



مجلة جامعة الملك خالد
للعلوم التربوية

علمية • دورية • محكمة

1444هـ - 2023م



المجلد: العاشر

العدد: الأول

مجلة جامعة الملك خالد للعلوم التربوية

King Khalid University Journal of
Educational Sciences

مجلة علمية • دورية • محكمة
تُعنى بنشر البحوث والدراسات التربوية
تصدر عن جامعة الملك خالد

المجلد (10) العدد (1)

جمادى الثاني 1444هـ - يناير 2023م



جامعة الملك خالد - المملكة العربية
السعودية - أبها



<https://journals.kku.edu.sa/jes/ar>



jes@kku.edu.sa



المشرف العام

معالي رئيس جامعة الملك خالد
أ.د. فالح بن رجاء الله منيع السلمي

نائب المشرف العام

وكيل الجامعة للدراسات العليا والبحث العلمي
أ.د. حامد مجدوع القرني

المشرف على وحدة المجلات والجمعيات العلمية

د. محمد سحيم أبو حسان

رئيس هيئة التحرير

أ.د. عبد العزيز بن سعيد محمد الهاجري







الرقم المعياري الموحد
(ISSN) 6654-1658

رقم الإيداع
1435/1996

رئيس هيئة التحرير

أ.د. عبد العزيز بن سعيد محمد الهاجري
أستاذ الإدارة التربوية - المملكة العربية السعودية

هيئة التحرير

أ.د. مفرح بن سعيد آل كردم
أستاذ الإدارة التربوية - المملكة العربية السعودية

أ.د. أحمد سليمان عودة
أستاذ التقويم والبحث التربوي - المملكة الأردنية الهاشمية

أ.د. عبد الله بن سيف محمد التوي
أستاذ المناهج وطرق تدريس العلوم - عمان

أ.د. عائشة سيف صالح الأحمد
أستاذ أصول التربية - المملكة العربية السعودية

أ.د. بشار عبد الله مصلح السليم
أستاذ أصول التربية - المملكة الأردنية الهاشمية

أ.د. عدنان محمد فرح
أستاذ علم النفس الارشادي - البحرين

أ.د. عوشه أحمد محمد المهيري
أستاذ التربية الخاصة - الامارات

مدير التحرير

أ.د. أحمد صادق عبد المجيد
أستاذ تقنيات التعليم - المملكة العربية السعودية

الهيئة الاستشارية

- | | |
|-------------------------------|-------------------------------------|
| أ.د. عبد المحسن عايض القحطاني | أ.د. ثابت سعيد آل كحلان |
| جامعة الكويت | جامعة الملك خالد |
| أ.د. عبدالله علي التمام | أ.د. عمر علوان عقيل |
| الجامعة الإسلامية | جامعة الامام محمد بن سعود الاسلامية |
| أ.د. محمد صايل الزبود | أ.د. محمد شحات الخطيب |
| الجامعة الأردنية | جامعة الملك عبد العزيز |
| أ.د. محمد مرعي جبران | أ.د. محمد عطية خميس |
| جامعة الملك خالد | جامعة عين شمس |
| أ.د. هنادي حسين القحطاني | أ.د. مسفر بن سعود السلولي |
| جامعة تبوك | جامعة الملك سعود |
| أ.د. يوسف محمد سوامه | |
| جامعة اليرموك | |

التعريف بالمجلة:

تصدر جامعة الملك خالد مجلة علمية محكمة باسم: "مجلة جامعة الملك خالد للعلوم التربوية"؛ وهي مجلة تهدف إلى إتاحة الفرصة لأعضاء هيئة التدريس والباحثين من داخل المملكة أو خارجها لنشر أبحاثهم العلمية الأصيلة المكتوبة بإحدى اللغتين العربية أو الإنجليزية في العلوم التربوية التي لم يسبق نشرها، وتم الالتزام فيها بأخلاق البحث العلمي والمنهجية العلمية المتعارف عليها.

وتشمل المجلة عدة أبواب منها: البحوث العلمية والتقارير الخاصة بالمؤتمرات والندوات وحلقات النقاش في التربية عمومًا وملخصات الرسائل الجامعية المتميزة التي تمت مناقشتها وإجازته، وتم التوصية بنشرها، وملخصات الكتب.

رؤية المجلة:

الريادة في نشر البحوث العلمية المحكمة في العلوم التربوية والسعي للتصنيف ضمن قواعد النشر العالمية.

رسالة المجلة:

نشر البحوث العلمية المحكمة في العلوم التربوية وفق معايير مهنية عالمية.

أهداف المجلة:

تهدف المجلة إلى أن:

1. تصبح ذات ريادة وتصنيف متميز ومعامل تأثير عالٍ محليًا وإقليميًا وعالميًا.
2. تكون مرجعًا علميًا للباحثين في العلوم التربوية.
3. تلي حاجة الباحثين محليًا وإقليميًا وعالميًا في نشر البحوث في العلوم التربوية.
4. تسهم في نشر البحوث التربوية ذات الأصالة التي تساعد في تطوير المجتمع وتقدمه.

الشروط، والقواعد، والتعليمات، والحقوق، والإجراءات الخاصة بالنشر في المجلة:

أولاً: الشروط والقواعد الخاصة بالنشر في المجلة:

1. الجودة في الفكرة والأسلوب والمنهج والتوثيق العلمي، مع الخلو من الأخطاء اللغوية والنحوية.
2. أن يسهم البحث في تنمية الفكر التربوي وتطوير تطبيقاته محليًا أو عربيًا أو عالميًا.
3. أن يقع البحث ضمن أحد مجالات العلوم التربوية.
4. أن يلتزم الباحث في بحثه بأخلاق البحث العلمي، وحقوق الملكية الفكرية، والشروط والقواعد الخاصة بالنشر في المجلة.
5. لا تتم كتابة اسم الباحث أو الباحثين في متن البحث صراحةً، أو بأي إشارة تكشف عن هويته أو هويتهم، ويمكن استخدام كلمة الباحث أو الباحثين بدلًا من ذلك.

6. الآراء الواردة في البحوث المنشورة تعبر عن وجهة نظر الباحثين فقط، ولا تعبر بالضرورة عن رأي المجلة.

ينظم البحث وفق التالي:

أ. البحوث التطبيقية:

يورد الباحث أو الباحثون مقدمة تبدأ بعرض طبيعة البحث، ومدى الحاجة إليه، ومسوغاته، ومتغيراته، متضمنةً الدراسات السابقة بشكلٍ مدمج دون تخصيص عنوان فرعي لها. يلي ذلك استعراض مشكلة البحث، ثم تحديد أهدافه، وبعد الأهداف تورد أسئلة البحث أو فروضه. ثم تعرض منهجية البحث؛ مشتملةً على: مجتمع البحث، وعينته، وأدواته، وإجراءاته، متضمنةً كيفية تحليل بياناته. ثم تعرض نتائج البحث ومناقشتها وتفسيرها، والتوصيات المنبثقة عنها.



ب. البحوث النظرية:

يورد الباحث أو الباحثون مقدمةً يمهد فيها للفكرة المركزية التي يناقشها البحث، مبيّنًا فيها: أديبات البحث، وأهميته، وإضافته العلمية إلى مجاله. ثم يعرض منهجية بحثه، ومن ثم يُقسّم البحث إلى أقسام على درجة من الترابط فيما بينها، بحيث يعرض في كل منها فكرة محددة تكوّن جزءًا من الفكرة المركزية للبحث. ثم يختتم البحث بخلاصة شاملة متضمنة أهم النتائج التي خلص إليها البحث.

ج. في كلا النوعين من البحوث:

توضع قائمة المراجع في نهاية البحث باتباع أسلوب التوثيق المعتمد في المجلة.

1. أن يكون التوثيق في متن البحث وقائمة المراجع وفق نظام جمعية علم النفس الأمريكية (APA) الإصدار الأخير.
2. يلتزم الباحث بترجمة أو رومنة (Romanization /Transliteration) توثيق المقالات المنشورة في الدوريات العربية الواردة في قائمة المراجع العربية (مع الإبقاء عليها في قائمة المراجع العربية)، وفقًا للنظام التالي:
 - إذا كانت بيانات المقالة المنشورة باللغة العربية الواردة في قائمة المراجع (التي تشمل اسم، أو أسماء المؤلفين، وعنوان المقالة، وبيانات الدورية) موجودة باللغة الإنجليزية في أصل الدورية المنشورة بها، فتكتب كما هي في قائمة المراجع، مع إضافة كلمة (In Arabic) بين قوسين بعد عنوان الدورية.
 - إذا لم تكن بيانات المقالة المنشورة باللغة العربية موجودة باللغة الإنجليزية في أصل الدورية المنشورة بها، فيتم رومنة اسم، أو أسماء المؤلفين، متبوعة بسنة النشر بين قوسين، ثم يتبع بعنوان المقالة إذا كان متوافراً باللغة الإنجليزية في أصل المقالة، وإذا لم يكن متوافراً فتتم ترجمته إلى اللغة الإنجليزية، ثم يتبع باسم الدورية التي نشرت بها المقالة باللغة الإنجليزية إذا كان مكتوباً بها، وإذا لم يكن مكتوباً بها فيتم ترجمته إلى اللغة الإنجليزية. ثم تضاف كلمة (In Arabic) بين قوسين بعد عنوان الدورية.
 - توضع قائمة بالمراجع العربية بعد المتن مباشرة، مرتبة هجائياً حسب الاسم الأخير للمؤلف الأول، وفقاً لأسلوب التوثيق المعتمد في المجلة.
 - يلي قائمة المراجع العربية، قائمة المراجع الإنجليزية، متضمنةً المراجع العربية التي تم ترجمتها، أو رومنتها، وفق ترتيبها الهجائي (باللغة الإنجليزية) حسب الاسم الأخير للمؤلف الأول، وفقاً لأسلوب التوثيق المعتمد في المجلة.

وفيما يلي مثال على رومنة بيانات المراجع العربية:

الجبر، سليمان. (1991م). تقويم طرق تدريس الجغرافيا ومدى اختلافها باختلاف خبرات المدرسين وجنسياتهم وتخصصاتهم في المرحلة المتوسطة بالمملكة العربية السعودية. مجلة جامعة الملك سعود - العلوم التربوية، 3(1)، 143 - 170.

Al-Jabr, S. (1991). The evaluation of geography instruction and the variety of its teaching concerning the experience, nationality, and the field of study at intermediate schools in the Kingdom of Saudi Arabia. (In Arabic) *Journal of King Saud University-Education sciences*, 3(1), 143-170.

ثانياً: تعليمات النشر في المجلة:

يلزم تنسيق البحث تبعاً لما يلي:

(1) (يقصد بالرومنة: النقل الصوتي للحروف غير اللاتينية إلى حروف لاتينية، تمكّن قراء اللغة الإنجليزية من قراءتها، أي: تحويل منطوق الحروف العربية إلى حروف تنطق بالإنجليزية).

1. لا يتجاوز البحث المقدم للنشر (30) ثلاثين صفحة، وبما لا يزيد عن (8000) ثمانية آلاف كلمة.
 2. أن يتضمن البحث ملخصين: أحدهما باللغة العربية، والآخر باللغة الإنجليزية، بشرط ألا يزيد أي منهما عن (250) كلمة، وأن يكتب كل منهما في صفحة مستقلة، متبوعاً بكلمات مفتاحية لا تزيد عن خمس كلمات تعبر عن محاور البحث.
 3. تكون أبعاد جميع هوامش الصفحة (2.5) سم، ما عدا الهامش الأيمن (3.5) سم، والمسافة بين الأسطر والفقرات "مفرد".
 4. الخط المستخدم في المتن للكتابة باللغة العربية (Traditional Arabic) بحجم (14)، وللكتابة باللغة الإنجليزية (Times New Roman) بحجم (12)، وتكون العناوين الرئيسية في اللغتين بولد (Bold).
 5. يكون نوع الخط المستخدم في الجداول والأشكال باللغة العربية (Traditional Arabic) بحجم (12)، وباللغة الإنجليزية (Times New Roman) بحجم (10)، وتكون العناوين الرئيسية في اللغتين بولد (Bold).
 6. يلتزم الباحث/ الباحثون في البحوث المكتوبة باللغة العربية باستخدام الأرقام العربية (...، 3، 2، 1) في جميع ثنايا البحث.
 7. يكون ترقيم صفحات البحث في منتصف أسفل الصفحة، ابتداءً من صفحة الملخص العربي ثم الملخص الإنجليزي وحتى آخر صفحة من صفحات البحث ومراجعته.
 8. توضع قائمة بالمراجع العربية بعد المتن مباشرة، مرتبة هجائياً حسب الاسم الأخير للمؤلف الأول، يليها مباشرة قائمة المراجع الأجنبية، وذلك وفقاً لأسلوب التوثيق المتبع في المجلة.
- ثالثاً: حقوق المجلة وحقوق الباحث أو الباحثين:**
1. تقوم هيئة تحرير المجلة بالفحص الأولي للبحث، وتقرير أهليته للتحكيم، أو الاعتذار عن قبوله حتى تنطبق عليه شروط النشر، أو رفضه دون إبداء الأسباب.
 2. تنتقل حقوق طبع البحث ونشره إلى المجلة عند إشعار الباحث بقبول بحثه للنشر، ولا يجوز نشره في أي منفذ آخر ورقياً أم إلكترونياً، دون الحصول على إذن كتابي من رئيس هيئة التحرير.
 3. لا يحق للباحث/ الباحثين التقدم بطلب لسحب البحث بعد إبلاغه/ إبلاغهم بوصول البحث إلى المجلة.
 4. لهيئة التحرير الحق في ترتيب البحوث المقدمة عند النشر لاعتبارات فنية.
 5. لهيئة التحرير الحق في اختصار أو إعادة صياغة بعض الجمل والعبارات لأغراض الضبط اللغوي ومنهج التحرير.
 6. يبلغ الباحث بعدم قبول بحثه بناءً على تقارير المحكمين دون إبداء أسباب.
 7. ترسل نسخة إلكترونية للباحث/ الباحثين من العدد المنشور فيه بحثه/ بحثهم، ونسخة إلكترونية أيضاً لمستلة البحث.
- رابعاً: إجراءات النشر في المجلة:**
1. إرسال البحث إلكترونياً بصيغة (word) وبصيغة (PDF) طبقاً للشروط والقواعد والتعليمات الخاصة بالمجلة والمذكورة أعلاه، ويرفق مع البحث سيرة ذاتية للباحث/ الباحثين؛ إن كانت مراسلته/ مراسلتهم المجلة هي الأولى لهم.
 2. إرسال البحث إلكترونياً من خلال موقع المجلة الإلكتروني <https://journals.kku.edu.sa/jes/ar>، أو عبر البريد الإلكتروني للمجلة jes@kku.edu.sa.
 3. أن يوقع الباحث/ الباحثون إقراراً يفيد أن البحث لم يسبق نشره، وأنه غير مقدم ولن يقدم للنشر في جهة أخرى حتى تنتهي إجراءات تحكيمه ونشره في المجلة، أو رفضه، وأنه غير مستل من أية دراسة أيّاً كان نوعها.

4. إشعار الباحث عبر البريد الإلكتروني باستلام بحثه خلال خمسة أيام من تاريخ إرساله للمجلة.
5. إشعار الباحث بإرسال البحث للتحكيم في حال اجتياز بحثه للفحص الأولي أو إعادته للباحث في حال رفضه.
6. إرسال البحث المقدم للنشر - في حال اجتيازه للفحص الأولي - إلى محكمين من ذوي الاختصاص يتم اختيارهما بسرية تامة، وذلك لبيان مدى أصالته وجدته وقيمة نتائجه وسلامة طريقة عرضه ومن ثم مدى صلاحيته للنشر.
7. بعد التحكيم، ترسل تقارير المحكمين للباحث/ الباحثين لإجراء التعديلات التي أوصى بها المحكمون.
8. بعد عمل التعديلات، يعاد إرسال النسخ الأصلية للبحث والنسخة المعدلة على البريد الإلكتروني للمجلة لمراجعة البحث في صورته النهائية من هيئة التحرير.
9. إشعار الباحث بقبول بحثه للنشر إلكترونياً على موقع المجلة.



مقدمة العدد

الحمد لله رب العالمين، والصلاة والسلام على أشرف الأنبياء والمرسلين، نبينا محمد، وعلى آله وصحبه أجمعين، وبعد.
فإن مجلة جامعة الملك خالد للعلوم التربوية دأبت منذ إنشائها على أن تكون ضمن أهم أوعية المعلومات، وأن تظل منبراً علمياً جاداً، يهتم بنشر البحوث الأصلية، ذات الجودة؛ وفق مقاييس علمية وضوابط موضوعية، من خلال تلاقي الأفكار وتبادل المعلومات لخدمة العلم والمعرفة، لتحقيق رؤية جامعة الملك خالد وأداء رسالتها، كي يستفيد منها متخذو القرار والباحثون دعماً للتطور العلمي؛ المهادف لخدمة الإنسانية في مختلف ميادين التربية.

وأصالة عن نفسي ونيابة عن هيئة تحرير المجلة يطيب لي أن أرحب بجميع الباحثين والمهتمين من طلاب العلم والمعرفة، ويسعدني أن أقدم لجمهور المجلة العدد الأول من المجلد (10)؛ (2023)، والذي تضمن بين دفتيه (10) أبحاث متنوعة وثرية، حيث اهتم البحث الأول منها؛ بدراسة التقييمات المعرفية السلبية والكرب النفسي كمنبئين بالنمو الزوجي لدى عينة من الزوجات بمنطقة القصيم، وركز البحث الثاني؛ على تبني مبادئ تصميم الوسائط المتعددة لماير لتحسين جودة الفيديو التعليمي للطلاب في ضوء معايير تقييم التكنولوجيا، وبحث البحث الثالث؛ مستوى المهارات الاجتماعية لدى الطالبات ذوات الإعاقة الفكرية بعد جائحة كورونا وعلاقتها ببعض المتغيرات، كما اهتم البحث الرابع؛ بالسمنة المركزية بناءً على مؤشرات محيط الخصر ونسبة الخصر إلى الطول لدى طلاب جامعة طيبة، كما تناول البحث الخامس؛ النمو الإلكتروني لدى الطلبة الموهوبين في منطقة عسير في ضوء بعض المتغيرات، كما اهتم البحث السادس؛ بواقع ممارسة قيادة التعقيد لدى مديري المدارس الثانوية العامة في محافظة البحر الأحمر من وجهة نظر المعلمين، كما بحث البحث السابع؛ القيمة التنبؤية للتمكين النفسي لدى الطلبة الجامعيين المتزوجين حديثاً في إدارة الذات، كما اهتم البحث الثامن؛ بدراسة التفاؤل التنظيمي متغيراً وسيطاً في العلاقة بين الذكاء الانفعالي والقيادة الخادمة لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة الحدود الشمالية، كما تناول البحث التاسع؛ تقديم تصور مقترح لتسويق البحوث العلمية في الجامعات الأهلية بمدينة الرياض بالملكة العربية السعودية، وأخيراً اهتم البحث العاشر؛ بدراسة واقع تنمية رأس المال المهني لمعلمات المرحلة المتوسطة والثانوية بمحافظة خميس مشيط "دراسة ميدانية".

وختاماً؛ يطيب لي أن أسجل خالص الشكر والتقدير للسادة أعضاء هيئة التحرير، والحكمين، والباحثين، والقراء، وزوار الموقع الإلكتروني، وإلى كل من يسهم في الرقي بالمستوى العلمي للمجلة؛ سائلاً المولى عز وجل أن يبارك عملنا هذا، وأن يوفقنا في أداء رسالتنا، وتحقيق مبتغانا، على الصعيد المحلي والدولي.

والله من وراء القصد وهو يهدي السبيل

رئيس هيئة التحرير

أ.د. عبد العزيز بن سعيد محمد الهاجري

قائمة المحتويات

الصفحة	عنوان البحث
ع	مقدمة العدد.....
29-1	1. التَّقيِّماتُ المَعْرِفِيَّةُ السَّلْبِيَّةُ وَالْكَرْبُ النَّفْسِيَّ كَمُنْبئينِ بِالتَّنْمُرِ الزَّوْجِي لَدَى عِيْنَةٍ مِنَ الزَّوْجَاتِ بِمِنْطَقَةِ الْقَصِيمِ د. جيهان أحمد حمزة عوض.....
43-30	2. تبني مبادئ تصميم الوسائط المتعددة لماير لتحسين جودة الفيديو التعليمي للطلّاب في ضوء معايير تقييم التكنولوجيا. د. حنان أحمد عيفان.....
68-44	3. مستوى المهارات الاجتماعية لدى الطالبات ذوات الإعاقة الفكرية بعد جائحة كورونا وعلاقتها ببعض المتغيرات د. مها بنت سعود بن حسن البليهد.....
78-69	4. السِّمْنَةُ المركزية بُناءً على مؤشرات مُحيطِ الحَضَرِ ونسبةِ الحَضَرِ إلى الطول لدى طُلّابِ جامعة طيبة د. خالد بن حمدان آل مسعود.....
96-79	5. التَّنْمُرُ الإلكتروني لدى الطلبة الموهوبين في منطقة عسير في ضوء بعض المتغيرات د. ماجد سعيد ناصر ال دهم.....
119-97	6. واقعُ مُمارسةِ قيادةِ التَّعْقِيدِ لدى مُديري المدارس الثَّانَوِيَّةِ العامَّةِ في محافظةِ البحرِ الأحمر من وجهةِ نظرِ المُعلِّمين د. منال حسين حسن الحميدي، د. محمد جاد حسين.....
151-120	7. القيمةُ التَّنْبُؤِيَّةُ لِلتَّمَكِّينِ النَّفْسِيِّ لَدَى الطَّلَبَةِ الجامعيينِ المتزوجين حديثاً في إدارة الدَّات د. مريم نزال سليمان العنزي.....
174-152	8. التَّفَاوُلُ التَّنْظِيمي مُتَغَيِّراً وَسَيْطِراً فِي العِلَاقَةِ بَيْنَ الذِّكَااءِ الانْفِعَالِي والْقِيَادَةِ الخَادِمَةِ لَدَى أَعْضَاءِ هَيْئَةِ التَّدْرِيسِ بِجَامِعَةِ الحُدُودِ الشَّمالِيَّةِ د. عطا الله بن فاحس راضي العنزي.....



الصفحة	عنوان البحث
206-175	9. تصوّر مقترح لتسويق البحوث العلمية في الجامعات الأهلية بمدينة الرياض بالمملكة العربية السعودية د. زينب ابراهيم الخضير
240-207	10. واقع تنمية رأس المال المهني لمعلّمت المرحلة المتوسطة والثانوية بمحافظة خميس مشيط "دراسة ميدانية" د. عبد الله بن مشبب الأحمرى، د. رحمة بنت محمد الشهري

أبحاث العدد



التَّقيِّماتُ المَعْرِفِيَّةُ السَّلْبِيَّةُ وَالكَرْبُ النَّفْسِيُّ كَمُنْبَتَيْنِ بِالتَّنَمُّرِ الزَّوْجِيِّ لَدَى عَيْنَةٍ مِنَ الزَّوْجَاتِ بِمَنْطَقَةِ الْقَصِيمِ

د. جيهان أحمد حمزة عوض

أستاذ مساعد - قسم علم النفس - كلية التربية - جامعة القصيم

Doi 10.55534/1320-010-001-001

المستخلص:

هَدَفَتْ الدِّرَاسَةُ الحَالِيَةُ إِلَى الكَشْفِ عَنِ العَلَاقَةِ الإِرْتِبَاطِيَّةِ بَيْنَ التَّنَمُّرِ الزَّوْجِيِّ، وَكُلِّ مِنَ: التَّقيِّماتِ المَعْرِفِيَّةِ السَّلْبِيَّةِ، وَالكَرْبِ النَّفْسِيِّ لَدَى عَيْنَةٍ مِنَ الزَّوْجَاتِ بِمَنْطَقَةِ الْقَصِيمِ، كَمَا هَدَفَتْ إِلَى التَّحْقُّقِ مِنْ إِمْكَانِيَّةِ التَّنَبُّؤِ بِكُلِّ مِنَ التَّقيِّماتِ المَعْرِفِيَّةِ السَّلْبِيَّةِ وَالكَرْبِ النَّفْسِيِّ مِنْ خِلَالِ التَّنَمُّرِ الزَّوْجِيِّ. وَاعْتَمَدَتِ الدِّرَاسَةُ المَنْهَجَ الوَصْفِي الإِرْتِبَاطِي، وَتَكَوَّنَتْ عَيْنَةُ الدِّرَاسَةِ مِنْ (105) مِنَ الزَّوْجَاتِ مِنْ مَنْطَقَةِ الْقَصِيمِ بِالمَمْلَكَةِ العَرَبِيَّةِ السُّعُودِيَّةِ، مِمَّنْ تَرَاوَحَتْ أَعْمَارُهُنَّ بَيْنَ (21-58) سَنَةٍ، بِمُتَوَسِّطِ عُمرِي قَدَرُهُ (40.97)، وَانْحِرَافٍ مُعْيَارِي (10.14)، وَطُبِّقَتْ بِطَارِيَّةٌ مِنَ المَقَاسِ والأَدَوَاتِ النَّفْسِيَّةِ تَكُونَتْ مِنْ: مَقَاسِ التَّنَمُّرِ الزَّوْجِيِّ، وَمَقَاسِ التَّقيِّماتِ المَعْرِفِيَّةِ السَّلْبِيَّةِ (إِعْدَادُ البَاحِثَةِ)، وَمَقَاسِ الكَرْبِ النَّفْسِيِّ لِكُسْلَر، هَذَا بِالإِضَافَةِ إِلَى إِسْتِمَارَةِ بَيَانَاتِ المَقَابَلَةِ الأَوَّلِيَّةِ. وَقَدْ حُلِّلَتِ البَيَانَاتُ إِحْصَائِيًّا مِنْ خِلَالِ إِجْرَاءِ مَعَامِلِ إِرْتِبَاطِ پِيرْسُون، وَتَحْلِيلِ الإِنْخِدَارِ التَّدرِجِيِّ، وَأَشَارَتْ نَتَائِجُ الدِّرَاسَةِ إِلَى وُجُودِ عِلَاقَاتٍ إِرْتِبَاطِيَّةٍ مُوجِبَةٍ ذَالَةٍ إِحْصَائِيًّا عِنْدَ مُسْتَوَى دَلَالَةٍ (0,01) بَيْنَ الأَبْعَادِ الفَرَعِيَّةِ والدرَجَةِ الكُلِّيَّةِ لِلتَّنَمُّرِ الزَّوْجِيِّ، وَكُلِّ مِنَ الكَرْبِ النَّفْسِيِّ والتَّقيِّماتِ المَعْرِفِيَّةِ السَّلْبِيَّةِ لَدَى عَيْنَةِ الدِّرَاسَةِ؛ وَأَشَارَتْ نَتَائِجُ تَحْلِيلِ الإِنْخِدَارِ إِلَى قُدْرَةِ أَعْيَادِ التَّنَمُّرِ الزَّوْجِيِّ عَلَى تَفْسِيرِ (6,51 % ، 3,38 %) عَلَى التَّوَالِي مِنَ التَّبَايُنِ فِي الأَدَاءِ عَلَى مَقَاسِ الكَرْبِ النَّفْسِيِّ والتَّقيِّماتِ المَعْرِفِيَّةِ السَّلْبِيَّةِ؛ مِمَّا يَدْعُمُ إِمْبَرِيقِيًّا إِمْكَانِيَّةَ التَّنَبُّؤِ بِالتَّقيِّماتِ المَعْرِفِيَّةِ السَّلْبِيَّةِ وَالكَرْبِ النَّفْسِيِّ مِنْ خِلَالِ التَّعَرُّضِ لِلتَّنَمُّرِ الزَّوْجِيِّ لَدَى الإِنَاثِ، وَقَدْ نَوَقِشَتْ نَتَائِجُ الدِّرَاسَةِ وَفَقَا لِلدَّلَالَاتِ النَّظَرِيَّةِ وَالتَّطْبِيقِيَّةِ لِلإِنْتِاجِ الفِكْرِيِّ النَّفْسِيِّ بِالمَجَالِ.

الكلمات المفتاحية: التَّنَمُّرُ الزَّوْجِيُّ، التَّقيِّماتُ المَعْرِفِيَّةُ السَّلْبِيَّةُ، الكَرْبُ النَّفْسِيُّ، المَتَزَوِّجَاتُ.



Negative Cognitive Evaluations and Psychological Distress as Predictors Variables of Marital Bullying Among a Sample of Wives in the Qassim Region

Dr. Gehan Ahmed Hamza Awad

Department of Psychology - College of Education - Qassim University

Doi 10.55534/1320-010-001-001

Abstract:

The current research aimed to investigate the correlation between marital Bullying and each of the negative cognitive evaluations and psychological distress among a sample of wives in the Qassim region, The study also aimed to verify the predictability of negative cognitive evaluations, psychological distress through the same sample. The study Was Based on the descriptive Relation Method. the study sample consisted of (105) wives from the Qassim region, Saudi Arabia, whose ages ranged between (21-58) years, with a mean age of (40.97), and a standard deviation of (10.14). A battery of psychological scales and tools was applied. It consisted of A scale of marital bullying, a scale of negative cognitive evaluations, and the Kessler Psychological distress Scale, in addition to the initial interview data form. The data were statistically analyzed by performing Pearson's correlation coefficient, stepwise regression analysis. The study results indicated a positive, statistically significant correlation at the level of significance (0, 01) between the sub-dimensions and the total degree of marital Bullying, and both psychological distress, negative cognitive evaluations among the study sample. The results of the regression analysis indicated the ability of the dimensions of marital bullying to explain (51.6%, 38.3%), respectively, of the variance in performance on measures of psychological distress and negative cognitive evaluations. This empirically supports the predictability of negative cognitive evaluations, and psychological distress through exposure to marital bullying in females. The results of the study were discussed according to the theoretical and applied implications of psychological intellectual production in the field.

Keywords: marital bullying - negative cognitive evaluations - psychological distress - married women.



المقدمة:

تعدُّ ظاهرة العنف والإساءة والتنمر أو المكايدة الموجهة للمرأة من الظواهر العامة التي تُوجد بكل المجتمعات، وتعرضت المرأة لمختلف أنواع الأذى طبقاً لأنماط هذه الظاهرة، إلا أنه في الآونة الأخيرة انتشرت ظاهرة التنمر تجاه المرأة، وخاصةً من قبل شريك الحياة أو الزوج، وأصبحت من أكثر أنماط الأذى الموجهة للمرأة مُهدداً لأمْنها وسلامتها النفسية والجسدية (Butchart, et al., 2010; Leite, Amorim, & Gigante, 2017; Kazemi, et al., 2019). وتُشير الإحصائيات إلى أن (35%) من النساء على مُستوى العالم يتعرضن لمختلف صور الإيذاء والإساءة والعنف والتنمر؛ وأن حوالي (70%) من هذه النسبة تكون عُرضةً للتنمر في أثناء مُجريات الحياة اليومية، وأن من بين كُل ثلاث نساء تتعرض واحدة للعنف والإساءة والتنمر من قبل الرجل (WHO, 2013). مع الأخذ في الاعتبار أن هذه الإحصائيات قد تفتقر إلى الدقة؛ وذلك بسبب طبيعة الظاهرة، وميل كثير من النساء لعدم الإفصاح عنها (Ipsky, & Caetano, 2009).

ومُشكلة التنمر الزوجي أو عُنف الشريك ومُكايده Intimate Partner Bullying (IPB) تعدُّ من المشكلات السلوكية الموجهة ضد المرأة؛ إذ هي ناتجة عن تداخل عددٍ من العوامل والمحددات البيئية والثقافية. وكما أشارت مُنظمة الصحة العالمية (2011) فإن هذه الظاهرة تنتج عن تداخل عددٍ من العوامل المعرفية والاجتماعية الموجودة لدى الذكور، وهي المُسببة في ارتكابهم لمثل هذه السلوكيات المؤذية تجاه النساء (Kazemi, et al., 2019). والتنمر الزوجي ما هو إلا شكل من أشكال التنمر لا يُختلف عن مفهوم التنمر العام؛ لكنه يكون في نطاق الحياة الزوجية فقط، وهو شكل من أشكال الإساءة، وإلحاق الضرر والأذى تجاه الطرف الآخر الذي يكون عادةً هو الطرف الأضعف في العلاقة الزوجية (عجاجة، 2020).

وتفترض الباحثة أن الزوجة هي الطرف الأضعف في العلاقة الزوجية، أو ما يُطلق عليه الضحية؛ وذلك استناداً إلى ما أشارت إليه دراسة عجاجة (2020) حيث عُرِضَتْ نتائج عددٍ من البحوث اعتبرت المرأة هي الطرف الأضعف في العلاقة الزوجية. مثل دراسة (Dickerson 2005) ودراسة أبي الديار (2010)؛ ودراسة زايد، ونصر (1996) حيث أكدت تلك الدراسات أن الذكور أكثر من الإناث في السلوك التنمري، وأن الإناث أكثر تعرضاً للتنمر، كذلك أشارت إلى أن المرأة تتحول إلى موضوع للصراع أشبه بالمادة للسيطرة عليها أو تملكها، وأنها تتعرض لصور عديدة من العنف والأذى. ويمكن تصنيف سلوك المتنمر ضمن اضطرابات التصرف Conduct Disorder تلك الاضطرابات التي تضم جميع السلوكيات التي يكون فيها إيذاء وإساءة للآخرين، وقد نُصِل في الحالات الشديدة إلى حد الانتهاكات الخطيرة (سعفان، 2012؛ عجاجة، 2020).

ووفقاً للدليل التشخيصي والإحصائي الخامس (DSM-5 (2013 يمكن تصنيف الضحية في فئة الأشخاص الذين يعانون من اضطرابات الرفض الاجتماعي. فالتنمر قد يُعدُّ أحد مظاهر الرفض الاجتماعي؛ وتُصنّف الضحية بهذه الفئة التشخيصية عندما تكون واقعة تحت ضغط قوة اجتماعية تُشعرها بالرفض والازدراء بشكل مستمر ومتكرر، سواء أكانت هذه القوة فرداً بعينه، أو جماعة من الأفراد بالبيئة الاجتماعية المحيطة (Arnout & Al-Qdimi, 2019, 7). ومن هنا تكمن خطورة التعرض لسلوكيات التنمر ضد المرأة، وبخاصة في سياق الحياة الزوجية؛ الأمر الذي استوقف الباحثة لإجراء مثل هذه الدراسة بهدف الكشف عن الآثار السلبية المعرفية والنفسية والاجتماعية المترتبة على تعرض المرأة للتنمر التي تتعرض لها الزوجة من قبل الزوج.



مشكلة الدراسة:

يترتب على التعرض للتنمر الزوجي عديد من الآثار السلبية نفسياً واجتماعياً؛ فقد أشارت نتائج عددٍ من الدراسات كدراسة (Weaver (2000؛ Garaigordobil (2015 إلى الآثار الخطيرة التي تترتب على التعرض للتنمر بشكل عام، مثل: اضطراب كرب ما بعد الصدمة؛ لما تحمله سلوكيات التنمر من أحداث صدمية في بعض المواقف، والسلوك الانسحابي الناتج عن الشعور بالاستبعاد والرفض الاجتماعي، وفقدان الدعم من الآخرين؛ وأن ضحايا التنمر يعانون من المشكلات السلوكية الخطيرة كالشعور بالوحدة، والاكتئاب، والقلق، وضعف التواصل الاجتماعي، كما يشعرون بالرفض، وأنهم غير مرغوب فيهم، مع تدني مفهوم الذات وغيرها.

كما أشارت منظمة الصحة العالمية؛ ونتائج عديد من الدراسات إلى وجود الارتباط الجوهري بين التعرض لخبرات التنمر ونمو المعتقدات المعرفية اللاتوافقية التي بدورها تؤدي إلى الكشف عن عديد من المشكلات والاضطرابات الداخلية والخارجية كالإكتئاب (خصوصاً عند الإناث)، والقلق، والشعور بالوحدة، واللوم الذاتي، والشعور باليأس، ووجود الأفكار الانتحارية، واضطراب كرب ما بعد الصدمة، والشعور بالكرب النفسي، وتدني تقدير الذات، والمشاكل الجسدية؛ مثل: مشكلات العضلات والعظام، واضطرابات النوم، وفقدان الشهية العصبي، والاضطرابات الجلدية كالأكزيما، وصُداع التوتر (Bauman, Toomey, & Walker, 2013; Cole, et al., 2016).

وقد ركزت الدراسة الراهنة على بحث العلاقة بين التنمر الزوجي وعددٍ من المشكلات المعرفية والنفسية والاجتماعية الناتجة عنه التي تتمثل في التقييمات المعرفية السلبية (سواء تجاه الذات، أو تجاه الآخرين)، والشعور بالكرب النفسي؛ حيث تفترض الدراسة الراهنة أن التنمر الزوجي يرتبط ارتباطاً وثيقاً بكشف الزوجة أو الضحية باعتبارها هي الطرف الأضعف في العلاقة عن عدد من المشكلات المعرفية والنفسية والاجتماعية.

وتتجلى لنا أهمية الدراسة الراهنة في سعيها الجاد ومحاولتها الكشف عن المشكلات والاضطرابات النفسية والاجتماعية المترتبة على ظاهرة التنمر، وبخاصة في سياقها الأسري بين الزوجين. كما أنها تحاول الإسهام في التنظير للوقوف على العوامل والأسباب الشخصية والمعرفية والاجتماعية القائمة خلف حدوث ظاهرة التنمر الزوجي. إذ لم تتمكن الباحثة - في حدود اطلاعها - على الحصول على دراسة واحدة، في سياق البيئة العربية أو الأجنبية، استطاعت الكشف عن العلاقة بين التعرض للتنمر الزوجي، وكلٍ من التقييمات المعرفية السلبية والكرب النفسي.

ومن ثم يمكن طرح مُشكلات الدراسة الراهنة وصياغة أهدافها على النحو التالي:

أسئلة الدراسة:

يمكن طرح مشكلات الدراسة الراهنة على النحو التالي:

1. هل توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائية بين درجات أفراد العينة على الأبعاد والدرجة الكلية لمقياس التنمر الزوجي ودرجاتهم على التقييمات المعرفية السلبية، والكرب النفسي لدى عينة من الزوجات بمنطقة القصيم؟
2. هل يمكن التنبؤ بالتقييمات المعرفية السلبية والكرب النفسي من خلال أبعاد التنمر الزوجي لدى عينة من الزوجات بالقصيم؟



أهداف الدراسة:

تمثلت أهداف الدراسة الحالية فيما يلي:

1. الكشف عن العلاقة الارتباطية بين التنمر الزوجي بأبعاده الفرعية والدرجة الكلية، وكل من: التقييمات المعرفية السلبية، والكرب النفسي لدى عينة من الزوجات بمنطقة القصيم
2. التحقق من إمكانية التنبؤ بكل من التقييمات المعرفية السلبية، والكرب النفسي من خلال التنمر الزوجي لدى عينة من الزوجات بمنطقة القصيم.

أهمية الدراسة:

1. بالرغم من تزايد اهتمام الباحثين في الآونة الأخيرة بدراسة التنمر وسط المجتمعات الطلابية بالمدارس والجامعات، وكذلك في مجتمعات العاملين؛ فإن قليلاً من الباحثين فقط هم من أولى اهتماماً بدراسة التنمر بين الزوجين.
2. اهتم عدد من الباحثين بالكشف عن العلاقات بين التنمر بشكل عام والتعايش والتوافق الزوجاني؛ ولكنهم لم يؤلوا اهتماماً بالكشف عن التنبؤ بالكرب النفسي الناتج عن التقييمات السلبية المدركة، سواء تجاه الذات أم الآخرين؛ ويمثل ذلك هدفاً رئيساً للدراسة الراهنة.

مصطلحات الدراسة:

(1) التنمر الزوجي Marital Bullying

عرّف (2008) Harper التنمر أنه "سلوكيات الإساءة التي يقوم بها شخص ما نحو الضحية لتحقيق الشعور بالانتصار والتمكّن والقوة". كما عرّف التنمر الزوجي أنه "جميع السلوكيات السلبية المؤذية التي يوجهها أحد الزوجين تجاه الآخر بشكل متكرر ومستمر بصورة مباشرة مقصودة أو بصورة غير مباشرة منذ زواجهما، ولا يستطيع الطرف المساء إليه الدفاع عن نفسه ضد الأذى اللاحق به؛ مما يسبب للضحية الشعور بالقهر والظلم، وهدر الكرامة، والتقليل من قيمتها". وتُحدد تلك السلوكيات الأمن النفسي والجسدي للضحية، وهو ما يؤثر على الاستقرار الزوجي وسعادته، وعلى جودة الحياة بشكل عام (3, 2019) Arnout & Al-Qadimi واستناداً إلى التعريفات السابقة تتعامل الدراسة الراهنة مع مفهوم التنمر الزوجي باعتباره أحد أنماط التنمر، ولكن في سياق العلاقة الزوجية، وتتعامل معه إجرائياً بوصفه "شكلاً من أشكال الإساءة والأذى الموجه من شريك الحياة نحو زوجته، وهو أي سلوك (لفظي أو فعلي) يصدر من الزوج بصورة متعمدة ومُتكررة تجاه زوجته بهدف إهانتها، أو التقليل من شأنها، أو السيطرة عليها مما يتسبب في إلحاق الضرر النفسي بالزوجة (الضحية)". وتتناول الدراسة الراهنة مفهوم التنمر الزوجي ببعدين أساسيين هما: تنمر الأقوال (التنمر اللفظي)؛ وتنمر الأفعال (التنمر الفعلي) وفيما يلي تعريف لكل بعدٍ منهما:

أولاً: تنمر الأقوال (التنمر اللفظي) Verbal Marital Bullying

ويتمثل في تعدي الزوج على زوجته بشكل متعمد ومتكرر باستخدام اللغة، وبالأقوال لهدر كرامتها، والتقليل من شأنها؛ مما يلحق بها الضرر والأذى النفسي، مثل: مناداة الزوج للزوجة بألقاب ومسميات تقلل من شأنها وتسيء إليها؛ وشتمها أو سبها، وتعرضها للتهديدات المستمرة بإلحاق الأذى بها، وتعرضها للسخرية المستمرة والازدراء من قبل الزوج، والتعليقات السلبية المستمرة على مظهرها أو شكلها أو وزنها، وأيضاً التعليقات السلبية على منشوراتها الإلكترونية عبر مواقع التواصل



الاجتماعي، أو تجاهل منشوراتها وعدم التعليق عليها، وحظرها على مواقع التواصل الاجتماعي، واستئثارها بالأقوال والألفاظ السلبية في أثناء الحوار معها، والصراخ في وجهها وغير ذلك؛ مما يتسبب في إلحاق الأذى النفسي للزوجة، ويشعرها بالرفض، والقلق، والكرب النفسي، والاكتئاب، والإحباط، وتقدير ذات منخفض، وأعراض سيكوماتية، ويؤثر سلباً على الصحة النفسية والعقلية لها ثمة طبيعية لشعورها بالخوف من عدم رضا الزوج عنها، وعدم نجاح حياتها الزوجية معه.

ثانياً: تنمر الأفعال (التنمر الفعلي) Actual Marital bullying

ويتمثل في جميع السلوكيات أو التصرفات الفعلية التي ينتهجها الزوج ضد زوجته بشكل متعمد ومتكرر، ليلحق بها الضرر والأذى النفسي مثل: تركها وحيدة فترات زمنية طويلة، وتجاهلها وخصامها، والتحدث عنها بالسوء بين أفراد الأسرة لتشويه صورتها أمام الأبناء، وتحجيم علاقاتها مع المحيطين بها في البيئة الاجتماعية كصديقاتها، أو إخوتها وأقاربها، أو جيرانها، وسيطرة الزوج - لقوته وسطوته - على الممتلكات الخاصة لزوجته كأموالها أو سيارتها، مع تخريب هذه الممتلكات وإتلافها، وكذلك إتلاف متعلقاتها الشخصية بتكسيها أو تمزيقها، وغير ذلك.

(2) التقييمات المعرفية السلبية Negative cognitive evaluations

تتناول الدراسة الراهنة فئتين من التقييمات المعرفية السلبية هما (تجاه الذات، وتجاه الآخرين) وتعرف التقييمات المعرفية تجاه الذات أنها " إدراك الفرد وتقييمه لذاته بصورة سلبية؛ ويكون هذا الإدراك ناتجاً عن شعور الفرد المستمر بالتهديدات للذات؛ نتيجة التعرض لصور المكايده والتنمر الدائمة". كما تعرف التقييمات المعرفية السلبية تجاه الآخرين أنها " إدراك الفرد لوجود تهديدات مستمرة بمواقف حياته اليومية، وبخاصة بالبيئة الأسرية نتيجة التعرض المستمر لصور المكايده والإيذاء؛ مما ينتج عنه وجود إدراك سلبي للآخرين وعلاقاتهم بهم، ووجود تقييم معرفي سلبي تجاههم كونه محل رفض وازدراء من قبلهم (Kliewer & Sullivan, 2008)". وتتبنى الدراسة الراهنة هذا التعريف السابق.

(3) الكرب النفسي Psychological distress

عرفه رادنير (2004) Ridner؛ وفيصل، صقر (2013) أنه "شعور الفرد بعدم الراحة نتيجة تعرضه لظروف وأحداث ضاغطة فهرية؛ مما يهدد أمنه وسلامته النفسية والاجتماعية" كما عرفه (2007) Mirowsky & Ross أنه " حالة من الشعور بعدم الراحة أو السعادة نتيجة شعور الفرد بالوجدان السلبي غير السار الذي يشعر خلاله بالاكتئاب، والقلق، والإعياء أو الإنهاك، والاضطراب". وتتبنى الدراسة الراهنة هذا التعريف.



الإطار النظري والدراسات السابقة:

يعدُّ التنمر الزوجي من أبرز عوامل الاستهداف السلبية التي تُفقَدُ الشخص إحساسه بالأمان، والقبول، والرعاية الجسمية، والتقدير الاجتماعي؛ مما يتسبَّب في كثيرٍ من المخاطر على الصحة الجسدية والنفسية للفرد، ويُفقَدُ شعوره بالأمان والرضا. ولقد اهتم عددٌ من الباحثين بدراسة التنمر داخل البيئة التعليمية وبيئة العمل وأهلوا البيئة الأسرية.

والتنمر في معناه العام هو: سلوكٌ مؤذٍ متكرِّر ومقصودٌ؛ يهدفُ إلى إلحاق الضرر النفسي أو الجسدي بشخصٍ أو مجموعةٍ من الأشخاص (Whitted, 2005)؛ كما أنه شكلٌ من أشكال المكايدة والمضايقات التي يرتكبها المسيء (المتنمر) الذي يمتلك قوةً وسيطرةً وهيمنةً على الطرف الأضعف وهو الضحية، ويتم ذلك من خلال التنمر بالأقوال والكلمات والألفاظ أو بالأفعال، وليس بالضرورة أن ينطوي التنمر على العنف الجسدي، ولكنه قد يُحدث أثرًا نفسيًا سلبيًا أقوى من التعرض للعنف الجسدي (الجناعي، 2019).

إنَّ السلوكيات السلبية المسيئة التي تحدث بصورة متكررة ومتعمدة ومستمرة، وتكون متزايدة عبر الزمن من قبل الزوج تجاه الزوجة باعتبارها الطرف الأضعف في العلاقة، وتضم: الإهانات المتكررة، وهدر الكرامة، والعدوان، وعدم التقدير والتحقيق من الشأن والترهيب والتهديد، والتجاهل بكل صوره، وأسلوب السخرية والاستهزاء أمام الآخرين، والتعليقات السلبية الدائمة تجاه الزوجة وغير ذلك) تعدُّ تنمرًا زواجيًا.

ويختلف الشخص المتنمر في سماته الشخصية عن الشخص المتنمر عليه؛ ففي حين نجد أنَّ المتنمرين يميلون إلى حب السيطرة وفرضها على ضحاياهم، واللجوء إلى استخدام أساليب التهكم للانتقام الجسدي والمعنوي من ضحاياهم؛ حتى يشعروا بالانتصار عليهم، وتقدير ذات مرتفع؛ ولتفريغ القلق وتخفيفه على حساب ضحاياهم؛ نجد في المقابل أنَّ الشخص المتنمر عليه (الضحية) يمتلك من سمات الشخصية ما يدعم سلوكيات التنمر ضده، ويجعلها مُيسرةً؛ وعلى وجه التحديد يمتلك عوامل شخصية ترتبط بالذات، وتشير إلى مدى شعور الفرد بقدرته على التحكم في البيئة الاجتماعية المحيطة وتأثيره فيها بنجاح. ومن أبرز هذه العوامل: الوجدان السلبي، وانخفاض التقييمات الذاتية الجوهرية، وضعف المهارات الاجتماعية (Homayuni, et al., 2021).

وتُفسِّر النظرية المعرفية Cognitive Theory سلوك التنمر بناءً على وجود الإدراكات والتقييمات السلبية عند الفرد تجاه ذاته وتجاه الآخرين والعالم من حوله وتجاه المستقبل؛ مما ينتج عنه وجود المشاعر السلبية لدى الفرد مثل: الحزن، والاكتئاب، والقلق وانخفاض الدافعية، وفقدان الشعور بالكفاءة الشخصية؛ مما يدفع بالأفراد لنهج سلوك التنمر تجاه الآخرين (أرنوط، 2018). وطبقاً لآراء عددٍ من العلماء الذين أيدوا دور العوامل المعرفية في تفسير سلوك التنمر؛ فقد أشاروا إلى أهمية (التوجهات المعرفية، والمعتقدات نحو سلوك العنف والإساءة، والمحددات البيئية، والمعايير المجتمعية كما يدركها الرجل) وتؤدي إلى قيامه بالسلوكيات المؤذية ضد شريكة الحياة (Kazemi, et al., 2019).

