٢,٩٤	
٧	يجب أن تتضمن مناجح إعداد معلم الرياضيات مقررات عن التعليم الإلكتروني	+	-	-	-	٢	٨	٢١	٣	-	٤٢,٦٢	٤٢,٦٢	٤,٢٥		
						٢,٧	١٠,٥	٤٦,١	٤٠,٨	٤٠	%	٤٢,٥	٤٢,٦٢	٤,٢٥	
٢٨	لا أخطط لاستخدام التعليم الإلكتروني في تدريس الرياضيات مستقبلاً.	-	-	-	-	١٧	٤١	١٣	٥	-	-	٤٢,٩	٤٢,٩	٢,٠٨	
						٢٢,٤	٥٣,٩	١٧,١	٦,٦	٦	%	٤٢,٨	٤٢,٩	٢,٠٨	
٤	يجب الاستفادة من التعليم الإلكتروني لمواكبة التطور الشغقي الشزارع والتوجه المعلوماتية	+	-	-	-	١	٥	٤٠	٢٠	٣٩	-	٤٦,٩٥	٤٦,٩٥	٤,٣٠	
						١,٣	٦,٦	٥٢,٦	٢٩,٥	٢٩	%	٤٦,٨	٤٦,٩٥	٤,٣٠	
١٩	يخفف التعليم الإلكتروني من صعوبة مادة الرياضيات عند الطلاب	+	-	-	-	١	٨	١١	٢٩	١٧	٣	-	٤٥,٣٧	٤٥,٣٧	٢,٨٢
						١,٣	١٠,٥	١٤,٥	٥١,٣	٥١	%	٤٥,٢	٤٥,٣٧	٢,٨٢	
٢٠	لا تسع الحطة المحصصة لتدريس الرياضيات باستخدام التعليم الإلكتروني	-	-	-	-	٢	٢٢	١٥	١٩	٨	٣	-	٤٦,٤	٤٦,٤	٢,٩٩
						٢,٦	٤٢,١	١٩,٧	٢٥,٠	٢٥	%	٤٦,٣	٤٦,٤	٢,٩٩	
٢,٩٤	المتوسط العام														

كما يتضح من الجدول رقم (٦) ومن خلال قيمة (مربع كاي) أن جميع العبارات المعبرة عن اتجاهات عينة الدراسة نحو استخدام التعليم الإلكتروني في تدريس الرياضيات دالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١)، وهذا يدل على وجود اتجاهات إيجابية لدى عينة الدراسة، وهذا مما يؤكده المتوسط الحسابي العام لاتجاهات عينة الدراسة نحو استخدام التعليم الإلكتروني في تدريس الرياضيات، والبالغ (٤٢ من ٩٤)، والذي يعبر عن اتجاه إيجابي لدى عينة الدراسة نحو استخدام التعليم الإلكتروني في التدريس بدرجة عالية.

وتفق هذه النتيجة مع دراسة (الزهراني، ٢٠٠٥) والتي أظهرت أن اتجاهات معلمي الرياضيات بالمرحلة الثانوية نحو استخدام الإنترنت في تدريس الرياضيات إيجابية وبدرجة عالية.

كما تتفق مع دراسة (الموسى، ٢٠٠٨) والتي أظهرت أن اتجاهات أعضاء هيئة التدريس بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية نحو استخدام تقنية المعلومات إيجابية بدرجة جيدة، ولديهم رغبة في تعلم البرامج الحاسوبية وتوظيف التقنية في التعليم الجامعي.

كما تتفق مع دراسة (Shotsberger, 2000) والتي أظهرت تمعن مدرسي الرياضيات باتجاهات إيجابية نحو الاستراتيجيات المستخدمة في التدريب من خلال شبكات الانترنت.

وتفسير هذه النتيجة قد يعود لوعي معلمي الرياضيات بأهمية التعليم الإلكتروني وفوائده من خلال ما يطرح بوسائل الإعلام المختلفة، ومن خلال المؤتمرات والندوات التي أقيمت بالفترة الأخيرة (المؤتمر الأول للتعليم الإلكتروني في التعليم العام، الرياض، ٢٠٠٨) و(الندوة الوطنية لتقنية المعلومات، الرياض، ٢٠٠٨) إضافة لدورات التدريبية، والنشرات التربوية الموجهة للمعلمين

ويتضح من الجدول رقم (٦) أن جميع العبارات الموجبة (التي تعبّر عن الاتجاه الإيجابي نحو استخدام التعليم الإلكتروني في تدريس الرياضيات) جاءت موافقة عينة الدراسة عليها بدرجة عالية جداً وعالية، وهي العبارات ذات الأرقام (٠,٢٩، ٢٧، ٢٥، ٢٦، ٢٢، ٢١، ٢٠، ١٨، ١٦، ١٥، ١٤، ١٣، ١١، ١٠، ٩، ٨، ٦، ٤، ٣، ١).

حيث حصلت العبارة رقم (١١) ونصها "أرغب في تلقي دورات تدريبية حول توظيف التعليم الإلكتروني في تدريس الرياضيات" من بين العبارات الموجبة على أعلى متوسط بمقدار (٤,٥٥)، فيما حصلت العبارة رقم (٢٠) ونصها "يخفف التعليم الإلكتروني من صعوبة مادة الرياضيات عند الطالب" على أقل متوسط من بين العبارات الموجبة بمقدار (٤٠٨٢) فيما تراوح متوسط باقي العبارات الموجبة بين المتوسطين المشار إليهما أعلاه.

في حين أن جميع العبارات السالبة (التي تعبّر عن الاتجاه السلبي نحو استخدام التعليم الإلكتروني في تدريس الرياضيات) جاءت موافقة عينة الدراسة عليها بدرجة متوسطة وضعيفة وضعيفة جداً، حيث جاءت موافقة عينة الدراسة بدرجة متوسطة على العبارات السلبية ذات الأرقام (١٤، ٢٤، ٢٢، ٢١). حيث حصلت العبارة رقم (٢١) ونصها "لا تسمح الخطة المخصصة لتدريس الرياضيات باستخدام التعليم الإلكتروني" على أعلى متوسط بمقدار (٢,٩٩).

فيما جاءت موافقة عينة الدراسة بدرجة ضعيفة وضعيفة جداً على العبارات السلبية ذات الأرقام (٤٢، ٧٤، ٧٣، ١٠، ١٧، ١٢، ١٩، ٢٨) حيث حصلت العبارة رقم (٤) ونصها "الوقت غير مناسب لاستخدام التعليم الإلكتروني على أعلى متوسط بمقدار (٤,٤٨)" فيما جاءت موافقة عينة الدراسة على باقي العبارات بمتوسط أقل من ذلك.

جدول رقم (٨)

اختبار تحليل التباين الأحادي لدالة الفروق في اتجاهات
أفراد عينة الدراسة نحو استخدام التعليم الإلكتروني
باختلاف عدد سنوات الخبرة

التعليق	مستوى الدلالة	قيمة F	متوسط المربعات	درجات الحرية	مجموع المربعات	مصدر التباين
دالة عند مستوى ٠,٠١	٠,٠٠٢	٦,٨٢٥	١,٢١٢	٢	٢,٦٢٤	بين المجموعات
			٠,١٩٢	٧٢	١٤,٠٣٢	داخل المجموعات

يتضح من الجدول رقم (٨) أن قيمة (F) دالة عند مستوى (٠,٠١)، مما يشير إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات أفراد عينة الدراسة نحو استخدام التعليم الإلكتروني باختلاف عدد سنوات خبرتهم، وللكشف عن الفروق تم استخدام اختبار شيفيه (جدول رقم ٩):

جدول رقم (٩)

اختبار شيفيه لتوضيح مصدر الفروق في اتجاهات
أفراد عينة الدراسة نحو استخدام التعليم الإلكتروني
باختلاف عدد سنوات الخبرة

الفرق لصالح	١٠ من سنوات فاكثر	من ٥ إلى أقل من ١٠ سنوات	من ١ إلى أقل من ٥ سنوات	المتوسط الحسابي	ناتج الخبرة
				٣,٧٥٦	من ١ إلى ٥ سنوات
				٤,٠٧٩	من ٥ إلى أقل من ١٠ سنوات
١٠ من سنوات فاكثر			*	٤,١٥٥	١٠ من سنوات فاكثر

* يعني وجود فروق دالة عند مستوى ٠,٠١

والخاصة بالتعليم الإلكتروني وكيفية توظيفه في العملية التعليمية.

السؤال الثاني: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات اتجاهات معلمي الرياضيات بالمرحلة المتوسطة بمدينة الرياض نحو استخدام التعليم الإلكتروني تعزى لمتغير نوع التأهيل (تربوي، غير تربوي)?

جدول رقم (٧)

اختبار (مان- وتني) لدالة الفروق في اتجاهات أفراد عينة الدراسة نحو استخدام التعليم الإلكتروني

باختلاف نوع التأهيل

التعليق	مستوى الدلالة	قيمة U	مجموع الرتب	متوسط الرتب	العدد	نوع التأهيل
غير دالة عند مستوى ٠,٠٥	٠,٠٨٨	١٩٥,٥٠	٢٤٠٥,٢٨	٤٠,٠٨	٦٠	تربوي
			٤٢٧,٥٢	٢٦,٧٢	١٦	غير تربوي

نظراً لفارق الكبير بين عدد أفراد المجموعتين فقد تم استخدام (مان وتنـي - U) - البديل اللامعليمي لاختبارات، ويوضح من الجدول رقم (٧) أن قيمة (U) غير دالة عند مستوى (٠,٠٥)، مما يشير إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات أفراد عينة الدراسة نحو استخدام التعليم الإلكتروني في تدريس الرياضيات باختلاف نوع تأهيلهم.

وتفسير هذه النتيجة قد يعود لحداثة التعليم الإلكتروني وعدم وجود مقررات خاصة بالتعليم الإلكتروني سواءً في البرامج التربوية أو غيرها من البرامج الأخرى التي تسهم في إعداد المعلم.

السؤال الثالث: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات اتجاهات معلمي الرياضيات بالمرحلة المتوسطة بمدينة الرياض نحو استخدام التعليم الإلكتروني تعزى لمتغير سنوات الخبرة؟

جدول رقم (١٠)

اختبار (ت) دلالة الفروق في اتجاهات أفراد عينة الدراسة نحو استخدام التعليم الإلكتروني تبعاً لتغير الاتجاه بالدورات التدريبية في مجال الحاسوب والإنترنت

التعليق	مستوى الدلالة	قيمة t	المتوسط المعياري	المتوسط المعياري	العدد	التدريب
دالة عند مستوى .٠٠٥	.٠٠٥	١,٩٨٠	٠,٤٥٠	٤,٤٤٢	٤١	يوجد
مستوى .٠٠٥	.٠٠٥	٠,٤٧٧	٢,٨٢٠	٢٥	لا يوجد	

يتضح من الجدول رقم (١٠) أن قيمة (ت) دالة عند مستوى (.٠٠٥)، مما يشير إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد عينة الدراسة الحاصلين على دورات تدريبية في مجال الحاسوب الآلي والإنترنت وبين غير الحاصلين على دورات تدريبية في مجال الحاسوب والإنترنت في اتجاههم نحو استخدام التعليم الإلكتروني، وذلك لصالح الذين لديهم تدريب.

وتفق هذه النتيجة مع دراسة سميث (Smith, 1995) والتي أظهرت أن هناك علاقة إيجابية بين كمية التدريب في مجال تكنولوجيا التعليم، وكل من الاتجاه نحو تكنولوجيا التعليم واستعمال التقنيات في التعليم.

كما تتفق هذه النتيجة مع دراسة (Rowand, 1999)، والتي أظهرت أن المعلمين ذوي التدريب الأكثر هم أكثر جاهزية لاستخدام الحاسوب والإنترنت في التعليم.

