مجلة جامعة البعث

سلسلة العلوم التربوية

مجلة علمية محكمة دورية

المجلد 46 . العدد 2

1444 هـ - 2024 م

الأستاذ الدكتور عبد الباسط الخطيب

رئيس جامعة البعث

المدير المسؤول عن المجلة

أ. د. محمود حديد	**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 (40000) ل.س أربعون ألف ليرة سورية عن كل بحث لكل باحث يريد نشره في مجلة جامعة البعث.**
2. **دفع رسم نشر (100000) ل.س مئة 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 (6000) ل.س ستة آلاف ليرة سورية رسم موافقة على النشر من كافة الباحثين.**

المحتوى

اسم البحث	اسم الباحث	الصفحة
دور كلية الحقوق في تحقيق التنمية المستدامة من وجهة نظر طلبة الدراسات العليا	أيهم الأحمد د. محمود محمد	36-11
مؤشرات المسؤولية البيئية وعلاقتها بتأويل الذات وبعض محدداتها	د. زين إحسان دوبا	96- 37
تحليل محتوى كتاب العربيّة لغتي للصّف السّادس الأساسي على ضوء مهارات القرن الحادي والعشرين	د. رشا خضور	126-97
أنماط القيادة الادارية وعلاقتها بالالتزام التنظيمي لدى العاملين في جامعة البعث	د. سوسن شيخ محمود	158-127
درجة تطبيق معلمات مشروع استعدوا للالتحاق بالمدرسة لبعض استراتيجيات التعلم النشط (دراسة ميدانية في محافظة طرطوس)	هديل ابراهيم د. منال مرسي	196-159

دور كلية الحقوق في تحقيق التنمية المستدامة من وجهة نظر طلبة الدراسات العليا

الطالب: أيهم عناد الأحمد كلية التربية – جامعة دمشق

إشراف: أ.د. محمود علي محمد

الأستاذ في كلية التربية–قسم أصول التربية في جامعة دمشق

الملخص

هدف البحث إلى تعرف دور كلية الحقوق في جامعة دمشق في تحقيق التنمية المستدامة من وجهة نظر طلبة الدراسات العليا. ولتحقيق أهداف البحث استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، وصمم استبانة من مكونة من (22) بنداً في صورتها النهائية، وطبقها على عينة مكونة من (100) طالبٍ وطالبةٍ من طلبة الدراسات العليا.

وتبين أن دور كلية الحقوق في تحقيق التنمية المستدامة منخفض بشكل عام، وتوصل البحث أيضاً إلى عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات إجابات الطلبة تعزى لمتغيريِّ المرحلة الدراسية والاختصاص؛ ولذلك أوصى البحث بتخصيص مساحة في الكلية لإقامة مركز ثقافي يلبي الحاجات الثقافية لدى أفراد المجتمع المحلي، وتشكيل فرقٍ بحثية لدراسة المشكلات الاجتماعية وتقديم حلول مناسبة لها، وعقد دورات تدريبية لتنمية مهارات أفراد المجتمع بشكل دوري، وزيادة الموارد المالية المخصصة للكلية. واقترح إجراء مزيد من الدراسات حول الموضوع تستهدف كليات جامعة دمشق والجامعات السورية

الكلمات المفتاحية: (كلية الحقوق، جامعة دمشق، التنمية المستدامة).

The role of the Faculty of Law in achieving sustainable development from the point of view of postgraduate students

Abstract

The research aimed to identify the role of the Faculty of Law at the University of Damascus in achieving sustainable development from the point of view of postgraduate students. To achieve the objectives of the research, the researcher used the analytical descriptive approach, designed a questionnaire consisting of (22) items in its final form, and applied it to a sample of (100) postgraduate students.

It was found that the role of the Faculty of Law in achieving sustainable development is low in general, and the research also found that there were no statistically significant differences between the averages of students' answers due to the variables of educational level and specialization. Therefore, the research recommended allocating space in the college to establish a cultural center that meets the cultural needs of the members of the local community, forming research teams to study social problems and provide appropriate solutions to them, holding training courses to develop the skills of community members periodically, and increasing the financial resources allocated to the college. He suggested conducting further studies on the subject targeting the faculties of Damascus University and Syrian universities.

Keywords: (Faculty of Law, Damascus University, Sustainable Development).

مقدمة البحث:

تعد كليات الجامعة رأس هرم النظام التعليمي في جميع المجتمعات، ونظراً لما تمتلكه من قوى بشرية وكوادر أكاديمية وفنية مدربة مؤهلة لإحداث التغيير فهي العمود الأساسي لتحقيق التنمية المستدامة.

وقد جاء في اللائحة التنفيذية لقانون تنظيم الجامعات السورية الصادرة بالمرسوم رقم 250 لعام 2006، وفي تعديلات المواد: 116، 117، 146، 151، 152، 154، 171 من اللائحة الصادرة بالمراسيم: 227، 274، 282 لأعوام 2012 و2015 و2017 أنَّ من أهداف الجامعات السورية خدمة المجتمع من النواحي الاجتماعية والاقتصادية والبيئية (رئاسة الجمهورية العربية السورية، 2006؛ رئاسة الجمهورية العربية السورية، 2012؛ رئاسة الجمهورية العربية السورية، 2015؛ رئاسة الجمهورية العربية السورية، 2017)؛ وعليه لم يعد من الممكن اعتبار الجامعات وكلياتها مؤسسات تعليمية تُعنى بتخريج القوى البشرية فحسب، أو اعتبارها مجرد مراكز بحثية تجري أبحاثاً علمية.

وتعتبر كلية الحقوق في جامعة دمشق حجر أساسٍ لتطور المجتمع العربي السوري؛ نظراً للأدوار التي تقوم بها في إعداد الكوادر البشرية المتخصصة في مجالات عدة، بالإضافة إلى ذلك فهي تحتل مكاناً بارزاً في منظومة التعليم العالي في الجمهورية العربية السورية خاصةً في مجال التنمية الاجتماعية (كلية الحقوق في جامعة دمشق، 2023).

وبما أن طلبة الدراسات العليا في كلية الحقوق في جامعة دمشق من أقدر الأفراد على تقييم ما تقوم به الكلية إزاء التنمية المستدامة وقضاياها سعى البحث الحالي إلى تعرف دور كلية الحقوق في تحقيق التنمية المستدامة من وجهة نظرهم.

مشكلة البحث:

نظراً للضغوط التي تعاني منها كليات جامعة دمشق عامةً وكلية الحقوق خاصةً باتت كلية الحقوق مقصرة في أدوارها المهمة في تحقيق التنمية المستدامة للمجتمع العربي السوري؛ وهذا ما أكدته نتائج الدراسة الاستطلاعية، إذ أجرى الباحث مقابلات شخصية شبه مقننة مع (20) طالباً وطالبة من طلبة الدراسات العليا في كلية الحقوق في جامعة دمشق، في الفترة الممتدة بين 2023/7/20 و2023/8/1. وقد أسفرت نتائج الدراسة الاستطلاعية عن الآتي: رأى جميع الطلبة أن كلية الحقوق باتت مقصرة في أدوارها في تحقيق التنمية المستدامة خاصةً فيما يتعلق بمجال التنمية الاجتماعية والاقتصادية.

بالإضافة إلى ذلك فقد أثبتت مجموعة من الدراسات العربية والأجنبية؛ مثل دراسات: شرتيل واندش (2022)، عليوي وآخرون (2022)، عبد العزيز (2022)، كريم ومرموش (2019)، طرابلسية (2015)، يكيني وصليح (Ekene and Suleh, 2015)، جادهاف وروت (Jadhav and Raut, 2014)، فوو (Foo, 2013)، أن العديد من الجامعات وكلياتها باتت مقصرة في أدوارها في تحقيق التنمية المستدامة نتيجة الضغوط الاقتصادية والاجتماعية والتعليمية التي تعاني منها.

بناءً على ما سبق وانطلاقاً من شعور الباحث بالمسؤولية الذاتية نحو المساهمة في تحسين واقع المجتمع العربي السوري تحددت مشكلة البحث بالسؤال الرئيس الآتي: ما دور كلية الحقوق في تحقيق التنمية المستدامة من وجهة نظر طلبة الدراسات العليا؟

أسئلة البحث:

سعى البحث إلى الإجابة عن السؤال الآتي: ما دور كلية الحقوق في تحقيق التنمية المستدامة من وجهة نظر طلبة الدراسات العليا.

فرضيات البحث:

تم اختبار الفرضيتين الآتيتين عند مستوى دلالة (0.05):

1- لا يوجد فرق دال إحصائياً بين متوسطيِّ إجابات الطلبة عن الاستبانة تعزى لمتغير المرحلة الدراسية.

2- لا توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطات إجابات الطلبة عن الاستبانة تعزى لمتغير الاختصاص.

أهمية البحث:

تبرز أهمية البحث في النقاط الآتية:

1- تسليط الضوء على دور كلية الحقوق في تحقيق التنمية المستدامة.

2- من الممكن أن يوجه أنظار القائمين على كلية الحقوق في جامعة دمشق نحو إيلاء مزيد من الاهتمام تُجاه إسهامات الكلية في مجال التنمية المستدامة.

3- يعد استجابة للمحاور البحثية التي أصدرتها كلية التربية في ورشة جامعة دمشق للبحث العلمي 2021.

4- من الممكن أن يستفيد الباحثون من الاستبانة التي أعدها الباحث.

أهداف البحث:

سعى البحث إلى تحقيق الأهداف الآتية:

1- التعرف على دور كلية الحقوق في تحقيق التنمية المستدامة من وجهة نظر طلبة الدراسات العليا.

2- تحديد ما إذا كان هناك فرق دال إحصائياً بين متوسطيِّ إجابات الطلبة عن الاستبانة تعزى لمتغير المرحلة الدراسية.

3- تحديد ما إذا كان هناك فروق دالة إحصائياً بين متوسطات إجابات الطلبة عن الاستبانة تعزى لمتغير الاختصاص.

حدود البحث:

اقتصر البحث على الحدود الآتية:

1- الحدود الموضوعية: اقتصر البحث على آراء طلبة الدراسات العليا في كلية الحقوق في جامعة دمشق نحو دور كليتهم في تحقيق التنمية المستدامة.

2- الحدود الزمانية: العام الدراسي 2023 – 2024.

3- الحدود المكانية: كلية الحقوق في جامعة دمشق.

4- الحدود البشرية: (100) طالباً وطالبة من طلبة الدراسات العليا.

مصطلحات البحث وتعريفاته الإجرائية:

1- كلية الحقوق: يُعرِّفها الباحث إجرائياً بأنها كلية الحقوق في جامعة دمشق والواقعة في منطقة القنوات في ناحية البرامكة في محافظة دمشق.

2- التنمية المستدامة: عرَّفها عزي وإبراهيم (2016) بأنها: "تلبية جميع الاحتياجات الاجتماعية والاقتصادية والبيئية الحاضرة بشكل لا يستنزف البيئة ويهدد احتياجات الأجيال القادمة" (ص. 11). ويُعرِّفها الباحث إجرائياً بأنها جملة الاحتياجات الاجتماعية والاقتصادية والبيئية التي تستطيع كلية الحقوق في جامعة دمشق تلبيتها، وهي محاور الاستبانة.

الإطار النظري:

1- مجالات التنمية المستدامة:

ثمة ثلاث مجالات رئيسة للتنمية المستدامة هي:

1- التنمية الاجتماعية: يتعلق هذا المجال بإيجاد فرص العمل وتوفير التعليم والرعاية الصحية، وتحسين جميع ما يتعلق بأمور الصحة والتعليم والثقافة وكافة الأمور الاجتماعية.

2- التنمية الاقتصادية: يتعلق هذا المجال بتخفيض مستوى استهلاك الطاقة والموارد الطبيعية، وتحقيق العدالة الاقتصادية واتخاذ كافة الإجراءات القانونية التي تضمن ذلك.

3- التنمية البيئية: يتعلق هذا المجال بالمحافظة على الموارد البيئية والطبيعية للأجيال المقبلة؛ من خلال الترشيد الجيد لاستهلاك المواد واتخاذ كافة الإجراءات التي تضمن ذلك (شرتيل واندش، 2022؛ الأخضر وبحوص، 2019؛ إبراهيمي، 2012).

2- مجالات تحقيق كليات الحقوق للتنمية المستدامة:

تتنوع مجالات تحقيق كليات الحقوق للتنمية المستدامة بتنوع واختلاف ظروف وإمكانيات كل كلية الحقوق والمجتمع الموجودة فيه؛ ولذلك قد يحدث بعض التباين بين ما تقدمه كل كلية للتنمية المستدامة. ولكن رغم ذلك فإن مجالات تحقيق كليات الحقوق للتنمية المستدامة هي أنشطة وممارسات تحقق التنمية الشاملة للمجتمع؛ باستثمار القدرات الفعلية والمصادر المادية المتاحة للكلية بُغية تحسين أحوال المجتمع المحلية (عبد العزيز، 2022؛ بسطويسي، 2018).

ويمكن حصر هذه المجالات بالآتي:

1- التعليم والتدريب المستمر: يندرج تحت هذا المجال برامج التعليم المفتوح والتعليم عن بعد والدورات العامة والدورات الفنية المتخصصة.

2- الأبحاث: يشمل هذا المجال كلاً من الأبحاث الأساسية والأكاديمية والتطبيقية التي ترتبط بمشكلة معينة في المجتمع، أو في قطاع من القطاعات الإنتاجية المتعددة.

3- التوعية والخدمات: تشمل عقد لقاءات وندوات عامة لتوعية بسلوكيات مرغوب بها ولتعديل سلوكيات خاطئة (إبراهيم، 2014؛ رمضان، 2004).

منهج البحث:

استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي لمناسبته لموضوع البحث وأهدافه. وصمم الباحث استبانة لجمع البيانات؛ نظراً لملاءمتها لأهداف ومنهج ومجتمع وعينة البحث، ولقدرتها على الإجابة عن أسئلة البحث.

مجتمع البحث وعينته:

تكون مجتمع البحث من جميع طلبة الدراسات العليا في كلية الحقوق في جامعة دمشق البالغ عددهم (500) طالباً وطالبة بحسب إحصائية كلية الحقوق في جامعة دمشق للعام الدراسي 2023 – 2024، واختار الباحث بشكل عشوائي (100) طالباً وطالبةً منهم لعينة البحث.

أداة البحث:

تكونت الاستبانة في صورتها النهائية من الأقسام الثلاثة التالية:

1- القسم الأول: يحتوي على خطاب موجه إلى طلاب الدراسات العليا في كلية الحقوق في جامعة دمشق. يتضمن الخطاب على مقدمة تعريفية بأهداف البحث، ونوع البيانات والمعلومات المقرر جمعها. ويتعهد باستخدامهما لأغراض البحث العلمي.

2- القسم الثاني: يحتوي على المعلومات الشخصية الخاصة بأفراد عينة البحث، والمتمثلة في: المرحلة الدراسية، الاختصاص.

3- القسم الثالث: يتكون من (22) بنداً في صورتها النهائية موزعة على ثلاث محاور: يتضمن محور التنمية الاجتماعية (10) بنودٍ، ويتضمن محور التنمية الاقتصادية (6) بنودٍ، أما محور التنمية البيئية فيتضمن (6) بنودٍ. وتم استخدام مقياس ليكرت الخماسي وفق الدرجات الآتية: منخفضة جداً، منخفضة، متوسطة، كبيرة، كبيرة جداً. ومن ثم التعبير عن هذا المقياس كمياً، بإعطاء كل درجة من الدرجات السابقة قيمة وفقاً للتالي: منخفضة جداً (1)، منخفضة (2)، متوسطة (3)، كبيرة (4)، كبيرة جداً (5). وحسب الباحث المدى بطرح القيمة الأعلى من القيمة الأدنى (5-1= 4)، ثم قسمه على أكبر قيمة في المقياس (4÷5= 0.80)، وبعد ذلك أضاف هذا الناتج إلى أقل قيمة في المقياس (1) ثم إلى بقية القيم؛ لتحديد طول فئات مقياس ليكرت الخماسي. وهكذا أصبح طول الفئات كما في الجدول (1):

جدول (1): تقسيم فئات مقياس ليكرت الخماسي للبنود (حدود متوسطات الاستجابات)

م	الفئة	حدود الفئة	
		من	إلى
1	منخفضة جداً	1	1.80
2	منخفضة	1.81	2.60
3	متوسطة	2.61	3.40
4	مرتفعة	3.41	4.20
5	مرتفعة جداً	4.21	5

صدق أداة البحث:

عُرِضَت الاستبانة في صورتها الأولية المؤلفة من (24) بنداً على مجموعة من المحكمين من أساتذة الجامعة ذوي الخبرة والاختصاص في أصول التربية والمناهج وطرائق التدريس والتربية المقارنة البالغ عددهم (7) محكمين؛ بهدف التأكد من صلاحيتها علمياً وتمثيلها للغرض الذي وضعت من أجله، والاستفادة من ملاحظاتهم ومقترحاتهم. وبعد أخذ الآراء والاطلاع على الملحوظات أجرى الباحث التعديلات عليها: تعديل الصياغة اللغوية لبعض البنود، وحذف بندين.

وبعد أن طبق الباحث الاستبانة على عينة استطلاعية مكونة من (50) طالباً وطالبةً من طلاب الدراسات العليا في كلية الحقوق تحقق من الصدق البنائي لها، من خلال اتباع الخطوات الآتية:

1- حساب ارتباط كل بند من بنود الاستبانة بالدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه؛ والجدول (2) يوضح معاملات الارتباط الناتجة:

جدول (2): معاملات ارتباط كل بند من بنود الاستبانة بالدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه

البند	ارتباط بيرسون	البند	ارتباط بيرسون	البند	ارتباط بيرسون
محور التنمية الاجتماعية		محور التنمية الاقتصادية		محور التنمية البيئية	
1	0.876**	11	0.621**	17	0.520**
2	0.572**	12	0.443**	18	0.521**
3	0.338**	13	0.309**	19	0.473**
4	0.608**	14	0.488**	20	0.696**
5	0.951**	15	0.530**	21	0.577**
6	0.383**	16	0.806**	22	0.651**
7	0.544**			23	0.625**
8	0.740**				
9					
10					

** دال عند مستوى الدلالة (0.01)

يُلاحظ من الجدول السابق أن معاملات ارتباط البنود بالدرجة الكلية للمحور تراوحت ما بين (0.338 – 0.951) وهي معاملات ارتباط مقبولة ودالة إحصائياً عند (0.01) مما يدل على أن كل بند من بنود الاستبانة متسق مع المحور الذي ينتمي إليه.

2- ارتباط المحاور الفرعية للاستبانة مع بعضها البعض ومع الدرجة الكلية للاستبانة؛ والجدول (3) يوضح قيم معاملات الارتباط الناتجة:

جدول (3): نتائج ارتباط المحاور بالدرجة الكلية للاستبانة

المحور	الدرجة الكلية
المحور الأول: التنمية الاجتماعية	0.936**
المحور الثاني: التنمية الاقتصادية	0.898**
المحور الثالث: التنمية البيئية	0.919**

** دال عند مستوى الدلالة (0.01)

يتبين من خلال الجدول (3) أن معاملات ارتباط المحاور مع بعضها ومع الدرجة الكلية للاستبانة دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (0.01)، وبالتالي فإن الاستبانة تتصف بدرجة عالية من الاتساق الداخلي، ما يدل على صدقها البنائي، ويعطي مؤشراً على أن كل محور ينسجم مع ما تقيسه الاستبانة ككل.

ثبات أداة البحث:

قام الباحث بحساب ثبات الاستبانة بثلاث طرائق: إعادة الاختبار، ألفا كرونباخ، التجزئة النصفية؛ وذلك بالنسبة لمجمل المحاور، وللدرجة الكلية، كما هو مبين في الجدول (4):

الجدول (4): قيم معاملات الثبات بطرائق إعادة الاختبار وألفا كرونباخ والتجزئة النصفية؛ وذلك بالنسبة لمجمل المحاور

المحاور	إعادة الاختبار	ألفا كرونباخ	التجزئة النصفية
المحور الأول: التنمية الاجتماعية	0.933**	0.82	0.79
المحور الثاني: التنمية الاقتصادية	0.823**	0.84	0.80
المحور الثالث: التنمية البيئية	0.814**	0.81	0.78

** دال عند مستوى الدلالة (0.01)

يُلاحظ من الجدول السابق أن الاستبانة تتصف بمعاملات ثبات جيدة فقد تراوحت قيم معاملات الثبات بطريقة إعادة الاختبار ما بين (0.814-0.933)،

وتراوحت بطريقة ألفا كرونباخ ما بين (0.78–0.84)، وتراوحت بطريقة التجزئة النصفية ما بين (0.76–0.80) وجميعها قيم عالية إحصائياً، وتشير إلى ثبات الاستبانة، وبذلك تصبح الاستبانة جاهزة للتطبيق على عينة البحث.

نتائج البحث ومناقشتها:

النتائج المتعلقة بسؤال البحث: ما دور كلية الحقوق في تحقيق التنمية المستدامة من وجهة نظر طلبة الدراسات العليا؟

للإجابة عن السؤال تم حساب المتوسطات الرتبية لإجابات العينة عن الاستبانة، ثم تحديد الفئة التي ينتمي إليها كل متوسط من المتوسطات والمتوسط الرتبي العام للمحور. ويوضح الجدول (5) النتائج العامة للمحور الأول من الاستبانة:

الجدول (5): المتوسطات الرتبية وفئاتها في الاستبانة

المحاور وبنودها	المتوسط الرتبي	الفئة	الترتيب
المحور الأول: التنمية الاجتماعية	3.12	متوسطة	1
تقدر الكلية حاجات المجتمع من القوى البشرية بشكل دوري	2.70	متوسطة	8
توظف الكلية جميع إمكانياتها المتاحة لخدمة المجتمع المحلي	4.19	مرتفعة	1
توفر الكلية مركزاً ثقافياً يلبي حاجات المجتمع المحلي الثقافية	1.73	منخفضة جداً	11
تضع الكلية أهدافها الاستراتيجية في ضوء حاجات المجتمع	4.10	مرتفعة	3
تدعم الكلية البرامج التي تهدف إلى الحد من مشكلات المجتمع	4.06	مرتفعة	
تشكل الكلية فرقاً بحثية لدراسة المشكلات الاجتماعية وتقديم حلول مناسبة لها	2.06	منخفضة	9
تقدم الكلية الإرشاد المهني للطلبة	4.01	مرتفعة	4
تقدم الكلية برامجاً توعوية تعرف بأهمية تبني التنمية المستدامة	3.53	مرتفعة	5.5
تشجع الكلية الطلاب على المشاركة في الأعمال التطوعية	3.53	مرتفعة	5.5
تقدم الكلية دورات تدريبية لتنمية مهارات أفراد المجتمع	1.38	منخفضة جداً	14

المحور الثاني: التنمية الاقتصادية	2.57	منخفضة	2
تشارك الكلية في وضع الخطط الاقتصادية للمجتمع المحلي	1.76	منخفضة جداً	10
تقدم الكلية الدعم الفني للمؤسسات الاقتصادية	1.55	منخفضة جداً	13
تسهم الكلية في تخريج أفراد مؤهلين للعمل	4.17	مرتفعة	2
تشارك الكلية في الفعاليات التي تهدف إلى دعم اقتصاد المجتمع المحلي	3.23	متوسطة	6
توجه الكلية طلبتها لإعداد أبحاث حول احتياجات سوق العمل	3.19	متوسطة	7
تعقد الكلية شراكات اقتصادية مع القطاعين العام والخاص	1.57	منخفضة جداً	12
المحور الثالث: التنمية البيئية	1.19	منخفضة جداً	3
تتواصل الكلية مع المراكز العلمية المحلية للاطلاع على آخر المستجدات في المجال البيئي	1.17	منخفضة جداً	19.5
تتواصل الكلية مع المراكز العلمية الخارجية للاطلاع على آخر المستجدات في المجال البيئي	1.17	منخفضة جداً	19.5
تسهم الكلية في توعية طلبتها بالمشكلات البيئية في المجتمع المحلي	1.22	منخفضة جداً	15
تسهم الكلية في وضع حلول للمشكلات البيئية التي تواجه المجتمع المحلي	1.21	منخفضة جداً	16
تضمِّن الكلية المفاهيم البيئية في المقررات الدراسية	1.20	منخفضة جداً	17
تضمِّن الكلية القيم البيئية في المقررات الدراسية	1.18	منخفضة جداً	18
المتوسط الرتبي العام للاستبانة ككل	2.45	منخفضة	

يتبين من الجدول السابق أن دور كلية الحقوق في تحقيق التنمية المستدامة بشكل عام منخفض، وتراوح دورها في تحقيق كلٍّ من التنمية الاجتماعية والاقتصادية والبيئية بين الدرجة المنخفضة جداً والمرتفعة. ويعتقد الباحث أن مساهمة كلية الحقوق في تحقيق بنود التنمية الحاصلة على درجة منخفضة جداً ومنخفضة قد يعود إلى الأحوال الاقتصادية التي تعاني منها الجمهورية العربية السورية، وإلى الضغط الحاصل

في الكلية من ناحية برامج المحاضرات وانشغالات الكادر الإداري في التنظيم الذي لا يسمح بعقد دورات تدريبية لتنمية مهارات أفراد المجتمع وإنشاء المركز الثقافي ومتابعة سير أعماله. ويعتقد أن مساهمة كلية الحقوق في تحقيق بنود التنمية الحاصلة على درجة مرتفعة قد يعود إلى توجه جامعة دمشق وكلياتها في الآونة الأخيرة إلى تبني ثقافة التنمية المستدامة والعمل على تنمية هذه الثقافة لدى طلابها. تتفق هذه النتيجة مع دراسات شرتيل واندش (2022)، عليوي وآخرون (2022)، عبد العزيز (2022)، كريم ومرموش (2019)، طرابلسية (2015)، يكيني وصليح (Ekene and Suleh, 2015)، جادهاف وروت (Jadhav and Raut, 2014)، فوو (Foo, 2013)، ولا تختلف مع أي دراسة سابقة عاد إليها الباحث.

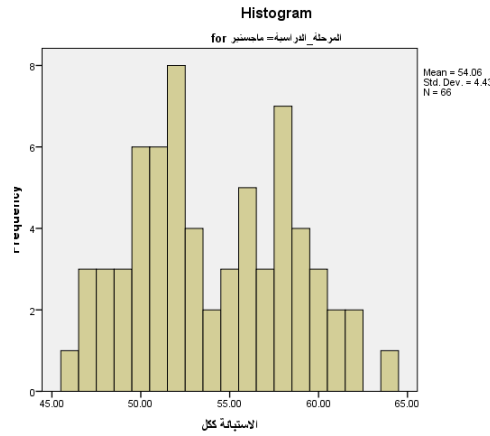
النتائج المتعلقة بالفرضية الأولى من فرضيات البحث: لا يوجد فرق دال إحصائياً بين متوسطيِّ إجابات الطلبة عن الاستبانة تعزى لمتغير المرحلة الدراسية.

لتحديد ما إذا كان هناك فرق دال إحصائياً بين متوسطيِّ إجابات الطلبة عن الاستبانة تعزى لمتغير المرحلة الدراسية لجأ الباحث إلى استخدام اختبار مان ويتني يو؛ لأن اختباريِّ التوزع الطبيعي كولومجروف–سميرنوف وشابيرو–والك بينا أن العينة لا تتبع التوزيع الطبيعي للبيانات من ناحية طلبة الماجستير. ويوضح الجدولين (6) و(7) والشكلان (1) و(2) نتائج اختبار التوزيع الطبيعي للبيانات ونتائج اختبار تجانس التباين وفق متغير المرحلة الدراسية، ويوضح الجدول (8) نتائج اختبار مان ويتني يو:

جدول (6): نتائج اختبار التوزيع الطبيعي للبيانات وفق متغير المرحلة الدراسية

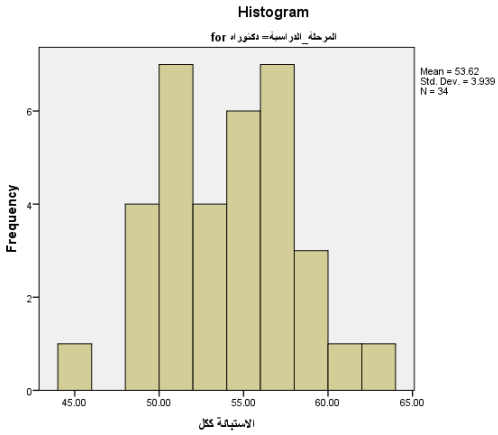
المرحلة الدراسية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة اختبار كولومجروف–سميرنوف	قيمة اختبار شابيرو–والك
ماجستير	54.0606	4.43024	0.005	0.068
دكتوراه	53.6176	3.93904	0.200*	0.861

شكل (1): نتائج اختبار التوزيع الطبيعي للبيانات في عينة طلبة الماجستير



المصدر: Spss 20

شكل (2): نتائج اختبار التوزيع الطبيعي للبيانات في عينة طلبة الدكتوراه



المصدر: Spss 20

جدول (7): نتائج اختبار ليفين لتجانس التباين وفق متغير المرحلة الدراسية

	قيمة اختبار ليفين	درجات الحرية الأولى	درجات الحرية الثانية	مستوى الدلالة والقرار
على أساس المتوسط	1.390	1	98	0.241 يوجد تجانس تباين
على أساس الوسيط	1.079	1	98	0.301 يوجد تجانس تباين
على أساس الوسيط بعد تصحيح درجات الحرية	1.079	1	96.472	0.301 يوجد تجانس تباين
على أساس المتوسط المشذب	1.350	1	98	0.248 يوجد تجانس تباين

جدول (8): قيمة اختبار مان ويتني يو لدلالة الفرق بين متوسطي درجات الطلبة عن الاستبانة تعزى لمتغير المرحلة الدراسية

المجموعة	العينة	متوسط الرتب	قيمة اختبار مان ويتني يو	قيمة z	الدلالة	القرار
ماجستير	66	51.37	1064.500	−0.420	0.675	غير دال إحصائياً
دكتوراه	34	48.81				

تبين من الجدول السابق عدم وجود فرق دال إحصائياً بين متوسطيِّ إجابات الطلبة عن الاستبانة تعزى لمتغير المرحلة الدراسية. يعتقد الباحث أن السبب في ذلك قد يعود إلى تقارب مستوى فهم الطلبة للتنمية المستدامة ومتابعتهم لما يجري في الكلية فيما يخص التنمية المستدامة، تتفق هذه النتيجة مع دراستيِّ يكيني وصليح (Ekene and Suleh, 2015) وفوو (Foo, 2013)، وتختلف مع دراسة جادهاف وروت (Jadhav and Raut, 2014).

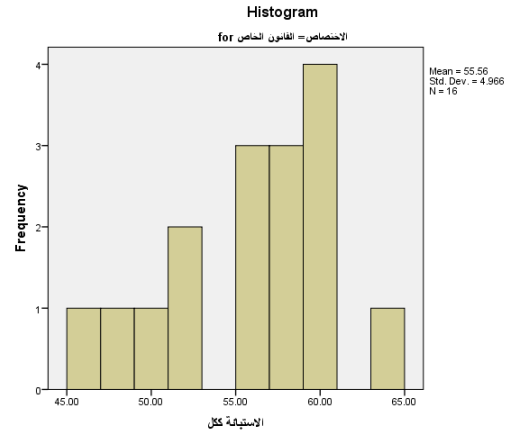
النتائج المتعلقة بالفرضية الثانية من فرضيات البحث: لا توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطات إجابات الطلبة عن الاستبانة تعزى لمتغير الاختصاص.

لتحديد ما إذا كان هناك فروق دالة إحصائياً بين متوسطات إجابات الطلبة عن الاستبانة تعزى لمتغير الاختصاص لجأ الباحث إلى استخدام اختبار كروسكال والاس؛ لأن اختباريِّ التوزع الطبيعي كولومجروف–سميرنوف وشابيرو–والك بينا أن العينة لا تتبع التوزيع الطبيعي للبيانات من ناحية الطلبة المختصين في العلوم المالية والإدارية والقضاء الجزائي والدعاوى الجزائية. ويوضح الجدولين (9) و(10) والأشكال من (3) حتى (12) نتائج اختبار التوزيع الطبيعي للبيانات ونتائج اختبار تجانس التباين وفق متغير المرحلة الاختصاص، ويوضح الجدول (11) نتائج اختبار كروسكال والاس:

جدول (10): نتائج اختبار التوزيع الطبيعي للبيانات وفق متغير الاختصاص

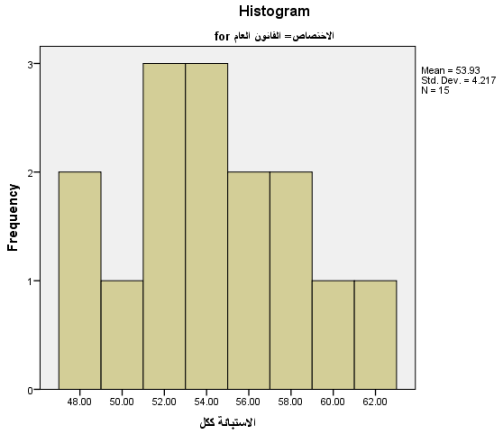
الاختصاص	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة اختبار كولومجروف–سميرنوف	قيمة اختبار شابيرو –والك
القانون الخاص	55.5625	4.96614	0.200*	0.521
القانون العام	53.9333	4.21675	0.200*	0.723
العلوم الإدارية والمالية	52.8667	3.18179	0.003	0.025
القانون الدولي	52.8182	4.87480	0.200*	0.054
القانون التجاري	54.2857	5.37631	0.200*	0.320
القانون الجزائي	54.4000	4.00555	0.200*	0.284
القضاء والمحاماة	52.5714	4.96176	0.200*	0.740
القضاء الجزائي والدعاوى الجزائية	53.0000	2.64575	0.179–	0.363
إدارة العلاقات الدولية والدبلوماسية	52.0000	2.38048	0.200*	0.824
قانون الأعمال	56.0000	3.93700	0.064	0.357

شكل (3): نتائج اختبار التوزيع الطبيعي للبيانات في عينة الطلبة المختصين في القانون الخاص



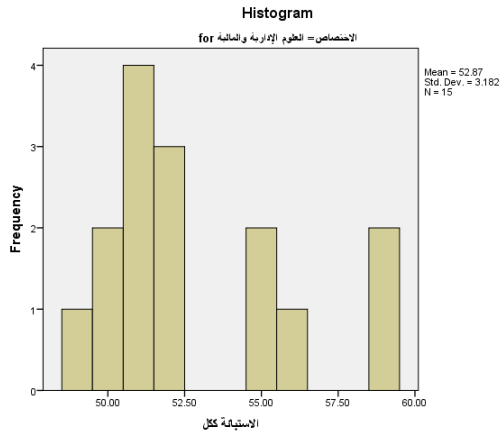
المصدر: Spss 20

شكل (4): نتائج اختبار التوزيع الطبيعي للبيانات في عينة الطلبة المختصين في القانون العام



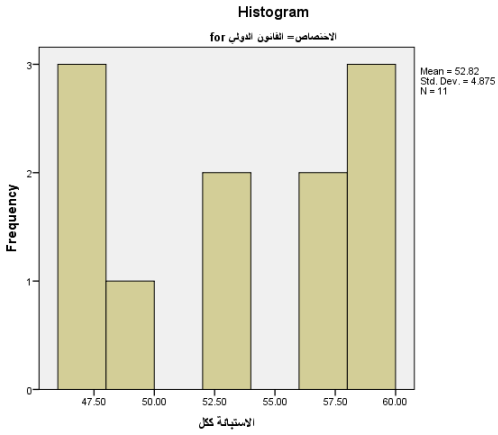
المصدر: Spss 20

شكل (5): نتائج اختبار التوزيع الطبيعي للبيانات في عينة الطلبة المختصين في العلوم الإدارية والمالية



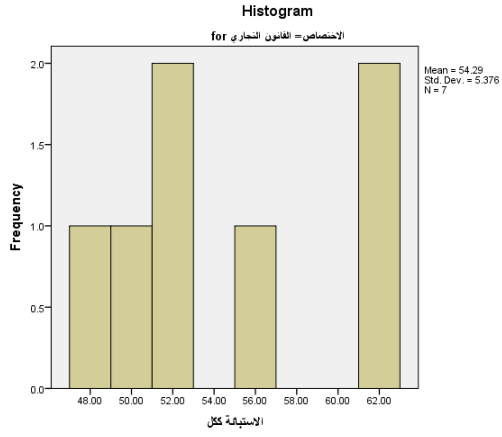
المصدر: Spss 20

شكل (6): نتائج اختبار التوزيع الطبيعي للبيانات في عينة الطلبة المختصين في القانون الدولي



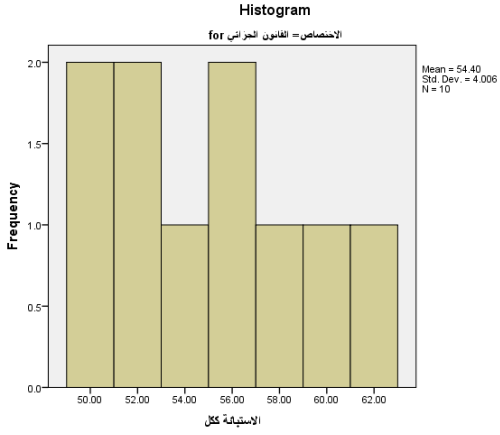
المصدر: Spss 20

شكل (7): نتائج اختبار التوزيع الطبيعي للبيانات في عينة الطلبة المختصين في القانون التجاري



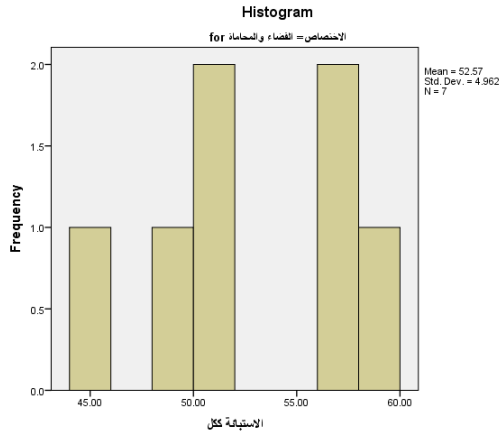
المصدر: Spss 20

شكل (8): نتائج اختبار التوزيع الطبيعي للبيانات في عينة الطلبة المختصين في القانون الجزائي



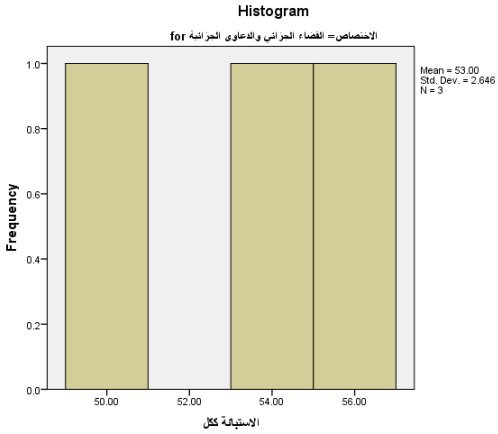
المصدر: Spss 20

شكل (9): نتائج اختبار التوزيع الطبيعي للبيانات في عينة الطلبة المختصين في القضاء والمحاماة



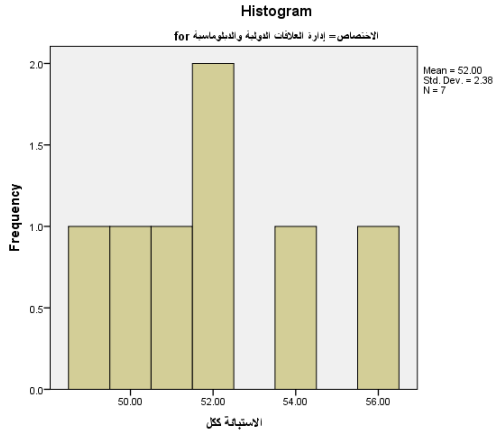
المصدر: Spss 20

شكل (10): نتائج اختبار التوزيع الطبيعي للبيانات في عينة الطلبة المختصين في القضاء الجزائي والدعاوى الجزائية



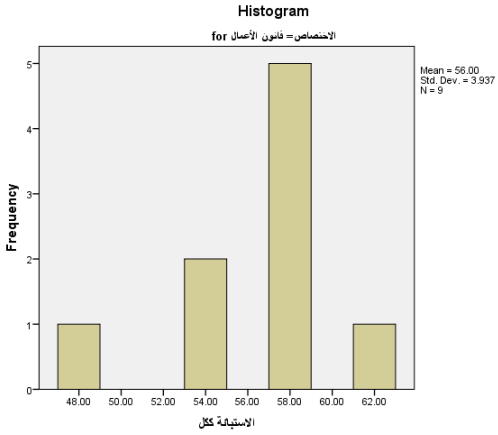
المصدر: Spss 20

شكل (11): نتائج اختبار التوزيع الطبيعي للبيانات في عينة الطلبة المختصين في إدارة العلاقات الدولية والدبلوماسية



المصدر: Spss 20

شكل (12): نتائج اختبار التوزيع الطبيعي للبيانات في عينة الطلبة المختصين في قانون الأعمال



المصدر: Spss 20

جدول (11): نتائج اختبار ليفين لتجانس التباين وفق متغير الاختصاص

قيمة اختبار ليفين	درجات الحرية الأولى	درجات الحرية الثانية	مستوى الدلالة والقرار
1.285	9	90	0.256 يوجد تجانس تباين

جدول (10): قيمة اختبار كروسكال والاس لدلالة الفروق بين متوسطات درجات إجابات المعلمين عن الاستبانة تعزى لمتغير المؤهل العلمي

المجموعة	العينة	متوسط الرتب	قيمة كاي مربع	الدلالة	القرار
القانون الخاص	16	61.66	8.498	0.485	غير دال إحصائياً
القانون العام	15	50.57			
العلوم الإدارية والمالية	15	43.03			
القانون الدولي	11	44.45			
القانون التجاري	7	51.36			
القانون الجزائي	10	53.25			
القضاء والمحاماة	7	42.79			
القضاء الجزائي والدعاوى الجزائية	3	43.33			
إدارة العلاقات الدولية والدبلوماسية	7	37.21			
قانون الأعمال	9	65.39			
القانون الخاص	16	61.66			
القانون العام	15	50.57			
العلوم الإدارية والمالية	15	43.03			

يتبين من الجدول السابق عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات إجابات الطلبة عن الاستبانة تعزى لمتغير الاختصاص. يعتقد الباحث أن سبب ذلك قد يعود إلى تشابه التنشئة الأكاديمية التي يتلقاها الطلبة فيما يخص التنمية المستدامة. تتفق هذه النتيجة مع دراسة وفوو (Foo, 2013)، وتختلف مع دراستيّ يكيني وصليح (Ekene and Suleh, 2015) جادهاف وروت (Jadhav and Raut, 2014).

التوصيات والمقترحات:

في ضوء النتائج التي توصل إليها البحث يوصي الباحث بالآتي:

1- تخصيص مساحة في كلية الحقوق في جامعة دمشق لإقامة مركز ثقافي يلبي الحاجات الثقافية لدى أفراد المجتمع المحلي.

2- تشكيل فرقٍ بحثية لدراسة المشكلات الاجتماعية وتقديم حلول مناسبة لها.

3- عقد دورات تدريبية لتنمية مهارات أفراد المجتمع بشكل دوري.

4- زيادة الموارد المالية المخصصة لكلية الحقوق في جامعة دمشق.

5- تواصل الكلية مع المراكز العلمية الخارجية للاطلاع على آخر المستجدات في المجال البيئي.

ويقترح إجراء مزيد من الدراسات حول الموضوع تستهدف كليات جامعة دمشق والجامعات السورية.

المراجع العربية:

- إبراهيم، أسماء. (2014). *دور كليات التربية في خدمة المجتمع وتنمية البيئة على ضوء معايير الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد.* (رسالة ماجستير منشورة). جامعة عين شمس، مصر.
- إبراهيمي، أحمد. (2012). *دور الجامعة في تنمية رأس المال البشري لتحقيق التنمية المستدامة.* (رسالة ماجستير منشورة). جامعة محمد بوضياف المسيلة، الجزائر.
- الأخضر، محمد؛ وبحوص، نسيمة. (2019). دور الجامعة في تجسيد التنمية المستدامة لعينة من الأساتذة الجامعيين بمركز تسمسيك بالجزائر. *مجلة شعاع للدراسات الاقتصادية.* 3(1)، 69 – 86.
- بسطويسي، نشوة. (2018). أدوار كليات التربية بمجال خدمة المجتمع وتنمية البيئة في ضوء متطلبات التنمية المستدامة. *مجلة كلية التربية.* 33(4)، 354 – 469.
- رئاسة الجمهورية العربية السورية، *المرسوم رقم 282 القاضي بتعديل اللائحة التنفيذية لقانون تنظيم الجامعات السورية.* (2017).
- رئاسة الجمهورية العربية السورية، *المرسوم رقم 227 القاضي بتعديل اللائحة التنفيذية لقانون تنظيم الجامعات السورية.* (2015).
- رئاسة الجمهورية العربية السورية، *المرسوم رقم 274 القاضي بتعديل اللائحة التنفيذية لقانون تنظيم الجامعات السورية.* (2012).
- رئاسة الجمهورية العربية السورية، *اللائحة التنفيذية لقانون تنظيم الجامعات الصادرة بالمرسوم رقم 250.* (2006).
- رمضان، مصطفى. (2004). دور الجامعة في خدمة المجتمع والبيئة. *ورقة بحثية مقدمة للمؤتمر القومي السنوي الحادي عشر: التعليم الجامعي العربي، آفاق الإصلاح والتطوير.*

- شرتيل، نبيلة؛ واندش، حميدة. (2022). دور جامعة مصراتة في تفعيل التنمية المستدامة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بها (كلية الآداب أنموذجاً). *ورقة بحثية مقدمة للمؤتمر العلمي الرابع والثاني لقسم التربية وعلم النفس: التعليم العالي الواقع والطموح*. 1، 256 – 283.
- طرابلسية، شيراز. (2015). تقييم دور البحث العلمي في تلبية احتياجات التنمية المستدامة (دراسة حالة مؤسسات التعليم العالي السورية). *مجلة جامعة تشرين للبحوث والدراسات العلمية*. 37(4)، 87 – 104.
- عبد العزيز، مريم. (2022). تصور مقترح لتفعيل دور كلية التربية في تنمية المجتمع في ضوء إعلان إنشيون 2023. *مجلة كلية التربية – جامعة دمياط*. 38(84)، 203 – 231.
- عزي، الأخضر؛ وإبراهيم، نادية. (2016). دور الجامعة في تحقيق التنمية المستدامة دراسة واقعية. *ورقة بحثية مقدمة لمؤتمر العرب السادس: جودة التعليم العالي*.
- عليوي، معاذ؛ زيود، أسماء؛ وأبو عياش، مها. (2022). دور البحث العلمي في دعم التنمية المستدامة في فلسطين من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في جامعة النجاح الوطنية. *مجلة مؤشر للدراسات الاستطلاعية*. 2(6)، 223 – 246.
- كريم، فاتن؛ ومرموش، نجية. (2019). دور الإعلام التربوي بكليات التربية النوعية في نشر ثقافة الاستدامة لدى طلابها. *المجلة المصرية للبحوث*. 18(2)، 111 – 147.
- كلية الحقوق في جامعة دمشق. (2023). *رسالة الكلية*. 2023/8/3. الرابط: https://damascusuniversity.edu.sy/law/?lang=1&set=3&id=323

المراجع الأجنبية:

- Ekene, O; and Suleh, E. (2015). Role of Institutions of Higher Learning in Enhancing Sustainable Development in Kenya. *Journal of Education and Practice.* 6(16), 91 – 103.

- Foo, K. (2013). A vision on the role of environmental higher education contributing to the sustainable development in Malaysia. *Journal of Cleaner Production.* 61, 6 – 12.

- Jadhav, S; and Raut, V. (2014). Role of Higher Education Institutions in Environmental Conservation and Sustainable Development: A case study of Shivaji University, Maharashtra, India. *Journal of Environment and Earth Science.* 4(5), 30 – 34.

قائمة بأسماء السادة محكميِّ أداة البحث

الاسم	الرتبة العلمية	الاختصاص أو الصفة
أ.د. غسان خلف	الأستاذ في قسم أصول التربية في كلية التربية في جامعة دمشق	علم اجتماع تربوي
د. منذر خوري	الأستاذ المساعد في قسم أصول التربية في كلية التربية في جامعة دمشق	تربية بيئة وسكانية
د. أحمد سليم	مدرس في قسم المناهج وطرائق التدريس في كلية التربية في جامعة دمشق	توجيه تربوي
د. وسيم القصير	مدرس في قسم التربية المقارنة في كلية التربية في جامعة دمشق	تربية مقارنة
د. فدا القحف	مدرس في قسم أصول التربية في كلية التربية في جامعة دمشق	تخطيط تربوي
د. ماهر حيلاوي	عضو هيئة فنية في كلية التربية في جامعة دمشق	مدير أعمال
د. صالح النجرس	محاضر في قسم التربية المقارنة في كلية التربية في جامعة دمشق	تربية مقارنة

مؤشرات المسؤولية البيئية وعلاقتها بتأويل الذات وبعض محدداتها

الدكتورة: زين إحسان دوبا

أستاذة مساعدة بقسم علم النفس– كلية التربية –جامعة دمشق

ملخص

يهدف البحث إلى تعرف قدرة تأويل الذات المستقل والمتبادل الاعتماد وما وراء الشخصي على التنبؤ بالمسؤولية البيئية ومؤشراتها، والكشف عن الفروق فيها تبعا لمتغيرات الجنس والعمر والمستوى الاقتصادي للفرد ودرجة السلوك التطوعي والسيطرة السلوكية البيئية المدركة وذلك لدى عينة قوامها (219) من الذكور والإناث تراوحت أعمارهم ما بين (18–60) سنة. واستخدم البحث مقياس المسؤولية البيئية من إعداد الباحثة الذي يقيس المؤشرات التالية: عزو المسؤولية البيئية الشخصي، وحكم المسؤولية البيئية، والشعور بالذنب البيئي، والنية الإيجابية نحو البيئة. ومقياس تأويل الذات المستقل والمتبادل الاعتماد من إعداد سينجليس (Singelis,1994)، وتأويل الذات ماوراء الشخصي من إعداد دي سيكو وسترونيك (Decicco&Stroink,2007). وتوصل البحث إلى: قدرة تأويل الذات المستقل على التنبؤ بالدرجة الكلية للمسؤولية البيئية ومؤشراتها ماعدا عزو المسؤولية الذي أمكن التنبؤ به فقط من خلال التأويل ما وراء الشخصي. وقدرة التأويل ما وراء الشخصي على التنبؤ بالمسؤولية البيئية ومؤشراتها ماعدا الشعور بالذنب. ووجود فروق بين الجنسين في الشعور بالذنب والنية الإيجابية والدرجة الكلية لصالح الإناث. بينما وجدت فروقا في المسؤولية البيئية ومؤشراتها ماعدا عزو المسؤولية لصالح ذوي المستوى الاقتصادي المنخفض، ولم تكن هناك فروق فيها وفقا للعمر. وقد تفوق ذوو مستوى السلوك التطوعي المرتفع في عزو المسؤولية فقط. كما وجدت فروقا في النية الإيجابية نحو البيئة لصالح ذوي الدرجات المرتفعة في السيطرة السلوكية المدركة.