ويمكن الاعتماد على النظرية الاجتماعية المعرفية The Social Cognitive Theory (SCT) في تفسير سلوك العنف والتنمر نحو المرأة؛ فطبقاً للنظرية الاجتماعية المعرفية يمكن تفسير سلوك التنمر الزوجي باعتباره نتيجة للتفاعلات المتبادلة بين عددٍ من العوامل المعرفية الشخصية والعوامل البيئية الاجتماعية (Mc Alister, Perry, & Parcel, 2008).

وطبقاً لهذه النظرية فإن الفرد ما هو إلا كائن اجتماعي يمكنه تعلم سلوكيات محددة واكتسابها من البيئة الاجتماعية المحيطة؛ ومن ثم فإن سلوك العنف والتنمر من قبل الزوج تجاه زوجته ما هو إلا سلوك سبق واكتسبه الزوج وتعلمه خلال مرحلة الطفولة (Zhu, & Dalal, 2010).

وقد أيدت آراء باندورا (Bandura, 2001) المعنى السابق في تفسير سلوك التنمر من الزوج تجاه زوجته؛ فكان يرى أن هذا السلوك ما هو إلا سلوك سبق ملاحظته وتعلمه سلفاً بالوسط الاجتماعي المحيط بالزوجين وبيئاتهم الأسرية السابقة التي تشجع السلوك العنيف من قبل الزوج تجاه الزوجة واعتباره رمزاً للقوة، كما كان يرى باندورا أن الأفراد عندما يمتلكون توقعات إيجابية عن نتائج السلوك؛ فإنهم يميلون إلى تكراره، وبخاصة إذا كان مثل هذا السلوك يتم دعمه وتشجيعه ببعض الثقافات؛ ويعتد سلوكاً مقبولاً اجتماعياً. ومن ثم فإن ما يلاحظه الولد بمرحلة الطفولة من سلوكيات عنيفة بالبيئة الوالدية؛ وما يتعلمه من الآباء وتشجيعهم له على القيام بمثل هذه السلوكيات يجعله ينتهج سلوك التنمر نحو شريكة الحياة في مرحلة الرشد (Rakovec - Felser, 2014).

كما فسّر ميلز (Miles, 1999) أيضاً ارتكاب الأفراد للسلوكيات المؤذية تجاه الآخرين بوجود الاعتقادات الخاطئة لديهم بأن هذا السلوك يؤدي بهم إلى فرض السيطرة والتحكم في الآخر. وترى الباحثة أن الأزواج يتعلمون سلوك التنمر ضد الزوجة محاكاةً للنماذج الوالدية السابقة بالبيئة الأسرية؛ مما يجعله سلوكاً مقبولاً، ويبدو طبيعياً للزوج، يعبر من خلاله عن قوته وقدرته على السيطرة والتحكم، ويساعده على تكرار هذا السلوك استجابة الضحية (الزوجة) له بتقبلها واعتيادها له، وبخاصة في ظل وجود سمات شخصية مساندة له كضعف المهارات الاجتماعية، وتقدير الذات المنخفض، وغياب مركز التحكم في التدعيم الداخلي، والشعور بنقص الكفاءة الذاتية، والعصاوية.

وقد أيدت بعض الدراسات السابقة تفسير حدوث سلوك التنمر الزوجي من قبل الأزواج ضد الزوجات اعتماداً على النظرية المعرفية الاجتماعية؛ كدراسة (Wareham, Boots, & Chavez, 2009) التي أجريت على (234) زوجة، وباستخدام مقاييس التقرير الذاتي، أشارت نتائجها إلى وجود الدور الفعال لملاحظة السلوكيات العنيفة والمسيئة بالبيئة الأسرية للذكر في اكتسابه مثل هذه السلوكيات، والقيام بها فيما بعد تجاه زوجاتهم. وفي دراسة أخرى أجراها Wareham, Boots, & Chavez, (2010) على عينة من الشباب بمرحلة المراهقة، بهدف الكشف عن التأثيرات المرضية الناتجة عن التعرض للعنف بمدينة شيكاغو، أشارت نتائج الدراسة إلى ارتباط التعرض للعنف بخمسة اضطرابات تمثلت في: الاكتئاب، والقلق، ونقص الانتباه، وفرط الحركة، وظهور ملامح الشخصية السيكوباتية المضادة للمجتمع، والعداية.

وكذلك أجرى Kazemi, et al., (2019) دراسة هدفت إلى الكشف عن الدور التنبؤي للعوامل المعرفية الاجتماعية في تفسير ظاهرة العنف والتنمر من قبل الأزواج تجاه الزوجات. وبفحص عينة تكوّنت من (576) زوجة؛ كشفت نتائج الدراسة عن ارتباط ظهور سلوكيات العنف والتنمر الزوجي بالتوجهات المعرفية للزوج تجاه هذه السلوكيات، وبالسلوكيات التي سبق ملاحظتها وتعلمها بالبيئة الأسرية للزوج. ومن ثم أكدت نتائج الدراسة على دور التأثيرات التفاعلية لكل من العوامل المعرفية والاجتماعية البيئية في ظهور ظاهرة العنف والتنمر الزوجي من الزوج ضد زوجته.

وعلى الجانب الآخر فقد أشارت نتائج عدد من الدراسات السابقة كدراسة (Cole, et al., 2014) التي أجريت بهدف الكشف عن المخططات المعرفية الذاتية والتعرض للتنمر والإيذاء من الأقران، وبالأستعانة بـ (214) مراهقاً، وباستخدام مقاييس التقدير الذاتي للإدراك السلبي والإيجابي للذات، كشفت نتائج الدراسة عن ظهور الارتباط الدال بين

المخططات المعرفية الذاتية الاكتئابية، والتعرض للتنمر والإيذاء من قبل الأقران، وكان للإيذاء اللفظي الأثر الأعلى دلالة مقارنة بالإيذاء الجسدي .

وفي دراسة طويلة أخرى أجراها (Cole, et al., (2012) على (478) من الأطفال والمراهقين من الصفوف الابتدائية والمتوسطة بهدف الكشف عن التأثير السلبي الممتد للتعرض للتنمر؛ استمرت الدراسة لمدة عام كامل، وكشفت نتائجها عن ظهور الاكتئاب كدالة لنوع التنمر والأذى والنوع، فظهر الاكتئاب بصورة أكثر دلالة عند الذكور مقارنة بالإناث، وكان للتعرض للتنمر الجسدي والعائلي الأثر الأقوى؛ كما كشفت نتائج الدراسة عن وجود الارتباط الدال بين ارتفاع الإدراك السلبي للذات وانخفاض الإدراك الإيجابي للذات وللآخرين والتعرض للتنمر وبخاصة الجسدي.

كما أجريت دراسة (Campbell, et al., (2012) بهدف الكشف عن التأثيرات السلبية الناتجة عن التعرض للتنمر وذلك من خلال الكشف عن تصورات ضحايا التنمر لهذه التأثيرات طبقاً لأنماط التنمر المختلفة التي شملت (التقليدي، والإلكتروني). وبالتطبيق على (3112) طالباً، (1572) من الإناث، و (1335) من الذكور، من (29) مدرسة بمراحل التعليم الابتدائية، أشارت النتائج إلى أن الطلاب من ضحايا التنمر التقليدي قد كشفوا عن آثار سلبية أكثر قسوة مقارنة بالطلاب من ضحايا التنمر الإلكتروني. حيث كشفوا عن عدة اضطرابات عقلية ونفسية تمثلت في: وجود المعتقدات المعرفية السلبية غير التوافقية نحو الذات وارتفاع مستوى القلق، والشعور بالرفض الاجتماعي، وعدم المرغوبة الاجتماعية، والشعور بالكرب النفسي والمعاناة الوجدانية، ولوم الذات، والشعور بالوحدة (وخاصة لدى الإناث)، وانخفاض تقدير الذات، وضعف الإنجاز الأكاديمي، وضعف المهارات الاجتماعية والشعور باليأس والاكتئاب، وعدم الرضا عن الحياة، وقد يصل الحال إلى وجود ميول انتحارية.

ومن ثم تشير نتائج الدراسات السابقة إجمالاً إلى أن التعرض للمشقة والأذى اليومي المتكرر - وبخاصة داخل البيئة الأسرية (وعلى وجه التحديد خبرة التعرض للتنمر الزوجي) يرتبط بصورة جوهرية إيجابية بالاضطرابات النفسية؛ وسلبية بالسوء أو الصحة النفسية لدى الأزواج. وأكدت المعنى السابق ما أشارت إليه التحليلات البعدية لأكثر من (10) دراسات بوجود الأثر الرئيس للتعرض لسلوكيات التنمر بشكل عام، والكشف عن الاضطرابات الداخلية والخارجية؛ وذلك خلال الفترة من (10 - 24) شهراً من التعرض للتنمر؛ وأشارت أيضاً التحليلات البعدية لعدد (15) دراسة أخرى إلى الأثر الأقوى للتعرض للتنمر على الاضطرابات أو السلوكيات الداخلية للضحايا؛ وذلك خلال الفترة الزمنية من (6 - 24) شهراً من التعرض لسلوكيات التنمر (Siegel, et al (2010) ; Averdijk, et al., (2011 ; Reijntjes, et al., (2009 ; Losel & Bender, 2011) .

وعلى الجانب الآخر، فقد أشارت نتائج دراسات أخرى إلى الارتباط القوي بين التقييمات أو الإدراكات المهددة أو الإيجابية والكشف عن المشكلات الخارجية والداخلية للأفراد؛ فقد أشارت نتائج دراسة (Sandle, et al., (2000) إلى ارتباط التقييمات المعرفية السلبية تجاه الذات، وتجاه الآخرين الناتجة عن الشعور بالرفض، والتعرض لنقد الآخرين إيجابياً بالكشف عن مستويات مرتفعة من الاكتئاب والقلق؛ وأكدت نتائج دراسة (Sheets, et al., (1996) المعنى نفسه؛ فكانت التقييمات السلبية تجاه الذات والآخرين الناتجة عن التعرض لخبرات الرفض من الآخرين من المتغيرات المنبئة بالقلق. كما أكدت نتائج دراسة (Hunter, & Boyle (2004) ارتباط التقييمات المهددة الناتجة عن التعرض لخبرات التنمر بالعادية والشعور بالوحدة الاجتماعية. وفي دراسة (Catterson & Hunter (2010) ارتبطت تلك التقييمات المهددة بكرهية الذات. كما أظهرت نتائج دراسة (Storch, et al., (2003) وجود الارتباط الجوهري الموجب بين التعرض لخبرات التنمر والتقييمات المعرفية السلبية تجاه الآخرين.



ومن ثم فقد تبين لعدد من الباحثين أن خبرات التنمر وإدراكها بصورة سلبية مهددة تجاه الذات، ترتبط تنبؤيًا بصورة دالة بالكشف عن المشكلات الداخلية (كالقلق، والاكتئاب، والشعور باليأس، والكرب النفسي) أكثر من المشكلات الخارجية.

وقد تأكد هذا المعنى إمبريقياً من خلال نتائج عدد من الدراسات مثل: دراسة (Dadds, et al., 1999) فكان الإدراك السلبي للذات الناتج عن الصراعات الزوجية، وعن التعرض لخبرات التنمر الزوجي من أكثر المتغيرات المنبئة بظهور مشكلات صحية داخلية لدى الأزواج والأبناء أيضاً؛ وعلى الصعيد الآخر أشارت نتائج دراسات أخرى كدراسة Crick (1996) Dodge &؛ إلى ارتباط الإدراكات السلبية تجاه الآخرين والناجمة عن التنمر الزوجي بالكشف عن المشكلات الخارجية كالعداية والسلوكيات المنحرفة .

وطبقاً لآراء (Downey & Feldman 1996) عن الحساسية للرفض، وخبرات الرفض المرتبطة بالتنمر، فإن هذه الخبرات قد تمتد إلى مواقف أخرى خلاف مواقف الحياة الزوجية. فشعور الزوجات بالرفض الناتج عن تعرضهن لخبرات التنمر الزوجي يجعل لديهن حساسية تجاه مواقف الحياة العادية، وتجعلهن يدركن هذه المواقف بصورة سلبية ومهددة لذواتهن. وكذلك فسرت نظرية التعايش مع المشقة للآزاروس وفولكمان (Lazarus, & Folkman 1984) كيفية كشف التقييمات أو الإدراكات المعرفية المهددة أو غير المهددة، سواء تجاه الذات أو تجاه الآخرين عن سوء التوافق أو التوافق. فإدراكات الأفراد لكفاءتهم في التعامل مع مواقف المشقة أو إخفاقهم في ذلك يؤثر سلباً أو إيجاباً على توافقهم. وقد تبين للآزاروس وفولكمان أن الإدراكات المعرفية للأفراد تجاه مواقف المشقة تتأثر بخصائصهم الشخصية؛ مما يجعل هناك اختلافاً بينهم في الاستجابة لمواقف المشقة. وأيضاً فسرت نماذج عمليات المعلومات الاجتماعية ميكانيزمات الإدراكات المعرفية لمواقف التنمر. حيث ارتبطت مراحل نموذج معالجة المعلومات الاجتماعية الستة بإدراك الفرد للمعلومات ومعالجتها ومدى تأثرها بذكرياته وخبراته السابقة؛ ومن ثم ارتبطت عمليات التهديد المدرك لموقف التنمر بشكل جوهري بالتقييم السلبي للذات وللآخرين (Crick, & Dodge, 1996)

وقد دعمت نتائج عدد من الدراسات صحة هذه النماذج؛ فوجدت دراسة (Graham , et al., 2006) التي أجريت على عينة من طلاب الصف السادس الابتدائي الذين أخبروا من خلال مقاييس التقدير الذاتي عن التقييمات المعرفية السلبية للذات نتيجة التعرض لخبرات التنمر، كما ارتبطت خبرات التعرض للتنمر جوهرياً بشعور التلاميذ من ضحايا التنمر باللوم الذاتي، وسوء التكيف بين شخصي (العلائقي) مع الأقران، وبالتوقعات السلبية تجاه الآخرين والعدائية.

وقد عرّف (Iifeld 1976) المعاناة أو الكرب النفسي أنه " المعاناة من الخصال الاكتئابية، والقلق، والعصبية، والمشاكل المعرفية ". كما أشار (Camirand, & Nanhou 2008) إلى أن الكرب النفسي من المتغيرات الأساسية التي تسهم في نمو الخصال الاكتئابية والقلق. فالعلاقات الزوجية بما تضمه من خبرات إيجابية مثل: الشعور بالرضا، والحب، أو خبرات سلبية كالصراعات الزوجية يكون لها تأثير إيجابي على الصحة النفسية عندما تكون باعثة على الرضا، في حين يكون لها تأثير سلبي عندما تكون باعثة على عدم الرضا (Umberson & Williams, 2005; Proulx, Helms & Buelher, 2007)



ويمكن تفسير هذه العلاقات الإيجابية أو السلبية من خلال نموذجين نظريين:

الأول: يتمثل في نموذج إنتاج الشعور بالمشقة Stress Generation Model

ويرى هذا النموذج أن معدلات الشعور بالكرب النفسي تتزايد مع التعرض المستمر لخبرات المشقة الزوجية، كما يرى أن خصال الكرب النفسي تزيد من إدراك الخبرات الحياتية الشاقة والشعور بها بوجه عام؛ وتسهم بشكل جوهري في وجود خلل بالعلاقات الزوجية بوجه خاص، يؤدي بالنهاية إلى الشعور بعدم الرضا عن العلاقة الزوجية (Goldfarb, et al., 2007).

ثانياً: نموذج الخلافات الزوجية والإصابة بالاكتئاب The Marital Discord Model of Depression

ويرى هذا النموذج أن الخلافات الزوجية والمشاكل المستمرة بين الزوجين تقلل من وجود السلوكيات التوافقية الإيجابية بين الزوجين وتزيد من الكشف عن السلوكيات السلبية غير التوافقية بينهما؛ مما يؤدي إلى حدوث الكرب النفسي بين الزوجين (preville, Boyer, & Begin, 2014).

ودعمت نتائج عدة دراسات صحة هذين النموذجين؛ حيث أشارت نتائجها إلى أن حوالي (869,1) من الأزواج في إنجلترا ارتبطت لديهم الخلافات الزوجية بالكشف عن الكرب النفسي والخصال الاكتئابية؛ كما ارتبطت الخصال الاكتئابية والكرب النفسي جوهرياً بحدوث مزيد من الخلافات الزوجية. كما دعمت نتائج دراسة Proulx, Helms, & Buehler (2007) على عينات سوية وأخرى إكلينيكية صحة نموذج الخلافات الزوجية والإصابة بالاكتئاب؛ حيث أشارت نتائجها إلى وجود علاقة جوهريّة بين الصحة النفسية والعلاقات الزوجية.

كما أشارت الدراسة التي أجراها Adekanmbi, et al., (2021) على (640) امرأة معنفة أسرياً- التي استهدفت الكشف عن العوامل المؤثرة على الصحة النفسية لهنّ- عن وجود ارتباط دال بين الكرب النفسي وتعرض الزوجة للصراعات الزوجية والعنف من قبل الزوج. وقد أشارت نتائجها إلى ارتباط المستويات المرتفعة المزمنة من الكرب النفسي سلبياً بالسوء النفسي لدى عينة الدراسة؛ مما يشير إلى ضرورة الاهتمام بهذه الفئة لاعتبار الكرب النفسي عاملاً مُنبئاً بمستويات الصحة النفسية والسوء النفسي لدى الزوجات وكذلك أكدت نتائجها قدرة عامل الكرب النفسي على التنبؤ بمستويات الصحة النفسية للأفراد بمقدار (67%).

كما يعدّ شعور الفرد بحالة من الوجدان السلبي غير السار الذي يعكس معنى الكرب النفسي والنتائج عن التعرض لمواقف المشقة بوصفها عوامل ذات مخاطر مُهيئة وعالية Higher Risk Factors للإصابة بالأمراض المزمنة، وبخاصة أمراض القلب والأوعية الدموية، وكذلك مثلت فئة الأزواج الذين يعانون من الكرب النفسي والاكتئاب أعلى الفئات المستهدفة للكشف عن الميول الانتحارية (preville, Boyer, & Begin, 2014).

كما تمّ تأكيد المعنى السابق من خلال عددٍ من الدراسات التي أكدت نتائجها ارتباط الاضطراب النفسي بارتفاع معدلات الإصابة بحالات الكرب النفسي للأفراد؛ وإمكانية التنبؤ بحالات سوء التوافق النفسي من خلال الشعور بالكرب النفسي. وكان من أهم هذه الدراسات، هي دراسة (Sezerkisa, Zeyneloglu, & Verim, 2019) والتي تمثل هدفها الرئيس في الكشف عن مستوى الكرب النفسي والشعور باليأس لدى عينة تكوّنت من (40) سيدة معنفة أسرياً، وتطبيق مقياس بيك لليأس واستخبار الصحة العامة، تبين أن حوالي (50%) من السيدات اللاتي لديهنّ خبرات للإساءة الزوجية كشفن عن الشعور باليأس والكرب النفسي، كما تبين معاناهنّ من الاكتئاب والشعور بالتعاسة ومشكلات عدم القدرة على اتخاذ القرار.



فروض الدراسة: تتمثّل فروضُ الدراسةِ الراهنة فيما يلي:

- 1- توجد علاقةً ارتباطيّةً موجبةً دالّةً إحصائيّاً بين درجات أفراد العينة على الأبعاد والدرجة الكلية لمقياس التئمّر الزوجي ودرجاتهم على التقيّمات المعرفيّة السّليبيّة والكرب النفسي لدى عينةٍ من الزوجات بمنطقة القصيم.
- 2- يمكنُ التنبؤُ بالتقيّمات المعرفيّة السّليبيّة والكرب النفسي من خلال أبعاد التئمّر الزوجي لدى عينةٍ من الزوجات بمنطقة القصيم.

منهج الدراسة وإجراءاتها:

أ. منهج الدراسة:

اتبعت الدراسة الحالية المنهج الوصفي الارتباطي؛ لمناسبته لأهدافها المحددة.

ب. وصف عينة الدراسة:

تكوّنت عينة الدراسة مما يأتي:

أ) العينة الاستطلاعية:

تكوّنت العينة الاستطلاعية من (80) سيدة متزوجة، تمّ اختيارهنّ بطريقة عشوائية من أنحاء مختلفة بالقصيم بالسعودية من تراوحت أعمارهنّ بين (23-55) سنة، بمتوسط عمري قدره (38.82)، وانحراف معياري (9.51)؛ بهدف فحص الخصائص السيكومترية لمقاييس الدراسة.

ب) العينة الأساسية:

تكوّنت العينة الأساسية للدراسة من (105) من السيدات المتزوجات تمّ اختيارهنّ بطريقة عشوائية من مناطق مختلفة بالقصيم بالمملكة العربية السعودية من مستويات تعليمية تباينت بين (تعليم متوسط، وجامعي، وفوق الجامعي)، ومستويات دخل تباينت بين (منخفض، ومتوسط، وجيد) وتراوحت مدد الزواج للعينة بين (قصيرة، ومتوسطة، طويلة)، كما تراوحت أعمارهنّ بين (21-58) سنة، بمتوسط عمري قدره (40.97)، وانحراف معياري (10.14)؛ كما تمّ التطبيق عليهن إلكترونياً بعد الانتهاء من التحقق من الصلاحية القياسية للأدوات، والتعهد بضمان سرية البيانات التي تمّ جمعها. ويوضح جدول (1) خصائص هذه العينة.

جدول 1

وصف خصائص عينة الدراسة الأساسية

م	المتغير	العدد	النسبة المئوية
1	مدة الزواج	قصيرة (من سنة إلى 5 سنوات)	22.90
		متوسطة (من 6 إلى 15 سنة)	28.60
		طويلة (من 15 سنة فأكثر)	48.60
2	مستوى الدخل	منخفض	36.20
		متوسط	34.30
		جيد	29.50

ج. وصف أدوات الدراسة:

استخدمت الدراسة بطارية من الأدوات والمقاييس النفسية، التي شملت الآتي:

1- استمارة بيانات المقابلة الأولية:

وتضمنت بيانات عن: (السن، ومدة الزواج، والمستوى التعليمي، ومستوى الدخل الشهري للمتزوجات).

2- مقياس التنمر الزوجي (إعداد الباحثة):

وتكوّن هذا المقياس من (32) بنداً يجب المشاركون عنها من خلال التقدير (التقرير) الذاتي؛ لتقدير مدى التعرّض للتنمر بنوعيه، وينقسم المقياس إلى مقياسين فرعيين هما:



أ. التنمر اللفظي (الأقوال) Verbal Bullying

وتتضمن (19) بنداً، ومن أمثلة هذه البنود: " يهددني زوجي بتركي الزواج من غيري "، و " يتعمد زوجي إغاضتي في أثناء حوار معي "، و " يتعمد زوجي استفزازي بعبارات تضايقي "، و " يسخر زوجي من شكل جسمي ووزني ".

ب. التنمر الفعلي (الأفعال) Actual Bullying

ويضم (11) بنداً، ومن أمثلة هذه البنود " ي تلف زوجي ملابسني ويعبث بممتلكاتي "، و " يتجاهلني زوجي عمداً "، و " يتعامل زوجي معي كخادمة " . ويتم الاستجابة على بنود المقياس من خلال أربعة بدائل للإجابة، هي " يحدث دائماً - يحدث أحياناً - نادراً ما يحدث - لا يحدث أبداً "، حيث تتراوح مستويات الشدة للإجابة عنه بين (صفر - 3) درجات، وتعكس الدرجات الأعلى عليه تقدير مستويات مرتفعة من التعرض للتنمر، سواء اللفظي أو الفعلي.

3- مقياس الكرب النفسي لكسلر (ترجمة وتعريب الباحثة) .

تكون المقياس من (10) بنود، تعبر عن مدى شعور الفرد بالكرب والضيق النفسي خلال الأسابيع الأربع الماضية. ومن أمثلة هذه البنود: " أشعر بالتعب دون وجود سبب حقيقي "، و " تتأني حالة من الاكتئاب لا أستطيع الخروج منها " ويحبب المشاركون عن بنود هذا المقياس من خلال تقديرهم الذاتي طبقاً لخمسة بدائل للإجابة تمثلت في (طوال الوقت، معظم الوقت، في بعض الأوقات، قليلاً من الوقت، لا يحدث أبداً) إذ تراوحت مستويات الشدة للإجابة عنه بين خمسة مستويات، تراوحت بين (1 - 5)

4- مقياس التقييمات المعرفية السلبية (إعداد الباحثة).

تكون الاستخبار من (31) بنداً، يحبب المشاركون عنها من خلال التقدير (التقرير) الذاتي؛ لتقدير مدى تقييمه ورؤيته لذاته وللآخرين ويضم الاستخبار نوعين من التقييمات المعرفية السلبية هما:

أ. التقييمات المعرفية السلبية تجاه الذات Negative Cognition Evaluations from self

ويتكون من (16) بنداً، ومن أمثلة بنوده " لا أستطيع فعل أي شيء صحيح " و " لن تحسن أُموري أبداً وتكون على ما يرام " و " أنني عديم القيمة "، و " أنني مسؤولة عن العبث والفوضى التي تحدث بحياتي ".

ب. التقييمات المعرفية السلبية تجاه الآخرين Negative Cognition Evaluations from Others

ويتكون من (15) بنداً ومن أمثلة بنوده " إنني لا أستحق أن يحبني أحد "، و " لم يعد يهتم الآخرون من حولي بأُمري " و " أفقد من يحبني حباً حقيقياً " . وتتم الاستجابة على بنود المقياس من خلال ثلاثة بدائل للإجابة، وهي " تنطبق دائماً - تنطبق أحياناً - لا تنطبق أبداً "، حيث تتراوح مستويات الشدة للإجابة عنه بين (1 - 3) درجات، وتعكس الدرجات الأعلى عليه تقدراً سلبياً للذات وللآخرين ورؤية سلبية للفرد لذاته ولكفاءتها في التعايش مع المشكلات والأُمور الحياتية.

الخصائص السيكومترية لمقاييس الدراسة: مؤشرات صدق البنية لمقياس التنمر الزوجي:

قامت الباحثة بحساب مؤشرات صدق البنية لمقياس التنمر الزوجي باستخدام التحليل العاملي التوكيدي عن طريق برنامج AMOS 20 ويوضح جدول (2) معاملات الانحدار المعيارية وغير المعيارية، وأخطاء القياس، والنسبة الحرجة، ومستوى الدلالة لتشبع كل مفردة على أبعاد مقياس التنمر الزوجي:



جدول 2

تشبعات مفردات أبعاد مقياس التنمر الزوجي باستخدام التحليل العاملي التوكيدي

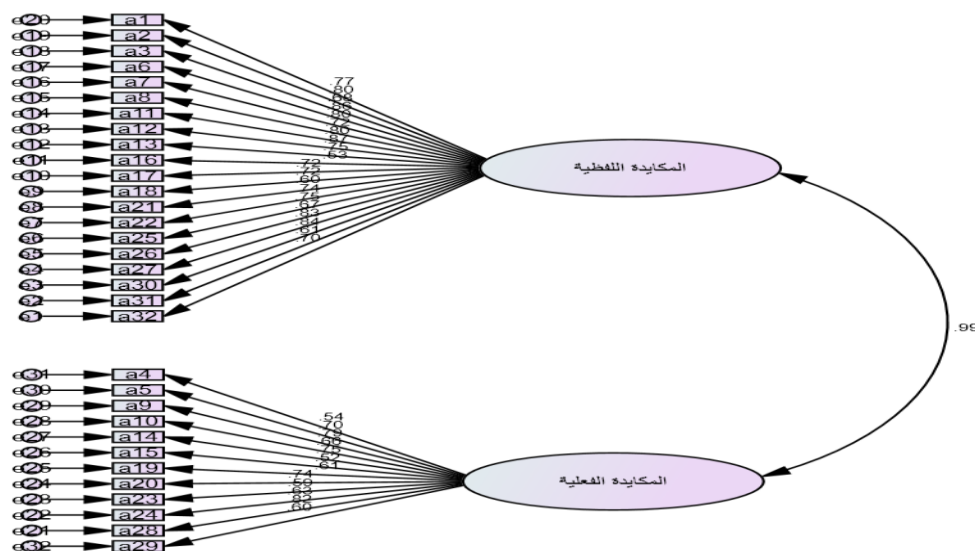
المفردة	الوزن الانحداري	الوزن الانحداري	خطأ القياس	النسبة المخرجة	مستوى الدلالة
32	0.7	0.99	0.13	7.64	0.01
31	0.61	0.97	0.15	6.53	0.01
30	0.84	1.13	0.12	9.49	0.01
27	0.83	1.09	0.12	9.33	0.01
26	0.67	0.97	0.13	7.29	0.01
25	0.75	0.82	0.1	8.28	0.01
22	0.74	1.03	0.13	8.09	0.01
21	0.6	0.47	0.07	6.43	0.01
18	0.72	1.08	0.14	7.92	0.01
التنمر اللفظي					
17	0.72	0.98	0.12	7.9	0.01
16	0.53	0.86	0.15	5.59	0.01
13	0.75	1.15	0.14	8.29	0.01
12	0.87	1.19	0.12	9.96	0.01
11	0.8	1.1	0.12	8.97	0.01
8	0.73	1.02	0.13	7.93	0.01
7	0.8	1.18	0.13	8.93	0.01
6	0.86	1.14	0.12	9.73	0.01
3	0.68	0.91	0.12	7.33	0.01
2	0.8	0.87	0.1	8.95	0.01
1	0.77	1	-	-	-
29	0.6	2.13	0.44	4.85	0.01
28	0.82	2.07	0.36	5.82	0.01
24	0.63	1.97	0.4	4.98	0.01
23	0.59	1.79	0.37	4.82	0.01
20	0.74	1.69	0.31	5.52	0.01
19	0.62	2.05	0.42	4.93	0.01
15	0.52	1.77	0.4	4.39	0.01
14	0.75	2.23	0.4	5.53	0.01
10	0.66	1.73	0.34	5.16	0.01
9	0.79	2.09	0.37	5.69	0.01
5	0.7	2.08	0.39	5.35	0.01
4	0.54	1	-	-	-
التنمر الفعلي					

يتضح من جدول (2) أنّ جميع مفردات مقياس التنمر الزوجي كانت دالة عند مستوى (0.01)، وقد قامت الباحثة بحساب مؤشرات صدق البنية لأبعاد مقياس التنمر الزوجي؛ كما اتضح لنا أيضاً من نتائج التحليل التوكيدي أنّ مؤشرات النموذج جيدة حيث كانت قيمة χ^2 للنموذج = (1304.72) بدرجات حرية = (463) وهي دالة إحصائياً عند مستوى (0.01)، وكانت النسبة بين قيمة χ^2 إلى درجات الحرية = (2.81)، ومؤشرات حسن المطابقة، (GFI= 0.93، NFI= 0.92، IFI= 0.95، CFI= 0.94، RMSEA = 0.08)، مما يدل على وجود مطابقة جيدة لنموذج التحليل العاملي التوكيدي لمقياس التنمر الزوجي. ويمكن توضيح نتائج التحليل العاملي التوكيدي لبنية التنمر الزوجي من خلال الشكل التالي:



شكل 1

البناء العاملي لمقياس التنمر الزوجي



الخصائص السيكومترية لمقياس التقييمات المعرفية السلبية / مؤشرات صدق البنية لمقياس التقييمات المعرفية السلبية:

قامت الباحثة بحساب مؤشرات صدق البنية لمقياس التقييمات المعرفية السلبية باستخدام التحليل العاملي التوكيدي عن طريق برنامج (AMOS 20)، ويوضح جدول (3) معاملات الانحدار المعيارية وغير المعيارية وأخطاء القياس والنسبة المخرجة ومستوى الدلالة لتشبع كل مفردة على أبعاد مقياس التقييمات المعرفية السلبية.

جدول 3

تشبعات مفردات أبعاد مقياس التقييمات المعرفية السلبية باستخدام التحليل العاملي التوكيدي

البعد	المفردة	الوزن الانحداري المعيارى	الوزن الانحداري	خطأ القياس	النسبة المخرجة	مستوى الدلالة
التقييمات المعرفية السلبية	27	0.67	1	0.18	5.52	0.01
	26	0.79	1.11	0.18	6.16	0.01
	25	0.62	1.3	0.25	5.22	0.01
تجاه الذات	21	0.78	1.35	0.22	6.12	0.01
	20	0.63	1.14	0.22	5.28	0.01
	19	0.61	1.26	0.24	5.18	0.01
	15	0.77	1.05	0.17	6.07	0.01
	14	0.71	1.2	0.21	5.76	0.01
	13	0.65	1.15	0.21	5.4	0.01
	9	0.64	1.12	0.21	5.34	0.01
	8	0.8	1.28	0.21	6.21	0.01



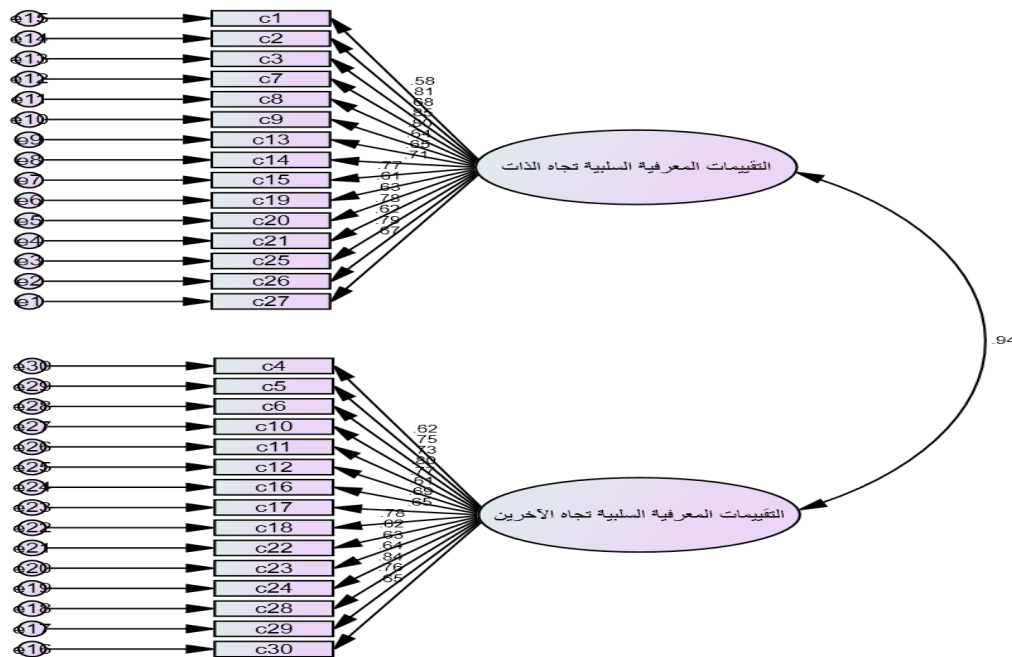
البعد	المفردة	الوزن الانحداري المعياري	الوزن الانحداري	خطأ القياس	النسبة الحرجة	مستوى الدلالة
التقييمات المعرفية السلبية تجاه الآخرين	7	0.85	1.29	0.2	6.41	0.01
	3	0.68	0.93	0.17	5.6	0.01
	2	0.81	1.04	0.17	6.23	0.01
	1	0.58	1	-	-	-
	30	0.65	1.22	0.21	5.78	0.01
	29	0.76	1.41	0.22	6.55	0.01
	28	0.84	1.14	0.16	7.03	0.01
	24	0.64	1.11	0.19	5.75	0.01
	23	0.63	1.15	0.2	5.63	0.01
	22	0.62	1.21	0.22	5.56	0.01
	18	0.78	1.21	0.18	6.66	0.01
	17	0.66	1.2	0.21	5.82	0.01
	16	0.69	1.03	0.17	6.09	0.01
	12	0.61	1.04	0.19	5.48	0.01
	11	0.77	0.99	0.15	6.59	0.01
	10	0.8	1.18	0.18	6.77	0.01
	6	0.73	1.32	0.21	6.35	0.01
	5	0.75	1.09	0.17	6.44	0.01
	4	0.62	1	-	-	-

يتضح من جدول (3) أنَّ جميع مفردات مقياس التقييمات المعرفية السلبية كانت دالةً عند مستوى (0.01) وقامت الباحثة بحساب مؤشرات صدق البنية لأبعاد مقياس التقييمات المعرفية السلبية؛ فتبين أنَّ مؤشرات النموذج جيدة حيث كانت قيمة χ^2 للنموذج = (1070.38) بدرجات حرية = (404) وهي دالة إحصائية عند مستوى (0.01) وكانت النسبة بين قيمة χ^2 إلى درجات الحرية = (2.64) ومؤشرات حسن المطابقة (GFI= 0.91، NFI= 0.93، IFI= 0.94، CFI= 0.91، RMSEA= 0.08)، مما يدلُّ على وجود مطابقة جيدة لنموذج التحليل العاملي التوكيدي لمقياس التقييمات المعرفية السلبية. ومما سبق يمكن القول إنَّ نتائج التحليل العاملي التوكيدي قدمت دليلاً قوياً على صدق البناء لمقياس التقييمات المعرفية السلبية. ويمكن توضيح نتائج التحليل العاملي التوكيدي لبنية أبعاد التقييمات المعرفية السلبية من خلال الشكل التالي:



شكل 2

البناء العاملي لأبعاد مقياس التقييمات المعرفية السلبية



الخصائص السيكومترية لمقياس الكرب النفسي:

مؤشرات صدق البنية لمقياس الكرب النفسي:

قامت الباحثة بحساب مؤشرات صدق البنية لمقياس الكرب النفسي باستخدام التحليل العاملي التوكيدي عن طريق برنامج (AMOS 20) ويوضح جدول (4) معاملات الانحدار المعيارية وغير المعيارية وأخطاء القياس والنسبة المربعة ومستوى الدلالة لتشبع كل مفردة على أبعاد مقياس الكرب النفسي.

جدول 4

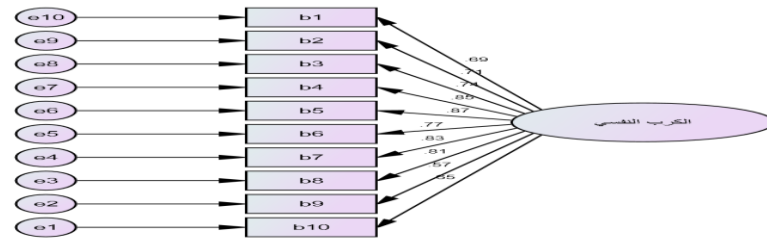
تشبعات مفردات مقياس الكرب النفسي باستخدام التحليل العاملي التوكيدي

المفردة	الوزن الانحداري المعيارى	الوزن الانحداري	خطأ القياس	النسبة المربعة	مستوى الدلالة
10	0.65	0.86	0.14	6.29	0.01
9	0.57	0.84	0.15	5.54	0.01
8	0.81	1.19	0.15	7.72	0.01
7	0.83	1.25	0.16	7.89	0.01
6	0.77	1.01	0.14	7.32	0.01
5	0.87	1.31	0.16	8.23	0.01
4	0.85	1.3	0.16	8.09	0.01
3	0.74	1.05	0.15	7.12	0.01
2	0.71	0.97	0.14	6.78	0.01
1	0.69	1	-	-	-

يتضح من جدول (4) أن جميع مفردات مقياس الكرب النفسي كانت دالة عند مستوى (0.01) وقامت الباحثة بحساب مؤشرات صدق البنية لمقياس الكرب النفسي. كما تبين لنا أن مؤشرات النموذج جيدة حيث كانت قيمة χ^2 للنموذج = (101.98) بدرجات حرية = (35) وهي دالة إحصائياً عند مستوى (0.01) وكانت النسبة بين قيمة χ^2 إلى درجات الحرية = (2.91) ومؤشرات حسن المطابقة (RMSEA= 0.08 ، CFI= 0.94 ، IFI= 0.92، NFI= 0.94 ، GFI= 0.91)، مما يدل على وجود مطابقة جيدة لنموذج التحليل العاملي التوكيدي لمقياس الكرب النفسي. ومما سبق يمكن القول إن نتائج التحليل العاملي التوكيدي قدمت دليلاً قوياً على صدق البناء لمقياس الكرب النفسي. ويمكن توضيح نتائج التحليل العاملي التوكيدي لبنية مقياس الكرب النفسي من خلال الشكل التالي:

شكل 3

البناء العاملي لمقياس الكرب النفسي



ثانياً: حساب ثبات مقاييس الدراسة:

قامت الباحثة بحساب ثبات مقاييس الدراسة باستخدام طريقة ألفا كرونباخ، وطريقة التجزئة النصفية لأبعاد المقاييس، والمقياس ككل والجدول التالي يوضح معاملات الثبات.

جدول 5

معاملات الثبات لأبعاد مقياس المكايمة الزوجية والمقياس ككل، والكرب النفسي

التجزئة النصفية (سبيرمان براون)	معامل ألفا كرونباخ	البعد
83.0	0.87	التنمر اللفظي
81.0	0.84	التنمر الفعلي
87.0	0.90	الدرجة الكلية للتنمر
0.88	0.91	الكرب النفسي
81.0	84.0	التقييمات المعرفية السلبية تجاه الذات
82.0	80.0	التقييمات المعرفية السلبية تجاه الآخرين



86.0	89.0	الدرجة الكلية للتقييمات المعرفية السلبية
------	------	--

يتضح من الجدول السابق (5) أن جميع معاملات الثبات لمقاييس الدراسة سواء الفرعية أو الدرجة الكلية من خلال قيم معاملات ألفا كرونباخ والتجزئة النصفية قد جاءت مرتفعة، حيث تراوحت ما بين (0.80 - 0.91) مما يشير إلى الصلاحية القياسية للأدوات المستخدمة بالدراسة الراهنة.



نتائج الدراسة ومناقشتها

1- نتائج التحقق من الفرض الأول:

ينص الفرض على "توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائية بين درجات أفراد العينة على الأبعاد والدرجة الكلية لمقياس التنمر الزوجي ودرجاتهم على التقييمات المعرفية السلبية والكرب النفسي لدى عينة من الزوجات بالقصيم. للتحقق من هذا الفرض قامت الباحثة بحساب معامل ارتباط بيرسون وكانت النتائج كما بالجدول التالي:

جدول 6

معاملات الارتباط بين أبعاد مقياس التنمر الزوجي والدرجة الكلية والتقييمات المعرفية السلبية والكرب النفسي.

معاملات الارتباط	التقييمات المعرفية السلبية	الدرجة الكلية للتقييمات	الكرب النفسي
التنمر الزوجي	تجاه الذات	تجاه الآخرين	المعرفية السلبية
التنمر اللفظي		**0.59	**0.62
التنمر الفعلي	**0.59	**0.59	**0.61
الدرجة	**0.62	**0.6	**0.63
الكلية			**73.0

** دالة عند 0.01

يتضح في جدول (6) ظهور علاقات ارتباطية موجبة ودالة عند مستوى دلالة (0.01) بين أبعاد التنمر الزوجي (اللفظي، والفعلي) والدرجة الكلية وكل من : أبعاد التقييمات المعرفية السلبية والدرجة الكلية، والكرب النفسي، وقد تراوحت قيم معاملات الارتباط ما بين (0.59 - 0.73) وهي تدل على معاملات ارتباط مرتفعة.

2- نتائج التحقق من الفرض الثاني:

الذي ينص على: يمكن التنبؤ بالكرب النفسي والتقييمات المعرفية السلبية من خلال أبعاد التنمر الزوجي لدى عينة من الزوجات بالقصيم.

وللتحقق من هذا الفرض استخدمت الباحثة الانحدار المتعدد بطريقة (stepwise) والجدول التالي توضح ما توصلت إليه الباحثة من نتائج.

يوضح الجدول التالي تحليل التباين لمدى تأثير المتغيرات المستقلة (أبعاد التنمر الزوجي) على الكرب النفسي.



جدول 7

تحليل التباين لمدى تأثير المتغيرات المستقلة (أبعاد التنمر الزوجي) على الكرب النفسي

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط مجموع المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة	R ²	نسبة التباين
الانحدار	4253.71	1	4253.71				
البواقي	3991.69	103	38.75	109.76	دالة عند 0.01	516.0	51.6%
الكلية	8245.39	104					

يتضح من الجدول السابق أن النسبة الفائية لتحليل التباين للمتغيرات المستقلة (أبعاد التنمر الزوجي) على الكرب النفسي كانت دالة عند (0.01)؛ مما يشير إلى أن هذه المتغيرات المستقلة المنبئة قد فسرت (51.6%) من التباين في الأداء على مقياس الكرب النفسي، ويوضح الجدول التالي مدى تأثير المتغيرات المستقلة على الكرب النفسي.

جدول 8

تأثير المتغيرات المستقلة (أبعاد التنمر الزوجي) على الكرب النفسي

المتغيرات	معاملات الانحدار B	الخطأ المعياري	معاملات الانحدار المعيارية	قيمة ت	مستوى الدلالة
الثابت	7.2	1.57		4.57	دالة عند 0.01
التنمر اللفظي	0.48	0.05	0.72	10.48	دالة عند 0.01

يتضح من الجدول السابق أن أبعاد التنمر الزوجي التي يمكن أن تتنبأ بالكرب النفسي كان (التنمر اللفظي)، ويمكن صياغته معادلة الانحدار على النحو التالي: الكرب النفسي = $0.48 \times (\text{التنمر اللفظي}) + 7.2$. كما يوضح الجدول التالي تحليل التباين لمدى تأثير المتغيرات المستقلة (أبعاد التنمر الزوجي) على التقييمات المعرفية السلبية.

جدول 9

تحليل التباين لمدى تأثير المتغيرات المستقلة (أبعاد التنمر الزوجي) على التقييمات المعرفية السلبية

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط مجموع المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة	R ²	نسبة التباين
الانحدار	5530.32	1	5530.32				
البواقي	8901.74	103	86.43	63.99	دالة عند 0.01	383.0	38.3%
الكلية	14432.06	104					

يتضح من الجدول السابق أن النسبة الفائية لتحليل التباين للمتغيرات المستقلة (أبعاد التنمر الزوجي) على التقييمات المعرفية السلبية كانت دالة عند (0.01)، مما يشير إلى أن هذه المتغيرات المستقلة المنبئة قد فسرت (38.3%) من التباين

في الأداء على مقياس التقييمات المعرفية السلبية، ويوضح الجدول التالي مدى تأثير المتغيرات المستقلة على التقييمات المعرفية السلبية.

جدول 10

يبين مدى تأثير المتغيرات المستقلة (أبعاد التنمر الزوجي) على التقييمات المعرفية السلبية

المتغيرات	معاملات الانحدار B	الخطأ المعياري	معاملات الانحدار المعيارية	قيمة ت	مستوى الدلالة
الثابت	22.2	2.35		9.45	دالة عند 0.01
التنمر اللفظي	0.55	0.07	0.62	8	دالة عند 0.01

يتضح من الجدول السابق أن أبعاد التنمر الزوجي التي يمكن أن تتنبأ بالتقييمات المعرفية السلبية كان (التنمر اللفظي)، ويمكن صياغة معادلة الانحدار على النحو التالي: التقييمات المعرفية السلبية = $0.55 \times (\text{التنمر اللفظي}) + 22.2$.

مناقشة نتائج الدراسة:

أشارت نتائج الدراسة في مجملها إلى: (أ) وجود علاقة ارتباطية موجبة ودالة عند مستوى (0.01) بين أبعاد مقياس التنمر الزوجي والدرجة الكلية، وكل من الكرب النفسي، والتقييمات المعرفية السلبية؛ (ب) كما أشارت أيضاً إلى قدرة أبعاد التنمر الزوجي على تفسير (51.6 %) من التباين في الأداء على مقياس الكرب النفسي؛ وقدرته على تفسير (38.3 %) من التباين في الأداء على مقياس التقييمات المعرفية السلبية. وقد اتفقت نتائج معاملات الارتباط مع نتائج عدد من الدراسات السابقة كدراسة (Sezerkisa, zeyneloglu, & verim (2019) التي أكدت نتائجها ارتباط الكرب النفسي إيجابياً بتعرض المرأة للإساءة؛ ودراسة (Adekanmbi, et al., (2021 التي أشارت نتائجها إلى ظهور الارتباط الدال بين الكرب النفسي وتعرض النساء المتزوجات للعنف الأسري. كما اتفقت نتائج هذه الفروض مع نتائج دراسة Storch, et al., (2003) ودراسة (Catterson, & Hunter (2010 التي كشفت عن وجود ارتباط موجب دال إحصائياً بين التقييمات السلبية من الآخرين، والتعرض لخبرات التنمر من الآخرين؛ وكشفت أيضاً عن وجود ارتباط موجب دال إحصائياً بين التقييمات المعرفية السلبية تجاه الذات وكراهيتها والتعرض للتنمر. ونظراً لكشف الإنتاج الفكري النفسي عن ارتباط التقييمات المعرفية السلبية بعمليات التهديد المدرك الناتج عن تقييم الفرد للموقف الاجتماعي؛ حيث أشار عدد من الباحثين إلى أن التعرض لخبرات التنمر دائماً ما يرتبط بشعور الضحية باليوم الذاتي والتقييم السلبي لها وكراهيتها؛ وأيضاً بالتقييم السلبي للآخرين (Graham, et al., 2006) فعلى سبيل المثال أشارت آراء (Downey & Feldman (1996 عن الحساسية للرفض، وخبرات الرفض المرتبطة بالتنمر إلى أن شعور الزوجات بالرفض الناتج عن تعرضهن لخبرات التنمر الزوجي تجعل لديهن حساسية تجاه مواقف الحياة العادية، وتجعلن يدركن هذه المواقف بصورة سلبية ومهددة لنواتهن. ومما سبق يمكننا تفسير ظهور العلاقة الموجبة بين التعرض للتنمر الزوجي والتقييمات المعرفية السلبية تجاه الذات والآخرين لدى عينة الدراسة من السيدات المتزوجات بالقصيم.

