



مجلة

البحوث التربوية والنوعية

Journal of Educational and Qualitative Research (J E Q R)

"إقليمية - علمية - دورية - محكمة - متخصصة"

تصدر عن

مؤسسة التربية الخاصة والتأهيل التربوي (SERO)

"أكاديمية - تأهيلية - تنموية"

برعاية أكاديمية البحث العلمي والتكنولوجيا وبنك المعرفة المصري

قد حصلت على ٧/٧ في تقييم المجلس الأعلى للجامعات المصرية علي تقييم المجلات العلمية لعام ٢٠٢١

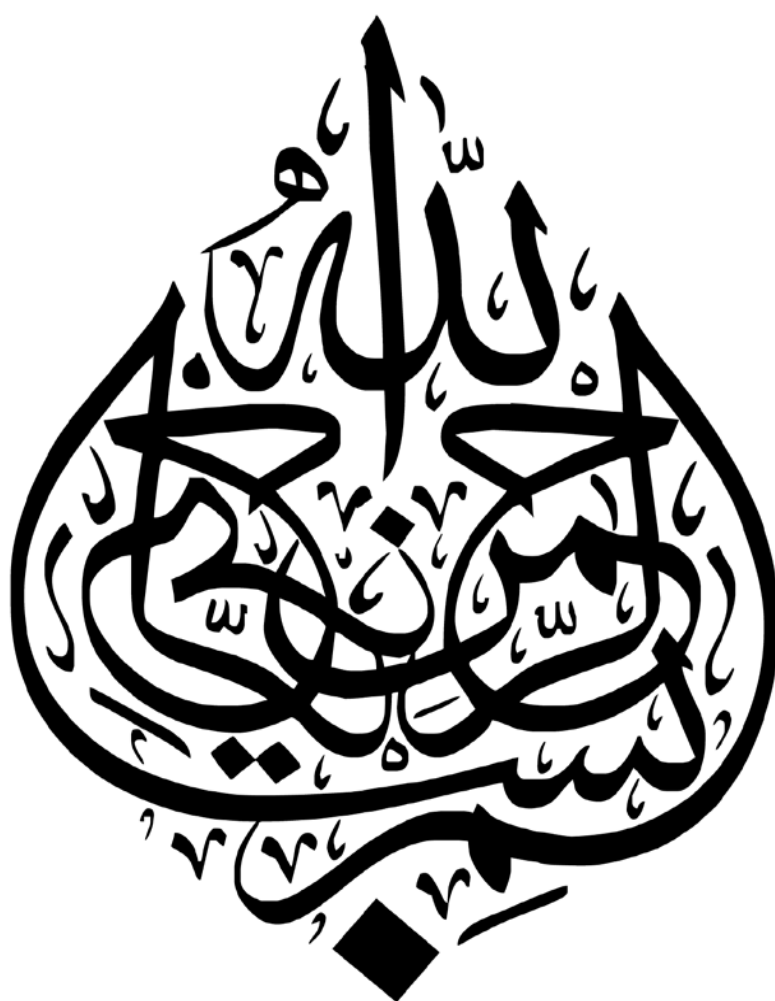
ومعامل تأثير عربي (١,٩) لعام ٢٠٢١

الترقيم الدولي للمجلة

Print: ISSN: 2735- 4490

Online: ISSN: 2735-4504

العدد السابع، (يوليو، ٢٠٢١)



الهيئة الاستشارية(*)

أ.د/ عادل عبد الله محمد
جامعة الزقازيق - مصر

أ.د / عالية الجندي
جامعة الملك عبدالعزيز - السعودية

أ.د/ عبدالله الشريف
جامعة تبوك - السعودية

أ.د/ علاء متولي
جامعة بنها - مصر

أ.د/ علي كاظم
جامعة السلطان قابوس - سلطنة عمان

أ.د/ لولوه الرشيد
جامعة القصيم - السعودية

أ.د/ محمد المري
جامعة الزقازيق - مصر

أ.د/ محمد ثابت
جامعة الملك عبدالعزيز - السعودية

أ.د/ محمد فتحة
جامعة أبوظبي - الامارات

أ.د/ مراد علي عيسى
(KIE University - Somalia)

Prof. Dr. Richard J. Hazler (USA)

Prof. Dr. Peter Farrell (UK)

Prof. Dr. Stella Vázquez (Argentine)

أ.د/ أحمد مهدي مصطفى
جامعة الأزهر - مصر

أ.د/ أشرف عبدالقادر
جامعة بنها - مصر

أ.د/ السيد الخميسي
جامعة دمياط- مصر

أ.د/ أماني حنفي
جامعة عين شمس - مصر

أ.د / بندر العتيبي
جامعة الملك سعود - السعودية

أ.د/ جمال شفيق
جامعة عين شمس - مصر

أ.د/ حمدي محمد البيطار
جامعة أسيوط - مصر

أ.د / سهير حوالة
جامعة القاهرة - مصر

أ.د / صالح الزهراني
جامعة جدة - السعودية

أ.د/ صالح الغامدي
جامعة الملك عبدالعزيز - السعودية

أ.د/ منال الديجاني
أستاذ المناهج - الكويت

هيئة التحرير

(*) يقوم بعض أعضاء هيئة التحرير والهيئة الاستشارية بالتواصل مع مستشارين من جامعات عالمية في المجال التربوي.

رئيس التحرير

(جامعة الملك سعود- السعودية)

أ.د/ بدر بن جويعد العتيبي

أعضاء هيئة التحرير

(جامعة طنطا - مصر)

أ.د/ زينب محمود شقير

(جامعة بنها - مصر)

أ.د/ منال عبدالخالق جاب الله

(جامعة بني سويف- مصر)

أ.د/ رحاب يوسف

(جامعة الأزهر - مصر)

أ.د / مريم علي سالم حربي

(جامعة عبدالحميد بن باديس - الجزائر)

أ.د / منصورية دويلي عبدالقادر

(جامعة القصيم- السعودية)

أ.د/ ياسر سعد

(جامعة عين شمس - مصر)

أ.د / محمد مصطفى عبدالرازق

(جامعة الملك فيصل- السعودية)

أ.د/ عاطف عبدالله بحراوي

(جامعة القاهرة - مصر)

أ.م.د/ مني زايد عويس

أمين المجلة

(مؤسسة التربية الخاصة والتأهيل التربوي)

أ.م. د/ هالة أحمد سليمان

سكرتير المجلة

(مؤسسة التربية الخاصة والتأهيل التربوي - مصر)

أ/ ايمان محمد عبدالنبي

أعضاء الهيئة المساندة

د/ سليمان رجب سيد أحمد (جامعة بنها - مصر)

د/ حاتم عبد السلام المغربي (وزارة التعليم العالي - مصر)

د / مبارك عباس الشمري (كلية التربية الاساسية- الكويت)

د / عبدالعزيز حمد العجمي (وزارة التعليم - سلطنة عمان)

أ/ عبدالله الخليف (وزارة التعليم - السعودية)

التعريف بمجلة البحوث التربوية والنوعية

مجلة البحوث التربوية والنوعية Journal of Educational and Qualitative Research مجلة علمية دورية (ربع سنوية) محكمة متخصصة تصدر عن مؤسسة التربية الخاصة والتأهيل التربوي Special Education and Educational Rehabilitation Organization (SERO) ، وبتقديم دولي (The print ISSN) 2735-4490 ، الترفيق الإلكتروني (The online ISSN) 2735-4504 ، وتعنى المجلة بنشر الدراسات والبحوث التي تتوافر فيها مقومات البحث العلمي من حيث أصالة الفكر، ووضوح المنهجية، ودقة التوثيق، في مجالات التربية بشتى فروعها وتخصصاتها . ويشرف عليها نخبة من أساتذة التربية ، وتخضع جميع البحوث للتحكيم من قبل متخصصين من ذوى الخبرة البحثية والمكانة العلمية المتميزة في مجال التخصص، بشكل يتفق مع معايير التحكيم في لجان الترقية. وتعد المجلة بمثابة فرصة للباحثين من جميع بلدن العالم لنشر إنتاجهم العلمي، والمواد العلمية التي لم يسبق نشرها، بالعربية أو الإنجليزية، وتشمل: البحوث الأصلية: التطبيقية والنظرية، وتقارير البحوث، ومشاريع التخرج، وتقارير المؤتمرات واللقاءات والندوات والمنتديات وورش العمل، وملخصات الرسائل العلمية، والنشاطات الأكاديمية الأخرى ذات العلاقة بمجال التربية والتربية النوعية. كما ترحب المجلة بنشر عروض الكتب المنشورة حديثاً في مجال المجلة.

رؤية المجلة

أن تكون مجلة رائدة، ومصنفة ضمن أشهر المجلات العلمية، المعنية بنشر البحوث المحكمة في مجال البحوث التربوية والنفسية والنوعية في قواعد البيانات العالمية.

رسالة المجلة

تسعى المجلة لتصبح مرجعاً علمياً للباحثين، ونشر البحوث المحكمة وفق معايير مهنية عالمية متميزة في مجال البحوث التربوية والنفسية والنوعية.

أهداف المجلة

- إيجاد وعاء أكاديمي متخصص في مجال البحوث التربوية والنفسية والنوعية.
- إيجاد مرجعية علمية للباحثين في مجال البحوث التربوية والنفسية والنوعية
- تلبية حاجة الباحثين على المستويات المحلية والإقليمية والعالمية في مجال البحوث التربوية والنفسية والنوعية
- المشاركة في بناء مجتمع المعرفة من خلال نشر البحوث التربوية والنوعية بعد تحكيمها من الخبراء في التخصص.

اللجنة العلمية(*)

(*) ملحوظة:
١- تم ترتيب الأسماء حسب الأبجدية.

- أ.د/ أشرف أحمد عبدالقادر (جامعة بنها - مصر)
- أ.د/ أشرف عبدالغني شريت (جامعة الإسكندرية - مصر)
- أ.د/ حسن عبدالفتاح الفنجري (جامعة بنها - مصر)
- أ.د/ حسن مصطفى عبدالمعطي (جامعة طيبة-السعودية)
- أ.د/ آمال ابراهيم الفقي (جامعة بنها - مصر)
- أ.د/ تحية محمد عبدالعال (جامعة بنها - مصر)
- أ.د/ سعيد عبد الله دببيس (جامعة الملك سعود - السعودية)
- أ.د/ سلطان الزهراني (جامعة جدة - السعودية)
- أ.د/ سليمان محمد سليمان (جامعة بنى سويف- مصر)
- أ.د/ سناء محمد عبد العليم سليمان(جامعة عين شمس- مصر)
- أ.د/ صلاح الدين توفيق(جامعة بنها- مصر)
- أ.د/ صلاح الدين عبدالقادر (جامعة بنها- مصر)
- أ.د/ صلاح الدين فرح بخيت (جامعة الملك سعود - السعودية)
- أ.د/ عادل محمد العدل (جامعة الزقازيق - مصر)
- أ.د/ عبدالله محمد أحمد الجغيمان (جامعة الملك فيصل- السعودية)
- أ.د/ عبدالناصر أنيس (جامعة دمياط - مصر)
- أ.د/ عبدالوهاب محمد كامل (جامعة طنطا- مصر)
- أ.د/ علي مهدي كاظم (جامعة السلطان قابوس - سلطنة عمان)
- أ.د/ علي سعد جاب الله (جامعة بنها - مصر)
- أ.د/ علي شعيب (جامعة المنوفية- مصر)
- أ.د/ فاطمة محمد عبدالوهاب (جامعة بنها - مصر)
- أ.د/ فؤاد حامد الموافي (جامعة المنصورة - مصر)
- أ.د/ فوقية حسن رضوان (جامعة الزقازيق - مصر)
- أ.د/ فيوليت فؤاد إبراهيم (جامعة عين شمس- مصر)
- أ.د/ كريمان عويضة منشار (جامعة بنها - مصر)
- أ.د/ ماهر إسماعيل صبري (جامعة بنها - مصر)
- أ.د/ محفوظ عبدالستار ابو الفضل (جامعة جنوب الوادي - مصر)
- أ.د/ محمد عبد الظاهر الطيب (جامعة طنطا - مصر)
- أ.د/ محمد محمد شوكث (جامعة السويس- مصر)
- أ.د/ محمود فتحي عكاشة (جامعة دمنهور- مصر)
- أ.د/ محمود محمد منسي (جامعة الإسكندرية- مصر)
- أ.د/ محمود مندوة (جامعة المنصورة - مصر)
- أ.د/ مشيرة عبدالحميد اليوسف (جامعة المنيا- مصر)
- أ.د/ مني سالم زعزع (جامعة بنها - مصر)
- أ.د/ ناجي محمد الدمنهوري (جامعة الإسكندرية- مصر)
- أ.د/ نادية الحسيني (جامعة عين شمس - مصر)
- أ.د/ نايف الزارع (جامعة جدة- السعودية)
- أ.د/ نجاة عبدالعزيز المطوع (جامعة الكويت - الكويت)
- أ.د/ هاني محمد يونس (جامعة بنها - مصر)
- أ.د/ هشام عبدالرحمن الخولى (جامعة بنها - مصر)
- أ.د/ هشام مخيمر (جامعة ام القري- السعودية)
- أ.د/ هند أمبابي (جامعة القاهرة- مصر)
- أ.د/ وفاء محمد كمال عبدالخالق (جامعة القاهرة - مصر)
- أ.د/ وحيد السيد حافظ (جامعة بنها - مصر)
- أ.د/ وليد الصياد (جامعة الازهر- مصر)

شكر وتقدير

٢- يتم تحديث قائمة السادة المحكمين بشكل مستمر.

تقدم هيئة تحرير المجلة الشكر والتقدير الي خبراء العلوم التربوية والنفسية والنوعية و اعضاء هيئة التدريس والباحثين الداعمين لأهداف مجلة البحوث التربوية والنوعية ومنهم السادة:

- ١- أ.د / السيد الخميسي (البحرين)
- ٢- د / أيمن زهران (الامارات)
- ٣- د / محمد عبدالتواب (الكويت)
- ٤- أ / سهام الخالدي (باحث دكتوراة – جامعة الطائف – السعودية)
- ٥- أ / جزاء المطيري (باحث دكتوراة – جامعة أم القري – السعودية)

قواعد النشر

تؤكد هيئة التحرير على ضرورة الالتزام بشروط النشر بشكل كامل، إذ إن البحوث التي لا تلتزم بشروط النشر لن ينظر فيها، وتعاد إلى أصحابها مباشرة حتى يتم التقيد بشروط النشر، ومن هذه الشروط ما يلي:

أولاً: الشروط الفنية

يجب توافر الشروط الفنية التالية عند تسليم البحث

١- أن يكون نوع الخط في المتن كما يلي:

- للبحوث العربية باستخدام خط **Simplified Arabic** بحجم (١٤)، والعناوين الرئيسية بحجم (١٦) بولد، والعناوين الفرعية بحجم (١٤) بولد، وبهامش حجم الواحد منها (٣,٢٥ سم يمين ويسار الصفحة)، (٣,٥ سم أعلى وأسفل الصفحة). وترك مسافة مفردة بين السطور، وأن يكون نوع الخط في الجداول للبحوث العربية **Simplified Arabic** بحجم (١٠).

- للبحوث الإنجليزية باستخدام خط **Time New Romans** بحجم ١١ والعناوين الرئيسية بحجم (١٣) بولد، والعناوين الفرعية بحجم (١١) بولد، وبهامش حجم الواحد منها (٣,٢٥ سم يمين ويسار الصفحة)، (٣,٥ سم أعلى وأسفل الصفحة). وترك مسافة مفردة بين السطور كما، وأن يكون نوع الخط في الجداول للبحوث الإنجليزية **Time New Romans** بحجم (٨).

- تستخدم الأرقام العربية ١، ٢، ٣..... في جميع ثنايا البحث، وأن يكون ترقيم صفحات البحث في منتصف أسفل الصفحة.

٢- لا تزيد كلمات ملخص البحث عن (٢٠٠) كلمة، ويشترط في البحث المقدم بلغة أجنبية أن يدرج فيه ملخص باللغة العربية.

٣- أن لا يزيد عدد صفحات البحث عن ٤٠ صفحة بما في ذلك الملخصين العربي والانجليزي، والكلمات المفتاحية، والأشكال والمراجع والملاحق.

٤- أن يكتب عنوان البحث، واسم الباحث/ الباحثين، والجامعة/ المؤسسة التي ينتمي إليها وعنوان المراسلة، على صفحة مستقلة قبل صفحات البحث. ثم تتبع بصفحات البحث. بدءاً بالصفحة الأولى حيث يكتب عنوان البحث فقط متبوعاً بكامل البحث.

٥- أن يتكون البحث من العناصر التالية:

مقدمة، مشكلة الدراسة وأسئلتها/ فرضياتها، ثم أهدافها، ثم أهمية الدراسة، ثم محددات الدراسة، ثم مصطلحات الدراسة، الإطار النظري والدراسات السابقة (يتم دمجهم معاً)، ثم الطريقة وإجراءات الدراسة: وتتضمن (منهج الدراسة، والعينة، وأدوات الدراسة، الخصائص السيكومترية لأدوات الدراسة) الصدق والثبات وإجراءات الدراسة، والأساليب الإحصائية). ثم نتائج الدراسة ومناقشتها ويشتمل هذا القسم على نتائج التحليل والجداول والأشكال والتعليق عليها، ثم التوصيات المنبثقة عنها، وأخيراً توضع قائمة المراجع "مرتبة أبجدياً على أن يعتمد أسلوب التوثيق في المتن أو المراجع على اسم العائلة سواء كان المرجع عربي أم أجنبي، والملاحق إن وجدت.

٦- تدرج الجداول في النص وترقم ترقيماً متسلسلاً وتكتب عناوينها فوقه.

أما الملاحظات التوضيحية فتكتب تحت الجدول.

٧- تذكر الهوامش وملاحظات وتوضيحات الباحث في آخر الصفحة عند الضرورة.

٨- أسلوب التوثيق المعتمد في المجلة هو نظام جمعية علم النفس الأمريكية (**American Psychological Association-APA**)

٩- لهيئة التحرير حق الفحص الأولي للبحث، وتقرير أهليته، أو رفضه للنشر.

١٠- في حالة قبول البحث للنشر تؤول كل حقوق النشر للمجلة، ولا يجوز نشره في أي منفذ نشر آخر ورقياً أو إلكترونياً، دون إذن كتابي من رئيس هيئة التحرير.

١١- في حالة نشر البحث، يعطي الباحث نسخة من المجلة، وعدد (٥) متسلسلات من الدراسة.

١٢- الآراء الواردة في المجلة تعبر عن آراء الباحثين ولا تعبر عن رأي المجلة، كما أن ترتيب البحوث في المجلة لا يخضع لأهمية البحث ولا مكانة الباحث.

١٣- يتم تقديم البحوث إلكترونياً على برنامج **Word** من خلال البريد الإلكتروني journalofiser@gmail.com مع تعبئة النماذج الموجودة على موقع المجلة.

ثانياً: شروط إدارية للنشر

١- يقدم الباحث تعهداً موقعاً منه ومن جميع الباحثين المشاركين (إن وجدوا) يفيد بأن البحث لم يسبق نشره، وأنه غير مقدم للنشر في جهة أخرى حتى تنتهي إجراءات تحكيمه، ونشره في المجلة، أو أن البحث ليس جزءاً من كتاب منشور (نموذج بيانات الباحث والتعهد بنشر بحث).

٢- لا يجوز نشر البحث أو أجزاء منه في مكان آخر، بعد إقرار نشره في مجلة التربية الخاصة والتأهيل، إلا بعد الحصول على إذن كتابي بذلك من رئيس التحرير.

٣- موافقة الباحث على نقل حقوق النشر كافة إلى المجلة، وإذا رغبت المجلة في إعادة نشر البحث فإن عليها أن تحصل على موافقة مكتوبة من صاحبه.

ولمزيد من المعلومات : يرجى الدخول على الموقع الإلكتروني التالي:

<http://sero.org.eg>

المراسلات

- ترسل البحوث وجميع المراسلات المتعلقة بالمجلة إلى البريد الإلكتروني للمجلة:

journaloffjser@gmail.com

- أو إلي رئيس هيئة تحرير مجلة البحوث التربوية والنوعية:

أ.د/ بدر بن جويعد العتيبي

للتواصل (واتس – محمول): ٠٠٢٠١٢٢١١٦٠١٢٦

journaloffjser@gmail.com

البريد الإلكتروني: dralihanafe@hotmail.com

أو الاتصال مباشرة علي سكرتارية مؤسسة التربية الخاصة والتأهيل التربوي (٠١٠٠٤٦٤٥٩٤٧) للحصول على النسخة الورقية والمستلات (الطباعة وفقا للاحتياج).

- للاستفادة من الاولوية للنشر في المجلة، والحصول على اعداد المجلة ، حضور ورش عمل ومؤتمرات مؤسسة التربية الخاصة والتأهيل التربوي (SERO)، يرحب رئيس التحرير بانضمام الباحثين لعضوية المؤسسة من خلال زيارة الموقع الإلكتروني للمؤسسة

<http://sero.org.eg>

وتعبئة نموذج العضوية، وارسال على ايميل المجلة journaloffjser@gmail.com ، وحساب المؤسسة ببنك التعمير والاسكان فرع بنها (0180000012150).

محتويات العدد

الصفحة	العنوان
ك	افتتاحية العدد (رئيس هيئة تحرير المجلة) أ.د/ بدر بن جويعد العتيبي
الأبحاث	
٥٤ - ١	تأثير نوع الاختبار على ذاكرة الجنسين من الطالبات والطلاب الجامعيين في مقرر أكاديمي..... د/ ممدوح حسن غانم
١١٨ - ٥٥	التعليم الجامعي ودوره في تنمية رأس المال الاجتماعي وانعكاساته على المجتمع في ضوء رؤية المملكة العربية السعودية ٢٠٣٠..... د/ بندرين محمد بن عبدالله آل عاليه & أ.د/ بدر بن جويعد العتيبي
١١٩ - ١٥٩	متلازمة ردود الفعل النفسية المرتبطة باضطراب القلق الناجم جائحة كورونا في ضوء استراتيجيات التعافي المستدام (جمهورية السودان إنموذجاً)..... د/ الدود يوسف الدود & د/ الشفاء محمود أبو حسيو & د/ محاسن محمد دياب
١٦١ - ١٨٨	تحديات تعليم الطلاب ذوي اضطراب طيف التوحد في ظل جائحة كورونا في محافظة جدة بالمملكة العربية السعودية..... أفراح عبدالله ياسين الشهري & د/ منى فوزي سليمان
١٨٩ - ٢٣٨	العوامل الخمسة للشخصية وعلاقتها بالأمن الفكري لدى عينة من طلاب وطالبات..... جامعة الملك عبد العزيز بجدة..... طعمة عامر محمد العمري & أ.د/ فاطمة خليفة السيد خليفة
٢٣٩ - ٢٩٨	القيادة المُمكنة لدى قادة مدارس التربية الخاصة في محافظة الطائف وعلاقتها بسلوك المواطنة التنظيمية لدى المعلمين..... محسن بن نائف بن عبيد العتيبي
٢٩٩ - ٣٣٢	استراتيجيات التنظيم المعرفي الانفعالي كمتغير وسيط بين التفكير الانتحاري والكالمية العصابية لدى عينة من طالبات جامعة الملك عبدالعزيز..... يارا محمد الغامدي & د/ أميرة عبدالرحمن الزين

الصفحة	العنوان

- 1 – 28 The Relationship between Executive Function and
Challenging Behaviour in Students with Down Syndrome**

Dr. Ghaliah Bleah Hamad Alajmi

- 29 – 44 Empower Teachers for Creativity by Motivation, and Positive
Environment**

Abdullah Abdulaziz Alghamdi

افتتاحية العدد

أ.د/ بدر بن جويعد العتيبي

يسعد مجلة البحوث التربوية والنوعية Journal of Educational and Qualitative Research أن تقدم للباحثين في مجال العلوم التربوية والنفسية والنوعية أصدق التحيات وأعظمها للباحثين ، وأن هذه المجلة بمثابة استمرار للجهود المبذولة في مجال العلوم التربوية والنفسية والنوعية في الوطن العربي، وتوثيق النتاج العلمي الأكاديمي المتخصص في المجال، رغبة من هيئة التحرير في أن تكون المجلة منفذاً لنشر الإنتاج العلمي الذي سيقدم في المجالس العلمية، ولجان الترقية، وفقاً لقواعد، وضوابط لجان الترقية العلمية في الوطن العربي، خاصة مع وجود هيئة استشارية تمثل بيوت خبرة في المجال، سواء على المستوى المحلي، أو الإقليمي، أو العالمي، لتحقيق رؤية المجلة، لتكون مجلة رائدة، ومصنفة ضمن أشهر المجلات العلمية المعنية بنشر البحوث المحكمة في مجال العلوم التربوية والنفسية والنوعية في قواعد البيانات العالمية.

ويأتي العدد السابع للمجلة، ليضم بحوث ومقالات علمية لخبراء العلوم التربوية والنفسية والنوعية، وقد تضمن تسع دراسات، تناولت الدراسة الأولى تأثير نوع الاختبار على ذاكرة الجنسين من الطالبات والطلاب الجامعيين في مقرر أكاديمي، وركزت الدراسة الثانية على التعليم الجامعي ودوره في تنمية رأس المال الاجتماعي وانعكاساته على المجتمع في ضوء رؤية المملكة العربية السعودية ٢٠٣٠

وتناولت الدراسة الثالثة متلازمة ردود الفعل النفسية المرتبطة باضطراب القلق الناجم جائحة كورونا في ضوء استراتيجية التعافي المستدام (جمهورية السودان إنموذجاً)، وركزت الدراسة الرابعة على تحديات تعليم الطلاب ذوي اضطراب طيف التوحد في ظل جائحة كورونا في محافظة جدة بالمملكة العربية السعودية، وتناولت الدراسة الخامسة دور العوامل الخمسة للشخصية وعلاقتها بالأمن الفكري لدى عينة من طلاب وطالبات جامعة الملك عبد العزيز بجدة، وركزت الدراسة السادسة على القيادة المُمكَّنة لدى قادة مدارس التربية الخاصة في محافظة الطائف وعلاقتها بسلوك المواطنة التنظيمية لدى المعلمين ، وأهتمت الدراسة السابعة باستراتيجيات التنظيم المعرفي الانفعالي كمتغير وسيط بين التفكير الانتحاري والكمالية العصابية لدى عينة من طالبات جامعة الملك عبد العزيز ، وتناولت الثامنة

The Relationship between Executive Function and Challenging Behaviour in Students with Down Syndrome

Empower Teachers for Creativity By Motivation, and Positive Environment

وأخيراً، تتوجه هيئة تحرير المجلة بخالص الشكر والتقدير للأساتذة الخبراء في الهيئة الاستشارية، واللجنة العلمية، والباحثين في مجال العلوم التربوية والنفسية والنوعية على جهودهم المؤثرة في تحقيق رؤية، ورسالة، وأهداف المجلة، وتبنيهم هذا الوعاء الأكاديمي، ودعمهم غير المحدود الذي يقدم للارتقاء بالمجلة، لتصبو إلى مجارة المجلات العالمية.

تحياتي وتقديري،،،

أ.د/ بدر بن جويعد العتيبي



العدد (٧)، يوليو ٢٠٢١، ص ٥٥ - ١١٨

التعليم الجامعي ودوره في تنمية رأس المال الاجتماعي وانعكاساته على المجتمع في ضوء رؤية المملكة العربية السعودية ٢٠٣٠

إعداد

د/ بندر بن محمد بن عبدالله آل عاليه أ.د/ بدر بن جويعد العتيبي

أستاذ الأصول الفلسفية والاجتماعية للتربية
بجامعة الملك سعود

معلم التربية الإسلامية
الإدارة العامة للتعليم بعسير

التعليم الجامعي ودوره في تنمية رأس المال الاجتماعي وانعكاساته على المجتمع في ضوء رؤية المملكة العربية السعودية ٢٠٣٠

د/ بندر بن محمد بن عبدالله آل عاليه (*) & أ.د/ بدر بن جويعد العتيبي (**)

ملخص

أهداف الدراسة:

هدفت الدراسة إلى التعرف على التعليم الجامعي ودوره في تنمية رأس المال الاجتماعي وانعكاساته على المجتمع من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس، ومدى الوعي بمفهوم رأس المال الاجتماعي في التعليم الجامعي من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس، والكشف عن المعوقات التي تواجه تنمية رأس المال الاجتماعي في التعليم الجامعي من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس. واستخدم الباحثان المنهج الوصفي المسحي، وتكونت عينة الدراسة من عينة عشوائية لأعضاء هيئة التدريس بكليات التربية في كل من جامعة الملك سعود، وجامعة أم القرى، وجامعة الملك خالد، وجامعة الملك فيصل، وجامعة الحدود الشمالية.

أبرز نتائج الدراسة:

١- هناك موافقة بين أفراد الدراسة على التعليم الجامعي ودوره في تنمية رأس المال الاجتماعي وانعكاساته على المجتمع من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس، ومن بينها: أن لدى الجامعة رؤية ورسالة وأهداف واضحة ضمن خطط استراتيجية معلنة. وأيضًا تتيح الجامعة المجال لمشاركة أعضاء هيئة التدريس والطلبة في تحسين وتطوير أدائهم، وكذلك تنمي الجامعة الثقة بينها وبين المجتمع الخارجي من خلال توافر البيانات والمعلومات والإحصاءات.

٢- هناك موافقة بين أفراد الدراسة على مدى الوعي بمفهوم رأس المال الاجتماعي في التعليم الجامعي من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس، ومن بينها الإدراك التام لعضو هيئة

(*) معلم التربية الإسلامية، الإدارة العامة للتعليم بعسير.

(**) أستاذ الأصول الفلسفية والاجتماعية للتربية، بجامعة الملك سعود.

التدريس بأهمية دوره في العمل وتأثير التباطؤ في الانجاز، وأيضًا؛ يلتزم أعضاء هيئة التدريس بمبادئ الجامعة وقيمها، مما يحسن من الاستجابة لتوقعات المجتمع لهم، وكذلك يوجد لدى أعضاء هيئة التدريس؛ استعداداً للمشاركة بالمعرفة والخبرة والمهارة مع الآخرين.

٣- هناك موافقة بين أفراد الدراسة على المعوقات التي تواجه تنمية رأس المال الاجتماعي في التعليم الجامعي من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس، ومن بينها: قلة تطبيق التوصيات والنتائج التي تسفر عنها البحوث التطبيقية، وكذلك تعدد مهام عضو هيئة التدريس بين مهام إدارية وأكاديمية، وأيضًا تعقد الإجراءات، والروتين في إنجاز المعاملات.

أبرز توصيات الدراسة:

- ١- الاهتمام بتوجيه البحوث والباحثين لإجراء بحوث موجهة لخدمة المجتمع، وعدم اقتصرها للحصول على الدرجة العلمية.
- ٢- العمل على الحد من تكليف أعضاء هيئة التدريس بمهام إدارية تعوقهم عن إداء مهامهم المتنوعة.
- ٣- العمل على تفعيل تطبيق التوصيات والنتائج التي تسفر عنها البحوث التطبيقية في خدمة المجتمع.
- ٤- الاهتمام بتعزيز ارتباط المناهج الدراسية في الجامعات السعودية بحاجات المجتمع ومشكلاته.
- ٥- توفير الدورات التدريبية لأعضاء هيئة التدريس في مجالات تنمية رأس المال الاجتماعي.

Study title: University Education and its Role in the Development of Social Capital and its Repercussions on Society in the Light of the Vision of the Kingdom of Saudi Arabia 2030

Dr. Bandar Al Aliyah^(*) & Dr. Badr bin Juwaid Al-Otaibi^(**)

Abstract □

The study aimed to identify the university education and its role in the development of social capital and its repercussions on society from the point of view of the faculty members, and the extent of awareness of the concept of social capital in university education from the point of view of the faculty members, and to reveal the obstacles facing the development of capital Social studies in university education from the point of view of faculty members.

The researchers used the descriptive survey method, and the study sample consisted of a random sample of faculty members in the faculties of education in each of King Saud University, Umm Al-Qura University, King Khalid University, King Faisal University, and Northern Border University.

The most prominent results of the study:

- 1- There is agreement among the members of the study on university education and its role in developing social capital and its repercussions on society from the point of view of the faculty members, including: that the university has a clear vision, mission and goals within announced strategic plans. The university also allows the participation of faculty members and students in improving and developing their performance, as well as the university develops confidence between it and the outside community through the availability of data, information and statistics.

(*) The Islamic education teacher in Asir.

(**) Professor of Philosophical and Social Fundamentals of Education at King Saud University.

- 2- There is agreement among the study members on the extent of awareness of the concept of social capital in university education from the point of view of the faculty members, including the full awareness of the faculty member of the importance of his role in work and the effect of slowing down in achievement, and also; Faculty members are committed to the principles and values of the university, which improves the response to society's expectations of them, as well as the faculty members; A willingness to share knowledge, experience, and skill with others.
- 3- There is agreement among the study members on the obstacles facing the development of social capital in university education from the point of view of the faculty members, including: the lack of application of recommendations and results resulting from applied research, as well as the multiplicity of the functions of the faculty member between administrative and academic tasks, and also The complexity of procedures, and routine in completing transactions.

The main recommendations of the study:

- 1- Attention to directing research and researchers to conduct research directed at serving the community, and not limiting it to obtaining a scientific degree.
- 2- Work to limit the assignment of faculty members to administrative tasks that hinder them from performing their various tasks.
- 3- Work to activate the application of recommendations and results of applied research in community service.
- 4- Interest in strengthening the link of the curricula in Saudi universities with the needs and problems of society.
- 5- Providing training courses for faculty members in the areas of social capital development.

مقدمة:

إن التعليم الجامعي ركيزة أساسية في المنظومة التعليمية، ومؤشر رئيس على تقدم البلدان والشعوب، ورفاهيتها، وتعتبر الجامعات إحدى أهم مؤسسات التعليم العالي التي تؤدي رسالة خالدة، ويقع على عاتقها العبء الأكبر في نشر ثقافته، وتحقيق آماله، وتطلعاته المستقبلية نحو التقدم والنجاح، من خلال الوظائف التي تؤديها، والتي تتمثل في التعليم، والبحث العلمي، وخدمة المجتمع، ولهذا أصبحت الآمال معلقة على الجامعات، وجودتها، ومخرجاتها؛ لتحقيق مستوى أفضل للمجتمعات.

فالتعليم الجامعي بشكل عام، وأستاذ الجامعة بشكل خاص، يساعدان على تنمية رأس المال الاجتماعي، وكل ذلك يتم من خلال الجامعة، فالجامعة هي معقل الفكر الإنساني في أرفع صوره ومستوياته، كما تعتبر الجامعات جزءاً من تاريخ الشعوب، وأحد مصادر حركتها الثقافية، فالجامعة تعكس الأوضاع الاجتماعية والاقتصادية والسياسية، وتبين درجة التطور الاجتماعي، وتكشف عن الأهداف القومية للمجتمع، وتحدد دور الأجيال في تحمل وتنفيذ مهام التنمية.

ويعتبر الارتقاء بمؤشر رأس المال الاجتماعي من المرتبة ٢٦ الى المرتبة ١٠ أحد الأهداف الرئيسة التي تتطلع المملكة العربية السعودية الى تحقيقها، كمؤشر ملموس يعكس النجاح في تعزيز مبادئ الرعاية الاجتماعية وتطويرها؛ لبناء مجتمع قوي ومنتج، من خلال تعزيز دور الجامعة، وتزويدها بالقدر الكافي من الوعي الاجتماعي والثقافي، مما يجعلها شريك في بناء مجتمع قوي ومتماسك. (رؤية ٢٠٣٠، ٢٠١٦)

ومن المؤكد أن رأس المال الاجتماعي أحد أبرز مكونات رأس المال للمنظمات، وامتد نطاقه كمفهوم سلوكي يشمل شبكة الارتباطات الاجتماعية المبنية على الثقة المتبادلة والتفاعل الاجتماعي، بالإضافة الى الارتكاز على قاعدة القيم والمعايير الصحيحة الحاكمة لعمل الجماعة بما يؤمن تحقيق الالتزام الأخلاقي الذي يجعل أفراد المؤسسة متآلفين ومتآزرين فيما بينهم. (عبدالعال، ٢٠١٨)

ولهذا جاءت رؤية المملكة ٢٠٣٠ شاملة لكافة المسارات التنموية، وأولت عناية خاصة بالتنمية البشرية من خلال الاهتمام بالتعليم بكافة مراحله، فمن الملاحظ أنها وضعت على عاتق

الجامعات مسؤولية ضخمة في تأهيل الكوادر البشرية القادرة على مواكبة التحولات التي ستشهدتها المملكة في جميع المجالات خلال السنوات المقبلة، من خلال الارتقاء بجودة التعليم ومخرجاته، وتبنيها تطبيق أرقى معايير الجودة في العملية التعليمية، مع ضرورة التحسين المستمر للخدمات والبرامج الأكاديمية المقدمة، وتعزيز الشراكة والخدمة المجتمعية، وتفعيل الشراكة مع القطاع الخاص، وتحسين آليات التعاون وإبراز دور الجامعة في وظائفها الثلاث الرئيسية وهي التعليم والبحث وخدمة المجتمع. (الداود، ٢٠١٧)

ومن أجل ذلك، فقد حظي التعليم الجامعي في هذه الرؤية بأهمية كبرى؛ لأنه يمثل محور التقدم، والتطور في الفكر والقدرات والمهارات، وربطها باحتياجات المجتمع.

مشكلة الدراسة:

تعد الجامعة الأكثر احتياجاً لتطبيق مفهوم رأس المال الاجتماعي مقارنة بغيرها من المؤسسات، وذلك بناءً على طبيعة الدور الذي تقوم به في المجتمع من تهيئة للكوادر البشرية المؤهلة والمدرّبة، والتي تعد العنصر الحيوي لكافة عمليات التنمية المجتمعية؛ سواءً على القطاع الحكومي أو الخاص، لرفع مستوى الأداء التعليمي والبحثي والإبداعي؛ للارتقاء بجودة مخرجاتها. (الزهران ومحمد، ٢٠١٨)

وتؤكد التجارب والخبرات الدولية للعديد من الدول، كالولايات المتحدة الأمريكية وكندا وتايوان ونيوزلندا في مجالات رأس المال الاجتماعي: أنه لا نجاح للتجارب التنموية في غياب رأس المال الاجتماعي، ونتيجة لذلك، فإن رأس المال الاجتماعي يعد هو الثروة الحقيقية التي يمكن توظيفها، واستثمارها خلال التخطيط لتنمية الموارد البشرية في تحقيق مستهدفات المجتمع التنموية. (عثمان والرشود، ٢٠١٨، ص ٢٧٥)

كما أشارت نتائج دراسة الرايقي (٢٠١٦) إلى أن رأس المال الاجتماعي بالجامعة من الأبعاد المهمة الذي يجب العناية به؛ وذلك لأنه يتكون من علاقات داخلية تتكون بين أعضاء الجامعة، بها يتهيأ جو الإبداع، وتبادل المعرفة وتشاركها، ومن علاقة خارجية تكون بين الجامعة والمجتمع الخارجي؛ أفراداً ومنظمات، ومن خلال هذه العلاقة تحصل الجامعة على ثقة المجتمع بها، وسمعتها الجيدة.

بينما جاء في دراسة حمداوي وجابر (٢٠١٨) "أن أبرز مؤشرات عمق أزمة تشكيل رأس المال الفكري والاجتماعي في المؤسسة الجامعية: أنها أزمة بنيوية ناتجة عن مجموعة من العوائق والعراقيل، والمشكلات البنيوية التي تأصلت في بنية النظام الجامعي نفسه، مما يتطلب إجراء تغييرات عميقة وبنيوية؛ لأنها أزمة شمولية متعددة العوامل، حيث يرى بعض السوسيولوجيون الناقدون للأوضاع الاجتماعية الراهنة؛ أن تشكيل رأس المال الفكري والاجتماعي الفعال بصورة عقلانية، هو السبيل القادر على تجاوز ما يسمى بأزمة العلاقات الاجتماعية، وذلك لا يكون إلا بتوفر عنصر الثقة، وتضافر كل الجهود في استغلال كل المصادر العلمية المتاحة في المجتمع، وكل الأنماط والوسائل التعليمية الممكن استغلالها استغلالاً فعالاً؛ لتحقيق التنمية الشاملة".

وأظهرت نتائج دراسة أندريس (2017): أن انخفاض رأس المال الاجتماعي يؤثر سلباً على قدرة خريجي الجامعات في اتقان بعض المهارات، كالقيادة، وحل المشكلات، وقدرات التواصل، والعمل الجماعي، والمهارات الاجتماعية والشخصية، والإدارة الذاتية.

وفي ضوء ذلك تشير دراسة العربي والتونسي (٢٠١٨): أنه في حالة غياب رأس المال الاجتماعي؛ قد لا تستطيع المجتمعات من خلال مؤسساتها وأفرادها أن تحقق الجودة في مخرجاتها عن طريق الاعتماد على رأس المال المادي والبشري فقط. فلكي تستفيد المجتمعات من ثروتها المادية والبشرية في تحقيق أغراضها؛ فلا بد من العمل في إطار رأس المال الاجتماعي الذي يؤكد الثقة، وتكوين شبكة علاقات مؤسسية وفردية، والالتزام بالمبادئ والقيم والأخلاقيات.

وفي ظل التوجه إلى رؤية ٢٠٣٠ التي تقوم على التنمية المستدامة، والموارد البشرية والتعليمية، فتبدأ الرؤية وتنتهي بالمجتمع؛ إيماناً بضرورة بناء مجتمع حيوي، تتوافر فيه مقومات جودة الحياة لأفراد المجتمع، والتركيز على بيئة تعليمية مرتبطة باحتياجات المجتمع، ورفع المستوى الاقتصادي للأفراد، والاهتمام بالتنوع في البرامج التدريبية والمهنية والاجتماعية.

(رؤية ٢٠٣٠، ٢٠١٦)

ومما سبق يتضح بأن متطلبات العصر تفرض علينا تطويراً شاملاً في النظام التعليمي الجامعي، فالهدف الأسمى للتعليم الجامعي هو التفاعل مع المعرفة، واستيعابها، وتوظيفها في المواقف الحياتية المختلفة؛ وفق الظروف الاجتماعية والاقتصادية السائدة، ومن أجل تحقيق هذا: فإن تشكيل رأس المال الاجتماعي يعتبر خطوة أساسية لذلك، لذا فإن العلاقة بين الجامعة ورأس المال الاجتماعي من المواضيع الجديرة بالدراسة، لذلك فقد تبلورت مشكلة الدراسة في هذا التساؤل الرئيس:

ما دور التعليم الجامعي في تنمية رأس المال الاجتماعي وانعكاساته على المجتمع في ضوء رؤية المملكة العربية السعودية ٢٠٣٠؟

وينبثق عن سؤال الدراسة الرئيس عدد من الأسئلة الفرعية، على النحو التالي:

١- ما دور التعليم الجامعي في تنمية رأس المال الاجتماعي وانعكاساته على المجتمع من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس؟

٢- ما مستوى الوعي بمفهوم رأس المال الاجتماعي في التعليم الجامعي من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس؟

٣- ما المعوقات التي تواجه تنمية رأس المال الاجتماعي في التعليم الجامعي من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس؟

أهداف الدراسة:

تسعى الدراسة إلى تحقيق الأهداف التالية:

١- التعرف على دور التعليم الجامعي في تنمية رأس المال الاجتماعي، وانعكاساته على المجتمع من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس.

٢- التعرف على مستوى الوعي بمفهوم رأس المال الاجتماعي في التعليم الجامعي من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس.

٣- الكشف عن المعوقات التي تواجه تنمية رأس المال الاجتماعي في التعليم الجامعي من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس.

أهمية الدراسة:

ويتحقق النظر لذلك من جهتين:

أولاً: الأهمية النظرية:

تكمن أهمية الدراسة من أهمية موضوعها من حيث حداثة التناول حيث يتزامن الموضوع مع رؤية المملكة ٢٠٣٠، والتي تبنتها الحكومة السعودية، وقدمها سمو ولي العهد، إلا أن المرتكز الاجتماعي هو الأهم والأساس في تحقيق هذه الرؤية من خلال رأس المال الاجتماعي، والذي كان الهدف من خلاله الارتقاء بالمؤشر الاجتماعي من المرتبة ٢٦ الى المرتبة ١٠، وإلى الأفضل في مصاف الدول ذات رأس المال الاجتماعي المتراكم، والفاعل، والمؤثر في العملية التنموية والاقتصادية، وهو الوقود الرئيس في تحقيق هذه الرؤية الطموحة والجبارة.

ثانياً: الأهمية التطبيقية:

- ١- تستمد الدراسة أهميتها العملية من التوجه العام للجامعات محل الدراسة نحو تحقيق الإسهام الفاعل في تحقيق أهداف رؤية المملكة ٢٠٣٠ من خلال تنمية رأس المال الاجتماعي، ولعل الجامعة من أهم الوسائل التي يعتمد عليها المجتمع في تنمية هذا المورد؛ نظراً لما تقوم به من تنمية المهارات، وتدريبها، وتأهيلها.
- ٢- إسهام نتائج هذه الدراسة في زيادة وعي صانعي القرار في التعليم الجامعي بأهمية تنمية رأس المال الاجتماعي، وإبراز ذلك الدور؛ لأهميته وتأثيره الكبير على المجتمع بشكل خاص، وعلى التنمية بشكل عام.

حدود الدراسة:

اقتصرت هذه الدراسة على الحدود التالية:

- ١- **الحدود الموضوعية:** اقتصرت الدراسة على وصف وتحليل دور التعليم الجامعي في تنمية رأس المال الاجتماعي، وانعكاسه على المجتمع في ضوء رؤية المملكة العربية السعودية ٢٠٣٠ "تصور مقترح".

- ٢- **الحدود البشرية:** اقتصرَت الدراسة على جميع أعضاء هيئة التدريس في كليات التربية في كل من جامعة الملك سعود وجامعة الملك فيصل، وجامعة أم القرى، وجامعة الملك خالد، وجامعة الحدود الشمالية ممن يحملون الرتبة العلمية (أستاذ - أستاذ مشارك - أستاذ مساعد) وذلك للتنوع الجغرافي. وكذلك خبراء التربية المعنيين بالتدريس، والبحث في اجتماعيات التربية بكليات التربية في الجامعات السعودية.
- ٣- **الحدود المكانية:** طبقت الدراسة في أقسام كليات التربية على كل من جامعة الملك سعود، جامعة الملك فيصل، جامعة أم القرى، جامعة الملك خالد، جامعة الحدود الشمالية، وذلك للتنوع الجغرافي.
- ٤- **الحدود الزمانية:** طبقت هذه الدراسة في الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي ١٤٤٢هـ.

مصطلحات الدراسة:

أولاً: التعليم الجامعي:

وهو مؤسسة علمية مستقلة تتألف من مجموعة من الكليات، والأقسام ذات الطبيعة العلمية التخصصية، وتقدم برامج دراسية متنوعة في تخصصات مختلفة، منها: ما هو على مستوى البكالوريوس، ومنها: ما هو على مستوى الدراسات العليا، وتتمثل وظائفها الرئيسية في التدريس، والبحث العلمي، وخدمة المجتمع. (المخرم، ٢٠١٦)

ويمكن تعريف التعليم الجامعي إجرائياً:

بأنها المكان الذي يُعد فيه الفرد، علمياً وفكرياً وتربوياً، من خلال إعداد العناصر اللازمة فيها، كعضو هيئة التدريس، والبحث العلمي، والأنشطة الدراسية والجامعية اللازمة، سواء كان ذلك داخل الجامعة أو خارجها.

ثانياً: رأس المال الاجتماعي:

مجموعة من الروابط والعلاقات التي تتكون من خلال البناء الاجتماعي، وكيفية الاستفادة منها، والتي تقوم على مجموعة من القيم كالثقة، والتعاون، والشفافية، والالتزام بمعايير الجماعة التي ينتمي إليها الأفراد. (الرفاعي، ٢٠١٥)

ويمكن تعريفه إجرائيًا بأنه:

بأنه مجموعة من الروابط والعلاقات والموارد الاجتماعية التي تتكون من خلال البناء الاجتماعي لدى المنتمون للتعليم الجامعي، كالثقة، والتعاون، والتسامح والالتزام بمعايير الجماعة، بحيث يستثمرن هذه الموارد في تحقيق الترابط الاجتماعي والقدرة على التواصل والاندماج والثقة مع الآخرين.

الإطار المفاهيمي:**المحور الأول: رأس المال الاجتماعي:****نشأة وتطور مفهوم رأس المال الاجتماعي:**

يرجع تطور مفهوم رأس المال الاجتماعي على النحو الذي نشهده الآن إلى تطور وارتقاء علم الاجتماع، فموضوع العلاقات، والروابط الاجتماعية، وأشكال المشاركة في الحياة العامة، وأشكال الانتماء في المجتمعات المختلفة، وتأثيراتها على الأفراد والمجموعات، هذا الموضوع مطروح في العلوم الاجتماعية منذ وقت مبكر، أما فيما يتعلق بالفترة الزمنية لظهور هذا المصطلح، فيختلف الدارسون المهتمون برأس المال الاجتماعي حول الفترة الزمنية التي ظهر فيها هذا المفهوم (السروجي، ٢٠٠٩).

ويشير بعض الباحثين إلى أن الجذور الأولى للمصطلح تعود إلى كتابات المفكر الفرنسي اليكس دي توكفيل (1805 – 1859) A. De Tocqueville عن الديمقراطية في الولايات المتحدة الأمريكية Democracy In America ، الذي صدر في القرن التاسع عشر (عبد العظيم، ٢٠١٣).

ولعل أول استخدام لرأس المال الاجتماعي بالمعنى المتعارف عليه الآن كان من خلال كتابات هانيفان Hanifan عام ١٩١٦، والذي أشار إلى أهمية اشتراك المجتمع في تحسين أداء المدرسة، ووصف مفهوم رأس المال الاجتماعي بأنه: تلك المواد الملموسة في الحياة اليومية للناس، والتي تشتمل على: النية الحسنة، الزمالة، العطف، والاتصال الاجتماعي بين الأفراد والأسر التي تُشكل وحدة اجتماعية (Woolcock & Narayan, 2000).

إلا أن هذا المفهوم اختفى لعدة عقود، وعاد للظهور في الستينات من القرن الماضي في كتابات جان جاكوبز Jan Jacobs في مؤلفها الكلاسيكي "الحياة والموت في المدن الأمريكية"، حيث أشارت إلى أهمية الشبكات التي يُكونها الأفراد في المجتمع، وأن هذه الشبكات الكثيفة التي كانت موجودة في الأحياء المتحضرة تُشكل نوعًا من رأس المال الاجتماعي الذي يضمن الأمن العام (وهبة، ٢٠٠٩).

وربما تعود المساهمة الحقيقية في تطور هذا المفهوم إلى فترة الثمانينات والتسعينات من القرن الماضي من خلال كتابات بيير بورديو Pierre Bourdieu الذي ميز بين ثلاثة أنواع من رأس المال (الاقتصادي - الثقافي - الاجتماعي) (Bourdieu, 1983). كما أشار بعض المهتمين بمجال رأس المال الاجتماعي إلى أن أول من تناول هذا المفهوم بشكل محوري هو عالم الاجتماع الأمريكي جيمس كولمان (James Coleman, 1988) وذلك من خلال مناقشاته للسياق الاجتماعي للتعليم.

مفهوم رأس المال الاجتماعي:

ينطوي مفهوم رأس المال الاجتماعي على شقين رئيسيين، هما:

جانب رأس المال، والجانب الاجتماعي.

فرأس المال يشير أساسًا إلى أن رأس المال الاجتماعي يتكون من خلال التراكم عبر فترات طويلة من الزمن (عبد الحميد، ٢٠١٠).

ورغم تعدد الكتابات والدراسات التي تناولت مفهوم رأس المال الاجتماعي، إلا أن هناك تعددًا في الرؤى حول هذا المفهوم فقد قيل: إن رأس المال الاجتماعي هو شبكة من العلاقات الاجتماعية، حيث عرّف جاكوبس (1991) رأس المال الاجتماعي بأنه: الشبكات الاجتماعية، والجماعات الداخلية في المجتمع التي تصف العلاقات الاجتماعية بين الأفراد بعضهم البعض، وتصف التعاون والتنسيق القائم في المجتمع.

وفي السياق ذاته يذكر السروجي (٢٠٠٩) أن رأس المال الاجتماعي إنما يعكس شبكة العلاقات الاجتماعية، ونظم العلاقات المجتمعية والمعايير، ومستويات الثقة الفردية والجماعية، وزيادة مستويات هذه الثقة، والتي تدعم السلطة.

بينما عرّفه البنك الدولي (world bank, 1998): بأنه يشير إلى المؤسسات، والعلاقات، والمعايير التي تشكل نوعية التفاعلات الاجتماعية بالمجتمع، وتساهم في تنمية الاقتصاد، والعلاقات الاجتماعية، أي: أن رأس المال الاجتماعي ليس مجرد مجموعة المؤسسات التي تحكم المجتمع، ولكنه اللاصق أو الرباط الذي يربط بعضهم البعض.

أما مفهوم منظمة التعاون والتنمية الاقتصادية: فتشير إلى أن رأس المال الاجتماعي يتكون من الشبكات الاجتماعية، والقيم، والتفاهات، والمعايير المشتركة التي تسهل التعاون داخل المجموعات، وفيما بينهم (نصر وجميل، ٢٠٠٧).

يتضح مما سبق: أن رأس المال الاجتماعي يتمثل في الموارد الكامنة في العلاقات الاجتماعية، والتي يمكن تنميتها من خلال التعليم من أجل الوصول إلى تحقيق الأهداف المشتركة، وهو ليس مجرد مجموع التفاعلات والعلاقات التي تتم بين الأفراد فحسب؛ بل إنه يعمل كجسر لتبادل وتدفق المعلومات من خلال شبكات اجتماعية، تحكمها مجموعة من القيم والمعايير المشتركة، والتي يتم تنظيمها وفق القوانين والأعراف السائدة في المجتمع.

أهمية رأس المال الاجتماعي وانعكاساته على المجتمع:

تتعدد أهمية رأس المال الاجتماعي؛ لتشمل الجانب الاقتصادي والاجتماعي والسياسي للمجتمعات، فعلى الصعيد الاقتصادي: يسهم رأس المال الاجتماعي في التوصل لأسس العلاقات، والجراءات المطلوبة للعمل في السوق، والتي لا تركز فقط على مفهوم الربحية (حمد، ٢٠١٥).

وتتمثل أهمية رأس المال الاجتماعي في دعمه لمختلف جوانب حاجات المجتمع، ولتوضيح ذلك، نشير إلى انعكاسات رأس المال الاجتماعي في المجالات الآتية:

١- المجالات التعليمية:

يمثل التعليم أحد الأدوات المهمة في تكوين رأس المال الاجتماعي، كما أن رأس المال الاجتماعي الايجابي ينعكس بدوره على العملية التعليمية، من خلال ما يتوافر للمعلمين

والطلاب من شبكات اجتماعية منظمة، وعلى درجة عالية من الوعي والثقة لدى أولياء الأمور، مع ما يقدمه المجتمع من بيئة آمنة تتصف بمعايير العمل الجماعي (فريال خان، ٢٠٠٧)، ويؤدي ذلك إلى تدفق المعلومات، وإثراء المعارف، وبالتالي: تحسين العملية التعليمية، وتحسين الانجاز التعليمي للطلاب بشكل عام، وقد أكدت معظم الأدبيات التي ناقشت موضوع رأس المال الاجتماعي: أن له كثير من المنافع التي تعود على التعليم بصفة عامة، حيث جاء كولمان ليؤكد على دور رأس المال الاجتماعي في فهم المعايير الاجتماعية، والثقة، والضوابط الاجتماعية التي من خلالها يستطيع الطالب أن يحقق مزيداً من النجاح الدراسي، وقام بتحليل العلاقات الأسرية، ودورها في بناء رأس المال الاجتماعي للطالب، والعلاقات الاجتماعية للطلاب في المدرسة، وعلاقة كل ذلك بتحقيق الانجاز في التعليم (Perna & Titus, 2005). ومن جانب التعليم الجامعي، فقد أكدت نتائج دراسات عديدة: على أن عمليات التكامل والاندماج التي تحدث للطلاب من خلال العلاقات الاجتماعية التي تُبنى خلال مرحلة التعليم الجامعي بين الطلاب -سواء بطرق مباشرة أو غير مباشرة-، أن لها تأثيراً على ما يتعلمه الطلاب خلال هذه المرحلة، إذ أن الاندماج يعتبر أحد أهم العوامل التي تساعد على تنمية شخصية الطالب على المستوى التعليمي والشخصي، وكلما كان الطلاب الجامعيون أكثر تكاملاً واندماجاً في مختلف المواقف؛ كلما ساعد ذلك على بذل مزيد من الجهد في الدراسة والأنشطة داخل الحرم الجامعي، مما يكون له أكبر الأثر في نمو شخصية الطلاب (عامر، ٢٠١٤).

٢- المجالات الاجتماعية:

تعمل عناصر رأس المال بمجموعها على تقديم شبكة ضمان لأفراد المجتمع من خلال نشاطاتها في تقليل معدلات الفقر، ومحاربة البطالة، وذلك عن طريق تنفيذه أو مساهماته في المشاريع الصغيرة والمتوسطة؛ لمساعدة هذه الشريحة، بما يساهم في تحقيق التكافل الاجتماعي، وتحسين مستوى المعيشة، وخفض معدلات الجريمة. وهذا إلى جانب دوره المهم في إدماج الأقليات، والجماعات العرقية في المجتمع، وإتاحة الفرصة لهم للعيش برفاهية؛ أسوة بباقي أفراد المجتمع (زيبييري، ٢٠١٢).

٣- المجالات البيئية:

يساهم رأس المال الاجتماعي المتمثل بالجمعيات الأهلية، والنقابات العمالية والمهنية، ومنظمات المجتمع المدني، وغيرها، يساهم في أنشطة حماية البيئة، كالمشاركة في برامج حماية البيئة من كافة أشكال التلوث (زيبيري، ٢٠١٢).

٤- المجالات الصحية:

يسهم رأس المال الاجتماعي في هذا المجال في نشاطات نشر الوعي الصحي، وتقديم الخدمات المالية للمستشفيات، والمساهمة في بناء المراكز الصحية، وتقديم الخدمات لبعض الفئات الخاصة، كالمعاقين والمكفوفين. هذا، إلى جانب مساهمة عناصر رأس المال بخدمة المجتمع في الأوقات التي تسودها حالات الطوارئ، كانتشار الأوبئة (زيبيري، ٢٠١٢).

٥- المجالات الاقتصادية:

إن وجود رأس مال اجتماعي يسهم بارتفاع الناتج المحلي الإجمالي في أي دولة، حيث تساعد العلاقات الاجتماعية الايجابية المكونة لرأس المال الاجتماعي على تقليل تكلفة المعاملات والمشاريع، فتزيد نسب الاستثمارات بسبب انخفاض القواعد الروتينية التي تعوق الدخول إلى السوق، مما يساهم في زيادة المنافسة المحمية، وارتفاع مستوى الابتكار والإبداع في استثمار الموارد. ولذا تعتبر هذه المجتمعات أكثر تقدماً، وهي الأغنى اقتصادياً (Matsushima & Matsunaga, 2015).

٦- المجالات السياسية:

يسهم رأس المال الاجتماعي في الحياة السياسية والمدنية، وذلك من خلال ما يلي:

١- أنه يساهم في خلق علاقة قوية بين الدولة والمجتمع .

٢- تحقيق الاستقرار في المجتمع.

٣- دوره في ترسيخ الديمقراطية (زيبيري، ٢٠١٢).

فكل ما سبق يؤكد: أن رأس المال الاجتماعي يُعد بمثابة أحد العوامل الأساسية في تحسين نوعية الحياة، وله أهمية كبرى في السياق السياسي والاجتماعي والاقتصادي والصحي،

ويُنظر إلى التعليم بشكل عام، والتعليم الجامعي بشكل خاص، بصفته أحد المتطلبات الأساسية لتكوين وتنمية رأس المال الاجتماعي، كما ينظر أيضًا إلى تطوير ودعم التعليم، ومن ثمّ يمكن القول: إن العلاقة بين رأس المال الاجتماعي والتعليم علاقة تتسم بالتبادلية في إطار من عمليات التأثير والتأثر.

مكونات رأس المال الاجتماعي:

يُمثل رأس المال الاجتماعي الموارد الكامنة في البناء الاجتماعي، والتي يقوم أعضاء الجماعة بالحصول عليها، ونقلها من أفعال تعبيرية إلى أفعال غائية؛ أي: نقلها من مجرد أفعال عادية تعبر عن الممارسات الاجتماعية العادية، وتدعم الأوضاع الحالية، إلى أفعال مقصودة موجهة إلى تحقيق غايات معينة، وأوضاع أفضل، أي: أن رأس المال الاجتماعي يتكون من ثلاثة مكونات رئيسية، هي: مجموعة من الموارد، وبناء اجتماعي، وأفعال (العربي والتونسي، ٢٠١٨). ولقد تم تحديد ثلاثة عناصر أساسية تُكون رأس المال الاجتماعي: وهي الأشخاص، وقوة العلاقة بينهم، والموارد، أما الأول فيقصد به عدد من الأشخاص داخل شبكة العلاقات الاجتماعية، وهم على استعداد لمساعدة بعضهم البعض عند الحاجة، والثاني: هو قوة العلاقة بين الأشخاص، وهي ما يحدد مدى استعدادهم للتعاون، والثالث: هو الموارد التي يمتلكها الأفراد، سواء كانت موارد شخصية، وتمثل رأس المال البشري، أو موارد اجتماعية، وتشمل الروابط والعلاقات الاجتماعية التي يكونها الأفراد (عبد الحميد، ٢٠١٠).

مقومات رأس المال الاجتماعي:

يذكر العربي والتونسي (٢٠١٨): أن بناء رأس المال الاجتماعي ينبع من الشبكات والعلاقات الاجتماعية التي تتم بين الأفراد، والتفاعل، والتسامح، والثقة، والشعور بالأمان، لذلك يتم في تعريف مقومات رأس المال الاجتماعي، والتي تتمثل في: الثقة، الاندماج الاجتماعي، والقابلية الاجتماعية، الشرعية، والقيم، والمشاركة والتعاون، والتسامح، والتبادلية، والالتزام، وثقافة التطوع، والقيم المدنية

خصائص رأس المال الاجتماعي:

- هناك مجموعة من الخصائص المميزة لمفهوم رأس المال الاجتماعي، وهي كالتالي:
- ١- يعتبر رأس المال الاجتماعي إذا ما أحسن استثماره بمثابة مصدر من مصادر تحقيق الأهداف المجتمعية، مثله مثل رؤوس الأموال المختلفة.
 - ٢- يعتمد رأس المال الاجتماعي على العلاقات الاجتماعية التي توجد بين بين أفراد المجتمع، والتي تقوم على التعاون، والتساند، والثقة المتبادلة بينهم في إطار من منظومة قيمية ايجابية (الكفارنة، ٢٠١٥).
 - ٣- يشير رأس المال الاجتماعي إلى بعض المميزات التي تصاحب وجود التنظيمات الاجتماعية، ومنها: إرساء قواعد السلوك بين الأفراد، وخلق الثقة فيما بينهم، وتيسير اتصالاتهم ببعض بشكل يعمل على تحسين كفاءة المجتمع (النقيب، ٢٠٠٦).
 - ٤- أن رأس المال الاجتماعي يتشكل عن طريق الفعل العقلاني الذي يخلق الثقة، والالتزامات كمصادر يمكن استثمارها وقت الحاجة (عبد الحميد، ٢٠٠٩).

مصادر رأس المال الاجتماعي:

تتعدد قنوات ومصادر رأس المال الاجتماعي، وتختلف من مجتمع الى آخر؛ تبعاً لبعض المتغيرات الهامة مثل: الدين، والعادات، والتقاليد، والثقافة، وأيضاً: السياق التاريخي للمجتمع، وبذلك تنعكس هذه المصادر والمتغيرات التي أثرت فيها على طبيعة رأس المال الاجتماعي، وقد تكون عنصر هام في خلقه أو في اهداره، ونذكر بقول فوكوياما أن رأس المال الاجتماعي يتميز عن سواه من أنماط رأس المال البشري من حيث أنه يوجد، وينتقل عادة عبر آليات ثقافية متعددة مثل الدين، التقاليد، الاعراف، والعادات التاريخية (فوكوياما، ٢٠١٥).

ومما سبق يتضح: أن هناك مصادر متنوعة تساهم في تكوين رأس المال الاجتماعي تتمثل في المصادر الآتية:

١- المصادر التقليدية:

يقصد بالمصادر التقليدية: تلك الروابط والعلاقات التي ينخرط فيها الفرد بسبب واقعة الميلاد في سياق أسري معين، مثل: الأسرة / العائلة، وهي روابط ذات طبيعة استيعادية بمعنى

أنها تضم أفراد تجمعهم هوية ضيقة مشتركة، ولا تسمح لآخرين بالانضمام، أو الانتساب إليها إلا في حدود ضيقة (فوزي، ٧٠، ٢٠١٢).

وعليه تعتبر الأسرة المصدر الأول لتكوين رأس المال الاجتماعي؛ نظرًا لما تتمتع به من تأثير مباشر على حياة الأبناء، فهي تدعم ثقة الفرد في الآخرين، وتوفر لهم الموارد المادية والاجتماعية، كما أن للأسرة الممتدة (العائلة) دورًا في توفير جانب من الأمان، والمساندة، والضمان الاجتماعي لأفراد الأسرة النووية، حيث توفر الدعم المعنوي لأعضائها، وغالبًا ما يظهر دورها بوضوح في أوقات الأزمات، وخاصة في المجتمعات العربية، وهكذا تُسهم الأسرة بشكل كبير في تكوين وتراكم رأس المال الاجتماعي.

٢- الدين الإسلامي:

ويرى مُنظرو رأس المال الاجتماعي: أن الدين يلعب دورًا محوريًا في تكوين رأس المال الاجتماعي، وقد اعتبروه أحد مصادر تكوينه (Robert, 1994).

ويرى راشد (٢٠٠٤) في علاقة الدين الإسلامي برأس المال الاجتماعي: أن الدين الإسلامي يلعب دورًا كبيرًا في تشكيل رأس المال الاجتماعي. وبالنظر إلى البعد الديني على رأس المال الاجتماعي، يكمن في تأصيل قيم الجماعة، والاجتماع، وترسيخ فضيلة فعل الخير (جريس، ٢٠١٠).

ويرى كثيرون أن للدين قوة وقيمة كبيرتين، لأنه يوفر القاعدة التي يستند إليها الاجتماع الإنساني. وهذا ما جاء به القرآن الكريم: "يا أَيُّهَا النَّاسُ إِنَّا خَلَقْنَاكُمْ مِنْ ذَكَرٍ وَأُنْثَى وَجَعَلْنَاكُمْ شُعُوبًا وَقَبَائِلَ لِتَعَارَفُوا" (سورة الحجرات، ١٣)

فإذا كان الفرد في أمس الحاجة إلى الدين، فإن حاجة المجتمعات للدين أشد وألزم؛ فالدين هو الدرع الواقي للمجتمع؛ ذلك لأن الحياة البشرية لا تقوم إلا بالتعاون والتكاتف بين أعضائها على الخير "وَتَعَاوَنُوا عَلَى الْبِرِّ وَالتَّقْوَى وَلَا تَعَاوَنُوا عَلَى الْإِثْمِ وَالْعُدْوَانِ" (سورة المائدة، ٢) ولا يتم هذا التعاون إلا بنظام ينظم علاقاتهم، ويحدد واجباتهم، ويكفل حقوقهم، وهذا النظام لا بد أن يكون من لدن لطيف خبير عليم بما يحتاجه البشر "أَلَا يَعْلَمُ مَنْ خَلَقَ وَهُوَ اللَّطِيفُ الْخَبِيرُ" (سورة الملك، ١٤)

وليس على وجه الأرض قوة تكافئ قوة التدين أو تدانيها في كفالة احترام النظام، وضمان تماسك المجتمع واستقرار نظامه، والتنام أسباب الراحة والطمأنينة فيه، والسّر في ذلك أن الإنسان يمتاز عن سائر الكائنات الحية بأن حركاته وتصرفاته الاختيارية يتولى قيادتها شيء لا يقع عليه سمع ولا بصر، وإنما هو عقيدة إيمانية تهذب الروح وتزكي الجوارح وتجعله يراقب سريره كما يراقب علانيته وجهه "وإنّ تَجَهَّرَ بِالْقَوْلِ فَإِنَّهُ يَعْلَمُ السِّرَّ وَأَخْفَى" (سورة طه، ٧) فالإنسان مُقاد بعقيدة صحيحة أو فاسدة، فإذا صلحت عقيدته صلح لديه كل شيء، وإذا فسدت فسد كل شيء.

٣- المصادر الرسمية (الحكومية):

ينمو رأس المال الاجتماعي ويزدهر في حال وجود مؤسسات حكومية تتسم بالقوة، حتى تستطيع دعم الثقة العامة في المجتمع، مما يساعد في تنمية رأس المال الاجتماعي. بينما أكدت بعض الدراسات الأخرى استبعاد الدولة من مصادر تكوين رأس المال الاجتماعي، وربما يرجع ذلك إلى اختلاف طبيعة دور الدولة من مجتمع لأخر (Newton & Norris, 2000).

٤- منظمات المجتمع المدني:

يعد المجتمع المدني مصدرًا أساسيًا لرأس المال الاجتماعي في المجتمع، ويتكون المجتمع المدني من المنظمات التطوعية والجمعيات التي تعمل خارج نطاق السوق والدولة، وتتشكل من الأعمال التطوعية للأفراد والمجتمعات دون البحث عن فوائد شخصية، وهي تؤكد على قدرة الأفراد في بناء شبكات للعلاقات الاجتماعية، واتصال المنظمات التطوعية بالناس، واتصال كل منهم بالآخر، وبناء الثقة والتبادل خلال أشكال غير رسمية بالإضافة إلى بناء تنظيمي حر، ودعم مجتمعي في إطار من الإيثار والالتزام، ويشكل كل ذلك مصدرًا لرأس المال الاجتماعي (١٩٦٤).

٥- شبكات التواصل الاجتماعي:

لقد شهدت المجتمعات في الفترة الحالية موجة كبيرة من التغيرات التكنولوجية الحديثة، وقد انعكست هذه التغيرات على التفاعلات بين البشر، وساعدت في تشبيك العلاقات الاجتماعية بين

الأفراد، والمجموعات على الصعيد المحلي والعالمي، وقد أثر جدل واسع حول امكانية دعم شبكات التواصل الاجتماعي للعلاقات الاجتماعية التي تتجسد فيما بعد إلى رأس مال اجتماعي. ومع انتشار شبكات التواصل الاجتماعي مثل Facebook & Twitter وغيرها من شبكات التواصل الاجتماعي التي أصبحت أكثر خدمات الأنترنت شيوعاً على مستوى العالم، فقد أثر العديد من المناقشات حول هذه المواقع بما لها من مزايا تعود على المجتمع من خلال ما تسمح به من تبادل المعلومات، وتداولها عبر ملايين المستخدمين، وحجم العلاقات التي تبنى من خلالها. ولقد أصبحت مواقع التواصل الاجتماعي ذات أهمية كبرى في الفترة الحالية، لدرجة أن اعتبرها بعضهم موارد حقيقية تدعم المجتمع المدني والمجال العام، ولها دلالة ايجابية على زيادة مخزون رأس المال الاجتماعي، وخاصة فيما يتعلق بزيادة معدلات المشاركة المدنية (Ellison et al., 2007).

الاستثمار في رأس المال الاجتماعي:

هناك العديد من الدراسات في رأس المال الاجتماعي تتفق على أن الممارسات الإدارية السليمة للاستثمار فيه، تتمحور في ثلاثة اتجاهات كما جاء في دراسة العنزي وصالح (٢٠٠٩) وهي:

أ) إقامة الروابط Making Connetions

ب) تعزيز الثقة Enabling Trust

ج) تشجيع التعاون Fostering Cooperation

أ) إقامة الروابط Making Connetions:

إقامة الروابط هي مادة ونسيج رأس المال الاجتماعي في المنظمات، فشبكة العلاقات التي تنتجها هذه الروابط هي مصدر أولي لتنمية الإحساس بالانتماء، والالتزام، والتعلم لدى الأفراد. فعبير هذه الشبكة يشعر العاملون أن كلاً منهم مسؤول عن الآخر.

ب) تعزيز الثقة Enabling Trust:

تعد الثقة الركن الثاني لرأس المال الاجتماعي، وهي السبب والنتيجة للعمل الجماعي الناجح. كما أنها ضرورية لدفع الأفراد إلى العمل المشترك بمشاريع خلاقة، وتتعاظم احتمالية أن

تظهر جماعات عمل تقوم بذلك بوجودها. ففي هذا الإطار، نود التأكيد على أن مفهوم الثقة، أو عدم الثقة، يتمدد ويتقلص تبعاً لتوسيع أو تقليل الروابط، أو العلاقات بين الأفراد والجماعات والمنظمات عندما يدخلوا في صفقات وأعمال اقتصادية، ولذلك فإن الكثير من أشكال الغش، والخداع، والتضليل، والمناورة، والتشويه التي تظهر فيها، يكون سببها الرئيسي عامل الثقة.

ج) تشجيع التعاون Fostering Cooperation:

يمثل التعاون أحد أهم مظاهر التفاعل الاجتماعي، ليعبر عن مدى الإسهام بالمجهود الشخصي، وبإرادة تامة؛ لإكمال الأعمال المعتمدة الواحدة على الأخرى، وتقليل حالات الصراع كلما أمكن ذلك. والمنظمات ذات الرصيد العالي من رأس المال الاجتماعي، هي التي تمتلك ضوابط ومعايير قوية من التعاون، بحيث يتآزر العاملون معاً عند مواجهة أي حالة في السراء والضراء، وتشكل هذه بكاملها ميزة تنافسية لها، بما يجعل من الصعب إزاحتها من البيئة التي تعمل فيها.

أساليب تطوير رأس المال الاجتماعي:

إن تطوير رأس المال الاجتماعي في المنظمات يتطلب قيام المنظمات بعدد من الوظائف من أهمها كما أشار لها وليد (٢٠١٥):

- ١- تحسين هيكلية العمل الجماعي: يشير إلى هيكل شبكة العمل، أو العلاقة بين الأفراد.
- ٢- تطوير علاقات العمل الاجتماعية.
- ٣- توجيه إدراكات الأفراد نحو العمل الجماعي.
- ٤- الثقة: إن الثقة هي الركن الثاني لرأس المال الاجتماعي، وهي السبب والنتيجة للعمل الجماعي الناجح. كما إنها ضرورية لدفع الأفراد إلى العمل المشترك بمشاريع خلاقة.
- ٥- التعاون: يمثل التعاون أحد أهم مظاهر التفاعل الاجتماعي، ليعبر عن مدى الإسهام بالمجهود الشخصي، وبإرادة تامة؛ لإكمال الأعمال المعتمدة الواحدة على الأخرى.
- ٦- الالتزامات والتوقعات: وهي تفاعلات إيجابية تحدث بين الأفراد داخل النظام، ومن ثم النظر إلى هذه التفاعلات بالشيء الإيجابي.

٧- التكافل: هو الدعم الذي يقدمه أحد الأشخاص لشخص آخر؛ نظرًا للاتفاق معه على ما يرمي إليه.

٨- الزمالة: إن أحد أبرز عناصر رأس المال الاجتماعي التنظيمي هي الزمالة، والتي تتمثل برغبة الأفراد وقابليتهم على تحقيق أهداف المنظمة من خلال العمل الجماعي.

قياس رأس المال الاجتماعي:

رغم الاهتمام المتزايد بمفهوم رأس المال الاجتماعي خلال السنوات السابقة، والمحاولات لوضع تعريف محدد حول ماهيته ومفهومه، إلا أن الجدل ما زال موجودًا، سواءً حول مفهومه وتعريفه، وأيضًا حول آلية قياسه، وعلاقته مع المتغيرات السياسية والاقتصادية والاجتماعية؛ كونه من المؤشرات غير الملموسة، والتي تؤثر بشكل مباشر أو غير مباشر في عملية النمو أو التنمية. فمن أهم إشكاليات دراسة رأس المال الاجتماعي هي إشكاليات قياسه بدقة، ولا توجد أدوات لقياسه على درجة عالية من الصدق والثبات يمكن الاعتماد على نتائجها، فمن الصعب قياس الثقة، والعلاقات الاجتماعية، والسلوك الجماعي، والتطوع، ومعايير تماسك البناء الاجتماعي، وقوة الشبكات الاجتماعية، والمجتمع المدني بمؤسساته، وتفاعلاته المختلفة، والتوازن بين الدولة والمجتمع المدني، وصعوبة استخدام المنهج التاريخي، والمنهج المقارن، والمنهج الوصفي، بالإضافة إلى سطحية أدوات قياسه، وقد يرجع ذلك إلى تباين المفهوم بين الباحثين بتخصصاتهم، وايدولوجياتهم المختلفة، كما أن المفهوم يركز على العمليات أكثر من التركيز على النتائج، مما يزيد من إشكالية المنهجية المرتبطة برأس المال الاجتماعي (السروجي، ٢٠٠٩).

كما إن مفهوم رأس المال الاجتماعي يعكس العلاقات على مستوى المجموعة، ومع ذلك، فإن قياسه يتم عادة على مستوى الفرد؛ بناءً على أسئلة توجه لهم ثم يتم تجميعها (نصر وهلال، ٢٠٠٧).

فوائد العمل بتنمية رأس المال الاجتماعي:

يعد الاهتمام برأس المال الاجتماعي في المنظمات ضرورة حتمية، وحاجة ملحة، تفرضها طبيعة التنافسية العالية في البيئة، فقد أصبح ينظر لرأس المال الاجتماعي كمصدر

فريد للتميز، فبينما رأس المال البشري يكون عرضة للاقتناص من المتنافسين، لكن رأس المال الاجتماعي المورد الفريد الذي لا يكون من السهل نقله من سياق إلى سياق آخر، ومن الفوائد التي يمكن أن تعود على المنظمة من تطوير رأس المال الاجتماعي كما أشار لها (العنزي وصالح، ٢٠٠٩) ما يلي:

- (أ) أن رأس المال الاجتماعي محرك رئيس لترسيخ قيم الالتزام المنظمي.
- (ب) رأس المال الاجتماعي عامل مساعد لتحقيق صيغة العمل ذي الأداء العالي.
- (ج) رأس المال الاجتماعي أداة قيمة لتعزيز العمل الجماعي.
- (د) رأس المال الاجتماعي وسيلة مهمة لتطوير رأس المال الفكري.
- (هـ) رأس المال الاجتماعي أداة تقلل من كلف المحافظة على العاملين وزيادة فرص الإبداع والتعلم.
- (و) تقديم تغذية راجعة فورية.

العوامل المؤثرة في رأس المال الاجتماعي:

تتعد العوامل المؤثرة في رأس المال الاجتماعي، وهذه العوامل تؤثر إما إيجاباً أو سلباً؛ وفقاً لواقعها الممارس: ومن العوامل المؤثرة في تشكيل رأس المال الاجتماعي: هيكل الشبكات الاجتماعية، والتي تمثل مصدراً مهماً لرأس المال الاجتماعي، بما تحتويه الشبكات من روابط مباشرة بين أعضاء التنظيم، وبما تحتويه من روابط وسيطة من خلال أفراد آخرين يتوسطون العلاقة بين الفاعلين عبر ما يسمى بالنقوب الهيكلية (Fu, 2009).

ومن بين العوامل المؤثرة في رأس المال الاجتماعي: الثقة بين أعضاء التنظيم على اختلاف مستوياتهم، ولقد ثار جدل حول ما إذا كانت الثقة تمثل الشرط المسبق لرأس المال الاجتماعي، أو ناتجة عنه، حيث توصلت دراسة فو (Fu, 2004) إلى أن رأس المال الاجتماعي والثقة بينهما تتأثر بالعلاقة المتبادلة، حيث يولد رأس المال الاجتماعي علاقات ملؤها الثقة، وتسهم الأخيرة في إنتاج رأس المال الاجتماعي. لذا، فإن الثقة هي جوهر رأس المال الاجتماعي، والعملية الصعبة في اقتصادياته؛ لأن المنظمات التي تنعدم فيها الثقة بين العاملين، ينتشر فيها التلاعب والصراعات والريبة والشك، وتظهر فيها الأزمات المفاجئة التي تؤدي الي تدهور الأوضاع، وتآكل رأس المال المادي والاجتماعي (محمد، ٢٠١٢).

معوقات رأس المال الاجتماعي:

من أهمها كما أشار راشد (٢٠١٠): قلة الوعي بأهمية العمل الجماعي، وكذلك التطوعي؛ بسبب تقوقع الأفراد على أنفسهم، وضعف مستواهم الاقتصادي، مما يجعل الفرد يرى التطوع مرهقاً له اقتصادياً، كما أن الثقافة التغريبية في المجتمعات العربية والإسلامية أضرت كثيراً برأس المال الاجتماعي، حينما قامت بتجميع بعض القيم الاجتماعية والدينية.

ويشير الرفاعي (٢٠١٥) إلى أن من أهم معوقات تكوين ونمو رأس المال الاجتماعي في المجتمع، أنها تتمثل في عوامل فردية، وأخرى اجتماعية، وذلك فيما يلي:

- العوامل الفردية، والتي قد تشكل عائقاً أمام تكوين رأس المال الاجتماعي، فإنه بالإمكان إذا كانت النساء تلعب دوراً على مستوى خلق قيم رأس المال الاجتماعي، فإنها أيضاً تلعب دوراً على مستوى هدرها، حيث يشير البعض إلى عمل المرأة باعتباره من عوامل هدر رأس المال، حيث لم تعد قادرة على المساهمة في تدعيم التعاون، والتضامن في الزيارات والمشاركة الاجتماعية؛ نتيجة لانشغالها بأعباء العمل داخل وخارج المنزل.
- بالإضافة إلى ما سبق يشير بوتنام (٢٠٠٠) إلى دور التلفزيون في هدر رأس المال الاجتماعي، حيث ينشغل الأفراد بمشاهدة التلفزيون أوقاتاً طويلة، وبالتالي: لا يوجد لهم وقت كاف لممارسة الأنشطة الاجتماعية المتمثلة في الزيارات، وإقامة العلاقات الاجتماعية مع الجيران والأصدقاء، وتوطيد العلاقات مع الأقارب.
- أما عن العوامل المجتمعية، والتي لها دور في هدر رأس المال الاجتماعي، فإنه يمكن القول: إنه في ضوء التحولات المجتمعية المحلية والعالمية، قد حدثت تغيرات داخل الأسرة عند خروج المرأة للعمل، ولوجود مؤسسات أخرى أصبح لها دور في عملية التنشئة الاجتماعية، وتأثير ذلك على مضامين القيم الإيجابية الداعمة لتكوين رأس المال الاجتماعي، بالإضافة إلى انشغال الأسرة طوال الوقت للوفاء بالاحتياجات المادية لأفرادها، وما يستلزم ذلك من زيادة ساعات العمل، وذلك على حساب أوقات الفراغ التي يمكن استثمارها في إقامة وتوطيد العلاقات الاجتماعية بالآخرين.

■ وبالإضافة إلى ما سبق، فإنه إذا تم الانتقال إلى مؤسسات المجتمع المدني، فهناك ضعف في نسبة المشاركة من جانب أفراد المجتمع، حيث تعجز بعض هذه المؤسسات في تشبيك نفسها في الحياة اليومية لأفراد المجتمع، وبالتالي عدم قدرتها على استيعاب هؤلاء الأفراد داخل أنشطتها.

العلاقة بين رأس المال الاجتماعي والأنواع الأخرى لرأس المال:

رأس المال المادي يشير إلى الأشياء المادية، ورأس المال البشري يشير إلى خصائص الأفراد، بينما رأس المال الاجتماعي يشير إلى الروابط بين الأفراد، والشبكات الاجتماعية، ومعايير المعاملة بالمثل، والجدارة بالثقة التي تنجم عنها (أبو زاهر، ٢٠١٠). كما إن رأس المال الاقتصادي قابل للتحويل المباشر إلى نقود، ويؤسس في شكل حقوق الملكية. ولكن رأس المال الثقافي قابل للتحويل في ظروف معينة إلى رأس المال الاقتصادي، ويمكن أن يؤسس في شكل مؤهلات تعليمية. بينما رأس المال الاجتماعي يعبر عن الالتزامات الاجتماعية القابلة للتحويل في ظروف معينة إلى رأس مال اقتصادي (Waters, 2009). وأما رأس المال الاجتماعي، فهو على العكس من أشكال رأس المال الأخرى، فهو لا ينضب، ولا يستنزف بالاستعمال؛ وإن كان يتأثر سلبياً بإساءة الاستخدام، بل إن الانفاق منه يساعد على تحسينه وصلته وتنميته، وزيادة فاعليته وقدرته على تحقيق أهدافه (أبو زيد، ٢٠١٠).

المحور الثاني: التعليم الجامعي

التعليم الجامعي ورأس المال الاجتماعي

تمهيد:

لقد فرضت عدد من المتغيرات الاقتصادية والاجتماعية على مؤسسات المجتمع بصفة عامة، ومؤسسات التعليم الجامعي بصفة خاصة، على ضرورة إحداث تغيرات جذرية من أجل التكيف معها، وتهيئة المناخ المؤسسي والمجتمعي للمشاركة الفعالة في إحداث التنمية، وصناعة التغيير الذي يقود إلى التقدم والرفاهية، ذلك التغيير الذي كانت تصنعه الدول باعتبارها الفاعل

الرئيسي في تحريك تلك المتغيرات، والتي اقتضت تعظيم دور الانسان في تكوين الجماعات التي تستهدف إحداث تغييرات إيجابية بجانب الدولة في المجتمع. وتأسيسًا على ذلك، يمكن القول بأن رأس المال الاجتماعي مفهوم له جذور تربوية، تقوم على تعزيز التفاعل والثقة في المجتمع التعليمي، وبناء على ذلك، ويعد التعليم الجامعي بكافة أبعاده -الاقتصادية والسياسية والاجتماعية- الساحة التي ينطلق منها رأس المال الاجتماعي في المجتمع من خلال ما يقوم به من تأسيس، وترسيخ لنسق من القيم، والمعايير والاتجاهات التي تحدد إطار رأس المال الاجتماعي داخل المجتمع. حيث يمكن لرأس المال الاجتماعي بناء شبكات اجتماعية تحكمها معايير وقواعد واضحة؛ لتكوين علاقات قائمة على الثقة والتعاون والتضامن من أجل الحصول على منافع في المستقبل (العبادي والطائي، ٢٠١١).

متطلبات تكوين رأس المال الاجتماعي في التعليم الجامعي

يتضح مما سبق: أن التعليم الجامعي يحتل أحد مواقع الصدارة في السياسات الإنمائية، فلم يعد ترفاً أو مجرد خدمة، إنما هو استثمار بشري في إعداد القوى العاملة المنتجة في أعلى مستوياتها العلمية والمهارية، وهو عمود التنمية البشرية في إطار التنمية المتواصلة، ولا بد من اتباع فرص التعليم الجامعي لكل من تؤهله قدراته الفكرية والتحصيلية علي ارتياده، ويستند هذا التوجه إلي تحديات الثورات العلمية والتكنولوجية والمعلوماتية والاتصالية، وما يقتضيه التعامل والتفاعل معها من معارف وقدرات ومهارات لا يوفرها مجرد التعليم الأساسي (عمار، ٢٠١٤). وحتى يتمكن التعليم الجامعي من الإسهام في تكوين رأس مال اجتماعي بشكل إيجابي، فلا بد من أن يركز على عنصرين رئيسيين من أجل غرس القيم والمعتقدات والمعارف والسلوكيات، التي تؤدي في نهاية الأمر إلى تكوين وتنمية رأس المال الاجتماعي، وتتمثل هذه العناصر في: أعضاء هيئة التدريس، والأنشطة الطلابية.

أ) أعضاء هيئة التدريس

يمثل أعضاء هيئة التدريس في التعليم الجامعي الدعامه الرئيسة للعملية التعليمية، ويتوقف نجاح هذه العملية على ما لديهم من سمات شخصية وكفاءة في التدريس، وأيضاً كفاءة

مهنية واجتماعية وثقافية، تؤهلهم لتهيئة الفرص والإمكانات المناسبة للطلاب؛ لاكتساب كثير من الخبرات والمهارات والاتجاهات، والتي تسهم في تشكيل السمات الشخصية والمهنية والعلمية لديهم، ومن ثم الانخراط في المجتمع، ومواجهة مشكلاته، والعمل على إيجاد حلول لها. ويضيف السيد (٢٠٠٢) مجموعة من السمات العامة التي ينبغي أن يتمتع بها عضو هيئة التدريس، حتى يصبح أحد المصادر الهامة في تكوين رأس المال الاجتماعي داخل التعليم الجامعي، وهي كالآتي:

- المعرفة الأكاديمية بمجال التخصص وربطها بالواقع.
- المعرفة المهنية، أي: صياغة ونقل المعرفة إلى الطلاب.
- سمات شخصية، وهي مجموعة من الصفات والمميزات الجسمية والعقلية والانفعالية والاجتماعية التي تمكنه من التواصل الجيد مع طلابه.
- الإلمام بالثقافة العامة للمجتمع.
- القدرة على التجديد والابتكار، والإبداع في طرائق التدريس، والمناقشة والتقييم، واستخدام الوسائل التعليمية الحديثة.
- القدرة على تنمية وتطوير الذات، وتنمية علاقته بالطلاب، في مناخ يسوده روح الألفة الود والاحترام التسامح (تمام، ٢٠٠٩).
- تشجيع الطلاب على المشاركة في الأنشطة الجامعية، ونشر الوعي باللوائح الأكاديمية بينهم.
- حث وتدريب الطلاب على التعاون والتفاعل، والاستعانة بمصادر المعرفة المتنوعة، وتعزيز جهود الطلاب المتميزين، وتنمية مهارات التفكير الناقد، والاستقلال الفكري، والمشاركة الفعالة في الأنشطة الطلابية المختلفة، وتشجيع الطلاب على المناقشة والحوار والتعبير عن آرائهم بحرية.

ومما سبق يتضح: أن أعضاء هيئة التدريس في التعليم الجامعي هم ركيزة إنتاج رأس المال الاجتماعي وحجر الزاوية في البناء الاجتماعي، ويستطيع أعضاء هيئة التدريس التأثير بشكل مباشر في بناء شخصية الطالب، وتنميتها من خلال التفاعل مع الطلاب في المجال

الأكاديمي والنفسي والاجتماعي والمهني، وينبغي أن تتاح لأعضاء هيئة التدريس الفرص الكافية للمشاركة بفاعلية في مختلف الأنشطة داخل منظومة التعليم الجامعي وخارجه، وأن يتم تخصيص الوقت الكافي لتلك الأنشطة، من أجل تكوين شبكات اجتماعية لها علاقات تبادلية تنسم بالإيجابية بين منظومة التعليم الجامعي، والأطراف الأخرى المعنية ذات الصلة في عدة مستويات.

(ب) الأنشطة الطلابية

تمثل الأنشطة الطلابية العنصر الثاني من متطلبات دعم تكوين رأس المال الاجتماعي من خلال التعليم الجامعي، حيث يعد الطالب الجامعي بمثابة المحور الرئيس التي تدور حوله العملية التعليمية بأكملها، بهدف تأهيله للعيش في مجتمع يتميز بالتنوع والتعدد والاختلاف، وأحياناً بالتناقض. والطلاب الجامعيون هم الفئة الاجتماعية المستهدفة لإعادة تنشئتها على قيم الثقافة وحقوق الإنسان والمواطنة، وتنسم هذه الفئة بالطموح والحيوية في المجال الاجتماعي (صيام، ٢٠٠٤).

وتنسم الأنشطة الطلابية إلى نوعين، الأول: يسمى النشاط المنهجي الذي يخدم المقررات الدراسية، ويطلق عليه بعضهم: النشاط المصاحب للمنهج، أو النشاط الإضافي، وفيه يكتسب الطالب الخبرات بصورة طبيعية إيجابية، أما النوع الثاني: فهو النشاط غير المنهجي، وهو نشاط حر يتم المقررات الدراسية، ويعالج ما قد يكون فيها من قصور أو عجز، ويسهم في مكافحة الملل، واكتساب مهارات العمل اليدوي، وحل مشكلات أوقات الفراغ (رزق، ٢٠١١).

وتأسيماً على ما سبق، فإن الأنشطة الطلابية في التعليم الجامعي تلعب دوراً مهماً في بناء وتعزيز بعض القيم الاجتماعية اللازمة في تكوين، ودعم رأس المال الاجتماعي، مثل: التعاون والتضامن والثقة المتبادلة والالتزام والتشاور والترابط والتفاهم والانتماء والولاء، مما يجعل من منظومة التعليم الجامعي مجتمعاً متكاملًا، يمارس فيه الطلاب بحرية مختلف الأنشطة، ويكتبون من خلالها كثير من الخبرات والمهارات الاجتماعية والثقافية، كل ذلك يؤدي بطبيعة الحال إلى تنمية شخصية الطالب الجامعي على كافة المستويات.

العوامل التي دفعت إلى الاهتمام بدور التعليم الجامعي في تنمية رأس المال الاجتماعي:

هناك مجموعة من العوامل التي دفعت إلى الاهتمام بدور التعليم الجامعي في تنمية رأس المال الاجتماعي، من أبرزها:

- ١- تأثر التعليم الجامعي بالعلومة وثورة الاتصالات والمعلومات (أيوب، ٢٠١٠).
- ٢- تزايد الاهتمام بالعنصر البشري كرأس مال فكري (Sosic, 2004).
- ٣- ظهور بعض المفاهيم الإدارية، كمفهوم إدارة الجودة الشاملة (القصاص، ٢٠٠٨).
- ٤- تغيير طبيعة العلاقات ما بين المنظمات، والبيئة المحيطة (الصراف والخواندة، ٢٠٠٩).
- ٥- زيادة حدة المنافسة بين الجامعات، سواء على الصعيدين المحلي والعالمي (الربابعة، ٢٠٠٦).
- ٦- قدرة المجتمعات على المنافسة في الألفية الثالثة في ظل التحولات العالمية المعاصرة (صقر، ٢٠٠٢).
- ٧- الرؤية الاقتصادية لدور التعليم الجامعي في تكوين رأس المال البشري والفكري والاجتماعي (العنزي وصالح، ٢٠٠٩).

الإطار الفكري لرأس المال الاجتماعي في التعليم الجامعي:

على الرغم من الشهرة التي بات يتمتع بها مصطلح رأس المال الاجتماعي، إلا أن مضمونه الأساسي يستند إلى تاريخ طويل من المفاهيم الأساسية في العلوم الاجتماعية، مثل: موضوع العلاقات والروابط الاجتماعية، وأشكال المشاركة في الحياة العامة، والانتماء في المجتمعات المختلفة، كما نجده ضمنياً في مفهوم ابن خلدون "للجاه"، وما يجلبه لصاحبه من منافع ومكانة اجتماعية، وذلك في القرن الرابع عشر ميلادي (نصر وهلال، ٢٠٠٧).

ويعد رأس المال الاجتماعي مختلفاً عن الأنواع الأخرى من رأس المال (المالي - البشري - الإنساني - الثقافي)؛ حيث يتعامل مع العلاقات الاجتماعية في المجتمع ومدى تباينها، ويختلف عن غيره من رؤوس الأموال في طريقة التكوين، حيث يتطلب وجود جماعة اجتماعية، ويختلف كذلك في النتائج المتحققة، حيث تتحقق الفائدة منه على مستوى المجتمع، وليس على مستوى الفرد أو الجماعة فقط، ويختلف في طريقة القياس، فهو يقيس العمليات، وليس النتائج (السروجي، ٢٠٠٤).

وبالتالي، فهناك علاقة تأثير وتأثر بين رأس المال البشري ورأس المال الاجتماعي، تساهم في رفع إنتاجية الفرد، ومرونة العمل نحو تحقيق الأهداف الخاصة للفرد، والأهداف العامة للمؤسسة التي ينتمي لها، فالعلاقة بينهم هي علاقة تكاملية هدفها تجويد الأداء (عبد العال، ٢٠١٨)

أبعاد رأس المال الاجتماعي في التعليم الجامعي:

يتكون رأس المال الاجتماعي من أبنية ثلاثية الأبعاد تتكون من: البعد الهيكلي، والبعد العلائقي، والبعد المعرفي، وهذا التقسيم بقصد التحليل، حيث يعتقد البعض أن هناك علاقة بين السمات الرئيسية في كل منها. (Macke; Vallejos and Toss)

وفيما يلي توضيح هذه الأبعاد:

١- البعد الهيكلي Structural Dimension :

يشير البعد الهيكلي لرأس المال الاجتماعي إلى الروابط والعلاقات المجردة (غير الشخصية) بين الأفراد داخل النظام الاجتماعي (Graen & Graen, 2006).

ويرتبط بوجود أو عدم وجود علاقات بين الأطراف الفاعلة، وبطبيعة تكوين (مورفولوجية) الشبكة، والتي تعبر عن خصائص ومعايير الاتصال فيها من قبيل كثافة علاقات الشبكة (مدي ترابط الفاعلين بالشبكة) وترتيبها والاستقرار والروابط فيها (Macke & Dilly, 2000).

والقدرة على التواصل وبناء علاقات مع الآخرين، وتكرار الاتصالات وعدد مرات الاتصال (Sherif; Hoffman and Thomas, 2006).

وعموماً، فالبعد الهيكلي يعكس تكاملية العمل بين وحدات وأقسام المنظمة المختلفة، والاعتماد المتبادل فيما بينهما لإنجاز الأهداف العامة، فالمخرج النهائي للمنظمة هو نتيجة الجهود المشتركة لكافة وحداتها، مما يفرض شبكة من العلاقات يوطرها الهيكل التنظيمي، ويعكس كذلك البعد الهيكلي لرأس المال الاجتماعي؛ حاجة الأفراد للتواصل مع الآخرين داخل المؤسسة؛ للبحث عن الموارد التي من المحتمل أن لا تكون تحت تصرفهم الخاص (Lesser & Prusak, 1999).

٢- البعد العلائقي Relational Dimension :

يعبر البعد العلائقي لرأس المال الاجتماعي عن طبيعة العلاقات الشخصية التي يطورها الأفراد عبر تاريخ طويل من التفاعلات (Graen & Graen, 2006).

وهذا البعد يركز علي الخصائص التي تضرب بجذورها في هذه العلاقات، وتؤثر علي سلوكيات الفاعلين فيها، مثل الثقة وعدم الثقة، والمعايير والالتزامات والتوقعات، والهوية (الاندماج في محيط العمل التنظيمي)، وأيضًا: الاحترام والصدقة التي تؤدي إلى تحديد المؤانسة (المخالطة الاجتماعية) والقبول والهيبة، والتي تؤدي إلى المكانة والنفوذ (Macke; Vallejos, & Toss, 2010).

ويتضح مما سبق: أن عدد الروابط والاتصالات المتكررة الداخلية والخارجية بين أعضاء هيئة التدريس، وسعة هذه الروابط تتوقف فعاليتها على سمة وطبيعة هذه الروابط، وقدرة الثقة والتضامن والتعاون المتوافر فيها، والالتزامات الأخلاقية والمعايير المشتركة المبنية عليها (محمد، ٢٠١٢).

٣- البعد المعرفي Cognitive Dimension:

يشير البعد المعرفي لرأس المال الاجتماعي إلى الموارد التي تنتج عن الرؤى والتفسيرات، وهي في الغالب تتضمن الرموز والقصص والنماذج العقلية المشتركة، وكذلك القيم والمعايير المشتركة. (Mack; Vallejos, & Toss, 2010).

ويؤكد البعد المعرفي لرأس المال الاجتماعي على تشاطر النماذج العقلية؛ لأن النماذج العقلية المشتركة تمثل بنية وهيكل المعرفة التي إذا امتلكها أفراد الجماعة، فإنها تمكنهم من فهم مهام المجموعة بدقة، وتنسيق جهودهم وإجراءاتهم، وتكييف سلوكياتهم لمطالب المهمة (Graen & Graen, 2006).

فالبعد المعرفي لرأس المال الاجتماعي يشير إلى وجود رؤى وقناعات فكرية متقاربة بين أعضاء هيئة التدريس، تجعلهم يتفقون في الكثير من المواقف، ويملكون تفسيرات مشتركة للكثير من القضايا التنظيمية، مما يقربهم دائمًا من الاتفاق، ويبعدهم عن الصراع (محمد، ٢٠١٢).

تطلعات رؤية المملكة العربية السعودية ٢٠٣٠ لرأس المال الاجتماعي:

قدمت رؤية المملكة العربية السعودية ٢٠٣٠ رؤية شاملة لدور التعليم في تطوير القوى البشرية، وبنيت مسؤولياته في مواءمة مخرجات التعليم العالي مع متطلبات سوق العمل من خلال عقد الشراكات مع الجهات التي توفر فرص التدريب للخريجين محليًا ودوليًا، وإنشاء

المنصات التي تعنى بالموارد البشرية في القطاعات المختلفة لتعزيز فرص التدريب والتأهيل.
(رؤية المملكة العربية السعودية ٢٠٣٠، ٢٠١٦).

ووفقاً لما جاء في مجلة رؤية المملكة العربية السعودية ٢٠٣٠، فإن هناك مجموعة من
الالتزامات والأهداف التي تتضمنها الرؤية، وهي كالتالي:

- ١- السعي إلى سد الفجوة بين مخرجات التعليم العالي ومتطلبات سوق العمل.
 - ٢- تطوير التعليم العام.
 - ٣- توجيه الطلاب نحو الخيارات الوظيفية والمهنية المناسبة.
 - ٤- إعادة التأهيل ومرونة التنقل بين المسارات التعليمية.
 - ٥- أن تصبح خمس جامعات سعودية على الأقل من بين أفضل ٢٠٠ جامعة دولية.
 - ٦- أن يحرز الطلاب نتائج متقدمة مقارنة بمتوسط النتائج الدولية والحصول على تصنيف
متقدم في المؤشرات العالمية للتحصيل العلمي.
- وبالتالي تم تحديد مؤشرات لقياس تحقيق تلك الأهداف بحلول عام ٢٠٣٠ وهي كالتالي:
- الارتقاء بمؤشر رأس المال الاجتماعي من المرتبة ٢٦ إلى المرتبة ١٠.
 - زيادة متوسط العمر المتوقع من ٧٤ إلى ٨٠.
- وتشير الرؤية إلى أن الوصول إلى تحقيق تلك المؤشرات من خلال التأكيد على دور
المنظومة التعليمية والتربوية بجميع مكوناتها، مما يمكن المنظومة التعليمية بالتعاون مع الأسرة
من تقوية نسيج المجتمع، مما يحث على تزويد المجتمع بعوامل النجاح والتمكين والمشاركة في
العملية التعليمية، والتركيز على بناء شخصيات الأفراد ورعاية مواهبهم. وتزويدهم بالقيم الإيجابية
والسلوكيات الحميدة التي تجعلهم عناصر فاعلة في المجتمع تتصف بروح المبادرة والقيادة،
وتحفزهم على المشاركة في الأنشطة الثقافية والاجتماعية والتطوعية والرياضية. (رؤية المملكة
العربية السعودية ٢٠٣٠، ٢٠١٦).

الدراسات السابقة

المحور الأول: الدراسات التي تناولت التعليم الجامعي.

دراسة (محمد، ٢٠١٢) بعنوان: رأس المال الاجتماعي بالأقسام الأكاديمية التربوية دراسة تحليلية.

واستهدفت الدراسة تحديد الإطار الفكري لمفهوم رأس المال الاجتماعي التنظيمي، وتحديد العوامل المؤثرة في تكوينه، وبخاصة في الأقسام الأكاديمية، والتعرف على رأس المال الاجتماعي التنظيمي بالأقسام الأكاديمية التربوية ببعض الجامعات السعودية، ومن ثم تحديد آليات رأس المال الاجتماعي التنظيمي بالأقسام الأكاديمية التربوية. ولتحقيق أهداف البحث استخدم الباحث المنهج الوصفي، حيث تم اعتماد الاستبانة في جمع البيانات، وتكونت عينة الدراسة من (٨٨) عضو هيئة التدريس بكليات التربية في كلٍ من أم القرى والباحة ونجران، وبرنامج الدراسات العليا التربوية بجامعة الملك عبدالعزيز، وتوصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج كان من أهمها: أن توافر رأس المال الاجتماعي التنظيمي جاء بمستوى توافر المتوسط في الدرجة الكلية والأبعاد الثلاثة، والتي جاء ترتيبها من حيث التوافر كما يلي: البعد العلائقي المعرفي، والبعد الهيكلي. ووجود فروق دالة إحصائية في استجابات أعضاء هيئة التدريس حول توافر رأس المال الاجتماعي التنظيمي (الدرجة الكلية) تعزى للجنس لصالح الذكور، وتعزى للجنسية لصالح أعضاء هيئة التدريس غير السعوديين. في حين لم توجد فروق في استجابات أعضاء هيئة التدريس تعزى للرتبة الأكاديمية أو الخبرة.

دراسة (عبد الجليل، ٢٠١٧) بعنوان: دور أستاذ الجامعة في تكوين رأس المال الاجتماعي

وانعكاساته على الطالبة الجامعية: دراسة ميدانية على بعض كلية الدراسات الإنسانية بتفهننا الأشراف بالدقهلية.

هدفت الدراسة إلى بيان دور أستاذ الجامعة في تكوين رأس المال الاجتماعي، وانعكاساته على الطالبة الجامعية بالدقهلية، واعتمدت الباحثة منهج المسح الاجتماعي، مستعيناً باستبانة لجمع البيانات، وتم اختيار عينة الدراسة من سجلات الكلية، وتحتوي عينة الدراسة على عينة أساتذة الجامعة، وكان عددهم في العام ٢٠١٦ م (٦٠) أستاذًا جامعيًا، وكان من أبرز النتائج ما

يلي: تعددت وجهات النظر حول مفهوم رأس المال الاجتماعي، وكشفت الدراسة الميدانية النسبة الكبرى لمن يحظى بعملية الثقة داخل المجتمع بالنسبة للأستاذة الجامعية، وأنه يتجه إلى الزوج، ثم يليه الإخوة، حيث تمثل روابط الدم وصلة الرحم والخوف عليه، ثم يليه الأهل والأقارب؛ نتيجة الصلة العائلية والنسب، ثم يليه زميلات العمل، كما كشفت أن الثقة كرأس مال اجتماعي تساعد في توحيد الأفراد وتجميعهم في نظام اجتماعي عام، وأكدت معظم أفراد العينة: أن وجه الاستفادة من الأنشطة الطلابية (الدينية، الثقافية، الاجتماعية. الخ) تسهم في زيادة الوعي الثقافي والاجتماعي والدراسي للطالبة، ثم يليه في المرتبة الثانية: أنها تساعد الطالبة في تكوين العمل الجماعي، وسهولة التعامل معهم، بالإضافة إلى تقبل الآخر، وزيادة المعارف الجديدة.

دراسة (عبد العال، ٢٠١٨) بعنوان: دور رأس المال الاجتماعي في تحقيق استدامة الميزة التنافسية للجامعات: دراسة لآراء أعضاء هيئة التدريس بجامعة بني سويف.

وهدفَت الدراسة إلى التعرف على آراء أعضاء هيئة التدريس بجامعة بني سويف حول دور رأس المال الاجتماعي في تحقيق استدامة الميزة التنافسية بها، ووضع آليات مقترحة لتحقيق ذلك. واعتمد الباحث على المنهج الوصفي المسحي، مستعيناً باستبانة لجمع البيانات، وتمثلت عينة البحث من مجموعة من أعضاء هيئة التدريس بكلّيات التربية والتجارة والآداب والعلوم والطب والصيدلة، بلغت نحو: (٢٢٣) عضو هيئة تدريس. وتوصل البحث إلى تحقيق دور رأس المال الاجتماعي في استدامة الميزة التنافسية بالجامعة. وفي ضوء النتائج، تم وضع عدد من الآليات المقترحة لتدعيم دور رأس المال الاجتماعي في استدامة الميزة التنافسية من خلال أبعاده الثلاثة: الهيكلي، والعلائقي، والإدراكي.

دراسة (حمداوي وجابر، ٢٠١٨) بعنوان: متطلبات بناء رأس المال الفكري والاجتماعي في المؤسسة الجامعية.

وتهدف هذه الدراسة إلى التعرف على أهم المتطلبات التي يبني من خلالها الرأس المال الفكري والاجتماعي في الجامعة، باعتبارها فضاء تلقت فيه مختلف المشارب السوسيوثقافية للأفراد الذين يتفاعلون فيه من أجل إنتاج نموذج من الأفعال والمواقف التي تحدد علاقاتهم

الاجتماعية، كنخبة من المجتمع الكلي، واستخدم الباحثان المنهج الوصفي المسحي، معتمدين على الاستبانة في جمع البيانات، وتمثلت العينة في أعضاء هيئة التدريس، حيث بلغت العينة (١٦١) عضو هيئة تدريس، وتوصلت هذه الورقة البحثية إلى أن مسألة تقدير الذات والشعور بعدم التهميش والاحتقار يلعب دوراً أساسياً في بناء عنصر الثقة، وأن الأفراد الذين يملكون علاقات أكثر وأوثق داخل الشبكات الاجتماعية المتعددة في الجامعة، هم من يشكلون مراكز تدفق المعلومات والموارد الفكرية، وأن تشكيل الرأسمال الفكري والاجتماعي الفعّال بصورة عقلانية لا تطغى، وتتحكم فيه الأنانية.

دراسة جينسن وجيتن (Jensen & Jetten, 2015) بعنوان:

Bridging and bonding interactions in higher education: social capital and students' academic and professional identity formation

(سد وترابط التفاعلات في التعليم العالي: تكوين رأس المال الاجتماعي وتكوين الهوية الأكاديمية والمهنية للطلاب).