الكلمات المفتاحية: مؤشرات المسؤولية البيئية، تأويل الذات المستقل ومتبادل الاعتماد وما وراء الشخصي

Environmental Responsibility Indicators and it`s Relationships to Self-Construal And Some of it`s Determinants

Dr. Zain Ehssan Douba

Asst. Prof. at Psychology Department- Faculty of Education- Damascus Univ.

Abstract

The Research Aims To Identify The Ability Of Independent, Interdependent, And Metapersonal Self-Construal To Predict Environmental Responsibility And It`s Indicators, And To Reveal Differences In It According To The Variables Of Gender, Age, Economic Status, Degree Of Voluntary Behavior, And Perceived Environmental Behavioral Control, Among A Sample Of (219) Males And Females, Aged Between (18-60) Years. The Research Used A Measure Of Environmental Responsibility Prepared By The Researcher That Measures The Following Indicators: Environmental Personal Responsibility Ascription, Environmental Responsibility Judgment, Environmental Guilt Feeling, And Proenvironmental Intent. The Scale Of Independent And Interdependent Self-Construal Was Prepared By Singelis (1994), And The Metapersonal Self-Construal Was Prepared By (Decicco& Stroink, 2007).

The Research Found: The Ability Of Independent Self-Construal To Predict The Environmental Responsibility And Its Indicators, Except For The Ascription Of Responsibility, Which Could Only Be Predicted Through Metapersonal Self-Construal. The Ability Of Metapersonal Self-Construal To Predict Environmental Responsibility And Its Indicators, Except For Guilt Feeling. The Research Also Found Gender`s Differences In Guilt Feeling, Proenvironmental Intent, And The Total Score In Favor Of Females. And In Environmental Responsibility And Its Indicators, Except For Responsibility Ascription, In Favor Of Those With A Low Economic Level, There Were No Differences In Environmental Responsibility Indicators According To Age. Only Those With A High Level Of Voluntary Behavior Excelled In Responsibility Ascription. It Also Found Differences In Proenvironmental Intent In Favor Of Those With High Scores In Perceived Behavioral Control.

Key Words: Environmental Responsibility Indicators, Independent, Interdependent and Metapersonal Self-Construal

مقدمة: إن نجاح العمليات التي يتم من خلالها تغيير سلوك الأفراد المدمر للبيئة، كما بات معروفا، مرهون بغرس مبادئ خلقية بيئية لدى كل فرد كي توجه سلوكه من الداخل دون الحاجة إلى ضبط خارجي يقوم على نظام العقوبات والمكافآت، إلا أن الدراسات الميدانية لا زالت إلى الآن، كما على مدى عقود سلفت، تفرز نتائج متباينة حول العوامل التي يمكن أن تعزز أثر الجانب الخلقي في السلوك البيئي المسؤول وتيسر على العاملين في مجال السلوك الإيجابي نحو البيئة خططهم ودوام آثارها، والذي يعود في معظم الأحيان إلى اختلاف البيئات والعصور وحاجات الأفراد وخصائصهم في المجتمعات المختلفة وفي مقدمة هذه العوامل التي تناولها البحث النفسي مؤخرا أيضا الكيفية التي يحدد ويدرك بها الأفراد ذواتهم في علاقتها بأنفسهم وبالآخرين و بالبيئة، إما كأفراد مستقلين عن الآخرين أو معتمدين عليهم. إنها تقوم على الطريقة التي يؤولون بها المعلومات حول علاقاتهم هذه والتي يشكلها عادة الثقافة التي ينتمي إليها الفرد ومقوماتها والمعايير التي تفرضها على أبنائها، والتي تشكل منظومة تفكير الفرد وطريقته في معالجة قضاياه المختلفة وفي مقدمتها علاقته المعقدة بالبيئة المحيطة التي ساهمت أزمات البيئة وغموض مستقبل البشر مع تفاقم مشكلاتها في التأكيد على مسؤولية الأفراد الشخصية في مواجهتها كحل لا مفر منه، وقد عزز من هذه الرؤية فكر سائد لدى البعض يربط برابطة روحية مكونات البيئة جمعيها من كائنات وأشياء في هذا الكون الذي يلتحم مصير البشر بنجاته

مشكلة البحث:

تمثل المسؤولية البيئية هدفا محوريا في سلسلة الأهداف التي تقوم من أجلها الجهود المبذولة في علم النفس والتربية لدعم البيئة وقضاياها، حيث يخفض السلوك البيئي المسؤول التدهور البيئي العالمي ويعزز التنمية المستدامة (Gao *et al.,*2021, 3) ويحتل عزو المسؤولية الذي يشير إلى الاعتراف بأن للفرد دورا في رعاية الموضوع الثمين موضع التهديد المرتبة العليا في سلسلة المراحل السببية للمتغيرات التي تعبر عن أخلاق الرعاية كما اقترحتها نظرية القيمة–الاعتقاد–المعيار وهو يتجلى في معتقدات حول أفعال معينة أو معتقدات معيارية شخصية تتمثل في شعور شخصي يدفع الفرد إلى

القيام بأقصى ما يستطيعه من أجل البيئة وفي أنماط الدعم غير النشط من خلال سلوك المواطنة البيئية والاستعداد للتضحية من أجلها وفي سلوك المستهلك الصديق للبيئة (Schauer *et al.,*2016,234)

وثمة العديد من المؤشرات النفسية السلوكية التي تسهم في بلورة مفهوم المسؤولية البيئية وفي مقدمتها الشعور بالمسؤولية تجاه البيئة الذي يتضمن عزو الفرد المسؤولية حول نتائج التدهور البيئي لا سيما التي تنجم عن سلوكه الشخصي أو سلوك الآخرين إلى ذاته، وقدرته على القيام بالحكم البيئي المسؤول الذي يعبر عن وعيه بدوافع القيام بالسلوك المطلوب واتخاذ السلوك المناسب تجاه البيئة بناء على توقعه لنتائج سلوكه، وهو يواجه هذه المشاعر باستمرار عند اتخاذه القرار السلوكي البيئي. وتتولد لدى البعض عادة مشاعر الذنب تجاه البيئة عند شعورهم بالعجز عن القيام بواجبهم نحوها أو عند الإخلال بمعايير السلوك المسؤول فقد توصل غارلينغ وآخرون (Gärling *et al.,* 2003) إلى أن الأفراد يشعرون بالذنب نحو ما يتوجب عليهم القيام به أو ما يفشلون في القيام به وبالتالي هم يشعرون بأنهم مسؤولون خلقياً نحو البيئة مما يعزز إحساسهم بالمسؤولية الذاتية نحو البيئة وسلوكهم البيئي إلى حد كبير. فالشعور بالذنب يساعد الأفراد على التعلم من أخطاء الماضي وتجنب الأفعال الآثمة المشابهة في المستقبل. حيث تنشأ مشاعر الذنب البيئي من ماضي السلوك الضار أو من المقارنات الاجتماعية غير المرغوب فيها وترتبط بنوايا الانخراط في سلوك صديق للبيئة وأكثر إيجابية نحوها في المستقبل (Mallett *et al.,* 2014, 2623) فقد توصلت كيزر وآخرون (Kaiser *et al.,*1999) إلى أن النية السلوكية تفسر نحو 70% من السلوكيات البيئية. ويتطلب تحديد المسؤولية في استجابة الأفراد لمهددات البيئة والقضايا الخلقية الأخرى فهم المعتقدات والخصائص المعنوية بالإضافة إلى بيئة ونشاط المجتمع الذي ينتمون إليه (Bernner,2009, 7) فمن هم أكثر ارتباطا بالآخرين سيكونون أكثر اهتماما برفاهية الآخرين وبالقضايا التي يمكن أن تؤذيهم مثل التدهور البيئي. فقد أظهرت الدراسات أن الفروق في تأويل الذات أو الأنماط الثقافية في الكيفية التي يحدد بها الأفراد ذواتهم ويخبرونها في علاقتها بالآخرين ترتبط بالاتجاهات البيئية، فمن ينظرون إلى أنفسهم

بأنهم أكثر اعتمادية على الآخرين يميلون إلى أن يكونوا أكثر اهتماما بالقضايا البيئية من الذين ينظرون إلى أنفسهم على أنهم أكثر استقلالا عنهم (Duff *et al.,*2022). حيث يشير تأويل الذات إلى الكيفية التي يحدد بها الأفراد ذواتهم ويخلقون معنى لها (Cross *et al.,*2011, 143) وهو يتألف من احتواء الآخرين(IOS) في الذات والمؤثرات الثقافية والقيم (Arnocky *et al.,*2007, 255). وقد افترض ماركوس وكيتاياما أن الدور الوظيفي الذي يخلعه الشخص على الآخر وأهميته في تحديده لذاته يعتمد على الافتراضات الثقافية المشتركة حول الانفصال أو الترابط بين الذات والآخرين. حيث يؤول ذو نمط تأويل الذات المستقل ذاته كفرد منظم السلوك ذي معنى بشكل أساسي من خلال العودة إلى مخزونه الداخلي الخاص من الأفكار والمشاعر والفعل أكثر من العودة إلى أفكار ومشاعر وأفعال الآخرين (Markus& Kitayama, 1991,226) على العكس من ذي نمط تأويل الذات متبادل الاعتماد الذي تعتبر العلاقات البينشخصية هي الأهم لديه مع اهتمامه بكيف يفيد الجماعة بالدرجة الأولى. وبالتالي يصبح الآخرون مصدرا لتحديد الذات وتستخدم المقارنة الاجتماعية لتحديد فيما إذا كان المرء ينجز التزاماته ضمن هذه العلاقات (Cross *et al.,*2011, 143). فالتهديد أو التحدي للذات قد لا ينشأ لدى هذا النمط من صيغة التغذية الراجعة التي لا توافق التصور الذي يعتز به المرء عن ذاته الداخلية أو تركيب ذاته الداخلية ولكن بدلا من ذلك يأتي من خلال التهديد بانقطاع أو تمزق العلاقة أو مجموعة العلاقات مع الذين يشكل المرء بهم الكيان متبادل الاعتمادية (Markus& Kitayama, 1991,246) مما يدفع الفرد كما هو متوقع إلى الامتثال للجماعة والعمل على حمايتها على العكس من ذوي التأويل المستقل الذين يتمحورون حول أهدافهم الخاصة. وفي حين أن الذات والآخر يشكلان محور النمطين السابقين، وضعت دي سيسكو وسترونيك (2007) نمطا جديدا من تأويل الذات تتمدد فيه حدود الذات إلى أبعد من الفرد أو ما هو شخصي لتحتوي جوانب أوسع من النوع البشري، والحياة والروح والكون، وعندما يفسر الفرد المعلومات حول العلاقة بين الذات والآخرين على أنهما كلاً واحدا يحتوي كل الأشياء والحياة بكليتها والخلق جميعهم فإن ذلك يعبر عن تأويل الذات ما وراء الشخصي (Decicco&.

(Stroink,2007,84 حيث يعمل فهم الطبيعة المتشعبة للطريقة التي يؤول بها الأفراد المعلومات حول علاقتهم بذاتهم وبالآخرين على تنظيم النتائج الامبريقية التي تبدو ظاهريا بأنها غير متسقة ويطرح تساؤلات حول العالمية المفترضة لجوانب عديدة من المعرفة والانفعال والدافعية، كما يتيح تحديد أفضل للدور الدقيق للذات في التوسط والتدخل في السلوك (Markus& Kitayama,1991,225) ففي مجال البحث النفسي البيئي توصلت الدراسات إلى أن الطريقة التي يحدد بها الفرد ذاته تؤثر في مشاعر المسؤولية تجاه البيئة، فقد ارتبطت المستويات المرتفعة من تأويل الذات المستقل والمتبادل الاعتماد بنوايا حماية البيئة (O`conor&Keil,2017; Mancha& Yoder,2015) وتبنى الأفراد الأكثر ارتباطا بالآخرين والذين يؤكدون على الالتزام نحو الآخرين أكثر من مصلحتهم الذاتية قيم الحفاظ على الطبيعة ورعايتها (Duff *et al.,*2022) وارتبط تأويل الذات ما وراء الشخصي بالسلوك الإيجابي نحو البيئة (Davis& Stroink, 2016) وبالاهتمام والتعاون البيئي وسلوك التقرير الذاتي حول المحافظة على البيئة (Arnocky *et al.,*2007). حيث يقوم تفعيل نمط التأويل الذاتي في الواقع كما يذكر فوير وفرانك (Voyer& Franks,2014) على إدراك الفرد لتأثيره الذاتي في الأحداث الذي يتم من خلال عمليات تنظيم الذات التي تقوم عليها عملية تأويل الذات حيث يتحقق ذلك إما عن طريق نمذجة إدراكه للتأثير الذاتي الوسيط الذي يقوم على مدى تطابق معاييره مع المعايير السائدة أو من خلال تقييمه لتأثيره الذاتي الظاهري لمسؤوليته عن الفعل. فقد ارتبطت السلوكيات البيئية المسؤولة بكل من المعايير الشاملة والظاهرية (Thøgersen,2006) وبنوايا القيام بسلوك إيجابي نحو البيئة تمثل في سلوك ترشيد الطاقة (Wenshun *et al.,*2011) وارتبط إدراك المسؤولية الشخصية نحو التغير المناخي بالنوايا السلوكية الإيجابية نحو البيئة (Syropoulos& Markowitz,2022) وارتبط عزو المسؤولية بالسلوك الإيجابي نحو البيئة (Gärling *et al.,*2003; Ariestiningsih *et al.,*2018) كما أسهم في تشكيل المعيار الشخصي في التوقف عن هدر المياه (Abdul Wahid *et al.,*2022) ودفعت الرسائل الإعلامية التي تعزو التغير المناخي إلى سلوك الأفراد إلى ارتفاع نوايا القيام بسلوك

يخفف من أثر التغير المناخي (Wu& Yang, 2018). وقد تباينت الدراسات في نتائجها حول تأثير عدد من المتغيرات الديمغرافية في السلوكيات البيئية المسؤولة ومن بينها الجنس على الرغم من وجود اتفاق بينها على أن الإناث أكثر ممارسة للسلوك البيئي المسؤول من الذكور، إلا أن بعضها لم يتوصل إلى فروق بينهما (الشقري، 2020؛ سعيد، 2008). وكذلك الأمر بالنسبة لمتغير العمر حيث لم تكن هناك دراسات تؤكد الفروق العمرية في السلوك البيئي المسؤول ومع ذلك فقد ذكر نيلسون وجيفورد (Nilson& Gifford, 2014) بأن الدراسات المبكرة وكذلك الحديثة منها قد وجدت بأن الأفراد الأكبر سنا أكثر انخراطا بالسلوكيات الإيجابية نحو البيئة من الأصغر سنا. وقد ارتبطت شدة الحكم الخلقي حول مسؤولية الفرد تجاه البيئة بارتفاع مستواه المادي (Lerner& Rottman, 2021). وعلى الرغم من وعي الأفراد بضرورة الالتزام بالسلوك البيئي المسؤول إلا أن ثمة عوامل تواجههم قد تعوق هذا السلوك مثل شعورهم بضعف سيطرتهم على الواقع وصعوبة القيام بالسلوك في مقابل من يشعرون برغبة في التطوع لتقديم المساعدة من أي نوع سواء أكانت مادية أو معنوية أو تقديم خدمة ما وهي نزعة لا ترتبط بمستوى الفرد المادي بالضرورة. وبالتالي يمكن أن تتحدد مشكلة البحث بالسؤالين التاليين:

-ما طبيعة العلاقة بين مؤشرات المسؤولية البيئية وتأويل الذات المستقل ومتبادل الاعتماد وما وراء الشخصي لدى أفراد عينة البحث؟

-ما طبيعة الفروق في مؤشرات المسؤولية البيئية وفقا لمستوى الصعوبة السلوكية البيئية المدركة ومستوى التطوع وبعض العوامل الديمغرافية لدى أفراد عينة البحث؟

أهمية البحث: تتجلى أهمية البحث من الناحية النظرية في:

- تحديد مفهوم المسؤولية البيئية وبعضا من مؤشراتها من منظور البحث النفسي البيئي
- تناول البحث لمتغير تأويل الذات الذي يمثل متغيرا نفسيا يقوم على عوامل ثقافية مما يسهم في فهم طبيعة ثقافة الفرد الخاصة وعلاقته بالبيئة وموقعها من الثقافات الأخرى

وتتمثل الأهمية العملية للبحث في:

– إعداد أداة لقياس المسؤولية البيئية ومؤشراتها، إذ لم تعثر الباحثة على أية دراسة تناولت هذا المفهوم بالاستناد إلى نظرية القيمة–الاعتقاد–المعيار في البيئة المحلية

– تقديم بيانات من الواقع عن مستوى المسؤولية البيئية ومؤشراتها تساعد الباحثين في مجال السلوك البيئي والتنمية المستدامة على وضع خطط وبرامج على أسس واقعية

أهداف البحث: يهدف البحث إلى:

– تعرف مستوى كل من مؤشرات المسؤولية البيئية وتأويل الذات المستقل ومتبادل الاعتماد وما وراء الشخصي لدى أفراد عينة البحث

– تعرف قدرة أبعاد تأويل الذات (المستقل ومتبادل الاعتماد وما وراء الشخصي) على التنبؤ بمؤشرات المسؤولية البيئية (عزو المسؤولية البيئية الشخصي، حكم المسؤولية البيئية، الشعور بالذنب البيئي، والنية الإيجابية نحو البيئة)

– الكشف عن الفروق في المسؤولية البيئية ومؤشراتها تبعا لدرجة السيطرة السلوكية البيئية المدركة ومستوى السلوك التطوعي لدى أفراد عينة البحث

– الكشف عن الفروق في المسؤولية البيئية ومؤشراتها تبعا لعدد من العوامل الديمغرافية

أسئلة البحث:

1– ما مستوى كل من المسؤولية البيئية ومؤشراتها وتأويل الذات (المستقل ومتبادل الاعتماد وما وراء الشخصي) لدى أفراد عينة البحث؟

3– هل يتنبأ تأويل الذات بأبعاده (المستقل ومتبادل الاعتماد وما وراء الشخصي) بالمسؤولية البيئية ومؤشراتها؟

فرضيات البحث:

1– توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى 0.05 بين متوسطات درجات أفراد العينة في مقياس المسؤولية البيئية ومؤشراتها تعزى لمتغير الجنس

2– توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى 0.05 بين متوسطات درجات أفراد العينة في مقياس المسؤولية البيئية ومؤشراتها تعزى لمتغير العمر

3– توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى 0.05 بين متوسطات درجات أفراد العينة في مقياس المسؤولية البيئية ومؤشراتها تعزى لمتغير المستوى الاقتصادي

4- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى 0.05 بين متوسطات درجات أفراد العينة في مقياس المسؤولية البيئية ومؤشراتها تعزى لمستوى السلوك التطوعي

5- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى 0.05 بين متوسطات درجات أفراد العينة في مقياس المسؤولية البيئية ومؤشراتها تعزى لمستوى السيطرة السلوكية البيئية المدركة (منخفض/مرتفع)

مصطلحات البحث وتعريفاته الإجرائية:

المسؤولية البيئية Environmental Responsibility

يعرفها هينز وآخرون (Hines *et al.*,1986) بأنها شعور الفرد بالمسؤولية والشعور الخلقي لتبني سلوكا بيئيا معينا من أجل المشكلات البيئية أو لحل المشكلات البيئية (Wenshun *et al.*,2011, 992)

التعريف الإجرائي: شعور الفرد الخلقي بالمسؤولية تجاه البيئة ويتجلى في التزام شخصي بالسلوك الإيجابي نحو البيئة والقدرة على توقع آثار سلوكه على البيئة والشعور بالذنب لاقترافه سلوكا يؤذي البيئة وإبداء استعداده للقيام بالسلوك البيئي المسؤول.

وتتمثل بالدرجة الكلية في المؤشرات الأربعة للمسؤولية البيئية التي يحصل عليها المفحوص في مقياس مؤشرات المسؤولية البيئية وهي: عزو المسؤولية البيئية الشخصي، وحكم المسؤولية البيئية، والشعور بالذنب البيئي، والنية الإيجابية نحو البيئة

عزو المسؤولية البيئية الشخصي Environmental Personal Responsibility Ascription يعرف سترن (stern,2000, 412) عزو المسؤولية البيئية بأنها قدرة الفرد المدركة على مواجهة التهديد البيئي أو التخفيف منه وما يقوم به من أفعال في سبيل ذلك

التعريف الإجرائي: يعرف عزو المسؤولية البيئية الشخصي في البحث الحالي بأنه شعور الفرد الخلقي بمسؤوليته تجاه البيئة ويتجلى في التزام شخصي عن دراية بالسلوك الإيجابي نحو البيئة في مقابل الاتكال على الجماعة في القيام بمسؤولياتها تجاه البيئة. ويتمثل بالدرجة الكلية التي يحصل عليها المفحوص في مؤشر عزو المسؤولية البيئية الشخصي

حكم المسؤولية البيئية Environmental Responsibility Judgement
يعرف بأنه عزو الأفراد الخلقي للمسؤولية حول نتائج سلوكياتهم تجاه البيئة إلى أنفسهم، ويتجلى في القدرة على تقييم آثارها الحالية والمستقبلية على البيئة
التعريف الإجرائي: ويتمثل بالدرجة التي يحصل عليها المفحوص في مؤشر حكم المسؤولية
الشعور بالذنب البيئي Environmental Guilt Feeling هو حالة عاطفية سلبية أو شعور يحدث عندما يدرك الأفراد أنهم يفشلون في تلبية المعايير الشخصية والاجتماعية للسلوك الصديق للبيئة (Mallett *et al.*,2014, 2622)
التعريف الإجرائي: الدرجة التي يحصل عليها المفحوص في مؤشر الشعور بالذنب البيئي
النية الإيجابية نحو البيئة Proenvironmental Intent دافعية الفرد للقيام بالسلوك الإيجابي نحو البيئة وحمايتها والاستعداد لبذل الوقت والجهد والمال في سبيل ذلك
وتتمثل في الدرجة التي يحصل عليها المفحوص في مؤشر النية الإيجابية نحو البيئة
تأويل الذات Self-Construal يعرفه سينجليس(Singelis, 1994) بأنه كوكبة من الأفكار والمشاعر والأفعال ذات الصلة بعلاقة الفرد بالآخرين وبذاته على أنها منفصلة عن الآخرين. وله ثلاثة أنماط هي:
تأويل الذات المستقل Independent Self-Construal تصور الفرد لذاته على أنه شخص مستقل ومتفرد ومنفصل عن السياق البينشخصي، وهو يستمد تقديره لذاته على نحو أساسي من سماته وخصاله الأخلاقية وقدراته وقيمه أكثر من الاعتماد على تقدير الآخرين له (Markus& Kitayama, 1991)
التعريف الإجرائي: يتمثل في الدرجة التي يحصل عليها المفحوص في بعد تأويل الذات المستقل من مقياس سينجليس (Singelis, 1994)
تأويل الذات متبادل الاعتماد(التكافلي) Interdependent Self-Construal هو نظر الفرد إلى ذاته على أنه جزء من العلاقة الاجتماعية الغامرة المحيطة به وإدراكه بأن سلوك المرء محدد ومشروط ومنظم إلى حد كبير بما يعتقد المشارك (الطرف في العلاقة)

بأنها أفكار ومشاعر وأفعال الآخرين أطراف العلاقة (Markus& Kitayama,1991, 227)

التعريف الإجرائي: يتمثل في الدرجة التي يحصل عليها المفحوص في بعد تأويل الذات متبادل الاعتماد من مقياس سينجليس (Singelis, 1994)

تأويل الذات ما وراء الشخصي Metapersonal Self-Construal إحساس الفرد بهويته التي تتمدد خارجه وأبعد مما هو شخصي لديه لتضم جوانب أوسع من النوع البشري ومن الحياة والروح أو الكون في ذات الفرد الخاصة (Decicco& Stroink,2007)

التعريف الإجرائي: يتمثل في الدرجة التي يحصل عليها المفحوص في بعد تأويل الذات ما وراء الشخصي من مقياس دي سيكو وسترونيك (Decicco& Stroink,2007)

السيطرة السلوكية البيئية المدركة: شعور الفرد بفقدان سيطرته على الأحوال البيئية من حوله وعجزه عن القيام بسلوك إيجابي نحو البيئة أو إدراكه لضآلة نجاعة سلوكه في الواقع.

السلوك التطوعي: كل سلوك عفوي تستثيره الظروف التي يجد الشخص نفسه فيها وتدفعه إلى تقديم المساعدة للآخر أو العون له بشكل مباشر أو غير مباشر، ماديا أو على نحو غير مادي مثل تقديم المساعدة النفسية والدعم أو النصيحة أو التوجيه أو التعليم وذلك دون أي مقابل.

الإطار النظري:

أولا: المسؤولية البيئية ومؤشراتها:

تقوم نظرية القيمة-الاعتقاد-المعيار التي طورها سترن وزملائه على أن القيم البيئية تشكل معتقدات الفرد حول البيئة وتتحدد في رؤية شاملة تعبر عن موقفه من القضايا البيئية تقوده إلى الاعتقاد بالآثار السلبية للبيئة لا سيما على الموضوعات المحببة لديه مما يدفعه إلى تقييم قدراته وإسهامه في تخفيض هذا التهديد عليها وهو ما يدعى عزو المسؤولية الذي يتجلى في معتقدات شخصية إيجابية نحو البيئة تعكسها واقعيا سلوكيات إيجابية نحو البيئة (Stern, 2000, 412-413). ويتمثل جوهر هذه النظرية في

التساؤل حول توسط العلاقة من القيم إلى السلوكيات الإيجابية نحو البيئة بمعتقدات معينة مثل المعتقدات حول أي الأنماط من الأفراد والكائنات والأشياء تتأثر بالأحوال البيئية ويمثل ذلك وعيا بالنتائج، وحول فيما إذا كان ثمة أفعالا يقوم بها الفرد من شأنها تخفيف التهديدات على الأشخاص المقربين والأشياء المهمة لدى الفرد (أي عزو المسؤولية الشخصي)، لذلك من الممكن أن تتأثر المعايير الشخصية للشخص المناصر للبيئة وتهيئه للأداء الإيجابي نحو البيئة بالمعلومات التي تشكل هذه المعتقدات (Stern,2000, 414)

وتكتسب المسؤولية البيئية أهميتها من موقعها الذي يتوسط العلاقة بين الاتجاه الانفعالي نحو الطبيعة ونشاط حماية البيئة. حيث تقوم الممارسة الحقيقية للسلوك الإيجابي نحو البيئة على شعور بالمسؤولية تجاهها يدفع الفرد إلى الالتزام بالسلوك البيئي المسؤول وتعتبر مكونا من الوعي البيئي وهي تمتلك خاصية التمحور حول الممارسة وتؤكد على وحدة الوعي والأداء (Mititsins *et al.,*2021) وهي مكون حيوي لتحسين حياة البشر والجماعات المحرومة على وجه الخصوص (Cornelius–white, 2007,6) إنها شعور الفرد الخلقي بالمسؤولية في الحد من التدهور البيئي أو لحل مشكلات بيئية معينة واستعداده للقيام بسلوك إيجابي نحو البيئة (Wenshun *et al.,*2011, 992). ويرى ميتيتسنس وآخرون (Mititsins *et al.,*2021) بأنها الهدف الأساس للتربية البيئية، وبأنها خاصية أخلاقية وتشريعية حيث تسهم من خلال الوعي بارتباطها بالعمليات الإيكولوجية الاجتماعية في التنبؤ بنتائج السلوك في البيئة الطبيعية وفي تنظيمه أيضا. وتعزز سلوكيات التوجيه أو المساعدة والميل إلى التعاطف والإيثار (Cornelius– white, 2007, 5)

وقد تناول البحث الحالي أربعة مؤشرات لها تصنف إلى مؤشرات سلوكية معرفية تضم عزو المسؤولية البيئية الشخصي وحكم المسؤولية البيئية، ومؤشرات انفعالية دافعية تضم الشعور بالذنب البيئي والنية الإيجابية نحو البيئة:

عزو المسؤولية البيئية الشخصي: يتمثل عزو المسؤولية في إدراك الفرد أو اعتقاده حول من تقع عليه المسؤولية حول أمر ما، أما عزو المسؤولية البيئية الشخصي فهو

عزو الفرد سبب حدوث المشكلات البيئية إليه شخصيا وأن لسلوكه أثر في مواجهتها واستعداده للقيام بواجبه تجاهها من دافع خلقي لديه. وهو يمثل أحد أهم مكونات المسؤولية البيئية إلا أنه لا يعبر عن كافة جوانبها فالمعرفة بالقضايا البيئية ليست كافية وحدها لدفع الفرد للقيام بالسلوك البيئي المسؤول على الرغم من أنها تعينه على تحديد دوره في حل المشكلة البيئية. وينظر إلى عزو المسؤولية من الناحية النفسية كنزعة لدى الفرد في ممارسة السلطوية والمسؤولية في كل جانب في الحياة وبشكل علني(2020 ,.Ariestiningsih et al) أما هدفه فهو قياس استعداد الفرد للقيام بمسؤوليات عديدة محددة

حكم المسؤولية البيئية: تعتمد مشاعر المسؤولية تجاه البيئة كما تذكر كيزر وشيمودا (Kaiser& Shimoda,1999,244) على أمرين على الأقل هما عزو المسؤولية الشخصية للذات ووعي الشخص بنتائج سلوك ما. فإذا كان الشخص واعيا لنتائج سلوك معين فإن عزو المسؤولية الشخصية يصبح حاسما. وعلى الفرد أن يطور بناء على معرفته بالبيئة القدرة على الحكم على سلوكه وعلى التبدلات البيئية بما يواكب التطور التكنولوجي والتغير البيئي باستمرار، وهو يعبر عن وعي بنتائج سلوكه وسلوك الآخرين في البيئة واستعداده أو مبادرته إلى تصحيح الخطأ الناتج وتدارك تفاقم آثاره السلبية من خلال سلوكيات إيجابية مسؤولة نحو البيئة

الشعور بالذنب البيئي: يمكن أن يعرف الانفعال في حدود ضيقة بأنه يتضمن فقط الحالات النموذجية قصيرة المدى مثل الشعور بالغضب ويمكن أن يعرف الانفعال في نطاق أوسع بأنه يتضمن مشاعر مزاجية غامضة واتجاهات أو تفضيلات فقط نحو أي شيء، وهو ليس عقلانيا صرفا (Russell& Sondgrass, 1987, 246) ويمثل الشعور بالذنب مثالا عن هذه الحالة الانفعالية حيث يتشكل عندما يواجه المرء موقفا أو حادثا يضر بالبيئة أو عند إقدامه على سلوك يؤذي البيئة مع إدراكه لقدرته على مواجهة هذا الأذى. ويتكون هذا الشعور لدى صاحبه ويعيه بناء على مفهوم الحالة أو الوحدة الانفعالية التي يمكن التعبير عنها بأنها "جشتالت" يتألف من أحداث أساسية تتضمن تغيرات بيئية وعقلية وفيزيولوجية وسلوكية، يتحقق عندما يقترن التقييم العاطفي للحدث

مع تغير المزاج الذي يتولد عنه (Russell& Sondgrass,1987,253) فالشعور بالذنب الشخصي يتولد عندما يتقبل الفرد مسؤوليته عن تعدّ أو انتهاك سبّب الأذى لشخص آخر، وعلى نحو مشابه إن الذنب البيئي هو شعور الفرد بالندم لفشله في حماية البيئة من الأذى يخبره الأفراد إذا كانوا يثمنون البيئة عاليا ويفكرون بالوقت الذي كانوا هم فيه قادرين على القيام بأمر ما لحماية البيئة ولكنهم لم يقدموا عليه (Mallett *et al.,*2014, 2623) فهم يشعرون بتغير المزاج المقترن بمشاعر عاطفية سلبية نحو الموقف الذي سبب تعكر مزاجهم. ويعود تباين الأفراد في شدة هذا الشعور استنادا إلى نظرية الازدواجية الخلقية كما يذكر تام (Tam,2019) إلى أن كل الأحكام الخلقية وردود الفعل الانفعالية التالية لها متجذرة في القالب المعرفي للأذى الذي يتضمن توجهين فكريين مرتبطين أو ثنائية خلقية تتضمن عامل النية (القصد) أي من يسبب الأذى ومن يتلقى الأذى ويشعر به، ولأن لدى مختلف الأفراد إدراكات مختلفة حول الحدث الذي سبب الأذى وما يرتبط به من التشدد في تطبيق المبادئ الخلقية ومن الأخلاق المخففة حول الحدث نفسه لذا فإنهم يخبرون أحكاما خلقية مختلفة وبالتالي نتائج انفعالية مختلفة. فإذا كنا ننظر إلى الحيوانات على أنهم غير بشر فإن النتائج الانفعالية لأحكامنا الخلقية هذه أننا سنوافق على استغلال الحيوانات. لذلك سيختلف الأفراد في درجة شعورهم بالمسؤولية حول سلوكهم الضار بالبيئة وبالتالي في استعدادهم للكف عنه أو تغييره، إنه بذلك يشكل دافعا للنية السلوكية

النية الإيجابية نحو البيئة: تعبر النية في معجم المعاني عن عقد القلب على إيجاد الفعل جزما. وهي توجه النفس نحو العمل مع إرادة ورغبة وتصميم على القيام به. وهي تعبر عن دافعية الفرد للقيام بسلوك معين. وتعتبر أفضل عامل مؤثر مباشرة في السلوك (Wenshun *et al.,*2011). وقد ذكر سترن (Stern, 2000, 408) أن تعريفات السلوك المؤثر بيئيا باتت تركز على النية حيث أصبح يعرّف من منظور الفاعل أو المشارك بأنه سلوك يحدث بنية تغيير (ومن الطبيعي أن يكون لمنفعة) البيئة. إلا أن هذا التعريف المتمحور حول النية ليس نفسه التعريف المتمحور حول الأثر من حيث أنه يلقي الضوء على النية على أنها سبب مستقل للسلوك وعلى إمكانية أن تفشل النية البيئية

في أن تتمثل في أثر بيئي. ومع ذلك يرى بأنه من الضروري أيضا تبني تعريف السلوك الموجه بالنية الذي يركز على معتقدات الأفراد ودوافعهم وما إلى ذلك من أجل فهم وتغيير السلوكيات المستهدفة. وقد حدد أوسبالدستن وشيلدون (Osboldiston& Sheldon, 2003, 350) مسار البحث من الدافعية المذوتة إلى النوايا المستقبلية بناء على افتراض أن التوحد مع الهدف يجب أن يلهم النوايا للمثابرة في متابعة الأهداف بشكل مستقل عن جودة معالجة الفرد للأهداف خلال فترة زمنية معينة من الزمن. فعندما يشعر الأفراد باستحواذ الأهداف التي يختارونها عليهم فإنهم سيحاولون تلقائيا بجد أكثر وبثبات. وهذا مقرون بالنية الإيجابية التي لا تتوقف على المكافآت المادية ولا الشعور بالذنب على الرغم من أنه يشكل حالة دافعية تقود الأفراد إلى تحمل المزيد من المسؤولية عن سلوكياتهم في سبيل صحة بيئة كوكب الأرض كلية.

دور علم النفس في تشكيل السلوك البيئي المسؤول:

ثمة العديد من مداخل التدخل لتغيير سلوك الأفراد البيئي من بينها تلك التي تقوم على المعتقدات الدينية والأخلاقية المتفقة مع القيم والتي تهدف إلى تغيير رؤى العالم العريضة والمعتقدات، وعلى التربية لتغيير الاتجاهات والتزويد بالمعلومات، وتلك التي تقوم على جهود تغيير الحافز المادي للسلوك بتقديم المال وأنماط أخرى من المكافآت أو العقوبات (Stern,2000). ويستخدم الباحثون في علم النفس عادة مزيجا من هذه المداخل حيث يعتقد محللو السلوك التطبيقي بأن للرسائل البيئية والمحاضرات أهمية محدودة كعوامل تغيير سلوكي. ويعتقدون بأن البرامج التي تعتمد أكثر على النمذجة والانخراط في دورات تدريبية، وكيفية تحديد الهدف وصياغته للعلن وإقناع الأفراد بمجموعة من الأهداف، والحصول على التزامات مكتوبة هي أكثر فاعلية (Gifford,1997,55). ويرجع ذلك إلى تشعب العوامل التي تؤثر في قبول السلوكيات الجديدة ودوافع الاستجابة للتغيير. فقد ذكر بيل وآخرون (Bell *et al.,*2001,481) أن من بين أهم دوافع تغيير الأفراد لسلوكهم تجاه البيئة هي أن يخبروا البيئة بأنها غير ملائمة لهم (الكثير من التلوث أو استنزاف سريع للمصادر على سبيل المثال)، والتغذية الراجعة حول استهلاك المصادر أو المحفزات لتغيير أساليبهم التي من شأنها أن تدفعهم إلى تعديل سلوكهم الخاص الذي

في المقابل يغير إدراكهم للموقف وبالتالي سيؤثر في إدراكهم لمسؤوليتهم عن المصادر الطبيعية. ويرى البعض بأن العوامل الداخلية هي الأكثر تأثيرا فقد ذكر جيللر (Geller,2002) بأنه طالما أن سلوك حماية البيئة موجه ذاتيا فإن الفرد يعتبر مسؤولا وبالتالي إن نمط التدخل المرتبط بإدارة الذات هو الأكثر فاعلية. فالكيفية التي ينظر الأفراد من خلالها إلى خصائصهم وقدراتهم ويحددون أهدافهم ويفسرون المعلومات القادمة من المحيط ومن الآخرين ومن أحاسيسهم تشكل دافعا لسلوكياتهم وبالتالي إن التحدي الحاسم في مجال تشكيل سلوكيات الأفراد الإيجابية نحو البيئة يتمثل في مساعدتهم على الالتزام الشخصي نحو حماية البيئة ويتطلب ذلك الانتقال من كونهم في موضع مساءلة إلى الشعور بالمسؤولية (Geller,2002, 535) مع ذلك تظل كما ذكر جيفورد (Gifford,1997) مسألة التوصل إلى تغيير سلوكي ثابت أكثر تعقيدا مما ذكر

ثانيا: تأويل الذات:

عملية تتمثل في قيام المرء بتأويل المعلومات حول العلاقة بذاته وبين ذاته والآخرين. وتشير إلى إحساس الفرد بذاته في علاقتها بالآخرين(Hardin *et al.,*2004, 327) وتتم كما ذكرت دي سيكو وسترونك (Decicco& Stroink, 2007, 82-83) من خلال تضافر ثلاثة عناصر أساسية هي: الوعي الانعكاسي الذي يعبر عن الكيفية التي يفكر بها الفرد حول ذاته ومثال ذلك: كيف يفكر المرء حول فشله ونجاحاته وكيف يفكر أو يتأمل المستقبل أو يخلق الإحساس بالأحداث الشخصية. وتمثل هذه العملية النظر في الماضي عن وعي نحو المخزون الخاص للفرد وتشكيل مفهومه عن ذاته. ثم الجانب البينشخصي من تأويل الذات أو الذات في علاقتها بالآخرين الذي يتيح للفرد أن يختبر الفردية باختباره لذاته في السياق الاجتماعي عندما يشعر المرء بأنه غاضب أو خجل أو محرج أو مبتهج بسبب تفاعل بينشخصي معين. وأخيرا الوظيفة التنفيذية أو تأثير الذات أو مشاركتها في اتخاذ القرار ويعبر عنها بالسلوكيات الشخصية والقرارات والخبرات التي يختارها الفرد مثل المشاركة في جهود حماية البيئة. وقد تناول البحث في هذا المجال نمطين عريضين من تأويل الذات هما تأويل الذات المستقل وتأويل الذات متبادل الاعتماد، كما وصفهما ماركوس وكيتاياما (1991) وسينجيلس (1994) ثم اقترحت

سترونيك ودي غروت ودي سيكو نمطا ثالثا تم التحقق منه ميدانيا أيضا هو تأويل الذات ما وراء الشخصي

تأويل الذات المستقل: ينظر الأفراد ذوي تأويل الذات المستقل إلى أنفسهم بأنهم مستقرون ومنفصلون عن السياق البينشخصي ويثمنون تعزيز الذات والاستقلالية والتوكيدية والتميز (Hardin *et al.,*2004,327) واستنادا إلى هذا النمط ينظر إلى الشخص على أنه مباشر ومتفرد، وهو إلى حد ما متحد مع دوافعه ولديه شمولية معرفية ومركز دينامي من الوعي والانفعال والحكم والفعل تنتظم في كلٍّ متمايز، ويتباين عن الآخرين ككيانات وعن الخلفية الاجتماعية والطبيعية. ويؤكد على عمليات من مثل "تحقيق الذات" و "إدراك الذات" و"التعبير عن التركيبة الفريدة لحاجات المرء وحقوقه وقدراته" أو تطوير إمكانياته المتفردة، وهو بذلك يعبر عن ذاته المستقلة ومع ذلك على هذا النمط أن يكون استجابيا للبيئة الاجتماعية بالطبع أيضا، إلا أن أهمية الآخرين والموقف الاجتماعي تتجلى لديه بالدرجة الأولى كمعايير أو تقييم منعكس أو كمصادر يمكنها أن تؤكد أو تصادق على المركز الداخلي للذات (Markus&Kitayama,1991,226). وبالنسبة للأشخاص المرتفعين في تأويل الذات المستقل تتم الإجابة على السؤال "من أنا" بالعودة إلى السمات الداخلية الثابتة عبر المواقف (ذكي، خجول..) أو تلك التي تمايز بين الفرد والآخرين، ويمثل تعبير الشخص عن تفرده أساسا هاما في تقديره الذات (Cross *et al.,*2011,143) ويعتبر هذا النمط من تأويل الذات أكثر شيوعا في الثقافات الغربية التي لديها إيمان بالانفصال الأصيل للأشخاص المتمايزين. فالإلزام المعياري لهذه الثقافة هو أن تصبح مستقلا عن الآخرين وأن تكتشف خصائصك المتفردة وتعبر عنها (Markus& Kitayama, 1991,227)

تأويل الذات متبادل الاعتماد (التكافلي): يمثل الطرف النقيض لتأويل الذات المستقل ويعبر عن نوع من العلاقة التكافلية بين الأفراد بين بعضهم البعض وبين الفرد والجماعة أو الجماعات فلا وجود منفرد لأي طرف وحده حيث يستند بقاءه على مدى انسجامه ومساهمته في ازدهار الطرف الآخر. فقد وجد ماركوس وكيتاياما (Markus& Kitayama,1991) أن اليابانيين يميلون إلى تأويل الذات على أنها مرتبطة على نحو

أساسي بالآخرين ويحددونها بالعلاقات مع الآخرين وأطلقا على هذا النمط "تأويل الذات متبادل الاعتماد" حيث تؤكد الثقافات غير الغربية على الرابطة الأساسية للبشر بعضهم ببعض، ويتمثل الإلزام المعياري لهذه الثقافات بالحفاظ على الاعتمادية المتبادلة بين الأفراد، ويوصف الشخص المعتمد على المجال بأنه يحتوي الآخرين داخل حدود ذاته ولا يقوم بتمايز حاد بين الذات والآخرين. وتتم الإجابة على السؤال"من أنا" لدى ذوي تأويل الذات متبادل الاعتماد المرتفع بالعودة إلى العلاقات الهامة (ابنة، صديق، زميل عمل) أو أعضاء الجماعة "كأن يكون المرء عضوا في رابطة ما"، ويعتبر إظهار المرء القدرة على التلاؤم مع الجماعة أساسا هاما لتقدير الذات. ويعبر تغيير المرء لسلوكه استجابة لمطالب المواقف المختلفة وتنظيم تعبيره الانفعالي للمحافظة على الانسجام في الجماعة عن مؤشرات هامة للنضج لديهم (Cross *et al.,*2011, 143). ويرى الأفراد ذوي تأويل الذات متبادل الاعتماد بأن الذات مرنة ومتحدة مع السياق الاجتماعي ويثمنون الحفاظ على الانسجام داخل الجماعة والاندماج معها(Hardin *et al.,*2004, 327). أما دور الآخر في الذات متبادلة الاعتماد مقارنة بالذات المستقلة فيحظى بأهمية وتقدير أكبر ويشكل الآخرون محور سلوك الفرد الخاص (Markus& Kitayama, 1991,229) وقد اهتم الباحثون أيضا بتناول تأويل الذات المبني على العلاقات المقربة (الحميمة) على أنه بعد ثالث لتأويل الذات. وأطلق عليه تأويل الذات العلائقي: Relational Self-Construal ويعرف بأنه مدى تحديد الأفراد لأنفسهم بواسطة العلاقات المقربة. وميزوا هذا النمط عن تأويل الذات الجمعي- متبادل الاعتماد المتمركز حول الجماعة(Cross *et al.,*2011, 144). ومع ذلك فقد ارتأت كروس وآخرون (2011) بأن تأويل الذات متبادل الاعتماد هو الإطار العام الذي يحتوي تأويل الذات العلائقي والجمعي على أنهما مكونان ضمن هذه الفئة الأوسع. وقد استخدم الباحثون تأويل الذات متبادل الاعتماد ليشير إلى التوجهات العلائقية والجمعية كليهما. ويمكن أن نجمل المقارنة بين خصائص تأويل الذات المستقل ومتبادل الاعتماد في الجدول التالي:

جدول (1) يبين خصائص المقارنة بين تأويل الذات المستقل ومتبادل الاعتماد

الخصائص المقارنة	تأويل الذات المستقل	تأويل الذات متبادل الاعتماد
تحديد الذات	منفصل عن السياق الاجتماعي	مرتبط بالسياق الاجتماعي
طبيعته	متحفظ، فردي (متوحد مع ذاته)، ثابت	مرن ومتغير
الملامح الهامة	داخلي، شخصي (قدراته، أفكاره، ومشاعره)	خارجي، عام أو جمعي (مكانات، أدوار، علاقات)
المهام	التميز	الانتماء، والتلاؤم مع الجماعة
	التعبير عن الذات	شغل المرء لمكان مناسب
	اكتشاف أو تعرف خصائصه الداخلية	الانخراط في عمل ملائم
	تعزيز أهدافه الخاصة	تعزيز أهداف الآخرين
	مباشر: قل ما في عقلك	غير مباشر: اقرأ عقل الآخر
دور الآخرين	تقييم الذات: تكمن أهمية الآخرين في المقارنة الاجتماعية، والحصول على التقييم	تحديد الذات: تحدد العلاقات مع الآخرين في سياقات معينة الذات
أساس تقدير الذات	التعبير عن الذات، إثبات الخصائص الداخلية	القدرة على التكيف، الضبط الذاتي، الحفاظ على الانسجام مع السياق الاجتماعي

(Markus& Kitayama,1991)

تأويل الذات ما وراء الشخصي: لا يعكس هذا النمط أيا من التوجهات الذاتية للنمطين السابقين لدى الأفراد وترى دي سيكو وسترونك (Decicco& Stroink, 2007, 84) بأنه عندما يفسر الفرد المعلومات حول العلاقة بين الذات والآخرين على أنهما يشكلان كلاً واحدا يتضمن كل الأشياء والحياة بكليتها وجميع المخلوقات فإن ذلك يمثل تأويل الذات ما وراء الشخصي. وترى آرنوكي وآخرون (Arnocky *et al.*,2007,257) بأنه ليس دالة للمعتقد الديني بشكل عام بقدر ما يعتمد على الاعتقاد بأن ثمة روابط متداخلة تربط الفرد بالكائنات جميعها وأن ذلك لا يشكل جزءا من جميع نظم الاعتقاد الديني. كما لا يتجلى وصف الذات فيه في وصف خصائص الفرد كما في التأويل المستقل ولا في وصف العلاقات متبادلة الاعتماد التي تربط الفرد بالجماعة أو بآخرين معينين كما في تأويل الذات متبادل الاعتماد وإنما يصف الفرد ذاته التي تمتد أبعد من حدود الفرد ومن جماعته ومن الآخرين المهمين لديه لتشمل جميع الكائنات والموجودات وعلاقته بها. حيث يشير مصطلح الذات ما وراء الشخصية الموصوفة في الأدبيات بالروابط الوثيقة إلى الافتراض بأن الأفراد يمكن أن يشعروا بأنهم قريبون من الآخرين لأنهم يشعرون بالاتحاد معهم ويتحقق مفهوم الوحدة هذا لأنهم يدركون أنفسهم في الآخر. إنه الإحساس بالهويات الشخصية المرتبطة أو المتحدة والمتشاركة. وإذا كان هذا يمثل اعتقادا لدى الفرد وليس ظاهرة عابرة لديه عندها سيتجلى في تأويل الذات ما وراء الشخصي

(Decicco& Stroink,2007, 85) فالذات المنفردة في التقاليد الهندوسية والبوذية والتأملية عموما تعتبر وهماً، وهم يعتقدون بأن الحالة المثالية هي الوحدة حيث يختفي التمايز بين الذات والموضوع وتعامل الكائنات الحية جميعها على حد سواء (Arnocky *et al.,*2007,257) على العكس من الثقافات التي تهتم باستقلالية الفرد مثل الثقافات الأوروبية أو الأمريكية أو تلك التي تتحدد فيها الذات وأهمية الفرد من خلال ارتباطه بجماعته أو بجماعات أخرى تربطه بها علاقة من نوع ما مثل روابط العائلة أو القومية في بعض الثقافات الشرقية.