وللتفسير الأعمق للميكانيزم المفسر للعلاقة بين التعرض لخبرات التنمر الزوجي وحدوث المشكلات الداخلية كعدم القدرة على تحمل الكرب النفسي التي قد تصل إلى حد وجود المحاولات الانتحارية؛ وذلك في ظل توافر الإدراكات المعرفية السلبية يمكننا الاعتماد على آراء نظرية لباحثين سابقين فقد أشار (Cole, et al., (2016 إلى أن خصائص الأفراد التي تتحكم

في طرق تعاملهم مع خبرات التنمر هي التي تقودهم إلى ظهور المعتقدات المعرفية الذاتية السلبية؛ مما ينتج عنه الكشف عن المشكلات الداخلية. إضافة إلى ذلك فقد كشفت نتائج دراسة (Campbell, et al., 2012) عن ارتباط التعرض المستمر للأذى الأسري؛ والمستويات المرتفعة والمتكررة من التنمر الزوجي بالكشف عن الكرب النفسي.

أما عن نتائج تحليل الانحدار التدريجي، فقد اتفقت هذه النتائج مع نتائج عدد من الدراسات التنبؤية السابقة كدراسة (Adekanmbi, et al., 2021)؛ ودراسة (Sezerkisa, Zeyneloglu & Verim (2019)؛ ودراسة (Umberson & Williams (2005)؛ ودراسة (Proulx, Helms & Buelher (2007 التي أكدت في مجملها الإسهام التنبؤي للكرب النفسي بالتعرض لصور المشقة والعنف اليومي الأسري، والمستويات المنخفضة من الصحة النفسية لدى السيدات المتزوجات. أما عن ظهور الإسهام التنبؤي للتقييمات المعرفية السلبية بالتنمر الزوجي فتفسره الباحثة بناءً على وجود التقييمات الذاتية الأساسية لدى عينة المتزوجات محل الاهتمام بالدراسة الراهنة التي تعكس شعورهن بالضعف وعدم الكفاءة عند التعامل مع أحداث الحياة ومجرياتهما الضاغطة، وبخاصة داخل الأسرة؛ مما جعلهن عرضة لمكايده الزوج وتنمره عليهن، بل وتقبله، ودعمه.

وقد دعمت النظرية المعرفية Cognitive Theory التفسير السابق؛ حيث أشارت إلى أن وجود الإدراكات والتقييمات السلبية عند الفرد تجاه ذاته، وتجاه الآخرين والعالم من حوله، وتجاه المستقبل؛ يؤدي إلى وجود المشاعر السلبية لدى الفرد، مثل: الحزن، والاكتئاب، والقلق، وانخفاض الدافعية، وفقدان الشعور بالكفاءة الشخصية؛ مما يجعله عرضة للتنمر والمكايده بسهولة (أرنوط، 2018). كذلك دُعِمَت نتائج تحليل الانحدار للدراسة الحالية إمبريقياً بنتائج عدد من الدراسات السابقة كدراسة (Raskauskas & Stoltz, 2007; Cole, et al., 2016) التي أشارت في مجملها إلى ارتباط التعرض لسلوكيات التنمر بوجود المعتقدات المعرفية السلبية غير التوافقية نحو الذات، والآخرين، والشعور بالكرب النفسي والمعاناة الوجدانية، ولوم الذات، والشعور بالوحدة (وبخاصة لدى الإناث)، وانخفاض تقدير الذات، والشعور باليأس والاكتئاب. ومن ثم فإن التعرض لخبرات التنمر وإدراكها بصورة سلبية مهددة تجاه الذات، تنبأ بصورة دالة بالكشف عن الشعور بالكرب النفسي، والتقييم السلبي للذات وكراهيتها. وترى الباحثة أن تعرض الزوجات لخبرات التنمر المباشرة والمتكررة يكون له تأثير مباشر في تكوين التقييمات المعرفية السلبية تجاه ذواتهن وتجاه الآخرين؛ مما يسهم في تشكيل المشكلات الداخلية كالشعور بالمعاناة والكرب النفسي، وبخاصة إذا امتلكن خصائص شخصية مساعدة مثل: ضعف المهارات الاجتماعية، والتقييمات الذاتية الجوهرية المنخفضة. فيتم التعامل مع خبرات المكايده كخبرات مهددة لا يمكن التعامل معها بكفاءة، ولا يمكن التعايش معها بإيجابية، وتعد خبرات مهددة؛ مما يتسبب في الإحساس بالكرب النفسي.

توصيات الدراسة والدلائل الإمبريقية لنتائجها:

أولاً: ضرورة التركيز على تعديل المعتقدات المعرفية السلبية المرتبطة بالذات والناجمة عن التعرض لخبرات التنمر الزوجي، سواء اللفظي أم الفعلي؛ وبخاصة أن نتائج بعض البحوث الأخرى قد أكدت على أن التركيز على الذات يعد من عوامل الاستهداف الأعلى خطورة للكشف عن مدى واسع من الاضطرابات النفسية، وخصوصاً الاكتئاب. ومن ثم فهناك ضرورة لتعديل النظرة المعرفية السلبية عن الذات في الوقاية من الاضطرابات النفسية، ويدعم هذه التوصية ما تبين من نتائج بعض الدراسات كدراسة كول وآخرين (Cole, et al., 2016) أن تعرض الأفراد لخبرات التنمر التي تتعلق بمعلومات سلبية تتعلق بالنظرة السلبية لذواتهم يكون له أهمية كبيرة في تكوين المخططات المعرفية الذاتية السلبية لديهم، ومن ثم توليد الشعور بالاكتئاب.



ثانيًا : ضرورة تركيز الباحثين القادمين على دراسة المتغيرات المعدلة للعلاقة التفاعلية بين المخططات الذاتية السلبية والمزاج السيئ المتعلقين بالتعرض لخبرات التنمر الزوجي، وأثرهما على الكشف عن الاضطرابات النفسية؛ حيث أكدت نتائج الدراسة الراهنة أن التعرض لخبرات التنمر المؤذية يكون له الأثر السلبي القوي في الكشف عن المزاج السيئ والشعور بالكرب، والكشف أيضًا عن النظرة السلبية عن الذات والآخرين؛ ولهذه التوصية أهمية قصوى تكمن في رؤية الباحثة أن التفاعل بين المخططات الذاتية السلبية والمزاج أو الوجدان السيئ يكون له أثر سلبي على الصحة النفسية للزوجين ولالأبناء .

ثالثًا: الاهتمام بتعليم الأطفال سلوكيات التعايش مع خبرات التنمر المتكررة داخل نطاق الأسرة. فقد أشار عدد من الباحثين أن تعرض الأبناء بشكل متكرر لخبرات التنمر داخل الأسر يزيد من فرص الكشف عن سلوكيات سوء التوافق لديهم.



قائمة المراجع

أولاً: المراجع العربية:

- أرنوط، بشرى اسماعيل أحمد. (2017). التنمر في بيئة العمل وعلاقته بكل من جودة القيادة والاكتمال لدى أعضاء هيئة التدريس. *مجلة آداب ذي قار، جامعة ذي قار – كلية الآداب*، 23، 350-424.
- الجناعي، منى بدر. (2019). سيكولوجية خبرة التنمر المباشر والإلكتروني حسب مدركات المرأة الكويتية العاملة. *دراسات تربوية واجتماعية، جامعة حلوان – كلية التربية*، 25(9)، 215-262.
- عجاجة، صفاء أحمد. (2020). التنمر الزوجي وعلاقته بالاحتراق النفسي لدى المرأة. *مجلة كلية التربية، جامعة بنها، كلية التربية*، 31(122)، 63-128.
- فيصل، سناء مجول، وصفر، شيماء نجم. (2013). الكرب النفسي لدى طلبة الجامعة. *مجلة العلوم التربوية والنفسية، الجمعية العراقية للعلوم التربوية والنفسية*، 98، 40-73.

ثانياً: المراجع الأجنبية:

- Adekanmbi, F. P., et al., (2021). Sustaining Psychological Wellbeing amongst Married Career Women: Psychological Distress, Social Support, Domestic Violence, and Family Conflict Resolution as Influencers. *Journal of Economic Development*, 10(3), 1-9.
- Arnout, B. A. & Al-Qadimi, F. Y., (2019). A structural equation modeling analysis of marital bullying scale, *Academic Paper Environment and People*, 8(1), 1-99.
- Averdijk, M., Muller, B., Eisner, M., & Ribeaud, D. (2010). Bullying victimization and later anxiety and depression among preadolescents in Switzerland. *Journal of Aggression, Conflict and Peace Research*, 3, 103–109.
- Bandura, A., (2001). Social cognitive theory of mass communication. *Media Psychology*, 3(3), 265–299.
- Bauman, S., Toomey, R. B., & Walker, J. L., (2013). Associations among bullying, cyber-bullying, and suicide in high school students. *Journal of Adolescence*, 36, 341–350.
- Beach, S. R. H., Katz, J., Kim, S., & Brody, G. H., (2003). Prospective effects of marital satisfaction on depressive symptoms in established marriages: A dyadic model. *Journal of Social and Personal Relationships*, 20, 355–371.
- Butchart, A., Garcia-Moreno, C., & Mikton, C., (2010). Preventing intimate partner and sexual violence against women: Taking action and generating evidence. *World Health Organization*.
- Campbell, M., Spears, B., Slee, P., Butler, D., & Kift, S., (2012). Victims' perceptions of traditional and cyber bullying, and the psychosocial. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 44, 1321–1332.
- Camirand, H., & Nanhon, V., (2008). *Psychological distress among Quebecers in 2005*. Institute of Statistics, 1–4.
- Catterson, J., & Hunter, S. C. (2010). Cognitive mediators of the effect of peer victimization on loneliness. *British Journal of Educational Psychology*, 80, 403–416.
- Cole, et al., (2016). Longitudinal and Incremental Relation of Cyber victimization to Negative Self-Cognitions and Depressive Symptoms in Young Adolescents. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 44, 1321–1332.



- Cole, D. A., Dukewich, T. L., Roeder, K., Sinclair, K. R., McMillan, J., Will, E., et al. (2014a). Linking peer victimization to the development of depressive self-schemas in children and adolescents. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 42(1), 149–160.
- Cole, D. A., Dukewich, T. L., Sinclair, K.R., Weitlauf, A. S., Maxwell, M.A. & Jacky, A., (2012). Impact of Physical and Relational Peer Victimization on Depressive Cognitions in Children and Adolescents. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*, 41(5), 570-583.
- Crick, N. R., & Dodge, K. A. (1996). A review and reformulation of social-information-processing mechanisms in children's social adjustment. *Psychological Bulletin*, 115, 74–101.
- Dadds, M. R., Atkinson, E., Turner, C., Blums, G. J., & Lendich, B. (1999). Family conflict and child adjustment: Evidence for a cognitive-contextual model of intergenerational transmission. *Journal of Family Psychology*, 13, 194–208.
- Dooley, J. J., Shaw, T., & Cross, D. (2012). The association between the mental health and behavioral problems of students and their reactions to cyber-victimization. *European Journal of Developmental Psychology*, 9, 275–289.
- Downey, G., & Feldman, S. I., (1996). Implications of rejection sensitivity for intimate relationships. *Journal of Personality and Social Psychology*, 70, 1327–1343.
- Garaigordobil, M. (2015). Cyber bullying in adolescents and youth in the Basque Country: Changes with age. *Anales de Psicología*, 31, 1069–1076.
- Goldfarb, M. R., Trudel, G., Boyer, R., & Pr'éville, M. (2007). Marital relationship and psychological distress: Its correlates and treatments. *Sexual and Relationship Therapy*, 22, 109–126.
- Graham, S., Bellmore, A. D., & Mize, J. (2006). Peer victimization, aggression, and their co-occurrence in middle school: Pathways to adjustment problems. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 34, 363–378.
- Harper, D. (2008). Online etymology dictionary. Retrieved from: http://www.etymonline.com/index.php?allowed_in_frame=0&search=bully&searchmode=none.
- Homayuni, A., et al., (2021). Which nurses are victims of bullying: the role of negative affect, core self evaluations, role conflict and bullying in the nursing staff. *BMC Nursing*, 20(57), 1-9.
- Hunter, S. C., & Boyle, J. M. E. (2004). Appraisal and coping strategy use in victims of school bullying. *British Journal of Educational Psychology*, 74, 83–107.
- Ilfeld, F. W. (1976). Further validation of a psychiatric symptom index in a normal population. *Psychological Reports*, 39, 1215–1228.
- Kazemia, K., et al. (2019). What psycho-social factors determine intimate partner violence of men against women? A social cognitive theory-based study. *Health Care For Women International*, 40(11), 1197–1211.
- Kliewer, W., & Sullivan, T. N., (2008). Community violence exposure, threat appraisal, and adjustment in adolescents. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*, 37, 860–873.
- Lazarus, R. S., & Folkman, S. (1984). *Stress, appraisal, and coping*. New York, NY: Springer.
- Leite, F., et al., (2017). Violence against women, *Esp_rito Santo, Brazil*. *Revista De Saude Publica*, 51(51), 33.
- Lipsky, S., & Caetano, R. (2009). Definitions, surveillance systems and the prevalence and incidence of intimate partner violence in the United States.



- Loisel, F., & Bender, D. (2011). Emotional antisocial outcomes of bullying and victimization at school: A follow-up from childhood to adolescence. *Journal of Aggression, Conflict and Peace Research*, 3, 89–96.
- McAlister, A. L., Perry, C. L., & Parcel, G. S. (2008). *How individuals, environments, and health behaviors interact: Social cognitive theory*. In K.
- Miles, R. (1999). When faith is used to justify abuse: Helping victims of domestic violence. *The American Journal of Nursing*, 99(5), 32–35.
- Mirowsky, J., & Ross, C. E. (2007). Creative work and health. *Journal of Health and Social Behavior*, 48(4), 385–403.
- Proulx, C. M., Helms, H. M., & Buehler, C. (2007). Marital quality and personal well-being: A meta-analysis. *Journal of Marriage and Family*, 69, 576–593.
- Preville, M., Boyer, R. & Begin, J. (2014). Marital Functioning and Psychological Distress among Older Couples over an 18 – month period. *Journal of Sex & Marital Therapy*, 40(3), 193–208.
- Rakovec-Felser, Z. (2014). Domestic violence and abuse in intimate relationship from public health perspective. *Health Psychology Research*, 2(3), 1821.
- Reijntjes, A., Kamphuis, J. H., Prinzie, P., Boelen, P. A., van der Schoot, M., & Telch, M. J. (2011). Prospective linkages between peer victimization and externalizing problems in children: A meta-analysis. *Aggressive Behavior*, 37, 215–222.
- Ridner, S.H. (2004). Psychological distress. *Journal of Advanced Nursing*, 5.
- Sandler, I. N., Kim-Bae, L. S., & MacKinnon, D. (2000). Coping and negative appraisal as mediators between control beliefs and psychological symptoms in children of divorce. *Journal of Clinical Child Psychology*, 29, 336–347.
- Sheets, V., Sandler, I. N., & West, S. G., (1996). Appraisals of negative events by preadolescent children of divorce. *Child Development*, 67, 2166–2182.
- Siegel, R. S., La Greca, A. M., & Harrison, H. M., (2009). Peer victimization and social anxiety in adolescents: Prospective and reciprocal relationships. *Journal of Youth and Adolescence*, 38, 1096–1109.
- SezerKısa, P., Zeyneloğlu, S., Verim, S.E., (2019). The Level of Hopelessness and Psychological Distress among Abused Women in A Women's Shelter in Turkey, 33(1), 30–36.
- Storch, E. A., Nock, M. K., Masia-Warner, C., & Barlas, M. E. (2003). Peer victimization and social-psychological adjustment in Hispanic and African-American children. *Journal of Child and Family Studies*, 12, 439–452.
- Umberson, D., & Williams, K., (2005). Marital quality, health, and aging: Gender equity? *The Journal of Gerontology Series B: Psychological Sciences and Social Sciences*, 60, 109–113.
- Wareham, J., Boots, D. P., & Chavez, J. M., (2009). A test of social learning and intergenerational transmission among batterers. *Journal of Criminal Justice*, 37(2), 163–173.
- Wareham, J., Boots, D. P., & Chavez, J. M. , (2010). Does Controlling for Comorbidity Matter? DSM-Oriented Scales and Violent Offending in Chicago Youth. *Aggressive behavior*, 36, 141–157.
- Weaver, A. J. (2000). Can post-traumatic stress disorder be diagnosed in adolescence without a catastrophic stressor? A case report. *Clinical Child Psychology and Psychiatry*, 5, 77–83.



- Whitted, K.S. (2005). Students Reports of Physical and Psychological Maltreatment In schools Student reports :An under –explored aspect of student victimization in schools. University of Tennessee.
- Zhu, Y., & Dalal, K. (2010). Childhood exposure to domestic violence and attitude towards wife beating in adult life: A study of men in India. *Journal of Biosocial Science*, 42(2), 255–269.



تبني مبادئ تصميم الوسائط المتعددة لماير لتحسين جودة الفيديو التعليمي للطلاب في ضوء معايير تقييم التكنولوجيا

د. حنان أحمد عيفان

أستاذ تقنيات التعليم المساعد – كلية التربية جامعة نجران

Doi 10.55534/1320-010-001-002

المستخلص:

أصبح استخدام مقاطع الفيديو التعليمية في التدريس شائعاً بدرجة كبيرة. وقد وُجد أن مقاطع الفيديو المصممة بفاعلية تؤدي إلى زيادة التعلم وتحفيز الطلاب. وبالرغم من ذلك، فإن الطلاب لا يستخدمون مقاطع الفيديو المنتجة فحسب، بل يُصممون بأنفسهم أيضاً مقاطع فيديو حصرية؛ لذلك، فإنه من المفيد معرفة مبادئ التصميم التي يجب أن تُتبع عند إنتاج مقاطع الفيديو للحصول على نتائج تعليمية فعّالة، وتجنب الإفراط في استخدام عناصر الوسائط المتعددة الذي يؤثر بدوره سلباً على تعلم الطلبة. وتهدف الدراسة الحالية إلى التحقق من تأثير تطبيق مبادئ (Mayer) لتصميم الوسائط المتعددة عند تصميم مقاطع الفيديو التعليمية من قبل الطلبة. حيث طُلب من خمس طالبات تصميم مقاطع فيديو تعليمية باستخدام برنامج (iMovie) قبل شرح مبادئ تصميم الوسائط المتعددة لـ Mayer من قبل الباحثة في بيئة التعلم وبعده. وتم تقييم مقاطع الفيديو التعليمية للطالبات (الاختبار القبلي / الاختبار البعدي) باستخدام معايير التقييم لتكنولوجيا التعليم للأكلي (2015). وكشفت النتائج أن درجات الطالبات تحسّنت في الاختبار البعدي ($M = 62.8$, $SD = 1.11$) مقارنةً بدرجاتهن في الاختبار القبلي ($M = 23.6$, $SD = 10.10$)، مع $t(4) = 8.56$, $p < 0.05$. ويشير هذا إلى أن تبني مبادئ تصميم الوسائط المتعددة الخاصة بـ Mayer عند تصميم الفيديوهات التعليمية قد ساعد الطالبات على تحسين جودة مقاطع الفيديو المصممة من قبلهن وتحقيق نتائج أفضل.

الكلمات المفتاحية: التصميم، الفيديو، المبادئ، الوسائط المتعددة، ماير.



Adopting the Mayer's Multimedia Design Principles to improve Students' Instructional Video Quality in the Light of Technology Evaluation Criteria

Dr. Hanan Ahmed Aifan

Assistant Professor
Najran University, College of Education

Doi 10.55534/1320-010-001-002

Abstract:

The use of instructional videos in teaching is becoming more common. Effectively designed videos found to lead to greater learning and motivate students. Yet, students are not only using existing videos, but also creating exclusive ones. Therefore, it is useful to know which design principles these videos should follow to produce effective learning outcomes and avoid over usage of multimedia elements which in turn negatively affect students' learning. Thus, the current study aims to investigate the impact of integrating Mayer's Multimedia Design Principles when designing instructional videos by students. Five students were asked to create instructional videos using iMovie before and after integrating the Mayer's Multimedia Design Principles in the learning environment. Students' instructional videos were evaluated (pretests/posttest) using Al-Aklubi's (2015) educational technology evaluation criteria. The findings revealed that students' scores improved in the posttest ($M = 62.8$, $SD = 1.11$) over the pretest ($M = 23.6$, $SD = .10$), with $t(4) = 8.56$, $p < .05$. This indicates that adopting the Mayer's Multimedia Design Principles when creating the instructional video helped students to improve the quality of their videos and achieve better scores.

Keywords: design, videos, principles, multimedia, Mayer.



Introduction

The use of instructional videos is increasingly spread in higher education. Effectively designed videos have been found to facilitate greater learning compared to traditional texts such as static readings or diagrams (Castro-Alonso, Wong, Adesope, Ayres, & Paas, 2019). However, students are not just consumers of instructional videos, but also produce these videos. According to Wukowitsch and Geyer-Hayden (2019), there was a high degree of readiness, especially on the part of learners as they become participants when dealing with instructional videos rather than passive consumers. Therefore, it is necessary that students actively involve themselves in the design of instructional videos promoting theoretical and practical content. This is because it overcomes the passivity of the learners that traditional teaching methods entail.

There are different methods enabling learners to engage in constructing the learning materials. Designing multimedia is one of the effective methods helping learners to become active builders of knowledge. Studies concluded that taking part in creating multimedia such as CDs/DVDs considerably enhances the students' interaction in various fields and the transfer of the new knowledge is enhanced as well (Bedi, Ćorić, & Samardžija, 2011). This is because students' perception of their own knowledge and skills changes through designing multimedia project activities. Additionally, designing multimedia increase learners' motivation, creativity, freedom, intelligence, and the quality of adapting to new situations (Liu, 2003).

However, it is necessary to teach student how to use multimedia elements properly. One method is to implement multimedia design principles into the learning environments. The most common theories is Mayer's Multimedia Design Principles. This theory was developed to use as a guideline for anyone who is putting together digital learning experiences to create effective multimedia learning experiences. These principles were derived from Mayer's (2005) cognitive load theory that states learning using multimedia is more likely to happen if multimedia instructional messages are designed keeping in view how the human mind works.

Thus, in the current study, Mayer's Multimedia Design Principles are used and integrated into the learning environment when designing instructional videos by students enrolling in the current study. The impact of applying these principles by students on the quality of the created videos will be assessed using Al-Aklubi (2015) technology evaluation criteria (pretest/posttest).

Literature Review

Instructional videos

Instructional videos are audiovisual media to support teaching and that teachers can show within their courses or that they can recommend as supplementary teaching material (Bruder, Grell, Rensing, & Wiemeyer, 2015). They are used to provide usefully, visualized information on a specific topic and easily trackable for learning analytics and facilitate greater learning (Murray et al., 2015; Castro-Alonso et al., 2019; & Henderson et al., 2017). Berk (2009) mentions twenty advantages of instructional video use in teaching include: grabbing students' attention, focusing students' concentration, generating interest in the class, creating a sense of anticipation, energizing students for learning exercise, drawing on students' imagination, improving attitudes toward content and learning, building a connection with other students and instructors, increasing the memory of the content, increasing understanding, fostering creativity, fostering deeper learning, providing an opportunity for freedom of expression, serving as a vehicle for



collaboration, inspiring and motivating students, setting an appropriate mood or tone, decreasing anxiety and tension on scary topics, and creating memorable visual images.

However, instructional videos must be done well to be effective for learning. Henderson et al. (2017) mention six key parameters which play a significant role in the success of instructional learning videos which are: (1) for the first draft, it is necessary to record why a video is planned and what objectives it is intended to achieve, (2) content should be creatively presented and visualized. Video recordings of persons are an excellent way to clarify facts. Distraction should be avoided, but instructional videos should also provide entertainment as this increases attention, (3) a script or video concepts must be written. Each instructional video needs a title, an introduction and a conclusion. Each video should be about 2 to 5 minutes long, (4) no videos are allowed to be published without the explicit permission of the filmed persons. Unless it is filmed at public events, when publishing on the Internet, the license terms for the use of the instructional learning videos must be clarified. Likewise, the copyrights should be clarified in advance when using external materials (pictures, music, videos), (5) concerning technology and design, teaching, and learning videos should be designed in such a way that all content is easily visible even in small end devices. Displayed texts should be readable, spoken texts understandable. Background noise should be avoided as much as possible, and (6) in addition to the appropriate platform for distribution, precise video description and the clarification of usage rights must be ensured.

Nevertheless, instructional videos with different multimedia elements need to be used with proper planning and careful consideration to have the learning contents arranged in a more meaningful manner. Wukowitsch and Geyer-Hayden (2019) argue that although the technical possibilities of any video production (especially with smartphones) are now quite easy to handle; more attention must be paid to the writing of the video concept (content, scene description, text, and duration). In addition, it is useful to know which design principles these videos should follow to avoid poor design that might affect learning outcomes. One good approach is by adopting the Mayer's Multimedia Design Principles when creating and designing multimedia elements.

Although multimedia design principles are easy to implement and result in improved short-term retention among students, empirical research is still needed to determine how these principles affect transfer and construct of knowledge (Issa et al., 2011). Therefore, the current study is investigating impact of adopting the Mayer's Multimedia Design Principles on students' instructional videos quality and performance using Al-Aklubi (2015) technology evaluation criteria.

Cognitive Load Theory

Cognitive load theory CLT is a psychological theory that had emerged from the work of Sweller in the late 1980s aims to provide instructional techniques that fit within the characteristics of working memory (Sweller, 1988). The theory explains the effects of the design of learning materials on what happens in the human brain when learning takes place emphasizing that the working memory capacity has limitations when dealing with novel information.

According to Van Merriënboer et al. (2006) there are three types of cognitive loads which processed in working memory include: intrinsic; related to the inherent nature of the learning material, extraneous; is the load generated by suboptimal instructional procedures, and germane; is the load imposed by cognitive processes that contribute to learning by facilitating the development of cognitive schemata.



Mayer's Multimedia Design Principles

Mayer's Multimedia Design Principles for designing effective multimedia presentations are based on cognitive theory of multimedia learning. According to Mayer (2005) cognitive theory of multimedia learning is derived from the theory of cognitive load theory. It provides a well-researched account of how people learn from words and pictures, and states that meaningful learning using multimedia is more likely to happen if multimedia instructional messages are designed keeping in view how the human mind works. This theory is based upon three fundamental assumptions, which are: dual channels, limited capacity, and active processing (Mayer, 2005).

The dual-channel theory of multimedia learning suggests that there are two distinct channels in the human information processing system, of which one processes information presented in a visual or pictorial format and the other processes information presented in an auditory or verbal format. Each channel has predetermined limited capacity to process incoming information (Mayer, 2005). Sensory memory is exposed to an unlimited amount of incoming information presented as verbal and pictorial stimuli, but only a limited number of the incoming stimuli can be processed through either channel at any given time. The selected information progresses through the system to reach the working memory area in the nervous system where the information is organized into distinct cognitive representations. Limited capacity means that humans have limited capacity of processing the information through each channel, at a time, the assumption being consistent with the cognitive load theory. Active processing refers to the fact that humans active learning happens by constructing a coherent mental representation of experiences, and by integrating incoming information with the prior knowledge – making mental model (Mayer, 2005).

Mayer's Multimedia Design Principles have broadly been categorized into three generic principles: curtail extraneous processing; manage essential processing, and nurture generative processing (Issa et al., 2011). According to Mayer (2009), extraneous processing is a type of cognitive processing that does not support the learning objective, often caused by poor instructional design, like picture on one slide and its explanation on another slide of presentation. This processing must be reduced to have less cognitive load. Essential processing is the process of representing the essential material to the working memory, through the process of selecting and organizing. This cognitive processing must be managed. Generative processing involves the process of making sense from the presented material through integrating and organizing. This needs learner's motivation and engagement too; thus, generative processing needs to be nurtured (Mayer, 2005).

Mayer's Multimedia Design Principles are as follows: (1) multimedia Principle: Students learn better from words and pictures than from words alone, (2) spatial contiguity principle: Students learn better when corresponding words and pictures are displayed near on the screen, (3) temporal contiguity principle: students learn better when corresponding words and pictures are presented simultaneously rather than successively, (4) coherence principle: students learn better when extraneous words, pictures and sounds are excluded rather than included, (5) modality principle: students learn better from animation and narration than from animation and on-screen text, (6) redundancy principle: students learn better from animation and narration than from animation, narration, and on-screen text, and (7) individual differences principle: low-knowledge



learners or high-spatial learners will enjoy stronger design effects, as shown in Appendix B.

Adopting Mayer's Multimedia Design Principles when creating instructional videos by students

Technology has tremendous impacts on education in general and particularly in learning. Using technology in the learning environments has been approved to improve students' learning and increase their motivation. The use of multimedia elements in the teaching materials is able to attract students' attention, achieve better retention rate and then improving students' performances (Li & Tsekian, 2013).

Although multimedia elements are powerful to be integrated in the learning environments, the overused of such tools would negatively affect the learning outcomes. Li and Tsekian (2013) argued that we should not be overjoyed with the usage of multimedia elements because they could be overused in various applications, so the learning process could not be taken place efficiently. Thus, to maximize the effectiveness of adopting these tools in the learning environments, implementing the Mayer's Multimedia Design Principles is a good approach to avoid the inappropriate usage of technology tools. One of the teaching multimedia tools which should take into consideration multimedia principles are instructional videos. Instructional videos involve different multimedia elements such as text, sound, clips, graphics, and animation.

Currently, students are not only consuming these videos, but also creating and designing such instructional tools. Although most of the studies investigated implementing the Mayer's Multimedia Design Principles by instructors when designing the teaching materials and environments (Mahajan et al., 2020), fewer studies examined teaching these principles for students to apply them when those learners become the creators and the designers of the learning tools. According to (Mahajan et al., 2020), Mayer's cognitive principle of multimedia learning and principles of instructional designs need to be practically implemented to make lectures interesting, interactive, and effective. Therefore, it is not enough to adopt these principles by instructors, but students should also learn multimedia design principles and how to implement them when creating and designing multimedia elements for learning.

Several studies demonstrated the effectiveness of adopting the Mayer's Multimedia Design Principles in the context of education when designing multimedia elements. A study by Bedi et al. (2013) investigated the impact of using Mayer's Multimedia Design Principles when students create multimedia CD/DVDs when working in a Project-Based learning activities. The findings reflected that students were given not only an opportunity of honing their practical knowledge of programming, graphic designing and designing multimedia elements but as well an opportunity of enhancing their skills of problem-solving, planning the projects, team working, critical thinking, interpretation and visualization. In addition, designing the CD/DVDs encourages learning by means of researching or working projects during the school year.

Another study by Issa et al. (2011) used a pre-test/ post-test control group design, in which the traditional learning group received a lecture on shock using traditionally designed slides and the modified-design group received the same lecture using slides modified in accord with Mayer's principles of multimedia design. The study concluded that adapting PowerPoint slides of lectures according to multimedia principles is likely to translate in to improved short-term retention among medical students.



Additional study by Wukowitsch & Geyer-Hayden (2019) demonstrated that the inclusion of students in designing videos proves to be highly motivating due to their identification with the protagonists. The interviewed practitioners and teachers agree that videos produced by peers in the peer group better convey the desired content in the course of knowledge transfer. The findings also reflected that simple production - preferably involving the pupils - is preferable to elaborately designed instructional learning videos. Moreover, it showed a high degree of readiness, especially on the part of learners, not only to deal with instructional videos as passive consumers but also as participants themselves. Therefore, they suggested that these results should motivate students to actively involve themselves in the design of instructional videos promoting theoretical and practical content. However, the study showed that although the technical possibilities of any video production (especially with smartphones) are now quite easy to handle by students; more attention must be paid to the writing of the video concept (content, scene description, text, and duration).

At the same time, Li & Tsekian (2013) conducted a Pre-test/ Post-test using the Mayer's Design Principles in designing the online learning materials. The findings showed improvement students' performances and help to achieve better balance and combination of multimedia elements. The results demonstrated that the proper usage of multimedia elements applying the Mayer's principles would help in improving students' performance in the teaching and learning process and also it managed to motivate students in learning. In addition, students were successfully motivated in the web learning environment and gave encouraging comments about the web learning environment as well as on the learning module.

However, as the previous studies prove the effectiveness of adopting the Mayer's Multimedia Design Principles when designing the teaching and learning materials, the current study is investigating the impacts of adopting these principles on the students' performance as the creators of the instructional videos. In other words, it answers the question: Is adopting the Mayer's Multimedia Design Principles improving the students' instructional video quality and performance in the light of technology evaluation criteria?

Technology Evaluation Criteria

Al-Aklubi Educational Technology Evaluation Criteria was developed in 2015 to evaluate multimedia and provide a list of educational and technical standards for those interested in media production. The criteria consist of two parts; one is educational, and the other is technology criteria. The researcher focuses and uses the technology criteria in the current study which will cover the Mayer's Multimedia Design Principles. The criteria domains are: the written text, images, the pronounced language, sound effects, animation, animated images, interactivity, and interface. These criteria have been used by several studies to evaluate multimedia elements.

Research Question

The research question comprises one main question: Is adopting the Mayer's Multimedia Design Principles improving the students' instructional video quality in the light of Al-Aklubi educational technology evaluation criteria?

Methodology

This study adopted a quasi-experimental research design with one group (experimental). The population comprises five students enrolled in the course; "Educational TV Programs", majoring in kindergarten during the semester of Spring 2021



as the COVID-19 pandemic still spreads in the world and most educational institutions continue using the e-learning via Blackboard as the main learning platform. Participants exposed to pretest/posttest (Al-Aklubi Educational Technology criteria) before and after implementing the treatment (Mayer's Multimedia Design Principles)

Instrument

The instrument in the current study is Al-Aklubi's (2015) educational technology criteria used to evaluate the students' instructional videos consists of two parts; educational and technology criteria with three scales of the degree of applying the criteria by the students; 2= large, 1= medium, and 0= not applied (see appendix A). Each part consists of several domains. To the current study, the technology criteria were used to evaluate the students' instructional videos. They consist of eight domains containing 45 criteria which are: the written text, images, the pronounced language, sound effects, animation, animated images, interactivity, and interface (see Appendix A).

Procedures

At the beginning, the researcher explains the iMovie features for four weeks and asks the students to create and design an instructional video for children in specific topics they decided to choose. A pre-test (educational technology criteria by Al-Aklubi, 2015) was used to evaluate the students' instructional videos. After that, The Mayer's Multimedia Design Principles were integrated and explained by the researcher for few following weeks. Then, the students were asked to re-create the same instructional videos which they have created considering the Mayer's principles. Their instructional videos were evaluated (post-test) using the same educational technology criteria (Al-Aklubi, 2015) and their scores were recorded.

Data Analysis

The Statistical Package for Social Science (SPSS) software version 20 was used to analyze the data in this study. All analyses were conducted using $p \leq .05$ as a level of statistical significance. A paired sample t test ; also called the dependent sample t test is used to compare the means of the same item in two different conditions.

Results

The findings of the current study show major differences in students' scores for post-test ($M = 62.8$, $SD = 10.4$) over pre-test ($M = 29.6$, $SD = 13.6$), $t(4) = 6.22$ $p < .05$.

Students score higher in the post-test after implementing the Mayer's Multimedia Design Principles when they create their instructional videos, as shown in Table 1 and Table 2.

Table 1
Paired Samples Tests

Paired Samples Test									
		Paired Differences				95% Confidence Interval of the Difference		t	df
		Mean	Std. Deviation	Std. Error	Mean	Lower	Upper		
Pair 1	post - pre	33.20000	11.94571	5.34228	18.36744	48.03256	6.215	4	0.003



Table 2

Means and Standards Deviation for Each Condition

		Paired Samples Statistics			
		Mean	N	Std. Deviation	Std. Error Mean
Pair 1	post	62.8000	5	10.44988	4.67333
	per	29.6000	5	13.55729	6.06300

Discussion

The current study examined whether integrating the Mayer's Multimedia Design Principles when creating instructional videos by students improve their performance. The results revealed improvement in the students' performance and videos quality when recreating instructional videos after implementing the Mayer's principles as their videos were evaluated using Al-Aklubi Technology Evaluation Criteria (2015). These findings are consistent with most of the previous studies (Wukowitsch & Geyer-Hayden, 2019; Li & Tsekian, 2013; and Issa et al., 2011), which investigated impacts of applying the Mayer's Multimedia Design Principles when designing and creating instructional materials and multimedia elements. Before implementing the Mayer's principles, students were using extraneous words and pictures in some slides. Also, some of them used printed text instead of words and narration, used words alone instead of presenting pictures and words, and used formal dry style when presenting words. Following the Mayer's principles, students were able to exclude overloaded multimedia that they implement in their predesigned videos and focus on essential materials. When using images, they improved them and insure their clarity and ease of use. The participants also linked the images to the objectives and the content, included external frame, and avoided details that distract the learners. In addition, the participants used clear animation, linked the graphics to the content and objectives, and sync them to the sound. Moreover, they were focusing more on graphics and animation than text and having at least three elements in one frame. The significant improvement of the participants' performance after implementing the Mayer's principles reflected the effectiveness of such principles. Yet, still more studies in need to examine the effectiveness of Mayer's principles and their impacts in learning transforming.

Conclusion

Instructional videos have been increasingly used in higher education. Integrating the Mayer's Multimedia Design Principles when creating instructional videos by instructors and students is crucial to avoid over usage of the multimedia elements and overload of the memory. Yet, there is still fewer studies examining adoption of the Mayer's Principles by the students as designers of the learning materials. In the current study, the students were asked to create instructional videos using iMovie before and after integrating and explaining the Mayer's multimedia design principles in the learning environment. Students' instructional videos were evaluated (pre-tests/post-test) using Al-Aklubi (2015) educational technology evaluation criteria. After the pre-test and before the post-test, The Mayer's Multimedia Design Principles were integrated and explained by the researcher for few weeks as a treatment variable. The findings from the study provided statistical evidence that implementing the Mayer's Multimedia Principles Design when creating instructional videos improved the students' performance and videos quality. Therefore,



concluding that instructors should integrate these principles into the teaching environments to help students properly utilize multimedia elements and improve their performance. However, the results of the current study indicate that more studies are needed to examine how these principles affect transfer of learning.

Acknowledgment

The authors are thankful to the Deanship of Scientific Research at Najran University for funding this work under the General Research Funding program grant code (NU/NRP/SEHRC/11/1).



Reference

- Abeysekera, L., & Dawson, P. (2015). Motivation and cognitive load in the flipped classroom: definition, rationale and a call for research. *Higher Education Research & Development*, 34(1), 1-14.
- Backer, P., R. (2004). Using Multimedia to Teach a Class on Technology and Society. *The Journal of Technology Studies*, 30(2), 70-79.
- Bedi, K., Ćorić, A., & Samardžija, D. (2011). Project Based Learning: Students' Design of Interactive Multimedia CD/DVD with Educative Content in secondary school. Faculty of Organization and Informatics Varaždin.
- Berk, R. (2009). Multimedia teaching with video clips: TV, movies, YouTube, and mtvU in the college classroom. *International Journal of Technology in Teaching and Learning*, 5(1), 1-21.
- Bruder, R., Grell, P., Rensing, C., & Wiemeyer, J. (2015). Workshop: Qualitätsbewertung von Lehr- und Lernvideos. München: Waxmann Verlag.
- Castro-Alonso, J. C., Wong, M., Adesope, O. O., Ayres, P., & Paas, F. (2019). Gender Imbalance in Instructional Dynamic Versus Static Visualizations: a Meta-analysis. *Educational Psychology Review*, 31(2), 361-387.
- Henderson, M., Selwyn, N., & Aston, R. (2017). What works and why? Student perceptions of 'useful' digital technology in university teaching and learning. *Studies in Higher Education*, 42(8), 1567-1579.
- Issa, N., Schuller, M., Santacaterina, S., Shapiro, M., Wang, E., Mayer, R.E., & DaRosa, D. A. (2011). Applying multimedia design principles enhances learning in medical education. *Medical education*, 45(8), 818-826.
- Li, Y.W., Mai, N., & Tsekian, N. (2013). Using Mayer's Design Principles in Online Learning Modules: Implementation in a Student Centered Learning Environment. 2013 International Conference on Informatics and Creative Multimedia, 304-309.
- Liu, M. (2003). Enhancing learners' cognitive skills through multimedia design. *Interactive Learning Environments*, 11 (1), 23-39.
- Liu, M., Toprac, P., & Yuen, T.T. (2009). What Factors Make a Multimedia Learning Environment Engaging: A Case Study. In *Cognitive effects of multimedia learning*, 173-192.
- Mahajan, R., Gupta, K., Gupta, P., Kukreja, S., & Singh, T. (2020). Multimedia Instructional Design Principles: Moving from Theoretical Rationale to Practical Applications. *Indian pediatrics*, 57(6), 555-560.
- Mayer, R.E. (2009). *Multimedia Learning*. 2nd ed. New York, NY: Cambridge University Press.
- Mayer, R.E. (2008). Representation of the dual-channel theory. *Am Psychol*, 63(8), 760-9.
- Mayer, R.E. (2005). Cognitive theory of multimedia learning. In: Mayer RE, ed. *The Cambridge Handbook of Multimedia Learning*. 1st ed. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Mayer, R. E. (2001). "Multimedia learning," New York: Cambridge University Press.
- Murray, D., Koziniec, T., & McGill, T. J. (2015). Student Perceptions of Flipped Learning. In *ACE*, 27, 57-62.



- Sung, Y.T., Chang, K. E., & Lee, M. D. (2008). Designing multimedia games for young children's taxonomic concept development. *Computers & Education*, 50(3), 1037-1051.
- Van Etten, M. S., & Hines, T.B. (1997). Students as multimedia designers. *Intervention in School and Clinic*, 33(2), 128-130.
- Wukowitsch, M., & Geyer-Hayden, B. (2019). Design Criteria for Instructional Videos. *Journal of Education and Humanities*, 2(1), 49-63.

Appendix A

Al-Aklubi (2015) Educational Technology Criteria

Technology Criteria		Highly applied 2	On Average 1	Not Applied 0
1-Written text	1- In Arabic language; the text is at the top of the screen from the right side, and in English language; the text at the top of left 2- The words count on the screen do not exceed 30 words 3- the screen should not exceed six lines of text 4- Using font 18 or 16 when writing the main and the subtitle 23-font color contrasts with the background color			
2-Images	5-In the Arabic language is located in the left of the text, while in English language is located in the right of the text 6- Clarity and ease of the image 7-The image is linked to the objectives and the content 8- The image contains external frame 9- The image does not contain details that distract the learners			
3-The pronounced language	10- Matching the pronunciation to the written text 11-Clarity of voice and linguistic integrity of pronunciation 12- Using the language to provide feedback 13- Using the language to give instructions			
4-Sound effects	14- Containing sound effects 15- Sound effects is lower than the sound of the spoken language			



- | | |
|-------------------|--|
| 5-Animation | 16- Clarity of animation
17- Graphics are linked to the content and objectives
18-Graphics sync with sound
19- Animation sync with character's movement
20- Graphics display speed is from 16 to 39 |
| 6-Animated images | 21- Clarity of displayed image
22- Image is synchronized with the sound
23- The duration of the animated image is not more than 3 minutes
24- Display speed 1/24 |
| 7-Interactivity | 25- Determining the control pattern of the program on the part of the learner
26- provide the elements of attraction and excitement in the software
27- Providing the icons of PREVIOUS, NEXT, and HOME to move among screens
28-Providing EXIT icon in all screens
29-Containing YES or NO exit confirmation message
30-The ability to control the sound and display the clips |
| 8-Interface | 31- Ease of use
32- Focusing more on graphics and animation than text
33- Having at least three elements in one frame
34-Having the control icons at the bottom of the frame (NEXT-PREVIOUS-MENUE-HOME-EXIT-HELP)
35- The place of control icons is steady in all frames
36-The audio includes visual media
37-Having SKIP icon
38-Effectiveness of websites links
39- Easy access to other screens from the home screen
40-The main screen contains a list of sub contents |



41- Formatting attention
attractive elements (color,
images, graphics, and effects)

Appendix B

Mayer's Multimedia Design Principles of Designing Effective Instructional Multimedia Materials

Eliminate external distracters	
Coherence principle	Exclude extraneous words, pictures, and sounds
Signaling principle	Highlight essential material
Redundancy principle	Do not add on-screen text to narrated animation
Spatial contiguity	Place printed words next to corresponding graphs
Temporal contiguity	Place corresponding narration and animation at the same time
Encourage learners to establish 'mental frames' for the material	
Segmenting principle	Present animation in learner-paced segments
Modality principle	Present words as narration instead of printed text
Pre-training principle	Prepare/read ahead of time
Facilitate integration of new material with prior established knowledge	
Multimedia principle	Present words and pictures rather than words alone
Personalization principle	Employ conversational style instead of formal dry style to present words



مستوى المهارات الاجتماعية لدى الطالبات ذوات الإعاقة الفكرية بعد جائحة كورونا وعلاقتها ببعض المتغيرات

د. مها بنت سعود بن حسن البليهد

أستاذ مساعد قسم التربية الخاصة - كلية التربية - جامعة الجوف

Doi 10.55534/1320-010-001-003

المستخلص:

هدفت الدراسة الحالية تعرف مستوى المهارات الاجتماعية لدى الطالبات ذوات الإعاقة الفكرية بعد جائحة كورونا وعلاقتها بعدد من المتغيرات. تم استخدام المنهج الوصفي التحليلي. وشملت عينة الدراسة (78) طالبة من الطالبات ذوات الإعاقة الفكرية بمنطقة الجوف. وتمثلت أداة الدراسة في مقياس، أعدته الباحثة، للمهارات الاجتماعية. واستخدمت الدراسة عددًا من الأساليب الإحصائية، من خلال برنامج الحزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS)، شملت: أساليب الإحصاء الوصفي، ومعامل ارتباط بيرسون، ومعامل الثبات ألفا كرونباخ وتحليل التباين الأحادي، واختبار (أقل فرق معنوي - LSD). وقد أظهرت النتائج أن مستوى المهارات الاجتماعية لدى الطالبات ذوات الإعاقة الفكرية متوسط. كما تبين وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى المهارات الاجتماعية لدى الطالبات ذوات الإعاقة الفكرية، تُعزى إلى متغير درجة الإعاقة الفكرية، لصالح درجة الإعاقة الفكرية الأقل تدنيًا. كما وجدت فروق تُعزى إلى متغير المرحلة الدراسية، لصالح الطالبات في المرحلة المتوسطة. كما وجدت فروق تُعزى إلى متغير العمر الزمني، لصالح الأعمار الزمنية الأكثر تقدمًا. الكلمات المفتاحية: الإعاقة الفكرية، والمهارات الاجتماعية، والسلوك التكيفي، وجائحة كورونا.



The level of Social Skills Among Female Students with Intellectual Disabilities after the COVID-19 Pandemic and its Relationship to some Variables

Dr. Maha Saud H. Albulayhid

Assistant Professor, Department of Special Education – College of Education – Jouf University

Doi 10.55534/1320-010-001-003

Abstract:

The study aimed to determine the level of social skills among female students with intellectual disabilities after the COVID-19 pandemic and their relationship to some variables, using the descriptive analytical method. The study sample included 78 female students with intellectual disabilities in the Jouf region. The study used a number of statistical methods through the Statistical Package for Social Sciences (SPSS), including: descriptive statistics methods, Pearson's correlation coefficient, Cronbach's alpha reliability coefficient, One-Way ANOVA, the least significant difference (LSD) test. According to the findings, female students with intellectual disabilities had average social skills. There were also statistically significant differences in the level of social skills among female students with intellectual disabilities attributable to the variable degree of intellectual disability in favor of the lowest degree of intellectual disability, and differences attributable to the academic stage in favor of female students in the intermediate stage. Differences were also attributable to the age variable in favor of older ages.

Keywords: Intellectual disability, social skills, adaptive behavior, COVID-19 pandemic.



المقدمة:

يُعدُّ السلوك التكيفي أحد المعايير الأساسية في تشخيص ذوي الإعاقة الفكرية، ويتمثل في جملة من المهارات الأساسية، إحداها المهارات الاجتماعية (Bouck & Park, 2016). وتتحدد المهارات الاجتماعية بوصفها إحدى مظاهر السلوك التكيفي، في جملة من المهام والأنشطة التي يتحتم على الفرد القيام بها، والمتطلب من المجتمع على أساس التوقعات النموذجية للأعمار المختلفة. وتنقسم بدورها إلى: توقعات ضرورية، وتوقعات مرغوبة (العتيبي، 2004).

ويُعدُّ القصور في المهارات الاجتماعية أحد الخصائص الأساسية لذوي الإعاقة الفكرية (Avciogiu, 2012) ويُعزى ضعف المهارات الاجتماعية لدى الأشخاص ذوي الإعاقة الفكرية -عادةً- إلى أوجه القصور في الأداء الوظيفي العقلي لمعالجة المواقف الاجتماعية (Leffert et al., 2010). كما يؤثر في مستوى المهارات الاجتماعية لذوي الإعاقة الفكرية نقص التفاعلات الاجتماعية، وطبيعة السياق الاجتماعي المحيط بهم (Guralnick et al., 2009; Leffert et al., 2010; Brooks et al., 2015). كما تتدنى مهارات ذوي الإعاقة الفكرية الاجتماعية نتيجة لنقص قدراتهم في تعلم المهارات الاجتماعية المكتسبة من خلال التعلم العرضي مقارنةً بالمكافئين لهم بالعمر الزمني، وينبغي تعليمها لهم بشكل مقصود. وتنشأ من هنا مشكلة أنهم يتعلمون هذه المهارات بمعزل عن بيئاتهم الطبيعية والاجتماعية؛ مما يجعل من عملية تعميم هذه المهارات عملية صعبة وتترافق معها تحديات عديدة (Bouck & Park, 2016). إنَّ مجمل الأسباب والعوامل المؤثرة على مستوى المهارات الاجتماعية لذوي الإعاقة الفكرية تحدث في الأوضاع الطبيعية التعليمية لذوي الإعاقة، وقد تُحدث الأوضاع التعليمية الأكثر تقييداً للتفاعلات الاجتماعية تأثيرات مُضاعفة.

