مجلة جامعة حمص

سلسلة العلوم التربوية

مجلة علمية محكمة دورية

المجلد 47 . العدد 12

1447 هـ - 2025 م

الأستاذ الدكتور **طارق حسام الدين** رئيس جامعة حمص المدير المسؤول عن المجلة

أ. د. وليد حمادة	رئيس تحرير مجلة جامعة حمص للعلوم الإنسانية
أ. د. درغام سلوم	رئيس تحرير مجلة جامعة حمص للعلوم الطبية والهندسية والأساسية والتطبيقية

د.محمد فراس رمضان	عضو هيئة التحرير
د. مضر سعود	عضو هيئة التحرير
د. ممدوح عبارة	عضو هيئة التحرير
د. موفق تلاوي	عضو هيئة التحرير
د. طلال رزوق	عضو هيئة التحرير
د. أحمد الجاعور	عضو هيئة التحرير
د. الياس خلف	عضو هيئة التحرير
د. روعة الفقس	عضو هيئة التحرير
د. محمد الجاسم	عضو هيئة التحرير
د. خليل الحسن	عضو هيئة التحرير
د. هيثم حسن	عضو هيئة التحرير
د. أحمد حاج موسى	عضو هيئة التحرير

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

رئيس تحرير مجلة جامعة حمص

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

. هاتف / فاكس : 2138071 31 963 ++

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

. البريد الالكتروني : journal.homs-univ.edu.sy

ISSN: 1022-467X

شروط النشر في مجلة جامعة حمص

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 بالنسـبة لكليات (الآداب – الاقتصـاد– 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

ـ كتابة النص Simplified Arabic قياس 13 عادي ـ 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 للنشـر في المجلة يدل ضـمناً على عدم نشـره 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 ـ الحرف الأول من الاسم تتبعه فاصلة ـ سنة النشر ـ وتتبعها معترضة (–) عنوان الكتاب ويوضع تحته خط وتتبعه نقطة ـ دار النشر وتتبعها فاصلة ـ 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:

ـــ بعد الكنية والاسم وسنة النشر يضاف عنوان البحث وتتبعه فاصلة، اسم المجلد ويوضع تحته خط وتتبعه فاصلة ـــ المجلد والعدد (كتابة مختزلة) وبعدها فاصلة ـــ 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 حمص

1. **دفع رسم نشر (50000) ل.س أربعون ألف ليرة سورية عن كل بحث لكل باحث يريد نشره في مجلة جامعة البعث.**
2. **دفع رسم نشر (200000) 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 (15000) ل.س ستة آلاف ليرة سورية رسم موافقة على النشر من كافة الباحثين.**

المحتوى

اسم البحث	اسم الباحث	الصفحة
درجة توافر معايير الجودة الشاملة في غرف المصادر بمدارس الدمج (من وجهة نظر معلمي المصادر بمدينة حمص)	علا يحيى إبراهيم د.ريم ديب	34-11
درجة ممارسة مديري مدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في مدينة حمص لمهارات التخطيط الاستراتيجي في مدارسهم	علا السلامه	62-35
درجة ممارسة تلاميذ الحلقة الأولى من التعليم الأساسي السلوكات البيئية الإيجابية من وجهة نظر معلميهم في محافظة دمشق	علاء طلال طبال د.رانيا رياض صاصيلا	110-63
قوة الأنا وعلاقتها بالشخصية الحدية لدى طلبة المرحلة الثانوية العامة في المدارس الخاصة في محافظة حمص	فيرا نواف عوض د.عمار الناعمة	162-111

درجة توافر معايير الجودة الشاملة في غرف المصادر بمدارس الدمج (من وجهة نظر معلمي المصادر بمدينة حمص)

ط. علا يحيى ابراهيم ، اشراف : د. ريم ديب ، كلية : التربية ، جامعة: حمص

الملخص

هدَفَ البحث إلى التعرف على درجة توافر معايير الجودة الشاملة في غرف المصادر بمدارس الدمج من وجهة نظر معلمي المصادر في مدينة حمص، ولتحقيق ذلك أعدت الباحثة قائمة بمعايير الجودة خاصة بغرف المصادر، وتألفت في صورتها النهائية من 37 مؤشر موزعة على ثلاثة محاور (مصادر التعلم المتاحة بغرفة المصادر–خدمات غرفة المصادر–الموقع ومواصفات مبنى غرفة المصادر)، وتكونت عينة البحث من 26 معلماً ومعلمة من معلمي المصادر، وأظهرت النتائج أنَّ درجة توفر المعايير في غرف المصادر جاءت بدرجة ضعيفة في المحاور الثلاثة.

الكلمات المفتاحية:
الجودة الشاملة، غرف المصادر، مدارس الدمج

Availability of total quality standards in resource rooms in integration schools (From the point of view of resource teachers Homs city)

Summary

The research aimed to identify the degree of availability of total quality standards in the resource rooms in the integration schools from the point of view of resource teachers Homs city, and to achieve this, the researcher prepared a list of quality standards for resource rooms, and consisted in its final form of 37 indicators distributed on three axes (learning resources available in the resource room - resource room services - location and resource room building specifications), and the research sample consisted of 26 teachers from the resource room teachers

Keywords:
Total Quality, Resource Rooms, Integration Schools

المقدمة

تشهد الساحة التربوية في العصر الحالي حركة واسعة من الاهتمام بالتعليم، وقد حصلت معايير الجودة الشاملة على جانب كبير من هذا الاهتمام إلى الحد الذي جعل المفكرين يطلقون على هذا العصر عصر الجودة. ويرى السعود (2002) أنَّ الجودة الشاملة تعتبر فلسفة إدارية، ومجموعة من المبادئ ترشد المديرين لإدارة مؤسساتهم بشكل أفضل. وباعتبار الإنسان هو المحرك لأي تطور اقتصادي واجتماعي وسياسي، والذي يرتبط بشكل جوهري بمستواه العلمي ووعيه الثقافي، لذلك أولَت مختلف الدول أهمية خاصة لموضوع التربية والتعليم لمختلف فئات المجتمع سواء كانوا أشخاصاً عاديين أو ذوي احتياجات خاصة، وذلك للاستفادة من ثمار الإنتاج الفكري لكافة أبناء المجتمع في الرقي والتقدم، وأحد أوجه هذا الاهتمام تطبيق مبدأ دمج ذوي الإعاقة بدلاً من عزلهم في مراكز خاصة(عمايرة ، 2015، ص2).

وقد طبَّقت وزارة التربية والتعليم في سورية مشروع دمج التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة مع أقرانهم العاديين في مدارس التعليم العام بوصفها أسلوباً تربوياً حديثاً لتأهيل المعاق، ودمجه في المجتمع، سيسالم (2013)، وذلك من خلال إنشاء غرف مصادر لذوي الاحتياجات الخاصة تحتوي على برامج تكفل للطالب تربيته وتعليمه بشكل فردي يتناسب مع احتياجاته وقدراته، والعمل على الارتقاء بمستوى هذه الغرف بما يتلاءم مع معايير الجودة الشاملة.

مشكلة البحث

مما تقدم ذكره في المقدمة عن أهمية الخطوات التي اتخذتها وزارة التربية في إحداث غرف المصادر في المدارس الدامجة، وذلك بالنسبة لذوي الاحتياجات الخاصة لتأهيلهم تربوياً وعلمياً إلا أن هذه الغرف لم تكن بالمستوى المطلوب، فلم تقدم لهم الرعاية التي قدمت للأطفال العاديين، ولم يتم اعتماد مناهج خاصة بهم.

ومن خلال اطلاع الباحثة على عدد من الدراسات السابقة التي تناولت غرف مصادر التعلم، وكذلك دراسات تناولت الجودة الشاملة في التعليم، ومنها دراسة الزبون (2018) التي تناولت تطبيق معايير الجودة في غرف مصادر التعلم حيث جاءت معظم هذه المعايير بدرجة مرتفعة إلى متوسطة، وكذلك دراسة محمد (2011) التي تناولت الجودة الشاملة في برامج

وخدمات التربية الخاصة كما تقدم من وجهة نظر المعلمين، وكما تُدرَك من وجهة نظر الآباء حيث جاءت نتائجها أن خدمات التربية الخاصة من وجهة نظر المعلمين والآباء تتسم بالجودة، وكذلك دراسة الغليلات (2015) التي تناولت تطوير معايير لضمان جودة برامج التعليم الدامج، وفحص درجة انطباقها على البرامج المقدمة في الأردن حيث أشارت أن درجة تطبيق معايير الجودة كانت متوسطة، وقد أوصت بضرورة إجراء دراسة لتقييم برامج التعليم الدامج في ضوء متغيرات عدد الطلبة ذوي الإعاقة المستفيدين من البرامج. وكذلك دراسة ميرغني وابراهيم (2020) التي تناولت تقييم البرامج التربوية المقدمة لذوي الإعاقة في محافظة وادي الدواسر في ضوء المعايير العالمية للتربية الخاصة حيث أوصت الدراسة بضرورة تطوير القدرات والمهارات لدى معلمات ذوي الإعاقة خاصة التي تتعلق بالتقييم والتخطيط والبيئة التعليمية والدمج. كذلك دراسة شناعة (2008) التي تناولت تقييم غرف المصادر في المدارس الحكومية في فلسطين من وجهة نظر المديرين، ومعلمي غرف المصادر والمرشدين التربويين حيث توصلت الدراسة أن الدرجة الكلية لتقييم غرف المصادر كانت بدرجة كبيرة، وكانت درجة تقييم الذكور أعلى من الإناث.

استناداً لهذه الدراسات اتضح للباحثة قلة الدراسات التي تناولت تقييم غرف مصادر التعليم وفقاً لمعايير الجودة الشاملة، ومن خلال عودة الباحثة إلى دائرة البحوث التربوية، والقيام بجولة على المدارس الدامجة في مدينة حمص تم معاينة هذه الغرف، ولدى سؤال المعنيين عن معايير للجودة خاصة بغرف المصادر تبين أنه لم يتم وضع معايير جودة تتناسب ومتطلبات البيئة التعليمية، لذلك ارتأت الباحثة وضع مجموعة من المعايير المحكمة ليتم من خلالها تقويم غرف المصادر.

ومن هنا تتلخص مشكلة البحث

بدرجة توافر معايير الجودة الشاملة في غرف المصادر بمدارس الدمج من وجهة نظر معلمي المصادر في مدينة حمص

ولحل هذه المشكلة لابُدَّ من الإجابة عن الأسئلة الآتية:

1- ما معايير جودة غرف المصادر استناداً لمعايير الجودة الشاملة؟

2- ما درجة توافر معايير الجودة الشاملة في غرف المصادر بمدارس الدمج من وجهة نظر معلمي المصادر في مدينة حمص؟

أهمية البحث

تنبع أهمية البحث من خلال:

1-إلقاء الضوء على أهمية تطبيق معايير الجودة الشاملة في غرف مصادر التعلم في مدارس الدمج.

2-تُفِيد نتائج البحث كل من له صلة بالعملية التعليمية (مديرين، معلمين، أولياء أمور).

3-تساعد القائمين على غرف المصادر في تطوير وتحديث هذه الغرف.

4-في حدود علم الباحثة يعد هذا البحث من الأبحاث النادرة التي تناولت معايير الجودة الشاملة في غرف المصادر.

أهداف البحث

1-تحديد معايير الجودة الواجب توافرها في غرف مصادر التعلم.

2-التعرف على درجة توفر المعايير في غرف المصادر من وجهة نظر معلمي المدارس الدامجة في مدينة حمص.

حدود البحث

الحدود الزمانية: تمَّ تطبيق البحث في الفصل الدراسي الأول من العام 2022-2023.

الحدود المكانية: المدارس الدامجة في مدينة حمص.

الحدود الموضوعية: اقتصرت الدراسة على وضع معايير جودة شاملة محكمة، وتطبيقها في غرف مصادر التعلم.

مصطلحات البحث والتعريفات الإجرائية:

معايير الجودة الشاملة: مجموعة من المواصفات المطلوبة لتحقيق الجودة الشاملة تتضمن : التخطيط الاستراتيجي، والمراقبة المستمرة، وإدارة الموارد البشرية، والعلاقات الانسانية في المدرسة واتخاذ القرار، والعلاقات مع جميع أطراف العملية التعليمية(الغنام، 2001، 14)

وتُعرفها الباحثة: جملة المؤشرات التي تساهم في مواكبة التطورات العلمية والمعبرة عن كفاءة عناصر المنهج بما فيها غرف مصادر التعلم.

غرف المصادر:هي قاعة في المدرسة العادية ذات مسافة مناسبة تحقق أهداف العملية التعليمية يأتي الطالب إليها وفق مواعيد زمنية محددة ومجدولة(خصاونة، 2013، 58)

وتعرفها الباحثة: هي غرف صفية مرفقة بالمدرسة العادية ومجهزة بالأثاث والوسائل التعليمية تشرف على تدريب الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة.

مدارس الدمج: يقصد به دمج الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة في المدارس والفصول العادية مع أقرانهم العاديين مع تقديم خدمات التربية الخاصة والخدمات المساندة وإعدادهم للعمل في المجتمع مع العاديين(بطرس، 30، 2009)

وتعرفها الباحثة: هي المدارس التي تضم تلاميذ من ذوي الاحتياجات الخاصة وتلاميذ عاديين في نفس الوقت

الدراسات السابقة

أولاً: الدراسات العربية

1- دراسة الزبون في الاردن 2018

-عنوان الدراسة: درجة تطبيق معايير إدارة الجودة الشاملة في غرف مصادر التعلم التابعة لمديريات التربية والتعليم في محافظة المفرق من وجهة نظر مدراء المدارس.

-هدف الدراسة: التعرف على آراء مدراء المدارس لدرجة تطبيق مفاهيم إدارة الجودة الشاملة في غرف مصادر صعوبات التعلم التابعة لمديريات التربية والتعليم في محافظة المفرق، وعلاقة ذلك بمتغير الجنس وسنوات الخبرة، وقد تكونت عينة الدراسة من 50 مديراً ومديرة ممن تشتمل مدارسهم على غرف مصادر صعوبات التعلم.

-أداة الدراسة: تم تطوير استبانة لإدارة الجودة الشاملة تكونت من 60 فقرة توزعت على 6 مجالات (الفلسفة، الأهداف، مصادر التعلم المتاحة، المستحدثات التكنولوجية، الخدمات، المبنى).

-نتائج الدراسة: أظهرت النتائج أنَّ درجة تطبيق معايير إدارة الجودة الشاملة في غرف مصادر التعلم التابعة لمديريات التربية والتعليم في محافظة المفرق من وجهة نظر مدراء المدارس جاءت بدرجة متوسطة في جميع مجالات أداة الدراسة، وذلك باستثناء مجال مصادر التعلم المتاحة بغرفة مصادر صعوبات التعلم حيث جاءت بدرجة مرتفعة.

2-دراسة غنيم وأبو بصل والحصان (2019)

-عنوان الدراسة: الخدمات التربوية التي تقدم في غرف مصادر التعلم للطلبة ذوي صعوبات التعلم في المدارس الحكومية في قصبة السلط من وجهة نظر المرشدين التربويين.

-هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على الخدمات التربوية التي تقدم في غرف المصادر للطلبة ذوي صعوبات التعلم في المدارس الحكومية، وأظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة تقييم المرشدين التربويين للخدمات التربوية في غرف المصادر تعزى للجنس، كما أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة تقييم المرشدين تُعزى لمتغير الخبرة لصالح ذوي الخبرة عشر سنوات.

3-دراسة مصطفى (2022)

-عنوان الدراسة: متطلبات تحسين البيئة المدرسية لمؤسسات التربية الخاصة في ضوء مؤشرات الجودة الشاملة تصور مقترح.

-هدفت الدراسة إلى التعرف على الإطار المفاهيمي للبيئة المدرسية، والتعرف على المتطلبات التصميمية للفراغات الخارجية والداخلية التي ينبغي توافرها في المبنى المدرسي لتحسين البيئة المدرسية لمدارس التربية الخاصة، كما هدفت الدراسة إلى الكشف عن المتطلبات التخطيطية اللازمة لتحسين البيئة المدرسية لمدارس التربية الخاصة، وقد توصلت نتائج الدارسة إلى وجود بعض المشكلات التي تخص المباني والفصول لمدارس التربية الخاصة، كما توصلت إلى تصور مقترح لتحسين البيئة المدرسية لمباني مؤسسات التربية الخاصة في ضوء مؤشرات الجودة الشاملة.

4-دراسة أصرف وعلوان (2005)

-عنوان الدراسة: التجربة الفلسطينية في الدمج الشامل لذوي الاحتياجات الخاصة.

-هدفت الدراسة إلى تقييم التجربة الفلسطينية للدمج الشامل والاطلاع على المؤسسات التربوية الداعمة لهذه البرامج في فلسطين وأشارت نتائج الدراسة إلى وجود قصور في تدريب المعلمين، ونقص في الإدارات المساعدة، ووجود عوائق خاصة في بناء المدارس الأمر الذي يجعلها غير جاهزة لتلك البرامج.

ثانياً: الدراسات الأجنبية

1-Cotton, 2001

-Appling in total quality mamagment principles to Secondary education, MT Edgecom be High school "sitka Alasha".

-هدفت الدراسة إلى معرفة آثار تطبيق مبادئ الجودة الشاملة في مدرسة MT Edgecom be High school في ولاية آلاسكا، أظهرت النتائج انخفاض نسبة التسرب في المدرسة وارتفاع نسبة التزام الطلبة بساعة الدوام الرسمي حيث أنَّ 68% من خريجي المدرسة استمروا بالتعليم في مدارس مهنية والتحق 18% منهم بالخدمة العسكرية، وأشار 97% من الخريجين أنَّ جودة التعليم الذي تلقوه يعود للتعليم الذي تلقوه في المدرسة.

2-Berg, 2004

-The Advantage and Disadvantages of the Inclusion of Students with Disables into Regular Education class Rooms.

-هدفت الدراسة إلى تقييم تجربة دمج ذوي الاحتياجات الخاصة في الصفوف التعليمية النظامية في الولايات المتحدة، وأظهرت نتائج الدراسة مراجعة شاملة وبحث تحليلي وأدب نظري متضمن قضية الدمج، وكذلك أظهرت النتائج نجاح تجربة الدمج في تلك المدارس بشرط توفر الخدمات والظروف الجيدة المناسبة لدمج ذوي الاحتياجات الخاصة مع الطلاب العاديين في مرحلة مبكرة تدريب المعلمين والطلبة عليها.

تعقيب على الدراسات السابقة:

يمكن من خلال تحليل الدراسات السابقة ملاحظة النقاط الآتية:

- أشارت غالبية الدراسات التي تناولت غرف المصادر إلى أهميتها وضرورة تقييمها باستمرار والتعرف على المشكلات التي تواجهها لما لها من دور في تقديم الخدمات التربوية اللازمة لذوي الاحتياجات الخاصة.
- بينت الدراسات التي تناولت مدارس الدمج الى أهمية عملية الدمج وان نجاحه مرتبط بتوفر الخدمات والظروف المناسبة لدمج ذوي الاحتياجات الخاصة
- أشارت الدراسات التي تناولت الجودة الشاملة الى أنه لا بد من وجود قيادة تؤمن بأهمية الجودة الشاملة في العملية التربوية والتي من شأنها تحسين المدارس.

الإطار النظري

مفهوم غرفة المصادر

ورد مفهوم غرفة المصادر في المؤتمر السنوي الرابع عشر لمركز الإرشاد النفسي في جامعة عين شمس أنها غرفة تابعة للمبنى المدرسي تنطلق منها الخدمات التربوية المتخصصة فهي عبارة عن نظام تربوي يحتوي على برامج متخصصة تكفل للطلاب تعليمهم بشكل فردي يناسب خصائصهم واحتياجاتهم وهي تفسح المجال أمامهم ليتعلموا في الصف العادي المهارات الأكاديمية والتفاعل الاجتماعي والتواصل مع الآخرين (عواد، الامام ، 2007).

وتعد غرفة المصادر المكان الذي تقدم فيه خدمات التقييم العلاجي وخدمات تربوية خاصة بذوي الاحتياجات الخاصة وتعطيهم الحق في الحصول على فرص تعليمية وخدمات متكافئة دون التعرض للإحباط وهو مايجعلهم أكثر قبولاً من معلميهم وزملائهم (الحديدي، 2004، ص32).

ويعرفها ملكاوي والخطيب 2012 أنها فصل دراسي ملحق بالمدرسة العادية يتلقى فيها أولئك الطلبة الخدمات التربوية وفق حالاتهم بدرجة أكبر مما يتم تقديمه لأقرانهم العاديين في الصف العادي.

ميزات غرفة المصادر

بعد اطلاع الباحثة على دراسات كل من البيلاوي 2014 والجبالي 2003 والدليل التدريبي لمعلمي غرف المصادر2014 والخطيب2003 أَجمَلت ميزات غرف المصادر فيما يلي:

1- تؤدي غرفة المصادر دوراً مهماً من خلال التدخل المبكر لاحتواء المشكلة البسيطة لدى التلاميذ بدلاً من تفاقمها لاحقاً.

2- تتسم غرفة المصادر بالمرونة، وهذا يمهد الطريق لتقديم خدمات أكبر للتلاميذ الذين يعانون من صعوبات تعليمية.

3- تقدم الدعم والتوجيه إلى أولياء أمور التلاميذ حول متابعتهم لأبنائهم سواءً في المدرسة أو في غرفة المصادر.

4- يتمكن التلاميذ من ملاحظة تلاميذ آخرين ذي صعوبات مشابهة.

5- تساعد التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة في الاستفادة من التدريب حسب حصة فردية لكل تلميذ منهم.

6- تساعد المعلم بعملية تشخيص كل تلميذ بهدف معرفة احتياجاته التربوية الخاصة بحالته.

7- تساعد في جذب التلاميذ إليها وتحببهم بالوقت الذي يقضونه بها بحيث تكون مناسبة من حيث الاتساع لكي تسمح للطلبة بحرية الحركة وممارسة الأنشطة المتنوعة.

مفهوم الدمج

إنَّ مفهوم الدمج أحد الاتجاهات الحديثة في التربية الخاصة وهو يتضمن وضع الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة في المدارس الابتدائية العادية مع اتخاذ الاجراءات التي تضمن استفادتهم من البرامج التربوية المقدمة في هذه المدارس.

ويشير مفهوم الدمج إلى تعليم الأفراد ذوي الإعاقة على اختلاف إعاقاتهم من حيث النوع أو الشدة دمجاً كلياً في المدارس العادية مع أقرانهم العاديين، بحيث يتلقون نفس برامج التربية العادية بمدخلاتها وعملياتها (الزيات، 2009).

عناصر عملية الدمج

-العامل الأول: التعاون الشامل والمنظم بين المسؤولين عن عملية الدمج.

-العامل الثاني: الخبراء والاستشاريون إذ يضم فريق من تخصصات مختلفة يعملون في تخطيط البرامج التربوية اللازم تنفيذها لذوي الاحتياجات الخاصة والمندمجين في مدارس التعليم العام.

-العامل الثالث: التعليم التعاوني الذي يوفر مناخ تعليمي يساعد الطلبة للوصول إلى أقصى درجات قدراتهم بغض النظر عن الاختلاف في هذه القدرات (سيسال، 2013، 18-19).

الفوائد التي يجنيها الطلاب والمدرسون والمجتمع من عملية الدمج

بعد الاطلاع على دراسات كل من سيسالم2013 ، وعمايرة2015 ، والحازمي 2007، أجمِل الفوائد فيما يلي:

1- يسهم الدمج بشكل فعال في تطوير قدرات الأطفال المعاقين ومهاراتهم من الناحية الاجتماعية والتعليمية من خلال ما يكتسبونه من الأطفال العاديين في البيئة التعليمية.

2- اكتساب المهارات الأكاديمية والاجتماعية حيث إنَّ الطلاب جميعهم يحتاجون إلى التفاعل اليومي المباشر مع المدرسين من جهة ومع بعضهم البعض من جهة أخرى، وهذا يساعد على نمو كل من المهارات الأكاديمية والمهارات الاجتماعية.

3- تهيئة الطلبة العاديين على التعايش مع الأطفال المعوقين واحترامهم وبذلك تسهم عملية الدمج بتغير نظرة المجتمع نحوهم بشكل إيجابي وإقامة علاقات صداقة مع أقرانهم داخل المدرسة والتي قد لا تتوفر في المجتمع.

4- التكافؤ الاجتماعي : عندما تضم المدارس الطلاب جميعهم بغض النظر عن درجة الاختلاف فيما بينهم فإنها بهذا تطبق مبدأ المساواة بين المواطنين جميعاً.

ترى الباحثة أنه يجب مساعدة المدرسين على تطوير خبراتهم وقدراتهم المهنية لتتلاءم مع عملية الدمج ومواجهة التحديات والعقبات التي تواجههم.

مفهوم الجودة الشاملة

يعد مفهوم الجودة الشاملة من المفاهيم الإدارية الحديثة الذي بدأت بتطبيقه العديد من المنظمات العالمية لتحسين وتطوير نوعية خدماتها وإنتاجها والمساعدة في مواجهة التحديات الكبيرة وتحقيق رضا الجمهور.

وأصبح مفهوم الجودة الشاملة في الوقت الحالي أسلوباً إدارياً مهماً في مجالات الإدارات والمنظمات الحديثة من خلال ماحققه هذا النمط الحديث من نجاحات في الإدارة(عزلا، 2009، 62)

لايوجد تعريف متفق عليه لدى المفكرين والباحثين، لكن هناك بعض التعاريف التي أظهرت تصور عام لمفهوم الجودة الشاملة:

فمثلاً منظمة الجودة البريطانية عرفت الجودة الشاملة أنها الفلسفة الإدارية للمؤسسة التي تقدر من خلالها تحقيق كل من احتياجات المستهلك، وكذلك تحقيق أهداف المشروع معاً.(رضوان، 23، 2012)

ويعرفها البوهي: إنَّها مجموعة من الخصائص أو السمات التي تعبر عن وضعية المدخلات والمخرجات المدرسية، ومدى إسهام جميع العاملين فيها لإنجاز الاهداف بأقصى مايمكن (البوهي، 2001، 376).

معايير ضبط الجودة في برامج التعليم الدامج

أكدت الاتفاقية الدولية لحقوق الأشخاص ذوي الإعاقة على حق ذوي الاعاقة في تأمين بيئات ذات جودة عالية تسمح بتحقيق أقصى قدر من النمو الأكاديمي والاجتماعي، وهذا يتطلب

تطبيق معايير الجودة في إدارة برامج دمج ذوي الإعاقة لضمان النوعية المتميزة لهذه الخدمات، لأنَّ هذه المعايير تحدد مستوى جودة الأداء في المؤسسة أو البرنامج عند العمل لتحسين نظم التعليم ومخرجاته. إنَّ تطبيق معايير الجودة في برامج دمج الطلاب ذوي الإعاقة في المدارس العادية يعد أحد المفاهيم التربوية الحديثة في السياسات التعليمية في نظم التعليم (الغليلات والصمادي، 969، 2015).

نموذج من المعايير العالمية لضبط الجودة في مدارس التعليم الدامج

-معايير جودة التعليم الشامل لإنهاء العزل الصادرة عن منظمة التربية الثقافة والعلوم (اليونسكو)

وضعت هذه المنظمة تسعة معايير لجودة التعليم الشامل وعدداً من المؤشرات تتبع لكل معيار كما يلي:

المعلمون-المناهج الدراسية-رعاية الطفولة المبكرة-اللغة-بيئة تعليمية شاملة-مدارس صحية-المواد التعليمية-تقييم الطلاب-أنماط التعلم (يونسكو، 2010)

منهج البحث

اعتمدت الباحثة المنهج الوصفي، نظراً لكونه ملائم لطبيعة البحث ومتغيراته، هذا المنهج يقوم على دراسة الظاهرة كما هي موجودة في الواقع

مجتمع البحث

يتألف مجتمع البحث من جميع المدارس الدامجة في مدينة حمص والبالغ عددها 40 مدرسة، ومن جميع معلمي غرف المصادر في مدارس الدمج والبالغ عددهم 54 معلم ومعلمة.

عينة الدراسة

تكونت عينة الدراسة من 26 معلماً ومعلمة من معلمي المصادر بنسبة 50% من المجتمع.

أدوات البحث

لتحقيق أهداف البحث قامت الباحثة بإعداد الأدوات الآتية:

1-قائمة بالمعايير الواجب توافرها في غرف مصادر التعلم في مدارس الدمج.

2-بطاقة استبانة للتعرف على درجة توافر معايير الجودة الشاملة في غرف المصادر من وجهة نظر معلمي المصادر في المدارس الدامجة بمدينة حمص، حيث قامت الباحثة بتحويل المعايير إلى بنود استبانة.

تصميم أدوات البحث

1-قائمة بالمعايير الواجب توافرها في غرف مصادر التعلم في مدارس الدمج.

قامت الباحثة بإعداد قائمة بمعايير الجودة الواجب توافرها في غرف مصادر التعلم حيث تمَّ اشتقاق هذه المعايير في ضوء معايير الجودة الشاملة للمناهج المعتمدة من قبل وزارة التربية، وكذلك في ضوء الدليل التدريبي لمعلمي غرف المصادر المعتمد من قبل وزارة التربية. وتضمنت إجراءات بناء القائمة الاطلاع على الأدبيات والدراسات السابقة التي تناولت المعايير وسبل صياغتها وتوظيفها في تحقيق الجودة، ومنها دراسة الزبون 2018، عمايرة 2015، مصطفى 2022، وتكونت القائمة في صورتها الأولية من 37 مؤشر قسمت على ثلاثة محاور (مصادر التعلم المتاحة بغرفة المصادر-خدمات غرفة المصادر-الموقع ومواصفات مبنى غرفة المصادر).

صدق القائمة

جرى عرض القائمة بشكلها الأولي على مجموعة من المحكمين من السادة أعضاء الهيئة التدريسية في كلية التربية في كل من جامعة البعث ودمشق وعددهم 13، وعلى منسق الدمج ورئيس شعبة التربية الخاصة في دائرة البحوث التربوية في مديرية التربية في مدينة حمص، وطُلِبَ منهم إبداء الرأي فيها من حيث صياغتها ومدى مناسبتها إما بالموافقة أو الحذف أو التعديل، واستناداً للملاحظات تمَّ إجراء التعديلات بإعادة الصياغة والحذف ودمج بعض المؤشرات.

2-بطاقة استبانة للتعرف على درجة توافر معايير الجودة الشاملة في غرف المصادر من وجهة نظر معلمي المصادر في المدارس الدامجة بمدينة حمص، حيث قامت الباحثة بتحويل المعايير إلى بنود استبانة.

جرى تصميم استبانة خاصة للبحث بهدف جمع بيانات حول درجة توافر معايير الجودة الشاملة في غرف المصادر بمدارس الدمج من وجهة نظر معلمي المصادر بمدينة حمص، وقد تكونت الأداة بشكلها النهائي من ثلاثة محاور أساسية هي:

- مصادر التعلم المتاحة في غرفة المصادر (15 عبارة).
- خدمات غرفة المصادر (12 عبارة).
- الموقع ومواصفات مبنى غرفة المصادر (10 عبارات).

صدق وثبات الاستبانة

جرى قياس صدق الاستبانة عن طريق توزيعه لمجموعة من المحكمين المختصين وإجراء التعديلات المطلوبة من قبلهم، وبعدها جرى قياس الصدق عن طريق توزيع الاستبانة على عينة من معلمي غرف المصادر (غير عينة البحث) وجرى حساب صدق الاتساق الداخلي لعبارات الاستبانة عن طريق حساب معامل الارتباط بين درجة كل عبارة ودرجة المحور الذي تنتمي إليه. أما صدق محاور الاستبانة فقد جرى حسابه عن طريق حساب معامل الترابط بين درجة المحور وبين درجة الاستبانة ككل.

وجدنا أن جميع معاملات الارتباط كانت إيجابية وقوية أكبر من 0.6 وهذا يدل على اتساق داخلي جيد للاستبانة (النتائج موضحة ضمن الجدول 1 أدناه).

جرى حساب ثبات الاستبانة عن طريق حساب معاملات ألفا كرونباخ ومعاملات التجزئة النصفية لعبارات كل محور من محاورها والجدول 1 يبين النتائج.

الجدول رقم (1)

محاور الاستبانة	معامل بيرسون	معامل ألفا كرونباخ	معامل التجزئة النصفية
مصادر التعلم المتاحة في غرفة المصادر	0.84**	0.79	0.69
خدمات غرفة المصادر	0.87**	0.81	0.71
الموقع ومواصفات مبنى غرفة المصادر	0.71**	0.76	0.67

نلاحظ من الجدول أن معاملات الارتباط جميعها قوية إيجابية وأكبر من 0.6 مما يدل على ثبات جيد للاستبانة.

نتائج الدراسة

التعرف على درجة توفر المعايير في غرف المصادر من وجهة نظر معلمي المدارس الدامجة في مدينة حمص.

للحكم على درجة توفر المعيار استخدمنا المعادلة التالية:

الحد الأعلى للإجابة – الحد الأدنى / عدد البدائل = 3-3/2 = 0.66

وبالتالي تكون المجالات:

- من 1 حتى 1.66 متوفر بدرجة ضعيفة
- من 1.67 حتى 2.32 متوفر بدرجة متوسطة
- من 2.33 حتى 3 متوفر بدرجة مرتفعة

للعلم لقد تمت الإجابة على السؤال الأول ما معايير الجودة الشاملة الواجب توافرها في غرف مصادر التعلم في مدراس الدمج بمدينة حمص، وذلك من خلال تصميم أدوات الدراسة حيث تمَّ اشتقاقها في ضوء معايير الجودة الشاملة للمناهج المعتمدة من قبل الوزراة، وفي ضوء الدليل التدريبي لمعلمي غرف المصادر.

للإجابة عن سؤال الدراسة الثاني:

ما درجة توافر معايير الجودة الشاملة في غرف المصادر بمدارس الدمج من وجهة نظر معلمي المصادر في مدينة حمص؟

جرى تحليل البيانات الناتجة عن سؤال المسؤولين عن غرف المصادر في بعض مدارس الدمج وكان عددهم 26 بنسبة 50%. جرى تحليل البيانات في كل محور من المحاور والتالي يوضح النتائج.

أولاً: نتائج تحليل مصادر التعلم المتاحة بغرفة المصادر

يوضح الجدول التالي المتوسط الحسابي الموزون والانحراف المعياري لاستجابات أفراد العينة، كما يوضح درجة التوفر والرتبة لكل معيار من المعايير.

الجدول رقم (2)

		المتوسط	الانحراف المعياري	الرتبة	الدرجة
1	توجد سياسة مكتوبة خاصة بغرفة المصادر تتسجم مع حاجات الطلبة ذوي الإعاقة	2.58	0.70	1	مرتفعة

درجة توافر معايير الجودة الشاملة في غرف المصادر بمدارس الدمج
(من وجهة نظر معلمي المصادر بمدينة حمص)

2	تحتوي غرفة المصادر على مصادر تعلم متنوعة	2.12	0.82	4	متوسطة
3	يوجد عدد مناسب من الوسائل التعليمية مثل شرائط الكاسيت والملصقات وغيرها	1.62	0.57	10	ضعيفة
4	تقتني غرفة المصادر أجهزة تعليمية مناسبة لخصائص الطلبة المعوقين	1.65	0.69	8	ضعيفة
5	تحتوي غرفة المصادر عدد من الكتب العلمية والأدبية المناسبة للطلبة ذوي الإعاقة	1.27	0.53	15	ضعيفة
6	تلبي المصادر التعليمية المتوفرة احتياجات التلاميذ ذوي الإعاقة	1.62	0.70	9	ضعيفة
7	تلبي المصادر التعليمية المتوفرة احتياجات المعلمين	1.54	0.71	11	ضعيفة
8	يتوافر في غرفة المصادر دليلاً لكيفية استخدام كل مصدر من مصادر التعلم	1.46	0.76	14	ضعيفة
9	يوجد دليل يوضح كيفية تشغيل كل جهاز موجود في غرفة المصادر (كجهاز برايل .....)	1.77	0.86	6	متوسطة
10	يوجد في غرفة المصادر وسائل تعليمية تناسب المقررات الدراسية المعتمدة من قبل الوزارة	2.23	0.86	3	متوسطة
11	توجد سياسة مكتوبة لتحديث مصادر التعلم في غرفة المصادر	1.65	0.85	7	ضعيفة
12	توجد خطة لتقييم المصادر باستمرار	2.46	0.71	2	مرتفعة
13	تحتوي غرفة المصادر أدوات خاصة بتدريب النطق	1.46	0.65	13	ضعيفة
14	تحتوي غرفة المصادر حواسيب مخصصة لذوي الإعاقة	1.46	0.71	12	ضعيفة
15	تحتوي غرفة المصادر على رفوف لحفظ الكتب والأدوات	1.77	0.91	5	متوسطة
	مصادر التعلم المتاحة بغرفة المصادر	1.77	0.82		متوسطة

يوضح الجدول السابق نتائج تحليل استبانات المعلمين لقياس درجة توفر المعايير في محور مصادر التعلم المتاحة بغرف المصادر. نلاحظ أنَّ متوسط درجة المحور الكلية 1.77 وهي متوفرة بدرجة متوسطة. توفر معيارين بدرجة كبيرة وتوفر أربعة معايير بدرجة متوسطة وتوفر تسعة معايير بدرجة ضعيفة؛ وهذا يدل على ضعف توفر معايير الجودة في غرف المصادر في مدارس الدمج في محور "مصادر التعلم المتاحة بغرف المصادر.

جاء في المرتبة الأولى وبدرجة توفر كبيرة معيار "وجود سياسة مكتوبة خاصة بغرفة المصادر تنسجم مع حاجات الطلبة ذوي الإعاقة" وهو المعيار الوحيد الذي توفر بدرجة كبيرة؛ ومن ثم جاء بعده بدرجة توفر كبيرة معيار "توجد خطة لتقييم المصادر باستمرار"؛ وأيضاً جاء بالمرتبة الثالثة بدرجة متوسطة معيار "يوجد في غرفة المصادر وسائل تعليمية تناسب المقررات الدراسية المعتمدة من قبل الوزارة". ثم جاء معيار "تحتوي غرفة المصادر على مصادر تعلم متنوعة"

بدرجة متوسطة. أما المرتبة الخامسة وبدرجة متوسطة كان معيار "يوجد دليل يوضح كيفية تشغيل كل جهاز موجود في غرفة المصادر (كجهاز برايل .....)".

نلاحظ أن جميع المعايير المتوفرة بدرجة جيدة ومتوسطة هي معايير حول وجود سياسة خاصة للطلبة ذوي الحاجات الخاصة، وهذه السياسة طبعاً موجودة ومكتوبة من قبل الوزارة. بينما باقي المعايير فقد توفرت بدرجة ضعيفة وهي على الترتيب:

"تحتوي غرفة المصادر على رفوف لحفظ الكتب والأدوات"، ثم "تقتني غرفة المصادر أجهزة تعليمية مناسبة لخصائص الطلبة المعوقين"، ثم "توجد سياسة مكتوبة لتحديث مصادر التعلم في غرفة المصادر"، ثم "يوجد عدد مناسب من الوسائل التعليمية مثل شرائط الكاسيت والملصقات وغيرها"، ثم "تلبي المصادر التعليمية المتوفرة احتياجات التلاميذ ذوي الإعاقة"، ثم "تلبي المصادر التعليمية المتوفرة احتياجات المعلمين"، ثم "يتوافر في غرفة المصادر دليلاً لكيفية استخدام كل مصدر من مصادر التعلم"، ثم تحتوي غرفة المصادر أدوات خاصة بتدريب النطق"، ثم "تحتوي غرفة المصادر حواسيب مخصصة لذوي الإعاقة"، ثم "تحتوي غرفة المصادر عدد من الكتب العلمية والأدبية المناسبة للطلبة ذوي الإعاقة".

كما هو ملاحظ من الجدول فإنَّ أغلب معايير المحور الأول توفرت بدرجة ضعيفة، وإنَّ درجة توفر المحور بدرجة متوسطة سببها وجود سياسة مكتوبة من قبل الوزارة حول غرف المصادر (ومن الواضح عند تطبيق هذه الساسة على أرض الواقع) وإذا جرى حذف هذه العبارة سيكون درجة توفر المحور ضعيفة.