دراسات سابقة:

تقوم الدراسات التي تهتم بالسلوك البيئي المسؤول ومؤشرات المسؤولية البيئية الفردية على التركيز على الجانب الدافعي في الشخصية لأهمية الدافعية في تشكيل السلوك والمحافظة عليه وبناء المعايير الخلقية الشخصية الكفيلة بإلزام الفرد ذاتيا بالقيام بالسلوك ومن بينها:

دراسة (Kaiser& Shimoda,1999) "Responsibility as a Predictor of Ecological Behaviour" المسؤولية كمنبئ بالسلوك الإيكولوجي: التي قامت بهدف الكشف عن علاقة الأثر بين المسؤولية الخلقية التي تقوم على عزو الذات والشعور بالذنب عند الإخلال بالقيام بالسلوك المسؤول ومسؤولية الأخلاق التقليدية وبينهما وبين السلوك الإيكولوجي لدى عينة مكونة من (445) مشتركا في السويد وكان من أهم نتائجها أن الشعور بالذنب يفسر 44% من التباين بين هذين النوعين من مشاعر المسؤولية ويفسر بالمقابل 45% من التباين في الحكم المسؤول المتروي الذي يقوم به الفرد، وينبئ بتباين السلوك الإيكولوجي لدى الفرد. ويتفق ذلك مع ما توصلت إليه دراسة(thøgersen,2006) Norms for environmentally responsible behaviour معايير السلوك المسؤول بيئيا": حيث ارتبطت السلوكيات البيئية المسؤولة على نحو دال بالمعايير والتقييم الخلقي لدى مجموعة مكونة من (1112) فردا في الدانمارك. وقد توصلت دراسة (Osbaldiston&Sheldon,2003) Promoting Internalized Motivation for Environmental Responsible Behavior

تنمية الدافعية المذوتة للسلوك البيئي المسؤول، على عينة مكونة من (162) طالباً وطالبة من الصف التمهيدي لعلم النفس إلى أن تذويت الطلبة للسلوكيات البيئية الجديدة والاحتفاظ بدافعيتهم للقيام بالسلوكيات البيئية المسؤولة كان منبئاً بالالتزام بالسلوك البيئي المسؤول خلال الأسبوع التالي.

وأدت إثارة مشاعر المسؤولية عن الأذى البيئي في دراسة (Wu& Yang, 2018) The Impact of Moral Identity On Consumers' Green Consumption Tendency أثر الهوية الخلقية في ميل المستهلك للاستهلاك الصديق للبيئة: إلى دفع الأفراد من ذوي الهوية الخلقية الفاعلة إلى اختيار منتجات صديقة للبيئة والعمل من أجل ذلك على عكس أولئك الذين لم تتغير مشاعر المسؤولية المدركة لديهم. وقد توصلت دراسة (Aviste&Niemiec, 2023) Antecedents of Environmental Values And Pro-Environmental Behavior Intentions ارهاصات القيم البيئية ونوايا السلوك الإيجابي نحو البيئة، على (275) من طلبة الجامعة في نيويورك إلى أن ارتباط الفروق في نوايا السلوك الإيجابي نحو البيئة عكسيا بقيم المركزية البشرية. وتنبأت القيم البيئية بالمسؤولية البيئية بنحو (48%) لدى (252) من طلبة المدارس في بلغراد في دراسة (Slavoljub, *et al.*,2015) To the Environmental Responsibility among Students through Developing their Environmental Values نحو مسؤولية بيئية لدى الطلبة من خلال تنمية قيمهم البيئية.

وقد توصلت دراسة (DeGroot& Steg, 2010) Relationships Between Value Orientations Self-Determined Motivational Types And Pro-Environmental Behavioural Intentions العلاقات بين توجهات القيم وأنماط دافعية تحديد الذات والنوايا السلوكية الإيجابية نحو البيئة، على عينتين من الطلبة (304 و520) إلى أن توجهات القيم كانت الأكثر تنبئا بنوايا السلوك الإيجابي نحو البيئة، كما تمثلت في الدراسة في تفضيل السيارة وفق شروط بيئية مرتفعة وفي النية بالتبرع للمنظمات البيئية أكثر من الدافعية لتحديد الذات. وقد تمثل الجانب الدافعي الخاص مؤخرا في دراسات عدة بمفهوم تأويل الذات الذي يربط دافعية الفرد للقيام بالسلوك بالثقافة

السائدة التي تؤثر في تشكيل وعيه الذاتي ومشاعره وأفكاره. وذلك في علاقته بعدد من مؤشرات المسؤولية البيئية لدى الأفراد مثل دراسة (Arnocky *et al.,*2007) Self-Construal Predicts Environmental Concern Cooperation,and Conservation يتنبأ تأويل الذات بالتعاون والاهتمام البيئي والحفاظ على البيئة، على (205) من طلبة الجامعة في كندا حيث تنبأ تأويل الذات المستقل بالتنافس على المصادر البيئية بينما تنبأ تأويل الذات متبادل الاعتماد بالتعاون الإيكولوجي وتنبأ تأويل الذات ما وراء الشخصي بالاهتمام والتعاون البيئي والتقرير الذاتي حول المحافظة على البيئة. ودراسة (Vaske&Kobrin,2001) Place Attachment and Environmentally Responsible Behavior الارتباط بالمكان والسلوك المسؤول بيئيا، التي قامت على مجموعة من الطلبة المشاركين في برامج عمل تقوم على المصادر الطبيعية في البيئة المحلية في كولورادو بهدف تعليم الطلبة أنشطة بيئية خلال عدة أسابيع في الصيف قوامها (182) طالباً وطالبة، وتوصلت إلى أن تشجيع الأفراد على الارتباط بالموضع الطبيعي يسهل تنمية السلوكيات البيئية المسؤولة العامة. وقد أكدت ذلك دراسة (Duff *et al.,* 2022) Self-Construal and Environmental Values In 55 Cultures تأويل الذات والقيم البيئية في 55 ثقافة، على عينة مكونة من (7279) مبحوثا من (55) مجموعة ثقافية في (33) بلدا حيث توصلت إلى أن الذين نظروا إلى أنفسهم على أنهم يتآلفون مع البيئات المختلفة كانوا يميلون لتبني قيما بيئية. أما أولئك الذين يرون بأنهم أكثر ارتباطا بالآخرين ويؤكدون على الالتزام نحو الآخرين أكثر من مصلحتهم الذاتية فكانوا يميلون لتبني قيم الحفاظ على الطبيعة ورعايتها. كما ارتبط تأويل الذات ما وراء الشخصي بالسلوك الإيجابي نحو البيئة في دراسة (Davis& Stroink,2016) Within-Culture Differences in Self Construal, Environmental Concern, and Proenvironmental Behavior الفروق داخل الثقافة في تأويل الذات والاهتمام البيئي والسلوك الإيجابي نحو البيئة، لدى عينة مكونة من (115) فردا من طلبة علم النفس في أونتاريو وارتبطت المستويات المرتفعة من تأويل الذات المستقل ومتبادل الاعتماد في دراسة

(Mancha&Yoder,2015) ..Cultural Antecedents of Green Behavioral Intent الإرهاصات الثقافية للنية السلوكية الصديقة للبيئة، على عينة ثنائية القومية مكونة من (162) فردا من طلبة الجامعة في أمريكا والهند بالنوايا السلوكية الصديقة للبيئة. وقد تأكدت النتيجة هذه في دراسة عينة أخرى مكونة من (144) فردا من كلا البلدين وقد خلصت إلى أن الكيفية التي يحدد الفرد بها ذاته لها أثر هام في نوايا حماية البيئة.

وكذلك الأمر في دراسة (O`conor& Keil, 2017) The Effects of Construal Level and Small Wins Framing on an Individual's Commitment to an Environmental Initiative آثار مستوى التأويل وصيغة المكتسبات الصغيرة في التزام الفرد بالمبادرة البيئية، التجريبية على عينة مكونة من (133) طالبا جامعيا حيث توصلت إلى أن مستوى التأويل المرتفع ينبئ بالاهتمام بالبيئة وكانت الإناث عموما أكثر التزاما بمبادرات الاستدامة التي فرضتها الشركة على موظفيها. كما توصلت الدراسات إلى أن ثمة ارتباطا بين عدد من مؤشرات المسؤولية البيئية ومتغيرات ديمغرافية وتعليمية وسلوكية بيئية مختلفة حيث توصلت دراسة (Gärling *et al.,*2003) Moderating Effects of Social Value Orientation On Determinants of Proenvironmental Behavior Intention الآثار المعدلة لتوجه القيمة الاجتماعية على محددات نية السلوك الإيجابي نحو البيئة، على عينة من مالكي السيارات في منطقة مدنية في السويد إلى وجود ارتباط سببي بين السلوك الإيجابي نحو البيئة وبين عزو المسؤولية. وكذلك في دراسة(Ariestiningsih et al., 2018) The Role of Ascription of Responsibility on Pro Environmental Behavior دور عزو المسؤولية في السلوك الإيجابي نحو البيئة، على عينة قوامها (80) من الذكور والإناث في جاكرتا تراوحت أعمارهم بين (20-65)سنة حيث توصلت إلى وجود علاقة إيجابية دالة بينهما.

وأسهم عزو المسؤولية في تشكيل المعيار الشخصي حول التوقف عن هدر المياه في دراسة (Abdul Wahid *et al.,* 2022) Influences of Problem Awareness,

Awareness of Consequences and Ascription of Responsibility on Consumer's Personal Norm to Prevent Water Wastage Behavior آثار الوعي بالمشكلة والوعي بالنتائج وعزو المسؤولية في المعيار الشخصي للحد من سلوك هدر المياه لدى المستهلك، لدى (262) فردا من أرباب الأسر في ماليزيا.

وقد تناولت دراسات عدة تأثير الشعور بالذنب في دافعية الأفراد للقيام بسلوك إيجابي نحو البيئة، فقد أثر الشعور بالذنب بقوة في الاتجاه نحو البيئة في الثقافات الفردية أكثر منها لدى الأفراد في الثقافات الجمعية (Onwezen *et al.,*2014) Cultural Differences in the Self-Regulatory Function of Anticipated Pride and Guilt الفروق الثقافية في وظيفة تنظيم الذات للشعور المتوقع بالفخر والذنب، وذلك لدى عينة مكونة من (3854) فردا من مختلف الثقافات وخلصت أيضا إلى أن الفروق الثقافية في وظيفة الانفعالات مرتبطة بالفروق الثقافية في تأويل الذات.

كما توصلت دراسة (Harth *et al.,*2013) Guilt, Anger, and Pride about In-Group Environmental Behaviour الشعور بالذنب والغضب والفخر حول السلوك البيئي داخل الجماعة، على عينة من (67) طالبا جامعيا إلى أن إثارة الشعور بالمسؤولية عن أذى البيئة داخل جماعة الفرد يثير الشعور بالذنب نحو السلوك الضار بالبيئة ووجد (Wonneberger,2018) في دراسته التي بعنوان: مناصرة البيئة هي مسألة الشعور بالذنب "Environmentalism—a Question of Guilt?" علاقة قوية بين الشعور بالذنب نحو البيئة والنية للتبرع من أجلها.

وقد تنبأ الشعور بالذنب في دراسة (Tam, 2019) Anthropomorphism of Nature, Environmental Guilt, and Proenvironmental Behavior أنسنة الطبيعة والشعور بالذنب البيئي والسلوك الإيجابي نحو البيئة، على عينتين من طلبة جامعة هونغ كونج قوامهما (176، 168) وعينة أخرى من (25) بلدا بلغ حجمها (255) فردا تم الحصول عليها عبر شبكة الانترنت بنوايا السلوك الإيجابي نحو البيئة وبالتبرع بينما تنبأت أنسنة الطبيعة بالنية فقط وليس بالتبرع. وتوصلت دراسة (Sugiarto *et al.,*2022) Predictors of Pro-Environmental Intention

and Behavior منبئات النية والسلوك الإيجابي نحو البيئة، على (425) موظفا في أندونيسيا إلى أن النية الإيجابية نحو البيئة تتأثر إيجابا بالمستوى التعليمي للموظف وتؤثر إيجابا على نحو دال في السلوك الإيجابي نحو البيئة. وتوصلت دراسة (Kirby,2021) Environmental Undergraduates' Determinants of Behavioral Intentions and their Links to Socioscientific Issues Education محددات النوايا السلوكية البيئية لدى طلبة مرحلة الإجازة وعلاقاتها بمسائل التعليم العلم–اجتماعي، على (132) من طلبة الجامعة في أمريكا إلى أن لدى الطلبة عموما نوايا قوية للانخراط في السلوك الفعلي أكثر منه غير المباشر وقد نبأت السيطرة السلوكية المدركة بالنوايا السلوكية المباشرة وغير المباشرة معا. ولم تكن المعرفة بعمليات التغير المناخي والقيم البيئوية والجنس ذات تأثير دال في نوايا الطلبة السلوكية نحو البيئة. كما لم تتوصل دراسة كل من الشقري(2020) التي بعنوان "مستوى السلوك البيئي المسئول لدى الشباب الجامعي.."، لدى عينة من (188) طالبا وطالبة من جامعة نجران، ودراسة سعيد (2008) التي بعنوان "أثر الاتجاهات البيئية في تنمية السلوك البيئي المسئول"، لدى عينة من (350) طالبا وطالبة من جامعة السلطان قابوس، إلى وجود فروق بين الذكور والإناث في السلوك البيئي المسؤول. بينما توصلت دراسة رياش وشويعل (2014) "الاتجاه نحو البيئة وعلاقته بممارسة السلوك البيئي المسئول"، لدى عينة من (283) من طلبة جامعة الجزائر إلى وجود فروق لصالح الإناث في ممارسة السلوك البيئي المسؤول. وقد لعبت المعايير الاجتماعية في دراسة (Pradeep,2012) Effect of Environmental Concern& Social Norms on Environmental Friendly Behavioral Intentions أثر الاهتمام البيئي والمعايير الاجتماعية في النوايا السلوكية الصديقة للبيئة، على عينة من (51) من الطلبة ومن العاملين في شركات خاصة في الهند، دورا هاما في النوايا السلبية نحو البيئة أي تلك التي لا تتطلب تضحية أو تكاليف مادية. وتوصلت دراسة (Gao *et al.,* 2021) Do Situations Influence The Environmentally Responsible Behaviors of National Park Visitors? هل تؤثر المواضع في السلوكيات البيئية المسؤولة لدى زوار الحديقة

الدولية، إلى أن مؤثرات عقلانية (المعرفة البيئية) وخارجية (المستوى الاجتماعي–الثقافي والسياق البيئي) تيسر السلوك البيئي المسؤول من خلال المسح الذي طبق على عينة من زوار الحديقة الدولية في الصين بلغ حجمها (409).

كما تأثر الشعور بالمسؤولية نحو البيئة بمستوى الفرد الاقتصادي فقد توصلت دراسة (Lerner& Rottman, 2021)..How Environmental Responsibility is Impacted by Socioeconomic Status كيف تتأثر المسؤولية البيئية بالمكانة الاقتصادية الاجتماعية، إلى أن حكم الأفراد بغض النظر عن مستواهم الاقتصادي–الاجتماعي حول مسؤولية الآخرين في القيام بالسلوك المستدام قد تقوض عندما تطلب السلوك تضحية مادية لا سيما إذا كان الأشخاص الذين يقيّمون من ذوي المستوى الاجتماعي–الاقتصادي المنخفض، و زادت شدة حكم الالتزام الخلقي مع ارتفاع مستوى الطبقة الاجتماعية الاقتصادية للشخصيات في القصص التي قيمها المشاركون حيث تأثر حكمهم بشعورهم بالمسؤولية الخلقية تجاه البيئة ومشاعر الذنب نحوها مع إدراك قدرة تلك الشخصيات على القيام بالسلوكيات المكلفة ماديا.

وتوصلت دراسة (Buchanan& Russo,2015) Going The Extra Green Mile: When Others' Actions Fall Short of their Responsibility السير ميلا أخضرا آخر: عندما تقصر أفعال الآخرين عن القيام بمسؤوليتهم، على عينتين من الذكور والإناث في بريطانيا ضمت الأولى (197) فرداً تراوحت أعمارهم بين (18–73) سنة والثانية (212) فرداً أعمارهم بين (19–72) سنة، إلى ارتباط سلوك ترشيد استخدام الطاقة ايجابياً بأحكامهم حول ضرورة قيام المنظمات بمسؤولياتها البيئية، وارتبط إدراكهم لتقصيرها في القيام بمسؤولياتها نحو البيئة بزيادة سلوك ترشيد الطاقة لديهم. وتوصل (Wenshun *et al.*,2011) Empirical Research of the Environmental Responsibility Affected on the Urban Residential Housing Energy Saving Investment Behavior بحث امبريقي لتأثير المسؤولية البيئية في سلوك استثمار توفير الطاقة لدى سكان المدينة، إلى وجود علاقة قوية بين المسؤولية البيئية

والنية في القيام بسلوك ترشيد الطاقة لدى عينة من (212) فردا في منطقة سكنية في الصين. وارتبطت المسؤولية المدركة نحو الأجيال القادمة في دراسة:

(Syropoulos&Markowitz,2021) Perceived Responsibility towards Future Generations and Environmental Concern على(2997) مشتركا في أمريكا بالاتجاهات الإيجابية نحو البيئة كما عززت الإيجابية الاجتماعية بين الأجيال.

منهج وإجراءات البحث:

منهج البحث: اتبع البحث المنهج الوصفي التحليلي الذي يقوم على جمع البيانات من الميدان وتحليلها وتفسيرها وفق الأدبيات والدراسات ذات الصلة بموضوع البحث.

مجتمع وعينة البحث: ضمت عينة البحث (219) ذكرا وأنثى من المقيمين في مدينة دمشق، تراوحت أعمارهم بين (18–60) سنة استجابوا على مقاييس البحث من خلال نماذج جوجل.

أدوات البحث:

1– مقياس المسؤولية البيئية ومؤشراتها: قامت الباحثة بإعداد المقياس بعد الاطلاع على عدد من المقاييس التي تناولت قياس المسؤولية البيئية أو أحد مؤشراتها مثل:

(Kaiser& Shimoda,1999) و (Kaiser *et al.*,1999) (Gao *et al.*,2021) و (Taufique *et al.*,2014) حيث ضم المقياس في صيغته الأولى (31) بندا تقيس عزو المسؤولية البيئية الشخصي وحكم المسؤولية البيئية والشعور بالذنب البيئي والنية الإيجابية نحو البيئة تم التحقق من صدقه بالأساليب التالية:

صدق المحتوى: تم التحقق منه بطريقتين هما:

1– صدق المحكمين: خضعت بنود المقياس لتحكيم مجموعة من أساتذة قسم علم النفس–جامعة دمشق بهدف التحقق من انتماء البند إلى الموضوع الذي ينضوي تحته وملاءمة الصياغة ووضوح المعنى. وطبق المقياس على مجموعة من (56) مشتركا من الذكور والإناث من عمر (18) سنة فما فوق. وحذفت بناء على ذلك ثلاثة بنود لانخفاض قيم ألفا الخاصة بها. وبالتالي تكون المقياس في صورته النهائية من (28)

بندا يجاب عليها وفق سلم ليكرت الخماسي وقد توزعت على الأبعاد الأربعة التالية: عزو المسؤولية البيئية الشخصي: وهو بعد قطبي يتألف من (10) بنود. خمسة منها إيجابية تتدرج الإجابة عليها من (5) موافق بشدة إلى (1) أرفض بشدة، وهي تقيس عزو الفرد لمسؤولية القيام بالسلوك المسؤول إلى نفسه في مقابل خمسة بنود أخرى سلبية تتدرج الإجابة عليها من (5) أرفض بشدة إلى (1) موافق بشدة، حيث يعزو فيها الفرد مسؤولية القيام بالسلوك البيئي المسؤول إلى الآخرين من أفراد وجماعات ومنظمات وحكومة.

وتوزعت باقي البنود على المؤشرات الثلاثة الأخرى وهي (الشعور بالذنب وحكم المسؤولية والنية الإيجابية) بواقع ستة بنود لكل منها يجاب عليها وفق سلم ليكرت الخماسي الموجب

2- صدق الاتساق الداخلي: تم حساب معاملات ارتباط البنود بالدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه، وكذلك معاملات ارتباط الأبعاد بالدرجة الكلية للمقياس وذلك لدى عينة مؤلفة من (46) ذكرا وأنثى من عمر (18) سنة فما فوق

جدول (2) قيم معامل ارتباط البنود بالدرجة الكلية للمسؤولية البيئية ومؤشراتها

	عزو المسؤولية			الشعور بالذنب		حكم المسؤولية		النية	
البند	ر	البند	ر	البند	ر	البند	ر	البند	ر
1	0.627**	6	390**	11	0.712**	17	0.580**	27	0.737**
2	0.710**	7	.345*	12	0.736**	18	0.800**	28	0.774**
3	0.637**	8	665**	13	0.752**	19	0.832**	29	0.732**
4	0.547**	9	528**	14	0.715**	20	0.790**	30	0.424**
5	0.164	10	.346*	15	0.863**	21	0.835**	31	0.700**
--	---	---	---	16	0.532**	22	0.576**	32	0.729**
عزو المسؤولية				0.262		0.201		0.266	
الشعور بالذنب						587**		556**	
حكم المسؤولية								515**	
د.ك للمقياس	0.609**			0.817**		0.765**		0.768**	

حيث أن * دال عند (0.05) و ** دال عند (0.01)

يتبين من الجدول السابق أن أغلبية معاملات ارتباط البنود بالدرجة الكلية لكل بعد جاءت دالة عند مستوى (0.01) مما يؤكد اتساق المؤشرات الداخلي. كما تراوحت معاملات ارتباط المؤشرات بالدرجة الكلية للمقياس ما بين (0.609- 0.817) وهي جميعها دالة عند مستوى (0.01) مما يدل أن المقياس يتمتع باتساق داخلي معقول

الصدق التمييزي: تم التحقق من قدرة المقياس على التمييز بين المجموعات الطرفية، وذلك بتطبيق اختبار (T) لحساب دلالة الفروق بين متوسطات درجات مجموعتين

مستقلتين على مجموعتي الإرباعي الأعلى والإرباعي الأدنى من عينة الصدق المكونة من (46) مشتركا من الذكور والإناث. وجاءت نتائج الفروق جميعها دالة إحصائيا عند مستوى (0.01) مما يدل على قدرة المقياس على التمييز بين المجموعات المختلفة.

جدول (3) نتائج المقارنة الطرفية لمؤشرات المسؤولية البيئية ودرجتها الكلية

	الإرباعي الأعلى (ن=12)		الإرباعي الأدنى (ن=12)		د. ح	(ت)	الدلالة
	م	ع	م	ع			
عزو المسؤولية	24.9091	2.58668	36.1818	4.14290	2	7.655-	.000
الشعور بالذنب	13.0000	2.32379	24.9091	1.92117		13.100-	.000
حكم المسؤولية	17.9091	4.41485	27.5455	1.12815		7.014-	.000
النية	15.8182	1.88776	25.6364	1.62928		13.059-	.000
الدرجة الكلية	78.7500	9.21585	108.7500	8.43289		8.319-	.000

2- مقياس تأويل الذات: يعتبر مقياس سينجليس (Singelis,1994) أول قياس لتأويل الذات والأكثر شهرة أيضا للنمطين المستقل ومتبادل الاعتماد وقد بني بالاستناد إلى البناء النظري من حيث أن النمطين مستقلان. وقد استخدم البحث النسخة المكونة من (30) بندا. كما استخدم مقياس البعد الثالث وهو تأويل الذات ما وراء الشخصي (Decicco& Stroink,2007) المؤلف من (10) بنود. يجاب على الأبعاد الثلاثة وفق سلم ليكرت السباعي الذي يمتد من (1) أرفض تماما إلى (7) موافق تماما. وبالتالي يزود المقياس بدرجات منفصلة لكل من تأويل الذات المستقل ومتبادل الاعتماد وما وراء الشخصي. وقد قامت الباحثة بإعداد بنوده إلى اللغة العربية. وتم التحقق من صدقها بالطرق التالية:

صدق المحتوى:

1- صدق المحكمين: خضعت النسخة المعربة للتحكيم من قبل مجموعة أساتذة بقسم علم النفس-كلية التربية في جامعة دمشق وذلك للتحقق من سلامة الصياغة ودقة التعبير عن محتوى البند ووضوحه. وقد تم الأخذ بالتعديلات المقترحة

2- صدق الاتساق الداخلي: وذلك من خلال حساب معامل ارتباط بيرسون بين درجة كل بند والدرجة الكلية للبعد الذي ينتمي إليه لدى عينة قوامها (46) مشتركا من الذكور والإناث

جدول (4) قيم معامل الارتباط بين البند والدرجة الكلية للبعد الذي ينتمي إليه من مقياس تأويل الذات

تأويل الذات المستقل						تأويل الذات متبادل الاعتماد						تأويل الذات ما وراء الشخصي			
	ر		ر		ر		ر		ر		ر		ر		ر
1	0.534	6	0.707	11	0.519	16	0.577	21	0.548	26	0.596	31	0.470	36	0.612
2	0.531	7	0.592	12	0.450	17	0.509	22	0.581	27	0.588	32	0.531	37	0.796
3	0.411	8	*0.367	13	0.463	18	0.508	23	0.492	28	0.714	33	0.693	38	0.738
4	0.587	9	0.514	14	0.611	19	0.523	24	0.387	29	0.462	34	0.749	39	0.844
5	0.553	10	0.735	15	0.478	20	0.539	25	0.546	30	0.397	35	0.813	40	0.786

وقد جاءت جميع قيم الارتباط دالة إحصائيا عند مستوى (0.01) ماعدا بندا واحدا حقق درجة ارتباط دالة عند(0.05) مما يؤكد تمتع أبعاد المقياس باتساق داخلي مرضٍ

الصدق التمييزي: تم التحقق من قدرة المقياس على التمييز بين المجموعات الطرفية، وذلك بتطبيق اختبار (T) لحساب دلالة الفروق بين متوسطات درجات مجموعتين مستقلتين على مجموعتي الإرباعي الأعلى والإرباعي الأدنى من عينة الصدق المكونة من (46) مشتركا من الذكور والإناث. وجاءت نتائج الفروق دالة إحصائيا عند مستوى (0.01) مما يدل على قدرة المقياس على التمييز بين المجموعات المختلفة.

جدول (5) الفروق بين المجموعات الطرفية على أبعاد مقياس تأويل الذات

	الإرباعي الأعلى (ن=12)		الإرباعي الأدنى (ن=12)		د. ح	(ت)	الدلالة
	م	ع	م	ع			
تأويل مستقل	61.9091	9.35366	88.9091	4.80530	2	8.516-	.000
تأويل متبادل الاعتماد	54.1818	9.26087	83.5455	4.39007		9.502-	.000
التأويل ماوراء الشخصي	34.0909	6.30007	62.0000	4.47214		11.981-	.000

3- استبيان السيطرة السلوكية البيئية المدركة: تم قياسها في البحث الحالي من خلال أربعة بنود تعبر عن شعور المفحوص بصعوبة القيام بالسلوك البيئي المطلوب في نطاق حياته المباشر ونطاق الحياة العامة وضعف تأثير السلوكيات الفردية على البيئة عموما. يجاب عليها وفق سلم ليكرت الخماسي الذي يمتد من (1) أرفض بشدة إلى (5) موافق بشدة. وقد تم التحقق من صدقه بطريقة الاتساق الداخلي لدى عينة الصدق المكونة من

(46) مشتركا حيث بلغت درجات ارتباط البنود بالدرجة الكلية للاستبيان (0.598، 0.717، 0.744، 0.614) وهي دالة جميعها عند مستوى(0.01).

كما حقق الاستبيان قدرة تمييزية مرتفعة بين درجات الإرباعي الأعلى والأدني حيث بلغت قيمة ت (−13.558) وهي دالة عند مستوى(0.01).

ثبات أدوات البحث: تم التحقق من ثبات أدوات البحث بطريقة ألفا لـ كرونباخ لكل مقياس،

وبطريقة إعادة التطبيق عن طريق حساب معامل الارتباط بيرسون بين درجات أفراد عينة مكونة من (39) مشتركا من الذكور والإناث ومن مختلف الأعمار في جلستي التطبيق بفارق زمني بينهما تراوح ما بين (10−15) يوما وبطريقة سبيرمان براون للتجزئة النصفية. كما يبين الجدول التالي:

جدول (6) معاملات ثبات مقياس المسؤولية البيئية وتأويل الذات والسيطرة السلوكية المدركة

المقياس	الأبعاد	ألفا لـ كرونباخ (ن=46)	سبيرمان براون (ن=46)	الإعادة (ن=39)
مؤشرات المسؤولية البيئية	عزو المسؤولية	0.633	0.670	0.857**
	الشعور بالذنب	0.816	0.762	0.915**
	حكم المسؤولية	0.835	0.830	0.784**
	النية الإيجابية	0.778	0.678	0.782**
	الدرجة الكلية	0.867	0.737	0.895**
السيطرة المدركة	---	0.587	0.709	0.775**
أبعاد مقياس تأويل الذات	تأويل الذات المستقل	0.813	0.816	0.7418**
	تأويل الذات متبادل الاعتماد	0.811	0.739	00.45**
	ما وراء الشخصي	0.884	0.914	0.745**

وقد تراوحت قيم ألفا لمقياس مؤشرات المسؤولية البيئية ما بين (0.633−0.867) ولأبعاد مقياس تأويل الذات ما بين (0.811−0.884) مما يعبر عن تجانس تباين المؤشرات وكذلك مقياس المسؤولية البيئية وأبعاد تأويل الذات. كما تراوحت قيم معامل سبيرمان للتجزئة النصفية لمقاييس البحث ما بين (0.670−0.914) مما يدل على تناسق المقاييس وأبعادها. كما تراوحت قيم الارتباط بين درجات جلستي التطبيق ما بين (0.645−0.915) مما يؤكد استقرار الاستجابة على مقاييس البحث عبر الزمن.

نتائج البحث والمناقشة والتحليل:

السؤال الأول: ما مستوى كل من المسؤولية البيئية ومؤشراتها وتأويل الذات (المستقل ومتبادل الاعتماد وما وراء الشخصي) لدى أفراد عينة البحث؟

للإجابة على سؤال البحث تم تحديد المستويات عن طريق طرح الدرجة الدنيا من الدرجة القصوى لكل بعد وللدرجة الكلية أيضا وتقسيمها على عدد المستويات وهي (3) ثم أضيفت القيمة الناتجة إلى درجات الاختبار وذلك بحسب كل بعد كما في الجدول التالي والذي يبين أن متوسط درجات أفراد العينة في مؤشرات عزو المسؤولية والشعور بالذنب والنية الإيجابية قد وقعت في مدى فئة المستوى المتوسط بينما وقعت متوسطات درجات حكم المسؤولية والدرجة الكلية لمؤشرات المسؤولية البيئية في المستوى المرتفع مما يشير إلى تمتع أفراد العينة بدرجة مرتفعة من المسؤولية البيئية

جدول رقم (7) مستويات درجات أفراد العينة على مؤشرات المسؤولية البيئية ودرجتها الكلية (ن=219)

	عدد البنود	الدرجة القصوى	الدرجة الدنيا	المستوى المنخفض	المستوى المتوسط	المستوى المرتفع	المتوسط الحسابي
عزو المسؤولية	10	50	10	23.333-10	36.333-23.333	50-36.333	30.1644
الشعور بالذنب	6	30	6	14-6	22-14	30-22	19.5662
حكم المسؤولية	6	30	6	14-6	22-14	30-22	24.2785
النية الإيجابية	6	30	6	14-6	22-14	30-22	21.0000
الدرجة الكلية	28	140	28	65.333-28	102.666-65.333	140-102.666	107.4795

ويبين الجدول (8) أن جميع المؤشرات قد حققت أعلى نسب مئوية لها في المستوى المتوسط ما عدا حكم المسؤولية البيئية الذي وقعت أعلى نسبة من الأفراد فيه في المستوى المرتفع مما ينم عن معرفة وقدرة أفراد العينة على تقييم آثار السلوك في البيئة

جدول (8) النسب المئوية لمستويات المؤشرات البيئية ودرجتها الكلية

	المستوى المنخفض		المستوى المتوسط		المستوى المرتفع	
	العدد	%	العدد	%	العدد	%
عزو المسؤولية	16	7.30593	189	86.30136	14	6.39269
الشعور بالذنب	33	15.06849	128	58.44748	58	26.48401
حكم المسؤولية	3	1.36986	59	26.94063	157	71.68949
النية	12	5.47945	126	57.53424	81	36.98630
الدرجة الكلية	3	1.36986	165	75.34246	51	23.28767

السؤال الثاني: هل يتنبأ تأويل الذات بأبعاده (المستقل ومتبادل الاعتماد وما وراء الشخصي) بالمسؤولية البيئية ومؤشراتها لدى أفراد عينة البحث؟

للإجابة على سؤال البحث تم تطبيق معامل الانحدار المتعدد بطريقة Enter على كل مؤشر من مؤشرات المسؤولية البيئة ودرجتها الكلية (المتغيرات التابعة) وأبعاد تأويل الذات المستقل ومتبادل الاعتماد وما وراء الشخصي كمتغيرات مستقلة مفسرة. وقد جاءت قيم معامل الارتباط فيما بينها دالة وقيم تحليل التباين (*f*) دالة عند مستوى 0.01 مما يدل على أن الانحدار معنوي ولا يساوي صفرا كما يبين جدول (9).

جدول (9) قيم الارتباط المتعدد ومعامل التحديد والتباين للمتغيرات التابعة والمستقلة

	R	R^2	R^2 المعدلة	F	د.ح	دلالة F
عزو المسؤولية	0.314	0.099	0.086	7.838	215	.000
الشعور بالذنب	.390	.152	.140	12.823		.000
حكم المسؤولية	.584	.341	.332	37.144		.000
النية	.472	.223	.212	20.571		.000
الدرجة الكلية	.557	.311	.301	32.309		.000

وبناء على ذلك تم تطبيق معادلة انحدار أبعاد تأويل الذات على كل مؤشر من مؤشرات المسؤولية البيئية ودرجتها الكلية منفصلة عن بعضها البعض.

حيث يتبين من الجدول (10) أنه أمكن التنبؤ بعزو المسؤولية البيئية الشخصي على نحو دال من خلال كل من الثابت وتأويل الذات ما وراء الشخصي.

جدول (10) انحدار تأويل الذات على مؤشرات المسؤولية البيئية ودرجتها الكلية

المتغير التابع	المتغيرات المفسرة	بيتا غير المعيارية	الخطأ المعياري	بيتا المعيارية	ت	دلالة (ت)	تضخم التباين
عزو المسؤولية الشخصي	الثابت	23.440	1.944		12.055	.000	
	التأويل مستقل	-.006-	.034	-.016-	-.173-	.863	2.043
	التأويل متبادل الاعتماد	.014	.035	.038	.397	.692	2.165
	ما وراء الشخصي	.126	.036	.299	3.458	.001	1.782
الشعور بالذنب	الثابت	7.505	1.975		3.801	.000	
	التأويل المستقل	.074	.034	.195	2.167	.031	2.043
	التأويل متبادل الاعتماد	.068	.036	.177	1.912	.057	2.165
	ما وراء الشخصي	.030	.037	.069	.823	.411	1.782
حكم المسؤولية	الثابت	10.141	1.438		7.050	.000	
	التأويل المستقل	.158	.025	.504	6.368	.000	2.043
	التأويل متبادل الاعتماد	-.014-	.026	-.044-	-.540-	.590	2.165
	ما وراء الشخصي	.060	.027	.164	2.223	.027	1.782
النية	الثابت	8.516	1.720		4.952	.000	
	التأويل المستقل	.100	.030	.289	3.365	.001	2.043
	التأويل متبادل الاعتماد	.002	.031	.007	.077	.939	2.165
	ما وراء الشخصي	.094	.032	.234	2.916	.004	1.782
الدرجة الكلية	الثابت	49.601	4.898		10.126	.000	
	التأويل المستقل	.325	.084	.312	3.856	.000	2.043
	التأويل متبادل الاعتماد	.070	.088	.066	.797	.427	2.165
	ما وراء الشخصي	.310	.092	.256	3.381	.001	1.782

والتنبؤ بالشعور بالذنب من خلال الثابت وتأويل الذات المستقل فقط، بينما أمكن التنبؤ على نحو دال بكل من حكم المسؤولية والنية الإيجابية نحو البيئة والدرجة الكلية لمؤشرات المسؤولية البيئية من خلال كل من الثابت وتأويل الذات المستقل وما وراء الشخصي. ويمكن صياغة معادلات الانحدار على النحو التالي:

عزو المسؤولية البيئية الشخصي= الثابت (23.440)+ تأويل الذات ما وراء الشخصي (.126)+ تأويل الذات متبادل الاعتماد (.014) – تأويل الذات المستقل (-.006)

أي كلما ازداد تأويل الذات ما وراء الشخصي درجة ازداد عزو المسؤولية البيئية الشخصي بمقدار (.126) درجة.

الشعور بالذنب البيئي= الثابت (7.505)+ تأويل الذات المستقل (.074)+ تأويل الذات متبادل الاعتماد (.068)+ التأويل ما وراء الشخصي (.030)

أي كلما ازداد تأويل الذات المستقل درجة واحدة كاملة ازداد الشعور بالذنب البيئي بمقدار (.074) من الدرجة

حكم المسؤولية البيئية= الثابت (10.141)+ تأويل الذات المستقل (.158)+ تأويل الذات ما وراء الشخصي (.060) – التأويل متبادل الاعتماد (−.014)

أي كلما ازداد تأويل الذات المستقل درجة ازداد حكم المسؤولية بمقدار (.158) درجة. وكلما ازداد تأويل الذات ما وراء الشخصي درجة واحدة كاملة ازداد حكم المسؤولية (.060) من الدرجة

النية الإيجابية نحو البيئة= الثابت (8.516)+ تأويل الذات المستقل (.100)+ تأويل الذات ما وراء الشخصي (.094) + التأويل متبادل الاعتماد (.002)

ويعني ذلك بأنه كلما ازداد تأويل الذات المستقل وحدة واحدة كاملة ازدادت النية الإيجابية نحو البيئة بمقدار(.100) من الدرجة وكلما ازداد التأويل ما وراء الشخصي درجة واحدة كاملة ازدادت النية بمقدار (.094) من الدرجة

الدرجة الكلية لمؤشرات المسؤولية البيئية= الثابت (49.601)+ تأويل الذات المستقل (.325)+ التأويل ما وراء الشخصي (.310)+ التأويل متبادل الاعتماد(.070). ويدل ذلك على أنه كلما ازداد تأويل الذات المستقل درجة واحدة كاملة ازدادت المسؤولية البيئية بمقدار (.325) من الدرجة، وكلما ازداد التأويل ما وراء الشخصي درجة ازدادت المسؤولية البيئية بمقدار (.310) من الدرجة.

من الملاحظ في النتائج السابقة أن تأويل الذات المستقل كان مؤثرا على نحو دال في جميع مؤشرات المسؤولية البيئية ودرجتها الكلية ما عدا عزو المسؤولية البيئية الشخصي. وكذلك الأمر كان تأويل الذات ما وراء الشخصي مؤثرا على نحو دال في جميع مؤشرات المسؤولية البيئية ودرجتها الكلية ما عدا الشعور بالذنب البيئي. بينما لم يكن لتأويل الذات

متبادل الاعتماد تأثير دال في أي منها ويختلف ذلك مع ما توصل إليه (Duff *et al.,*2022) من أن الأكثر ارتباطا بالآخرين يميلون إلى تبني قيم الحفاظ على الطبيعة ورعايتها وفي المقابل تنسجم هذه النتيجة مع دراسة (Pradeep, 2012) التي توصلت إلى أن المعايير الاجتماعية ترتبط بنوايا السلوك البيئي. وتتفق نتائج البحث مع ما توصل إليه ثوجرسن (Thøgersen, 2006) من ارتباط المعايير الشاملة التي تقوم على تذويت الدافعية بالسلوك البيئي المسؤول، وينسجم ذلك مع ارتباط سلوك نمط التأويل المستقل بالسلوك البيئي إيجابيا (Osbaldiston& Sheldon, 2003) ومع نتائج دراسة (Buchanan& Russo,2015) حول إدراك الفرد لدوره في تعويض تقصير الآخرين نحو البيئة، ومع دراسة (Syropoulos& Markowitz,2021) التي توصلت إلى أن المسؤولية المدركة نحو الأجيال القادمة دفعت الأفراد إلى المبادرة إلى حل المشكلات البيئية وعدم انتظار الوقت كي يحلها وهذا إنما يدل على التزام ذاتي شخصي نحو البيئة. وإسهام عزو مسؤولية السلوك إلى الفرد (كتعبير عن نمط التأويل المستقل) في تشكيل معيار إيجابي نحو البيئة في دراسة كل من (Abdul Wahid *et al.,*2022; Wu& Yang, 2018). وينسجم تنبؤ تأويل الذات المستقل بالشعور بالذنب البيئي في الدراسة الحالية مع ما توصل إليه (Onwezen *et al.,*2014) من وجود تأثير قوي للشعور بالذنب في الاتجاه الإيجابي نحو البيئة في الثقافات الفردية التي يسود فيها بالطبع نمط التأويل المستقل ومسؤولية الفرد عن أفعاله أكثر من الثقافات الجمعية التي تقوم على النمط متبادل الاعتماد. وبما يتفق مع دراسة (Harth *et al.,*2013) حول أن الشعور بالذنب لما يقترفه الفرد من سلوك سلبي نحو البيئة نبأ بنوايا إصلاح الأذى وهذا يعبر عن عزو الفرد لنتائج أفعاله إلى نفسه والاعتماد على ذاته في القيام بالسلوك المطلوب وعدم الاعتماد على نظرة الآخر أو الجماعة إليه في تقييمه لسلوكه أو تأنيبه عليه. وأن ثمة رابطا بين الشعور بالذنب والنية فقد ذكر

تام (Tam, 2019, 2) أنه إذا تمكنا من إثارة الشعور بالذنب لدى العامة حول حدوث المشكلات البيئية وتكرارها فسوف يرغبون في إصلاحها وبالتالي يتبنون نمط حياة أكثر صداقة مع البيئة. ويعبر ذلك عن سلوك الفرد ذي التأويل المستقل الذي يسعى دائما إلى الحفاظ على صورته عن ذاته متسقة مع ماضيها ويسعى إلى تحقيق أهدافه بثبات، وسيدفعه الشعور بالمسؤولية عن أخطائه إلى تصحيحها.

وقد انفرد تأويل الذات ما وراء الشخصي الذي يشير إلى أن الذات تتمدد لتشمل البشر جميهم وكل الكائنات الأخرى وإلى الكون كله ويؤول الفرد سبب وجوده من خلال علاقته بالكون ومكوناته بالتنبؤ بعزو المسؤولية الشخصي فعلاقة الفرد بالكون واتحاده بجميع الموجودات تدفعه إلى العمل من أجل رفاه الآخرين والحفاظ على البيئة ومكوناتها بالتزام شخصي لا ينتظر معه الفرد الآخر أو الجماعة لمؤازرته حيث البقاء والنجاة لهذا الكوكب مرهون بالحفاظ على هذه الرابطة الروحية مع مكوناته. بينما فشل الإحساس بالتأثير الذاتي لدى النمط المستقل الذي ينشأ عن إدراك أن الفعل قد سبب تغيرا يتيح للخطوة التالية بأن تحدث و ينتج هذا عن أفعال الفرد الخاصة في مقابل الشعور بالتأثير لدى النمط متبادل الاعتماد الذي يتضمن الإدراك بأن الفعل قد سبب تغيرا يتيح اتخاذ الخطوة التالية من قبل الفرد وهو يدرك بأنه ناتج إما عن أفعال شخص آخر أو مجموعة أخرى أو من فعل مشترك (Voyer& Franks,2014, 14) في أن يدفع أفرد العينة إلى عزو المسؤولية تجاه البيئة إليهم أنفسهم والعمل من أجلها بالتزام شخصي، فلا أهداف الفرد ودوافعه وحدها تحفزه لذلك ولا العمل من أجل الجماعة ورفاهيتها وحده يدفع الفرد إلى عزو المسؤولية الشخصي وإنما هي الرابطة الروحية بالكون وموجوداته. وتنسجم الفلسفة التي يقوم عليها هذا النمط من تأويل الذات مع نتائج البحث الحالي من حيث قدرته على التنبؤ بمختلف مؤشرات المسؤولية البيئية التي تعتبر هدفا على المستوى السلوكي يسعى من أجل تحقيقه كل فرد ملتزم بما تفرضه قوانين المواطنة البيئية ويتجلى على المستوى

الروحي في علاقة سامية مع البيئة ومكوناتها عندما يعمل الشخص على التطوير الذاتي على أنه الهدف في نظام الطبيعة– البشر (Mititsins *et al.,*2021, 2) وهذا يتفق مع نتائج دراسة (Davis& Stroink, 2016) التي توصلت إلى ارتباط تأويل الذات ما وراء الشخصي بالسلوك الإيجابي نحو البيئة، وبالنوايا الإيجابية نحو البيئة في دراسة (Mancha& Yoder, 2015) وبالاهتمام بالبيئة عموما في دراسة كل من (Arnocky *et al.,*2007; O`conor& Keil, 2017). ومن حيث أن القيم البيئية تعبر عن جانب من نظرة هذا النمط للحياة والعلاقات بين الكائنات والأرض وعدم تسيد البشر عليها فقد ارتبطت بالنوايا الإيجابية نحو البيئة في كل من دراسة (De Groot& Steg, 2010; Aviste& Niemiec, 2023) وأسهمت في التنبؤ بالمسؤولية البيئية (Slavoljub, *et al.,*2015).

وتتفق نتائج الدراسة الحالية مع دراسة (Tam, 2019) حول تنبؤ أنسنة الطبيعة، التي تمثل جانبا محوريا في فلسفة تأويل الذات ما وراء الشخصي، بالنوايا الإيجابية نحو البيئة. ومع دراسة (Vaske &Kobrin, 2001) أيضا حول تسهيل الارتباط بالموضع الطبيعي تنمية السلوكيات البيئية المسؤولة عامة. هذا ولم يكن تأويل الذات ما وراء الشخصي منبئا بالشعور بالذنب البيئي، الذي يتولد عادة عن انتهاك المعايير الخلقية من خلال الإتيان بسلوكيات لا تتفق معها وقد يحاسب عليها القانون أو الآخرين في المجتمع مما يسبب لدى الفرد المخالف الشعور بالذنب الذي لا ينشأ بالضرورة من عدم التزامه بأخلاق كونية كما يعبر عنها النمط ما وراء الشخصي. فهو ينبع لدى الكثيرين من شعور بانتهاك حقوق الآخرين ومن يشعر الفرد بأنهم يمتلكون حقوقا أي البشر بالدرجة الأولى ثم الكائنات الأخرى ويؤيد ذلك أن النمط متبادل الاعتماد الذي يهتم باتخاذ وجهة نظر الآخر عندما يتفكر الفرد في سلوكياته ورغباته وأفعاله وعند اتخاذ قراراته كان الأقوى في تأثيره بعد النمط المستقل في دفع الفرد إلى الشعور بالذنب البيئي. ومما يمكن استنتاجه

أيضا أن نمطي التأويل المستقل وما وراء الشخصي قد تصاحبا في التنبؤ بالمسؤولية البيئية ومؤشراتها دونا عن متبادل الاعتماد الذي لم يكن منبئا على نحو دال، ويتفق ذلك مع ما توصلت إليه (Decicco&Stroink,2007, 91) من ارتباط تأويل الذات ما وراء الشخصي إيجابيا بتقدير الذات المستقل وبمقياس تقدير الذات ما وراء الشخصي وسلبيا مع مقياس تقدير الذات متبادل الاعتماد. فالتأثير بالنسبة للنمطين المستقل ومتبادل الاعتماد ينتجان من مصادر دافعية مختلفة، فالأهداف الشخصية والرغبات والقدرات بالنسبة للمستقل تصبح وقود الأداء بينما يتمثل بالنسبة للمعتمد في الاتساق بين رغبات وأهداف وحاجات الطرف الآخر في العلاقة وتلك الخاصة بذات الفرد وتبعا لماركوس وكيتاياما (2004) ليس محتوى الحاجات والأهداف والدوافع هو ما يختلفان فيه وإنما العمليات التي تجعل من هذه المصادر دافعا للأداء (Cross *et al.*,2007, 161) فقد يسعى النمط متبادل الاعتماد إلى التصرف بإيجابية نحو البيئة إرضاء لجماعته أو المقربين منه أو يتبع ما هو مرغوب لديها من سلوكيات بيئية فقط والتي ربما لا تعبر عن مدى مقبول من المسؤولية البيئية بينما يسعى ذو النمط المستقل الذي يتمحور حول أهدافه وحاجاته إلى تطوير ذاته في إطار علاقته بالبيئة بما يتساوق مع التطورات العلمية وتغير الأنماط السلوكية التي تساعده على تحقيق أهدافه فهو يسعى مستقلا لتحقيق ذاته في سبيل الآخرين أيضا حيث ينعكس شعوره بالإسهام برفاهيتهم وتحقيق المنفعة لهم في شعوره بتقدير ذاته لما يحققه من إنجاز. فقد توصل هرننادز وآخرون (Hernández et al., 2010,121) إلى أن الأفراد الذين لديهم شعورا مرتفعا بالفعالية الذاتية يقدمون أكثر على سلوك التدوير، حيث يؤثر إدراك الفعالية الذاتية في الفعالية المعرفية من خلال تأثيرها في الرضا عن النمو أو التطور الشخصي ومستوى الأهداف التي يختارها الفرد. فالفرد كما ذكر برنر (Brenner,2009,10) لا يمكنه أن يجد المسؤولية في ذاته عندما يكون عنصرا منعزلا، طالما أننا كليهما، لسنا الآخر وبأننا

الآخر في الوقت نفسه، حيث تكمن فكرة المصلحة الذاتية في الأخلاق في فقدان المصلحة الذاتية دلالتها السلبية في هذه الحالة. ومن شأن هذا الوعي المتنامي لديه أن يعزز من صلته الروحية بالبيئة بكافة مكوناتها، مع إدراكه بأن مصيره متضافر مع وجودها وسلامتها. وهذا يعبر عن العملية التي تبنى من خلالها الذات البيئية، تلك الصورة التي يشكلها الفرد عن علاقته بالبيئة ويعكسها للآخرين، والتي باتت تشكل جزءا محوريا في نظام الذات لدى الفرد حاليا وهي تعمل مع الذوات العديدة الأخرى لديه مثل الجسمية والاجتماعية والعقلية والمعرفية والانفعالية والروحية في تنظيم ردود فعله نحو عالمه الداخلي والعالم من حوله

فرضيات البحث:

الفرضية الأولى: توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى 0.05 بين متوسطات درجات أفراد العينة على مقياس المسؤولية البيئية ومؤشراتها تعزى للجنس. استخدم في معالجة الفرضية اختبار(T) لحساب دلالة الفروق بين مجموعتين مستقلتين كما يوضح الجدول:

جدول (11) الفروق في مؤشرات المسؤولية البيئية تبعا لمتغير الجنس

	الذكور (ن=35)		الإناث (ن=184)		د. ح	(ت)	القيمة الاحتمالية
	م	ع	م	ع			
عزو المسؤولية	29.1714	4.52760	30.3533	4.24781	217	1.493-	0.137
الشعور بالذنب	18.0857	5.16419	19.8478	4.32917		2.138-	*0.034
حكم المسؤولية	23.8571	3.97894	24.3587	3.68153		0.7290-	0.467
النية	19.5143	4.82257	21.2826	3.89991		2.363-	*0.019
الدرجة الكلية	90.6286	13.80129	95.8424	11.97776		-2.302-	*0.022

يتبين من الجدول السابق وجود فروق لصالح الإناث في مؤشرات الشعور بالذنب والنية الإيجابية نحو البيئة وفي الدرجة الكلية أيضا. تختلف هذه النتيجة مع نتائج دراسة (Kirby, 2021) من حيث أن الجنس لم يكن منبئا بالنوايا السلوكية نحو البيئة، ومع دراسة كل من (الشقري، 2020) و (حسن، 2008) حول عدم وجود فروق بين

الجنسين في السلوك البيئي المسؤول. وتتفق مع نتائج دراسة (رياش وشويعل،2014) حول تفوق الإناث على الذكور في ممارسات السلوك البيئي المسؤول ومع دراسة (O`conor& Keil, 2017). ومن الملاحظ بأن النتائج تشير إلى أن اتجاه الفرق في مؤشرات المسؤولية البيئية ودرجتها الكلية كافة كان في صالح الإناث فاتجاهات الإناث عموما إيجابية نحو البيئة أكثر من الذكور وينسجم ذلك مع الحركة الخضراء وما يرتبط بتطور الأدوار الجنسية المتمايزة والمهارات والاتجاهات (Taufique *et al.,*2014). كما تتطابق نتيجة البحث الحالي مع الصورة الموحدة التي بزغت مؤخرا حول أن لدى الإناث ومن مختلف الثقافات، اتجاهات واهتمامات وسلوكيات بيئية وميول للعمل حول المشكلات البيئية أقوى منها لدى الذكور ولكنهن أقل معرفة واقعية منهم حول هذه المشكلات (Nilsson& Gifford, 2014,7) فقد تفوقن في البحث الحالي وعلى نحو دال في المؤشرات الانفعالية الدافعية (الشعور بالذنب والنية الإيجابية نحو البيئة) وينم ذلك عن الطبيعة الحساسة للمرأة وتعاملها مع القضايا بعاطفية ولكنهن لم يفقن الذكور على نحو دال في مؤشرات المسؤولية البيئية المعرفية والسلوكية (عزو المسؤولية الشخصي وحكم المسؤولية) وربما يعود ذلك إلى أنهن كما ذكر (Nilsson& Gifford, 2014) أكثر قلقا من الظروف البيئية المهددة والخطرة وخوفا على أبنائهن أو شعورا بالضعف والعجز عن مواجهتها أو في التخلص من آثارها اللاحقة.