ومع التحول نحو التعليم عن بُعد، بوصفه طريقةً بديلةً عن التعليم الحضوري إثر جائحة كورونا (COVID-19)؛ تراكمت معها عديدٌ من التحديات لذوي الإعاقة، وقد نتج عنها تأثيراتٌ على الجوانب المعرفية والنفسية والاجتماعية لذوي الإعاقة (Feeney, 2020). وقد أقرت منظمة الأمم المتحدة لحقوق الإنسان خلال جائحة كورونا (COVID-19)، عن قلقها من عدم وصول المتعلمين من ذوي الإعاقة إلى بيئات التعلم (United Nations Human Rights, 2020). وباعتبار أن المهارات الاجتماعية هي إحدى الجوانب المهمة في حياة الأشخاص، ولها مكانٌ مهمٌ في شخصية الفرد منذ طفولته؛ فإنها تساعد الفرد على تقدير ذاته من ناحية، وتعلمه يستشعر الأدوار الاجتماعية من ناحية أخرى (محمود، 2012). كما تُعدُّ من أهم المهارات لذوي الإعاقة الفكرية في السياقات الاجتماعية المختلفة، التي تنعكس بدورها على جودة حياتهم بشكل أفضل في جميع المجالات (Avciogiu, 2012). ممَّا سبق، تتجلى أهمية التحقق من المهارات الاجتماعية لذوي الإعاقة الفكرية بعد جائحة كورونا في السعي لتحديد مستواها وعلاقتها بعددٍ من المتغيرات.

مشكلة الدراسة:

يُعدُّ نقص المهارات الاجتماعية أحد الخصائص الظاهرة لذوي الإعاقة الفكرية (Brooks et al., 2015). حيث يواجه ذوو الإعاقة الفكرية قصوراً أو عجزاً في المهارات الاجتماعية ضمن حدود البيئة المدرسية بشكل يتضاعف عن العاديين. ويتزايد ذلك مع زيادة التحديات التعليمية التي تحكمها عواملٌ متنوعة ومتعددة (Bouck & Park, 2016). وقد تتضاعف تأثيرات الانقطاع الاجتماعي بين الطلبة، إثر جائحة كورونا (COVID-19)، على المهارات الاجتماعية لذوي الإعاقة الفكرية بشكل أكبر عن العاديين؛ بمراعاة الخصائص الاجتماعية المتعارف عليها لذوي الإعاقة الفكرية في السياقات المدرسية (Feeney, 2020; Ruppanner et al., 2020). حيث تقلَّصت التفاعلات الاجتماعية للطلبة ذوي



الإعاقة مع زملائهم والمحيطين بهم بالوسط المدرسي في ظل جائحة كورونا، وقُلَّت أيضاً المثيرات الاجتماعية الطبيعية المطوّرة من مهاراتهم الاجتماعية (Ruppanner et al., 2020).

وباعتبار أن تقييم المهارات الاجتماعية هو أحد أكثر المجالات تعقيداً وصعوبة للدراسة؛ وذلك لاختلاف السياقات الاجتماعية والظروف الزمانية (Smith & Matson, 2010). كما يؤثر انخفاض المهارات الاجتماعية على مجمل مهارات السلوك التكيفي؛ بوصفه أحد المعايير الأساسية في تصنيف ذوي الإعاقة الفكرية (Bouck & Park, 2016)؛ مما يستدعي إجراء قياسات متكررة لها في الأوضاع الاستثنائية.

وقد سعت مجموعة من الدراسات إلى تقييم المهارات الاجتماعية لذوي الإعاقة الفكرية، كدراسة أمين وحلمد (2019)، ودراسة الدخيل (2013)، ودراسة Adeniyi et al. (2017). إلا أنه لم تأت دراسة حتى الآن - على حد علم الباحثة - تتحقق من مستوى المهارات الاجتماعية لذوي الإعاقة الفكرية بعد جائحة كورونا بمراعاة عددٍ من العوامل التي قد تؤثر في مستوياتها. وبالتالي، فإن مشكلة الدراسة تتلخص في السؤال الرئيس الآتي: ما مستوى المهارات الاجتماعية لدى الطالبات ذوات الإعاقة الفكرية بعد جائحة كورونا، وما هي علاقتها بعددٍ من المتغيرات؟

أسئلة الدراسة:

سعت الدراسة للإجابة عن السؤال الرئيس الآتي: ما مستوى المهارات الاجتماعية لدى الطالبات ذوات الإعاقة الفكرية بعد جائحة كورونا، وما هي علاقتها بعددٍ من المتغيرات؟

ويتفرع من السؤال الرئيس عددٌ من الأسئلة الفرعية، هي كالآتي:

1. ما مستوى المهارات الاجتماعية لدى الطالبات ذوات الإعاقة الفكرية بعد جائحة كورونا؟
2. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى المهارات الاجتماعية لدى الطالبات ذوات الإعاقة الفكرية بعد جائحة كورونا تُعزى لمتغير درجة الإعاقة الفكرية؟
3. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى المهارات الاجتماعية لدى الطالبات ذوات الإعاقة الفكرية بعد جائحة كورونا تُعزى لمتغير المرحلة الدراسية؟
4. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى المهارات الاجتماعية لدى الطالبات ذوات الإعاقة الفكرية بعد جائحة كورونا تُعزى لمتغير العمر الزمني؟

أهداف الدراسة:

تحدد أهداف الدراسة الحالية فيما يأتي:

1. تحديد مستوى المهارات الاجتماعية للطالبات ذوات الإعاقة الفكرية بعد جائحة كورونا.
2. التحقق من تأثير درجة الإعاقة الفكرية، والمرحلة الدراسية، والعمر الزمني في مستوى المهارات الاجتماعية للطالبات ذوات الإعاقة الفكرية بعد جائحة كورونا.



أهمية الدراسة:

الأهمية النظرية:

نظراً لقلّة البحوث والدراسات التي تناولت المهارات الاجتماعية لذوي الإعاقة الفكرية، وتحديدًا بعد جائحة كورونا- بحسب علم الباحثة- فقد تُسهم هذه الدراسة بإضافة جديدةٍ لأدبيات التربية الخاصة، وقد تفتح الآفاق لإجراء مزيدٍ من البحوث والدراسات ذات الصلة.

الأهمية التطبيقية:

تحدّد الأهمية التطبيقية للدراسة في الآتي:

1. إنّ تسليط الضوء على المهارات الاجتماعية لذوي الإعاقة الفكرية بعد جائحة كورونا، والتحقّق من تأثير عددٍ من المتغيرات بمستواها، قد يساعد الاختصاصيين في مجال التربية الخاصة والأسر في اتخاذ التدابير اللازمة؛ وفقًا لمعطيات هذه الدراسة.

2. تزود الدراسة الحالية الاختصاصيين في مجال التربية الخاصة بأداةٍ لقياس المهارات الاجتماعية لذوي الإعاقة الفكرية.

حدود الدراسة:

تمّ إجراء الدراسة الحالية في إطار الحدود الآتية:

1. الحدود الموضوعية: اقتصرَت الدراسة على التعرف إلى مستوى المهارات الاجتماعية لدى الطالبات ذوات الإعاقة الفكرية بعد جائحة كورونا وعلاقتها بعددٍ من المتغيرات.

2. الحدود المكانية: تضمّنت هذه الدراسة معاهد التربية الفكرية وبرامجها بمنطقة الجوف.

3. الحدود البشرية: شملت هذه الدراسة الطالبات ذوات الإعاقة الفكرية الملتحقات ببرامج التربية الخاصة ومعاهدها بمنطقة الجوف.

4. الحدود الزمنية: تمّ تطبيق هذه الدراسة في الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي (1443هـ).

مصطلحات الدراسة:

الإعاقة الفكرية Intellectual Disabilities:

هي إعاقة تتصف بقيودٍ كبيرةٍ في كلّ من: الأداء الفكري والسلوك التكيفي، وهي تغطي عددًا من المهارات الاجتماعية والعملية اليومية. وتحدث هذه الإعاقة قبل سن (22) (Schalock et al., 2021).

وتُعرّف إجرائيًا أنّها: الطالبات ذوات الإعاقة الفكرية في برامج التربية الفكرية ومعاهدها بمنطقة الجوف واللاتي تقع حدود أدائهنّ العقلية في حدود الإعاقة الفكرية البسيطة أو المتوسطة أو الشديدة، وتتراوح ما بين (أقل من 25 إلى حوالي 70-75) على اختبار وكسلر أو اختبار ستانفورد بينيه.

المهارات الاجتماعية Social Skills:

مجموعة من السلوكيات المقبولة اجتماعيًا، والممارسة بشكلٍ لفظي أو غير لفظي، التي يكون من شأنها رفع مستوى التفاعل مع المحيط بكفاءة، داخل المدرسة وخارجها (الزهراني وشعبان، 2021).

وتُعرّف إجرائيًا أنّها: الدرجة التي حصلت عليها الطالبات ذوات الإعاقة الفكرية على مقياس المهارات الاجتماعية المستخدم في الدراسة الحالية.



الإطار النظري والدراسات السابقة

شكّلت الإعاقة الفكرية في العصور القديمة ظاهرةً إنسانيةً غير مفهومة في ظلّ الظروف البدائية والبسيطة ودفعت المهتمين آنذاك إلى بذل جهودٍ متواضعة وبمحدود الوسائل التي تعيّن على الإدراك في تلك العصور لفهم الظاهرة، وقد انعكسَ فهم هذه الظاهرة على صورِ المعاملة التي تلقّاها ذوو الإعاقة الفكرية بتأثير التوجّهات الاجتماعية المهيمنة وعددٍ من العوامل والمتغيّرات (Berkson, 2004). وقد أعطى Rosen et al. (1976) وصفاً تاريخياً مختصراً للإعاقة الفكرية في الآونة الأخيرة من حضارة الإغريق وحتى (1970)، حيث تنوّعت من السخرية إلى الشفقة، إلى التقليل من شأنهم ونفيهم في العصور الوسطى. لقد أخضعت ظاهرة الإعاقة الفكرية للدراسة العلمية والمنهجية في أواخر القرن التاسع عشر، تزامناً مع بداية ظهور العلوم الإنسانية بأدواتها وطرائقها البحثية المختلفة، وظهرت جمعية علمية ومهنية تُعنى بالإعاقة الفكرية وهي "الجمعية الأمريكية للإعاقات الفكرية والنمائية" حيث أسهمت الجمعية الأمريكية منذ ذلك الوقت في بلورة مفهوم الإعاقة الفكرية (الوالي، 2014).

ومن الناحية التاريخية، استُخدمت أربعة أساليب لتحديد فئة الأشخاص ذوي الإعاقة الفكرية، أشار إليها شالوك (2013/2020)، وهي:

- 1- **المعيار الاجتماعي:** وهو المنهجية التاريخية الأقدم في التركيز على السلوك الاجتماعي والسلوكي والطبيعي الأولي، ففي البداية كان يتم التعرف إلى ذوي الإعاقة الفكرية بحكم فشلهم في التكيف الاجتماعي مع بيئتهم.
- 2- **المعيار الطبي:** مع ظهور النموذج الطبي تحوّل التركيز على تحديد الفئة إلى أعراض مُعقّدة ومتلازمة سريرية. ولم تنف هذه المنهجية المعيار السابق (الاجتماعي)، ولكن تدريجياً كان هناك تحوّل نحو دور العضوية والوراثة وعلم الأمراض، مع الحاجة إلى فصل ذوي الإعاقة عن غيرهم.
- 3- **المعيار الفكري:** أدّى ظهور حركة القياس النفسي إلى تحوّل معيار تحديد الفئة إلى الأداء الفكري كما يُقاس باختبار الذكاء. وقد أدّى هذا التركيز إلى ظهور معايير إحصائية تعتمد على مُعدّل الذكاء بوصفه وسيلةً لتعريف الفئة وتصنيف الأفراد داخلها.
- 4- **المعيار التكاملي:** كانت أول محاولة لاستخدام كلٍ من: المعايير الفكرية والاجتماعية؛ لتحديد الفئة قد وُجدت في دليل الجمعية الأمريكية للتخلّف العقلي لعام (1959) وفيه حدّد (Heber) الإعاقة الفكرية (المشار إليها في ذلك الحين بالتخلّف العقلي) على أنّها تشيّر إلى الأداء الفكري العام الأقل من المتوسط الذي ينشأ خلال فترة النمو، ويرتبطُ بضعفٍ في: النضج، والتعلّم، والتكيف الاجتماعي. وقد تمّ طي النضج والتعلّم والتكيف الاجتماعي بمصطلحٍ جديدٍ -آنذاك- وهو "السلوك التكيفي".

واستناداً إلى ما سبق، فإنّ المعيار الاجتماعي يعدُّ هو المعيار الأكثرُ قِدماً لتحديد فئة الأشخاص ذوي الإعاقة الفكرية، حيث تؤدي المهارات الاجتماعية دوراً مهماً للفرد في التعلّم والتعامل مع مواقف الحياة اليومية. كما أنّ المهارات الاجتماعية ضرورية للتفاعلات الفعّالة؛ لذلك فإنّ هذه المهارات ترتبطُ بنوعية الحياة والقدرة على الاندماج لاحقاً في المجتمع. ويرتبطُ ضعفُ مستوى المهارات الاجتماعية بصعوبة إقامة التفاعل مع الآخرين المهمين في المحيط الشخصي والحفاظ عليه، مع صعوبة تحقيق درجةٍ مُرضية من القبول الاجتماعي. كما ينعكس عن تدنيها صعوبةً في تحقيق الإنجاز الأكاديمي والعملية (Elliott & Gresham, 1987; Rao et al., 2008). وترتبط المهارات الاجتماعية لذوي الإعاقة الفكرية باختلاف الأداء الوظيفي العقلي المتفاوت وفقاً لشدة الإعاقة (Gould & Wing, 1979).



يشير الدليل التشخيصي والإحصائي الخامس للاضطرابات النفسية والعقلية The Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders (DSM-5) إلى أنَّ القصور في المهارات الاجتماعية يتعلَّق بعجز عقلي مصحوب بنقص الوظيفة التوافقية، وأنَّ أحدَ المعايير لتشخيص اضطراب النمو العقلي هو القصور في القدرات العقلية العامة مقارنةً بالعمر والفئة الاجتماعية للأشخاص في أنشطتهم اليومية، وهي: التواصل، والمشاركة الاجتماعية، والوظائف العامة في المدرسة أو العمل، والاستقلال الشخصي في المنزل وبيئتهم الاجتماعية. كما يتصف ذوو الإعاقة الفكرية، وفقاً لذلك، ببعض الخصائص الاجتماعية، ومنها: عدم القدرة على ضبط الانفعالات في الأوساط الاجتماعية، والعجز عن إنشاء علاقات اجتماعية فعالة مع غيرهم، والميل نحو مشاركة الأصغر سنًا. وقد يعود ذلك إلى خصائصهم الشخصية، أو نوع التفاعل الذي يحدث بين ذوي الإعاقة الفكرية والآخرين في المحيط الاجتماعي (American Psychiatric Association, 2013). كما تشير النسخة الحادية عشرة من التصنيف الدولي للأمراض (ICD-11) International Classification of Diseases إلى أنَّ الإعاقة الفكرية تتمثلُّ ضعفاً في تطور العقل، ويتمُّ وصفها من خلال اضطراب في المهارات التي تظهر خلال فترات النمو، بما فيها المهارات المعرفية والاجتماعية (World Health Organization, 2016).

ووفقاً للدليل التشخيصي والإحصائي الخامس للاضطرابات النفسية والعقلية، والنسخة الحادية عشرة من التصنيف الدولي للأمراض؛ فإنَّ القصور في المهارات الاجتماعية يعدُّ أحدَ المعايير التشخيصية لذوي الإعاقة الفكرية، ويؤثِّر تأثيراً بالغاً على الجوانب السلوكية والنفسية لديهم، وينعكسُ بشكلٍ سلبي على أنماط التفاعل مع الآخرين في الوسط الاجتماعي. وللمهارات الاجتماعية تصنيفات عديدة وفقاً لتكويناتها الأساسية، أو الخصائص المميزة لها. تتكون المهارات الاجتماعية من بُعدين رئيسين، وهما:

(1) مكون سلوكي:

ويشير إلى السلوكيات التي تصدر من الفرد، والتي يمكن ملاحظتها في مواقف التفاعل الاجتماعي مع الآخرين. ويصنَّف هذا المكون إلى: سلوك اجتماعي لفظي: وهو السلوك الذي يتمُّ من خلاله نقلُ الرسالة اللفظية بشكلٍ مباشرٍ للآخرين كالطلب، والرفض والشكر، والثناء، والتعبير عن المشاعر. وسلوك اجتماعي غير لفظي، ويشمل: لغة الجسد، والإيماءات، والتواصل البصري، وحجم الصوت، وتعبيرات الوجه.

(2) مكون معرفي:

ويعني الوعي بالأنظمة الاجتماعية التي تحكم السلوك في موقفٍ ما، والتصرف بما يناسب هذا الموقف. وهي سلوكيات غير مُلاحظة، وتشمل: الأفكار، والاتجاهات، ومدى المعرفة بالاستجابات المناسبة في المواقف الاجتماعية، وفهم السياقات الاجتماعية (Avisar et al., 2016; Avramidis, 2013).

وتصنَّف المهارات الاجتماعية لدى المعاقين فكرياً وفقاً لبُعدين رئيسين:

- (1) مهارات اجتماعية تتعلَّق بالقدرات الشخصية الخاصة بهم، على سبيل المثال: احترام الذات، وتحمل المسؤولية، والثقة بالنفس، والاستئذان والعمل المستقل في أداء المهمة، وتوكيد الذات.
 - (2) مهارات اجتماعية تتعلَّق بالتفاعل مع الآخرين، على سبيل المثال: تجنب الاضطهاد، واتباع القواعد والالتزام بالقوانين، وتكوين صداقات، وممارسة الأنشطة الجماعية، والتعاون (طيب وسليمان, 2020).
- يُظهر الأشخاص ذوو الإعاقة الفكرية تدنيًا في المهارات الاجتماعية مقارنةً بالعادين، ويُعزى ذلك إلى أوجه القصور لدى الأشخاص ذوي الإعاقة الفكرية في معالجة المعلومات المعرفية في أثناء المواقف الاجتماعية (Leffert et al., 2010).



كما يواجه الأشخاص ذوو الإعاقة الفكرية صعوبات في المهارات الاجتماعية الموجهة ذاتيًا مثل بدء التفاعلات الاجتماعية، بالإضافة إلى المهارات الموجهة للآخرين مثل التعاون (Strogilos & Tragoulia, 2013). وعلى اعتبار أن المواقف الاجتماعية تتطلب معالجة المعلومات المخزنة بشكل مستمر في أثناء التفاعل فإن الأشخاص ذوي الإعاقة الفكرية يواجهون صعوبات عند محاولة معالجة المحتوى أو السياق المتعلق بالمعلومات المنبثقة في أثناء المواقف الاجتماعية المعقدة. ونتيجة لذلك؛ لا تتوافق المعلومات الجزئية المتشكّلة لديهم والمقيدة بحدود قدراتهم مع المواقف المعقدة. وينبغي عنها سلوكيات أداءية تمثل مستوى متدنياً من المهارات الاجتماعية لا تتكيف مع المواقف الاجتماعية (Leffert et al., 2010). كما تتطلب المهارات الاجتماعية امتلاك لغة وتواصل لفظي وغير لفظي، ومهارات تتيح نقل المعلومات وتقديمها، وقدرات معرفية لفهم المحتويات الكلامية وتحليلها ضمن بيئة ثقافية واجتماعية، وهي المتطلبات الأدائية التي يواجهها ذوو الإعاقة الفكرية تحديات بالغة فيها (Nowicki & Duke, 2002; Elliott et al., 2008).

علاوة على ذلك، فإن الشبكات الاجتماعية لذوي الإعاقة الفكرية مُقيدة بتأثير خصائصهم الشخصية (Robertson et al., 2009; Lippold & Burns 2009; Verdonschot et al., 2001). وبالمقارنة مع الأشخاص العاديين في مجتمعهم، يستمر الأشخاص ذوو الإعاقة الفكرية في علاقاتهم الاجتماعية لفترة أقصر ويشعر الأشخاص ذوو الإعاقة الفكرية أنهم يحاولون المبادأة بالتواصل مع أفراد مجتمعهم، ولكن تكرار الرفض يحد من مهارات التعرف لديهم في المواقف الاجتماعية. ومن هنا، فإن الأشخاص ذوي الإعاقة الفكرية أقل رضا عن مهاراتهم الاجتماعية مقارنةً بالعاديين، وغالبًا ما يشعرون بالوحدة والانزلة (Sheppard-Jones, 2003; Valas, 1999).

ويتزامن النمو الاجتماعي لدى الأشخاص ذوي الإعاقة الفكرية مع أعمارهم العقلية؛ وتراجع بذلك مستويات المهارات الاجتماعية مقارنةً بأعمارهم الزمنية (Garrote, 2017). وغالبًا ما يُظهر الأشخاص ذوو الإعاقة الفكرية صعوبات في مهاراتهم الاجتماعية؛ مما يؤدي إلى قدرة أقل في الحفاظ على علاقاتهم الاجتماعية وتطويرها (Thorn et al., 2007; More, 2008). وبالرغم من أن المهارات الاجتماعية لدى الأشخاص ذوي الإعاقة الفكرية تتدنى في مستوياتها عن الحد الطبيعي في مجمل المراحل العمرية؛ فإنها تتجلى بوضوح، وتتدنى بمستويات أعلى في السنوات الأخيرة من التعليم وفي أثناء الانتقال إلى العمل (Griffiths, 1994).

وقد قامت مجموعة من الدراسات بتقييم المهارات الاجتماعية لذوي الإعاقة الفكرية، وتحديد علاقتها بمجموعة من المتغيرات، كان أبرزها الآتي:

أجرى أمين وحلمد (2019) دراسةً بهدف التعرف إلى المهارات الاجتماعية لدى الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية، والتعرف إلى الفروق في المهارات الاجتماعية التي قد تعود إلى متغيري الجنس ونوع المدرسة. أتت الدراسة المنهج الوصفي. وقد صُمم مقياس المهارات الاجتماعية للأطفال ذوي الإعاقة الفكرية القابلين للتعلم؛ لتحقيق أغراض الدراسة. بلغت عينة الدراسة (40) طالبًا وطالبة من الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية القابلين للتعلم بمدينة ود مدني. وأظهرت الدراسة أن مستوى المهارات الاجتماعية لدى الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية متوسط. ولم تُظهر الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية في المهارات الاجتماعية تعود إلى متغير الجنس، في حين وجدت فروق دالة إحصائية في المهارات الاجتماعية تعود إلى نوع المدرسة لصالح المدارس الحكومية.

كما قام Adeniyi et al. (2017) بدراسة هدفت إلى تحديد مستوى المهارات الاجتماعية لذوي الإعاقة الفكرية، وتقديم برنامج قائم على الفصول الدراسية لتحسين المهارات الاجتماعية لذوي الإعاقة الفكرية لمن تنخفض لديهم المهارات



الاجتماعية. تم استخدام المنهج التجريبي. وشارك في الدراسة (30) تلميذاً من ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة والمتوسطة. تم تدريب المعلمين على تنمية المهارات الاجتماعية للطلبة من خلال دروس تعليمية للمشاركين خلال (3-4) مرات أسبوعياً، لمدة (8) أسابيع، في فصولهم الدراسية. تم تقييم مستوى المهارات الاجتماعية للمشاركين من خلال مقياس ماتسون Matson للمهارات الاجتماعية، وقد تحسنت المهارات الاجتماعية للتلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية بعد البرنامج التدريبي.

وأجرى الدخيل (2013) دراسة للتعرف إلى مستوى المهارات الاجتماعية بوصفها جزءاً من مهارات السلوك التكيفي لدى ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة في برامج الدمج ومعاهد التربية الفكرية. استخدم الباحث المنهج الوصفي. وتكونت عينه الدراسة من (200) طالب من ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة من المتحقيقين ببرامج الدمج ومعاهد التربية الفكرية في مدينة الرياض. استخدم الباحث في الدراسة مقياس فاينلاند للسلوك التكيفي Vineland Adaptive Behavior Scale (VABS)، ومقياس ستانفورد بينيه للذكاء (Stanford Binet Intelligence (SBI). وقد خلصت الدراسة إلى وجود فروق دالة إحصائية في متوسط درجات المهارات الاجتماعية بين التلاميذ في برامج الدمج التربوي ومعاهد التربية الفكرية، لصالح التلاميذ في برامج الدمج التربوي.

وهدفت دراسة (Smith and Matson (2010 تقييم المهارات الاجتماعية لدى الأشخاص ذوي الإعاقة الفكرية المزوجة مع الصرع أو التوحد، وذوي الإعاقة الفكرية بشكل منفرد. وباستخدام المنهج الوصفي طبق الباحثون مقياس ماتسون Matson للمهارات الاجتماعية. شارك في الدراسة (100) شخص من ذوي الإعاقة الفكرية المنفردة والمزوجة مع الصرع والتوحد. وخلصت الدراسة إلى أن الأشخاص ذوي الإعاقة الفكرية المزوجة مع اضطراب طيف التوحد أو الصرع لديهم مهارات اجتماعية ضعيفة بشكل ملحوظ، أكثر من ذوي الإعاقة الفكرية بشكل مستقل.

في حين سعى (Nota et al. (2007 إلى تحديد العلاقة بين تقرير المصير ودرجة الذكاء، والعمر الزمني، والجنس، والمهارات الاجتماعية لذوي الإعاقة الفكرية. استخدم الباحثون المنهج الوصفي. وتم تطبيق مقياس تقرير المصير The Evaluation of Self Determination Instrument، كما تمت الاستعانة بسجلات الطلاب لتحديد مهاراتهم الاجتماعية. وقد طبقت الدراسة على (141) شخصاً من ذوي الإعاقة الفكرية، بمتوسط عمري بلغ (35-75) سنة. وأظهرت النتائج القدرة التنبؤية للمقياس على تمييز الأشخاص الذين يتواجدون في المراكز النهارية عن أولئك الذين يتواجدون في مؤسسات الإقامة الداخلية. وبالرغم من أن ذوي الإعاقة الفكرية في المراكز النهارية هم الأصغر سناً، فإنهم أظهروا قدراً أكبر من المهارات الاجتماعية وتقرير المصير في أنشطتهم اليومية. وتنبأت درجة الذكاء بمستوى تقرير المصير المرتفعة أو المنخفضة، وأظهر المشاركون الذين كانت لديهم إعاقة فكرية أكثر شدة مستويات أدنى في تقرير المصير، وقد ارتبطت المهارات الاجتماعية بشكل كبير مع مستويات تقرير المصير.

وهدفت دراسة (Njardvik et al. (1999 إلى تقييم المهارات الاجتماعية للبالغين ذوي التوحد وذوي طيف التوحد وذوي الإعاقة الفكرية الشديدة. تم استخدام المنهج الوصفي. وقد شملت العينة (36) شخصاً من ذوي الإعاقة الفكرية الشديدة. وتم تقييم المهارات الاجتماعية باستخدام مقياس فاينلاند للسلوك التكيفي (VABS)، ومقياس ماتسون Matson للمهارات الاجتماعية. وتوصلت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين مجموعة التوحد والإعاقة الفكرية في المهارات الاجتماعية. وتضمنت المهارات الأكثر تمثيلاً لإحداث الفروق في المهارات الاجتماعية: التعاون مع مقدمي الرعاية، وإظهار المودة تجاه الأشخاص المؤلفين، وبدء الأنشطة الخاصة، وإتباع قواعد المنشأة، والمشاركة دون أن



يُطلب منهم القيام بذلك، والنظر إلى وجه مُقدّم الرعاية عند التعجّب منه، ومدّ اليد إلى أشخاص غير مألوفين، وربط الاحتياجات بالإيماءات، والحصول على وضعية مناسبة، والابتسام ردًا على العبارات الإيجابية. كما أجرى (Newton and Olson (1996 دراسةً على (15) شخصًا من ذوي الإعاقة الفكرية بهدف تحديد العلاقة بين مهاراتهم الاجتماعية واستقرار العلاقات الاجتماعية مع أفراد المجتمع الآخرين. وتمّ استخدام المنهج الوصفي، واستخدم الباحثون مقياس السلوك المستقل، وتقييم الكفاءة الاجتماعية أداةً للدراسة. وأظهرت النتائج أنّ المهارات الاجتماعية يمكن التنبؤ بها بدرجة عالية في توقّع متوسط استقرار العلاقات الاجتماعية للأشخاص ذوي الإعاقة الفكرية. تعقيبً على الدراسات السابقة:

استخدمت معظم الدراسات السابقة المنهج الوصفي لتقييم المهارات الاجتماعية لذوي الإعاقة الفكرية، ما عدا دراسة (Adeniyi et al. (2017 التي استخدمت فيها المنهج التجريبي. وتبّع الدراسة الحالية المنهج الذي استخدمته معظم الدراسات السابقة التي سعت إلى التحقق من مستوى المهارات الاجتماعية لذوي الإعاقة الفكرية، وتختلف عنها في أنّها تتحقّق من مستوى المهارات الاجتماعية بعد الانقطاع عن المدرسة إثر جائحة كورونا، وتقدّر من معلمة الصف. كما تتحقّق من وجود فروق في مستوى المهارات الاجتماعية تعود إلى متغيّر درجة الإعاقة الفكرية، أو المرحلة الدراسية، أو العمر الزمني.

وطبقت الدراسات السابقة عددًا من المقاييس لقياس المهارات الاجتماعية، وأشهرها: مقياس ماتسون (Matson للمهارات الاجتماعية، الذي استخدمته دراسة (Adeniyi et al. (2017، ودراسة (Smith and Matson (2010، ودراسة (Njardvik et al. (1999. كما استخدمت بعض الدراسات مقياس فابنلاند للسلوك التكيّفي (VABS) كدراسة الدخيل (2013)، ودراسة (Njardvik et al. (1999. في حين استخدمت دراسة (Nota et al. (2007 مقياس تقرير المصير The Evaluation of Self Determination Instrument لتقييم المهارات الاجتماعية. واستخدمت دراسة (Newton and Olson (1996 مقياس السلوك المستقل، وتقييم الكفاءة الاجتماعية لتقييم المهارات الاجتماعية. وأعد أمين وحلمد (2019 مقياس المهارات الاجتماعية للأطفال ذوي الإعاقة الفكرية القابلين للتعلّم. وقد استفادت الدراسة من المقاييس السابقة في استخلاص أبعاد المقياس وعباراته.

منهج الدراسة:

اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي، الذي يعتمد على دراسة الظاهرة كما توجد في الواقع، ويهتم بوصفها وصفًا دقيقًا، ويعبّر عنها تعبيرًا كميًا أو كميًا (عبيدات وآخرون، 2005).

مجتمع الدراسة:

تمثّل مجتمع الدراسة بجميع الطالبات ذوات الإعاقة الفكرية بمعاهد التربية الفكرية وبرامجها بمنطقة الجوف، والبالغ عددهنّ (133).

عينة الدراسة:

تكوّنت عينة الدراسة الكلية من (78) من الطالبات ذوات الإعاقة الفكرية بمنطقة الجوف. وقد تمّ استخدام العينة العشوائية الطبقية في اختيار عينة الدراسة. حيث تمّ تقسيم مجتمع الدراسة على المراحل الدراسية الأساسية الثلاثة. ومن ثمّ تضمين العدد الكلي من المرحلة الثانوية بواقع طالبتين اثنتين، والمرحلة المتوسطة بواقع (17) طالبة، واختيار (52%) من



مجموع عدد الطالبات في المرحلة الابتدائية، وهو ما يمثل (59) طالبةً من مجمل عدد الطالبات في المرحلة الابتدائية. بحيث تمَّ استبدال أسماء الطالبات في البرامج التربوية للمرحلة الابتدائية بأرقام، واختيار (59) طالبةً منها بشكل عشوائي. أداة الدراسة:

قامت الباحثة بإعداد أداة الدراسة، وهي مقياس تقدير للمهارات الاجتماعية للأشخاص ذوي الإعاقة الفكرية، بحيث يتمَّ تقدير المقياس من قِبَل معلمة الصف. وتمت صياغة فقراته بالرجوع للأدب النظري والدراسات السابقة، وبلاستفادة تحديداً من مقياس فاينلاند للسلوك التكيفي (Vineland Adaptive Behavior Scale (VABS) (العتيبي، 2004). ومقياس ماتسون Matson للمهارات الاجتماعية (Matson et al., 1983) لتحديد المهارات الاجتماعية. واشتمل المقياس على جزأين رئيسين:

أ. المتغيرات الديموغرافية، وتشمل: درجة إعاقة الطالبات الفكرية، والمرحلة الدراسية، والعمر الزمني.

ب. المهارات الاجتماعية لذوي الإعاقة الفكرية، وتتضمن (23) عبارة.

الخصائص السيكومترية لأداة الدراسة:

صدق أداة الدراسة:

للتحقق من صدق أداة الدراسة؛ قامت الباحثة باستخدام طريقتين على النحو الآتي:

أ. الصدق الظاهري (External Validity) للأداة:

للتعرف إلى مدى صدق أداة الدراسة؛ قامت الباحثة بعرضها على مجموعة من المحكمين والخبراء من ذوي الخبرة والاختصاص. وقد أسفرت تلك العملية عن تعديل في صياغة بعض العبارات، مثل: "تحدثت الطالبة بصوت مقبول"، تمَّ تعديلها إلى "تكلمت الطالبة بصوت ملائم في أثناء النقاش في حجرة الدراسة". وتعديل عبارة "تقدّم الطالبة عبارات الشكر والثناء نظير مساندة الآخرين لها" إلى عبارة "تستخدم الطالبة كلمات على سبيل المثال: فضلاً، شكراً... إلخ، عند تقديم مساندة لها من الآخرين". وحذف عبارات، مثل: "تنجذب الطالبة للتجمعات في الأنشطة"، وعبارة "تستخدم الطالبة كلمات مقبولة اجتماعياً". وإضافة بعض العبارات، مثل: "تبسم الطالبة في وجوه الآخرين بالمواقف المناسبة"، وعبارة "ترحب الطالبة بدخول المعلمة للفصل الدراسي". وقد بلغت نسبة الاتفاق على المقياس (92%) تقريباً. وتمَّ بذلك إعداد المقياس في صورته النهائية بأخذ الاعتبار بالنقاط التي أجمع عليها معظم المحكمين.

ب. صدق الاتساق الداخلي (Internal consistency):

بعد التأكد من الصدق الظاهري لأداة الدراسة؛ قامت الباحثة بتطبيقها ميدانياً على عينة استطلاعية تمَّ استبعادها من العينة الأساسية للدراسة، وعدد أفرادها (30)، ثمَّ قامت الباحثة بحساب معامل الارتباط بيرسون لمعرفة الصدق الداخلي للمقياس، حيث تمَّ حساب معامل الارتباط بين درجة كل عبارة من عبارات الاستبانة بالدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه العبارة، كما يوضح ذلك الجدول الآتي:



جدول 1

معاملات ارتباط بيرسون لعبارات مقياس المهارات الاجتماعية لذوي الإعاقة الفكرية

رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط
1	**0.768	7	**0.788	13	**0.779	19	**0.794
2	**0.855	8	**0.741	14	**0.885	20	**0.851
3	**0.818	9	**0.878	15	**0.860	21	**0.892
4	**0.806	10	**0.878	16	**0.865	22	**0.809
5	**0.822	11	**0.906	17	**0.877	23	**0.790
6	**0.870	12	**0.874	18	**0.876		

** دال عند مستوى الدلالة 0.01 فأقل

يتضح من الجدول السابق أنّ قيم معامل ارتباط كل عبارة من العبارات مع الدرجة الكلية موجبة ودالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة (0.01) فأقل، وتراوح معاملات بيرسون للارتباط بين (0.741 – 0.906)، وهي معاملات مرتفعة وتقترب من الواحد الصحيح؛ مما يدل على صدق اتساقها وصلاحيّتها للتطبيق.

ثبات أداة الدراسة:

لقياس مدى ثبات أداة الدراسة (المقياس)؛ تمّ استخدام معادلة ألفا كرونباخ (Cronbach's Alpha (α)) للتأكد من ثبات أداة الدراسة، والجدول (2) يوضح معاملات ثبات أداة الدراسة:

جدول 2

معامل ألفا كرونباخ لقياس ثبات أداة الدراسة

عبارات المقياس	عدد العبارات	ثبات المحور
الثبات العام	23	0.890

يتضح من جدول (2) أن معامل الثبات لمقياس المهارات الاجتماعية لذوي الإعاقة الفكرية مرتفع؛ حيث بلغ (0,890)، وهذا يدل على أن المقياس يتمتع بدرجة عالية من الثبات بحيث يمكن تطبيقه.

معيار الحكم على نتائج الدراسة:

لتسهيل تفسير النتائج؛ استخدمت الباحثة الأسلوب التالي لتحديد مستوى الإجابة عن بدائل المقياس، وذلك بإعطاء وزن للبدايات: (دائمًا = 3، محايد = 2، أبدًا = 1)، كما يتضح من الجدول (3)، حيث تمّ تصنيف الإجابات إلى ثلاثة مستويات متساوية المدى عن طريق المعادلة الآتية: طول الفئة = (أكبر قيمة – أقل قيمة) ÷ عدد بدائل المقياس = (3 – 1) ÷ 3 = (0,67).

جدول 3

درجات فئات معيار نتائج الدراسة وحدودها وفقًا لمقياس ليكرت الثلاثي

الدرجة	معيار الحكم على النتائج	فئة المتوسط
	من	إلى
1	أبدًا	1.00 - 1.67
2	محايد	1.68 - 2.34
3	دائمًا	2.35 - 3.00



خصائص عينة الدراسة:

سيتم توضيح خصائص عينة الدراسة وفقاً لمتغيراتها الأساسية وهي: درجة الإعاقة الفكرية، والمرحلة الدراسية والعمر الزمني، وذلك وفقاً للجداول الآتية:

جدول 4

توزيع مفردات عينة الدراسة وفقاً لمتغير درجة الإعاقة الفكرية

النسبة	التكرار	درجة الإعاقة الفكرية
29.5	23	بسيطة
44.9	35	متوسطة
25.6	20	شديدة

يتضح من جدول (4) أن: (35) من مفردات عينة الدراسة ويمثل ما نسبته (44,9%) من إجمالي مفردات عينة الدراسة كانت درجة إعاقته الفكرية متوسطة وهي الفئة الأكثر من بين مفردات عينة الدراسة، في حين أن (23) منهم ويمثل ما نسبته (29,5%) من إجمالي مفردات عينة الدراسة كانت درجة إعاقته الفكرية بسيطة، في حين أن (20) منهم ويمثل ما نسبته (25,6%) من إجمالي مفردات عينة الدراسة كانت درجة إعاقته الفكرية شديدة.

جدول 5

توزيع مفردات عينة الدراسة وفقاً لمتغير المرحلة الدراسية

النسبة	التكرار	المرحلة الدراسية
75.6	59	ابتدائي
21.8	17	متوسط
2.6	2	ثانوي

يتضح من جدول (5) أن: (59) من مفردات عينة الدراسة ويمثل ما نسبته (75,6%) من إجمالي مفردات عينة الدراسة بالمرحلة الابتدائية وهن الفئة الأكثر من مفردات عينة الدراسة، في حين أن (17) منهم ويمثل ما نسبته (21,8%) من إجمالي مفردات عينة الدراسة بالمرحلة المتوسطة، في حين أن (2) منهم ويمثل ما نسبته (2,6%) من إجمالي مفردات عينة الدراسة بالمرحلة الثانوية.

جدول 6

توزيع مفردات عينة الدراسة وفقاً لمتغير العمر الزمني

النسبة	التكرار	العمر الزمني
70.5	55	من 6 إلى أقل من 12 سنة
23.1	18	من 12 سنة إلى أقل من 17 سنة
6.4	5	من 17 سنة إلى أقل من 22 سنة

يتضح من جدول (6) أن: (55) من مفردات عينة الدراسة ويمثل ما نسبته (70,5%) من إجمالي مفردات عينة الدراسة تتراوح أعمارهن من (6) سنوات إلى أقل من (12) سنة وهن الفئة الأكثر من مفردات عينة الدراسة، في حين أن



مستوى المهارات الاجتماعية لدى الطالبات ذوات الإعاقة الفكرية بعد جائحة كورونا وعلاقتها ببعض المتغيرات



د. مها بنت سعود بن حسن البليهد

(18) منهنَّ ويمثِّلنَّ ما نسبته (23,1%) من إجمالي مفردات عينة الدراسة تتراوح أعمارهنَّ من (12) سنة إلى أقل من (17) سنة، في حين أن (5) منهنَّ ويمثِّلنَّ ما نسبته (6,4%) من إجمالي مفردات عينة الدراسة تتراوح أعمارهنَّ من (17) سنة إلى أقل من (22) سنة.



نتائج الدراسة ومناقشتها

السؤال الأول: ما مستوى المهارات الاجتماعية لدى الطالبات ذوات الإعاقة الفكرية بعد جائحة كورونا؟
للتعرف إلى مستوى المهارات الاجتماعية لدى الطالبات ذوات الإعاقة الفكرية بعد جائحة كورونا؛ تم حساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والرتب، وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول الآتي:

جدول 7

مستوى المهارات الاجتماعية لدى الطالبات ذوات الإعاقة الفكرية بعد جائحة كورونا مرتبة تنازلياً حسب متوسطات الإجابة

م	العبارة	التكرار النسبة	درجة الاستجابة دائمًا محاييد أبدًا	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
1	تلقي الطالبة التحية عند الدخول إلى الصف.	ك 30 21 27 38.5 26.9 34.6 %	30 21 27 38.5 26.9 34.6 %	2.04	0.860	11
2	تردُّ الطالبة التحية المُقدَّمة من الآخرين إليها.	ك 39 14 25 50.0 17.9 32.1 %	39 14 25 50.0 17.9 32.1 %	2.18	0.894	5
3	ترحبُ الطالبة بدخول المعلمة للفصل الدراسي.	ك 29 20 29 37.2 25.6 37.2 %	29 20 29 37.2 25.6 37.2 %	2.00	0.868	15
4	تنتظرُ الطالبة بمُدوء حتى تأذن المعلمة لها بالتحدث عند رغبتها بذلك.	ك 27 25 26 34.6 32.1 33.3 %	27 25 26 34.6 32.1 33.3 %	2.01	0.830	14
5	تستخدمُ الطالبة كلماتٍ على سبيل المثال: فضلاً، شكرًا... إلخ، عند تقديم مساندة لها من الآخرين.	ك 20 22 36 25.6 28.2 46.2 %	20 22 36 25.6 28.2 46.2 %	1.79	0.827	20
6	تلتزمُ الطالبة المُساعدة من الآخرين بطريقةٍ مقبولة.	ك 33 22 23 42.3 28.2 29.5 %	33 22 23 42.3 28.2 29.5 %	2.13	0.843	7
7	تُعرفُ الطالبة بنفسها للآخرين بطريقةٍ مناسبة.	ك 23 20 35 29.5 25.6 44.9 %	23 20 35 29.5 25.6 44.9 %	1.85	0.854	19
8	تتقبَّلُ الطالبة بصدقٍ ربح الانتقاد الموجه إليها.	ك 23 24 31 29.5 30.8 39.7 %	23 24 31 29.5 30.8 39.7 %	1.90	.831	17
9	تعبرُ الطالبة عن استيائها بطريقةٍ مناسبة.	ك 29 25 24 37.2 32.1 30.8 %	29 25 24 37.2 32.1 30.8 %	2.06	0.827	9
10	تلتزمُ الطالبة بتعليمات الانضباط الخاصة بالفصل الدراسي.	ك 37 21 20 47.4 26.9 25.6 %	37 21 20 47.4 26.9 25.6 %	2.22	0.832	1



م	العبارة	التكرار النسبة	دائمًا	محايد	أبدًا	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
11	تبتسم الطالبة في وجوه الآخرين بالمواقف المناسبة.	ك	35	22	21	2.18	0.833	3
		%	44.9	28.2	26.9			
12	تتكلم الطالبة بصوت ملائم في أثناء النقاش في حجرة الدراسة.	ك	34	19	25	2.12	0.868	8
		%	43.6	24.4	32.1			
13	تستمع الطالبة بشكل جيد لأجوبة الطالبات ولا تقاطعهن.	ك	33	22	23	2.13	0.843	7
		%	42.3	28.2	29.5			
14	تشارك الطالبة الآخرين الأدوات في أثناء الأنشطة.	ك	39	13	26	2.17	0.903	6
		%	50.0	16.7	33.3			
15	تقبل الطالبة أفكار الآخرين المختلفين معها في الرأي.	ك	21	25	32	1.86	0.817	18
		%	26.9	32.1	41.0			
16	تبادر الطالبة لمساعدة الآخرين.	ك	29	17	32	1.96	0.889	16
		%	37.2	21.8	41.0			
17	تطلب الطالبة الإذن من الآخرين قبل استخدام ممتلكاتهم.	ك	32	16	30	2.03	0.897	12
		%	41.0	20.5	38.5			
18	تحافظ الطالبة على ممتلكات الآخرين في أثناء استخدامها.	ك	32	16	30	2.03	0.897	12
		%	41.0	20.5	38.5			
19	تظهر الطالبة تقبلاً لمن يختلف معها مظهرًا أو سلوكًا.	ك	25	31	22	2.04	0.780	10
		%	32.1	39.7	28.2			
20	تضحك الطالبة بالمواقف المناسبة لذلك.	ك	37	18	23	2.18	0.864	4
		%	47.4	23.1	29.5			
21	تنتظر الطالبة دورها في المهمات كما تم توجيهها.	ك	40	13	25	2.19	0.898	2
		%	51.3	16.7	32.1			
22	تعبر الطالبة عن تعاطفها مع زميلاتها من المشاكل أو الصعوبات التي تحدث لهن.	ك	40	-	40	2.03	1.006	13
		%	51.3	-	51.3			
23		ك	14	25	39	1.68	0.764	21



م	العبارة	التكرار النسبة	درجة الاستجابة			المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
			دائمًا	محاييد	أبدًا			
	تبادُر الطالباتُ لإنشاء الخلافات بين زميلاتهن؛ إن حدث ذلك.	%	17.9	32.1	50.0			
	المتوسط العام			2.03		0.717		

يتَّضح من جدول (7) أنَّ مستوى المهارات الاجتماعية لدى الطالبات ذوات الإعاقة الفكرية بعد جائحة كورونا جاء بدرجة متوسطة، وذلك بمتوسط (2,03 من 3,00). ومن خلال النتائج الموضَّحة أعلاه، يتَّضح أنَّ هناك تحانسًا في مستوى المهارات الاجتماعية، حيث تراوحت المتوسطات ما بين (1,68 إلى 2,22)، وهي متوسطات تقع في الفئة الثانية من فئات المقياس الثلاثي، التي تشير إلى (محاييد) في أداة الدراسة. كما يتَّضح من النتائج أن جميع المهارات الاجتماعية لدى الطالبات ذوات الإعاقة الفكرية بعد جائحة كورونا جاءت بدرجة متوسطة، وأبرزها تتمثل في العبارات أرقام (10، 21، 11، 20، 2)، التي تمَّ ترتيبها تنازليًا كالآتي:

1. جاءت العبارة (10)، وهي: "تلتزم الطالبة بتعليمات الانضباط الخاصة بالفصل الدراسي"، بالمرتبة الأولى، بمتوسط (2,22 من 3).
2. جاءت العبارة (21)، وهي: "تنتظر الطالبة دورها في المهمات كما تمَّ توجيهها"، بالمرتبة الثانية، بمتوسط (2,19 من 3).
3. جاءت العبارة (11)، وهي: "تبتسم الطالبة في وجوه الآخرين بالمواقف المناسبة"، بالمرتبة الثالثة، بمتوسط (2,18 من 3).
4. جاءت العبارة (20)، وهي: "تضحك الطالبة بالمواقف المناسبة لذلك"، بالمرتبة الرابعة، بمتوسط (2,18 من 3).
5. جاءت العبارة (2)، وهي: "تردُّ الطالبة التحية المقدمة من الآخرين إليها"، بالمرتبة الخامسة، بمتوسط (2,18 من 3).

جدول 8

الإحصاءات الوصفية واختبار (ت) لعينة واحدة لمستوى المهارات الاجتماعية لدى الطالبات ذوات الإعاقة الفكرية بعد جائحة كورونا

المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوسط الفرضي	الفرق بين المتوسطات	قيمة (ت)	الدلالة الإحصائية
2,03	0,717	2	0,03	0,405	0,687

من الجدول أعلاه، يتبين أنَّ المتوسط الحسابي لمستوى المهارات الاجتماعية يساوي (2,03)، بانحراف معياري (0,717)، وبما أنَّ المتوسط الحسابي للعينة يساوي المتوسط النظري (2)، على اعتبار أنَّ مقياس الدراسة ثلاثي، تمَّ أخذ الوسيط وهو (2)، واعتُبر هو المتوسط الفرضي. ولا توجد فروق دالة إحصائية بينهما عند مستوى معنوية (0,05) فأقل، ما يبين أنَّ مستوى المهارات الاجتماعية لدى الطالبات ذوات الإعاقة الفكرية بعد جائحة كورونا متوسط.



وتتفق نتيجة الدراسة مع دراسة أمين وحلمد (2019) التي أشارت إلى أن مستوى المهارات الاجتماعية لدى الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة متوسط. ووفقاً لنتيجة الدراسة، فإن المهارات الاجتماعية لذوي الإعاقة الفكرية بلغت مستوى متوسطاً وفقاً لأداة الدراسة. وذلك باعتبار أن المهارات الاجتماعية التي تم قياسها تتوافق مع الخصائص الشخصية لذوي الإعاقة الفكرية، وتتواءم مع المستويات المتوقعة منهم اجتماعياً، أي توافاً مع عمرهم الزمني والعقلي. وينبغي أن يُظهر ذوي الإعاقة الفكرية مستوى مرتفعاً فيها، ويتدنى بتدني المستويات الفكرية - حسب توقعات الباحثة - وبالتالي فإن تدني مستوى المهارات الاجتماعية عن المستوى المرتفع ليقع في المستوى المتوسط، وهو متوسط التقدير لمجمل تصنيفات الإعاقة الفكرية، يعطي مؤشرات لتأثر مستويات المهارات الاجتماعية بجائحة كورونا للمستويات المتوقعة منهم اجتماعياً.

