مجلة جامعة البعث

سلسلة العلوم التربوية

مجلة علمية محكمة دورية

المجلد 43 . العدد 22

1442 هـ - 2021 م

الأستاذ الدكتور عبد الباسط الخطيب

رئيس جامعة البعث

المدير المسؤول عن المجلة

أ. د. ناصر سعد الدين	**رئيس هيئة التحرير**
أ. د. هايل الطالب	**رئيس التحرير**

مديرة مكتب مجلة جامعة البعث

بشرى مصطفى

د. محمد هلال	**عضو هيئة التحرير**
د. فهد شريباتي	**عضو هيئة التحرير**
د. معن سلامة	**عضو هيئة التحرير**
د. جمال العلي	**عضو هيئة التحرير**
د. عباد كاسوحة	**عضو هيئة التحرير**
د. محمود عامر	**عضو هيئة التحرير**
د. أحمد الحسن	**عضو هيئة التحرير**
د. سونيا عطية	**عضو هيئة التحرير**
د. ريم ديب	**عضو هيئة التحرير**
د. حسن مشرقي	**عضو هيئة التحرير**
د. هيثم حسن	**عضو هيئة التحرير**
د. نزار عبشي	**عضو هيئة التحرير**

تهدف المجلة إلى نشر البحوث العلمية الأصيلة، ويمكن للراغبين في طلبها الاتصال بالعنوان التالي:

رئيس تحرير مجلة جامعة البعث

سورية . حمص . جامعة البعث . الإدارة المركزية . ص . ب (77)

. هاتف / فاكس : 2138071 31 963 ++

. موقع الإنترنت : www.albaath-univ.edu.sy

. البريد الالكتروني : magazine@ albaath-univ.edu.sy

ISSN: 1022-467X

شروط النشر في مجلة جامعة البعث

الأوراق المطلوبة:

- 2 نسخة ورقية من البحث بدون اسم الباحث / الكلية / الجامعة) + CD / word من البحث منسق حسب شروط المجلة.
- طابع بحث علمي + طابع نقابة معلمين.
- **اذا كان الباحث طالب دراسات عليا:**

يجب إرفاق قرار تسجيل الدكتوراه / ماجستير + كتاب من الدكتور المشرف بموافقته على النشر في المجلة.

- **اذا كان الباحث عضو هيئة تدريسية:**

يجب إرفاق قرار المجلس المختص بإنجاز البحث أو قرار قسم بالموافقة على اعتماده حسب الحال.

- **اذا كان الباحث عضو هيئة تدريسية من خارج جامعة البعث :**

يجب إحضار كتاب من عمادة كليته تثبت أنه عضو بالهيئة التدريسية و على رأس عمله حتى تاريخه.

- **اذا كان الباحث عضواً في الهيئة الفنية :**

يجب إرفاق كتاب يحدد فيه مكان و زمان إجراء البحث ، وما يثبت صفته وأنه على رأس عمله.

- **يتم ترتيب البحث على النحو الآتي بالنسبة لكليات (العلوم الطبية والهندسية والأساسية والتطبيقية):**

عنوان البحث . . ملخص عربي و إنكليزي (كلمات مفتاحية في نهاية الملخصين).

1- مقدمة

2- هدف البحث

3- مواد وطرق البحث

4- النتائج ومناقشتها .

5- الاستنتاجات والتوصيات .

6- المراجع.

- **يتم ترتيب البحث على النحو الآتي بالنسبة لكليات (الآداب – الاقتصاد– التربية – الحقوق – السياحة – التربية الموسيقية وجميع العلوم الإنسانية):**
- عنوان البحث . . ملخص عربي و إنكليزي (كلمات مفتاحية في نهاية الملخصين).

1. مقدمة.
2. مشكلة البحث وأهميته والجديد فيه.
3. أهداف البحث و أسئلته.
4. فرضيات البحث و حدوده.
5. مصطلحات البحث و تعريفاته الإجرائية.
6. الإطار النظري و الدراسات السابقة.
7. منهج البحث و إجراءاته.
8. عرض البحث و المناقشة والتحليل
9. نتائج البحث.
10. مقترحات البحث إن وجدت.
11. قائمة المصادر والمراجع.

7- يجب اعتماد الإعدادات الآتية أثناء طباعة البحث على الكمبيوتر:

أ- قياس الورق 17.5×25 B5.

ب- هوامش الصفحة: أعلى 2.54- أسفل 2.54 – يمين 2.5- يسار 2.5 سم

ت- رأس الصفحة 1.6 / تذييل الصفحة 1.8

ث- نوع الخط وقياسه: العنوان . Monotype Koufi قياس 20

. كتابة النص Simplified Arabic قياس 13 عادي . العناوين الفرعية Simplified Arabic قياس 13 عريض.

ج . يجب مراعاة أن يكون قياس الصور والجداول المدرجة في البحث لا يتعدى 12سم.

8- في حال عدم إجراء البحث وفقاً لما ورد أعلاه من إشارات فإن البحث سيهمل ولا يرد البحث إلى صاحبه.

9- تقديم أي بحث للنشر في المجلة يدل ضمناً على عدم نشره في أي مكان آخر، وفي حال قبول البحث للنشر في مجلة جامعة البعث يجب عدم نشره في أي مجلة أخرى.

10- الناشر غير مسؤول عن محتوى ما ينشر من مادة الموضوعات التي تنشر في المجلة

11- تكتب المراجع ضمن النص على الشكل التالي: [1] ثم رقم الصفحة ويفضل استخدام التهميش الإلكتروني المعمول به في نظام وورد WORD حيث يشير الرقم إلى رقم المرجع الوارد في قائمة المراجع.

تكتب جميع المراجع باللغة الانكليزية (الأحرف الرومانية) وفق التالي:

آ . إذا كان المرجع أجنبياً:

الكنية بالأحرف الكبيرة . الحرف الأول من الاسم تتبعه فاصلة . سنة النشر . وتتبعها معترضة (–) عنوان الكتاب ويوضع تحته خط وتتبعه نقطة . دار النشر وتتبعها فاصلة . الطبعة (ثانية . ثالثة) . بلد النشر وتتبعها فاصلة . عدد صفحات الكتاب وتتبعها نقطة.

وفيما يلي مثال على ذلك:

–MAVRODEANUS, R1986– **Flame Spectroscopy**. Willy, New York, 373p.

ب . إذا كان المرجع بحثاً منشوراً في مجلة باللغة الأجنبية:

. بعد الكنية والاسم وسنة النشر يضاف عنوان البحث وتتبعه فاصلة، اسم المجلد ويوضع تحته خط وتتبعه فاصلة . المجلد والعدد (كتابة مختزلة) وبعدها فاصلة . أرقام الصفحات الخاصة بالبحث ضمن المجلة.

مثال على ذلك:

BUSSE,E 1980 Organic Brain Diseases **Clinical Psychiatry News** , Vol. 4. 20 – 60

ج. إذا كان المرجع أو البحث منشوراً باللغة العربية فيجب تحويله إلى اللغة الإنكليزية و التقيد

بالبنود (أ و ب) ويكتب في نهاية المراجع العربية: (المراجع In Arabic)

رسوم النشر في مجلة جامعة البعث

1. **دفع رسم نشر (20000) ل.س عشرون ألف ليرة سورية عن كل بحث لكل باحث يريد نشره في مجلة جامعة البعث.**
2. **دفع رسم نشر (50000) ل.س خمسون الف ليرة سورية عن كل بحث للباحثين من الجامعة الخاصة والافتراضية .**
3. **دفع رسم نشر (200) مئتا دولار أمريكي فقط للباحثين من خارج القطر العربي السوري .**
4. **دفع مبلغ (3000) ل.س ثلاثة آلاف ليرة سورية رسم موافقة على النشر من كافة الباحثين.**

المحتوى

اسم البحث	اسم الباحث	الصفحة
الأحادية والتعددية في التفكير وعلاقتها بحل المشكلات لدى طلاب كليتي التربية والزراعة في جامعة البعث	د. أحمد حاج موسى د. رانيا هلال علا حسن	44-11
دور المشرف التربويّ في التنمية المهنيّة لمعلِّمي مرحلة التعليم الأساسيّ في محافظة دمشق	جمال شهابي د. أنجيلا ماضي د. بلال محمود	94-45
مدى توافر مهارات الحس العددي لدى مدرسي مادة الرياضيات في مرحلة التعليم الأساسي	الدكتور: سومر برغل	116-95
المعوقات التي تواجه الموجهين التربويين بمحافظة درعا من وجهة نظرهم وسبل مواجهتها	د. سوزان المقطرن لينا الصياصنة	154-117

الأحادية والتعددية في التفكير وعلاقتها بحل المشكلات لدى طلاب كليتي التربية والزراعة في جامعة البعث

طالبة الدكتوراه: علا حسن كلية التربية – جامعة البعث

اشراف الدكتور: أحمد حاج موسى + د. رانيا هلال

ملخص البحث:

هدف هذا البحث إلى الكشف عن العلاقة بين الأحادية والتعددية في التفكير وحل المشكلات لدى طلاب كليتي التربية والزراعة في جامعة البعث، وتكونت عينة البحث من (225) طالباً وطالبة، (125) ذكور، و(100) إناث في كليتي التربية والزراعة ، استخدمت الباحثة اختبار الأحادية والتعددية في التفكير من إعداد الأحمد (2014)، واختبار حل المشكلات الذي أعده هبنر وبترسين 1982، قام نزيه حمدي (1998) بتطويره وتقنينه على البيئة الأردنية، وقامت الباحثة بتقنينه على عينة من طلاب كليتي التربية والزراعة، أظهرت نتائج البحث وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين التعددية في التفكير وبين الدرجة الكلية لحل المشكلات وأبعاده الفرعية جميعها. وأظهرت النتائج أيضاً وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث على مقياس الأحادية والتعددية في التفكير لصالح الذكور. وبينت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية على أبعاد التوجه العام، تعريف المشكلة واتخاذ القرار والدرجة الكلية لحل المشكلات تبعاً لمتغير النوع لصالح الذكور.

وبينت النتائج وجود فروق بين طلاب الكليتين على مقياس الأحادية والتعددية في التفكير لصالح كلية التربية، وجود فروق بين طلاب كليتي التربية والزراعة على الدرجة الكلية لحل المشكلات وبعدي تعريف المشكلة وتوليد البدائل لصالح كلية التربية أيضا.

Unilateralism and pluralism in thinking and its relationship to problem solving among students of the Faculties of Education and Agriculture at Al-Baath University

Abstract

This study aimed to uncover the relationship between unilateralism and pluralism in thinking and problem solving among students of the Faculties of Education and Agriculture at Al-Baath University, and the study sample consisted of (225) male and female students, (125) males, and (100) females in the faculties of education and agriculture. The unilateralism and plurality of thinking test prepared by Al-Ahmad (2014), and the problem-solving test prepared by Hepner and Peterson 1982, Nazih Hamdi (1998) developed and codified it on the Jordanian environment, and the researcher legalized it on a sample of students from the Faculties of Education and Agriculture, after the researcher legalized it on A sample from the Faculties of Education and Agriculture. The results of the study revealed a statistically significant relationship between the plurality of thinking and the overall degree of problem solving and all its sub-dimensions. The results also showed that there were statistically significant differences between males and females on the unilateral and plurality scale of thinking in favor of males. The results showed that there were statistically significant differences in the dimensions of the general orientation, problem definition, decision-making and the overall degree of problem solving according to the gender variable in favor of males.

The results showed that there are differences between applied and theoretical colleges on the scale of unilateralism and pluralism in thinking in favor of theoretical colleges, and there are differences between students of the Faculties of Education and Agriculture on the total degree of problem solving and after defining the problem and generating alternatives.

أولاً- مقدمة البحث:

بلغت دراسة التفكير مكانة هامة في علم النفس لكونه عاملاً من العوامل الأساسية في حياة الإنسان، ولقد تعددت التعريفات الخاصة بالتفكير باعتباره عمليّة ذهنيّة معقّدة، يتم الاستدلال عليها من خلال النتائج وما يظهره السلوك الإنساني في المواقف المختلفة. ويميز البعض ومنهم رشدي فام منصور بين نمطين من التفكير وفقاً لزاوية النظر للأمور وهما: التفكير ذو الرؤية الأحادية، والتفكير ذو الرؤية المتعددة. أمّا صاحب الفكر الأحادي يسيطر عليه بناء معرفي يتميّز بالجمود والانغلاق، كما أنه شخص متمسّك برأيه لاعتقاده أن ما يحمله من أفكار يصلح لكل زمان ومكان (القحطاني، 2007، 15). وهو على العكس من صاحب التفكير التعددي المرن الذي يتميّز بقدرته على إعطاء أفكار متنوعة ترتبط بموقف محدد، وانفتاحه على أفكار الآخرين وقدرته على الإصغاء لآرائهم (Gibson et.al,2009,15).

ويحدد علماء النفس المعرفيون مجموعة من العمليات المعرفية الأساسية التي يوظفها العقل عند تناول أي مشكلة بهدف حلها. إذ يفترضون أنّ حل المشكلة عملية ذهنية معرفية ترتبط بعملية التنظيم التي يميل فيها الفرد إلى تنظيم معارفه وخبراته، فضلاً عن عملية الإدراك المرتبطة بها، وذلك باستيعاب الخبرة والمعرفة بإحدى الوسائل المعرفية التي يميل لاستخدامها، وأن أسلوب معالجة الفرد للمشكلة التي تواجهه، هو الذي يفصح عنه أسلوب تفكير الفرد (قطامي، 1996، 13).

ولكي يتعلم الأفراد حل المشكلات المتعلقة بحياتهم، وتفسير الظواهر تفسيراً صحيحاً، لابدّ أن يكون تفكيرهم هادفاً ودقيقاً ومرناً وواقعياً (الهيتي، 1988، 93). فحل المشكلات عمليات معرفية تستند على تفكير منظم ومتحرر من الافتراضات الجامدة.

وبما أن أسلوب التفكير يرتبط بحل المشكلات، جاء هذا البحث ليبين العلاقة بين الأحادية والتعددية في التفكير وحل المشكلات لدى طلاب كليتي التربية والزراعة.

ثانياً- مشكلة البحث:

مع التطور المتنامي الذي تشهده الحياة في مجال التكنولوجيا والمعلومات والاتصالات، فرضت تحديات مضاعفة على الأفراد خاصة في دول العالم الثالث، الأمر الذي يتطلب إعداد جيل قادر على التكيف مع المتغيرات المتسارعة، لخلق آليات فعالة تساعد في حل المشكلات التي قد يتعرض لها في مواقف الحياة المختلفة. هذا التطور المتسارع وضع مؤسسات التعليم أمام تحديات لمهامها الرئيسة، فلم يعد دورها يقتصر على تزويد طلبتها بالمعلومات التي يحتاجونها في معالجة أمور حياتهم، بل عليها أن

تركّز على مفهوم إعداد الفرد للحياة والعمل، من خلال تزويده بالمهارات اللازمة للتواصل مع الآخر، وحل مشكلاته بكفاءة، وغيرها من المهارات. وقد عرّف جراون (2002، 55) حل المشكلات بأنها "عملية تفكيرية مركبة، يستخدم بها الفرد خبراته ومهاراته من أجل القيام بمهمة غير مألوفة أو معالجة مشكلة أو تحقيق هدف لا يوجد له حل جاهز".

فالجامعة تلعب دوراً هاماً في تطور وبناء الشخصية المنفتحة الناضجة، والناقدة لكل ما يدور حولها، وإعداد الفرد المتأمل بعمق الأشياء والابتعاد عن إحساساته الداخلية المحدودة، حتى يتمكن من استثمار ذكائه والتعامل مع المظاهر المحيطة بطريقة مرنة ومنفتحة (بركات، 2005، 107). على اعتبار أن الشباب الجامعي هو الطاقة الخلاقة في تطوير المجتمع من جوانبه الاقتصادية والنفسية والتربوية، وقدرته على حل المشكلات أصبحت مطلباً أساسياً في سوق العمل. ومن الدراسات التي عنيت بمسألة حل المشكلات لدى طلبة الجامعة دراسة شاهين (2013) في فلسطين، هدفت الدراسة لتقصي هذه المهارة لدى طلبة الجامعة وتحديد الاختلاف فيها تبعاً لمتغير النوع، تبين أنّ درجة هذه المهارة لدى طلبة الجامعة كان دون المتوسط، إضافة لوجود فروق تبعاً لتغير الجنس لصالح الإناث. ودراسة سلوم (2015) في دمشق، بعنوان استراتيجيات التنظيم الانفعالي وعلاقتها بحل المشكلات (دراسة مقارنة بين طلاب المرحلة الثانوية و طلاب المرحلة الجامعية)، وقد توصلت الدراسة إلى أن مستوى حل المشكلات لدى أفراد العينة هو المستوى المتوسط، وتبين وجود علاقة دالة إحصائياً بين الدرجة الكلية على استبانة استراتيجيات التنظيم الانفعالي والدرجة الكلية على مقياس حل المشكلات لدى طلبة الجامعة.

وقد تناول الباحثين عدة مواضيع كأساليب التفكير، باعتبارها عوامل مؤثرة في حل المشكلات، كدراسة (بن ناصر، 2015) بعنوان علاقة أساليب التفكير بالقدرة على حل المشكلات لدى عينة من تلاميذ الثاني الثانوي، والتي بينت وجود عاقة ارتباطية دالة بين كل من أسلوب التفكير (التشريعي- التنفيذي- القضائي- المتحرر- الهرمي- الفوضوي-الأقلي- الداخلي- الخارجي) وبين القدرة على حل المشكلات لدى أفراد العينة. ومن أساليب التفكير التي ظهرت جلياً في السنوات الأخيرة التي عايشت فيها الجمهورية العربية السورية ظروف الحرب، هو أسلوب التفكير تبعاً لزاوية النظر للأمور (التفكير الأحادي والتفكير التعددي)، فأحاديّ التفكير يرى الموضوع من جانب واحد يرتاح إليه، وهذا مرتبط بضعف الجوانب المعرفية التي تجعل المعلومات المتوفرة غير كافية لرؤية محيطيّة شاملة، لذلك تكون الأحكام قاطعة ومطلقة. وبما أنّ الجامعة من اسمها ملتقى للأفراد من خلفيات متعددة فكرياً واجتماعياً واقتصادياً، فقد اهتمت العديد من الدراسات بمعرفة مدى انتشار أسلوب التفكير الأحادي في الوسط الجامعي نظراً لحساسية الموضوع، كالدراسة التي أجرتها حسن عام (2018) في سوريا، التي هدفت لمعرفة العلاقة بين أساليب المعاملة الوالدية والأحادية والتعددية في التفكير لدى طلبة الجامعة، وبينت أن نسبة أفراد العينة الذين يتسمون بالأحادية في التفكير 47.8 %.

فالمنغلق فكرياً لا يعي وجود وتعدد البدائل والخيارات الفكرية والعملية، وتكمن الخطورة على ما ينسحب على سلوك الطلبة المنغلقين فكرياً من مظاهر العدوان بأشكاله، أو السلوك النمطي، أو الانسحاب الاجتماعي، والفشل في التكيف الشخصي والاجتماعي.

ولم تجد الباحثة على حد علمها في المجتمع المحلي أي دراسة تناولت العلاقة بين الأحادية والتعددية في التفكير وحل المشكلات لدى طلبة الجامعة. ومما سبق تتلخص مشكلة البحث بالسؤال الرئيس الآتي:

ما العلاقة بين الأحادية والتعددية في التفكير وبين حل المشكلات لدى طلاب كليتي التربية والزراعة في جامعة البعث؟

ثالثاً- أهمية البحث:
تتركز أهمية البحث في المجالات الآتية:

1- تأتي أهمية الدراسة الحالية من أهمية المتغيرات التي تتناولها بالدراسة، فمن جهة فإنّ الأحاديّة والتعدديّة في التفكير، كأساليب في التفكير، تحددان نظرة الفرد للأمور والقضايا المهمة في حياته كما تحدّد طريقة مواجهته لمشكلاته وطبيعة علاقته مع الآخرين. ومن جهة أخرى تحدد مهارته في حل المشكلات جودة حياته وعلاقاته، وإمكانية مواجهة المواقف المختلفة بهدف التطور الذاتي والمجتمعي، كما يعدّ هذان المتغيران من الموضوعات الهامة التي تشترك بها فروع عدّة في علم النفس، كعلم النفس المعرفي، وعلم النفس الشخصية، وعلم النفس الاجتماعي، وعلم النفس الإرشادي. وبالتالي فإن إلقاء الضوء على هذين المتغيرين يسهم في تقديم معلومات إضافية حولهما.
2- تتناول الدراسة الحالية مشكلة معاصرة يعيشها المجتمع السوري بكافة فئاته وشرائحه في ظل ظروف الحرب الحالية، فالأحادية في تفكير بعض الأفراد والجماعات المتطرفة تعدّ من المعوقات الأساسية للغة الحوار، الأمر الذي يجعل الاختلاف في وجهات النظر يتحوّل إلى خلاف، وبدلاً من أن تكون أداة لتطوير المجتمع وتقدمه فإنها تتحول إلى أداة تدميرية.
3- تتناول الدراسة الحالية مرحلة دراسية وعمرية مهمة، وهي المرحلة الجامعية. ففئة الشباب الجامعي هم أكثر الفئات نشاطاً على كافة الأصعدة، كما أنهم يمثّلون

الدعامة الأساسيّة التي يقوم عليها تقدّم المجتمع لهذا كان من الضروري الدراسة في مشكلاتهم وقضاياهم.

4- عدم وجود دراسات محليّة تناولت الأحاديّة والتعددية في التفكير وعلاقتها بحل المشكلات لدى طلبة الجامعة، على حد علم الباحثة.

5- يمكن أن يفيد البحث الحالي المرشدين النفسيين والباحثين الآخرين حيث تدفعهم إلى المزيد من البحوث فيما يتعلق بمتغيرات الدراسة.

رابعاً- أهداف البحث:

تتركز أهداف البحث في المجالات الآتية:

1- تعرف العلاقة بين الأحادية والتعددية في التفكير وحل المشكلات بأبعاده الفرعية (تعريف المشكلة، توليد البدائل، اتخاذ القرار، التقييم) لدى أفراد العينة.
2- تعرف الفروق في الأحادية والتعددية في التفكير بين أفراد العينة تبعاً لمتغير النوع.
3- تعرف الفروق في حل المشكلات وأبعاده بين أفراد العينة تبعاً لمتغير النوع.
4- تعرف الفروق في الأحادية والتعددية في التفكير بين أفراد العينة تبعاً لمتغير الكلية (كليتي التربية والزراعة).
5- تعرف الفروق في حل المشكلات وأبعاده بين أفراد العينة تبعاً لمتغير الكلية (كليتي التربية والزراعة).

خامساً- فرضيات البحث:

سيتم اختبار جميع الفرضيات عند مستوى دلالة 0.05

1- لا توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين درجات أفراد عينة البحث على اختبار الأحادية والتعددية في التفكير وبين درجاتهم على مقياس حل المشكلات وأبعاده الفرعية.
2- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات أفراد العينة على اختبار الأحادية والتعددية في التفكير تبعاً لمتغير النوع.
3- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات أفراد العينة على اختبار حل المشكلات وأبعاد الفرعية تبعاً لمتغير النوع.
4- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات أفراد العينة على اختبار الأحادية والتعددية في التفكير تبعاً لمتغير الكلية.
5- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات أفراد العينة على أبعاد اختبار حل المشكلات تبعاً لمتغير الكلية.

سادساً- مصطلحات البحث والتعريفات الإجرائية:

- أحادية التفكير: التفكير الذي يتبعه الشخص بحيث يكون متعصباً لأفكاره متمسّك بها ، ولا يرى الأمور إلّا من زاوية رؤية واحدة فقط، كما أنّ لديه اعتقاد مطلق بصدق أفكاره وصواب منطقه، فهو تفكير متصلّب لا يقبل التعديل أو التغيير حتى مع توافر معطيات موضوعيّة (Davies, 2013, 34).

- تعددية التفكير: طريقة التفكير التي يصبح الفرد من خلالها قادراً على إعطاء عدد من الأفكار المتنوعة التي ترتبط بموقف محدد ، فصبح الفرد منفتحا واسع الأفق ، متقبلاً للآخر وقادراً على الإصغاء لأفكار الآخرين(Gibson et.al,2009,16).

وتعرف الأحادية والتعددية في التفكير إجرائياً بأنها الدرجة التي يحصل عليها الفرد على مقياس الأحادية والتعددية في التفكير، حيث تشير الدرجة العليا إلى وجود التعددية في التفكير، بينما تشير الدرجة الدنيا إلى وجود الأحادية في التفكير.

- حل المشكلات: عرفها اندرسون (Anderson,1980,65) بأنها عملية معرفية سلوكية يحاول الفرد من خلالها تحديد واكتشاف وسائل فاعلة للتعامل مع المشكلات التي يواجهها في حياته اليومية.

وتعرف حل المشكلات إجرائياً بالدرجة التي يحصل عليها الفرد من خلال إجابته على مقياس حل المشكلات المعد لهذا الغرض في البحث الحالي

حدود البحث:

1- الحدود المكانية: تم تطبيق البحث في جامعة البعث في مدينة حمص.

2- الحدود الزمانية: تم تطبيق البحث في الفصل الدراسي الأول من العام 2020-2021 بالفترة ما بين 2020/9/15 إلى 2020/10/5.

3- الحدود البشرية: عينة من طلاب كليتي الزراعة والتربية في جامعة البعث.

4- الحدود الموضوعية: يقتصر البحث على دراسة الأحادية والتعددية في التفكير وحل المشكلات وتم قياسهما من خلال أدوات البحث المستخدمة.

الجانب النظري للبحث:

أولاً- الأحادية والتعددية في التفكير:

يعرّف دافيس (Davies) الأحاديّة في التفكير بأنها: شكل من أشكال التفكير يتسم حامل هذا الفكر بأنه شخص منحاز لأفكاره، متمسّك برأيه، لا يرى الأمور إلا من زاوية رؤية واحدة فقط، كما أنّ لديه اعتقاداً مطلقاً في صدق أفكاره

وصواب منطقه، متصلّب لا يقبل التغيير والتعديل حتى لو توافرت معطيات موضوعيّة، ويميل إلى إقصاء الآخر ويرفض الاعتراف بحقّه في الاختلاف معه(Davies,2013,34).

أمّا التعددية في التفكير هي التي تجعل الشخص ينظر إلى الأمور من زوايا مختلفة، ويتقبّل الاختلاف في وجهات النظر وتشمل تعدديّة التفكير مهارات التعامل مع الآخر، وإقامة العلاقات الإنسانيّة الجيّدة، والمقدرة على العمل مع فريق، والاعتراف للآخر بحقّ الاختلاف والتنوّع والاستقلال، بالإضافة إلى التكيّف والمرونة في عالم يتّسم بسرعة التغيير.

ولكي نفهم المقصود بالأحادية في التفكير والفرق بينها وبين التعدديّة سنستعين بوجهة نظر فرانكل (Frankel)للإنسان، حيث يذهب فرانكل إلى أنّ الإنسان يعيش في ثلاثة أبعاد: البعد الجسدي، والبعد النفسي والبعد المعنويّ، ورغم هذا التعدد إلّا أنّ فرانكل نظرللإنسان على أنّه وحدة رغم هذا التعدّد، فهذه الأبعاد ما هي إلّا صور وأشكال لوجوده، وقد تبدو بالنسبة للبعض على أنّها متناقضة مع بعضها البعض، ولكنّها في الحقيقة ليست سوى انعكاسات للشيء نفسه، ولتوضيح هذا الانطباع بالتناقض بين الأبعاد يستعين فرانكل بعلم الوجود الأبعادي((Dimensional Ontology الذي يستند على قانونين أساسيين:

القانون الأول: هو أنّه إذا أُسقطت الظاهرة نفسها خارج بعدها إلى أبعاد مختلفة أكثر انخفاضاً عنها، فإنّها سوف ترسم صوراً فرديّة تناقض بعضها بعضاً، ولتوضيح ذلك دعونا نتخيّل أسطوانة أسقط ظلّها على البعدين الرأسي والأفقي، فالظل في الحالة الأولى سيكون دائرة، وفي الحالة الثانية سيكون مستطيلاً وهاتان الصورتان متناقضتان مع أنهما تشيران إلى الشيء نفسه.

أمّا القانون الثاني: إذا أسقطت مجموعة ظواهر مختلفة على بعد واحد منخفض عنها فإنّ ظلالها سترسم صوراً متشابهة، ولتوضيح ذلك دعونا نتخيّل أسطوانة، مخروطاً، كرة، فإنّ الظلال التي تسقطها هذه الأجسام على سطح أفقي هي ثلاث دوائر ولا نستطيع من خلال هذه الدوائر أن نستدل على الأجسام التي أسقطتها.

ويرى رحّال أنّه لو طبقنا هذين القانونين في عملية بحث الإنسان عن المعنى، لقلنا أنّه بقدر ما نقتصر على زاوية وحيدة في بحثنا عن المعاني بقدر ما نحصل على معان مشوشة ومتداخلة ولكن بقدر ما نوسع مدركاتنا وأفق تفكيرنا بحيث يتناول زوايا رؤى عديدة ومختلفة، بقدر ما نقترب من المعاني الحقيقية في حياتنا(رحّال، 2007، 228-229).

- سمات التفكير الأحادي:

- **الإقصاء الفكري:** يعرّفه السلمي (2005، 229) بأنّه: ظاهرة تمنع الآخرين من ممارسة حقّهم في إبداء آرائهم، وممارسة حقّهم في حرية التفكير.
- **التسلّط الفكري:** يعرّفه فلبمان (2009، 132) بأنّه: ظاهرة تمنع الأخذ بآراء الآخرين، وتملي عليهم ما ينبغي و ما لا ينبغي أن يفكّروا فيه، و يتضمن فرض الآراء على الآخرين ولو بالقوة
- **التطرّف الفكري :** ويحدده القحطاني (2011، 2) بأنّه: الغلو في قضايا الشرع والانحراف المتشدّد في فهم قضايا الواقع والحياة.

- سمات التفكير التعددي:

- **المرونة الفكريّة:** يعرفها الجعفري(2000، 101) بأنها: رفض الجمود العقلي، مع القدرة على تقبّل الآخر، والتعامل معه بهدف الاستفادة مما هو جديد ومفيد.
- **التسامح الفكري**: يعرفه (Morris,2005,15) بـأنّه: قبول أفكار وسلوكيّات الآخر ضمن المناقشات، ولكن ضمن المدى المسموح فيه
- **الانفتاح الفكري:** يعرّفه السلمي (2005، 50) بأنّه: الاطلاع والاستفادة مما لدى الآخرين، وترك الانكفاء على الذات والانغلاق عليها.

ثانياً: حل المشكلات

- مفهوم حل المشكلات:

تتعدد وجهات النظر حول مفهوم حل المشكلات، فيحدده جيلفورد Guilford كمهارة ذكائية تعكس قدرات الفرد الذهنية ، ويحددها بياجيه Piaget كناتج متوقع ومنطقي لتعلم مفاهيم ومبادئ وعمليات متتابعة تعتمد على المخزون اللازم من المعارف والمهارات التي تعد متطلبات مسبقة في تعلم ما هو أكثر تعقيداُ (غانم، 2004، 204). في حين ينظر إليه كوهلرKohler على أنه عملية جمع وإعادة توحيد مكونات مشكلة عقلياً، وهذا ما أطلق عليه "إعادة بناء" حتى يتم التوصل إلى نقطة ثاقبة في حل المشكلة (Docktor, 2006,p.8).

وتتعدد تعاريف هذا المفهوم، فيعرفه هبنر(Heppne,1982) بأنه مجموعة من العمليات التي يقوم بها الفرد مستخدماً المعلومات التي سبق وأن تعلمها والمهارات التي اكتسبها للتغلب على موقف بشكل جديد وغير مألوف، والوصول إلى حل له"(مقدادي، وأبو زيتون، 2010، 528).

في حين يؤكد مارزانو(Marazano, 2000) في تعريفه أنّ حل المشكلات " يتمثّل في مجموعة من الخطوات المنظمة التي يسير عليها الفرد بهدف الوصول إلى حل المشكلة وهي عملية الإجابة عن الأسئلة التالية: كيف أستطيع تخطي العقبة؟ كيف أستطيع أن أحقق هدفي في هذه الظروف؟ كيف أصل إلى طريقة تتفق مع هذه الظروف؟ (بن ياسين، 2013، 76).

خطوات حل المشكلة:

تختلف المشكلات من حيث الشكل والحجم ودرجة التعقيد، إلا أنها بصفة عامة تشترك في معظم الخصائص والخطوات التي يتعين على الفرد القيام بها لحل المشكلة(الزيات، 1995,383).

وتبدأ هذه الخطوات بالتعرف إلى المشكلة، والذي يعني تحديد المشكلة ليتمكن الفرد من معرفة المعلومات والمهام التي يتوجب عليه العمل عليها، وتتطلب هذه الخطوة إعادة التنظيم الذكي، والتفكير بالأوجه المختلفة للمشكلة. في حين تتحدد الخطوة الثالثة في إنتاج قائمة من الحلول وتقييمها مسبقاً للتنبؤ بنتائج كل حل من الحلول المقترحة، الأمر الذي يساعد الفرد على اتخاذ القرار(شريم، 2009، 121).

عموماً تعدّدت وجهات حول هذه الخطوات مع وجود تشابه فيما بينها، فنجد ديوي(Dewey,1910) في كتابه "كيف نفكر" How we think يحدد حل المشكلات في نموذج اشتمل على خمس خطوات هي: الشعور بالمشكلة ويتمثل بوجود مشكلة مثيرة ومحيرة، وتحديد المشكلة، ووضع الفرضيات، واختبار الفرضيات، وأخيراً الوصول للنتائج والتعميمات(بكر،2010، 21).

في حين يحدد دافيدسون وستيرنبرغ Davidson & Sternberg 1998 خطوات حل المشكلات بالآتي: تعريف المشكلة، جمع البيانات، إنتاج حلول بديلة، اختيار الحل، التقييم (عكاشة، 2013، 84). وحدد ستيرنبرغ Sternberg 2003 سبعة مراحل تسير بشكل دائري سماها دائرة حل المشكلة وتتمثل ب: التعرف على المشكلة، تحديد المشكلة، بناء استراتيجية الحل، تنظيم المعلومات حول المشكلة، تجميع مصادر المعلومات، مراقبة حل المشكلة، تقييم حل المشكلة. ويرى أن هذه الخطوات متفاعلة وأن حل المشكلة قد يتطلب العودة إلى مرحلة سابقة أو التخطيط لمرحلة قادمة، قبل الشروع فيها (داودي،2007، 83).

ويذكر عدس (1996، 28) مجموعة من الخطوات لحل المشكلة هي: الإحساس بالمشكلة، فهم المشكلة وتحديدها، جمع المعلومات وتصنيفها، افتراض الحلول الممكنة، التقويم، اختيار أفضل الحلول وتنفيذها.

الدراسات السابقة:

أولاً- الدراسات العربية:

- **دراسة الأحمد (2014) في سوريا :** هدفت لتعرف العلاقة بين الأحادية والتعددية في التفكير وعلاقتها بالصحة النفسية لدى طلبة معلم الصف في جامعة البعث،

وعينة الدراسة من (576) طالباً وطالبة من طلبة جامعة البعث، أدوات الدراسة مقياس الأحادية والتعددية من إعداد الباحثة، مقياس الصحة النفسية إعداد رحال (2011)، توصلت لوجود ارتباط سالب دال إحصائياً بين درجات الطلاب في مقياس الأحادية والتعددية واختبار الصحة النفسية بمعنى أنه كلما زادت الأحادية في رؤى التفكير انخفض مستوى الصحة النفسيّة.

- **دراسة حسن (2018) في سوريا:** هدفت تعرف العلاقة بين أساليب المعاملة الوالدية والأحادية والتعددية في التفكير لدى طلبة جامعة البعث، وكانت عينة الدراسة من (546) طالباً وطالبة، واستخدمت الباحثة مقياس أساليب المعاملة الوالدية من إعدادها، ومقياس الأحمد للأحادية والتعددية، وتوصلت أن نسبة الطلاب الذين يعانون الأحادية في التفكير مرتفعة تصل لنسبة (47,33%) لوجود علاقة دالة إحصائيا وموجبة بين أساليب المعاملة الوالدية الجيدة والتعددية في التفكير لدى الطلبة فيما عدا أسلوب الثبات.
- **دراسة (جابر، 2008):** التي هدفت التعرف على الفروق في محددات أداء مهام حل المشكلات لدى طلبة الجامعة تبعاً لمتغير مستوى الانغلاق، على عينة من طلبة جامعة القادسية، بينت النتائج أن طلبة الجامعة أكثر ميلاً للانغلاق، وكانت الفروق لصالح الإناث، ووجود فروق في محددات أداء مهام حل المشكلات (الافتراضات الكامنة_ التهيؤ العقلي السلبي_ الثبات الوظيفي) لدى طلبة الجامعة تبعاً للانغلاق-الانفتاح المعرفي وباتجاه المنغلقين معرفياً.
- دراسة (منصور، 2007) في سوريا: بهدف تعرف العلاقة بين أساليب التفكير وعلاقتها بحل المشكلات ، على عينة من تلامذة الصف السادس الأساسي في مدارس مدينة دمشق الرسمية، وقد تبيّن وجود علاقة ارتباطية بين أسلوب التفكير الواقعي التي يستخدمها التلاميذ ومستوى الأداء لديهم على مقياس أسلوب حل المشكلات.

