مجلة جامعة البعث

سلسلة العلوم التربوية

مجلة علمية محكمة دورية

المجلد 44 . العدد 29

144 هـ - 2022 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
تحديد صعوبات حلّ المشكلات الرّياضيّة اللّفظيّة لدى تلاميذ الصّف الثالث الأساسي من وجهة نظر معلميهم	صبا اسعد د. لميس الحمود	58-11
دور الإدارة المدرسية في توفير متطلبات تطبيق المناهج المطورة في ظل الأزمات	الدكتورة: عتاب أسد قندرية	92-59
مدى توافر بعض المفاهيم البيئية في كراسة رياض الأطفال ودليل المعلمة المرافق له	فرح أحمد د. مها ابراهيم د. فايز يزبك	134-93
التوافق المهني وعلاقته بسمات الشخصية لدى معلمي الحلقة الثانية من مرحلة التعليم الأساسي في مدارس مدينة حمص	عبير غازي د. سوسن الشيخ محمود	180-135

تحديد صعوبات حلّ المشكلات الرّياضيّة اللّفظيّة لدى تلاميذ الصّف الثالث الأساسي من وجهة نظر معلميهم

طالبة الدكتوراه: صبا علي اسعد

كلية التربية– جامعة البعث

الدكتور المشرف: د. لميس الحمود

الملخص:

هدف البحث إلى تحديد صعوبات حلّ المشكلات الرّياضيّة اللّفظيّة لدى تلاميذ الصّف الثّالث الأساسي من وجهة نظر معلميهم في مدينة حمص. وقد صممت الباحثة استبانة أظهرت النتائج أنّ عملية حلّ المشكلات الرّياضيّة اللّفظيّة بصورة عامة تمثل مشكلة لدى تلاميذ الصّف الثّالث الأساسيّ. وقد جاء المجال الفرعيّ الأوّل " صعوبات قراءة وفهم المشكلة الرّياضيّة اللّفظيّة" على أعلى المتوسطات الحسابية من حيث الصعوبة وأخذ بذلك الترتيب الأوّل وبدرجة مرتفعة، بينما حصل البعد الفرعي الخامس" صعوبات التّأكد من حلّ المشكلة الرّياضيّة اللّفظيّة" على الترتيب الأخير في المتوسطات الحسابية من حيث الصعوبة وبدرجة متوسطة. وقد اقترح البحث اعتماد المقروئية (الفهم القرائي) ضمن مواصفات كتب الرّياضيّات المدرسيّة، بحيث لا يتم اعتماد الكتب للتدريس إلاّ بعد تحديد درجة مقروئيتها، وأن تكون المشكلات الرياضية اللّفظيّة المقدمة للتلاميذ من النوع القريب إلى بيئة التّلامذة وثقافتهم، وليست غريبة عليهم، بحيث يسهل عليهم تصورها وتوقع حلها.

الكلمات الدالة: الصعوبة، المشكلة الرّياضيّة اللّفظيّة.

Determining Mathematics Word Problems Difficulties for third grade students from the point of view of their teachers.

Summary:

The aim of the research is to determine the difficulties of solving verbal math problems among third graders from the point of view of their teachers in the city of Homs. The researcher designed a questionnaire. The results showed that the process of solving verbal math problems in general is a problem for the third graders. The first sub-field "Difficulties of reading and understanding the verbal math problem" came on the highest arithmetic averages in terms of difficulty and took that first order with a high degree, while the fifth sub-dimension "Difficulties of ascertaining the solution of the verbal math problem" ranked last in the arithmetic averages in terms of difficulty and to a moderate degree. The research suggested the adoption of readability (reading comprehension) within the specifications of school mathematics books, so that books are not approved for teaching until after determining the degree of their readability, and that the verbal mathematical problems presented to students are of the type close to the students' environment and culture, and are not alien to them, so that it is easy for them to imagine them. And expect to solve it.

Keywords: Mathematics Word Problems, Difficulty

1- المقدمة:

تحتل مرحلة التعليم الأساسي (الحلقة الأولى) مكانة هامة وحساسة، باعتبارها المرحلة الأولى والأساس لما بعدها. وتعدّ الرياضيات إحدى أهم المواد الدراسية في هذه المرحلة، لارتباطها الوثيق بالمجالات العلمية الأخرى ولدورها الكبير فيما يشهده العالم من تقدم علمي وتقني، إضافةً إلى ضرورتها في مجالات الحياة المختلفة، وبالتالي فإنه من المفترض أن تكون عملية تطوير تدريس الرياضيات من أوليات تطوير التعليم في هذه المرحلة.

وفي هذا الصدد يشير عبيد (2004, 13) أنه مع تعاظم الدور الحضاري والنفعي الذي تقوم به الرياضيات في مجالات المعرفة المعاصرة، وأوجه التقدم العلمي والتقني، يصبح من الأهمية بمكان إعداد التلاميذ إعداداً قوياً وذكياً في الرياضيات، من حيث تكوين الحس الرياضي، وإدراك مفاهيم الرياضيات، إتقان مهاراتها في سياقات مجتمعية، وفي مواقف واقعية، وفي أطر قيميّة.

ويؤكد غندورة (2000) أن الرياضيات في مرحلة التعليم الأساسي (الحلقة الأولى) تمثل العمود الفقري، والأساس لبناء فكر رياضي قوي، داعياً إلى الاهتمام بطرائق تدريس الرياضيات في هذه المرحلة، لتكون متوائمة مع طبيعة التلاميذ، الذين ينتمون إلى مرحلة العمليات الحسية، والتي من خصائصها الاعتماد على الملاحظة، والخبرة المباشرة، والتعامل مع الأشياء المحسوسة. ولهذا يشير إلى أهمية تقديم المفاهيم الرياضية من خلال التعامل مع اليدويات التعليمية المحسوسة، والتي تترجم المفاهيم الرياضية إلى واقع يلمسه التلميذ، تكون بمثابة الجسر الموصل بين المجرد والمحسوس.

وانطلاقاً من مكانة الرياضيات في هذه المرحلة يشير المنوفي (2005, 4) إلى عدد من المبادئ التي يجب أن تراعى عند تدريس الرياضيات في مرحلة التعليم الأساسي (الحلقة الأولى):

- إتاحة الفرصة للتلاميذ للتعامل مع الأشياء والنماذج الحسية.
- إرشادهم وتوجيهم ومرورهم بخبرات لاكتشاف المفاهيم الرياضية.

- تمكينهم من مهارات البحث وأساليب التفكير، وتدريبهم على استخدام الرياضيات كوسيلة لحل المشكلات اليومية.
- تركهم يعملون وفق قدراتهم، واستعداداتهم الفردية، وأساليبهم الخاصة في التعلم وبمعدلات تناسبهم كأفراد.
- إثارتهم لكي يستمتعوا بدراسة الرياضيات، والعمل على تنمية اتجاهاتهم نحوها.
- توجيهم وإرشادهم إلى التعرف على أهمية الرياضيات ودورها في المجتمع في عصر أصبح الاعتماد فيه على العلم.

بناءً على ما سبق، تتضح مركزية الرياضيات بين المواد الدراسية الأخرى، وحساسية المرحلة الأولى من التعليم الأساسي بين مراحل التعليم الأخرى، الأمر الذي يجعل الاهتمام بتدريس الرياضيات في هذه المرحلة ضرورة ملحّة وذلك بالعمل على التطوير الشامل المستمر لكافة عناصر المنهج الدراسي تطويراً مبنياً على دراسات علمية دقيقة وعلى الاستفادة من تجارب المجتمعات المتقدمة في هذا المجال.

2- مشكلة البحث:

خضعت برامج تعليم الرياضيات المدرسية في العديد من النظم التعليمية العالمية والمحلية على حد سواء لحركة التغيير والتطوير من منطلق توجهات عالمية جادة نحو إحداث تغيير في نوعية الرياضيات المدرسية وتعديلها لتلائم ما يفرضه مجتمع التكنولوجيا والمعرفة والذي يتطلب أن يصبح أفراده مثقفين رياضياً, ذلك أن مجرد الإلمام بالمفاهيم والمهارات الرياضية لا يكفي, بل أصبح استخدام هذه المفاهيم والمهارات الرياضية وتطبيقها في مواقف حياتية أمراً ضرورياً تقتضيه طبيعة حياتنا المعاصرة بما يصاحبها من تقدم علمي وتكنولوجي بحيث يتم تسخير تعليم الرياضيات لخدمة المتعلم وليس تسخير المتعلم لخدمة تعلم الرياضيات. أي بات الهدف العام من تعليم الرياضيات في الألفية الثالثة أن يتعلم التلاميذ كيف يقومون بعمل الرياضيات، وأن يحلوا المشكلات، وأن تتمركز الأهداف في محاولة لإثراء الثقافة الرياضية لدى هؤلاء المتعلمين بما يحقق لهم معيشة أفضل في مجتمعاتهم. (Rogerson,1999,8) كما يشير زنزالي Zanzali (2000 ,14-20) إلى أن الهدف العام من تدريس الرياضيات في مرحلة التعليم

الأساسي (الحلقة الأولى) تمكين الأطفال من المهارات الأساسية، على أن تطبق تلك المهارات باستمرار على الخبرات الحياتية للطفل، ويتم التركيز على حل المشكلات الحقيقية على مدار المنهج.

ولكن لكي يكون هناك عمل حقيقي وتطوير فعلي لتعليم الرياضيات يجب أن تتحدد مواطن القوة والضعف في برامج تعليم الرياضيات. فتحديد المشكلات والمعوقات التي تحول دون تحقيق الأهداف المنشودة يعتبر بمثابة الخطوة الأولى في طريق التطوير، وما لم تذلل تلك المعوقات يظل تعليم الرياضيات بمنأى عن تحقيق أهدافه القريبة منها والبعيدة. (عبد العزيز , 2003, 3) لذا فقد ناقشت دراسات كثيرة هذه المشكلة وتطرقت إلى العوامل التي تؤثر على فاعلية عملية تعلم الرياضيات حيث أشارت دراسة الحرباوي (2004) أن المعلم هو السبب في تدني التحصيل الدراسي في الرياضيات , بينما أشارت دراسة الكرش (1998) أن من أهم أسباب تدني التحصيل في الرياضيات افتقار التلاميذ لأساسيات علم الرياضيات , ودراسة الحليبي والرياشي (2000) التي أشارت إلى ارتباط مجموعة عوامل بانخفاض التحصيل كازدحام القاعات الدراسية وقلة الاهتمام بالتلاميذ ذوي التحصيل المتدني , أما دراسة كل من غندورة (2000) والدهش (2002) فقد أكدتا أنه من الأسباب المؤدية إلى نفور التلاميذ من الرياضيات هو تقديمها بصورة رمزية مجردة، دون محاولة ربطها بالحياة والتطبيقات اليومية.

وبالنظر إلى واقع عملية تعلم الرياضيات في مدارس التعليم الأساسي في مدينة حمص فقد قامت الباحثة بتطبيق اختبار تشخيصي من إعدادها على عينة قوامها (144) تلميذاً من تلاميذ الصف الثالث الأساسي الموزعين على مدارس مدينة حمص بهدف التعرف على مواطن القوة والضعف في تعلم موضوعات الوحدة الدراسية (جمع الأعداد وطرحها حتى 9999) باعتبار أن الحساب جوهر الرياضيات وهي نقطة الانطلاق نحو تعلم الفروع الأخرى حيث تم مقارنة أداء التلميذ بالنسبة إلى مجموعة من المعارف والمهارات والأهداف المعرفية بطريقة إجرائية. إلا أن النتائج قد أشارت إلى وجود ضعف في تحصيل التلاميذ في الرياضيات بشكل عام، وتدني اكتسابهم للمهارات الأساسية في

العمليات الحسابية. ولكيلا تتوجه أصابع الاتهام نحو المعلم كونه ينظم الخبرات ويديرها وينفذها في اتجاه الأهداف المحددة لكل منها. فقد جاء البحث الحالي للتعرف بشكل أعمق وأوسع حول أهم المعوقات التي تؤثر على فاعلية عملية تعلم الرياضيات بالنسبة لتلاميذ الصف الثالث الأساسي وتؤدي إلى عدم إعداد الفرد القادر على توظيف المعرفة الرياضية في حل المشكلات الحياتية المختلفة. وبذلك يمكن تحديد مشكلة البحث في" **وجود معوقات تؤثر على فاعلية عملية تعلم الرياضيات بالنسبة لتلاميذ الصف الثالث الأساسي**". ولعلاج هذه المشكلة لابد من الإجابة عن التساؤلات الآتية:

2-1- ما معوقات تعلم الرياضيات لدى تلاميذ الصف الثالث الأساسي في مدينة حمص؟

2-2- ما أهم الأسباب التي أدت إلى وجود هذه المعوقات؟

2-3- ما المقترحات التي من شأنها التغلب على تلك المعوقات التي تحدّ من فاعلية عملية تعلم الرياضيات أو التقليل منها قد الإمكان؟

3- أهمية البحث:

تكمن أهمية البحث في النقاط الآتية:

3-1-أهمية مادة الرياضيات كمادة دراسية في جميع المراحل التعليمية وخاصةً في الحلقة الأولى من التعليم الأساسي فهي تكسب التلاميذ الأساسيات في الرياضيات بما يمكنهم من مواصلة دراسة المادة في المراحل التعليمية التالية، كما تعتبر ذات أهمية كبيرة في تعلم المواد الدراسية الأخرى.

3-2-يعطي صورة واضحة عن واقع تدريس مقرر الرياضيات للصف الثالث الأساسي من خلال التعرف على أكثر المعوقات التي تحول دون تحقيق التعلم الرياضي الفعال بغية اتخاذ الإجراءات العلاجية الممكنة.

3-3-يفيد مخططي المناهج ومؤلفي الكتب في التعرّف على أهم معوقات تعلم الرياضيات من أجل مراعاتها عند صياغة المحتوى بالشكل الذي يقلل منها أو يؤدي إلى التغلب عليها نهائياً.

4- أهداف البحث:

في ضوء تحديد مشكلة البحث فإن البحث الحالي سعى إلى تحقيق الأهداف الآتية:

4-1-تعرّف المعوقات التي تحدّ من فاعلية عملية تعلّم الرياضيات لدى تلاميذ الصف الثالث الأساسي في مدينة حمص.

4-2-تعرّف الفروق بين متوسطات درجات المعلمين في استبانة معوقات تعلم الرياضيات وفقاً لمتغير سنوات الخبرة.

4-3-تعرّف على أهم الأسباب والعوامل المؤدية إلى ظهور هذه المعوقات

4-4-وضع مقترحات للتغلب على تلك المعوقات التي تحدّ من فاعلية عملية تعلّم الرياضيات أو التقليل منها بقدر الإمكان.

5- فرضية البحث:

5-1-لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة 0.05 بين متوسطات درجات المعلمين في ظهور معوقات تعلم الرياضيات وفقاً لمتغير الخبرة.

6- حدود البحث:

6-1- الحدود المكانية: عينة من مدارس مدينة حمص الرسمية للتعليم الأساسي (الحلقة الأولى).

6-2- الحدود الزمنية: استغرق تطبيق البحث بحدود الشهر تقريباً في الفترة الواقعة بين 2019/5/2 ولغاية 2019/5/30.

6-3- الحدود الموضوعية: حُددت معوقات تعلم الرياضيات لدى تلاميذ الصف الثالث الأساسي بالمجالات الآتية: الكتاب المدرسي، المعلم، البيئة الصفية.

7- تحديد مصطلحات البحث:

7-1-معوقات تعلم الرياضيات: هي العوامل والظروف المحيطة التي تحدّ من تمكن التلاميذ من القيام بمهامهم أثناء عملية تعلم الرياضيات بما يحقق الأهداف التعليمية. (الهباش , 2014, 22)

وتعرف الباحثة معوقات تعلم الرياضيات: بأنها مجمل العوامل المؤثرة سلباً على عملية التفاعل بين المعلم والتلميذ، الأمر الذي يقلل من فاعلية عملية التعلم.

8- الإطار النظري:

تعدّ الرياضيات كمادة دراسية ذات أهمية في جميع المراحل التعليمية، وتزداد أهميتها في المرحلة الأولى من التعليم الأساسي لما تقدمه للطفل من خبرات رياضية تمكنه من أن يكون منفتح العقل ناقداً ومشاركاً في مجتمعه. ونظراً للأهمية الكبيرة للرياضيات وما يمكن أن تحققه، فقد اجتهد الكثير من التربويين وواضعي المناهج والمعلمين القائمين على تدريس الرياضيات في وضع الأهداف ورسم الاستراتيجيات التي تساعد معلم الرياضيات على أداء دوره بالشكل الملائم، ولكن بالرغم من كل هذا الاهتمام فلا زالت الشكوى قائمة حول صعوبة هذه المادة وتعقيدها، ووجود المعوقات التي تحول دون تحقيق أهدافها. لذا فإن البحث عن الصعوبات والمشكلات التي تواجه عملية تعلم الرياضيات ومعرفة أسبابها، ووضع الخطط لعلاجها قد يساهم في زيادة فعالية عملية تعلم الرياضيات، الأمر الذي يؤدي إلى تحقيق الأهداف المرجوة وبالتالي يساعد على تطور الأمم وتقدمها. وقد تم تحديدها في هذا البحث بمكونات العملية التربوية التي تتكون من المنهج والمعلم وبيئة التعلم.

8-1- معوقات تتعلق بالمعلم وعناصر منهج الرياضيات:

المعلم بصفة عامة ومعلم الرياضيّات بصفة خاصة هو حجز الزاوية في العمليّة التربوية والمفتاح الرئيس في العمليّة التعليمية كلها، ويؤكد التربويون على أنّ المعلم الجيد يمكن أن يعوض أي نقص أو تقصير محتمل في المناهج، والكتب، والنشاطات، والبرامج المدرسية والإمكانات المادية والفنية الأخرى. ولأن الرياضيات لم تعد مجرد رموز ومصطلحات يقوم التلاميذ بحفظها واسترجاعها، بل تعدت ذلك ليصبح لدى التلميذ القدرة على استخدام الترابط بين الأفكار الرياضية ويفهم أن الأفكار الرياضية مترابطة ومبنية مع بعضها البعض، ويطبق الرياضيات في بيئات خارج الرياضيات. (NCTM, 2000) فإنه يجدر بالمعلم أن يتبين الرياضيات في البيئة وفي مجالات المعرفة المختلفة كما يجب عليه أن يستخدم، أو يوفر الخبرات أو المواقف التي تشكل نقطة البداية لانطلاق المتعلم نحو اكتشاف الرياضيات المتأصلة وتنميتها، الأمر الذي يحقق للتلاميذ فهم أعمق وأكثر ديمومة للمعرفة الرياضية، حيث يشعر التلاميذ بأهمية ما تعلموه في حياتهم وتبدو الرياضيات لهم أكثر منطقية، وأكثر جمالاً. (عمر, 2013 , 33) وبالتالي إثارة الاهتمام

لديهم ودفعهم نحو تعلم المزيد والبحث عن المعرفة الرياضية والاطلاع على تطبيقاتها. ولكن الواقع المشاهد في تعليم الرياضيات لا يرى في هذا الاتجاه , حيث نجد اعتماد المعلمين على أسلوب التلقين، وعدم إشراك التلاميذ في التعلم، واكتفاءهم بتحفيظ مفاهيم الرياضيات بدلاً من تنمية استيعابها، يجعل العديد من التلاميذ لا يمتلكون القدرة الكافية على توظيف ما يمتلكونه من مخزون معرفي رياضيّ في مواجهة ما يقابلهم من مواقف جديدة في حياتهم, إضافة إلى ذلك ما وجدته الباحثة أثناء لقاءها بعدد من المعلمين أن الطريقة التي يتبعها هؤلاء أثناء الحصة هي عرض المفهوم على التلاميذ, ثم يقوم بحل تمرين أو أكثر بنفسه على السبورة, و يطلب منهم نقله إلى كراساتهم ثم تكليفهم بواجب منزلي. وقد أشار إلى ذلك أبو زينة (2003) "بعض المعلمين يغرقون طلابهم في حل التمارين الروتينية الجافة التي لا تعني شيئاً بالنسبة لهم، ولا تقدم لهم الرياضيات بشكل مناسب يثير أفكارهم، كما يصر بعض المعلمين على حل المسائل والتدريبات بطرق معينة، ولا يشجعون طلابهم على التفكير لاكتساب المفاهيم الرياضية بطرق جديدة ومبتكرة خاصة بهم مما يحجب عنهم الكثير من فرص الابداع".

وعلى المعلم الناجح عند اختياره لطريقة التدريس المناسبة لكل موقف تعليمي أن يختار أيضاً ما يناسب ذلك الموقف من وسائل تعليمية، فكل من الطريقة والوسيلة تعمل في تكامل مع الأخرى من أجل تحقيق الأهداف الخاصة بالدروس. وليس بخافٍ ما للوسائل التعليمية من أهمية في تدريس المواد بشكل عام، ومادة الرياضيات بشكل خاص، وذلك بوصفها مادة تعليمية ذات طبيعة خاصة في بناء حقائقها واستنتاجها، ويحتاج تعلمها إلى وسائل تعليمية خاصة بها، الأمر الذي يقتضي من المعلم البحث عن كافة الوسائل التي تعين التلاميذ على إدراك حقائقها ومفاهيمها المجردة بطرائق ميسرة وبسيطة، فقد أكد دينيز Deniesعلى ضرورة استخدام الوسائل التعليمية والنماذج الحسية والمجسمات الرياضية التي تجسد الأفكار (الرحيلي , 2003). فكلما كانت الخبرات التعليمية التي يمر بها التلميذ أقرب إلى الواقعية أصبح لها معنىً ملموساً وثيق الصلة بالأهداف التي يسعى إلى تحقيقها. ونظراً لأهمية توظيف الوسيلة التعليمية في تعليم الرياضيات فقد أشارت ورشات العمل في وزارة التربية السورية كورشة دمج التقانة في التعليم ما بين (6/21/

2014-7/1/2014) وورشة عمل شبه مركزية لمنسقي ومدربي دمج التقانة في التعليم تاريخ 3/6/ 2015 إلى أهمية وجدوى دمج الوسائل والمعينات التعليمية في العملية التعليمية لتحسين المخرجات التعليمية والارتقاء بها نحو الأفضل. ولكن قد يواجه المعلم في توظيفه للوسائل التعليمية بعض المعوقات والصعوبات، نذكر على سبيل المثال عدم مطابقة الوسائل التعليمية الموجودة في المدرسة مع موضوعات المقرر أو عدم إلمام المعلم بكفايات استخدام الوسائل التعليمية .... وغيرها (الونوس , 2017) لذا فإن التغلب على مثل هذه المشكلات قد يكون من صفات المعلم الناجح الذي يحرص على التحقيق الأمثل لأهدافه وقد يساعده في ذلك امتلاكه لاتجاهات إيجابية نحو توظيف الوسائل التعليمية والإفادة منها من أجل تحقيق الأهداف المنشودة وتحسين العملية التعليمية مما ينعكس إيجاباً على المخرجات التعليمية.

وتناغماً مع الرؤى التجديدية في تعلم وتعليم الرياضيات الذي ينظر للرياضيات كمجموعة من الحقائق المترابطة تنبع من النشاط البشري، لا بد من نظام تقييم يسمح للمتعلمين بالانشغال بأنشطة تشمل حل المسألة والتفكير والاتصال الرياضي، بحيث تكون عملية التقويم عملية حقيقية، وجزءاً لا يتجزأ من عملية التدريس مما يسهم في اتخاذ قرارات سليمة عن المتعلمين، وكيفية تعلمهم. الأمر الذي يتطلب التنويع في أساليب التقويم بحيث تحتوي على الملاحظة وطرح الأسئلة وعمل مقابلات فردية تساعد على بناء جسور من الثقة بين المعلم والمتعلمين، وتشجعهم على الحديث والمناقشة، كذلك يمكن تقييم المتعلمين من خلال أداء المهام وتقييم الأقران، وكتابات التلاميذ، وهناك وسيلة مهمة وهي التقويم الذاتي، حيث يقال ما من أحد أفضل من المتعلم في تقييم أدائه، وهذ مما يجعل المتعلم يتحمل مسؤولية تعلمه. وهذا ما أثبتته العديد من الدراسات كدراسة عشا وأبو عواد (2008) التي هدفت إلى معرفة أثر استخدام استراتيجيات التقويم الحقيقي في تحسين التحصيل الدراسي في الرياضيات عند تلاميذ الصف الثالث الأساسي في عمان، حيث توصلت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في أداء التلاميذ على اختبار التحصيل إذ كانت الفروق لصالح المجموعة التجريبية، ودلّ ذلك على فاعلية استراتيجيات التقويم الحقيقي في تنمية التحصيل الدراسي في الرياضيات. وفي دراسة مشابهة أجرت

أمان (2001) دراسة هدفت إلى معرفة العلاقة بين تطبيق أدوات التقويم الحقيقي ومستوى تحصيل تلاميذ الصف الثالث الأساسي في الرياضيات. تكونت العينة من 20 صفاً من صفوف الثالث الأساسي التابعة للمدارس الحكومية في البحرين، إذ بلغ عدد التلاميذ (537) و (20) معلماً، وقد تم تطبيق اختبار تحصيلي في مادة الرياضيات على جميع أفراد العينة، وقامت الباحثة بجمع وتحليل العديد من الوثائق مثل عينات من أعمال التلاميذ، عينات من أدوات التقويم الحقيقي سجلات التحصيل الدراسي. توصلت الدراسة إلى وجود علاقة موجبة قوية بين أدوات التقويم الحقيقي وتحصيل التلاميذ في الرياضيات، وتبين وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى تحصيل التلاميذ في نهاية العام الدراسي بعد تطبيق المعلمين لمنحى التقويم الحقيقي خلال تدريسهم الرياضيات.

ولكن واقع الممارسات التدريسية في مدارسنا قد أشار إلى وجود جملة من صعوبات حالت دون تحقيق أهداف التقويم الحقيقي، كقصور معرفة المعلمين ومهاراتهم تجاه إجراءات التقويم البديل، عدم تقبل بعض التلاميذ والمعلمين واولياء الأمور للتقويم البديل، ورفضهم لهذا النوع من التقويم لعدم تعودهم عليه. إضافة إلى تلك الشكوى بشأن موضوعية وعدالة هذا النوع من التقويم، حيث يرى بعض المتخصصين في مجال التقويم التربوي احتمالية حدوث تحيز من قبل المعلمين عند تقويم أداء المتعلمين، وأخيراً صعوبة إدارة الصف في ضوء انشغال المعلم في تقويم أداء أحد المتعلمين أو مساعدته، مما يؤدي إلى حدوث حالة من الفوضى. (أبو شعيرة وآخرون ,2001)

8-2- معوقات تتعلق بالكتاب المدرسي:

لا يخفى على أحد دور الكتاب المدرسي في العملية التعليمية، إذ أنه يحدد ما سيدرسه التلميذ من معلومات ومفاهيم وحقائق فالكتاب المدرسي يعتبر أداة رئيسة في عملية التعليم والتعلم حيث يستخدمه المعلم في تخطيط عمله التدريسي قبل الشروع بتنفيذه، وفي أثناء عملية التنفيذ ليثير انتباه طلابه ويمكنهم من الفهم والاستيعاب وفي المراحل الأخيرة من درسه لتعزيز تعلمهم وتثبيت المعلومات لديهم، وهو بهذا يعتبر عنصراً جوهرياً في العملية التعليمية لا يمكن الاستغناء عنه. (عبيدات , 1999 , 45) ولكن لن يستطيع الكتاب تأدية جميع الوظائف التعليمية المطلوبة منه إلا إذا توفرت فيه جملة من المواصفات منها

ما يتعلق بالشكل الخارجي للكتاب من حيث متانة الغلاف وجاذبيته، مناسبة حجم الكتاب، ووضوح الطباعة والصور والرسومات وبروز العناوين ومنها ما يتعلق بمحتوى الكتاب من حيث وضوحه ودقته وعمقه وشموليته ومناسبته لمستويات وقدرات التلاميذ ومنها ما يتعلق بطريقة عرض مادة الكتاب من حيث تنظيمها ووضوحها وجاذبيتها والتدرج فيها من السهل إلى الصعب. (دياب , 2006) إذاً فكلما كان الكتاب المدرسي مصاغاً بطريقة سليمة، فإن التلميذ لن يجد صعوبة في فهمه بل قد يكون المحفز الأول لنجاحه. إلا أن الدراسات أكدت أنّ الكتاب المدرسي يعاني من ضعف في المحتوى العلمي كدراسة (الإمام والإيباري,1996) والتي هدفت إلى تحليل كتب رياضيات المرحلة الإعدادية في ضوء بعض المتغيرات للوقوف على مواصفات الأنشطة التعليمية/التعلمية التي تتضمنها هذه الكتب ومدى ملاءمتها للمتعلم وقدرتها على تحقيق أهداف تدريس الرياضيات في هذه المرحلة. واستخدم الباحثان بطاقة تحليل محتوى لتحليل كتب المرحلة الإعدادية الثلاثة، وكان من أهم نتائج الدراسة:

- انعدام المستويات المعرفية العليا من هذه الأنشطة.
- اقتصار الأنشطة على معلومات ذات طبيعة رمزية مجردة، وقد خلت كثير منها من المعلومات الحياتية والتطبيقات الواقعية.
- التركيز على الأنشطة المباشرة البسيطة، مما يحرم المتعلم من فرص التفكير والبحث والاستقصاء.
- ندرة الأنشطة الإثرائية التي يمكن أن تسهم في تنمية القدرة على حل المشكلة والتفكير الإبداعي لدى المتعلم.

أما على المستوى المحلي فقد هدفت دراسة الونوس (2014) إلى تحليل المحتوى الهندسي في كتب رياضيات الحلقة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي وفق المعايير الوطنية، حيث قامت الباحثة ببناء أداة لتحليل المحتوى اعتماداً على المعايير الوطنية في الهندسة وقد توصلت الدراسة إلى توافق المحتوى الهندسي المتضمّن في كتب رياضيات الحلقة الأولى مع المعايير الوطنية بدرجة ضعيفة. أما دراسة حاكمة (2017) فقد هدفت إلى تحديد

مهارات الحس العددي المتوافرة في محتوى كتاب الجبر لتلاميذ الصف الثامن الأساسي، ومعرفة مدى توافر هذه المهارات فيه، وقد أشارت النتائج إلى أن المهارات التي تعزز الحس العددي تتوافر بشكل متوسط، وأوصت الدراسة إلى ضرورة تدعيم الكتاب بالأنشطة التي تشجع على المناقشة وتقديم المواضيع بطريقة حل المشكلات والمشاريع والعمل التعاوني مما يسمح بالابتعاد عن الأساليب التقليدية لعملية التعلم والتركيز على نشاط المتعلم.

من خلال هذه المراجعة السريعة لنتائج البحوث والدراسات التربوية في مجال المناهج، نجد قصور مناهج الرياضيات بمراحل التعليم قبل الجامعي على حد سواء في إظهار القيمة الوظيفية للرياضيات، بالرغم من تأكيد الأهداف العامة للمنهاج على ضرورة استيعاب المستجدات العلمية، حيث مازال تعليم الرياضيات لفظياً ورمزياً بالدرجة الأولى وينفصل عن واقع الحياة والبيئة المحيطة إلى حد كبير، مما يعوق المتعلمين عن استخدام معلوماتهم الاستخدام التطبيقي في مواقف الحياة. (أبو عميرة,2000, 16)

8-3- معوقات تتعلق بالبيئة الصفية:

من أبرز العوامل المؤثرة في فاعلية عملية التعلم بيئة الصف التي تعتبر شرطاً من شروط التعلم الفعال حيث يجب أن تكون محفزة وجاذبة لانتباه التلاميذ، وتأكيداً لذلك فقد توصل كل من هيرتل وآخرون (1981) Haertel et al في الدراسة المسحية التي قاموا بها على 823 صفاً و17805 تلميذاً إلى أن تحصيل التلاميذ يزداد في الصفوف التي يشعر بها التلاميذ بالرضا عن البيئة الصفية، وعند وجود هدف واضح من تعلمهم ووجود تنظيم داخل حجرة الدراسة. ويرى كل من غود وبروفي Good&Brophy(1986) أن ثمة علاقة إيجابية تنشأ بين انشغال التلاميذ في التعلم والبيئة الصفية ذات التعلم الجيد. وفي نفس السياق فقد توصلت دراسة غووس وانغرصول(1981) Goss &Ingersoll إلى أنه كلما كان تنظيم البيئة الصفية جيداً أدى إلى انشغال التلاميذ بمهام التعلم بشكل جيد، ومن ثم يتوقع أن يرتفع تحصيلهم الدراسي.

ومن العناصر التي لا علاقة وثيقة ببيئة الصف الأنظمة والإجراءات المستخدمة في هذه البيئة. وغالباً ما تكون الأنظمة والإجراءات في فصول المعلمين ذوي الكفاءة واضحة

ومتماسكة وفعالة فيكون لها مردود إيجابي في حفظ النظام يقود إلى إنجاز العمل بكفاءة حيث يرى بروفي Brophy (1987) أن الإجراءات الرتيبة في بيئة الصف ما هي إلا أساليب مقننة متبعة لمعالجة بعض المواقف, ويتبناها المعلم قصداُ ويشرحها لتلاميذه, ويتم تعليمها لهم على هيئة أنظمة وإجراءات صفية, وهي قوانين وإجراءات تحد من تعقيدات الحياة الصفية للمعلم والتلاميذ, وتهدف لمراقبة سلوك التلاميذ والاستجابة لسلوكهم المشكل, وترسم للمعلم توقعاته من التلاميذ.

وأخيراً فإن دراسة البيئة الصفية يتطلب التركيز على العنصر المادي الذي يتمثل في القاعة الصفية وكل ما يتعلق من مكونات ومتغيرات، لقد ركزت دراسة الجبر (1992) على أهمية العوامل المادية في بيئة الصف التي تحسن في بيئة التعلم من هذه العوامل الإضاءة الجيدة في القاعات الصفية، عدم استخدام الطلاء اللامع في جدران الصف الدراسي، الاعتماد على الضوء الطبيعي داخل حجرة الصف وتوفير التهوية الجيدة لغرفة الصف. وفي السياق نفسه أشار قطامي وقطامي (2002) إلى أن الإدارة الفعالة لتعليم فعال يفترض توافر عناصر بيئة مناسبة للتعلم مثل الإضاءة الكافية والتهوية الجيدة التدفئة والأثاث المناسب الذي ينبغي أن يشتمل على كراسي الجلوس المريحة التي تناسب أعمار التلاميذ والخزائن التي يحفظ فيها المتعلم أدواته والوسائل التعليمية المختلفة.

وبالنظر إلى الواقع الميداني، نلاحظ أن البيئة الصفية الحالية تعاني العديد من المشكلات والمعوقات التي يعود معظمها إلى افتقارها لأسس التصميم الجيد، مما أدى انخفاض في مستوى أداء المعلم والمتعلم على حد سواء، ولعل من أبرز هذه المشكلات ما يأتي:

– ضيق الصفوف الدراسية من حيث المساحة وضعف قدرتها الاستيعابية، وعدم توافق الطاولات المقاعد مع متطلبات عمليات التعلم الحديثة، بالإضافة إلى العناصر المادية الأخرى كطريقة الإضاءة والتهوية ووسائل التدفئة الغائبة أساساً.

– ازدحام صفوفنا الدراسية بالأعداد الهائلة من التلاميذ بحيث يصل أكثرها إلى (40) أو أكثر مما يؤدي إلى كثير من المشكلات وإلى آثار مدمرة على تعليم ومستقبل أبنائنا.

إذاً قد يواجه بعض التلاميذ مشكلات في تعلم الرياضيات حيث ينخفض مستوى أدائهم عن أقرانهم في التحصيل الدراسي، ويكون إنجازهم أقل مما يتوقعه المعلمون منهم، وقد

يتعثر بعض هؤلاء التلاميذ في الانتقال إلى الصفوف العليا والنجاح، فيعيدون السنة الدراسية وغالباً ما يتركون المدرسة , فقد تكون الأسباب متعلقة بصعوبة المنهاج الذي يحتاج إلى قدر كبير من المثابرة والمواظبة وبذل الجهد وتنظيم الوقت واستثماره بشكل جيد وهو ما لا يقوم به التلميذ, أو تكون الأسباب في طريقة المعلم في التدريس أو في أسلوب تعامله والاتجاه الذي يكونه التلميذ حوله. إذاً قد تتعدد الأسباب التي تعيق عملية التعلم لدى بعض التلاميذ وتعرقلها ولكن النتيجة واحدة" مشكلات في التعلم". لذا فإن الكشف المبكر عن معوقات التعلم لدى التلاميذ يكتسب أهمية متميزة نظراً لإمكانية التدخل التي يحول دون تفاقم هذه المشكلة وتأثيرها في حياة التلميذ الدراسية السلوكية.

9- الدراسات السابقة:

9-1-دراسة حماد والهباش (2005) «تصور مقترح لتشخيص أسباب تدني التحصيل الدراسي لدى طلبة المرحلة الأساسية الدنيا في محافظة غزة وسبل معالجتها»:

هدفت الدراسة إلى وضع تصور مقترح لتشخيص أسباب تدني التحصيل الدراسي لدى طلبة المرحلة الأساسية الدنيا في محافظة غزة، حيث بلغت عينة الدراسة (454) معلماً ومعلمة من المدارس التابعة للحكومة، أظهرت النتائج أن من أهم أسباب تدني التحصيل تعود إلى الكثافة الصفية العالية، والترفيع الآلي، وعدم تعاون أولياء الأمور بالقدر الكافي.

9-2-دراسة الفرهود (2007): «تدريس الرياضيات الواقع المأمول»

هدفت هذه الدراسة إلى الوقوف على واقع الأداء في تدريس الرياضيات داخل الصف من وجهة نظر الطلاب، ومعوقات تحقيق ذلك الأداء من وجهة نظر المعلمين، والتعرف على مدى الاختلاف في الأداء بين المعلمين باختلاف بعض المتغيرات وتكونت عينة الدراسة من: (141) طالباً من المرحلة الثانوية و(13) معلماً. وقد أشارت النتائج إلى أن درجة الأداء في تدريس الرياضيات كانت ضعيفة، ووجود فروق ذات دلالة في الأداء بين المعلمين باختلاف صف التدريس والخبرة والنصاب من الحصص، كما أشارت النتائج إلى أن المعلمين يعتبرون أن تخطي نصاب 20 حصة ووجود المادة في الحصص الأخيرة من

أبرز المعوقات لتحقيق فاعلية الأداء في تدريس الرياضيات، يليهما عدم استخدام طرائق وأساليب حديثة، وعدم الاستقرار العائلي.

9-3-دراسة كوارد وسميث (Gorard &Smith 2008): « Misunderstanding Underachievement »

هدفت إلى الكشف عن الأسباب المؤدية إلى تدني التحصيل في الرياضيات لدى طلبة المرحلة الأساسية في بريطانيا، وتكونت عينة الدراسة من (2312) طالباً وطالبة من مختلف المدارس الحكومية البريطانية، وتوصلت الدراسة إلى أن نسبة النجاح العام في الرياضيات كانت منخفضة جداً، وأنه لا توجد فروق دالة إحصائياً في مستوى التحصيل في الرياضيات تعزى لمتغيرات (الصف –الجنس). أما عن أسباب تدني التحصيل في الرياضيات فقد بينت النتائج أن أهم هذه الأسباب: عدم استخدام الأساليب الحديثة والمتطورة في التدريس، واتجاهات التلاميذ السلبية نحو مادة الرياضيات.

9-4--دراسة الأسطل (2010): «العوامل المؤدية إلى تدني التحصيل في الرياضيات لدى تلامذة المرحلة الأساسية العليا بمدارس وكالة الغوث الدولية بقطاع غزة «

هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن العوامل المؤدية إلى تدني التحصيل في الرياضيات لدى تلاميذ المرحلة الأساسية بمدارس وكالة الغوث الدولية بقطاع غزة , حيث طبقت الدراسة على عينة مكونة من (164) معلماً ومعلمة , وقد أظهرت الدراسة أن أهم العوامل المؤدية إلى تدني التحصيل في الرياضيات تعود إلى عوامل متعلقة بالمعلم ,عوامل متعلقة بالبيئة الأسرية والاجتماعية للتلميذ , عوامل متعلقة بالتلميذ نفسه , عوامل متعلقة بالإدارة والبيئة المدرسية وقد وجدت الدراسة عدم وجود فروق دالة إحصائية في العوامل المؤدية إلى تدني التحصيل لدى تلاميذ المرحلة الأساسية العليا تعزى إلى متغير الجنس أو عدد سنوات خبرة المعلم .

9-5-دراسة بركات وحرز الله (2010): «أسباب تدني مستوى التحصيل في مادة الرياضيات لدى طلبة المرحلة الأساسية الدنيا من وجهة نظر المعلمين من جهة نظر المعلمين في محافظة طولكرم «

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على أسباب تدني التحصيل في مادة الرياضيات لدى طلبة المرحلة الأساسية الدنيا من وجهة نظر المعلمين في ضوء متغيرات: الجنس، التخصص الدراسي، المؤهل العلمي، سنوات الخبرة. وقد تكونت عينة البحث من (150) معلم في محافظة طولكرم. وقد أظهرت الدراسة أن أهم العوامل المؤدية إلى تدني التحصيل في الرياضيات تعود إلى: الضعف الصحي للتلاميذ – المشاكل السلوكية – عدم الرغبة الذاتية في الدراسة – عدم الشعور بالانتماء للمدرسة – عدم إلمام المعلم بالنظريات التربوية والنفسية الحديثة. كما أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق بين مستويات تقديرات المعلمين لأسباب تدني تحصيل الطلبة في مادة الرياضيات تبعاً لمتغيري (الجنس –التخصص الدراسي)، بينما لا توجد فروق بين مستويات تقديرات المعلمين تبعاً لمتغيري (المؤهل العلمي – سنوات الخبرة).

9-6-دراسة عبد المجيد (2011): «مشكلات تدريس مادة الرياضيات في المرحلة الثانوية بمحلية الدويم»

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على مشكلات تدريس الرياضيات في المرحلة الثانوية، تكونت عينة الدراسة من (45) معلماً وقد توصلت الدراسة إلى نتائج أهمها: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية لدى معلمي الرياضيات بالمرحلة الثانوية ومن أهم مشكلات تعلم الرياضيات: قلة الوسائل التعليمية، ضعف ارتباط أولياء الأمور بالإدارة المدرسية، الكثافة الطلابية في الصف، اتجاهات التلاميذ السلبية نحو مقرر الرياضيات، عدم توافر الكتاب المدرسي، وأخيراً ضعف برامج تدريب المعلمين أثناء الخدمة.

9-7-دراسة القضاة (2015): «معوقات تعلّم الرياضيات للمرحلة الأساسية في البادية الشمالية الشرقية في الأردن من وجهة نظر الطلبة «

هدفت الدراسة إلى الكشف عن معوقات تعلم الرياضيات في المرحلة الأساسية في البادية الشمالية الشرقية في الأردن وذلك من وجهة نظر الطلبة، من خلال تقديراتهم لمجالات المعوقات الأربعة (الكتاب المدرسي والمادة الدراسية، معيقات تتعلق بالتلميذ نفسه، المعلم وأساليبه التدريسية وإدارته الصفية وتقويمه لتعلم التلاميذ، البيئة التعليمية)، وقد تكونت

عينة الدراسة من (577) طالباً وطالبة من طلبة الصفين الثامن والعاشر. أظهرت الدراسة أن أهم معوقات تعلم الرياضيات تعود إلى : البيئة التعليمية (عدم تهيئة المدرسة للمواد والأدوات التي يحتاجها معلم الرياضيات وكذلك موقع ترتيب الحصص في البرنامج اليومي للدروس غير مناسب , وأخيراً الترفيع التلقائي للطلبة إلى مستويات دراسية أعلى) , ثم جاء مجال الكتاب المدرسي والمادة الدراسية بالمرتبة الثانية وكان من أهم معوقاته (أن الطالب لا يستطيع فهم المادة من الكتاب دون تدخل المعلم , أيضاً وجود ضعف في الكتاب المدرسي نفسه من حيث طباعته وعدم وضوح أهدافه) , أما بالنسبة لمجال المعلم وأساليبه التدريسية وإدارته الصفية وتقويمه لتعلم الطلبة فكان أغلبية الطلاب يشكون من المعلمين وعدم إخلاصهم في التدريس, وأخيراً معوقات تتعلق بالتلميذ نفسه فكان أهم هذه المعوقات (شعور الطالب بأن دراسة الرياضيات تحتاج إلى وقت طويل, قلة اهتمام الطالب بحل المسائل تقلل من فهمه للمادة , وكذلك افتقار الطلبة لأساسيات الرياضيات) .