وتفسير هذه النتيجة قد يعود جزءاً منها إلى البرامج التدريبية في مجال التعليم الإلكتروني المقدمة للمعلمين ودورها في تعديل اتجاهات المعلمين نحو التعليم الإلكتروني وإيجاد قاعدة لدى المدرسين بأهمية استخدامه في تدريس الرياضيات.

يتضح من الجدول رقم (٩) وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى (.٠٠١) في اتجاهات أفراد عينة الدراسة نحو استخدام التعليم الإلكتروني بين ذوي الخبرة (من ١ إلى أقل من ٥ سنوات) وذوي الخبرة (من ١٠ سنوات فأكثر)، وذلك لصالح ذوي الخبرة (من ١٠ سنوات فأكثر).

وتختلف هذه النتيجة مع دراسة (Smith, 1995) والتي أظهرت عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لتغير الخبرة لدى معلمي المرحلة الثانوية في اتجاههم نحو تكنولوجيا التعليم.

كما تختلف هذه النتيجة مع دراسة (ROWAND, 1999) والتي أظهرت أن المعلمين الذين تقل خبرتهم عن (٩ سنوات) كانوا أكثر استخداماً للحاسوب الآلي والإنترنت من أولئك الذين تزيد خبرتهم على (٩ سنوات).

وتفسير هذه النتيجة قد يعود لحصول المعلمين ذوي الخبرة من (١٠ سنوات فأكثر) على دورات تدريبية في مجال التعليم الإلكتروني، وحضورهم للمؤتمرات والندوات الخاصة بالتعليم الإلكتروني، وحرصهم على تطوير الذات وتعريف الاتجاهات الحديثة في العملية التعليمية.

السؤال الرابع: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متطلبات اتجاهات معلمي الرياضيات بالمرحلة المتوسطة بمدينة الرياض نحو استخدام التعليم الإلكتروني تعزى لتغير الدورات التدريبية في مجال الحاسوب والإنترنت؟

٣. تدريب المعلمين على تصميم الدروس الإلكترونية.
٤. تحديث المعامل المتوافرة في المدارس وتوفير الدعم الفيزيائي اللازم لها.
٥. وضع حواجز تشجعية مادية ومعنوية للمعلمين الذين يستخدمون التعليم الإلكتروني في التدريس.
٦. إنشاء موقع متخصص في تدريس الرياضيات وتشجيع المعلمين والطلاب على استثمارها وتفعيلها.
٧. تضمين برامج إعداد وتدريب معلم الرياضيات مقررات عن التعليم الإلكتروني تتناول الجانبيين النظري والتطبيقي مع التوازن بينهما.

المقترحات:

- يقترح الباحث إجراء الدراسات التالية:
١. دراسة مماثلة للدراسة الحالية على معلمي الرياضيات بالمرحلة الابتدائية والثانوية.
 ٢. دراسة مماثلة للدراسة الحالية في تخصصات أخرى في مراحل التعليم العام بالمدارس الحكومية والأهلية.
 ٣. واقع توافر متطلبات استخدام التعليم الإلكتروني لتدريس الرياضيات في مدارس التعليم العام بالمملكة العربية السعودية.
 ٤. دراسة أثر استخدام التعليم الإلكتروني في تدريس الرياضيات على تحصيل الطلاب واتجاههم نحوها.
 ٥. تقوم البرامج التدريبية التقنية المقدمة لمعلمي الرياضيات من وجهة نظرهم.

ملخص النتائج:

توصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

١. جاءت اتجاهات معلمي الرياضيات بالمرحلة المتوسطة نحو استخدام التعليم الإلكتروني في التدريس إيجابية بدرجة عالية، ومتوسط (٣٩٤) من أصل ٥.
٢. لا توجد فروق ذات دلالة احصائية بين متوسط إجابات عينة الدراسة نحو استخدام التعليم الإلكتروني في التدريس في التدريس تعزى لتغير المؤهل الدراسي (تربوي، غير تربوي).
٣. توجد فروق ذات دلالة احصائية بين متوسط إجابات عينة الدراسة نحو استخدام التعليم الإلكتروني في التدريس تعزى لتغير سنوات الخبرة؛ وذلك لصالح ذوي الخبرة (من ١٠ سنوات فأكثر).
٤. توجد فروق ذات دلالة احصائية بين متوسط إجابات عينة الدراسة نحو استخدام التعليم الإلكتروني في التدريس تعزى للتغير الالتحاق بالدورات التدريبية في مجال الحاسوب والإنترنت وذلك لصالح الحاصلين على دورات تدريبية.

التوصيات:

١. في ضوء نتائج الدراسة يوصي الباحث بما يلي: توفير متطلبات تطبيق التعليم الإلكتروني في التدريس من (Hardware and Software).
٢. تدريب المعلمين على برامج التعليم الإلكتروني وكيفية توظيفه في التدريس.

المراجع

أولاً: المراجع العربية:

١. أبو عميرة، محبات. تعليم الرياضيات بين النظرية والتطبيق. القاهرة، مكتبة الدار العربية للكتاب. ٢٠٠٠م.
٢. الإداره العامة للتربية والتعليم بمنطقة الرياض. إدارة شؤون المعلمين. ١٤٣٠هـ.
٣. التركى، صالح. "التعليم الإلكتروني: أهميته وفوائده" ورقة عمل مقدمة إلى الندوة الأولى للتعليم الإلكتروني خلال الفترة (١٩٢١-١٩٤٢) صفر (٢٣-٤/٢٠٠٣م). مدارس الملك فيصل بالرياض. متوفى على الموقع (<http://www.jeddahedu.gov.sa/NEWS/papers/p1.doc>) تاريخ الدخول للموقع ١٤٣٠/٣/١٥هـ.
٤. تساشيل، مارتين. "التعلم الإلكتروني تحد جديد للتربويين: كيف نثبتهم أمام الفرضي المعلوماتية" مجلة المعرفة، ع٩١، ديسمبر ٢٠٠٢م. ص ١٢-١٧.
٥. التو درى، عوض. المدرسة الإلكترونية وادوار حديثة للمعلم. الرياض، مكتبة الرشد. ٢٠٠١م.
٦. الجهوري، علي بن سيف. "اتجاهات طلبة الدراسات العليا في جامعة السلطان قابوس نحو استخدام الحاسوب في ضوء بعض التغيرات" رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة الزرموك، اربد، الأردن. ٢٠٠١م.
٧. الحراثي، زايد بن عجير. بناء الاستفتاءات وقياس الاتجاهات. جامعة أم القرى. مكة المكرمة. ١٩٩٢م.
٨. الحنان. بدر. استراتيجيات التعلم الإلكتروني. ترجمة : علي الموسوي وآخرون. سوريا. دار شاعر. ٢٠٠٥م.
٩. الزهراني، عبدالعزيز بن عثمان. "واقع استخدام الحاسوب الآلي والإنترنت في تدريس الرياضيات بالمرحلة الثانوية من وجهة نظر المعلمين والمشرفين التربويين". رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة أم القرى، مكة المكرمة. ٢٠٠٥م.
١٠. سالم، أحمد. تكنولوجيا التعليم والتعلم الإلكتروني. الرياض، مكتبة الرشد. ٤٢٠٠م.
١١. سعادة، جودت، والسرطاوى، فايز. استخدام الحاسوب والإنترنت في ميادين التربية والتعليم. عمان. دار الشروق. ٢٠٠٣م.
١٢. الصبحي، عبدالعزيز بن عباس. "واقع استخدام طلبة الدراسات العليا بجامعة السلطان قابوس لشبكة الإنترت واتجاهاتهم نحوه" رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة الزرموك، اربد، الأردن. ٢٠٠١م.
١٣. عبادة، أحمد. "مدى وعي المعلمين والطلاب بأهمية شبكة الإنترنت كأحد مستحدثات تكنولوجيا التعليم ومعوقات استخدامها" بحث مقدم المؤتمر تكنولوجيا التعليم ودورها في تطوير التربية بالوطن العربي. كلية التربية، جامعة قطر. ١٩٩٩م. ص ٣٠-٣٥.
١٤. العبيد، إبراهيم بن عبدالله. "مدى استفادة معلمي المرحلة الثانوية بمدينة الرياض من الشبكة العالمية للمعلومات الإنترت". رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الملك سعود، الرياض. ٢٠٠٢م.
١٥. عدس، عبدالرحمن، وآخرون. البحث العلمي مفهومه أدواته أساليبه. الرياض، دار أسامه للنشر. ط٣. ٢٠٠٣م.
١٦. العساف، صالح بن حمد. المدخل إلى البحث في العلوم السلوكية. الرياض، مكتبة العبيكان. ٢٠٠٣م.

١٧. العمري، خالد محمد. "اتجاهات طلبة كلية التربية والفنون بجامعة اليرموك نحو استخدام الحاسوب في ضوء بعض المتغيرات" رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة اليرموك، اربد، الأردن. ١٩٩٧ م.
١٨. الفرا، يحيى. "التعليم الإلكتروني. رؤية من الميدان" ورقة عمل مقدمة لندوة التعليم الإلكتروني خلال الفترة من ٢١-١٩ صفر ١٤٢٤ هـ الموافق (٢٠٠٣/٤/٢٣-٢١ هـ). مدارس الملك فيصل. الرياض. ٢٠٠٣ م. متوافر على الموقع (<http://www.jeddahedu.gov.sa/NEWS/papers/p1.doc>) تاريخ الدخول للموقع ١٤٣٠/٣/١٥ هـ.
١٩. المقرشي، عبدالله بن عبدالرحمن. الأسس النفسية لتعلم وتعليم الرياضيات أساليب ونظريات معاصرة. الرياض، مكتبة الملك فهد الوطنية. ٢٠٠١ م.
٢٠. الموسى، عبدالله بن عبدالعزيز. "اتجاهات أعضاء هيئة التدريس بجامعة الامام محمد بن سعود الإسلامية نحو استخدام تقنية المعلومات" مركز بحوث كلية التربية. جامعة الملك سعود. ٢٠٠٨ م.
٢١. الموسى، عبد الله، والبارك، أحمد. التعليم الإلكتروني الأسس والتطبيقات. الرياض، مؤسسة شبكة البيانات. ٢٠٠٥ م.
٢٢. الهادي، محمد محمد. التعليم الإلكتروني عبر شبكة الإنترنت. القاهرة، الدار المصرية اللبنانية. ٢٠٠٥ م.