وبينت هذه الدراسة أن رأس المال الاجتماعي المكتسب خلال سنوات الجامعة يؤثر على الهوية الأكاديمية والمهنية بشكل مختلف. واستخدم المنهج الوصفي المسحي، حيث تم اعتماد الاستبانة في جمع البيانات، وتكونت عينة الدراسة من ٢٦ طالباً دانماركياً، و ١١ طالباً جامعياً أسترالياً، وذلك حول تجارب تفاعلهم الاجتماعي، وتوصلت الدراسة إلى النتائج التالية: وهي أنه في حين يربط رأس المال الاجتماعي مع الطلاب المشاركين، فإنه يسهّل تكوين الهوية الأكاديمية، وأن تطوير رأس المال الاجتماعي مع المعلمين يسهّل تكوين الهوية المهنية للطلاب . ومع ذلك، تشير النتائج إلى أهمية خلق فرص للتفاعل الاجتماعي مع المعلمين في الجامعة؛ لأن ذلك يسهل توليد رأس المال الاجتماعي الذي يسهم بدوره في تطوير الهوية المهنية والأكاديمية للطلاب.

دراسة روجيسك (Rogosic, 2016) بعنوان:

Social capital and educational achievements: Coleman vs Bourdieu.

(رأس المال الاجتماعي والإنجازات التعليمية: كولمان مقابل بورديو)

وهدف هذه الدراسة إلى التعرف على رأس المال الاجتماعي والإنجازات التعليمية: كولمان مقابل بورديو. واستخدم الباحث المنهج التحليلي، حيث تناولت هذه الدراسة عدداً من المؤلفين،

ابتداءً من بورديو بشرح وإثبات أن نشاط رأس المال الاجتماعي عند الاتصال بتعليم الأفراد يسهل الإنجاب الاجتماعي، ويؤيد مؤلفون آخرون فكرة أن رأس المال الاجتماعي هو في الواقع سلاح قوي يشجع الحراك الاجتماعي. وتؤكد مجموعة ثالثة من الباحثين أنه لا يمكن لأي من هذه الأساليب المنعزلة أن تشرح بالكامل تأثيرات رأس المال الاجتماعي على تعليم الفرد حيث تقدم هذه الورقة مراجعة للبحث الذي يركز على تأثيرات رأس المال الاجتماعي على الإنجازات التعليمية، مع تحديد الفروق الأساسية بين النهجين النظريين الأكثر استخدامًا للبحث في هذا الموضوع. فالهدف من هذه الورقة هو شرح تأثير رأس المال الاجتماعي على الإنجازات التعليمية للفرد في إطار المفاهيم النظرية لبورديو وكولمان، وتحديد ما إذا كان من الممكن الجمع بين المقاربات أم لا.

دراسة سارجولزاي (Sargolzaei, 2017) بعنوان:

Social Capital in Universities: Evidence from Iran

(رأس المال الاجتماعي في الجامعات: دليل من إيران)

وهدف هذه الدراسة إلى تقديم تصور عن رأس المال الاجتماعي في الجامعات الإيرانية. حيث تركز هذه الدراسة على مؤشرات رأس المال الاجتماعي في جامعات إيران من أجل التحقيق في طبيعة رأس المال الاجتماعي في الجامعات. وقد استخدم الباحث المنهج الوصفي المسحي. وقد تم تصميم أداة الدراسة المتمثلة في الاستبانة أداة للدراسة الميدانية، وتم تطبيقها على أعضاء هيئة التدريس بجامعة زهدان والبالغ عددهم (١٢٦) عضو هيئة تدريس. وتظهر النتائج أن هنالك علاقة إيجابية بين رأس المال الاجتماعي ومستوى الاستعداد التنظيمي. وأن رأس المال الاجتماعي ضروري لتطوير وتوزيع المعرفة في المنظمة، وإقامة العلاقة القائمة على الثقة من خلال خلق روح التعاون داخل المنظمة.

دراسة أندريس (Andreas, 2018) بعنوان:

Effects of the decline in social capital on college graduates' soft skills.

(آثار انخفاض رأس المال الاجتماعي على مهارات الخريجين الناعمة)

وهدف هذه الدراسة إلى التعرف على آثار انخفاض رأس المال الاجتماعي على مهارات الخريجين الناعمة. واستخدم الباحث المنهج المسحي، وتمثلت عينة الدراسة في الطلاب

الخريجين حيث بلغت (٥٦٠) طالباً. حيث أوضحت هذه الدراسة أن كل من الشركات والخريجين الجدد في الولايات المتحدة الأمريكية تعزو نقص المهارات اللينة لدى خريجي الجامعات الجدد إلى عجز الكليات عن إعداد الطلاب للقوى العاملة. ويقدم فرضية بديلة عن سبب افتقاد الخريجين الجدد الى المهارات اللينة: أي أن انخفاض رأس المال الاجتماعي هو الذي يؤثر على قدرة الخريجين على إتقان تلك المهارات، ومن خلال عملية بناء رأس المال الاجتماعي يكتسب طلاب الجامعات المعلومات الثقافية والسلوكية والاجتماعية التي يحتاجونها لتعلم المهارات اللينة. وبالتالي تؤدي نتائج هذه الدراسة إلى فرضية مفادها: أن انخفاض رأس المال الاجتماعي على المستوى الكلي يؤثر سلباً على تكوين خريجي الجامعات للمهارات اللينة.

ثانياً: الدراسات التي تناولت رأس المال الاجتماعي.

دراسة (الكفاوين، ٢٠١٧) بعنوان: مهنة الخدمة الاجتماعية ورأس المال الاجتماعي (تصور مقترح).

وهدف هذه الدراسة إلى إمكانية استفادة مهنة الخدمة الاجتماعية من رأس المال الاجتماعي. واستخدم الباحث المنهج النوعي، حيث تم اعتماد الاستبانة في جمع البيانات، وقد أجريت الدراسة الميدانية على عينة من طلبة البكالوريوس في الجامعة الأردنية، حيث تم اختيار (٤٠) طالباً وطالبة، وقد توصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج كان من أهمها: عدم معرفة الطلبة بمصطلح رأس المال الاجتماعي، وأن الوساطة والمحسوبية وعدم العدالة تؤدي إلى فقدان الثقة بالآخر، وأن تضمين رأس المال الاجتماعي في الخدمة الاجتماعية يؤدي إلى تحقيق أهداف الخدمة الاجتماعية في كل المجالات، وأن بناء رأس المال الاجتماعي وتعزيزه سيؤدي إلى تحقيق إضافة نوعية لموارد الأردن، في الوقت الذي هو أكثر ما يكون بحاجة لاستثمار كل الطاقات.

دراسة (بلحنافي ومختاري، ٢٠١٧) بعنوان: إشكالية رأس المال الاجتماعي بين المفهوم والقياس.

وهدف هذه الدراسة إلى بيان إشكالية رأس المال الاجتماعي بين المفهوم والقياس. حيث بينت مفهوم رأس المال الاجتماعي، وما يتعلق به ناحية المصادر والمحددات، التكوين والقياس، واستخدم الباحثان المنهج التحليلي، وتوصلت إلى: أن رأس المال الاجتماعي رغم تعدد

مفاهيمه وتفسيراته لا يتوقف مفهومه في الأشخاص فقط، ولا أيضا في كمية المكاسب المادية والمعنوية وحدها، وإنما يكمن في تركيب شبكة العلاقات والروابط النفعية بين الأشخاص والمجموعات داخل المجتمع، وبالتالي رأس المال الاجتماعي قد يكون: الترابط الاجتماعي، والمنظمات الرسمية والغير الرسمية، وحسن الجوار، والصداقة، والعلاقات الأسرية إلى غيرها من المعايير التي تمنع المجتمع من الانهيار وتشد جوانبه، وهو ملازم للعلاقات والروابط الاجتماعية التي تجمع الأشخاص فيما بينهم والمجموعات. أما عن قياس رأس المال الاجتماعي، فلا يوجد طريقة واضحة لقياسه والمعتمدة في جميع الدول وفي كل الأوقات، فالطريقة السهلة لقياس رأس المال الاجتماعي هي عن طريق الاستبيانات كما وضعها البنك الدولي، وهذا الاستبيان أو هذه الأسئلة هي قابلة لتصحيح والتعديل حسب مكان وزمان وثقافة الدراسة، كما هي قابلة كذلك للترجمة إلى لغات البلد المراد قياسه لرأس المال الاجتماعي، وهذه المؤشرات هي: مؤشر الجماعات والشبكات، ومؤشر الثقة والتضامن، ومؤشر العمل الجماعي والتعاون، ومؤشر المعلومة والاتصال، ومؤشر الترابط الاجتماعي والاندماج .

دراسة (العربي والتونسي، ٢٠١٨) بعنوان: رأس المال الاجتماعي ودوره في تحقيق التنمية الاجتماعية المستدامة.

وقد تناولت الدراسة رأس المال الاجتماعي ودوره في تحقيق التنمية الاجتماعية المستدامة، واستخدم الباحثان المنهج التحليلي، وقد توصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج كان من أهمها: أن بناء رأس المال الاجتماعي ينبع من تنظيمات مختلفة ومتباينة داخل المجتمع، وأن الاستثمار في رأس المال الاجتماعي يعتبر أحد أهم متطلبات التنمية المستدامة للفرد والمجتمع، حيث لا يقتصر فقط على الموارد الكامنة للعلاقات الاجتماعية بين الأفراد، بل يكون كذلك استثماراً في الثقة المهدورة بين الأفراد، وأن بناء رأس المال الاجتماعي يكون من خلال ترسيخ قيم المشاركة الإيجابية، ووضع المناهج المنظمة لها في مراحل عملية التنمية، أن رأس المال الاجتماعي يلعب دوراً محورياً في التنمية المستدامة، وذلك كونه أكثر تناعماً مع الظروف السائدة، كما أن رأس المال الاجتماعي يسعى إلى تحسين قدرة الأفراد والشعب كله على اتخاذ القرارات.

دراسة (موفق وأحمد، ٢٠١٨) بعنوان: رأس المال الاجتماعي ودوره في تحقيق**أبعاد التنمية المستدامة.**

وقد تناولت هذه الدراسة جانب كبير من الأهمية في عملية التنمية المستدامة، ألا وهو رأس المال الاجتماعي، واستخدم الباحثان المنهج التحليلي، وتوصلت الدراسة إلى النتائج التالية: أن رأس المال الاجتماعي هو مجموع القيم التي تتولد لدى الأفراد كنتيجة مباشرة أو غير مباشرة؛ لعضويتهم في روابط اجتماعية، وأن رأس المال الاجتماعي هو مفتاح التنمية القابلة للاستدامة، يسهم رأس المال الاجتماعي في تعزيز الأبعاد الاقتصادية والاجتماعية والبيئية للتنمية المستدامة، وأن رأس المال الاجتماعي لا يقتصر على اعتبار الإنسان محرك التنمية، بل يركز أيضاً على العلاقات ما بين البشر؛ لأنه يشكل الأساس الذي تبنى عليه الأخلاق الاجتماعية.

دراسة (المشهداني، ٢٠١٩) بعنوان: الدور الوسيط لرأس المال الاجتماعي في العلاقة بين الثقة**التنظيمية والمقدرات الجوهرية.**

وهدفَت الدراسة إلى التعرف على الدور الوسيط لرأس المال الاجتماعي في العلاقة بين الثقافة التنظيمية، والمقدرات الجوهرية لعينة من الكليات الأهلية العراقية. ولتحقيق ذلك: استخدمت الدراسة المنهج الوصفي المسحي، ولهذا الغرض تم تصميم أداة الدراسة المتمثلة في الاستبانة أداة للدراسة الميدانية، وتم تطبيقها على عمداء الكليات الأهلية والبالغ عددهم (١٣٥) فرداً. وتوصلت الدراسة إلى ضرورة الاهتمام بالثقافة التنظيمية، وإلى دورها الفاعل في عملية إظهار المقدرات الجوهرية للتدريس في المؤسسات التعليمية وزيادة هذه العوائد من خلال استثمار العلاقات الاجتماعية المتمثلة برأس المال الاجتماعي، ووجوب زيادة الوعي والاهتمام بشكل واضح في الكليات بتوظيف رأس المال الاجتماعي بشكل إيجابي والذي من الممكن أن يحسن من مستوى الأداء، ويطور من الإمكانيات البشرية، وتوصلت إلى أن رأس المال الاجتماعي له عدد من المقاييس المهمة، والتي تمثلت بالبعد الإدراكي والهيكلية والعلاقاتي، والتي يعبر كل واحد منها عن دور مهم وأساسي في عملية بناء مؤسسة ناجحة ذات قوة تنظيمية.

دراسة سايدوف (Saidov, 2018) بعنوان:

The Conceptual Analysis of Social Capital within Society

(التحليل المفاهيمي لرأس المال الاجتماعي داخل المجتمع)

وهدفنا هذه الدراسة إلى التحليل المفاهيمي لرأس المال الاجتماعي داخل المجتمع، حيث تناولنا هذه الدراسة رأس المال الاجتماعي باعتباره الأساس المفاهيمي للمجتمع المدني، وتناولنا عناصر رأس المال الاجتماعي والمعايير والعلاقات الاجتماعية ومستوى الثقة في المجتمع، واستخدم الباحث المنهج التحليلي، وخلصت الدراسة: إلى أن رأس المال الاجتماعي هو المورد غير المادي للمجتمع، والذي تم تشكيلها ضمن المجموعات الاجتماعية، والتي تقوم على أساس القيم، والتعاون الاجتماعي والتضامن والثقة المتبادلة وحقوق الإنسان. وأيضاً النهوض باقتصاد السوق الذي بدوره سيكون -بلا شك- بمثابة عامل مهم في تشكيل وتقديم المجتمع.

منهج الدراسة:

استخدام الباحث المنهج الوصفي المسحي، والذي من خلاله استطاع الباحث جمع البيانات والمعلومات عن الظاهرة، بقصد التعرف عليها، وتحديد وضعه الحالي، والتعرف على جوانب القوة والضعف فيها من أجل معرفة مدى صلاحية هذا الوضع، أو مدى الحاجة لإحداث تغييرات جزئية أو أساسية فيه. (عبيدات، عبد الحق، عدس، ٢٠١٦).

مجتمع الدراسة:

وتكون مجتمع الدراسة من جميع أعضاء هيئة التدريس والخبراء في كليات التربية في الجامعات السعودية: في جامعة الملك سعود وجامعة الملك فيصل وجامعة أم القرى وجامعة الملك خالد وجامعة الحدود الشمالية، والبالغ عددهم (١٣٩٦) عضو هيئة تدريس خلال العام الدراسي ١٤٤١ هـ - ١٤٤٢ هـ، وذلك وفقاً للمواقع الرسمية لكليات التربية في الجامعات موضع الدراسة. وقد اختار الباحث الجامعات المعنية بالدراسة لتكون ممثلة لمناطق المملكة، الوسطى، والشرقية، والغربية، والجنوبية، والشمالية

عينة الدراسة:

- ١- تتمثل عينة الدراسة في العينة العشوائية الطبقية؛ نظراً لكون مجتمع الدراسة غير متجانس، حيث يتألف من طبقات مختلفة في الجامعة وأقسام كلية التربية وكذلك التخصص والرتبة العلمية (أستاذ-أستاذ مشارك-أستاذ مساعد) لكل فرد من أفراد العينة، وتم اختيار عينة ممثلة شملت (٢٨٠) عضو هيئة تدريس بما يشكل ٢٠% من أفراد المجتمع الكلي.
- ٢- اختيار عينة الخبراء من أساتذة كليات التربية بقسم أصول التربية في الجامعات السعودية والمعنيين بالتدريس والبحث في اجتماعيات التربية بواقع (٢٠) خبيراً.

خصائص أفراد عينة الدراسة:

تم تحديد عدد من المتغيرات الرئيسية لوصف أفراد عينة الدراسة، وتشمل: (سنوات الخبرة - الرتبة الأكاديمية - الجامعة)، والتي لها مؤشرات دلالية على نتائج الدراسة، بالإضافة إلى أنها تعكس الخلفية العلمية لأفراد عينة الدراسة، وتساعد على إرساء الدعائم التي تُبنى عليها التحليلات المختلفة المتعلقة بالدراسة، وتفصيل ذلك فيما يلي:

١- سنوات الخبرة:**جدول رقم (٤-١) توزيع أفراد عينة الدراسة وفق متغير سنوات الخبرة**

النسبة %	التكرار	سنوات الخبرة
٢٤,٦	٦٩	أقل من ٥ سنوات
٢٢,١	٦٢	من ٥ إلى أقل من ١٠ سنوات
٢٥,٠	٧٠	من ١٠ إلى أقل من ١٥ سنة
٢٨,٣	٧٩	من ١٥ سنة وأكثر
١٠٠%	٢٨٠	المجموع

يتضح من الجدول رقم (٤-١) أن (٧٩) من أفراد عينة الدراسة يمثلون ما نسبته ٢٨,٣% من إجمالي أفراد عينة الدراسة سنوات خبرتهم من ١٥ سنة وأكثر، بينما (٧٠) منهم يمثلون ما نسبته ٢٥,٠% من إجمالي أفراد عينة الدراسة سنوات خبرتهم من ١٠ إلى أقل من ١٥ سنة، و(٦٩) منهم يمثلون ما نسبته ٢٤,٦% من إجمالي أفراد عينة الدراسة سنوات خبرتهم

أقل من ٥ سنوات، و(٦٢) منهم يمثلون ما نسبته ٢٢,١% من إجمالي أفراد عينة الدراسة سنوات خبرتهم من ٥ إلى أقل من ١٠ سنوات.

٢- الرتبة الأكاديمية:

جدول رقم (٤-٢) توزيع أفراد عينة الدراسة وفق متغير الرتبة الأكاديمية

الرتبة الأكاديمية	التكرار	النسبة %
أستاذ مساعد	١١١	٣٩,٦
أستاذ مشارك	١٢٩	٤٦,١
أستاذ	٤٠	١٤,٣
المجموع	٢٨٠	١٠٠%

يتضح من الجدول رقم (٤-٢) أن (١٢٩) من أفراد عينة الدراسة يمثلون ما نسبته ٤٦,١% من إجمالي أفراد عينة الدراسة رتبهم الأكاديمية أستاذ مشارك، بينما (١١١) منهم يمثلون ما نسبته ٣٩,٦% من إجمالي أفراد عينة الدراسة رتبهم الأكاديمية أستاذ مساعد، و(٤٠) منهم يمثلون ما نسبته ١٤,٣% من إجمالي أفراد عينة الدراسة رتبهم الأكاديمية أستاذ.

٣- الجامعة:

جدول رقم (٤-٣) توزيع أفراد عينة الدراسة وفق متغير الجامعة

الجامعة	التكرار	النسبة %
جامعة الملك فيصل	٤٨	١٧,١
جامعة الملك سعود	٥٧	٢٠,٤
جامعة الملك خالد	٦٧	٢٣,٩
جامعة الحدود الشمالية	٥١	١٨,٢
جامعة أم القرى	٥٧	٢٠,٤
المجموع	٢٨٠	١٠٠%

يتضح من الجدول رقم (٤-٣) أن (٦٧) من أفراد عينة الدراسة يمثلون ما نسبته ٢٣,٩% من إجمالي أفراد عينة الدراسة من جامعة الملك خالد، بينما (٥٧) منهم يمثلون ما نسبته ٢٠,٤% من إجمالي أفراد عينة الدراسة من جامعة الملك سعود، و(٥٧) منهم يمثلون ما

نسبته ٢٠,٤% من إجمالي أفراد عينة الدراسة من جامعة أم القرى، و(٥١) منهم يمثلون ما نسبته ١٨,٢% من إجمالي أفراد عينة الدراسة من جامعة الحدود الشمالية، و(٤٨) منهم يمثلون ما نسبته ١٧,١% من إجمالي أفراد عينة الدراسة من جامعة الملك فيصل.

أداة الدراسة:

عمد الباحث إلى استخدام الاستبانة أداة لجمع البيانات؛ وذلك نظراً لمناسبتها لأهداف الدراسة، ومنهجها، ومجتمعها، وللإجابة على تساؤلاتها. وتعتبر الاستبانة أحد أهم وسائل جمع البيانات والمعلومات المقننة، والأكثر صدقاً وثباتاً.

وبعد الاطلاع على الأدبيات التربوية، والدراسات السابقة ذات الصلة بموضوع الدراسة الحالية، وفي ضوء معطيات وتساؤلات الدراسة وأهدافها تم بناء الأداة (الاستبانة)، وتكونت في صورتها النهائية من ثلاثة أجزاء. وفيما يلي عرض لكيفية بنائها، والإجراءات المتبعة للتحقق من صدقها، وثباتها:

١- القسم الأول: يحتوي على مقدمة تعريفية بأهداف الدراسة، ونوع البيانات والمعلومات التي يود الباحث جمعها من أفراد عينة الدراسة، مع تقديم الضمان بسرية المعلومات المقدمة، والتعهد باستخدامها لأغراض البحث العلمي فقط.

٢- القسم الثاني: يحتوي على البيانات الأولية الخاصة بأفراد عينة الدراسة، والمتمثلة في: (سنوات الخبرة - الرتبة الأكاديمية - الجامعة).

٣- القسم الثالث: ويتكون من (٧٥) عبارة، موزعة على ثلاثة محاور أساسية، والجدول (٤-٤) يوضح عدد عبارات الاستبانة، وكيفية توزيعها على المحاور.

جدول (٤-٤) محاور الاستبانة وعباراتها

المحور	البعد	عدد العبارات	المجموع
دور التعليم الجامعي في تنمية رأس المال الاجتماعي وانعكاساته على المجتمع	البعد الهيكلي	١٠	٣٠ عبارة
	البعد العلائقي	١٠	
	البعد المعرفي	١٠	
مستوى الوعي بمفهوم رأس المال الاجتماعي في التعليم الجامعي	البعد الهيكلي	١٠	٣٠ عبارة
	البعد العلائقي	١٠	
	البعد المعرفي	١٠	
المعوقات التي تواجه تنمية رأس المال الاجتماعي في التعليم الجامعي		١٥	١٥ عبارة
الاستبانة			٧٥ عبارة

تم استخدام مقياس ليكرت الخماسي للحصول على استجابات أفراد عينة الدراسة، وفق درجات الموافقة التالية: (موافق بشدة - موافق - محايد - غير موافق - غير موافق بشدة). ومن ثم التعبير عن هذا المقياس كمياً، بإعطاء كل عبارة من العبارات السابقة درجة، وفقاً للتالي: موافق بشدة (٥) درجات، موافق (٤) درجات، محايد (٣) درجات، غير موافق (٢) درجتان، غير موافق بشدة (١) درجة واحدة.

ولتحديد طول فئات مقياس ليكرت الخماسي، تم حساب المدى بطرح الحد الأعلى من الحد الأدنى ($٥ - ١ = ٤$)، ثم تم تقسيمه على أكبر قيمة في المقياس ($٤ \div ٥ = ٠,٨٠$)، وبعد ذلك تم إضافة هذه القيمة إلى أقل قيمة في المقياس (١)؛ لتحديد الحد الأعلى لهذه الفئة، وهكذا أصبح طول الفئات كما هو موضح في الجدول التالي:

جدول (٤-٥) تقسيم فئات مقياس ليكرت الخماسي (حدود متوسطات الاستجابات)

م	الفئة	حدود الفئة	
		من	إلى
١	موافق بشدة	٤,٢١	٥,٠٠
٢	موافق	٣,٤١	٤,٢٠
٣	محايد	٢,٦٤	٣,٤٠
٤	غير موافق	١,٨١	٢,٦٠
٥	غير موافق بشدة	١,٠٠	١,٨٠

وتم استخدام طول المدى في الحصول على حكم موضوعي على متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة، بعد معالجتها إحصائياً.

صدق أداة الدراسة:

صدق أداة الدراسة يعني: التأكد من أنها تقيس ما أعدت له، كما يقصد بها شمول الاستبانة لكل العناصر التي تدخل في التحليل من ناحية، ووضوح عباراتها من ناحية أخرى، بحيث تكون مفهومة لكل من يستخدمها، وقد قام الباحث بالتأكد من صدق أداة الدراسة من خلال:

١- الصدق الظاهري لأداة الدراسة (صدق المحكمين):

للتعرف على مدى الصدق الظاهري للاستبانة، والتأكد من أنها تقيس ما وضعت لقياسه، تم عرضها بصورتها الأولية (ملحق رقم ١) على عدد من المحكمين المختصين في

موضوع الدراسة، حيث وصل عدد المحكمين إلى (١٨) محكماً ، وقد طُلب من السادة المحكمين تقييم جودة الاستبانة، من حيث قدرتها على قياس ما أعدت لقياسه، والحكم على مدى ملاءمتها لأهداف الدراسة، وذلك من خلال تحديد وضوح العبارات، وانتمائها للمحور، وأهميتها، وسلامتها لغوياً، وإبداء ما يرونه من تعديل، أو حذف، أو إضافة للعبارات. وبعد أخذ الآراء، والاطلاع على الملاحظات، تم إجراء التعديلات اللازمة التي اتفق عليها غالبية المحكمين، ومن ثم إخراج الاستبانة بصورتها النهائية.

٢- صدق الاتساق الداخلي للأداة:

للتحقق من صدق الاتساق الداخلي للاستبانة، تم اختيار عينة استطلاعية مكونة من (٣٠) مفردة، وعلى بياناتها تم حساب معامل ارتباط بيرسون (Pearson's Correlation Coefficient)؛ للتعرف على درجة ارتباط كل عبارة من عبارات الاستبانة بالدرجة الكلية للمحور، أو البعد الذي تنتمي إليه العبارة، وتوضح الجداول التالية معاملات الارتباط لكل محور من المحاور بما فيها من عبارات.

الجدول رقم (٤-٦) معاملات ارتباط بيرسون لعبارات المحور الأول مع الدرجة الكلية للبعد

المحور الأول (دور التعليم الجامعي في تنمية رأس المال الاجتماعي وانعكاساته على المجتمع)				
البعد	رقم العبارة	معامل الارتباط بالبعد	رقم العبارة	معامل الارتباط بالبعد
البعد الهيكلي	١	**٠,٨٠٨	٦	**٠,٨٧٣
	٢	**٠,٨٦٣	٧	**٠,٨٠٣
	٣	**٠,٨٤٨	٨	**٠,٨٥٤
	٤	**٠,٧٩٤	٩	**٠,٨٥٦
	٥	**٠,٩٤٣	١٠	**٠,٩٠٤
البعد العلائقي	١١	**٠,٩٠٨	١٦	**٠,٨٣٧
	١٢	**٠,٨٦٧	١٧	**٠,٩٤٩
	١٣	**٠,٦٩٧	١٨	**٠,٧٧٩
	١٤	**٠,٩٠٥	١٩	**٠,٩٠٧
	١٥	**٠,٨٩٩	٢٠	**٠,٩٠٣
البعد المعرفي	٢١	**٠,٨٤٦	٢٦	**٠,٧٩٦
	٢٢	**٠,٨١٦	٢٧	**٠,٦٤٩
	٢٣	**٠,٧٧٦	٢٨	**٠,٧٢٤
	٢٤	**٠,٨١٨	٢٩	**٠,٧٥٧
	٢٥	**٠,٧٧٧	٣٠	**٠,٧٩٣

** دال عند مستوى الدلالة ٠,٠١ فأقل

يتضح من الجدول (٤-٦) أن قيم معامل ارتباط كل عبارة من العبارات مع بعدها موجبة، ودالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (٠,٠١) فأقل؛ مما يشير إلى صدق الاتساق الداخلي بين عبارات المحور الأول، والدرجة الكلية للمحور، ومناسبتها لقياس ما أُعدت لقياسه.

الجدول رقم (٤-٧) معاملات ارتباط بيرسون لعبارات المحور الثاني مع الدرجة الكلية للبعد

المحور الثاني (مستوى الوعي بمفهوم رأس المال الاجتماعي في التعليم الجامعي)				
البعد	رقم العبارة	معامل الارتباط بالبعد	رقم العبارة	معامل الارتباط بالبعد
البعد الهيكلي	١	*,٠٠٠,٦٣٤	٦	*,٠٠٠,٨٢٩
	٢	*,٠٠٠,٨٨٠	٧	*,٠٠٠,٩١٩
	٣	*,٠٠٠,٧١٢	٨	*,٠٠٠,٨٩٨
	٤	*,٠٠٠,٦٩٥	٩	*,٠٠٠,٨٤٨
	٥	*,٠٠٠,٨٩٢	١٠	*,٠٠٠,٩٠٦
البعد العلائقي	١١	*,٠٠٠,٧٤٢	١٦	*,٠٠٠,٨٨٣
	١٢	*,٠٠٠,٨٣٣	١٧	*,٠٠٠,٦٧٣
	١٣	*,٠٠٠,٥٣٥	١٨	*,٠٠٠,٧٣٨
	١٤	*,٠٠٠,٩٢٢	١٩	*,٠٠٠,٨٩٢
	١٥	*,٠٠٠,٨٩٣	٢٠	*,٠٠٠,٧٦١
البعد المعرفي	٢١	*,٠٠٠,٧٢٦	٢٦	*,٠٠٠,٨٧٨
	٢٢	*,٠٠٠,٩٢٠	٢٧	*,٠٠٠,٨٩١
	٢٣	*,٠٠٠,٩٦٤	٢٨	*,٠٠٠,٩٢٠
	٢٤	*,٠٠٠,٧٥١	٢٩	*,٠٠٠,٩٤٥
	٢٥	*,٠٠٠,٥٨٦	٣٠	*,٠٠٠,٩٢٤

*,٠٠٠ دال عند مستوى الدلالة ٠,٠١ فأقل

يتضح من الجدول (٤-٧) أن قيم معامل ارتباط كل عبارة من العبارات مع بعدها موجبة، ودالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (٠,٠١) فأقل؛ مما يشير إلى صدق الاتساق الداخلي بين عبارات المحور الثاني، والدرجة الكلية للمحور، ومناسبتها لقياس ما أُعدت لقياسه.

الجدول رقم (٨-٤) معاملات ارتباط بيرسون لعبارات المحور الثالث مع الدرجة الكلية للمحور

المحور الثالث (المعوقات التي تواجه تنمية رأس المال الاجتماعي في التعليم الجامعي)			
رقم العبارة	معامل الارتباط بالمحور	رقم العبارة	معامل الارتباط بالمحور
١	**٠,٨٣٢	٩	**٠,٨٠٨
٢	**٠,٧٢٧	١٠	**٠,٨٦١
٣	**٠,٨٨٠	١١	**٠,٨١٢
٤	**٠,٨٢٢	١٢	**٠,٨٣٤
٥	**٠,٨٦٢	١٣	**٠,٨٧٢
٦	**٠,٦٨٥	١٤	**٠,٧٨١
٧	**٠,٨٧٩	١٥	**٠,٨٣١
٨	**٠,٨٩٣	—	—

** دال عند مستوى الدلالة ٠,٠١ فأقل

يتضح من الجدول (٨-٤) أن قيم معامل ارتباط كل عبارة من العبارات مع محورها موجبة، ودالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (٠,٠١) فأقل؛ مما يشير إلى صدق الاتساق الداخلي بين عبارات المحور الثالث، والدرجة الكلية للمحور، ومناسبتها لقياس ما أعدت لقياسه.

ثبات أداة الدراسة:

تم التأكد من ثبات أداة الدراسة من خلال استخدام معامل الثبات ألفا كرونباخ (معادلة ألفا كرونباخ) ((Cronbach's Alpha (α))، ويوضح الجدول رقم (٩-٤) قيم معاملات الثبات ألفا كرونباخ لكل محور من محاور الاستبانة.

جدول رقم (٩-٤) معامل ألفا كرونباخ لقياس ثبات أداة الدراسة

محاور الاستبانة	البعد	عدد العبارات	ثبات المحور
دور التعليم الجامعي في تنمية رأس المال الاجتماعي وانعكاساته على المجتمع	البعد الهيكلي	١٠	٠,٩٥٧٣
	البعد العلائقي	١٠	٠,٩٦٢٩
	البعد المعرفي	١٠	٠,٩٢٢٢
مستوى الوعي بمفهوم رأس المال الاجتماعي في التعليم الجامعي	البعد الهيكلي	١٠	٠,٩٤٥٣
	البعد العلائقي	١٠	٠,٩٢٦٨
	البعد المعرفي	١٠	٠,٩٥٦٥
المعوقات التي تواجه تنمية رأس المال الاجتماعي في التعليم الجامعي		١٥	٠,٩٦٤٥
الثبات العام		٧٥	٠,٩٨٥٦

يتضح من الجدول رقم (٤-٩) أن معامل الثبات العام عالٍ حيث بلغ (٠,٩٨٥٦)، وهذا يدل على أن الاستبانة تتمتع بدرجة ثبات مرتفعة يمكن الاعتماد عليها في التطبيق الميداني للدراسة.

تطبيق الدراسة:

بعد التأكد من صدق (الاستبانة) وثباتها، وصلاحياتها للتطبيق، قام الباحث بتطبيقها ميدانياً باتباع الخطوات التالية:

١- توزيع الاستبانة إلكترونياً.

٢- جمع الاستبانات بعد تعبئتها، وقد بلغ عددها (٢٨٠) استبانة.

أساليب المعالجة الإحصائية:

لتحقيق أهداف الدراسة، وتحليل البيانات التي تم تجميعها، فقد تم استخدام العديد من الأساليب الإحصائية المناسبة باستخدام الحزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية Statistical Package for Social Sciences والتي يرمز لها اختصاراً بالرمز (SPSS).

وبعد ذلك تم حساب المقاييس الإحصائية التالية:

١- تم حساب معامل ارتباط بيرسون (Pearson's Correlation Coefficient)؛ للتعرف على درجة ارتباط كل عبارة من عبارات الاستبانة بالدرجة الكلية للمحور، أو البعد الذي تنتمي إليه العبارة.

٢- تم استخدام معامل الثبات ألفا كرونباخ (Cronbach's Alpha (α)) لتأكد من ثبات الدراسة.

٣- التكرارات، والنسب المئوية؛ للتعرف على خصائص أفراد عينة الدراسة، وتحديد استجاباتهم تجاه عبارات المحاور الرئيسة التي تتضمنها أداة الدراسة.

٤- المتوسط الحسابي الموزون (المرجح) "Weighted Mean"؛ وذلك للتعرف على متوسط استجابات أفراد عينة الدراسة على كل عبارة من عبارات المحاور، كما أنه يفيد في ترتيب العبارات حسب أعلى متوسط حسابي موزون.

٥- المتوسط الحسابي "Mean"؛ وذلك لمعرفة مدى ارتفاع، أو انخفاض استجابات أفراد عينة الدراسة عن المحاور الرئيسة، مع العلم بأنه يفيد في ترتيب المحاور حسب أعلى متوسط حسابي.

- ٦- الانحراف المعياري "Standard Deviation"؛ للتعرف على مدى انحراف استجابات أفراد عينة الدراسة لكل عبارة من عبارات متغيرات الدراسة، ولكل محور من المحاور الرئيسية عن متوسطها الحسابي. ويلاحظ: أن الانحراف المعياري يوضح التشتت في استجابات أفراد عينة الدراسة لكل عبارة من عبارات متغيرات الدراسة، إلى جانب المحاور الرئيسية، فكلما اقتربت قيمته من الصفر تركزت الاستجابات، وانخفض تشتتها.
- ٧- تم استخدام اختبار تحليل التباين الاحادي للتحقق من الفروق بين اتجاهات عينة الدراسة باختلاف متغيراتها التي تنقسم التي تنقسم إلى أكثر من فئتين.
- ٨- تم استخدام اختبار شيفيه للتحقق من الفروق التي بينها اختبار تحليل التباين الاحادي.

وبذلك يكون الفصل الرابع انتهى، وقد تناول عرضاً مفصلاً لمنهجية الدراسة، وأداتها ومحاورها، وإجراءاتها التي استخدمت لتنفيذ الدراسة، وتحقيق أهدافها. وختم هذا الفصل بعرض الأساليب الإحصائية التي استخدمها الباحث في الفصل الرابع لمعالجة البيانات وتحليلها، والتي تمكن من الوصول إلى النتائج وتفسيرها.

نتائج الدراسة ومناقشتها وتفسيرها

إجابة السؤال الأول: ما دور التعليم الجامعي في تنمية رأس المال الاجتماعي وانعكاساته على المجتمع من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس؟

لتحديد دور التعليم الجامعي في تنمية رأس المال الاجتماعي وانعكاساته على المجتمع، تم حساب المتوسط الحسابي لهذه الأبعاد وصولاً إلى تحديد دور التعليم الجامعي في تنمية رأس المال الاجتماعي وانعكاساته على المجتمع، والجدول (٥-١) يوضح النتائج العامة لهذا المحور.

جدول رقم (٥-١) استجابات أفراد عينة الدراسة

على دور التعليم الجامعي في تنمية رأس المال الاجتماعي وانعكاساته على المجتمع

م	البعد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتبة
١	البعد الهيكلي	٤,١٥	٠,٦٢٨	١
٢	البعد العلائقي	٤,٠٠	٠,٦٧٧	٣
٣	البعد المعرفي	٤,٠١	٠,٦٦٤	٢
-	دور التعليم الجامعي في تنمية رأس المال الاجتماعي وانعكاساته على المجتمع	٤,٠٦	٠,٦٣٣	-

يتضح من خلال النتائج الموضحة أعلاه أن أفراد عينة الدراسة موافقون على دور التعليم الجامعي في تنمية رأس المال الاجتماعي وانعكاساته على المجتمع بمتوسط (٤,٠٦ من ٥)، واتضح من النتائج أن أبرز دور للتعليم الجامعي في تنمية رأس المال الاجتماعي وانعكاساته على المجتمع تمثلت في البعد الهيكلي بمتوسط (٤,١٥ من ٥)، يليها البعد المعرفي بمتوسط (٤,٠١ من ٥)، وأخيراً جاء البعد العلائقي بمتوسط (٤,٠٠ من ٥).

إجابة السؤال الثاني: ما مستوى الوعي بمفهوم رأس المال الاجتماعي في التعليم الجامعي من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس؟

ولتحديد مستوى الوعي بمفهوم رأس المال الاجتماعي في التعليم الجامعي، تم حساب المتوسط الحسابي لهذه الأبعاد؛ وصولاً إلى تحديد مستوى الوعي بمفهوم رأس المال الاجتماعي في التعليم الجامعي، والجدول (٥-٥) يوضح النتائج العامة لهذا المحور.

جدول رقم (٥-٥) استجابات أفراد عينة الدراسة

على مستوى الوعي بمفهوم رأس المال الاجتماعي في التعليم الجامعي

م	البعد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة
١	البعد الهيكلي	٤,٠٤	٠,٦٨٧	٢
٢	البعد العلائقي	٣,٨٩	٠,٥٧٨	٣
٣	البعد المعرفي	٤,٠٦	٠,٦١٠	١
-	مستوى الوعي بمفهوم رأس المال الاجتماعي في التعليم الجامعي	٤,٠٠	٠,٥٩٣	-

يتضح من خلال النتائج الموضحة أعلاه: أن أفراد عينة الدراسة موافقون على مستوى الوعي بمفهوم رأس المال الاجتماعي في التعليم الجامعي بمتوسط (٤,٠٠ من ٥)، واتضح من النتائج أن أبرز مستوى للوعي بمفهوم رأس المال الاجتماعي في التعليم الجامعي؛ تمثلت في البعد المعرفي بمتوسط (٤,٠٦ من ٥)، يليها البعد الهيكلي بمتوسط (٤,٠٤ من ٥)، وأخيراً جاء البعد العلائقي بمتوسط (٣,٨٩ من ٥).

إجابة السؤال الثالث: ما المعوقات التي تواجه تنمية رأس المال الاجتماعي في التعليم الجامعي من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس؟

وللتعرف على المعوقات التي تواجه تنمية رأس المال الاجتماعي في التعليم الجامعي، تم حساب: التكرارات، والنسب المئوية، والمتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والرتب لاستجابات أفراد عينة الدراسة على عبارات المعوقات التي تواجه تنمية رأس المال الاجتماعي في التعليم الجامعي، وجاءت النتائج كما يلي:

جدول رقم (٩-٥) استجابات أفراد عينة الدراسة حول المعوقات

التي تواجه تنمية رأس المال الاجتماعي في التعليم الجامعي مرتبة تنازلياً حسب متوسطات الموافقة

م	العبـارات	التكرار النسبة %	درجة الموافقة					المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	درجة الموافقة	ترتبة
			موافق بشدة	موافق بدرجة	غير موافق	غير موافق بشدة	غير موافق					
١٤	غالبية الأبحاث موجهة للحصول على الدرجة العلمية وليست لخدمة المجتمع	ك	١١٦	١٢٢	٢١	٢١	٤,١٩	٠,٨٧٠	٨٣,٨%	موافق	١	
		%	٤١,٤	٤٣,٦	٧,٥	٧,٥						
٦	تعدد مهام عضو هيئة التدريس بين مهام إدارية وأكاديمية	ك	١٠٩	١٢٩	٢٤	١٨	٤,١٨	٠,٨٣٩	٨٣,٦%	موافق	٢	
		%	٣٨,٩	٤٦,١	٨,٦	٦,٤						
١٣	قلة تطبيق التوصيات والنتائج التي تسفر عنها البحوث التطبيقية	ك	١٠٢	١١٨	٢١	٣٣	٣,٩٩	١,٠٥٢	٧٩,٨%	موافق	٣	
		%	٣٦,٤	٤٢,٢	٧,٥	١١,٨	٢,١					
٧	ضعف ارتباط المناهج الدراسية في الجامعة بحاجات المجتمع ومشكلاته	ك	١٢٠	٩٤	٢١	٣٠	٣,٩٨	١,١٩١	٧٩,٦%	موافق	٤	
		%	٤٢,٩	٣٣,٦	٧,٥	١٠,٧	٥,٤					
١	قصور معرفة أفراد المجتمع بأهمية الدور الذي يمكن أن تؤديه الجامعة في خدمة المجتمع	ك	٤٩	١٦٨	٥٤	٩	٣,٩٢	٠,٧٠١	٧٨,٤%	موافق	٥	
		%	١٧,٥	٦٠,٠	١٩,٣	٣,٢						
١١	تحقيق أكبر درجة ممكنة من الأمن والرضا الوظيفي لأعضاء هيئة التدريس	ك	٤٩	١٧١	٣٦	٢٤	٣,٨٨	٠,٧٩٦	٧٧,٦%	موافق	٦	
		%	١٧,٥	٦١,٠	١٢,٩	٨,٦						
١٥	غياب الدورات التدريبية لأعضاء هيئة التدريس بتنمية رأس المال الاجتماعي	ك	١١٠	٩٨	٢٤	٢٤	٣,٨٨	١,٢٥٨	٧٧,٦%	موافق	٧	
		%	٣٩,٢	٣٥,٠	٨,٦	٨,٦	٨,٦					

م	العبارات	التكرار النسبة %	درجة الموافقة					المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	درجة الموافقة	ترتيب
			موافق بشدة	موافق بدرجة متوسطة	غير موافق	غير موافق بشدة	غير موافق بشدة					
٣	الافتقار إلى آلية واضحة يمكن من خلالها تحديد أولويات المجتمع ومشكلاته	ك	٤٦	١٦٥	٤٥	٢١	٣	٣,٨٢	٠,٨٣٢	٧٦,٤%	موافق	٨
		%	١٦,٤	٥٨,٩	١٦,١	٧,٥	١,١					
١٠	تعقد الاجراءات والروتين في انجاز المعاملات	ك	٤١	١٦٧	٤٢	٢١	٩	٣,٧٥	٠,٩٠٩	٧٥,٠%	موافق	٩
		%	١٤,٦	٥٩,٧	١٥,٠	٧,٥	٣,٢					
٥	قلة تكليف طلاب الجامعة بعمل أبحاث للتدريب على خدمة المجتمع	ك	٥٨	١٥٦	١٥	٣٦	١٥	٣,٧٤	١,٠٩٢	٧٤,٨%	موافق	١٠
		%	٢٠,٧	٥٥,٦	٥,٤	١٢,٩	٥,٤					
٨	قلة إشراك أعضاء هيئة التدريس في صنع القرارات الصادرة عن الجامعة	ك	٧٠	١٣٥	٣٠	٢١	٢٤	٣,٧٤	١,١٦٨	٧٤,٨%	موافق	١١
		%	٢٥,٠	٤٨,٢	١٠,٧	٧,٥	٨,٦					
٤	غموض دور عضو هيئة التدريس في مجال خدمة المجتمع	ك	٤١	١٧٣	١٨	٣٩	٩	٣,٧١	٠,٩٨٧	٧٤,٢%	موافق	١٢
		%	١٤,٦	٦١,٩	٦,٤	١٣,٩	٣,٢					
٩	قلة التسهيلات اللازمة لعضو هيئة التدريس لإعداد البحوث العلمية	ك	٤٣	١٦٨	١٥	٤٥	٩	٣,٦٨	١,٠٢١	٧٣,٦%	موافق	١٣
		%	١٥,٤	٥٩,٩	٥,٤	١٦,١	٣,٢					
٢	قلة تزويد مكاتب الجامعة بالجديد لمساعدة عضو هيئة التدريس في متابعة ما يستجد في اختصاصه	ك	٥٩	١٣٤	٢٧	٥١	٩	٣,٦٥	١,١٠٠	٧٣,٠%	موافق	١٤
		%	٢١,١	٤٧,٩	٩,٦	١٨,٢	٣,٢					
١٢	ضعف العلاقة بين إدارة الجامعة ومؤسسات المجتمع	ك	٣٢	١٣٧	٦٠	٣٩	١٢	٣,٤٩	١,٠٠٩	٦٩,٨%	موافق	١٥
		%	١١,٤	٤٩,٠	٢١,٤	١٣,٩	٤,٣					
-	المتوسط العام											
-	موافق							٣,٨٤	٠,٧٥١	٧٦,٨%		-

يتضح في الجدول (٥-٩): أن أفراد عينة الدراسة موافقون على المعوقات التي تواجه تنمية رأس المال الاجتماعي في التعليم الجامعي بمتوسط (٣,٨٤ من ٥,٠٠)، وانحراف معياري (٠,٧٥١) ووزن نسبي (٧٦,٨ %)، وهو متوسط يقع في الفئة الرابعة من فئات المقياس الخماسي (من ٣,٤١ إلى ٤,٢٠)، وهي الفئة التي تشير إلى خيار موافق على أداة الدراسة.

نتائج الدراسة:

توصلت الدراسة إلى عددٍ من النتائج، ومن أبرزها:

أولاً: إجابة السؤال الأول: ما دور التعليم الجامعي في تنمية رأس المال الاجتماعي وانعكاساته على المجتمع من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس؟

أفراد عينة الدراسة موافقون على دور التعليم الجامعي في تنمية رأس المال الاجتماعي وانعكاساته على المجتمع بمتوسط (٤,٠٦ من ٥)، واتضح من النتائج: أن أبرز دور للتعليم الجامعي في تنمية رأس المال الاجتماعي وانعكاساته على المجتمع تمثلت في البعد الهيكلي بمتوسط (٤,١٥ من ٥)، يليها البعد المعرفي بمتوسط (٤,٠١ من ٥)، وأخيراً جاء البعد العلائقي بمتوسط (٤,٠٠ من ٥).

وفيما يلي النتائج التفصيلية

دور التعليم الجامعي في تنمية رأس المال الاجتماعي وانعكاساته على المجتمع فيما يتعلق بالبعد (الهيكلي - العلائقي - المعرفي)

- ١- تقوم الجامعة بالمشاركة في الأنشطة الخاصة بخدمة المجتمع وتنميته.
- ٢- لدى الجامعة رؤية ورسالة وأهداف واضحة ضمن خطة استراتيجية معلنة.
- ٣- تحفز الجامعة أعضاء هيئة التدريس على المشاركة في الأنشطة المجتمعية والبحثية.
- ٤- تنمي الجامعة الثقة بينها وبين المجتمع الخارجي من خلال توافر البيانات والمعلومات والإحصاءات.
- ٥- تقوم الجامعة ببناء شراكات استراتيجية داخل المجتمع وخارجه.
- ٦- تتابع الجامعة تنفيذ القرارات التي شارك في اتخاذها أفراد المجتمع ومؤسساته مع الجامعة.
- ٧- تبني قيم العدالة والشفافية لرفع مستوى الثقة بوضعها التنافسي.
- ٨- تسعى الجامعة إلى زيادة التنسيق والتكامل بين الكليات والأقسام المختلفة في تحمل مسؤولياتها الاجتماعية.
- ٩- تحرص القيادات في الجامعة على حث ممثلي المؤسسات المختلفة لحضور الدورات التدريبية المعنية بتنمية رأس المال الاجتماعي.
- ١٠- بناء الثقة بين الجامعة والمجتمع.

- ١١- تتيح الجامعة المجال لمشاركة أعضاء هيئة التدريس والطلبة في تحسين وتطوير أدائهم.
- ١٢- عقد اللقاءات الهادفة للتعريف ببرامج الجامعة.
- ١٣- تلعب الأنشطة الطلابية أهمية في تكوين ملامح وعي الطلاب دينياً واجتماعياً وثقافياً.
- ١٤- تسعى الجامعة إلى تعزيز الثقة والمصداقية بينها وبين أعضاء هيئة التدريس.
- ١٥- تمتلك الجامعة شبكة من العلاقات المتينة بين أفرادها.
- ١٦- التعريف بالخريجين وبمميزاتهم التنافسية في سوق العمل.
- ١٧- توفر الجامعة شبكات اتصال مباشرة وغير مباشرة مع أفراد المجتمع ومؤسساته.
- ١٨- تشارك الجامعة المجتمع في تحديد أولوياته واحتياجاته.
- ١٩- تدعم القيادة بالجامعة مناقشة قضايا التعليم والتعلم.
- ٢٠- تشجع الجامعة على حضور المؤتمرات وورش العمل وعقد اللقاءات العلمية.
- ٢١- تدعم الجامعة الطلبة المتميزين بأساليب تزيد من دافعيتهم للإبداع.
- ٢٢- تثري الجامعة المكتبة بمزيد من مصادر المعلومات الحديثة والمعاصرة.
- ٢٣- تضع الجامعة استراتيجية لنشر الابحاث العلمية وتوظيفها في تنمية المجتمع.
- ٢٤- تعمل الجامعة على تطوير مهارات الطلبة من خلال المقررات والأنشطة.
- ٢٥- تمنح الجامعة أعضاء هيئة التدريس فرصة تبني أفكارهم الخلاقة لتطوير العملية التعليمية.
- ٢٦- تعقد الجامعة ندوات ومؤتمرات لاستثمار الطاقات المعرفية لأعضاء هيئة التدريس.
- ٢٧- تتبنى الجامعة مبادرات المؤسسات الاجتماعية الداعمة للبحوث التي تُهم المجتمع.
- ٢٨- تسهم الجامعة بإنشاء كراسي بحثية في العلوم الإنسانية والعلمية تخدم البحث العلمي والمجتمع.

ثانياً: إجابة السؤال الثاني: ما مستوى الوعي بمفهوم رأس المال الاجتماعي في التعليم

الجامعي من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس؟

أفراد عينة الدراسة موافقون على مستوى الوعي بمفهوم رأس المال الاجتماعي في التعليم الجامعي بمتوسط (٤,٠٠ من ٥)، واتضح من النتائج: أن أبرز مستوى للوعي بمفهوم

رأس المال الاجتماعي في التعليم الجامعي تمثلت في البعد المعرفي بمتوسط (٤,٠٦ من ٥)، يليها البعد الهيكلي بمتوسط (٤,٠٤ من ٥)، وأخيراً جاء البعد العلائقي بمتوسط (٣,٨٩ من ٥)

وفيما يلي النتائج التفصيلية:

مستوى الوعي بمفهوم رأس المال الاجتماعي في التعليم الجامعي فيما يتعلق بالبعد (الهيكلي - العلائقي - المعرفي)

أفراد عينة الدراسة موافقون على مستوى الوعي بمفهوم رأس المال الاجتماعي في التعليم الجامعي فيما يتعلق بالبعد (الهيكلي - العلائقي - المعرفي) تتمثل في:

- ١- يسعى أعضاء هيئة التدريس لتطوير فهم مشترك لمقومات العمل الأكاديمي الناجح.
- ٢- الإدراك الدقيق لعضو هيئة التدريس بالعلاقات المحيطة به، والموارد المتاحة لإنجاز العمل.
- ٣- الإدراك التام لعضو هيئة التدريس بأهمية دوره في العمل، وتأثير التباطؤ في الإنجاز
- ٤- تساعد الأعراف والمعايير السائدة في الجامعة على زيادة التعاون والإنجاز بين أعضاء هيئة التدريس.
- ٥- تعمل الاتصالات التي تتم بين أعضاء هيئة التدريس على تحسين الخدمات في ضوء احتياجاتهم.
- ٦- يمتلك أعضاء هيئة التدريس اليقظة والولاء للطرائق الجديدة في الجامعة، كالأنظمة والتقنيات.
- ٧- الإدراك الكافي لعضو هيئة التدريس لدوره وموقعه في تحقيق الأهداف العامة والخاصة للجامعة.
- ٨- يتواصل أعضاء هيئة التدريس على نحو مستمر مع زملائهم بالأقسام المناظرة بالكليات الأخرى.
- ٩- يلتزم أعضاء هيئة التدريس بمبادئ الجامعة وقيمها، مما يحسن من الاستجابة لتوقعات المجتمع لهم
- ١٠- يوجد استقرار في ولاءات أعضاء هيئة التدريس للجامعة بما يدفعهم لتحسين وضع الجامعة.
- ١١- إشراك الطلاب مع الأساتذة في بعض الأنشطة الطلابية من أهم طرق توطيد العلاقة بين الطالب وعضو هيئة التدريس.

- ١٢-توافر علاقات جيدة مع زملاء العمل تساعد على التميز والابداع في مجالات العمل الجامعي.
- ١٣-توجد خبرات مشتركة بين أعضاء هيئة التدريس تسهم في حل العديد من المشكلات الجامعية.
- ١٤-يهتم أعضاء هيئة التدريس بالتفاهم بينهم والأخذ بالحسبان الاسهامات والخبرات والخلفية الثقافية للآخرين.
- ١٥-يوجد تواصل قوي بين أعضاء هيئة التدريس من الأجيال والرتب العلمية المختلفة.
- ١٦-يعمل أعضاء هيئة التدريس كفريق وضمن حدود المنافسة المشروعة والبناءة.
- ١٧-أعضاء هيئة التدريس صادقون في تفاعلاتهم وعلاقاتهم مع بعضهم البعض.
- ١٨-تستند العلاقة بين أعضاء القسم على مبدأ المعاملة بالمثل.
- ١٩-قلة الاهتمام بالدور التعليمي يؤثر سلباً على المستوى التعليمي.
- ٢٠-يوجد لدى أعضاء هيئة التدريس استعداد للمشاركة بالمعرفة والخبرة والمهارة مع الآخرين.
- ٢١-يتوفر لدى أعضاء هيئة التدريس معرفة بالمهارات والمعارف اللازمة لأداء مهامهم بأفضل وجه.
- ٢٢-يعلم أعضاء هيئة التدريس إلى أين يتجهون إذا ما احتاجوا إلى المعلومات والمعرفة والمهارات.
- ٢٣-يشارك أعضاء هيئة التدريس في المؤتمرات واللقاءات العلمية.
- ٢٤-تتاح فرص عديدة داخل الجامعة لتبادل المعلومات والخبرات بين أعضائها.
- ٢٥-يملك أعضاء هيئة التدريس تفسيرات متوافقة للكثير من القضايا المجتمعية والجامعية.
- ٢٦-يبادر أعضاء هيئة التدريس ذاتياً للالتحاق بدورات تأهيلية.
- ٢٧-يتشاطر أعضاء هيئة التدريس الدروس المستفادة من القصص والمواقف العملية.
- ٢٨-يدرك أعضاء هيئة التدريس مفهوم وأبعاد وأهمية رأس المال الاجتماعي بالتعليم الجامعي.

ثالثاً: إجابة السؤال الثالث: ما المعوقات التي تواجه تنمية رأس المال الاجتماعي في التعليم**الجامعي من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس؟**

وأفراد عينة الدراسة موافقون على المعوقات التي تواجه تنمية رأس المال الاجتماعي في

التعليم الجامعي وتتمثل في:

- ١- غالبية الأبحاث موجهة للحصول على الدرجة العلمية وليست لخدمة المجتمع.
- ٢- تعدد مهام عضو هيئة التدريس بين مهام إدارية وأكاديمية.
- ٣- قلة تطبيق التوصيات والنتائج التي تسفر عنها البحوث التطبيقية.
- ٤- ضعف ارتباط المناهج الدراسية في الجامعة بحاجات المجتمع ومشكلاته.
- ٥- قصور معرفة أفراد المجتمع بأهمية الدور الذي يمكن أن تؤديه الجامعة في خدمة المجتمع.
- ٦- عدم تحقيق أكبر درجة ممكنة من الأمن والرضا الوظيفي لأعضاء هيئة التدريس.
- ٧- غياب الدورات التدريبية لأعضاء هيئة التدريس بتنمية رأس المال الاجتماعي.
- ٨- الافتقار إلى آلية واضحة يمكن من خلالها تحديد أولويات المجتمع ومشكلاته.
- ٩- تعقد الإجراءات والروتين في إنجاز المعاملات.
- ١٠- قلة تكليف طلاب الجامعة بعمل أبحاث للتدريب على خدمة المجتمع.
- ١١- قلة إشراك أعضاء هيئة التدريس في صنع القرارات الصادرة عن الجامعة.
- ١٢- غموض دور عضو هيئة التدريس في مجال خدمة المجتمع.
- ١٣- قلة التسهيلات اللازمة لعضو هيئة التدريس لإعداد البحوث العلمية.
- ١٤- قلة تزويد مكتبات الجامعة بالجديد لمساعدة عضو هيئة التدريس في متابعة ما يستجد في اختصاصه.
- ١٥- ضعف العلاقة بين إدارة الجامعة ومؤسسات المجتمع.

توصيات الدراسة:

في ضوء النتائج التي تم التوصل إليها، توصي الدراسة بما يلي:

- ١- الاهتمام بتوجيه البحوث والباحثين لإجراء بحوث موجهة لخدمة المجتمع وعدم اقتصرها للحصول على الدرجة العلمية.

- ٢- العمل على الحد من تكليف أعضاء هيئة التدريس بمهام إدارية تعوقهم عن إداء مهامهم المتنوعة.
- ٣- العمل على تفعيل تطبيق التوصيات والنتائج التي تسفر عنها البحوث التطبيقية في خدمة المجتمع.
- ٤- الاهتمام بتعزيز ارتباط المناهج الدراسية في الجامعات السعودية بحاجات المجتمع ومشكلاته.
- ٥- العمل على تعزيز معرفة أفراد المجتمع بأهمية الدور الذي يمكن أن تؤديه الجامعات في خدمة المجتمع.
- ٦- الاهتمام بتحقيق أكبر درجة ممكنة من الأمن والرضا الوظيفي لأعضاء هيئة التدريس.
- ٧- توفير الدورات التدريبية لأعضاء هيئة التدريس في مجالات تنمية رأس المال الاجتماعي.
- ٨- العمل على وضع آلية واضحة يمكن من خلالها تحديد أولويات المجتمع ومشكلاته.

مقترحات الدراسة

- ١- إجراء دراسات مستقبلية حول سبل معالجة المعوقات التي تواجه تنمية رأس المال الاجتماعي في التعليم الجامعي.
- ٢- تطوير التعليم الجامعي من خلال الرؤية المتكاملة لمفهوم رأس المال الاجتماعي.
- ٣- دور رأس المال الاجتماعي في تحقيق الابداع الإداري في الجامعات السعودية "دراسة حالة".
- ٤- رأس المال الاجتماعي وتعظيم المشاركة المدنية لدى خريجي الجامعة.
- ٥- دور الجامعات في تنمية رأس المال الاجتماعي "دراسة مقارنة".

المراجع

أولاً: المراجع العربية:

- أبو زاهر، نادية. (٢٠١٠). محاولة لفهم إشكالية رأس المال الاجتماعي. مجلة علوم إنسانية، (٤٦)، السنة الثامنة. ٣٢-١.
- أبو زايد، أحمد. (٢٠١٠). توظيف رأس المال الاجتماعي. مجلة العربي. الكويت.
- إسماعيل، ممدوح مصطفى. (٢٠٠٧). الأنشطة الطلابية في الجامعات المصرية وبناء قيم المواطنة. تحليل الموقف وآليات العلاج (استطلاع لرأي عينة من طلاب جامعة المنوفية)، في كمال المنوفي: الجامعة وبناء المواطنة في مصر.
- أيوب، نافز، (٢٠١٠). الأهمية التنموية لرأس المال البشري في الوطن العربي ودور التربية والتعليم فيه. مجلة العلوم الإنسانية، (٤٤)، جامعة القدس المفتوحة. فلسطين.
- بلحنافي، أمينة؛ مختاري، فيصل. (٢٠١٧). إشكالية رأس المال الاجتماعي بين المفهوم والقياس. جامعة معسكر. الجزائر.
- جريس، حنا. (٢٠١٠). الدين ورأس المال الاجتماعي، مجلة الديمقراطية، السنة العاشرة، (٣٧).
- الحارثي. زايد عجير. (٢٠٠٩). [بعض المعوقات والتحديات لقيام الشراكة الفعلية في مجال البحث العلمي في الجامعات السعودية]. منتدى الشراكة المجتمعية في مجال البحث العلمي في المملكة العربية السعودية. الرياض خلال الفترة ٢٥ إلى ٢٧ مايو. جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.
- حمد. إسعاف. (٢٠١٥). رأس المال الاجتماعي: مقاربة تنموية. قسم علم الاجتماع. كلية الآداب والعلوم الإنسانية. مجلة جامعة دمشق. ٣١. (٣).
- حمداوي، عمر؛ وجابر، مليكة. (٢٠١٨). متطلبات بناء رأس المال الفكري والاجتماعي في المؤسسة الجامعية. مجلة الباحث في العلوم الإنسانية والاجتماعية، (٣٣)، ٩٥-١٠٤.
- الداود، عبد المحسن سعد. (٢٠١٧). [مسؤولية الجامعات السعودية في تحقيق رؤية المملكة ٢٠٣٠]. مؤتمر دور الجامعات السعودية في تفعيل رؤية ٢٠٣٠. خلال الفترة ١٣-١٤ ربيع الثاني ١٤٣٨ هـ. جامعة القصيم. ٤١٩-٤٤٢.

- الرايقي، عبد الحميد عون. (٢٠١٦). تنمية رأس المال الفكري بالجامعات السعودية في ضوء إدارة المعرفة. [رسالة دكتوراه غير منشورة]. كلية التربية. قسم التربية المقارنة والإدارة التعليمية. جامعة عين شمس. مصر.
- الربابعة، فاطمة. (٢٠٠٦). دور سياسات إدارة الموارد البشرية في تحقيق الميزة التنافسية للمنظمات العامة في المملكة الأردنية الهاشمية مع التطبيق على الجامعة الأردنية، [رسالة دكتوراه منشورة جامعة القاهرة]. جمهورية مصر العربية.
- رزق، حنان عبد الحليم. (٢٠١١). الأنشطة الطلابية وتنمية قيم الانتماء لدى طلاب جامعة المنصورة في ضوء متغيرات القرن الحادي والعشرون، مجلة مستقبل التربية العربية، ١٨ (٦٨).
- الرفاعي، كريمة السيد بنداري. (٢٠١٥م). تنمية رأس المال الاجتماعي. الجمعية المصرية للأخصائيين الاجتماعيين. مجلة الخدمة الاجتماعية. (٥٤). ٣٦٥ - ٣٩١.
- الزهراء، عبيدي؛ عرابية، محمد. (٢٠١٨). تثمين رأس المال الفكري داخل الجامعة ودوره في تجسيد إدارة المعرفة. مجلة تنمية المارد البشرية للدراسات والأبحاث، (١)، ٩١-١١٥.
- زبييري، رمضان. (٢٠١٢). مسؤولية رأس المال الاجتماعي تجاه تحقيق تنمية بشرية مستدامة. بحث مقدم إلى كلية الحقوق السياسية. جامعة الدكتور الطاهر مولاي - سعيدة. الجزائر. ١٣.
- السروجي، طلعت مصطفى. (٢٠٠٩). رأس المال الاجتماعي. مكتبة الأنجلو المصرية. القاهرة. جمهورية مصر العربية.
- السيد، أحمد البهي. (٢٠٠٢). المحددات المعرفية للكفاءة التدريسية للمعلم الجامعي. مجلة كلية التربية. (٤٩) جامعة المنصورة. مصر.
- الصراف، زكي؛ الخوالدة، فالح. (٢٠٠٩). [تأثير تطبيق إدارة الجودة الشاملة على الميزة التنافسية في الجامعات الأردنية الحكومية]. المؤتمر الإحصائي العربي الثاني. سرت، ليبيا.
- صقر، عمر. (٢٠٠٢). العولمة وقضايا اقتصادية معاصرة، الدار الجامعية. الإسكندرية. جمهورية مصر العربية.

- صيام، عماد. (٣٠ - ٣٢ أبريل ٢٠٠٤). برامج التربية المدنية الفات المستهدفة الأولويات تحديات التطبيق قضايا للحوار، [التربية المدنية في مصر حاضرها ومستقبلها]، الملتقى العلمي الأول حول مفهوم وبرامج التربية المدنية في مصر، مركز الدراسات والبحوث السياسية، كلية الاقتصاد والعلوم السياسية، جامعة القاهرة.
- العازمي، عبدالله سالم وآخرون. (٢٠٠٨). الصعوبات المهنية التي تواجه أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية الأساسية بدولة الكويت. المركز العربي للتعليم والتنمية. مجلة مستقبل التربية العربية، ١٤ (٥١).
- عامر، عبدالرحمن كساب. (٢٠١٤). رأس المال المعرفي. دار كتاب للنشر والتوزيع. القاهرة. مصر.
- العبادي، هاشم فوزي (٢٠١٤)، دراسة العلاقة بين رأس المال البشري ورأس المال الاجتماعي. بحث استطلاعي لآراء عينة من التدريسين في جامعة الكوفة. مجلة الغري للعلوم الاقتصادية والإدارية، ٨ (٣١)، ١٦٨-١٩٣.
- العبادي، هاشم فوزي. الطائي، يوسف حليم. (٢٠١١). التعليم الجامعي من منظور إداري قراءات وبحوث. دار البازوني العلمية للنشر والتوزيع. عمان.
- عبد الجليل، منال رجب عبد الله (٢٠١٧). دور أستاذ الجامعة في تكوين رأس المال الاجتماعي وانعكاساته على الطالبة الجامعية: دراسة ميدانية على بعض كلية الدراسات الإنسانية بتفهن الأشرف بالدقهلية. جامعة عين شمس -كلية البنات للآداب والعلوم والتربية. مجلة البحث العلمي في التربية، ١ (١٨)، ١٣١-١٥٤.
- عبد العال. (٢٠١٨). الميزة التنافسية للجامعات: دراسة لآراء أعضاء هيئة التدريس بجامعة بني سويف. جامعة المنوفية -كلية التربية. مجلة كلية التربية، ٣٣ (٣)، ١٣٨-٢٠٧.
- عبد العظيم، حسني إبراهيم. (٢٠١٣). إِبْر العمل التطوعي في تنمية رأس المال الاجتماعي للمرأة. دراسة ميدانية على عينة من المشاركات في العمل الاجتماعي بمحافظة بني سويف]. المؤتمر العلمي التاسع لكلية الآداب بجامعة بني سويف بعنوان: العلوم الإنسانية وتفعيل دور مؤسسات العمل التطوعي. جمهورية مصر العربية.

- عبد الجليل، منال رجب عبد الله. (٢٠١٧). دور أستاذ الجامعة في تكوين رأس المال الاجتماعي وانعكاساته على الطالبة الجامعية: دراسة ميدانية على بعض كلية الدراسات الإنسانية بتفهننا الأشرف بالدقهلية. جامعة عين شمس - كلية البنات للآداب والعلوم والتربية. مجلة البحث العلمي في التربية، ١ (١٨)، ١٣١-١٥٤.
- العربي، حران؛ التونسي، فائزة. (٢٠١٨). رأس المال الاجتماعي ودوره في تحقيق التنمية الاجتماعية المستدامة. مجلة العلوم الاجتماعية. المركز الديمقراطي العربي، (٧)، ١٦٦-١٧٩.
- القرآن الكريم.
- الكفاوين، محمود. (٢٠١٧). مهنة الخدمة الاجتماعية ورأس المال الاجتماعي. مجلة جامعة النجاح لأبحاث العلوم الإنسانية، ٣١ (٤)، ٥٨٨-٦١٨.
- كوين، دون؛ بروساك، لورانس. (٢٠٠١). الصحة الطيبة: رأس المال الاجتماعي كقوة خفية دافعة للعمل. خلاصات كتب المدير ورجل الأعمال. السنة (٩)، (٢٢).
- محمد، أشرف السعيد أحمد. (٢٠١٢). رأس المال الاجتماعي التنظيمي بالأقسام الأكاديمية التربوية. دراسة تحليلية. مجلة مستقبل التربية، ١٩ (٨٠)، ٢١٣-٢٩٨.
- محمد، أمل أنيس. (٢٠١٢). دور مؤسسات المجتمع المدني في التربية المدنية دراسة تقييمية. [رسالة ماجستير غير منشورة]. كلية التربية. جامعة الزقازيق. القاهرة. مصر
- المشهداني، آمنة عبد الكريم. (٢٠١٩). الدور الوسيط لرأس المال الاجتماعي في العلاقة بين الثقافة التنظيمية والمقدرات الجوهرية. [رسالة دكتوراه غير منشورة]. كلية الأعمال. جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا. السودان.
- موفق، سهام؛ أحمد، ضيف. (٢٠١٨). رأس المال الاجتماعي ودوره في تحقيق أبعاد التنمية المستدامة. مجلة الحقوق والعلوم الإنسانية، ١١، ٣٩-٥٤.
- وثيقة رؤية المملكة ٢٠٣٠، متاح على موقع الرؤية، تم استرجاعه في ١ / ٤ / ١٤٤١ هـ على الرابط <http://vision2030.gov.sa/ar/ntp>
- الوزيري، عزيزة. (٢٠١٥). التسامح الانساني قيمة إنسانية لبناء الحضارات: المجتمع الأندلسي نموذجًا. مجلة علامات، (٤٤)، الدار البيضاء.

ثانياً: المراجع الأجنبية:

- Andreas, S. (2018). Effects of the decline in social capital on college graduates' soft skills. *Industry and higher education*, 32(1), 47-56.
- Arriaza, G., & Rocha, C. (2016). Growing Social Capital in the Classroom. *Issues in Teacher Education*, 25(1), 59-71.
- Band, R. (1964). Wikipedia, the free encyclopedia.
- Jensen, D. H., & Jetten, J. (2015). Bridging and bonding interactions in higher education: social capital and students' academic and professional identity formation. *Frontiers in psychology*, 6, 126.
- Ellison, N. B., Steinfield, C., & Lampe, C. (2007). The benefits of Facebook "friends:." Social capital and college students' use of online social network sites. *Journal of computer- mediated communication*, 12 (4), 1143- 1168.
- Fu, Q. (2004). Trust, social capital and organizational effectiveness.
- Graen, G. B., & Graen, J. A. (2006). LMX leadership: The series: Vol. 4. Sharing network leadership.
http://providersedge.com/docs/km__articles.
- Jensen, D. H., & Jetten, J. (2015). Bridging and bonding interactions in higher education: social capital and students' academic and professional identity formation. *Frontiers in Psychology*, 6, 126.
- Magson, N. R., Craven, R. G., & Bodkin-Andrews, G. H. (2014). Measuring Social Capital: The Development of the Social Capital and Cohesion Scale and the Associations between Social Capital and Mental Health. *Australian Journal of Educational & Developmental Psychology*, 14, 204

- Matsushima, M., & Matsunaga, Y. (2015). Social capital and subjective well-being in Japan. *VOLUNTAS: International Journal of Voluntary and Nonprofit Organizations*, 26(4), 1016-1045.
- Perna, L. W., & Titus, M. A. (2005). The relationship between parental involvement as social capital and college enrollment: An examination of racial/ethnic group differences. *The journal of higher education*, 76(5), 485.
- Newton, K., & Norris, P. (2000). Confidence in public institutions. *Disaffected democracies. What's troubling the trilateral countries*, 52.
- Rogosic, Silvia, Baranovic, & Branislava.(2016). Social capital and educational achievements: Coleman vs. Bourdieu. *CEPS Journal* 6 2, S. 81-100.
- Sargolzaei, Alireza.(2017). Social Capital in Universities: Evidence from Iran. *International Journal of Economic Perspectives* Vol.11 (1). 1169-1178.
- Sherif, K., Hoffman, J., & Thomas, B. (2006). Can technology build organizational social capital? The case of a global IT consulting firm. *Information & management*, 43(7)
- Susic, Verdan(2004):" Dose It Pay To Invest in Education In Croatia? Return To Human Capital Investment As Afactor In human resources Competitiveness", The Competitiveness Of Croatia's Human Resources Journal, Vol.(15)..
- Waters, J. L. (2009). Transnational geographies of academic distinction: the role of social capital in the recognition and evaluation of 'overseas' credentials. *Globalisation, Societies and Education*, 7(2), 113-129.
- Woolcock, M., & Narayan, D. (2000). Social capital: Implications for development theory, research, and policy. *The world bank research observer*, 15(2).
- World Bank: Social capital 1998.



No (7), July 2021, PP. 29 – 44

Empower Teachers for Creativity By Motivation, and Positive Environment

By

Abdullah Abdulaziz Alghamdi

Building Leadership Through Immersion

Saint Louis University

Empower Teachers for Creativity By Motivation, and Positive Environment

Abdullah Abdulaziz Alghamdi^(*)

Abstract □

The study aims is to Empower Teachers for Creativity, Motivation, and Positive Environment by giving them more freedom in what and how they teach and more freedom in choosing the best curriculum and ways of teaching their children according to students' challenges and abilities. Empowering Teachers will solve most of education's challenges. For example, the most important challenge and main goal is to make all students good citizens and empowered teachers can do that because they are more flexible with all students. They can create good materials, lesson plans, and activities that can help students grow according to their abilities and needs. Empowering teachers is the way to empower students. Empowering teachers will make them responsible for their students' growth and solving their tasks. MOE will be able to see what education needs to improve because they will hear it from the teachers themselves. Empowering teachers will improve and develop curricula and methods of education and assessments; securing good, fair, and comprehensive education for all; improving recruitment, rehabilitation and development of teachers; improving of students' values and skills; improving educational environment, stimulating innovation and creativity; strengthening ability of education systems, and training to fulfill development requirements and labor market needs.

Keywords: Creativity- Motivation- Positive Environment.

(*) Building Leadership Through Immersion - Saint Louis University.

تمكين المعلمين للإبداع متن خلال التحفيز والبيئة الإيجابية

عبدالله عبدالعزيز

ملخص

تهدف الدراسة إلى تمكين المعلمين من الإبداع والتحفيز والبيئة الإيجابية من خلال منحهم مزيداً من الحرية في ماذا وكيف يعلمون ومزيداً من الحرية في اختيار أفضل المناهج وطرق تعليم أطفالهم وفقاً لتحديات الطلاب وقدراتهم. يؤدي تمكين المعلمين إلى حل معظم تحديات التعليم. على سبيل المثال، يتمثل التحدي الأكثر أهمية والهدف الرئيسي في جعل جميع الطلاب مواطنين صالحين ويمكن للمدرسين المتمكنين القيام بذلك لأنهم أكثر مرونة مع جميع الطلاب. يمكنهم إنشاء مواد جيدة وخطط الدروس والأنشطة التي يمكن أن تساعد الطلاب على النمو وفقاً لقدراتهم واحتياجاتهم. إن تمكين المعلمين هو السبيل لتمكين الطلاب. إن تمكين المعلمين سيجعلهم مسؤولين عن نمو طلابهم وحل مهامهم. سوف تكون وزارة التربية والتعليم قادرة على رؤية التعليم الذي يحتاج إلى تحسين لأنهم سوف يستمعون إليه من المعلمين أنفسهم. سيؤدي تمكين المعلمين إلى تحسين وتطوير المناهج وطرق التعليم والتقييم؛ تأمين تعليم جيد وعادل وشامل للجميع؛ تحسين توظيف وتأهيل وتطوير المعلمين؛ تحسين قيم الطلاب ومهاراتهم؛ تحسين البيئة التعليمية وتحفيز الابتكار والإبداع. تعزيز قدرة أنظمة التعليم والتدريب على تلبية متطلبات التنمية واحتياجات سوق العمل.

الكلمات المفتاحية: الإبداع للمعلمين - تحفيز المعلمين - البيئة الإيجابية.

Introduction

When you send a group of soldiers, you make sure to train all of them very well about the weapons and tools you provided them with to make sure they succeed in their mission. Not only this, you keep in touch with them all the time to see what kind of support, tools, or help they need. The real soldiers of Ministry of Education (MOE) are teachers. But do Saudi Teachers get the right training, tools, and support they need to succeed in their mission?

Education nowadays faces new challenges everyday which task schools and teachers in particular to deal with each challenge with a correct response. From my visits to many schools in United States, I have noticed the power everyone in the school has, especially the teachers. In addition, they have a freedom in their classes and it seems that everyone is working to support the teachers in their mission from superintendent in the district to the smallest worker in the school. If Ministry Of Education (MOE) empowers teachers and gives them the autonomy and responsibility in their classes, most of the educational challenges will be solved. In addition, teachers will be more creative, passionate, and have strong positive responsibility feeling to their job as a teacher.

Problem

Students in western Saudi Arabia are not like students in the eastern part. There are regional differences between students in the northern, southern, and central parts of the country; all of them vary and have different challenges. Teachers get everything from MOE including curricula and ways of teaching with a lot of strict rules which is not bad

for new teachers, but unfortunately, it kills the motivation, creativity, and gives negative feelings to experienced teachers. In addition, the MOE rules may solve so many problems in the central region, but it is not doing so well in western region or anywhere else.

Moreover, teachers feel they are not engaged at all. They just know the curricula in the beginning of the year, the new plans, and the ways of teaching. Doing this makes teachers confused and they need time to adapt to the new curricula and new ideas MOE added to teacher's duty. What if MOE made the teacher more engaged one year before applying the new curricula in action? They could have meetings with them, training and explaining, getting feedback before just doing any action. Making teachers informed about anything related to teaching will improve teacher engagement in the process of education and make these new things as if it were their choice. Engagement is in part empowering teachers to help in the process of teaching and learning. For that reason, MOE should empower teachers by giving them more freedom in what and how they teach and more freedom in choosing the best curriculum and ways of teaching their children according to students' challenges and abilities.

At the same time, MOE should encourage teachers to improve their skills by themselves with training and looking for higher education while they teach. "The best teachers are the best learners" (Kellahan, 2018, retrieved from: [reviled https://www.smh.com.au/business/workplace/the-best-teachers-are-the-best-learners-20180901-p5014u.html](https://www.smh.com.au/business/workplace/the-best-teachers-are-the-best-learners-20180901-p5014u.html)).

Empowering teachers is not an easy mission, but we can start step by step to reach that goal. First, teachers should have a union in every

district that can speak for them and solve their problems. This union's mission is to improve learning and teaching environments according to the teacher's perspective. Second, many teachers complain about not having rights. In response to that, MOE should take this seriously and solve this directly because taking someone's rights kills all kind of motivation and creativity and causes negative feeling about teaching.

Empowering Teachers will solve most of education's challenges. For example, the most important challenge and main goal is to make all students good citizens and empowered teachers can do that because they are more flexible with all students. They can create good materials, lesson plans, and activities that can help students grow according to their abilities and needs. Empowering teachers is the way to empower students.

Description of initiative

Empowered teachers need steps and time to reach their most powerful teaching so MOE could be able to rely on them. In the meantime, with each step, MOE will notice the growth of motivation among teachers and improvements in the environments of education in general.

My capstone is empowering teachers because if we do that we will empower students at the same time. The list for empowering teachers is endless, but I will mention here the most common things I saw in schools in the US:

- **Giving a trusted voice for teachers**

Teachers need to have regular meetings to discuss their challenges in the teaching and learning process. Also, to share their ways of teaching and what is working best for them and share positive feelings

between them. They need a voice between them and MOE for their needs as teachers and the needs for their students. A trusted voice is needed to be accepted by teachers and MOE. The voice for teachers will empower teachers and give them a positive feeling about their job, especially when they feel their voice has been heard.

- **Motivating teachers to get higher education.**

Training or having a higher degree such as Master's or Ph.D is very hard especially when someone already has a job and a family. Encouraging teachers to get a higher degree will help them improve their knowledge and skills in teaching and learning, which will help the students in the end. Nowadays, MOE gives a small number of teachers a scholarship to complete their studies which is a very hard process and it is difficult to get this chance. In contrast, teachers who complete their studies by their own efforts is not accepted or recognized by MOE which leads to negative feelings about justice and improving themselves. On the other hand, teachers in US are encouraged to get their higher degree by being more flexible in their schedule and giving them a higher salary for the degree. The process is very easy in the US, teachers need only to bring a higher certificate in education, and they will be promoted directly.

- **Motivating teachers to train themselves.**

Teachers need to train themselves every year to improve their skills, and it is very important that this training is according to their needs. Challenges becomes more difficult day after day and teachers should learn and train themselves according to these challenges and what else they need to learn to meet the needs of students. Unfortunately,

MOE only accepts the training programs given by them which are given in a particular place, time, and limited number of participants. Most teachers could not attend these training programs because of time, place, or it is full. If they find a time to attend, it might not be for their particular needs. I believe MOE should encourage teachers to improve themselves according to their needs anytime and anywhere. MOE should motivate and appreciate self training more than what comes from MOE.

- **Engaging teachers in all aspects of teaching and learning.**

If the teachers are not engaged or a part of choosing curricula, ways of teaching or any part related to teaching and learning, it can eliminate the motivation even if MOE gave them the best curricula or ways of teaching. Empowering teacher is defined as “investing teachers with the right to participate in the determination of school goals and policies and to exercise professional judgment about what and how to teach” (Bolin, 1989; p.82). Teachers should believe in all materials they use in their class. In some districts in the US, the teachers of one subject have several meeting to see what curricula work for them and their students’ needs and at the same time reach the State standards. When they do this, teachers are doing their best because they feel they chose it and need their choice to succeed. Teachers are the living tools that can make learning the most beneficial and enjoyable thing for the students or make it the opposite. MOE should create opportunities to have teachers more engaged and responsible for their choice.

- **Choosing their tools of teaching**

Teaching aids and technology is very important to help the teachers make the process of teaching and learning more fun and professional. MOE should support teachers with all their needs.

- **Having their own place for teaching and learning**

Teachers need their space of teaching to prepare for their classes. This will give the teachers a way to be creative and belong to the school. It will refresh the students when they move from class to class. Students who are growing need to be able to stretch their bodies and allow more oxygen and blood to flow to their brains so they can focus on learning. Moving from class to class will allow students the opportunity to get oxygen and blood flowing between class times.

These are some of the things MOE should start doing to empower teachers and have a good education system. The most important step is to listen to teachers and make them see MOE heard their voices.

Evidence/Connections to BLICTSI Program Outcomes

- **Academic and Instructional Leadership**

In relation to academic and instructional leadership, my initiative addresses all program outcome for this section. Encouraging teachers to get higher education and self training will give the teachers the chance to: (1.1) Develop strong reading, writing, listening and speaking skills in English (at least a C1 score on the Common European Framework of Reference or its TOEFL or IELTS equivalent); (1.2) Develop strong knowledge of the approaches and methodologies related to language acquisition; (1.3) Use effective English language teaching strategies; (1.4)

Use assessment strategies that are aligned with the instructional strategies and the outcomes of the curriculum; (1.5) Create equitable learning environments that promote learning for all, including for students with special needs; (1.6) Build strong effective relationships with students (and stakeholders) to promote learning; (1.7) Develop deep understanding of the social and cultural context underlying English language use.

From emergent schools, teachers are required to get several hours of training programs every year by their choice. In addition, they have two paid days in a year to be able to attend full two days of training programs of their choice. Moreover, principals will suggest more training programs for teachers who may need more training programs. With all of these training programs, teachers are encouraged to get a higher degree in field of education. All of these programs are created to improve teachers' skills in all aspects of teaching and learning processes which will be a great chance to reach all of their outcomes.

▪ **Classroom Management and Technical Leadership**

In relation to classroom management and technical leadership, my initiative addresses all program outcome for this section. When teachers able to share their experiences and at the same time ask for help for their need, they will be able to: (2.1) Manage the classroom effectively; (2.2) Appropriate technology effectively to support teaching and learning, professional development and communication with parents.

The mission of American Federation of Teachers (AFT) is “The American Federation of Teachers is a union of professionals that champions fairness; democracy; economic opportunity; and high-quality public education, health care, and public services for our students, their

families, and our communities. We are committed to advancing these principles through community engagement, organizing, collective bargaining, and political activism, and especially through the work our members do" (Sawchuk, 2012, retrieved from: http://blogs.edweek.org/edweek/teacherbeat/2012/07/aft_approves_new_mission_state.html). From this statements, when teachers create a similar organization or regular meeting, they will reach these outcomes.

▪ **Change Leadership**

In relation to change leadership, my initiative addresses all program outcomes for this section. Empowering teachers and giving them the opportunity and trust to be creative and face the challenges by themselves will (3.1) Lead transformation of practice school-wide. In the same time, when teachers have regular meeting according to their majer they will be able to (3.2) Lead cultural transformations in their schools with particular focus on transforming professional collaborations among their peers through professional learning communities. Teachers should be given the chance and trust to create a environment at their schools and community. By doing these thing, MOE will generate immense leaders among teachers, students, and community.

Action Plan

MOE is looking for improving the educational system to be one of the best system in the world. To do that, MOE should create powerful autonomy for teachers with powerful tools to be able to reach all the goals and objectives. According to Huanhuan & Chi (2017) “an autonomy supportive teacher nurtures and increases students’ inner

endorsement in classroom activity. It's also found that students show a strong, immediate, and positive engagement effect when teachers enact autonomy-supportive instructional behaviors" (p. 1022). Creating powerful autonomy among teachers will create powerful autonomy among learners. When teachers are empowered, it will affect teachers' motivations, job satisfaction, and stress. The findings of a research study indicate a significant relationship between empowering teachers and teacher motivation. The more principals participate in empowering behaviors, the greater the impact teachers feel they are able to make by fulfilling work-related tasks, and the more likely they are to see they have choices in selecting actions that will lead toward positive outcomes (Joan & Sandra, 2000).

Empowering teachers will improve and develop curricula and methods of education and assessments; securing good, fair, and comprehensive education for all; improving recruitment, rehabilitation and development of teachers; improving of students' values and skills; improving educational environment, stimulating innovation and creativity; strengthening ability of education systems, and training to fulfill development requirements and labour market needs (General Objectives of Education, 2020).

Capstone Initiative Action Plan

BLCTSI Candidate: Abdullah Alghamdi	Project Title: Empower Teachers for Creativity, Motivation and Positive Environment
Vision: First step of empowering teachers is giving them a voice then listen to them.	Why? Because teachers are the best who know what is important for teaching and learning

Target /Goal	Action Plan Steps	Person(s) Responsible	Timeline	BLCTSI Program Outcomes
1- Getting Teachers Union approved	1- Create a whole explanation about the main rules and job of the union. 2- Convince Teachers' Supervisors about the importance of establishing this Union by meeting them individually. 3- Convince the leaders in the Districts about the importance of establishing this Union by meeting them individually. 4- Convince the Leaders of the Ministry of Education (MOE) about the importance of establishing this Union by sending emails to them to explain the benefits and get supports for the idea. 5- getting the approval	1- Teachers' Supervisors. 2- the leaders in the Districts. 3- the Leaders of MOE.	Six months.	
2- Establishing one main office for teacher's union for all districts around the kingdom at Riyadh.	The main purpose is listening to teachers' needs and challenges through their union around the kingdom.	Leaders At MOE	One month	

Target /Goal	Action Plan Steps	Person(s) Responsible	Timeline	BLCTSI Program Outcomes
3- Establishing English teachers' union in Al-Baha city.	1- Contact all the English Language Teachers and Convince them about the importance of establishing and joining this Union by visiting them at schools and sending emails. 2- convince at least one leader of MOE and district to attend the first meeting with as many English teachers as possible. 3- the agenda should be clear 4- give the teachers a clear idea about what they expect the union will add for them and what it will not add. 5- listen to the teachers and make them sure the union is their real voice for each of them and their voice is respected and respected.	All English Teachers at al-Baha.	One month	
4- Establishing English teachers' union in all districts	1- Contact all the English Language Teachers and Convince them about the importance of establishing this Union by visiting	All English teachers	Three months.	

Target /Goal	Action Plan Steps	Person(s) Responsible	Timeline	BLCTSI Program Outcomes
around the kingdom	them at schools and sending emails. 2- convince at least one leader of MOE and district to attend the first meeting with as many English teachers as possible. 3- the agenda should be so clear 4- give the teachers a clear idea about what they expect the union will add for them and what is not 5- listen to the teachers and make them sure the union is their real voice for each of them and their voice is respected and respected.			
5- Establishing teachers' union for all teachers in each district around the kingdom	1- Elect one leaders for each course subjects. 2- Have regular meeting, at least four regular meeting in a year.	All teachers	Three months.	
6- Evolution	1- Evaluate and get feedback from teachers regularly throughout the year.	Everyone Teachers, parents, children, community, ect..		

Conclusion

Many Saudi teachers have a feeling of injustice which leads to negative feeling about their job. They are not encourage to get any training program or get higher education without MOE permission. In addition, they have to teach a full textbook even if it is not suitable for their students level or needs. For all of that, it is time MOE trusts the teachers and give them a chance to be leaders by empowering them with everythings they need for teaching to help teachers to enhance learning of students. Empowering teachers will make them responsible for their students' growth and solving their tasks. MOE will be able to see what education needs to improve because they will hear it from the teachers themselves.

References

- Bolin, F. S. (1989). Empowering Leadership. *Teachers College Record*, 19(1), 81-96.
- Huanhuan, Ren & Chi, Ma. (2017). Enhancing Teacher Autonomy Support within Flipped Classroom Teaching Mode. 10.2991/icemc-17.2017.208.
- Joan Davis, & Sandra M. Wilson. (2000). Principals' Efforts to Empower Teachers: Effects on Teacher Motivation and Job Satisfaction and Stress. *The Clearing House*, 73(6), 349. Retrieved from <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=edsjsr&AN=edsjsr.30189616&site=eds-live>
- Kellahan, K. (2018). The best teachers are the best learners. Retrieved from <https://www.smh.com.au/business/workplace/the-best-teachers-are-the-best-learners-20180901-p5014u.html>
- Sawchuk, S. (2012). AFT Approves New Mission Statement. Retrieved from http://blogs.edweek.org/edweek/teacherbeat/2012/07/aft_approves_new_mission_state.html



العدد (٧)، يوليو ٢٠٢١، ص ١ - ٥٤

تأثير نوع الاختبار على ذاكرة الجنسين من الطالبات والطلاب الجامعيين في مقرر أكاديمي

إعداد

د/ ممدوح حسن غانم

مدرس علم النفس التربوي - قسم العلوم التربوية والنفسية

كلية التربية النوعية - جامعة بني هاني

تأثير نوع الاختبار على ذاكرة الجنسين من الطالبات والطلاب الجامعيين في مقرر أكاديمي

د/ ممدوح حسن غانم (*)

ملخص

هدفت الدراسة الى اختبار تأثير نوع الاختبار على ذاكرة الطالبات والطلاب الجامعيين في مقرر أكاديمي.

طبق الباحث اختبارات الدراسة التي أعدها على عينة عشوائية بسيطة عددها (٤٠) من طالبات وطلاب جامعيين، للتحقق من صدق وثبات هذه الاختبارات. وللإجابة عن أسئلة الدراسة طبق الباحث الاختبارات التي أعدها - بعد تقدير صدقها وثباتها - على عينة عشوائية بسيطة من الطالبات والطلاب الجامعيين عددها الكلى (١٢٨): نصفهم (٦٤) طالب، والنصف الآخر (٦٤) طالبة.

وتم معالجة النتائج باستخدام التحليل الاحصائي المناسب. وأظهرت نتائج الدراسة: اثبات ميزة تأثير الاختبار، ولا فروق بين الجنسين في ممارسة الاسترجاع طويل المدى، ولا فروق ايضا في التأثير الايجابي لأى من اختبارى الاكمال أو الاختيار من متعدد على ذاكرة الطالبات والطلاب الجامعيين.

وقد نوقشت النتائج فى ضوء كل من الاطار النظرى والدراسات السابقة ذات الصلة. وأخيرا قدمت الدراسة الحالية عددا من التوصيات والبحوث المقترحة منبثقة من نتائجها.

الكلمات المفتاحية: تأثير الاختبار - الذاكرة - الجنسين - طلاب وطالبات جامعيين - مقرر أكاديمي.

(*) مدرس علم النفس التربوى - قسم العلوم التربوية والنفسية - كلية التربية النوعية - جامعة بنها.

Effect of the Testing Type on the Genders Memory of both Male and Female University Students in an Academic Course

Dr. Mamdouh Hassan Ghanem^(*)

Abstract

The study aimed to test the effect of the testing type on the memory of female and male university students in an academic course.

The researcher applied the study tests that he prepared on a simple random sample of (40) female and male university students, to verify the validity and reliability of these tests. In order to answer the questions of the study, the researcher applied the tests which he prepared - after estimating their validity and reliability- on a simple random sample of female and male university students, totaling (128): half of them (64) male students, and the other half (64) female students.

The results were processed using the appropriate statistical analysis. The results of the study showed: The testing effect was proven, and there were no differences between the two genders in the practice of long-term retrieval, and there were also no differences in the positive impact of any of the completion or multiple-choice tests on the memory of female and male university students.

The results were discussed in light of both the theoretical framework and related previous studies. Finally, the current study presented a number of recommendations and proposed research based on its results.

Keywords: Testing effect - Memory – Genders- college students – Academic course.

(*) Lectuer of Educational Psychology, Department of Educational and Psychological Sciences, Faculty of Specific Education - Benha University.

مقدمة:

تعد مراجعة المواد طريقة شائعة لتعلم معلومات جديدة، ولكنها ليست بالضرورة طريقة فعالة (Wing et al., 2013, 2360).

ويعتبر تأثير الاختبار Testing effect أكثر فاعليه في التعلم: اذ ينطوي علي تخصيص جزء من فترة التعلم للاختبار، مما يساعد علي الاحتفاظ بالمعلومات علي المدي الطويل (Wang et al., 2020, 1266).

وتأثير الاختبار هو ظاهرة معرفية معاصرة تؤدي الي تحسين الاسترجاع اللاحق، أكثر من اعادة الدراسة (Rickard & Pan, 2018, 847).

ويعرف تأثير الاختبار أيضا باسم ممارسة الاسترجاع Retrieval practice (Gerrig, 2013, 199).

كما يسمى بأخذ الاختبار Testing taking (Matlin, 2009, 170) وأوضح (Roediger & Karpicke, 2006a, 181) أن اجراء اختبار الذاكرة لا يؤدي الي تقييم ما يعرفه المرء فحسب، بل يعزز أيضا الاحتفاظ به مستقبلا.

وقد بحثت دراسات حديثة ظاهرة تأثير الاختبار في عدة سياقات متنوعة: حيث اهتم احداها بتأثير الاختبار المستقبلي علي التعلم الجديد لدي كبار السن (Wang et al., 2020, 1266) وتناولتها أخرى (Wilkinson et al., 2019, 1144) مع العرض البصري للتعلم اللفظي. كما تناولها بحث آخر (Yang & Shanks, 2018, 485) مع التعلم الاستقرائي.

واهتم احداها (Kubik et al., 2018, 1632) بذاكرة الحركة. وتناولها بحث (Makovski, 2018, 1136) مع الذاكرة البصرية قصيرة المدى. وفحصتها دراسة اخرى (Emmerdinger & kuhbandner, 2018, 810) مع ذاكرة السيرة الذاتية Autobiographical memory. وتناولها بحث آخر (Bertilsson et al., 2017, 241) مع الذاكرة العاملة Working memory وخصائص الشخصية. كما تمت دراسة تأثير الاختبار من منظور فسيولوجي (Wing et al., 2013, 2360). وكذلك دراسة التطبيق السريري لتأثير الاختبار (Sumowski et al., 2010, 267).

ويرى الباحث أن الجنس Gender متغير مهم لم يتم تناوله في الدراسات والبحوث ذات الصلة، ربما يساعد في تفسير وفهم ظاهرة تأثير الاختبار على الذاكرة. وتحاول الدراسة الحالية بحث تأثير الاختبار على ذاكرة الجنسين من طلاب وطالبات الجامعة (من جهة)، والتحقق كذلك من وجود فروق بينهما ان وجدت (من جهة أخرى).

مشكلة الدراسة

تم اثبات تأثير الاختبار في عدد كبير من التجارب والدراسات، سواء في المختبر أو في الصفوف الدراسية ومنها:

دراسة (Pashler et al., 2005, 3) التي وجدت أن اعطاء تجربة اختبار تدريبي أثناء التعلم كان أكثر فعالية من تجربة تعلم اضافية.

ودراسة (Roediger & Karpicke, 2006b, 249) التي بينت أن اجراء اختبار الذاكرة يؤدي الي تحسين الاستبقاء علي المدى الطويل.

وأظهرت دراسة (Carpenter & Pashler, 2007, 474) ميزة تأثير الاختبار مع المواد غير اللفظية (كالخرائط).

ووجد (Marsh et al., 2007, 194) أن اختبار الاختيار من متعدد عزز الاسترجاع طويل المدى اللاحق.

الا أن دراسة (McDaniel et al., 2007, 200) وجدت أن اختبارات الاجابة القصيرة كانت أكثر فعالية من الاختيار من متعدد في تعزيز الاستدعاء المتأخر.

وأكدت دراسة (Metcalf & Kornell, 2007, 225) أهمية تأثير توليد وانتاج الاجابة من الذاكرة طويلة المدى، بدلا من اعطائها.

وكشفت دراسة (Chan & McDermott, 2007, 431) عن التأثير الايجابي للاختبار الأولي Initial testing علي التذكر في وقت لاحق.

ودعمت دراسة (Karpicke & Roediger, 2008, 966) أهمية الاختبار أو ممارسة الاسترجاع للتذكر علي المدى الطويل.

وأوضحت دراسة (Zeeuws et al., 2010, 377) أن الاختبار الوسيط Intermediate testing له أهمية قصوي للاحتفاظ طويل المدي.

وتوصلت دراسة (Eisenkraemer et al., 2013, 397) الي أن تأثير الاختبار - سواء التعرف أو الاستدعاء - يكون مفيدا بشكل ملحوظ للاحتفاظ بالذكريات طويلة المدي.

وبينت دراسة (Meyer & Logan, 2013, 142) أن الاختبار أداة مفيدة للتعليم مدي الحياة Lifelong learning.

وكشفت دراسة (Yang & Shanks, 2018, 485) عن الأهمية الرئيسية للاختبار المؤقت Interim testing في تعزيز التعلم الاستقرائي الجديد.

ووجدت دراسة (Kubik et al., 2018, 1632) فوائد مباشرة للاختبار علي كل من دقة وسرعة الاسترجاع.

وأشارت نتائج دراسة (Wilkinson et al., 2019, 1144) الي أن فوائد الاسترجاع الممارس تظهر أكثر مع العرض المرئي للتعلم اللفظي.

وعلي حين ثم التحقق من التأثير المفيد للاختبار أو ممارسة الاسترجاع في العديد من الأنواع المختلفة لتمثيلات الذاكرة، الا أن دراسة (Emmerdinger & Kuhbandner., 2018, 810) أظهرت أن ممارسة الاسترجاع في ذاكرة السيرة الذاتية ليست أكثر فائدة للاحتفاظ علي المدي الطويل من اعادة الدراسة المتكررة.

كما أعادت دراسته (VanGog & Sweller, 2015, 247) التذكير بأن تأثير الاختبار يتناقص أو يختفي مع زيادة تعقيد مواد التعلم.

ومن ناحية أخرى وجد الباحث أن متغير الجنس لم يحظ باهتمام كبير في أبحاث الذاكرة حتي وقت قريب، ومن الدراسات والبحوث التي أهتمت بهذا المتغير:

دراسة (Heisz et al., 2013, 1157) التي أوضحت تفوق الاناث علي الذكور في ذاكرة التعرف علي الوجوه.

وأظهرت البيانات المؤخوذة من (٨١) طفلا تتراوح أعمارهم بين (٥ و ٨) أعوام في دراسة (Adams et al., 2015, 101) عدم وجود فروق ذات دلالة أحصائية بين الأولاد والبنات في الذاكرة العاملة أو الاداء الكتابي.

وأوضح (Grysmen, 2018, 238) أن الفروق بين الجنسين في ذاكرة السيرة الذاتية غير متسقة عبر الدراسات التي تستخدم طرق قياس متنوعة.

ووجدت دراسة (Karlsson et al., 2019, 651) أن ذاكرة السيرة الذاتية للاناث موجهة بوضوح نحو المجتمع أكثر من الذكور.

وبينت دراسة (Grysmen, 2020, 968) أن الرجال لديهم تباينات أكبر من النساء في مهام ذاكرة السيرة الذاتية.

ومما سبق اتضح للباحث أن بحوث الذاكرة التي ركزت علي الفروق الجنسية اهتمت أكثر بذاكرة السيرة الذاتية. كما لم يتم اجراء أي بحث أجنبي أو عربي حول تأثير نوع الاختبار (الاختبار من المتعدد - الاكمال) علي ذاكرة الجنسين في مقرر دراسي، مما يعني أن هناك ضرورة ملحة لبحث ودراسة هذا الموضوع.

اسئلة الدراسة

تسعى الدراسة للإجابة عن الاسئلة التالية:

- ١- هل توجد فروق دالة احصائيا بين متوسطات درجات مجموعات الدراسة من الطلاب الجامعيين ترجع الي أخذ اختبار اكمال بعد تأخير يوم أو أسبوع من جلسة التعلم؟
- ٢- هل توجد فروق دالة احصائيا بين متوسطات درجات مجموعات الدراسة من الطلاب الجامعيين ترجع الي أخذ اختبار اختيار من متعدد بعد تأخير يوم أو أسبوع من جلسة التعلم؟
- ٣- هل توجد فروق دالة احصائيا بين متوسطات درجات مجموعات الدراسة من الطالبات الجامعيات ترجع الي أخذ اختبار اكمال بعد تأخير يوم أو أسبوع من جلسة التعلم؟
- ٤- هل توجد فروق دالة احصائيا بين متوسطات درجات مجموعات الدراسة من الطالبات الجامعيات ترجع الي أخذ اختبار اختيار من متعدد بعد تأخير يوم أو أسبوع من جلسة التعلم؟

- ٥- هل توجد فروق دالة احصائية بين متوسطات درجات مجموعات الدراسة من الطالبات؟
- ٦- و الطلاب الجامعيين ترجع الي أخذ اختبار اكمال بعد تأخير يوم من جلسة التعلم؟
- ٧- هل توجد فروق دالة احصائية بين متوسطات درجات مجموعات الدراسة من الطالبات والطلاب الجامعيين ترجع الي أخذ اختبار اكمال بعد تأخير أسبوع من جلسة التعلم؟
- ٨- هل توجد فروق دالة احصائية بين متوسطات درجات مجموعات الدراسة من الطالبات والطلاب الجامعيين ترجع الي أخذ اختبار اختيار من متعدد بعد تأخير يوم من جلسة التعلم؟
- ٩- هل توجد فروق دالة احصائية بين متوسطات درجات مجموعات الدراسة من الطالبات والطلاب الجامعيين ترجع الي أخذ اختبار اختيار من متعدد بعد تأخير أسبوع من جلسة التعلم؟
- ١٠- هل توجد فروق دالة احصائية بين متوسطات درجات مجموعات الدراسة من الطلاب الجامعيين ترجع الي أخذ اختبائي اكمال واختيار من متعدد بعد تأخير يوم من جلسة التعلم؟
- ١١- هل توجد فروق دالة احصائية بين متوسطات درجات مجموعات الدراسة من الطلاب الجامعيين ترجع الي أخذ اختبائي اكمال واختيار من متعدد بعد تأخير أسبوع من جلسة التعلم؟
- ١٢- هل توجد فروق دالة احصائية بين متوسطات درجات مجموعات الدراسة من الطالبات الجامعيات ترجع الي أخذ اختبائي اكمال واختيار من متعدد بعد تأخير يوم من جلسة التعلم؟
- ١٣- هل توجد فروق دالة احصائية بين متوسطات درجات مجموعات الدراسة من الطالبات الجامعيات ترجع الي أخذ اختبائي اكمال واختيار من متعدد بعد تأخير أسبوع من جلسة التعلم؟

أهداف الدراسة

- ١-لقاء الضوء علي ظاهرة تأثير الاختبار في الذاكرة والتعلم.
- ٢- التعرف علي تأثير نوع الاختبار علي ذاكرة طلاب وطالبات جامعيين في مقرر دراسي.
- ٣- الكشف عن الفروق بين الجنسين من الطالبات والطلاب الجامعيين في ممارسة الاسترجاع طويل المدى.

٤- التعرف على الفروق في التأثير الفعال لأي من اختباري الاكمال أو الاختيار من متعدد على ذاكرة الطالبات والطلاب الجامعيين.

أهمية الدراسة

- ١- أول دراسة أجنبية وعربية تتناول تأثير نوع الاختبار على ذاكرة الجنسين.
- ٢- التحقق من مدي وأهمية ميزة تأثير الاختبار في تطوير الممارسات التعليمية.
- ٣- مراجعة تجريبية لتأثير نوع الاختبار علي ذاكرة طلاب وطالبات جامعيين في مهام واقعية.
- ٤- مشاركة البحوث الأجنبية المعاصرة في بحث تأثير الاختبار في سياق أكثر قابلية للتعميم علي الصفوف الدراسية.

حدود الدراسة

تحددت نتائج الدراسة الحالية: بمفاهيمها وأطرها النظرية، وحجم عينتها، ومنهج الدراسة المستخدم، ومكان وزمان اجرائها، واختبارتها وأساليبها الاحصائية.

مصطلحات الدراسة

في ضوء ما اطلع عليه الباحث من الأدبيات النفسية المتصلة بالدراسة الحالية، فانه يعرف ويحدد مصطلحاتها علي النحو التالي:

١- تأثير الاختبار

يعرف تأثير الاختبار بأنه التأثير الايجابي لممارسة الاسترجاع علي ذاكرة المدي الطويل، عندما يتم تخصيص جزء كبير من فترة التعلم لاختبار أو استرجاع المعلومات المراد تذكرها (Jonsson, et al., 2020, 403).

ويعرف الباحث تأثير الاختبار بأنه التأثير الايجابي للاختبار - بعد فترة الدراسة الأولية - في استرجاع المادة المتعلمة من ذاكرة المدي الطويل، مقارنة باعادة دراستها.

ويقاس تأثير الاختبار اجرائيا من خلال (نوعين من الاختبار) يعد هما الباحث في مقرر نظريات التعلم هما: الاكمال والاختيار من متعدد.

٢- الذاكرة

تعرف الذاكرة على أنها عملية الاحتفاظ بالمعلومات لفترات طويلة من الوقت (Lilienfeld, et al., 2015, 176).

ويعرفها الباحث بأنها نظام عقلي يسمح لنا بالاحتفاظ بشئ ما تم تعلمه سابقا لحين الحاجة اليه.

- وتتضمن ثلاث عمليات رئيسية تشكل دورة الذاكرة: تشفير واكتساب المعلومات، ثم تخزينها، وأخيرا استرجاعها.
- وتتم بثلاث مراحل اساسية تشكل نظام الذاكرة هي: الذاكرة الحسية، ذاكرة المدي القصير، ذاكرة المدي الطويل.
- وتقاس الذاكرة طويلة المدي اجرائيا من خلال (تأخيرين) بعد جلسة التعلم هما: يوم، أسبوع.
- ويتم الاسترجاع اجرائيا باستخدام مقاييس التعرف (الاختبار من متعدد) والاستدعاء (اختبار الاكمال).

٣- الجنس

تعتبر كلمة Gender عن صفات الناس كذكور واناث (Santrock, 2009, 175)، بينما كلمة Sex تعتبر عن الفروق البيولوجية بينهما (Gerrig, 2013, 288).

وتشير كلمة الجنس في الدراسة الحالية الي السلوك المرتبط بكون الفرد ذكر أو أنثي. ويعبر عن الجنس اجرائيا: باستخدام عينة عشوائية بسيطة من طلاب وطالبات جامعيين.

الاطار النظري والدراسات السابقة

يعرض هذا الجزء للمحاور التالية: تأثير الاختبار، أهمية الاختبار للذاكرة، عمليات الذاكرة، نظم الذاكرة، الفروق الجنسية، الجنس والذاكرة، أنواع الاختبارات. يتلو ذلك تعقيب عام.

المحور الأول: تأثير الاختبار

يعد تأثير الاختبار ظاهرة تجريبية موثوقة بالنسبة للطرق الأخرى لدعم التعلم (Jonsson, et al., 2020, 403). وهو ظاهرة قوية تأتي من علم النفس المعرفي وثيق الصلة بالتعليم (VanGog & Sweller, 2015, 247).

وقد كشف مسح لتقنيات دراسة الطلاب: أن إعادة قراءة المواد المراد تعلمها هي الطريقة الأولية المستخدمة في التعلم (Karpicke et al., 2009, 471). إلا أن البحوث الحديثة أظهرت أن إجراء اختبار علي المادة المراد تذكرها يؤدي الي ذاكرة أفضل من إعادة دراستها ... علي سبيل المثال: (Bertilsson et al., 2017, 241; Rickard & Pan, 2018, 847). وفي دراسة قديمة لتأثير القياس المتكرر للصف الدراسي وجد (Bangert-Drowns et al., 1991, 89) بعد استعراض نتائج ٣٥ دراسة صفية: تأثير كبير للاختبار في ٨٣% من هذه الدراسات، ويميل تأثير الاختبار الي الزيادة مع زيادة عدد مرات الاختبار.