الفرضية الثانية: توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى 0.05 بين متوسطات درجات أفراد العينة على مقياس المسؤولية البيئية ومؤشراتها تعزى للعمر. وقد استخدم في معالجتها اختبار تحليل التباين الأحادي (ANOVA)على فئات العمر الأربعة كما هو موضح في الجدول التالي:

جدول رقم (12) الفروق في مؤشرات المسؤولية البيئية تبعا للعمر

	المستوى لعمري	العدد	متوسط	الانحراف المعياري	مصدر التباين	مجموع المربعات	د.ح	متوسط المربعات	ف	القيمة الاحتمالية
عزو المسؤولية	18-24سنة	92	29.6739	3.95332	بين المجموعات	88.070	3	29.357	1.597	.191
	25-35	97	30.2577	4.22117	داخل المجموعات	3952.012	215	18.381		
	36-45	21	30.8095	5.27844	المجموع	4040.082	218			
	45-فأكثر	9	32.6667	5.72276						
	المجموع	219	30.1644	4.30494						
الشعور بالذنب	18-24سنة	92	19.2826	4.14126	بين المجموعات	103.649	3	34.550	1.718	.164
	25-35	97	19.4639	4.39000	داخل المجموعات	4324.141	215	20.112		
	36-45	21	19.9048	4.98904	المجموع	4427.790	218			
	45-فأكثر	9	22.7778	7.20725						
	المجموع	219	19.5662	4.50677						
حكم المسؤولية	18-24سنة	92	24.0652	2.85089	بين المجموعات	58.638	3	19.546	1.416	.239
	25-35	97	24.1031	4.14197	داخل المجموعات	2967.371	215	13.802		
	36-45	21	25.8095	3.32594	المجموع	3026.009	218			
	45-فأكثر	9	24.7778	6.70406						
	المجموع	219	24.2785	3.72569						
النية	25-35	97	12.2887	2.45781	داخل المجموعات	1360.643	215	6.329		
	36-45	21	12.9524	2.61680	المجموع	1418.557	218			
	45-فأكثر	9	14.7778	3.23179						
	المجموع	219	12.4703	2.55091						
الدرجة الكلية	18-24سنة	92	93.6848	10.69140	بين المجموعات	1044.328	3	348.109	2.304	.078
	25-35	97	94.7423	12.27827	داخل المجموعات	32485.653	215	151.096		
	36-45	21	98.4762	13.85142	المجموع	33529.982	218			
	45-فأكثر	9	103.3333	21.71981						
	المجموع	219	95.0091	12.40191						

ولم تسفر معالجة الفروق في المسؤولية البيئية ومؤشراتها عن فروق دالة بين الشرائح العمرية. وربما دل ذلك على أن العمر لم يعد عاملا مؤثرا في دفع/ أو تثبيط الأفراد للقيام بالسلوك البيئي المسؤول فقد ذكر توفيق وآخرون (Taufique *et al.,*2014) بأن بعض الدراسات قد توصلت إلى وجود علاقة دالة بين العمر والسلوك الصديق للبيئة بينما توصلت أخرى إلى وجود علاقة سلبية بينهما. حيث تتوافر للأفراد في العصر الحالي عوامل عديدة تمكنهم من تجويد علاقتهم بالبيئة بغض النظر عن العمر فقد تطورت المعرفة في هذا المجال وانتشرت تطبيقات الذكاء الاصطناعي التي تمكن من استخدامها، وأصبح السلوك البيئي المسؤول مقترن بأهداف الفرد، وبشعوره بالالتزام نحو بيئته النابع من شعور خلقي اجتماعي في مجتمعه، وبصورته عن ذاته كشخص مسؤول عن سلوكه وناضج ما من شأنه أن يدفع الأفراد من كافة الأعمار إلى عدم الإخلال بمسؤوليتهم نحو البيئة كما تؤكد عليها مناهج التعليم والإعلام بكل تشعباته، والمستجدات العلمية في مجال البيئة وأهمية دور الفرد في مواجهة أزماتها.

الفرضية الثالثة: توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى 0.05 بين متوسطات درجات أفراد العينة في مقياس المسؤولية البيئية ومؤشراتها تعزى للمستوى الاقتصادي. واستخدم لاختبار الفرضية اختبار تحليل التباين أحادي الاتجاه (ANOVA) للفروق بين المستويات الاقتصادية الثلاثة لأفراد العينة والتي تم تحديدها وفق تقدير المفحوص الذاتي لمستواه الاقتصادي مقارنة بالناس في المجتمع من حوله، في المسؤولية البيئية ومؤشراتها.

جدول رقم (13) الفروق في مؤشرات المسؤولية البيئية وفق المستوى الاقتصادي

	المستوى الاقتصادي	العدد	م	ع	مصدر التباين	مجموع المربعات	د.ح	متوسط المربعات	ف	الدلالة
عزو المسؤولية	منخفض	30	31.0333	3.20004	بين المجموعات	61.051	2	30.525	1.657	.193
	متوسط	173	29.8960	4.40938	المجموعات	3979.031	216	18.421		
	مرتفع	16	31.4375	4.74649	المجموع	4040.082	218			
	المجموع	219	30.1644	4.30494						
الشعور بالذنب	منخفض	30	21.8667	4.47008	بين المجموعات	206.623	2	103.311	5.287	.006
	متوسط	173	19.3064	4.31652	داخل المجموعات	4221.167	216	19.542		
	مرتفع	16	18.0625	5.39714	المجموع	4427.790	218			
	المجموع	219	19.5662	4.50677						
حكم المسؤولية	منخفض	30	27.0333	1.84733	بين المجموعات	278.082	2	139.041	10.929	.000
	متوسط	173	23.9249	3.56992	داخل المجموعات	2747.927	216	12.722		
	مرتفع	16	22.9375	5.51928	المجموع	3026.009	218			
	المجموع	219	24.2785	3.72569						
النية	منخفض	30	24.0333	3.81000	بين المجموعات	325.021	2	162.510	10.507	.000
	متوسط	173	20.4682	3.86778	داخل المجموعات	3340.979	216	15.467		
	مرتفع	16	21.0625	4.80928	المجموع	3666.000	218			
	المجموع	219	21.0000	4.10079						
الدرجة الكلية	منخفض	30	103.9667	8.77883	بين المجموعات	2789.339	2	1394.669	9.800	.000
	متوسط	173	93.5954	11.79418	داخل المجموعات	30740.643	216	142.318		
	مرتفع	16	93.5000	17.47379	المجموع	33529.982	218			
	المجموع	219	95.0091	12.40191						

يتبين من الجدول السابق عدم وجود فروق في عزو المسؤولية الشخصية بين مختلف المستويات الاقتصادية ويرجع ذلك إلى أن الأفراد من مختلف المستويات الاقتصادية لديهم شعور بأهمية سلوكهم الشخصي كل فرد منفصلا عن الآخر في مواجهة مشكلات البيئة.

وقد استخدم اختبار شيفيه للتحقق من دلالة الفروق واتجاهها في المؤشرات الأخرى والدرجة الكلية للمسؤولية البيئية كما يبين الجدول التالي:

جدول (14) اختبار شيفيه للمقارنات البعدية بين المستويات الاقتصادية في مؤشرات المسؤولية البيئية

	المستويات الاقتصادية		متوسط الفرق(I-J)	الخطأ المعياري	الدلالة
الشعور بالذنب	منخفض	متوسط	2.56031	.87429	.015
		مرتفع	3.80417	1.36851	.022
حكم المسؤولية	منخفض	متوسط	3.10848	.70541	.000
		مرتفع	4.09583	1.10417	.001
النية	منخفض	متوسط	3.56513	.77781	.000
الدرجة الكلية	منخفض	متوسط	10.37129	2.35936	.000
		مرتفع	10.46667	3.69307	.019

حيث تبين تفوق ذوو المستوى الاقتصادي المنخفض في المسؤولية البيئية بصفة عامة وتجلى ذلك في الحكم على نتائج السلوك تجاه البيئة وتوقع آثاره المستقبلية وهذا ينم عن معرفة وعن حاجة لدى هذه الفئات التي تتلقى الآثار السلبية لتدهور البيئة مباشرة متمثلة في انخفاض جودة بيئاتها وجودة حياتهم عموما والصحية منها بشكل خاص مما يدفع المقصرين في القيام بواجبهم نحو البيئة إلى الشعور بالذنب نحوها نتيجة حساسية ظروفهم البيئية التي يحتملون معالجتها في غالب الأحيان بأنفسهم مما يحافظ على نية القيام بالسلوك الإيجابي نحو البيئة مرتفعة باستمرار ويؤكد ذلك تفوقهم في النية الإيجابية مقارنة بذوي المستوى الاقتصادي المتوسط الذين يتوفر لديهم عادة معينات في بيئاتهم تحافظ على جودة البيئة تعود للحكومة وسياستها وفي نفس الوقت لا توجد فروق بين المستوى المنخفض والمرتفع في النية في دعم البيئة فكل منهما لديه مشكلات بيئية من نوعية مختلفة وتقوم على أسباب مختلفة فما تسببه الوفرة من آثار بيئية سلبية يدفع أبناءها بوعيهم بالقضايا البيئية إلى النية في مواجهتها ويتوقع منهم أن يمتلكون الوسائل والإمكانيات فقد توصلت دراسة (Lerner& Rottman, 2021) إلى أن حكم الأفراد على ضرورة التزام الآخرين بالسلوك البيئي المسؤول يرتبط بارتفاع مستواهم المادي الذي سيمكنهم من القيام بسلوكيات صديقة للبيئة في مقابل المستوى المنخفض الذي يعايش أبناءه ظروفا بيئية سلبية تحفزهم للبحث عن حلول لها وامتلاك المعرفة حولها ويؤكد ذلك

ما توصلت إليه دراسة (Gao *et al.,*2021) بأن المستوى الاجتماعي الثقافي ييسر السلوك البيئي المسؤول. وقد يعود تفوق ذوو المستوى الاقتصادي المنخفض في الشعور بالمسؤولية البيئية إلى أنهم يقومون عادة باتخاذ قرارات سلوكية لتخفيف الأذى عن البيئة لأسباب تتعلق بضعف مستواهم المادي فهم يلجؤون إلى استخدام الدراجة الهوائية لأنها مفيدة للصحة وأوفر ماديا ويعمدون إلى عزل منازلهم لتوفير المال الذي ينفقونه عادة في شراء مصادرا للطاقة ويقومون بإعادة التدوير أو إعادة الاستخدام لأنهم يفتقرون إلى المال. هؤلاء هم كما أطلق عليهم نيلسون وجيفورد(Nilsson&Gifford, 2014,10) "نحل العسل" فهم مثل هذا الحشرة في متابعة هدف مختلف تماما عما يقصدونه حقيقة ولكنه يزود بمنفعة جانبية للبيئة ليست في حسبانهم. وذلك بالإضافة إلى تطور المعرفة حول البيئة وارتباط مشكلاتها في جانب كبير منها بالفقر مما يحفز أبناء الطبقات محدودة الدخل إلى التعلم حولها وإيجاد حلول لمشكلات حياتهم مع تطور أدوات المعرفة في عصر البيئات الافتراضية الذي يتيح قنوات تعلم مستمر. وتتفق هذه النتيجة مع ما أورده (Taufique *et al.,*2014) حول ارتباط الدخل سلبيا بالاهتمام بالبيئة

الفرضية الرابعة: توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى 0.05 بين متوسطات درجات أفراد العينة على مقياس المسؤولية البيئية ومؤشراتها تعزى لمستوى السلوك التطوعي.

وقد تم تحديد السلوك التطوعي في البحث الحالي في أربعة مستويات تعكس تقدير المفحوص لمستوى سلوكه التطوعي في اليوم وذلك بناء على ما يمنحه من وقت وجهد ومال في مساعدة الآخرين. واستخدم في التحقق من صدق الفرضية اختبار تحليل التباين الأحادي وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول التالي:

جدول رقم (15) الفروق في المسؤولية البيئية تبعا لمستوى العمل التطوعي

	مستويات التطوع	العدد	م	ع	مصدر التباين	مجموع المربعات	د.ح	متوسط المربعات	ف	القيمة الاحتمالية
عزو المسؤولية	ضئيل جدا	9	28.1111	7.28774	بين المجموعات	245.027	3	81.676	4.610	.004
	منخفض	30	27.8000	4.33431	المجموعات	3490.177	197	17.717		
	متوسط	119	30.5210	4.00391						
	مرتفع	43	30.9302	3.86926	المجموع	3735.204	200			
	المجموع	201	30.0945	4.32158						
الشعور بالذنب	ضئيل جدا	9	20.7778	3.99305	بين المجموعات	17.226	3	5.742	.293	.831
	منخفض	30	19.7667	3.55919	داخل المجموعات	3864.665	197	19.618		
	متوسط	119	19.4370	4.74545						
	مرتفع	43	19.4186	4.11867	المجموع	3881.891	200			
	المجموع	201	19.5423	4.40562						
حكم المسؤولية	ضئيل جدا	9	23.2222	5.26255	بين المجموعات	89.750	3	29.917	2.337	.075
	منخفض	30	23.2333	3.84782	داخل المجموعات	2522.230	197	12.803		
	متوسط	119	24.3193	3.46883						
	مرتفع	43	25.3256	3.27851	المجموع	2611.980	200			
	المجموع	201	24.3234	3.61385						
النية	ضئيل جدا	9	18.7778	3.89801	بين المجموعات	58.611	3	19.537	1.185	.317
	منخفض	30	20.3333	4.02006	داخل المجموعات	3247.279	197	16.484		
	متوسط	119	21.1681	3.92152						
	مرتفع	43	20.8837	4.47857	المجموع	3305.891	200			
	المجموع	201	20.8756	4.06564						
الدرجة الكلية	ضئيل جدا	9	90.8889	15.72772	بين المجموعات	723.227	3	241.076	1.664	.176
	منخفض	30	91.1333	12.09370	داخل المجموعات	28542.355	197	144.885		
	متوسط	119	95.4454	11.69724						
	مرتفع	43	96.5581	12.12691	المجموع	29265.582	200			
	المجموع	201	94.8358	12.09661						

يتبين من الجدول السابق أن هناك فروقا بين أفراد العينة في عزو المسؤولية الشخصي فقط تبعا لمستوى السلوك التطوعي وذلك عند مستوى (0.01). وللتحقق من اتجاه الفرق وحجم تأثيره استخدم اختبار شيفيه للمقارنات البعدية وتبين بأن الفروق في عزو المسؤولية البيئية الشخصي كانت لصالح المستويين المتوسط والمرتفع في السلوك التطوعي مقارنة بالمنخفض فقط بينما لم تكن هناك فروق بين باقي فئات سلوك التطوع

جدول (16) نتائج اختبار شيفيه للمقارنات البعدية بين مستويات السلوك التطوعي في عزو المسؤولية الشخصي

	مستويات السلوك التطوعي		متوسط الفرق(I-J)	الخطأ المعياري	الدلالة
عزو المسؤولية الشخصي	منخفض	متوسط	-2.72101	.85990	.020
		مرتفع	-3.13023	1.00128	.023

تعبر هذه النتيجة في مجملها عن جوهر ثقافة التطوع حيث يعزو الفرد الذي يسهم بأكبر قدر من وقته وجهده في مساعدة الآخرين مسؤولية الخلل في المجتمع إلى الفرد نفسه واستعداده للقيام بمسؤوليته الذاتية نحوه، ولا يحتاج الفرد بالتالي في مواجهة أي ظرف طارئ الآخرين أو القوانين كي تدفعه للقيام بما هو مناسب في مجتمع يقوم على الحس الجماعي وعلى تقدير الفرد لذاته المقرون بتقدير الآخر له وبما يمكن أن يسهم به نحو الآخرين ومجتمعه. ويؤكد هذا المعنى ما توصلت إليه دراسة (Mititsins *et al.*,2021) حول عزو المسؤولية عن البيئة الطبيعية أولا إلى السلوك الشخصي وارتباط واقع النشاط البيئي بالهوية الاجتماعية والإقليمية لديهم التي ارتبطت بدورها بالاستعداد للتطوع في المنظمات البيئية

الفرضية الخامسة: توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد العينة في مقياس المسؤولية البيئية ومؤشراتها تعزى لمستوى السيطرة السلوكية البيئية المدركة (منخفض/ مرتفع).

ولمعالجة الفرضية تم تصنيف درجات أفراد العينة إلى إرباعيات وفقا لدرجاتهم في استبيان السيطرة السلوكية البيئية المدركة، وأجريت المقارنة بين الإرباعي الأعلى والإرباعي الأدنى منها في مؤشرات المسؤولية البيئية ودرجتها الكلية وذلك بتطبيق اختبار (T) لحساب دلالة الفروق بين مجموعتين مستقلتين وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول التالي:

جدول (17) الفروق في مؤشرات المسؤولية البيئية تبعا لدرجة السيطرة السلوكية المدركة

	مستوى سيطرة مخفض		مستوى سيطرة مرتفع		د. ح	(ت)	القيمة الاحتمالية
	م	ع	م	ع			
عزو المسؤولية	30.5185	4.83985	30.0556	4.17728	106	.532	.596
الشعور بالذنب	19.2778	4.81122	20.8519	4.51165		-1.754-	.082
حكم المسؤولية	23.7037	5.08653	25.2037	2.53563		-1.939-	.055
النية	20.2222	4.52526	22.2778	4.33249		-2.411-	*.018
الدرجة الكلية	93.7222	14.89386	98.3889	11.93128		-1.797-	.075

وقد تفوق أفراد العينة من ذوي السيطرة السلوكية البيئية المرتفع على نظرائهم من ذوي مستوى السيطرة السلوكية المنخفض في مؤشر النية الإيجابية نحو البيئة فقط. وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة (Kirby, 2021) التي توصلت إلى ارتباط السيطرة السلوكية المدركة بنوايا القيام بسلوك بيئي فعلي يتجلى في تغيير واقعي وفي سلوك غير مباشر عن طريق النشاط السياسي والاجتماعي. فالشعور بالسيطرة مرتبط بقدرة الفرد على معالجة الأحداث التي تواجهه بما يتوفر لديه من إمكانيات ومعرفة ومن خصائص شخصية تؤهله لمتابعة جهوده في الوصول إلى أهدافه مما يقوي نواياه في مساعدة البيئة ومعالجة قضاياها على العكس ممن يعجز عن توفير الإمكانيات المناسبة للسلوك البيئي المسؤول لاسيما في جوانبه القابلة للسيطرة الفردية. ويمكن التأكيد على ذلك من خلال اتجاه الفروق في جميع مؤشرات المسؤولية البيئية ودرجتها الكلية التي جاءت في صالح ذوي السيطرة السلوكية البيئية المدركة المرتفع باستثناء عزو المسؤولية الشخصي الذي يقوم على وعي الفرد بدوره الشخصي في دعم البيئة ويرتبط عادة بنطاق حياته المحدود أو في البيئات التي يتفاعل معها باستمرار والتي بات يألفها ويعي مشكلاتها وما يمكن أن يسهم به في حلها مثل الحي أو البيئة المحلية أو مكان العمل. وطالما أن شروط معالجة القضايا البيئية من منظور أفراد العينة لا تقع في نطاق سيطرتهم فهم سيكتفون مع شعورهم بالعجز هذا على الرغم من وعيهم بها بالنوايا السلوكية الإيجابية نحوها.

مقترحات البحث:

– دراسة المسؤولية البيئية لدى الأطفال والمراهقين في البيئة المحلية في سبيل تحديد العوامل المؤثرة فيها وطرق تنميتها لما يمتلكونه من قابلية لاكتساب أو تغيير السلوك

– العمل على بناء برامج توجه السلوك في إطار العلاقات الماورائية الروحية التي تربط ما بين الكائنات لدورها في تعزيز السلوكيات المسؤولة تجاه البيئة

–إجراء بحوث حول العوامل المرتبطة بأنماط تأويل الذات في البيئة المحلية بما يسهم في الاستفادة منها في دراسات معمقة لأسباب التدهور البيئي الذي يتسبب به الأفراد والعمل على الحد منها من خلال تعزيز أنماط التأويل الداعمة للإيجابية نحو البيئة

المراجع:

-الشقري، شمعة محمد (2020). مستوى السلوك البيئي المسئول لدى الشباب الجامعي في مدينة شرورة. *مجلة العلوم التربوية والدراسات الإنسانية، 6*(13)، 312-336.

-حسن، عبد الحميد سعيد (2008). أثر الاتجاهات البيئية في تنمية السلوك البيئي المسئول لدى طلبة كلية التربية بجامعة السلطان. *المجلة التربوية- جامعة الكويت*، 22(88)، 199-240.

-رياش، السعيد و شويعل، يزيد (2014). الاتجاه نحو البيئة وعلاقته بممارسة السلوك البيئي المسئول: دراسة ميدانية على طلبة الجامعة. *دراسات في العلوم الإنسانية والاجتماعية*، 24، 494-524.

-Abdul Wahid, N., Syed Fadzil, S. F.& Ariffin, S. K. (2022). Influences Of Problem Awareness, Awareness Of Consequences And Ascription Of Responsibility On Consumer's Personal Norm To Prevent Water Wastage Behavior. *Environment And Ecology Research, 10*(2), 275-283. DOI:10.13189/Eer.2022.100217

-Ariestiningsih, E. S., Muchtar, A. A., Marhamah, M. & Sulaeman, M. (2018). *The Role Of Ascription Of Responsibility On Pro Environmental Behavior In Jakarta Communities. In Proceedings Of The 1st International Conference On Recent Innovations* (ICRI 2018). DOI: 10.5220/0009941422512258

-Arnocky, S., Stroink, M.& Decicco, T. (2007). Self-Construal Predicts Environmental Concern Cooperation, And Conservation. *Journal Of Environmental Psychology*, 27, 255-264. Doi: 10.1016/J.Jenvp.2007.06.005

-Aviste, R. P.& Niemiec, C. P. (2023). Antecedents Of Environmental Values And Pro-Environmental Behavior Intentions: A Self-Determination Theory Approach, *Journal Of Environmental Psychology*. 88. Https://Doi.Org/10.1016/J.Jenvp.2023.102023

-Bell, P. A., Greene, T. C., Fisher, J. D.& Baum, A. (2001). *Environmental Psychology*. Fifth(Ed.). Thomson.

-Brenner, J.E. (2009). Environmental Psychology And Logic: *Grounding Environmental Responsibility*, Paper Presented At The Global Dialogue 09, Aarhus, Denmark, Nov. 3-6.

-Buchanan, K.& Russo, R. (2015). Going The Extra Green Mile: When Others' Actions Fall Short Of Their Responsibility. *Journal Of Environmental Psychology*, 42, 82-93. Http://Dx.Doi.Org/10.1016/J.Jenvp.2015.03.002

-Cornelius-White, J.H.D. (2007). Environmental Responsibility: A Social Justice Mandate For Counseling. *Journal Of Border Educational Research, 6*(1), 4-15.

-Cross, S. E., Hardin, E. E.& Gercek-Swing, B. (2011). The What, How, Why, And Where Of Self-Construal. *Personality And Social Psychology Review, 15*(2) 142-179. DOI: 10.1177/1088868310373752

-Davis, A. C.& Stroink, M. L. (2016). Within-Culture Differences In Self-Construal, Environmental Concern, And Proenvironmental Behavior. *Ecopsychology.* DOI: 10.1089/Eco.2015.0061

-Decicco, T. L., & Stroink, M. L. (2007). A Third Model Of Selfconstrual: The Metapersonal Self. *International Journal Of Transpersonal Studies*, 26, 82-104. Http://Dx.Doi.Org/10.24972/Ijts.2007.26.1.82

- De Groot, J. I. M.& Steg, L. (2010). Relationships Between Value Orientations Self-Determined Motivational Types And Pro-Environmental Behavioural Intentions. *J. Of Environmental Psychology, 30*(4), 368-378. Doi:10.1016/J.Jenvp.2010.04.002
Https://Doi.Org/10.1016/J.Jenvp.2010.04.002

- Duff, H., Vivian, V.L., Becker, M.& Milfont, T. L. (2022). Self-Construal And Environmental Values In 55 Cultures. *Journal Of Environmental Psychology*, 79.

-Gao, Y., Zou, L., Morrison, A. M.& Wu, F. (2021). Do Situations Influence The Environmentally Responsible Behaviors Of National Park Visitors? Survey From Shennongjia National Park, Hubei Province, China. *Land,* 10, 891. Https://Doi.Org/ 10.3390/Land100908

Gärling, T.,Fujii, S., Gärling, A.& Jakobsson, C. (2003). Moderating Effects Of Social Value Orientation On Determinants Of Proenvironmental Behavior Intention. *Journal Of Environmental Psychology*, 23, (1-9). www.elsevier.com/locate/jep

-Geller,S. (2002). The Challenge Of Increasing Proenvironmental Behavior. (In) R. Bechtel& A. Churchman.(Edrs.) *Hand Book Of Environmental Psychology*. John Wiley& Sons.Inc.

-Gifford, R. (1997). *Environmental psychology: principles and practice* (2nd Ed.). allyn& bacon.

- Hardin, E. E., Leong, F.T.& Bahagwat, A. A. (2004). Factor Structure Of The Self-Construal Scale: Implications For The Multidimensionality Of The Self-Construal. Journal Of Cross Culture Psychology, 35(3), 327-345. Doi:10.1177/0022022104264125

-Harth, N. S., Leach, C. W. & Kesseler, T. (2013). Guilt, Anger, And Pride About In-Group Environmental Behaviour: Different Emotions Predict Distinct Intentions. *Journal Of Environmental Psychology,* 34, 18-26. Https://Doi.Org/10.1016/J.Jenvp.2012.12.005

- Hernández, B., Tabernero, G.& Suáre, E. (2010). Psychosocial Motivations And Self-Regulation Processes That Activate Environmentally Responsible Behavior. In: *Environmental Psychology: New Developments*. J. Valentín& L. Gamez (Edrs.). Nova Science Publishers, Inc.

-Kaiser, F. G.& Shimoda, T. A. (1999). Responsibility As A Predictor Of Ecological Behaviour. *Journal Of Environmental Psychology*, 19, 243-253. Http://Www.Idealibrary.Com

-Kaiser, F. G., Ranney, M., Hartig, T.& Bowler, P. A. (1999). Ecological Behavior, Environmental Attitude, And Feelings Of Responsibility For The Environment. *European Psychologist, 4*(2), 59-74.

-Kirby, C. K. (2021). Determinants Of Undergraduates' Environmental Behavioral Intentions And Their Links To Socioscientific Issues Education.

Interdisciplinary Journal Of Environmental And Science Education, 17(2), E2231, Https://Www.Ijese.Com

-Lerner, M.& Rottman, J. (2021). The Burden Of Climate Action: How Environmental Responsibility Is Impacted By Socioeconomic Status. *Journal Of Environmental Psychology*, 77, 101674. Https://Doi.Org/10.1016/J.Jenvp.2021.101674

-Mallet, r. k., Harrison,p.,r.& Milchiori, k. j. (2014). *Guilt and Environmental Behavior*. https://www.researchgate.net/publication/262105175. DOI: 10.1007/978-94-007-0753-5_3962

-Mancha, R. M.& Yoder, C. Y. (2015). Cultural Antecedents Of Green Behavioral Intent: An Environmental Theory Of Planned Behavior. *Journal Of Environmental Psychology,* 43, 145-154. Https://Doi.Org/10.1016/J.Jenvp.2015.06.005

-Markus,H. R& Kitayama,S. (1991). Culture And The Self." Implications For Cognition, Emotion, And Motivation. *Psychological Review, 98*(2),224-253

-Mititsina, E., Parfenova, N., Bizaeva,A., Kovalevskaya, E.& Guchkova., T. (2021). *Psychological Factors Of Environmental Responsibility Of Student Youth.* Https://Doi.Org/10.1051/E3sconf/202131101006

-Nicolai, S., Franikowski, P.& Stoll-Kleemann, S. (2022). Predicting Pro-Environmental Intention And Behavior Based On Justice Sensitivity, Moral Disengagement And Moral Emotions- Results Of Tow Quota- Sampling Surveys. *Front. Psychol.,* 13. www.Frontiesin.Org Doi: 10.3389/Fpsyg.2022.914366

-Nilsson, A. & Gifford, R. (2014). Personal And Social Factors That Influence Pro-Environmental Concern And Behaviour: A Review. *International Journal Of Psychology.* Doi: 10.1002/Ijop.12034

-O'Connor, J.& Keil, M. (2017). The Effects Of Construal Level And Small Wins Framing On An Individual's Commitment To An Environmental Initiative. *Journal Of Environmental Psychology*, 52, 1-10. Https://Doi.Org/10.1016/J.Jenvp.2017.04.010

-Onwezen, C., Bartels, J.& Antonides, G. (2014). Environmentally Friendly Consumer Choices: Cultural Differences In The Self-Regulatory Function Of Anticipated Pride And Guilt. *Journal Of Environmental Psychology*, 40, 239-248. Https://Doi.Org/10.1016/J.Jenvp.2014.07.003

-Osbaldiston,R.& Sheldon, K. (2003). Promoting Internalized Motivation For Environmental Responsible Behavior: A Prospective Study Of Environmental Goals. *Journal Of Environmental Psychology*, 23,349-357. Doi: 10.1016/S0272-4944(03)00035-5

-pradeep, j. (2012). Effect of environmental concern& social norms on environmental friendly behavioral intentions. Business intelligence journal, 5(1),169-175.

-Russell, j. a.& snodgrass, j. (1987). Emotion and the environment. (in): stokols, d.& altman, a. (Eds). *Hand book of environmental psychology*. John wiley& sons. Inc.

-Schauer, j. r., Kelly, j., holt, j., patel, r.& nolet, v. (2016). Environmental beliefs and values: in search of models and methods. https://www.researchgate.net/publication/313270821

-Slavoljub, J., Zivkovic, L., Sladjanaa, A, Dragicaa, G.& Zoricab, P. S. (2015). To The Environmental Responsibility Among Students Through Developing Their Environmental Values. *Procedia - Social And Behavioral Sciences*, 171, 317 – 322. Doi: 10.1016/J.Sbspro.2015.01.128 Y 2014

Singelis, T. M. (1994). The measurement of independent and interdependent self-construals. *Personality and Social Psychology Bulletin, 20*(5), 580-591

-Stern, P.C. (2000). Toward A Coherent Theory Of Environmentally Significant Behavior. *Journal Of Social Issues, 56*(3), 407-424.

-Sugiarto, A., Lee, C., Huruta, A. D., Dewi, C.& Chen, A. P. S. (2022).Predictors Of Pro-Environmental Intention And Behavior: A Perspective Of Stimulus–Organism–Response Theory. *Sustainability, 14*(23), 16047. Https://Doi.Org/10.3390/Su142316047

-Syropoulos, S., Markowitz, E. M. (2021). Perceived Responsibility Towards Future Generations And Environmental Concern: Convergent Evidence Across Multiple Outcomes In A Large, Nationally Representative Sample. *Journal Of Environmental Psychology,* 76, 101651. Https://Doi.Org/10.1016/J.Jenvp.2021.101651

-Syropoulos, S., Markowitz, E. M. (2022). Perceived Responsibility To Address Climate Change Consistently Relates To Increased Pro-Environmental Attitudes, Behaviors And Policy Support: Evidence Across 23 Countries. *Journal Of Environmental Psychology*, 83, 101868. Https://Doi.Org/10.1016/J.Jenvp.2022.101868

-Tam, K. P. (2019). Anthropomorphism of Nature, Environmental Guilt, and Pro-Environmental Behavior. Sustainability, 11, 5430. doi:10.3390/su11195430

-Taufique,K. M. R., Siwar, C.B., Talib, B. A.& Chamhur, N. (2014). Measuring Consumers' Environmental Responsibility: A Synthesis Of Constructs And Measurement Scale Items. *Current World Environment, 9*(1), 27-36. Http://Dx.Doi.Org/10.12944/CWE.9.1.04

-Thøgersen, J. (2006). Norms For Environmentally Responsible Behaviour: An Extended Taxonomy. *Journal Of Environmental Psychology*, 26, 247–261. Doi:10.1016/J.Jenvp.2006.09.004

-vaske, j. j.& kobrin, k. c. (2001). Place Attachment and Environmentally Responsible Behavior*, The Journal of Environmental Education*, *32*(4),2-16. DOI:10.1080/00958960109598658

-voyar,b. g. & franks, b.(20014). Toward a Better Understanding of Self-Construal Theory: An Agency View of the Processes of Self-Construal. Review of General Psychology, 18 (2), 101-114. DOI: 10.1037/gpr0000003

-wenneberger, a. (2018). Environmentalism—A Question of Guilt? Testing a Model of Guilt Arousal and Effects for Environmental Campaigns. Journal Of Nonprofit & Public Sector Marketing. https://doi.org/10.1080/10495142.2017.132687

-Wenshun , W. Xiaohua, L.& Hualong, L. (2011). Empirical Research Of The Environmental Responsibility Affected On The Urban Residential Housing Energy Saving Investment Behavior. *Energy Procedia*, 5, 991–997. Doi:10.1016/J.Egypro.2011.03.175

-Wu, B.& Yang, Z. (2018). The Impact Of Moral Identity On Consumers' Green Consumption Tendency: The Role Of Perceived Responsibility For Environmental Damage. *Journal Of Environmental Psychology,* 79, 74-84. Https://Doi.Org/10.1016/J.Jenvp.2018.08.011

Hernández, b., tabernero, g.& suáre, e. (2010). Psychosocial Motivations and Self-Regulation Processes that Activate Environmentally Responsible Behavior. In: *Environmental Psychology: New Developments*. J. Valentín& L. Gamez (Edrs.). Nova Science Publishers, Inc.

ملاحق البحث:

مقياس المسؤولية البيئية ومؤشراتها

		أرفض بشدة	أرفض	محايد	موافق	أوافق بشدة
1	أنا مهتم بالبيئة وقضاياها					
2	على الحكومة أن تتحمل مسؤولية البيئة وليس المواطنين					
3	أسهم باستمرار في العمل على نظافة الحي رغم إهمال الآخرين					
4	من حيث المبدأ، شخصا واحدا لا يستطيع أن يسهم في تحسين نوعية الهواء					
5	أشعر بأن مساهمتي في حماية البيئة مهما كانت صغيرة ستسهم في تحقيق حمايتها					
6	الخيار الأفضل للبشرية للتخلص من مشكلات البيئة هو الاتجاه نحو استخدام الطاقة صديقة البيئة وليس الاعتماد على ترشيد الاستهلاك					
7	أشعر بأنه من واجبي تعويض تقصير الآخرين في حماية البيئة					
8	أرى بأن نوعية الهواء الرديئة هي بسبب النقل الخاص بشكل رئيسي					
9	لا أتردد في حظر أو التبليغ عن حالات سوء الاستخدام في البيئات الافتراضية(انترنت، وسائل التواصل الاجتماعي)					
10	أرى بأن انتهاكات الخصوصية في البيئات الافتراضية (انترنت، وسائل التواصل الاجتماعي..) تحدث بسبب عدم تطبيق قوانين صارمة					
11	أشعر بالذنب عندما أقوم بفعل مؤذ للبيئة (مثل التدخين، تلويث الأماكن العامة...)					
12	تشعرني الأخبار حول تلوث البيئة بالذنب					
13	أشعر بالذنب عند الإفراط في استخدام منتجات ضارة بالبيئة (المنظفات، المبيدات، ملطفات الجو، السبري،...)					
14	أشعر بالذنب وبأنني مساهم ولو جزئياً في تشوه البيئة بالقمامة أو بالتخريب					
15	أشعر بالحرج لضآلة إسهامي في حل مشكلات البيئة					
16	أشعر بالذنب لأن راحتي هي أهم عامل في قراري فيما أقوم به من أفعال وليس البيئة وحمايتها					
17	غالباً ما أقوم بسلوك معين تجاه البيئة (مثل زراعة الأشجار..) يمكن أن لا تظهر آثاره إلا بعد سنوات					
18	أرى بأنه من الواجب علينا حماية البيئة من أجل الأجيال القادمة					
19	أستطيع توقع الآثار المستقبلية للسلوك تجاه البيئة وأحاول بناء على ذلك أن أقوم بواجبي نحوها في سلوكي اليومي					
20	إعادة التدوير من الحلول التي تسهم في الحفاظ على البيئة ومواردها					
21	الحد من سوء استخدام الانترنت مسؤولية تقع على عاتق كل فرد					
22	يجب الاعتماد على الزراعة العضوية لأهميتها في الحفاظ على البيئة					

23	لو أتيحت لي فرصة اختيار سيارتي الخاصة لاخترتها صغيرة وكهربائية					
24	سأشتري أجهزة منزلية موفرة للطاقة ومعمرة حتى لو كانت باهظة الثمن					
25	أنا مستعد لدفع ضرائب بيئية (مثل رفع أسعار الوقود، تقييد سرعة السيارات، كراجات مأجورة للسيارات...)					
26	لن أتردد في المشاركة في أي نشاط بيئي					
27	لن أشتري بعض المنتجات لو كنت أفهم أو أستوعب الأذى المحتمل الذي يمكن أن تسببه للبيئة					
28	لن أستخدم موردا للطاقة يسهم في زيادة الاحتباس الحراري على سطح الأرض في حال توفر البديل ولو ارتفع ثمنه					

السيطرة السلوكية البينية المدركة

1	سواء أكان سلوكي ملوثاً للبيئة أم لا هذا أمر خارج عن إرادتي الشخصية					
2	التحكم بدرجة حرارة منزلي (تبريد أو تدفئة) ترجع للآخرين وليس إلي					
3	تَحد صعوبة الحصول على منتجات صديقة للبيئة من قدرتي على شرائها					
4	دور الأفراد في مواجهة ظاهرة التغير المناخي محدود مقارنة بما يمكن أن تقوم به المصانع والشركات الكبرى					

مقياس تأويل الذات:

		أرفض تماما(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	6)	موافق تماما(7)
1	أستمتع بكوني مختلفا ومتميزا عن الآخرين في جوانب عدة							
2	أستطيع التحدث بانفتاح مع شخص أقابله للمرة الأولى حتى لو كان يكبرني بكثير							
3	أتجنب الجدل مع أعضاء المجموعة حتى عندما أكون غير متفق تماما معهم							
4	أحترم الشخصيات المرجعية (أب، أم، معلم، رجل دين...) التي أتفاعل معها							
5	أقوم بعملي بغض النظر عما يفكر به الآخرون							
6	أحترم الناس المتواضعين في نظرتهم لأنفسهم							
7	أشعر أنه من المهم بالنسبة لي أن أتصرف كشخص مستقل							
8	سوف أضحي بمنفعتي الشخصية من أجل المجموعة التي أنتمي إليها							
9	أفضل أن أقول "لا" بشكل مباشر، على المخاطرة بأن يساء فهمها							
10	من المهم بالنسبة لي أن أمتلك خيالا حيا							
11	عليّ أن أتخذ في حسباني نصيحة والديّ عندما أخطط لدراستي أو لمهنتي							
12	أشعر بأن مصيري متضافر مع مصير الذين من حولي							
13	أفضل أن أكون مباشرا وصريحا عندما أتعامل مع أفراد قابلتهم للتو							

14	أشعر بالرضا عندما أتعاون مع الآخرين								
15	أشعر بالارتياح لانفرادي بتلقي المديح أو المكافآت								
16	أشعر بالمسؤولية إذا فشل أخي أو أختي								
17	أشعر غالبا أن علاقاتي مع الآخرين أهم من إنجازاتي الشخصية								
18	التحدث أمام الصف (أو في اجتماع) ليس مشكلة بالنسبة إلي								
19	سأعرض مقعدي في الباص على أستاذي (أو مديري في العمل)								
20	أتصرف بالطريقة نفسها بغض النظر عمن أكون معهم								
21	تتوقف سعادتي على سعادة من حولي								
22	أهم شيء بالنسبة لي أن أكون بصحة جيدة								
23	سأبقى في المجموعة إذا كانوا بحاجة لي، حتى لوكنت غير سعيد معهم								
24	أحاول القيام بما هو أفضل بالنسبة لي بغض النظر عن تأثير ذلك على الآخرين								
25	همّي الأول أن أكون قادرا على رعاية نفسي								
26	من المهم بالنسبة لي احترام القرارات التي تتخذها المجموعة								
27	هويتي الشخصية المستقلة عن الآخرين، تعنيني للغاية								
28	من المهم بالنسبة لي الحفاظ على الانسجام داخل جماعتي								
29	أتصرف في المنزل بنفس الطريقة التي أتصرف بها في المدرسة (أو في العمل)								
30	أوافق الآخرين في القيام بما يريدون فعله حتى لوكنت أفضل القيام بشيء ما مختلف								
31	وجودي الشخصي هادف للغاية وذو معنى								
32	بغض النظر عن مكان تواجدي أو ما الذي أفعله، أنا لا أنفصل عن الآخرين أبدا								
33	أشعر بإحساس حقيقي بالقرابة مع جميع الكائنات الحية								
34	إحساسي بالسلام الداخلي هو من أهم الأشياء بالنسبة لي								
35	أمنح وقتا كل يوم للشعور بالهدوء والسلام ولأفرغ عقلي من الهموم اليومية								
36	أعتقد أن الحدس يأتي من الجزء الأسمى من ذاتي، وأنا لا أتجاهله								
37	لدي شعور بالمسؤولية والانتماء إلى الكون كله								
38	إحساسي بالهوية مبني على أمر ما يوحدني مع الناس الآخرين جميعا								
39	أنا على دراية بوجود صلة بيني وبين الكائنات الحية جميعها								
40	أرى نفسي وكأنها تعانق (تتمدد نحو) كل شيء								

تحليل محتوى كتاب العربيّة لغتي للصّف السّادس الأساسي على ضوء مهارات القرن الحادي والعشرين

الدكتورة: رشا خضّور

كليّة التربية الثانية- جامعة البعث

ملخص:

هدف البحث إلى تحديد مهارات القرن الحادي والعشرين اللاّزم توفّرها في محتوى كتاب "العربيّة لغتي" للصّف السّادس الأساسيّ، والوقوف على مدى توفرها في هذا المحتوى، ولتحقيق هذه الأهداف تمّ إعداد قائمة بمهارات القرن الحادي والعشرين، وإعداد معيار التحليل على ضوئها، والذي اشتمل على (34) مهارة فرعية تُمثّل مهارات القرن الحادي والعشرين، موزّعة على خمس مهارات رئيسة، وقد تمّ تحليل المحتوى باستخدام المنهج الوصفي الذي يقوم على أسلوب تحليل المحتوى.

وتوصّلت الدّراسة إلى أنّ محتوى كتاب "العربيّة لغتي"، المقرّر على طلاب الصّف السّادس الأساسي، راعى بدرجة ضعيفة مهارات القرن الحادي والعشرين بنسبة بلغت (19.73%) من إجمالي التدريبات القرائية البالغة (90) تدريباً؛ كما أنّه أعطى بعض المهارات درجة اهتمام أكبر من المهارات الأخرى، فجاءت مهارة التواصل والمشاركة في المرتبة الأولى بنسبة بلغت (9.86%)، ثمّ مهارة الإبداع والابتكار بنسبة بلغت (5.70%) ، ثم مهارة الحياة والعمل بنسبة بلغت (3.07%)، ثم مهارة التفكير الناقد وحل المشكلات بنسبة بلغت (1.09%)، ولم تحظ مهارة الثقافة المعلوماتية وثقافة تقنية المعلومات والاتصال أي نسبة توافر.

الكلمات المفتاحية: تحليل المحتوى – اللغة العربية – الصّف السادس– مهارات القرن الحادي والعشرين.

Content analysis of the book “Arabic is My Language” for the sixth grade in light of twenty-first century skills

summary:

The aim of the research is to determine the twenty-first century skills that must be present in the content of the book “Arabic is My Language” for the sixth grade, and to determine the extent to which they are available in this content. To achieve these goals, a list of twenty-first century skills was prepared, and an analysis standard was prepared in light of it, which included (34) A sub-skill that represents the skills of the twenty-first century, divided into five main skills. The content was analyzed using the descriptive approach, which is based on the content analysis method.

The study concluded that the content of the book “Arabic is My Language,” prescribed to sixth-grade students, took into account, to a weak degree, twenty-first century skills, at a rate of (19.73%) out of the total reading exercises amounting to (90) exercises. He also gave some skills a greater degree of attention than other skills. The skill of communication and participation came in first place with a percentage of (9.86%), then the skill of creativity and innovation with a percentage of (5.70%), then the skill of life and work with a percentage of (3.07%), then the skill of Critical thinking and problem solving at a rate of (1.09%), while the skills of information literacy and culture of information and communication technology did not receive any percentage of availability.

Keywords: content analysis - Arabic language - sixth grade - twenty-first century skills.

1-مقدّمة الدراسة:

تأثّرت مجالات الحياة كافة بشكل واضح بالتحولات العديدة التي شهدها القرن الحادي والعشرين، ولاسيما مجال التعليم، الّذي فرض على القائمين على العملية التعليمية مجموعة من المتطلبات، والتي من بينها دعم الطلاب في المراحل التعليمية المختلفة لمواجهة الحياة العملية، وتزويدهم بمهارات القرن الحادي والعشرين.

فالتعليم اليوم لم يعد يقتصر على تطوير المهارات والمعارف المتعلقة بالمواد الدراسية فحسب، بل أضحت هناك مهارات أخرى يجب تنميتها لإعداد الطلاب بشكلٍ مناسب للتنافس في سوق العمل المحلي والعالمي، (عبد القادر، 2016، 666).

إنّ القرن الحادي والعشرون هو قرن الذكاء الاصطناعي، والتقدّم التقني، والتغيرات السريعة الهائلة في نظم المجتمعات والاتصالات والأعمال، والثورة المعرفية في مختلف مناحي الحياة، والتي تفرض على النّظم التعليمية العالمية تحديات كثيرة، أهمها إعداد متعلم قادر على التكيّف الايجابي، والتّواصل بشكل فعّال خطياً وشفهياً؛ ليتمكّن من التعبير عن آرائه، والتّفاعل مع غيره، وتحليل المعلومات وإصدار الأحكام بشأنها؛ ممّا يتطلّب تنمية قدرته على التفكير بأنواعه، والعمل الجماعي، والقيادة، والمبادرة، وتحمّل المسؤولية، وإدارة المعرفة، وغير ذلك من المهارات اللازمة للحياة والعمل في مجتمع المعرفة (محمود، 2021، 68).