ثانياً: المراجع الأجنبية:

23. Castellani , John (1999)." Teaching and learning with the internet issues for training special Education Teachers". ERIC. No, ED:4 32303
24. Friedman, M (1999).NCTM Member Handbook, National Council of Teachers of Mathematics. Hawaii Department of Education(2000)E-School (online)
25. High ,Robert V&Marcellino,patricia A (1997)."computer usge among high school teachers of mathematis faclty " ERIC No ' ED: 407234.
26. Lunts, E. (2004). Bridging interactive web site design and secondary mathematics, (Online) <http://www.geocities.com/mathandcomp/index.html>
27. Maxwell , D. Jackson (1997) connec TEN: A cas study of Technology Training for Teachers. Tennessee , U.S.A.. ERIC No. ED: 416193
28. Naida,som (2003). Trends in Faculty use and perceptions of learning.learning & teaching in action , 2(3).
29. Rowand ,Cassandra (1999)."Teachers use of computers and the internet in public school " NCES.U.S. Department of Education Washington ,Ds: National Center For Education Statistics

ملحق رقم (١)

أداة الدراسة (مقياس اتجاه معلمي الرياضيات نحو استخدام التعليم الإلكتروني في التدريس)

درجة الموافقة						العبارة
ضعيفة جداً	ضعيفة	متوسطة	عالية	عالية جداً	عالية جداً	
						١- يعد استخدام التعليم الإلكتروني مطلباً ملحاً لتطوير تدريس الرياضيات.
						٢- الوقت غير مناسب لاستخدام التعليم الإلكتروني.
						٣- استخدام التعليم الإلكتروني فرصة للتواصل مع الخبراء والمتخصصين في مجال الرياضيات.
						٤-أشعر أنني لست بحاجة لاستخدام التعليم الإلكتروني في تدريس الرياضيات.
						٥- توفر أدوات التعليم الإلكتروني الكثير من الجهد والوقت للوصول للخبرات الرياضية.
						٦- التعليم الإلكتروني يجسد المفاهيم الرياضية ويسهلها مثل (المطابقات، الأشكال الهندسية، المجموعات...).
						٧- يعد استخدام التعليم الإلكتروني عبئاً إضافياً على المعلم.
						٨- التعليم الإلكتروني يتيح للمعلم مراجعة المفاهيم الرياضية التي سبق دراستها والتسلّر عليها حتى درجة الإتقان.
						٩- أرغب في معرفة المزيد عن التعليم الإلكتروني.
						١٠- أرى أن استخدام التعليم الإلكتروني مفيدة للوقت.
						١١- أرغب في تلقي دورات تدريبية حول توظيف التعليم الإلكتروني في تدريس الرياضيات.
						١٢- أرى أن التدريب في مجال التعليم الإلكتروني ملائم ولا يمكن نقل أثره إلى بيئة العمل.
						١٣- استخدام التعليم الإلكتروني يشجع العمل الجماعي التعاوني.
						١٤- يوجد صعوبة في إدارة العملية التعليمية عند استخدام التعليم الإلكتروني.
						١٥- تشجع الطلبة الذين درسهم على استخدام التعليم الإلكتروني.
						١٦- التعليم الإلكتروني يكتسب ويكتسب طلابي مهارات جديدة.
						١٧-أشعر بالملل عندما يتحدث معي أحد عن التعليم الإلكتروني.
						١٨- استخدام التعليم الإلكتروني يحول دور المعلم إلى مستشار وميسر لعملية التعلم.
						١٩- استخدام التعليم الإلكتروني يقلل من أهمية دور المعلم بالعملية التعليمية.
						٢٠- يزيد التعليم الإلكتروني من دافعية التعلم نحو تعلم الرياضيات.

تابع : ملحق رقم (١)

أداة الدراسة (مقياس اتجاه معلمي الرياضيات نحو استخدام التعليم الإلكتروني في التدريس)

درجة الموافقة					العبارة
ضعيفة جداً	ضعيفة	متوسطة	عالية	عالية جداً	
					-٢١- يمكن التعليم الإلكتروني الطالب من الاطلاع على كل ما هو جديد في مجال الرياضيات.
					-٢٢- يجد التعليم الإلكتروني من تفكير التعلم من خلال الوصول للمعلومة بسهولة من مصادر متعددة.
					-٢٣- يعرض التعليم الإلكتروني المفاهيم الرياضية بطريقة أفضل من التعليم التقليدي.
					-٢٤- يجد التعليم الإلكتروني من التفاعل بين المعلم والمتعلم داخل الصف الدراسي.
					-٢٥- يسهم التعليم الإلكتروني في إتاحة التواصل بين المعلم وال المتعلمين في أي وقت ومن أي مكان.
					-٢٦- يبني التعليم الإلكتروني مهارات التفكير العليا عند طلاب الرياضيات أكثر من التعليم التقليدي.
					-٢٧- يجب أن تتضمن مناهج إعداد معلم الرياضيات مقررات عن التعليم الإلكتروني.
					-٢٨- لا أخطط لاستخدام التعليم الإلكتروني في تدريس الرياضيات مستقبلاً.
					-٢٩- يجب الاستفادة من التعليم الإلكتروني لمواكبة النطورة التقنية المتتسارع والثورة المعلوماتية.
					-٣٠- يخفف التعليم الإلكتروني من صعوبة مادة الرياضيات عند الطلاب.
					-٣١- لا تسمح الخطة المخصصة لتدريس الرياضيات باستخدام التعليم الإلكتروني.

Trends of preparatory School Mathematics Teachers' Towards Using E-learning in Teaching

Dr. Mohammed Sanat Saleh Al-Harbi

Abstract

The study aimed to identify the trends of preparatory school mathematics teachers' towards using e-learning in teaching. The study followed the scanned descriptive approach and the sample consists of (76) preparatory school mathematics teachers in the governmental schools in Riyadh.

The results showed that:

- 1- The trends of preparatory school mathematics teachers' towards using e-learning in teaching are positive at the average of (3.94/5)
- 2- The absence of statistical differences between the average of the sample trends towards using e-learning in teaching is due to the difference in the weather educational or non-educational.
- 3- The existence of statistical differences between the average of the sample trends towards using e-learning in teaching is due to the difference in the experience period; the experienced teachers' trends are more (10 years and more).
- 4- The existence of statistical differences between the average of the sample trends towards using e-learning in teaching is due to the differences in joining the training courses in computer and internet; those who took more training courses have more trends.

According to these results, the study issued some recommendations:

- 1- Making the tools of e-learning in teaching available (hardware and software).
- 2- Training the teachers on the e-learning teaching programs and how to use them in teaching.
- 3- Training the teachers on designing e-lessons.
- 4- Upgrading the schools' laboratories and hiring the required technical support to them.
- 5- Giving financial and incorporeity encouragement bonus to the teachers who e-learning in teaching.

الخصائص والمواصفات التي يجب توافرها

في مترجمي لغة الإشارة كما يراها الصم وأخرون من ذوي العلاقة

الدكتور وائل محمد مسعود

أستاذ مشارك، قسم التربية الخاصة، كلية التربية، جامعة الملك سعود

ملخص الدراسة

هدفت هذه الدراسة إلى تعرّف الخصائص والمواصفات التي يجب أن تتوافر في مترجمي لغة الإشارة من وجهه نظر الصم والمعلمين والمترجمين بالمملكة العربية السعودية.

كما هدفت الدراسة إلى تعرّف ما إذا كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية في تحديد الخصائص بين الصم والمعلمين والمترجمين من جهة، وما إذا كانت هناك فروق تعود لمتغيرات الدراسة المكونة من الجنس، الحالة الاجتماعية، المستوى التعليمي، العمر، العمل والوظيفة.

وللوصول إلى هذه الأهداف قام الباحث بتطبيق أداة خاصة من إعداده حدد من خلالها مجموعة من الخصائص موزعة على ثلاثة أبعاد هي: البعد المهني الأخلاقي، والبعد الأكاديمي، والبعد الإنساني. وتكونت عينة الدراسة من ١٢٢ فردًّا منهم ٣٠ أصماً و ٨٠ معلماً وثلاثة مترجمين.

أظهرت نتائج الدراسة وجود اتفاق عام بين أفراد عينة الدراسة على مجموعة الخصائص الواردة في أدلة الدراسة، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية على أبعاد الدراسة الثلاثة تعود جمّع متغيرات الدراسة فيما عدا المستوى التعليمي الذي تبيّن وجود فروق دالة تعود لصالح المستويات الأكاديمية الأعلى.

مقدمة

وقد أدرك العالم أهمية مهنة الترجمة بلغة الإشارة عندما تم الاعتراف بلغة الإشارة بصفتها اللغة الأساسية والأولى للصم، وعندما صدرت القوانين والتشريعات التي تنادي بضرورة تعليم ذوي الاحتياجات الخاصة، ومن بينهم الصم وضعف السمع في البيانات التربوية الحالية من الحواجز والأقل تقييداً. (قانون التأهيل المهني رقم ١١٢/٩٣ لعام ١٩٧٣م، وقانون رقم ١٤٢/٩٤) في الولايات المتحدة

يعتبر مترجم لغة الإشارة (Interpreter) الحلقة الأساسية والمهنية والضرورية للتواصل بين الصم والعالم الخارجي، فهو الذي ينقل للصم ما يدور حولهم من معلومات وأفكار ومشاعر، وينقل مشاعر وأفكار الصم للأشخاص السامعين.

الباحث أنها مناسبة للبيئة السعودية بشكل خاص والعربية بشكل عام (انظر الملحق).

ومن جهة أخرى يرى الباحث أن مشكلة الدراسة تبع من الحقائق والاعتبارات الرئيسة التالية:

١. إن وجود مترجمين بلغة الإشارة بات أمراً أساسياً وضرورياً لتمكن الصم وضعاف السمع من الاندماج في كافة الجوانب الحياتية.

٢. إن وجود مترجمين بلغة الإشارة يعتبر حقيقة من حقوق الصم وضعاف السمع كفلها العديد من التشريعات والقوانين.

٣. يعتبر توفير مترجمين بلغة الإشارة من أهم الخدمات المساندة التي تقدم للصم وضعاف السمع.

٤. إن المترجمين الذين يتولون المسؤولية للعمل في هذه المهنة على المستوى العربي والأخلي هم إما أن يكونوا من أقرب الصم، أو من العاملين معهم، أو من الأصدقاء والمهتمين الذين اكتسبوا لغة الإشارة من خلال الخبرة والاهتمام الشخصي وليس من خلال برامج تدريبية أو تعليمية أو أكاديمية خاصة.

٥. إن العاملين في ترجمة لغة الإشارة واستناداً للفقرة السابقة غالباً ما يتسمون بالتعاطف مع الصم الأمر الذي قد يعكس سلباً على مصداقتهم وموضوعيتهم في الترجمة.

٦. إن من الضروري إعادة تنظيم العمل بهذه المهنة وفتح مجالات وظيفية وبرامج أكاديمية معترف بها لتأهيل مترجمين محترفين يتسمون بالموضوعية والمصداقية في الترجمة.

٧. إن وجود مترجمين بلغة الإشارة يعتبر أحد أهم الضمانات والدعائم الأساسية لتحسين فرص تعليم

٨. الصم وضعاف السمع وإيقائهم على اتصال دائم بما يجري حولهم من متغيرات، الأمر الذي سيؤدي إلى تحسن في نوعية وجودة الحياة لهذه الفئة.

الأمريكية. وقد ترتب على صدور هذه التشريعات ظهور حركة دمج الصم وضعاف السمع دعماً كلياً في صفوف التعليم العام بالمدارس العادية، مع تقديم الخدمات والبرامج المساندة والتي من أبرزها توفير مترجمين بلغة الإشارة (التركي، ٢٠٠٥م)، وتزايد اهتمام المجتمعات على المستوى العالمي بضرورة رفع مستوى مهنة الترجمة حتى وصلت إلى وضع معايير وشروط وأخلاقيات خاصة بهذه المهنة، وفتح برامج دراسية جامعية لتأهيل مترجمين محترفين، والاعتراف بهذه المهنة رسمياً، ومنح العاملين فيها رخصة مزاولة.

أما على المستوى العربي والأخلي فقد بدأ الاهتمام بهذه المهنة حديثاً، لكن الاهتمام الرسمي العربي لم يصل بعد إلى حد الاعتراف بهذه المهنة، بل إن الأفراد الذين يمارسون هذه المهنة يقومون بعملهم على أساس تطوعية خيرية أكثر منها على أساس مهنية رسمية على الرغم من تطور المجالات التي يمكن أن يعمل بها هؤلاء المترجمون.

إن هذا الأمر شكل عند الباحث قناعة ودافعاً خاصاً لتعريف الخصائص والمواصفات التي يراها الصم وذوي العلاقة من العاملين معهم من معلمين ومترجمين، والتي يفترض أو يجب أن تتوافر في الأشخاص الذين سيمارسون هذه المهنة كخطوة أولى على طريق الاعتراف المهني وإعداد وتدريب مهنيين متخصصين، وتوفير فرص العمل لهم وإصدار التشريعات اللازمة لتنظيم عملهم ومنحهم إجازة ممارسة المهنة.