ثانياً- الدراسات الأجنبية:

- **دراسة يونس وآخرون (yunus et al, 2006)** : ماليزيا، بعنوان قدرات حل المشكلات لدى الطلبة الجامعيين الماليزيين، هدفت الدراسة إلى وصف وتقييم مهارات حل المشكلات لدى طلبة الجامعة الماليزيين تبعاً للمستويات الدراسية، وتكونت عينة الدراسة من (3025) سحبت من سبع جامعات حكومية وجامعتين خاصتين. أدوات الدراسة: مقياس حل المشكلات دزوريلا،1993، بينت نتائج الدراسة فروقا ذات دلالة احصائية في مهارات حل المشكلات بين طلبة السنة الاخيرة والسنة الأولى.

_ دراسة أوتاسي أوغلو (Otacioglo, 2008) في تركيا: بعنوان مهارات حل المشكلة ومستويات الثقة بالنفس لدى المعلمين المستقبليين. بهدف تعرف العلاقة بين مهارات حل المشكلات ومستويات الثقة بالنفس، ودراسة الفروق في حل المشكلات تبعا

لمتغير النوع والقسم، على عينة من (165) طالباً وطالبة في كلية التربية بجامعة مرمرة أتاتورك في قسمي التربية الموسيقية والإرشاد النفسي، مستخدماً مقياس حل المشكلات لهبنر وبيترسون <Heppner & Peterson، وتوصلت لوجود علاقة سلبية بين مهارات حل المشكلات ومستويات الثقة بالنفس، وفروق ذات دلالة إحصائية في مهارات حل المشكلات ومستويات الثقة بالنفس تبعاً لمتغير الجنس والقسم لصالح الذكور ولصالح قسم الإرشاد النفسي.

ثالثاً- تعقيب على الدراسات السابقة:

تشابهت الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة بالمنهج المستخدم (المنهج الوصفي)، وبينت بعض الدراسات السابقة وجود علاقة بين كل من الأحادية والتعددية مع الصحة النفسية، أو مع أساليب المعاملة الوالدية، ووجود علاقة دالة بين حل المشكلات ومتغيرات مثل التفكير الواقعي أو الثقة بالنفس، إضافة لدراسات تأثير متغيرات كالعوامل الديمغرافية والاجتماعية والنوع ومستوى الانغلاق العقلي، أما الدراسة الحالية فقد درست علاقة مهارة حل المشكلات بنمط التفكير وفقاً لزاوية النظر للأمور (أحادي – تعددي) وتأثير متغير النوع والكلية على حل المشكلات والأحادية والتعددية في التفكير.

وعلى ضوء ما سبق نجد أنه لا توجد أي دراسة تناولت العلاقة بين الأحادية والتعددية في التفكير ومهارة حل المشكلات لدى طلاب الجامعة، وهذا ما يميّز الدراسة الحالية عن غيرها من الدراسات السابقة، وقد استفادت الباحثة من الدراسات السابقة في صياغة مشكلة البحث وفي صياغة فرضياته، ومناقشة نتائجه.

إجراءات البحث:

منهج البحث:

تم استخدام المنهج الوصفي وهو أحد أشكال التحليل والتفسير العلمي المنظم الذي يهدف إلى وصف وضع قائم أو حالة راهنة وتصويرها كمياً ويقوم على دراسة العلاقات بين المتغيرات في البحوث التربوية والنفسية، وهو يسعى نحو جمع البيانات حول الحالة الراهنة بهدف تحديد ما إذا كانت هناك علاقة بين متغيرين أو أكثر وتحديد مقدار هذه العلاقة.

ويقوم المنهج الوصفي على رصد ومتابعة دقيقة لظاهرة أو حدث معين بطريقة كمية أو نوعية في فترة زمنية معينة أو عدة فترات، من اجل التعرف على الظاهرة أو الحدث من حيث المحتوى والمضمون، والوصول إلى نتائج وتعميمات تساعد في فهم الواقع وتطويره (عليان وغنيم، 2000، 43).

مجتمع البحث وعينته:

يتألف مجتمع البحث من جميع طلاب كليتي الهندسة الزراعية والتربية في جامعة البعث المسجلين للعام الدراسي 2020، وقد بلغ العدد الكلي لأفراد المجتمع

الأصلي (**6397**) طالباً وطالبة هذا وقد تم الحصول على أعداد الطلاب في المجتمع الأصلي من خلال الرجوع إلى شعبة الإحصاء في جامعة البعث.

عينة البحث:

بلغ عدد أفراد عينة الدراسة (225) طالباً وطالبة، وقد بلغت نسبة العينة (1,50%) من المجتمع الأصلي، وقد تم تحديدها بالطريقة العشوائية العنقودية، من كليتي التربية والزراعة المجتمع الأصلي للبحث، وقد تمّ اختيار قسم الإرشاد النفسي عشوائياً من كلية التربية باعتبارها تتضمن خمسة أقسام، أما كلية الزراعة لا يوجد فيها أقسام، ومن ثم تمّ اختيار طلاب السنة الأخيرة عشوائياً، ومن ثم تم تطبيق البحث على جميع الطلاب المتواجدين في المحاضرات، وتكونت العينة في البحث الحالي من (225) طالباً وطالبة (125) ذكور و(100) إناث في كليتي التربية والزراعة. والجدول رقم (1) يوضح توزيع عينة الدراسة.

جدول (1) يوضح توزع العينة

		اختصاص		المجموع
		تربية	زراعة	
الجنس	ذكر	60	65	125
	انثى	65	35	100
المجموع		125	100	225

أدوات البحث:

أولاً- مقياس الأحاديّة والتعدديّة في التفكير:

تم في البحث الحالي استخدام المقياس الذي أعدته ماريا الأحمد للعام (2014) على عينة من طلبة كلية معلم الصف في كلية التربية جامعة البعث، والتي قامت حسن بتقنينه على عينة من طلاب جامعة البعث عام (2018).

1-1 وصف المقياس:

تمّ تصميم هذا المقياس بهدف قياس درجة الأحادية والتعددية لدى طلاب معلم الصف ، وقد تضمّن بصورته الأصليّة (56) بنداً، حيث تمّ تصحيح المقياس بمنح المفحوص (5 درجات) في حال كانت إجابته (مطابق تماماً)، و(4 درجات)

في حال كانت إجابته (مطابق بشكل كبير)، و (3 درجات) في حال كانت إجابته (مطابق بشكل متوسط)، و (درجتان) في حال كانت إجابته (مطابق بشكل ضعيف)، و(درجة واحدة) في حال كانت إجابته (غير مطابق مطلقاً) وذلك بالنسبة للبنود الإيجابية، أما بالنسبة للبنود السلبية فيتم تصحيحها بشكل معاكس. والمقياس في صورته النهائية بعد الدراسة السيكومترية من قبل حسن 2018 أصبح يتألف من 51 بند بحيث تكون الدرجة العليا للمقياس 255 والدرجة الدنيا للمقياس 51.

2-1 صدق المقياس:

وقد قامت الباحثة الحالية بالتأكد من صدق المقياس بالطرق الآتية:

- **صدق المحكمين:** حيث تمّ عرض المقياس على عدد من المحكمين المختصين في مجال علم النفس والإرشاد النفسي والبالغ عددهم (10) وقد تمّ تعديل صياغة بعض البنود بناء على مقترحاتهم، كما تمّ حذف بند واحد لأنه لم يحصل على نسبة اتفاق بنسبة (80%) من المحكمين على الأقل ونص هذا البند هو : (عندي قناعة بأنه بقدر ما تفرض أفكارك وآراءك على الآخرين بقدر ما تكون ذو شخصية قيادية)، فأصبح عدد البنود (55)
- **صدق الاتساق الداخلي** : فقد قامت حسن (2018) بحساب صدق الاتساق الداخلي للمقياس من خلال تطبيقه على عينة مكونة من (200) طالب وطالبة، عن طريق حساب معاملات الارتباط بين درجة كل بند والدرجة الكلية للاختبار. والنتائج موضحة بالجدول رقم (2):

جدول رقم (2) معاملات ارتباط درجة كل بند مع الدرجة الكلية للمقياس

قم البند	معامل الارتباط	رقم البند	معامل الارتباط	رقم البند	معامل الارتباط
1	0,355**	21	0,479**	41	0,474**
2	0,471**	22	0,423**	42	0,182*
3	0,470**	23	0,519**	43	0,252**
4	0,262**	24	0,467**	44	0,356**
5	0,099	25	0,342**	45	0,597**
6	0,057	26	0,445**	46	0,369**

0,538**	47	0,395**	27	0,327**	7
0,355**	48	0,107	28	0,329**	8
0,463**	49	0,340**	29	0,432**	9
0,414**	50	0,377**	30	0,178*	10
0,445**	51	0,310**	31	0,352**	11
0,355**	52	0,236**	32	0,295**	12
0,519**	53	0,519**	33	0,195**	13
0,335**	54	0,653**	34	0,235**	14
0,190**	55	0,482**	35	0,134	15
		0,613**	36	0,529**	16
		0,675**	37	0,246**	17
		0,405**	38	0,199**	18
		0,283**	39	0,199**	19
		0,259**	40	0,350**	20

*دال عند 0.05_ **دال عند 0.01

يتبيّن من الجدول (2) أن البنود (5,6,15,28) غير دالة إحصائياً لذلك قامت الباحثة بحذفها ، وأصبح المقياس في صورته النهائية مكون من (51) بند.

- **الصدق التمييزي** : من خلال حساب دلالة الفروق بين متوسطات المجموعات الطرفية على مقياس الأحادية والتعددية. والجدول (3) يبين النتائج :

جدول (3) يبين دلالة الفروق بين متوسطات درجات المجموعات الطرفية على مقياس الأحادية والتعددية

الدرجات	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة "ت"	قيمة "p" الاحتمالية	القرار
ربيع أعلى 25%	50	215,78	7,530	98	29,988	0.000	دال
ربيع أدنى 25%	50	155,62	12,022				

من خلال الجدول السابق نجد أن هناك فروق دالة بين متوسط درجات الربيع الأعلى ومتوسط درجات الربيع الأدنى وبالتالي يتصف المقياس بالصدق التمييزي.

3-1 ثبات المقياس:

وقامت حسن بحساب معاملات الثبات بطريقتين :

- **ألفا كرونباخ:** للتحقق من ثبات المقياس تم تطبيقه على عينة مكونة من (200) طالب وطالبة، وطبقت معادلة (ألفا كرونباخ)، إذ بلغ معامل الثبات الكلي للاختبار بهذه الطريقة (0,87).
- **طريقة التجزئة النصفية:** حيث تم تقسيم بنود المقياس إلى جزأين جزء يتضمن البنود الفردية والآخر يتضمن البنود الزوجية ثم تم حساب معامل الارتباط بين الجزأين وتبين أن نسب الثبات لأبعاد الشخصية مقبولة، إذ بلغ معامل الثبات الكلي للاختبار بهذه الطريقة (0,80)، مما يسمح بتطبيق الاختبار على أفراد عينة البحث الأساسية.

أظهرت الخصائص السيكومترية للاختبار أن اختبار الأحادية والتعددية في لتفكير يتمتع بالصدق والثبات اللازمين لقبوله كأداة صالحة للقياس، وبهذا أصبح الاختبار جاهزاً للتطبيق .

ثانياً- مقياس حل المشكلات:

تم استخدام مقياس حل المشكلات من إعداد هبنر وبترسن Heppner 1982) (and Peterson ويتألف المقياس من 32 عبارة تقيس مدى استخدام مهارات عملية في حل المشكلات الشخصية في واقع الحياة (الشافعي، 1998، 76). قام نزيه حمدي (1998) بتقنينه على البيئة الأردنية. يتألف المقياس في شكله النهائي من (36) بنداً موزعة على خمس أبعاد تقابل خطوات حل المشكلة وهي: (التوجه العام، تعريف المشكلة، توليد البدائل، اتخاذ القرار، التقييم) وتتراوح احتمالات الإجابة عن البنود بين (لا تنطبق أبداً، تنطبق بدرجة بسيطة، تنطبق بدرجة متوسطة، تنطبق بدرجة كبيرة)، وتعطى الأوزان في حالة الفقرات ذات الاتجاه الموجب درجات تتراوح بين (1-4)، أما في حالة الفقرات ذات الاتجاه السالب يتم عكس الأوزان، والفقرات السالبة على المقياس هـــي: (7- 8- 11- 12- 14- 15- 17- 20- 22- 23- 26- 27- 31- 32- 33- 34- 36)، يبين الجدول الآتي أرقام بنود الأبعاد الفرعية لاختبار حل المشكلات:

جدول (4) أرقام بنود الأبعاد الفرعية ودرجاتها في اختبار حل المشكلات

المقياس الفرعي	رقم العبارة	عدد البنود	الدرجة العليا	الدرجة الدنيا
التوجه العام	1، 5، 9، 14، 17، 22، 27، 32	8	32	8
تعريف المشكلة	2، 6، 10، 18، 23، 28، 33	7	28	7

توليد البدائل	3، 7، 11، 15، 24، 19، 29، 34	8	32	8
اتخاذ القرار	4، 12، 20، 25، 30، 35	6	24	6
التقييم	8، 13، 16، 21، 26، 31، 36	7	28	7
المقياس الكلي		36	144	36

- **الخصائص السيكومترية لأداة القياس:**

قامت الباحثة بتطبيق المقياس على عينة استطلاعية مكونة من 100 طالباً وطالبة من طلاب كليتي التربية والزراعة من خارج عينة البحث وتم حساب الصدق التمييزي.

1- صدق الاختبار:

1-1 الصدق التمييزي:

من خلال حساب دلالة الفروق بين متوسطات المجموعات الطرفية على مقياس الأحادية والتعددية. والجدول (5) يبين النتائج :

جدول (5) يبين دلالة الفروق بين متوسطات درجات المجموعات الطرفية على مقياس الأحادية والتعددية

الدرجات	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة "ت"	قيمة "p" الاحتمالية	القرار
ربيع أعلى 25%	50	210,78	7,489	98	28,865	0.000	دال
ربيع أدنى 25%	50	133,52	12,015				

من خلال الجدول السابق نجد أن هناك فروق دالة بين متوسط درجات الربيع الأعلى ومتوسط درجات الربيع الأدنى وبالتالي يتصف المقياس بالصدق التمييزي.

2- ثبات الاختبار:

2-1 الثبات بالتجزئة النصفية:

تمت تجزئة فقرات الاختبار إلى جزأين، يمثل الجزء الأول الأسئلة الفردية ويمثل الجزء الثاني الأسئلة الزوجية، وتم حساب معامل الارتباط بين درجات الأسئلة الفردية ودرجات الأسئلة الزوجية، وصحح معامل الارتباط بمعادلة بيرسون براون وبلغت قيمته (0,790).

2-2 حساب الثبات باستخدام معادلة ألفا كرونباخ:

تم حساب الثبات باستخدام معادلة ألفا كرونباخ، والجدول يبين نتائج الثبات وفق معادلة ألفا كرونباخ.

جدول (6) معاملات ثبات الدرجة الكلية والأبعاد لاختبار حل المشكلات وفق ألفا كرونباخ

البعد	التوجه العام	تعريف المشكلة	توليد البدائل	اتخاذ القرار	التقييم	الدرجة الكلية
الثبات	0.620	0.490	0.681	0.542	0.588	0.860

بلغت قيمة معامل ألفا كرونباخ للدرجة الكلية (0.860)، وتراوحت معاملات الثبات لأبعاد الاختبار بين 0.490 و 0.681 مما يشير إلى تمتع الاختبار بدرجة جيدة من الثبات، والأداة صالحة للتطبيق على العينة.

عرض النتائج وتفسيرها:

1- اختبار الفرضية الأولى: " لا توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين درجات أفراد العينة على مقياس الأحادية والتعددية في التفكير وبين درجاتهم على مقياس حل المشكلات وأبعاده الفرعية لدى أفراد العينة.**"**

للتحقق من صحة الفرضية تم حساب معاملات الارتباط وكانت النتائج كما هي موضحة في الجدول رقم (7) :

جدول (7) معاملات الارتباط باستخدام معامل ارتباط بيرسون

أبعاد مقياس حل المشكلات	مقياس الأحادية والتعددية في التفكير	الدلالة

التوجه العام	0,722**	طردية ودالة
تعريف المشكلة	0,447**	طردية ودالة
توليد البدائل	0,380**	طردية ودالة
اتخاذ القرار	0.367**	طردية ودالة
التقييم	0,331**	طرية ودالة
الدرجة الكلية	0.378**	طردية ودالة

*دال عند 0.05 **دال عند 0.01

من الجدول السابق نلاحظ أن جميع معاملات الارتباط دالة إحصائياً وبالتالي نرفض الفرض الصفري ونقبل الفرض البديل وهو وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية، فالفرضية محققة كلياً، إذ توجد علاقة طردية وذات دلالة احصائية عند مستوى دلالة 0.05 بين التعددية في التفكير وبين الدرجة الكلية لاختبار حل المشكلات وأبعاده الفرعية جميعها (التوجه العام، تعريف المشكلة، توليد البدائل، اتخاذ القرار، التقييم).

وتفسر الباحثة العلاقة الارتباطية نظراً لما يتميز به أصحاب التفكير التعددي من القدرة على التفكير بالمشكلات التي تواجههم من جميع الجوانب وتعريفها بشكل دقيق واقتراح أكبر قدر ممكن من البدائل والحلول ومن ثم اختيار البديل المناسب وتقييمه وهو في جوهره الأبعاد الرئيسة لحل المشكلات.

فقد ذكر دريب (2014,335) أنّ الفرد أثناء تفكيره في حل مشكلة ما، إن أغفل بعض أجزاء هذه المشكلة أو نظر إليها من زاوية واحدة من دون استيعاب لكل جزء فيها ، فإن هذا سيسبب إعاقة لعملية الوصول للحل السليم.

فتتزايد فرصة النجاح في حل المشكلات مع تقلص الأساليب التقليدية الجامدة في عقولنا التي تحول بيننا وبين الوصول إلى القرار السليم، وفي كثير من الأحيان تكون هذه المعوقات من صنعنا نفرضها على أنفسنا بسبب التركيز على طريقة تقليدية واحدة في الحل أو التفكير في المشكلة من زاوية واحدة مع رفض أي تجديد في الحلول وإضاعة الوقت في التشكيك وتدقيق المعلومات نفسها بدلاً من اقتراح البدائل واختبارها.

2- **اختبار الفرضية الثانية:** **"**لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة 0,05 في متوسط درجات العينة على اختبار الأحادية والتعددية في التفكير تبعاً لمتغير النوع.**"**

للتحقق من صحة الفرضية تم اختبار الفروق بين متوسط درجات الذكور ومتوسط درجات الإناث على مقياس الأحاديّة والتعددية في التفكير من خلال مقارنة متوسطي عينتين مستقلتين باستخدام اختبار ت للعينات المستقلة، و الجدول رقم (8) يبيّن النتائج:

جدول (8) دلالة الفروق بين متوسط درجات الذكور والإناث على مقياس الأحادية والتعددية في التفكير باستخدام اختبار ت ستيودينت

المقياس	الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة	القرار	الفرق لصالح
الأحادية /التعددية	ذكور	125	191.13	5.397	4.281	0.000	دال	الذكور
	إناث	100	186.74	7.869				

من الجدول السابق نجد أن قيم مستوى الدلالة sig أصغر من0,05 لذلك نرفض الفرض الصفري ونقبل الفرض البديل وهو توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة 0,05 بين متوسطي درجات أفراد عينة البحث على مقياس الأحادية /التعددية وفقاً لمتغير النوع (ذكور، إناث)، حيث أن الفرق لصالح الذكور نظرا لأن المتوسط الحسابي للمقياس للذكور أكبر من المتوسط الحسابي للمقياس للإناث. وهذه النتيجة توافق النتيجة التي توصّلت لها كل من دراسة الأحمد (2014) ودراسة تشاستر(Schuster,1996) بوجود فروق بين الذكور والإناث في التفكير التعددي لصالح الذكور.

فللأسرة دور كبير في تكوين شخصية الأبناء، حيث يشير كيندر Kinder إلى أنّ أساليب التربية الخاطئة في الأسرة تسبب عدم النضج والنمو السوي لشخصية الأبناء، وذلك لعدم ، وذلك لعدم إعطاء الفرصة في إبداء الرأي بحرية، والإفراط في النقد والرقابة والمبالغة في السيطرة، ومن ثم تصبح شخصية الأبناء أقرب إلى الشخصية أحادية التفكير (في سالم، 2006، 62). وقد أكدت بعض الدراسات عن انتشار الأسلوب التسلطي والقمعي في كثير من الأسر، كدراسة أبو ليلة (2001) التي بينت ارتفاع نسبة استخدام الأسلوب التسلطي من قبل الوالدين لصالح الإناث.

وهذا قد يعود للموروث الاجتماعي الذي يتسم بتقييد الفتاة ومنعها من المشاركة في الكثير من القضايا، وتحديد أدوار نمطية لها، دون الخروج عن المألوف، على الرغم من دعوات التربية الحديثة والفكر التربوي المعاصر.

في حين أن للذكر حريّة أكبر في اتخاذ القرارات و تشعّب العلاقات مع الآخرين، مما يجعلّه يتعرّض لخبرات أكثر في عمر مبكر نسبياً ويجالس ويختلط مع أفراد يختلفون عنه في المرجعيات على كافة الأصعدة، مما يجعله أكثر اطلاعاً على وجهات نظر الآخرين وثقافاتهم وأكثر تقبلاً للاختلاف معهم وأكثر انفتاحاً لما لدى الآخرين من عادات أو معتقدات لذلك يستطيع تقبّل وجهات نظر عديدة ويكون أكثر مرونة وأقل تصلباً، وبالتالي على اعتبار أنهم أكثر تفاعلاً مع الآخرين بحكم تربيتهم الأسرية التي لا تفرض

عليهم قيوداً في علاقاتهم كما هو الحال لدى الإناث فيكون لديهم فرصة أكبر للاطلاع على وجهات نظر الغير واتخاذ القرارات بناء على تفكير متعدد الرؤى.

3- **اختبار الفرضية الثالثة:** "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة 0,05 في متوسط درجات العينة على اختبار حل المشكلات وأبعاده الفرعية تبعاً لمتغير النوع."

للتحقق من صحة هذه الفرضية تم حساب الفروق بين متوسط درجات الذكور ومتوسط درجات الإناث على اختبار حل المشكلات وأبعاده الفرعية وذلك باستخدام اختبار (T-Test) وجاءت النتائج كما في الجدول (9):

جدول (9) نتائج اختبار (T-test) للفروق بين متوسط درجات الذكور ومتوسط درجات الإناث على اختبار حل المشكلات وأبعاده الفرعية

المقياس	النوع	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة	القرار	الفرق لصالح
التوجه العام	ذكور	125	15.22	8.644	0.752	0,001	دال	الذكور
	إناث	100	14.32	7.541				
تعريف المشكلة	ذكور	125	16.12	8.484	0.429	0.001	دال	الذكور
	إناث	100	15.77	7.132				
توليد البدائل	ذكور	125	14.60	7.112	0.493	0.437	غير دال	_
	إناث	100	14.34	8.432				
اتخاذ القرار	ذكور	125	15.64	8.867	1.214	0.008	دال	الذكور
	إناث	100	13.26	8.072				
التقييم	ذكور	125	14.10	6.438	1.264	0.544	غير دال	_
	إناث	100	16.65	8.453				
الدرجة الكلية	ذكور	125	73.33	11.420			دال	الذكور

	إناث	100	71.50	9.288	3.090	0.004		

من الجدول رقم (9) نجد أن قيم مستوى الدلالة sig أصغر من 0,05 لذلك نرفض الفرض الصفري ونقبل الفرض البديل وهو توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات الذكور ومتوسط درجات الإناث على الدرجة الكلية لحل المشكلات وأبعاد (التوجه العام وتعريف المشكلة واتخاذ القرار) لصالح الذكور، أما بالنسبة لبعدي (توليد البدائل والتقييم) نجد من الجدول أنه لا توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسط درجات الذكور ومتوسط درجات الإناث حيث قيم مستوى الدلالة sig أكبر من 0,05 على الأبعاد المذكورة.

تفسر الباحثة تفوق الذكور على الإناث أيضاً في الدرجة الكلية لحل المشكلات وأبعاد التوجه العام وتعريف المشكلة واتخاذ القرار إلى الدور الذي تلعبه العوامل العقلية والإدراكية المعرفية والانفعالية في الفروقات بين الجنسين في حل المشكلة، فتفوق الذكور في القدرات الاستدلالية والمكانية والرياضية (منصور، 2012، 183) واستخدامهم لقدراتهم العقلية وميلهم أكثر إلى المنافسة والاستقلال والاهتمام بحل المشكلات بتشجيع من الثقافة (واطسون وجرين، 2004، 626) وتقييم الإناث للمشكلة على أنها غير قابلة للحل، وما يتضمنه هذا التقييم من تقييم للكفاءة الذاتية، كل هذه العوامل أدت إلى وجود فروق لصالح الذكور في الدرجة الكلية على حل المشكلات. وتفسر الباحثة تفوق الذكور على الإناث في بعد تعريف المشكلة، إلى أثر التنشئة الاجتماعية وعملية التنميط الجنسي التي تربى الذكور على أن يكونوا مواجهين ومباشرين ويقتحمون المشكلات، على العكس من الإناث اللواتي يملن إلى الانسحاب والتجنب لدى مواجهة المشكلات (علاء الدين، 2009، 195). لا شك أن مثل هذه التوقعات ستؤثر على قدرة كل من الجنسين على تحديد المشكلة وتعريفها، فالتعامل المباشر والعملي للذكور مع المشكلات أتاح لهم الفرصة لتحديد المشكلات بشكل أدق بالمقارنة مع الإناث. وفي سياق متصل وجدت دراسة دزيريلا وآخرون (D zurilla,et,1998) أن الذكور لديهم توجه إيجابي نحو حل المشكلات بالمقارنة مع الإناث وفسرت هذه الفروق بطبيعة التنشئة الاجتماعية والمجتمع ومدى الفرص المتاحة لكل من الجنسين، والتي كلها تصب في مصلحة الذكور وتؤدي إلى وجود توجهات إيجابية نحو المشكلات أدت إلى تفوقهم في بعد التوجه العام. أما فيما يتعلق بكون الذكور أكثر قدرة على اتخاذ القرار يمكن القول بالاستناد إلى ما أشارت إليه نتائج البحث بكون الذكور أكثر قدرة من الإناث على تعريف المشكلة وتحديدها وصياغتها بدقة، والتي تعتبر من أهم الأمور التي تساعد على اتخاذ القرار، حيث أن اتخاذ القرار يقوم على التروي والتعمق في دراسة المشكلة وصياغتها بعبارات محددة ودقيقة (الشهري، 2009، 53). بناءً عليه، تفوق الذكور على الإناث في بعد تعريف المشكلة مكنهم من اتخاذ القرار بكفاءة أكبر من الإناث، اتفقت نتيجة هذه الدراسة مع نتيجة دراسة

(الشافعي، 1998) ودراسة (منصور، 2012)، والتي أظهرت وجود فروق في حل المشكلات لدى طلاب المرحلة الجامعية لصالح الذكور.

4- **اختبار الفرضية الرابعة: "** لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسط درجات أفراد العينة على اختبار الأحادية والتعددية في التفكير تبعاً لمتغير الكلية"

للتحقق من صحة هذه الفرضية تم حساب الفروق بين متوسط درجات طلاب كلية الزراعة التطبيقية ومتوسط درجات طلاب كلية التربية على اختبار الأحادية والتعددية في التفكير وذلك باستخدام اختبار (T-Test) وجاءت النتائج كما في الجدول (10):

جدول (10) دلالة الفروق بين درجات طلاب التربية والزراعة على مقياس الأحادية والتعددية في التفكير باستخدام اختبار ت ستيودينت

المقياس	الكلية	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة	القرار	الفرق لصالح
الأحادية /التعددية	تربية	125	190.11	5.393	4.277	0.000	دال	التربية
	زراعة	100	184.72	7.869				

من الجدول السابق نجد أن قيم مستوى الدلالة sig أصغر من0,05 لذلك نرفض الفرض الصفري ونقبل الفرض البديل وهو توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة 0,05 بين متوسطي درجات أفراد عينة البحث على مقياس الأحادية /التعددية وفقاً لمتغير الكلية، حيث أن الفرق لصالح (التربية) نظرا لأن المتوسط الحسابي للمقياس لكلية التربية أكبر من المتوسط الحسابي للمقياس لكلية الزراعة. وتختلف هذه النتيجة مع نتيجة دراسة (ناصر، 2019) التي بينت عدم وجود فروق في أحادية التفكير تبعاً لمتغير التخصص العلمي لدى طلبة الجامعة.

وتفسر الباحثة هذه النتيجة بأن الطلاب في كلية التربية يتعاملون غالباً مع علوم إنسانية تحتمل الجدل، ونظريات تفسر السلوك الإنساني قابلة النقاش وتختلف من مدرسة لأخرى، إضافة إلى المقررات التي تركز على الفروق الفردية بين الأفراد وأساليب التفكير ومتطلبات المرتحل النمائية وسمات الشخصية في معظم مقررات أقسام كلية التربية، كل هذا ساعد طلبة مثل هذه الكليات على تقبل الآخر وتفهم المواقف واقتراح البدائل والتعامل مع كثير من المواقف مع مراعاة الدوافع والميول الخاصة بالأفراد، وكل هذا يدعم من التفكير التعددي للطلبة في كلية التربية.

5- **اختبار الفرضية الخامسة :** "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسط درجات أفراد العينة على اختبار حل المشكلات تبعاً لمتغير الكلية."

للتحقق من صحة هذه الفرضية تم حساب الفروق بين متوسط درجات طلاب كلية الزراعة التطبيقية ومتوسط درجات طلاب كلية التربية على اختبار حل المشكلات وذلك باستخدام اختبار (T-Test) وجاءت النتائج كما في الجدول (11):

جدول (11) نتائج اختبار (T-test) للفروق بين متوسط درجات كلية الزراعة والتربية على أبعاد مقياس حل المشكلات

المقياس	النوع	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة	القرار	الفرق لصالح
التوجه العام	التربية	125	15.32	6.541	0.420	0.311	غير دال	_
	الزراعة	100	15.27	7.534				
تعريف المشكلة	التربية	125	15.78	8.132	0.429	0.002	دال	التربية
	الزراعة	100	14.22	8.301				
توليد البدائل	التربية	125	16.98	7.522	0.493	0.001	دال	التربية
	الزراعة	100	15.54	7.217				
اتخاذ القرار	التربية	125	14.34	8.110	1.231	0.118	غير دال	_
	الزراعة	100	16.83	8.122				
التقييم	التربية	125	14.36	7.443	1.264	0.544	غير دال	_
	الزراعة	100	14.55	8.438				
الدرجة الكلية	التربية	125	67.50	9.651	3.090	0.001	دال	التربية
	الزراعة	100	66.12	11.521				

من الجدول رقم (11) نجد أن قيم مستوى الدلالة sig أصغر من 0,05 لذلك نرفض الفرض الصفري ونقبل الفرض البديل وهو توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات طلاب كليتي التربية والزراعة على الدرجة الكلية لاختبار حل المشكلات وبعدي تعريف المشكلة وتوليد البدائل لصالح طلاب كلية التربية.

فبحسب شاهين(2013، 13) من المتوقع وجود فروق في مهارات الطلبة في حل المشكلة باختلاف التخصص(الكلية) باعتبار أن هنالك اختلاف في التدريبات الميدانية والتركيز الأكاديمي بين التخصصات.

تعزو الباحثة تفوق طلاب كلية التربية على طلاب كلية الزراعة في الدرجة الكلية لحل المشكلات، لطبيعة المقررات التي تتضمنها كلية التربية والتدريبات الميدانية في جميع أقسامها التي تدفع الطالب للتعامل المباشر مع أفراد آخرين وبالتالي التعرض لأنواع من المشكلات تتطلب التصرف المباشر، مما يعزز الخبرة المباشرة في تحليل المواقف واقتراح البدائل التي تناسب الموقف، إضافة إلى تضمين مقررات أقسام التربية لفصول تهتم بالتعرف على مهارات حل المشكلات بشكل أكاديمي مفصل، كما في مقررات علم النفس المعرفي أو علم النفس التربوي. وأيضاً تعود الفروق لصالح طلاب كلية التربية على الدرجة الكلية لاختبار حل المشكلات نظراً للفروق لصالحهم على بعدي تعريف المشكلة وتوليد البدائل.

كما نجد من الجدول رقم (11) أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات طلاب كليتي التربية والزراعة على أبعاد التوجه العام واتخاذ القرار والتقييم، حيث أن قيم مستوى الدلالة sig أكبر من 0,05 على هذه الأبعاد.

وتفسر الباحثة عدم وجود فروق في التوجه العام واتخاذ القرار والتقييم بين الكليتين بأن قرارات الأفراد وتقييماتهم تعتمد على التفكير السليم، وشعور الفرد بمسؤوليته الذاتية والجماعية عن أي قرار أو توجه أو تقييم سواء أكان يدرس في كلية تطبيقية أو نظرية.

مقترحات البحث:

1- إجراء دراسات أخرى تتناول العلاقة بين الأحادية والتعددية في التفكير ومتغيرات أخرى مثل أساليب الهوية، التحصيل الدراسي، الصحة النفسية، تأكيد الذات، الذكاء العاطفي، التفاؤل، التشاؤم.
2- إعداد برامج إرشادية لتنمية التعددية في التفكير والأساليب الأكثر فاعلية في اتخاذ القرار لدى طلاب الجامعة.
3- إجراء بحوث مماثلة على مختلف كليات جامعة البعث.
4- تعميق ثقافة الحوار ضمن إطار الجامعة من خلال مشاركة الطلاب في القرارات التي تخصهم.

المراجع

المراجع العربية:

1. أبو ليلة، بشرى عبد الهادي. (2001). أساليب المعاملة الوالدية كما يدركها الأبناء وعلاقتها باضطراب المسلك لدى طلاب المرحلة الإعدادية بمدراس محافظة غزة. **رسالة ماجستير (غير منشورة)**، غزة: الجامعة الإسلامية.
2. الأحمد، ماريا. (2014). الأحادية والتعددية في رؤى التفكير وعلاقتها بالصحة النفسية لدى عينة من طلبة كلية معلم الصف . **رسالة ماجستير غير منشورة**، جامعة البعث، الجمهورية العربية السورية.

3. بركات، زياد أمين .(2005). العلاقة بين التفكير التأملي والتحصيل لدى عينة من طلاب الجامعة و طلاب الثانوية العامة، **مجلة العلوم التربوية و الاجتماعية**، (6)-4، جامعة البحرين.
4. بكر، أحمد حسين.(2010). أثر استخدام طريقة حل المشكلات في تنمية التفكير الإبداعي والتحصيل لدى الطلبة المتفوقين عقلياً" دراسة تجريبية على عينة من طلبة الصف العاشر في دمشق". **رسالة ماجستير غير منشورة**، جامعة دمشق.
5. بن ناصر، فرحات. (2015). علاقة أساليب التفكير بالقدرة على حل المشكلات لدى عينة من تلاميذ الثاني الثانوي، **رسالة ماجستير غير منشورة**، جامعة قاصدي مرباح ورقلة- كلية العلوم الإنسانية.
6. بن ياسين، ثناء (2013). فاعلية حل المشكلات في العلوم التطبيقية على التحصيل الدراسي وتنمية مهارات التفكير لدى طلاب الصف الثاني المتوسط بمدينة مكة المكرمة. **رسالة ماجستير غير منشورة**، جامعة أم القرى، السعودية.
7. جابر، علي.(2008). محددات أداء مهام حل المشكلات لدى طلبة الجامعة من ذوي الانغلاق المعرفي (الدوجماتية). **مجلة القادسية للآداب والعلوم**، 2(7)، ص 227-256.
8. جروان، فتحي.(2002). **تعليم التفكير مفاهيم وتطبيقات**. عمان: دار الفكر.
9. الجعفري، حسن(2000): **الانفتاح العقلي في التربية الإسلامية**. جدة: دار الأندلس.
10. حسن، علا مالك (2018). أساليب المعاملة الوالدية وعلاقتها بالأحادية والتعددية في التفكير لدى عينة من طلاب جامعة البعث. **رسالة ماجستير غير منشورة** ، جامعة البعث، سوريا.
11. داودي، محمد. (2007). أثر الفروق الفردية في أساليب التعلم على الأداء في حل المشكلات. **رسالة ماجستير غير منشورة**، جامعة الحاج الخضر.
12. دريب، محمد جبر.(2014). التفكير الجانبي ومهارات حل المشكلات لدى طلبة مدارس المتميزين والعاديين. **مجلة مركز دراسات الكوفة**، العراق، 1(34)، ص 308–381.
13. رحال، ماريو (2007) . **نظريات الإرشاد والعلاج النفسي: الاتجاهات التحليلية والإنسانية**. مديرية المطبوعات في جامعة تشرين، الجمهورية العربية السورية.
14. الزيات، فتحي. (1995). **الأسس المعرفية للتكوين العقلي وتجهيز المعلومات**. ط1، دار اللواء: المنصورة.