وتعد دراسة (Roediger & Karpicke, 2006a) من الدراسات الرائدة التي أظهرت مزايا تأثير الاختبار في واقع الصف الدراسي، وفيما يلي تفاصيل هذه الدراسة:

(في المرحلة الأولى من الدراسة) درس طلاب جامعيين مقاطع أكاديمية قصيرة، تلاها استراحة قصيرة قاموا خلالها بحل مشكلة حسابية. وبعدها قسموا بشكل عشوائي الي مجموعتين: ١- مجموعة الاختبار: أعطيت اختبار مؤقت علي محتويات المقاطع الدراسية، ولم يتلقوا أي تعليقات حول مستواهم فيه.

٢- مجموعة إعادة الدراسة: كررت دراسة نفس المقاطع المتعلمة.

(في المرحلة الأخيرة من الدراسة) خضع جميع الطلاب لاختبار استبقاء نهائي بعد ٥ دقائق أو يومين أو أسبوع.

ولوحظ عند إجراء الاختبار النهائي بعد خمس دقائق: أن الدراسة المتكررة أدت الي تحسين الاسترجاع بفارق بسيط عن مجموعة الاختبار.

إلا أنه في الاختبارات المتأخرة (بعد يومين أو أسبوع): كان احتفاظ مجموعة الاختبار أكبر بكثير من مجموعة إعادة الدراسة.

ومن جهة أخرى فقد وجد (Pashler et al., 2005, 3) أن الدراسة تكون أكثر فعالية عند استخدام البطاقات التعليمية Flashcards التي تسمح بإجراء الاختبار الذاتي self testing. وتوصلت دراسة (Metcalf & Kornell, 2007, 225) إلى أن الذاكرة اللاحقة كانت أفضل بكثير عند وجود فترة كافية سمحت للمشاركين الانخراط في الاسترجاع المؤثر. وكشفت دراسة (Karpicke & Roediger, 2008, 966) عن الأهمية الحاسمة لاسترجاع التعلم. حيث لم يكن لنمط تجارب التعلم أي تأثير على معدل التعلم، لكن وجود الاختبار المتكرر كان له تأثير كبير على ما تم تذكره بعد تأخير أطول (أسبوع). ووجد (Karpicke et al., 2009, 471) أن ١٨% من طلابهم يمارسون الاسترجاع في تعلمهم الذاتي. ولكن المثير للاهتمام أن هذه المجموعة الأقل تكررا هي النمط الصحيح في الواقع من حيث فعاليته في تعزيز الذاكرة طويلة المدى.

وفي دراسة (Johnson & Mayer, 2009, 621) التي بحثت تأثير الاختبار مع تعلم الوسائط المتعددة Multimedia: شاهد (٢٨٢) مشاركا رسوما متحركة. ثم أخذ نصفهم اختبار الاحتفاظ بالممارسة (مجموعة الاختبار)، والنصف الآخر منهم شاهدوا العرض التقديمي مرة أخرى (مجموعة إعادة الدراسة). وقد أوضحت نتائجها تفوق مجموعة الاختبار على مجموعة إعادة الدراسة في اختبار الاحتفاظ المتأخر.

وأوضحت دراسة (Kongleton & Rajaram, 2012, 528) أن الدراسة المتكررة تؤدي إلى استرجاع أعلى في احتفاظ قصير، لكنها تنتج انخفاضا كبيرا في احتفاظ طويل. بينما يؤدي الاختبار المتكرر إلى تقليل الاسترجاع في تأخير قصير، ولكنه ينتج استرجاعا أعلى بمرور الوقت.

وبحثت دراسة (Meyer & Logan, 2013, 142) تأثير الاختبار على التعلم مدي الحياة لمجموعة متنوعة من المتعلمين: (٦٠ طالبا جامعيًا تتراوح أعمارهم بين ١٨ و ٢٥ عاما، ٦٠ من البالغين في المجتمع تتراوح أعمارهم أيضا بين ١٨ و ٢٥ عاما، ٦٠ من البالغين في المجتمع "من منتصف العمر إلى كبار السن" تتراوح أعمارهم بين ٥٥ و ٦٥ عاما). وأظهرت النتائج - بعد تأخيرين (فوري ويومين) - أن جميع المجموعات استفادت من الاختبار في كلا التأخيرين.

المحور الثاني: أهمية الاختبار للذاكرة

الافتراض البديهي - ولكن غير الصحيح - هو أن التعلم لا يحدث الا أثناء الدراسة، وأن الاختبار مفيد فقط لتقييم حالة الذاكرة (Pyc & Rawson, 2010, 330). وفي الحقيقة فإن ممارسة استرجاع المعلومات المراد تذكرها أثناء فترة التعلم، تعزز ذاكرة المدى الطويل أكثر من مجرد المشاركة فحسب في الدراسة المتكررة (Roediger & Butler, 2011, 20). وهذا معروف بميزة تأثير الاختبار، أو الدور الحاسم لممارسة الاسترجاع في الاحتفاظ طويل المدى.

وتشير (Matlin, 2009, 170) الي أن أخذ الاختبار طريقة ممتازة في الواقع لتعزيز استرجاع المواد المتعلمة علي المدى الطويل.

وتوصلت دراسة (Roediger & Karpicke, 2006a, 181) الي أن الاختبارات المتكررة تسهل التعلم، كما أنها توفر فرصة إعادة دراسة المواد المتعلمة. فعلي الرغم من أن تكرار وإعادة الدراسة يزيد من ثقة الطلاب في قدرتهم علي تذكر المادة المتعلمة. الا أن الاختبار يعد أداة تعليمية لتحسين التعلم، وليس أداة تقييمية فقط.

وأشار (Pashler et al., 2007, 187) الي أنه بالرغم من أن أخذ اختبار الذاكرة ينتج عنه صعوبات مرغوبة. الا أن بذل قدر كبير من الجهد لاستدعاء المعلومات الخاصة بالاختبار أمر يستحق ذلك، لأنه يجعل المعلومات المتعلمة أكثر قابلية للتذكر.

ولعل التمييز بين قوة التخزين وقوة الاسترجاع كما أشار (Baddeley et al., 2009, 371) يساهم في تفسير هذه الظاهرة.

فقوة التخزين: تعكس الدوام النسبي لتتبع آثار الذاكرة Memory traces، بينما قوة الاسترجاع: تعكس امكانيه الوصول لآثر ذاكرة معين.

فالاسترجاع يكون سهلا عندما تكون قوة الاسترجاع مرتفعة، ولكن الاسترجاع السهل لا يزيد من قوة التخزين.

(وعلي النقيض) فالاسترجاع يكون صعبا عندما تكون قوة الاسترجاع منخفضة، الا أن الاسترجاع الصعب يزيد من قوة التخزين ويؤدي الي ذاكرة جيدة طويلة المدى.

وقد برهنت دراسة (Zaromb & Roediger, 2010, 995) علي أن أحد أسباب وجود تأثير الاختبار: هو الممارسة المتكررة التي أدت الي تحسين العمليات التنظيمية للمواد المتعلمه.

وطبقا لدراسة (Pyc & Rawson, 2010, 330) فان الاختبار يؤدي الي استخدام المتعلمين وسائط Mediators فعالة يسهل استدعاؤها وتؤدي الي استرجاع الهدف. اذ أنه عندما يواجه المتعلمون حالات فشل في الاسترجاع، فان هذا الفشل يجعلهم يبحثون عن وسائط أكثر فعالية بدلا من الذين كانوا يستخدمونها في السابق.

وتوجد بحوث كثيرة كذلك دعمت وجود تأثير الاختبار ومنها:

دراسة (McDaniel, et al, 2011, 399) التي وجدت أن مجرد أخذ اختبار أعطي للطلاب زيادة بنسبة ٧% من الدرجات.

ودراسة (Karpicke & Blunt, 2011, 772) التي توصلت الي أن الطلاب الجامعيين الذين شاركوا في عمل خرائط مفاهيم Concept mapping لنص علمي اجابوا علي ٤٥% بشكل صحيح من أسئلة اختبار نهائي أجري عليهم بعد تأخير أسبوع، بينما حصل مجموعة الطلاب الذين أنخرطوا في ممارسة الاسترجاع للنص العلمي علي ٦٧% من درجات هذا الاختبار النهائي.

ودراسة (Jonsson et al., 2012, 251) التي أظهرت أن محاولات الاسترجاع الناجحة في حد ذاتها تعزز التعلم، وتعمل علي تحسين الاحتفاظ بكفاءة علي المدى الطويل.

وقد أشار (Eysenck, 2012, 423) الي أن أهمية اختبار الذاكرة ترجع الي أنه يجعل الكثير من الناس يشعرون بالاطمئنان اذا وجدوا سهولة في استرجاع المادة المتعلمة، علاوة علي أن ممارسة الاسترجاع المتكرر يحسن من الذاكرة طويلة المدى.

وبينت دراسة (Dunlosky et al., 2013, 4) أن ممارسة الاسترجاع لها ميزة هامة: وهي أنها قابلة للتطبيق بشكل عام تقريبا، بغض النظر عن طبيعة المادة المتعلمة. بالإضافة الي أنها تقنية سهلة الاستخدام ولا تتطلب الكثير من التدريب.

وأوضح (Baddeley et al., 2015, 490) أن تأثير الاختبار يحدث بسبب أن ممارسة الاسترجاع المتكررة تسهل توفير بنية استرجاع قوية للمعلومات المحتفظ بها في ذاكرة المدى الطويل.

ووجد (Kubik et al, 2018, 1632) أن الاسترجاع الناجح من الذاكرة يعد حدثاً تعليمياً مرغوباً.

ويقلل من تناقص استرجاع المواد المتعلمة علي مدي فترات الاحتفاظ الاطول، أكثر مما تفعله اعادة الدراسة.

المحور الثالث: عمليات الذاكرة

تتطلب عملية التذكر اتماما ناجحا لجميع العمليات الثلاث الآتية:

أ) التشفير Encoding

وهي العملية المتضمنة في الاكتساب الأولي للمعلومات. أو هي مجموعة العمليات العقلية التي يقوم بها الأشخاص علي المعلومات الحسية، لتحويل تلك المعلومات الي صورة أكثر ملاءمة للتخزين في الذاكرة (Coon & Mitterer, 2009, 289).

ب) التخزين Storage

عملية الحفاظ علي المعلومات أو الاحتفاظ بها متاحة بسهولة في الذاكرة. كما تشير أيضا هذه العملية الي المواقع التي يتم فيها الاحتفاظ بالمعلومات، وتعرف باسم مخازن الذاكرة. وقد تكون مدة التخزين بضع ثواني أو عدة سنوات (Lefton & Brannon, 2006, 312).

ج) الاسترجاع Retrieval

عملية اعادة تنشيط الذاكرة واستحضار المعلومات المختزنة في شكل يمكن استخدامه. وتعتمد قدرة استرجاع المعلومات من الذاكرة طويلة المدى علي كيفية قياس الاحتفاظ، وكيفية تشفير المعلومات وتخزينها. وأكبر مشكلة يواجهها الناس هي الاسترجاع، كما أن العديد من أنواع النسيان تنجم عن فشل الاسترجاع ولكن عندما يكون لدي الأشخاص امكانية الوصول الي

المعلومات المختزنة بسهولة، فأنهم يشعرون بأن ذاكرتهم قوية. والاسترجاع يكون ضروريا للبرهنة علي أن المعلومات المكتسبة تم تشفيرها وتخزينها بكفاءة في الذاكرة (Ciccarelli & Noland White, 2010, 156; Ormord, 2011, 148).

المحور الرابع: نظم الذاكرة

تتكون من ٣ مراحل متتالية:

أ) الذاكرة الحسية

نظام الذاكرة الذي يحتفظ بالمعلومات من الحواس لفترة زمنية تتراوح بين جزء من الثانية الي حوالي ثانيتين. وتسمح بالاحتفاظ الفوري للمعلومات الحسية، كما أن وسعها غير محدود. وتشمل غالبا نوعين: ذاكرة أيقونية Iconic بصرية – ذاكرة صدى Echoic سمعية (Ciccarelli & Noland White, 2010, 159; Wood et al., 2012, 188).

ب) الذاكرة قصيرة المدى

نظام الذاكرة الذي يتم الاحتفاظ فيه بالمعلومات الحديثة لفترات وجيزة من الوقت لا تزيد عن ٣٠ ثانية أثناء استخدامها. وتحمل (من ٥ الي ٩) عناصر، كما تسمح بالاحتفاظ المؤقت لهذه المعلومات، وسعتها محدودة (Gerrig, 2013, 179).

وعندما يتم دمج الذاكرة قصيرة المدى مع العمليات العقلية الأخرى (كالتمثيل وحل المشكلات) فإنها تسمى بالذاكرة العاملة (Holmes & Adams, 2006, 339). وتختلف الذاكرة العاملة عن الذاكرة قصيرة المدى: من حيث أنها تتضمن وظائف المعالجة، بالإضافة الي وظائف التخزين (O' Donnell et al. 2012, 231).

ج) الذاكرة طويلة المدى

نظام ذاكرة بسعة غير محدودة تقريبا، يحتوي علي مخازن ضخمة لذكرات وخبرات الشخص الثابتة أو الدائمة نسبيا من دقائق الي أعوام (Wood et al., 2011, 190).

ومن أبرز أنواع هذه الذاكرة:

- الذاكرة الذاتية Episodic memory (أو ذاكرة السيرة الذاتية) وتخزن خبرات شخصية مرتبطة بأماكن وأوقات معينة.
- الذاكرة الدلالية Semantic memory وتخزن حقائق ومفاهيم ومعرفة عامة.
- الذاكرة الإجرائية Procedural memory وتخزن مهارات وعادات.

(Gerrig, 2013, 184)

المحور الخامس: الفروق الجنسية

يشار الي الاختلافات بين الرجل والمرأة في السلوكيات أو العمليات العقلية بالفروق الجنسية (Lefton & Brannon, 2006, 129).

وقد تعكس الاختلافات بين الجنسين كلا من العوامل النفسية والبيولوجية (Nevid, 2007, 433).

وبالنظر الي أن الذكور والاناث ينشأون من أنسجة متماثلة، لذلك فانهم متشابهون أكثر مما هم مختلفون (Hyde, 2005, 581).

ومثلما قد تختلف أنثى معينة عن ذكر بعينه. فإنه توجد فروق كبيرة بين الاناث، كما توجد فروق كبيرة أيضا بين الذكور (Pastorino & Doyle-Portillo, 2009, 447).

وفي دراسة رائدة للاختلافات بين الجنسين وجد (Maccoby & Jacklin, 1974) أن الاناث يتفوقن في القدرة اللفظية والبنين في القدرة المكانية (In Feldman, 2008, 363).

ولكن منذ ذلك الحين أظهرت بعض الدراسات أن هذه الاختلافات صغيرة جدا وتصغر (Hyde & Linn, 1988, 53; Hyde et al., 1990, 139; Hyde & Plant, 1995, 159).

وفي هذا الاطار أشار (Lefton & Brannon, 2006, 148) الي أن الاختلافات المعرفية بين المراهقين من الذكور والاناث ضئيلة. كما أوضح (Feldman, 2008, 367) أن الاختلافات الفعلية بين الجنسين أقل حجما.

وذكر (Coon & Mitrer, 2009, 592) أن الذكور والاناث متشابهون أكثر من اختلافهم في معظم الابعاد النفسية. ووجد (Lilienfeld et al, 2015, 179) أن الرجال

والنساء متشابهون تماما عندما يتعلق الأمر بمعظم العمليات العقلية المعرفية، ولكن توجد اختلافات بسيطة بين الجنسين في عدد قليل من المجالات المعرفية المحدودة الذاكرة.

ومن جهة أخرى فقد أشار (Gerrig, 2013, 289) الي تأثير القوالب أو الصور النمطية Stereotypes: وهي ما تعرف بالتوقعات والمعتقدات المبسطة والشائعة لأدوار الجنسين في ثقافة معينة. وتميل المجتمعات الي تأييد فكرة أن أداء الذكور أفضل في بعض المهام، بينما تتفوق الإناث في مهام أخرى (Coon & Mitterer, 2009, 588).

وذكر (Wood et al, 2011, 383) أن نظام معالجة المعلومات Information Brocessing أنشأ أيضا القوالب أو الصور النمطية بين الجنسين. اذ يميل هذا النظام الي تكوين فئات بناءا علي المتوسطات. وعندما يتم التوصل الي معلومات جديدة حول متوسط الاختلاف بين الجنسين، فان النظام قد يقوم بتحويل المتوسط الي فئات حصرية .. علي سبيل المثال جميع الذكور أفضل من جميع الاناث في الرياضيات.

ويولي نظام المعالجة اهتماما بالمعلومات التي تتعامل مع هذه الفئات أكثر من اهتمامه بالمعلومات التي تنحرف عنها.

ويشير (Pastorino & Doyle-Portillo, 2009, 447) الي أن الصور النمطية حول العمليات المعرفية للذكور والاناث كثيرة: اذ يميل الناس علي سبيل المثال الي الاعتقاد بأن الرجال أكثر ذكاءا من النساء، والنساء أكثر عاطفة من الرجال.

المحور السادس: الجنس والذاكرة

■ وجد الباحثون الاختلافات التالية بين الجنسين في بحوث الذاكرة:

النساء كانت قادرة علي تذكر خبرات الطفولة – وخاصة العاطفية – عن نظرائهم من الرجال، وكانوا بشكل عام أسرع في هذا الاستدعاء (Davis, 1999, 498).

ووجدت دراسات أخرى (Buckner & Fivush, 2002, 401) أيضا أن النساء أكثر تفصيلا في ذاكرتهم الذاتية.

وفي دراسة (Niedzwinska, 2003, 321) أظهرت النساء والرجال بعض الاختلافات عندما طلب منهم الافصاح عن ذكرياتهم الأكثر وضوحا.

وظهرت الفروق بين الجنسين كذلك في دراسة (Pillemer et al, 2003, 525) لذاكرة السيرة الذاتية بين كبار السن. حيث كانت تقارير النساء تحتوي علي تفاصيل أكثر وأطول من تقارير الرجال.

ووجدت بعض الدراسات (Postma et al, 2004, 24) اختلافات صغيرة بين الجنسين لصالح النساء فيما يتعلق بذاكرة المعلومات اللفظية، ولصالح الرجال في الذاكرة المكانية. وقد دعمت دراسة (Pohll et al, 2005, 745) أن النساء - وليس الرجال - يتمتعن بذاكرة سيرة ذاتية أكثر تفصيلاً وحيوية.

ووجد (Guillem & Mograss, 2005, 84) أن الاناث تعالج المعلومات في الذاكرة بشكل أطول وأكثر تفصيلاً. بينما يستخدم الذكور المخططات Schemas أو يركزون علي المعلومات الاجمالية.

وأشار (Grysmen, 2020, 968) الي أنه تم توثيق الفروق بين الجنسين في ذاكرة السيرة الذاتية في مجالات مختلفة.

▪ وفشلت دراسات أخرى في ايجاد فروق بين الجنسين في الذاكرة:

علي سبيل المثال أظهرت دراسة (Ionescu, 2000, 315) عدم وجود فروق بين الجنسين في تذكر الصور والكلمات.

ولم يظهر اختلاف بين الجنسين في دراسة (Lowe et al, 2003, 865) عن الذاكرة قصيرة المدى لدي الأطفال والمراهقين.

ولم تجد دراسة (Hyde, 2005, 581) فروقا بين الجنسين في العديد من مهام الذاكرة، وعندما تحدثت اختلافات فانها تكون صغيرة جدا.

▪ وأيدت بعض الدراسات تأثير الذاكرة بالقوالب النمطية ومنها (Colley et al, 2002, 652)

وعندما لا تنثير اختبارات الذاكرة القوالب النمطية بين الجنسين: فان دراسة (Larson et

al, 2003, 89) أوضحت أن الاختلافات بين الجنسين تكون صغيرة أو غير موجودة.

وبينت دراسة (Grysmen & Fivush, 2016, 613) أن الهوية الجنسية Gender

identity تتنبأ بظواهر ذاكرة السيرة الذاتية.

المحور السابع: أنواع الاختبارات

يوجد نوعان رئيسيان من الاختبارات الصفية هما:

(أ) اختبارات الاستدعاء

وهي التي يعطي وينتج فيها الطالب الاجابة من عنده. وتشمل المقال (قصير - طويل) والاكمال أو الاجابة القصيرة.

(ب) اختبارات التعرف

وهي التي يختار فيها الطالب الاجابة ويتعرف عليها. وتشمل غالبا المزاجية، الصواب والخطأ، الاختيار من متعدد.

وعادة ما تكون اختبارات التعرف أسهل من اختبارات الاستدعاء. ويطلق علي اختبارات التعرف (الاختبارات الموضوعية) نظرا لأن اجابتها محددة لا يختلف أثنان علي تصحيحها. ويعتبر البعض أسئلة الاكمال من النوع الموضوعي أيضا، ولكنها في الواقع تقع في موقع وسط بين (أسئلة المقال) من ناحية و(الاسئلة الموضوعية) من ناحية أخرى. (ممدوح حسن غانم ٥٧-٥٨، ٢٠١٦) ويشير (Lilienfeld et al, 2015, 294) الي أن صعوبة الاختبار الاستدعاء عن اختبار التعرف ترجع جزءا الي أن استدعاء أي فردة يتطلب خطوين (توليد أجابة ثم تحديد ما اذا كانت تبدو صحيحة). بينما التعرف علي مفردة يأخذ خطوة واحدة فقط (تحديد المفردة الأكثر صحة من القائمة).

وفيما يلي مقارنة مبسطة بين اختبارات التعرف والاستدعاء:

جدول (١) المقارنة بين اختبارات التعرف والاستدعاء

وجه المقارنة	اختبارات التعرف	اختبارات الاستدعاء
السلوكيات المقاسة	المعرفة والفهم - التفكير والاستدلال - حل المشكلات.	المعرفة والفهم - التفكير والاستدلال - التركيب والحكم علي المواقف.
المزايا الرئيسية	- يمكن الاجابة على مفرداتها بسرعة، بحيث يمكن مسح عينة واسعة من الموضوعات التعليمية في الاختبار. - مفرداتها سهلة وموضوعية في تصحيحها. - قياس مخرجات التعلم المتنوعة. - يمكن استخدامها في مواد دراسية كثيرة.	- اعداد مفرداتها سهل نسبيا، فهناك عدد قليل من الأسئلة مطلوب. - تتيح للطلاب فرصة تكوين اجاباتهم الخاصة. - تعد الطريقة الوحيدة لاختبار القدرة على تنظيم وربط المعلومات. - صلاحيتها لقياس القدرة على التعبير الكتابي.
العيوب الرئيسية	- تستغرق وقت طويلا في اعدادها. - تتطلب بناء العديد من المفردات. - التخمين مشكلة.	- تستغرق وقتا طويلا في تصحيحها. - تغطي عينة صغيرة من الموضوعات التعليمية. - الخداع مشكلة.

(مأخوذ بتصرف عن: Airasian & Russell, 2008, 150)

تعقيب عام علي الاطار النظري والدراسات السابقة

- أجريت جميع الدراسات في بيئات أجنبية.
- أظهر عدد كبير من الدراسات تأثير الاختبار الايجابي علي الذاكرة.
- استخدمت أغلب الدراسات والبحوث مهام معملية.
- عدم اهتمام أي من الدراسات السابقة ببحث تأثير نوع الاختبار علي الجنسين.
- عدم امتلاك المعرفة الكاملة عن وجود فروق بين الجنسين.
- تظهر الفروق الجنسية بانتظام في بحوث ذاكرة السيرة الذاتية فقط.
- استفاد الباحث من الاطار النظري والدراسات ذات الصلة: في تنظيم اجراءات الدراسة الحالية، وتوظيفها في دعم مشكلة الدراسة وتفسير ومناقشة نتائجها.

المنهجية والاجراءات

أ) منهج الدراسة

استخدم الباحث المنهج شبه التجريبي في تنفيذ الدراسة الحالية، بما يتوافق مع طبيعتها وأهدافها وأسئلتها وفروضها. وتكون التصميم التجريبي مما يلي: ٢ (نوع الاختبار: اكمال - اختيار من متعدد) X ٢ (المجموعة: الاختبار المتكرر - اعادة الدراسة) X ٢ (الجنس: طلاب - طالبات) X ٢ (الذاكرة طويلة المدى: يوم - أسبوع).

ب) مجتمع وعينة الدراسة^(*)

١- عينة استطلاعية

تكونت من عينة عشوائية بسيطة من الطلاب والطالبات الجامعيين بلغ عددها (٤٠) مقسمين بالتساوي بينهما (٢٠ طالب + ٢٠ طالبة). وتم اختيار العينة من الفرقة الثالثة تكنولوجيا التعليم - كلية التربية النوعية جامعة بنها - في الفصل الدراسي الأول ٢٠١٩ / ٢٠٢٠، وبلغ

(*) يشكر الباحث جميع المشاركين في عيني الدراسة الاستطلاعية والاساسية الذين تعاونوا معه في تطبيق الدراسة الحالية.

متوسط أعمارها الزمنية (٢٠,٥) بانحراف معياري (٠,٨٧) والهدف من هذه العينة هو التحقق من الخصائص السيكومترية لاختبارات الدراسة التي أعدها الباحث.

٢- عينة أساسية

اشتملت على عينة عشوائية بسيطة (من غير العينة الاستطلاعية) بهدف تطبيق اختبارات الدراسة عليها. واختيرت العينة أيضا من الفرقة الثالثة تكنولوجيا التعليم - كلية التربية النوعية جامعة بنها - في نفس العام الدراسي . وبلغ عددها الكلي (١٢٨) موزعين كما يلي:

(٦٤) طالب بمتوسط عمرى (٢٠,٧٥) وانحراف معياري (٠,٩٧)، (٦٤) طالبة بمتوسط عمرى (٢٠,٦) وانحراف معياري (٠,٩٣).

وقسم الطلاب عشوائيا الى مجموعتين متساويتين: مجموعة الاختبار المتكرر (عددها ٣٢ طالب)، مجموعة اعادة الدراسة (عددها ٣٢ طالب أيضا). كما قسمت الطالبات عشوائيا الى مجموعتين متساويتين: مجموعة الاختبار المتكرر (عددها ٣٢ طالبة)، ومجموعة اعادة الدراسة (عددها ٣٢ طالبة أيضا).

ج) جلسة التعلم

عرض فيها الباحث لجميع أفراد عينة الدراسة الأساسية الفصل الخاص بنظرية الجشطالت من المقرر الدراسي لنظريات التعلم خلال (٥٠) دقيقة.

وتمحورت موضوعات النظرية حول: نشأة النظرية - رواد النظرية - مفهوم الجشطالت - مسلمات النظرية - تجارب النظرية - معنى التعلم بالاستبصار ومميزاته وأسس - قوانين التنظيم الادارى - قواعد التعلم عند الجشطالت - التطبيقات التربوية للنظرية - تقييم النظرية.

د) أدوات الدراسة^(*)

أعد الباحث نوعين من الاختبارات (اكمال - اختيار من متعدد) لاستخدامها في تحقيق أهداف دراسته، بعد التأكد من صدقها وثباتها. وفيما يلي بيان هذه الاختبارات:

(*) تتضمن الملاحق هذه الأدوات.

اختبار تدريبي

ويتكون هذا الاختبار القصير من (٨) مفردات (أربعة منها مفردات اكمال، وأربعة أخرى مفردات اختيار من متعدد). وغير مخصص له درجات، ويجب عنه في (٥) دقائق. ويقدم لأفراد مجموعة الاختبار المتكرر من الطلاب والطالبات بعد (٣) دقائق من جلسة التعلم، يقومون فيها بعد تنازلي للأرقام.

١- اختبار الاكمال الصورتين (أ) و(ب).

وتتكون كل صورة منه من (٨) مفردات . ويجب عن كل صورة في (١٠) دقائق، ومخصص لكل صورة (٨) درجات. وتقدم الصورة (أ) لجميع مجموعات أفراد عينة الدراسة الأساسية بعد يوم من جلسة التعلم. ثم تقدم الصورة (ب) لجميع مجموعات أفراد عينة الدراسة الأساسية بعد أسبوع من جلسته التعلم.

٢- اختبار الاختيار من متعدد الصورتين (أ) و(ب).

وتتكون أيضا كل صوره منه (٨) مفردات. ويجب على كل صورة في (١٠) دقائق، ومخصص لكل صورة (٨) درجات. وتقدم الصورة (أ) لجميع مجموعات أفراد عينة الدراسة الأساسية بعد يوم من جلسة التعلم. ثم تقدم الصورة (ب) لجميع مجموعات أفراد عينة الدراسة الأساسية بعد أسبوع من جلسة التعلم.

هـ) الخصائص السيكمترية للاختبارات

تم حساب صدق وثبات هذه الاختبارات كما يلي:

١- صدق المحتوى

تم التحقق من صدق محتوى الاختبارات التي أعدها الباحث للفصل الخاص بنظرية الجشطالت في المقرر الأكاديمي لنظريات التعلم بعمل جدول مواصفات لأهدافه وموضوعاته. وعرضت الاختبارات وجدول المواصفات على مجموعة من المتخصصين في علم النفس التربوي^(*). وأكدت أراؤهم صلاحية جميع مفردات الاختبارات لقياس ما وضعت لقياسه، ووضوح تعليماتها، وسلامه صياغتها، وشمولها وملائمتها لمحتوى المقرر الدراسي.

(*) جميعهم من الأساتذة بكلية التربية جامعة بنها وهم: أ.د/ كريمان عويضة - أ.د/ مجدي الشحات - أ.د/ أحمد عاشور - أ.د/ مسعد ربيع - أ.د/ كمال اسماعيل - أ.د/ عبد العزيز عبد الباسط.

٢- ثبات الصور المتكافئة

تم التحقق من ثبات الصور المتكافئة لاختبارات الدراسة باستخدام معامل ارتباط بيرسون. وقد بلغ معامل الثبات بين الصورتين (أ) و(ب) لاختبار الاكمال (٠.٩٤)، كما بلغ معامل الثبات بين الصورتين (أ) و(ب) لاختبار الاختيار من متعدد (٠.٩٨). ويتبين من معاملات الثبات السابقة أن اختبارات الدراسة تتمتع بدرجة عالية جدا من الثبات.

و) الأساليب الاحصائية

للتوصل الى نتائج هذه الدراسة تم ايجاد: التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحراف المعياري، معامل ارتباط بيرسون، وتحليل التباين الاحادي، اختبار توكي.

ز) خطوات الدراسة

- ١- الاطلاع على الاطار النظري والدراسات السابقة ذات الصلة.
- ٢- تحقيق الخصائص السيكومترية لاختبارات الدراسة التي أعدها الباحث بتطبيقها على عينة استطلاعية من طلاب وطالبات الجامعة.
- ٣- تقديم جلسة التعلم لجميع أفراد عينة الدراسة الأساسية لمدة (٥٠) دقيقة، شرح فيها الباحث موضوع نظرية الجشطالت من مقرر نظريات التعلم.
- ٤- طلب الباحث من جميع أفراد العينة الأساسية بعد جلسة التعلم أن يقوموا بعد تنازلي من رقم (١٠٠) لمدة (٣) دقائق.
- ٥- قدم الباحث لمجموعة الاختبار المتكرر من الطلاب والطالبات - بعد عملية العد التنازلي للأرقام - اختبار تدريبي لمدة (٥) دقائق على موضوع جلسة التعلم، وطلب من طلاب وطالبات مجموعة اعادة الدراسة تكرار دراسة موضوع جلسة التعلم لمدة (٥) دقائق أيضا.
- ٦- بعد يوم من جلسة التعلم قدم الباحث اختبار نهائي لجميع أفراد عينة الدراسة الأساسية يشتمل على نوعين من الاختبارات مدة كل منهما (١٠) دقائق وهما: الصورة (أ) من اختبار الاكمال والصورة (ب) من اختبار الاختيار من متعدد.

- ٧- بعد اسبوع من جلسة التعلم قدم الباحث اختبار نهائي آخر لجميع أفراد عينة الدراسة الأساسية يشتمل على: الصورة (ب) من اختبار الاكمال والصورة (ب) من اختبار الاختيار من متعدد، ومدة كل منهما (١٠) دقائق أيضا.
- ٨- تم معالجة النتائج باستخدام الأساليب الاحصائية المناسبة.
- ٩- تمت مناقشة النتائج وتفسيرها في ضوء الاطار النظرى والدراسات ذات الصلة.

نتائج الدراسة

١- نتائج السؤال الأول

ينص هذا السؤال علي الآتي: هل توجد فروق دالة احصائيا بين متوسطات درجات مجموعات الدراسة من الطلاب الجامعيين ترجع الي أخذ اختبار اكمال بعد تأخير يوم أو أسبوع من جلسة التعلم؟

وجاءت نتائج السؤال موضحة في الجدول التالي:

جدول (٢) نتائج تحليل التباين بين مجموعات الدراسة

من الطلاب الجامعيين علي اختبار اكمال بعد تأخير يوم أو أسبوع من جلسة التعلم

مصدر التباين	درجات الحرية	مجموع المربعات	متوسط المربعات	ف الدلالة
بين المجموعات	٣	٣٧,٨٥	١٢,٦٢	
داخل المجموعات	١٢٤	١٩٤,٥٨	١,٥٧	
المجموع الكلي	١٢٧	٢٣٢,٤٣		٠.١ ٨,٠٤

وتوضح نتائج هذا الجدول وجود فروق دالة احصائيا عند مستوي (٠.١) بين متوسط درجات مجموعات الدراسة الأربع من الطلاب الجامعيين.

ولمعرفة اتجاه دلالة الفروق بين متوسطات درجات هذه المجموعات، تم استخدام مدي توكي كما يلي:

جدول (٣) نتائج اختبار توكي بعد تأخير يوم أو أسبوع من جلسة التعلم

لتقدير دلالة الفروق بين متوسطات درجات مجموعات الدراسة من الطلاب الجامعيين في اختبار الاكمال

المتوسطات	الفروق بين المتوسطات م(٢) م(٣) م(٤)	مدي توكي ٠.١ ٠.٠٥
م(١) = ٦,٩٧	* ١,٥٧ . ٦٩ * ٠.٧٨	
م(٢) = ٦,١٩	* ٠.٧٩ . ٠.٠٩	
م(٣) = ٦,٢٨	* ٠.٨٨	
م(٤) = ٥,٤		٠.٩ ٠.٧٤

ويتضح من الجدول السابق أنه لا توجد فروق دالة احصائية بين متوسطي درجات المجموعتين (١، ٣) والمجموعتين (٢، ٣). بينما توجد فروق دالة احصائية عند مستوي (٠.٠١) بين متوسطي درجات المجموعتين (١، ٤) لصالح المجموعة (١). وعند مستوي (٠.٠٥) بين المجموعتين (١، ٢) لصالح المجموعة (١)، وأيضاً بين المجموعتين (٢، ٤) لصالح المجموعة (٢)، وأخيراً بين المجموعتين (٣، ٤) لصالح المجموعة (٣).

وعلي هذا فإن نتائج جدول (٣) تبين أن مجموعتي الاختبار المتكرر من الطلاب الجامعيين أكثر استفادته من أخذ اختبار الاكمال سواء بعد تأخير يوم أو أسبوع من جلسة التعلم بنسب مئوية ٨٧% و ٧٩% علي التوالي. تليهما مجموعتي اعادة الدراسة بنسب مئوية ٧٧% و ٦٨% علي التوالي.

٢- نتائج السؤال الثاني

ينص هذا السؤال علي الآتي: هل توجد فروق دالة احصائية بين متوسطات درجات مجموعات الدراسة من الطلاب الجامعيين ترجع الي أخذ اختبار اختيار من متعدد بعد تأخير يوم أو أسبوع من جلسة التعلم؟

وجاءت نتائج السؤال موضحة في الجدول التالي:

جدول (٤) نتائج تحليل التباين بين مجموعات الدراسة

من الطلاب الجامعيين علي اختبار اختيار من متعدد بعد تأخير يوم أو أسبوع من جلسة التعلم

مصدر التباين	درجات الحرية	مجموع المربعات	متوسط المربعات	ف الدلالة
بين المجموعات	٣	٤١,٦٤	١٣,٨٨	
داخل المجموعات	١٢٤	١٩٦,٦٦	١,٥٩	
المجموع الكلي	١٢٧	٢٣٨,٣		٠.٠١ ٨,٧٣

وتوضح نتائج هذا الجدول وجود فروق دالة احصائية عند مستوي (٠.٠١) بين متوسط درجات مجموعات الدراسة الأربع من الطلاب الجامعيين.

ولمعرفة اتجاه دلالة الفروق بين متوسطات درجات هذه المجموعات، تم استخدام مدي

توكي كما يلي:

جدول (٥) نتائج اختبار توكي بعد تأخير يوم أو أسبوع من جلسة التعلم لتقدير دلالة الفروق بين متوسطات درجات مجموعات الدراسة من الطلاب الجامعيين في اختبار الاختيار من متعدد

المتوسطات	الفروق بين المتوسطات م(٢) م(٣) م(٤)	مدي توكي ٠.١٠٥
م(١) = ٧,٠٩ م(٢) = ٦,١٦ م(٣) = ٦,٤١ م(٤) = ٥,٥	*.٩٣ ٠.٦٨ **١,٥٩ ٠.٦٦ ٠.٢٥ **٠.٩١	٠.٧٤

ويتضح من الجدول السابق أنه لا توجد فروق دالة احصائية بين متوسطي درجات المجموعات: (١، ٣) و (٢، ٣) و (٢، ٤). بينما توجد فروق دالة احصائية عند مستوى (٠.٠١) بين متوسطي درجات المجموعتين (٢، ١) لصالح المجموعة (١)، وأيضاً بين المجموعتين (٤، ١) لصالح المجموعة (١)، وكذلك بين المجموعتين (٤، ٣) لصالح المجموعة (٣). وعلي هذا فإن نتائج جدول (٥) تبين أن مجموعتي الاختبار المتكرر من الطلاب الجامعيين أكثر استفادته من أخذ اختبار الاختيار من متعدد سواء بعد تأخير يوم أو أسبوع من جلسة التعلم بنسب مئوية ٨٩% و ٨٠% علي التوالي. تليهما مجموعتي إعادة الدراسة بنسب مئوية ٧٧% و ٦٩% علي التوالي.

٣- نتائج السؤال الثالث

ينص هذا السؤال علي الآتي: هل توجد فروق دالة احصائية بين متوسطات درجات مجموعات الدراسة من الطالبات الجامعيات ترجع الي أخذ اختبار اكمال بعد تأخير يوم أو أسبوع من جلسة التعلم؟

وجاءت نتائج السؤال موضحة في الجدول التالي:

جدول (٦) نتائج تحليل التباين بين مجموعات الدراسة

من الطالبات الجامعيات علي اختبار اكمال بعد تأخير يوم أو أسبوع من جلسة التعلم

مصدر التباين	درجات الحرية	مجموع المربعات	متوسط المربعات	ف الدلالة
بين المجموعات	٣	٤١	١٣,٦٧	
داخل المجموعات	١٢٤	٢٠٣,٧٢	١,٦٤	
المجموع الكلي	١٢٧	٢٤٤,٧٢		٠.١ ٨,٣٤

وتوضح نتائج هذا الجدول وجود فروق دالة احصائيا عند مستوي (٠.٠١) بين متوسط درجات مجموعات الدراسة الأربع من الطالبات الجامعيات. ولمعرفة اتجاه دلالة الفروق بين متوسطات درجات هذه المجموعات، تم استخدام مدي توكي كما يلي:

جدول (٧) نتائج اختبار توكي بعد تأخير يوم أو أسبوع من جلسة التعلم

لتقدير دلالة الفروق بين متوسطات درجات مجموعات الدراسة من الطالبات الجامعيات في اختبار الاكمال

المتوسطات	الفروق بين المتوسطات م(٢) م(٣) م(٤)	مدي توكي ٠.٠١ ٠.٠٥
م(١) = ٧ م(٢) = ٦,١٣ م(٣) = ٦,٢٨ م(٤) = ٥,٤	*.٨٧ ١,٦ * ٠.٧٢ ٠.٧٣ ٠.١٥ * ٠.٨٨	٠.٧٤ ٠.٩

ويتضح من الجدول السابق أنه لا توجد فروق دالة احصائيا بين متوسطي درجات المجموعات: (١، ٣) و (٢، ٣) و (٢، ٤). بينما توجد فروق دالة احصائيا عند مستوي (٠.٠١) بين متوسطي درجات المجموعتين (١، ٤) لصالح المجموعة (١). وعند مستوي (٠.٠٥) بين المجموعتين (٢، ٤) لصالح المجموعة (١)، وأيضا بين المجموعتين (١، ٤) لصالح المجموعة (١) وأخيرا بين المجموعتين (٣، ٤) لصالح المجموعة (٣).

وعلي هذا فان نتائج جدول (٧) تبين أن مجموعتي الاختبار المتكرر من الطالبات الجامعيات أكثر استفادة من أخذ اختبار الاكمال سواء بعد تأخير يوم أو أسبوع من جلسة التعلم بنسب مئوية ٨٨% و ٧٩% علي التوالي. تليهما مجموعتي اعادة الدراسة بنسب مئوية ٧٦% و ٦٨% علي التوالي.

٤- نتائج السؤال الرابع

ينص هذا السؤال علي الآتي: هل توجد فروق دالة احصائيا بين متوسطات درجات مجموعات الدراسة من الطالبات الجامعيات ترجع الي أخذ اختبارا اختيار من متعدد بعد تأخير يوم أو أسبوع من جلسة التعلم؟

وجاءت نتائج السؤال موضحة في الجدول التالي:

جدول (٨) نتائج تحليل التباين بين مجموعات الدراسة

من الطالبات الجامعيات علي اختبار اختيار من متعدد بعد تأخير يوم أو أسبوع من جلسة التعلم

مصدر التباين	درجات الحرية	مجموع المربعات	متوسط المربعات	ف الدلالة
بين المجموعات	٣	٣٧,٦٦	١٢,٥٥	
داخل المجموعات	١٢٤	٢٠٥,٠٦	١,٦٥	
المجموع الكلي	١٢٧	٢٤٢,٧٢		٠.١٧,٦

وتوضح نتائج هذا الجدول وجود فروق دالة احصائية عند مستوي (٠.٠١) بين متوسط درجات مجموعات الدراسة الأربع من الطالبات الجامعيات.

ولمعرفة اتجاه دلالة الفروق بين متوسطات درجات هذه المجموعات، تم استخدام مدي توكي كما يلي:

جدول (٩) نتائج اختبار توكي بعد تأخير يوم أو أسبوع من جلسة التعلم لتقدير دلالة الفروق

بين متوسطات درجات مجموعات الدراسة من الطالبات الجامعيات في اختبار الاختيار من متعدد

المتوسطات	الفروق بين المتوسطات م(٢) م(٣) م(٤)	مدي توكي ٠.٠١.٠٥
م(١) = ٧,٠٦	*.٨١ * ١,٥٣.٧٢	
م(٢) = ٦,٢٥	.٧٢.٠٩	
م(٣) = ٦,٣٤	*.٨١	
م(٤) = ٥,٥٣		٠.٩.٧٤

ويتضح من الجدول السابق أنه لا توجد فروق دالة احصائية بين متوسطي درجات المجموعات: (٣، ١) و (٣، ٢) و (٤، ٢). بينما توجد فروق دالة احصائية عند مستوي (٠.٠١) بين متوسطي درجات المجموعتين (٤، ١) لصالح المجموعة (١). وعند مستوي (٠.٠٥) بين المجموعتين (٢، ١) لصالح المجموعة (١)، وأيضاً بين المجموعتين (٤، ١) لصالح المجموعة (١) وأخيراً بين المجموعتين (٤، ٣) لصالح المجموعة (٣).

وعلي هذا فان نتائج جدول (٩) تبين أن مجموعتي الاختبار المتكرر من الطالبات الجامعيات أكثر استفادة من أخذ اختبار الاختيار من متعدد سواء بعد تأخير يوم أو أسبوع من

جلسة التعلم بنسب مئوية ٨٨% و ٧٩% علي التوالي. تليهما مجموعتي اعادة الدراسة بنسب مئوية ٧٨% و ٦٩% علي التوالي.

٥- نتائج السؤال الخامس

ينص هذا السؤال علي الآتي: هل توجد فروق دالة احصائيا بين متوسطات درجات مجموعات الدراسة من الطالبات والطلاب الجامعيين ترجع الي أخذ اختبار اكمال بعد تأخير يوم من جلسة التعلم؟

وجاءت نتائج السؤال موضحة في الجدول التالي:

جدول (١٠) نتائج تحليل التباين بين مجموعات الدراسة من الطالبات والطلاب الجامعيين علي اختبار اكمال بعد تأخير يوم من جلسة التعلم

مصدر التباين	درجات الحرية	مجموع المربعات	متوسط المربعات	ف الدلالة
بين المجموعات	٣	٢٢,٠٣	٧,٣٤	
داخل المجموعات	١٢٤	١٧١,٣٤	١,٣٨	
المجموع الكلي	١٢٧	١٩٣,٣٧		٠,١ ٥,٣٢

وتوضح نتائج هذا الجدول وجود فروق دالة احصائيا عند مستوي (٠,٠١) بين متوسط درجات مجموعات الدراسة الأربع من الطلاب الجامعيين. ولمعرفة اتجاه دلالة الفروق بين متوسطات درجات هذه المجموعات، تم استخدام مدي توكي كما يلي:

جدول (١١) نتائج اختبار توكي بعد تأخير يوم من جلسة التعلم لتقدير دلالة الفروق بين متوسطات درجات مجموعات الدراسة من الطالبات والطلاب الجامعيين في اختبار الاكمال

المتوسطات	الفروق بين المتوسطات م(٢) م(٣) م(٤)	مدي توكي ٠,١ ٠,٠٥
م(١) = ٦,٩٧ م(٢) = ٦,١٩ م(٣) = ٧ م(٤) = ٦,١٣	*.٧٨ *.٨٤ *.٠٣ *.٠٦ *.٨١ *.٨٧	٠,٩ ٠,٧٤

ويتضح من الجدول السابق أنه لا توجد فروق دالة احصائية بين متوسطي درجات المجموعات: (٣، ١) و (٣، ٢) و (٤، ٢). بينما توجد فروق دالة احصائية عند مستوي (٠.٠٥) بين متوسطي درجات المجموعات: (٢، ١) لصالح المجموعة (١) و (٣، ٢) لصالح المجموعة (٣) و (٤، ٣) لصالح المجموعة (٣).

وعلي هذا فان نتائج جدول (١١) تبين أن مجموعتي الاختبار المتكرر من الطالبات والطلاب الجامعيين أكثر استفاده من أخذ اختبار الاكمال بعد تأخير يوم من جلسة التعلم بنسب مئوية مقاربة (٨٨% للطالبات) و (٨٧% للطلاب). تليهما مجموعتي اعادة الدراسة بنسب مئوية مقاربة بينهما (٧٧% للطلاب) و (٧٦% للطالبات).

٦- نتائج السؤال السادس

ينص هذا السؤال علي الآتي: هل توجد فروق دالة احصائية بين متوسطات درجات مجموعات الدراسة من الطالبات والطلاب الجامعيين ترجع الي أخذ اختبار اكمال بعد تأخير أسبوع من جلسة التعلم؟

وجاءت نتائج السؤال موضحة في الجدول التالي:

جدول (١٢) نتائج تحليل التباين بين مجموعات الدراسة من الطالبات والطلاب الجامعيين علي اختبار اكمال بعد تأخير أسبوع من جلسة التعلم

مصدر التباين	درجات الحرية	مجموع المربعات	متوسط المربعات	ف الدلالة
بين المجموعات	٣	٢٤,٥٤	٨,١٨	
داخل المجموعات	١٢٤	٢٢٦,٩٣	١,٨٣	
المجموع الكلي	١٢٧	٢٥١,٤٧		٠.٠١ ٤,٤٧

وتوضح نتائج هذا الجدول وجود فروق دالة احصائية عند مستوي (٠.٠١) بين متوسط درجات مجموعات الدراسة الأربع من الطلاب الجامعيين. ولمعرفة اتجاه دلالة الفروق بين متوسطات درجات هذه المجموعات، تم استخدام مدي توكي كما يلي:

جدول (١٣) نتائج اختبار توكي بعد تأخير أسبوع من جلسة التعلم لتقدير دلالة الفروق بين متوسطات درجات مجموعات الدراسة من الطالبات والطلاب الجامعيين في اختبار الاكمال

المتوسطات	الفروق بين المتوسطات م(٢) م(٣) م(٤)	مدي توكي ٠.٠١ ٠.٠٥
م(١) = ٦,٣١ م(٢) = ٥,٤٤ م(٣) = ٦,٢٨ م(٤) = ٥,٤	*.٨٧ .٠٣ *.٩١ *.٨٤ .٠٤ *.٨٨	.٩ .٧٤

ويتضح من الجدول السابق أنه لا توجد فروق دالة احصائية بين متوسطي درجات المجموعتين (١، ٣) و(٢، ٤). بينما توجد فروق دالة احصائية عند مستوي (٠.٠١) بين متوسطي درجات المجموعتين (٤، ١) لصالح المجموعة (١). وعند مستوي (٠.٠٥) بين المجموعات: (٢، ١) لصالح المجموعة (١) و(٣، ٢) لصالح المجموعة (٣) و(٤، ٣) لصالح المجموعة (٣). وعلي هذا فان نتائج جدول (١٣) تبين أن مجموعتي الاختبار المتكرر من الطالبات والطلاب الجامعيين أكثر استفاده من أخذ اختبار الاكمال بعد تأخير أسبوع من جلسة التعلم بنسبة مئوية ٧٩% لكل منهما. تليهما مجموعتي اعادة الدراسة بنسبة مئوية ٦٨% لكل منهما. أيضا.

٧- نتائج السؤال السابع

ينص هذا السؤال علي الآتي: هل توجد فروق دالة احصائية بين متوسطات درجات مجموعات الدراسة من الطالبات والطلاب الجامعيين ترجع الي أخذ اختبار اختيار من متعدد بعد تأخير يوم من جلسة التعلم؟

وجاءت نتائج السؤال موضحة في الجدول التالي:

جدول (١٤) نتائج تحليل التباين بين مجموعات الدراسة من الطالبات والطلاب الجامعيين علي اختبار اختيار من متعدد بعد تأخير يوم من جلسة التعلم

مصدر التباين	درجات الحرية	مجموع المربعات	متوسط المربعات	ف الدلالة
بين المجموعات	٣	٢٤,٦٦	٨,٢٢	
داخل المجموعات	١٢٤	١٧٨,٨١	١,٤٤	
المجموع الكلي	١٢٧	٢٠٣,٤٧		٠.٠١ ٥,٧١

وتوضح نتائج هذا الجدول وجود فروق دالة احصائية عند مستوي (٠.٠١) بين متوسط درجات مجموعات الدراسة الأربع من الطالبات والطلاب الجامعيين. ولمعرفة اتجاه دلالة الفروق بين متوسطات درجات هذه المجموعات، تم استخدام مدي توكي كما يلي:

جدول (١٥) نتائج اختبار توكي بعد تأخير يوم من جلسة التعلم لتقدير دلالة الفروق بين متوسطات درجات مجموعات الدراسة من الطالبات والطلاب الجامعيين في اختبار الاختيار من متعدد

المتوسطات	الفروق بين المتوسطات م(٢) م(٣) م(٤)	مدي توكي ٠.٠١٠٥
م(١) = ٧,٠٩	*.٩٣ *.٠٣ *.٨٤	٠.٧٤
م(٢) = ٦,١٦	*.٠٩ *.٠٩	
م(٣) = ٧,٠٦	*. ٨١	
م(٤) = ٦,٢٥		

ويتضح من الجدول السابق أنه لا توجد فروق دالة احصائية بين متوسطي درجات المجموعتين (٣، ١) و(٤، ٢). بينما توجد فروق دالة احصائية عند مستوي (٠.٠١) بين متوسطي درجات المجموعتين (٢، ١) لصالح المجموعة (١) و(٣، ٢) لصالح المجموعة (٣). وعند مستوي ٠.٠٥ بين المجموعتين (٤، ١) لصالح المجموعة (١)، والمجموعتين (٤، ٣) لصالح المجموعة (٣). وعلي هذا فان نتائج جدول (١٥) تبين أن مجموعتي الاختبار المتكرر من الطالبات والطلاب الجامعيين أكثر استفادة من أخذ اختبار الاختيار من متعدد بعد تأخير يوم من جلسة التعلم بنسب مئوية متقاربة (٨٩% للطلاب) و(٨٨% للطالبات). تليهما مجموعتي إعادة الدراسة بنسب مئوية متقاربة بينهما (٧٨% للطالبات) و(٧٧% للطلاب).

٨- نتائج السؤال الثامن

ينص هذا السؤال علي الآتي: هل توجد فروق دالة احصائية بين متوسطات درجات مجموعات الدراسة من الطالبات والطلاب الجامعيين ترجع الي أخذ اختبار اختيار من متعدد بعد تأخير أسبوع من جلسة التعلم؟

وجاءت نتائج السؤال موضحة في الجدول التالي:

جدول (١٦) نتائج تحليل التباين بين مجموعات الدراسة من الطالبات

والطلاب الجامعيين علي اختبار اختيار من متعدد بعد تأخير أسبوع من جلسة التعلم

مصدر التباين	درجات الحرية	مجموع المربعات	متوسط المربعات	ف الدلالة
بين المجموعات	٣	٢٣,٧١	٧,٩	
داخل المجموعات	١٢٤	٢٢٢,٩١	١,٨	
المجموع الكلي	١٢٧	٢٤٦,٦٢		٠,١ ٤,٣٩

وتوضح نتائج هذا الجدول وجود فروق دالة احصائية عند مستوي (٠,٠١) بين متوسط درجات مجموعات الدراسة الأربع من الطالبات الجامعيات. ولمعرفة اتجاه دلالة الفروق بين متوسطات درجات هذه المجموعات، تم استخدام مدي توكي كما يلي:

جدول (١٧) نتائج اختبار توكي بعد تأخير أسبوع من جلسة التعلم لتقدير دلالة الفروق

بين متوسطات درجات مجموعات الدراسة من الطالبات والطلاب الجامعيين في اختبار الاختيار من متعدد

المتوسطات	الفروق بين المتوسطات م(٢) م(٣) م(٤)	مدي توكي ٠,١ ٠,٥
م(١) = ٦,٤١ م(٢) = ٥,٥ م(٣) = ٦,٣٤ م(٤) = ٥,٥٣	*.٨٨ *.٠٧ *.٨٤ *.٨١	٠,٩ ٠,٧٤

ويتضح من الجدول السابق أنه لا توجد فروق دالة احصائية بين متوسطي درجات المجموعتين (٣،١) و(٤،٢). بينما توجد فروق دالة احصائية عند مستوي (٠,٠١) بين متوسطي درجات المجموعتين (٢،١) لصالح المجموعة (١). وعند مستوي (٠,٠٥) بين المجموعات: (٤،١) لصالح المجموعة (١) و(٣،٢) لصالح المجموعة (٣) و(٤،٣) لصالح المجموعة (٣).

وعلي هذا فان نتائج جدول (١٧) تبين أن مجموعتي الاختبار المتكرر من الطالبات والطلاب الجامعيين أكثر استفادة من أخذ اختبار الاختيار من متعدد بعد تأخير أسبوع من

جلسة التعلم بنسب مئوية مقاربة (٨٠% للطلاب) و (٧٩% للطالبات). تليهما مجموعتي إعادة الدراسة بنسبة مئوية ٦٩% لكل من الطلاب والطالبات.

٩- نتائج السؤال التاسع

ينص هذا السؤال علي الآتي: هل توجد فروق دالة احصائيا بين متوسطات درجات مجموعات الدراسة من الطلاب الجامعيين ترجع الي أخذ اختباري اكمال واختيار من متعدد بعد تأخير يوم من جلسة التعلم؟

وجاءت نتائج السؤال موضحة في الجدول التالي:

جدول (١٨) نتائج تحليل التباين بين مجموعات الدراسة من الطلاب الجامعيين

علي اختباري اكمال واختيار من متعدد بعد تأخير يوم من جلسة التعلم

مصدر التباين	درجات الحرية	مجموع المربعات	متوسط المربعات	ف الدلالة
بين المجموعات	٣	٢٣,٩	٧,٩٧	
داخل المجموعات	١٢٤	١٧٠,٧٨	١,٣٨	
المجموع الكلي	١٢٧	١٩٤,٦٨		٠,١ ٥,٧٧

وتوضح نتائج هذا الجدول وجود فروق دالة احصائيا عند مستوي (٠,١) بين متوسط درجات مجموعات الدراسة الأربع من الطلاب الجامعيين. ولمعرفة اتجاه دلالة الفروق بين متوسطات درجات هذه المجموعات، تم استخدام مدي توكي كما يلي:

جدول (١٩) نتائج اختبار توكي بعد تأخير يوم من جلسة التعلم لتقدير دلالة الفروق

بين متوسطات درجات مجموعات الدراسة من الطلاب الجامعيين في اختباري الاكمال والاختيار من متعدد

المتوسطات	الفروق بين المتوسطات م (٢) م (٣) م (٤)	مدي توكي ٠,١ ٠,٠٥
م (١) = ٦,٩٧	٠,٧٨ * ٠,٠٩	
م (٢) = ٦,١٩	٠,٨٧ * ٠,٠٦	
م (٣) = ٧,٠٦	٠,٨١ *	
م (٤) = ٦,٢٥		٠,٧٤ ٩

ويتضح من الجدول السابق أنه لا توجد فروق دالة احصائية بين متوسطي درجات المجموعات: (٣، ١) و (٤، ١) و (٤، ٢). بينما توجد فروق دالة احصائية عند مستوي (٠.٠٥) بين متوسطي درجات المجموعات: (٢، ١) لصالح المجموعة (١) و (٣، ٢) لصالح المجموعة (٣) و (٤، ٣) لصالح المجموعة (٣).

وعلي هذا فان نتائج جدول (١٩) تبين أن مجموعتي الاختبار المتكرر من الطلاب الجامعيين أكثر استفادته من أخذ اختباري الاكمال والاختيار من متعدد بعد تأخير يوم من جلسة التعلم بنسب مئوية مقاربة (٨٩% للاختيار من متعدد) و (٨٧% للاكمال). تليهما مجموعتي اعادة الدراسة بنسبة مئوية ٧٧% لكل من اختباري الاكمال أو الاختيار من متعدد.

١٠- نتائج السؤال العاشر

ينص هذا السؤال علي الآتي: هل توجد فروق دالة احصائية بين متوسطات درجات مجموعات الدراسة من الطلاب الجامعيين ترجع الي أخذ اختباري اكمال واختيار من متعدد بعد تأخير أسبوع من جلسة التعلم؟

وجاءت نتائج السؤال موضحة في الجدول التالي:

جدول (٢٠) نتائج تحليل التباين بين مجموعات الدراسة من الطلاب الجامعيين علي اختباري اكمال واختيار من متعدد بعد تأخير أسبوع من جلسة التعلم

مصدر التباين	درجات الحرية	مجموع المربعات	متوسط المربعات	ف الدلالة
بين المجموعات	٣	٢٥,٥٩	٨,٥٣	
داخل المجموعات	١٢٤	٢٢٠,٤٦	١,٧٨	
المجموع الكلي	١٢٧	٢٤٦,٤١		٠.٠١ ٤,٧٩

وتوضح نتائج هذا الجدول وجود فروق دالة احصائية عند مستوي (٠.٠١) بين متوسط درجات مجموعات الدراسة الأربع من الطلاب الجامعيين. ولمعرفة اتجاه دلالة الفروق بين متوسطات درجات هذه المجموعات، تم استخدام مدي توكي كما يلي:

جدول (٢١) نتائج اختبار توكي بعد تأخير أسبوع من جلسة التعلم لتقدير دلالة الفروق بين متوسطات درجات مجموعات الدراسة من الطلاب الجامعيين في اختباري الاكمال والاختيار من متعدد

المتوسطات	الفروق بين المتوسطات م(٢) م(٣) م(٤)	مدي توكي ٠.٠٥
م(١) = ٦,٣١ م(٢) = ٥,٤٤ م(٣) = ٦,٣٤ م(٤) = ٥,٥٣	*.٧٨ *.٠٣ *.٨٧ *.٠٩ *.٨١	٠.٧٤

ويتضح من الجدول السابق أنه لا توجد فروق دالة احصائية بين متوسطي درجات المجموعتين (٣، ١) و(٤، ٢). بينما توجد فروق دالة احصائية عند مستوي (٠.٠١) بين متوسطي درجات المجموعتين (٣، ٢) لصالح المجموعة (٣). وعند مستوي (٠.٠٥) بين المجموعات: (٢، ١) لصالح المجموعة (١) و(٤، ١) لصالح المجموعة (١) و(٤، ٣) لصالح المجموعة (٣). وعلي هذا فان نتائج جدول (٢١) تبين أن مجموعتي الاختبار المتكرر من الطلاب الجامعيين أكثر استفادة من أخذ اختباري الاكمال والاختيار من متعدد بعد تأخير أسبوع من جلسة التعلم بنسب مئوية مقاربة (٨٠% للاختيار من متعدد) و(٧٩% للاكمال). تليهما مجموعتي اعادة الدراسة بنسب مئوية مقاربة بينهما (٦٩% للاختيار من متعدد) و(٦٨% للاكمال).

١١- نتائج السؤال الحادي عشر

ينص هذا السؤال علي الآتي: هل توجد فروق دالة احصائية بين متوسطات درجات مجموعات الدراسة من الطالبات الجامعيات ترجع الي أخذ اختباري اكمال واختيار من متعدد بعد تأخير يوم من جلسة التعلم؟

وجاءت نتائج السؤال موضحة في الجدول التالي:

جدول (٢٢) نتائج تحليل التباين بين مجموعات الدراسة من الطالبات الجامعيات علي اختباري اكمال واختيار من متعدد بعد تأخير يوم من جلسة التعلم

مصدر التباين	درجات الحرية	مجموع المربعات	متوسط المربعات	ف الدلالة
بين المجموعات	٣	٢٣,١	٧,٧	
داخل المجموعات	١٢٤	١٧٩,٣٧	١,٤٥	
المجموع الكلي	١٢٧	٢٠٢,٤٧		٠.١ ٥,٣١

وتوضح نتائج هذا الجدول وجود فروق دالة احصائيا عند مستوي (٠.٠١) بين متوسط درجات مجموعات الدراسة الأربع من الطالبات الجامعيات. ولمعرفة اتجاه دلالة الفروق بين متوسطات درجات هذه المجموعات، تم استخدام مدي توكي كما يلي:

جدول (٢٣) نتائج اختبار توكي بعد تأخير يوم من جلسة التعلم لتقدير دلالة الفروق بين متوسطات درجات مجموعات الدراسة من الطالبات الجامعيات في اختبائي الاكمال والاختيار من متعدد

المتوسطات	الفروق بين المتوسطات م(٢) م(٣) م(٤)	مدي توكي ٠.٠١٠٥
م(١) = ٦,٩٧	٠.٧٨ * ٠.٠٩ ٠.٧٢	٠.٧٤ ٠.٩
م(٢) = ٦,١٩	٠.٨٧ * ٠.٠٦	
م(٣) = ٧,٠٦	٠.٨١ *	
م(٤) = ٦,٢٥		

ويتضح من الجدول السابق أنه لا توجد فروق دالة احصائيا بين متوسطي درجات المجموعات: (٣، ١) و (٤، ١) و (٤، ٢). بينما توجد فروق دالة احصائيا عند مستوي (٠.٠٥) بين متوسطي درجات المجموعات: (٢، ١) لصالح المجموعة (١) و (٣، ٢) لصالح المجموعة (٣) و (٤، ٣) لصالح المجموعة (٣).

وعلي هذا فان نتائج جدول (٢٣) تبين أن مجموعتي الاختبار المتكرر من الطالبات الجامعيات أكثر استفادة من أخذ اختبائي الاكمال والاختيار من متعدد بعد تأخير يوم من جلسة التعلم بنسبة مئوية ٨٨% لكل من اختبائي الاكمال أو الاختيار من متعدد. تليهما مجموعتي اعادة الدراسة بنسب مئوية متقاربة (٧٨% للاختيار من متعدد) و (٧٦% للاكمال).

١٢- نتائج السؤال الثاني عشر

ينص هذا السؤال علي الآتي: هل توجد فروق دالة احصائيا بين متوسطات درجات مجموعات الدراسة من الطالبات الجامعيات ترجع الي أخذ اختبائي اكمال واختيار من متعدد بعد تأخير أسبوع من جلسة التعلم؟

وجاءت نتائج السؤال موضحة في الجدول التالي:

جدول (٢٤) نتائج تحليل التباين بين مجموعات الدراسة من الطالبات الجامعيات

علي اختباري اكمال واختيار من متعدد بعد تأخير أسبوع من جلسة التعلم

مصدر التباين	درجات الحرية	مجموع المربعات	متوسط المربعات	ف الدلالة
بين المجموعات	٣	٢٣,٠٩	٧,٧	
داخل المجموعات	١٢٤	٢٢٩,٣٨	١,٨٥	
المجموع الكلي	١٢٧	٢٥٢,٤٧		٠,١٤,١٦

وتوضح نتائج هذا الجدول وجود فروق دالة احصائية عند مستوي (٠,١) بين متوسط درجات مجموعات الدراسة الأربع من الطالبات الجامعيات. ولمعرفة اتجاه دلالة الفروق بين متوسطات درجات هذه المجموعات، تم استخدام مدي توكي كما يلي:

جدول (٢٥) نتائج اختبار توكي بعد تأخير أسبوع من جلسة التعلم لتقدير دلالة الفروق

بين متوسطات درجات مجموعات الدراسة من الطالبات الجامعيات في اختباري الاكمال والاختيار من متعدد

المتوسطات	الفروق بين المتوسطات م(٢) م(٣) م(٤)	مدي توكي ٠,١٠٥
م(١) = ٦,٢٨	*.٧٥ *.٠٦ *.٨٨	
م(٢) = ٥,٤	*.١٣ *.٩٤	٠,٩٧٤
م(٣) = ٦,٣٤	*.٨١	
م(٤) = ٥,٥٣		

ويتضح من الجدول السابق أنه لا توجد فروق دالة احصائية بين متوسطي درجات المجموعتين: (١، ٣) و(٢، ٤). بينما توجد فروق دالة احصائية عند مستوي (٠,١) بين متوسطي درجات المجموعتين (٢، ٣) لصالح المجموعة (٣). وعند مستوي (٠,٥) بين المجموعات: (١، ٢) لصالح المجموعة (١) و(١، ٤) لصالح المجموعة (١) و(٣، ٤) لصالح المجموعة (٣).

وعلي هذا فان نتائج جدول (٢٥) تبين أن مجموعتي الاختبار المتكرر من الطالبات الجامعيات أكثر استفادة من أخذ اختباري الاكمال والاختيار من متعدد بعد تأخير أسبوع من

جلسة التعلم بنسبة مئوية ٧٩% لكل من اختباري الاكمال أو الاختيار من متعدد. تليهما مجموعتي اعادة الدراسة بنسب مئوية متقاربة (٦٩% للاختيار من متعدد) و(٦٨% للاكمال).

مناقشة وتفسير نتائج الدراسة

أ) مناقشة وتفسير نتائج الأسئلة من الأول الى الرابع

جاءت نتائج هذه الأسئلة مشيرة الى وجود فروق دالة احصائيا عند مستوى بين متوسطات درجات مجموعات الدراسة من الطلاب الجامعيين ترجع الى أخذ اختباري اكمال أو اختيار من متعدد (سواء) بعد تأخير يوم أو أسبوع من جلسة التعلم. وكانت مجموعتي الاختبار المتكرر منهما أكثر استفادة من أخذ أى من الاختبارين، تليهما بفارق كبير مجموعتي اعادة الدراسة.

وتكررت هذه النتيجة أيضا مع الطالبات الجامعيات فى السؤالين الثالث والرابع. ولعل هذه النتيجة تنسجم وتتماشى مع أغلب البحوث والدراسات التى أوضحت تأثير الاختبار الايجابى على ذاكرة المدى الطويل ومن أهمها:

دراسة (Pashler et al., 2005) التى أظهرت أهمية الاختبار التدريبى مقارنة باعطاء تجربة تعلم اضافية.

وما أشار اليه (Wing et al., 2013) من أنه رغم أن مراجعة المواد واعادة دراستها طريقة شائعة فى التعلم، الا أنها ليست بالضرورة فعالة.

وما أكدته البحوث الحديثة من أن اجراء اختبار على المادة المراد تعلمها يؤدي الى ذاكرة أفضل من اعادة دراستها (Bertilsson et al., 2017; Rickard & pan, 2018).

وما توصل اليه (Wang et al., 2020) من قوة تأثير الاختبار على التعلم والذاكرة، وتحسين الاسترجاع اللاحق أكثر من اعادة الدراسة.

وكذلك برهنة (Jonsson et al., 2020) على أن تأثير الاختبار يعد ظاهرة تجريبية موثوقة بالنسبة لطرق دعم التعلم الأخرى.

ويرى الباحث أن النتيجة الحالية طبيعية وغير مستغربة بالنظر الى اثبات التأثير المفيد لظاهرة الاختبار المتكرر على الذاكرة فى عدد كبير من التجارب والدراسات الأجنبية فى مهام معملية أو واقعية.

ب) مناقشة وتفسير نتائج الأسئلة من الخامس الى الثامن

جاءت نتائج هذه الأسئلة مشيرة الى عدم وجود فروق دالة احصائية بين الجنسين من الطلاب والطالبات الجامعيات في ممارسة الاسترجاع (سواء) بعد تأخير يوم أو أسبوع من جلسة التعلم على اختباري الاكمال أو الاختيار من متعدد.

وكانت مجموعتي الاختبار المتكرر منهما أكثر استفادة من أخذ أى من الاختبارين، تليهما بفارق كبير مجموعتي إعادة الدراسة.

ونظرا لعدم وجود دراسات اهتمت ببحث ظاهرة تأثير الاختبار على ذاكرة الجنسين، فان الباحث يرى أنه يمكن تفسير النتيجة الحالية في ضوء الدراسات التي تناولت الفروق بين الجنسين في بحوث الذاكرة، وكذلك الاطار النظري المتعلق بالفروق الجنسية بصفة عامة على النحو التالي:

لم تجد دراسة (Lowe et al., 2003) اختلافات بين الجنسين في الذاكرة قصيرة المدى، وقد أكدت دراسة (Adams et al., 2015) على عدم وجود فروق بين البنين والبنات في الذاكرة العاملة، كما أوضحت دراسة (Grysmen, 2018) أن الفروق بين الجنسين في ذاكرة السيرة الذاتية غير متسقة.

كما بينت دراسة (Larson et al., 2003) أن اختبارات الذاكرة عندما لا تثير القوالب النمطية بين الجنسين، فان الاختلافات بينهما تكون صغيرة جدا أو غير موجودة.

لم تتوصل دراسة (Hyde, 2005) الى وجود فروق بين الجنسين في العديد من مهام الذاكرة، وأكدت على أنهم متشابهون اكثر مما هم مختلفون.

ومن جهة أخرى فقد أشار (Lifton&Brannon, 2006; Feldman, 2008) الى أن الاختلافات الفعلية بين الجنسين ضئيلة وأقل حجما.

وأكد (Lilienfeld et al., 2015) على أن الرجال والنساء متشابهون تماما عندما يتعلق الامر بمعظم العمليات العقلية المعرفية.

وعلى ضوء ما سبق يرى الباحث أنه رغم أهمية متغير الجنس، الا أنه لم يتم تناوله في البحوث والدراسات ذات الصلة. لذلك يجب تفسير الفروق بين الجنسين بحذر.

ج) مناقشة وتفسير نتائج الأسئلة من التاسع الى الثانى عشر

جاءت نتائج هذه الأسئلة مشيرة الى عدم وجود فروق دالة احصائيا فى التأثير الايجابى لأى من اختبارى الاكمال أو الاختيار من متعدد على ذاكرة الجنسين من الطلاب والطالبات الجامعيات (سواء) بعد تأخير يوم أو أسبوع من جلسة التعلم. وكانت مجموعتى الاختبار المتكرر منهما أكثر استفادة من أخذ أى من الاختبارين، تليهما بفارق كبير مجموعتى اعادة الدراسة.

وتتعارض هذه النتيجة مع دراسات (McDaniel et al., 2007; M etcalf & Kornell, 2007) التى وجدت أن اختبارات الاجابة القصيرة والاكمال كانت أكثر فعالية عن الاختيار من متعدد فى تعزيز الاستدعاء المتأخر، علاوة على أهمية تأثير توليد وانتاج الاجابة من الذاكرة طويلة المدى بدلا من اعطائها.

وان كانت تتفق من جانب آخر مع دراسة (Marsh et al., 2007) التى بينت أن اختبار الاختيار من متعدد عزز الاسترجاع طويل المدى اللاحق. وكذلك دراسة (Kudic et al., 2018) التى أظهرت فوائد مباشرة لأى اختبار على كل من دقة وسرعة الاسترجاع. ويرى الباحث أن ميزة تأثير اختبار الاكمال أو الاختيار من متعدد ربما ترجع أساسا الى سهولة اختبارات التعرف (ومنها الاختيار من متعدد) وموضوعيتها، كما أن أسئلة الاكمال تكون سهلة أيضا اذا أعدت اعدادا سليما وكانت اجابتها محددة وواضحة. هذا بالإضافة الى ملاءمة هذين الاختبارين لجميع المقررات الدراسية، وجميع المستويات الصفية.

توصيات وبحوث مقترحة

- التوسع فى تجريب نتائج البحث الحالى فى سياقات أخرى.
- تشجيع الطلبة على اختبار أنفسهم ذاتيا أولا بأول.
- أخذ اختبار ممارسة بعد نهاية كل فصل من الكتاب المقرر.
- استخدام وسائط ومعينات ذاكرة فعالة أثناء التعلم.
- اختبار ظاهرة تأثير الاختبار فى مواقف طبيعية ومعملية متنوعة.
- اختبار تأثير أنواع اختبارات اخرى على الذاكرة والتعلم.
- تدريب الطلاب على ممارسة الاسترجاع وأخذ الاختبارات المتكررة.

قائمة المراجع

- ممدوح حسن غانم (٢٠١٦). تقويم الاسوياء وغير الاسوياء، القاهرة، دار الخليل.
- Adams, A. M., Simmons, F., & Willis, C. (2015). Exploring relationships between working memory and writing: Individual differences associated with gender, **Learning and Individual Differences**, 40, 101 – 107.
- Airasian, P. W., & Russell, M. K. (2008). **Classroom assessment: Concepts and applications**, Milan, McGraw-Hill.
- Asperholm, M., Van Leuven, L., & Herlitz, A. (2020). Sex differences in episodic memory variance, **Frontiers in psychology**, 11, 613 – 620.
- Baddeley, A., Eysenck, M.W., & Anderson, M.C (2009). **Memory**, New york, psychology press.
- Baddeley, A., Eysenck, M.W., & Anderson, M.C (2015). **Memory**, Second edition, London, psychology press.
- Bangert – Drowns, R. L., kulik J, A., & kulik, C. L. (1991). Effects of frequent classroom testing, **Journal of Educational Research**, 85, 89 – 99.
- Bertilsson, F., Wiklund – Hornqvist, C., Stenlund, T., & Jonsson, B. (2017). The testing effect and its relation to working memory capacity and personality characteristics, **Journal of cognitive Education and psychology**, 16 (3), 241 – 259.
- Buckner, J. P., & Fivush, R. (2002) Gender themes in family reminiscing, **Mrmory**, 8, 401 – 412.
- Carpenter ,S. k., & Pashler, H. (2007). Testing beyond words: Using tests to enhance visuspatial map learning, **psychonomic Bulletin & Review**, 14, 474 – 478.

- Chan, J. C., & McDermott (2007). The testing effect in recognition memory: A dual process account, **Journal of Experimental psychology: Learning, Memory, and Cognition**, 33 (2), 431 – 437.
- Ciccarelli, S. K., & Noland White., J., (2010). **Psychology: An exploration**, Delhy, prentice Hall.
- Colley, A., Ball, J., Kerby, N., Harvey, R., & Vinglin, I. (2002). Gender – Linked differences in everyday memory performance: Effort makes the difference, **Sex Roles**, 47, 562 – 577.
- Congleton, A., & Rajaram, S. (2012). The origin of the interaction between learning method and delay in testing effect: The roles of processing and conceptual retrieval organization, **Memory and Cognition**, 40 (4), 528 – 539.
- Coon, D., & Mitterer, J. O. (2009). **psychology: Modules for active learning**, Mexico, Thomson Wadsworth.
- Davis, p. J. (1999). Gender differences in autobiographical memory for childhood emotional experiences, **Journal of personality and Social psychology**, 76, 498, 510.
- Dunlosky, J., Rawson, K. A., Marsh, E. J., Nathan, M. J., & Willingham, D. T. (2013). Improving students' learning with effective learning techniques: promising directions from cognitive and educational psychology, **psychological Science in the public Interest**, 14, 4 – 58.
- Eisenkraemer, R. E., Jaeger, A., & Stein, L.M. (2013). A systematic review of the testing effect in learning, **paideia**, 23 (56), 397 – 406.
- Emmerdinger, K.J, & kuhbandner, C. (2018). Testing memories of personally experienced events: The testing effect seems not to persist in autobiographical memory, **Frontires in psychology**, 9 (may), 810 – 817.

- Eysenck, M. W. (2012). **Fundamentals of cognition**, New york, psychology press.
- Feldman, R. S. (2008). **Understanding psychology**, Boston, McGraw- Hill.
- Gerrig, R. J. (2013). **Psychology and life**, Munich, pearson.
- Grysman, A. (2018). Gender and gender typicality in autobiographical memory: A replication and extension, **memory**, 26 (2), 238 – 250.
- Grysman, A. (2020). Narrative characteristics of autobiographical memory predict expectations of narrator gender, **Memory**, 28 (8), 968 – 983.
- Grysman, A., & Fivush, R. (2016). Gender identity predicts autobiographical memory phenomenology, **Applied Cognitive psychology**, 30 (4), 613 – 621.
- Guillem, F., & Mograss, M. (2005). Gender differences in memory processing: Evidence from event – related potentials to faces, **Brain & Cognition**, 57, 84-92.
- Heisz, J. J., pottruff, M. M., & Shore, D. I. (2013). Females scan more than males: A potential mechanism for sex differences in recognition memory, **psychological Science**, 24 (7), 1157 – 1163.
- Holmes, J., Adams, J. W. (2006). Working memory and children's mathematical skills: Implications for mathematical development and mathematics curricula, **Educational psychology**, 26 (3), 339 – 366.
- Hyde, J. S. (2005). The gender similarities hypothesis, **American psychologist**, 60, 581 – 592.

- Hyde, J. S., & Linn, M. C. (1988). Gender differences in verbal ability: A meta – analysis, **psychological Bulletin**, 104, 53-69.
- Hyde, J. S., & plant, E. A. (1995). Magnitude of psychological gender differences: Another side to the story, **American psychologist**, 50, 159 – 161.
- Hyde, J. S., Fenneman, E., & Lamon, S. (1990). Gender differences in mathematics performance: A meta analysis, **psychological Bulletin**, 107, 139 – 155.
- Ionescu, M. D. (2000). Sex differences in memory estimates for pictures and words, **psychological Reports**, 87, 315 – 322.
- Johnson, C. I., & Mayer, R.E. (2009). A testing effect with multimedia learning, **Journal of Educational psychology**, 101 (3), 621 – 629.
- Jonsson, F. U, Hedner, M., & Olsson, M. J. (2012). The testing effect as a function of explicit testing instructions and judgments of learning, **Experimental psychology**, 59 (5), 251- 257.
- Jonsson, p., Wiklund, C., Stenlund, T., Anderson, M., & Nyberg, L. (2020). A learning method for all: The testing effect independent of cognitive ability, **Journal of Educational psychology**, 112 (2), 403 – 411.
- Karlsson, k. p., sikstrom, s., Jonsson, F. u., senden, M. G., & willander, J. (2019). Gender differences in autobiographical memory: Females latently expren commumality more than do males, **Journal of cognitive psychology**, 31 (7), 651 – 664.
- Karpiche, J. D., Butler, A. C., & Rodiger, H. L. (2009). Metacognitive strategies in student learning: Do students practice retrieval when they study on their own? **momory**, 17, 471 – 479.
- Karpiche, J. D., Roediger, H. L. (2008). **The eritical importance of reteieval for learning**, science, 319, 966 – 968.

- Karpiehe, J. D., & Blunt, J. R. (2011). Retrieval practice produce more learning than elaleorative studying with concept.
- Kubih, v., Jonsson, F. u., knopf, M., & Mach, w. (2018). The direct testing effect is pervasive in action momory: Analyses of recall accuracy and recall speed, **Frontiers in psychology**, 9 (Nov.), 1632 – 1639.
- Larson, M., Lovden, M., & Nilsson, L. (2003). Sex differences in recollective experience for alfactory and verbal information, **Acta psychological**, 112, 89-104.
- Lefton, L. A., & Brannon, L. (2006). Psychology, Tokyo, pearson.
- Lilienfeld, s. o., Lynn, s. J., Namy, L. L., & woolf, N.J. (2015). **Psychology: From inquiry to understanding**, Boston, pearson.
- Lowe, P. A., Mayfield, J. w., Reynolds, C.R. (2003). Gender differmces in memory test performance amony children and adolescents, **Archive of clinical Neuropsychology**, 18, 865 – 875.
- Makovski, T. (2018). Testing effects in visual short – term memory: The care of an object's size, **memory and cognition**, 46 (7), 1136 – 1148.
- Marsh, E. J., Roediger, H. L., Bjorh, R. A., & Bjork, E.L. (2007). The memorial consequences of multiple – choice testing, **psychonomic Bulletins & Review**, 14, 194 – 199.
- Matlin, M. w. (2009). **Cognitive psychology**, New work Wiley.
- McDaniel, M. A., Agrawal, P. K., Huelser, B. J., McDermatt, K.B., & Roediger, H. L. (2011). Test – enhaced learning in a middle school science classroom: The effects of quiz frequency and placement, **Journal of Educational psychology**, 103, 399 – 414.
- McDaniel, M. A., Roediger, H. L., & McDermatt, K. B., (2007). Generalized test – enhanced learning from the laboratory to the classroom, **psychohomic Bulletin & Review**, 14, 200 – 206.

- Metcalf, J., & Kornell (2007). principles of cognitive science in education: The effects of generation, errors, and feedback, **psychonomic Bulletin & Review**, 14, 225 – 229.
- Meyer, A. N., & Logan, J. M. (2013). Taking the testing effect beyond the college freshman: Benefits for lifelong learning, **psychology and Aging**, 28 (1), 142 – 147.
- Nevid, J. S. (2007). **Psychology: Concepts and applications**, Boston, Houghton Mifflin.
- Niedzwieńska, A. (2003). **Gender differences in vivid memories**, sex Roles, 49, 321 – 331.
- O'Donnell, A. M., Reeve, J., & Smith, J.K. (2012). **Educational Psychology: Reflection for action**, Paris, Wiley.
- Ormrod, J. E. (2011). **Educational Psychology: Developing learners**, London, Pearson.
- Pashler, H., Cepeda, N. J., Rohrer, D., & Wixted, J.T. (2005). When does feedback facilitate learning of words?, **Journal of Educational Psychology: learning, memory, and cognition**, 31, 3-8.
- Pashler, H., Rohrer, D., Cepeda, N. J., & Carpenter, S.K. (2007). Enhancing learning and retarding forgetting: choices and consequences. **Psychonomic Bulletin & Review**, 14, 187-193.
- Pastorino, E., & Doyle – Portillo, S. (2009) **what is Psychology?**, Mexico, Thomson.
- Pillemer, D. B., Wink, P., DiDonato, T. E., & Sanborn, R. L. (2003). **Gender differences in autobiographical memory styles of older adults**, memory, 11, 525 – 532.

- Pohl, R. F., Bender, M., & Lachmann, G. (2005). Autobiographical memory and social skills in men and women, **Applied cognitive psychology**, 19, 745 – 759.
- Postma, A., Jager, G., keeseles, R., koppeschaar, H., & van Honh, J. (2004). Sex differences for selective forms of spatial memory, **Brain & cognition**, 54, 24-34.
- Pyc, M.A., & Rawson, k. A. (2010). Why testing improves memory: **Mediautor effectiveness hypothesis**, *Science*, 330, 335.
- Rickard, T. c., & pan, s. c. (2018). A dual memory theory of the testing effect, **Psychonomic Bulletin & Review** 25(3), 847 – 869.
- Roediger, H. L., & Butler, A.C. (2011). The critical role of retrieval practice in long – term retention, **trends in cognitive Sciences**, 15, 20-27.
- Roediger, H. L., & karpiche, J. D. (2006a). The power of testing memory: Basic research and implications for educational practice, **perspectives on psychological Science**, 1, 181-210.
- Roediger, H. L., & karpiche, J. D. (2006b). Test – enhanced learning: Tanhing memory Tests improves long – term retention, **psychological Science**, 17, 249-255.
- Santrock, J. W. (2009). Educational psychology, Milan, Mc Graw – Hill.
- Snowman, J., & Biehler, R. (2006). **Psychology applied to teaching**, Boston, Houghton Mifflin.
- Sumowshi, J.F., chiaravalloti, N., & Deluca, J. (2010). Retrieval practice improves memory in multiple sclerosis: clinical application of the testing effect, **Neuropsychology**, 24(20, 267-272.
- Van Gog, T., & Sweller, J. (2015). Not new, but nearly forgotten: The testing effect decreases or even disappers as the complexity of learning materials increases, **Educational psychology Review**, 27(2)247-264.

- Wang, T., yang, C., & Z hong, N. (2020). Forward testing effect on new learning in older adults, **Acta psychological sinica**, 52(11), 1266 – 1277.
- Wilkinson, A. M., Hall, A. C., & Hogan, E.E. (2019). Effects of retrieval practice and presrnation modality on verbal learning: **Testing the limits of the testing effect**, memory, 27(8), 1144 – 1157.
- Wing, E. A., marsh, E. J., & cabeza, R. (2013). Neural correlates of retrieval – based memory enhancement: An FMRI study of the testing effect, **Neuropsychologia**, 51(12).
- Wood, S. E., wood, E.G., & Boyd, D. (2011). **The world of psychology**, Hongkong, pearson.
- Yang, C., & shanhs, D. (2018). The forwald testing effect: Interim testing enhances inductive learning, Journal of Experimental psychology: Learning, memory, and cognition, 44 (3), 485 – 492.
- Zaromb, F. M., & Roediger, H.L. (2010). The testing effect in lree recall is associated with enhanced orgamizational proceses, memory and Cognition, 3, 995 – 1008.
- Zeeuws, I., Derost, N., & Soetens, E. (2010). Verbal memory improved by D-amphetamine: Influence of the testing effect, Human psychopharmacology, 25(5), 377-387.

الملاحق

١- اختبار تدريبي

أ) البيانات الشخصية

الكلية	الأسم (اختياري)
العمر	الفرقة
	الشعبة

ب) مفردات الاختبار (غير مخصص لها درجات، ويجب عنها في ٥ دقائق)

أسئلة الاكمال

- ١- الكل أكبر من مجموع الأجزاء.
- ٢- سمي زعماء مدرسة الجشطت ب الشكليين.
- ٣- يحدث التعلم عند الجشطت نتيجة الادراك الكلي للموقف.
- ٤- التعلم في تجارب الجشطت يتم وفقا لمبدأ الاستبصار.

أسئلة الاختيار من متعدد

- ١- نشأت نظرية الجشطت في
 أ) روسيا ب) فرنسا ج) ألمانيا د) النمسا
- ٢- رائد مدرسة الجشطت
 أ) فرتهمير ب) بياجيه ت) ماسلو ث) واينر
- ٣- أجري كوهلر وكوفكا التجارب علي
 أ) الكلاب ب) الفئران ج) القطط د) القروود
- ٤- نقل كوهلر وكوفكا أفكار مدرسة الجشطت الي
 أ) بريطانيا ب) أمريكا ج) كندا د) ايطاليا

٢- اختبار الاكمال

الصورة (أ)

أ) البيانات الشخصية

الكلية	الأسم (اختياري)
العمر	الفرقة
	الشعبة

ب) مفردات الاختبار (مخصص لها ٨ درجات، ويجب عنها في ١٠ دقائق)

- ١- أظهرت التجارب أن الاستبصار مكتسب.
- ٢- ادراك الكل سابق علي ادراك الجزء .
- ٣- تعتبر قاعدة الشكل والأرضية أساس عملية الادراك.
- ٤- يسمى قانون الاتجاه العام أيضا بقانون الاستمرار.
- ٥- التعلم بالاستبصار يقوم علي فهم الطبيعة الداخلية لما نتعلمه.
- ٦- اعتمدت تجارب الجشطالت علي مشكلات العصي والصندوق.
- ٧- يعترض الجشطالتيون علي الاتجاه التحليلي للسلوك.
- ٨- ينطوي السلوك الجشطلتي علي تفاعل دينامي بين الانسان والبيئة.

٣- اختبار الاكمال

الصورة (ب)

أ) البيانات الشخصية

الكلية	الأسم (اختياري)
العمر	الفرقة
	الشعبة

ب) مفردات الاختبار (مخصص لها ٨ درجات، ويجب عنها في ١٠ دقائق)

- ١- ظهرت مدرسة الجشطت أوائل القرن العشرين.
- ٢- توجد علاقة ايجابية بين مستوى الذكاء والاستبصار.
- ٣- النموذج أو الشكل أو الهيئة تعبر عن معني الجشطت.
- ٤- التعلم بالاستبصار سريع عن التعلم بالمحاولة والخطأ.
- ٥- يشتمل قانون الامتلاء علي التشابه والتقارب والاعلاق.
- ٦- يحدث الاستبصار بعد فترة من المحاولات الفاشلة.
- ٧- دارت أبحاث مدرسة الجشطت حول الادراك والتعلم.
- ٨- الاستبصار والفهم يسمحان ب انتقال التعلم.

٤- اختبار الاختيار من متعدد

الصورة (أ)

أ) البيانات الشخصية

الكلية	الأسم (اختياري)
العمر	الفرقة
	الشعبة

ب) مفردات الاختبار (مخصص لها ٨ درجات، ويجاب عنها في ١٠ دقائق)

١- من قوانين الجشطت

أ) الانتماء ب) الامتلاء ج) التعميم د) التمييز

٢- التعلم يسير من العام الي الخاص عند

أ) سكينر ب) جنري ج) فرتهمير د) بافلوف

٣- التعلم يحدث بمحاولة واحدة عند

أ) كوفكا ب) جيمس ت) سكينر ث) باندورا

٤- أكثر مجال تتضح فيه فاعلية الاستبصار

أ) اللغات ب) التاريخ ج) الجغرافيا د) الهندسة

٥- تعد مدرسة الجشطت احدي النظريات

أ) المعرفية ب) الارتباطية ج) السلوكية د) التحليلية

٦- الوصول الي الحل الاستبصاري هو انتقال

أ) متوقع ب) مفاجئ ج) روتيني د) عشوائي

٧- تعتمد فكرة الهوية علي قانون

أ) الاتجاه ب) التشابه ج) الشمول د) التقارب

٨- يعتبر بديلا لقانون الأثر

أ) التدريب ب) التكرار ج) الانتقال د) الاغلاق

٥- اختبار الاختيار من متعدد

الصورة (ب)

أ) البيانات الشخصية

الكلية	الأسم (اختياري)
العمر	الفرقة
	الشعبة

ب) مفردات الاختبار (مخصص لها ٨ درجات، ويجب عنها في ١٠ دقائق)

١- من التطبيقات التربوية لنظرية الجشطت

أ) منهج الوحدات ب) السلوك اللغوي ج) التعلم المبرمج د) التعميم والتمييز

٢- من قواعد التعلم عند الجشطت

أ) التقارب ب) التشابه ج) الامتلاء د) إعادة التنظيم

٣- العلاقة بين النسيان والتعلم المستبصر تمثل خطأ

أ) حلزونيا ب) منقطعا ج) مستقيما د) متعامدا

٤- تعتمد الكثير من مبادئ مادة الرياضيات علي التعلم

أ) الارتباطي ب) الاستبصاري ج) الشرطي د) الاجرائي

٥- انتقد أنصار مدرسة الجشطت عملية التعلم عند

أ) فونت ب) بياجيه ج) برونر د) ثورنديك

٦- قانون التقارب يماثل قانون

أ) الاستقطاب ب) التدعيم ج) الحداثة د) التعميم

٧- من اهم النظريات المجالية

أ) المحاولة والخطأ ب) الجشطت ج) التعلم الاجتماعي د) الاشتراط البسيط

٨- يؤدي قانون الغلق دورا مشابها لدور التعزيز في النظريات

أ) السلوكية ب) الوظيفية ج) البنائية د) المعرفية



No (7), July 2021, PP. 1 – 28

The Relationship between Executive Function and Challenging Behaviour in Students with Down Syndrome

By

Dr. Ghaliah Bleah Hamad Alajmi

Senior Social Worker – Kuwait

العلاقة بين الوظائف العقلية التنفيذية والمشكلات السلوكية لدى التلاميذ ذوي متلازمة داون في الكويت

د/ غالية العجمي (*)

ملخص

هدفت هذه الدراسة إلى كشف العلاقة بين الوظائف العقلية التنفيذية وبين المشكلات السلوكية وأيضاً بحث العلاقة بين الوظائف العقلية التنفيذية وبين السلوك الاجتماعي المقبول للتلاميذ ذوي متلازمة داون. كانت عينة الدراسة ٣١ تلميذ من تلاميذ المرحلة الابتدائية في اجنحة تلاميذ متلازمة داون الملحقة في المدارس العادية في الكويت. اشتملت العينة على ١٥ تلميذ و ١٦ تلميذه متوسط أعمارهم بين (٦,٥٨ - ١٥,٤٢). تم تقييمهم بواسطة مقياس الوظائف العقلية التنفيذية، كما تم تقييم سلوكهم من خلال استبيان مواطن القوة والضعف (المشكلات السلوكية والسلوك الاجتماعي المقبول).

كشفت النتائج عن: هناك علاقته موجبه ذات دلالة بين المشكلات السلوكية والقصور في الوظائف العقلية التنفيذية متمثلة في (الكبح- المرونة العقلية - الضبط العاطفي - الذاكرة العاملة- التخطيط - الدرجة الكلية للوظائف التنفيذية) أي كلما زاد القصور في هذه الوظائف زادت المشكلات السلوكية، كما ان هناك سالبه بين الوظائف العقلية وبين السلوك الاجتماعي المقبول أي انه كلما زاد القصور في الوظائف العقلية التنفيذية قل السلوك الاجتماعي المقبول لدى هؤلاء التلاميذ من ذوي متلازمة داون.

الكلمات المفتاحية: صعوبات معرفيه ومتلازمة داون، المشكلات السلوكية، الوظائف العقلية التنفيذية.

(*) اختصاصي اجتماعي أول - الكويت.

Introduction

Down syndrome (DS) or trisomy 21 is deemed to be the most common genetic disorder (Jones, 2006; Kruszka et al., 2017). DS is one of the most common causes of intellectual disabilities (Canfield et al., 2006; Kinnear et al., 2018). Research has explored the relationship between the cognitive abilities of individuals with DS and other phenotypes that may affect their quality of life (e.g., Asim et al., 2015; Kazemi et al., 2016). Highlighting this relationship is critical if the strengths and weaknesses of those with DS are to be better understood.

Research Problem

Cognitive abilities are pivotal to people's quality of life as they are inextricably linked to learning, behaviour, social relationships and the ability to adapt to changing situations and environments. Executive functions are cognitive abilities responsible for controlling and regulating a range of behavioural and other functions and are essential for successful adaptation (Benavides-Nieto et al., 2017; Costanzo et al., 2013). Executive functions (EF) are critical for decision-making, planning initiating and stopping actions, and adapting and controlling behaviour. Any impairments or delays in executive functions can be demonstrated by reduced adaptation, including challenges with cognitive shifting, inhibition and memory (Costanzo et al., 2013; Karr et al., 2018). Certain aspects of executive functioning has been found to be delayed in adults and children with Down syndrome (e.g., Daunhauer et al., 2017; Fidler, 2005; Thompson, 2003). Research indicates, for instance, that both adults and adolescents with Down syndrome have difficulties with set-shifting, conceptual shifting, sustained attention, planning, inhibition

and working memory (e.g., Godfrey & Lee, 2020; Rowe, Lavender & Turk, 2006; Sabat et al., 2020; Zagaria et al., 2021).

There has also been recent research into the executive functions of children displaying challenging behaviour. Challenging behaviour can include behaviour that is aggressive, impulsive, inappropriate, harmful or self-injurious, or non-compliant or characterised by withdrawal (Adams et al., 2018; Emerson et al., 2001).

Research indicates that children with DS are more likely to possess the behavioural phenotype of challenging behaviour compared to typically developing children, given the higher rates of this kind of behaviour in this population (Feeley & Jones, 2006; Grieco et al., 2015). In particular, DS is linked to problems such as non-compliance, social isolation, attention-hyperactivity, compulsions and self-talk, all of which may increase with age (Feeley & Jones, 2006). Other behavioural issues of those with DS include distraction, avoidance, attention-seeking and escape behaviours, that are thought to underly challenges with on-task learning, non-compliance and misguided social skills (Feeley & Jones, 2008; Grieco et al., 2015).

Despite findings indicating that executive functioning may be somewhat improved in children with DS (e.g., Diamond & Lee, 2011), it remains uncertain if there is a link between EF and challenging behaviour in DS and specifically, if interventions to improve EF may also help to improve challenging behaviour in children with Downs syndrome. There is some research indicating that challenging behaviour (CB) may be associated with delays in EF in those with DS (Memisevic & Sinanovic, 2014; Pennington & Bennetto, 1998; Wilding et al., 2002); factors that

may play a specific role in contributing to CB in those with DS include a lack of effective decision-making (Cuskelly, Gilmore, Glenn & Jobling, 2016), and delays or difficulties with cognitive flexibility (Zelazo, Burack, Benedetto & Frye, 1996). Individuals with DS may face challenges in attempting to understand things from another's point of view (Theory of Mind) (Tavakoli, Demehri & Azizi, 2019). Therefore, given the range of EF-related developmental issues faced by those with DS, it is clear that this genetic condition impacts individuals on at least three different levels: biological, cognitive and behavioural level.

This research aims to investigate whether any particular weaknesses in EF correlate with CB in children with DS. Moreover, this research also aims to investigate whether the pattern of strengths in some EFs in individuals with DS correlates with social behaviour.

Literature Review

Down Syndrome: Epidemiology, Genetic Basis and Health Issues

Worldwide, 1 in 1000 live births every year are diagnosed with DS, although there may be variation in this rate in different geographical regions (WHO, 2016). DS is the most common genetic disorder, and accounts for 8% of the total congenital disorders diagnosed each year (Weijerman & de Winter, 2010). Individual with DS have long-term health, social and educational support requirements that can adversely affect their quality of life if they remain unmet (Buckley, 2012). However, the overall life expectancy of individuals with DS has increased in recent years, with many people with DS living for 50-60 years as a result of advances in both health and social care (Kliegma, 2011; Startin et al., 2020).

DS is also the most common chromosomal cause of intellectual disability (Daunhauer & Fidler, 2013). The cause of DS is generally trisomy 21, although sometimes may be caused by mosaicism or translocation, and there is a higher incidence of DS births amongst older mothers (Doria-Rose et al., 2003). In a small minority of cases (usually 1-2%), mosaicism may occur, which is when some (but not all) cells are affected by trisomy 21 (Fisher, 2013); in these individuals, intelligence is generally higher (Fisher, 2013). This compares with translocation, which occurs in approximately 3-4% of individuals with DS; this is where a section of genetic material (an extra copy of chromosome 21) may be attached to another chromosome (Fisher, 2013).

Individuals with DS often present with comorbid health disorders, including mood disorders, sleep difficulties, cardiovascular disorders, imbalances in the central nervous system, neurological structural abnormalities and hormonal disturbances (Mazurek & Wyka, 2015). Other disorders associated with DS include early onset Alzheimer's disease and reduced muscle tone (hypotonia) (Smith, 2001). Therefore, continual care and treatment is needed by those with DS (Dimopoulos & Kempny, 2016). Some research reveals that individuals with DS can often present with a range of visual and hearing difficulties (Dennis & Brian, 2006) and some degree of hearing impairment (Kreicher et al., 2018). It is possible that many of the associated health challenges experienced by children with DS, including hearing and vision impairment, could contribute to both cognitive impairment and CB (Dennis & Brian, 2006).

Executive Functions in DS

Executive functioning describes a range of cognitive functions that facilitate a range of adaptive, goal-directed actions, including planning, working memory, inhibition and shifting (Lanfranchi, Jerman, Dal Pont, Alberti & Vianello, 2010). EFs start to take shape during infancy (Miller & Marcovitch, 2015) and continue to develop throughout adolescence until early adulthood (Anderson, 2001; Henry & Bettenay, 2010). The EF of working memory involves the ability to retain and manipulate information; shifting involves the ability to flexibly adapt to different rules, such as thinking about things from a different viewpoint or thinking creatively; planning involves generating appropriate steps to solve problems and achieve goals; and inhibition involves the ability to regulate one's behaviour and respond appropriately to situations. This includes controlling one's impulses and the ability reduce distractions and resist temptation (Diamond, 2013).

Studies have attempted to identify specific patterns of cognitive delay in DS, which often include, for example, a lower IQ (Daunhauer et al., 2014), challenges in maintaining attention and controlling impulses (Dieleman et al., 2018), yet strengths when it comes to empathy and social skills (Buckley, 2012). In general, therefore, individuals with DS appear to demonstrate a low level of cognitive abilities (Startin et al., 2020) with significant EF challenges and delays (Will et al., 2017; Tomaszewski et al., 2018). For example, Rowe et al. (2006) investigated EFs in adults with DS and compared them to an age-matched control with a learning disability (without DS) and revealed that those with DS performed at a significantly lower level on various EF tests measuring working memory, planning,

inhibition, shifting and problem solving. Another study by Costanzo et al. (2013) revealed that those with DS exhibited various challenges with EF that depended on the type of EF and the task modality (whether it was verbal or visuo-spatial) compared to 16 mental-age-matched typically developing children and 16 adults and children with Williams syndrome. In particular, individuals with DS struggled with working memory (WM), inhibition and shifting, especially in the verbal modality. This is supported by other research, such as from Carney et al. (2012), which compared children with DS to children with Williams syndrome and typically developing children, revealing (similarly to Costanzo et al., 2013) that individuals with DS displayed relative difficulty in the verbal modality of set-shifting. Daunhauer et al. (2014) also revealed, from questionnaires completed by teachers and parents of children with DS, that there are particular delays and challenges experienced by individuals with DS in the domains of inhibition, planning and WM.

The patterns of strengths and weaknesses in the cognitive profile of DS has led some researchers to conceptualise EFs into either ‘hot’ or ‘cool’ categories (Lee et al., 2015). “Cool” EFs are those functions that do not involve an emotional element, including planning and WM (Zelazo & Müller, 2011). By comparison, “hot” EFs describe those functions that are associated with reward, reinforcement and motivation, describing the cognitive abilities required to make or set emotionally-salient decisions and goals (Zelazo & Müller, 2011). Various researchers have utilised standardised EF measures and revealed that children with DS demonstrate greater difficulties in ‘cool’ EFs, such as WM and monitoring, compared to ‘hot’ EFs, such as emotional control (e.g., Lee et al., 2015). It must be

noted however that individuals with DS often demonstrate atypical development scores compared to typically developing individuals in both hot and cold test scores (Lee et al., 2015), indicating that individual differences and different developmental trajectories must be taken into account. The results from a range of studies however indicate that overall, both hot and cool EFs may be delayed in individuals with DS, beyond any impairments in general intellectual functioning.

Therefore, in spite of varied findings in the research a lack of consensus amongst researchers, it appears that, in general, an overall cognitive profile has emerged that maps the general EF abilities of individuals with DS in specific domains (Daunhauer & Fidler, 2012). Challenges in particular appear to be experienced in the domains of working memory (Godfrey & Lee, 2018; Lanfranchi, Jerman & Vianello, 2009), planning (Fidler, Hepburn, Mankin & Rogers, 2005; Schworer et al., 2020), shifting (Daunhauer et al., 2017; Rowe, Lavender & Turk, 2006) and inhibition (Edgin, 2003; Fontana et al., 2021; Rowe et al., 2006).

Challenging Behaviour

Challenging behaviour (CB) is defined by the Royal College of Psychiatrists et al. (2007) as behaviour that “is of such an intensity, frequency or duration as to threaten the quality of life and/or the physical safety of the individual or others and is likely to lead to responses that are restrictive, aversive or result in exclusion”. This definition, whilst acceptable, may not encompass all behaviour that is perceived to present a challenge, given that ‘challenging’ behaviour may not be entirely objective. CB is generally perceived to include behaviour that is

aggressive, impulsive, self-injurious or socially inappropriate, and can also involve withdrawal and/or non-compliance (Emerson et al., 2001). CB can be disruptive to an individual's educational development across the lifespan as well as being detrimental to the wellbeing and quality of life of parents, carers and teachers (Feeley & Jones, 2006). Given the profound impact that CB can have on the health, wellbeing, opportunities and safety of individuals (Dennis & Brian, 2006), it is essential to devise and implement effective interventions aiming to reduce such behaviour from an early age.

The causes and contributors to CB can be wide and varied, including medical, cognitive and environmental factors, necessitating a 'biopsychosocial model' of CB in order to understand it more holistically (Koritsas & Iacono, 2012). Similarly, Macleod (2010) notes that a more coherent understanding of CB is prevented by the varied approaches from different disciplines, such as sociology and neuropsychology; as a result, Macleod (2010) calls for an interdisciplinary approach that brings in an educational perspective as a matter of urgency.

Relationship between Executive Functions and Challenging Behaviour in Down Syndrome.

The causes of CB in individuals with DS may be varied, yet research indicates it may be attributed—in part, at least—to challenges encountered in daily living skills (Daunhauer, 2011) and in different EF domains (Daunhauer & Fidler, 2013; Lee et al., 2011; Rowe, Lavender & Turk, 2006). Difficulties with EFs could prompt disruptive or challenging behaviour in those with DS (Memisevic & Sinanovic, 2014; Pennington & Bennetto, 1998), due to ineffective decision-making

(Cuskelly, Einam, & Jobling, 2001), and delays in cognitive flexibility in relation to mental age (Sabat et al., 2020).

Children with DS may encounter specific difficulties in school functioning, which must be addressed if they are to take advantages of the learning opportunities presented to them. One study of children with DS in elementary school asked teachers and parents to rate the difficulties exhibited by the children and revealed that participants perceived them to be most competent in planning and WM, and least competent when it came to skills involving behavioural regulation or understanding/following social conventions, and interacting positively with their peers (Daunhauer, Fidler & Will, 2014). Thus, this study highlights that challenges with self-regulation and behavioural management negatively impacted the children's educational experience within the classroom. Clearly, support services must work harder to implement inclusive education and provide a tailored, needs-based assessment for each individual to establish their unique strengths and weaknesses (Buckley, 2012).

Research Questions

- 1- Is there relationship between EF abilities and challenging behaviour in students with DS?
- 2- Is there relationship between EF abilities and social behaviour?

Research Aims

- To investigate the correlation between executive functions and challenging behaviour.
- To investigate the correlation of executive functions and social behaviour.

Method**Research Design**

This study adopted a descriptive, quantitative design.

Ethical Considerations

Consent forms were presented to parents of students with DS and the procedure of the research was fully explained. All parents agreed to participate in this research by signing the consent form.

Sample

The pupils' sample was comprised of 31 pupils with DS (15 male and 16 female, aged between 6.58 years to 15.42 years), who attended one of four special units in Kuwait for pupils with DS. All pupils were Kuwaiti and of Arabic ethnicity.

Data Collection**Questionnaires**

Questionnaires were utilized as a cost-effective, practical and standardised tool (Bisit, 2010). This study utilised two questionnaire tools, to be completed by parents of students with DS.

1- Behaviour Rating Inventory of Executive Function – Preschool version (BRIEF-P) Questionnaire.

The BRIEF-P is widely used within the field of intellectual disabilities research. It consists of a 63-item rating form that is designed to measure children's EF in both home and school contexts. It is able to be completed by both parents and teachers (Isquith, Gioia & Espy, 2004). It assess five functions using five different subscales: inhibition, shift,

emotional control, working memory (WM) and planning/organising (PO), providing statements that can be answered ‘never, ‘sometimes’ or ‘often’ (rated 1, 2 and 3, respectively). The scores of each sub-section can then be totalled to provide a global EF score. The reliability of this questionnaire is between acceptable to high, as shown:

Variable	Cronbach's Alpha
Inhibition	.834
Shift	.865
Emotional control	.785
Working memory	.937
Plan organize	.873
Global executive function	.956

2- Strengths and Difficulties Questionnaire (SDQ).

The SDQ is a 25-item measure including five subscales (containing five statements for each subscale). The total score from four of the subscales (emotional symptoms, conduct problems, hyperactivity, peer problems) indicates total behavioural difficulties, and prosocial behaviour is measured on the remaining subscale. The statements within each subscale require a response of either, ‘not true’, ‘somewhat true’ or ‘definitely true’ (rated 0, 1 and 2 respectively). The SDQ also contains five statements that are phrased in the opposite direction to assess social behaviour, which must be reversed prior to scoring (SDQ, 2018).

All 20 items delineating total behavioural difficulties were assessed for internal consistency reliability; values of the Cronbach’s alpha scale showed acceptable internal consistency (.71). The remaining prosocial behaviour scale demonstrated high levels of internal consistency (.88).

Results

To ascertain whether there was a correlation between EF scores on the BRIEF-P assessment and challenging or prosocial behaviour (SDQ) scores in students with DS, data were analysed using Pearson correlation coefficient (Table 1).