وقد أوصت اليونسكو بأن يتمّ بناء التعليم على أربعة أركان رئيسة وهي: تعلّم لتعرف، تعلّم لتعمل، وتعلّم لتكون، وتعلّم لتعيش مع الآخرين. وأصدرت تقريراً باسم "التعليم بحلول 2030"، يشير إلى أن التعليم يجب أن يكون وسيلة لإكساب الطلاب المهارات والكفايات اللازمة لمواكبة العصر الحديث. وتتمثل أبرز نتائج التعلّم في ضوء تعليم مهارات القرن الحادي والعشرين: بتنمية الإبداع والتفكير النقدي والقيادة والعمل الجماعي وتحمل المسؤولية وإدارة المعرفة والمبادرة، وغير ذلك من المهارات اللازمة للحياة والعمل في مجتمع المعرفة. كما يجب توظيف تقنيات الاتصال والتعلم عن بعد لتمكين الطلاب من تعلم ذاتي مستمر، وبناء هوية قائمة على الانفتاح على الثقافات

المتعددة واحترام وجهات النظر، وذلك انطلاقًا من مفهوم التنمية المستدامة وتحقيق التعلم مدى الحياة (أبو عرقوب وعبابنة، 2022، 26).

إنّ دمج مهارات القرن الحادي والعشرين في التعليم يعكس فهماً أعمق لجذور العملية التعليمية، من خلال إنشاء رؤية منهجية بديلة لتحقيق ثورة في قوانين التدريس، والتكامل بين استراتيجيات التدريس، والمهارات الرقمية والمهنية (دحلان، 2020، 123)، وتعدّ الكتب المدرسية أحد عناصر العملية التعليمية المهمة، ودمج هذه المهارات في محتوى الكتب الدراسية يمكّن التربويين من تحقيق أهداف التعلّم، وتوفير إطار منظّم لانخراط الطلاب في العملية التعليمية، يساعدهم في بناء ثقتهم بأنفسهم، وتنمية مهارات التعلم والإبداع والابتكار والتفكير النقدي والتعاون والتوجيه الذاتي والقيادة والمسؤولية، والمشاركة الفاعلة في الحياة المهنية (أبو عرقوب وعبابنة، 2022، 27).

2- الشعور بمشكلة الدراسة:

- أكّدت العديد من الدراسات أنّ هناك فجوة بين المهارات التي يتعلمها التلاميذ في المرحلة الأساسية، وبين المهارات التي يحتاجونها في القرن الحادي والعشرين، وأن الاهتمام لا يزال موجّهاً إلى تحصيل المعلومات والمعارف التي لا تسهم في إعداد عقول مفكرة قادرة على التكيّف مع معطيات هذا القرن والمشاركة فيه بفاعلية، كدراسة (محمود، 2021؛ جعفر، 2021؛ الفهيد، 2021؛ الزهراني، 2022).

- كما أكدت العديد من المؤتمرات أهمية تعزيز مهارات القرن الحادي والعشرين في المناهج التعليمية، مثل مؤتمر "مهارات القرن الحادي والعشرين- التحديات والفرص" الذي نظمته منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلم والثقافة (اليونسكو) في عام 2015، ومؤتمر مهارات القرن الحادي والعشرين في التعليم والتدريب الذي نظمته الجامعة الأمريكية في الشارقة عام 2017؛ والذي أكد أهمية تطوير مهارات القرن الحادي والعشرين في التعليم والتدريب، ومؤتمر "مهارات القرن الحادي والعشرين والتحوّل الرقمي" الذي نظمته جامعة الملك فيصل في المملكة العربية السعودية عام 2019، والذي تمحور حول الأدوات والتقنيات الرقمية وكيفية استخدامها لتعزيز مهارات القرن الحادي والعشرين.

– كما قامت الباحثة بتحليل الوحدة السادسة في كتاب – العربيّة لغتي – للصّف السّادس الأساسي، والاستعانة بمعلّمة للّغة العربيّة للقيام بتحليلها، وقد أكّدت نتائج الدّراسة وجود قصور في تضمين كتاب – العربيّة لغتي– للصّف السّادس الأساسي لهذه المهارات، إذ توفرت مهارة التواصل والمشاركة بنسبة (9.83)، ومهارة مهارات الإبداع والابتكار بنسبة (3.27)، ومهارة مهارات الحياة والعمل بنسبة (3.27)، بينما لم يكن لمهارة التفكير الناقد وحل المشكلات، ومهارة الثقافة المعلوماتية وثقافة تقنية المعلومات والاتصال أي نسبة توافر.

ونتيجة لما سبق تتحدّد مشكلة البحث الحالي بالسؤال الرئيس الآتي:

ما مدى توفّر مهارات القرن الحادي والعشرين في محتوى كتاب العربيّة لغتي للصّف السادس الأساسيّ؟

ويتفرّع عن هذا السؤال، الأسئلة الفرعيّة الآتية:

- ما مهارات القرن الحادي والعشرين اللازم توافرها في محتوى كتاب العربية لغتي للصف السادس الأساسي؟
- ما مدى توفّر مهارات القرن الحادي والعشرين في محتوى كتاب العربيّة لغتي للصّف السادس الأساسيّ؟

3- أهمية الدراسة: تتجلى أهمية هذه الدّراسة من خلال النقاط الآتية:

3-1. تقدّم هذه الدّراسة لمخططي مناهج اللغة العربية، قائمة بمهارات القرن الحادي والعشرين، التي يجب تضمينها في كتاب العربية لغتي للصّف السادس الأساسي.

3-2. يعد استجابة للتوجّهات العالمية التي تدعو إلى تضمين مهارات القرن الحادي والعشرين في المناهج التعليمية.

3-3. تلاميذ الصف السادس الأساسيّ، إذ إن تضمين مهارات القرن الحادي والعشرين المحدّدة في هذه الدراسة في كتاب العربية لغتي لتلاميذ الصف السادس الأساسي، يتوقّع أن يسهم في إعداد التلاميذ وتهيئتهم للحياة والعمل والتعايش وفق متطلبات هذا القرن.

4- أهداف الدّراسة:

4-1. تحديد مهارات القرن الحادي والعشرين اللازمة لتلاميذ الصف السادس الأساسي.

4-2. الكشف عن مدى توافر هذه المهارات في محتوى كتاب العربية لغتي للصّف السّادس الأساسي.

5- حدود الدّراسة: اقتصرت الدّراسة على الحدود الآتية:

5-1. تطبيق الدّراسة في العام الدراسي 2023/2022.

5-2. بعض مهارات القرن الحادي والعشرين المناسبة لتلاميذ الصف السادس الأساسي، والتي تم تصنيفها في خمسة مهارات رئيسة، مهارة التواصل والمشاركة، ومهارة الإبداع والابتكار، ومهارة التفكير الناقد وحل المشكلات، ومهارة الثقافة المعلوماتية وثقافة تقنية المعلومات والاتصال، ومهارات الحياة والعمل، وتتدرج تحت هذه المهارات (33) مهارة فرعية.

5-3. كتاب العربيّة لغتي للصّف السّادس الأساسي للعام الدّراسي 2022/ 2023، بفصليه الأول والثاني.

6- مصطلحات الدراسة والتعريفات الإجرائية:

6-1-تحليل المحتوى:

تحليل المحتوى: "أحد أساليب البحث العلمي التي تهدف إلى الوصف الموضوعي والمنظّم والكمّي للمضمون الظاهر لمادة من مواد الاتصال" (طعيمة، 2004، 70).

ويعرّف تحليل المحتوى إجرائياً بأنّه: أسلوب علميّ منظّم يقوم على تعرّف مدى توافر مهارات القرن الحادي والعشرين في محتوى كتاب العربيّة لغتي المقرّر على تلاميذ الصّف السادس الأساسي، من خلال استمارة تحليل المحتوى المعدّة لهذا الغرض.

6-2. مهارات القرن الحادي والعشرين:

وتعرّف بأنّها: المهارات التي تمكّن المتعلّم من التعامل والتّفاعل مع تطورات القرن الحادي والعشرين، مثل مهارات التفكير بأنماطها المتعددة وتحمّل المسؤولية، والقدرة على

حل المشكلات، والتكيّف مع المتغيّرات، ومهارات تنمية القيم والاتجاهات وأوجه التقدير (السيبيه، 2020، 48).

وهي مجموعة المهارات التي يجب توفّرها لدى المتعلمين في القرن الحادي والعشرين، بما يضمن الاستعداد المستمر للتعلّم والابتكار والقدرة على التكيف مع الحياة والعمل في ظل التغيرات السريعة، والاستخدام الفعال للمعلومات والوسائط والتكنولوجيا (شلبي، 2014، 6).

وتعرّفها الباحثة إجرائياً بأنها: مجموعة من المهارات التي تمكّن التلميذ من التعايش مع التغيرات، وترتبط تلك المهارات بالتفكير الناقد وحل المشكلات، والتواصل والمشاركة، والإبداع والابتكار، والثقافة الرقمية، والحياة والمهنة، وتقاس بالدرجة التي تحدّدها استمارة تحليل المحتوى المعدّة لهذا الغرض.

7- الجانب النظري والدراسات السابقة:

7-1- مهارات القرن الحادي والعشرين:

أصبحت مهارات القرن الحادي والعشرين معياراً لتقدّم المجتمعات في مواجهة التحدّيات الحالية، فهي تشمل المهارات التي فرضتها التطورات التكنولوجيا والمعرفية للعصر الحالي، والتي يحتاجها المتعلم؛ لكي تمكّنه من تحقيق النجاح في حياته العلمية والاجتماعية، والتي تشمل مهارات وقدرات التفكير الناقد والإبداعي، والقدرة على حل المشكلات، والتّواصل الفعّال والمشاركة، وتعزيز القيم، واللغة، (الحربي، 2019، 521).

كما أنّها مجموعة المهارات التي تمكّن المتعلم من التعامل والتفاعل بفعالية مع صعوبات الحياة، وتعزز الجوانب الإيجابية في شخصيته، وتشمل هذه المهارات القدرة على اكتساب مهارات التعلم الذاتي، والتعلم المنفتح، والتفاعل الفعال مع البيئة المحيطة بهم (أبو ليلة، 2020، 448).

كما عرّفها Scott (2015,5) بأنّها المهارات والأداءات اللازمة للفرد في القرن الحادي والعشرين؛ ليكون قادراً على التكيف مع التغيرات السريعة في المجتمع، واستخدام التقنيات التكنولوجية الحديثة بما يجعله مشاركاً فاعلاً في مجتمعه.

وقد تعدّدت تصنيفات مهارات القرن الحادي والعشرين، فقد حددت دراسة (Trilling& Fadel, 2009,1-8؛SUTO,2013,4-7؛ الحربي، 2019، 523؛ محمود، 2021؛ المطوف، 2021، 83؛ الخضر، 2022، 145) مهارات القرن الحادي والعشرين اللازم تنميتها لدى التلاميذ، فيما يلي:

1. مهارات التعلم والإبداع: يتمثل أهمية تعلم وتنمية مهارات التعلم والابتكار في تمكين المتعلمين من التأهّل للحياة والعمل في القرن الحادي والعشرين، حيث تساعد في تطوير قدراتهم الشخصية والمهنية وتمكنهم من التركيز على الابتكار والتفكير الناقد والتواصل والتعاون وتشمل ثلاث مهارات رئيسة، هي:

أ. مهارات التفكير الناقد وحل المشكلات: وتشمل المهارات الآتية:

القدرة على التفكير النقدي والمنطقي، واستخلاص المفاهيم وتحليلها بطريقة دقيقة ومنهجية، والإبداع في إيجاد حلول مبتكرة للمشكلات، والتركيز على الجوانب الأساسية للموضوع المطروح، واستخدام المعلومات المتاحة لاستخلاص النتائج والتوصل إلى استنتاجات منطقية، والقدرة على تحديد المشكلة بدقة وجمع المعلومات وتحليلها بشكل دقيق، وتوليد الأفكار والحلول المختلفة للمشكلة، واختيار الحل الأنسب، ووضع خطة تنفيذية لتنفيذ الحل، وتقييم النتائج بطريقة دقيقة وعلمية (محمود، 2021، 75).

ب. مهارات التواصل الفعال: تضمنت هذه المهارات القدرة على الاستماع بفعالية، والتعبير عن الأفكار بشكل فعال باستخدام المهارات اللفظية وغير اللفظية، والتفاعل مع أفكار الآخرين واحترامها، والشعور بالمسؤولية الشخصية والاجتماعية، والقدرة على التعامل مع التقنيات الحديثة والوسائل الرقمية للتواصل بفعالية، وتقييم فاعليتها، والتشارك مع المجتمعات المختلفة بفعالية ومسؤولية، ونقل الأفكار الجديدة بطريقة فعالة إلى الآخرين، والقدرة على العمل مع فريق وتبادل الأفكار والآراء لتحقيق الهدف المشترك (شلبي، 2014، 7).

ج. **مهارات الإبداع والابتكار:** أن يكون التلاميذ قادرين على: إنتاج أفكار جديدة ومبتكرة لحل المشاكل والتحديات، وتقويمها وتحسينها، وتحويلها إلى أفعال ملموسة تساعد على التجديد والتطوير، والقدرة على التعلم المستمر، وتطوير المهارات والمعرفة،

والتكيف مع التغييرات السريعة في البيئة العملية، واستخدام التكنولوجيا والأدوات الحديثة لحل المشاكل وتطوير حلول جديدة، بما في ذلك تحليل البيانات واستخدام البرمجيات والتطبيقات الحديثة. ويجب أن يتمكنوا من تطبيق هذه المهارات والأدوات بشكل فعال للمساهمة في تحسين العمليات التعليمية والاجتماعية والاقتصادية.

2. مهارات الثقافة الرقمية، وتشمل ثلاث مهارات رئيسة، هي:

أ. مهارة الثقافة المعلوماتية: وتشمل: القدرة على البحث والتعامل مع الأدوات الرقمية والموارد المتاحة على الإنترنت بشكل فعال، مثل البحث عن المعلومات، وتحديد المصادر الموثوقة والمناسبة، وتقويمها وتحديد مدى موثوقيتها وصحتها. والقدرة على التعلم الذاتي، وتطوير المهارات اللازمة للتعامل مع الأدوات الرقمية والتكنولوجية المتاحة، والاستفادة منها بشكل فعال لتحقيق الأهداف. ويشمل ذلك القدرة على التعامل مع البيانات والمعلومات بشكل فعال، وتنظيمها وتحليلها وتفسيرها بطريقة مناسبة. والقدرة على التواصل والتعاون مع الآخرين عبر الانترنت، ومشاركة المعلومات والأفكار بشكل فعال.

ب. مهارات الثقافة الإعلامية: أن يكون التلاميذ قادرين على: فهم وتحليل واستخدام وتقييم المعلومات الواردة من وسائل الإعلام المختلفة، واختيار الوسيلة الإعلامية المناسبة لموضوع محدد، وتتضمن هذه المهارة القدرة على التعامل مع مواد مطبوعة، ورسوم بيانية، ورسوم متحركة، وصوت، وفيديو، ومواقع على الشبكة العنكبوتية. كما يتعين عليهم تصميم وإنتاج صفحات الشبكة العنكبوتية والرسوم المتحركة والفيديوهات والألعاب، واختيار طرق الاتصال المناسبة لنشر عملهم بين الطلاب الآخرين، وفحص كيفية تضمين القيم ووجهات النظر في الرسائل الإعلامية وتأثيرها على الجمهور (محمود، 2021، 76).

ج. مهارات ثقافة تقنيات المعلومات والاتصال: أن يكون التلاميذ قادرين على: استخدام التقنية أداة للبحث والتنظيم والتقويم، واستخدام التقنيات الرقمية وأدوات الاتصال والانترنت وشبكات الاتصال وشبكات التواصل الاجتماعي على نحو ملائم للوصول إلى

المعلومات وإدارتها ودمجها وتقويمها وإنتاجها؛ بهدف العمل والمشاركة بنجاح في اقتصاد المعرفة، واستخدام التقنيات التكنولوجية المختلفة للبحث عن المعلومات.

3. مهارات الحياة والمهنة، وتشمل:

أ. مهارات المرونة والتكيف: تتطلب هذه المهارات أن يكون الطلاب قادرين على: التكيف مع الأدوار والمسؤوليات المتنوعة، والقدرة على العمل بشكل جيد في ظل ظروف جديدة أو مختلفة، واستخدام التغذية الراجعة بفاعلية، والتعامل بشكل إيجابي مع الثناء والانتقادات والعقبات، وفهم وجهات النظر والاعتقادات المتنوعة والتفاوض بشأنها، وتقييمها للوصول إلى حلول علمية (السيبيه، 2020، 50).

ب. مهارات الإنتاجية والمساءلة: وتشمل القدرة على وضع وتحقيق الأهداف، وتحديد الأولويات، وإدارة الوقت، والعمل بقيم محددة، والتعاون مع الزملاء، والتخطيط والإدارة لتحقيق النتائج، واستخدام الأدوات بفعالية، واتخاذ القرارات المناسبة، والمسؤولية عن عملية الإنتاج أو أداء النشاط، من خلال مهارات إدارة وتخصيص الوقت والمراقبة الذاتية (دحلان، 2020، 124).

2-7. أهمية مهارات القرن الحادي والعشرين:

لتحقيق نجاح الطلاب في العمل والحياة في القرن الحادي والعشرين، يتعين علينا تأهيلهم بالمهارات اللازمة لهذا القرن، حتّى يتمكّن كلّ طالب من المشاركة بشكّل إيجابي في مجتمعه والمساهمة في تطويره؛ وبما أنّ المتطلبات الحديثة تتطلب مهارات متعدّدة تفوق القراءة والكتابة والحساب، فإنّه لم يعد كافياً الاعتماد على هذه المهارات الأساسيّة للتأقلم مع المتغيرات السّريعة، خاصة في مجال تكنولوجيا المعلومات والاتصالات (محمود، 2021، 74)، وأصبح من أهم مرتكزات المناهج التعليمية إعداد المتعلمين القادرين على مواكبة التطورات العالمية في مختلف المجالات، وتطوير ميولهم واستعداداتهم للابتكار والابداع والانفتاح على الثقافات العالمية.

ولن يتحقّق ذلك إلاّ من خلال دمج مهارات القرن الحادي والعشرين في المناهج التعليمية، ممّا يمنح المعلمين فرصاً للتطوير المهني وتحقيق الأهداف المرصودة التي لم يتمكّنوا من تحقيقها سابقاً؛ فهذه المهارات تمكّن الطلاب من الابتكار والقيادة، وتيسر

اندماجهم بفعالية في عملية تعلّم المواد الدراسية وإتقانها بمستوى عالٍ، ممّا يعزّز من قدراتهم وثقتهم بأنفسهم، الأمر الذي ينعكس إيجاباً على تفاعلاتهم الحياتية (الحربي، 2019، 516).

7-3. مفهوم تحليل المحتوى:

يعرّف البكر(2008، 84) تحليل المحتوى بأنّه: "أسلوب أو أداة للبحث العلمي يمكن أن يستعملها الباحثون في مجالات بحثية متنوّعة لوصف المضمون الظاهر والمضمون الصريح للمادة المراد تحليلها، من حيث الشكل والمضمون، تلبية للاحتياجات البحثية، وطبقاً للتصنيفات التي يحدّدها الباحث بهدف استعمال هذه البيانات إما في وصف هذه المادة، أو في اكتشاف بعض الظواهر التي تتبع منها، وبشرط أن تتم عملية التحليل وفق أسس منهجية، ومعايير موضوعية، وأن يستند الباحث في جمع البيانات وتحليلها إلى الأسلوب الكمّي بصفة أساسية".

ويعرّف كذلك بأنّه: تجزئة مادة الاتصال المقروء أو المسموع، وبيانها وفق معايير محدّدة، يختارها الباحث، وفق خطة موضوعة، وأهداف مخطط لها (السيبيه، 2020، 48).

7-4. خصائص تحليل المحتوى:

يتمتع تحليل المحتوى بجملة من الخصائص والسمات التي ميّزته عن غيره، وهي أنّه:

- **أسلوب للوصف:** يهدف أسلوب تحليل المحتوى إلى الوصف الموضوعي لمادة الاتصال، والوصف هنا يتناول تحديد السمات وتفسير الظواهر كما تقع في ضوء القوانين التي تمكّن الباحث من التنبؤ بها، ومثلما أن الوصف سمة من سمات تحليل المحتوى فهو يمثّل الحدود التي يقف عندها الباحث إزاء ما يحلله أو المادة التي يدرسها (الهاشمي وعطية، 2009، 153).

- **أسلوب موضوعي:** النظر إلى الموضوع نفسه من دون تأثّر كبير بالذات المدركة بالقدر الذي يقرب الباحث من المادة التي يدرسها ملتزماً بمكونات الموضوع وظواهره (البصيص، 2015، 625).

- **أسلوب منظّم:** أن يتمّ التحليل في ضوء خطة علميّة تتضح فيها الفروض، وتتحدّد على أساسها فئات التحليل ووحداته، وتتبيّن من خلالها الخطوات التي مرّ بها التحليل حتى انتهاء الباحث إلى النتائج.

- **أسلوب كمي:** لأنّ ما يميز تحليل المحتوى التقدير الكمّي كأساس للدراسة، وكمنطلق للحكم على انتشار الظواهر وكمؤشر للدقة في البحث، ومن ثم الاطمئنان للنتائج، وعلى الباحث أن يترجم ملاحظاته إلى أرقام عددية أو تقديرات كميّة، وأن يرصد مدى تكرار كل ظاهرة تبدو له في الكتب موضوع الدراسة (البصيص، 2015، 625).

أسلوب علمي: يهدف إلى دراسة ظواهر المضمون ووضع قوانين لتفسيرها، والكشف عن العلاقات فيما بينها، كما أنّه يهتم بدراسة الحقائق المتصلة بالظاهرة من دون أن يتعدّى ذلك للانطباعات أو الأحكام الذاتية؛ وهذا ما يتّسم به التفكير العلمي (البصيص، 2015، 625).

- **أسلوب يتناول الشكل والمضمون:** يتناول تحليل المحتوى الشكل والمضمون، فالمحتوى ليس ما يشمله الكتاب من أفكار أو قيم أو معارف وحقائق فقط؛ بل يشمل الشكل الذي تنتقل من خلاله هذه الأفكار والقيم، لهذا فإن التحليل يشمل الشكل والمضمون معاً، ويتعدى هذا إلى تناول الأسلوب الذي قدّمت من خلاله المادة العلمية، وقياس مستوى السهولة والصعوبة (سعد الدين، 2011، 39).

8- دراسات سابقة:

8-1. دراسة السيبيه (2020):

هدفت الدراسة إلى التعرّف عن مدى تضمين مهارات القرن الحادي والعشرين في كتاب اللغة العربية للصف السادس الأساسي في الأردن. ولتحقيق هذا الهدف اتّبع البحث المنهج الوصفي التحليلي، وأعد الباحث قائمة بمهارات القرن الحادي والعشرين، اشتملت على (52) مؤشراً، موزعة على (7) مجالات، كما أعدّ استمارة تحليل المحتوى، وقد أظهرت نتائج الدراسة وجود تدن واضح في تضمين كتاب اللغة العربية للصف السادس بجزأيه الأول والثاني لمهارات القرن الحادي والعشرين بنسبة 27%.

8-2. دراسة الفهيد (2021):

هدفت الدراسة إلى إعداد قائمة بمهارات القرن الحادي والعشرين المناسبة لطلاب الصف الثالث المتوسط، كما هدفت إلى الكشف عن درجة مراعاة الأنشطة التعليمية في مقرر لغتي الجميلة لهذه المهارات، ولتحقيق هدف الدراسة اتّبع الباحث المنهج الوصفي، وصمم لذلك بطاقة تحليل المحتوى في ضوء مهارات القرن الحادي والعشرين، اشتملت على (33) مهارة، موزّعة على (5) محاور، وبعد التأكد من صدق الأداة وثباتها، شرع الباحث في تحليل الأنشطة التعليمية، وقد توصّلت الدراسة إلى أن الأنشطة التعليمية راعت مهارات التفكير الناقد وحل المشكلات، ومهارات التواصل والمشاركة بنسب مرتفعة تمثلت في (31.73%) و(32.28%)، كما راعت بقية المهارات بنسب متوسطة ومتدنية.

8-3. دراسة محمود (2021):

هدفت هذه الدراسة إلى تقويم مناهج اللغة العربية المطوّرة بالمرحلة الابتدائية في ضوء مهارات القرن الحادي والعشرين، ولتحقيق هدف الدّراسة اتّبع البحث المنهج الوصفي متمثلاً بأسلوب تحليل المحتوى، وتمّ إعداد قائمة بمهارات القرن الحادي والعشرين، مكوّنة من (24) مهارة فرعية، تندرج ضمن (8) مهارات رئيسة، كما تمّ إعداد أداة تحليل المحتوى، وتمثّلت عينة التحليل في كتابي اللغة العربية للصفين الثاني والثالث الابتدائي، بفصليه الأول والثاني، وتوصلت الدّراسة إلى أنّ مستوى تضمين مهارات القرن الحادي والعشرين في مناهج اللغة العربية المطورة كان أقل من 70% وهو المستوى المقبول المحدّد في هذه الدّراسة.

8-4. دراسة الزهراني (2022):

هدفت الدراسة إلى إعداد قائمة بمهارات القرن الحادي والعشرين اللازمة لطلاب المرحلة الابتدائية، واللازم توفرها في مقررات لغتي الجميلة، وتحديد درجة مراعاة توافرها بتلك المقررات؛ ولتحقيق هدف الدراسة استخدام الباحث المنهج الوصفي التحليلي، وأعدّ الباحث قائمة بمهارات القرن الحادي والعشرين، واستمارة تحليل المحتوى، وتكوّنت عيّنة الدّراسة من جميع مقررات لغتي الجميلة للصفوف العليا بالمرحلة الابتدائية.

وأشارت النتائج إلى أن متوسط نسبة توافر مهارات القرن الحادي والعشرين في محتوى مقررات لغتي الجميلة بلغت (78.16%).

8-5. دراسة أبو عرقوب وعباينة (2022):

هدفت الدّراسة إلى معرفة درجة تضمين كتب اللغة العربية للمرحلة الأساسية العليا في الأردن لمهارات القرن الحادي والعشرين، واتّبع البحث المنهج الوصفي، وتمّ إعداد قائمة بمهارات القرن الحادي والعشرين، وبطاقة تحليل محتوى مكوّنة من (33) فقرة موزعة على خمسة مجالات من مهارات القرن الحادي والعشرين.

وكشفت النتائج اهتمام كتب اللغة العربية للصفوف جميعها بمهارات القرن الحادي والعشرين.

9. إجراءات الدّراسة: للإجابة عن أسئلة الدّراسة، تمّ اتّباع الإجراءات الآتية:

9-1. منهج الدراسة: اتّبع البحث المنهج الوصفي، متمثّلاً في أسلوب تحليل المحتوى، من خلال وصف وتحليل الدّراسات السّابقة المرتبطة بمهارات القرن الحادي والعشرين، ثمّ تصميم الأدوات المستخدمة في جمع البيانات اللّازمة حول مشكلة البحث، ومن ثم تحليلها بالأساليب الإحصائية المناسبة وتفسيرها.

9-2. مجتمع الدّراسة وعيّنتها: تمثّل مجتمع الدّراسة وعيّنتها بمحتوى كتاب "العربيّة لغتي" للصّف السّادس الأساسي، للعام الدراسي 2023/2022؛ بفصليه الأوّل والثّاني، ويمكن توضيح محتوى هذا الكتاب من خلال الجدول (1).

جدول /1/ محتوى كتاب العربية لغتي للصف السادس الأساسي

الفصل	الوحدات الدراسية	عدد الصفحات	عدد الدروس	عناوين الدروس
الأول	الوحدة الأولى المواطنة والانتماء	48	3	1. يوم لا ينسى 2. شاعر وانتماء 3. مبادرون
	الوحدة الثانية لغتنا العربية	44	3	1. أسرار الكلمات 2. أنا الفصحى 3.عشقت الضاد
	الوحدة الثالثة مواهب وهوايات	48	3	1. تزين أوقاتي 2.صنعها الأبطال 3. درب الريادة
الثاني	الوحدة الرابعة علاقات اجتماعية	48	3	1. العيد 2. جديرون بالحياة 3. يناديني الصباح
	الوحدة الخامسة بالعمل والعلم نبني الأوطان	48	3	1.لأنهم يستحقّون 2.ينون عز الأوطان 3.حقٌ لهم، واجب علينا
	الوحدة السادسة العالم من حولنا	50	3	1. وشوشات الساقية 2. رحلة بحرية 3. تجدد الحياة

9-3. إعداد أدوات الدراسة: لتحقيق أهداف الدراسة تمّ إعداد قائمة بمهارات القرن الحادي والعشرين؛ لتُبنى على ضوئها أداة التحليل، وتمّ ذلك على النحو الآتي:

9-3-1. قائمة مهارات القرن الحادي والعشرين:

هدفت القائمة إلى تحديد مهارات القرن الحادي والعشرين، اللّازم تضمينها في كتاب العربيّة لغتي للصّف السّادس الأساسي، ليتم على ضوئها إعداد استمارة التحليل المناسبة لمحتوى كتاب "العربيّة لغتي" وتدريباته التي يشتمل عليها.

ولتحقيق هذا الهدف تمّ اتّباع الخطوات الآتية في بناء القائمة:

- بعض البحوث والدراسات السابقة ذات الصّلة بمهارات القرن الحادي والعشرين.

– أراء المتخصّصين في التربية وطرائق تدريس اللّغة العربيّة، والقائمين على تدريسها من معلمين وموجّهين.

– كتاب "العربيّة لغتي" المقرّر على تلاميذ الصّف السادس الأساسيّ، ودليل المعلّم المرفق به، والصّادر عن وزارة التربيّة في الجمهوريّة العربيّة السّوريّة.

– **الصورة الأولية لقائمة مهارات القرن الحادي والعشرين:** استناداً إلى المصادر السّابقة، تمّ إعداد الصورة الأولية لقائمة مهارات القرن الحادي والعشرين، واشتملت في صورتها الأوليّة على (38) مؤشّراً، توزّعت على خمس مهارات، هي: مهارة التواصل والمشاركة، ومهارات الإبداع والابتكار، ومهارة التفكير الناقد وحل المشكلات، ومهارة الثقافة المعلوماتية وثقافة تقنية المعلومات والاتصال، ومهارات الحياة.

–**صدق القائمة:** وللتحقّق من صدق القائمة، تمّ عرضها– بصورتها المبدئيّة –على (11) من المتخصّصين في المناهج وطرائق التدريس، ومن موجهي ومعلميّ اللّغة العربيّة، وذلك لإبداء الرأي في مناسبة المهارات وأهميتها لتلاميذ الصّف السّادس الأساسيّ، وانتماء المؤشّر للمهارة الذي تندرج تحته، وصحة الصّياغة اللغويّة للمهارة، وتعديل أو حذف أو إضافة مؤشّرات أخرى.

وقد أشار المحكّمون إلى انتماء المؤشرات جميعها، وإلى دمج بعض المؤشرات، وتعديل بعض المؤشرات لتصّبح أكثر دقّة.

وتمّ حساب النسبة المئويّة للتكرارات، التي تبيّن درجة اتفاق المحكّمين على المهارات بوساطة معادلة كوبر(Cooper)، وتبيّن أنّها تراوحت ما بين (78%) و(100%)، وعلى هذا؛ تمّ استبعاد المهارات التي حازت على نسبة أقل من (80%) من اتفاق المحكمين. ويمكن تلخيص التعديلات المقترحة على النحو الآتي:

- حذف مهارة تقديم واقتراح حلول لمشكلة محدّدة وفق الطريقة العلمية؛ لأنها مكررة.
- تعديل مهارة يتضمن مواقف لتنمية مهارات الاتصال الشفهي، لتصبح: التواصل شفهياً مع الأقران.
- تعديل مهارة يتضمن مواقف لتنميه مهارات الاتصال المكتوب؛ لتصبح: التواصل الكتابي الفعال في السياقات المختلفة.

- إضافة مهارة توظيف لغة الجسد المناسبة للموقف.
- تعديل مهارة تضمن أنشطة تتطلب جمع المعلومات من مصادرها، لتصبح ينمي مهارات البحث عن المعلومات باستخدام محركات البحث المتنوعة.
- تعديل مهارة يعزز المحتوى الاتجاهات الإيجابية للعمل التعاوني، لتصبح: العمل بفاعلية مع مجموعات مختلفة.

الصورة النهائية لقائمة مهارات القرن الحادي والعشرين: بعد إجراء التعديلات السّابقة، أصبحت القائمة في صورتها النهائية؛ مكوّنة من (34) مهارة فرعية، موزّعة على (5) خمس مهارات رئيسة.

9-3-2. الأداة الثانية: استمارة تحليل المحتوى:

تمّ تصميم أداة تحليل المحتوى (معيار التحليل)؛ في ضوء قائمة مهارات القرن الحادي والعشرين التي تمّ التوصّل إليها؛ لتسجيل نتائج تحليل محتوى كتاب "العربية لغتي" للصف السادس الأساسي، تبعاً لاشتماله على مهارات القرن الحادي والعشرين، من خلال رصد التكرارات الخاصّة بكلّ مؤشر، وحساب عددها، ومن ثمّ حساب نسبتها المئوية ورتبتها.

تمّ عرض الاستمارة على مجموعة من المختصين في المناهج وطرائق التدريس وعددهم (8) بغرض إبداء ملحوظاتهم واقتراحاتهم حولها من حيث ملاءمتها وسلامة الصياغة اللغوية، ووضوح العبارات ومدى ارتباط المهارات الفرعية بالمهارات الرئيسة، وفي ضوء تلك الملحوظات تم إجراء التعديلات اللازمة، لتصبح المهارات الفرعية (34) مهارة موزعة على (5) مهارات رئيسة.

وللتحقق من ثبات أداة تحليل المحتوى، تمّ اختيار عينة استطلاعية عشوائياً من المحتوى، ووقع الاختيار على الوحدة الرابعة من كتاب العربيّة لغتي للصّف السّادس الأساسي، وهي بعنوان: (علاقات اجتماعية)، واستعانت الباحثة بأحد المعلّمين[1]؛ لتحليل

[1] المعلمة بتول جبر.

الوحدة المختارة إلى جانب تحليل الباحثة لها، مع مراعاة بعض ضوابط التحليل المهمّة، ومنها:

- اعتبار مؤشّرات مهارات القرن الحادي والعشرين فئات للتحليل.
- عدّ كل تدريب وحدة التحليل.
- إذا وجد في السؤال الواحد أكثر من مهارة من مهارات القرن الحادي والعشرين، تمّ عد كل مهارة من هذه المهارات وحدة قائمة بذاتها.
- عدّ كل تدريب مهما تعددت مفرداته بمنزلة التدريب الواحد إذا تضمن مهارة واحدة فقط.
- تمّ احتساب مهارات القرن الحادي والعشرين الضمنية، التي لم يشر إليها السؤال بصورة مباشرة، ويمكن فهمها من سياق التدريب.
- تمّ الاتفاق بين الباحثة والمحلل (المعلّم) على تعريف إجرائي دقيق لكل مهارة من مهارات القرن الحادي والعشرين، دفعاً لأيّ التباس في عملية التحليل.
- وبعد انتهاء عملية تحليل الوحدة المختارة، تمّ حساب معامل الاتفاق بين التحليلين من خلال تطبيق معادلة "كوبر" Cooper وهي على النحو الآتي:

$$\text{نسبة الاتفاق} = \frac{\text{عدد مرات الاتفاق بين المحللين}}{\text{عدد مرات الاتفاق+عدد مرات عدم الاتفاق}} \times 100$$

- وبتطبيق المعادلة السابقة تبيّن أنّ معامل الثبات (الاتّفاق) بلغ (91.12 %)، ممّا يدلّ على ثبات عالٍ لأداة تحليل المحتوى، ولذلك يمكن الوثوق بها، والأخذ بنتائجها.
- كما قامت الباحثة بإعادة تحليلها مرتين، يفصل بين كل تحليل وآخر أسبوعان، وتمّ حساب معامل الاتفاق بين عمليات التحليل من خلال تطبيق المعادلة السابقة، وتبيّن أنّ معامل الثبات (الاتّفاق) بلغ (94.57 %)، مما يدلُّ على ثبات عالٍ للتحليل، ولذلك يمكن الوثوق به، والأخذ بنتائجه.

ضوابط التحليل: اتبعت الباحثة ما يلي من القواعد في عملية التحليل:

- هدفت عملية التحليل إلى تحديد مدى تضمين كتاب العربية لغتي للصف السادس الأساسي لمهارات القرن الحادي والعشرين.

– تمت عملية التحليل في ضوء فئات التحليل وهي مهارات القرن الحادي والعشرين الكلية والفرعية الواردة في استمارة التحليل.

– اعتمدت الدراسة التدريب أو السؤال كوحدة للتحليل لملاءمتها لطبيعة الدراسة.

خطوات عملية التحليل:

1. قامت الباحثة بقراءة موضوعات كتب اللغة العربية عينة الدراسة بشكل دقيق ومتعمق.
2. رصد مهارات القرن الحادي والعشرين بإعطاء تكرارٍ واحدٍ لكل قيمة ظهرت في المحتوى بصورة صريحة أو ضمنية.
3. جمع التكرارات لكل مهارة وتفريغها في جداول.
4. إيجاد النسب المئوية والرتب لتكرارات المهارات.
5. تتحدد النسبة المئوية للمهارة الكلية بمجموع التكرارات التي تحصل عليها مهاراتها الفرعية.

9-3-4. المعالجة الإحصائية: تمّ استخدام الآتي:

– التكرارات والنسب المئوية؛ لحساب مدى توفّر مهارات القران الحادي والعشرين في محتوى كتاب العربية لغتي للصف السادس الأساسي.

– معادلة كوبر " Cooper " حساب معامل الاتفاق بين التحليلين.

– تمّ حساب طول الفئة لمستوى تمثيل نسب مهارات القرن الحادي والعشرين، وذلك باستخدام المعادلة الآتية:

مدى الفئة = (أعلى نسبة – أدنى نسبة) ÷ 3.

54.44 – 5.55 /3 = 16.29

ويمكن توضيح مقياس الحكم على مستوى توفر المهارات الرئيسة في المحتوى من خلال الجدول (2).

الجدول /2/ مقياس الحكم على مستوى توفر المهارات الرئيسة في المحتوى

النسبة المئوية	تقدير مستوى توفر المعايير
5.55 – 21.84	مستوى متدنٍ
21.85 – 38.14	مستوى متوسط
38.15 – 54.44	مستوى مرتفع

- وتمّ حساب طول الفئة لمستوى تمثيل مهارات القرن الحادي والعشرين، وذلك باستخدام المعادلة الآتية:

مدى الفئة = (أعلى نسبة – أدنى نسبة) ÷ 3.

80- 2.04 /3 = 25.98

ويمكن توضيح مقياس الحكم على مستوى توفر المهارات في المحتوى من خلال الجدول (3).

جدول /3/ مقياس الحكم على مستوى توفر المهارات الفرعية في المحتوى

النسبة المئوية	تقدير مستوى توفر المعايير
من 2.04- 28.02	مستوى متدنٍ
28.03- 54.01	مستوى متوسط
54.02- 80	مستوى مرتفع

10- عرض نتائج الدّراسة ومناقشتها:

10-1 النتائج المتعلقة بالسؤال الأوّل: وينصّ على: ما مهارات القرن الحادي والعشرين اللازم توافرها في محتوى كتاب العربية لغتي للصف السّادس الأساسيّ؟

وقد تمّت الإجابة عن هذا السؤال عند بناء قائمة مهارات القرن الحادي والعشرين.

10-2 النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني: وينصّ على: ما مدى توفر مهارات القرن الحادي والعشرين في محتوى كتاب "العربيّة لغتي" للصف السّادس الأساسي؟

وللإجابة عن هذا السؤال، تمّ تحليل جميع التدريبات الواردة في كتاب "العربية لغتي"، وحساب تكراراتها ونسبتها المئوية في كل مهارة من المهارات، ولتوضيح النتائج تمّ رصد درجة توفر مهارات القرن الحادي والعشرين في المحتوى، وفق الآتي:

أولاً: درجة توفرها بالنسبة إلى العدد الكلي لتدريبات الكتاب:

جدول (4)

النسبة المئوية لمهارات القرن الحادي والعشرين بالنسبة للعدد الكلّي لأسئلة الكتاب

العدد الكلّي للأسئلة	مهارات القرن الحادي والعشرين										مجموع المهارات	
	مهارة التفكير الناقد وحل المشكلات		مهارة التواصل والمشاركة		مهارة الإبداع والابتكار		الثقافة المعلوماتية وثقافة تقنية المعلومات		مهارات الحياة			
	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%
456	5	1.09	45	9.86	26	5.70	-	-	14	3.07	90	19.73

يتضح من الجدول رقم (4) النتائج الآتية:

- بلغ عدد التدريبات الإجمالي في محتوى كتاب "العربية لغتي" للصف السّادس الأساسي (456) تدريباً، وبلغ عدد التدريبات التي رُوعي فيها مهارات القرن الحادي والعشرين (90) تدريباً، بنسبة (19.73%) من إجمالي التدريبات التي اشتمل عليها الكتاب.

- مُثلت تلك المهارات بنسب غير متوازنة، كان لمهارة التواصل والمشاركة النسبة الأعلى من اهتمام التدريبات، والتي بلغت (9.86%)، ثمّ جاءت مهارة الإبداع والابتكار بنسبة بلغت (5.70%)، ثمّ مهارة الحياة والعمل بنسبة بلغت (3.07%)، ثمّ مهارة التفكير الناقد وحل المشكلات بنسبة اهتمام بلغت (1.09%)، ولم تحظ مهارة الثقافة المعلوماتية وثقافة تقنية المعلومات بأي نسبة تمثّلها.

- تشير النتائج السابقة إلى أن محتوى كتاب "العربية لغتي" المقرر على تلاميذ الصف السادس الأساسي قد راعى مهارات القرن الحادي والعشرين بدرجة ضعيفة؛ فدرجة توفر هذه المهارات بنسبة (19.73%) تعكس عدم إدراك القائمين على تأليف الكتاب لأهميّة هذه المهارات، كما تؤكد إغفال المؤلفين لبعض المهارات تماماً، وإعطاء أهمية لمهارات محددة، كان لها نسب مرتفعة جداً، وكان لها الأثر في ارتفاع نسبة توفر مهارات القرن الحادي والعشرين بشكل عام.

- ثانياً: درجة توفرها بالنسبة إلى العدد الكلّي لأسئلة الكتاب المتضمّنة مهارات القرن الحادي والعشرين:

لجدول رقم (5)

التكرارات والنسبة المئوية لكل مهارة من مهارات القرن الحادي والعشرين بالنسبة للعدد الكلي لأسئلة الكتاب المتضمّنة مهارات القرن الحادي والعشرين

المؤشرات السلوكية	التكرار	النسبة%	التقدير%	الترتيب
المحور الأول: مهارات التفكير الناقد وحل المشكلات				
1. إبداء الرأي حول الأفكار والقضايا التي يطرحها النص.	4	80	مرتفعة	1
2. تفسير المعلومات والأفكار التي يطرحها النص.	–	–	–	–
3. اقتراح حلول لمشكلة محدّدة وفق الطريقة العلمية.	1	20	متدنية	2
4. الحكم على منطقية الأحداث الواردة ونتائجها.	–	–	–	–
5. الحكم على صحة المعلومات الواردة في النص.	–	–	–	–
المجموع	5		5.55	
المحور الثاني: مهارات التواصل والمشاركة				
1. التواصل شفهياً مع الأقران.	25	51.02	متوسطة	1
2. التواصل الكتابي الفعال في السياقات المختلفة.	8	16.32	متدنية	3
3. توظيف لغة الجسد المناسبة للموقف.	–	–	–	–
4. رسم الأشكال والرسوم والمخططات لتوضيح الأفكار.	1	2.04	متدنية	5
5. الاستماع إلى الآخرين باهتمام.	6	12.24	متدنية	4
6. العمل بفاعلية مع مجموعات مختلفة.	9	18.36	متدنية	2
7. الالتزام بآداب التحدّث مع الآخرين.	–	–	–	–
8. تقبّل وجهات النظر المختلفة.	–	–	–	–
	49		54.44	
المحور الثالث: مهارات الإبداع والابتكار:				
1. تقديم أفكار أصيلة ومبتكرة.	5	19.23	متدنية	3
2. تقديم مجموعة متنوعة من البدائل لفكرة معينة.	9	34.61	متوسطة	2
3. توسيع الأفكار وإثرائها بالتفاصيل.	12	46.15	متوسطة	1
4. تقديم أدلّة على صحة المعلومات أو الفكر والأحداث.	–	–	–	–
	26		28.88	
المحور الرابع: مهارات الثقافة المعلوماتية وثقافة تقنية المعلومات والاتصال.				
1. الوصول إلى المعلومات المناسبة خلال وقت محدّد.	–	–	–	–
2. توظيف المعلومات في السياق المناسب.	–	–	–	–
3. استخدام التقنيات المتاحة في الوصول إلى المعلومات.	–	–	–	–
4. مراعاة الجوانب الأخلاقية في الوصول إلى المعلومات.	–	–	–	–

5. تضمن أنشطة تتطلب توظيف التقنيات الحديثة.	–	–	–	–
6. يبرز أهمية المكتبة الرقمية.	–	–	–	–
7. يبين نظام مكافحة الجرائم المعلوماتية.	–	–	–	–
8. يبرز المحتوى أضرار الاستخدام الخاطئ للألعاب الإلكترونية.	–	–	–	–
9. ينمي مهارات البحث عن المعلومات باستخدام محركات البحث.	–	–	–	–
10. ينمّي لدى التلميذ ثقافة الأمانة العلمية في نقل المعلومة.	–	–	–	–
11. تقديم رسائل إعلامية لمعالجة قضية ما.	–	–	–	–
12. ينمّي مهارات استخدام مواقع التواصل الاجتماعي.	–	–	–	–
المحور الخامس: مهارات الحياة والعمل:				
1. تحديد الأهداف للمهمات والمشاريع.	–	–	–	–
2.التفاوض حول وجهات نظر مختلفة.	–	–	–	–
3. إدارة الوقت بفاعلية لإنجاز المهام في الوقت المحدد.	8	57.14	مرتفعة	1
4. ترتيب الأولويات بناء على معطيات معينة.	–	–	–	–
5. التقويم الذاتي للأعمال المنجزة.	6	42.85	متوسطة	2
المجموع	14		15.55	

يتضح من الجدول رقم (5) ما يأتي:

– بلغ عدد التدريبات القرائية التي روعيت فيها مهارات القرن الحادي والعشرين في محتوى كتاب " العربية لغتي" للصف السادس الأساسي (90) تدريباً، احتلت مهارة التواصل والمشاركة المرتبة الأولى بنسبة اهتمام بلغت (54.44 %)، ثم جاءت مهارة الإبداع والابتكار بنسبة (28.88%)، ثمّ مهارة الحياة والعمل بنسبة (15.55%)، ثمّ مهارة التفكير الناقد وحل المشكلات بنسبة (5.55%)، وأخيراً مهارة الثقافة المعلوماتية وثقافة تقنية المعلومات والاتصال لم تحظ بأي نسبة توافر؛ ممّا يؤكد أنّ مهارات القرن الحادي والعشرين قد مثلت بنسب غير متوازنة، وبنسب ضعيفة جدّاً.

– بلغت المؤشرات السلوكية **لمهارة التفكير الناقد وحل المشكلات** (5) مؤشرات، بلغت التدريبات التي رُوعيت فيها (5) تدريبات، وتراوحت النسبة المئوية لتكرار المؤشرات في هذا المجال بين (20% –80 %).

حظي المؤشر السلوكي رقم (1) أعلى نسبة توفر بلغت (80%)، تلاه المؤشر السلوكي رقم (3) بنسبة بلغت (20%)، بينما لم تحظ المؤشرات رقم (2، 4، 5) بأي نسبة تمثيل.

– وقد بلغت المؤشرات السلوكية **لمهارة التواصل والمشاركة** (8) مؤشرات، بلغت التدريبات التي رُوعي فيها هذا المجال (49) تدريباً، وتراوحت النسبة المئوية لتكرار المؤشرات بين (2.04%–51.02%).

مثّلّ المؤشر السلوكي رقم (1) بأعلى نسبة بلغت (51.02%)، تلاه المؤشر السلوكي رقم (6) بنسبة بلغت (18.36 %)، ثمّ المؤشر رقم (2) بنسبة بلغت (16.32%)، ثمّ المؤشر رقم (5) بنسبة بلغت (12.24%)، وكان أقل نسبة توفر للمؤشر رقم (4) بنسبة بلغت (2.04%)، بينما لم تحظ المؤشرات رقم (3، 7، 8) بأي نسبة تمثيل.

– بلغت المؤشرات السلوكية **لمهارات الإبداع والابتكار** (4) مؤشرات، بلغت التدريبات التي رُوعي فيها (26) تدريباً، وتراوحت النسبة المئوية لتكرار المؤشرات في هذا المجال بين (19.23%– 46.15%).

– نال المؤشر رقم (3) أعلى نسبة اهتمام بلغت (46.15%)، تلاه المؤشر (2) بنسبة بلغت (34.61%)، وكان أقل نسبة توافر للمؤشر رقم (1) بنسبة بلغت (19.23)، بينما لم يحظ المؤشر (4) بأي نسبة تمثيل.

– بلغت المؤشرات السلوكية **لمهارات الثقافة المعلوماتية وثقافة تقنية المعلومات** (11) مؤشر، لم تحظ هذه المؤشرات بأي نسبة توافر.

– بلغت المؤشرات السلوكية لمهارات الحياة والعمل (5) مؤشرات، بلغت التدريبات التي رُوعيت فيها (14) تدريباً، وتراوحت النسبة المئوية لتكرار المؤشرات بين (42.85% – 57.14%).

– حظي المؤشر السلوكي رقم (3) أعلى نسبة توفر بلغت (57.14%)، تلاه المؤشر السلوكي رقم (5) بنسبة بلغت (42.85%)، بينما لم يحظ المؤشر رقم (1، 2، 4) بأي نسبة تمثيل.