تعليق على الدراسات السابقة:

بعد الاطلاع على الدراسات السابقة فإننا نتوصل إلى:

- اتفقت معظم الدراسات التي تم استعراضها على أن معوقات تعلم مادة الرياضيات يمكن مردها إلى عناصر العملية التعليمية التعلمية فمنها: ما كان سببه المعلم وأداؤه وطرائق تدريسه، ومنها ما يرجع إلى التلميذ أو المحتوى المقرر، أو استخدام الوسائل التعليمية المناسبة.
- توصلت الدراسات، كدراسة الأسطل (2010)، ودراسة بركات وحرز الله (2010)، ودراسة عبد المجيد (2011) إلى عدم وجود فروق دالة إحصائية في معوقات تعلم مادة الرياضيات لدى تلاميذ المرحلة التعليم الأساسي تعزى إلى (عدد سنوات خبرة – المؤهل التعليمي) للمعلم.
- تنوع تناول الدراسات للمراحل الدراسية المختلفة فمنها: ما كان في المرحلة الثانوية مثل دراسة الفرهود (2007) ودراسة عبد المجيد (2011)، ومنها ما تناول مرحلة

التعليم الأساسي – الحلقة الثانية – كدراسة الأسطل (2010)، وأخيراً دراسة بركات وحرز الله (2010) التي تناولت مرحلة التعليم الأساسي – الحلقة الأولى –

- تتفق هذه الدراسة مع بعض الدراسات كدراسة حماد والهباش (2005) من حيث اختيارها لعينة من معلمي التعليم الأساسي –الحلقة الأولى – بينما اختلفت مع باقي الدراسات التي تنوعت في اختيار عينة من المعلمين والطلبة كدراسة الفرهود (2007) ودراسة دراسة كوارد وسميث (2008)
- استفادت الدراسة الحالية من الدراسات السابقة في عملية تصميم وبناء أدوات البحث وفي تحديد الأساليب الإحصائية المناسبة وتفسير النتائج.

10- الجانب العملي:

10-1-منهج البحث:

المنهج المستخدم في البحث هو المنهج الوصفي المسحي نظراً لملائمته أغراض البحث.

10-2-مجتمع البحث:

يمثل مجتمع البحث معلمي صف الثالث الأساسي البالغ عددهم حسب إحصائيات مديرية التربية في مدينة حمص للعام الدراسي (2018-2019)، (225) معلمة والموزعات على(75) مدرسة من مدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي.

10-3-عينة البحث:

تم اختيار العينة لهذا البحث بالطريقة العشوائية العنقودية , حيث تم اعتماد توزيع مديرية التربية التي وزعت مدارس مدينة حمص للحلقة الأولى من التعليم الأساسي إلى أربع مناطق تعليمية, وكان الاختيار عشوائياً مدرسة من كل منطقة, حتى توصلت الباحثة إلى عدد المدارس المطلوب وهو (20) مدرسة : (ناظم الأطرش , نديم مبارك , محمود سلوم , عبد الكريم عمار , عبد الفتاح النشيواتي , غسان ابراهيم حسين جراد , محمد غالي, عيسى سلحب , يعرب العبد الله , جميل سرحان, أسامة الوسوف, أحمد يوسف الأحمد, صفية أم المؤمنين, غازي وزواوي, محمد غياث كسيبي, ياسين فرجاني ,أم البنين, عكرمة المخزومي, إياد كامل حرفوش) , وتم توزيع الاستبانة على معلمي صف

الثالث الأساسي القائمين على رأس عملهم في المدارس , البالغ عددهم (85) معلم صف .

10-4-أدوات البحث:

10-4-1-استبانة معوقات تعلم الرياضيات.

أ- وصف الاستبانة:

بعد الاطلاع على عدد من الأدبيات النظرية والدراسات السابقة التي تناولت معوقات تعلم الرياضيات كمقياس الفرهود (2007)، ومقياس الأسطل (2010) ومقياس بركات وحرز الله (2011)، قامت الباحثة بتصميم استبانة بهدف التعرف على أهم المعوقات التي تؤثر سلباً على فاعلية عملية تعلم الرياضيات بالنسبة لتلاميذ الصف الثالث الأساسي، وتؤدي إلى عدم إعداد الفرد القادر على توظيف المعرفة الرياضية في حل المشكلات الحياتية المختلفة. وقد تضمنت الاستبانة المجالات الرئيسة الآتية: معوقات تتعلق بالمعلم معوقات تتعلق بالبيئة الصفية، معوقات تتعلق بالكتاب المدرسي، وتم صياغة الفقرات المناسبة لكل مجال. وقد بلغ عدد بنود الاستبانة (27) بند، والجدول الآتي يبين أرقام البنود التابعة لكل مجال.

جدول (1)

يبين أرقام البنود التابعة لكل مجال من المجالات التي تتضمنها الاستبانة

استبانة معوقات تعلم الرياضيات	
المجال	**أرقام البنود**
معوقات تتعلق بالمعلم	**11-2-14-17-7-9-13-3-25-27-26-**
معوقات تتعلق بالبيئة الصفية	**19-8-20-5-1-6**
معوقات تتعلق بالكتاب المدرسي	**24-15-22-12-4-23-21-18-10-16**

ب- صدق استبانة معوقات تعلم الرياضيات:

تم التأكد من صدق الاستبانة باستخدام صدق المحكمين.

- **صدق المحكمين:**

تم التأكد من صدق المقياس من خلال عرض الاستبانة على عدد من أعضاء الهيئة التدريسية، والموجهين الاختصاصين لمادة الرياضيات في وزارة التربية السورية، والبالغ عددهم (10) بهدف بيان رأيهم في صحة كل بند، ومدى ملاءمته لكل مجال فضلاً عن ذكر ما يرونه مناسباً من إضافات وتعديلات، وبناءً على الآراء والملاحظات تم الاحتفاظ بالبنود التي كانت نسبة الاتفاق عليها 80% أو أكثر، بينما تم استبعاد البنود التي حصلت على نسبة اتفاق أقل من 20% والتي تنص:

- كمية الوسائل التعليمية غير مناسبة مقارنة مع أعداد التلاميذ في الصف
- الوسائل التعليمية المتوفرة في المدرسة غير ملائمة مع موضوعات المقرر.
- لا تتقن بناء أدوات مناسبة لاستراتيجيات التقويم.

وبالتالي يكون المجموع النهائي لبنود الاستبانة (24) بنداً.

ج-ثبات استبانة معوقات تعلم الرياضيات:

تم التأكد من ثبات استبانة معوقات تعلم الرياضيات باستخدام الطرائق الآتية: معامل ثبات إلفا كرو نباخ، التجزئة النصفية.

- **معامل ثبات ألفا كرو نباخ:**

في سبيل التأكد من ثبات المقياس تم استخراج معامل ثبات (ألفا كرو نباخ)، وذلك بعد تطبيق الاستبانة على عينة استطلاعية مكونة من (50 معلمة)، والجدول الآتي يوضح معاملات ارتباط إلفا كرو نباخ كل مجال مع الدرجة الكلية للاستبانة.

جدول (2)

معاملات ارتباط إلفا كرو نباخ كل مجال مع الدرجة الكلية للاستبانة

م	المجال	عدد العبارات	معاملات ارتباط
1	معوقات تتعلق بالمعلم	8	0.52
2	معوقات تتعلق بالبيئة الصفية	6	0.73
3	معوقات تتعلق بالكتاب المدرسي	10	0.72
4	الدرجة الكلية لاستبانة معوقات تعلم الرياضيات	24	0.67

من خلال الرجوع إلى الجدول السابق نجد أن معاملات الارتباط كانت جميعها ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة 0.01 وهذا يعني أن استبانة معوقات تعلم الرياضيات تتصف بالثبات وفق طريقة إلفا كرو نباخ.

- **طريقة التجزئة النصفية:**

تم حساب معامل ثبات المقياس (بطريقة التجزئة النصفية) من خلال حساب معامل الارتباط بين درجات العينة على نصفي الاستبانة ككل وفي مجالاته الفرعية، حيث تم تقسيم الفقرات إلى نصفين الأول يتضمن الفقرات الفردية، والثاني يتضمن الفقرات الزوجية، والجدول الآتي يبين معاملات الارتباط بين نصفي استبانة معوقات تعلم الرياضيات ككل، ومجالاته الفرعية.

جدول (3)

يبين معاملات ارتباط التجزئة النصفِّة بين نصفي استبانة معوقات تعلم الرياضيات ككل، ومجالاته الفرعية.

المجال	عدد العبارات	معاملات ارتباط التجزئة النصفية
معوقات تتعلق بالمعلم	8	0.75
معوقات تتعلق بالبيئة الصفية	6	0.67
معوقات تتعلق بالكتاب المدرسي	10	0.79
استبانة معوقات تعلم الرياضيات ككل	24	0.52

من خلال الرجوع إلى الجدول السابق نجد أن معاملات الارتباط كانت جميعها ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة 0.01 وهذا يعني أن استبانة معوقات تعلم الرياضيات تتصف بالثبات وفق طريقة التجزئة النصفية.

10-4-2-إجراء مقابلات مع بعض معلمي الصف الثالث الأساسي:

تم إجراء مقابلات مع بعض معلمي الصف الثالث الأساسي بهدف تعرف الأسباب التي أدت إلى وجود هذه المعوقات.

11- تحديد المحك أو المعيار: (درجة وجود المعوق):

إن المحك أو درجة القطع هي النقطة التي إذا وصل إليها المفحوص فإنه يجتاز المقياس الذي استجاب إليه. (العمري,2010، 72) حيث يعتبر تحديد هذه الدرجة من الأمور الأساسية في بناء المقاييس التربوية، ويتم حسابه كالآتي:

تم تحديد طول فترة مقياس ليكرت الثلاثي (الحدود الدنيا والعليا) المستخدم في مجالات الدراسة، ثم حساب المدى (3-1=2) حيث تم تقسيمه على عدد فترات المقياس الثلاثة للحصول على طول الفقرة أي (3/2=0.66) بعد ذلك تم إضافة هذه القيمة إلى أقل قيمة في المقياس (هي الواحد الصحيح) وذلك لتحديد الحد الأعلى للفترة الأولى وهكذا. الجدول (4) يوضح أطوال الفترات كما يلي:

الجدول (4)

يبين أطوال فترات مقياس ليكرت الثلاثي

م	المتوسط	التقدير
1	1.66-1.00	درجة منخفضة
2	2.33-1.67	درجة متوسطة
3	3.00-2.34	درجة مرتفعة

12- عرض نتائج الدراسة وتفسيرها:

12-1- الإجابة عن السؤال الأول:

ينص السؤال الأول: ما معوقات تعلم مادة الرياضيات لدى تلاميذ الصف الثالث الأساسي في مدينة حمص؟

للإجابة عن هذا السؤال، تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للمعوقات التي تواجه عملية تعلم الرياضيات لدى تلاميذ الصف الثالث الأساسي من وجهة نظر المعلمين، حيث بلغ المتوسط الحسابي للمجالات ككل (16.013). والجدول رقم (4) يوضح ذلك.

جدول (5)

الدرجات المتوسطة والانحرافات المعيارية لكل مجال من مجالات استبانة معوقات تعلم الرياضيات

المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
معوقات تتعلق بالمعلم	**16.23**	**2.45**
معوقات تتعلق بالكتاب المدرسي	**18.23**	**2.27**
معوقات تتعلق بالبيئة الصفية	**13.58**	**3.04**
جميع المجالات	**16.013**	**2.33**

يبين الجدول السابق، المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للمجالات الثلاث، حيث جاء مجال (معوقات تتعلق بالكتاب المدرسي) بأعلى متوسط حسابي مقداره (18.23) وانحراف معياري مقداره (2.27)، بينما جاء مجال (معوقات تتعلق بالبيئة الصفية) بأدنى متوسط حسابي مقداره (13.58) وانحراف معياري مقداره (3.04).

وتفسر الباحثة حصول المجال الثاني (معوقات تتعلق بالكتاب المدرسي) على أعلى متوسط حسابي وذلك لأهمية كتاب الرياضيات باعتباره ترجمة وظيفية للمنهاج وأحد الوسائل الرئيسة التي يعتمد عليها المتعلم والمعلم في عملية التعلم والتعليم، حيث يستخدمه المعلم في التخطيط لدرسه, وفي أثناء عملية تنفيذ الدرس ليثير انتباه المتعلمين ويمكنهم من الفهم والاستيعاب, وفي المراحل الاخيرة من درسه لتعزيز تعلمهم وتثبيت المعلومات لديهم .كما يعد مصدراً أساسياً يعتمد عليه المتعلم ويستقي منه معلوماته، لذا فإن تجويد الكتاب بات ضرورة ملحة إذا أردنا تطوير المناهج والارتقاء بها.

وسيتم حساب المتوسطات والانحرافات المعيارية ودرجة كل معوق وترتيبه بالنسبة لكل مجال من مجالات استبانة معوقات تعلم الرياضيات.

- **المجال الأول: معوقات تتعلق بالكتاب المدرسي:**

جدول (6)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات المجال الأول (معوقات تتعلق بالكتاب المدرسي)

رقم الفقرة	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة وجود المعوق	الترتيب
12	درجة العمق الرياضي لموضوعات المقرر غير مناسبة لمستوى التلاميذ	2.35	0.77	مرتفعة	1
22	حجم المحتوى غير مناسب لنصيب المادة في البرنامج الأسبوعي	2.05	0.64	متوسطة	3

15	لا ترتبط موضوعات الكتاب بخبرات التلاميذ السابقة	1.88	0.6	متوسطة	4
24	التعميمات والنقاط المهمة مكتوبة بطريقة غير واضحة	1.41	0.61	منخفضة	8
4	لا يراعي الكتاب التدرج في تقديم المحتوى الرياضي (مفاهيم، تعاميم، مسائل)	1.41	0.61	منخفضة	8
23	لا يراعي الكتاب عرض المحتوى الرياضي من البسيط إلى الصعب	1.52	0.51	منخفضة	6
21	لا ترتبط الأسئلة التقويمية بالأهداف التعليمية المرجو تحقيقها	1.47	0.62	منخفضة	7
18	لا تتضمن الأسئلة التقويمية على مواقف حياتية	2.17	0.63	متوسطة	2
16	لا تمتاز الأسئلة التقويمية بالشمولية	1.58	0.69	منخفضة	5
10	موضوعات الكتاب معروضة بطريقة لا تثير التفكير	2.35	0.76	مرتفعة	1

يتبين في الجدول رقم (6) أن تقديرات المعلمين لمعوقات تعلم الرياضيات (بما يخص مجال الكتاب المدرسي) متفاوتة بين المرتفعة –المتوسطة – المنخفضة.

وهذا يتشابه مع ماجدته الدراسات المحلية، كدراسة الونوس (2014)، وحاكمة (2017) وكناز (2017) والتي توصلت إلى ضعف المتعلمين في مهارات الرياضيات الحياتية وأرجعت هذا الضعف إلى خلل في المناهج الدراسية لاسيما أن معظم عمليات تطوير الكتب المدرسية تعتمد على الحشو الزائد للتمارين الرياضية دون التركيز على المهارات الرياضية الحياتية. (حاكمة,2017) وهو ما عبر عنه المعلمون أنفسهم عند إجراء الباحثة

مقابلة مع مجموعة منهم حيث تمثلت شكواهم في صعوبة فهم التلاميذ لمحتوى المنهاج، وعدم وجود تسلسل معرفي للمعلومات. أضف إلى ذلك التدريبات والتمارين الموجودة في المقرر قد لا تمكن من تنظيم أنشطة فاعلة داخل حجرة الدراسة يتعلمها التلاميذ لتتناسب مع خصائص نموهم في المرحلة الأولى من التعليم الأساسي, علاوة على أن الكتاب المدرسي تكثر فيه المفاهيم وليس هناك مرجع يرشد إلى كيفية تقديم هذه المفاهيم للمتعلم بما يثري مواقف التعلم ويعمق فهم التلميذ لها, لذا يجب تضمين كتاب الرياضيات على أنشطة وتدريبات ذات علاقة بالمشكلات والمواقف الحياتية للمتعلمين، ولا بد من مراعاة أن تكون التدريبات مرتبطة بالبيئة المحيطة بالمتعلمين، وتلائم مستوى المتعلمين وخبراتهم , وتسعى لتنميتها الأمر الذي يتطلب إخضاع عملية إعداد الكتاب المدرسي لمعايير ومواصفات محددة، من حيث اختيار مكوناته وتنظيم خبراته التعليمية وإنتاجه شكلاً ومضموناً وذلك بما يلائم الأسس المعرفية والنفسية والتربوية والفنية والتقنية ليكون أداة فاعلة تيسر على المتعلمين عملية التعلم، وتسهم في تحقيق الأهداف التربوية الموجهة لبناء الإنسان المتكيف مع المستجدات.

- **المجال الثاني: معوقات تتعلق بالمعلم:**

جدول (7)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات المجال الثاني (معوقات تتعلق بالمعلم)

رقم الفقرة	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة وجود المعوق	الترتيب
11	لا تصمم أنشطة تشجع التلاميذ على تطبيق ما تعلموه في المواقف الحياتية	2.23	0.64	متوسطة	2
2	لا توظف الوسائل واليدويات التعليمية الملائمة في تدريس مادة الرياضيات	1.88	0.76	متوسطة	6
14	لا تستخدم طرائق التدريس الحديثة التي تراعي الفروق الفردية بين التلاميذ	1.58	0.94	منخفضة	7
19	الدورات التدريبية للتعامل مع المنهاج المطور شكلية وغير فعالة	2.17	0.86	متوسطة	4
3	تخطط لدروسك بطريقة شكلية ومختصرة	1.41	0.61	منخفضة	8
13	لا تستطيع احتساب العلامة التي يستحقها	2.05	0.54	متوسطة	5

	التلميذ وفق أدوات التقويم الحديث التي وضعتها وزارة التربية				
9	عدم تفهم أولياء الأمور لأهمية التقويم الحديث	2.64	0.48	مرتفعة	1
17	تلقى عليك أعمال إدارية إضافية	2.23	0.64	متوسطة	3

يتبين في الجدول رقم (6) أن تقديرات المعلمين لمعوقات تعلم الرياضيات (بما يخص هذا المجال) كانت متفاوتة بين المرتفعة–المتوسطة – المنخفضة. وفيما يلي عرض معوقات تعلم الرياضيات (بما يخص مجال المعلم) وهي مرتبة ترتيباً تنازلياً:

1- عدم تفهم أولياء الأمور لأهمية التقويم الحديث.

ويعود ذلك لعدم اقتناع أولياء الأمور بعدالة هذا الأسلوب أو فهمهم الكافي له، وإبداء ثقتهم في الاختبارات المعيارية التي توفر معايير تسهل المقارنة. وذلك كما أفاد بعض المعلمين أثناء لقاء الباحثة عدداً منهم والتحدث إليهم.

2- تلقى عليك أعمال إدارية إضافية.

ويعود ذلك إلى كثرة الأعمال الإدارية المطلوبة من معلم الصف كتجهيز سجلات الحضور والغياب، والأضابير الخاصة بكل تلميذ التي تتضمن الحالات الصحية والاجتماعية، أضف إلى ذلك إرهاقه بعدد من الحصص الإضافية نتيجة قلة أعداد المعلمين مما يرهق المعلم ويستنفد قدراً كبيراً من طاقته والتي من المفترض أن توجه نحو تنفيذ المنهاج ورفع المستوى التحصيلي للتلميذ بدلاً من الغرق في أمور إدارية.

3- الدورات التدريبية للتعامل مع المنهاج المطور شكلية وغير فعالة.

وربما يعود ذلك إلى أن الدورات تقدّم المعلومات إلى المعلمين نظرياً عن طريق الإلقاء بعيداً عن أي تطبيق عملي، بالإضافة إلى أن مدة الدورة المحددة بأسبوع واحد هي غير كافية لتزويد المعلمين بالمعلومات الحديثة عن الطرائق والوسائل التعليمية.

4- لا تستطيع احتساب العلامة التي يستحقها التلميذ وفق أدوات التقويم الحديث التي وضعتها وزارة التربية.

فيمكن تفسيرها، عدم اقتناع المعلمون بأدوات التقويم الحديثة أو عدم كفايتهم في وضع معايير دقيقة لتقويم التلاميذ تبعد المعلم عن ذاتيته في أثناء احتساب العلامة التي يستحقها التلميذ.

أما المعوقات التي تواجدت في هذا المجال بدرجة متوسطة فهي:

5- لا تصمم أنشطة تشجع التلاميذ على تطبيق ما تعلموه في المواقف الحياتية.

6- لا توظف الوسائل واليدويات التعليمية الملائمة في تدريس مادة الرياضيات

يمكن تفسير هذه النتيجة، بأن الرياضيات ليست كم من المعارف قائم بذاته. بل يجدر بالمعلم أن يتبين الرياضيات في البيئة وفي مجالات المعرفة المختلفة، كما يجب عليه أن يستخدم أو يوفر الخبرات أو المواقف التي تشكل نقطة البداية لانطلاق الأطفال نحو اكتشاف الرياضيات المتأصلة وتنميتها. ولا غرابة إن وّجّه اللوم على أسلوب المعلم في تدريس الرياضيّات، وذلك إمّا ضعفاً منه في الأداء، أو جهلاً بالطريقة الصحيحة لتدريس الرياضيات وفي هذا الصدد توصلت دراسة الفقيه (1996) أنّ من أهم العوامل التي تسهم بدرجة كبيرة في تحقيق أهداف التعليم تشجيع المعلمين على استخدام الأساليب التربوية الحديثة في التدريس. وهنا تبرز الحاجة نحو ضرورة وجود برنامج علمي شامل ينبثق من الواقع الميداني لحاجات المعلمين الحقيقية في تطوير أدائهم التدريسي، يتكئ هذا البرنامج على أسس علمية صحيحة وشاملة، فقد بيّنت دراسة (King,1999) أهمية وجود ممارسات واضحة من قبل المعلمين، تركز على نماذج تدريسية معينة بغرض تحسين التحصيل العلمي للمتعلمين، حيث أنه بإمكان هذه النماذج التدريسية أن تقدّم للمعلمين إطاراً فكرياً واضحاً للتدريس يدفعهم لاختيار النموذج التدريسي المناسب للموقف المناسب. (قطامي وقطامي,1998, 11-13)

أما بالنسبة لعدم توظيف الوسائل واليدويات التعليمية الملائمة في تدريس مادة الرياضيات، فقد عبر المعلمون عند إجراء الباحثة مقابلة مع مجموعة منهم أن عدم استخدام الوسائل التعليمية يعود إلى المعوقات المادية وقلة الدورات التدريبية، وضعف الإعداد قبل الخدمة، والأعداد الكبيرة للتلاميذ داخل الصفوف بالإضافة لضخامة المنهاج.

أما المعوقات التي تواجدت في هذا المجال بدرجة منخفضة فهي:

7- لا تستخدم طرائق التدريس حديثة تراعي الفروق الفردية بين التلاميذ

8- تخطط لدروسك بطريقة شكلية ومختصرة.

وربما يعود السبب في ذلك إلى أن تنفيذ درس الرياضيات وتخطيط الدروس من الكفايات الأساسية اللازم توافرها لدى معلمي الرياضيات، وتم تأهيل معلمي الرياضيات عليها أثناء إعدادهم، وتعززت بالخبرات فارتفع مستوى هاتين الكفايتين لدى المعلمين.

- **المجال الثالث: معوقات تتعلق بالبيئة الصفية:**

جدول (8)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات المجال الثالث (معوقات تتعلق بالبيئة الصفية)

رقم الفقرة	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة وجود المعوق	الترتيب
7	يضم الصف أعداداً غير مناسبة من التلاميذ	2.52	0.78	المرتفعة	1
8	لا تسمح مساحة غرفة الصف بتطبيق أنشطة التعلّم	1.53	0.48	متوسطة	5
20	لا يتيح وقت الحصة تطبيق الطرائق الحديثة	2.41	0.77	كبيرة	3
5	لا يساعد تصميم غرفة الصف على تطبيق طرائق التدريس الحديثة	2.29	0.82	متوسطة	4
1	غير قادر على ضبط الصف والسيطرة عليه	2.52	0.78	المرتفعة	1
6	غير قادر على إدارة وقت التعلم بكفاءة	2.47	0.7	المرتفعة	2

يتبين في الجدول رقم (6) أن تقديرات المعلمين لمعوقات تعلم الرياضيات (بما يخص مجال البيئة الصفية) كانت متفاوتة بين الكبيرة والمنخفضة.

ويمكن تفسير هذه النتيجة، بأن زيادة عدد التلاميذ داخل الصف يضعف من عملية ضبط وإدارة الصف وذلك لزيادة الاحتكاك الحاصل بين التلاميذ، وأحياناً لا يوجد مقاعد كافية

للتلاميذ مما يزيد من الاكتظاظ، الأمر الذي يضعف مقدرة المعلم على متابعة الأعمال المنوطة به من عملية تنفيذ الدرس والشرح ومتابعة الواجبات البيتية. ومن جهة أخرى، ينعكس سلباً على البيئة المادية للصف نتيجة اكتظاظ الصف بالمقاعد والتلاميذ، مما يحول دون قدرة المعلم على التحوير والتغيير فيها بشكل يخدم أهدافه التعليمية. ترى الباحثة أن هذه المشكلة في بدايات حلها حيث تقوم مديرية التربية بتقليص الأعداد داخل الصف الواحد (لا يتعدى 30 طالب للصف الواحد) ولكن هذه المشكلة مازالت قائمة في صفوف الحلقة الأولى من التعليم الأساسي حيث يوجد (50-45) للصف الواحد. ويمكن لهذه المشكلة أن تحل بزيادة بناء مدارس جديدة وفتح شعب جديدة للمرحلة الابتدائية للتخفيف من حدة هذه المشكلة والتي تؤثر بصورة أكيدة عل مستويات التحصيل عند الطلاب.

12-2- ما أهم الأسباب التي أدت إلى وجود هذه المعوقات؟

أجرت الباحثة مقابلة شخصية مع بعض معلمي الصف الثالث الأساسي والبالغ عددهم (27) معلمة، حيث تم سؤالهم عن تلك الأسباب من وجهة نظرهم، وقد توصلت الباحثة إلى مجموعة من الأسباب التي أدت إلى ظهور معوقات التعليم بشكل عام معوقات تعليم الرياضيات بشكل خاص:

- اعتمدت وزارة التربية السورية عند بناء المناهج التربوية بشكل عام ومناهج الرياضيات بشكل خاص على مدخل المعايير لتغدو هذه المعايير مرجعية للمؤسسات التربوية تتوضح من خلالها الأهداف والمسؤوليات والأدوار وتكون بالتالي أساساً في الحكم على مدى الإنجاز وجودته وإطار للمساءلة والمحاسبة. وبالمقابل فقد ظهرت العديد من الدراسات التقويمية للمناهج المقررة بغية التعرف على مدى توافقها مع هذه المعايير التي وضعت على أساسها، نذكر منها على سبيل المثال دراسة الونوس (2014) والتي وجدت تدني مستوى وجود معايير الرياضيات وفق (قائمة المعايير الوطنية) في محتوى الهندسة الوارد في كتب الرياضيات الحلقة الأولى وخاصة الصف الرابع, وهي معايير هندسية بسيطة تتوافق مع مهارات التفكير الدنيا لتلاميذ صفوف المرحلة الأساسية الأولى, وهي بذلك تفتقر إلى مهارات التفكير العليا التي أكدت عليها معايير الرياضيات في (قائمة المعايير الوطنية). أما دراسة حاكمة (2017) فقد وجدت أن معظم عمليات تطوير الكتب

المدرسية تتم عن طريق الحشو الزائد للتمارين الرياضية من دون التركيز على المهارات الرياضية التي تنادي بها المعايير. وكذلك الأمر بالنسبة لآلية التقويم المتبعة حيث أصدرت وزارة التربية السورية ما يسمى دليل التقويم التخصصي لمادة الرياضيات (2019) حيث أكد الدليل على ضرورة الانتقال لمراحل أخرى من تقويم التلاميذ وفق آليات جديدة تتناسب مع المناهج المطورة , فقدم أمثلة مختلفة حول أدوات التقويم المستعملة لقياس المهارات , بالإضافة إلى تعريف المعلم على آلية توزيع الدرجات في كل صف ,حيث تم توزيع الدرجات في مادة الرياضيات خلال الفصلين الأول والثاني على النحو الآتي : (40% أبحاث وأنشطة فردية وجماعية وأوراق عمل , 20% اختبار مرحلي واحد في الفصل الدراسي , 40% اختبار الفصل الأول ثم تأتي محصلة الفصل الأول100%) . (مركز القياس والتقويم التربوي, 2019, 46) ولكن واقع الممارسات التدريسية في مدارسنا قد أشار إلى وجود جملة من صعوبات حالت دون تحقيق أهداف التقويم الحقيقي، وذلك بسبب عدم ملاءمة ظروف البيئة المدرسية لتطبيقه، ونقص الكفايات المتعلقة بهذا النوع من التقويم لدى المعلمين، ووجود قناعات راسخة لديهم بعدم جدوى هذا التقويم، إضافة إلى الأعباء الملقاة على عاتقهم. كما يشكل الكتاب المدرسي معيقاً آخر من حيث كبر حجم المحتوى وخلوه من تطبيقات داعمة للتقويم الذي أوصت به وزارة التربية السورية. ويسبب التلاميذ أنفسهم جزءاً من هذه المعوقات حينما تكتظ الغرفة الصفية بهم.

نلاحظ مما سبق غياب الأهداف العملية الواضحة للتعليم في الجمهورية العربية السورية واعتمادها على أهداف نظرية يُطبّق بمنأى عنها، وهي أقرب ما تكون للمثل العليا التي كان يحلم ببعضها أصحاب المدن الفاضلة، وليس فيها تصور لصورة المجتمع الكاملة الواقعية التي يراد إنشاؤها عليها

- نواحي القصور في المباني المدرسية وخاصة بما يتعلق بجانب تنفيذ الأنشطة المتضمنة في المناهج المطورة وضعف المعايير التي تحكم آلية تصميم المباني المدرسية لتتوافق مع المناهج المطورة والأنشطة المتضمنة فيها.

- جمود الإدارات التربوية والتفاتها إلى تسيير الأمور، لا إلى التطوير، وتقصيرها عن مواجهة حاجات المستقبل التربوي والاستجابة للتربية المستمرة. (السيد، بلا تاريخ, 5).
- نجاح الخطة التعليمية في تحقيق أهدافها يتوقف على مدى استجابة المعلم لهذه الأهداف مدى قدرته على ترجمتها إلى مواقف سلوكية، ولكن ما نجده أن المعلم مهموم بأمور حياتية أخرى، والتعليم بالنسبة له ثانوي فلا يطور نفسه ومعظمهم بحاجة إلى إعادة تأهيل. والأساليب التدريسية المتبعة التي تركز على الحفظ والتلقين بعيداً كل البعد عن الالتفات لمستويات التفكير العليا من فهم وتحليل ونقد واستنباط، فهي تنحصر في دور المتعلمون في الحفظ التذكر وإعادة ما يسمعونه دون أن يتعمقون في مضمونه، واستقبال المعلومات وتخزينها دون وعي، فيتحولون بذلك إلى أواني فارغة يصب فيها المعلم كلماته.

12-3- ما المقترحات التي من شأنها التغلب على أسباب معوقات تعلم الرياضيات أو التقليل منها بقدر الإمكان؟ قامت الباحثة على ضوء الدراسة النظرية ونتائج البحث والمقابلة الشخصية التي أجيت مع بعض معلمي الصف الثالث الأساسي، بوضع بعض المقترحات التي من شأنها التغلب على تلك الأسباب أو تقليل منها قدر الإمكان، قد تمثلت بالآتي:

أولاً-مقترحات خاصة بالمباني المدرسية:

نظراً لغياب معايير محددة للمباني المدرسية تتوافق مع المناهج المطورة والتي من اللازم أن تشكل بيئة تعليمية تهدف إلى تحقيق أهداف المناهج وما تضمنته من متطلبات قد يعجز المبنى المدرسي بواقعه الحالي عن تلبيتها لذا لابد من وضع معايير لجودة المبنى المدرسي استناداً إلى متطلبات المناهج المطورة في الحلقة الأولى من التعليم الأساسي، بحيث تجعل المبنى يلبي احتياجات المناهج ويحقق أهدافها ويتناسب مع واقع تطور التربية المنشود. وقد أوصت العديد من الدراسات كدراسة السلوم (2017) بضرورة إعادة النظر في تصميم المباني المدرسية وفق معايير جودة البناء لتتوافق مع التطورات الحاصلة في المناهج

ثانياً-مقترحات خاصة بالكتاب المدرسي:

أوصت العديد من الدراسات التقويمية التي أجريت على المستوى المحلي على ضرورة تحليل وتجريب وتقويم المناهج المطورة قبل تعميمها للتأكد من مطابقتها لقائمة المعايير

الوطنية التي طورت على أساسها, فلكي تحقق الرياضيات الوظيفة المجتمعية المرجوة منها والفائدة النفعية التطبيقية المتوقعة من تدريسها، ينبغي ألا يكون منهج الرياضيات في مختلف المراحل التعليمية في برج عاجي بمعزل عن المجتمع وثقافته وحاجاته وتطلعاته، بل لابد أن يساعد محتوى المنهج على الاندماج في كافة المجالات الحياتية بما يخدم الفرد كمواطن صالح منتج في المجتمع. فالحكم على جودة المنهج وكفاءته يكون من خلال وبمقدار ارتباطه بحياته وبيئته ومساعدته على التكيف مع مجتمعه والتعايش كمواطن منتج فعال. فقد آن الأوان أن تتحول نظرة التلاميذ إلى الرياضيات من كونها نظاماً شكلياً مجرداً إلى كونها نشاطاً مشوقاً يتفاعل فيه الفكر مع دلالات العدد الرمز والشكل والنمط والنموذج بغرض الفهم المعرفي والإعداد المهاري والتذوق الجمالي.

ثالثاً–مقترحات خاصة بالمعلم:

تشديد الرقابة على المعلمين وتأتي تلك الرقابة من خلال المتابعة وعقاب المقصرين مكافأة المدرسين من ذوي الكفاءة، كما أنه يتعين رفع رواتب المدرسين حتى يساعدهم ذلك على إعطاء العملية التعليمية كل ما بوسعهم وإخضاع معلمو الرياضيات لدورات تدريبية على المعايير المهنية العالمية والمحلية ليتمكنوا من الاطلاع على كل ما هو جديد في مجال تدريس الرياضيات، مع متابعتهم لمعرفة نوع التغير الحاصل في سلوكياتهم التدريسية. وضرورة تزويد جميع المدارس بالوسائل التعليمية الخاصة بمادة الرياضيات والتي تتناسب والمناهج الحديثة، وحث المعلمين على الاستفادة من مصادر البيئة المحلية في إنتاج الوسائل التعليمية واستخدامها في تدريس الرياضيات، والاهتمام بالدورات التدريبية لمعلمي الرياضيات في مجال الوسائل التعليمية.

خامساً–مقترحات خاصة بالتقويم:

زيادة الدورات التدريبية للمعلمين وتكثيفها في مجال تطبيق التقويم الحديث وزيادة الأدلة الإرشادية الموضحة لآليات تطبيق التقويم الحديث واحتساب علامات التلاميذ من خلاله.

12-4- الإجابة عن الفرضية الأولى:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة 0.05 بين متوسطات درجات المعلمين في ظهور معوقات تعلم الرياضيات وفقاً لمتغير الخبرة. (5-15 سنة , 15-25 سنة، أكثر من 25سنة)

في سبيل الإجابة عن هذه الفرضية، قامت الباحثة بإجراء تحليل التباين الأحادي One Way Anovaلمعرفة أثر متغير الخبرة في استجابة أفراد العينة على ظهور معوقات تعلم الرياضيات، والجدول الآتي يبين نتائج المعالجة الإحصائية.

جدول (7)

قيمة (ف) لاختبار الفروق بين متوسطات استجابات المعلمين وفقاً لاختلاف سنوات الخبرة

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف) المحسوبة	مستوى الدلالة
/بين المجموعات	549.706	2	274.853	9.995	0.062
داخل المجموعات	2255.000	82	27.5		
الإجمالي	2804.706	84			

من خلال الجدول رقم (7) نلاحظ أن مستوى الدلالة 9.995 أكبر من 0.05، أي أن الفروق غير دالة وبناء على ذلك يتم قبول الفرضية الصفرية، أي لا توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسط درجات المعلمين في ظهور معوقات تعلم الرياضيات وفق متغير الخبرة، وفي ذلك إشارة إلى إجماع المعلمين باختلاف سنوات الخبرة على اعتبار فقرات الاستبانة ككل معوقات تحدّ من تمكن التلاميذ من القيام بمهامهم أثناء عملية تعلم الرياضيات بما يحقق الأهداف التعليمية.

13- مقترحات البحث:

في ضوء نتائج الدراسة توصي الباحثة بالمقترحات الآتية:

- عقد دورات تدريبية فعالة، وذلك بزيادة مدة الدورات لمدة شهر حتى تحقق الأهداف المرجوة منها والربط بين نجاح المعلم في هذه الدورات وبين ترفيعه الوظيفي، لتحفيزه على الالتزام بها.

- تحديد عدد التلاميذ بما لا يتجاوز (30) تلميذ في الصف الواحد، والعمل على تطوير البيئة المادية في الصف وتوفير كل المستلزمات والوسائل التعليمية من أجل تطبيق الطرائق التفاعلية التي يتطلبها المنهاج.
- العمل على تحليل وتجريب وتقويم المناهج المطورة قبل تعميمها للتأكد من مطابقتها لقائمة المعايير الوطنية التي وضعت لأجلها.
- ضرورة تحقيق معايير الجودة عند تصميم الكتاب المدرسي، من خلال الوصول إلى قائمة تضم هذه المعايير لتوظيفها في الحكم على جودة الكتاب المدرسي
- تحسين وتنويع الحوافز المادية والمعنوية لمعلمي مرحلة التعليم الأساسي حتى تتناسب مع الجهد المبذول.

12-المراجع

- **المراجع العربية:**

1- أبو زينة، فريد. (2003). مناهج الرياضيات المدرسية وتدريسها. ط2. العين: دار الفلاح.

2- أبو شعيرة، خالد، وأشتيوه، فوزي، وغباري، ثائر. (2010). معيقات تطبيق استراتيجية منظومة التقويم الواقعي على تلاميذ الصفوف الأربعة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي في محافظة الزرقاء. **مجلة جامعة النجاح للأبحاث,** 24(3) ص754-797.

3- أبو عميرة، محبات. (2000). تعليم الرياضيات بين النظرية والتطبيق. القاهرة: مكتبة الدار العربية للكتاب.

4- الأسطل، كمال. (2010). العوامل المؤدية إلى تدني التحصيل في الرياضيات لدى تلامذة المرحلة الأساسية العليا بمدارس وكالة الغوث الدولية بقطاع غزة. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، الجامعة الإسلامية، غزة.

5- الإمام، يوسف والايباري، محمود. (1996). واقع تقويم تعلم الرياضيات والتوجهات المعاصرة نحو تطويره. **مجلة كلية التربية، جامعة طنطا،** العدد23، ص238-292.

6- أمان، منال أحمد. (2001) ارتباط تحصيل طلبة نهاية الحلقة الأولى من التعليم الأساسي بدولة البحرين في مادة الرياضيات بتطبيق المعلم لأدوات التقييم الواقعي المعتمد على الأداء. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة البحرين.

7- بركات، زياد وحرز الله، حسام. (2010). أسباب تدني مستوى التحصيل في مادة الرياضيات لدى طلبة المرحلة الأساسية الدنيا من وجهة نظر المعلمين في محافظة طولكرم، المؤتمر التربوي الأول لمديرية التربية والتعليم في محافظة

الخليل بعنوان: التعليم المدرسي في فلسطين، استجابة الحاضر واستشراق المستقبل، الخليل.

8- الجبر، زينب. (1992). توفر الشروط الصحية والفنية الخاصة بالأثاث المستخدم داخل حجرات الدراسة بمدارس التعليم العام بمدارس الكويت. **المجلة التربوية، الكويت**,18(69) ,49-80.

9- حاكمة، نورا. (2017). تحليل محتوى كتاب الجبر لتلاميذ الصف الثالث الأساسي في الجمهورية العربية السورية على ضوء مهارات الحس العددي. **مجلة جامعة البعث**,39(19)، الصفحات11-43.

10- الحرباوي، خولة مصطفي علي. (2004). أثر التدريس بنماذج أساليب التعلم في تحصيل طالبات المرحلة الإعدادية واتجاهاتهن نحو الرياضيات. رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة بغداد، كلية التربية.

11- الحليبي، عبد اللطيف والرياشي، حمزة. (1994). العوامل المرتبطة بانخفاض التحصيل الدراسي لطلاب الرياضيات بكلية المعلمين بالإحساء كما يقرها أعضاء التدريس والطلاب. **رسالة الخليج الأولى**، الصفحات15 -60.

12- حماد، خليل والهباش، أسامة. (2005). تصور مقترح لتشخيص أسباب تدني التحصيل الدراسي لدى طلبة المرحلة الأساسية الدنيا في محافظة غزة وسبل معالجتها، بحث مقدم إلى المؤتمر التربوي الثاني الطفل الفلسطيني تحديات الواقع وطموحات المستقبل، الجامعة الإسلامية-غزة.

13- الدهش، عبد الله أحمد. (1992). مدى استخدام المعلمين للوسائل التعليمية في تدريس مادة الرياضيات لطلاب المرحلة المتوسطة بمدينة الرياض. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الملك سعود، كلية التربية، الرياض.

14- دياب، سهيل. (2006). تطوير أداة لقياس جودة الكتاب المدرسي وتوظيفها في قياس جودة كتب المنهاج الفلسطيني، مقدمة للمشاركة في المؤتمر العلمي الأول لكلية التربية–جامعة الأقصى، غزة.

15- الرحيلي، بخيت. (2003). أثر استخدام اليدويات في تدريس معمل الرياضيات في كلية المعلمين بالجوف على تحصيل الطلاب. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أم القرى، كلية التربية.

16- عبد العزيز، أسامة إسماعيل. (2003). معوقات تدريس الرياضيات للبنين والبنات في الصف الثاني المتوسط. **مجلة جامعة طيبة: العلوم التربوية،** الصفحات1–46.

17- عبد المجيد، عبد الله محمود. (2011). مشكلات تدريس مادة الرياضيات في المرحلة الثانوية بمحلية الدويم. **مجلة الدراسات التربوية،** العدد24، ص34–69.

18- عبيد، وليم. (2004). تعليم الرياضيات لجميع الأطفال. عمان: دار المسيرة.

19- منشورات كلية التربية، الجامعة الأردنية. (1999). القياس والتقويم التربوي. الأردن: عبيدات، سلمان.

20- عشا، انتصار وأبو عواد، فريال. (2008). أثر استخدام التقويم المستند إلى الأداء(الحقيقي) في تحسين التحصيل الدراسي ومفهوم الذات لدى طالبات الصف الثالث الأساسي. **المجلة العربية للتربية،** الصفحات13 –29.

21- عمر، دعاء. (2013). أثر استخدام معمل الرياضيات الافتراضي في تنمية مهارات الترابط الرياضي لدى تلميذات الصف الرابع الابتدائي بمدينة مكة المكرمة. رسالة ماجستير غير منشورة جامعة أم القرى.

22- غندورة، عباس حسن. (1995). الميزان الحسابي. جدة: مكتبة مرزا.

23- غندورة، عباس حسن. (2000)، تدريس الرياضيات باليدويات. جدة: مكتبة مرزا.

24- الفرهود، صالح يوسف. (2007). تدريس الرياضيات الواقع والمأمول، اللقاء السنوي الرابع عشر للجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية، الرياض: جامعة الملك سعود.

25- الفقيه، محمد. (2001). أهداف التعليم المتوسط في المملكة العربية السعودية (دراسة تقويمية من وجهة نظر المعلمين في منطقة جازان التعليمية. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الملك سعود، كلية التربية.

26- القضاة، أحمد حسن. (2015). معوقات تعلم الرياضيات للمرحلة الأساسية في البادية الشمالية الشرقية في الأردن من وجهة نظر الطلبة. **الأكاديمية للدراسات الاجتماعية والإنسانية**، جامعة آل البيت، الأردن، العدد14,ص33-43.

27- قطامي، يوسف وقطامي، نايفة. (1998). نماذج التدريس الصفي. ط2. عمان: دار الشروق.

28- قطامي، يوسف، وقطامي، نايفة. (2002). إدارة الصفوف الأسس السيكولوجية. عمان: دار الفكر.

29- الكرش، محمد. (1998). دراسة تحليلية لبعض العوامل التربوية المؤدية إلى تدني التحصيل العلمي للطلاب في مادة الرياضيات بالمرحلة الثانوية بدولة قطر كما يراها المعلمون والطلاب. مجلة مركز البحوث التربوية بجامعة قطر، الصفحات 85-113.