كما تتوافق نتيجة الدراسة مع دراسة (Nota et al. (2007 التي أشارت إلى أن ذوي الإعاقة الفكرية في المراكز النهارية، بالرغم من أنهم الأصغر سناً من ذوي الإعاقة الفكرية في مراكز الإقامة الكاملة، فإنهم أظهروا قدراً أكبر من المهارات الاجتماعية في أنشطتهم اليومية. وبالتالي قد تكون الأماكُن التربوية التي طُبقت بها الدراسة - وهي معاهد التربية الفكرية وبرامجها - تدعم اكتساب المهارات الاجتماعية للحد المتوسط؛ وهي نتيجة أفضل من رصد مستويات أدنى فيها. وتتوافق نتيجة الدراسة مع دراسة (Njardvik et al. (1999 التي أشارت إلى أن المهارات الأكثر تمثيلاً لإحداث الفروق في المهارات الاجتماعية هي: إظهار المودة تجاه الأشخاص المؤلفين، وبدء الأنشطة الخاصة، واتباع قواعد المنشأة، والمشاركة دون أن يُطلب منهم القيام بذلك، وربط الاحتياجات بالإملاءات، والحصول على وضعية مناسبة، والابتسام رداً على العبارات الإيجابية. وهي عبارات تشابه مع العبارات التي بلغت متوسطات عالية من مجمل عينة الدراسة.

السؤال الثاني: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى المهارات الاجتماعية لدى الطالبات ذوات الإعاقة الفكرية بعد جائحة كورونا تُعزى لمتغير درجة الإعاقة الفكرية؟

للتعرف إلى ما إذا كانت هنالك فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى المهارات الاجتماعية لدى الطالبات ذوات الإعاقة الفكرية بعد جائحة كورونا تبعاً لاختلاف متغير درجة الإعاقة الفكرية؛ استخدمت الباحثة "تحليل التباين الأحادي" (One Way ANOVA)؛ لتوضيح دلالة الفروق تبعاً لاختلاف متغير درجة الإعاقة الفكرية، وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول الآتي:

جدول 9

تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA) للفروق في مستوى المهارات الاجتماعية لدى الطالبات ذوات الإعاقة الفكرية بعد جائحة كورونا تبعاً لاختلاف متغير درجة الإعاقة الفكرية

الدلالة الإحصائية	قيمة ف	متوسط المربعات	درجات الحرية	مجموع المربعات	مصدر التباين
**0.000	53.026	11.596	2	23.191	بين المجموعات
		.2190	75	16.401	داخل المجموعات
		-	77	39.592	المجموع

** دال عند مستوى الدلالة 0.01 فأقل



يتضح من جدول (9): وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية (0.01) فأقل، في مستوى المهارات الاجتماعية لدى الطالبات ذوات الإعاقة الفكرية بعد جائحة كورونا، تُعزى لمتغير درجة الإعاقة الفكرية. ولتحديد صالح الفروق بين كل فئتين من فئات متغير درجة الإعاقة الفكرية في مستوى المهارات الاجتماعية؛ تم إجراء اختبار "LSD"، وتوضيح النتائج من خلال الجدول الآتي:

جدول 10

اختبار "LSD" للفروق بين فئات متغير درجة الإعاقة الفكرية

درجة الإعاقة الفكرية	ن	المتوسط	بسيطة	متوسطة	شديدة
بسيطة	23	2.60	-	**	**
متوسطة	35	2.16		-	**
شديدة	20	1.16			-

** دال عند مستوى الدلالة 0.01 فأقل

يتضح من جدول (10) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية (0.01) فأقل بين الطالبات ذوات الإعاقة الفكرية اللاتي درجة إعاقتهن بسيطة، واللاتي درجة إعاقتهن متوسطة وشديدة في مستوى المهارات الاجتماعية، لصالح اللاتي درجة إعاقتهن بسيطة. كما يتضح وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية (0.01) فأقل بين الطالبات ذوات الإعاقة الفكرية اللاتي درجة إعاقتهن متوسطة واللاتي درجة إعاقتهن شديدة في مستوى المهارات الاجتماعية، لصالح اللاتي درجة إعاقتهن متوسطة.

وتؤكد نتيجة الدراسة ما أشار إليه Gould and Wing (1979) بوجود ارتباط إيجابي بين شدة الإعاقة الفكرية وتدريب المهارات الاجتماعية؛ حيث إنه كلما زادت شدة الإعاقة الفكرية زاد تدريب المهارات الاجتماعية. كما تتفق الدراسة الحالية مع دراسة Nota et al. (2007) التي أشارت إلى أن الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية في المراكز النهارية - وهم الذين تقع حدود أدائهم العقلي في حدود درجة الإعاقة الفكرية المتوسطة غالباً - قد أظهروا قدرًا أكبر من المهارات الاجتماعية في أنشطتهم اليومية، بمقابل الطلاب من ذوي الإعاقة الفكرية في مراكز الإقامة الكاملة - وهم الذين تقع حدود أدائهم العقلي في حدود درجة الإعاقة الفكرية الشديدة غالباً - وهي ما تتوافق مع نتيجة الدراسة أن الطالبات ذوات الإعاقة الفكرية الشديدة قد أظهرن مستوى أدنى في المهارات الاجتماعية مقارنة مع الطالبات ذوات الإعاقة الفكرية المتوسطة. وتتفق نتيجة الدراسة مع توقعات الباحثة، وذلك على اعتبار أن المهارات الاجتماعية التي تم تضمينها تمثل التوقعات الاجتماعية منهم بناءً على درجة الأداء الفكري، الذي يفترض - حسب علم الباحثة - أن تتدنى في مستوياتها بتدني الأداء الفكري، وهي النتيجة التي أحرزتها الدراسة.

السؤال الثالث: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى المهارات الاجتماعية لدى الطالبات ذوات الإعاقة الفكرية بعد جائحة كورونا تُعزى لمتغير المرحلة الدراسية؟

للتعرف إلى ما إذا كانت هنالك فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى المهارات الاجتماعية لدى الطالبات ذوات الإعاقة الفكرية بعد جائحة كورونا تبعاً لاختلاف متغير المرحلة الدراسية؛ تم استخدام تحليل التباين الأحادي (One



Way ANOVA)؛ لتوضيح دلالة الفروق تبعاً لاختلاف متغير المرحلة الدراسية، وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول الآتي:

جدول 11

تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA) للفروق في مستوى المهارات الاجتماعية لدى الطالبات ذوات الإعاقة الفكرية بعد جائحة كورونا تبعاً لاختلاف متغير المرحلة الدراسية

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	ف	الدلالة الإحصائية
مستوى	6.686	2	3.343	7.620	**0.001
المهارات الاجتماعية	32.906	75	0.439		
المجموع	39.592	77	-		

** دال عند مستوى الدلالة 0.01 فأقل

يتضح من جدول (11) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية (0.01) فأقل، في مستوى المهارات الاجتماعية لدى الطالبات ذوات الإعاقة الفكرية بعد جائحة كورونا، تُعزى لمتغير المرحلة الدراسية. ولتحديد صالح الفروق بين كل فئتين من فئات متغير المرحلة الدراسية حول (مستوى المهارات الاجتماعية)؛ تم استخدام اختبار "LSD"، وهذه النتائج يوضحها الجدول الآتي:

جدول 12

اختبار "LSD" للفروق بين فئات متغير المرحلة الدراسية

المرحلة الدراسية	ن	المتوسط	ابتدائي	متوسطة	ثانوي
مستوى المهارات الاجتماعية	59	1.87	-		
متوسطة	17	2.53	**	-	
ثانوي	2	2.70			-

** دال عند مستوى الدلالة 0.01 فأقل

يتضح من جدول (12): وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية (0.01) فأقل بين درجات الطالبات بالمرحلة المتوسطة، والطالبات بالمرحلة الابتدائية في مستوى المهارات الاجتماعية، لصالح الطالبات بالمرحلة المتوسطة. وتتفق نتيجة الدراسة مع ما أشار إليه Bouck and Park (2016) أن الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية يواجهون قصوراً أو عجزاً في المهارات الاجتماعية ضمن حدود البيئة المدرسية مع وجود التحديات التعليمية أكثر من العاديين. ولعل هذه التحديات تقل مع زيادة المرحلة الدراسية مع زيادة قدرة الطلاب على مواجهتها؛ مما يجعلها أقل تأثيراً على مهاراتهم الاجتماعية. وتختلف نتيجة الدراسة عما أفاد به Griffiths (1994) أن المستوى المتدني من المهارات الاجتماعية لذوي الإعاقة الفكرية يظهر أكثر مع زيادة المراحل التعليمية. وقد أفادت الدراسة أن مستوى المهارات



الاجتماعية لدى الطالبات ذوات الإعاقة الفكرية في المرحلة المتوسطة أعلى منها لدى الطالبات في المرحلة الابتدائية. وتأتي نتيجة الدراسة متوافقة مع توقعات الباحثة حيث يقابل التقدم في المرحلة الدراسية زيادة في التحديات التعليمية، والتي تمثل في جانب منها متطلبات التكيف المدرسي التي تستدعي تطويراً في المهارات الاجتماعية لمقابلة التوقعات في المحيط المدرسي، وبالتالي تختلف المواقف والخبرات الاجتماعية كما ونوعاً، وتتطلب من ذوي الإعاقة الفكرية تطوير مهاراتهم الاجتماعية أكثر من المراحل الدراسية السابقة.

السؤال الرابع: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى المهارات الاجتماعية لدى الطالبات ذوات الإعاقة الفكرية بعد جائحة كورونا تُعزى لمتغير العمر الزمني؟

للتعرف إلى ما إذا كانت هنالك فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى المهارات الاجتماعية لدى الطالبات ذوات الإعاقة الفكرية بعد جائحة كورونا تبعاً لاختلاف متغير العمر؛ تم استخدام تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA)؛ لتوضيح دلالة الفروق تبعاً لاختلاف متغير العمر الزمني، وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول الآتي:

جدول 13

تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA) للفروق في مستوى المهارات الاجتماعية لدى الطالبات ذوات الإعاقة الفكرية بعد جائحة كورونا تبعاً لاختلاف متغير العمر الزمني

الدلالة الإحصائية	ف	متوسط المربعات	درجات الحرية	مجموع المربعات	مصدر التباين
					مستوى المهارات
0.001**	7.475	3.290	2	6.581	بين المجموعات
		0.440	75	33.012	داخل المجموعات
		-	77	39.593	المجموع

** دال عند مستوى الدلالة 0.01 فأقل

يتضح من جدول (13) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية (0.01) فأقل في مستوى المهارات الاجتماعية لدى الطالبات ذوات الإعاقة الفكرية بعد جائحة كورونا، تُعزى لمتغير العمر الزمني. ولتحديد صالح الفروق بين كل فئتين من فئات متغير العمر الزمني حول (مستوى المهارات الاجتماعية)؛ تم استخدام اختبار "LSD"، والنتائج يوضحها الجدول الآتي:

جدول 14

اختبار "LSD" للفروق بين فئات متغير العمر الزمني

العمر الزمني	ن	المتوسط	من أقل من 12 سنة	من 12 إلى 17 سنة	من 17 إلى 22 سنة	من 22 سنة إلى أقل
مستوى المهارات	55	1.85	-	-	-	-
الاجتماعية	18	2.48	**	-	-	-



** دال عند مستوى الدلالة 0.01 فأقل * دال عند مستوى الدلالة 0.05 فأقل

يتضح من جدول (14) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية (0.05) فأقل بين اللاتي أعمارهن من (17) سنة إلى أقل من (22) سنة، واللاتي أعمارهن من (6) سنوات إلى أقل من (12) سنة في مستوى المهارات الاجتماعية، لصالح اللاتي أعمارهن من (17) سنة إلى أقل من (22) سنة. كما يتضح وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية (0.01) فأقل، بين اللاتي أعمارهن من (12) سنة إلى أقل من (17) سنة، واللاتي أعمارهن من (6) سنوات إلى أقل من (12) سنة في مستوى المهارات الاجتماعية، لصالح اللاتي أعمارهن من (12) سنة إلى أقل من (17) سنة؛ مما يعني أن الطالبات ذوات الإعاقة الفكرية بأعمار زمنية أعلى لديهن مهارات اجتماعية أكثر من المهارات الاجتماعية للطالبات ذوات الإعاقة الفكرية بأعمار زمنية أقل. ويمكن تفسير نتيجة الدراسة باعتبار أن المهارات الاجتماعية تتطلب لغةً وتواصلًا لفظيًا وغير لفظي، ومهاراتٍ تُتيح نقل المعلومات وتقديمها، وقدراتٍ معرفية لفهم المحتويات الكلامية ضمن بيئة ثقافية واجتماعية وتحليلها. وهي مهارات تزيد كلما ازداد العمر الزمني (Nowicki & Duke, 2002; Elliott et al., 2008). كما يمكن تفسير نتيجة الدراسة بحسب ما أفاد به Bouck and Park (2016) بأن المهارات الاجتماعية لذوي الإعاقة الفكرية غير مكافئة لعمرهم الزمني، وتعد مهارات مُتعلمة وغير تلقائية، ومن هنا؛ فإن نتيجة الدراسة تتوافق مع توقعات الباحثة؛ على اعتبار أن زيادة العمر الزمني لذوي الإعاقة الفكرية قد تزيد من فرصة اكتساب ذوي الإعاقة الفكرية لهذه المهارات، وذلك مع زيادة المواقف والخبرات الاجتماعية التي قد تُطور من مهاراتهم الاجتماعية.

توصيات الدراسة:

1. قياس المهارات الاجتماعية بشكل دوري لذوي الإعاقة الفكرية، بوصفها جزءًا من التقويم التربوي.
2. تقديم برامج تدريبية لتنمية المهارات الاجتماعية؛ لتعويض تدهورها لدى ذوي الإعاقة الفكرية تأثيرًا بالتعليم عن بُعد في أثناء جائحة كورونا، حسب نتائج الدراسة.
3. تعزيز شراكة أسر ذوي الإعاقة الفكرية مع المدرسة؛ في سبيل تنمية المهارات الاجتماعية لأبنائهم وتحديدًا في المهارات الأكثر تدنيًا وفقًا لنتائج الدراسة، وهي: المبادرة في حل النزاعات، واستخدام الكلمات الدالة في المواقف الاجتماعية التي تعزز من العلاقات الاجتماعية، ومهارات التعارف وتقبل الاختلاف، ومهارات الالتزام بالضوابط العامة للأماكن الاجتماعية الرسمية.



المراجع

أولاً: المراجع العربية:

- أمين، حياة عبد الرحيم، وحلمد، سحر حسن. (2019). المهارات الاجتماعية لدى الأطفال ذوي الإعاقة الذهنية القابلين للتعلم. *Gezira Journal of Educational Sciences and Humanities*, 16(1), 64-90.
- الدخيل، تغريد عبد الله. (2013). مستوى السلوك التكيفي لذوي الإعاقة العقلية البسيطة المدموجين تربوياً (دراسة مقارنة بين المدموجين وغير المدموجين تربوياً). *دراسات عربية في التربية وعلم النفس*, 33(4), 281-330.
- الزهراني، عهود علي، وشعبان، منال محمد. (2021). مدى تطبيق استراتيجيات تحليل السلوك التطبيقي في تنمية المهارات الاجتماعية للمعاقين فكرياً من وجهة نظر المعلمين. *المؤسسة العربية لعلوم الإعاقة والموهبة*, 17, 233-268.
- شالوك، روبرت، وويهمر، مايكل. (2020). حركة أولياء الأمور. في مايكل ويهمر (محرر). *قصة الإعاقة الفكرية التاريخ وتطور المعنى والفهم والتصور العام* (ص ص 249-300). (ترجمة العتيبي، بندر، والمعقل، إبراهيم). الرياض: الناشر الدولي. (العمل الأصلي نشر في عام 2013).
- طيب، أحمد علي، وسليمان، عمرو محمد. (2020). فاعلية برنامج تدريبي لتنمية المهارات الاجتماعية في خفض التمر المدرسي لدى الطلاب المعاقين عقلياً القابلين للتعلم. *المجلة التربوية*, 72, 51-123.
- العتيبي، بندر ناصر. (2004). استخدام نتائج قياس السلوك التكيفي في تخطيط البرامج التعليمية الفردية للتلاميذ المتخلفين عقلياً. [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة الخليج العربي.
- محمود، الفرحاني. (2012). *علم النفس الإيجابي للطفل*. دار الجامعة الجديدة.
- الوابلي، عبد الله محمد. (2014). مفهوم الإعاقة الفكرية بين النظرية والتطبيق. *مجلة التربية الخاصة*, 9, 12-13.

ثانياً: المراجع الإنجليزية:

- Adeniyi, Y., Omigbodun, O., & Omigbodun, O. (2017). Effect of a classroom-based intervention on the social skills of pupils with intellectual disability in Southwest Nigeria. *Child and Adolescent Psychiatry and Mental Health*, 10.
- American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders (DSM-5)*. American Psychiatric Publishing.
- Avciogiu, H. (2012). The Effectiveness of the Instructional Programs Based on Self-Management Strategies in Acquisition of Social Skills by the Children with Intellectual Disabilities. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 12(1), 345-351.
- Avissar, G., Licht, P., & Vogel, G. (2016). Equality? Inclusion? Do They Go Hand-in-hand? Policy Makers' Perceptions of Inclusion of Pupils with Special Needs – An Exploratory Study. *Universal Journal of Educational Research*, 4(5), 973-979. DOI:10.13189/ujer.2016.040506
- Avramidis, E. (2013). Self-concept, social position and social participation of pupils with SEN in mainstream primary schools. *Research Papers in Education*, 28(4), 421-442.
- Berkson, G. (2004). Intellectual and Physical Disabilities in Prehistory and Early Civilization. *Mental Retardation*, 42(3), 195-208.
- Bouck, E., & Park, J. (2016). *Inclusion and students with an Intellectual disability. In Grneral and special education inclusion in an age of change: Impact on students with disabilities*. Emerald Group Publishing Limited.



- Brooks, B. A., Floyd, F., Robins, D. L., & Chan W. Y. (2015). Extracurricular activities and the development of social skills in children with intellectual and specific learning disabilities. *Journal of Intellectual Disability Research* 59, 678–687.
- Elliott, S. N., & Gresham, F. M. (1987). Childrens social skills: assessment and classification practices. *Journal of Counseling and Development*, 66, 96-99.
- Elliott, S. N., Gresham, F. M., Frank, J. L., & Beddow, P. A. (2008). Intervention validity of social behavior rating scales: features of assessments that link results to treatment. *Assessment for Effective Intervention*, 34, 15-24.
- Feeney, P. T. (2020). Homeschooling children with special needs during COVID-19 quarantine - Parents speak candidly about the challenges and realizations. *Tap into South Plainfield*, 14.
- Garrote, A. (2017). Relationship between the social participation and social skills of pupils with an intellectual disability: A study in inclusive classrooms. *Frontline Learning Research*, 5(1), 1-15.
- Griffiths, M. (1994). *Transition to Adulthood: The Role for Young People with Severe Learning Difficulties*. David Fulton Publishers.
- Guralnick, M. J., Connor, R. T., & Johnson, L. C. (2009). Home-based peer social networks of young children with Down syndrome: a developmental perspective. *American Journal on Intellectual and Developmental Disabilities*, 114, 340–355.
- Leffert, J. S., Siperstein, G. N., & Widaman, K. F. (2010). Social perception in children with disabilities: the interpretation of benign and hostile intentions. *Journal of Intellectual Disability Research*, 54, 168–18.
- Lippold, T., & Burns, J. (2009). Social support and intellectual disabilities: A comparison between social networks of adults with intellectual disability and those with physical disability. *Journal of Intellectual Disability Research*, 53, 463–473.
- Matson, J. (1983). Development of a rating scale to measure social skills in children: The matson evaluation of social skills with youngsters (MESSY). *Behavior Research and Therapy*, 21(4), 335-340.
- More, C. (2008). Digital stories targeting social skills for children with disabilities: multidimensional learning. *Intervention in School and Clinic*, 43, 168–177.
- Newton, P., Olson, D., Horner, R., & Ard, R. (1996). Social skills and the stability of social relationships between individuals with intellectual disabilities and other community members. *Research in Developmental Disabilities*. 17(1), 15-26.
- Njardvik, U., Matson, J., & Cherry, K. (1999). A Comparison of Social Skills in Adults with Autistic Disorder, Pervasive Developmental Disorder Not Otherwise Specified, and Mental Retardation. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 29 (4), 287- 29.
- Nota, L., Ferrari, L., Soresi, S., & Wehmeyer, M. (2007). Self-determination, social abilities and the quality of life of people with intellectual disability. *Journal of Intellectual Disability Research*, 51(11), 850-865.
- Nowicki, S., & Duke, M. (2002). *Will I Ever Fit In*. The Free Press.
- Robertson, J., Emerson, E., Gregory, N., Hatton, C., Kessissoglou, S., Hallam, A., & Linehan, C. (2001). Social networks of people with mental retardation in residential settings. *Mental Retardation*, 39, 201–214.
- Rosen, M., Clark, G., & Kivitz, M. (1976). *The history of mental retardation*. University Park Press.
- Ruppanner, L., Churchill, B., & Scarborough, W. (2020, April 30). *Why Coronavirus may forever change the way we care within families*. academic rigour



- <https://theconversation.com/why-coronavirus-may-forever-change-the-way-we-care-within-families-134527>.
- Schalock, R. L., Luckasson, R., & Tassé, M. J. (2021). *Intellectual disability: Definition, diagnosis, classification, and systems of supports* (12th Edition). American Association on Intellectual and Developmental Disabilities.
- Sheppard-Jones, K. (2003). *Quality of Life Dimensions for Adults with Developmental Disabilities (Dissertation)*. Lexington.
- Smith, K., & Matson, J. (2010). Social skills: Differences among adults with intellectual disabilities, co-morbid autism spectrum disorders and epilepsy. *Research in Developmental Disabilities*, 31(6), 1366-1372 .
- Strogilos, V., & Tragoulia, E. (2013). Inclusive and collaborative practices in co-taught classrooms: Roles and responsibilities for teachers and parents. *Teaching and Teacher Education*, 35, 81-91.
- Thorn, S., Bamburg, J., & Pittman A. (2007). Psychosocial treatment malls for people with intellectual disabilities. *Research in Developmental Disabilities*, 28, 531–538.
- United Nations Human Rights (2020). *COVID-19 and the rights of persons with disabilities: Guidance*. Available at: <http://www.ohchr.org/Documents/Issues/Disability/COVID-19_and_The_Rights_of_Persons_with_Disabilities.pdf>
- Valas, H. (1999). Students with learning disabilities and lowachieving students: Peer acceptance, loneliness, selfesteem, and depression. *Social Psychology of Education*, 3, 173–192.
- van Asselt-Goverts, A. E., Embregts, P. J., Hendriks, A. H., Wegman, K. M., & Teunisse J. P. (2015). Do social networks differ? Comparison of the social networks of people with intellectual disabilities, people with autism spectrum disorders and other people living in the community. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 45, 1191–1203.
- Verdonchot, M. L., de Witte, L. P., Reichrath, E., Buntinx, W. E., & Curfs, L. G. (2009). Community participation of people with an intellectual disability: A review of empirical findings. *Journal of Intellectual Disability Research*, 53, 303–318.
- Wing, L., & Gould, J. (1979). Severe impairments of social interaction and associated abnormalities in children: Epidemiology and classification. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 9, 11-29.
- World Health Organization (2016). International classification of diseases (ICD). Retrieved from; <http://www.who.int/classifications/icd/en/>.



السِّمَنَةُ المركزية بُناءً على مؤشِّراتٍ مُحيطُ الحَصرِ ونسبةُ الحَصرِ إلى الطول لدى طُلَّابِ جامعةٍ طيبة

د. خالد بن حمدان آل مسعود

أستاذ مشارك علم وظائف الجهد البدني، قسم التربية البدنية وعلوم الرياضة،

كلية التربية، جامعة طيبة، المدينة المنورة، المملكة العربية السعودية

Doi 10.55534/1320-010-001-004

المستخلص:

تستهدفُ الدراسةُ تحديدَ السِّمَنَةِ المركزية المقاسة بمحيطِ الحَصرِ (WC) ونسبة الحَصرِ إلى الطول (WHtR) لدى طُلَّابِ جامعةٍ طيبة الذكور في المدينة المنورة، المملكة العربية السعودية. في المجموع، شارك (74) طالبًا جامعيًا في الدراسة (متوسِّطُ العمر $\pm$ انحراف معياري = 22.6 ± 1.2 سنة). تمَّ قياسُ الطول باستخدام مقياس الطول المتنقِّل (Seca) وتمَّ َّ قياسُ محيطِ الحَصرِ (WC) باستخدام شريط قياس. تمَّ حسابُ نسبة الحَصرِ إلى الطول (WHtR) مقسومًا على الطول (سم). وتمَّ استخدامُ الإحصاء الوصفي (قيم المتوسِّط الحسابي، والانحراف المعياري، والنسب المئوية (%)) وأظهرت نتائج الدراسة أنَّ قيمَ المتوسِّط الحسابي والانحراف المعياري لمحيط الحَصرِ ونسبة الحَصرِ إلى الطول قد بلغت 76.5 ± 7.9 سم. 0.44 ± 0.04 على التوالي. وكان مُعدَّلُ انتشار السِّمَنَةِ المركزية المقاسة بواسطة محيط الحَصرِ ونسبة الحَصرِ إلى الطول 5.4 (%) و 14.9 (%) على التوالي. وخلصت الدراسةُ الحالية إلى أنَّ انتشارَ السِّمَنَةِ المركزية لدى طُلَّابِ جامعةٍ طيبة كان أعلى باستخدام نسبة الحَصرِ إلى الطول، مقارنةً بمحيط الحَصرِ. الكلمات المفتاحية: الصِّحَّة، التَّربية البدنية، زيادة الوزن/السِّمَنَةُ.



Central Obesity Based on Waist Circumference and Waist-to-Height Ratio Indicators among Male Students at Taibah University

Dr. Khalid Hamdan Almasoud

Department Physical Education and Sport Sciences

College of Education, Taibah University, Madinah, Saudi Arabia

Doi 10.55534/1320-010-001-004

Abstract:

The aim of the study was to determine the central obesity measured by waist circumference (WC) and waist-to-height ratio (WHtR) among male university students at Taibah University in Madinah, Saudi Arabia. In total, 74 male university students participated in the study (mean $\pm$ SD age = 22.6 ± 1.2 year). The height was measured by using a portable stadiometer (Seca) and WC was measured using measuring tape. WHtR was calculated as WC (cm) divided by height (cm). Descriptive statistics were used as mean values, standard deviation (SD), and proportions (%). The results of the study showed that the mean values and $\pm$ SD of WC and WHtR were 76.5 ± 7.9 cm; 0.44 ± 0.04 , respectively. The prevalence of central obesity measured by WC and WHtR was 5.4% and 14.9%, respectively. It is concluded that the prevalence of central obesity among male students Taibah University was higher using WHtR, compared to WC.

Keywords: Health, Physical Education, Overweight/Obesity.

Introduction

It is well known that obesity is a growing epidemic health problem worldwide. Obesity is recognized as a significant risk factor of non-communicable diseases such as type 2 diabetes, cardiovascular disease, nonalcoholic fatty liver disease, and elevated cancer death risk (Bendor, Bardugo, Pinhas-Hamiel, Afek, & Twig, 2020; Piché, Tchernof, & Després, 2020; Powell-Wiley et al., 2021). According to the World Health Organization (WHO), adult obesity rates in the world were 13% (male: 11%; female: 15%). In Saudi Arabia, a recent study showed that the current prevalence of obesity was 24.7% based on the body mass index (BMI) category status (Althumiri et al., 2021).

This specifies the BMI of ≥ 30 as obese, recommending the need to have an action to focus more on obesity in Saudi Arabia. Although BMI has been a useful proxy for obesity for many years, it does not distinguish between those who are muscular and those who are overweight (Nuttall, 2015). However, there is a far more significant issue with BMI. It is just a substitute for total body fat and does not discriminate between people with various patterns of fat distribution, even among the overweight (Ashwell & Gibson, 2014).

Anthropometry is an alternative measurement and has been widely used in large-scale epidemiology studies and clinical settings. This is of course due to its low cost, favorable safety profile, and ease of use (Fang, Berg, Cheng, & Shen, 2018; Kuriyan, 2018; Mony, Swaminathan, Gajendran, & Vaz, 2016). Anthropometric measures of abdominal obesity include waist circumference (WC) and waist-to-height ratio (WHtR) which have also been used as proxies for central obesity (Ashwell & Gibson, 2016; Roriz et al., 2014; Sahakyan et al., 2015). WC is a simple, inexpensive method to measure abdominal obesity (Cornier et al., 2011). The most common site for WC measured is at the narrowest part of the trunk, and it can be measured at the midpoint, umbilicus, or iliac crest level (Cornier et al., 2011).

WC was found to be the best predictor for metabolic syndrome in the Saudi population (Al-Rubean et al., 2017). In the Saudi population, 92 cm for males and 87 cm for women represented the ideal WC cutoff value for detecting two or more risk factors of metabolic syndrome (Al-Rubean et al., 2017). In addition to WC, the adoption of WHtR might make the worldwide public health message simpler since it serves as a quick and accurate global indication of the health hazards of obesity (Shen et al., 2017).

Research has demonstrated that WHtR cutoff value of ≥ 0.5 has been regarded as a risk assessment tool and has become widely used. Consequently, this translates into the simple screening message 'Keep your waist to less than half your height' (Ashwell & Gibson, 2014).

Research problem

Abdominal obesity assessments including WC and WHtR have been recommended and used worldwide (Ashwell & Gibson, 2016; Roriz et al., 2014; Sahakyan et al., 2015). However, the information published by investigators in Saudi Arabia using WC and WHtR has been relatively limited. To the best of the author's knowledge, there is only one cross-sectional study conducted on the Saudi population. This study showed that WHtR was superior to BMI and WC for determining the elevated risk of diabetes, hypertension, dyslipidemia, and coronary artery disease (Alshamiri et al., 2020). Therefore, it is important to conduct a research on a sample of Saudi population aiming to use abdominal obesity assessments including WC and WHtR. Accordingly, it was important to conduct a study targeting central obesity among Saudi male students recruited from

the Sport Sciences and Physical Activities program at the Department of Physical Education and Sport Sciences, College of Education at Taibah University.

The aim of the study

The aim of the current study was to determine the central obesity measured as WC and WHtR among male students at Taibah University in Madinah, Saudi Arabia.

The importance of the study

The importance of the study includes the following:

- 1- Using abdominal obesity assessments including WC and WHtR could reveal new information regarding obesity status among university students.
- 2- The results of the current study could promote healthy lifestyles for the those in the current study who were recognized as overweight and obese based on WC and WHtR criteria, including physical activity and a healthy diet.

The scope and delimitation of the study

The study was delimited to male university students who have been enrolled in the Department of Physical Education and Sport Sciences at Taibah University (First semester, 2020 - 2021) and living in Madinah, Saudi Arabia.

The terminology of the study

1. Central obesity is a medical problem with high abdominal fat distribution and has been associated with higher risk of mortality
2. Waist circumference serves as a readily available means to estimate central obesity. It is also the measurement taken around the abdomen at the narrowest part of the trunk.
3. The waist-to-height ratio is defined as the waist circumference divided by height. It has recently gained attention as an anthropometric index for central obesity.

Methods

In total, 74 university students ($BMI = 22.5 \pm 3.8 \text{ kg/m}^2$; $\text{age} = 22.6 \pm 1.2 \text{ years}$) participated in this study. Body weight was measured by using a Seca digital scale to the nearest 0.1 kg. Height was measured by using a portable stadiometer (Seca) to the nearest 0.5 cm with the head in horizontal Frankfort plane. BMI was defined as weight in kilograms divided by height in meters squared.

During the first semester of the 2020 - 2021 academic year, Saudi male students were randomly selected from Taibah University in Madinah. All male participants were enrolled in the Sport Sciences and Physical Activities program at the Department of Physical Education and Sport Sciences, College of Education at Taibah University. All procedures and protocols in the study were made to conform to the ethical guidelines, and an informed consent form was signed by all participants.

WC and WHtR:

WC was measured to the nearest centimeter at the narrowest part of the trunk with both arms hanging freely at the end of gentle expiration. WC was measured using a standard tape measure to the nearest 0.1 cm. WHtR was calculated as WC (cm) divided by height (cm).



Classification of WC, WHtR:

Boundary values for WC were based on the following values: low risk <94 cm and high risk: 94–102 cm.

WHtR classifications were based on the following boundary values: 'no increased risk' (WHtR= <0.5), 'increased risk' (WHtR= ≥0.5)

A single well trained anthropometrist with great experience of anthropometry (International Society for the Advancement of Kinanthropometry (ISAK) accreditation) took all measurements for all students in the same room. All students were asked to wear minimal underwear, and all anthropometric measurements were measured in private.

Statistics

The data were analyzed using the statistical software package SPSS, version 21. Descriptive statistics are presented as mean values, standard deviation (SD), and proportions.

Results

In the current study, 74 university students were included in the data. Descriptive information and mean (SD) of different anthropometric measurements of the university students are given in Table 1. The 74 male students were recruited from Taibah University in Madinah, Saudi Arabia. All participants had complete data and participants who had missing and incomplete data were eliminated from the analyses (16 participants). Lack of interest in the study was the main barrier to participation.

Table 1

Mean (±SD) of different anthropometric measurements

Variables	Mean ± SD
Age (years)	22.6 ± 1.2
Height (cm)	172.7 ± 5.4
Weight (kg)	76.5 ± 7.7
BMI (kg/m ²)	22.5 ± 3.8
WC (cm)	76.5 ± 7.9
WHtR	0.44 ± 0.04

BMI= body mass index; WC: Waist circumference; WHtR: waist-to-height ratio

Table 2

Prevalence of central obesity measured by WC and WHtR.

WC (cm)		WHtR	
Low risk <94 cm	High risk ≥ 94	WHtR <0.5	WHtR ≥0.5
94.6%	5.4%	85.1%	14.9%

WC: Waist circumference; WHtR: waist-to-height ratio

Table 2 showed the prevalence of central obesity measured by WC and WHtR. High WC was observed among 5.4% of male university participants. However, male university participants had a greater prevalence of central obesity using WHtR (14.9%) compared to WC.



Discussions

In this study, we used anthropometric methods for estimation of the central obesity among Saudi male university students. To our knowledge, this is the first study to report the prevalence of central obesity measured by WC and WHtR among a sample of university students in Madinah, Saudi Arabia.

This study presents new information regarding the determinants of overweight/obesity among a sample of Saudi male university students. We found a considerably low prevalence of overweight/obesity among participants based on WC (5.4%) and WHtR (14.9%).

In the current study, the mean values of WC (76.5 ± 7.9 cm) and WHtR (0.44 ± 0.04) were lower compared to a similar study conducted in male Bangladeshi university students (aged 21.99 ± 1.63 years), showing that mean WC was 81.25 ± 4.85 cm and WHtR was 0.48 ± 0.03 (Zamsad, Banik, & Ghosh, 2019). This might be due to the fact that our participants were more physically fit as they were recruited from Sport Science Program, which, of course, is regarded as one of the limitations of the current study. More importantly, for the those in the current study who were recognized as overweight and obese based on WC and WHtR criteria, promoting healthy lifestyles for them is a public health priority as the WHO recommends at least sixty minutes of moderate-to-vigorous physical activity every day, and a healthy dietary intake including five servings of fruit and vegetables per day.

Due to its low cost, good safety record, and simplicity of use, anthropometry, an alternative measurement method, has been frequently employed in clinical settings and large-scale epidemiological research (Fang et al., 2018; Kuriyan, 2018; Mony et al., 2016). WC and WHtR, which have also been employed as substitutes for central obesity, are anthropometric measurements of abdominal obesity (Ashwell & Gibson, 2016; Roriz et al., 2014; Sahakyan et al., 2015). Our study showed that the prevalence of central obesity using WC and WHtR was 5.4% and 14.9%, respectively. Our findings are consistent with a recent study which showed that the proportion of abdominal obesity by WC and WHtR among South African adolescents (aged 13-20 years) was 2% and 19%, respectively (Debeila, Modjadji, & Madiba, 2021).

In fact, few studies have reported abdominal obesity measured by WC and WHtR amongst adolescents in Saudi Arabia. Our study included students from 18 to 22 years of age while the earlier studies presented the prevalence data for 13-20 age grouped. For example, the prevalence of central obesity among Saudi male adolescents males was 35.9% (aged 14 to 19 years) when using cutoffs based on WHtR of 50% (Al-Hazzaa et al., 2014). Another study conducted in Saudi participants showed that higher WC values for males (>90 cm) were observed in the 30–39 age group, compared to a younger group (Azzeh et al., 2017).

It is important to note that that the prevalence of central obesity among Saudi male university students was higher using WHtR, compared to WC. This is not an unexpected finding, because WHtR, as novel measure, has recently gained prominence and is frequently used for assessing the risk of cardiometabolic illnesses (Yang, Xin, Feng, & Yang, 2017). A systematic review and meta-analysis of studies demonstrate that WHtR is more effective in identifying cardiometabolic risk factors in both sexes than WC and BMI (Ashwell, Gunn, & Gibson, 2012). A more recent study found that WHtR was a more accurate indicator of frequent cardiac events than BMI, Waist-Hip-Ratio, and WC



(Pasdar et al., 2020). Therefore, it has been recommended that WHtR should be taken into account as a screening technique.

The current study has some limitations. Firstly, the study participants were relatively fit students, and thus, WHtR among other groups with different fitness levels in Saudi Arabia remains unknown. Secondly, the sample size of the current study was relatively small. Therefore, large studies are needed to be conducted especially in females, since the current study failed to reveal data in age differences between male and female university students.

Conclusion

It was concluded that although the prevalence of central obesity among Saudi male students at Taibah University was relatively low, the prevalence of central obesity using WHtR, compared to WC, was higher.



References:

- Al-Hazzaa, H. M., Abahussain, N. A., Al-Sobayel, H. I., Qahwaji, D. M., Alsulaiman, N. A., & Musaiger, A. O. (2014). Prevalence of overweight, obesity, and abdominal obesity among urban Saudi adolescents: gender and regional variations. *J Health Popul Nutr*, 32(4), 634-645.
- Al-Rubean, K., Youssef, A. M., AlFarsi, Y., Al-Sharqawi, A. H., Bawazeer, N., AlOtaibi, M. T., . . . Zaidi, M. S. (2017). Anthropometric cutoff values for predicting metabolic syndrome in a Saudi community: from the SAUDI-DM study. *Ann Saudi Med*, 37(1), 21-30. doi: 10.5144/0256-4947.2017.21
- Alshamiri, M. Q., Mohd A Habbab, F., Al-Qahtani, S. S., Alghalayini, K. A., Al-Qattan, O. M., & El-Shaer, F. (2020). Waist-to-Height Ratio (WHtR) in Predicting Coronary Artery Disease Compared to Body Mass Index and Waist Circumference in a Single Center from Saudi Arabia. *Cardiology research and practice*, 2020, 4250793-4250793. doi: 10.1155/2020/4250793
- Althumiri, N. A., Basyouni, M. H., AlMousa, N., AlJuwaysim, M. F., Almubark, R. A., BinDhim, N. F., . . . Alqahtani, S. A. (2021). Obesity in Saudi Arabia in 2020: Prevalence, Distribution, and Its Current Association with Various Health Conditions. *Healthcare (Basel, Switzerland)*, 9(3), 311. doi: 10.3390/healthcare9030311
- Ashwell, M., & Gibson, S. (2014). A proposal for a primary screening tool: 'Keep your waist circumference to less than half your height'. *BMC Med*, 12, 207. doi: 10.1186/s12916-014-0207-1
- Ashwell, M., & Gibson, S. (2016). Waist-to-height ratio as an indicator of 'early health risk': simpler and more predictive than using a 'matrix' based on BMI and waist circumference. *BMJ Open*, 6(3), e010159. doi: 10.1136/bmjopen-2015-010159
- Ashwell, M., Gunn, P., & Gibson, S. (2012). Waist-to-height ratio is a better screening tool than waist circumference and BMI for adult cardiometabolic risk factors: systematic review and meta-analysis. *Obes Rev*, 13(3), 275-286. doi: 10.1111/j.1467-789X.2011.00952.x
- Azzeh, F. S., Bukhari, H. M., Header, E. A., Ghabashi, M. A., Al-Mashi, S. S., & Noorwali, N. M. (2017). Trends in overweight or obesity and other anthropometric indices in adults aged 18-60 years in western Saudi Arabia. *Ann Saudi Med*, 37(2), 106-113. doi: 10.5144/0256-4947.2017.106
- Bendor, C. D., Bardugo, A., Pinhas-Hamiel, O., Afek, A., & Twig, G. (2020). Cardiovascular morbidity, diabetes and cancer risk among children and adolescents with severe obesity. *Cardiovascular Diabetology*, 19(1), 79. doi: 10.1186/s12933-020-01052-1
- Cornier, M.-A., Després, J.-P., Davis, N., Grossniklaus, D. A., Klein, S., Lamarche, B., . . . Poirier, P. (2011). Assessing Adiposity. *Circulation*, 124(18), 1996-2019. doi: 10.1161/CIR.0b013e318233bc6a
- Debeila, S., Modjadji, P., & Madiba, S. (2021). High prevalence of overall overweight/obesity and abdominal obesity amongst adolescents: An emerging nutritional problem in rural high schools in Limpopo Province, South Africa. *Afr J Prim Health Care Fam Med*, 13(1), e1-e9. doi: 10.4102/phcfm.v13i1.2596



- Fang, H., Berg, E., Cheng, X., & Shen, W. (2018). How to best assess abdominal obesity. *Curr Opin Clin Nutr Metab Care*, 21(5), 360-365. doi: 10.1097/mco.0000000000000485
- Kuriyan, R. (2018). Body composition techniques. *The Indian journal of medical research*, 148(5), 648-658. doi: 10.4103/ijmr.IJMR_1777_18
- Mony, P. K., Swaminathan, S., Gajendran, J. K., & Vaz, M. (2016). Quality Assurance for Accuracy of Anthropometric Measurements in Clinical and Epidemiological Studies: [Errare humanum est = to err is human]. *Indian journal of community medicine : official publication of Indian Association of Preventive & Social Medicine*, 41(2), 98-102. doi: 10.4103/0970-0218.173499
- Nuttall, F. Q. (2015). Body Mass Index: Obesity, BMI, and Health: A Critical Review. *Nutrition today*, 50(3), 117-128. doi: 10.1097/nt.0000000000000092
- Pasdar, Y., Moradi, S., Moludi, J., Saiedi, S., Moradinazar, M., Hamzeh, B., . . . Najafi, F. (2020). Waist-to-height ratio is a better discriminator of cardiovascular disease than other anthropometric indicators in Kurdish adults. *Sci Rep*, 10(1), 16228. doi: 10.1038/s41598-020-73224-8
- Piché, M. E., Tchernof, A., & Després, J. P. (2020). Obesity Phenotypes, Diabetes, and Cardiovascular Diseases. *Circ Res*, 126(11), 1477-1500. doi: 10.1161/circresaha.120.316101
- Powell-Wiley, T. M., Poirier, P., Burke, L. E., Després, J. P., Gordon-Larsen, P., Lavie, C. J., . . . St-Onge, M. P. (2021). Obesity and Cardiovascular Disease: A Scientific Statement From the American Heart Association. *Circulation*, 143(21), e984-e1010. doi: 10.1161/cir.0000000000000973
- Roriz, A. K. C., Passos, L. C. S., de Oliveira, C. C., Eickemberg, M., Moreira, P. d. A., & Sampaio, L. R. (2014). Evaluation of the accuracy of anthropometric clinical indicators of visceral fat in adults and elderly. *PloS one*, 9(7), e103499-e103499. doi: 10.1371/journal.pone.0103499
- Sahakyan, K. R., Somers, V. K., Rodriguez-Escudero, J. P., Hodge, D. O., Carter, R. E., Sochor, O., . . . Lopez-Jimenez, F. (2015). Normal-Weight Central Obesity: Implications for Total and Cardiovascular Mortality. *Ann Intern Med*, 163(11), 827-835. doi: 10.7326/m14-2525
- Shen, S., Lu, Y., Qi, H., Li, F., Shen, Z., Wu, L., . . . Zhou, L. (2017). Waist-to-height ratio is an effective indicator for comprehensive cardiovascular health. *Sci Rep*, 7, 43046. doi: 10.1038/srep43046
- Yang, H., Xin, Z., Feng, J. P., & Yang, J. K. (2017). Waist-to-height ratio is better than body mass index and waist circumference as a screening criterion for metabolic syndrome in Han Chinese adults. *Medicine (Baltimore)*, 96(39), e8192. doi: 10.1097/md.00000000000008192
- Zamsad, M., Banik, S., & Ghosh, L. (2019). Prevalence of overweight, obesity and abdominal obesity in Bangladeshi university students: A cross-sectional study. *Diabetes Metab Syndr*, 13(1), 480-483. doi: 10.1016/j.dsx.2018.11.015



التنمر الإلكتروني لدى الطلبة الموهوبين في منطقة عسير في ضوء بعض المتغيرات

د. ماجد سعيد ناصر ال دهم

أستاذ التربية الخاصة – كلية التربية – جامعة الملك خالد

Doi 10.55534/1320-010-001-005

المستخلص:

هدفَ هذا البحثُ إلى الكشفِ عن مستوى التنمر الإلكتروني لدى الطلبة الموهوبين في منطقة عسير، والفروق في التنمر الإلكتروني في ضوء بعض المتغيرات (الجنس، والمرحلة الدراسية). تضمنت عينة البحث (223) طالبًا وطالبة؛ من الموهوبين والمدججين في مدارس المرحلتين المتوسطة والثانوية بطريقة عشوائية في مدينة أبها بالمملكة العربية السعودية وفقًا للقوائم التي تم تزويد الباحث بها من قِبل مراكز الموهوبين والموهوبات بمنطقة عسير. قام الباحث بتوظيف المنهج الوصفي التحليلي. طُبِّقَ مقياسُ التنمر الإلكتروني المعد من الباحث على عينة البحث. وأشارت النتائج إلى أنَّ مستوى التنمر الإلكتروني كان مُنخفضًا لدى الطلبة الموهوبين في منطقة عسير، حيث جاء مجال الإقصاء في المرتبة الأولى، في حين جاء مجال المضايقات الإلكترونية في المرتبة الأخيرة. كما عكست النتائج أيضًا وجود فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha = 0.05$) تُعزى للمرحلة الدراسية، وجاءت الفروق لصالح طلبة المرحلة الثانوية. كما وُجدت فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha = 0.05$) تُعزى للجنس، وجاءت الفروق لصالح الذكور. في حين أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha = 0.05$) تُعزى لأثر التفاعل بين المرحلة والجنس، وفي ضوء هذه النتائج يوصي الباحث بأهمية إعداد برامج إرشادية وعلاجية لإرشاد الطلبة الموهوبين حول أفضل الاستراتيجيات لمواجهة التنمر الإلكتروني، وتبصيرهم بالآثار السلبية للتنمر على الضحايا.

الكلمات المفتاحية: التنمر الإلكتروني، التنمر، الطلبة الموهوبين.

Cyber Bullying Among Gifted Students in the Asir Region in the Light of Some Variables

Dr. Majed Saeed Nasser Al Dalham

Professor of Special Education –

College of Education - King Khalid University

Doi 10.55534/1320-010-001-005

Abstract:

This study aimed to detect the level of cyberbullying among gifted students in the Asir region and revealed the differences in cyberbullying due to gender and school stage. The study sample included (223) gifted students; they were randomly selected among the gifted and engaged students in the intermediate and secondary schools in the city of Abha, Saudi Arabia, according to the lists that were provided to the researcher by the gifted centers in the Asir region. The researcher utilized the descriptive method. The cyberbullying scale created by the researcher that applied to the research sample. The results indicated that the level of cyberbullying was low among gifted students in the Asir region, where the exclusion subscale ranked the first, while the cyber harassment subscale ranked the last. The results also showed that there were statistically significant differences ($\alpha = 0.05$) due to the school stage, and the differences were in favor of secondary school students. Also, there were statistically significant differences ($\alpha = 0.05$) due to gender, and the differences were in favor of males. While the results indicated that there were no statistically significant differences ($\alpha = 0.05$) because of the interaction between the stage and gender, where the p-value amounted to 1.658, with a statistical significance of (0.199). In light of these results, it is recommended to prepare counseling and psychotherapy programs to guide talented students about the best strategies to confront cyberbullying, and to inform them of the negative effects of bullying on the victims.

Keywords: cyberbullying, bullying, gifted students.

المقدمة:

يُعدُّ التنمُّر الإلكتروني نمطاً سلوكياً سائداً في المجتمعات المختلفة بشكلٍ كبير، حيث تُعدُّ هذه الظاهرة من الظواهر المعقَّدة للغاية، كونها مُتعدِّدة المكوِّنات والأسباب والعوامل، وقد نال هذا الموضوعُ مؤخراً الكثيرَ من الاهتمام من جانب المختصين على المستوى العالمي والاقليمي، حتى أصبح التنمُّر من القضايا العالمية الخطيرة، كونه يترك آثاراً سلبية وطويلة المدى لدى الأفراد، وله انعكاساته الخطيرة على العملية التعليمية، ونتيجةً لذلك اهتم الباحثون بدراسة هذه السلوكيات في البيئات التربوية المختلفة، نظراً لنتائجها وآثارها السلبية على الأفراد، وبالرغم من صدور الأنظمة والقوانين التي تسعى للححد من التنمُّر الإلكتروني بين الطلبة، فإنَّه ما زال يمثِّل مشكلةً سلوكية مُتصاعدة في مختلف مراحل التعليم العام والجامعي.