15. سالم ، زينب. (2006). **في بيتنا مراهق متطرف دينياُ–دراسة نفسية اجتماعية للدوافع وكيفية الوقاية.** القاهرة: مركز الكتاب للنشر.
16. السلمي، عبد الرحمن (2005). الانفتاح الفكري حقيقته وضوابطه. **مجلة القلم**، العدد1422، الرياض، ص: 122-154.
17. سلوم، هناء. (2015). استراتيجيات التنظيم الانفعالي وعلاقتها بحل المشكلات. دراسة مقارنة على عينة من طلبة المرحلة الثانوية والجامعية بمدينة دمشق، **رسالة ماجستير غير منشورة**، دمشق.
18. الشافعي، فداء سالم محمد.(1998). علاقة مركز الضبط بالقدرة على حل المشكلات لدى طلبة جامعة النجاح الوطنية بنابلس بالضفة الغربية . **رسالة ماجستير غير منشورة**، جامعة النجاح الوطنية، فلسطين.
19. الشافعي، فداء (1998). علاقة مركز الضبط بالقدرة على حل المشكلات لدى طلبة جامعة النجاح الوطنية بنابلس بالضفة الغربية. **رسالة ماجستير غير منشورة**، جامعة النجاح، غزة. فلسطين.
20. شاهين، محمد(2013). مهارات حل المشكلات لدى طلبة جامعة القدس المفتوحة في فلسطين. **مجلة اتحاد الجامعات العربية للبحوث في التعليم العالي**، 33(4)، ص1-16.
21. شاهين، محمد. (2013). مهارات حل المشكلات لدى طلبة جامعة القدس المفتوحة في فلسطين. **مجلة اتحاد الجامعات العربية للبحوث في التعليم العالي**، 33(4)، ص:11-16.
22. شريم، رغدة.(2009). **سيكولوجية المراهقة**. ط1، دار المسيرة: عمان.
23. الشهري، سعد محمد علي (2009). الذكاء الوجداني وعلاقته باتخاذ القرار لدى عينة من موظفي القطاع العام والقطاع الخاص بمحافظة الطائف. **رسالة ماجستير غير منشورة.** جامعة أم القرى بمكة المكرمة، السعودية.
24. عدس، عبد الرحمن.(1996). المدرسة وتعليم التفكير. عمان: دار الفكر.
25. عكاشة، محمود فتحي. ، وعمارة، منى. (2013). فعالية برنامج تدريبي لتنمية مهارات ما وراء الذاكرة على أداء الذاكرة العاملة أثناء حل المشكلة لدى عينة من طلاب كلية التربية. **المجلة العربية لتطوير التفوق**. 4(6). ص 71_108.
26. علاء الدين، جهاد (2009). الفروق بين الجنسين في استراتيجيات المواجهة خلال الحياة الجامعية: دور أبعاد الشخصية. **مجلة دراسات العلوم التربوية.** 36(2). 190-220.

27. عليـان، ربحـي وغنـيم، عثمـان. (2000). **منـاهج وأسـاليب البحـث العلمي النظرية والتطبيق**. دار صفاء للنشر والتوزيع: عمان.
28. غانم، محمود محمد.(2004). **التفكير عند الأطفال**. عمان، الأردن.
29. فلبمان، هلال حسين(2009)**: دور الحوار التربوي في وقاية الشباب من الإرهاب الفكري**. الرياض: مركز الملك عبد العزيز للحوار الوطني.
30. القحطاني، حسين سعيد (2007). التدين وعلاقته بالجمود الفكري (الدجماتية) دراسة ميدانية على طلبة كلية المعلمين لمدينة تبوك، **رسالة دكتورا غير منشورة**، جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية، الرياض.
31. القحطاني، مسفر علي(2011). **التطرف الفكري وأزمة الوعي الديني**. مركز البحوث والدراسات الاجتماعية، جامعة الملك سعود، الرياض.
32. قطامي، نايفة.(1996). أثر درجة الذكاء والدافعية للإنجاز على أسلوب حل المشكلات لدى الطلبة المتفوقين في سن المراهقة، **مجلة الدراسات للعلوم التربوية**، (23) - 1، عمان.
33. مقدادي، يوسف؛ وأبو زيتون، جمال.(2010). أثر برنامج تدريبي مستند إلى التربية العقلانية في تحسين الكفاءة الاجتماعية ومهارة حل المشكلات لدى طلبة الصفين السابع والثامن الأساسين. **مجلة الجامعة الإسلامية (سلسلة الدراسات الإنسانية).** 18(2). ص: 521-555.
34. منصور، غسان.(2007). أساليب التفكير وعافتها بحل المشكلات" دراسة ميدانية على عينة من تلامذة الصف السادس الأساسي في مدارس مدينة دمشق الرسمية. **مجلة جامعة البعث**، 23(1) ، ص: 417-455.
35. منصور، غسان (2012). الاستدلال المنطقي وعلاقته بحل المشكلات (دراسة ميدانية على عينة من طلبة قسمي علم النفس والإرشاد النفسي في كلية التربية بجامعة دمشق. **مجلة جامعة دمشق للعلوم التربوية**. 28(1). ص: 107-143.
36. ناصر، ناصر حسين.(2019). التلوث والخواء الفكري لدى طلبة الجامعة من ذوي الشخصية أحادية العقلية. **مجلة جامعة بابل للعلوم الإنسانية**، ع(3)-27، ص 54-80.
37. الهيتي، هادي نعمان. (1988). **اختبار أساليب لتفكير**، *ترجمة: أ. مجدي حبيب*، مكتبة النهضة: القاهرة.
38. واطسون، روبرت & جرين، هنري كلاي (2004). **سيكولوجية الطفل والمراهق**. *ترجمة: داليا مؤمن ومحمد عزت مؤمن*، مصر: الناشر مكتبة مدبولي.

المراجع الأجنبية:

1- Anderson, J.R. (1980). Cognitive psychology and its mplications an Francisco: freeman

2- Davies, M(2013): Dogmatism and tepersistence of discredited beliefs: University of London, goldsmiths, *college peers soc psycho*, bull December vol. 19no.6.692-699.

3 - Docktor, J.(2006). *Physics Problem Solving*. Unpublished doctoral dissertation Texas: University of Minnesota.

4- Gibson, C, Bradley, S parK, S.(2009*):Brain and Congition Enhanced divergent thinking and creativity in musiciaians: wilson hall, Vanderbilt University 111,21Avenue South, Nashville*, TN37240, USA

5 -Morrise, R, Cohan (2005). Promoting Tolerance, *Journal of General Education*, 49 – 109 Books for Libraries press.

6 - Martin, A. Lien, G, Mok , M, & Jacob. (2012). Problem Solving and immigrant student mathematics and science achievement. *Education al Science: Theory and Practice*. 6(1), P: 225-2647 – 7- Octasioglu, Sena Gursen.(2008). *Problem Solving skills and Self-Confidence level.*

8 - Schuster, B. (1996). Rejection, exclusion, and harassment at work and in school. *Journal Of Eroupe Psychology*,(1), PP 293-317.

9- Yunus, Aida. Suraya, Md. ,Hamzah, Ramla. Taramizi, Rouhani & Kamaria, Abu Bakar. (2006). Problem solving Abilites of Malaysian University Student . International Journal of learningin higher eduation.17(2). P.p: 86-96.

درجة انتشار أعراض الاحتراق النفسي لدى مدربي كرة القدم تبعاً لعدد من المتغيرات في الجمهورية العربية السورية

إعداد الطالب: جمال عبد الناصر شهابي

طالب ماجستير في التربية الرياضية، كلية التربية الرياضية، جامعة تشرين

مشرف رئيسي **مشرف مشارك**

الدكتورة أنجيلا ماضي **الدكتور بلال محمود**

ملخص

يهدف هذا البحث إلى تعرف درجة انتشار أعراض الاحتراق النفسي لدى مدربي كرة القدم في سورية، بالإضافة إلى تعرف الفروق في أعراض الاحتراق النفسي وفقاً للمتغيرات التالية: (منطقة السكن، المؤهل التعليمي، عدد سنوات الخبرة، المستوى الاقتصادي). ولتحقيق هذه الأهداف، استخدم الباحث مقياس أعراض الاحتراق للمدرب الرياضي من إعداد علاوي (1998). تألفت العينة من (40) مدرباً من مدربي كرة القدم في الجمهورية العربية السورية الحاصلين على شهادة التدريب الآسيوية (A). أظهرت نتائج الدراسة أنَّ درجة انتشار أعراض الاحتراق النفسي لدى مدربي كرة القدم في سورية كان بدرجة متوسطة. أما بالنسبة لترتيب أعراض الاحتراق النفسي لدى أفراد عينة البحث فجاءت النتائج كالتالي: (التغير الشخصي نحو الأسوأ، ثم أعراض الإنهاك البدني والإنهاك الانفعالي ونقص الإنجاز الرياضي، ثم الإنهاك العقلي). وأظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات أداء أفراد عينة البحث على مقياس أعراض الاحتراق النفسي (الإنهاك العقلي، الإنهاك الانفعالي، نقص الإنجاز الرياضي) تبعاً لمتغير منطقة السكن، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات أداء أفراد عينة البحث على مقياس أعراض الاحتراق النفسي (الإنهاك البدني، التغير الشخصي نحو الأسوأ) تبعاً لمتغير منطقة السكن، لصالح المدرب المهجر. كذلك أظهرت النتائج عدم وجود فروق

ذات دلالة إحصائية بين متوسطات أداء أفراد عينة البحث على مقياس أعراض الاحتراق النفسي تبعاً لمتغير المؤهل التعليمي؛ ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات أداء أفراد عينة البحث على مقياس أعراض الاحتراق النفسي تبعاً لمتغير عدد سنوات الخبرة، لصالح المدربين ذوي سنوات الخبرة (5 – 10 سنوات). وأظهرت النتائج أيضاً وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات أداء أفراد عينة البحث على مقياس أعراض الاحتراق النفسي تبعاً لمتغير المستوى الاقتصادي، لصالح المدربين ذوي المستوى الاقتصادي المتوسط.

الكلمات المفتاحية: أعراض الاحتراق النفسي، المدرب الرياضي، كرة القدم.

Degree of burnout among football coaches in Syria according to some variables

Abstract

This research aims to investigate the degree of the burnout among football coaches in Syria. Learn about the differences in the symptoms of burnout according to the following variables: Livong region, scientific degree, number of years of experience, and economic level. Athlete Coaches' Burnout Symptoms Scale, by Allawi, (1998) has been used. The sample consisted of (40) coaches, coaching Syrian sports clubs and national teams in the Syrian Arab Republic for the academic year 2016-2017; who have obtained the Asian Coaching Certificate (A). The concluded results showed that the prevailence degree of burnout among football coaches in Syria was intermediate. As for the order of burnout symptoms among the members of the research sample, the results came out as follows: Personal change for the worse, physical exhaustion, emotional exhaustion, lack of athlete achievement and mental exhaustion, respectively. Also, there are no statistically significant differences between the average performances of the sample members on the dimensions (mental exhaustion, emotional exhaustion, lack of athletic achievement) related to the housing status variable. However, there are statistically significant differences between the average performance of the sample members on the dimensions (physical exhaustion, personal change for the worse) related to the housing status variable, in favor of the displaced coaches. Moreover, there are no statistically significant differences between the average performances of the sample members related to the educational level variable. In addition, there are statistically significant differences between the average performances of the sample members related to the number of years of experience variable, in favor of coaches with years of experience (5-10 years). Lastly, there are statistically significant differences between the average performances of the individuals of the research sample

related to the variable of the economic level, in favor of coaches of the average economic level.

Keywords: Burnout Symptoms, Sports Coach, Football.

مقدمة:

أول من استخدم مصطلح الاحتراق النفسي هو عالم النفس "فرويد نبرجر" في عام 1974. استخدم هذا المصطلح للإشارة إلى نتائج الضغوط التي يعاني منها بعض العاملين في الوظائف المهنية المختلفة التي تتميز بأنها مهن ضاغطة (علاوي، 1998 ب، 3). وتعد الضغوط النفسية بشكل عام سمة من سمات الحياة، فهي في بعض مستوياتها قد تكون مطلوبة إن لم تكن ضرورية؛ وذلك لتحفيز الفرد ودفعه إلى الإنجاز وتحقيق النجاح، غير أن زيادتها عن الحد المناسب قد تفضي إلى مشاكل يصعب حلها نظراً لما لها من آثار سلبية على الصحة العقلية والبدنية؛ وذلك لأن عدم الاهتمام بحالات الضغوط النفسية بشكل مناسب قد يؤدي إلى تفاقم الوضع وحدوث حالات الاحتراق النفسي. ومن هذا المنطلق، فإن الاحتراق النفسي ينظر إليه باعتباره المحصل النهائي للضغوط النفسية، كما يشير إلى حالة إنهاك للنواحي البدنية والذهنية تؤدي إلى مفهوم سلبي للشخص نحو نفسه أو ذاته، إضافة إلى تكوين اتجاهات سلبية نحو العمل والحياة والناس الآخرين، فضلاً عن الافتقاد إلى المثالية والشعور بالغضب (راتب، 1997، 15 – 16).

ولظاهرة الاحتراق النفسي في المجال الرياضي انتشار واسع في السنوات الأخيرة ويتوقع زيادة حدوثها في السنوات القادمة نظراً لزيادة الضغوط المرتبطة بعملية التدريب الرياضي من حيث الوقت والجهد وأهمية المكافأة والفوز. ففي المجال الرياضي، يمكن أن يتحول الإخفاق في المباراة وعدم تحقيق الأهداف إلى حالة من الاحتراق النفسي، التي تقود المدرب إلى الابتعاد الكلي أو الجزئي عن ممارسة التمرين، مع شعور حاد بالاستنزاف الانفعالي للمشاعر والأحاسيس، مما يقود إلى انخفاض في الإنجاز الرياضي، وبالتالي فإننا في هذه الحالة إذا لم نتمكن من إنقاذ المدرب من هذه الحالة النفسية السيئة، فذلك يعني أن هناك إمكانية حقيقية لفقدانه في مجال المنافسة الرياضية.

وهناك مجموعة من الأعراض "المتزامنة" أي التي قد تظهر معاً في وقت واحد – والتي قد تشير إلى حدوث الاحتراق لدى المدرب الرياضي. ومن بين أهم هذه الأعراض مايلي:

الإنهاك العقلي، الإنهاك الانفعالي، الإنهاك البدني، التغير الشخصي نحو الأسوأ، نقص الإنجاز الرياضي (علاوي، 1998 أ، 50).

مما سبق، يعد امتلاك المدرب المهارات والإستراتيجيات الفعالة للتعامل مع المشكلات التي تعترضه عاملاً هاماً في التخفيف والحد من تعرض المدرب للضغوط، وبالتالي الاحتراق النفسي. وبسبب تأثير الاحتراق النفسي على الشعور بجودة الحياة وعلى توافق الأفراد شخصياً ومهنياً واجتماعياً برزت الحاجة لدراسة هذا المتغير: الفروق في أعراض الاحتراق النفسي لدى مدربي كرة القدم في سورية تبعاً لعدد من المتغيرات دراسة معمقة.

مشكلة البحث ومسوغاته

تعد ظاهرة الاحتراق النفسي في المجال الرياضي ذات أثر سلبي على المدرب والتي تعود إلى أزمات وضغوطات بدنية ونفسية متراكمة تخزنت داخل المدرب وظهرت في وقت معين. ومصادر هذه الضغوط مختلفة، منها ما يكون العمل أو المهنة أو صعوبة التدريب وزيادة الجهد البدني أو صعوبة المنافسة وتحمله مسؤولية نتيجة المباريات، والتي ينتج عنها حالة من التعب والإرهاق الذي يقود إلى حالة الإجهاد، وبالتالي الإنهاك البدني والانفعالي والعقلي والدافعي. وتستمر هذه الضغوط وأعبائها الصعبة بالإزدياد، التي تفوق قدرة واستعداد المدرب على تقبلها وتحملها، ولاسيما عندما لا تتطابق أو تتناسب الأهداف والطموحات مع واقع الحال الذي يمكن الوصول إليه، أي أن المدرب لم يحقق نتائج مع فريقه أو لم يصل إلى المستوى المتوقع لفريقه، ولم يستطع تحقيق الإنجاز الذي ينتظره الجمهور والمدرب والإدارة ... إلخ، وفي هذه الحالة يبقى المدرب في صراعات داخلية والنتيجة النهائية لهذه الضغوط هو الاحتراق النفسي مع النفس، وبالتالي ترك التدريب أو الانسحاب النهائي من التدريب، أي أنَّ المدرب يمر بمراحل عدة حتى يصل إلى حالة الاحتراق النفسي، وهذه المراحل تحوي على ضغوط كبيرة يتعرض لها، ونتيجة لتراكم الضغوط طيلة هذه المدة؛ تظهر في وقت دون العلم بذلك، لكن لم تكن مفاجئة؛ بسبب التراكمات التي سببتها المشاكل، والمعوقات، والضغوطات، والنتائج، ومستوى الفريق، والصراعات، والكبت، وعدم البوح بما في داخل المدرب، كلها أمور تؤدي إلى هذه

النتيجة. ويعد الاحتراق النفسي المرحلة المتأخرة من مراحل التعرض للضغوط النفسية التي تواجه الفرد، سواء تعلق الأمر بالجانب الأسري أو الاجتماعي أو المهني. لكن الأساس في ظهور هذا المصطلح هو ميدان العمل، وما قد يعاينه الفرد من أعباء وكثرة المسؤوليات والضغوطات الشديدة التي قد تؤدي به في نهاية المطاف إلى الإصابة بالضغوط النفسية، ومنه إلى الاحتراق النفسي (الغيلاني، 2013).

1. وقد توصلت نتائج الدراسات السابقة في مجال علم النفس الرياضي إلى أن مستوى الاحتراق النفسي لدى مدربي كرة القدم كانت بدرجة مرتفعة، كدراسة (هارون ومغربي، 2003). ودراسة (الذيابات والضمور، 2007) التي توصلت وجود احتراق نفسي للمدربين في الأردن وسوريا.

كما اختلفت نتائج الدراسات السابقة في تحديد أكثر عرض من أعراض الاحتراق النفسي ظهوراً لدى المدرب الرياضي كدراسة كل من: (جابر، 2008) التي توصلت إلى أن التغير الشخصي نحو الأسوأ هو أكثر أعراض الاحتراق النفسي حدة وظهوراً، أما دراسة (هارون، ومغربي، 2003) فتوصلت إلى أن عرض الإنهاك الانفعالي هو الأكثر ظهوراً، أما دراسة كل من: (العودي، 2008)، و(أحمد، 2013)، فقد توصلتا إلى أن عرض الإنهاك البدني هو أكثر عرض من أعراض الاحتراق النفسي ظهوراً.

ونظراً لعدم إخضاع المدربين في سوريا إلى اختبارات نفسية على سماتهم الشخصية إضافة إلى عدم معرفة درجة استعدادهم للإصابة بالاحتراق النفسي، وكذلك عدم معرفة العلاقة بين السمات الشخصية ودرجة الاحتراق النفسي للمدربين، فقد اختار الباحث دراسة هذه المشكلة.

ومن هنا برزت الحاجة إلى تسليط الضوء على موضوع الاحتراق النفسي الذي يعد إحدى نتائج الأزمات النفسية الخطيرة على الكوادر البشرية العاملة في مجال الرياضة، والتي تؤثر سلبياً في الجانب الاجتماعي، والصحي، والنفسي للأفراد الذين يعانون منها، والذين يفترض فيهم القيام بعملهم بطرائق تتسم بالفاعلية.

وعلى ضوء المسوغات السابقة، يمكن تحديد مشكلة البحث بالسؤال التالي: ما الفروق في أعراض الاحتراق النفسي لدى مدربي كرة القدم في سورية تبعاً لعدد من المتغيرات؟

أهمية البحث على الصعيدين النظري والتطبيقي:

1. يعد موضوع الاحتراق النفسي إحدى نتائج الأزمات النفسية الخطيرة على الكوادر البشرية العاملة في جميع المؤسسات الرياضية وغيرها، التي تؤثر سلبياً في الجانب الاجتماعي والنفسي والبدني للأفراد الذين يعانون منها والذين يفترض فيهم القيام بعملهم بطرائق تتسم بالإنجاز والفاعلية.
2. الكشف عن ظاهرة الاحتراق النفسي وتجنب تأثيراتها السلبية، يقي المدرب من تأثيراتها الخطيرة على الجانب الشخصي والمهني، ويساعد على التمتع بحالة نفسية مستقرة، وكذلك تحسين أداءه، والمتمثل في تحسين مستوى أداء الفريق الرياضي دون أن يكون المدرب منهكاً، أو غير راض عن مهنته، أو تثقله ضغوطها ولا يقوي على مواصلة العطاء.
3. وضع برامج إرشادية مهنية ونفسية لإكساب مدربي كرة القدم في سورية الأساليب الفعالة في التعامل مع الضغوط والمشكلات التي تعترضهم، وتنبيههم لمخاطر الاحتراق النفسي.
4. يمكن أن تفيد نتائج هذا البحث إدارة الأندية الرياضية السورية لتحسين ظروف المدربين الرياضية (المعنوية والمادية)، والعاملين في مجال الطب النفسي الرياضي (للتعرف على بوادر الاحتراق النفسي لدى المدرب الرياضي، والسمات الشخصية التي تبين درجة استعداد المدرب للإصابة بالاحتراق النفسي)، والمدربين أنفسهم لتفادي الآثار السلبية للاحتراق النفسي.

أهداف البحث:

1. التعرف على درجة انتشار أعراض الاحتراق النفسي لدى مدربي كرة القدم في سورية.

سؤال البحث:

ما درجة انتشار أعراض الاحتراق النفسي لدى مدربي كرة القدم في سورية؟

فرضيات البحث:

1. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات أداء المدربين على مقياس أعراض الاحتراق النفسي تعزى لمتغير منطقة السكن.

2. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات أداء المدربين على مقياس أعراض الاحتراق النفسي تعزى لمتغير عدد سنوات الخبرة.
3. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات أداء المدربين على مقياس أعراض الاحتراق النفسي تعزى لمتغير المؤهل التعليمي.
4. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات أداء المدربين على مقياس أعراض الاحتراق النفسي تعزى لمتغير المستوى الاقتصادي.

مصطلحات البحث:

أولاً: أعراض الاحتراق النفسي: هي مجموعة من الأعراض المتزامنة – أي التي قد تظهر معاً في وقت واحد – والتي تشير إلى اقتراب المدرب الرياضي من الاحتراق، وأهمها: (الإنهاك العقلي، الإنهاك البدني، الإنهاك الانفعالي، التغير الشخصي نحو الأسوأ، نقص الإنجاز الرياضي) (علاوي، 2008، 196 – 197). وتعرف أعراض الاحتراق النفسي إجرائياً: بالدرجة التي يحصل عليها المدرب على مقياس أعراض الاحتراق للمدرب الرياضي.

ثانياً: المدرب الرياضي: هو ذلك القائد القوي الشخصية، الكفء في عمله، الحازم في قراراته المتزن انفعالياً المسؤول القادر على التأقلم مع المواقف التي تصادفه (Eys *et al.*, 2013). ويعرف المدرب الرياضي إجرائياً: بأنه الشخص المختص الذي يملك مؤهل علمي ويشرف بصفة رسمية على تدريب فريق رياضي. ونقصد بالمدرب الرياضي في دراستنا هذه مدربي كرة القدم فقط.

ثانياً: الإطار النظري:

أ – مفهوم الاحتراق النفسي وتعريفه:

الاحتراق النفسي كمفهوم يمثل الحالة التي يكون عليها الفرد حينما يقع تحت ضغط داخلي لدوافع العطاء والالتزام وتقف الظروف الخارجية (الخارجة عن إرادته ومركز التحكم لديه) حائلاً دون هذا العطاء أو تحقيقه بالمستوى المرغوب من النجاح، والحالة

النفسية التي تصف الفرد في هذا الموقف من الصراع بين الرغبة في العطاء والالتزام الداخلي ومعوقات الأداء الخارجي يطلق عليها مصطلح الاحتراق النفسي. وعليه، يشير مفهوم الاحتراق النفسي إلى حالة استنفاذ انفعالي لطاقات الفرد الجسمية والعقلية والوجدانية والمهارية نتيجة لعوامل التوتر والتدهور الناجمة عن ضغوط نفسية أو مهنية أو اجتماعية أو معرفية (عكاشة، 1999، 96 – 97). ويشير مفهوم الاحتراق النفسي أيضاً إلى التغيرات السلبية في العلاقات، الاتجاهات والسلوك كرد فعل لضغط العمل. ولكن ما هذه التغيرات السلبية؟ يعتبر فقدان الاهتمام بالعميل أو المستفيدين من الخدمة التغيير السلبي الرئيسي، حيث يعامل بطريقة آلية وبغير اكتراث والتغيرات السلبية الأخرى تشمل الزيادة في التثبيط والتشاؤم، واللامبالاة بالعمل، وقلة الدافعية، والسلبية، والغضب السريع مع العملاء ورفاق العمل، والأنانية، والميل لإيقاع اللوم على العملاء والمؤسسة في حالة الفشل، ومقاومة التغيير، وفقدان القدرة على الابتكار. وهناك أيضاً، بجانب التغيرات السلبية في التفكير والسلوك في مجال العمل، علامات جسمية وسلوكية، وهي تشمل التعب المستمر، وأعراض البرد، والصداع، وقلة النوم، والاستعمال الزائد للعقاقير، والتقليل من قيمة الذات، والخلافات العائلية والزوجية. بالطبع، فإن هذا لا يعني وجود كل هذه الظواهر في الشخص ليقال عنه أنه "يحترق". فعندما نلاحظ بعض هذه الظواهر أو العلامات، يجب علينا ملاحظة الظروف المحيطة بالعمل بعناية، لأن لها الدور الأكبر واعتبارها المصدر للحالة.

مما سبق، يمكن تعريف الاحتراق النفسي بأنه مجموعة من الأعراض السلبية التي يخبرها الفرد في مجال عمله والتي تجعله فاقداً للرغبة في أداء عمله، مما يحمله مشاعر سلبية تجاه العمل والأفراد الذين يتعامل معهم (Zhou & Wen, 2007, p. 27). ويمكن تعريفه أيضاً بأنه حالة من الضغوط المتلاحقة التي تجعل من الفرد في نقطة ما متشككاً في قيمة وجدوى ما يقوم به وبمعنى العمل وأهميته (Ahola *et al.*, 2012, p. 17).

يتبين مع التعريفات السابقة للاحتراق النفسي أن الأفراد يصبحون عرضة للاحتراق النفسي نظراً لوصولهم إلى مستوى الاستنفاذ الانفعالي نتيجة غياب استراتيجة تكيف تعينهم على امتصاص حالة التوتر الانفعالي وتعيد لديهم حالة الإتزان الانفعالي والمعرفي والاجتماعي

والفسيولوجي التي كانوا عليهاقبل ممارسة الضغوط عليهم من عوامل البيئة الخارجية أو الداخلية.

ب- وتتضمن ظاهرة الاحتراق النفسي المراحل الأربع التالية:

1. مرحلة الاستغراق: يكون مستوى الرضا عن العمل في هذه المرحلة مرتفعاً، وتشتمل على حالة من الاستثارة والسرور وعندما يحدث عدم اتساق بين ما هو متوقع من العمل وبين ما يحدث فعلياً هذا بدوره يؤدي إلى الاحتراق.
2. مرحلة الكساد: تنمو هذه المرحلة ببطء، وينخفض مستوى الرضا عن العمل تدريجيًا وتقل الكفاءة وينخفض مستوى الأداء في العمل، وتنخفض الاستثارة التي كانت في المرحلة الأولى، ويشعر الفرد باعتلال في الصحة البدنية، وينتقل اهتمام الفرد من العمل إلى مظاهر الحياة الأخرى مثل الاتصالات الاجتماعية، الهوايات، وأنشطة متنوعة لشغل أوقات الفراغ.
3. مرحلة الانفصال: يدرك الفرد في هذه المرحلة ما حدث، ويبدأ بالانسحاب النفسي، ويرتفع لديه مستوى الإجهاد النفسي. ويصل الفرد في هذه المرحلة إلى الإنهاك المزمن واعتلال الصحة البدنية والنفسية.
4. نقطة الاتصال: وتعتبر أقصى مرحلة في سلسلة الاحتراق، وتزداد الأعراض البدنية والنفسية والسلوكية سوءًا وخطرًا، ويختل تفكير الفرد نتيجة ارتياب وشكوك الذات. ويصل الفرد إلى مرحلة التدمير ويصبح الفرد في تفكير مستمر لترك العمل أو حتى التفكير في الانتحار (عبد الجواد، 1994، 15).

مما سبق، تبين أن المدرب لا يصل إلى حالة الاحتراق النفسي بشكل مفاجيء بل هي نتيجة لسياق بطيء، تبدأ فقدان المشاعر والأحاسيس الإيجابية اتجاه العمل والزملاء، ومن ثم الإكتئاب والعدوانية وإرجاع الذنب على الآخرين، ومن ثم انخفاض القدرات المعرفية مع فقدان الإبداع، ويليها مرحلة الردود النفسجسمية، والمرحلة الأخيرة الإدمان والانتحار.

ج – ومن أهم الأسباب التي تؤدي إلى الاحتراق النفسي: "عدم الوصول إلى الأهداف المخطط لها، وتلبية طلبات أو طموحات الجمهور والإدارة، وكذلك الطموحات الشخصية

في تحقيق المستوى الجيد للاعب أو الفريق". وأن الفشل في الوصول إلى هذه الأهداف، أو عدم التوفيق في تحقيقها، يعني وجود مشكلة وصعوبات، وتأنيب ولوم إذ تولّد له كل هذه الجوانب الضغط النفسي الكبير، وبالتالي الاحتراق النفسي (علاوي، 1998 أ، 49). ويمكن إجمال الأسباب المؤدية إلى الاحتراق النفسي بما يلي:

1. أسباب مرتبطة باللاعبين أو الفريق الرياضي: وهي التي ترتبط بعدم احترام اللاعبين للمدرب وعدم تقديرهم للجهد الذي يبذله أو الاعتراف بدوره الأساسي في تطوير مستوياتهم الرياضية، أو كثرة وجود صراعات ومشاكل بين اللاعبين، وعدم قدرته على مواجهتها، وكذلك عدم القدرة على تحقيق نجاحات مع اللاعبين، أو محاولتهم التكتل في مواجهة المدرب.
2. أسباب مرتبطة بخصائص المدرب الرياضي وشخصيته: وهي الأسباب التي يشعر فيها المدرب في قرارة نفسه بعدم الأمان أو الاستقرار في عمله، وحساسيته الزائدة لما يوجه إليه من انتقادات، أو عدم قدرته على تحقيق المزيد من الانتصارات أو حفز اللاعبين، أو إتسامه ببعض الصفات الشخصية المعينة كالإنطوائية أو الديكتاتورية أو العصبية، أو معاناة المدرب من بعض المشكلات التي لم يستطع حسمها.
3. أسباب مرتبطة بالإدارة العليا للاعبين أو الفريق: وهي الأسباب التي ترتبط بالإدارة العليا للفريق كمجلس الإدارة للنادي أو الاتحاد الرياضي أو اللجنة الإدارية العليا المشرفة على اللاعبين أو الفريق الرياضي والتي يخضع لها المدرب؛ والتي ترتبط بعدم اقتناعها بكفاءة المدرب ورفضها الاستجابة لطلباته الضرورية وإحساس المدرب بعدم تقديرها له بصورة كافية، أو محاولتها الحد من سلطاته، أو إحساس المدرب بأنه مهدد بالإستغناء عنه.
4. أسباب مرتبطة بوسائل الإعلام: وهي الأسباب المرتبطة بمختلف وسائل الإعلام المقروءة والمرئية والمسموعة، واعتقاد المدرب بأنها توجه إليه الانتقادات القاسية، وتحاول تضخيم أخطائه وتحيزها ضده، أو محاولة تجاهله.

5. أسباب مرتبطة بالمشجعين: وهي الأسباب والعوامل التي ترتبط بجمهور المشجعين أو المتعصبين لنوع الرياضة التخصصية للمدرب، وما قد يحدث من سلوك بعضهم من هتافات عدائية، أو محاولة الاعتداء البدني أو اللفظي على المدرب، أو الهتاف بتغييره، أو انقلابهم ضد فريقهم وتشجيع الفريق المنافس أو اللاعبين المنافسين (أحمد، 2013، الغيلاني، 2013).

ويضيف الباحث أسباباً أخرى مثل تباين توقعات المدرب من مهنة التدريب وتوقعات المجتمع من المدرب، وبخاصة عندما تكون تلك التوقعات غير منطقية، ومن الأسباب مايرتبط بمهنة التدريب من رتابة ونمطية في ظل غياب الأنظمة الرياضية المنفتحة والمرنة والتي تواكب التطور التكنولوجي والاجتماعي أو التي لا تيسر السبل للمدربين في فرص التطور والنمو.

د – أعراض الاحتراق النفسي:

ولا يحدث الاحتراق النفسي بين أعراض الاحتراق النفسي بين عشية وضحاها، لكنه عملية تراكمية تبدأ بإشارات بسيطة تتمثل بالمشاعر السلبية نحو العمل، وتنتهي بعجز شديد وفاعلية منخفضة أو ترك العمل (Potter, 1999, p. 320). وتبدأ أعراض الاحتراق النفسي بفقدان منتظم للتركيز في العمل واضطرابات الذاكرة، ثم في ظهور أعراض متكررة من الشدة النفسية والقلق والتوتر (Lederer *et al.*, 2006, p. 58–60). وعادة ما تضطرب علاقة الفرد بالآخرين، وقد تظهر لديه بعض الاضطرابات الصحية أو بعض العادات السلوكية الضارة كالإفراط بالتدخين وتناول المشروبات الكحولية (Potter, 1999, p. 323–325). أما العرض الرئيس الذي يشترك فيه الأفراد الذين يعانون الاحتراق النفسي فهو الأداء المنخفض والمرتبط بضعف التركيز، وضعف الدافعية، وفقدان المعنى الخاص المتعلق بجدوى العمل، إضافة إلى المشكلات الصحية والمعرفية التي تجعل الفرد في النهاية عاجزاً عن أداء العمل (Leiter & Maslach, 2005, p. 7).

وهناك العديد من الأعراض المتزامنة "Syndrome" – أي التي قد تظهر معاً في وقت واحد – والتي قد تشير إلى اقتراب المدرب الرياضي من الاحتراق، من بين أهم هذه الأعراض ما يلي:

1. الإنهاك العقلي: هو الشعور بالاستنفاذ أو الإرهاق العقلي أو الذهني الشديد وعدم القدرة على مواصلة التفكير والتخطيط بصورة فاعلة وانحدار مستويات الإدراك والتصور والانتباه والتذكر بصورة واضحة.
2. الإنهاك الانفعالي: وهو الشعور بالإحباط واليأس والعجز والاكتئاب والحزن، والتبلد تجاه العمل. ويعبر الأفراد عنه بأن صبرهم نفذ، ويظهرون شعوراً متكرراً بالإستثارة والغضب بدون سبب محدد؛ وتكون الطامة الكبرى عندما لا يبالون بأي جانب من حياتهم المهنية التي كانت مهمة جداً بالنسبة لهم.
3. الإنهاك البدني: وهو الشعور بضعف الحيوية والنشاط والطاقة البدنية بصفة عامة، وانخفاض اللياقة البدنية والتعب البدني لأقل مجهود والإحساس بالخمول البدني.
4. التغير الشخصي نحو الأسوأ: ويرتبط ذلك بحدوث تغيرات سلبية في شخصية المدرب الرياضي، كالتعامل مع الآخرين بصورة أكثر قوة من المعتاد، وانخفاض مستوى الاهتمام بمشاكل الفريق الرياضي واللاعبين، وهبوط الحماس نحو العمل التدريبي، والاتجاه نحو تبرير الأخطاء الذاتية.
5. نقص الانجاز الرياضي: إدراك المدرب الرياضي بعدم القدرة على تحقيق الإنجازات أو تسجيل الانتصارات في المنافسات الرياضية، وضعف الدافعية نحو الإنجاز مع الشعور بعدم التقدير الكافي من الآخرين (علاوي، 2008، 196 – 197).