30- المنوفي، سعيد جابر. (2005). التعليم بالعمل في تدريس الرياضيات بالمرحلة الابتدائية. مكة المكرمة: مكتبة الفيصلية.

31- الهباش، عبد الله. (2014). معوقات تعلم الرياضيات ووضع تصور مقترح للتغلب عليها لدى طلبة الصف الحادي عشر/علوم إنسانية بمحافظة خان يونس. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية، كلية التربية، غزة.

32- الونوس, رويدا.(2017).واقع توظيف تقنيات التعليم في تدريس مادة الرياضيات من وجهة نظر المدرسين. **مجلة جامعة البعث**، الصفحات79-105.

33- الونوس، رويدا. (2014). تحليل المحتوى الهندسي في كتب الرياضيات لمرحلة التعليم الأساسي (حلقة أولى) وفق قائمة المعايير الوطنية. **مجلة جامعة البعث**،38(3) الصفحات 39-68.

34- مركز القياس والتقويم التربوي. (2019). دليل التقويم التخصصي لمادة الرياضيات. وزارة التربية السورية.

35- السيد، محمود. (بلا تاريخ). النظام التعليمي في سورية واقعاً وتحديات رئيسة واتقاء. **مجلة مجمع اللغة العربية بدمشق**, 86(4)، ص925-954.

36- العمري، محمد. (2010). الكفايات اللازمة لتدريس مقرر الرياضيات المطور ودرجة توافرها لدى المعلمين. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة أم القرى.

- **المراجع الأجنبية:**

1- Zanzali,N. (18-23 November,2000).Designing the Mathematics Curriculum In Malaysia: Making Mathematics more Meaningful, Paper Presented at the International Conference on Mathematics Education into 21century: Mathematics for living, Amman: Jordan.

2- Carreiroking, I. (1999).Leaner centeredness in middle school inclusion classroom: perceptions of teachers and their students. PhD .Boston College, USA.

3- Rogerson, A. (18-23november ,1999).Innovative Challenges for Mathematics Education into new Millennium: Some user Friendly Ideas and Quotations, Paper Presented at the International Conference on Mathematics Education into 21century: Social Challenges Issues and Approaches, Cairo: Egypt.

4- NCTM (2000). Principles and standards for school mathematics, VA. : National Council of Teacher of Mathematics.

5- Haertel, G. D., Walberg, H. J., & Haertel, E. H. (1981). Socio-psychological environments and learning; a quantitative synthesis. *British Educational Research Journal,* pp. 27-36.

6- Goss, S.S. & Ingersoll, G.M. (1981).Management of Disruptive and off-Task Behaviors: Selected Resources. Washington, D.C.: EEIC Clearinghouse on teacher Education.

7- Brophy, J.E. (1987).Education Teachers about Managing Classrooms and Students. East Lansing: Institute for research In Teaching, Michigan state university.

8- Good, T.L., & Brphy, J.E. (1986).Education Psychology: a Realistic Approach, 3rd Ed. New York: Longman.

9- Gorard, S. & Smith, E. (2008).Misunderstanding Underachievement. *British Journal of sociology of education*, 29(6), p705-714.

14- الملاحق:

- **استبانة معوقات تعلّم مادة الرياضيات للصف الثالث الأساسي**

الزميل معلم الصف الثالث الأساسي ....

وضعت هذه الاستبانة للتعرف على أهم المعوقات التي تؤثر سلباً على فاعلية عملية تعلم الرياضيات بالنسبة لتلاميذ الصف الثالث الأساسي، وتحول إلى عدم إعداد الفرد القادر على توظيف المعرفة الرياضية في حل المشكلات الحياتية المختلفة، لذا فإني أضع بين يديكم هذا المقياس راجية تزويدي بآرائكم القيمة. وإن جهودكم في وضع آرائكم هي محل تقدير عظيم في نفس الباحثة.

	البنود	درجة وجود المعوق		
		مرتفعة	متوسطة	منخفضة
1	غير قادر على ضبط الصف والسيطرة عليه			
2	لا توظف الوسائل واليدويات التعليمية الملائمة في تدريس مادة الرياضيات			
3	تخطط لدروسك بطريقة شكلية ومختصرة			
4	لا يراعي الكتاب التدرج في تقديم المحتوى الرياضي (مفاهيم، تعاميم، مسائل)			
5	لا يساعد تصميم غرفة الصف على تطبيق طرائق التدريس الحديثة			
6	غير قادر على إدارة وقت التعلم بكفاءة			
7	يضم الصف أعداداً غير مناسبة من التلاميذ			
8	لا تسمح مساحة غرفة الصف بتطبيق أنشطة التعلّم			
9	عدم تفهم أولياء الأمور لأهمية التقويم الحديث			
10	موضوعات الكتاب لا تثير التفكير			
11	لا تصمم أنشطة تشجع التلاميذ على تطبيق ما تعلموه في المواقف الحياتية			
12	درجة العمق الرياضي لموضوعات المقرر غير مناسبة لمستوى التلاميذ			
13	لا تستطيع احتساب العلامة التي يستحقها التلميذ			

	وفق أدوات التقويم الحديث التي وضعتها وزارة التربية			
14	لا تستخدم طرائق التدريس الحديثة التي تراعي الفروق الفردية بين التلاميذ			
15	لا ترتبط موضوعات الكتاب بخبرات التلاميذ السابقة			
16	لا تمتاز الأسئلة التقويمية بالشمولية			
17	تلقى عليك أعمال إدارية إضافية			
18	لا تتضمن الأسئلة التقويمية على مواقف حياتية			
19	الدورات التدريبية للتعامل مع المنهاج المطور شكلية وغير فعالة			
20	لا يتيح وقت الحصة تطبيق الطرائق الحديثة			
21	لا ترتبط الأسئلة التقويمية بالأهداف التعليمية المرجو تحقيقها			
22	حجم المحتوى غير مناسب لنصيب المادة في البرنامج الاسبوعي			
23	لا يراعي الكتاب عرض المحتوى الرياضي من البسيط إلى الصعب			
24	التعميمات والنقاط المهمة في المقرر مكتوبة بطريقة غير واضحة			

امتحان تشخيصي للفصل الثالث (جمع الأعداد وطرحها حتى 9999)

اختر الإجابة الصحيحة × وذلك بوضع علامة داخل المربع المجاور للإجابة الصحيحة

م	السؤال رقم (1)

1	أوجد ناتج الجمع: = 476 + 2583 □ 7343 □ 29159 □ 3059
	السؤال رقم (2)
2	أوجد ناتج الجمع: = 2281 +1732 □ 3913 □ 4913 □ 4013
	السؤال رقم (3)
3	أوجد ناتج الجمع: = 2132 + 4563 □ 2431 □ 2699 □ 6695
	السؤال رقم (4)
4	أوجد ناتج الطرح: = 5162– 9335 □ 4173 □ 4273 4373
	السؤال رقم (5)
5	أوجد ناتج الطرح: =1174–2325 □ 1151

	□ 251 □ 1251
6	السؤال رقم (6)
	أوجد ناتج الطرح : 4008 – 1634 = □ 3634 □ 2374 □ 3474
7	السؤال رقم (7)
	أوجد ناتج الطرح : 7008−1532 = □ 5476 □ 5576 □ 6476
8	السؤال (8)
	أي جملة عددية مما يلي أن تساعدك في حل 500 – 100 ؟ □ 1−4 □ 1+5 □ 1−5

قائمة بأسماء محكمي أدوات البحث وفق التسلسل الأبجدي

التسلسل	الاسم	المرتبة العلمية	الاختصاص
1	د. حاتم بصيص	أستاذ مساعد	طرائق تدريس لغة عربية
2	د. رويدا الونوس	أستاذ مساعد	طرائق تدريس

			رياضيات
3	د. عتاب قندرية	مدرس	إدارة مدرسية
4	د. محمد إسماعيل	أستاذ	مناهج وطرائق تدريس
5	د. منال إبراهيم	أستاذ	رياض الأطفال والتعليم الابتدائي
6	د. هبة سعد الدين	مدرس	المناهج التربوية
7	د. هناء المحرز	أستاذ	طرائق تدريس رياضيات
8	محمد البيريني	موجه اختصاصي لمادة الرياضيات–مديرية تربية حمص–	
9	مدين حمود أبو ضرغم	الموجه الاختصاصي الأول لمادة الرياضيات– وزارة التربية	
10	بسام بركات	موجه اختصاصي لمادة الرياضيات–مديرية تربية حمص	

دور الإدارة المدرسية في توفير متطلبات تطبيق المناهج المطورة في ظل الأزمات
(دراسة ميدانية في مدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في مدينة حمص)

الدكتورة: عتاب أسد قندرية
اختصاص إدارة مدرسية / قسم تربية الطفل - كلية التربية - جامعة البعث
موبايل:0997384614
etabasad111@gmail.com

ملخص البحث:

يهدف البحث الحالي التعرف على دور الإدارة المدرسية في توفير متطلبات تطبيق المناهج المطورة في ظل الازمات كالأزمة السورية وجائحة كورونا من وجهة نظر المعلمين والتعرف على الفروق ذات الدلالة الإحصائية بين متوسطات استجابات عينة البحث تبعاً لمتغير جنس المدير وحجم المدرسة والوضع الاقتصادي والثقافي والاجتماعي للمنطقة التي تتواجد فيها المدرسة. وقد اتبعت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي، وتكونت عينة البحث من (110) من معلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في مدينة حمص. ولتحقيق هدف البحث تم اعداد استبانة مؤلفة من (53) فقرة موزعة على (6) محاور واعتماد مقياس ليكرت الخماسي. وبعد جمع البيانات وتحليلها احصائياً تبين ما يلي:

1. بلغ متوسط استجابات افراد العينة على جميع فقرات المحور الثاني حول دور الإدارة المدرسية في توفير الكتاب المدرسي 4,35 بتقدير موافق بشدة.
2. بلغ متوسط استجابات افراد العينة على جميع فقرات المحور الثالث حول دور الإدارة المدرسية في توفير تقنيات التعليم والوسائل الإيضاحية 4,17 بتقدير موافق بشدة.
3. بلغ متوسط استجابات افراد العينة على جميع فقرات المحور الخامس حول دور الإدارة المدرسية في توفير دليل المعلم 4,18 بتقدير موافق بشدة.
4. بلغ متوسط استجابات افراد العينة على جميع فقرات المحور السادس حول دور الإدارة المدرسية في توفير بيئة نفسية ومادية مريحة في ظل الظروف الصعبة 4,29 بتقدير موافق بشدة.

وقد أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة 0,05 بين متوسطات استجابات أفراد العينة تبعاً لمتغير جنس المدير ومتغير حجم المدرسة في **المحور الأول** فقط لصالح المديرين الاناث ولصالح المدارس الكبيرة. وأظهرت النتائج وجود فروق بين متوسطات استجابات أفراد

عينة البحث في كل المحاور عدا المحور الثاني والسادس تعزى لمتغير الوضع الاجتماعي والثقافي للمنطقة التي تتواجد فيها المدراس لصالح التقدير ممتاز وجيد جداً وجيد ومتوسط. ولم تظهر أي فروق فيما يخص الوضع الاقتصادي. وقد قدمت الباحثة عدد من المقترحات في ضوء نتائج البحث.

الكلمات المفتاحية: الإدارة المدرسية، متطلبات، المناهج المطورة، الازمات.

The role of the school management in providing the requirements for the application of developed curricula in crisis situations. (A field study in the schools of the first cycle of basic education in Homs)

Abstract:

This study aims to identify the role of school management, in providing the requirements of developed curricula in crisis situations, (Syrian crisis and Corona pandemic), from the teachers' point of view, and it aims to recognize statistically the differences between the average responses of the study sample(depending on director's gender, school size and the social, cultural and economic status of the region where the school is located). The study sample consists of 110 teachers of first cycle in Homs city; the researcher used the descriptive approach. In order to achieve the objective of the research, a questionnaire consisting of 53 paragraphs divided into 6 axes was prepared and a five- point Likert scale was adopted. After collecting and statistically analyzing the data, the following is found:

1- The average responses of the sample members to all the paragraphs of the second axis on the role of the school management in the provision of the textbook reached 4,35 (strongly agree),
2- The average responses of the sample members to all the paragraphs of third axis on the role of school management in the provision of teaching techniques and illustrative materials reached 4,17 (strongly agree),
3- The average responses of the sample members to all the paragraphs of fifth axis on the role of school management in the provision of teacher's guide reached 4,18 (strongly agree),
4- The average responses of the sample members to all the paragraphs of sixth axis on the role of school management in the provision of a comfortable psychological and physical environment under difficult circumstances reached 4,29 (strongly agree)

The results showed statistically significant discrepancies at an indicative level of 0.05 between the average responses of the sample members depending on the director's gender, and the size of the school in the first axis only in favor of female directors and large schools The results showed also that there were differences between the average responses of the sample members in all axes (except for the second and sixth axis) due to the variable

social and cultural status of the region in which the schools are located in favor of the rating excellent, very good, good and fair. Whereas, the variable ‘’economic status’’ has no effect on the responses of the sample members. The researcher presented a number of suggestions in light of the research results.

Key words: School management, requirements, Developed curricula, Crisis.

1. مقدمة:

تشكل الإدارة التربوية المرآة التي تعكس صورة قطاع التربية والتعليم بجوانبه كافة وما يحدث فيه من تطور وتغيير من جهة وما يعتريه من صعوبات ومشاكل من جهة أخرى. وقد أصبحت الإدارة التربوية بكافة مستوياتها من أهم مكونات النظام التربوي وإحدى الأليات الرئيسة في نجاح هذ النظام لما لها من أهمية كبرى في توجيهه نحو تحقيق أهدافه. وتعد الإدارة المدرسية صورة مصغرة عن الإدارة التربوية التي فوضت لها جزء من صلاحياتها حتى تتمكن من تطبيق القوانين الصادرة عنها ومن تنفيذ تعليماتها. لقد تغير دور الإدارة المدرسية نتيجة التطور الذي طرأ على قطاع التربية (Chevaillier, 2006)، فلم يعد يقتصر دورها على القيام بالأعمال الإدارية الروتينية فقط إنما أصبح لزاماً عليها أن تقوم بدور قيادي بهدف تطوير البرامج المدرسية (المناعمة،2005). وتعد الإدارة المدرسية مسؤولة عن توجيه الجهود البشرية والإمكانات المادية لتحقيق أهداف المؤسسة التعليمية ومسؤولة عن الإشراف على الأداء المهني للمعلمين وكيفية تنفيذ المناهج والأنشطة المدرسية المختلفة (سويلم،2004)، وأصبح من واجبها إعادة النظر في المناهج التعليمية لمواجهة التحديات الناتجة عن التغيرات العالمية (عطية، 2014). وقد استدعت هذ التطورات إعادة النظر بطريقة اعداد وتدريب المعلم وطريقة تدريس المادة العلمية وتطوير القدرة على استخدام تقنيات تعليمية مواتية للمنهاج الجديد، ولم تبدو الإدارة المدرسية التي تعبر عن مجموعة من العمليات المتكاملة لتحقيق أهداف التربية بمعزل عن تحقيق هذه التطورات (طافش، 2004)، كونها الإدارة التربوية الأقرب الى ارض الواقع وعلى تماس مباشر مع المنفذين الفعليين لها. ومن الطبيعي أن تواجه تطبيق المناهج المطورة صعوبات مختلفة متعددة المصادر من أهمها عدم الرغبة بالتغيير عند البعض او صعوبات تتعلق بالبيئة ومدى توفر العناصر اللازمة للتنفيذ وأيضاً حدوث أزمات مفاجئة تعطل جزئياً او كلياً القدرة على تطبيق هذه المناهج. مما سبق يظهر دور الإدارة المدرسية مهم جداً لمواجهة هذه التحديات والعمل على تجاوز هذه الازمات او على الأقل التخفيف من حدة آثارها بهدف وضع المناهج المطورة حيز التنفيذ.

2. مشكلة البحث:

تعد المناهج الدراسية الركيزة الأساسية التي يعتمد عليها في تنمية القوى البشرية المستقبلية القادرة على مواجهة التحديات والتغييرات العالمية المختلفة. ولتطوير مناهج التعليم ما قبل الجامعي في سورية تم تأسيس المركز الوطني لتطوير المناهج وفق أحدث النظريات التربوية والعلمية المعاصرة عام 2013. تحتاج المناهج المطورة الى متطلبات لتطبيقها في مدارس الجمهورية العربية السورية، فحسب دراسة قام بها يوسف (2020) والهادفة الى تقويم منهاج الاجتماعيات المطور للصف الخامس الأساسي من

وجهة نظر المعلمين، بينت النتائج أن هذا المقرر يحتاج الى عقد اجتماعات شهرية بين المعلمين لعرض خبراتهم امام زملائهم، إضافة الى تخصيص جهاز حاسوب لكل شعبة متصل مع الانترنت وتخصيص قناة إعلامية تسهم في نشر ثقافة المناهج المطورة وضرورة توفير دليل المعلم. وقد بينت النتائج أيضاً، أن هذا المنهاج يحتاج الى تهيئة نفسية وفكرية للمعلمين وأولياء الأمور والتلاميذ. وحسب دراسة استطلاعية أجرتها الباحثة على عينة مؤلفة من (20) معلمة من معلمات الحلقة الأولى من التعليم الأساسي باستخدام استبانة مؤلفة من (17) فقرة، بهدف معرفة احتياجات المناهج المطورة، تبين أن كل المعلمات اجمعن على أهمية توفر طرق متنوعة للتقويم والتعزيز وعلى أهمية تفعيل دور التلميذ في العملية التعليمية. وبينت الدراسة الاستطلاعية أن (95%) من المعلمات أكدن على ضرورة توفر مناخ مدرسي مريح وإيجابي وأهمية تجهيز المخابر بالأدوات اللازمة لإجراء التجارب. وقد أظهرت النتائج أن (85%) من المعلمات أيدن حاجة المناهج المطورة الى معلمين أكفاء ومدربين جيدا لتطبيقها وحاجتها الى توفر دليل للمعلم لكل مادة. وأخيراً (80%) منهن أكدن على أهمية توفر الكتب المدرسية منذ اليوم الأول بالمدرسة. إن القدرة على توفير هذه المتطلبات وغيرها تواجهها الكثير من التحديات وأولها الأزمات المختلفة التي تمر بها المجتمعات والتي تتطلب قدرات استثنائية في إدارة الموارد البشرية والمادية (Bernatchez،Lemieux ،2020). وتعتبر الازمات نقطة تحول في حياة المؤسسة والتي يمكن أن تمهد لها ظروف معينة أو التي يمكن أن تظهر بشكل مفاجئ يؤثر على سير العملية التعليمية والتي تتطلب إدارة ذات أسلوب عمل استثنائي يتوافق مع الظروف التي فرضتها الازمة ويكون لديها رد فعل سريع ودقيق للتحكم بمجريات الأمور (مصطفى، 2005،488). بدأت الازمة السورية عام 2011 والتي أثرت ولا تزال تؤثر حتى تاريخ هذا البحث بشكل كبير على جميع مناحي الحياة المختلفة ومنها قطاع التربية والتعليم بكل مكوناته البشرية والمادية. حسب إحصاءات وزارة التربية إن حوالي 227 مدرسة في محافظة حمص فقط قد تضررت جراء الحرب على سورية عام 2012. وقد تعرض الكثير من التلاميذ أيضا لأذى جسدي او نفسي جراء الاعمال الإرهابية التي استهدفت المؤسسات التعليمية او المؤسسات الحيوية القريبة منها. بالإضافة الى الصعوبات التي واجهت الكادر التعليمي مثل تغيب الكثير منهم عن مدارسهم لعدم قدرتهم على الوصول اليها وخاصة في المناطق الساخنة او اكتظاظ الصفوف بالتلاميذ في المناطق الامنة او مشكلة النقص في الكتب ومستلزمات العملية التعليمية بسبب سوء الحالة الاقتصادية جراء الازمة وغير ذلك من المشاكل التي القت بثقلها على عاتق الإدارات التعليمية. ومع ظهور الازمة العالمية لانتشار فيروس كورونا عام 2019 واجه قطاع التعليم في سورية كما في معظم الدول تحديات كبيرة، فإما الاستمرار بالعملية

التعليمية مع التأكيد على الالتزام بالإجراءات الاحترازية، او إيقاف للدوام المدرسي جزئياً او كلياً للحد من انتشار الفيروس.

وفي ضوء ما تقدم من سرد للصعوبات والعقبات التي من الممكن أن تعيق تطبيق المناهج المطورة، نتساءل كمهتمين في مجال الإدارة عن دور الإدارة المدرسية في تجاوز هذه العقبات والصعوبات، وبما أن المناهج المطورة لا تحقق أهدافها إلا إذا توفرت متطلباتها فيمكن طرح السؤال التالي: **ما هو دور الإدارة المدرسية في توفير متطلبات المناهج المطورة في ظل الحرب على سورية والازمة الصحية التي سببتها جائحة كورونا من وجهة نظر المعلمين؟**

3. أهمية البحث: تنبع أهمية البحث من:

1. أهمية مرحلة التعليم الأساسي وخاصة الحلقة الأولى لما لها من دور فعال في تحقيق التنشئة الضرورية للتلاميذ كقوى عاملة فعالة في المستقبل ومن أهمية ما يطرأ على هذه المرحلة من تطورات وتغييرات استجابة للتغييرات العالمية في مجال التعليم وخاصة في مجال المناهج.

2. أهمية موضوع الازمات التي نعيشها اليوم بمختلف اشكالها وما يمكن أن تسببه من أزمات تربوية تؤثر في سير العملية التعليمية وتحول دون تحقيق الأهداف المرجوة.

3. قد يساعد البحث على لفت انتباه القائمين على العملية التعليمية في الإدارات العليا لأهمية الإدارة المدرسية كعملية فاعلة ودورها في العمل على تجاوز العقبات التي تواجه المناهج المطورة.

4. يستمد البحث أهميته أيضا من أهمية عينة البحث، فالمعلم هو أكثر من يعرف بالجهود التي تقوم بها الإدارة المدرسية من اجل تحقيق اهداف المناهج في الأوقات العصيبة.

4. أهداف البحث: يهدف البحث الحالي الى:

1. تعرف أهم الأسباب التي استدعت احداث تغييرات وتطورات على المناهج الدراسية.

2. تعرف المتطلبات المختلفة الواجب توفرها لتطبيق المناهج المطورة في ظل الأزمات.

3. تعرف دور الإدارة المدرسية في توفير هذه متطلبات تطبيق المناهج المطورة انطلاقاً مما تمتلكه من صلاحيات.

4. تعرف الفروق بين استجابات أفراد العينة حول دور الإدارة المدرسية في توفير متطلبات تطبيق المناهج المطورة تبعاً لمتغير جنس المدير وحجم المدرسة والوضع الاجتماعي والثقافي والاقتصادي للمنطقة التي توجد فيها المدرسة.

5. فرضيات البحث:

. توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة 0,05 بين متوسطات استجابات أفراد العينة على استبانة دور الإدارة المدرسية في توفير متطلبات المناهج المطورة تبعاً لمتغير جنس المدير.

. توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة 0,05 بين متوسطات استجابات أفراد العينة على استبانة دور الإدارة المدرسية في توفير متطلبات المناهج المطورة تبعاً لمتغير حجم المدرسة من حيث عدد الطلاب.

. توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة 0,05 بين متوسطات استجابات أفراد العينة على استبانة دور الإدارة المدرسية في توفير متطلبات المناهج المطورة تبعاً لمتغير الوضع الاقتصادي والاجتماعي والثقافي للمنطقة التي توجد فيها المدرسة.

6. مصطلحات البحث:

الإدارة المدرسية: يعرف العبد لله وكحيل (2013) الإدارة المدرسية بأنها: المستوى الاجرائي الفعلي للإدارة التربوية العليا على المستوى القومي والإدارة التعليمية على المستوى المحلي والذي تطبقه المدرسة عملياً ويرأسها مدير ويختص بإدارة المدرسة ومدرسيها وتلامذتها وتأدية وظيفتها التربوية.

وقد عرفها علي (2015) بأنها: مجموعة العمليات و الأنشطة والفعاليات المنظمة و الهادفة التي يقوم بها المدير و المساعدين و العاملين معه من مدرسين و اداريين داخل المدرسة و خارجها من تخطيط و تنظيم و متابعة و توجيه و رقابة و اشراف بهدف تنفيذ السياسات و الأهداف التربوية للنظام التربوي وتعرفها الباحثة اجرائياً بأنها مجموعة من العمليات والأنشطة والتفاعلات والمهمات التي يقوم بها مدير المدرسة ومساعديه بهدف توفير المتطلبات اللازمة لتطبيق المناهج المطورة في وقت استثنائي كالأزمة السورية وجائحة كورونا.

المتطلبات: جاء في معجم المعاني الجامع أن مصطلح متطلبات اسم مفرده متطلب ومتطلبات الحياة هي حاجاتها ومقتضياتها ومتطلب هو أمر يطلب تحقيقه أو شيء أساسي لا غنى عنه وتعرفه الباحثة اجرائياً: بأنها مجموعة المستلزمات الضرورية الواجب توفرها والتي تساعد على تنفيذ المناهج المطورة كتوفر الوسائل الايضاحية وتقنيات التعليم والمقرر الدراسي ودليل المعلم وتوفر تدريب مهني مستمر للمعلمين واشراك أولياء الأمور في التطبيق وأخيراً توفر بيئة نفسية ومادية ملائمة للتطبيق (عن الانترنت https://www.almaany.com/ar/dict/ar-ar) .

تطوير المنهاج: هو بناء أو ادخال منهاج جديد لم يكن موجوداً من قبل في صف دراسي ما او في مرحلة ما أو تحسين المنهاج الحالي وإدخال تعديلات عليه بحيث يصبح أكثر مناسبة للظروف والمتغيرات وتحقيقاً للأهداف المرجوة وبالتالي إعادة النظر في أهدافه ومحتواه وطرق التدريس والأنشطة والوسائل التعليمية والتقويم (عبد السلام، 2006). ويرى العابد (2016): أن عملية تطوير المناهج هي عملية تهدف لتطوير العملية التربوية من حيث الأداء والمحتوى حتى تتمكن من مجاراة التطورات الحديثة باستمرار في ميدان التربية وما يستجد فيه من اتجاهات حديثة وطرق وأساليب

مبتكرة وهي أيضاً عملية تغيير مقصودة وهادفة تقوم على البحث والدراسة والتجريب وتشمل جميع جوانب العملية التربوية (سعد،2018، 15).

الازمة: هي مواقف مفاجئة (عنف، حرائق، انفجارات، اطلاق النار من قبل مسلحين، التهديد بوجود قنبلة،..الخ) تسبب التوتر و الاضطراب و الأذى النفسي و الجسدي للأفراد و تحتاج الى مواجهة و معالجة تعتمد على الأسس العلمية (كحيل، 2015)، وتعرفها الباحثة اجرائياً: بأنها خلل مفاجئ واضطرابات مختلفة تؤثر على السير الطبيعي للعملية التعليمية في المدرسة ممكن أن تسببها الحرب أو انتشار وباء بشكل سريع يستدعي إجراءات احترازية ضرورية من شأنها التأثير على تحقيق الأهداف المنشودة في المدرسة.

7. الدراسات السابقة:

1. دراسة (غنام,2010) بعنوان: تصور مقترح لإدارة أزمات التعليم الأساسي في الجمهورية العربية السورية من وجهة نظر الموجهين الاختصاصيين والمديرين والمدرسين في مدينة دمشق.

هدفت الدراسة إلى تحديد طبيعة الأزمات التي تتعرض لها مدارس التعليم الأساسي ووضع تصور مقترح لإدارة أزمات التعليم الأساسي. اعتمدت المنهج الوصفي التحليلي وطبقت استبانة كأداة للبحث. بلغت عينة الدراسة 70 مديرا و212 معلم و43 موجها اختصاصيا في مديرية تربية محافظة دمشق و47 معاون مدير. بينت النتائج ان أكثر الازمات شدة هي الازمات المتعلقة بالإدارة المدرسية وان أكثر درجة ممارسة لمهام إدارة الازمات هي مهام التخطيط والاستعداد قبل حدوث الازمات.

2. دراسة عبدالله النحيلي (2010) بعنوان: دور مديري المدارس في رفع كفاية المعلمين في المملكة العربية السعودية. هدفت هذه الدراسة الى التعرف على دور مديري المدارس في رفع كفاية المعلمين وقد تألفت عينة البحث من 155 مدير ووكيل. كانت أداة البحث استبانة مؤلفة من 60 فقرة. ومن اهم نتائج البحث أنه لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات مديري المدارس تعزى الى المرحلة التعليمية وتوصلت النتائج الى الدور المهم لمديري المدارس ووكلائهم في رفع كفايات المعلمين في المجالات المختلفة.

3. دراسة علي وغنام وناصر(2014) بعنوان: درجة تواجد الازمات التربوية في ظل الازمة الحالية. وطبقت في مدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في محافظة اللاذقية بهدف معرفة الفروق في تقدير عينة البحث تبعا لعدة متغيرات. اعتمد البحث المنهج الوصفي وتم استخدام استبانة مؤلفة من 54 فقرة وبلغت عينة البحث 299 اداري ومعلم. أظهرت النتائج ان درجة تواجد الازمات التربوية كانت متوسطة ولا توجد فروق بين تقديرات افراد عينة البحث بالنسبة لدرجة تواجد الازمات تبعا لمتغير الجنس والمؤهل العلمي وسنوات الخبرة.

4. دراسة حشايكة (2016) بعنوان: دور الإدارة المدرسية في توفير بيئة مدرسية آمنة في المدارس الحكومية الأساسية (فلسطين). طبقت الدراسة في مدارس التعليم الأساسي الحكومية في الضفة الغربية بلغت عينة الدراسة 375 معلم ومعلمة وتكونت الاستبانة من 63 فقرة وكانت أهم نتائجها: .
نسبة اتفاق المعلمين والمعلمات على اهمية دور الإدارة المدرسية في توفير بيئة امنة في المدرسة بلغت تقريبا 80% وهي نسبة مرتفعة تؤكد على الدور الإيجابي للإدارة المدرسية في هذا المجال.
. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة 0.05 بين متوسط استجابات المعلمين على المجالات المختلفة للدور الذي تقوم به الإدارة المدرسية لتوفير بيئة آمنة تعزى لمتغير موقع المدرسة.
5دراسة الصرايرة (2016) بعنوان: دور الإدارة المدرسية في نشر تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في المجتمع المدرسي (الأردن). أداة البحث عبارة عن استبانة مؤلفة من (42) فقرة توزعت في خمسة مجالات. تألفت عينة الدراسة من (74) من معاوني مديري المدارس في مديرية التربية والتعليم لمنطقة المزار الجنوبي في الاردن، وقد أظهرت النتائج أن دور الإدارة المدرسية في نشر استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في المدرسة كان متوسطاً على المستوى الكلي.
6. دراسة حميد، عبد فتحي(2018) بعنوان: انعكاسات الإدارة المدرسية على تنفيذ المناهج الدراسية في ضوء الاتجاهات العالمية المعاصرة من وجهة نظر المشرفين في العراق. تكونت عينة البحث من 27 مشرف ومشرفة في المدارس الابتدائية والثانوية التابعة لتربية نينوى في محافظة دهموك ولتحقيق هدف البحث تم اعداد استبانة مكونة من 38 فقرة. وقد توصل البحث الى النتائج التالية:
. ان مستوى انعكاسات الإدارة المدرسية على تنفيذ المناهج الدراسية في ضوء الاتجاهات المعاصرة العالمية لمشرفي الاختصاص الثانوي ولجميع الفقرات بلغ (75.61%).
. ان مستوى انعكاسات الإدارة المدرسية على تنفيذ المناهج الدراسية في ضوء الاتجاهات المعاصرة العالمية لمشرفي الاختصاص الابتدائي ولجميع الفقرات بلغ (76.86%).
7. دراسة ديلوب و بيرناتشي و ليميو (Lemieux, Bernatchez, Delobbe, (2021) بعنوان: إدارة الازمة و التعليم في الكيبيك من وجهة نظر مدراء المدارس (ادوار ومسؤوليات العاملين في المدارس في ظل ازمة كوفيد19).
Gestion de crise et éducation au Québec : les représentations des directions d'établissement sur les rôles et les responsabilités des acteurs scolaires en temps de COVID-19
لقد استدعت جائحة كورونا ضرورة التفكير بتقاسم الأدوار والمسؤوليات بين العاملين في المدرسة لتطبيق البرنامج المدرسي في الكيبيك اثناء وجود ازمة ما. وقد اعتمد هذا البحث بشكل أساسي في جمع البيانات على اجراء مقابلة نصف موجهة مع 12من مدراء مدارس التعليم الالزامي بهدف

التعرف على آرائهم فيما يتعلق بأدوار ومسؤوليات العاملين في المدرسة. اظهر تحليل النتائج وجود اربعة ابعاد تظهر فيها أهمية مشاركة الأدوار والمسؤوليات بين العاملين في المدرسة في وقت ازمة كورونا وهي القيادة ورعاية العاملين والحرص على استمرار تحقيق الأنشطة المقررة والاتصال.

8. الإطار النظري:

1.8. واجبات مدير مدرسة التعليم الأساسي في سورية:

مع التطورات التي طرأت على قطاع التعليم بدأت النظرة الى دور الإدارة المدرسية تتغير، فقديماً كان ينظر الى دور المدير على أن هو من يقوم بتدوين حضور وغياب العاملين في المدرسة والطلاب ويلاحظ أوضاع النظافة ويشرف على المبنى المدرسي بالإضافة لعمله التدريسي. أما حديثاً فيعد المدير مسؤولاً عن كل ما يتعلق بالجوانب الإدارية والفنية والمناهج وطرق التدريس وعلاقة المدرسة بالمجتمع المحلي وعليه تقع مسؤولية التخطيط للبرنامج المدرسي ومتابعة تطبيق القواعد والنظام (النحيلي، 2010). حسب قوانين وزارة التربية السورية فإن على مدير مدرسة التعليم الأساسي القيام بتنفيذ القوانين والأنظمة الوزارية ومساعدة المعلمين على أداء واجباتهم وارشادهم الى الطريقة الصحيحة في أداء عملهم واطلاعهم على التعليمات الوزارية ومشاهدة دفاتر تحضيرهم لدروسهم كل يوم والتنسيق بين المعلمين من حيث المراقبات والمناوبات على الأنشطة والقيام بمهمة مشرف الوحدة في المدرسة. وعلى المدير أيضا مراقبة التلاميذ من حيث السلوك ومن حيث التقدم في تحصيلهم الدراسي ومراقبة صحتهم (سعد،2018، ص220). وبذلك نستطيع القول إن مهام مدير المدرسة لم تعد محصورة بالمهام الإدارية الروتينية اللازمة لتسيير اليوم المدرسي من حضور وغياب ومعالجة بعض الاضرار التي لحقت بأثاث المدرسة وإنما تجاوزتها لتتناول الاشراف على سير العملية التعليمية بكل جوانبها.

2.8. دواعي تطوير المناهج:

هناك أسباب عديدة تستدعي التفكير بتطوير المناهج كما ذكرها محي وجبر (2017، ص6):

1. قصور المناهج الحالية والتي يمكن الاستدلال على ذلك من خلال نتائج الامتحانات مثلاً.

2. التطور المعرفي والتربوي: وهو السبب الأهم لتطوير المناهج نتيجة التغييرات السريعة التي تحصل في المجتمعات على جميع الأصعدة فالمعرفة تتزايد وتتلاحق الاكتشافات وتتغير المجتمعات.

3. الاحداث والمشكلات المحلية: فالمشكلات الاجتماعية والاقتصادية التي تعصف في أي مجتمع كالهجرة أو ارتفاع معدل السكان والحروب والامراض من شأنها ان تؤثر بشكل سلبي على التنمية في هذا المجتمع مما يقتضي التغيير في المناهج لإعداد افراد على وعي بهذه المشاكل.

4. عدم وجود فلسفة واضحة ومحددة للمنهاج: ان بناء المنهاج على اهداف غير واضحة من شانه ان ينعكس بشكل سلبي مستقبلا على كل عناصره من محتوى وطرق تدريس وتقنيات وانشطة وتقويم وكل ذلك يستدعي إعادة النظر فيه واجراء تعديلات عليه.

5. عدم كفاءة أداء المعلم: ان عدم امتلاك المعلم للكفايات الضرورية لأداء مهامه كعدم قدرته على التهيئة للدرس مثلاً، يقتضي ضرورة التغيير في طريقة اعداد المعلم وإعادة تدريبه.

6. المعوقات الإدارية: قد يسود في المدرسة مناخ سلبي نتيجة الأسلوب الذي تنتهجه الإدارة في عملها والذي من شأنه ان يؤثر على أداء المعلمين وبالتالي يحد من فعالية المنهاج والذي يستدعي ضرورة تطوير الأداء الإداري بشكل يخدم تطبيق المناهج وفعاليتها في المدرسة.

في واقع الأمر، هناك الكثير من التغييرات التي طرأت على المجتمع السوري والتي استدعت ضرورة إعادة النظر بالمناهج الدراسية والتي بدأت بالحركة التصحيحية والتنمية الاقتصادية والإصلاح الإداري والاقبال الكبير على التعليم بفضل الزامية التعليم و مجانيته (وزارة التربية, فريق العمل الوطني, 2006, ص 14.13) مروراً بالأزمة السورية التي اثرت بشكل كبير على كل مناحي الحياة في سورية و بشكل كبير على قطاع التعليم وما هنالك من مخلفات للحرب الشرسة التي المت بالبلاد.

3.8. متطلبات تطبيق المناهج المطورة في سورية:

تم إنشاء المركز الوطني لتطوير المناهج في سورية عام 2013 بموجب مرسوم رئاسي ويعد هذا المركز كما جاء في المادة/ 2/ من نظامه الداخلي جهة متخصّصة في تصميم المناهج لمرحلة التعليم ما قبل الجامعي وتنقيحها وتطويرها بحيث تلبي احتياجات المجتمع وفق أحدث النظريات التربوية (سعد، 2018، ص182)، بذل هذا المركز جهود حثيثة لتطوير المناهج لتأليف الكثير من الكتب التي غيرت سير العملية التعليمية بشكل شبه كلي وركزت على المتعلم ونشاطه الذاتي في اكتساب المعارف والمهارات (يوسف،2020). هناك متطلبات عديدة إذا ما توافرت هيأت البيئة السليمة لتطبيق المناهج المطورة ومنها متطلبات متعلقة بالكتاب المدرسي وبدليل المعلم ومتطلبات تتعلق بأهداف المنهاج ومحتواه ومتطلبات تتعلق بالطرائق التدريسية والأنشطة المتنوعة التي تطرحها المناهج المطورة وأخرى تتعلق بالتدريب المستمر للمعلمين وبطرق التقويم ومتطلبات تتعلق بالبيئة المناسبة الواجب توافرها لتطبيق هذه المناهج ويضاف على ذلك متطلبات تتعلق بالمجتمع، وأخيراً، يحتاج تطبيق المناهج المطورة الى تهيئة نفسية للمعلمين والطلاب وأولياء الأمور.

9. إجراءات البحث:

1.9. منهج البحث: اتبع البحث المنهج الوصفي التحليلي الذي يعتمد على دراسة الواقع كما هو، ويهتم بوصفه وصفاً دقيقاً ويعبر عن الظاهرة تعبيراً كمياً وكيفياً، بهدف الوصول إلى نتائج دقيقة.

2.9. عينة البحث:

تكونت عينة الدراسة من (110) من معلمي مدارس التعليم الأساسي الحلقة الاولى في مدينة حمص وتقدم الجداول (1) و (2) و (3) و (4) وصفا لهذه المدارس من حيث جنس المدير وحجم المدرسة من حيث عدد الطلاب والوضع الاقتصادي والاجتماعي والثقافي للمنطقة التي تتواجد فيها هذه المدارس **حسب تقديرات المعلمين عينة البحث.**

جنس المدير	العدد	النسبة المئوية
الذكور	60	% 54.5
الاناث	50	% 45.5
المجموع	110	%100

الجدول (1): توزع مديري المدارس وفق متغير جنس المدير

الجدول (2): يبين توزع المدارس وفق متغير حجم المدرسة حسب تقديرات المعلمين عينة البحث

حجم المدرسة	التكرار	النسبة المئوية
كبيرة	66	%60
متوسطة	36	%32.7
صغيرة	8	%7.3
المجموع	110	%100

الجدول (3): توزع المدارس وفق متغير الوضع الاقتصادي للمنطقة التي تتواجد فيها المدرسة حسب تقديرات المعلمين عينة البحث

المستوى الاقتصادي للمنطقة	التكرار	النسبة المئوية
ممتاز	2	%1,8
جيد جداً	20	%18,2
جيد	48	%43,6
وسط	36	%32,7
سيء	4	%3,6
المجموع	110	%100

جدول (4): توزع المدارس وفق الوضع الثقافي والاجتماعي للمنطقة التي تتواجد فيها المدرسة حسب تقديرات المعلمين عينة البحث

المستوى الثقافي والاجتماعي للمنطقة	التكرار	النسبة المئوية
ممتاز	7	%6,4
جيد جداً	26	%23,6
جيد	43	%39,1
وسط	30	%27,3
سيء	4	%3,6
المجموع	110	%100

3.9. حدود البحث:

الحدود المكانية: مدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في مدينة حمص.

الحدود الزمانية: الفصل الأول للعام الدراسي 20222021

4.9. اعداد أداة البحث (الاستبانة): بعد الاطلاع على الدراسات السابقة ومراجعة بعض الادبيات التربوية تم تصميم الاستبانة بصورتها الأولية، والتي تضمنت في الجزء الأول منها معلومات عن جنس المدير وحجم المدرسة من حيث عدد الطلاب ومعلومات عن المستوى الثقافي والاجتماعي والاقتصادي للمنطقة التي تتواجد فيها المدارس التي تمت فيها الدراسة حسب تقديرات المعلمين بينما تتضمن الجزء الثاني من الاستبانة ستة محاور حول دور الإدارة المدرسية في توفير متطلبات تطبيق المناهج المطورة وهي:

1. دور الإدارة المدرسية في التدريب المهني المستمر للمعلمين: يتضمن (9) مؤشرات.
2. دور الإدارة المدرسية في توفير الكتب المدرسية: يتضمن (9) مؤشرات.
3. دور الإدارة المدرسية في توفير تقنيات التعليم والوسائل الايضاحية: يتضمن (7) مؤشرات.
4. دور الإدارة المدرسية في اشراك أولياء الأمور في تطبيق المناهج: يتضمن (8) مؤشرات.
5. دور الإدارة المدرسية في توفير دليل المعلم: يتضمن (5) مؤشرات.
6. دور الإدارة المدرسية في توفير بيئة مريحة في ظل الظروف الصعبة: يتضمن (15) مؤشر.

وقد تم اعتماد مقياس ليكرت الخماسي الذي يعبر عن الخيارات (موافق بشدة = 5، موافق = 4، أحياناً= 3، غير موافق =2، غير موافق بشدة=1).

جدول (5): قيم المتوسطات الخاصة بمقياس ليكرت الخماسي

المتوسط المرجح	المستوى
من 1 الى 1,80	غير موافق بشدة
من 1,81 الى 2,60	غير موافق
من 2,61 الى 3,40	أحياناً
من 3,41 الى 4,20	موافق
من 4,21 الى 5	موافق بشدة

5.9. صدق الاستبانة وثباتها:

للتحقق من صدق الاستبانة، تم عرضها على مجموعة من السادة المحكمين في قسم تربية الطفل والمناهج في كلية التربية جامعة البعث للتأكد من الصدق الظاهري ولمعرفة مدى مناسبة بنودها ومحاورها مع موضوع الدراسة وقد تم الاستفادة من ملاحظاتهم وتعديل الاستبانة حتى بدت في صورتها النهائية. ثم قامت الباحثة وبهدف التحقق من ثبات الاستبانة بتطبيقها على عينة مؤلفة من (24) معلم ومعلمة في الحلقة الأولى من التعليم الأساسي من خارج عينة الدراسة وإعادة تطبيق الاستبانة على نفس العينة بعد (15) يوم وبعد ذلك تم حساب معامل الارتباط بيرسون حيث بلغت

قيمة معامل الارتباط (0.80) وهي نسبة تشير الى معامل ثبات جيد، كما تم حساب معامل الثبات باستخدام الفا كرونباخ فكانت قيمة معامل الثبات للاستبانة ككل بقيمة (0.81) وبذلك تم اعتماد الاستبانة كأداة جيدة للدراسة واستخدامها بهدف معرفة دور الإدارة المدرسية في توفير متطلبات تطبيق المناهج المطورة في ظل الازمات.

6.9. المعالجات الإحصائية:

. حساب التكرار والنسب المئوية والانحراف المعياري لاستجابات أفراد العينة.