ثانياً: نتائج تحليل محور خدمات غرفة المصادر

الجدول رقم (3)

		المتوسط	الانحراف المعياري	الرتبة	الدرجة
1	يوظف المعلم غرفة المصادر لتلبية احتياجات الطلبة بشكل فعال	2.00	0.80	3	متوسطة
2	يقدم معلم غرفة المصادر الخدمات الخاصة بغرفة المصادر في الساعات المحددة على مدار الأسبوع	2.35	0.63	1	مرتفعة
3	يتم توفير الاتصال بالإنترنت للمستفيدين في غرفة المصادر	1.04	0.20	12	ضعيفة
4	يستخدم معلم غرفة المصادر محركات البحث لتحقيق الاهداف التعليمية الخاصة بالطلبة ذوي الاعاقة	1.19	0.49	11	ضعيفة

درجة توافر معايير الجودة الشاملة في غرف المصادر بمدارس الدمج
(من وجهة نظر معلمي المصادر بمدينة حمص)

5	يتعاون معلم غرفة المصادر مع معلم الصف في وضع الخطة التعليمية الخاصة بكل تلميذ	2.04	0.60	2	متوسطة
6	يواكب معلم غرفة المصادر كل جديد من المعلومات والمصادر (الاحاطة الجارية)	1.65	0.69	7	ضعيفة
7	توفر غرفة المصادر الخدمة المرجعية (الاجابة على اسئلة المراجعين)	1.69	0.74	6	متوسطة
8	يوجد تنسيق بين ادارات المدارس الدامجة في تعزيز العلاقة التعاونية لإعارة الأجهزة عند الضرورة	1.62	0.75	8	ضعيفة
9	تسمح بإعارة المصادر خارج الغرفة لذوي التلاميذ (الإعارة الخارجية)	1.23	0.43	10	ضعيفة
10	يقدم معلم غرفة المصادر الاستشارات التعليمية لمعلم الصف – الاهل – الموجه – الموجه التربوي	1.88	0.71	4	متوسطة
11	يجري المعلم تجارب وعروض عملية أثناء العملية التعليمية	1.73	0.72	5	متوسطة
12	تخدم الأجهزة التعليمية المواد الدراسية بمراحل التعليم المختلفة	1.50	0.51	9	ضعيفة
	خدمات غرفة المصادر	1.66	0.71	ضعيفة	

يوضح الجدول السابق نتائج تحليل البيانات لاستبانات المعلمين لقياس درجة توفر المعايير في محور خدمات غرف مصادر التعلم. نلاحظ بأنَّ متوسط درجة المحور الكلية 1.66 هي متوفرة بدرجة ضعيفة. توفر خمسة معايير بدرجة متوسطة وتوفر ستة معايير بدرجة ضعيفة، وتوفر معيار واحد فقط بدرجة مرتفعة. يدل ذلك على ضعف توفر معايير الجودة في غرف المصادر في مدارس الدمج في محور "خدمات مصادر التعلم".

أن المعيار الذي حصل على درجة مرتفعة هو "يقدم معلم غرفة المصادر الخدمات الخاصة بغرفة المصادر في الساعات المحددة على مدار الأسبوع"، وهذا أمر طبيعي لأنَّ معلم الغرف ملزم بدوام يومي. أمَّا المعايير المتوسطة فقد كانت "يتعاون معلم غرفة المصادر مع معلم الصف في وضع الخطة التعليمية الخاصة بكل تلميذ" و "يوظف المعلم غرفة المصادر لتلبية احتياجات الطلبة بشكل فعال" و " يقدم معلم غرفة المصادر الاستشارات التعليمية لمعلم الصف – الاهل – الموجه – الموجه التربوي" و "يجري المعلم تجارب وعروض عملية أثناء العملية التعليمية" و "توفر غرفة المصادر الخدمة المرجعية (الاجابة على اسئلة المراجعين)". أن هذه النسب تدل على عدم توفر معرفة كافية عندي معلمي المصادر بكيفية وضع الخطط التعليمية وعدم قدرتهم على استخدام الغرف لتقديم الخدمات المناسبة للطلاب وقد يكون السبب الأساسي في ذلك، كما

لاحظنا من نتائج المحور الأول، عدم توفر الإمكانات المناسبة واللازمة في غرف المصادر. أما بالنسبة للمعايير التي توفرت بدرجة ضعيفة فقد كانت بالترتيب: "يواكب معلم غرفة المصادر كل جديد من المعلومات والمصادر (الاحاطة الجارية)" و "يوجد تنسيق بين ادارات المدارس الدامجة في تعزيز العلاقة التعاونية لإعارة الأجهزة عند الضرورة" و "تخدم الأجهزة التعليمية المواد الدراسية بمراحل التعليم المختلفة" و "تسمح بإعارة المصادر خارج الغرفة لذوي التلاميذ (الإعارة الخارجية)" و "يستخدم معلم غرفة المصادر محركات البحث لتحقيق الاهداف التعليمية الخاصة بالطلبة ذوي الإعاقة" و "يتم توفير الاتصال بالإنترنت للمستفيدين في غرفة المصادر". مما يدل على ضعف خدمات غرف المصادر، فكما هو واضح لا يوجد انترنت في غرف المصادر مما يسبب عدم تمكن المعلمين من مواكبة كل ما هو جديد أو البحث عما يناسب طلاب الإعاقة.

ثالثاً: نتائج تحليل محور الموقع ومواصفات مبنى غرفة المصادر

الجدول رقم (4)

	المعايير	المتوسط	الانحراف المعياري	الرتبة	الدرجة
1	توفر متطلبات الامن والسلامة في غرفة المصادر	1.69	0.68	5	ضعيفة
2	توفر الهدوء بمكان وجود غرفة المصادر	1.73	0.83	4	متوسطة
3	توجد غرفة المصادر في موقع يسهل الوصول اليه	2.04	0.92	1	متوسطة
4	تتلاءم مساحة الغرفة مع عدد مصادر التعلم	1.62	0.85	6	ضعيفة
5	تتمتع غرفة المصادر بإضاءة كافية	1.92	0.63	3	متوسطة
6	تسمح غرفة المصادر بدخول تهوية جيدة	2.08	0.56	2	متوسطة
7	توفر أجهزة الإنذار المبكر ضد الحريق في غرفة المصادر	1.04	0.20	10	ضعيفة
8	يراعى أن يكون طلاء الغرفة من الداخل مريحا للعين وجذابا	1.35	0.49	8	ضعيفة
9	تقسم غرفة المصادر الى اركان تعليمية	1.23	0.43	9	ضعيفة
10	تجهّز غرفة المصادر بحيث تؤمن سهولة النقل والتنقل	1.62	0.70	7	ضعيفة
	الموقع ومواصفات مبنى غرفة المصادر	1.63	0.72		ضعيفة

يوضح الجدول السابق نتائج تحليل البيانات لاستبانات المعلمين لقياس درجة توفر المعايير في محور الموقع ومواصفات مبنى غرفة المصادر. نلاحظ بأن متوسط درجة المحور الكلية 1.63 هي متوفرة بدرجة ضعيفة. توفر أربعة معايير بدرجة متوسطة وتوفر ستة معايير بدرجة ضعيفة، ولم يتوفر أي معيار بدرجة مرتفعة. يدل ذلك على ضعف توفر معايير الجودة في غرف المصادر في مدارس الدمج في محور "الموقع ومواصفات مبنى غرفة المصادر".

توفرت المعايير التالية بدرجة متوسطة وهي على الترتيب: "تسمح غرفة المصادر بدخول تهوية جيدة" و "توجد غرفة المصادر في موقع يسهل الوصول اليه" و "تتمتع غرفة المصادر بإضاءة كافية" و "توفر الهدوء بمكان وجود غرفة المصادر". إن هذه المواصفات هي مواصفات غرف المدارس بشكل عام ولم يتم تخصيص مكان محدد أثناء بناء المدارس لغرف المصادر.

أما المعايير التي توفرت بدرجة ضعيفة فقد كانت كالتالي وبالترتيب: "توفر متطلبات الامن والسلامة في غرفة المصادر" و "تتلاءم مساحة الغرفة مع عدد مصادر التعلم" و "تجهّز غرفة المصادر بحيث تؤمن سهولة النقل والتنقل" و "يراعى أن يكون طلاء الغرفة من الداخل مريحا للعين وجذابا" و"تقسم غرفة المصادر الى اركان تعليمية" و "توفر أجهزة الإنذار المبكر ضد الحريق في غرفة المصادر". نلاحظ بأن غرف المصادر لا تتمتع بأي شكل من توفر متطلبات الأمن أو وجود أجهزة انذار. أيضاً هنا يمكننا القول بأن هذه المعايير غير متوفرة في المدارس بشكل عام وليس فقط في غرف المصادر.

مقترحات البحث:

1- اجراء دراسات مماثلة على عينات أكبر للتمكن من تعميم النتائج.
2- اعتماد معايير جودة غرف المصادر كنمط للعمل تحقيقاًد لمتطلبات التغيير.
3- توفير غرف مصادر تساعد في تحقيق الجودة الشاملة.
4- إعداد وتدريب معلمي ومشرفي غرف المصادر قبل وأثناء الخدمة.

المراجع

أولاً: المراجع العربية

1- أصرف، نبيل وعلوان، نعمت. (2005). التجربة الفلسطينية في الدمج الشامل لذوي الاحتياجات الخاصة. المؤتمر العلمي الثانوي الثالث عشر بعنوان التربية وآفاق جديدة في تعليم ورعاية ذوي الاحتياجات الخاصة (المعوقين والموهوبين في الوطن العربي). كلية التربية، حلوان.

2- الببلاوي، ايهاب.(2014). غرفة المصادر دليل معلمي التربية الخاصة. دار الزهراء للنشر والتوزيع. الرياض.ط1 .

3- البوهي، فاروق.(2001). الادارة التعليمية والمدرسية. مصر: دار قباء للطباعة والنشر والتوزيع.

4- الحازمي، عدنان.(2007). الاعاقة العقلية دليل المعلمين وأولياء الامور. عمان: دار الفكر ناشرون وموزعون، ، كلية التربية . جامعة اليرموك

5- الخطيب، فريد.(2003). برنامج غرف المصادر في وزارة التربية والتعليم، مجلة صعوبات التعلم، العدد 1، ص 54، الجمعية العربية لصعوبات التعلم، عمان، الأردن.

6- الجبالي، أحمد.(2020). تقييم غرف مصاد ر التعلم في المدارس الحكومية في محافظة عجلون من وجهة نظر معلميها ، مجلة العلوم التربوية والنفسية ، المجلد4(العدد 6) ، ص29- 44 .

7- الدليل التدريبي لمعلمي غرف المصادر، مديرية البحوث-دائرة التربية الخاصة، 2014-2015، الجمهورية العربية السورية، وزارة التربية.

8- الزيات، فتحي مصطفى.(2009). دمج ذوي الاحتياجات الخاصة "الفلسفة، المنهج، الآليات". القاهرة: دار القلم للنشر والتوزيع.

9-السعود، راتب.(2002). الاشراف التربوي درجة الممارسة الحديثة. عمان: دائرة 1- المكتبة الوطنية.

10- الغليلات، الصمادي وأحمد، جميل.(2015). تطوير معايير لضمان جودة برامج التعليم الدامج وفحص درجة انطباقها على البرامج المقدمة في الأردن. مجلة العلوم التربوية ،المجلد 42، (3)، ، الجامعة الأردنية، عمان.

11- الغنام، نعيمة إبراهيم .(2001). فاعلية أداء مديرة المدرسة الإبتدائية بالمنطقة الشرقية من المملكة العربية السعودية في ضوء معايير إدارة الجودة الشاملة. (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة البحرين، البحرين.

12- بطرس ، بطرس .(2009). سيكولوجية الدمج في الطفولة المبكرة . عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع، ط1.

13- خصاونة، محمد أحمد.(2013). واقع الخدمات التربوية في غرف المصادرفي غرف المصادر للطلبة ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الاساسية في محافظة إربد من وجهة نظر أولياء الامور. مجلة جامعة القدس،العدد 31 ، 58-59 .

14- رضوان، محمود عبد الفتاح. (2012). إدارة الجودة الشاملة. مصر: المجموعة العربية للتدريب والنشر،ط1 .

15- سيسالم، كمال .(2013 الدمج في مدارس التعليم العام وفصوله . عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، ط5 .

16- عزلا، محمد الغامدي. (2009). واقع تطبيق الادارة الالكترونية في مدارس تعليم البنين بمدينة ينبع الصناعية ودرجة مساهمتها في تجويد العمل الاداري.(رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة أم القرى.

17- عمايرة ، رضا. (2015). درجة تطبيق المدارس الدامجة للمعايير الوطنية لذوي الاحتياجات الخاصة من وجهة نظر المعلمين وأولياء أمور الطلبة في لواء بني عبيد.(رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة اليرموك ، الأردن.

18- عواد والإمام، أحمد أحمد ومحمد صالح .(2007). واقع الخدمات التربوية في غرفة المصادر للطلبة ذوي صعوبات التعليم بالمرحلة الأساسية في الأردن. المؤتمر السنوي الرابع عشر لمركز الإرشاد النفسي، جامعة عين شمس، القاهرة من 8-9 ديسمبر، ص 591-631.

19- غنيم ،البصل والحصان، خولة ونغم وسمية (2019)، الخدمات التربوية التي تقدم في غرف مصادر التعلم للطلبة ذوي صعوبات التعلم في المدارس الحكومية في قصبة السلط من وجهة نظر المرشدين التربويين. المجلد 35(9) ، كلية التربية، جامعة أسيوط.

20-محمد، عبد الصبور.(2011). الجودة الشاملة في برامج وخدمات التربية الخاصة كما تقدم من وجهة نظر المعلمين وكما تدرك من وجهة نظر الآباء. مجلة جامعة الملك سعود، المجلد 23 (3)، 703-740.

21- مصطفى، وائل. (2022). متطلبات تحسين البيئة المدرسية لمؤسسات التربية الخاصة في ضوء مؤشرات الجودة الشاملة تصور مقترح. مجلة سوهاج للشباب والباحثين، مجلد 2 (4)، ص 236-268، سوهاج مصر.

22- ملكاوي، الخطيب، محمود وعاكف. (2012). الدليل العلمي لمعلمي صعوبات التعلم. الاردن، إربد، عالم الكتب الحديث.

23- ميرغني، سمر وابراهيم هنادي (2020)، تقييم البرامج التربوية المقدمة لذوي الإعاقة في محافظة وادي الدواسر في ضوء المعايير العالمية للتربية الخاصة، مجلة العلوم التربوية والنفسية، المجلد 4، العدد (28)، 117-137.

ثانياً: المراجع الأجنبية

1- Berg, 2004, The Advantage and Disadvantages of the Inclusion of Students with Disables into Regular Education class Rooms, Master thesis, University of Wisconsin, USA.

2- Cotton, 2001, Appling in total quality mamagment principles to Secondary education, MT Edgecom be High school “sitka Alasha”, Pegional Educational laboratory .

3-UNESCO, 2010, Inclusive quality education – to end exclusion, Retrieved from (www.eenet.org.uk/..../docs/IDDC_quality_

درجة ممارسة مديري مدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في مدينة حمص لمهارات التخطيط الاستراتيجي في مدارسهم

الملخص:

هدف البحث الحالي تعرَف درجة ممارسة مديري مدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في مدينة حمص لمهارات التخطيط الاستراتيجي في مدارسهم، وتعرَف إذا كان هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين إجابات أفراد العينة حول درجة ممارستهم لمهارات التخطيط الاستراتيجي تعزى لمتغير المؤهل العلمي وعدد سنوات الخبرة. وتحقيقاً لهذا الغرض أعدت الباحثة استبانة مؤلفة من (22) بنداً موزعة على أربعة محاور ثم قامت بتوزيعها على عينة مكونة من (92) مديراً ومديرةً من مديري الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في مدينة حمص خلال العام الدراسي (2023–2024م) معتمدة في ذلك على المنهج الوصفي، ثم قامت الباحثة بتحليل إجابات أفراد العينة باستخدام برنامج (SPSS) وجاءت النتائج على النحو الآتي:

–إن درجة ممارسة مديري مدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في مدينة حمص لمهارات التخطيط الاستراتيجي في مدارسهم جاءت بدرجة متوسطة و بمتوسط حسابي بلغ(01.3) .

–كما أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين إجابات أفراد العينة حول درجة ممارسة مديري مدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في مدينة حمص لمهارات التخطيط الاستراتيجي في مدارسهم تعزى لمتغير المؤهل العلمي لصالح حملة الدراسات العليا.

– عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين إجابات أفراد العينة حول درجة ممارسة مديري مدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في مدينة حمص لمهارات التخطيط الاستراتيجي في مدارسهم تعزى لمتغير سنوات الخبرة.

الكلمات المفتاحية: التخطيط الاستراتيجي – مهارات التخطيط الاستراتيجي.

The Degree of Practice of Strategic Planning Skills by Primary Education School principals in Homs City.

Abstract:

The current research aims to identify the degree to which principals of primary education schools in Homs practice strategic planning skills in their schools. It also seeks to determine whether there are statistically significant differences in the responses of the sample participants regarding their practice planning skills ,attributed to variables such as academic qualifications and years of experience.

To achieve this goal, the researcher developed a questionnaire consisting of (22) items distributed across four dimensions.

The questionnaire was then administered to 92school principals from primary education schools in Homs during the 2023-2024 academic year, using a descriptive approach. The researcher subsequently analyzed the participants responses using the (SPSS) program, and the findings were as follows:

-The degree of practice of strategic planning skills by primary education school principals in Homs was found to be moderate ,with an average score of (3.01).

-The results also indicated the existence of statistically significant differences in the responses of the sample participants regarding their practice

of strategic planning skills, attributed to the academic qualification variable ,with the advantage going to those holding postgraduate degree.

-No statistically significant differences were found in the participants responses regarding their practice of strategic planning skills based on the variable of years of experience.

Key words :. Strategic Planning - Strategic Planning Skills

مقدمة البحث:

تشهد العملية التعليمية تحديات كثيرة نتيجة للمتغيرات والتطورات العلمية والتكنولوجية المتلاحقة، مما تطلب من إدارة المؤسسات التعليمية ضرورة الاستعداد الكافي لمواكبة تلك التطورات من خلال رسم السياسات والخطط لمستقبل المدرسة.

وتحتل مرحلة التعليم الأساسي مكانة مهمة بين مراحل التعليم المختلفة، مما أوجب ذلك على مديريها ضرورة امتلاك مهارات التخطيط الاستراتيجي لوضع الخطط البعيدة المدى والتي تحدد أهداف العملية التعليمية في مدارسهم، وللإحاطة بكافة المعلومات المرتبطة بعملهم، من خلال التحليل الاستراتيجي لبيئة المدرسة الخارجية والداخلية وتحديد مواطن القوة والضعف فيها، وتنظيم إمكانات المدرسة المادية والبشرية لتوفير البيئة الملائمة لتحقيق الأهداف المنشودة، كما يسهم التخطيط الاستراتيجي في حل ما يطرأ من مشكلات أثناء ممارسة مديري المدارس لعملهم بطرق فعالة (طوطح وعبد العال،2021، 532).

ويعد مدخل التخطيط الاستراتيجي **(Strategic Planning)** من أهم المداخل الإدارية المعاصرة والذي لاقى اهتماماً كبيراً في السنوات الأخيرة، حيث يعمل على مواجهة التحديات والتطورات التربوية والتكيف معها ويطور من أداء مديري المدارس ويشجع أفكارهم الإبداعية، ويقوي التواصل بينهم وبين زملائهم وأولياء الأمور والمجتمع المحلي، وبالتالي يرتقي بالعملية التعليمية ويحسن التحصيل الدراسي للتلاميذ (ابراهيم وأخرون، 2017، 431).

ويقصد بالتخطيط الاستراتيجي بأنه عملية اتخاذ قرارات مستقبلية بناءً على معلومات تم الحصول عليها من تحليل البيئة المدرسية، ووضع الخطط مع تحديد المدة الزمنية لتنفيذها وذلك بمشاركة جميع المهتمين بالعملية التعليمية من مديرين وإداريين ومعلمين وأولياء أمور وأعضاء المجتمع المحلي الداعم

للمدرسة، أي أن التخطيط الاستراتيجي هو وضع تصور للاتجاه الذي تسير فيه المدرسة وآلية تحقيق ذلك(العكاوي،2021، 213).

وانطلاقاً من أهمية التخطيط الاستراتيجي فقد عقد المؤتمر الثاني للتخطيط الاستراتيجي واستشراف المستقبل في الفترة الممتدة بين (17-18) كانون الثاني لعام 2023م في سلطنة عمان والذي أكد على دور التخطيط الاستراتيجي في مجاراة التغيرات ومواجهة التحديات المستقبلية التربوية السريعة وحل المشكلات التي تواجه المؤسسات التعليمية.

وبناءَ على ما سبق وانطلاقاً من أهمية تطبيق مهارات التخطيط الاستراتيجي في المؤسسات التعليمية جاء هذا البحث: ليبين درجة ممارسة مديري مدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في مدينة حمص لمهارات التخطيط الاستراتيجي في مدارسهم.

1-مشكلة البحث:

يعدَ التخطيط الاستراتيجي من أهم المداخل الإدارية الحديثة، حيث فرض أهمية تطبيقه في المؤسسات التربوية و التعليمية بشكل عام ومدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي بشكل خاص، لما له من أهمية في وضع رؤية مستقبلية لواقع سير العملية التعليمية في المدرسة وذلك من خلال تحديد نقاط القوة والضعف فيها، وتعزيز التعاون بين مدير المدرسة والعاملين معه من إداريين ومعلمين وأولياء أمور وأعضاء المجتمع المحلي الداعم لمبادرات وفعاليات المدرسة، وترجمة ذلك بوضع الخطط التي تحقق أهداف المدرسة في ضوء الإمكانات المادية والبشرية ومتابعة تنفيذها وتقويمها (عسيري، 2023، 737).

ومن خلال عمل الباحثة مديرة مدرسة في مدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي وممارستها لمهامها الإدارية لاحظت وجود ضعف في التخطيط الاستراتيجي لدى مديري المدارس و عدم وجود الفهم الواضح لديهم عنه، وعدم قناعتهم به وانشغالهم بتسيير المهام الروتينية المطلوبة منهم، وتخبط وعشوائية القرارات التي يتخذونها بسبب إغفالهم لأهمية التخطيط الاستراتيجي في مدارسهم، وقلة الحوافز المقدمة لهم تشجيعاً لهم على القيام به، وعدم تزويد وزارة التربية ومديرياتها مدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي بالميزانية اللازمة للتخطيط.

وقد أكدت دراسة (درويش وآل عبدالله 2019) على أهمية توفر مهارات التخطيط الاستراتيجي لدى مديري المدارس وتكثيف الدورات التدريبية عنه ليتوفر لديهم الفهم الواضح عنه وعن مهاراته .

وبناءً على ما سبق يمكن تحديد مشكلة البحث في السؤال الآتي: ما درجة ممارسة مديري مدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في مدينة حمص لمهارات التخطيط الاستراتيجي في مدارسهم ؟

2- أهمية البحث:

تأتي أهمية البحث من خلال النقاط الآتية:

2-1 أهمية التخطيط الاستراتيجي الذي يواكب تطبيق مديري المدارس مداخل إدارية حديثة في مدارسهم، ويطور أدائهم ويحقق أهداف مدارسهم بفاعلية وبأقل وقت ممكن.

2-2 قد تفيد نتائج هذا البحث أصحاب القرار في وزارة التربية في اتخاذ الاجراءات اللازمة للحد من المعوقات التي تحول دون تطبيق مديري مدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي لمهارات التخطيط الاستراتيجي في مدارسهم.

2-3 قد تفيد نتائج هذا البحث في لفت أنظار المسؤولين في وزارة التربية حول ضرورة تكثيف الدورات التدريبية التي تهدف إلى

نشر ثقافة التخطيط الاستراتيجي وكيفية تطبيق مهاراته في مدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي

.

3- أهداف البحث:

يهدف البحث الحالي تعرَف الآتي:

3-1 تعرف درجة ممارسة مديري مدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في مدينة حمص لمهارات التخطيط الاستراتيجي في مدارسهم.

3-2 تعرف الفروق الفردية بين متوسطات إجابات أفراد عينة البحث حول درجة ممارسة مديري مدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في مدينة حمص لمهارات التخطيط الاستراتيجي في مدارسهم تعزى لمتغير (المؤهل العلمي)

3-3 تعرف الفروق الفردية بين متوسطات إجابات أفراد عينة البحث حول درجة ممارسة مديري مدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في مدينة حمص لمهارات التخطيط الاستراتيجي في مدارسهم تعزى لمتغير (عدد سنوات الخبرة).

4-أسئلة البحث:

يحاول البحث الحالي الإجابة عن الأسئلة الآتية :

4 – 1 – ما درجة ممارسة مديري الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في مدينة حمص لمهارات التخطيط الاستراتيجي في مدارسهم؟

ويتفرع عنه:

4 – 1 – 1 – ما درجة ممارسة مديري الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في مدينة حمص لمهارة التحليل الاستراتيجي للبيئة في مدارسهم؟

4 – 1 – 2 – ما درجة ممارسة مديري الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في مدينة حمص لمهارة صياغة الأهداف الاستراتيجية في مدارسهم؟

4 – 1 – 3 – ما درجة ممارسة مديري الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في مدينة حمص لمهارة تنفيذ الخطة الاستراتيجية في مدارسهم؟

4 – 1 – 4 – ما درجة ممارسة مديري الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في مدينة حمص لمهارة تقويم الخطة الاستراتيجية في مدارسهم؟

5 – فرضيات البحث:

تم اختبار الفرضيات الآتية عند مستوى الدلالة (0.05):

5 – 1 – لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات إجابات أفراد عينة البحث حول درجة ممارسة مديري مدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في مدينة حمص لمهارات التخطيط الاستراتيجي في مدارسهم تعزى لمتغير المؤهل العلمي.

5 – 2 – لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات إجابات أفراد عينة البحث حول درجة ممارسة مديري مدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في مدينة حمص لمهارات التخطيط الاستراتيجي في مدارسهم تعزى لمتغير عدد سنوات الخبرة.

6–حدود البحث

6–1الحدود العلمية للموضوع: اقتصر البحث على مهارات التخطيط الاستراتيجي الآتية:(مهارة التحليل الاستراتيجي للبيئة– مهارة صياغة الأهداف الاستراتيجية– مهارة تنفيذ الاستراتيجية –مهارة تقويم الاستراتيجية).

6–2الحدود الزمانية: تم إجراء البحث في الفصل الثاني من العام الدراسي 2023–2024م.

6–3الحدود المكانية: تم تطبيق البحث في مدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في مدينة حمص.

6–4الحدود البشرية: شملت الحدود البشرية جميع مديري مدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في مدينة حمص.

7–مصطلحات البحث وتعريفاته الإجرائية:

7–1 تعريف التخطيط الاستراتيجي اصطلاحاً:

هو التبصر بملامح المدرسة في المستقبل، ويمثل أسلوباً في التفكير والمفاضلة بين أساليب وطرائق العمل لاختيار أفضل البدائل، وأكثرها ملائمة للإمكانات المتوفرة في المدرسة وللأهداف المراد تحقيقها (الصمادي،2015، 74).

وتعرف الباحثة التخطيط الاستراتيجي إجرائياً:

هو عملية مستمرة وشاملة للبيئة الداخلية والخارجية للمدرسة للتعرف على نقاط القوة والضعف فيها، يقوم بها مدير المدرسة والعاملين معه من إداريين ومعلمين و أولياء الأمور والمجتمع المحلي، ويتضمن وضع سياسات وخطط و برامج وترجمتها إلى أهداف بعيدة المدى ومن ثم تقسيمها إلى أهداف صغيرة، مع تحديد المدة الزمنية لتحقيقها ومتابعة تنفيذها وتقيمها .

2-7 تعريف مهارات التخطيط الاستراتيجي اصطلاحاً:

هي مجموعة عمليات متزامنة ومستمرة يقوم بها مدير المدرسة، لتساعده على تطوير أداء المدرسة والارتقاء بمستوى العملية التعليمية وتحقيقها لأهدافها المنشودة (سليم ومتولي،2022،411).

وتعرف الباحثة مهارات التخطيط الاستراتيجي إجرائياً:

هي مجموعة خطوات متتابعة مترابطة مع بعضها تبدأ بتحليل البيئة الداخلية والخارجية للمدرسة للتعرف على نقاط القوة والضعف فيها لمعالجتها ، ومن ثم صياغة الأهداف العامة والخطط الاستراتيجية وتقسيمها إلى أهداف صغيرة قابلة للتحقيق، ومن ثم تنفيذها على أرض الواقع كما خطط لها مع مراعاة المدة الزمنية المحددة لها، ومتابعة التنفيذ ومعالجة ما يطرأ أثناء التنفيذ من مشكلات ومن ثم تقويم الخطط والحكم على نجاحها أو فشلها.

-الإطار النظري:

1-8مفهوم التخطيط الاستراتيجي :

ظهر مفهوم التخطيط الاستراتيجي في مجال الأعمال في الستينات من القرن الماضي من خلال كتابات تشاندلر (A.D Chandler) و آنسوف (H .I .Ansoff) وآندروز(K .R Andrews..) ، حيث تعود البدايات الأولى لتطبيقه في المؤسسات التعليمية إلى بداية السبعينات، ففي عام (1972)م أكد "سكندل وهاتن "على أن الخطط الموضوعة لا تتناسب مع المتغيرات المتلاحقة ولا تحقق الأهداف المنشودة للمدارس (العجمي،2008، 386).

تعددت تعريفات التخطيط الاستراتيجي حيث عرفه(المغربي،2020، 11): "بأنه عملية تنبؤ واستشراف للمستقبل مع الاستعداد لمواجهته من خلال وضع الخطط في ضوء الإمكانات المتاحة .

وعرفه (Pitriantini&Permana.2020.41) : بأنه محاولة لتحقيق أهداف المدرسة بأقل وقت ممكن مع تعاون أولياء الأمور والمجتمع المحلي للمدرسة .

كما عرفته (طوطح وعبدالعال،2021، 563): بأنه أحد المفاهيم الإدارية الحديثة والتي تهدف إلى وضع تصور مستقبلي للمدرسة، للارتقاء بالعملية التعليمية واتخاذ قراراتها المناسبة لتحقيق أهدافها

ومواكبة المتغيرات، من خلال تحليل البيئة الداخلية والخارجية للمدرسة وتحديد إمكانياتها ومتابعة تنفيذه للوصول للنتائج المرجوة.

8-2فوائد التخطيط الاستراتيجي:

يحقق التخطيط الاستراتيجي لمديري المدارس فوائد عديدة منها:

8-2-1 يجنب التخطيط الاستراتيجي مديري المدارس التخبط و العشوائية في اتخاذ القرارات المتعلقة بمدارسهم.

8-2-2 يساهم التخطيط الاستراتيجي في إطلاق القدرات الإبداعية لمديري المدارس.

8-2-3 يولد شعوراً لدى المديرين بالرقابة على عملهم.

8-2-4 يعزز مبدأ التعاون حيث لا تنحصر مهمة التخطيط لمستقبل المدرسة على المدير فقط، بل يشترك فيها الإداريين والمعلمين وأولياء الأمور والمجتمع المحلي مما ينعكس إيجاباً على تحصيل التلاميذ.

8-2-5 التنبؤ بالمشاكل المحتمل حدوثها ومحاولة إيجاد الحلول المناسبة لها، مما يوفر الوقت والجهد للمديرين

(اليحمدي والمعمري،2023، 163).

8-3مهارات التخطيط الاستراتيجي :

تعد مهارات التخطيط الاستراتيجي ضرورة حتمية لتحقيق أهداف المدرسة ومواكبة التطورات المتسارعة، مما أوجب على المديرين ضرورة امتلاكها وهي تتلخص بالآتي :

8-3-1مهارة التحليل الاستراتيجي للبيئة :

تعد مهارة التحليل الاستراتيجي المهارة الأساسية التي يعتمد عليها التخطيط الاستراتيجي الدقيق والشامل للتحديات والتطورات المحيطة بالمؤسسات التعليمية ولعناصر القوة والضعف الموجودة فيها وللموارد المتاحة لها، ويتم ذلك بقيام مديري المدارس بجمع المعلومات والبيانات الدقيقة للاستفادة منها في اتخاذ القرارات المناسبة وحل المشكلات المحتمل حدوثها وتوظيف الإمكانات المادية والبشرية المتوفرة في خدمة العملية التعليمية والارتقاء بها(العجمي،2016، 446).

8-3-2 مهارة صياغة الأهداف الاستراتيجية:

وتتمثل هذه المهارة بقيام مديري المدارس بترجمة الرؤية المستقبلية للمدرسة إلى واقع عملي ملموس، أي يتم تحديد الأنشطة والمشروعات التي ستقوم بها المدرسة وتحويلها إلى أهداف مطلوب تحقيقها، وتتسم هذه الأهداف بالوضوح و إمكانية التحقق والقياس، ويتم ترتيبها حسب الأهمية لضمان سير العملية التعليمية في الاتجاه المطلوب(الثقفي،2024، 143).

8-3-3 مهارة تنفيذ الاستراتيجية:

تعد هذه المهارة من أهم مهارات التخطيط الاستراتيجي فمن خلالها تتحول الخطط النظرية إلى واقع عملي ملموس، حيث يقوم كل فرد بالمهمة الموكلة إليه ضمن الزمن المحدد لذلك، مع الاستفادة من الموارد المتاحة أثناء عملية التنفيذ وإيجاد الحلول السريعة لما يظهر من مشكلات.

ويقصد بتنفيذ الاستراتيجية بأنها خطة إجرائية تتحول الاستراتيجية من خلالها إلى سلسلة خطوات وأنشطة تتضمن رؤية ورسالة المدرسة وأهدافها المرجو تحقيقها.

ومن أهم العناصر المساعدة على نجاح تنفيذ الخطة الاستراتيجية هو التزام مديري المدارس بتنفيذها والتعاون مع زملائهم من إداريين ومعلمين على التنفيذ ومساءلتهم عند الخطأ ومتابعة التنفيذ والثناء على جهودهم عند تحقيق الأهداف المطلوبة، والإيمان بأهمية وضع الخطط الاستراتيجية للارتقاء بمستوى المدرسة وبمخرجاتها(schlebusch& mokhatle,2016, 344)

8-3-4 مهارة تقويم الاستراتيجية:

وهي المهارة الأخيرة في عملية التخطيط الاستراتيجي، فالانتهاء من تنفيذ الخطة الاستراتيجية لا يعني نجاحها، فلا بد من التأكد أن الخطة قد نفذت وفق ما تم التخطيط لها و قياس الأداء الفعلي للأنشطة والبرامج ومقارنته بالأهداف الموضوعة مسبقاً، وتكمن أهمية ذلك في اتخاذ معرفة مواطن الضعف والعمل على تقويتها وتلافيها في المرات القادمة (سويلم،2015، 109).

تكمن أهمية التقويم في النتائج التي تسفر عنه والتي تساعد مديري المدارس على اتخاذ الاجراءات التصحيحية وإحداث التغيرات المطلوبة لتحسين واقع المدرسة والاستمرار في تنفيذ خططها الاستراتيجية ، وتحقيقها لأهدافها المنشودة على أكمل وجه للحكم على مدى نجاح الخطط أو فشلها في تحقيق ما خططت له(الجميعي،2022، 11).

8-4 معوقات التخطيط الاستراتيجي:

تواجه عملية تطبيق التخطيط الاستراتيجي في المؤسسات التعليمية معوقات عديدة نذكر منها ما يلي :

8-4-1عدم إشراك جميع العاملين في المدرسة في عملية التخطيط، مما يؤدي إلى نفورهم منها وعرقلة تنفيذها.

8-4-2 عدم توفر الفهم الواضح عن التخطيط الاستراتيجي لدى مديري المدارس، واعتقادهم بأن التخطيط مهمة الإدارات العليا فقط.

8-4-3 سيطرة النمط الإداري المركزي، وانشغال مديري المدارس بالأمور الروتينية في مدارسهم .

8-4-4 عدم توفر المعلومات الكافية والدقيقة لعملية التخطيط (الخليوي وأخرون،2019، 79).

8-4-5 عدم توفر الإمكانات المادية والبشرية لمديري المدارس لممارسة عملية التخطيط في مدارسهم.

8-4-6 قلة الصلاحيات الممنوحة لمديري المدارس، وعدم وجود فهم واضح لديهم عن عملية التخطيط الاستراتيجي واعتبارها مهمة إدارية بسيطة وليست من عنصر مهم من عناصر نجاح المدرسة في تحقيق أهدافها.

8-4-7 ضعف مهارات مديري المدارس في تحليل البيئة الخارجية والداخلية للمدرسة، وعدم الاستفادة من المجتمع المحلي بما يخدم العملية التعليمية (الثقفي،2024، 146).

9- دراسات سابقة:

9-1 دراسات عربية:

9-1-1 دراسة العمرات (2014) بعنوان : مهارات التخطيط الاستراتيجي المتحققة لدى مديري ومديرات تربية البتراء من وجهة نظر المعلمين والمعلمات، البحرين .

هدفت الدراسة تعرف مهارات التخطيط الاستراتيجي المتحققة لدى مديري ومديرات مدارس تربية البتراء من وجهة نظر المعلمين والمعلمات، وتحقيقاً لهذا الهدف تم بناء استبانة مكونة من(58) فقرة موزعة على أربعة مجالات وهي : (الرؤية والرسالة البيئة الداخلية و البيئة الخارجية)، وتم التأكد من صدقها وثباتها وطبقت على عينة عشوائية مكونة من (202)معلماً ومعلمةً من معلمي مدارس تربية بتراء، وتوصلت الدراسة إلى نتائج من أهمها:

-إن تقدير أفراد العينة لدرجة ممارسة المديرين لمهارات التخطيط الاستراتيجي جاءت بدرجة متوسطة.

-عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات إجابات أفراد العينة حول درجة ممارسة المديرين لمهارات التخطيط الاستراتيجي تعزى لمتغير(الجنس والمؤهل العلمي و سنوات الخبرة) .

9-1-2دراسة الحراصي وأخرون (2019) بعنوان : درجة ممارسة مديري مدارس التعليم الأساسي لمهارات التخطيط الاستراتيجي في مدارس سلطنة عمان، سلطنة عمان.

هدفت الدراسة تعرَف درجة ممارسة مديري مدارس التعليم الأساسي لمهارات التخطيط الاستراتيجي في مدارس سلطنة عمان،

وتعرَف الفروق بين متوسطات إجابات أفراد العينة حول درجة ممارستهم للتخطيط الاستراتيجي والتي تعزى للمتغيرات التالية (الجنس، المؤهل العلمي، الخبرة التعليمية، المحافظة التعليمية)،استخدم المنهج

الوصفي التحليلي، ولتحقيق أهداف الدراسة تم تصميم استبانة و توزيعها على عينة مكونة من (281) مديراً ومديرةَ، وتوصلت الدراسة إلى نتائج أهمها:

-إن درجة ممارسة مديري مدارس التعليم الأساسي لمهارات التخطيط الاستراتيجي في مدارس سلطنة عمان جاءت بدرجة متوسطة .

-عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات إجابات أفراد العينة حول درجة ممارسة مديري مدارس التعليم الأساسي لمهارات التخطيط الاستراتيجي في مدارس سلطنة عمان تعزى لمتغيرات الجنس و المؤهل العلمي وسنوات الخبرة والمحافظة التعليمية.

9-1-4 دراسة درويش وعليم(2019)م بعنوان: مهارات التخطيط الاستراتيجي لدى قائدات مدارس البنات للمرحلة الابتدائية بمحافظة حوطة بني تميم من وجهة نظر المعلمات في ضوء رؤية المملكة 2030،

هدفت الدراسة تعرف درجة توفر مهارات التخطيط الاستراتيجي لدى قائدات مدارس البنات للمرحلة الابتدائية بمحافظة حوطة بني تميم من وجهة نظر المعلمات في ضوء رؤية المملكة 2030، وتعرَف الفروق بين متوسطات إجابات أفراد العينة حول درجة ممارستهم لمهارات التخطيط الاستراتيجي والتي تعزى للمتغيرات التالية (المؤهل العلمي، المرحلة الدراسية وعدد سنوات الخبرة وعدد الدورات التدريبية في مجال التخطيط الاستراتيجي)، وقد اعتمدت الدراسة المنهج الوصفي المسحي التحليلي، وطبقت الاستبانة لجمع البيانات وتكون مجتمع الدراسة من جميع معلمات مدارس البنات بمحافظة حوطة تميم والبالغ عددهم(939) معلمة، وتكونت العينة من (244) معلمة تم اختيارها بالطريقة العشوائية، ومن أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة مايلي :

-إن درجة توفر مهارات التخطيط الاستراتيجي لدى قائدات مدارس البنات للمرحلة الابتدائية بمحافظة حوطة بني تميم من وجهة نظر المعلمات جاءت عالية بمتوسط حسابي بلغ (3.87) وانحراف معياري بلغ (0.94).