مشكلة الدراسة:

تحدد مشكلة الدراسة في الإجابة عن السؤال الرئيس التالي: ما الخصائص والمواصفات التي يجب أن تتوافر في مترجمي لغة الإشارة من وجهة نظر الصم والمعلمين والمترجمين بالملكة العربية السعودية؟ وذلك من خلال استجابتهم على أدلة الدراسة المكونة من مجموعة من الخصائص التي يعتقد

أما على المستوى الميداني فتبرز أهمية هذه الدراسة فيما يمكن أن تكشفه من نتائج خاصة حول الموصفات والخصائص التي يرى الصم والعاملين معهم ضرورة توافرها في المترجمين لتكون أساساً للبناء عليها في حال تطور النظرة إلى هذه المهنة، وفي حال الاهتمام بتوفير برامج تدريبية أو أكاديمية، أو في حال وجود اعتراف وترخيص مهني للراغبين بالعمل في هذه المهنة.

وأخيراً فإن أهمية هذه الدراسة أيضاً قد تبدو في كونها ستكون مهددة للدراسات وأبحاث مستقبلية أخرى، وأيضاً في الحث على الاهتمام الباحثي بهذا الموضوع.

أهداف الدراسة:

هدف هذه الدراسة إلى:

١. تعرف أهم الخصائص والموصفات التي يجب أن تتوافر في مترجحي لغة الإشارة من وجهة نظر الصم وعلمائهم والمترجمين العاملين معهم.
٢. الكشف عما إذا كانت هنالك فروق في تحديد هذه الخصائص بين الصم والعلماء والمترجمين.
٣. تعرف ما إذا كانت هنالك فروق في تحديد هذه الخصائص تعود لغيرات الدراسة (الجنس، الحالة الاجتماعية، المستوى التعليمي، العمر، العمل، والوظيفة).

مصطلحات الدراسة:

١. الصم (Deaf Persons): هم الأفراد الذين يعانون من عجز في قدراتهم السمعية إلى الحد الذي يعيقهم عن تكلم اللغة الحكية (Spoken Language) حتى ولو استخدموها معينات سمعية.
٢. لغة الإشارة (Sign Language): هي نظام معقد يستخدم تعابير الوجه، حركات الفم والشفاه

٩. وأخيراً فإن هذه المهنة هي مهنة معترف بها دولياً ولها مواد وشروط وأخلاقيات مهنية وأسس يتم بناء عليها اختيار الأشخاص الممارسين لها، وقد آن الأوان لتهتم الدول العربية بهذه المهنة أسوة بالدول الأخرى.

أهمية الدراسة:

تعود أهمية هذه الدراسة إلى الاهتمام المتزايد والملحوظ بمهنة الترجمة من وإلى لغة الإشارة بصفتها أحد أهم الخدمات المساندة التي لا بد من توفيرها في جميع المجالات الحياتية التي يعيشها الصم وضعف السمع سواءً أكان ذلك في مجالات التعليم والعمل، والصحة، والإعلام أم في مجال المؤسسات القضائية أو غيرها.

ولأن هذه المهنة مهمة فقد حرص العديد من دول العالم وخصوصاً دول أمريكا الشمالية وأوروبا وأستراليا على وضع شروط ومواصفات وأخلاقيات مهنية خاصة بهذه المهنة، وقامت أيضاً بوضع برامج تدريبية وبرامج إعداد أكاديمي على المستويات الجامعية المختلفة لتخرّج مترجمين محترفين، كما قامت أيضاً بتحديد وصف وظيفي وترخيص مهني رسمي للراغبين في مزاولة هذه المهنة.

وفي المجال الباحثي قامت الدول التي يعنيها الأمر وما زالت تقوم بدراسات وأبحاث علمية لتحديد صعوبات العمل في هذه المهنة، وتعرف أفضل الأساليب لممارستها. أما على المستوى العربي فلم يتمكن الباحث من العثور على أي دراسة عربية ذات صلة بموضوع الترجمة بلغة الإشارة من قريب أو بعيد فيما عدا دراسة واحدة منشورة باللغة الإنجليزية بعنوان: لغة الإشارة العربية (Abdel Fattah, 2005).

وبناءً على ذلك فإنه يمكن اعتبار هذه الدراسة من أوائل إن لم تكن الأولى التي تتعرض لهذا الموضوع.

وقد أصبحت لغة الإشارة تتمتع باعتراف عالمي بوصفها اللغة الأولى والأساسية للصم، حيث تشير دراسة بندكت وساس لير (Bendict & Sass-lehrer, 2007) إلى أن الصم يعتبرون أنفسهم جزءاً من المجتمع ينعمون بثقافة وخصوصيات لغوية خاصة أكثر من كونهم مجموعة من المعوقين.ويرى كل من هنترماير والبرتيبي (Hintermair and Albertini, 2005) ولاد (Ladd, 2003)، ولان (Lane, 2005) بأنه يجب التفريق بين الصم الذين يولدون لهم صم وبين الذين يصابون بالصم في عمر متاخر، حيث إن الفتنة الأولى تستخدم لغة الإشارة كلغة أساسية ويعتبرون أنفسهم جزءاً من الأقليات اللغوية.

وكشف بتون (Baynton, 1998) أن السامعين الذين يعملون مع الصم سواء أكانوا معلمين أم أخصائيين نفسيين أم أخصائيين اجتماعيين أم مرشددين تربويين يتحمّسون للعمل من أجل مساعدة الصم للتغلب على إعاقتهم وأن يعيشوا حياة طبيعية في ظل عالم من السامعين من حولهم. لكن هذا المفهوم مرفوض من جانب الصم الذين يعتبرون أنفسهم أقلية هم ثقافتهم ولغتهم الخاصة وليسوا جماعة من المعوقين سمعياً، وأن الاهتمام بهم يجب أن يتركز حول قدراتهم وليس حول عجزهم.

أما لان (Lane, 2005) فقد توصلت إلى أن العديد من الصم يرغبون أن يعمل السامعون معهم وليس من أجلهم وأن يتم التركيز على العوامل التي تضمن لهم حرية التواصل وتزويدهم بالأجهزة المساعدة والحصول على نفس الحقوق والواجبات على قدم المساواة مع غيرهم من أفراد المجتمع.

أما بندكت وساس لير (Bendict & Sass-lehrer, 2007) فقد بيّنا أن المؤشرات التي تعقد لبحث قضايا الصم واحتياجاتهم غالباً ما تتركز المشاركة فيها على السامعين، وأن الاهتمام بالمشاركين الصم غالباً ما يكون أقل من

وحرّكات اليد والجسد، والتهجي الإصبعي (Muir and Richardson, 2005).

٣. مترجم لغة الإشارة (Singe Language Interpreter): هو الشخص الذي يقوم بدور الوسيط في عملية الحوار بين الصم والسامعين الذين لا يتحدثون بلغة الإشارة.

٤. الخصائص والمواصفات (Characteristics and Conditions): وهي تلك الشروط والمواصفات التي يجب توافرها في مترجم لغة الإشارة سواء ما يتعلق منها بالجوانب الشخصية (Personal) أو الأكاديمية (Professional) أو المهنية الأخلاقية (Academic) .Ethics)

الخلفية النظرية:

أولاً، حقائق حول لغة الإشارة:

في تقرير للاتحاد الدولي للصم (World Federation of the Deaf) (Markku Jokinen, 2006) أشار مارككو جوكاني إلى أن لغة الإشارة كانت هي اللغة السائدة والأكثر انتشاراً في مجال تعليم الصم قبل عام ١٨٠٠ م. وفي عام ١٨٨٠ تم عقد مؤتمر للصم في ميلانو بإيطاليا تم على إثره إلغاء استخدام لغة الإشارة في المجال التعليمي من جانب جميع المؤسسات المشاركة في المؤتمر، وتم منع معلمي الصم آنذاك من استخدام لغة الإشارة وتم استبدالها بطريقة التواصل اللغوي والشفهي. وبوضياع التقرير بأن النتائج السلبية هذه القرارات لا زالت ترك آثارها السلبية على تعليم الصم. كما أوضح التقرير أن ما يقرب من ٤٠٠٠ لغة محكية ومكتوبة (spoken and written languages) في العالم قد اعتمدت لغة الإشارة، ومن المتضرر تزايدتها حيث وصل ترتيبها في الولايات المتحدة الأمريكية من حيث درجة الاستخدام إلى اللغة الخامسة بعد الفرنسية والأسبانية والألمانية والإيطالية.

ونتيجة لهذه التطورات أوكل للمركز تسجيل المترجمين بالتعاون مع الاتحاد الوطني للصم (NAD) المهام التالية:

١. فحص وترخيص المترجمين.
٢. متابعة وتطوير مهارات المترجمين والتأكد من استمراريتها.
٣. إصدار قائمة أخلاقيات مهنة الترجمة بلغة الإشارة.

وهكذا أخذ الاهتمام بمحترفي لغة الإشارة في التوسيع ليشمل عدداً أكبر من الدول من أهمها إنجلترا وكندا وأستراليا والدول الاسكندنافية (فنلندا والنرويج والسويد). أما على المستوى العربي فإن الجهد تتركز حالياً عند الاتحاد العربي للهيئات العاملة مع الصم على اعتماد لغة إشارة عربية موحدة أكثر من التركيز على توفير وتأهيل مترجمين بلغة الإشارة.

وقد بين التركي (٢٠٠٥م) أن هناك طلباً متزايداً على مترجمي لغة الإشارة في قطاعات مختلفة بالمملكة العربية السعودية كوزارات الثقافة والإعلام، والداخلية والتربية والتعليم والصحة والاتصالات والعمل والخدمة المدنية وغيرها. كذلك صدر عن المقام السامي مرسوم رقم ٧/ب/٩١٧٣ وتاريخ ٤/٥/١٤٢٢هـ أكد على أهمية توفير مترجمين لمتابعة التحاق الصم بمؤسسات التعليم العالي بالمملكة العربية السعودية.

ثانياً: حقائق ودراسات حول الترجمة في مجال لغة الإشارة؛ إن التواصل الفعال بين الصم والسامعين لا يمكن أن يتم بدون وجود مترجم يتمتع بمهارات استخدام لغة الإشارة. ويشير فلايشر (Fleisher, 1975) إلى أن الطلب على المترجمين قد تزايد بعد أن أدرك المجتمعات حاجة الصم إلى المساعدة في تحمل المسؤوليات بالشكل المطلوب حتى يمارسوا أدوارهم كمواطنين. وقد بدأت هذه الحاجة تظهر جلياً بعد عام

المطلوب، لذا فقد وجدوا أن التواصل خلال المؤتمرات يتركز بين السامعين ولا تستخدم فيها لغة الإشارة بل وحق لا توفر هذه المؤتمرات مترجمين، الأمر الذي يعكس بشكل سلبي على مشاركة الصم فيها.

ويشير التركي (٢٠٠٦م) إلى أن بداية السينين من القرن الماضي شهدت تطوراً مهماً وملحوظاً في مجال اعتماد لغة الإشارة كلغة أساسية للصم، وذلك بعد أن أثبتت عالم اللغويات ستوكى (Stokoe, 1960) بأن لغة الإشارة تتحوى على جميع النظم اللغوية التي تحوى عليها باقي اللغات الأخرى سواء في مجال نظام دلالات الألفاظ أو النظام الترکيبي والنظام الصوتي والصرفي والمورفولوجي، وكذلك النظام الاجتماعي.