. استخدام اختبار (t–test) للعينات المستقلة لمعرفة الفروق بين المتوسطات تبعا لمتغير جنس المدير وحجم المدرسة واختبار تحليل التباين الأحادي (AVOVA) لمعرفة الفروق بين المتوسطات تبعاً للمستوى الاقتصادي والثقافي والاجتماعي لسكان المنطقة التي تتواجد فيها المدارس.

10. نتائج البحث وتفسيرها:

1. ما هو دور الإدارة المدرسية في توفير متطلبات المناهج المطورة في ظل الازمة السورية والازمة الصحية التي سببتها جائحة كورونا من وجهة نظر المعلمين؟ فيما يلي عرض وتحليل استجابات المعلمين على فقرات الاستبانة وفق المحاور الستة

1.1. ما هو دور الإدارة المدرسية في النمو المهني المستمر للمعلمين؟

جدول (6): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات المعلمين حول دور الإدارة المدرسية في النمو المهني المستمر للمعلمين

دور الإدارة المدرسية في النمو المهني المستمر للمعلمين	تكرار ونسب منوية	موافق بشدة	موافق	أحياناً	غير موافق	غير موافق بشدة	متوسط حسابي	انحراف معياري	الترتيب
1- التنسيق مع مديرية التربية من اجل عقد دورات تدريبية للمعلمين تهدف الى التدريب على تطبيق المناهج المطورة.	ت	28	63	10	8	1	3,99	0,85	3
	%	25,5	57,3	9,1	7,3	,9			
2- متابعة الدورات التدريبية والاشراف على التزام المعلمين بها.	ت	24	60	16	9	1	3,88	0,87	4
	%	21,8	54,5	14,5	8,2	,9			
3- تنظيم قوائم بأسماء المعلمين الذين اتبعوا الدورات ومن لم يتبعها ليتم ترشيح اسمائهم للقيام بها لاحقاً.	ت	26	74	6	3	1	4,11	0,65	2
	%	23,6	67,3	5,5	2,7	,9			
4- تنظيم زيارات صفية للمعلمين بين بعضهم البعض لتبادل خبرة تطبيق المناهج المطورة.	ت	24	61	14	9	2	3,87	0,91	5
	%	21,8	55,5	12,7	8,2	1,8			
5- زيارة المعلمين اثناء الدرس بشكل دوري بهدف تنمية المهارات اللازمة لتطبيق المناهج المطورة	ت	15	58	26	8	3	3,67	0,89	8
	%	13,6	52,7	23,6	7,3	2,7			
6- المواظبة على مشاهدة دفاتر تحضير المعلمين والتأكد من تحضير الدروس بما يتناسب مع متطلبات المناهج المطورة (طرائق تدريس تفاعلية، وسائل و أنشطة،....).	ت	24	57	16	8	5	3,79	1,01	7
	%	21,8	51,8	14,5	7,3	4,5			

7- إقامة ورشات تدريبية ضمن المدرسة لتحفيز المعلمين على تبادل خبراتهم.	ت	19	63	18	9	1	3,82	0,85	6
	%	17,3	57,3	16,4	8,2	0,9			
8- تشجيع المعلمين على الاستفادة من خبرات معلمين تميزوا بأساليبهم وتم تكريمهم محليا وعالميا	ت	36	57	12	4	1	4,13	0,78	1
	%	32,7	51,8	10,9	3,6	0,9			
9- تشجيع المعلمين على متابعة الفضائية التربوية وما تبثه من ندوات وبرامج تعليمية	ت	16	47	30	14	3	3,54	0,98	9
	%	14,5	42,7	27,3	12,7	2,7			
المتوسط الحسابي والانحراف المعياري ودرجة الموافقة لجميع الفقرات للمحور الأول							**3,87**	**0,59**	**موافق**

من خلال قراءة نتائج الجدول السابق يتبين أنه كانت نظرة المعلمين لدور الإدارة المدرسية في النمو المهني المستمر للمعلمين نظرة إيجابية، فقد بلغ متوسط استجاباتهم 3,87 وهو أعلى من المتوسط المرجح في مقياس ليكرت الخماسي البالغ 3,40 ويقابله درجة **(موافق)**. كما بينت النتائج أن على الرغم من أن متوسط استجابات المعلمين كان فوق الوسط إلا أن تقييمهم لدور الإدارة المدرسية في النمو المهني المستمر للمعلمين كان متفاوتاً، حيث حصلت بعض الفقرات على متوسط حسابي أعلى من غيرها، فقد حصلت الفقرة 8 على متوسط حسابي قدره 4,13 يليها الفقرة 3 بمتوسط حسابي قدره 4,11 ومن ثم الفقرة 1 بمتوسط حسابي قدره 3,99. وهذا التقييم الذي حصلت عليه الفقرات السابقة غير مفاجئ لأن تشجيع المعلمين على القيام بمهام معينة تساهم في تحسين عملية التعليم والقيام بعمليات التنظيم والتنسيق هي من صلب مهام الإدارة بشكل عام والإدارة المدرسية بشكل خاص. ونستطيع أن نلاحظ مما سبق ان هناك حرص من قبل الإدارة على متابعة مدى التزام المعلمين بالدورات التدريبية المخصصة لتطبيق المناهج المطورة ومساهمتها في التنمية المهنية للمعلمين من خلال تنظيم زيارات فيما بينهم بنسبة مئوية قدرها 55,5 % لموافق و21,8% لموافق بشدة وهذا يدل على اهتمام الإدارة باستخدام هذا الأسلوب الفعال والذي يعد إحدى استراتيجيات التنمية المستدامة ومدخلا مهماً لتحقيق أهدافها (الجنيبي,2014). ويضاف الى ذلك ما تنظمه الإدارة من ورشات تدريبية أيضا تهدف الى تبادل الخبرات بين المعلمين بنسبة مئوية 57,3% لموافق و17,3 % لموافق بشدة، حيث يسمح هذا الأسلوب للمعلمين في التأمل بممارساتهم التدريسية ويزيد من ثقة المعلم بنفسه (دياب,2012). وقد بينت النتائج أيضاً حرص الإدارة المدرسية على مطالعة دفاتر تحضير المعلمين بنسبة مئوية 21,8% لموافق بشدة و51,8 % لموافق وهذا أمر ضروري ويلبي دور الإدارة المدرسية من الناحية الفنية ويحث المعلمين على المواظبة على تحضير دروسهم لما يعطي المعلم ثقة بالنفس ويجعله يتوقع الصعوبات التي سوف تواجهه عند إعطاء الدرس والتفكير جيداً بالوسائل والتقنيات اللازمة وبالطريقة التدريسية الملائمة لأهداف الدرس. وبينت النتائج أيضاً حرص الإدارة متمثلة

بالمدير على زيارة المعلمين في صفوفهم لحضور دروسهم بنسبة مئوية 13,6% لموافق بشدة ونسبة 52,7 % لموافق وقد اكدت الكثير من نتائج الأبحاث على أهمية هذه الزيارة كعملية إشرافية وتوجيهية للوقوف على نقاط الضعف في أداء المعلم وتعزيز لنقاط القوة في أدائه المهني (عطوي, 2001)، (الهاجري، 2020) وتساعد أيضاً على تعيين فرص التطور لدى المعلم وتزويده بالتغذية الراجعة اللازمة لذلك. وأخيراً جاء بالمرتبة الأخيرة قيام الإدارة بتشجيع المعلمين على متابعة الفضائية التربوية وما تعرضه من ندوات تعليمية وبرامج تربوية من شأنها ان تساعد المعلمين على تطوير أدائهم المهني وربما يعود ترتيب هذه الفقرة في المرتبة الأخيرة إلى أسباب متنوعة ومنها انشغال المعلمين عند العودة الى منازلهم او عدم قدرتهم على المتابعة نتيجة الانقطاع المتكرر للتيار الكهربائي الناتج عن الحرب التي اثرت على الوضع الاقتصادي للبلاد.

2.1. ما هو دور الإدارة المدرسية في توفير الكتب المدرسية؟

جدول (7): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات المعلمين حول دور الإدارة المدرسية في توفير الكتب المدرسية

دور الإدارة المدرسية في توفير الكتب المدرسية	تكرار ونسب مئوية	موافق بشدة	موافق	أحياناً	غير موافق	غير موافق بشدة	متوسط حسابي	انحراف معياري	المرتبة
10- اجراء الاتصالات اللازمة مع مديرية التربية للتأكد من جهوزية الكتب المدرسية قبل بداية العام الدراسي الجديد.	ت	59	46	3	1	1	4,51	0,57	4
	%	53,6	41,8	2,7	0,9	0,9			
11 - الحرص على استلام الكتب من مديرية الكتب المدرسية في الوقت المحدد.	ت	67	39	3	1	1	4,57	0,57	2
	%	60,9	35,5	2,7	0,9	0,9			
12- الحرص على استلام العدد الكافي من الكتب.	ت	68	37	3	1	1	4,56	0,61	3
	%	61,8	33,6	2,7	0,9	0,9			
13- حث المعلمين على أهمية توجيه التلاميذ للمحافظة على كتبهم نظيفة مرتبة	ت	3	74	33	2	1	4,64	0,53	1
	%	2,7	67,3	30,0	1,8	0,9			
14- الحرص على تخزين الكتب القديمة بطريقة جيدة	ت	7	50	49	2	7	4,29	0,82	7
	%	6,4	45,5	44,5	3,6	6,4			
15- حث المعلمين على استلام الكتب القديمة كاملة من التلاميذ عند انتهاء الفصل الدراسي	ت	52	52	4	1	1	4,41	0,63	5
	%	47,3	47,3	3,6	0,9	0,9			
16- توعية التلاميذ في اجتماع الصباح وفي المناسبات المختلفة بأهمية الحفاظ على الكتاب المدرسي	ت	48	51	7	2	1	4,31	0,75	6
	%	43,6	46,4	6,4	1,8	0,9			
17- تزويد التلاميذ والمعلمين بموقع وزارة التربية الذي يتضمن المنهاج على شكل كتب الكترونية	ت	35	52	14	7	2	4,03	0,88	8
	%	31,8	47,3	12,7	6,4	1,8			

18- التعاون مع الاهل والمعلمين لإعادة تأهيل الكتب القديمة لاستخدامها مجددا إذا لزم الامر	ت	24	59	15	11	1	3,86	0,91	9
	%	21,8	53,6	13,6	10,0	0,9			
المتوسط الحسابي والانحراف المعياري ودرجة الموافقة لجميع الفقرات للمحور الثاني							4,35	0,48	موافق بشدة

نلاحظ من الجدول السابق أن نظرة المعلمين لدور الإدارة المدرسية في توفير الكتاب المدرسي كانت إيجابية جداً. فقد بلغ متوسط استجاباتهم 4,35 وهو أعلى من المتوسط المرجح في مقياس ليكرت الخماسي البالغ 3,40 ويقابله درجة **(موافق بشدة)**. لقد بينت النتائج أن قيام الإدارة المدرسية بتشجيع المعلمين على توجيه التلاميذ لأهمية المحافظة على الكتاب المدرسي جاءت بالمرتبة الأولى بمعدل وقدره 4,64 وظهر حرص الإدارة المدرسية على استلام الكتب من مديرية الكتب المدرسية في الوقت المحدد بالمرتبة الثانية بمعدل وقدره 4,57 ومن ثم جاء حرص الإدارة المدرسية على استلام العدد الكافي من الكتب في المرتبة الثالثة بمعدل 4,56. يليها اجراء الإدارة المدرسية الاتصالات اللازمة مع مديرية التربية للتأكد من جهوزية الكتب المدرسية قبل بداية العام الدراسي الجديد في المرتبة الرابعة بمعدل وقدره 4,51. إن ما سبق يدل على الدور المهم الذي تقوم به الإدارة المدرسية في توفير الكتاب المدرسي الذي يعد من اهم مستلزمات العملية التعليمية فهو الوعاء الحاوي للمادة العلمية وأهم مرجع يسمح لطالب باستقاء معارفه منه أكثر من أي مصدر آخر ويعد المرشد الرئيسي للمعلم والمرجع الموثوق (الجيلاني، لوحيدي, 2014)، فتوفر الكتاب يسمح للمعلم وللطالب بالبدء بجدية في تنفيذ البرنامج الدراسي ويسمح لأولياء الأمور بتتبع مجريات العملية التعليمية.

3.1. ما هو دور الإدارة المدرسية في توفير تقنيات التعليم والوسائل الإيضاحية؟

جدول (8): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات المعلمين حول دور الإدارة المدرسية في توفير تقنيات التعليم والوسائل الايضاحية

توفير تقنيات التعليم والوسائل الايضاحية	تكرار ونسب منوية	موافق بشدة	موافق	أحياناً	غير موافق	غير موافق بشدة	متوسط حسابي	انحراف معياري	المرتبة
19- اجراء الاتصالات اللازمة مع الأشخاص المعنيين في مديرية التربية لتزويد المدرسة بالتقنيات التعليمية الضرورية لتطبيق المناهج المطورة	ت	48	55	3	3	1	4,36	0,67	1
	%	43,6	50,0	2,7	2,7	0,9			
20- تسهيل إجراءات استخدام التقنيات التعليمية من قبل المعلمين	ت	50	52	4	3	1	4,34	0,76	2
	%	45,5	47,3	3,6	2,7	0,9			
21- مساعدة المعلم على اختيار وسيلة الايضاح المناسبة لدرسه	ت	46	51	8	4	1	4,24	0,81	5
	%	41,8	46,4	7,3	3,6	0,9			
22- توجيه المعلمين للمحافظة على الوسائل والتقنيات المتوفرة من الكسر والتلف	ت	4	41	62	3	4	4,27	0,69	4
	%	3,6	37,3	56,4	2,7	3,6			

23- تدريب المعلم على استخدام بعض التقنيات والوسائل المتوفرة وعلى كيفية تطبيقها في الدرس	ت	48	52	5	4	1	4,33	0,74	3
	%	43,6	47,3	4,5	3,6	0,9			
24- حث المعلمين على صناعة وسائل تعليمية من أدوات بسيطة ومتوفرة وتفي بالغرض	ت	21	51	27	9	2	3,73	0,93	7
	%	19,1	46,4	24,5	8,2	1,8			
25- حث المعلمين على الاستعانة بأولياء الأمور عبر مبادرات تطوعية لتوفير وسائل ايضاحية	ت	30	48	27	4	1	3,93	0,86	6
	%	27,3	43,6	24,5	3,6	0,9			
المتوسط الحسابي والانحراف المعياري ودرجة الموافقة لجميع الفقرات للمحور الثالث							4,17	0,60	موافق بشدة

نلاحظ من الجدول السابق أن نظرة المعلمين لدور الإدارة المدرسية في توفير تقنيات التعليم والوسائل الايضاحية كانت أيضاً إيجابية جداً. فقد بلغ متوسط استجاباتهم 4,17 وهو أعلى من المتوسط المرجح في مقياس ليكرت الخماسي البالغ 3,40 ويقابله درجة **(موافق بشدة)**. فقد بينت النتائج أن قيام الإدارة المدرسية بإجراء الاتصالات اللازمة مع الأشخاص المعنيين في مديرية التربية لتزويد المدرسة بالتقنيات التعليمية الضرورية لتطبيق المناهج المطورة جاء بالمرتبة الأولى بمعدل وقدره 4,36. ثم إن قيام الإدارة المدرسية بتسهيل إجراءات استخدام التقنيات التعليمية من قبل المعلمين جاء بالمرتبة الثانية بمعدل قدره 4,34، ومن ثم تدريب المعلمين على استخدام بعض التقنيات والوسائل المتوفرة في المدرسة وعلى كيفية تطبيقها في الدرس بالمرتبة الثالثة بمعدل وقدره 4,33. وفي المرتبة الرابعة جاء توجيه المعلمين للمحافظة على الوسائل والتقنيات المتوفرة من الكسر والتلف بمعدل وقدره 4,27. إذاً للإدارة المدرسية من وجهة نظر المعلمين دور مهم ليس فقط في التواصل مع مديرية التربية لتأمين التقنيات اللازمة للمنهاج المطور إنما أيضاً في توجيه المعلمين للحفاظ عليها وارشادهم في اختيار الوسيلة الأكثر مناسبة لأهداف الدرس وأيضاً في تدريب المعلمين على كيفية توظيف الوسيلة الايضاحية في دروسهم. وقد جاء أيضا قيام الإدارة المدرسية بتشجيع المعلمين على الاستعانة بأولياء الأمور في تصميم بعض الوسائل الايضاحية طواعية بمعدل وقدره 3,93. وأخيراً، قيام الإدارة المدرسية بتشجيع المعلمين على الاستفادة من مواد بسيطة لصناعة وسيلة تفي بالغرض بمعدل وقدره 3,73 ويعد ذلك أمر ضروري في ظل نقص الموارد نتيجة الازمة الاقتصادية التي سببتها الحرب على سورية.

4.1. ما هو دور الإدارة المدرسية في اشراك أولياء الأمور في تطبيق المناهج المطورة؟

جدول (9): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات المعلمين حول دور الإدارة المدرسية في اشراك أولياء الأمور في تطبيق المناهج المطورة

اشراك أولياء الأمور في تطبيق المناهج	تكرار ونسب مئوية	موافق بشدة	موافق	أحياناً	غير موافق	غير موافق بشدة	متوسط حسابي	انحراف معياري	المرتبة

26- العمل على نقل رؤية المدرسة لأولياء الأمور تجاه المناهج المطورة بالطرق المختلفة (الاجتماعات الدورية، النشرات، مواقع التواصل الاجتماعي)	ت	25	64	13	4	4	3,93	0,91	3
	%	22,7	58,2	11,8	3,6	3,6			
27- إعطاء الاهتمام لآراء أولياء الأمور بشأن المناهج المطورة وتدوينها ونقلها للجهات المعنية	ت	24	52	22	10	2	3,78	0,95	7
	%	21,8	47,3	20,0	9,1	1,8			
28- توعية أولياء الأمور في المناسبات المختلفة بأهمية تعاونهم مع الكادر التعليمي والإداري لتحقيق اهداف المناهج المطورة	ت	37	61	10	1	1	4,21	0,69	1
	%	33,6	5,55	9,1	0,9	0,9			
29- اصدار نشرات تثقيفية لأولياء الأمور بأهداف المناهج المطورة	ت	28	50	18	12	2	3,82	0,99	6
	%	25,5	45,5	16,4	10,9	1,8			
30- تعريف أولياء الامور بالقنوات التعليمية (كالفضائية التربوية) التي تسهم في نشر ثقافة المناهج المطورة	ت	20	66	17	4	3	3,88	0,85	4
	%	18,2	60,0	15,5	3,6	2,7			
31- تشجيع أولياء الأمور على متابعة البرامج التي تبثها الفضائية التربوية او يبثها بعض المعلمين الناشطين لتعويض الفاقد التعليمي بسبب الحرب او كورونا	ت	20	67	16	3	4	3,87	0,86	5
	%	18,2	60,9	14,5	2,7	3,6			
32- حث المعلمين على تعويض الفاقد التعليمي للتلاميذ اثناء الحجر الصحي بالتواصل مع الاهل عبر مواقع التواصل الاجتماعي	ت	29	56	16	6	3	3,94	0,94	2
	%	26,4	50,9	14,5	5,5	2,7			
33- حث المعلمين على انشاء حساب الكتروني لكل صف Messengerأو WhatsApp لكل صف للتواصل مع أولياء الأمور	ت	22	56	14	15	3	3,72	1,02	8
	%	20,0	50,9	12,7	13,6	2,7			
المتوسط الحسابي والانحراف المعياري ودرجة الموافقة لجميع الفقرات للمحور الرابع							3,89	0,65	موافق

نلاحظ من الجدول السابق أن نظرة المعلمين لدور الإدارة المدرسية في اشراك أولياء الأمور في تطبيق المناهج هي نظرة إيجابية. فقد بلغ متوسط استجاباتهم 3,89 وهو أعلى من المتوسط المرجح في مقياس ليكرت الخماسي البالغ 3,40 ويقابله درجة **(موافق)**. حيث بينت النتائج أن الفقرة (28) جاءت في الدرجة الأولى، بمتوسط حسابي قدره 4,21 ضمن هذا المحور وهذا مؤشر مهم جداً لوعي الإدارة المدرسية بأهمية تعاون الاسرة مع المدرسة لتطبيق المناهج المطورة. وجاءت الفقرة (32) بالمرتبة الثانية بمتوسط حسابي قدره 3,94 وهذا يشير الى حرص الإدارة المدرسية على الاستمرارية في تحقيق اهداف المناهج المطورة في حال وجود أزمة معينة كأزمة كورونا وما سببته من إيقاف جزئي وكلي للدوام الرسمي للمدارس. وجاءت فقرة عمل الإدارة المدرسية على نقل رؤية المدرسة لأولياء الأمور تجاه المناهج المطورة بالطرق المختلفة (الاجتماعات الدورية، النشرات، مواقع التواصل الاجتماعي) بالمرتبة الثالثة بمتوسط حسابي قدره 3,93، وهذا إن دل فأنه يدل أيضاً على حرص الإدارة المدرسية لتوحيد الرؤية تجاه أهمية تطبيق المناهج المطورة مع أولياء الأمور حتى يتحقق بذلك نوع من التشاركية والتعاون لتحقيق الأهداف المرجوة. بالإضافة الى ذلك بينت النتائج توجه الإدارة

المدرسية نحو تعريف أولياء الامور بالقنوات التعليمية (كالفضائية التربوية السورية) التي تسهم في نشر ثقافة المناهج المطورة بمتوسط حسابي قدره 3,88 وأيضاً تشجيع أولياء الأمور على متابعة البرامج التي تبثها الفضائية التربوية او يبثها بعض المعلمين الناشطين لتعويض الفاقد التعليمي بسبب الحرب او بسبب جائحة كورونا بمتوسط حسابي قدره 3,87 وهذا يدل ايضاً على وعي الإدارة المدرسية بأهمية التشاركية بين أولياء الأمور والمدرسة وضرورة عمل الاسرة على استثمار مصادر تعلم أخرى غير المدرسة متوفرة في المنزل كالفضائية التربوية. وجاء في المرتبة السادسة قيام الإدارة المدرسية بإصدار نشرات تثقيفية لأولياء الأمور بأهداف المناهج المطورة بنسبة مئوية 25,5 % لموافق بشدة و45,5 % لموافق، وهذا الدور مهم جداً يسمح لبعض أولياء الأمور بالاطلاع على أهداف المناهج المطورة من خلال المدرسة على افتراض أن ليس لديهم مصدر آخر لتثقيفهم حول هذه الاهداف. يتبين أيضاً من خلال قراءة النتائج أن الإدارة المدرسية تعمل أيضاً على إعطاء الاهمية لآراء أولياء الأمور حول المناهج المطورة وتدوينها ونقلها للجهات المعنية بمتوسط حسابي قدره 3,78، يجب الإشارة هنا الى أن صلاحيات الإدارة المدرسية لا تتعدى حدود الاشراف على تطبيق المناهج دون اجراء أي تعديلات عليها ولكن رغم ذلك تعمل من وجهة نظر المعلمين على نقل آراء أولياء الأمور للسلطات التربوية الأعلى والذي يمكن أن يؤدي الى اجراء التعديلات الضرورية. وأخيراً جاءت فقرة حث الإدارة المدرسية المعلمين على انشاء حساب الكتروني Messengerأو WhatsApp لكل صف للتواصل مع أولياء الأمور في المرتبة الأخيرة وربما يعود ذلك إلى حداثة هذه التقنيات نوعاً ما أو عدم توفر الشابكة لدى بعض الأهالي أو بسبب عدم امتلاك المعرفة باستخدامها لدى البعض الآخر أو ربما لسوء الأوضاع الاقتصادية بسبب الحرب والتي لم تسمح للبعض بامتلاك مثل هذه التقنيات.

5.1. ما هو دور الإدارة المدرسية في توفير دليل المعلم؟

جدول (10): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات المعلمين حول دور الإدارة المدرسية في توفير دليل المعلم

دور الإدارة المدرسية في توفير دليل المعلم	التكرار والنسب المئوية	موافق بشدة	موافق	أحياناً	غير موافق	متوسط حسابي	انحراف معياري	المرتبة
34- الحرص على توفير دليل المعلم بالتزامن مع توفر الكتاب المدرسي	ت	51	48	6	5	4,32	0,77	1
	%	46,4	43,6	5,5	4,5			
35- لفت انتباه المعلمين لأهمية دليل المعلم في نجاح العملية التعليمية	ت	37	61	7	5	4,18	0,74	2
	%	33,6	55,5	6,4	4,5			
36- تشجيع المعلم على مطالعة دليل المعلم قبل	ت	34	61	11	4	4,14	0,74	4

تنفيذ الدرس	%	30,9	55,5	10,0	3,6			
طرائق 37- توضيح أهمية احتواء دليل المعلم على تدريس حديثة محفزة للطلاب وبعيدة عن التلقين	ت	31	70	4	5	4,15	0,69	3
	%	28,2	63,6	3,6	4,5			
38- توضيح أهمية الأنشطة المصاحبة للدرس الموجودة في دليل المعلم والتي تساعده على تحقيق اهداف الدرس	ت	29	72	4	5	4,10	0,68	5
	%	26,4	65,5	3,6	4,5			
المتوسط الحسابي والانحراف المعياري ودرجة الموافقة لجميع الفقرات للمحور الخامس						4,18	0,63	موافق بشدة

نلاحظ من الجدول السابق أن نظرة المعلمين لدور الإدارة المدرسية في توفير دليل المعلم هي نظرة إيجابية جداً بمعدل وقدره 4,18 وهو أعلى من المتوسط المرجح في مقياس ليكرت الخماسي ويقابله درجة **(موافق بشدة)**. وقد جاءت فقرة حرص الإدارة المدرسية على توفير دليل المعلم بالتزامن مع الكتاب المدرسي بالمرتبة الاولى بمتوسط قدره 4,32، يليه في المرتبة الثانية قيام الإدارة المدرسية بلفت انتباه المعلمين لأهمية دليل المعلم في نجاح عملهم بمتوسط قدره 4.18. وجاء في المرتبة الثالثة توضيح الإدارة المدرسية للمعلمين أهمية ما يتضمنه دليل المعلم من طرائق تدريس حديثة محفزة للطلاب وبعيدة عن التلقين بمتوسط قدره 4,15، وجاءت فقرة قيام الإدارة المدرسية بتشجيع المعلم على مطالعة دليل المعلم قبل تنفيذ الدرس بالمرتبة الرابعة بمتوسط قدره 4,14 وتوضيح أهمية الأنشطة المصاحبة للدرس الموجودة في دليل المعلم والتي تساعده على تحقيق اهداف الدرس بمتوسط حسابي قدره 4,10. مما سبق تتضح الأهمية التي تعطيها الإدارة المدرسية لدليل المعلم وهذا الاهتمام ينطلق من أهمية دليل المعلم لنجاح العملية التعليمية فهو يعد مكمل للكتاب المدرسي، فقد يتضمن الكتاب المدرسي مصطلحات غير مفهومة، هنا تبرز أهمية دليل المعلم في توضيحها، ويساعد الدليل المعلم على اختيار الطريقة والوسائل وأساليب التقويم المناسبة لتحقيق اهداف درسه ويساعده على استخدام الوقت المخصص للدرس بشكل جيد. وكذلك فهو يقدم معلومات إضافية للمعلم والطالب مكملة للمعلومات الموجودة في الكتاب.

6.1. ما هو دور الإدارة المدرسية في توفير بيئة نفسية ومادية مريحة في ظل الظروف الصعبة؟

جدول (11): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات المعلمين حول دور الإدارة المدرسية في توفير بيئة نفسية ومادية مريحة في ظل الظروف الصعبة

دور الإدارة المدرسية في توفير بيئة نفسية ومادية مريحة في ظل الظروف الصعبة	التكرار والنسب المئوية	موافق بشدة	موافق	أحياناً	غير موافق	غير موافق بشدة	متوسط حسابي	انحراف معياري	المرتبة
39- التعامل مع المعلمين بمودة ومراعاة ظروفهم وتفهم مشاكلهم	ت	61	42	4	2	1	4,46	0,69	3
	%	55,5	38,2	3,6	1,8	0,9			

40- تفهم سبب تأخر او غياب بعض المدرسين القاطنين بعيدا عن المدرسة (ازدحام مرور، قلة وسائط نقل، عدم توفر وسائط النقل، ...)	ت	63	34	9	2	2	4,42	0,79	5
	%	57,3	30,9	8,2	1,8	1,8			
41- تفهم ظروف بعض المعلمين الذين تأذوا جسديا او نفسيا من تداعيات الحرب على سورية	ت	61	42	6	1	1	4,49	0,62	1
	%	55,5	38,2	5,5	0,9	0,9			
42- التماس العذر للمعلمين المقصرين بغية حثهم على العمل وتشجيعهم على ذلك	ت	44	43	15	6	2	4,10	0,96	13
	%	40,0	39,1	13,6	5,5	1,8			
43- جعل أسلوب العقاب او التهديد بعواقب الأمور الحل الأخير للمدير مع أي معلم مقصر	ت	40	48	14	7	1	4,08	0,91	14
	%	36,4	43,6	12,7	6,4	0,9			
44- استثمار المناسبات المختلفة لإقامة حفل صغير يجمع المعلمين والإداريين لزيادة تقاربهم وتعارفهم	ت	42	51	11	5	1	4,16	0,85	12
	%	38,2	46,4	10,0	4,5	0,9			
45- الاتصال بالمعلم الغائب للاطمئنان عليه	ت	42	54	9	4	1	4,20	0,81	9
	%	38,2	49,1	8,2	3,6	0,9			
46- التضامن مع المعلمين الذين يمررون في ظروف قاسية	ت	49	51	8	1	1	4,34	0,69	6
	%	44,5	46,4	7,3	0,9	0,9			
47- التعامل مع أولياء الأمور بروية وحكمة وتفهم ردة فعلهم تجاه أي مشكلة تخص التلاميذ	ت	35	65	7	1	2	4,18	0,74	10
	%	31,8	59,1	6,4	0,9	1,8			
48- التعامل مع التلاميذ باعتدال دون حزم او لين بما يصب في مصلحتهم بالدرجة الأولى	ت	42	58	8	1	1	4,28	0,65	7
	%	38,2	52,7	7,3	0,9	0,9			
49- تفهم حالة التلاميذ الذين تغيبوا عن المدرسة لوقت طويل بسبب الحرب او المرض	ت	42	63	3	1	1	4,34	0,56	6
	%	38,2	57,3	2,7	0,9	0,9			
50- تجنب اتخاذ موقف سلبي من المعلم الذي ظهر في أدائه ضعفا اثناء تطبيق المناهج المطورة	ت	41	56	9	3	1	4,21	0,78	8
	%	37,3	50,9	8,2	2,7	0,9			
51- الحرص على توفير مقاعد تتناسب اعدادها مع اعداد التلاميذ	ت	60	44	4	1	1	4,48	0,63	2
	%	54,5	40,0	3,6	0,9	0,9			
52- حث افراد المجتمع المحلي على المساعدة لإصلاح ما يمكن إصلاحه من اثاث مكسور (مقاعد، نوافذ، أبواب، ...)	ت	43	49	13	4	1	4,17	0,84	11
	%	39,1	44,5	11,8	3,6	0,9			
53- الحرص على صحة المعلمين والتلاميذ من خلال توعيتهم بضرورة الوقاية من الامراض والاوبئة	ت	53	53	2	1	1	4,43	0,63	4
	%	48,2	48,2	1,8	0,9	0,9			
المتوسط الحسابي والانحراف المعياري ودرجة الموافقة لجميع الفقرات للمحور السادس							**4,29**	**0,49**	**موافق بشدة**

نلاحظ من الجدول السابق أن نظرة المعلمين لدور الإدارة المدرسية في توفير بيئة نفسية ومادية مريحة في ظل الظروف الصعبة هي نظرة إيجابية جداً بمتوسط حسابي وقدره 4,29 وهو أعلى من المتوسط المرجح في مقياس ليكرت الخماسي ويقابله درجة **(موافق بشدة)**. وجاء تفهم الإدارة المدرسية لظروف بعض المعلمين الذين تأذوا جسدياً او نفسياً من تداعيات الحرب على سورية في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي قدره 4,49 وتعامل الإدارة المدرسية مع المعلمين بمودة بالمرتبة الثالثة بمتوسط حسابي قدره 4,46 وأيضاً تفهم سبب تأخر او غياب بعض المدرسين في المرتبة الخامسة بمعدل 4,42 وهذا الأمر ضروري يفرضه البعد الإنساني للإدارة وأهمية دور الإدارة في تكوين علاقات إنسانية بينها و بين المرؤوسين من جهة و بين المرؤوسين مع بعضهم البعض من جهة أخرى (Kandaria, 2016). وقد جاءت فقرة الإدارة المدرسية وحرصها على توفير مقاعد تتناسب اعدادها مع اعداد التلاميذ بالمرتبة الثانية بمتوسط قدره 4,48 وذلك فرضته أيضاً الحرب وما سببته من فوضى في التوزع السكاني واكتظاظ المناطق الآمنة بالسكان مما أدى إلى تضخم عدد التلاميذ في مدارسها. ويعتبر توفير مقعد للتلميذ من أبسط شروط تحقيق العملية التعليمية ولكنه أيضاً من أهمها حتى يشعر التلميذ أولاً بالانتماء للصف وحتى يتمكن ثانياً من الجلوس والكتابة بشكل صحي. ثم جاءت فقرة حرص الإدارة المدرسية على صحة المعلمين والتلاميذ في المرتبة الرابعة بمتوسط حسابي قدره 4,43 وهذا يعد استجابة للازمة الصحية التي سببها انتشار وباء كورونا وضرورة التوعية للحد من انتشاره وللتخفيف من آثاره السلبية على تقدم العملية التعليمية وتحقيق أهدافها. نستطيع أن نلاحظ مما سبق حرص الإدارة المدرسية من وجهة نظر عينة البحث على توفير مناخ نفسي ومادي مريح في المدرسة مع وجود تفاوت بسيط بين متوسطات فقرات المحور. فيمكن أن نلاحظ من تحليل النتائج أن الإدارة المدرسية تعطي الألوية في توفير المناخ الصحي لداخل المدرسة ثم تتجه نحو الخارج، وهذا قد ظهر في الفقرة ذات الرتبة 10 و11 التي تخص أولياء الأمور وضرورة التعامل معهم بمودة ومعالجة ردود أفعالهم بحكمة وضرورة طلب المساعدة من أفراد في المجتمع المحلي لإصلاح بعض الأعطال في المدرسة.

الفرضية الأولى . لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة 0,05 بين متوسطات استجابات أفراد العينة على استبانة دور الإدارة المدرسية في توفير متطلبات المناهج المطورة تبعاً لمتغير جنس المدير.

لمعرفة ما إذا كان هناك فروق تعزى لمتغير جنس المدير تم استخدام اختبار t-test كما هو موضح في الجدول التالي:

جدول (12): نتائج اختبار (t-test) لعينتين مستقلتين للمقارنة بين متوسطات استجابات عينة البحث تبعاً لمتغير جنس المدير

المقارنة	الفئة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	القيمة الاحصائية	الدلالة الاحصائية
دور الإدارة المدرسية في التدريب المهني المستمر للمعلمين	ذكر	60	3,77	0,73	1,936	0,002	دال
	انثى	50	3,98	0,37			
دور الإدارة المدرسية في توفير الكتب المدرسية	ذكر	60	4,28	0,52	1,844	0,059	غير دال
	انثى	50	4,44	0,41			

دور الإدارة المدرسية في توفير تقنيات التعليم والوسائل الايضاحية	ذكر	60	4,08	0,69	2,523	0,088	غير دال
	انثى	50	4,32	0,43			
دور الإدارة المدرسية في اشراك أولياء الأمور في تطبيق المناهج المطورة	ذكر	60	3,81	0,74	1,593	0,057	غير دال
	انثى	50	3,99	0,50			
دور الإدارة المدرسية في توفير دليل المعلم	ذكر	60	4,08	0,74	2,010	0,244	غير دال
	انثى	50	4,32	0,44			
دور الإدارة المدرسية في توفير بيئة نفسية ومادية مريحة	ذكر	60	4,23	0,54	1,384	0,413	غير دال
	انثى	50	4,36	0,42			

يتضح من الجدول السابق عدم وجود فروق بين متوسطات استجابات أفراد العينة في المدارس التي يديرها مديرون ذكور واناث فيما يخص جميع المحاور **عدا المحور الأول**، حيث يتضح من بيانات الجدول السابق أن المتوسط الذي حصل عليه المديرون الاناث بلغ (3,98) بانحراف معياري وقدره (0,37) وهو أعلى من المتوسط الذي حصل عليه المديرون الذكور والذي بلغ قيمة (3,77) بانحراف معياري وقدره (0,73)، كما جاءت نتيجة اختبار(ت) (1,936) بقيمة احتمالية (0,002) وهي أصغر من مستوى الدلالة (0,05). ويمكن أن تعزى الفروق بين المديرين الذكور والإثاث فيما يخص الجهود المبذولة لمساعدة المعلمين على تحقيق التطوير في أدائهم المهني الى أن أغلب المعلمين في مدارس التعليم الأساسي حلقة أولى هم إناث نتيجة الاقبال الكبير للإناث على اختصاص معلم الصف في كلية التربية في جامعة البعث. فقد تجد المعلمة أن المدير **الانثى** أقرب إليها من المدير **الذكر** حتى تعبر لها عن الصعوبات التي تواجهها في صفها والمشكلات المهنية التي تعاني منها أو يمكن أن يعود السبب الى أن المديرة أكثر صرامة من المدير في التعامل مع المعلمات اللواتي لديهن صعوبات مهنية وتسعى جاهدة لتحسين مهاراتهن عن طريق اتباعهن لدورة تدريبية أو غيرها من أساليب التدريب. وقد يعزى ذلك أيضاً الى تفوق المديرين الإناث في القدرة على إدارة الوقت وهذا يتفق مع دراسة (المهيرات والبياتي، 2018)، فموضوع التدريب المهني للمعلمين يتطلب قدرة عالية على تنظيم الوقت وادارته من حيث وضع البرامج و التقيد بخطتها الزمنية و إيجاد المعلم البديل،...الخ.

الفرضية االثانية . لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة 0,05 بين متوسطات استجابات أفراد العينة على استبانة دور الإدارة المدرسية في توفير متطلبات المناهج المطورة تبعاً لمتغير حجم المدرسة من حيث عدد الطلاب.

لمعرفة الفروق بين المتوسطات نستخدم اختبار احادي التباين one way ANOVA كما هو موضح في الجدول التالي.

جدول (13): نتائج تحليل التباين للمقارنة بين متوسطات استجابات المعلمين على تبعاً لمتغير حجم المدرسة من حيث عدد الطلاب

دور الإدارة المدرسية في توفير متطلبات تطبيق المناهج المطورة	متغير حجم المدرسة من حيث عدد الطلاب	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ف	القيمة الإحصائية	الدلالة الإحصائية
دور الإدارة المدرسية في التدريب المهني المستمر للمعلمين	كبيرة	3,94	0,57	3,636	0,030	دال
	متوسطة	3,85	0,55			
	صغيرة	3,35	0,79			
دور الإدارة المدرسية في توفير الكتب المدرسية	كبيرة	4,39	0,51	1,092	0,339	غير دال
	متوسطة	4,32	0,38			
	صغيرة	4,15	0,58			
دور الإدارة المدرسية في توفير تقنيات التعليم والوسائل الايضاحية	كبيرة	4,25	0,58	1,681	0,191	غير دال
	متوسطة	4,07	0,50			
	صغيرة	3,92	1,00			
دور الإدارة المدرسية في اشراك أولياء الأمور في تطبيق المناهج المطورة	كبيرة	3,95	0,63	0,763	0,469	غير دال
	متوسطة	3,83	0,67			
	صغيرة	3,70	0,75			
دور الإدارة المدرسية في توفير دليل المعلم	كبيرة	4,18	0,69	0,907	0,407	غير دال
	متوسطة	4,25	0,41			
	صغيرة	3,92	0,90			
دور الإدارة المدرسية في توفير بيئة نفسية ومادية مريحة	كبيرة	4,29	0,51	0,098	0,907	غير دال
	متوسطة	4,30	0,43			
	صغيرة	4,21	0,64			

يتضح من الجدول السابق أنه لا توجد فروق بين متوسطات إجابات أفراد عينة البحث حول دور الإدارة المدرسية في توفير متطلبات تطبيق المناهج المطورة تبعاً لمتغير حجم المدرسة في كل المحاور **عدا المحور الأول**، حيث يمكن أن نلاحظ تقارب في قيم المتوسطات في بقية المحاور. أما بالنسبة للمحور الأول يتضح من بيانات الجدول السابق أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية حيث جاءت قيمة (ف) 3,636 بقيمة احتمالية 0،030 وهي أصغر من 0،05. أن قيمة متوسط استجابات أفراد عينة البحث في المدارس الكبيرة بلغت (3,94) بانحراف معياري قدره (0,57) وهو أكبر من المتوسط الحسابي لإجابات أفراد عينة البحث في المدارس المتوسطة والذي بلغت قيمته (3,85) بانحراف معياري وقدره (0،55) وهو أكبر أيضاً من المتوسط الحسابي لاستجابات أفراد العينة في المدارس الصغيرة والذي بلغت قيمته (3،35) بانحراف معياري وقدره (0،79). ولمعرفة سبب الفروقات تم القيام باختبار شيفيه للمقارنات البعدية كما هو موضح في الجدول التالي:

جدول (14): نتائج اختبار شيفيه للمقارنات البعدية

دور الإدارة المدرسية في النمو المهني المستمر للمعلمين وفق متغير حجم المدرسة من حيث عدد الطلاب	الفرق في المتوسطات	القيمة الاحتمالية	الدلالة الإحصائية
كبيرة الحجم - - - صغيرة الحجم: متوسطة الحجم	0,588	0,030	دالة لصالح المدرسة كبيرة الحجم

يتضح لنا من الجدول السابق أن سبب الفروق الدالة احصائياً تعود للفرق بين المدارس ذات الحجم الكبير والمدارس ذات الحجم الصغير بفارق معنوي 0،588 حيث كانت القيمة الاحتمالية 0,030

وهي أصغر من 0,05 ويمكن تفسير ذلك بأن ازدياد حجم المدرسة يجعل القدرة على ضبط الأمور داخل المدرسة أمراً صعباً ويجعل المشاكل تبدو أكثر تعقيداً منها في المدراس الصغيرة ويظهر النقص في المتطلبات اللازمة لتطبيق المناهج كمشكلة بالغة التعقيد بسبب زيادة الطلب عليها مما يستدعي جهود أكبر من الإدارة المدرسية لتوفيرها.

الفرضية الثالثة . لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة 0,05 بين متوسطات استجابات أفراد العينة على استبانة دور الإدارة المدرسية في توفير متطلبات المناهج المطورة تبعاً لمتغير الوضع الاقتصادي للمنطقة التي توجد فيها المدرسة.

لمعرفة الفروق بين المتوسطات تم استخدام اختبار احادي التباين One way ANOVA كما هو موضح في الجدول التالي.

جدول (15): نتائج تحليل التباين للمقارنة بين متوسطات استجابات أفراد العينة تبعاً لمتغير الوضع الاقتصادي للمنطقة التي تتواجد فيها المدارس

دور الإدارة المدرسية في توفير متطلبات تطبيق المناهج المطورة	متغير الوضع الاقتصادي للمنطقة التي توجد فيها المدرسة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ف	القيمة الاحصائية	الدلالة الإحصائية
دور الإدارة المدرسية في التدريب المهني المستمر للمعلمين	ممتاز	3,39	0,23	1,169	0,329	غير دال
	جيد جداً	3,92	0,79			
	جيد	3,96	0,41			
	وسط	3,73	0,70			
	سيء	3,92	0,05			
دور الإدارة المدرسية في توفير الكتب المدرسية	ممتاز	4,61	0,08	2,368	0,057	غير دال
	جيد جداً	4,11	0,62			
	جيد	4,45	0,40			
	وسط	4,38	0,47			
	سيء	4,08	0,17			
دور الإدارة المدرسية في توفير تقنيات التعليم والوسائل الايضاحية	ممتاز	4,07	0,10	0,742	0,565	غير دال
	جيد جداً	4,09	0,79			
	جيد	4,27	0,50			
	وسط	4,11	0,63			
	سيء	3,89	0,21			
دور الإدارة المدرسية في اشراك أولياء الأمور في تطبيق المناهج المطورة	ممتاز	3,87	0,35	2,321	0,062	غير دال
	جيد جداً	3,67	0,79			
	جيد	4,09	0,55			
	وسط	3,75	0,67			
	سيء	3,87	0,37			
دور الإدارة المدرسية في توفير دليل المعلم	ممتاز	4,00	0,00	0,743	0,565	غير دال
	جيد جداً	3,98	0,88			
	جيد	4,26	0,56			
	وسط	4,21	0,59			
	سيء	4,20	0,28			
دور الإدارة المدرسية في توفير بيئة نفسية ومادية مريحة	ممتاز	4,50	0,14	1,719	0,151	غير دال
	جيد جداً	4,12	0,65			
	جيد	4,39	0,41			
	وسط	4,21	0,50			
	سيء	4,55	0,31			

يتضح من الجدول السابق أنه لا توجد فروق بين متوسطات إجابات أفراد عينة البحث حول دور الإدارة المدرسية في توفير متطلبات تطبيق المناهج المطورة في كل المحاور تعزى لمتغير الوضع الاقتصادي للمنطقة التي توجد فيها المدرسة.