يتبين مما سبق، أن أعراض الاحتراق النفسي المتمثلة بالإنهاك العقلي والانفعالي والبدني والتغير الشخصي نحو الأسوء ونقص الإنجاز الرياضي يشعر به المدرب نتيجة للأعباء والمتطلبات الزائدة والمستمرة الواقعة على كاهله كنتيجة لعمله كمدرب رياضي، وإدراكه أن جهده وتفانيه في عمله، وكذلك علاقته مع (اللاعبين أو مع إدارة الفريق الرياضي، والنقاد الرياضيين، والمشجعين) لم تنجح في إحداث العائد أو المقابل الذي يتوقعه. كما يتبين مما سبق أيضاً، أن لهذه الأعراض علاقة وطيدة بما يسمى بالرضا الوظيفي، حيث

يصنف عدم الرضا الوظيفي كأحد مظاهر الاحتراق النفسي لدى العاملين. بكلام آخر، يظهر على العامل المحترق نفسياً عدم الرضا عن عمله. إلا أن عدم الرضا عن العمل ليس هو الاحتراق النفسي بل هو تحذير لما سيأتي. ومن هنا نلمس أن الرضا أو عدم الرضا يسهم في حدوث الاحتراق النفسي لدى العامل.

ثالثاً: دراسات سابقة

2. دراسة هارون ومغربي (2003) – الأردن

عنوان الدراسة: الاحتراق النفسي لدى المدربين العاملين في تدريب كرة القدم في الأندية الأردنية.

أهداف الدراسة: التعرف على الاحتراق النفسي لدى مدربي كرة القدم في فرق البادية.

عينة الدراسة: تألفت عينة الدراسة من (21) مدرباً في فرق البادية في الأندية الأردنية.

أدوات الدراسة: استخدم في هذه الدراسة مقياس أسباب الاحتراق على المدرب الذي صممه محمد حسن علاوي (1998).

نتائج الدراسة: يعاني أفراد العينة من الاحتراق النفسي بدرجة عالية على جميع أبعاد المقياس المستخدم. وكان الإنهاك الانفعالي أكثر الأبعاد تأثيراً، في حين أن الإنهاك البدني هو أقل الأبعاد تأثيراً. كما كان لسنوات الخبرة تأثير واضح على درجة الاحتراق النفسي، حيث تبين أن المدربين الأقل خبرة هم الأكثر تعرضاً للاحتراق النفسي.

3. دراسة الذيابات والضمور (2007)

عنوان الدراسة: الاحتراق النفسي لمدربي كرة القدم: دراسة مقارنة للاحتلاق النفسي لدى مدربي كرة القدم في كل من الاردن وسوريا

أهداف الدراسة: التعرف على أسباب الاحتراق النفسي لدى مدربي أندية الدرجة الأولى بكرة القدم في كل من الأردن وسوريا، والتعرف على الفروق بين مستوى الاحتراق بين المدربين في كلا البلدين.

عينة الدراسة: تألفت عينة الدراسة من (39) مدرباً لكرة القدم يعملون في أندية الدرجة الأولى في الأردن وسوريا.

أدوات الدراسة: استخدم الباحثان مقياس (علاوي، 1998) المعرب.

نتائج الدراسة : توصلت نتائج الدراسة إلى وجود احتراق نفسي للمدربين في الأردن وسوريا على جميع الأبعاد، وعدم وجود فروق بين المدربين تعزى لبعد اللاعبين والإعلام، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لبعد الإدارة العليا وشخصية المدرب لصالح مدربي الأردن، كما توصلت نتائج الدراسة أيضاً إلى وجود فروق ذات دلالة تعزى لبعد الجمهور والمشجعين لصالح مدربي سوريا. ويوصى الباحثان بإعداد المدربين إعداد نفسيا لتهيئته لمواجهة الظروف التي قد تواجهه ووضع برامج لتطوير المدربين بشكل مستمر، وأشعار المدرب بأهمية عمله والتقدير له والتعامل معه بشكل يضمن حقوقه للحد من ظاهرة الاحتراق النفسي له.

4. دراسة جابر (2008) – فلسطين

عنوان الدراسة: أعراض الاحتراق النفسي لدى مدربي كرة السلة بفلسطين.

أهداف الدراسة: التعرف على أعراض الاحتراق النفسي لدى مدربي كرة السلة بفلسطين.

عينة الدراسة: تألفت عينة الدراسة من (50) مدرباً من مدربي كرة السلة بفلسطين.

أدوات الدراسة: استخدم في هذه الدراسة مقياس أعراض الاحتراق النفسي للمدرب الرياضي إعداد محمد حسن علاوي (1998).

نتائج الدراسة: وجود عدة مستويات لأعراض الاحتراق النفسي للمدربين بفلسطين على النحو التالي: (بعد التغير الشخصي نحو الأسوأ، نقص الإنجاز الرياضي، بعد الإنهاك الانفعالي، بعد الإنهاك العقلي، بعد الإنهاك البدني).

5. دراسة العودي (2008) – اليمن

عنوان الدراسة: مستوى الاحتراق الوظيفي لدى مدربي كرة القدم في الجمهورية اليمنية.

أهداف الدراسة: التعرف على مستوى الاحتراق الوظيفي لدى مدربي كرة القدم في الجمهورية اليمنية.

عينة الدراسة: تألفت عينة الدراسة من (75) مدرباً من مدربي كرة القدم في الجمهورية اليمنية.

أدوات الدراسة: استخدم في هذه الدراسة مقياس أعراض الاحتراق النفسي للمدرب من إعداد علاوي (1998).

نتائج الدراسة: كانت درجة الاحتراق النفسي لدى المدربين متوسطة على جميع محاور المقياس المستخدم ما عدا محور الإنهاك البدني حيث جاء بدرجة كبيرة لأنه أكثر محاور المقياس المستخدم تأثيراً. وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لدرجة تصنيف المدرب وسنوات الخبرة.

5. دراسة موسى (2009) – السودان

عنوان الدراسة: الاحتراق النفسي لدى مدربي الألعاب الرياضية بولاية الخرطوم وعلاقته ببعض المتغيرات

أهداف الدراسة: التعرف على مستوى الاحتراق النفسي لدى مدربي الألعاب الرياضية بولاية الخرطوم وعلاقته ببعض المتغيرات.

عينة الدراسة: تألفت عينة الدراسة من (200) مدرباً من مدربي الألعاب الرياضية بولاية الخرطوم في السودان.

أدوات الدراسة: استخدم في هذه الدراسة مقياس ماسلاش للاحتراق النفسي.

نتائج الدراسة: يعاني مدربو الألعاب الرياضية في السودان من الإحتراق النفسي بدرجة معتدلة. ويعاني المدربون أصحاب الخبرة الأقل من الإحتراق النفسي علي بعدى الإجهاد الإنفعالي وتبلد المشاعر أكثر من المدربين أصحاب الخبرة الكبيرة.

6.دراسة أحمد (2013) – السودان

عنوان الدراسة: دراسة للتعرف على مستويات الاحتراق النفسي لدى مدربي كرة القدم في السودان.

أهداف الدراسة: التعرف على مستويات ظاهرة الاحتراق النفسي لدى مدربي كرة القدم في السودان تبعاً لمتغيرات الدراسة. ومن ثم ترتيب مستويات عوامل وأعراض الاحتراق النفسي من الأكثر حدة إلى الأقل حدة.

عينة الدراسة: تألفت عينة الدراسة من (174) مدرباً من مدربي كرة القدم في السودان.

أدوات الدراسة: استخدم في هذه الدراسة مقياسي عوامل وأعراض الاحتراق النفسي لعلاوي (1998)، وقام الباحث بتعديل مقياس الاحتراق النفسي لمارتنز (Martens) لتتناسب والبيئة السودانية.

نتائج الدراسة: معاناة مدربي كرة القدم بالسودان من الاحتراق النفسي بدرجة متوسطة. وقد جاء ترتيب مستويات أعراض الاحتراق النفسي لمدربي كرة القدم بالسودان من الأكثر حدة إلى الأقل حدة على النحو التالي: (الإنهاك البدني، نقص الانجاز الرياضي، الإنهاك العقلي، الإنهاك الانفعالي، التغير الشخصي نحو الأسوأ).

7.دراسة جراف (1992) Graf – الولايات المتحدة الأمريكية

The Relationship of Burnout to Coaches' Softball in NCAA Division I, II, and III Colleges and Universities

عنوان الدراسة: علاقة الاحتراق بالكرة اللينة للمدربين في أقسام NCAA الأولى والثانية والثالثة في الكليات والجامعات

أهداف الدراسة: التعرف على العلاقة بين الاحتراق النفسي وتدريب الكرة الناعمة بولاية فلوريدا.

عينة الدراسة: تألفت عينة الدراسة من (513) مدرباً من مدربي لعبة الكرة الناعمة بولاية فلوريدا في الولايات المتحدة الأمريكية.

أدوات الدراسة: استخدم في هذه الدراسة مقياس ماسلاش للاحتراق النفسي (Maslach Scale Burnout).

نتائج الدراسة: وجود معاناة لدى نصف أفراد العينة المختارة من عوامل الاحتراق النفسي، ووجود علاقات إيجابية بين الاحتراق النفسي وسنوات الخبرة التدريبية ومستوى دخل المدرب وعدد الساعات التي يقضيها بالاتصال مع الآخرين.

8. دراسة مالينوسكاس وزملاؤه (2010) Malinauskas *et al.* – ليتوانيا

Burnout and Perceived Stress among University Coaches in Lithuania

عنوان الدراسة: الإحتراق والإجهاد الملموس لدى مدربي الجامعات في ليتوانيا

أهداف الدراسة: التعرف على العلاقة بين الاحتراق النفسي والجنس وعدد سنوات الخبرة والضغوط الملموسة بين المدربين الجامعيين في ليتوانيا.

عينة الدراسة: تألفت عينة الدراسة من (203) مدرباً ومدربةً في الأكاديمية الليتوانية للتعليم البدني في ليتوانيا.

أدوات الدراسة: استخدم في هذه الدراسة مقياس الاحتراق النفسي لدى المدربين، ومقياس الضغوط الملموسة من إعداد الباحثين.

نتائج الدراسة: وجود فروق دالة إحصائياً في الاحتراق النفسي بين المدربين الذين لديهم خبرة (10 سنوات فما فوق) والمدربين الذين لديهم (أقل من 10 سنوات خبرة) لصالح السنوات الأعلى، ووجود مستويات عالية من الضغوط الملموسة بين المدربين تعزى للاحتراق النفسي.

9. دراسة ماكنيل وزملاؤها (2016) *et al.* McNeill – كندا

Understanding Coach Burnout and Underlying Emotions: A Narrative Approach

عنوان الدراسة: فهم إرهاق المدرب والعواطف الكامنة: منهج سردي

أهداف الدراسة: دراسة الخبرات الشخصية للمدربين حول الاحتراق من أجل الإضاءة على الطبيعة العاطفية المعقدة لهذا الاضطراب.

عينة الدراسة: تألفت عينة الدراسة من (5) مدربين يعانون من الاحتراق، وشاركوا في مقابلات شخصية عميقة كجزء من دراسة تدخلية مدتها (13) أسبوعاً. جرت الدراسة في جاومعة أوتاوا في كندا.

أدوات الدراسة: استخدم في هذه الدراسة استبانة المعلم من بطارية الاحتراق (MBI-ES) لماسلاش وجاكسون وليتر (1996).

نتائج الدراسة: كان مستوى الاحتراق النفسي لدى أفراد عينة البحث مرتفعاً، ووجود ارتباط بين الانفعالات وثلاثة أبعاد للاحتراق وهي: الإنهاك الانفعالي، تبدد الشخصية، ونقص الإنجاز الشخصي.

تعقيب على الدراسات السابقة

تناولت الدراسات السابقة دراسة مستوى الاحتراق النفسي، كما تناولت الفروق في الاحتراق النفسي تبعاً لعدد سنوات الخبرة والعمر ومستوى دخل المدرب وعدد الساعات التي يقضيها بالاتصال مع الآخرين. وقد استثمرت هذه الدراسات في هذا البحث، سواء من الناحية المنهجية، حيث يسّرت تحديد مشكلة البحث وأهميته وأهدافه وفرضياته، أما من الناحية الميدانية فقد ساعدت في تطبيق مقياس البحث. وقد تشابه البحث الحالي مع الدراسات السابقة المذكورة آنفاً في اختيار العينة وهي عينة مدربي كرة القدم، وفي متغير البحث: عدد سنوات الخبرة؛ في حين اختلفت الدراسة الحالية بدراسة الفروق في أعراض الاحتراق النفسي تبعاً لمتغيرات: (منطقة السكن، المؤهل التعليمي، عدد سنوات الخبرة، المستوى الاقتصادي) لدى عينة من مدربي كرة القدم في الجمهورية العربية السورية الحاصلين على شهادة التدريب الآسيوية (A).

وبناءً على ما تقدم، يمكن القول إن هذه الدراسة قد تسهم في إعداد قاعدة معرفية وبحثية لإجراء المزيد من الدراسات المستقبلية حول موضوع الاحتراق النفسي وأعراضه، ولاسيما على صعيد إعداد البرامج وتطبيقها لتخفيف أعراض الاحتراق النفسي من جهة، وبالتالي تمتع المدرب بالصحة النفسية من جهة أخرى.

إجراءات الدراسة

منهج البحث:

اعتمد في هذا البحث على المنهج الوصفي التحليلي، وهو المنهج الذي يعتمد على دراسة الواقع أو الظاهرة كما توجد في الواقع، ويهتم بوصفها وصفاً دقيقاً من خلال التعبير النوعي الذي يصف الظاهرة ويوضح الظاهرة وخصائصها؛ كما يهتم بدراسة العلاقات بين الظواهر وتحليل تلك الظواهر والتعمق فيها لمعرفة الارتباطات الداخلية في هذه الظواهر والارتباطات الخارجية بينها وبين الظواهر الأخرى (عباس وآخرون، 2007، 75).

مجتمع البحث:

يتكون المجتمع الأصلي من جميع مدربي الأندية الرياضية السورية والمنتخبات الوطنية في الجمهورية العربية السورية للعام الدراسي 2019 –2020؛ الحاصلين على شهادة التدريب الآسيوية (A)، وقد بلغ عددهم (80) مدرباً. تم الحصول على هذا العدد من إدارة الاتحاد الرياضي لكرة القدم في دمشق.

عينة البحث:

اعتمد في سحب العينة الطريقة العشوائية الميسرة من بين أفراد المجتمع الأصلي للبحث (مدربو كرة القدم في الجمهورية العربية السورية)، وهي العينة التي يختارها الباحث من الأفراد الذين يسهل الوصول إليهم أو الأفراد الذين يقابلهم بالصدفة (عباس وآخرون، 2007، 228)؛ حيث لم يُمَكِّن عدد المدربين المداومين من تحقيق منهجية السحب العشوائي المنظم للعينة، ولاسيما ضمن ظروف التطبيق المتاحة. بلغ عدد المدربين المشاركين (40) مدرباً (أي ما نسبته 50%) من الحاصلين على شهادة التدريب الآسيوية (A).

حدود البحث:

1. **حدود بشرية:** طُبّقت أداة البحث على عينة من مدربي كرة القدم في الجمهورية العربية السورية.
2. **حدود مكانية:** طُبّق الاختبار في الأندية الرياضية السورية والمنتخبات الوطنية في الجمهورية العربية السورية.
3. **حدود زمانية:** استغرق تطبيق المقياس من 2020/7/5 حتى 2020/9/23، لعام 2019–2020.
4. **حدود علمية:** تتمثل في دراسة درجة انتشار أعراض الاحتراق النفسي (الإنهاك العقلي، الإنهاك البدني، الإنهاك الانفعالي، التغير الشخصي نحو الأسوأ، نقص الإنجاز الرياضي) لدى مدربي كرة القدم في سورية باعتماد المقياس الذي أُعد لهذا الغرض.

أداة البحث:

مقياس أعراض الاحتراق للمدرب الرياضي: من إعداد علاوي (1998أ). ويتضمن المقياس (30) عبارة موزعة على خمسة أبعاد هي: الإنهاك العقلي، وعباراته أرقامها: (1، 6، 11، 16، 21، 26)، الإنهاك البدني، وعباراته أرقامها: (4، 9، 14، 19، 24، 29)، الإنهاك الانفعالي، وعباراته أرقامها: (5، 10، 15، 20، 25، 30)، التغير الشخصي نحو الأسوأ، وعباراته أرقامها: (2، 7، 12، 17، 22، 27)، نقص الإنجاز الرياضي، وعباراته أرقامها: (3، 8، 13، 18، 23، 28). ويتضمن كل بعد من الأبعاد الخمسة السابقة (6) عبارات. ويقوم المدرب الرياضي بالإجابة على عبارات المقياس على مقياس خماسي التدريج (بدرجة كبيرة جداً، درجة كبيرة، بدرجة متوسطة، بدرجة قليلة، بدرجة قليلة جداً). يُصحح كل بعد من الأبعاد الخمسة على حدة، وذلك بمنح (5) درجات عند الإجابة بدرجة كبيرة جداً، و(4) درجات عند الإجابة بدرجة كبيرة، و(3) درجات عند الإجابة بدرجة متوسطة، و(2) عند الإجابة بدرجة قليلة، و(1) عند الإجابة بدرجة قليلة جداً.

حساب الثبات والصدق لمقياس أعراض الاحتراق للمدرب الرياضي

1. الثبات: اعتمد الباحث في حساب ثبات المقياس على طرق منها:

الثبات بطريقة إعادة تطبيق الاختبار: اعتمد الباحث في حساب معاملات الثبات على طريقة إعادة تطبيق المقياس، والتي تتلخص في تطبيق الاختبار على مجموعة من الأفراد، ثم إعادة التطبيق مرة أخرى على المجموعة نفسها بعد مدة زمنية معينة (عبد الرحمن، 1998، 166). وتتوقف هذه المدة الزمنية الفاصلة على طبيعة السمة التي يقيسها المقياس. فإذا كانت استجابة الأفراد متسقة في المرتين، يكون الارتباط مرتفعاً، وبالتالي يكون ثبات الدرجات مرتفعاً (علام، 2006، 93–94). وقد طبق الباحث المقياس على (20) مدرباً من مدربي الأندية الرياضية السورية والمنتخبات الوطنية في الجمهورية العربية السورية، وبعد مضي أسبوعين أعيد تطبيق المقياس على الأفراد أنفسهم، تم إعادة تطبيق المقياس على الأفراد أنفسهم؛ وكان معامل بيرسون بين درجات الأفراد في المرتين موضحاً في الجدول التالي، كما جرى حساب الثبات باستعمال **طريقة**

التجزئة النصفية (حساب الارتباط بين درجات العبارات الفردية ودرجات العبارات الزوجية للمقياس)، وقد جاءت النتائج على النحو التالي:

الجدول (1): معاملات ثبات مقياس أعراض الاحتراق للمدرب الرياضي بطريقتي إعادة تطبيق المقياس والتجزئة النصفية

مقياس أعراض الاحتراق للمدرب الرياضي	معامل الثبات بطريقة الإعادة	معامل الثبات بطريقة التجزئة النصفية
الإنهاك العقلي	.934**	
الإنهاك البدني	.875**	
الإنهاك الانفعالي	.908**	
التغير الشخصي نحو الأسوأ	.887**	
نقص الإنجاز الرياضي	.908**	
الدرجة الكلية لمقياس أعراض الاحتراق للمدرب الرياضي	.988**	.940 **

يلاحظ من الجدول (1) أن معامل الثبات بالإعادة لمقياس أعراض الاحتراق للمدرب الرياضي بلغ على التتالي في أغراض الاحتراق للمدرب الرياضي: الإنهاك العقلي، الإنهاك البدني، الإنهاك الانفعالي، التغير الشخصي نحو الأسوأ، نقص الإنجاز الرياضي، وفي الدرجة الكلية لمقياس أعراض الاحتراق للمدرب الرياضي (**934.، **875.، **908.، **887.، **908.، **988.)، وهي معاملات ثبات مرتفعة. كما يلاحظ من الجدول (1) أن قيمة معامل الثبات بإستخدام **طريقة التجزئة النصفية**

(** 940.) والتي تم فيها استخدام صيغة سبيرمان–براون، وهو أيضاً ثبات عال ودال عند مستوى 0.01.

طريقة ألفا كرونباخ: تم حساب معاملات ثبات الاتساق الداخلي بطريقة ألفا كرونباخ، والجدول (2) يوضح ذلك.

الجدول (2): معامل ثبات مقياس أعراض الاحتراق للمدرب الرياضي بطريقة ألفا كرونباخ

أبعاد المقياس	معامل ألفا كرونباخ
الإنهاك العقلي	.785
الإنهاك البدني	.791
الإنهاك الانفعالي	.785
التغير الشخصي نحو الأسوأ	.797
نقص الإنجاز الرياضي	.803
الدرجة الكلية لمقياس أعراض الاحتراق للمدرب الرياضي	.955

يتضح من الجدول (2) تمتع أبعاد المقياس بدرجة مرتفعة من ثبات الاتساق الداخلي ألفا–كرونباخ.

2. الصدق: اعتمد الباحث في حساب صدق المقياس على طرق منها:

أ. **صدق المحكمين:** عُرِض المقياس على عدد من المحكمين في جامعة تشرين، ولم يتم اقتراح أي ملاحظة على هذا المقياس.

ب. **الصدق بدلالة الفرق الطرفية:** تقوم هذه الطريقة على تقسيم درجات الاختبار إلى مستويين، تتمثل في انتقاء مجموعتين متطرفتين من المفحوصين في ضوء درجاتهم

الكلية في الاختبار. ويمكن أن تكون هاتان المجموعتان المتطرفتان أولئك الذين ينتسبون إلى الربيع الأعلى والربيع الأدنى. وبعد تحديد المجموعتين المتضادتين، تجرى المقارنة بين أداء المفحوصين فيهما على الاختبار الفرعي، لمعرفة دلالة الفروق بإستخدام اختبار "ت" (أبو حطب وآخرون، 2003، 146-147). فإذا تم التوصل إلى إيجاد فروق ذات دلالة إحصائية عالية بين تلك المجموعتين الطرفيتين، فيعني ذلك أن للاختبارات الفرعية القدرة على التمييز بين الأفراد مما يعني أنها صادقة (عوض، 1998، 238). ولحساب هذا الصدق بدلالة الفرق الطرفية جرى تقسيم عينة الصدق إلى فئتين: الفئة العليا تمثل الربيع الأعلى أي أعلى 25% من الدرجات، في حين تمثل الفئة الدنيا الربيع الأدنى أي تمثل أدنى 25% من الدرجات.

الجدول (3): صدق المقارنة الطرفية لمقياس أعراض الاحتراق للمدرب الرياضي

مقياس أعراض الاحتراق للمدرب الرياضي	المجموعة	N	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة الحرية	t	القيمة الاحتمالية	القرار
الإنهاك العقلي	الفئة الدنيا	5	8.80	1.92	8	11.50	0.000	دال
	الفئة العليا	5	21.40	1.51				
الإنهاك البدني	الفئة الدنيا	5	10.20	1.64	8	11.40	0.000	دال
	الفئة العليا	5	21.60	1.51				
الإنهاك الانفعالي	الفئة الدنيا	5	7.40	1.67	8	6.58	0.000	دال
	الفئة العليا	5	21.00	4.30				
التغير الشخصي نحو الأسوأ	الفئة الدنيا	5	6.00	.00	8	11.59	0.000	دال
	الفئة العليا	5	17.00	2.12				
نقص الإنجاز	الفئة الدنيا	5	10.20	3.76	8	5.82	0.000	دال

الرياضي	الفئة العليا	5	21.40	2.07				
الدرجة الكلية لمقياس أعراض الاحتراق للمدرب الرياضي	الفئة الدنيا	5	42.60	5.31	8	16.90	0.000	دال
	الفئة العليا	5	102.40	5.85				

يتبين من الجدول (3) أنّ هناك فروقاً بين الفئتين العليا والدنيا، إذ كانت القيم الاحتمالية أصغر من مستوى الدلالة 0.05 وكان الفرق لصالح المجموعة العليا، وهذا يشير إلى أن الاختبار صادق بدلالة الفرق الطرفية.

ت- الصدق البنيوي: هو عبارة عن المدى الذي يمكن أن يقرر بموجبه أن المقياس يقيس مفهوماً نظرياً محدوداً أو سمة معينة. ولعلَّ معامل الارتباط هو أكثر المؤشرات شيوعاً في الكشف عن هذا الصدق (عودة، 1998، 340). وللتحقق من هذا الصدق جرى حساب: **معاملات ارتباط** بيرسون بين عبارات مقياس أعراض الاحتراق للمدرب الرياضي والدرجة الكلية للمقياس، حيث تراوحت معاملات ارتباط بيرسون بين عبارات مقياس أعراض الاحتراق للمدرب الرياضي والدرجة الكلية للمقياس بين (.373- **.835). هذا يدل أن معاملات الارتباط دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة 0.01 و 0.05. كما حسب معاملات ارتباط بيرسون بين أبعاد مقياس أعراض الاحتراق للمدرب الرياضي والدرجة الكلية للمقياس، فقد بلغت معاملات ارتباط أبعاد مقياس أعراض الاحتراق للمدرب الرياضي مع الدرجة الكلية للمقياس على التتالي في: (الإنهاك العقلي، الإنهاك البدني، الإنهاك الانفعالي، التغير الشخصي نحو الأسوأ، نقص الإنجاز الرياضي) (**.945، **.945، **.930، **.932، **.858)، أي أنها دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة 0.01. كما حسب معاملات ارتباط بيرسون بين أبعاد مقياس أعراض الاحتراق النفسي والعبارات المتعلقة بهذه الأبعاد، فقد تراوحت معاملات الارتباط في بعد الإنهاك العقلي بين (**.724- **.888)، وفي بعد الإنهاك البدني (**.633- **.849)، وفي بعد الإنهاك الانفعالي (**.652- **.861)، وفي بعد التغير الشخصي نحو الأسوء (*.445- **.831)، وفي بعد نقص الإنجاز الرياضي (*.553- **.791)؛ أي أن معاملات ارتباط أبعاد مقياس أعراض الاحتراق للمدرب الرياضي والعبارات

المتعلقة بهذه الأبعاد دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة 0.01 و 0.05. مما سبق، يتبين أن مقياس أعراض الاحتراق للمدرب الرياضي يتمتع بصدق البنيوي.

ث – الصدق الذاتي: يعرف بأنه صدق الدرجات، ويقاس بحساب الجذر التربيعي لمعامل ثبات الاختبار (عبد الرحمن، 1998، 186). وبما أن معامل ثبات الاختبار **988.، فإنَّ الصدق الذاتي هو 0.99، وهو يدل على أن الاختبار يتمتع بصدق ذاتي عال.

عرض نتائج البحث ومناقشتها

يستند البحث إلى سؤال وأربعة فرضيات. استخدم البرنامج الإحصائي SPSS 20 لتحليل النتائج، وكانت كالآتي:

سؤال البحث: ما درجة انتشار أعراض الاحتراق النفسي لدى مدربي كرة القدم في سورية؟

حُسب درجة انتشار أعراض الاحتراق النفسي لدى مدربي كرة القدم في سورية وفق الآتي:

الدرجة المرتفعة = المتوسط + الانحراف المعياري

الدرجة المنخفضة = المتوسط – الانحراف المعياري

الدرجة المتوسطة: وهي القيم المحصورة بين قيمتي الدرجة المنخفضة والدرجة المرتفعة.

وقد كانت النتائج كالآتي:

الجدول (4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لدرجة انتشار أعراض الاحتراق النفسي لدى مدربي كرة القدم في سورية، حيث بلغ المتوسط الكلي للعينة في الإنهاك العقلي15.00، والانحراف المعياري 4.62. وبلغ المتوسط الكلي للعينة في الإنهاك البدني14.83، والانحراف المعياري 3.63. وبلغ المتوسط الكلي للعينة في الإنهاك الانفعالي 14.48، والانحراف المعياري 4.27.. وبلغ المتوسط الكلي للعينة في التغير الشخصي نحو الأسوأ14.33، والانحراف المعياري 3.92. وبلغ المتوسط الكلي للعينة في نقص الإنجاز الرياضي 14.05، والانحراف المعياري 3.92.

	الدرجة	المتوسط	العلامة	العدد	النسبة
الإنهاك العقلي	الدرجة المرتفعة	21.5	19 فما	10	25%
	الدرجة	14	18– 11	23	57.5%

درجة انتشار أعراض الاحتراق النفسي لدى مدربي كرة القدم تبعاً لعدد من المتغيرات في الجمهورية العربية السورية

	الدرجة	9	10 فما	7	17.5%
الإنهاك البدني	الدرجة المرتفعة	20.83	18 فما	6	15%
	الدرجة	14.92	12 – 17	26	65%
	الدرجة	10	11 فما	8	20%
الإنهاك الانفعالي	الدرجة المرتفعة	21.5	18 فما	6	15%
	الدرجة	14.62	11 – 17	26	65%
	الدرجة	8.75	10 فما	8	20%
التغير الشخصي نحو الأسوأ	الدرجة المرتفعة	21.66	18 فما	6	15%
	الدرجة	13.85	11 – 17	27	67.5%
	الدرجة	9.86	10 فما	7	17.5%
نقص الإنجاز الرياضي	الدرجة المرتفعة	16.86	17 فما	7	17.5%
	الدرجة	14.8	11 – 16	26	65%
	الدرجة	8.14	10 فما	7	17.5%

يتبين من الجدول (4) أن درجة انتشار أعراض الاحتراق النفسي لدى مدربي كرة القدم في سورية كان بدرجة متوسطة. تتفق نتيجة هذه الدراسة مع نتيجة دراسة (العودي، 2008) فيما يتعلق بنسب أعراض الاحتراق النفسي بإستثناء عرض الإنهاك البدني الذي جاء بدرجة كبيرة، وتختلف نتيجة هذه الدراسة مع نتيجة دراسة (هارون ومغربي، 2003). ودراسة (الذيابات والضمور، 2007) التي توصلت وجود احتراق نفسي للمدربين في الأردن وسوريا. أما بالنسبة لترتيب أعراض الاحتراق النفسي لدى أفراد عينة البحث فجاءت النتائج كالتالي: (المرتبة الأولى: التغير الشخصي نحو الأسوأ، المرتبة الثانية: كانت النسبة متشابهة بحدود 65% في أعراض الاحتراق النفسي التالية: الإنهاك البدني، الإنهاك الانفعالي، نقص الإنجاز الرياضي، الإنهاك العقلي). تتفق نتيجة هذه الدراسة مع دراسة (جابر، 2008) من حيث ترتيب أعراض الاحتراق النفسي من أكثرها ظهوراً إلى أقلها، وتختلف نتيجة هذه الدراسة مع دراسة كل من: (هارون، ومغربي، 2003)، (العودي، 2008)، (أحمد، 2013) من حيث ترتيب أعراض الاحتراق النفسي من أكثرها ظهوراً إلى أقلها. وقد يعزى السبب في ذلك إلى أن التعامل المديد للمدرب مع الإدارة ومع اللاعبين ومع وسائل الإعلام ومع المشجعين قد راكم لديه ضغوطاً وخيبات كثيرة على المستوى الاقتصادي والنفسي والاجتماعي، مما جعل شعوره يتبلد ويصبح أكثر أنانية وأقل

اكتراثاً بشعور وآراء الآخرين المحيطين به سواءً أكانوا من أهله أو من الفريق الرياضي أو من الإدارة أو المشجعين. وعليه، تظهر آثار الإنهاك البدني المتمثلة بضعف الحيوية والنشاط والطاقة البدنية والإحساس بالخمول البدني والتعب لأقل مجهود، وكذلك الإحساس بالإحباط واليأس والعجز والإكتئاب والتبلد تجاه العمل والإستثارة بدون سبب مقنع ومؤثر. يؤثر هذان النوعان من الإنهاك على دافعية المدرب فيضعفها ونتيجة لذلك يشعر ويدرك المدرب بعدم قدرته على تحقيق الإنجازات والفوز في المنافسات الرياضية. ونتيجة لذلك يشعر المدرب بالاستنفاذ والإرهاق العقلي وعدم القدرة على مواصلة التفكير والتخطيط بسبب انحدار مستويات الانتباه والإدراك والتذكر لديه.

فرضيات البحث

الفرضية الأولى: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات أفراد عينة البحث على مقياس أعراض الاحتراق النفسي تعزى إلى متغير منطقة السكن. يوضح الجدول (5) النتائج المتعلقة بهذه الفرضية:

الجدول (5): الفروق في أعراض الاحتراق النفسي تبعاً لمتغير منطقة السكن

أعراض الاحتراق النفسي	منطقة السكن	العينة	المتوسط	الانحراف المعياري	د.ح	قيمة (ت)	القيمة الاحتمالية	الدلالة عند مستوى دلالة 0.05
الإنهاك العقلي	مقيم	26	14.76	4.93	38	.426	.673	غير دال
	مهجر	14	15.42	4.12				
الإنهاك البدني	مقيم	26	13.88	2.81	38	2.360	.023	دال
	مهجر	14	16.57	4.38				
الإنهاك الانفعالي	مقيم	26	13.69	4.33	38	1.611	.115	غير دال
	مهجر	14	15.92	3.89				
التغير الشخصي نحو الأسوأ	مقيم	26	13.26	3.52	38	2.469	.018	دال
	مهجر	14	16.28	3.96				

نقص الإنجاز الرياضي	مقيم	26	14.38	4.40	38	.732	.469	غير دال
	مهجر	14	13.43	2.82				

يتبين من الجدول (5) أن: $p > \alpha = (0.05)$ بالنسبة للفروق في أعراض الاحتراق النفسي (الإنهاك العقلي، الإنهاك الانفعالي، نقص الإنجاز الرياضي) تبعاً لمتغير منطقة السكن، وهذا يعني قبول جزء من الفرضية السابقة لتبقى: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات أداء أفراد عينة البحث على مقياس أعراض الاحتراق النفسي (الإنهاك العقلي، الإنهاك الانفعالي، نقص الإنجاز الرياضي) تبعاً لمتغير منطقة السكن. كما يتبين من الجدول (5) أن: $p < \alpha = (0.05)$ بالنسبة للفروق في أعراض الاحتراق النفسي (الإنهاك البدني، التغير الشخصي نحو الأسوأ) تبعاً لمتغير منطقة السكن، وهذا يعني رفض جزء من الفرضية السابقة لتصبح: توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات أداء أفراد عينة البحث على مقياس أعراض الاحتراق النفسي (الإنهاك البدني، التغير الشخصي نحو الأسوأ) تبعاً لمتغير منطقة السكن، لصالح المدرب المهجر. وقد يعزى السبب في ذلك إلى أنه على الرغم من أن المدرب المهجر والمقيم يسعيان إلى النجاح والفوز في المنافسات الرياضية، والذي يساعدهم على ذلك خبراتهم السابقة كمدربين، بمعنى أن يكونوا قد مارسوا اللعبة لعدة سنوات وشاركوا في البطولات التي ينظمها الاتحاد الرياضي، ومعرفتهم الجيدة بنوع النشاط الممارس (اللعبة) كعلم، والمعرفة الجيدة للعلوم التي تتعلق بعملية التدريب، والقدرة على الإبتكار واستخدام العديد من الوسائل الحديثة والمبتكرة أثناء عملية التدريب، وكذلك التشكيل المتنوع للبرامج التدريبية، والقدرة على إبراز أنواع متجددة ومبتكرة في مجال عملية التدريب الرياضي سواء في طرق أو وسائل أو الأدوات، بالإضافة إلى التحكم بالانفعالات والمثابرة والإصرار وعدم فقدان الأمل في تحقيق الهدف النهائي، وعدم الاستسلام بسهولة تجاه الفشل أو عدم تحقيق الأهداف، والسعي نحو تطوير النفس والقدرات، والتمسك بالأهداف بغض النظر عن قيمة الوقت أو الجهد المبذول. إلا أن أعراض الإنهاك البدني لدى المدرب المهجر تكون أكثر وضوحاً نتيجة لضغوط تغيير السكن، والتبعات المترتبة على هذا التغيير: من زيادة الأعباء المادية وإقامة علاقات اجتماعية جديدة نتيجة للتنقل من منزل إلى آخر، وبعده

عن دائرة العلاقات الاجتماعية السابقة التي كانت تؤمن له الاستقرار النفسي والاجتماعي، هذا الأمر يؤدي إلى وضوح التغير الشخصي نحو الأسوأ لدى المدرب المهجر بالمقارنة مع المدرب غير المهجر.