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات إجابات أفراد العينة حول درجة ممارستهم لمهارات التخطيط الاستراتيجي تعزى لمتغير المؤهل العلمي.

-عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات إجابات أفراد العينة حول درجة ممارستهم لمهارات التخطيط الاستراتيجي تعزى لمتغيرات (المرحلة الدراسية وعدد سنوات الخبرة وعدد الدورات التدريبية في مجال التخطيط الاستراتيجي).

9-1-5 دراسة اليحمدي والمعمري (2023)م بعنوان : مهارات التخطيط الاستراتيجي المدرسي لدى مديري مدارس التعليم الأساسي بمحافظة مسقط في سلطنة عمان، سلطنة عمان.

هدفت الدراسة تعرَف درجة ممارسة مهارات التخطيط الاستراتيجي المدرسي لدى مديري مدارس التعليم الأساسي بمحافظة مسقط في سلطنة عمان، وتم استخدام النهج الوصفي المسحي، واستخدمت الاستبانة كأداة للدراسة وتكونت من (23) فقرة موزعة على أربع محاور وهي (الرؤية والرسالة وتحليل البيئة الداخلية والخارجية للمدرسة)، وطبقت على عينة عشوائية مكونة من (90) من مديري ومديرات مدارس التعليم الأساسي بمحافظة مسقط في سلطنة عمان، ومن أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة:

-إن درجة ممارسة مهارات التخطيط الاستراتيجي المدرسي لدى مديري مدارس التعليم الأساسي بمحافظة مسقط في سلطنة عمان جاءت بدرجة كبيرة .

2-9 دراسات أجنبية:

1-2-9 دراسة أنوكايني وإيني ننامدي(Anukaenyi& Ene Nnamdi,2024) في نيجيريا بعنوان :

.Strategic Planning competencies utilized by principals in managing emerging issues in public secondary schools in Enugu state.Nigeria,

كفايات التخطيط الاستراتيجي التي يستخدمها مديرو المدارس في إدارة قضايا المدارس الثانوية العامة في ولاية إينوجو في نيجيريا.

هدفت الدراسة تعرف كفايات التخطيط الاستراتيجي التي يستخدمها مديرو المدارس في إدارة قضايا المدارس الثانوية العامة في ولاية إينوجو في نيجيريا، استخدم الباحثان المنهج الوصفي المسحي والاستبيان كأداة لجمع البيانات من أفراد العينة، تكون مجتمع الدراسة من جميع مديري المدارس الثانوية العامة في ولاية إينوجو والبالغ عددهم (462) مديراً ونائب مديراً ، وأهم ما توصلت إليه هذه الدراسة :

- إن درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية العامة لكفايات التخطيط الاستراتيجي في ولاية إينوجو جاءت بدرجة منخفضة.

التعقيب على الدراسات السابقة:

تشابه البحث الحالي مع دراسة (العمرات2014) و(الحراصي وأخرون2019م) و(درويش وعليم2019م) و(اليحمدي والمعمري 2023م) من حيث الهدف من البحث وهو تعرف درجة ممارسة مديري المدارس لمهارات التخطيط الاستراتيجي، كما تشابه من حيث الأداة المستخدمة وهي الاستبانة ومن حيث المنهج المستخدم وهو المنهج الوصفي، كما تشابه من حيث العينة وهي مديري المدارس مع دراسة (الحراصي وأخرون2019م) و(اليحمدي والمعمري2023م) و Anukaenyi& Ene

(Nnamdi,2024) بينما اختلف من حيث العينة مع دراسة(العمرات 2014م) و(درويش وعليم 2019م) والتي تكونت العينة فيها من معلمين.

10-إجراءات البحث:

10-1منهج البحث:

اعتمد هذا البحث المنهج الوصفي، والذي يقوم على دراسة الظاهرة وتحليلها كما هي في الواقع ووصفها وصفاً كيفياً يوضح خصائصها ووصفاً كمياً يوضح مقدارها وحجمها ودرجة ارتباطها مع الظواهر الأخرى للوصول إلى نتائج يمكن تعميمها(أبو حطب وصادق، 2005، 104).

10-2مجتمع البحث وعينته:

تألف مجتمع البحث من جميع مديري مدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في مدينة حمص، والبالغ عددهم (125) مديراً ومديرةً (دائرة الإحصاء والتخطيط في مديرية تربية حمص وفق إحصائية للعام الدراسي 2024/2023م). ولضمان تمثيل المجتمع في العينة اعتمدت الباحثة أسلوب العينة القصدية في السحب، وقد بلغت (103) مديراً ومديرةً، طبقت عليهم أداة البحث، وبعد استعادة الاستبانات واستبعاد غير الصالح منها للتحليل الاحصائي، أصبحت العينة (92) مديراً ومديرةً. يوضح الجدول (1) توزع عينة البحث تبعاً للمتغيرات المدروسة.

جدول (1): توزع أفراد عيّنة البحث للعام الدراسي 2024/2023 م

المتغيّر	عوامل المتغيّر	العدد	النسبة
المؤهل العلمي	إجازة جامعية	48	%52.2
	دبلوم تأهيل تربوي	30	%32.6
	دراسات عليا	14	%15.2
عدد سنوات الخبرة	أقل من 5 سنوات	13	%14.1
	5 – 10 سنوات	30	%32.6
	أكثر من 10 سنوات	49	%53.3
المجموع		92	%100

10-3 أداة البحث وحساب صدقها وثباتها:

10-3-1 إعداد الاستبانة: تم بناء الاستبانة بعد الاطلاع على الأدبيات التَّربويّة والدِّراسات السابقة ذات العلاقة بالموضوع، كدراسة كل من (العمرات، 2014م)، و(الحراصي وآخرون، 2019م) و(درويش

وعليم، 2019م)، و(اليحمدي والمعمري، 2023م) ، تضمَّنت مقدمة تبيّن الهدف منها، والبيانات الأساسيّة، وقد بلغ عدد فقراتها (22) عبارة، موزعة إلى أربعة محاور هي (مهارة التحليل الاستراتيجي للبيئة، مهارة صياغة الأهداف الاستراتيجية، مهارة تنفيذ الخطة الاستراتيجية، مهارة تقويم الخطة الاستراتيجية) واستخدام مقياس ليكرت الخماسي (Likert) وأعطيت الدَّرجات كما يلي: (موافق بشدة: 5، موافق: 4، موافق إلى حد ما: 3، غير موافق: 2، غير موافق بشدة:1)، ولتقدير درجة تواجد المعوقات اعتمد على المعيار الآتي: من (1 – 2.33) منخفضة، من (2.34– 3.67) متوسطة، من (3.68 – 5) مرتفعة.

10-3-2 صدق الاستبانة:

10-3-2-1صدق المحكمين: عرضت الاستبانة على أعضاء الهيئة التدريسية في كليّة التَّربية بجامعة طرطوس، وبلغ عددهم (8) محكمين، وذلك لإبداء آرائهم بالبنود المتعلقة بدرجة ممارسة مديري مدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في مدينة حمص للتخطيط الاستراتيجي في مدارسهم، والتَّأكد من مدى اتفاقها مع المحور الذي تنتمي إليه، والحكم على البنود من حيث وضوحها وسلامة صياغتها اللغوية، وقد تم الأخذ بمقترحاتهم، وقامت الباحثة بتعديل البنود التي رأوا ضرورة تعديلها، وتم إضافة بعض البنود ،إلى أن استقرت الاستبانة بشكلها النهائي، ويوضح الجدول (2) البنود قبل التَّعديل وبعده.

الجدول (2) عبارات الاستبانة قبل التَّعديل وبعده بناء على مقترحات المحكمين

البند قبل التَّعديل	البند بعد التَّعديل
أطلب مساعدة المجتمع المحلي تنفيذ الأنشطة والفعاليات.	أستعين بالمجتمع المحلي في تنفيذ الأنشطة والفعاليات
تزودني الإدارة العليا بكل ما يلزم لتنفيذ الخطة الاستراتيجية	توفر الإدارة العليا التسهيلات اللازمة لتنفيذ الخطة الاستراتيجية.
أستفاد من الإمكانات المتاحة في تنفيذ الخطة الاستراتيجية	أوظف الإمكانات المادية والبشرية في تنفيذ الخطة الاستراتيجية.
أعقد مجلس لأولياء أمور التلاميذ للتعرف على متطلباتهم واقتراحاتهم.	عبارة مضافة
أضع جدولاً زمنياً مناسباً لتنفيذ الخطة الاستراتيجية	عبارة مضافة

10-3-2-2الصدق البنائي: للتأكد من الصدق البنائي، تم حساب معاملات الارتباط بين درجة كلّ محور من محاور الاستبانة مع الدرجة الكلية لها على عينة استطلاعية، وقد بلغت (22) مديراً ومديرةً في مدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في مدينة حمص، كما هو موضح في الجدول (3).

الجدول (3) معامل الارتباط بين درجة كلّ محور من محاور الاستبانة والدَّرجة الكليَّة لها

المحور	مهارة التحليل الاستراتيجي للبيئة	مهارة صياغة الأهداف الاستراتيجية	مهارة تنفيذ الخطة الاستراتيجية	مهارة تقويم الخطة الاستراتيجية
معامل الارتباط	**0.902	**0.903	**0.859	**0.856
قيمة الاحتمال	0.000	0.000	0.000	0.000

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

جدول (4): قيم معاملات الارتباط الداخلية بين كل بند والمحور الذي ينتمي إليه من الاستبانة

مهارة التحليل الاستراتيجي للبيئة				مهارة صياغة الأهداف الاستراتيجية				مهارة تنفيذ الخطة الاستراتيجية				مهارة تقويم الخطة الاستراتيجية			
رقم البند	معامل الارتباط بيرسون	القيمة الاحتمالية	القرار	رقم البند	معامل الارتباط بيرسون	القيمة الاحتمالية	القرار	رقم البند	معامل الارتباط بيرسون	القيمة الاحتمالية	القرار	رقم البند	معامل الارتباط بيرسون	القيمة الاحتمالية	القرار
1	**0.784	0.000	دال	7	*0.4	0.02	دال	12	**0.758	0.000	دال	18	**0.796	0.000	دال
2	**0.754	0.000		8	**0.668	0.001		13	**0.749	0.000		19	**0.684	0.000	
3	**0.753	0.000		9	**0.665	0.001		14	**0.805	0.000		20	**0.911	0.000	
4	**0.767	0.000		10	**0.788	0.000		15	*0.525	0.012		21	**0.843	0.000	
5	*0.4	0.02		11	**0.757	0.000		16	**0.675	0.001		22	**0.779	0.000	
6	**0.597	0.003		–	–	–		17	**0.556	0.007		–	–	–	

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

يتَّبين من قراءة الجدولين (3)، و(4) وجود علاقة ارتباطية بين كلّ محور من محاور الاستبانة والدرجة الكلية لها، وبين كل بند والمحور الذي تنتمي إليه. أي أنَّ الاستبانة تتمتع بدرجة عالية من صدق الاتساق الداخلي، ويمكن تطبيقها على أفراد العينة الأساسية.

10-3- 3ثبات الاستبانة: تم تقدير ثبات الاستبانة على عينة استطلاعية بلغت (22) مديراً ومديرةً في مدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في مدينة حمص، بطريقتي (التَّجزئة النصفية وألفا كرونباخ):

10-3-3-1طريقة التَّجزئة النصفية: قسمت الاستبانة بعد تطبيقها على أفراد العينة الاستطلاعية إلى نصفين، يضم الأول البنود الفردية والثاني البنود الزوجية، واحتسبت مجموع درجات النصف الأول وكذلك مجموع درجات النصف الثاني لكل محور من محاور الاستبانة، وللاستبانة ككل، وتم حساب معامل الارتباط بيرسون (Pearson) بين النصفين، وقد بلغ (0.877)، ثم جرى تعديل طول البعد باستخدام معادلة سبيرمان براون (Spearman-Brown) الذي بلغ (0.934)، كما حسب معامل الثبات

غوتمان (Guttman)، وقد بلغ (0.93) للاستبانة ككل، وهي قيم مقبولة لأغراض البحث الحالي، كما هو مبين في الجدول (5).

الجدول (5) معامل ثبات استبانة درجة ممارسة مديري الحلقة الأولى من التعليم الأساسي لمهارات التخطيط الاستراتيجي بطريقة التَّجزئة النصفية

استبانة درجة ممارسة المديرين لمهارات التخطيط الاستراتيجي في مدارسهم	معامل الارتباط قبل التَّعديل	معامل الارتباط بعد التَّعديل	معامل غوتمان
	0.877	0.934	0.93

10-3-3-2 طريقة ألفا كرونباخ (Cronbach Alpha): تم حساب معامل الاتساق الداخلي بطريقة ألفا كرونباخ، ويتضح من الجدول (6) أن هذه معامل الثبات الكلي للاستبانة بلغ (0.84). وهذا يدل على أن الاستبانة تتمتع بدرجة جيدة من الثبات.

الجدول (6) معامل ثبات استبانة درجة ممارسة مديري الحلقة الأولى من التعليم الأساسي لمهارات التخطيط الاستراتيجي بطريقة ألفا كرونباخ

المحور	عدد البنود	معامل ألفا كرونباخ
المحور الأول: مهارة التحليل الاستراتيجي للبيئة	6	0.783
المحور الثاني: مهارة صياغة الأهداف الاستراتيجية	5	0.62
المحور الثالث: مهارة تنفيذ الخطة الاستراتيجية	6	0.754
المحور الرابع: مهارة تقويم الخطة الاستراتيجية	5	0.861
الدَّرجة الكليَّة للاستبانة	22	0.84

11. نتائج البحث ومناقشتها:

الإجابة عن السؤال الرئيس: ما درجة ممارسة مديري الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في مدينة حمص لمهارات التخطيط الاستراتيجي في مدارسهم؟

لمعرفة درجة ممارسة مديري مدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في مدينة حمص لمهارات التخطيط الاستراتيجي، تم حساب المتوسِّطات الحسابيَّة والأهمية النسبية لإجابات أفراد العينة على الاستبانة الموجهة إليهم، ويبين الجدول (7) نتائج التحليل.

جدول (7) درجة ممارسة مديري الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في مدينة حمص لمهارات التخطيط الاستراتيجي في مدارسهم

الرقم	محاور الاستبانة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الأهمية النسبية	الترتيب	درجة الاجابة
1	مهارة التحليل الاستراتيجي للبيئة	2.94	0.59	%58.8	3	متوسِّطة
2	مهارة صياغة الأهداف الاستراتيجية.	2.67	0.48	%53.4	4	متوسِّطة
3	مهارة تنفيذ الخطة الاستراتيجية.	3.36	0.38	%67.2	1	متوسِّطة
4	مهارة تقويم الخطة الاستراتيجية.	3.02	0.41	%60.4	2	متوسِّطة
الدرجة الكلية		3.01	0.35	%60.2	متوسِّطة	

يتبيَّن من الجدول (5) أن المتوسط الحسابي العام لدرجة ممارسة مديري الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في مدينة حمص لمهارات التخطيط الاستراتيجي في مدارسهم، بلغ (3.01)، وأهمية نسبية مقدارها (60.2%)، وقد ورد بدرجة متوسِّطة، وجاءت في المرتبة الأولى مهارة تنفيذ الخطة الاستراتيجية بمتوسط حسابي بلغ (3.36)، ووزن نسبيَّ مقداره (67.2%). وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى قلة البرامج التدريبية المتضمنة تنمية مهارات التخطيط الاستراتيجي لمديري المدارس بإشراف مدربين من فريق التخطيط التابع لوزارة التربية، مع قلة الوعي بأهمية التخطيط الاستراتيجي في سير العملية التعليمية، وضعف الموارد المالية المتاحة لمديري المدارس لتنفيذ خططهم المستقبلية بالشكل الأمثل.

ثم جاءت في المرتبة الثانية مهارة تقويم الخطة الاستراتيجية بمتوسط حسابي بلغ (3.02)، وأهمية نسبية مقدارها (60.4%). تبعته مهارة التحليل الاستراتيجي للبيئة بمتوسط حسابي بلغ (2.94)، وأهمية نسبية مقدارها (58.8%).

وقد جاءت مهارة صياغة الأهداف الاستراتيجية في المرتبة الرابعة بمتوسط حسابي بلغ (2.67)، وأهمية نسبية مقدارها (53.4%).

كما تم حساب المتوسطات الحسابية والأوزان النسبية لكل عبارة من عبارات استبانة درجة ممارسة مديري الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في مدينة حمص لمهارات التخطيط الاستراتيجي في مدارسهم، وتم ترتيبها تبعاً لدرجة المتوسط الحسابي، على النَّحو الآتي:

السؤال الفرعي الأول: ما درجة ممارسة مديري الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في مدينة حمص لمهارة التحليل الاستراتيجي للبيئة في مدارسهم؟

يشير الجدول (7) إلى إجابات أفراد عيّنة البحث من مديري مدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في مدينة حمص حول درجة ممارستهم لمهارة التحليل الاستراتيجي للبيئة في مدارسهم، وقد تم ترتيبها تبعاً لدرجة المتوسط الحسابي، على النَّحو الآتي:

الجدول (7): المتوسطات الحسابية والأوزان النسبية لإجابات أفراد عيّنة البحث من مديري مدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في مدينة حمص حول درجة ممارستهم لمهارة التحليل الاستراتيجي للبيئة في مدارسهم

الرقم	العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الأهمية النسبية	الترتيب	درجة الإجابة
3	أضع خطة لتطوير أداء المعلمين حسب احتياجاتهم.	4.13	0.88	%82.6	1	مرتفعة
2	أعقد مجلس لأولياء أمور التلاميذ للتعرف على متطلباتهم واقتراحاتهم.	3.72	0.87	%74.4	2	مرتفعة
4	أستعين بالمجتمع المحلي في تنفيذ الأنشطة والفعاليات المدرسية.	3.70	0.74	%74	3	مرتفعة
6	أحرص على الاهتمام بالبنية التحتية للمدرسة والصيانة الدائمة لها.	2.08	1.37	%41.6	4	منخفضة
5	أحرص على إيجاد قنوات اتصال فعالة بين المدرسة والمجتمع المحلي.	2.05	1.12	%41	5	منخفضة
1	أحدد نقاط القوة والضعف الموجودة في البيئة الداخلية للمدرسة.	1.95	1.17	%39	6	منخفضة
المتوسط الحسابي والأهمية النسبية للسؤال الفرعي الأول		2.94	0.59	%58.8	متوسِّطة	

يتبين من الجدول (7) أن العبارات التي حصلت على درجة مرتفعة هي (أضع خطة لتطوير أداء المعلمين حسب احتياجاتهم، أعقد مجلس لأولياء أمور التلاميذ للتعرف على متطلباتهم واقتراحاتهم، أستعين بالمجتمع المحلي في تنفيذ الأنشطة والفعاليات المدرسية)، بمتوسطات حسابية بلغت (4.13)، و(3.72)، و(3.7)، وأهمية نسبية بلغت (82.6%)، و(74.4%)، و(74%). وأن العبارات (أحرص على الاهتمام بالبنية التحتية للمدرسة والصيانة الدائمة لها، أحرص على إيجاد قنوات اتصال فعالة بين المدرسة والمجتمع المحلي، أحدد نقاط القوة والضعف الموجودة في البيئة الداخلية للمدرسة) جاءت بدرجة منخفضة بمتوسطات حسابية بلغت (2.08)، و(2.05)، و(1.95)، وأهمية نسبية بلغت (41.6%)، و(41%)، و(39%).

وتعزو الباحثة ذلك إلى ضعف مهارة التحليل لدى مديري المدارس وذلك بسبب عدم تزويد مديرية التربية المدارس بالميزانية الكافية للقيام بالمشاريع والفعاليات المساعدة على تحقيق أهداف المدرسة، والقيام بالإصلاحات اللازمة للبنية التحتية لها بشكل مستمر، مما يدفع مديري المدارس للاستعانة بأولياء أمور التلاميذ الداعمين للمدرسة في تنفيذ الفعاليات و المشاريع وترميم مايلزم في المدرسة.

السؤال الفرعي الثاني: ما درجة ممارسة مديري الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في مدينة حمص لمهارة صياغة الأهداف الاستراتيجية في مدارسهم؟

يشير الجدول (8) إلى إجابات أفراد عيّنة البحث من مديري مدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في مدينة حمص حول درجة ممارستهم لمهارة صياغة الأهداف الاستراتيجية، وقد تم ترتيبها تبعاً لدرجة المتوسط الحسابي، على النَّحو الآتي:

الجدول (8): المتوسطات الحسابية والأوزان النسبية لإجابات أفراد عيّنة البحث من مديري مدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في مدينة حمص حول درجة ممارستهم لمهارة صياغة الأهداف الاستراتيجية في مدارسهم

الرقم	العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الأهمية النسبية	الترتيب	درجة الإجابة
7	أصوغ الأهداف بطريقة مرنة قابلة للتحقيق والقياس.	4.03	0.86	%80.6	1	مرتفعة
9	أحدد الموارد المادية والبشرية اللازمة لتحقيق أهداف المدرسة.	3.54	0.86	%70.8	2	متوسّطة
10	أصوغ الأهداف بما يتناسب مع التطورات التربوية المتلاحقة.	2.20	1.01	%44	3	منخفضة
8	أشرك جميع العاملين في المدرسة في صياغة الأهداف.	2.05	1.03	%41	4	منخفضة
11	أشتق الأهداف من رؤية ورسالة المدرسة.	1.50	0.66	%30	5	منخفضة
المتوسط الحسابي والأهمية النسبية للسؤال الفرعي الثاني		2.67	0.48	%53.4	متوسّطة	

يتبين من الجدول (8) أن العبارة (أصوغ الأهداف بطريقة مرنة قابلة للتحقيق والقياس) حصلت على درجة مرتفعة بمتوسط حسابي بلغ (4.03)، وأهمية نسبية بلغت (80.6%). وأن العبارة (أحدد الموارد المادية والبشرية اللازمة لتحقيق أهداف المدرسة) جاءت بدرجة متوسطة، بمتوسط حسابي بلغ (3.54)، وأهمية نسبية بلغت (70.8%)، أما العبارات (أصوغ الأهداف بما يتناسب مع التطورات التربوية المتلاحقة، أشرك جميع العاملين في المدرسة في صياغة الأهداف، أشتق الأهداف من رؤية ورسالة المدرسة) جاءت بدرجة منخفضة بمتوسطات حسابية بلغت (2.2)، و(2.05)، و(1.5)، وأهمية نسبية بلغت (44%)، و(41%)، و(30%).

ويرجع السبب في ذلك إلى عدم توفر الصلاحيات والإمكانات المادية الكافية لمديري المدارس والتي تمكنهم من وضع الأهداف التي تواكب التطورات التربوية المتسارعة والتي تنسجم مع رسالة ورؤية المدرسة، وعدم إشراك مديري المدارس لجميع العاملين معهم في المدرسة من إداريين ومعلمين في وضع الخطط المستقبلية والأخذ بمقترحاتهم واقتصار دورهم على التنفيذ فقط.

السؤال الفرعي الثالث: ما درجة ممارسة مديري الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في مدينة حمص لمهارة تنفيذ الخطة الاستراتيجية في مدارسهم؟

يشير الجدول (9) إلى إجابات أفراد عيّنة البحث من مديري مدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في مدينة حمص حول درجة ممارستهم لمهارة تنفيذ الخطة الاستراتيجية، وقد تم ترتيبها تبعاً لدرجة المتوسط الحسابي، على النَّحو الآتي:

الجدول (9): المتوسطات الحسابية والأوزان النسبية لإجابات أفراد عيّنة البحث من مديري مدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في مدينة حمص حول درجة ممارستهم لمهارة تنفيذ الخطة الاستراتيجية في مدارسهم

الرقم	العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الأهمية النسبية	الترتيب	درجة الإجابة
13	أوزع المهام بين العاملين في المدرسة لتنفيذ الخطة.	4.14	0.81	%82.8	1	مرتفعة
14	أوظف الإمكانات المادية والبشرية في تنفيذ الخطة.	4.13	0.88	%82.6	2	مرتفعة
16	أضع جدولاً زمنياً مناسباً لتنفيذ الخطة.	4.02	0.93	%80.4	3	مرتفعة
15	أختار استراتيجيات واضحة لتنفيذ الخطة.	3.70	0.74	%74	4	مرتفعة
17	أوجه العاملين وأحفزهم لتحقيق الأهداف المطلوبة	2.22	0.63	%44.4	5	منخفضة
12	توفر الإدارة العليا التسهيلات اللازمة لتنفيذ الخطة الاستراتيجية.	1.98	1.02	%39.6	6	منخفضة
المتوسط الحسابي والأهمية النسبية للسؤال الفرعي الثالث		3.36	0.38	%67.2	متوسِّطة	

يتبين من الجدول (9) أن العبارات التي حصلت على درجة مرتفعة هي (أوزع المهام بين العاملين في المدرسة لتنفيذ الخطة، أوظف الإمكانات المادية والبشرية في تنفيذ الخطة، أضع جدولاً زمنياً مناسباً لتنفيذ الخطة، أختار استراتيجيات واضحة لتنفيذ الخطة)، بمتوسطات حسابية تراوحت بين (4.14)، و(3.7)، وأهمية نسبية تراوحت بين (82.8%)، و(74%). وأن العبارتان (أوجه العاملين وأحفزهم لتحقيق الأهداف المطلوبة، توفر الإدارة العليا التسهيلات اللازمة لتنفيذ الخطة الاستراتيجية) جاءت بدرجة منخفضة بمتوسطات حسابية بلغت (2.22)، و(1.98)، وأهمية نسبية بلغت (44.4%)، و(39.6%).

وتعزو الباحثة السبب في ذلك إلى التزام مديري المدارس والعاملين معهم بتنفيذ الخطة المدرسية معتمدين على الإمكانات المادية والبشرية المتوفرة في المدرسة، مع تقيدهم بالمدة الزمنية المحددة لتنفيذ كل مهمة وصولاً للهدف المنشود،مع غياب الدعم الكافي للتنفيذ من قبل مديرية التربية والتشجيع اللازم للمشاركين في التنفيذ .

السؤال الفرعي الرابع: ما درجة ممارسة مديري الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في مدينة حمص لمهارة تقويم الخطة الاستراتيجية في مدارسهم؟

يشير الجدول (10) إلى إجابات أفراد عيّنة البحث من مديري مدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في مدينة حمص حول درجة ممارستهم لمهارة تقويم الخطة الاستراتيجية، وقد تم ترتيبها تبعاً لدرجة المتوسط الحسابي، على النَّحو الآتي:

الجدول (10): المتوسطات الحسابية والأوزان النسبية لإجابات أفراد عيّنة البحث من مديري مدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في مدينة حمص حول درجة ممارستهم لمهارة تقويم الخطة الاستراتيجية في مدارسهم

الرقم	العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الأهمية النسبية	الترتيب	درجة الإجابة
18	أتابع مدى تحقق الأهداف الموضوعة مسبقاً.	4.25	0.93	%85	1	مرتفعة
20	أحدد الأخطاء في عملية التنفيذ وأنسب الطرق لعلاجها.	3.34	0.92	%66.8	2	متوسّطة
22	استفاد من التغذية الراجعة في الخطط المستقبلية.	3.24	0.92	%64.8	3	متوسّطة
19	أقارن بين نتائج الأداء الحالي ونتائج الأداء السابق.	2.26	0.74	%45.2	4	منخفضة
21	أختار معايير أداء مناسبة لقياس الأداء الفعلي.	2.03	0.87	%40.6	5	منخفضة
المتوسط الحسابي والأهمية النسبية للسؤال الفرعي الرابع		3.02	0.41	%60.4	متوسّطة	

يتبين من الجدول (10) أن العبارة (أتابع مدى تحقق الأهداف الموضوعة مسبقاً) حصلت على درجة مرتفعة بمتوسط حسابي بلغ (4.25)، وأهمية نسبية بلغت (85%). وأن العبارتان (أحدد الأخطاء في عملية التنفيذ وأنسب الطرق لعلاجها، استفاد من التغذية الراجعة في الخطط المستقبلية) جاءت بدرجة متوسطة، بمتوسط حسابي بلغ (3.34)، و(3.24)، وأهمية نسبية بلغت (66.8%)، و(64.8%)، أما العبارتان (أقارن بين نتائج الأداء الحالي ونتائج الأداء السابق، أختار معايير أداء مناسبة لقياس الأداء الفعلي) جاءت بدرجة منخفضة بمتوسطات حسابية بلغت (2.26)، و(2.03)، وأهمية نسبية بلغت (45.2%)، و(40.6%).

وتعزو الباحثة السبب في ذلك إلى تجاهل مديرية التربية أهمية القيام بعملية تقويم الخطط المدرسية الموضوعة مسبقاً للتأكد من تحقيقها لما وضعت من أجله، وذلك من خلال إرسال مديرية التربية مختصين في مجال التخطيط إلى المدارس للوقوف على مدى تحقق الأهداف المنشودة وفق معايير قياس للأداء مقبولة، مع مناقشة المديرين في المشكلات التي صادفتهم وكيفية حلها للاستفادة من ذلك في وضع خطط مستقبلية للمدرسة.

التحقق من صحة الفرضيات:

الفرضية الأولى: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات إجابات أفراد عينة البحث حول درجة ممارسة مديري مدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في مدينة حمص لمهارات التخطيط الاستراتيجي في مدارسهم تعزى لمتغير المؤهل العلمي. للوصول إلى الفروق بين متوسّطات درجات مديري الحلقة الأولى من التعليم الأساسي حول درجة ممارستهم لمهارات التخطيط الاستراتيجي في مدارسهم تبعاً لمتغير المؤهل العلمي، تم حساب المتوسطات الحسابية لإجابات عينة البحث، وجاءت النتائج كما هو موضح في الجدول (11).

الجدول (11): المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لإجابات عينة البحث تبعاً لمتغير المؤهل العلمي

محاور الاستبانة	المؤهل العلمي	العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الخطأ المعياري
مهارة التحليل الاستراتيجي للبيئة	إجازة جامعية	48	16.73	3.29	0.48
	دبلوم تأهيل تربوي	30	17.17	3.00	0.55
	دراسات عليا	14	21.64	3.00	0.80
مهارة صياغة الأهداف الاستراتيجية	إجازة جامعية	48	12.54	2.07	0.30
	دبلوم تأهيل تربوي	30	13.83	2.38	0.43
	دراسات عليا	14	14.93	2.43	0.65
مهارة تنفيذ الخطة الاستراتيجية	إجازة جامعية	48	19.38	1.92	0.28
	دبلوم تأهيل تربوي	30	20.50	2.26	0.41
	دراسات عليا	14	22.29	2.23	0.60
مهارة تقويم الخطة الاستراتيجية	إجازة جامعية	48	14.81	2.25	0.32
	دبلوم تأهيل تربوي	30	15.23	1.85	0.34
	دراسات عليا	14	15.93	1.54	0.41
الدرجة الكلية للاستبانة	إجازة جامعية	48	63.46	6.89	1.00
	دبلوم تأهيل تربوي	30	66.73	7.20	1.31
	دراسات عليا	14	74.79	4.64	1.24

وللكشف عن الفروق التي ظهرت بين إجابات عينة البحث حول درجة ممارستهم لمهارات التخطيط الاستراتيجي في مدارسهم تبعاً لمتغير المؤهل العلمي، استخدم اختبار تحليل التباين الأحادي، ويوضح الجدول (12) هذه النتائج.

جدول (12): نتائج اختبار تحليل التباين للفروق بين متوسطات درجات أفراد عينة البحث تبعاً لمتغير المؤهل العلمي

محاور الاستبانة	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيم F	قيمة الاحتمال	القرار
مهارة التحليل الاستراتيجي للبيئة	بين المجموعات	270.825	2	135.412	13.589	0.000	دال
	داخل المجموعات	886.860	89	9.965			
	المجموع	1157.685	91				
مهارة صياغة الأهداف الاستراتيجية	بين المجموعات	73.205	2	36.603	7.353	0.001	دال
	داخل المجموعات	443.012	89	4.978			
	المجموع	516.217	91				
مهارة تنفيذ الخطة الاستراتيجية	بين المجموعات	96.252	2	48.126	11.108	0.000	دال
	داخل المجموعات	385.607	89	4.333			
	المجموع	481.859	91				

مهارة تقويم الخطة الاستراتيجية	بين المجموعات	14.077	2	7.039	1.704	0.188	غير دال
	داخل المجموعات	367.608	89	4.130			
	المجموع	381.685	91				
الدرجة الكلية للاستبانة	بين المجموعات	1401.110	2	700.555	15.532	0.000	دال
	داخل المجموعات	4014.140	89	45.103			
	المجموع	5415.250	91				

يتبين من خلال قراءة الجدول (12) وجود فروق دالة وجوهرية بين إجابات أفراد عينة البحث حول درجة ممارستهم لمهارات تقويم الخطة الاستراتيجية، إذ بلغت قيمة الاحتمال (0.188)، وهي أكبر من مستوى الدلالة (0.05)، ووجود فروق دالة وجوهرية بين إجابات أفراد عينة البحث حول درجة ممارستهم لمهارات التخطيط الاستراتيجي على الدرجة الكلية للاستبانة، وعلى كل محور من محاورها (مهارة التحليل الاستراتيجي للبيئة، مهارة صياغة الأهداف الاستراتيجية، مهارة تنفيذ الخطة الاستراتيجية) تبعاً لمتغير المؤهل العلمي، إذ جاءت قيمة الاحتمال أقل من قيمة مستوى الدلالة (0.05)، عند درجات حرية (89، 2)،. ولمعرفة اتجاه هذه الفروق، استخدم اختبار (Scheffe) للمقارنات البعدية، وجاءت النتائج كما هو موضح في الجدول الآتي (13):

جدول (13): نتائج اختبار (Scheffe) للفروق بين متوسطات أفراد عينة البحث تبعاً لمتغير المؤهل العلمي

محاور الاستبانة	(I)المؤهل العلمي	(J) المؤهل العلمي	اختلاف المتوسط	قيمة الاحتمال	القرار
مهارة التحليل الاستراتيجي للبيئة	دبلوم تأهيل تربوي	إجازة جامعية	0.438	0.838	غير دال
	دراسات عليا	إجازة جامعية	4.914*	0.000	دال
		دبلوم تأهيل تربوي	4.476*	0.000	دال
مهارة صياغة الأهداف الاستراتيجية	دبلوم تأهيل تربوي	إجازة جامعية	1.292	1.05	غير دال
	دراسات عليا	إجازة جامعية	2.387*	0.003	دال
		دبلوم تأهيل تربوي	1.095	0.321	غير دال
مهارة تنفيذ الخطة الاستراتيجية	دبلوم تأهيل تربوي	إجازة جامعية	1.125	0.073	غير دال
	دراسات عليا	إجازة جامعية	2.911*	0.000	دال
		دبلوم تأهيل تربوي	1.786*	0.034	غير دال
على مستوى الاستبانة ككل	دبلوم تأهيل تربوي	إجازة جامعية	3.275	0.117	غير دال
	دراسات عليا	إجازة جامعية	11.327*	0.000	دال
		دبلوم تأهيل تربوي	8.052*	0.002	دال

يظهر الجدول (13) أن الفروق بين إجابات المديرين جاءت بين الدراسات العليا وحملة كل من الإجازة الجامعية، ودبلوم التأهيل التربوي لصالح حملة الدراسات العليا، في حين لم يوجد فرق دال

وجوهري بين حملة دبلوم التأهيل التربوي وحملة الإجازة الجامعية عند الاستبانة ككل، وعند كل محور من محاورها، وبالتالي ترفض الفرضية الصفرية وتقبل الفرضية البديلة والتي تنص على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات إجابات أفراد عينة البحث حول درجة ممارسة مديري مدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في مدينة حمص لمهارات التخطيط الاستراتيجي في مدارسهم تعزى لمتغير المؤهل العلمي لصالح حملة الدراسات العليا.

وتعزو الباحثة السبب في ذلك إلى أن المديرين من حملة الدراسات العليا قد اطلعوا أثناء دراستهم في الدراسات العليا على الكثير من الأبحاث والرسائل ذات العلاقة بموضوع التخطيط الاستراتيجي، واتبع الكثير منهم دورات تدريبية في مجال التخطيط.

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة(درويش وعليم 2019م) والتي توصلت لوجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات إجابات مديري المدارس حول مهارات التخطيط الاستراتيجي تعزى لمتغير المؤهل العلمي لصالح حملة الدراسات العليا.

الفرضية الثانية: توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات إجابات أفراد عينة البحث حول درجة ممارسة مديري مدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في مدينة حمص لمهارات التخطيط الاستراتيجي في مدارسهم تعزى لمتغير عدد سنوات الخبرة. للوصول إلى الفروق بين متوسّطات درجات مديري الحلقة الأولى من التعليم الأساسي حول درجة ممارستهم لمهارات التخطيط الاستراتيجي في مدارسهم تبعاً لمتغير عدد سنوات الخبرة، تم حساب المتوسطات الحسابية لإجابات عينة البحث، وجاءت النتائج كما هو موضح في الجدول (14).

الجدول (14): المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لإجابات عينة البحث تبعاً لمتغير عدد سنوات الخبرة

محاور الاستبانة	عدد سنوات الخبرة	العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الخطأ المعياري
مهارة التحليل الاستراتيجي للبيئة	أقل من 5 سنوات	13	18.85	3.65	1.01
	من 5 – 10 سنوات	30	17.43	3.61	0.66
	10 سنوات فأكثر	49	17.41	3.53	0.50
مهارة صياغة الأهداف الاستراتيجية	أقل من 5 سنوات	13	14.15	2.58	0.72
	من 5 – 10 سنوات	30	13.47	2.45	0.45
	10 سنوات فأكثر	49	13.02	2.28	0.33
مهارة تنفيذ الخطة الاستراتيجية	أقل من 5 سنوات	13	20.62	1.81	0.50
	من 5 – 10 سنوات	30	20.53	2.05	0.37

	10 سنوات فأكثر	49	19.86	2.54	0.36
مهارة تقويم الخطة الاستراتيجية	أقل من 5 سنوات	13	15.62	2.14	0.59
	من 5 – 10 سنوات	30	14.93	2.15	0.39
	10 سنوات فأكثر	49	15.10	1.98	0.28
الدرجة الكلية للاستبانة	أقل من 5 سنوات	13	69.23	7.44	2.06
	من 5 – 10 سنوات	30	66.37	7.54	1.38
	10 سنوات فأكثر	49	65.39	7.84	1.12

وللكشف عن الفروق التي ظهرت بين إجابات عينة البحث حول درجة ممارستهم لمهارات التخطيط الاستراتيجي في مدارسهم تبعاً لمتغير عدد سنوات الخبرة، استخدم اختبار تحليل التباين الأحادي (ANOVA)، ويوضح الجدول (15) هذه النتائج.

جدول (15): نتائج اختبار تحليل التباين للفروق بين متوسطات درجات أفراد عينة البحث تبعاً لمتغير عدد سنوات الخبرة

محاور الاستبانة	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيم F	قيمة الاحتمال	القرار
مهارة التحليل الاستراتيجي للبيئة	بين المجموعات	22.789	2	11.395	0.894	0.413	غير دال
	داخل المجموعات	1134.896	89	12.752			
	المجموع	1157.685	91				
مهارة صياغة الأهداف الاستراتيجية	بين المجموعات	14.079	2	7.039	1.248	0.292	غير دال
	داخل المجموعات	502.139	89	5.642			
	المجموع	516.217	91				
مهارة تنفيذ الخطة الاستراتيجية	بين المجموعات	11.315	2	5.658	1.07	0.347	غير دال
	داخل المجموعات	470.544	89	5.287			
	المجموع	481.859	91				
مهارة تقويم الخطة الاستراتيجية	بين المجموعات	4.251	2	2.126	0.501	0.607	غير دال
	داخل المجموعات	377.433	89	4.241			
	المجموع	381.685	91				
الدرجة الكلية للاستبانة	بين المجموعات	152.343	2	76.171	1.288	0.281	غير دال
	داخل المجموعات	5262.907	89	59.134			
	المجموع	5415.250	91				

يتبين من خلال قراءة الجدول (15) عدم وجود فروق دالة وجوهرية بين إجابات أفراد عينة البحث حول درجة ممارسة مديري الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في مدينة حمص لمهارات التخطيط

الاستراتيجي تبعاً لمتغير عدد سنوات الخبرة، إذ جاءت قيمة الاحتمال أكبر من قيمة مستوى الدلالة (0.05)، عند درجات حرية (205، 2)، على الدرجة الكلية للاستبانة، وعلى كل محور من محاورها، وبالتالي تقبل الفرضية الصفرية التي تنص على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات إجابات أفراد عينة البحث حول درجة ممارسة مديري مدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في مدينة حمص لمهارات التخطيط الاستراتيجي في مدارسهم تعزى لمتغير عدد سنوات الخبرة، وتعزو الباحثة ذلك إلى أن تطبيق مديري المدارس لمهارات التخطيط الاستراتيجي من خلال إعداد الخطط المناسبة لمدارسهم يتطلب من جميع المديرين روح المبادرة والإبداع والتشاركية والتنبؤ بالأحداث ومحاولة إيجاد حلول للمشكلات الطارئة أثناء العمل المدرسي بغض النظر عن عدد سنوات خدمتهم، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة(العمرات2014م) ودراسة (الحراصي وأخرون2019م) ودراسة(درويش وعليم 2019م) ودراسة(اليحمدي والمعمري 2023م) التي توصلت لعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات إجابات مديري المدارس حول مهارات التخطيط الاستراتيجي تعزى لمتغير عدد سنوات الخبرة.