الفرضية الرابعة . لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة 0,05 بين متوسطات استجابات أفراد العينة على استبانة دور الإدارة المدرسية في توفير متطلبات المناهج المطورة تبعاً لمتغير الوضع الثقافي والاجتماعي للمنطقة التي توجد فيها المدرسة.

لمعرفة الفروق بين المتوسطات نستخدم اختبار احادي التباين one way ANOVA كما هو موضح في الجدول التالي:

جدول (16): نتائج تحليل التباين للمقارنة بين متوسطات استجابات أفراد العينة تبعاً لمتغير الوضع الثقافي والاجتماعي للمنطقة التي تتواجد فيها المدارس

دور الإدارة المدرسية في توفير متطلبات تطبيق المناهج المطورة	متغير الوضع الثقافي والاجتماعي للمنطقة التي توجد فيها المدرسة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ف	القيمة الاحصائية	الدلالة الإحصائية
دور الإدارة المدرسية في التدريب المهني المستمر للمعلمين	ممتاز	4,30	0,45	4,360	0,003	دال
	جيد جداً	4,03	0,40			
	جيد	3,84	0,57			
	وسط	3,77	0,56			
	سيء	2,97	1,41			
دور الإدارة المدرسية في توفير الكتب المدرسية	ممتاز	4,56	0,39	1,224	0,305	غير دال
	جيد جداً	4,38	0,50			
	جيد	4,29	0,48			
	وسط	4,41	0,38			
	سيء	4,00	0,92			
دور الإدارة المدرسية في توفير تقنيات التعليم والوسائل الايضاحية	ممتاز	4,39	0,46	4,777	0,001	دال
	جيد جداً	4,33	0,45			
	جيد	4,06	0,58			
	وسط	4,28	0,52			
	سيء	3,14	1,27			
دور الإدارة المدرسية في اشراك أولياء الأمور في تطبيق المناهج المطورة	ممتاز	4,10	0,68	2,496	0,459	غير دال
	جيد جداً	4,11	0,53			
	جيد	3,86	0,66			
	وسط	3,80	0,61			
	سيء	3,16	0,95			
دور الإدارة المدرسية في توفير دليل المعلم	ممتاز	4,34	0,38	3,360	0,012	دال
	جيد جداً	4,36	0,47			
	جيد	4,10	0,66			
	وسط	4,23	0,48			
	سيء	3,25	1,50			
دور الإدارة المدرسية في توفير بيئة نفسية ومادية مريحة	ممتاز	4,63	0,37	2,075	0,089	غير دال
	جيد جداً	4,36	0,40			
	جيد	4,23	0,53			
	وسط	4,30	0,44			
	سيء	3,82	0,88			

يتضح من الجدول السابق أنه لا توجد فروق بين متوسطات إجابات أفراد عينة البحث حول دور الإدارة المدرسية في توفير متطلبات تطبيق المناهج المطورة تعزى لمتغير الوضع الاجتماعي والثقافي للمنطقة التي تتواجد فيها المدارس فيما يخص المحور الثاني والمحور السادس، بينما أظهرت النتائج وجود فروق فيما يخص المحاور المتبقية فهناك فروق بين متوسطات استجابات أفراد العينة في دور الإدارة المدرسية في النمو المهني المستمر للمعلمين، حيث جاءت قيمة (ف) 4,360 بقيمة احتمالية 0,003 وهي أصغر من 0,05 ولمعرفة سبب الفروقات تم القيام باختبار المقارنات البعدية شيفيه كما هو موضح في الجدول التالي:

يوضح الجدول رقم (17): نتائج اختبار شيفيه للمقارنات البعدية

دور الإدارة المدرسية في النمو المهني المستمر للمعلمين تبعاً للوضع الثقافي والاجتماعي للمنطقة التي توجد فيها المدرسة	الفرق في المتوسطات	القيمة الاحتمالية	الدلالة الاحصائية
ممتاز - - - جيد جداً: جيد: متوسط: **سيء**	1,32937	**0,010**	**دال احصائياً لصالح التقدير ممتاز**
جيد جداً - - - ممتاز: جيد: متوسط: **سيء**	1,06197	**0,020**	**دال احصائياً لصالح التقدير جيد جداً**

يتضح من الجدول السابق أن سبب الفروق الدالة احصائياً بالنسبة لدور الإدارة المدرسية في النمو المهني المستمر للمعلمين تبعاً للمستوى الثقافي والاجتماعي هو الاختلاف في المتوسطات بين التقدير ممتاز والتقدير سيء والتقدير جيد جداً والتقدير سيء لصالح التقدير ممتاز وجيدا جداً بفارق معنوي قدره على التوالي 1,32937 و1,06197 وبقيم احتمالية قدرها على التوالي 0,010 و0,020 هي أصغر من 0,05. يمكن تفسير ذلك بأنه كلما زاد المستوى الثقافي والاجتماعي لأولياء الأمور تصبح قدرتهم على متابعة تطور أبنائهم في المدرسة أكبر وتزداد قدرتهم على ملاحظة نقاط الضعف في العملية التعليمية التي يخضع لها الأبناء في المدرسة وأيضاً تزداد قدرتهم على النقد الإيجابي للأداء المهني للمعلم من خلال متابعة واجبات أبنائهم واختبار مستوياتهم في المنزل والعكس صحيح. وقد أظهرت النتائج فروق في المتوسطات فيما يخص دور الإدارة المدرسية في توفير تقنيات التعليم حيث جاءت قيمة (ف) 4,777 بقيمة احتمالية 0,001 وهي أصغر من 0,05 ولمعرفة سبب الفروقات تم القيام باختبار شيفيه للمقارنات البعدية كما هو موضح في الجدول التالي:

جدول (18): نتائج اختبار شيفيه للمقارنات البعدية

دور الإدارة المدرسية في توفير تقنيات التعليم تبعاً للوضع الثقافي والاجتماعي للمنطقة التي توجد فيها المدرسة	الفرق في المتوسطات	القيمة الاحتمالية	الدلالة الإحصائية
ممتاز - - - جيد جداً: جيد: متوسط: **سيء**	1,24490	0,018	**دال احصائياً لصالح التقدير ممتاز**
جيد جداً - - - ممتاز: جيد: متوسط: **سيء**	1,18681	0,006	**دال احصائياً لصالح التقدير جيد جداً**
متوسط - - - ممتاز: جيد: جيد جداً: **سيء**	1,13333	0,009	**دال احصائياً لصالح التقدير متوسط**

يتضح من الجدول السابق أن سبب الفروق الدالة احصائياً بالنسبة **لدور الإدارة المدرسية في توفير تقنيات التعليم** تبعاً للمستوى الثقافي والاجتماعي هو الاختلاف في المتوسطات بين التقدير ممتاز والتقدير سيء والتقدير جيد جداً والتقدير سيء والتقدير متوسط والتقدير سيء لصالح التقدير ممتاز وجيدا جداً ومتوسط بفارق معنوي قدره على التوالي 1,24490 و1,18681 و1,13333 بقيم احتمالية قدرها على التوالي 0,018 و0,006 و0,009 وهي أصغر من 0,05. يمكن تفسير ذلك بمستوى الوعي الذي يتحلى به أولياء الأمور المثقفين ومعرفتهم بأهمية الوسائل الايضاحية في العملية التعليمية وحرصهم على توفير تقنيات التعليم والوسائل الايضاحية ما أمكن واستعدادهم لمساعدة المدرسة على توفيرها من خلال صناعة بعض الوسائل البسيطة في المنزل مثلاً أو التبرع لشراء بعض الوسائل الايضاحية الضرورية. وكذلك أظهرت النتائج أنه هناك فروق بين المتوسطات فيما يخص دور الإدارة المدرسية في توفير دليل المعلم، حيث جاءت قيمة (ف) 3،360 بقيمة احتمالية 0،012 وهي أصغر من 0,05 ولمعرفة سبب الفروقات تم القيام باختبار المقارنات البعدية شيفيه كما هو موضح في الجدول التالي:

جدول (19): نتائج اختبار شيفيه للمقارنات البعدية

دور الإدارة المدرسية في توفير دليل المعلم تبعاً للوضع الثقافي والاجتماعي للمنطقة التي توجد فيها المدرسة	الفرق في المتوسطات	القيمة الاحتمالية	الدلالة الاحصائية
جيد جداً - - - ممتاز: جيد: متوسط: **سيء**	1,11923	0,023	دال احصائياً لصالح التقدير جيد جداً

يتضح من الجدول السابق أن سبب الفروق الدالة احصائياً لدور الإدارة المدرسية في توفير دليل المعلم تبعاً للوضع الثقافي والاجتماعي للمنطقة التي تتواجد فيها المدرسة هو الاختلاف في المتوسطات بين التقدير جيد جداً والتقدير سيء لصالح التقدير جيد جداً بفارق معنوي قدره 1,11923 وقيمة احتمالية قدرها 0,023 وهي أصغر من 0،05. ربما يعود ذلك لنفس السبب الذي تم الإشارة إليه سابقاً وهو وعي أولياء الأمور المثقفين وحرصهم على أن تكون العملية التعليمية مستوفية لجميع العناصر الضرورية لها وعدم وجود أخطاء فيها ودليل المعلم من العناصر المهمة التي تساعد المعلم على تفادي الأخطاء والحرص على دقة المعلومات وانتقاء الطريقة والوسيلة المناسبة لأهداف الدرس.

مقترحات البحث:

1. التأكيد على أهمية الدور الذي تقوم به الإدارة المدرسية في توفير متطلبات تطبيق المناهج المطورة في الظروف الصعبة وضرورة الثناء عليها وتقديم الدعم لها بالطرق المختلفة من قبل السلطات التربوية العليا.

2. ضرورة استثمار الإدارة المدرسية للتكنولوجيا الحديثة ومواقع التواصل الاجتماعي بشكل أفضل لتقوية علاقة المدرسة مع أولياء الأمور من جهة ولتعويض الفاقد التعليمي للتلاميذ من جهة أخرى في حال حدوث أي انقطاع عن العملية التعليمية لأي سبب من الأسباب.

3. ضرورة العمل على تحقيق نوع من التشاركية وفق خطة واضحة بين الإدارة المدرسية وأولياء الأمور لتلبية متطلبات تطبيق المناهج المطورة بحيث يساعد ذلك أولياء الأمور على فهم أدوارهم وتشجيعهم للقيام بمبادرات تطوعية ليكونوا عون للمدرسة على تحقيق الأهداف التربوية للمناهج المطورة في ظل الظروف الصعبة التي تمر بها البلاد.

4. اهتمام الإدارة المدرسية أكثر بتحفيز المعلمين على الابداع وتشجيع مبادراتهم التي تسمح بتوفير متطلبات تطبيق المناهج المطورة كصناعة بعض الوسائل الايضاحية من مواد بسيطة وقليلة التكلفة.

5. أن تقوم مديرية التربية بإعطاء الأولوية في توفير متطلبات تطبيق المناهج المطورة للمدارس التي ترتفع فيها أعداد الطلاب لتلبية حاجات العملية التعليمية الزائدة في هذا النوع من المدارس.

المراجع العربية:

. الجنيبي, حمد بن رامس. (2014). *مدى فاعلية تبادل الزيارات بين معلمي التربية الإسلامية في انمائهم المهني ومعوقاتها من وجهة نظرهم بسلطنة عمان* [رسالة ماجستير]، جامعة السلطان قابوس، قاعدة دار المنظومة.

. الجيلاني، حسان، لوحيدي، فوزي. (2014). أهمية الكتاب المدرسي في العملية التربوية. *مجلة الدراسات والبحوث الاجتماعية*، (9) , 194. 210.

. جلال محمود، علي. (2014). *تصور مقترح لقواعد اختيار شاغلي الوظائف الإدارية في مدارس التعليم الأساسي في الجمهورية العربية السورية في ضوء الخبرات الإدارية العربية وتجارب الدول المتقدمة*، [رسالة دكتوراه]، جامعة دمشق.

. دياب، صباح محمد. (2012). فاعلية استخدام أسلوب الزيارات المتبادلة بين المعلمين في تنمية مهارة المعلم التدريسية من وجهة نظر المعلمين والمعلمات بمنطقة بنها بجمهورية مصر، *المجلة العربية للعلوم الاجتماعية*. 2(1) 134.69.

. المهيرات، نورا، البياتي، عبد الجبار. (2018). مستوى إدارة الوقت لدى مديري المدارس في محافظة عمان من وجهة نظر المعلمين. *مجلة العلوم التربوية*، 45,(4)، ملحق 3.

. حشايكة، شيرين عدنان إسماعيل، (2016)، *دور الإدارة المدرسية في توفير البيئة الآمنة في المدارس الحكومية الأساسية في محافظات الضفة الغربية من وجهات نظر المعلمين والمعلمات فيها*، [رسالة ماجستير]، كلية التربية، جامعة النجاح الوطنية نابلس.

. حميد، عبد فتحي، صدام محمد، اسراء غانم. (2018). *انعكاسات الإدارة المدرسية على تنفيذ المناهج الدراسية في ضوء الاتجاهات العالمية المعاصرة من وجهة نظر المشرفين التربويين*. المؤتمر العلمي الأكاديمي الدولي التاسع، إسطنبول.

. سعد, رائد نعمان .(2018). *تحليل واقع التطوير التربوي في الجمهورية العربية السورية خلال الفترة الممتدة ما بين 2000-2004 وتقديم تصور مقترح للتطوير*، [رسالة مقدمة لنيل شهادة الدكتوراه]، جامعة دمشق.

. سويلم، أميرة حمدي حامد. (2004). *تطوير الإدارة المدرسية الثانوية العامة في مصر في ضوء متطلبات القرن الحادي والعشرين*، [رسالة ماجستير]، كلية التربية، جامعة الزقازيق.

. الصرايرة، خالد احمد وعاطف محمد أبو حميد، (2016)، دور الإدارة المدرسية في نشر تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في المجتمع المدرسي، *مجلة دراسات العلوم الاجتماعية*، 43(4).

. طافش، محمود. (2004). *قضايا في الاشراف التربوي*. دار البشير.

. العابد، لينا. (2016). *التعاون بين الادارة المدرسية والتلميذ وتأثيره على التحصيل الدراسي في المرحلة الثانوية*، [*رسالة* ماجستير في علم اجتماع *التربية*]، جامعة محمد خيضر بسكرة.

. عبد السلام، عبد السلام مصطفى. (2006). *تطوير مناهج التعليم لتلبية متطلبات التنمية ومواجهة تحديات العولمة*، مؤتمر التعليم النوعي ودوره في التنمية البشرية في عصر العولمة. جامعة المنصورة.

. عبد الله النحيلي، علي احمد. (2010). دور مديري المدارس في رفع كفاية المعلمين. *مجلة جامعة دمشق*، 26 (1 و2).

. العبد لله، فواز، كحيل، عثمان. (2013). *الإدارة المدرسية والصفية وتشريعاتها*. جامعة دمشق.

. عطوي، جودت عزت. (2001). *الإدارة التعليمية والاشراف التربوي أصولها وتطبيقها*، الدار العلمية الدولية ودار الثقافة، عمان.

. علي، عيسى. (2015). *إدارة مؤسسات التربية ما قبل المدرسة*. جامعة دمشق.

. علي، غانم، ناصر، نايفة، ثناء، رشا. (2014). درجة تواجد الازمات التربوية في ظل الازمة الحالية، بحث ميداني في مدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في محافظة اللاذقية، *مجلة جامعة تشرين للبحوث والدراسات العلمية. سلسلة الآداب والعلوم الإنسانية*، 36(4).

. غنام، لمى (2010)، *تصور مقترح لإدارة أزمات التعليم الأساسي في الجمهورية العربية السورية من وجهة نظر الموجهين الاختصاصيين والمديرين والمدرسين في مدينة دمشق*، [رسالة ماجستير غير منشورة]، كلية التربية، جامعة دمشق.

. الغامدي، فهد بن محمد احمد. (2013). دور الإدارة المدرسية في تفعيل مختبرات العلوم دراسة ميدانية على المرحلة الثانوية من وجهة نظر مديري المدارس ومحضري المختبرات في محافظة الطائف. [رسالة ماجستير]، كلية التربية، جامعة ام القرى.

. كحيل، أمل. (2015). أنموذج مقترح لتطوير إدارة الازمات في مدارس التعليم ما قبل الجامعي في ضوء الفكر الإداري المعاصر، *مجلة جامعة دمشق*، 31(2).

. محي، مائدة ماردان، جبر، ندية خلف. (2017). تطوير المناهج التربوية من وجهة نظر المدرسين في مدارس التعليم الثانوي في محافظة البصرة. *مجلة أبحاث البصرة للعلوم الإنسانية*، 42 (5).

. ملحم، عطية. (2002). وجهات نظر معلمي الحلقة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي حول بعض صعوبات تنفيذ المناهج الجديدة. *مجلة الأستاذ*. 2(209).

. المناعمة، عمر احمد عبد الغني. (2005). *دور الإدارة المدرسية في المدارس الحكومية والمدارس الخاصة في محافظات غزة في تحسين العملية التعليمية*، [رسالة ماجستير]، كلية التربية، الجامعة الإسلامية، غزة.

. مصطفى، يوسف. (2005). *الإدارة التربوية مداخل جديدة لعالم* جديد، ط1، دار الفكر العربي

. الهاجري، سالم سعد. (2020). درجة ممارسة المشرفيين التربويين للإشراف الاكلينيكي من وجهة نظر المعلمين بدولة الكويت، *مجلة دراسات الخليج والجزيرة العربية*، 46 (177)، 345. 382.

. وزارة التربية. (2004). *النظام الداخلي لمدارس التعليم الأساسي*. دمشق.

. يوسف، آصف حيدر. (2020). دراسة تقويمية لمنهاج الدراسات الاجتماعية للصف الخامس الأساسي من وجهة نظر المعلمين في مدينتي دمشق واللاذقية واحتياجات تطبيقه، *المجلة التربوية الالكترونية السورية*، (0).

المراجع الأجنبية:

- Chevaillier, T. (2006). *Les nouveaux rôles des chefs d'établissement secondaire***.** UNESCO, Paris.
- Lemieux, O. et Bernatchez, J. (2020). *COVID-19 et gestion de crise en milieu scolaire. Bulletins du GRIDE (2)* https://www.gride-qc.ca/wp-content/uploads/2020/08/ Bulletin_gride_V2N2_17.08.2020-Final-2.pdf
- Lemieux, O. Bernatchez,J et Michèle, Delobb, A. M. (2021). Gestion de crise et éducation au Québec : les représentations des directions

d’établissement sur les rôles et responsabilités des acteurs scolaires en temps de COVID-19. *Revue Interventions économiques*, n 66.

- Kandaria, itab. (2016**).** *La contribution des personnels de direction dans la réussite des élèves. Etude des cas de directeurs adjoints de lycées agricoles publics français*. [Thèse de doctorat]. Université de Toulouse-Jean Jaurès.
- Kinnear, P. Colin, G. (2000). *SPSS facile, appliqué à la psychologie et aux sciences sociales. Maîtriser le traitement de données. (N. Huet, trad.***)**. Bruxelles: De Boeck.

مصادر أخرى: معجم المعاني الجامع عن الانترنت عبر الرابط التالي:

https://www.almaany.com/ar/dict/ar-ar.

مدى توافر بعض المفاهيم البيئية في كراسة رياض الأطفال ودليل المعلمة المرافق له

طالبة ماجستير تربية طفل: فرح أحمد كلية التربية – جامعة البعث

إشراف الدكتورة: مها ابراهيم + د. فايز يزبك

هدف البحث إلى تحديد بعض المفاهيم البيئية اللازم تضمينها في منهاج رياض الأطفال للفئة الثالثة – الفصل الثاني ودليل المعلمة المرافق له، ومعرفة درجة توافرها فيهما، واشتملت عينة البحث على كراسة رياض الأطفال لفئة الثالثة – الفصل الثاني ودليل المعلمة المرافق له لعام 2017–2018، وقد تم استخدام المنهج الوصفي التحليلي حيث تم إعداد وتحكيم قائمة بالمفاهيم البيئية مكونة من 26 مفهوم موزعة على أربعة مجالات رئيسية وهي: عناصر البيئة – علاقة الإنسان بالبيئة – المشكلات البيئية – الحلول البيئية.

وتم تحليل محتوى الكراسة ودليل المعلمة المرافق لها وحساب التكرارات والنسب حيث أظهرت نتائج تحليل الكراسة توافر مجال عناصر البيئة بدرجة مرتفعة (94.74%) في الكراس و(93.39%) في الدليل المرافق، في حين كادت تنعدم المجالات الثلاثة الباقية: حيث جاء المجال الثاني (علاقة الانسان بالبيئة) في الكراس بنسبة ضعيفة (4.52%) والدليل بنسبة ضعيفة أيضاً (5.44%)، ثم المجال الثالث (المشكلات البيئية) بنسبة متدنية في الكراس (0.72%) وأيضاً في الدليل (0.66%)، أما المجال الرابع (الحلول البيئية) فقد انعدم في الكراس وجاء في الدليل بنسبة متدنية تكاد تكون معدومة (0.49%)، وفي ضوء هذه النتائج قدم البحث مجموعة من المقترحات التي تعنى بتضمين المفاهيم البيئية والأنشطة المناسبة لها في منهاج رياض الأطفال للفئة الثالثة.

The availability of some environmental concepts in the kindergarten booklet, and the accompanying teacher's guide

Abstract

The research aimed to identify some environmental concepts that need to be included in the kindergarten curriculum for the third category – the second chapter and the accompanying teacher's guide, and to know the degree of their availability in them. The descriptive analytical approach was used, where a list of environmental concepts consisting of 26 concepts was prepared and judged, distributed over four main areas: the elements of the environment – the human relationship with the environment – environmental problems – environmental solutions.

The content of the brochure and the parameter guide accompanying it were analyzed and the frequencies and ratios were calculated. The results of the brochure analysis showed the availability of the environment elements domain in a high degree (94.74%) in the brochure and (93.39%) in the accompanying manual, while the remaining three domains were almost non-existent: where the second domain came (The human relationship with the environment) in the brochure with a weak percentage (4.52%), and the evidence is also weak (5.44%), then the third field (environmental problems) with a low percentage in the brochure (0.72%) and also in the evidence (0.66%), and the fourth field (Environmental solutions) It was absent in the brochure and came in the guide at a low rate that is almost non-existent (0.49%), and in light of these results, the research presented a set of proposals concerned with including environmental concepts and appropriate activities for them in the kindergarten curriculum for the third category.

1- مقدمة البحث:

إن الاهتمام بالطفولة يدعونا إلى الاهتمام بخصائص ومميزات هذه المرحلة، ومن أهم خصائص وجوانب هذه المرحلة العمرية؛ النمو الاجتماعي لدى الطفل، و"يعد الوعي البيئي أحد مجالاته الهامة، إذ يقصد بالوعي البيئي إدراك الطفل لدوره في مواجهة البيئة وإدراك العلاقة بين الإنسان والبيئة، وما ينتج عن هذه العلاقة من مشكلات بيئية يستطيع من خلال تكوين الوعي البيئي لديه منع حدوث هذه المشكلات في الحاضر والمستقبل" (الخفاف،2009، 105) وحتى يتكون الوعي البيئي لدى الطفل لابد أن يقوم على اكتساب وتنمية معارف ومفاهيم تُقدم له الحقائق العلمية الكافية لفهم طبيعة العلاقة مع البيئة وما يترتب عليها من تفاعلات ومشكلات، ولأن مرحلة رياض الأطفال مرحلة هامة في نمو الفرد، حيث تتشكل ملامح شخصيته المستقبلية فيها، ركزت التربية الحديثة اهتمامها على أهداف هذه المرحلة في تحقيق النمو الشامل والمتكامل للطفل، فكان تكوين الوعي البيئي لدى الطفل أحد الأهداف المتضمنة في هذه المرحلة، وذلك انطلاقاً من الحاجة للتأسيس لسلوك بيئي رشيد وايجابي ينعكس ايجاباً على الفرد ومجتمعه وبيئته التي تعاني اليوم من تهديدات وتلوث ومخاطر جدية.

ويأتي اكساب المفاهيم البيئية لطفل الروضة كخطوة أولى في تحقيقه، فمن المعلوم أنه لا يمكن أن يتحقق سلوك أو مهارة أو عادة أو ميل أو اتجاه دون اكتساب وتنمية المفاهيم والمعارف اللازمة والمناسبة للمرحلة العمرية المستهدفة، والأمر ينطبق على المفاهيم البيئية في مرحلة رياض الأطفال، إذ "يحتاج الانسان في جميع مراحل حياته إلى التربية البيئية بدءاً من مرحلة الطفولة المبكرة، ليتعلم كيفية اعتماد السلوك الايجابي والمناسب تجاه بيئته، والتعامل بحكمة مع مواردها، ويكون ذلك بإكساب الأطفال المفاهيم البيئية المناسبة وتوليد القيم البيئية اللازمة لهم كالمسؤولية تجاه البيئة وتحديد مؤشرات السلوك الصديق للبيئة ولا سيما أن الأطفال في هذه المرحلة يتسمون بالحيوية والفضول والرغبة في اكتشاف بيئتهم"(Astalin,2011,90)، وهو ما أجمعت عليه البحوث المقدمة لمؤتمر "علاقة المسرح بالتربية وتنمية الذائقة الفنية من الطفولة حتى الشباب" في الفترة 21-2005/11/23 حول التعليم والتثقيف الذاتي للطفل عبر تنويع الأنشطة وتدعيمها، ويتفق ذلك مع توصيات العديد من الدراسات والأبحاث كدراسة اسماعيل (2005)

والخفاف (2009)، ودراسة ديفيس (Davis,2015) التي أوصت باكساب الأطفال المفاهيم البيئية بطرق وأساليب وأنشطة تبتعد عن النمطية والتقليدية وتركز على اشراك الطفل في تمثلها والتعبير عنها.

وبما أن المناهج التربوية هي وسيلة القائمين على التربية والتعليم لتهيئة الطفل وتنشئته وفق أهداف وفلسفة مجتمعه الذي يعيش فيه، فإن وظيفتها تبدأ من تنمية الجانب المعرفي لتعزيز الجوانب المهارية والقيمية لديه، وعليه تكون الحاجة لأدوات مناسبة للتأسيس لقاعدة معرفية تعين الطفل في فهم الظواهر المحيطة به والعلاقات القائمة بينها، وهنا برزت الحاجة إلى المفاهيم البيئية في مرحلة رياض الأطفال، لتحقيق أهداف التعليم البيئي التي ينبغي أن يتمثلها منهاج رياض الأطفال مع دليل المعلمة المرافق له بهدف تمكين الطفل من استيعاب الحقائق والمعارف البيئية اللازمة له في هذه المرحلة بصبغة تربوية هادفة.

وبعد الاطلاع على البحوث والدراسات في بمجال التربية البيئية في منهاج رياض الأطفال – وفي حدود علم الباحثة– لم تجد أية أبحاث قامت بدراسة مدى توافر بعض المفاهيم البيئية في محتوى كراس رياض الأطفال للفئة الثالثة–الفصل الثاني ودليل المعلمة الخاص به، وهو ما يسعى هذا البحث للتحقق منه بهدف تحليل الجانب المعرفي البيئي لمنهاج الرياض وتطوير العمل عليه من مفاهيم وأفكار بيئية سليمة ومناسبة.

2- مشكلة البحث:

تبرز أهمية اكساب الطفل في مرحلة رياض الأطفال المفاهيم البيئية اللازمة لتكوين المعلومات والمعارف اللازمة لتشكيل المبادئ والأخلاقيات البيئية التي توجه سلوك المتعلمين حاضراً ومستقبلاً، فالمفاهيم البيئية هي "تجريدات عقلية بين عدة مواقف مشتركة في خاصية أو مجموعة من الخواص المشتركة التي تتصل بالبيئة" (الحفناوي وشهاب، 2014، 173)، وتمثل أدوات معرفية "لتحقق التربية البيئية بها أهدافها في بما يعمق احساسه بأهمية المحافظة على البيئة وتحسينها("السعيد،2010، 20)، ويشير المؤتمر الخامس لوزراء التربية والتعليم العرب المنعقد في عام 2006 إلى توجه معظم

الدول العربية للعمل على "التربية من أجل الاستدامة" في مرحلة رياض الأطفال مع ضرورة تدريب معلمي الرياض والمربين وتوفير الأدوات والخبرات اللازمة لتحقيق أهداف هذا التوجه، وبناء على ذلك تضمنت مناهج الرياض في معظم هذه الدول عدة محاور تخدم أهداف التربية البيئية ولاسيما السعي للاستدامة وحماية الموارد.

وعلى الرغم من اهتمام مناهج رياض الأطفال في الجمهورية العربية السورية في تقديم محتوى خاص بالبيئة ومكوناتها للأطفال، حيث نجد فيه العديد من الخبرات المتعلقة بالبيئة كما في كراس رياض الأطفال للفئتين الثانية والثالثة حول الحيوانات والنبات والكون والطبيعة، إلا أن هذه الخبرات تحتاج للتحقق من فعاليتها في تحقيق أهداف التعليم البيئي لدى الأطفال، لا سيما في ظل ندرة الدراسات التي ترصد مدى توافر المفاهيم البيئية في مناهج رياض الأطفال في الجمهورية العربية السورية، وعلى وجه التحديد المفاهيم التي تستهدف النظام البيئي ومشكلاته وعلاقة سلوك الانسان بهذه المشكلات والحلول المقترحة لهذا النوع من التحديات الذي يهدد استمرار الحياة على كوكب الأرض، وتصبح هذه الحاجة ملحة لرصد المفاهيم البيئية في منهاج رياض الأطفال في ضوء توصيات ومقترحات العديد من الدراسات التي تؤكد على ضرورة اكساب الأطفال المفاهيم البيئية والتنويع في طرق وأساليب تقديمها بحيث تبتعد عن النمطية والتقليدية وتركز على اشراك الطفل في تمثلها والتعبير عنها، كما في دراسة (فيسلينوسكا وآخرون(Vaselionoska et al,2010) و(عبد الرزاق، 2014) و(يتيم، 2017) و(شريبي وطريفة، 2018) و(البيار، 2019)، والتي اتفقت جميعها على ضرورة إكساب وتعميق المفاهيم البيئية لدى أطفال الرياض ليشكل ذلك الخطوة الأولى في بناء وعي بيئي سليم وهادف للمساهمة في حل مشكلات البيئية والحد من تفاقمها.

بناءً على ما سبق تتحدد مشكلة البحث في الحاجة لتحليل محتوى كراسة رياض الأطفال للفئة الثالثة– الفصل الثاني ودليل المعلمة الخاص به، لتقصي مدى توافر بعض المفاهيم البيئية في مناهج رياض الأطفال ودليل المعلمة المرافق له، وعليه يسعى البحث للإجابة على السؤال الآتي:

ما مدى توافر بعض المفاهيم البيئية اللازمة لمنهاج رياض الأطفال للفئة الثالثة؟

3- أسئلة البحث:

1. ما المفاهيم البيئية اللازمة لمنهاج رياض الأطفال للفئة الثالثة (الكراس ودليل المعلمة المرافق)؟
2. ما درجة توافر بعض المفاهيم البيئية اللازمة لمنهاج رياض الأطفال للفئة الثالثة (الكراس ودليل المعلمة المرافق)؟

4- أهمية البحث: قد يفيد البحث الفئات الآتية:

*مساعدة معلمة الروضة في رصد بعض المفاهيم البيئية الموجودة والمستجدة والعمل على تضمين هذه المفاهيم وتمثيلها من خلال تخطيط الأنشطة وتنفيذها في الروضة.

*مساعدة موجهي رياض الأطفال على توجيه المعلمات إلى الأنشطة والخبرات التي تحقق أهداف التربية البيئية لدى الطفل في ضوء أساليب التربية الحديثة والمبتكرة.

*قد يفيد العاملين في مجال إعداد مناهج رياض الأطفال من خلال تقديم قائمة ببعض المفاهيم البيئية ومعرفة مدى توافرها في المنهاج وبالتالي العمل على تطوير المنهاج وإثرائه في ضوئها.

*قد يفيد الباحثين لإجراء المزيد من الدراسات حول تنمية المفاهيم البيئية لدى الطفل وإعداد البرامج المناسبة لذلك.

5- أهداف البحث: يهدف البحث إلى:

* تحديد بعض المفاهيم البيئية اللازمة لمنهاج رياض الأطفال للفئة الثالثة (الكراس ودليل المعلمة المرافق).

* تعرف درجة توافر بعض المفاهيم البيئية اللازمة لمنهاج رياض الأطفال للفئة الثالثة (الكراس ودليل المعلمة المرافق).

6- حدود البحث:

- الزمانية: تم تطبيق البحث في الفصل الأول من العام الدراسي 2022.
- الموضوعية: اقتصر البحث على تحليل منهاج رياض الأطفال للفئة الثالثة – الفصل الثاني (كراس (أنشطتي) ودليل المعلمة المرافق له).

7- مصطلحات البحث:

تحليل المحتوى: أحد المناهج المستخدمة في دراسة مضمون وسائل الاتصال المكتوبة أو المسموعة بوضع خطة تبدأ باختيار عينة من المادة محل التحليل وتصنيفها وتحليلها كماً وكيفاً (طعيمة، 2004، 71).

ويتفق البحث مع هذا التعريف بتحديد منهاج رياض الأطفال للفئة الثالثة – الفصل الثاني ودليل المعلمة المرافق له كعينة على اعتباره وسيلة اتصال مكتوبة ومصورة؛ وموجهة للطفل، إذ تتطلب الدراسة والتحليل من خلال إعداد قائمة ببعض المفاهيم البيئية واستمارة تحليل محتوى لتحديد مدى توافر هذه المفاهيم فيه.

المفاهيم البيئية- اصطلاحاً: هي تصورات عقلية مجردة تعطي اسماً أو لفظاً ليدل على ظاهرة بيئية، ويتم تكوينها عن طريق تجميع الخصائص المشتركة لأفراد هذه الظاهرة (مصطفى وآخرون، 2019، 656).

المفاهيم البيئية- إجرائياً: التصورات المتعلقة بعناصر البيئة وعلاقة الانسان بها والمشكلات البيئية المترتبة عليها، واللازم تضمنها في منهاج رياض الأطفال للفئة الثالثة.

8- الإطار النظري:

8-1. المفهوم البيئي:

تعتبر البيئة اليوم من القضايا التي تشغل العالم باستمرار في مؤتمراته وقممه على أمل التخفيف من حدة تدهور النظام البيئي على الأرض والحد من أشكال التلوث وضبط النشاط البشري في الصناعة والزراعة والنقل وغيره بما يمكن البيئة على النهوض والتعافي مجدداً، وفي التربية والتعليم جاءت التربية البيئية كوسيلة لدى القائمين على المناهج والمؤسسات التعليمية لرفع الوعي البيئي لدى المتعلمين بمختلف مراحلهم العمرية، وباعتبار الوعي يحتاج لأساس معرفي سليم حتى يلامس وجدان المتعلم ليؤثر في سلوكه فإن الأساس المعرفي هذا يتمثل بالمفاهيم، وعليه فالوعي البيئي هو "موقف الطفل تجاه بيئته ومشكلاتها وقضاياها ومخاطرها ويتكون نتيجة تأثره وجدانياً بمعلومات ومعارف بيئية حول موقف أو مشكلة بيئية من خلال رصد أسبابها وآثارها المدمرة والسعي لحلها"(البيار، 2019، 1103)، وهنا تبرز أهمية اكساب الطفل في مرحلة رياض الأطفال المفاهيم البيئية اللازمة لتكوين المعلومات والمعارف اللازمة لتشكيل المبادئ والأخلاقيات البيئية التي توجه سلوك المتعلمين حاضراً ومستقبلاً، وتعرف المفاهيم البيئية بأنها "تجريد عقلي بين عدة مواقف مشتركة في خاصية أو مجموعة من الخواص المشتركة التي تتصل بالبيئة" (الحفناوي وشهاب، 2014، 173)، ويتفق ذلك مع تعريف (الشقري،175،2009) بأنها "تصور ذهني أو تجريد للصفات المشتركة بين مجموعة من الحقائق أو الأشياء أو المواقف المتعلقة بأحد المكونات أو العلاقات أو الظواهر أو القضايا البيئية.

أما (مصطفى وآخرون، 2019، 656) فقدموا تعريفاً أكثر وضوحاً وتفصيلاً حيث عرفوا المفهوم البيئي بأنه "تصور عقلي مجرد يعطي اسماً أو لفظاً؛ ليدل على ظاهرة بيئية ويتم تكوينه عن طريق تجميع الخصائص المشتركة لأفراد هذه الظاهرة، أي هي وصف لجميع الأحوال والظروف المحيطة بالإنسان في الداخل والخارج.

ونعرف المفاهيم البيئية في الدراسة الحالية بأنها تصورات عقلية تعبر عن قضايا البيئة بعناصرها وعلاقة الإنسان بالبيئة والمشكلات البيئية والحلول البيئية المناسبة، وهي مفاهيم بيئية لازمة ومناسبة لطفل الروضة في الفئة الثالثة.

8-2. الحاجة للمفاهيم البيئية في رياض الأطفال:

تتسم مرحلة الطفولة المبكرة بميزات التلقي والميل للاكتشاف والاستطلاع والتجريب واستكشاف البيئة، لذا يكون الطفل مستعداً وراغباً بفهم ما يدور حوله، نتيجة لفضوله ورغبته بالاكتشاف ولأن "سلوك الطفل مرن وقابل للتعديل في هذه المرحلة فيكون من المهم الاهتمام بالمحتوى والسلوك والنماذج التي يتلقاها ويلاحظها الطفل، وبالنسبة للتربية البيئية فهي تهدف إلى تمكين الطفل من تكوين نظرة شاملة ومتوازنة عن البيئة من حوله، وتعلم طرق المحافظة عليها وحل مشكلاتها وتقدير أهميتها لاستمرار الحياة وبقائها"(الحفناوي وشهاب، 2014، 183)، لذا يمكن القول أن اكساب الطفل المفاهيم البيئية ضرورة لتفعيل التعليم البيئي وتحقيق التربية البيئية بدءاً من مرحلة الروضة لتستمر في المراحل التعليمية التالية، لذا كان لابد من تقديم المفاهيم البيئية المناسبة لكل مرحلة عمرية بما يسمح بتراكمها وتشابكها لتشكل أرضية معرفية متينة تساعد المتعلم في استيعاب الظواهر البيئية وتحليل المشكلات التي تواجهه في بيئته والبحث عن الحلول المناسبة لها، وفي مرحلة رياض الأطفال لابد من إكساب الطفل المفاهيم البيئية اللازمة لتحقيق مجموعة من أهداف التربية البيئية نذكر منها:

- تنمية الثروة اللغوية اللازمة لتكوين الوعي البيئي لدى الطفل بما يساعده على إدراك الظواهر البيئية وأوجه التشابه والاختلاف بينها، وعلاقة الإنسان بها.
- تكوين معرفة أساسية بأنواع النباتات والحيوانات في بيئة الطفل والعلاقات القائمة معها من اعتماد وتبادل.
- معرفة أهمية الماء لاستمرار الحياة، وكمصدر من مصادر الطبيعة.
- معرفة أهمية التربة للأحياء، من نباتات وحيوانات وبشر.
- ملاحظة الظواهر المحيطة في البيئة الطبيعية والاجتماعية.

- تكوين اتجاهات إيجابية لدى الأطفال اتجاه البيئة.
- تكوين أنماط سلوكية سليمة لدى الأطفال للمحافظة على البيئة وحمايتها.
- احترام الأطفال لجمع المخلوقات في الطبيعة، واحترام حقوق الآخرين.
- تنمية أسلوب التفكير العلمي لدى الأطفال في إيجاد الحلول المناسبة للمشكلات البيئية (الحفناوي وشهاب، 2014، 184).

ويدعم المؤتمر الخامس لوزراء التربية والتعليم العرب المنعقد في عام 2006 أهمية التعليم البيئي في رياض الأطفال من خلال الإشارة إلى توجه معظم الدول العربية للعمل على "التربية من أجل الاستدامة" في مرحلة رياض الأطفال مع ضرورة تدريب معلمي الرياض والمربين وتوفير الأدوات والخبرات اللازمة لتحقيق أهداف هذا التوجه، وبناء على ذلك تضمنت مناهج الرياض في معظم هذه الدول عدة محاور تخدم أهداف التربية البيئية ولا سيما السعي للاستدامة وحماية الموارد من هذه المحاور:

1. **البيئة الطبيعية:** التربة – المياه – النباتات والغابات – الحيوانات – الطاقة والموارد الطبيعية.
2. الإنسان ومحيطه: البيت – المدرسة – الحي – القرية – المدينة – العلاقة بين الريف والمدينة – الماء – الهواء – السلسلة الغذائية – التوازن الطبيعي – الزراعة – الصناعة.
3. **مشكلات التلوث:** تلوث المياه والشواطئ – تلوث الهواء – التلوث السمعي – الإشعاع – التلوث البيولوجي – التلوث الكيميائي – تلوث التربة والنفايات.
4. **البيئة والتنمية:** مفاهيم التنمية البشرية– مشكلات الدول النامية (الفقر – الانفجار السكاني) – التطور العلمي والتكنولوجي والعلاقة مع البيئة.
5. **الحفاظ على التراث:** الآثار التاريخية – المعالم الطبيعية – الثقافة – الفنون – الإنتاج الحرفي(المؤتمر الخامس لوزراء التربية والتعليم العرب، 2006، 67).

لذا تتمثل الحاجة إلى المفاهيم البيئية في ضرورة توفير المعلومات والمعرفة المبسطة والسليمة للطفل التي تساعده على بناء معرفته ووعيه بمحيطه البيئي وبالتالي اتخاذ القرار المناسب في التعامل مع مشكلاته والاتجاه الإيجابي في الحفاظ على موارده وأحيائه.

8-3. مجالات المفاهيم البيئية:

8-3-1. مجال المحيط البيئي (العناصر البيئية):

يقصد بالبيئة جميع مكونات الوسط الذي يتفاعل معها الإنسان مؤثراً ومتأثراً بها باعتباره أحد هذه المكونات، و"تشمل البيئة جميع العناصر الطبيعية والصناعية والثروات والتفاعلات الحاصلة فيها، فعناصر البيئة الطبيعية تشمل اليابسة والماء والهواء كعناصر غير حية، أما العناصر الحية فهي الإنسان والحيوان والنبات، وتشهد هذه العناصر تفاعلاً فيما بينها يبدأ من المناخ وتوزعه الجغرافي ولا ينتهي بدورات الطبيعة والسلاسل الغذائية فيها، كما تندرج ضمن عناصر البيئة الثروات والموارد الطبيعية المتجددة منها كالزراعة والغابات والشمس والرياح وغير المتجددة كالمعادن والنفط والمياه"(مطوري، 2016، 131)، أما العناصر الصناعية في البيئة فهي نشأت بفعل الإنسان وتأثيره في بيئته من بناء وعمران ونشاط سكاني يؤثر في البيئة استهلاكاً وانتاجية، وما يجمع هذه العناصر هو وجود سلسلة من الأنظمة الديناميكية التي تحقق الاستقرار والتوازن البيئي في صيغ تفاعلية متعددة المستويات تضمن استمرارية الحياة على هذا الكوكب، لذا يعتبر مجال العناصر البيئية مجالاً غنياً بالمفاهيم البيئية التي تصف مكونات البيئة وما يجمعها من أنظمة وعلاقات فيما بينها، اخترنا لهذا المجال المفاهيم البيئية الآتية:

البيئة (الطبيعية – الصناعية) – النظام البيئي (العناصر الحية وغير الحية) – التوازن البيئي (السلاسل الغذائية – دورات الطبيعة).

8-3-2. مجال علاقة الإنسان بالبيئة:

مرت العلاقة بين الإنسان والبيئة بعدة مراحل، بعضها كان ايجابياً متلائماً مع النظام البيئي وتوازنه، وبعضها الآخر ترك أثراً سلبياً، وأصبحت أنشطة الإنسان المتزايدة كماً

نوعاً تتسبب بتأثيرات متعاظمة على دورة عناصر الطبيعة على الصعد المحلية والعالمية (العودات، 2000، 19)، والعلاقة بين الإنسان والبيئة ليست بجديدة، فمفهوم البيئة يتكون بناء على إدراكنا للإطار الذي يمارس فيه الإنسان نشاطه، فيعيش حياته في ظل جملة من العناصر والظروف الطبيعية الموجودة على هذا الكوكب (خنفر وخنفر، 2013، 43)، وعليه يتضمن مجال علاقة الإنسان بالبيئة الموجه لطفل الروضة؛ مفهومي: النشاط البشري (بيئي إيجابي – بيئي سلبي) ومصادر الطاقة (متجددة – غير متجددة).