	SDQ PROSOCIAL items	SDQ PAR Total Difficulties items
BRIEF PARENT INHIBIT SCALE	-.588**	.768**
BRIEF PARENT SHIFT SCALE	-.555**	.575**
BRIEF PARENT EMOTIONAL CONTROL SCALE	-.537**	.718**
BRIEF PARENT WORKING MEMORY SCALE	-.489**	.511**
BRIEF PARENT PLAN_ORGANISE SCALE	-.493**	.572**
BRIEF_PARENT__GLOBAL_EXECUTIVE COMPOSITE	-.650**	.761**

** Correlation is significant at the 0.01 level.

* Correlation is significant at the 0.05 level.

Table 1 show that there is a significant positive correlation between the score of total difficulties items that assess CB and all BRIEF-P subscales (inhibition, shifting, emotional control, WM, PO and the total score of global EF) in students with DS. This means that difficulty in EF was significantly correlated with CB. In addition, the results revealed a significant negative correlation between prosocial behaviour and all BRIEF-P subscales (inhibition, shifting, emotional control, WM, PO and the total score of global EF) in students with DS. This means that greater

difficulties in EF were significantly negatively correlated with prosocial behaviour (those rated as possessing greater difficulties on the BRIEF-P (significant low level of EF) were rated as more prosocial and vice versa).

Discussion

The findings of this study correspond with previous research that demonstrated that CB is associated with delays in EF in individuals with DS (Memisevic & Sinanovic, 2014; Pennington & Bennetto, 1998; Wilding et al., 2002). Challenges to EF can heavily impact cognitive functioning, such as effective decision-making (Cuskelly et al., 2016), to retain and work with important information or rules (working memory) (Lee et al., 2015), and the ability to view things from another's perspective (cognitive flexibility) (Tavakoli, Demehri & Azizi, 2019). This can lead individuals, such as those with DS, to face everyday challenges in following instructions, switching between and completing tasks, maintaining attention, and deciding which course of action to follow. Delays in cognitive flexibility in particular may result in a lack of emotional intelligence (Yazdi et al., 2018), which can negatively impact prosocial behaviour, explaining the finding in the present study that greater EF difficulties was associated with a reduction in prosocial behaviour. Given the behavioural impact of delays to EF, it is perhaps unsurprising that incidences of CB are greater in those experiencing challenges to their executive functioning, such as those with DS. This coincides with the view that the genetic condition of DS impacts those affected on a biological, cognitive and behavioural level.

The finding that those demonstrating greater delays to their EFs exhibit more CB is supported in the literature. Schuiringa et al. (2017) for example assessed the EFs of WM, cognitive flexibility and inhibition, as well as externalising behaviour problems (CB) in children with average and low IQ (mild borderline intellectual disability). They found that those with mild borderline intellectual exhibit more CB *and* greater delay in some EFs – particularly WM, and (to a lesser extent), inhibition. Interestingly, however, their study showed no link between CB, IQ and cognitive flexibility – it was not more impaired in those children with mild borderline intellectual disability with CB than those with mild borderline intellectual disability without CB. This indicates that more research is clearly required into the role of cognitive flexibility in CB, and perhaps more importantly, into the role that WM may play in contributing to CB. This could lead to targeted WM interventions with the aim of reducing CB.

There are potentially other factors that may contribute to or exacerbate CB in individuals found to have delays in their EFs. Those with DS, for example, are well-documented in the literature to be more likely to suffer from sleep difficulties, which has been found to correlate with EF weaknesses. For example, Joyce et al. (2019) found that obstructive sleep apnoea (OSA) contributes to the advancement of EF delay, as it impairs cognitive ability over time. Furthermore, sleep problems such as OSA correlate with CB in individuals with DS; Esbensen et al. (2018) for instance found that individuals with DS that had poor quality sleep demonstrated greater inattention, hyperactivity and impulsivity during the day, all of which can manifest in CB. This indicates that sleep may be one area requiring targeted intervention in those demonstrating high levels of CB, delays in EF, or both.

The finding that fewer difficulties in EFs is associated with greater prosocial behaviour has been documented in the non-DS literature. For instance, studies such as that by Diamantopoulou et al. (2007) revealed that EF challenges and ADHD behaviour led to reduced prosocial behaviour, with peers and teachers rating students with more severe EF and ADHD challenges as exhibiting ‘poor’ social functioning. These students tended to exhibit greater physical aggression and other CB and, moreover, there was a gender discrepancy, where girls with poor EF were less accepted by their peers than their male counterparts. Other studies indicate that typically developing children with higher EF abilities, especially in WM and inhibition, often demonstrate greater prosocial behaviour (Williams et al., 2016).

Prosocial behaviour in the form of social cognition and its link to EF was explored in individuals with DS in a study by Amado et al. (2016). These researchers used a battery of EF and social cognition tasks in children with DS and found that, whilst there was an increase in abilities in social cognition in children with DS as they increased in chronological age, WM explained more than 50% of the variability in social cognition in the individuals with DS. This compared to 31% variability in the chronological age-matched typically developing control group. It appears, therefore, that WM in particular plays a critical role in the development of social cognition, which in the literature is widely evidenced to be pivotal in prosocial behaviour (e.g., Bakopoulou & Dockrell, 2016; Conte et al., 2018).

The link between EF (especially WM) and CB and prosocial behaviour indicates that there is a need to conduct training and interventions with the aim of improving EFs in children with DS, which

could, in turn, improve children's behaviour. These interventions could be conducted to train teachers how to modify the behaviour of students with DS at school, or undertaken by parents with the aim of improving CB in the home. Given the evidence base that specific EFs such as WM are linked to greater CB and reduced prosocial behaviour, it is arguably more cost and time effective to focus on developing and implementing WM interventions, as this may improve functioning in a range of areas, such as academic performance, daily living and quality of life, as well as reducing CB at school and in the home.

Decision makers also have significant responsibilities towards individual with ID. As those people experiencing reduced cognitive abilities face challenges in all aspects of their lives, not only CB, there is a need to establish ongoing guidelines for and reviews of conducting interventions with the aim of improving their cognitive abilities, such as EFs. One of the main factors underpinning challenging behaviour is task avoidance; thus, improving EFs abilities could reduce task difficulties, which in turn could reduce CB associated with task avoidance. It should be considered that task difficulties and task avoidance may not only occur in an academic context; it can occur anytime and in any place, as people require cognitive skills in their daily lives need, such as when shopping or interacting with others. This also highlights the strong need to investigate the daily life skills that correlate with specific EFs and design strategies to improve both.

References

- Adams, D., Handley, L., Simkiss, D., Walls, E., Jones, A., Knapp, M., & Oliver, C. (2018). Service use and access in young children with an intellectual disability or global developmental delay: Associations with challenging behaviour. *Journal of Intellectual & Developmental Disability*, 43(2), 232-241.
- Amadó, A., Serrat, E., & Vallès-Majoral, E. (2016). The role of executive functions in social cognition among children with down syndrome: relationship patterns. *Frontiers in psychology*, 7, 1363.
- Anderson, V. (2001). Assessing executive functions in children: Biological, psychological, and developmental considerations. *Pediatric Rehabilitation*, 4(3), 119-136.
- Asim, A., Kumar, A., Muthuswamy, S., Jain, S., & Agarwal, S. (2015). Down syndrome: an insight of the disease. *Journal of biomedical science*, 22(1), 1-9.
- Bakopoulou, I., & Dockrell, J. E. (2016). The role of social cognition and prosocial behaviour in relation to the socio-emotional functioning of primary aged children with specific language impairment. *Research in developmental disabilities*, 49, 354-370.
- Basit, T. N. (2010). *Conducting research in educational contexts*. London: Bloomsbury Publishing.
- Benavides-Nieto, A., Romero-López, M., Quesada-Conde, A. B., & Corredor, G. A. (2017). Basic executive functions in early childhood education and their relationship with social competence. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 237, 471-478.
- Buckley, S. (2012). *Providing evidence based inclusive education for children with Down syndrome in Ireland*. Down Syndrome Education.

- Burke, J. D., Loeber, R., & Birmaher, B. (2002). Oppositional defiant disorder and conduct disorder: A review of the past 10 years, Part II. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 41, 1275–1293.
- Canfield, M. A., Honein, M. A., Yuskiv, N., Xing, J., Mai, C. T., Collins, J. S., ... & Kirby, R. S. (2006). National estimates and race/ethnic'specific variation of selected birth defects in the United States, 1999–2001. *Birth Defects Research Part A: Clinical and Molecular Teratology*, 76(11), 747-756.
- Carney, D.P.J., Brown, J. H., & Henry, L. A. (2012). Executive function in Williams and Down syndromes. *Research in Developmental Disabilities*, 34(1), 46-55.
- Conte, E., Grazzani, I., & Pepe, A. (2018). Social cognition, language, and prosocial behaviors: a multitrait mixed-methods study in early childhood. *Early Education and Development*, 29(6), 814-830.
- Costanzo, F., Varuzza, C., Menghini, D., Addona, F., Giancesini, T., & Vicari, S. (2013). Executive functions in intellectual disabilities: A comparison between Williams Syndrome and Down Syndrome. *Research in Developmental Disabilities: A Multidisciplinary Journal*, 34(5), 1770-1780.
- Cuskelly, M., Einam, M., & Jobling, A. (2001). Delay of gratification in young adults with Down syndrome. *Down Syndrome Research and Practice*, 7(2), 60-67.
- Cuskelly, M., Gilmore, L., Glenn, S., & Jobling, A. (2016). Delay of gratification: A comparison study of children with Down syndrome, moderate intellectual disability and typical development. *Journal of Intellectual Disability Research*, 60(9), 865-873.

- Daunhauer, L. A., & Fidler, D. J. (2012). *Human Development & Family Studies Department*. Colorado: Colorado State University.
- Daunhauer, L. A., & Fidler, D. J. (2013). Executive Functioning in Individuals with Down Syndrome. In K. C. Barrett, N. A. Fox, G. A. Morgan, D. J. Fider & L. A. Daunhauer (Eds.) *Handbook of self-regulatory processes in development: New directions and international perspectives*. (pp. 453-463). London: Psychology Press.
- Daunhauer, L. A., & Fidler, D. J. (2013). Executive Functioning in Individuals with Down Syndrome. In K. C. Barrett, N. A. Fox, G. A. Morgan, D. J. Fider & L. A. Daunhauer (Eds.) *Handbook of self-regulatory processes in development: New directions and international perspectives*. (pp. 453-463). London: Psychology Press.
- Daunhauer, L. A., Gerlach-McDonald, B., Will, E., & Fidler, D. J. (2017). Performance and ratings based measures of executive function in school-aged children with Down syndrome. *Developmental neuropsychology*, 42(6), 351-368.
- Daunhauer, L. A., Gerlach-McDonald, B., Will, E., & Fidler, D. J. (2017). Performance and ratings-based measures of executive function in school-aged children with Down syndrome. *Developmental neuropsychology*, 42(6), 351-368.
- Daunhauer, L.A. (2011). The Early Development of Adaptive Behavior and Functional Performance in Young Children with Down Syndrome: Current Knowledge and Future Directions. *In International Review of Research in Developmental Disabilities*, 40, 109-137.
- Daunhauer, L.A., Fidler, D.J., Hahn, L., Will, E., Lee, N.R., & Hepburn, S. (2014). Profiles of Everyday Executive Functioning in Young Children with Down Syndrome. *American Journal on Intellectual and Developmental Disabilities*, 119(4), 303-318.

- Dennis, M. & Brian, C. (2006). *Mental Wellness in Adults with Down Syndrome. A guide to Emotional and Behavioral Strengths and Challenging*. Woodbin House.
- Diamantopoulou, S., Rydell, A. M., Thorell, L. B., & Bohlin, G. (2007). Impact of executive functioning and symptoms of attention deficit hyperactivity disorder on children's peer relations and school performance. *Developmental neuropsychology*, 32(1), 521-542.
- Diamond, A. & Lee, K. (2011). Interventions shown to aid executive function development in children 4 to 12 years old, *Science*, 333(6045), 959-978.
- Diamond, A. (2013). Executive Functions. *Annu Rev Psychol* 64, 135–168.
- Dieleman, L. M., De Pauw, S. S., Soenens, B., Van Hove, G., & Prinzie, P. (2018). Behavioral problems and psychosocial strengths: unique factors contributing to the behavioral profile of youth with down syndrome. *American journal on intellectual and developmental disabilities*, 123(3), 212-227.
- Dimopoulos, K., & Kempny, A. (2016). Patients with Down syndrome and congenital heart disease: Survival is improving, but challenges remain. *Heart, Heart*, 27 June 2016.
- Doria-Rose, V. P., Kim, H. S., Augustine, E. T., & Edwards, K. L. (2003). Parity and the risk of Down's syndrome. *American journal of epidemiology*, 158(6), 503-508.
- Edgin, J. (2003). *A neuropsychological model for the development of the cognitive profiles in mental retardation syndromes: Evidence from Down syndrome and Williams syndrome*. Dissertation Abstracts International: Section B 64 (3B) 1522.

- Emerson, Eric, Kiernan, Chris, Alborz, Alison, Reeves, David, Mason, Heidi, Swarbrick, Rebecca, Hatton, Chris. (2001). The prevalence of challenging behaviors: A total population study. *Research in Developmental Disabilities*, 22(1), 77-93.
- Esbensen, A. J., Hoffman, E. K., Beebe, D. W., Byars, K. C., & Epstein, J. (2018). Links between sleep and daytime behaviour problems in children with Down syndrome. *Journal of Intellectual Disability Research*, 62(2), 115-125.
- Feeley, K. & Jones, E. (2006). Addressing challenging behaviour in children with Down syndrome: The use of applied behaviour analysis for assessment and intervention. *Down Syndrome Research and Practice*, 11(2), 64–77.
- Feeley, K., & Jones, E. (2008). Strategies to address challenging behaviour in young children with Down syndrome. *Down Syndrome Research and Practice*, 12(2), 153-163.
- Fidler, D., Hepburn, S., Mankin, G. & Rogers, S. (2005) Praxis Skills in Young Children with Down Syndrome, Other Developmental Disabilities, and Typically Developing Children. *American Journal of Occupational Therapy*, 59(2), 129–138.
- Fidler, D.J. (2005). The emerging Down syndrome behavioural phenotype in early childhood: Implications for practice. *Infants & Young Children*, 18(2), 86-98.
- Fisher, L. (2013). *Translocation Down Syndrome*. Boston University School of Medicine Genetic Counseling Program.
- Fontana, M., Usai, M. C., Toffalini, E., & Passolunghi, M. C. (2021). Meta-analysis on inhibition from childhood to young adulthood in people with Down syndrome. *Research in Developmental Disabilities*, 109, 103838.

- Godfrey, M., & Lee, N. R. (2020). A comprehensive examination of the memory profile of youth with Down syndrome in comparison to typically developing peers. *Child Neuropsychology*, 26(6), 721-738.
- Grieco, J., Pulsifer, M., Seligsohn, K., Skotko, B., & Schwartz, A. (2015). Down syndrome: Cognitive and behavioral functioning across the lifespan. *American Journal of Medical Genetics Part C: Seminars in Medical Genetics*, 169(2), 135-149.
- Henry, L. & Bettenay, C. (2010). *The assessment of executive functioning in children. Child and Adolescent Mental Health*, 15(2), 110-119.
- Isquith, P.K., Gioia, G.A. & Espy, K.A. (2004). Executive Function in Preschool Children: Examination Through Everyday Behavior. *Developmental Neuropsychology*, 26(1), 403–422.
- Jarrold, C., Baddley, A. & Hewes, A. (1999). Genetically dissociated components of working memory: evidence from Down's and Williams syndrome. *Neuropsychologia* 37(6), 637-51.
- Jones, K.L. (2006). *Smith's recognizable patterns of human malformation* (6th edn). Philadelphia: Elsevier Saunders.
- Karr, J. E., Areshenkoff, C. N., Rast, P., Hofer, S. M., Iverson, G. L., & Garcia-Barrera, M. A. (2018). The unity and diversity of executive functions: A systematic review and re-analysis of latent variable studies. *Psychological bulletin*, 144(11), 1147-1159.
- Kazemi, M., Salehi, M., & Kheirollahi, M. (2016). Down syndrome: current status, challenges and future perspectives. *International journal of molecular and cellular medicine*, 5(3), 125-139.

- Kinnear, D., Morrison, J., Allan, L., Henderson, A., Smiley, E., & Cooper, S. A. (2018). Prevalence of physical conditions and multimorbidity in a cohort of adults with intellectual disabilities with and without Down syndrome: cross-sectional study. *BMJ open*, 8(2), e018292.
- Kliegma, R.M. (2011). Down Syndrome and Other Abnormalities of Chromosome Number. *Nelson textbook of pediatrics* (19th ed.). Philadelphia: Saunders.
- Kopp, C., Krakow, J. & Johnson, K. (1983). Strategy production by young Down syndrome children. *American Journal of Mental Deficiency*, 88(2), 164-9.
- Koritsas, S. & Iacono, T. (2012). Challenging behaviour and associated risk factors: An overview (part I). *Advances in Mental Health and Intellectual Disabilities*, 6(4), 199-214.
- Kreicher, K. L., Weir, F. W., Nguyen, S. A., & Meyer, T. A. (2018). Characteristics and progression of hearing loss in children with Down syndrome. *The Journal of pediatrics*, 193, 27-33.
- Kruszka, P., Porras, A. R., Sobering, A. K., Ikolo, F. A., La Qua, S., Shotelersuk, V., & Muenke, M. (2017). Down syndrome in diverse populations. *American Journal of Medical Genetics Part A*, 173(1), 42-53.
- Landry, O. (2003). Executive functions in persons with Down syndrome (Order No. MQ88659). ProQuest Dissertations & Theses Global (305233769). Available at:
<http://search.proquest.com/docview/305233769?accountid=10673>
[Accessed 26 March 2021].

- Lanfranchi, S., Jerman, O., Dal Pont, E., Alberti, A. & Vianello, R. (2010). Executive function in adolescents with Down Syndrome. *Journal of Intellectual Disability Research* 54(1), 308-319.
- Lanfranchi, S., Jerman, O. & Vianello, R. (2009). Working memory and cognitive skills in individuals with Down syndrome. *Child Neuropsychology* 15(4), 397-416.
- Lee, N. R., Fidler, D. J., Blakeley-Smith, A., Daunhauer, L., Robinson, C., & Hepburn S. L. (2011). Caregiver report of executive functioning in a population-based sample of young children with Down syndrome. *American Journal of Intellectual and Developmental Disability*, 116, 290–304.
- Lee, N., Anand, P., Will, E., Adeyemi, E., Clasen, L., Blumenthal, J., Edgin, J. (2015). Everyday executive functions in Down syndrome from early childhood to young adulthood: Evidence for both unique and shared characteristics compared to youth with sex chromosome trisomy (XXX and XXY). *Frontiers in Behavioral Neuroscience*, 9, 264-278.
- Lennox, N., & Diggins, J. (1999). *Management guidelines, people with developmental and intellectual disabilities*. Melbourne:, Therapeutic Guidelines.
- Macleod, G. (2010). Identifying Obstacles to a Multidisciplinary Understanding of "Disruptive" Behaviour. *Emotional & Behavioural Difficulties*, 15(2), 95-109.
- Marcell, M.M., & Cohen, S. (1992). Hearing abilities of Down syndrome and other mentally handicapped adolescents. *Research in Developmental Disabilities*, 13, 533–551.

- Mazurek, D. & Wyka, J. (2015). Down syndrome-genetic and nutritional aspects of accompanying disorders. *Roczniki Panstwowego Zakladu Higieny*, 66(3), 189-94.
- Memisevic, H., & Sinanovic, O. (2014). Executive function in children with intellectual disability: the effects of sex, level and aetiology of intellectual disability. *Journal of Intellectual Disability Research*, 58(9), 830-837.
- Miller, S. E., & Marcovitch, S. (2015). Examining executive function in the 2nd year of life: Coherence, stability, and relations to joint attention and language. *Developmental Psychology*, 51, 101-114.
- Pennington, B. F., & Bennetto, L. (1998). Toward a neuropsychology of mental retardation. In J. A. Burack, R. M. Hodapp, & E. Zigler (Eds.), *Handbook of Mental Retardation and Development* (pp. 80-114). New York: Cambridge University Press.
- Rowe, J., Lavender, A. & Turk, V. (2006). Cognitive executive function in Down Syndrome. *British Journal of Clinical Psychology* 45(1), 5-17.
- Sabat, C., Arango, P., Tassé, M. J., & Tenorio, M. (2020). Different abilities needed at home and school: The relation between executive function and adaptive behaviour in adolescents with Down syndrome. *Scientific reports*, 10(1), 1-10.
- Schuiringa, H., van Nieuwenhuijzen, M., Orobio de Castro, B., & Matthys, W. (2017). Executive functions and processing speed in children with mild to borderline intellectual disabilities and externalizing behavior problems. *Child Neuropsychology*, 23(4), 442-462.
- Schworer, E.K., Fidler, D.J., Kaur, M., Needham, A.W., Prince, M.A. and Daunhauer, L.A., 2020. Goal- directed action planning in infants with Down syndrome. *Journal of Intellectual Disability Research*, 64(9), 713-724

- SDQ (2018). *One-sided SDQ for parents or teachers of 4-17-year-olds*. [online] Available at: <http://www.sdqinfo.com/py/sdqinfo/b3.py?language=Arabic> [Accessed 1 May 2018].
- Smith, D. (2001). Health care management of adults with Down syndrome. *Am Fam Physician*, 64, 1031–8.
- Startin, C. M., D'Souza, H., Ball, G., Hamburg, S., Hithersay, R., Hughes, K. M., & LonDownS Consortium (2020). Health comorbidities and cognitive abilities across the lifespan in Down syndrome. *Journal of neurodevelopmental disorders*, 12(1), 4-19.
- Tavakoli, Z. S., Demehri, F., & Azizi, M. (2019). Theory of mind teaching on the social competencies and restraint in children of Down syndrome. *Middle Eastern Journal of Disability Studies*, 9, 52-52.
- Thompson, S. (2003). Rate of decline in social and cognitive abilities in dementing individuals with Down's Syndrome and other learning disabilities. *Clinical Gerontologist*, 26(3-4), 145-153.
- Tomaszewski, B., Fidler, D., Talapatra, D., & Riley, K. (2018). Adaptive behaviour, executive function and employment in adults with Down syndrome. *Journal of Intellectual Disability Research*, 62(1), 41-52.
- Weijerman, M.E. & de Winter, J.P. (2010). Clinical practice. The care of children with Down syndrome. *European journal of pediatrics* 169, 1445–1452.
- WHO (2016). *Genes and human disease*. World Health Organization. Available at: <http://www.who.int/genomics/public/geneticdiseases/en/index1.html> [Accessed 26 March 2021].

- Wilding, J., Cornish, K., & Munir, F. (2002). Further delineation of the executive deficit in males with fragile-X syndrome. *Neuropsychologia*, 40, 1343-1349.
- Will, E., Fidler, D. J., Daunhauer, L., & Gerlach- McDonald, B. (2017). Executive function and academic achievement in primary-grade students with Down syndrome. *Journal of Intellectual Disability Research*, 61(2), 181-195.
- Williams, S., Moore, K., Crossman, A. M., & Talwar, V. (2016). The role of executive functions and theory of mind in children's prosocial lie-telling. *Journal of Experimental Child Psychology*, 141, 256-266.
- Yazdi, S. A. A., Farahi, S. M. M., Farahi, S. M. M. M., & Hosseini, J. (2018). Emotional intelligence and its role in cognitive flexibility of children with and without Attention Deficit Hyperactivity Disorder. *Anales De Psicología/Annals of Psychology*, 34(2), 299-304.
- Zagaria, T., Antonucci, G., Buono, S., Recupero, M., & Zoccolotti, P. (2021). Executive Functions and Attention Processes in Adolescents and Young Adults with Intellectual Disability. *Brain Sciences*, 11(1), 42-56.
- Zelazo, P. D., Burack, J. A., Benedetto, E., & Frye, D. (1996). Theory of mind and rule use in individuals with Down syndrome: A test of the uniqueness and specificity claims. *Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines*, 37, 479-484.
- Zelazo, P.D., & Carlson, S.M. (2012). Hot and cool executive function in childhood and adolescence: Development and plasticity. *Child Development Perspectives*, 6, 354-360.
- Zelazo, P.D., & Müller, U. (2011). Executive function in typical and atypical development. In U. Goswami (Ed.) *The Wiley-Blackwell Handbook of Childhood Cognitive Development* (2nd edn). Oxford: Wiley-Blackwell.



العدد (٧)، يوليو ٢٠٢١، ص ٢٩٩ - ٢٢٢

استراتيجيات التنظيم المعرفي الانفعالي كمتغير وسيط بين التفكير الانتحاري والكمالية العصابية لدى عينة من طالبات جامعة الملك عبدالعزيز

إعداد

د/ أميرة عبدالرحمن الزين

أستاذ مشارك

جامعة الملك عبدالعزيز

يارا محمد الغامدي

طالبة ماجستير علم نفس الجنائي

جامعة الملك عبدالعزيز

استراتيجيات التنظيم المعرفي الانفعالي كمتغير وسيط بين التفكير الانتحاري والكمالية العصابية لدى عينة من طالبات جامعة الملك عبدالعزيز

يارا محمد الغامدي (*) & د/ أميرة عبدالرحمن الزين (**)

ملخص

هدفت الدراسة الحالية إلى الكشف عن الدور الوسيط لاستراتيجيات التنظيم المعرفي الانفعالي بين التفكير الانتحاري والكمالية العصابية لدى عينة من طالبات جامعة الملك عبدالعزيز. وكذلك الكشف عن العلاقة بين التفكير الانتحاري والكمالية العصابية لدى عينة الدراسة، والعلاقة بين استراتيجيات التنظيم المعرفي الانفعالي والتفكير الانتحاري لدى عينة الدراسة، والعلاقة بين استراتيجيات التنظيم المعرفي الانفعالي والكمالية العصابية لدى عينة الدراسة، واشتملت عينة الدراسة على (٣٥٠) طالبة من جميع كليات جامعة الملك عبدالعزيز تم اختيارهم بطريقة عشوائية واعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي، واستخدمت الباحثة الأدوات التالية: مقياس التفكير الانتحاري (فايد، ٢٠٠٨) ومقياس الكمالية العصابية (شند، عبدالمنعم، صالحين، ٢٠١٧) واستبيان استراتيجيات التنظيم المعرفي الانفعالي (Granefski)، Kraaij، (2006) ترجمة (المنشاوي، ٢٠١٥)، وبعد تطبيق العمليات الإحصائية أسفرت الدراسة عن عدد من النتائج تلخص في: يوجد مستوى منخفض من التفكير الانتحاري لدى عينة الدراسة. يوجد مستوى متوسط من الكمالية العصابية لدى عينة الدراسة. الوساطة الجزئية متحققة لمتغير (الاستراتيجيات غير التكيفية) بين التفكير الانتحاري والكمالية العصابية حيث لم يتلاشى الأثر المعنوي للتفكير الانتحاري على الكمالية العصابية في وجود الوسيط ولكن ضعف تأثيره من قيمة (بيتا = ٠,٢٨٧) إلى قيمة (بيتا = ٠,١١٣) ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) لدى عينة الدراسة. وجود علاقة طردية دالة احصائيا عند مستوى دلالة (٠,٠١) بين التفكير الانتحاري والكمالية العصابية لدى عينة الدراسة. وجود علاقة عكسية دالة احصائيا عند مستوى دلالة

(*) طالبة ماجستير علم نفس الجنائي - جامعة الملك عبدالعزيز.

(**) استاذ مشارك - جامعة الملك عبدالعزيز.

(٠١، ٠) بين التفكير الانتحاري والدرجة الكلية للاستراتيجيات التكيفية وعلاقة طردية دالة احصائياً عند مستوى دلالة (٠١، ٠) بين التفكير الانتحاري والدرجة الكلية للاستراتيجيات غير التكيفية. كذلك لا توجد علاقة ارتباطية دالة بين التفكير الانتحاري والدرجة الكلية للاستراتيجيات التنظيم المعرفي الانفعالي لدى عينة الدراسة. وجود علاقة عكسية دالة احصائياً عند مستوى دلالة (٠١، ٠) بين الكمالية العصابية والاستراتيجيات التكيفية، وعلاقة طردية دالة احصائياً عند مستوى دلالة (٠١، ٠) بين الكمالية العصابية والاستراتيجيات غير التكيفية والدرجة الكلية لاستراتيجيات التنظيم المعرفي الانفعالي. وخرجت الدراسة بتوصيات أهمها: ضرورة العمل على الاكتشاف المبكر للأفكار الانتحارية لدى طلبة الجامعة لتجنب الوصول للانتحار الكامل وذلك بتضافر جهود المراكز الإرشادية والقائمين على العملية التعليمية. كما توصي الدراسة بمراكز الإرشاد الجامعي بضرورة التوعية بمخاطر الكمالية العصابية وما يمكن أن تؤدي إليه من أفكار انتحارية، وتقديم البرامج الوقائية والعلاجية للكمالية العصابية.

الكلمات المفتاحية: التفكير الانتحاري - الانتحار - الكمالية العصابية - التنظيم الانفعالي - طالبات الجامعة.

Cognitive Emotion Regulation Strategies as Mediator Variable between Suicidal Ideation and Neural Perfectionism Among a Sample of King Abdul-Aziz University Students

Yara Mohammed ALghamdi & Dr. Amara Abdu Alrhman Alzain

Abstract

This study aims to recognize the mediating role of emotional cognitive organization strategies between suicidal thinking and neurotic perfection among sample group of female students enrolled in King Abdul Aziz University. It further aims to uncover the correlation between suicidal thinking and neurotic perfection among members of the sample group; and the correlation between emotional cognitive organization strategies and neurotic perfection among members of the sample group. Sample group was composed of 350 female students enrolled in all colleges and faculties affiliated to King Abdul Aziz University. Members of the sample group were randomly selected. The study employed the descriptive methodology. The researcher used the following tools: Scale of Suicidal Thinking (Fayed, 2008) and Scale of Neurotic Perfection (Shanad, Abdul Moneim, Salheen, 2017), together with a questionnaire about the emotional cognitive organization strategies (Granefski, Kraaik, 2006) (translated by Al-Menshawi, 2015). Upon statistical processing, the study has concluded a number of findings summarized as follows. A low level of suicidal thinking has been detected among members of the sample group. An average level of neurotic perfection has also been detected among members of the sample group. Partial mediation has been achieved for the variable of 'Non-adaptive strategies' between the suicidal thinking and neurotic perfection, where the incorporeal effect of suicidal thinking on neurotic perfection had not vanished in the presence of the mediator.

Nevertheless, weakness of its influence out of value ($Beta = 0.287$) to the value of ($Beta = 0.113$) has statistical indication at the indication level of (0.05) among members of the sample group. The study also revealed direct correlation with statistical indication at the indication level of (0.01) between suicidal thinking and neurotic perfection among members of the sample group. In addition, the study revealed reversed correlation at the indication level at (0.01) between suicidal thinking and the total mark of adaptive strategies and direct correlation with statistical indication at the indication level of (0.01) between suicidal thinking and total mark of non-adaptive strategies. Similarly, the study revealed no statistical correlation has been detected between suicidal thinking and total mark of emotional cognitive organization strategies among members of the sample group. A reversed correlation with statistical indication at the indication level of (0.01) has been detected between neurotic perfection and adaptive strategies. A direct correlation with statistical indication at the indication level of (0.01) between neurotic perfection and non-adaptive strategies and the total mark of emotional cognitive organization strategies. The study has concluded a number of recommendations. Following are the most important ones. Early detection of suicidal thinking among university students is necessary to avoid committing suicide by synergy of counseling centers and those concerned with education process. The study further recommends university counseling centers to raise awareness of the dangers affiliated to neurotic perfection and the leading suicidal thoughts; and to provide preventive and therapeutic programs for neurotic perfection.

Keywords: Suicidal Thinking, Suicide, Neurotic Perfection, Emotional Organization, University Female Students.

مقدمة:

يرتبط التفكير الانتحاري بشكل كبير بالجوانب المعرفية ومستوى التفكير لدى الفرد والقدرة على مواجهة حل المشكلات، بالإضافة إلى عدم الاستقرار الوجداني والعاطفي وعدم القدرة الحقيقية على مواجهة الأزمات التي قد تعتري الفرد، كما تنبئ البنية المعرفية ذات الاتجاه الموجب نحو الانتحار إلى إمكانية الانتحار عند انخفاض تقدير الذات ومواجهة ضغوط لا يستطيع الطالب الجامعي أن ينمي استراتيجيات توافقيه لمواجهةها أو عند وجود ضغوط متراكمة أو عدة ضغوط تحدث في وقت واحد أو في وقت قريب (حسن، ٢٠٠٩). وتشير الدراسات الامبريقية الى ان معدل الانتحار لدى المرحلة العمرية الخاصة بطلاب الجامعة أكبر بحوالي (٥٠%) من معدل الانتحار الخاص بباقي الفئات العمرية (راسع، وفرج، ويونس، وعبدالله، ٢٠١٤). حيث يبدأ في هذه المرحلة استقرار الشخصية والوصول للرشد والتطلع للحياة فهم يحلمون بمستقبل مزدهر مملوء بالسعادة، ومكانه اجتماعية مرموقة، وحالة اقتصادية جيدة، وقد يصل بهم التفكير والطموح إلى مرحلة قد تصل إلى الكمالية العصابية في شتى جوانب حياتهم نظرا لما تتسم به مرحلة الشباب من النشاط والحيوية في تحقيق الذات؛ إلا ان البعض منهم قد تفوق طموحاته قدراته فيتولد لديهم الشعور بالعجز واليأس، حيث تشير الكمالية العصابية إلى الرغبة في إحراز المستويات المرتفعة في الأداء، والاهتمام الزائد بالأخطاء والمغالاة في شدة تقييم الذات والتوجه الدائم لنقدها (الإمام، ٢٠١٣). وأشارت العديد من الدراسات في البيئة الأجنبية إلى ارتباط الكمالية العصابية وأبعادها بالتفكير الانتحاري لدى عينات مختلفة لكن بالرغم من ذلك توجد فجوة في الدراسات التي تفسر العلاقة بينهما وبناء على ذلك تفترض الباحثة وجود خلل في التنظيم المعرفي للانفعال لدى الأشخاص ذوي التفكير الانتحاري والكمالية العصابية، ويشير تنظيم الانفعال الى العمليات الفسيولوجية والاجتماعية والسلوكية والمعرفية التي يمكن بواسطتها إدارة الانفعالات الناشئة عن الأحداث الضاغطة، حيث يتم تنظيم الانفعالات بواسطة عمليات معرفية لاشعورية كعمليات الانتباه الانتقائي وتشوهات الذاكرة والإنكار، أو من خلال عمليات معرفية شعورية مثل لوم الذات ولوم الآخرين والاجترار والتفكير الكارثي (Aldao & Nolen-Hoeksema, 2010). وأشارت العديد من الدراسات إلى ارتباط

استراتيجيات التنظيم المعرفي بالتفكير الانتحاري والكمالية العصابية لكن لم توجد دراسة واحدة تجمع بين هذه المتغيرات وهو ما تحاول الدراسة الحالية القيام به.

مشكلة الدراسة:

باتت ظاهرة الانتحار تجتاح دول العالم ولا سيما العالم العربي، فالدراسات والتقارير تشير إلى الارتفاع المستمر في معدلات الانتحار في الدول العربية خلال السنوات القليلة الماضية، وتزداد خطورة الانتحار في انتشاره بين طلبة الجامعة حيث يعد الانتحار السبب الرئيسي الرابع للوفاة بين الأشخاص الذين تتراوح أعمارهم بين (١٥-٢٩) سنة على الصعيد العالمي (منظمة الصحة العالمية، ٢٠٢١)، وهناك مجموعة من العوامل المساعدة على انتشار الانتحار بين الشباب والمراهقين منها الكمالية العصابية والتي يضع فيها الفرد مستويات عالية غير واقعية ولا تتناسب مع قدراته وعندما يفشل في تحقيقها يعمم هذا الفشل على ذاته ويتشدد في تقييمها ويتكون لديه ميل إلى الحكم على الأمور إما بالنجاح الكامل أو الفشل الكامل، مما يؤدي إلى تسبب الكمالية العصابية بتواجد الفكرة الانتحارية والنية في الانتحار لدى الطلبة الجامعيين. وبعد الاطلاع على الدراسات العربية السابقة في مجال التفكير الانتحاري والكمالية العصابية لم تجد الباحثة دراسة عربية واحدة-حسب علم الباحثة- تجمع بين هذين المتغيرين بالرغم من أهمية هذه المتغيرات في المجال النفسي وأهمية دراستها لدى عينات غير إكلينيكية خاصة لدى طالبات الجامعة، بينما يزخر التراث النفسي الأجنبي بدراسات التفكير الانتحاري والكمالية العصابية ويؤكد على العلاقة الراسخة بينهما، لكن بالرغم من ذلك ما يزال هناك ندرة في الدراسات التي حاولت فهم وتوضيح العوامل الكامنة والمفسرة لطبيعة هذا الارتباط، وبناء على ذلك جاءت هذه الدراسة كمحاولة متواضعة لسد الفجوة في الدراسات العربية حول علاقة التفكير الانتحاري بالكمالية العصابية ومن ثم تقديم إطار نظري لفهم وتفسير هذه العلاقة من خلال الدور الوسيط لاستراتيجيات التنظيم المعرفي الانفعالي.

وعليه تتحدد مشكلة الدراسة في التساؤلات التالية:

١- ما هو مستوى التفكير الانتحاري لدى طالبات الجامعة؟

- ٢- ما هو مستوى الكمالية العصابية لدى طالبات الجامعة؟
- ٣- هل تتوسط استراتيجيات التنظيم المعرفي الانفعالي العلاقة بين التفكير الانتحاري والكمالية العصابية لدى طالبات الجامعة؟
- ٤- هل توجد علاقة ارتباطية بين التفكير الانتحاري والكمالية العصابية لدى طالبات الجامعة؟
- ٥- هل توجد علاقة ارتباطية بين استراتيجيات التنظيم المعرفي الانفعالي والتفكير الانتحاري لدى طالبات الجامعة؟
- ٦- هل توجد علاقة ارتباطية بين استراتيجيات التنظيم المعرفي الانفعالي والكمالية العصابية لدى طالبات الجامعة؟

أهداف الدراسة:

- تهدف الدراسة الحالية إلى الكشف عن:
- ١- مستوى كلا من التفكير الانتحاري و الكمالية العصابية لدى طالبات الجامعة.
 - ٢- التأثير المباشر وغير المباشر للتفكير الانتحاري على الكمالية العصابية من خلال استراتيجيات التنظيم المعرفي الانفعالي كمتغير وسيط لدى طالبات الجامعة.
 - ٣- العلاقة الارتباطية بين التفكير الانتحاري والكمالية العصابية لدى طالبات الجامعة.
 - ٤- العلاقة الارتباطية بين استراتيجيات التنظيم المعرفي الانفعالي والتفكير الانتحاري لدى طالبات الجامعة.
 - ٥- العلاقة الارتباطية بين استراتيجيات التنظيم المعرفي الانفعالي والكمالية العصابية لدى طالبات الجامعة.

أهمية الدراسة:

أ) الأهمية النظرية:

- ١- تكتسب الدراسة أهميتها من الموضوع الذي تبحثه حيث تعتبر متغيراتها من الظواهر الهامة في مجال الصحة النفسية وهما التفكير الانتحاري والكمالية العصابية وما لهما من آثار نفسية خطيرة على الفرد.

- ٢- تستمد الدراسة أهميتها أيضا من العينة التي تناولتها وهن طالبات الجامعة وماله من أهمية الوقوف على هذه الفئة وهن قادة المستقبل.
- ٣- توفير اطار نظري وتزويد المكتبة العلمية بدراسة من شأنها الكشف عن العلاقة بين التفكير الانتحاري والكمالية العصابية وهو ما تفتقده دراسات البيئة العربية عامة والبيئة السعودية خاصة بمختلف تأثيراتها وابعادها واقتراح حلول للحد من انتشار الانتحار والوقاية منه.
- ٤- فتح المجال للباحثين والمهتمين لإجراء دراسات على ما تناولته الدراسة من متغيرات وعلى عينات في بيئات جامعية اخرى من خلال نتائج الدراسة.
- ٥- تسهم نتائج الدراسة في تبصير المهتمين بالعوامل التي يمكن ان تسهم في انتشار التفكير الانتحاري والعمل على تلافيه وتجنبه.

(ب) الأهمية التطبيقية:

- ١- ما ستسفر عنه نتائج الدراسة قد يسهم في تقديم برامج ارشادية وتوعويه للكشف مبكرا عن مؤشرات التفكير الانتحاري والكمالية العصابية ومحاولة تداركها والوقاية منها.
- ٢- ستساعد الدراسة بنتائجها الجامعات والكليات في تسليط الضوء على مهارة التنظيم المعرفي الانفعالي واعداد برامج توعويه من شأنها تنمية المهارات الشخصية والحياتية لطالبات الجامعة.
- ٣- تعكس نتائج الدراسة الوقوف على مشكلات طالبات الجامعة ومراعاة متطلباتهن لتطوير أنفسهن من اجل المجتمع فهن قادة المستقبل.

حدود الدراسة:

الحد الموضوعي: استراتيجيات التنظيم المعرفي الانفعالي كمتغير وسيط بين التفكير الانتحاري والكمالية العصابية.

الحد المكاني: جامعة الملك عبدالعزيز بجده.

الحد البشري: طالبات جامعة الملك عبدالعزيز من الفئة العمرية (١٨-٢٢).

الحد الزمني: الفصل الدراسي الثاني من العام ١٤٤١ هـ - ٢٠٢٠ م.

الإطار النظري ومفاهيم الدراسة:

■ التفكير الانتحاري:

يعرفه رود (Rudd, 2004) بأنه الأفكار والتصورات المرتبطة بعملية الانتحار والإقدام عليها وكيفية التخطيط والتنفيذ وتخيلات الأحداث قبل واثاء وبعد تنفيذ محاولة الانتحار، والتفكير الانتحاري هو مرحلة مبكرة من مراحل عملية الانتحار التي تنتهي بالفعل الانتحاري الكامل. والتفكير الانتحاري هو أهم حالات الطوارئ النفسية، وليس مجرد حالة مرضية مثل غيرها تنتج عن اليأس والإحباط غير المحتمل مع استمرار المعاناة، وعندما تغلق أمام الفرد كل السبل والأبواب فلا يجد مهربا سوى وقف المعاناة بالتخلص الكامل من الحياة كلها (الشربيني، ٢٠٠٣). ويفسر فرويد التفكير الانتحاري في ضوء نظرية التحليل النفسي بافتراض وجود غريزتين متصارعتين هما غريزة الموت وغريزة الحياة أو غريزة الهدم والتحطيم تقابلها غريزة اللذة والبناء، وتشمل غريزة الموت كل فعل تدميري وكل سلوك عدواني، أما غريزة الحياة فهي مصدر للسلوك البناء والأعمال الايجابية لمواصلة الحياة، مع التسليم بصورة مسبقة بغلبة غريزة الموت في النهاية نظرا لما تولده من ميول سادومازوكيه فترتد الكراهية والعدوان إلى الأنا (عسكر، ١٩٨٨). ويفسرها إريك اريكسون صاحب النظرية النفسية الاجتماعية بنشأة أزمة الهوية عندما يفشل المراهق في تنمية هوية ذاتية مستقلة، فينشأ لدى المراهق إحساس عميق بالعجز وعدم الجدوى وانعدام الهدف والمعنى وعدم القدرة على تنظيم الذات، كما يشعر بعدم الكفاية والاعتراب، مما قد يدفعه إلى اتخاذ هوية معارضة تماما لما يريده الوالدان والمجتمع كالانحراف والإدمان مثلا، أو يشعر بالهزيمة الدائمة والفشل في مواجهة ضغوط الحياة فيكون الاكتئاب واليأس والانتحار (حسن، ٢٠٠٩: ١٧١). بينما يشير أصحاب المنظور المعرفي أليس و جرنبرج وبيك (Ells, Greenberg & Beck, 1989) إلى أن ما نفعله يتوقف على ما نعرفه، وأنه وراء كل سلوك بناء معرفي ومعتقدات سابقة لظهوره، فإننا لابد أن نهتم بنظم المعتقدات لدى كل فرد لأنها وراء صحته النفسية أو مرضه النفسي. وهناك بعض الأسباب المؤدية للانتحار لدى طلاب الجامعة من بينها ادمان المخدرات أو الخمر، وجود تاريخ أسري في الانتحار، وعدم وضوح المستقبل المهني وعدم وجود فرص عمل مناسبة أو ندرة فرص العمل، والرفض من

الجنس الآخر أو فقد علاقة حب مع الجنس الآخر، والمرض الجسدي الخطير، وعدم الرضا عن صورة الجسم: خاصة لدى الإناث، وضعف الوازع الديني (حسن، ٢٠٠٩).

■ الكمالية العصابية:

هي رغبة الشخص أن يكون مثاليا وخوفه الدائم من عدم تحقيق المثل العليا، وتنقسم الكمالية إلى نوعين سوية وعصابية، فالسوية هي ان يسعى الشخص إلى التميز وأن يعمل بكل قوة وإن ينجز الأعمال في وقتها من أجل ان يشعر بالرضا، اما الكمالية العصابية هي ان يكون لدى الشخص دافعا لعمل الاشياء بامتياز، وبالرغم من ذلك يشعر أن ما يقوم به غير جيد وينتابه القلق (Cook, 2012). كما تعرف الكمالية بأنها "خاصية شخصية تبدو مرغوبة ومطلوبة لكنها تتحول بمرور الوقت لتصبح مصدر حالة من الإرباك والقهرية" (جاب الله، ٣٧٩: ٢٠١١). وتفسر الكمالية العصابية في ضوء النظرية التحليلية بالتمييز بين الذات الواقعية التي تعبر عما نحن عليه وعن الجوهر الأساسي للشخصية، بما في ذلك من احتمالات التطوير وتحقيق الذات، وذلك لأن الذات المثالية تعتمد على التقييم الواقعي لقدرات وإمكانيات الفرد، أما بالنسبة للأشخاص العصائبيون فيكون هناك انفصال بين الذات الحقيقية والمثالية ينتج ذلك عن اعتقادهم بأنهم يجب أن يكونوا قادرين على تحمل كل شيء ومدركين لكل شيء ومحبوبون من الجميع ومنتجين دائما (ابو سليمة، ٢٠١٥: ٥٠٣). بينما تشير النظرية السلوكية في تفسيرها للكمالية العصابية على تأثير البيئة الخارجية على تنشئة الطفل وكيف يمكن أن تؤثر هذه البيئة في تشكيل سمة الكمالية لديه، وهناك عدة نماذج فسرت كيف تؤثر البيئة الخارجية على الطفل مثل نموذج التوقعات الاجتماعية، ونموذج التعلم الاجتماعي، ونموذج الاستجابة الاجتماعية (بنهان، ٢٠١٣). وتناول دافيز لك (Davis-Lack, 2016) سبع خصائص للشخصية ذات الكمالية العصابية هي: الخوف من الفشل، والكل أو اللا شيء، والدفاع المفرط عن الذات، والبحث عن أخطاء الذات والآخرين، وعدم المرونة، والحاجة المفرطة للتحكم، وعدم الثقة في التعامل مع الآخرين (سيد، ٢٠١٩: ١٣٧).

▪ استراتيجيات التنظيم المعرفي الانفعالي:

يعرف جروس (Gross, 2008) تنظيم الانفعال بأنه العمليات التي تؤثر من خلالها في مشاعرنا، وكيف نواجه هذه المشاعر ونعبر عنها، إذ أننا نواجه مصاعب في الوصول إليها، كما يتضمن العديد من هذه العمليات خفض، أو الحفاظ على، أو زيادة واحد أو أكثر من مظاهر الانفعال. كما يعرف التنظيم الانفعالي بأنه استراتيجيات متضمنة إعادة طبيعة الأفكار والسلوكيات التي تؤثر في الانفعالات التي يمتلكها الفرد والسيطرة عليها وكيفية الإفصاح عنها لاحقاً (Castella et al, 2018) المشار إليه في (عبدالرحمن، والدبابي، ٢٠١٩: ١٢). ويوضح نموذج غروس (Gross, 1998) لتنظيم الانفعالات استخدام الفرد لاستراتيجيات معينة للتأثير في مستوى الاستجابة الانفعالية لكي يظهر نوع معين من الانفعال، ويؤكد على التوازن في مستوى الاستجابة الانفعالية لتجنب ظهور مستوى مرتفع أو منخفض من الاستجابة الانفعالية، وهناك استراتيجيتين مختلفتين يجب التمييز بينهما أولاً استراتيجية التركيز المسبق: ويطبقها الفرد في حالة الاستعداد للاستجابة قبل التفاعل مع مثير الموقف الانفعالي، وتشمل على اختيار الموقف، وتعديل الموقف، وتوزيع الانتباه، والتغيير المعرفي. ثانياً استراتيجية التركيز على الاستجابة: ويطبقها الفرد عندما يكون في حالة استجابة انفعالية ويكون الانفعال قائماً بشكل اعتيادي ولها نوع واحد هو تعديل الاستجابة.

الدراسات السابقة:

تناولت دراسة هاملتون وشويتزر (Hamilton, Schweitzer, 2000) تقييم العلاقة بين أبعاد الكمالية والتفكير الانتحاري لدى عينة من الطلاب الجامعيين في استراليا، تكونت العينة من (٤٠٥) طالب، وتم تطبيق استبيان الصحة العامة الذي يتفرع منه اسئلة لتقييم التفكير في الانتحار ومقياس للكمالية متعدد الأبعاد، وأشارت النتائج الى ارتباط التفكير الانتحاري بالدرجات العالية في الكمالية العصابية، وان المستويات العالية من الكمالية العصابية يرافقها زيادة في التعرض للأفكار الانتحارية.

وكشفت دراسة عباس وبير (Abbas, per, 2017) عن العلاقة بين التفكير الانتحاري والكمالية التكيفية وغير التكيفية لدى الطلاب الجامعيين، وتكونت العينة من (٥٤٧) طالب

جامعي تتراوح اعمارهم بين (١٩، ٢٤) من طلاب جامعة آزاد الإسلامية بإيران، وأشارت النتائج إلى ارتباط التفكير الانتحاري سلباً مع الكمالية التكيفية وإيجاباً مع الكمالية غير التكيفية.

وكشفت دراسة جعفر وعلي (Jafar, Ali, 2012) عن العلاقة بين استراتيجيات التنظيم المعرفي والتفكير الانتحاري لدى طلاب الجامعة، تكونت العينة من (١٢٠) فرد (٦٠) ذكور و(٦٠) إناث تم اختيارهم بشكل عشوائي، وتم استخدام استبيان التنظيم المعرفي العاطفي (CERQ) واختبار بيك سكيل للتفكير في الانتحار (BSSI)، وأشارت النتائج إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة بين استراتيجيات التنظيم المعرفي غير التكيفية (لوم الذات، الاجترار، التفكير الكارثي، لوم الآخرين) والتفكير الانتحاري، ووجود علاقة ارتباطية سالبة بين استراتيجيات التنظيم المعرفي التكيفية (القبول، إعادة التركيز الإيجابي، إعادة التركيز على التخطيط، التقليل من الأحداث، إعادة التقييم الإيجابي) والتفكير الانتحاري، وأظهر تحليل الانحدار أن الاستراتيجيات التكيفية تتنبأ بشكل سلبي بالتفكير الانتحاري في حين تتنبأ الاستراتيجيات غير التكيفية بشكل إيجابي بالتفكير الانتحاري، وتشير النتائج إلى ضرورة استخدام استراتيجيات التنظيم المعرفي الانفعالي في محتوى البرامج المصممة للتدخلات والوقاية من الانتحار.

وبحثت دراسة كورانا ورومر (Khurana & Romer, 2012) في استراتيجيات المواجهة (التنظيم الانفعالي، القبول، حل المشكلات، البحث عن المساندة) التي تتنبأ بانخفاض التفكير الانتحاري على عينة من الشباب (ن=٧١٠) بمتوسط عمر (١٨) سنة، وأشارت النتائج إلى أن استراتيجية التنظيم الانفعالي تحتل الصدارة في التنبأ بالتفكير الانتحاري.

وأشارت دراسة رودلف وفليت وهيويت (Rudolph, Flett, Hewitt, 2007) إلى العلاقة بين الكمالية العصابية واستراتيجيات التنظيم المعرفي الانفعالي، وتكونت العينة من (١٠٠) طالب جامعي، طبق عليهم مقياس الكمالية متعددة الأبعاد واستبيان التنظيم المعرفي الانفعالي، وأشارت النتائج إلى وجود ارتباط سالب بين الكمالية العصابية مع الاستراتيجيات التكيفية (التقبل، إعادة التقييم الإيجابي)، وأن الأشخاص ذوي الأفكار الكمالية يميلون إلى الاستراتيجيات غير التكيفية (التفكير الكارثي، لوم الذات، الاجترار) وتفيد هذه النتائج إلى تصميم برامج لتعزيز مهارات التأقلم المعرفي لدى الأشخاص الكماليين.

وهدفنا دراسة (عليوة، ٢٠١٨) الى التعرف على العلاقة بين استراتيجيات تنظيم الانفعال وبعضها من الاضطرابات النفسية من بينها الكمالية العصابية، وتكونت عينة الدراسة من (١٤٨) طالب وطالبة، واستخدمنا مقياس التنظيم المعرفي الانفعالي وقائمة الاضطرابات النفسية للمراهقين الموهوبين، وتوصلنا الى وجود علاقة ارتباطية موجبة بين الكمالية العصابية واستراتيجيات التنظيم المعرفي غير التكيفية (كبت التعبير الانفعالي، اجترار الأفكار، لوم الذات، لوم الآخرين، التفكير الكارثي) ووجود علاقة ارتباطية سالبة بين الكمالية العصابية وكل من استراتيجيات التنظيم المعرفي التكيفية (اعادة التقييم المعرفي، التقليل من اهمية الاشياء، اعادة التركيز الايجابي، رؤية الموضوع من منظور اخر) ويمكن التنبؤ بالكمالية العصابية من خلال استراتيجية التفكير الكارثي.

التعليق على الدراسات السابقة:

أشارت نتائج الدراسات السابقة إلى:

ارتباط التفكير الانتحاري بالدرجات العالية من الكمالية العصابية، وارتباط التفكير الانتحاري سلباً مع الكمالية التكيفية وإيجاباً مع الكمالية غير التكيفية، بالإضافة إلى وجود علاقة موجبة بين التفكير الانتحاري واستراتيجيات التنظيم المعرفي غير التكيفية وعلاقة سالبة مع استراتيجيات التنظيم المعرفي التكيفية، وأشارت أيضاً إلى أن استراتيجيات التنظيم المعرفي تحتل الصدارة في التنبؤ بالتفكير الانتحاري، ووجود علاقة سالبة بين الكمالية العصابية واستراتيجيات التنظيم المعرفي التكيفية وعلاقة موجبة مع استراتيجيات التنظيم المعرفي غير التكيفية.

ولم تهتم الدراسات السابقة بالدور الوسيط لاستراتيجيات التنظيم المعرفي الانفعالي بين التفكير الانتحاري والكمالية العصابية بالإضافة إلى افتقار البيئة العربية إلى دراسات تجمع بين التفكير الانتحاري والكمالية العصابية وهو ما تحاول هذه الدراسة القيام به.

فروض الدراسة:

١- يوجد مستوى من التفكير الانتحاري لدى طالبات الجامعة.

٢- يوجد مستوى من الكمالية العصابية لدى طالبات الجامعة.

- ٣- استراتيجيات التنظيم المعرفي الانفعالي متغير وسيط بين التفكير الانتحاري والكمالية العصابية لدى طالبات الجامعة.
- ٤- توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة احصائية بين التفكير الانتحاري والكمالية العصابية لدى طالبات الجامعة.
- ٥- توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة احصائية بين استراتيجيات التنظيم المعرفي الانفعالي والتفكير الانتحاري لدى طالبات الجامعة.
- ٦- توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة احصائية بين استراتيجيات التنظيم المعرفي الانفعالي والكمالية العصابية لدى طالبات الجامعة.

منهج الدراسة:

اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي الارتباطي للكشف عن الدور الوسيط لاستراتيجيات التنظيم المعرفي الانفعالي لدى عينة من طالبات الجامعة.

عينة الدراسة:

تم اختيار عينة الدراسة بالطريقة العشوائية من خلال ارسال الاستبيان الكترونيا إلى طالبات الجامعة حيث بلغ عددهم (٣٥٠) طالبة من جميع كليات جامعة الملك عبدالعزيز.

أدوات الدراسة:

أولاً: مقياس التفكير الانتحاري إعداد حسين علي فايد (٢٠٠٨):

يحتوي المقياس على (١٨) عبارة أمام تدرج خماسي، حسب مقياس ليكرت خماسي الأبعاد، بحيث يعطى المفحوص فرصة تحديد درجة موافقته على العبارات بين درجات تتكون من ٥ احتمالات هي (تتطبق مطلقاً = ١، تتطبق نادراً = ٢، تتطبق أحياناً = ٣، تتطبق كثيراً = ٤، تتطبق دائماً = ٥) ويشتمل المقياس على ثلاثة أبعاد فرعية هي: الرغبة في الانتحار عدد فقراته ٨ فقراتها هي (١ - ٢ - ٥ - ٨ - ١٠ - ١٤ - ١٥ - ١٧). والتفكير في الانتحار والتخطيط له عدد فقراته ٧ فقرات هي (٣ - ٤ - ٦ - ٩ - ١١ - ١٣ - ١٦). والميلول الانتحارية عدد فقراته ٣ فقرات هي (٧ - ١٢ - ١٨).

صدق المقياس:

قام معد المقياس بحساب صدق المقياس أولاً بطريقة صدق المحكمين حيث عُرضت عبارات المقياس على عدد من المحكمين المتخصصين في علم النفس والطب النفسي وترتب على صدق المحكمين حذف (١٠) عبارات من المقياس مكرره وتم تعديل صياغة بعض عباراته. وقد تراوح معامل ارتباط بيرسون بين درجة كل بند والدرجة الكلية للمقياس بين (٠، ١٨٩ - ٠، ٧٧٠)، ثم بطريقة الصدق العاملي حيث طبق المقياس في صيغته قبل النهائية (١٩) بند على عينة من طالبات الجامعة ثم استخرجت معاملات الارتباط بين بنود المقياس وقام بتحليلها بطريقة المكونات الأساسية "لهوتلينج" ومن ثم التدوير المتعامد بطريقة الفارماكس "لكايز"، وتم وضع ثلاث معايير تحكمية وبالا اعتماد عليها تم استخراج ثلاثة عوامل استوعبت ٥٣، ٨٢٧% من التباين الارتباطي، كما تم حذف بند واحد وأصبح المقياس في صيغته النهائية (١٨) بنداً.

ثبات المقياس:

تم حساب الثبات بطريقتي الاتساق الداخلي بمعادلة "ألفا كرونباخ" وإعادة التطبيق بفاصل زمني مقداره اسبوعان، وبلغ معامل الثبات (٠، ٩١ - ٠، ٨٧) على التوالي وهي معاملات ثبات مقبولة.

ثانياً: مقياس الكمالية العصابية لدى شباب الجامعة إعداد شند، عبدالمنعم، صالحين (٢٠١٧):

يحتوي المقياس على (٢٦) عبارة موزعه على اربعة ابعاد فرعية، ويصحح المقياس بوضع درجة لكل بند تبعاً للإجابة التي يتم اختيارها من بين ثلاث بدائل للإجابة وهي (موافق = ٣ درجات، احياناً = ٢ درجات، غير موافق = درجة واحدة) ويتم تصحيح المقياس وفق الأوزان الموضوعية لتدرج الإجابة فإذا كانت العبارة موجبة فإنها تأخذ (١، ٢، ٣) من الدرجات وإذا كانت سالبة تأخذ (٣، ٢، ١) من الدرجات.

ويتكون المقياس من اربعة ابعاد فرعية:

- ١- المعايير المرتفعة للأداء: عدد فقراته ٤ فقرات هي (٤ - ٨ - ١٨ - ١٩).
- ٢- الحاجة للاستحسان: عدد فقراته ٧ فقرات هي (١ - ٥ - ٩ - ١٢ - ١٥ - ٢٠ - ٢٣).
- ٣- الحساسية للنقد: عدد فقراته ٨ فقرات هي (٢ - ٦ - ١٠ - ١٣ - ١٦ - ٢١ - ٢٤ - ٢٥).

٤- الأفكار الوسواسية: عدد فقراته ٧ فقرات هي (٣ - ٧ - ١١ - ١٤ - ١٧ - ٢٢ - ٢٦).

٥- والعبارات السالبة في المقياس هي (٢٥ - ٢٦).

صدق المقياس:

تم حساب صدق المحكمين للمقياس حيث تم الاستعانة ب عشرة محكمين في مجال علم النفس، يتكون المقياس في صورته الأولية من (٤٨) عبارة، تم استبعاد (١٠) عبارات وتعديل صياغة (٨) عبارات وإضافة (٣) عبارات للمقياس ككل . ثم حساب الاتساق الداخلي لمفردات المقياس حيث تم حساب معاملات الارتباطات بين درجة كل فقرة والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه وتراوحت معاملات الارتباط كما يلي:

١- المعايير المرتفعة للأداء (٠، ٢ - ٠، ٢٣).

٢- الحاجة للاستحسان (٠، ٣ - ٠، ٣٧).

٣- الحساسية للنقد (٠، ٢ - ٠، ٤٧).

٤- الأفكار الوسواسية (٠، ١٤ - ٠، ٣٨).

أما معاملات الارتباط بين كل بعد والدرجة الكلية للمقياس تراوحت بين (٠، ٤٠٤ - ٠، ٨٧٥).

بالإضافة إلى ذلك تم حساب الصدق العاملي باستخدام التحليل العاملي التوكيدي، وذلك باستخدام الحزمة الإحصائية (23 AMOS)، وجرى هذا التحليل استناداً إلى طريقة الأرجحية القصوى، وذلك بافتراض أن بنية المقياس تتكون من أربعة عوامل تتدرج تحت عامل واحد، وكانت اغلب مؤشرات حسن المطابقة في مداها المثالي كما أن تشبعات العوامل الفرعية على العامل الكامن دالة إحصائياً.

ثبات المقياس:

تم حساب الثبات بطريقتي معامل ألفا كرونباخ والتجزئة النصفية، وبلغ معامل الثبات بطريقة ألفا كرونباخ (٠، ٧٨٦) في حين بلغ بطريقة التجزئة النصفية (٠، ٢١٨)، وبلغ معامل الارتباط بعد التصحيح من أثر التجزئة (٠، ٣٥٧).

ثالثاً: استبيان استراتيجيات التنظيم المعرفي الانفعالي اعداد (Granevski, Kraaij, 2006)

وترجمة عادل المنشاوي:

يتكون الاستبيان من (٣٦) عبارة موزعة على (٩) استراتيجيات بواقع (٤) فقرات لكل استراتيجية، وتتم الإجابة على الاستبيان بتدرج خماسي، حسب مقياس ليكرت خماسي الأبعاد، بحيث يعطى المفحوص فرصة تحديد درجة موافقته على العبارات بين درجات تتكون من ٥ احتمالات هي (لا اوافق مطلقاً = ١، لا اوافق = ٢، غير متأكد = ٣، اوافق = ٤، اوافق تماماً = ٥)، وتدل الدرجة المرتفعة على المقياس الفرعي ان هذه الاستراتيجية هي الأكثر استخداماً، وينقسم الاستبيان إلى قسمين:

١- استراتيجيات معرفية تكيفية وعدد فقراتها ٥ فقرات هي (القبول، إعادة التركيز الايجابي، إعادة التركيز على التخطيط، إعادة التقييم الايجابي، التقليل من الأحداث).

■ القبول (٥ - ٦ - ٧ - ٨).

■ إعادة التركيز الايجابي (١٣ - ١٤ - ١٥ - ١٦).

■ إعادة التركيز على التخطيط (١٧ - ١٨ - ١٩ - ٢٠).

■ إعادة التقييم الايجابي (٢١ - ٢٢ - ٢٣ - ٢٤).

■ التقليل من الأحداث (٢٥ - ٢٦ - ٢٧ - ٢٨).

٢- استراتيجيات معرفية غير تكيفية وعدد فقراتها ٤ هي (لوم الذات، الاجترار، الفزع أو الكارثية، لوم الآخرين).

■ لوم الذات (١ - ٢ - ٣ - ٤).

■ الاجترار (٩ - ١٠ - ١١ - ١٢).

■ الفزع أو الكارثية (٢٩ - ٣٠ - ٣١ - ٣٢).

■ لوم الآخرين (٣٣ - ٣٤ - ٣٥ - ٣٦).

الخصائص السيكومترية للاستبيان:

أ) ثبات الاستبيان:

بلغ معامل ثبات الفا كرونباخ على الاستبيان ككل (٠,٧٥)، وتراوح ما بين (٠,٧٥ - ٠,٨٤) للاستراتيجيات الفرعية مع الدرجة الكلية، وباستخدام إعادة التطبيق بلغ معامل الارتباط بين التطبيقين (٠,٤٨ - ٠,٦٥).

(ب) صدق الاستبيان:

أكدت نتائج التحليل التوكيدي صدق البناء العاملي وحسن المطابقة مع نتائج الاستبيان في نسخته الأصلية، وتمتعت الدرجة الكلية للاستبيان باتساق داخلي قيمته (٨٠، ٠)، وتراوح قيم الاتساق الداخلي للاستراتيجيات التسعة بين (٦٧، ٠ - ٨٥، ٠)، وأظهر صدق البناء وجود علاقة ارتباطية بين الاستراتيجيات التسعة، وتراوح معاملات الارتباط بين (٠، ٦٩ - ٠، ٨٠).

حساب الثبات والصدق لأداة الدراسة للعينة الاستطلاعية في الدراسة الحالية (ن=٥٠)

(أ) ثبات الاستبيان ككل بطريقة التجزئة النصفية:

اعتمدت هذه الطريقة إلى تجزئة الاستبيان إلى نصفين، بحيث يشتمل الجزء الأول على الفقرات الفردية والجزء الثاني على الفقرات الزوجية من فقرات الاستبيان البالغ عددها (٨٠) فقرة لاستجابات العينة الاستطلاعية البالغ عددها (٥٠) وقد بلغت قيمة معامل الثبات الكلي للاستبيان بطريقة التجزئة النصفية (٠، ٩٢٢) وهذا يدل على أن الاستبيان يتمتع بدرجة مرتفعة جدًا من الثبات تطمئن الباحثة إلى تطبيق نتائجه على المجتمع.

(ب) ثبات الاستبيان بطريقة ألفا كرونباخ:

لقياس مدى ثبات مقاييس الدراسة الثلاثة استخدمت الباحثة معادلة ألفا كرونباخ وذلك باستخدام البرنامج الإحصائي SPSS إصدار ٢٦، وذلك للتأكد من ثبات أدوات الدراسة على عينة الدراسة الاستطلاعية البالغ عددها (٥٠) من المجتمع المستهدف، وتم حساب ثبات أداة الدراسة العام والفرعي حيث تتكون أداة الدراسة من عدد (٣) مقاييس رئيسية يتفرع منها عدد ١٦ محور فرعي، حيث تتبع جميع فقرات المقياس الأول (التفكير الانتحاري) البالغ عددها (١٨) فقرة لمقياس ليكرت الخماسي، وتتبع فقرات المقياس الثاني (الكمالية العصابية) البالغ عددها (٢٦) فقرة لمقياس ليكرت الثلاثي، وتتبع فقرات الاستبيان الثالث (استراتيجيات التنظيم المعرفي الانفعالي) البالغ عددها (٣٦) فقرة لمقياس ليكرت الخماسي. والجدول رقم (١) يوضح معاملات ثبات مقاييس الدراسة ومحاورها.

جدول رقم (١) معامل ألفا كرونباخ لقياس ثبات مقاييس الدراسة

المقاييس الرئيسية	عدد الفقرات	قيمة معامل ألفا كرونباخ
التفكير الانتحاري	١٨	٠,٩٦٥
الكمالية العصابية	٢٦	٠,٧٨٩
استراتيجيات التنظيم المعرفي الانفعالي	٣٦	٠,٨٧٢
الثبات العام للاستبيان ككل	٨٠	٠,٨٩٥

يتضح من الجدول رقم (١) أن معامل الثبات العام مرتفع جدًا حيث بلغ قيمة (٠,٨٩٥) وذلك لإجمالي فقرات الاستبيان (٨٠) فقرة، فيما تراوح ثبات المقاييس ما بين (٠,٧٨٩) كحد أدنى للكمالية العصابية وبين (٠,٩٦٥) كحد أعلى لمقياس التفكير الانتحاري، وهذا يدل على أن الاستبيان يتمتع بدرجة عالية جدًا من الثبات.

ج) صدق الاتساق الداخلي:

وقد جرى التحقق من صدق الاتساق الداخلي للاستبيان بحساب معامل ارتباط بيرسون بين درجة كل محور فرعي من محاور المقاييس الثلاثة والدرجة الكلية للمقياس الذي تنتمي إليه وكانت جميع المعاملات ذات دلالة إحصائية، والجدول التالي رقم (٢) يوضح معاملات ارتباط بيرسون بين درجة كل محور فرعي من المحاور الفرعية الثلاثة لمقياس (التفكير الانتحاري) والدرجة الكلية للمقياس والذي يتضح منه أن معاملات الارتباط تراوحت بين (٠,٨٦٩) كحد أدنى لمحور (التعبير عن الميول الانتحارية) وبين (٠,٩٧٥) كحد أعلى لمحور (الرغبة في الانتحار) وجميع معاملات الارتباط قوية دالة إحصائيًا عند مستوى المعنوية (٠,٠١).

جدول رقم (٢) معاملات الارتباط بين كل محور فرعي

من المحاور الثلاثة لمقياس (التفكير الانتحاري) والدرجة الكلية للمقياس

البعد	معامل الارتباط
الرغبة في الانتحار	٠,٩٧٥ **
التفكير في الانتحار والتخطيط له ومحاولته	٠,٩٦١ **
التعبير عن الميول الانتحارية	٠,٨٦٩ **

** دال إحصائيًا عند مستوى معنوية ٠,٠١

والجدول التالي رقم (٣) يوضح معاملات ارتباط بيرسون بين درجة كل محور فرعي من المحاور الفرعية الأربعة لمقياس (الكمالية العصائية) والدرجة الكلية للمقياس والذي يتضح منه أن معاملات الارتباط تراوحت بين (٠,٣٦٣) كحد أدنى لمحور (المعايير المرتفعة للأداء) وبين (٠,٨٦٨) كحد أعلى لمحور (الحاجة للاستحسان)، وجميع معاملات الارتباط قوية دالة إحصائيًا عند مستوى المعنوية ٠,٠١.

جدول رقم (٣) معاملات الارتباط بين كل محور فرعي من المحاور الأربعة لمقياس (الكمالية العصائية) والدرجة الكلية للمقياس.

المحاور الفرعية	العصائية الكمالية
المعايير المرتفعة للأداء	٠,٣٦٣**
الحاجة للاستحسان	٠,٨٦٨**
الحساسية للنقد	٠,٨٥٤**
الأفكار الوسواسية	٠,٦٢٨**

** دال إحصائيًا عند مستوى معنوية ٠,٠١

والجدول التالي رقم (٤) يوضح معاملات ارتباط (بيرسون) بين درجة كل محور فرعي من المحاور الفرعية التسعة لاستبيان (استراتيجيات التنظيم المعرفي الانفعالي) والدرجة الكلية للمقياس والذي يتضح منه أن معاملات الارتباط تراوحت بين ٠,٣٨١ كحد أدنى لمحور (لوم الآخرين) وبين ٠,٧٤٨ كحد أعلى لمحور (الاجترار) وجميع معاملات الارتباط قوية دالة إحصائيًا عند مستوى المعنوية ٠,٠١.

جدول رقم (٤) معاملات الارتباط بين كل محور فرعي من المحاور التسعة لاستبيان (استراتيجيات التنظيم المعرفي الانفعالي) والدرجة الكلية للمقياس.

البعاد	معامل الارتباط
لوم الذات	٠,٥٨٥**
القبول	٠,٤٦٦**
الاجترار	٠,٧٤٨**
اعادة التركيز الايجابي	٠,٤٦٤**
اعادة التركيز على التخطيط	٠,٦٩٠**
اعادة التقييم الايجابي	٠,٧٠٠**
التقليل من الأحداث	٠,٦٨٨**
الفرع او الكارثية	٠,٥٥٢**
لوم الآخرين	٠,٣٨١**

** دال إحصائيًا عند مستوى معنوية ٠,٠١

وعليه ومن خلال نتائج الثبات والصدق الموضحة في الجداول السابقة المطبقة على العينة الاستطلاعية (ن=٥٠) يتأكد للباحثة أن الاستبيان بمقياسيه الثلاثة (التفكير الانتحاري، الكمالية العصابية، استراتيجيات التنظيم المعرفي الانفعالي) يتمتع بدرجة عالية من الثبات والصدق الداخلي، مما يطمئن الباحثة إلى تمريه على كامل العينة ومن ثم تعميم نتائجه على كامل المجتمع المستهدف.

الأساليب الإحصائية:

- استخدام اختبار الارتباط بيرسون لاختبار العلاقات بين محاور الدراسة وأبعادها.
- استخدام اختبار الانحدار الخطي البسيط لدراسة.
- استخدام اختبار الانحدار الخطي المتعدد.
- اختبار نموذج الوساطة باستخدام البرنامج AMOS v.26.

نتائج الدراسة:

عرض نتيجة الفرض الأول وتفسيره: يوجد مستوى من التفكير الانتحاري لدى عينة من طالبات الجامعة.

ولتحقق من الفرض تم حساب الإحصاءات الوصفية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ودرجة المتوسطات تبعاً لمقياس ليكرت الخماسي والترتيب التنازلي للفقرات تبعاً للمتوسطات الحسابية كما يوضحها الجدول التالي:

جدول رقم (٥) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والترتيب لأبعاد مقياس (التفكير الانتحاري).

الترتيب	الانحراف	المتوسط	البعد
منخفضة جداً	٠,٩٠٢٢١	١,٦٦٢١	الرغبة في الانتحار
منخفضة جداً	٠,٧٧٢٦٢	١,٤٠١٢	التفكير في الانتحار والتخطيط له ومحاولته
منخفضة جداً	٠,٩٠٤٤١	١,٥٩٨١	التعبير عن الميل الانتحاري
منخفضة جداً	٠,٧٩٨٠٣	١,٥٥٠٠	التفكير الانتحاري

يتضح من جدول (٥) أن الدرجة الكلية لمقياس (التفكير الانتحاري) قد حصل على متوسط حسابي (١,٥٥٠٠) أي أن مستوى التفكير الانتحاري لدى متوسط أفراد العينة

منخفض جداً. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (الدوسري، ٢٠١٨) ودراسة (خضراوي وبن شويخ، ٢٠١٩) التي اشارت نتائجها إلى انخفاض مستوى التفكير الانتحاري لدى عينة الدراسة وهم طلبة الجامعة، في حين تختلف مع دراسة (البحيري، وابو الفضل، ٢٠٠٨) حيث جاء مستوى التفكير الانتحاري مرتفع لدى عينة الدراسة.

وتفسر الباحثة هذه النتيجة من عدة نواحي أولها التطور والتوسع الذي نشهده في هذا العصر، والوفرة في الموارد والترفيه الحاصل بشكل خاص في السعودية، بالإضافة إلى تحسن وضع المرأة السعودية في السنوات الأخيرة وتمكينها مما يجعل فئة الطالبات في انشغال بتطوير ذواتهن والانضمام إلى ورش العمل والدورات التدريبية لتنمية ذواتهن، والعمل بما لديهن من موارد والاستمتاع بحياتهن وبالتالي تنخفض لديهن مستويات الأفكار الانتحارية.

عرض نتيجة الفرض الثاني وتفسيره: يوجد مستوى من الكمالية العصابية لدى عينة من طالبات الجامعة.

ولتحقق من الفرض الثاني تم حساب الإحصاءات الوصفية والانحرافات المعيارية ودرجة المتوسطات تبعاً لمقياس ليكرت الثلاثي والترتيب التنازلي للفقرات تبعاً للمتوسطات الحسابية.

جدول رقم (٦): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والترتيب لأبعاد مقياس (الكمالية العصابية)

الترتيب	الانحراف	المتوسط	البعد
كبيرة	٠,٣٩٨٩٢	٢,٤٨٤٣	المعايير المرتفعة للأداء
متوسطة	٠,٤٧٩١٦	١,٧٢٤١	الحاجة للاستحسان
متوسطة	٠,٤١٥٥٣	١,٨٦١١	الحساسية للنقد
متوسطة	٠,٣٦٢٠١	١,٩٢٣٧	الأفكار الوسواسية
متوسطة	٠,٣٢٤٧٢	١,٩٣٦٩	الكمالية العصابية

يتضح من جدول (٦) أن الدرجة الكلية لمقياس (الكمالية العصابية) قد حصلت على متوسط حسابي (١,٩٣٦٩) أي أن مستوى الكمالية العصابية لدى متوسط أفراد العينة متوسط.

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (الاندياجى، ٢٠١٧) حيث كان مستوى الكمالية العصابية لدى عينة البحث متوسط، في حين تختلف مع دراسة (العبيدي، ٢٠١٥) التي اشارت نتائجها

إلى وجود مستوى مرتفع من الكمالية العصابية لدى عينة البحث. وترى الباحثة ان المستوى المتوسط من الكمالية العصابية يُعد إشارة جيدة لارتفاع وعي الطالبات بمخاطر الكمالية وآثارها السلبية. ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن عينة البحث قد يكونون مدفوعين نحو تحقيق اهدافهم بالتعزيز الإيجابي والرغبة في النجاح والميل للبحث عن المساندة من الآخرين والرغبة في الاقتراب من الذات المثالية والاستحواذ على الرضا والمتعة بدلا من التعزيز السلبي والمخاوف من الفشل مما يعكس هذا المستوى المتوسط من الكمالية العصابية لديهم.

عرض نتيجة الفرض الثالث وتفسيره: استراتيجيات التنظيم المعرفي الانفعالي متغير وسيط بين التفكير الانتحاري والكمالية العصابية.

ولاختبار هذا الفرض تم إجراء اختبار الانحدار الخطي البسيط واختبار الانحدار الخطي المتعدد عبر البرنامج الإحصائي (SPSS v.26) ومن ثم تم اختبار صحة نموذج الوساطة عبر البرنامج الإحصائي (AMOS v.26)

جدول رقم (٧) نتائج نموذج الانحدار الخطي البسيط

بين الكمالية العصابية كمتغير تابع التفكير الانتحاري كمتغير مستقل.

النموذج	المعاملات غير المعيارية		المعاملات المعيارية		Sig. القيمة الاحتمالية
	B بيتا	الخطأ المعياري	Beta بيتا	T قيمة ت	
١ ثابت النموذج	١,٧٥٦	٠,٠٣٦		٤٨,٢١٨	٠,٠٠٠
التفكير الانتحاري	٠,١١٧	٠,٠٢١	٠,٢٨٧	٥,٥٩١	٠,٠٠٠
ف=٣١,٢٥٥ القيمة الاحتمالية=٠,٠٠٠ معامل الارتباط= ٠,٢٨٧ مربع معامل الارتباط=٠,٠٨٢					
المتغير التابع (الكمالية العصابية)					

يوضح جدول (٧) معنوية نموذج الانحدار الخطي البسيط بين المتغير المستقل (التفكير الانتحاري) والمتغير التابع (الكمالية العصابية) حيث جاءت قيمة ف (ANOVA) =٣١,٢٥٥ بقيمة احتمالية=٠,٠٠٠ وجاء معامل الارتباط= ٠,٢٨٧ بقيمة مربع معامل الارتباط $(R^2) = ٠,٠٨٢$ مما نستنتج منه أن المتغير المستقل (التفكير الانتحاري) يفسر ٨,٢% من التغير الحاصل في المتغير التابع (الكمالية العصابية).

جدول رقم (٨) نتائج نموذج الانحدار الخطي البسيط
بين الاستراتيجيات غير التكيفية كمتغير تابع والتفكير الانتحاري كمتغير مستقل

النموذج	المعاملات غير المعيارية		المعاملات المعيارية	T قيمة ت	Sig. القيمة الاحتمالية
	B بيتا	الخطأ المعياري			
١	٢,٥٧٤	٠,٠٧٥	-	٣٤,١٢٣	٠,٠٠٠
	٠,٣٦٢	٠,٠٤٣	٠,٤٠٩	٨,٣٦٦	٠,٠٠٠
ف=٦٩,٩٩٤ القيمة الاحتمالية=٠,٠٠٠ معامل الارتباط= ٠,٤٠٩ مربع معامل الارتباط=٠,١٦٧ المتغير التابع (الاستراتيجيات غير التكيفية)					

يوضح جدول (٨) معنوية نموذج الانحدار الخطي البسيط بين المتغير المستقل (التفكير الانتحاري) والمتغير التابع (الاستراتيجيات غير التكيفية) حيث جاءت قيمة ف (ANOVA) = ٦٩,٩٩٤ بقيمة احتمالية= ٠,٠٠٠ وجاء معامل الارتباط= ٠,٤٠٩ بقيمة مربع معامل الارتباط $(R^2) = ٠,١٦٧$ مما نستنتج منه أن المتغير المستقل (التفكير الانتحاري) يفسر ١٦,٧% من التغير الحاصل في المتغير التابع (الاستراتيجيات غير التكيفية).

جدول رقم (٩) نتائج نموذج انحدار الكمالية العصابية
كمتغير تابع والاستراتيجيات غير التكيفية كمتغير مستقل

النموذج	المعاملات غير المعيارية		المعاملات المعيارية	T قيمة ت	Sig. القيمة الاحتمالية
	B بيتا	الخطأ المعياري			
١	١,٢٥٧	٠,٠٧٠	-	١٧,٩٩٣	٠,٠٠٠
	٠,٢١٧	٠,٠٢٢	٠,٤٧٢	٩,٩٨٤	٠,٠٠٠
ف=٩٩,٦٨٢ القيمة الاحتمالية= ٠,٠٠٠ معامل الارتباط= ٠,٤٧٢ مربع معامل الارتباط=٠,٢٢٣ المتغير التابع (الكمالية العصابية)					

يوضح جدول (٩) معنوية نموذج الانحدار الخطي البسيط بين المتغير المستقل (الاستراتيجيات غير التكيفية) وبين المتغير التابع (الكمالية العصابية) حيث جاءت قيمة ف (ANOVA) = ٩٩,٦٨٢ بقيمة احتمالية= ٠,٠٠٠ وجاء معامل الارتباط= ٠,٤٧٢ بقيمة مربع معامل الارتباط $(R^2) = ٠,٢٢٣$ مما نستنتج منه أن المتغير المستقل (الاستراتيجيات غير التكيفية) يفسر ٢٢,٣% من التغير الحاصل في المتغير التابع (الكمالية العصابية).

جدول رقم (١٠) : نتائج نموذج الانحدار المتعدد للكمالية العصابية

كمتغير تابع والتفكير الانتحاري والاستراتيجيات غير التكيفية كمتغيرات مستقلة

النموذج	B بيتا	الخطأ المعياري	المعاملات المعيارية	T	Sig. القيمة الاحتمالية
			Beta بيتا		
١	١,٢٥٢	٠,٠٦٩	-	١٨,٠١٦	٠,٠٠٠
	٠,١٩٦	٠,٠٢٤	٠,٤٢٦	٨,٢٦٣	٠,٠٠٠
	٠,٠٤٦	٠,٠٢١	٠,١١٣	٢,١٩١	٠,٠٢٩
ف=٥٢,٧٨٦ القيمة الاحتمالية=٠,٠٠٠ معامل الارتباط=٠,٤٨٣ مربع معامل الارتباط=٠,٢٣٣					
المتغير التابع (الكمالية العصابية)					

يوضح جدول (١٠) معنوية نموذج الانحدار الخطي المتعدد بين المتغيرات المستقلة (التفكير الانتحاري) و(الاستراتيجيات غير التكيفية) وبين المتغير التابع (الكمالية العصابية) حيث جاءت قيمة ف (ANOVA) = ٥٢,٧٨٦ بقيمة احتمالية = ٠,٠٠٠ وجاء معامل الارتباط = ٠,٤٨٣ بقيمة مربع معامل الارتباط $(R^2) = (٠,٢٣٣)$ مما نستنتج منه أن المتغيرات المستقلة (التفكير الانتحاري والاستراتيجيات غير التكيفية) تفسران ٢٣,٣% من التغير الحاصل في المتغير التابع (الكمالية العصابية).

ومن خلال النتائج السابقة نستنتج أن الوساطة الجزئية متحققة للمتغير (الاستراتيجيات غير التكيفية) بين التفكير الانتحاري والكمالية العصابية حيث لم يتلاشى الأثر المعنوي للتفكير الانتحاري على الكمالية العصابية في وجود الوسيط ولكن ضعف تأثيره من قيمة (بيتا= ٠,٢٨٧) إلى قيمة (بيتا= ٠,١١٣) ذات دلالة إحصائية عند مستوى معنوية (٠,٠٥).

ثانياً: اختبار نموذج الوساطة عبر AMOS

تم تحليل نموذج الوساطة عبر (AMOS v.26)، وتحديد مدى مطابقة النموذج النظري للبيانات الميدانية المستمدة من العينة.

جدول (١١) مؤشرات حسن المطابقة

RMSEA	TLI	CFI	df/cimn	p	df	Cmin
0.053	0.987	0.995	2.363	0.000	42	99.252

يتضح من جدول (١١) أن جميع مؤشرات المطابقة قد وقعت في المدى المقبول للحكم على صلاحية النموذج. وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة كارليجن وآخرون (Karlijn et al, 2020) التي أشارت إلى ارتباط الاستراتيجيات غير التكيفية وأبعاد الكمالية العصابية بزيادة التفكير الانتحاري، أي توسط الاستراتيجيات غير التكيفية العلاقة بين التفكير الانتحاري والكمالية العصابية. كما تختلف مع نتيجة دراسة شيان (Xian, 2017) التي أشارت إلى أن استراتيجية إعادة التقييم المعرفي التابعة للاستراتيجيات التكيفية لتنظيم الانفعال تتوسط العلاقة بين الكمالية العصابية ومخاطر الانتحار. وبناء على ذلك يوضح كوجوكاريو ونيشيتا (Cojocariu & Nwchita, 2011) أهمية امتلاك الفرد لمهارات تنظيم انفعالاته حيث أن نجاح الفرد يعتمد بدرجة كبيرة على معرفة الفرد لذاته وتوظيف هذه المعرفة في حل المشكلات التي تواجهه كما أكد على ضرورة قيام الفرد بتنمية مهارات تنظيم الانفعالات اللازمة لتحقيق فهم وتعاطف أفضل مع الآخرين وأن مهارات تنظيم الانفعالات تعمل على استثمار طاقات الفرد في مواجهة الإحباطات والتحكم في الاندفاعات القوية.

عرض نتيجة الفرض الرابع وتفسيره: توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة احصائية بين التفكير الانتحاري والكمالية العصابية لدى عينة من طالبات الجامعة.

ولاختبار هذا الفرض تم حساب معامل ارتباط بيرسون بين الدرجات الخام لأفراد العينة على مقياس التفكير الانتحاري بأبعاده ودرجاتهم على مقياس الكمالية العصابية بأبعاده، ويوضح ذلك الجدول التالي:

جدول (١٢) يوضح معامل ارتباط بيرسون بين الدرجات الخام

لأفراد العينة على مقياس التفكير الانتحاري بأبعاده ومقياس الكمالية العصابية بأبعاده.

أبعاد الكمالية العصابية	المعايير	الحاجة	الحساسية	الأفكار	الدرجة الكلية
أبعاد التفكير الانتحاري	المرتفعة للأداء	للاستحسان	للقند	الوسواسية	للكمالية العصابية
الرغبة في الانتحار	0.015	.192**	.270**	.373**	.297**
التفكير في الانتحار	0.000	.167**	.223**	.333**	.254**
التعبير عن الميول الانتحارية	-0.012	.150**	.178**	.315**	.222**
الدرجة الكلية للتفكير الانتحاري	0.005	.188**	.254**	.372**	.287**

**دالة عند مستوى (٠، ٠١)

يتضح من جدول (١٢) وجود علاقة طردية ذات دلالة إحصائية عند مستوى معنوية (٠,٠١) بين التفكير الانتحاري والكمالية العصابية حيث جاء معامل الارتباط بقيمة موجبة (٠,٢٨٧) وهذا يعني انه كلما ارتفع مستوى التفكير الانتحاري ارتفع معه مستوى الكمالية العصابية لدى طالبات الجامعة وهذا يعني تحقق صحة الفرض الرابع وقبوله، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة ادكنز (Adkins, 1994) ودراسة هاملتون وشويتزر (Hamilton, Schweitzer, 2000). وتفسر الباحثة هذه النتيجة في ضوء التباعد الذي يشعر به المراهق ما بين رغباته وطموحاته المثالية من جهة والإمكانات المتواضعة المتوفرة له من جهة ثانية يستجيب المراهق عادةً بشيء من العدوانية الموجهة نحو ذاته، ويحاول التأثير على الواقع في مرحلة أولى من خلال الانتقال إلى الفعل الايجابي ولكن مع الاحباط الذي يصيبه فإنه يتخلى عن ذلك ويوجه إلى ذاته الفعل العدواني، أي أن الانتحار هو توجيه العدوانية الكامنة بالشخص ضد ذاته، أي أن هناك أزمة نرجسية يعاني منها الفرد تتجلى في اضطراب التوازن بين العالم المثالي المنشود والعالم الواقعي المعاش (Gustavo, 2005).

عرض نتيجة الفرض الخامس وتفسيره: توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة احصائية بين استراتيجيات التنظيم المعرفي والتفكير الانتحاري لدى عينة من طالبات الجامعة. ولاختبار هذا الفرض استخدم معامل ارتباط بيرسون لحساب العلاقة الارتباطية بين

استراتيجيات التنظيم المعرفي والتفكير الانتحاري كما يوضحها الجدول التالي:

جدول (١٣) يوضح معامل ارتباط بيرسون بين الدرجات الخام

لأفراد العينة على استبيان الاستراتيجيات المعرفية ودرجاتهم على مقياس التفكير الانتحاري

معامل الارتباط	الاستراتيجيات
.178**	لوم الذات
-.160**	القبول
.214**	الاجترار
-.437**	إعادة التركيز الايجابي
-.333**	إعادة التركيز على التخطيط
-.440**	إعادة التقييم الايجابي
-0.020	التقليل من الأحداث
.389**	الفرع أو الكارثية
.399**	لوم الآخرين
-.391**	الاستراتيجيات التكيفية
.409**	الاستراتيجيات غير التكيفية
0.003	استراتيجيات التنظيم المعرفي الانفعالي

**دالة عند مستوى (٠,٠١)

ويتضح من جدول (١٣) وجود ارتباط سالب دال احصائيا عند مستوى دلالة (٠,٠١) بين التفكير الانتحاري واستراتيجيات كلا من: القبول، إعادة التركيز الايجابي، إعادة التركيز على التخطيط، إعادة التقييم الايجابي، والدرجة الكلية للاستراتيجيات التكيفية، ووجود ارتباط موجب دال احصائيا عند مستوى (٠,٠١) بين التفكير الانتحاري واستراتيجيات: لوم الذات، الاجترار، الفرع أو الكارثية، لوم الآخرين، والدرجة الكلية للاستراتيجيات غير التكيفية، ولم توجد علاقة ذات دلالة احصائيا مع استراتيجية التقليل من الأحداث، والدرجة الكلية لاستراتيجيات التنظيم المعرفي الانفعالي، وهذا يعني تحقق الفرض جزئيا وقبوله.

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة جعفر وعلي (Jafar, Ali, 2012). وتفسر الباحثة هذه النتيجة في ضوء النظرية المعرفية، حيث يشير شنيد مان وآخرون (Shneidman, et al, 1976) إلى ان هناك اضطراب في التكوين المعرفي للمنتحرين ومحاولي الانتحار حيث تتصف أساليب تفكيرهم بالبعد عن المنطق والعقلانية، كما يصابون بالشلل المعرفي حيث تكون خياراتهم في إطار الكل أو لا شيء، ولا يرون فقط من أنفسهم والواقع والمستقبل إلا بديلين فقط هما التعاسة والموت. عرض نتيجة الفرض السادس وتفسيره: توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة احصائية بين استراتيجيات التنظيم المعرفي والكمالية العصابية لدى عينة من طالبات الجامعة. ولاختبار هذا الفرض تم حساب معامل ارتباط بيرسون بين الدرجات الخام لأفراد العينة على استبيان الاستراتيجيات المعرفية ودرجاتهم على مقياس الكمالية العصابية، ويوضح ذلك الجدول التالي:

جدول (١٤) يوضح معامل ارتباط بيرسون بين الدرجات الخام لأفراد العينة على استبيان الاستراتيجيات المعرفية ودرجاتهم على مقياس الكمالية العصابية

الاستراتيجيات	معامل الارتباط
لوم الذات	.266**
القبول	0.003
الاجترار	.271**
إعادة التركيز الايجابي	-0.054
إعادة التركيز على التخطيط	-0.054
إعادة التقييم الايجابي	-.196**
التقليل من الأحداث	0.088
الفرع أو الكارثية	.390**
لوم الآخرين	.438**
الاستراتيجيات التكيفية	-0.063
الاستراتيجيات غير التكيفية	.472**
استراتيجيات التنظيم المعرفي الانفعالي	.266**

**دالة عند مستوى (٠,٠١)

يتضح من جدول (١٤) وجود ارتباط موجب دال احصائيا عند مستوى دلالة (٠,٠١) بين الكمالية العصابية واستراتيجيات: (لوم الذات، الاجترار، الفرع أو الكارثية، لوم الآخرين) والدرجة الكلية للاستراتيجيات غير التكيفية والدرجة الكلية لاستراتيجيات التنظيم المعرفي الانفعالي. ووجود ارتباط سالب دال احصائيا عند مستوى (٠,٠١) بين الكمالية العصابية واستراتيجية: (إعادة التقييم الايجابي) وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (عليوة، ٢٠١٨) ودراسة (Rudolph, Flett, Hewitt, 2007). وتفسر الباحثة هذه النتيجة في ضوء النظرية المعرفية التي أكدت أن المكونات المعرفية تلعب دورا كبيرا في نشأة أشكال العصاب المختلفة ومنها: نماذج التفكير الخاطئة والمعايير غير الواقعية التي يسعى الشخص الكمالى لتحقيقها، والتقييم النقدي للذات والآخرين، والاعتقادات السلبية في توقعات الآخرين، والخوف من الفشل، والتدقيق، والتسويق، وقلق الزمن، والشكوك والوساوس المختلفة (محمود، ٢٠١٠).

ملخص النتائج:

- يوجد مستوى منخفض من التفكير الانتحاري لدى عينة من طالبات الجامعة.
- يوجد مستوى متوسط من الكمالية العصابية لدى عينة من طالبات الجامعة.
- الوساطة الجزئية متحققة لمتغير (الاستراتيجيات غير التكيفية) بين التفكير الانتحاري والكمالية العصابية حيث لم يتلاشى الأثر المعنوي للتفكير الانتحاري على الكمالية العصابية في وجود الوسيط ولكن ضعف تأثيره من قيمة (بيتا= ٠,٢٨٧) إلى قيمة (بيتا= ٠,١١٣) ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) لدى عينة من طالبات الجامعة.
- وجود علاقة عكسية دالة احصائيا عند مستوى دلالة (٠,٠١) بين التفكير الانتحاري والدرجة الكلية للاستراتيجيات التكيفية وعلاقة طردية دالة احصائيا عند مستوى (٠,٠١)، (٠,٠١) بين التفكير الانتحاري والدرجة الكلية للاستراتيجيات غير التكيفية.
- وجود علاقة عكسية دالة احصائيا عند مستوى (٠,٠١) بين الكمالية العصابية والاستراتيجيات التكيفية، وعلاقة طردية دالة احصائيا عند مستوى دلالة (٠,٠١) بين الكمالية العصابية والاستراتيجيات غير التكيفية والدرجة الكلية لاستراتيجيات التنظيم المعرفي.

توصيات الدراسة:

- ١- تضافر جهود المراكز الإرشادية والقائمين على العملية التعليمية بنشر الوعي بخطورة السلسلة الانتحارية والاكتشاف المبكر للأفكار الانتحارية لدى طلبة الجامعة لتجنب الوصول للانتحار الكامل.
- ٢- للتنشئة الأسرية والتربويين دور هام في تشكيل شخصية الأبناء واكتسابهم لصفة الكمالية العصابية، لذا توصي الدراسة بضرورة توفير الظروف النفسية الصحية داخل المنزل من تقديم للدعم والتقبل غير المشروط ومعاملة الأبناء وفق امكانياتهم.
- ٣- يجب تسليط الضوء على التنظيم الانفعالي وإبراز دوره في تحقيق الصحة النفسية للأفراد من خلال الدراسات والبحوث العلمية، كما يمكن عمل برامج علاجية قائمة على الاستراتيجيات التكيفية للتنظيم الانفعالي.

البحوث والدراسات المقترحة:

- ١- دراسة العلاقة بين التفكير الانتحاري والكمالية العصابية لدى عينات مختلفة وذلك لافتقار البيئات العربية لها.
- ٢- دراسة مقارنة بين الذكور والاناث في استراتيجيات التنظيم المعرفي الانفعالي.
- ٣- دراسة الكمالية العصابية لدى عينة من محاولي الانتحار.

المراجع

أولاً: المراجع العربية:

- أبو سليمة، نجلاء فتحي، ومحمد، عبد الصبور منصور، وسعفان، محمد ابراهيم (٢٠١٥). الكمالية العصابية وعلاقتها بجودة الحياة لدى طلاب الجامعة، مجلة كلية التربية، ١٨، ٥٤٨-٥٢٥.
- الإمام، سيف النصر (٢٠١٣). فعالية برنامج إرشادي لخفض حدة الكمالية العصابية لدى طلاب الجامعة الفائقين أكاديميا، رسالة دكتوراه.
- الانديجاني، عبد الوهاب مشرب عصام الدين (٢٠١٧). الكمالية العصابية وعلاقتها بالانرجسية لدى عينة من الطلاب الموهوبين والعاديين في المرحلة الثانوية بمنطقة الباحة، مجلة العلوم الانسانية والاجتماعية، ٤٧، ٩٢-١٣.
- البحيري، عبد الرقيب احمد، وابو الفضل، محفوظ عبد الستار، (٢٠٠٨). بعض الاضطرابات النفسية المرتبطة بالتفكير الانتحاري لدى عينة من طلاب المرحلة الثانوية، مجلة المصرية للدراسات النفسية، ١٨، ٦٠، ٥٥-١.
- بنهان، بديعة حبيب (٢٠١٣). فعالية الارشاد بالمعنى في خفض الكمالية العصابية واثرة في رفع تقدير الذات وخفض حدة الاعراض الاكتئابية لدى طلاب الجامعة المتفوقين عقليا، المجلة المصرية للدراسات النفسية، ٢٣، ٨٠، ٢٠٩-١٣٧.
- جاب الله، منال عبد الخالق (٢٠١١). اساليب اتخاذ القرار وعلاقتها بالكمالية وتحمل الغموض لدى عينة من الراشدين، مجلة المصرية للدراسات النفسية. ٢١، ٧٢، ٤١٧-٣٦٩.
- حسن، هبه محمد علي (٢٠٠٩). المعاناة الاقتصادية وتقدير الذات وعلاقتها بتصور الانتحار لدى الشباب الجامعي، مجلة كلية التربية بالزقازيق، ٦٢، ٢٥٧-١٥٥.
- خضراوي، مروة، وبن شويخ، شيماء، (٢٠١٩). ما مدى انتشار الافكار الانتحارية لدى طلبة جامعة محمد بوضياف بالمسلية، رسالة ماجستير في علم النفس العيادي.
- الدوسري، سارة سعود (٢٠١٨). أحداث الحياة الشاقة لدى طلبة الجامعة وعلاقتها باحتمالية الانتحار، مجلة الخدمة الاجتماعية، ٦٠، ج١، ١٢٩-١٥٦.

- راصع، اشراق يحيى، وفرج، صفوت ارنست، ويونس، فيصل عبدالقادر، وعبدالله، معتز سيد (٢٠١٤). الضغوط والاكتئاب كمتغيرين منبئين بالتفكير الانتحاري لدى طلبة جامعة صنعاء، مجلة دراسات عربية، ١٣، ١، ٩٩-١٣٢.
- سيد، سعاد كامل (٢٠١٩). النموذج البنائي للعلاقة بين المخططات المعرفية اللاتكيفية والكمالية العصابية والأنماط الوالدية اللاسوية المدركة لدى طلاب الجامعة، المجلة المصرية للدراسات النفسية، ٢٩، ١٠٢، ١٢٥-١٧٩.
- الشربيني، لطفي (٢٠٠٣). الطب النفسي وهموم الناس. الإسكندرية: منشأة المعارف.
- شند، سميرة محمد، وعبد المنعم، احمد السيد، وصالحين، دعاء ابراهيم (٢٠١٧). الخصائص السيكومترية لمقياس الكمالية لشباب الجامعة، مجلة الارشاد النفسي، ٥٠، ٤٦٥-٤٣٧.
- عبدالرحمن، عبدالسلام هاني، والدبابي، خلدون ابراهيم (٢٠١٩). النمذجة السببية للعلاقات بين النظريات الضمنية في الانفعال والتنظيم الانفعالي وفق استراتيجيات إعادة التقييم المعرفي السعادة، مجلة الدراسات التربوية والنفسية، ١٣، ٣، ٥٣٨-٥٥٧.
- العبيدي، عفراء ابراهيم خليل (٢٠١٥). الكمالية العصابية وعلاقتها بالاستقرار النفسي، مجلة علم الانسان والمجتمعي، ١٤، ١٦٣-١٩٣.
- عسكر، عبدالله السيد (١٩٨٨). مقدمة في التحليل النفسي، القاهرة، مكتبة الأنجلو المصرية.
- عليوة، سهام علي عبد الغفار (٢٠١٨). استراتيجيات تنظيم الانفعال وعلاقتها ببعض الاضطرابات النفسية لدى المراهقين الموهوبين: دراسة سيكومترية اكلينيكية، مجلة كلية التربية، ٢٩، ١١٦، ٦٦-١.
- فايد، حسين علي (٢٠٠٨). صدمة الطفولة البيئشخصية وعلاقتها بخبرات التفكك والتفكير الانتحاري لدى عينة غير إكلينيكية، دراسات نفسية، ١٨، ٤.
- محمود، عبدالله جاد (٢٠١٠). الكمالية لدى عينه من معلمي التعليم العام في علاقتها ببعض اضطرابات القلق والبارانويا لديهم، مجلة كلية التربية بالمنصورة، ٧٢، ٢، ٥٥-٣.
- منظمة الصحة العالمية (٢٠٢١). التقرير الخاص بالانتحار.

<https://www.who.int/ar/news-room/fact-sheets/detail/suicide>

ثانياً: المراجع الأجنبية:

- Abbas Abdollahi & Per Carlbring. (2017). **Coping Style as a Moderator of Perfectionism and Suicidal Ideation Among Undergraduate Students**, Journal of Rational-Emotive & Cognitive-Behavior Therapy v 35, pages223–239.
- Adkins, K., (1994). **Relationship Between Perfectionism and Suicidal Ideation for Students in a College program and Students in A Regular College Program**, Diss. Abst. Int., 55(6) 1503-A.
- Aldao, A & Nolen- Hoeksema, S. (2010). **Specificity of cognitive emotion regulation strategies: A trans diagnostic examination**. Behavior Research and Therapy, 48, 974-983.
- Cojocariu, V., & Nechita, Z. (2011). **On Programmer for stimulating the elementary pupils emotional Intelligence through the educational process**. Teachers for the Knowledge Society, 11, 261-265.
- Cook, L. (2012). **The influence of parent factors on child perfectionism: A cross-sectional study**. Ph.D. Theses College of Liberal Arts. University of Nevada.
- Garnfski, N.; Kraaij, V. (2006). **Relationships between cognitive emotion regulation strategies and depressive symptoms: A comparative study of five samples**, Pers Individ Dif (40). PD: 1659-1669.
- Gross, J. J.(1998). **The emerging field of emotion Regulation .An Integrative Review**, Review of General Psychology, v12, n3, 271-299.
- Gross, J. J. (2008). **Emotion Regulation. In: Handbook of Emotions**, M. Lewis, J. M. Haviland- Jones & L. F. Barrett(Eds.), v3, 497-512. The Guilford Press: London.

- Gustavo, T., (2005). **Dissecting the Suicide Phenotype: The Role of Impulsive- Aggressive Behaviors**, Rev Psychiatr Neurosis, 30 (6) 398- 408.
- Hamilton, T. K., & Schweitzer, R. D. (2000). **The cost of being perfect: Perfectionism and suicide ideation in university students**. Australian and New Zealand Journal of Psychiatry, 34(5), 829–835.
- Hamilton, T. K., & Schweitzer, R. D. (2000). **The cost of being perfect: Perfectionism and suicide ideation in university students**. Australian and New Zealand Journal of Psychiatry, 34(5), 829–835.
- Jafar Hasani, Ali Miraghaie. (2012). **The relationship between strategies for cognitive regulation of emotions and suicidal ideation**, Psychology Contemporary, 7(1), 61-72.
- Karlijn W. J. de Jonge-Heesen, Sanne P. A. Rasing, Ad A. Vermulst, Rutger C. M. E. Engels & Daan H. M. Creemers .(2020). **How to Cope with Perfectionism? Perfectionism as a Risk Factor for Suicidality and the Role of Cognitive Coping in Adolescents**, Journal of Rational-Emotive & Cognitive-Behavior Therapy v 39, 201–216.
- Khurana, A. & Romer, D. (2012). **Modeling the Distinct Pathways of Influence of Coping Strategies on Youth Suicidal Ideation: A National Longitudinal study**. Prev Sci., 3:644-654.
- Rudd, M. (2004). **The Suicidal Ideation Seal: A self-report measure of suicidal ideation**. Manuscript Submitted for Publication.
- Rudolph, S.G., Flett, G.L. & Hewitt, P.L. (2007). **Perfectionism and Deficits in Cognitive Emotion Regulation**. J Rat-Emo Cognitive-Behav Ther 25, 343–357.
- Shneidman, E.S., Furbelow, N.L. & Liftman, R.E .(1976). **The psychology of suicide**. New York: Aronson.
- Xian. (2017). **Moderating effect of emotional regulation strategies between maladaptive perfectionism and suicidal risk in college students**, Chinese Mental Health Journal 2017; 31(11): 885-889.



العدد (٧)، يوليو ٢٠٢١، ص ص ٢٣٩ – ٢٩٨

القيادة المُمكنة لدى قادة مدارس التربية الخاصة في محافظة الطائف وعلاقتها بسلوك المواطنة التنظيمية لدى المعلمين

إعداد

محسن بن نائف بن عبيد العتيبي

باحث ماجستير- قسم الإدارة التربوية

كلية الدراسات العليا التربوية بجامعة الملك عبدالعزيز

القيادة المُمكنة لدى قادة مدارس التربية الخاصة في محافظة الطائف وعلاقتها بسلوك المواطنة التنظيمية لدى المعلمين

محسن بن نائف بن عبيد العتيبي (*)

ملخص

هدفت الدراسة إلى التعرف على درجة ممارسة قادة مدارس التربية الخاصة بمحافظة الطائف لنمط القيادة المُمكنة من وجهة نظر المعلمين، ودرجة توافر سلوك المواطنة التنظيمية لدى المعلمين، والكشف عن العلاقة بين ممارسة قادة المدارس للقيادة المُمكنة وسلوك المواطنة التنظيمية لدى المعلمين. تم استخدام المنهج الكمي بأسلوبيه (المسحي والارتباطي)، واعتمد الباحث على مقياسين هما مقياس القيادة المُمكنة، ومقياس سلوك المواطنة التنظيمية. وتكونت العينة من (٢٨١) معلماً ومعلمة. وأظهرت النتائج: أن ممارسة قادة المدارس للقيادة المُمكنة جاءت بدرجة (عالية). وأن ممارسة سلوك المواطنة التنظيمية لدى المعلمين جاءت بدرجة (عالية). وتوصلت النتائج إلى وجود علاقة موجبة بين القيادة المُمكنة لقادة المدارس وسلوك المواطنة التنظيمية لدى المعلمين. كما أظهرت عدم وجود فروق دالة إحصائية لمستوى القيادة المُمكنة لقادة المدارس تُعزى لمتغيري (الجنس وسنوات الخبرة). كما تبين وجود فروق دالة إحصائية لمستوى المواطنة التنظيمية للمعلمين في بُعدي (الضمير الحي، والسلوك الحضاري) تُعزى لمتغير الجنس. ولم تظهر فروق تُعزى لمتغير سنوات الخبرة. وأوصت الدراسة بضرورة السعي الحثيث إلى ترسيخ مفهوم القيادة المُمكنة لدى قادة المدارس من خلال تصميم وتنفيذ البرامج التدريبية.

(*) باحث ماجستير - قسم الإدارة التربوية - كلية الدراسات العليا التربوية بجامعة الملك عبدالعزيز.

ملاحظة: هذه الدراسة ملخص لرسالة ماجستير بإشراف د. صالح بن علي القرني أستاذ القيادة التعليمية بجامعة الملك عبدالعزيز.

Empowering Leadership of Leaders of Special Education Schools and its Relationship with Teachers' Organizational Citizenship in Taif City

Mohsen Naef Al-Otaibi (*)

Abstract

This study aimed to identify the degrees of practicing the empowering leadership style by leaders of special education schools from teachers' point of view and the availability of teachers' organizational citizenship; and explore the relationship between practicing the empowering leadership by schools leaders and the organizational citizenship behavior by teachers. A quantitative methodology of survey and correlation was used in this study where the researcher used two measurements, namely the empowering leadership and the organizational citizenship behavior. The sample of the study was composed of (281) male and female teachers.