المقترحات:

في ضوء النتائج تقترح الباحثة الآتي:

-أن تقوم وزارة التربية بتكثيف الدورات التدريبية لمديري المدارس عن مهارات التخطيط الاستراتيجي، وذلك بالاستفادة من خبرات فريق التخطيط الموجود في وزارة التربية.

-أن تقوم وزارة التربية بتوفير الموارد المالية اللازمة لمديري المدارس لتنفيذ الخطط والمشاريع والأنشطة المدرسية.

-أن تتابع وزارة التربية تنفيذ الخطط الاستراتيجية وأن تمنح المديرين حوافز ومكافآت عند التزامهم بتنفيذ الخطط التي وضعوها وتحقيق الأهداف المرجوة منها.

-إجراء المزيد من الدراسات والأبحاث عن التخطيط الاستراتيجي لمراحل تعليمية جديدة(كالمرحلة الإعدادية والثانوية).

المراجع

المراجع العربية:

ابراهيم، حسام الدين. البوسعيدي، خميس. البلوشية، بدرية.(2017). معوقات تطبيق التخطيط الاستراتيجي في المدارس الخاصة بمحافظتي شمال وجنوب الباطنة في سلطنة عمان، المجلة العالمية للدراسات النفسية والتربوية،2(3)، 430 -460.

أبو حطب، فؤاد و صادق، آمال.(2005):*مناهج البحث وطرق التحليل الإحصائي في العلوم النفسية والتربوية والاجتماعية*. مصر: مكتبة الانجلو المصرية.

الثقفي، مستور.(2024). دور التخطيط الاستراتيجي على مستوى المدرسة في تطوير الأداء المدرسي من وجهة نظر القيادات التربوية بمدينة مكة المكرمة،مج5، 132 –173.

الجميعي، وفاء.(2022). مهارات التخطيط الاستراتيجي لدى مديرات المدارس الثانوية بمدينة الطائف وعلاقتها بأنماط الثقافة التنظيمية السائدة في مدارسهن، *المجلة الإلكترونية الشاملة متعددة الاختصاصات*،ع1،49–37.

الحراصي، فهد. زيدان، أشرف. يوسف، محمد.(2019).مدى ممارسة مديري مدارس التعليم الأساسي لمهارات التخطيط الاستراتيجي في مدارس سلطنة عمان، *مجلة الأبحاث التربوية الإسلامية*، *مج4*، 42 –75.

الخليوي، لينا. العريفي، أسماء. الحربي، نوال.(2019).التخطيط الاستراتيجي لدى مديرات المدارس الابتدائية بوسط مدينة الرياض وعلاقته بمستوى التميز الإداري المدرسي، *المجلة العربية للعلوم ونشر الأبحاث*،*3*(26)، 74– 96.

درويش، زينب. آل عبدالله، سارة.(2019).مهارات التخطيط الاستراتيجي لدى قائدات مداري محافظة حوطة بني تميم في ضوء رؤية المملكة2030،*مجلة كلية التربية*،*35*(10)، 288– 329.

سليم، حسن. متولي، التهامي.(2022). تصور مقترح لتحسين مهارات التخطيط الاستراتيجي لدى القيادات الأكاديمية بكليات التربية جامعة الأزهر في ضوء النموذج الأوروبي للتميز المؤسسي، *مجلة كلية التربية*،ع46، 381–518.

سويلم، محمد.(2015). واقع ممارسة مراحل التخطيط الاستراتيجي بجامعة جازان من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس : دراسة ميدانية، *مجلة كلية التربية، 34*(162)، 85– 183.

الصمادي، بشرى.(2015). التخطيط الاستراتيجي كمدخل للتحسين المستمر بمؤسسات التعليم ما قبل الجامعي في الأردن(دراسة تحليلية)،*مجلة كلية التربية*،ع164،ج4، 67–95.

طوطح، هنادي، عبد العال، سعاد.(2021). متطلبات تطبيق التخطيط الاستراتيجي ومعيقاته في المدارس الخاصة في مدينة القدس، *المجلة العربية للنشر العلمي*،ع35، 530 –552.

العجمي، محمد.(2008).*الإدارة والتخطيط التربوي(النظرية والتطبيق)* عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

عسيري، أريج.(2023). درجة ممارسة مديرات المدارس الثانوية لمهارات التخطيط الاستراتيجي بخميس مشيط، *مجلة شباب الباحثين*، ع19،ج4، 732 –769.

العكاوي، سمر .(2021).واقع التخطيط الاستراتيجي في مدارس العليم الأساسي بشمال سيناء ودوره في تحسين الأداء المؤسسي (دراسة ميدانية)، *مجلة كلية التربية*، ع47، 203 –224.

العمرات، محمد.(2014). مهارات التخطيط الاستراتيجي المتحققة لدى مديري ومديرات مدارس تربية البتراء من وجهة نظر المعلمين و المعلمات، *مجلة العلوم التربوية والنفسية، 15*(2)، 307 – 335.

المغربي، محمد.(2020).*التخطيط الإداري*، البحرين: الأكاديمية الحديثة للكتاب الجامعي.

اليحمدي، حمد. المعمري، أمينة.(2023). مهارات التخطيط الاستراتيجي المدرسي لدى مديري مدارس التعليم الأساسي بمحافظة مسقط في سلطنة عمان، *المجلة العلمية لكلية التربية،39*(4)،155 – 196.

المراجع الأجنبية:

Anukaenyi ,B .Ene Nnamdi ,S.(2024).Strategic Planning competencies utilized by principals in managing emerging issues in public secondary schools in Enugu state ,Nigeria European journal of Education Studies.v11,286 -300

Pitriantini ,D .Permana,J.(2020). Strategic Planning on the School Quality .Advances in Social Science ,Education and Humanities Research ,v 526, 41 -44.

Schlebusch ,G .Mokhatle.M.(2016). Strategic Planning as a Management Tool for School Principals in Rural Schools Motheo District ,International Journal of Educational Sciences,13(3),

342 -384.

درجة ممارسة تلاميذ الحلقة الأولى من التعليم الأساسي السلوكات البيئية الإيجابية من وجهة نظر معلميهم في محافظة دمشق

طالب الدراسات العليا: علاء طلال طبال كلية التربية – جامعة دمشق

إشراف: أ.د. رانيا رياض صاصيلا

الأستاذ في كلية التربية–قسم المناهج وطرائق التدريس بجامعة دمشق

الملخص

هدف البحث إلى تحديد درجة ممارسة تلاميذ الحلقة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي في محافظة دمشق السلوكات البيئية الإيجابية من وجهة نظر معلميهم. ولتحقيق أهداف البحث استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، وصمم استبانة من مكونة من (14) بنداً في صورتها النهائية، وطبقها على عينة مكونة من (300) معلماً ومعلمةً.

وتوصل البحث إلى أنَّ درجة ممارسة تلاميذ الحلقة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي في محافظة دمشق السلوكات البيئية الإيجابية ضعيفة جداً، وإلى وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات إجابات المعلمين عن الاستبانة تعزى لمتغيرات المؤهل العلمي وسنوات الخبرة والصف الدراسي؛ ولذلك توصل البحث إلى مجموعةٍ من المقترحات منها: استخدام معلميِّ الحلقة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي في محافظة دمشق الاستراتيجيات التدريسية التي تنمي السلوكات البيئية الإيجابية، وتخصيص وزارة التربية في الجمهورية العربية السورية ميزانية كافية لإنشاء حدائق مدرسية وتحسين الحدائق الموجودة في مدارس الحلقة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي في محافظة دمشق.

الكلمات المفتاحية: (تلاميذ الحلقة الأولى، مدارس الحلقة الأولى، السلوكات البيئية الإيجابية).

The degree of practicing positive environmental behaviors by primary school students from the point of view of their teachers in Damascus Governorate

Abstract

The research aimed to determine the degree to which students in the first stage of basic education in Damascus Governorate practice positive environmental behaviors from the point of view of their teachers. To achieve the research objectives, the researcher used the descriptive analytical method, designed a questionnaire consisting of (14) items and (3) axes in its final form, and applied it to a sample of (300) male and female teachers.

The research found that the degree of practice of positive environmental behaviors by students in the first stage of basic education in Damascus Governorate is very low, and that there are statistically significant differences between the averages of teachers' answers to the questionnaire due to the variables of academic qualification, years of experience, and classroom. Therefore, the research came up with a set of proposals, including: Use the teachers of the first stage of basic education in Damascus Governorate teaching strategies that develop positive environmental behaviors, and allocates the Ministry of Education in the Syrian Arab Republic a sufficient budget to establish school gardens and improve existing gardens in schools of the first cycle of basic education in Damascus Governorate.

Keywords: (First stage students, First stage schools, Positive environmental behaviors).

مقدمة البحث:

تعدُّ تربية الأطفال موضوعاً مهماً في الميدان التربوي؛ نتيجة تلبيتها لاحتياجاتهم المختلفة وإسهامها في بناءِ شخصياتهم بناءً شاملاً متوازناً. ولذلك ظهرت التربية الإيجابية التي تساعد الأطفال على النجاح في حياتهم من خلال تعويدهم على إدارة الذات التعامل مع البيئة الطبيعية والمشيَّدة (موري Moore, 2020). ولكي تحقق التربية الإيجابية أهدافها فإنها تستهدف الأفعال الصادرة عن الأطفال، وتسعى إلى إكسابهم السلوكات الإيجابية وتنميتها لديهم.

ولذلك فقد ظهر مفهوم السلوكات البيئية الإيجابية، وتأسَّس على علم النفس البيئي الذي يبحث في الأسباب والحلول السلوكية للمشكلات البيئية، ويرى أنَّ المعايير الاجتماعية للسلوكات البيئية الإيجابية يتم نقلها إلى الأفراد بواسطة عمليات التعليم والتعلم الاجتماعي (هانسمان وبيندر Hansmann and Binder, 2020؛ المطيري، 2017). ولتحقيق ذلك لا بدَّ أن تسعى المدرسة إلى تعليم التلاميذ هذه السلوكات وتعوِّيدهم على ممارستها داخل المجتمع المدرسي تُجاه الحدائق المدرسية وحيواناتها والبيئة المدرسية؛ نظراً لكونها إحدى أهم مؤسسات التنشئة الاجتماعية والمؤسسات التعليمية في تعديل سلوكهم والتأثير عليه، ولأنَّ التلاميذ يقضون معظم أوقاتهم داخلها.

وتعتبر مدارس الحلقة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي من أهم المؤسسات المدرسية التي يتعلم فيها التلاميذ السلوكات البيئية الإيجابية ويمارسونها داخلها؛ لأنَّ ما يتم تعلمه وممارسته في فترة الطفولة المتوسطة (من 6 – 12 سنة) يؤثر في شخصية الفرد وتكوينه تأثيراً كبيراً طَوال الفترات العمرية التالية.

ونتيجة ذلك سعى البحث الحالي إلى تحديد درجة ممارسة تلاميذ الحلقة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي في محافظة دمشق السلوكات البيئية الإيجابية من وجهة نظر معلميهم.

مشكلة البحث:

للتربية مسؤولية في إعداد التلاميذ ليتعاملوا مع البيئة الطبيعية والمشيَّدة بالشكل الذي يؤدي إلى استثمارهما واستخدام مواردهما بالشكل الأمثل والسعي إلى استدامتهما وحمايتهما من التلوث؛ ولذلك طوَّر المركز الوطني لتطوير المناهج التربوية في الجمهورية العربية السورية مناهج التعليم العام ما قبل الجامعي في العام الدراسي 2016 – 2017 وضمَّنها العديد من السلوكات البيئية المرغوبة (المركز الوطني لتطوير المناهج التربوية، 2017).

ولكنْ لاحظ الباحث خلال عمله معلماً في مدارس الحلقة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي منذ العام الدراسي 2017 – 2018 حتى العام الدراسي 2020 – 2021 انتشار السلوكات البيئية السلبية بين التلاميذ وتدني مستويات قيم التربية البيئية والوعي والثقافة البيئية لديهم، كما لاحظ ضعف خبراتهم البيئية وقصور امتلاكهم المهارات البيئية. وقد توصلت العديد من الدراسات العربية والأجنبية إلى ذلك؛ ومن هذه الدراسات: طه (2022) ودهمان (2022) وغويتا وبنيامين (Djuwita and Benyamin, 2019) والكندى (2019) وشوسلر وآخرون (Schüßler et al., 2019) ومضوي (2018) وعبد العال (2017) وأسماء (2016) وإبراهيم (2014) والرفاعي وحجازي (2013) ومساعدية (2011).

وقد أكدت نتائج الدراسة الاستطلاعية ملاحظات الباحث؛ إذ أجرى الباحث مقابلات شخصية مع (30) معلماً ومعلمةً من معلميِّ الحلقة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي في مدارس نصر الدين حسين، تيسير صوان، والحسن بن الهيثم في برزة والمزة والزاهرة حول درجة ممارسة تلاميذهم السلوكات البيئية الإيجابية (ملحق 2)، في الفترة الممتدة بين 2024/1/28 و2024/2/11. وقد أسفرت نتائج الدراسة الاستطلاعية عن الآتي:

1- رأى جميع أفراد العينة الاستطلاعية أنَّ تلاميذهم يمارسون السلوكات البيئية السلبية في الغرف الصفية والبيئة المدرسية في معظم الأوقات.

2- رأى جميع أفراد العينة الاستطلاعية أنَّ تلاميذهم لا يمارسون السلوكات الإيجابية تُجاه البيئة المدرسية بشكلٍ مستمرٍ وكما هو مأمول دائماً.

وقد حضر الباحث (15) درساً من دروس مواد العلوم والتعلم الوجداني الاجتماعي لمرحلة الحلقة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي في مدارس عائشة التيمورية، إبراهيم هنانو، وعبد القادر المازني في ساروجة والمهاجرين والمزة في الفترة الممتدة بين 2024/2/13 و2024/2/27، لاحظ خلالها ممارسة التلاميذ السلوكات البيئية السلبية بشكلٍ مستمرٍ؛ والتي منها: سلوكات هدر موارد المدرسة، وسلوكات تلويث الغرف الصفية والمدرسة.

بناءً على ما سبق، وانطلاقاً من شعور الباحث بالمسؤولية نحو المساهمة في تطوير الواقع التعليمي تحددت مشكلة البحث في تعرف درجة ممارسة تلاميذ الحلقة الأولى من التعليم الأساسي السلوكات البيئية الإيجابية من وجهة نظر معلميهم في محافظة دمشق

أسئلة البحث:

سعى البحث إلى الإجابة عن السؤالين الآتيين:

1- ما السلوكات البيئية الإيجابية اللازمة لتلاميذ الحلقة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي؟

2- ما درجة ممارسة تلاميذ الحلقة الأولى من التعليم الأساسي السلوكات البيئية الإيجابية من وجهة نظر معلميهم في محافظة دمشق؟

فرضيات البحث:

تم اختبار الفرضيات الآتية عند مستوى دلالة (0.05):

1- لا توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات إجابات المعلمين عن الاستبانة تُعزى لمتغير المؤهل العلمي.

2- لا توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات إجابات المعلمين عن الاستبانة تُعزى لمتغير سنوات الخبرة.

3- لا توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات إجابات المعلمين عن الاستبانة تُعزى لمتغير الصف الدراسي.

أهمية البحث:

تبرز أهمية البحث في النقاط الآتية:

1- يواكب البحث الحالي الجهود العلمية التربوية المرتبطة بالتربية الإيجابية وسلوكاتها.

2- قد يدفع مديريِّ مدارس الحلقة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي في محافظة دمشق نحو تعديل أنماط إدارتهم المدرسية وتعاملهم مع التلاميذ.

3- من المؤمل أنْ يوجه معلميِّ الحلقة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي في محافظة دمشق نحو استخدام استراتيجيات تنمية السلوكات البيئية الإيجابية لدى التلاميذ.

4- قد يدفع أعضاء المجتمع المدرسي في مدارس الحلقة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي في محافظة دمشق (المعلمين، المديرين، الإداريين) نحو توفير بيئات صفية ومدرسية أكثر أمناً ودعماً للتلاميذ على ممارسة السلوكات البيئية الإيجابية.

5- من الممكن أنْ يستفيد الباحثون من الاستبانة التي أعدها الباحث في إعداد أدوات بحثية جديدة.

أهداف البحث:

سعى البحث إلى تحقيق الهدفين الآتيين:

1- تحديد السلوكات البيئية الإيجابية اللازمة لتلاميذ الحلقة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي.

2- الكشف عن درجة ممارسة تلاميذ الحلقة الأولى من التعليم الأساسي السلوكات البيئية الإيجابية من وجهة نظر معلميهم في محافظة دمشق؟

حدود البحث:

اقتصر البحث على الحدود الآتية:

1- الحدود الموضوعية: اقتصر البحث على آراء معلميِّ الحلقة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي نحو درجة ممارسة تلاميذهم السلوكات البيئية الإيجابية.

2- الحدود الزمانية: الفصل الثاني من العام الدراسي 2023 – 2024 في الفترة الممتدة بين 2024/3/7 و2024/4/8.

3- الحدود المكانية: مجموعة من مدارس الحلقة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي في محافظة دمشق وعددها (38) مدرسةً (ملحق 7).

4- الحدود البشرية: (300) معلماً ومعلمةً من معلميِّ الحلقة الأولى

مصطلحات البحث وتعريفاته الإجرائية:

1- السلوكات البيئية الإيجابية (Positive environmental behaviors, Pro-environmental behaviors, Active environmental behaviors): عرَّفها حبيب (2021، ص ص. 113 – 114) بأنها: "الأداءات والمواقف التي يقوم بها الأطفال نتيجة اكتسابهم مجموعة من المعارف والحقائق والمفاهيم البيئية التي تشكل سلوكاتهم بواسطة مجموعة من الاستراتيجيات التدريسية والأنشطة البيئية". ويعرِّفها الباحث إجرائياً بأنها: مجموعة الأفعال المرغوبة التي يمارسها تلميذ الحلقة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي في محافظة دمشق نحو الحديقة المدرسية وحيواناتها والبيئة المدرسية بناءً على قواعدٍ مُنظِّمةٍ

للسلوك يضعها معلمو وإداريو المجتمع المدرسي؛ وتقاس بمتوسطات درجات إجابات معلميهم عن استبانة البحث الحالي.

2- تلاميذ الحلقة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي (Students in the first Stage of basic education): نصت المادة الأولى من مشروع النظام الداخلي لمدارس الحلقة الأولى الصادر عن وزارة التربية في الجمهورية العربية السورية عام 2015 أنَّ تلاميذ الحلقة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي هم: "التلاميذ الملتحقين بمدارس التعليم الأساسي حسب الأنظمة والقوانين في الصف الأول الأساسي حتى الصف السادس الأساسي" (وزارة التربية في الجمهورية العربية السورية، 2015).

الإطار النظري:

1- مفهوم السلوكات البيئية الإيجابية:

ظهر مفهوم السلوكات البيئية الإيجابية (Positive environmental behaviors, Pro-environmental behaviors, Active environmental behaviors) نتيجة ظهور علم النفس البيئي (Environmental psychology) الذي يبحث في الأسباب والحلول السلوكية للمشكلات البيئية، ويرى أنَّ المعايير الاجتماعية للسلوكات البيئية الإيجابية يتم نقلها إلى الأفراد بواسطة عمليات التعليم والتعلم الاجتماعي. وقد تعددت تسميات السلوكات البيئية الإيجابية ولعل أبرزها: سلوكات حماية البيئة، السلوكات المؤيدة للبيئة، والسلوكات البيئية النشطة، السلوكات البيئية الرشيدة (هانسمان وبيندر Hansmann and Binder, 2020؛ المطيري، 2017).

وهناك العديد من التعريفات التي قدمها الباحثون عن السلوكات البيئية الإيجابية؛ ومنها الآتي:

رأى نغوين وآخرون (Nguyen et al., 2024, P. 40) أنَّ السلوكات البيئية الإيجابية: "جميع الأفعال التي تقلل من الأضرار الواقعة على البيئة الطبيعية بدءاً من الحفاظ على مصادر الطاقة البديلة وصولاً إلى السمات الشخصية التي تتجسد في حمايتها واستثمارها".

ورأى رفعت وآخرون (2023، ص. 43) أنَّ السلوكات البيئية الإيجابية: "مجموعة الإجراءات التي يقوم به الطفل تُجاه البيئة والتي تهدف إلى حمايتها والمحافظة عليها؛ وذلك من خلال مساهمته في إعادة تدوير النفايات والحفاظ على المياه والطاقة وإبداء الاهتمام بالبيئة الطبيعية ومكوناتها".

وعرَّف حبيب (2021، ص ص. 113 – 114) السلوكات البيئية الإيجابية بأنها: "الأداءات والمواقف التي يقوم بها الأطفال نتيجة اكتسابهم مجموعة من المعارف والحقائق والمفاهيم البيئية التي تشكل سلوكاتهم بواسطة مجموعة من الاستراتيجيات التدريسية والأنشطة البيئية".

وتوّصل مينيلغيتي وليوبكيني (Minelgaite and Liobikiene, 2021, P. 16085) إلى أنها: "الأفعال التي تنم عن امتلاك الأفراد القيم والوعي والمسؤولية البيئية وإدراكهم لقضايا البيئة".

وتوصلتْ إبراهيم (2020، ص. 197) إلى أنَّها: "كُلُّ فعل أو تصرف فردي أو جماعي يقوم به الأطفال يتصف بالاتزان ويهدف إلى حماية البيئة والحفاظ عليها وترشيد مواردها".

واستنتجتْ الفقى (2018، ص. 124) أنْ السلوكات البيئية الإيجابية: "الممارسات التي تصدر عن الطفل تُجاه البيئة والتي تؤثر إيجاباً على عناصر البيئة المحيطة به".

يستنتج الباحث من التعريفات الآنفة أنَّ السلوكات البيئية الإيجابية هي جميع التصرفات التي تصدر عن التلاميذ بشكلٍ فرديٍّ أو جماعيٍّ في البيئة الطبيعية والمشيّدة

بهدف حماية مكوناتها والحفاظ عليها واستثمارها، وتنمُّ عن مجموعة من المعارف والمهارات والاتجاهات المرغوبة في التعامل مع النباتات والحيوانات، وتُكتسب وتُنمى بواسطة عمليات التعليم الاجتماعية في المجتمع المحلي العام والعملية التعليمية التعلمية في المجتمع المدرسي.

2- أنواع السلوكات البيئية الإيجابية:

صنَّف كُلّاً من أبو زيد وغنيم (2023) وعبد السلام (2023) وعثمان وآخرون (2023) السلوكات البيئية الإيجابية إلى الأنواع الآتية:

1- المحافظة على المصادر الطبيعية: من خلال ترشيد استهلاكها واستثمارها والحد من هدرها.

2- حماية البيئة من التلوث: مجموعة التدابير والمواقف المتخذة لحماية البيئة من أخطار التلوث التي تسببها الأعمال التي يقوم بها الإنسان في البيئة.

3- المحافظة على معالم البيئة: التصرفات التي تؤدي إلى استدامة معالم البيئة الطبيعية البارزة ومكوناتها بالإضافة إلى المعالم العمرانية للبيئة المشيدة ومكوناتها، والتي تعبِّر عن احترام التنوع البيولوجي في البيئة.

4- العناية بالطابع الجمالي للبيئة: العناية بالناحية الجمالية والمظهر الجمالي للحدائق العامة والشوارع والطرقات وواجهات المنازل والمرافق العامة وغيرها من الأماكن في البيئتين الطبيعية والمشيّدة.

5- إعادة تدوير النفايات: بهدف التخلص من أضرارها على البيئة ومكوناتها والاستفادة منها في الحصول على مواد جديدة أيْ أنها الممارسات التي تهدف إلى ترشيد الاستهلاك والاستثمار وتحقيق أقصى استفادة من الموارد.

وحصَّر محمد (2020) وشحاته (2014) السلوكات البيئية الإيجابية بسلوكات المحافظة على المصادر الطبيعية (الماء، الهواء، الثروة النباتية، الثروة الحيوانية) في البيئة

وحمايتها من التلوث وترشيد استهلاكها واستثمارها، والمحافظة على نظافة الأماكن العامة، والاقتصاد في استخدام الكهرباء، والعناية بالطابع الجمالي للبيئة الطبيعية والمشيّدة.

ورأى فانغ وآخرون (Fang et al., 2019) وواصف (2004) أنها:

1- سلوكات المحافظة على الماء: مجموعة التصرفات التي تؤدي إلى الانتفاع بالماء وترشيد استهلاكه والمحافظة عليه من التلوث.

2- سلوكات المحافظة على الهواء: مجموعة التصرفات التي تعبِّر عن الاهتمام بالهواء في البيئة والمحافظة عليه من التلوث.

3- سلوكات المحافظة على البيئة من التلوث الضوضائي: مجموعة التصرفات التي تهدف إلى التخلص من التلوث السمعي في البيئة والحد من مسبباته.

4- سلوكات المحافظة على الثروة النباتية: مجموعة التصرفات التي تؤدي إلى استثمار الثروة النباتية والعناية بها والمحافظة عليها وترشيد استهلاكها

5- سلوكات المحافظة على الثروة الحيوانية: مجموعة التصرفات التي تؤدي إلى الانتفاع من الثروة الحيوانية واستثمارها والعناية بها والمحافظة عليها وترشيد استهلاكها.

وصنَّف عبد الحق (2014) وويتمارش وأونيل (Whitmarsh and O'Neill, 2010) السلوكات البيئية الإيجابية الواجب تنميتها لدى التلاميذ إلى الآتي:

1- سلوكات الاستغلال الرشيد للموارد الطبيعية: التعامل الحسن الحكيم مع الموارد الطبيعية المتجددة وغير المتجددة في البيئة (الهواء، الماء، الشمس، التربة، البترول، الفحم، الغاز الطبيعي، الخامات المعدنية، النبات، الحيوان).

2- السلوكات المضادة لتلويث البيئة: التصرفات التي تعبِّر عن رفض تلويث البيئة والسعي إلى التخلص من هذه الملوثات ومصادرها؛ ومن أمثلتها: معالجة المخلفات والنفايات الصناعية بدلاً من حرقها أو دفنها، والعناية بنظافة الحدائق العامة.

3- السلوكات المضادة نحو استنزاف الموارد الطبيعية وانحسارها: التصرفات التي تعبِّر عن الحفاظ على الموارد الطبيعية خاصةً الغير متجددة؛ ومن أمثلة هذه السلوكات تغذية التربة الزراعية بالمغذيات الطبيعية المناسبة لها

4- سلوكات المحافظة على التوازن البيئي: التصرفات التي تنمُّ عن فهم البيئة والعلاقات القائمة بين عناصرها ومكوناتها ومقومات التوازن البيئي، والسعي نحو الحفاظ على هذا التوازن ومقوماته.

5- سلوكات نبذ المعتقدات البيئية الخاطئة: التصرفات التي تؤدي إلى تعديل المعتقدات البيئية الخاطئة بما تتضمنه من معارف ومفاهيم واتجاهات عن طريق الحملات التوعوية والإعلام والمحاضرات والندوات وتشكيل فِرق حماية البيئة، ومن أمثلة المعتقدات البيئية الخاطئة كره البومة والتشاؤم منها نتيجة اعتقاد فكري بيئي خاطئ حولها.

6- سلوكات حماية البيئة: التصرفات التي تؤدي إلى حماية البيئة واستدامة مواردها ومكوناتها والحفاظ على التوازن البيئي؛ ومن أمثلتها سنُّ القوانين والتشريعات اللازمة لحماية البيئة.

يلاحظ الباحث مما سبق عرضه أنَّ السلوكات البيئية الإيجابية باختلافها تعبِّر عن الاهتمام بالبيئتين الطبيعية والمشيّدة، وتهدف إلى حمايتهما وتحقيق استدامتهما من خلال الحفاظ عليهما من التلوث وترشيد استهلاك مواردهما واستثمارهما الاستثمار الأمثل.

3- أبعاد السلوكات البيئية الإيجابية:

تعددت الأبعاد التي تحدد السلوكات البيئية الإيجابية وتجري في إطارها؛ فقد رأى براباوا (Prabawa, 2010) أنَّ أبعاد السلوكات البيئية الإيجابية هي:

1- التربية البيئية: بقدر ما تكون التربية البيئية للفرد أفضل بقدر ما يؤدي ذلك إلى زيادة ممارسته للسلوكات البيئية الإيجابية؛ فالتربية البيئية الجيدة للفرد تُشكِّل وعيه البيئي وقدرته على فهم ما تحدثه تصرفات الإنسان في البيئة.

2- الأبعاد الشخصية: إنَّ لمعتقدات ومعارف وقيم وميول واتجاهات الفرد الشخصية نحو البيئة دوراً في تشكيل سلوكاته البيئية وممارسته سلوكات بيئية إيجابية أو سلبية.

3- الأبعاد الاجتماعية: تشكِّل قيم وعادات وتقاليد وأعراف المجتمع الذي يعيش الفرد سلوكاته البيئية، بالإضافة إلى خبرات الفرد الاجتماعية وما يكتسبه من التفاعل مع جماعات الأقران والوسط المحيط.

وأضافَ أنَّ هذه الأبعاد تؤثر على بعضها البعض وتتفاعل مع بعضها أثناء ممارسة الفرد السلوكات البيئية الإيجابية. ورأى كوتريل (Cottrell, 2003) أنَّ للسلوكات البيئية الإيجابية بعدين رئيسين وست أبعاد فرعية هي:

1- البعد الاجتماعي: مجموعة العوامل والمتغيرات الديمغرافية والاجتماعية التي تؤدي إلى ممارسة الفرد للسلوكات البيئية الإيجابية؛ ويشمل هذا البعد ثلاث أبعاد هي: الدخل الشهري، المستوى الثقافي، السن.

2- البعد البيئي: يتضمن هذا البعد الأبعاد الآتية:

1- الاهتمام الذي يبديه الفرد نحو البيئة المحيطة به سواء الطبيعية أو المشيّدة ومكوناتها.

2- التحدث عن التزاماته نحو البيئة المحيطة به دون حثٍ أو إكراه.

3- المعارف التي يمتلكها الفرد حول القضايا البيئية.

وحصّر كولوموس وآغيمان (Kollumuss and Agyeman, 2002) أبعاد السلوكات البيئية الإيجابية في بعدين هما:

1- المعرفة البيئية: يزداد تكرار وحدوث السلوكات البيئية الإيجابية بازدياد معارف الفرد البيئية حول البيئة والنظم البيئية ومكوناتها والتفاعلات بين الكائنات الحية، ومفاهيمه البيئية والمشكلات التي تعاني منها البيئة.

2- الاتجاهات البيئية: ترتبط السلوكات البيئية الإيجابية لدى الفرد باتجاهاته نحو البيئة والنباتات والحيوانات؛ فحين تكون اتجاهاته نحوها إيجابية تكون سلوكاته كذلك أيضاً.

4- العوامل المؤثرة على السلوكات البيئية الإيجابية:

هناك مجموعة من العوامل المتداخلة المؤثرة على السلوكات البيئية الإيجابية حدّدها رفعت وآخرون (2023) بالعوامل الآتية:

1- عوامل خارجية: العوامل الناجمة من الأفراد أو البيئة الاجتماعية المحيطة؛ وهذه العوامل هي:

1- عوامل تأسيسية: تشمل تحديد الأهداف الخاصة في التعامل مع البيئة وحمايتها، وتوفير المحفزات السلوكية لممارسة السلوكات البيئية الإيجابية؛ أيْ أنها مجموعة الأمور التي تؤسس وتهيئ الفرد لممارسة هذه السلوكات.

2- عوامل اقتصادية: تؤثر تنشئة الفرد تنشئةً اقتصاديةً سليمة على ممارسته السلوكات البيئية الإيجابية؛ فعلى سبيل المثال الفرد الذي تعوَّد على ممارسة سلوكات الترشيد والتوفير قادر على ممارسة هذه السلوكات تُجاه البيئة أكثر من الفرد الذي عُوِّدَ على ممارسة سلوكات الهدر والتبذير.

3- عوامل اجتماعية: تؤثر عادات أفراد المجتمع في التعامل مع البيئة على سلوكات الفرد في التعامل معها.

2- عوامل داخلية: العوامل النفسية الكامنة وراء سلوكات الفرد البيئية والدافعة لها؛ وهذه العوامل هي:

1- التشجيع: يسهم التشجيع المباشر وغير المباشر الأفراد على ممارسة السلوكات البيئية الإيجابية خاصةً الأطفال؛ من خلال إشراكه في القيام بمجموعة من هذه السلوكات ضمن جماعة من الأقران، أو تكليفه بأداء مجموعة من الأدوار الفردية لحماية البيئة والحفاظ عليها.

2- القيم والمواقف البيئية: يتم تشكيلها بواسطة مؤسسات التعليم والتنشئة الاجتماعية والمؤسسات التربوية التعليمية لدى الفرد؛ وكلما كانت هذه القيم والمواقف إيجابية كلما زادت فرص ممارسة الفرد السلوكات البيئية الإيجابية.

3- الوعي البيئي: يرتبط وعي الفردي البيئي بدرجات متفاوتة بقدرته على ممارسة السلوكات البيئية الإيجابية، ويكون هذا الارتباط أعلى في مراحل طفولة الفرد.

4- المشاركة العاطفية: تلعب المشاركة العاطفية دوراً مهماً في إكساب الفرد القيم البيئية وتنميتها لديه، وكلما زادت قوة المشاركة العاطفية زادت فرصة ممارسة الفرد السلوكات البيئية الإيجابية.

5- التحكم: شعور الفرد بأنَّ لسلوكاته البيئية الإيجابية تأثيرٌ مهمٌ في إحداث التغيير البيئي نحو الأفضل.

وحدّدتها إبراهيم (2020) بالآتي:

1- مستوى الخبرات البيئية: تتأثر قدرة الفرد على ممارسة السلوكات البيئية الإيجابية بمستوى خبراته البيئية سواء أكانت لفظية أو حسية، وكلما زادت هذه الخبرات زادت قدرة الفرد على ممارسة السلوكات البيئية الإيجابية.

2- مستوى الثقافة البيئية: للثقافة البيئية دورٌ مهمٌ في ممارسة الفرد السلوكات البيئية الإيجابية؛ فهي حصيلة ما اكتسبه الفرد من المكونات المعرفية والانفعالية البيئية خلال تفاعله مع بيئته.

3- مستوى الوعي البيئي: تنجم ممارسة الفرد السلوكات البيئية الإيجابية عن مستوى وعيه البيئي الذي يعبر عن مدى إدراكه للبيئة العامة وبيئته المحلية وقضاياها والمشكلات التي تواجهها وأهمية المحافظة عليها ومنع تلوثها.

5- استراتيجيات تنمية السلوكات البيئية الإيجابية لدى التلاميذ:

يحتاج التلاميذ إلى تعلم السلوكات البيئية الإيجابية حتى يتمكنوا من ممارستها كما يحتاجون إلى مَنْ ينمي قدراتهم على ممارسة هذه السلوكات بواسطة مجموعة من الاستراتيجيات التدريسية؛ وقد رأى عيسى وحليم (Isa and Halim, 2023) وسلطان (2023) وأمينة (2022) وغانية (2022) وخنفر وخنفر (2016) أنها:

1- الاستقصاء البيئي: استراتيجية تدريسية حوارية تقوم على تبادل الآراء والأفكار بين التلاميذ ويقوم المعلم بإدارة الجلسات الحوارية التي تحدث، وفي هذه الاستراتيجية يدور موضوع الحوار حول مشكلة بيئية معاصرة أو حالية تحدث في إحدى البيئات المحلية أو العالمية، وعلى التلاميذ أنْ يتوصلوا إلى حلٍ مناسبٍ لها باستبعاد مجموعة من البدائل وإبقاء البدائل التي رأوا أنها مناسبة برأي الأغلبية، وأنْ يقترحوا كيفية تنفيذ هذا الحل.

2- استراتيجية المناظرة: تقوم هذه الاستراتيجية على إجراء مناظرة بين فريقين من التلاميذ لدى كُلٍّ منهما وجهة نظر مختلفة حول قضية بيئية، وخلال المناظرة يجب أنْ يسعى كل فريق إلى إقناع الآخر بوجهة نظر بواسطة تقديم مجموعة من الحجج المنطقية والبراهين.

3- استراتيجية القصة: استراتيجية قائمة على السرد القصصي من قِبل المعلم لقصة تربوية كتبها كاتب ثقة في أدب الطفل أو المعلم شريطة تحقيقها للمعايير التربوية والفنية للقصة، وتدور حول مواقف وسلوكات بيئية إيجابية سلكها أشخاص في البيئة وتُجاه البيئة.

4- لعب الأدوار: تعدُّ استراتيجية لعب الأدوار إحدى أهم استراتيجيات تنمية السلوكات البيئية الإيجابية والخبرات والمهارات البيئية لدى التلاميذ؛ فبمقتضاها يُدرب التلاميذ على ممارسة العديد من السلوكات البيئية الإيجابية وتقليد مجموعة من الممارسات البيئية المرغوبة

تُجاه البيئة ومحاكاة مجموعة من المهارات البيئية في التعامل مع البيئة، ويلعب التلاميذ أدواراً داخل البيئة ومن أجل البيئة ولحماية البيئة.

5- الزيارات المنظمة للبيئة: خطة تعليمية تعلمية يعدها معلمو ومديرو وإداريو المدرسة، وخلالها على التلاميذ أنْ يشتركوا في زيارات دورية لمختلف المناطق البيئية في مجتمعهم بصحبة المعلمين، ويمارسوا مجموعة من الأنشطة البيئية التي تعبِّر عن اتجاهات إيجابية نحو البيئة وتؤدي إلى حماية البيئة وترشيد استهلاك مواردها، وأنْ يعدوا تقاريراً فرديةً وجماعيةً مفصلةً عن هذه الزيارات وما قاموا به خلالها وما تعلموه منها ويناقشوها مع بعضهم البعض ومع المعلم.

6- تبني أسلوب الحياة الأخضر في المدرسة: لكي يتمكن التلاميذ من تبني هذا الأسلوب في وخلال حياتهم المدرسية لا بدَّ أنْ تتبناه الإدارة المدرسية والمعلمين وأعضاء المجتمع المدرسي؛ ويعني مجموعة من المواقف والإجراءات التي يتم اتخاذها للحد من هدر موارد المدرسة في البيئة الطبيعية والمادية، وترشيد استهلاكها واستثمارها.

7- المشاريع البيئية المدرسية: خطة عمل يضع المعلم خطوطها العريضة وعلى التلاميذ إتمام تخطيطها وتنفيذها؛ وعادةً ما تهدف المشاريع البيئية المدرسية إلى العناية بالحديقة المدرسية وممارسة أنشطة البستنة المدرسية والعناية بالحيوانات وتوسيع المناطق الخضراء في المدرسة، وتجميل المدرسة وفنائها وجدرانها.

6- السلوكات البيئية الإيجابية في مناهج الحلقة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي:

صُممت مناهج الحلقة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي بناءً على المعايير الوطنية المطورة الصادرة عن المركز الوطني لتطوير المناهج التربوية في العام الدراسي 2016 – 2017؛ وقد جاء في وثيقة المعايير الوطنية المطورة أنَّ المناهج المصممة وفقها تراعي الكفايات المعرفية والمهارية والوجدانية اللازمة للمتعلمين، ومتطلبات المجتمع العربي السوري والمواطنة الفاعلة والعالمية. وتحتوي مناهج الحلقة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي

على العلوم الإنسانية (العربية لغتي، والتربية الدينية الإسلامية والمسيحية، والدراسات الاجتماعية)، والعلوم الطبيعية الأساسية (الرياضيات، العلوم، التربية الزراعية)، بالإضافة إلى المهارات الحياتية والتربية البدنية والتذوق الجمالي البصري والسمعي من خلال مناهج: التعلم الوجداني الاجتماعي، والتربية البدنية الرياضية، والتربية الموسيقية، والتربية الفنية البصرية والجمالية (المركز الوطني لتطوير المناهج التربوية، 2017).