8-3-4. مجال المشكلات البيئية:

بعد أن مارس الإنسان نشاطه العشوائي على كوكب الأرض وبدأ بتلقي آثار هذا النشاط أدرك أنه بمواجهة مشاكل وأزمات بيئية تهدد وجوده، إذ "تعد المشكلات البيئية ظاهرة سلوكية ناتجة عن الافتقار إلى فهم الأفراد للبيئة" (مصطفى وآخرون، 2019، 652) ويقصد بالمشكلة البيئية "كل تغيير كمي أو كيفي يلحق بأحد الموارد الطبيعية في البيئة بفعل الإنسان أو أحد العوامل الفيزيقية فينقصه أو يغير من صفاته أو يخل من توازنه بدرجة تؤثر على الأحياء التي تعيش في هذه البيئة بما فيها الإنسان"(مطوري، 2016، 152)، وتأتي الآثار المترتبة عن عدم معالجة المخلفات الحضرية والمواد الكيميائية بالشكل اللازم في مقدمة المشكلات البيئية التي يواجهها العالم (وكالة البيئة الأوروبية، 2006، 9)، ويتضمن هذا المجال المفاهيم الآتية: التلوث (مائي – هوائي – تربة – سمعي) – انقراض الأنواع الحيوانية والنباتية.

8-3-5. الحلول البيئية:

تحتاج مشكلات البيئة التي غالباً ما تسبب بها الإنسان إلى حلول فعلية، لذا بدأ الإنسان بتحمل المسؤولية في حماية البيئة والبحث عن حل للمشكلات التي تسبب بها النشاط الحضاري للبشر، فظهر مفهوم حماية البيئة بوصفه "مواجهة للأضرار الناتجة عن تقدم الصناعة الحديثة من دخان الآلات والمصانع والسيارات ومواد الصناعة من سوائل وفضلات وبقايا للإنسان والحيوان والضوضاء وازدحام السكان وغيره"(عيسوي،

1997، 36)، لذا يمكن القول أن مجال الحلول البيئية هو التدخل الإيجابي للإنسان في الوضع الراهن للبيئة للحد من تفاقم مشكلاتها ومنع ظهور أخرى من خلال تطبيق الحلول البيئية التي تعيد التوازن البيئي وتقلل من المخاطر التي تهدده، واخترنا منها الحلول الآتية: الطاقة البديلة والعدالة البيئية والحد من التلوث، ويتضمن هذا المجال مفاهيم: الطاقة البديلة – الحد من التلوث (التخلص الآمن من النفايات – حماية الموارد البيئية – المحميات الطبيعية – السلوك البيئي الرشيد).

9- الدراسات والأبحاث السابقة:

9-1- دراسة مليز وآخرون (Melis et al, 2020):

عنوان البحث:

Norwegian Kindergarten Children's Knowledge about the Environmental Component of Sustainable Development (Norweg)

معرفة أطفال النرويج بالمكون البيئي للتنمية المستدامة (النرويج)

هدف البحث: سعى البحث للكشف عن مدى معرفة أطفال الرياض بالمكونات البيئية اللازمة لتحقيق التنمية المستدامة باعتبارهم عرضة للتغيرات البيئية والمناخية اليوم، حيث تم اجراء مقابلات مع 56 طفل (5-6 سنوات)، وتقصي المفاهيم والسلوكيات البيئية التي يتمثلونها.

نتائج البحث: كشفت نتائج البحث أن المفاهيم المرتبطة بالطبيعة والناتجة عن جولات الأطفال مع آبائهم في الطبيعة متحققة بدرجة كبيرة إلى جانب المفاهيم المتعلقة بالتلوث وإزالة النفايات والتخلص من التلوث.

9-2- دراسة البيار (2019):

عنوان البحث: دور التعلم التعاوني في تنمية الوعي البيئي لدى طفل الروضة(مصر).

هدف البحث: هدف البحث إلى تنمية مستوى الوعي البيئي لدى أطفال الروضة من خلال استراتيجية التعلم التعاوني، حيث تم تصميم برنامج تعليمي لتنمية الوعي البيئي لدى أطفال الرياض وإعداد مقياس الوعي البيئي لطفل الروضة، وتطبيقهما على عينة مكونة من 40 طفل موزعين على مجموعتين ضابطة وتجريبية.

نتائج البحث: أظهرت نتائج البحث وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين الضابطة والتجريبية في القياس البعدي لصالح المجموعة التجريبية التي خضعت للبرنامج التعليمي.

9-3- دراسة شربيبي وطريفي(2018):

عنوان البحث: مستوى الوعي البيئي لدى أطفال الروضة في ضوء بعض المتغيرات(سورية).

هدف البحث: هدف البحث إلى استقصاء مستوى الوعي البيئي لدى أطفال الروضة في مدينة اللاذقية. حيث استخدم مقياس لفظي ومصور للوعي البيئي على عينة عشوائية مكونة من 180 طفل وطفلة في المرحلة العمرية (5-6 سنوات).

نتائج البحث: أظهرت نتائج البحث تحقق مستوى الوعي البيئي لدى أطفال الروضة بدرجة مرتفعة، وعدم وجود فرق في مستوى الوعي البيئي تبعاً لمتغيري الجنس وتابعية الروضة (رسمية – خاصة).

9-4- دراسة يتيم (2017):

عنوان البحث: مدى الوعي البيئي لأطفال الروضة بدولة الكويت (الكويت)

هدف البحث: هدف البحث للكشف عن مستوى الوعي البيئي لدى طفل الروضة والتحقق من وجود اختلاف في مستوى الوعي الدراسي لدى أطفال الرياض تبعاً لمتغيري الجنس والمناطق التعليمية، حيث تم تطبيق مقياس مصور للوعي البيئي الذي أعده موسر

ودايموند (Musser and Diamond,1999) على عينة عشوائية مكونة من 150 طفل.

نتائج البحث: أظهرت النتائج ارتفاعاً نسبياً في مستوى الوعي البيئي لدى أطفال الرياض في معظم البنود عدا البنود المتعلقة بالعناية بالنبات والتعرف إلى البر والبحر، كما أظهرت النتائج وجود اختلاف في مستويات الوعي البيئي تبعاً لمتغير المناطق التعليمية، وتبعاً لمتغير الجنس لصالح الإناث.

9-5- دراسة البصال (2012):

عنوان البحث: فعالية برنامج إرشادي لتنمية بعض المفاهيم البيئية للحد من مظاهر السلوك السلبي لدى أطفال الروضة (4-6 سنوات) سكان العشوائيات بمحافظة بور سعيد (مصر)

هدف البحث: سعى البحث للتحقق من فعالية برنامج إرشادي لتنمية بعض المفاهيم البيئية للحد من مظاهر السلوك السلبي لدى أطفال الروضة (4-6 سنوات) سكان العشوائيات بمحافظة بور سعيد، وتعرف الفروق بين أطفال العينة في تنمية بعض المفاهيم البيئية تبعاً لمتغيري السن والجنس، وذلك بتطبيق اختبارات رسم الرجل جود انف هارس واختبار المفاهيم البيئية المصور للأطفال والبرنامج الإرشادي المقترح على عينة مكونة من 40 طفل وطفلة.

نتائج البحث: كشفت النتائج عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات الأطفال في القياسين القبلي والبعدي على اختبار المفاهيم البيئية لصالح القياس البعدي، بينما لم تظهر النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات الأطفال في القياس البعدي لاختبار المفاهيم البيئية تبعاً لمتغير الجنس، بينما كان هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين نتائج الأطفال من المستوى الأول مع نتائج أطفال المستوى الثاني في القياس البعدي لصالح أطفال المستوى الثاني.

9-6- دراسة فلوغاتيس وآخرون (Flogaitis et al, 2006):

عنوان البحث: Kindergarten Teachers' Conceptions of Environmental Education

مفاهيم التعليم البيئي لدى معلمات رياض الأطفال (اليونان)

هدف البحث: سعى البحث للكشف عن المفاهيم المستخدمة في التعليم البيئي لدى عينة من معلمي رياض الأطفال في أثينا، حيث تم اعداد استبيان مكون من 5 محاور أساسية وتطبيقه على 110 معلمات.

نتائج البحث: كشفت النتائج عن وجود قصور لدى معلمات رياض الأطفال تجاه مفاهيم التعليم البيئي، والتي غالباً ما اقتصرت على مفاهيم البيئة الطبيعية وحماية موارد الطبيعة، اعتقاداً منهن أن ذلك ينسجم مع مستوى وعي أطفالهن.

10- التعليق على الدراسات السابقة:

تراوحت الدراسات السابقة بين قياس الوعي البيئي لدى طفل الروضة وتنمية أو التحقق من المفاهيم البيئية لديه، إذ لم تجد الباحثة – في حدود علمها- أية دراسات سابقة أجرت تحليلاً لمحتوى منهاج رياض الأطفال للفئة الثالثة لدراسة مدى توافر المفاهيم البيئية فيها، ولكن يمكن أن نستشف هذه المفاهيم من دراسات الوعي البيئي التي استهدفت هذه المرحلة العمرية على اعتبار الوعي البيئي يتأسس على جانب معرفي يتمثل بهذه المفاهيم، وبشكل عام اتفقت الدراسات السابقة من حيث متغير الوعي البيئي كما في دراسة مليز وآخرون (Melis et al, 2020) و(شريبة وطريفي، 2018) ودراسة (يتيم، 2017) على تحقق الوعي البيئي بدرجة مرتفعة لدى أطفال الرياض، بينما كشفت نتائج دراسة فلوغاتيس وآخرون (Flogaitis et al, 2006) عن وجود قصور في هذه المفاهيم لدى معلمات الرياض حيث انحصرت هذه المفاهيم في جانب معين اعتقاداً منهن بأنه يلائم مستوى استيعاب الطفل في هذه المرحلة العمرية، وهو ما لا يتناسب مع أهداف التربية البيئية التي تنطلق من تكوين وعي بيئي سليم لدى الطفل، لذا جاءت هذه الدراسة للتحقق من مدى توافر المفاهيم البيئية في منهاج رياض الأطفال (كراس ودليل معلمة) باعتباره وسيلة مؤثرة في إدراك الطفل وسرعة تعلمه وفهمه للمحيط من حوله، وتتشابه الدراسة الحالية مع معظم الدراسات السابقة في المنهج وهو المنهج الوصفي،

ولكن تتميز عنها بإعداد قائمة المفاهيم البيئية لتحليل منهاج رياض الأطفال للفئة الثالثة في ضوئها والتحقق من توافرها فيه.

11- اجراءات البحث الميدانية:

11-1. منهج البحث: تم اعتماد المنهج الوصفي التحليلي القائم على تحليل المضمون، حيث تم إعداد قائمة ببعض المفاهيم البيئية اللازم توافرها في كراس رياض الأطفال للفئة الثالثة ودليل المعلمة المرافق له، ثم القيام برصد تكرار هذه المفاهيم في العينة المدروسة والحكم على مدى توافرها في المنهاج.

11-2. مجتمع البحث وعينته: تكون مجتمع البحث من منهاج رياض الأطفال ودليل المعلمة المرافق للعام الدراسي 2017-2018، أما عينة البحث فتكونت من كراس رياض الأطفال للفئة الثالثة – الفصل الثاني (أنشطتي) ودليل المعلمة المرافق له.

11-3. أدوات البحث: تضمنت ما يلي:

1- قائمة ببعض المفاهيم البيئية لطفل الروضة.

2- استمارة تحليل محتوى.

11-3-1. قائمة المفاهيم البيئية لطفل الروضة:

- **الهدف من القائمة:** تهدف القائمة إلى تحديد بعض المفاهيم البيئية اللازمة لطفل الروضة في كراس رياض الأطفال – الفئة الثالثة، الفصل الثاني ودليل المعلمة المرافق له.

مصادر إعداد القائمة: بعد الاطلاع على الأدبيات التربوية؛ مثل: عيسوي (1997)، الخفاف (2013)، خنفر وخنفر (2016)، والدراسات السابقة؛ مثل: البصال (2012)، شريبة وطريفي (2018)، البيار (2019)، بالإضافة إلى المحاور التي أعلنها المؤتمر الخامس لوزراء التربية والتعليم العرب المنعقد في عام 2006 حول التعليم البيئي،

توصلت الباحثة لإعداد قائمة ببعض المفاهيم البيئية اللازم تضمينها في منهاج رياض الأطفال.

- **الصورة الأولية لقائمة المفاهيم البيئية:** تكونت القائمة من 30 مفهوم بيئي، وتوزعت هذه المفاهيم على أربعة مجالات رئيسية هي:

- المحيط البيئي (عناصر البيئة).
- علاقة الإنسان بالبيئة.
- المشكلات البيئية.
- الحلول البيئية.

- **إجراءات الصدق والثبات:** قامت الباحثة بعرض القائمة على عدد من السادة المحكمين في كلية التربية في جامعة البعث في تخصصات مناهج رياض الأطفال والتعليم البيئي، للتأكد من صدقها فيما تقيسه، حيث طلبت من السادة المحكمين إبداء الرأي في القائمة من حيث:

- مدى انتماء المفاهيم الرئيسية للمجال الذي تندرج تحته.
- مدى انتماء المفاهيم الفرعية للمفاهيم الأساسية.
- إضافة ما يرونه مناسباً من مفاهيم لكل مجال.

وبعد الانتهاء من التحكيم تم حساب نسبة اتفاق المحكمين على كل مفهوم من المفاهيم البيئية الواردة في القائمة باستخدام معادلة هولستي، حيث تراوحت نسب الاتفاق على المفاهيم البيئية بين (75%–100%)، وتم استبعاد مفهومي: محللات (بكتيريا – جراثيم) وقوانين الطبيعة، فيما يلي جدول (1) حول تعديلات المحكمين ونسب اتفاقهم على قائمة المفاهيم البيئية الرئيسية والفرعية:

جدول (1) النسب المئوية لاتفاق السادة المحكمين وتعديلاتهم على قائمة المفاهيم البيئية

المجال	المفهوم البيئي	عدد الموافقين	نسبة الاتفاق	التعديلات المقترحة	ملاحظات عامة
عناصر البيئة	بيئة طبيعية	8	%100	-	توضيح المجال وتعديله إلى: المحيط البيئي (عناصر البيئة)
	بيئة صناعية	8	%100	-	
	كائنات حية	8	%100	-	
	كائنات غير حية	8	%100	-	
	محللات (بكتيريا - جراثيم)	2	% 25	حذف المفهوم لعدم مناسبته مرحلة الروضة	
	يابسة	8	%100	-	
	ماء	8	%100	-	
	هواء	8	%100	-	
	السلاسل الغذائية	7	%87.5	-	
	دورات الطبيعة	7	%87.5	-	
	قوانين الطبيعة	3	%37.5	حذف المفهوم	
علاقة الانسان	طاقة متجددة	8	%100	-	
	طاقة غير متجددة	8	%100	-	

بالبيئة	سلوك بيئي سليم	8	%100	–	
	سلوك بيئي مؤذي	8	%100	–	
المشكلات البيئية	مائي	8	%100	–	
	هوائي	8	%100	–	
	تربة	8	%100	–	
	سمعي	8	%100	–	
	انقراض بعض الحيوانات	8	%100	–	
	انقراض بعض النباتات	6	%75	–	
الحلول البيئية	الطاقة الشمسية	8	%100	–	
	العنفات الريحية	8	%100	–	
	توليد الطاقة بالأمواج	7	%87.5	–	
	التخلص الآمن من النفايات	8	%100	–	
	حماية الموارد البيئية	8	%100	–	
	المحميات الطبيعية	7	%87.5	–	
	السلوك البيئي	8	%100	–	

				الرشيد	

وبذلك أصبحت القائمة مكونة من أربعة مجالات رئيسية تتضمن 26 مفهوم بيئي:

جدول (2) توزع المفاهيم البيئية على المجالات الأربعة

المحور	عدد المفاهيم البيئية
المحيط البيئي (عناصر البيئة)	9
علاقة الانسان بالبيئة	4
المشكلات البيئية	6
الحلول البيئية	7
المجموع	26

ويكون بذلك قد تم الإجابة عن السؤال الأول للبحث: ما المفاهيم البيئية اللازمة لمنهاج رياض الأطفال للفئة الثالثة –الفصل الثاني (الكراس ودليل المعلمة المرافق)؟

11-3-2. استمارة تحليل محتوى:

هدفت استمارة تحليل المحتوى إلى تحديد درجة توافر بعض المفاهيم البيئية في منهاج رياض الأطفال للفئة الثالثة –الفصل الثاني كراس (أنشطتي) ودليل المعلمة المرافق له، حيث تم اعتماد قائمة المفاهيم البيئية بعد عرضها على السادة المحكمين في تصميم الاستمارة وفق ما يلي:

أولاً– الهدف من التحليل: تعرف درجة توافر بعض المفاهيم البيئية في منهاج رياض الأطفال للفئة الثالثة –الفصل الثاني (كراس (أنشطتي) ودليل المعلمة المرافق له).

ثانياً– تحديد عينة التحليل: اشتملت عينة التحليل على كراس رياض الأطفال للفئة الثالثة – الفصل الثاني (أنشطتي) ودليل المعلمة المرافق له، والجدول الآتي يبين الخبرات المتضمنة في الكراس:

جدول (3) محتوى كراس رياض الأطفال الفئة الثالثة – الفصل الثاني ودليل المعلمة المرافق له

كراس الفئة الثالثة – الفصل الثاني		دليل المعلمة	
الموضوعات	عدد الصفحات المخصصة	الموضوعات	عدد الصفحات المخصصة
خبرة وسائل النقل والاتصالات	29	خبرة وسائل النقل والاتصالات	39
خبرة النباتات	29	خبرة النباتات	34
خبرة الحيوانات	49	خبرة الحيوانات	63
خبرة فصل الربيع	17	خبرة فصل الربيع	25
خبرة الكون والطبيعة	41	خبرة الكون والطبيعة	53
خبرة فصل الصيف	15	خبرة فصل الصيف	16
خبرة المهن في المجتمع	15	خبرة المهن في المجتمع	18
خبرة الأعياد	12	خبرة الأعياد	25

ثالثاً- تحديد فئات التحليل: تم اختيار الموضوع كفئة مستخدمة في التحليل، وتم اعتماد أربعة مجالات رئيسية (عناصر البيئية – علاقة الانسان بالبيئة – المشكلات البيئية – الحلول البيئية)، تضمنت بعض المفاهيم البيئية اللازمة لطفل الروضة، وتمثل هذه المجالات الرئيسية فئات التحليل الفرعية، وهي:

- عناصر البيئية: تضمن البيئة الطبيعية والبيئة الصناعية والكائنات الحية والكائنات غير الحية واليابسة والماء والهواء والسلاسل الغذائية ودورات الطبيعة.
- علاقة الانسان بالبيئة: تضمن الطاقة المتجددة والطاقة غير المتجددة والسلوك البيئي السليم والسلوك البيئي المؤذي.
- المشكلات البيئية: وتضمن التلوث المائي والتلوث الهوائي وتلوث التربة والتلوث السمعي وانقراض بعض الحيوانات وانقراض بعض النباتات.
- الحلول البيئية: تضمن الطاقة الشمسية وطاقة الرياح والطاقة المائية (الأمواج) والتخلص الآمن من النفايات وحماية الموارد البيئية والمحميات الطبيعية والسلوك البيئي الرشيد.

رابعاً- تحديد وحدة التحليل: تم اعتماد الفكرة كوحدة تحليل باعتبارها الوحدة الأنسب لغرض البحث.

خامساً- ضبط عملية التحليل: اعتمد التحليل على مجموعة من الضوابط، وهي:

- تم تحليل كل ورقة عمل في الكراس على حدة، بما فيها من نص وصورة.
- تم تحليل دليل المعلمة بدءاً من عنوان الخبرة وأهدافها وأنشطتها واقتراحات أوراق العمل في الدليل، باستثناء مقدمة الخبرة وجدول موضوعات الخبرة.
- تم رصد تكرارات مجالات المفاهيم البيئية المحددة في القائمة بعد القراءة المتكررة للمحتوى المراد تحليله.

سادساً- خطوات التحليل:

1. قراءة كراس الفئة الثالثة – الفصل الثاني ودليل المعلمة الخاص به قراءة تحليلية دقيقة لتحديد الأفكار الرئيسية المتضمنة في كل خبرة.

2. مقارنة محتوى الأفكار مع قائمة المفاهيم البيئية (فئات التحليل)، لتحديد مدى توافرها في مضمون هذه الأفكار.

3. تفريغ نتائج التحليل في الاستمارة المعدة للتحليل، وحساب التكرارات المقابلة لكل مجال ومفهوم بيئي من قائمة المفاهيم البيئية والتي تمثل فئات التحليل وتحويلها إلى نسب مئوية.

سابعاً– صدق أداة التحليل: تم عرض الأداة على عدد من السادة المحكمين في كلية التربية في جامعة البعث للتأكد من الصدق الظاهري للأداة، وشمولها ومناسبتها لغرض البحث، حيث اشتملت الأداة على مجال التحليل ومفاهيمه البيئية، ووحدات التحليل، وتم اجراء بعض التعديلات المقترحة والمناسبة وفقاً لآراء السادة المحكمين.

ثامناً– ثبات أداة التحليل: للتأكد من ثبات أداة التحليل قامت الباحثة بحسب قيمة ثبات التحليل عبر الزمن كما يلي:

قامت الباحثة بإجراء تحليل لمحتوى كراس رياض الأطفال الفئة الثالثة – الفصل الثاني ودليل المعلمة الخاص به في الأحد 2022/2/6، ثم تمت إعادة التحليل من قبل الباحثة بعد مرور فترة ثلاثة أسابيع، وتم حساب ثبات الأداة باستخدام معادلة هولستي:

$$\text{معامل الثبات} = \frac{\text{عدد نقاط الاتفاق}}{\text{عدد نقاط الاتفاق} + \text{عدد نقاط الاختلاف}} * 100$$

ويوضح الجدول(4) معاملات الثبات بين التحليلين:

جدول(4) معاملات الثبات إعادة تحليل كراس الفئة الثالثة – الفصل الثاني و دليل المعلمة المرافق

المجال	كراس الفئة الثالثة – الفصل الثاني			دليل المعلمة المرافق		
	التحليل الأول	التحليل الثاني	معامل الثبات	التحليل الأول	التحليل الثاني	معامل الثبات
عناصر البيئة	645	647	%99.69	561	565	%99.29
علاقة الانسان بالبيئة	30	32	%93.75	32	33	%96.96
المشكلات البيئية	5	3	%60	5	4	%80
الحلول البيئية	0	0	%0	2	3	%66.66
المجموع	680	682	%99.70	599	605	%99

يتضح من الجدول(4) أن قيم الثبات تتراوح بين 60% و99.70% للكراس و66.66% و99.29% للدليل المرافق، وهي قيم جيدة وتشير إلى ثبات مرتفع لأداة تحليل المحتوى.

تاسعاً- إجراءات التحليل:

1- تم الحصول على نسخة من كراس الفئة الثالثة – الفصل الثاني ودليل المعلمة المرافق.

2- تم تحليل كل خبرة على حدة في الكراس وكذلك الأمر في دليل المعلمة المرافق له، ثم تسجيل تكرارات المفاهيم البيئية ومجالاتها تحليلاً كمياً.

3- تم حساب ورود الفكرة كوحدة تحليل.

4- تم حساب النسبة المئوية بناء على تكرار المفهوم البيئي.

5- تم ترتيب المفاهيم البيئية وفقاً للنسبة المئوية التي حققتها في التكرار.

12- عرض النتائج:

للإجابة على السؤال الثاني للبحث وهو: ما مدى توافر بعض المفاهيم البيئية في كراسة رياض الأطفال للفئة الثالثة –الفصل الثاني ودليل المعلمة المرافق لها؟

قامت الباحثة بتحليل كراس رياض الأطفال الفئة الثالثة – الفصل الثاني ودليل المعلمة المرافق له، وحساب التكرارات والنسبة المئوية لهذه التكرارات وترتيب المفاهيم البيئية ومجالاتها حسب درجة تكرارها، وفيما يلي عرض لنتائج التحليل لكل مفهوم بيئي تبعاً للمجال.

12-1. النتائج المتعلقة بالمجال الأول (عناصر البيئة): يبين الجدول(5) نتائج تحليل كراس الفئة الثالثة – الفصل الثاني ودليل المعلمة المرافق له وفق مجال عناصر البيئة من حيث التكرار والنسبة المئوية والترتيب:

جدول(5) نتائج تحليل كراس الفئة الثالثة – الفصل الثاني و دليل المعلمة المرافق له وفق مجال عناصر البيئة

المجال الأول: عناصر البيئة						
المفهوم البيئي	كراس الفئة الثالثة – الفصل الثاني			دليل المعلمة المرافق		
	تكرار	نسبة مئوية	الترتيب	تكرار	نسبة مئوية	الترتيب
بيئة طبيعية	59	%9.09	3	78	%13.7	3

بيئة صناعية	23	%3.54	5	46	%8.12	4
كائنات حية	262	%40.36	1	215	%37.9	1
كائنات غير حية	225	%34.6	2	159	%28.09	2
يابسة	37	%5.70	4	23	%4.06	5
ماء	15	%2.31	7	14	%2.47	6
هواء	16	%2.46	6	10	%1.76	8
السلاسل الغذائية	3	%0.46	9	8	%1.41	9
دورات الطبيعة	9	%1.38	8	13	%2.29	7
المجموع	649	%100		566	%100	

من الجدول رقم (5) نلاحظ أن في كراس الفئة الثالثة – الفصل الثاني حقق مفهوم كائنات حية أعلى نسبة وهي (40.36%)، يليه كائنات غير حية بنسبة (34.6%)، ثم مفهوم بيئة طبيعية بنسبة (9.09%)، ثم جاء مفهوم اليابسة بنسبة (5.70%)، ثم مفهوم بيئة صناعية بنسبة (3.54%)، بينما حصلت بقية المفاهيم على أدنى نسب وتراوحت بين (2.46%–0.46%).

وفي دليل المعلمة المرافق كذلك حقق مفهوم كائنات حية أعلى نسبة وهي (37.9%) تلاه أيضاً مفهوم كائنات غير حية بنسبة (28.09%)، ثم مفهوم بيئة طبيعية بنسبة (13.7%) ثم جاء مفهوم بيئة صناعية بنسبة (8.12%)، ثم مفهوم

اليابسة بنسبة (4.06%)، بينما جاءت بقية المفاهيم بأدنى نسب حيث تراوحت بين (2.47%-1.41%).

تفسير المجال الأول (عناصر البيئة): توافرت المفاهيم المرتبطة بالكائنات الحية وغير الحية بدرجة كبيرة في كل من كراس الفئة الثالثة ودليل المعلمة المرافق، وتلاها مفاهيم البيئة الصناعية والطبيعية واليابسة، لتنخفض نسبة بقية المفاهيم في كلا الكراس والدليل، ويبدو ذلك مرتبطاً بتمحور محتوى منهاج الرياض حول بيئة الطفل المحيطة وربط المحتوى بمشاهداته، فالطفل ينجذب لمختلف المثيرات من حوله في هذه المرحلة العمرية سواء كانت كائنات حية (انسان – حيوان – نبات) أو غير حية، وتفسر نظرية بياجيه ذلك أن البيئة الاجتماعية والمادية بما تتضمنه من شخصيات ومثيرات مادية تمثل مصدر من مصادر المعرفة المهمة للطفل فيما يتعلمه، هذا إلى جانب عامل النضج الذي يسهم في نموه المعرفي (غازدا وكورسيني وآخرون، 1983، 330)، وبالتالي من الطبيعي أن يهتم المنهاج بالمثيرات الحية والمتحركة حول الطفل لكونها جاذبة لانتباهه ومحركة للأحداث من حوله لذا تعتبر أنشط مصادر التعلم الذي يبدأ بها الطفل تطوره المعرفي في هذه المرحلة، وهو ما يتفق مع دراسة (شريبي وطريفي، 2018) حول أساسيات المعرفة بالمكون البيئي لدى الأطفال بما ينمي وعيهم بالتنمية المستدامة، بينما تختلف مع نتائج دراسة موسر ودايموند (Musser and Diamond,1999) في وعي الطفل المتعلق بمعرفة النبات والتعرف على البر والبحر.

12-2. النتائج المتعلقة بالمجال الثاني (علاقة الانسان بالبيئة): يبين الجدول(6) نتائج تحليل كراس الفئة الثالثة – الفصل الثاني و دليل المعلمة المرافق له وفق مجال علاقة الانسان بالبيئة من حيث التكرار والنسبة المئوية والترتيب:

جدول(6) نتائج تحليل كراس الفئة الثالثة – الفصل الثاني و دليل المعلمة المرافق له وفق مجال علاقة الانسان بالبيئة

المجال الثاني: علاقة الانسان بالبيئة

المفهوم	كراس الفئة الثالثة – الفصل الثاني			دليل المعلمة المرافق		
	تكرار	نسبة مئوية	الترتيب	تكرار	نسبة مئوية	الترتيب
طاقة متجددة	14	%45.16	1	13	%39.39	1
طاقة غير متجددة	12	%38.70	2	11	%33.33	2
سلوك بيئي سليم	4	%12.90	3	7	%21.21	3
سلوك بيئي مؤذٍ	1	%3.22	4	2	%6.06	4
المجموع	31	%100		33	%100	

من الجدول رقم (6) نلاحظ أنه في كراس الفئة الثالثة – الفصل الثاني حقق مفهوم الطاقة المتجددة أعلى نسبة وهي (45.16%)، تلاه مفهوم الطاقة غير المتجددة بنسبة (38.70%)، ثم مفهوم السلوك البيئي السليم بنسبة (12.90%) تلاه مفهوم سلوك بيئي مؤذي بنسبة ضعيفة (3.22%).

كذلك في دليل المعلمة المرافق حقق مفهوم الطاقة المتجددة أعلى نسبة وهي (39.39%) تلاه أيضاً مفهوم الطاقة غير المتجددة بنسبة (33.33%) ثم مفهوم السلوك البيئي السليم بنسبة (21.21%)، وأخيراً مفهوم السلوك البيئي المؤذي بنسبة (6.06%).

تفسير المجال الثاني (علاقة الانسان بالبيئة): حققت مفاهيم الطاقة المتجددة وغير المتجددة في كل من الكراس ودليل الروضة أعلى نسب مئوية في هذا المجال، وهو ما يشير إلى اهتمام القائمين على المنهاج في التمهيد لهذه المفاهيم وتقديمها للطفل من

خلال الصور والأمثلة، لا سيما أن مصادر الطاقة موجودة بشكل مباشر وواقعي في حياة الطفل وهو ما يتفق مع نتائج دراسة مليز وآخرون (Melis et al, 2020)، تلاها المفاهيم المرتبطة بالسلوك البيئي، وإن أظهرت النتائج تفاوتاً في تسب توافرها بين الكراس والدليل المرافق، فيمكن القول أن هذه المفاهيم تتوافر في الدليل بدرجة أكبر من الكراس على اعتبار السلوك يحتاج لتوجيه وتمثل وتحفيز من المعلمة نفسها، فالطفل في هذه المرحلة لا يزال لا يملك المعايير التي تسمح له بتمييز السلوك السليم من المؤذي، لذا لابد أن يكون التركيز على هذه المفاهيم في دليل المعلمة لتمكينها من توجيه الأطفال للتمييز بين هذه السلوكيات خلال الأنشطة.

12-3. النتائج المتعلقة بالمجال الثالث (المشكلات البيئية): يبين الجدول(7) نتائج تحليل كراس الفئة الثالثة – الفصل الثاني و دليل المعلمة المرافق له وفق مجال المشكلات البيئية من حيث التكرار والنسبة المئوية والترتيب:

جدول(7) نتائج تحليل كراس الفئة الثالثة – الفصل الثاني و دليل المعلمة المرافق له وفق مجال المشكلات البيئية

المجال الثالث: المشكلات البيئية						
المفهوم	كراس الفئة الثالثة – الفصل الثاني			دليل المعلمة المرافق		
	تكرار	نسبة مئوية	الترتيب	تكرار	نسبة مئوية	الترتيب
تلوث الماء	0	%0	0	0	%0	0
تلوث الهواء	1	%20	2	2	%50	1
تلوث التربة	1	%20	2	0	%0	0
تلوث سمعي	1	%20	2	2	%50	1

انقراض بعض الحيوانات	0	%0	0	0	%0	0
انقراض بعض النباتات	2	%40	1	0	%0	0
المجموع	5	%100		4	%100	

من الجدول رقم (7) نلاحظ أنه في كراس الفئة الثالثة – الفصل الثاني توافر مفهوم انقراض بعض النباتات نسبة (40%)، بينما حققت المفاهيم المتعلقة بأنواع التلوث تكرارات قليلة بنسبة (20%) لكل من التلوث الهوائي والتربة والسمعي، بينما انعدمت للتلوث المائي وانقراض بعض الحيوانات.

أما في دليل المعلمة المرافق، جاء كل من مفهومي تلوث الهواء والتلوث السمعي مناصفةً بنسبة (50%) لكل منهما بينما انعدمت بقية مفاهيم المشكلات البيئية في الدليل.

تفسير المجال الثالث (المشكلات البيئية): شهد هذا المجال نسب متدنية جداً للمفاهيم المتضمنة فيه بالنسبة للكراس إلى انعدامها في الكراس ودليل المعلمة، على الرغم من ضرورة تناول مشكلات البيئة على اعتبار الأطفال معرضين لآثار هذه المشكلات كالتلوث بأنواعه، إلا أن المنهاج لم يتطرق لهذه المشكلات بشكل صريح ووافي، بل جاءت كتلميحات عابرة ونادرة خلال خبرات الكراس، ومع ذلك كان تلوث الهواء الأكثر تكراراً والتلوث السمعي أيضاً إلى جانب تناول انقراض النباتات وغياب مفهوم انقراض الحيوانات، في الوقت الذي باتت فيه قضية التنوع الحيوي هاجس يواجهه العالم مع تدهور البيئة وتراجع مواطن العديد من الأنواع الحيوانية والنباتية وهو ما يتفق مع نتائج دراسة (البصال، 2012) من حيث ضرورة المفاهيم البيئية لطفل الروضة التي تسهم في الحد من السلوكيات السلبية تجاه البيئة لديه.

12-4. النتائج المتعلقة بالمجال الرابع (الحلول البيئية): يبين الجدول(8) نتائج تحليل كراس الفئة الثالثة – الفصل الثاني و دليل المعلمة المرافق له وفق مجال الحلول البيئية من حيث التكرار والنسبة المئوية والترتيب:

جدول(8) نتائج تحليل كراس الفئة الثالثة – الفصل الثاني و دليل المعلمة المرافق له وفق مجال الحلول البيئية

المجال الرابع: الحلول البيئية						
البنود	كراس الفئة الثالثة – الفصل الثاني			دليل المعلمة المرافق		
	تكرار	نسبة مئوية	الترتيب	تكرار	نسبة مئوية	الترتيب
الطاقة الشمسية	0	%0	0	1	%33.3	1
العنفات الريحية	0	%0	0	1	%33.3	1
توليد الطاقة بالأمواج	0	%0	0	0	%0	0
التخلص الآمن من النفايات	0	%0	0	0	%0	0
حماية الموارد البيئية	0	%0	0	1	%33.3	1
المحميات الطبيعية	0	%0	0	0	%0	0
السلوك البيئي الرشيد	0	%0	0	0	%0	0
المجموع	0	0	0	3	%100	

من الجدول رقم (8) نلاحظ أنه في كراس الفئة الثالثة – الفصل الثاني انعدمت المفاهيم البيئية المتعلقة بمجال الحلول البيئية بشكل كامل، أما في دليل المعلمة المرافق فقد جاءت مفاهيم الطاقة الشمسية والعنفات الريحية وحماية الموارد البيئية بنسب متماثلة وهي (33.3%) بينما انعدمت بقية المفاهيم.

تفسير المجال الرابع (الحلول البيئية): غابت الحلول البيئية بشكل كامل عن كراس الفئة الثالثة وبشكل شبه كامل عن الدليل المرافق له، مما يشير إلى كون المفاهيم البيئية لا تزال قاصرة على النزعة الاستكشافية للطفل في هذه المرحلة على الرغم من أن أريسكون كشف عن استعداد الأطفال في المرحلة العمرية بين الثالثة والسادسة للتعلم بسرعة وحيوية أكثر من أي وقت آخر، ولديهم الاستعداد أيضاً لتحويل طموحاتهم لاهتمامات اجتماعية مفيدة (كرين، 1996، 324)، لذا كان يمكن تطويع محتوى الكراس والأنشطة اليومية المرافقة له في الدليل في حث الأطفال على تقصي المشكلات البيئية في بيئتهم المحيطة والقريبة والبحث عن حلول لها، وهو ما يمنحهم خبرة اطلاق الحكم واتخاذ القرار والتحرك نحو الحل لإنهاء المشكلة البيئية التي تواجهه، وهذا الجانب مغفل في كل من كراس الفئة الثالثة والدليل المرافق على الرغم من أهميته القصوى في استغلال هذه المرحلة العمرية لطفل الروضة التي تتسم بالمبادرة والرغبة بالمشاركة والبحث عن مكانته بين أقرانه حسب أريكسون.

12-5. النتائج المتعلقة بمجالات المفاهيم البيئية الأربعة: يبين الجدول(9) نتائج تحليل كراس الفئة الثالثة – الفصل الثاني و دليل المعلمة المرافق له وفق المجالات الأربعة للمفاهيم البيئية المحددة في هذا البحث، من حيث التكرار والنسبة المئوية والترتيب:

جدول(9) نتائج تحليل كراس الفئة الثالثة – الفصل الثاني و دليل المعلمة المرافق له في ضوء مجالات المفاهيم البيئية

المجالات الأربعة لبعض المفاهيم البيئية						
المجال	كراس الفئة الثالثة – الفصل الثاني			دليل المعلمة المرافق		
	تكرار	نسبة مئوية	الترتيب	تكرار	نسبة مئوية	الترتيب
المجال الأول: عناصر البيئة	649	%94.74	1	566	%93.39	1
المجال الثاني: علاقة الانسان بالبيئة	31	%4.52	2	33	%5.44	2
المجال الثالث: المشكلات البيئية	5	%0.72	3	4	%0.66	3
المجال الرابع: الحلول البيئية	0	%0	0	3	%0.49	4
المجموع	685	%100		606	%100	

من الجدول رقم (9) نلاحظ تحقق نفس الترتيب لمجالات المفاهيم البيئية في كل من كراس الفئة الثالثة – الفصل الثاني ودليل المعلمة المرافق، حيث حقق المجال الأول: عناصر البيئة (94.74%) في الكراس و(93.39%) في الدليل المرافق، تلاه المجال الثاني: علاقة الانسان بالبيئة في الكراس بنسبة ضعيفة (4.52%) والدليل بنسبة (5.44%)، ثم المجال الثالث بنسبة متدنية في الكراس (0.72%) وأيضاً في الدليل (0.66%)، أما المجال الرابع: الحلول البيئية فقد انعدم في الكراس وجاء في الدليل بنسبة متدنية تكاد تكون معدومة (0.49%).

ويمكن القول أن مجال عناصر البيئة حقق نسب عالية لأنه يشمل مختلف الأمثلة والحالات الواردة في مضمون الكراس والدلي المرافق له، لاعتبار القائمين على إعداد وتطوير هذه المنهاج أن الطفل يبحث عن إجابات على أسئلته، وتعتبر المفاهيم المرتبطة بأسئلته حول بيئته المحيطة الأكثر توافراً كما رأينا في محتوى منهاج الفئة الثالثة، بينما كانت نسب توافر بقية المجالات شبه معدومة إلى معدومة مما يشير إلى تفاوت كبير وحاجة ماسة لتوسيع مجالات المفاهيم البيئية وتنويعها لتنسجم مع القضايا والأحداث المتعلقة بالبيئة والتي يعايشها أطفال الرياض اليوم، وهذا ما تدعمه نتائج دراسة فلوغاتيس وآخرون (Flogaitis et al,2006) التي كشفت عن قصور لدى معلمات الرياض تجاه مفاهيم التعليم البيئي اعتقاداً منهن أن الاقتصار على بعضها كافٍ لأطفالهن.

13- مقترحات البحث: في ضوء النتائج التي تم التوصل إليها، يقترح البحث ما يلي:

- تضمين المفاهيم البيئية التي أظهرت نسباً معدومة أو متدنية لأهميتها في توعية طفل الروضة ببيئته وعلاقته فيها ومشكلاتها والحلول المناسبة.
- الاهتمام بالتربية البيئية وأهدافها في تطوير منهاج رياض الأطفال، وتطبيقه خلال الأنشطة اليومية.
- العمل على تضمين دليل المعلمة لاقتراحات وأفكار ضمن الخبرات تهتم بتنمية الوعي البيئي لدى الطفل من خلال أنشطة علمية وفنية مخصصة لذلك.
- تدريب معلمات الرياض على استغلال الفعاليات داخل الروضة لتوعية الأطفال بالبيئة وقضاياها وضرورة الحفاظ عليها.
- إعداد المزيد من دراسات لتحليل محتوى منهاج رياض الأطفال في ضوء أهداف وقيم التربية البيئية.

المراجع العربية:

1. البصال، إيناس.(2012). فعالية برنامج إرشادي لتنمية بعض المفاهيم البيئية للحد من مظاهر السلوك السلبي لدى أطفال الروضة (من 4-6 سنوات) سكان العشوائيات بمحافظة بور سعيد. **مجلة كلية التربية – جامعة بور سعيد**. العدد 12. ص252-270.

2. البيار، أماني وجاد، منى وعبد الحكيم، نجلاء.(2019). دور التعلم التعاوني في تنمية الوعي البيئي لدى طفل الروضة. **مجلة الطفولة**. العدد 32. ص1097-1117.

3. الحفناوي، محمود وشهاب، إسراء.(2014). فاعلية برنامج الكتروني في اكساب بعض المفاهيم البيئية لأطفال مرحلة رياض الأطفال المعاقين سمعياً بالمملكة العربية السعودية. **مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية**. العدد 32. ص169-208.

4. الخفاف، ايمان.(2009). أثر اسلوبي المحاكاة والرسوم التوضيحية في تنمية الوعي البيئي لدى طفل الروضة. **مجلة العلوم النفسية**. العدد 15.المجلد11.

5. خنفر، أسماء وخنفر، عايد.(2016). **التربية البيئية والوعي البيئي**. الطبعة الأولى. دار الحامد للنشر والتوزيع. الأردن.

6. السعيد، محمد.(2010). دور الأنشطة التربوية في تنمية القيم البيئية لدى أطفال رياض الأطفال. **مجلة الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس**. العدد161. ص15-43.

7. شريبة، بشرى وطريفي، ريم.(2018). مستوى الوعي البيئي لدى أطفال الروضة في ضوء بعض المتغيرات – دراسة ميدانية في مدينة اللاذقية. **مجلة جامعة تشرين للبحوث والدراسات العلمية**. العدد6. المجلد 40. ص475-490.

8. الشقري، شمعة.(2009). فعالية مقرر التربية البيئية في تنمية المفاهيم والاتجاهات البيئية لدى طالبات شعبة رياض الأطفال. **مجلة بحوث ودراسات تربوية**. العدد 5. ص171-192.

9. طعيمة، رشدي.(2004). **تحليل المحتوى في العلوم الإنسانية**. دار الفكر العربي. مصر.

10. عبد الرزاق، أماني.(2014). فاعلية استخدام مسرح الطفل في تنمية الوعي ببعض المشكلات البيئية لدى مرحلة رياض الأطفال. **رسالة ماجستير منشورة**. دامعة عين شمس. مصر.

11. العودات، محمد. (2000). **النظام البيئي والتلوث**. مكتبة الملك فهد الوطنية. مدينة الملك عبد العزيز للعلوم والتقنية. السعودية.

12. عيسوي، عبد الرحمن.(1997). **في علم النفس البيئي**. منشأة المعارف بالإسكندرية. مصر.

13. غازدا، جورج وكورسيني، ريموندجي وآخرون.(1983). **نظريات التعلم – دراسة مقارنة**. ترجمة: حجاج، علي وهنا، عطية. المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب. الكويت.

14. كرين، وليام.(1996). **نظريات النمو – مفاهيم وتطبيقات**. سلسلة الدراسات العلمية الموسمية المتخصصة. الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية.

15. مصطفى، انتصار وربابعة، ابتسام وأبو الرب، ماجدة.(2019). مدى تضمين مفاهيم التربية البيئية في كتب التربية الاسلامية المطورة للصفوف الثلاثة الأولى في الأردن. **مجلة دراسات العلوم التربوية**. العدد1. المجلد 46. الملحق2. ص561-664.