ونظراً لأهمية لغة الإشارة فقد برزت الحاجة إلى مترجمين متخصصين ومؤهلين ليكونوا حلقة الوصل التواصلية بين الصم والسامعين، حيث طالبت التشريعات مثل (قانون التأهيل المهني رقم ٣٣٣/٨٩ عام ١٩٦٣م، وقانون التأهيل المهني رقم ١١٢/٩٣ لعام ١٩٧٣م، وقانون رقم ١٤٢/٩٤) في الولايات المتحدة الأمريكية بضرورة توفير مترجمين بلغة الإشارة لتمكين الصم من التعلم في المدارس العادية ومؤسسات التعليم العالي وفي مختلف المجالات والواقع التي يتواجدون فيها مع السامعين.

وهكذا بدأت الدول وخصوصاً الولايات المتحدة الأمريكية الاهتمام بوضع الترجمة وعقدت هذه الغاية أول مؤتمر لمحترفي لغة الإشارة في ولاية ميرلاند عام ١٩٦٣م وتم على إثره تأسيس أول دائرة تسجيل المترجمين أطلق عليها اسم مركز تسجيل المترجمين (RID)، وقام هذا المركز بالإضافة إلى تسجيل المترجمين بتنظيم برامج تدريبية لتطوير مهارات المترجمين (التركي، ٢٠٠٥م).

باللغة الإنجليزية هي الولايات المتحدة الأمريكية وبريطانيا وأستراليا. وقد أبرزت الدراسة نقاط الاتفاق والاختلاف بين هذه الدول، وكان من أبرز نقاط الاتفاق وجود برامج جامعية لتدريب المترجمين ووجود ترخيص مهني لهذه البرامج، ووجود برامج متابعة ومناهج تعليمية لتأهيل المترجمين. أما أبرز نقاط الخلاف بين هذه الدول فكانت حول متطلبات التدريس السابقة، وأنواع ومستويات البرامج التدريبية ومعايير التقييم والترخيص المهني. وبناءً على ذلك فقد أوصت الدراسة إنشاء أو تأسيس اتحاد دولي لمترجمي لغة الإشارة، والتوسيع في إجراء الدراسات والبحوث العلمية في هذا المجال.

وفي دراسة لشيك ووليامز (*Schick and Williams*, 2005) حول أسس وضروريات تقييم المترجمين العاملين مع الأطفال الصم، أظهرت أن المترجمين كان ينقصهم العديد من المهارات والمعلومات، وتوصلت الدراسة إلى نتيجة مؤداها أنه ليس من المهم أن يعرف المترجم لغة الإشارة فقط بل عليه أن يكون على دراية أيضاً بمصطلحات المجال الذي يترجم منه، كما لا يكفي الاعتماد فقط على الدورات التدريبية بل يجب أن توفر الجامعات برامج إعداد أكاديمي على المستوى الجامعي لتأهيل المترجمين، كما أظهرت أيضاً أهمية إدراك الدوافع التي تدفع المترجمين للعمل، وضرورة وجود اعترافمهني، وأن يحصل كل شخص يعمل في هذا المجال على رخصة مزاولة مهنة، وأن تحكم هذه المهنة مجموعة من القواعد والأخلاقيات المهنية الخاصة واعتمادها من الجهات الرسمية في الدولة.

وقام سوارتز (Swartz, 1999) بدراسة حول أهمية المعلومات والمهارات التي يحصل عليها المترجمون أنثاء الدراسات والتدريب ومقارنتها بالمهارات والمعلومات التي يكتسبونها بعد التدريب، وقد أظهرت النتائج بأن نسبة

١٩٦٤ حين سمح للصم بدخول الجامعات ومؤسسات التعليم العالي وإدماجهم في المدارس العادية.

ويشير التقرير الصادر عن المنظمة الدولية للصم (*Word Federation of the Deaf 1992*) إلى نتائج المسح الذي أجرته المنظمة حول حقوق الصم في الدول النامية والذي اشتمل على ٩٦ دولة وجمعية، والذي تبين من خلاله أن مهنة الترجمة بلغة الإشارة متوافرة في ٢٩ دولة فقط، وأن المترجمين الذين يعملون في هذا المجال غير مؤهلين مهنياً أو أكاديمياً لأداء هذه الوظيفة. كما أظهرت النتائج أن هناك أربع دول يوجد في كل دولة منها مترجم واحد فقط.

إن هذه المعلومات دفعت بعض الباحثين والجهات الحكومية في عدد من دول العالم إلى الاهتمام ب موضوع تأهيل المترجمين، ووضع معايير خاصة تحدد خصائص ومواصفات وشروط مزاولة هذه المهنة، والأشخاص الذين يرغبون في مزاولتها. ففي دراسة لأندرسون وستوفر (*Anderson and Stauffer, 1992*) استعرض فيها الباحثان آراء بعض طلاب الجامعات وواحد وخمسين برنامجاً لتدريب المترجمين في الولايات المتحدة الأمريكية، وشملت عينة الدراسة (٤٠٣) من المترجمين والمعلمين والصم ومهندسين آخرين يعملون في مجال خدمات الترجمة.

وتوصلت الدراسة إلى تحديد ٧١ خاصية وزعت على

خمس كفایات هي:

١. السلوك المهني.
٢. قضايا تخص الثقافة.
٣. التواصل اللغوي.
٤. مهارات التقييم.
٥. مهارات التعامل مع المستفيدين.

أما ناير (Napier, 2002) فقد أجرى دراسة حول تدريب وتقدير وترخيص المترجمين في ثلاثة دول متقدمة

وأما دراسة بيست وليبرمان وارندت (Best, Lieberman and Arndt, 2002) فقد اهتمت بالتأثيرات الجسدية على استخدام المترجمين في مجال تعليم التربية الجسدية (الرياضة) للصم.

أما بالنسبة للدول العربية فمن المؤسف القول إن الباحث لم يمكن من الوصول إلى أي دراسة علمية حول هذا الموضوع.

إجراءات الدراسة:

١- مجتمع وعينة الدراسة:

يتكون مجتمع الدراسة من الصم والمعلمين العاملين في مجال تعليم الصم والمترجمين الذين يمارسون هذا العمل في المملكة العربية السعودية. وقد تم اختيار عينة لأغراض الدراسة مكونة من (١٢٢) فردًا تم اختيارهم عشوائياً. ويوضح الجدول التالي (جدول رقم ١) خصائص أفراد عينة الدراسة.

جدول رقم (١).

خصائص أفراد عينة الدراسة موزعين حسب المغ旁ات

المتغير	العمر	اللغة	العدد	النسبة المئوية
الجنس	ذكور	ذكر	١١٥	٩٠,٢
	إناث	أنثى	١٢	٩,٨
الحالة الاجتماعية	أعراب	٢٤	١٧,٩	٢٢,١
	متزوج	٨٨		
المستوى التعليمي	دون الثانوي	٢٢	١٨	١٦,٤
	دبلوم متوسط	٢٠		٥٤,١
	جامعي	٦٦		١٤,٥
	فوق الجامعي	١٤		
العمر	٢٤ - ٢٧	سنة	١٦	١٢,٨
	٢٩ - ٤٠	سنة	١٨	١٤,٨
	٣٤ - ٤٠	سنة	١٩	١٥,٦
	٣٩ - ٤٥	سنة	١٤	١١,٥
	٤٠ فما فوق	سنة	١٩	١٥,٦
	غير محدد	غير محدد	٢٦	٢٩,٣
الحالة	أصم	٤٠	٢	٢٤,٦
	مترجم	٢	٨٠	٢,٥
	معلم	٨٠		٦٥,٨
	غير محدد		٩	٧,٤
العمل	يعمل	١٠٥	١٤	٨٦,١
	لا يعمل		٢	١١,٥
	غير محدد			٢,٢
الوظيفة	مهني	٥٨	٤٤	٤٣,٥
	إداري	٤٤		١٧,٩
	طالب	١٥		١٢,٢
	غير محدد	١٥		١٢,٣

العلومات التي يحصل عليها المترجمون خلال التدريب بلغت ٢٧,٤٪ بينما بلغت النسبة بعد التدريب ٦,٦٪.

وفي دراسة لشيك ولويسامز وكوبيرمنتز (Schick, Williams and Kupermintz, 2006) حول تقييم القدرات الأكادémie للمترجمين، والتي أجريت على عينة شملت ٢١٠٠ مترجم في الولايات المتحدة الأمريكية، أظهرت نتائجهما أن ٦٠٪ من المترجمين لديهم مهارات غير ملائمة. وأشارت الدراسة إلى أن المترجمين العاملين في المجال التعليمي لا يتمتعون بالمهارات المطلوبة لمساعدة التلاميذ الصم وضعاف السمع على النجاح في دراستهم بالشكل المأمول.

وتحذر الإشارة إلى أن البحوث والدراسات العلمية في هذا المجال خلال السنوات العشر الماضية قد انتقلت من الاهتمام بالمعايير والخصائص وتقييم عمل المترجمين إلى ميادين العمل التي يمكن أن يعملا فيها.

وقد أظهرت بعض الدراسات أهمية عمل المترجمين ومتطلبات هذا العمل في مجال التعليم بالمدارس العادية (Shick, Williams and Bolster, 1999; Napier J, and Packer R, 2004, Napier, 2004, Marshark et. al., 2005, 2006)، واهتمت دراسات أخرى بمجالات غير تعليمية حيث ركزت دراسة ميلر وفيرنون (Miller and Vernon, 2001) على خدمات الترجمة مع نزلاء السجون من الصم. وركزت دراسة بروين وبرجهانز (Bruin and Brugmans, 2006) ودراسة فيرنون وميلر (Vernon and Brugmans, 2006) على أهمية وجود مترجمين في العيادات النفسية، أما شيري (Sherry, 2006) فقد ركزت على مجال التعاون الدولي في مجال الدراسات والأبحاث التي تتعلق بالمترجمين ومؤهلاتهم وخصائصهم. كذلك ركزت دراسات أخرى على الصعوبات والضغوط التي يتعرض لها المترجمون حيث أظهرت نتائج دراسة جونسون (Johnson, 2003) أن المترجمين يتعرضون لإصابات عضلية وعظمية نتيجة لعملهم.

أداة الدراسة:**صدق الأداة وثباتها:**

استخدم الباحث في هذه الدراسة مقياساً خاصاً تم بناؤه بالرجوع إلى قائمة الخصائص المنشقة عن أخلاقيات مهنة الترجمة والصادرة عن مركز تسجيل المترجمين (RID) والجمعية الوطنية للصم (NAD) بالولايات المتحدة الأمريكية (٢٠٠٥م). وتكونت أداة الدراسة من جزأين، تناول الجزء الأول معلومات أولية عن مجتمع الدراسة شملت الجنس، الحالة الاجتماعية، المستوى التعليمي، العمر، الحالة (أصم، معلم، مترجم)، العمل والوظيفة.

أما الجزء الثاني فتكون من مقياس الخصائص والمواصفات التي يجب أن تتوفر في المترجمين والذي تضمن عبارة توزعت على ثلاثة أبعاد أساسية على النحو الآتي:

١. بعد الأول وهو بعد المهني والأخلاقي وتكون من (١٤) فقرة هي الفقرات (١، ٢، ٦، ٥، ٤، ٣، ٢، ١)، (١١، ٧، ٦، ٥، ٤)، (٢٩، ٢٨، ٢٧، ٢٣، ٢٢، ٢١، ٢٠، ١٦، ١٥، ١٤)، (٢٦، ٢٤، ١٩، ١٨، ١٧).

٢. بعد الثاني وهو بعد الأكاديمي، وتكون من (١١) فقرة هي (١٣، ١٤، ١٥، ١٦، ١٧، ٢٠، ٢١، ٢٢، ٢٣، ٢٤، ٢٥)، (٢٩، ٢٨، ٢٧).