الفرضية الثانية: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات أفراد عينة البحث على مقياس أعراض الاحتراق النفسي إلى متغير المؤهل التعليمي. يوضح الجدول (6) النتائج المتعلقة بهذه الفرضية:

الجدول (6): الفروق في أعراض الاحتراق النفسي تبعاً لمتغير المؤهل التعليمي

أعراض الاحتراق النفسي	المؤهل التعليمي	العينة	المتوسط	الانحراف المعياري	د.ح	قيمة (ت)	القيمة الاحتمالية	الدلالة عند مستوى دلالة 0.05
الإنهاك العقلي	الشهادة الثانوية فما دون	24	14.45	4.70	38	.905	.371	غير دال
	الشهادة الجامعية	16	15.81	4.51				
الإنهاك البدني	الشهادة الثانوية فما دون	24	14.66	3.31	38	-.334	.740	غير دال
	الشهادة الجامعية	16	15.06	4.15				
الإنهاك الانفعالي	الشهادة الثانوية فما دون	24	14.29	4.33	38	-.329	.744	غير دال
	الشهادة الجامعية	16	14.75	4.29				
التغير الشخصي نحو الأسوأ	الشهادة الثانوية فما دون	24	14.45	4.33	38	.260	.796	غير دال
	الشهادة الجامعية	16	14.12	3.32				
نقص الإنجاز الرياضي	الشهادة الثانوية فما دون	24	13.62	4.31	38	.838	.408	غير دال
	الشهادة الجامعية	16	14.68	3.26				

يتبين من الجدول (6) أن: (0.05) = α < p بالنسبة للفروق في أعراض الاحتراق النفسي تبعاً لمتغير المؤهل التعليمي، وهذا يعني قبول الفرضية السابقة لتبقى: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات أداء أفراد عينة البحث على مقياس أعراض الاحتراق النفسي تبعاً لمتغير المؤهل التعليمي. وقد يعزى السبب في ذلك إلى أنَّ الفروق في المؤهل التعليمي ليست ذات أهمية يعتد بها في أعراض الاحتراق المختلفة، حيث يمكن تعويض هذه الفروق ببذل جهد أكبر لتحسين أداء الفريق والفوز، مما ينعكس إيجاباً

على المدرب. إن تكرار الفوز في المنافسات الرياضية وتراكم الخبرات لدى المدربين ذوي شهادات التعليم الأدنى له دور كبير في محو الفروق بينهم وبين المدربين ذوي شهادات التعليم الأعلى. فالمهم أن يتصف المدرب الرياضي وبنتيجة الخبرة المتراكمة بالقدرة على قيادة الفرق الرياضية، والثقافة والمعلومات التدريبية في الرياضة التخصصية والمقدرة على تطبيقها، وحسن التصرف، والتمسك بمعايير الأخلاق (الأمانة، الشرف، العدل، المثابرة، الولاء، المسؤولية، الصدق)، والتمتع بالسمات الإيجابية (الثبات الانفعالي، الانبساطية، الصلابة، التحكم الذاتي، الاجتماعية)، وأن يكون مثلاً أعلى ونموذجاً يحتذى به محباً لعمله ويخلص له ويوفر له الوقت الكافي، وأن يتمتع بالسمات النفسية الإيجابية (التنظيم، المثابرة، الإبداع، المرونة، القدرة على النقد، موضع ثقة) (حماد، 2008، 31 – 32). فعندما تتواجد هذه الصفات لدى المدربين ذوي الشهادة الثانوية فما دون أو ذوي الشهادة الجامعية سوف ينخفض مستوى الشعور بالإرهاق العقلي أو الإحباط واليأس والعجز والاكتئاب والحزن وضعف الحيوية والنشاط والطاقة البدنية .

الفرضية الثالثة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات أفراد عينة البحث على مقياس أعراض الاحتراق النفسي تعزى إلى متغير عدد سنوات الخبرة (5 سنوات فما دون)، (5 – 10 سنوات)، (10 سنوات فما فوق). يوضح الجدول (7) النتائج المتعلقة بهذه الفرضية:

الجدول (7): الفروق في أعراض الاحتراق النفسي تبعاً لمتغير عدد سنوات الخبرة

أعراض الاحتراق النفسي	عدد سنوات الخبرة	العينة	المتوسط	الانحراف المعياري
الإنهاك العقلي	(5 سنوات فما دون)	6	11.33	3.32
	(5 – 10 سنوات)	23	15.86	4.44
	(10 سنوات فما فوق)	11	15.18	4.95
الإنهاك البدني	(5 سنوات فما دون)	6	13.66	3.88
	(5 – 10 سنوات)	23	15.56	3.46
	(10 سنوات فما فوق)	11	13.90	3.80
الإنهاك الانفعالي	(5 سنوات فما دون)	6	12.00	4.60
	(5 – 10 سنوات)	23	15.82	4.27
	(10 سنوات فما فوق)	11	14.09	4.15
التغير الشخصي نحو الأسوأ	(5 سنوات فما دون)	6	13.50	2.81
	(5 – 10 سنوات)	23	16.47	4.30

	(10 سنوات فما فوق)	11	13.54	3.94
نقص الإنجاز الرياضي	(5 سنوات فما دون)	6	13.00	5.21
	(5 – 10 سنوات)	23	14.78	3.34
	(10 سنوات فما فوق)	11	13.09	4.32

الجدول (8): اختبار تحليل التباين الأحادي لدلالة الفروق بين متوسطات أداء أفراد عينة البحث في مقياس أعراض الاحتراق النفسي تبعاً لمتغير عدد سنوات الخبرة

أعراض الاحتراق النفسي	مصدر التباين	مجموع المربعات	د.ح	متوسط المربعات	ف	القيمة الاحتمالية	القرار (عند مستوى دلالة 0.05)
الإنهاك العقلي	بين المجموعات	5967.249	1	5967.249	2.475	.000	دال
	داخل المجموعات	98.422	2	49.211			
	الكلي	9834.000	40				
الإنهاك البدني	بين المجموعات	6182.092	1	6182.092	1.142	.000	دال
	داخل المجموعات	29.880	2	14.940			
	الكلي	9305.000	40				
الإنهاك الانفعالي	بين المجموعات	5836.277	1	5836.277	1.212	.000	دال
	داخل المجموعات	43.762	2	21.881			
	الكلي	9093.000	40				
التغير الشخصي نحو الأسوأ	بين المجموعات	6292.272	1	6292.272	2.641	.000	دال
	داخل المجموعات	74.809	2	37.404			
	الكلي	8807.000	40				
نقص الإنجاز الرياضي	بين المجموعات	5549.318	1	5549.318	.946	.000	دال
	داخل المجموعات	29.078	2	14.539			
	الكلي	8494.000	40				

يتبين من الجدول (8) أنَّ (0.05) = α > p بالنسبة للفروق في أعراض الاحتراق النفسي تبعاً لمتغير عدد سنوات الخبرة، وهذا يعني رفض الفرضية السابقة لتصبح: توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات أداء أفراد عينة البحث على مقياس أعراض الاحتراق النفسي تبعاً لمتغير عدد سنوات الخبرة، لصالح المدربين ذوي سنوات الخبرة (5 – 10 سنوات). تتفق نتيجة هذه الدراسة مع نتيجة دراسة كل من: (جراف، 1992)، ونتيجة دراسة (موسى، 2009) فيما يتعلق ببعد الإنهاك الانفعالي. وتختلف نتيجة هذه الدراسة مع دراسة كل من: (هارون، ومغربي، 2003)، (العودي، 2008)، (مالينوسكاس وزملاؤه، 2010). وقد يعزى السبب في ذلك إلى أن المدربين المنتمين لسنوات الخبرة (5 – 10 سنوات) يقعون تحت ضغوط شديدة للحفاظ على المكانة التي وصلوا إليها وللحفاظ على مستويات النجاح العالية لفرقهم في المنافسات الرياضية مع سعيهم الدائم إلى زيادة النجاح والإنجاز والسعي الدائم لمقارعة الفرق الأفضل ولا سيما تلك الفرق التي تملك مدربين ذوي خبرات ومؤهلات عالية جداً. فهؤلاء المدربين يجدون أنفسهم في تحد دائم ومتواصل للحفاظ على المكانة التي وصلوا إليها من جهة، والسعي نحو النجاح الأعلى من جهة أخرى. كل هذه الأمور تنعكس في ظهور أعراض الاحتراق النفسي (كالإنهاك العقلي والبدني والانفعالي) الناتج عن تفكيرهم الدائم بالنجاح والتميز. كذلك يساهم هذا الأمر في ظهور بعض الأعراض السلبية في شخصياتهم، كسوء معاملة الناس المحيطين بهم وقلة اهتمامهم ومراعاتهم للفريق وللمحيطين.

الفرضية الرابعة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات أفراد عينة البحث على مقياس أعراض الاحتراق النفسي تعزى إلى متغير المستوى الاقتصادي (منخفض)، (متوسط)، (مرتفع). يوضح الجدول (9) النتائج المتعلقة بهذه الفرضية:

الجدول (9): الفروق في أعراض الاحتراق النفسي تبعاً لمتغير المستوى الاقتصادي

أعراض الاحتراق النفسي	المستوى الاقتصادي	العينة	المتوسط	الانحراف المعياري
الإنهاك العقلي	منخفض	10	13.10	4.50
	متوسط	23	15.91	4.54
	مرتفع	7	14.71	4.85
الإنهاك البدني	منخفض	10	13.60	3.59
	متوسط	23	15.43	3.85
	مرتفع	7	14.57	2.76
الإنهاك الانفعالي	منخفض	10	12.80	4.34
	متوسط	23	15.95	3.35
	مرتفع	7	14.28	4.81
التغير الشخصي نحو الأسوأ	منخفض	10	13.00	2.62
	متوسط	23	15.52	4.57
	مرتفع	7	14.57	4.16
نقص الإنجاز الرياضي	منخفض	10	13.20	4.28
	متوسط	23	14.91	3.93
	مرتفع	7	12.42	2.87

الجدول (10): اختبار تحليل التباين الأحادي لدلالة الفروق بين متوسطات أداء أفراد عينة البحث في مقياس أعراض الاحتراق النفسي تبعاً لمتغير المستوى الاقتصادي

أعراض الاحتراق النفسي	مصدر التباين	مجموع المربعات	د.ح	متوسط المربعات	ف	القيمة الاحتمالية	القرار (عند مستوى دلالة 0.05)
الإنهاك العقلي	بين المجموعات	6677.761	1	6677.761	1.328	.000	دال
	داخل المجموعات	55.845	2	27.923			
	الكلي	9834.000	40				
الإنهاك البدني	بين المجموعات	6640.819	1	6640.819	.907	.000	دال
	داخل المجموعات	24.009	2	12.004			
	الكلي	9305.000	40				
الإنهاك الانفعالي	بين المجموعات	6470.154	1	6470.154	1.043	.000	دال
	داخل المجموعات	37.990	2	18.995			
	الكلي	9093.000	40				
التغير الشخصي نحو الأسوأ	بين المجموعات	6485.475	1	6485.475	.953	.000	دال
	داخل المجموعات	29.322	2	14.661			
	الكلي	8807.000	40				
نقص الإنجاز الرياضي	بين المجموعات	5740.200	1	5740.200	1.425	.000	دال
	داخل المجموعات	42.760	2	21.380			
	الكلي	8494.000	40				

يتبين من الجدول (10) أن ($p < \alpha = 0.05$) بالنسبة للفروق في أعراض الاحتراق النفسي تبعاً لمتغير المستوى الاقتصادي، وهذا يعني رفض الفرضية السابقة لتصبح: توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات أداء أفراد عينة البحث على مقياس أعراض الاحتراق النفسي تبعاً لمتغير المستوى الاقتصادي، لصالح المدربين ذوي المستوى الاقتصادي المتوسط. وقد يعزى السبب في ذلك إلى أن المدربين الذين وصلوا إلى مستوى اقتصادي متوسط يسعون جاهدين للحفاظ على هذا المستوى من خلال الدافعية للنجاح والإنجاز المتواصل من جهة أخرى، ومحاولة زيادة دخلهم أكثر فأكثر، مما يجعل أعراض الاحتراق النفسي واضحة عليهم من خلال الإنهاك البدني والانفعالي والعقلي والتعامل الفظ مع الآخرين والفريق وظهور الغرور والأنانية لديهم.

مقترحات البحث

1. إنشاء قسم أو مركز داخل كل فريق رياضي لمتابعة مشاكل المدربين النفسية والمهنية، والمساعدة في حلها بالاعتماد على أخصائيين ومشرفين في المجال.
2. اهتمام الإدارات العليا في الاتحادات الرياضية بتحسين أوضاع مدربي كرة القدم المهنية والاجتماعية (من تحسين ظروف العمل للمدرب حتى يستطيع القيام بدوره على أكمل وجه، وإيجاد العلاقات الإنسانية الطيبة داخل النادي، وبينه وبين المجتمع الخارجي).
3. المطالبة بوضع قانون من طرف الهيآت الرياضية يبين دور ومهام ويحدد مسؤولية كل من المدرب ورئيس النادي.
4. إعداد برامج ودورات تدريبية للمدربين في كيفية التعامل أو التكيف أو مواجهة الضغوط النفسية التي تعوق مشوارهم التدريبي وتبصيرهم بالطرق والأساليب العلمية للتغلب عليها.
5. اختيار المدربين وفق السمات الشخصية بعد إجراء اختبارات لتحديد السمات التي يتمتع بها من يود الالتحاق بهذه المهنة.

6. إجراء مزيد من الدراسات المشابهة للتعرف على العوامل الأخرى التي تسبب الاحتراق النفسي للمدربين الرياضيين. وعلاقتها بكل من: مفهوم الذات والدافعية للإنجاز الرياضي، وسلوك المخاطرة، اتخاذ القرار، والرضا الوظيفي، والسمات الشخصية.
7. تصميم خطط وبرامج إرشادية للمدربين الرياضيين تستهدف رفع روحهم المعنوية ودافعيتهم للإنجاز، وبالتالي خفض ظاهرة الاحتراق النفسي لديهم. ولهذا الأمر أهمية كبيرة انطلاقاً من خطورة هذه الظاهرة وانعكاساتها السلبية على المدرب بشكل خاص وعلى الفريق بشكل عام.

المراجع العربية

1. أبو حطب، فؤاد؛ وعثمان، سيد؛ وصادق، آمال (2003): **التقويم النفسي**، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، مصر.
2. أحمد، زهير (2013): دراسة للتعرف على مستويات الاحتراق النفسي لدى مدربي كرة القدم في السودان، **رسالة دكتوراه**، جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا، السودان.
3. جابر، رمزي (2008). أعراض الاحتراق النفسي لدى مدربي كرة السلة في فلسطين، **مجلة جامعة الأزهر**، غزة، سلسلة العلوم الإنسانية، المجلد (10)، العدد (1)، ص 27 – 54.
4. حماد، مفتي (2008): **التدريب الرياضي الحديث تخطيط تطبيق وقيادة**، ط 2، دار الفكر العربي، القاهرة، مصر.
5. الذيابات، ناجح؛ الضمور، هشام (2007). الاحتراق النفسي لمدربي كرة القدم : دراسة مقارنة للاحتراق النفسي لدى مدربي كرة القدم في كل من الأردن وسوريا، **مجلة العلوم البدنية والرياضية**، المجلد (6)، العدد (11)، ص 390– 409
6. راتب، أسامة (1997): **احتراق الرياضي بين ضغط التدريب والإجهاد الانفعالي**، دار الفكر العربي، القاهرة، مصر.
7. عباس، محمد خليل؛ ونوفل، محمد؛ والعبسي، محمد؛ وأبو عواد، فريال (2007): **مدخل إلى مناهج البحث في التربية وعلم النفس**، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
8. عبد الجواد، وفاء (1994): فعالية برنامج إرشادي في خفض الضغوط لدى عينة من المعلمين، **رسالة دكتوراه**، كلية التربية، جامعة عين شمس، مصر.
9. عكاشة، محمد فتحي (1999): **علم النفس الصناعي**، مطبعة الجمهورية، الإسكندرية، مصر.
10. علام، صلاح (2006). **الإختبارات والمقاييس التربوية والنفسية**، دار الفكر، القاهرة، مصر.

11.علاوي، محمد (1998 أ): **موسوعة الاختبارات النفسية للرياضيين**، ط 1، مركز الكتاب للنشر، القاهرة، مصر.

12.علاوي، محمد (1998 ب): **سيكولوجية الاحتراق للاعب والمدرب الرياضي**، الطبعة الأولى، مركز الكتاب للنشر، مصر.

13.علاوي، محمد (2008): **سيكولوجية المدرب الرياضي**، دار الفكر العربي، القاهرة، مصر.

14.عبد الرحمن، سعد (1998): **القياس النفسي (النظرية والتطبيق)**، ط 3، دار الفكر العربي، القاهرة، مصر.

15.عودة، يوسف (1998): ظاهرة الاحتراق النفسي وعلاقتها بضغوط العمل لدى معلمي المدارس الثانوية الحكومية في الضفة الغربية، **رسالة ماجستير في الإدارة التربوية**، جامعة النجاح، الوطنية فلسطين.

16.العودي، فؤاد (2008): مستوى الاحتراق الوظيفي لدى مدربي كرة القدم في الجمهورية اليمنية، رسالة ماجستير، الجامعة الأردنية، الأردن.

17.عوض، عباس (1998): **القياس النفسي بين النظرية والتطبيق**، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، مصر.

18.موسى، جيهان (2009): الإحتراق النفسي لدي مدربي الألعاب الرياضية بولاية الخرطوم وعلاقته ببعض المتغيرات، **رسالة ماجستير**، كلية التربية، جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا.

19.هارون، بسام؛ مغربي، عربي (2003): الاحتراق النفسي لدى المدربين العاملين في تدريب كرة القدم في الأندية الأردنية. **أبحاث اليرموك**. ص 22– 30.

المراجع الأجنبية

1. Ahola, K.; Pulkki-Råback, L.; Kouvonen, A.; Rossi, H.; Aromaa, A., and Lönnqvist, J. (2012): Burnout and behavior-related health risk factors: results from the population-based Finnish Health 2000 study. Journal of Occupational and Environmental Medicine, 54 (1), p.p. 17-22.
2. Eys, M.A.; Jewitt, E.; Evans, M.B.; Wolf, S.; Bruner, M.W.; Loughead, T.M. (2013): Coach-Initiated Motivational Climate and Cohesion in Youth Sport. Research Quarterly for Exercise and Sport, 84, p.p. 373–383.
3. Graf, J. (1992): The relationship of burnout to coaches' softball in NCAA division I, II, and III colleges and universities. Unpublished doctoral dissertation, The Florida State University, Tallahassee (USA).
4. Lederer, W.; Kinzl, J.F.; Trefalt, E.; Traweger, C.; and Benzer, A. (2006): Significance of Working Conditions on Burnout in Anesthetists. Acta Anaesthesiol Scand., 50 (1), p.p. 58-63.
5. Leiter, M.P. and Maslach, C. (2005). Banishing Burnout: Six strategies for improving your relationship with work, 1st Ed., Josse-Bass, California (USA).
6. Malinauskas, R.; Malinauskiene, V.; and Dumciene, A. (2010): Burnout and Perceived Stress among University Coaches in Lithuania. J. Occup. Health, 52, p.p. 302-307.
7. McNeill, K.; Durand-Bush, N.; and Lemyre, P.-N. (2017): Understanding coach burnout and underlying emotions: a narrative approach. Sports Coaching Review, 6 (2), p.p. 179-196.
8. Potter, B.A. (1999): Overcoming Job Burnout: How to Renew Enthusiasm for Work. Ronin Publishing, 3rd Ed., Berkeley, CA (USA).
9. Zhou, Y. and Wen, J.-X. (2007): The Burnout Phenomenon of Teachers under Various Conflicts. US-China Education Review, 4 (1), 37-44.

الملحق (1): مقياس أعراض الاحتراق النفسي للمدرب الرياضي

اسم المدرب ..... العمر..... عدد سنوات الخبرة .....

المؤهل التعليمي..... الراتب ..... الوضع العائلي .....

فيما يلي مجموعة من العبارات تعكس أعراض الاحتراق النفسي لديك، نرجو منك أن تقرأ كلاً منها بحرص وأن تفكر فيما إذا كانت تنطبق عليك أم لا. حاول من فضلك أن تكون دقيقًا في إجابتك، وأن تحدد مدى إنطباق كل عبارة عليك وذلك بوضع علامة (√) أمام العبارة في الخانة التي ترى أنها هي الأكثر إنطباقًا عليك. كما نرجو ألا تضع أكثر من علامة واحدة أمام كل عبارة.

نشكر لكم حسن تعاونكم معنا

م	العبارة	بدرجة كبيرة جداً	بدرجة كبيرة	بدرجة متوسطة	بدرجة قليلة	بدرجة قليلة جدا
1	أشعر بأنني أقل ميلا إلى التخطيط والتفكير مقارنة ببداية عملي كمدرب رياضي					
2	أصبحت أكثر قسوة تجاه الآخرين بدرجة أكبر مقارنة ببداية عملي كمدرب رياضي					
3	أشعر بأن انجازاتي أصبحت قليلة					
4	أشعر بالإرهاق البدني عقب قيامي بالإشراف على التدريب اليومي للاعبين					
5	أجد نفسي أنفعل بسرعة لأي خطأ يرتكبه اللاعب وهو الأمر الذي لم يكن يحدث من قبل					
6	أشعر بالمزيد من التعب العقلي بعد المنافسة الرياضية لدرجة أنني أنسى ما حدث خلال المنافسة					
7	أصبحت لا أهتم كثيرا بما يحث بين اللاعبين من مشاكل وصراعات					

8	عندما بدأت عملي كمدرب كنت أعتقد أنني أستطيع أن أنجز الكثير بدرجة أكبر مما يحدث الآن					
9	أحس بالإنهاك البدني عقب نهاية أي منافسة رياضية					
10	أصبحت أتضايق بسهولة من اللاعبين					
11	أحس بأنني متعب ذهنيا قبل البدء في قيامي بالإشراف على تدريب اللاعبين					
12	أعتقد أن عملي كمدرب رياضي هو السبب في أنني أصبحت أكثر قسوة مع الآخرين					
13	أشعر حاليا بأنه لا يوجد لدي الدافع لتحقيق إنجازات أخرى مع اللاعبين					
14	كثير من الأيام أحس بالتعب والإرهاق في بعض عضلاتي كنتيجة لعملي التدريبي					
15	أشعر أنني مرهق انفعالياً كنتيجة لعملي كمدرب رياضي					
16	أحس أن طاقتي الذهنية مستنفذة بعد نهاية كل تدريب أشرف عليه					

17	أصبحت الآن أقل حماساً في عملي كمدرب رياضي					
18	أشعر بأنني لم أعد أنجز أشياء ذات قيمة في عملي كمدرب رياضي					
19	أصبحت أحس بالكسل وضعف حيويتي قبل المنافسات الرياضية					
20	أعتقد أن عملي كمدرب رياضي هو السبب في عدم قدرتي على التحكم في انفعالاتي					
21	أنا مرهق ذهنيا كنتيجة لعملي كمدرب رياضي					
22	عندما تسوء الأمور في المنافسة الرياضية أجد أنني أميل إلى لوم الآخرين بدرجة أكبر مما اعتدت عليه					
23	أشعر بأنني لا أحقق الانجازات التي حققتها من قبل					
24	أصبحت أشعر بانخفاض في لياقتي البدنية					
25	أشعر بأنني الآن أصبحت أكثر عصبية					
26	مهنة التدريب عبء ذهني ثقيل يصعب تحمله					

27	أتمنى لو أستريح من عملي كمدرب رياضي					
28	أشعر بأنني لا أجد التقدير الكافي من الآخرين مثلما كان يحدث من قبل					
29	مهنة التدريب عبء بدني ثقيل					
30	أجد أن بعض الأخطاء البسيطة من الآخرين تجعلني أنفعل بسرعة					

ترتبط ظاهرة الاحتراق النفسي بمفهوم أمراض الحضارة التي تصيب الكثيرين منا من خلال الأزمات النفسية العديدة التي تنجم بالدرجة الأولى عن الضغوط النفسية التي يواجهها الإنسان ومنها ضغوط العمل والتي تؤدي إلى حالة من الإنهاك البدني والعقلي والانفعالي والدافعي نتيجة للزيادة المستمرة في الأعباء والمتطلبات الواقعة على كاهل الفرد وعدم مقدرته على تحملها ولا سيما عندما لا تتطابق الطموحات مع الواقع الفعلي الذي يستطيع تحقيقه بالفعل. إن السبب الرئيسي

في الاحتراق النفسي كما ذكرنا هو الرغبة الشديدة والملحة لتحقيق أهداف مثالية وغير واقعية، وهذه الأهداف قد يفرضها المجتمع على الفرد، وعندما يفشل في تحقيق هذه الأهداف يقع تحت

وطأة الضغط النفسي ومن ثم ينتقل بشكل تراكمي إلى الاحتراق النفسي الذي يظهر على شكل إحساس بالعجز والقصور عن تأدية العمل.

مدى توافر مهارات الحس العددي لدى مدرسي مادة الرياضيات في مرحلة التعليم الأساسي.

(دراسة ميدانية في بعض مدارس مدينة اللاذقية)

الدكتور: سومر برغل*

ملخص

يهدفَ البحث إلى معرفة درجة توافر مهارات الحس العددي لدى مدرسي مادة الرياضيات في مرحلة التعليم الأساسي، في بعض مدارس اللاذقية للعام الدراسي (2020)م من خلال الإجابة عن الأسئلة التالية:

1_ ما درجة توافر مهارات الحس العددي لدى مدرسي مادة الرياضيات في مرحلة التعليم الأساسي؟

2_هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية ($a<0.05$) في درجة توافر مهارات الحس العددي لدى مدرسي مادة الرياضيات في مرحلة التعليم الأساسي تبعاً لمتغيرات الجنس، وسنوات الخبرة، وحجم الصف؟.

استخدم الباحث الملاحظة المباشرة أداة للتحقق من مهارات الحس العددي لدى المدرسين في مادة الرياضيات، فقد حدد أربعة مستويات (كبيرة_ ومتوسطة_ وضعيفة_ وضعيفة جداً) لتوافرها ، وتم تحديد المقياس (4_3_2_1) لهذه المستويات على الترتيب، وتوصل البحث عن توافر مهارات الحس العددي لدى المدرسين بمستوى يمكن أن يقال عنه إنه متوسط وقدم البحث بعض والمقترحات التي تسهم في تحقيق مهارات الحس العددي لدى مدرسي مرحلة التعليم الأساسي.

الكلمات المفتاحية: مهارات، الحس العددي، مدرسو مادة الرياضيات.

---

[1] ***مدرس، قسم المناهج وطرائق التدريس، كلية التربية، جامعة تشرين، اللاذقية، سورية.**

/ E-Mail: ibsomar1232@gmail.com ، موبايل:00963935770011

The Degree of Utilizing the number sense skills for mathematics teachers in the stage of basic education. (Field study in some schools in city of Latakia)

Dr. Somar Borghol*

Summary

The research aims to evaluate the degree of availability of number sense skills among secondary school mathematics teachers in the stage of basic education. in the city of lattakia for 2019/2020 academic year.

The researcher used direct observation as atool to verify the teachers number sense skills in mathematics. It found four levels

(large medium, weah and veryweak) for their availabilit the standard (1,2,3,4) was specified for these level Accordingly, the research resulted resulted in the teachers availability of number sense skills at alevel that could be said to beweak.

Some recommendations and proposals that contbute among secondary school teachers in the stage of basic education.

Keywords: Skills, number sense skills, mathematics.

* Pr. At the Faculty of Education ,Department of Curriculum and Teaching Methods, , Tishreen University, Latakia, Syria.
E-Mail: ibsomar1232@gmail.com // Tel: 00963935770011

مقدمة:

شهدت العملية التعليمية منذ فجر التاريخ اهتماماً بالغاً من قبل العلماء والمفكرين والسياسيين على مر العصور وتعاقب الحضارات، بهدف تحقيق التنمية البشرية والاقتصادية والاجتماعية ويعتبر التقدم العلمي وتطبيقاته المستجدة دليلاً على تقدم الشعوب وازدهارها في كل زمان ومكان، وكان التعلم القوة المحركة التي تدفع باتجاه مواكبة العلوم وإنتاجها، والسبيل إلى معايشة مسيرة التقدم. لعل من أهم العلوم التي لاقت عناية كبيرة هي الرياضيات حيث ارتبطت الرياضيات ارتباطاً وثيقاً بالثورات العلمية في المعلومات والاتصالات، وقد زاد الاهتمام بها وبتدريسها في الولايات المتحدة وغيرها من الدول الصناعية، وأشار كارل جاوس إلى الدور الذي تقوم به الرياضيات في كل المجالات في مقولته الشهيرة " الرياضيات هي الملكة المتوجة وخادمة العلوم الأخرى" (Hamid,2008,200).

حيث أدت مساهمة الرياضيات في التطور العلمي والتكنولوجي إلى إثراء نفسها، ولايزال تطوير منهجها وطرق تدريسها من أهم المحاور الرئيسة في الندوات والمؤتمرات التي تعقد في مختلف أنحاء العالم، حيث أوصت معايير المجلس القومي لمعلمي الرياضيات الأمريكي (NCTM) في عام (2000) على تنمية المقدرة الرياضية وهي تشمل القدرة على استكشاف وإقامة الترابطات والتفكير المنطقي لحل المسألة الرياضية والحس العددي حول وداخل الرياضيات وربط الأفكار داخل محتوى الرياضيات وبين الرياضيات والمواد الأخرى.

كما أن الطالب هو صاحب العلاقة المباشرة مع من يقوم بعملية التدريس، لذا نرى العديد من الطلبة يفضلون أن يدرسوا محتوى معين أو مقرر معين عند مدرس دون غيره إذا ما أتيحت لهم فرصة الاختيار وقد يقبل بعضهم على دراسة تخصص معين أحياناً بمجرد معرفته لمدرس بعينه يقوم على تدريسه وهذا يعود إلى الفكرة التي يحملها الطالب عن المدرس فيما يتعلق بأسلوبه في التدريس ومهاراته في التعامل مع المواقف التعليمية فإنّ فهم أساسيات العلم وهيكله العام وما يحتويه من مبادئ وقوانين ونظريات، يعتمد بشكل جوهري على اكتساب المهارات العقلية، حيث تشكل مهارات الحس العددي أحد أبرز أشكال المعرفة الرياضية، ويرى عبد الحميد (75,2007) أن "أهمية مهارات الحس العددي تنبع من إمكانية استخدام هذه المهارات في مجالات متعددة منها الحساب، القياس، وحل المسائل بالنسبة للتقدير ومجالي المسائل اللفظية والمسائل العددية بالنسبة للحساب الذهني، فاكتساب التلاميذ لهذه المهارات يبني عندهم معرفة المفاهيم العديدة مثل البعد، والمساحة، والحجم، وغيرها وينمي عندهم القدرة على المقارنة بين الكميات والأشياء والمقادير، ويعرفهم إلى وحدات القياس للأبعاد والمساحات والحجوم والزمن وغيرها"؛ وتتنوع هذه المهارات كإدراك معنى الأعداد، وإدراك أثر العمليات على الأعداد، وإدراك العلامة العددية المميزة حيث تنطوي هذه المهارة على تنمية منظومة عددية من العلامات العددية المميزة واستخدامها (Mohammed,2014,155).

مهارات الحس العددي أساسية في مرحلة التعليم الأساسي التي تُعد من المراحل الدقيقة في مسيرة التعلّم فيجب العمل على تنمية قدرة التلميذ على التعامل عددياً بمرونة، والتفكير في أكثر من بعد

واتجاه، وتدريبه على طرائق تمثيل العدد من خلال نماذج عقلية وتنمية مهارات العمليات على الأعداد؛ وتعد مرحلة التعليم الأساسي من مراحل النّمو الحرجة لدى الفرد، إذ تؤكد جميع الأبحاث أن التلميذ يمر بعملية تربوية لها من الآثار ما يفوق أي عملية تربوية لتوجيه قوى التلميذ واستعداداته المختلفة والركيزة الأساسية التي تبنى عليها شخصية الفرد في المستقبل (Hana,2012,343).

كما أكدت عدة دراسات على أهمية تنمية التواصل الرياضي كدراسة كلفرت (Calvert,1999)، ودراسة تيسو (Tsao,2004)، ودراسة عفانة (2012) على أهمية الحساب الذهني في تطوير الفهم العام للمنظومة العددية لدى تلامذة المرحلة الأساسية.

وعليه كان لزاماً على المربين في هذه المرحلة مساعدة التلميذ على تكوين المهارات العقلية والاحتفاظ بها بما ينسجم مع خصائص نموّه ومستوى تفكيره، ويتماشى ذلك مع أهداف منهاج الرياضيات في مرحلة التعليم الأساسي في الجمهورية العربية السورية الذي يؤكد ضرورة إدراك التلاميذ لأهمية مهارات الحس العددي في الحياة اليومية. وبالتالي لابد من البحث عن أجدى الأساليب التي قد تتبع في طرح مهارات الحس العددي (شوراتز، 62,2008). لذلك اهتم هذا البحث في دراسة **درجة توافر مهارات الحس العددي لدى مدرسي مادة الرياضيات في مرحلة التعليم الأساسي.**

مشكلة البحث:

عمدت وزارة التربية والتعليم في الجمهورية العربية السورية منذ عام (2004) إلى تطوير مناهج الرياضيات بشكل دوري ومستمر، واعتمدت في تطويرها على العديد من التجارب العربية والعالمية، وسعت إلى وضع نظام يضمن الشمولية في المحتوى الرياضي والسعي لتوزان أفضل بين بنية المحتوى من معارف ومهارات، وركزت على عدة نقاط من بينها تنمية مهارات الحس العددي في جميع الصفوف بشكل عام، بما يتناسب مع كل مرحلة (المركز الوطني لتطوير المناهج,20,2015).

إن تشكل مهارات الحس العددي بعداً مهماً في حياة الطلبة، لما تمثله من أهمية بالغة في تحصينهم ضد التغيرات المتسارعة التي تشهدها الألفية الثالثة في مختلف نواحي الحياة، إذ يتعرض الطلبة إلى أنواع متباينة من المعلومات التي يتلقونها أو يحصلون عليها من مصادر كثيرة، والتي تتسم بالتناقض في بعض الأحيان، الأمر الذي يجعل ممارسة بعض مهارات الحس العددي أمراً ضرورياً، وظهور المستحدثات التربوية وتطبيقاتها المتزايدة جعل الطموح هو الارتقاء بالطلبة وجعلهم في مستوى إتقان المعرفة العلمية من خلال تقويم الواقع وإعادة تنظيمه في رؤية مستقبلية جديدة، مما يعني إن معرفة مهارات الحس العددي التي يمتلكها مدرس مادة الرياضيات ضرورة ملحة تمكنه مستقبلاً من أداء متطلبات التدريس وفق معيار يحقق المهارات الأساسية للنشاط المطلوب حسب أبعاد الموقف التعليمي الرياضي وتؤهله إلى أن يصبح في مستوى استيعاب مادته العلمية واستراتيجية تقديمها من حيث معرفته بأجزاء تلك المادة وطريقة قراءتها وكتابتها والتحدث بها والاستماع إليها والتعبير عنها وتمثيلها نظرياً وعملياً، من جهة أخرى أشارت العديد من الدراسات النظرية إلى العلاقة

المنطقية بين تمتع مدرسي مادة الرياضيات لمهارات تدريسية معينة وأنشطة تلائم تنفيذ تلك المهارات وبين استجابة طلبتهم عن طريق فهم المادة الرياضية (قطامي، 45,2009)، مدرس مادة الرياضيات هو الموجه الأساسي للموقف التعليمي فهو الذي يقدم محتوى مادته بما يتضمنه من تفسير وشرح وهو من يتناول الأنشطة الرياضية بما تتضمنه من قراءة وكتابة لهذا المحتوى كما أنه هو من يستمع ويناقش ويجيب، من هنا تعددت مسؤولياته وتعقدت أنشطتها، ولكي يتم أدائه بصورة سليمة أو يتم تطويرها كان لا بد من عملية تقويم أساسية تتعرض لهذه الجوانب وتتناولها بعيداً عن النظرية والتطبيق لغرض التأكيد عليها وتحسينها في المستقبل، وفي اطار هذا كله كان من الطبيعي أن ننظر إلى عملية تقويم مهارات الحس العددي لدى مدرسي مادة الرياضيات في مادة الرياضيات أحد الركائز الأساسية التي يجب أن يعتمد عليها النظام التعليمي للتغلب على بعض صعوبات تعلم مادة الرياضيات التي يعاني منها الطالب، وإن استجابة الطلبة لهذه المهارات يتضح بشكل أكيد على شكل فهم المواقف الرياضية التعليمية واكتساب جديد من قبل الطلبة لمهارات الحس العددي، ولهذا فإن الحاجة ماسة لإعادة النظر باستمرار في أنظمة إعداد المدرسين وتدريبهم وتزويدهم بما يلائم والتغيرات الجديدة في المجتمع وضرورة اعتماد عمليات تقويم لما هو موجود في الواقع أولاً ثم الاستفادة منها في تقدير احتياجات المجتمع لتتناسب مع الرؤية الجديدة للنظم التعليمية.

ولحل هذه المشكلة يحاول البحث الإجابة عن السؤال الرئيس الآتي:

_ ما مدى توافر مهارات الحس العددي لدى مدرسي مادة الرياضيات في مرحلة التعليم الأساسي؟

أهمية البحث:

تنبع أهمية البحث من النقاط الآتية:

_ تعد استجابة لتوصيات بعض الدراسات العربية، والأجنبية، والمؤتمرات العلمية مثل المجلس القومي لمعلمي الرياضيات الأمريكي (NCTM)، والتي أكدت على ضرورة الاهتمام بتنمية مهارات الحس العددي.