وباعتبار التنمُّر الإلكتروني شكلاً حديثاً من أشكال التنمُّر يمكن ممارسته إلكترونياً أو على الإنترنت، من خلال برامج التكنولوجيا المتعدِّدة، ووسائل التواصل الاجتماعي التي تشتمل على برامج (Facebook) و (Snapchat) و (Instagram) وغيرها، حيث يرتبط بشكلٍ مباشرٍ بقضايا الصحة العقلية المختلفة مثل الاكتئاب، التي يمكن أن تؤثر على كلٍّ من المتنمِّر الإلكتروني والضحية، وعلى مدى السنوات القليلة الماضية، ظهر التنمُّر عبر الإنترنت مصدر قلق اجتماعي وصحي، وتمَّ الاعترافُ به باعتباره مشكلةً تتعلَّق بالصحة العامة، وتطوُّر وسائل التواصل الحديثة المختلفة، فقد تصاعدت بشكلٍ كبير التهديدات الإلكترونية لدى الطلبة في مختلف المراحل التعليمية، إذ أصبحت التكنولوجيا المتمثلة بتطبيقات كلٍّ من (Facebook، Snapchat، Instagram) وغيرها، أدوات يتمُّ استخدامها من جانب المتنمِّرين إلكترونياً بشكلٍ واسع، للتحريض المستمر بضحاياهم الذي أصبح، يُعرف بالتنمُّر الإلكتروني (Alrajeh, Hassan, Al-Ahmed & Alsayed, 2021; Chester, Magnusson, Klemmer, Spencer & Brooks 2019). (المكانين وآخرون، 2018).

والتنمُّر الإلكتروني يُعدُّ من المشكلات التربوية والاجتماعية الخطيرة، وله أثرٌ سلبي على مختلف المؤسسات التعليمية؛ نظراً لما يُخلِّفه من آثارٍ ونتائج سلبية على البيئة المدرسية بشكلٍ أساسي، ممَّا ينعكس على النمو المعرفي والاجتماعي، والانفعالي لدى الطلبة، بالإضافة إلى سوء التكيف والانسجام بينهم، وهو سلوكٌ يهدفُ إلى إلحاق الأضرار اللفظية أو النفسية، أو التمرد الإلكتروني، وغالباً ما يحدث التنمُّر من فردٍ يغلبُ عليه طابع السيطرة والقوة تجاه الآخرين (أبو غزال، 2009؛ جرادات، 2016). ومع الاستخدام الواسع النطاق للشبكات الاجتماعية عبر الإنترنت وشعبيتها أعطت منصات التواصل الاجتماعي الكثير من الفوائد التي لا يمكن إنكارها أو تجاهلها، وبالرغم من تلك الفوائد، فقد تعرَّض عديدٌ من الأفراد لحالات من الإهانة والتخويف والمضايقة من قِبَل مستخدمين مجهولين أو غرباء أو حتى معروفين لهم (Talpur & O'Sullivan, 2020).

وقد أشار محمد (2019) إلى أن التنمُّر الإلكتروني عبارة عن: نمط يقوم على الأساليب التكنولوجية فائقة السرعة والانتشار، وهو من أنواع التنمُّر الحديثة الذي تحوَّل فيه التنمُّر من البيئة التقليدية إلى البيئة الاجتماعية الافتراضية عبر أدوات التواصل الاجتماعي المختلفة، فتحوَّلت الظاهرة إلى نطاقٍ أوسع وأشدَّ خطورة نظراً للانفتاح الشديد، والغموض والمجهولية المتاحة للشخص؛ وقد أدى ذلك إلى أن يحتلَّ التنمُّر الإلكتروني موقع الصدارة في مظاهر التنمُّر المتنوعة. وبالنظر لخطورة المشكلة، وعواقب هذه السلوكيات الضارة التي تنشأ من خلال البرامج الإلكترونية المتعدِّدة، فإنَّ هناك حاجةً لفهم ما يمكن تعريفه على أنه تنمُّر عبر وسائل التواصل الحديثة، حتى يُمكن زيادته وعي الأفراد بالمخاطر المحتملة التي تنتج عنه والتي يرى كثيرٌ من الأشخاص أنَّ ما يصدر عن تعليقات هي آراء شخصية (Gadavanij & Saengprang, 2021).

كما أشار (Ouvrein et al, 2019) أن التنمر من السلوكيات السلبية التي يتم استخدامها من خلال وسائل الاتصال الاجتماعي الرقمية والإلكترونية، وذلك بشكل كبير ومتكرر، ويمكن الهدف منه في إلحاق الأذى بالآخرين وذلك من خلال رسائل التهديد والوعيد، والمضايقات المستمرة باستخدام الجوال، والرسائل النصية والصوتية، والبريد الإلكتروني (بنات، 2021). وفي السياق نفسه أوضح بججات (2021) أن التنمر الإلكتروني هو عبارة عن الممارسات غير المرغوبة اجتماعيًا، التي يقوم بها الأفراد المتنمرين باستخدام التكنولوجيا الحديثة ضد الآخرين؛ للتأثير عليهم بشكل مادي واجتماعي ونفسي، وذلك من خلال استخدام وسائل التواصل الإلكترونية بصورة سلبية، في إرسال أو نشر نصوص أو صور ضارة؛ بهدف إيقاع أذى مقصود بطرف آخر.

وباعتبار أن التنمر الإلكتروني يمكن أن يحدث في مختلف البيئات بغض النظر عن الزمان والمكان، فهو وسيلة يتم استخدامها من جانب أفراد ذوي خبرة في استخدام وسائل التواصل الاجتماعي المختلفة؛ للتأثير على الآخرين من خلال السلوكيات السلبية بمرور الوقت، حيث يؤثر التنمر على عديد من الأشخاص، ويمكن مواجهته والتعرض له في كل لحظة من الحياة (Manoglu, 2019). وهو يسبب الكثير من المشكلات الاجتماعية والنفسية المختلفة، والمتمثلة بالحالة العدائية لدى الآخرين، والرغبة في الانتقام، والشعور بالغضب والحزن، وهي المشكلات التي تؤدي إلى سوء التوافق الاجتماعي لدى المتنمر، حيث تختلف تقديرات الانتشار من شخص لآخر؛ مما يشكل آثارًا نفسية سلبية للطلبة (عامر، 2021؛ McLoughlin, Spears, Taddeo & Hermens, 2019).

وتشير عديد من الدراسات المختلفة أن ضحايا التنمر الإلكتروني يعانون من: الاكتئاب، والقلق، وتديني مفهوم الذات، وانعدام الأمن والاستقرار، كما تنشأ لديهم أفكار سلبية، كالرغبة في الانتحار وحب الوحدة، وانخفاض الدافعية نحو النجاح، وتديني في مستوى الإنجاز الأكاديمي، كما يواجهون عديدًا من الصعوبات الاجتماعية والمتمثلة في رفض الأقران، أو ضعف قبول الأقران (التهميش) لهم (Agus, Mascia, Zantti, Perrone, Rollo & Penna, 2021; Ladd, Ettekal & Kochenderfer-Ladd, 2017). كما أشار (Beghin, 2020) أن التنمر الإلكتروني له تأثير سلبي على العملية التعليمية للطلبة داخل الغرفة الصفية، حيث يصبح الطلبة غير مدركين لأنفسهم أو قد يشعرون بتهافتهم لذا، يجب أن يكون لدى أصحاب القرار إجراءات واضحة؛ للحد من تنامي ظاهرة التنمر الإلكتروني لدى الطلبة، ولتنفيذ ذلك لابد من إبلاء الاهتمام ببرامج التطوير المهني للمعلمين، حتى يتمكنوا من تعلم ما يمكنهم فعله عند التعامل مع السلوكيات الخطأ من خلال الإنترنت في فصولهم الدراسية، كما يجب أن تتميز الفصول الدراسية بالتنوع الثقافي مع توعيتهم بكيفية التصرف عند التفاعل مع الآخرين من خلال الإنترنت.

وفي السياق نفسه نجد أن المدارس لديها استراتيجيات خطأ أو غير كافية فيما يتعلق بالتعرف إلى التنمر الإلكتروني عبر الإنترنت والتدخل فيه؛ فوجد أن أساليب الوقاية من التنمر الإلكتروني عبر الإنترنت غير كافية، وبخاصة ما يتعلق منها بإنشاء ثقافة مدرسية لمكافحة التنمر عبر الإنترنت مع اتخاذ الاحتياطات التكنولوجية اللازمة لذلك؛ أو ما يتصل كذلك بمكافحة التنمر عبر الإنترنت من خلال برامج تدريبية مُمَهِّجة بشكل جيد، مع بناء سياسات محددة لمكافحة التنمر عبر الإنترنت في المدارس، بالإضافة إلى قلة وعي المعلمين بموضوع التنمر الإلكتروني من خلال برامج الإنترنت؛ ولذلك يجب العمل على زيادة الوعي بالتنمر عبر الإنترنت في المرحلة الثانوية؛ كما يجب العمل بالقدر ذاته من أجل زيادة الوعي بالتنمر الإلكتروني في مختلف المدارس والمراحل التعليمية. (Kavuk-Kalender & Keser, 2018).

وقد وضع (Runions & Bak, 2015) نموذجًا مهمًا لتفسير التنمر الإلكتروني وهو "النموذج الثلاثي من الحتمية التبادلية" حيث تم تسليط الضوء على سلوك الضحية والمتنمر في ضوء مجموعة من العوامل الشخصية، والبيئة الاجتماعية.

ووفقاً للنموذج يحدث اضطراب في الارتباط الأخلاقي في عملية التواصل عبر الإنترنت، وهذا الأمر يسهم في حدوث التنمر الإلكتروني في ظل توافر مجموعة من العوامل التي تتمثل بعدم توفر التوجيهات والارشادات الاجتماعية والعاطفية وسهولة النشر عبر الشبكات الاجتماعية، والإفراط في استخدام الإنترنت (البراشدية، 2020).

وأشارت عديد من الأدبيات إلى أنّ مستوى التنمر الإلكتروني متفاوت بشكل كبير لدى الطلبة في مختلف المراحل التعليمية، ويتبين ذلك من خلال الأدبيات السابقة التي طُبِّقَت في عديد من البيئات العربية والأجنبية المختلفة. فقد هدفت دراسة بنات (2021) التعرف إلى مستوى ممارسة التنمر الإلكتروني لدى طلبة جامعة عمان العربية، وتكوّنت عينة البحث من (223) طالباً وطالبة، وأظهرت نتائج البحث أن مستوى ممارسة التنمر والتعرض للتنمر الإلكتروني لدى الطلبة كان منخفضاً، وأن هنالك فروقاً ذات دلالة إحصائية في درجة ممارسة التنمر الإلكتروني، والتعرض للتنمر الإلكتروني تُعزى للجنس ولصالح الذكور، وكذلك في المعدّل التراكمي، وكانت الفروق لصالح المعدّلات المتدنية.

ولقد أجرى العنل والعجمي والشمري (2021) دراسة هدفت تعرف أشكال التنمر الإلكتروني لدى طلبة كلية التربية الأساسية بدولة الكويت، وتكوّنت عينة البحث من (163) طالباً، وطالبة من كلية التربية الأساسية. وأشارت نتائج البحث إلى أنّ من أكثر أنماط التنمر الإلكتروني شيوعاً لدى الطلبة هو الإقصاء، يليه السخرية والتهديد، ثم انتهاك الخصوصية، وأخيراً تشويه السمعة. وأشارت النتائج لوجود فروق ذات دلالة بين متوسطات أفراد عينة البحث على جميع أبعاد مقياس التنمر الإلكتروني تُعزى لمتغير الجنس ولصالح الذكور. كما هدفت دراسة أبو عباس والزيود (2020) تعرف العلاقة بين التنمر الإلكتروني والصلابة النفسية لدى طلبة المرحلة الثانوية، وتكوّنت عينة البحث من (120) طالباً وطالبة من المرحلة الثانوية في الأردن. كما عكست نتائج البحث مستوى التنمر الإلكتروني لدى عينة البحث، الذي كان منخفضاً في جميع أبعاده، كما وُجدت فروق ذات دلالة تُعزى لمتغير الجنس لصالح الإناث.

ومن خلال الاطلاع على دراسة (Atkins, Demster, Dota, Walker, Martin & Martin (2020) التي هدفت تعرف مستوى التنمر والتنمر عبر الإنترنت لدى طلبة المدارس المتوسطة، وتكوّنت عينة البحث من (185) طالباً، وطالبة تم اختيارهم من أربعة مدارس متوسطة في ولاية أواهيو. وبينت نتائج البحث أن التنمر الإلكتروني والتنمر عبر الإنترنت ينتشران في هذه الفئة من الطلبة بشكل متوسط، حيث أشار (44%) من طلاب الصف السادس أنهم شعروا بالسوء تجاه أنفسهم بسبب التنمر الإلكتروني، وأن (62%) من الطالبات يعتقدن أن الطالب الآخرين قد نشروا شائعات كاذبة عنهم، كما أشارت النتائج أنّ الطالبات تعرضن للتنمر في المدرسة أكثر من الذكور.

وفي السياق ذاته، سعت دراسة زايد (2020) للتعرف إلى مدى تعرض المراهقون للتنمر الإلكتروني عبر وسائل الاعلام الرقمي، ورصد اتجاهات المراهقين نحو أنماط العنف الناتجة عن ذلك، تضمّنت عينة البحث (300) طالب وطالبة من المرحلة الثانوية (المعهد الازهري القاهرة). وأظهرت نتائج البحث أنّ أعلى أشكال التنمر الإلكتروني التي تواجه المراهقين من خلال وسائل الاعلام الرقمي تمثّلت في: نشر الأسرار الشخصية عبر وسائل العالم الرقمي، ثم فرض آراء ومعتقدات مُعَيَّنة عبر وسائل الاعلام الرقمي، ثم الإغراء بالقيام بسلوك غير لائق، ثم التهديد بنشره، يليه التهديد عبر وسائل الاعلام الرقمي، وكذلك استغلال الصور والفيديوهات الشخصية المتاحة عبر الاعلام الرقمي، ثم الدخول إلى الحساب الشخصي.

وأجرى خليل والبيلاوي وصقر (2019) دراسة هدفت تعرف التنمر الإلكتروني وارتباطه ببعض متغيرات البحث، وتكوّنت العينة من (261) طالباً من طلاب التعليم النوعي جامعة الزقازيق، استخدمت الدراسة مقياس ضحايا التنمر الإلكتروني، وأشارت نتائج البحث أنّه لا توجد فروق ذات دلالة على مقياس التنمر الإلكتروني بين الذكور والاناث وكذلك بين أعمار الطلبة، وكذلك المرحلة الدراسية.

كما حاولت دراسة محمد (2019) التعرف إلى واقع ظاهرة التنمُّر الإلكتروني لدى طلبة المرحلة الثانوية بمحافظة الفيوم وسبل مواجهتها، وتكوَّنت عينة البحث من (259) طالباً من طلبة المرحلة الثانوية بمحافظة الفيوم، وأشارت نتائج البحث إلى أنَّ نسبة انتشار التنمُّر الإلكتروني لدى الطلبة جاءت بدرجة متوسطة.

أمَّا دراسة علي (2019) فقد هدفت إلى تعرُّف النموذج البنائي للعلاقة السببية بين التنمُّر المدرسي والأداء الأكاديمي، والانشغال بالموسيقى، وتكوَّنت عينة البحث من (462) طالباً من طلبة المرحلة الإعدادية في القاهرة وأظهرت نتائج البحث أنَّ هناك فروقاً ذات دلالة بين متوسط درجات الذكور والإناث في التنمُّر المدرسي الفرعية لصالح الذكور وأشارت النتائج إلى وجود علاقة ارتباطية سلبية بين التنمُّر المدرسي، والمشاركة في الأنشطة الموسيقية.

وأجرى بهنساوي، وحسين (2015) دراسة هدفت تعرف التنمُّر المدرسي وارتباطه بدافعية الإنجاز لدى طلبة المرحلة الإعدادية، وتكوَّنت عينة البحث من (243) طالباً من طلبة المرحلة المتوسطة بمحافظة بني سويف، وقد أشارت نتائج البحث أنَّ العلاقة بين التنمُّر ودافعية الإنجاز كانت ضعيفة ودالة إحصائياً.

كما سعت دراسة (Topcu, Yildirim & Erdur-Baker, 2013) إلى استكشاف تصورات طلبة المرحلة الثانوية حول التنمُّر عبر الإنترنت. وتكونت العينة من ستة من طلبة المرحلة الثانوية جميعهم من سن (15) عاماً تمَّ تحديدهم على أنهم نشطون في التنمُّر عبر الإنترنت، تمَّ تجميع النتائج من خلال المقابلة النوعية، تحت أربعة عناوين رئيسية: أعمال التنمُّر عبر الإنترنت، وأسباب التنمُّر عبر الإنترنت، وخصائص الضحايا عبر الإنترنت، وأشارت نتائج البحث أن الذكور لديهم تنمُّر إلكتروني أكثر من الإناث.

وبعد الاطلاع على الأدبيات السابقة حول التنمُّر الإلكتروني، تبين للباحث ندرة الدراسات الأجنبية والعربية التي تناولت التنمُّر الإلكتروني لدى الطلبة الموهوبين؛ ولهذا هدف هذا البحث دراسة التنمُّر الإلكتروني لدى الطلبة الموهوبين في منطقة عسير.

مشكلة البحث:

تعدُّ مشكلة التنمُّر الإلكتروني في المدارس لدى الطلبة من السلوكيات الشائعة غير المتوازنة بينهم، التي تعمل على تهديد الأمن المدرسي بشكل كبير، وما يترتب عليها من آثار سلبية، تعمل على إشاعة الفوضى داخل المنشآت التعليمية مما يؤثر على العملية التعليمية. وقد أدَّى تأثير (COVID-19) إلى زيادة الوجود الرقمي لسلوكيات التنمُّر، وفي كثير من الأحيان، حتى البالغين (المهاجرين الرقميين الذين ولدوا قبل اعتماد التكنولوجيا الرقمية على نطاق واسع) لا يدركون تمامًا المخاطر المرتبطة باستخدام الإنترنت والتقنيات الجديدة (Agus et al, 2021).

وقد برزت مشكلة هذا البحث نظرًا لاهتمام الباحث بموضوعها، ولما أوضحت نتائج الدراسات السابقة من آثار سلبية للتنمُّر بمختلف أشكاله على الطلبة (Agus et al., 2021; Ladd et al., 2017)، وكذلك على العملية التعليمية كما ذكر Beghin (2020). وكذلك من الفجوة البحثية التي ظهرت من خلال إجراء مراجعة موسَّعة للدراسات السابقة حول التنمُّر الإلكتروني بشكل خاص، إذ لاحظ الباحث وجود اهتمام بحثي متزايد بالتنمُّر والتنمُّر الإلكتروني لدى الطلبة بالمرحلة الدراسية المختلفة في عديد من البيئات العربية مثل دراسة (أبو عباس والزبود، 2020؛ بنات، 2021؛ بهنساوي وحسين، 2015؛ خليل وآخرون، 2019؛ زايد، 2020؛ العتل وآخرون، 2021؛ علي، 2019؛ محمد، 2019)، والأجنبية مثل دراسة (Atkins et al., 2020; Topcu et al., 2013)، إلا أن الدراسات التي تناولت الطلبة الموهوبين ما زالت قليلة؛ ومن ثمَّ أصبحت هناك حاجة ماسة لإجراء أبحاث تتناول موضوع التنمُّر الإلكتروني لدى هذه الفئة من الطلبة، ومن هنا جاءت فكرة هذا البحث لاستقصاء مستوى التنمُّر الإلكتروني لدى الطلبة الموهوبين في منطقة عسير. ومن جهة أخرى،

تتضح الحاجة لدراسة مشكلة البحث الحالي من خلال الاهتمام العالمي بفئة الموهوبين وتحقيقاً للرؤية الوطنية للمملكة (2030) بوصفها خارطة طريق نحو تنمية وطنية مستقبلية لكل فئات المجتمع دون تمييزٍ لأحد وبما يتماشى مع برنامج تنمية القدرات البشرية.

أسئلة البحث:

سعى هذا البحث للإجابة عن السؤالين التاليين:

1. ما مستوى التنمُّر الإلكتروني لدى الطلبة الموهوبين في منطقة عسير؟
2. ما الفروق في التنمُّر الإلكتروني لدى الطلبة الموهوبين تُعزى للجنس، والمرحلة الدراسية، والتفاعل بينهما؟

أهداف البحث:

يهدف هذا البحث إلى:

1. تعرّف مستوى التنمُّر الإلكتروني للطلبة الموهوبين في منطقة عسير.
2. الكشف عن الفروق في التنمُّر الإلكتروني لدى الطلبة الموهوبين التي تُعزى إلى الجنس، والمرحلة الدراسية والتفاعل بينهما.

أهمية البحث:

تأتي أهمية هذا البحث فيما يلي:

1. تناول البحث مجاًلاً مهماً من المشكلات السلوكية ألا وهو التنمُّر الإلكتروني، وحجم انتشاره.
2. يمتاز هذا البحث بمحدّث موضوعه من حيث تناوله قضية مهمة للطلبة الموهوبين، لذا، يأتي هذا البحث لإثراء الأدب العربي في مجال التنمُّر الإلكتروني.
3. يعدُّ هذا البحث من باكورة الابحاث التي تناولت التنمُّر الإلكتروني في مجال رعاية الموهوبين، وتأثيره الواضح على تطور الوعي لدى الطلبة الموهوبين.
4. ترجع أهمية هذا البحث أيضاً لدراسته فئة مهمة من الطلاب ألا وهم الموهوبين، حيث يوفر هذا البحث بعض المؤشرات التي تساعد الطلبة الموهوبين في الحد من التنمُّر الإلكتروني.
5. من المؤمل أن تسهم نتائج هذا البحث في فتح آفاقٍ بحثية جديدة، وتوجيه الباحثين المختصين لإجراء مزيدٍ من الدراسات باستخدام منهجيات متنوعة كمية ونوعية ومختلطة لظاهرة التنمُّر الإلكتروني لدى الطلبة الموهوبين.
6. من المتوقع أن يساعد هذا البحث في توجيه رؤية أصحاب القرار في مجال رعاية الموهوبين، نحو توظيف برامج الإرشاد الوقائي والأمن السيبراني في البرامج التعليمية، ومهارات التواصل، وكذلك تنمية مفهوم الذات للتخفيف من حدة التنمُّر بشكل عام، والتنمُّر الإلكتروني بشكل خاص، والإشكاليات اليومية التي تواجههم وكذلك ورفع مستوى الإيجابية لدى الطلبة الموهوبين.

مصطلحات البحث:

التنمُّر الإلكتروني: Cyberbullying

عرف (Grigg, 2010) التنمُّر الإلكتروني أنّه "إيذاء الأفراد أو الجماعات المتعمّد وإلحاق الضرر بهم، وذلك من خلال المنصّات الإلكترونية المختلفة، بارتكاب الأفعال غير المرغوب فيها مثل: الاستهزاء، والإقصاء، والتجسّس". وفي هذا البحث يُعرّف التنمُّر الإلكتروني إجرائياً أنّه "ذلك السلوك غير السوي، الذي يُرتكب بهدف إيذاء الأفراد، من خلال وسائل التواصل والأجهزة الإلكترونية المختلفة. وتمثّل الدرجة التي يحصل عليها الطالب/ الطالبة في المقياس الذي أعده الباحث في هذا البحث".

الطلبة الموهوبون: Gifted Students

هم الطلبة الذين يتم تشخيصهم في مرحلة ما قبل المرحلة المتوسطة، على أنهم يمتلكون القدرات العقلية، أو الإبداعية، أو الأكاديمية، أو القيادية، وبذلك فهم بحاجة إلى مجموعة من الخدمات والرعاية الخاصة (جروان، 2016). وفي هذا البحث يُعرَّف الطلبة الموهوبون أنهم "الطلبة الذين تمَّ تشخيصهم من قبل إدارة الموهوبين بمنطقة عسير على أنهم من الطلبة الموهوبين، وذلك من خلال مجموعة من المعايير المعتمدة من قِبل وزارة التعليم في المملكة العربية السعودية، التي تتمثل باختبارات الذكاء، والتحصيل الأكاديمي، والاستعدادات الخاصة، والمقابلة الشخصية".

حدود البحث:

يتحدّد هذا البحث بما يأتي:

1. الحدود الموضوعية: التنمُّر الإلكتروني لدى الموهوبين.
2. الحدود البشرية: الطلبة الموهوبين والمدّجّين في مدارس التعليم العام بمدينة أبها.
3. الحدود المكانية: أُجري هذا البحث في مدينة أبها/ المملكة العربية السعودية.
4. الحدود الزمانية: الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي (1442-1443هـ).
5. تتحدّد نتائج البحث بالأداة المستخدمة لأغراض هذا البحث والاستجابة على فقراتها من قبل أفراد العينة.

الطريقة والإجراءات

منهج البحث:

طبَّق الباحثُ المنهجَ الوصفي التحليلي، الذي يتناسبُ مع أهداف هذا البحث والمتمثِّل في التعرف إلى مستوى التنمُّر الإلكتروني لدى الطلبة الموهوبين، والفروق في استجاباتهم على مقياس التنمُّر الإلكتروني تبعاً لمتغيري المرحلة الدراسية، والجنس، والتفاعل بينهما.

مجتمع البحث:

يشملُ مجتمعُ البحث الطلبة الموهوبين والمدججين في مدارس التعليم العام بمنطقة عسير والمقيدين في العام الدراسي (1443هـ) بالمرحلة المتوسطة والثانوية وعددهم (3432) طالبةً و(2745) طالباً وذلك وفقاً لإدارة الموهوبين بمنطقة عسير.

عينَةُ البحث:

تضمَّنت عينَةُ البحث من (223) طالباً وطالبةً من الموهوبين في المرحلتين المتوسطة والثانوية والمدججين في مدارس التعليم العام بمنطقة عسير، والمقيدين بالفصل الدراسي الأول من العام الدراسي (1442-1443هـ)، حيث تمَّ اختيارهم بالطريقة العشوائية البسيطة. والجدول التالي يُبيِّن خصائص العينة.

جدول 1

التكرارات والنسب المئوية حسب متغيرات البحث

المتغير	الفئات	التكرار	النسبة
المرحلة الدراسية	متوسطة	93	41.7
	ثانوي	130	58.3
الجنس	ذكر	115	51.6
	أنثى	108	48.4
	المجموع	223	100.0

أداة البحث:

مقياس التنمُّر الإلكتروني (إعداد/ الباحث)

تمَّ إعدادُ مقياس التنمُّر الإلكتروني لدى الطلبة الموهوبين والمدججين في مدارس التعليم العام، وذلك بالاعتماد على الأدب التربوي، احتوى المقياسُ بصورته الأولى على (18) فقرةً، يجيب عنها عينَةُ البحث وفقاً لمقياس ليكرت الخماسي (موافق بشدة، موافق، محايد، غير موافق، غير موافق إطلاقاً) والتي تأخذُ الدرجات التالية (5 - 4 - 3 - 2 - 1) على التوالي.

الصدق الظاهري:

للتحقُّق من الصدق الظاهري للأداة، تمَّ عرضُها على مجموعة من الخبراء من أعضاء هيئة التدريس في كلية التربية في جامعة الملك خالد وعددهم (10) للتحقق من حيث صلاحية فقرات الأداة، ومدى وضوح المجالات والفقرات وملائمتها لأهداف البحث، وقد أشارت نتائج التحكيم، أنَّ جميع الفقرات قد حصلت على اتفاق أكثر من (95%) من المحكِّمين، مما يدلُّ على صلاحية الأداة، وإمكانية تطبيقها على عينَةِ البحث.

صدق البناء:

تمَّ استخراج معاملات الارتباط لكل فقرة، وبين الدرجة الكلية للمقياس، وبين كل فقرة وعلاقتها بالبعد الذي تنسبُ إليه، وبين جميع الأبعاد والدرجة الكلية للمقياس؛ وذلك للحصول على دلالات صدق البناء للمقياس، وبعد تطبيق المقياس

على عينة استطلاعية تكوّنت من (30) طالباً وطالبة تراوحت معاملات ارتباط الفقرات مع الأداة ككل ما بين (-0.47-0.79)، ومع المجال (0.43-0.85) والجدول الآتي يوضّح ذلك.

جدول 2

معاملات الارتباط بين الفقرة والدرجة الكلية لمقياس التنمُّر الإلكتروني والمجال التي تنتمي إليه

رقم الفقرة	معامل الارتباط مع المجال	معامل الارتباط مع الأداة	رقم الفقرة	معامل الارتباط مع المجال	معامل الارتباط مع الأداة	رقم الفقرة	معامل الارتباط مع المجال	معامل الارتباط مع الأداة
1	.62(**)	.58(**)	7	.73(**)	.62(**)	13	.62(**)	.58(**)
2	.56(**)	.56(**)	8	.78(**)	.73(**)	14	.61(**)	.71(**)
3	.62(**)	.58(**)	9	.82(**)	.79(**)	15	.43(*)	.47(**)
4	.73(**)	.62(**)	10	.71(**)	.47(**)	16	.65(**)	.62(**)
5	.85(**)	.75(**)	11	.78(**)	.73(**)	17	.80(**)	.73(**)
6	.62(**)	.58(**)	12	.82(**)	.79(**)	18	.62(**)	.58(**)

* دالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05). ** دالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.01).

وتشير معاملات الارتباط أنّها كانت مقبولة ودالة إحصائية؛ ولذلك لم يتم حذف أي فقرة من هذه الفقرات. وأُستخرجت معاملات ارتباط كل مجال بالدرجة الكلية للمقياس، ومعاملات الارتباط بين المجالات بعضها ببعض والجدول الآتي يبيّن ذلك.

جدول 3

معاملات الارتباط بين المجالات بعضها ببعض وبالدرجة الكلية للتنمُّر الإلكتروني

المتغيرات	الإقصاء	الاستهزاء وتشويه السمعة	المضايقات الإلكترونية	الدرجة الكلية
الإقصاء	1			
الاستهزاء وتشويه السمعة	.473(**)	1		
المضايقات الإلكترونية	.648(**)	.709(**)	1	
الدرجة الكلية	.852(**)	.818(**)	.906(**)	1

توضّح النتائج في جدول (3) أنّ جميع معاملات الارتباط مناسبة وذات دلالة؛ مما يدلّ إلى درجة مقبولة من صدق البناء.

ثبات أداة البحث:

للتأكد من ثبات مقياس البحث، فقد أُستخدم أسلوب الاختبار وإعادة الاختبار (test-retest) بتطبيق المقياس ومن ثمّ تطبيقه مرة أخرى بعد أسبوعين على عينة تكوّنت من (30) طالباً، تمّ حساب معامل ارتباط بيرسون بين درجاتهم في المرتين. وحُسبت مؤشرات الثبات بطريقة الاتساق الداخلي وفقاً لمعادلة ألفا كرونباخ، وجدول (4) يوضّح النتائج.

جدول 4

معاملات الاتساق الداخلي ألفا كرونباخ وثبات الإعادة للمجالات والدرجة الكلية للتنمُّر الإلكتروني

المجال	ثبات الإعادة	الاتساق الداخلي
الإقصاء	0.80	0.72
الاستهزاء وتشويه السمعة	0.82	0.71
المضايقات الإلكترونية	0.81	0.76
الدرجة الكلية	0.84	0.81

المعيار الإحصائي:

تمَّ استخدام سلم ليكرت الخماسي لتصحيح أداة البحث وفقاً للطريقة التالية (موافق بشدة، موافق، محايد، غير موافق، غير موافق إطلاقاً) بحيث تُمثِّل رقمياً (5، 4، 3، 2، 1) على الترتيب، وقد تمَّ اعتماد المقياس التالي لتحليل النتائج:

من (2.33 – 1.00) مستوى منخفض للتنمُّر الإلكتروني.

من (3.67 – 2.34) مستوى متوسط للتنمُّر الإلكتروني.

من (5 – 3.68) مستوى مرتفع للتنمُّر الإلكتروني.

الأساليب الإحصائية:

بعد التَّحَقُّق من اعتدالية توزيع درجات أفراد عينة البحث على مقياس التَّنمُّر الإلكتروني، وظَّف الباحثُ النسب المئوية والتكرارات، والانحرافات المعيارية، والمتوسِّطات الحسابية، وتحليل التباين الثنائي.

نتائج البحث ومناقشتها وتفسيرها

السؤال الأول: ما مستوى التنمُّر الإلكتروني لدى الطلبة الموهوبين؟

للإجابة عن السؤال الأول أُسْتُخْرِجَت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى التنمُّر الإلكتروني لدى الطلبة الموهوبين، والجدول (5) يوضح ذلك.

جدول 5

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى التنمُّر الإلكتروني لدى الطلبة الموهوبين مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية

الرتبة	الرقم	المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
1	1	الإقصاء	1.77	0.353	منخفض
4	2	الاستهزاء وتشويه السمعة	1.46	0.311	منخفض
3	3	المضايقات الإلكترونية	1.49	0.268	منخفض

يبين جدول (5) أنَّ المتوسطات الحسابية تراوحت ما بين (1.77-1.46)، حيث جاء مجال الإقصاء في المرتبة الأولى، وبأعلى متوسط حسابي بلغ (1.77)، في حين جاء مجال المضايقات الإلكترونية في المرتبة الأخيرة، وبمتوسط حسابي بلغ (1.49).

يمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء وجود عديد من الأسباب التي أدت إلى عدم ميل الطلبة الموهوبين نحو التنمُّر الإلكتروني وكان بدرجة منخفضة، حيث تكمن تلك الأسباب في الظروف الاجتماعية التي يعيش بها الطلبة الموهوبون والتي يستطيعون من خلالها اتِّباع الأفكار العقلانية الناشئة عن درجات الذكاء المرتفعة، وكذلك سمات الريادة والابتكار لديهم، وارتفاع دافعية الإنجاز، والتي تؤدي إلى معرفة الآثار السلبية للتنمُّر الإلكتروني، وكذلك استيعابهم لتوعية الأباء والمدرسين بالآثار السلبية للتنمُّر الإلكتروني على زملائهم وأفراد المجتمع الآخرين؛ ممَّا انعكس على استخدام التفكير العقلاني للطلبة الموهوبين، وإزالة الأفكار السلبية المتعلقة بممارسة التنمُّر الإلكتروني أو اللفظي أو الجسدي. ومن جهة ثانية يمكن أن يُعزى سبب النتيجة إلى البرامج والأساليب الإرشادية الوقائية المتبعة في تعليم الطلبة الموهوبين من خلال المراكز المختصة برعاية الموهوبين، إذ إنَّ إخضاع الطلبة إلى تلك البرامج، يؤدي إلى زيادة حصيلتهم المعرفية بأضرار التنمُّر الإلكتروني على الضحايا من مختلف الفئات والبيئات الاجتماعية. وأيضاً يرجع انخفاض مستوى التنمُّر الإلكتروني لدى الطلبة الموهوبين إلى إلمامهم بالأنظمة والقوانين المتعلقة بالأمن السيبراني، والأنظمة القانونية المتعلقة بالجرائم الإلكترونية وذلك من خلال تقديم عديد من البرامج الإرشادية لهم. وتتفق هذه النتيجة ونتيجة دراسة أبو عباس والزيود (2020) التي أظهرت نتائجها أن مستوى التنمُّر الإلكتروني لدى الطلبة كان منخفضاً في جميع أبعاد مقياس التنمُّر الإلكتروني.

أما ما يتعلق بنيل مجال الإقصاء على المرتبة الأولى يمكن تفسيره بأن الطلبة الموهوبين قد يقومون بإقصاء زملائهم من خلال تجاهل تعليقاتهم ومنشوراتهم على مواقع التواصل الاجتماعي وفرض آرائهم على الآخرين في الدردشات والمناقشات المباشرة، وكذلك إقصائهم من الألعاب الإلكترونية الافتراضية، والتي هي وسيلة من وسائل المنافسات الإلكترونية الهامة والمنتشرة بشكل كبير بين الطلبة خصوصاً الفئات العمرية الأكبر عمراً، مما انعكس سلباً على الآخرين، حيث يعد الإقصاء من أقل مجالات التنمُّر الإلكتروني تأثيراً على الضحية، وأقل ضرراً من مجالات التنمُّر الأخرى، وتأثيره النفسي لا يدوم طويلاً، وبالتالي نجد بأن الطلبة الموهوبين يستخدمون الإقصاء في حال أرادوا ممارسة التنمُّر الإلكتروني سواء كان ذلك للتفريه أو

مناكفة زملائهم من الطلبة الموهوبين. وتتفق هذه النتائج ونتائج دراسة العتل وآخرين (2021) من أن أكثر أشكال التنمُّر الإلكتروني انتشاراً لدى الطلبة هو الإقصاء.

وأما حصول مجال "الاستهزاء وتشويه السمعة" على أقل متوسط حسابي نظراً لأهمية الدعم الاجتماعي لأسر الموهوبين ومُعلِّمهم في مساعدة الطلبة الموهوبين في عدم التأثر بمشكلات الحياة اليومية، وما يتبعها من ضغوطات حياتية وتقديم الوسائل الوقائية في أساليب التعامل الإيجابي مع تلك المشكلات الحياتية، والتفاعل بأسلوب إيجابي مع الأصدقاء والبيئة المحيطة، وتوجيه الطلبة الموهوبين لتكوين استجابات سلوكية، والتكيف مع المواقف المثيرة للغضب، التي تحد من الاستهزاء وتشويه سمعة الآخرين على مواقع التواصل الاجتماعي، كما أن التنشئة الاجتماعية للطلبة الموهوبين غالباً ما تكون في بيئة غنية بالثيرات الإيجابية التي تؤثر بشكل إيجابي على العلاقات الشخصية للطلبة الموهوبين مع أصدقائهم حيث تمثل هذه المثيرات في أساليب التواصل والتفاعل مع الأفراد الآخرين، بوصفها جانباً وقائياً يحول دون التعرض لعدد من المشكلات التي تؤدي إلى الاستهزاء وتشويه السمعة؛ كون الدعم الاجتماعي يُكسب الطلبة الموهوبين العلاقات الإيجابية للتكيف مع المواقف المثيرة للغضب.

السؤال الثاني: ما الفرق في التنمُّر الإلكتروني لدى الطلبة الموهوبين تُعزى لمتغيري المرحلة الدراسية والجنس والتفاعل بينهما؟

للإجابة عن هذا السؤال أُستخرجت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى التنمُّر الإلكتروني لدى الطلبة الموهوبين حسب مُتغيري المرحلة الدراسية والجنس والجدول أدناه يُبين ذلك.

جدول 6

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للتنمُّر الإلكتروني لدى الطلبة الموهوبين حسب مُتغيري المرحلة الدراسية والجنس

المتغير	الفئة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	العدد
المرحلة الدراسية	متوسطة	1.54	.250	93
	ثانوي	1.60	.263	130
	ذكر	1.73	.229	115
الجنس	أنثى	1.41	.168	108

يشيرُ جدول (6) إلى وجود تباين ظاهري في المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى التنمُّر الإلكتروني لدى الطلبة الموهوبين يُعزى إلى اختلاف فئات مُتغيري المرحلة الدراسية والجنس؛ ولاستخراج دلالة الفرق بين المتوسطات الحسابية تمَّ توظيف تحليل التباين الثنائي جدول (7).

جدول 7

تحليل التباين الثنائي لأثر المرحلة الدراسية والجنس والتفاعل بينهما على التنمر الإلكتروني لدى الطلبة الموهوبين

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
المرحلة	190	1	190	4.785	.030
الجنس	5.554	1	5.554	139.732	.000
المرحلة* الجنس	.066	1	.066	1.658	.199
الخطأ	8.705	219	.040		
الكلية	14.854	222			

يتبين من جدول (7) الآتي:

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية تُعزى لأثر المرحلة الدراسية، حيث بلغت قيمة $F(4.785)$ ، وبدلالة إحصائية بلغت (0.030)، وجاءت الفروق لصالح طلبة المرحلة الثانوية.
 - وجود فروق ذات دلالة $(\alpha = 0.05)$ تُعزى لأثر الجنس، حيث بلغت قيمة $F(139.732)$ ، وبدلالة بلغت $\alpha = 0.000$ ، وجاءت الفروق لصالح الذكور.
 - عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تُعزى لأثر التفاعل بين المرحلة والجنس، حيث بلغت قيمة $F(1.658)$ وبدلالة إحصائية $(\alpha = 0.199)$.
- ويمكن تفسير هذه النتيجة لتوفر الأجهزة الذكية لطلبة المرحلة الثانوية بشكل أكثر من طلبة المرحلة المتوسطة التي هي من الوسائل الأساسية في التنمر الإلكتروني، وكذلك كون الطلبة الموهوبين في المرحلة الثانوية، وغالبًا ما تكون مستويات القلق والتوتر أكثر من طلبة المرحلة المتوسطة، وهي من أبرز السمات الخاصة للطلبة الموهوبين في تلك المرحلة الدراسية، الذين يتميزون بالانفتاح على كل ما هو جديد، وهذا الأمر ينعكس بشكل مباشر على تفاعلهم مع أصدقائهم من خلال منصات التواصل الاجتماعي، والذي يسهم بشكل كبير في تكوين البيئة الافتراضية للتنمر الإلكتروني، ويمكن تفسير ذلك كون طلبة المرحلة الثانوية لديهم نمط شخصية مختلف عن المرحلة المتوسطة، وذلك نظرًا لكونهم في نهاية مرحلة المراهقة، ولذا، نجد تعاملهم مع الآخرين يتسم بالتحدي، ومواجهة المواقف الصعبة، وبالتالي ممارسة التنمر بكل أشكاله، ولكن بصورة مُخفضة، وتختلف هذه النتائج مع نتائج دراسة محمد (2019)، ودراسة خليل والبيلاوي وصقر (2019) التي أشارت نتائجها إلى أن درجة التنمر لطلبة المرحلة الثانوية كانت متوسطة، ولا توجد فروق ذات دلالة إحصائية تُعزى للمرحلة الدراسية.

وقد تُعزى نتيجة وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح الذكور، إلى كون الإناث مُنشغلات بالبحث وزيادة التحصيل الأكاديمي لديهن أكثر من الذكور، كما أن القيم الاجتماعية التي تعيش فيها الإناث، تسعى إلى تطوير العلاقات الاجتماعية مع المحيط الخارجي، مما يؤثر على التكيف الإيجابي، والبعد عن كل أشكال التنمر، فيما نجد أن الذكور لديهم تواصل اجتماعي أكثر من الإناث بسبب كثرة تصفّحهم للإنترنت، والمشاركة في منصات الألعاب الإلكترونية، وتختلف هذه النتائج مع نتائج دراسة العتل وآخرين (2021) التي أشارت نتائجها إلى وجود فروق ذات دلالة بين متوسطات أفراد البحث حول أبعاد مقياس التنمر الإلكتروني تُعزى للجنس وكانت الفروق لصالح الذكور وكذلك دراسة (Topcu, et al.2013) التي أظهرت نتائجها أن الذكور يمارسون سلوك التنمر أكثر من الإناث. وتختلف هذه النتائج أيضًا مع نتائج دراسة أبو عباس والزويد (2020) التي أظهرت نتائجها وجود فروق ذات دلالة تُعزى لمتغير الجنس لصالح الإناث. وكذلك دراسة Atkins et al. (2020) التي أظهرت نتائجها تعرض الطالبات للتنمر في المدرسة أعلى من الذكور.

توصيات البحث ومقترحاته:

في ضوء نتائج البحث، يوصي الباحث بما يأتي:

1. إعداد برامج علاجية، وإرشادية، لإرشاد الطلبة الموهوبين حول أفضل الاستراتيجيات للابتعاد عن التَّثْمُر الإلكتروني ومواجهته، وتبصيرهم بالآثار السلبية للتَّثْمُر على الضحايا.
2. العمل على زيادة وعي الطلبة الموهوبين، بأهمية استعمال البرامج والمنصات الإلكترونية لأغراض علمية وترفيهية.
3. إجراء دراسات حول ضحايا التَّثْمُر الإلكتروني من الطلبة الموهوبين.

المراجع

أولاً: المراجع العربية:

- أبو عباس، شادي والزيود، إلهام (2020). التعرف على العلاقة بين التنمُّر والصلابة النفسية لدى طلبة المرحلة الثانوية. *مجلة جامعة فلسطين للأبحاث والدراسات*، 10(3)، 306-332.
- البراشدية، حفيظة (2021). عوامل التنبؤ بالتنمُّر الإلكتروني لدى الأطفال والمراهقين: مراجعة للدراسات السابقة. *مجلة دراسات المعلومات والتكنولوجيا*، 6(1)، 1-14.
- المكانين، هشام ويونس، نجاتي، والحباري، غالب (2018). التنمُّر الإلكتروني لدل عينة من الطلبة المضطربين سلوكيا وانفعاليا في مدينة الزرقاء. *مجلة الدراسات التربوية والنفسية*، جامعة السلطان قابوس، 12(1)، 179-197.
- بنات، سهيلة (2021). التنمُّر الإلكتروني لدى طلبة الجامعة في الأردن. *المجلة التربوية*، جامعة سوهاج، 8(91)، 3521-3554.
- بهجات، ريم (2021). التنمُّر الرقمي والتحديات المهنية التربوية التي تواجه معلمة رياض الأطفال. *المجلة العربية للآداب والدراسات الإنسانية*، 5(17)، 255-268.
- بهنساوي، احمد وحسين، رمضان (2015). التنمُّر المدرسي وارتباطه بدافعية الإنجاز لدى طلبة المرحلة الإعدادية. *مجلة كلية التربية*، جامعة بور سعيد، 17، 1-40.
- جروان، فتحي (2016). *الموهبة والتفوق*. الأردن: دار الفكر للنشر والتوزيع.
- حسون، سناء (2018). التنمُّر وعلاقته بأساليب المعاملة الوالدية والتحصيل الدراسي لدى طلبة المرحلة. *مجلة العلوم النفسية والتربوية*، 2(28)، 166-202.
- خليل، أسماء والبيلاوي إيهاب وصقر، هالة (2019). دراسة لبعض المتغيرات الديموغرافية المرتبطة بالوقوع ضحية التنمُّر الإلكتروني لدى طالب الجامعة. *مجلة دراسات وبحوث التربية النوعية*، 5(2)، 58-99.
- زايد، انتصار (2020). التنمُّر الإلكتروني عبر وسائل الاعلام الرقمي وعلاقته بأنماط العنف لدى المراهقين. *مجلة البحوث الاعلامية*، 55(5)، 3029-2088.
- الشمري، علي؛ والطائي، حسين (2018). التنمُّر المدرسي لدى طلبة المرحلة المتوسطة في محافظة ذي قار. *مجلة جامعة ذي قار*، 13(3)، 123-142.
- عامر، عبد الناصر (2021). التنمُّر الإلكتروني للمتنمر وللضحية: الخصائص السيكومترية والعلاقة بينهما. *مجلة الدراسات والبحوث التربوية*، 1(1)، 1-29.
- العتل، محمد والعجمي، محمد والشمري، أحمد (2021). التنمُّر الإلكتروني لدى طلبة كلية التربية الأساسية بدولة الكويت وعلاقته ببعض المتغيرات. *مجلة الدراسات والبحوث التربوية*، 1(2)، 219-254.
- علي، غادة (2019). النموذج البنائي للعلاقات السببية بين التنمُّر المدرسي والانشغال الموسيقي والأداء الأكاديمي لتلاميذ المرحلة الإعدادية. *مجلة العلوم التربوية*، 27(2)، 54-125.

محمد، ثناء (2019). واقع ظاهرة التنمر الإلكتروني لدى طلاب المرحلة الثانوية بمحافظة الفيوم وسبل مواجهتها. مجلة جامعة الفيوم للعلوم التربوية والنفسية، 12(2)، 182-247.

ثانياً: المراجع الأجنبية:

- Abu Abbas, S. & Al-Zayoud, E. (2020). Identifying the relationship between bullying and psychological toughness among secondary school students (in Arabic). *Palestine University Journal for Research and Studies*, 10(3), 306-332.
- Agus, M., Mascia, M. L., Zanetti, M. A., Perrone, S., Rollo, D. & Penna, M. P. (2021). Who Are the Victims of Cyberbullying? Preliminary Data Towards Validation of. *Contemporary Educational Technology*, 13(3), ep310.
- Al-Atl, M., Al-Ajmi, M & Al-Shammari, A. (2021). Electronic bullying among students of the College of Basic Education in the State of Kuwait and its relationship to some variables (in Arabic). *Journal of Educational Studies and Research*, 1(2), 219-254.
- Ali, G. (2019). The structural model of the causal relationships between school bullying, musical preoccupation, and academic performance for middle school students (in Arabic). *Journal of Educational Sciences*. 27(2) 54- 125.
- Al-Makanin, H., Younes, N. & Al-Hiyari, G. (2018). Electronic bullying for a sample of behaviorally and emotionally disturbed students in Zarqa city (in Arabic). *Journal of Educational and Psychological Studies*, Sultan Qaboos University, 12(1), 179-197.
- Alrajeh, S. M., Hassan, H. M., Al-Ahmed, A. S. & Alsayed, M.D. (2021). An investigation of the relationship between cyberbullying, cybervictimization and depression symptoms: A cross sectional study among university students in Qatar. *PLoS one*, 16(12), e0260263.
- Al-Shammari, A. & Al-Tai, H. (2018). School bullying among middle school students in Dhi Qar Governorate (in Arabic). *Dhi Qar University Journal*, 13(3), 123-142.
- Amer, A. (2021). Cyberbullying of the bully and of the victim: psychometric properties and the relationship between them (in Arabic). *Journal of Educational Studies and Research*, 1(1), 1-29.
- Atkins, G., Demster, S., Dota, K., Walker, E., Martin, D. & Martin, M. (2020). Prevalence of Bullying and Cyberbullying among Urban Middle School Students. *European Journal of Educational Sciences*, 7(2), 81-90.
- Bahgat, R. (2021). Digital bullying and the educational and professional challenges facing the kindergarten teacher (in Arabic). *The Arab Journal of Literature and Human Studies*, 5(17), 255-268.
- Bahnasi, H & Ramadhan, A. (2015). School bullying and its relationship to achievement motivation among middle school students. *Journal of education college*, Port Said University, 17, 1-40.
- Banat, S. (2021). Electronic bullying among university students in Jordan (in Arabic). *Educational Journal*, Sohag University, 8 (91), 3521-3554.