وقد اطلع الباحث على مناهج الحلقة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي لتحديد السلوكات البيئية الإيجابية فيها نظراً لارتباط السلوكات البيئية الإيجابية بالمناهج الدراسية.

1- السلوكات البيئية الإيجابية في مناهج التربية الدينية الإسلامية من الصف الأول الأساسي حتى السادس: تتضمن مناهج التربية الدينية الإسلامية سلوكات اتباع العادات الصحية السليمة والعناية بالنبات والحيوانات (المركز الوطني لتطوير المناهج التربوية، 2023).

2- السلوكات البيئية الإيجابية في مناهج التربية الدينية المسيحية من الصف الأول الأساسي حتى السادس: تتضمن مناهج التربية الدينية المسيحية سلوكات اتباع العادات الصحية السليمة، والاعتناء بالبيئة وحمايتها والمحافظة عليها، والعناية بالحيوانات، وتقدير الأعمال اليدوية والمهنية، وإنفاق المال في الأوجه الصحيحة واستثماره (المركز الوطني لتطوير المناهج التربوية، 2023).

3- السلوكات البيئية الإيجابية في مناهج الدراسات الاجتماعية من الصف الأول الأساسي حتى السادس: تتضمن مناهج الدراسات الاجتماعية سلوكات المحافظة على البيئة وتقديرها واستثمار مواردها (المركز الوطني لتطوير المناهج التربوية، 2023).

4- السلوكات البيئية الإيجابية في مناهج العلوم من الصف الأول الأساسي حتى السادس: تتضمن مناهج العلوم سلوكات الاهتمام بالبيئة بكافة عناصرها والمحافظة عليها

واستثمار مواردها ومكافحة التلوث والعناية بالحيوانات (المركز الوطني لتطوير المناهج التربوية، 2023).

5- السلوكات البيئية الإيجابية في مناهج التربية الزراعية من الصف الرابع الأساسي حتى السادس: تتضمن مناهج التربية الزراعية مجموعةً متنوعةً من السلوكات البيئية الإيجابية؛ وهي: سلوكات حماية واستدامة البيئة الطبيعية والزراعية ومواردهما التي تهدف إلى استثمار الأرض وصيانة التربة وتحسين إنتاجها وحماية المياه من التلوث وترشيد استهلاك المياه والعناية بالنباتات والحيوانات، وإكساب التلاميذ أساليب حماية البيئة والخبرات الزراعية (المركز الوطني لتطوير المناهج التربوية، 2023).

6- السلوكات البيئية الإيجابية في مناهج التعلم الوجداني الاجتماعي من الصف الأول الأساسي حتى السادس: تتضمن مناهج التعلم الوجداني الاجتماعي السلوكات البيئية التي تساعد التلاميذ على حماية الممتلكات العامة والحدائق (المركز الوطني لتطوير المناهج التربوية، 2023).

7- السلوكات البيئية الإيجابية في مناهج التربية البدنية الرياضية من الصف الأول الأساسي حتى السادس: ورَّد في وثيقة المعايير الوطنية المطورة لمناهج التعليم ما قبل الجامعي الصادرة عن المركز الوطني لتطوير المناهج التربوية في العام الدراسي 2016 – 2017 أنَّ التربية البدنية الرياضية لمرحلة الحلقة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي تهدف غرس حبِّ البيئة في التلاميذ (المركز الوطني لتطوير المناهج التربوية، 2017).

منهج البحث:

يستدعي البحث الحالي اتباع المنهج الوصفي التحليلي؛ الذي يقوم على معالجة المشكلة من خلال جمع الحقائق والبيانات والمعلومات المتعلقة بالظاهرة المدروسة وتصنيفها وتحليلها وتبويبها، للوصول إلى نتائج وتعميمات تساعد في فهم الواقع وتطويره (المحمودي، 2019).

مجتمع البحث وعينته:

تكون مجتمع البحث من جميع معلميِّ ومعلمات الحلقة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي القائمين على رأس أعمالهم في مدارس محافظة دمشق الحكومية الرسمية، والبالغ عددهم (5259) معلماً ومعلمةً بحسب إحصائية مديرية التخطيط والتعاون الدولي في وزارة التربية السورية للعام الدراسي 2023 – 2024 (ملحق 5). واختار الباحث بشكل عشوائي عنقودي (300) معلماً ومعلمةً منهم أيْ ما نسبته (5.705%)، وقد راعى أثناء اختياره لعينة المعلمين التوزع الجغرافي لمدارس الحلقة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي في محافظة دمشق في شمال وشرق وجنوب وغرب المحافظة (ملحق 6 وملحق 7). ويبين الجدول (1) توزع أفراد عينة البحث وفقاً لمتغيرات البحث (المؤهل العلمي، سنوات الخبرة، الصف الدراسي):

جدول (1): توزع أفراد عينة البحث وفقاً لمتغيرات البحث

المتغير	مستوياته	العدد	النسبة المئوية
المؤهل العلمي	شهادة ثانوية	37	%12.333
	معهد	50	%16.667
	إجازة جامعية	119	%39.667
	دبلوم التأهيل التربوي	67	%22.333
	ماجستير	27	%9
المجموع		300	%100
سنوات الخبرة	أقل من 5 سنوات	70	%23.333
	من 5 حتى 10 سنوات	130	%43.333
	أكثر من 10 سنوات	100	%33.333
المجموع		300	%100
الصف الدراسي	معلمو الصف الأول	50	%16.667
	معلمو الصف الثاني	50	%16.667
	معلمو الصف الثالث	50	%16.667

	معلمو الصف الرابع	50	%16.667
	معلمو الصف الخامس	50	%16.667
	معلمو الصف السادس	50	%16.667
المجموع		300	%100

أداة البحث:

يستدعي البحث الحالي استخدام استبانةٍ؛ لأنَّ البحث يهدف إلى تحديد درجة ممارسة تلاميذ الحلقة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي في محافظة دمشق السلوكات البيئية الإيجابية من وجهة نظر معلميهم. وبعد مراجعة الباحث للأدبيات التربوية والدراسات ذات الصلة بالموضوع السابقة الذكر صممَ الاستبانة، وتكونت الاستبانة في صورتها النهائية (ملحق 4) من الأقسام الثلاثة الآتية:

1- القسم الأول: يحتوي على مقدمة تتضمن تعريفاً بأهداف البحث ونوع البيانات والمعلومات المقرر جمعها. وتعهداً باستخدامهما لأغراض البحث العلمي فقط.

2- القسم الثاني: يحتوي على المعلومات الشخصية الخاصة بأفراد عينة البحث، والمتمثلة في: المؤهل العلمي (شهادة ثانوية، معهد، إجازة جامعية، دبلوم التأهيل التربوي، ماجستير)، وسنوات الخبرة (أقل من 5 سنوات، من 5 حتى 10 سنوات، أكثر من 10 سنوات)، الصف الدراسي (معلمو الصف الأول، معلمو الصف الثاني، معلمو الصف الثالث، معلمو الصف الرابع، معلمو الصف الخامس، معلمو الصف السادس).

3- القسم الثالث: يتكون من (14) بنداً في صورتها النهائية موزعة على ثلاث محاور: يتضمن المحور الأول "السلوكات الإيجابية تُجاه الحديقة المدرسية" (5) بنودٍ (من البند 1 حتى 5)، ويتضمن المحور الثاني "السلوكات الإيجابية تُجاه حيوانات الحديقة المدرسية" (4) بنودٍ (من البند 6 حتى 9)، أما المحور الثالث "السلوكات الإيجابية تُجاه البيئة المدرسية" فيتضمن (5) بنودٍ (من البند 10 حتى 14). واستخدم الباحث مقياس ليكرت الخماسي وفق الدرجات الآتية: بدرجة ضعيفة جداً، بدرجة ضعيفة، بدرجة متوسطة، بدرجة كبيرة، بدرجة

كبيرة جداً. ثم عبَّر عن هذا المقياس كمياً بإعطاء كل درجة من الدرجات السابقة قيمة وفق الآتي: 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 (2):

جدول (2): تقسيم فئات مقياس ليكرت الخماسي للبنود

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:

1- الصدق الظاهري وصدق المحتوى:

تحقق الباحث من مدى تمتع الاستبانة بالصدق الظاهري وصدق المحتوى بعرضها في صورتها الأولية المكونة من (19) بنداً وثلاث محاور (ملحق 3) على مجموعة من السادة المحكمين في أقسام المناهج وطرائق التدريس وتربية الطفل والتربية المقارنة وأصول التربية في كلية التربية بجامعة دمشق بلغ عددهم (9) محكمين (ملحق 1)، في الفترة الممتدة بين 2023/11/11 و2024/1/7؛ بهدف التأكد من صلاحيتها علمياً وتمثيلها للغرض الذي وضعت من أجله، والاستفادة من ملاحظاتهم ومقترحاتهم. وبعد أخذ الآراء

والاطلاع على الملاحظات أجرت الباحث التعديلات عليها: حذفَ خمس بنودٍ وعدَّل الصياغة اللغوية لبعض البنود، واستعاض عن محور "السلوكات الإيجابية تُجاه نباتات الحديقة المدرسية" بمحور "السلوكات الإيجابية تُجاه البيئة المدرسية".

2- صدق الاتساق الداخلي:

طبق الباحث الاستبانة في صورتها النهائية (ملحق 4) على عينة استطلاعية من معلميٍّ الحلقة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي في محافظة دمشق بلغ عددها (50) معلماً ومعلمةً في الفترة الممتدة بين 2024/2/29 و2024/3/5 ليتحقق من مدى تمتعها بصدق الاتساق الداخلي، ثم حسب الصدق الداخلي للاستبانة بحساب معاملات ارتباط بيرسون بين كل بندٍ من البنود والدرجة الكلية للاستبانة، ثم بين كل بندٍ من البنود والدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه، ثم بين المحاور والدرجة الكلية للاستبانة. وتبين الجداول (3) و(4) و(5) نتائج صدق الاتساق الداخلي للاستبانة:

جدول (3): معاملات ارتباط بيرسون بين البنود والدرجة الكلية للاستبانة

البند	معاملات ارتباط بيرسون بين البنود والدرجة الكلية	البند	معاملات ارتباط بيرسون بين البنود والدرجة الكلية
1	0.705**	8	0.739**
2	0.719**	9	0.763**
3	0.687**	10	0.789**
4	0.619**	11	0.787**
5	0.593**	12	0.722**
6	0.627**	13	0.678**
7	0.760**	14	0.716**

** دال عند مستوى الدلالة (0.01)

جدول (4): معاملات ارتباط بيرسون بين البنود والدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه

البند	معاملات ارتباط بيرسون	البند	معاملات ارتباط بيرسون	البند	معاملات ارتباط بيرسون
المحور الأول		المحور الثاني		المحور الثالث	

1	0.876**	6	0.806**	10	0.890**
2	0.672*	7	0.722**	11	0.923**
3	0.838**	8	0.780*	12	0.666*
4	0.618**	9	0.762**	13	0.702*
5	0.951*			14	0.786**

** دال عند مستوى الدلالة (0.01)

* دال عند مستوى الدلالة (0.05)

جدول (5): نتائج ارتباط المحاور بالدرجة الكلية للاستبانة

المحاور	معاملات ارتباط بيرسون بين المحاور والدرجة الكلية
المحور الأول	0.936**
المحور الثاني	0.895**
المحور الثالث	0.919**

** دال عند مستوى الدلالة (0.01)

يتبين من الجداول السابقة أن معاملات ارتباط بيرسون بين البنود والدرجة الكلية للاستبانة دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (0.01)، وقد تراوحت بين (0.593 – 0.789)، وأن معاملات ارتباط بيرسون بين البنود والدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه دالة إحصائياً عند مستويِّ الدلالة (0.01) و(0.05) وقد تراوحت بين (0.618 – 0.951)، وأن معاملات ارتباط بيرسون بين المحاور والدرجة الكلية للاستبانة دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (0.01) وقد تراوحت بين (0.895 – 0.936)؛ وتدل النتائج السابقة على أنَّ بنود الاستبانة متسقة مع الدرجة الكلية للاستبانة والمحاور التي تنتمي إليها وأنَّ المحاور متسقة مع الدرجة الكلية للاستبانة، وبالتالي فإنَّ الاستبانة تتمتع بدرجة جيدة من صدق الاتساق الداخلي.

ثبات أداة البحث:

1- الثبات بمعامل ألفا كرونباخ:

بعد تطبيق الباحث الاستبانة على أفراد العينة الاستطلاعية في الفترة الزمنية السابقة الذكر حسب معامل ثبات ألفا كرونباخ بين البنود والدرجة الكلية للاستبانة وبين المحاور والدرجة الكلية للاستبانة؛ ويبين الجدول (6) نتائج الثبات وفق معادلة ألفا كرونباخ:

جدول (6): نتائج ارتباط المحاور بالدرجة الكلية للاستبانة

المحاور	ألفا كرونباخ
الثبات بين بنود الاستبانة والدرجة الكلية لها	0.896
الثبات بين المحور الأول والدرجة الكلية للاستبانة	0.827
الثبات بين المحور الثاني والدرجة الكلية للاستبانة	0.844
الثبات بين المحور الثالث والدرجة الكلية للاستبانة	0.812

يلاحظ من الجدول السابق أنَّ معاملات الثبات بين بنود الاستبانة والدرجة الكلية لها وبين كُلِّ محورٍ من المحاور الثلاثة والدرجة الكلية للاستبانة وفقاً لمعادلة ألفا كرونباخ عالية وتدل على تمتع الاستبانة بدرجة عالية من الثبات؛ إذ تراوحت معاملات الثبات وفقاً لمعادلة ألفا كرونباخ بين (0.812 – 0.896).

2- الثبات بالتجزئة النصفية:

بعد تطبيق الباحث الاستبانة على أفراد العينة الاستطلاعية في الفترة الزمنية السابقة الذكر قسم الباحث البنود إلى قسمين؛ يتكون القسم الأول من جميع البنود ذات الأرقام الزوجية أما الثاني فيتكون من جميع البنود ذات الأرقام الفردية. ثم حسبَ معاملات ارتباط سبيرمان براون للقسم الأول ثم الثاني ومعامل ارتباط سبيرمان براون قبل التصحيح؛ ليتوصل إلى معامل ارتباط سبيرمان براون بعد التصحيح بين القسمين. ويبين الجدول (7) نتائج الثبات بالتجزئة النصفية:

جدول (7): معاملات الثبات بالتجزئة النصفية

معامل الثبات للقسم الأول	معامل الثبات للقسم الثاني	معامل الارتباط بين الجزءين قبل التصحيح	تصحيح المعامل بمعادلة سبيرمان براون
0.947	0.955	0.930	0.964

يلاحظ من الجدول السابق أنَّ الاستبانة تتمتع بدرجة عالية من الثبات وفقاً لطريقة التجزئة النصفية؛ إذ بلغ معامل الثبات بين قسميِّ الاستبانة بعد تصحيحه بمعادلة سبيرمان براون (0.964).

تطبيق الاستبانة على عينة البحث:

طبق الباحث الاستبانة على أفراد عينة البحث البالغ عددهم (300) معلماً ومعلمةً في الفترة الممتدة بين 2024/3/7 و2024/4/8، ثم فرَّغ البيانات التي دوَّنها المعلمون في الاستبانات بعدَ أنْ استعادها جميعها في الإصدار العشرين من برنامج الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية Spss وعالجها إحصائياً؛ وقد استخدم الاختبارات الإحصائية الآتية: حساب المتوسطات الرتبية للبنود والمحاور والدرجة الكلية للاستبانة، اختبار تحليل التباين الأحادي، اختبار شيفيه البعدي، اختبار توكي البعدي.

نتائج البحث ومناقشتها:

1- الإجابة عن سؤال البحث الأول: ما السلوكات البيئية الإيجابية اللازمة لتلاميذ الحلقة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي؟

للإجابة عن هذا السؤال صمم الباحث قائمة بالسلوكات البيئية الإيجابية اللازمة لتلاميذ الحلقة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي، قام بعرضها على (9) محكمين (ملحق 1) وعدلها بناءً على ملاحظاتهم؛ ويبين الجدول (8) ذلك:

جدول (8): السلوكات البيئية الإيجابية اللازمة لتلاميذ الحلقة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي

السلوكات الإيجابية تُجاه الحديقة المدرسية
يروي التلميذ تربة حديقة مدرسته مستخدماً إحدى طرائق الري المناسبة بإشراف معلمه
يروي التلميذ النباتات في حديقة مدرسته مستخدماً إحدى طرائق الري المناسبة بإشراف معلمه
يحافظ التلميذ على نظافة حديقة مدرسته
يحافظ التلميذ على أدوات البستنة الموجودة في حديقة مدرسته
يحافظ التلميذ على نظافة مياه حديقة مدرسته
السلوكات الإيجابية تُجاه حيوانات الحديقة المدرسية

يطعم التلميذ الحيوانات التي تأتي إلى حديقة مدرسته بإشراف معلمه
يضع التلميذ الماء للحيوانات التي تأتي إلى حديقة مدرسته بإشراف معلمه
يُلاعب التلميذ الحيوانات التي تأتي إلى حديقة مدرسته بإشراف معلمه
يصون التلميذ الحيوانات التي تأتي إلى حديقة مدرسته من الأذى
السلوكات الإيجابية تُجاه البيئة المدرسية
يحمي التلميذ مدرسته من أنواع التلوث (الصوتي، الجوي، الملوثات البشرية)
يحافظ التلميذ على نظافة البيئة المادية للمدرسة
يتعاون التلميذ مع زملائه في تجميل المدرسة
يشارك التلميذ في أعمال إعادة تدوير النفايات في مدرسته
يُرشِّد التلميذ استهلاك موارد مدرسته (الضوء، الكهرباء، الماء، الغذاء)

2- الإجابة عن سؤال البحث الثاني: ما درجة ممارسة تلاميذ الحلقة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي في محافظة دمشق السلوكات البيئية الإيجابية من وجهة نظر معلميهم؟

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 (9) نتائج الإجابة عن سؤال البحث:

جدول (9): درجة ممارسة تلاميذ الحلقة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي في محافظة دمشق السلوكات البيئية الإيجابية من وجهة نظر معلميهم

المحاور وبنودها	المتوسط الرتبي	الفئة	الترتيب
المحور الأول: السلوكات الإيجابية تُجاه الحديقة المدرسية	**1.49**	**ضعيفة جداً**	**2**
يروي التلميذ تربة حديقة مدرسته مستخدماً إحدى طرائق الري المناسبة بإشراف معلمه	1.49	ضعيفة جداً	4.33
يروي التلميذ النباتات في حديقة مدرسته مستخدماً إحدى طرائق الري المناسبة بإشراف معلمه	1.48	ضعيفة جداً	5
يحافظ التلميذ على نظافة حديقة مدرسته	1.49	ضعيفة جداً	4.33
يحافظ التلميذ على أدوات البستنة الموجودة في حديقة مدرسته	1.50	ضعيفة جداً	3.25
يحافظ التلميذ على نظافة مياه حديقة مدرسته	1.52	ضعيفة جداً	1.5
المحور الثاني: السلوكات الإيجابية تُجاه حيوانات الحديقة المدرسية	**1.50**	**ضعيفة جداً**	**1.5**
يطعم التلميذ الحيوانات التي تأتي إلى حديقة مدرسته بإشراف معلمه	1.49	ضعيفة جداً	4.33
يضع التلميذ الماء للحيوانات التي تأتي إلى حديقة مدرسته بإشراف معلمه	1.50	ضعيفة جداً	3.25
يُلاعب التلميذ الحيوانات التي تأتي إلى حديقة مدرسته بإشراف معلمه	1.51	ضعيفة جداً	2.25
يصون التلميذ الحيوانات التي تأتي إلى حديقة مدرسته من الأذى	1.51	ضعيفة جداً	2.25
المحور الثالث: السلوكات الإيجابية تُجاه البيئة المدرسية	**1.50**	**ضعيفة جداً**	**1.5**
يحمي التلميذ مدرسته من أنواع التلوث (الصوتي، الجوي، الملوثات البشرية)	1.50	ضعيفة جداً	3.25
يحافظ التلميذ على نظافة البيئة المادية للمدرسة	1.50	ضعيفة جداً	3.25
يتعاون التلميذ مع زملائه في تجميل المدرسة	1.51	ضعيفة جداً	2.25
يشارك التلميذ في أعمال إعادة تدوير النفايات في مدرسته	1.52	ضعيفة جداً	1.5
يُرشِّد التلميذ استهلاك موارد مدرسته (الضوء، الكهرباء، الماء، الغذاء)	1.51	ضعيفة جداً	2.25
المتوسط الرتبي العام للاستبانة ككل	**1.50**	**ضعيفة جداً**	

يتبين من الجدول السابق أن درجة ممارسة تلاميذ الحلقة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي في محافظة دمشق السلوكات البيئية الإيجابية من وجهة نظر معلميهم ضعيفة جداً؛ ويعتقد الباحث أنَّ هذه النتيجة قد تعود إلى الأسباب الآتية:

1- طرائق تدريس مناهج الحلقة الأولى الدراسية التي يستخدمها المعلمون وأساليبهم التدريسية: غالباً ما يستخدم معلمو الحلقة الأولى في الحصص الدراسية طرائق التدريس العرضية، وكثيراً ما يغفلون الجوانب الوجدانية والمهارية الواردة في المناهج حول السلوكات البيئية الإيجابية؛ وبالتالي فإنَّ التلاميذ يمتلكون مجموعةً من المعارف البيئية فقط حول كيفية التعامل مع البيئة الطبيعية والمشيَّدة.

2- الأنشطة الصفية واللاصفية: نادراً ما يستخدم المعلمون الأنشطة الصفية، وإلى جانب ذلك فإن معظم الحصص الدراسية تجري في الغرف الصفية فقط؛ وبالتالي فإنَّ التلاميذ يمتلكون المهارات والخبرات البيئية المباشرة وغير المباشرة بشكلٍ ضعيفٍ جداً.

3- أنماط الإدارة الصفية والمدرسية: تتسم أنماط الإدارة الصفية والمدرسية التي يستخدمها المعلمون وإداريو المجتمع المدرسي بالبيروقراطية؛ وهذا ما يؤدي إلى تكوين اتجاهاتٍ وقيمٍ سلبيةٍ نحو البيئة المشيَّدة لدى التلاميذ.

4- الجدول الزمني الدراسي: لا تراعي الأوقات المخصصة للحصص الدراسية اكتساب التلاميذ للمهارات البيئية المرغوبة بالشكلِ المطلوب.

5- تقتصر مناهج التربية الزراعية على تلاميذ الصفوف الرابع حتى السادس الأساسي، وإلى جانب ذلك لا يتم تخصيص الحصص الدراسية لها وتنفيذها بالشكل المطلوب، ولا تمتلك العديد من مدارس الحلقة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي في محافظة دمشق التي زارها الباحث الحدائق المدرسية أو أن هذه الحدائق في حال وجودها لا يتم الاعتناء بها.

تتفق هذه النتيجة مع دراسات الكندرى (2019) وغويتا وبنيامين (Djuwita and Benyamin, 2019) والكندى (2019) وشوسلر وآخرون (Schüßler et al., 2019)

وعبد العال (2017) وأسماء (2016) وإبراهيم (2014) ومساعدية (2011)، وتختلف مع دراسات دهمان (2022) ومضوي (2018) والرفاعي وحجازي (2013).

2- النتائج المتعلقة بفرضية البحث الأولى: لا توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطات إجابات المعلمين عن الاستبانة تعزى لمتغير المؤهل العلمي.

لتحديد ما إذا كان هناك فروق دالة إحصائياً بين متوسطات إجابات المعلمين عن الاستبانة تعزى لمتغير المؤهل العلمي لجأ الباحث إلى استخدام اختبار تحليل التباين الأحادي؛ ويبين الجدولين (10) و(11) نتائج الاختبار:

جدول (10): نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي وفقاً لمتغير المؤهل العلمي

المؤهل العلمي	الحجم	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مجموع المربعات	
شهادة ثانوية	37	15.8919	1.28633	بين المجموعات	8098.582
معهد	50	14.0600	.42426		
إجازة جامعية	119	20.0000	6.43349	داخل المجموعات	4952.388
دبلوم التأهيل التربوي	67	28.0000	0	المجموع	13050.970
ماجستير	27	28.0000	0		

جدول (11): نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي وفقاً لمتغير المؤهل العلمي

درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة	القرار
4	2024.646	120.603	0.000	توجد فروق دالة إحصائياً
295	16.788			
299				

يتبين من الجدولين السابقين وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات إجابات المعلمين عن الاستبانة تعزى لمتغير المؤهل العلمي، وقد استخدم الباحث اختبار شيفيه البعدي لتحديد لصالح أيٍّ مستوى من مستويات المتغير تكمن الفروق، ونظراً لقدرة هذا

الاختبار على التعامل مع العينات الكبيرة نسبياً وغير المتجانسة من ناحية الحجم؛ ويبين الجدول (12) نتائج اختبار شيفيه:

جدول (12): نتائج اختبار شيفيه البعدي لمتغير المؤهل العلمي

المؤهل العلمي ا	المؤهل العلمي ل	الفروق بين متوسطات ا و ل	مستوى الدلالة والقرار
شهادة ثانوية	معهد	1.83189	0.375 لا يوجد فرق دال إحصائياً
	إجازة جامعية	-4.10811*	0.000 يوجد فرق دال إحصائياً
	دبلوم التأهيل التربوي	-12.10811*	0.000 يوجد فرق دال إحصائياً
	ماجستير	-12.10811*	0.000 يوجد فرق دال إحصائياً
معهد	شهادة ثانوية	-1.83189-	0.375 لا يوجد فرق دال إحصائياً
	إجازة جامعية	-5.94000*	0.000 يوجد فرق دال إحصائياً
	دبلوم التأهيل التربوي	-13.94000*	0.000 يوجد فرق دال إحصائياً
	ماجستير	-13.94000*	0.000 يوجد فرق دال إحصائياً
إجازة جامعية	شهادة ثانوية	4.10811*	0.000 يوجد فرق دال إحصائياً
	معهد	5.94000*	0.000 يوجد فرق دال إحصائياً
	دبلوم التأهيل التربوي	-8.00000*	0.000 يوجد فرق دال إحصائياً

	ماجستير	-8.00000*	0.000 يوجد فرق دال إحصائياً
دبلوم التأهيل التربوي	شهادة ثانوية	12.10811*	0.000 يوجد فرق دال إحصائياً
	معهد	13.94000*	0.000 يوجد فرق دال إحصائياً
	إجازة جامعية	8.00000*	0.000 يوجد فرق دال إحصائياً
	ماجستير	0	1 لا يوجد فرق دال إحصائياً
ماجستير	شهادة ثانوية	12.10811*	0.000 يوجد فرق دال إحصائياً
	معهد	13.94000*	0.000 يوجد فرق دال إحصائياً
	إجازة جامعية	8.00000*	0.000 يوجد فرق دال إحصائياً
	دبلوم التأهيل التربوي	0	1 لا يوجد فرق دال إحصائياً

يتبين من الجدول السابق أنَّ الفروق لصالح المعلمين الحاصلين على الإجازة الجامعية وشهادات الدبلوم والماجستير بالمقارنة مع المعلمين الحاصلين على الشهادات الثانوية والمعهد، ولصالح المعلمين الحاصلين على شهادات الدبلوم والماجستير بالمقارنة مع المعلمين الحاصلين على الإجازة الجامعية، كما يتبين عدم وجود فرق بين المعلمين الحاصلين على الشهادات الثانوية والمعلمين الحاصلين على شهادات المعهد، وبين المعلمين الحاصلين على شهادات دبلوم التأهيل التربوي والمعلمين الحاصلين على شهادات الماجستير. ويعتقد الباحث أنَّ السبب في ذلك قد يعود إلى أنَّ المعلمين الحاصلين على الإجازة الجامعية وشهادات دبلوم التأهيل التربوي والماجستير أكثر قدرةً على ملاحظة وتحديد

مدى ممارسة التلاميذ السلوكات البيئية الإيجابية من المعلمين الحاصلين على الشهادات الثانوية والمعهد نتيجة إعدادهم التربوي والنفسي حول السلوك الإنساني للأفراد وسلوكات الأطفال البيئية السلبية والإيجابية؛ وإلى تشابه المناهج التي درسها المعلمون في دبلوم التأهيل التربوي والماجستير والخبرات التربوية والنفسية التي اكتسبوها.

3- النتائج المتعلقة بفرضية البحث الثانية: لا توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطات إجابات المعلمين عن الاستبانة تعزى لمتغير سنوات الخبرة.

لتحديد ما إذا كان هناك فروق دالة إحصائياً بين متوسطات إجابات المعلمين عن الاستبانة تعزى لمتغير سنوات الخبرة لجأ الباحث إلى استخدام اختبار تحليل التباين الأحادي، ويبين الجدول (13) و(14) نتائج الاختبار:

جدول (13): نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي وفقاً لمتغير سنوات الخبرة

سنوات الخبرة	الحجم	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مجموع المربعات	
أقل من 5 سنوات	70	15.0429	1.34526	**بين المجموعات**	7968.885
من 5 حتى 10 سنوات	130	18.8538	6.19841	**داخل المجموعات**	5082.085
أكثر من 10 سنوات	100	27.9900	0.10000	**المجموع**	13050.970

جدول (14): نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي وفقاً لمتغير المؤهل العلمي

درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة	القرار
2	3984.443	232.853	0.000	**توجد فروق دالة إحصائياً**
297	17.111			
299				

يتبين من الجدولين السابقين وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات إجابات المعلمين عن الاستبانة تعزى لمتغير سنوات الخبرة، وقد استخدم الباحث اختبار شيفيه البعدي لتحديد لصالح أيٍّ مستوى من مستويات المتغير تكمن الفروق، ونظراً لقدرة هذا

الاختبار على التعامل مع العينات الكبيرة نسبياً وغير المتجانسة من ناحية الحجم؛ ويبين الجدول (15) نتائج اختبار شيفيه:

جدول (15): نتائج اختبار شيفيه البعدي لمتغير سنوات الخبرة

سنوات الخبرة I	سنوات الخبرة J	الفروق بين متوسطات I و J	مستوى الدلالة والقرار
أقل من 5 سنوات	من 5 حتى 10 سنوات	-3.81099*	0.000 يوجد فرق دال إحصائياً
	أكثر من 10 سنوات	-12.94714*	0.000 يوجد فرق دال إحصائياً
من 5 حتى 10 سنوات	أقل من 5 سنوات	3.81099*	0.000 يوجد فرق دال إحصائياً
	أكثر من 10 سنوات	-9.13615*	0.000 يوجد فرق دال إحصائياً
أكثر من 10 سنوات	أقل من 5 سنوات	12.94714*	0.000 يوجد فرق دال إحصائياً
	من 5 حتى 10 سنوات	9.13615*	0.000 يوجد فرق دال إحصائياً

يتبين من الجدول السابق أنَّ الفروق لصالح المعلمين الذين يمتلكون من 5 حتى 10 سنوات خبرة وأكثر من 10 سنوات خبرة مقارنة بالمعلمين الذين يمتلكون أقل من 5 سنوات خبرة، ولصالح المعلمين الذين يمتلكون أكثر من 10 سنوات خبرة بالمقارنة مع المعلمين الذين يمتلكون من 5 حتى 10 سنوات خبرة. ويعتقد الباحث أن السبب في ذلك قد يعود إلى أنَّ المعلمين الذين يمتلكون سنواتَ خبرةٍ أكثر قد اعتادوا على تقييم سلوكات التلاميذ البيئية أكثر من المعلمين الذين يمتلكون سنواتَ خبرةٍ أقل نتيجة تفاعلهم لمدة زمنية أطول مع العديد من التلاميذ على مَرِّ سنوات عملهم في المدارس. تتفق هذه النتيجة مع دراسة مضوي (2018) من ناحية وجود فرق لصالح المعلمين الذين يمتلكون أكثر من 10 سنوات خبرة، وتختلف مع دراسة أسماء (2016) من ناحية عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين المعلمين تُعزى لمتغير سنوات الخبرة.

4- النتائج المتعلقة بفرضية البحث الثالثة: لا توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطات إجابات المعلمين عن الاستبانة تعزى لمتغير الصف الدراسي.

لتحديد ما إذا كان هناك فروق دالة إحصائياً بين متوسطات إجابات المعلمين عن الاستبانة تعزى لمتغير الصف الدراسي لجأ الباحث إلى استخدام اختبار تحليل التباين الأحادي، ويبين الجدول (16) و(17) نتائج الاختبار:

جدول (16): نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي وفقاً لمتغير الصف الدراسي

الصف الدراسي	الحجم	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مجموع المربعات	
معلمو الصف الأول	50	15.4600	1.38814	بين المجموعات	12899.790
معلمو الصف الثاني	50	14.0000	0		
معلمو الصف الثالث	50	14.0000	0	داخل المجموعات	151.180
معلمو الصف الرابع	50	26.6200	1.06694		
معلمو الصف الخامس	50	27.9800	0.14142	المجموع	13050.970
معلمو الصف السادس	50	28.0000	0		

جدول (17): نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي وفقاً لمتغير المؤهل العلمي

درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة	القرار
5	2579.958	5017.249	0.000	توجد فروق دالة إحصائياً
294	0.514			
299				

يتبين من الجدولين السابقين وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات إجابات المعلمين عن الاستبانة تعزى لمتغير الصف الدراسي، وقد استخدم الباحث اختبار توكي البعدي (Tukey HDS) لتحديد لصالح أيٍّ مستوى من مستويات المتغير تكمن الفروق، ونظراً لقدرة هذا الاختبار على التعامل مع العينات الصغيرة والمتساوية من ناحية الحجم؛ ويبين الجدول (18) نتائج اختبار توكي:

جدول (18): نتائج اختبار توكي البعدي لمتغير الصف الدراسي

الصف الدراسي I	الصف الدراسي J	الفروق بين متوسطات I و J	مستوى الدلالة والقرار
معلمو الصف الأول	معلمو الصف الثاني	1.46000*	0.000 يوجد فرق دال إحصائياً
	معلمو الصف الثالث	1.46000*	0.000 يوجد فرق دال إحصائياً
	معلمو الصف الرابع	-11.16000*	0.000 يوجد فرق دال إحصائياً
	معلمو الصف الخامس	-12.52000*	0.000 يوجد فرق دال إحصائياً
	معلمو الصف السادس	-12.54000*	0.000 يوجد فرق دال إحصائياً
معلمو الصف الثاني	معلمو الصف الأول	-1.46000*	0.000 يوجد فرق دال إحصائياً
	معلمو الصف الثالث	0	1 لا يوجد فرق دال إحصائياً
	معلمو الصف الرابع	-12.62000*	0.000 يوجد فرق دال إحصائياً
	معلمو الصف الخامس	-13.98000*	0.000 يوجد فرق دال إحصائياً
	معلمو الصف السادس	-14.00000*	0.000 يوجد فرق دال إحصائياً
معلمو الصف الثالث	معلمو الصف الأول	-1.46000*	0.000 يوجد فرق دال إحصائياً
	معلمو الصف الثاني	0	1 لا يوجد فرق دال إحصائياً
	معلمو الصف الرابع	-12.62000*	0.000 يوجد فرق دال إحصائياً
	معلمو الصف الخامس	-13.98000*	0.000 يوجد فرق دال إحصائياً

	معلمو الصف السادس	-14.00000*	0.000 يوجد فرق دال إحصائياً
معلمو الصف الرابع	معلمو الصف الأول	11.16000*	0.000 يوجد فرق دال إحصائياً
	معلمو الصف الثاني	12.62000*	0.000 يوجد فرق دال إحصائياً
	معلمو الصف الثالث	12.62000*	0.000 يوجد فرق دال إحصائياً
	معلمو الصف الخامس	-1.36000*	0.000 يوجد فرق دال إحصائياً
	معلمو الصف السادس	-1.38000*	0.000 يوجد فرق دال إحصائياً
معلمو الصف الخامس	معلمو الصف الأول	12.52000*	0.000 يوجد فرق دال إحصائياً
	معلمو الصف الثاني	13.98000*	0.000 يوجد فرق دال إحصائياً
	معلمو الصف الثالث	13.98000*	0.000 يوجد فرق دال إحصائياً
	معلمو الصف الرابع	1.36000*	0.000 يوجد فرق دال إحصائياً
	معلمو الصف السادس	-0.02000	1 لا يوجد فرق دال إحصائياً
معلمو الصف السادس	معلمو الصف الأول	12.54000*	0.000 يوجد فرق دال إحصائياً
	معلمو الصف الثاني	14.00000*	0.000 يوجد فرق دال إحصائياً
	معلمو الصف الثالث	14.00000*	0.000 يوجد فرق دال إحصائياً
	معلمو الصف الرابع	1.38000*	0.000 يوجد فرق دال إحصائياً
	معلمو الصف الخامس	0.02000	1 لا يوجد فرق دال إحصائياً

يتبين من الجدول السابق أنَّ الفروق لصالح معلميِّ الصفوف الرابع حتى السادس بالمقارنة مع معلميِّ الصفوف الأول حتى الثالث، ولصالح معلميِّ الصفين الخامس والسادس بالمقارنة مع معلميِّ الصف الرابع، ولصالح معلميِّ الصف الأول بالمقارنة مع معلميِّ الصفين الثاني والثالث، كما يتبين عدم وجود فرق بين معلميِّ الصفين الخامس والسادس، وبين معلميِّ الصفين الثاني والثالث. ويعتقد الباحث أنَّ السبب في ذلك قد يعود إلى أنَّ معلميِّ الصفوف الأول والرابع حتى السادس يواجهون مشكلات التلاميذ السلوكية البيئية بشكلٍ أكبر من معلميِّ الصفين الثاني والثالث. تختلف مع دراسة مساعدية (2011) من ناحية عدم وجود فروق دالة إحصائياً تُعزى لمتغير الصف الدراسي.

مقترحات البحث:

في ضوء النتائج التي توصل إليها البحث يقترح الباحث الآتي:

1- استخدام معلميِّ الحلقة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي في محافظة دمشق الاستراتيجيات التدريسية التي تنمي السلوكات البيئية الإيجابية لدى تلاميذهم.

2- تنفيذ معلميِّ الحلقة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي في محافظة دمشق الأنشطة الصفية خلال العملية التعليمية التعلمية.

3- تعليم معلميِّ الحلقة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي في محافظة دمشق تلاميذهم مجموعة من الدروس خارج الغرف الصفية.

4- استخدام معلميِّ الحلقة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي في محافظة دمشق أساليب الإدارة الصفية الديمقراطية والمريحة في التعامل مع التلاميذ بشكلٍ أكبر.

5- التعاون بين أفراد المجتمع المدرسي على تخطيط جداول زمنية دراسية تتسم بالمرونة وتتيح أوقاتاً كافيةً لتنمية المهارات البيئية والخبرات البيئية المباشرة وغير المباشرة لدى التلاميذ.

6- تخصيص مزيدٍ من الحصص لدروس مناهج التربية الزراعية.

7- تصميم المركز الوطني لتطوير المناهج التربوية في الجمهورية العربية السورية مناهج التربية الزراعية للصف الأول حتى الثالث الأساسي.

8- استخدام مديريٍّ وإداريٍّ مدارس الحلقة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي في محافظة دمشق أساليب الإدارة المدرسية الديمقراطية والمريحة في التعامل مع التلاميذ بشكلٍ أكبر.

9- تخصيص وزارة التربية في الجمهورية العربية السورية ميزانية كافية لإنشاء حدائق مدرسية وتحسين الحدائق الموجودة في مدارس الحلقة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي في محافظة دمشق.

10- إجراء المزيد من الدراسات حول الموضوع.

المراجع العربية:

- إبراهيم، ناصر. (2014). أثر الحديقة المدرسية وواقع حالها في أبنية مدارس محافظة الأنبار. *دراسات تربوية*. 28، 193 - 216.
- إبراهيم، يارا. (2020). استخدام استراتيجية المحطات التعليمية التفاعلية في تنمية المفاهيم والسلوكيات البيئية والحس الجمالي لدى طفل الروضة. *المجلة العلمية لكلية الطفولة المبكرة بجامعة أسيوط*. 14، 187 - 256.
- أبو زيد، شيماء؛ وغنيم، مريم. (2023). برنامج مسرح عرائسي لتنمية السلوكيات البيئية الإيجابية لطفل الروضة كمدخل للحد من التغيرات المناخية في ضوء الاستراتيجية الوطنية 2050 نموذج الجمهورية الجديدة. *مجلة دراسات في الطفولة والتربية – جامعة أسيوط*. 2(25)، 596 - 630.
- أسماء، مطوري. (2016). *مؤسسات التنشئة الاجتماعية ودورها في تنمية القيم البيئية*. (أطروحة دكتوراه منشورة). كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية بجامعة محمد خيضر بسكرة، بسكرة.