The findings of the study revealed that: the degree of practicing the empowering leadership by the schools leaders was high; the degree of practicing the organizational citizenship behavior by the teachers was high; there was a positive relationship between the empowering leadership of the special education schools leaders with the teachers' organizational citizenship behavior; there were no statistically significant differences between the levels of the empowering leadership of schools leaders attributed to the variables of gender and years of experience; there were no statistically significant differences between the levels of the teachers' organizational citizenship in the dimensions of good conscience and civilized behavior attributed to the variable of gender; and there were differences attributed to the variable of years of experience. Finally, the study recommended the need to strive towards establishing the concept of the empowering leadership with schools leaders through designing and implementing training programs.

(*) MA researcher, Department of Educational Administration, Faculty of Higher Educational Studies, University of King Abdulaziz.

مقدمة:

تشهد المنظمات الكثير من التطورات والتغيرات والتحولات المتسارعة في البيئات المحيطة بها؛ لذلك كان لزاماً أن تواكب تلك التغيرات لتحافظ على فاعليتها ومكانتها وتتنهج أساليب عمل حديثة، وخصوصاً تلك الأساليب والآليات الإدارية التي تُحفّز الانتماء العالي للمنظمة، والسعي إلى تحقيق أهدافها وتطلعاتها لأداء أدوار خارج نطاق الدور الأساسي، وإظهار سلوكيات تتم عن الوعي الحضاري، وتقديم المصلحة المؤسسية على حساب المصالح والمكاسب الشخصية. وقد سعت هذه المنظمات من أجل تحسين إنتاجيتها وفعاليتها التنظيمية إلى التأكيد على تنمية وتعزيز السلوكيات الإيجابية في أوساط موظفيها؛ لما لذلك من نتائج إيجابية على الصعيدين (الفرد، والتنظيمي). ويأتي على رأس تلك السلوكيات الإيجابية التي تتأدى بخدمة المنظمة والانهماك في أداء أدوار تطوعية وإضافية لصالح تحقيق أهدافها وزيادة فعاليتها التنظيمية ذلك السلوك الذي يُطلق عليه سلوك "المواطنة التنظيمية". الذي يُعتبر من المفاهيم الحديثة التي لاقت اهتماماً واسعاً من قبل الباحثين في مجال الإدارة، كونه يرمز إلى السلوكيات المفيدة تنظيمياً، والتي لا يمكن تدعيمها من خلال الدور الرسمي لها، ولا تظهر باستخدام نظام المكافآت والحوافز الرسمية؛ ويرى أوجان (Organ, 2006) أنها سلوكيات يقوم بها الفرد اختياريًا؛ أي أنها سلوك إيجابي لا تقيسه الأنظمة والقوانين والسياسات، أو تلزم الموظف به، إنما هو نابع من العامل تجاه منظمته؛ ليتطوع بأعمال إضافية تهدف وتساعد المنظمة على تحقيق أهدافها (حمزة، ٢٠١٥). ويشير آل زاهر (٢٠١١) إلى أن سلوك المواطنة التنظيمية: نمطٌ خاص من سلوكيات العمل المصنّفة ضمن سلوكيات الأفراد المفيدة للمؤسسة. وأشارت دراسة المالكي وبخاري (٢٠١٩) إلى أن للمواطنة التنظيمية أثرًا إيجابيًا على مستوى الأداء الوظيفي لدى العاملين، وأن سلوك المواطنة التنظيمية له علاقة بالإبداع الإداري (القحطاني، ٢٠١٤)، والالتزام التنظيمي (تجاني والهاشمي، ٢٠١٧). ولمّا كان سلوك المواطنة التنظيمية بهذا القدر من الأهمية الحاسمة في منظمات الأعمال عامةً، كان حريًا بالمؤسسات التعليمية عمومًا والمدارس تحديدًا أن تسعى إلى تعزيز وتنمية هذا السلوك في نفوس معلميه وترسيخه في أوساطهم بما يسهم في تحقيق الفاعلية المدرسية وتحقيق تطلعات المدرسة وأهدافها؛ إذ أكدت

دراسة شرف (٢٠٠٧) أن المواطنة التنظيمية تزيد من كفاءة المدرسة وفعاليتها. وأثبتت دراسة هاشم (٢٠٠٥) أن ممارسة المعلمين لسلوك المواطنة التنظيمية تُحسِّن من أداء المدرسة ككل بصورة ملموسة. ويقع العبء الأكبر على عاتق قادة المدارس في تعزيز سلوك المواطنة التنظيمية في أوساط المعلمين؛ إذ يجدر بهم استخدام أساليب وأنماط قيادية معينة من شأنها أن تُعزِّز هذا السلوك لدى المعلمين وتدفع بهم نحو اتخاذ المواقف والسلوكيات والاتجاهات الطوعية لأداء أدوار إضافية لصالح تحقيق أهداف المدرسة؛ حيث أكدت الدراسات أن للقيادة دورًا مهمًا في تحقيق المواطنة التنظيمية، ومنها: دراسة نصير والجرادات (٢٠١٧) التي توصلت إلى أن أنماط القيادة المتبعة والسائدة لدى مديري المدارس لها تأثير إيجابي في سلوك المواطنة التنظيمية. ودراسة البليهيس (٢٠٢٠) التي أكدت أن الأنماط القيادية التي يتبعها مدير المدرسة لها تأثير مباشر في سلوك المواطنة التنظيمية.

وفي العقدين الأخيرين ظهرت القيادة المُمكنة كأسلوب قيادي فريد يتميز ويختلف عن الأنماط التقليدية لكونه يؤكد على إزالة القيود البيروقراطية، وإعطاء دور أكبر للموظفين، والحرص على مشاركتهم، وتعزيز ثقتهم بأدائهم. ويُنظر إلى القيادة المُمكنة حسب بعض الباحثين (Ahearne et al., 2005; Arnold et al., 2000; Zhang & Bartol, 2010) على أنها: تلك العملية التي يتم من خلالها تهيئة الظروف التي تُمكن من مشاركة السلطة مع الموظف، من خلال التأكيد على أهمية العمل الذي يقوم به الموظف، وتوفير قدر أكبر من الاستقلالية في اتخاذ القرار، والتعبير عن الثقة بقدرات الموظف، وإزالة العوائق التي تعترض الأداء (Hui & Hsuan, 2011؛ أي أن "القائد الممكن يفوض مسؤوليات مهمة للتابعين تتصل بطبيعة وظائفهم" (العتيبي، ٢٠٠٩، ص ٧٢). والمتأمل في نمط القيادة المُمكنة بهذه الفلسفة وهذه المضامين وهذه الأبعاد يُرجَّح أنه يسهم في تعزيز الكثير من السلوكيات الإيجابية، وربما كان فاعلاً في تعزيز سلوك المواطنة التنظيمية لدى المعلمين، ويُرجَّح أن تقدير العامل في المنظمة والأخذ برأيه في صنع القرار والاستماع إلى مقترحاته وأفكاره وإظهار الثقة بأدائه وقدراته يُسهم في تعزيز إحساسه بالمسؤولية تجاه منظمته وقادتها، ويجعله يشعر أنه مكون أساسي في هذه المنظمة، وأنه ركيزة أساسية فيها؛ الأمر الذي يدفعه إلى تقديم سلوكيات وأدوار إضافية خارج نطاق دوره الأساسي،

والانخراط في سلوكيات تطوعية من شأنها الدفع بفريق عمله إلى تحقيق أهداف وتطلعات المنظمة. وعطفاً على ما سبق، يتضح لنا أن القيادة المُمكنة أسلوب قيادي يركز على تقدير أهمية العمل الذي يقوم به العامل، والثقة بأدائه، ومشاركته في اتخاذ القرار، وتعزيز الإحساس لديه بأن ما يقوم به يؤثر فعلاً في نتائج المنظمة، وأنه يسهم في تحقيق العديد من السلوكيات الإيجابية. ومن جهة أخرى اتضح لنا أن سلوك المواطنة التنظيمية هو أحد السلوكيات التنظيمية المرغوبة التي تسعى المنظمات عامةً والتعليمية تحديداً إلى تنميتها وترسيخها في أوساط موظفيها؛ ولذا تأتي هذه الدراسة كمحاولة من الباحث للبحث في طبيعة العلاقة بين القيادة المُمكنة وسلوك المواطنة التنظيمية لدى المعلمين، وتطبيقها في سياق أضيق على مديري مدارس التربية الخاصة في محافظة الطائف، والتي هي أحوج ما تكون إلى تبني أساليب قيادية رفيعة تنهض بهذا النوع من المدارس، وتسهم في تحقيق أهدافها وتطلعاتها على النحو المنشود.

مشكلة الدراسة:

يعمل معلم التربية الخاصة مع الأفراد الذين يعانون من إعاقة أو مجموعة متنوعة من الإعاقات، لهم خصائصهم النفسية والسلوكية واهتماماتهم واحتياجاتهم وميولهم المختلفة عن غيرهم، ويحتاج الطلبة ذوو الإعاقة إلى تعليم فريد من قبل معلمين مدربين خصيصاً لمساعدتهم على الوصول إلى أعلى إمكاناتهم، والسعي نحو تحقيق تقدّم يتجاوز الحدود المتوقعة. لذلك؛ فإن تحقيق هذه الأهداف والتطلعات يحتاج إلى معلمين بمواصفات خاصة ممن يتصفون بالسلوك الإيجابي، والميل إلى أداء أدوار إضافية وتطوعية خارج نطاق أدوارهم الأساسية؛ لمساعدة هذه الفئة على تجاوز الصعوبات والعوائق التي تعانيتها، وعلى تحقيق أهدافها في عملية التعلم. والمتنبّع لمجال تعليم ذوي الإعاقة يجد أنه يحتاج إلى مجهودات وأدوار أكبر من غيره من المجالات التعليمية الأخرى؛ لذا كان يجب أن يتبنّى معلمو التربية الخاصة تلك السلوكيات التنظيمية الداعية إلى أداء الأدوار الإضافية والتطوعية خارج سياق الدور الأساسي، أو ما يعرف بسلوكيات المواطنة التنظيمية، حيث أكدت دراسة دراذكة (٢٠١٧) على أهمية تنمية سلوك المواطنة التنظيمية لدى معلمي التربية الخاصة؛ لأن هذه الممارسات تؤدي إلى زيادة الإنتاجية، وأوصت دراسة وهبة (٢٠١٥) بضرورة تهيئة كل ما من شأنه زيادة ثقة المعلم بنفسه وزيادة

رغبته في العمل. ومما يؤكد ضرورة العمل على تعزيز سلوك المواطنة التنظيمية لدى معلمي التربية الخاصة ما توصّلت إليه نتائج دراسة درادكة (٢٠١٧) من أن سلوك المواطنة لا يزال في درجات متوسطة ودون المأمولة، كما أوصت بضرورة غرس سلوك المواطنة التنظيمية لدى المعلمين. ومع أهمية القيادة التعليمية في تنمية وترسيخ سلوك المواطنة التنظيمية لدى المعلمين (البليهيس، ٢٠٢٠؛ نصير والجرادات، ٢٠١٧)، إلا أن المتتبع للواقع التعليمي يجد عدداً من أوجه القصور والخلل التي تعتري أنماط وأساليب القيادة المتبعة من قبل قادة المدارس، إذ لا يزالون يتبعون أساليب قيادية تقليدية في المدارس العامة مما يعيق عمليات التمكين الإداري في هذه المدارس (العثمان والعريفي، ٢٠١٩). ومن ناحية أخرى تعاني مدارس التربية الخاصة أيضاً من ضعف قادتها، ومن ذلك عدم إلمامهم ببعض القوانين والمعايير والكفايات الخاصة لذوي الإعاقة وعدم مراعاتها (القريني، ٢٠١٩). يضاف إلى ذلك مركزية القرار لديهم، حيث توصلت دراسة القرعاوي وعون (٢٠١٧، ص ٥١) "أن المركزية في صنع السياسات التربوية واتخاذ القرارات كانت أحد أسباب ضعف تطبيق إدارة الجودة الإدارية في مركز إعاقة النمو الفكري". والمتأمل في هذه الإشكالات التي تعانيها القيادة المدرسية في مدارس التعليم العام عموماً ومدارس التربية الخاصة تحديداً يجدها تبتعد كثيراً عن مضامين وأبعاد نمط القيادة المُمكّنة الذي يدعو إلى تعزيز معنى العمل وأهمية العمل من خلال المشاركة في صنع القرارات، ودعم الاستقلالية، وإظهار الثقة بأداء الموظفين؛ ولذا جاءت الكثير من الدراسات داعية إلى الأخذ بهذا الأسلوب وتطبيقاته في القيادة المدرسية كدراسة وهبة (٢٠١٥، ص ٦٩) التي أوصت بـ"ضرورة إشراك المعلمين في المدارس الخاصة في اللجان الإدارية، وضرورة توجّه إدارة المدارس الخاصة إلى نمط الإدارة المفتوحة التي تعتمد على المشاركة الفعلية لجميع العاملين في المدرسة". وفي السياق ذاته أوصت دراسة درادكة (٢٠١٧، ص ٣٢٦) بضرورة اتباع أسلوب اللامركزية في إدارة المدرسة، والسماح للمعلمين بالمشاركة وإبداء الآراء قبل اتخاذ القرارات؛ لأن ذلك ينعكس على مستوى سلوك المواطنة التنظيمية لديهم. وعطفاً على ما سبق، فإن معلمي التربية الخاصة بحاجة إلى أن يعملوا في سياق تعليمي يُعزّز أساليب التمكين والممارسات المُمكّنة في بيئة

العمل؛ لحفز السلوكيات الإيجابية لديهم، ولدفعهم لتقديم أفضل ما لديهم، ولجعلهم ينخرطون في أدوار إضافية أبعد من أدوارهم الأساسية، ومن تلك الأساليب والأنماط القيادة المُمكنة التي تعنى بمشاركة الرئيس مؤوسيه في صنع القرار، وتدعو إلى تعزيز معنى العمل والاستقلالية وإظهار الثقة بأداء الموظفين. وبتتبع أدب الإدارة التربوية في السياق التعليمي لم يقف الباحث على أي دراسة تناولت العلاقة بين القيادة المُمكنة وسلوك المواطنة التنظيمية في البيئة التعليمية في سياق مدارس التربية الخاصة؛ ولذا تتحدد مشكلة الدراسة الحالية بالكشف عن العلاقة بين القيادة المُمكنة وسلوك المواطنة التنظيمية لدى المعلمين في مدارس التربية الخاصة، حيث تسعى الدراسة الحالية إلى الإجابة عن السؤال الرئيس التالي: ما درجة ممارسة قادة مدارس التربية الخاصة بمحافظة الطائف للقيادة المُمكنة، وما علاقتها بسلوك المواطنة التنظيمية لدى المعلمين؟

ويتفرع من السؤال الرئيس عدّة أسئلة، وهي:

١- ما درجة ممارسة قادة مدارس التربية الخاصة في محافظة الطائف للقيادة المُمكنة من

وجهة نظر المعلمين؟

٢- ما درجة توافر سلوك المواطنة التنظيمية لدى المعلمين في مدارس التربية الخاصة في

محافظة الطائف؟

٣- هل توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين سلوك القيادة المُمكنة لقادة مدارس

التربية الخاصة بمحافظة الطائف وسلوك المواطنة التنظيمية لدى المعلمين؟

٤- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات معلمي التربية الخاصة

في محافظة الطائف حول تقديراتهم لممارسة قادة مدارسهم للقيادة المُمكنة والتي تعزى

لختلاف متغيري (الجنس، والخبرة)؟

٥- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات معلمي التربية الخاصة

بمحافظة الطائف حول تقديراتهم لسلوك مواطنتهم التنظيمية والتي تعزى لاختلاف

متغيري (الجنس، والخبرة)؟

أهداف الدراسة:

تسعى هذه الدراسة إلى تحقيق الأهداف التالية:

- ١- التعرف على درجة ممارسة قادة مدارس التربية الخاصة في محافظة الطائف للقيادة المُمكّنة من وجهة نظر المعلمين.
- ٢- التعرف على درجة توافر سلوك المواطنة التنظيمية لدى المعلمين في مدارس التربية الخاصة في محافظة الطائف.
- ٣- التعرف على طبيعة العلاقة الارتباطية بين ممارسة قادة مدارس التربية الخاصة بمحافظة الطائف للقيادة المُمكّنة وسلوك المواطنة التنظيمية لدى المعلمين.
- ٤- الكشف عن الفروق ذات الدلالة الإحصائية بين متوسطات استجابات معلمي التربية الخاصة في محافظة الطائف حول تقديراتهم لممارسة قادة مدارسهم للقيادة المُمكّنة والتي تعزى لاختلاف متغيري (الجنس، والخبرة).
- ٥- الكشف عن الفروق ذات الدلالة الإحصائية بين متوسطات استجابات معلمي التربية الخاصة بمحافظة الطائف حول تقديراتهم لسلوك مواطنيتهم التنظيمية والتي تعزى لاختلاف متغيري (الجنس، والخبرة).

أهمية الدراسة:

تبرز أهمية الدراسة في النقاط التالية:

- ١- تكمن أهمية الدراسة في الفئة التي تناولتها من معلمي التربية الخاصة؛ إذ إن هذه الفئة من المعلمين بحاجة إلى العمل في ظل قيادة فاعلة تُعزّز من قدراتهم، وترفع من طموحاتهم، وتدفع من همهم لتحقيق أفضل الإنجازات، وزيادة الفاعلية التعليمية بما ينعكس إيجاباً على الطلبة من ذوي الإعاقة الذين هم بحاجة إلى اهتمام ورعاية أكثر من غيرهم من الطلاب.
- ٢- تبرز أهمية الدراسة في كونها تتناول أسلوب القيادة المُمكّنة الذي يُعدّ أحد الأساليب الفاعلة في تحقيق العديد من النتائج التنظيمية، وزيادة الفاعلية المؤسسية، وتحفيز سلوكيات إيجابية لدى الأفراد العاملين في المؤسسة، وذلك من خلال تعزيز الثقة

بأدائهم، وتعزيز معنى وأهمية العمل لديهم، وتمكينهم من المشاركة في صناعة القرار، ودعم استقلاليتهم في أداء مهامهم.

٣- تكتسب هذه الدراسة أهميتها من أهمية سلوك المواطنة التنظيمية الذي يُعدّ سلوكاً إيجابياً مرغوباً في البيئة المدرسية؛ لكونه ينطوي على قيام المعلم بأدوار تطوعية وإضافية خارج عمله الأساسي بشكل يعكس سلوكه الحضاري ووعيه الذاتي للإسهام في رفع مستوى كفاءة المدرسة وفعاليتها التنظيمية.

٤- يمكن أن تُوفّر نتائج هذه الدراسة معلومات للقادة في مدارس التربية الخاصة والمسؤولين في إدارات التعليم لاستخدام أساليب قيادية فعالة في إدارة تلك المدارس مثل القيادة المُمكنة، وتزوّدهم بمعلومات حول علاقتها بسلوك المواطنة التنظيمية لدى المعلمين، وتدفعهم إلى بناء الخطط واتخاذ الإجراءات والاستراتيجيات المناسبة للمحافظة على زيادة سلوك المواطنة التنظيمية لدى المعلمين.

٥- يمكن أن تُوفّر نتائج هذه الدراسة معلومات للقائمين على برامج التدريب التربوي تساعد في تصميم وتخطيط البرامج التدريبية وبناء الحقائق التدريبية الموجهة لقادة المدارس من أجل أن تُعزّز من ممارستهم لسلوكيات القيادة المُمكنة، وكذلك تنفيذ برامج عن آليات تعزيز سلوك المواطنة التنظيمية لدى المعلمين.

٦- من المؤمل أن تُثري نتائج هذه الدراسة الأبحاث في مجال القيادة التعليمية في مدارس التربية الخاصة، وتزوّد الباحثين بمعلومات قد تساعدهم على إجراء دراسات وأبحاث أخرى في السياق التعليمي عموماً وفي سياق مدارس التربية الخاصة على وجه الخصوص.

حدود الدراسة:

الحدود الموضوعية: تناولت هذه الدراسة متغيرين رئيسيين: المتغير الأول: القيادة المُمكنة بأبعادها التالية (تعزيز معنى العمل، المشاركة في صنع القرار، الثقة بالأداء العالي، الاستقلالية من القيود البيروقراطية)، أما المتغير الثاني: فهو سلوك المواطنة التنظيمية بأبعادها التالية (الإيثار، الكياسة، الروح الرياضية، الضمير الحي، السلوك الحضاري).

الحدود البشرية: اقتصرَت هذه الدراسة على المعلمين في مدارس التربية الخاصة في محافظة الطائف.

الحدود المكانية: تم تطبيق هذه الدراسة في مدارس التربية الخاصة في محافظة الطائف.
الحدود الزمانية: تم تطبيق هذه الدراسة خلال الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي (٢٠٢١م).

مصطلحات الدراسة:

القيادة المُمكنة:

يُعرّفها آهربي (Ahearne et al., 2005) على أنها: سلوكيات القائد التي تساهم في تعزيز أهداف العمل وأهميته؛ من خلال المشاركة في صنع القرارات، ودعم الاستقلالية، وإظهار الثقة بأداء الموظفين.

كما يُعرّفها برسولي وونعرورة (٢٠١٩) على أنها: عملية إعادة توزيع أو نقل سلطة صناعة القرار إلى الأفراد الذين لا يملكونها، ومنح الفرد سلطة لممارسة وظيفته، بحيث يكون أقدّر على حل مشاكل العمل، وأكثر مساهمةً في تخطيط وتنفيذ المهام.

وفي ضوء ذلك يمكن للباحث تعريف القيادة المُمكنة إجرائياً على أنها: أنها ذلك النمط القيادي الذي يتبنّاه قائد المدرسة كأسلوب تشاركي يستند على المشاركة في صنع القرارات وإظهار الثقة في أداء المعلمين، وتُعزّز أهمية العمل لديهم، بالإضافة إلى دعم استقلاليتهم في أداء مهامهم.

سلوك المواطنة التنظيمية:

يُعرّفها مناصرية وبن ختو (٢٠١٥) على أنها: تلك التصرفات الإيجابية الزائدة عما هو مُحدّد رسمياً في المؤسسة، والتي تتميز بالطبيعة الاختيارية غير الإكراهية، وغير الخاضعة للمكافأة مباشرة والصريحة في نظام الحوافز الإداري للمؤسسة، وذات الأهمية الكبيرة لفعالية ونجاح المؤسسة في تحقيق أهدافها.

ويُعرّف الباحث المواطنة التنظيمية إجرائياً بأنها: تلك السلوكيات الإيجابية التي يقوم بها معلم التربية الخاصة طوعاً لا كرهاً، وكأنما يحمل على عاتقه همّ نجاح مدرسته فيبادر بالقيام بأعمال ومهام إضافية خارج نطاق دوره الأساسي، للإسهام في تحقيق أهداف العملية التعليمية وزيادة كفاءتها وفعاليتها.

الإطار النظري:

أولاً: القيادة المُمكنة

ظهرت القيادة المُمكنة كأسلوب جديد جاء لمعالجة إشكالات موجودة داخل بيئات العمل، ومن تلك الإشكالات: البيروقراطية، والسلطوية، واللامركزية، وعدم إعطاء الاهتمام المناسب للعاملين؛ مما أدى إلى حدوث فجوة داخلية بين الموظفين والرؤساء. وقد تزايد الاهتمام بنمط القيادة المُمكنة من قبل العلماء تأثراً بنزعة التمكين الإداري الذي يقوم على فكرة أساسية مفادها: أن سلطة اتخاذ القرار يجب أن يتم تفويضها للموظفين في الصفوف الأمامية؛ لكي يمكن تمكينهم من الاستجابة بصورة مباشرة لطلبات العملاء ومشكلاتهم واحتياجاتهم، فكان ذلك سبب لظهور نمطين للتمكين: التمكين النفسي، والتمكين الإداري؛ ليظهر بعد ذلك ما يسمى بالتمكين الهيكلي الذي انطلقت منه فكرة القيادة المُمكنة (العتيبي، ٢٠٠٩). وظهرت القيادة المُمكنة كنمط قيادي مع بدايات القرن الميلادي الحالي على يد آرنولد وآخرين (Arnold et al., 2000)، وتطور على يد آهرني وآخرين (Ahearne et al., 2005).

مفهوم القيادة المُمكنة:

بالرجوع إلى الأدبيات النظرية بهدف البحث عن معنى وتعريف لمفهوم القيادة المُمكنة نجد أن أغلب الأبحاث والدراسات تتفق على نقاط مشتركة في معنى القيادة المُمكنة، وهي أنها تعني تخلي القائد عن بعض مهامه، وإعطاء الفرصة للمرؤوسين لتولي المهام القيادية التي تعنى بإصدار الأوامر، وتنفيذ المهام بهدف تشجيعهم وزيادة ثقتهم بأنفسهم في تحقيق الأهداف والواجبات المنوطة بهم، وأن الدور القيادي أصبح مشتركاً بين القادة والمرؤوسين. ومن أشهر تلك

التعريفات تعريف آرنولد ورفاقه (Arnold et al., 2000) بأنها ذلك النمط القيادي الذي يعنى بمشاركة القائد مرؤوسيه في اتخاذ القرارات، وتدريبهم وتوجيههم، وإظهار الاهتمام والتفاعل مع الفريق حيث يقوم المديرون الممكنون بتقديم التشجيع والدعم الوجداني والاجتماعي للتابعين وبناء الثقة والانفتاح معهم. ويرى آهرني وفريقه (Ahearne et al., 2005) أن القيادة المُمكنة تشير إلى مجموعة من السلوكيات التي يمارسها القادة الموجهون بالتمكين فهم يشاركون مرؤوسيه في السلطة والنفوذ، ويشجعون القيادة الذاتية لدى التابعين، ويمنحونهم حرية أكبر في العمل إلى جانب تحريرهم من القيود البيروقراطية، ويدعمون استقلاليتهم في أداء مهامهم، كما يعملون على تدعيم وتعزيز معنى العمل وقيمته، فضلاً عن المشاركة في اتخاذ القرارات، وإظهار الثقة في الأداء. بينما يعرفها العايدي وآخرون (٢٠١٦) إلى أنها استراتيجية إدارية تقوم على قوة التصرف، واتخاذ القرار المناسب بالمشاركة الفعلية في الإدارة بهدف إعطاء العاملين الصلاحيات والمسؤوليات والحرية في أدائهم للعمل دون تدخل مباشر من الإدارة وتوفير الموارد وبيئة العمل المناسبة لتأهيلهم مهنيًا ومسلكيًا. ويعرف الباحث القيادة المُمكنة بأنها: ذلك النمط القيادي الذي يتبناه قائد المدرسة كأسلوب تشاركي يستند إلى المشاركة في صنع القرارات وإظهار الثقة في أداء المعلمين، وتعزيز أهمية العمل لديهم، بالإضافة إلى دعم استقلاليتهم في أداء مهامهم مع تزويدهم بالخبرات والمعارف والأنشطة التدريبية اللازمة لتطوير مهاراتهم من أجل تحقيق الأهداف.

من خلال استعراض التعريفات السابقة للقيادة المُمكنة يمكننا تحديد عدة سمات لها تميزها عن غيرها من الأنماط القيادية التي تهتم بالقائد وعلاقته بالمرؤوسين واستخلاصها في النقاط الآتية:

- مشاركة القرار بين القائد والمرؤوسين.
- تفويض السلطة للمرؤوسين في أداء بعض المهام.
- منح المرؤوسين مستويات أكبر من الثقة في أداء مهامهم.
- زيادة الشعور بالمسؤولية لدى المرؤوسين في تحقيق الأهداف.
- زيادة الوعي لدى الموظف بمعنى وأهمية العمل الذي يقومون به.

أهمية القيادة المُمكنة:

للقيادة المُمكنة أهمية بالغة في تحقيق العديد من النتائج التنظيمية الإيجابية على المستويين: الفردي والتنظيمي؛ لما للتمكين القيادي في العمل أهمية في استخراج طاقات وإبداعات العاملين القصوى، ويسهم في رفع الروح المعنوية لديهم، ويعزز الولاء التنظيمي لديهم لتحقيق أهداف المنظمة (العائدي وآخرون، ٢٠١٦). كما أن القيادة المُمكنة تساعد في تعزيز السلوكيات الإيجابية لدى الموظف، مثل: دراسة آهربي وآخرين (Ahearne et al., 2005) التي أكدت التأثير الإيجابي للقيادة المُمكنة على الأداء الوظيفي لدى العاملين، ودراسة تايب (٢٠١٩) التي أثبتت إيجابية التأثير للقيادة المُمكنة على سلوك المشاركة بالمعرفة لدى المرؤوسين. كما تشير بعض الدراسات إلى أن القيادة المُمكنة لها دور في دعم العامل النفسي لدى الموظف، ومن تلك الدراسات دراسة كوندو وآخرين (Kundu et al., 2019) التي وجدت أن القيادة المُمكنة لها تأثير إيجابي على التمكين النفسي للمرؤوسين، وفي السياق ذاته أكدت دراسة المناجعة وغادي (٢٠١٨) أن القيادة المُمكنة لها تأثير غير مباشر على السعادة في العمل، كما أكدت الدراسات إيجابية التأثير للقيادة المُمكنة على سلوكيات المواطنة التنظيمية، مثل دراسة مرزوق وآخرين (٢٠١٧)، وآهربي (Ahearne, 2000)، ودراسة لي ورفاقه (Li et al, 2016). وفي السياق التعليمي تؤكد العديد من الدراسات أن للقيادة المُمكنة أثرًا إيجابيًا على المعلمين حيث تشير دراسة قورازيس (Gkorezis, 2016) إلى أن للقيادة المُمكنة أثرًا على تنمية السلوك الإبداعي لدى المعلمين. كما أن تمكين المعلمين يساعد المدرسة على الاستجابة لتلبية احتياجاتها، وتحقيق مطالب المجتمع المحلي (العائدي، ٢٠١٦). ويؤمل أن أسلوبًا بهذه المضامين وهذه الممارسات إذا ما تم تطبيقه في السياق التعليمي سيسهم في رفع كفاءته وزيادة إنتاجيته، وأنه سيكون له تأثير مباشر على تحقق الكثير من السلوكيات الإيجابية لدى المعلم مقارنةً بقدرته على تحقيق تلك السلوكيات الإيجابية لدى الموظفين في السياقات الأخرى.

أبعاد القيادة المُمكنة:

تعزيز معنى العمل: يشير هذا البعد إلى المدى الذي يحسن فيه القائد من إدراك المرؤوسين لمعنى عملهم من خلال السلوكيات المتنوعة للقائد، مثل: تحديد الأهداف الملهمة، وشرح أثر عملهم وارتباطه بالفعالية الإجمالية للمنظمة، وفهم تناسق وظيفته في الصورة الكلية للمنظمة (مرزوق وآخرين، ٢٠١٧). ويعرفه برسولي ونعرورة (٢٠١٩) بأنه تلك السلوكيات التي يظهرها القائد من خلال الإلهام بقيمة ومعنى الأهداف التي ترغب المنظمة في تحقيقها، وربط مهام الموظف بقيم وقضايا اجتماعية. وبالنظر إلى السياق المدرسي يمكن الاستدلال على ممارسات القيادة المُمكنة في هذا البعد من خلال قيام مدير المدرسة بمساعدة المعلمين على فهم كيفية ارتباط أهدافهم بأهداف المدرسة، ومدى تأثير أعمالهم على فاعليتها ودوره في المدرسة.

المشاركة في صنع القرار: فالقادة عليهم اعتماد أسلوب المشاركة في القرار، وتطبيق هذا الأسلوب يتراوح بين تشجيع المرؤوسين على التعبير عن آرائهم وصولاً إلى منحهم الحرية في صناعة القرار، ويمكن تعريفه أيضاً بأنه درجة استعانة القائد بمدخلات من المرؤوسين حول مشكلة قائمة من ضمن إشراك الأفراد واندماجهم في عملية صناعة القرار، كما يشمل هذا خلق الفرص للأفراد للتعبير عن آرائهم المتعلقة بالعمل واتخاذ قرارات تشاركية مع الإدارة (برسولي ونعرورة، ٢٠١٩). وبالإشارة إلى السياق المدرسي يمكن الاستدلال على ممارسات القيادة المُمكنة في هذا البعد من قيام مدير المدرسة بإتاحة الفرصة للمعلمين في اتخاذ القرارات، والأخذ بالمشورة منهم، والتماس آرائهم في القرارات المتعلقة بهم.

الثقة في الأداء العالي: يشير هذا البعد إلى المدى الذي يظهر فيه القائد ثقته في الأداء العالي لمرؤوسيه، واعتقاده في قدرتهم على التحسين، وإدارة متطلبات وظيفتهم (مرزوق وآخرون، ٢٠١٧). وبالتطبيق على السياق المدرسي يمكن الاستدلال على ممارسات القيادة المُمكنة في هذا البعد من خلال اعتقاد مدير المدرسة بقدرة معلميه على أداء المهام بشكلٍ فاعل، وقدرتهم كذلك على التطوير والتخطيط، والثقة في أدائهم.

الاستقلالية من القيود البيروقراطية: يشير هذا البعد إلى المدى الذي يساعد فيه القائد رؤوسيه

على الاستقلالية، وتخفيف القيود البيروقراطية أي منح العاملين صلاحيات اتخاذ القرار المتعلقة بالعمل من خلال توضيح الرؤية، وتحديد الأطر الإرشادية، ونظم الرقابة (جمال الدين وآخرون، ٢٠١٥). وبالنظر إلى السياق المدرسي يمكن الاستدلال على ممارسات القيادة المُمكنة في هذا البعد من خلال قيام مدير المدرسة بمنح رؤوسيه الحرية التامة والكاملة في التصرف وأداء مهامهم، وتذليل كل ما من شأنه أن يعيق تقدمهم في تحقيق أهدافهم ويدعم نجاحهم، واتخاذهم لقرارات سريعة تلبي احتياجات المستفيدين.

ثانياً: سلوك المواطنة التنظيمية

تعاني الكثير من المؤسسات والمنظمات من مظاهر وأعراض سلوكية سلبية عديدة ومختلفة من قبل منتسبيها تؤثر بشكل مباشر أو غير مباشر على المنظمة، ومنها: الإهمال، وعدم الجد والاجتهاد من قبل الأفراد داخل تلك المنظمة في إنجاز المهام المنوعة بهم. وقد حظيت تلك السلوكيات السلبية على الكثير من الدراسات البحثية لمحاولة تقليلها والتغلب عليها إلى أن ظهر علم النفس الإيجابي في أوائل التسعينيات على يد سليجمان (Seligman, 1998) الذي ركز على السلوكيات الإيجابية لدى الأفراد، مما دعا المنظمات للبحث والكشف عن السلوكيات الإيجابية لدى الموظفين وتنميتها وتعزيزها. ويأتي سلوك المواطنة التنظيمية كإحدى تلك السلوكيات الإيجابية الطوعية التي يقوم بها الموظفون تجاه المنظمة، والتي يمكن أن تساعد في تقليل الفجوة التي سببتها تلك السلوكيات السلبية. "وعلى الرغم من تنبيه كاتز Katz لأهمية وجود سلوك المواطنة التنظيمية لدى العاملين، إلا أن اهتمام الباحثين به لم يبدأ إلا في الثمانينيات، حيث استخدم مصطلح المواطنة التنظيمية على يد دنيس أورجان Dennis Organ الذي يعتبر المؤسس لهذا المفهوم الإداري، وقد عمد أورغان إلى البحث في هذا المفهوم بعمق ليصبح مجالاً من مجالات حقل السلوك التنظيمي، ويترسخ من خلال اعتماده على مفاهيم الفلسفة السياسية والعلوم السياسية؛ لأنهما يهتمان بمفهوم المواطنة عموماً" (آيت، ٢٠١٤، ص ١٦٤).

مفهوم سلوك المواطنة التنظيمية:

يعتبر أوجان (Organ, 1988) هو أول من عرّف سلوك المواطنة التنظيمية على أنها: سلوك تطوعي، يقوم به الفرد، يتعدى حدود دوره الرسمي ومتطلبات وظيفته، ولا تشمله لوائح المنظمة الخاصة بمكافآت وترقيات العاملين (الطعامسة وحسب الله، ٢٠١٥). وقد عرفه كونوفسكي وبوغ (Konovsky & Pugh 1994) بأنه سلوك وظيفي تطوعي يقوم به الفرد ويتعدى حدود الواجبات الوظيفية المحددة له، ولا تتم مكافأته من خلال هيكل الحوافز الرسمية بالمنظمة، وفي ذات السياق يعرفه مورمان ونيهوف (Niehoff & Moorman 1993) بأنه سلوك الدور الإضافي، أو ذلك السلوك الاختياري الذي يقوم به الفرد دون إجبار، كما أنه لا يرتبط بنظم الحوافز الرسمية داخل المنظمة (أورد في: آيت، ٢٠١٤). ويُعرّف حمزة (٢٠١٥) بأنه: سلوك يفوق المهام المطلوب إنجازها، وهو غير مُحدّد ضمن التوصيف الوظيفي الرسمي، وهو أيضًا سلوك طوعي يقوم به الفرد برغبته دون إلزام، ولا يُخصّص له مكافأة رسمية في نظام الحوافز الرسمي في المنظمة، ويتضمّن هذا السلوك معاني إيثارية وتعاونية، ويسهم في زيادة مستويات الأداء والفاعلية وتحقيق التنظيم لأهدافه. ويُعرّف الباحث المواطنة التنظيمية إجرائيًا في السياق المدرسي بأنها: تلك السلوكيات الإيجابية التي يقوم بها معلم التربية الخاصة طوعًا لا كرهًا، كأنما يحمل على عاتقه همّ نجاح مدرسته فيبادر بالقيام بأعمال ومهام إضافية خارج نطاق دوره الأساسي، للإسهام في تحقيق أهداف العملية التعليمية وزيادة كفاءتها وفعاليتها.

أهمية سلوك المواطنة التنظيمية:

مما لا شك فيه أن أي عمل إضافي يقوم به الفرد داخل المنظمة يهدف إلى تحقيق أهداف تلك المنظمة، حيث تعد المواطنة التنظيمية ذات أهمية عالية، وذلك لأنها تساعد المنظمة في تحقيق أهدافها وتدعم تقدمها، حيث يرى حسين (٢٠١٥) إن أهمية سلوك المواطنة التنظيمية يقلل من حجم الاحتياجات والإضرابات والمشكلات المؤسسية التي يقوم بها العمال أو الموظفون في المؤسسات المختلفة، ويزيد الرضا الوظيفي للموظف. وقد لخص السعود وسلطان (٢٠٠٨) حسب الكثير من الباحثين بعض الآثار الإيجابية لسلوك المواطنة التنظيمية في أنه يساعد في تخفيف العبء المادي عن المؤسسات، ويزيد مستوى الحماس في الأداء ورفع الروح المعنوية،

ويرفع من مستوى الرضا عن العمل، ويعزز مستوى شعور الأفراد بالانتماء إلى مؤسساتهم، كما يتيح الفرصة للممارسة الديمقراطية، ويوطد العلاقات بين الأفراد والجماعات، ويزيد من فعالية الأداء وكفاءته، ويقلل من مستوى التسرب الوظيفي.

أبعاد سلوك المواطنة التنظيمية:

الإيثار: يتجسد هذا البعد في مساعدة الموظف لزملائه تطوعاً منه لحل المشكلات المتعلقة بالعمل؛ لكي يكونوا أكثر كفاءة، مع التخفيف من الأعباء المتراكمة لدى المتغيبين منهم، وتقديم الدعم والمساعدة للموظفين الجدد. (حمزة، ٢٠١٥). وبالنظر إلى السياق المدرسي يمكن الاستدلال على ممارسات سلوك المواطنة التنظيمية لدى المعلم في هذا البعد من خلال قيامه بمساعدة زملائه في التخفيف من الأعباء عليهم، ومساعدتهم في حل المشكلات التي تعترضهم، والتطوع للقيام بأعمالهم في حال غيابهم، وتوجيه المعلمين الجدد وإرشادهم مهنيًا.

الكياسة: هو سلوك يهدف إلى حل المشكلات بين العاملين وبينهم وبين العملاء، ويطلق عليها اللطافة، وتعكس مدى مساهمة الفرد في منع المشكلات التي يمكن أن يتعرض لها زملاؤه في العمل من خلال تقديم النصائح والإرشادات والمعلومات الضرورية واحترام رغبات الزملاء الآخرين، والأخذ برأيهم قبل اتخاذ القرارات (آيت، ٢٠١٤). وبالنظر إلى السياق المدرسي يمكن الاستدلال على ممارسات سلوك المواطنة التنظيمية لدى المعلم في هذا البعد من خلال احترام خصوصيات زملائه وحقوقهم، ومشاورتهم في اتخاذ أي قرار قد يؤثر عليهم، وإطلاعهم على الأنشطة والدروس التي يعدها ليستفيدوا منها، وتزويدهم بالمعلومات الضرورية التي تساعد في تجويد أدائهم.

الروح الرياضية: يرى حمزة (٢٠١٥) أن الروح الرياضية تعني تجاهل المشكلات البسيطة والتسامح والصبر على المضايقات والإزعاج في الحياة التنظيمية دون تذمر وتقبل الموظف لكل الأمور، حتى ولو كانت تسير في الاتجاه المعاكس لرغبته، وتقبل النقد البناء، والتفكير في مشكلات التنظيم بصورة تفوق التفكير في المشكلات الشخصية.

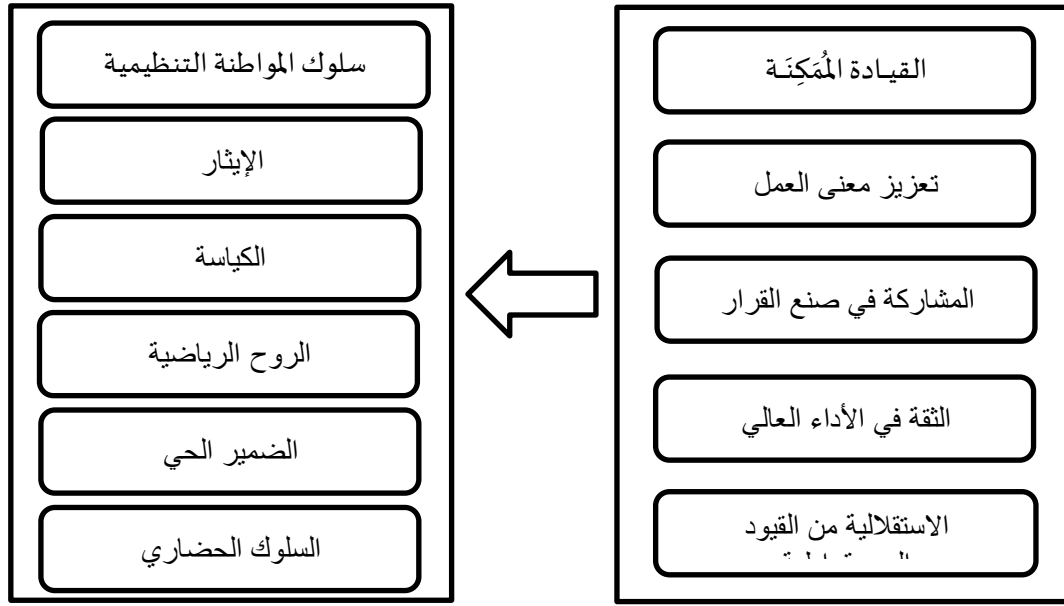
وبالنظر إلى السياق المدرسي يمكن الاستدلال على ممارسات سلوك المواطنة التنظيمية لدى المعلم في هذا البعد من خلال قيامه بالتغاضي عن المضايقات البسيطة التي قد يواجهها في المدرسة، وتقبل نقد الآخرين وملاحظاتهم بصدر رحب، وإخفاء غضبه وانفعاله عن جميع من في المدرسة، مع مبادرته بتقديم العذر في حال أخطأ عليه أحد.

الضمير الحي: يعرفه مرسال وإبراهيم (٢٠١٧) بأنه إخلاص الفرد لمثاليات يضعها معياراً لسلوكه، فيتجه إلى إنجاز دوره في المنظمة بأسلوب يزيد على المستوى المعروف أو المتوقع منه، حيث يقوم الموظف بالسلوك الذي يفوق الحد الأدنى من متطلبات الوظيفة في كل المجالات. وبالنظر إلى السياق المدرسي يمكن الاستدلال على ممارسات سلوك المواطنة التنظيمية لدى المعلم في هذا البعد من خلال تقديمه لمبادرات ومقترحات تحسّن المدرسة وتطورها، والتعاون مع أولياء أمور الطلاب لرفع مستويات تحصيلهم، والمحافظة على موارد المدرسة وممتلكاتها على نحو دائم، والحرص على الالتزام بأوقات الحضور والانصراف.

السلوك الحضاري: يشير هذا البعد إلى السلوكيات والنشاطات التي يبديها الفرد من خلال انغماسه، ومشاركته البناءة في الحياة الاجتماعية للمنظمة، ومتابعة كافة أنشطتها لحضور الاجتماعات والندوات، والاطلاع على النشرات التي تصدرها المنظمة (الطعامسة وحسب الله، ٢٠١٥). وبالنظر إلى السياق المدرسي يمكن الاستدلال على ممارسات سلوك المواطنة التنظيمية لدى المعلم في هذا البعد من خلال متابعته بانتظام التعاميم والنشرات التربوية التي تصل إلى المدرسة، والمواظبة على حضور الاجتماعات واللقاءات المتعلقة بالعمل في المدرسة، والالتزام بأنظمة العمل وضوابطه في المدرسة، والمشاركة في معظم الأنشطة والفعاليات التي تقوم بها المدرسة.

ثالثاً: نموذج الدراسة حول العلاقة بين القيادة المُمكنة وسلوك المواطنة التنظيمية

تسعى الكثير من المؤسسات التعليمية حول العالم إلى تحسين الجودة التعليمية، ورفع مستوى الكفاءة العلمية والإدارية، ومن ذلك رفع جودة مخرجاتها، ورفع مستوى كفاءة طاقمها الفني والإداري، ومن أجل الوصول إلى ذلك كان لزاماً عليها دراسة كل ما من شأنه المساهمة في تحقيق هذا الهدف الأسمى، لذلك أولت تلك المؤسسات جل اهتمامها بتطوير قياداتها؛ لأنها تؤمن بأن القيادة سبب رئيسي في دفع جميع المنتسبين في أي منظمة إلى تحقيق الأهداف المزعومة لدى تلك المنظمات. ولرفع مستوى جودة العمل داخل المؤسسة التعليمية يجب توفير المناخ المناسب للكوادر التعليمية من قبل القيادات، ومن ذلك تقمص شخصيات أو أنماط أو أساليب قيادية تدعم مبادرة الكوادر لتقديم أقصى طاقاتهم، وبذل قصارى جهدهم لتحقيق أهداف المؤسسة التعليمية التي ينتمون إليها، ومن تلك الأنماط نمط القيادة المُمكنة. فقد أشار العديد من الباحثين إلى أن القيادة المُمكنة لها علاقة في تحقيق سلوك المواطنة التنظيمية ونماؤها لدى العاملين خارج المؤسسات التعليمية، مثل: دراسة مرزوق وآخرين (٢٠١٧)، وآهربي (Ahearne, 2000)، ولي ورفاقه (Li et al., 2016)، وهي علاقة بدورها تعود بالنفع على المؤسسة التعليمية، وهو ما أثبتته الدراسات العلمية والبحثية كدراسة شرف (٢٠٠٧)، وهاشم (٢٠٠٥). وعطفاً على ماسبق، تفترض الدراسة الحالية وجود علاقة ارتباطية بين القيادة المُمكنة بأبعادها الأربعة، وهي: (تعزيز معنى العمل، والمشاركة في صنع القرار، والثقة بالأداء العالي، والاستقلالية من القيود البيروقراطية) لدى قادة مدارس التربية الخاصة، وبين سلوك المواطنة التنظيمية بأبعادها الخمسة، وهي: (الإيثار، والكرامة، والروح الرياضية، والضمير الحي، والسلوك الحضاري) لدى المعلمين، وهي علاقة يمثلها الشكل (١):



الشكل (١): نموذج تصوري لطبيعة العلاقة بين القيادة المُمكنة بأبعادها الأربعة وسلوك المواطنة التنظيمية

الدراسات السابقة

أولاً: الدراسات التي تناولت متغير القيادة المُمكنة

دراسة آهرني وآخرين (Ahearne et al., 2005) التي هدفت إلى بناء مقياس للقيادة المُمكنة لقياس تأثير سلوك القيادة التمكينية على رضا العملاء، والأداء الوظيفي، من خلال إجراء عشرة مقابلات مع مندوبي المبيعات، وعشرة مقابلات مع مديري المبيعات تم تقييم سلوك القيادة التمكينية وفق أربعة أبعاد وهي: (تعزيز معنى العمل، المشاركة في صنع القرار، الثقة في الأداء العالي، الاستقلالية من القيود البيروقراطية). تم تكييف المقياس مع مجال مبيعات المستحضرات الصيدلانية وطبق على (٢٣١) مندوب مبيعات، وظهرت النتائج وجود أثر إيجابي للقيادة التمكينية على رضا العملاء، والأداء الوظيفي. وقد أجرى هوي وهسوان (Hui & Hsuan, 2011) دراسة تهدف إلى فحص القيادة التمكينية بأبعادها الأربعة حسب مقياس آهرني وآخرين (Ahearne et al., 2005)، والكشف عن تأثير تماسك الفريق ومشاركة المعرفة على أداء الفريق، والكشف عن التأثير الوسيط لتماسك الفريق ومشاركة المعرفة على العلاقة بين تمكين القيادة وأداء الفريق واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي الارتباطي، وطُبِّقَت على (٢٦١)

إدارياً في سلسلة مطاعم وجبات سريعة في تايوان. وأظهرت النتائج: وجود تأثير غير مباشر للقيادة التمكينية على أداء الفريق، وارتباط تمكين القيادة بشكل إيجابي بمشاركة المعرفة وتماسك الفريق، وهما بدورهما مرتبطان بشكل إيجابي بأداء الفريق. وهدف هومبورستاد وآخرون (Humborstad et al., 2014) في دراستهم إلى الكشف عن العلاقة بين القيادة التمكينية حسب مقياس آهرني وآخرين (Ahearne et al., 2005) والأداء الفردي الإضافي خارج نطاق العمل. واستخدمت هذه الدراسة المنهج الوصفي الارتباطي، وطُبِّقَت على (٦٥٥) محاسباً. وأظهرت الدراسة: أن انخفاض مستوى التمكين له تأثير سلبي أو محدود على أداء الفرد الإضافي خارج نطاق العمل، وأنه عندما تكون سلوكيات القيادة التمكينية على مستويات معتدلة يمكن أن يكون هناك قَدْر أكبر من الغموض فيما يتعلق بكيفية تقاسم مسؤوليات صنع القرار. بينما دراسة قورازيس (Gkorezis, 2016)؛ هدفت للكشف عن العلاقة بين القيادة التمكينية والسلوك الإبداعي لدى المعلمين، واستخدمت الدراسة المنهج الارتباطي التنبؤي من خلال قائمة الاستقصاء التي طُبِّقَت على (٢٠١) من معلمي التعليم العام. وأظهرت النتائج: أن استكشاف المعلمين يتوسط العلاقة بين تمكين القيادة والسلوك الإبداعي في العمل. وجاءت دراسة مرزوق وآخرين (٢٠١٧) للكشف عن أثر القيادة التمكينية على سلوك المواطنة التنظيمية الموجه نحو المنظمة كدراسة تطبيقية على وحدات الحكم المحلي بمحافظة كفر الشيخ، والكشف عن العلاقة بين القيادة التمكينية وسلوك المواطنة التنظيمية الموجه نحو المنظمة، وقد استخدم الباحثون المنهج الوصفي الارتباطي من خلال تطبيق مقياس آهرني وآخرين (Ahearne et al., 2005) على (٣٦٨) من العاملين. وأظهرت النتائج: وجود تأثير معنوي للقيادة التمكينية بأبعادها الأربعة على سلوك المواطنة التنظيمية الموجه نحو المنظمة، وأن هناك علاقة ارتباطية خطية موجبة بينهما، كما أظهرت النتائج عدم وجود اختلافات ذات دلالة إحصائية بين فئات المستقصى منهم من حيث مستوى ممارسة سلوك المواطنة التنظيمية الموجه نحو المنظمة تبعاً لمتغيرات (العمر، المؤهل العلمي، الخبرة)، فيما وجدت إختلافات ذات دلالة إحصائية بين فئات المستقصى منهم حول تصوراتهم لتوافر سلوك المواطنة التنظيمية الموجه نحو المنظمة لديهم تبعاً لمتغير النوع. وهدفت دراسة المناجعة وغادي (٢٠١٨) إلى معرفة أثر القيادة بالتمكين على السعادة في العمل

من خلال الصقل الوظيفي كمتغير وسيط. واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وتكونت عينة الدراسة من (٣٢٥) عضو هيئة تدريس يعملون في الجامعات في جنوب الأردن. وأظهرت النتائج: عدم وجود تأثير مباشر ذي دلالة إحصائية للقيادة بالتمكين في السعادة في بيئة العمل، في حين يوجد أثر ذو دلالة إحصائية للقيادة بالتمكين في صقل العلاقات والمهام، كما أظهرت الدراسة أن هناك تأثيراً مباشراً للقيادة بالتمكين والسعادة في العمل من خلال الصقل الوظيفي كمتغير وسيط. وسعت دراسة تايب (٢٠١٩) إلى التعرف على العلاقة بين القيادة بالتمكين حسب مقياس آرنولد وآخرين (Arnold et al., 2000) ورأس المال السيكلوجي لدى المرؤوسين وممارستهم لسلوكيات المشاركة بالمعرفة، وتحديد الدور الوسيط الذي يلعبه رأس المال السيكلوجي لدى المرؤوسين في العلاقة بين القيادة بالتمكين وسلوكيات المشاركة بالمعرفة التي يمارسها هؤلاء المرؤوسون. واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي الارتباطي من خلال استخدام قائمة الاستقصاء، وطُبِّقَت على (٤٠٠) من العاملين في الشركات الصناعية في مصر. وتوصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج، من أهمها: وجود تأثير إيجابي وجوهري للقيادة بالتمكين على كل من رأس المال السيكلوجي لدى المرؤوسين وممارستهم لسلوكيات المشاركة بالمعرفة، كما وُجد تأثير إيجابي وجوهري لرأس المال السيكلوجي لدى المرؤوسين على ممارستهم لسلوكيات المشاركة بالمعرفة، كما توصلت الدراسة إلى أن هناك دوراً إيجابياً لرأس المال السيكلوجي كمتغير وسيط بين القيادة بالتمكين ومشاركة المعرفة. وجاءت دراسة كوندو وآخرين (Kundu et al., 2019) بهدف الكشف عن أثر القيادة التمكينية بأبعادها الأربعة حسب مقياس آهرني وآخرين (Ahearne et al., 2005) على الأداء الوظيفي: التمكين النفسي كوسيط. وتم جمع البيانات الأولية من خلال توزيع الاستبانات على (٤١٨) موظفاً في المصارف الهندية، واستخدمت التقنيات الإحصائية مثل تحليل العوامل والانحدارات المتعددة. وفي البداية كشفت نتائج الدراسة: أن السلوكيات القيادية التمكينية لها تأثير إيجابي على التمكين النفسي والأداء الوظيفي للمرؤوسين، وأن الأبعاد الفردية للتمكين النفسي تتوسط بشكل متسلسل في آثار تمكين سلوكيات القيادة على الأداء الوظيفي للمرؤوسين.

التعليق على دراسات القيادة المُمكنة:

بعد استعراض الدراسات السابقة اتضح أن الدراسة الحالية اتفقت ومع جميع الدراسات في تناولها موضوع القيادة المُمكنة وارتباطها بمتغيرات تنظيمية، كما اتفقت مع دراسة المناجعة وغادي (٢٠١٨)، ومرزوق وآخرين (٢٠١٧)، وتايب (٢٠١٩)، وقورازيس (Gkorezis, 2016)، وهوي وهسون (Hui & Hsuan, 2011)، وهومبورستاد وآخرين (Humborstad et al., 2014)، وكوندو وآخرين (Kundu et al., 2019)، وأهرني وآخرين (Ahearne et al., 2005). وفيما يتعلق بمنهجية الدراسة تلتقي الدراسة الحالية مع دراسة المناجعة وغادي (٢٠١٨)، ومرزوق وآخرين (٢٠١٧)، وتايب (٢٠١٩)، وقورازيس (Gkorezis, 2016)، هوي وهسون (Hui & Hsuan, 2011)، وهومبورستاد وآخرين (Humborstad et al., 2014)، وكوندو وآخرين (Kundu et al., 2019)، وأهرني وآخرين (Ahearne et al., 2005)، في كونها استخدمت المنهج الوصفي الارتباطي، كما اتفقت الدراسة الحالية مع جميع الدراسات في أنها استخدمت نفس الأداة في جمع البيانات وهي الاستبانة، اختلفت الدراسة الحالية مع جميع الدراسات من حيث العينة، واتفقت فقط مع دراسة قورازيس (Gkorezis, 2016) التي طُبِّقت في السياق التعليمي.

ثانيًا: الدراسات التي تناولت متغير سلوك المواطنة التنظيمية

هدفت دراسة سولان (Solan, 2008) إلى الكشف عن العلاقة بين الذكاء العاطفي، والقيادة الحكيمة، وسلوك المواطنة التنظيمية في التعليم العالي المستمر. واستخدمت الدراسة المنهج الارتباطي، من خلال توزيع الاستبانة على (٥٤) قائدًا جامعيًا. وأظهرت النتائج: وجود علاقة ضعيفة بين الذكاء العاطفي والقيادة الحكيمة، ووجود علاقة معتدلة بين القيادة الحكيمة وسلوك المواطنة التنظيمية، ووجود علاقة ضعيفة أيضًا بين الذكاء العاطفي وسلوك المواطنة التنظيمية. وللكشف عن العلاقة بين مصادر السلطة التنظيمية لمديري المدارس وسلوك المواطنة التنظيمية لدى المعلمين في المدارس الابتدائية أجرى ألتينكورت ويالماز (Altinkurt & Yilmaz, 2012) دراستهما. واستخدمت هذه الدراسة المنهج الارتباطي، من خلال استبانة وُزِّعت على (٢٧٥) معلمًا، وأظهرت نتائج الدراسة: وجود سلوك المواطنة التنظيمية لدى المعلمين بدرجة عالية، ويعتقد معلمو المدارس الابتدائية أن مديري المدارس يستخدمون مصادر الطاقة بالكامل

على مستوى عالٍ أيضًا، كما أظهرت النتائج وجود ارتباط إيجابي معتدل بين سلوكيات المواطنة التنظيمية ومصادر سلطة المديرين. وجاءت دراسة بيرنز (Burns, 2012) للكشف عن العلاقة بين العدالة التنظيمية وسلوك المواطنة التنظيمية في محيط المدرسة الثانوية بولاية فيرجينيا وعلاقتها بإنجاز الطلاب. وتم استخدام منهج التحليل الارتباطي، من خلال توزيع قائمة الاستطلاع التي وُزعت على معلمين من (٣٤) مدرسة ثانوية، بالإضافة إلى الحصول على بيانات إنجاز الطلاب من موقع وزارة التعليم. وأظهرت نتائج الدراسة: وجود علاقة إيجابية معنوية بين العدالة التنظيمية وسلوك المواطنة التنظيمية في مدارس فيرجينيا الثانوية العامة، بالإضافة إلى عدم وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين العدالة التنظيمية وتحصيل الطلاب. واستهدفت دراسة الجابر (٢٠١٥) التعرف على درجة ممارسة العدالة التنظيمية ومستوى سلوك المواطنة التنظيمية بإدارات التربية والتعليم في مدينة الرياض من وجهة نظر الموظفين، والتعرف على ماهية العلاقة بينهما. واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي الارتباطي، وتصميم استبانة وزعت لعينة مكونة من (١٠٧) من الموظفين العاملين بإدارة التربية والتعليم في مدينة الرياض. وتوصلت الدراسة إلى: اتفاق العينة بدرجة متوسطة في تحديد درجة ممارسة العدالة التنظيمية، وكذلك اتفاق العينة بدرجة متوسطة في تحديد مستوى سلوك المواطنة التنظيمية، كما أظهرت النتائج وجود علاقة إيجابية دالة إحصائية بين ممارسة العدالة التنظيمية وسلوك المواطنة التنظيمية لدى أفراد العينة. وأجرى الطريف (٢٠١٥) دراسة هدفت إلى الكشف عن مستوى الثقة التنظيمية ومستوى سلوك المواطنة التنظيمية لدى معلمي المرحلة الابتدائية في مدارس إدارة التربية والتعليم في محافظة عنيزة، والعلاقة بينهما. واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي الارتباطي، من خلال توزيع الاستبانات على (٨٨٢) معلمًا. وكشفت الدراسة عن: وجود علاقة إيجابية بين الثقة التنظيمية وسلوك المواطنة التنظيمية، وأن الثقة التنظيمية لدى المعلمين جاءت بدرجة عالية في بعدي ثقة المعلم بزملائه وثقة المعلم بمدير المدرسة أما ثقة المعلم بإدارة التربية والتعليم فقد كانت متوسطة، أما مستوى سلوك المواطنة التنظيمية فقد جاء بدرجة عالية في كل أبعاده. وقام اللحياني وآخرون (٢٠١٧) بدراسة سعت إلى استقصاء العلاقة بين المناخ المدرسي وسلوك مواطنة معلمي المرحلة

الثانوية بمدينة مكة المكرمة. استخدم الباحث المنهج الوصفي الارتباطي، من خلال استبانة وُزِّعت على (٣٠٥) من المعلمين. وتوصلت نتائج الدراسة إلى: عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات تقدير معلمي المدارس الثانوية حول واقع المناخ المدرسي السائد تبعاً لاختلاف مؤهلاتهم العلمية، فيما وُجدت فروق حول تقديرهم لهذا المناخ المدرسي السائد تعزى لاختلاف خبراتهم، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات تقدير معلمي المدارس الثانوية حول واقع سلوك المواطنة التنظيمية يمكن أن تعزى (للمؤهل العلمي، الخبرة)، وتوجد علاقة ارتباطية (موجبة) متوسطة القيمة بين المناخ المدرسي وسلوك المواطنة التنظيمية لدى المعلمين. وهدفت دراسة العنزي (٢٠١٨) إلى التعرف على مستوى الدعم التنظيمي المدرك والمواطنة التنظيمية في المدارس الثانوية في محافظة حفر الباطن من وجهة نظر المعلمين والمعلمات، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي الارتباطي، من خلال استبانة وُزِّعت على (٢٠٠٩) معلماً ومعلمة. وقد توصلت الدراسة إلى: أن مستوى الدعم التنظيمي جاء بدرجة إدراك عالية، كما جاء مستوى سلوك المواطنة التنظيمية بدرجة توافر عالية من وجهة نظر المعلمين والمعلمات، كما أظهرت الدراسة وجود علاقة موجبة عالية دالة إحصائياً بين درجة مستوى الدعم التنظيمي المدرك بالمدارس الثانوية بمحافظة حفر الباطن ومستوى سلوك المواطنة. وهدفت دراسة أحمد (٢٠١٨) إلى التعرف على أثر الذكاء العاطفي في سلوك المواطنة التنظيمية لدى الموظفين الإداريين في جامعة الطائف، وكذلك التعرف على درجة مستوى الذكاء العاطفي وسلوك المواطنة التنظيمية لديهم، وتعرّف طبيعة العلاقة بين أبعاد الذكاء العاطفي وسلوك المواطنة التنظيمية. واستخدمت هذه الدراسة المنهج الارتباطي، من خلال استبانة وُزِّعت على (١٢٠) موظفاً. ومن أهم النتائج التي توصلت إليها هذه الدراسة: وجود أثر للذكاء العاطفي في سلوك المواطنة التنظيمية، وأن مستويات الذكاء العاطفي وسلوك المواطنة التنظيمية لدى الموظفين جاءت بدرجة مرتفعة، ووجود علاقة ارتباط موجبة دالة إحصائياً بين أبعاد الذكاء العاطفي وسلوك المواطنة التنظيمية. أمّا دراسة غيث والحارثي (٢٠١٩) فهدفت إلى التعرف على أثر الاغتراب الوظيفي على سلوك المواطنة التنظيمية لدى المعلمات في المناطق النائية بمحافظة الطائف. واستخدمت الدراسة المنهج

الوصفي الارتباطي، كما تم استخدام الاستبانة على عينة مكونة من (١٩٧) معلمة، وتوصلت الدراسة إلى: أن مستوى الاغتراب الوظيفي لدى الملمات في المناطق النائية بمحافظة الطائف جاء بدرجة متوسطة، كما أظهرت النتائج أن سلوك المواطنة لدى الملمات في المناطق النائية جاء بدرجة عالية، وتبين أن هناك تأثيراً سلبياً للاغتراب الوظيفي على سلوك المواطنة التنظيمية. وللكشف عن آثار الثقة لدى المعلمين على استعدادهم لممارسة سلوك المواطنة التنظيمية من خلال الفعالية الذاتية كمتغير وسيط استخدمت دراسة شونغ وآخرين (Choong, et al., 2020) المنهج الارتباطي، من خلال استبانة طُبِّقَت على (٤١١) معلماً في المرحلة الثانوية. وأظهرت نتائج الدراسة أن أبعاد الثقة والفعالية الذاتية للمعلمين (التدريس العام والتعليم الشخصي) مرتبطة بشكل إيجابي بالمواطنة التنظيمية، بينما توصلت الدراسة أن الثقة في المديرين والزلاء والعاملين تأثير غير مباشر على المواطنة التنظيمية من خلال الفعالية الذاتية كمتغير وسيط.

التعليق على دراسات سلوك المواطنة التنظيمية:

بعد استعراض الدراسات السابقة اتضح أن الدراسة الحالية تتفق في كونها تناولت العلاقة بين سلوك المواطنة التنظيمية كمتغير تابع ومتغيرات مستقلة أخرى مع دراسة سولان (Solan, 2008)، وألتينكورت ويالماز (Altinkurt & Yilmaz, 2012)، وبيرنز (Burns, 2012)، والجابر (٢٠١٥)، والطريف (٢٠١٥)، واللحياني وآخرين (٢٠١٧)، والعنزي (٢٠١٨)، وأحمد (٢٠١٨)، وغيث والحارثي (٢٠١٩). في حين تختلف مع دراسة شونغ وآخرين (Choong et al., 2020) في أنها قاست أثر الثقة لدى المعلمين كمتغير مستقل على سلوك المواطنة التنظيمية كمتغير تابع من خلال المتغير الوسيط وهو الفعالية الذاتية. كما اتفقت الدراسة الحالية مع جميع الدراسات السابقة في استخدام المنهج الوصفي الارتباطي، واستخدام الاستبانة أداة لجمع البيانات.

وتدعم الدراسات السابقة الدراسة الحالية في بناء الإطار النظري للدراسة، واختيار المنهجية والأدوات الخاصة بالدراسة، بالإضافة إلى تفسير النتائج ومناقشتها. ومما يُمَيِّز هذه الدراسة عن غيرها من الدراسات أنها الأولى في تناول القيادة المُمَكِّنة على مستوى المملكة العربية السعودية -

على حد علم الباحث، وأنها من أوليات الدراسات التي تناولت القيادة المُمكنة في السياق التعليمي عامةً والتربية الخاصة على وجه الخصوص على المستويين الإقليمي والعربي؛ الأمر الذي سيعطيها أهمية وإضافة علمية في بناء دراسات مشابهة على المستويين المحلي والإقليمي.

طريقة وإجراءات الدراسة

أولاً: منهج الدراسة

لتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام المنهج الوصفي بأسلوبه المسحي والارتباطي.

ثانياً: مجتمع الدراسة

تكون مجتمع الدراسة من جميع معلمي مدارس التربية الخاصة البالغ عدد معلميها (٨٩٨) معلماً ومعلمة، وفقاً للإحصائيات المتحصّل عليها من إدارة التعليم في محافظة الطائف في عام (١٤٤٢هـ)، بواقع ٥٤٢ معلماً، ٣٥٦ معلمة.

ثالثاً: عينة الدراسة

تكونت عينة الدراسة من (٢٨١) معلماً ومعلمة من معلمي مدارس التربية الخاصة بمحافظة الطائف، تم اختيارها بطريقة عشوائية، تمثل أفراد عينة الدراسة، بنسبة (٣١.٣٪) من مجتمع الدراسة الكلي، تم توزيعها وفقاً لمتغيرات الدراسة كما هو موضح بالجدول التالي:

جدول (١) التكرارات والنسب المئوية لأفراد عينة الدراسة موزعين وفقاً لمتغير الجنس وسنوات الخبرة

الجنس	المتغيرات		النسبة
	التكرار	النسبة	
الجنس	ذكر	١١٦	٤١.٣٪
	أنثى	١٦٥	٥٨.٧٪
سنوات الخبرة	أقل من ٥ سنوات	٧٩	٢٨.١٪
	من ٥ إلى أقل من ١٠ سنوات	١٤٥	٥١.٦٪
	١٠ سنوات فأكثر	٥٧	٢٠.٣٪
	المجموع الكلي	٢٨١	١٠٠٪

يتضح من الجدول (١) السابق أن أغلب أفراد عينة الدراسة من (الإناث) بنسبة (٥٨.٧٪)، بينما بلغت نسبة المعلمين (الذكور) (٤١.٣٪)، ويتضح أيضاً أن أغلب أفراد عينة الدراسة سنوات خبرتهم (من ٥ إلى أقل من ١٠ سنوات) بنسبة (٥١.٦٪)، يليهم المعلمين

والمعلمات الذين سنوات خبرتهم (أقل من ٥ سنوات) بنسبة (٢٨.١٪)، وكانت أقل نسبة للمعلمين والمعلمات الذين سنوات خبرتهم (١٠ سنوات فأكثر) بنسبة (٢٠.٣٪) من إجمالي أفراد عينة الدراسة.

رابعاً: أداة الدراسة (الاستبانة):

لتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام الاستبانة أداة لجمع المعلومات. حيث تم الاطلاع على الأدب النظري والدراسات السابقة التي تناولت محوري الدراسة، حيث استندت الدراسة في بناء محورها الأول (القيادة المُمكنة) إلى مقياس القيادة المُمكنة الذي أعده آهربي وآخرون (Ahearne et al., 2005)، والذي تم تعريبه وتقنيته والتأكد من خصائصه السيكمترية بطريقة التحليل العاملي بواسطة القرني (٢٠٢١). أما المحور الثاني (سلوك المواطنة التنظيمية) فاستندت الدراسة الحالية في بنائه إلى المقياس الذي أعده أورجان (organ, 1988). ولقد تضمنت الاستبانة في صورتها الأولية على جزئين رئيسيين هما:

الجزء الأول: عبارة عن البيانات الشخصية لأفراد عينة الدراسة وتمثلت في (الجنس، سنوات الخبرة).

الجزء الثاني: محاور الاستبانة، وتكون من محورين رئيسيين هما:

المحور الأول: درجة ممارسة قادة المدارس للقيادة المُمكنة، ويتكون من (١٢) عبارة مقسمة على أربعة أبعاد بيّنها كالتالي:

البعد الأول: تعزيز معنى العمل، وتكون من (٣) عبارات.

البعد الثاني: المشاركة في صنع القرار، وتكون من (٣) عبارات.

البعد الثالث: إظهار الثقة في الأداء العالي، وتكون من (٣) عبارات.

البعد الرابع: الاستقلالية من القيود البيروقراطية، وتكون من (٣) عبارات.

وقد صيغت جميع عبارات المقياس في الاتجاه الإيجابي بحيث تدل الدرجة المرتفعة للبعد أو للمقياس ككل على ارتفاع مستوى ممارسة قادة المدارس للقيادة المُمكنة، وذلك بناءً على الدرجة التي يحددها المستجيب على مقياس ليكارت الخماسي المتدرج تنازلياً (أوافق بشدة، أوافق، محايد، لا أوافق، لا أوافق بشدة).

المحور الثاني: درجة توافر سلوك المواطنة التنظيمية لدى المعلمين، ويتكون من (٢٠) عبارة

مقسمة على خمسة أبعاد كما يلي:

البعد الأول: الإيثار، ويتكون من (٤) عبارات.

البعد الثاني: الكياسة، ويتكون من (٤) عبارات.

البعد الثالث: الروح الرياضية، ويتكون من (٤) عبارات.

البعد الرابع: الضمير الحي، ويتكون من (٤) عبارات.

البعد الخامس: السلوك الحضاري، ويتكون من (٤) عبارات.

وقد صيغت جميع عبارات المقياس في الاتجاه الإيجابي بحيث تدل الدرجة المرتفعة للبعد أو للمقياس ككل على ارتفاع مستوى المواطنة التنظيمية لدى المعلمين، وذلك بناءً على الدرجة التي يحددها المستجيب على مقياس ليكارت الخماسي المتدرج تنازلياً (دائماً - عادة - أحياناً - نادراً - أبداً).

صدق أداة الدراسة: لقد تم التحقق من صدق وثبات الاستبانة في الدراسة الحالية من خلال الطرق التالية:

أ) صدق الاتساق الداخلي للمحور الأول (درجة ممارسة قادة مدارس التربية الخاصة للقيادة المُمكنة): حيث تم حساب صدق الاتساق الداخلي بحساب معامل ارتباط بيرسون بين درجات كل عبارة والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه العبارة، كما يوضحها الجدول التالي:

جدول (٢) معاملات ارتباط بيرسون بين درجات كل عبارة والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه

البعد الأول تعزيز معنى العمل		البعد الثاني المشاركة في صنع القرار		البعد الثالث إظهار الثقة في الأداء العالي		البعد الرابع الاستقلالية من القيود البيروقراطية	
م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط
١	***٠.٩١٢	٤	***٠.٨٨٠	٧	***٠.٨٨١	١٠	***٠.٨٦٨
٢	***٠.٨٩٦	٥	***٠.٨٧١	٨	***٠.٩١٨	١١	***٠.٩٠٨
٣	***٠.٨٨٢	٦	***٠.٨٣٢	٩	***٠.٩١٩	١٢	***٠.٨٦٢

*** دال إحصائياً عند مستوى دلالة ٠.٠١

يبين جدول (٢) أن معاملات ارتباط العبارات بالدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه العبارة من المحور الأول من الاستبانة (درجة ممارسة قادة مدارس التربية الخاصة للقيادة المُمَكِّنة) جميعها دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠.٠٠١).

ب) **الصدق البنائي للمحور الأول (درجة ممارسة قادة مدارس التربية الخاصة للقيادة المُمَكِّنة):** تم التحقق من الصدق البنائي للمحور الأول من خلال إيجاد معاملات الارتباط

بين الدرجة الكلية لكل بعد والمجموع الكلي للمحور، ويوضح نتائجها الجدول التالي:
جدول (٣): معاملات الارتباط بين درجات كل بعد والدرجة الكلية للمحور الأول

م	الأبعاد	معامل الارتباط
١	البعد الأول: تعزيز معنى العمل	٠.٨٢٤**
٢	البعد الثاني: المشاركة في صنع القرار	٠.٨٦٧**
٣	البعد الثالث: إظهار الثقة في الأداء العالي	٠.٧٩٦**
٤	البعد الرابع: الاستقلالية من القيود البيروقراطية	٠.٨٦٣**

** دال إحصائياً عند مستوى دلالة (٠.٠٠١)

يتبين من جدول (٣) أن قيم معاملات الارتباط للأبعاد الأربعة التي يتكون منها المحور الأول من الاستبانة والمجموع الكلي للمحور جاءت قيم مرتفعة حيث تراوحت بين (٠.٧٩٦ - ٠.٨٦٧)، وكانت جميعها دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠.٠٠١)، مما يدل على توافر درجة عالية من الصدق البنائي للمحور الأول من الاستبانة.

ج) **صدق الاتساق الداخلي للمحور الثاني (درجة توافر سلوك المواطنة التنظيمية لدى المعلمين):** تم حساب صدق الاتساق الداخلي بحساب معامل ارتباط بيرسون بين درجات

كل عبارة والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه العبارة، كما يوضحها الجدول التالي:

جدول (٤): معاملات ارتباط بيرسون بين درجات كل عبارة والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه

البعد الأول الإيثار		البعد الثاني الكياسة		البعد الثالث الروح الرياضية		البعد الرابع الضمير الحي		البعد الخامس السلوك الحضاري	
م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط
١٣	٠.٧٣٦**	١٧	٠.٧٨٧**	٢١	٠.٧٩٩**	٢٥	٠.٨٠٠**	٢٩	٠.٨٤٢**
١٤	٠.٨٠٣**	١٨	٠.٧٨٢**	٢٢	٠.٧٨١**	٢٦	٠.٧٧٢**	٣٠	٠.٨١٥**
١٥	٠.٧٦٨**	١٩	٠.٨٣٢**	٢٣	٠.٧٣٣**	٢٧	٠.٧٣٢**	٣١	٠.٨٣٤**
١٦	٠.٨١٢**	٢٠	٠.٨٥٢**	٢٤	٠.٧٣٣**	٢٨	٠.٦٦٠**	٣٢	٠.٨٠٣**

** دال إحصائياً عند مستوى دلالة ٠.٠١

يتبين من الجدول (٤) أن معاملات ارتباط العبارات بالدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه العبارة جميعها دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠.٠١)، مما يدل على توافر درجة عالية من صدق الاتساق الداخلي لفقرات للمحور الثاني.

د) الصدق البنائي للمحور الثاني (درجة توافر سلوك المواطنة التنظيمية لدى المعلمين):

تم التحقق من الصدق البنائي للمحور الثاني من خلال إيجاد معاملات الارتباط بين

الدرجة الكلية لكل بعد والمجموع الكلي للمحور، ويوضح نتائجها الجدول التالي:
جدول (٥): معاملات الارتباط بين درجات كل بعد والدرجة الكلية للمحور الثاني

م	الأبعاد	معامل الارتباط
١	البعد الأول: الإيثار	٠.٧٥١**
٢	البعد الثاني: الكياسة	٠.٨٠٥**
٣	البعد الثالث: الروح الرياضية	٠.٧٠٢**
٤	البعد الرابع: الضمير الحي	٠.٧٤٦**
٥	البعد الخامس: السلوك الحضاري	٠.٦٨٣**

** دال إحصائياً عند مستوى دلالة (٠.٠١)

يتبين من جدول (٥) أن قيم معاملات الارتباط للأبعاد الخمس التي يتكون منها المحور الثاني والمجموع الكلي للمحور جاءت قيم مرتفعة حيث تراوحت بين (٠.٦٨٣ - ٠.٨٠٥)، وكانت جميعها دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠.٠١)، مما يدل على توافر درجة عالية من الصدق البنائي للمحور الثاني.

ثبات أداة الدراسة: تم التأكد من ثبات الاستبانة من خلال حساب ثبات الاتساق الداخلي للعبارات

باستخدام معامل ألفا كرونباخ، كما تبين النتائج بجدول (٣-٩) التالي:

جدول (٦): معاملات ثبات ألفا كرونباخ للأبعاد ومحوري الاستبانة

م	البعد	عدد العبارات	معامل الثبات
١	البعد الأول: تعزيز أهمية العمل	٣	٠.٨٨
٢	البعد الثاني: المشاركة في صنع القرار	٣	٠.٨٣
٣	البعد الثالث: إظهار الثقة في الأداء العالي	٣	٠.٨٩
٤	البعد الرابع: الاستقلالية من القيود البيروقراطية	٣	٠.٨٥
المجموع الكلي للمحور الأول (درجة ممارسة قادة مدارس التربية الخاصة للقيادة المُمكنة)			
١	البعد الأول: الإيثار	٤	٠.٨٧
٢	البعد الثاني: الكياسة	٤	٠.٨٢
٣	البعد الثالث: الروح الرياضية	٤	٠.٨٦
٤	البعد الرابع: الضمير الحي	٤	٠.٨١
٥	البعد الخامس: السلوك الحضاري	٤	٠.٨٣
المجموع الكلي للمحور الثاني (درجة توافر سلوك المواطنة التنظيمية لدى المعلمين)			
		٢٠	٠.٨٩

يتضح من جدول (٦) السابق أن قيم معاملات الثبات لأبعاد المحور الأول جاءت قيم عالية حيث تراوحت قيم معاملات الثبات للأبعاد بين (٠.٨٣ - ٠.٨٩)، وبلغت قيمة معامل الثبات الكلي للمحور الأول (٠.٩٣)، كما جاءت قيم معاملات الثبات لأبعاد المحور الثاني قيم عالية حيث تراوحت قيم معاملات الثبات للأبعاد بين (٠.٨١ - ٠.٨٦)، وبلغت قيمة معامل الثبات الكلي للمحور الثاني (٠.٨٩). وتشير هذه القيم من معاملات الثبات إلى صلاحية الاستبانة للتطبيق وإمكانية الاعتماد على نتائجها والوثوق بها.

تصحيح الاستبانة ومحك تفسير النتائج: تم تصحيح الاستبانة من خلال تحديد درجة الاستجابة بحيث يعطى الدرجة (٥) للاستجابة أوافق بشدة / دائماً، والدرجة (٤) للاستجابة أوافق / عادةً، والدرجة (٣) للاستجابة محايد / أحياناً، والدرجة (٢) للاستجابة لا أوافق / نادراً، والدرجة (١) للاستجابة لا أوافق بشدة / أبداً، وذلك بناء على الفئات التالية:

جدول (٧) محك تفسير نتائج فقرات الاستبيان

الفئة	١,٨٠-١	-١,٨١ ٢.٦٠	-٢,٦١ ٣.٤٠	-٣,٤١ ٤.٢٠	٥-٤,٢١
درجة الموافقة	ضعيفة جداً	ضعيفة	متوسطة	عالية	عالية جداً

خامساً: الأساليب الإحصائية:

تم تحليل البيانات باستخدام برنامج الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS)، واستخراج النتائج وفقاً للأساليب الإحصائية التالية: التكرارات والنسب المئوية، المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، معامل ارتباط بيرسون، معامل ألفا كرونباخ، اختبار (ت) لعينتين مستقلتين، اختبار (تحليل التباين أحادي الاتجاه).

نتائج الدراسة ومناقشتها:

إجابة السؤال الأول:

والذي نص على: "ما درجة ممارسة قادة مدارس التربية الخاصة للقيادة المُمكنة من وجهة نظر المعلمين؟".

وللإجابة على هذا السؤال، فقد تم حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لأبعاد المحور الأول حول درجة ممارسة قادة مدارس التربية الخاصة للقيادة المُمكنة، وفقرات كل بعد ومن ثم ترتيب هذه الأبعاد وفقرات كل بعد تنازلياً حسب المتوسط الحسابي، ويبين ذلك الجداول التالية:

جدول (٨): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأبعاد المحور الأول مرتبة تنازلياً

رقم البعد	البعد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ترتيب البعد	درجة الممارسة
٣	إظهار الثقة في الأداء العالي	٣.٨٦	٠.٨٩٠	١	عالية
٤	الاستقلالية من القيود البيروقراطية	٣.٥٦	١.٠٠٦	٢	عالية
١	تعزيز معنى العمل	٣.٤٥	١.٠٠٩	٣	عالية
٢	المشاركة في صنع القرار	٣.١٧	١.٠٣٨	٤	متوسطة
	المجموع الكلي	٣.٥١	٠.٨٢٧		عالية

يتبين من جدول (٨) أن ممارسة قادة مدارس التربية الخاصة للقيادة المُمكنة جاءت بدرجة (عالية) من وجهة نظر المعلمين، حيث جاء المتوسط الحسابي العام للمجموع الكلي لدرجة ممارسة قادة مدارس التربية الخاصة للقيادة المُمكنة (٣.٥١)؛ ويفسر الباحث ذلك بأن قادة مدارس التربية الخاصة يدركون معنى ومفهوم القيادة المُمكنة ويعملون على ترسيخ مضامينها وأبعادها في أساليبهم القيادية باعتبار آثارها الإيجابية على سلوكيات المعلمين واسهامها في تحقيق رسالة المدرسة وأهدافها وتطلعاتها، وتختلف نتيجة هذه الدراسة مع نتيجة دراسة قورازيس (Gkorezis, 2016) التي توصلت إلى أن درجة ممارسة القيادة المُمكنة لدى قادة المدارس العامة في التعليم الابتدائي والثانوي اليونانية جاءت بدرجة متوسطة، كما يتبين من الجدول السابق أن ممارسة قادة مدارس التربية الخاصة للقيادة المُمكنة في بعد (إظهار الثقة في الأداء العالي) جاء في الترتيب الأول بمتوسط حسابي (٣.٨٦)، ويعزو الباحث لأن المهارات والممارسات التي يتطلبها هذا البعد من المهارات الناعمة التي يستطيع قادة المدارس امتلاكها وبالتالي توظيفها واستخدامها في تعزيز وتشجيع المعلمين، كما قد يعود ذلك إلى أن قادة المدارس يدركون أهمية التعزيز المعنوي والحفز الذاتي للمعلمين لإظهار قدراتهم واستخدامها لأقصى حد ولذا فهم يرسخون الممارسات التي تعزز الثقة في أداء المعلمين لما لها من

انعكاسات هامه في تحقيق رسالة المدرسة وأهدافها، يليه في الترتيب الثاني ممارسة قادة مدارس التربية الخاصة للقيادة المُمكنة في بعد (الاستقلالية من القيود البيروقراطية) بمتوسط حسابي (٣.٥٦)، ثم بعد (تعزيز معنى العمل) بمتوسط حسابي (٣.٤٥)، وجميعها بدرجة ممارسة (عالية)، وفي الترتيب الأخير جاء ممارسة قادة مدارس التربية الخاصة للقيادة المُمكنة في بعد (المشاركة في صنع القرار) بمتوسط حسابي (٣.١٧)، بدرجة ممارسة (متوسطة)؛ ويعزو الباحث ذلك إلى أن القرارات المدرسية تتراوح بين قرارات مبرمجة روتينية وقرارات أحياناً استراتيجية مصيرية فقادة المدارس عادةً ما يحاولون إشراك المعلمين في القرارات التي تتعلق بهم أو في القرارات التي يملكون حولها معارف وخبرات ومهارات تأهلهم للمشاركة فيها لكنهم من جانب آخر قد لا يتيحون لهم الفرصة في المشاركة في بعض القرارات الأخرى، وربما يكون أحد أسباب هذه النتيجة مركزية النظام التعليمي في مستوياته المختلفة والتي تميل نوعاً ما إلى تركيز السلطة في يد القائد التعليمي.

البعد الأول: (تعزيز معنى العمل):

جدول (٩): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات المعلمين حول ممارسة قادة مدارس التربية الخاصة للقيادة المُمكنة في بعد (تعزيز معنى العمل)، مرتبة تنازلياً

رقم العبارة	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ترتيب العبارة	درجة الممارسة
٣	يساعدني قائد مدرستي في فهم وظيفتي في اطار الصورة الكبرى للمدرسة.	٣.٥٩	١.١١٢	١	عالية
٢	يساعدني قائد مدرستي عفي فهم تأثير عملي على الفاعلية الكلية للمدرسة.	٣.٥١	١.٠٨٩	٢	عالية
١	يساعدني قائد مدرستي على فهم كيفية ارتباط أهدافي مع أهداف مدرستي.	٣.٢٦	١.١٧٣	٣	متوسطة
	المجموع الكلي للبعد الأول : تعزيز معنى العمل	٣.٤٥	١.٠٠٩	---	عالية

يتبين من جدول (٩) السابق أن ممارسة قادة مدارس التربية الخاصة للقيادة المُمكنة في بعد (تعزيز معنى العمل) جاءت بدرجة (عالية) من وجهة نظر المعلمين، حيث جاء المتوسط

الحسابي العام للبعد (٣.٤٥)، وجاءت في الترتيب الأول الممارسة: (يساعدني قائد مدرستي في فهم وظيفتي في إطار الصورة الكبرى للمدرسة) بمتوسط حسابي (٣.٥٩)، وقد يرجع ذلك إلى أن قادة المدارس يعلمون أهمية كل وظيفة من وظائف المعلمين ومدى تأثيرها على الإطار العام للمدرسة وأن العمل في المدرسة هو عمل تكاملي يستند في أساسه إلى الجماعية لجميع أفراد المدرسة بهدف تحقيق الإطار العام للمدرسة ورسالتها الكبرى، وفي الترتيب الأخير جاءت الممارسة: (يساعدني قائد مدرستي على فهم كيفية ارتباط أهدافي مع أهداف مدرستي) بمتوسط حسابي (٣.٢٦) بدرجة ممارسة (متوسطة)؛ وقد يرجع ذلك إلى أن القادة في المدارس الخاصة لديهم بعض القصور في ما يتصل بخلق حالة التوازن والوفاء ومحاولة جعل بيئة العمل بيئة جاذبة وصحية تسهم في تحقيق الانسجام والتناغم بين أهداف المعلمين والأهداف الكبرى للمدرسة.

البعد الثاني: (المشاركة في صنع القرار):

جدول (١٠): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات المعلمين حول ممارسة قادة مدارس التربية الخاصة للقيادة المُمكنة في بعد (المشاركة في صنع القرار)، مرتبة تنازلياً

رقم العبارة	العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ترتيب العبارة	درجة الممارسة
٦	يلمس قائد مدرستي رأيي في القرارات التي تتعلق بي.	٣.٤٨	١.١٧٤	١	عالية
٤	يشاكرني قائد مدرستي في اتخاذ العديد من القرارات.	٣.١٨	١.١٧٦	٢	متوسطة
٥	غالباً ما يستشيرني قائد مدرستي في القرارات الاستراتيجية.	٢.٨٦	١.٢٦٧	٣	متوسطة
المجموع الكلي للبعد الثاني : المشاركة في صنع القرار		٣.١٧	١.٠٣٨	---	متوسطة

يتبين من جدول (١٠) أن ممارسة قادة مدارس التربية الخاصة للقيادة المُمكنة في بعد (المشاركة في صنع القرار) جاءت بدرجة (متوسطة) من وجهة نظر المعلمين، حيث جاء المتوسط الحسابي العام للبعد (٣.١٧)، وجاء في الترتيب الأول الممارسة: (يلمس قائد مدرستي رأيي في القرارات التي تتعلق بي) بمتوسط حسابي (٣.٤٨)، بدرجة ممارسة (عالية)، وقد يرجع إلى إدراك قادة مدارس التربية الخاصة أهمية آراء المعلمين وأهمية استقصاء وجهات نظرهم خصوصاً فيما

يتعلق بتصوراتهم حول مهامهم الوظيفية وأن القادة يتمتعون بمستوى عالي من المرونة في اتخاذ القرارات المتعلقة بالمعلم نفسه، وفي الترتيب الأخير جاءت الممارسة: (غالباً ما يستشيرني قائد مدرستي في القرارات الاستراتيجية) بمتوسط حسابي (٢.٨٦) وكلاهما بدرجة ممارسة (متوسطة). بينما جاءت الممارسة: (غالباً ما يستشيرني قائد مدرستي في القرارات الاستراتيجية) في الترتيب الأخير بدرجة ممارسة متوسطة وقد يرجع ذلك إلى أن قادة مدارس التربية الخاصة يميلون إلى مشاركة المعلمين في القرارات المبرمجة والروتينية التي تتعلق بمهامهم الوظيفية وتتعلق بالأنشطة الطلابية لكنهم قد يتحفظون على مشاركتهم في بعض القرارات الاستراتيجية وخصوصاً تلك التي تتعلق بمهامهم الوظيفية أو منحهم فرصة تجربة القيادة والمشاركة في القرارات الحازمة والمصيرية وقد يعزى ذلك إلى المركزية التي تكتسي النمط التعليمي في السياق المحلي.

البعد الثالث: (إظهار الثقة في الأداء العالي):

جدول (١١): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات المعلمين حول ممارسة قادة مدارس التربية الخاصة للقيادة المُمَكِّنة في بعد (إظهار الثقة في الأداء العالي)، مرتبة تنازلياً

رقم العبارة	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ترتيب العبارة	درجة الممارسة
٧	يؤمن قائد مدرستي بقدرتي على التعامل مع المهام الصعبة.	٣.٩٠	٠.٩٣٢	١	عالية
٩	يعرب قائد مدرستي عن ثقته في قدرتي على الأداء العالي.	٣.٨٥	٠.٩٩٦	٢	عالية
٨	يؤمن قائد مدرستي بقدرتي على التطور ولو حدثت لي بعض الأخطاء.	٣.٨٤	٠.٩٩٧	٣	عالية
المجموع الكلي للبعد الثالث : إظهار الثقة في الأداء العالي					
		٣.٨٦	٠.٨٩٠	---	عالية

يتبين من جدول (١١) أن ممارسة قادة مدارس التربية الخاصة للقيادة المُمَكِّنة في بعد (إظهار الثقة في الأداء العالي) جاءت بدرجة (عالية) من وجهة نظر المعلمين، حيث جاء المتوسط الحسابي العام للبعد (٣.٨٦)، وجاء في الترتيب الممارسة: (يؤمن قائد مدرستي بقدرتي على التعامل مع المهام الصعبة) بمتوسط حسابي (٣.٩٠)، وقد يرجع إلى أن القادة يتمتعون

بنقة عالية في قدرات معلمهم ويدل ذلك على قدرة القادة على اكتشاف قدرات ومهارات المعلمين والذي أدى إلى تكوين إيمان لدى القادة بأن المعلمين قادرين على خوض المنافسة والتغلب على تلك المهام الصعبة، وفي الترتيب الأخير جاءت الممارسة: (يؤمن قائد مدرستي بقدرتي على التطور ولو حدثت لي بعض الأخطاء) بمتوسط حسابي (٣.٨٤) وجميعها بدرجة ممارسة (عالية). بينما جاءت الممارسة: (يؤمن قائد مدرستي بقدرتي على التطور ولو حدثت لي بعض الأخطاء) في الترتيب الأخير بدرجة ممارسة عالية وقد يرجع ذلك إلى أن القادة لديهم قدر كبير من المرونة والتسامح مع الأخطاء غير المقصودة ويتعاملون مع تلك الأخطاء كمحاولات للتعلم وأنها لا تحد من قدرة المعلمين على تجربة الأشياء الجديدة والتطور الوظيفي ولا من إيمان القادة فيهم ودليل ذلك حصول تلك الممارسة على درجة ممارسة (عالية).

البعد الرابع: (الاستقلالية من القيود البيروقراطية):
جدول (١٢): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات المعلمين حول ممارسة قادة مدارس التربية الخاصة للقيادة المُمكنة في بعد (الاستقلالية من القيود البيروقراطية)، مرتبة تنازلياً

رقم العبارة	العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ترتيب العبارة	درجة الممارسة
١٠	يسمح لي قائد مدرستي أن أؤدي وظيفتي بطريقتي الخاصة.	٣.٦٩	١.١٣٧	١	عالية
١٢	يسمح لي قائد مدرستي باتخاذ القرارات المهمة بشكل سريع لتلبية احتياجات المستفيدين.	٣.٥٢	١.٠٩٢	٢	عالية
١١	يبسط قائد مدرستي القواعد واللوائح لرفع كفاءتي في القيام بعملتي.	٣.٤٧	١.٢٠١	٣	عالية
	المجموع الكلي للبعد الرابع: الاستقلالية من القيود البيروقراطية	٣.٥٦	١.٠٠٦	---	عالية

يتبين من جدول (١٢) أن ممارسة قادة مدارس التربية الخاصة للقيادة المُمكنة في بعد (الاستقلالية من القيود البيروقراطية) جاءت بدرجة (عالية) من وجهة نظر المعلمين، حيث جاء المتوسط الحسابي العام للبعد (٣.٥٦)، وجاء في الترتيب الأول الممارسة: (يسمح لي قائد مدرستي أن أؤدي وظيفتي بطريقتي الخاصة) بمتوسط حسابي (٣.٦٩)، وقد يرجع إلى أن قادة

مدارس التربية الخاصة يتحلون بدرجة عالية من تمكين المعلمين في المهام المنوطة بهم ويصحب ذلك ثقتهم في إنجاز وظائفهم بكل جدية وتميز والوصول إلى تحقيق الأهداف العامة للوظيفة، من خلال إعطاء المعلمين مساحة من الحرية في أداء أعمالهم بالطريقة التي يرونها مناسبة كتتنوع طرائق التدريس والتنوع في الأنشطة التعليمية وتجربة الأشياء الجديدة، وفي الترتيب الأخير جاءت الممارسة: (يبسّط قائد المدرسة القواعد واللوائح لرفع كفاءتي في القيام بعملية) بمتوسط حسابي (٣.٤٧) وجميعها بدرجة ممارسة (عالية). بينما جاءت الممارسة: (يبسّط قائد مدرستي القواعد واللوائح لرفع كفاءتي في القيام بعملية) في الترتيب الأخير بدرجة ممارسة عالية وقد يرجع ذلك إلى كبر حجم المنظومة الإدارية في المدرسة وزيادة أعداد المعلمين داخل المدرسة خصوصاً أن أغلب المدارس تكون مدموجة مكانياً في نفس المدرسة من خلال دمج مدارس التعليم العامة مع مدارس التعليم الخاصة وتحت مظلة إدارية واحدة مما يزيد من المهام والأعباء على القادة.

إجابة السؤال الثاني:

والذي نص على: "ما درجة توافر سلوك المواطنة التنظيمية لدى المعلمين في مدارس التربية الخاصة؟".

وللإجابة على هذا السؤال، فقد تم حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لأبعاد المحور الثاني (درجة توافر سلوك المواطنة التنظيمية لدى المعلمين في مدارس التربية الخاصة)، وفقرات كل بعد، ومن ثم ترتيب الأبعاد والفقرات تنازلياً حسب المتوسط الحسابي، والجداول التالية توضح ذلك:

جدول (١٣): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات المعلمين حول أبعاد

المحور الثاني
(درجة توافر سلوك المواطنة التنظيمية لدى المعلمين في مدارس التربية الخاصة)

رقم البعد	البعد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ترتيب البعد	درجة التوافر
٤	الضمير الحي	٤.٣٣	٠.٦٦٢	١	عالية جداً
٥	السلوك الحضاري	٤.٣٢	٠.٧٧٣	٢	عالية جداً
٢	الكياسة	٤.٢٢	٠.٨١٣	٣	عالية جداً
٣	الروح الرياضية	٤.٠٨	٠.٧٣٩	٤	عالية
١	الإيثار	٣.٩٧	٠.٨٠٤	٥	عالية
المجموع الكلي		٤.١٨	٠.٥٦٠	عالية	

يتبين من جدول (١٣) أن درجة توافر سلوك المواطنة التنظيمية لدى المعلمين في مدارس التربية الخاصة جاءت بدرجة (عالية) من وجهة نظر المعلمين، حيث جاء المتوسط الحسابي العام (٤.١٨)، بانحراف معياري قدره (٠.٥٦٠)، ويفسر هذا لأن المعلمين يستشعرون مدى قوة التأثير المباشر لأعمالهم التطوعية على كفاءة وفاعلية المدرسة وأن المعلمين يتمتعون بحس مواطنية عالية تجاه قادتهم وأبنائهم الطلاب وتجاه وطنهم لذلك هم يقدمون أقصى جهودهم للوصول للهدف الأعلى والأسمى للعملية التعليمية. وتتفق نتيجة هذه الدراسة مع نتائج دراسات كل من ألتينكورت ويالماز (Altinkurt & Yilmaz, 2012)، وبيرنز (Burns, 2012)، والطريف (٢٠١٥)، والعنزي (٢٠١٨)، ودراسة غيث والحارثي (٢٠١٩) والتي أظهرت درجات مواطنة عالية لدى المعلمين. كما يتبين أن بعد (الضمير الحي) جاء في الترتيب الأول من وجهة نظر المعلمين، بمتوسط حسابي (٤.٣٣)، ويفسر الباحث بأن المعلمين يتحلون بالسمات الإسلامية العظيمة التي تحت الإنسان المسلم على الإخلاص في العمل وإتقانه وبذل أقصى الجهود من أجل تحقيق أهداف المدرسة ووفاء برسالة التعليم والتزاماً بقيمه ومسلّماته. وتتفق نتيجة الدراسة الحالية مع نتيجة دراسة أبوسمعان وآخرين (٢٠١٥) حي أظهرت الدراستين حصول بعد (الضمير الحي) على الترتيب الأول. يليه في الترتيب الثاني بعد (السلوك الحضاري) بمتوسط حسابي (٤.٣٢)، ثم بعد (الكياسة) وجميعها بدرجة ممارسة (عالية جداً)، أما في الترتيب الرابع جاء بعد (الروح الرياضية) بمتوسط حسابي (٤.٠٨)، وفي الترتيب الأخير جاء بعد (الإيثار) بمتوسط حسابي (٣.٩٧)، وكلاهما بدرجة ممارسة (عالية)؛ وقد يرجع إلى أن المعلمين كلّ في مجاله يتسابقون لفعل الخير وتقديم الخدمة الأفضل للمستفيدين عموماً وهو أيضاً من السمات المثلى التي يوصينا بها ديننا الحنيف في قوله تعالى (وفي ذلك فليتنافس المتنافسون) ولذا يتجه المعلمون إلى خدمة بعضهم البعض والمصارعة في تقديم الأعمال التطوعية فيما بينهم. وتتفق نتيجة الدراسة الحالية مع نتيجة دراسة أبو سمعان وآخرين (٢٠١٥) التي أظهرت حصول بعد (الإيثار) على الترتيب الأخير.

البعد الأول: الإيثـار:

جدول (١٤): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية
لاستجابات معلمي مدارس التربية الخاصة حول درجة توافر سلوك المواطنة التنظيمية لديهم
في بعد الإيثـار

رقم العبارة	العبـارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ترتيب العبارة	درجة التوافر
١٦	أقدم يد العون لزملائي الذين يواجهون مشكلات بالعمل	٤.٢٨	٠.٨٧٥	١	عالية جداً
١٣	أعـاون زملائي الذين لديهم عبء ثقيل	٤.١٠	١.٠٣٠	٢	عالية
١٥	أساعد في توجيه المعلمين الجدد دون أن يطلب مني	٣.٩٠	١.١٢٠	٣	عالية
١٤	أـتطوع لأداء عمل زملائي في حالة غيابهم عن المدرسة	٣.٦٠	١.٢٠٠	٤	عالية
المجموع الكلي للبعد الأول: الإيثـار		٣.٩٧	٠.٨٠٤	---	عالية

يتبين من جدول (١٤) أن درجة توافر سلوك المواطنة التنظيمية لدى المعلمين في مدارس التربية الخاصة في بعد الإيثـار جاءت بدرجة (عالية) من وجهة نظر المعلمين، حيث جاء المتوسط الحسابي العام للبعد (٣.٩٧) بانحراف معياري بلغت قيمته (٠.٨٠٤)، وجاءت في الترتيب الأول الفقرة التي تنص على (أقدم يد العون لزملائي الذين يواجهون مشكلات بالعمل) بمتوسط حسابي (٤.٢٨)، بدرجة توافر (عالية جداً)، وقد يرجع ذلك إلى القيم الإسلامية السائدة في المجتمع المدرسي والداعية إلى تقديم العون لكل محتاج وحب المساعدة ويواجهون مشاكل عوضاً عن ذلك فهي من الصفات المحمودة التي يتحلى بها الإنسان المسلم وبلا شك أن هذه الصفة إحدى صفات المعلم فمهنة التعليم تقوم على سمات وصفات محمودة كثيرة. وتتفق نتيجة هذه الدراسة مع نتيجة دراسة محمد والفواز (٢٠١٨) في حصول هذه العبارة على الترتيب الأول، وفي الترتيب الأخير جاء السلوك (أتطوع لأداء عمل زملائي في حالة غيابهم عن المدرسة) بمتوسط حسابي (٣.٦٠) وجميعها بدرجة توافر (عالية). وقد يعود إلى أن المعلمين يميلون إلى إنجاز الأعمال المدرسية بشكل أكبر ومن ضمنها أعمال الزملاء المتغييبين إلا أن المعلمين

يميلون إلى خدمة زملائهم والتطوع لمساعدتهم لما لذلك من أثر بالغ في بناء العلاقات المدرسية الصحية والسليمة وبناء مناخ إيجابي تسوده الألفة والمحبة لتحقيق أهداف وتطلعات المدرسة.

البعد الثاني: الكياسة:

جدول (١٥): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية
لاستجابات معلمي مدارس التربية الخاصة حول درجة توافر سلوك المواطنة التنظيمية لديهم
في بعد الكياسة

رقم العبارة	العبـارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ترتيب العبارة التوافر	درجة
١٧	أحترم حقوق وخصوصيات زملائي بالمدرسة	٤.٧٠	٠.٨٠٥	١	عالية جداً
١٨	أتشاور مع زملائي في حالة اتخاذ قرار قد يأثر عليهم	٤.٣٧	١.٠١٤	٢	عالية جداً
٢٠	أزود زملائي بالمعلومات الضرورية التي تساعدكم في تجويد أدائهم	٤.٠٢	١.٠٧١	٣	عالية
١٩	أطلع زملائي على تحضير الدروس والأنشطة التي أعدها لفصلي حتى يستفيدون منها	٣.٧٨	١.١٩٣	٤	عالية
	المجموع الكلي للبعد الثاني: الكياسة	٤.٢٢	٠.٨١٣	---	عالية جداً

يتبين من جدول (١٥) أن درجة توافر سلوك المواطنة التنظيمية لدى المعلمين في مدارس التربية الخاصة في بعد الكياسة جاءت بدرجة (عالية جداً) من وجهة نظر المعلمين، حيث جاء المتوسط الحسابي العام للبعد (٤.٢٢) بانحراف معياري بلغت قيمته (٠.٨١٣)، وجاء في الترتيب الأول من سلوكات الكياسة (أحترم حقوق وخصوصيات زملائي بالمدرسة) بمتوسط حسابي (٤.٧٠)، وقد يرجع إلى أن المعلمين يتحلون بسلوك حضاري ومهذب في احترامهم لخصوصيات وحقوق زملائهم مما يكسبهم درجة أعلى من الاحترام المتبادل بينهم وبين زملائهم. وتختلف هذه النتيجة مع دراسة أبو سمعان وآخرين (٢٠١٥) والتي أظهرت حصول هذه العبارة من بعد الكياسة على المرتبة الثالثة. وفي الترتيب الأخير جاء السلوك (أطلع زملائي على تحضير الدروس والأنشطة التي أعدها لفصلي حتى يستفيدون منها) بمتوسط حسابي

(٣.٧٨) وكلاهما بدرجة توافر (عالية)؛ وقد يرجع ذلك إلى أن المعلمين يمتلكون وعياً عالياً بأهمية تشارك المعرفة وتبادلها مع زملاء العمل لما لذلك من أثر في معالجة أوجه القصور التي قد تكون لدى البعض والاستفادة أيضاً من نقاط القوة والقدرات المتوفرة لدى الزملاء الآخرين.

البعد الثالث: الروح الرياضية:

جدول (١٦): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات معلمي مدارس التربية الخاصة حول درجة توافر سلوك المواطنة التنظيمية لديهم في بعد الروح الرياضية

رقم العبارة	العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ترتيب العبارة	درجة التوافر
٢٤	إذا أخطأت في حق أحد بالمدرسة أبادر بتقديم الاعتذار	٤.٣٢	٠.٨٥٩	١	عالية جداً
٢٣	أحرص على إخفاء غضبي وانفعالي عن جميع من في المدرسة	٤.٠٧	٠.٩٨٣	٢	عالية
٢٢	أقبل نقد وملاحظات الآخرين بصدر رحب	٣.٩٨	٠.٩٩٤	٣	عالية
٢١	أتغاضى عن المضايقات البسيطة التي قد أواجهها في المدرسة	٣.٩٦	١.٠١٠	٤	عالية
	المجموع الكلي للبعد الثالث: الروح الرياضية	٤.٠٨	٠.٧٣٩	---	عالية

يتبين من جدول (١٦) أن درجة توافر سلوك المواطنة التنظيمية لدى المعلمين في مدارس التربية الخاصة في بعد الروح الرياضية جاءت بدرجة توافر (عالية) من وجهة نظر المعلمين، حيث جاء المتوسط الحسابي العام للبعد (٤.٠٨) بانحراف معياري بلغت قيمته (٠.٧٣٩)، وجاء في الترتيب الأول من سلوكات الروح الرياضية (إذا أخطأت في حق أحد بالمدرسة أبادر بتقديم الاعتذار) بمتوسط حسابي (٤.٣٢)، بدرجة توافر (عالية جداً)، وقد يعود إلى أن الاعتذار من الشيم والصفات المثلى التي تدل على سمو أخلاق المعلم والإنسان ككل وأن المعلمين يعلمون مدى أهمية الاعتذار في حال اعترافهم بأخطائهم وأن ذلك يزيد من اللحمة والتقارب بين مجتمع المعلمين والزملاء داخل المدرسة. وفي الترتيب الأخير جاء السلوك (أتغاضى عن المضايقات البسيطة التي قد أواجهها في المدرسة) بمتوسط حسابي (٣.٩٦) وجميعها بدرجة توافر (عالية). وقد يرجع ذلك

إلى أن المعلمين يسعون إلى جعل البيئة المدرسية بيئة خالية من المشاحنات فيما بينهم لذلك هم يتغاضون عن المضايقات التي تواجههم بشكل عالي.