12- مناقشة النتائج وتفسيرها:

– احتلت مهارات "**التواصل والمشاركة**" المرتبة الأولى، مما يؤكّد اهتمام المؤلفين بتنمية مهارات التواصل لدى التلاميذ، فالمهارات التي نالت حظاً من التوافر هي "**التواصل شفهياً مع الأقران**" و"**التواصل الكتابي الفعال في السياقات المختلفة**"، و"**الاستماع إلى الآخرين باهتمام**"؛ ويعزى ذلك إلى أن مهارات اللغة العربية هي الاستماع والتحدث والقراءة والكتابة؛ ولابدّ من توفر هذه المهارات بشكل طبيعي، إذ كان في كل درس يطلب من التلميذ التواصل والاستماع إلى أقرانه، والتواصل الكتابي والعمل ضمن مجموعات؛ لذلك حصلت هذه المهارات على نسب توفر مرتفعة، في الوقت الذي لم تحظ المهارات الأخرى بأي نسبة توفر على الرغم من أهميتها؛ مثل مهارة " **توظيف لغة الجسد المناسبة للموقف**"، بالرغم من أهمية تدريب التلميذ على هذه المهارة التي من خلالها تتحقق مهارة الاستماع والتواصل الشفهي بالشكل الأمثل وبالمستوى المطلوب، بينما مهارة "**رسم الأشكال والرسوم والمخططات لتوضيح الأفكار**" لم يمثلها أي سؤال وقد يعزى ذلك إلى اهتمام المؤلفين بوجود الأشكال والمخططات جاهزة في الكتاب، والطلب من التلميذ إكمال المخطط، مما أدى إلى إغفال أهمية أن يعبر التلميذ عن فكره بأسلوبه الخاص وفقاً لرسوم ومخططات بالشكل الذي يراه مناسباً، أما مهارة "**الالتزام بآداب التحدّث مع الآخرين**" لم ترد أبداً، وربما يعزى ذلك إلى اعتقاد المؤلفين أن التذكير بآداب الاستماع هي مهمة المعلم ولا داعي أن تذكر أو يطلب من التلميذ الالتزام بها، وأخيراً مهارة " **تقبّل وجهات النظر المختلفة** " لم يمثّلها أي سؤال بالرغم من أهمية هذه المهارة التي تعلّم التلميذ احترام آراء الآخرين وتقبّل وجهات نظرهم وإن تعارضت مع وجهة نظره.

– ونالت **مهارات الإبداع والابتكار**" المرتبة الثانية؛ وقد يعزى ذلك إلى اهتمام المؤلفين بتنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى التلاميذ، من خلال تنمية قدرتهم على تقديم أفكار أصيلة وأكبر عدد ممكن من الفكر والبدائل لفكرة معينة، والتوسّع بالأفكار وإثرائها بالتفاصيل، بينما أغفل المؤلّفون مهارة تقديم أدلّة على صحة المعلومات والأحداث؛ وقد يعزى ذلك إلى عدم توفر مهارة البحث عن المعلومة من خلال

مصادر مختلفة، وإلى اكتفاء المؤلفين بالمعلومات التي ذُكرت من قبلهم، الأمر الذي لن يستدعي إلى تأكّد التلاميذ من هذه المعلومات.

- ونالت **مهارات الحياة والعمل**، المرتبة الثالثة، والمهارات التي توفرت "إدارة الوقت بفاعلية لإنجاز المهام في الوقت المحدّد" ومهارة "التقويم الذاتي للأعمال المنجزة"؛ ويعزى ذلك إلى وجود تقويم في نهاية كلّ وحدة دراسية، يطلب من التلاميذ تحديد وقت البدء بتنفيذ التقويم، والوقت عند الانتهاء، وعند الانتهاء من التقويم وجّه التلميذ لكتابة المهارة التي أتقنها بعد الانتهاء من دراسة الوحدة، كما يوجد جدول يتضمن بطاقة للأهداف التي حقّقها التلميذ في هذه الوحدة، وهذا يدّل على اهتمام المؤلفين بمهارة التقويم الذاتي، ومراجعة الطالب المهارات التي حققها وما أخفق به ليتم إدراكه.

- بينما نالت **مهارات التفكير الناقد وحلّ المشكلات**" المرتبة الرابعة؛ وقد يعزى ذلك إلى اهتمام المؤلفين بالمهارات الإبداعية والتذوّقية، وهذا ما لاحظته الباحثة خلال التحليل، إلاّ أنه يجب عدم إغفال أهمية مهارات التفكير الناقد فهي الأساس للتمكّن من المهارات الأعلى.

- بينما لم يمثّل "**مهارات الثقافة المعلوماتية وثقافة تقنية المعلومات والاتصال**" أي سؤال، ويعزى ذلك إلى إغفال المؤلّفين لأهميّة هذه المهارات؛ إذ إنّها تكسب التلميذ القدرة على الوصول إلى المعلومات بشكل أكثر كفاءة، مع القدرة على تقييم وتقدير المعلومات بشكل ناقد، وتنمّي لدى التلميذ الأمانة العلمية في نقل المعلومات، وغير ذلك من المهارات التي يفرضها العصر الرقمي.

- يتضح مما سبق تدنٍ واضح في تضمين كتاب العربية لغتي للصف السادس بجزأيه الأول والثاني لمهارات القرن الحادي والعشرين، ممّا يدلّ على الفجوة بين المحتوى وبين مهارات القرن الحادي والعشرين، وقد يعزى ذلك إلى اعتبار الصف السادس الأساسي مرحلة لإعداد شخصية التلاميذ وتنمية مهاراتهم في القراءة والكتابة والفهم القرائي، وبالرغم من أهمية هذه الجوانب في إعداد التلاميذ، فإنها غير كافية لتشكيل

شخصيّتهم في عصر الرقمنة والثورة المعرفية والتكنولوجية، لذا لابدّ من توفّر مهارات تساعدهم على التكيّف مع العالم المتغيّر الذي يقوده التطوّر التكنولوجي، وتعدّه للمنافسة والإبداع وسوق العمل.

12-الدراسات المقترحة: في ضوء ما أسفرت عنه نتائج الدراسة يمكن تقديم المقترحات الآتية:

- تصوّر مقترح لمحتوى منهج العربيّة لغتي في المرحلة الأساسية استناداً إلى مهارات القرن الحادي والعشرين.
- تقويم الأداء التدريسي لمعلمي اللغة العربية على ضوء مهارات القرن الحادي والعشرين.
- عقد دورات تدريبية وورش عمل لمعلمي اللغة العربيّة في مراحل التعليم المختلفة؛ لتدريبهم على تنمية مهارات القرن الحادي والعشرين لدى تلاميذهم باستخدام إستراتيجيات التعلّم النشط.

13- المراجع:

- أبو عرقوب، مروة حسن، وعباينة، إيمان عبد الفتاح. (2022). درجة تضمين كتب اللغة العربية للمرحلة الأساسية العليا في الأردن لمهارات القرن الحادي والعشرين. *مجلة جامعة الأقصى للعلوم التربوية والنفسية*، 5 (3)، 23-59.
- أبو ليلة، هبة محمود عزت. (2020). برنامج معرفي سلوكي لمرشد المعلم في ضوء مهارات القرن الحادي والعشرين وفاعليته في تنمية الأداء التدريسي لمعلمي العلوم بالمرحلة الأساسية. مجلة كلية التربية – جامعة عين شمس، 44 (4)، 435- 482.
- البصيص، حاتم (2015). مستوى تمثيل مهارات الفهم القرائي في تدريبات كتاب العربية لغتي لتلاميذ الصف الخامس الأساسي – دراسة تحليلية. *مجلة الآداب، جامعة بغداد*، 111، 615- 640.
- البكر، فهد بن عبد الكريم (2008). مهارات التفكير الإبداعي في كتب النصوص الأدبية المقررة بالمرحلة المتوسطة في المملكة العربية السعودية دراسة تحليلية تقويمية. *المجلة الأردنية للعلوم التطبيقية*، 11 (1)، 79- 102.
- جعفر، إقبال محمد. (2021). مدى توافر مهارات القرن الحادي والعشرين بكتب العلوم اليمنية للف الخامس من مرحلة التعليم الأساسي. *مجلة العلوم التربوية والدراسات الإنسانية*، 8 (20)، 149- 173.
- الحربي، إبراهيم سليمان. (2019). مدى تضمين مهارات القرن الحادي والعشرين في كتاب الرياضيات للصف الثالث المتوسط. *مجلة كلية التربية*، جامعة الأزهر، 183 (1)، 513- 554.
- الخضر، مريم بدر عبد الرحمن. (2022). فاعلية إستراتيجية مقترحة لتدريس العلوم في تنمية بعض مهارات القرن الحادي والعشرين لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية بدولة الكويت. دراسات تربوية واجتماعية – جامعة حلوان، 28، 130-177.

- دحلان، عمر علي. (2020). مهارات القرن الحادي والعشرين المضمّنة في كتب اللغة العربية للمرحلة الأساسية العليا في فلسطين. *مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات التربوية والنفسية*، 11 (32)، 121 – 134.
- الزهراني، علي بن خلف. (2022). تحليل محتوى مقررات لغتي الجميلة في ضوء مهارات القرن الواحد والعشرين اللازمة لطلاب المرحلة الابتدائية. *المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية*، 6 (28)، 427-472.
- سعد الدين، هبة (2011). قيم المواطنة في محتوى مناهج الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في سورية "دراسة تحليلية". رسالة ماجستير (غير منشورة)، كلية التربية، جامعة البعث، سورية.
- السيبيه، سعد لوين. (2020). مدى تضمين مهارات القرن الحادي والعشرين في كتاب اللغة العربية لصف السادس الأساس في الأردن العام الدراسي 2018-2019 أنموذجاً. *مجلة العلوم التربوية والنفسية*، 4 (5)، 45- 63.
- شلبي، نوال محمد. (2014). إطار مقترح لدمج مهارات القرن الحادي والعشرين في مناهج العلوم بالتعليم الأساسي في مصر. *المجلة الدولية التربوية المتخصصة*، 3 (10)، 1-33.
- طعيمة، رشدي. (2004). *تحليل المحتوى في العلوم الإنسانية، مفهومه، أسسه، استخداماته*. القاهرة: دار الفكر العربي.
- عبد القادر، أيمن مصطفى مصطفى. (2019). تقويم كتب الرياضيات المطورة بالمرحلة الابتدائية في ضوء منظومة مهارات القرن الحادي والعشرين (دراسة تحليلية). مجلة كلية التربية – المنصورة، 107 (2)، 666- 715.
- الفهيد، عبد الله بن سليمان. (2021). تقويم الأنشطة التعليمية لمقرر لغتي الخالدة للصف الثالث المتوسط في ضوء مهارات القران الحادي والعشرين. *المجلة العلمية لكلية التربية*، 27 (5)، 197- 250.

- محمود، محمد فاروق حمدي. (2021). تقويم مناهج اللغة العربية المطوّرة بالمرحلة الابتدائية في ضوء مهارات القرن الحادي والعشرين. *مجلة البحث في التربية وعلم النفس*، 36 (2)، 65- 112.
- المطوف، نماء فوزي بكر أبو السعود. (2021). تقويم محتوى كتب اللغة العربية في ضوء مهارات القرن الحادي والعشرين من وجهة نظر معلمات ومشرفات الصفوف الأولية بالمرحلة الابتدائية. *الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة*، 75- 106.
- الهاشمي، عبد الرحمن وعطية، محسن علي (2009). *تحليل لمحتوى مناهج اللغة العربية*. رؤية نظرية تطبيقية، عمان: دار صفاء للنشر.

- Scott, L. S. (2015). The futures of learning 2: What kind of learning for the 21st century? (ERF Working Paper No14). Paris: UNESCO Education Research and Foresight.
- Suto, I. (2013). *21st Century skills: ancient, ubiquitous, enigmatic?*. Research Matters: A Cambridge Assessment Publication.
- Trilling & Fadel. (2009). 21st *Century Learning Skills*. San Francisco, CA: John Wiley.

أنماط القيادة الادارية وعلاقتها بالالتزام التنظيمي لدى العاملين في جامعة البعث

الدكتورة: سوسن الشيخ محمود

كليّة: التربية **جامعة: البعث**

ملخص البحث

هدف البحث الحالي إلى تعرف العلاقة بين أنماط القيادة الادارية والالتزام التنظيمي لدى عينة من الموظفين في الجامعة، كذلك تعرف الفروق في مدى الالتزام التنظيمي لدى أفراد العينة حسب متغيرات النوع وعدد سنوات الخدمة. إضافة الى تعرف مستوى الالتزام التنظيمي لدى أفراد العينة، والنمط القيادي الأكثر شيوعا لدى إدارات الكليات في الجامعة. تم تطبيق أدوات البحث على عينة من الموظفين في كليتي التربية والهندسة الميكانيكية في جامعة البعث، تكونت من (66) موظفا وموظفة. وقد قامت الباحثة بإعداد مقياسين لاستخدامهما كأدوات في البحث الحالي هما: مقياس أنماط القيادة الادارية ومقياس الالتزام التنظيمي.

وقد أظهرت نتائج البحث أن مستوى الالتزام التنظيمي لدى أفراد العينة يقع ضمن المستوى المرتفع، وأن النمط القيادي الأكثر ممارسة هو النمط الديمقراطي يليه النمط الحر. إضافة الى وجود ارتباط ايجابي بين الالتزام التنظيمي وكل من النمط الاداري الديمقراطي والنمط الحر، وعد وجود فروق في الالتزام التنظيمي لدى أفراد عينة البحث حسب المتغيرات التصنيفية ، النوع وعدد سنوات الخدمة.

كلمات مفتاحية: أنماط القيادة الادارية – الالتزام التنظيمي

Administrative leadership styles and their relationship to organizational commitment among employees at Al-Baath University

Abstract:

The aim of the current research is to identify the relationship between administrative leadership styles and organizational commitment among a sample of employees at the university. Differences in the extent of organizational commitment among sample members are also known according to the variables of gender and number of years of service. In addition to identifying the level of organizational commitment among the sample members, and the most common leadership style among college administrations at the university. The research tools were applied to a sample of employees in the Faculties of Education and Mechanical Engineering at Al-Baath University, consisting of (66) male and female employees. The researcher prepared two scales to be used as tools in the current research: the administrative leadership styles scale and the organizational commitment scale.

The research results showed that the level of organizational commitment among the sample members falls within the high level, and that the most practiced leadership style is the democratic style, followed by the free style. In addition to the presence of a positive correlation between organizational commitment and both the democratic administrative style and the free style, there were differences in organizational commitment among members of the research sample according to classification variables, gender and number of years of service

.Keywords: emotional intelligence – professional compatibility

مقدمة:

تعتبر الموارد البشرية المكون الاساس والاكثر أهمية في نجاح أية مؤسسة، فعلى الرغم من التقدم التكنولوجي الكبير الذي نشهده في عصرنا الحالي، يبقى دور العنصر البشري هو الأقوى، وتبقى مهمة ايجاد المورد البشري الملتزم والحفاظ عليه مهمة صعبة تواجه قيادة المؤسسات بكافة المجالات.

لقد حظيت دراسة العوامل المؤثرة في سلوك العاملين ومدى التزامهم تجاه المؤسسة التي يعملون بها، على اهتمام كثير من الباحثين، حيث يرتبط الالتزام التنظيمي للعامل بجانبين أحدهما نفسي يعكس مدى اعتقاد العامل وقبوله بقيم وأهداف المؤسسة التي يعمل فيها، والآخر سلوكي يعكس مدى التزام العامل بما يوكل اليه من مهام من قبل إدارة المؤسسة.

ويعتبر نوع أو نمط القيادة المتبع ضمن المؤسسة أحد أبرز لعوامل المؤثرة في السلوك التنظيمي للعاملين فيها، حيث يظهر نجاح القيادة الادارية في مدى تعاون العاملين لانجاز مهماتهم الموكلة اليهم ضمن المؤسسة وعملهم كفريق واندفاعهم للعمل.

ويتراوح سلوك القائد الاداري بين الأسلوب الديمقراطي، أو الاوتوقراطي، أو الاسلوب الحر. (حلاق، 2020، 68)، ولكل أسلوب منها آثاره ودوره ضمن المؤسسات وعلى العاملين فيها، ومستوى جودة انتاجيتهم.

انطلاقا مما سبق جاء هذا البحث ليسلط الضوء على مشكلة هامة تؤرق معظم المؤسسات وتشكل عقبة أمام تحقيق أهدافها.

مشكلة البحث:

تقوم اية مؤسسة على مجموعة من الاسس التي تشكل منطلقا لأهدافها، ويرتبط دور المؤسسات بمدى تحقيق تلك الأهداف ودور العاملين فيها.

ويعتبر توافر اليد العاملة ورأس المال البشري المصدر الاول لجودة تحقيق تلك الأهداف كما وكيفا. والحصول على العامل الملتزم يعتبر من المهمات الشاقة التي تواجه المؤسسات، فالموظفين الذين يتمتعون بمستويات مرتفعة من الالتزام التنظيمي يظهرون مستويات انتاجية عالية، ويقل لديهم مستوى الشكاوي، حيث توصلت دراسة حمادي (2016) الى وجود تأثير ايجابي للالتزام التنظيمي على أداء العاملين، وهذا كذلك ما أكدت عليه دراسة ابراهيم (2006) التي وجدت تأثير معنوي موجب للالتزام التنظيمي في الأداء الوظيفي للعاملين.

وبالمقابل فمع التطور السريع الذي يشهده العالم من حولنا أصبحت القيادة الحكيمة والواعية ضمن المؤسسات مطلبا أساسيا لضمان جودة أدائها، حيث وجدت دراسة همد (2016) وجود علاقة ايجابية بين انماط القيادة والسلوك الابداعي للعاملين.

وتعتبر الجامعة احدى أهم المؤسسات التي ترفد البلاد بمصادر التطور والتطوير، وتسعى الدول الى الوصول بجامعاتها الى المراتب الاولى من حيث الجودة والمستوى.

ولما كان الوصول الى المستويات العليا في الانتاج والاداء مرتبط بأداء العاملين في أي مؤسسة وانطلاقا مما سبق، يمكن تحديد مشكلة البحث بالسؤال التالي:

ما العلاقة بين أنماط القيادة الادارية والالتزام التنظيمي لدى العاملين في جامعة البعث ؟

أهمية البحث:

تتجلى أهمية البحث في النقاط التالية:

1- أهمية المتغيرات التي سيتناولها البحث وهي أنماط القيادة الادارية والالتزام التنظيمي لما لهما من دور في أداء ونجاح أية مؤسسة.
2- أهمية العينة المستهدفة وهم العاملون في الجامعة التي تشكل صرحا علميا هاما في اي بلد قادر على رفد البلاد بالشباب المؤهل علميا وعمليا للمساهمة في نهضته وحضارته.
3- قد تفيد نتائج البحث الادارات والقيادات في المؤسسات في معرفة النمط القيادي الاكثر فاعلية في تحسين أداء العمال والتزامهم حتى يتم الاعتماد عليه.
4- قد تفيد نتائج البحث الحالي المهتمين والمختصين في مجال الارشاد المهني في وضع برامج ارشادية لتحسين مستوى الالتزام التنظيمي للعاملين في المؤسسات.

أهداف البحث:

يهدف البحث الحالي الى تعرف:

1- العلاقة بين أنماط القيادة الادارية والالتزام التنظيمي لدى العاملين في جامعة البعث.
2- الفروق في مستوى الالتزام التنظيمي حسب متغير النوع.
3- الفروق في مستوى الالتزام التنظيمي حسب متغير سنوات العمل.
4- مستوى الالتزام التنظيمي لدى العاملين في جامعة البعث.
5- نمط القيادة الادارية الأكثر شيوعا لدى ادارات الشعب الوظيفية في جامعة البعث.

فرضيات البحث: سيتم اختبار صحة الفرضيات التالية عند مستوى دلالة 0.05

1- لا توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة احصائية بين درجات أفراد عينة البحث على أبعاد مقياس انماط القيادة الادارية ودرجاتهم على مقياس الالتزام التنظيمي.
2- لا توجد فروق دالة احصائيا بين متوسطات درجات أفراد عينة البحث على مقياس الالتزام التنظيمي تعزى لمتغير النوع.
3- لا توجد فروق دالة احصائيا بين متوسطات درجات أفراد عينة البحث على مقياس الالتزام التنظيمي تعزى لمتغير سنوات الخبرة (5 سنوات وأقل- 6 سنوات وأكثر)

أسئلة البحث:

1- ما مستوى الالتزام التنظيمي لدى العاملين في جامعة البعث.
2- ما نمط القيادة الادارية الاكثر استخداما لدى ادارات الشعب للعاملين في جامعة البعث.

حدود البحث:

- حدود زمانية: تم تطبيق أدوات البحث خلال الفترة الزمنية بين 8/1 وحتى 2022/ 8/15
- حدود مكانية: جامعة البعث.
- حدود بشرية: الموظفين العاملين في شعبتي الامتحانات وشؤون الطلاب في كليات جامعة البعث.
- حدود موضوعية: تتحدد بالعلاقة بين انماط القيادة الادارية والالتزام التنظيمي لدى العاملين في الجامعة.

مصطلحات البحث:

1- القيادة الادارية: تعرف بأنها النشاط الذي يمارسه القائد الاداري في مجال اتخاذ القرار، واصدار الأوامر، والاشراف الاداري على الآخرين باستخدام السلطة الرسمية وعن طريق التأثير والاستمالة بقصد تحقيق هدف معين. (حلاق، 2020، 15).

ويعرف اجرائيا: بالدرجة التي يحصل عليها العامل عند الاجابة على أبعاد مقياس أنماط القيادة الادارية المستخدم في البحث الحالي وهي:

النمط الديمقراطي، النمط الاوتوقراطي، النمط الحر (الفوضوي). وكلما ارتفعت الدرجة على كل بعد دل ذلك على سيادة نمط القيادة الذي يشير اليه ذلك البعد، والدرجة المنخفضة على البعد تعبر عن ضعف استخدام النمط الاداري الذي يشير اليه ذلك البعد.

2- الالتزام التنظيمي: هو رغبة الفرد في تحقيق أهداف المؤسسة التي يعمل بها من خلال إحداث تفاعل إيجابي بينه وبين كافة مكوناتها. (Weibo, et al, 2010, 13).

ويعرف اجرائيا بالدرجة التي يحصل عليها العامل عند الاجابة على مقياس الالتزام التنظيمي المستخدم في البحث. حيث تشير الدرجة المرتفعة على المقياس الى ارتفاع مستوى الالتزام التنظيمي عند أفراد العينة، والعكس اذا انخفضت الدرجة.

الاساليب الاحصائية:

1- الانحراف المعياري: لتحديد درجة تشتت الدرجات عن قيم المتوسطات.

2- معامل الارتباط (R pearson): لمعرفة العلاقة ونوعها بين متغيرات البحث.

3- اختبار T Stusent: لمعرفة الفروق في متغيرات البحث حسب المتغيرات التصنيفية (الجنس، عدد سنوات الخبرة)

الجانب النظري:

أولا: القيادة الادارية:

يعتبر مفهوم القيادة الادارية من المفاهيم السلوكية التي أثارت تباين الرأي لدى المهتمين بهذا المجال، وذلك لصعوبة تحديد القيادة كمفهوم وممارسة.

حيث يعرف بربر (2008، 278) القيادة الادارية بأنها عملية تفاعل مستمرة بين القائد والمرؤوسين تستند الى قناعة واحترام المرؤوسين للقائد، فيتوجهون وفق ما يحدده لهم القائد طالما ترسخت لديهم القناعة بأن توجيه القيادة لهم سيحقق أهداف ذات قيم ودوافع تهم كافة الأطراف في المنظمة.

ويرى (William, 2009, 16) بأنها عملية تقوم على ترغيب وتشجيع ودفع العاملين نحو الاستعداد أو التطوير للعمل، ويمتثل العاملون فيها لرغبات القائد.

أما (Nourthouse, 2013, 55) فيرى بأنها العملية التي يؤثر بها فرد على مجموعة من الأفراد لتحقيق هدف مشترك أي أنها عملية تأثير وتأثر بين القائد وأفراد مجموعته.

وترى الباحثة أن القيادة الادارية تتمثل فيما يمارسه المسؤول الاداري من دور، وما يقوم به من تحفيز للأفراد العاملين في تنظيم معين لدفعهم لأداء أعمالهم بما يخدم أهداف ذلك التنظيم.

ومن أهم نظريات القيادة الادارية:

أولا: نظرية السمات:

ترى أن للقادة خصائص وسمات شخصية من حيث الخصائص الجسدية كقوة البنية والطول، والخصائص العقلية، فهم أكثر ذكاء وأعمق تفكيرا وأوسع ثقافة من غيرهم، والسمات الاجتماعية كالقدرة على تحمل المسؤولية والمشاركة الاجتماعية. تلك

الخصائص تجعلهم مختلفين عن غيرهم، وتؤهلهم ليكونوا قادة. (عبد الباقي، 2002، 26).

ثانيا: النظرية الموقفية:

تنطلق من أن موقف أو ظروف معينة هي التي تهيئ أفراد معينين ليكونوا قادة، وأن الفرد القائد في موقف أو مجال معين قد لا يصلح للقيادة في موقف أو مجال آخر.

ووفق النظرية الموقفية فإن القائد الناجح يعمل على تكييف أسلوبه القيادي بشكل يحقق التوافق والانسجام مع الجماعة، وأنه لا يوجد نمط محدد يصلح للتطبيق في كل المواقف والظروف. (كشمولة، 2007، 12). وأن فاعلية القيادة تتأثر بشخصية القائد وأسلوبه وطبيعة التابعين له، حيث يكون للموقف تأثير على قدرة القائد على انجاز ما هو مطلوب منه. (حلاق، 2020، 38)

ثالثا: النظرية التحويلية:

تقوم على أساس أن القيادة الفعالة هي التي توفر رؤيا لعمل المنظمة، وتأخذ بعين الاعتبار رضا العاملين وتحفيزهم بما يكفل تعاون الجميع في سبيل الوصول الى الأهداف المنشودة في العمل. ويحدد كل من (Kreither & Kinicki (2007, 522 أربعة متغيرات تؤثر في السلوك القيادي للقائد، وأن القائد يتغير تبعا لهذه المتغيرات وهي:

1- مميزات العاملين.
2- كفاءة القيادة.
3- سلوكيات القائد.
4- العوامل البيئية.

وتدعو القيادة التحويلية الى التغيير والتطوير الدائمين في المنظمة لمواجهة التطورات في البيئتين الداخلية والخارجية، وهذا التغيير يتطلب قيام القيادة بثلاث أمور أساسية:

1- توليد رؤية متجددة تجاه المستقبل للمنظمة.

2- احداث القبول الجماعي لكل ما هو جديد من قبل المعنيين في المنظمة.
3- توفير كل ما يتطلبه احداث التغيير، سواء على صعيد المستلزمات التقنية أو المالية أو الادارية. (حلاق، 2020، 47).

ويتناول المهتمون بالبحث في مجال القيادة الادارية خمسة مواضيع تتعلق بأنماط القيادة الادارية هي:

1- أنماط القيادة الادارية حسب المصدر
2- أنماط القيادة الادارية حسب الأسلوب القيادي
3- أنماط القيادة الادارية حسب قدرات الذكاء العاطفي
4- أنماط السلوك الاداري حسب السلوك القيادي
5- أنماط القيادة الادارية التبادلية والتحويلية. (العمري، 2009، 29).

ونظرا لأهداف البحث الحالي سنقتصر بالحديث عن أنماط القيادة الادارية حسب الأسلوب القيادي.

1- القيادة التسلطية: تقوم على أساس أن القيادة حق يعطى للفرد الذي يتمتع بالسلطة، حيث يعتقد القائد المتسلط أن مركزه يمنحه سلطة تجعله يقرر أفضل من غيره، لذلك نراه ينفرد بوضع السياسات واتخاذ أغلب الاجراءات، وهو يعتبر نفسه مسؤولا عن تنفيذ العمل من خلال الآخرين فهو صاحب السلطة وعلى الآخرين الطاعة، ويستخدم القائد المتسلط قانون الثواب والعقاب ويدفع الناس للعمل دفعا. (الحلاق، 2020، 69).
2- القيادة الديمقراطية: تقوم على مبدأ المشاركة الجماعية في اتخاذ القرار وتنفيذه. والقائد الديمقراطي يشجع الآخرين ويقترح ولا يملي، ولا يفرض ويترك للآخرين حرية اتخاذ القرار واقتراح البدائل، ويراعي رغبات أفراد الجماعة ومطالبهم، وبالتالي يشبع بين أفراج المنظمة التعاون والتقبل والحب وقبول الرأي الآخر. (العدواني، 2013، 22).

3- القيادة البيروقراطية: تقوم على التقيد بحرفية القانون واتباع القواعد والنظم بدقة، والقائد البيروقراطي يرى أنه ليس من مسؤوليته التحفيز، وأن الرقابة على أفراد المنظمة غير ضرورية لعدم وجود فائدة منها.

وهذا النمط من القيادة لا يشجع المبادرة، ويفضل الالتزام التام بالتعليمات والاجراءات والعمل وفق ما تمليه.

4- القيادة الفوضوية: يتميز هذا الأسلوب بان القائد يسمح لأعضاء المنظمة بحرية التصرف، فهم الذين يحددون الأهداف ويختارون طرق الوصول إليها.

والقائد الفوضوي لا يشترك بشكل فعال في شؤون الجماعة والتنسيق بين وحداتها لهذا فان من سمات هذه القيادة : (ازدواجية الجهود، إضاعة الكثير من الوقت، إهمال بعض الجوانب المهمة في أوجه النشاط، التوسع في تفويض السلطات، عمومية التعليمات والتردد في اتخاذ القرارات). (العمري، 2009، 30)

ثانيا: الالتزام التنظيمي:

تعريف الالتزام التنظيمي:

تعرف المحتسب (2007، 109) الالتزام التنظيمي بأنه قوة اندماج الموظف أو العامل مع المنظمة التي يعمل بها من خلال اعتقاده وقبوله بقيم المنظمة والاستعداد لبذل الجهد لتحقيق أهدافها والرغبة في مواصلة العمل فيها.

ويعرف بورتر (1974) الالتزام من الناحية الادارية بأنه: قوة تطابق الفرد مع منظمته وارتباطه بها. وتوصل الى أن هناك صفات لها تأثير كبير في تحديد الالتزام التنظيمي للأفراد هي:

- إيمان قوي بالمنظمة وقبول لأهدافها وقيمها.
- بذل أقصى جهد ممكن في خدمة المنظمة.
- الاستعداد والرغبة القوية في المحافظة على استمرار عضويته في المنظمة. (في عاشوري، 2015، 65)

وترى الباحثة أن الالتزام التنظيمي يعبر فيه الفرد عن ارتباطه بالمنظمة التي يعمل فيها سلوكيا ووجدانيا من خلال تمسكه بقيم وأهداف المنظمة وشعوره بالانتماء اليها.

ولتوضيح مفهوم الالتزام التنظيمي حدد الباحثون ممن اهتم بدراسته ثلاثة أبعاد توضح طبيعة ومفهوم المصطلح، وهذه الأبعاد هي:

1- الالتزام العاطفي: ويعبر عن رغبة العاملين في المؤسسة في الاستمرار بالعمل فيها لأنها تتفق في قيمها وأهدافها مع قيمهم وأهدافهم الشخصية، ويشعرون بدورهم المهم للمشاركة في تحقيق تلك الأهداف، والسعي نحو التطوير والتحسين المستمر في أدائهم، وهم يشعرون بالانتماء للمؤسسة وبأنهم جزء منها. (المرجع السابق).

2- الالتزام المعياري: ويشير الى شعور العامل بأنه ملتزم بالبقاء في المؤسسة بسبب ضغوط الآخرين، حيث يعتقد بأن تركه لعمله قد يترك انطباعا سيئا عند لدى زملائه بسبب تركه لعمله، لذلك يعتبر الالتزام المعياري التزاما أدبيا حتى ولو كان له تأثير سلبي على العامل. (رفاعي وبسيوني، 2004، 217).

3- الالتزام المستمر: يشير الالتزام الاستمراري إلى قوة رغبة الفرد ليبقى في العمل بمؤسسة معينة لاعتقاده بأن ترك العمل فيها يكلفه الكثير، فكلما طالت مدة خدمة الفرد في المؤسسة فإن تركه لها سيفقده الكثير مما استثمره فيها على مدار السنوات السابقة، والالتزام المستمر يستند على التزام الفرد بالبقاء بالمؤسسة طالما أنه يحقق منافع، ويمكن أن تتأثر هذه المنافع إذا ترك الفرد المؤسسة التي يعمي فيها. (الصيرفي، 2005: ص217).

وتسهم مجموعة من العوامل في تعزيز الالتزام التنظيمي لدى الأفراد داخل المؤسسة التي يعملون فيها، وتجعل الأفراد العاملين فيها يرتبطون ببيئة عملهم بشكل كبير، وهذه العوامل هي:

1- السياســـات: ضرورة العمل على تبنـــي سياسات داخلية تساعد على إشباع حاجات الأفراد العاملين في المؤسسة، فمن المعروف أن لدى أي إنسان مجموعة من الحاجات المتداخلة تساعد على تشكيل السلوك الوظيفي لديه.

2- وضـــوح الأهـــداف: يســـاعد وضوح الأهداف التنظيمية على زيادة الالتزام التنظيمي لدى الأفراد العاملين، فكلما كانت الأهداف واضحة ومحددة كلما كانت كانت عملية ادراك الأفراد للالتزام التنظيمي اكبر.

3- تحسين المناخ التنظيمي: فالمناخ التنظيمي هو ذلك المجال المتضمن للطرق والأساليب والأدوات والعناصر والعلاقات المتفاعلـــة داخل بيئة المنظمـــة بيـــن الأفراد، وبناء على ذلك يمكـــن النظر للمناخ التنظيمي على أنه يمثل شخصية المؤسسة الناجحة، وان نجاحها يعتمد على جو العمل السائد، فالمنـــاخ التنظيمي الجيـــد يشجع على خلق جو عمل ايجـــابي يعملعلى تحقيـــق الاستقرار للأفراد والمؤسســـة، ويجعـــل العاملون يشعرون بأهميتهم في العمل

4- تطبيق نظام حوافز فعال: يتطلب المناخ التنظيمي الجيد أنظمة حوافز معنوية ومادية مناسبة، فتوافرالأنظمة المناســـبة يؤدي إلـــى زيادة الرضا عن المنـــاخ التنظيمي وعن المؤسســـة ككل، وبالتالـــي زيادة الالتزام وارتفاع معدلات الإنتاج.

5- بناء ثقافة مؤسسية: ان الاهتمام بإشباع حاجات العاملين والنظر إليهم كأعضاء في بيئة عمل واحدة ترسخ معاييرأداء متميزلأفرادها، وتعمل على توفيـر درجة كبيـرة من الاحتـرام المتبـادل بيـن الإدارة والأفراد العاملين، واعطائهم دورا كبيرا في اتحاذ القرارات، سيترتب عليه زيادة قوة تماسك المؤسسة، وزيادة الالتزام.

6- نمـط القيـادة: إن الدور الكبيـر الذي يجـب أن تقوم به الإدارة هوإقناع العـــاملين، بضرورة انجـــاز الأعمال بدقة وفاعلية، فالإدارة الناجحة هيالإدارة القادرة على كسب التأييد الجمـــاعي لانجـــاز الأعمال من

خلال تنمية مهارات الأفراد الإدارية باستخدام أنظمة الحـــــــــوافز المناســـــــبة، فالقائد الناجح هو الذي يستطيع زيادة درجات الالتزام التنظيمي أفراد المؤسسة.
(الجماصي، 2016، 16-18).

الدراسات السابقة:

أولا: دراسات تتعلق بأنماط القيادة الادارية:

1- دراسة جمعة ونوري (2011) في العراق:

هدفت الى تعرف العلاقة بين القيادة الادارية الناجحة والابداع الاداري لدى القيادات في جامعة ديالى. وشملت العينة(44) عميدا ووكيلا ورئيس قسم من الجامعة، وتوصلت الدراسة الى وجود ارتباط واثر معنوي بين القيادة الادارية الناجحة وتحقيق الابداع الاداري.

2- دراسة العدواني (2013) في الكويت:

هدفت الى تعرف الانماط القيادية لدى مديري المدارس الثانوية وعلاقتها بالضغوط التنظيمية للمعلمين، حيث شملت العينة (600) معلم ومعلمة من المرحلة الثانوية في المناطق التعليمية في دولة الكويت. واستخدمت الباحثة استبيانات صممت لقياس متغيرات الدراسة والتي وجدت أن النمط السائد لدى مديري المدارس هو نمط القيادة الديمقراطي يليه التسلطي.

3- دراسة الكابي (2014) في العراق:

هدفت الى دراسة العلاقة بين القيادات الادارية الناجحة وادارة الازمة لدى شركات النقل في محافظة ديالى، وتعرف مدى توافر السمات القيادية لدى أفراد عينة الدراسة التي شملت (58) من المدراء العامين ومعاونيهم ورؤوساء الاقسام، وتوصلت الدراسة الى وجود ارتباط واثر معنوي قوي بين القيادة الادارية الناجحة وادارة الازمة.

4- دراسة حامدي وبن حفاف (2018) في الجزائر:

هدفت الى تعرف اثر القيادة الادارية على أداء العاملين في مؤسسات الجزائر، وتكونت العينة من (54) عاملا حيث اشارت النتائج الى وجود علاقة ارتباط موجبة بين النمط التشاركي في القيادة وبين اداء العاملين، كذلك وجود ارتباط موجب بين التحفيز المعنوي وجودة الاداء لديهم.

5- دراسة الديحاني (2021) في الكويت:

هدفت الى تعرف أنماط القيادة التربوية السائدة في مدارس المرحلة المتوسطة، وقدرتها على حل المشكلات المدرسية بدولة الكويت، وأثر متغير الجنس والخبرة والمؤهل الدراسي والمنطقة التعليمية على ذلك. وشلت عينة الدراسة (60) معلما ومعلمة، وتوصلت الدراسة الى أن النمط الديمقراطي هو أكثر الانماط القيادية ممارسة لدى مديري المدارس يليه النمط التسلطي وأخيرا الفوضوي.

ثانيا: دراسات تتعلق بالالتزام التنظيمي:

1- دراسة البقيعي (2012) في ايران:

هدفت الى تعرف علاقة الالتزام التنظيمي بالأداء الوظيفي لدى العاملين في مصرف ميلي في ايران. باستخدام استبيان تم اعداده لهذا الغرض، وقد وجدت الدراسة علاقة ارتباطية موجبة بين الالتزام التنظيمي وأداء العاملين في البنك.

2- دراسة بكري (2013) في الجزائر:

هدفت الى تعرف علاقة الرضا الوظيفي بالالتزام التنظيمي لدى (50) عاملا من العاملين في مطاحن الحضنة، وقد وجدت الدراسة ارتباط طردي قوي بين المتغيرين.

3- دراسة رقاني وصنقلي (2020) في الجزائر:

هدفت الى دراسة نوع العلاقة بين الالتزام التنظيمي وأداء العاملين لدى (60) موظفا من العاملين في بلدية رقان. وقد توصلت الدراسة الى وجود ارتباط ايجابي بين الالتزام التنظيمي والجوانب الانسانية والاخلاقية في الاداء المهني للعاملين.

الاطار العملي:

أولا: منهج البحث :

يتناسب المنهج الوصفي مع طبيعة البحث الحالي، حيث يهتم بوصف الظاهرة وتحليلها بدقة وموضوعية، وتحديد الظروف والعلاقات التي توجد بين الظواهر. (بن غربال، 2015، 147).

ثانيا: مجتمع البحث:

شمل مجتمع البحث الموظفين العاملين في كليات جامعة البعث لعام 2021-2022.

ثالثا: عينة البحث:

تم اختيار عينة من الموظفين في كليتي التربية (كنموذج للكليات النظرية) والهندسة الميكانيكية (كنموذج للكليات التطبيقية) في الجامعة، بالطريقة العشوائية البسيطة، بلغت عينة البحث (66) موظفا وموظفة، بواقع (17) موظفا، و(49) موظفة. كما هو مبين في الجدول التالي

الجدول (1)

توزع أفراد العينة على متغيرات البحث (النوع، عدد سنوات الخدمة)

المتغيرات			المجموع
النوع	ذكور	17	66
	اناث	49	
عدد سنوات الخدمة	أقل من خمس سنوات	27	66
	ست سنوات وأكثر	39	

رابعا: أدوات البحث:

1- مقياس الالتزام التنظيمي/ إعداد الباحثة

بعد الاطلاع على الدراسات السابقة والأدبيات النظرية المتعلقة بموضوع الالتزام التنظيمي،

قامت الباحثة بإعداد مقياس الالتزام التنظيمي، والذي تألف في صورته الأولية من (28) بنداً موزعة على بعدين اثنين هما: الالتزام الاتجاهي ويشمل (14 بندا)، والالتزام السلوكي ويشمل (14 بندا). خيارات الاجابة تم تحديدها وفق تقسيم ليكرت الخماسي بالشكل:

موافق بشدة: وتحصل على درجة واحدة

موافق: وتحصل على درجتان

موافق الى حد ما: وتحصل على ثلاث درجات

غير موافق: وتحصل على أربع درجات

غير موافق مطلقا: وتحصل على خمس درجات. وبالتالي تتراوح الدرجات على المقياس بين (28-140) درجة

وقد قامت الباحثة بإجراء دراسة سيكومترية للأداة وفق الاجراءات التالية:

- صدق الأداة:

1- صدق المحكمين: قامت الباحثة بعرض المقياس بصورته الأولية على مجموعة من المختصين في كلية التربية/جامعة البعث، وذلك لمعرفة مدى مناسبة البنود لما وضعت لقياسه، ومدى انتماء كل بند للبعد الخاص به. وقد اتفق الأساتذة على مناسبة بنود المقياس للهدف الذي وضعت من أجله.

2- الصدق البنيوي (صدق الاتساق الداخلي): تم حساب معامل الارتباط بين درجة كل بعد مع الدرجة الكلية للمقياس كما هو مبين في الجدول التالي:

جدول رقم (2)

معاملات الارتباط بين درجة كل بند، والدرجة الكلية لمقياس الالتزام التنظيمي

رقم البند	معامل الارتباط	رقم البند	معامل الارتباط	رقم البند	معامل الارتباط	رقم البند	معامل الارتباط
1	0,532**	10	0,741**	19	0,519**	28	0,627**
2	0,691**	11	0,662**	20	0,645**		
3	0,501**	12	0,496**	21	0,748*		
4	0,555**	13	0,544**	22	0,689**		
5	0,791**	14	0,412**	23	0,781**		
6	0,619**	15	0,588	24	0,712**		
7	0,702**	16	0,742**	25	0,697**		
8	0,540**	17	0,366**	26	0,598**		
9	0,788**	18	0,511**	27	0,582*		

(**) دالة عند مستوى 0,01 ، (*) دالة عند مستوى دلالة 0,05.

من الجدول (2) يتضح أن جميع قيم الارتباطات بين كل بند والدرجة الكلية للمقياس هي ارتباطات دالة، حيث تراوحت قيم الارتباط بين (0.366 – 0.791) وبالتالي فإن المقياس يتمتع بالصدق البنيوي.

3- الصدق التمييزي: قامت الباحثة بتطبيق المقياس على عينة استطلاعية مكونة من (30) موظفا، رتبت درجات المفحوصين تنازلياً، وأخذت أعلى 25% من الدرجات وأدنى 25% منها، ثم تم حساب الفروق بين الربيع الأعلى والربيع الأدنى باستخدام اختبار T–test كما هو موضح في الجدول التالي:

الجدول رقم (3)

دلالة الفروق بين متوسطات درجات المجموعات الطرفية على مقياس الالتزام التنظيمي

الدرجات	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة "ت"	قيمة "p" الاحتمالية	القرار
أعلى 25%	8	128.87	0.602	14	7.14	0.0000	دال
أدنى 25%	8	92.62	5.24				

يتضح من الجدول (3) وجود فروق دالة إحصائياً، فقد بلغت القيمة الاحتمالية 0,00 وهي أصغر من 0,05 مما يشير إلى تمتع المقياس بدرجة جيدة من الصدق التمييزي.

- ثبات الأداة:

تم حساب الثبات لمقياس الالتزام التنظيمي باستخدام معامل الفا كرونباخ ومعامل سبيرمان كما هو موضح في الدول التالي:

الجدول رقم (4)

عدد البنود	ألفا كرونباخ	سبيرمان
28	0.76	0.73

2- مقياس أنماط القيادة الإدارية / إعداد الباحثة

قامت الباحثة بإعداد مقياس أنماط القيادة الإدارية، وذلك بعد الاطلاع على الأدبيات النظرية والدراسات السابقة، وتألف المقياس في صورته الأولية من (27) بنداً موزعة على ثلاثة أبعاد هي: النمط الديمقراطي وهو يشمل (8 بنود)، النمط الحر ويشمل (9 بنود)، والنمط الأوتوقراطي ويشمل (10 بنود). خيارات الاجابة تم تحديدها وفق تقسيم ليكرت الخماسي بالشكل:

موافق بشدة: وتحصل على درجة واحدة

موافق: وتحصل على درجتان

موافق الى حد ما: وتحصل على ثلاث درجات

غير موافق: وتحصل على أربع درجات

غير موافق مطلقا: وتحصل على خمس درجات. لا يوجد درجة كلية للمقياس، بحيث يشكل كل بعد من الأبعاد مقياسا مستقلا. وبالتالي تتراوح الدرجة على مقياس النمط الديمقراطي بين (8-40) درجة، وعلى مقياس النمط الحر بين (9-45) درجة، ومقياس النمط الأوتوقراطي بين (10-50) درجة.

وللتحقق من صدق وثبات المقياس استخدمت الباحثة الأساليب التالية:

- صدق الأداة:

1- صدق المحكمين: قامت الباحثة بعرض مقياس أنماط القيادة الادارية بصورته الأولية على مجموعة من المختصين في كلية التربية/جامعة البعث، وقد حصلت بنود المقياس على نسبة اتفاق فوق 85% من قبل المحكمين.

2- الصدق البنيوي (صدق الاتساق الداخلي): تم حساب معامل الارتباط بين درجة كل بعد مع الدرجة الكلية للمقياس كما هو مبين في الجدول التالي

جدول رقم (5)

معاملات الارتباط بين درجة كل بند، والدرجة الكلية للبعد الذي ينتمي اليه على مقياس أنماط القيادة الادارية

رقم البند	معامل الارتباط	رقم البند	معامل الارتباط	رقم البند	معامل الارتباط	رقم البند	معامل الارتباط
1	0,511**	9	0,711**	17	0,395**	25	0,697**
2	0,609**	10	0,740**	18	0,562**	26	0,598**
3	0,503**	11	0,662**	19	0,523**	27	0,580*
4	0,565**	12	0,490**	20	0,645**		
5	0,723**	13	0,540**	21	0,748*		
6	0,619**	14	0,402**	22	0,680**		
7	0,748**	15	0,550	23	0,781**		
8	0,540**	16	0,780**	24	0,712**		

(**) دالة عند مستوى دلالة0,01 ، (*) دالة عند مستوى دلالة 0,05.

يتضح من الجدول (5) أن جميع قيم الارتباط دالة إحصائيا، وقد تراوحت معاملات ارتباط بيرسون بين (0.395 – 0,780) مما يدل على صدق المقياس.

3- الصدق التمييزي: قامت الباحثة بتطبيق المقياس على عينة استطلاعية مكونة من (30) موظفا، رتبت درجات المفحوصين تنازليا، وأخذت أعلى 25% من الدرجات وأدنى 25% منها، ثم تم حساب الفروق بين الربيع الأعلى والربيع الأدنى باستخدام اختبار T-test كما هو موضح في الجدول التالي:

الجدول رقم (6)

دلالة الفروق بين متوسطات درجات المجموعات الطرفية على أبعاد مقياس أنماط القيادة الادارية

البعد	الدرجات	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة "ت"	قيمة "p" الاحتمالية	القرار
الديمقراطي	أعلى 25%	8	38.25	4.3	14	7.14	0.0000	دال
	أدنى 25%	8	20.12	3.2				
الأوتوقراطي	أعلى 25%	8	39.62	4.51	14	7.22	0.0000	دال
	أدنى 25%	8	14.87	3.4				
الحر	أعلى 25%	8	38.5	4.61	14	7.26	0.0000	دال
	أدنى 25%	8	17.87	3.02				

يتضح من الجدول (6) وجود فروق دالة إحصائيا، فقد بلغت القيمة الاحتمالية 0,00 وهي أصغر من 0,05 مما يشير إلى تمتع المقياس بدرجة جيدة من الصدق التمييزي.

- ثبات الأداة:

تم حساب الثبات لمقياس أنماط القيادة الادارية باستخدام معامل الفا كرونباخ ومعامل سبيرمان كما هو موضح في الدول التالي:

الجدول رقم (7)

عدد البنود	ألفا كرونباخ	سبيرمان
27	0.79	0.81

خامسا: عرض نتائج البحث ومناقشتها:

أولا: الاجابة عن أسئلة البحث:

السؤال الأول: للاجابة عن سؤال البحث حول مستوى الالتزام التنظيمي لدى العاملين في جامعة البعث، تم تحديد مستويات مقياس الالتزام التنظيمي وفق قانون طول الفئة:

طول الفئة = المدى/ عدد الفئات

وذلك بالنسبة للدرجة الكلية للمقياس وتم تقسيمها على ثلاث فئات. والجدول الآتي يوضح مستويات مقياس الالتزام التنظيمي.

جدول رقم (8)

مستويات الالتزام التنظيمي لدى أفراد عينة البحث

مستويات الالتزام التنظيمي	مجال الفئة	التكرار	النسبة
منخفض	28- 65	0	%0
متوسط	66- 103	12	%18.18
مرتفع	104- 140	54	%81.82

يتبين من الجدول رقم (8) أن النسبة الأكبر من أفراد عينة البحث حصلوا على درجات تقع ضمن المستوى المرتفع لمقياس الالتزام التنظيمي إذ بلغت نسبتهم 81.82% من أفراد العينة.

وتفسر الباحثة هذه النتيجة بأن الأفراد الموظفين، الذين بقوا واستمروا في وظائفهم رغم ظروف الحرب القاسية التي شهدتها بلادنا نتائجها القاسية على كافة الأصعدة، لابد أن يتمتعوا بحس عال من المسؤولية والالتزام تجاه المنظمة التي ينتمون اليها.