_ تزويد وزارة التربية والتعليم والمهتمين بإعداد النشء بقائمة مهارات التواصل للحس العددي اللازمة لمدرسي مادة الرياضيات في مرحلة التعليم الأساسي.

_ تزويد وزارة التربية والتعليم والمهتمين بإعداد النشء ببرنامج مقترح لتنمية مهارات الحس العددي لدى تلامذة التعليم الأساسي يمكن الاعتماد عليه في تخطيط وتنفيذ برامج تدريبية مماثلة.

هدف البحث وأسئلته: يهدف البحث إلى:

_ تحديد درجة توافر مهارات الحس العددي لدى مدرسي مادة الرياضيات في مرحلة التعليم الأساسي، من خلال الإجابة عن الأسئلة التالية:

1_ ما درجة توافر مهارات الحس العددي لدى مدرسي مادة الرياضيات في مرحلة التعليم الأساسي؟

2_هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية ($a<0.05$) في درجة توافر مهارات الحس العددي لدى مدرسي مادة الرياضيات في مرحلة التعليم الأساسي تبعاً لمتغيرات الجنس، وسنوات الخبرة، وحجم الصف؟.

حدود البحث:

الحدود الزمانية: تم إجراء البحث في الفصل الأول من العام الدراسي (2020)م.

الحدود المكانية: تم إجراء البحث في بعض المدارس في مدينة اللاذقية.

الحدود البشرية: طبق البحث على عينة من مدرسي مادة الرياضيات في مرحلة التعليم الأساسي.

مصطلحات البحث وتعريفاته الإجرائية:

المهارة: "القدرة على أداء عمل معين بدقة وفي أقل وقت ممكن" (الغامدي، 18,2005).

وتعرف على أنها "العمل بإتقان مع الاقتصاد في الوقت والجهد والتكاليف (Gersten&David,1999).

ويعرفها الباحث إجرائياً: بأنها تعلم الفرد الأداء بسهولة وكفاءة مع الاقتصاد في الوقت والجهد سواء كان هذا الأداء عقلياً أو اجتماعياً أو حركياً.

الحس العددي: أن يكون لدى الشخص فهماً جيداً للأعداد والعمليات عليها، والعلاقات بينها، وأن يكون لديه القدرة على تطوير واستخدام مهارات الحس العددي (الحساب الذهني، والتقدير التقريبي، والحكم على معقولية النتائج الحسابية) في التعامل مع المسائل الحسابية، أو في تعامله مع مواقف الحياة اليومية التي تتطلب التعامل مع الأعداد(الغامدي،18,2005).
ويعرف الباحث مهارات الحس العددي إجرائياً بأنها: مدى امتلاك مدرسي مادة الرياضيات لمهارات الحس العددي والمتمثلة ب(الحساب الذهني، والتقدير التقريبي، والحكم على معقولية النتائج الحسابية) .

_ الدراسات السابقة:

قامت الباحثة بالاطلاع على مجموعة من الدراسات السابقة للاستفادة منها في البحث الحالي، وسيتم عرضها بحسب تسلسلها الزمني من الأحداث إلى الأقدم.

- دراسة حاكمة (2018) ، سوريا.

عنوان الدراسة: "فاعلية برنامج قائم على نموذج شوارتز في تنمية مهارات الحس العددي لدى تلاميذ الصف السابع".

هـدف الدراسـة: معرفـة فاعليـة برنـامج قـائم علـى نمـوذج شـوارتز فـي تنميـة مهـارات الحـس العـددي لـدى تلاميذ الصف السابع".

أدوات الدراسة: اختبار مهارات الحس العددي، بطاقة ملاحظة.

عينة الدراسة: مكونة من (61) تلميذ وتلميذة.

منهج الدراسة: المنهج الشبة التجريبي.

نتـائج الدراسـة: توصـلت الدراسـة إلـى النتـائج الآتيـة: وجـود فـروق ذات دلالـة إحصـائية عنـد مسـتوى دلالـة (0.05) بـين المتوسـطات الحسـابية علـى اختبـار مهـارات الحـس العـددي لصـالح المجموعـة التجريبيـة، وتشير دلالة الفروق إلى وجود أثر إيجابي لنموذج شوارتز في اتجاهات المجموعة التجريبية.

- دراسة ملالحة (2015) ، فلسطين.

عنوان الدراسة: "**أثـر اسـتخدام اسـتراتيجية بوليـا فـي مقـدرة طلبـة الصـف الخـامس علـى مهـارات الحـس العددي واتجاهاتهم نحوها**".

هـدف الدراسـة: معرفـة أثـر اسـتخدام اسـتراتيجية بوليـا فـي مقـدرة طلبـة الصـف الخـامس علـى مهـارات الحس العددي واتجاهاتهم نحوها".

أدوات الدراسة: اختبار مهارات الحس العددي، استبانة الاتجاهات.

عينة الدراسة: مكونة من (54) طالب وطالبة.

منهج الدراسة: المنهج الشبة التجريبي.

نتـائج الدراسـة: توصـلت الدراسـة إلـى النتـائج الآتيـة: وجـود فـروق ذات دلالـة إحصـائية عنـد مسـتوى دلالـة (0.05) بـين المتوسـطات الحسـابية لعلامـات الطـلاب علـى اختبـار مهـارات الحـس العـددي لصـالح المجموعـة التجريبيـة، وتشـير دلالـة الفـروق إلـى وجـود أثـر إيجـابي لاسـتراتيجية بوليـا فـي اتجاهـات المجموعة التجريبية، والاتجاه نحو حلها لدى طلبة الصف الخامس.

دراسة أبو يونس سليمان (2015) ، فلسطين.

عنوان الدراسة: "**أثـر اسـتخدام بعـض اسـتراتيجيات الحـس العـددي علـى التحصـيل الرياضـي لطـلاب الصف السابع الأساسي**".

هـدف الدراسـة: معرفـة أثـر اسـتخدام بعـض اسـتراتيجيات الحـس العـددي علـى التحصـيل الرياضـي لطـلاب الصف السابع الأساسي في وحدة الجبر وآرائهم فيها..

أدوات الدراسة: اختبار التحصيل الرياضي، مقابلة مع مجموعة طلاب.

عينة الدراسة: مكونة من (40) طالبة.

منهج الدراسة: المنهج الشبة التجريبي.

نتـائج الدراسـة: أسـفرت نتـائج الدراسـة وجـود فـروق ذات دلالـة إحصـائية عنـد مسـتوى الدلالـة (0.05) بـين متوسـطي درجـات التحصـيل لصـالح المجموعـة التجريبيـة، ووجـود فـروق تبـين النظـرة الإيجابيـة لطلاب الصف السابع الأساسي نحو استراتيجيات الحس العددي.

تعليـق علـى الدراسـات السـابقة: بعـد الاطـلاع علـى الدراسـات السـابقة يمكـن إبـداء الملاحظـات الآتية:

- اعتمدت بعض الدراسات السابقة على استخدام العديد من أدوات الدراسة، وذلك تبعاً للمتغيرات التي تناولتها كل دراسة.
- أكدت معظم الدراسات السابقة على فعالية التفكير في مراحل التعليم المختلفة لما لها من تأثير على زيادة التحصيل، وطريقة تفكيرهم واتجاهاتهم نحو العلم.

ما يميز الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة أنها تناولت مهارات الحس العددي لمدرسي مرحلة التعليم الأساسي في مادة الرياضيات، وتعتبر الدراسة الحالية على حد علم الباحث من أوائل الدراسات المحلية التي تناولت هذا المتغير لمدرسي مرحلة التعليم الأساسي، فمعظم الدراسات تناولت بحوث في صفوف ومراحل دراسية أخرى وليس مدرسي مادة الرياضيات.

الإطار النظري للبحث:

_ الإطار النظري:

_ أولاً مفهوم الحس العددي: في ضوء التطورات المتلاحقة للحياة العصرية لم يعد مقبولاً أن يقتصر تعليم الرياضيات على استخدام خوارزميات العمليات الحسابية لاجتياز الامتحانات المدرسية، بل يجب أن تتجاوز ذلك إلى إتقانها في المواقف العملية المختلفة، وقد اصطلح على تسمية هذه المهارة بالحس العددي، وفي الأعوام (1995,1991,1989) أعلن المجلس القومي لمعلمي الرياضيات في أمريكا عن تبني موضوع الحس العددي والأداء الحسابي بصورة رسمية في المناهج الدراسية والتقويم ضمن كتاب المعايير الرياضية تحت العناوين الآتية:

_ المعيار الخامس: العلاقة بين الأعداد والحس العددي.

_المعيار السابع: الحساب والتقدير (NCTM,1989,1991,1995)

ويرى كل من رايز ويانج (Reys and Yang,1998) أن الحس العددي _حديث العهد_ جاء ثورة ورد فعل لهذا الاهتمام الزائد والتركيز على الإجراءات والخطوات (الخوارزميات) الحسابية للوصول إلى نتائج محددة، اعتقاداً أن ذلك يستند إلى المعقولية والمنطقية، في حين أن الخوارزمية عادة خالية الإحساس وكذلك الرؤية الشمولية للموقف وإدراكه.

وقد ورد الكثير من التعريفات للحس العددي، يمكن توضيحها فيما يأتي:

يعرفه كل من لانديز وفينيل (Fennel&Landis) أنه الفهم والوعي بالأعداد والعمليات عليها واستعمال التفكير المنطقي والتقدير، بحيث يستطيع الشخص الذي يمتلك هذا الحس ببساطة الربط بين ما تعلمه في السابق وبين المهارات والمفاهيم الرياضية الحديثة، ويكون على ثقة بأن خطواته سوف توصله إلى الحل الصحيح.

وعرفها الإمام (145,2000) أنها قدرة التلميذ على التعبير بالأعداد عن علاقات مختلفة بنماذج بصرية ومرونة استخدامها في التنبؤ بنتائج العمليات عليها.

ثانياً: أهداف تنمية مهارات الحس العددي:

يجب على الطالب أن يتمكن من الآتي:

1_ ربط لغة الرياضيات ورموزها باللغة الحياة اليومية التي يستخدمها الطلبة في حياتهم اليومية.

2_ التحقق من أن إدراك معنى الأعداد والتعامل مع العمليات وتمثيلها إنما هي مكونات حيوية لتعلم الرياضيات واستخدامها.

3_ تنمية فهم عام عن الأفكار الرياضية بما في ذلك التعاريف والنظريات ومدلولات القوانين.

4_ مناقشة الأفكار الرياضية وعمل تخمينات وتقديم أدلة مقنعة والإقناع بصحة ما يصل إليه الطالب من نتائج.

5_ تكوين اتجاه إيجابي نحو الرياضيات باعتبارها نتاج للفكر والذكاء الإنساني وتقدير الحضارات في تطوير الرياضيات (Lim and David,2007)..

رابعاً: مهارات الحس العددي: صنف سعد (2010) مهارات الحس العددي فيما يأتي:

1_ إدراك معنى الأعداد:

ويقصد بهذه المهارة إدراك التلميذ لقيمة العدد كوحدة مستقلة (مطلقة)، ثم تحديد علاقته بالأعداد الأخرى التي تصغره أو تكبره، بالإضافة إلى تحديد حجم العدد، ومهارة التلميذ في الترتيب والتسلسل من الأمام إلى الخلف أو العكس، وتحديد الأعداد القريبة أو البعيدة من عدد معين، وفي منظومة الكسور يستطيع التلميذ التحويل بين الكسور وإدراكها كمنظومة كلية، بالإضافة إلى إيجاد صور متكافئة للكسور باستخدام خط الأعداد، ولا يمكن إغفال دلالة العدد عندما يقترن بوحدة معينة (David,2003,322).

2_ مرونة التعامل مع العمليات: ويقصد به مرونة التعامل مع العمليات الحسابية، وإدراك التلميذ ان كل عملية من العمليات الحسابية الأربع (+,−,x,%) لها تأثير خاص على ناتج العملية، وأن هذا التأثير لا يتوقف على نوع العملية فقط، وإنما يتوقف أيضاً على الأعداد التي تجري عليها العملية (الأعداد الكلية، الكسرية، العشرية) وعلاقة هذه الأعداد ببعضها، وهنالك بعض التعميمات التي تربط ناتج كل من تلك العمليات بالأعداد التي أجريت عليها هذه العمليات ومن هذه التعميمات ما يأتي:

_ يزداد ناتج جمع عددين بزيادة كل من العددين.

_ يزداد ناتج ضرب عددين بزيادة كل من العددين.

_ يزداد ناتج القسمة كلما قل المقسوم عليه مع ثبات المقسوم.

ويكون وعي التلميذ بهذه التعميمات، حتى لو لم يحفظها، مصاغة بالشكل الرسمي، ويظهر هذا الوعي من خلال توظيفها لإصدار الأحكام العددية والحسابية، ويكون هذا مؤشراً على الحس العددي. (Mary,2010, 13)

3_ إدراك العلامة العددية المميزة:

العلامة العددية المميزة هي مجرد عدد يختاره المتعلم لمساعدته في إصدار الأحكام العددية الحسابية، فمثلاً ناتج جمع (6\5+3\2) أكبر من (1)، يمكنه هنا أن يقرن كل من العددين بالعدد (2\1) وحيث إن (6\5) أكبر من (2\1) وأن (3\2) أكبر من (2\1) فيكون جمع العددين (6\5) و (3\2) أكبر من (1)، فالتلميذ اختار هنا العدد (2\1) وهو يمثل العلامة العددية المميزة ليقارن به كل من العددين (6\5)و (3\2)، حتى يسهل عليه الحكم فيما إذ كان ناتج جمعها اكبر من الواحد، إي أن التلميذ اختار العلامة العددية المناسبة ووظفها لمساعدته على إصدار حكم يتعلق بناتج جمع عددين (والحكم المطلوب إصداره هنا هو ما إذا كان الناتج أقل أو أكبر من 1).(قنديل، 97,1999)

رابعاً: المهارة في استخدام استراتيجيات الحساب الذهني والتقديري:

ويقصد بالحساب التقديري إيجاد قيمة لناتج عملية حسابية من دون إجراء العملية بالأسلوب المعتاد باستخدام الورقة والقلم، وللتقدير التقريبي استراتيجيات منها:

الأعداد المرتبطة: هي أعداد توجد بينها علاقة ما، كأن يكون أحد العددين مضاعفاً للآخر أو قاسماً له، والمقصود بالأعداد المرتبطة باعتبارها استراتيجية للحساب التقريبي هو أن تستبدل الأعداد الأصلية المطلوب إجراء العملية الحسابية عليها بأعداد مرتبطة لتسهيل الحسابات. (قنديل، 99,1999)

أما الحساب الذهني فيتمثل في القدرة الذهنية للتلميذ على حل المسائل وفق ما يراه مناسباً، حيث يستخدم التلميذ الاستراتيجية المناسبة للحل وفقاً لخبراته السابقة وقدراته العقلية، وتستند هذه الاستراتيجيات على فكرة وجود عداد ذهني في الرأس يمكن ضبطه على أي عدد ثم تتم زيادة هذا العداد وصولاً للنتيجة النهائية، ويختلف عدد المرات التي يزداد بها العداد باختلاف الاستراتيجية (البلوشي، 4,2003).

خامساً: استراتيجيات تنمية مهارات الحس العددي: تعددت الدراسات التي تناولت طرائق تنمية مهارات الحس العددي وفيما يأتي عرض لبعض منها:

1_ استراتيجية (الرسم التخطيطي): وهي عبارة عن أسلوب تعاوني حيث يطلب فيها من الطلبة أن يرسم مخططاً يعبر فيه عما خرج به من النص المقروء.

2_ استراتيجية (فكر _زاوج _شارك): هي عبارة عن أسلوب تعاوني وتعتمد فكرة هذه الاستراتيجية على أن يطرح المعلم مشكلة أو سؤالاً بشكل شفهي أو كتابي ويسمح للطلبة بدقيقة أو أكثر للتفكير في الحل أو الرد بشكل منفرد ثم يعمل الطلبة في أزواج للتشارك بأفكارهم . (Markovits,&Sowder,1994)

3_ استراتيجية (موافق _ وغير موافق): تعتمد فكرة هذه الاستراتيجية على أن يقوم المعلم بعرض مشكلة وحل شفهي أو كتابي لها، ويمكن أن يكون الحل صحيحاً أو خاطئاً، ويطلب من الطلبة تقرير ما إذا كانوا يوافقون أو يختلفون مع هذا الحل وتبرير أفكارهم.

4_ استراتيجية (الكتابة الجماعية): تفعيل التواصل الكتابي لدى الطلبة من خلال مشاركتهم في كتابة أفكارهم وملخصاتهم حول الدرس، ثم يقوم بتجميع الأفكار التي كتبوها، ويعرضها في ملخص وافي يقدمه لهم، ويطلب رأيهم حوله، وهل استوفى ما عرضوه من أفكار في ملخصاتهم المكتوبة .(woditsch,2001,26)

_ إجراءات البحث:

منهج البحث: استخدم الباحث المنهج الوصفي لملاءمته لأغراض هذه الدراسة، وتم استخدام بطاقة الملاحظة لجمع بيانات الدراسة.

مجتمع البحث وعينته: تكون مجتمع البحث الحالي من جميع مدرسي ومدرسات مادة الرياضيات في مرحلة التعليم الأساسي في المدارس الحكومية في مدينة اللاذقية، حيث بلغ عدد المدرسين والمدرسات من واقع السجلات الرسمية لوزارة التربية والتعليم (60) مدرس ومدرسة في المدارس الحكومية بواقع (39) مدرسة و (21) مدرساً.

عينة الدراسة: تم استخدام طريقة العينة العشوائية الطبقية بنسبة (47%) نظراً لملاءمتها لتحقيق هدف الدراسة، حيث بلغ أفراد العينة (28) مدرساً ومدرسة، منها (19) مدرسة و (9) مدرسين في المدارس الحكومية في مدينة اللاذقية. موزعين على (14) مدرسة جميعهم اختصاص الرياضيات وخريجو دبلوم تأهيل تربوي من كلية التربية لأعوام مختلفة.

أداة البحث: هدفَ البحث إلى قياس درجة توافر مهارات الحس العددي لدى مدرسي مادة الرياضيات في مرحلة التعليم الأساسي، لذلك اعتمد البحث الملاحظة المباشرة وسيلة للتحقق من مهارات حل الحس العددي لدى المدرسين، فكان لا بد من أداة قياس يستعين بها الملاحظ في ملاحظته، وبالاطلاع على الأدبيات وجد الباحث أن هناك استمارة خاصة بقياس السمة المطلوبة وهي مهارات الحس العددي (ملحق رقم1)، ولكي تكون الاستمارة مناسبة لمجتمع البحث وعينته تم عرض الاستمارة على خبراء في قسم المناهج وطرائق التدريس في كلية التربية بجامعة تشرين لإبداء آرائهم حول صلاحية الاستمارة لقياس السمة المطلوبة وحول تحديد الدرجة المناسبة لكل مستوى من مستويات توافرها فأصبحت الاستمارة مكونة من أربع مهارات رئيسية وهي على الشكل التالي:

1_ مهارة إدراك معنى الأعداد: وتتكون من (13) مهارات فرعية.

2_ مهارة مرونة التعامل مع العمليات: وتتكون من (10) مهارات فرعية .

3_ مهارة إدراك العلامة العددية المميزة: وتتكون من (3) مهارات فرعية.

4_ مهارة في استراتيجيات الحساب الذهني والتقدير التقريبي: وتتكون من (4) مهارات فرعية.

أما درجة توافرها ومستوياتها فقد حددت أربعة مستويات (كبيرة_ متوسطة_ ضعيفة_ ضعيفة جداً) وتم تحديد المقياس (4_3_2_1) لهذه المستويات على الترتيب. وبذلك تبلغ الدرجة العليا على الاستمارة (80) والدرجة الدنيا (20)، وللتعرف على خصائص بطاقة الملاحظة نفذَ الباحث الإجراءين الآتيين المتعلقين بصدقها.

صدق بطاقة الملاحظة: تم التحقق من الصدق الظاهري لأداة الدراسة، من خلال عرضها على مجموعة من المحكمين والمتخصصين في مجال المناهج وطرق التدريس، وتم الأخذ بآراء وتعليقات المحكمين حيث أضيفت بعض الفقرات وحذف البعض الآخر وعدل البعض، وبذلك خرجت البطاقة في صورتها النهائية كما موضح في الملحق رقم (1).

ثبات بطاقة الملاحظة:

أولاً: حساب بطاقة الملاحظة حسب معادلة هولستي (Holsti): للتأكد من ثبات بطاقة الملاحظة بصورتها النهائية تم ملاحظة عينة استطلاعية من مجتمع الدراسة، بحسب معادلة هولستي (Holsti)الآتية: $R.C = \frac{2M}{N1+N2}$

إذ: R.C معامل الثبات (الاتفاق).

M = عدد المهارات (الفئات) التي يتفق على تقديرها الملاحظين.

N1 = عدد المهارات (الفئات) التي يلاحظها الملاحظ الأول.

N2 = عدد المهارات (الفئات) التي يلاحظها الملاحظ الثاني.

بلغ عدد الفقرات المتفق عليها بين الباحثين (9) فقرات، وبتطبيق المعادلة السابقة، بلغ معامل الثبات الكلي (الاتفاق) (81,7) ويعد هذا الثبات كافياً لأغراض هذه الدراسة.

ثانياً: حساب ثبات بطاقة الملاحظة بالإعادة Test-Retest; للتحقق من الثبات قام الباحث بقياس مدى استقرار الدرجات التي يحصل عليها أفراد العينة بعد فاصل زمني باستخدام أسلوب الإعادة (test-Retest)، وشملت عينة إعادة تطبيق بطاقة الملاحظة (13) وهم العينة الاستطلاعية. وباستخدام معامل ارتباط بيرسون (pearson correlation coefficient) وأظهرت

نتائج معامل ارتباط بيرسون أن فقرات بطاقة الملاحظة تتمتع بمعاملات ارتباط مرتفعة ويمكن الاعتماد عليها في تفسير النتائج الواردة عنها: كما هو موضح بالجدول الآتي:

الجدول رقم (1) معامل ارتباط بيرسون لقياس ثبات بطاقة الملاحظة

البيان	معاملات الارتباط	الإعلان
توافر مهارات الحس العددي	معامل ارتباط بيرسون	.847*
	مستوى الدلالة	.033
	العدد	13

*دال عند مستوى دلالة (a<0.05) ، يبين الجدول أعلاه مصفوفة معاملات الارتباط تبين وجود ارتباط جيد، إذ بلغت نسبة الارتباط (84.7)، وهي دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (a<0.05).

متغيرات البحث: تم تحديد متغيرات الدراسة كما يلي:

1_ الجنس: ذكر وأنثى.

2_ سنوات الخبرة ولها ثلاثة مستويات: أقل من (5) سنوات، ومن (5) سنوات إلى أقل من (10) سنوات، و(10) سنوات فأكثر.

3_ حجم الصف وله مستويان (35) طالب فأقل، أكثر من (35) طالب.

المتغير التابع: درجة توافر مهارات الحس العددي لدى مدرسي مرحلة التعليم الأساسي.

المعالجة الإحصائية: تم استخدام مجموعة من الأساليب الإحصائية المناسبة من خلال برنامج حزمة برمجيات (SPSS) لمعالجة البيانات، (المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والرتب، واختبار t-test-retest، ومعادلة Holisti).

تطبيق الأداة:

لتطبيق الأداة تم الاستعانة بملاحظين اثنين تم تدريبهم على استخدام الاستمارة وذلك من خلال توضيح مجالات الاستمارة وكل مهارة فرعية ومن ثم زيارة عدد من مدرسي مادة الرياضيات في مدارسهم وتقيمهم باستخدامها ومحاولة الوصول إلى تطابق بالتقييم بينهما، وبعد ذلك تم زيارة الملاحظين للمدرسين عينة البحث زيارتين قيموا خلالها المدرسين تقييمين أوجد الباحث وسطهما الحسابي فكان التقييم النهائي.

النتائج وتفسيرها:

أولاً: النتائج المتعلقة بالسؤال الأول والذي ينص على ما درجة توافر مهارات الحس العددي لدى مدرسي مادة الرياضيات في مرحلة التعليم الأساسي.

للإجابة عن السؤال، تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، كما تم تحديد رتبة الفقرة ودرجة توافرا مهارات الحس العددي لدى مدرسي مادة الرياضيات في مرحلة التعليم الأساسي، كما هو مبين في الجدول التالي:

الجدول رقم (2) المتوسطات والانحرافات المعيارية لجميع فقرات درجة توافر مهارات الحس العددي لدى مدرسي مادة الرياضيات في مرحلة التعليم الأساسي.

المهارة الرئيسية	رقم الفقرة	المهارة الفرعية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	درجة التوافر
مهارة إدراك معنى الأعداد	1	يميز التلميذ بين قيمة الرقم والقيمة المنزلية للخانة التي يشغلها.	4.5	0.79	1	مرتفعة
	2	يكتب العدد حتى مئات المليارات بالصيغة العددية.	4.43	0.74	2	مرتفعة
	3	يكتب العدد حتى مئات المليارات بالصيغة اللفظية.	4.25	0.75	3	متوسطة
	4	يقارن بين الأعداد العادية.	4.18	1.09	4	متوسطة
	5	يمثل ثنائيات الأعداد العادية على معلَم مستوٍ.	4.18	1.14	5	متوسطة
	6	يمثل الأعداد بالطرائق المختلفة.	4.11	1.17	6	مرتفعة
	7	يحدد العلاقة بين مجموعات الأعداد المختلفة.	4.04	1.26	7	مرتفعة
	8	يستخدم الأعداد مرجعيات لقياس الأشياء في العالم الحقيقي.	3.93	1.15	8	متوسطة
	9	يقدم وصفاً لأنماط عددية.	3.89	0.92	9	مرتفعة
	10	يميز الخواص المختلفة لمجموعات الأعداد المختلفة.	3.64	0.89	10	مرتفعة
	11	يحول بين وحدات القياس المختلفة.	4.5	0.79	11	مرتفعة
مهارة التعامل مع العمليات	12	يستخدم التلميذ خواص العمليات الحسابية في الحالات المختلفة.	4.43	0.74	12	مرتفعة
	13	يحسب كمية ما بالاعتماد على نسبتها المئوية من كمية ما.	4.25	0.75	13	مرتفعة
	14	يعيد صياغة العمليات الحسابية	4.18	1.09	14	مرتفعة

		بطريقة يسهل إجراؤها.				
	15	يستخدم العلاقة بين العمليات الحسابية لإيجاد ناتج عبارة حسابية.	4.18	1.14	15	مرتفعة
	16	ينمذج المواقف والمشكلات الواقعية بعبارات حسابية.	4.11	1.17	16	متوسطة
	17	يميز الأثر المختلف للعمليات الحسابية في الأعداد.	4.04	1.26	17	مرتفعة
	18	يعيد تمثيل الأعداد بطرائق مختلفة لتسهيل إجراء العمليات الحسابية.	3.93	1.15	18	مرتفعة
	19	يبسط الكسور قبل إجراء العمليات الحسابية.	3.89	0.92	19	مرتفعة
	20	يعيد صياغة المعادلات الحسابية بحيث تبقى صحيحة.	3.64	0.89	20	مرتفعة
	21	يختار العلامة المميزة المناسبة لتسهيل إجراء العمليات الحسابية.	4.5	0.79	21	متوسطة
مهارة استخدام الحساب الذهني والتقديري.	22	يميز التلميذ بين الحساب التقديري والحساب الذهني.	4.43	0.74	22	مرتفعة
	23	يستخدم الاستراتيجيات المختلفة للحساب الذهني.	4.25	0.75	23	مرتفعة
	24	يبتكر استراتيجيات جديدة للقيام بالعمليات الحسابية.	4.18	1.09	24	مرتفعة
	25	يستخدم التقدير في المواقف المختلفة.	4.18	1.14	25	مرتفعة
	26	يصدر الحكم على منطقية ومدى معقولية نتائج العمليات الحسابية.	4.11	1.17	26	مرتفعة
	27	يوظف قواعد التقريب لتقدير نواتج العمليات الحسابية.	4.04	1.26	27	مرتفعة

يظهر الجدول رقم (2) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، حيث تراوحت المتوسطات لها بين (4,50_2.18) بالمقارنة مع المتوسط الحسابي العام البالغ بالمقارنة مع المتوسط الحسابي العام البالغ (3.64). حيث أن أغلب الفقرات جاءت مرتفعة وهذا يدل على أن المدرسين يسعون بشكل

كبير ومستمر إلى توظيف مهارات الحس العددي أثناء شرح المسائل الرياضية، والتي من شأنها أن تحسن وتطور مهارات الطلبة، وتدفعهم إلى المشاركة، والتعبير عن آراءهم، ويرجع ذلك إلى أخذ الدورات والورشات واللقاءات التربوية بين المدرسين والمشرفين التربويين وبين المدرسين أنفسهم.

ثانياً: النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الثاني والذي نصه: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية (a<0.05) في درجة توافر مهارات الحس العددي لدى مدرسي مادة الرياضيات تبعاً لمتغيرات الجنس، وسنوات الخبرة، وحجم الصف؟

أولاً: حسب متغير الجنس:

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج قيمة (T) لمتوسط درجة توافر مهارات الحس العددي لدى مدرسي مادة الرياضيات في مرحلة التعليم الأساسي، حسب الجنس (ذكر، أنثى)، تم استخراج لمتوسط الفئتين وهما فئة الذكور، وفئة الإناث، وكانت النتائج كالتالي:

الجدول رقم (3) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وقيمة (T) لإجابات أفراد عينة الدراسة من الذكور والإناث.

البيان	المجموعة	المتوسط الحسابي	قيمة (T)	مستوى الدلالة
درجة توافر مهارات الحس العددي لدى مدرسي مادة الرياضيات في مرحلة التعليم الأساسي.	الذكور	3.09	2.199	.047
	الإناث	3.90		

تشير النتائج الواردة في الجدول (3) إلى وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين المتوسطين الحسابيين لإجابات أفراد الفئتين وهما فئة الذكور وفئة الإناث في درجة توافر مهارات الحس العددي لدى مدرسي مادة الرياضيات في مرحلة التعليم الأساسي؛ فقد كان مستوى الدلالة أقل من (0.05)، وهي دالة إحصائياً. وكانت الفروق لصالح فئة الإناث لأن متوسطهم الحسابي كان أعلى من المتوسط الحسابي للذكور، ويمكن تفسير ذلك بأن المدرسات يحاولن دائماً الإتقان في العمل الذين يقومون به، ويبذلون جل جهدهم في ابتكار واستحداث آليات جديدة لطرح وعرض المسائل الرياضية، وإيصال الأفكار وطريقة الحل إلى الطلبة بطريقة ميسرة وسهلة، ودفعهم إلى اكتساب مهارات الحس العددي بأساليب جديدة وغير تقليدية أكثر من الذكور، كما تعزى هذه النتيجة إلى سعي الإناث الدؤوب إلى أثبات الذات والتفوق على الأقران، وإيجاد وابتكار سبل وأساليب تجعلها أكثر تميزاً وتفوقاً.

ثانياً: حسب متغير حجم الصف:

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج قيمة (T) لمتوسط درجة توافر مهارات الحس العددي لدى مدرسي مادة الرياضيات في مرحلة التعليم الأساسي، حسب حجم الصف (35) طالباً فأقل، أكثر من (35) طالباً، إذ تم استخراج قيمة (T) لمتوسط الفئتين وكانت النتائج كالتالي:

الجدول رقم (4) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وقيمة (T) لإجابات أفراد عينة الدراسة بحسب حجم الصف.

البيان	المجموعة	المتوسط الحسابي	قيمة (T)	مستوى الدلالة
درجة توافر مهارات الحس العددي لدى مدرسي مادة الرياضيات في مرحلة التعليم الأساسي.	(35) طالباً فأقل	3.49	-.916	.369
	أكثر من (35) طالباً	3.81		

تشير النتائج الواردة في الجدول (4) إلى عدم وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين المتوسطين الحسابيين لإجابات أفراد الفئتين وهما فئة (35) طالباً فأقل وفئة أكثر من (35) طالباً في درجة توافر مهارات الحس العددي لدى مدرسي مادة الرياضيات في مرحلة التعليم الأساسي؛ فقد كان مستوى الدلالة أعلى من (0.05)، وهي غير دالة إحصائياً، ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن عدد الطلاب في الصف ليس له تأثير في درجة توافر مهارات الحس العددي لدى المعلم، حيث أن مهارات الحس العددي تعمل على جذب انتباه جميع الطلبة، على اختلاف مستوياتهم وبناهم المعرفية، ومهما كان عدد الطلبة كبيراً فإن باستطاعة المدرس توظيف مهارات الحس العددي، وتحفيز الطالب على المشاركة والتفاعل معها.

ثالثاً: حسب متغير عدد سنوات الخبرة:

للإجابة عن هذا السؤال تم استخدام تحليل التباين الأحادي (ANOVA) في دراسة درجة توافر مهارات الحس العددي لدى مدرسي مادة الرياضيات في مرحلة التعليم الأساسي والتي تعزى لمتغير عدد سنوات الخبرة، وكانت النتائج كالتالي:

جدول رقم (5) تحليل التباين الأحادي للفروق في درجة توافر مهارات الحس العددي لدى مدرسي مادة الرياضيات في مرحلة التعليم الأساسي تعزى لمتغير عدد سنوات الخبرة.

البيان	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	الإحصائي (ف)	مستوى الدلالة
درجة توافر مهارات الحس العددي لدى مدرسي مادة الرياضيات في مرحلة التعليم الأساسي	بين المجموعات	10.910	2	5.455	13.004	.000
	داخل المجموعات	10.487	25	.419		
	المجموع	21.397	27			

تشير النتائج الواردة في الجدول (5) إلى وجود فرق ذي دلالة إحصائية في درجة توافر مهارات الحس العددي لدى مدرسي مادة الرياضيات والتي تعزى لمتغير عدد سنوات الخبرة، إذ كان مستوى الدلالة أقل من (0.05)، وهي دالة إحصائياً.

ولإيجاد مصدر الفروق تم إجراء اختبار شيفيه للمقارنات البعدية والجدول رقم (7) يبين ذلك:

جدول (6) المقارنات البعدية بطريقة "شيفيه" لدرجة توافر مهارات الحس العددي لدى مدرسي مرحلة التعليم الأساسي تعزى لمتغير عدد سنوات الخبرة.

البيان	الفئات	المتوسط الحسابي	أقل من 5 سنوات	من 5 سنوات إلى أقل من 10 سنوات	10 سنوات فأكثر
درجة توافر مهارات الحس العددي لدى مدرسي مرحلة التعليم الأساسي.	أقل من 5 سنوات	2.72			
	من 5 سنوات إلى أقل من 10 سنوات	3.68	.96250*		
	10 سنوات فأكثر	4.23	1.50625*	.54375	

يظهر الجدول (6) القيم التي تبين التباين والفئات ذات الدلالة الإحصائية إذ تشير الأرقام إلى وجود الفروق بين الفئات المتقاطعة بين فئات عدد سنوات الخبرة جميعها، ولمعرفة لصالح أي فئة ننظر إلى المتوسط الحسابي إذ تكون الفروق لصالح الفئة التي يكون متوسطها الحسابي أعلى وهنا كانت الفروق لصالح فئة (10) سنوات فأكثر، ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن المدرس الذي يمتلك خبرة واسعة وعميقة، لديه مهارات الحس العددي اللازمة والذي يتوافق مع مقدرات واحتياجات الطلبة، كما يعزى السبب في ذلك إلى أن المعلمين الذين يمتلكون خبرة أطول وأكبر يسعون إلى الالتحاق بدورات تدريبية أكثر مما يعزز مقدرتهم على حل المسائل الرياضية.

مقترحات البحث: من خلال نتائج البحث يمكن تقديم المقترحات الآتية:

1_ إجراء بحوث تحدد مهارات الحس العددي، اللازمة لطلبة التعليم الأساسي في المرحلة الأولى، والحلقة الثانية، والتعليم الثانوي.

2_ ضرورة إجراء بحوث تقويم لدليل كتاب المعلم لمقرر الرياضيات في ضوء مهارات الحس العددي، وتضمينها شرحاً مفصلاً حول أهمية هذه المهارات وأساليب تنميتها.

3_ا لاهتمام بمهارات الحس العددي داخل الصف، من خلال فسح الفرصة للطلبة للتعبير عن وجهة نظرهم وحثهم على الكتابة والقراءة المنتظمة، وعلى المعلمين تبني استراتيجيات تشجع على الحوار والمناقشة.

المراجع

المراجع باللغة العربية:

_ إبـراهيم، مجـدي عزيـز. *اسـتراتيجيات فـي تعلـيم الرياضـيات*. ط1،المنصـورة، دار النهضـة المصـرية، 1989.