البعد الرابع: الضمير الحي:

جدول (١٧): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات معلمي مدارس التربية الخاصة حول درجة توافر سلوك المواطنة التنظيمية لديهم في بعد الضمير الحي

رقم العبارة	العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ترتيب العبارة	درجة التوافر
٢٧	أحافظ على موارد المدرسة وممتلكاتها على نحو دائم	٤.٦٩	٠.٦٩٧	١	عالية جداً
٢٨	أحرص على الالتزام بأوقات الحضور والانصراف	٤.٥٢	٠.٧٤٧	٢	عالية جداً
٢٦	أتعاون مع أولياء الأمور لرفع مستويات تحصيل الطلاب	٤.٤٧	٠.٨٨٢	٣	عالية جداً
٢٥	أقدم المبادرات والمقترحات لتحسين المدرسة وتطويرها	٣.٦٥	١.٢٠٧	٤	عالية جداً
	المجموع الكلي للبعد الرابع: الضمير الحي	٤.٣٣	٠.٦٦٢	---	عالية جداً

يتبين من جدول (١٧) أن درجة توافر سلوك المواطنة التنظيمية لدى المعلمين في مدارس التربية الخاصة في بعد الضمير الحي جاءت بدرجة (عالية جداً) من وجهة نظر المعلمين، حيث جاء المتوسط الحسابي العام للبعد (٤.٣٣) بانحراف معياري بلغت قيمته (٠.٦٦٢)، وجاء في الترتيب الأول من سلوكات الضمير الحي (إذ أحافظ على موارد المدرسة وممتلكاتها على نحو دائم) بمتوسط حسابي (٤.٦٩)، وقد يرجع إلى أن المعلمين يؤمنون بأهمية تلك الممتلكات ومدى وجوب المحافظة عليها ولأنها من الممتلكات العامة التي يستفيد منها الأجيال بعضهم خلف بعض ولأن المدرسة صرح علمي والمحافظة عليهم وعلى ممتلكاته تجعل منه صرح منتج للعلم والتعليم الذي يتحلى بالكفاءة والكفاية المميزة، وفي الترتيب الأخير جاء السلوك (أقدم المبادرات والمقترحات لتحسين المدرسة وتطويرها) بمتوسط حسابي (٣.٦٥) بدرجة توافر (عالية). وقد يرجع إلى أن

المعلمين يرون أن من واجباتهم تقديم الآراء والمقترحات اللازمة والتي تملئها عليهم ضمايرهم للوصول إلى تطوير فعال ومميز يصب في مصلحة المدرسة عموماً.

البعد الخامس: السلوك الحضاري:

جدول (١٨): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات معلمي مدارس التربية الخاصة حول درجة توافر سلوك المواطنة التنظيمية لديهم في بعد السلوك الحضاري

رقم العبارة	العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ترتيب العبارة	درجة التوافر
٣١	ألتزم بأنظمة وضوابط العمل في المدرسة	٤.٦٢	٠.٧٤٣	١	عالية جداً
٣٠	أؤظب على حضور الاجتماعات واللقاءات المتعلقة بالعمل في المدرسة	٤.٤٤	٠.٩٢٤	٢	عالية جداً
٣٢	أشارك في معظم الأنشطة والفعاليات التي تقوم بها المدرسة	٤.١٨	٠.٩٦٩	٣	عالية
٢٩	أتابع بانتظام التعاميم والنشرات التربوية التي تصل للمدرسة	٤.٠٥	١.١١٧	٤	عالية
	المجموع الكلي للبعد الخامس: السلوك الحضاري	٤.٣٢	٠.٧٧٣	---	عالية جداً

يتبين من جدول (١٨) أن درجة توافر سلوك المواطنة التنظيمية لدى المعلمين في مدارس التربية الخاصة في بعد السلوك الحضاري جاءت بدرجة (عالية جداً) من وجهة نظر المعلمين، حيث جاء المتوسط الحسابي العام للبعد (٤.٣٢) بانحراف معياري بلغت قيمته (٠.٧٧٣)، وجاء في الترتيب الأول من سلوكات السلوك الحضاري (ألتزم بأنظمة وضوابط العمل في المدرسة) بمتوسط حسابي (٤.٦٢)، وقد هذا إلى أن المعلمين يدركون أهمية الالتزام بالأنظمة واللوائح الحاكمة للعمل المدرسي لما لذلك من تأثير إيجابي وفعال حول سير العملية التعليمية والمخرجات التعليمية وقد يعود ذلك إلى أن المعلمين يسعون إلى تقديم ذواتهم كقدوات حقيقية لزملائهم المعلمين ولأبنائهم الطلاب ولذا يظهرون التزاماً عالياً وانضباطاً واضحاً

بالأنظمة والضوابط المدرسية واللوائح المختلفة، وفي الترتيب الأخير جاء السلوك (أتابع بانتظام التعاميم والنشرات التربوية التي تصل للمدرسة) بمتوسط حسابي (٤.٠٥) وكلاهما بدرجة توافر (عالية). وقد يرجع إلى وعي المعلمين المتنامي بأهمية الاطلاع الدوري على ما يصل من تعاميم وكذلك للتعرف على المستجدات التربوية التي تتضمنها النشرات التربوية التي تصل إلى المدرسة وذلك سعياً إلى تنمية ذواتهم مهنيًا وتطويرها ذاتياً.

إجابة السؤال الثالث:

"هل توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين سلوك القيادة المُمكنة لقادة مدارس التربية الخاصة بمحافظة الطائف وسلوك المواطنة التنظيمية لدى المعلمين؟".

وللإجابة عن هذا السؤال فقد تم استخدام معامل ارتباط بيرسون بين درجات استجابات أفراد عينة الدراسة على المحور الأول (درجة ممارسة قادة المدارس للقيادة المُمكنة) والمحور الثاني (درجة توافر سلوك المواطنة التنظيمية لدى المعلمين)، وجاءت النتائج كالتالي:

جدول (١٩): نتائج اختبار بيرسون للعلاقة بين سلوك القيادة المُمكنة لقادة مدارس التربية الخاصة بمحافظة الطائف وسلوك المواطنة التنظيمية لدى المعلمين

المتغيرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	معامل ارتباط بيرسون	مستوى الدلالة
درجة ممارسة قادة المدارس للقيادة المُمكنة	٣.٥١	٠.٨٢٧	٠.٣٣	**٠.٠٠٠
درجة توافر سلوك المواطنة التنظيمية لدى المعلمين	٤.١٨	٠.٥٦٠		

** دال إحصائياً عند (٠.٠١)

يتضح من الجدول السابق أن قيمة معامل ارتباط بيرسون ($r = ٠.٣٣$) وهو دالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠.٠١). مما يدل على وجود علاقة ارتباطية (طردية) متوسطة القيمة وذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠.٠١) بين سلوك القيادة المُمكنة لقادة مدارس التربية الخاصة بمحافظة الطائف وسلوك المواطنة التنظيمية لدى المعلمين. ويعزو الباحث ذلك إلى أن القيادة المُمكنة تخلق شيئاً من التقدير داخل نفوس المعلمين مما ينعكس بالإيجاب على سلوكياتهم ورغبتهم في تحقيق الخطط والاستراتيجيات التي مكنوا من قبل قادتهم في رسمها ووضعها لذلك هم يحملون

على عانتهم مسؤولية نجاح تلك القرارات والخطط والأهداف التي شاركوا في وضعها وهم بذلك يسعون جاهدين إلى انجازها ببذل أقصى جهودهم وتقديم أقصى ما لديهم من طاقات وجهود إضافية وتطوعية للإسهام في تحقيق أهداف المدرسة وتطلعاتها. وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة مرزوق وآخرون (٢٠١٧)، ودراسة هومبورستاد وآخرين (Humborstad et al., 2014)، ودراسة آهربي (Ahearne, 2000)، ودراسة لي ورفاقه (Li et al., 2016) والتي أظهرت أن هناك علاقة ارتباطية إيجابية بين القيادة المُمكنة وسلوك المواطنة التنظيمية.

إجابة السؤال الرابع:

والذي نص على: "هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات معلمي التربية الخاصة في محافظة الطائف حول تقديراتهم لممارسة قادة مدارسهم للقيادة المُمكنة والتي تعزى لاختلاف متغيري (الجنس، والخبرة)؟"

١- الفروق بين متوسطات استجابات معلمي مدارس التربية الخاصة حول تقديرهم لدرجة ممارسة قادة مدارسهم للقيادة المُمكنة والتي تعزى لاختلاف الجنس:

تم استخدام اختبار (ت) لعينتين مستقلتين للتعرف على دلالة ما قد يوجد من فروق بين متوسطات استجابات معلمي مدارس التربية الخاصة حول تقديرهم لمدى ممارسة قادة مدارسهم للقيادة المُمكنة والتي تعزى لاختلاف الجنس، ويوضح نتائج الجدول التالي:.

جدول (٢٠): نتائج اختبار (ت) لعينتين مستقلتين للتعرف على دلالة الفرق بين متوسطات استجابات معلمي مدارس التربية الخاصة حول تقديرهم لمدى ممارسة قادة مدارسهم للقيادة المُمكنة تعزى لاختلاف الجنس

المتغيرات	الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ت	مستوى الدلالة
البعد الأول: تعزيز معنى العمل	ذكر	١١٦	٣.٤٧	٠.٩٦٠	٠.٢٢٢	٠.٨٢٥
	أنثى	١٦٥	٣.٤٤	١.٠٤٥		
البعد الثاني: المشاركة في صنع القرار	ذكر	١١٦	٣.١٠	١.٠٣٠	٠.٩٤٤-	٠.٣٤٦
	أنثى	١٦٥	٣.٢٢	١.٠٤٤		
البعد الثالث: إظهار الثقة في الأداء العالي	ذكر	١١٦	٣.٧٥	٠.٩٢٥	١.٧٥٥-	٠.٠٨٠
	أنثى	١٦٥	٣.٩٤	٠.٨٥٩		
البعد الرابع: الاستقلالية من القيود البيروقراطية	ذكر	١١٦	٣.٥٧	٠.٩٩٢	٠.١٢٦	٠.٩٠٠
	أنثى	١٦٥	٣.٥٥	١.٠١٩		
المجموع الكلي	ذكر	١١٦	٣.٤٧	٠.٨٣٤	٠.٦٦٠-	٠.٥١٠
	أنثى	١٦٥	٣.٥٤	٠.٨٢٣		

يتبين من الجدول (٢٠) أن قيمة (ت) للمجموع الكلي لدرجة ممارسة قادة مدارس التربية الخاصة للقيادة المُمكنة وجميع أبعادها قيمة غير دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠.٠٥)، تعزى لمتغير الجنس؛ ويعزو الباحث ذلك إلى أن هناك فهماً وإدراكاً شاملاً ومشتركاً بين قادة تلك المدارس من الجنسين لمضامين ومعنى القيادة المُمكنة، وتعزى أيضاً إلى أن المعلمين والمعلمات يعملون في بيئات عمل متشابهة ويخضعون لذات اللوائح والأنظمة الحاكمة للعمل المدرسي كما أن قادة المدارس وقائدات المدارس تعرضوا لذات الإعداد التربوي والتدريبي في القيادة المدرسية ولذا لم تظهر فروق في تقديرات المعلمين والمعلمات حول تقديرهم لممارسة قادتهم وقائداتهم للقيادة المُمكنة.

٢- الفروق بين متوسطات استجابات معلمي مدارس التربية الخاصة حول تقديرهم لمدى ممارسة قادة مدارسهم للقيادة المُمكنة والتي تعزى لاختلاف سنوات الخبرة:

تم استخدام اختبار تحليل التباين أحادي الاتجاه للتعرف على دلالة ما قد يوجد من فروق بين متوسطات استجابات معلمي مدارس التربية الخاصة حول تقديرهم لمدى ممارسة قادة مدارسهم للقيادة المُمكنة والتي تعزى لاختلاف سنوات الخبرة، ويوضح نتائج الجدول التالي:.

جدول (٢١): نتائج اختبار تحليل التباين أحادي الاتجاه للتعرف على دلالة ما قد يوجد من فروق بين متوسطات استجابات معلمي مدارس التربية الخاصة حول تقديرهم لمدى ممارسة قادة مدارسهم للقيادة المُمكنة والتي تعزى لاختلاف سنوات الخبرة

المتغيرات	مصادر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	ف	الدلالة الإحصائية
البعد الأول: تعزيز معنى العمل	بين المجموعات	١.٨٢	٢	٠.٩١	٠.٨٩٢	٠.٤١١
	داخل المجموعات	٢٨٣.٢٧	٢٧٨	١.٠٢		
	الكلي	٢٨٥.٠٩	٢٨٠			
البعد الثاني: المشاركة في صنع القرار	بين المجموعات	١.٧١	٢	٠.٨٦	٠.٧٩٤	٠.٤٥٣
	داخل المجموعات	٣٠٠.٠٨	٢٧٨	١.٠٨		
	الكلي	٣٠١.٧٩	٢٨٠			
البعد الثالث: إظهار الثقة في الأداء العالي	بين المجموعات	٠.٧٨	٢	٠.٣٩	٠.٤٩٢	٠.٦١٢
	داخل المجموعات	٢٢٠.٩٩	٢٧٨	٠.٧٩		
	الكلي	٢٢١.٧٧	٢٨٠			
البعد الرابع: الاستقلالية من القيود البيروقراطية	بين المجموعات	٥.٢٢	٢	٢.٦١	٢.٦٠٦	٠.٠٧٦
	داخل المجموعات	٢٧٨.٢٥	٢٧٨	١.٠٠		
	الكلي	٢٨٣.٤٦	٢٨٠			
المجموع الكلي	بين المجموعات	٠.٥٩	٢	٠.٢٩	٠.٤٢٦	٠.٦٥٣
	داخل المجموعات	١٩٠.٩٤	٢٧٨	٠.٦٩		
	الكلي	١٩١.٥٢	٢٨٠			

يتبين من الجدول (٢١) أن قيمة (ف) للمجموع الكلي لدرجة ممارسة قادة مدارس التربية الخاصة للقيادة المُمكنة وجميع أبعادها قيمة غير دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠.٠٥)، تعزى إلى اختلاف سنوات الخبرة؛ ويعزو الباحث إلى أن مستوى التمكين الذي يحصل عليه المعلمون على اختلاف سنوات خبرتهم يكون بنفس القدر أي أن جميع المعلمين يحصلون على فرص التمكين والمشاركة في صناعة القرارات بمستويات متقاربة ويحصلون على الفرص ذاتها كما أن قادة المدارس أيضاً يسعون إلى تحفيز الجميع على اختلاف خبراتهم وإعطائهم الاستقلالية الكافية لممارسة أعمالهم بالطريقة التي يرونها مناسبة بغض النظر عن مستوى الخبرة ولذا لم تظهر هناك فروق في تقديرات المعلمين ذوي الخبرة الطويلة وذوي الخبرة المتوسطة أو ذوي الخبرة القصيرة.

إجابة السؤال الخامس:

والذي نص على: "هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات معلمي مدارس التربية الخاصة بمحافظه الطائف حول تقديرهم لسلوك المواطنه

التنظيمية لديهم تعزى لاختلاف متغيرات (الجنس، سنوات الخبرة)؟".

١- الفروق بين متوسطات استجابات معلمي مدارس التربية الخاصة بمحافظه الطائف حول تقديرهم لمستوى سلوك المواطنه التنظيمية لديهم والتي تعزى إلى اختلاف الجنس:

تم استخدام اختبار (ت) لعينتين مستقلتين للتعرف على دلالة ما قد يوجد من فروق بين متوسطات استجابات معلمي مدارس التربية الخاصة بمحافظه الطائف حول تقديرهم لمستوى سلوك المواطنه التنظيمية لديهم والتي تعزى إلى اختلاف الجنس، ويوضح نتائجه الجدول التالي:

جدول (٢٢): نتائج اختبار (ت) لعينتين مستقلتين للتعرف على دلالة ما قد يوجد من فروق بين متوسطات استجابات معلمي مدارس التربية الخاصة بمحافظه الطائف حول تقديرهم لمستوى سلوك المواطنه التنظيمية لديهم والتي تعزى إلى اختلاف الجنس

المتغيرات	الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ت	مستوى الدلالة
البعد الأول: الإيثار	ذكر	١١٦	٣.٩٥	٠.٩١٨	٠.٤١٠-	٠.٦٨٢
	أنثى	١٦٥	٣.٩٩	٠.٧١٦		
البعد الثاني: القياسه	ذكر	١١٦	٤.١٤	٠.٩٨٨	١.٣١٧-	٠.١٩٠
	أنثى	١٦٥	٤.٢٧	٠.٦٦١		
البعد الثالث: الروح الرياضيه	ذكر	١١٦	٤.١١	٠.٧٤٠	٠.٥٥٠	٠.٥٨٣
	أنثى	١٦٥	٤.٠٦	٠.٧٤٠		

البعد الرابع: الضمير الحي	ذكر	١١٦	٤.١٩	٠.٨٢٥	٢.٢٨١- ٠.٠٠٥ **
	أنثى	١٦٥	٤.٤٣	٠.٤٩٧	
البعد الخامس: السلوك الحضاري	ذكر	١١٦	٤.٠٦	٠.٩٦٧	٤.٥٥٤- ٠.٠٠٥ **
	أنثى	١٦٥	٤.٥١	٠.٥٢٩	
المجموع الكلي	ذكر	١١٦	٤.٠٩	٠.٦٨١	٢.٢٨٣- ٠.٠٠٢٤ *
	أنثى	١٦٥	٤.٢٥	٠.٤٤٦	

* دال إحصائياً عند مستوى دلالة (٠.٠٥) ** دال إحصائياً عند مستوى دلالة (٠.٠١)

يتبين من الجدول (٢٢) إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠.٠٥) بين متوسطات استجابات معلمي مدارس التربية الخاصة بمحافظة الطائف حول تقديرهم لمستوى سلوك المواطنة التنظيمية لديهم تعزى لمتغير الجنس، وكانت هذه الفروق لصالح المعلمات (الإناث)؛ ويعزو الباحث ذلك أن المعلمات بطبيعتهن يمتلكن نوعاً من المبادرة والتضحية نحو الغير فهي الأم التي تتطوع لرعاية أبنائها ولأنها المعلمة التي تعطف على طالباتها و المرأه التي تعمل على تقديم كل ما من شأنه تحقيق رغباتها في تقدم مجتمعها بحكم أنها نصف ذلك المجتمع. وتتفق نتيجة الدراسة الحالية مع دراسة الشريفي (٢٠١١) والتي أظهرت وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح الإناث. وتختلف نتيجة الدراسة الحالية مع دراسة العنزي (٢٠١٨)، التي أظهرت عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات المعلمين تعزى لمتغير الجنس، ودراسة شرف (٢٠٠٧) التي أظهرت وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح الذكور. كما يتضح من الجدول وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠.٠١) بين متوسطات استجابات معلمي مدارس التربية الخاصة بمحافظة الطائف حول تقديرهم لمستوى سلوك المواطنة التنظيمية لديهم في كل من الأبعاد (الضمير الحي، السلوك الحضاري) تعزى لاختلاف متغير الجنس، وكانت هذه الفروق لصالح المعلمات (الإناث)؛ ويعزو الباحث إلى أن الإخلاص والإتقان والإنضباط دائماً ما يظهر عند الإناث وذلك بطبيعتهن التي جبلهن الله عليها والتي تميل إلى الحفاظ على الممتلكات وجعل أي بيئة يتواجدن فيها جاذبه وجميلة ومنظمة مما انعكس ذلك على البيئة المدرسية. كما أظهرت النتائج لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠.٠٥) بين متوسطات استجابات معلمي مدارس

التربية الخاصة بمحافظه الطائف حول تقديرهم لمستوى سلوك المواطنة التنظيمية لديهم في كل من الأبعاد (الإيثار، الكياسة، الروح الرياضية) تعزى لاختلاف متغير الجنس، ويعزو الباحث إلى أن القيم الإسلامية السائدة لدى أفراد المجتمع المسلم بغض النظر عن الجنس ذكوراً أو إناثاً وبسبب تأثير البيئة المجتمعية والتنشئة الأسرية السليمة التي ترسخ تلك القيم الرفيعة لدى أفراد الأسرة.

٢- الفروق بين متوسطات استجابات معلمي مدارس التربية الخاصة بمحافظه الطائف حول تقديرهم لمستوى سلوك المواطنة التنظيمية لديهم والتي تعزى إلى اختلاف سنوات الخبرة:

تم استخدام اختبار تحليل التباين أحادي الاتجاه للتعرف على دلالة ما قد يوجد من فروق بين متوسطات استجابات معلمي مدارس التربية الخاصة بمحافظه الطائف حول تقديرهم لمستوى سلوك المواطنة التنظيمية لديهم والتي تعزى إلى اختلاف سنوات الخبرة، ويوضح نتائج الجدول (٢٣) التالي:

جدول (٢٣): نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي للتعرف على دلالة ما قد يوجد من فروق بين متوسطات استجابات معلمي مدارس التربية الخاصة بمحافظه الطائف حول تقديرهم لمستوى سلوك المواطنة التنظيمية لديهم والتي تعزى إلى اختلاف سنوات الخبرة

المتغيرات	مصادر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	ف	الدلالة الإحصائية
البعد الأول: الإيثار	بين المجموعات	٠.٩٤	٢	٠.٤٧	٠.٧٢٦	٠.٤٨٥
	داخل المجموعات	١٨٠.٢٥	٢٧٨	٠.٦٥		
	الكلي	١٨١.٢٠	٢٨٠			
البعد الثاني: الكياسة	بين المجموعات	١.٠٤	٢	٠.٥٢	٠.٧٨٦	٠.٤٥٧
	داخل المجموعات	١٨٤.٠٩	٢٧٨	٠.٦٦		
	الكلي	١٨٥.١٣	٢٨٠			
البعد الثالث: الروح الرياضية	بين المجموعات	٠.٧٩	٢	٠.٤٠	٠.٧٢٣	٠.٤٨٦
	داخل المجموعات	١٥٢.١٨	٢٧٨	٠.٥٥		
	الكلي	١٥٢.٩٧	٢٨٠			
البعد الرابع: الضمير الحي	بين المجموعات	٠.٧١	٢	٠.٣٦	٠.٨١٢	٠.٤٤٥
	داخل المجموعات	١٢٢.١٥	٢٧٨	٠.٤٤		
	الكلي	١٢٢.٨٧	٢٨٠			

٠.٧٤٧	٠.٢٩٢	٠.١٨	٢	٠.٣٥	بين المجموعات	البعد الخامس: السلوك الحضاري
		٠.٦٠	٢٧٨	١٦٦.٩٥	داخل المجموعات	
			٢٨٠	١٦٧.٣٠	الكلية	
٠.٥٥٢	٠.٥٩٦	٠.١٩	٢	٠.٣٧	بين المجموعات	المجموع الكلية
		٠.٣١	٢٧٨	٨٧.٣٧	داخل المجموعات	
			٢٨٠	٨٧.٧٥	الكلية	

يتبين من الجدول (٢٣) أن قيمة (ف) للمجموع الكلية للمجموع الكلية لسلوك المواطنة التنظيمية لدى معلمي مدارس التربية الخاصة بمحافظة الطائف وجميع أبعاده قيمة غير دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠.٠٥)، تعزى إلى اختلاف سنوات الخبرة؛ ويعزو الباحث هذا إلى وعي وإدراك المعلمين والمعلمات لأهمية سلوك المواطنة التنظيمية في المجال التعليمي ومدى أهمية تحلي المعلم لتلك الممارسات والقيم المثلى للمواطنة التنظيمية ومدى تأثيرها على سير العملية التعليمية والمخرجات التعليمية ككل وأن المعلمين من ذوي الخبرة الطويلة وأقرانهم من ذوي الخبرة القصيرة اتفقوا على هذه السمات والصفات اظهروا توافرها لديهم. وتتفق نتيجة الدراسة الحالية مع دراسة الشريفي (٢٠١١)، ودراسة العنزي (٢٠١٨) اللتان أظهرتا عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات المعلمين حول تقديرهم لممارسة سلوك المواطنة التنظيمية لديهم تعزى لمتغير الخبرة.

التوصيات:

- بناءً على ما توصلت إليهم نتائج الدراسة يمكن طرح مجموعة من التوصيات أهمها:
- السعي الحثيث إلى ترسيخ مفهوم القيادة المُمكنة لدى قادة المدارس من خلال تصميم البرامج والحقائب التدريبية وإقامة الندوات والمؤتمرات التي تعزز ذلك المفهوم وترسخه في أوساط القادة التربويين لما له من دور إيجابي في تحقيق أهداف وتطلعات المنظومة التعليمية.
- توجيه قادة المدارس لإعادة النظر في ممارساتهم القيادية باتجاه إتاحة الفرصة للمعلمين في عملية المشاركة في صنع القرار وخاصة تلك القرارات الاستراتيجية التي تتعلق بهم وبمهام دورهم الوظيفي.

- تخفيف القيود البيروقراطية التي تكتنف المهام والأعمال المدرسية التي يقوم بها المعلمون وتعزيز مستوى الاستقلالية الذاتية ومنحهم حرية أكبر في ممارسة أعمالهم بالطريقة التي يرونها ملائمة.
- حفز همم المعلمين والمعلمات حول ممارسات المواطنة التنظيمية ككل وحشد جهودهم للقيام بمستوى أكبر من العمل التطوعي وترسيخ ذلك في أوساطهم من خلال تبيان مدى حاجة النظام التعليمي لمثل تلك الممارسات الإيجابية.
- بناء مبادرات نوعية تهدف إلى تعزيز ممارسة سلوك المواطنة التنظيمية لدى المعلمين والعمل التطوعي عموماً وإقامة الأنشطة والفعاليات التي تضمن استدامة تلك الممارسات في بيئات العمل المدرسية.

المقترحات:

- في ضوء نتائج الدراسة يقترح الباحث الدراسات التالية:
- العلاقة الارتباطية بين القيادة المُمَكِّنة ومتغيرات تنظيمية أخرى مثل (الالتزام التنظيمي، والتماسك التنظيمي، والثقة التنظيمية، والأداء التنظيمي، والفعالية التنظيمية، وغيرها) (العلاقة بين الأنماط القيادية المختلفة (القيادة المتسامية، القيادة البنيوية، القيادة الخادمة) وسلوكات المواطنة التنظيمية في البيئة المدرسية.
 - إعادة إجراء هذه الدراسة في مدارس التربية الخاصة وفي مناطق مختلفة باستخدام متغيرات وسيطة مثل (الدعم التنظيمي المدرك، والمناخ المدرسي).

المراجع:

أولاً: المراجع العربية:

١- أحمد، سعدية راغب راشد. (٢٠١٨). أثر الذكاء العاطفي في سلوك المواطنة التنظيمية: دراسة تطبيقية على الموظفين الإداريين في جامعة الطائف. *مجلة اتحاد الجامعات العربية للبحوث في التعليم العالي*، ٣٨ (١)، ١٧١ - ٢٠٠. مسترجع من:

<http://search.mandumah.com/Record/927995>

٢- آل زاهر، علي بن ناصر بن شتوي. (٢٠١١). سلوك المواطنة التنظيمية في جامعة الملك خالد. *المجلة العلمية لجامعة الملك فيصل*، ١٢ (١)، ٣٣١ - ٣٩٣. مسترجع من:

<http://search.mandumah.com/Record/421218>

٣- أيت طالب، نورة. (٢٠١٤). إشكالية سلوك المواطنة التنظيمية. *مجلة الحقوق والعلوم الإنسانية*، (٢٠)، ١٦٢ - ١٧٣. مسترجع من

<http://search.mandumah.com/Record/522455>

٤- برسولي، فوزية؛ ونعرورة، بوبكر. (٢٠١٩). القيادة التمكينية ودورها في تنمية السلوك الإبداعي لدى العاملين بالمنظمة. *مجلة الاجتهاد للدراسات القانونية والاقتصادية*، ٨ (٥)، ٤٣٣ - ٤٦٠. مسترجع من:

<http://search.mandumah.com/Record/1029592>

٥- البليهيس، دلال عبدالعزيز. (٢٠٢٠). أنماط القيادة السائدة لدى مديرات رياض الأطفال في دولة الكويت وعلاقتها بسلوك المواطنة التنظيمية لدى المعلمات. *الثقافة والتنمية*، ٢٠ (١٥٢)، ١٣١ - ٢٠٤. مسترجع من:

<http://search.mandumah.com/Record/1058495>

٦- تايب، عاطف عبدالعزيز محمود عبدالعال. (٢٠١٩). رأس المال السيكلوجي لدى المرؤوسين كمتغير وسيط في العلاقة بين القيادة بالتمكين والمشاركة بالمعرفة بالتطبيق على الشركة القابضة للصناعات الغذائية في مصر. *مجلة البحوث التجارية المعاصرة*، ٣٣ (٣)، ٨٦ - ١٤٣. مسترجع من:

<http://search.mandumah.com/Record/1064625>

٧- تجاني، منصور، والهاشمي، لوكيا. (٢٠١٧). علاقة الالتزام التنظيمي بالمواطنة التنظيمية لعمال المؤسسة الجزائرية: دراسة ميدانية: عمال الصحة العمومية بولاية الجلفة. *مجلة آفاق للعلوم*، (٨)، ٣٠٦ - ٣١٥. مسترجع من:

<http://search.mandumah.com/Record/936411>

٨- الجابر، ريم عبدالرحمن عبدالله. (٢٠١٥). درجة ممارسة العدالة التنظيمية وعلاقتها بمستوى سلوك المواطنة التنظيمية بإدارات التربية والتعليم في المملكة العربية السعودية. *مجلة كلية التربية، ٢٦ (١٠١)*، ٣١٧ - ٣٨٦. مسترجع من:

<http://search.mandumah.com/Record/692932>

٩- جمال الدين، نجوى يوسف، والحبيسية، رضية بنت سليمان بن ناصر، وحامد، نجلاء محمد. (٢٠١٥). التمكين الإداري: المفهوم، والأبعاد. *العلوم التربوية، ٢٣ (٣)*، ٤٥٣ - ٤٨٢. مسترجع من

<http://search.mandumah.com/Record/771751>

١٠- حسين، أحمد. (٢٠١٥). سلوك المواطنة التنظيمي. *المجلة الاجتماعية القومية، ٥٢ (٣)*، ١٣٣ - ١٤١. مسترجع من

<http://search.mandumah.com/Record/865784>

١١- حمزة، محمد. (٢٠١٥). سلوك المواطنة التنظيمية لدى المعلمين: دراسة مقارنة بمدرسة مصرية وأخرى ليبية. *المجلة العربية لعلم الاجتماع، ١٥ (١٥)*، ٢١٧ - ٢٧٤. مسترجع من:

<http://search.mandumah.com/Record/784152>

١٢- درادكة، أمجد محمود محمد. (٢٠١٧). محددات سلوكيات المواطنة التنظيمية لدى معلمي ومعلمات التربية الخاصة بمحافظة الطائف. *دراسات - العلوم التربوية، ٤٤*، ٣٠٥ - ٣٣٠. مسترجع من:

<http://search.mandumah.com/Record/861328>

١٣- السعود، راتب سلامة، وسلطان، سوزان. (٢٠٠٨). سلوك التطوع التنظيمي لدى أعضاء الهيئات التدريسية في الجامعات الأردنية العامة وعلاقته ببعض المتغيرات الديموغرافية. *مجلة العلوم التربوية والنفسية، ٩ (٤)*، ٣١ - ٥٧. مسترجع من

<http://search.mandumah.com/Record/2991>

١٤- شرف، صبحي شعبان. (٢٠٠٧). سلوك المواطنة التنظيمية للمعلمين وعلاقته بالمناخ المدرسي: دراسة لآراء معلمي التعليم الابتدائي. *التربية المعاصرة، ٢٤ (٢٧)*، ١٩٧ - ٢٧١. مسترجع من:

<http://search.mandumah.com.sdl.idm.oclc.org/Record/43636>

١٥-الطريف، خالد بن حمد. (٢٠١٥). أفضل الممارسات لتتبع مستوى الثقة التنظيمية في المدارس الابتدائية وعلاقتها بسلوك المواطنة التنظيمية لدى المعلمين. *المجلة العربية للجودة والتميز*، ٢ (٤)، ٢١ - ٦٩. مسترجع من:

<http://search.mandumah.com/Record/793198>

١٦-الطعامسة، سلامة عبدالله؛ وحسب الله، عبدالحفيظ علي. (٢٠١٥). أثر عدالة التعاملات على سلوك المواطنة التنظيمية: دراسة تحليلية لآراء العاملين في شركات QIZ في الأردن. *مجلة رؤى اقتصادية*، (٨)، ٢٩١ - ٣١٠. مسترجع من:

<http://search.mandumah.com/Record/690310>

١٧-العتيبي، سعد بن مرزوق. (٢٠٠٩). القيادة التحويلية والتمكينية ودورها في تحقيق التمكين النفسي للعاملين في بيئة الأعمال العربية في ظل التحديات المعاصرة. *ملتقى دور القائد الإداري في بناء وتمكين الصف الثاني من القيادات*، ٦٢ - ٨٩. مسترجع من:

<http://search.mandumah.com/Record/121128>

١٨-العتيبي، محسن بن نائف. (٢٠٢١). القيادة المُمكنة لدى قادة مدارس التربية الخاصة في محافظة الطائف وعلاقتها بسلوك المواطنة التنظيمية لدى المعلمين (رسالة ماجستير)، جامعة الملك عبد العزيز، المملكة العربية السعودية.

١٩-العثمان، أشواق بنت إبراهيم بن عبدالله؛ والعريفي، حصة بنت سعد ناصر. (٢٠١٩). واقع التمكين الإداري لدى مديرات المدارس الابتدائية في شمال مدينة الرياض من وجهة نظر المعلمات. *المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية*، (٦)، ١٦٦ - ٢٠٠. مسترجع من:

<http://search.mandumah.com/Record/938689>

٢٠-العنزي، حجي بن سليمان. (٢٠١٨). مستوى الدعم التنظيمي المدرك في المدارس الثانوية بمحافظة حفر الباطن وعلاقته بسلوك المواطنة التنظيمية لدى المعلمين والمعلمات. *المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية*، ٣ (١)، ٤٩ - ٧٣. مسترجع من:

<http://search.mandumah.com/Record/851926>

٢١-غيث، نرفانا عبدالرحمن سيد؛ والحارثي، رشاء عبدالعزيز سعد. (٢٠١٩). أثر الاغتراب الوظيفي على سلوك المواطنة التنظيمية: دراسة ميدانية على المعلمات في المناطق النائية

بمحافظة الطائف. مسالك للدراسات الشرعية واللغوية والإنسانية، (٤)، ١٩٠ - ٢٤٠.

مسترجع من:

<http://search.mandumah.com/Record/974629>

٢٢- القحطاني، عبدالسلام بن شايح. (٢٠١٤). سلوك المواطنة الإدارية وعلاقته بالإبداع

[اطروحة دكتوراه، كلية العلوم الاجتماعية والإدارية، جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية].

جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية.

<http://repository.nauss.edu.sa/123456789/57109>

٢٣- القرعاوي، حياة بنت محمد، وعون، وفاء بنت محمد وهبو. (٢٠١٧). معوقات تطبيق إدارة

الجودة الشاملة في مركز إعاقة النمو الفكري بمدينة الرياض. عالم التربية، ١٨ (٥٧)، ١ -

٥٧. مسترجع من:

<http://search.mandumah.com/Record/850933>

٢٤- القرني، صالح علي. (١٤٤٢هـ). توسيط التمكين النفسي في العلاقة بين القيادة الممكّنة

وبعض متغيرات الأداء الفردي للعمل: دراسة ارتباطية تنبؤية في السياق التعليمي. مجلة

العلوم التربوية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، ٢ (٢٧)، ٣٤٥ - ٤١٢.

٢٥- القرني، تركي عبدالله سليمان. (٢٠١٩). مدى امتلاك مشرفي التربية الخاصة بالمملكة

العربية السعودية للكفايات المهنية وفقاً لمعايير مجلس الأطفال غير العاديين الأمريكي.

المجلة التربوية، ٣٣ (١٣٠)، ١٧٩ - ٢٢١. مسترجع من:

<http://search.mandumah.com/Record/966608>

٢٦- المالكي، خلود نواف سعد، وبخاري، رشا محمد مكي. (٢٠١٩). نتيجة سلوك المواطنة في اللغة

العربية. المجلة الإلكترونية الشاملة متعددة المعارف لمنشورات التربية والعلوم، ٢٠، ٢ - ٣٢.

٢٧- محمد، سامي نايف، والفواز، تركي مجهم. (٢٠١٨). أثر المناخ التنظيمي السائد على

سلوك المواطنة التنظيمية: دراسة حالة أمانة عمان الكبرى (رسالة ماجستير غير منشورة).

جامعة آل البيت، المفرق. مسترجع من

<http://search.mandumah.com/Record/875586>

٢٨-مرزوق، عبدالعزيز علي، والروبي، محمد فاروق محمد، والعباسي، إيناس محمد محمد. (٢٠١٧). أثر القيادة التمكينية على سلوك المواطنة التنظيمية الموجه نحو المنظمة: دراسة تطبيقية على وحدات الحكم المحلي بمحافظة كفر الشيخ. *مجلة الدراسات التجارية المعاصرة*، (٣)، ١ - ٣٣. مسترجع من:

<http://search.mandumah.com/Record/1000998>

٢٩-مرسال، بدرى قسم عبدالفتاح، وإبراهيم، صديق بلال. (٢٠١٧). أثر التسويق الداخلي على سلوك المواطنة التنظيمية. *مجلة رؤية اقتصادية*، (١٢)، ٣٦٥ - ٣٨٠. مسترجع من

<http://search.mandumah.com/Record/903510>

٣٠-المناجعة، خالد سلامة، وغادي، محمد ياسين. (٢٠١٨). أثر القيادة بالتمكين في السعادة في العمل: دور الصقل الوظيفي كمتغير وسيط: دراسة تطبيقية على الجامعات في جنوب الأردن (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة مؤتة. مسترجع من:

<http://search.mandumah.com/Record/974685>

٣١-مناصرية، رشيد، وبن ختو، فريد. (٢٠١٥). سلوك المواطنة التنظيمية وأهميته في تحسين أداء العاملين: دراسة حالة مؤسسة اتصالات الهاتف النقال موبيليس وحدة ورقلة. *مجلة أداء المؤسسات الجزائرية*، (٨)، ٢١٩ - ٢٢٩. مسترجع من:

<http://search.mandumah.com/Record/705735>

٣٢-نصير، إلهام حكمت فواز، والجرادات، محمود خالد محمد. (٢٠١٧). الأنماط القيادية السائدة لدى مديري المدارس الحكومية وعلاقتها بسلوك المواطنة التنظيمية للمعلمين في محافظة الزرقاء (رسالة ماجستير غير منشورة). الجامعة الهاشمية، الزرقاء. مسترجع من:

<http://search.mandumah.com/Record/876171>

٣٣- هاشم، نهلة عبدالقادر. (٢٠٠٥). آليات تفعيل المواطنة التنظيمية بالمدرسة المصرية.

التربية، ١(١٤)، ٢٤٣ - ٣١٩. مسترجع من:

<http://search.mandumah.com/Record/12072>

٣٤- وهبة، عماد صموئيل. (٢٠١٥). واقع المدارس الخاصة وسبل مواجهة مشكلاتها من

وجهة نظر أولياء الأمور والمعلمين والخبراء التربويين: دراسة ميدانية ببعض محافظات

صعيد مصر. *التربية المعاصرة*، ٣٢ (٩٩)، ٧ - ٨٥. مسترجع من:

<http://search.mandumah.com/Record/816155>

ثانياً: المراجع الأجنبية:

- 1- Ahearne, M. J. (2000). *An examination of the effects of leadership empowerment behaviors and organizational citizenship behaviors on sales team performance* (Order No. 9966066). Available from ProQuest Central; ProQuest Dissertations & Theses Global. (304596181).

<https://search.proquest.com/dissertations-theses/examination-effects-leadership-empowerment/docview/304596181/se-2?accountid=43793>

- 2- Ahearne, M., Mathieu, J., & Rapp, A. (2005). To Empower or Not to Empower Your Sales Force? An Empirical Examination of the Influence of Leadership Empowerment Behavior on Customer Satisfaction and Performance. *Journal of Applied Psychology*, 90(5), 945-955.

<https://doi-org.sdl.idm.oclc.org/10.1037/0021-9010.90.5.945>

- 3- Altinkurt, Y., & Yilmaz, K. (2012). Relationship between School Administrators' Organizational Power Sources and Teachers'

- Organizational Citizenship Behaviors. *Kuram Ve Uygulamada Egitim Bilimleri*, 12(3), 1843-1852.
<https://search.proquest.com/docview/1242000227?accountid=43793>
- 4- Arnold, J. A., Arad, S., Rhoades, J. A., & Drasgow, F. (2000). The empowering leadership questionnaire: The construction and validation of a new scale for measuring leader behaviors. *Journal of Organizational Behavior*, 21(3), 249-269. 3.0.CO;2-#" TARGET="_blank">[http://dx.doi.org/10.1002/\(SICI\)1099-1379\(200005\)21:3<249::AID-JOB10>3.0.CO;2-#](http://dx.doi.org/10.1002/(SICI)1099-1379(200005)21:3<249::AID-JOB10>3.0.CO;2-#)
- 5- Burns, W. R. T. (2012). Organizational justice perceptions of Virginia high school teachers: Relationships to organizational citizenship behavior and student achievement (Order No. 3514844). Available from ProQuest Dissertations & Theses Global.
<https://search.proquest.com/docview/1021925687?accountid=43793>
- 6- Choong, Y. O., Lee, P. N., Seow Ai, N., & Chun, E. T. (2020). The role of teachers' self-efficacy between trust and organisational citizenship behaviour among secondary school teachers. *Personnel Review*, 49(3), 864-886. <http://dx.doi.org/10.1108/PR-10-2018-0434>
- 7- Gkorezis, P. (2016). Principal empowering leadership and teacher innovative behavior: a moderated mediation model. *The International Journal of Educational Management*, 30(6), 1030-1044.
<http://dx.doi.org/10.1108/IJEM-08-2015-0113>
- 8- Hui-Ling, T., & Yu-Hsuan, C. (2011). Effects of empowering leadership on performance in management team. *Journal of Chinese Human Resources Management*, 2(1), 43-60.
<http://dx.doi.org/10.1108/20408001111148720>

- 9- Humborstad, S. I. W., Christina G.L. Nerstad, & Dysvik, A. (2014). Empowering leadership, employee goal orientations and work performance: A competing hypothesis approach. *Personnel Review*, 43(2), 246-271.
<http://dx.doi.org/10.1108/PR-01-2012-0008>
- 10-Kundu, S. C., Kumar, S., & Gahlawat, N. (2019). Empowering leadership and job performance: mediating role of psychological empowerment. *Management Research Review*, 43(5), 605-624.
<http://dx.doi.org/10.1108/MRR-04-2018-0183>
- 11-Li, M., Liu, W., Han, Y., & Zhang, P. (2016). Linking empowering leadership and change-oriented organizational citizenship behavior. *Journal of Organizational Change Management*, 29(5), 732-750.
<http://dx.doi.org/10.1108/JOCM-02-2015-0032>.
- 12-Solan, A. M. (2008). *The relationships between emotional intelligence, visionary leadership, and organizational citizenship behavior in continuing higher education*. Available from ProQuest Central; ProQuest Dissertations & Theses Global.
<https://search.proquest.com/docview/304818622?accountid=43793>



العدد (٧)، يوليو ٢٠٢١، ص ١٨٩ – ٢٢٨

العوامل الخمسة للشخصية وعلاقتها بالأمن الفكري لدى عينة من طلاب وطالبات جامعة الملك عبد العزيز بجدة

إعداد

طعمة عامر محمد العمري أ. د / فاطمة خليفة السيد خليفة

أستاذ علم النفس الأكاديمي
بكلية الآداب والعلوم الإنسانية
جامعة الملك عبد العزيز

باحثة ماجستير قسم علم النفس التربوي
كلية الدراسات العليا التربوية
جامعة الملك عبد العزيز

العوامل الخمسة للشخصية وعلاقتها بالأمن الفكري لدى عينة من طلاب وطالبات جامعة الملك عبد العزيز بجدة

طعمة عامر محمد العمري (*) & أ. د/ فاطمة خليفة السيد خليفة (**)

ملخص

هدفت الدراسة إلى الكشف عن العلاقة بين العوامل الخمسة للشخصية والأمن الفكري، لدى عينة من طلبة جامعة الملك عبد العزيز بمدينة جدة، وأيضاً الكشف عن الفروق وفق المتغيرات الديموغرافية (الجنس-المستوى الاقتصادي-التخصص العلمي) في كل من العوامل الخمسة للشخصية والأمن الفكري، وهدفت أيضاً إلى معرفة إمكانية التنبؤ بالعوامل الخمسة للشخصية بمستويات الأمن الفكري لدى العينة، والتي بلغت (٢٠٣)، بينهم (١٠٣) من الطلاب، و(١٠٠) من الطالبات، واستخدمت الباحثة مقياس العوامل الخمسة للشخصية من إعداد بدر الانصاري (٢٠٠٢)، ومقياس الأمن الفكري من إعداد مجدة الكشكي ونجوى العتيبي (٢٠١٦)، وكشفت النتائج أنه توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين العوامل الخمسة للشخصية والأمن الفكري لدى عينة الدراسة، وأنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية في العوامل الخمسة للشخصية وفق المتغيرات الديموغرافية، وكانت لصالح الإناث أكبر من الذكور في بعد العصابية والصفاءة والتفتح، وأيضاً أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الأمن الفكري في متغير (المستوى التعليمي) لصالح مرحلة الماجستير، بينما لا توجد فروق وفق متغير الجنس والمستوى الاقتصادي، وظهرت الدراسة أنه توجد قيمة تنبؤية دالة إحصائياً للعوامل الخمسة للشخصية في التنبؤ بالأمن الفكري لدى عينة الدراسة. وخلصت الدراسة إلى بعض التوصيات والمقترحات ومنها ضرورة إجراء المزيد من الدراسات حول العوامل الخمسة للشخصية ودورها في فهم وتشخيص العديد من المشكلات. وأهمية نشر ثقافة الوعي بالأمن الفكري في المجتمع الأكاديمي.

الكلمات المفتاحية: العوامل الخمسة للشخصية، الأمن الفكري، طلبة الجامعة.

(*) باحثة ماجستير قسم علم النفس التربوي - كلية الدراسات العليا التربوية - جامعة الملك عبد العزيز.

(**) أستاذ علم النفس الكلينيكي - بكلية الآداب والعلوم الانسانية - جامعة الملك عبد العزيز.

The five factors of personality and its relation with intellectual security among a sample of students at King Abdul-Aziz University in Jeddah.

Abstract □

The study aimed to reveal the relationship between the five factors of personality and intellectual security, among a sample of King Abdulaziz University students in Jeddah, and also to reveal differences according to demographic variables (gender - economic level - scientific specialization) in each of the five factors of personality and intellectual security. Also to know the possibility of predicting the five factors of personality with levels of intellectual security in the sample, which reached (203), among them (103) students, and (100) students. The researcher used the five factors measure of personality prepared by Badr Al-Ansari (2002), and the security scale Al-Fikry prepared by Majdah Al-Kishki and Najwa Al-Otaibi (2016), and the results revealed that there is a statistically significant relationship between the five factors of personality and intellectual security in the study sample, and that there are statistically significant differences in the five factors of personality according to demographic variables, and it was in favor of females greater than males in After neuroticism, serenity and openness, and also that there are statistically significant differences in the intellectual security variable (educational level) in favor of the master's stage, while there are no differences according to the gender and economic variable, and the study showed that there are Predictive value is a statistically significant of the five factors of personality in predicting the intellectual security of the study sample. The study concluded with some recommendations and suggestions, including the need to conduct more studies on the five factors of personality and its role in understanding and diagnosing many problems. And the importance of spreading the culture of awareness of intellectual security in the academic community.

Keywords: the five factors of personality, intellectual security, university application.

المقدمة:

أن الشخصية مفهوم شائع الاستخدام في الاصطلاح اليومي، فيقال عادةً أن فلان له شخصية، وفلان ليس له شخصية، وقد يتصف شخص ما بالمرأوخة أو الدهاء أو الطيبة، ويقصد بذلك فعالية الشخص، ومدى قدرته على إحداث انطباع معين لدى الآخرين، وما يتميز به من سمات، وهناك تباين بين الاستخدام الإصطلاحي للشخصية لدى غير المختصين في مجال علم النفس (جبر، ٢٠١٢: ١٠).

لذا احتلت دراسة الشخصية مكانة مهمة، ومما ساعد على تأكيد هذه المكانة النظر إلى الشخصية على أنها محصلة عدة عوامل تعمل في وحدة متكاملة تنتج من تفاعل عدة سمات جسمية ونفسية تحدد أسلوب تعامل الشخص مع مكونات بيئته (محمد، ٢٠١١: ٣١٣).

ويذكر العيسوي (٢٠٠٠) أن بداية الاهتمام من جانب علماء النفس بدراسة الشخصية، أنصب الاهتمام على دراسة المظاهر الخارجية للشخصية وما يترتب عليها من سلوك معين يؤثر على الافراد الآخرين، وفي فترة زمنية لاحقة بدأ الاهتمام ينصب على دراسة المظاهر الداخلية للشخصية، حيث تشمل الدراسات الجوانب المختلفة للشخصية، وكيفية نموها، والعوامل المؤثرة فيها، وكيفية قياسها، والنظريات المختلفة التي وضعت لدراستها وتفسيرها.

ويشير جاسم (٢٠١٧) إلى أن علماء التربية وعلم النفس يتفقون على أن الشخصية من أعقد الظواهر التي يتعرض لدراستها علم النفس حتى الان، فهي المصدر الرئيس لمعرفة مظاهر السلوك البشري كونها تحتل جوهر الانسان وترتبط ارتباطاً وثيقاً باستجابة الآخرين، ومما ساعد على تأكيد هذه الأهمية النظر إلى الشخصية على أنها محصلة عدة عوامل تعمل في وحدة متكاملة تنتج من تفاعل عدة سمات جسمية، ونفسية تحدد أسلوب تعامل الشخص مع مكونات بيئته.

ويعتبر الموافبي وراضي (٢٠٠٦) أن قائمة العوامل الخمسة للشخصية من أحدث النماذج التي فسرت الشخصية وملاحها كما يعد من أكثر النماذج اتساقاً في تقدير الشخصية والتنبؤ بها ونموذج عوامل الشخصية الكبرى يفترض وجود خمسة عوامل لوصف الشخصية، وهذه العوامل هي: الانبساطية والعصابية والمقبولية والانفتاح على الخبرات ويقظة الضمير.

من جانب آخر، يمثل الامن الفكري الركيزة الأساسية للمجتمعات لكونه يتعلق بعقول أبناء المجتمع وفكرهم وثقافتهم، بل يمثل طريقاً لتحقيق الامن بمفهومة الشامل، ومن ثم أصبحت الحاجة ماسة إليه لأنه يحقق للمجتمع تماسكه وذاتيته، وذلك بتحقيق الوحدة في المنهج والفكر والغاية، كما أن تحقيق الامن الفكري هو المدخل للإبداع والتطور والنمو لحضارة المجتمع وثقافته، وعليه فإن تحقيقه حماية للمجتمع عامة والشباب خاصة ووقاية لهم، مما يرد عليهم من أفكار دخيلة تشتت توجهاتهم وتسطح أفكارهم وتدفع نحو إحداث تغييرات علمية متضاربة تنعكس بدورها على المجتمعات الإنسانية ككل. (محمد، ٢٠١٣: ٨)

ويشير الدوسري (٢٠١١) إلى أن مفهوم الامن الفكري من المفاهيم الحديثة التي لم تعرف قديماً في ثقافتنا الإسلامية، وإن كان للشريعة الإسلامية رؤيتها في حفظ الدين والعقل، فالشريعة الإسلامية جاءت لحفظ الضروريات الخمس (الدين والعقل والنفس والمال والعرض)، ولقد بدأ الامن الفكري في الظهور حديثاً كمصطلح، بيد أن مضامينه قديمة منذ أن وجد الإنسان على هذه الأرض، وقد جاء الاهتمام به حديثاً نتيجة للدمار وزهق الأرواح البريئة التي خلفها الإرهاب والتطرف غير المبررين اللذين أصبحا يهددان العالم، وصارت الدول ترصد لمواجهتهما المبالغ الكبيرة، ونشأت تحالفات دولية لمواجهة والقضاء عليه.

ويؤكد الغامدي (٢٠٠٥) أن من أهم أنواع الامن: الامن الفكري بل هو لب الامن وركيزته، فالأهم والامجاد والحضارات تقاس بعقول أبنائها وأفكارهم لا بأجسامهم، فإذا اطمئن الناس على ما عندهم من أصول وثوابت وأمنوا على ما لديهم من قيم ومثل ومبادئ فقد تحقق لهم الامن بأسمى صوره وأجل معانيه، أما إذا تلوّثت أفكارهم بمبادئ وأفكار دخيلة وثقافات مستوردة فقد جاس خوف خلالهم، ذلك الخوف الذي يهدد كيانهم ويقضي على مقومات بقائهم، لذلك حرصت الشريعة الإسلامية على تعزيز الامن الفكري لدى الافراد والمجتمعات والأمم عن طريق وسائل متعددة أسهمت في حمايته والحفاظ عليه من كل قرصنة فكرية أو سمسرة ثقافية تهز مبادئه أو تخدش قيمه أو تمس ثوابته وعقيدته.

وتعد المرحلة الجامعية مرحلة حاسمة ومصيرية حيث تحدد من خلالها حياة وأهداف الشباب، وبالتالي فإن المؤسسة الجامعية تتحمل عبئاً كبيراً في توجيه الشباب، وتعديل أفكارهم

وسلامة معتقداتهم لأنها تمثل عقل المجتمع وقلبه النابض بمشكلاته وحاجاته، مما يتطلب إعطاء الأمن الفكري أهمية قصوى من حيث ترسيخ مفهومه وأهميته، ومواجهة التحديات بفكر مستتير، وذلك من خلال المناهج والمقررات والأنشطة التي تساعد على تنمية الأمن الفكري وغرس الروح الوطنية والقومية وتدعيمها، وتعليمهم كيف يتعاملون بفكر واع مع قضايا الواقع الحالي بما يعترضه من تغيرات. (Richardson, 2006:159)

ويشير كوهان Kuhn (2008) أنه ينبغي على المؤسسة الجامعية أن تعد طلابها لما وراء الحياة الجامعية بحيث يكتسبوا مهارات الاعتماد على النفس، والحوار والمناقشة والاستفسار، مما يجعلهم قادرين على حسن التصرف في مختلف المواقف الحياتية التي تواجههم ويحاولون اختيار السلوك الناضج المبني على دراسة وتفهم عميق لكافة أولويات الموقف حتى ينسجم السلوك مع الموقف المعني ويؤدي إلى نتائج إيجابية تعود على الطالب وبالتالي المجتمع.

وبالتالي ترى الباحثة بأن معرفة العلاقة بين العوامل الخمسة للشخصية والأمن الفكري تعتبر من الموضوعات المهمة التي تساعد الفرد على التعامل مع أحداث وأزمات الحياة الحديثة، والتصدي للأفكار الدخيلة على مجتمعنا والتي في كثير من الأحيان نجدها لا تتلاءم مع ديننا وثقافتنا وأعرافنا العربية الأصيلة، وستمثل الدراسة الحالية استكمالاً لما قام به الباحثون في الدراسات السابقة التي بحثت في طبيعة السمات الشخصية من خلال قائمة العوامل الخمسة للشخصية وربطها بمتغيرات عديدة ومختلفة، والدراسات التي بحثت في الأمن الفكري وربطها بمتغيرات أخرى.

ولقد وجدت الباحثة ندرة في الدراسات التي تناولت العلاقة بين العوامل الخمسة للشخصية والأمن الفكري، وذلك على حسب اطلاعها على قواعد البيانات، مما جعلها تأخذ على عاتقها البحث في هذا الموضوع، ولذلك سيكون من الضروري القيام بهذه الدراسة لتساعدنا في الوصول لمعرفة أبعاد الشخصية ذات الارتباط بالأمن الفكري، ودراسة طبيعة العلاقة بينهما.

مشكلة الدراسة وتساؤلاتها:

يعد الأمن الفكري مرتكزاً مهماً لجوانب الأمن الأخرى، ويرتبط ارتباطاً وثيقاً بها، وإذا أصيب ذلك المرتكز بخلل تأثر الأمن بكافة صورته. فالإنسان أسير فكره ومعتقداته، وما عمل

الانسان وتصرفاته في واقع الحياة إلا صدى لفكره وعقله وأي اضطراب في الأمن المحسوس يسبقه اضطراب في الأمن الفكري، فيمهد لذلك الاضطراب ويضع المصوغات التي تبرر وقوعه، وما يلاحظ اليوم من أنتشار الفتن، وفقدان الأمن، وظهور الفرق وحصول القلاقل، والاعتداء على الناس في عقولهم وأنفسهم وأموالهم وأعراضهم ومكتسباتهم، فضلاً عن تشويه صورة الإسلام وتغيير الناس منه وإلصاق الاعمال الإرهابية به وهو منها بريء، ما هو إلا نتيجة لانحراف الفكر واضطراب الأمن الفكري. (الجحني، ٢٠٠٦: ١٨٥)

ان نظام العولمة الذي يفرضه العالم الغربي ويتحسسه العالم، وما يشهده من ثورة في مجال المعلومات والاتصالات وتبادل المعلومات والاطلاع المباشر على الثقافات الأخرى والتغيرات المتسارعة في الأفكار التي تؤثر بشكل مباشر وغير مباشر على القيم السائدة في مجتمعاتنا، فضلاً عن التأثير على منظومة الشباب الفكرية والقيمية سلباً وإيجاباً ولا سيما في المجال الفكري والمعرفي والأخلاقي، لذا توجب وضع رؤية منقحصة لتعزيز مفاهيم الوعي والحصانة النفسية والفكرية وتثبيتها في الاذهان بشكل سليم لأنها تعد وقاية وحصانة للشباب بصفة عامة والطلبة بصفة خاصة وتقوية صمودهم النفسي وحمائتهم من الأفكار الدخيلة والسلوكيات المنحرفة التي لا تتوافق مع قيمنا وعاداتنا ومعتقداتنا لهذا تطلب التصدي بدراسة للأفكار المنحرفة عن طريق تعزيز الامن النفسي والفكري للمتعلمين وحمائتهم من الفوضى الفكرية وتحقيق بيئة آمنة تحافظ على الثوابت والمعايير الأخلاقية بوصفها حاجات نفسية ضرورية لبناء الفرد شخصياً ونفسياً وفكرياً وأمنياً مما يساعده على النضج العقلي. (غولي والعكيلي، ٢٠١٩: ٢٩٢)

ويؤكد الختلان (٢٠١٧) أن من أمثلة اختلال الأمن الفكري هو خطر التطرف الفكري والذي قد أنتشر بين الشباب الجامعي وأصبح مهدداً للأسرة والمجتمع، إضافة إلى القنوات الفضائية التي تبث العنف وتحفيز المراهقين على ارتكاب المشكلات السلوكية التي تتعارض مع السياق الشخصي والأخلاقي تحت ستار الجهاد والدفاع عن الدين مما أدى إلى الغلو والابتعاد عن الوسطية لذا فالحاجة ماسة إلى دراسة هذه الظاهرة لان مجتمعاتنا صارت تواجه تحدياً حقيقياً يتمثل في انتشار العنف والتطرف الفكري بين الشباب الجامعي.

ومن جانب آخر، يرى الجمال (٢٠١٧) بأن أهم ما يميز نموذج العوامل الخمسة الكبرى للشخصية لغتها السهلة والواضحة لدى عموم الناس، إذ تضم مجموعة كبيرة من السمات الشائعة في اللغة التي يستخدمونها في حياتهم اليومية وتعرف بسمات الشخصية، وكما هو معروف فإن عدداً لا حصر له من السمات التي تصف الافراد، ومن هنا تكمن أهمية تحديد عوامل الشخصية، ويجب النظر إلى هذه العوامل - بأن - توفر للمختصين نسقاً أو نظاماً جديداً ومتكاملاً للبحث في الشخصية، ومن هنا نرى أن أنموذج العوامل الخمسة بوصفها بناءاً للشخصية يعكس التطور الإيجابي في ميدان علم نفس الشخصية وذلك من خلال العديد من الدراسات.

ويعتبر نموذج العوامل الخمسة التصنيف العلمي لسمات الشخصية فهو يهدف للبحث عن أبعاد تتحكم في سلوك الفرد وتصف مكونات شخصيته، وقد يعكس ترقيم العوامل من واحد إلى خمسة اتفاق الباحثين على ظهور العوامل الخمسة في دراساتهم فيندرج تحت العاملين الأول والثاني السمات ذات الطابع التفاعلي، في حين يصف العامل الثالث المطالب السلوكية والتحكم في الدوافع وكما العاملين الآخرين أصغر العوامل من ناحية عدد السمات المدرجة تحتها، فقد تكون العامل الرابع من السمات المرتبطة بالاتزان الانفعالي كالهدهوء مقابل العصبية والتوتر والمزاج المتقلب والنزعة إلى القلق والحزن، ويصف العامل الخامس التكوين العقلي للفرد ومدى عمقه ونوعيته بالإضافة إلى الخبرة الذاتية. (أبو أسعد، ٢٠١٠: ٦٨).

وترى الباحثة أن ظاهرة اختلال الأمن الفكري لدى شباب الوطن العربي أصبحت من الظواهر التي تغلغت في الشعوب والثقافات بشكل بارز في السنوات الأخيرة، والتي قد تهدد الأمن الوطني بسبب ازديادها وتنوعها بأشكال مختلفة، مثل المنطلقات الفكرية التي تدعوا إلى الالحاد الديني أو الغلو والتطرف في الدين أو الإرهاب أو المعتقدات الفكرية المنحرفة والممارسات الشاذة التي تظهر لنا بين الحين والآخر. ولذلك وجب البحث عن المسببات الرئيسية لهذه الظاهرة والسعي إلى حلها بثنى الطرق.

ومن هذا المنطلق تكونت فكرة مشكلة الدراسة لدى الباحثة والتي تتمحور حول تحديد العوامل الخمسة للشخصية والتي قد تساعد في حماية الأمن الفكري وتعزيزه لدى الشباب، من

خلال تحديد أي من العوامل الخمسة للشخصية التي قد تهدد الامن الفكري للشباب وتجعلهم أكثر عرضة للانحرافات الفكرية بشتى أنواعها، كالأفكار المتطرفة، والفلسفات المنحرفة، والخروج عن العادات والأعراف المجتمعية السوية، أو الانجراف مع التيارات المخالفة للدين كالألحاد، أو الانضمام لتيارات معادية للوطن، وتتمحور مشكلة الدراسة من خلال التساؤلات البحثية التالية:

التساؤلات البحثية:

- ١- هل توجد علاقة ارتباطية بين العوامل الخمسة للشخصية والامن الفكري لدى عينة من طلاب جامعة الملك عبد العزيز؟
- ٢- هل توجد فروق داله في العوامل الخمسة للشخصية تعزى لبعض المتغيرات الديموغرافية (الجنس - المستوى الاقتصادي - التخصص العلمي) لدى عينة من طلاب جامعة الملك عبد العزيز؟
- ٣- هل توجد فروق داله في الامن الفكري تعزى لبعض المتغيرات الديموغرافية (الجنس - المستوى الاقتصادي - التخصص العلمي) لدى عينة من طلاب جامعة الملك عبد العزيز؟
- ٤- هل توجد قيمة تنبؤية داله للعوامل الخمسة للشخصية بمستوى الامن الفكري لدى عينة من طلاب جامعة الملك عبد العزيز بجدة؟

أهداف الدراسة:

- ١- معرفة العلاقة بين العوامل الخمسة للشخصية والامن الفكري لدى عينة من طلاب جامعة الملك عبد العزيز.
- ٢- الكشف عن الفروق في العوامل الخمسة الكبرى والتي تعزى لبعض المتغيرات الديموغرافية (الجنس - الحالة الاجتماعية - المستوى الاقتصادي) لدى عينة من طلاب جامعة الملك عبد العزيز.
- ٣- الكشف عن الفروق في الامن الفكري والتي تعزى لبعض المتغيرات الديموغرافية (الجنس - الحالة الاجتماعية - المستوى الاقتصادي) لدى عينة من طلاب جامعة الملك عبد العزيز بجدة.

٤- إمكانية التنبؤ بالعوامل الخمسة للشخصية بمستويات الأمن الفكري لدى عينة من طلاب جامعة الملك عبد العزيز بجدة.

أهمية الدراسة:

تتمثل أهمية الدراسة الحالية وأسباب اختيار موضوعها في جانبين، جانب نظري وجانب تطبيقي وذلك على النحو التالي:

الأهمية النظرية:

- ستساعد الدراسة في معرفة العلاقة بين العوامل الشخصية الخمسة والتي قد تسهم في رفع مستوى الأمن الفكري لدى الشباب.
- ما ستسفر عنها نتائج الدراسة سيساعد في توجيه القائمين في مجال الارشاد الجامعي عن كيفية تعزيز الأمن الفكري لدى طلاب الجامعة.
- إثراء الميدان النظري بدراسة العوامل الخمسة الشخصية والأمن الفكري معاً والتي قد تساهم في معرفة السمات الشخصية لدى الشباب والتنبؤ بمستويات الأمن الفكرية لديهم.
- ما ستسفر عنه نتائج الدراسة يساهم في تشخيص وعلاج السمات الشخصية الغير سوية التي قد تظهر لدى فئة الشباب والتي قد تهدد أمنهم الفكري.

الأهمية التطبيقية:

- الاستفادة من النتائج التي سوف تتوصل لها الدراسة في مجال الخدمات الوقائية والارشادية في تعزيز الأمن الفكري.
- ما ستسفر عنه نتائج الدراسة سيساهم في اعداد برامج ارشادية وقائية عن العوامل الخمسة للشخصية السوية وسبل تعزيزها.
- لفت اهتمام مسؤولي التعليم العام والعالي على السواء نحو استحداث مناهج دراسية جديدة تعنى بغرس مبادئ الشخصية السوية لدى الطلاب في مراحل مبكرة.

تعريف متغيرات الدراسة:**أولاً: العوامل الخمسة للشخصية:**

يشير الانصاري (٢٠٠٢) إلى أن قائمة "كوستا وماكري" للعوامل الخمسة الكبرى للشخصية تعتبر أول أداة موضوعية، تهدف إلى قياس العوامل الخمسة الكبرى للشخصية من خلال مجموعة من البنود (٦٠) بنداً، تم التوصل لها من خلال التحليل العاملي لوعاء بنود مشتقة من استخبارات الشخصية، وتختلف هذه القائمة عن القوائم الأخرى التي تهدف إلى قياس العوامل الخمسة الكبرى للشخصية، في أن الأخيرة اعتمدت أساساً على منهج المفردات اللغوية المشتقة من معاجم اللغة، في حين اعتمدت هذه القائمة على منهج الاستخبارات التي تستخدم عبارات في قياسها للشخصية.

ويعد نموذج العوامل الخمسة الكبرى للشخصية بمثابة هيكل هرمي من سمات الشخصية، تمثل العوامل الخمسة قمة الترتيب، وتمثل الشخصية مستوى أعلى من التجريد كما أن كل عامل ثنائي القطب مثل "الانبساط مقابل الانطواء" ويندرج تحت كل عامل مجموعة من السمات الأكثر تحديداً. (Renfrow, Gosling, 2003:506)

ويعرف قمر (٢٠١٤) العوامل الخمسة الكبرى للشخصية بأنها: "نموذج يقوم على تصور مؤداه أنه يمكن وصف الشخصية وصفاً اقتصادياً كاملاً من خلال عوامل أساسية هي: العصابية، والانبساطية، والانفتاح على الخبرة، المقبولية، وبقطة الضمير".

وتعرف الباحثة العوامل الخمسة للشخصية إجرائياً:

"هو نسق فكري وسلوكي، يفسر إدراك وفهم الفرد لذاته وشخصيته بأبعادها الخمسة، وهي: (العصابية، الانبساطية، الصفاة والتفتح، الطيبة والموافقة، بقطة الضمير) والتي تساعد الفرد على تكوين اتجاه إيجابي يتوافق مع المبادئ والاخلاقيات السوية والأعراف المجتمعية السائدة ويقاس إجرائياً بالدرجة التي يحصل عليها المفحوص في اختبار العوامل الخمسة للشخصية".

ثانياً: الامن الفكري:

عرفه كلاً من الامام والجوالده "بأنه التزام الفرد بما تقره الجماعة في إطار من القوانين والأعراف والقيم والعادات والتقاليد والمبادئ بالإضافة إلى الدستور المنظم لحركة المجتمع". (الامام والجوالده، ٢٠٠٨: ١٦).

ويعرف الحارثي (٢٠١١: ١٦) الأمن الفكري بأنه: "الحفاظ على الفرد والمجتمع والأمة من كل قرصنة فكرية، أو سمسة ثقافية، أو تسللات عولمية تمس ثوابته وقيمه ومبادئه، حتى يعيش آمناً مطمئناً على مكوناته الشخصية وتميزه المعرفي والمنظومة الفكرية لديه المستمدة من الكتاب والسنة".

أما المفهوم الشامل للأمن الفكري "فهو مجموعة من التدابير والإجراءات والأساليب المعنوية والمادية التي تقع على عاتق المؤسسات الاجتماعية ابتداء من المستوى الاجتماعي المايكرو ثم الماكرو تجاه الجانب المعنوي من عقل الانسان" وذلك من خلال:

■ البناء العقلي المعنوي بغرس القيم والمعتقدات الصحيحة التي تقوم بتوجيه السلوك وفق ما يحقق أمن المجتمع في جميع جوانب الحياة.

■ تحصين عقل الانسان، وذلك بالعمل على تفعيل مدركات الفرد من أجل تمييز كل ما يقره ويسمعه ويشاهده ثم الرفض أو رد ذلك من الايمان به إذا كان ذلك يؤثر سلباً

على الامن داخل المجتمع في جميع جوانب الحياة. (العقيل، ٢٠١١: ١١٧)

ويعرف بأنه: "تأمين سلامة الفكر ووقاية المبادئ والمعتقدات والثوابت لدى الطلبة، والمحافظة عليها من المؤثرات السلبية والأفكار المنحرفة كافة، من خلال قيام الإدارة المدرسية بدورها في توفير برامج هادفة، وأنشطة مناسبة تساهم في تحقيق الامن الفكري وتزود الطلبة بطرائق التفكير السليم". (فحجان، ٢٠١٢: ٢٠)

ويشير Justin (٢٠١٥) أن مفهوم الامن الفكري أيضاً إلى وجود بيئة ذات خصائص محددة تمكن الفرد من الشعور بالأمن والمشاركة الفعالة في الآراء والأفكار دون خوف من الاضطهاد أو التعصب.

وتعرف الطعاني (٢٠١٥: ١٩) الأمن الفكري بأنه: "حماية وتأمين عقول وأفكار أفراد المجتمع من أي انحرافات، وأفكار سلبية دخيلة، ومعتقدات خاطئة، وثقافات مستوردة من خلال القيام بمجموعة من الإجراءات والاعمال التي تساهم في تنمية الافراد دينياً، واجتماعياً، وقيماً، وتحصين عقولهم، وحمايتهم من الانحراف الفكري والتطرف".

وتعرف الباحثة الامن الفكري إجرائياً:

"هو عملية إكساب الافراد مهارات فكرية ومعنوية، تساعد على تحصين عقول الشباب من طلاب الجامعة وحمايتهم من الانحرافات الفكرية والنفسية والعقيدية، المخالفة لفطرة الانسان السوي، وأنظمة وتقاليد وثقافة المجتمع، وتعاليم الدين الإسلامي، ويقاس إجرائياً بالدرجة التي يحصل عليها المفحوص في مقياس الامن الفكري".

حدود الدراسة:

- الحدود المكانية: سيتم تطبيق الدراسة في مدينة جدة وتحديداً في جامعة الملك عبد العزيز.
- الحدود البشرية: ستقتصر عينة الدراسة على الطلاب والطالبات في مرحلة البكالوريوس في جميع المستويات الدراسية.
- الحدود الزمنية: سيتم تطبيق الدراسة في الفصل الثاني للعام الدراسي: ١٤٤٢هـ - ٢٠٢٠ م.
- الحدود الموضوعية: اهتمت الدراسة الحالية بمعرفة العلاقة بين العوامل الخمسة للشخصية والامن الفكري لدى عينة من طلاب جامعة الملك عبد العزيز، وايضا معرفة الفروق الدالة في كلاً من العوامل الخمسة للشخصية والامن الفكري لدى عينة من طلاب جامعة الملك عبد العزيز تعزى لبعض المتغيرات الديموغرافية. وأيضا مكانية التنبؤ بالعوامل الخمسة للشخصية وفقاً لمستويات الامن الفكري لدى عينة من طلاب جامعة الملك عبد العزيز بجدة.

الإطار النظري

ترى الباحثة أن الشخصية أحد أهم موضوعات علم النفس لما لها من أهمية بالغة في إمكانية تفسير سلوك الفرد والتنبؤ به أيضاً، وتحديد طرق تفكيره وطرق تعامله مع المواقف والأزمات، كما أنها تعكس أساليب انسجامة وتوافقه مع نفسه ومع الآخرين.

فالشخصية نظام متكامل من السمات الجسمية والعقلية والاجتماعية والانفعالية الثابتة نسبياً، والتي تميز الفرد عن غيره وتحدد أسلوب تعامله وتفاعله مع الآخرين، وأيضاً مع البيئة الاجتماعية والمادية المحيطة به. (عبادة، ٢٠٠١: ص ١٣)

وربما كان أشد الأمور خطراً في حياة الفرد الشعور بالتصدع في الشخصية أو تفككها بما ينعكس ذلك في عدم التوافق الداخلي للفرد وسوء التوافق الخارجي مع الآخرين ومع البيئة المحيطة بالفرد، وهذا ينعكس سلباً على البناء الاجتماعي للفرد. (الأمارة، ٢٠١٤: ص ٦٤-٦٥) وتعرف الشخصية بأنها البنية المنظمة والمميزة التي تتضمن نماذج من السلوك يمكن التنبؤ به، والمرتكزات المتعددة المختلفة تجاه مواقف الشدة، والطرق التي يستخدمها الفرد في معرفة فرصه وطاقاته. (إبراهيم، ٢٠٠٧: ص ٣٠)

المبحث الأول: العوامل الخمسة للشخصية.

مفهوم العوامل الخمسة للشخصية:

تعد العوامل الخمسة للشخصية بمثابة هيكل هرمي من سمات الشخصية، تمثل العوامل الخمسة قمة الترتيب، وتمثل الشخصية مستوى أعلى من التجريد كما أن كل عامل ثنائي القطب مثل " الانبساط مقابل الانطواء " ويندرج تحت كل عامل مجموعة من السمات الأكثر تحديداً (Gosling, 2003: 506).

يعد نموذج العوامل الخمسة الأكثر ملائمة والأكثر انتشاراً في علم النفس المعاصر، كونه مؤلف من خمس متغيرات مختلفة تصف الشخصية وصفاً دقيقاً وهي الأكثر عاملية وقابلية للتطبيق ضمن المقاييس الموجودة في علم نفس الشخصية (عبادو، ٢٠١٣: ٤٥). يهدف نموذج العوامل الخمسة إلى تجميع أشد سمات المتناثرة في فئات أساسية، وهذه الفئات مهما أضفنا إليها أو حذفنا منها تبقى محافظة على وجودها كفئات أو عوامل، ولا يمكن الاستغناء عنها بأية حال في وصف الشخصية الإنسانية، وبعبارة أخرى يهدف هذا النموذج إلى البحث عن تصنيف محكم لسمات الشخصية (كاظم، ٢٠٠٢: ١٨).

تحليل العوامل الخمسة للشخصية:

يذكر الحسيني (٢٠٠٤) أن العوامل الخمسة للشخصية في التحليل النظري والقياس والتي تم التوصل لها بشكلها المعدل هي كالتالي:

العامل الأول: العصابية:

يقيس هذا العامل التوافق في مقابل عدم الثبات الانفعالي ويحدد الافراد الذين لديهم أفكار غير واقعية، والاستجابات الاندفاعية وسوء التكيف، والدرجة المرتفعة على هذا العامل تدل على أن الشخص هو شخص قلق وعصبي وانفعالي وغير آمن، ولديه وساوس. والدرجة المنخفضة تدل على شخص هادئ، ومسترخ، وغير منفعل، وجريء، وآمن. ويتكون عامل العصابية من ستة أبعاد وهي: (القلق - الغضب - الاكتئاب - الوعي بالذات - الاندفاعية - القابلية للإنجرار - الثقة بالنفس - الثثرة - التحكم في الانفعال).

ويشير العنزي (٢٠١٠) إلى أن هذا العامل يصف الأشخاص الأكثر عرضة للضغط، ولهذا العامل أبعاد تتمثل في الغضب والقلق والاكتئاب والوعي بالذات والانفعالية والقابلية للجرح.

العامل الثاني: الانبساطية:

يشير الدبابي (٢٠١٩) إلى أن هذا العامل يشير إلى الإيجابية والميل إلى الاجتماعية والرغبة في التعبير. ولهذا العامل أبعاد تتمثل في الاجتماعية والدفع والنشاط والحزم والبحث عن الاثارة والانفعالات الإيجابية.

ويؤكد الحسيني (٢٠٠٤) بأن عامل الانبساطية يقيس قوة التفاعلات الاجتماعية، ومستوى الأنشطة، والحاجة للإثارة، والقدرة على الابتهاج والمرح. والدرجة المرتفعة على هذا العامل تدل على شخص اجتماعي، ولبق، ومتفائل، ومرح، ولديه توجه نحو الآخرين. بينما الدرجة المنخفضة تدل على شخص متحفظ، ومنعزل، وغير مرح، وخامل، وخجول. ويوجد ٦ مكونات للانبساط وفقاً للدراسات العاملية لنموذج العوامل الخمسة، وهي: (الدفع أي المودة - الاجتماعية - الحزم - النشاط - البحث عن الاثارة - الانفعالات الموجبة).

العامل الثالث: التفتح للخبرات:

شير أبو هاشم (٢٠١٠) بأن عامل التفتح للخبرات يشير إلى النضج العقلي، الدافعية والحاجة إلى المعرفة، وله أبعاد وهي: الذكاء وحب الاستطلاع والابتكار والخبرات وسعة الخيال.

وهو ما يؤكد الحسيني (٢٠٠٤)، بأن عامل التفتح للخبرات يشير إلى البحث عن الخبرات الجديدة، وإدراك الخبرة من مصدرها، والرغبة في الاستكشاف، وتحمل الغموض. والدرجة المرتفعة على هذا العامل تدل على شخص لديه ميول واسعة، وحب استطلاع، وابتكار، وأصالة، وتخيل، وغير تقليدي. بينما الدرجة المنخفضة تدل على شخص تقليدي، وغير تحليلي، ولديه ميول ضيقة. ويوجد ستة أبعاد لعامل التفتح للخبرات وهي: (الخيال - الجماليات - المشاعر - الأدوات أو الأفعال - الأفكار - القيم) وقد قام (الحسيني، ٢٠٠٤) بإضافة ثلاث أبعاد أخرى اعتماداً على مفهومي القوة والمشاركة وهي: (العقلانية - البراعة - الابتكارية).

العامل الرابع: الطيبة والموافقة:

يقيس هذا العامل كفاءة الفرد الاجتماعية على مدى (متصل) واسع يبدأ من الحنو COMPASSION حتى الجفاء في الأفكار والمشاعر والاداءات. والدرجة المرتفعة على هذا العامل تدل على شخص ذو طبيعة جيدة، واثق، وشغوف، ورحيم، ومساعد، ومتسامح، ومستقيم، بينما الدرجة المنخفضة تدل على شخص ذو نزعة للشك، وقاس، وحاقد، ومناور، وساخر، وعنيف، وغير متعاون. ويمكن تحديد عامل الموافقة من خلال الأبعاد التالية: (الثقة، الاستقامة، الايثار، الإذعان أو المسaire، التواضع، الرقة).

ويطلق على عامل الطيبة والموافقة الوداعة، والمقبولية، والانسجام ويظهر في السلوك الاجتماعي، وترتبط بالتسامح والآثار والرضا عن الحياة، وأبعاده: الثقة الإثار والقبول والاستقامة والتواضع والإذعان والرقة (أبو هاشم، ٢٠١٠: ٢٧٨).

العامل الخامس: يقظة الضمير:

ويطلق عليه التقاني وهو يشير إلى التحكم في الانفعالات ومهارات التخطيط والتنظيم، وأبعاده: التأثير، التمكن، النظام، الثقة، التعاون (شاهين؛ الحارثي، ٢٠١٧: ٢١٩) ويستعرض الحسيني (٢٠٠٤) هذا العامل الذي يقيس درجة الافراد في النظام، والمثابرة والواقعية في سلوك التوجه للهدف، كما يقيس الحساسية نحو الفرد الواهن وغير المتقن. والدرجة المرتفعة على هذا العامل تدل على شخص مثابر، منظم، ودقيق، وطموح، ويعمل بجد، ويعول

عليه. بينما الدرجة المنخفضة تدل على شخص بلا هدف، ولا يعتمد عليه، ومهمل، وغير دقيق، وذو إرادة ضعيفة. ويمكن تحديد يقظة الضمير من خلال ستة أبعاد وهي: (الكفاءة - النظام - الإحساس بالواجب - النضال والكفاح من أجل الإنجاز - ضبط الذات - والتأني والتروي). وقد تم إضافة ثلاث أبعاد أخرى بناءً على التحليل الاجتماعي لهذا العامل اعتماداً على مفهومي القوة والمشاركة وهي: (القيادة - المسؤولية الذاتية - والمسؤولية الاجتماعية).

المبحث الثاني: الأمن الفكري.

تعريف مفهوم الأمن الفكري:

- يعرفه الامن الفكري بأنه: "الشعور بالسلامة والاطمئنان واختفاء أسباب الخوف على حياة الانسان" (الشافعي، ٢٠٠٤: ٣٧).
- أما المفهوم الشامل للأمن الفكري فهو: مجموعة من التدابير والإجراءات والأساليب المعنوية والمادية، التي تقع على عاتق المؤسسات الاجتماعية وذلك من خلال البناء العقلي المعنوي للأسنان، بغرس القيم والمعتقدات الصحيحة، التي تقوم بتوجيه السلوك وفق ما يحقق أمن المجتمع في جميع جوانب الحياة، وتحصين عقل الانسان وذلك بالعمل على تفعيل مدركات الفرد، من أجل تمييز كل ما يقرأه ويسمعه ويشاهده ثم الرفض أو الرد، وذلك من الايمان به إذا كان ذلك يؤثر سلباً على الأمن داخل المجتمع في جميع جوانب الحياة (العقيل، ٢٠١١: ١١٧)
- وتعرف الوحش (٢٠١٨) الامن الفكري فتقول بأنه: حماية عقول الافراد من جميع الأفكار والمعتقدات الخاطئة التي تتعارض مع العقيدة التي يدين بها المجتمع، وضرورة بذل الجهود من جميع المؤسسات المجتمعية لتحقيق هذه الحماية حفاظاً على أفكار الشباب من الانجراف وهو أن يعيش الناس في بلدانهم وأوطانهم وبين مجتمعاتهم آمنين مطمئنين على مكونات أصالتهم، وثقافتهم النوعية ومنظومتهم الفكرية، وهو سلامة فكر الإنسان وعقله وفهمه من الانحراف والخروج عن الوسطية، والاعتدال، في فهمه للأمور الدينية، والسياسية، وتصوره للكون بما يؤول به إلى الغلو، أو إلى الإلحاد والتأثر بالانحرافات الفكرية والسلوكية.

أنواع أو أبعاد الأمن الفكري:

تشير الكشكي (٢٠١٦) إلى أن الأمن الفكري هو: طمأنينة الفرد وتمسكه بما يؤمن به ويعتقده من ثوابت عقدية وفكرية وأخلاقية وترجمة ذلك كله سلوكياً في تعاملاته المختلفة مع معطيات الحياة" وأنه يمكن قياس الأمن الفكري من خلال عدة أبعاد وهي:

١- **بعد المواطنة:** وهي حزمة كاملة من الحقوق والواجبات الاجتماعية والاقتصادية والثقافية والإنسانية العامة.

٢- **البعد الديني أو (العقدي):** رقابة ذاتية في نفس المسلم وهي الرقابة النابعة من داخل الانسان والناجمة عن يقظة الضمير والخوف من الله.

٣- **البعد الفكري:** نتاج عمليتي التردد والتأمل القلبي والعقلي في ضوء التصورات والتصديقات.

٤- **البعد الديني:** إدراك الفرد لذاته وإدراة للظروف الأمنية المحيطة به، وتكوين اتجاه عقلي وإيجابي نحو الموضوعات الأمنية العامة في المجتمع.

٥- **البعد التراثي:** المحافظة على الاستمرار في الثقافة الوطنية.

٦- **البعد الأخلاقي:** نسق من المعايير التفضيلية للسلوكيات المرغوبة شرعاً وعرفاً.

٧- **البعد الإعلامي:** مهارة التعامل مع وسائل الاعلام وتنمية ملكة التفكير النقدي والتلقي الواعي وحسن الانتقاء والمشاركة الفعالة التي تتم من خلال تلك الوسائل.

أهمية الأمن الفكري:

يمثل الأمن الفكري أحد أهم جوانب الأمن الوطني لأنه معني بالحفاظ على الذاتية والهوية، فسلامة الفكر والعقل من الضروريات الخمس التي أكد الإسلام على رعايتها وحفظها والتي تتضمن العقل والدين والمال والنفس والعرض، فثمة ترابط بين الأمن بمعناه الشامل وحفظ هذه الضرورات، فأمن الناس لا يكون إلا بالاستقامة الحياة في جوانبها الضرورية، والاضطراب الأمني ما هو إلا نتيجة الاخلال بحفظها، لذا فالأمر يتطلب التدخل الوقائي من قبل المؤسسات التربوية لتبصير النشء المسلم بما هو مطلوب منهم في هذا العصر من إيجاد جيل قادر فعال ذو همة عالية (الجهني، ٢٠١٢: ٢٢١).

أهداف الامن الفكري:

أن الهدف من تفعيل الامن الفكري لدى كافة أفراد المجتمع عامة، ولى فئة الشباب بشكل خاص هو من أجل التصدي لكل فكر دخيل وحماية الانسان من الانحراف الفكري أو الخروج عن الوسطية والاعتدال في فهمه لمختلف القضايا، ويهدف أيضا تحقيق الامن والاستقرار والطمأنينة في نواحي الحياة، ويمكن تحديد أهداف الامن الفكري كالتالي:

- غرس القيم والمبادئ الإنسانية التي تعزز روح الولاء والانتماء.
- تربية الشباب على التفكير الصحيح القادر على التمييز بين الحق والباطل.
- اكتساب الشباب الفكر السوي والقدرة على تبادل الأفكار مع الآخرين.
- ترسيخ مبادئ الإحساس بالمسؤولية تجاه أمن الوطن والحفاظ عليه.
- ترسيخ مفهوم الفكر الوسطي المعتدل الذي يتميز به الفكر الإسلامي.
- تحقيق التعايش للأفراد بعضهم على بعض في سلام وأمان، مما ينعكس إيجابيا على استقرار المجتمع والمحافظة عليه.
- إشاعة روح المحبة والتعاون بين الافراد وإبعادهم عن الفرقة والاختلاف. (أبو عراد، ٢٠١٠: ١٨٧).

متطلبات ومستلزمات تحقيق الامن الفكري:

يعد تحصين الشباب من المستلزمات الفكرية التي أصبحت منتشرة وبشكل كبير نتيجة الانفتاح والالية المعلوماتية التي سهلت على أصحاب الفكر الضال الوصول إلى العقول وفكر الشباب، واستدراجهم تحت مسميات ودعاوى مذهبية خارجة عن نطاق العقول السوية وأصبحت هذه الحقيقة مدعاة للاهتمام والتوعية للشباب والجيل الصاعد الذين هم أمل المستقبل وقادته، وذلك عن طريق غرس وتعزيز الأمن الفكري لديهم لمواجهة التغيرات الفكرية والثقافية المتسارعة التي ينتابها الشباب من خلال وسائل التواصل الاجتماعي، لذا يجب الإدراك الواعي والفهم الصحيح للخطر الذي يهدد فكر الشباب (اليوسف، ٢٠٠٧: ٢٦٤).

- ويوضح الشرقاوي (٢٠١٦) مستلزمات الأمن الفكري وهي:
- أ) **الوسطية والاعتدال:** وهي نشر الفكر الوسطي المعتدل بين الشباب والتي هي أساس الفكر السليم والعمل من منظور علمي مبني على الأدلة والبراهين.
- ب) **إكساب صفات المواطنة الصالحة وقبول الآخر:** وتعني احترام الآخر واستيعاب أفكاره وعدم التفرقة في المعاملة والتهيئة للممارسة الديمقراطية الحقيقية للشباب.
- ج) **نشر ثقافة الحوار الرشيد:** وهي إتاحة الفرصة للشباب للحوار وتقديم الاعوجاج الفكري بالإقناع والحجة والدليل.
- د) **الحفاظ على الهوية الوطنية:** وذلك من خلال معرفة وإدراك مهددات الهوية الوطنية التي تشكل خطر عليهم، والتصدي لها من كافة المؤسسات المجتمعية.
- هـ) **تحمل المسؤولية:** وتعني حث الشباب على ضرورة تحمل المسؤولية سواء تجاه الجماعات التي ينتمون إليها أو تجاه المجتمع الذي يعيشون فيه.
- و) **نشر ثقافة التسامح:** إكساب الشباب وتنشئتهم على ممارسة قيمة التسامح وإنكار الذات والاحترام المتبادل للآخرين.

دور المؤسسات التعليمية في تعزيز الأمن الفكري:

يؤكد عبد المحسن (٢٠٠٩) أن المرحلة الجامعية تمثل قمة الوعي والفهم والادراك بالنسبة للطلاب حيث يتم تزويدهم بجرعات وقائية يراعى فيها التأثير على حس الطالب وانتمائه الاجتماعي بما يدفعه إلى الالتزام والتمسك بالنظم والتعليمات في كافة سلوكياته، كما ينبغي على الجامعات الاهتمام بتدعيم هؤلاء الشباب لمجتمعهم ، وارتباطهم بأهدافه وقضاياه الأساسية من خلال التحريك الفاعل لطاقات الشباب، ومن أهمها الطاقات المعنوية التي تتمثل في القيم الدينية والثقافية التي تنعكس على سلوك الافراد والجماعات وفي تعاملهم مع بعضهم البعض.

وينبغي على المؤسسة الجامعية أن تعد طلابها لما وراء الحياة الجامعية بحيث يكتسبوا مهارات الاعتماد على النفس، والحوار والمناقشة والاستفسار، مما يجعلهم قادرين على حسن التصرف في مختلف المواقف الحياتية التي تواجههم ويحاولون اختيار السلوك الناضج المبني

على دراسة وتفهم عميق لكافة أولويات المواقف حتى ينسجم السلوك مع الموقف المعني ويؤدي إلى نتائج إيجابية تعود على الطالب وبالتالي المجتمع (Kuhn, 2008: 178).

لقد أورد المالكي (٢٠٠٦) أن المؤسسات التعليمية يمكن أن تعزز الأمن الفكري من خلال الآتي:

- ١- الاهتمام بحسن اختيار عضو هيئة التدريس في جميع المراحل التعليمية من خلال معايير دقيقة تكفل توافر الكفايات اللازمة لديه، وتضمن ينيه الوسطية والاعتدال فكرياً وممارسة والحرص على رفع مستوى ثقافته الدينية والعلمية والسياسية والاجتماعية ليعمل على تحقيق الأمن الفكري لدى الناشئة، وضرورة وضع برامج فاعلة للمتابعة وتقويم الأداء في هذا المجال.
- ٢- وضع ضوابط دقيقة (علمية وشخصية) لاختيار المشرفين التربويين والمرشدين ومديري المدارس ووكالاتهم وتقويم أداء المعلمين في مجال تحقيق الأمن الفكري بصورة فعالة ومعالجة الخلل إن وجد.
- ٣- مراجعة الأوعية العلمية المتاحة للطلاب لتتقيتها مما يدعو إلى الغلو والتطرف وتوفير المراجع العلمية المناسبة لمعالجة الانحرافات الفكرية والعقدية والسلوكية لتكون في متناول الطلاب وأعضاء هيئة التدريس.
- ٤- تضمين المناهج الدراسية شرحاً وافياً لأحكام الشريعة الإسلامية فيما يستند إليه دعاة الانحراف الفكري لتبرير أقوالهم وأعمالهم وبيان منهج الإسلام في تنظيم العلاقة بين الحاكم والمحكوم.
- ٥- إيجاد مراكز ترفيهية موجهة توجيهاً تربوياً ودينياً لشغل أوقات الفراغ لدى الطلاب وتنمية روح الابداع والابتكار لديهم، وإنشاء أندية علمية وثقافية واجتماعية وتطوعية في جميع مدن المملكة لاحتواء الشباب تحت إشراف وزارتي التعليم العالي ووزارة التربية والتعليم وغيرها من مؤسسات المجتمع الفعالة.

فروض الدراسة:

- ١- توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين العوامل الخمسة للشخصية والأمن الفكري لدى عينة من طلاب جامعة الملك عبد العزيز.
- ٢- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في العوامل الخمسة الكبرى تعزى لبعض المتغيرات الديموغرافية (الجنس - المستوى التعليمي - المستوى الاقتصادي) لدى عينة من طلاب جامعة الملك عبد العزيز.
- ٣- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الأمن الفكري تعزى لبعض المتغيرات الديموغرافية (الجنس - المستوى التعليمي - المستوى الاقتصادي) لدى عينة من طلاب جامعة الملك عبد العزيز.
- ٤- توجد قيمة تنبؤية دالة للعوامل الخمسة للشخصية بمستويات الأمن الفكري لدى عينة من طلاب جامعة الملك عبد العزيز بجدة.

المنهج والإجراءات

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على العوامل الخمسة للشخصية وعلاقتها بالأمن الفكري لدى طلاب وطالبات جامعة الملك عبد العزيز بجدة ويوضح هذا الفصل المنهجية المتبعة في هذه الدراسة، ومجتمع الدراسة، وعينتها، والطريقة التي اختيرت على أساسها العينة، كما يتناول الإجراءات المستخدمة للتحقق من الخصائص السيكومترية لأدوات الدراسة: وتحديد الأساليب الإحصائية المناسبة للإجابة على أسئلة الدراسة.

منهج الدراسة:

استخدمت الدراسة الحالية المنهج الوصفي الارتباطي التنبؤي المقارن، وذلك لأن هذا البحث من نوع (بحوث العلاقات المتبادلة) والتي تجمع ما بين نوعين من أنواع بحوث العلاقات المتبادلة، وهي: الدراسة الارتباطية والدراسة السببية المقارنة، إضافة إلى استخدام التنبؤ. وذلك للكشف عن العلاقة بين متغيرات الدراسة، وتحديد الفروق بين أفراد العينة في كل من: العوامل الخمسة للشخصية، والأمن الفكري تبعاً لمتغيرات الدراسة.

وقد عُرف البحث الارتباطي بأنه: "البحث الذي يعمل على جمع البيانات من عدد من المتغيرات، وتحديد إذا ما كان هناك علاقة بينهما، وإيجاد قيمة تلك العلاقة، والتعبير عنها بشكل كمي، من خلال ما يسمى معامل الارتباط" (قليوبي؛ السيد؛ ٢٠٢٠: ٣١).

مجتمع وعينة الدراسة:

- مجتمع الدراسة: طلاب وطالبات جامعة الملك عبد العزيز في جدة.
- عينة الدراسة:

العينة الاستطلاعية:

وهي العينة التي تم استخدامها لتحقيق من الخصائص السيكومترية للأدوات الدراسة ومدى صلاحيتها لتحقيق أهداف الدراسة، وتكونت هذه العينة من ٣٠ طالبا وطالبة بجامعة الملك عبد العزيز بجدة تم اختيارهم عشوائيا. وتتراوح الفئة العمرية لأفراد العينة بين ٢٠ - ٣٥ عاماً، والجدول التالي يوضح توزيع العينة الاستطلاعية وفقا لمتغير الجنس، الحالة الاقتصادية، المرحلة التعليمية.

جدول (١) توزيع عينة الدراسة الاستطلاعية تبعا لمتغير الجنس، الحالة الاقتصادية، المستوى التعليمي

المتغير	الفئات	العدد	النسبة
الجنس	ذكور	١٥	٥٠%
	إناث	١٥	٥٠%
	المجموع	٣٠	١٠٠%
المستوى الاقتصادي	منخفض	٢	٦%
	متوسط	٢٤	٨٠%
	مرتفع	٤	١٣,٣%
	المجموع	٣٠	١٠٠%
المستوى التعليمي	بكالوريوس	٢١	٧٠%
	ماجستير	٧	٢٣,٣%
	دبلوم	٢	٦%
	المجموع		١٠٠%

يوضح الجدول (١) توزيع أفراد العينة الاستطلاعية حسب المتغيرات الديموغرافية للدراسة وهي: (الجنس - المستوى الاقتصادي - والمرحلة الجامعية)، فبلغ عدد الذكور ٥٠% والانات ٥٠%، أما المستوى الاقتصادي فقد كانت الفئة الأكبر من أصحاب المستوى الاقتصادي المتوسط بنسبة ٨٠%، يليها أصحاب المستوى الاقتصادي المرتفع ١٣%، ثم أخيراً أصحاب المستوى الاقتصادي المنخفض ٦%، وكان توزيع الافراد في العينة الاستطلاعية حسب المرحلة التعليمية فكانت غالب الغينة من الطلبة في مرحلة البكالوريوس بنسبة ٧٠%، يليهم طلبة الماجستير بنسبة ٢٣%، وأخيراً طلبة مرحلة الدبلوم بنسبة ٦%.

العينة النهائية:

وهي العينة التي تم استخدامها للإجابة على تساؤلات الدراسة، وقد تكونت عينة الدراسة النهائية من (٢٠٣) طالبا وطالبة من طلاب جامعة الملك عبد العزيز بجدة تم اختيارهم بالطريقة العشوائية، وفيما يلي وصفا لعينة الدراسة النهائية.

جدول (٢): خصائص العينة النهائية (ن=٢٠٣)

المتغير	الفئات	العدد	النسبة
الجنس	ذكور	١٠٣	٥٠,٧%
	إناث	١٠٠	٤٩,٣%
المستوى الاقتصادي	منخفض	٢٤	١١,٨%
	متوسط	١٦٢	٧٩,٨%
	مرتفع	١٢	٥,٩%
المستوى التعليمي	بكالوريوس	١٦٠	٧٨,٨%
	ماجستير	١٦	٧,٩%
	دبلوم	٢٧	١٣,٣%

يوضح الجدول رقم (٢) خصائص العينة النهائية للدراسة الحالية والتي بلغت (٢٠٣) طالباً وطالبة، وكان توزيع أفراد العينة كالتالي: في متغير الجنس بلغت نسبة الذكور ٥٠,٧% والانات ٤٩,٣%. أما متغير المستوى الاقتصادي فكانت الغالبية لأصحاب المستوى المتوسط

بنسبة ٧٩,٨%، يليهم أصحاب المستوى المنخفض بنسبة ١١,٨%، ثم أصحاب المستوى الاقتصادي المرتفع بنسبة ٥,٩%. أما فيما يتعلق بمتغير المستوى التعليمي فقد كانت النسبة الأكبر من أفراد العينة من طلبة مرحلة البكالوريوس بنسبة ٧٨,٨%، يليها مرحلة الدبلوم بنسبة ١٣,٣%، ثم مرحلة الماجستير بنسبة ٧,٩%.

أدوات الدراسة:

تحتوي أدوات الدراسة على:

أولاً: مقياس العوامل الخمسة للشخصية إعداد بدر محمد الانصاري (٢٠٠٢):

يهدف إلى قياس العوامل الخمسة للشخصية وتشتمل القائمة على ٦٠ بنداً، وبدائل خمسة للإجابة هي الفئات: ١، ٢، ٣، ٤، ٥. ويبدأ التصحيح باستخدام خمسة مفاتيح تصحيح للقائمة كما هو موضح أمام كل بند. ويبدأ التصحيح في كل مقياس فرعي على حده بإعطاء كل بند في كل مقياس فرعي درجة تتراوح بين (١ - ٥)، وذلك في جميع بنود المقياس كما في الجدول (٣)، ماعدا البنود المعكوسة في كل مقياس فرعي والتي تصحح في الاتجاه العكسي (٥ - ١) كما في الجدول (٤)، وفي الجدول (٥) توضيح لقائمة العوامل الخمسة للشخصية والفقرات المتضمنة لكل بعد من الأبعاد الخمسة للشخصية والفقرات الموجبة والسالبة في كل بعد. وتفسر الدرجة من خلال جمع الدرجة لكل بعد على حده، والدرجة الأعلى لدى الفرد تظهر نمط شخصيته المفضلة.

جدول رقم (٣) الدرجة المقابلة للإجابة في الفقرات الإيجابية لمقياس العوامل الخمسة للشخصية

الإجابة	غير موافق على الإطلاق	غير موافق	محايد	موافق	موافق بشدة
الدرجة	١	٢	٣	٤	٥

جدول رقم (٤) الدرجة المقابلة للإجابة في الفقرات السلبية لمقياس العوامل الخمسة للشخصية

الإجابة	غير موافق على الإطلاق	غير موافق	محايد	موافق	موافق بشدة
الدرجة	٥	٤	٣	٢	١

جدول رقم (٥) توزيع الفقرات الإيجابية والسلبية لمقياس العوامل الخمسة للشخصية على الأبعاد

البعد	عدد الفقرات	ارقام الفقرات	الفقرات الايجابية	الفقرات السلبية
١-العصابية N	١٢	-٢٦-٢١-١١-١٦-٦-١ ٥٦-٥١-٤٦-٤١-٣١-٣٦	-٢٦-٢١-١١-٦-١ ٥٦-٥١-٤١-٣٦	٤٦-٣١-١٦-١
٢-الانقباض E	١٢	-٢٧-٢٢-١٧-١٢-٧-٢ ٥٧-٥٢-٤٧-٤٢-٣٧-٣٢	-٢٢-١٧-٧-٢ ٥٢-٤٧-٣٧-٣٢	٥٧-٤٢-٢٧-١٢
٣-الصفافوة O والتفتح	١٢	-٢٨- ٢٣-١٨-١٣-٨-٣ ٥٨-٥٣-٤٨-٤٣-٣٨-٣٣	-٤٣-٢٨-١٣ ٥٨-٥٣	- ٢٣ - ١٨ - ٨ - ٣ ٤٨ - ٣٨ - ٣٣
٤-الطيبة A والموافقة	١٢	-٢٩-٢٤-١٩-١٤-٩-٤ ٥٩-٤٩-٤٥-٤٤-٣٩-٣٤	٤٩-٣٤-١٩-٤	- ٢٩ - ٢٤ - ١٤ - ٩ ٥٩ - ٥٤ - ٤٤ - ٣٩
١- يقظة الضمير C	١٢	-٣٠-٢٥-٢٠-١٥-١٠-٥ ٦٠-٥٥-٥٠-٤٥-٤٠-٣٥	-٢٥-٢٠-١٠-٥ ٦٠-٥٥-٤٠-٣٥	٥٥ - ٤٥ - ٣٠ - ١٥

الخصائص السيكمترية للمقياس في بيئته الاصلية:

تراوحت معاملات الارتباط بين ابعاد المقياس بعضها البعض وبين الابعاد والدرجة الكلية بين (٠,٧٢١ - ٠,٢٦٦) بدلالة ٠,٠١ مما يدل على صدق المقياس، وتراوحت قيم معاملات الثبات بطريقة إعادة التطبيق ما بين (٠,٨٠٩ - ٠,٤١٠) بدلالة ٠,٠١ وجميعها قيم مرتفعة تدل على تمتع المقياس بدرجة مرتفعة من الثبات، وهكذا تحقق الباحث من معاملات صدق المقياس.

الخصائص السيكمترية لمقياس العوامل الخمسة للشخصية في الدراسة الحالية:

تم التحقق من صدق وثبات المقياس واتساقه الداخلي بعد تطبيقه على عينة الدراسة الاستطلاعية البالغ عددها (٣٠) طالبا وطالبة بجامعة الملك عبد العزيز بجدة، وذلك على النحو التالي:

الاتساق الداخلي:

ويسمى أيضا صدق البناء، "وهو أكثر أنواع الصدق تعقيدا كونه يعتمد على افتراضات نظرية يتحقق منها تجريبيا. ويعرف بأنه "المدى الذي يمكن به تفسير الاداء على المقياس في ضوء بعض التكوينات الفرضية المعينة". ولتحقيق صدق التكوين الفرضي استخدمت الباحثة الطرق الاتية:

١- حساب معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة، والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه، ويوضح جدول (٦) نتائج ذلك:

جدول رقم (٦) معاملات ارتباط عبارات أبعاد مقياس العوامل الخمسة للشخصية بالدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه (ن=٣٠)

معامل الارتباط بالبعد	الفقرة	معامل الارتباط بالبعد	الفقرة
١- المحور الأول: العصائية			
*٠,٤٤٤	٣١	**٠,٦٤٣	١
**٠,٥٥٨	٣٦	**٠,٧٤٢	٦
**٠,٥٩٥	٤١	**٠,٥٨٢	١١
**٠,٥٨٠	٤٦	**٠,٥٧٨	١٦
*٠,٤٢٣	٥١	**٠,٧٢٦	٢١
*٠,٤٢٦	٥٦	**٠,٧٧١	٢٦
٢- المحور الثاني: الانبساط			
**٠,٤٥٢	٣٢	**٠,٦٢١	٢
*٠,٤٤٠	٣٧	**٠,٥٦٤	٧
**٠,٦٥٧	٤٢	**٠,٥٨٧	١٢
**٠,٦٤٠	٤٧	**٠,٥٤٥	١٧
**٠,٥١٤	٥٢	**٠,٦٩٧	٢٢
**٠,٥٦٧	٥٧	**٠,٦٨٢	٢٧
المحور الثالث: الصفاة والتفتح			
**٠,٦٠٢	٣٣	**٠,٦٦٦	٣
**٠,٥٤٩	٣٨	**٠,٦٤١	٨
**٠,٦٣٧	٤٣	**٠,٦٣٢	١٣
**٠,٦٤١	٤٨	**٠,٥٤٣	١٨
**٠,٥٥٣	٥٣	**٠,٤٦٠	٢٣
**٠,٥٧٤	٥٨	**٠,٥٨٣	٢٨
المحور الرابع: الطيبة والمواقفة			
**٠,٥٠٨	٣٤	**٠,٦٤٧	٤
**٠,٥٥٣	٣٩	**٠,٦٠٤	٩
**٠,٦٨٢	٤٤	**٠,٦٣٠	١٤
**٠,٦٣٩	٤٩	**٠,٥٧٤	١٩
**٠,٦١٧	٥٤	**٠,٦٢٦	٢٤
**٠,٥٨٩	٥٩	**٠,٥٤٣	٢٩
المحور الخامس: يقظة الضمير			
**٠,٦٤١	٣٥	**٠,٥٤٨	٥
*٠,٤١٢	٤٠	**٠,٥٧٦	١٠
*٠,٤٣٠	٤٥	**٠,٥٣٨	١٥
**٠,٦٦٠	٥٠	**٠,٤٦٧	٢٠
**٠,٦٤٢	٥٥	**٠,٤٤١	٢٥
**٠,٦٣٣	٦٠	**٠,٦٣٢	٣٠

**دالة عند مستوى (٠,٠١).

*دالة عند مستوى (٠,٠٥).

يتضح من جدول (٦) أن معاملات الارتباط بين درجة كل مفردة في البعد الأول (العصابية) والدرجة الكلية للبعد الأول تراوحت ما بين (٠,٤٢٣ - ٠,٧٧١) كما تراوحت معاملات الارتباط بين درجة كل مفردة في البعد الثاني (الانبساط) والدرجة الكلية للبعد ما بين (٠,٤٤٠ - ٠,٦٩٧) في حين تراوحت معاملات الارتباط بين درجة كل مفردة في البعد الثالث (الصفاءة والتفتح) والدرجة الكلية للبعد ما بين (٠,٤٦٠ - ٠,٦٦٦) وتراوحت معاملات الارتباط بين درجة كل مفردة في البعد الرابع (الطيبة والموافقة) والدرجة الكلية للبعد ما بين (٠,٥٠٨ - ٠,٦٨٢) ، في حين تراوحت معاملات الارتباط للبعد الخامس (يقظة الضمير) ما بين (٠,٤١٢ - ٠,٦٦٠) .

٢- معامل ارتباط كل بعد بالدرجة الكلية للمقياس، ويوضح جدول (٧) نتائج ذلك

جدول (٧) معاملات ارتباط كل بعد لمقياس العوامل الخمسة للشخصية بالدرجة الكلية للمقياس (ن=٣٠)

الأبعاد	معامل الارتباط
المحور الأول: العصابية	٠,٦٢٤ **
المحور الثاني: الانبساط	٠,٧٤٥ **
المحور الثالث: الصفاوة والتفتح	٠,٥٢٧ **
المحور الرابع: الطيبة والموافقة	٠,٦٥٩ **
المحور الخامس: يقظة الضمير	٠,٦٠٧ **

*دالة عند مستوى دلالة (٠,٠١)

يتضح من الجدول (٧) أن جميع معاملات الارتباط بين درجة كل بعد والدرجة الكلية لمقياس العوامل الخمسة للشخصية جاءت موجبة وذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١). حيث بلغت قيمة معامل الارتباط للبعد الأول: العصابية ٠,٦٢٤ في حين بلغت قيمته للبعد الثاني: الانبساط ٠,٧٤٥ أما للبعد الثالث: الصفاوة والتفتح فقد بلغت قيمته ٠,٥٢٧ بينما بلغت قيمته للبعد الرابع: الطيبة والموافقة ٠,٦٥٩ كما بلغت قيمته للبعد الخامس: يقظة الضمير ٠,٦٠٧ .

٣- معاملات الارتباط البينية لأبعاد المقياس:

جدول (٨) معاملات الارتباط البينية لأبعاد مقياس العوامل الخمسة للشخصية (ن=٣٠)

الأبعاد	العصابية	الانبساط	الصفاءة والتفتح	الطيبة والموافقة	يقظة الضمير
العصابية	١	٠,٤٥٠ **	٠,٥٢٤ **	٠,٦٢٣ **	٠,٥٨٧ **
الانبساط		١	٠,٤٧٣ **	٠,٦٢٠ **	٠,٤٨٩ **
الصفاءة والتفتح			١	٠,٦٦٤ **	٠,٥٨٧ **
الطيبة والموافقة				١	٠,٦٢٤ **
يقظة الضمير					١

يتضح من الجدول (٨) أن معاملات الارتباط البينية لأبعاد مقياس العوامل الخمسة للشخصية جاءت جميعها موجبة وذات دلالة إحصائية. حيث تراوحت قيم معاملات الارتباط من ٠,٤٥٠ إلى ٠,٦٦٤ حيث كان معامل الارتباط بين البعد الأول العصائية: والبعد الثاني الانبساط ٠,٤٥٠. أما معامل الارتباط بين البعد الأول والبعد الثالث ٠,٥٢٤ وبين البعد الأول والبعد الرابع ٠,٦٢٣ وبين البعد الأول والبعد الخامس ٠,٥٨٧ في حين كانت معاملات الارتباط بين البعد الثاني: الانبساط: والبعد الثالث، والرابع، والخامس، (٠,٤٧٣ - ٠,٦٢٠ - ٠,٤٨٩) على التوالي. كما كانت معاملات الارتباط بين البعد الثالث: والصفوة والتفتح وبين الأبعاد: الرابع، والخامس (٠,٦٦٤ - ٠,٥٨٧) على التوالي. كما كانت قيم معاملات الارتباط بين البعد الرابع: الطيبة والموافقة والبعد الخامس يقظة الضمير ٠,٦٢٤.