- أمينة، خلف الله. (2022). *تمثلات المدرس نحو المدرسة الخضراء وعلاقتها بالتربية البيئية دراسة ميدانية على عينة من مدرسي بعض ابتدائيات بلدية ورقلة*. (رسالة ماجستير منشورة). كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية بجامعة قاصدي مرباح ورقلة، ورقلة.
- حبيب، وسام. (2021). برنامج قائم على استراتيجية التعلم النشط لتنمية المفاهيم البيئية للحد من سلوكيات التنمر البيئي لطفل الروضة. *مجلة الطفولة والتربية*. 48(2)، 103 – 194.
- خنفر، أسماء؛ وخنفر، عايد. (2016). *التربية البيئية والوعي البيئي*. ط1. دار ومكتبة الحامد للنشر والتوزيع، عمّان.
- دهمان، صفا. (2022). مستوى السلوك التخريبي نحو البيئة لدى عينة من تلاميذ الصف السادس في ضوء بعض المتغيرات (دراسة ميدانية في محافظة اللاذقية). *مجلة جامعة البعث للعلوم التربوية*. 44(2)، 11 – 42.
- الرفاعي، أروى؛ وحجازي، عبد الحكيم. (2013). درجة تمثل طلبة المدارس في محافظة اربد للقيم البيئية من منظور إسلامي. *مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات التربوية والنفسية*. 2(6)، 235 – 267.
- رفعت، سارة؛ سليم، محمود؛ وإسماعيل، رانيا. (2023). دور مراكز الأطفال المستدامة في تحفيز السلوك البيئي (دراسة حالة مركز الطفل للحضارة والإبداع بالقاهرة). *Engineering Research Journal*. 117، 116 – 129.
- سالم، صلاح الدين؛ وعوض، سليمان. (2008). فعالية برنامج كومبيوتر بالوسائط المتعددة قائم على استراتيجية خرائط المفاهيم في تنمية المفاهيم والسلوكيات البيئية لدى أطفال الروضة. *معهد الدراسات التربوية بجامعة القاهرة*. 274 – 310.

- سلطان، شيرين. (2023). فعالية برنامج قائم على البرمجة اللغوية العصبية في تنمية بعض السلوكيات البيئية لدى طفل الروضة للحد من آثار التغيرات المناخية. *المجلة العلمية لكلية التربية للطفولة المبكرة*. 25(2)، 505 – 534.
- شحاته، حسن. (2014). *التربية البيئية بين الواقع والمأمول*. دار طيبة، القاهرة.
- شحاته، حسن؛ والنجار، زينب. (2003). *معجم المصطلحات التربوية والنفسية*. ط1. الدار المصرية اللبنانية، القاهرة.
- طه، محمود. (2022). المعوقات التي تواجه جماعات خدمة البيئة في التخفيف من بعض المخالفات السلوكية البيئية لدي تلاميذ المرحلة الابتدائي. *مجلة جامعة أسوان للعلوم الإنسانية*. 2(2)، 42 – 56.
- عبد الجواد، نجوى. (2000). ملوثات البيئة وملاءمتها بالسلوك البيئي للأطفال وانعكاسها على مستوى الذكاء. *ورقة بحثية مقدمة للمؤتمر السنوي الخامس لإدارة الأزمات والكوارث*. 3، 536 – 570.
- عبد الحي، رمزي. (2014). *التربية البيئية في ظل الألفية الثالثة*. الوراق للنشر والتوزيع، عمّان.
- عبد السلام، هالة. (2023). برنامج باستخدام استراتيجية التعلم الذاتي لتنمية السلوكيات البيئية لطفل الروضة. *مجلة التربية وثقافة الطفل*. 25(2)، 29 – 53.
- عبد العال، ريهام. (2017). تصور مقترح لبعض القصص المصورة لأميرات ديزني وأثره في تنمية السلوك البيئي المسؤول ووجهة الضبط الداخلية لدى تلميذات الصف الثاني الإعدادي. *مجلة الجمعية التربوية للدراسات الاجتماعية*. 14(89)، 1 – 65.
- عثمان، سهير؛ محمد، يسرا؛ خلف، مروة؛ وسعد، آية. (2023). الأغاني والأناشيد ودورها في تنمية السلوكيات البيئية الإيجابية لطفل الروضة. *مجلة التربية وثقافة الطفل*. 28(2)، 298 – 308.

- غانية، حساين. (2022). *تصورات أساتذة التعليم الابتدائي حول بيداغوجية المشروع في التربية البيئية في الوسط المدرسي*. (أطروحة دكتوراه منشورة). كلية العلوم الاجتماعية بجامعة أبو القاسم سعد الله، بوزريعة.
- الفقى، دعاء. (2018). أثر برنامج قائم على المعسكرات في تنمية المفاهيم والسلوكيات البيئية لأطفال الروضة. *مجلة الطفولة*. 28، 129 – 160.
- الكندرى، أسامة. (2019). تأثير برنامج تربية بيئية على تعديل بعض السلوكيات البيئية لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة بدولة الكويت. *مجلة علوم الرياضة وتطبيقات التربية البدنية*. 12، 1 – 47.
- محمد، ريهام. (2020). *المدخل الجمالي للتربية البيئية*. دار الكتب والوثائق القومية، القاهرة.
- المحمودي، محمد. (2019). مناهج البحث العلمي. ط3. دار الكتب، القاهرة.
- المركز الوطني لتطوير المناهج التربوية. (2023). *التربية الدينية الإسلامية الصف الأول الأساسي*. وزارة التربية في الجمهورية العربية السورية، دمشق.
- المركز الوطني لتطوير المناهج التربوية. (2023). *التربية الدينية الإسلامية الصف الثاني الأساسي*. وزارة التربية في الجمهورية العربية السورية، دمشق.
- المركز الوطني لتطوير المناهج التربوية. (2023). *التربية الدينية الإسلامية الصف الثالث الأساسي*. وزارة التربية في الجمهورية العربية السورية، دمشق.
- المركز الوطني لتطوير المناهج التربوية. (2023). *التربية الدينية الإسلامية الصف الرابع الأساسي*. وزارة التربية في الجمهورية العربية السورية، دمشق.
- المركز الوطني لتطوير المناهج التربوية. (2023). *التربية الدينية الإسلامية الصف الخامس الأساسي*. وزارة التربية في الجمهورية العربية السورية، دمشق.

- المركز الوطني لتطوير المناهج التربوية. (2023). *التربية الدينية الإسلامية الصف السادس الأساسي*. وزارة التربية في الجمهورية العربية السورية، دمشق.
- المركز الوطني لتطوير المناهج التربوية. (2023). *التربية الدينية المسيحية الصف الأول الأساسي*. وزارة التربية في الجمهورية العربية السورية، دمشق.
- المركز الوطني لتطوير المناهج التربوية. (2023). *التربية الدينية المسيحية الصف الثاني الأساسي*. وزارة التربية في الجمهورية العربية السورية، دمشق.
- المركز الوطني لتطوير المناهج التربوية. (2023). *التربية الدينية المسيحية الصف الثالث الأساسي*. وزارة التربية في الجمهورية العربية السورية، دمشق.
- المركز الوطني لتطوير المناهج التربوية. (2023). *التربية الدينية المسيحية الصف الرابع الأساسي*. وزارة التربية في الجمهورية العربية السورية، دمشق.
- المركز الوطني لتطوير المناهج التربوية. (2023). *التربية الدينية المسيحية الصف الخامس الأساسي*. وزارة التربية في الجمهورية العربية السورية، دمشق.
- المركز الوطني لتطوير المناهج التربوية. (2023). *التربية الدينية المسيحية الصف السادس الأساسي*. وزارة التربية في الجمهورية العربية السورية، دمشق.
- المركز الوطني لتطوير المناهج التربوية. (2023). *التربية الزراعية الصف الرابع الأساسي*. وزارة التربية في الجمهورية العربية السورية، دمشق.
- المركز الوطني لتطوير المناهج التربوية. (2023). *التربية الزراعية الصف الخامس الأساسي*. وزارة التربية في الجمهورية العربية السورية، دمشق.
- المركز الوطني لتطوير المناهج التربوية. (2023). *التربية الزراعية الصف السادس الأساسي*. وزارة التربية في الجمهورية العربية السورية، دمشق.
- المركز الوطني لتطوير المناهج التربوية. (2023). *التعلم الوجداني الاجتماعي الصف الأول الأساسي*. وزارة التربية في الجمهورية العربية السورية، دمشق.

- المركز الوطني لتطوير المناهج التربوية. (2023). *التعلم الوجداني الاجتماعي الصف الثاني الأساسي*. وزارة التربية في الجمهورية العربية السورية، دمشق.
- المركز الوطني لتطوير المناهج التربوية. (2023). *التعلم الوجداني الاجتماعي الصف الثالث الأساسي*. وزارة التربية في الجمهورية العربية السورية، دمشق.
- المركز الوطني لتطوير المناهج التربوية. (2023). *التعلم الوجداني الاجتماعي الصف الرابع الأساسي*. وزارة التربية في الجمهورية العربية السورية، دمشق.
- المركز الوطني لتطوير المناهج التربوية. (2023). *التعلم الوجداني الاجتماعي الصف الخامس الأساسي*. وزارة التربية في الجمهورية العربية السورية، دمشق.
- المركز الوطني لتطوير المناهج التربوية. (2023). *التعلم الوجداني الاجتماعي الصف السادس الأساسي*. وزارة التربية في الجمهورية العربية السورية، دمشق.
- المركز الوطني لتطوير المناهج التربوية. (2023). *الدراسات الاجتماعية الصف الأول الأساسي*. وزارة التربية في الجمهورية العربية السورية، دمشق.
- المركز الوطني لتطوير المناهج التربوية. (2023). *الدراسات الاجتماعية الصف الثاني الأساسي*. وزارة التربية في الجمهورية العربية السورية، دمشق.
- المركز الوطني لتطوير المناهج التربوية. (2023). *الدراسات الاجتماعية الصف الثالث الأساسي*. وزارة التربية في الجمهورية العربية السورية، دمشق.
- المركز الوطني لتطوير المناهج التربوية. (2023). *الدراسات الاجتماعية الصف الرابع الأساسي*. وزارة التربية في الجمهورية العربية السورية، دمشق.
- المركز الوطني لتطوير المناهج التربوية. (2023). *الدراسات الاجتماعية الصف الخامس الأساسي*. وزارة التربية في الجمهورية العربية السورية، دمشق.
- المركز الوطني لتطوير المناهج التربوية. (2023). *الدراسات الاجتماعية الصف السادس الأساسي*. وزارة التربية في الجمهورية العربية السورية، دمشق.

- المركز الوطني لتطوير المناهج التربوية. (2023). *العلوم الصف الأول الأساسي الفصل الأول*. وزارة التربية في الجمهورية العربية السورية، دمشق.
- المركز الوطني لتطوير المناهج التربوية. (2023). *العلوم الصف الأول الأساسي الفصل الثاني*. وزارة التربية في الجمهورية العربية السورية، دمشق.
- المركز الوطني لتطوير المناهج التربوية. (2023). *العلوم الصف الثاني الأساسي الفصل الأول*. وزارة التربية في الجمهورية العربية السورية، دمشق.
- المركز الوطني لتطوير المناهج التربوية. (2023). *العلوم الصف الثاني الأساسي الفصل الثاني*. وزارة التربية في الجمهورية العربية السورية، دمشق.
- المركز الوطني لتطوير المناهج التربوية. (2023). *العلوم الصف الثالث الأساسي الفصل الأول*. وزارة التربية في الجمهورية العربية السورية، دمشق.
- المركز الوطني لتطوير المناهج التربوية. (2023). *العلوم الصف الثالث الأساسي الفصل الثاني*. وزارة التربية في الجمهورية العربية السورية، دمشق.
- المركز الوطني لتطوير المناهج التربوية. (2023). *العلوم الصف الرابع الأساسي الفصل الأول*. وزارة التربية في الجمهورية العربية السورية، دمشق.
- المركز الوطني لتطوير المناهج التربوية. (2023). *العلوم الصف الرابع الأساسي الفصل الثاني*. وزارة التربية في الجمهورية العربية السورية، دمشق.
- المركز الوطني لتطوير المناهج التربوية. (2023). *العلوم الصف الخامس الأساسي الفصل الأول*. وزارة التربية في الجمهورية العربية السورية، دمشق.
- المركز الوطني لتطوير المناهج التربوية. (2023). *العلوم الصف الخامس الأساسي الفصل الثاني*. وزارة التربية في الجمهورية العربية السورية، دمشق.
- المركز الوطني لتطوير المناهج التربوية. (2023). *العلوم الصف السادس الأساسي الفصل الأول*. وزارة التربية في الجمهورية العربية السورية، دمشق.

- المركز الوطني لتطوير المناهج التربوية. (2023). *العلوم الصف السادس الأساسي الفصل الثاني*. وزارة التربية في الجمهورية العربية السورية، دمشق.
- المركز الوطني لتطوير المناهج التربوية. (2017). *المعايير الوطنية المطورة لمناهج التعليم العام ما قبل الجامعي في الجمهورية العربية السورية*. وزارة التربية في الجمهورية العربية السورية، دمشق.
- مساعدية، حنان. (2011). *التربية البيئية وعلاقتها بتنمية الوعي البيئي لتلميذ المرحلة الابتدائية*. (رسالة ماجستير منشورة). كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية بجامعة محمد خيضر بسكرة، بسكرة.
- مضوي، مسلم. (2018). واقع دور المعلمين بمرحلة التعليم الأساس بمدينة ودمدني في تنمية التربية البيئية من وجهة نظر معلميهم في ضوء بعض المتغيرات (دراسة ميدانية). *مجلة البحث العلمي في التربية*. 19، 219 – 240.
- المطيري، شيماء. (2017). سيكولوجية الحفاظ على البيئة: الالتقاء بين علم النفس البيئي وعلم النفس الإيجابي. *مجلة البحث العلمي في التربية*. 18، 499 – 516.
- واصف، سوزان. (2004). *فعالية استخدام ألعاب الدراما الاجتماعية في إكساب طفل الروضة بعض المفاهيم البيئية والسلوكيات الإيجابية المرتبطة بها*. (رسالة ماجستير منشورة). كلية التربية بجامعة المنصورة، المنصورة.

المراجع الأجنبية:

- Cottrell, S. (2003). Influence of sociodemographics and environmental attitudes on general responsible environmental behavior among recreational boaters. *Environment and Behavior*. 35(3), 347 - 375.
- Fang, W; Chiang, Y; Ng, E; and Lo, J. (2019). Using the Norm Activation Model to Predict the Pro-Environmental Behaviors of

Public Servants at the Central and Local Governments in Taiwan. *Sustainability* 2019, 11(13), 1- 20.

- Hansmann, R; and Binder, C. (2020). Determinants of Different Types of Positive Environmental Behaviors: An Analysis of Public and Private Sphere Actions. *Sustainability*. 12(20), 1 - 30.
- Isa, N; and Halim, L. (2023). Challenges and Strategies to Develop Pro Environment Behaviors Among Middle School Students: A Systematic Literature Review. *International Journal of Academic research in Business and Social sciences.* 13(11), 1504 - 1525.
- Kollmuss, A; and Agyeman, J. (2002). Mind the gap: why do people act environmentally and what are the barriers to pro-environmental behavior? *Environmental Education Research.* 8(3), 239 - 260.
- Minelgalte, A; and Liobikiene, G. (2021). Changes in pro‑environmental behavior and its determinants during long‑term period in a transition country as Lithuania. *Environment, Development and Sustainability*. 23, 16083 - 16099.
- Moore, C. (2020). What Is Positive Education, and How Can We Apply It?. 27/12/2023. Reviewed by: https://positivepsychology.com/what-is-positive-education
- Nguyen, H; Thu, M; and Pham, C. (2024). Happiness and pro-environmental consumption behaviors. *Journal of Economics and Development*. 26(1), 36 - 49.
- Prabawa, K. (2010). *Barriers to environmental behavior change: A case study of the behaviors and attitudes of Year 11 and 12 practical geography students.* (MSc thesis published). Murdoch University, Western Australia.
- Whitmarsh, L; and O'Neill, S. (2010). Green identity, green living? The role of pro-environmental self-identity in

determining consistency across diverse pro-environmental behaviours. *Journal of Environmental Psychology*. 30, 305 – 314.

قوة الأنا وعلاقتها بالشخصية الحدية لدى طلبة المرحلة الثانوية العامة في المدارس الخاصة في محافظة حمص

كلية التربية

قسم الإرشاد النفسي

إعداد طالبة الماجستير: فيرا نواف عوض.

إشراف: الدكتور عمار الناعمة

ملخص البحث

هدف البحث الحالي إلى تعرّف العلاقة بين قوة الأنا والشخصية الحدية، وتعرف مستوى قوة الأنا، ومستوى الشخصية الحدية لدى أفراد العينة، بالإضافة إلى تعرف الفروق بين الذكور والإناث على مقياسي قوة الأنا والشخصية الحدية. حيث تكونت العينة من (150) طالباً وطالبة، استخدمت الباحثة مقياس قوة الأنا من إعداد (بارون، 1950) وترجمه للعربية كفافي (1982). ومقياس الشخصية الحدية من إعداد الباحث الألماني ليشسينرينغ (Leichsenring, 1997) ترجمة شوقي يوسف بهنام (2018)، وقد توصل البحث إلى النتائج التالية:

وجود مستوى مرتفع من قوة الأنا ومستوى منخفض من الشخصية الحدية لدى أفراد العينة، ووجود علاقة ارتباطية عكسية سالبة بين قوة الأنا والشخصية الحدية، بالإضافة إلى وجود فروق بين الذكور والإناث دالة إحصائياً في مستوى قوة الأنا لصالح الذكور، وعدم وجود فروق بين الذكور والإناث بين متوسطي درجاتهم على مقياس الشخصية الحدية، وقد تم تفسير نتائج البحث في ضوء الإطار النظري والدراسات السابقة.

الكلمات المفتاحية: قوة الأنا– الشخصية الحدية– طلبة المرحلة الثانوية في المدارس الخاصة.

Ego strength And Its Relationship To Borderline Personality Among High School Students In Private School In Homs Governorate.

ABSTRACT

The aim of the current research is to identify the level of ego strength and level of the borderline personality among the sample members, the relationship between ego strength and borderline personality is known, in addition to identifying the difference between males and females on the scales of ego strength and borderline personality.

As the sample consisted of (150) male and female students, the researcher used the ego strength scale prepared by (barron, 1950) and translate to Arabic (kafafi 1982). And the borderline personality scale by the german researcher (Leichsenring, 1997), and the results was: here is a high level of ego strength and a low level of borderline personality among the sample members, and there is a negative inverse correlation between ego strength and borderline personality, in addition to the presence of statistically significant differences between males and females in the level of ego strength in favor of males, and the absence of differences between males and females between their average scores on the borderline personality scale. The research results were interpreted by the theoretical framework and previous studies.

Key words: ego strength, borderline personality, high school students in private school.

أولا: مقدمة البحث:

تعتبر الصحة النفسية للإنسان من المظاهر الأساسية والهامة في بناء شخصيته وطريقة تفاعله مع المجتمع الخارجي، فخبرة الفرد عبر مراحل الحياة التي يمر بها ودرجة تكيفه مع الأوضاع تساهم في تكوين شخصيته وتوافقها النفسي، والمسؤول عن التوافق النفسي هو مدى قدرة الفرد على التوفيق بين متطلباته ومتطلبات البيئة وذلك يعتمد على قوة الأنا لديه (رضوان، 2002، 3).

وتعتبر قوة الأنا سمة هامة من سمات الشخصية لما تلعبه من دور فعال ومؤثر في تطور النمو النفسي والاجتماعي للفرد في تشكيل الشخصية الإنسانية بشكل عام، وأي خلل في وظيفة الأنا يمكن أن يسبب خلل في بناء الشخصية ويؤثر سلباً على الأداء بشكل عام، حيث يعمل الأنا كمنظم أساسي لمكونات الجهاز النفسي والتوفيق بين مطالب الهوَ والأنا الأعلى، لذلك يتخذ الأنا مبدأ الواقع مسلمةً يجب اتباع قوانينها وأي انحراف في تطبيقها يؤدي للاضطراب، وتقوية الأنا تساعد الفرد في السيطرة على البيئة وتمكنه من معالجة الضغوط بطريقة إيجابية وفعالة بعيداً عن القلق والتوتر (DERI ,1950 ,5).

وتلعب العوامل الداخلية دوراً هاماً في ارتفاع قوة الأنا وانخفاضها، فقد أظهرت دراسات كاتل cattell حول تطور السمات انخفاض واضح في قوة الأنا لدى الذكور في مرحلة المراهقة وهي الفترة التي يُظهر خلالها الفرد درجة كبيرة من الاضطراب الداخلي، بالإضافة أنه فحص التأثيرات المحتملة لعوامل أخرى على نمو الشخصية مثل الترتيب الولادي، فوجد أن الطفل الأكبر يغلب أن يكون لديه درجة مرتفعة من قوة الأنا والسيطرة (عبدالرحمن، 1998، 510-512).

وتأتي أهمية قوة الأنا من أنها تشير إلى التوافق مع الذات والمجتمع، إضافةً إلى الخلو من الأعراض العصابية والاحساس بالكفاية والرضا (موسى، 1999، 102).

وبالحديث عن الأمراض العصابية فإن كثيراً ما ينظر إلى اضطراب الشخصية في الطب النفسي والممارسة العيادية على أنه من بين أكثر المشاكل الصعبة والمقلقة، حيث يتميز الاضطراب بتشوش الشخصية وتداخل معالمها، مع عدم القدرة على تنظيم الوجدان، والاندفاعية، والجنوح إلى المخاطرة، إضافة إلى التهيج والاحساس المزمن بالفراغ، وإمكانية إيذاء الذات،

ويعاني المصاب به من خوف دائم من الهجران بالإضافة إلى العلاقات الشخصية الغير مستقرة (Akin, et al, 2017, 38).

كما يميل أولئك الذين يعانون من اضطرابات في الشخصية إلى أن يكونوا غير مرنين وجامدين، وغير قادرين على الاستجابة لمتغيرات ومتطلبات الحياة، ويجدون صعوبة في المشاركة في الأنشطة الاجتماعية (Rizeanu, 2015,76).

ومن جهة أخرى يعد اضطراب الشخصية الحدية (البينية) Borderline من الاضطرابات التي حظيت باهتمام الباحثين والدارسين في علم النفس والطب النفسي، وهذا الاهتمام كان وراء ظهور العديد من النظريات والتعريفات حول بنية هذه الشخصية من جهة، ووراء ظهور الاهتمام بالوسائل والإجراءات لقياس هذا النمط من الشخصية من جهة أخرى (بهنام، 2008، 2).

ومن حيث تعتبر مرحلة المراهقة الأساس لمرحلة الرشد، وبما أن المراهقة هي العمر الفاصل بين الطفولة والرشد فإن كل ما مر به الفرد من مراحل حياته المبكرة سيؤثر على حياته في المراحل اللاحقة وقد يؤدي لمشكلات تؤثر في شخصيته وتكوينه النفسي (حجازي، 2024، 4)، ومرحلة المراهقة هي مرحلة العبور الحرج من الطفولة إلى الرشد يواجه فيها الفرد تحديات كثيرة، فهو يحاول التحرر من دور الطفولة ليتخذ قراراته بنفسه، إلا أنه لايكون مستعد بعد لتحمل مسؤولية الشخص الراشد مما يعرضه لكثير من الصراعات والاحباطات تقوده لعدم الاتزان، وإذا كان المراهق يتمتع بأنا قوي تمكن من تحمّل هذه الضغوط وتأجيل إشباع رغباته والقضاء على الصراعات الداخلية والمشكلات الانفعالية التي تؤدي للعصاب (جابر وكفافي، 1990، 137)، وبالتالي فإن عينة الدراسة الحالية المتضمنة مراهقي ومراهقات المرحلة الثانوية في المدارس الخاصة، لا بد وأنهم يعبرون المرحلة الحرجة هذه، المتضمنة تغيرات فيزيولوجية وشخصية وربما اجتماعية مختلفة، ولنا أن نبحث في عمق شخصية هذا المراهق عن قدرته في إشباع حاجاته والتعبير عن شخصيته التي تطمح للتعبير عن نفسها وفرض وجودها في مجتمع البالغين وذلك عن طريق دراسة أناه وقوتها، أو عدم قدرته في التوفيق بين هذه الحاجات ولما في ذلك أن يقوده لاضطرابات نفسية مختلفة كالشخصية الحدية.

ثانياً: مشكلة البحث:

إن خلو المرء من النزاع وما يترتب عليه من توتر نفسي وتردد، وقدرته على حل النزاع حال وقوعه هو الشرط الأول للصحة النفسية، و وظيفة الحياة النفسية بمختلف عناصرها هي تكيف المرء لظروف بيئته الاجتماعية والمادية وغايتها تحقيق حاجات الإنسان (القوصي، 1952، 7).

والسبب الرئيسي في نشوء الاضطراب النفسي هو تفكك الأنا، حيث كان فرويد أول من تحدث عن بنية الشخصية وقوة الأنا، ورأى فرويد أن الأنا من جهة أخرى متحد مع الهوَ، وإذا حدث بينهما انقسام حقيقي أصبح ضعف الأنا واضحاً وأدى للاضطرابات النفسية أما إذا بقي متحداً مع الهوَ فإن قوة الأنا هي التي تصبح واضحة ونفس الشيء بالنسبة لعلاقته بالأنا الأعلى، وبذلك تلعب قوة الأنا دوراً أساسياً في توازن الشخصية (نجاتي، 1989، 62).

ومن خلال مراجعة الباحثة لأدبيات البحث وجدت العديد من الدراسات التي تناولت قوة الأنا مع العديد من المتغيرات منها:

دراسة فريمان (freeman – 2001) على طلاب المدارس الثانوية والتي كانت تهدف لتوضيح العلاقة بين قوة الأنا والتحصيل الدراسي، حيث دلت النتائج إلى وجود علاقة ارتباطية بين قوة الأنا للطلاب ومستوى التعليم للوالدين، وعلاقة بين قوة الأنا والتحصيل الدراسي، وكانت قوة الأنا متنبئ قوي في التحصيل الدراسي.

وفي دراسة أبو شامة (2012) على عينة تبلغ 100 امرأة من النساء العاملات والغير عاملات في جامعة بنها في مصر، هدفت الدراسة لقياس الفروق بين النساء العاملات والغير عاملات على مقياس قوة الأنا، و توصلت الدراسة على أنه توجد فروق بين متوسطات درجات المرأة العاملة والغير عاملة على مقياس قوة الأنا وعلى مقياس الأحداث الضاغطة لصالح المرأة العاملة، وهناك علاقة دالة إحصائياً بين المتغيرات.

ودراسة الناشري (2019) هدفها البحث في العلاقة بين قوة الأنا والقدرة على اتخاذ القرار، على عينة مكونة من (800) طالبة في المرحلة الثانوية العامة بمحافظة قنفذة، وتوصلت النتائج

إلى أن هناك علاقة إيجابية متوسطة بين قوة الأنا والقدرة على اتخاذ القرار لدى الطالبات، كما أن درجة قوة الأنا والقدرة على اتخاذ القرار مرتفعة أيضاً.

وانطلاقاً من قوة الأنا التي تعتبر العامل الأهم في تحقيق التوافق النفسي والاتزان في حياة الانسان، ولأن أي خلل في قوة الأنا قد يؤدي إلى الاضطرابات النفسية (نجاتي، 1989، 11-12) ومنها اضطرابات القلق والاكتئاب واضطرابات الشخصية منها الحدية والوسواسية والهوسية وغيرها، وتعاظم في السنين الأخيرة الاهتمام باضطراب الشخصية الحدية (Borderline Personality disorder) ويرتبط هذا الاهتمام بعاملين على الأقل: هو ان الأفراد الذين تتوافر فيهم معايير هذا الاضطراب يغمرون مراكز الصحة العقلية وعيادات الأطباء ومكاتب المعالجين (بهنام، 2008، 23).

ومن الدراسات التي تناولت الشخصية الحدية:

دراسة العويدة حورية (2007) والتي كان عنوانها اضطراب الشخصية الحدية وعلاقته ببعض المتغيرات لدى طالب الجامعة من الجنسين تكونت الدراسة من (92) طالب جامعي بكلية الآداب والعلوم الإنسانية بمتوسط عمري (16-26 سنة) وللتحقق من فروض الدراسة تم تطبيق بطارية اختبارات مكونة من مقاييس اضطراب الشخصية الحدية، الاكتئاب، اليأس، التفكير الانتحاري، وأسفرت النتائج عن وجود علاقة ارتباطيه موجبة ذات دلالة إحصائية بين مظاهر الشخصية الحدية وكل من الاكتئاب واليأس والتفكير الإنتحاري.

كذلك أشارت دراسة الزهراني (2019) بعنوان: الجمود الفكري وعلاقته باضطراب الشخصية الحدية لدى طلاب المرحلة الثانوية في محافظة قلوة وهدفت الدراسة إلى الكشف عن درجة الجمود الفكري وأعراض اضطراب الشخصية الحدية والعلاقة بينهما لدى أفراد العينة وتم استخدام مقياس الجمود الفكري لروكيتش وقائمة أعراض الشخصية الحدية المختصرة، وكانت العينة بلغ عددها (305) طالباً من طلاب المرحلة الثانوية، وتوصلت النتائج إلى أن هناك علاقة ارتباطية موجبة ودالة بين الجمود الفكري والشخصية الحدية، كما وجدت فروق بين مرتفعي ومنخفضي الجمود الفكري في أعراض اضطراب الشخصية الحدية لصالح مرتفعي الجمود الفكري.

أما دراسة خميسة وكريمة (2020) بعنوان اضطراب الشخصية الحدية وعلاقتها بالتنظيم الوجداني لدى طلبة جامعة قاصدي مرباح في مدينة ورقلة في الجزائر، وتكونت العينة من (303) طالب وطالبة تراوحت أعمارهم من (17 – 53) سنة تم اختيارهم بتالطريقة العشوائية الطبقية وهدفت الدراسة لاكتشاف نسبة انتشار الشخصية الحدية وعلاقته بالتنظيم الوجداني للطلاب، وأسفرت الدراسة عن نسبة انتشار (60%) للشخصية الحدية من الطلاب وأن هناك علاقة عكسية بين الشخصية الحدية والتنظيم الوجداني.

أما الدراسة الحديثة لعبادي وحسينيان (2023)، والتي تناولت قوة الأنا والشخصية الحدية معاً في إيران، بعنوان: نموذج التنبؤ بالشخصية الحدية بناءً على الصدمة المعقدة والعلاقة بين الأشياء والدور الوسيط لقوة الأنا عند الأزواج.

The prediction model of borderline personality based on complex truma and object relation with mediating role of age strength in conflicting couples.

فقد هدفت الدراسة للتنبؤ بالشخصية الحدية بناءً على الصدمة المعقدة وعلاقة الموضوع بالدور الوسيط لقوة الأنا وكانت الدراسة تتبع المنهج الوصفي، وكانت العينة (205) من الأزواج الذين ارتادوا إلى العيادات النفسية والاستشارية والذين لديهم شخصية حدية، وأسفرت بالنتائج عن وجود علاقة سلبية مهمة بين الشخصية الحدية وقوة الأنا.

والذي دفع الباحثة لدراسة فئة المراهقين من طلاب المدارس الثانوية الخاصة هو ما لاحظته في زيارتها خلال عملها لإحدى المدارس الخاصة في حمص للقيام بمحاضرة توعوية، شكواهم عن عدم قدرتهم على حل المشكلات الشخصية بتوازن وعدم قدرتهم على إشباع مايريدونه من رغبات، بالإضافة لتبنيهم أفكار سلبية عن أنفسهم، وما أوضحوه عن فكرة التعلق بأصدقائهم بشكل مبالغ فيه (وخاصة الإناث منهنّ) مما حرض داخلي دراسة الأنا مع الشخصية الحدية لهذه الفئة الغير مدروسة بكثرة في الأبحاث العلمية، بالإضافة إلى أن العينة ستكون لدى الطلبة في المدارس الخاصة وهي عينة لم تحظَ بالكثير من الدراسات، ولا ننسى أنهم في عمر المراهقة ولهذا العمر خاصية مميزة لأنه عمر الانتقال من مرحلة لمرحلة أُخرى ويحمل معه العديد من

التغييرات النفسية والفيزيولوجية وفيه تتبلور الشخصية وتتشكل الأنا فتتحدد مشكلة الدراسة في السؤال التالي:

ما طبيعة العلاقة بين قوة الأنا والشخصية الحدية لدى طلبة الثانوية العامة في المدارس الخاصة في محافظة حمص؟

ثالثاً: أهمية البحث:

هناك أهمية نظرية وتطبيقية للبحث تتمثل في:

1- أهمية متغيرات البحث وهما قوة الأنا والشخصية الحدية.

2- ندرة الأبحاث التي تناولت المتغيرين معاً محلياً أو عربياً وفي الدراسات الأجنبية في حدود علم الباحثة.

3- عينة البحث عينة لم تحظَ بالدراسات الكافية التي حظيت به عينات طلاب المدارس العامة والجامعات.

4- تأمل الباحثة أن يستفيد الأهل من نتائج هذا البحث لمعرفة مستويات قوة الأنا لدى أبنائهم وبناتهم ودرجات الشخصية الحدية لديهم مما يتيح لمن ارتفعت درجاتهم متابعتها ومعالجتها بشكل مختص بالتعاون مع الاختصاصيين النفسيين.

5- يمكن أن تفيد نتائج هذه الدراسة البرامج الإرشادية من خلال رفع قوة الأنا والبحث عن العوامل التي تؤثر في قوة الأنا أو التي تجعل الأنا أكثر تماسكاً واتزاناً والتي يمكن أن تؤدي لزيادة الصحة النفسية بشكل عام والحد من انتشار اضطراب الشخصية الحدية بشكل خاص مما سينعكس إيجاباً على الطالب، والأسرة، والمجتمع.

رابعاً: أهداف البحث:

يهدف البحث إلى تعرف مايلي:

1- مستوى قوة الأنا لدى أفراد العينة.

2- مستوى الشخصية الحدية لدى أفراد العينة.

3- العلاقة بين درجات أفراد عينة البحث على مقياس قوة الأنا ودرجاتهم على مقياس الشخصية الحدية.

4- الفروق بين متوسطي درجات أفراد العينة على مقياس قوة الأنا تبعاً لمتغير النوع (ذكور-إناث).

5- الفروق بين متوسطي درجات أفراد العينة على مقياس الشخصية الحدية تبعاً لمتغير النوع (ذكور-إناث).

خامساً: أسئلة البحث:

1- ما مستوى قوة الأنا لدى أفراد العينة؟
2- ما مستوى الشخصية الحدية لدى أفراد العينة؟

سادساً: فرضيات البحث:

1- لا توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين درجات أفراد عينة البحث على مقياس قوة الأنا ودرجاتهم على مقياس الشخصية الحدية.
2- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة 0.05 بين متوسطي درجات أفراد عينة البحث على مقياس قوة الأنا تبعاً لمتغير النوع (ذكور- إناث).
3- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة 0.05 بين متوسطي درجات أفراد عينة البحث على مقياس الشخصية الحدية تبعاً لمتغير النوع (ذكور- إناث).

سابعاً: حدود البحث:

*الحدود الزمانية: تم تطبيق البحث في العام الدراسي 2024- 2023.

*الحدود المكانية: تم تطبيق البحث في المدارس الثانوية الخاصة في محافظة حمص.

*الحدود البشرية: طلاب المرحلة الثانوية العامة في المدارس الخاصة في محافظة حمص.

*الحدود الموضوعية: يتناول البحث المتغيرات: (قوة الأنا، اضطراب الشخصية الحدية، طلبة الثانوية العامة في المدارس الخاصة).

ثامناً: مصطلحات البحث والتعريفات الإجرائية:

1- قوة الأنا (ego strength): عرفها بارون (baroun,1963) بأنها القدرة على التكيف في مواجهة مشكلات الحياة وأنها الكفاءة والفاعلية في مواجهة المواقف المختلفة.

وتعرفها الباحثة إجرائياً: بأنها الدرجة التي يحصل عليها أفراد العينة على مقياس قوة الأنا المستخدم في البحث.

2- الشخصية الحدية (borderline personality):

- تعريف الجمعية الأميريكية للاضطرابات النفسية (APA, 2014): أنها نمط شامل من عدم الاستقرار في العلاقات مع الآخرين، وفي صورة الذات والوجدان والاندفاعية الواضحة، والذي يبتدىء منذ البلوغ الباكر ويبتدئ في العديد من السياقات (APA, 2014, 156).

-تعريف والتون :Walton: يشير مصطلح الحدية إلى فئة من الناس الذين لا يبدون بوضوح كذهانيين ولكن على حافته، أو أن يكونوا مؤهلين للإصابة به، وفي السنوات الأخيرة يستخدم لوصف حالة الشخصية المتصفة بالسلوك التخريجي الاندفاعي، اضطرابات المزاج والعلاقات البين شخصية، وأفعال إيذاء الذات (Self-destruction) مع أعراض واضطرابات الهوية كضعف مركزي (Walton,1987, 22-23).

التعريف الإجرائي: هي الدرجة التي يحصل عليها أفراد العينة على مقياس الشخصية الحدية المستخدم في هذا البحث.

3- طلاب المرحلة الثانوية في المدارس الخاصة: هم الطلاب الذكور والطالبات الإناث الذين يدرسون مرحلتهم الثانوية (صف عاشر، حادي عشر، بكالوريا) في المدارس الخاصة في محافظة حمص ضمن (الريف والمدينة)، للعام الدراسي 2023-2024.

الإطار النظري:

المتغير الأول: قوة الأنا:

أولاً: مفهوم قوة الأنا: كان فرويد أول من تناول مفهوم الأنا ضمن مكونات الجهاز النفسي للشخصية، حيث اعتبر أن الأنا مركز الشعور والإدراك الحسي الداخلي والخارجي والعمليات العقلية والمشرف على الحركة والإدارة، والمتكفل بالدفاع عن الشخصية وتوافقها، وحل الصراع بين مطالب الهوَ والأنا الأعلى وبين الواقع، ولذلك هو منفذ للشخصية ويعمل في ضوء مبدأ الواقع من أجل حفظ الذات والتوافق الاجتماعي (مرسي، 1997، 114). أما إريكسون اعتبر الأنا بنية مستقلة لها دور إيجابي يعطيها حق الاحتفاظ بأداء أكثر فعالية بدلاً من ذلك الدور المحصور بتجنب القلق (الزهراني،1997، 12)، ويرى زهران أن الأنا هي مركز الشعور والإدراك الحسي الخارجي والداخلي والعمليات العقلية للفرد، وتتكفل بالدفاع عن الشخصية وتعمل على توافقها مع البيئة، وإحداث التكامل وحل الصراعات بين مطالب الهوَ والأنا الأعلى والواقع (زهران، 2005، 45). وأي خلل في وظيفة الأنا يمكن أن يسبب خللاً في بناء كل الشخصية ويؤثر سلباً على الأداء العام للشخص (كيال، 1993، 197)، ويدعى الأنا (الذات EGO) بأنه التنفيذي للشخصية، ويشكل خطة لإرضاء الحاجة وينفذها آخذ بنظر الاعتبار مبدأ الواقع، وهو غالباً يوحد متطلبات صراع الهو (ID) والأنا الأعلى (SUPER EGO) والعالم الخارجي (الجبوري، 1990، 34-35).

ويعد مفهوم الأنا من مفاهيم علم النفس الشخصية والتي هي دينامية متعددة الأبعاد حيث أشار فرويد (FREUD-1933) إلى أن الأنا القوية هي التي نمت نمواً سليماً والتي تستطيع التوفيق بين الهو والأنا العليا دون أن تتأثر أو تصاب باضطراب في بعض أو كل وظائفها، أما الأنا الضعيفة غير الناضجة فهي تتخاذل أمام تعارض تلك القوى (عباس، 1987، 29).