_ الأمـين، إسـماعيل محمـد. *طـرق تـدريس الرياضـيات نظريـات وتطبيقـات*. ط1، القـاهرة، دار الفكـر، 2001.

_ الإمـام، محمـد (2012) .درجـة تمكـن معلمـي الرياضـيات مـن مهـارات الحـس العـددي (رسـالة ماجستير منشورة). الجامعة الإسلامية، فلسطين.

_ البلوشي، عبد الله (2011) . مناهج تدريس الرياضيات. ط1، عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

_ حاكمـة، نـورا (2018) . فاعليـة برنـامج قـائم علـى نمـوذج شـوارتز فـي تنميـة مهـارات الحـس العـددي لدى تلاميذ الصف السابع (رسالة دكتوراه غير منشورة). جامعة البعث، سوريا.

_ سـعد، ناصـر (2010) .توكيـد الجـودة فـي منـاهج التعلـيم. (د. ط)، الإسـكندرية: دار التعلـيم الجـامعي للطباعة والنشر والتوزيع.

_ قنـديل، أبـراهيم (2000) .منـاهج الرياضـيات وأسـاليب تدريسـها. (د. ط)، الأردن: دار المسـيرة للنشـر والتوزيع.

المراجع باللغة الأجنبية:

-Abdul Hamid, Ibtisam .*following astrategy (think ,marriage ,participate in mathematical teaching anunpublished*. master thesis ,faculty of education, zagazig university.Egypt,2008.

_Al- Ghamidi, Hamda .*Research educational units in the light of thimking skills*. publicational of the Development committee and the kindergarten Department, Educational Supervision De partmentive,2005.

_ Anghileri, *J.Astudy of impact of reform on students, written calculation methods* after *five years.* Oxford review of Education, Vol,32,2006, 280.

_ Baedody, A.J . *Problem solving Reasoning and Communicating.* K-8helping children think mathematically Macmillan Putlishing company ,New York, ,1993, 314.

_ Beethm, M . *Teaching for conceptual change: Using status as a metacogntive too Science Education.* 1998, 343.

_ Brown, R, and Holtzman, C . *Creating and Knowing Mathematics through Language and Experience Educational Studies in Mathematics* . University of California, ,1994, 79-100.

_ Carol A, T& Graham A.J . *Nurturing the cognitive skills of productive thinking.* Fundamental Human, NatureAs,1996, 71.

_ David K, Pugalee, Barbara Bissell, Corey Lock . *The Treatment of Mathematical Communication in Mainstream Algebra Texts,* University of North Carolina,2003, 322.

_ De Bono, E . *Thinking course (3rd Ed) New York: facts on File.* Inc, 1994.

_ Fennel, F& Landis . *Windows of Opportunity Mathematics for Students with Special Needs.* Available at:www.Heuristics.com, ,1994, 122.

_Mustafa, Ahmed.*the effect of cooperative learning style on developing mathematical communication skills among middle school students*,an unpublished master thesis, faculty of Education, Menoufia University,2003.

_Magdadi,farouq and Al-khatib,MrAli. *the extent to which students of higher basic education in Jordon have acquired mathical commication skills*. Damascus university Journal, volume19,No.2,2003.

_ Gersten, Ressell & David, Charld . *Number Sense Rethinking Arithmetic Instruction For Students With Mathematical Disabilties.* University of California,1999, 465.

_ Hartig, D . *Resolution of Soco_ Cognitive Conflict during Mathematical Problem_ Solving In Student Pairs.* Dissertations Abstracts International (DAI, A55(3), 1994, 511.

_Katameya, Nayfa and AL-Zwain AL-Ritaj. *Herging Corte in Curriculum. Depono for printing*. publishing dnd Distribution 2009.

_Hajajah,Abdul karim.*theoretical thinking and strategies,the Egyptian Renaissance*.Cairo,2011.

_ Kinoski, Mary, E . *Supporting Bilingual Learners to communicate mathematically.* University of Nebraska, Lincoln,2010, 223.

_ Lim, Louis and David K . *The Effects of Writing in a Secondary Applied Mathematics Class* .Montana State University of California,2007, 122.

_ Reys, R, and yang, D . *Promoting sense in middle grades Teaching Mathematics in the Middie School.* University of California, Department of economies,1998, 334.

_ Santrok, J.W . *Child development Mc Graw Hill companies.* 1998, 30.

_Sheikh,Abeer. *zuhair.the cognitive style among middle school students,high and low achievement in mathematics,College of Higher studies*. Arab Gulf university,2012.

_ Schwarz, J.C . *Vocabulary and its effects on Mathematics Instruction.* ED 439017, 1999, 29.

_ Swartz, R . *Infusing critical and creative thinking into content instruction.* In: Costa, A. (ED) Developing minds, A Resource Book for Teaching, 2001, 226.

(ملحق1)

بطاقة تقويم مهارات الحس العددي لدى مدرسي مادة الرياضيات

اسم الطالب: **اسم المدرسة:**

عنوان المدرسة:

شهادة المدرس واختصاصه:

المهارة الرئيسية		المهارة الفرعية	ضعيفة	ضعيفة جداً	متوسطة	كبيرة	ملاحظات
مهارة إدراك معنى الأعداد	1	يميز التلميذ بين قيمة الرقم والقيمة المنزلية للخانة التي يشغلها.					
	2	يكتب العدد حتى مئات المليارات بالصيغة العددية.					
	3	يكتب العدد حتى مئات المليارات بالصيغة اللفظية.					
	4	يقارن بين الأعداد العادية.					
	5	يمثل ثنائيات الأعداد العادية على معلَم مستوٍ.					
	6	يمثل الأعداد بالطرائق المختلفة.					
	7	يحدد العلاقة بين مجموعات الأعداد المختلفة.					
	8	يستخدم الأعداد مرجعيات لقياس الأشياء في العالم الحقيقي.					
	9	يقدم وصفاً لأنماط عددية.					
	10	يميز الخواص المختلفة لمجموعات الأعداد المختلفة.					
	11	يحول بين وحدات القياس المختلفة.					
مهارة التعامل مع العمليات	12	يستخدم التلميذ خواص العمليات الحسابية في الحالات المختلفة.					
	13	يحسب كمية بالاعتماد على نسبتها المئوية من كمية ما.					
	14	يعيد صياغة العمليات الحسابية بطريقة يسهل إجراؤها.					
	15	يستخدم العلاقة بين العمليات الحسابية لإيجاد ناتج عبارة حسابية.					
	16	ينمذج المواقف والمشكلات الواقعية بعبارات حسابية.					
	17	يميز الأثر المختلف للعمليات الحسابية في الأعداد.					
	18	يعيد تمثيل الأعداد بطرائق مختلفة لتسهيل إجراء العمليات					

		الحسابية.					
	19	يبسط الكسور قبل إجراء العمليات الحسابية.					
	20	يعيد صياغة المعادلات الحسابية بحيث تبقى صحيحة.					
	21	يختار العلامة المميزة المناسبة لتسهيل إجراء العمليات الحسابية.					
مهارة استخدام الحساب الذهني والتقديري.	22	يميز التلميذ بين الحساب التقديري والحساب الذهني.					
	23	يستخدم الاستراتيجيات المختلفة للحساب الذهني.					
	24	يبتكر استراتيجيات جديدة للقيام بالعمليات الحسابية.					
	25	يستخدم التقدير في المواقف المختلفة.					
	26	يصدر الحكم على منطقية ومدى معقولية نتائج العمليات الحسابية.					
	27	يوظف قواعد التقريب لتقدير نواتج العمليات الحسابية.					

ملحق رقم (2)

أسماء بالسادة المحكمين

م	الاسم	الوظيفة \\ المرتبة العلمية
1	روعة جناد	أستاذ مساعد في طرائق تدريس التربية والفلسفة \\ كلية التربية\\ جامعة تشرين
2	وائل ناصر	أستاذ مساعد في علوم الحاسب\\ كلية العلوم\\ جامعة تشرين
3	رغداء نصور	أستاذ مساعد طرائق تدريس الرياضيات\\ كلية التربية\\ جامعة تشرين
4	راقد شبيب	دكتور في علوم الحاسب\\ كلية العلوم\\ جامعة تشرين
5	وائل ناصر	دكتور في علوم الحاسب\\ كلية العلوم\\ جامعة تشرين
6	وسيم بلال	معيد وطالب دكتوراه في حاسب آلي\\ كلية العلوم\\ جامعة تشرين
7	عبير عمران	مدرسة رياضيات _ سابع وثامن
8	سناء برغل	مدرسة رياضيات _ ثامن وتاسع

المعوقات التي تواجه الموجهين التربويين بمحافظة درعا من وجهة نظرهم وسبل مواجهتها

طالبة الدكتوراه: لينا الصياصنة – كلية التربية – جامعة دمشق

الدكتورة المشرفة: سوزان المقطرن

الملخص

يهدف البحث الحالي التعرف على درجة المعوقات التي تواجه الموجهين التربويين بمحافظة درعا وسبل مواجهتها، وتحديد الاختلاف بين آراء الموجهين التربويين فيما يتعلق بدرجة المعوقات التي تواجههم تبعاً لمتغيرات الجنس، المؤهّل العلميّ، سنوات الخبرة. استخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي، حيث تم إعداد استبانة مؤلفة من(30) بنداً، طبقت على عينة من الموجهين التربويين في محافظة درعا وبلغت(33) موجهاً وموجهةً، أظهرت النتائج أن درجة المعوقات التي تواجه الموجهين التربويين كانت متوسطة بشكل عام، كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تقديرات أفراد عينة البحث فيما يتعلق بدرجة المعوقات التي تواجه الموجهين التربويين تبعاً لمتغيري(الجنس، والمؤهّل العلميّ)، بينما توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تقديرات أفراد عينة البحث تعزى لمتغير سنوات الخبرة.

الكلمات المفتاحية: المعوقات، الموجهين التربويين.

Abstract:

The current research aims to identify the degree of obstacles facing educational counselors in Daraa governorate and ways to confront them, and to identify the difference between educational counselors' views regarding the degree of obstacles they face according to gender, educational qualification, and years of experience. The researcher used the descriptive and analytical method, whereby a questionnaire consisting of (30) items was prepared, which was applied to a sample of educational mentors in Daraa governorate and amounted to (33) Mentors. There are no statistically significant differences between the averages of the estimates of the research sample with regard to the degree of obstacles facing educational counselors according to the two variables (gender and academic qualification), while there are statistically significant differences between the averages of the estimates of the research sample individuals due to the variable years of experience.

Key words: Obstacles, Educational Mentors.

. مقدمة:

تَهدف العملّية التعلّيمية بشكل عام إلى تحقيق النمو الشامل للفرد، وإن ذلك يحتاج إلى تعاون وتضافر عدة جهات مع بعضها للوصول إلى الهدف المنشود وتتمثل هذه الجهات بالتلميذ، والمعلّم، والإدارة المدرسية، والأهل والموجه التربويّ حيث أنّهم يعملون كالفريق الواحد.

ويعد التوجيه التربويّ حقلاً مهماً من حقول العملية التعلّيمية التعلّمية ومن أهم العوامل التي تساعد على نجاح العملّية التربوية، فالهدف الرئيسي من التوجيه التربوي هو التركيز على تحسين أداء المعلّمين وتطوير نموهم المهني.

ونظراً لأن التوجيه التربوي أحد أهم أساليب تطوير العملّية التعلّيمية التعلّمية، فلابد من الثقة والتعاون الصادق بين العاملين للرقي بالعملية التوجيهية إلى الأفضل. ولكي يصبح للتوجيه التربويّ دور أساسي وفاعل في تطوير قدرات المعلّم وإمكاناته، ينبغي تزويد الموجه التربويّ بالمعارف والمهارات التي تمكنه من أداء عمله بكفاءة عالية وعلى الموجه التربوي أن يقوم بمسؤوليات كبيرة وكثيرة، لا يستطيع أيّ موجه القيام بها، إلا إذا كان على درجة جيدة من إدراك وفهم للعملّية التعلّيمية(البابطين،2012، 646).

كما وأنه لكي تتم العملّية التوجيهية بشكل أكثر فعالية لابد من توافر عدد من الشروط ومن أهمها وجود الموجه التربوي الكفء، وأن يتم التخطيط للبرامج التوجيهية التي سيستخدمها الموجه التربويّ(Rahabav,2016, 55) .

ورغم كل الاهتمام الذي يوليه المسؤولون التربويون عن التعليم لمجال التوجيه التربويّ، إلا أن التوجيه التربويّ شأنه شأن باقي المكونات في العملّية التعلّيمية يواجه معوقات قد تقف حائلاً في تحقيق ما يرمي إليه، كما أن هذه المعوقات تؤثر على أداء الموجه التربويّ وأداء المعلّم وتتفاوت درجة تأثيرها حسب نوع ومدى وجودها في البيئة التعلّيمية التعلّمية.

ونظراً لما سبق كان لابد من القيام بهذه الدّراسة لتعرف المعوقات التي تواجه الموجه التربويّ في مدارس التعليم الأساسي، لأن دراسة ومعرفة هذه المعوقات هي الخطوة الأولى والأساسية لمنح متخذ القرار القوة والدافع في إحداث التغيير والتطوير في العملّية التوجيهية.

مشكلة البحث:

يسعى التوجيه التربويّ من خلال أدواره ومهامه إلى تحسين نوعية التعلّم والتعلّيم، إلى جانب كونه صلة الوصل بين المدرسة والأجهزة الإدارية الأخرى في مديريات ووزارة التربية.

وقد أشار الغامدي وآخرون(2019) إلى أن نجاح المؤسسة التعلّيمية يعتمد على قدرة تفعيل إدارتها وقدّرتها على توجيه عملياتها كافة نحو الأهداف المنشودة، كما أن التّوجهات الحديثة والمرتكزات الأساسية لتطوير فعاليتها يتطلب قائداً ناجحاً، فاعلاً لديه المهارات والكفايات المعرفية والأدائية اللازمة لتفعيل متطلبات دوره، فالقائد بحكم مكانته يتوقع منه تقديم خدمة عالية لمؤسسته. ويعد الموجه التربويّ القائد الأعلى في العملّية التعلّيمية لكونه المسؤول عن تسيير الموقف التعليمي التعلميّ وتوجيه المعلّمين، كما أنه يمثل صلة الوصل بين السلطات التربوية والمعلّم والتلميذ، فهو يمثل الإدارة على ساحة العمل الميداني، ويحرص على تطبيق كل ما تم وضعه من أهداف وسياسات ومناهج(مصلح،2011، 3).

ورغم كل المحاولات لتطوير العملّية التوجيهية والارتقاء بمستوى أداء الموجهين من خلال تكثيف الدورات التدريبية لهم، إلا أنّهم يواجهون الكثير من المعوقات التي قد تحد من مستوى فعالية عملهم وهذا يؤثر بدوره على العملية التعلّيمية ككل. وهذا ما نوه إليه وزير التربية هزوان

الوز ـ خلال الندوة العلمية حول التوجيه التربوي في سورية ـ حيث تناولت الندوة العلمية حول مفهوم الإشراف التربوي وتطوره التاريخي ومعوقاته في الجمهورية العربية السورية المنعقدة بتاريخ(2014/4/22م) أبرز معوقات التوجيه التربويّ وضرورة معالجتها من خلال إضافة آليات الانتقال من التوجيه التربويّ إلى الإشراف التربويّ الحديث ومستلزماته.

http:// www.Syriaisher.com./ar/artic.

كما أن هناك عدد من الدّراسات التي تناولت موضوع المعوقات التي تقف عائقاً أمام الموجهين التربويين وتحد من فاعلية العملية التوجيهية كدراسة(العمري،2018)في سورية والتي أظهرت نتائجها أن درجة معوقات التوجيه التربوي متوسطة على جميع المجالات، ودراسة(الغامدي وآخرون،2019)والتي أظهرت نتائجها أن درجة توفر المعوقات التي تواجه المشرفين من وجهة نظرهم كانت عالية ومنها كثرة الأعباء والأعمال الإدارية، قلة الحوافز والمكافآت التي يحصل عليها المشرف، ودراسة(صالح،2015) التي أظهرت نتائجها أن هناك عدة معوقات تواجه المشرف منها ما يتعلق بالمعلمين والإدارة المدرسية والمنهج والمشرف والنظام التعليمي،ودراسة تشارلز كيامباجون(CHARLES KIAMBA JOHN,2010) وكان من نتائجها أن المدارس تعاني من نقص حاد في عدد المشرفين التربويين، وأن الدورات التدريبية المقدمة للمشرفين التربويين غير كافية وأيضاً نقص في الوسائل التعليمية.

وتأكيداً للنتائج السابقة قامت الباحثة بإجراء دراسة استطلاعية على عينة من الموجهين التربويين وكان عدد أفراد العينة(8)موجهاً واستخدمت لهذه الدّراسة استبانة مغلقة حول(درجة المعوقات التي تواجه الموجهين التربويين بمحافظة درعا وسبل مواجهتها) وأظهرت النتائج أن درجة المعوقات التي تواجه الموجهين التربويين كانت متوسطة بشكل عام(حيث بلغت نسبة الذين أجابوا نعم 60%) الملحق رقم2"يبين ذلك". وبناءً على ما سبق كان لابد من إجراء البحث الحالي للتعرف على درجة المعوقات التي تواجه الموجه التربوي ووضع حلول مناسبة

لها، وبالتالي تتلخص مشكلة البحث الحالي بالإجابة عن السؤال الآتي: ما درجة المعوقات التي تواجه الموجهين التربويين بمحافظة درعا من وجهة نظرهم وسبل مواجهتها؟

2.أسئلة البحث: يحاول البحث الحالي الإجابة عن الأسئلة الآتية:

1. ما المعوقات التي تواجه الموجهين التربويين بمحافظة درعا من وجهة نظرهم وسبل مواجهتها؟

2. ما أثر متغيرات كل من(الجنس، المؤهل العلمي، سنوات الخبرة) على آراء أفراد عينة البحث حول درجة المعوقات التي تواجه الموجهين التربويين بمحافظة درعا؟

3.أهمية البحث: تنبع أهمية البحث الحالي من النقاط التالية:

. أنه يكشف عن معوقات العمل التوجيهي ميدانياً ليتسنى للمسؤولين اتخاذ القرارات التربوية لحلها.

. إن معوقات التوجيه التربوي في مدارس التعليم الأساسي في محافظة درعا لم تدرس من قبل أحد على حد علم الباحثة.

. يتوقع أن يصل البحث إلى نتائج علمية يستفاد منها في تحسين الواقع التوجيهي وتطويره.

. قد يمهد الطريق لإجراء عدد من الأبحاث والدّراسات المشابهة له في مرحلة التعليم الثانوي.

4.أهداف البحث: يهدف البحث الحالي إلى:

1. تعرف المعوقات ودرجتها التي تواجه الموجهين التربويين بمحافظة درعا من وجهة نظرهم.

2. تعرف أثر متغيرات كل من(الجنس، المؤهل العلمي، سنوات الخبرة) على آراء أفراد عينة البحث حول درجة المعوقات التي تواجه الموجهين التربويين بمحافظة درعا.

3. تقديم بعض المقترحات التي من شأنها أن تساعد في التغلب على المعوقات التي تواجه الموجهين التربويين.

5.متغيرات البحث:

أ. المتغيرات المستقلة وهي: الجنس، المؤهل العلمي، سنوات الخبرة.

ب. المتغيرات التابعة وهي: تقديرات الموجهون التربويون حول درجة المعوقات التي تواجههم.

6.فرضيات البحث:

1. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تقديرات أفراد عينة البحث حول درجة المعوقات التي تواجه الموجهين التربويين تعزى لمتغير الجنس.

2. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تقديرات أفراد عينة البحث حول درجة المعوقات التي تواجه الموجهين التربويين تعزى لمتغير المؤهل العلمي.

3. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تقديرات أفراد عينة البحث حول درجة المعوقات التي تواجه الموجهين التربويين تعزى لمتغير سنوات الخبرة.

7.حدود البحث:

.الحدود البشرية والمكانية: شملت الحدود البشرية على كل الموجهين التربويين في محافظة درعا.

.الحدود الزمانية: تم تطبيق البحث خلال الفصل الأول من العام الدراسي 2021/2020م.

.الحدود الموضوعية: تمحورت حول تقديرات أفراد عينة البحث حول درجة المعوقات(الإدارية والفنية، والمادية) التي تواجه الموجهين التربويين في محافظة درعا وسبل مواجهتها.

8.مصطلحات الدراسة وتعريفاتها الإجرائية:

.**المعوقات:** هي مجموعة الصعوبات والقضايا التي تواجه عمليات التوجيه التربويّ والتي يمكنها التأثير على مستوى أداء الموجهين التربويين، وبالتالي التأثير على مستوى المخرجات التعليمية(الغامدي وآخرون،2019، 20). **وتعرف إجرائياً:** بأنها الصعوبات التي تحد من فاعلية عمل الموجه التربوي والتي تتمثل(بصعوبات خاصة بالموجه نفسه، وصعوبات خاصة بالمعلم، وأخرى خاصة بالعملية التوجيهية ذاتها)، مقاسة بالدرجة التي يحصل عليها الموجهين التربويين على فقرات الاستبانة الخاصة بالمعوقات.

.**الموجه التربويّ:** هو الشخص الذي يقوم بعملية الإشراف على عدد من المعلمين في التعليم الأساسي الحلقة الأولى تربوياً، والإشراف على عدد من المدارس تربوياً وإدارياً(زيدان،2015، 6). **ويعرف إجرائياً:** بأنه الشخص الذي يُكلف من قبل وزارة التربية من أجل متابعة عمل المعلمين في مرحلة التعليم الأساسي وتحسين أدائهم وتوجيههم أثناء الزيارة التوجيهية.

9. بعض الدّراسات السابقة:

حيثُ تمّ الاطلاع على عدد من الدراسات السابقة العربية منها والأجنبية ذات العلاقة بالدراسة الحالية وتم عرضها بشكل تسلسلي من الأقدم إلى الأحدث أجنبياً وعربياً:

1.دراسة اللخاوي(2010) في غزة: بعنوان "معوقات الاشراف التربوي في المرحلة الابتدائية في مدارس وكالة الغوث الدولية وسبل التغلب عليها".

هدفت الدراسة إلى تعرف معوقات الاشراف التربوي في المرحلة الابتدائية في مدارس وكالة الغوث الدولية، والوقوف على أثر كل من المنطقة التعليمية وعدد سنوات الخبرة والجنس من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة والبالغ عددهم(50) مشرفاً ومشرفةً أي بنسبة(83.3%) من مجتمع الدراسة الأصلي وهم المشرفون في المرحلة الابتدائية والبالغ عددهم(60)مشرفاً ومشرفةً. واستخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، وصمم استبانة كأداة للدّراسة مكونة من(49) فقرة، موزعة على أربعة مجالات: معوقات تتعلق بالنمو المهني للمشرفين، ومعوقات

تتعلق بالمعلمين، ومعوقات تتعلق بالإدارة التربوية، ومعوقات تتعلق بالتواصل والعلاقات الانسانية، وتوصلت الدراسة إلى أن مجال المعوقات التي تتعلق بالإدارة التربوية جاء بالمرتبة الأولى وبدرجة كبيرة(75.8%)، وجاء مجال المعوقات التي تتعلق بالمعلمين بالمرتبة الثانية وبدرجة كبيرة(74.2%)، وقد جاء بالمرتبة الثالثة مجال المعوقات التي تتعلق بالنمو المهني للمشرفين وبدرجة(73%)، وجاء بالمرتبة الرابعة مجال المعوقات التي تتعلق بالتواصل والعلاقات الانسانية وبدرجة(66.2%) وهي متوسطة، كما توصلت الدّراسة إلى عدم وجود فروق دالة احصائياً بين متوسطات درجات تقدير مشرفي المرحلة الابتدائية تجاه المعوقات الاشرافية تعزى لمتغير عدد سنوات الخبرة، المنطقة التعليمية، الجنس.

2.دراسة تشارلز كيامباجون(CHARLES KIAMBA JOHN,2010): بعنوان "معوقات الاشراف التربوي في المدارس الابتدائية العامة في مقاطعة وست كينيا".

"**Obstacles to Educational Supervision in Public Primary Schools in West Kenya County**".

هدفت الدّراسة إلى تحديد العقبات التي تعترض الاشراف التعليمي الفعال، والتي يواجهها المعلمون. وقد تم اختيار العينة من المديرين والمعلمين وكان عددهم(64) مديراً و(512) معلماً من معلمي مدارس التعليم الأساسي. اعتمدت الدّراسة على المنهج الوصفيّ، واستخدمت الاستبانة أداة للدّراسة لجمع البيانات. وتوصلت الدّراسة إلى نتائج ومن أهمها: أن المدارس تعاني من نقص حاد في عدد المشرفين التربويين، وأن الدورات التدريبية المقدمة للمشرفين التربويين غير كافية وأيضاً نقص في الوسائل التعليمية.

3.دراسة يونال(Unal,2011)في تركيا: بعنوان "المعوقات الحالية في عملية الاشراف التربوي من وجهة نظر مديري المدارس".

"**The current problems in the educational supervision process from the viewpoint of school principals**".

هدفت الدراسة إلى الكشف عن مشاكل المديرين في عملية الإشراف في تركيا من خلال آراء المديرين في المدارس الابتدائية والثانوية. كانت عينة الدراسة مجموعة من المدراء، حيث تم مقابلة(6)مدراء ابتدائيين و(4)مدراء في المدارس الثانوية من كل من مقاطعات أديامان وسيواس في تركيا، وبالتالي تمت مقابلة ما مجموعه 20 مديرًا. تم استخدام تقنية التحليل الوصفي لتحليل البيانات. وذكر مديرو المدارس أن الإشراف ركز بشكل عام في الإشراف على الحالة الهيكلية والوثائق وأضافوا أنه لا يوجد إشراف معمق فيما يتعلق بعملية الإشراف، ويجب أن يتم ذلك باستخدام نهج يتضمن أنشطة طويلة الأجل ومفصلة وقائمة على المشاكل الحالية في العملية الإشرافية. كما أظهرت النتائج وجود فروق دالة احصائياً تعزى لمتغير الجنس وسنوات الخبرة.

4.دراسة حامد(2012) في سورية: بعنوان "تصور مقترح لتطوير واقع أساليب التوجيه التربوي في الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في ضوء الاتجاهات الحديثة".

هدفت الدراسة إلى التعرف على واقع تطبيق أساليب التوجيه التربوي في الحلقة الأولى من التعليم الأساسي من وجهة نظر الموجهين والمعلمين، ووضع تصور مقترح لتطوير واقع أساليب التوجيه التربوي. استخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وكانت أداتها الاستبانة. تألفت عينة الدراسة من(32) موجهاً وموجهةً، و(340) معلماً ومعلمةً. وأهم ما توصلت إليه نتائج الدراسة: عدم ممارسة الموجه التربوي لأساليب التوجيه الحديثة(المشاغل التربوية، التعليم المصغر، المؤتمرات التربوية)، وجود فروق دالة إحصائياً بين اجابات المعلمين والموجهين تعزى لمتغير الجنس، كما توجد فروق بين إجابات الموجهين تعزى لمتغير المؤهل العلمي، بينما لا توجد فروق دالة إحصائياً بين إجابات الموجهين تعزى لمتغير الخبرة.

5.دراسة بداح وآخرون(2013) في الأردن: بعنوان "الصعوبات التي تواجه عمليات الاشراف التربوي في المدارس الحكومية في محافظة جرش".

تهدف هذه الدراسة التعرف على الصعوبات التي تواجه عمليات الإشراف التربوي في المدارس الحكومية التابعة لمديرية التربية والتعليم في محافظة جرش، وتمثل مجتمع الدراسة من جميع مديري المدارس. حيث بلغ حجم العينة(143) مديراً ومديرةً. ولتحقيق أهداف هذه الدراسة تم عمل استبانة للتعرف على الصعوبات التي تواجه عمليات الإشراف وتكونت من(41) مادة وزعت على ثلاثة مجالات: إدارية وفنية ومالية. تم التحقق من صحة وموثوقية الاستبيان. أظهرت النتائج درجة متوسطة من الصعوبة تواجه عمليات الإشراف التربوي. احتل مجال الصعوبات المالية المرتبة الأولى بدرجة عالية، وجاءت الصعوبات الفنية في المرتبة الثانية بدرجة متوسطة، وأخيرًا جاء مجال الصعوبات الإدارية في المرتبة الأخيرة بدرجة متوسطة. أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى إلى متغير الجنس، بينما هناك فروق ذات دلالة تعزى إلى سنوات الخبرة لصالح المديرين ذوي الخبرة(أكثر من10سنوات). في ضوء هذه النتائج، يوصي الباحثون(1) ببدء الحوافز المالية والمهنية للمشرفين المتميزين،(2) بدء الدورات وورش العمل؛ و(3) تنشيط التواصل الإلكتروني بين المشرفين ومديري المدارس.

6.دراسة موزولا و امفيل(Moswela&Mphale,2015) في أفريقيا: بعنوان "أهم معوقات تفعيل نمط الإشراف العيادي بمدارس بيتسوانا الابتدائية".

"The most important obstacles to activating the clinical supervision pattern in Botswana Primary Schools".

هدفت الدراسة إلى استكشاف معوقات تفعيل نمط الإشراف الحديث(العيادي)، واعتمدت الدراسة المنهج الوصفي لجمع البيانات، وتألفت عينة الدراسة من مجموعة من معلمي مدارس

بتسوانا، وكشفت نتائج الدراسة عن أهم ثلاثة معوقات تتعلق بتفعيل نموذج الإشراف العيادي بمدارس بيتسوانا الابتدائية تمثلت بأحجام الفصول الكبيرة، وتنفيذ إدارة نظام الأداء في المدارس، وكبار المعلمين الذين تم اختيارهم لقدم ممارستهم وخبرتهم بالتعليم.

7.دراسة صالح(2015) في السودان: بعنوان "معوقات الاشراف التربويّ تجاه العملية التعليمية في المرحلة الثانوية _دراسة حالة محلية أمدرمان_ ولاية الخرطوم".

هدفت الدّراسة تعرف المعوقات التي تواجه المشرف التربويّ وتحد من فاعليته تجاه العملية التعليمية بالمرحلة الثانوية وكذلك الوقوف على أنواع المعوقات التي تواجه المشرف التربوي. اتبعت الباحثة المنهج الوصفي، وتكون مجتمع الدّراسة من جميع المشرفين والمشرفات في المرحلة الثانوية، وبلغ عددهم(47) مشرفاً ومشرفةً، وتمثلت أداة الدراسة في الاستبانة، واستخدمت الباحثة عدة أساليب احصائية للتحليل بمعالجة البيانات. وتوصلت الدّراسة إلى نتائج من أهمها: أن هناك عدة معوقات تواجه المشرف منها ما يتعلق بالمعلمين والإدارة المدرسية والمنهج والمشرف والنظام التعليمي. كما بينت النتائج أن الأساليب الفعالة كما يدركها المشرف التربويّ تتمثل في عمليتي التعليم والتعلم(أي من خلال ممارسة الموجه التربوي للعملية التوجيهية أثناء تسيير الموقف التعليمي التعلمي)، وعقد لقاءات مع المعلمين بعد الدروس، تحديث الخطة العلاجية(أي تجديد الحلول التي يتم وضعها للمشكلات التي تواجه العملية التعليمية) بالتشاور مع المعلمين. كما بينت النتائج الكيفية التي يمكن بها للمشرف التربويّ أن يعالج المعوقات التي تواجهه باتباع عدد من الأساليب الاشرافية ومنها التصحيحي والبنائي والإبداعي، والاهتمام بالنشاط المدرسي والعمل على إدخال الأساليب الحديثة في العمل الإشرافي.

8.دراسة ايليو شيبيشي(Elio Shibich,2016) في أثيوبيا: بعنوان "الممارسات والمشكلات المتعلقة بالإشراف التربوي".

"**Practices and problems related to educational supervision**"

كان الغرض من الدّراسة هو تحديد المشاكل الرئيسية التي تؤثر على ممارسات الإشراف في دولة أثيوبيا. تم اختيار عينة من جميع المشرفين والمعلمين الموجودين في المدارس الثانوية. تم استخدام المنهج الوصفي التحليلي. وتم استخدام الاستبيان والمقابلة والملاحظة باعتبارها أدوات لجمع البيانات. تم إجراء الاختبار المسبق للاستبيان قبل أن يتم إجراؤه في المعتاد. وكان من أهم نتائج الدراسة وجود بعض المشكلات التي يعاني منها المشرفون التربويون مثل أنهم لا يمتلكون مهارات إشرافية كافية لاستخدامها مع المعلمين، ونقص الميزانية، وعدم كفاية المعرفة بشأن الإشراف، ونقص التنسيق وعبء العمل على المشرفين التربويين ونتيجة لذلك فشل المعلمون في تحقيق الهدف التعليمي. بناء على النتائج والاستنتاجات. كما وتم تقديم توصيات للتخفيف من المشاكل القائمة. وفقًا لذلك، كتعزيز الدورات التدريبية للمشرفين التربويين، دعم المشرفين فيما يتعلق بمهام عملهم، لتطوير الإجراءات الإشرافية المناسبة، توفير ميزانية خاصة وكافية للمشرفين التربويين، توفير البيئة المناسبة ليقوموا بأعمالهم على أكمل وجه.

9.دراسة العجمي(2017) في الكويت: بعنوان "التحديات التي تعوق توظيف الأساليب الإشرافية الحديثة في دولة الكويت".

هدفت الدراسة إلى تعرف المشكلات التي تعاني منها المنظومة الإشرافية في البيئات المدرسية الكويتية، حيث تم استخدام المنهج الوصفي، وتم تصميم استبانة لجمع المعلومات. كانت عينة الدراسة مجموعة من المشرفين التربويين والمعلمين. وكان من أهم نتائج الدراسة: تدني مستوى المعارف والخبرات الخاصة لدى القائمين على العملية الإشرافية، ضعف التنسيق والتعاون المشترك ما بين المشرفين والمعلمين.

10.دراسة العمري(2018) في سورية: بعنوان "معوقات التوجيه التربوي في محافظة الحسكة من وجهة نظر الموجهين التربويين أنفسهم".

هدفت الدراسة إلى تعرف المعوقات التي تواجه التوجيه التربوي في محافظة الحسكة، وتكون مجتمع الدراسة من(65) موجهاً وموجهةً، وتمثلت أداة الدراسة باستبانة مكونة من(41) بنداً شملت ثلاث مجالات(الإداري، التعليمي، المادي)، وأظهرت النتائج أن درجة معوقات التوجيه التربوي متوسطة على جميع المجالات، كما بينت النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات إجابات أفراد العينة تعزى لمتغير الجنس والمؤهل العلمي وسنوات الخبرة.

11.دراسة الحربي(2018) بمحافظتي الرس والعلا: بعنوان "المعوقات التي تواجه الاشراف التربوي من وجهة نظر المشرفين التربويين في مديريتي التعليم بمحافظتي الرس والعلا(في السعودية)".

تهدف الدّراسة إلى تعرف المعوقات التي تواجه الاشراف التربوي من وجهة نظر المشرفين التربويين في مديريتي التعليم بمحافظتي الرس والعلا وتحديد الاختلافات في منظور المشرفين التربويين وفقاً لمتغير(مديرية التعليم)، وتم استخدام المنهج الوصفي المسحي، وتم استخدام الاستبانة كأداة للدراسة تكونت من35 فقرة موزعة على أربعة مجالات، وتم توزيعها على مجتمع الدراسة الذي يتكون من(70)مشرفاً، ولقد خلصت الدراسة إلى أن معوقات الاشراف التربوي من وجهة نظر المشرفين التربويين كانت متوسطة، كما توصلت إلى أنه لا توجد فروق ذات دلالة احصائية في تأثير متغير مديرية التربية والتعليم في جميع مجالات الدراسة، وقدمت الدراسة بعض المقترحات وكانت كالتالي: مراجعة خطط ومجالات الاشراف التربوي من قبل وزارة التربية وتعديلها بطريقة تحقق التسهيلات والكفاءات، زيادة فاعلية الاشراف التربوي في جميع مجالاته.

12.دراسة الغامدي وآخرون(2019) في السعودية: بعنوان "المعوقات التي تواجه المشرفين التربويين بمنطقة الباحة التعليمية من وجهة نظرهم وسبل مواجهتها".