٣. بعد الثالث وهو بعد الإنساني، وتكون من (٤) فقرات هي (٨، ٩، ١٠، ١٢).

٤. طلب من عينة الدراسة الإجابة عن مجموعة الخصائص والصفات التي احترت عليها أداة الدراسة وفق تصنيف ليكرت الخمسى أوافق بشدة، أوافق، لا أعرف، لا أافق، لا أافق بشدة.

١- صدق الأداة:
قام الباحث باستخدام نوعين من الصدق هما:

١- صدق المُحكمين:
تم عرض المقياس في صورته الأولى على جميع أعضاء هيئة التدريس بقسم التربية الخاصة في جامعة الملك سعود، وعلى عدد من المعلمين والعاملين بمعاهد الصم وبعض المترجمين الممارسين لهنئة ترجمة لغة الإشارة والتردددين على نادي الصم.

قام الباحث باعتماد الفقرات التي حصلت على نسبة اتفاق ٨٠٪ فما فوق مع إجراء التعديلات التي اقترحها المُحكمون على بعض الفقرات المتفق عليها.

٢- صدق الاتساق الداخلي:

لحساب صدق الاتساق الداخلي استخدم الباحث معامل ارتباط بيرسون لتعرف درجة ارتباط الفقرات بالأبعاد التي تتسمى إليها، ويوضح الجدول التالي إجمالي (جدول رقم ٢) ارتباط العبارات بالأبعاد التي تتسمى إليها درجة ارتباط الأبعاد بالدرجة الكلية.

جدول رقم (٢)

معاملات ارتباط بيرسون لفقرات المقياس موزعة حسب الأبعاد

البعد الثالث		البعد الثاني		البعد الأول	
معامل الارتباط	العبارة	معامل الارتباط	العبارة	معامل الارتباط	العبارة
٠٠٠,٥١٥	٨	٠٠٠,٧٧٥	١٢	٠٠٠,٢٧٩	١
٠٠٠,٦٢٠	٩	٠٠٠,٧٦٦	١٤	٠٠٠,٥٥٢	٢
٠٠٠,٦٢٥	١٠	٠٠٠,٧٢٤	١٥	٠٠٠,٥١١	٣
٠٠٠,٦٩٩	١٢	٠٠٠,٦٧٧	١٦	٠٠٠,٥٦٢	٤
		٠٠٠,٤١٧	٢٠	٠٠٠,٥٥٥	٥
		٠٠٠,٥٠٤	٢١	٠٠٠,٤٤٤	٦
		٠٠٠,٥١٥	٢٢	٠٠٠,٥٤٢	٧
		٠٠٠,٤٦٨	٢٢	٠٠٠,٥١٢	١١
		٠٠٠,٤٥٢	٢٢	٠٠٠,٤٣٧	١٧
		٠٠٠,٤٨٠	٢٨	٠٠٠,٦٥٢	١٨
		٠٠٠,٤٦٨	٢٩	٠٠٠,٥٥٠	١٩
				٠٠٠,٨٠٢	٢٤
				٠٠٠,٦٦٢	٢٥
				٠٠٠,٤٨٨	٢٦
٠٠٠,٦٩١	الكلية	٠٠٠,٩٠١	الكلية	٠٠,٨٨٦	الكلية

** دالة عند مستوى (٠,٠٦).

لقد سعى هدف الدراسة الأول إلى تعرف الخصائص والصفات التي يجب أن تتوافر في مترجمي لغة الإشارة من وجهة نظر الصم والعلميين والمتربجين.

لإجابة عن هذا السؤال تم رصد درجات الموافقة على الخصائص والصفات التي احتوت عليها أداة الدراسة، ويوضح الجدول التالي التكرارات والنسب.

- ثبات المقياس:
تم استخدام معامل ألفا كرونباخ لحساب ثبات المقياس، حيث بلغت درجة الثبات (٠,٨٨) وهي درجة جيدة لأغراض الدراسة.

عرض نتائج الدراسة وتحليلها:
سيتم عرض وتحليل نتائج الدراسة تبعاً للأهداف التي سعى الدراسة إلى تحقيقها.

جدول رقم (٣)

النكرارات والسبة المئوية للفراء حسب درجة الاتفاق

لا أتفق بشدة		لا أتفق		لا أعرف		أتفق		أتفق بشد		رقم العبارة
%	العدد	%	العدد	%	العدد	%	العدد	%	العدد	
-	-	-	-	-	-	٨,٢	١٠	٩١,٨	١١٢	١
١,٦	٢	-	-	-	-	١٨	٢٢	٨٠,٢	٩٨	٢
-	-	٤,٩	٥	٦,٦	٨	٢٧,٧	٤٨	٤٩,٢	٧٠	٣
-	-	٥,٧	٧	٢,٥	٢	٢٢,٨	٤٠	٥٨,٢	٧١	٤
٠,٨	١	-	-	-	-	٢٥,٤	٢١	٧١,٢	٨٧	٥
-	-	-	-	٠,٨	١	١٤,٨	١٨	٤٤,٤	١,٣	٦
-	-	-	-	-	-	١٨,٩	٢٢	٧٩,٠	٩٧	٧
-	-	-	-	٠,٨	١	٢٠,٥	٢٥	٧٧,٩	٩٥	٨
-	-	-	-	٠,٨	١	١,٦	٢	١٥,٦	١٩	٩
-	-	-	-	٠,٨	١	٢٥,٤	٢١	٧١,٢	٨٧	١٠
٠,٨	١	٤,١	٥	١,٦	٢	٤٠,٢	٤٩	٥٠,٨	٦٢	١١
٢١,٢	٢٦	٤٨,٤	٥٩	٢,٤	٨	١٨,٥	١٤	١١,٥	١٤	١٢
٥,٧	٧	٢٦,٢	٢٢	٤,١	٥	١٨,٩	٢٢	٤٠,١	٥٥	١٣
٤,٩	٦	٢٠,٥	٢٥	٢,٥	٢	٢٩,٥	٣٦	٤١	٥٠	١٤
٢,٣	٤	٢١,٢	٢٦	٢,٢	٤	٢٥,٤	٢١	٤٠,٩	٥٦	١٥
٢,٤	٩	٢٩,٥	٣٦	١٤,٨	١٨	٢١,٣	٢٦	٢٤,٦	٣٠	١٦
١,٦	٢	١,٦	٢	١,٦	٢	٢٧	٣٢	٦٨	٨٢	١٧
-	-	٠,٨	١	٢,٥	٢	٢٩,٥	٣٦	٦٦,٤	٨١	١٨
-	-	-	-	-	-	٢٢	٢٨	٧٧	٩٤	١٩
-	-	٠,٨	١	٠,٨	١	٢٥,٤	٢١	٧٢,١	٨٨	٢٠
-	-	٠,٨	١	٢,٥	٢	٢٠,٢	٣٧	٦٦,٤	٨١	٢١
-	-	-	-	٠,٨	١	٢١,١	٢٨	٦٦,٤	٨١	٢٢
٥,٧	٧	٩,٨	١٢	٤,١	٥	٢٧,٧	٤٦	٤٢,٦	٥٧	٢٣
١,٦	٢	١,٦	٢	٢,٢	٤	٢٩,٢	٤٨	٥٢,٥	٦٤	٢٤
-	-	٢,٥	٢	٢,٢	٤	٢٢,٨	٤٠	٦١,٥	٧٥	٢٥
٤,١	٥	١٧,٢	٢١	١٢,١	١٦	٢٢,٨	٤٠	٤٠,٣	٧٧	٢٦
-	-	٤,١	٥	٠,٨	١	٢٩,٢	٤٨	٥٥,٧	٦٨	٢٧
-	-	-	-	٤,١	٥	٢٥,٢	٤٢	٦٠,٧	٧٤	٢٨
-	-	-	-	٠,٨	١	٢٩,٥	٣٦	٦٩,٢	٨٥	٢٩

حصلت على متوسط أقل من (٠,٣) وهذا يدل على موافقة

يشير الجدول السابق إلى أن جميع فراءات المقياس قد

عينة الدراسة على جميع فراءات الدراسة باعتبارها تحدد

حصلت على متوسطات عالية تفوق (٠,٣) ما عدا فقرة

الخصائص والصفات الواجب توافرها في المترجمين.

واحدة تتبع إلى البعد الثالث وهي الفقرة رقم (١٢) حيث

٢- الفروق تبعاً لتغير الحالة الاجتماعية
 لحساب الفروق تبعاً للتغير الحالة الاجتماعية تم استخدام (T. Test) ويشير الجدول التالي (جدول رقم ٥) إلى عدم وجود فروق في استجابات أفراد العينة تعود لتغير الحالة الاجتماعية.

جدول رقم (٥)

حساب الفروق تبعاً لتغير الحالة الاجتماعية

الدالة	ف	قيمة ف	الآخراف المعياري	المتوسط	العدد	الفئة	البعد
٠,٤٢٨	٠,٦٢٢	٦,٤٥٣	٦٢,٢٤	٢٤	أعزب	الأول	
		٥,٥٠٣	٦٢,٣٠	٨٨	متزوج		
٠,٧٦٢	٠,٩٩٢	٥,٩١٤	٤٦,٨٥	٢٤	أعزب	الثاني	
		٦,٢٨٦	٤٥,٨٨	٨٨	متزوج		
٠,٢٦٢	١,٢٦٤	١,٧٤٧	١٦,٥١	٢٤	أعزب	الثالث	
		٢,٢١٨	١٦,٤٧	٨٨	متزوج		
٠,٧٥٤	٠,٠٩٩	١١,٦٧٠	١٢٧,٠٠	٢٤	أعزب	الدرجة الكلية	
		١٢,٤٩١	١٢٥,٦٤	٨٨	متزوج		

٣- الفروق تبعاً لتغير المستوى التعليمي:

لحساب الفروق تبعاً للتغير المستوى التعليمي تم استخدام اختبار أنوفا ذو الاتجاه الواحد، وبين الجدول التالي (جدول رقم ٦) وجود فروق ذات دلالة على جميع أبعاد المقاييس وعلى الدرجة الكلية.

جدول رقم (٦)

حساب الفروق تبعاً لتغير المستوى التعليمي

الدالة	ف	قيمة ف	مجموع المربعات	متوسط المربعات	عدد المربعات	البعد
٠,٠٠٠	٦,٩٥٤	٢٠٠,٧٤٥	٦٠٢,٢٢٥	٦٠٢,٢٢٥	٣	الأول
		٢٨,٦٦٧	٢٤٠٦,٧٩٠	٢٤٠٦,٧٩٠	٣	
		٤٠٠٨,٥٣٥	١٣٣,٥١٥	١٣٣,٥١٥	٣	
٠,٠٠٠	١٨,١٢٥	٤٩٦,٨٦٨	١٤٩٠,٦٠٤	١٤٩٠,٦٠٤	٣	الثاني
		٢٧,٤١٣	٢٢٢٤,٧٤٠	٢٢٢٤,٧٤٠	٣	
		٣,٢٦٧	٢٨٥,٤٧٧	٢٨٥,٤٧٧	٣	
٠,٠٠٠	١٥,١٥٥	٤٩,٣٤٤	١٠٤٨,٠٢١	١٠٤٨,٠٢١	٣	الثالث
		٣,٢٦٧	٢٨٥,٤٧٧	٢٨٥,٤٧٧	٣	
		٥٣٣,٥٠٨	١٧٧٧,٣٣٣	١٧٧٧,٣٣٣	٣	
٠,٠٠٠	١٧,٧٦٨	١٨٣١,٩٨١	٥٦١٥,٩٤٢	٥٦١٥,٩٤٢	٣	الدرجة الكلية
		١٠٥,٢٥٨	١٢٤٢,١٢٤	١٢٤٢,١٢٤	٣	
		١٨٠٤٧,٩٦٧	٥٣٣,٥٠٨	٥٣٣,٥٠٨	٣	

أما على مستوى متواضعات أبعاد الدراسة فيوضح الجدول التالي (جدول ٣) أن بعد الثالث قد حصل على مستوى أقل من البعدين الأول والثاني، وقد يعود ذلك إلى قلة عدد العبارات التي وردت تحت هذا بعد، لكن الواضح أن نتيجة الدراسة تشير بشكل واضح إلى أهمية بعد المهني والأخلاقي وبعد الأكاديمي في تحديد خصائص وصفات المترجمين، مما يؤكد أهمية هذين العاملين في أعداد المترجمين، وهذا ينسجم مع جميع الدراسات السابقة.