صدق المقارنة الطرفية (الصدق التمييزي):

تم ترتيب درجات المقياس للدراسة الاستطلاعية تنازليا وتم اختيار ٢٧ بالمائة من الفئة العليا و ٢٧ بالمائة من الفئة الدنيا، وبعد ذلك تم حساب الفروق بين المجموعتين عن طريق اختبار (ت)، ويوضح جدول (٩) نتائج ذلك.

جدول (٩) صدق المقارنة بين المجموعة العليا والمجموعة الدنيا على مقياس العوامل الخمسة للشخصية (ن=٢٠)

المقياس	الفئات	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	درجات الحرية	مستوى الدلالة
مقياس العوامل الخمسة للشخصية	الفئة العليا	٨	٢٢٢,٣٨	٦,٠٩	١٦,٢٧	١٤	٠,٠١
	الفئة الدنيا	٨	١٩٧	٤,٤٤			

يتضح من النتائج الواردة في الجدول (٩) وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المجموعة العليا، والمجموعة الدنيا لمقياس العوامل الخمسة للشخصية، حيث جاءت قيم (ت) دالة إحصائية عند مستوى دلالة ٠,٠١، مما يؤكد على الصدق التمييزي للمقياس **ثبات المقياس:** تم التحقق من ثبات المقياس باستخدام الطرق التالية:

١- طريقة ألفا كرونباخ: تم حساب معامل ثبات ألفا كرونباخ لأبعاد المقياس، ويوضح

الجدول (١٠) نتائج ذلك:

جدول (١٠) معاملات ثبات أبعاد مقياس العوامل الخمسة للشخصية

والدرجة الكلية بطريقة ألفا كرونباخ (ن=٢٠)

م	البعد	معامل ألفا كرونباخ
١	العصابية	٠,٧٣٩
٢	الانبساط	٠,٧١٠
٣	الصفاء والتفتح	٠,٧٤٢
٤	الطيبة والموافقة	٠,٧٦٦
٥	يقظة الضمير	٠,٧٥١
	الدرجة الكلية	٠,٧٦٩

يتضح من الجدول (١٠) أن معاملات ثبات ألفا كرونباخ جاءت جيدة، حيث تراوحت قيمته للدرجات الفرعية ما بين (٠,٧١٤ - ٠,٨٤١)، بينما بلغت قيمته للدرجة الكلية للمقياس ٠,٨٥٠ مما يدل على تمتع المقياس بدرجة جيدة من الثبات.

٢- طريقة التجزئة النصفية:

جدول (١١) معاملات ثبات أبعاد مقياس العوامل الخمسة للشخصية

والدرجة الكلية بطريقة التجزئة النصفية (ن=٣٠)

م	البعد	التجزئة النصفية	
		سبيرمان- براون	جتمان
١	العصابية	٠,٧١١	٠,٧٠٩
٢	الانبساط	٠,٦٦١	٠,٦٦٠
٣	الصفاء والتفتح	٠,٧٢٥	٠,٧٢٢
٤	الطيبة والموافقة	٠,٧٤٢	٠,٧٣٨
٥	يقظة الضمير	٠,٧٣٠	٠,٧٢٨
	الدرجة الكلية	٠,٧٥٠	٠,٧٤٨

يتضح من النتائج الواردة في جدول (١١) أن معاملات الثبات الخاص بكل أبعاد مقياس العوامل الخمسة للشخصية، بطريقة سبيرمان- براون متقاربة مع مثيلتها بطريقة جتمان، مما يدل على ثبات المقياس، وبشكل عام تشير النتائج السابقة إلى أن مقياس العوامل الخمسة للشخصية يتمتع بخصائص سيكومترية جيدة من حيث الاتساق الداخلي، الصدق، الثبات، وذلك على عينة الدراسة الحالية.

ثانياً: مقياس الامن الفكري للشباب اعداد مجدة الكشكي ونجوى العتيبي (٢٠١٦):

يهدف إلى قياس مستوى الامن الفكري لدى الشباب ويحتوي المقياس بصورته النهائية على (٥٠) فقرة، منها (٣٧) فقرة إيجابية و(١٣) فقرة سلبية، ويتكون المقياس من سبعة أبعاد وهي (بعد المواطنة - البعد الديني - البعد الفكري - البعد الأمني - البعد التراثي - البعد الأخلاقي - البعد الإعلامي)، ووضعت خمس بدائل للإجابة إزاء كل فقرة هي: (موافق بشدة - موافق - موافق إلى حد ما - غير موافق - غير موافق بشدة) مع أوزانها وعلى وفق اتجاهها إذا كان اتجاه الفقرة إيجابي أو سلبي وتشير الدرجة المرتفعة على المقياس إلى ارتفاع الامن الفكري لدى الفرد. وتكون الدرجات المقابلة لبدائل الإجابة كما يلي:

جدول رقم (١٢) الدرجة المقابلة للإجابة في الفقرات الإيجابية لمقياس الامن الفكري

الإجابة	موافق بشدة	موافق	موافق إلى حد ما	غير موافق	غير موافق بشدة
الدرجة	٥	٤	٣	٢	١

جدول رقم (١٣) الدرجة المقابلة للإجابة في الفقرات السلبية لمقياس الامن الفكري

الإجابة	موافق بشدة	موافق	موافق إلى حد ما	غير موافق	غير موافق بشدة
الدرجة	١	٢	٣	٤	٥

جدول رقم (١٤) توزيع الفقرات الإيجابية والسلبية لمقياس الامن الفكري على الأبعاد

البعد	عدد الفقرات	ارقام الفقرات	الفقرات الإيجابية	الفقرات السلبية
المواطنة	٦	٥٠-٤٤-٣٦-١٥-١١-١	-٣٦-١٥-١١-١ ٥٠-٤٤	لا يوجد
الديني أو (العقدي)	٧	٤٣-٤١-١٨-١٧-١٢-٨-٢	-١٨-١٢-٨-٢ ٤٣-٤١	١٧
الفكري	١١	-٣١-٣٠-٢٩-٢٦-٢٦-٢١-٣ ٤٨-٤٠-٣٤-٣٣	٤٠-٣٤-٢٦-٢١	-٣٠-٢٩-٢٧-٣ ٤٨-٣٣-٣١
الأمني	٧	٤٥-٢٤-٢٣-١٦-١٤-٥-٤	٢٣-١٦-١٤-٥-٤	٤٥-٢٤
التراثي	٦	٤٩-٤٧-١٩-١٠-٧-٦	٤٩-١٩-١٠-٦	٤٧-٧
الأخلاقي	٧	٤٦-٣٩-٣٨-٣٢-٢٨-٢٥-٢٠	-٣٢-٢٨-٢٥-٢٠ ٤٦-٣٩-٣٨	لا يوجد
الإعلامي	٦	٤٢-٣٧-٣٥-٢٢-١٣-٩	٤٢-٣٧-٣٥-٢٢	١٣-٩

الخصائص السيكمترية للمقياس في بيئته الأصلية:

تراوحت معاملات الارتباط بين ابعاد المقياس بعضها البعض وبين الأبعاد والدرجة الكلية بين (٠,٧٥١ - ٠,٥٨٧) بدلالة ٠,٠١ مما يدل على صدق المقياس، وتراوحت قيم معاملات الثبات بطريقة إعادة التطبيق ما بين (٠,٧٥٧ - ٠,٩٠٢) وجميعها قيم مرتفعة تدل على تمتع المقياس بدرجة مرتفعة من الثبات، وهكذا تحقق الباحث من معاملات صدق المقياس.

الخصائص السيكومترية لمقياس الأمن الفكري للشباب في الدراسة الحالية:

تم التحقق من صدق وثبات المقياس واتساقه الداخلي بعد تطبيقه على عينة الدراسة الاستطلاعية، وذلك على النحو التالي:

- صدق التكوين الداخلي: ولتحقيق صدق التكوين الفرضي استخدمت الباحثة الطرق الاتية:
- حساب معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة، والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه، ويوضح جدول (١٥) نتائج ذلك:

جدول رقم (١٥) معاملات ارتباط عبارات أبعاد مقياس الأمن الفكري بالدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه (ن=٣٠)

الفقرة	معامل الارتباط بالبعد	الفقرة	معامل الارتباط بالبعد
١- البعد الأول: المواطنة			
١	**٠,٦٢١	٣٦	**٠,٦٦٠
١١	**٠,٥٤٠	٤٤	**٠,٦٠٣
١٥	**٠,٦٤٥	٥٠	**٠,٦٤١
٢- البعد الثاني: الديني أو العقدي			
٢	**٠,٥٩٥	١٨	**٠,٦٣٦
٨	**٠,٥٤٨	٤١	**٠,٦٠٧
١٢	**٠,٦١٧	٤٣	**٠,٥٤٦
١٧	*٠,٤٤١		
٣- البعد الثالث: الفكري			
٣	**٠,٧٤١	٣٣	**٠,٥٥٣
٢١	**٠,٧٢٠	٣٤	**٠,٤٥٠
٢٦	**٠,٧٤٥	٤٠	**٠,٧٢١
٢٩	**٠,٦٥٤	٤٠	**٠,٧٦٣
٣٠	**٠,٦٨٧	٤٨	**٠,٦٦٠
٣١	**٠,٥٨٧		
٤- البعد الرابع: الأمني			
٤	**٠,٧١٤	٢٣	**٠,٦٤٧
٥	**٠,٧٣٥	٢٤	**٠,٦٣٨
١٤	**٠,٦٨٧	٤٥	**٠,٥٧٤
١٦	**٠,٦٥٥		
٥- البعد الخامس: التراثي			
٦	**٠,٧٣٠	١٩	**٠,٦٥٢
٧	**٠,٦٨٩	٤٧	**٠,٧٥٣
١٠	**٠,٥٦٤	٤٩	**٠,٧٨٤
٦- البعد السادس: الأخلاقي			
٢٠	**٠,٦٠٣	٣٨	**٠,٦٤١
٢٥	**٠,٥٣٧	٣٩	**٠,٦٤٧
٢٨	**٠,٤٦٩	٤٦	**٠,٥٥٥
٣٢	**٠,٥٢٢		
٧- البعد السابع: الإعلامي			
٩	**٠,٦٦٦	٣٥	**٠,٥٦٦
١٣	**٠,٦٨١	٣٧	**٠,٥٨٧
٢٢	**٠,٥٨٣	٤٢	**٠,٥٥٠

**دالة عند مستوى (٠,٠١).

*دالة عند مستوى (٠,٠٥).

يتضح من جدول (١٥) أن معاملات الارتباط بين درجة كل مفردة في البعد الأول (المواطنة) والدرجة الكلية للبعد الأول تراوحت ما بين (٠,٥٤٠ - ٠,٦٦٠) كما تراوحت معاملات الارتباط بين درجة كل مفردة في البعد الثاني (الديني أو العقدي) والدرجة الكلية للبعد ما بين (٠,٥٤٦ - ٠,٦٣٦)، في حين تراوحت معاملات الارتباط بين درجة كل مفردة في البعد الثالث: (الفكري) والدرجة الكلية للبعد ما بين (٠,٠٤٥٠ - ٠,٧٦٣)، بينما تراوحت معاملات الارتباط بين درجة كل مفردة في البعد الرابع (الأمني) والدرجة الكلية للبعد ما بين (٠,٥٧٤ - ٠,٧٣٥)، في حين تراوحت معاملات الارتباط بين البعد الخامس: (التراشي) والدرجة الكلية للبعد ما بين (٠,٥٦٤ - ٠,٧٨٤)، بينما تراوحت معاملات الارتباط بين البعد السادس: (الأخلاقي) والدرجة الكلية للبعد ما بين (٠,٤٦٩ - ٠,٦٤٧)، في حين تراوحت معاملات الارتباط بين البعد السابع: (الإعلامي) وبين الدرجة الكلية للبعد ما بين (٠,٥٥٠ - ٠,٦٨١).

■ حساب معامل ارتباط كل بعد بالدرجة الكلية للمقياس، ويوضح جدول (١٦) نتائج ذلك.

جدول (١٦) معاملات ارتباط كل بعد لمقياس الأمن الفكري للشباب بالدرجة الكلية للمقياس

الأبعاد	معامل الارتباط
المواطنة	٠,٧٨٠**
الديني أو (العقدي)	٠,٧٩٥**
الفكري	٠,٧٨١**
الأمني	٠,٨٢٧**
التراشي	٠,٦٨٢**
الأخلاقي	٠,٨٤٧**
الإعلامي	٠,٧٩٠**

**دالة عند مستوى (٠,٠١).

يتضح من الجدول (١٦) أن جميع معاملات الارتباط بين درجة كل بعد والدرجة الكلية لمقياس الأمن الفكري للشباب جاءت موجبة وذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١). حيث بلغت قيمة معامل الارتباط للبعد الأول: المواطنة ٠,٧٨٠ في حين بلغت قيمته للبعد الثاني: الديني ٠,٧٩٥ أما للبعد الثالث: الفكري فقد بلغت قيمته ٠,٧٨١ في حين بلغت قيمته للبعد

الرابع: الأمني ٠,٨٢٧، أما البعد الخامس: التراثي بلغت قيمة معامل الارتباط ٠,٦٨٢، في حين بلغت قيمته للبعد السادس: الأخلاقي ٠,٨٤٧، أما للبعد السابع: الإعلامي ٠,٧٩٠.

■ معاملات الارتباط البينية لأبعاد مقياس الأمن الفكري ويوضح الجدول (١٧) نتائج ذلك.

جدول (١٧) معاملات الارتباط البينية لأبعاد مقياس الأمن الفكري للشباب (ن=٣٠)

الأبعاد	المواطنة	الديني	الفكري	الأمني	التراثي	الأخلاقي	الإعلامي
المواطنة	١	**٠,٥٥١	**٠,٤٦١	**٠,٥٩٣	**٠,٤٦٢	**٠,٧١٥	**٠,٥٨٦
الديني أو (العقدي)		١	**٠,٦٠٢	**٠,٥٩٩	*٠,٣٩٢	**٠,٦٠١	**٠,٥٣٠
الفكري			١	**٠,٦١٣	*٠,٤٠٦	**٠,٥٠٧	**٠,٥٧٤
الأمني				١	**٠,٥١٢	**٠,٦٠٦	**٠,٦٧١
التراثي					١	**٠,٦٣٥	*٠,٤٣٥
الأخلاقي						١	**٠,٦٣١
الإعلامي							١

**دالة عند مستوى دلالة (٠,٠١)

*دالة عند مستوى دلالة (٠,٠٥)

يتضح من الجدول (١٧) أن معاملات الارتباط البينية لأبعاد مقياس الأمن الفكري للشباب جاءت جميعها موجبة وذات دلالة إحصائية. عند مستوى دلالة (٠,٠١) و (٠,٠٥) حيث تراوحت معاملات ما بين (٠,٣٩٢ - ٠,٦٧١).

■ صدق المقارنة الطرفية (الصدق التمييزي): تم ترتيب درجات المقياس للدراسة الاستطلاعية

تنازليا وتم اختيار ٢٧ بالمائة من الفئة العليا و ٢٧ بالمائة من الفئة الدنيا، وبعد ذلك تم

حساب الفروق بين المجموعتين عن طريق اختبار (ت)، ويوضح جدول (١٨) نتائج ذلك.

جدول (١٨) صدق المقارنة بين المجموعة العليا والمجموعة الدنيا على مقياس الأمن الفكري للشباب (ن=٣٠)

الاداة	الفئات	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	درجات الحرية	مستوى الدلالة
مقياس الأمن الفكري للشباب	الفئة العليا	٨	٢٢٥,٢٥	١,٩٨	١٩,٣٢	١٤	٠,٠٠٠
	الفئة الدنيا	٨	١٥٥,٢٥	١٠,٠٥			

يتضح من النتائج الواردة في الجدول (١٨) وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المجموعة العليا، والمجموعة الدنيا لمقياس الأمن الفكري للشباب، حيث جاءت قيم (ت) دالة إحصائية، مما يؤكد على الصدق التمييزي للمقياس

■ ثبات المقياس: تم التحقق من ثبات المقياس باستخدام الطرق التالية:

١- طريقة ألفا كرونباخ: تم حساب معامل ثبات ألفا كرونباخ لأبعاد المقياس، ويوضح الجدول (١٩) نتائج ذلك:

جدول (١٩) معاملات ثبات أبعاد مقياس الأمن الفكري والدرجة الكلية بطريقة ألفا كرونباخ (ن=٣٠)

م	البعد	معامل ألفا كرونباخ
١	المواطنة	٠,٦٦٩
٢	الديني أو (العقدي)	٠,٧٤٥
٣	الفكري	٠,٧٧٠
٤	الأمني	٠,٧٥٣
٥	التراشي	٠,٧٤٨
٦	الأخلاقي	٠,٧٦٠
٧	الإعلامي	٠,٧٦٦
	الدرجة الكلية	٠,٧٧١

يتضح من الجدول (١٩) أن معاملات ثبات ألفا كرونباخ جاءت جيدة، حيث تراوحت قيم معامل ألفا كرونباخ للدرجات الفرعية للمقياس ما بين (٠,٦٦٩ - ٠,٧٧٠)، في حين بلغت قيمته للدرجة الكلية للمقياس ٠,٧٧١ مما يدل على تمتع المقياس بدرجة جيدة من الثبات.

٢- طريقة التجزئة النصفية:

جدول (٢٠) معاملات ثبات أبعاد مقياس الأمن الفكري للشباب والدرجة الكلية بطريقة التجزئة النصفية (ن=٣٠)

م	البعد	التجزئة النصفية	
		سييرمان - براون	جتمان
١	المواطنة	٠,٦٢٩	٠,٦٢٧
٢	الديني أو (العقدي)	٠,٧٤٣	٠,٧٤٠
٣	الفكري	٠,٧٦٤	٠,٧٦٢
	الأمني	٠,٧٤٠	٠,٧٣٩
	التراشي	٠,٧٣٢	٠,٧٣٠
	الأخلاقي	٠,٧٥١	٠,٧٤٨
	الإعلامي	٠,٧٥٣	٠,٧٥٠
	الدرجة الكلية	٠,٧٦٥	٠,٧٦٠

يتضح من النتائج الواردة في جدول (٢٠) أن معاملات الثبات الخاص بكل أبعاد مقياس الأمن الفكري للشباب، بطريقة سبيرمان - براون متقاربة مع مثيلتها بطريقة جتمان، مما يدل على ثبات المقياس، وبشكل عام تشير النتائج السابقة إلى أن المقياس يتمتع بخصائص سيكومترية جيدة من حيث الاتساق الداخلي، الصدق، الثبات، وذلك على عينة الدراسة الحالية. الأساليب الإحصائية:

ولتحقيق أهداف الدراسة استخدمت الباحثة الأساليب الإحصائية التالية:

١- معامل ارتباط بيرسون - Pearson Correlation Coefficient لدراسة العلاقة بين

العوامل الخمسة للشخصية، والأمن الفكري.

٢- تحليل التباين متعدد الاتجاهات (فحص الكيفية التي تؤثر فيها المتغيرات المستقلة على

مجموعة من المتغيرات التابعة في وقت واحد) لدراسة الفروق بين أفراد عينة الدراسة

حول العوامل الخمسة للشخصية وأبعادها، والأمن الفكري وأبعادها والتي تُعزى إلى

(الجنس، المستوى التعليمي، والمستوى الاقتصادي).

٣- اختبار Scheffe شيفيه لتحديد اتجاه الفروق بين متوسطات استجابات أفراد عينة

البحث حول العوامل الخمسة للشخصية بأبعادها، والأمن الفكري وأبعادها تُعزى إلى

(الجنس، المستوى التعليمي، والمستوى الاقتصادي).

٤- تحليل الانحدار الخطي البسيط بطريقة Enter، تحليل الانحدار المتعدد Multiple

Regression Analysis اعتمادا على طريقة التحليل المتتابع Stepwise

Regression لإيجاد القيمة التنبؤية للعوامل الخمسة للشخصية وأبعادها بالأمن الفكري.

نتائج الدراسة وتفسيرها

في ضوء أهداف الدراسة والإجراءات المستخدمة لإجابة على أسئلتها، وتطبيق الدراسة على العينة المختارة ومعالجة البيانات، سيتم في هذا الفصل عرض لنتائج الدراسة ومناقشتها وتفسيرها، وربط تلك النتائج بالأدب النظري والدراسات السابقة، والنظريات المفسرة لكل من العوامل الخمسة للشخصية والأمن الفكري.

عرض نتيجة الفرض الأول ومناقشتها

عرض وتحليل النتائج المتعلقة بالفرض الأول والذي ينص على "توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين العوامل الخمسة للشخصية والأمن الفكري لدى عينة من طلاب جامعة الملك عبد العزيز.

لتتحقق من صحة الفرض الأول قامت الباحثة بحساب معامل ارتباط بيرسون بين درجات أفراد عينة الدراسة على مقياس العوامل الخمسة للشخصية وأبعاده، ودرجاتهم على مقياس الأمن الفكري وأبعاده، ويوضح الجدول (١) نتائج ذلك.

جدول (١) معاملات الارتباط بين درجات أفراد العينة على مقياس العوامل الخمسة وأبعاده، ودرجاتهم على مقياس الأمن الفكري وأبعاده

المقياسين	العصابية	الانبساط	الصفاء والتفتح	الطيبة والموافقة	يقظة الضمير	الدرجة الكلية
المواطنة	**٠,٢٠٢-	**٠,٣٨١	٠,٠٣٣-	٠,٠٣٦	**٠,٤٤٥	**٠,٢٥٩
الديني أو (العقدي)	**٠,١٩٩-	*٠,١٧٣	**٠,٢٤٢-	٠,٠٨١	**٠,٢٦٧	٠,٠١٧
الفكري	*٠,١٧٤-	**٠,١٨٩	*٠,١٦٢-	**٠,٢٨٠	**٠,٣٦١	**٠,٢٠١
الأمني	**٠,١٨٤-	**٠,٢٧٤	٠,٠٤-	٠,١٣٣	**٠,٤٠٢	**٠,٢٦١
التراثي	**٠,١٨٥-	**٠,٢٠٤	٠,١٠٧	٠,٠٢١	**٠,٣٣٨	**٠,١٨٢
الأخلاقي	٠,٠٤٢-	**٠,٢٩٨	٠,٠٩٤	٠,٠٩٠	**٠,٢٥٠	**٠,٣٠٦
الإعلامي	٠,١١٤-	٠,٠٩١	٠,٠٤٥	*٠,١٥٧	**٠,٢٥٩	*٠,١٧٢
الدرجة الكلية	**٠,٢٠٠-	**٠,٢٩٧	٠,٠٤٥-	*٠,١٤٨	**٠,٤٣٠	**٠,٢٥٥

*دالة عند مستوى دلالة (٠,٠٥)

**دالة عند مستوى دلالة (٠,٠١)

يتضح من الجدول السابق:

- بالنسبة لبعد العصابية جاءت معاملات الارتباط سالبة ودالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥)، (٠,٠١) مع أبعاد مقياس الأمن الفكري ومع الدرجة الكلية للمقياس، ماعدا بعدي الأمن الأخلاقي، والإعلامي لم يكن دلا احصائيا.

- بالنسبة لبعد الانبساط جاءت معاملات الارتباط موجبة وذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥ ، ٠,٠١) مع أبعاد مقياس الأمن الفكري ومع الدرجة الكلية للمقياس، ماعدا البعد الإعلامي لم يكن دالا احصائيا.
 - بالنسبة لبعد الصفاوة والتفتح جاءت معاملات الارتباط سالبة وغير دالة إحصائية مع أبعاد مقياس الأمن الفكري ومع الدرجة الكلية للمقياس، ماعدا البعد الديني، والبعد الفكري كانت معاملات الارتباط دالة احصائيا عند مستوى دلالة (٠,٠٥ ، ٠,٠١).
 - بالنسبة لبعد الطيبة والموافقة جاءت معاملات الارتباط موجبة وذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠١) مع بعد الأمن الفكري، وبعد الأمن الإعلامي، والدرجة الكلية للمقياس، أما باقي معاملات الارتباط جاءت موجبة وغير دالة احصائيا.
 - بالنسبة لبعد يقظة الضمير جاءت معاملات الارتباط موجبة وذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠١) مع أبعاد مقياس الأمن الفكري ومع الدرجة الكلية للمقياس.
 - بالنسبة للدرجة الكلية لمقياس العوامل الخمسة للشخصية جاءت معاملات الارتباط موجبة وذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥ ، ٠,٠١) مع أبعاد مقياس الأمن الفكري ومع الدرجة الكلية للمقياس، ما عدا بعد الأمن الديني أو العقائدي كان معامل الارتباط موجبا وغير دال احصائيا.
 - من النتائج السابقة يتضح تحقق فرض الدراسة الاول جزئيا.
- وهذا ما يتفق مع الادبيات التي استندت عليها الباحثة في الدراسة الحالية، مثل دراسة شويخ (٢٠١٢) والتي خلصت إلى أنه توجد علاقة دالة إحصائياً بين العوامل الخمسة للشخصية وأنماط السلوك الصحي في ظل ضبط بعض المتغيرات الديموغرافية، وايضاً دراسة عبد الخالق والبناء (٢٠١٤) التي خلصت إلى أن أعلى الارتباطات الإيجابية لدى الجنسين توجد تحديدا في عامل العصابية، وهذا ما يتوافق مع نتيجة هذا الفرض.
- وترى الباحثة أن سبب تحقق نتيجة الفرض الأول يعود لمتانة العلاقة بين المتغيرين العوامل الخمسة للشخصي والامن الفكري، ومدى أهمية دراسة هذه العلاقة، حيث أنها ستفسر الكثير من الانحرافات الفكرية الحاصلة أو التي ستحصل مستقبلاً نتيجة ما نعيشه من انفتاح فكري على كافة الثقافات العالمية المختلفة، ومحاولة إيجاد الحلول الفاعلة لها من خلال ما تم استعراضه في الإطار النظري لهذه الدراسة، وتوصي الباحثة بأجراء المزيد من الأبحاث المتعلقة بذلك.

عرض نتيجة الفرض الثاني ومناقشتها

عرض وتحليل النتائج المتعلقة بالفرض الثاني والذي ينص على: " توجد فروق ذات دلالة إحصائية في العوامل الخمسة الكبرى تعزى لبعض المتغيرات الديموغرافية (الجنس - المستوى العلمي - المستوى الاقتصادي) لدى عينة من طلاب جامعة الملك عبد العزيز.

لتتحقق من صحة هذا الفرض قامت الباحثة باستخدام تحليل التباين متعدد الاتجاهات وكانت النتائج كما هو موضح في الجدول التالي:

جدول (٢) نتائج تحليل التباين متعدد الاتجاهات لبعض المتغيرات الديموغرافية (الجنس - المستوى العلمي - المستوى الاقتصادي) على مقياس العوامل الخمسة للشخصية

مصدر التباين	المتغير المستقل	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
الجنس	العصابية	٢,٨٤٣	١	٢,٨٤٣	٧,٧٥٠	٠,٠٠٦
	الانبساط	٠,٥٣٣	١	٠,٥٣٣	٢,٦٢٨	٠,١٠٧
	الصفاءة والتفتح	١,١٠٧	١	١,١٠٧	٨,٦٣٢	٠,٠٠٤
	الطيبة والموافقة	٠,٠٦٤	١	٠,٠٦٤	٠,٣٩٨	٠,٥٢٩
	يقظة الضمير	٠,٠٨٠	١	٠,٠٨٠	٠,٤٦٥	٠,٤٩٦
	المجموع	٠,٦٤١	١	٠,٦٤١	١٩,٤٠٧	٠,٠٠٠
المستوى التعليمي	العصابية	٢,٠٨٣	٣	٠,٦٩٤	١,٨٩٢	٠,١٣٢
	الانبساط	١,٤٤٦	٣	٠,٤٨٢	٢,٣٧٨	٠,٠٧١
	الصفاءة والتفتح	٠,١١٣	٣	٠,٠٣٨	٠,٢٩٥	٨٢٩.
	الطيبة والموافقة	٠,٩٢٠	٣	٠,٣٠٧	١,٩٠٩	٠,١٢٩
	يقظة الضمير	١,١٩٩	٣	٠,٤٠٠	٢,٣١٠	٠,٠٧٨
	المجموع	٠,١٨٦	٣	٠,٠٦٢	١,٨٧١	٠,١٣٦
المستوى الاقتصادي	العصابية	١,٤٤٢	٢	٠,٧٢١	١,٩٦٦	٠,١٤٣
	الانبساط	٢,٢٤٦	٢	١,١٢٣	٥,٥٣٨	٠,٠٠٥
	الصفاءة والتفتح	٠,٧٤٠	٢	٠,٣٧٠	٢,٨٨٦	٠,٠٥٨
	الطيبة والموافقة	٠,١١٤	٢	٠,٠٥٧	٠,٣٥٦	٠,٧٠١
	يقظة الضمير	٠,٥٨٧	٢	٠,٢٩٤	١,٦٩٧	٠,١٨٦
	المجموع	٠,٠١٤	٢	٠,٠٠٧	٠,٢٠٤	٠,٨١٥

تشير نتائج تحليل التباين متعدد الاتجاهات في الجدول السابق إلى:

- **بالنسبة للجنس:** وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات الدرجات الكلية لمقياس العوامل الخمسة لدى عينة الدراسة، كذلك وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات درجات بعد العصابية، وبعد الصفاة والتفتح تعزى للجنس حيث كانت قيمة مستويات الدلالة أقل من ٠,٠٥، وبالنظر للجدول (٣) التالي يتضح أن الفروق كانت لصالح الإناث حيث كانت المتوسطات الحسابية للإناث أكبر من الذكور.

جدول (٣) المتوسطات الحسابية لأبعاد (العصابية – الصفاة والتفتح) والدرجة الكلية

٢,٧٤٨	ذكر	العصابية
٣,٠٤٦	انثى	
٢,٩٦٨	ذكر	الصفاة والتفتح
٣,١٥٣	انثى	
٣,٢٥٠	ذكر	المجموع
٣,٣٩١	انثى	

- **بالنسبة للمستوى التعليمي:** عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات درجات العوامل الخمسة للشخصية وأبعادها لدى عينة الدراسة تعزى للمستوى التعليمي حيث كانت قيمة مستويات الدلالة أكبر من ٠,٠٥.
- **بالنسبة للمستوى الاقتصادي:** وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات درجات بعد الانبساط لدى عينة الدراسة تعزى للمستوى الاقتصادي حيث كانت قيمة مستوى الدلالة أقل من ٠,٠٥.

جدول (٤) اختبار شيفيه للمقارنات البعدية

المتغير التابع	المستوى الاقتصادي (I)	المستوى الاقتصادي (J)	الفروق في المتوسطات
الانبساط	مستوى منخفض	متوسط	.271*
		مرتفع	.207
	متوسط	منخفض	-.271*
		مرتفع	-.064-
	مرتفع	منخفض	-.207-
		متوسط	.064

بالنظر للجدول (٤)، يتضح أن الفروق كانت بين المستوى الاقتصادي المتوسط والمستوى الاقتصادي المنخفض لصالح المستوى الاقتصادي المنخفض، بينما تشير النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات درجات باقي أبعاد المقياس والدرجة الكلية لدى عينة الدراسة من طلبة جامعة الملك عبد العزيز تعزى للمستوى الاقتصادي حيث كانت قيمة مستويات الدلالة أكبر من ٠,٠٥، والجدول التالي يوضح المتوسطات الحسابية للأبعاد لتحديد اتجاه الفروق.

من النتائج السابقة يتضح تحقق فرض الدراسة الثاني جزئياً.

وهذا ما يتفق مع دراسة عبد الخالق والبناء (٢٠١٤) والتي خلصت إلى ذات النتيجة وهي ارتفاع متوسط الإناث على الذكور في عامل التفتح للخبرة. وترى الباحثة أن تحقق الفرض الثاني بشكل جزئي، في أنه توجد فروق بين الجنسين في العوامل الخمسة الشخصية ما هو إلى نتيجة لاختلاف السمات الفسيولوجية بين الذكور والإناث والتي قد تجعل الإناث يمتلكون بعض السمات الشخصية التي تسهل التعامل مع مواقف الحياة، وتجعلهم أكثر مرونة في مواجهة العوامل الخارجية.

عرض نتيجة الفرض الثالث ومناقشتها

عرض وتحليل النتائج المتعلقة بالفرض الثالث والذي ينص على: "توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الأمن الفكري تعزى لبعض المتغيرات الديموغرافية (الجنس - المستوى العلمي - المستوى الاقتصادي) لدى عينة من طلاب جامعة الملك عبد العزيز".

لتتحقق من صحة هذا الفرض قامت الباحثة باستخدام تحليل التباين متعدد الاتجاهات

وكانت النتائج كما هو موضح في الجدول التالي:

□

جدول (٥) نتائج تحليل التباين متعدد الاتجاهات لبعض المتغيرات الديموغرافية

(الجنس – المستوى العلمي – المستوى الاقتصادي) على مقياس الأمن الفكري

مصدر التباين	المتغير المستقل	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
الجنس	المواطنة	٠,٣٧٩	١	٠,٣٧٩	٢,٠٥١	٠,١٥٤
	الديني أو (العقدي)	٠,٠٨٣	١	٠,٠٨٣	٠,٢٨٩	٠,٥٩٢
	الفكري	٠,٠٧٧	١	٠,٠٧٧	٠,٣٩٢	٠,٥٣٢
	الأمني	٠,٠٥٤	١	٠,٠٥٤	٠,٣٢٦	٠,٥٦٩
	التراثي	٠,٠٠٤	١	٠,٠٠٤	٠,٠١٧	٠,٨٩٧
	الأخلاقي	٠,٤٢٦	١	٠,٤٢٦	٢,٠٢١	٠,١٥٧
	الإعلامي	٠,٢٠٧	١	٠,٢٠٧	٠,٨٣٩	٠,٣٦١
	الدرجة الكلية	٠,٠٠٥٢	١	٠,٠٠٥٢	٠,٠٢١	٠,٩٨٤
المستوى التعليمي	المواطنة	٠,٦٧٧	٣	٠,٢٢٦	١,٢٢٢	٠,٣٠٣
	الديني أو (العقدي)	١,٣٠٤	٣	٤٣٥.	١,٥١٠	٠,٢١٣
	الفكري	١,٦٩٦	٣	٠,٥٦٥	٢,٨٨٣	٠,٠٣٧
	الأمني	٠,٨٨٨	٣	٠,٢٩٦	١,٧٧٤	٠,١٥٤
	التراثي	٠,٨٨٠	٣	٠,٢٩٣	١,١٩٦	٠,٣١٣
	الأخلاقي	٠,٦١٥	٣	٠,٢٠٥	٩٧٣.	٠,٤٠٧
	الإعلامي	٠,٩٩٥	٣	٠,٣٣٢	١,٣٤٣	٠,٢٦٢
	الدرجة الكلية	٠,٧٦٦	٣	٠,٢٥٥	٢,٠٣٣	٠,١١١
المستوى الاقتصادي	المواطنة	٠,٣٣١	٢	٠,١٦٥	٠,٨٩٦	٠,٤١٠
	الديني أو (العقدي)	٠,٩٠٧	٢	٤٥٣.	١,٥٧٥	٠,٢١٠
	الفكري	٠,٣٣٧	٢	٠,١٦٨	٠,٨٥٩	٠,٤٢٥
	الأمني	٠,٦٣٧	٢	٠,٣١٩	١,٩٠٩	٠,١٥١
	التراثي	٠,٢٢٤	٢	٠,١١٢	٠,٤٥٧	٠,٦٣٤
	الأخلاقي	٠,٠٥٦	٢	٠,٠٢٨	٠,١٣٤	٠,٨٧٥
	الإعلامي	٠,١٥٥	٢	٠,٠٧٨	٠,٣١٥	٠,٧٣٠
	الدرجة الكلية	٠,١٢٨	٢	٠,٠٦٤	٠,٥١١	٠,٦٠١

تشير نتائج تحليل التباين متعدد الاتجاهات في الجدول السابق إلى:

- **بالنسبة للجنس:** عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات الدرجات الكلية لمقياس الأمن الفكري وأبعاده لدى عينة الدراسة تعزى للجنس حيث كانت قيمة مستويات الدلالة أكبر من ٠,٠٥
- **بالنسبة للمستوى التعليمي:** وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط درجات بعد الأمن الفكري تعزى للمستوى التعليمي حيث كانت قيمة مستوى الدلالة أقل من ٠,٠٥ وبالنظر لجدول اختبار شيفيه للمقارنات البعدية التالي: اتضح أن الفروق كانت بين المستوى التعليمي ماجستير وبين كلا من المستويين بكالوريوس ودبلوم حيث كانت الفروق لصالح مرحلة الماجستير.

جدول (٦) اختبار شيفيه للمقارنات البعدية

المتغير التابع	المستوى التعليمي (I)	المستوى التعليمي (J)	الفروق في المتوسطات
الأمن الفكري	بكالوريوس	دبلوم	.114
		ماجستير	-.320*
	ماجستير	بكالوريوس	.308*
		دبلوم	.434*
	دبلوم	بكالوريوس	-.125-
		ماجستير	-.434*

- **بالنسبة للمستوى الاقتصادي:** عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات الدرجات الكلية لمقياس الأمن الفكري وأبعاده لدى عينة الدراسة تعزى للمستوى الاقتصادي حيث كانت قيمة مستويات الدلالة أكبر من ٠,٠٥ ومن النتائج السابقة يتضح عدم تحقق فرض الدراسة الثالث جزئياً. وبهذا أتفقت نتيجة الدراسة الحالية مع نتيجة دراسة الصالح والمولي (٢٠٢٠) في أنه لا توجد فروق دالة إحصائية بين آراء أفراد عينة الدراسة باختلاف النوع ذكر، أنثى. وأيضاً دراسة الفضال والجناحي (٢٠٢٠) توصلت النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند

مستوى الدلالة ٠,٠٥ بين متوسط تقديرات عينة الدراسة لدور كلية التربية الأساسية بدولة الكويت في تعزيز الأمن الفكري لدى طلبتها تعزى لمتغير النوع والسنة الدراسية.

وترى الباحثة أن عدم تحقق الفرض الثالث بشكل كامل بين الجنسين هو بسبب التطور الذي يشهده المجتمع في هذه الفترة ٢٠٢٠-٢٠٢١، وتساوي الجنسين في فرص التعليم والعمل وكافة مناحي الحياة، وهذا ما قلل نسبة وجود الفروق في مستويات الامن الفكري بين الجنسين.

عرض نتيجة الفرض الرابع ومناقشتها

عرض وتحليل النتائج المتعلقة بالفرض الرابع والذي ينص على: "توجد قيمة تنبؤية داله للعوامل الخمسة للشخصية بمستويات الامن الفكري لدى عينة من طلاب جامعة الملك عبد العزيز بجدة"

تم التحقق من صحة هذا الفرض على مرحلتين:

أ) التنبؤ بمستويات الأمن الفكري (المتغير التابع) من الدرجة الكلية للعوامل الخمسة للشخصية (المتغير المستقل) وذلك باستخدام تحليل الانحدار الخطي البسيط باستخدام طريقة Enter، ويوضح الجدول (٧) نتائج ذلك:

جدول (٧) معاملات انحدار العوامل الخمسة للشخصية المنبئة بدرجة الأمن الفكري لدى عينة الدراسة

المتغير المستقل	المتغير التابع	قيمة الثابت	نسبة التباين المفسر R^2	قيمة بيتا β	ميل خط الانحدار	قيمة ت ودلالاتها	قيمة (ف) ودلالاتها
العوامل الخمسة للشخصية	الأمن الفكري	٢,٦٢٣	٠,٠٦٥	٠,٢٥٥	٠,٤٨٦	**٦,١١٥	**١٤,٠٣٥

** دالة عند مستوى (٠,٠١)

يتضح من نتائج الجدول (٧) أن متغير العوامل الخمسة للشخصية يسهم في التنبؤ بدرجة الأمن الفكري لدى عينة الدراسة، حيث بلغت نسبة المساهمة ٦,٥%، كما كان التغير في قيمة "ف" لتحليل الانحدار ١٤,٠٣٥ وهي دالة احصائياً، ويمكن صياغة معادلة التنبؤ كالتالي:

درجة الأمن الفكري = ٢,٦٢٣ + ٠,٤٨٦ X الدرجة الكلية للعوامل الخمسة للشخصية.

ب) التنبؤ بدرجة الأمن الفكري (المتغير التابع) من أبعاد العوامل الخمسة (المتغير المستقل) وذلك باستخدام تحليل الانحدار المتعدد Multiple Regression Analysis اعتماداً على طريقة التحليل المتتابع Stepwise Regression بغرض تحديد الأهمية النسبية للمتغيرات المستقلة (أبعاد العوامل الخمسة) وللوقوف على أهم هذه المتغيرات في تحديد التباين في قيمة المتغير التابع (الأمن الفكري)، ويوضح الجدول (٨) نتائج ذلك:

جدول (٨) معاملات انحدار أبعاد العوامل الخمسة للشخصية المنبئة بدرجة الأمن الفكري لدى عينة الدراسة

المتغير المستقل	المتغير التابع	قيمة الثابت	نسبة التباين المفسر R^2	قيمة بيتا β	ميل خط الانحدار	قيمة ت ودلالاتها	قيمة ف ودلالاتها
يقظة الضمير	الأمن	٢,٦٥٨	٠,٢٠٦	٠,٣٧١	٠,٣١٣	*٥,٣٢٩	**٢٥,٥٨
الانبساط	الفكري			٠,١٤٩	٠,١١٦	*٢,١٦٤	

**دالة عند مستوى دلالة (٠,٠١)

يتضح من نتائج الجدول (٨) أن أبعاد العوامل الخمسة للشخصية (يقظة الضمير - الانبساط) تسهم في التنبؤ بدرجة الأمن الفكري، أما باقي الأبعاد لم تسهم في التنبؤ بدرجة الأمن الفكري، كما يتضح من النتائج أن نسبة المساهمة بلغت (٢٠,٦%)، ويمكن صياغة المعادلة التنبؤية على النحو التالي:

$$\text{درجة الأمن الفكري} = ٢,٦٥٨ + ٠,٣١٣ X \text{ يقظة الضمير} + ٠,١١٦ x \text{ الانبساط}$$

من النتائج السابقة يتضح تحقق فرض الدراسة الرابع.

وهذا ما توافق مع دراسة شويخ (٢٠١٢) والتي خلصت إلى نتيجة مفادها استعراض أهمية الدور التنبؤي للعوامل الخمسة للشخصية من حيث كونها منبهات لأنماط السلوك الصحي لدى طلبة الجامعة، وأن هناك فروق دالة إحصائية بين المنخفضين والمرتفعين في العوامل الخمسة للشخصية على أنماط السلوك الصحي، وأنها تسهم في تفسير ٣٣% من التباين في السلوك الصحي بين الطلبة، وخلصت أيضاً إلى أهمية عامل العُصابية - بالمقارنة بباقي عوامل الشخصية - في القيام بدور المنبئ لجميع أنماط السلوك الصحي. وهذا ما يتفق مع نتيجة الفرض الرابع لهذه الدراسة.

وترى الباحثة أنه وفقاً لنتيجة هذا الفرض والتي جاءت داعمة لما استعرضته في الفصل الثاني من أهمية الأمن الفكري في تحديد الانحرافات الفكرية، وكيف أن باستطاعة العوامل الخمسة للشخصية القيام بالدور التنبؤي، من خلال ذلك القيام بقياس السمات الشخصية لكافة طلبة الجامعة وتحديد ذوي الانحرافات الفكرية، ثم محاوله تقديم سبل العلاج الفعالة لهم، من خلال تفعيل الدور الذي تقوم به المؤسسات التربوية والإرشادية في مساعدة الطلاب وتعزيز الأمن الفكري لديهم.

تعقيب عام نتائج الدراسة

تأمل الباحثة من النتائج التي تم التوصل لها، أن تساهم الدراسة في وضع مقترحات وقائية من أجل التصدي لمهددات الأمن الفكري من خلال تعزيز السمات الشخصية السوية، والمساهمة أيضاً، في مساعدة المرشدين والباحثين في تكوين تصور نظري عن السمات الشخصية السوية ذات العلاقة بالأمن الفكري، من أجل الارتقاء بالجانب التشخيصي والعلاجي.

توصيات الدراسة:

- إجراء المزيد من الدراسات حول العوامل الخمسة للشخصية ودورها في فهم وتشخيص العديد من المشكلات.
- ضرورة تصميم برامج إرشادية وعلاجية تأخذ في الحسبان العوامل الخمسة للشخصية لدى فئة الطلبة الجامعيين.
- الاهتمام نشر وإشاعة ثقافة الوعي بالأمن الفكري في المجتمع الأكاديمي.
- الحرص على أن يكون اختيار العاملين في مجال الإرشاد من المتخصصين في التوجيه والإرشاد.
- عقد الدورات التدريبية للعاملين في الإرشاد الأكاديمي عن مجالات تعزيز الأمن الفكري
- تنمية الشعور بالمسؤولية الفردية لدى الطلاب والطالبات حتى يساعداهم ذلك في تعزيز الأمن الفكري لديهم.

- توعية الطلاب بأهمية الحرص على اختيار الاصحاب
- العمل على تعزيز ونشر قيم الوسطية والاعتدال والتسامح داخل الجامعة وخارجها.
- تقوية سبل التواصل بين الجامعة واولياء الأمور الطلاب.
- إعطاء المزيد من الفرص للطلاب من أجل تشجيعهم على إبداء آرائهم وتقوية ثقافة الحوار لديهم.

مقترحات الدراسة:

- إجراء المزيد من الدراسات لفحص القدرة التنبؤية للعوامل الخمسة للشخصية بما يتعلق بمتغيرات أخرى.
- إجراء دراسات مشابهة للبحث الحالي على عينات مختلفة.
- تقترح الباحثة مزيداً من الدراسات التي تتعلق بالعوامل الخمسة للشخصية والامن الفكري
- ضرورة استحداث مقررات دراسية تعنى بالأمن الفكري وسبل تعزيزه لدى الطلاب في مختلف المراحل الدراسية.
- تكثيف الندوات والمؤتمرات التي تهتم في مجال الامن الفكري لكافة فئات المجتمع وخاصة الشباب والمراهقين.
- تقترح الباحثة إقامة برنامج ارشادي وطني يفعل على كافة القطاعات الحكومية والخاصة ويعنى بتعزيز مفهوم الامن الفكري لدى الشباب، أسوةً بالبرامج الوطنية التي تم تفعيلها سابقاً، مثل برنامج " كيف تكون قدوة؟"، وبرنامج " يقط".

قائمة المراجع

أولاً: المراجع العربية:

- إبراهيم، عبد الرحمن. (٢٠٠٧). فكرة وجيزة عن الاضطرابات الشخصية. شعاع للنشر والعلوم، حلب.
- أبو أسعد، أحمد عبد اللطيف. (٢٠١٠). علم نفس الشخصية، دار عالم الكتب الحديث، عمان.
- أبو عراد، صالح علي. (٢٠١٠). تصور مقترح عن دور الجامعة في تحقيق الامن الفكري، المجلة العربية للدراسات الأمنية والتدريب، الرياض. ٢٧ (٢٣). ٢٦٤-٥٢.
- أبو هاشم، السيد محمد. (٢٠١٠). النموذج البنائي للعلاقات بين السعادة النفسية والعوامل الخمسة الكبرى للشخصية وتقدير الذات والمساندة الاجتماعية. مجلة كلية التربية بجامعة الزقازيق. (٨١). ٣٥٠-٢٨٩.
- الأمارة، أسعد شريف. (٢٠١٤). سيكولوجيا الشخصية، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان.
- الانصاري، بدر. (٢٠٠٢). المرجع في مقاييس الشخصية. دار الكتاب الحديث، القاهرة.
- الجمال، محمد عاطف (٢٠١٧) العوامل الخمسة الكبرى في الشخصية وعلاقتها ببعض المتغيرات الأخرى. ٢.
- الحارثي، زيد بن زايد. (٢٠١١). إسهام الاعلام التربوي في تحقيق الأمن الفكري لدى طلاب المرحلة الثانوية بمدينة مكة المكرمة من وجهة نظر مديري ووكلاء المدارس والمشرفين التربويين. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أم القرى مكة المكرمة.
- الدبابي، خلدون؛ الدبابي، رابعة؛ عبد الرحمن، عبد السلام. (٢٠١٩). النمذجة السببية للعلاقات بين العوامل الخمسة الكبرى للشخصية والكفاءة الذاتية والسعادة لدى طلبة جامعة العلوم والتكنولوجيا الأردنية. مجلة الدراسات التربوية. ١٣ (١)، ٦٤-٤٦.
- الدوسري، سرحان عايش. (٢٠١١). منهج الامام محمد بن عبد الوهاب في تحقيق الامن الفكري. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، إربد.
- الختلان، منصور بن زيد. (٢٠١٧). تصور مقترح لتوظيف أدوات التواصل الالكتروني في تحقيق الأمن الفكري للشباب بمؤسسات التعليم العالي. المجلة التربوية الدولية المتخصصة، الجمعية الأردنية لعلم النفس، الأردن، ٦ (٦٥). ٨٦-٨.

- الشافعي، إبراهيم. (٢٠٠٤). المسؤولية الأمنية ودور المؤسسات التعليمية في تحقيقها (الأسرة/النموذجية)، ضمن سجل البحوث والأوراق العلمية المقدمة في ندوة المجتمع والامن في دورتها الثانوية الثالثة المنعقدة خلال الفترة من ١١-١٤ / ٤ / ٢٠٠٤، (٢) كلية الملك فهد الأمنية، مركز البحوث والدراسات.
- الجنحى، على فايز. (٢٠٠٦). مراكز البحوث ودورها في التصدي لمهددات الأمن. الرياض: جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية. ١-٢٢.
- الطلعاني، ورود معروف. (٢٠١٥). دور مديري المدارس في تعزيز الامن الفكري لدى طلبة المدارس الثانوية الحكومية في لواء قصبة إربد وسبل تفعيله. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، إربد.
- العقيل، صالح. (٢٠١١). دور الحرك الثقافي في التغير الاجتماعي وحماية الامن الفكري، مجلة بحوث التربية النوعية، (٥٧)، ١٥-٧٩.
- العنزى، فريح عويد. (٢٠١٠). العوامل الخمسة الكبرى وعلاقتها بأساليب التفكير والتحصيل الأكاديمي لدى عينة من طلبة وطالبات كلية التربية بالكويت. مجلة رابطة الاخصائيين النفسيين المصرية. (٢) ٨٣-١٣٤.
- العيسوي، عبد الرحمن. (٢٠٠٠). علم النفس العام، الإسكندرية، دار المعرفة الجامعي.
- الغامدي، عبد العزيز. (٢٠٠٥). الامن الفكري. جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية، الرياض، المملكة العربية السعودية.
- اليوسف، عبد الله عبد العزيز. (٢٠٠٧). الدور الأمني للمدرسة، مركز البحوث والدراسات، كلية الملك فهد، الرياض.
- الكشكي، مجده السيد علي؛ العتيبي، نجوى ثواب. (٢٠١٦) مقياس الامن الفكري للشباب. مكتبة الانجلو المصرية.
- المالكي، عبد الحفيظ عبد الله (٢٠٠٦). نحو بناء استراتيجية وطنية لتحقيق الأمن الفكري في مواجهة الإرهاب، رسالة دكتوراه. جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية. الرياض، ٤٦١-٤٦٢.

- الموافي، فؤاد حامد؛ راضي، فوقيه محمد. (٢٠٠٦). الخصائص السيكو مترية لاستبيان العوامل الخمسة الكبرى للأطفال. المجلة المصرية للدراسات النفسية، الجمعية المصرية للدراسات النفسية، ١٦ (٥٣)، ٢٥-١.
- الوحش، هالة مختار. (٢٠١٨). تصور مقترح لدور أعضاء هيئة التدريس في تعزيز الأمن الفكري لدى طلاب جامعة ببشة، مجلة العلوم التربوية، ٢ (٢)، ١٢٢ - ١٨١.
- جبر، أحمد. (٢٠١٢). العوامل الخمسة الكبرى للشخصية وعلاقتها بقلق المستقبل لدى طلبة الجامعات الفلسطينية بمحافظة غزة، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الازهر، غزة.
- جاسم، بشرى أحمد. (٢٠١٧). قياس العوامل الخمسة الكبرى للشخصية عند المعلمين والمعلمات. مجلة العلوم التربوية، ٢ (٣)، ١٣٧-١٧٦.
- الجهني، فواز عقيل. (٢٠١٢). تصور مقترح لتفعيل جامعة تبوك في تعزيز الأمن الفكري لدى الطلاب، مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس، ٢ (٢٥)، ٢٤٣-٢٠.
- شرقاوي، عماد ثروت. (٢٠١٦). رؤية مستقبلية لتطوير آليات طريقة العمل مع الجامعات لتحقيق الأمن الفكري لدى الشباب، المجلس الأعلى للجامعات، القاهرة.
- عبادة، أحمد عبد اللطيف. (٢٠٠١). مقاييس الشخصية للشباب والراشدين. مركز الكتاب للنشر، القاهرة.
- عبد المحسن، بينية فهد الملحم. (٢٠٠٩). الجامعات وصناعة الامن الفكري قراءة سوسيولوجيا لعلاقة الجامعات بالأمن الفكري في المجتمع السعودي، بحث مقدم للمؤتمر الوطني الأول للأمن الفكري، المفاهيم والتحديات، كرسي الأمير نايف بن عبد العزيز لدراسات الأمن الفكري، جامعة الملك سعود، في الفترة من ٢٢-٢٥ جمادى الأولى.
- غولي، حسن أحمد سهيل القرة؛ العكيلي، جبار وادي باهض. (٢٠١٩). الامن الفكري وعلاقته بالصمود النفسي لدى طلاب المرحلة الإعدادية. مجلة البحوث التربوية والنفسية، ١٦ (٦١)، ٢٩١ - ٣٣٣.

- فحجان، نصر خليل. (٢٠١٢). دور الإدارة المدرسية في تعزيز الأمن الفكري لدى طلبة المرحلة الثانوية بمحافظات غزة وسبل تفعيله، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، الجامعة الإسلامية، غزة.
- قليوبي، خالد محمد؛ السيد، فاطمة خليفة. (٢٠٢٠). مناهج البحث في علم النفس. مركز النشر العلمي جامعة الملك عبد العزيز، جدة.
- قمر، مجذوب أحمد محمد أحمد. (٢٠١٤). العوامل الخمسة الكبرى للشخصية وعلاقتها ببعض المتغيرات الديموغرافية لدى أسر المعاقين عقلياً. مجلة الدراسات والبحوث الاجتماعية، جامعة الشهيد حمد لخضر الوادي. (١٢). ٧ - ٢٢.
- محمد، عبد الناصر راضي. (٢٠١٣). دور الجامعة في تفعيل الامن الفكري التربوي لطلابها - دراسة ميدانية، المجلة التربوية، مصر، جامعة سوهاج، (٣٣).
- محمد، محمد عباس. (٢٠١١). العوامل الخمسة الكبرى للشخصية، مجلة البحوث التربوية والنفسية، ٣٠، ٣٣٤-٣١٣.

ثانياً: المراجع الأجنبية:

- Gosling, S; Renfrow, P; Jr, W. (2003). *A Very Brief Measure of the Big Five Personality Domains*. Journal of Research in personality, 37, 504-528.
- Justin, W. (2015). *Intellectual safe space in what does intellectual safety really mean?* . Available at: <http://dailynous.com>
- Kuhn, L. (2008). It's Not Late to Teach College Students About Values, *The Chicle of Higher Education* 46, 80(3).
- Richardson, L. (2006). *The Roots of Terrorism*, New York, Rout ledge.



العدد (٧)، يوليو ٢٠٢١، ص ١٦١ - ١٨٨

تحديات تعليم الطلاب ذوي اضطراب طيف التوحد في ظل جائحة كورونا في محافظة جدة بالمملكة العربية السعودية

إعداد

د/ منى فوزي سليمان

استاذ مساعد - قسم التربية الخاصة

كلية الدراسات العليا التربوية

جامعة الملك عبد العزيز

أفراح عبدالله ياسين الشهري

ماجستير تربية خاصة

كلية الدراسات العليا التربوية

جامعة الملك عبدالعزيز

تحديات تعليم الطلاب ذوي اضطراب طيف التوحد في ظل جائحة كورونا في محافظة جدة بالمملكة العربية السعودية

أفراح عبدالله ياسين الشهري (*) & د/ منى فوزي سليمان (**)

ملخص

هدفت الدراسة الحالية إلى التعرف على التحديات التي تواجه تعليم الطلاب ذوي اضطراب طيف التوحد في ظل جائحة كورونا في محافظة جدة بالمملكة العربية السعودية، وذلك نظرًا لشكوى كثير من أولياء الأمور والمعلمين من تطبيق التعلم عن بُعد في ظل جائحة كورونا. وتمثل المدخل الرئيسي في الوصول إلى هذه التحديات في الاعتماد على الدراسات السابقة التي تناولت تحديات تطبيق التعلم عن بعد مع الأطفال ذوي الإعاقة بشكل عام، وذوي اضطراب طيف التوحد بصورة خاصة، وتناولت الدراسة ذلك من خلال استخدام منهج البحث التحليل الوثائقي الذي اعتمد على جمع ودراسة الوثائق المرتبطة بمحتوى البحث؛ للوصول إلى قائمة بالتحديات التي تواجه تعليم الطلاب ذوي اضطراب طيف التوحد في منطقة جدة بالمملكة العربية السعودية في ظل جائحة كورونا، ولقد توصلت الدراسة إلى مجموعة من التحديات تمثلت في خمسة أبعاد رئيسية، هي: التحديات التقنية، التحديات الأسرية والشخصية للطلاب التحديات المتعلقة بالمعلم، والتحديات المتعلقة بالمناهج الدراسية، وأخيرًا التحديات المادية والإدارية. وفي ضوء نتائج الدراسة أبرزت عددًا من التوصيات، أهمها: الاستفادة من قائمة التحديات عند تخطيط برامج تعليم الطلاب ذوي اضطراب طيف التوحد خاصة ببرامج التعليم عن بعد في ظل الأزمات. كما اقترحت الدراسة القيام بتقييم تجربة تعليم الطلاب ذوي الإعاقة عن بعد في ظل جائحة كورونا، وبالأخص ذوي اضطراب طيف التوحد؛ وذلك من أجل تلافي أوجه القصور فيما بعد.

الكلمات المفتاحية: تحديات التعليم، اضطراب طيف التوحد، طلاب، جدة، جائحة كورونا.

(*) ماجستير تربية خاصة - كلية الدراسات العليا التربوية - جامعة الملك عبدالعزيز

E-mail: ayassenalshehri@stu.kau.edu.sa

(**) استاذ مساعد - قسم التربية الخاصة - كلية الدراسات العليا التربوية - جامعة الملك عبد العزيز

E-mail: mfsulaimani@kau.edu.sa

The Challenges of Teaching Students with Autism Spectrum Disorder in light of Coronavirus Pandemic in Jeddah, Saudi Arabia

Afrah Abdullah Yassin Al-Shehri^(*) & Dr. Mona F. Sulaimani^(**)

Abstract

The current study aimed to identify the challenges facing the education of students with autism spectrum disorder in the context of the Coronavirus Pandemic in Saudi Arabia, as many parents and teachers complained about the application of distance learning in the context of the corona pandemic. The main input in reaching these challenges was to rely on previous studies that dealt with the challenges of applying distance learning to children with disabilities in general and with autism spectrum disorder in particular. The study dealt with this through the use of the documentary research method, which relied on the collection and study of documents related to the content of the research to reach a list of challenges facing education: Technical challenges, family and personal challenges of the student, teacher-related challenges, curriculum-related challenges, and finally material and administrative challenges. In the light of the results, the study highlighted several recommendations, the most important benefit of the list of challenges when planning special educational programs for students with autism spectrum disorder in the shadow of the crisis. The study also suggested evaluating the experience of distance learning for students with disabilities in the context of the corona pandemic, especially those with autism spectrum disorder, in order to avoid later deficiencies

Keywords: Challenges, Autism spectrum disorder, Students, Jeddah, Coronavirus pandemic.

(*) Master degree in special education, Faculty of Educational Graduate Studies, King Abdulaziz University, E-mail: ayassenalshehri@stu.kau.edu.sa

(**) Assistant Professor, Department of Special Education, Faculty of Educational Graduate Studies, King Abdulaziz University, E-mail: mfsulaimani@kau.edu.sa

مقدمة:

خلال عام ٢٠٢٠ شهد العالم جائحة ذات أبعاد لم تحدث منذ عقود. أظهرت نفسها للعالم خلال نهاية عام ٢٠١٩ وسميت بالفيروس التاجي (COVID-19) أو SARS-CoV-2. وهو مرضٌ مُعدٍ يصيب الجهاز التنفسي بمعدل شديد العدوى (World Health Organization, 2020a). بعد الجدول الزمني الذي قدمته منظمة الصحة العالمية (Health Organization, 2020b) في ديسمبر ٢٠١٩ كانت المرة الأولى التي يتم فيها الإبلاغ عن الفيروس في الصين لتستغرق ما يقرب من أربعة أشهر ليتم إعلانه جائحة من قبل منظمة الصحة العالمية. خلال هذه الفترة الزمنية اتخذت بلدان مختلفة تدابير عديدة باتباع توصيات صحية من منظمات مختلفة؛ من أجل تجنب انتشار الفيروس، وتدابير مثل عمليات الإغلاق، وحظر التجول، وقيود الجداول الزمنية، وإغلاق المدارس، وغيرها.

وقد أدى انتشار الفيروس التاجي الجديد إلى تغييرات غير مسبقة في الحياة اليومية للطلاب وعائلاتهم. وهذه التغييرات قد تكون صعبة بشكل خاص للأفراد الذين يعانون من اضطراب طيف التوحد (Autism Spectrum Disorder)، الذين يميلون إلى النمطية والروتين الممل، وقد يواجه عدد من المتعلمين الذين يعانون من اضطراب طيف التوحد ASD تحديات تتعلق بالفهم والتواصل، وصعوبة فهم اللغة المجردة، والإصرار على التماثل واحتمال أكبر للقلق والاكتئاب - وكلها قد تتفاقم خلال هذه الأزمة، كما يحتاج العديد من هؤلاء الطلاب تعليمًا مصممًا خصيصًا لدعم احتياجاتهم التعليمية وأدائهم اليومي (Autism Training and Technical Assistance Project, 2020).

ويرى كل من Stenhoff, Pennington & Tapp (٢٠٢٠) أن الأزمة الصحية التي ضربت العالم أجمع أحدثت تحديات وتغيرات كبيرة في شتى مناحي الحياة وخاصة مجال التعليم، وأن الطلاب بوجه عام يعانون من مشكلات وتحديات كبيرة تتعلق بنظام التعليم الجديد؛ وأهمها سرعة التحول للتعليم عن بعد، والطلاب ذوي اضطراب طيف التوحد مثلهم مثل أقرانهم حيث حولت العديد من المناطق التعليمية البرمجة التعليمية إلى تنسيقات إلكترونية عبر الإنترنت، والتي قد لا يمكن للطلاب الذين يعانون من اضطراب طيف التوحد الوصول إليها، وخاصة أولئك الذين لديهم قدر محدود من المهارات. وتتطلب هذه التنسيقات من الطلاب الذين

يعانون من اضطراب طيف التوحد الحضور إلى المحتوى التعليمي عبر الإنترنت، وتطبيق مجموعة من مهارات القراءة والكتابة التقليدية والرقمية، والمشاركة في وجود مجموعة محدودة من أساليب التعزيز؛ الأمر الذي قد يجعل عملية التدريس أكثر صعوبة إذا كان الحاسب المنزلي أو الجهاز اللوحي للطالب يستخدم عادة لأغراض أخرى (مثل ممارسة الألعاب، ومشاهدة مقاطع الفيديو) نظرًا لتعلق الطالب ذوي اضطراب طيف التوحد بالروتين ومقاومة التغيير، قد لا يتمكن المعلمون من تقديم بعض أنواع المهارات بشكل فعال من مسافة بعيدة (على سبيل المثال: المادية، والمكانية).

ويرى الطنطاوي (٢٠٢١) أن الأشخاص ذوي الإعاقة أقل احتمالاً من غيرهم للاستفادة من التعليم عن بعد، وأكثر عرضة للاستبعاد من العملية التعليمية، فبسبب فيروس كورونا أغلقت معظم الدول مؤسسات التعليم مؤقتاً؛ مما أدى إلى تأثيرات سلبية على جميع الطلاب، بما في ذلك الطلاب ذوي الإعاقة، ولحد من آثار هذه المشكلات على النظام التعليمي، اعتمدت بعض الدول على ممارسات التعليم عن بُعد، ومع ذلك، فإن الطلاب ذوي الإعاقة يواجهون تحديات عديدة بسبب عدم وجود أجهزة الكمبيوتر المناسبة لهم، وصعوبة الوصول إلى الإنترنت في بعض الأحيان، وعدم مناسبة محتوى المواد التي تقدم لهم مع التعلم عن بُعد، وعدم توفر الدعم اللازم للسماح لهم بمتابعة برامج المدرسة عبر الإنترنت.

ويشير Merello (٢٠٢١) أن أزمة الوباء فرضت على الأطفال ذوي الإعاقة وأسرهم التكيف مع التعليم الجديد للتعلم عن بعد، والتكيف مع التكنولوجيا الجديدة؛ لتحقيق عملية التعلم الخاصة بهم. ويتأثر هذا الجانب مباشرة بدخل الأسرة حيث لا تستطيع جميع الأسر تحمل تكاليف الأجهزة الإلكترونية، أو الوصول إلى الإنترنت. كما تأثرت البيئات التي يؤدي فيها الأطفال حياتهم اليومية بسبب عمليات الإغلاق المفروضة التي أمرت بها الحكومات المختلفة، وهي مرتبطة أيضاً بالخدمات والأنظمة التي يمكنهم الوصول إليها، وقد قوضت الحالة الراهنة الخدمات التي كانوا يحصلون عليها، كما تأثر الدعم والعلاقات بالوباء؛ حيث تم تغيير كل الدعم الذي اعتادوا تلقيه من المدرسة من خلال التفاعل وجهًا لوجه الآن إلى الدعم عبر الإنترنت الذي لا يكون في بعض الحالات فعالاً مثل التفاعل المباشر.

كما يوضح كل من Buchnat & Wojciechowska (٢٠٢٠) أن من أهم التحديات التي تواجه تعليم الطلاب ذوي اضطراب التوحد عن بعد الكفاءة الرقمية للطلاب وأولياء أمورهم، ونوعية المعلمين اللازمة لتنفيذ هذا النوع من التعليم، كذلك مشكلات تنظيم بيئة التعليم عن بعد، وإعداد المواد التعليمية اللازمة.

ويؤكد كل من Mutluer, Doenyas & Genc (٢٠٢٠) أن الاضطرابات السلوكية والانفعالية ومعدلات القلق لدى هؤلاء الأشخاص تضاعفت نتيجة التغيرات الكبيرة التي حدثت في الروتين اليومي؛ وهو ما يؤثر على فاعلية التعليم عن بعد الذي يعتبره عديد من الباحثين غير مجدٍ لهؤلاء الطلاب، خاصة وأن التحول حل سريعاً دون دراسة دقيقة للقدرات المعرفية والمشكلات السلوكية، والاجتماعية لذوي اضطراب طيف التوحد.

وفي ضوء ما سبق عرضه يتضح أن عملية تعليم ذوي اضطراب طيف التوحد تواجه تحديات عديدة؛ مما يستدعي إجراء مزيد من البحوث والدراسات التي تستهدف تحديد المشكلات والعقبات التي تعترض تعليم ذوي اضطراب طيف التوحد، وخاصة في ظل جائحة كورونا، لذلك جاء هذا البحث كمحاولة للتعرف على واقع تحديات تعليم ذوي اضطرابات طيف التوحد في ظل جائحة كورونا من وجهة نظر معلمهم.

مشكلة البحث:

تتبع مشكلة البحث مما أشارت إليه عديد من الدراسات أن الطلاب ذوي اضطراب طيف التوحد يواجهون صعوبات تعليمية بدرجات كبيرة مثل دراسة Buchnat & Wojciechowska (2020)، ودراسة Sabayleh & Alramamneh (2020)، ودراسة Stenhoff, Pennington & Tapp (2020)، إلا أن أغلب هذه الدراسات ركزت على مشكلات تعليمهم عامة دون التركيز على التحديات الحقيقية التي تواجه هؤلاء الطلاب في ظل الأزمة الصحية الحالية، وهو ما دفع الباحثان إلى محاولة التعرف على هذه التحديات من خلال هذا البحث.

أسئلة البحث:

يمكن حل مشكلة البحث من خلال الإجابة عن السؤال التالي: "ما تحديات تعليم الطلاب ذوي اضطراب طيف التوحد في ظل جائحة كورونا بمحافظة جدة بالمملكة العربية السعودية؟"

هدف البحث:

التعرف إلى تحديات تعليم الطلاب ذوي اضطراب طيف التوحد في ظل جائحة كورونا بمحافظة جدة بالمملكة العربية السعودية.

أهمية البحث:

ترجع أهمية البحث إلى أنه قد يُسهم فيما يلي:

- ١- تعرف تحديات تعليم الطلاب ذوي اضطراب طيف التوحد في ظل جائحة كورونا.
- ٢- العمل على تجنب التحديات التي تحول دون تنفيذ التعليم الفاعل في ظل جائحة كورونا.
- ٣- الإسهام في تزويد القائمين بتعليم الطلاب ذوي اضطراب طيف التوحد بأهم التحديات التي تواجه تعليمهم في ظل جائحة كورونا.
- ٤- الخروج بتوصيات ومقترحات من الممكن أن تسهم في الحد من التحديات التي تواجه تعلم الطلاب ذوي اضطراب طيف التوحد في ظل جائحة كورونا.

حدود البحث:

- **الحدود الموضوعية:** تحديات تعليم الطلاب ذوي اضطراب طيف التوحد المدمجين بمدارس التعليم العام.
- **الحدود البشرية:** الطلاب ذوي اضطراب طيف التوحد بمحافظة جدة بالمملكة العربية السعودية.
- **الحدود الزمنية:** تحديد تحديات تعليم الطلاب ذوي اضطراب طيف التوحد في ظل جائحة كورونا في عام ١٤٤٢ هجرية.
- **الحدود المكانية:** أجرى البحث بمدارس الدمج، ومدارس التوحد الخاصة الحكومية والأهلية التابعة لوزارة التعليم بمحافظة جدة بالمملكة العربية السعودية.

مصطلحات البحث:**١- تحديات: Challenges**

التحديات هي العوائق والصعوبات التي تواجه المعلمين أثناء أدائهم لمهامهم المنوطة بهم في العملية التعليمية (غيث و إكشيك، ٢٠٢٠).

٢- الطلاب ذوي اضطراب طيف التوحد:**Students with Autism Spectrum Disorder**

يعرف ذوي اضطرابات طيف التوحد (ASD) بأنهم من يعانون من اضطرابات نمائية عصبية، ينتج عنها محدودية في الاهتمامات والأنشطة، وصعوبات في التواصل والتفاعل الاجتماعي، مع ظهور أنماط سلوكية نمطية ومتكررة (Daulay, 2021).

٣- جائحة كورونا: Coronavirus Pandemic

جائحة كورونا هي الجائحة العالمية التي تسبب فيها ظهور فيروس كورونا المستجد Covid19 وأدت إلى إغلاق المؤسسات التعليمية في أغلب دول العالم (الفهمي، ٢٠٢٠).

الإطار النظري للبحث:**المحور الأول: ذوي اضطراب طيف التوحد:****أولاً: مفهوم اضطراب طيف التوحد:**

يُعد مفهوم اضطراب طيف التوحد من أحدث المسميات التي تستخدم اليوم في ميدان التربية الخاصة، والميادين الأخرى كميدان علم النفس، والطب، وعلم الاجتماع بدلاً من الأسماء القديمة التي كان يطلقها البعض على اعتبار أنه مرض، أو اضطراب في النمو الشامل، أو استخدام كلمة توحد بمفردها، أو كما يطلق عليهم البعض الذاتيون، وغيرها (حمدان والبلوي، ٢٠١٨).

تعرف منظمة الصحة العالمية (World Health Organization, 2021) اضطراب طيف التوحد بأنه: "مجموعة متنوعة من الأفراد، فالأفراد المصابون بهذا الاضطراب يعانون من صعوبات في التفاعل الاجتماعي، والتواصل، والسلوكيات النمطية والمتكررة، مثل صعوبة الانتقال من نشاط إلى آخر، والتركيز على التفاصيل وردود الفعل غير العادية على المواقف والمشاعر".

كما تعرف Daulay (٢٠٢١) اضطرابات طيف التوحد (ASD) بإنها: "اضطرابات نمائية عصبية، يظهر أفرادها محدودية في الاهتمامات والأنشطة، وصعوبات في التواصل والتفاعل الاجتماعي، مع ظهور أنماط سلوكية نمطية ومتكررة".

ويشير كل من Marotta, Risoleo, Messina, Parisi, Carotenuto, Vetri & Roccella (٢٠٢٠) إلى اضطراب طيف التوحد (ASD) بأنه: "الحالات السلوكية العصبية والنمائية العصبية المعقدة التي تتميز بضعف التفاعل الاجتماعي والتواصل، وأنماط السلوك أو الاهتمامات المحدودة والمتكررة، والمعالجة الحسية المتغيرة".

ويُعرف كل من DeStefano & Shimabukuro (٢٠١٩) اضطراب طيف التوحد بأنه: "إعاقة نمائية يمكن أن تسبب صعوبات اجتماعية، وتواصلية، وسلوكية كبيرة".

ثانياً: أعراض اضطراب طيف التوحد:

يتجلى اضطراب طيف التوحد في نواحٍ كثيرة؛ يمكن ذكر الأعراض التالية التي يمكن ملاحظتها في سلوك الطفل المصاب باضطراب طيف التوحد، كما على النحو التالي:

- ١- يسعى المصاب باضطراب طيف التوحد دائماً لعزل نفسه عن الناس من حوله.
- ٢- لا يستطيع محادثة الأطفال ممن هم في نفس عمره، كما يواجه صعوبات في تكوين صداقات والحفاظ عليها.
- ٣- يواجه صعوبات في تفسير مشاعر الآخرين، فضلاً عن تفسير مشاعره.
- ٤- قد يواجه المصاب باضطراب طيف التوحد صعوبات في فهم تعابير الوجه، والإيماءات، ونغمات الصوت المختلفة. بالإضافة إلى ذلك أن هؤلاء الأشخاص لا يركزون انتباههم على وجه الآخرين؛ وبالتالي فهم غير قادرين على رؤية وتعلم الأنماط السلوكية المناسبة.

٥- لديهم صعوبات في التواصل اللفظي، وغير اللفظي.

٦- يستخدم ضمير الغائب بدلاً من ضمير المتكلم عند الحديث مما يعني ضعف القدرة

على تعرف ذاته Choque Olsson, Rautio, Asztalos, Stoetzer &

Bölte (٢٠١٦).

كما يرى كل من Mohammad, Eid, Al- Adwan & Al-Naimat (٢٠١٩)

أن المصابين باضطراب طيف التوحد يظهرون الأعراض الرئيسة التالية:

١- صعوبة العلاقات الاجتماعية، وتشمل.

- عدم القدرة على إدارة اتصالاتهم الاجتماعية من خلال السلوك غير اللفظي (ابتسامة اجتماعية، تقليد، اتصال العين).
- عدم القدرة على إقامة علاقات مع الأقران (نقص قوي في الاهتمام بتكوين صداقات).
- عدم مشاركة المشاعر مع الآخرين (لا يعبر عنها للآخرين).
- ضعف الارتباط الاجتماعي العاطفي بالآخرين (السلوك غير المناسب في المواقف الاجتماعية، وعدم وجود استجابات عاطفية، مثل: الراحة، يبدو كما لو أنهم يستخدمون الآخرين كأشياء).

٢- اضطرابات اللغة والكلام، وتشمل:

- الكلام ناقص أو غير مفهوم للآخرين.
- لا يستطيع تعويض ضعف اللغة المنطوقة من خلال التقليد أو الإيماءات، وضعف التقليد التلقائي لأفعال الآخرين.
- القيام بالأفعال النمطية والمتكررة، والتحدث عن الأفكار بصوت عالٍ.

٣- نخيرة نمطية ومتكررة من الأفعال والاهتمامات.

- الأفعال النمطية، أو غير العادية، أو الاهتمامات المحددة المقيدة بشكل ضيق مثل: (الطقوس، المراقبة الثابتة للأجسام المتحركة).
- الأفعال النمطية والمتكررة (دوران الأصابع أمام العينين ، الاهتزاز بالكروسي، التأرجح).
- الانشغال بأجزاء من الأشياء أو عناصر غير وظيفية من الأشياء (مثل الكراسي المتحركة، عيون دمية)، أو اهتمامات غير عادية تتعلق بالحواس، مثل: الارتباط والتشبث برائحة معينة.

كما يرى الخزاعي (٢٠٢١، ص. ٣٢١-٣٢٢) أن هناك عديد من الأعراض التي قد تدل الإصابة باضطراب طيف التوحد، ومنها:

١- قصور التفاعل الاجتماعي: حيث يكون لديهم تعلق بالأشياء غير الحية، بالإضافة إلى ضعف عملية التواصل بالعين فلديه افتقاد الدافع.

٢- قصور مهارات التواصل: وتُعد من الأعراض الأكثر خطورة؛ حيث يترتب عليها عديد من المشكلات الأخرى أهمها عملية التفاعل الاجتماعي.

٣- القصور الحسي: ويقصد به القصور في استخدام الحواس، مثل: السمع، والبصر، والشم، والتذوق حيث يعتمد المصاب باضطراب طيف التوحد في استكشافه للعالم المحيط على حواسه المختلفة، ولا يستمتع بالألعاب التي فيها تلامس جسدي فهو لا يحب أن يلمسه أحد. وهناك مجموعة من الأعراض المختلفة والمتنوعة التي يتميز بها ذوو اضطراب طيف التوحد، ومنها:

- لا يحب أن يحضنه أحد.
- يقاوم الطرق التقليدية في التعليم.
- يكرر كلام الآخرين.
- لا يلعب مع الآخرين.
- ضحك واستثارة في أوقات غير مناسبة.
- نوبات بكاء شديدة لأسباب غير معروفة.
- لا ينظر في عين من يكلمه.
- يقاوم تغيير الروتين.
- تعلق غير طبيعي بالأشياء الغريبة.
- وجود حركات متكررة غير طبيعية، مثل: هز الرأس أو اليد أو الجسم.
- يستمتع بلف الأشياء.

ثالثاً: أسباب اضطراب طيف التوحد:

على الرغم من أن الأسباب الدقيقة لاضطراب طيف التوحد (ASD) غير معروفة، إلا أن بعض الأبحاث تشير إلى أن كل من علم الوراثة والعامل البيئي يلعبان دوراً رئيساً في تطور هذا الاضطراب (Fairthorne, .Jacoby, Bourke, de Klerk & Leonard, 2016) حيث يرجع بعض العلماء اضطراب طيف التوحد إلى عوامل وراثية جينية، فقد لوحظ أن حوالي ٢% من أشقاء الأطفال من ذوي اضطراب طيف التوحد يصابون بذات الاضطراب بمعدل (٥٠) مرة أكثر من عامة الناس. وأن تطابق معدل حدوث التوحد في التوائم المتماثلة هو ٣٥%، بينما في التوائم غير المتماثلة يحدث بمعدل صفر تقريباً (الجبلي، ٢٠١٥، ص. ٤٥). ولتحليل العوامل البيئية المرتبطة بهذا الاضطراب من المناسب البدء من التعريف الدقيق لكلمة "البيئة"؛ ففي مجال الطب؛ البيئة هي كل ما هو خارج جسم الإنسان، ولديها القدرة على تغيير صحتهم؛ وبهذه الطريقة يعتبر الهواء والماء والغذاء وحتى الأدوية جزءاً من هذه "البيئة" (Mayes, Calhoun, Waschbusch, Lockridge & Baweja, 2016). كذلك عندما يكون الإنسان في رحم الأم؛ البيئة هي كل ما يحيط بنا داخل الرحم (Muskat, Burnham Riosa, Nicholas, Roberts, Stoddart & Zwaigenbaum, 2015). وقد ركز بعض العلماء على تحليل بعض العوامل البيئية، مثل: عمر الوالدين، والتاريخ الطبي للأسرة، والتعرض للمواد السامة في الحمل، والمضاعفات التي قد تحدث أثناء الولادة، من المحتمل جداً أن يكون هناك أكثر من عامل واحد ينطوي على زيادة خطر الإصابة بالتوحد، وعلى الرغم من ذلك العديد من الأشخاص الذين تعرضوا لعوامل الخطر البيئية لم يظهروا علامات ودلائل قاطعة على الإصابة باضطراب طيف التوحد (Petermann, Niebank & Scheithauer, 2004).

رابعاً: صعوبات تعليم ذوي اضطراب طيف التوحد:

تعطل عملية تعليم الأطفال من ذوي اضطراب طيف التوحد بسبب إغلاق مدارس التربية الخاصة ومراكز إعادة التأهيل فرض تحديات كبيرة أمام فرص تعليم وتدريب ذوي

اضطراب طيف التوحد؛ فغالبًا ما تكون بيئات التعلم عبر الإنترنت غير مناسبة لذوي اضطراب طيف التوحد ASD (Yarımkaş & Esentürk, 2020).

وتمتد التحديات التي تحول دون الوصول إلى التعليم إلى المنزل؛ حيث قد يكون لدى مقدمي الرعاية لذوي اضطراب طيف التوحد قليل من المعرفة والخبرة في تقديم البرامج التعليمية الإلكترونية لهذه الفئة من الطلاب. وقد يكون مقدمو الخدمات التعليمية في المنزل مقيدون في قدرتهم على تقديم التدخل بسبب طبيعة الأزمة (على سبيل المثال: التباعد الاجتماعي الذي تفرضه الدولة) (Stenhoff, Pennington & Tapp, 2020).

ويشير كل من Wainer & Ingersoll (٢٠١٥) أن معلمي الطلاب ذوي اضطراب طيف التوحد يواجهون تحديات كبيرة عند التحول إلى التعليم عن بعد. ففي الفصل الدراسي التقليدي يمكن للمدرسين الوصول إلى المناهج والمواد المستخدمة من خلال الطلاب بسهولة مع إجراء التعديلات المناسبة، بينما في التعليم عن بعد قد يحتاج المعلم إلى تخصيص وقت إضافي لإعداد المواد التي يتم تعديلها وتكييفها لكل طالب؛ بالإضافة إلى ذلك يجب عليه التخطيط لنقل جزئي على الأقل للمسؤولية عن تقديم التعليم إلى مقدمي الرعاية في المنزل (مثل: الآباء، والأشقاء، والأجداد).

وتؤكد نتائج دراسة كل من Buchnat & Wojciechowska (٢٠٢٠) أن الأشخاص ذوي الإعاقة لديهم وصول أقل للمناهج والأدوات الإلكترونية مقارنة بأقرانهم من دون اضطراب طيف التوحد، مما يؤكد عدم المساواة الرقمية في هذه الفئة الاجتماعية، كما تؤكد الدراسة أن الكفاءة الرقمية والقدرة على استخدام التكنولوجيا تعد أكثر القيود خطورة في المنظور التربوي.

وهدف دراسة كل من Sabayleh & Alramamneh (٢٠٢٠) إلى تحديد العقبات التي تعترض تطبيق تقنيات التعليم من منظور المعلمين في مراكز التوحد في عمان. ولتحقيق أهداف الدراسة اعتمد الباحثون طريقة بحث وصفي واستخدموا المسح كأداة للدراسة. تألفت العينة التي تم اختيارها عشوائيًا من ٢٧٠ معلمًا من مراكز التوحد في عمان. ووجدت الدراسة أن هناك عقبات كبيرة تواجه المعلمين في مراكز التوحد في عمان في تطبيق تقنيات التعلم؛ حيث صنفت مجالات العقبات على النحو التالي: تكنولوجيا التعلم، ومركز التوحد، والطلاب الذين يعانون من

التوحد، والمعلمين، على التوالي. وأوصت الدراسة بما يلي: توفير مختبر خاص لموارد تكنولوجيا التعلم في المراكز، وتوفير ميزانية مالية خاصة لمراكز التوحد، ويجب على مدير مراكز التوحد تشجيع المعلمين على استخدام تقنيات التعلم في التدريس.

وهدف دراسة كل من حميد، وأمين (٢٠٢٠) إلى التعرف على الصعوبات التي تواجه معلمين ومعلمات مراكز ذوي الإعاقة أثناء التدريس من وجهة نظرهم، وتكونت العينة من (٥٤) معلمًا ومعلمة، وأعد الباحثان استبانة توزعت على ثلاثة مجالات: الصعوبات الإدارية (١١) فقرة، والفنية (٩) فقرات، والمتعلقة بمناهج ذوي الإعاقة (١١) فقرة، وتوصلا إلى أن الصعوبات لمجالات الاستبانة لدى أفراد عينة البحث من المعلمين والمعلمات قد بلغت درجة متوسطة. كما لا توجد فروق ترجع للنوع.

كما هدفت دراسة كل من غيث وإكشك (٢٠٢٠) إلى تحديد أهم التحديات التي تواجه المعلمين في استخدام وسائل التعليم الإلكتروني لتعليم ذوي الإعاقة في المنطقة الجنوبية، حيث هدفت إلى التعرف على أبعاد التعليم الإلكتروني، وأهميته، وأهدافه، وأهم متطلبات تطبيقه لصالح تعليم طلاب ذوي الإعاقة في المنطقة قيد الدراسة، وأيضًا تسليط الضوء على واقع استخدام التقنيات الحديثة في التعليم، ومدى امتلاك المعلمين للكفايات المهنية والمهارات التي تمكنهم من التعامل مع هذه التقنيات، والوقوف على العقبات التي تواجههم أثناء تطبيقها. وأشارت النتائج أن المعلمين يواجهون صعوبات وتحديات تقنية كبيرة عند تعليم طلاب ذوي الإعاقة، وأيضًا من النتائج التي توصلت إليها الدراسة أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية في التحديات التي تواجه المعلمين في استخدام التعليم الإلكتروني لصالح ذوي الإعاقة بين متوسطات استجابات أفراد العينة والوسط الفرضي وهذه الفروق لصالح أفراد العينة، وتوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين جميع متغيرات الدراسة، وجاءت هذه الفروق لصالح عينة الإناث، والأفراد الذين هم من الفئة العمرية (٣٦-٤٥) سنة ويحملون مؤهلات تربوية عليا، ويستخدمون الإنترنت وتطبيقات الهاتف الذكية بشكل يومي وبصورة جيدة.

وهدف دراسة كل من عامر وجلول (٢٠١٩) إلى استعراض صعوبات تدريس طلاب ذوي الإعاقة، وتحديدًا المصابين بطيف التوحد على أن هؤلاء الطلاب يمتلكون قدرات ذهنية وتعلمية متباينة، وقد سعى الباحثان إلى محاولة معرفة تلك الصعوبات التي تواجه هؤلاء

المعلمين خلال تدريسهم للأطفال ذوي التوحد المدمجين في الأقسام الخاصة بحكم أن المعلم هو الأقرب للطالب من ذوي التوحد، وهو الأكفأ على تحديد تلك الصعوبات، ولأجل ذلك انتهج المنهج الوصفي التحليلي، وطبقا استمارة مقابلة على عينة قصدية قوامها تسع (٩) معلمين موزعين على بعض مدارس ولاية أم البواقي، وقد خلصت الدراسة إلى وجود جملة من الصعوبات، أهمها: وجود المشكلات السلوكية والأكاديمية عند الطلاب التوحيدين المدمجين، وغياب الوسائل التعليمية اللازمة.

وهدف دراسة كل من الجمعان والجمعان (٢٠١٩) إلى التعرف على تحديات التعليم الرقمي لدى معلمي التربية الخاصة من وجهة نظرهم، ولتحقيق الهدف قامت الباحثتان بإعداد مقياس تكون من (٢٨) فقرة، وبعد التحقق من صدقه وثباته تم تطبيقه على عينة البحث بلغت (٦٠) معلماً ومعلمة. وأظهرت النتائج وجود تحديات في التعليم الرقمي تخص المعلم نفسه والإدارة، والطالب.

وبمراجعة الدراسات السابقة توصل الباحثتان للأبعاد الرئيسة التي تمثل عقبات أمام تعلم الطلاب ذوي اضطراب طيف التوحد في ظل جائحة كورونا، التي ستوضحها الباحثتان في الجزء الخاص بالإجراءات.

المحور الثاني: جائحة فيروس كورونا المستجد:

يُعد فيروس كورونا، ويسمى كورونا المستجد و Covid19 أيضاً، فصيلة كبيرة من الفيروسات المعدية، التي تصيب الجهاز التنفسي لدى الإنسان، ويعد فيروس كورونا الذي اكتشف في ديسمبر ٢٠١٩، من عائلة فيروسات كورونا، ويصاب الأشخاص بعدوى مرض Covid19 عن طريق الأشخاص الآخرين المصابين به، ويمكن للمرض أن ينتقل من شخص إلى آخر عن طريق القطرات الصغيرة التي تنتشر من الأنف أو الفم عند السعال أو العطاس (الأونروا، ٢٠٢٠).

وتتراوح أعراض كوفيد-١٩ ما بين بسيطة إلى شديدة، وقد تظهر خلال يومين إلى ١٤ يوماً بعد التعرض للفيروس. الأعراض قد تشمل الحمى، والسعال، وضيق التنفس، والقشعريرة، والصداع، والتهاب الحلق، وفقدان حاسة التذوق أو الشم وهناك أعراض أخرى قد تشمل وجعاً في

الجسم وآلام، أو تعبًا، أو احتقان الأنف، أو الإسهال، وقد يسبب الفيروس التهابًا رئويًا لبعض المصابين، ومشكلات في القلب، بل قد يؤدي إلى الوفاة (Abdel-Basst, Mohamed & Elhoseny, 2020).

وأوجدت جائحة كوفيد - ١٩ أكبر انقطاع في نظم التعليم في التاريخ، وهو ما تضرر منه نحو ١,٦ بليون من طالبي العلم في جميع القارات، وأثرت عمليات إغلاق المدارس وغيرها من أماكن التعلم على ٩٤% من الطلاب في العالم، وهي نسبة ترتفع لتصل إلى ٩٩% في البلدان منخفضة الدخل، والبلدان متوسطة الدخل.

وعلى الرغم من الآثار الوخيمة التي خلفتها الجائحة إلا أنها سلطت الضوء على أن المستقبل الواعد للتعليم، ومعه التغيرات المتسارعة في أنماط توفير التعليم الجيد، لا يمكن فصله عن ضرورة عدم ترك أحد خلف الركب، ويصح ذلك على الطلاب والأطفال المتضررين من غياب الموارد أو البيئة المواتية للحصول على التعلم. ويصح على مهنة التدريس وعلى حاجة ممارسيها إلى تدريب أفضل على الطرق الجديدة لتوفير التعليم وإلى تلقي الدعم، وأخيرًا وليس آخرًا يصح ذلك على مجتمع التعليم ككل، الذي يشمل المجتمعات المحلية، والذي تتوقف عليه استمرارية التعليم أثناء الأزمة، والذي يضطلع بدور رئيس في إعادة البناء على نحو أفضل (الأمم المتحدة، ٢٠٢٠).

منهج البحث وإجراءاته

أولاً: منهج البحث:

انتهجت الباحثتان في البحث الحالي منهج التحليل الوثائقي وهو نوعٌ من أنواع البحوث الذي يعتمد على جمع ودراسة الوثائق المرتبطة بمحتوى البحث، ويعرف أيضاً بأنه البحث الدقيق المعتمد على مراجع موثوقة تساهم في فهم قضية، أو ظاهرة معينة بالاعتماد على المعلومات المسجلة حولها، والتي تساعد على الوصول إلى النتائج المناسبة المرتبطة بموضوع البحث؛ وذلك لأنه المناسب لطبيعة البحث الحالي.

ثانياً: عينة البحث:

تمثلت عينة البحث في الطلاب ذوي اضطراب طيف التوحد المدمجين بمدارس التعليم العام بمحافظة جدة بالمملكة العربية السعودية.

ثالثاً: إعداد قائمة بتحديات تعليم الطلاب ذوي اضطراب طيف التوحد في ظل جائحة كورونا:

ولتعرف تحديات تعليم الطلاب ذوي اضطراب طيف التوحد المدمجين بمدارس التعليم العام اتبعت الباحثتان الإجراءات التالية:

- ١- تحديد الهدف من إعداد القائمة.
- ٢- مصادر بناء القائمة.
- ٣- تحديد التحديات التي تواجه تعليم ذوي اضطراب طيف التوحد في ظل جائحة كورونا.
- ٤- ضبط قائمة التحديات. وتوضيح تلك الخطوات كما يلي:

١- تحديد الهدف من إعداد القائمة:

تهدف القائمة إلى تعرف وتحديد تحديات تعليم الطلاب ذوي اضطراب طيف التوحد في ظل جائحة كورونا والاستفادة من هذه القائمة في تجنب هذه التحديات عند إعادة تخطيط برامج تعليم الطلاب ذوي اضطراب طيف التوحد خاصة في ظل الأزمات الصحية والكوارث الطبيعية.

٢- مصادر بناء القائمة:

مراجعة الدراسات السابقة المرتبطة بمتغيرات البحث؛ كذلك مراجعة الأدبيات التربوية في مجال تعليم ذوي اضطراب طيف التوحد مثل دراسة Buchnat & Wojciechowska (2020)، ودراسة Sabayleh & Alramamneh (2020)، ودراسة Stenhoff, Pennington & Tapp (2020)، وبعض الدراسات العربية، منها (حميد، وأمين، ٢٠٢٠؛ عامر، وجلول، ٢٠١٩؛ الجمعان، والجمعان، ٢٠١٨).

٣- تحديد التحديات التي تواجه تعليم ذوي اضطراب طيف التوحد في ظل جائحة كورونا:

في ضوء ما أسفرت عنه الأبحاث والدراسات السابقة، وبعد تحديد التحديات التي تواجه تعليم الطلاب ذوي اضطراب طيف التوحد في ظل جائحة كورونا، يمكن تقسيمها إلى خمسة تحديات رئيسية، هي:

- التحديات التقنية.
- التحديات الأسرية والشخصية للطلاب.
- التحديات المتعلقة بالمعلم.
- التحديات المتعلقة بالمناهج الدراسية.
- التحديات الإدارية.

٤- ضبط قائمة التحديات:

للتأكد من صلاحية القائمة تم عرضها على مجموعة من أساتذة التربية الخاصة؛ وذلك لإبداء الرأي حول مفردات القائمة من حيث: دقة صياغة مفردات القائمة، ومدى مناسبة التحديات المتضمنة في القائمة، ومدى انتماء كل فقرة للمجال أو البعد المناسب، وترتيب مفردات كل بعد من الأبعاد الخمسة، وإجراء التعديلات، أو إضافة ما يرونها مناسباً لهذه التحديات، أو حذف ما يرونها غير مناسب.

وقد قامت الباحثتان بدراسة ملاحظات السادة المحكمين وآرائهم، بالإضافة إلى إجراء بعض المقابلات الشخصية مع عدد منهم؛ وذلك للاستماع إلى وجهة نظرهم، ومناقشتهم فيما دُونَ من ملاحظات، وعولجت استجابات السادة المحكمين إحصائياً ويتضح من المعالجة الإحصائية للتحكيم أن هناك تحديات وصلت نسبة الاتفاق عليها إلى ٩٠% فأكثر، كما أن هناك تحديات كانت نسبة الاتفاق عليها أقل من ٩٠%، وبذلك فمعظم التحديات كانت النسبة المئوية لها أعلى من ٧٠%، مما يدل على أن معظم المحكمين قد وافقوا على هذه التحديات، مع إجراء بعض التعديلات وفقاً لآراء السادة المحكمين.

البعد الأول: التحديات التقنية:

- ١- عدم وجود دورات تدريبية لاستخدام التعلم الإلكتروني والتقنيات الحديثة لذوي الإعاقة.
- ٢- عدم توافر الأجهزة والبرمجيات المناسبة لذوي اضطراب طيف التوحد.
- ٣- ارتفاع تكلفة الأجهزة.
- ٤- ارتفاع تكلفة إعداد برمجيات الطلاب ذوي اضطراب طيف التوحد.
- ٥- انخفاض جودة وسرعة الإنترنت في بعض المناطق.
- ٦- عدم وجود منصات تعليمية مخصصة لذوي اضطراب طيف التوحد.
- ٧- عدم توافر الدعم الفني والتقني اللازم لذوي الإعاقة.
- ٨- افتقار فرق الدعم الفني للتدريب والفهم اللازم لطبيعة التعديلات التي يحتاجها ذوي اضطراب طيف التوحد؛ للوصول للمناهج في سهولة ويسر.

البعد الثاني: التحديات الأسرية والشخصية للطالب:

- ١- انخفاض المستوى الاقتصادي للأسرة؛ بحيث لا تستطيع توفير جهاز حاسب للطالب.
- ٢- افتقار الأسرة لمهارات استخدام التكنولوجيا تضعف من استفادة الطالب من التعليم عن بعد.
- ٣- عدم تعاون الأسرة مع المعلم لدعم تعلم الطالب.
- ٤- أسرة الطالب لا تشجعه على التعلم الرقمي.
- ٥- إصرار الطالب على الروتين، ومقاومة تغيير طريقة تعلمه.
- ٦- صعوبة بقاء الطالب المصاب باضطراب طيف التوحد أمام جهاز الحاسب لحين انتهاء التدريس.
- ٧- وجود مشكلات حسية أو بدنية يحد من قدرتهم على التعلم عن بعد.
- ٨- التعليم عن بعد يحتاج لوقت أكثر للتعلم.
- ٩- صعوبة دخول الطالب ذوي اضطراب طيف التوحد بمفرده للمنصة التعليمية.
- ١٠- انخفاض الدافعية لاستخدام التعليم عن بعد.
- ١١- زيادة الاضطرابات السلوكية وتشتت الانتباه بسبب طول فترة البقاء في المنزل.
- ١٢- ضعف مهارات التواصل لدى الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد تحد من تنفيذ التعلم عن بعد.
- ١٣- ارتفاع نسبة القلق لدى الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد بسبب كوفيد ١٩ تعيق تعلمه.

البعد الثالث: التحديات المتعلقة بالمعلم:

- ١- صعوبة ممارسة التعليم عن بُعد مع الطلاب ذوي اضطراب طيف التوحد.
- ٢- عدم امتلاك مهارات تدريس ذوي اضطراب طيف التوحد عن بعد.
- ٣- شعور المعلم بأن التعلم عن بعد غير مناسب لطبيعة ذوي اضطراب طيف التوحد.
- ٤- احتياج التعلم الرقمي إلى وقت وجهد إضافي.
- ٥- كثرة الالتزامات المهنية للمعلم تعيق عملية التدريس عن بعد.
- ٦- عدم القدرة على بناء البرنامج التربوي الفردي بشكل إلكتروني وتنفيذه.

- ٧- قلة دافعية المعلمين تجاه التعلم الرقمي.
- ٨- عدم توافر خدمات الدعم التي توفرها المدرسة تعيق عمل المعلم.
- ٩- تنوع طرق التواصل مع الطلاب ذوي اضطراب طيف التوحد مثل: الإشارة، والصور، والكلام.
- ١٠- عدم امتلاك مهارات استخدام التقنيات المساندة لذوي اضطراب طيف التوحد.
- ١١- قلة التعاون مع فريق الدعم لبناء خطة تعلم فردية حسب احتياجات كل طالب.

البعد الرابع: تحديات متعلقة بالمناهج الدراسية الإلكترونية:

- ١- المواد التعليمية الإلكترونية لا تناسب طبيعة الطالب ذوي اضطراب طيف التوحد.
- ٢- صعوبة إجراء تعديلات على المحتوى الرقمي.
- ٣- لا توفر المدرسة خدمات تعليمية إلكترونية تساعد في وصول الطلاب للمنهج.
- ٤- عدم امتلاك مهارات التكيف الرقمي للمنهج.
- ٥- ندرة الدعم الفني لتكييف المنهج ومؤامته.
- ٦- قلة الأنشطة الحسية التي لا تتوفر في المنهج الرقمي.
- ٧- انقطاع الأنشطة اللاصفية يؤثر سلبًا على تعلم ذوي اضطراب طيف التوحد.
- ٨- قلة الوقت المتاح لحل الأنشطة.
- ٩- عدم استخدام استراتيجيات مناسبة لذوي اضطراب طيف التوحد.
- ١٠- عدم امتلاك مهارات إعداد تقويم إلكتروني مناسب لكل طالب.

البعد الخامس: التحديات الإدارية:

- ١- إغفال الإدارة التربوية لمتطلبات تدريس ذوي اضطراب طيف التوحد عن بعد.
- ٢- نقص توفير خدمات الدعم خلال التعليم عن بعد.
- ٣- عدم توفير المستلزمات الحديثة لذوي اضطراب طيف التوحد، مثل: برامج تعليمية إلكترونية خاصة بهم.
- ٤- قلة توفير الدعم المالي لتنفيذ التدريس.

رابعاً: تفسير نتائج البحث ومناقشتها:

توصلت نتائج البحث الحالي إلى قائمة تحديات تعليم الطلاب ذوي اضطراب طيف التوحد في ظل جائحة كورونا، وتكونت القائمة في صورتها النهائية من (٤٧) فقرةً موزعةً على خمسة أبعاد رئيسة كما يلي:

- البعد الأول: التحديات التقنية.
- البعد الثاني: التحديات الأسرية والشخصية للطلاب.
- البعد الثالث: التحديات المتعلقة بالمعلم.
- البعد الرابع: التحديات المتعلقة بالمناهج الدراسية.
- البعد الخامس: التحديات المادية والإدارية.

وبالنظر إلى هذه النتائج نجد أن البُعد الخاص بالتحديات التقنية يتفق مع دراسة كلٍّ من Buchnat & Wojciechowska (٢٠٢٠) التي تؤكد افتقاد الطلاب ذوي الإعاقة القدرة والكفاءة الرقمية مقارنةً بالعاديين، كما يتفق مع دراسة كل Sabayleh & Alramamneh (٢٠٢٠) التي أشارت إلى وجود تحديات خاصة بالجانب التقني، ويتفق ذلك أيضًا مع ما ذهب إليه كل من غيث وإكشك (٢٠٢٠) من أن التحديات التقنية هي أكبر العقبات التي تواجه تعليم الطلاب ذوي الإعاقة في الوقت الحالي.

وتعد التحديات الأسرية والشخصية للطلاب عقبة أخرى أمام تعليم هؤلاء الأطفال، وهذا يتفق مع دراسة كل من عامر وجلول (٢٠١٩) التي أشارت إلى المشكلات السلوكية والانفعالية للطلاب ذوي اضطراب طيف التوحد.

وفيما يتعلق بالتحديات الخاصة بالمعلم فقد اتفق ذلك مع معظم الدراسات السابقة التي أكدت على وجود مجموعة من التحديات المتعلقة بالمعلم، والتي تعد من أهم التحديات التي تحول دون تحقيق التعليم الفعال للطلاب ذوي الإعاقة بشكل عام وذوي اضطراب طيف التوحد على وجه الخصوص، ومنها دراسة كل من Sabayleh & Alramamneh (٢٠٢٠)، ودراسة كل من الجمعان والجمعان (٢٠١٩) وغيرها من الدراسات الأخرى.

كما نجد أن البُعد الخاص بالتحديات المتعلقة بالمناهج الدراسية يستولى على اهتمام كبير من الباحثين؛ حيث اتفقت تقريباً جميع الدراسات التي تناولتها الباحثتان بالعرض على أن

المناهج الدراسية الخاصة بتعليم الطلاب ذوي الإعاقة، ومنها ذوي اضطراب طيف التوحد تشوبها عديد من المشكلات والتحديات، التي يجب الوقوف عندها وتحليلها إذا أردنا حقًا تقديم تعليم متوازن وعادل، ومناسب لقدرات واحتياجات هؤلاء الطلاب.

وأخيرًا، تمثل التحديات الإدارية والمالية أيضًا بُعدًا رئيسًا لجميع الدراسات التي تناولت تحديات تعليم ذوي الإعاقة فقلة وجود الدعم الإداري والمالي يضعف من عملية تنفيذ تدريس الطلاب ذوي اضطراب طيف التوحد، فضعف البنية التحتية من قلة أجهزة وبرمجيات، وعدم وجود الدعم الفني المناسب، ونقص خدمات الدعم، ومنها: الدعم الأسري، وقلة الحوافز المادية الخاصة بالمعلم، وضعف الإدارة، وإهمالها تعليم هذه الفئة من الطلاب، كلها عوامل تقوض من فرص تعليم هؤلاء الطلاب في ظل الأزمة الحالية.

خامسًا: توصيات البحث:

في ضوء نتائج البحث، يمكن تقديم مجموعة من التوصيات التي من الضروري أن تُؤخذ بعين الاعتبار، وهي كما يلي:

- الاستفادة من قائمة التحديات في تخطيط برامج تعليم الطلاب ذوي اضطراب طيف التوحد.
- إعادة النظر في البرامج المقدمة للطلاب ذوي اضطراب طيف التوحد، ولا سيما الإلكترونية منها.
- ضرورة التثقيف التكنولوجي للطلاب ذوي اضطراب طيف التوحد والمعلمين على حد سواء.
- تقديم الدعم اللازم للأسرة وللطالب؛ لتشجيعه ومساعدته على التعلم عن بعد.
- توفير الدعم المادي اللازم لدعم تعليم الطلاب ذوي اضطراب طيف التوحد عن بعد.
- توفير المنصات التعليمية والبرامج الإلكترونية المناسبة لقدرات واستعدادات الطلاب ذوي اضطراب طيف التوحد.
- توفير الدعم التقني والفني للطلاب ذوي اضطراب طيف التوحد، والمعلمين فيما يتعلق بالتعليم عن بعد.

سادساً: البحوث المقترحة:

في ضوء ما أسفر عنه البحث من نتائج، تقترح الباحثتان القيام بمزيد من الدراسات؛ حتى يمكن إلقاء مزيد من الضوء على كثير من الجوانب والأبعاد المرتبطة بذلك؛ فطلاب ذوي الإعاقة وذوي اضطراب طيف التوحد بوجه خاص لديهم مشكلات متعددة واحتياجات كثيرة، ومع تزايد المشكلات والاحتياجات تحتاج معها إلي إعداد وتنمية مهارات المعلمين؛ حتي تشبع تلك الاحتياجات، وتعالج تلك المشكلات، وتزيد الحاجة الآن إلى الأبحاث، وإلى جهود العاملين والباحثين في هذا المجال على أن تتناول هذه البحوث والدراسات المقترحة ما يلي:

- تقييم تجربة تعليم الطلاب ذوي الإعاقة عن بعد في ظل جائحة كورونا وبالأخص ذوي اضطراب طيف التوحد.
- تعرف الاحتياجات اللازمة لتطبيق التعليم عن بعد لفئات ذوي الإعاقة.
- دراسة متطلبات التعلم عن بعد للطلاب ذوي اضطراب طيف التوحد.
- دراسة واقع التحديات التي تواجه الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد من وجهة نظر معلميهم.
- تقديم برامج تأهيلية للمعلمين؛ لمواجهة تحديات تعليم الأطفال ذوي اضطرابات طيف التوحد.

المراجع

المراجع العربية

الجبلي، سوسن شاكر. (٢٠١٥). التوحد الطفولي (أسبابه - خصائصه - تشخيصه - علاجه). سوريا: دار رسلان للنشر.

الجمعان، صفاء عبد الزهرة حميد، والجمعان، سناء عبد الزهرة حميد. (٢٠١٩). معوقات التعليم الرقمي لدى معلمي التربية الخاصة من وجهة نظرهم. المجلة العربية لعلوم الإعاقة والموهبة، (٦)، ص ص. ١١٣ - ١٣٤.

الخزاعي، محمود. (٢٠٢١). الحاجات النفسية والاجتماعية لطيف التوحد. المجلة الدولية لأبحاث في العلوم التربوية والإنسانية والآداب واللغات، (٢)، ص ص. ٣١٨-٣٣٣.
<http://search.mandumah.com/Record/1131999>

الطنطاوي، محمود محمد. (٢٠١٢). معوقات التعليم عن بُعد للطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة أثناء جائحة فيروس كورونا وكيفية التغلب عليها مسترد من:

<http://www.mandumah.com/Record/1131999>
<http://www.mandumah.com/Record/1131999>

الفهمي، مرزوق بن مطر. (٢٠٢٠). التجارب الدولية في ظل جائحة كورونا، المجلة الدولية للعلوم الإنسانية والاجتماعية، (١٧)، ص ص ٢٦ - ٣٩.

الأمم المتحدة. (٢٠٢٠، أغسطس)، موجز سياساتي: التعليم أثناء جائحة كوفيد-١٩ وما بعدها.