السؤال الثاني: للإجابة عن سؤال البحث حول نمط القيادة الإدارية الأكثر شيوعا لدر ادارات الشعب في كليات جامعة البعث، تم تحديد مستويات أنماط القيادة وفق قانون طول الفئة:

طول الفئة = المدى/ عدد الفئات

وذلك بالنسبة للدرجة الكلية لكل نمط من أنماط القيادة وتم تقسيمها على ثلاث فئات. والجدول الآتي يوضح مستويات مقياس أنماط القيادة.

جدول رقم (9)

مستويات أنماط القيادة لدى أفراد عينة البحث

مستويات أنماط القيادة		منخفض	متوسط	مرتفع
مجال الفئة		8- أقل من 19	19 أقل من 30	30 -40
النمط الديمقراطي	التكرار	2	28	36
	النسبة	%3.03	%42.42	%54.55
مجال الفئة		9- أقل من 21	21- أقل من 33	33-45
النمط الحر	التكرار	10	45	11
	النسبة	%15.15	%68.18	%16.67
مجال الفئة		10- أقل 23	23- أقل 36	36- 50
النمط الأتوقراطي	التكرار	15	42	9
	النسبة	%22.72	%63.64	%13.64

من الجدول رقم (9) نلاحظ أن النسبة الأكبر من أفراد عينة البحث حصلوا على درجات تقع ضمن المستوى المتوسط بالنسبة للنمط الحر إذ بلغت نسبتهم 68.18% من أفراد العينة، كما حصل أفرد عينة البحث على درجات تقع ضمن المستوى المتوسط أيضاً بالنسبة لنمط القيادة الأتوقراطي إذ حصلوا على نسبة 63.64%، في حين حصل

أفراد عينة البحث على درجات تقع ضمن المستوى المرتفع بالنسبة لنمط القيادة الديمقراطي إذ حصلوا على نسبة 54.55%.

وتفسر الباحثة هذه النتيجة بأن طريقة تعيين الأفراد الاداريين في الكليات قد تكون قائمة على أسس صحيحة تعتمد على اختيار الأشخاص ذوي القدرات الجيدة والخبرات المطلوبة لأداء مهماتهم الادارية على نحو حسن.

وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت اليه دراسة الديحاني (2021) التي وجدت أن النمط الاداري الديمقراطي هو الأكثر ممارسة لدى مديري المدارس، وكذلك مع دراسة العدواني (2013).

ثانيا: مناقشة فرضيات البحث:

- الفرضية الأولى: نصت الفرضية على أنه " لا توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين درجات أفراد عينة البحث على مقياس الالتزام التنظيمي ودرجاتهم على أبعاد مقياس أنماط القيادة الادارية "

للتحقق من صحة الفرضية تم استخدام معامل الارتباط بيرسون كما يبين الجدول التالي:

الجدول رقم (10)

دلالة العلاقة بين درجات أفراد عينة البحث على مقياس الالتزام التنظيمي ودرجاتهم على أبعاد مقياس أنماط القيادة

أبعاد الأنماط الادارية	النمط الديمقراطي	النمط الحر	النمط الأتوقراطي
الالتزم التنظيمي	0.415**	0.349**	0.100

من الجدول رقم (10) نلاحظ وجود علاقة طردية دالة إحصائياً عند مستوى دلالة 0.01 بين درجات أفراد عينة البحث على كل من مقياس الالتزام التنظيمي ودرجاتهم

على نمطي القيادة الديمقراطي والحر؛ في حين لم توجد علاقة دالة إحصائياً بين درجات أفراد العينة على مقياس الالتزام التنظيمي ودرجاتهم على نمط القيادة الأتوقراطي.

تفسر الباحثة نتيجة هذه الفرضية بأن تعامل الادارة بأسلوب ديمقراطي مع الموظفين يؤثر ايجابا على سلوكهم، حيث لابد أن يقابلوا اهتمام الادارة بهم من خلال جهد والتزام جيد. كذلك فإن التعامل بأسلوب الادارة الحر مع الموظفين من الممكن أنه يجعل الموظفين يتحملون نوعا من المسؤولية عن جودة أو حسن انجاز الأعمال التي يكلفون بانجازها، الأمر الذي قد يعزز التزام الموظفين في الكليات سلوكيا ومهنيا.

- الفرضية الثانية: نصت الفرضية الثانية للبحث على أنه " لا توجد فروق بين متوسط درجات أفراد عينة البحث على مقياس الالتزام التنظيمي تعزى لمتغير النوع"

للتحقق من صحة هذه الفرضية تم استخدام قانون T-test كما هو مبين في الجدول التالي"

الجدول رقم (11)

دلالة الفروق بين متوسطات درجات أفراد عينة البحث على مقياس الالتزام التنظيمي وفقاً لمتغير النوع

النوع	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة "ت"	قيمة "p" الاحتمالية	القرار
ذكور	17	114.00	17.951	64	-0.420	0.676	غير دال
إناث	49	115.63	12.124				

وبدراسة الجدول رقم (11) نلاحظ عدم وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى دلالة 0.05 بين متوسط درجات أفراد العينة على مقياس الالتزام التنظيمي تبعاً لمتغير النوع.

تفسر الباحثة هذه النتيجة بأن الالتزام بكل أشكاله يرتبط بشخصية الفرد من حيث نمط الشخصية والقدرة على تحمل المسؤولية وليس بجنسه، وهذا ما أكد علية كل من ذيب

والسعود (2014،501) من تأثير العوامل الشخصية للفرد على تعزيز الالتزام التنظيمي لديه.

• الفرضية الثالثة: نصت هذه الفرضية على أنه "لا توجد فروق بين متوسط درجات أفراد عينة البحث على مقياس الالتزام التنظيمي تعزى لمتغير عدد سنوات الخدمة"

لاختبار هذه الفرضية تم استخدام اختبار(ت- ستودنت، T-test) للعينات المستقلة، وذلك لحساب دلالة الفروق بين متوسطات درجات أفراد عينة البحث على مقياس الالتزام التنظيمي وفقاً لمتغير سنوات الخبرة (5 سنوات وأقل، 6 سنوات وأكثر)، كما هو مبين في الجدول التالي:

الجدول رقم (12)

دلالة الفروق بين متوسطات درجات أفراد عينة البحث على مقياس اليقظة العقلية وفقاً لمتغير سنوات الخبرة

سنوات الخدمة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة "ت"	قيمة "p" الاحتمالية	القرار
5 سنوات وأقل	27	118.11	10.086	64	1.439	0.155	غير دال
6 سنوات وأكثر	39	113.21	15.574				

وبدراسة الجدول رقم (12) نلاحظ عدم وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى دلالة 0.05 بين متوسط درجات أفراد العينة على مقياس الالتزام التنظيمي تبعاً لمتغير سنوات الخبرة.

وتفسر الباحثة نتيجة الفرضية بنفس التفسير السابق بكون التزام الفرد بأي مجال وفي أي مكان مرتبط بشخصيته وأسلوب التفكير لديه أي أنه مرتبط بعوامل داخلية متعلقة بالفرد بالدرجة الأولى حيث أنه من الممكن أن يكون لسنوات الخبرة تأثير ضعيف لا يذكر في مدى الالتزام التنظيمي للموظف، مقابل تأثير العوامل الشخصية لديه.

سادسا: مقترحات البحث:

في ضوء ما توصل اليه البحث من نتائج تقترح الباحثة ما يلي:

1- الاهتمام بزيادة الالتزام التنظيمي لدى العاملين في الجامعة من خلال عقد الندوات حول ضرورة الممارسات الإيجابية للموظفين ودورها في تحسين الواقع الأكاديمي.

2- ضرورة الاهتمام بتوفير الفرص للموظفين ضمن الجامعة للتطوير المهني من خلال الإعداد والتدريب والتأهيل المهني.

3- اعداد برامج تدريبية للنمو المهني وتطوير قدرات ومهارات الموظفين، وذلك حسب الأولويات والضرورات التي تفرضها حاجة الجامعة للكوادر المؤهلة والمدربة، مما يزيد من شعور الموظف بانتمائه للجامعة ويزيد من التزامه تجاهها.

4- اجراء المزيد من البحاث حول الالتزام التنظيمي لدى موظفي الجامعة وربطه بمتغيرات أخرى، وذلك لمدى أهميته ودوره في الرقي والتقدم العلمي والعملي ضمن الجامعة.

مراجع البحث العربية

- ابـراهيم، مهـا صـباح (2018). تـأثير الالتـزام التنظيمـي فـي الاداء الـوظيفي للعاملين في شركة التأمين العراقية. **مجلة دراسات محاسبية ومالية**. 13(44)، ورقة بحث.
- بربر، كامل (2008). **الاتجاهات الحديثة في الادارة وتحديات المديرين**. ط2، بيروت، دار المنهل اللبناني.
- بكـري، أحـلام (2013). الالتـزام التنظيمـي وتحقيـق الرضـا الـوظيفي. رسـالة ماجستير غير منشورة، جامعة لمسيلة، الجزائر.
- بـن غربـال، سـعيدة (2015).الـذكاء العـاطفي وعلاقتـه بـالتوافق المهنـي دراسـة علـى عينـة مـن أسـاتذة الجامعـة. **رسـالة ماجسـتير غيـر منشـورة**. كليـة العلـوم الإنسانية والاجتماعية، الجزائر.
- البقيعي، سعد غنام (2012). الالتزام التنظيمي وعلاقته بالأداء الوظيفي. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة نايف للعلوم. الرياض.
- الجماصـي، محمـد اسـماعيل (2016). العلاقـة بـين الالتـزام التنظيمـي والأداء الـوظيفي لـدى العـاملين فـي الخـدمات الطبيـة العسـكرية بقطـاع غـزة. **رسـالة ماجستير غير منشورة**. الأكاديمية الادارية والسياسية للدراسات العليا. غزة.
- جمعـة، محمـود حسـن ونـوري، حيـدر شـاكر (2011). تـأثير القيـادة الاداريـة الناجحـة فـي تحقيـق الابـداع الاداري. مجلـة الادارة والاقتصـاد. العـدد (90): 319-299
- حامـدي، معمـر وبـن حفـاف، علـي. (2018). أثـر القيـادة الاداريـة علـى أداء العاملين. مذكرات الماستر، جامعة زيان العاشور، الجزائر.

- حلاق، بطرس (2020). **القيادة الادارية**. منشورات الجامعة الافتراضية السورية.
- حمادي، أحمد عباس (2016). الالتزام التنظيمي ودوره في تعزيز أداء العاملين. **مجلة العلوم الاقتصادية والادارية**. 94 (22): 301-324
- الديحاني/ سلطان (2021). انماط القيادة التربوية وعلاقتها بالقدرة على حل المشكلات المدرسية في المرحلة المتوسطة بدولة الكويت من وجهة نظر المعلمين. **مجلة الدراسات والبحوث التربوية**. (1): 2 ص 225-289
- ذيب، أحمد والسعود، سلامة (2014). درجة ممارسة قيم العمل لدى مديري التربية والتعليم في الأردن وعلاقتها بدرجة الالتزام التنظيمي لرؤوساء الأقسام العاملين معهم. **مجلة دراسات العلوم التربوية** 1 (41)، 494-512
- رفاعي، رفاعي وبسيوني، اسماعيل (2004). **ادارة السلوك في المنظمات**. الرياض: دار المريخ للنشر.
- رقاني/ شريفة وصنقلي، عائشة (2020). الالتزام التنظيمي وأثره على أداء العاملين. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة العقيد أحمد دراية، الجزائر.
- الصيرفي، محمد (2005).**السلوك التنظيمي**، الاسكندرية: حورس للنشر والتوزيع.
- عاشوري، ابتسام.(2015): الالتزام التنظيمي في المؤسسة الجزائرية. جامعة سكرة، **مجلة تاريخ العلوم**، (6)، 63-75
- عبد الباقي، صلاح الدين. (2002): **السلوك الفعال في المنظمات**. الاسكندرية: دار الجامعة الجديدة.

- العدواني، حنان (2013): الأنماط القيادية السائدة لدى مديري المدارس الثانوية في دولة الكويت وعلاقتها بالضغوط التنظيمية للمعلمين من وجهة نظرهم. **رسالة ماجستير غير منشورة**، جامعة الشرق الأوسط.
- العمري، قاسم (2009): أنماط القيادة الادارية وتأثيرها في انجاح المنظمات الحكومية. **رسالة دكتوراه غير منشورة**. جامعة البصرة.
- الكابي، حامد (2014). دور القيادة الادارية الناجحة في ادارة الأزمة. مجلة الدراسات والمحاسبة والمالية. 27 (9).
- كشمولة، عمر .(2007): تأثير النمط القيادي في بناء القدرات الاستراتيجية للمنظمة. **رسالة ماجستير غير منشورة**. كلية الادارة، جامعة الموصل.
- المحتسب، لينة. (2007): أبعاد الولاء التنظيمي والعوامل المؤثرة عليه لدى موظفي البنوك في محافظة الخليل. **مجلة جامعة القدس المفتوحة للدراسات والأبحاث**، (11)، 109
- همد، سيف الدين.(2016): أثر انماط القيادة على السلوك الابداعي للعاملين. **رسالة ماجستير غير منشورة**. جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا.

المراجع الأجنبية:

Krietner, R. Kinicki, A. (2007): **Organizational behavior essinationals**. Mc Graw- hill/ Irwin U S A -

Northouse,P. G (2013): **Leadership theory and practice**. Los Angeles: sage publications -

William Tate (2009): **The search for leadership: An Organisational perspective**. www. Amazon. Com -

Weibo,Z. Kaur, S. Jun, W (2010). New developmentof organizational commitment. A critical review (1960-2009). **African journal of business mangment**. 4 (1) 12-20 -

درجة تطبيق معلمات مشروع استعدوا للالتحاق بالمدرسة لبعض استراتيجيات التعلم النشط (دراسة ميدانية في محافظة طرطوس)

طالبة الدكتوراه: هديل كمال ابراهيم كلية التربية –جامعة البعث

إشراف: الدكتورة منال مرسي

الأستاذ في قسم تربية الطفل – جامعة البعث

الملخص

هدف البحث الحالي إلى تعرف درجة تطبيق معلمات مشروع استعدوا للالتحاق بالمدرسة لبعض استراتيجيات التعلم النشط تبعا لمتغيري (عدد سنوات الخبرة – والدورات التدريبية المتبعة)، استخدم المنهج الوصفي التحليلي، واشتملت العينة على (78) معلمة من معلمات شعب استعدوا للالتحاق في المدرسة في محافظة طرطوس للعام الدراسي 2022–2023، ولتحقيق هدف البحث تم تصميم استبانة مكونة من ثلاث محاور ،و هي (استراتيجية التعلم التعاوني و تضم (10) مؤشرات و استراتيجية لعب الأدوار و تضم (10) مؤشرات– واستراتيجية التعلم باللعب و تضم (10) مؤشرات، و كان من أهم نتائج البحث ما يلي:

1–إن متوسط درجات إجابات أفراد عينة البحث حول درجة تطبيق معلمات مشروع استعدوا للالتحاق بالمدرسة لبعض استراتيجيات التعلم النشط جاءت بدرجة مرتفعة حيث جاءت استراتيجية التعلم باللعب في المرتبة الأولى تليها استراتيجية لعب الأدوار وفي المرتبة الثالثة استراتيجية التعلم التعاوني.

2–لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) بين متوسطات درجات أفراد عينة البحث حول درجة تطبيق معلمات مشروع استعدوا للالتحاق بالمدرسة لبعض استراتيجيات التعلم النشط وفق متغير عدد سنوات الخبرة.

3–توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) بين متوسطات درجات أفراد عينة البحث حول درجة تطبيق معلمات مشروع استعدوا للالتحاق بالمدرسة لبعض استراتيجيات التعلم النشط وفق متغير الدورات التدريبية المتبعة.

الكلمات المفتاحية: مشروع استعدوا للالتحاق بالمدرسة، المعلمات، استراتيجيات التعلم النشط.

The degree to which the teachers of the Get Ready to Go to School project applied some active learning strategies

Abstract

The aim of the current research is to determine the degree to which teachers of a project preparing to enter school apply some active learning strategies according to the two variables (number of years of experience - and training courses followed). The descriptive and analytical approach was used, and the sample included (78) female teachers from the population of teachers preparing to enter school in Tartous Governorate. For the academic year 2022-2023, to achieve the goal of the research, a questionnaire was designed consisting of three axes, which are (the cooperative learning strategy, which includes (10) indicators, the role-playing strategy, which includes (10) indicators, and the learning strategy by playing, which includes (10) indicators. The most important results of the research were the following:

1- The average score of the research sample's responses regarding the degree to which teachers of a project preparing to enter school applied some active learning strategies was high, as the learning by playing strategy came in first place, followed by the role-playing strategy, and in third place was the cooperative learning strategy.

2- There are no statistically significant differences at the significance level (0.05) between the average scores of the research sample members regarding the degree to which the teachers of the project prepare to enter school applied some active learning strategies according to the variable number of years of experience.

3-There are statistically significant differences at the significance level (0.05) between the average scores of the research sample members regarding the degree to which the teachers of the project "Prepare to Entrance to School" applied some active learning strategies according to the variable of the training courses followed.

Keyword: Get Ready to Go to School project**,** female teachers, active learning strategies

مقدمة البحث

تعد مرحلة الطفولة المبكرة من أهم مراحل حياة الطفل، فهي فترة نموه وتكوينه من جميع النواحي الشخصية والعقلية والاجتماعية وتعد أساس تكوين الطفل في المراحل اللاحقة، من هنا أكد معظم التربويين على أهمية مرحلة رياض الأطفال منهم فروبل الذي عد هذه المرحلة بأنها أحد أهم الخطوات لتنمية وتطوير شخصية الطفل حيث تعمل من خلال خبراتها ونشاطاتها على نموه النمو السليم والمتكامل.

انطلاقاً من أهمية هذه المرحلة فقد أطلقت وزارة التربية السورية بالتعاون مع منظمة اليونيسف مشروع استعدوا للالتحاق بالمدرسة والذي كان الهدف الرئيسي منه توفير التعلم لجميع الأطفال في الجمهورية العربية السورية في ظل الأزمات والحروب وإلى تسهيل انتقال الطفل من مرحلة السنة التحضيرية إلى الصف الأول الأساسي في عمر الخمس سنوات، باعتبار هذه المرحلة مفصلية وأساسية في حياة الطفل وتتطلب إعداده إعداداً مناسباً، ليكون مستعداً للاندماج مع أقرانه ويتعلم بإيجابية ويكتسب المعارف والمعلومات. (المركز الإقليمي لتنمية الطفولة المبكرة، 2022) ، ولطالما كانت المعلمة في هذه المرحلة هي العنصر الأهم في العملية التعليمية التعلمية، فهذا يتطلب إعدادها الإعداد الجيد وإمدادها بكل ما هو جديد في الميدان التربوي، فالمعلمة الناجحة هي التي تستجيب للتطور العلمي المتسارع وما يرافقه من تطور في الطرائق والأساليب والاستراتيجيات التعليمية، حيث ينظر إليها بأنها الركيزة الأساسية فهي المخطط والمنفذ والمقوم، وبالتالي يجب أن تتصف بالمرونة وعدم الجمود والقدرة على التكيف مع متطلبات العصر و أن تزود بالمعلومات و المعارف اللازمة لأنها القوة الأولى المؤثرة في شخصية الطفل و تنشئته التنشئة السليمة السوية .(عامر ، 2008، 61) ، فالمعلمة الجيدة هي التي تختار استراتيجيات التعليم والتعلم المناسبة والملائمة لاحتياجات أطفالها والتي تراعي من خلالها الفروق الفردية فيما بينهم وتنمي التفكير الناقد والإبداعي لديهم وتكسبهم المعارف والخبرات التي تساعدهم على حل مشكلاتهم واتخاذ القرارات المتعلقة بحياتهم ، فاستراتيجيات التعليم والتعلم في هذه المرحلة تتضمن عدد من الخطوات لتقديم المحتوى

التعليمي بشكل يساعد الأطفال على تحقيق الأهداف التعليمية التعلمية التي تم وضعها، حيث تلعب دوراً كبيراً في تهيئة الطفل وتحضيره للصف الأول، حيث تركز على إكساب الطفل مهارات لغوية ورياضية وخبرات اجتماعية تعمل على نمو شخصية الطفل وصقلها ، ويعد التعلم النشط أحد أهم استراتيجيات التعليم والتعلم في هذه المرحلة والذي يلبي متطلبات التربية الحديثة ويؤكد على الدور الإيجابي للطفل المتعلم ويعده محور العملية التعليمية التعلمية ويهدف إلى إكسابه الخبرات والمهارات الحياتية وتنمية مهاراته الفكرية وتهيئه للصفوف اللاحقة. (بنا، 2018، ص147)

مشكلة البحث:

إن التركيز على التنوع في استخدام استراتيجيات التعليم و التعلم أصبح مطلباً تعليمياً ينبغي مراعاته، لأن التعلم الصحيح يقتضي أن يكون الطفل يقظاً ويفكّر في كل الاتجاهات داخل غرفة النشاط وخارجها، لذلك لا بُدّ من تجريب استراتيجيّات تدريس حديثة علّها تسهم بشكل فعّال في تحقيق الأهداف المرجوة، خاصة بعدما أثبتت معظم استراتيجيات وطرائق التدريس الحديثة فاعليتها وكفاءتها في إكساب الأطفال الخبرات و المهارات اللازمة ، من خلال مشاركة عمليّة فعّالة في الملاحظات ، والتطبيقات والأنشطة التي يقومون فيها بأنفسهم، مما يمهّد للانتقال من التّعليم إلى التّعلّم، وهذا بدوره يسهم في رفع مستوى تحصيلهم. (Dee, 2012, p149).

وقد أكدت نتائج مؤتمرات تربوية عديدة على تطوير العملية التربوية، وضرورة تبني المعلمين لاستراتيجيات تعليمية حديثة والابتعاد عن الاستراتيجيات التقليدية، لما لها من أهمية في تحقيق المُخرجات والأهداف التعليمية المرجوة، ومنها المؤتمر العلمي الخامس للجمعية المصرية للمناهج وطرائق التدريس الذي أكد بدوره أن "زيادة كفاءة العملية التعليمية لا يتم إلا باستخدام طرائق التعليم التي تراعي الفروق الفردية بين الأطفال، وتهتم بمشاركتهم فيها بسلوكهم الداخلي والخارجي" (فارس، 2006، ص 11). وكذلك مؤتمر تطوير المؤسسات التعليمية الفرص والتحديات في الأردن (2019)، ومؤتمر المناهج وطرائق التدريس التعليمية في ضوء الاتجاهات الحديثة في السعودية (2020)،

والذي أكد ضرورة تطبيق استراتيجيات تدريس حديثة في تدريس المواد ضمن المناهج التربوية. وقد سعت وزارة التربية في الجمهورية العربية السورية إلى تطوير المناهج التعليمية في إطار وثيقة المعايير الوطنية لتطوير المناهج، والقائمة على مداخل المعرفة، والمهارات والتكنولوجيا، وحددت مجموعة من المعايير والمُخرجات المعرفية والمهارية والوجدانية، التي تنظم عمل المعلمين في المدارس وتوجههم نحو تطوير كفاياتهم وأدائهم التعليمي، بما يمكنهم من تعليم المعارف والمهارات والقيم وتنميتها لدى الأطفال بفاعلية أكثر من خلال تبني استراتيجيات تدريسية وتقنيات تعليمية حديثة ومتطورة (وزارة التربية في الجمهورية العربية السورية، 2017،ص 38)، وأكدت توصيات مؤتمر التطوير التربوي في الجمهورية العربية السورية (2019) على ضرورة الاستمرار في تطوير المناهج التربوية ومواكبة المستجدات، وابتداع استراتيجيات تعليمية تعلّمية تتناسب وأسس بناء المناهج وفق مدخل المعايير. وبالرغم من اهتمام وزارة التربية بضرورة تطبيق استراتيجيات تدريس حديثة، فمن خلال عمل الباحثة في الميدان التربوي كمعلمة صف لمدة عشر سنوات، وجدت أن معظم معلمات مشروع استعدوا للالتحاق بالمدرسة يعتمدون على طرائق التدريس التقليدية في نقل المعارف والمعلومات و الخبرات لأطفالهم ، ولديهم خوف من تجريب الجديد بالرغم من أن دور المعلمة هو ميسر في العملية التعليمية التعلمية، وللتأكد من ذلك أجرت دراسة استطلاعية من خلال توجيهها مجموعة من الأسئلة لمجموعة مكونة من (15) معلمة من معلمات مشروع استعدوا للالتحاق بالمدرسة حول المعلومات التي يمتلكونها عن التعلم النشط واستراتيجياته بالإضافة إلى درجة تطبيقهم لها والمعوقات التي تعترضهم أثناء التطبيق، حيث توصلت نتائج الدراسة إلى أن (70%) من المعلمين لديهم نقص كبير في المعلومات عن هذه الاستراتيجيات و كيفية تطبيقها ولا يستخدمونها و البعض منهم يقوم باستخدامها كاستراتيجية لعب الأدوار و استراتيجية التعلم باللعب ، وقد أشار العديد من الباحثين أن هناك مشكلات تعترض تطبيق المعلمين للاستراتيجيات التعلم النشط، منها دراسة (البنا و الباري، 2018) والتي طبقت على عينة من معلمات رياض الأطفال حيث توصلت نتائجها إلى أن نقص

معلومات المعلمين وعدم فهمهم لخطوات هذه الاستراتيجيات من أهم المعوقات التي تقف في وجههم عند تطبيقهم لها داخل غرفة النشاط، ونظراً لأهمية تطبيق استراتيجيات التعلم النشط في العملية التعليمية، وفاعليتها في رفع مستوى اكتساب الخبرات، وتنمية قدرات الأطفال، فانطلاقاً من ذلك حاولت الباحثة تعرف درجة تطبيق معلمات مشروع استعدوا للالتحاق بالمدرسة لبعض استراتيجيات التعلم النشط، وبناءً على ما سبق تتحدد إشكالية البحث بالتساؤل الآتي: **ما درجة تطبيق معلمات مشروع استعدوا للالتحاق بالمدرسة لبعض استراتيجيات التعلم النشط؟**

أسئلة البحث:

سعى البحث للإجابة عن الأسئلة التالية:

1-ما درجة تطبيق معلمات مشروع استعدوا للالتحاق بالمدرسة لاستراتيجية التعلم التعاوني؟

2-ما درجة تطبيق معلمات مشروع استعدوا للالتحاق بالمدرسة لاستراتيجية لعب الأدوار؟

3-ما درجة تطبيق معلمات مشروع استعدوا للالتحاق بالمدرسة لاستراتيجية التعلم باللعب؟

فرضيات البحث:

تم اختبار الفرضيات عند مستوى دلالة (0،05):

1-لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد عينة البحث حول تطبيق بعض استراتيجيات التعلم النشط (استراتيجية التعلم التعاوني- استراتيجية لعب الأدوار - استراتيجية التعلم باللعب) تبعاً لمتغير عدد سنوات الخبرة.

2-لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد عينة البحث حول تطبيق بعض استراتيجيات التعلم النشط (استراتيجية التعلم التعاوني - استراتيجية لعب الأدوار - استراتيجية التعلم باللعب) تبعاً لمتغير الدورات التدريبية.

أهمية البحث:

تأتي أهمية البحث من خلال ما يلي:

1-تعد مرحلة الطفولة المبكرة من أكثر المراحل أهمية في تكوين شخصية الطفل، وتحديد ملامحه المستقبلية، وهي أول مرحلة يحتك فيها الطفل بالمجتمع، وعليه تسهم في تكوينه اجتماعياً، وإكسابه المهارات والخبرات اللازمة.

2-أهمية التعلم النشط، بأنه يجعل المتعلم محور العملية التعليمية، حيث يكتسب الطفل من خلاله المعارف والمهارات والخبرات التي تؤهله لممارسة مهارات حياتية وسلوكيات يومية صحيحة.

3-لفت أنظار المسؤولين في وزارة التربية لتطوير البيئة التعليمية بما يتناسب مع تطبيق استراتيجيات التدريس الحديثة.

4-قد تساعد النتائج في إعادة النظر في برامج إعداد المعلمين في مرحلة الطفولة المبكرة وتزويدهم بالمعلومات الكافية لتطبيق استراتيجيات التدريس الحديثة.

أهداف البحث:

يهدف البحث للتعرف إلى:

1-درجة تطبيق معلمات مشروع استعدوا للالتحاق بالمدرسة لبعض استراتيجيات التعلم النشط (استراتيجية التعلم التعاوني – استراتيجية لعب الأدوار – استراتيجية التعلم باللعب).

2-الفروق بين متوسطات درجات أفراد العينة حول تطبيق بعض استراتيجيات التعلم النشط تبعاً لمتغيرات (عدد سنوات الخبرة – الدورات التدريبية).

منهج البحث:

استخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي، حيث يقوم على وصف الظواهر والمشكلات كما هي في الواقع، أو تحديد الصورة التي يجب أن تكون عليها هذه الظواهر في ظل معايير محددة، مع تقديم التوصيات والمقترحات التي من شأنها تعديل الواقع للوصول إلى ما يجب أن تكون عليه هذه الظواهر (النعيمي، 2015، ص227).

حدود البحث:

الحدود المكانية: تم تطبيق البحث في محافظة طرطوس. مدينةً وريفاً

الحدود الزمانية: تم تطبيق البحث في الفصل الثاني لعام 2022 –2023

الحدود البشرية: عينة من معلمات مشروع استعدوا للالتحاق بالمدرسة والبالغ عددهم (113) معلمة، (12) معلمة في مدينة طرطوس حيث يوجد 12 شعبة في مدارس المدينة فقط بالإضافة إلى (66) معلمة من بقية الشعب الموجودة في ريف المحافظة.

الحدود الموضوعية: درجة تطبيق معلمات مشروع استعدوا للالتحاق بالمدرسة لبعض استراتيجيات التعلم النشط.

مصطلحات البحث والتعريفات الإجرائية:

–مشروع استعدوا للالتحاق بالمدرسة(Get Ready for School Project):
مشروع أطلقته وزارة التربية السورية بالتعاون بين المركز الإقليمي لتنمية الطفولة المبكرة مع منظمة اليونيسف، حيث يضمن هذا المشروع التعلم والتعليم الشامل والمنصف لجميع التلاميذ ويسهل انتقالهم إلى الصف الأول، وذلك من خلال التحاق الأطفال بعمر الخمس سنوات بشعب صفية داخل مدارس مرحلة التعليم الأساسي وهو نظام لدمج رياض الأطفال مع صفوف الحلقة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي (وزارة التربية السورية، 2017). وتعرفه الباحثة إجرائياً: مشروع أطلقه المركز الإقليمي لتنمية الطُّفولة المبكِّرة منذ عام 2017 مستهدفاً الأطفال من بيئات مختلفة في ظل الظروف الاقتصادية الضاغطة، حيث كان الهدف الأساسي من المشروع هو توفير التعليم لجميع الأطفال وإلحاق هذه السنة بسلم التعليم الأساسي.

–معلمات مشروع استعدوا للالتحاق بالمدرسة: معلمات خريجي كليات التربية من (رياض الأطفال – معلم الصف) أو معلمات سبق لهن أن درسن الصف الأول الأساسي وخضعن لدورات تدريبية من قبل المركز الإقليمي لتنمية الطفولة المبكرة، حيث تقوم المعلمة في هذه الشعب بتربية الطفل وتسعى إلى تحقيق الأهداف التربوية التي يتطلبها المنهاج، مراعية الخصائص العمرية لتلك المرحلة، كما تقوم بإدارة النشاط وتنظيمه في

غرفة النشاط وخارجها إضافة إلى تمتعها بمجموعة من الخصائص الشخصية الاجتماعية والتربوية (وزارة التربية السورية، 2017)

-**استراتيجيات التعلم النشط: (Active learning strategies)**: طريقة تعلُّم وطريقة تعليم في آن واحد، يشارك الأطفال من خلالها في الأنشطة والتمارين التي تم التخطيط لها، فمن خلال بيئة تعليمية غنية متنوعة، تسمح لهم بالإصغاء الإيجابي، والحوار البّناء، والمناقشة الثرية، والتحليل السليم مما يساعدهم على تحمل مسؤولية تعليم أنفسهم بأنفسهم تحت إشراف دقيق من المعلّمة، ودفعهم إلى تحقيق الأهداف الطموحة للخبرات، والتي تركز على بناء الشخصية المتكاملة للمتعلم. (رمضان، 2016، ص11)

-وتعرفها الباحثة إجرائيا بأنها: مجموعة من الطرائق التي تعطي الطفل دوراً في العملية التعليمية التعلمية، بحيث تسمح لهم بالمشاركة الفاعلة في الغرفة الصفية.

الإطار النظري:

مفهوم التعلم النشط: ظهر مصطلح التعلم النشط في السنوات الأخيرة من القرن العشرين وزاد الاهتمام بشكل واضح من قبل التربويين مع بدايات القرن الحادي والعشرين كأحد الاتجاهات التربوية المعاصرة، حيث ينظر للمتعلم بأنه عنصر نشيط وفعال ويربط معرفته السابقة بالمعرفة الجديدة، حيث يحفزه لبذل أقصى جهد للمواءمة بين معرفته السابقة والجديدة، من ثم تطبيق ما تعلمه في مواقف مشابهة، حيث أن النقطة الأهم في النظرية البنائية هو أن يستفيد المتعلم من المهارات والخبرات السابقة في فهم المواقف الجديدة وهو ركيزة استراتيجيات التعلم النشط. (ماميش، 2010، ص 59)، فقد عرفه (شاهين، 2010، ص 104) بأنه: تعلم قائم على الأنشطة المختلفة التي يمارسها المتعلم، حيث ينتج عنها سلوكيات تعتمد على المشاركة الإيجابية والفعالة بالعملية التعليمية، أي أن المتعلم هو محور العملية التعليمية التعلمية.

أهمية التعلم النشط:

تأتي أهمية التعلم النشط من خلال ما يلي:

1-زيادة التفاعل داخل غرفة النشاط

2-تنمية اتجاهات ايجابية لدى الأطفال نحو المادة التعليمية، ونحو أنفسهم واقرانهم ومعلميهم.

. 3-تنمية مهارات التفكير المختلفة.

4-زيادة تحصيل الأطفال.

5-يتعلم الأطفال المفاهيم والمعلومات التي تثير اهتمامهم، ويتذكرون المعلومات التي يفهمونها.

6-يتعلم الأطفال في التعلم النشط عن طريق العمل، لتوظيف المعرفة عن طريق ممارسة ما تعلموه.

7-يركز التعلم النشط على مبدأ التعلم بالعمل، والتشجيع على التعلم العميق الذي يفهم الطفل بواسطته المادة التعليمية بشكل أفضل. (السيد، 2006، ص46)

مبادئ التعلم النشط: التعلم النشط يستند على عدد من المبادئ منها:

1-إشراك الطفل في نظام العمل وقواعده.

2-إشراك الطفل في تحديد أهدافه التعليمية.

3-إتاحة الفرصة للأطفال لتقويم أنفسهم وزملائهم.

4-السماح للأطفال بطرح الأسئلة على معلمهم وعلى أنفسهم.

5-كثرة مصادر التعلم وتنوعها.

6-إتباع طرائق التدريس المتمركزة حول الطفل.

7-إيجابية الطفل ومشاركته في العملية التعليمية.

8-التركيز على التفاعل الاجتماعي والحوار. (سعادة وآخرون، 2006، ص49-50)

دور المعلمة والطفل المتعلم في التعلم النشط:

تغير دور المعلمة في التعلم النشط فلم تعد هي الملقن والمصدر الوحيد للمعلومة بل أصبحت هي الموجه والمرشد والميسر للتعلم ولا تسيطر على الموقف التعليمي كما في النمط التقليدي فهي تدير الموقف التعليمي بشكل دقيق وتهيئ الأطفال وتساعدهم على القيام بأدوارهم الجديدة واكتساب الصفات والمهارات الحياتية، حيث تستخدم العديد من الأنشطة والوسائل التعليمية وفقا للموقف التعليمي ووفقا لقدرات الأطفال وحسب قدرة كل طفل وبالتالي خلق بيئة مناسبة داخل غرفة النشاط. كما أنها تدرك نواحي القوة والضعف عند الأطفال بحيث توفر لهم الفرص لمزيد من النجاح وبالتالي خلق شخصية مميزة وفاعلة، وتنوع في الطرائق واستراتيجيات التدريس التي تستخدمها بحيث تعتمد هذه الطرائق على التعلم النشط بدلاً من استخدام الطرائق التقليدية، وتجعل الطفل مكتشفاً ومجرباً وفعالاً في العملية التعليمية من خلال وضعه في مواقف يشعر فيها بالتحدي والإثارة. (بدير، 2012، ص 233)

دور الطفل المتعلم في التعلم النشط:

إن التعلم النشط يركز على إيجابية ومشاركة الطفل المتعلم حيث يتمتع الطفل في الموقف التعليمي النشط بالإيجابية والفاعلية. ويشارك في تقييم نفسه ويحدد مدى ما حققه من أهداف، كما أنه يشترك مع رفاقه في العمل الجماعي. (زيتون، 2003، ص244)

-بعض استراتيجيات التعلم النشط التي تناولها البحث:

تم اختيار هذه الاستراتيجيات الثلاث نظرا لأهميتها في هذه المرحلة الحساسة من حياة الطفل كما أنها من الاستراتيجيات التربوية والتعليمية الحديثة المناسبة لعمر الطفل في هذه المرحلة فالتعلم التعاوني من أهم الاستراتيجيات التي تقوي شخصية الطفل حيث تساعده على التفاعل والتواصل مع أقرانه و فهم بيئته و محيطه و بالتالي تنميته اجتماعياً ، أما التعلم باللعب ولعب الأدوار فمن المعروف أن اللعب أداة تربوية تساعد المعلمة في تقريب المفاهيم والخبرات من عقل الطفل ويمكن استغلال محبة الطفل للعب والتسلية في هذا العمر في تنمية قواه الجسدية و العقلية و علاج الكثير من المشاكل

التي يعاني منها الطفل كما أن منهاج الطفل في هذه المرحلة يعتمد على استراتيجيتي التعلم باللعب و لعب الأدوار .

استراتيجية التعلم التعاوني (Collaborative Learning Strategy)

مفهوم استراتيجية التعلم التعاوني: تعرف بأنها: أحد استراتيجيات التدريس التي تضع الأطفال في مجموعات ذات مستويات مختلفة ومتفاوتة من القدرات. (Artzt & Newman, 1990, P448). فهي إحدى طرائق التَّعلُّم القائمة على العمل في مجموعات صغيرة، بحيث يصبح كلّ فرد مسؤولاً عن نجاح أو فشل المجموعة لذا يسعى كلّ فرد إلى التَّعاون مع باقي أفراد المجموعة من أجل تحقيق هدف مشترك ليس على مستوى الجماعة فقط ولكن على المستوى الفرديّ أيضاً.

– **أسس التعلم التعاوني:** من أهم الأسس التي يرتكز عليها التعلم التعاوني ما يلي : الاعتماد الإيجابي المتبادل: يعطى فيه الأطفال مهام واضحة وأهداف محددة، بحيث يترتب على ذلك نجاحهم أو إخفاقهم، ويمكن بناء الاعتماد المتبادل عندما يدرك أعضاء المجموعة أنهم مرتبطون ببعضهم البعض، بطريقة لا يستطيع أن ينجح فيها أحد أعضاء المجموعة إلا إذا نجحت المجموعة بكاملها ، والمسؤولية الفردية والجماعية: المجموعة هي المسؤولة عن تحقيق أهدافها فكل فرد في المجموعة مسؤول عن القيام بواجباته، بحيث تصبح المجموعة قادرة على تحقيق أهدافها، وتقدير التفاعل الإيجابي لكل فرد من أفرادها، وهنا يتوجب على المعلم أن يعطي كل مجموعة عمل معين. (سيد والجمل، 2012، ص258).

مزايا استراتيجية التعلم التعاوني: تتميز استراتيجية التعلم التعاوني بأنها تساعد الأطفال على الحصول على المعلومات ذاتياً، وتتيح لأكبر عدد من الأطفال المشاركة في الدرس، واستخدام الأدوات التعليمية والأجهزة مما يزيد فعاليتهم في التعلم، وتشجع احترام الأطفال لبعضهم البعض وانتزاع روح العدوانية لديهم، كما يمكن أن يتعلم الأطفال من بعضهم البعض من أجل تحسين مستواهم وزيادة قدراتهم العلمية. (السليتي، 2015، ص64)

مراحل استراتيجية التعلم التعاوني: تمر استراتيجية التعلم التعاوني بمراحل متعددة من أهمها: 1-مرحلة التعرف: وفيها يتم تفهم المشكلة أو المهمة المطروحة وتحديد معطياتها والمطلوب عمله إزاءها والوقت المخصص للعمل المشترك لحلها. 2 -مرحلة بلورة معايير العمل الجماعي، ويتم في هذه المرحلة الاتفاق على توزيع الأدوار وكيفية التعاون، وتحديد المسؤوليات الجماعية وكيفية اتخاذ القرار المشترك، وكيفية الاستجابة لآراء أفراد المجموعة والمهارات اللازمة لحل المشكلة المطروحة. 3-مرحلة لإنتاجية: في هذه المرحلة يتم الانخراط في العمل من قبل أفراد المجموعة والتعاون وإنجاز المطلوب بحسب الأسس والمعايير المتفق عليها. 4-مرحلة الإنهاء: يتم في هذه المرحلة كتابة التقرير إن كانت المهمة تتطلب ذلك، أو التوقف عن العمل وعرض ما توصلت إليه المجموعة في جلسة الحوار العام. (أسعد، 2017، ص80).

- **دور المعلم عند تطبيق استراتيجية التعلم التعاوني:** 1-تحديد الأهداف التعليمية ذات العلاقة بالمادة التعليمية تحديدًا إجرائياً 2-تحديد عدد الأفراد لكل مجموعة 3-توزيع المهام والمسؤوليات على أفراد كل مجموعة. 4-ترتيب الصف الدراسي وتنظيمه 5-تحفيز التلاميذ وإثارة دافعيتهم على العمل في المجموعات. 6-مساعدة الأطفال على التعلم 7-تفقد فاعلية المجموعة التعليمية، والتدخل لتقديم المساعدة لأداء عمل، مثل الإجابة على أسئلة الأطفال 8-تحديد الفترة الزمنية اللازمة التي يعمل فيها الفرد والمجموعة معًا 9-إعداد المواد التعليمية اللازمة للدرس، وتوصيف العمل المطلوب وتحديد معايير النجاح على المستوى الفردي 10-تقويم أداء الأطفال، وتقديم تغذية راجعة عن هذا التقويم (سلمان، 2004، ص28).

استراتيجية لعب الأدوار: (Role Playing Strategy)

مفهوم استراتيجية لعب الأدوار:

لعب الأدوار من أنواع اللعب التي تساعد الطفل على اكتساب السلوكيات الاجتماعية المرغوبة وذلك من خلال قيامه بتمثيل أدوار الأشخاص المحيطين به والأشياء التي يحبها سواء أسرته أم أصدقائه أم المهن التي يقوم بدورها، وبالتالي تعمل على مرور

الطفل بخبرات ومواقف حياتية يختبرها الطفل واقعياً ويشعر بالفرح والحزن والغضب وغيرها من المشاعر التي تستدعي الموقف ، ويقصد باستراتيجية لعب الأدوار التمثيل التلقائي للعلاقات الإنسانية وتهدف إلى إضفاء مزيد من الواقعية على المواقف التعليمية، وهي مأخوذة من الاستخدام المسرحي القائم على لعب الأدوار (playing roles) والتي تعني الدور الخاص الذي يقوم به الممثل في المسرحية وقد دخل مصطلح الدور إلى العلوم الاجتماعية في ثلاثينيات القرن العشرين على يد بعض الباحثين مثل مورينو (Moreno) وميد (Mead). (القضاة، الترتوري،2005، ص210).

خطوات استراتيجية لعب الأدوار:

حدد جويس وويلز (6) خطوات لتطبيق استراتيجية لعب الأدوار على النحو الآتي :

1-تهيئة الأطفال وتحميسهم عن طريق تقديم المشكلة وشرح جوانبها.

2-توضيح الأدوار وتحديد الأطفال الذين سيقومون بهذه الأدوار دون الدخول في تفاصيل ما سيؤديه الطفل في دوره. 3-تهيئة المكان أو المسرح وأماكن جلوس بقية الأطفال وعملية تنقل القائمين بالأدوار وتحديد دور الأطفال المشاهدين. 4-يحق للمعلّمة بعد البدء الفعلي للموقف التعليمي بإيقاف الموقف مؤقتاً أو بتقسيمه إلى عدة مواقف بالاتفاق مع الأطفال. 5-المناقشة والتقويم لأدوار الأطفال مع التركيز على الجوانب المهمة . 6-التوصل للمعارف والخبرات وتعميمها (Wells 1986,p15،).

-استراتيجية التعلم باللعب: (Play learning strategy)

مفهوم استراتيجية التعلم باللعب:

يعرف اللعب بأنه نشاط موجه يقوم به الأطفال لتنمية سلوكهم وقدراتهم العقلية والجسمية والوجدانية ويحقق في نفس الوقت المتعة والتسلية ، فاستراتيجية التعلم باللعب هي استغلال أنشطة اللعب في اكتساب المعرفة وتقريب مبادئ التعلم للأطفال وتوسيع آفاقهم المعرفية، وهي من أبرز الاستراتيجيات التدريسية التي تراعى سيكولوجية الأطفال فمن خلالها يصبح للطفل دور ايجابي يتميز بكونه عنصر نشط وفعال داخل غرفة النشاط، حيث يتميز هذا الأسلوب بالتفاعل بين المعلمة والأطفال خلال العملية التعليمية وذلك

من خلال أنشطة وألعاب تعليمية ثم إعدادها بطريقة عملية منظمة، حيث تعد الألعاب التعليمية إحدى مداخل التدريس الرئيسية التي تهتم بنشاط التعلم وايجابيته وبتنمية شخصيته تنمية شاملة في مختلف الجوانب لأنها تعنى بتجسيد المفاهيم المجردة. (أسعد، 2017، ص 173)

مزايا استراتيجية التعلم باللعب:

الألعاب التربوية والتدريبية هي أحد أهم وسائل نقل واستيعاب المعلومة وغرس السلوك المطلوب، وتغيير الاتجاهات، والسبب في ذلك هو تميزها بعدة خصائص مقارنة بالوسائل الأخرى ومنها: مخاطبتها لأكثر من حاسة لدى الإنسان، ففي حين تعتمد المحاضرات التقليدية على حاسة السمع لنقل المعلومة ففي الألعاب التعليمية تشترك عدة حواس منها الشم والتذوق، كما أن الألعاب عملية ممتعة للأطفال تثير مرحهم، وتكسر الملل الذي يصاحب الدروس التقليدية، وهي أقرب أسلوب تعلم يحاكي الواقع، فالسلوك الصادر من الطفل خلال اللعب يعكس السلوك الأكثر احتمالا بأن يقوم به في الواقع الميداني، كما تعكس الجدية والتحضير، واجتهاده في توصيل المعلومة وغرس السلوك المطلوب بشتى الوسائل. (الخضر، 2007، ص 12)

أنواع التعلم باللعب:

عندما تربط اللعب بنوعية النماء في شخصية الأطفال، فلابد أن تنوع في ألعابهم لتنمية شخصيتهم من كافة جوانبها ومن هذه الأنواع:

1-اللعب البدني: وهو من أكثر اللعب شيوعا، ويمكن ملاحظة تطوره من السهل والتلقائي والفردي إلى الألعاب الأكثر تنظيما وجماعية.2-اللعب التمثيلي: تقوم هذه الألعاب على مبدأ تمثيل الأدوار، فمن خلاله يتعلم الأطفال تكيف مشاعرهم من خلال تعبيرهم عن الغضب والحزن والقلق، ويتيح لهم فرصة التفكير بصوت على قد تكون إيجابية أو سلبية، وتركز على تعاون معقد بين الجسم والعقل، فالطفل لا يستعمل دماغه وصوته فقط بل يستعمل جسمه أثناء اللعب.3- اللعب التركيبي البنائي: التشكيل أو البناء أو التركيب هو عمل منتجات رمزية باستخدام مواد كالألوان والورق والصلصال

وأنواع كثيرة، ويعد اللعب التركيبي مهما لأنه يحقق للطفل فوائد كثيرة منها: 1-تنمية المهارات الحركية والعضلية، وذلك من خلال استنباط أشكال جديدة من اللعب، وعليه يعد هذا اللعب أحد مؤشرات الإبداع 2-تنمية القدرة على التعبير عن عالم الظواهر المحيطة بالطفل.3-تنمية القدرة على الضبط والتحكم من خلال التعامل والتفاعل مع الألعاب. (العناني، 2014، ص 33)

شروط التعلم باللعب:

لكي يكون اللعب التعليمي يحقق مبتغاه ينبغي أن يحقق الشروط التالية:

1-الاستقرار والتوازن الكامل في بناء الفكرة أو الموضوع، وتتحقق بإدراك الطفل لقاعدة اللعب لكي يعرف ما يطلب منه وعلى ذلك تحصل الاستجابة المناسبة. 2-رغبة الطفل في اللعب وإلا لن يحصد الطفل الفائدة. 3-أن تكون اللعبة التعليمية جزء من البرنامج التعليمي والمحتوى التعليمي.4-أن تلبي اللعبة التعليمية مهارات الطفل واحتياجاته (القحطاني، 2021، ص 96)

معوقات تطبيق استراتيجيات التعلم النشط:

هناك معوقات تعترض المعلم عند تطبيق استراتيجيات التعلم النشط منها: أ-**معوقات عامة وهي:** 1-الانتشار الكبير للطرائق التقليدية القديمة. 2-القلق والانزعاج الذي يسببه التغيير والتطوير. 3-غياب الحوافز ونقصها، والتي تشجع المعلمين على تطبيق هذه الاستراتيجية. 4-ضيق الوقت المخصص للتطبيق والحاجة إلى وقت للتخطيط والإعداد. 5 -عدم إلمام معظم مديري المدارس بمبادئ تطبيق التعلم النشط. **ب-معوقات مرتبطة بتطبيق الاستراتيجية داخل غرف النشاط وهي:** 1-ضيق الوقت المخصص للتطبيق والوقت الكبير الذي يحتاجه التخطيط والإعداد. 2-صعوبة التطبيق في الغرف ذات الأعداد الكبيرة من الأطفال. 3-نقص الموارد والوسائل التعليمية اللازمة. **ج -معوقات مرتبطة بالمعلم وهي:** 1-التعود على الأساليب التقليدية في التدريس، وعدم الرغبة في التغيير، لأن في ذلك راحة. **2** -نقص وضعف في مهارات المعلمين وكفاياتهم لتطبيق هذه الاستراتيجيات. **3**-خوف المعلمين من عدم ضبط الصف والسيطرة عليه. **4**-الوقت

المحدد للحصة، والزيادة المحتملة في الوقت المخصص للإعداد.**5**–قلة مهارة المعلمين في إدارة المناقشات داخل غرف النشاط. (أمبو سعيدي والحوسنية، 2016، ص33)

المركز الإقليمي لتنمية الطفولة المبكرة في سوريا:

مركز إقليمي يسمى المركز الإقليمي لتنمية الطفولة المبكرة أحدث بالقانون رقم (17) لعام 2012 مركزه مدينة دمشق ويتمتع بالشخصية الاعتبارية والاستقلال المالي ويرتبط بوزير التربية في الجمهورية العربية السورية من أهدافه الرئيسية ومهامه رصد واقع الطفولة المبكرة وجمع المعطيات والمعلومات المتعلقة بها وطنياً ودولياً وتوثيقها بالإضافة إلى المشاركة في وضع السياسات والبرامج الهادفة للارتقاء بالطفولة المبكرة وحقوقها. (https://ecdr.gov.sy)

دراسات سابقة:

دراسات عربية:

دراسة سعادة وأشكناني (2013) في الكويت، بعنوان: درجة تطبيق معلمات رياض الأطفال في دولة الكويت لعناصر التعلم النشط، هدفت إلى التعرف على درجة تطبيق معلمات رياض الأطفال لعناصر التعلم النشط في دولة الكويت، واستخدم الباحثان المنهج الوصفي التحليلي، وتكونت عينة الدراسة من (250) معلمة من معلمات الروضة، وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن درجة تطبيق معلمات الروضة لعناصر التعلم النشط جاء بدرجة مرتفعة لصالح عدد سنوات الخبرة وعدم وجود فروق تبعاً لمتغير المؤهل العلمي.