جدول رقم (٣)

ترتيب أبعاد الدراسة حسب المتوسط الحسائي والآخراف المعياري لكل بعد من أبعاد الدراسة

المتوسط الحسائي	البعد
٤,٥٢	الأول
٤,٤٣	الثاني
٤,١٥	الثالث

الهدف الثاني يشير إلى تعرف ما إذا كانت هناك فروق في تحديد الخصائص والصفات التي يجب أن تتوفر في المترجمين تعود لتغيرات الدراسة (الجنس، الحالة الاجتماعية، المستوى التعليمي، العمر، الحالة، العمل والوظيفة).

٤- الفروق في استجابات عينة الدراسة حسب متغير الجنس.

تم استخدام اختبار مان ويتي (Mann-Whitney) لتعرف العلاقة بين إجابات أفراد الدراسة وعلاقتها بمتغير الجنس، ويشير الجدول التالي (جدول رقم ٤) إلى عدم وجود فروق ذات دلالة تعود لتغير الجنس.

جدول رقم (٤)

الفروق تبعاً لتغير الجنس

البعد	العدد	الفئة	مجموع المربعات	متوسط المربعات	عدد المربعات	قيمة ف	الدالة
الأول	٦٣,١١	ذكر	٦٩٤٢,٠٠	٦٩٤٢,٠٠	٣	٦,٩٥٤	٠,٠٠٠
	٤٦,٧٥	أنثى	٥٦١,٠٠	٥٦١,٠٠	٣	٢٨,٦٦٧	
الثاني	٦١,٤٣	ذكر	٦٧٥٧,٥٠	٦٧٥٧,٥٠	٣	٣,٢٦٧	٠,٠٠٠
	٦٢,١٣	أنثى	٧٤٥,٥٠	٧٤٥,٥٠	٣	٤٩,٣٤٤	
الثالث	٦٢,١٥	ذكر	٦٩٤٧,٠٠	٦٩٤٧,٠٠	٣	٣,٢٦٧	٠,٠٠٠
	٤٦,٣٢	أنثى	٥٥٦,٠٠	٥٥٦,٠٠	٣	٢٨٥,٤٧٧	
الرابع	٦٢,٥٤	ذكر	٦٨٧٩,٥٠	٦٨٧٩,٥٠	٣	١٨٠٤٧,٩٦٧	٠,٠٠٠
	٥١,٩٦	أنثى	٦٢٢,٥٠	٦٢٢,٥٠	٣	١٨٣١,٩٨١	

جدول رقم (٨)

اختبار انوفا وحيد الاتجاه لتعريف دلالات الفروق

حسب متغير العمر

الدالة	قيمة ف	مجموع المربعات	متوسط المربعات	عدد المربعات	مصدر التباين	البعد
٠,٩٨٥	٠,٠٩٠	٢,١٩٣	١٢,٧٧٢		بين المجموعات	٤٣٦
		٧٥,٥٤٨	٢٦٧٢,١٢٢		داخل المجموعات	
			٢٨٨٤,٨٩٥		المجموع	
٠,٣٨٥	١,٠٠٣	٤٢,٠٦٧	١٦٨,٢٦٨		بين المجموعات	٤٣٦
		٣٩,٩٤٤,٦٩٧	٣٢٣٥,٤٥٣		داخل المجموعات	
			٣٤٠٢,٧٧١		المجموع	
٠,٣٧٠	١,٠٨٤	٥,٠٩١	٢٠,٣٦٦		بين المجموعات	٤٣٦
		٤,٦٩٧	٢٨٠,٤٧١		داخل المجموعات	
			٤٠٠,٨٣٧		المجموع	
٠,٦٨٩	٠,٥٦٥	٨٩,٧٩٩	٢٥٩,١٩٥		بين المجموعات	٤٣٦
		١٥٩,٠٣٤	١٢٨٨١,٧٩٢		داخل المجموعات	
			١٣٢٤٠,٩٩٨		المجموع	

حساب الفروق تبعاً لتغير العمل تم استخدام اختبار مان وتنى حيث أظهرت النتيجة عدم وجود فروق ذات دلالة ذات المتغير. ويوضح الجدول التالي (جدول رقم ٩) هذه النتيجة.

جدول رقم (٩)

اختبار مان وتنى لتعريف الفروق تبعاً لتغير العمل

مجموع المربعات	متوسط المربعات	العدد	الحالة	البعد
٦٤٠٤,٠٠	٦١	١٠٥	يعمل	الأول
			لا يعمل	
٧٣٦,٠٠	٥٣	١٤	يعمل	الثاني
			لا يعمل	
٦٢,٣,٥٠	٥٩,٠٨	١٠٥	يعمل	الثالث
			لا يعمل	
٩٣٦,٥٠	٦٦,٨٩	١٤	يعمل	الرابع
			لا يعمل	
٦٤٤١,٠٠	٦١,٩٤	١٠٥	يعمل	
			لا يعمل	
٦٩٩,٠٠	٤٩,٩٣	١٤	يعمل	
			لا يعمل	
٦٢١١,٠٠	٦٠,١٠	١٠٥	يعمل	
			لا يعمل	
٨٢٩,٠٠	٥٩,٢١	١٤	يعمل	
			لا يعمل	

٦- لحساب الفروق تبعاً لتغير الوظيفة تم استخدام اختبار أنوفا وحيد الاتجاه حيث أظهرت النتيجة وجود فروق أقل من (٠,٠٥) في بعد الثالث، كما هو موضح في الجدول التالي (جدول رقم ١٠).

ولتعرف مصادر الفروق تم استخدام اختبار شيفيه كما

هو موضح في الجدول التالي (جدول رقم ٧).

جدول رقم (٧)

اختبار شيفيه للكشف عن مصادر الفروق

المرحلة	الدرجة	البعد	دبلوم	جامعي	فوق الجامعي
الأول	ثانوي	- -	- -	- -	٥٥,٠١
	دبلوم	- -	- -	- -	١,٦٤
	جامعي	- -	- -	- -	٠,١٢
	فوق الجامعي	- -	- -	- -	- -
الثاني	ثانوي	- -	- -	- -	٥٠,٩٤
	دبلوم	- -	- -	- -	٤,٨٠
	جامعي	- -	- -	- -	٢,٧٩
	فوق الجامعي	- -	- -	- -	- -
الثالث	ثانوي	- -	- -	- -	٥٢,٩٧
	دبلوم	- -	- -	- -	٠,٧٧
	جامعي	- -	- -	- -	٠,٠١
	فوق الجامعي	- -	- -	- -	- -
الكلية	ثانوي	- -	- -	- -	٥١٩,٨٨
	دبلوم	- -	- -	- -	٧,٢٢
	جامعي	- -	- -	- -	٢,٤٣
	فوق الجامعي	- -	- -	- -	- -

* (دالة عند مستوى ٥٠,٠٥) ** (دالة عند مستوى ٥٠,٠١)

يوضح الجدول وجود فروق ذات دلالة بمستوى (٥٠,٠١) على بعد الأول لصالح الجامعي وفوق الجامعي، ووجود فروق عند مستوى (٥٠,٠٥) لصالح الدبلوم والجامعي وفوق الجامعي على كل من بعد الثاني والثالث والمرحلة الكلية. وبين الجدول بأن أفراد العينة من درجة الدبلوم المتوسط والجامعي وفوق الجامعي يؤيدون الخصائص والمواصفات التي وردت في المقياس.

٤- الفروق تبعاً لتغير العمر:

لحساب الفروق تبعاً لتغير العمر تم استخدام اختبار انوفا وحيد الاتجاه ولم تظهر النتيجة وجود فروق ذات دلالة كما هو موضح في الجدول رقم (٨).

فيما يتعلّق بالبعد الثالث. إنّ هذا يقود إلى القول بعدم وجود فروق ذات دلالة بين أبعاد الدراسة وبين متغير الوظيفة.

مناقشة النتائج والتوصيات

يتضح من نتائج هذه الدراسة موافقة عينة الدراسة الصريحة والدالة إحصائياً على مختلف الخصائص الأكاديمية والمهنية والأخلاقية التي يجب أن تتوافر في متوجهي لغة الإشارة في حين لم يجد الباحث وجود توافق أقل دلالة حول الخصائص الإنسانية تبعاً لتغير الوظيفة، الأمر الذي يدل على وجود اتفاق عام بين الفئات المكونة لعينة الدراسة على قبول هذه الخصائص.

التوصيات:

أولاً: اعتماد المقياس الذي استندت إليه هذه الدراسة كأساس في:

١. أي برامج تدريبية تعقد لإعداد المترجمين.
 ٢. مقابلة الأفراد الذين يرغبون بالعمل في هذا المجال.
 ٣. اعتماد معايير مهنية وأخلاقية عند التفكير في منح رخص مزاولة المهنة في المستقبل.
- ثانياً:** يؤكّد الباحث على أهمية توفير متّرجّحين محترفين ومؤهلين أكاديمياً لممارسة هذه المهنة وعدم الاعتماد على الجهود الفردية أو الطوعية.
- ثالثاً:** من الضروري أن تقوم الجامعات بدراسة فتح تخصص خاص لإعداد متّرجّحين بلغة الإشارة.
- رابعاً:** يؤكّد الباحث على ضرورة إيلاء هذا الموضوع أهمية خاصة من الباحثين المهمين.
- خامساً:** يرى الباحث ضرورة قيام وزارة الخدمة المدنية بالشروع في وضع نظام لمنح ترخيص مهني للمترجمين بالمملكة العربية السعودية واعتمادهم بصورة رسمية.

جدول رقم (١٠)

اختبار أنوفا لتعرف الفروق حسب الوظيفة

البعد		عدد المربعات	متوسط المربعات	قيمة F	الدالة
الأول	بين المجموعات	٥٥,٤٩٨	٢٧,٧٤٩	٠,٤٤١	٠,٨٢٥
	داخل المجموعات	٢٤٩٨,١٩٥	٢٢,٦٢٦		
	المجموع	٢٥٥٢,٦٨٢			
الثاني	بين المجموعات	٧٦,٢٥٨	٢٨,١٧٩	٠,٤٩٢	٠,٩٤٥
	داخل المجموعات	٤٢٠٣,٧١٧	٤٠,٤٢٠		
	المجموع	٤٢٨٠,٠٧٥			
الثالث	بين المجموعات	٢٩,٤٢٨	١٤,٧١٩	٠,٠٤٤	٢,٢٢٠
	داخل المجموعات	٤٧٥,٢٨٥	٤,٥٧١		
	المجموع	٥٠٤,٨٢٢			
الدرجة الكلية	بين المجموعات	٢٢٦,٣٢٧	١١٤,١٩٤	٠,٠٤٩	٠,٧٢٠
	داخل المجموعات	١٦١٨٤,٣٩٢	١٥٨,٥٠٤		
	المجموع	١٦١٧١٢,٧٢٥			

وللكشف عن مصدر الفروق تم استخدام اختبار شيفيه كما هو موضح في الجدول التالي (جدول رقم ١١).