الأونروا. (٢٠٢٠، ٥ مارس). فيروس كورونا المستجد (Covid19) ، دليل توعوي صحي شامل.

https://www.unrwa.org/sites/default/files/health_awareness_on_coronavirus_covid-19_-_public_-_arabic.pdf

حمدان، محمد، والبلوي، فيصل. (٢٠١٨). مدخل إلى اضطراب طيف التوحد "النشأة والتطور - الأسباب - التشخيص والتدخل". عمان. الأردن: دار وائل.

حميد، صدام محمد، وخوشي زبير محمد أمين. (٢٠٢٠). الصعوبات التي تواجه معلمين ومعلمات مراكز ذوي الاحتياجات الخاصة أثناء التدريس من وجهة نظرهم. مجلة أبحاث كلية التربية الأساسية، (٣)، ص ص ١٧٩ - ٢٠٠.

عامر، نورة، وجلول، أحمد. (٢٠١٩). صعوبات تدريس تلاميذ التوحد بالأقسام المدمجة من وجهة نظر معلمهم. *مجلة السراج في التربية وقضايا المجتمع*، ٣(٤)، ص ص ٧١-٩٢.

غيث، سعاد أبو بكر، إكشيك، فاطمة منصور. (٢٠٢٠). التحديات التي تواجه المعلمين في استخدام التعليم الإلكتروني في تعليم ذوي الاحتياجات الخاصة، المؤتمر الدولي الأول " الافتراضي " التحول الرقمي في عصر المعرفة (الواقع، التداعيات، الانعكاسات) مجلة كلية الاقتصاد للبحوث العلمية، المجلد الأول، العدد السادس، عدد خاص، تاريخ الانعقاد ٢٠٢٠/٧/١٢.

المراجع الأجنبية

- Abdel-Basst, M., Mohamed, R., & Elhoseny, M. (2020). <? covid19?> A model for the effective COVID-19 identification in uncertainty environment using primary symptoms and CT scans. *Health Informatics Journal*, 1460458220952918.
- Autism Training and Technical Assistance Project. (2020). Coping with COVID-19: Remote Learning for Students with Autism Spectrum Disorder. <https://www.isbe.net/Documents/Remote-Learning-Students-with-ASD.pdf>
- Buchnat, M., & Wojciechowska, A. (2020). Online education of students with mild intellectual disability and autism spectrum disorder during the COVID-19 pandemic. *Interdyscyplinarne Konteksty Pedagogiki Specjalnej*, (29), 149-171.
- Choque Olsson, N., Rautio, D., Asztalos, J., Stoetzer, U., & Bölte, S. (2016). Social skills group training in highfunctioning autism: A qualitative responder study. *Autism*, 20(8), 995-1010. <https://journals.sagepub.com/doi/full/10.1177/1362361315621885>

- Daulay, N. (2021). Home education for children with autism spectrum disorder during the COVID-19 pandemic: Indonesian mothers experience. *Research in Developmental Disabilities*, 114, 103954.
<https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0891422221001037>
- DeStefano, F., & Shimabukuro, T. T. (2019). The MMR vaccine and autism. *Annual review of virology*, 6, 585-600.
<https://www.annualreviews.org/doi/abs/10.1146/annurev-virology-092818-015515>
- Fairthorne, J., Jacoby, P., Bourke, J., de Klerk, N., & Leonard, H. (2016). Onset of maternal psychiatric disorders after the birth of a child with autism spectrum disorder: A retrospective cohort study. *Autism*, 20(1), 37-44.
<https://journals.sagepub.com/doi/full/10.1177/1362361314566048>
- Marotta, R., Risoleo, M. C., Messina, G., Parisi, L., Carotenuto, M., Vetri, L., & Roccella, M. (2020). The neurochemistry of autism. *Brain sciences*, 10(3), 163. <https://www.mdpi.com/2076-3425/10/3/163>
- Mayes, S. D., Calhoun, S. L., Waschbusch, D. A., Lockridge, R., & Baweja, R. (2016). 1.36 Autism and Reactive Attachment/Disinhibited Social Engagement Disorders: Co-Occurrence And Differentiation. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 10(55), S111.
<https://www.infona.pl/resource/bwmeta1.element.elsevier-5b923e1c-a541-35df-bf8b-94147c65c4e0>

Merello, Á. (2021). Barriers and facilitators for children with special educational needs education during the COVID-19 pandemic: A systematic literature review in 2020.

<https://www.diva-portal.org/smash/record.jsf?pid=diva2%3A1552898&dswid=-7333>

Mohammad, E, Eid, F., Al- Adwan1, Z & Al-Naimat, Y. (2019) .Autism Spectrum Disorder (ASD); Symptoms, Causes, Diagnosis, Intervention, and Counseling Needs of the Families in Jordan. Modern Applied Science; (13) 5.

https://www.researchgate.net/publication/332778242_Autism_Spectrum_Disorder_AS_Symptoms_Causes_Diagnosis_Intervention_and_Counseling_Needs_of_the_Families_in_Jordan/link/5cc9102b4585156cd7bddcde/download

Muskat, B., Burnham Riosa, P., Nicholas, D. B., Roberts, W., Stoddart, K. P., & Zwaigenbaum, L. (2015). Autism comes to the hospital: The experiences of patients with autism spectrum disorder, their parents and health-care providers at two Canadian paediatric hospitals. *Autism*, 19(4), 482-490.

<https://journals.sagepub.com/doi/full/10.1177/1362361314531341>

Mutluer, T., Doenyas, C., & Genc, H. A. (2020). Behavioral Implications of the Covid-19 Process for Autism Spectrum Disorder, and Individuals' Comprehension of and Reactions to the Pandemic Conditions. *Frontiers in psychiatry*, 11.

- Petermann, F., Niebank, K., & Scheithauer, H. E. (2004). Entwicklungspsychologie–Genetik–Neuropsychologie. *Berlin: Springer, 1007*, 978-3.
https://scholar.google.com/scholar?hl=ar&as_sdt=0%2C5&q=Petermann%2C+F.%2C+Niebank%2C+K.+%26+Scheithauer%2C+H.+%282004%29.+Entwicklungswissenschaften.+Entwicklungspychologie%2C++Genetik%2C+Neuropsychologie.+Berlin%3A+Springer+Verlag.&btnG=
- Sabayleh, O. A., & Alramamneh, A. K. (2020). Obstacles of Implementing Educational Techniques in Special Education Centres from Autism Teachers' Perspective. *Cypriot Journal of Educational Sciences*, 15(2), 171-183.
<https://eric.ed.gov/?id=EJ1252655>
- Stenhoff, D. M., Pennington, R. C., & Tapp, M. C. (2020). Distance education support for students with autism spectrum disorder and complex needs during covid-19 and school closures. *Rural Special Education Quarterly*, 39(4), 211-219.
<https://journals.sagepub.com/doi/full/10.1177/8756870520959658>
- Wainer, A. L., & Ingersoll, B. R. (2015). Increasing access to an ASD imitation intervention via a telehealth parent training program. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 45(12), 3877–3890. <https://doi.org/10.1007/>
- World Health Organization. (2020a). Coronavirus.
https://www.who.int/healthtopics/coronavirus#tab=tab_1.
- World Health Organization. (2020b). Archived: WHO Timeline - COVID-19.
<https://www.who.int/news/item/27-04-2020-who-timeline---covid-19>.

World Health Organization. (2021). Autism spectrum disorders.

<https://www.who.int/news-room/fact-sheets/detail/autism-spectrum-disorders>

Yarım kaya, E., & Esentürk, O. K. (2020). Promoting physical activity for children with autism spectrum disorders during Coronavirus outbreak: benefits, strategies, and examples. *International Journal of Developmental Disabilities*, 1-6.

<https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/20473869.2020.1756115>



العدد (٧)، يوليو ٢٠٢١، ص ١١٩ – ١٥٩

متلازمة ردود الفعل النفسية المرتبطة باضطراب القلق الناجم جائحة كورونا في ضوء استراتيجية التعافي المستدام (جمهورية السودان إنموذجاً)

إعداد

د / الدود يوسف الدود أحمد د / الشفاء محمود محمد أبوحسبو

أستاذ التربية الخاصة وعلم النفس المساعد الأستاذ المساعد بقسم علم النفس، كلية الآداب،
بجامعتي جازان، المملكة العربية السعودية جامعة أم درمان الإسلامية، السودان
وأم درمان الإسلامية، السودان

د / محاسن محمد حسن دياب

الأستاذ المساعد بقسم علم النفس، كلية الآداب
جامعة أم درمان الإسلامية، السودان

متلازمة ردود الفعل النفسية المرتبطة باضطراب القلق الناجم جائحة كورونا في ضوء استراتيجية التعافي المستدام (جمهورية السودان إنموذجاً)

د/ الدود يوسف الدود أحمد (*) & د/ الشفاء محمود محمد أبو حسبو (**) & د/ محاسن محمد حسن دياب (***)

ملخص

أُجريت هذه الدراسة خلال الفترة (2019-2020)، في ولاية الخرطوم-السودان. هدفت الدراسة إلى الكشف عن متلازمة ردود الفعل النفسية المرتبطة باضطراب القلق الناجم عن جائحة كورونا. استخدم الباحثون المنهج الوصفي، تضمن مجتمع البحث أعضاء هيئة التدريس، الخبراء النفسيين والتربويين، الأخصائيين النفسيين والاجتماعيين. وتكونت عينة الدراسة من (62) مفحوصاً، تضمنت (22) ذكوراً، و(40) إناثاً، تم اختيارهم بالطريقة العشوائية البسيطة. استخدم الباحثون مقياس متلازمة ردود الفعل النفسية والمخاوف الاجتماعية من إعداد أحمد (2020). لمعالجة البيانات إحصائياً، استخدم الباحثون برنامج الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS)، اعتماداً على، اختبار (ت) للعينة الواحدة، اختبار (ف) التباين الأحادي، ارتباط بيرسون، معادلة ألفا كرونباخ وسبيرمان وبراون. توصلت الدراسة للنتائج التالية: تتسم ردود الفعل النفسية المرتبطة بالقلق الناجمة عن جائحة كورونا في ضوء استراتيجية التعافي المستدام بدرجة مرتفعة، هنالك علاقة ارتباط طردي دال إحصائياً بين ردود الفعل النفسية المرتبطة بالقلق والمخاوف الاجتماعية، لا توجد فروق دالة إحصائية في ردود الفعل النفسية المرتبطة بالقلق تبعاً لمتغير العمر، لا توجد فروق دالة إحصائية في ردود الفعل النفسية المرتبطة بالقلق تبعاً لمتغير الحالة الزوجية. كما خرجت الدراسة بالعديد من التوصيات والمقترحات.

الكلمات المفتاحية: "اضطراب القلق، متلازمة ردود الفعل النفسية، جائحة كورونا، استراتيجية التعافي المستدام".

(*) أستاذ التربية الخاصة وعلم النفس المساعد، بجامعة جازان، المملكة العربية السعودية، وأم درمان الإسلامية، السودان.

(**) الأستاذ المساعد بقسم علم النفس، كلية الآداب، جامعة أم درمان الإسلامية، السودان.

(***) الأستاذ المساعد بقسم علم النفس، كلية الآداب، جامعة أم درمان الإسلامية، السودان.

Abstract

This study was conducted during the period (2019-2020), in Khartoum State – Sudan, The study aimed at exploring the psychological reactions syndrome that related to anxiety disorder caused by the coronavirus "COVID-19" pandemic in light of sustainable recovery strategy. The researchers used descriptive methods. The research community included faculty members, educational and psychological experts, and psychological and social workers. The study sample consisted of (62) individuals, including (22) males and (40) females, who were chosen by simple random method. The researchers used the psychological reactions syndrome that related to anxiety and social fears scale, adapted by Ahmed (2020). To process the data statistically, the researchers used the statistical package for social sciences (SPSS) program, depending on, (T) test for one sample, one way analysis of variance, Pearson correlation coefficient, Cronbach's alpha equation and Spearman and Brown. The study reached the following results: The characterized of psychological reactions that related to anxiety disorder caused by pandemic corona virus "COVID-19", in light of the sustainable recovery strategy is high, there is a direct statistically significant correlation between psychological reactions and social fears, there are no statistically significant differences in psychological reactions related to anxiety disorder according to the variable of age, There are no statistically significant differences in the psychological reactions related to anxiety disorder according to the variable of the marital status. The study also, came out with many recommendations and suggestions.

Keywords: Anxiety Disorder, Psychological Reactions Syndrome, COVID-19, Sustainable Recovery Strategy.

مقدمة:

إن استثمار الصحة النفسية يعد مطلباً تنموياً رئيساً، ومرتكزاً أساسياً، لتحقيق التكيف الأمثل مع متطلبات النمو الإنساني السوي، والوصول إلى مستوى جيد من التمتع بخدمات الدعم الشامل والرعاية النفسية والاجتماعية لتحسين جودة الحياة للأفراد والجماعات، والأمم (Ahmed and et al.2021). إن التمتع بجودة الحياة وصيان النفس البشرية وكرامتها، يعتبر حق تشريعي تكفله الأنظمة، واللوائح والقوانين، التشريعات، والمواثيق الدولية لحقوق الإنسان لضمان تعزيز الوصول الشامل للخدمات الصحية والتوعوية، والرعاية المتكاملة، طبياً، نفسياً، واجتماعياً، في أي زمان ومكان (Ahmed.2021). تعتبر الصحة النفسية جوهر البناء النفسي، العقلي، الروحي، الجسدي، والبدني، فأى اعتلال أو اضطراب في منظومة الصحة النفسية ومكوناتها الرئيسة قد يتسبب في تدهور أنظمة الشخصية الإنسانية واعتلالها. إن عملية النمو السوي تتطلب تضافر الجهود المؤسسية والمجتمعية لتعزيز الطاقة النفسية الإيجابية كالشعور بالأمل، التفاؤل، الشعور بالقيمة، والتوجه الإيجابي نحو المستقبل (أحمد، 2019). أشارت نتائج الدراسات التطورية الحديثة إلى ضرورة تعزيز البرامج التوعوية والإرشادية في مواجهة الأزمات الطارئة، وزيادة مستوى الوعي المجتمعي بأهمية نشر ثقافة الصحة النفسية، ودورها في تعزيز إجراءات الوقاية في ضوء البروتوكولات الصحية المعمول بها محلياً وعالمياً (Ahmed. 2021).

ظهر مرض فيروس كورونا المستجد لأول حالة مرضية في ديسمبر (2019)، في الصين، ومن ثم انتشر حول العالم بخطى متسارعة، وتسبب في وفاة الكثيرين، وتضاعفت آثار جائحة كورونا على الحياة الاجتماعية، والاقتصادية، والسياسية، والمهنية، والصحية (Arici, B.2020). تم الإبلاغ عن الحالة الأولى للالتهاب الرئوي في (8) ديسمبر (2019)، وتم تحديدها في (7) يناير (2020)، على أنها "COVID-19". في (9) مارس (2020)، لوقف انتشار حالات "COVID-19"، أعلنت الحكومة الإيطالية حالة طوارئ صحية، مما أجبر جميع المواطنين على الدخول في حالة إغلاق. فجأة، اضطرت المدارس لاستخدام استراتيجيات التعلم عن بعد مع خبرة قليلة أو محدودة في هذا الموضوع. على وجه الخصوص، في المناطق الجنوبية من إيطاليا، ما يقرب من (20%) من الطلاب لم يتمكنوا من الوصول إلى أي أجهزة وتم

استبعادهم من التعلم، مما أدى إلى خطر مباشر لزيادة جنوح المراهقين (Ferraro, F Vincenzo and et al.2020). حيث تبنت الدول استراتيجيات نوعية لمواجهة تحديات خطر جائحة كورونا للحد من انتشارها، والسيطرة عليها، حيث عملت على أخذ الحيطة والحذر باتخاذ التدابير الوقائية، والإجراءات الاحترازية، الإغلاق التام، والحظر الشامل، ومنع التجوال، وتبني استراتيجية التباعد الاجتماعي (Ahmed and et al.2021). إن انتشار وباء فيروس كورونا المستجد قد صاحبه تغيرات مختلفة، أثرت بدورها على أنماط الحياة البشرية في الكرة الأرضية، وتسببت في تدهور النسيج الاجتماعي، واضطراب منظومة القيم، والعادات، والتقاليد، والأعراف، والسلوك الاجتماعي، فازدادت وتيرة المخاوف، ونوبات القلق، والاكتئاب، التوتر، بسبب سرعة انتشار المرض، وانتقال العدوى، وظهور الأعراض والعلامات، وعدم التوصل إلى لقاح شافٍ في العالم، الأمر الذي تسبب في تدهور مستوى الصحة النفسية، وفقدان الشعور بالأمن، والاستقرار، والتكيف نفساً واجتماعياً مع الجائحة، وتداعياتها (Ahmed.2021). قد صاحب جائحة كورونا تحولاً سريعاً في نمط العملية التعليمية باستخدام الإنترنت والفصول الافتراضية عن بعد في المراحل التعليمية المختلفة في جميع أنحاء العالم. حيث أثرت جائحة كورونا سلباً على الطلبة من خلال ظهور بعض المشكلات النفسية والاجتماعية والاقتصادية، واضطراب عملية التنشئة الاجتماعية، واضطراب المناخ الأسري، وتدهور العلاقات مع الأصدقاء، والأقارب (Arici, B.2020). تسبب وباء فيروس كورونا المستجد "COVID-19" في انتقال مؤسسات التعليم العالي في فيتنام على الفور من الفصول الدراسية التقليدية إلى بيئات التعلم الإلكتروني. هذا يتفاعل مع التوقعات العالية وعادات التعلم والتدريب يمكن أن يؤثر سلباً على الصحة العقلية للطلاب. أظهرت نتائج الدراسات النوعية الحديث إن معدلات الاكتئاب والقلق والتوتر في مستويات معتدلة أو أعلى لدى الطلاب الفيتناميين عند (50%)، و(19.7%)، و (37.3%)، على التوالي. ومع ذلك، فإن معدل القلق يصل إلى (43.1%) باستخدام (DASS-21) مما يشير إلى أن العديد من الطلاب قد يتم تشخيصهم بشكل خاطئ بالنسبة لمستوى القلق. أخيراً، تُستخدم تحليلات الانحدار الخطي لفحص تأثير العوامل الاجتماعية والديموغرافية على الاستجابات النفسية الفورية للطلاب لبيئة التعلم الإلكتروني في سياق وباء COVID-19

(Lan, Hoang Thi Quynh and et al.2020). قد ساعد مناخ جائحة كورونا في ظهور متلازمة ردود فعل نفسية عنيفة كنتيجة لتعرض المجتمعات للأخبار الكاذبة وتداولها حول العالم عبر الإنترنت (Ahmed and et al.2021). من الممكن تؤدي الأخبار الكاذبة إلى تولد ذكريات كاذبة في المستقبل، مع عواقب محتملة للسلوك النهائي، حيث ارتفع معدل المعلومات الخاطئة عبر الإنترنت أثناء جائحة كورونا. وتشير الأدلة والإحصاءات النوعية لوسائل الإعلام حول القلق بشأن جائحة كورونا، إن الذكريات الخاطئة يمكن أن تتشكل ردًا على أخبار "COVID-19"، المزيفة وأن القابلية لهذه المعلومات الخاطئة تتأثر بمعرفة الفرد حول معلومات "COVID-19"، والتفاعل معها، فضلاً عن ميلهم إلى التفكير النقدي (Greene, Cira M and (Murphy, Gillian .2020). تسببت جائحة كورونا في ظهور تحديات نوعية أثرت على المناخ النفسي، والنسيج الاجتماعي، والأسري، والنظام الصحي، وبرامج الدعم الشامل والرعاية المتكاملة المعمول بها عالمياً لتحسين المجتمعات والشعوب ضد الأمراض والأوبئة والكوارث الطبيعية، ولا سيما الآثار الاقتصادية، المهنية، والقيود التي فرضها الجائحة على الأمم منذ تسجل أول حالة لها بمدينة واهان الصينية (Ahmed.2020). بسبب جائحة كورونا قد واجهت المؤسسات التعليمية الجامعية تحديات نوعية في تلبية أهداف التسجيل، وإجازات أعضاء هيئة التدريس، والموظفين وتسريح العمال، وموازنة الخيارات لكيفية العمل كمؤسسة تجارية وتعليمية، فمن الأهمية بمكان أن تكون الصدمة المتغيرة، وغير المباشرة جزءاً من تلك التحديات. كما يتعرض المهنيون الذين يمثل دورهم في مساعدة الطلاب من خلال توفير الدعم والموارد والخدمات بشكل متزايد للصدمة غير المباشرة. حيث حدد خبراء من الشبكة الوطنية لصدمة الأطفال، بعض ردود الأفعال السلبية التي تحدث بسبب الصدمات المتغيرة وغير المباشرة، وهي تتضمن ظهور مؤشرات الصدمات غير المباشرة " المخاوف، صعوبات النوم، الصور أو الأفكار الخاطئة، ذكريات الماضي، اليقظة المفرطة، اليأس، ضعف القدرة على تقبل التعقيد، ضعف القدرة على الاستماع، نوبات الغضب، السخرية، الأرق، الإرهاق المزمن، الأمراض الجسدية، التقليل، والشعور بالذنب". إن الآثار المرتبطة بالصدمة غير المباشرة تشمل اضطرابات القلق، قطع الاتصال أو الانفصال، وتجنب الاتصال الاجتماعي، والتحول إلى حكم، والاكتئاب،

اضطراب الجسدية، والمعتقدات المعطلة عن الذات والآخرين. يجب على الممارسين التفكير في كيفية استجابتهم لصدماتهم غير المباشرة وما هي الخطوات التي يمكنهم اتخاذها لمعالجتها من أجل البقاء بصحة جيدة لدعم طلابهم (Bassett, J and Taberski, M.2020). نظراً لظهور تداعيات جائحة كورونا تم دفع المعلمين والطلاب في جميع أنحاء العالم إلى بيئات تعليمية جديدة، وستظهر تأثيرات هذه التجربة الجديدة على المدى القصير والطويل. حيث شهد العام الدراسي (2019-2020)، التحول إلى التدريس عبر الإنترنت، وتأثر تعلم الطلاب بشكل كبير بمواجهة الضغوطات، والقلق، والمرض، وتم إجبارهم على التعلم بطريقة مختلفة تماماً عن التجربة السابقة، وزيادة احتمالية التخلف عن الركب بسبب عدم الوصول إلى المواد. يعد تقييم الفصول الدراسية، والتعليم والتعلم، وقياس نمو الطلاب وتفسيره، من بين المجالات العديدة التي تأثرت بالتحول المفاجئ للمدارس إلى التدريس عبر الإنترنت، والذي سيتطلب الكثير من التفكير النوعي، من أجل دراسة تأثير انحراف العملية التعليمية وفق المعايير الدولية التي اعتمدت عليها الأبحاث النوعية لجودة العملية التعليمية. كما واجه اختصاصيو التوعية والباحثون التربويون وصانعو السياسات تحدياً ليس له إجابة محددة. هناك العديد من الأشياء المجهولة التي لا تزال قائمة حيث تخطط المدارس للمضي قدماً في التدريس. ومع ذلك، من خلال التعاون، فإن المعرفة التي يمكن لكل من هؤلاء المهنيين المساهمة بها تضمن اتخاذ القرارات المناسبة التي ستفيد جميع الطلاب بشكل عادل (Middleton, Kyndra V.2020).

قد أحدثت جائحة فيروس كورونا "COVID-19" العالمي العديد من التغييرات في السلوك المجتمعي، والتي سيكون لها آثار طويلة المدى على فئات الشباب والمراهقين. بسبب العزلة الاجتماعية، وتجارب الطفولة السلبية، هناك تقارير نوعية حول المخاوف من ارتفاع معدلات الانتحار، والإدمان على التكنولوجيا والسلامة المدرسية. يتطلب التدخل الوقائي والتثقيفي والعلاجي مع هذه الأزمة بذل مزيد من الجهود والتناغم والانسجام لتعزيز خدمات الدعم الشامل والرعاية الطبية والنفسية المتكاملة لمساعدة الطلبة للعودة إلى المسار الصحيح أكاديمياً، أيضاً تمكينهم من امتلاك الاستراتيجيات النوعية في التعامل مع الصدمات التي يتعرضون لها وما زالوا يواجهونها. ونتيجة لذلك، يمكن استخدام الرؤى من مستشاري المدارس للحصول على فهم أفضل

للآثار الاجتماعية والعاطفية لجائحة كورونا "COVID-19"، من خلال التعاون مع المسؤولين للتأكيد على استخدام مستشاري المدرسة كمقدمي خدمات الصحة العقلية في المدارس. وعليه يجب تدريب مستشاري المدارس في مجال الصحة العقلية ودورهم في مكافحة هذه المشكلة ويقدمون تطبيقات عملية يمكن توظيفها لإنشاء استراتيجية منهجية للوقاية الاجتماعية والعاطفية، والتدخل أثناء وبعد الجائحة (Pincus, R and et al.2020). قد زادت جائحة فيروس كورونا "COVID-19"، من معاناة الأمم حول العالم، مما أدى إلى أخذ التدابير الوقائية، وتقييد المجتمع بإتباع الإجراءات الاحترازية، والإلزام بالتباعد الاجتماعي، والحجر الصحي المنزلي الآمن، والبقاء في المنزل في جميع أنحاء العالم، وشملت القرارات جميع فئات المجتمعات بما فيهم الطلبة، حيث تم نشر المعلومات حول المرض، وتعزيز التعليمات الحكومية من خلال أجهزة التلفزيون، ووسائل التواصل الاجتماعي، وغيرها لحماية الأمم، وصيانة النفس البشرية. منذ ظهور فيروس كورونا المستجد كانت له آثار سلبية على اتجاهات الطلبة نحو التعليم والتعلم (Güngör, Abdi and et al.2020).

مشكلة الدراسة:

تتلخص مشكلة الدراسة الحالية في الإجابة على التساؤل الرئيس التالي:

- ما مستوى ردود الأفعال النفسية المرتبطة باضطراب القلق الناجم عن جائحة كورونا في ضوء استراتيجية التعافي المستدام؟
وتتفرع من السؤال الرئيس التساؤلات الفرعية التالية:
- ١- هل توجد علاقة بين ردود الفعل النفسية المرتبطة باضطراب القلق الناجم عن جائحة كورونا ومتغير المخاوف الاجتماعية؟
- ٢- هل توجد فروق في ردود الفعل النفسية المرتبطة باضطراب القلق الناجم عن جائحة كورونا تبعا لمتغير العمر؟
- ٣- هل توجد فروق في ردود الفعل النفسية المرتبطة باضطراب القلق الناجم عن جائحة كورونا تبعا لمتغير الحالة الزوجية؟

أهداف الدراسة:

- تسعى الدراسة إلى التحقق من الأهداف التالية:
- ١- الكشف عن مستوى ردود الفعل النفسية المرتبطة باضطراب القلق الناجم عن جائحة كورونا في ضوء استراتيجية التعافي المستدام.
 - ٢- الكشف عن ما إذا كان هنالك علاقة بين ردود الفعل النفسية المرتبطة باضطراب القلق الناجم عن جائحة كورونا والمخاوف الاجتماعية.
 - ٣- الكشف عن ما إذا كان هنالك فروق في ردود الفعل النفسية المرتبطة باضطراب القلق الناجم عن جائحة كورونا تبعاً لمتغير العمر.
 - ٤- الكشف عن ما إذا كان هنالك فروق في ردود الفعل النفسية المرتبطة باضطراب القلق الناجم عن جائحة كورونا تبعاً لمتغير الحالة الزوجية.

أهمية الدراسة:

تتمثل أهمية الدراسة ومبرراتها فيما يأتي:

أولاً: الأهمية النظرية:

تكمن الأهمية النظرية للدراسة في الإلمام المعرفي والمفاهيمي بالتراث النظري والنظريات العلمية المفسرة لاضطراب القلق النفسي، وردود الأفعال المصاحبة له، والمخاوف المرتبطة بجائحة كورونا، والأزمات. قد تسهم الدراسة في تكوين قاعدة بيانات لدعم الباحثين بالدراسات النوعية التي اهتمت بدراسة ردود الأفعال النفسية لاضطراب القلق النفسي، تأثيراتها المختلفة على مستوى الصحة النفسية، والتفاعل الاجتماعي، والتواصل مع الآخر أثناء جائحة كورونا خلال فترة الحجر الصحي، والإجراءات الاحترازية لوزارة الصحة بولاية الخرطوم، في ضوء استراتيجية التعافي المستدام.

ثانياً: الأهمية التطبيقية:

تتبلور الأهمية التطبيقية للدراسة في:

- التتبع للنتائج البحثي الحديث لزملة الاضطرابات والمخاوف المرتبطة بردود الفعل النفسية لاضطراب القلق النفسي الناجمة عن خطر الإصابة بفيروس كورونا المستجد والاستفادة من نتائج تلك الدراسات في تفسير نتائج الدراسة الحالية.

- قد تساعد الدراسة أصحاب القرار والمصلحة في توفير قاعدة بيانات ذكية معلوماتية لحصر التجارب النوعية والممارسات الصحية والبرتوكولات الاحترازية المستدامة والناجحة لبعض الدول في السيطرة على فيروس كورونا المستجد.
- قد تساعد نتائج الدراسة في تقديم تصور شامل عن آلية بناء وتعزيز "استراتيجية وطنية مُبتكرة للتعافي المستدام"، قائمة على إنشاء منصة إلكترونية افتراضية لتعزيز خدمات الدعم الشامل والرعاية النفسية والاجتماعية والطبية المتكاملة من خلال تطوير "دليل استرشادي للصحة النفسية في مواجهة الأزمات والكوارث"، للإسهام في تقديم الدعم النفسي والاجتماعي اللازم للأمة السودانية، ومساعدتها على تجاوز الصدمات الطارئة، وتحقيق رفاهيتها مدى الحياة.

فروض الدراسة:

- ١- تتسم ردود الفعل النفسية المرتبطة باضطراب القلق الناجم عن جائحة كورونا في ضوء استراتيجية التعافي المستدام بدرجة مرتفعة.
- ٢- توجد علاقة ارتباط طردي دال إحصائياً بين ردود الفعل النفسية المرتبطة باضطراب القلق الناجم عن جائحة كورونا والمخاوف الاجتماعية.
- ٣- توجد فروق دالة إحصائياً في ردود الفعل النفسية المرتبطة باضطراب القلق الناجم عن جائحة كورونا تبعاً لمتغير العمر.
- ٤- توجد فروق دالة إحصائياً في ردود الفعل النفسية المرتبطة باضطراب القلق الناجم عن جائحة كورونا تبعاً لمتغير الحالة الزوجية.

مصطلحات الدراسة:

١/ اضطراب القلق النفسي:

اصطلاحاً: يعني حالة توتر شامل ومستمر نتيجة توقع يهدد خطر فعلي أو تهديد، ويشتمل على خبرة انفعالية غير سارة يعاني منها الفرد عندما يشعر بخوف، أو تهديد من شيء ما، دون أن يستطيع تحديده تحديداً واضحاً، وغالباً ما تصاحبه تغيرات فسيولوجية (عوض الله، 2008).

إجرائياً: يقصد به الباحثون مجموعة من المخاوف التي تتسبب في فقدان السيطرة على الذات والتحكم في الانفعالات والتصرف بعشوائية، مع عدم الاستقرار الانفعالي والوجداني، مما يتسبب في أعراض غير مناسبة لطبيعية الموقف.

٢/ متلازمة ردود الفعل النفسية:

إجرائياً/ يقصد بها الباحثون/ مجموعة الأعراض والعلامات التي ترتبط بظهور اضطراب القلق النفسي الناجم عن الخوف من الإصابة بفيروس كورونا المستجد، أثناء ظهور جائحة كورونا، ومدى تأثيرها على الحالة الصحية للفرد.

٣/ جائحة كورونا:

إجرائياً: يقصد به الباحثون/ مجموعة من الأعراض والاضطرابات التنفسية التي تصيب الجهاز التنفسي وتتسبب في شعور بالضيق الحاد، وفقدان القدرة على التنفس، والشعور بالانقباض، مصحوبة بحمى شديدة، وارتفاع في درجة الحرارة، وأحياناً قد تكون مصحوبة بنزلات معوية، واسهالات مائية، والكحة، والشعور بالفتور، وضعف وتدهور الجهاز المناعي.

٤/ استراتيجية التعافي المستدام:

اصطلاحاً/ يقصد بها استجابة نوعية مقدمة من وزارة الصحة للتصدي لجائحة كورونا، قائمة على واستثمار الجهود الحكومية، التطوعية، المجتمعية في تقديم خدمات الدعم الشامل والرعاية الصحية، الطبية، النفسية، الاجتماعية، التوعوية المتكاملة، من خلال تعزيز البرامج التوعوية، والإجراءات العلاجية، التدابير الوقائية، والتثقيفية، لتقليل أثر الإصابة بفيروس كورونا المستجد، وتخفيف حدة الآثار النفسية والاجتماعية، الناجمة عنه، والعمل على تصميم معايير ذات جودة عالية لتقييم أثر الاستراتيجية في الحد من انتشار الوباء ودورها في تحقيق التعافي المستدام للأمة (Ahmed and et al.2021).

إجرائياً/ يعرفها الباحثون بأنها/ عبارة عن استراتيجية وطنية مُبتكرة تشتمل على حزمة من الخدمات الصحية، الوقائية، والعلاجية، التي تقدمها وزارة الصحة للإسهام في تعزيز السلامة، من خلال التوعية المجتمعية بطبيعة الجائحة، وآثارها، وأسبابها، ونشر ثقافة الوقائية وأهميتها، وتقديم

الإجراءات الاحترازية، والبرتوكولات الصحية الآمنة، الحجر الصحي، التباعد الاجتماعي، أو التباعد الجسدي، لتخفيف حدة الإصابة بفيروس كورونا المستجد، والحد من انتشاره.

حدود الدراسة:

- **حدود مكانية:** تم تطبيق الدراسة في جمهورية السودان، في ولاية الخرطوم.
- **حدود زمانية:** طبقت هذه الدراسة في العام (2020-2021م).
- **حدود بشرية:** استهدفت الدراسة أعضاء هيئة التدريس بالجامعات السودانية، الخبراء النفسيين، الخبراء التربويين، الخبراء الاجتماعيين، الاخصائيين النفسيين، اخصائيو التغذية العلاجية، الباحثين النفسيين والاجتماعيين.
- **حدود موضوعية:** انحصرت الحدود الموضوعية للدراسة في التعرف على متلازمة ردود الأفعال النفسية المرتبطة بالقلق النفسي لدى الجمهور الناجم عن خطر الإصابة بفيروس كورونا المستجد في ضوء استراتيجية التعافي المستدام بولاية الخرطوم - السودان.

الإطار النظري والدراسات السابقة:

أولاً: مفهوم القلق النفسي:

تعد ظاهرة اضطراب القلق النفسي عند الإنسان كمتلازمة حياتية، تظهر بدرجات متفاوتة، تستخدم كوسيلة لمواجهة أحداث الحياة الضاغطة، "حيل دفاعية"، في مختلف المواقف التي يواجهها الإنسان في حياته اليومية. إن مفهوم اضطراب القلق النفسي قد يتداخل مع العديد من الاضطرابات النفسية والمزاجية الأخرى، والتي تشمل على الضغوط النفسية، الخوف، الاكتئاب، ويعد مكوناً من مكوناتها الرئيسية، إلا أنه في الغالب يختلف عنها بكثير (عبد الخالق، 1994). كما يعتبر اضطراب القلق النفسي من أكثر الاضطرابات النفسية شيوعاً، يتمثل في اضطراب وظيفي جسدي، يحدث بسبب تعرض الإنسان لخطر ما، أو موقف ما، أو تهديد، حيث ازداد كنتيجة للتقدم العلمي والتكنولوجي السريع، والتحول الرقمي الذي زاد من ارتفاع وتيرة المخاوف والأعباء الثقيلة على الجمهور (Ahmed and et al.2021). تشير التقارير الدورية والأدلة الوبائية إلى الإنذار ظهور مشكلات متوقعة مستقبلاً، تتطلب تضافر مزيد من الجهود

الحكومية، والمجتمعية في مواجهتها، وهي ترتبط بالحالات الطبية المزمنة، كالربو، أمراض الغدة الدرقية، مرض الشريان التاجي، الخوف، وفقدان الحواس. هنالك علاقة وثيقة بين اضطراب القلق النفسي، والرهاب الاجتماعي، الخوف من الأماكن المكشوفة، اضطراب الوسواس القهري، اضطراب الهلع، وهي قد تكون مسئولة عن حدوثه (Alwaahabi.2003). أكد العديد من الباحثين على ضرورة التمييز بين اضطراب القلق النفسي ومكوناته والخوف، نتيجة لأوجه التشابه بينهما، في حين أن الفرق بينهما يكمن في أن اضطراب القلق النفسي هو توقع ظهور خطر محتمل. يضيف عبد الغني (1996). إن الخوف هو عبارة عن استجابة فورية لوجود خطر ما يهدد أمن الإنسان، وهو يختفي أو ينخفض بزوال المنبه الذي أحدثه. إن القلق النفسي في درجاته العادية والمتوسطة يعني استجابة طبيعية لمؤثرات معينة أو مواقف محددة، يحدث لمواجهة المهددات بغرض التحكم والسيطرة، والمحافظة على النوع البشري (ميخائيل، 2003). يشير التراث النفسي تربوي، إن نسبة اضطراب القلق النفسي، قد ترتفع بسبب تعرض الإنسان للمواقف الضاغطة، وازدياد الشعور بالتعب والإرهاق، والإجهاد البدني الشديد، والإنهاك المتواصل كنتيجة للتحمل الزائد للأمراض الجسمية المزمنة، والاضطرابات النفس جسمية، وزيادة العجز وعدم الرضا عن الحياة، والاستخدام غير الملائم للخدمات الطبية بين البالغين (Martin et al.2006). على الرغم من شيوع اضطرابات القلق في الطفولة إلا أن هنالك كثير من التساؤلات حول فهم اضطراب القلق الطفولي، وهي لا تزال في غموض دون إجابة شافية. أصبح القلق النفسي في الحاضر والمستقبل إشارة مرضية، يتعرض لها الأفراد بمستويات مختلفة، بسبب فقدان الاطمئنان، والأمان النفسي مما يحول دون إشباع حاجاتهم النفسية، والبيولوجية، وتحقيق أهدافهم، مما يزيد من معدلات قلقهم. يتضمن مفهوم القلق مفهومين أساسيين هما (حالة القلق state، سمة القلق A-state)، تشير حالة القلق إلى أنه حالة انفعالية طارئة أو مؤقتة لدى التلميذ تختلف من حيث الشدة والتذبذب من وقت لآخر. تبعا لذلك يرتفع مستوى حالة القلق في الظروف على أنها ظروف محددة له بغض النظر على الخطر الحقيقي أو الموضوعي. كما تنخفض شدة حالة القلق في المواقف غير الضاغطة أو الظروف التي يشعر فيها الإنسان بالتهديد. أما مفهوم القلق كسمة فهو يشير إلى

سمة ثابتة نسبياً للشخصية البشرية، ولكنه يختلف من شخص لآخر، نتيجة لمستوى الفروق الفردية بين الأشخاص من حيث الاستجابة، والاستعداد، للمواقف الضاغطة بدرجات مختلفة من القلق. يرتبط القلق كحالة بمجموعة من السمات الأساسية وهي تتضمن مشاعر الخوف، والتوجس، التوتر، العصبية، الهم والضعف.

أعراض القلق النفسي:

١/ **الأعراض الجسمية:** تشتمل الجسمية للقلق النفسي على الضعف العام، نقص الطاقة والحيوية والنشاط، والمثابرة، التوتر العضلي، والنشاط الزائد، الأزمات العصبية الحركية الصراع المستمر، تصبب العرق، عرق الكفين، شحوب الوجه، سرعة النبض، آلام الصدر، ارتفاع ضغط الدم، اضطراب التنفس وعسرته، الشعور بضيق الصدر، الدوار، الغثان، القي، السعال، عسر الهضم، فقدان الشهية اضطراب النوم، الأرق والأحلام المزعجة، اضطراب الوظيفة الجنسية (العنة)، القذف السريع عند الرجال، البرود الجنسي، اضطراب الدورة الشهرية عند الإناث، (عوض الله، 2008).

٢/ **الأعراض النفسية:** تشتمل على القلق العام، قلق العمل والمستقبل، العصبية والتوتر العام، عدم الاستقرار والحساسية النفسية الزائد سهولة الاثارة والهياج، الشك والارتياب، التردد في اتخاذ القرارات، الاكتئاب العابر، التشاؤم، الانشغال بأخطاء الماضي، توهم المرض، ضعف التركيز وشروذ الذهن، ضعف القدرة على العمل والانتاج، سوء التوافق الاجتماعي والمهني (Ahmed and et al.2021).

تعريف مصطلح القلق النفسي:

يورد الأدب النفسي تربوي، إن مفهوم القلق في اللغة يعني اضطراب والانزعاج، وقلق قلقاً: أي لم يستقر على حال، وأقلق الهم، أي أزعجه (المعجم المدرسي، 1985). بينما يتضمن مفهوم القلق النفسي في الاصطلاح تعريفات مختلفة ومتباينة، ويعود ذلك إلى تعدد المدارس النوعية، واختلاف وجهات نظر العلماء، والباحثين، والمهتمين في مجال الصحة النفسية، والرعاية، والدعم الشامل، والوقاية. وعليه يقصد بمفهوم القلق النفسي اصطلاحاً/ بأنه شعور عام

بالفزع والخوف من شر مرتقب وكارثة توشك أن تحدث (كفاي، 1998). عبارة عن حالة من التوتر الشامل الذي ينتج من خلال صراعات الدوافع ومحاولات الفرد التكيف (فهيم، 1998). إن القلق النفسي هو عبارة عن حالة من الخوف الغامض والشديد الذي يمتلك التلميذ ويتسبب له في كثير من الشعور بالانزعاج والخوف والكدر والضيق والإحساس بالألم المستمر. كما يوصف بأنه خبرة انفعالية غير سارة يعاني منها الفرد عندما يشعر بخوف أو تهديد من شيء ما، دون أن يستطيع تحديده تحديداً واضحاً وغالباً ما تصاحب هذه الحالة بعض التغيرات الفسيولوجية (Ahmed and et al.2021). ظاهرة تصاحب الإنسان منذ ولادته كإشارة إنذار لتحريك مبدأ اللذة والألم النهوض والدفاع عن الذات (مخيمير، 1989). يضيف عكاشة (1998) بأنه شعور غامض غير سار، بالتوقع والخوف، والتوتر، مصحوباً عادة ببعض الإحساسات الجسمية التي تأتي على شكل نوبات متكررة من نفس الفرد. يضيف عبد الخالق (2003) على أنه حالة انفعالية نوعية غير سارة لدى الكائن العضوي. إن التصنيف الطبي الأمريكي في صورته النهائية (DSM-ii) اعتمد على وجهة النظر الفرويدية على أن القلق يعني الخاصية التي تميز العصاب، ويتم التعبير عنه بشكل مباشر أو عن طريق الحيل الدفاعية. مفهوم القلق النفسي يعني استجابة نفسية انفعالية تتمثل في إحساس التلميذ بحالة من الخطر الموجه إلى الذات "مكونات شخصيته الأساسية" (مخائيل، 2003).

أنواع القلق النفسي:

- ١- **القلق الموضوعي:** يحدث نتيجة موضوع في البيئة، أو كنتيجة لإدراك التلميذ لوجود الخطر الذي يثير القلق (دبابيش، 2011).
- ٢- **القلق الجنسي:** يرتبط بالمخاوف المرتبطة بالجنس والاضطرابات الجنسية. كاستجابة مصحوبة بالتوتر والاضطراب عند مواجهة الآخرين، كالأقران، الوالدين، المعلمين، وغيرهم.
- ٣- **القلق الاجتماعي:** يرتبط بالمواقف الاجتماعية الخاصة بإلقاء الحديث أمام الجمهور.
- ٤- **قلق الموت:** يرتبط بمتغيرات السن والجنس والوظيفة، الديانة والشخصية والقدرة العقلية.
- ٥- **القلق الخلقى:** مصدره الخوف من العقاب الأنا الأعلى، أو الضمير والمصابون به يعرفون أن سبب الحالة التي يعيشونها من داخلهم.

٦- قلق الامتحان: يرتبط بالقلق الذي ينتابه اثناء تعرضه للاختبار .

٧- القلق الحاد: وله ثلاث أشكال "حالة الخوف والهلع، الرعب الحاد، إعياء القلق الحاد".

٨- القلق المزمن: وله ثلاثة أشكال "أعراض جسمية، نفسية، سيكوسوماتية" نفسجسمية" (عكاشة، 1998).

مفهوم جائحة كورونا:

تم الإبلاغ عن الحالة الأولى للالتهاب الرئوي في (8 ديسمبر 2019)، وتم تحديدها في (7 يناير 2020)، على أنها "COVID-19". في (9 مارس 2020)، لوقف انتشار حالات COVID-19، أعلنت الحكومة الإيطالية حالة طوارئ صحية، مما أجبر جميع المواطنين على الدخول في حالة إغلاق. فجأة، اضطرت المدارس لاستخدام استراتيجيات التعلم عن بعد مع خبرة قليلة أو محدودة في هذا الموضوع. على وجه الخصوص، في المناطق الجنوبية من إيطاليا، ما يقرب من (20%) من الطلاب لم يتمكنوا من الوصول إلى أي أجهزة وتم استبعادهم من التعلم، مما أدى إلى خطر مباشر لزيادة جنوح المراهقين (Ferraro, F. Vincenzo and et al.2020). ظهر مرض فيروس كورونا الذي لأول مرة في ديسمبر (2019)، في الصين، ومن ثم انتشر حول العالم بخطى متسارعة، وتسبب في وفاة الكثيرين، وتضاعفت آثار جائحة كورونا على الحياة الاجتماعية، والاقتصادية، والسياسية، والمهنية، والصحية (Arici, B.2020). تبنت الدول استراتيجيات نوعية لمواجهة تحديات خطر جائحة كورونا للحد من انتشارها، والسيطرة عليها، حيث عملت على أخذ الحيطة والحذر باتخاذ التدابير الوقائية، والإجراءات الاحترازية الإغلاق التام، والحظر الشامل، ومنع التجوال، وتبني استراتيجية التباعد الاجتماعي (Ahmed and et al.2021). إن انتشار وباء فيروس كورونا المستجد قد صاحبه تغيرات مختلفة، أثرت بدورها على أنماط الحياة البشرية في الكرة الأرضية، وتسببت في تدهور النسيج الاجتماعي، واضطراب منظومة القيم، والعادات، والتقاليد، والأعراف، والسلوك الاجتماعي، فازدادت وتيرة المخاوف، ونوبات القلق، والاكتئاب، التوتر، بسبب سرعة انتشار المرض، وانتقال العدوى، وظهور الأعراض والعلامات، وعدم التوصل إلى لقاح شافٍ في العالم، الأمر الذي تسبب في تدهور مستوى الصحة النفسية، وفقدان الشعور

بالأمن، والاستقرار، والتكيف نفساً واجتماعياً مع الجائحة، وتداعياتها (Ahmed.2021). قد صاحب جائحة كورونا تحولاً سريعاً في نمط العملية التعليمية باستخدام الإنترنت والفصول الافتراضية عن بعد في المراحل التعليمية المختلفة في جميع أنحاء العالم. حيث أثرت جائحة كورونا سلباً على الطلبة من خلال ظهور بعض المشكلات النفسية والاجتماعية والاقتصادية، واضطراب عملية التنشئة الاجتماعية، واضطراب المناخ الأسري، وتدهور العلاقات مع الأصدقاء، والأقارب (Arici, B.2020). تسبب وباء فيروس كورونا المستجد "COVID-19" في انتقال مؤسسات التعليم العالي في فيتنام على الفور من الفصول الدراسية التقليدية إلى بيئات التعلم الإلكتروني. هذا يتفاعل مع التوقعات العالية وعادات التعلم والتدريب يمكن أن يؤثر سلباً على الصحة العقلية للطلاب. أظهرت نتائج الدراسات النوعية الحديث إن معدلات الاكتئاب والقلق والتوتر في مستويات معتدلة أو أعلى لدى الطلاب الفيتناميين عند (50%)، و(19.7%)، و (37.3%)، على التوالي. ومع ذلك، فإن معدل القلق يصل إلى (43.1%) باستخدام (DASS-21) مما يشير إلى أن العديد من الطلاب قد يتم تشخيصهم بشكل خاطئ بالنسبة لمستوى القلق. أخيراً، تُستخدم تحليلات الانحدار الخطي لفحص تأثير العوامل الاجتماعية والديموغرافية على الاستجابات النفسية الفورية للطلاب لبيئة التعلم الإلكتروني في سياق وباء "COVID-19" (Lan, Hoang Thi Quynh and et al.2020). قد ساعد مناخ جائحة كورونا في ظهور متلازمة ردود فعل نفسية عنيفة كنتيجة لتعرض المجتمعات للأخبار الكاذبة وتداولها حول العالم عبر الإنترنت (Ahmed and et al.2021).

استراتيجية التعافي المستدام والدعم الشامل والرعاية المتكاملة المقدمة للجمهور في مواجهة جائحة كورونا بجمهورية السودان:

بالرغم من تحديات التحول الديمقراطي، وشح الإمكانيات المادية، وتعقيدات متلازمة الأزمات: "الاقتصادية، السياسية، الاجتماعية، المجتمعية"، التي تواجهها حكومة الفترة الانتقالية، والظروف الاستثنائية التي تمر بها البلاد، وسيها الدؤوب لتحقيق أهداف ثورة السودان المجيدة، والعمل على طي صفحة الحروب الأهلية، وفتح آفاق جديدة لتعزيز قيم السلام، والعدالة، والديمقراطية، وإرساء قيم التسامح، وتقبل الآخر، والتحول نحو البناء، والإعمار، والتنمية

المستدامة، وتصحيح مسار المؤسسات الحكومية والعلمية، ظهرت تداعيات جائحة كورونا بمدينة واهان الصينية، والتي انتشرت حول العالم في خلال فترة قصيرة، وأصبحت جائحة عالمية.

استطاعت حكومة الفترة الانتقالية التدخل الإيجابي مع جائحة كورونا، وابتكار استراتيجية نوعية للتحكم والسيطرة على الجائحة، والاستفادة من خلال الدعم المقدم لها " مادياً، طبياً"، من الأسرة الدولية، حيث أولت اهتماماً نوعياً بجائحة كورونا منذ تفشي فيروس كورونا المستجد "COVID-19"، حول العالم، كما أخذت بتطبيق التدابير الوقائية، وعملت على تعزيز الإجراءات الوقائية، العلاجية، تقديم المساعدات الطبية اللازمة للكوادر الصحية العاملة في المجال الصحي، وللمرضى المصابين بفيروس كورونا. ولم تتوقف الجهود الحكومية بعد، بل، عملت على تعزيز الدور الوظيفي للمستشفيات الحكومية، والخاصة، وتجهيزها، من خلال تجهيز وإعداد مراكز خاصة بالعزل، واستقبال الحالات المصابة، والمشتبه فيها، لتخفيف حدة الإصابة، وفرض السيطرة التامة والتحكم في الجائحة، وتقليل أثر انتشار المرض، وتقصيه في المجتمع. حيث قامت وزارة الصحة بتعزيز دورها الريادي في مواجهة الجائحة، والعمل على تقديم الخدمات اللازمة للكشف، وتوفير خدمات الوقاية الحماية اللازمة، تقديم الدعم الشامل للفريق الطبي، ومساعدته في إنجاز المهام المنوطة به، لضمان جودة الخدمات الطبية المقدمة للجمهور

إن التدخل الإيجابي مع جائحة كورونا يتطلب مزيد من الوعي المؤسسي والمجتمعي بتضافر الجهود الحكومية، والمجتمعية، لتعزيز برامج الدعم الشامل، وتقديم الرعاية الطبية، الصحية، النفسية والاجتماعية للمرضى، وأسره، والمجتمع المحلي، من خلال نشر ثقافة التعامل مع جائحة كورونا، والالتزام على المستوى الشخصي والمجتمعي والمؤسسي بإتباع البروتوكولات الوقائية، والإجراءات الاحترازية، والتباعد الجسدي، لتعزيز سبل الوقاية المستدامة من الإصابة، والحد من انتشار المرض. منذ ظهور جائحة كورونا انتهجت الدول استراتيجيات نوعية مختلفة ومحكمة لتعزيز إجراءات الوقاية من الإصابة بفيروس كورونا، والعمل على إتباع الإجراءات الاحترازية الآمنة من خلال تبني أنظمة مرنة للتحويل الإلكتروني الذكي، وتخطيط إبداعي لتطبيق بروتوكولات صحية آمنة للوقاية من كورونا "COVID-19"، تضمن الآتي: "تطبيق التباعد الجسدي، ارتداء الكمامة، مراعاة التهوية الجيدة في الأماكن المغلقة، تطهير الأيدي، أدوات

الحماية الشخصية، تطبيق مسافة التباعد الآمنة، وضع علامات التباعد في الأماكن التجارية والتسوق، وضع أجهزة فحص درجة الحرارة، توفير صابون غسيل الأيدي في المغاسل، الاهتمام بالتنظيف المستمر للأسطح، التعامل مع حالات الاشتباه، إعداد غرف للعزل، تحديد الطاقة الاستيعابية للمحلات التجارية والمؤسسات والأماكن الأخرى، تطبيق التباعد الاجتماعي في أماكن الترفيه والصالات الرياضية، تشكيل لجان وفرق عمل لمتابعة مدى الالتزام بالإجراءات الوقائية والاستراتيجيات الاحترازية الآمنة، إضافة إلى فرض عقوبات مالية للمخالفين للوائح والأنظمة، وإجراءات السلامة المستدامة لصيانة النفس الإنسانية وضمان كرامتها (Ahmed. 2021).

وبالرغم من التعزيز المقدمة من قبل حكومة الفترة الانتقالية، وجهود وزارة الصحة في مواجهة جائحة كورونا، إلا أنها قد تمكنت في السيطرة على انتشار الفيروس في الموجة الأولى منذ ظهور أول حالات في السودان، وبعد بظهور الموجة الثانية لجائحة كورونا، تضافت نسب حالات الإصابة، والوفيات بسبب جائحة كورونا، وفقدت وزارة الصحة القدرة في السيطرة على انتشار الفيروس. ويعود السبب في ذلك، إلى ظهور الثورة المضادة التي عزفت على وتر عدم الاعتراف بجائحة كورونا في السودان، الأمر الذي تسبب في تشويش الوعي المجتمعي حول جائحة كورونا من خلال الميديا ووسائل التواصل الاجتماعي المختلفة، فأصبح الشعب غير مبالي، وغير ملتزم بالبروتوكولات الصحية، والإجراءات الاحترازية، الوقائية المعمول بها نظاماً من قبل وزارة الصحة. وبالرغم من تتبع المجتمع المحلي لتطور الجائحة حول العالم، وارتفاع معدلات الإصابة، وازدياد حالات الوفاة، إلا أنه لم يلتزم بإجراءات الحجر الصحي المنزلي الآمن، ولم يراعي الاشتراطات الصحية، التدابير الوقائية، ولم يلتزم بعدم التجمعات أثناء المشاركة في المناسبات المجتمعية. ومن الدوافع الأخرى التي دفعت بالمجتمع المحلي في المغامرة والاستمرار في عدم الالتزام بالإجراءات الاحترازية والوقائية، هو قهره، معاناته من متلازمة الظروف الاستثنائية المعقدة والتي تشمل على " الفقر، التشريد، النزوح، فقدان المأوى، تدني الخدمات الأساسية والضرورية للحياة، عدم توافر الغذاء، انخفاض مستوى الدخل، البطالة، وغيرها"، من المشكلات الاقتصادية، الاجتماعية، الضغوطات النفسية، التي يواجهها في سبيل العيش الكريم والبقاء، وتفاقم الأزمات النوعية، وتدهور البنية التحتية، وهدم المنازل بسبب الأمطار، السيول المفاجئة، الفيضانات، انعدام مقومات الحياة البسيطة. فكان لزاماً على الشعب السوداني الخروج من المنزل للبحث عن الاحتياجات الضرورية

واليومية لتحقيق العيش بكرامة (أحمد، 2020). نحن متفائلون بأن الخير قادم بإذن الله، و بذكاء الحكومة الانتقالية وحسن إدارتها، وبإرادة الشعب السوداني، وبتضافر الجهود المجتمعية، الشعبية، سوف تتجلى الأزمت، وتخف المعاناة، وتزدهر عجلة التنمية المستدامة ويعم الرفاء والرخاء في جميع ربوع الوطن الحبيب بمشيئة المولى عز وجل.

الدراسات السابقة:

هدفت دراسة بلان (2009) إلى تقصي الكشف عن الفروق بين المسنين المقيمين في دور المسنين، والمقيمين مع أسرهم فدي درجة معاناتهم للقلق حسب متغيرات الإقامة والعمر، الجنس، بلغ حجم العينة (436) مسن ومسنة، منهم (222) ذكور، و(214) إناث، منهم (150) بدور الرعاية، و(286) مع أسرهم في الجمهورية السورية. طبقت مقياس القلق الذي يحتوي على عشرين عبارة، تمت المعالجة الإحصائية عن طريق برنامج (SPSS)، أظهرت نتائج الدراسة: وجود فروق دالة إحصائية في سمة القلق تبعاً لمتغير مكان الإقامة. وجود فروق دالة إحصائية بين الذكور المقيمين مع أسرهم وفي دور الرعاية الاجتماعية تبعاً لمتغير العمر لصالح عمر (71)، فما فوق. أظهرت دراسة لان وآخرون (Lan, Hoang Q and et al.2020)، والتي هدفت إلى التقصي والكشف عن ردود الفعل النفسية المرتبطة بالاكنتاب والقلق والضغوط لدى الطلاب في بيئة التعلم الإلكتروني. توصلت النتائج إلى أن معدلات الاكنتاب والقلق والتوتر في مستويات معتدلة أو أعلى لدى الطلاب الفيتناميين عند (50%)، و(19.7%)، و (37.3%)، على التوالي. ومع ذلك، فإن معدل القلق يصل إلى (43.1%) باستخدام (DASS-21) مما يشير إلى أن العديد من الطلاب قد يتم تشخيصهم بشكل خاطئ بالنسبة لمستوى القلق. أخيراً، تُستخدم تحليلات الانحدار الخطي لفحص تأثير العوامل الاجتماعية والديموغرافية على الاستجابات النفسية الفورية للطلاب لبيئة التعلم الإلكتروني في سياق وباء "COVID-19".

كما أظهرت نتائج دراسة أريسي (Arici, B.2020)، والتي هدفت إلى التقصي والكشف عن تحليل آراء طلاب الجامعة حول جائحة كورونا. تكونت عينة الدراسة من (322) مشاركاً، من أقسام علمية مختلفة. أسفرت النتائج: إن عملية فيروس كورونا تؤثر سلباً على طلاب الجامعات. يصف الطلاب المشاركون في الدراسة هذه العملية على أنها عملية صعبة ومزعجة وعملية تتطلب احتياطات. بالإضافة إلى ذلك، يذكر الطلاب أن المشكلات الاقتصادية والنفسية وكذلك مشكلة

التنشئة الاجتماعية قد ازدادت داخل أسرهم، وأن علاقاتهم مع الأصدقاء تتأثر بشدة من جراء هذه العملية. يشير الطلاب إلى أن الدورات التي يتم إجراؤها باستخدام طريقة التعليم عن بعد في هذه العملية كافية، وأن أوجه القصور التكنولوجية تعيق هذا التعليم وأن الكثير من الواجبات المنزلية تُعطى لهم. يعبرون أيضًا عن رغبتهم في إجراء دورات واختبارات مباشرة عبر الإنترنت. يعتقد الطلاب أن المواد المستخدمة في الدورات التدريبية في أثناء جائحة كورونا "COVID-19"، كافية (68.63%)، ويقولون إنهم لا يجدون صعوبة في التواصل مع محاضري الدورة (71.74%).

توصلت نتائج دراسة غرين، سيارا وميرفي جيليان، Greene, Cira M and Murphy, (2020. G)، والتي هدفت إلى التقصي والكشف عن الاختلافات الفردية في القابلية للتأثر بالذكريات الكاذبة للأخبار الوهمية لجائحة كورونا. "COVID-19". تكونت عينتها من (3746) مشاركاً. تم دراسة وتقييم تأثير الفروق الفردية في "المعرفة حول COVID-19"، التعامل مع وسائل الإعلام أو مناقشة حول فيروس كورونا، القلق بشأن "COVID-19"، و التفكير التحليلي"، والجدير بالذكر أن المعرفة التي تم تقييمها بشكل موضوعي وذاتي حول COVID-19، لم تكن مرتبطة بشكل كبير. ارتبطت المعرفة التي تم تقييمها بموضوعية بعدد أقل من الذكريات الكاذبة، ولكن بمزيد من الذكريات الحقيقية، مما يشير إلى وجود تمييز حقيقي بين الأخبار الحقيقية والمزيفة. في المقابل، كان المشاركون الذين اعتقدوا فقط أنهم على دراية كبيرة هم أكثر عرضة للإبلاغ عن ذكرى لقصص حقيقية، لكنهم لم يظهروا أي انخفاض في الذكريات الخاطئة. وبالمثل، أفاد الأفراد الذين أبلغوا عن مستويات عالية من مشاركة وسائل الإعلام أو القلق بشأن "COVID-19"، عن زيادة في الذكريات الحقيقية (ولكن ليست الخاطئة). تشير هذه البيانات إلى أن الذكريات الخاطئة يمكن أن تتشكل ردًا على أخبار "COVID-19"، المزيفة وأن القابلية لهذه المعلومات الخاطئة تتأثر بمعرفة الفرد حول معلومات "COVID-19"، والتفاعل معها، فضلاً عن ميلهم إلى التفكير النقدي. كما توصلت نتائج دراسة باسيت وتابيرسكي (Bassett, J and Taberski, M. 2020)، والتي هدفت إلى التقصي والكشف فهم الصدمة المتغيرة وغير المباشرة الناجمة بسبب جائحة كورونا. بينما تواجه الكليات والجامعات تحدياً في تلبية أهداف التسجيل، وإجازات أعضاء هيئة التدريس، والموظفين وتسريح العمال، وموازنة الخيارات لكيفية العمل كمؤسسة تجارية وتعليمية، فمن الأهمية بمكان أن تكون الصدمة

غير المباشرة جزءاً من تلك التحديات. كما يتعرض المهنيون الذين يتمثل دورهم في مساعدة الطلاب من خلال توفير الدعم والموارد والخدمات بشكل متزايد للصدمات غير المباشرة، مثل ردود الأفعال السلبية التي تحدث بسبب الصدمات المتغيرة وغير المباشرة، وهي تتضمن ظهور مؤشرات الصدمات غير المباشرة " المخاوف، صعوبات النوم، الصور أو الأفكار الخاطئة، ذكريات الماضي، اليقظة المفرطة، اليأس، ضعف القدرة على تقبل التعقيد، ضعف القدرة على الاستماع، نوبات الغضب، السخرية، الأرق، الإرهاق المزمن، الأمراض الجسدية، التقليل، والشعور بالذنب". إن الآثار المرتبطة بالصدمات غير المباشرة تشمل اضطرابات القلق، قطع الاتصال أو الانفصال، وتجنب الاتصال الاجتماعي، والتحول إلى حكم، والاكتئاب، اضطراب الجسدية، والمعتقدات المعطلة عن الذات والآخرين. يجب على الممارسين التفكير في كيفية استجابتهم لصدماتهم غير المباشرة وما هي الخطوات التي يمكنهم اتخاذها لمعالجتها من أجل البقاء بصحة جيدة لدعم طلابهم. أسفرت نتائج دراسة سيرون ، يوبيدي وآخرون (and Siron, Y et al.2020)، والتي هدفت إلى التقصي والكشف عن العوامل المؤثرة في تبني التعلم الإلكتروني أثناء جائحة كورونا في إندونيسيا أثناء جائحة كورونا "COVID-19". استخدمت هذه الدراسة الاستقصائية نهجاً كمياً لفهم متغيرات العلاقة. تم توزيع استبيان عبر الإنترنت لجمع المعلومات من المستجيبين. تم فحص (250) مشاركاً. أشارت النتائج إلى أن توجه الطلاب في استخدام التعلم الإلكتروني قد تم تحديدها من خلال عدة متغيرات، بما في ذلك المتعة المتصورة، وتجربة الطلاب، وقلق الكمبيوتر، والكفاءة الذاتية المتصورة. تؤكد هذه النتائج أيضاً أن كلاً من سهولة الاستخدام المتصورة والفائدة المتصورة يمكن أن تفسر توجه واستعداد الطلاب في استخدام التعلم الإلكتروني. تقدم النتائج دلالة على أهمية فهم عوامل تبني التعلم الإلكتروني وكيف يمكن للطلاب إدراك التعلم الإلكتروني باعتباره استجابة لوباء (COVID-19). أشارت نتائج دراسة مورفي وزملائه (Murphy.L and et al.2020)، والتي هدفت إلى التقصي والكشف عن التصورات والتفصيلات العامة للطلبة الجامعيين، واستجاباتهم العاطفية، المصاحبة للانتقال إلى الفصول الافتراضية المترامنة أثناء جائحة "COVID-19"، في شمال شرق الولايات المتحدة. تكونت عينة الدراسة من (148) طالباً وطالبة، تضمنت (44) ذكوراً، و(104) إناثاً، تكونت أداة الدراسة من (18) فقرة، استخدمت لمسح تصورات الطلبة لمسح الفصول الافتراضية. توصلت للنتائج

التالية: أشار الطلاب إلى أن أساتذتهم استخدموا نظام إدارة التعلم بشكل فعال مع الدورات الدراسية الافتراضية، وأن أساتذتهم قاموا بتكييف وإبلاغ التغييرات في محتوى الدورة التدريبية أثناء الانتقال، قُدمت لهم التغييرات في مناهج الدورة التدريبية أو الجدول الزمني في الوقت المناسب، أُتيحت لهم مناهج الدورة التدريبية والدرجات في نظام إدارة التعلم. عبر الطلاب عن المشاعر السلبية مثل عدم اليقين والقلق والعصبية عند الانتقال إلى الفصول الافتراضية. أعرب الطلاب عن حاجتهم إلى التواصل المستمر، واستخدام نظام إدارة التعلم، والاستفادة من التكنولوجيا، ودعم المعلم، والمرونة والخصائص، والمشاركة في الفصل الدراسي، وإدارة الدورة التدريبية. كشفت نتائج دراسة ميدلتون، كيندرا ف (Middleton, Kyndra V.2020)، والتي هدفت إلى التقصي والكشف عن التأثير طويل الأمد لكورونا "COVID-19"، على تعلم الطلاب وتقييمهم من رياض الأطفال وحتى الصف الثاني عشر. أشارت نتائجها إلى تأثير تعلم الطلاب بشكل كبير بالضغط والقلق والمرض، وإجبارهم على التعلم بطريقة مختلفة تمامًا عن التجربة السابقة، وزيادة احتمالية التخلف عن الركب بسبب عدم الوصول إلى المواد. يعد تقييم الفصول الدراسية والتعليم والتعلم وقياس نمو الطلاب وتفسيره من بين المجالات العديدة التي تأثرت بالتحول المفاجئ للمدارس إلى التدريس عبر الإنترنت والذي سيتطلب الكثير من التفكير من أجل دراسة تأثير الانحراف الكبير عن الفصل الدراسي المعايير التي استند إليها الكثير من الأبحاث السابقة. واجه اختصاصيو التوعية والباحثون التربويون وصانعو السياسات تحديًا ليس له إجابة محددة. هناك العديد من الأشياء المجهولة التي لا تزال قائمة حيث تخطط المدارس للمضي قدمًا في التدريس. ومع ذلك، من خلال التعاون، فإن المعرفة التي يمكن لكل من هؤلاء المهنيين المساهمة بها تضمن اتخاذ القرارات المناسبة التي ستفيد جميع الطلاب بشكل عادل. بينما توصلت دراسة بينكوس، روبرت وآخرون (Pincus, R and et al.2020)، والتي هدفت إلى التقصي والكشف عن تأثير "COVID-19" على الطلبة، والدور المنوط بمستشاري المدارس في إنقاذهم. هناك مخاوف من الانتحار والإدمان على التكنولوجيا والسلامة المدرسية حيث تحاول المدارس الانتقال إلى حالة طبيعية في الأشهر القادمة. ستطلب هذه الأزمة جهودًا منسقة لمساعدة الطلاب ليس فقط في العودة إلى المسار الصحيح أكاديميًا ولكن أيضًا في مساعدة الطلاب على التعامل مع الصدمات التي يتعرضون لها وما زالوا يواجهونها. ونتيجة لذلك، يمكن استخدام الرؤى من

مستشاري المدارس للحصول على فهم أفضل للآثار الاجتماعية والعاطفية لـ "COVID-19"، من خلال التعاون مع المسؤولين للتأكيد على استخدام مستشاري المدرسة كمقدمي خدمات الصحة العقلية في المدارس. يسلط المؤلفون الضوء على تدريب مستشاري المدارس في مجال الصحة العقلية ودورهم في مكافحة هذه المشكلة ويقدمون تطبيقات عملية يمكن توظيفها لإنشاء نهج منهجي للوقاية الاجتماعية والعاطفية والتدخل أثناء وبعد الجائحة. دراسة دوراك، جورهان؛ كانكايا، سرکان (Durak, G and Cankaya, S.2020)، والتي هدفت إلى التقصي والكشف عن فحص آراء طلاب الجامعات حول التعليم عن بعد في حالات الطوارئ أثناء جائحة COVID-19. في هذه الدراسة المصممة نوعياً، تكونت عينتها من (32) طالباً من (4) جامعات مختلفة عن آرائهم. تم استخدام نموذج استبيان عبر الإنترنت مكون من أسئلة مفتوحة كأداة لجمع البيانات. تم تحليل البيانات باستخدام طريقة تحليل المحتوى، وتم إنشاء الموضوعات. نتيجة لذلك، استخدمت اثنتان من الجامعات الأربع برنامج "Microsoft Teams" كنظام للتعليم عن بعد، بينما فضلت جامعات أخرى برنامج "Moodle" و "ALMS". أظهر الطلاب الذين استخدموا "Microsoft Teams"، أكثر رضا للعملية التعليمية. بالإضافة إلى ذلك، تم الإبلاغ عن آراء الطلاب حول نظام التعليم عن بعد، والجوانب الإيجابية والسلبية للنظام، وممارسات الدورة الحية، والتواصل مع المدرب، والحصول على الملاحظات، والتنشئة الاجتماعية، والتحفيز، والأداء الأكاديمي، والمقارنة مع التدريس التقليدي. وتفسيرها في نطاق نظريات الاستخدامات والإشباع ونشر الابتكارات. وقد لوحظ أنه من بين طلاب الجامعة الذين كانوا جميعهم تقريباً قلقين قبل التعليم عن بعد، تمت إزالة مخاوف أولئك الذين أخذوا دروساً حية واستخدموا نظاماً متكاملًا تمامًا. في هذا الصدد، في نطاق نظام التعليم عن بعد، يمكن الإشارة إلى أن عناصر الدروس الحية والتفاعل لها أهمية كبيرة للطلاب.

أكدت نتائج دراسة كوسكيري، سارة؛ كاليجا أجيوس، جان (Cuschieri, S and Calleja A, Jean.2020)، والتي هدفت إلى التقصي والكشف عن تسليط الضوء على التحول إلى التدريس التثريحي عن بعد أثناء جائحة "COVID-19". تم توزيع استبيان مخصص يستخدم أسئلة قائمة على مقياس ليكرت وأداة تقييم اضطراب القلق العام عبر الإنترنت على طلاب الطب قبل السريري المسجلين في كلية الطب والجراحة في جامعة مالطا. تم إجراء

التحليلات الكمية والنوعية للبيانات التي تم جمعها. تم إجراء تحليلات الانحدار الخطي متعدد المتغيرات لإنشاء متغيرات مستقلة مرتبطة بأعراض القلق. استجاب ما مجموعه (172)، من مجموعة من (299) طالبًا من طلاب الطب قبل السريري نسبته (85%). أظهر الغالبية تجربة تعليمية إيجابية بعد التحول إلى المحاضرات عن بعد، ومع ذلك، لم يكن الأمر كذلك بالنسبة للتدريس في مجموعة صغيرة بما في ذلك جلسات التشريح. ومع ذلك، أبلغ الطلاب عن مخاوفهم بشأن تعليمهم، وامتحاناتهم، والتقدم إلى العام الدراسي المقبل ورفاههم. أظهر أقل من نصف الطلاب أعراض القلق. يظهر على الطلاب قلق "معتدل" ($OR: 7.6$ ؛ $95\%CI: 1.98-29.31$ ؛ $P < 0.01$)، وقلق "شديد" ($OR: 2.0$ ؛ $95\%CI: 5.0-80.5$ ؛ $P < 0.01$) على عقلي وعاطفي، والرفاهية بسبب "Covid-19"، كما ارتبطت بأعراض القلق بعد التكيف مع المؤسسين. بصرف النظر عن الآثار قصيرة المدى، قد يكون لوباء "Covid-19" تأثير طويل المدى على كل من التعليم الطبي والمهن المستقبلية للطلاب. من المهم أن يتم تسجيل التغييرات المنفذة في التعليم الطبي ودراساتها لأن هذه البيانات ستكون ضرورية حول كيفية المضي قدماً في جائحة ما بعد "Covid-19". بينما أشارت دراسة عيدي غونغور؛ وآخرون (Güngör, Abdi and et al.2020)، والتي هدفت إلى التقصي والكشف عن التحقيق في العوامل المتعلقة بمرض فيروس كورونا (COVID-19). تم إجراء تحليل المسار باستخدام البيانات التي تم جمعها من (772)، طالباً جامعياً. أظهرت النتائج أن الاهتمام بالدورات الدراسية كان أكثر تأثراً بالتواصل مع الناس. كان هذا بسبب آثاره المباشرة وغير المباشرة. لم تؤثر وسائل التواصل الاجتماعي والأخبار التلفزيونية بشكل مباشر على الاهتمام بالدورات الدراسية، ولكنها تأثرت بشكل غير مباشر. ووجدت الدراسة أيضاً أنه من بين المتغيرات الوسيطة الثلاثة، كانت أدوار الوسيط للقلق أكبر من غيرها. لقد أصبح فهم نتائج هذا البحث مهماً جداً، خاصة في وقت تم فيه إلغاء الدروس وجهاً لوجه في جميع أنحاء العالم وتحويلها إلى التعليم عبر الإنترنت. كما قدمت الدراسة توصيات محددة للممارسين والقيود على البحوث المستقبلية.

دراسة جيليس، آلانا؛ كرول، لورا م (Krull, Laura M.2020 Gillis, Alanna)؛، والتي هدفت إلى التقصي والكشف عن انتقال التعلم عن بعد لـ COVID-19 في ربيع 2020. توصلت نتائجها إلى وجود صعوبات في الإنترنت والتكنولوجيا شائعة للغاية، حتى بالنسبة

للطلاب الذين لم يتوقعوا المشكلات، واجه معظم الطلاب عوائق تحول دون تعلمهم بسبب الوباء، بما في ذلك الانحرافات وزيادة القلق والشعور بدافع أقل.

منهج الدراسة:

استخدم الباحثون في هذه الدراسة المنهج الوصفي، اعتماداً على أسلوب الدراسات الارتباطية. يعرف المنهج الوصفي بأنه الأسلوب الذي يصف الظاهرة السلوكية كما هي عليه في الواقع دون تدخل الباحث.

مجتمع وعينة الدراسة:

تكون المجتمع الأصلي للدراسات من الخبراء التربويين، وأخصائي علم النفس، وأخصائي علم الاجتماع، وأعضاء هيئة التدريس بجامعة أم درمان الإسلامية. حيث شملت عينة الدراسة (62)، فرداً، منهم (33) إناثاً، و(29) ذكوراً، تم اختيارها بالطريقة العشوائية البسيطة.

أدوات الدراسة:

تم استخدام وتطبيق مقياس "متلازمة ردود الأفعال النفسية والمخاوف الاجتماعية"، من أعداد وتطوير د. الدود يوسف أحمد (2020)، والذي تكون في صورته الأولية من عدد (76) فقرة، وهي موزعة على خمس أبعاد رئيسية وهي تضمن البعد الأول القلق النفسي (11) فقرة، الاكتئاب النفسي (15) فقرة، الوسواس القهري (11) فقرة، انفصام الشخصية (10) فقرات، المخاوف الاجتماعية (12) فقرة. وبعد تحيكم المقياس بواسطة مجموعة من الخبراء والمتخصصين في المجال، تكون في صورته النهائية من (59) فقرة.

الدراسة الاستطلاعية لمقياس ردود الأفعال النفسية الناجمة عن جائحة كورونا:

لمعرفة الخصائص السيكومترية للأبعاد بمقياس ردود الأفعال النفسية بمجتمع البحث الحالي قام الباحثون بتطبيق صورته المعدلة بتوجيهات المحكمين والمكونة من (59) فقرة من فقرات أبعاد المقياس الأربعة علي عينة أولية حجمها (40) مفحوصاً تم اختيارهم بطريقة عشوائية بسيطة من مجتمع البحث الحالي وبعد تصحيح الاستجابات قام الباحثون برصد الدرجات وإدخالها في الحاسب الآلي ومن ثم تم الأتي:

١/ صدق الاتساق الداخلي للفقرات بمقياس ردود الأفعال النفسية:

لمعرفة صدق اتساق الفقرات مع الدرجة الكلية بمقياس ردود الأفعال النفسية عند تطبيقه بمجتمع البحث الحالي، قام الباحثون بحساب معامل ارتباط بيرسون بين درجات كل فقرة من الفقرات مع الدرجة الكلية للمقياس والجدول التالي يوضح نتائج هذا الإجراء:

جدول رقم (١) يوضح معامل ارتباط الفقرات مع الدرجة الكلية

بمقياس ردود الأفعال النفسية عند تطبيقه بمجتمع البحث الحالي:

القلق النفسي		الاكتئاب النفسي		الوسواس القهري		انفصام الشخصية		المخاوف الاجتماعية	
البند	الارتباط	البند	الارتباط	البند	الارتباط	البند	الارتباط	البند	الارتباط
١	.526	١٢	.616	٢٧	.529	٣٨	.465	٤٨	.602
٢	.477	١٣	.632	٢٨	.588	٣٩	.605	٤٩	.659
٣	.588	١٤	.751	٢٩	.551	٤٠	.619	٥٠	.671
٤	.522	١٥	.599	٣٠	.751	٤١	.553	٥١	.537
٥	.696	١٦	.409	٣١	.641	٤٢	.619	٥٢	.536
٦	.480	١٧	.686	٣٢	.494	٤٣	.557	٥٣	.464
٧	.613	١٨	.775	٣٣	.537	٤٤	.612	٥٤	.504
٨	.621	١٩	.646	٣٤	.567	٤٥	.498	٥٥	.369
٩	.658	٢٠	.562	٣٥	.460	٤٦	.422	٥٦	.515
١٠	.527	٢١	.685	٣٦	.591	٤٧	.669	٥٧	.637
١١	.468	٢٢	.598	٣٧	.529			٥٨	.471
		٢٣	.727					٥٩	.634
		٢٤	.653						
		٢٥	.630						
		٢٦	.616						

من الجدول أعلاه يلاحظ الباحثون إن معاملات ارتباطات جميع الفقرات لجميع الأبعاد الخمسة دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0.05)، وإن جميع الفقرات موجبة الإشارة وتتمتع بصدق اتساق داخلي قوي مع الدرجات الكلية للمقياس وذلك عند تطبيقه في صورته النهائية بمجتمع البحث الحالي.

٢/ معاملات الثبات:

لمعرفة الثبات لدرجات الأبعاد والدرجة الكلية لمقياس ردود الأفعال النفسية في صورته النهائية بمجتمع البحث الحالي قام الباحثون بتطبيق معادلتي (ألفا كرونباخ وسبيرمان براون) علي بيانات العينة الأولية، فبينت نتائج هذا الإجراء النتائج المعروضة بالجدول الآتي:

جدول رقم (٢) يوضح نتائج معاملات الثبات للفقرات

بأبعاد مقياس ردود الأفعال النفسية في صورته النهائية عند تطبيقه بمجتمع البحث الحالي:

أبعاد مقياس ردود الأفعال النفسية	عدد الفقرات	معاملات الثبات	
		ألفا	س - ب
القلق النفسي	11	0.920	0.849
الاكتئاب النفسي	14	0.936	0.873
الوسواس القهري	10	0.906	0.811
انفصام الشخصية	10	0.849	0.854
المخاوف الاجتماعية	12	0.905	0.899
الدرجة الكلية لمقياس ردود الأفعال النفسية	57	0.968	0.868

يلاحظ الباحثون من الجدول السابق أن معاملات الثبات لجميع الأبعاد الخمسة بمقياس ردود الأفعال النفسية ككل اكبر من (0.80) الأمر الذي يؤكد ملائمة هذا المقياس صورته النهائية لقياس ردود الأفعال النفسية لدى المفحوصين بمجتمع البحث الحالي.

توصيف خصائص عينة البحث وفقاً لمتغير العمر وبعض المتغيرات الديموغرافية الأخرى:

جدول (٣) يوضح خصائص عينة البحث تبعاً لمتغير العمر الزمني:

متغير التوصيف	تدرج المتغير	التكرار	النسبة
العمر	بدون	1	1.6
	20-30	16	25.8
	31-40	12	19.4
	41 فأكثر	33	53.2
	المجموع	62	100.0

جدول (٤) يوضح خصائص عينة البحث تبعاً لمتغير المستوى التعليمي

متغير التوصيف	تدرج المتغير	التكرار	النسبة
المستوى التعليمي	جامعي	16	25.8
	فوق الجامعي	46	74.2
	المجموع	62	100.0

جدول (٥) يوضح خصائص عينة البحث تبعاً لمتغير للدرجة العلمية

متغير التوصيف	تدرج المتغير	التكرار	النسبة
الدرجة العلمية	1	2	3.2
	2	13	21.0
	3	16	25.8
	4	29	46.8
	5	2	3.2
	Total	62	100.0

جدول (٦) يوضح خصائص عينة البحث تبعاً لمتغير للحالة

متغير التوصيف	تدرج المتغير	التكرار	النسبة
الحالة الاجتماعية	1	42	67.7
	2	17	27.4
	3	3	4.8
	Total	62	100.0

جدول (٧) يوضح خصائص عينة البحث تبعاً لمتغير للمهنة

متغير التوصيف	تدرج المتغير	التكرار	النسبة
المهنة	1	9	14.5
	2	40	64.5
	3	9	14.5
	4	4	6.5
	المجموع	62	100.0

عرض وتفسير نتائج الدراسة:

عرض ومناقشة نتيجة الفرض الأول:

للتحقق من صحة الفرض الأول والذي ينص على أنه: "تتسم ردود الأفعال النفسية المرتبطة بالقلق النفسي والناجمة عن جائحة كورونا في ضوء استراتيجيات التعافي المستدام بدرجة مرتفعة. وللتحقق من صحة الفرض، قام الباحثون بإجراء اختبار (ت) لمتوسط مجتمع واحد، وهي موضحة في الجدول التالي:

جدول رقم (٨) يوضح نتيجة اختبار (ت) لمتوسط مجتمع واحد

للتحكم على السمة العامة لردود الأفعال النفسية (د ح=٦٢):

المتغير	ن	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	القيمة المحكية	قيمة (ت) المحسوبة	قيمة احتمالية	الاستنتاج
القلق النفسي	62	38.65	9.655	33	4.604	0.000	مرتفع

من الجدول أعلاه يستنتج الباحثون إن المتوسط الحسابي لردود الأفعال النفسية المرتبطة بالقلق النفسي بلغت قيمتها (38.65)، تحت مستوى دلالة (0.000)، وهي دالة إحصائية، وهذا يعني أنه : تتسم ردود الأفعال النفسية المرتبطة بالقلق النفسي الناجمة عن جائحة كورونا مرتفعة.

مناقشة النتيجة:

بالرجوع للتراث النفسي تربوي والدراسات السابقة، أظهرت نتائج دراسة لان وآخرون (Lan, Hoang Q and et al.2020)، إن معدلات القلق لدى الطلاب الفيتناميين عند (19.7%). ومع ذلك، فإن معدل القلق قد تصل إلى (43.1%)، مما أثر سلباً على صحتهم النفسية، وتوافقهم الدراسي، في بيئات التعلم الإلكتروني. كما أظهرت نتائج دراسة أريسي (Arici, B.2020)، والتي توصلت إلى أن فيروس كورونا أثر سلباً على طلاب الجامعات، حيث أشار المشاركون على أنه تفاقمت حدة مشكلاتهم النفسية بسبب الجائحة، كما أنها أثرت على تنشئتهم الأسرية، واضطراب علاقاتهم مع أصدقائهم. توصلت نتائج دراسة غرين، سيارا وميرفي جيليان (Greene, Cira M and Murphy, G. 2020)، ارتفاع معدلات القلق

بشأن جائحة كورونا لدى الجمهور. وكشفت نتائج دراسة باسيت وتابيرسكي Basseett, J and (Taberski, M .2020)، والتي أظهرت بعض ردود الأفعال النفسية السلبية التي تحدث بسبب الصدمات المتغيرة وغير المباشرة، وهي تتضمن ظهور مؤشرات الصدمات غير المباشرة " كالمخاوف، صعوبات النوم، الصور أو الأفكار الخاطئة، ذكريات الماضي، اليقظة المفرطة، اليأس، ضعف القدرة على تقبل التعقيد، ضعف القدرة على الاستماع، نوبات الغضب، السخرية، الأرق، الإرهاق المزمن، الأمراض الجسدية، التقليل، والشعور بالذنب". إن الآثار المرتبطة بالصدمات غير المباشرة تشمل اضطرابات القلق، قطع الاتصال أو الانفصال، وتجنب الاتصال الاجتماعي، والتحول إلى حكم، والاكتئاب، اضطراب الجسدية، والمعتقدات المعطلة عن الذات والآخرين. يجب على الممارسين التفكير في كيفية استجابتهم لصدماتهم غير المباشرة وما هي الخطوات التي يمكنهم اتخاذها لمعالجتها من أجل البقاء بصحة جيدة لدعم طلابهم. أسفرت نتائج دراسة سيرون، يوبيدي وآخرون (Siron, Y and et al.2020)، إن آثار جائحة كورونا ساهمت في ظهور قلق كبير حول العملية التعليمية واستخدام الكمبيوتر، وقدمت مجموعة من الشواهد والأدلة لأهمية فهم عوامل تبني التعلم الإلكتروني كاستجابة لوباء جائحة كورونا. كما أشارت نتائج دراسة مورفي وزملائه (Murphy. L and et al.2020)، أعرب الطلاب عن مشاعرهم السلبية والتي تضمنت عدم اليقين والقلق والعصبية عند الانتقال إلى الفصول الافتراضية. أعرب الطلاب عن حاجتهم إلى التواصل المستمر، واستخدام نظام إدارة التعلم، والاستفادة من التكنولوجيا، ودعم المعلم، والمرونة والخصائص، والمشاركة في الفصل الدراسي، وإدارة الدورات التدريبية. أوضحت نتائج بينكوس، روبرت وآخرون (Pincus, R and et al.2020)، إلى أهمية ضرورة تدريب مستشاري المدارس وتنقيفهم في مجال الصحة العقلية، وتعزيز دورهم في تخفيف حدة المشكلات العاطفية، وتقديم تطبيقات عملية يمكن توظيفها لإنشاء منهج للوقاية الاجتماعية والعاطفية والتدخل أثناء وبعد الجائحة. كما أشارت نتائج دراسة دوراك، جورهان، كانكاي، سركان (Durak, G and Çankaya, S.2020)، إنه أظهر الطلاب قلقاً بمستويات مختلفة قبل عملية التعليم عن بعد، بسبب جائحة كورونا. توصلت نتائج دراسة كوسكيري، سارة؛ كاليجا أجيوس، جان (Cuschieri, S)

and Calleja A, Jean.2020)، أظهر أقل من نصف الطلاب ردود أفعال نفسية مرتبطة بالقلق النفسي بدرجات معتدلة، وأخرى بمستويات شديدة. بينما توصلت نتائج دراسة عبيد غونغور؛ وآخرون (Güngör, A and et al.2020)، إنه أثرت وسائل التواصل الاجتماعي والأخبار التلفزيونية بشكل غير مباشر على حياة الطلاب التعليمية، حيث كان مستوى القلق بدرجة أكبر وسط الطلاب مقارنة بردود الأفعال النفسية الأخرى. وفي هذا السياق أشارت نتائج دراسة جيليس، آلانا؛ كرول، لورا (Gillis,A and Krull. Laura M.2020) واجه معظم الطلاب عوائق حالت دون تعلمهم بسبب الوباء، بما في ذلك الانحرافات وزيادة القلق وانخفاض الدافع أو المحفز نحو التعلم بسبب كورونا. وأخيراً، كشفت نتائج دراسة ميدلتون، كيندرا (Middleton, Kyndra V.2020)، تأثر تعلم الطلاب بشكل كبير بالضغط والقلق والمرض، وإجبارهم على التعلم بطريقة مختلفة تماماً عن التجربة السابقة، وزيادة احتمالية التخلف عن الركب بسبب عدم الوصول إلى المواد.

يرى الباحثون إن التدخل الإيجابي لتحسين جودة الحياة ونوعيتها، تعزيز المناعة والمرونة النفسية أثناء الأزمات، وتخفيف حدة ردود الأفعال النفسية الناجمة عن مخاطر الإصابة لدى الجمهور تتطلب تعزيز الوعي المجتمعي، والتثقيف الصحي، وزيادة إدراك الجمهور للآثار النفسية المترتبة عليها، وتعزيز فرص الوصل الشامل لخدمات الدعم الشامل والرعاية النفسية والاجتماعية المتكاملة، وإتاحتها للجميع، في أي زمان ومكان، مما يساعد في تخفيف أثر الجائحة والأزمات على الأمة. إضافة إلى ذلك العمل على ضرورة أهمية تقييم الإجراءات الاحترازية، البروتوكولات الصحية، والاستراتيجيات الوقائية، ومدى الالتزام بتطبيق الاشتراطات الصحية، الحجر الصحي الآمن، والتباعد الاجتماعي أو الجسدي. تعزيز التعاون المستمر وتكوين شراكات مجتمعية ذكية بين الخبراء النفسيين والاجتماعيين، اختصاصيو التوعية، الباحثون التربويون، وصانعو السياسات، والمهنيين، لتعزيز فرص التوعية والوقاية بشكل أكبر، واتساع دائرة الخدمات وإتاحتها للمجتمع افتراضياً عبر وسائط الإعلام المرئي، المسموع، المقروء، والاستفادة من المستحدثات التكنولوجية الحديثة في تثقيف وتوعية المجتمع في التعامل مع الأزمات مستقبلاً.

عرض ومناقشة نتيجة الفرض الثاني:

للتحقق من صحة الفرض الثاني والذي ينص على أنه " توجد علاقة ارتباط طردي بين ردود الأفعال النفسية المرتبطة بالقلق النفسي والمخاوف الاجتماعية الناجمة عن جائحة كورونا. وللتحقق من صحة الفرض استخدم الباحثون اختبار ارتباط معامل بيرسون فأظهر النتائج التالية:

جدول رقم (٩)، يوضح نتيجة ارتباط معامل بيرسون

للكشف عن العلاقة بين القلق النفسي والمخاوف الاجتماعية (ن=٦٢):

مجموعتي المقارنة	قيمة الارتباط لردود الأفعال النفسية مع المخاوف الاجتماعية	القيمة الاحتمالية	الاستنتاج
القلق النفسي	0.604**	0.000	توجد علاقة ارتباط طردي دالة إحصائياً

من الجدول أعلاه، يستنتج الباحثون، إن قيمة الارتباط لردود الأفعال النفسية المرتبطة بالقلق النفسي مع بعد المخاوف الاجتماعية المصاحبة لفيروس كورونا بلغ (0.604^{**})، تحت مستوى دلالة (0.000)، وهو دال إحصائياً. وهذا يعني أنه: يوجد ارتباط طردي دال إحصائياً بين ردود الأفعال النفسية المرتبطة بالقلق النفسي والمخاوف الاجتماعية لدى الجمهور بسبب جائحة كورونا.

مناقشة النتيجة:

بالرجوع للتراث النفسي تربوي، والدراسات السابقة، لم تشير نتائج الدراسات التي تناولت الموضوع إلى طبيعة العلاقة بين القلق النفسي والمخاوف الاجتماعية الناجمة بسبب كورونا المستجد. وليس هنالك ما يؤيد أو يخالف هذه النتيجة.

يرى الباحثون، إن النتيجة تحقق صحة الفرض. حيث يؤمن بوجود علاقة طردية موجبة بين ردود الأفعال النفسية المرتبطة بالقلق النفسي، والمخاوف الاجتماعية الناجمة بسبب جائحة كورونا. ويبرر ذلك، على أنه كلما ازداد مستوى القلق النفسي وسط الجمهور، كلما ارتفع معدل المخاوف الاجتماعية للجمهور من خطر الإصابة بفيروس كورونا، من خلال الاختلاط بالآخرين، والخروج من المنزل لقضاء الحوائج، أو الخروف للعمل في ظروف استثنائية، بالرغم من الالتزام بالإجراءات الاحترازية، والبروتوكولات الصحية. فازدياد معدل القلق من كورونا قد يكون له آثار

سلبية وانعكاساتها على السلوك الشخصي الاجتماعي، مما يؤدي إلى اضطراب عادات التواصل الاجتماعي، تقبل الآخر، والتعاون معه، ويتسبب في تغيير آليات نمط وأسلوب الحياة على المستوى الشخصي والمجتمعي، من أجل خلق مناخ آمن، يشعر فيه بالدفع، والأمان.

عرض ومناقشة نتيجة الفرض الثالث:

للتحقق من صحة الفرض الثالث والذي ينص على أنه " توجد فروق دالة إحصائية في ردود الأفعال النفسية المرتبطة بالقلق النفسي تبعاً لمتغير العمر لصالح الفئات الأكبر سناً. وللتحقق من صحة الفرض، قام الباحثون بإجراء اختبار (ف)، تحليل التباين الأحادي، فأظهر النتائج التالية:

جدول رقم (١٠) يوضح نتائج اختبار (ف)، تحليل التباين الأحادي لمعرفة الفروق في ردود الأفعال النفسية المرتبطة بالقلق النفسي تبعاً لمتغير العمر.

المتغير	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	النسبة الفائية	القيمة الاحتمالية	الاستنتاج
القلق النفسي	بين المجموعات	518.648	2	259.324	2.961	0.060	الفرق غير دال إحصائياً
	داخل مجموعات	5167.545	59	87.586			
	الكلي	5686.194	61				

من الجدول أعلاه يستنتج الباحثون، إن متوسط المربعات بلغ (259.324)، و(87.586)، على التوالي، تحت مستوى دلالة (0.060)، وهي غير دالة إحصائياً، وهذا يعني أنه: لا توجد فروق دالة إحصائية في ردود الأفعال النفسية المرتبطة بالقلق النفسي بسبب جائحة كورونا تبعاً لمتغير العمر.

مناقشة النتيجة:

بالرجوع للتراث النفسي تربوي والدراسات السابقة، اختلفت مع هذه النتيجة ما أشارت إليه نتائج دراسة بلان (2009)، والتي هدفت إلى تقصي والكشف عن الفروق بين المسنين المقيمين في دور المسنين، والمقيمين مع أسرهم فدي درجة معاناتهم للقلق حسب متغيرات الإقامة والعمر، الجنس، وجود فروق دالة إحصائية بين الذكور المقيمين مع أسرهم وفي دور الرعاية الاجتماعية تبعاً لمتغير العمر لصالح عمر (71)، فما فوق.

يرى الباحثون إن عامل العمر الزمني يمثل عنصراً مهماً في إدراك أهمية التوعية الصحية بجائحة كورونا، والإلمام المعرفي والمفاهيمي بتطورات الحالة، وما يصاحبها من ردود أفعال نفسية سلبية قد تكون مدمرة للمناعة النفسية، ومهددة للحياة، كنتيجة لارتفاع حالات الوفاة، وزيادة معدلات الإصابة، والانتشار السريع للوباء على مستوى العالم. حيث نجد أن الأشخاص الأكبر سناً يصبحون قادرين على تطبيق الإجراءات الاحترازية، وإتباع البروتوكولات الصحية لتحقيق التعافي المستدام، ومع ذلك هم أكثر عرضة للإصابة ومهددين بصوبة تخطي حضانة المرض أو التعافي منه، بسبب ضعف المناعة النفسية والجسدية، واختلال الأنظمة الحيوية للجسم في مقاومة المرض، أو بسبب إصابتهم ببعض الأمراض المزمنة. في حيث نجد أن الأشخاص الأصغر سناً قد يتهورون في سلوكياتهم، ويظهرون عدم التزام بالإجراءات الاحترازية للوقاية من خطر الإصابة. لذلك يتطلب تحقيق التعافي المستدام على مستوى الدولة، تضافر الجهود الحكومية، والمهنية، والمجتمعية، لتعزيز فرص الوقائية ونشر ثقافة الالتزام بلبس الكمامة، ومراعاة التباعد الجسدي، وتطهير الأيدي، والالتزام الكامل بالإجراءات الاحترازية والاشتراطات الصحية المعمول بها نظاماً، وتطبيقات الحجر الصحي الآمن، من أجل حماية النفس البشرية، وصيانتها وحماية الأمة.

عرض نتيجة الفرض الرابع:

للتحقق من صحة الفرض الرابع والذي ينص على أنه " توجد فروق دالة إحصائية في ردود الأفعال النفسية المرتبطة بالقلق النفسي تبعاً لمتغير الحالة الزوجية. وللتحقق من صحة الفرض، قام الباحثون بإجراء اختبار (ف)، تحليل التباين الأحادي، فأظهر النتائج التالية:

جدول رقم (١١)، يوضح نتائج اختبار (ف)، تحليل التباين الأحادي

لمعرفة الفروق في ردود الأفعال النفسية المرتبطة بالقلق النفسي تبعاً لمتغير الحالة الزوجية.

المتغير	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	النسبة الفائية	القيمة الاحتمالية	الاستنتاج
القلق النفسي	بين المجموعات	49.878	2	24.939	0.261	0.771	الفرق غير دال إحصائياً
	داخل مجموعات	5636.315	59	95.531			
	الكلي	5686.194	61				

من الجدول أعلاه يستنتج الباحثون، إن متوسط المربعات على التوالي بلغت قيمته (24.939)، (95.531)، تحت مستوى دلالة (0.771)، وهي غير دالة إحصائياً. وهذا يعني أنه: لا توجد فروق دالة إحصائية في ردود الأفعال النفسية المرتبطة بالقلق النفسي تبعاً لمتغير الحالة الزوجية.

مناقشة النتيجة:

بالرجوع للتراث النفسي تربوي، والدراسات النوعية التي تناولت موضوع البحث، نجد أنها لم تتطرق في نتائجها أو أهدافها إلى قياس تأثير ردود الأفعال النفسية المرتبطة بالقلق النفسي على الحالة الزوجية، أو البحث عن مدى الفروق النوعية لدى المصابين، أو غير المصابين بفيروس كورونا المستجد.

يرى الباحثون إن النتيجة لا تحقق صحة الفرض. ويبرروا ذلك، بأنه من المتوقع، أن تكون ردود الأفعال النفسية المرتبطة بالقلق النفسي والناجمة عن خطر الإصابة بفيروس كورونا المستجد بنسبة عالية لدى المتزوجين مقارنة بغير المتزوجين، ويعود السبب في ذلك، إلى أن الأشخاص المتزوجين قد يزيد لديهم الإحساس أو الشعور بالقلق على صحة أبنائهم وأسرتهم بدرجة أكبر، مما يزيد من حدة المخاوف، وعدم الاستقرار النفسي واضطراب الحالة المزاجية، والتفكير المستمر والانشغال بالصحة العامة. إضافة إلى البحث المستمر عن استراتيجيات وقاية الأبناء والأسرة من مخاطر الإصابة، وإتباع الإرشادات الصحية اللازمة لحمايتهم ورعايتهم. أما الأشخاص غير المتزوجين مقارنة بالمتزوجين، قد تكون ردود أفعالهم النفسية أقل بكثير من المتزوجين، باعتبار أنهم ليس لديهم ما يخافون عليه، أو يقلقون عليه من خطر الإصابة بفيروس كورونا، فقط قد تكون مخاوفهم موضوعية يمكن السيطرة عليها، أو التحكم فيها. أحياناً قد تتأثر بعامل السن، فالأشخاص غير المتزوجين والأكبر سناً قد ترتفع لديهم نسبة القلق من خطر الإصابة بكورونا أكثر من الأصغر سناً.

الخاتمة:

تم بحمد الله سبحانه تطبيق الدراسة إلكترونياً على عينة بلغ عددها (62) مفحوصاً، ممثلة لمجتمعها الأصلي تمثيلاً جيداً. هدفت الدراسة إلى الكشف عن ردود الأفعال النفسية

المرتبطة بالقلق النفسي لدى الجمهور والناجمة عن خطر الإصابة بفيروس كورونا في ضوء استراتيجية التعافي المستدام. كما يتقدم الباحثون بأسمى آيات الشكر والعرفان لكل أعضاء هيئة التدريس، الخبراء النفسيين، الاجتماعيين، أخصائيو التغذية العلاجية، الخبراء التربويين، الفنيون، الطلبة الخريجين، الذين شاركوا في تطبيق الدراسة. والشكر موصولاً لكل الخبراء الذين أسهموا في تحكيم أدوات الدراسة، والذين أدلوا بدلوهم وتقديم آرائهم ولمساتهم الفنية لتصحيح مسار البحث العلمي وتوجيهه.

وعليه توصلت الدراسة للنتائج التالية:

- ١- تتسم ردود الأفعال النفسية المرتبطة بالقلق النفسي لدى الجمهور والناجمة عن خطر الإصابة بفيروس كورونا في ضوء استراتيجية التعافي المستدام بدرجة مرتفعة.
- ٢- توجد علاقة ارتباط طردي دال إحصائياً بين ردود الأفعال النفسية المرتبطة بالقلق النفسي والمخاوف الاجتماعية..
- ٣- لا توجد فروق دالة إحصائية في ردود الأفعال النفسية المرتبطة بالقلق النفسي تبعاً لمتغير العمر.
- ٤- لا توجد فروق دالة إحصائية في ردود الأفعال النفسية المرتبطة بالقلق النفسي تبعاً لمتغير الحالة الزوجية.

التوصيات:

يوصي الباحثون بالتالي:

- ١- يجب على وزارة الصحة العمل على تكثيف البرامج التوعوية، وتقديم الإرشادات الصحية المناسبة وإتاحتها عبر وسائل الإعلام المختلفة لدعم الجمهور ومساعدته على تخطي الأزمات بنجاح.
- ٢- تعزيز الشراكات الذكية بين المؤسسات الحكومية الصحية والخبراء النفسيين والأخصائيين الاجتماعيين والمرشدين في خدمات الدعم الشامل وتقديم الرعاية النفسية والاجتماعية المتكاملة، وإتاحتها للجمهور في أي زمان ومكان.

- ٣- إنشاء منصات إلكترونية افتراضية لتعزيز خدمات الدعم الشامل والرعاية المتكاملة وتسهيل إمكانية الوصول إليها للإسهام في تعزيز خدمات الوقائية من الإصابة بكورونا.
- ٤- نشر ثقافة التحصين التدريجي والالتزام بالاشتراطات الصحية، والتباعد الجسدي، وإتباع البروتوكولات الصحية المعمول بها نظاماً، تطبيق الحجر الصحي الآمن للوقاية من خطر الإصابة، وحماية الأمة من خطر انتشار الوباء والسيطرة عليه.

المقترحات:

يقترح الباحثون الآتي:

- ١- إجراء دراسة نوعية لمعرفة تأثيرات ردود الأفعال النفسية المرتبطة بالقلق النفسي الناجم بسبب خطر الإصابة بفيروس كورونا المستجد والكشف عن الفروق النوعية تبعاً للمتغيرات (الحالة الزوجية، العمر الزمني).
- ٢- إجراء دراسات تجريبية لقياس فاعلية برنامج إرشادي تدريبي في خفض مؤشرات القلق النفسي الناجم عن خطر الإصابة بفيروس كورونا المستجد في ضوء الإجراءات الاحترازية والبروتوكولات الصحية.



قائمة المصادر والمراجع

أولاً: المراجع العربية:

- أحمد، الدود يوسف الدود (٢٠١٩). استراتيجية مُبتكرة لتعزيز خدمات الدعم والرعاية الشاملة لذوي الإعاقة في مواجهة الأزمات. ورقة علمية مقدمة للنشر، مجلة العلوم التربوية، السودان، ٢٠١٩.
- دبابيش، علي موسى علي (٢٠١١). فعالية برنامج إرشادي مقترح لتخفيف القلق الاجتماعي لدى طلبة المرحلة الثانوية وأثره على تقدير الذات. ماجستير منشوره، جامعة الأزهر، غزة، كلية التربية.
- عبد الخالق، أحمد (١٩٩٤). الإرشاد النفسي. ط (د ت)، بيروت، لبنان، دار الحكمة.
- عبد الخالق، أحمد (١٩٨١). فاعلية القلق الحالة والسمة "كراسة التعليمات"، الإسكندرية، دار المعرفة الجامعية.
- عكاشة، أحمد (١٩٩٨). الطب النفسي المعاصر. القاهرة، ط (٨)، الأنجلو المصرية.
- عوض الله، يوسف مصطفى سلامة (٢٠٠٨). التدخين وعلاقته بمستوى القلق وبعض سمات الشخصية للأطباء المدخنين في قطاع غزة. ماجستير منشورة، الجامعة الإسلامية، غزة، كلية التربية.
- فهمي، مصطفى (١٩٩٨). الصحة النفسية دراسات في سيكولوجية التكيف. القاهرة مكتبة المانجي.
- كفافي، علاء الدين (١٩٨٩). تقدير الذات وعلاقته بالتنشئة الوالدية والأمن النفسي. المجلة العربية للعلوم، الكويت، جامعة الكويت.
- مخيمير، صلاح (١٩٧٩). المدخل إلى الصحة النفسية. دراسات في سيكولوجية التكيف، القاهرة، مكتبة الخانجي.
- ميخائيل، أمطانيوس، دراسة لقياس القلق النفسي بوصفه حالة وسمة على عينة من طلبة الجامعات السورية. مجلة جامعة دمشق، كلية التربية، المجلد (١٩)، العدد (٢).

- النيال، مایسة (١٩٩١). الفروق الفردية في كل من حالة القلق وقلق الموت قبل إجراء العملية وبعدها. مجلة دراسات نفسية، القاهرة، يناير.

ثانياً: المراجع الأجنبية:

- Ahmed, Eldood Yousuf Eldood and et al (2021). Evaluating the e-learning experience of gifted children with learning disabilities from the point of view of their teachers during the "Covid-19". January, 2021.
- Ahmed, Eldood Yousuf Eldood, (2021). Comprehensive care and support services provided to people with disabilities in light of the "Covid-19". Marsh-April 2021.
- Altwahhib,F.(2003).Anxiety symptoms and generalized Anxiety disorder in The elderly: A review. Harvard Review of Psychology, 11(4),180-193.
- Bassett, Jill; Taberski, Michael.(2020). From Active Shooter to COVID-19, Understanding Your Vicarious Trauma. About Campus, v(25) n(4) p10-14 Sep-Oct 2020.
- Cuschieri, Sarah; Calleja Agius, Jean (2020). Spotlight on the Shift to Remote Anatomical Teaching during COVID-19 Pandemic: Perspectives and Experiences from the University of Malta. *Anatomical Sciences Education*, v13 n6 p671-679 Nov-Dec 2020.
- Durak, Gürhan; Çankaya, Serkan (202). Undergraduate Students' Views about Emergency Distance Education during the COVID-19 Pandemic. Online Submission, *European Journal of Open Education and E-learning Studies*, v5 n1 p122-147 2020.

- Ferraro, Francesco Vincenzo; Ambra, Ferdinando Ivano; Aruta, Luigi; Iavarone, Maria Luisa (2020). Distance Learning in the COVID-19 Era: Perceptions in Southern Italy. *Education Sciences*, v10 Article 355 2020.
- Gillis, Alanna; Krull, Laura M.(2020). COVID-19 Remote Learning Transition in Spring 2020: Class Structures, Student Perceptions, and Inequality in College Courses. *Teaching Sociology*, v48 n4 p283-299 Oct 2020.
- Greene, Ciara M.; Murphy, Gillian (2020). Individual Differences in Susceptibility to False Memories for COVID-19 Fake News. *Cognitive Research: Principles and Implications*, v5 Article 63 2020.
- Güngör, Abdi; Karaman, Mehmet Akif; Sari, Halil Ibrahim; Çolak, Tugba Seda (2020). Investigating the Factors Related to Coronavirus Disease 2019 (COVID-19) on Undergraduate Students' Interests in Coursework. *International Journal of Psychology and Educational Studies*, v7 n3 p1-13 2020.
- Martin, P., Bishap, A., Poon, L., & Johnson, M. A. (2006) Influence of Personality and Health behaviors on fatigue in late and very late life. *Journal of Gerontology: series B: psychological Sciences and social science*, 61B(3), P161-P166.
- Middleton, Kyndra V.(2020). The Longer-Term Impact of COVID-19 on K-12 Student Learning and Assessment. *Educational Measurement: Issues and Practice*, v39 n3 p41-44 Fall 2020.

- Murphy, Laurie; Eduljee, Nina B.; Croteau, Karen. (2020). College Student Transition to Synchronous Virtual Classes during the COVID-19 Pandemic in Northeastern United States. *Pedagogical Research*, v(5) n(4), Article em0078 2020.
- Pincus, Robert; Hannor-Walker, TeShaunda; Wright, Leonis; Justice, Judith (2020). COVID-19's Effect on Students: *How School Counselors Rise to the Rescue*. *NASSP Bulletin*, v104 n4 p241-256 Dec 2020.
- Siron, Yubaedi; Wibowo, Agus; Narmaditya, Bagus Shandy (2020). Insights into Accounting Education in a COVID-19 World Factors Affecting the Adoption of E-Learning in Indonesia: Lesson from COVID-19. *Journal of Technology and Science Education*, v10 n2 p282-295 2020.