ثانياً: النظريات المفسرة لقوة الأنا:

1- النظرية التحليلية النفسية Psycho- Analysis Theory:

يعد مفهوم الأنا من المفاهيم الأساسية التي أبرزتها مدرسة التحليل النفسي، إذ أن فرويد استخدم فكرة الأنا منذ دراساته الأولى، من خلال استعراضه لمكونات الجهاز النفسي الثلاث (الثلاث – الأنا – الأنا الأعلى) وأن التجربة العيادية مع الأعصبة (مرضى العصاب)، هي التي قادت فرويد إلى التطوير الجذري لمفهوم (الأنا) التقليدي (مقبل، 2011، 21).

2- نظرية النمو النفسي الاجتماعي لإريك إريكسون (Erik H. Erikson):

عرّف اريكسون قوة الأنا أنها قبول الفرد الشعور بالمسؤولية تجاه حياته، وأن يكون قادراً على توظيف هذا بإسلوب إيجابي (Thomas, 2001, 57). وقد بنى (إريكسون) لأفكاره على آراء فرويد ووسّع نظريته على أن النمو النفسي الجنسي والنمو النفسي الاجتماعي يحدثان في وقت واحد وأنه في مرحلة من مراحل الحياة يتمثل بسعي الفرد لإيجاد توازن بينه وبين العالم الاجتماعي (النفيعي، 1996، 69-70)، وأن الممارسة الخاطئة في تنشئة الأطفال والتي يقع من ضمنها الحماية الزائدة حيث أن الأطفال لا يتعلمون كيف يتعاملون مع المشكلات بأنفسهم وباستقلال، فهذه المعاملة لا تشعر الطفل بقدرته على مواجهة المشكلات وحلّها وبالتالي لا تنمي لديه قوة الأنا (سعيد،2007، 78).

3- نظرية عوامل الشخصية عند (ريموند كاتل Remond Cattle):

عرّف كاتل قوة الأنا بأنها البعد عن الانفعالات غير المتزنة والهموم المتزايدة والقلق والاكتئاب والتفكير غير الواقعي والإدراكات المشوهة بالإضافة إلى التحرر من التغييرات والتقلبات الحادة في المزاج في مختلف المواقف المثيرة (البادي، 2014، 44)، حيث تعتبر قوة الأنا من السمات المصدرية التي تميز الشخصية الناضجة السوية (دحلان، 2007، 17).

ثالثاً: عوامل تقوية الأنا:

يرى أريكسون أنه متى وفَر الأشخاص المهتمين حول الطفل الحب الضروري له، فإنه يطور شعور بالثقة وعندما يغيب الحب تكون النتيجة شعور عام بعدم الثقة في الآخرين، وهذا أول أعمال الأنا، ويظهر إريكسون اهتمام أكبر بالتنمية الاجتماعية، إذ يكون الأطفال خلال هذه المرحلة مستعدين لمتابعة أنشطة من اختيارهم، واذا ما منحوا الفرصة لاختيار أنشطة ذات معنى أو مفيدة يميل الأطفال إلى تطوير نظرة إيجابية تتميز بالقدرة على الإبداع والمثابرة ويكون القصد هو التأثير الذي يتصعد خلال هذه المرحلة التطورية على قوة الأنا (النفيعي، 1996، 71-72).

المتغير الثاني: الشخصية الحدية:

أولاً: مفهوم الشخصية الحدية:

من الناحية التاريخية يعد شتيرن (Steren,1938) أول من استخدم مصطلح الحدية Borderline إلا أن الجذور الحقيقية لهذا المصطلح تعزى إلى الوصف المقدم من قبل المحللة النفسية الألمانية دويتش (Deutsch) إلا أن نايت (Knight) لاحظ أن مصطلح الحدية كان يستخدم للمرضى الذين لم يبدوا، بأي طريقة على كونهم ذهانيون أو عصابيون (بهنام، 2008، 5).

وحسب منظمة الصحة العالمية (ICD10, 1992, 217) فقد ذكرت أن الشخصية الحدية تشير إلى العديد من الخصائص عدم الاستقرار الانفعالي، كما أن صورة الشخص عن نفسه وأهدافه وميوله الداخلية بما فيها الجنسية كثيراً ما تكون غير واضحة أو مضبطة، وكذلك فإن الاستعداد لدخول طرفا في علاقات عنيفة وغير مستقرة قد يؤدي إلى أزمات عاطفية متكررة وقد تصاحبه جهود مكثفة لتجنب الإبعاد وسلسلة من التهديدات والانتحار أو الإقدام على إيذاء النفس، وأشار الدليل التشخيصي الخامس للاضطرابات النفسية DSM5 أن اضطراب الشخصية الحدية على أنها طراز ثابت من عدم الاستقرار في العلاقات مع الآخرين وفي صورة الذات وفي العواطف والاندفاعية الواضحة، حيث يكون البدء في فترة مبكرة من البلوغ ويتبدى في العديد من السياقات (DAM5, 2014, 101).

ثانياً: انتشار الشخصية الحدية:

تمت دراسة انتشار الشخصية الحدية في مجتمعات مختلفة، وخاصة في الولايات المتحدة الأميريكية، وأفادت الدراسات أن انتشار اضطراب الشخصية الحدية يتراوح بين (0.05%) و (1.4%) (Samuels et al, 2002)، بذلك يمكن افتراض أن متوسط انتشار الشخصية الحدية عند عموم السكان حوالي (1%)، أما عند المرضى النفسيين فيقدر بحوال (15% إلى 20%) وبين طلاب الجامعة تراوحت نسبة الانتشار من (0.5%) إلى (32.1%) مع نسبة انتشار خلال الحياة بلغت (9.7%) (خميسة وكريمة، 2020، 3) وتعاظم في السنين الأخيرة الاهتمام باضطراب الشخصية الحدية (Borderline Personality disorder) ويرتبط هذا الاهتمام بعاملين على الأقل: هو ان الأفراد الذين تتوافر فيهم معايير هذا الاضطراب يغمرون مراكز الصحة العقلية وعيادات الأطباء ومكاتب المعالجين، حيث تقدر نسبة الذين تتوافر فيهم

معايير هذا الاضطراب بـ ١١% من جميع المرضى النفسيين الخارجيين، و بنسبة ١٩% بالنسبة للمرضى المقيمين في المصحات (بهنام، 2008، 23).

ثالثاً: مظاهر الشخصية الحدية:

ذكر صالح (2008) أن صاحب الشخصية الحدية يمتاز بالخصائص التالية: عدم الاستقرار، لديه إحساس بالفراغ والملل، لديه صورة عن نفسه أنه مسيء، لا يتحكم بنفسه عندما لا يعطى الاهتمام، وتكون العلاقة مع الآخرين غير مستقرة وحادة، وتتميز بتغيرات متطرفة من المثالية الزائدة إلى الانحطاط مع عدم ثبات انفعال الشخص عندما يكون الغضب أحياناً غير مناسب للموقف حيث يفقد السيطرة على نفسه بسرعة ويدخل في مشاحنات وشجارات ويكون مندفعاً في تصرفاته خاصة في الأنشطة التي تكون مدمرة للنفس كالإدمان وقيادة السيارة بتهور (صالح، 2008، 30).

رابعاً: أعراض وتشخيص الشخصية الحدية: وفقاً لما جاء في الدليل التشخيصي الخامس DSM5 فإن أعراض اضطراب الشخصية الحدية يتجلى في مجموعة متنوعة من السياقات ويستدل عليه بخمسة أو أكثر من الأعراض التالية:

1- محاولات محمومة لتجنب هجران حقيقي أو متخيل.
2- نمط من العلاقات غير المستقرة والحادة مع الآخرين يتسم بالانتقال بين أقصى المثال الكمالي إلى أقصى الحط من القدر.
3- اضطراب الهوية وعدم استقرار واضح وثابت في صورة الذات.
4- الاندفاعية في مجالين على الأقل من المجالات التي تحمل إمكانية إلحاق الأذى بالذات مثل الانفاق، الجنس، سوء استخدام المواد، القيادة المتهورة، الافراط في الطعام.
5- سلوك انتحاري متكرر أو تلميحات أو تهديدات أو سلوك مؤذي.
6- عدم الاستقرار الانفعالي الناجم عن إعادة تنشيط واضح للمزاج مثل عسر مزاج نوبي حاد أو استثارة أو قلق تستمر عادة بضع ساعات ونادراً ما تستمر لأكثر من بضع أيام.
7- إحساسات مزمنة بالفراغ.

8- الغضب الشديد والغير المناسب أو صعوبة في لجم الغضب مثل تظاهرات متكررة للغضب، غضب ثابت شجارات متكررة.

9- تفكير زوراني مرتبط بالشدة أو أعراض انشقاقية شديدة (DAM5, 2014, 102).

خامساً: التشخيص التفريقي:

يتم اللجوء إلى التشخيص التفريقي بين الشخصية الحدية وكل من اضطرابات الشخصية النرجسية، الزورية والهستيرية في الصفات التالية:

1- الشخصية النرجسية: تتميز بوجود مشاعر بالفوقية والحاجة إلى الإعجاب من قبل الآخرين.

2- اضطراب الشخصية الزورية: تتميز بعدم الاستقرار والانفعال.

3- الشخصية الهستيرية: تتميز بعدم الاستقرار والاندفاعية إلا أن الأخيرة لا تشمل على سلوك مدمر للذات أو مشاعر بالوحدة (إبراهيم، 2006، 93).

وذكر عراب (2014) أن التفريق بين الشخصية الحدية والمضادة للمجتمع من حيث أن الحدية تتميز ب (البحث عن العون، احتياجات لاحدود لها، الميل لتسفيه أو تعظيم الآخرين) بينما المعادية للمجتمع تتميز ب (الاستغلال، عدم الشعور بالذنب، غياب التعبير عن المشاعر) بينما تشترك الشخصية الحدية والشخصية المعادية للمجتمع ب (التهور، المجازفة، والغضب) (عراب، 2014، 34).

سادساً: مسببات اضطراب الشخصية الحدية:

تركز الصيغة المبكرة للأمراض النفسية للشخصية الحدية على نموذج الأنا النفسي للتحليل النفسي وقد لوحظ أن بنية الأنا ضعيفة عند ذوي الشخصيات الحدية وتكون سليمة وقادرة على التعامل بنجاح مع الواقع حين يكون هذا الواقع متين ومتماسك البنيان ولكن قد يتهدم بسهولة عند إجراء عملية تفكير أولية بدرجة كبيرة التعابير النفسية غير الواعية عن الدوافع الأساسية الكامنة والتي تتبع مبدأ اللذة، حين تكون البنية الخارجية ناقصة وضعيفة أو عندما تؤدي الضغوط الداخلية إلى اضطراب التوازن المتقلقل للأنا ويطلق على هذا التشخيص تعابير عدة مثل الفصام الحدي، فصام العيادة، ما قبل الفصام، ولقد تأثرت معظم الصيغ المعاصرة بنظرية علاقات

الموضوع والتي هي وصف التحليل النفسي لاستدخال العلاقات الشخصية في النفس والتأثيرات المنظمة للعلاقات الإنسانية الموضوعية المتدخلة في النفس على البنية النفسية مما أدى الى تطور مفهوم خلل التنظيم الحدي، وهذا حسب ما جاء به إبراهيم (2006) والذي ذكر أيضا أن النظريات السببية الذي ارتكز معظمها على حالات عولجت موجهة دينامياً ونفسياً كما اعتمدت معظم الصيغ النظرية على التحليل النفسي في توجيهها (إبراهيم، 2006، 95).

سابعاً: العلاج في اضطراب الشخصية الحدية:

العلاج النفسي: ترتكز معظم الطرق العلاجية النفسية المعاصرة بشكل أساسي على التقنيات السلوكية المعرفية للتشجيع والتثقيف ، ويكون التركيز فيه من قبل المختصين منصبّاً على أربعة جوانب وهي: (التصور الذي يبنيه الشخص في نفسه والتصرفات الاندفاعية التي حدثنا عنها، وكذلك عدم ثبات الحالة المزاجية، وأخيراً المشكلات المتعلقة بالآخرين من حوله)، حيث يحاول المعالج مخاطبة هذه المناطق لدى المريض وذلك عن طريق بناء أربعة معاير سلوكية لدى المريض وهي: (توعية الشخص واستدعاء روح التسامح لديه، وتنظيم مشاعره وعواطفه وأخيراً إمداد بعض مهارات الشخصية التي تساعده على التفاعل الإيجابي بالمواقف المختلفة)، ومن خلال هذه الطريقة يعلم الشخص مدى الأضرار التي تقع عليه وعلى الآخرين جراء تصرفاته (إبراهيم، 2006، 96).

العلاج بالأدوية: عند القلق وانعدام الأمل والشعور بالوحدة تفيد مضادات الاكتئاب ثلاثية الحلقة أثناء نوبات الاكتئاب وكذلك تفيد مثبطات (المينوأ مينو أوكسيداز) في تحسن المزاج ويرى شكيب (2007) أن الهدف من العلاج هو التكيف الاجتماعي التدريجي، حيث يتوجب على المعالج التواجد باستمرار لتتبع الحالة المرضية، إلا أن هناك صعوبة في هذا العلاج تتمثل في عدائية المضطرب، أما العلاج بالعقاقير فقد تكون مفيدة في حالات الغضب الشديد والعدائية والنوبات الذهانية حيث يوصى بإعطاء مضادات الذهان، وفي حالات نوبات الاكتئاب تعطى مضادات الاكتئاب (شكيب، 2007، 24).

الدراسات السابقة:

الدراسات السابقة التي تناولت قوة الأنا:

1- دراسة دوروثي وفريمان Dorothy McCargo Freeman (2001) في بلاكسمبورغ – فيرجينيا بعنوان: مساهمة الإيمان وقوة الأنا في التنبؤ بالمعدل التراكمي بين طلاب المدارس الثانوية.

The Contribution of Faith and Ego Strength to the Prediction of GPA among High School Students

هدفت الدراسة إلى التحقق في مدى إسهام مقاييس قوة الأنا، كما تصورها إريكسون (1963) وتفعيلها من قبل ماركستروم، سابينو، تيرنر وبيرمان (1997)، في التنبؤ بالتحصيل الأكاديمي لطلاب المدرسة الثانوية. طبق مقياس للمتغيرات الديموغرافية شمل العديد من الأسئلة ومن بينها أسئلة عن الدين في حياتهم وخمسة مقاييس فرعية من مقياس قوة الأنا التي طورها ماركستروم وآخرون. (1997)، وكانت العينة تشمل (121) من الطلاب الذوات البشرة الداكنة و (131) من ذوات البشرة البيضاء في فيرجينيا، وأظهرت النتائج وجود علاقة بين المقاييس الفرعية الخمس وعلاقة بين قوة الأنا للطلاب وبين مستوى التعليم للوالدين وكان هناك علاقة إيجابية بين الدرجة الكلية لقوة الأنا وبين التحصيل الدراسي وكانت قوة الأنا متنبأ قوي بالتحصيل الدراسي.

2- دراسة سكر وصغير في عام (2007) في العراق بعنوان: قوة الأنا وعلاقتها بالضغوط النفسية لدى طلبة الجامعة المستنصرية في بغداد واستخدم الباحثان مقياس مواجهة الضغوط النفسية من بنائهما ومقياس قوة الأنا لبارون وتكونت العينة من (100) طالب وطالبة وتوصلت الدراسة إلا أنه توجد علاقة طردية بين قوة الأنا ومواجهة الضغوط النفسية ولا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى قوة الأنا تعزى لمتغير النوع والتخصص الدراسي (العلمي – الإنساني).

3- دراسة عرفة (2014) في فلسطين بعنوان: قوة الأنا وعلاقتها بالقدرة على حل المشكلات لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا في محافظة غزة في ضوء بعض المتغيرات، وهدفت الدراسة إلى التعرف على طبيعة العلاقة القائمة بين قوة الأنا و القدرة على حل المشكلات لدى العينة والتعرف فيما إذا كان هناك فروق في مستوى

قوة الأنا تعزى إلى بعض المتغيرات التالية (الجنس، مستوى التحصيل الدراسي، المستوى التعليمي للوالدين)، وتكونت العينة من (470) طالب وطالبة من المرحلة الأساسية في غزة واستخدمت الباحثة أداتين من إعدادها وهما: استبانة قوة الأنا و استبانة القدرة على حل المشكلات، وتوصلت الباحثة إلى النتائج التالية: وجود علاقة ارتباطية طردية دالة إحصائياً بين مستوى قوة الأنا والقدرة على حل المشكلات لدى أفراد العينة، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى قوة الأنا تعزى لمتغير الجنس، وتوجد فروق ذات دلالة إحصائية في قوة الأنا تعزى لمستوى تعليم الأم بين الذين تحصيل أمهاتهم الأمية والجامعي فما فوق لصالح الجامعي فما فوق.

4- دراسة العنزي (2015) بعنوان: قلق المستقبل وعلاقته بتقدير الذات وقوة الأنا لدى الأحداث.

هدفت إلى التعرف على مستوى قلق المستقبل وتقدير الذات وقوة الأنا، والعلاقة بين قلق المستقبل وكل من تقدير الذات وقوة الأنا والتعرف على الفروق التي تعزى إلى: العمر والمستوى التعليمي والاقتصادي والتعرف على مدى قدرة تقدير الذات وأبعاد قوة الأنا للتنبؤ بقلق المستقبل. طبق الباحث مقياس قلق المستقبل، ومقياس تقدير الذات من إعداده، ومقياس قوة الأنا على عينة مكونة من (120) حدثاً جانح، وأهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة وجود علاقة ارتباطية سالبة بين قلق المستقبل وكل من تقدير الذات و قوة الأنا، ارتفاع درجة القلق من المستقبل وانخفاض مستوى تقدير ذات وقوة الأنا لدى الأحداث الجانحين، و وجود قدرة تنبؤيه لتقدير الذات وبُعد الفوبيا كأحد أبعاد قوة الأنا للتنبؤ بقلق المستقبل.

5- دراسة سينث وآنمول (Singh And, Anmol, 2015) بعنوان: مفهوم الذات وقوة الأنا لدى المراهقين (دراسة الفروق بين الجنسين).

Ego-strength and self- concept among Adolescents A study on Gender differences.

هدفت الدراسة لمعرفة تأثير الجنس على مفهوم الذات وقوة الأنا لدى المراهقين طبق الباحثان مقياس (C-Factor of 16- PF)، للباحثان (Cattell & Eber, 1962)، الذي

يقيس المجموعة الكاملة من الشخصية (العامل C) أي الاستقرار العاطفي مقابل قوة الأنا العالية، ومقياس المفهوم الذاتي لعام (SFSCS Stakes, 1994) الذي يقيم المفهوم الذاتي وتصورات الفرد أظهرت نتائج الدراسة أن مفهوم الذات لدى المراهقات أعلى من المراهقين الذكور، لم يكن هناك فروق بين المراهقين الذكور والمراهقات في قوة الأنا.

6- دراسة عبدالعزيز (2016) في سوريا، عنوان الدراسة: قوة الأنا والشعور بالذنب وعلاقتهما بالوسواس القهري لدى طلبة جامعة البعث، وهدفت للتعرف العلاقة بين قوة الانا والوسواس القهري، تعرف الفروق بين طلاب جامعة البعث الذكور والإناث المصابين وغير المصابين بالوسواس القهري بالنسبة إلى درجاتهم في مقياس قوة الأنا، وتكونت عينة الدراسة من (622) طالب وطالبة من طلبة جامعة البعث، واستخدمت الباحثة مقياس قوة الأنا إعداد بارون وترجمة علاء الدين كفافي، وتوصلت النتائج إلى وجود علاقة سلبية بين قوة الأنا والوسواس القهري، توجد فروق بين الذكور والإناث على مقياس قوة الأنا لصالح الذكور.

7- دراسة كريشنا (kothival krishna, 2018) الهندية بعنوان: قوة الأنا والقلق عند طلاب الجامعة.

Anxiety and ego strength in collage students .

هدفت الدراسة إلى التحقق من متوسط القلق وقوة الأنا بين طلاب الجامعة، وتألفت العينة من (60) طالب وطالبة 30 ذكور و 30 إناث من كليات مقاطعة راكجوت في ولاية غوجارات في الهند، وكانت أدواة البحث: اختبار القلق الشامل لسينها Sinha وتم تطوير مقياس قوة الأنا من قبل الباحث، وكشفت النتائج من عدم وجود فرق كبير في قيمة تT في القلق و قوة الأنا لدى طلبة الجامعة بين الذكور والإناث، حيث كان متوسط درجات الطالبات الإناث أعلى في المقياسين بفارق بسيط جداً مقارنةً بالذكور.

الدراسات السابقة التي تناولت الشخصية الحدية:

1- دراسة جوليا جولييير وآخرون عام (2003) GULIA A. GOLIER And Others بعنوان: علاقة اضطراب الشخصية الحدية باضطراب ما بعد الصدمة والأحداث المؤلمة.

The Relationship Of Borderline Personality Disorder To Posttraumatic Stress Disorder And Traumatic Events.

هدفت الدراسة إلى التعرف على العلاقة بين المتغيرين المذكورين أعلاه عن طريق استبيان تاريخ الصدمات من DSM5 عن طريق تطبيقه في المقابلة السريرية المنظمة ل (180) مريض خارجياً من الذكور والإناث وتم العثور على معدلات عالية من الصدمات المبكرة وصدمات الحياة للعينة ككل، وكان لدى الأشخاص الذين يعانون من اضطراب الشخصية الحدية معدلات أعلى بكثير من الاعتداء الجسدي في مرحلة الطفولة وكانوا أكثر عرضة للإصابة باضطراب ما بعد الصدمة بمقدار الضعف.

2- دراسة عبد الرحمن وحورية (2008) في مصر بعنوان: اضطراب الشخصية الحدية وعلاقتها ببعض المتغيرات النفسية لدى طلاب الجامعة من الجنسين، حيث هدفت الدراسة إلى بفحص العلاقة بين مظاهر اضطراب الشخصية الحدية وبعض المتغيرات النفسية مثل الاكتئاب واليأس والتفكير الانتحاري عند طلاب الجامعة والتعرف على الفروق بين الطلاب والطالبات في مظاهر اضطراب الشخصية الحدية وكل من الاكتئاب واليأس والتفكير الانتحاري، وتكونت عينة الدراسة من (92) طالباً جامعياً من كلية الآداب والعلوم الإنسانية، وتم استخدام مقاييس: اضطراب الشخصية الحدية، الاكتئاب، واليأس، والتفكير الانتحاري، وأسفرت الدراسة عن وجود علاقة ارتباطية موجبة بين مظاهر اضطراب الشخصية الحدية والاكتئاب لدى العينة، وعدم وجود فروق بين الجنسين في أعراض اضطراب الشخصية، وشيوع أعراض الشخصية الحدية بين الجنسين.

3- دراسة الزهراني عام (2019) في السعوددية بعنوان: الجمود الفكري وعلاقته باضطراب الشخصية الحدية لدى طلاب المرحلة الثانوية في محافظة قلوة وهدفت الدراسة إلى الكشف عن درجة الجمود الفكري وأعراض اضطراب الشخصية الحدية والعلاقة بينهما لدى أفراد العينة وتم استخدام مقياس الجمود الفكري لروكيتش والذي قننه خوج (2008) وقائمة أعراض الشخصية الحدية المختصرة تقنين أبو زيد عام (2007)، وتطبيقهما على عينة بلغت (305) طالباً من طلاب المرحلة الثانوية بمحافظة قلوة، وتوصلت النتائج إلى أن هناك علاقة ارتباطية موجبة ودالة بين الجمود الفكري والشخصية الحدية، كما وجدت فروق بين مرتفعي ومنخفضي الجمود الفكري في أعراض اضطراب الشخصية الحدية لصالح مرتفعي الجمود الفكري.

4- دراسة خميسة وكريمة (2020) الجزائرية، بعنوان: اضطراب الشخصية الحدية وعلاقتها بالتنظيم الوجداني لدى طلبة جامعة قاصدي مرباح، واستخدمت الطالبتان مقياس التنظيم الوجداني من إعداد جارنفسكي وكرايج (2002) ترجمة محمد جاسر زكي عفانة، ومقياس الشخصية الحدية من إعداد جايم أندرسون وترجمته الباحثتان، وتكونت العينة من (303) طالب وطالبة وهدفت الدراسة لاكتشاف نسبة انتشار الشخصية الحدية وعلاقته بالتنظيم الوجداني للطلاب، وأسفرت الدراسة عن نسبة انتشار ضعيفة للشخصية الحدية لاتتجاوز (6%) من الطلاب وأن هناك علاقة عكسية بين الشخصية الحدية والتنظيم الوجداني.

5- دراسة قاعود (2022) في الأردن بعنوان: التشوهات المعرفية وعلاقتها بظهور أعراض الشخصية الحدية لدى طلبة الجامعات الأردنية، هدفت الدراسة إلى التعرف على العلاقة بين التشوهات المعرفية وعلاقتها بأعراض اضطراب الشخصية الحدية لدى طلبة الجامعات الأردنية، وتم استخدام مقياس التشوهات المعرفية ومقياس الشخصية الحدية وأظهرت النتائج أن معدل انتشار الشخصية الحدية بلغ (12.15%)، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية في الشخصية الحدية لصالح الإناث، كما أنه هناك علاقة موجبة دالة بين التشوهات المعرفية وأعراض اضطراب الشخصية الحدية.

6- دراسة أبو حمور عام (2023) في الأردن بعنوان: الوحدة النفسية وعلاقتها باضطراب الشخصية الحدية لدى طلبة جامعة مؤتة وهدفت الدراسة إلى التعرف على مستوى الوحدة النفسية وعلاقتها باضطراب الشخصية الحدية لدى طلبة جامعة مؤتة وأثر كل من الجنس والكلية عليهما، وبلغ عدد أفراد الدراسة (500) طالب وطالبة واستخدمت الباحثة مقياس الوحدة النفسية والشخصية الحدية، وأسفرت النتائج أن مستوى الوحدة النفسية والشخصية الحدية كان متوسطاً وعدم وجود فروق بين الطلاب والطالبات تبعاً لمتغيري (الجنس والكلية) في الشخصية الحدية و الوحدة النفسية.

دراسات تناولت المتغيرين معاً:

1- دراسة عبادي وحسينيان (2023) في إيران، بعنوان: نموذج التنبؤ بالشخصية الحدية بناءً على الصدمة المعقدة والعلاقة بين الأشياء والدور الوسيط لقوة الأنا عند الأزواج.

The prediction model of borderline personality based on complex truma and object relation with mediating role of age strength in conflicting couples.

هدفت الدراسة للتنبؤ بالشخصية الحدية بناءً على الصدمة المعقدة وعلاقة الموضوع بالدور الوسيط لقوة الأنا وكانت الدراسة تتبع المنهج الوصفي، وكانت العينة (205) من الأزواج الذين ارتادوا إلى العيادات النفسية والاستشارية والذين لديهم شخصية حدية، وأسفرت بالنتائج عن وجود علاقة سلبية مهمة بين الشخصية الحدية وقوة الأنا.

لاحظت الباحثة ندرة في الدراسات التي تناولت قوة الأنا والشخصية الحدية، لذلك تم اختيار المتغيرين معاً.

التعقيب على الدراسات السابقة:

من خلال عرضنا للدراسات العربية والأجنبية التي تناولت كل من المتغيرين (قوة الأنا والشخصية الحدية) نلاحظ تنوع العينات المختارة في الدراسات السابقة والتي تختلف عن عينة البحث الحالي كدراسة جوليا جولييز (2003) التي استهدفت أشخاص مصابين باضطراب ما بعد الصدمة، و ودراسة عرفة (2014) التي استهدفت المرحلة الأساسية ودراسة سكر (2007)

و دراسة محمد السيد عبد الرحمن وآخرون (2008) اللتان استهدفتا طلبة الجامعة، على حين اتفقت مع دراسة الزهراني (2019) و دراسة دوروثي (2001) في استهداف المرحلة العمرية وهم طلبة الثانويات في المدارس الحكومية، لكن اختلفت مع كل الدراسات في استهداف المرحلة الثانوية في المدارس الخاصة، واتفقت مع كل الدراسات السابقة في اتباع المنهج الوصفي، كما اتفقت الدراسة الحالية مع دراسة سكر وصغير (2007) في استخدام مقياس قوة الأنا لبارون، كما بينت نتائج دراسة سكر (2007) أنه لا توجد فروق في قوة الأنا تبعاً لمتغير النوع، وأن قوة الأنا متنبأ قوي بالتحصيل الدراسي في دراسة دوروثي (2001)، ووجود علاقة ارتباطية طردية دالة إحصائياً بين مستوى قوة الأنا والقدرة على حل المشكلات لدى أفراد العينة، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى قوة الأنا تعزى لمتغير الجنس في دراسة عرفة (2014). ووجود علاقة ارتباطية موجبة بين مظاهر اضطراب الشخصية الحدية والاكتئاب لدى الطالبات الإناث، وعن وجود علاقة ارتباطية موجبة بين بين مظاهر اضطراب الشخصية الحدية والاكتئاب لدى الذكور في دراسة عبد الرحمن وآخرون (2008). كما وجدت فروق بين مرتفعي ومنخفضي الجمود الفكري في أعراض اضطراب الشخصية الحدية لصالح مرتفعي الجمود الفكري في دراسة الزهراني (2019). كما توصلت دراسة أبو حمور (2023) ودراسة عبد الرحمن (2008) أنه لايوجد فروق بين الجنسين في الشخصية الحدية، على خلاف دراسة القاعود (2022) التي توصلت لوجود فروق في الشخصية الحدية لصالح الإناث، كما استفادت الباحثة من الدراسات السابقة في الحصول على أدوات القياس والمراجع لكتابة الإطار النظري والوصول للمنهج الملائم للبحث والاستفادة من المنهجية العلمية في صياغة مشكلة البحث والأهمية والأهداف والفرضيات وكيفية معالجة النتائج التي توصل إليها البحث.

مكانة الدراسة الحالية بين الدراسات السابقة:

تتميز الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة من حيث الموضوع والعينة، حيث اهتمت بدراسة متغيري قوة الأنا والشخصية الحدية معاً، حيث أن على حد علم الباحثة يوجد ندرة في تناول المتغيرين معاً، وخصوصاً لدى العينة المُختارة (طلبة الثانويات في المدارس الخاصة)، في حين كانت أغلب الدراسات تتناول مدارس الثانويات العامة، وطلبة الجامعات، وكما تمت

الاستفادة من منهج و نتائج الدراسات السابقة في إثراء الإطار النظري وكيفية صياغة المشكلة وتفسير نتائج الأسئلة والفرضيات.

منهج الدراسة وإجراءاتها:

أولاً: منهج البحث:

استخدمت الباحثة المنهج الوصفي، ويعتمد هذا المنهج على دراسة الظاهرة كما توجد في الواقع، ويهتم بوصفها وصفاً دقيقاً، ويعبر عنها كيفياً وكمياً، ويعتبر هذا الأسلوب الأكثر استخداماً في الدراسات الإنسانية، وبشكل عام يُعرف المنهج أنه أسلوب من أساليب التحليل المرتكز على معلومات كافية ودقيقة عن ظاهرة أو موضوع محدد خلال فترة أو فترات زمنية معلومة للحصول على نتائج وتفسيرها بطريقة موضوعية (أبو علام، 2004، 340).

ثانياً: مجتمع البحث: يتضمن مجتمع البحث الأصلي جميع طلبة الثانويات العامة في المدارس الخاصة في محافظة حمص لعام 2023- 2024 والبالغ عددهم (2878) طالب وطالبة، منهم (1502) ذكور و (1376) إناث، وذلك حسب مديرية التربية في مدينة حمص وقسم دائرة التخطيط والإحصاء في المديرية.

الجدول رقم (1) يبين توزيع أفراد المجتمع وفق متغير النوع (ذكور – إناث).

المتغير	ذكور	إناث	المجموع
عدد الأفراد	1502	1376	2878
النسبة	%52	%48	%100

ثالثاً: عينة البحث:

تكونت عينة البحث من (150) طالباً وطالبة من المدارس الثانوية الخاصة في محافظة حمص البالغ عددها (17) مدرسة، وتم اختيارهم بالطريقة العشوائية العنقودية، حيث تم تقسيم المحافظة إلى عنقودين (عنقود مدارس الريف يضم 8 مدارس ثانوية خاصة) و (وعنقود مدارس المدينة يضم 9 مدارس ثانوية خاصة)، بعد ذلك تم اختيار مدرستين بالطريقة العشوائية البسيطة من كل عنقود، فيكون عدد المدارس التي لدينا (4) مدارس ثانوية خاصة، ومن كل مدرسة من

المدارس الأربعة التي وقع الاختيار عليها تم سحب شعبة من الصف الأول الثانوي وشعبة من الصف الثاني الثانوي وشعبة من الصف الثالث الثانوي بالطريقة العشوائية البسيطة، أي تم اختيار ثلاث شعب من كل مدرسة، ثم تم التطبيق على كافة الطلاب المتواجدين في الشعب التي تم اختيارها. والجدول الآتي يوضح توزيع أفراد العينة وفق متغيرات البحث:

الجدول رقم (2) توزيع أفراد عينة البحث حسب متغير النوع

المتغير	ذكور	إناث	المجموع
الأفراد	70	80	150
النسبة	%47	%53	%100

رابعاً: أدوات البحث:

أولاً: مقياس قوة الأنا: بعد الاطلاع على مجموعة من الأبحاث والدراسات السابقة التي لها صلة بموضوع الدراسة كدراسة حسان عبد العزيز(2016) ودراسة بطيخ وهلال(2018) ودراسة العنزي(2015) ودراسة الخليل(2011) وغيرها من الدراسات التي تناولت مفهوم قوة الأنا قامت الباحثة باختيار مقياس بارون (Baron, 1950) ترجمة وتعريب كفافي (1982)، كما قام بتقنينه على عينة من طلاب الجامعة في البيئة المصرية، والمقياس مقتبس من اختبار مينيسوتا المتعدد الأوجه للشخصية ولهذا المقياس مهمتان، المهمة الأولى: قياس قوة الأنا عند المفحوصين وبناء على ذلك يمكن المقياس التمييز بين الأسوياء والعصابيين وهذا يعني أنَّ المقياس يقيس قوة الأنا كمتغير سيكولوجي، أي أنَّ له وظيفة تشخيصية، والمهمة الثانية هي التنبؤ بنجاح العلاج النفسي بناء على قياس قوة الأنا الكامنة في الشخصية على أساس أن أصحاب الأنا القوية يكون شفاؤهم أسرع وأضمن من أصحاب الأنا الضعيف.

يتألف المقياس بصورته الأصلية من (64) بنداً موزعة على ثمانية أبعاد رئيسية وهي (الوضع الخلقي بمعدل (9) بنود، والوظائف الجسمية بمعدل (11) بند، مجال الإحساس بالواقع بمعدل (8) بنود، والكفاية الشخصية (13) بند، والاتجاهات الدينية بمعدل (4) بنود، الفوبيا وقلق الطفولة بمعدل (5) بنود، والضعف والعزلة بمعدل (10) بنود، والمتنوعات بمعدل (4) بنود، وتتم الإجابة عليها وفق سلم ليكرت الخماسي (دائماً، غالباً، أحياناً، نادراً، أبداً) ويتم

تصحيح المقياس من خلال منح المفحوص (5 درجات) في حال إجابته (دائماً) و(4 درجات) في حال إجابته (غالباً) و(3 درجات) في حال إجابته (أحياناً) و(2 درجة) في حال كانت إجابته (نادراً) ودرجة واحدة في حال إجابته (أبداً) وذلك بالنسبة للبنود الإيجابية، والعكس بالنسبة البنود السلبية، وعليه تكون أعلى درجة يحصل عليها المفحوص (320) وأدنى درجة (64).

الخصائص السيكومترية لمقياس قوة الأنا:

– **صدق المقياس: أ. صدق المحكمين:** تم عرض المقياس بصورته الأولية على مجموعة من السادة المحكمين من أعضاء الهيئة التدريسية في كلية التربية بقسم الإرشاد النفسي والبالغ عددهم (10) وذلك للأخذ بآرائهم حول المقياس وبنوده من ناحية الملائمة العلمية واللغوية للسمة المقاسة ومدى ملائمتها للعينة المستهدفة وبعد الاطلاع على تحكيم المحكمين للمقياس وآرائهم، لم يتم حذف أي بند من بنود المقياس ولكن تم إجراء بعض التعديلات للصياغة اللغوية لبعض البنود لتصبح أكثر ملائمة، وبذلك يكون المقياس مكون من (64) بند موزعة على ثمانية أبعاد رئيسية لتصبح أعلى درجة (320) وأدنى درجة (64) وتمَّ تطبيقه على عينة سيكومترية مكونة من (100) طالباً وطالبة من المدارس الثانوية الخاصة وهم خارج عينة البحث الأساسية للتحقق من صدق وثبات المقياس.

ب. صدق الاتساق الداخلي: للتحقق من صدق الاتساق الداخلي لمقياس قوة الأنا قامت الباحثة بحساب معاملات الارتباط بيرسون بين درجة كل بند من بنود المقياس مع الدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه، كما تمّ حساب معاملات ارتباط بيرسون بين الدرجة الكلية لكل بعد مع الدرجة الكلية للمقياس والأبعاد مع بعضها البعض، ويوضح جدول (3) وجدول (4) النتائج:

جدول (3) يوضح معاملات ارتباط بيرسون بين درجة كل بند بالدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه

الوضع الخلقي	الوظائف الجسمية	مجال الإحساس بالواقع	الكفاية الشخصية

رقم البند	معامل الإرتباط	رقم البند	معامل الإرتباط	رقم البند	معامل الإرتباط	رقم البند	معامل الإرتباط
21	0.739**	1	0.477**	4	0.559**	7	0.732**
31	0.733**	10	0.722**	8	0.697**	22	0.710**
32	0.685**	15	0.572**	13	0.688**	19	0.722**
34	0.665**	16	0.618**	14	0.686**	24	0.643**
44	0.725**	17	0.724**	23	0.727**	25	0.715**
49	0.538**	20	0.638**	30	0.791**	28	0.592**
50	0.665**	26	0.669**	35	0.714**	33	0.711**
54	0.664**	29	0.752**	40	0.765**	42	0.684**
56	0.680**	60	0.737**			45	0.643**
الإتجاهات الدينية		62	0.658**			46	0.584**
		55	0.354**			51	0.466**
		الفوبيا وقلق الطفولة		الضعف والعزلة		53	0.398**
رقم البند	معامل الإرتباط	رقم البند	معامل الإرتباط	رقم البند	معامل الإرتباط	63	0. 470**
18	0.793**	2	0.657**	3	0.613**		
36	0.708**	9	0.693**	5	0.627**		
48	0.741**	47	0.784**	6	0.680**		
64	0.761**	52	0.732**	11	0.686**		
المتنوعات		61	0.729**	12	0.622**		

رقم البند	معامل الإرتباط						
38	0.745**			43	0.752**		
39	0.666**			57	0.675**		
41	0.758**			27	0.640**		
59	0.688**			58	0.615**		
				37	0.764**		

كما تمَّ حساب معامل ارتباط الدرجة الكلية للبعد مع الدرجة الكلية للمقياس والأبعاد مع بعضها البعض ويوضح الجدول الآتي النتائج:

جدول(4) نتائج معاملات ارتباط البعد بالدرجة الكلية للمقياس والأبعاد مع بعضها البعض

الأبعاد	قوة الأنا	الوضع الخلقي	الوظائف الجسمية	مجال الإحساس بالواقع	الكفاية الشخصية	الإتجاهات الدينية	الفوبيا وقلق الطفولة	الضعف والعزلة	المتنوعات
قوة الأنا	1	0.714**	0.774**	0.770**	0.880**	0.731**	0.741**	0.801**	0.746**
الوضع الخلقي	0.714**	1	0.412**	0.317**	0.671**	0.423**	0.415**	0.409**	0.734**
الوظائف الجسمية	0.774**	0.412**	1	0.553**	0.704**	0.425**	0.488**	0.518**	0.441**
مجال الإحساس بالواقع	0.770**	0.317**	0.553**	1	0.574**	0.583**	0.549**	0.760**	0.381**
الكفاية الشخصية	0.880**	0.671**	0.704**	0.574**	1	0.565**	0.517**	0.557**	0.662**
الإتجاهات الدينية	0.731**	0.423**	0.425**	0.583**	0.565**	1	0.711**	0.594**	0.575**
الفوبيا وقلق الطفولة	0.741**	0.415**	0.488**	0.549**	0.517**	0.711**	1	0.635**	0.598**
الضعف والعزلة	0.801**	0.409**	0.518**	0.760**	0.557**	0.594**	0.635**	1	0.466**
المتنوعات	0.746**	0.734**	0.441**	0.381**	0.662**	0.575**	0.598**	0.466**	1

نلاحظ من الجدول رقم (3) والجدول رقم (4) أن معاملات الارتباط جميعها دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0.01) وهذا يعني أنَّ المقياس يتسم بصدق اتساق داخلي جيد

ج. الصدق التمييزي: للتأكد من الصدق التمييزي للمقياس تمَّ حساب صدق الفروق الطرفية من خلال أخذ أعلى (25%) وأدنى (25%) من درجات المفحوصين على مقياس قوة الأنا ككل وذلك بعد ترتيبهم تصاعدياً، وتمَّ اختبار الفروق عن طريق اختبار (ت) وتوصلت للنتائج التالية:

الجدول (5) يوضح دلالة الفرق بين متوسطي المجموعتين الدنيا والعليا على مقياس قوة الأنا ككل

المقياس	المجموعة الأدنى ن = 25		المجموعة الأعلى ن = 25		ت المحسوبة	درجة الحرية	مستوى الدلالة	القرار
	المتوسط الحسابي	الإنحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الإنحراف المعياري				
قوة الأنا	131.96	28.133	264.00	23.596	17.980	48	0.000	دال

يتضح من الجدول السابق أنَّ الفروق بين متوسطي المجموعتين العليا والدنيا كانت دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0.000) بالنسبة لمقياس قوة الأنا ككل وهذا يشير إلى أنَّ المقياس يتصف بدرجة جيدة من الصدق التمييزي.