16. مطوري، أسماء.(2016). مؤسسات التنشئة الاجتماعية ودورها في تنمية قيم التربية البيئية. **أطروحة دكتوراه منشورة**. جامعة محمد خيضر بشكرة. الجزائر.

17.المؤتمر الخامس لوزراء التربية والتعليم العرب.(2006). **التربية المبكرة للطفل العربي في عالم متغير**. المنعقد في 10-11 ايلول عام 2006. الأمانة العامة لجامعة الدول العربية. القاهرة. مصر.

18. وكالة البيئة الأوروبية.(2006). **القضايا البيئية ذات الأولوية في منطقة البحر المتوسط**. مكتب الإصدارات الرسمية لدول الاتحاد الأوروبي. كوبنهاجن. الدنمارك.

19. يتيم، عزيزة.(2017). مدى الوعي البيئي لأطفال الروضة في الكويت. **مجلة العلوم التربوية**. العدد1. الجزء2. ص117-139.

المراجع الأجنبية:

1) Astalin, P. A .(2011).Study on environmental Awareness among higher Secondary Students and Some educational factors affecting it. Zeneth. **International Journal of Multidiscplinary Research**
2) Davis, J.(2015) .**Young Children And The Environmental Early Education For Sustainability**. Cambridge, Cambridge University Press
3) Flogaitis, E. Daskolia,M and Agelidou,E.(2006). Kindergarten Teachers' Conceptions of Environmental Education. **Early Childhood Education Journal**, Vol. 33, No. 3. Pp125-136.
4) Melis, C. Wold, P. e Bjørgen, K and Moe, B.(2020). Norwegian Kindergarten Children's Knowledge about the Environmental Component of Sustainable Development. **Sustainability** 2020, 12, Pp1-16. doi:10.3390/su12198037
5) Vaselionoska, S. Petrovska, S., And Zeinvanovic, J.(2010). How To Help Children Understand And Respect Nature**?** **Procedia Social And Behavioral Sciences** . No 2.Pp 2244-2247.

الملحق رقم (1)

الصورة النهائية لقائمة المفاهيم البيئية لطفل الروضة

المجال	المفاهيم الفرعية
المحيط البيئي (مكونات البيئة)	1. بيئة طبيعية 2. بيئة صناعية
	1. كائنات حية (حي) 2. كائنات غير حية (غير حي)
	1. يابسة 2. ماء 3. هواء
	1. السلاسل الغذائية 2. دورات الطبيعة
علاقة الإنسان بالبيئة	1. طاقة متجددة 2. طاقة غير متجددة
	1. سلوك بيئي سليم 2. سلوك بيئي مؤذي
	1. تلوث مائي 2. تلوث هوائي 3. تلوث تربة 4. تلوث سمعي
	1. انقراض بعض الحيوانات 2. انقراض بعض النباتات
الحلول البيئية	1. طاقة شمسية 2. رياح 3. مائية

	1. التخلص الآمن من النفايات. 2. حماية الموارد البيئية (الاستدامة البيئية). 3. المحميات الطبيعية. 4. السلوك البيئي الرشيد.

التوافق المهني وعلاقته بسمات الشخصية لدى معلمي الحلقة الثانية من مرحلة التعليم الأساسي في مدارس مدينة حمص

طالبة الماجستير: عبير غازي

قسم الإرشاد النفسي في كلية التربية – جامعة البعث

إشراف الدكتور: سوسن الشيخ محمود

ملخص البحث :

هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن العلاقة بين التوافق المهني وسمات الشخصية وفق أيزنك لدى عينة من معلمي الحلقة الثانية من مرحلة التعليم الأساسي في مدينة حمص وتكونت العينة من (100) معلم ومعلمة، (77) إناث و (23) ذكور في مدارس مدينة حمص، استخدمت الباحثة مقياس اختبار أيزنك للشخصية – المعدل (1975) ومقياس التوافق المهني من إعداد الشيخ محمود (2018)، وأظهرت نتائج الدراسة وجود علاقة موجبة ذات دلالة إحصائية بين التوافق المهني وسمة الانبساطية، كما بينت وجود علاقة عكسية بين التوافق المهني وسمتي العصابية والذهانية، في حين أظهرت النتائج عدم وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين التوافق المهني وسمة الكذب. وبينت النتائج أيضاً عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية وفق متغيري النوع والحالة الاجتماعية على مقياس التوافق المهني، كما بينت أيضاً عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية وفق متغيري النوع والحالة الاجتماعية على مقياس سمات الشخصية.

*الكلمات المفتاحية : التوافق المهني– سمات الشخصية .

ABSTRACT

This study aimed to reveal the relationship between Vocational Adjustment and Personality traits according to Eysenck among a sample of teachers of the second cycle of basic education in Homs city .The study sample consisted of (100) male and female,(77) females, (23) males in the public schools of Homs city. The researcher used the Eysenck Personality Questionnaire EPQ-R (1975) and the Vocational Adjustment scale prepared by Al Sheikh Mahmoud (2018).The results of the study showed a positive statistically significant correlational relationship between Vocational Adjustment and Extroversion trait. The results also showed that there was an inverse relationship between Vocational Adjustment and Neuroticism and Pcychoticim traits, while the results showed that there was no statistically significant correlational relationship between Vocational Adjustment and Lie trait. The results also showed that there were no statistically significant differences in gender and social status variables on the Vocational Adjustment scale and that there were no statistically significant differences in gender and social status variables on the personality traits scale.

*Key words : Vocational Adjustment, Personality traits

- مقدمة البحث:

نجاح عملية التعليم يتوقف على الكثير من العوامل المختلفة والمتنوعة إلا أن وجود المعلم الكفء يعد حجر الزاوية لهذا النجاح فأفضل الكتب والمقررات الدراسية والوسائل التعليمية رغم أهميتها لا تحقق الأهداف التربوية المنشودة ما لم يكن المعلم ذو كفاءات علمية وسمات شخصية متميزة يستطيع بها إكساب تلاميذه الخبرات المتنوعة ويعمل على تهذيب شخصياتهم وتوسيع مفاهيمهم ومداركهم. كما إن نجاح المعلم في عمله يتطلب منه القدرة على التكيف والتوافق مع بيئة العمل المادية والاجتماعية ،وإقامة علاقات أكثر توافقاً مما يشعره بأهمية ذاته والسعي إلى تطويرها ضمن إمكاناته وقدراته. فالتوافق المهني أمر ضروري لنجاح المعلم في عمله فهو يشير إلى حالة التلاؤم والانسجام بين العامل وبيئته المهنية –المادية والاجتماعية والتي تجعله راضياً عن أداءه المهني، ومرضياً للآخرين (الطلاب والمشرفين)، وقدرته على التقدم في عمله وتحسين مهاراته باستمرار والذي يمكن قياسه من خلال طبيعة العمل، العلاقة مع الزملاء، العلاقة مع الطلبة، الإشراف، الترقية والتطور، وفرص التقدم في العمل (بن غربال،2015،122) .

فالتوافق المهني يتكون من مجموعتين أساسيتن هما الرضا والإرضاء فالرضا يشمل الرضا الإجمالي عن العمل والرضا عن مختلف جوانب بيئة عمل الفرد كما يشمل إشباع حاجاته وتحقيق طموحه وتوقعاته ويشمل اتفاق ميوله المهنية وميول معظم الناس الناجحين الذين يعملون في مهنته أما الإرضاء فإنه يتضح من إنتاجيته و كفايته ومن الطريقة التي ينظر بها إليه مشرفه و زملائه والمؤسسة التي يعمل بها. ويتأثر التوافق المهني بالعديد من العوامل مثل [السن– الجنس– مستوى التعليم– التدريب– نمط الشخصية] (عبد القادر،2000،103–102).

و تمثل الشخصية المصدر الرئيسي لمعرفة مظاهر السلوك البشري، والسلوك الإنساني بشكل عام ما هو إلا محاولة مستمرة للتوافق مع الناس والأشياء المحيطة به. ويعد أيزنك Eysenck من أهم العلماء الذين بحثوا في مجال الشخصية، وقد استخدم في وصف الشخصية مفهومين أساسين هما السمةTrait و النمط Type، حيث يشير إلى النمط أنه تجمع ملحوظ من السمات، وهو نوع من التنظيم الأكثر عمومية وشمولاً، يضم السمة كونها جزءاً مكوناً(قصيعة،2009،79)

وتعد نظرية السمات عند أيزنك من نظريات الشخصية الأساسية وأحد أهم التطبيقات في وقتنا المعاصر، ومن النماذج المهمة في وصف الشخصية الإنسانية بشكل ملائم وتحديد اضطراباتها ومعالجتها وكذلك تحسين الفهم العام للشخصية فضلاً عن كونه نموذجاً قابلاً للتصنيف وله القدرة على التنبؤ بالنتائج التجريبية بمستوى جيد من الثبات ويتصف أيضاً بالأصالة والشمولية من حيث اعتماده في دراسات كثيرة عبر ثقافات متعددة ومواقف مختلفة(Popkinz,2001,165).

وهذه النظرية تقوم أساساً على أن لكل فرد سمات ثابتة نسبياً، وصفات خاصة به، وتلك يمكن ملاحظتها من خلال أداء الفرد وسلوكه، ومن خلالها يمكن للفرد التميز بها عن غيره، حيث تهتم نظرية السمات عنده بدراسة الفروق الفردية بين الأفراد، وذلك عن طريق استخدام التحليل العاملي لتحديد العوامل أو المتغيرات التي يمكن أن تفسر ذلك التعقيد المتنوع الذي يظهره الأفراد، وبالتالي الكشف عن السمات التي تميزهم وتحدد سلوكهم وتمكننا من التنبؤ به. ومن هذه السمات التي بحثها أيزنك (الانبساطية–العصابية–الذهانية–الكذب) .

– مشكلة البحث:

يؤدي المعلم العديد من الوظائف في العملية التربوية ويتم تحديد نجاح هذه الوظائف من خلال شخصية المعلم وصفاته المهنية ومدى توافقه في عمله الذي يعكس رضا الفرد عن مهنته مما يدفعه لزيادة الإنتاجية في العمل. فالعمل التربوي يفرض عليه عددا من المتطلبات على الشخصية وذلك نظرا لطبيعة ضغوط العمل التي تصاحبها حيث أظهرت بعض الدراسات أن العاملين في المهن المرتبطة بالخدمات الإنسانية مثل الطب، التمريض والتعليم هم الأكثر تعرضاً للإجهاد بالنسبة لغيرهم من القطاعات والمهن الأخرى (خليفات،2003،64) .

والأفراد بحسب سماتهم وصفاتهم الشخصية متفاوتون في قدرتهم على تحمل تلك الضغوط والتعامل معها. فالتوافق مصطلح شديد الارتباط بالشخصية في جميع مراحلها وموافقها وقد احتلت الشخصية الإنسانية والعوامل المؤثرة فيها مكانة هامة وأساسية في الدراسات التربوية والاجتماعية والنفسية للتعرف على مكوناتها وكيفية تفاعلها وتوافقها مع البيئة . كما تعرضت شخصية المعلم للعديد من الدراسات والبحوث لمعرفة السمات التي ترتبط بالأداء الجيد لما للمعلم

من دور مهم في إعداد وتشكيل أجيال المستقبل ومنها دراسة(Harry et al,1990) والتي أوضحت تفاوت فعالية التدريس عند المعلم باختلاف سمات الشخصية لديه كما أوضحت الدراسة بأن توافق المعلمين يتحدد جزئياً من خلال سمات الشخصية . ويسعى الفرد دائماً للبحث عن الوسائل التي تمكنه من تحقيق هذا التوافق ومن بين أهم هذه الوسائل العمل فنجاح المعلم في عمله يتطلب منه قدرة على التكيف والتوافق مع بيئة العمل المادية والاجتماعية وإقامة علاقات أكثر توافقاً مما يشعره بأهمية ذاته والسعي إلى تطويرها ضمن إمكاناته وقدراته فالتوافق المهني أمر ضروري لنجاح المعلم في عمله فهو يشير إلى التكيف السليم مع ظروف العمل والمجتمع المحيط به مما يشعره بأنه راضٍ عن نفسه وعديم الشكوى في حياته مما يساعد على أنتاج أفضل كماً وكيفاً(غباري،1990،50).

وهناك بعض الدراسات التي تناولت سمات الشخصية عند المعلم وعلاقتها بالرضا الوظيفي منها: دراسة (perera et al,2018) والتي كشفت بأن أبعاد الكفاءة الذاتية للمعلم والمشاركة في العمل والرضا الوظيفي تختلف بشكل كبير حسب سمات الشخصية لديه. كما بينت دراسة (Ayan and Kocacik,2010) وجود علاقة ارتباطيه بين مستوى الرضا الوظيفي لمعلمي المرحلة الثانوية وفق سمات الشخصية لديهم. فالتوافق المهني من المؤشرات الهامة على نجاح المعلم في أداء عمله والذي يعد هدفاً أساسياً من أهداف المؤسسة التربوية، لذلك فنحن بحاجة لرفد المكتبة النفسية العربية بدراسة تكشف عن واقع التوافق المهني لدى المعلمين وعن بعض السمات الشخصية التي يتميزون بها وكذلك العلاقة بين التوافق المهني والسمات الشخصية كما حددها أيزنك لدى المعلمين. لذلك جاء البحث من أجل الكشف عن مستوى التوافق المهني وسمات الشخصية لدى معلمي الحلقة الثانية من المرحلة التعليم الأساسي لما لهذه العلاقة من أهمية على أدائهم المهني وعلى مستقبل الأطفال والأجيال القادمة.

ومما سبق تتحدد مشكلة البحث في السؤال الرئيس الآتي:

ما طبيعة العلاقة بين التوافق المهني وسمات الشخصية لدى عينة من معلمي الحلقة الثانية من مرحلة التعليم الأساسي في مدينة حمص؟

ويتفرع من السؤال البحثي السابق التساؤلات التالية:

ما سمات الشخصية السائدة لدى أفراد عينة البحث؟

ما مستوى التوافق المهني لدى أفراد عينة البحث؟

- أهمية البحث:

-يعد هذا الموضوع من الموضوعات المهمة نظراً لأهمية الشريحة التي يتناولها البحث وهم المعلمون حيث يقع على عاتقهم النهوض بالمجتمع و بناء جيل ناجح ونافع قادر على بناء الوطن .

-أهمية نموذج أيزنك للشخصية نظراً لطبيعة ثباته و لغته السهلة والواضحة لدى عموم الناس إذ يضم مجموعة كبيرة من الكلمات الشائعة في اللغة التي يستعملونها في حياتهم اليومية.

-يمكن أن يفيد البحث الحالي المرشدين النفسين والباحثين الآخرين حيث تدفعهم إلى إجراء المزيد من البحوث فيما يتعلق بمتغيرات البحث.

-قد تفيد نتائج البحث الحالي في إعداد برامج إرشادية لتحسين التوافق المهني لدى المعلمين في المدارس.

-قد تساعد هذه الدراسة القائمين على العملية التعليمية بالتنبؤ بسلوك المعلمين من خلال سمات شخصيتهم.

- أهداف البحث:

يهدف البحث إلى تعرف:

1-مستوى التوافق المهني لدى أفراد عينة البحث.

2-سمات الشخصية السائدة لدى أفراد عينة البحث.

3-العلاقة الارتباطية بين التوافق المهني وسمات الشخصية وفق نموذج أيزنك للشخصية لدى أفراد عينة البحث.

4–الفروق في التوافق المهني وسمات الشخصية لدى أفراد عينة البحث تبعاً للنوع (ذكور– إناث).

5– الفروق في التوافق المهني وسمات الشخصية لدى أفراد عينة البحث تبعاً للحالة الاجتماعية (عازب– متزوج– أرمل)

– **فرضيات البحث:** سيتم اختبار فرضيات البحث عند مستوى دلالة (0,05) :

1–لا توجد علاقة ارتباطيه ذات دلالة إحصائية بين درجات أفراد عينة البحث على مقياس التوافق المهني ودرجاتهم على مقياس سمات الشخصية بأبعاده (الانبساطية– العصابية– الذهانية– الكذب).

2–لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد عينة البحث على مقياس التوافق المهني تبعاً لمتغير النوع (ذكور– إناث).

3– لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد عينة البحث على مقياس التوافق المهني تبعاً لمتغير الحالة الاجتماعية (عازب– متزوج– أرمل).

4–لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد عينة البحث على أبعاد مقياس سمات الشخصية تبعاً لمتغير النوع (ذكور– إناث).

5– لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد عينة البحث على أبعاد مقياس سمات الشخصية تبعاً لمتغير الحالة الاجتماعية (عازب– متزوج– أرمل).

– **حدود البحث:**

الحدود الزمانية : تم تطبيق أدوات البحث خلال الفصل الأول للعام الدراسي 2021–2022

الحدود المكانية: عدد (5) من مدارس التعليم الأساسي الحلقة الثانية في مدينة حمص.

الحدود البشرية: معلمي الحلقة الثانية من التعليم الأساسي (السابع– الثامن– التاسع).

الحدود الموضوعية: تتمثل بمعرفة العلاقة بين التوافق المهني و سمات الشخصية وفق نموذج أيزنك للشخصية والفروق بين المتغيرات تبعاً للنوع (ذكور– إناث) وتبعاً للحالة الاجتماعية (عازب– متزوج– أرمل) وذلك ضمن إطار التعريفات الإجرائية التي اعتمد عليها.

– مصطلحات البحث وتعريفاته الإجرائية:

التوافق المهني: هو قدرة الفرد على أن يتكيف تكيفاً سليماً وأن يتواءم مع بيئته الاجتماعية أو المادية أو المهنية أو مع نفسه (الزبيدي،1991،246).

إجرائياً: هي الدرجة التي يحصل عليها أفراد العينة على مقياس التوافق المهني المستخدم في البحث الحالي.

سمات الشخصية وفق أيزنك: مجموعة من الأفعال السلوكية التي تتغير معاً وتعد السمات عنده مفاهيم نظرية أكثر منها وحدات حسية فهي أي صفة ذات دوام نسبي يمكن أن يختلف فيها الأفراد فتميز بعضهم عن بعض أي أن هناك فروقاً فردية فيها (عبد الخالق،1992،67)
والسمات هي مصطلحات تعبر عن نماذج ثابتة نسبياً من الأفكار والمشاعر والأحداث وهو ما يسمح لنا أن نتوقع نماذج متكررة من أنماط السلوك الفردي التي يمكن توظيفها لدراسة الشخصية كونها تعبر عنها وتتفاعل مع كافة مكوناتها.

الانبساطية: هي عامل ثنائي القطب بين الانبساط و الانطواء وهذا هو المحور الذي ينظم ظواهر السلوك من حيث ما تعرضه من مظاهر تتذبذب بين الاندفاع أو الكف وما تعرضه من ميل لدى الشخص إلى التعلق بقيم مستمدة من العالم الخارجي أو بقيم مستمدة من العالم الداخلي (عبد الخالق،1992،175).

العصابية: وتشير إلى الاستعداد للإصابة بالاضطراب النفسي أي العصاب وتشير الدرجات المرتفعة للأفراد على بعد العصابية إلى عدم الثبات الانفعالي والمبالغة في الاستجابة الانفعالية وتقلب المزاج والحساسية.

الذهانية: هي بعد أساسي أو نمط في الشخصية خاص بالتحكم بالانفعالات ويشير ارتفاع درجة الذهانية إلى قابلية الفرد لتطوير شذوذ نفسي(عبد الخالق،1992،180).

الكذب: يختص هذا البعد بتحديد درجة مصداقية المفحوص من حيث الميل للخداع والتزييف وتجميل الذات والدفاعية والحساسية والجمود والسلبية وفقد الشعور بالأمن وغلبة التوتر.

إجرائياً: هي الدرجة التي يحصل عليها المفحوص على أبعاد سمات الشخصية الأربعة (الانبساطية– العصابية– الذهانية– الكذب) والتي قيست بالدرجات الفرعية التي حصل عليها المفحوص بالنسبة لكل سمة من السمات في أدائه على المقياس المستخدم في البحث الحالي وهو مقياس سمات الشخصية الذي وضعه أيزنك (EPQ–R) لعام 1985 وتم ترجمته وتقنينه إلى العربية.

– الإطار النظري للبحث :

أولاً : التوافق المهني :

تعريف التوافق المهني:

عرّفه جرانبرج (1979) على أنه : " الحالة التي يتكامل فيها الفرد مع وظيفته أو مهنته، فيصبح فرداً مهتماً بوظيفته ويتفاعل معها من خلال طموحه الوظيفي و رغبته في التقدم والنمو وتحقيق أهدافه فيها ".

كما يعرفه الدهراوي (2005) بأنه : " عملية دينامية متغيرة من الاتساق أو التطابق بين قدرات الفرد وحاجاته من جهة والمتطلبات العقلية والاجتماعية لبيئة العمل المادية والاجتماعية من جهة أخرى، وتتبدى هذه الحالة في تحقيق قدر من التماثل بين حاجات وأهداف الفرد من جهة و أهداف المؤسسة من جهة أخرى بحيث يتحقق لكل منهما الشعور بالرضا (القاسم ،2001،79–78).

و أخيراً يرى زهران (2002،47) بأن التوافق في الظروف المهنية يتطلب تقبل العمل و الرضا عنه وعن طريقة إنجازه ، وإجادته والنجاح فيه ، والتوافق مع زملاء العمل ، والرضا بالدخل الذي

يدره العمل ، والقدرة على التوافق مع الظروف المتغيرة في العمل ، وحل مشكلات العمل أول بأول وفي حينها ، وإشباع الحاجات النفسية من خلال العمل ، والاهتمام بالصحة النفسية للعاملين في كل المجالات.

مظاهر التوافق المهني:

للتوافق المهني مظاهر و أول مظاهره الرضا عن العمل وهناك الرضا الإجمالي عن العمل والرضا عن جوانب معينة من بيئة العمل وكل مظاهر الرضا عن الجوانب المختلفة للعمل ليس من الضروري أن تتعادل مع الرضا عن العمل ككل ومقياس الرضا الإجمالي عن العمل يسمح للعامل بأن يقيم كل جانب فيما يتصل بالأهمية النسبية له ومهما كان فإن مقياس الرضا الإجمالي عن العمل ستحدد مظاهر العمل التي تهم كل فرد وذلك أن لها جوانب كثيرة مترابطة تشير الى التوافق المهني منها زيادة الأجر و التطور الذاتي للشركة وثبات العمالة وانفكاك العمالة وشعبية العامل والاستفادة من قدرات الفرد .أما الرضا عن العمل فإنه يرتبط بعوامل مثل السن والتعليم والتدريب والمهنة والشخصية والتوافق العام والرضا العام ومن الملاحظ أن هذه العوامل هامة في فهم التوافق المهني الذي يمكن أن يستدل عليه من خلال محكين :الرضا عن العمل و الإرضاء(عوض ،1996 ،39-38)

المحك الأول الرضا عن العمل Job Satisfaction:

فالرضا يشمل الرضا الإجمالي عن العمل والرضا عن مختلف جوانب بيئة عمل الفرد (مشرفه،زملائه،والشركة أو المؤسسة التي يعمل لها ،وظروف عمله،وساعات عمله،وأجره، ونوع العمل الذي يشغله) كما يشمل إشباع حاجاته وتحقيق أوجه طموحه وتوقعاته.، ويشمل اتفاق ميوله المهنية وميول معظم الناس(الناجحين) ، اللذين يعملون في مهنته.

المحك الثاني الإرضاء Satisfactoriness:

أما الإرضاء فإنه يتضح من إنتاجيته وكفايته ومن الطريقة التي ينظر بها إليه مشرفه وزملاءه والشركة والمؤسسة التي يعمل لها . كما يتضح سلبيا من غيابه وتأخره ومن الإصابات التي تكون

له ومن عدم قدرته على البقاء في العمل لمدة مرضية من الزمن ويتضح أيضا من اتفاق قدراته ومهاراته وتلك المتطلبة للعمل(طه ،1983،55).

أهمية التوافق المهني: تتمثل أهمية التوافق المهني في جانبين أساسيين هما:

-**العامل:** يشكل العامل أهمية كبيرة في التوافق المهني ، وذلك ما يبعثه التوافق المهني في نفس الفرد من الروح المعنوية العالية وما يحققه من اشباعات مما يدفعه إلى المبادرة والابتكار (أبوعريج،1997،45)

-**الإنتاج:** يشكل الإنتاج أهمية كبيرة فكلما زاد التوافق للمهنة كلما أدى ذلك لمزيد من الكفاية الإنتاجية كماً و كيفاً فضلاً عن التوفير في الجهد والمال والوقت(الزاملي،2011،46).

ثانياً : سمات الشخصية :

مفهوم السمات: يعد مفهوم السمة من المفاهيم الهامة في نظريات الشخصية، إذ تمثل الوحدات البنائية الإنسانية في الشخصية، والفروق بين الأشخاص من حيث الصفات الجسمية، والسمات المختلفة في شخصياتهم، فسمات الشخصية تحدد الطرائق المميزة لسلوكهم، والتي تعطي لكل منهم فرديته التي يتميز بها عن غيره، وتتوقف على كل من العوامل البيئية، كما أنه يمكن الكشف عنها، والتعرف إليها، ووصفها، وقياسها(الشميري،2006،83).

وبناءً على ذلك اتجه علماء النفس إلى منهج التحليل العاملي لنتائج اختبارات الشخصية للتعرف على السمات العامة التي تقيسها اختبارات الشخصية، ومنهج التحليل هو منهج إحصائي يستهدف معرفة أنواع السلوك التي تترابط مع غيرها، وعن طريق هذا المنهج أمكن تحديد العوامل المسؤولة عن السلوك وأمكن تجميع هذا السلوك، وبدلاً من تعددها وتشبعها أصبحت محدودة نسبياً، إلا أن هناك اتفاقاً نهائياً على السمات العامة المكونة للشخصية لا عن عددها أو طبيعتها(خرنوب،2003،47).

وكما تعددت تعريفات علماء النفس للشخصية، فقد اختلفت تعريفاتهم للسمات تبعاً لاختلاف نظرتهم ونظرياتهم في الشخصية.

حيث عرفها ايزنك Eysenck : "بأنها مجموعة من الأفعال السلوكية التي تتغير معاً، وتعد مفاهيم نظرية أكثر منها وحدة حسية ومفهوم أساسي في الشخصية "

أما جيلفورد Guilford فقد عرف السمة : بأنها أي جانب يمكن تمييزه، وذو دوام نسبي على أساسه يختلف الفرد عن غيره "(إبراهيم،2000،21-20)

العوامل المؤثرة في اكتساب السمات:

- **السمات المزاجية :** وهي التي تدخل في تكوين الشخصية كالحيوية والخمول وكدرجة التأثير الانفعالي، أو قوة الاستجابة أو ضعفها، سرعتها أو بطئها، فتتوقف في المقام الأول على العوامل الوراثية، منها الجهازين العصبي والغددي، ومنه عملية الأيض "البناء والهدم" وهي لا تحتاج إلى تعليم أو تدريب.

- **السمات الاجتماعية والخلقية:** حيث يبدأ الطفل في اكتسابها في سن مبكرة، وهو لا يكتسبها عن طريق التعلم الشرطي وحده كما يزعم السلوكيون، بل عن طريق المحاولات والأخطاء وعن طريق الاستبصار أيضاً، هذا ماتقوم به المحاكاة غير المقصودة، والمشاركة الوجدانية، والقابلية للإيحاء وعملية التقمص لها دور كبير في هذا الاكتساب (أحمد،2003،346).

نظرية السمات عند أيزنك H.J.EYSENCK

اعتمدت نظرية أيزنك على علم النفس والوراثة، على الرغم من أنه كان يعطي العادات المكتسبة أهمية عظمى، إلا أنه اعتبر أن الشخصية والفروق الفردية نتيجة المورثات الجينية، كما اهتم ايزنك بما يسمى المزاج، وهو ذلك الجانب من شخصيتنا التي تعتمد على الجينات الوراثية، أو هو أمر فطري من الولادة، أوحتى قبلها(Boeree,2006,10). وقد استخدم أيزنك في وصف شخصيته مفهومين أساسين هما السمة (Trait) والنمط (Type) ومدى الارتباط بينهما في توضيح السلوك، وحدد أيزنك النمط بأنه مجموعة من السمات المترابطة، بينما حدد السمة بأنها مجموعة من الأفعال السلوكية المترابطة، أو مجموعة من الميول الفعلية المترابطة، وأنه من خلال العلاقة بين المفهومين تمكن أيزنك من تنظيم السلوك الإنساني الذي يتم في أربعة مستويات على النحو التالي:

-**في المستوى الأدنى:** توجد الاستجابات النوعية (Specific Responses)، وهي أفعال نوعية، كالاستجابة لاختبار تجريبي أو لخبرة من الحياة اليومية وهي أمور يمكن ملاحظتها، وقد تكون مميزة لفرد ما، وقد لا تكون.

-**في المستوى الثاني:** توجد الاستجابات الاعتيادية(Hapital Responses)، وهي استجابة نوعية تميل إلى أن تتكرر وتتواتر في ظل الظروف نفسها، وتحدث في طرق مشابهة، وهذا يعد أقل مستوى في التنظيم، حيث يعتمد على مدى الاحتمالية في التكرار، وعلى سبيل المثال إذا تكرر الاختبار أو أحد مواقف الحياة، حيث تكون الاستجابة بطريقة متشابهة.

-**في المستوى الثالث:** تنتظم الأفعال الاعتيادية على شكل سمات، وتعد تكوينات نظرية كالإثارة والمثابة والصلابة، وتعتمد على الارتباطات التي يمكن ملاحظتها بين عدد من الاستجابات المعتادة، وبلغة التحليل العاملي يمكن النظر إليها على أنها عوامل طائفية(أي عوامل جمعية).

-**في المستوى الرابع:** تنتظم السمات في نمط عام (General) نمط الانطواء أو الانبساط ويعتمد هذا التنظيم أيضاً على الارتباطات التي يمكن ملاحظتها، وهي ارتباطات بين سمات متنوعة، وهي تشترك في تكوين النمط.

وبذلك يتصور أيزنك الشخصية بوصفها تتكون من الأفعال والاستعدادات التي تنتظم في شكل هرمي تبعاً لعموميتها و أهميتها، حيث تمثل الطرز (وهي السمة الشاملة و الأكثر عمومية) أعلى مستويات العمومية والشمولية، كما تحتل الاستجابات النوعية أكثر المستويات النوعية وأقلها عمومية، وفيما بين المستويين تقع الاستجابات المعتادة والسمات(شقير،2005،21-20) .

وقد قسم أيزنك الشخصية إلى فئات، أي أن يكون في الفئة بمقدار معين، مثل أن يكون طويلاً بمقدار معين، أو مريضاً بمقدار معين (غباري وأبو شعيرة،2010،134). وستعرض الباحثة فيما يلي شيئاً من التفصيل لهذه الأبعاد الأربعة:

أولاً: عامل الانبساط Extroversion

إن أفضل طريقة لتصور هذا البعد هو وصف المنبسط حيث نجد أن الانبساطي النموذجي Typical Extravert " شخص اجتماعي، يحب الحفلات، لديه أصدقاء كثيرون ويحتاج إلى أناس حوله للتحدث معهم، لا يحب القراءة أو الدراسة منفرداً. وهو يسعى وراء الإثارة ويخاطر

ويقحم نفسه دائماً في أمور كثيرة، يتصرف وفق خاطر اللحظة؛ بشكل عام شخص مندفع. وهو مغرم بتدبير المقالب، وتكون لديه دائماً إجابات جاهزة، ويحب التغيير بشكل دائم النشاط والحركة وأن يقوم بأعمال مختلفة، ويميل إلى أن يكون عدوانياً وينفعل بسرعة، ويمكن القول بصفة عامة أنه لا يسيطر على مشاعره بإحكام كما لا يمكن الاعتماد عليه بصفة دائمة ".

أما الانطوائي النموذجي Typical فإنه يتصف بأنه " شخص هادئ، خجول، مستبطن، مغرم بالكتب أكثر من غيره من الناس، محافظ ومبتعد عن الآخرين عدا أصدقائه المقربين، ويميل للتخطيط مقدماً، أي أنه ينظر قبل أن يخطو أي خطوة ويتشكك في التصرف المندفع السريع. كما أنه لا يحب الإثارة ويأخذ شؤون الحياة بجدية، ويحب أسلوب الحياة المنظم ويخضع مشاعره للضبط المحكم، ويندر أن يسلك سلوكاً عدوانياً، كما أنه لا ينفعل بسهولة. وهو شخص يمكن الاعتماد عليه، ويميل إلى التشاؤم، ويعطي أهمية كبيرة للمعايير الأخلاقية "

(Eysenck,1975,9)

فالانبساط – الانطواء، عامل ثنائي القطب أو بعد له قطبان يقع في طرفه المنبسط الشديد والمنطوي الشديد، مع درجات بينية عديدة بينهما، والدرجات المتوسطة هي أكثرها شيوعاً وتكراراً يشغلها مختلف الأفراد، ويشار إلى هذا البعد وغيره من الأبعاد على أنه متصل، فإذا طبقنا مثلاً اختباراً لقياس الانبساط على عينة كبيرة جداً، فإننا سنجد مختلف أفراد العينة يشغلون مراكز تتوزع بطريقة متصلة على أساس خواص المنحنى الاعتدالي، وليست مواقع متقطعة أو منفصلة ذات ثغرات(عبد الخالق،2005،23).

ثانياً: عامل العصابية Neuroticism

عامل ثنائي القطب، يقابل بين العصابية والاتزان الانفعالي وهو متصل كمي، ويوصف الشخص الذي لديه عصابية بأنه: متقلب المزاج، انفعالي، متوتر، حساس، عصبي، لديه شعور بالنقص، لديه استعداد للاضطراب.

فالعصابية ليست العصاب (Neurosis) الاضطراب النفسي، بل هي الاستعداد للإصابة بالاضطراب النفسي أي العصاب، ولن يحدث العصاب الحقيقي إلا بتوافر درجة مرتفعة من العصابية والضغوط الشديدة الناتجة من حوادث الحياة وخبراتها، أو من اضطراب البيئة الداخلية

كالإصابة بمرض مزمن(بلان،2012،20).

حيث نجد شخصاً لديه عصابية بدرجة ما، وأخر أكثر عصابية، والاختلاف في الدرجة وليس في النوع (غباري وابو شعيرة،2010،135). أي أن الفروق في العصابي وغير العصابي ليست فروق كيفية، بل هي فروق كمية في أساسها (عبد الخالق،2005،25).

ثالثاً : عامل الذهانية Pcychoticim

تشير إلى قابلية الفرد إلى تطوير شذوذ نفسي، ويرى أيزنك أن الفرد الحاصل على درجة عالية من هذا البعد يمكن أن يوصف بأنه " منعزل، لا يهتم بالآخرين، لا ينسجم في أي وضع . ويمكن أن يكون قاسياً وغير إنساني، مفتقراً للمشاعر والعواطف، وبشكل عام غير حساس . وهو عدواني على الآخرين، حتى المقربين لديه، وعنيف حتى على الأشخاص المحبوبين لديه . ويميل إلى الأشياء الغريبة غير المألوفة، ويتهاون بالمخاطر، ويحب أن يتلاعب بالآخرين ويضايقهم "فالذهانية ليست درجة متطورة من العصابية، ولكنها بعد مستقل عن بعد العصابية متعامد معه وغير مرتبط فيه، فكما يوجد بعد يربط العصابية بالاتزان، يوجد بعد آخر مستقل يربط الذهانية بالسواء على شكل متصل آخر(عسلية،2005،171).

فهي توجد بدرجات كبيرة لدى المرضى، وبدرجات أقل لدى الأسوياء، فإذا وجدت بدرجة كبيرة فقد تعبر عن حالة متطرفة، و لا يعني هذا أن كل من يحصل على درجات عالية في مقياس الذهانية يعاني أو سيعاني فعلاً من الذهان الحقيقي (رحمة،2011،327) .

رابعاً: المراءة(الكذب أو الجاذبية الاجتماعية) Lie (L):

هو سلوك اجتماعي مكتسب يلجأ الفرد من خلاله لتسويغ أخطائه، ويختص بتحديد درجة مصداقية المفحوص من حيث الميل للخداع والتزييف، وتجميل الذات، والدفاعية، والحساسية، والجمود والسلبية، وفقد الشعور بالأمن النفسي، ونقص الاستبصار الذات، وغلبة التوتر أو الاستقلال والإفصاح والنضج ورغبة في الإقرار بالعيوب.

وقد حظي هذا البعد بدرجة أعلى من الاتفاق بين الباحثين مما دعا بعضهم إلى النظر إليه كبعد من أبعاد الشخصية له درجة من الاستقرار(بلان،2012،21-20).

أي أن الكذب في هذه الحالة لا يقصد به إيقاع الضرر، و لا خداع الآخرين، ولكنه يهدف إلى حفظ الذات وتقديرها، أي(الجاذبية الاجتماعية) التي يحاول الشخص من خلالها إظهار نفسه وتجميلها في أفضل صورة ممكنة(دحلان،2007،100). و بهدف قياس تلك الأبعاد أو بعضها فقد وضع أيزنك عدة مقاييس من أشهرها مقياس أيزنك (EPQ) وهو من أكثر المقاييس استخداماً والدليل على ذلك حجم الدراسات التي استخدمته عند الاستعلام في الملخصات النفسية (Psychological Abstracts). و قد تم تعديل هذا المقياس والذي تم التركيز فيه على تعديل مقياس الذهانية بعد الانتقادات التي وجهت له ليصبح مقياس أيزنك المعدل للشخصية(Eysenck and Barrett, 1985,23) .

الدراسات السابقة

دراسة المنصوري (2008) السعودية: هدفت الدراسة إلى معرفة العلاقة بين المشكلات النفسية والاجتماعية وبعض سمات الشخصية والتحقق من وجود فروق في سمات الشخصية لدى أفراد عينة الدراسة ترجع للتخصص أو للمستويات الدراسية، وتكونت عينة الدراسة من (226) طالباًوطالبة من طلبة كلية المعلمين بجامعة الطائف بالسعودية، ولتحقيق أهداف الدراسة قام الباحث بإعداد مقياس للمشكلات النفسية والاجتماعية واستخدام مقياس قائمة العوامل الشخصية الكبرى من إعداد (كوستا وماكري،1992) وتعريب بدر الأنصاري(1997)، وتوصلت النتائج إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة بين سمة العصابية والمشكلات النفسية والاجتماعية، بينما لم توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات طلاب التخصصات العلمية وطلاب التخصصات النظرية على مقياس سمات الشخصية في العصابية والانبساطية، كما وجدت فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات طلاب المستويات الدنيا وبين متوسطات درجات الطلاب المستويات العليا على مقياس سمات الشخصية في العصابية لصالح طلاب المستويات الدنيا، كما وجدت فروق في الانبساط لصالح طلاب المستويات العليا.

دراسة الجاجان (2015) سوريا: هدفت الدراسة إلى التعرف على العلاقة بين الأمن النفسي وسمات الشخصية (الانبساطية، العصابية، الذهانية، الكذب)، والتعرف على العلاقة بين الأمن النفسي وسمات الشخصية تبعاً للمتغيرات (الجنس، السنة الدراسية، التخصص الدراسي)، والتحقق

من وجود فروق في سمات الشخصية ترجع للجنس، السنة الدراسية، التخصص الدراسي لدى أفراد عينة الدراسة المكونة من (456) طالباً و طالبة من السنة الأولى والثالثة لكلية التربية جامعة دمشق، واعتمد الباحث مقياس أيزنك لسمات الشخصية ومقياس الأمن النفسي من إعداد الباحث، وتوصلت الدراسة لوجود علاقة ارتباطية موجبة بين الأمن النفسي وبين سمتي الانبساطية والكذب لدى أفراد عينة الدراسة، كما أظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية سلبية بين الأمن النفسي وسمة العصابية لدى أفراد عينة الدراسة وعدم وجود علاقة ارتباطية بين الأمن النفسي وسمة الذهانية لدى أفراد عينة الدراسة، كما أظهرت النتائج وجود فروق في بعدي العصابية والكذب لصالح الإناث وبعد الانبساطية لصالح الذكور، في حين لم تظهر فروق في بعد الذهانية تبعا لمتغير الجنس، اما بالنسبة للسنة الدراسية لا توجد فروق على ثلاث أبعاد مقياس ايزنك (عصابية– ذهانية– الكذب) في حين أظهرت النتائج وجود فروق بين طلبة السنة الأولى والسنة الثالثة على بعد الانبساطية لصالح طلبة السنة الثالثة.

دراسة فحجان(2010) فلسطين :هدفت الدراسة إلى التعرف على التوافق المهني والمسؤولية الاجتماعية وعلاقتهما بمرونة الأنا لدى معلمي التربية الخاصة بمؤسسات التربية الخاصة، وطبقت الدراسة على عينة مكونة من (287) معلم ومعلمة، و قام الباحث بإعداد 3 استبانات الأولى للتوافق المهني تتكون من 50 فقرة، استبانة المسؤولية الاجتماعية، واستبانة مرونة الأنا، توصلت الدراسة أن هناك علاقة طردية قوية بين التوافق المهني و مرونة الأنا حيث كلما زادت مرونة الأنا زاد التوافق المهني والعكس صحيح، كما أظهرت الدراسة عدم وجود فروق في مستوى التوافق المهني تعزى لمتغير الجنس، الحالة الاجتماعية، المؤهل العلمي، سنوات الخبرة، نوع الإعاقة، فئة المعلم، الدخل الشهري .

دراسة شيخ حمود و الرجيبي(2017) سلطنة عمان: هدفت الدراسة تعرف العلاقة بين الصلابة النفسية والتوافق المهني لدى معلمي مرحلة التعليم مابعد الأساسي بمحافظة جنوب الباطنة بسلطنة عمان، وتكونت عينة الدراسة من (306) معلماً ومعلمة (178 ذكور– 128إناث)، وقام الباحث بإعداد مقياسي الصلابة النفسية والتوافق المهني، و أوضحت نتائج الدراسة وجود ارتباطاً

طردياً ودال إحصائياً بين درجة الصلابة النفسية ودرجة التوافق المهني لدى أفراد عينة البحث كما بينت الدراسة أن الصلابة النفسية تسهم في التنبؤ بالتوافق المهني لدى أفراد عينة الدراسة.

الدراسات الأجنبية

دراسة فايمبو (2010) Fayombo جزر الكاريبي: هدفت الدراسة إلى التعرف إلى الخصائص الخمس الكبرى للشخصية وعلاقتها بالمرونة النفسية، وتكونت عينة الدراسة من (397) فرداً من طلبة المدارس الثانوية في جزر الكاريبي (192ذكور و 205 إناث)، واستخدمت الباحثة مقياس عوامل الشخصية الخمس الكبرى من إعداد (Goldberg,et al,2006) ومقياس المرونة النفسية من إعداد الباحثة، و بينت نتائج الدراسة وجود علاقة ارتباطية موجبة بين جميع عوامل الشخصية (يقظة الضمير، المقبولية، الانفتاح على الخبرات، و الانبساطية) والمرونة النفسية، بينما كانت العلاقة سلبية مع خاصية العصابية، كما بينت نتائج الدراسة أن خصائص الشخصية ساهمت بنسبة 32% من التباين في المرونة النفسية، وقد كانت خاصية يقظة الضمير الأعلى في الدلالة الإحصائية يليها المقبولية، العصابية ثم الانفتاح على الخبرات.

دراسة شارما و جوديال (2015) Sharma & Godiyal الهند: هدفت الدراسة إلى معرفة مستوى التوافق المهني لدى معلمي المدارس الثانوي الحكومية والخاصة في الهند، كما هدفت إلى معرفة الفروق في مستوى التوافق المهني تبعاً لمتغير الجنس، تكونت عينة الدراسة من (116) معلم ومعلمة، و بينت الدراسة تساوي مستويات التوافق المهني بين معلمي المدارس الخاصة والحكومية، كما كشفت عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى التوافق المهني بالنسبة لمتغير النوع لصالح الإناث.

دراسة كوكاسيك و ايان (2010)Kocacik & Ayan تركيا: هدفت الدراسة إلى تحديد العلاقة بين مستوى الرضا الوظيفي لدى معلمي المدارس الثانوية وأنواع من السمات وتقييم الاختلافات في مستويات الرضا الوظيفي وفقاً لملامح الشخصية، تكونت عينة الدراسة من (482) معلماً من (25) مدرسة ثانوية، وتم استخدام استبيان يحدد الخصائص الاجتماعية و الديموغرافية والمهنية للمعلمين التي تحدد رضاهم الوظيفي وتحدد خصائص شخصيتهم، وتوصلت الدراسة إلى أن الذكور أظهروا الارتياح والرضا الوظيفي بنسبة 68% بينما أبدت

الإناث نسبة أقل تبلغ 32% ، كما أظهرت الدراسة أن نسبة المعلمين الذين يشعرون بالرضا الوظيفي تبلغ نسبتهم بشكل أجمالي62%.