هدفت الدّراسة إلى تعرف واقع المعوقات التي تواجه المشرفين التربويين بمنطقة الباحة التعليمية من وجهة نظرهم، وتحديد الفروق ذات الدلالة الاحصائية في آراء أفراد عينة الدراسة حول واقع المعوقات والتي تعزى لمتغيرات(المؤهل العلمي، التخصص، عدد سنوات الخبرة، النصاب الاشرافي)، وتم استخدام المنهج الوصفي المسحي، وتمثل مجتمع الدراسة في جميع المشرفين والبالغ عددهم(182) مشرفاً، وتم اختيار العينة بطريقة المعاينة العشوائية البسيطة، حيث بلغ حجمها(102)مشرفاً تربوياً، وتم استخدام الاستبانة أداة للدراسة، وقد تكونت من(18) فقرة، وتوصلت الدراسة إلى نتائج ومن أهمها: أن درجة توفر المعوقات التي تواجه المشرفين التربويين من وجهة نظرهم كانت عالية، بمتوسط حسابي(3.66) وانحراف معياري(0.59)، وكان من أهم المعوقات كثرة الأعباء والأعمال الإدارية التي يكلف بها المشرف التربويّ، ارتفاع النصاب الاشرافي للمشرفين التربويين، قلة الميزانيات اللازمة لتنفيذ المشرف للأنشطة التربوية المختلفة، قلة الحوافز والمكافآت التي يحصل عليها المشرف التربوي، إضافةً إلى قلة الصلاحيات الممنوحة للمشرف التربوي مقابل المهام العديدة المكلف بها، كما توصلت الدراسة إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات أفراد العينة حول واقع المعوقات التي تواجه المشرفين التربويين تعزى لمتغيرات المؤهل العلمي، والتخصص، وعدد سنوات الخبرة، والنصاب الاشرافي.

.التعليق على الدّراسات السابقة:

. من خلال عرض الدراسات والبحوث التي استهدفت موضوع المعوقات التي تواجه الموجهين التربويين تبين أن الدراسة الحالية تتفق مع دراسة كل من(اللخاوي،2010) و(صالح،2015) و(العجمي،2017) و(الحربي،2018) و(الغامدي،2019) ودراسة

تشارلز(Charles,201) ودراسة موزولا و امفيل(Moswela&Mphale,2015)ودراسة ايلو شيبسي(ElioShibich,2016) من حيث استخدامها المنهج الوصفي التحليلي.

. كما وتتفق مع دراسة كل من(الغامدي وآخرون،2019) و(الحربي،2018) و(صالح،2015) و(اللخاوي،2010) و(العمري،2018) من حيث اعتمادها على آراء المشرفين عينة للدراسة، بينما اختلفت عن دراسة كل من تشارلز(Tcharles,2010) التي اعتمدت على آراء المديرين والمعلمين، ويونال(Unal,2011) التي اعتمدت على آراء المديرين فقط، ودراسة كل من إيلو شيبشي(Elio Shibich,2016) و(العجمي،2017) و(حامد،2012)اللتي اعتمدت على آراء المشرفين والمعلمين. كما وتتفق الدّراسة الحالية مع جميع الدّراسات السابقة من حيث اعتمادها على الاستبانة كأداة للدّراسة ما عدا دراسة يونال(Unal,2011) التي اعتمدت على استخدام المقابلة كأداة للدراسة، ودراسة إيلو شيبشي(Elio Shibich,2016) التي استخدمت الاستبيان والمقابلة والملاحظة كأداة لجمع البيانات.

. تميزت الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة من حيث تحديدها مدارس الحلقة الأولى من التعليم الاساسي حدوداً مكانية.

10.الإطار النظري:

. مفهوم التوجيه التربوي:

يُعد التوجيه التربويّ عملية منظمة هادفة يقدمها الموجه التربويّ للمعلّمين الذين يشرف عليهم وذلك بهدف ارشادهم وتوجيههم وتعزيز تقدمهم، ولقد تطور مفهوم التوجيه التربويّ في السنوات الأخيرة وتعددت وجهات النظر حوله فإن هناك وجهات نظر مختلفة حول مفهومه ونجد منها: فقد عرفه الزهراني وآخرون(2016) بأنّه: "العملية القيادية والمنظمة والمستدامة

التي تسعى إلى تحسين العملية التربوية بجميع عناصرها من أجل تحقيق أهداف وغايات سياسة التعليم والتعلم(الزهراني وآخرون،2016، 568).

وعرفته هسمانجلو وهسمانجلو(Hismanoglu &Hismanoglu) بأنه: "نشاط يوجه لخدمة المعلمين ومساعدتهم في حل ما يعترضهم من معوقات للقيام بواجباتهم، كما انه يعتمد على دراسة الوضع الراهن، ويهدف إلى خدمة جميع العاملين في مجال التربية، لانطلاق قدراتهم ورفع مستواهم الشخصي والمهني (Hismanoglu &Hismanoglu,2010, 50).

كما وعرفته السعايدة وآخرون(2012) بأنه: "عملية تهدف إلى تحسين عملية التعلم والتعليم وتطويرها بكامل جوانبها إلى جانب دعم المعلم وتنمية مهاراته ليتمكن من التدريس على أحسن وجه وبشكل يعمل على تحسين تحصيل الطلاب وتحقيق الأهداف الخاصة والعامة للمدرسة وينعكس إيجابياً على كافة عناصر العملية التعليمية(السعايدة وآخرون،2012، 243).

. المعوقات التي تواجه الموجهين التربويين بمدارس التعليم الأساسي:

إن التوجيه التربوي كغيره من المهن والأعمال يواجه مشكلات متنوعة ومتفاوتة من البساطة إلى التعقيد، وهي تعيق الموجه التربوي من القيام بمهامه على أكمل وجه. لذلك لابد من التعرف على هذه المعوقات والعمل على وضع حلول مناسبة لها.

حيث ذكرت(سنقر) أن أبرز المعوقات التي تعيق عمل الموجه التربوي في مدارس التعليم الأساسي في سورية هي كالتالي:

1.معوقات خاصة بالتوجيه التربوي:

. ضعف فاعلية التخطيط لبرامج التوجيه التربوي.

. قلة الاجهزة والوسائل التعليمية اللازمة للموجه التربوي لأداء دوره المطلوب.

. ضعف التنسيق بين الموجهين التربويين.

. كثرة نصاب الموجه التربوي الواحد من المعلمين الذين يشرف عليهم.

2.معوقات خاصة بالموجه التربوي:

. كثرة الأعباء الملقاة على عاتق الموجه التربويّ.

. ضعف إعداد الموجهين التربويين وتأهيلهم.

. قلة الخبرة والكفاءة لدى بعض الموجهين التربويين.

3.معوقات خاصة بالمعلم:

. كثرة الاعباء الملقاة على عاتق المعلم.

. عدم كفاية الدورات التدريبية الهادفة إلى زيادة الإنتاجية لدى المعلمين.

. ضعف الرغبة في مهنة التعليم لدى البعض.

. شعور المعلم بالخوف والقلق عند زيارة الموجه التربوي.

. تهاون بعض المعلمين في تنفيذ التوجيهات(سنقر،2008، 474_475).

أما على المستوى العربي فقد ذكر(الشهري،2014) بعض العراقيل التي تضعف عمل الموجه وكانت كالتالي:

1.زيادة النصاب المقرر للموجه التربوي من المدارس والمعلمين.

2.عدم وجود أي صلاحيات للموجه التربويّ يضعف من دوره المنوط به وأثره على الميدان.

3.كثرة الاعباء والتكاليف الإدارية التي تستهلك أكثر وقت الموجه وتطغى أحياناً على مهمته الأساسية.

وذكر صالح(2015) أن هناك معوقات تتعلق بالإدارة المدرسية: وتتمثل بوضع المدير خطته دون إشراك الموجه التربوي معه، كثرة عدد الفصول الدّراسية يعيق العمل الإداري، إضافةً إلى قلة امكانات المدارس من ناحية التجهيزات التي يحتاج إليها المعلّمين في دروسهم(صالح،2015، 70) .

ومن وجهة نظري أرى أن المعوقات المتعلقة بالإدارة المدرسية أكثرها خطورة على العمليّة التعلّيمية التعلمية، كون المدرسة هي اللبنة الأولى التي ينشأ فيها التلميذ، كما أنّها المكان الذي يلتقي فيه جميع عناصر العملية التعليمية التعلمية(المدير،الموجه التربوي، المعلم، التلميذ،.....).

11.الإطار العملي:

أ.منهج البحث: تم الاعتماد على المنهج الوصفي التحليليّ لكونه المنهج الأكثر ملائمةً لطبيعة الدّراسة، والذي يقوم على وصف الظاهرة المدروسة من حيث طبيعتها، ودرجة وجودها في بيئة معينة، وتهتم بدراسة آراء فئة معينة في قضية محددة، ومن ثم تحليلها، ويستفاد منها على نحو أساس في دراسات تربوية لها علاقة بالمجال التعلّيمي عن طريق استبيان أو مقابلة أو ملاحظة(الضامن،2007، 134).

ب.مجتمع البحث وعينته: شمل مجتمع البحث الموجهين التربويين في محافظة درعا، حيث بلغ حجم المجتمع الأصلي للبحث(45) موجهاً وموجهةً تربويةً، حسب إحصائيات مديرية التربية لعام 2020/2019م.

.العينة الأصلية: تكونت عينة البحث الأصلية من جميع أفراد المجتمع الأصلي من الموجهين التربويين وذلك نظراً لصغر حجم المجتمع الأصلي، حيث بلغت(33)موجهاً وموجهةً وذلك بعد استبعاد أفراد العينة الاستطلاعية.

المجموع	الجنس		المؤهل العلمي			عدد سنوات الخبرة		
	ذكور	إناث	أهلية تعليم ابتدائي	إجازة جامعية	دراسات عليا	أقل من 5سنوات	من 5حتى 10سنوات	أكثر من10 سنوات
	14	19	11	14	8	7	12	14
33			33			33		

ج.أداة البحث:

. مصادر إعداد الأداة: تم إعداد الأداة بعد الإطلاع على الأدبيات النظرية والدراسات السابقة ذات الصلة بالموضوع، والإطلاع على بعض أدوات الأبحاث الخاصة بموضوع البحث وعلى ضوء ذلك تم إعداد الأداة في صورتها الأولية مكونة من(30) بنداً موزعة على أربعة مجالات، وتحديد بدائل الإجابة ب(دائماً،غالباً، أحياناً، نادراً، أبداً).

. الصورة الأولية للاستبانة:

. ضبط الأداة:

صدق المحتوى: تم عرض الاستبانة في صورتها الأولية على(6 محكمين)من أصحاب الخبرة والاختصاص "الملحق رقم(3)"، للتحقق من مدى ملائمة الأداة للهدف الذي وضعت من أجله، ومدى ملائمة مفردات الاستبانة ووضوحها وسلامة الصياغة اللغوية، وفي ضوء آراء

السادة المحكمين تم إعادة صياغة بعض الفقرات وكان عددها(2)فقرة. وبعد تحكيم الأداة طبقت على عينة استطلاعية قوامها(12) موجهاً وموجهةً، وهم من خارج عينة البحث الأصلية، وذلك بهدف معرفة مدى ملائمة ووضوح فقرات الاستبانة لأفراد عينة الدراسة، وكذلك للتحقق من الخصائص السيكومترية للأداة. وعلى ضوء نتائج العينة الإستطلاعية تم تعديل بعض المفردات في البنود التي لم تكن واضحة وتم التحقق من صدق وثبات الأداة كالآتي:

الاتساق الداخلي: جرى التّأكد من الصّدق للأداة بحسب معاملات الارتباط بين درجة كلّ بند من بنود الأداة مع الدّرجة الكليّة لها كما هو موضح بالجدول(2).

جدول(2) الاتساق الداخلي بين كل بند والدرجة الكلية للبعد

البند	معامل الارتباط	البند	معامل الارتباط	البند	معامل الارتباط	البند	معامل الارتباط
1	0.71**	8	0.79**	16	0.71**	24	0.81**
2	0.84**	9	0.63*	17	0.75**	25	0.81**
3	0.84**	10	0.77**	18	0.62*	26	0.85**
4	0.75**	11	0.93**	19	0.73**	27	0.79**
5	0.75**	12	0.75**	20	0.72*	28	0.76**
6	0.63*	13	0.85**	21	0.83*	29	0.83**
7	0.70**	14	0.91**	22	0.71*	30	0.86**
		15	0.71**	23	0.62*		

جدول (3) معامل الارتباط بين درجة كل بعد والدرجة الكلية

مجالات الاستبانة	الارتباط (بيرسون)	مستوى الدلالة
المجال الاول	0.93**	0.00
المجال الثاني	0.83**	0.00
المجال الثالث	0.86**	0.00
المجال الرابع	0.88**	0.00

ويتضح من الجدول(2 و3) وجود علاقة ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05-0.01) بين درجة كل مفردة والدرجة الكلية للبعد، وبين درجة كل بعد والدرجة الكلية للمقياس، مما يدل على تمتع المقياس بدرجة جيدة من الاتساق الداخلي. وحُسب الثبات بطريقة الإعادة والتجزئة النصفية وألفا كرونباخ والجدول (4) يوضح ذلك:

جدول(4) معاملات ثبات ألفا كرونباخ والتجزئة النصفية والثبات بالإعادة

مجالات الاستبيان	الفا كرونباخ	معامل الثبات التجزئة	معامل الثبات الاعادة
1المجال	0.86**	0.69*	0.68*
2المجال	0.91**	0.93**	0.78**
3المجال	0.85**	0.74**	0.85**
4المجال	0.89**	0.84**	0.80**
الدرجة الكلية	0.96**	0.92**	0.93**

يلاحظ من الجدول السابق أن معاملات ألفا كرونباخ للأداة تتراوح بين(0.85- 0.96) وهي معاملات دالة إحصائياً، بينما تراوحت قيم الثبات التجزئة النصفية بين(0.69-0.93) وهي معاملات دالة إحصائيا، وتراوحت معاملات الثبات بالإعادة بين(0.68-0.93).

. **الصورة النهائية للاستبانة:** تكونت الأداة في صورتها النهائية من(30) بنداً، حيث تكون العلامة المقابلة للبند خمس درجات إذا كانت الإجابة عليه(دائماً)، وأربع درجات إذا كانت الإجابة عليه(غالباً)، وثلاث درجات إذا كانت الإجابة عليه(أحياناً)،ودرجتان إذا كانت الإجابة عليه(نادراً)، ودرجة واحدة إذا كانت الإجابة عليه(أبداً).

جدول (5) درجة فاعلية الأداة وفقاً للمتوسط الحسابي

فئات قيم المتوسط الحسابي	فئات النسب المئوية	التقدير في الأداة
5.0 - 3.7	100% - 73	درجة كبيرة

3.6 ـ 2.4	%72 ـ 47	درجة متوسطة
2.3 ـ 1.0	%46 ـ 20	درجة ضعيفة

ولتحديد درجة الفاعلية تم اعتماد المعادلة الآتية:(درجة الأداة الحالية – طول الفئة)/ درجة الأداة المراد التحويل إليها ⟸ (5-1)/3 يساوي 1.3(السميح،2010، 90).

جدول (6) يبين محاور الأداة وعدد البنود في كل محور

مجالات الاستبانة	عدد البنود	البنود
مجال المعوقات الخاصة بالتوجيه التربوي	7	7. 6. 5 ـ 4 ـ 3 . 2 . 1
مجال المعوقات الخاصة بالموجه التربويّ	8	15 .14. 13.12 .11 ـ 10 ـ 9 ـ 8
مجال المعوقات الخاصة بالمعلم	6	23 ـ 20 ـ 19 ـ 18 ـ 17 ـ 16
مجال المعوقات الخاصة بالإدارة المدرسية	7	30. 29. 28. 27. 26 .25 ـ 24 ـ 23

تطبيق أداة البحث: قامت الباحثة بتطبيق أداة البحث(الاستبانة) على عينة البحث من الموجهين التربويين في محافظة درعا، حيث تم توزيع الاستبانات وجمعها بعد توضيح موضوع البحث والهدف منه وكيفية الإجابة عن بنود الإستبانة.

عرض نتائج البحث وتحليلها ومناقشتها: نتائج سؤال البحث: ما درجة المعوقات التي تواجه الموجهين التربويين بمحافظة درعا من وجهة نظرهم وسبل مواجهتها؟

جدول(7) نتائج السؤال الأول: المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والمتوسط الرتبي لمقياس المعوقات وأبعاده الفردية

المجالات	عدد البنود	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الرتبي	درجة التقدير	الترتيب
مجال المعوقات	7	26.08	2.937	3.725*	كبيرة	1

الخاصة بالتوجيه التربوي						
مجال المعوقات الخاصة بالموجه التربوي	8	28.92	3.175	3.615*	متوسطة	3
مجال المعوقات الخاصة بالمعلم	8	27.83	2.980	3.478*	متوسطة	4
مجال المعوقات الخاصة بالإدارة المدرسية	7	26.08	2.644	3.725*	متوسطة	2
الدرجة الكلية	30	108.92	9.482	3.630*	متوسطة	ـــ

***المتوسط الرتبي=المتوسط الحسابي لدرجات أفراد عينة البحث/عدد البنود**

يظهر من الجدول(7) أن المتوسطات الرتبية تراوحت ما بين(3.478 _3.725)، وأن مجال المعوقات الخاصة بالتوجيه التربوي حصل على درجة كبيرة، حيث بلغ المتوسط الرتبي له(3.725) والانحراف المعياري(2.937)، أما بقية المجالات فقد حصلت على درجة متوسطة وتراوحت المتوسطات الرتبية لها بين(3.478_3.725)، وبذلك يصبح المتوسط الرتبي للدرجة الكلية للأداة(3.630) وهي درجة متوسطة بشكل عام. وتتفق هذه النتيجة مع دراستي(العمري،2018) و(بداح وآخرون،2013) والتي أظهرت نتائجهما وجود درجة متوسطة من الصعوبات التي تواجه عملية التوجيه التربوي.

السؤال الثاني: ما أثر متغيرات كل من الجنس، والمؤهل العلمي، وسنوات الخبرة، على آراء أفراد عينة البحث حول درجة المعوقات التي تواجه الموجهين التربويين بمحافظة درعا وسبل مواجهتها؟

الفرضية الأولى: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تقديرات أفراد عينة البحث حول درجة المعوقات التي تواجه الموجهين التربويين تعزى لمتغير الجنس.

جدول(8) قيمة اختبار /ت/ ستيودنت لدلالة الفروق بين أفراد عينة البحث وفقاً لمتغير الجنس على مقياس المعوقات وأبعاده الفرعية

أبعاد مقياس المعوقات	الذكور حجم العينة=14		الإناث حجم العينة=19		درجة الحرية	قيمة ت	مستوى الدلالة	القرار
	المتوسط	الانحراف	المتوسط	الانحراف				
مجال المعوقات الخاصة بالتوجيه التربوي	28.9375	4.17083	31.2143	3.01735	28	1.69	0.10	غير دال
مجال المعوقات الخاصة بالموجه التربوي	32.2500	4.07431	31.3571	3.95372	28	0.60	0.54	غير دال
مجال المعوقات الخاصة بالمعلم	32.8125	4.36988	31.5714	3.32159	28	0.86	0.39	غير دال
مجال المعوقات الخاصة بالإدارة المدرسية	29.3750	3.61248	30.4286	2.27746	28	0.93	0.35	غير دال
الدرجة الكلية	123.3750	14.70091	124.2143	10.55519	28	0.17	.860	غير دال

يظهر من الجدول(8) بأن قيمة(T) للدرجة الكلية للأداة بلغت(0.86)، بينما بلغت القيمة الإحتمالية لها(0.91)، وهي أكبر من مستوى الدلالة الإفتراضي(0.05) وهذا يشير إلى عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطي تقديرات الموجهين التربويين أفراد عينة البحث على الدرجة الكلية للأداة وفقاً لمتغير الجنس. ويمكن رد ذلك إلى أن المعوقات التي تحد أو تضعف من عمل الموجه التربويّ لا تقتصر على الذكور فقط أو على الإناث فحسب، فكلاهما يعاني من هذه المعوقات لطالما أنهم يمارسون العمليات التوجيهية ذاتها مع المعلمين. وتتفق هذه الدّراسة مع دراسة(اللخاوي،2010) ودراسة(بداح وآخرون،2013) والتي أظهرت نتائجهما عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية تعزى لمتغير الجنس. بينما اختلفت هذه

الدّراسة مع دراسة(Unal,2011) والتي أظهرت نتائجها وجود فروق ذات دلالة احصائية تعزى لمتغير الجنس.

نتائج الفرضية الثانية: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تقديرات أفراد عينة البحث حول درجة المعوقات التي تواجه الموجهين التربويين تعزى لمتغير المؤهل العلمي.

جدول(9) قيمة(ف) لدلالة الفروق بين أفراد عينة البحث وفقاً لمتغير المؤهل العلمي على مقياس المعوقات وأبعاده الفرعية.

المجال	المؤهل العلمي	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة ف	مستوى الدلالة	القرار
مجال المعوقات الخاصة بالتوجيه التربوي	أهلية تعليم ابتدائي	7	31.1000	3.14289	2.11	0.14	غير دال
	إجازة جامعية	12	30.3571	3.81509			
	دراسات عليا	14	27.3333	4.08248			
مجال المعوقات الخاصة بالموجه التربوي	أهلية تعليم ابتدائي	7	32.7000	4.24395	1.18	0.32	غير دال
	إجازة جامعية	12	32.1429	3.99725			
	دراسات عليا	14	29.6667	3.20416			
مجال المعوقات الخاصة بالمعلم	أهلية تعليم ابتدائي	7	32.6000	4.55095	0.10	0.90	غير دال
	إجازة جامعية	12	32.2143	3.66225			
	دراسات عليا	14	31.6667	3.93277			
مجال المعوقات الخاصة	أهلية تعليم ابتدائي	7	30.9000	1.72884	1.07	0.35	غير دال
	إجازة جامعية	12	29.6429	3.02826			

بالإدارة المدرسية	دراسات عليا	14	28.6667	4.58984			
الدرجة الكلية	أهلية تعليم ابتدائي	7	127.3000	9.95601	1.16	0.32	غير دال
	إجازة جامعية	12	124.0000	13.34166			
	دراسات عليا	14	117.3333	14.93542			

يظهر من الجدول(9) بأن قيمة(ف) للدرجة الكلية للأداة بلغت(1.16)، بينما بلغت القيمة الإحتمالية لها(0.32)، وهي أكبر من مستوى الدلالة الإفتراضي(0.05) وهذا يشير إلى عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات تقديرات الموجهين أفراد عينة البحث على الدرجة الكلية للأداة وفقاً لمتغير المؤهل العلمي. ويمكن رد ذلك إلى أن هذه المعوقات تعترض جميع الموجهين التربويين على حد سواء رغم التفاوت في المؤهلات العلمية فيما بينهم، ورغم ذلك فهم على وعي بأن تواجد أي معيق أو مشكلة في عملية التوجيه التربوي ستؤثر على أدائهم وعلى دافعيتهم للعمل لذلك لابد من التغيير والتطوير. وتتفق هذه الدّراسة مع دراسة(الغامدي وآخرون،2019) والتي أظهرت نتائجها عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية تعزى لمتغير المؤهل العلمي.

نتائج الفرضية الثالثة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية متوسطات تقديرات أفراد عينة البحث حول درجة المعوقات التي تواجه الموجهين التربويين تعزى لمتغير سنوات الخبرة.

جدول(9) قيمة(ف) لحساب دلالة الفروق بين أفراد عينة البحث على مقياس المعوقات وفق متغير سنوات الخبرة.

المجال	سنوات الخبرة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ف	مستوى الدلالة	القرار
مجال المعوقات الخاصة بالتوجيه	أقل من5سنوات	7	27.5000	.57735	*4.70	0.01	دال
	من5سنوات حتى10سنوات	12	28.5000	4.37971			

التربوي	أكثر من10سنوات	14	32.0000	2.74563			
مجال المعوقات الخاصة بالموجه التربوي	أقل من5سنوات	7	32.7500	.95743			
	من5سنوات حتى10سنوات	12	29.2500	3.76889	**5.74	0.00	دال
	أكثر من10سنوات	14	33.7857	3.53398			
مجال المعوقات الخاصة بالمعلم	أقل من5سنوات	7	34.5000	1.91485			
	من5سنوات حتى10سنوات	12	29.5000	3.39786	*6.98	0.00	دال
	أكثر من10سنوات	14	33.9286	3.42983			
مجال المعوقات الخاصة بالإدارة المدرسية	أقل من5سنوات	7	30.0000	1.41421			
	من5سنوات حتى10سنوات	12	28.0833	3.47611	*4.63	0.01	دال
	أكثر من10سنوات	14	31.3571	2.20514			
الدرجة الكلية	أقل من5سنوات	124.7500	3.30404	1.65202			
	من5سنوات حتى10سنوات	114.9167	13.05553	3.76881	**7.59	0.00	دال
	أكثر من10سنوات	131.0714	9.18581	2.45501			

يظهر من الجدول(10) بأن قيمة(ف) للدرجة الكلية للأداة بلغت(7.59)، بينما بلغت القيمة الإحتمالية لها(0.00)، وهي أصغر من مستوى الدلالة الإفتراضي(0.05) وهذا يشير

إلى وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات تقديرات الموجهين التربويين أفراد عينة البحث على الدرجة الكلية للأداة وفقاً لمتغير سنوات الخبرة. ويمكن رد ذلك إلى أن الموجهين التربويين ذو سنوات الخبرة الأكثر أصبحوا أكثر معرفة ودرايةً بالمعوقات التي قد تعترضهم أثناء ممارسة عملهم التوجيهي، وبالتالي فهم قادرون على التعامل مع هذه المعوقات بشكل أفضل من الموجهين التربويين ذوي سنوات الخبرة الأقل. وتتفق هذه الدّراسة مع دراسة(Unal,2011) والتي أظهرت نتائجهما وجود فروق ذات دلالة احصائية تعزى لمتغير سنوات الخبرة. بينما اختلفت هذه الدراسة مع دراسة(اللخاوي،2010) والتي أظهرت نتائجها عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية تعزى لمتغير سنوات الخبرة.

. مقترحات البحث:

تم التوصل في نهاية البحث وفي ضوء النتائج إلى مجموعة من المقترحات التي قد تساعد في التغلب على معوقات التوجيه التربوي ومنها:

1. تدريب الموجهين التربويين على فن التعامل مع المعوقات التي تواجههم من خلال تصميم برامج تدريبية متخصصة بهذا الموضوع.

2. زيادة أعداد الموجهين التربويين بما يتناسب مع أعداد المعلمين، واحتياجاتهم التربوية والتعليمية.

3. ضرورة تدريب الموجهين التربويين المستمر لتزويدهم بأحدث المعلومات التربوية.

4. تقديم الحوافز المادية والمعنوية للموجهين التربويين.

5. دراسة المعوقات لدى الموجهين التربويين وعلاقتها بالكفاءة الذاتية، ومن الممكن أيضاً دراسة المعوقات التي تواجه الموجهين التربويين وعلاقتها بالتنظيم الانفعالي.

. المراجع بالغة العربية:

.البابطين، عبدالرحمن بن عبدالوهاب.(2012). معوقات العمل الإشرافي في مدينة الرياض من وجهة نظر المشرفين التربويين. ***المجلة الدولية التربوية المتخصصة***، المجلد1(10).

.بريك، فاطمة محمد أحمد.(2011). واقع ممارسة المشرفات التربويات للنماذج الاشرافية الحديثة بمنطقة جازان. ***مجلة بحوث التربية النوعية***، المجلد2(23). جامعة المنصورة. مصر.

.بداح، العواودة؛ عكروش، الشوبكي.(2013). الصعوبات التي تواجه عمليات الاشراف التربوي في المدارس الحكومية في محافظة جرش. ***مجلة أبحاث التعليم العالي***. المجلد1(9)، 999.

.الحربي، فهد.(2018). **معوقات الإشراف التربوي كما يراها المشرفون التربويون ومديرو المدارس المتوسطة بمنطقة الرس التعليمية في المملكة العربية السعودية**. رسالة ماجستير غير منشورة. الجامعة الأردنية. عمان، الأردن.

. اللخاوي، أحمد عبدالجليل.(2010). **معوقات الإشراف التربوي في المرحلة الابتدائية في مدارس وكالة الغوث الدولية وسبل التغلب عليها**. رسالة ماجستير غير منشورة. كلية التربية. الجامعة الإسلامية بغزة.

.الزهراني، معجب؛الحربي؛ سعود نايف؛ المزروعي، حمد حميدان؛ فوازمحمد.(2016). المعوقات التي تواجه أداء الموجه التربويّ في ضوء المستجدات التربوية. ***مجلة كلية التربية***. جامعة الأزهر(مصر). المجلد2(171).

. سنقر، صالحة.(2008). **الإشراف التربوي**. دمشق: منشورات جامعة دمشق.

. السعايدة، مهى؛ جهاد؛ ركان، الكايد.(2012). المعيقات الاجتماعية والتربوية التي تواجه الإشراف التربوي وسبل تطويره من وجهة نظر المشرفين التربويين العاملين بمديريات التربية والتعليم في محافظة البلقاء. *مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية*، 20(2)، 237_274.

.السميح، عبدالمحسن بن محمد.(2010). **دراسات في الإدارة المدرسية**. عمان: دار الحامد للنشر والتوزيع.

. الشهري، خالد.(2014). **تجديد الإشراف التربويّ**. الدمام: مكتبة الملك فهد الوطنية للنشر.

.صالح، ميسون جلال.(2015). **معوقات الإشراف التربوي تجاه العملية التعليمية في المرحلة الثانوية_ دراسة حالة محلية أمدرمان_ ولاية الخرطوم**. رسالة ماجستير منشورة. كلية التربية. جامعة السودان.

. الضامن، منذر.(2007). **أساسيات البحث العلمي**. ط1. دار المسيرة، الأردن، عمان.

.العجمي، هالة.(2017). التحديات التي تعوق توظيف الأساليب الإشرافية الحديثة في دولة الكويت. ***مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية***. المجلد7(18).

.العمري، إسماعيل علي.(2018). معوقات التوجيه التربوي في محافظة الحسكة من وجهة نظر الموجهين التربويين أنفسهم. ***مجلة جامعة البعث***. كلية التربية. المجلد40(2).

.عزوز، رياض وكاظم، حمزة.(2015). معوقات الإشراف التربوي والعلمي على الطلبة المطبقين في قسمي التاريخ والجغرافية. ***مجلة العلوم الإنسانية***. كلية التربية. المجلد33(1).

.الغامدي، فيصل وآخرون، عطية.(2019). المعيقات التي تواجه المشرفين التربويين بمنطقة الباحة التعليمية من وجهة نظرهم وسبل مواجهتها. ***المجلة التربوية***، العدد68. كلية التربية.

. المراجع باللغة الأجنبية:

CHARLES, K.(2010). *The current problems in the educational supervision process from the viewpoint of school principals*.***Journal of International Education Research*** – Third Quarter. Vol(9), N(3).

Elio Shibich*Practices and problems related to educational supervision*.(2016). ***International Journal of African and Asian Studies*** Vol(27).,22-30.

. Fitzgibbons, D.(2005). *Transformig Business and Education: The Challenge to Organizations and Educator*. ***Organization Development Journal***,Vol (21),N (4),6-15.

Hismanoglu.M.& Hismanoglu.S.(2010).***English Language Teachers' Perceptions of Educational Supervision in Relation to Their Professional Development*: A case Study of Northern Cyprus**. in Three Asian Countries-What Do Teachers & Principals Say?, International Conference on Education and Management Technology.

. Moswela,B&Mphale,L.(2015).Barriers to Clinical Supervision Practices in Bostswana School. ***Journal of Educcation and Training Studies***.Vol(3),N(6).

. Rahabav,P.(2016). *The effectiveness of academic supervision for teacher*. ***Journal of Education and Practice***,Vol(7),N(9),20.

. Unal, A., Erol, S. Y.(2011). *Primary school principals' expectations for school supervision. Primary*. E- ***Journal of the New World Academy of Sciences***,Vol(6) N(4), 2631-2645.

. المراجع الالكترونية:

http:// www.Syriaisher.com./ar/artic.

ملاحق الدراسـة

ملحق أداة البحث(1)

الرقم	مجالات الاستبانة	البدائل				
	المجال الأول: معوقات خاصة بالتوجيه التربويّ	**كبيرة جداً**	**كبيرة**	**متوسطة**	**ضعيفة**	**ضعيفة جداً**
1	عدم الاطلاع المستمر على كل ما يستجد بالميدان التربويّ.					
2	ضعف التنسيق بين مركز التوجيه التربويّ والموجّهين التربويّين.					
3	قلة الأجهزة والوسائل التعليمية اللازمة للموجه التربوي لأداء مهمته بالشكل المطلوب.					
4	عدم توفر المكتبات التي تحتوي على الكتب والنشرات التربوية داخل مراكز التوجيه التربويّ.					
5	قلة توفر أجهزة الحاسب الآلي في مراكز التوجيه التربويّ.					
6	عدم وجود ميزانية خاصة لتنفيذ البرامج التوجيهية.					
7	عدم وجود معايير واضحة لاختيار الموجهين التربويين.					
	المجال الثاني: معوقات خاصة بالموجه التربويّ	**كبيرة جداً**	**كبيرة**	**متوسطة**	**ضعيفة**	**ضعيفة جداً**
8	كثرة نصاب الموجه التربوي الواحد من المعلمين الذين يشرف عليهم.					
9	قلة الحوافز المادية والمعنوية المقدمة للموجهين التربويين.					
10	ضعف كفايات بعض الموجهين التربويين في					

	مجال التوجيه التربويّ.					
11	ممارسة الموجه التربوي للعمل دون إعداد مسبق.					
12	اختيار الموجه التربويّ تعتمد على الأقدمية وليس تبعاً للكفاءة.					
13	قلة الزيارات الميدانية للموجه التربوي إلى المدرسة.					
14	غلبة الجانب الانفعالي للموجه التربويّ أكثر من الجانب العقلي.					
15	التكرار والروتين في النصائح التي يقدمها الموجه التربوي للمعلّم.					
	المجال الثالث: معوقات خاصة بالمعلّم	**كبيرة جداً**	**كبيرة**	**متوسطة**	**ضعيفة**	**ضعيفة جداً**
16	وجود درجة عالية من الإحباط لدى بعض المعلمين نتيجة بعض الظروف الماديّة والاجتماعية.					
17	ضعف الرغبة في مهنة التعليم لدى البعض.					
18	تهاون بعض المعلمين في تنفيذ توجيهات وتعليمات الموجّه التربويّ					
19	عدم تقبل بعض المعلمين للتغيير والتطوير في أساليبهم التدريسية.					
20	تدريس بعض المعلمين لمواد غير تخصصهم.					
21	تعيين عدد كبير من المعلمين غير المؤهلين تربوياً.					
22	نظرة المعلم إلى العلاقة التوجيهية على أنها علاقة رئيس بمرؤوسه.					
23	عدم وضوح مفهوم التوجيه التربويّ الحديث لدى بعض المعلمين.					

	المجال الرابع: معوقات خاصة بالإدارة المدرسية	كبيرة جداً	كبيرة	متوسطة	ضعيفة	ضعيفة جداً
24	ضعف التزام بعض الإدارات بتنفيذ الخطط.					
25	قلة الإمكانات المتوفرة في المدارس من ناحية التجهيزات.					
26	يضع المدير خطته دون اشراك الموجه التربويّ معه.					
27	كثرة عدد الفصول الدراسية داخل المدرسة تعيق العمل الإداري.					
28	لا يوفر المدير برنامج الاتصال مع الطلاب بالاستماع إليهم.					
29	عدم قدرة بعض الإدارات المدرسية بالمتابعة الفنية للمعلمين.					
30	ضعف العلاقات الانسانية بين المدير والمعلمين.					

ملحق رقم(2): الدراسة الاستطلاعية

السؤال	نعم	لا
1.ضعف التنسيق بين مركز التوجيه التربويّ والموجّهين التربويّين.	%50	%50
2.اختيار الموجه التربويّ تعتمد على الأقدمية وليس تبعاً للكفاءة.	%75	%25
3.تدريس بعض المعلمين لمواد غير تخصصهم.	%87.5	%12.5
4.يضع المدير خطته دون اشراك الموجه التربويّ معه.	%62.5	%37.5

تم تحديد الدرجة في هذه الدراسة على الشكل الآتي:

من(6.6%_33.3%)درجة ضعيفة.

أكثر من(33.3%_66.6%)درجة متوسطة.

أكثر من(66.6%_100%)درجة كبيرة.

ملحق رقم(3): قائمة بأسماء محكمي أداة البحث

اسم المحكم	الاختصاص	القسم
أ.د. معمر الهوارنة	علم نفس النمو الحركي	صعوبات النطق والكلام
د.م.أمل كحيل	الإدارة الصفية والمدرسية	المناهج وطرائق التدريس
أ.د.يحيى العمارين	طرائق تدريس العلوم	المناهج وطرائق التدريس
د.خلود الجزائري	طرائق تدريس العلوم	المناهج وطرائق التدريس
د.دلال أبوشاهين	توجيه تربوي	المناهج وطرائق التدريس
د.أحمد سليم	توجيه تربوي	المناهج وطرائق التدريس

ملحق(4) نتائج البحث

توصل البحث إلى النتائج الآتية
1.عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تقديرات الموجهين التربويين أفراد عينة البحث تعزى لمتغير الجنس.
2.عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تقديرات الموجهين التربويين أفراد عينة البحث تعزى لمتغير المؤهل العلمي.
3.وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تقديرات الموجهين التربويين أفراد عينة البحث على تعزى لمتغير سنوات الخبرة.