دراسة حسونة والمطري (2018) في الأردن بعنوان: درجة ممارسة معلمات رياض الأطفال لعناصر التعلم النشط في العاصمة عمان من وجهة نظر المشرفين التربويين. هدفت الدراسة إلى التعرف الى درجة ممارسة المعلمات في رياض الأطفال لعناصر التعلم النشط في العاصمة عمان من وجهة نظر المشرفين التربويين، استخدم الباحثان المنهج الوصفي التحليلي، وتكونت عينة الدراسة من (30) مشرفاً ومشرفةً، وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن درجة ممارسة المعلمات لعناصر التعلم النشط جاءت منخفضة لصالح (البكالوريوس – الماجستير) بينما جاءت مرتفعة لصالح (الدكتوراه)، وأن

درجة ممارسة المعلمات لعناصر التعلم النشط جاءت مرتفعة لصالح المعلمات الذين تراوحت سنوات الخبرة لديهم من (5–10) سنوات ومنخفضة للذين سنوات خبرتهم أقل من 5 سنوات .

دراسة الحداد (2022) في سوريا بعنوان: مشروع استعدوا للالتحاق بالمدرسة، مؤتمر الطفولة المبكرة في سورية (بين تحديات الحرب وجائحة كورونا).

هدفت الدراسة إلى التعرف على مشروع استعدوا للالتحاق بالمدرسة وأهميته وأهدافه والمراحل التي مر بها المشروع والصعوبات التي تعيق تطبيقه وتوصلت إلى مجموعة من النتائج والمقترحات منها استمرار التوسع في عدد الشعب المفتتحة في كل المحافظات وفي أي وقت من العام وإقامة دورات تدريبية للمشرفين والموجهين والمعلمات.

دراسة الجربوع (2023) في السعودية بعنوان: مدى ممارسة معلمات رياض الأطفال بمدينة حفر الباطن لاستراتيجيات التعلم النشط، هدفت الدراسة إلى تحديد أهم استراتيجيات التعلم النشط التي تستخدمها المعلمات من وجهة نظر معلمات الطفولة المبكرة، وتكونت عينة الدراسة من (280) معلمة من معلمات الطفولة المبكرة، واستخدم الباحث المنهج الوصفي، وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن تطبيق معلمات الطفولة المبكرة لاستراتيجيات التعلم النشط جاء بدرجة متوسطة، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تبعاً لمتغير نوع المدرسة حكومية أو خاصة.

دراسات أجنبية:

دراسة لو، 2006 (Lau , 2006) في الصين بعنوان: استراتيجيات استخدام معلم رياض الأطفال لتعزيز الإبداع الموسيقي للأطفال: دراسات حالة لثلاثة هونج كونج
Strategies Kindergarten Teacher Use to Enhance Children's Musical Creativity: Case Studies of Three Hong Kong

هدفت إلى التعرف على الاستراتيجيات التي يستخدمها معلمي رياض الأطفال لتعزيز الإبداع الموسيقي، استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، وتكونت عينة الدراسة من ثلاثة معلمين في رياض الأطفال، وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن المعلمين يستخدمون استراتيجية التعلم باللعب في تعزيز الإبداع الموسيقي، واستخدموا التكنولوجيا في التعليم واستراتيجيات لعب الأدوار في تنمية الخيال الموسيقي.

دراسة بيكو وفارجا، (2014) (Peko& A varga,2014) في كرواتيا بعنوان: التعلم النشط في الفصول الدراسية.

Active learning in classrooms

هدفت الدراسة إلى التعرف على أهم استراتيجيات التعلم النشط التي يستخدمها المعلمون، بالإضافة إلى تعرف الفرق في استخدام الاستراتيجيات وفقاً لعمر الطفل، وتكونت عينة الدراسة من (306) تلميذاً وتلميذةً، واستخدمت الباحثتان المنهج الوصفي التحليلي، وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن إبداع المعلمة يتجلى في استخدام طرائق تدريس مختلفة بحيث تحفز الطفل على التفكير والإبداع، بحيث يتم تنظيمهم في مجموعات، ويكون دور المعلم هو المرشد والموجه الذي يعزز الاستقلالية وينمى روح المسؤولية عند أطفاله.

التعقيب على الدراسات السابقة: بالنظر إلى الدراسة الحالية فقد تقاربت أهدافها مع أهداف الدراسة الحالية وهو معرفة درجة تطبيق معلمات رياض الأطفال لاستراتيجيات التعلم النشط كدراسة (الجربوع، 2023)، كما تقاربت الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة من حيث المنهج المستخدم في الدراسة وهو المنهج الوصفي التحليلي كدراسة سعادة وأشكناني (2013) ودراسة حسونة والمطري (2018)، كما تقاربت هذه الدراسة مع بعض الدراسات السابقة من حيث جنس العينة كدراسة سعادة وأشكناني (2013) ودراسة حسونة والمطري (2018) ودراسة الجربوع (2023) التي اشتملت على معلمات فقط و اختلفت مع دراسة دراسة لو (2006) التي اشتملت على معلمين و معلمات ، واستفادت الدراسة الحالية من الدراسات السابقة في بناء الإطار النظري والتعرف على الأدوات المستخدمة و التعرف على النتائج التي توصلت إليها هذ الدراسات .

مجتمع البحث وعينته:

تكون مجتمع البحث من معلمات شعب استعدوا للالتحاق بالمدرسة في محافظة طرطوس والبالغ عددهن (113) بحسب إحصائية مديرية التربية في طرطوس لعام (2022-2023). سحبت عينة عشوائية بسيطة بنسبة (80%) من مجتمع المعلمين، وقد بلغت عينة البحث (90) معلمة من معلمات شعب استعدوا للالتحاق بالمدرسة في محافظة طرطوس، وبعد استرجاع الاستبانات واستبعاد غير الصالح منها للتحليل الإحصائي،

أصبحت العينة (78) معلمة. ويشير الجدول (1) إلى توزع عينة البحث حسب متغير عدد سنوات الخبرة، والدورات التدريبية.

جدول (1): عينة البحث حسب متغير عدد سنوات الخبرة، والدورات التدريبية ونسبتها المئوية

المتغير		العدد	النسبة %
عدد سنوات الخبرة الوظيفية	سنوات 5 أقل من	16	%20.5
	من (5–10) سنوات	27	%34.6
	أكثر من 10 سنوات	35	%44.9
اتباع الدورات التدريبية	اتبعت دورة تدريبية	28	%48.7
	لم تتبع دورة تدريبية	40	%51.3
المجموع		78	%100

إعداد الاستبانة وحساب الصدق والثبات:

لتحقيق أهداف البحث والإجابة عن أسئلته واختبار فرضياته، استخدمت الباحثة استبانة درجة تطبيق معلمات مشروع استعدوا للالتحاق بالمدرسة من وجهة نظر المعلمات:

- إعداد الاستبانة:

لتحقيق أهداف البحث قامت الباحثة بإعداد استبانة درجة تطبيق معلمات مشروع استعدوا للالتحاق بالمدرسة لبعض استراتيجيات التعلم النشط بعد الاطلاع على الأدب النظري والدراسات السابقة ذات الصلة بالموضوع كدراسة الجربوع (2023) ودراسة بيكو وفارجا، (2014)، بالإضافة إلى الحقائب التدريبية وأوراق العمل من المركز الإقليمي لتنمية الطفولة المبكرة، حيث تضمنت بداية الاستبانة البيانات الأولية التي تشمل: عدد سنوات الخبرة (أقل من 5 سنوات، من 5 – 10 سنوات، أكثر من 10 سنوات)، والدورات التدريبية (التحقت بدورة تدريبية، لم تلتحق بدورة تدريبية)، وتكونت الاستبانة من (30) عبارة موزعة على ثلاث محاور ، المحور الأول استراتيجية التعلم التعاوني و تكون من (10) عبارات و المحور الثاني استراتيجية لعب الأدوار و تكون من (10) عبارات و المحور الثالث استراتيجية التعلم باللعب و تكون من (10) عبارات .

– **صدق استبانة البحث:** لمعرفة مدى صلاحية الأداة لاستخدامها تم الاعتماد على الطريقتين الآتيتين:

أ – **الصدق الظاهري:** حيث قامت الباحثة بعرض الاستبانة على مجموعة من المحكمين المتخصصين في كلية التربية بجامعتي البعث وطرطوس، حيث طلب منهم ابداء رأيهم حول عبارات الاستبانة، من حيث سلامة الصياغة اللغوية ووضوح العبارات ومدى مناسبتها لموضوع البحث، وبعد الاطلاع على اقتراحات المحكمين تم إجراء التعديلات التي أشاروا إليها. ويشير الجدول (2) إلى عبارات الاستبانة قبل التَّعديل وبعده.

العبارة قبل التحكيم	العبارة بعد التحكيم
توفر الاستقلالية للأطفال من خلال ما تعلموه أثناء تقديم الخبرات	يعمل الطفل بحرية أثناء تنفيذ الخبرة
تستخدم المكافآت عند تطبيق استراتيجية التعلم التعاوني	عبارة محذوفة
يكفيك الوقت لتحقيق مؤشرات الأداء المطلوبة	يكفيك وقت الخبرة لتطبيق مؤشرات
تستخدم الوسائل التعليمية اللازمة لتطبيق الخبرات	يسهل عليك استخدام الوسائل التعليمية تطبيق استراتيجية التعلم التعاوني
تقويم الأطفال في نهاية تقديم الخبرات	تتيح لك الاستراتيجية تقويم الأطفال في نهاية الخبرة.
تختار ألعاباً تعليمية مناسبة للخبرات التي ستقدمها.	عبارة مضافة
تصنع مواقف تعليمية مثيرة للأطفال.	عبارة محذوفة
تنقصك الوسائل التعليمية اللازمة لتنفيذ استراتيجيات التعلم النشط.	عبارة مضافة
تختار ألعاباً تعليمية واضحة ومحددة	عبارة محذوفة
تعودت على استخدام الطرائق التقليدية.	تعودك على استخدام الطرائق التقليدية يمنعك من تطبيق الاستراتيجيات الحديثة.

ب – الصدق البنائي:

للتحقق من الصدق البنائي، تم حساب معاملات الارتباط بين درجة كلّ محور من محاور الاستبانة مع الدرجة الكلية لها على عينة استطلاعية بلغت (22) معلمة في محافظة طرطوس، كما هو موضح في الجدول (3).

الجدول (3) معامل الارتباط بين درجة كلّ محور من محاور استبانة

درجة تطبيق معلمات مشروع استعدوا للالتحاق بالمدرسة لبعض استراتيجيات التعلم النشط والدَّرجة الكليَّة لها

المحور	استراتيجية التعلم التعاوني	استراتيجية لعب الأدوار	استراتيجية التعلم باللعب
معامل الارتباط	**0.873**	**0.933**	**0.938**
قيمة الاحتمال	0.000	0.000	0.000

كما تم حساب قيم معاملات الارتباط الداخلية (الاتساق الداخلي) بين درجة كل عبارة من عبارات الاستبانة والدّرجة الكليّة لكل محور، كما هو مبين في الجدول (4).

جدول (4): قيم معاملات الارتباط الداخلية بين كل عبارة والمحور الذي تنتمي إليه من استبانة درجة تطبيق معلمات مشروع استعدوا للالتحاق بالمدرسة لبعض استراتيجيات التعلم النشط

استراتيجية التعلم التعاوني				استراتيجية لعب الأدوار				استراتيجية التعلم باللعب			
المؤشر	معامل الارتباط بيرسون	القيمة الاحتمالية	القرار	المؤشر	معامل الارتباط بيرسون	القيمة الاحتمالية	القرار	االمؤشر	معامل الارتباط بيرسون	القيمة الاحتمالية	القرار
1	0.595**	0.002	دال	11	0.849**	0.000	دال	21	0.805**	0.000	دال
2	0.653**	0.001		12	0.724**	0.000		22	0.835**	0.000	
3	0.63**	0.001		13	0.572**	0.004		23	0.522**	0.009	
4	0.82**	0.000		14	0.816**	0.000		24	0.79**	0.000	
5	0.807*	0.000		15	0.526**	0.008		25	0.873**	0.000	
6	0.726**	0.000		16	0.775**	0.000		26	0.831**	0.000	
7	0.622*	0.001		17	0.521**	0.009		27	0.782**	0.000	
8	0.721**	0.000		18	0.588**	0.002		28	0.782**	0.000	
9	0.541**	0.006		19	0.565**	0.004		29	0.461*	0.023	
10	0.665**	0.000		20	0.433*	0.035		30	0.487*	0.016	

*دال عند مستوى دلالة (0.05). **دال عند مستوى دلالة (0.01).

يتَّبين من قراءة الجدول (4) وجود علاقة ارتباطية بين كلّ محور من محاور الاستبانة والدرجة الكلية لها، وكذلك بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية للمحور، أي أنَّ الاستبانة تتمتع بدرجة عالية من صدق الاتساق الداخلي، ويمكن تطبيقها على أفراد العينة الأساسية.

ج – ثبات الاستبانة: لمعرفة درجة الاتساق الداخلي بين آراء المعلمات على عبارات الاستبانة الموجهة إليهم حول درجة تطبيق معلمات مشروع استعدوا للالتحاق بالمدرسة لبعض استراتيجيات التعلم النشط من وجهة نظرهن، تم تجريبها على (24) معلمة من خارج عينة البحث، وحُسب معامل الثبات بالطريقتين الآتيتين:

- **الطريقة الأولى: ثبات الاستبانة باستخدام معادلة ألفا كرونباخ (Cronbach Alpha):** بلغت قيمة معامل الثبات للمحور الأول (0.866)، وللمحور الثاني (0.822) وللمحور الثالث (0.896)، كما بلغت قيمة معامل الثبات للاستبانة ككل (0.943)، على النحو الموضح في الجدول (5).

الجدول (5): معامل الثبات بطريقة ألفا كرونباخ على استبانة درجة تطبيق معلمات مشروع استعدوا للالتحاق بالمدرسة لبعض استراتيجيات التعلم النشط

محاور الاستبانة	عدد المؤشرات	معامل ألفا كرونباخ
المحور الأول: استراتيجية التعلم التعاوني.	10	0.866
المحور الثاني: استراتيجية لعب الأدوار.	10	0.822
المحور الثالث: استراتيجية التعلم باللعب.	10	0.896
الدرجة الكلية للاستبانة	30	0.943

- **الطريقة الثانية: ثبات الاستبانة باستخدام طريقة التَّجزئة النّصفيّة (Split- Half Method):** لحساب ثبات الاستبانة الموجهة إلى أفراد العينة الاستطلاعية من المعلمات بطريقة التَّجزئة النّصفيّة، قُسمت مؤشرات الاستبانة إلى نصفين، بحيث يضم الأول المؤشرات الفرديّة، ويضم الثَّاني المؤشرات الزوجيّة، وتم حساب مجموع درجات النّصف الأول، وكذلك مجموع درجات النّصف الثَّاني للاستبانة ككل، على النّحو المبيَّن في الجّدول (6). ومن قراءته يتبين أن قيمة معامل الارتباط (بيرسون) قبل التَّعديل بلغ (0.972)، ثمَّ تمَّ تعديل طول البعد باستخدام معادلة سبيرمان براون، وقد بلغ (0.986)،

كما بلغ معامل غوتمان (0.983)، أي أن الاستبانة تتمتع بدرجة مرتفعة من الثَّبات بحيث يمكن تطبيقها على أفراد عيِّنة البحث.

الجدول (6): معامل الثبات بطريقة (التَّجزئة النّصفيّة) على استبانة درجة تطبيق معلمات مشروع استعدوا للالتحاق بالمدرسة لبعض استراتيجيات التعلم النشط

استبانة درجة تطبيق معلمات مشروع استعدوا للالتحاق بالمدرسة لبعض استراتيجيات التعلم النشط	معامل الارتباط قبل التَّعديل	معامل الارتباط بعد التَّعديل	معامل غوتمان
	0.972	0.986	0.983

متغيرات البحث التصنيفية:

- سنوات الخبرة: أقل من 5 سنوات، من 10-5 سنوات، أكثر من10 سنوات.
- الدورات التدريبية: (اتبعت دورة تدريبية، لم تتبع دورة تدريبية).

وقد اعتمد المعيار الآتي لتقدير درجة الإجابة: من (1-2.33) درجة منخفضة ومن (2.34-3.67) درجة متوسطة ومن (3.68-5) درجة مرتفعة.

عرض النتائج ومناقشتها:

أولاً: الإجابة عن أسئلة البحث:

الإجابة عن السؤال الأول: ما درجة تطبيق معلمات مشروع استعدوا للالتحاق بالمدرسة لبعض استراتيجيات التعلم النشط من وجهة نظر المعلمات في مدارس محافظة طرطوس؟

للإجابة عن هذا السؤال، تم حساب المتوسِّطات الحسابيَّة والأوزان النسبية لإجابات أفراد العينة من المعلمات، ويبين الجدول (7) نتائج التحليل.

جدول (7) المتوسطات الحسابية والأوزان النسبية لإجابات أفراد عينة البحث من المعلمات في محافظة طرطوس على استبانة درجة تطبيق معلمات مشروع استعدوا للالتحاق بالمدرسة لبعض استراتيجيات التعلم النشط

محاور الاستبانة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	درجة الاجابة
المحور الأول: استراتيجية التعلم التعاوني.	3.63	0.32	%72.6	متوسطة
المحور الثاني: استراتيجية لعب الأدوار.	3.69	0.41	%73.8	مرتفعة
المحور الثالث: استراتيجية التعلم باللعب.	3.72	0.24	%74.4	مرتفعة
الدرجة الكلية للاستبانة	3.75	0.52	%75	مرتفعة

يتبيَّن من الجدول (7) أن المتوسط الحسابي العام لدرجة تطبيق معلمات مشروع استعدوا للالتحاق بالمدرسة لبعض استراتيجيات التعلم النشط من وجهة نظر المعلمات في مدارس مدينة طرطوس، بلغ (3.75)، ووزن نسبيَّ مقداره (75%)، وقد ورد بدرجة مرتفعة حيث أن العينة أثناء تطبيق الاستبانة أكبر من عينة الدراسة الاستطلاعية و بالتالي يمكن أن تعمم نتائجها و تكون أكثر دقةً ، وجاء في المرتبة الأولى محور استراتيجية التعلم باللعب بمتوسط حسابي بلغ (3.72)، ووزن نسبيَّ مقداره (74.4%)، وفي المرتبة الثانية جاء محور استراتيجية لعب الأدوار بمتوسط حسابي بلغ (3.69)، ووزن نسبيَّ مقداره (73.8%)، ثم جاء في المرتبة الثالثة محور استراتيجية التعلم التعاوني بمتوسط حسابي بلغ (3.63)، ووزن نسبيَّ مقداره (72.6%) . وتفسر هذه النتيجة أن معلمات مشروع استعدوا للالتحاق بالمدرسة يقومون بتطبيق استراتيجيات تدريسية حديثة تتناسب و تتلاءم مع متطلبات العصر و مع احتياجات الطفل في هذه المرحلة، فالدورات التدريبية و ورشات العمل التي يقيمها المركز الإقليمي لتنمية الطفولة المبكرة يمكن أن تكون قد ساهمت في إكساب معلمات هذه المرحلة المعارف و المعلومات و شجعتهم على تطبيق كل ما هو جديد ، حيث تعد استراتيجية التعلم باللعب أحد أهم استراتيجيات التعلم النشط التي تسهم في استثمار طاقات الطفل الحركية حيث يربط بين محتوى المنهاج والأنشطة باستخدام الألعاب التعليمية ، كما تعد أيضاً استراتيجية لعب الأدوار من أهم الاستراتيجيات التي توسع مدارك الطفل وتقرب المفاهيم لذهنه و تربط معارفه بالتعاون و العمل الجماعي و جاء تطبيق استراتيجية التعلم التعاوني بدرجة متوسطة حيث أن أغلب المعلمين يعتمدون على اللعب في تقديم الخبرات للأطفال كما أن هناك معوقات تعترض تطبيق هذه الاستراتيجية كضيق المكان و كثافة الأعداد وصعوبة ضبط الأطفال، وهذا يتفق مع نتيجة دراسة الجربوع (2023) ودراسة الحسونة والمطري (2018) واللتان توصلتا إلى أن معلمات رياض الأطفال يقومون بتطبيق استراتيجيات التعلم النشط وعناصره عند تقديم الخبرات والأنشطة.

السؤال الفرعي الأول: ما درجة تطبيق معلمات مشروع استعدوا للالتحاق بالمدرسة استراتيجية التعلم التعاوني من وجهة نظر المعلمات في مدارس محافظة طرطوس؟

يشير الجدول (8) إلى إجابات أفراد عيّنة البحث من المعلمات حول درجة تطبيق معلمات مشروع استعدوا للالتحاق بالمدرسة لاستراتيجية التعلم التعاوني، وقد تم ترتيبها تبعاً لدرجة المتوسط الحسابي على النَّحو الآتي:

(8): المتوسطات الحسابية والأوزان النسبية لإجابات المعلمات حول درجة تطبيق معلمات مشروع استعدوا للالتحاق بالمدرسة لاستراتيجية التعلم التعاوني من وجهة نظر المعلمات في مدارس محافظة طرطوس

الرقم	المؤشرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	الترتيب	درجة الإجابة
2	تنمي مهارة التعاون عند الأطفال عند تطبيق الاستراتيجية	4.21	0.73	%84.2	1	مرتفعة
8	يسهل عليك استخدام الوسائل التعليمية في تطبيق استراتيجية التعلم التعاوني.	4.01	0.71	%80.2	2	مرتفعة
5	تنمي مهارات الاتصال والتواصل بين الأطفال عند تطبيقك الاستراتيجية.	3.99	0.81	%79.8	3	مرتفعة
3	تتيح لك استراتيجية التعلم التعاوني تقويم الأطفال في نهاية تقديم الخبرة.	3.94	0.84	%78.8	4	مرتفعة
4	تربط خبرات الأطفال السابقة بالخبرات الجديدة	3.87	0.81	%77.4	5	مرتفعة
7	تتيح استراتيجية التعلم التعاوني إشراك أكبر عدد ممكن من الأطفال.	3.81	0.72	%76.2	6	مرتفعة
10	يعمل الطفل بحرية أثناء تنفيذك للخبرة	3.79	0.87	%75.8	7	مرتفعة
1	تعطي الأطفال تعليمات وقواعد العمل أثناء تطبيقك للاستراتيجية.	3.63	0.82	%72.6	8	متوسطة
6	تطرح مشكلة في بداية الخبرة لاستثارة دافعية الأطفال.	3.55	0.92	%71	9	متوسطة
9	يكفيك وقت الخبرة لتطبيق المؤشرات التي خطط لها.	3.40	0.76	%68	10	متوسطة

يتبيَّن من الجدول (8) أن عبارات هذه المحور على درجة مرتفعة بمتوسطات حسابية يزيد على (3.79)، ووزن نسبي يزيد على (75.8%)، جاء أعلاها على عبارة (تنمي مهارة التعاون عند الأطفال عند تطبيق الاستراتيجية)، وأدناها على عبارة (يعمل الطفل بحرية أثناء تنفيذك للخبرة)، باستثناء العبارات (تعطي الأطفال تعليمات وقواعد العمل أثناء تطبيقك للاستراتيجية، تطرح مشكلة في بداية الخبرة لاستثارة دافعية الأطفال، يكفيك وقت الخبرة لتطبيق المؤشرات التي خطط لها) فقد وردت بدرجة متوسطة بمتوسط حسابي بلغ (3.63)، و(3.55)، و(3.4)، ووزن نسبي بلغ (72.6%)، و(71%)، و(68%) للعبارات الثلاثة على التوالي. وتفسر هذه النتيجة بأن استراتيجية التعلم

التعاوني من الاستراتيجيات التي تقوم معلمات مشروع استعدوا للالتحاق بالمدرسة بتطبيقها

السؤال الفرعي الثاني: ما درجة تطبيق معلمات مشروع استعدوا للالتحاق بالمدرسة لاستراتيجية لعب الأدوار من وجهة نظر المعلمات في مدارس محافظة طرطوس؟

يشير الجدول (9) إلى إجابات أفراد عيّنة البحث من المعلمات حول درجة تطبيق معلمات مشروع استعدوا للالتحاق بالمدرسة لاستراتيجية لعب الأدوار، وقد تم ترتيبها تبعاً لدرجة المتوسط الحسابي على النَّحو الآتي:

(9): المتوسطات الحسابية والأوزان النسبية لإجابات المعلمات حول درجة تطبيق معلمات مشروع استعدوا للالتحاق بالمدرسة لاستراتيجية لعب الأدوار من وجهة نظر المعلمات في مدارس محافظة طرطوس

الرقم	المؤشرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	الترتيب	درجة الإجابة
13	تنظم الأطفال وتوضح دور كل طفل أثناء تطبيقك للاستراتيجية.	3.90	1.00	%78	1	مرتفعة
19	تشجع الأطفال من خلال المكافآت عند أدائهم لأدوارهم بشكل متقن.	3.90	0.50	%78	1	مرتفعة
18	تستخدم الوسائل التعليمية المناسبة لأداء الأدوار.	3.88	0.51	%77.6	2	مرتفعة
14	تستثير دافعية الأطفال من خلال (أغنية – قصة.) في بداية تقديم الخبرة.	3.78	0.50	%75.6	3	مرتفعة
20	تقوم الأطفال من خلال أداء دور معين.	3.77	0.53	%75.4	4	مرتفعة
17	تنمي مهارات التواصل بين الأطفال من خلال أداء أدوارهم.	3.71	0.61	%74.2	5	مرتفعة
12	تضع مؤشرات الأداء لكل خبرة من الخبرات التي ستقدمها للأطفال.	3.62	0.74	%72.4	6	متوسطة
11	تحدد الهدف من استخدام استراتيجية لعب الأدوار عند تقديم الخبرة.	3.55	1.15	%71	7	متوسطة
16	تصمم مواقف تعليمية ومسرحيات تمثيلية مناسبة للخبرة التي ستقدمها للأطفال.	3.40	0.83	%68	8	متوسطة
15	توفر الوقت الكافي للأطفال ليتمكنوا من أداء أدوارهم.	2.85	1.20	%57	9	متوسطة

يتبيَّن من الجدول (9) أن عبارات هذه المحور على درجة مرتفعة بمتوسطات حسابية يزيد على (3.71) ووزن نسبي يزيد على (74.2%)، جاء أعلاها على العبارتين (تنظم الأطفال وتوضح دور كل طفل أثناء تطبيقك للاستراتيجية)، وأدناها على عبارة (تنمي مهارات التواصل بين الأطفال من خلال أداء أدوارهم)، باستثناء العبارات (تضع مؤشرات

الأداء لكل خبرة من الخبرات التي ستقدمها للأطفال، تحدد الهدف من استخدام استراتيجية لعب الأدوار عند تقديم الخبرة، تصمم مواقف تعليمية ومسرحيات تمثيلية مناسبة للخبرة التي ستقدمها للأطفال، توفر الوقت الكافي للأطفال ليتمكنوا من أداء أدوارهم) فقد وردت بدرجة متوسطة بمتوسط حسابي بلغ (3.62)، و(3.55)، و(3.4)، و(2.85)، ووزن نسبي بلغ (72.4%)، و(71%)، و(68%)، و(57%) للعبارات الأربعة على التوالي.

السؤال الفرعي الثالث: ما درجة تطبيق معلمات مشروع استعدوا للالتحاق بالمدرسة لاستراتيجية التعلم باللعب من وجهة نظر المعلمات في مدارس محافظة طرطوس؟

يشير الجدول (10) إلى إجابات أفراد عيّنة البحث من المعلمات حول درجة تطبيق معلمات مشروع استعدوا للالتحاق بالمدرسة لاستراتيجية التعلم باللعب، وقد تم ترتيبها تبعاً لدرجة المتوسط الحسابي على النَّحو الآتي:

(10): المتوسطات الحسابية والأوزان النسبية لإجابات المعلمات حول درجة تطبيق معلمات مشروع استعدوا للالتحاق بالمدرسة لاستراتيجية التعلم باللعب من وجهة نظر المعلمات في مدارس محافظة طرطوس

الرقم	المؤشرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	الترتيب	درجة الإجابة
26	تختار ألعاباً تعليمية تكون مناسبة لأعمار الأطفال.	4.05	1.13	%81	1	مرتفعة
29	تربط بين اللعبة والخبرة المراد تقديمها بشكل صحيح ومناسب	4.04	0.59	%80.8	2	مرتفعة
27	توضح قواعد اللعبة للأطفال.	3.92	0.39	%78.4	3	مرتفعة
30	تراعي أن تكون الألعاب التعليمية مستمدة من الواقع وبيئة الطفل.	3.90	0.57	%78	4	مرتفعة
22	تقدم الألعاب التعليمية للأطفال بطريقة مشوقة ومثيرة لهم.	3.86	0.60	%77.2	5	مرتفعة
24	تقسم الأطفال إلى مجموعات لها مهام محددة أثناء تنفيذ اللعبة.	3.78	0.64	%75.6	6	مرتفعة
25	تقوم أداء الأطفال من خلال اللعبة.	3.76	0.72	%75.2	7	مرتفعة
28	تضع خطة واضحة لاختيار الألعاب التعليمية.	3.37	0.96	%67.4	8	متوسطة
21	تخلق جو من المنافسة بين الأطفال عند تنفيذ اللعبة.	3.15	0.84	%63	9	متوسطة
23	تشجع الأطفال على اللعب والتعلم من خلال المكافآت.	3.09	0.71	%61.8	10	متوسطة

يتبيَّن من الجدول (10) أن عبارات هذه المحور على درجة مرتفعة بمتوسطات حسابية يزيد على (3.76)، ووزن نسبي يزيد على (75.2%)، جاء أعلاها على عبارة (تختار ألعاباً تعليمية تكون مناسبة لأعمار الأطفال)، وأدناها على عبارة (تقوم أداء

الأطفال من خلال اللعبة)، باستثناء العبارات (تضع خطة واضحة لاختيار الألعاب التعليمية، تخلق جو من المنافسة بين الأطفال عند تنفيذ اللعبة، تشجع الأطفال على اللعب والتعلم من خلال المكافآت) فقد وردت بدرجة متوسطة بمتوسط حسابي بلغ (3.37)، و(3.15)، و(3.09)، ووزن نسبي بلغ (67.4%)، و(63%)، و(61.8%) للعبارات الثلاثة على التوالي.

التحقق من صحة الفرضيات:

الفرضية الأولى: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) بين متوسطات درجات أفراد عينة البحث حول درجة تطبيق معلمات مشروع استعدوا للالتحاق بالمدرسة لبعض استراتيجيات التعلم النشط وفق متغير عدد سنوات الخبرة.

للتحقق من صحة الفرضية تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات أفراد عينة البحث حول درجة تطبيق معلمات مشروع استعدوا للالتحاق بالمدرسة لبعض استراتيجيات التعلم النشط وفق متغير عدد سنوات الخبرة، وجاءت النتائج كما هو موضح في الجدول (11).

جدول (11): المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لإجابات أفراد عينة البحث حول درجة تطبيق معلمات مشروع استعدوا للالتحاق بالمدرسة لبعض استراتيجيات التعلم النشط وفق متغير عدد سنوات الخبرة

محاور الاستبانة	عدد سنوات الخبرة	العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الخطأ المعياري
استراتيجية التعلم التعاوني	أقل من 5 سنوات	16	38.88	4.73	1.18
	من (5–10) سنوات	27	36.81	4.87	0.94
	أكثر من 10 سنوات	35	38.94	3.29	0.56
استراتيجية لعب الأدوار	أقل من 5 سنوات	16	36.56	3.14	0.79
	من (5–10) سنوات	27	36.52	3.39	0.65
	أكثر من 10 سنوات	35	36.11	3.22	0.54
استراتيجية التعلم باللعب	أقل من 5 سنوات	16	37.63	2.66	0.66
	من (5–10) سنوات	27	36.19	5.75	1.11
	أكثر من 10 سنوات	35	37.17	3.11	0.53
الدرجة الكلية للاستبانة	أقل من 5 سنوات	16	113.06	6.23	1.56
	من (5–10) سنوات	27	109.52	8.72	1.68
	أكثر من 10 سنوات	35	112.23	6.27	1.06

وللكشف عن الفروق التي ظهرت بين إجابات عينة البحث تبعاً لمتغير عدد سنوات الخبرة، استخدم اختبار تحليل التباين الأحادي (One Way - ANOVA)، ويوضح الجدول (12) هذه النتائج

جدول (12): نتائج اختبار تحليل التباين للفروق بين متوسطات درجات عينة البحث حول درجة تطبيق معلمات مشروع استعدوا للالتحاق بالمدرسة لبعض استراتيجيات التعلم النشط وفق متغير عدد سنوات الخبرة

محاور الاستبانة	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيم F	قيمة الاحتمال	القرار
استراتيجية التعلم التعاوني	بين المجموعات	78.406	2	39.203	2.228	0.115	غير دال
	داخل المجموعات	1319.710	75	17.596			
	المجموع	1398.115	77				
استراتيجية لعب الأدوار	بين المجموعات	3.433	2	1.716	0.161	0.851	غير دال
	داخل المجموعات	798.221	75	10.643			
	المجموع	801.654	77				
استراتيجية التعلم باللعب	بين المجموعات	24.743	2	12.371	0.718	0.491	غير دال
	داخل المجموعات	1292.796	75	17.237			
	المجموع	1317.538	77				
الدرجة الكلية للاستبانة	بين المجموعات	163.535	2	81.767	1.575	0.214	غير دال
	داخل المجموعات	3893.850	75	51.918			
	المجموع	4057.385	77				

يتبين من الجدول (12) عدم وجود فروق دالة وجوهرية بين إجابات أفراد عينة البحث حول درجة تطبيق معلمات مشروع استعدوا للالتحاق بالمدرسة لبعض استراتيجيات التعلم النشط تبعاً لمتغير عدد سنوات الخبرة، على مستوى الدرجة الكلية للاستبانة، وعند كل محور من محاورها، إذ جاءت قيمة الاحتمال أكبر من قيمة مستوى الدلالة (0.05). وتفسر هذه النتيجة بأنه لا يوجد فرق بين المعلمات في تطبيقهم للاستراتيجيات التدريسية الحديثة من حيث عدد سنوات الخبرة، فالدورات التدريبية والحقائب التي أقرها المركز الإقليمي لتنمية الطفولة المبكرة بالإضافة إلى دور المشرفين والموجهين التربويين قد يكون أثر إيجابا في توظيف المعلمين وتطبيقهم لاستراتيجيات التعلم النشط وذلك من خلال دمج المعلمين الأقل عدد سنوات من الخبرة مع الأكثر خبرة ، بالإضافة إلى تشجيع وزارة التربية

للمعلمين لتطبيق كل ما هو جديد والابتعاد عن النمطية وتعميق معارفهم وخبراتهم النظرية و العملية ، و هذا يتفق مع دراسة (الجربوع ، 2023) التي توصلت نتائجها إلى عدم وجود فرق تبعاً لمتغير الخبرة في تطبيق المعلمات لاستراتيجيات التعلم النشط .

الفرضية الثانية: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) بين متوسطات درجات أفراد عينة البحث حول درجة تطبيق معلمات مشروع استعدوا للالتحاق بالمدرسة لبعض استراتيجيات التعلم النشط وفق متغير الدورات التدريبية.

للتحقق من صحة الفرضية، استخدم اختبار (t -test) للعينات المستقلة، كما هو موضح في الجدول (13)

الجدول (13): نتائج اختبار (t) للفرق بين متوسطي درجات عينة البحث حول درجة تطبيق معلمات مشروع استعدوا للالتحاق بالمدرسة لبعض استراتيجيات التعلم النشط وفق متغير الدورات التدريبية المتبعة

محاور الاستبانة	الدورات التدريبية المتبعة	العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	(t) المحسوبة	قيمة الاحتمال (p)	القرار
استراتيجية التعلم التعاوني	اتبعت دورة تدريبية	38	39.42	4.16	2.571	0.012	دال
	لم تتبع دورة تدريبية	40	37.03	4.07			
استراتيجية لعب الأدوار	اتبعت دورة تدريبية	38	37.26	3.05	2.531	0.013	دال
	لم تتبع دورة تدريبية	40	35.48	3.19			
استراتيجية التعلم باللعب	اتبعت دورة تدريبية	38	37.89	4.38	2.064	0.042	دال
	لم تتبع دورة تدريبية	40	36.00	3.71			
الدرجة الكلية للاستبانة	اتبعت دورة تدريبية	38	114.5	7.30	4.050	0.000	دال
	لم تتبع دورة تدريبية	40	108.5	5.92			

يتبين من الجدول (13) وجود فرق دال وجوهري في وجهات نظر معلمات في محافظة طرطوس حول درجة تطبيق معلمات مشروع استعدوا للالتحاق بالمدرسة لبعض استراتيجيات التعلم النشط وفق متغير الدورات التدريبية على مستوى الدَّرجة الكليَّة للاستبانة، وعند كل محور من محاورها، إذ جاءت قيمة الاحتمال أقل من قيمة مستوى الدلالة (0.05)، وهذا الفرق جاء لصالح المعلمات اللواتي اتبعن دورات تدريبية. وتفسر هذه النتيجة بأن المعلمات اللواتي التحقن بدورات تدريبية خاصة بمرحلة استعدوا للالتحاق بالمدرسة وما تتضمنه من حقائب تدريبية حول مرحلة الطفولة المبكرة وأهمية الأنشطة التي تقدمها المعلمة للأطفال والطرائق والاستراتيجيات التي تتبعها في تقديم الخبرات

أصبحوا أكثر خبرة في تطبيق الاستراتيجيات التدريسية الحديثة بالإضافة إلى تطبيقهم لدروس عملية أثناء الدورات التدريبية وإكسابهم المعارف والمهارات الخاصة بكل استراتيجية تدريسية.

مقترحات البحث:

1-إغناء غرف النشاط بالوسائل التَّعليميَّة والأدوات اللازمة لتطبيق استراتيجيات التعلم النشط.

2-تكثيف الدورات التدريبية لمعلمات مشروع استعدوا للالتحاق بالمدرسة والمنفذة من قبل مختصين في استراتيجيات التدريس وأساليب التَّعلُّم الحديثة والتي تدعم تطبيق استراتيجيات التعلم النشط.

3-تقليل عدد الأطفال في غرف النشاط ليتناسب العدد مع خطوات تطبيق استراتيجيات التعلم النشط.

4-إعطاء المزيد من الاهتمام من قبل الجهات المشاركة في تنفيذ مشروع استعدوا للالتحاق بالمدرسة من حيث (الغرف الصفية – المعلمات – المنهاج)

5-تقويم معلمات مشروع استعدوا للالتحاق بالمدرسة يشكل مستمر من قبل موجهين تربويين واختصاصيين.

المراجع

مراجع عربية

1-أسعد، فرح. (2017) . ***استراتيجيات التعلم النشط.*** عمان. دار ابن النفيس للنشر والتوزيع.

2-أمبو سعيدي، عبد الله بن خميس، الحوسنية ، هدى بنت علي . (2015) . ***استراتيجيات التعلم النشط 180 استراتيجية مع الأمثلة التطبيقية.*** عمان. دار المسيرة للنشر والتوزيع. 650

3-بدير، كريمان. (2018) . ***التعلم النشط.*** دار المسيرة.

4-البنا، عمرو محمود، الباري، آية. (2018). **معوقات تطبيق استراتيجيات التعلم النشط من وجهة نظر معلمات رياض الأطفال.** مصر. ***مجلة البحوث العلمية في الطفولة.***

5-بنا، مزنا. (2009) . ***درجة توظيف معلمات رياض الأطفال لمبادئ التعلم النشط في أنشطة الروضة. مجلة جامعة دمشق للعلوم التربوية والنفسية.***

6-الجربوع، غادة محمد. (2023) . **مدى ممارسة معلمات رياض الأطفال لاستراتيجيات التعلم النشط في مدينة حفر الباطن.** *فلسطين.* ***مجلة المناهج وطرق التدريس.***

7-الحداد، كفاح بادي. (2022) . ***مشروع استعدوا للالتحاق بالمدرسة.*** سوريا. المركز الإقليمي لتنمية الطفولة المبكرة.

8-حسونة، أسامة، المطري، بشرى. (2018) . **درجة ممارسة معلمات رياض الأطفال لعناصر التعلم النشط في العاصمة عمان من وجهة نظر المشرفين التربويين.** عمان. ***مجلة جامعة النجاح للأبحاث الإنسانية***.2220-2246

9-الخضر، عثمان حمود (2007). ***الألعاب التربوية***، الكويت. الإبداع الفكرية للنشر والتوزيع.

10-رمضان، منال. (2017) . ***استراتيجيات التعلم النشط (التعلم النشط – ضبط الذات – التفكير الإبداعي – الإبداع والشعور الإبداعي)***. الأردن. شركة الأكاديميون للنشر والتوزيع.

11-زيتون، حسن حسين. (2003) . ***استراتيجيات التدريس***. القاهرة. عالم الكتب.

12-سعادة، جودت أحمد، عقيل، فوزي، زامل، مجدي، أبو عرقوب، هدى. (2006) . ***التعلم النشط بين النظرية والتطبيق***. الأردن. دار الشروق.

13-سعادة، جودت أحمد، أشكناني ، شيماء مصطفى . (2013) . **درجة تطبيق معلمات رياض الأطفال لعناصر التعلم النشط في دولة الكويت. *مجلة العلوم التربوية*.** جامعة الشرق الأوسط. 1161-1177

14-سلمان، سامي. (2004) . **فعالية استخدام استراتيجية التعلم التعاوني في اكتساب مهارات التدريس الصفي لدى طلبة قسم الجغرافية.** اليمن. ***مجلة العلوم التربوية*** والنفسية. 289.

15-السليتي، فراس محمد. (2015) . ***استراتيجيات التدريس المعاصرة***. الأردن. عالم الكتب الحديثة للنشر والتوزيع. 425 .

16-سيد، أسامة. الجمل، عباس. (2015). ***أساليب التعلم والتعليم النشط***، مصر. دار العلم والإيمان للنشر. 219.

17-السيد، محمد أحمد. (2008) . ***علم النفس اللغوي***. منشورات جامعة دمشق.

18-شاهين، عبد الحميد. (2010)، ***استراتيجيات التدريس المتقدم واستراتيجيات التعلم وأنماط التعلم***. رسالة ماجستير غير منشورة. كلية التربية. جامعة الإسكندرية.

19-عامر، طارق عبد الرؤوف. (2008) . ***معلمة رياض الأطفال، إعدادها، أدوارها، مهاراتها***. القاهرة. مؤسسة طيبة للنشر والتوزيع.

20-العناني، حنان عبد الحميد. (2014) . ***اللعب عند الأطفال الأسس النظرية والتطبيقية***. عمان. دار الفكر للنشر والتوزيع.

21-القحطاني، أمجاد بنت مسفر. (2021) . ***فلسفة التعلم باللعب واقع تطبيق المعلمات لها***. مجلة شباب الباحثين. كلية التربية.

22-فارس، ابتسام. (2006) . **فاعلية *برنامج قائم على الذكاءات المتعددة في تنمية التحصيل الدراسي ومهارات ما وراء المعرفة لدى طلاب المرحلة الثانوية في مادة علم النفس***. مصر. جامعة القاهرة. 278ص.

23-ماميش، عبد الله. (2006) . ***أثر استخدام المدخل البنائي في تنمية مهارات التخطيط لطلبة المعلم صف في كلية التربيسة واتجاهاتهم نحوها*** . (رسالة ماجستير غير منشورة). سوريا. جامعة دمشق.

24-النعيمي، محمد عبد العال؛ البياتي، عبد الجبار توفيق؛ خليفة، عبد الجمال. (2015) . ***طرق ومناهج البحث العلمي***. الأردن. مؤسسة الوراق للنشر والتوزيع. 473ص

25-**مؤتمر *التطوير التربوي في الجمهورية العربية السورية***، وزارة التربية بالتعاون مع وزارة التعليم العالي بعنوان: رؤية تربوية مستقبلية لتعزيز بناء الإنسان والوطن للفترة الواقعة (26 – 28) تشرين الثاني، لعام 2019.

26-المركز الإقليمي لتنمية الطفولة المبكرة. (2022). ***مشروع استعدوا للالتحاق بالمدرسة***. مؤتمر الطفولة المبكرة في سورية. وزارة التربية السورية

27-وزارة التربية السورية. (2017). ***مشروع استعدوا للالتحاق بالمدرسة***. المركز الإقليمي لتنمية الطفولة المبكرة.

28-وزارة التربية السورية. (2016) . ***وثيقة الإطار العام للمناهج السورية***، سورية. المركز الوطني لتطوير المناهج. 277ص.

مراجع أجنبية:

29-ARTZT, A. AND NEWMAN. (1990). ***How to Use Cooperative Learning in the***
Mathematics Class, Reston. VA: National Council of Teachers of Mathematics, 129p,

30- DEE, A. (2012).***Collaborative clinical practice: An alternate field experience***. *Issues in Teacher Education,* Vol (21), No (2)P 147-163.

31- Lau, M. (2006). ***Strategies Kindergarten Teacher Use to Enhance Children's Musical Creativity: Case Studies of Three Hong Kong***: 1-285

32- Peko & Varga .(2014) ***.Active learning in classrooms***. University of Osijek.P59-75

33-Wells, j.(1986).***Using Drama in Instruction***, http:// *www.almadrasa.com.***

34- https://ecdr.gov.sy

الملحق رقم (1)

استبانة موجهة لمعلمات شعب استعدوا للالتحاق بالمدرسة في الدراسة الاستطلاعية

زميلتي المعلمة

أرجو من سيادتكم قراءة فقرات الاستبيان بدقة وتمعن، وإبداء الرأي من خلال وضع إشارة ☑ تحت البديل المناسب لكل مؤشر من مؤشراته، وأرجو منكم عدم ترك أي مؤشر دون إجابة، علماً أن إجابتك لن تستخدم إلا لأغراض البحث العلمي .

الرقم	المؤشر	درجة التطبيق				
	استراتيجية التعلم التعاوني	مرتفعة جداً	مرتفعة	متوسطة	منخفضة	منخفضة جداً
1-	تستخدمي استراتيجية التعلم التعاوني عند تقديمك للخبرات					
2-	تستثيري دافعية الأطفال عند استخدامك للاستراتيجية					
3-	تستخدمي الوسائل التعليمية المناسبة للطفل.					
4-	تنمي مهارات التعاون والعمل بروح الفريق من خلال تطبيقك للاستراتيجية.					
5-	توفري لك الإدارة الاحتياجات الضرورية لتطبيق الاستراتيجية					
6-	تملكي المعلومات الضرورية والخبرة لتطبيق الاستراتيجية.					
	استراتيجية التعلم باللعب					
7-	تختاري الألعاب المناسبة لتعليم الطفل					
8-	تضعي خطة واضحة لتنفيذ الخبرة أثناء استخدام الاستراتيجية.					

9-	تختاري الألعاب التعليمية المناسبة للخبرات.					
10-	تخلقي جو من المنافسة والمحبة بين الأطفال عند تطبيقك للاستراتيجية.					
11-	تعطي المعلومات اللازمة للأطفال حول اللعبة المراد تنفيذها.					
	استراتيجية لعب الأدوار					
12-	تحددي الهدف من استخدامك الاستراتيجية.					
13-	توضحي دور كل طفل قبل تطبيقك للاستراتيجية.					
13-	تصممي مسرحيات تمثيلية مناسبة للخبرة التي سيتم تقديمها.					
14-	تجهزي الوسائل والأدوات اللازمة لتمثيل الأدوار.					
15-	تعطي الأطفال الوقت اللازم لتطبيق الاستراتيجية.					
16-	تتوفر المساحة الكافية لتطبيق الاستراتيجية.					
17-	تتوفر الأدوات والوسائل التعليمية اللازمة لتطبيق الاستراتيجية.					
18-	يساعدك المنهاج والوقت المخصص لكل خبرة على تطبيق الاستراتيجية.					