جدول رقم (١١)

نتائج اختبار شيفيه لتعرف الفروق حسب متغير الوظيفة في بعد الثالث للدراسة

الوظيفة	المتوسط	المهني	إداري	طالب
المهني	١٦,٤١	١٧,٤٤	١٦,٠٧	
٥٨ - ن	- -			
إداري	١٠٧٧		- -	
٤٤ - ن				
طالب	٠,٤٤٧	١,٣٧٥		
١٥ - ن				

يتضح من الجدول السابق أن اختبار شيفيه لم يظهر فروق ذات دلالة إحصائية على بعد الثالث تبعاً لتغير الوظيفة وذلك لأن متوسطات الوظائف الثلاث قد انحصرت بين (١٦,٠٧ و ١٧,٤٤) وبناءً على ذلك فإن الباحث يميل إلى ترجيح عدم وجود فروق بين مجموعات الوظائف الثلاث

المراجع

- التركي، يوسف بن سلطان (٢٠٠٥م). تربية وتعليم التلاميذ الصم وضعاف السمع، المملكة العربية السعودية.
- التركي، يوسف بن سلطان (٢٠٠٦م). التعليم الثاني للتلاميذ الصم (ثاني اللغة وثاني الثقافة)، المملكة العربية السعودية.
- (RID), Registry of Interpreters and (NAD), National Association of The Deaf, (2005). Code of Professional Conduct.
- Abdel Fattah, M. D. (2005). Arabic Sign Language: A perspective, Journal of Deaf Studies and Deaf Education, 10 (2), 212-21.
- Anderson, G. G., and Stauffer, L. K. (1992). Identifying standards for the training of interpreters for deaf people, Journal of the American Deafness and Rehabilitation, 25 (3), 35-45.
- Baynton, D. C. (1996). Forbidden signs: American culture and the campaign against sign language, Chicago, University of Chicago Press.
- Bendict, B. S., and Lehrer-Sass, M. ,(2007). Deaf and Hearing partnership: Ethical and communication considerations, American Annals of the Deaf, 152 (3), 275-282.
- Best, C., Lieberman, L., and Arndt, K., (2002). Effective use of interpreters in general physical education, Journal of physical educations, 73 (8), 45-50.
- Bruin, Ed.de, and Brugmans , P. (2006). The psychotherapies and the sign language interpreters, Journal of Deaf Studies and Deaf Education, 11 (3), 360-369.
- Fleisher, R. L. (1975). Sign Language interpretation under four interpreting conditions, ph. d. dissertation, Brigham Young University.
- Hitermair,M. and Albertini, J., (2005), Ethics, Deafness, and New Medical Technologies, Journal of Deaf Studies and Deaf Education, 10, (3), 154-192.
- Johnson, w., (2004). An interpreter's interpretation, sign language interpreters view of musculoskeletal disorders, M. A. Thesis in medical and chemical psychology, Uniformed Services University.
- Jokinen, Markku (2006). Sign language, Fact sheet, World Federation of the Deaf.
- Jokinen, Markku, (1999). Deaf in developing countries, World Federation of the Deaf, Fact Sheet.
- Ladd, P. (2003). Understanding Deaf Culture: In search of deafhood, London: Multilingual Matters.
- Lane, H. (2005). Ethnicity, Ethics, and the Deaf World, Journal of Deaf Studies and Deaf Education, 10 (3), 291-310.
- Marschark, M., Leigh, G., Sapere, P., Burnham D., Convertine, C., Seewagen,R., Knoors B., Vervloed M., and Noble W., (2006). Benefits of Sign Language Interpreting and Text Alternatives for Deaf Students Classroom Learning, Journal of Deaf Services and Deaf Education, 11 (4), 421-437.
- Marschark,M., Sapere, P., Convertine, C., and Seewagen, R., (2006). Access to Postsecondary Education Through Sign Language Interpreting, Journal of Deaf Studies and Deaf Education,10,(1),38-50.

- Miller, K. R., and Vernon, M. (2002). Accessibility of interpreting services for deaf prisons Inmates of Arrest and In Court: A matter of Basic Constitutional Rights, JADARA, 36 (1), 1-11.
- Muir, L. and Richardson, I., (2005). Perception of sign language and application to visual communication for deaf people. Journal of Deaf Studies and Deaf Educations, 10(4), 390-401.
- Napier, J. (2002). University Interpreting: Linguistic Issues for Consideration, Journal of Deaf Studies and Deaf Education, 7 (4), 281-301.
- Napier, J., and Parker, R. (2004). Accessing University Education, Perceptions, Preferences and expectations for interpreting by deaf students, journal of Deaf Studies and Deaf Education, 9 (2), 228-238.
- Napier, Jemina (2004). Sign language interpreters training, testing, and accreditation: An international comparison, American Annals of the deaf, 149 (4), 350-360.
- Schick, B., and Williams, K., (2001). Evaluating interpreters who work with children, Odyssey.
- Schick, B., Williams, K. and Kupermintz, W. (2006). Look who's being left behind, Educational interpreters and access to education for deaf and hard of hearing students, Journal of Deaf Studies and Deaf Educations, 11 (1), 3-20.
- Sherry, S. (2006). Launching International Collaborates for interpretation researches, Sign Language Studies, 6 (4), 438-453.
- Shick, B., Williams, K. and Balster (1999). Skill Levels of Educational Interpreters in Public Schools, Journal of Deaf Studies and Deaf Education, 4 (2), 144-155.
- Swartz, D. R. (1999). Job satisfaction of interpreters for the deaf, Unpublished doctoral presentation, Lopeka University, Minneapolis. Dissertation Abstract.
- Vernon, M., and Miller, K. (2001). Interpreting in Mental health Setting: Issues and Concern , American Annals of the Deaf,146,(5),429-435.

ملحق**أولاً: البيانات الشخصية**

١- الجنس: ذكر أنثى

٢- الحالة الاجتماعية: متزوج أخرى أعزب

٣- المستوى التعليمي: ابتدائي أمي يقرأ ويكتب

ثانوي دبلوم جامعي فوق الجامعي

٤- العمر بالسنوات :

٥- الحالة: أصم معلم صم مترجم

٦- العمل: يعمل لا يعمل

٧- الوظيفة: مهني إداري تاجر فني طالب

مقياس الخصائص والصفات التي يجب أن تتوافر في مترجمي لغة الإشارة للصم
من وجهة نظر الصم السعوديين والمعلمين والمترجمين

الرقم	الممارسة	درجة المراقبة					
		لا أوفق بشدة	أوفق بشدة	لا أعرف	أوفق	لا أافق بشدة	لا أوفق
١	أن يجيد أبجدية الإشارة العربية.						
٢	أن يجيد الإشارات الوصفية المستخدمة في المملكة.						
٣	أن يجيد الإشارات الوصفية المستخدمة في الدول العربية.						
٤	الخالفة على الموضوعية أي الترجمة بدون تقصان أو زيادة.						
٥	أن يقنع الترجمة من لغة الإشارة إلى اللغة الناطقة وبالعكس.						
٦	أن يحافظ على مشاعر الصم.						
٧	أن يحافظ على أسرار الصم.						
٨	أن يتمتع باتجاهات إيجابية نحو ثباتات الصم.						
٩	أن يؤمن بالأهمية لغة الإشارة وضرورتها للصم.						
١٠	أن يكون عارفاً بخصائص مجتمع الصم وثقافتهم.						
١١	أن يكون لديه معرفة تامة بالخدمات الجمعية المقدمة للصم.						
١٢	أن يكون من عائلة فيها أصم.						
١٣	إلا يقل مؤهله الدراسي عن درجة البكالوريوس.						
١٤	أن يكون متخصصاً في التربية الخاصة.						
١٥	أن يكون متخصصاً في التربية الخاصة مسار الإعاقة السمعية.						
١٦	أن يقنع الأبجدية الإشارية لغة أجنبية واحدة على الأقل.						
١٧	أن يعبر بالصوت والوجه عن المعنى الصحيح لموضوع الترجمة.						
١٨	أن يتوخى الدقة في نقل المشاعر المصاحبة لمعنى الرسالة.						
١٩	أن تكون اشاراته واضحة.						
٢٠	أن يختار الإشارات المناسبة لموضوع الترجمة.						
٢١	أن تكون لديه القدرة على قراءة وفهم عملية المحادثة بين الصم.						
٢٢	أن تكون لديه قدرة ممتازة على المحادثة باستخدام لغة الإشارة.						
٢٣	أن يستخدم الصوت والإشارة معاً أثناء الترجمة.						
٢٤	أن يكون لديه مهارة في الانتقال من اللغة المنطقية إلى الإشارة وبالعكس.						
٢٥	أن تكون لديه مهارة ودقة في ترجمة اللغة المكتوبة إلى إشارات.						
٢٦	أن تكون لديه مهارة في استخدام طبقات الصوت أثناء الترجمة.						
٢٧	أن يستخدم الإشارات المناسبة للمستوى الثقافي والاجتماعي وعمر الأصم.						
٢٨	أن تكون لديه القدرة على استخدام المفردات المناسبة للمهن والمعاملات الرئيسية مثل (المهن الطبية، التربية، القانونية... إلخ).						
٢٩	الصحيح لموضوع الترجمة.						

**Characteristics of Sign Language Interpreters As seen
by the Deaf and Related Professionals in Saudi Arabia**

ABSTRACT

The study aims at identifying characteristics and conditions of a Sign Language Interpreter in Saudi Arabia as seen by the Deaf and the Deaf Teachers and the Interpreters themselves.

The study aims also at finding if there is any statistical differences between the individuals of the group sample related to the study variables. The study consist of a sample of 122 Individuals 30 of them are Deaf and 80 are Teachers and 3 Interpreters.

The study results show that the sample group agreed upon all characteristics of the study tool. No differences were occurred between the sample group except the educational standard which shows differences to the value of higher educated individuals.



الملكة العربية السعودية
وزارة التعليم العالي
جامعة الملك سعود
كلية التربية
الجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية (جستان)

نحوذج عضوية

- () عضوية عاملة () عضو جديد
() عضوية منتسب () تحديد

الاسم: الدرجة العلمية:

المؤهل الدراسي: التخصص العام: التخصص الدقيق:

الوظيفة: جهة العمل:

عنوان المراسلة:

..... بريد إلكتروني:

هاتف عمل: جوال:

مجالات الاسهام في أعمال الجمعية:

العضوية في جمعيات أخرى:

..... عدد سنوات الاشتراك: المبلغ المدفوع:

شک ()

() إبداع مباشر / حواله

(نقداً)

٣٧٥ دجال لخمسة أعوام

١٠٠ دينار للعام الواحد

رسوم عضوية للطلاب:

٥٦٠ رياض الخمسة أعوام

١٥٠ ريال للعام الواحد

رسوم عضوية غير الطلاب:

تستد الرسوم نقداً في مقر الجمعية في جامعة الملك سعود - كلية التربية - مبني رقم (١٥) الدور الثاني يمكن إرسال حواله أو إيداع المبلغ في حساب الجمعية (بنك سامبا) ٢٦٨٠١٧٤٦٧٤ أو ١٢٤..... ترسل بشك.

الأسم:

التحقّع:

التاريخ



— JOURNAL OF —
EDUCATION AND PSYCHOLOGY
A REFERRED ACADEMIC PERIODICAL

الجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية

ص.ب ٢٤٥٨ الرياض: ١١٤٥١

هاتف: ٤٦٧٤٦٦٤ - فاكس: ٤٦٧٤٦٦٣

البريد الإلكتروني: info@gesten.org.sa

الموقع على الإنترنت: www.gesten.org.sa