تعقيب على الدراسات السابقة:

من خلال ما تم سرده في الدراسات السابقة عن التوافق المهني وسمات الشخصية نجد أن الدراسات السابقة تناولت مفهوم التوافق المهني عند المعلمين وهي نفس الفئة المستهدفة ولكن درست هذا المفهوم في ضوء علاقته بمتغيرات أخرى كالصلابة النفسية ومرونة الأنا. ولم يكن هناك إلا دراسة واحدة تناولت الرضا الوظيفي وعلاقته بسمات الشخصية لدى المعلمين ولكن اختلفت أدوات الدراسة وكذلك نجد أن الدراسات السابقة التي تناولت مفهوم سمات الشخصية استخدمت أداة الدراسة نفسها (استخبارات أيزنك للشخصية) ولكن درست المفهوم في ضوء علاقته بمتغيرات أخرى مثل الأمن النفسي والمشكلات النفسية والاجتماعية لذلك ونتيجة ندرة الدراسات السابقة التي تناولت التوافق المهني وسمات الشخصية لدى المعلمين اتجهت الباحثة لدراسة التوافق المهني في ضوء علاقته بسمات الشخصية وفق أيزنك وقد استفادت الباحثة من الدراسات السابقة في صياغة مشكلة البحث وفرضياته ومناقشة نتائجه.

-إجراءات البحث:

منهج البحث: بما أننا نحاول من خلال هذه الدراسة الكشف عن العلاقة بين التوافق المهني وسمات الشخصية وفق أيزنك، فإن المنهج المستخدم هو المنهج الوصفي الذي نعتمد فيه على وصف وتحليل ظاهرة الدراسة بدقة و موضوعية كما يهتم بتحديد الظروف والعلاقات التي توجد بين الظواهر فيعرفه ملحم بأنه أحد أشكال التحليل والتفسير العلمي و المنظم لوصف ظاهرة أو مشكلة وتصنيفها و تحليلها و إخضاعها للدراسة (ملحم،2010،379)

مجتمع البحث : يتحدد مجتمع الدراسة بمعلمي الحلقة الثانية من التعليم الأساسي في المدارس الحكومية في مدينة حمص من الصف (السابع، الثامن، التاسع) من العام الدراسي 2020-2021.

عينة البحث : لغرض تحقيق الهدف المرجو من هذا البحث قامت الباحثة باستخدام المعاينة العشوائية العنقودية باعتبارها أنسب الطرق عندما تكون المجتمعات كبيرة ومنتشرة على مساحات

جغرافية ممتدة. و يتكون مجتمع البحث من (2851) معلم ومعلمة وتكونت عينة البحث النهائية من (100) معلم ومعلمة، (77) معلمة و (23) معلم، وتم الوصول إلى هذه العينة بالخطوات التالية : بعد الرجوع إلى مديرية التربية في مدينة حمص تبين وجود 49 مدرسة من مدارس التعليم الأساسي الحلقة الثانية موزعة على 25 منطقة تعليمية وعلى خمس مناطق جغرافية تغطي مدينة حمص. تم سحب من كل منطقة جغرافية مدرسة واحدة بالطريقة العشوائية كما مبين في الجدول الآتي:

المنطقة الجغرافية	اسم المدرسة	المعلمين الذكور	المعلمين الإناث	المجموع
الأولى	صلاح الدين غالي	5	17	22
الثانية	صفوان الصباغ	5	14	19
الثالثة	احمد اسكندر	6	19	25
الرابعة	شكري هلال	4	15	19
الخامسة	عيسى سلهب	3	12	15

أدوات البحث:

أولاً: مقياس التوافق المهني:

تم في البحث الحالي استخدام المقياس الذي أعدته (الشيخ محمود،2018) والذي قامت الباحثة بتقنينه على عينة من المعلمين (2021). و يتكون مقياس التوافق المهني من(43)عبارة موزعة على4 أبعاد منها 17عبارة للبعد الشخصي، و9عبارات للبعد الاجتماعي، و5عبارات للبعد الاقتصادي، و 12عبارة للبعد التنظيمي، فيها36عبارة ايجابية و8عبارات سلبية ، وتتم الإجابة عنها باختيار أحد الاحتمالات دائماً / أحياناً / ابداً وتعطى الدرجات 3 /2 /1 عند الإجابة عن العبارات الإيجابية، في حين تعطى الدرجات 1 /2 /3 عند الإجابة عن العبارات السلبية.

الخصائص السيكومترية للمقياس:

1-صدق المقياس : نقوم بحساب صدق المقياس من خلال:

صدق المحكمين : حيث تم عرض المقياس على عدد من المحكمين المختصين في مجال علم النفس و الإرشاد النفسي والبالغ عددهم (8) وقد تم تعديل صياغة بعض البنود بناء على اقتراحاتهم لتناسب عينة البحث، كما تم حذف بند من البعد لأنها لم تحصل على نسبة اتفاق (80%) من المحكمين على الأقل ونص هذا البند هو: (أشعر بالملل والرتابة عند ممارسة عملي) .

صدق الاتساق الداخلي : قامت الباحثة (2021) بحساب صدق الاتساق الداخلي للمقياس من خلال تطبيقه على عينة مؤلفة من (60) معلم ومعلمة ليست متضمنة عينة البحث الأساسية عن طريق حساب معاملات الارتباط بين درجة كل بند والدرجة الكلية للمقياس.

الجدول (1) معاملات الاتساق الداخلي لبنود المقياس

رقم البند	معامل الارتباط	رقم البند	معامل الارتباط	رقم البند	معامل الارتباط
1	0,661**	18	0,738**	35	0,632**
2	0,663**	19	0,674**	36	0,749**
3	0,283*	20	0,827**	37	0,338**
4	0,687**	21	0,803**	38	0,305*
5	0,585**	22	0,677**	39	0,636**
6	0,449**	23	0,870**	40	0,721**
7	0,380**	24	0,820**	41	0,648**
8	0,597**	25	0,459**	42	0,277*
9	0,801**	26	0,344**	43	0,676**
10	0,704**	27	0,940**		
11	0,656**	28	0,955**		
12	0,654**	29	0,894**		

13	**0,634	30	**0,865		
14	**0,486	31	**0,842		
15	*0,305	32	**0,727		
16	**0,589	33	**0,550		
17	*0,278	34	**0,760		

** دال إحصائياً عند 0,01 – * دال إحصائياً عند 0,05

من خلال الجدول السابق يتبين أن أغلب معاملات الارتباط البنود مع الدرجة الكلية للمقياس دالة عند مستوى دلالة (0,01) وبالتالي المقياس يتمتع بصدق الاتساق

2–ثبات المقياس : قامت الباحثة بحساب معاملات الثبات بطريقتين :

- الفا كرونباخ
- طريقة التجزئة النصفية : حيث تم تقسيم بنود المقياس إلى جزأين، جزء يتضمن البنود الفردية والأخر يتضمن البنود الزوجية، ثم تم حساب معامل الارتباط بين الجزأين.

الجدول (2) معامل ثبات المقياس

المقياس	الفا كرونباخ	طريقة التجزئة النصفية
التوافق المهني	0,741	0,874

من خلال الجدولان(1) و(2) يتبين أن الخصائص السيكومترية لمقياس التوافق المهني يتمتع بالصدق والثبات اللازمين لقبوله كأداة صالحة للقياس مما يسمح بتطبيق المقياس على أفراد عينة البحث الأساسية.

ثانياً مقياس سمات الشخصية :

تم في البحث الحالي استخدام مقياس أيزنك لسمات الشخصية وقد قنن الصورة العربية لهذا المقياس(رضوان، 1999) على طلاب جامعة دمشق من الكليات التطبيقية والنظرية، مستخدماً الصيغة المعربة التي قام بإعدادها(عبد الخالق،1991) والمؤلفة من 101 بنداً، حيث أخضع هذه الصورة للدراسة السيكومترية اللازمة واستخدم طرائق عدة للتحقق من صدق وثبات المقياس، وقد

تمكن رضوان من استخلاص 68 بنداً موزعة على المقاييس الأربعة وهي التي تم اعتمادها في البحث الحالي .

ويتكون المقياس من 68 فقرة توزعت على أربعة أبعاد: بعد الانبساطية يرمز ب E و يتألف من 18 فقرة– مقياس العصابية يرمز ب N و يتألف من 15 فقرة– مقياس الذهانية يرمز ب P ويتألف من 15 فقرة– و مقياس الكذب والمراءاة ويرمز ب L ويتألف من 20 فقرة . ومقياس أيزنك بطبيعته مقياس ثنائي القطب (الانبساط– الانطواء، العصابية– الاتزان الانفعالي، الذهانية– السواء) بالإضافة لمقياس الكذب، وهذا يعني أن الدرجات المنخفضة والمرتفعة تحمل معاني مختلفة، ويتم استخدام أربعة مفاتيح للتصحيح حيث يختص كل منها بمقياس واحد من المقاييس الفرعية الأربعة، وهذا يعني أن كل مقياس فرعي يصحح بصورة مستقلة عن الآخر، وتقوم عملية التصحيح لكل مقياس فرعي على إعطاء درجة واحدة للمفحوص لكل سؤال تطابق الإجابة التي يوردها المفتاح الخاص بهذا المقياس سواء كانت نعم أم لا، و على إعطاء الدرجة صفر للمفحوص لكل سؤال تخالف الإجابة التي يعطيها عنه الإجابة التي يوردها المفتاح سواء كانت نعم أم لا.

الخصائص السيكومترية للمقياس:

1–صدق المقياس : تم التأكد من صدق المقياس باستخدام الاتساق الداخلي، حيث تم تطبيق المقياس على عينة استطلاعية مكونة من 60 معلم ومعلمة من مدارس مدينة حمص، ومن ثم تم حساب معاملات الارتباط بين درجة كل بند والبعد الذي ينتمي إليه

الجدول (3) معاملات الاتساق الداخلي لبنود المقياس

رقم البند	معامل الارتباط	رقم البند	معامل الارتباط	رقم البند	معامل الارتباط	رقم البند	معامل الارتباط
	العصابية		الانبساطية		الذهانية		الكذب
2	*0,27	1	**0,50	4	**0,33	3	**0,54
5	**0,47	8	**0,53	7	**0,32	6	**0,54

**0,58	10	**0,30	9	**0,37	11	**0,32	12
**0,53	15	**0,38	17	**0,51	13	**0,48	14
**0,53	18	**0,55	23	**0,33	16	**0,45	21
*0,28	20	**0,59	27	**0,46	19	*0,20	24
**0,45	25	**0,43	30	**0,40	22	**0,46	31
**0,59	28	**0,54	34	**0,34	26	**0,39	43
**0,46	32	**0,31	39	**0,65	29	**0,57	46
**0,34	35	*0,21	42	*0,21	33	*0,20	50
**0,30	37	**0,56	49	*0,22	36	**0,27	53
**0,44	40	**0,47	52	*0,41	38	**0,50	57
**0,35	44	**0,34	56	**0,36	41	**0,42	58
**0,49	47	*0,24	67	*0,22	45	**0,35	59
*0,19	51	**0,28	68	*0,27	48	**0,60	61
**0,41	54			**0,52	55		
**0,30	60			**0,36	63		
**0,43	62			**0,29	65		
*0,17	64						
**0,45	66						

** دال إحصائياً عند 0,01 - * دال إحصائياً عند 0,05

من خلال الجدول السابق يتبين أن أغلب معاملات الارتباط البنود مع الدرجة الكلية للمقياس دالة عند مستوى دلالة (0,01) وبالتاي المقياس يتمتع بصدق الاتساق

2-ثبات المقياس:كما قامت الباحثة بحساب معاملات الثبات بطريقتين :

- الفا كرونباخ

- طريقة التجزئة النصفية : حيث تم تقسيم بنود المقياس إلى جزأين، جزء يتضمن البنود الفردية والأخر يتضمن البنود الزوجية، ثم تم حساب معامل الارتباط بين الجزأين، كما تم حساب ثبات كل بعد من أبعاد المقياس.

الجدول (4) معاملات ثبات المقياس ككل وأبعاده الفرعية

البعد	ألفا كرونباخ	التجزئة النصفية
العصابية	0,541	0,500
الانبساطية	0,765	0,793
الذهانية	0,681	0,622
الكذب	0,642	0,361
المقياس	0,66	0,212

أظهرت الخصائص السيكومترية أن مقياس سمات الشخصية يتمتع بالصدق والثبات اللازمين لقبوله كأداة صالحة للقياس مما يسمح بتطبيق المقياس على أفراد عينة البحث الأساسية.

عرض النتائج وتفسيرها :

أسئلة البحث :

1-ما مستوى التوافق المهني لدى أفراد عينة البحث؟

للإجابة على هذا السؤال تم تحديد مستوى التوافق المهني وفق الطريقة التالية كما موضح في الجدول (5) :

أعلى درجة على مقياس التوافق المهني لأفراد العينة (118) وأقل درجة على المقياس هو (64) علماً أن الدرجة العليا للمقياس هي (126) والدرجة الدنيا (42)

المدى= 118-64=54

طول الفئة=3/54=18 وبناءً عليه تم وضع الفئات أدناه:

الجدول (5) مستوى التوافق المهني

مستوى التوافق المهني	منخفض	متوسط	مرتفع
مجال الفئة	]82-64]	]100-82]	]118-100]
التكرار	15	67	18
النسبة	%15	%67	%18

بدراسة الجدول (5) نلاحظ أن النسبة الأكبر من أفراد عينة البحث حصلوا على درجات تقع ضمن المستوى المتوسط لمقياس التوافق المهني إذا بلغت نسبتهم 67% من أفراد عينة البحث . وتتفق هذه النتيجة مع دراسة أحمد (2000) حيث بلغت نسبة التوافق المهني 60% .

وتعزو الباحثة ذلك للتواؤم قدرات المعلم مع متطلبات العمل وكذلك ما يحصل عليه المعلم من إشباع لحاجات أساسية التي من شأنها أن تشعره بتحقيق ذاته لما يتضمنه العمل من التقدير والإنجاز وتحمل المسؤولية والمنفعة التي تعود عليه جراء القيام بالعمل وكذلك شعوره بالأمان نتيجة ثبات العمل.

2- ما سمات الشخصية السائدة لدى أفراد عينة البحث؟

للتحقق من السمات الشخصية السائدة لدى أفراد عينة البحث وبعد تطبيق مقياس سمات الشخصية على عينة من المعلمين وبلغت (100)، تم تحليل إجابات أفراد عينة البحث للسمات الأربعة وحساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والأوزان النسبية لكل سمة من سمات الشخصية.

الجدول (6) المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والوزن النسبي لدرجات عينة البحث لكل سمة من سمات الشخصية

سمات الشخصية	العدد	مجموع الاستجابات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي %	الترتيب

الانبساطية	100	1077	10,77	3,455	33,75	2
العصابية	100	560	5,60	3,464	17,54	3
الذهانية	100	319	3,19	1,169	9,99	4
الكذب	100	1235	12,35	2,017	38,70	1

وتم حساب الوزن النسبي من خلال مجموع الاستجابات لسمة تقسيم مجموع الاستجابات الكلي مضروب بمئة ومجموع الاستجابات= المتوسط ضرب عدد الأفراد الكلي

ويتضح أن سمات الشخصية السائدة بالترتيب هي : الكذب– الانبساطية– العصابية– الذهانية وتتفق هذه النتيجة مع دراسة بلان (2001) التي أجريت على عينة من النساء العاملات وغير العاملات في محافظتي دمشق– حمص وكذلك تتفق هذه النتيجة في جوانب منها مع دراسة علي (2018)التي أجريت على عينة من طلاب جامعة البعث في مدينة حمص حيث توصلت الدراسة إلى السلم التراتبي لانتشار هذه السمات هو : الانبساطية– الكذب– العصابية– الذهانية

الفرضية الأولى: لا توجد علاقة ارتباطيه ذات دلالة إحصائية بين درجات أفراد عينة البحث على مقياس التوافق المهني ودرجاتهم على مقياس سمات الشخصية بأبعاده الفرعية .

وللتحقق من صحة الفرضية قامت الباحثة بحساب معامل الارتباط بيرسون وكانت النتائج كما في الجدول (7) التالي :

الجدول(7) العلاقة الارتباطية بين التوافق المهني و سمات الشخصية لدى أفراد العينة

ن = 100	مقياس التوافق المهني		
سمات الشخصية	معامل ارتباط بيرسون	مستوى الدلالة sig	النتيجة
الانبساطية	0,670**	0,000	دال
العصابية	0,845-**	0,000	دال
الذهانية	0,766-**	0,000	دال
الكذب	0,061	0,549	غير دال

ويتضح من الجدول (7) ما يلي : توجد علاقة ارتباطية موجبة بين التوافق المهني وسمة الانبساطية وهذه نتيجة منطقية فالانبساطية تبرز توجهاً إيجابياً لدى الفرد نحو الحياة ومقدرة العمل بحزم ونشاط وحيوية والتمكن من التواصل الإيجابي وإنشاء علاقات ودية حميمة ودافئة مع الآخرين وينعكس ذلك إيجاباً على توافقه المهني . وهذا ما بينته دراسة محيوز(2004) بأن الانبساطين أحسن من العصابين في معظم مؤشرات التوافق المهني. توجد علاقة عكسية بين التوافق المهني وسمة العصابية وهي نتيجة منطقية أيضاً فالعصابية تشير إلى نقص في نشاط الفرد وحيويته وميله للاكتئاب والتواصل السلبي مع الآخرين وعدم القدرة على التكيف مع شروط الواقع والمطالب الاجتماعية والمبالغة في الاستجابة الانفعالية مما يؤثر سلباً على صحته النفسية وبالتالي على توافقه المهني. وهذا ما بينته دراسة المنصوري (2008) التي توصلت إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة بين العصابية والمشكلات النفسية والاجتماعية.

توجد علاقة عكسية بين التوافق المهني وسمة الذهانية وهي نتيجة منطقية فالذهانية تشير إلى عدم اهتمام الفرد بالآخرين والتهاون بالمخاطر فهو عدائي وغير منسجم مع المحيط وهذا يؤثر على توافقه في محيط العمل . وهذا ما بينته دراسة طه (1980) التي توصلت إلى أن شخصية العامل المعوق للإنتاج أقل كفاءة في إدراك الواقع ويغلب عليه الطابع الذهاني. كما يتفق مع ما أورده مكناسي (2007) عن أسباب سوء التوافق المهني التي تعود للعامل نفسه مثل عدم الشعور بالأمن والحساسية الزائدة والخوف والإنهاك والإكثار من الأخطاء والحوادث .

توجد علاقة موجبة لكنها غير دالة إحصائياً بين التوافق المهني وسمة الكذب وتعزو الباحثة ذلك بأن معظم الأشخاص يميلون تلقائياً إلى التصرف أو التفكير بما يظهرهم بمكان أفضل بنظر الآخرين مماهم عليه بالواقع مما يدفعهم إلى تزييف إجاباتهم لتحظى بمكانة مقبولة اجتماعياً. فالكذب هنا لا يقصد به إيقاع الضرر ولا خداع الآخرين وإنما يحاول الفرد من خلاله إظهار النفس وتجميلها في أفضل صورة ممكنة وبالتالي لا يؤثر في التوافق المهني للفرد .

الفرضية الثانية: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد عينة البحث على مقياس التوافق المهني تبعاً لمتغير النوع(ذكر–إناث)

للتحقق من صحة الفرضية نقوم بحساب معامل ت ستودنت وكانت النتائج كما في الجدول (8) التالي :

الجدول (8) الفروق في مقياس التوافق المهني تبعاً لمتغير النوع

البعد	النوع	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة sig	النتيجة
مقياس التوافق المهني	ذكر	23	97,96	17,142	0,863	0,390	لا يوجد فروق
	أنثى	77	94,52	16,650			

يتضح من الجدول (8) ما يلي لا يوجد فروق في التوافق المهني لدى المعلمين تعزى لمتغير النوع و تعزو الباحثة ذلك بأن غالبية المعلمين يعملون في نفس الظروف من حيث طبيعة العمل وعدد الساعات وانخفاض الراتب وقلة الترقيات كما لا تميز الإدارة بين الذكور والإناث من المعلمين والمعلمات وهذه النتيجة تتفق مع دراسة المشعان (1993) و زهران (1995) ودراسة ابو هدروس (2007) .

الفرضية الثالثة:لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد عينة البحث على مقياس التوافق المهني تبعاً لمتغير الحالة الاجتماعية(عازب–متزوج–أرمل)

للتحقق من صحة الفرضية نقوم بحساب متوسطات العينات المستقلة باستخدام تحليل التباين الأحادي وكانت النتائج كما في الجدول (9) التالي :

الجدول (9) الفروق في مقياس التوافق المهني تبعاً لمتغير الحالة الاجتماعية

البعد	الحالة الاجتماعية	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ف	مستوى الدلالة sig	النتيجة
مقياس	عازب	21	93,52	3,713			لا يوجد

التوافق المهني	متزوج	64	94,67	2,136	0,894	0,412	فروق
	أرمل	15	100,53	3,811			

يتضح من الجدول(9) ما يلي : لا توجد فروق في التوافق المهني لدى المعلمين تعزى لمتغير الحالة الاجتماعية وهذه النتيجة تتفق مع دراسة فحجان (2010) وتعزو الباحثة ذلك بأن المعلم سواء كان عازب – متزوج– أرمل يتعرض لنفس ظروف العمل ويقع على عاتقه نفس مسؤوليات العمل وحتى المسؤوليات خارج نطاق العمل أصبحت متشابهة وذلك نتيجة الظروف الاقتصادية التي تمر بها البلاد والتي جعلت على عاتق كل فرد بغض النظر عن حالته الاجتماعية مسؤول تجاه عائلته .

الفرضية الرابعة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد عينة البحث على مقياس سمات الشخصية بأبعاده الفرعية تبعاً لمتغير النوع(ذكر–إناث)

وللتحقق من صحة الفرضية قامت الباحثة حساب معامل ت ستودنت وكانت النتائج كما في الجدول (10) التالي :

الجدول (10) الفروق في مقياس سمات الشخصية تبعاً لمتغير النوع

أبعاد سمات الشخصية	النوع	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة sig	الفرق لصالح
الانبساطية	ذكر	23	11,52	2,678	1,192	0,236	لا يوجد فروق
	أنثى	77	10,55	3,640			
العصابية	ذكر	23	6,52	4,100	1,404	0,147	لا يوجد فروق
	أنثى	77	5,32	3,230			

الذهانية	ذكر	23	3,61	1,234	1,986	0,050	لا يوجد فروق
	أنثى	77	3,06	1,128			
الكذب	ذكر	23	12,09	2,065	0,711-	0,479	لا يوجد فروق
	أنثى	77	12,13	2,009			

يتضح من الجدول(10) ما يلي : لا توجد فروق في سمات الشخصية لدى المعلمين تعزى لمتغير النوع وتعزو الباحثة ذلك بأن التطور الحضاري والظروف الاقتصادية والاجتماعية التي تمر بها البلاد قلصت الفرق بين الجنسين في الأدوار والذي انعكس أثره في شخصية الجنسين وبالتالي تشابههما في سمات الشخصية.

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة بوعسيلة وعزيزة (2019) ودراسة عمارة (2017) والشافعي (2002) ودراسة الديراني (1991) التي أظهرت عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في توزيع سمات الشخصية لدى مديري ومديرات المدارس الثانوية تعزى لنوع .

الفرضية الخامسة:لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد عينة البحث على مقياس سمات الشخصية بأبعاده الفرعية تبعاً لمتغير الحالة الاجتماعية (عازب-متزوج-أرمل)

وللتحقق من صحة الفرضية نقوم بحساب متوسطات العينات المستقلة باستخدام تحليل التباين الأحادي وكانت النتائج كما في الجدول:

الجدول (11) الفروق في مقياس سمات الشخصية تبعاً لمتغير الحالة الاجتماعية

أبعاد سمات الشخصية	النوع	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ف	مستوى الدلالة sig	الفرق لصالح
	عازب	21	10,29	3,393			لا

الانبساطية	متزوج	64	10,81	3,590	0,361	0,698	يوجد فروق
	أرمل	15	11,27	3,058			
العصابية	عازب	21	5,71	3,649	0,952	0,390	لا يوجد فروق
	متزوج	64	5,83	3,489			
	أرمل	15	4,47	3,067			
الذهانية	عازب	21	3,38	1,322	1,900	0,155	لا يوجد فروق
	متزوج	64	3,25	1,155			
	أرمل	15	2,67	0,900			
الكذب	عازب	21	12,62	1,802	0,280	0,756	لا يوجد فروق
	متزوج	64	12,31	2,069			
	أرمل	15	12,13	2,167			

يتضح من الجدول (11) ما يلي : لا توجد فروق في سمات الشخصية لدى المعلمين تعزى لمتغير الحالة الاجتماعية.

وتعزو الباحثة ذلك بأن المعلمين بغض النظر عن حالتهم الاجتماعية يعيشون نفس الظروف الاجتماعية والاقتصادية وظروف العمل فسمات الشخصية تتوقف على عوامل الوراثية والبيئية ويكتسبها الفرد في سن مبكرة و تتأثر بالظروف الاجتماعية والاقتصادية وليس بالحالة الاجتماعية .

مقترحات البحث:

1- إعداد برامج إرشادية لتنمية وتعزيز التوافق المهني لدى العاملين في القطاع التربوي بشكل عام والمعلمين بشكل خاص.

2- إجراء بحوث مماثلة على مختلف قطاعات العمل الخاص والعام.

3- توفير الخدمات والوسائل المساعدة التي من شأنها أن تساعد المعلمين على أداء دورهم التربوي والتعليمي على وجه أفضل.

قائمة المصادر والمراجع:

المراجع العربية :

1-إبراهيم، مها.(2000). سمات الشخصية وعلاقتها بالسلوك الإيثاري لدى طلبة المرحلة الثانوية. **رسالة ماجستير غير منشورة**، كلية التربية، جامعة الزقازيق، مصر.

2-أبو عريج، محمد.(1997). التوافق المهني وعلاقته ببعض المتغيرات المهنية والشخصية لدى المرشدين الطلابين بمدينة الرياض. **رسالة الماجستير غير منشورة**، كلية التربية، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، الرياض.

3-أبو هدروس، ياسر.(2007). الاحتراق الوظيفي لدى المعلمين بمحافظات غزة وعلاقته بمستوى أدائهم التدريسي وتوافقهم المهني. **مجلة كلية التربية**، العدد9،ص ص123-169

4-أحمد، سهير.(2003). **سيكولوجيا الشخصية**. الإسكندرية: مركز الإسكندرية للكتاب.

5-بلان، كمال يوسف.(2012). السمات الشخصية لدى المرأة في ضوء بعض المتغيرات "دراسة ميدانية مقارنة لدى عينة من النساء العاملات وغير العاملات في محافظتي دمشق وحمص". **مجلة جامعة دمشق**، 28(1)، ص ص 17-60

6-بن غربال، سعيدة. (2015). الذكاء العاطفي وعلاقته بالتوافق المهني. **رسالة ماجستير غير منشورة**،كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة محمد خضير بسكرة، الجزائر.

7-بوعسيلة، إيمان؛ عزيزة، قارة. (2019). سمات الشخصية وعلاقتها بقلق المستقبل المهني لدى طلبة الجامعة. **رسالة ماجستير غير منشورة**، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة محمد الصديق بن يحي، الجزائر.

8-الجاجان، ياسر.(2015). الأمن النفسي وعلاقته بسمات الشخصية. **رسالة ماجستير غير منشورة**، كلية التربية، جامعة دمشق، الجمهورية العربية السورية.

9-خرنوب، فتون.(2003). بعض الأساليب المعرفية والسمات الشخصية الفارقة بين ذوي ذكاء الوجداني المرتفع و ذوي الذكاء الوجداني المنخفض لطلبة المرحلة الثانوية. **رسالة ماجستير غير منشورة**، معهد الدراسات والبحوث التربوية، جامعة القاهرة، مصر.

10-خليفات، عبد الفتاح؛ الزغلول، عماد.(2003). مصادر الضغوط النفسية لدى معلمي مديرية التربية بمحافظة الكرك وعلاقتها ببض المتغيرات. **مجلة العلوم التربوية**، 3، ص ص 61-89

11-دحلان، خالد.(2007). السمات الشخصية لرجل الأمن لدى السلطة الوطنية الفلسطينية وعلاقتها ببعض المتغيرات. **رسالة ماجستير غير منشورة**، الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين.

12-ديراني، محمد.(1991). السمات الشخصية للمشرفين التربويين في الأردن وعلاقتها ببعض المتغيرات الديموغرافية. **دراسات العلوم الإنسانية**، 20 (3)

13-رحمة، عزيزة.(2011). الذكاء السائل والتحصيل الدراسي وعلاقتهما ببعض سمات الشخصية لدى طلبة جامعة دمشق. **مجلة جامعة دمشق**، 27(1-2)، ص ص 321-361

14-الزبيدي، إبراهيم.(1991). **علم النفس الصناعي**. بغداد: دار الحكمة للطباعة و النشر.

15-الزاملي، أيمن مصطفى موسى.(2011). التفكير الأخلاقي وعلاقته بالتوافق المهني لدى المرشدين التربويين. **رسالة ماجستير غير منشورة**، كلية التربية، الجامعة الإسلامية، غزة .

16-زهران، حامد.(2002). **التوجيه والإرشاد النفسي**. ط3، القاهرة: عالم الكتب.

17-زهران، حامد.(1995). دراسة العلاقة بين بعض جوانب الصحة النفسية والرضا المهني لدى طلاب وخريجي شعبة التعليم الابتدائي بكليات التربية. **رسالة ماجستير غير منشورة**، جامعة عين شمس، مصر.

18–الشافعي، ماهر.(2000). التوافق المهني للمرضين العاملين في المستشفيات الحكومية وعلاقته بسماتهم الشخصية. **رسالة ماجستير غير منشورة**، كلية التربية، الجامعة الإسلامية، غزة .

19–شقير، زينب.(2005). **الشخصية السوية والمضطربة، نظريات الشخصية**، القاهرة: مكتبة النهضة المصرية.

20–الشميري، صادق.(2006). التوجه نحو مساعدة الآخرين وعلاقته ببعض سمات الشخصية " دراسة ميدانية مقارنة على عينة من طلبة جامعتي دمشق وتعز". **رسالة دكتوراه غير منشورة**، جامعة دمشق، الجمهورية العربية السورية.

21–الشيخ حمود، محمد عبد الحميد؛ الرجيبي، يوسف سيف. (2017). الصلابة النفسية وعلاقتها بالتوافق المهني لدى معلمي مرحلة التعليم ما بعد الأساسي بمحافظة جنوب الباطنة. **مجلة التنمية البشرية والتعليم للأبحاث التخصصية**،3 (3)،ص ص 26–51

22–طه، فرج.(1980). **سيكولوجية الشخصية المعوقة للإنتاج "دراسة نظرياً وميدانياً" في التوافق المهني والصحة النفسية**. القاهرة: مكتبة الخانجي.

23–طه، فرج.(1983). علم النفس الصناعي والتنظيمي. ط4، القاهرة : دار المعارف.

24–عبد الخالق، أحمد محمد.(1992). **الأبعاد الأساسية للشخصية**. الإسكندرية: دار المعرفة

25–عبد الخالق، أحمد محمد.(2005). **استخبارات الشخصية**. ط3، الإسكندرية: دار المعرفة الجامعية.

26–عبد القادر، زكية.(2000). التوافق المهني للأخصائي الاجتماعي في مجالات الممارسة المهنية. **مجلة علم النفس**،54، ص ص 102–103

27–عسلية، محمد.(2005). **سيكولوجية الشخصية**. غزة: مكتبة الطالب الجامعي.

28–عمارة، فاطمة.(2017). السمات الشخصية وعلاقتها بالتوافق المهني لدى الطالب الجامعي بالمجمعات السكنية. **رسالة ماجستير غير منشورة**، جامعة شندي، السودان.

29–عوض،عباس. (1996). **الموجز في الصحة النفسية**. ط2، القاهرة : دار المعارف.

30–غباري، سلامة. (1991). **الصحة النفسية والتوافق**. الإسكندرية: مركز الإسكندرية للكتب.

31–غباري، ثائر؛ وأبو شعيرة، خالد. (2010). **سيكولوجية الشخصية**. عمان: مكتبة التجمع العربي للنشر والتوزيع.

32–فحجان، سامي. (2010). التوافق المهني والمسؤولية الاجتماعية وعلاقتهما بمرونة الأنا لدى معلمي التربية الخاصة. **رسالة ماجستير غير منشورة**، الجامعة الإسلامية، غزة

33–القاسم، بديع. (2001). **علم النفس المهني بين النظرية والتطبيق**. عمان: مؤسسة الوراق.

34–قصيعة، ميس. (2009). الذكاءات المتعددة لدى الطلبة المتفوقين وعلاقتها بسماتهم الشخصية. **رسالة ماجستير غير منشورة**، كلية التربية، جامعة دمشق،سوريا.

35–محيوز، كريمة.(2004). سمات الشخصية وعلاقتها بالتوافق المهني. **رسالة دكتوراه غير منشورة**، جامعة الجزائر.

36–المشعان، عويد.(1994). **علم النفس الصناعي**. ط1، مكتبة الفلاح، بيروت.

37–مكناسي، محمد.(2007). التوافق المهني وعلاقته بضغوط العمل لدى موظفي المؤسسات العقابية. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة منتوري قسنطية، الجزائر.

38–ملحم، سامي محمد. (2010). **مناهج البحث في التربية وعلم النفس**. ط4، عمان : دار الميسرة للنشر والتوزيع

39–المنصوري، خالد.(2008). المشكلات النفسية والاجتماعية الأكثر شيوعاً وبعض سمات الشخصية لدى عينة من طلبة كلية المعلمين بجامعة الطائف. **رسالة ماجستير غير منشورة،** جامعة أم القرى، السعودية .

المراجع الأجنبية :

- Ayan,S; Kocacik,F.(2010).The relation between the level of job satisfaction and types of personality in high school teachers. Australian journal of teacher education. 35(1),pp27-41

-Boeree,G. (2006).*Personality theories*. Psychology Department Shippenburg University

-Eysenck, H. S; Eysenck, S. (1975). *Manual of the Eysenck personality Questionnaire*. San Diego : Educational and Industrial Testing Service.

- Eysenck, H. S; Eysenck , S. S ; Barrett, P. (1985). Arevsiod of the psychoticism scale. *Personality and Individual Differences*.(6) ,PP 21-29

-Fayombo,G.(2010). The relationship between personality traits and psychological resilience among the Caribbean adolescents.*International journal of psychological studies*.2(2),pp105-115

-Harry,G.; J.Philippe;Sampo,V.(1990).Teacher personality traits and student instrucional rating in six types of university courses. *Journal of educational psychologh*. 82(2),pp250-261

-Perera,H.N; Granziera,H.; McIlveen,P.(2018). Profiles of teacher personality and relations with teacher self- efficacy,work engagement and job satisfaction.*Personality and indivdual differences*.1,PP1-34

-Popkinz, N . (2001). The Five Factor Model: Emergence of a Taxonmic Model for Personality . *Information Research* . 9 (1) ,p165

-Sharma,S;Godiyal,S.(2015). Adjustment of secondary school teachers. *Indian streams research journal*. 5 (10)

-Wang,Y;Tian,Y;Liu,L;Ning,Y.(2009).Creativity and personality analysis in 302 medical students using personality questionnaires. *Journal of southern medical university*.29 (3)p p 476-478

قائمة الملاحق

مقياس التوافق المهني

1	أنا راض عن عملي في التدريس	دائماً	أحياناً	أبداً
2	أعبر عن رأيي المهني بحرية في المدرسة التي أعمل بها			
3	لدي فرصة لاكتساب الخبرة وتطوير إمكاناتي المهنية في مجال عملي.			
4	جو المدرسة التي أعمل بها مريح.			
5	أشعر بعدم الارتياح أثناء وجودي في المدرسة.			
6	أتقبل نظام العمل بارتياح تام.			
7	أشعر أن قدراتي وإمكاناتي تفوق العمل الذي أمارسه.			
8	لو أتيحت لي الفرصة لتغيير عملي لما ترددت أبدا.			
9	أشعر بالأمن والطمأنينة في عملي			
10	ممارستي لعملي تزيد من ثقتي بنفسي.			
11	يتلاءم عملي مع ميولي واهتماماتي.			
12	أشعر بالنشاط والحيوية أثناء فترة الدوام.			
13	تعتبر مهنتي مصدر فخر واعتزاز بالنسبة لي.			
14	أوظف إمكانياتي المهنية بالشكل الأمثل في عملي.			
15	شعوري بالمسؤولية يدفعني لمزيد من العمل والانجاز			
16	أشعر بالملل خلال ساعات الدوام.			
17	أحرص على انجاز عملي في أحسن شكل ممكن.			
18	علاقتي جيدة مع إدارة المدرسة.			
19	علاقتي جيدة مع زملائي المدرسين.			
20	يمكنني مناقشة الأمور المهنية مع المسؤولين في إدارة المدرسة.			
21	يتجاهلني زملائي في العمل			
22	لدي مكانة اجتماعية جيدة بين أصدقائي كوني مدرس في			

	المدرسة.				
23	أتعاون مع زملائي لحل المشكلات المهنية.				
24	يحترم المسؤولون أدائي واقتراحاتي المهنية.				
25	أراعي وزملائي الظروف الخاصة بكل شخص منا.				
26	أستغرق وقتا طويلا لإنجاز ما يطلب مني من عمل.				
27	أتقاضى راتبا جيدا.				
28	يتناسب راتبي مع ما أقوم به من عمل وما أبذله من جهد.				
29	يتناسب الراتب الشهري مع المؤهل العلمي لكل عامل في المدرسة.				
30	أشعر بالضيق لعدم وجود حوافز مادية في مجال التدريس في المدرسة.				
31	يوفر لي راتبي العيش بمستوى جيد خلال الشهر.				
32	فرص الترقية متاحة لجميع المدرسين بشكل عادل				
33	إجراءات العمل المطلوبة مني واضحة.				
34	لا تفرق الإدارة في المدرسة بين المدرسين من حيث أسلوب التعامل.				
35	توفر الإدارة للمدرسة جانبا ترفيهيا خلال العام.				
36	نظام الإجازات العادية والمرضية مريح وجيد.				
37	تتوفر في صفوف المدرسة الأدوات والمستلزمات لأداء عملية التدريس بشكل جيد و فعال.				
38	مكان المدرسة قريب من أصوات الضجيج والضوضاء.				
39	أحظى باستحسان مديري لإنجاز عملي بشكل جيد.				
40	بيئة العمل بيئة مثالية لأداء العمل.				
41	يناسبني عدد ساعات الدوام الرسمي.				
42	أحافظ على قواعد العمل بدقة				
43	تتوزع مهمات العمل بين المدرسين في المدرسة بشكل عادل.				

مقياس سمات الشخصية

الرقم	العبارة	نعم	لا
1	هل لك هوايات كثيرة متنوعة؟		
2	هل يتقلب مزاجك في أغلب الأحيان؟		
3	هل حدث مرة أن قبلت المديح أو الثناء على شيء كنت تعرف أن شخصا آخر قام به؟		
4	لو كان عليك ديون هل يقلقك ذلك؟		
5	هل يحدث أحياناً أن تشعر بالتعاسة أو الحزن بدون سبب؟		
6	هل حدث في أي موقف أن طمعت في شيء ما فأخذت لنفسك منه أكثر مما تستحق؟		
7	هل تغلق باب بيتك بعناية في الليل؟		
8	هل أنت أقرب للحيوية؟		
9	لو رأيت طفلاً أو حيواناً يتعذب فهل يضايقك ذلك كثيراً؟		
10	إذا وعدت بأن تعمل شيئاً فهل تحافظ دائماً على وعدك مهما يكون ذلك متعباً لك؟		
11	هل تكون منطلقاً وتمتع نفسك عادة إذا ذهبت إلى رحلة مرحة؟		
12	هل أنت من الأشخاص الذين "يعصبون" بسهولة؟		
13	هل تستمتع بلقاء أشخاص لم تكن تعرفهم من قبل؟		
14	هل تجرح مشاعرك بسهولة؟		
15	هل كل عاداتك حسنة ومحببة؟		
16	هل تميل لأن تبقى بعيداً عن الأضواء في الناسبات الاجتماعية؟		
17	هل يمكن أن تأخذ عقاقير أو مركبات قد يكون لها آثار غريبة أو خطيرة عليك؟		
18	هل حدث مرة وأن أخذت شيئاً (حتى لو كان تافهاً)يخص شخص آخر؟		
19	هل أنت ممن يحبون الخروج من المنزل كثيراً؟		
20	هل يحدث أحياناً أن تتكلم عن أشياء أو موضوعات لا تعرفها؟		
21	هل تعتبر نفسك شخص عصبي؟		
22	هل لك أصدقاء كثيرون؟		

23	هل تستمتع بعمل مقالب في الآخرين حتى لو كانت تسبب لهم الأذى في بعض الأحيان؟		
24	هل تحمل الهم باستمرار؟		
25	عندما كنت طفلاً هل كنت تنفذ كل ما يطلب منك فوراً و دون تذمر؟		
26	هل أنت شخص مرح؟		
27	هل العادات الحميدة والنظافة لها أهمية كبيرة عندك؟		
28	هل حدث أن كسرت أو ضيعت شيئاً يمتلكه شخص آخر؟		
29	هل تبادر عادة بالتعرف على أصدقاء جدد؟		
30	هل تستطيع أن تفهم بسهولة مشاعر الآخرين عندما يكلمونك عن متاعبهم؟		
31	هل تعتبر نفسك متوتراً أو سهل الاستثارة (يسهل إغضابك)؟		
32	هل تلقي الأوراق المستهلكة على الأرض عندما لا تكون هناك سلة مهملات؟		
33	هل تكون في الغالب صامتاً عندما تكون مع أشخاص آخرين؟		
34	هل تعتقد أن الزواج موضة قديمة ويجب إلغاؤه؟		
35	هل تتفاخر بنفسك قليلاً من حين لآخر؟		
36	هل يمكنك بسهولة أن تدخل الحيوية على حفلة مملة؟		
37	هل حدث أن قلت شيئاً سيئاً أو قبيحاً على أي شخص؟		
38	هل تحب أن تروي نكتاً وحكايات مسلية لأصدقائك؟		
39	هل معظم الأمور لديك مثل بعضها (لها نفس الطعم)؟		
40	عندما كنت طفلاً هل حدث مرة أن كنت وقحاً مع والديك؟		
41	هل تحب الاختلاط بالناس؟		
42	هل تشعر بالقلق إذا عرفت أن هناك أخطاء في عملك؟		
43	هل تعاني من قلة النوم؟		
44	هل تغسل يديك دائماً قبل الأكل؟		
45	هل يكون لديك في معظم الأحيان إجابة جاهزة عندما تتحدث مع الآخرين؟		
46	هل تشعر غالبا بالتعب والإرهاق بدون سبب؟		
47	هل حدث مرة أن غشيت في أي لعبة أو مباراة؟		
48	هل تحب أن تعمل الأشياء التي تحتاج السرعة في أدائها؟		

49	هل كانت والدتك سيدة طيبة؟		
50	هل تشعر غالباً أن الحياة مملة جداً؟		
51	هل حدث أن قمت باستغلال أي شخص؟		
52	هل هناك أشخاص كثيرون حريصون على أنهم يتجنبوك؟		
53	حدث أن تمنيت لو كنت ميتاً؟		
54	هل تتهرب من دفع الضرائب لو تأكدت أنه لن يتم اكتشاف ذلك أبداً؟		
55	هل يمكنك المحافظة على استمرارية حيوية حفلة ما؟		
56	هل تحاول ألا تكون وقحاً مع الناس؟		
57	هل تقلق لفترة طويلة جداً بعد مرورك بخبرة أو موقف مخجل؟		
58	هل تعاني باضطراب بالأعصاب؟		
59	هل تشعر غالباً بالوحدة؟		
60	هل تفعل غالباً ما تنصح به غيرك؟		
61	عندما ينتقدك الناس لعيب أو لخطأ فيك فهل تجرح مشاعرك بسهولة؟		
62	هل حدث أن تأخرت عن موعد أو عمل؟		
63	هل تحب أن تجد الكثير من الهيصة والإثارة من حولك؟		
64	هل تؤجل أحياناً عمل اليوم إلى الغد؟		
65	هل يراك الآخرون على أنك مليء بالحيوية والنشاط؟		
66	هل أنت دائماً مستعد للاعتراف بالخطأ إذا صدر عنك؟		
67	هل تشعر بحزن شديد على منظر حيوان وقع في مصيدة؟		
68	هل انزعجت من الإجابة على هذه الأسئلة؟		