- **ثبات المقياس:** تمَّ التحقق من الثبات من خلال استخدام الطرق الآتية: ألفا كرونباخ والتجزئة النصفية.

أ. **طريقة ألفا كرونباخ:** للتحقق من ثبات المقياس ككل وثبات كل بعد من أبعاده باستخدام طريقة كرونباخ، تمَّ استخدام برنامج الإحصاء **spss**.

طريقة التجزئة النصفية: حيث تمَّ تقسيم بنود المقياس إلى جزأين الأول يتضمن البنود الفردية والثاني يتضمن البنود الزوجية، ثمَّ تمَّ حساب معامل الارتباط بينهما بمعادلة سبيرمان – براون وذلك للمقياس ككل ولكل بعد من أبعاد المقياس

-مقياس قوة الأنا وأبعاده الفرعية في صورته النهائية:

الجدول (6) التالي يوضح قيم معاملات الثبات بطريقة التجزئة النصفية وألفا كرونباخ لمقياس قوة الأنا وأبعاده الفرعية

أبعاد المقياس والدرجة الكلية	معامل ألفا كرونباخ	معامل سبيرمان -براون
الوضع الخلقي	0.853	0.842
الوظائف الجسمية	0.848	0.785
مجال الإحساس بالواقع	0.854	0.787
الكفاية الشخصية	0.869	0.838
الإتجاهات الدينية	0.743	0.734
الفوبيا وقلق الطفولة	0.766	0.710
الضعف والعزلة	0.862	0.861
المتنوعات	0.681	0.750
قوة الأنا	0.958	0.962

نلاحظ من الجدول السابق أنَّ معاملات الثبات بطريقة ألفا كرونباخ والتجزئة النصفية مرتفعة مما يدل على تمتع المقياس بثبات بدرجة جيدة ومقبولة.

أ. **وصف المقياس:** يتألف المقياس بصورته النهائية من (64) بنداً بمعدل (21) بند إيجابي و(43) بند سلبي، موزعة على ثمانية أبعاد فرعية وهي: (بعد الوضع الخلقي: ويتضمن

(9) بنود، بعد الوظائف الجسمية: ويتضمن (11) بنود، بعد مجال الإحساس بالواقع: ويتضمن (8) بنود، بعد الكفاية الشخصية: ويتضمن (13) بنود، بعد الإتجاهات الدينية: ويتضمن(4) بنود، بعد الفوبيا وقلق الطفولة: ويتضمن (5) بنود، بعد الضعف والعزلة: ويتضمن (10) بنود، بعد المتنوعات: ويتضمن (4) بنود.

والجدول رقم (7) يوضح أرقام البنود التابعة لكل بعد من أبعاد مقياس قوة الأنا

الأبعاد	البنود
الوضع الخلقي	56-54-50-49-44-34-32-31-21
الوظائف الجسمية	55-62-60-29-26-20-17-16-15-10-1
مجال الإحساس بالواقع	40-35-30-23-14-13-8-4
الكفاية الشخصية	39-53-51-46-45-42- 33-28 -25-24-19-22-7
الإتجاهات الدينية	64-48-36-18
الفوبيا وقلق الطفولة	61-52-47-9-2
الضعف والعزلة	58-27-57-43-37-12-11-6-5-3
المتنوعات	63-59-41-38
قوة الأنا	من 1 - 64

ب. **تصحيح المقياس:** تتم الإجابة على المقياس المكون من (64) بنداً باختيار بديل واحد من خمسة بدائل وفق مقياس ليكرت الخماسي (دائماً، غالباً، أحياناً، نادراً، أبداً)، وعليه تكون الدرجة العليا للمقياس (320) والدرجة الدنيا للمقياس (64)، وتحسب الدرجة الكلية للمقياس من خلال جمع درجات بنود المقياس ككل.

ثانياً: مقياس الشخصية الحدية:

وصف المقياس: بعد الاطلاع على الدراسات السابقة المعنية بالشخصية الحدية تم الاعتماد على مقياس الشخصية الحدية من إعداد ليشسينرينغ (Leichsenring,1997) وتقنين بهنام (2008) حيث قام بتطبيقه على عينة من طلبة جامعة الموصل حيث قام بهنام بحذف (7) بنود من المقياس الأصلي ليصبح عدد البنود (44) موزعة على خمسة أبعاد فرعية (ضياع الهوية، آليات الدفاعية البنائية، ضعف اختبار الواقع، الخوف من الانصهار والتلاشي، الشخصية الحدية)، وجميع البنود إيجابية تدعم الأعراض الحدية وفق سلم ليكرت الخماسي (دائماً، غالباً، أحياناً، نادراً، أبداً)، ويتم تصحيح المقياس بمنح

المفحوص (5) درجات في حال كانت إجابته (دائماً)، و(4) درجات في حال كانت إجابته (غالباً)، و(3) درجات في حال كانت إجابته (أحياناً)، و(درجتين) في حال كانت إجابته (نادراً)، و(درجة) في حال كانت إجابته (أبداً) وعليه تصبح أعلى درجة (220) وأدنى درجة (44).

الخصائص السيكومترية لمقياس الشخصية الحدية:

تمَّ التحقق من الخصائص السيكومترية من خلال تطبيقه على عينة سيكومترية مكونة من (70) طالباً وطالبة من المدارس الثانوية الخاصة وهم خارج عينة البحث الأساسية وتمَّ التحقق من صدق المقياس باستخدام صدق الاتساق الداخلي والصدق التمييزي، والثبات باستخدام ألفا كرونباخ والتجزئة النصفية.

أ.**صدق الاتساق الداخلي:** للتحقق من صدق الاتساق الداخلي لمقياس الشخصية الحدية قامت الباحثة بحساب معاملات الارتباط بيرسون بين درجة كل بند من بنود المقياس مع الدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه، كما تمّ حساب معاملات ارتباط بيرسون بين الدرجة الكلية لكل بعد مع الدرجة الكلية للمقياس.

جدول (8) معاملات ارتباط بيرسون بين درجة كل بند بالدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه

البعد	رقم البند	معامل الارتباط مع الدرجة الكلية للبعد	البعد	رقم البند	معامل الارتباط مع الدرجة الكلية للبعد
ضياع الهوية	26	0.791**	الخوف من الانصهار والتلاشي	20	0.700**
	33	0.543**		25	0.794**
	36	0.672**		23	0.649**
	35	0.694**		22	0.538**
	39	0.783**		38	0.661**
	37	0.614**			
	42	0.711**			

	1	0.807**			
	10	0.662**			
آليات الدفاعية البنائية	16	0.657**	الشخصية الحدية	3	0.705**
	30	0.732**		2	0.531**
	29	0.552**		43	0.621**
	40	0.556**		32	0.618**
	44	0.715**		28	0.568**
ضعف اختبار الواقع	12	0.644**		27	0.557**
	6	0.678**		19	0.736**
	7	0.744**		15	0.682**
	31	0.511**		18	0.582**
	41	0.572**		17	0.689**
	24	0.609**		14	0.544**
	21	0.630**		9	0.415**
	13	0.676**		8	0.612**
	11	0.624**		5	0.385**
	34	0.662**		4	0.387**

جدول (9) معامل ارتباط الدرجة الكلية لكل بعد من أبعاد المقياس مع الدرجة الكلية للمقياس

أبعاد	الدرجة الكلية للمقياس
ضياع الهوية	0.806**
آليات الدفاع البنائية	0.857**
ضعف اختبار الواقع	0.872**
الخوف من الانصهار والتلاشي	0.505**
الشخصية الحدية	0.892**

نلاحظ من الجدول رقم (8) والجدول رقم (9) أنَّ معاملات الإرتباط جميعها دالة إحصائياً وهذا يعني أنَّ المقياس يتسم بصدق اتساق داخلي جيد.

ب.الصدق التمييزي: للتأكد من الصدق التمييزي للمقياس تمَّ حساب صدق الفروق الطرفية من خلال أخذ أعلى (25%) وأدنى (25%) من درجات المفحوصين على مقياس الشخصية الحدية ككل وذلك بعد ترتيبهم تصاعدياً، وتمَّ اختبار الفروق عن طريق اختبار (ت) وتوصلت للنتائج التالية:

جدول (10) دلالة الفرق بين متوسطي المجموعتين الدنيا والعليا على مقياس الشخصية الحدية ككل

المقياس	المجموعة الأدنى ن = 17	المجموعة الأعلى ن = 17	ت المحسوبة	درجة الحرية	مستوى الدلالة	القرار

الشخصية الحدية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	10.627	32	0.000	دال
	105.00	19.229	163.82	12.294				

يتضح من الجدول السابق أنَّ الفروق بين متوسطي المجموعتين العليا والدنيا كانت دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0.000) بالنسبة لمقياس الشخصية الحدية ككل وهذا يشير إلى أنَّ المقياس يتصف بدرجة جيدة من الصدق التمييزي.

– **ثبات المقياس:** تمَّ التحقق من الثبات من خلال استخدام الطرق الآتية: ألفا كرونباخ والتجزئة النصفية.

أ. طريقة ألفا كرونباخ: للتحقق من ثبات المقياس ككل وثبات كل بعد من أبعاده باستخدام طريقة ألفا كرونباخ، تمَّ استخدام لرنامج الإحصاء **spss** وكانت النتائج وفق الجدول (11) الآتي:

ب. طريقة التجزئة النصفية: حيث تمَّ تقسيم بنود المقياس إلى جزأين الأول يتضمن البنود الفردية والثاني يتضمن البنود الزوجية ثمَّ تمَّ حساب معامل الإرتباط بينهما بمعادلة سبيرمان– براون وذلك للمقياس ككل ولكل بعد من أبعاد المقياس.

الجدول رقم (11) يوضح قيم معاملات الثبات بطريقة ألفا كرونباخ و التجزئة النصفية لمقياس الشخصية الحدية وأبعاده الفرعية

أبعاد المقياس والدرجة الكلية	معامل ألفا كرونباخ	معامل سبيرمان –براون
ضياع الهوية	0.810	0.753
آليات الدفاع البنائية	0.795	0.790
ضعف اختبار الواقع	0.718	0.883
الخوف من الإنصهار والتلاشي	0.692	0.658
الشخصية الحدية	0.858	0.884
الدرجة الكلية	**0.936**	**0.939**

نلاحظ من الجدول السابق أنَّ معاملات الثبات بطريقة ألفا كرونباخ والتجزئة النصفية مرتفعة مما يدل على تمتع المقياس بثبات بدرجة جيدة ومقبولة.

الصورة النهائية لمقياس الشخصية الحدية وطريقة تصحيحه:

يتكون المقياس من (44) بند وجميعها بنود إيجابية موزعة على خمسة أبعاد رئيسية (ضياع الهوية، آليات الدفاع البنائية، ضعف اختبار الواقع، الخوف من التلاشي والانصهار، الشخصية الحدية) وتتم الإجابة على المقياس باختيار بديل واحد من خمسة بدائل وفق مقياس ليكرت الخماسي (دائماً، غالباً، أحياناً، نادراً، أبداً)، ويتم تصحيح المقياس بمنح المفحوص (5) درجات

في حال كانت إجابته (دائماً)، و(4) درجات في حال كانت إجابته (غالباً)، و(3) درجات في حال كانت إجابته (أحياناً)، و(درجتين) في حال كانت إجابته (نادراً)، و(درجة) في حال كانت إجابته (أبداً)، وعليه تكون الدرجة العليا للمقياس (220) والدرجة الدنيا للمقياس (44)، وتحسب الدرجة الكلية للمقياس من خلال جمع درجات بنود المقياس ككل.

خامساً: إجراءات البحث:

– بعد الإحساس بوجود مشكلة البحث تم الاطلاع على الأدبيات النظرية التي تعني بمتغيرات البحث.

– تم اختيار مقاييس البحث المناسبة وعرضها على السادة الدكاترة في كلية التربية المختصين بالإرشاد النفسي.

–التحقق من صدق وثبات المقاييس المختارة بطرق البحث العلمي.

– الحصول على تسهيل مهمة من كلية التربية للدخول إلى دائرة التخطيط والإحصاء في مديرية التربية للحصول على المعلومات الرقمية الخاصة بطلاب وطالبات المرحلة الثانوية في المدارس الخاصة في مدينة حمص وريفها.

– تقسيم المجتمع لعنقودين وسحب العينة من العنقودين بالطريقة العشوائية العنقودية.

– تطبيق المقاييس على الطلاب والطالبات.

– تفريغ البيانات ومعالجتها إحصائياً باستخدام البرنامج الإحصائي SPSS.

– تفسير نتائج البحث.

عرض نتائج البحث وتفسيرها:

أولاً: عرض نتائج أسئلة البحث:

- السؤال الأول: ما مستوى قوة الأنا لدى أفراد عينة البحث؟

من أجل الإجابة على هذا السؤال، تم حساب الدرجة الكلية للمقياس وهي (320)، وأدنى درجة على المقياس وهي (64)، وبعد ذلك تم حساب المدى ليتم تقسيم الدرجات على المقياس إلى ثلاثة مستويات (منخفض، متوسط، مرتفع) كما الآتي: من (64 – 149.3) قوة أنا منخفضة، ومن (149.4 – 234,6) قوة أنا متوسطة، ومن (234,7 –320) قوة أنا مرتفعة، وأخيراً تم حساب التكرارات والنسبة المئوية لدرجات أفراد عينة البحث على المقياس، والجدول رقم (12) يوضح مستوى قوة الأنا لدى أفراد العينة:

الجدول رقم (12) مستوى قوة الأنا لدى أفراد عينة البحث

العينة الكلية	المستوى المنخفض		المستوى المتوسط		المستوى المرتفع	
	العدد	النسبة	العدد	النسبة	العدد	النسبة
	34	%23	50	%33	66	%44

نلاحظ من الجدول السابق أن المستوى السائد لدى أفراد عينة البحث هو المستوى المرتفع لقوة الأنا، حيث أن 44% من أفراد العينة لديهم قوة أنا مرتفعة، على حين 33% لديهم قوة أنا متوسطة، و 23% لديهم قوة أنا منخفضة، تتفق النتيجة الحالية مع دراسة الناشري (2019) في تمتع العينات المدروسة بمستوى عالي من قوة الأنا، في حين تختلف مع دراسة العنزي (2015) التي توصلت لمستوى منخفض من قوة الأنا، ولعل تفسير ارتفاع قوة الأنا لدى طلبة المرحلة الثانوية في المدارس الخاصة يعود لتوافر البيئة الاجتماعية والمادية المناسبة عندهم مقارنةً بغيرهم من طلبة المدارس العامة، فمن المتوقع أن يكون لديهم قدرات أكبر في إشباع حاجاتهم نظراً للمستوى المادي الجيد كونهم في المدارس الخاصة، وبالتالي تقل الصراعات التي تشكل لهم ضغوط أكبر، وضعف في الأنا.

- السؤال الثاني: ما مستوى الشخصية الحدية لدى أفراد عينة البحث؟

من أجل الإجابة على هذا السؤال، تم حساب الدرجة الكلية للمقياس وهي (220)، وأدنى درجة على المقياس وهي (44)، وبعد ذلك تم حساب المدى ليتم تقسيم الدرجات على المقياس إلى ثلاثة مستويات (منخفض، متوسط، مرتفع) كما الآتي: من (44 – 102.6) مستوى

منخفض من الشخصية الحدية ، ومن (102,7 – 161,3) مستوى متوسط من الشخصية الحدية، ومن (161.4 – 220) مستوى مرتفع من الشخصية الحدية، وأخيراً تم حساب التكرارات والنسبة المئوية لدرجات أفراد عينة البحث على المقياس.

الجدول رقم (13) مستوى الشخصية الحدية لدى أفراد عينة البحث

العينة الكلية	المستوى المنخفض		المستوى المتوسط		المستوى المرتفع	
	العدد	النسبة	العدد	النسبة	العدد	النسبة
	87	%58	38	%25	25	%17

نلاحظ من الجدول السابق أن المستوى السائد لدى أفراد عينة البحث هو المستوى المنخفض للشخصية الحدية، حيث أن 58% من أفراد العينة لديهم شخصية حدية منخفضة، على حين 25% لديهم شخصية حدية متوسطة، و 17% لديهم شخصية حدية منخفضة، اتفقت الدراسة الحالية مع دراسة خميسة وكريمة (2020) و قاعود (2022) في أن نسبة انتشار الشخصية الحدية منخفضة لدى أفراد العينة والتي لاتتجاوز (6%) في الدراسة الأولى و (12%) في الدراسة الثانية، وتختلف مع دراسة عبد الرحمن (2008) في شيوع أعراض الشخصية الحدية بين الجنسين، وتختلف أيضاً مع حمور (2023) في انتشار الشخصية الحدية بنسبة متوسطة عند عينة البحث، ولعل تفسير المستوى المنخفض للشخصية الحدية عند طلاب المدارس الخاصة في الدراسة الحالية يعود لأن الطلاب ينعمون بوافر الظروف التعليمية والداعمة نفسياً لكونهم في المدارس الخاصة ولاسيما أن المرشدين النفسيين يقومون بدورهم في المدارس الخاصة بشكل أكثر مواظبة على عقد الجلسات الجماعية والفردية للطلاب، وبذلك ينعمون بصحة نفسية أعلى من غيرهم من الطلاب، وأيضاً لعل تفسير ذلك يعود لوجود مستوى مرتفع من قوة الأنا المرتفعة مما يؤدي لانخفاض الشخصية الحدية، ولأن الطلاب في المدارس الخاصة يعيشون في بيئة أكثر أماناً من حيث توزع مدارسهم في المحافظة، وفي ظروف تعليمية وإدارية نموذجية مقارنة بأقرانهم في المدارس الحكومية، وأيضاً لاسيما أن التربية الجيدة التي ينعم بها أغلب طلاب المدارس الخاصة في مراحل طفولتهم المبكرة (أي ما قبل المدرسة) لاسيما أن أغلبهم ينعمون بمستوى مادي جيد، فهم قادرين على إشباع حاجاتهم.

ثانياً: عرض نتائج فرضيات البحث:

- الفرضية الأولى: لا توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين درجات أفراد عينة البحث على قوة الأنا ودرجاتهم على مقياس الشخصية الحدية، وللتحقق من صحة الفرضية تم حساب معامل الارتباط (بيرسون) بين درجات أفراد عينة البحث على قوة الأنا ودرجاتهم على مقياس الشخصية الحدية، والجدول الآتي يوضح النتيجة:

الجدول رقم (14) معامل ارتباط بيرسون بين درجات أفراد العينة على مقياسي قوة الأنا

معامل الارتباط بيرسون	مستوى الدلالة sig	القرار
−0.571**	0.000	دال – علاقة عكسية

والشخصية الحدية

يتبين من الجدول السابق وجود علاقة ارتباطية عكسية سالبة بين قوة الأنا والشخصية الحدية، حيث بلغت قيمة معامل الارتباط (−0.571**) وهي دالة عند مستوى دلالة (0.000)، وهي أصغر من (0.05) لذلك نرفض الفرضية الصفرية ونقبل الفرضية البديلة القائلة بوجود علاقة سالبة بين قوة الأنا و الشخصية الحدية، وتشير هذه العلاقة أنه كلما ارتفعت قوة الأنا انخفضت لديه سلوكيات الشخصية الحدية، وتتفق هذه الدراسة مع دراسة عبادي وحسينيان (2023) في وجود علاقة سلبية بين قوة الأنا والشخصية الحدية، وأيضاً مع عنزي(2015) بوجود علاقة ارتباطية سالبة بين قوة الأنا وأنواع من الاضطرابات النفسية، وذلك لأن الطالب الذي يتمتع بقوة أنا يمكن أن يكون قادر على الموازنة والتوفيق بين حاجاته ورغباته الداخلية ومعطيات الواقع الخارجي، كما يستطيع ضبط انفعالاته وحل مشكلاته والتخلص من الآثار السلبية للضغوط المختلفة التي تعترض طريقه، مما يحول دون تعرضه للاضطراب النفسي وهذا ما أكده عبد الحميد وكفافي (1990) من أن الفرد ذو الأنا القوي يمكن أن يتحمل الإحباط والضغوط، وأن يقضي على الصراعات الداخلية والمشكلات الانفعالية قبل أن تؤدي إلى العصاب

(أبوشامة، 2012، 18). وهذا ما أكده كاتل بأن قوة الأنا هي البعد عن الانفعالات غير المتزنة والهموم المتزايدة والاضطرابات النفسية والتفكير غير الواقعي والإدراكات المشوهة بالإضافة إلى التحرر من التغييرات والتقلبات الحادة في المزاج في مختلف المواقف المثيرة (البادي، 2014، 44) وأكد كيال أن أي خلل في وظيفة الأنا يمكن أن يسبب خللاً في بناء كل الشخصية ويؤثر سلباً على الأداء العام للشخص، فالشخص الذي يتمتع بقوة أنا، تكون لديه مرونة في حل المشكلات وينجح في التكيف الاجتماعي مما يجعله أقل عرضة لأعراض العصاب، أما إذا كانت الأنا في حالة ضعف وتحت تأثير الهو، فقد ينتج عن ذلك تدهور الفرد تحت أي شدة قد يتعرض لها (كيال، 1993، 197)، وترى الباحثة أن الطلاب في الدراسة الحالية ذوو قوة أنا عالية لأن أغلبهم يتمتعون بمستوى مادي جيد أو أكثر في المدارس الخاصة، وبالتالي هم قادرين على إشباع حاجاتهم بطريقة أسهل وأيسر من غيرهم من العينات، والتمتع بصحة نفسية عالية تقودهم لقدرة الأنا في التحكم الانفعالي بمشاعرهم وسلوكهم وتمتعهم بمهارات أفضل في التكيف مع الضغوط والمشكلات والموازنة بين حاجاتهم ورغباتهم الداخلية ومعطيات العالم الخارجي، وبالتالي الابتعاد عن الاضطرابات النفسية أو العصابية أو اضطرابات الشخصية كإضطراب الشخصية الحدية أو غيرها.

- الفرضية الثانية: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسطي درجات أفراد عينة البحث على مقياس قوة الأنا تبعاً لمتغير النوع (ذكور، إناث)،

ولمعرفة الفروق في مستوى قوة الأنا بين الذكور والإناث تم تطبيق اختبار (ت) ستيودنت للعينات المستقلة

الجدول رقم (15) يوضح نتائج تطبيق اختبار ت لمعرفة دلالة الفروق في قوة الأنا تبعاً لمتغير النوع.

الجنس	العدد	المتوسط	الانحراف	قيمة ت	درجات الحرية	مستوى الدلالة Sig	القرار

ذكور	70	273.83	23.975	4.996	148	0.000	دال لصالح الذكور
إناث	80	249.10	34.803				

عند تطبيق اختبار (ت) للعينات المستقلة بلغ متوسط الذكور (273.83) وبلغ متوسط الإناث (249.10)، كما بلغت قيمة (ت) (4.996)، ومستوى دلالتهاsig (0.000) وهو أصغر من مستوى الدلالة (0.05) وهذا يدلنا على أنه يوجد فروق دالة إحصائياً في مستوى قوة الأنا لصالح الذكور، تختلف هذه النتيجة مع نتيجة دراسة كريشنا (2018) حيث بينت أن مستوى قوة الأنا مرتفع عند الإناث، وتختلف مع عرفة (2014) ودراسة (singh & Anmol, 2015) في أنه لاتوجد فروق في قوة الأنا تبعاً لمتغير النوع، وتتتفق نتيجة البحث مع دراسة عبد العزيز (2016)، ودراسة بهنام (2001) بوجود فروق في قوة الأنا لصالح الذكور وقد يكون تفسير ارتفاع قوة الأنا عند الذكور دوناً عن الإناث يرجع للتغييرات الهرمونية الكبرى التي تنال منها الإناث النصيب الأكبر في عملية النمو، ومما يجعل الفتيات في هذا العمر أكثر إرباكاً وغير قادرات على اتخاذ قراراتهن بطريقة متوازنة تدل على ارتفاع في قوة الأنا، فالذكور أكثر قدرة على الضبط الانفعالي بحكم طبيعة جسمهم الفيزيولوجية والنفسية، حيث تكون عاطفة الأنثى تجعلها أقل قدرة على تحمل ضغوط الحياة وتنظيم عواطفها، وأما تنشئة الذكر الاجتماعية التي تلقي على عاتقة المسؤولية أكثر من الأنثى تكسبه قدرة على اتخاذ القرارات مما يزيد قوة الأنا لديه.

– الفرضية الثالثة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسطي درجات أفراد عينة البحث على الشخصية الحدية تبعاً لمتغير النوع.

ولمعرفة الفروق في مستوى الشخصية الحدية بين الذكور والإناث تم تطبيق اختبار (ت) ستيودنت للعينات المستقلة

الجدول رقم (16) يوضح نتائج تطبيق اختبار ت لمعرفة دلالة الفروق في الشخصية الحدية تبعاً لمتغير النوع.

الجنس	العدد	المتوسط	الانحراف	قيمة ت	درجات الحرية	مستوى الدلالة Sig	القرار
ذكور	70	101.60	40.606	1.156-	148	0.250	غير دال لايوجد فروق
إناث	80	109.74	45.038				

نلاحظ من الجدول السابق أن قيمة (ت) عند مستوى دلالة (0.250) وهي أكبر من (0.05) وبالتالي نقبل الفرضية الصفرية القائلة لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسطي درجات أفراد عينة البحث على مقياس الشخصية الحدية تبعاً لمتغير النوع (ذكور – إناث)، اختلفت نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسة القاعود (2022) لدى طلبة الجامعات الأردنية حيث كان هناك فروق في معدل انتشار الشخصية الحدية لصالح الإناث، في حين تتفق الدراسة الحالية مع دراسة أبو حمور (2023) و عبدالرحمن (2008) في عدم وجود فروق بين الجنسين في أعراض اضطراب الشخصية الحدية ولعل ذلك يعود إلى أن الظروف التي يمر بها الطلبة في المدارس الخاصة متشابهة، بالإضافة لتشابه البيئة المدرسية والتعليمية لديهم وتشابه المعاملة المرتبطة بالجنسين، مما يخفف الضغط النفسي لديهم فلا يؤثر النوع في ارتفاع أعراض الشخصية الحدية عند كليهما.

المقترحات:

- ترجو الباحثة استكمال الدراسة الحالية والبناء عليها وإجراء دراسات ارتباطية أخرى تتعلق بالمتغيرات (قوة الأنا والشخصية الحدية) على عينات مختلفة تتضمن كبار

السن، أمهات ذوي الاحتياجات الخاصة، متضرري زلزال 2023 في سوريا والمرشدين النفسيين في المراكز المجتمعية.

- ربط متغير قوة الأنا بمتغيرات أخرى في دراسات لاحقة مثل اضطراب الشخصية السايكوباثية والشخصية الوسواسية القهرية.
- استخدام برامج إرشادية لرفع قوة الأنا عند الفئات التي لديها انخفاض في مستوى قوة الأنا.
- تفعيل دور المرشد النفسي في المدارس لمساعدة الطلاب في إيجاد الحلول لمشاكلهم، التي يواجهوها في الظروف الراهنة.

قائمة المراجع:

المراجع العربية:

1) إبراهيم، عبد الرحمن. (2006). **اضطرابات الشخصية فكرة وجيزة**. حماه: إصدار شبكة العلوم النفسية العربية.
2) ابراهيم، عبد الستار. (2002). **القلق قيود من الوهم**. القاهرة: مكتبة الآنجلو المصرية.
3) أبو حمور، روان. (2023). الوحدة النفسية وعلاقتها باضطراب الشخصية الحدية لدى طلبة جامعة مؤتة. **مجلة ابن خلدون للدراسات والأبحاث**. المجلد3، العدد(4). 217.
4) أبو شامة، فاطمة. (2012). قوة الأنا وعلاقتها بأساليب مواجهة الاحداث الضاغطة لدى المرأة العاملة والغير عاملة. **رسالة ماجستير غير منشورة**، كلية الآداب، جامعة بنها، مصر.
5) أبو علام، رجاء. (2004). **مناهج البحث في العلوم الانسانية والتربوية**. الطبعة 4، القاهرة: دار النشر للجامعات
6) البادي، عائشة بنت سعيد بنت سالم. (2014). بعض السمات الشخصية وعلاقتها بفاعلية الذات لدى الأخصائيين الاجتماعيين في مدارس سلطنة عمان. **رسالة ماجستير غير منشورة**، قسم التربية والدراسات الإنسانية، كلية العلوم والآداب جامعة نزوى، سلطنة عمان.
7) بدير، كريمان. (2007). **الأسس النفسية لنمو الطفل**. عمان: دار المسيرة.
8) بن نانة، خميسة وبن حمزة، كريمة. (2020). اضطراب الشخصية الحدية وعلاقتها بالتنظيم الوجداني لدى طلبة الجامعة. **رسالة ماجستير غير منشورة**، قسم علم النفس والعلوم التربوية، جامعة قاصدي مرباح، ورقلة.
9) بهنام شوقي. (2008). قياس الشخصية الحدية لدى عينة من طلبة جامعة الموصل. **المكتبة المركزية في الموصل**، العدد(3)، 67-68.
10) بهنام، شوقي يوسف. (2001). الآليات الدفاعية وعلاقتها بقوة الأنا. **رسالة ماجستير غير منشورة**، كلية الآداب، جامعة بغداد، العراق.

11) تركي، مصطفى. (2000). العلاقة بين قوة الأنا والسمات الشخصية. **مجلة الدراسات النفسانية**، المجلد10، العدد(2)، 120-140.

12) جابر، عبد الحميد وكفافي، علاء الدين. (1990). **معجم علم النفس**. القاهرة: مكتبة دار النهضة العربية.

13) الجبوري، محمد محمود. (1990). **الشخصية في ضوء علم النفس**. بغداد: مطبعة دار الحكمة.

14)الجمعية الأميريكية للطب النفسي APA. (2014). **الدليل التشخيصي والإحصائي الخامس للاضطرابات النفسية والعقلية DSM-5**، الرياض: دار الزهراء.

15)حجازي، خديجه. (2024). العنف الأسري وعلاقته بالوسواس القهري لدى طلبة المرحلة الثانوية العامة في مدينة حمص. *رسالة ماجستير غير منشورة*، كلية التربية، جامعة البعث، حمص.

16)حسينان

17) الحفني، عبد المنعم. (1996). **موسوعة الطب النفسي**. (ج1) ط2. القاهرة: مكتبة المدبولي.

18) داود، عزيز حنا وكاظم، هاشم العبيدي. (1990). **علم نفس الشخصية**. وزارة التعليم العالي والبحث العلمي. جامعة بغداد.

19)دحلان، خالد خميس. (2007). السمات الشخصية لرجل الأمن لدى السلطة الوطنية الفلسطينية وعلاقتها ببعض المتغيرات. **رسالة ماجستير غير منشورة**، قسم علم النفس، كلية التربية، الجامعة الإسلامية، غزة.

20) رضوان، عبد الكريم. (2002). القلق لدى مرضى السكري بمحافظة غزة وعلاقتها ببعض المتغيرات. **رسالة ماجستير غير منشورة**. الجامعة الاسلامية. غزة.

21) زهران ، حامد عبد السلام. (1977). **الصحة النفسية والعلاج النفسي**. ط2، القاهرة: عالم الكتاب.

22) الزهراني، سعيد مساعد. (2019). الجمود الفكري (الدوجماتية) وعلاقتها باضطراب الشخصية الحدية لدى طلاب المرحلة الثانوية في محافظة قلوة. **المجلة التربوية**، العدد(57)، 420- 433.

23) الزهراني، عيسى. (1997). المسؤولية الاجتماعية وعلاقتها بالتوافق الدراسي والتحصيل الأكاديمي لدى عينة من طلاب جامعة الملك عبد العزيز. **رسالة ماجستير غير منشورة**، كلية التربية، جامعة أم القرى.

24) سعيد، محمود محمد. (2007). قوة الأنا والشعور بالمسؤولية والضبط الزائد لدى المراهقين المعوقين بصرياً و المبصرين. **رسالة ماجستير غير منشورة**، كلية التربية، الجامعة الأردنية. عمان.

25) سكر، حيدر كريم و صغير، محمد وسعود. (2007). قوة الأنا وعلاقتها بالضغوط النفسية لدى طلبة الجامعة. **مجلة كلية الآداب**، العدد(89)، ص544-545.

26) شكيب، مصطفى. (2007). الأنواع العشرة للاضطرابات النفسية. (نسخة الكترونية). **مجلة كتب عربية**، مجلد 2، العدد(13)، 56.

27) صالح، مأمون. (2008). **الشخصية تكوينها أنماطها اضطراباتها**. عمان: دار أسامة للنشر والتوزيع.

28) عباس، فيصل. (1987). **الشخصية في ضوء التحليل النفسي**. طبعة2، القاهرة: دار الميسرة.

29) عبد الرحمن، محمد و حورية، عودية. (2008). اضطراب الشخصية الحدية وعلاقته ببعض المتغيرات النفسية لدى طلاب الجامعة من الجنسين. **المجلة المصرية للدراسات النفسية**، مجلد(18)، العدد(58)، 1-34.

30) عبد الرحمن، محمد. (1998). **نظريات الشخصية**. الجزء1. القاهرة: دار القباء للطباعة والنشر.

31)عبد العزيز، حسان. (2016). قوة الانا وعلاقتها بالشعور بالذنب وعلاقتهما بالوسواس القهري لدى طلبة جامعة البعث. **رسالة ماجستير غير منشورة**، كلية التربية، جامعة البعث، حمص.

32) عراب، ياسمين. (2014). الاكتئاب عند الشخصية الحدية. **رسالة ماجستير غير منشورة**، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة الدكتور طاهر مولاي، سعيدة.

33) عرفة، صفاء. (2014). قوة الانا وعلاقتها بالقدرة على حل المشكلات لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا في محافظة غزة في ضوء بعض المتغيرات. **رسالة ماجستير غير منشورة**، كلية علم النفس، الجامعة الإسلامية، غزة.

34) العنزي، مصلح بن عبيد. (2015). قلق المستقبل وعلاقته بتقدير الذات وقوة الأنا لدى الأحداث الجانحين، **رسالة دكتوراه**، كلية العلوم الاجتماعية والإدارية، جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية، الرياض.

35) عيد، إبراهيم. (1997). **فقدان الأمن وعلاقته بقوة الأنا لدى المراهقين**. القاهرة: مكتبة الأنجلو.

36) عيد، إبراهيم. (2001). دراسة للخصائص الإيجابية للشخصية وعلاقتها بمتغيري النوع والتخصص الدراسي لدى طلبة الجامعة، **مجلة كلية التربية**، القاهرة: مكتبة زهراء الشرق، العدد (25)، ص251-216.

37) القاعود، تيماء. (2022). التشوهات المعرفية وعلاقتها بظهور أعراض الشخصية الحدية لدى طلبة الجامعات الأردنية، **مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية**، المجلد 30، العدد(2)، 89-112.

38) القوصي، عبدالعزيز (1952). **أسس الصحة النفسية**. العدد(4). القاهرة: مكتبة النهضة المصرية.

39)كفافي، علاء الدين.(1982). **وجهة الضبط وقوة الأنا**. القاهرة: مكتبة الآنجلو المصرية.

40) كفافي، علاء الدين.(1982).**مقياس قوة الأنا**. القاهرة: مكتبة الآنجلو المصرية.

41) كيال، باسمة. (1993). **سيكولوجية المرأة**. بيروت: مؤسسة عز الدين للطباعة والنشر.

42)مقبل، مرفت. (2010). التوافق النفسي وعلاقته بقوة الأنا وبعض المتغيرات لدى مرضى السكري في قطاع غزة. **رسالة ماجستير غير منشورة**، قسم علم النفس، الجامعة الإسلامية، غزة.

43) ملحم، سامي محمد. (2004). **علم نفس النمو: دورة حياة الإنسان**. عمان: دار الفكر.

44) منظمة الصحة العالمية. (1992). **المراجعة العاشرة للتصنيف الدولي للأمراض تصنيف الاضطرابات السلوكية**. جنيف.

45) موسى، رشاد وليلى، بدوي. (1999). الفروق بين الجنسين في مقياس قوة الأنا لدى الشباب الجامعي. **مجلة دراسات تربوية**، مجلد 3، العدد(8)، 65−90.

46) الناشري، منال. (2019). قوة الأنا وعلاقتها باتخاذ القرار لدى طلبة المرحلة الثانوية في محافظة القنفذة، **مجلة البحث العلمي في التربية**، مجلد1، العدد(20)، 259−280.

47) نجاتي، محمد. (1989). **الكف والعرض والقلق**. الطبعة 4. القاهرة: دار الشروق.

48) النفيعي، عابد. (1996). نمو الأنا في الطفولة. **مجلة البحث للتربية وعلم النفس**، المجلد4، العدد(3)، ص115−135.

المراجع الأجنبية:

49) Abadi, A. & Hoseinan, S. (2024). The prediction model of borderline personality based on complex truma and object relation with mediating role of age strength in conflicting couples. *Journal Of Applied Family therapy*, 4(5), 1-20

50) Akin, E & Cetin, M & Koss, S. (2017). An Update on Borderline Personality disorder. *Journal of Mood Disorders*, 4(5), 1.

51) Barron. F, (1963). *creativity and psychological health*, D.van nostrand company. New Yourk.

52) Carr, Arthur, C, (1987). Borderline Defense and Rorschach Response. *Jornal of Personality Assessment*, 51(3), 349-354.

53) Chhansiya, B. jogsan, Y. (2015). Ego Syrengt And Anxiety Among Working And Non-Working Woman. DIP: *The international journal Of Indian Psychology*, 2(4), 16-23.

54) Deri, Susan. (1990). changing consepts of the ego in psychoanalytic theory. psychoanalyst review, *American Psychological Assosiation*, 77(4), 511-518.

55) Dorothy, Mccargo Freeman. (2001). The Contribution of Faith and Ego Strength to the Prediction of GPA among High School Students. *Dissertation Submitted to the Faculty of the Virginia Polytechnic Institute and State University in Partial fulfillment of The*

Requirement for the Degree of. University of Minnesota Morris. Blacksburg. Virginia.

56) Erikson, E. (1964*). Childhood And Society*. 2nded. NY. Norton.

57) Gulia A. et al. (2003). The Relationship Of Borderline Personality Disorder To Posttraumatic Stress Disorder And Traumatic Events. *American Psychiatric Association Publishing, 3(12), 23-35.*

58) Knight, R,P .(1953). Borderline States, *Bull .Menninger Clinic*, (17), 1-12.

59) Kobasa, S.C, Puccetti, M.C. (1983). Personality and social Resources in stress resistance, *journal of personality and social psychology*, 45(4), 839-850.

60) Krishna, k. (2018). Anxiety and ego strength in college students. *international Journal of Research and analytical Reviews*, 5(1). 162-163

61) Leichcnring, Falk, (1997), Development and first result of BorderlinePersonality Inventory, *Jornal of Personality Assessment*, 73(1) ,45-63.

62) Rizeanu, S. (2015). Personality Disorders. Romanian journal of experimental applied psychology, *Romanian journal of experimental applied psychology*, 6(4), 61-65.

63) Samuels. J & eaton. W & Beatson, J. (2002). Prevalence and correlates of personality disorder in a community sample. *Br J Psychiatry*, (180), 536-542.

64) SINGH, N. Anmol, A.(2015). Ego Strength and Self-Concept among Adolescents A study on Gender Differences. *The International Journal of Indian Psychology*. 39(80), 46-54

65) Thomas, Jean. (2001). *The relationship Of Organized Educational Classes Taken By Older Adult.* The University Of Hong Kong.