- Beghin, H. (2020). The Effects of Cyberbullying on Students and Schools. *BU Journal of Graduate Studies in Education*, 12(2), 19-22.
- Brachidia, H. (2021). Factors predicting cyberbullying in children and adolescents: a review of previous studies (in Arabic). *Journal of Information and Technology Studies*. 6(1), 1-14.
- Chen, L. M. & Cheng, Y. Y. (2017). Perceived severity of cyberbullying behaviour: differences between genders, grades, and participant roles. *Educational psychology*, 37(5), 599-610.
- Chester, K. L., Magnusson, J., Klemmer, E., Spencer, N. H. & Brooks, F. (2019). The mitigating role of ecological health assets in adolescent cyberbullying victimization. *Youth & Society*, 51(3), 291–317.
- Grigg, D. W. (2010). Cyber-aggression: Definition and concept of cyberbullying. *Journal of Psychologists and Counsellors in Schools*, 20(2), 143-156.
- Hassoun, S. (2018). Bullying and its relationship to parenting methods and academic achievement among stage students (in Arabic). *Journal of Psychological and Educational Sciences*, (2)28, 166-202.
- Kavuk-Kalender, M., & Keser, H. (2018). Cyberbullying Awareness in Secondary and High Schools. *World Journal on Educational Technology: Current Issues*, 10(4), 25-36.
- Khalil, A., Al-Beblawi, E. & Saqr, H. (2019). A study of some demographic variables associated with being a victim of cyberbullying among university students (in Arabic). *Journal of Specific Education Studies and Research*, 5(2), 58-99.
- Ladd, G. W., Ettekal, I., & Kochenderfer-Ladd, B. (2017). Peer victimization trajectories from kindergarten through high school: Differential pathways for children's school engagement and achievement, *Journal of Educational Psychology*, 109(6), 826-841.
- Manoglu, R. (2019). Cyberbullying among secondary school teachers by parents. *International Journal of Evaluation and Research in Education (IJERE)*, 8(1), 151-157.
- McLoughlin, L., Spears, B., Taddeo, C. & Hermens, D. F. (2019). Remaining connected in the face of cyberbullying: Why social connectedness is important for mental health. *Psychology in the Schools*, 56(6), 945–958
- Muhammad, T. (2019). The reality of the phenomenon of electronic bullying among secondary school students in Fayoum Governorate and ways to confront it (in Arabic). *Fayoum University Journal of Educational and Psychological Sciences*, 12(2), 182-247.
- Ouvrein, G.; Pabian, S.; Machimbarrena, J. M.; Erreygers, S.; De Backer, C. J., & Vandebosch, H. (2019). Setting a bad example: Peer, parental, and celebrity norms predict celebrity bashing. *The Journal of Early Adolescence*, 39(7), 937-961.
- Runions, K. C., & Bak, M. (2015). Online moral disengagement, cyberbullying, and cyber-aggression. *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking*, 18(7), 400-405.

- Gadavani, S. & Saengprang, S. (2021). Cyberbullying: The case of public figures. *LEARN Journal: Language Education and Acquisition Research Network*, 14(1), 344-369.
- Talpur, B.A. & O'Sullivan, D. (2020). Cyberbullying severity detection: A machine learning approach. *PLoS ONE*, 15(10) 1-19.
- Topcu, C., Yildirim, A. & Erdur-Baker, O. (2013). Cyber Bullying @ Schools: What Do Turkish Adolescents Think? *International Journal for the Advancement of Counselling*, 35(2), 139-151.
- Zayed, I. (2020). Electronic bullying through digital media and its relationship to patterns of violence among adolescents (in Arabic). *Journal of Media Research*, 55(5), 3029-2088.



واقع ممارسة قيادة التّعليم لدى مديري المدارس الثانوية العامة في محافظة البحر الأحمر
من وجهة نظر المعلمين

د. منال حسين حسن الحميدي

أستاذ الإدارة التربوية والتخطيط المشارك، كلية
التربية، جامعة الطائف، المملكة العربية السعودية

د. محمد جاد حسين

أستاذ التربية المقارنة والإدارة التعليمية، كلية التربية
بالغردقة، جامعة جنوب الوادي، مصر

Doi 10.55534/1320-010-001-006

المستخلص:

هدفت هذه الدراسة إلى تعرّف واقع ممارسة قيادة التّعليم لدى مديري المدارس الثانوية العامة في محافظة البحر الأحمر من وجهة نظر المعلمين، وتعرّف أثر متغيرات الوظيفة، الخبرة، والنوع في تصوّراتهم، ومعالجة مشكلة الدراسة استخدم المنهج الوصفي، وتكوّنت عينة الدراسة من (341) معلّمًا للعام الدراسي (2021 / 2022م)، واستُخدمت استبانة وُضعت على العينة احتوت على محورين و(3) أبعاد مُتضمنة (33) فقرة، وقد جرى التّحقّق من صدقيتها وثباتها، وأظهرت نتائج الدّراسة أنّ استجابات أفراد العينة حول واقع تطبيق قيادة التّعليم في المدارس الثانوية العامة بمصر كانت بدرجة متوسطة، كما أظهرت وجود فروق دالة إحصائية بين استجابات العينة عند مستوى (0.01) بين متوسطات استجابة عينة الدراسة، طبقًا لمتغير سنوات الخبرة في جميع أبعاد قيادة التّعليم، وكانت الفروق لصالح الفئة الأقل في عدد سنوات الخبرة، فيما لم تكن هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات عينة البحث طبقًا لمتغيري الجنس والتّخصّص في جميع الأبعاد، وأوصت الدراسة بنشر ثقافة قيادة التّعليم بين قادة المدارس الثانوية من خلال الدورات التدريبية وورش العمل وغيرها، وإنشاء نظام مكافآت متكامل يعزّز التوجّه نحو تطبيق قيادة التّعليم في المدارس الثانوية، ورصد معوقات تطبيق قيادة التّعليم، ومحاولة تلافيتها؛ لتحقيق أهداف المدرسة، وتعزيز قدرتها التنافسية.

الكلمات المفتاحية: القيادة؛ وقيادة التّعليم؛ والمدارس الثانوية.

School Principals at Red Sea Governorate as Perceived by Teachers

Dr. Manal Hussein Hassan Al Hamidi

Associate Professor of Educational
Administration and Planning, College
of Education, Taif University, Saudi
Arabia

Dr. Mohamed Gad Hussein

Professor of Comparative Education
and Educational Administration
College of Education, Hurghada, South
Valley University, Egypt

Doi 10.55534/1320-010-001-006

Abstract:

The purpose of this study to assess the status of complexity leadership practice among public secondary school principals at Red Sea Governorate as perceived by teachers, as well as the impact of job, experience, and gender variables on their perceptions. A questionnaire with two axes and three dimensions, including 33 items, was distributed to the sample, and its validity and reliability were verified. The study's findings revealed that the sample members' responses to the reality of the application of complexity leadership in public secondary schools in Egypt were moderate, and there were statistically significant differences between the sample responses at the level (0.01) between the study sample's response averages, according to the variable years of experience in all dimensions of complexity leadership. The differences in the number of years of experience favored the lowest group, while there were no statistically significant differences in the average responses of the research sample according to the variables of gender and specialization in all dimensions. The study recommended spreading the culture of complexity leadership among secondary school leaders through training courses, workshops and others, establishing an integrated reward system that enhances the trend towards implementing complexity leadership in secondary schools, And monitoring obstacles to implementing complexity leadership, and trying to avoid them; To achieve the goals of the school, and enhance its competitiveness.

Keywords: Leadership; Complexity Leadership; Secondary Schools

Introduction

A society full of changes seeks organizational survival and requires a special kind of leadership, which is capable to adapt the renewable influences. It requires leadership that plays numerous managerial, adaptive, enabling roles, especially that the achievement of competitive advantage by educational institutions is measured by their ability to accelerate the speed of work, and meeting customer needs on time. The ability to predict changes in the climate that could influence the institution's future, the ability to cope with fluctuations, discrepancies, lack of consistency and chaos, and the use of modern approaches to understand this dynamic world.

Complexity is a function of reality that requires a non-linear approach to its analysis (Daryani & Amini, 2016), and complexity is an intrinsic characteristic of many processes that make up the world in which the institution exists and evolves, the most important of which is the natural, cultural, educational, social, technical, economic and political structure. Leadership through uncertainty is a modern way of thinking about leadership. Its goal is to divert focus from the individual to the institution of the process itself. The study of Mitleton-Kelly (2003) showed that complexity leadership helps to build useful dynamics from heterogeneous teams for learning and creativity, as it strengthens institutional capacities to learn and use information creatively. It is defined as: structures that in a dynamic and interactive network are changeable in multiple and overlapping hierarchies, and are linked together (Backlander, 2018). Creativity-capable mechanisms that can solve problems, learn, and adapt rapidly to variables that inevitably arise in social systems. They are groups of actors that work to connect individuals through some sort of interdependence to direct the interacting groups (DeLia, 2011). Complexity Leadership focuses on techniques and attitudes that increase the creativity of organizations. It focuses on three broad styles of leadership: management leadership; conventional hierarchical bureaucracy and adaptive leadership; change-based dynamism and dynamic leadership; recognizing and creating circumstances that require problem solving.

Complexity leadership often seeks to resolve the contradictions between the central authority which is presented within the hierarchical structure, improves consumer experiences, enables them to adapt quickly to environmental changes, counters moves to new or changed tactics, learning new information, and tackles rapidly the complicated problems.

Complexity leadership is described as: a comprehensive leadership structure that requires the ability to simultaneously learn, innovate and adapt, and achieve outcomes appropriate to the system's vision and mission (Backlander, 2018). In other words, it is the capacity to turn from looking just at the dynamic leader and subordinate to the dynamics of the heterogeneous factors interaction. It is a type of shared leadership which is a collective process of reciprocal effect within information teams between members of the organization, or it is a collaborative process between the leader and the groups (DeLia, 2011).

One of the most detailed types of leadership is complexity leadership, since it sheds light on the elements of invisible leadership by removing uncertainty and bridging the gap between purpose and fact, resolving habits that destabilize the organization.

The followers for administration leadership literature in recent times will find that the research which is conducted in this area has shifted from conventional management models to a new pattern of leadership, which is complexity leadership.

Researchers conducted numerous studies to identify the concept of complexity leadership, its impact, requirements and functions. According to Presley (2014), all leaders have an appropriate amount of complexity leadership, allowing them to deepen

their understanding of the role in work. Complexity leadership makes a difference where it can fill leadership gaps in organizations and provides links to emerging structures by strengthening interpersonal connections.

Similarly, Ali and Ali (2017) investigated the theoretical framing of complexity leadership and concluded that complexity leadership provides an open environment for learning, creativity, and information production. The complex systems are social networks consisting of interactive employees with collaborative and dynamic relationships among them.

Crowell's study (2020) concluded that complexity leadership is effective leadership in health systems, works to understand complex adaptive systems, leads to better results and greater success, and contributes to self-awareness and the discovery of new leadership styles.

According to Uhl-Bien's study (2021), complexity leadership develops a better understanding of how to lead differently in crises and complexity. It encourages leaders and employment for responding to the stresses of complexity through adaptation rather than denial or retreat.

Verney's study (2021) showed that complexity leadership has become a necessity in light of the complex world and its continuous movement, and through which it is possible to confront the uncertainty and ambiguity inherent in leadership.

The study of Yanez et al. (2021) concluded that complexity leadership contributes in altering the school system, and developing its performance. It has a central role in addressing the disparities that currently exist in schools. This study showed that one of the most important obstacles to leadership complexity in schools is weakness professional training for managers.

According to Gonzalez et al. (2022), complexity leadership meets the needs of complex context and organization. It stimulates the change process and makes it more collaborative, responsible and sustainable. It showed that complexity leadership plays an important role in managing change in the university environment.

Chingwena & Scheepers (2022) found that complexity leadership contributes in changing the process of adaptation to major social changes, and also contributes to the process of organizational adaptation more than others, as well as there is a relationship between the practice of complexity leadership and perceptions of organizational adaptation.

The previous studies are used to form a broad and deep idea about the subject of this study, and to give a general conception of the subject of the study, which contributed for formulating the problem, preparing the theoretical framework, choosing the study's approach and tools, as well as determining the appropriate statistical treatment, building the study tool, and formulating recommendations.

While, traditional administration faces many challenges in adapting to contemporary changes, the need for inspiring new leadership is dire; fostering productive cooperation and facilitating learning and creativity in complex environments. Therefore, this study investigates the reality of practicing leadership complexity in secondary schools at the Red Sea Governorate.

Problem of the Study

Educational institutions need to cope with the system variations, seek to maintain continuity and predictability, cope with the disruptions arising from the proliferation of knowledge, continuing technological developments, and other factors that generate complications in educational organizations.

Educational institutions suffer from increasing costs and weak outcomes arising from leadership centralization and linear thinking. The leadership of educational institution is subjected to a variety of challenges related to the complexities of the environment, requiring them to focus on a new style of leadership that can achieve quality efficiency, drive creativity, encourage collaboration and solve problems. Besides they support the non-traditional concepts, since administrative complexity is a barrier to job dynamism and competitive advantage.

There are several studies that have confirmed the presence of obstacles to apply complexity leadership, (Most of them are foreign studies due to the scarcity of studies on the Egyptian environment) such as the results of Uhl-Bien (2012), which confirmed officials' resistance to complexity leadership procedures, that can turn into a coercive leadership.

Hazy, et al. (2007) confirmed that centralization has a detrimental effect on complexity leadership, as it impacts people's ability to communicate well. Weberg (2013) confirmed that the obstacles of complexity leadership is competing values among employees, external environmental stresses, and the inadequacy of the institutional context. Mohsen's study (2018) confirmed the weakness of the knowledge base of complexity for both theoretical and field aspects in Arab institutions.

It seems from the above that despite the importance of complex leadership, it faces many obstacles, which may be due to the multiplicity and complexity of administrative paths, and the repetition of functional tasks and others.

Therefore, the present study is considered a response to the need to study the reality of practicing complexity leadership among secondary school leaders at the Red Sea Governorate. The study problem can be identified in the following questions:

- 1-What is the Status of Complexity Leadership Practice among Secondary School Principals at Red Sea Governorate as Perceived by Teachers
- 2- Are there statistically significant variations between the averages of teacher responses to the reality of leadership of complexity practices at Red Sea Governorate secondary school leaders due to gender, specialization and years of experience variables?
- 3- What are the proposals for enhancing the practice of complexity leadership among public secondary school principals in the Red Sea Governorate?

Objectives of the study

The Study aimed at:

1. Understanding the status of applying leadership complexity among public secondary school principals at Red Sea Governorate as perceived by teachers.
2. Identifying the statistically significant differences between the means of the sample responses to the reality of complexity leadership practices among public secondary school principals at Red Sea governorate, due to gender, specialization and years of experience variables.
3. Outline a set of proposals for enhancing the practice of complexity leadership among public secondary school principals in the Red Sea Governorate.

Significance of the Study

The results of the study may help high school leaderships by learning about the characteristics of complexity leadership and how it affects improving schoolwork, which leads to an improvement in the quality of their work performance. And help educational leaders, planners, and policy makers to prepare and develop future leaders to embrace complexity leadership and allow them to develop all elements of the education system.

In addition, the outcomes of the study aid in designing programs and workshops to enhance the performance of school leaders.

The Limitations of the Study

The limitations of the study are as follows:

- Objective Limitations: The study was limited to investigate the status of the practice of complexity leadership (administrative, empowerment and adaptive) among public secondary school leaders at the Red Sea Governorate, as Perceived by Teachers.
- Human limitations: The field study was restricted to public secondary school teachers at the Red Sea Governorate.
- Spatial limitations: The study was performed at the Red Sea Governorate's public secondary schools.
- Temporal limitations: The field study was implemented during the first semester of the academic year 2021/2022.

Study Approach:

The current study uses the descriptive approach to implement the study procedures for collecting data and information about complexity leadership and to reveal the status of complexity leadership practice among public secondary school principals at Red Sea Governorate as perceived by teachers.

Operational Definition of Variables

Complexity Leadership

Complexity refers to a high degree of overlap between the aspects of the system, leading to non-linearity, and weakness of ability to face emergency matters (Hazy, et al., 2007). It means the relationship between staff and stakeholders, which positively reflects on the components and principles of the system in a way that directs the work areas (Weberg, 2013). Complexity leadership is described as: an interconnected set of procedures designed to achieve a common goal (Hazy, et al., 2007). As well as it is the capacity of leadership to affect the followers through the employment of a model of thought in dealing with a network of interacting and interconnected factors within the institution, and all things that can not be predicted, solving innovative problems and adapting to a changing ecosystem. Complexity leadership is procedurally defined as: the ability of government secondary school principals to influence employments by following a model of thinking in dealing with many interacting and interrelated factors within the school, and all things that cannot be predicted, creative problem solving and adaptation in a changing ecosystem.

Literature Review

Complexity theory; a historical overview:

The word "Complexity" is applied to a system if its components are huge, or if the relationships between its components cannot be fully defined. The goal of complexity is to answer the question: How can you create behavior and innovation through the human self? As well as the leader's role that is being transferred from directing and planning to facilitate the flow of information and interactions.

In the late 1960s, complexity science formally used as an interdisciplinary field, and combining the perspectives of a variety of related disciplines such as chaos theory, systems theory; and this science continued to develop and expand through studies that were conducted by the Santa Institute in 1984 to focus on developing practical

applications to assist individuals and various organizations to analyze the interlocking relationships within organizations (Auspos & Cabaj, 2014).

Before the second half of 1980, the term "Chaos" was uncertainty used in management and organization and was considered as a modern science. It expressed the periodic random action arising from a nonlinear equation based on the sensitivity of the system to the initial conditions. The word "complexity" was used instead of Chaos at the beginning of the 1990s.

Complexity represents the degree of variation or discrepancy in the organization that arises from the evolving nature of systems that produce non-linear behaviors and is a key factor that can not be anticipated and has unforeseen consequences (Kuden, 2019). That is to say, it demonstrates the relationships and trends in a complex environment between the random components associated with interacting with individuals in the organization. Complexity leadership differs from other theories of leadership in that it depends heavily on followers, since they are a group of interacting actors operating on interdependence, and on the forces between them and the leader.

Complexity Leadership Theory

The theory of complexity leadership arose as a response to the constraints of conventional (bureaucratic) leadership systems and that strategies are rationally structured and can be accomplished through coordinated management activities (Brown, 2012). Traditional leadership primarily focused on the formal leader (manager), and its emphasis on hierarchical organization known as "top-down management".

There is a difference between complexity leadership and traditional leadership; the former seeks to control from top to bottom, maintain the leader's vision and operational processes, while complexity leadership seeks for the interaction of employees, the ability to adapt, keep abreast of changes arising in the work context, and organize manpower in a manner that takes into account the characteristics and structures of daily performance.

Complexity science also seeks to expand the perspective of individual leadership and personal power in order to gain collective influence (Crooke, et al., 2015). The theory of complexity is identified as: the analysis of the behavior of simple or large groups and the interaction between units with the capacity to change (Brown, 2012), as well as the analysis of the interactive dynamics of complex systems (Zenouzi & Deghan, 2012), that means complexity leadership attempts to drop the old paradigm (shorthand of complexity) to arrive at a holistic.

Complexity leadership theory is based on that reductionist thinking may not reveal some parts of the leadership process (Zenouzi & Deghan, 2012). Therefore, complexity leadership can be defined as the systems, processes and practices used to resolve greater uncertainty.

There are two types of complexity: conceptual and behavioral complexity; the conceptual complexity on one hand focuses on the level of knowledge, the processing of managers' requirements and their need for high-level conceptual skills. On the other hand, behavioral complexity focuses on the level of necessary social demands, and the ability to fulfill various roles requiring varied behaviors or competition (Weberg, 2013).

Behavioral complexity is the ability of a specific leader to engage in high behaviors and can engage in a wider variety of behaviors than individuals with low behaviors. In addition, it is the ability to exhibit opposing behaviors (as acceptable or necessary). Behavioral complexity is based on the premise that an individual with a high degree of complexity of behavior is capable of meeting and balancing the conflicting demands of a variety of people and implementing the correct behaviors at the right time, and the leader

may rely on a wide range of behaviors for effectively competition (Lawence, et al., 2010). There is a relationship between complexity and behavior, and leaders with activities of high complexity were more successful than those with the least behavioral complexity (Lawence, et al., 2010). In addition, individuals with high behavioral complexity are leaders and more successful than those with less.

Foundations of complexity leadership theory

The foundations of the theory of complexity leadership are as follows:

- Co-leadership is developed within dynamic adaptive systems by interaction between stakeholders and employees. Complexity leadership distinguishes between several types of leaders who occupy unique leadership positions, and linked to circumstances and uncertain situations (Gordon, et al., 2016).
- Modifying the actions of individuals in the system leads to the actions of the whole system being modified.
- The viewpoint of uncertainty indicates the importance of persuading powerful (attractive) people to improve performance in order to use their impact over others to modify the entire scheme.
- Complexity theory implies that, both disruptive and persuasive methods could be appropriate depending on the situation and circumstances; the leader should specify when and how to use each (Kuden, 2019).
- Dynamic challenges enable leaders of the change process to learn new talents, insights, skills and ways of thinking about change (Auspos & Cabaj, 2014).
- Complexity theory suggests that both oppositional and persuasive approaches may be appropriate depending on the context and circumstances; and the leader should specify when and how to use each (Kuden, 2019).
- Complex systems can undergo sudden changes, and it has the ability to self-organize (Daryani & Amini, 2016).

Objectives of Complexity Leadership

- Revealing the relationships between the various sides of the mechanism of leadership.
- Organizational goals: aims to enhance organizational conditions and to achieve strategic objectives at the level of individuals, groups, or organizations (Weberg, 2013).
- Promoting learning, innovative and adaptive interactions and to manage interactions in the system between the essential and dynamic elements (DeLia, 2011).
- Coping favorably with destructive actions and behaviors of anti-productivity.
- Raising the level of efficiency of the administrative apparatus and lower works cost.
- Raising the level of involvement of workers in decision-making and achieving job accountability.
- Promoting constructive contact between individuals and various levels of administration and eradicating negative administrative conduct within the institution.
- Raising the level of introduced services and achieving the satisfaction of the recipients.
- Organizing all administration for efficiently contribution to solve the problems and deviations.
- Implementing a whole vision for collaboration and decision-making sharing, and the use of knowledge to predict the institution's future.
- Proactively trying to enhance the self-awareness of workers.
- Achieving successful participation of all workers through the opening of multiple fields of participation; to achieve a cooperative learning community.
- Overcoming the stereotypes in managing the institution's deviations and difficulties.

Importance of Complexity Leadership

The value of leadership complexity lies in the following:

- Engaging in the institution of all human resources, cost reduction, innovation leadership, educated decision-making (Weberg, 2013).
- Rethinking the organizational structure to shift from a conventional leadership culture to a culture of creativity, innovation according to the requirements of complexity leadership.
- Promoting collective and cooperative learning in a way that enhances individual and collective learning opportunities, promotes the learning process and increases the collective innovation (DeLia, 2011).
- Encouraging the development of organizational technologies, facilitating the transition between the work group and the framework of enterprise-related knowledge and standardizing activities by supporting a common dimension or shared values to preserve continuity (Hazy, 2010).
- Adopting a mentality that realizes the chaos inherent in real-world practices instead of oversimplifying them, protecting the organization from biases in judgment and decision-making, displaying a decision-oriented mindset, viewing crises as opportunities and using informal networks to gain deeper insights into individuals' perceptions and behaviors (Bonnett, 2015).
- Empowering institutions to identify simple problems and start dealing with them before they become major issues and improving the stability of the institution and increasing its predictability (Hazy & Uhien-Bien, 2015).
- Promoting a unit-based team culture to facilitate complex problem solving rather than attempting to deal with employees individually (Weberg, 2016).
- seeking to challenge conventional hypotheses about solutions to various problems, developing connections in the field of work, finding new fields of work, spark new thinking about how to solve old problems, working to accommodate competing points of view, and interacting equally with all parts of the school.

Characteristics of a Complex System

A complex system has a number of characteristics, which are as follows:

Interaction:

Complex networks are characterized by diverse customer-stakeholder interactions, and the effect of intertwined relationships and activities depends on several complex interconnected variables, and there are inevitably connections with each other, leading to wide-ranging organizational impacts.

Dynamic:

Refers to the complex events and behaviors that cause change (Groff, 2013).

Adaptation:

Refers to the ability of a complex system to strategically change and adjust the response of individuals to systemic pressures. Adaptation arises at the individual and group levels. Individual adaptation is related to local stimuli and individual preferences or with clients (Grösner & Granholm, 2017).

Appearance:

Is defined as a sudden and unpredictable event or change that requires specific procedures or mechanisms. It is a type of change that occurs naturally and settles in the

system later, and it does not occur externally. When complex systems interact dynamically, changes are often generated, and these changes other than those occur through fixed paths and come step-by-step from known and predictable beginnings step (Brown, 2012).

Service all aspects of the institution:

Seeks to solve the institutions' problems, strengthens employee rapprochement, generates a sense of belonging and a shared identity among individuals, and thus create common means and points of reference for problem-solving.

Use of information:

It works to store and strengthen the flow of information between different levels of administration, and work to raise awareness of information among all employees (Hazy & Uhl-Bien, 2013).

Among the characteristics of complex systems as well: It consists of many people who behave and communicate with each other in unexpected ways, sensitive to changes, has the ability to adapt actions in the work environment in unexpected ways, and fluctuating between stability and uncertainty (Crooke, et al., 2015).

Specifications of complexity leaders

The complexity leadership requires leaders to have many attributes, such as:

Wisdom:

Leaders work to apply ideas in a way that leads to improve the leadership process, achieving entrepreneurship leadership, building human resources in the institution, as well as the logic of rigor, allowing to deal with the various characteristics of human resources to drive them to solve problems, having the ability to draw mental mapping of system processes and procedures to deal with them (Hazy, et al., 2007).

Modeling ability:

Through solving the problems from a system theory viewpoint, talented leadership and dealing with staff as abilities that can be used to support the organization, involving members in solving mutual problems, providing sense of team activities, communicating with other organizations, listening to different viewpoints while solving problems, and disseminating data to others (Weberg, 2013). In addition, the leaders invest opportunities, thinking about the future, taking risks, aligning, adjusting, coordinating the flow of knowledge and seeing through combination (Weberg, 2013). As well as building a compelling vision for the future through the capacity of a leader to gather and perceive the flow of knowledge outside the institution and evaluate the importance of the data and determine the risk within the institution for the necessary processes.

The other competencies of leaders of complexity include: avoiding individual biases, thinking outside information, using group comparative intelligence, helping people to be conscious of internal and external complex conditions to transcend stereotypes rather than to regulate them. In addition, creating consensus around a common goal, being able to research the basis causes of problems, recognizing how many variables interact, determining how system adjustments impact, balancing various interests with opposing perspectives and allowing conflict to become a creative force from which creativity arises.

Complexity Leadership Dimensions

The components of the complexity leadership are:

A- Administrative leadership: it aims to deal with the effectiveness of routine and to build an environment that helps to work more effectively (Weberg, 2013), and it is the bureaucratic position that defines the actions of individuals in official administrative positions who organize and coordinate vision, crisis management and decision-making organizational activities (DeLia, 2011). It refers to the actions of individuals and groups in official administrative positions who are preparing and organizing activities in order to efficiently and effectively achieve the certain goals. It also means the representation of individuals and groups in the official administrative roles plan and the coordination of activities to efficiently and independently achieve the outcomes decided by the institution (Uhl-Bien & Marion, 2009). It focuses on alignment and power, through organized hierarchical and bureaucratic roles. It also based on authority and position, moving leadership from the role of guiding and planning for facilitating the flow of information, rather than ordering change and making interactions for change.

B- Adaptive leadership: it is the state of individual satisfaction with his/her job and its incorporation into it and the existence of good social connections at work dominated by affection, which has a positive effect on the worker's productivity and his performance at work (Weberg, 2013). It also means innovation in information development and in the process of developing and building adaptive capabilities for members employed in complex units (Schneider & Somers, 2006; Uhl-Bien, et al., 2007; Uhl-Bien & Marion, 2008). It also implies innovative adaptation, coping with conflicts and the informal dynamic interactions between stakeholders. It tackles contradictions that occur around the needs, concepts, or efforts of cooperation, and is a significant source of organizational change. Adaptive leadership also aims to enhance the adaptation and success of institutions by creating favorable situations and operating smoothly to satisfy clients, staff and stakeholders.

Adaptive leadership is basically a complex reciprocal impact between participants, and two sub-functions consist of enabling leadership; that are: enabling circumstances that promote adaptive leadership and managing the interconnection between adaptive and managerial systems (DeLia, 2011).

C- Empowerment leadership: It works to alleviate friction, help to stimulate collaborative dynamics between units and organize them. It also allows recipients to clarify what is happening and make incidents that seem significant. Furthermore, it defends the contrary views and the facilitation of work (Murphy, et al., 2017). The empowerment leadership enhances the organization's ability to adjust to the variations and changes that take place between the hierarchical structures that shift from top to bottom in its relationships, and also works to create a balance between administrative and adaptive functions that are required to interact between groups. It is concerned with creating the optimal conditions for adaptive leadership (contexts and complex networks) and managing the overlap between evolving bureaucracy and adaptation.

It also enhances consumer knowledges in order to lead the formulation of ideas and information that enables new information to be found, by stimulating relationship and collaboration, it decreases the organization's internal stress.

Methods

Population, Samples and Sampling Techniques

The population in this study consisted of all secondary school teachers at the Red Sea governorate, and the samples were part of a population. The sampling technique used in this study was a random sample.

Description of Research Data

The population in this study consisted of all secondary school teachers at Red Sea Governorate, and their number were 560 teachers in the academic year 2021/2022. The sample contained 341 teachers (60.8% of the study population). Characteristics of Research Respondents are indicated in table (1).

Table 1

Frequencies and percentages of the sample according to the study variables

No	Characteristics	Criteria	Frequency (people)	Presentation (%)
1	Gender	Males	184	54
		Females	157	46
		Total	341	100
2	Specialization	Literary	160	47
		Scientific	181	53
		Total	341	100
3	Years of Experience	Less than 10 years	86	25
		From 10 to less than 20 years old	132	39
		20 years or more	123	36
		Total	341	100

It is clear from the previous table that the number of males is higher than that of females, as well as scientific disciplines over literary, and this is considered natural for the increase in the number of scientific courses compared to literary courses, and the high sample of the category (from 10 to less than 20 years) and (20 years or more) for years of experience.

This confirms that those with experience represent the largest percentage in secondary schools, and they have a large level of knowledge compared to the sample from other groups, and that number also shows the relatively high average age, which reflects the availability of the experience factor, which serves the study objectives in the ability to form positive opinions or A more subtle negativity toward the practice of Leadership Complexity.

Study instrument

The questionnaire was used as a method to collect the information required for this analysis, as it is one of the most suitable instruments for scientific research to achieve the study's objectives. In its initial form, the researcher prepared a questionnaire, taking advantage of the theoretical context and previous studies relating to the subject of the current study. The questionnaire was then applied on a group of secondary school teachers, included (30) participants (from outside the study sample), to ensure the accuracy and interpretation of the statements and questionnaire test and the findings were taken into account when the questionnaire was constructed in its final form.

The questionnaire was designed in two parts; the first part comprises the basic data of the members of the study; gender, specialization and years of experience. While the second part searches for the reality of practicing complexity leadership in secondary schools,

and it consists of three dimensions: administrative leadership, empowerment leadership, and adaptive leadership, each comprising 11 items.

Validity and Reliability of the Study Instrument

The authenticity of the instrument is checked in two ways; the first is face validity by presenting the instrument to experts (*) in order to be judged it in terms of its suitability for the study's goals and the accuracy of the items. Its relationship with the various axes, and proposing any improvements, and their observations and recommendations have been taken, and this is known as interrater validity. The second approach was based on self-honesty calculation for the "Pearson" correlation coefficient estimation instrument, administrative leadership (0.798) empowerment leadership (0.812), adaptive leadership (0.763), and the instrument as a whole (0.791). All these parameters are strong, and this confirms that the instrument tests what it actually measures.

The Cronbach Aalpha method also measured the stability of the instrument and the Aalpha coefficient was for the dimensions: administrative leadership (0.688), empowerment leadership (0.895), adaptive leadership (0.862) and the tool as a whole (0.815), all of which are large coefficients of reliability and affirm the validity of the application instrument.

According to the five-point Likert scale, the responses scale of the questionnaire terms is five degrees, as follows: strongly agree, agree, somewhat agree, disagree and strongly disagree, corresponding to the scores 5, 4, 3, 2 and 1, respectively. The author reported in this study the following ratios in order to explain the results: the answer was very low in the category from 1 to less than 1.80, low in the category from 1.80 to less than 2.60 and moderate in the category from 2.60 to less than 3.40, strong from 3.40 to less than 4.20, and very strong from 4.20 to 5 in the class.

Results and Discussion

The responses of the study sample were evaluated on the basis of various measurements and items and will be covered in the following terms:

1- Administrative leadership

Table 2

The responses of individuals from the research sample aligned with the administrative leadership axis

N	Items	Mean	Standard deviation
1	Leadership tries to understand and start coping with small issues before they become big problems.	4.15	0.38
2	Leadership offers team training courses in complexity management skills.	3.34	0.97
3	To shift the attitudes of certain workers, leadership propagates a culture of leadership complexity.	3.11	0.81
4	Leadership requires all staff in making strategies to modify business processes in order to balance complexity management.	3.36	0.72
5	Leadership supports working teams to expand opportunities for individuals and groups to learn.	3.51	0.71
6	Leadership adopts a mentality that acknowledges rather than oversimplifies the uncertainty inherent in real-world practices.	3.17	0.82

The performance was judged by seven arbitrators in the field of educational administration and planning. •

N	Items	Mean	Standard deviation
7	Leadership shares details with employees and community to solve every problem together.	3.95	0.16
8	In order to shift from the conventional culture of leadership to the culture of imagination and innovation, leadership rethinks the organizational framework according to the demands of Leadership complexity.	3.00	0.89
9	Leadership demonstrates to staff the difference between a conflict that is beneficial and a conflict that is not beneficial.	2.92	0.83
10	To achieve the happiness of all, the leadership tries to reconcile the views of all.	3.08	0.81
11	In developing different strategies, leadership uses gaps in expertise, abilities and experience.	3.21	0.80
Total		3.35	0.72

Table (2) displays the responses of individuals from the research sample aligned with the administrative leadership axis. The sample members agreed on the availability of the axis of administrative leadership with a medium degree with an average of 3.35. This means that there are attempts are being made to apply complexity leadership, but those efforts are not at the required level. The schools need to spread the culture of complexity leadership, prepare staff for adaptation to uncertainties, train in communication and flexible interaction, force in the face of environmental changes, and face the changing environmental conditions. These results are not in agreement with the findings of McCarthy (2012) and Chingwena, & Scheepers (2022) which emphasized that leadership complexity increased leadership effectiveness and contribute to a better understanding of leadership in organizations.

As for the most prominent items of administrative leadership availability, it ranged strong to medium, which are as follows: The sample confirmed the leadership's endeavor to identify simple problems and begin to deal with them before they become major issues, with an average of 4.15, and it exchanges accurate information with employees and community to solve any problem together, with an average of 3.95. These findings are consistent with the results of Donkor & Zhou (2019) who revealed that school managers are not only supposed to engage the community so as to enlist their support, but also work together with the community to support student learning and development.

It also encourages work teams to increase individual and group learning opportunities, with an arithmetic average 3.51. These results are explained by the school leadership's desire for teamwork, for adaptation with changes, dealing with ambiguity and responding more effectively to complex problems. These results are in accordance with the study of Mitleton-Kelly (2003) and Varney (2021) which reported that leadership complexity requires identification and development implementing of an enabling infrastructure that includes cultural and social aspects, and technical structure that facilitate the daily operation of the organization.

As for the items that occur in late order (medium degree), they confirm that leadership rethinks the organizational framework to shift from a conventional leadership culture to a culture of imagination and innovation, according to the requirements of complexity leadership. It also clarifies to employees the difference between a useful and a non-useful conflict to a moderate degree.

2- Empowerment leadership

Table 3

The responses of individuals from the research sample aligned with the Empowerment Leadership axis

N	Items	Mean	Standard deviation
1	Leadership protects dissenting views when at school debating decisions.	3.65	0.56
2	Leadership, through stimulating bonding and interdependence, decreases internal school tension.	3.51	0.50
3	Leadership persuades prominent persons to alter certain aspects of the system by using their power over others.	3.07	0.86
4	Leadership provides working teams with full support to incorporate new ideas.	3.48	0.60
5	Leadership works to reduce the severity of disputes between colleagues-neglecting and ignoring them-to drive them towards work and accomplishment.	3.30	0.63
6	Leadership uses unfamiliar processes to avoid participating in disputes that impede the ingenuity of employees.	3.32	0.54
7	Failure is recognized by leadership as the experience that precedes success.	2.70	0.78
8	Leadership treats workers as having skills that can be included.	3.07	0.79
9	Leadership understands the attitudes of both school employees and their experiences.	3.58	0.48
10	Leadership sets shared goals that can be accomplished only with everyone's cooperation.	3.26	0.83
11	Leadership encourages employees to take every action that guarantees the high quality of the work they are doing.	3.00	0.71
Total		3.27	0.66

The responses of individuals from the research sample aligned with the empowerment leadership axis were shown in table (3). The sample members agree on the availability of the empowerment leadership axis with a medium degree, with a mean of 3.27, which means that some efforts are made to implement empowerment leadership, but these efforts are not at the required level, and they need to enhance the school's ability for adaptation with the fluctuations and changes, achieving a balance between administrative functions, stimulating dialogue and interaction to break the rigidity of the traditional assumptions existing in the school.

The most prominent items of empowerment leadership ranged from high to medium, as follows:

It interprets that the sample confirmed that the leadership protects dissenting opinions during discussing decisions in the school with an average of 3.65, understands the positions and views of all school employees with an average of 3.58, and works to reduce the internal tension of the school by stimulating interdependence with an arithmetic average 3.51. This means trying to alleviate uncertainty, inspire and help employees understand what is happening and make concrete events, protect opposing views and promote collective action. These findings are consistent with the results of Gorzen-Mitka & Okreglicka (2015) and Crowell (2020) which revealed that complexity cannot be entirely eliminated from organizations; however it can be reduced to manageable levels.

The late-order items (with a medium degree) confirmed that leadership encourages employees to take some action to ensure that the work they do is of high quality, and accepts failure as the experience that precedes success. These findings clarified that school leaders are related to certain laws and regulations that control the work that defines

motivation and punishment strategies, and failure is not tolerated and can face administrative or other penalties.

3- Adaptive leadership

Table 4

The responses of individuals in the research sample relating to the adaptive leadership axis

N	Items	Mean	Standard deviation
1	Even in tough circumstances, the leadership retains a constructive attitude toward workers.	3.16	0.58
2	Leadership encourages workers to consider new activities that arise in the work world.	3.22	0.56
3	In solving problems, leadership seeks a broad spectrum of viewpoints	3.03	0.77
4	Instead of disagreeing when there are problems, leadership highlights points of agreement.	3.06	0.76
5	In the event of a confrontation between them, the leadership seeks to establish good ties between individuals.	3.56	0.62
6	Leadership mobilizes all divisions to help overcome challenges and distractions efficiently.	3.03	0.92
7	Informal networks are used by leadership to achieve deeper insights into the attitudes and actions of individuals.	3.40	0.49
8	Leadership deals favorably with destructive habits and the practice of anti-productivity.	3.19	0.65
9	Leadership offers the ability for workers to cultivate abilities that enhance their job performance.	3.96	0.19
10	The leadership can read the danger signs that are necessary steps for the School to take.	3.00	0.81
11	Leadership reacts to constant change rapidly and intelligently.	3.22	0.69
	Total	3.26	0.64

It is clear from Table (4) that the members of the sample agree on a moderate degree of availability with an arithmetical mean of the adaptation leadership factor 3.26, which means that the views of the members of the sample fluctuate between approval and rejection, which implies that the employees are not fully satisfied with the job, despite the presence of strong social relations at work.

The most obvious items of adaptive leadership availability varied from strong to medium, which are as follows: The sample confirmed that leadership allows employees to develop skills through training courses and seminars that boost their performance in their jobs. Leadership also attempts to maintain good relations between individuals in the event of a conflict between them and uses informal networks to gain deeper insights into the attitudes and behavior of individuals. The items graded late (with a medium degree) confirmed that the leadership mobilizes all branches or divisions to effectively contribute for solving problems and deviations of a moderate degree, that means leadership is not participate with others well. Leadership can also read the danger signs and take adequate safeguards for the school, which suggests that there are certain leadership failures in predicting the school's future and identifying future challenges that might hinder its performance. These findings contradict the results of Kluth et al.(2014) & Verney (2021) and Uhl-Bien (2021) which found that complexity leadership is a strategic factor in dealing with new challenges in the workplace.

To distinguish the differences between the responses of the survey participants by the gender variable (males and females), the (T) test was used for the independent classes to compare the average responses of the study sample (Table 5).

Table 5

The significance of the differences between the averages of the study sample responses about the reality of applying complexity leadership in secondary schools, according to the gender variable

The dimension	Type	N	Mean	t	Sig.	F
Administrative Leadership	Males	184	42.1304	8.712	0.422	0.647
	Females	157	36.6178			
Empowerment Leadership	Males	184	41.2500	7.781	0.657	0.198
	Females	157	35.5860			
Adaptive Leadership	Males	184	40.6576	7.131	0.153	2.053
	Females	157	35.1465			
Total	Males	184	124.0380	8.879	0.575	0.575
	Females	157	107.3503			

It is clear from table (5) that there are no statistically significant differences between the means of the sample responses at the level of significance levels for the axes and the instrument as a whole. This indicates that the sample agree on those axes and that the type variable has no effect on the sample members in their assessment of the degree of availability of complexity leadership.

The T-test was used for independent groups in order to classify the variations between the responses of the sample participants according to the specialty variable (scientific, literary). The relation between the mean responses of the research sample were shown in table (6):

Table 6

The significance of the differences between the averages of the study sample responses about the reality of applying complexity leadership in secondary schools, according on the variable of specialization

The dimension	Specialization	N	Mean	t	Sig.	F
Administrative Leadership	Scientific	181	42.0939	8.378	0.489	0.455
	Literary	160	36.7625			
Empowerment Leadership	Scientific	181	41.3204	7.864	0.517	0.583
	Literary	160	35.6125			
Adaptive Leadership	Scientific	181	40.7127	7.162	0.097	1.278
	Literary	160	35.1875			
Total	Scientific	181	124.127	8.765	0.470	0.854
	Literary	160	107.562			

It is clear from the table (6) that there are no statistically significant differences between the means of the sample responses ($p \geq 0.05$) for the axes and the instrument as a whole in the specialization variable. This indicates that the sample members agree on those axes and that the specialization variable has no effect on the sample members in their assessment of the degree of availability of complexity leadership.

To distinguish the differences between the responses of the survey participants by the variable of experience, the responses of the study sample were evaluated according to the differences of the study sample (Table 7).

Table 7

Results of the Analysis of Variance (ANOVA) test, for differences between the study sample responses based on years of experience

		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Administrative Leadership	Between Groups	2070.961	2	1035.480	29.163	0.000
	Within Groups	12001.380	338	35.507		
	Total	14072.340	340			
Empowerment Leadership	Between Groups	2339.739	2	1169.869	25.356	0.000
	Within Groups	15594.613	338	46.138		
	Total	17934.352	340			
Adaptive Leadership	Between Groups	2361.725	2	1180.863	22.983	0.000
	Within Groups	17366.345	338	51.380		
	Total	19728.070	340			
Total	Between Groups	20150.812	2	10075.406	32.134	0.000
	Within Groups	105979.253	338	313.548		
	Total	126130.065	340			

Table (7) shows that there are statistically significant differences at the level (0.01) between the study sample's response means for the reality of applying complexity leadership among secondary school leaders in all its dimensions and for the instrument as a whole due to the years of experience variable. This means that there is differences between the sample responses in the the estimation reality of applying complexity leadership according to years of experience. To determine the orientation of differences in favor of any of the categories of expertise, a "Scheffe" test was used, and the results found in Table (8).

Table 8

Results of Scheffe test for differences between the study sample responses based on years of experience

No	The dimension	Years of Experience	N	Mean	Less than 10 years	From 10 to less than 20 years old
1	Administrative Leadership	Less than 10 years	86	42.4535	-	1.79440*
		From 10 to less than 20 years old	132	40.6591	-	-
		20 years or more	123	36.4472	4.21194*	6.00633*
2	Empowerment Leadership	Less than 10 years	86	42.1047	-	2.75617*
		From 10 to less than 20 years old	132	39.3485	-	-
		20 years or more	123	35.4634	6.64124*	3.88507*
3	Adaptive Leadership	Less than 10 years	86	41.8023	-	3.21142*
		From 10 to less than 20 years old	132	38.5909	-	-
		20 years or more	123	35.0407	6.76168*	3.55026*
4	Total	Less than 10 years	86	126.3605	-	7.76198*
		From 10 to less than 20 years old	132	118.5985	-	-
		20 years or more	123	106.9512	19.40925*	11.64727*

* Function at level 0.05.

It is clear from Table (8) that the differences for the reality of applying complexity leadership in secondary schools in the axes (administrative leadership, empowerment

leadership and adaptive leadership) and in the total were between a group (less than 10 years), and the category from 10 to less than 20 years old, and more than 20 years, for the category less than 10 years. On the other hand, there are differences between the category less than 10 years old and the category from 10 to less than 20 years and more than 20 years for the category from 10 to less than 20 years. This means that the younger groups are more aware of the complexity leadership than the older groups, and this may be due to the number of years has slightly effect, but the increasing of the culture and knowledge of modern leadership methods, quickly adapt to the changes and how to deal with problems, were the factors that qualify individuals to complexity leadership. This result may also be due to that young individuals are more energetic and able to cope with the fluctuations, deal with chaos, and use new methods to understand complexities and face conflicts at work.

Conclusion and Recommendations

- Complexity leadership is a new model for organizational leadership, used to help organizations to cope with their environments, adapt to uncertainties, increase the organization's ability to adapt and innovate, and enhance quality. This finding is in conformity with the results of (Delia,2011; Hyypia,2013), who stated that complexity leadership seeks to improve organizational learning and innovation in heterogeneous systems.
 - Complexity leadership is based on three types of leadership; Administrative leadership, empowerment leadership, and adaptive leadership (Uhl-Bien, et al., 2007; McCarthy, 2012; Weberg, 2013; Baltaci & Balci, 2017; Donkor & Zhou, 2019).
 - Complexity theory is a new approach that combines current intellectual and strategic data to improve organizational performance when properly implemented.
- Complexity leadership is based on the development and change of traditional leadership patterns in order to meet the varied and growing needs of the beneficiaries. Organizations seeking rapid adaptation to the changes brought on by globalization should follow complexity leadership.

Based on the previous data, the following conclusions were obtained: The reality of the practice of secondary school leaders in the Red Sea Governorate was moderate. The absence of statistically significant differences at the level of 0.05 between the averages of the study sample responses on the reality of the practice of secondary school principals to lead complexity according to the variables of gender, specialization, and years of experience in all study axes.

- There were statistically significant differences at the level of 0.01 between the responses' means of the study sample according to the years of experience variables, and the differences were for the category less than 10 years.

In view of the theoretical and field findings of the investigation, the study recommends the following:

- Creating a guide for the implementation of complexity leadership as a roadmap and a document detailing this style of leadership and its aims, components, features, and developing guidelines that describe its methods of implementation, as well as various practices standards for spreading the culture of complexity leadership.
- Monitoring complexity leadership implementation constraints, to achieve school goals, and enhance its competitiveness.
- Spreading the culture of complexity leadership among high school leaders, through training courses, workshops, and more.

- Benefiting from global experiences in applying complexity leadership, by paying attention for building social networks that facilitate interaction, partnerships with beneficiaries, and achieving a common vision for school principals, workers and members of the local community to achieve the goals of the school.
- Establishing an integrated system of rewards that promotes the orientation towards the implementation of complexity leadership in secondary schools.

Future Prospectives

1. Requirements of applying complexity leadership in general education schools in Egypt.
2. Complexity Leadership and its relationship for developing the professional performance of public secondary school teachers in Egypt.
3. Complexity Leadership and its relationship to administrative empowerment among school leaders in public education schools in Egypt.

References

- Auspos, P., Cabaj, M. (2014). *Complexity and community change*. Washington. DC: Aspen Institute.
https://www.aspeninstitute.org/wp-content/uploads/files/content/docs/pubs/Complexity_and_Community_Change.
- Bäcklander, G. (2019). Doing complexity leadership theory: How agile coaches at Spotify practise enabling leadership. *Creativity and Innovation Management*. 28(1), 42-60.
<https://doi.org/10.1111/caim.12303>.
- Baltaci, A. & Balci, A. (2017). Complexity leadership: A theoretical perspective. *International Journal of Educational Leadership and Management*. 5(1), 30-58.
<http://dx.doi.org/10.17583/ijelm.2017.2435>
- Bento, F. C. (2013). *Organizational complexity: Leadership and change in research-intensive academic departments*. Thesis for the degree of Philosophiae Doctor, Faculty of Social Sciences and Technology Management, Norwegian University of Science and Technology.
https://ntnuopen.ntnu.no/ntnu-xmlui/bitstream/handle/11250/270303/603869_FULLTEXT01.pdf?sequence=1
- Bonnette, J. M. (2015). *A Case Study of Complex Systems in Leadership in Higher Education Fundraising*. Educational Leadership (Doctoral dissertation, Clemson University).
https://tigerprints.clemson.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=2606&context=all_dissertations.
- Brown, B. C. (2012). Essentials of applying complexity thinking for sustainability leadership. *Integral Sustainability Center*, 2012, Resource Tool No, 12, 1-9.
<http://courses.oates.org/wp-content/uploads/2019/02/Oates-Strategic-Chaplaincy-Sustainable-Leadership-article-1.pdf>.
- Chingwena, T. & Scheepers, C. B. (2022). Dramatic social change (COVID-19) moderating complexity leadership and organisational adaptability in Zimbabwean SMEs. *European Business Review*, 34(6), 749- 775. <https://doi.org/10.1108/EBR-01-2022-0015>
- Crooke, M., Csikszentmihalyi, M. & Bikel, R. (2015). Leadership in a complex world. *Organizational Dynamics*, 2(44), 146-155.
<https://doi.org/10.1016/j.orgdyn.2015.02.009>.
- Crowell, D. (2020). *Complexity Leadership: Nursing's Role in Health Care Delivery*. 3rd Edition, Beth Boynton Ltd.
- Daryani, S. M. & Amini, A. (2016). Management and organizational complexity. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 230, 359-366.
<https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2016.09.045>.
- DeLia, E. (2011). *Complexity leadership in industrial innovation teams: A field study of leading, learning and innovating in heterogeneous teams* (Doctoral dissertation, Rutgers University-Graduate School-Newark), The State University of New Jersey.
<https://pqdtopen.proquest.com/doc/855830245.html?FMT=AI>.
- Donkor, F. & Zhou, D. (2019). Complexity Leadership Theory: A Perspective for State-Owned Enterprises in Ghana. *International Journal of Educational Leadership and Management*, 7(2), 139-170. <http://www.hipatiapress.com>
- Fenwick, T. (2010). Response to Jeffrey McClellan. Complexity theory, leadership, and the traps of utopia. *Complicity: An International Journal of Complexity and Education*, 7(2), 90- 96. <https://doi.org/10.29173/cmplct8946>.
- Gonzalez, A., Anabo, I. & Silva, L. (2022). Adopting Complexity Leadership in University Research and Innovation Management. *Mapping Intimacies*, 11(2), 18-36.
10.4018/978-1-7998-8279-4.ch002
- Gordon, L., Rees, C., Ker, J. & Cleland, J. (2017). Using video-reflexive ethnography to capture the complexity of leadership enactment in the healthcare

- workplace. *Advances in Health Sciences Education*, 22(5), 1101-1121. <https://doi.org/10.1007/s10459-016-9744-z>.
- Gorzeń-Mitka, I. & Okręglińska, M. (2015). Managing complexity: a discussion of current strategies and approaches. *Procedia Economics and Finance*, 27, 438-444. [https://doi.org/10.1016/S2212-5671\(15\)01018-7](https://doi.org/10.1016/S2212-5671(15)01018-7)
- Groff, J. (2013). Dynamic Systems Modeling in Educational System Design & Policy. *New Approaches in Educational Research*, 2(2), July, 72-81. <https://doi.org/10.7821/naer.2.2.72-81>.
- Grösser, S. N., Reyes-Lecuona, A. & Granholm, G. (2017). Dynamics of long-life assets: from technology adaptation to upgrading the business model. *Springer Nature*. <https://www.springer.com/gp/book/9783319454375>.
- Hanson, W. R. & Ford, R. (2010). Complexity leadership in healthcare: Leader network awareness. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 2(4), 6587-6596. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2010.04.069>.
- Hazy, J. K. (2010). *Complexity thinking & leadership: How nonlinear models of human organizing dynamics can inform management practice*. Adelphi University School of Business Working. <https://business.adelphi.edu/wp-content/blogs.dir/13/files/2018/05/Working-Paper-Series-2010-1-Hazy.pdf>.
- Hazy, J. K., Goldstein, J. & Lichtenstein, B. B. (Eds.). (2007). *Complex systems leadership theory: New perspectives from complexity science on social and organizational effectiveness*. ISCE Pub. <file:///C:/Users/Windows%207/Downloads/HazyGoldsetein-Lichtenstein CSLTcontents.pdf>.
- Hazy, J. & Uhl-Bien, M. (2013). *Rethinking Complexity Leadership; A New Synthesis of Theory and Empirical Findings*. Adelphi University, New York, USA. <https://docplayer.net/18137116-Rethinking-complexity-leadership-a-new-synthesis-of-theory-and-empirical-findings-james-k-hazy-adelphi-university-new-york-usa.html>.
- Hazy, J. K. & Uhl-Bien, M. (2013). Towards operationalizing complexity leadership: How generative, administrative and community-building leadership practices enact organizational outcomes. *Leadership*, 11(1), 79-104. <https://doi.org/10.1177/1742715013511483>.
- Hyypiä, M. (2013). Roles of leadership in complex environments: Enhancing Knowledge Flows in Organisational Constellations through Practice-Based Innovation Processes.
- Kluth, A., Jäger, J. & Schatz, A., (2014). Bauernhansl, T. Evaluation of Complexity Management Systems—Systematical and maturity-based approach. *Procedia CIRP*, 17, 224-229. <https://doi.org/10.1016/j.procir.2014.01.083>
- Kuden, K. M. (2019). *Complexity Leadership Theory and Leading the Next Generation in Agriculture* (Doctoral dissertation, Northcentral University). <https://pqdtopen.proquest.com/doc/2282128955.html?FMT=AI>.
- Lawrence, K. A., Lenk, P. & Quinn, R. E. (2009). Behavioral complexity in leadership: The psychometric properties of a new instrument to measure behavioral repertoire. *The Leadership Quarterly*, 20(2), 87-102. <https://doi.org/10.1016/j.leaqua.2009.01.014>.
- McCarthy, I. (2012). *The complexity of leadership and organisations* (Doctoral dissertation, Aston University). <http://publications.aston.ac.uk/id/eprint/16783/>
- Mitleton-Kelly, E. (2003). *Complex systems and evolutionary perspectives on organisations: the application of complexity theory to organisations*. Elsevier Science Ltd. http://www.casa.ucl.ac.uk/ecid/EMK_The_Principles_of_Complexity.pdf.

- Mohsen, A. (2018). Measuring the level of complexity in the university process, a case study at the Southern Technical University. *Journal of Economic and Administrative Sciences*, 109 (24), 204-219.
- Murphy, J., Rhodes, M. L., Meek, J. W. & Denyer, D. (2017). Managing the entanglement: Complexity leadership in public sector systems. *Public Administration Review*, 77(5), 692-704. <https://doi.org/10.1111/puar.12698>.
- Presley, S. P. (2014). *How leaders engage in complexity leadership: Do action-logics make a difference?* (Doctoral dissertation, Fielding Graduate University). <https://pqdtopen.proquest.com/doc/1502794919.html?FMT=AI>.
- Schneider, M. & Somers, M. (2006). Organizations as complex adaptive systems: Implications of complexity theory for leadership research. *The Leadership Quarterly*, 17(4), 351-365. <https://doi.org/10.1016/j.leaqua.2006.04.006>.
- Schott, P., Horstmann, F. & Bodendorf, F. (2015). Context specific complexity Management: A recommendation model for optimal corporate complexity. *International Journal of Business Science & Applied Management (IJBSAM)*, 10(2), 32-46. <http://hdl.handle.net/10419/190663>
- Uhl-Bien, M. (2012). *Complexity leadership in healthcare organizations*. University of Nebraska. <https://slideplayer.com/slide/1663954/>.
- Uhl-Bien, M. & Marion, R. (2008). *Complexity leadership part 1: Conceptual foundations*. Charlotte, NC: Information Age. https://www.researchgate.net/publication/243401419_Complexity_Leadership_Part_1_Conceptual_Foundations.
- Uhl-Bien, M. (2009). Marion, R. Complexity leadership in bureaucratic forms of organizing: A meso model. *The Leadership Quarterly*, 20(4), 631-650. <https://doi.org/10.1016/j.leaqua.2009.04.007>.
- Uhl-Bien, M. (2021). Complexity Leadership and Followership: Changed Leadership in a Changed World. *Journal of Change Management*, 21(2), 144- 162.
- Uhl-Bien, M., Marion, R. & McKelvey, B. (2007). Complexity leadership theory: Shifting leadership from the industrial age to the knowledge era. *The leadership quarterly*, 18(4), 298-318. <https://doi.org/10.1016/j.leaqua.2007.04.002>.
- Varney, S. (2021). *Leadership in Complexity and Change*. De Gruyter Ltd. <https://doi.org/10.1515/9783110713343>
- Weberg, D. R. (2013). Complexity leadership theory and innovation: A new framework for innovation leadership. *A Dissertation Presented in Partial Fulfillment of the Requirements for the Degree Doctor of Philosophy*, Arizona State University. http://samples.jbpub.com/9781284099416/9781284099416_CH02_Davidson.pdf.
- Weberg, D. (2016). Innovation leadership behaviors: starting the complexity journey. *Leadership for evidence-based innovation in nursing and health professions*, 43, 43-76. Retrieved from: http://samples.jbpub.com/9781284099416/9781284099416_CH02_Davidson.pdf
- Yanez, G., Friesen, S., Babb, A. & Brown, B. (2021). Emergence in School Systems: Lessons from Complexity and Pedagogical Leadership, *Canadian Journal of Educational Administration and Policy*, 196, 65-82
- Zenouzi, B. N. & Dehghan, A. (2012). Complexity Theory and General Model of Leadership. *Global Journal of Management And Business Research*, 12(21), 46-60. <https://journalofbusiness.org/index.php/GJMBR/article/view/872>.

القيمة التنبؤية للتمكين النفسي لدى الطلبة الجامعيين المتزوجين حديثاً في إدارة الذات

د. مريم نزال سليمان العنزي

أستاذ علم النفس المشارك

جامعة الجوف - كلية العلوم والآداب بالقريات

Doi 10.55534/1320-010-001-007

المستخلص:

تناول البحث الحالي الكشف عن القيمة التنبؤية للتمكين النفسي في إدارة الذات لدى طلبة الجامعة المتزوجين حديثاً في المملكة العربية السعودية، ولتحقيق هذا الهدف تم استخدام المنهج الوصفي التنبؤي، وتطوير مقياسين لذلك هما: مقياس التمكن النفسي، ومقياس إدارة الذات، وقد تم التحقق من الخصائص السيكومترية للمقياسين من صدق وثبات، ثم طُبّقَ المقياسان على عينة متاحة بلغت (131) طالباً وطالبة خلال الفصل الدراسي الآخر من العام الدراسي (2022)، وقد خلُصت نتائج البحث إلى وجود مستوى مرتفع من التمكن النفسي وإدارة الذات لدى طلبة الجامعة، كما كشفت نتائج البحث أن التمكن النفسي يتنبأ بإدارة الذات لدى طلبة الجامعة، حيث بلغ معامل التنبؤ بينهما (86%)، كما أشارت النتائج كذلك إلى عدم وجود اختلافات بين الطلبة الجامعيين المتزوجين حديثاً في: التمكن النفسي، وإدارة الذات.

الكلمات المفتاحية: التمكن النفسي، إدارة الذات، طلبة الجامعة المتزوجين حديثاً.



The predictive ability of psychological empowerment among newly married university students in self-management

Dr. Maryam Nazal S Alanazi
Al-Jouf University – College of Sciences and Arts
in Al-Qurayyat - Associate Professor of Psychology

Doi 10.55534/1320-010-001-007

Abstract:

The current study sought to reveal the predictive ability of psychological empowerment in self-management among newly married students of Universities in the Kingdom of Saudi Arabia. Psychometrics of the two scales of validity and reliability, and the application of the two scales to an available sample of (131) male and female students during the second semester of the 2022 academic year. The results of the study revealed a high level of psychological empowerment and self-management among university students. It predicts self-management among university students, where the prediction coefficient between them reached (86%), and the results indicated that there are no differences between newly married university students in psychological empowerment and self-management.

Keywords: psychological empowerment, self-management, newly married university students.



المقدمة:

يُعدُّ انتقالُ الطلابِ من المرحلةِ الدراسيةِ إلى الجامعةِ أمراً مُهمّاً في حياتهم حيث تظهرُ لديهمِ عديدُ التغيّراتِ التي يمكنُ أن تسهمَ في حياتهم بشكلٍ إيجابيٍّ ومنها: التّمكنُ النفسيّ، وإدارةُ الذاتِ، وقد يختلف ذلك في حالة الزواج. يُعدُّ التّمكنُ النفسيّ من المفاهيمِ النفسيّةِ الحديثةِ في علمِ النفسِ الإيجابيِّ، وهو يؤدي إلى شعورِ الفردِ بالرضا والسعادة والشعورِ بالارتياح، فالتمكينُ النفسيّ أداءاتٌ تشيّرُ لما بداخلِ الفردِ من قدرةٍ على السيطرةِ على أنشطتهِ اليومية، وشعوره بامتلاكِ هذه القدرة، ومن أقوى مُكوّناتِ التّمكنِ النفسيّ ارتباطاً بالرضا والسعادة هو "المعنى" (Spreitzer, 1995) لقد ظهر توجُّهُ التّمكنِ النفسيّ Psychology Empowerment في ستينيات القرن الماضي، وتستهدف هذه النظرية تمكينَ الشبابِ المُتخرّجين من الجامعات والمُؤهلين والمدرّبين الذين من المتوقَّعُ حصولُهم على وظائفٍ مؤثّرة اجتماعياً، بحيث يكون هؤلاء (المهنيون المتعاونون) أكثرَ حساسيّةً لاحتياجاتِ الناسِ وخصوصياتهم ومتطلباتهم الثقافيّةِ والنفسيةِ (Menon, 2001).

ويرتبطُ التّمكنُ النفسيّ (P.E.) Psychological Empowerment بمجالاتِ التنميةِ المهنيةِ وسوقِ العملِ، وذلك قبل أن يصبحَ من المفاهيمِ التي تقعُ ضمنَ توجُّهاتِ علمِ النفسِ الإيجابيِّ، ولعلَّ الجهودَ التي بُذلت لإبراز الجانبِ النفسيِّ والاجتماعيِّ للتمكينِ هي التي أدّت إلى توضيحِ المفهومِ دون أن تحُدَّ من استخداماتهِ في كلِّ مجالاتِ النشاطِ الإنسانيِّ، فأصبح التّمكنُ النفسيّ من أهمِّ أدواتِ التنميةِ البشريةِ التي تصبُّ في رفعِ مستوى كفاءةِ الإنسانِ بحيث تطلِّقُ إمكانياتهِ وتستثمرُها من أجلِ تطويرِ قدرتهِ على الإنجازِ وتحسينِ جودةِ حياته (Miguel, 2015).

ويتمركز جوهرُ التّمكنِ النفسيّ حولِ منحِ الفردِ حريةً في الأداء ومشاركةً أوسع في تحمُّلِ المسؤولية، ووعياً أكبر بمعنى الدور الذي يقوم به؛ ممّا يمنحُ الفردَ حريةً تقريرِ المصيرِ أي: الاستقلالَ، والسيطرةَ، والسُّلطةَ، وصنعِ القرارِ بحرية ودون قيود. ويُستخدَمُ التّمكنُ النفسيّ في عديدٍ من مجالاتِ العلومِ مثل: علم الاجتماع، وعلم النفس، والعلوم السياسية، والإدارة، ومن خلالِ مراجعةِ الأدبياتِ حولِ التّمكنِ نجدُ أنّه في كلِّ مجالٍ له معانٍ وتفسيراتٌ محدّدة، ومن الواضح أنَّ الباحثين قد حدّدوا تعريفاتٍ مختلفة للتمكين، بسببِ وجهاتِ نظرهم المختلفة حوله. (Chiang & Hsieh, 2012). والتّمكنُ يُعبّرُ بشكلٍ عام عن حالةٍ دفاعيةٍ داخلية لدى الفرد تتكوّنُ بصورةٍ إيجابية فتولّدُ لديه روحَ الاستقلالية والشعورَ بالثقة في الأداء.

والتّمكنُ النفسيّ في رؤية (Tengland, 2008, 80) هو: مستوى قدرة الفرد على التحكُّم في حياته، ويمكنُ ملاحظته عبر مؤشّراتٍ ستّةٍ رئيسة هي: الصحة One's health أي: القدرة على التحكُّم في الظروف التي تؤثرُ على صحّة الفرد النفسية والبدنية، والبيت (One's home) ويتضمّنُ: اختيارَ مكانِ المعيشة ونوعيته، والعمل: One's Work ويشملُ: الحصولَ على المؤهلات، واختيارَ العمل، والحصولَ عليه، والحصولَ على الدخل الكافي لمستوى معيشة جيد، والعلاقات الوثيقة: (close relationship One's) بما فيها اختيارات تكوين الأسرة والأصدقاء، ووقت الفراغ (leisure time) (One's): من حيث: كميته ومحتواه وكيفية استثماره، والقيم (Values One's) وتشملُ: طبيعة القيم التي يعتقدها فيها الفرد، والكيفية التي يوظّف بها هذه القيم.

وترى ستوري (Storey, 2007: 3) أنّ إدارة الذات يُقصدُ بها: أن يتمكن الفرد من التحكُّم في حياته، ويكون هذا التحكُّم عن طريق تعلُّمِ الفرد مهاراتٍ شخصية مع إعطائه استراتيجيات مُحدّدة للتحكُّم وتعديل السلوك. ويعرّفُ ستيفن (Stephen, 2008) إدارة الذات أنّها عبارة عن مصطلح سيكولوجي يُستخدَمُ لوصف عملية الإنجاز الشخصي الدّائي، والهدفُ من إدارة الذات بالنسبة للأفراد التوحّدين هو: نقل الاشراف والتحكُّم من الوالد (القائم بالرعاية)،



أو المدرب في العمل، أو صاحب العمل، إلى الشخص نفسه، بحيث يسمح برنامج إدارة الذات الناجح لهؤلاء الأفراد أن يعيشوا أو يعملوا بقدر من الاستقلالية داخل بيئتهم. وتعني قدرة الفرد في التحكم بحياته، ويتم هذا التحكم عن طريق تعلم الفرد مهارات شخصية، مع إعطائه استراتيجيات محدّدة للتحكم وتعديل السلوك (Storey, 2007).

وتُعرف إدارة الذات لدى أبو هدروس (2015) أنّها: قدرة الفرد الذاتية على إدارة أمور حياته المختلفة بكل نجاح، من خلال امتلاك مجموعة من المهارات المتمثلة في مهارات: العمل تحت الضغوط، واستثمار الوقت، والتكيف والتوافق مع الظروف الطارئة والتعامل مع المواقف المغضبة.

ويُعرف هوف (Hoff, 2000: 293) إجراءات إدارة الذات أنّها: مجموعة من الإجراءات المستخدمة في أثناء التدريب على إدارة الذات وتتضمن: مراقبة الذات، وتقويم الذات، وتعزيز الذات، وغيرها من الإجراءات التي تساعد الفرد على إدارة ذاته إدارة ناجحة. وتشمل إجراءات إدارة الذات مراقبة الذات Self-Monitoring: وتعدّ استراتيجيات مراقبة الذات إحدى الفنيات السلوكية والمعرفية التي تشير إلى مجموعة من الإجراءات التي تُستخدم بهدف مساعدة الفرد على الوعي بسلوكه، انتهاءً إلى التحكم الذاتي في سلوكه الشخصي، أو الأداء النهائي في المواقف والأماكن المتعددة، وتتكوّن مراقبة الذات من مجموعة من المكونات هي: ملاحظة الذات، والتقارير الذاتية أو التسجيل الذاتي، وتقويم الذات Self-Evaluation:

وتأتي عملية تقويم الذات في مرحلة متقدّمة من مراحل تدريب الفرد على إدارة الذات حيث ينبغي أن يكون الفرد قبل بلوغ هذه المرحلة قد تمّ تدريبه على إجراءات أخرى مثل مراقبة الذات وما تتضمنه من ملاحظة الذات والتسجيل الذاتي، فإذا تعلم الفرد هذه الإجراءات أصبح مؤهلاً لتقييم ذاته، وتعزيز الذات Self-Reinforcement: يعني أن يمدّ الفرد نفسه بالتعزيز على السلوك الذي يقابل معيار الأداء المحدّد مسبقاً، فهو عملية يكون الفرد خلالها على صلة بالثير الذي يُقدّم بعد حدوث الاستجابة، والذي يترتب عليه زيادة احتمال حدوث الاستجابة في المستقبل (Hoff, 2000 & Richman, 2000).

ويضيف انجر وبيلو (Unger, & Buelow, 2009) أنّ إدارة الذات بفاعلية تتطلب خمسة جوانب يجب أن تُراعى هي: وضع أهداف للذات، والتخطيط للذات، والعلاقات مع الآخر، وإدارة الخلافات، وتوجيه الذات، وتقويمها. كما أضاف (Holliman, 2008) (Hippler, 2000) أبعاد إدارة الذات التي تتمثل في: تخطيط الوقت وتنظيمه ويشمل: تحديد الأهداف وترتيب الأولويات، وطريقة التخطيط لتنفيذ المهام، بحيث يتم توزيع الأعمال على الوقت المحدّد، والثقة بالنفس وتعني: إيمان الفرد بما لديه من قدرات وإمكانات تساعده في حسن إدارة الذات، والاتصال وهو: القدرة على التعامل والتفاعل مع المحيطين بالفرد سواء في عمله أم في أي مكان آخر، والتوازن ويعني: الموازنة بين جميع متطلبات الحياة مثل " العمل، والواجبات العائلية، والتأحية الاجتماعية. ويرى كستينج وزيجي (Xiting & Zhijie, 2001) أنّ وضع الأهداف هو جوهر عملية إدارة الوقت، حيث إنّ الوصول لتحقيق الهدف يحتاج لإدارة الوقت وتنظيمه، ويمكن النظر إلى عملية "وضع الأهداف" باعتبارها "إدارة الذات" حيث يضع الفرد أهدافه الخاصة انطلاقاً من وعيه بقدراته وإمكاناته التي ستساعده على إنجاز هذه الأهداف.

ومن هنا جاء البحث الحالي الذي يحاول التنبؤ بإدارة الذات من خلال التمكن النفسي لدى طلبة الجامعة المتزوجين حديثاً.

مشكلة البحث:



بالنظر إلى خصائص طلبة المرحلة الجامعية وكونهم ينتقلون من مرحلة نمائية إلى مرحلة أخرى وفيها يصبحون أكثر استقلالية وبحسباً عن تأكيد الذات، فهم بحاجة لعديد من الدراسات التربوية التي تدرس التطورات الخاصة بهم، ومن هذه التطورات جملة التغيرات النفسية التي تطرأ عليهم وما هو مرتبط منها بالتمكين النفسي وإدارة الذات، حيث يبدو هؤلاء الطلبة أفضل في أنواع مختلفة من التمكين ومنها: التمكين الإداري والاجتماعي، وربما يظهر لديهم تمكين نفسي نتيجة لاعتمادهم على أنفسهم من جهة، ولرغبتهم في تحمل المسؤولية من جهة ثانية، وبالوقت نفسه فإن استكشاف مستوى إدارة الذات لديهم يساعدهم في تنظيم أنفسهم، وبالوقت نفسه يساعدهم في إعداد خطة لأنفسهم تتناسب مع الجانب النمائي والوقائي، وتعالج بعض المشكلات المرتبطة بهم.

وتزيد المسؤوليات الواقعة على الطلبة الجامعيين عموماً والمتزوجين منهم خاصة نتيجة ما يضعه الزواج من تبعات حياتية عليه مما يؤدي إلى أن تزيد عليهم الضغوط النفسية المرتبطة بتلك المسؤوليات؛ نتيجة انشغالهم بالتوفيق بين الدراسة من جهة والحياة الزوجية من جهة ثانية وربما العمل من جهة ثالثة؛ ولذلك قد ترتبط تلك الضغوط بشكل مباشر أو غير مباشر بمهارة الطالب في إدارة ذاته من ناحية، كما أنها قد ترتبط بتمكّنه النفسي؛ ولذلك سعت الباحثة لإجراء هذا البحث. وقد أشارت نتائج عدد من الدراسات التي أجريت إلى ارتباط فاعلية الذات المدركة بعدد من المتصاحبات الإيجابية، حيث تبين ارتباط فاعلية الذات إيجابياً بالتوافق الانفعالي لدى الأفراد، وذلك لكون فاعلية الذات مُنبئاً هاماً للتوافق النفسي والانفعالي (Gramstad, et al, 2001).

ويعتد التمكين النفسي من المصطلحات الحديثة في علم النفس الإيجابي التي تمكن الأفراد عموماً في التعامل بطريقة إيجابية مع أنفسهم، وتزيد من المعنى والكفاءة لديهم، وتفيد دراسته الطلبة الجامعيين حيث تساعدهم لمعرفة مدى شعورهم بالمعنى وقدرتهم على الاستقلالية والتأثير في المحيط الخاص بهم، كما يساعدهم في اكتشاف كفاءتهم الذاتية.

وعلى صعيد آخر فإن دراسة إدارة الذات تساعد في معرفة قدرة الطلبة على مراقبة مشاعرهم وانفعالاتهم وأفكارهم، ومن ثم تقييم ذواتهم، والقدرة على التحكم بأنفسهم في النهاية، وقد انطلقت مشكلة الدراسة الحالية من أهمية دراسة المتغيرين لما لهما من تأثير في حياة الطلاب الجامعيين المتزوجين.

ومن جهة أخرى فقد حرصت الباحثة على معرفة مدى قدرة أنواع التمكين النفسي لدى الطلبة الجامعيين في إدارة ذواتهم وقد أظهرت دراسات مثل دراسة العتيبي (2022) مستويات مرتفعة من التمكين النفسي لدى طلبة الجامعة، في حين أشارت دراسة الصرايرة والهوري (2021) إلى وجود مستوى متوسط من التمكين النفسي.

كما أشارت دراسة الجنابي ومهدي (2022) إلى مستوى مرتفع من إدارة الذات، فيما لم تقم أي دراسة بالربط بين التمكين النفسي وإدارة الذات من حيث درجة الإسهام حسب علم الباحثة، ومن جهة أخرى فقد لاحظت الباحثة من خلال عملها ولقاءاتها مع الطلبة أن بعض متزوجين منهم يؤثر الزواج عليهم بطريقة إيجابية، في حين يؤثر على البعض الآخر بطريقة سلبية؛ وهؤلاء يحتاجون إلى إجراء دراسات متعددة تعنى بهم في هذا المجال، وقد قابلت الباحثة في أثناء مرحلة إعداد هذا البحث عدداً من الطلبة الجامعيين المتزوجين، وتعرفت على مستوى تمكينهم النفسي وإدارة الذات لديهم، وقد لاحظت تنوعاً لديهم في المستوى، وارتأت الباحثة إجراء هذا البحث لمعرفة القيمة التنبؤية لأبعاد التمكين النفسي في إدارة الذات لدى الطلبة الجامعيين المتزوجين. حيث إن التمكين النفسي وإدارة الذات من المتغيرات التي ترتبط بحياة هؤلاء الطلبة من الناحية الإيجابية، وبخاصة في حالة الزواج حيث إن الطلبة المتزوجين نتيجة لكثرة المهام المطلوبة منهم في حياتهم فإنهم يحتاجون إلى قدرة أفضل في التمكين النفسي وإدارة الذات، ويمكن أن يسهم الزواج مع الالتحاق بالجامعة إلى إنجاز عدة مهام منها:



متابعة الحياة الزوجية والدراسية والمهنية، وربما الحياة المرتبطة بوجود الأبناء، وكل ذلك قد يفرضُ عليهم حالةً من الضغط النفسي إن لم يتمكنوا من إدارة ذواتهم ويحاول البحث الحالي تعرّف القيمة التنبؤية لأبعاد التمكين النفسي في إدارة الذات لديهم.

ومن هنا نبعت مشكلة البحث الحالي التي تحاولُ أن تجيب عن السؤال الرئيس التالي: ما القيمة التنبؤية لأبعاد التمكين النفسي في إدارة الذات لدى طلبة الجامعة المتزوجين؟

أسئلة البحث:

يحاولُ البحث الحالي الإجابة عن أسئلة البحث التالية:

1. ما مستوى التمكين النفسي لدى طلبة الجامعة المتزوجين حديثاً؟
2. ما مستوى إدارة الذات لدى طلبة المرحلة الجامعية المتزوجين حديثاً؟

أهداف البحث:

يهدفُ البحث الحالي إلى:

1. تعرّف مستوى التمكين النفسي لدى طلبة الجامعة المتزوجين حديثاً
2. تعرّف مستوى إدارة الذات لدى طلبة الجامعة المتزوجين حديثاً.
3. التحقق من القيمة التنبؤية لأبعاد التمكين النفسي في إدارة الذات لديهم.
4. استقصاء طبيعة الفروق في التمكين النفسي وإدارة الذات تبعاً للجنس.

أهمية البحث:

تنبع أهمية هذا البحث من الموضوع الذي تتناوله وهو: التمكين النفسي وإدارة الذات لدى الطلبة في الجامعة المتزوجين حديثاً، وحيث يُعدُّ هذا الموضوع من المواضيع النادرة التي تمت دراستها في هذا الإطار، ويمكنُ النظرُ إلى أهمية البحث من جانبين:

الأهمية النظرية:

1. تنبع أهمية هذا البحث من الموضوع الذي يتناوله حيث يدرسُ مُتغيّرين إيجابيين هما: التمكين النفسي، وإدارة الذات لدى طلبة الجامعة المتزوجين حديثاً.
2. يُعدُّ هذا الموضوع من المواضيع المهمة الحديثة التي تمت دراستها في هذا الإطار.
3. من المتوقع أن تُسهم نتائج هذا البحث في الكشف عن مستوى التمكين النفسي وإدارة الذات.
4. تبرزُ أهميته من كونه يوجّه الأنظار لفئة من الطلبة الجامعيين المتزوجين حديثاً الذين يمرون بعددٍ من التغيّرات التي تستدعي الاهتمام بهم ومساعدتهم في التوفيق بين حياتهم الشخصية، والاجتماعية، والزوجية، والمهنية.

الأهمية العملية:

1. يمكنُ أن يسهم هذا البحث في بناء تصوّر متكامل حول طبيعة الظروف النفسية المرتبطة بتمكين هؤلاء الطلبة الجامعيين وإدارة الذات لديهم.
2. معرفة قدرة التمكين النفسي في إدارة الذات حيث يفدُّ هذا البحث معادلةً توضّح طبيعة تأثير التمكين النفسي في إدارة الذات.
3. كما يمكنُ الاستفادة من المقاييس المطوّرة في البحث الحالي والمخصّصة للطلبة الجامعيين المتزوجين حديثاً.



4. يمكن أن يستفيد من هذا البحث المرشدون الجامعيون في التعامل مع مشكلات الطلبة الجامعيين المتزوجين حديثاً، وحسن توجيههم بشكل مناسب.

5. يمكن أن يخدم هذا البحث الطلبة المقبلين على الزواج في الجامعة لمعرفة بعض المتغيرات النفسية المرتبطة بهم.

حدود البحث:

يتحدد هذا البحث من حيث قابليته للتعميم بما يلي:

الحدود البشرية: اقتصر البحث على مجموعة من الطلبة الجامعيين المتزوجين حديثاً.

الحدود الزمانية: تم تطبيق أدوات البحث في الفصل الدراسي الآخر للعام الدراسي (2020).

الحدود المكانية: تم تطبيق البحث على الطلبة في مرحلة البكالوريوس في جامعتي الجوف والحدود الشمالية.

محددات البحث: تتحدد إمكانية تعميم نتائج البحث الحالي طبقاً لأدوات البحث المستخدمة وخصائصها السيكمترية وكذلك المنهجية المستخدمة للإجابة عن الأسئلة المخصصة.

مصطلحات البحث:

التمكين النفسي Psychological Empowerment:

هو الإدراك والتأثير والكفاءة والحرية في الاختيار، وقد عرّفها (Spreitser) على أنها تفاؤل الذات وجودتها. ويعني التمكين في مرجعيات علم النفس: تهية الإنسان ودعم نموه النفسي بما يحقق تفعيل قدراته واستعداداته وطموحاته. أمّا من الناحية الاجتماعية فيعرف على أنه قدرة الفرد على أن يكون عضواً في جماعة أو مجتمع وقادراً على القيام بأدوار معينة Boudrias & Gaudreau (2004) & Laschinger. ويُعرف إجرائياً أنه: الدرجة التي يحصل عليها الطالب في المقياس المطور في الدراسة الحالية وتتبنى الباحثة تعريف (Spreitser) في الدراسة الحالية.

إدارة الذات: Self-management

وتعرف إدارة الذات أنها: مجموعة من الاستراتيجيات أو المهارات التي تساعد الفرد على تحطّي الصعاب، وتمنحه الثقة بالنفس بشكل يحقق الأهداف المرغوبة (Neini, 2003). وتُعرف إجرائياً بالدرجة التي يحصل عليها الطالب في المقياس المطور في الدراسة الحالية وتتبنى الباحثة تعريف (Neini, 2003) في الدراسة الحالية.

المتزوجون حديثاً:

هم كل الطلبة الذين تزوجوا وهم ما يزالون على مقاعد الدراسة ولم تمر على زواجهم ثلاث سنوات.



الإطار النظري والدراسات السابقة

يُعدُّ التَّمكنُ النفسيُّ أهمُّ مُحدِّدات الدَّافعية لدى الأفراد، حيث يعملُ التَّمكنُ النفسيُّ على تحسِينِ مُدركات الأفراد واتجاهاتهم ويزيدُ من شعورهم بالاستقلالية والكفاءة الذاتية والثقة في قدراتهم على أداء المهام المنوطة بهم، بالإضافة إلى شعور الفرد بتأثيره على عمل الآخرين (Allameh., et at, 2012).

ويمكنُ توضيحُ أبعادِ التَّمكنِ النفسيِّ كما يلي:

- **المعنى Meaning:** عرفت (Spreitzer) المعنى على أساس الشعورِ الذاتيِّ للفرد تجاه العلاقة بين العمل الذي يؤديه ومعاييرهِ الشخصية، وينشأ هذا الشعورُ عندما تتكيَّف المهامُ الموكلةُ إلى الفرد وتتوافقُ مع قيمه، مثل: معتقداته، وسلوكياته الفردية (Ambad, & Bahron, 2012, 75) ويُقصَدُ بالمعنى هنا استشعارُ الطالب بقيمةِ العمل الذي يقوم به ومعناه؛ ولذلك فإنَّ المعنى يتضمَّنُ التوافقَ بين متطلبات العمل والأدوار التي يقومُ بها الفردُ من جهة، والاعتقادات والقيم والسلوكيات من جهةٍ أخرى وأوضح (Flaherty, 2017) أنَّ المعنى يظهرُ بوضوح عند وجودِ التوافق بين الموظَّفين ومكانِ عملهم، وقيمة الأهداف والمهام المنوطة بهم، فإذا كانت جميعُ هذه الاعتبارات منسجمةً فإنَّ المهمَّة تكون ذات قيمة.

- **الكفاءة Competence:** يُقصَدُ بها مدى القدرة على التأثير في نتائج العمل الاستراتيجية، والإدارية، والتنفيذية، وفقاً لما يملكه الفردُ من قدرات، فالفرد يشعر ويؤمن أنَّ سلوكياته سيكون لها بعضُ التأثير على ما يحدث في بيئة العمل الخاصة به، كما تعني الكفاءة إدراك الفرد أنَّ له تأثيراً على القرارات التي يتَّخذها والسياسات التي تضعها الإدارة العليا وبخاصَّة تلك المتعلقة بعمله الأمر الذي يُريد من الدافعية الداخلية للفرد والنابعة من الوظيفة نفسها (النواجحة، 2016، 187).

- **تقرير المصير أو حرية الاختيار Self Determination:** يشيرُ تقريرُ المصير إلى فرص الأفراد للتعبير عن الأفكار والاقتراحات والشعور بالنجاح من خلال المسؤوليات الممنوحة لهم، وتشيرُ الاستقلالية في مكان العمل إلى قدرة الأفراد على التغلُّب على المشكلات على جميع المستويات والمهام المتعلقة بمكان العمل والأداء (Gözükara & Şimşek, 2015)، وبالإضافة إلى الشعور بالاعتقاد والكفاءة فإنَّ الاستقلالية تُعبِّر عن شعور الفرد بحريته بالاختيار عندما يرتبطُ الأمرُ بالإنجاز وعمل الأشياء. فيصبح له الحقُّ في اختيارِ البديل المناسب لتنفيذِ العمل، بما يتناسبُ مع وجهة نظره، وتقديره الخاص (Deci & Ryan, 1989)

- **التأثير Impact :** ويعني إدراك الفرد بأنَّ له تأثيراً على القرارات والسياسات والإستراتيجيات المرتبطة بعمله، أو بمعنى آخر يمكن القولُ إنَّه يعكسُ إحساسَ الفرد بمدى قدرته على الإسهام والتأثير في النتائج والمخرجات (خليفة، 2015، 113).

ومن النماذج المفسِّرة للتمكين النفسيِّ نموذج لان وتشونج (Lan & Chong, 2015) لأبعادِ التَّمكنِ النفسيِّ حيث يوضِّحُ هذا النموذجُ أنَّ الدَّافعَ الواضح والقوي في عقل الفرد يرتبطُ بإيجابية مع المعنى والكفاءة؛ لكنَّه أقوى مع الشعور بالمعنى وقيمة المهام، ويوضِّحُ هذا أهمية إثارة الدوافع؛ لأنَّها تودِّي إلى التَّمكنِ النفسيِّ الذي يودِّي إلى الرضا والالتزام، وكذلك وجود نموذج قيني للأخلاق فإنَّه يرتبطُ بالشعور بالمعنى فقط بوصفه أحد أبعادِ التَّمكنِ النفسيِّ، أما وجود الموهبة، والاعتبارات الفردية فلا تأثير لهما على التَّمكنِ النفسيِّ، ولكنهما يرتبطان بالشعور بالرضا والالتزام، ويؤكدُ ذلك أهمية التَّمكنِ النفسيِّ في ارتفاع مستوى الرضا والالتزام عند الفرد.



وقد تناولت دراسة الكناي (2015) رُتب الهوية وعلاقتها بالتمكين النفسي لدى طلبة الجامعة، وقد تكونت عينته الدراسة من (400) طالب وطالبة، وتمّ بناءً مقياس التمكين النفسي اعتماداً على نظرية التمكين النفسي لسبرايترز (Spreitzer)، وبناءً مقياس رُتب الهوية، وقد توصّلت نتائج الدراسة إلى أنّ رُتب الهوية السائدة لدى طلبة الجامعة هي المحققة والمعلّقة، ولا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في رُتب الهوية تبعاً للجنس، ويتمتع طلبة الجامعة بالتمكين النفسي، ولا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في التمكين النفسي تبعاً للجنس (الذكور والإناث)، وهناك إسهام في رُتب الهوية (المحققة والمعلّقة) في التمكين النفسي في حين لا يوجد إسهام لرتبتي الهوية (المنغلقة والمشتتة) في التمكين النفسي.

كما سعى عبد الفتاح (2018) إلى اختبار نموذج للتأثيرات المباشرة وغير المباشرة لمتغيرات التمكين النفسي والشفقة بالذات والمثابرة الأكاديمية على طلاب المرحلة الثانوية، وبلغت عينته الدراسة الأساسية من (226) طالباً بالمرحلة الثانوية وتكونت أدوات الدراسة من: مقياس التمكين النفسي، ومقياس الشفقة بالذات، ومقياس المثابرة الأكاديمية، وتوصّلت لوجود تأثير مباشر للتمكين النفسي في الشفقة بالذات، ووجود تأثير مباشر للشفقة بالذات في المثابرة الأكاديمية، كما وُجد تأثير غير مباشر للتمكين النفسي في المثابرة الأكاديمية عبر المتغير الوسيط الشفقة بالذات.

وهدفت دراسة القرالة (2020) إلى معرفة مستوى التنبؤ بين التدفق النفسي والتمكين النفسي، في محافظة الكرك في المملكة الأردنية الهاشمية، ولتحقيق أهداف الدراسة تمّ اختيار عينته تكونت من (422) طالباً وطالبة، وتمّ تطوير مقياسي: التدفق النفسي والتمكين النفسي. وتوصّلت نتائج الدراسة أنّ هناك مستوى منخفضاً من التمكين النفسي والتدفق النفسي لدى الطلبة وأشارت نتائج التحليل إلى أنّ أبعاد التمكين النفسي، تسهم في تفسير تباين درجات أفراد العينة على مقياس التدفق النفسي بنسبة (94%)، وقد أسهم بُعد حرية التصرف في أكبر تأثير ثم بُعد الكفاءة، كما توصّلت نتائج الدراسة إلى عدم وجود فروق بين الذكور والإناث في التمكين النفسي والتدفق النفسي.

وتناولت دراسة المجدلاوي (2020) تعرّف اتجاهات الطلبة نحو الأنشطة الترويحية لدى عينة من طلبة جامعة الأقصى، وتم تطبيق أدوات الدراسة (إعداد الباحث) على عينة مكونة من (408) طالباً وطالبة، وبيّنت النتائج وجود اتجاهات إيجابية متوسطة لدى الطلبة نحو الأنشطة الترويحية ككل، وكذلك جاء مستوى الاتزان الانفعالي بدرجة متوسطة، في حين جاء مستوى التمكين النفسي بدرجة مرتفعة، مع وجود فروق في مقياس الاتزان الانفعالي لصالح الذكور، كما بيّنت وجود فروق في مقياس التمكين النفسي لصالح الإناث، وبين سنة أولى وثانية وسنة رابعة لصالح رابعة، كما بيّنت وجود علاقة جوهريّة إيجابية بين متغيرات اتجاهات الطلبة نحو الأنشطة الترويحية والاتزان الانفعالي والتمكين النفسي.

كما تناولت دراسة العابدي (2021) تعرّف مستوى الكفاءة الوالدية والتمكين النفسي لدى طلبة الجامعة، وكذلك الكشف عن علاقة الكفاءة الوالدية بالتمكين النفسي لدى طلبة الجامعة، وقد تبنى الباحث مقياس الكفاءة الوالدية وبنى مقياس التمكين النفسي، وتألفت عينته الدراسة الحالية من (400) طالب وطالبة، وأظهرت النتائج أنّ طلبة الجامعة في محافظة واسط يتمتعون بالكفاءة الوالدية، وبالتمكين النفسي، وأن هناك علاقة ارتباطية دالة وموجبة بين الكفاءة الوالدية والتمكين النفسي.

وتناولت دراسة العنزي (2021) تعرّف مستوى التمكين النفسي ومستوى جودة الحياة الأكاديمية، وتكونت عينته البحث من (258) طالباً وطالبة من جامعة الإمام، ولتحقيق هدف البحث تمّ بناءً مقياس التمكين النفسي من إعداد الباحث، كما تمّ استخدام مقياس جودة الحياة الأكاديمية إعداد بسبوي (2017)، وأظهرت نتائج البحث أنّ مستوى التمكين النفسي بلغ (76.68) درجة، وبيّنت نتائج البحث وجود علاقة دالة إحصائية بين التمكين النفسي وجودة الحياة



الأكاديمية وذلك فيما عدا الارتباط بين تقرير المصير والمساندة الأكاديمية، وبين الهدف والدرجة الكلية لجودة الحياة الأكاديمية، وبين الدرجة الكلية للتمكين النفسي والكفاءة الذاتية الأكاديمية وإدارة الوقت الأكاديمي، كما اتضح عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في التمكن النفسي، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين طلاب المستوى الأول والثالث والخامس والسابع في التمكن النفسي وجودة الحياة الأكاديمية، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين التخصص العلمي والنظري في التمكن النفسي ما عدا الدرجة الكلية للتمكين النفسي فإنه توجد فروق في الدرجة الكلية للتمكين النفسي لصالح التخصص العلمي.

ويحدّد مطر (2014) خطوات اكتساب إدارة الذات في: تحديد السلوك المستهدف ومستوى الفرد له: حيث يقوم الفرد بتحديد السلوك المستهدف واختياره بنفسه، مما يضمن له استمرار ضبط سلوكه، والتدريب على مراقبة السلوك، ويتعلّم كيف يراقب سلوكه ويسجل عدد مراته، والبدء بتسجيل المراقبة الذاتية للسلوك، وتحديد مستوى الفرد في هذا السلوك من تلقاء ذاته، وتقييم الذات حيث يتضمن ذلك تقييم مستواه بالسلوك للبدء بعمل خطة إنجاز وتغيير لذاته وتعديلها، ومن ثم كتابة عقد سلوكي وتعزيز الفرد لذاته بعد تنفيذ العقد السلوكي.

وهناك عديد من الإجراءات التي تسهم في إدارة الذات (جاد المولى، 2009) ومنها: مراقبة الذات: وهي تسجيل الفرد لسلوكه الخاص لكي يؤثّر في التغيير، وتتضمن مراقبة الذات في البداية الإقرار بالحاجة إلى تنظيم أو تغيير سلوك معين مثل التعليقات السلبية بناءً على تحديد الخط القاعدي، وملاحظة الذات، وتعدّ ملاحظة الذات ضمن المهارات الفرعية داخل أجزاء مراقبة الذات وهي: ملاحظة الفرد لسلوكه هو، أو ملاحظة المرء لنفسه، والتقارير الذاتية: وهي أي رأي أو تقرير يعطيه الفرد عن نفسه، سواء إن كان ذلك في صورة إجابة عن أية تساؤلات متعلّقة به، أم كان تاريخياً يكتبه أو يحكيه عن بعض المواقف في حياته وتقوم الذات: وهو إجراء مشابه لمراقبة الذات لكنه يتضمن تقييم الأطفال لأنفسهم، وتسجيل سلوكهم بأنفسهم، ويتضمن أيضاً مقارنة ادائهم الخاص بالمعايير التي يتم وضعها من قبل أنفسهم، وتعزيز الذات الذي يشير إلى مكافأة الفرد لذاته، بعد الوصول إلى الأهداف التي يتم وضعها مسبقاً، وهناك إجراءات أخرى متعدّدة تُستخدم بغرض التدريب على إدارة الذات، وكثيراً ما يبتكر بعض الباحثين إجراءات جديدة أو يجمع البعض الآخر بين عدة إجراءات في برنامج واحد.

وقد هدفت دراسة أكرمان (Ackerman, 2005) الوقوف على طبيعة العلاقة بين بعض المهارات ومن ضمنها مهارات إدارة الذات، والقدرة على توجيه الهدف والتحصيل الدراسي لدى طلاب جامعة بوسطن، وقد أُجريت الدراسة على عينة قوامها (433) طالباً وطالبة في الولايات المتحدة الأمريكية، واستخدمت الدراسة قائمة الوعي ببعض مهارات إدارة الذات، ومقياس توجيه الهدف، وتوصّلت النتائج إلى وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائية بين مهارات إدارة الذات وقدرة التلميذ على توجيه أهدافه وتحقيقها، والقدرة على تحمّل المسؤولية.

وقام بايلس (Bayliss, 2007) بدراسة هدفت إلى فحص طبيعة العلاقة بين إدارة الذات وجودة الحياة، وشملت عينة الدراسة (352) فرداً في الولايات المتحدة الأمريكية في نيويورك، واستخدمت الدراسة أداة المقابلة الشخصية في جمع البيانات وكشفت الدراسة عن عديد من النتائج منها وجود علاقة موجبة دالة بين إدارة الذات وجودة الحياة.

وأجرى الداود وزيد (2018) دراسة لتعرّف مستوى مهارات إدارة الذات لدى طلبة الدراسات العليا في كلية التربية بجامعة دمشق، وتعرّف أثر متغيرات (الجنس، والمؤهل العلمي)، وبُنيّت الاستبانة ووزعت على عينة من طلبة الدراسات العليا بكلية التربية بجامعة دمشق، وقدرها (117) طالباً وطالبة، وتوصّلت الدراسة إلى أنّ مهارة إدارة الوقت لدى طالب الدراسات



العليا حصلت على المرتبة الأولى، تتلوها مهارة الالتزام، ثم مهارة اتخاذ القرار، في حين جاءت مهارات التخطيط في المرتبة الأخيرة. وكذلك عدم وجود فروق دالة إحصائية بين الذكور والإناث، ووجود فروق دالة إحصائية بين أفراد عينة الدراسة في جميع أبعاد استبانة مهارات إدارة الذات تُعزى لمتغير المؤهل العلمي لصالح طلبة الدكتوراه.

كما أجرى خطاطبة (2019) دراسة هدفت الكشف عن العلاقة بين مهارات إدارة الذات والرفاهية النفسية لدى طلبة جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية. وتكوّنت عينة الدراسة من (588) طالباً وطالبة، وقد استجاب أفراد الدراسة على مقياس مهارات إدارة الذات المعد من قبل منصور وعبد المنعم وريان (2015)، ومقياس الرفاهية النفسية المعد من قبل شند وهيبه وسلومة عبد الحميد (2013). وأشارت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة غير دالة إحصائية بين الدرجة الكلية لمقياس إدارة الذات ومقياس الرفاهية النفسية؛ حيث وجدت علاقة ذات دلالة إحصائية بين بعض أبعاد مقياس مهارات إدارة الذات (التنظيم الذاتي، وإدارة الوقت، وتعدّ التفاؤل، وتعدّ العلاقات الاجتماعية، وتعدّ إدارة الضغوط، وتعدّ الثقة بالنفس، وتعدّ الدافعية الذاتية، وتعدّ اتخاذ القرار، وتعدّ الضبط الذاتي)، كما بينت النتائج أنّ المتوسطات الحسابية لمقياس مهارات إدارة الذات جاءت بدرجة مرتفعة حيث جاء بُعد التفاؤل أعلى هذه المهارات، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تُعزى لأثر المستوى الدراسي والمستوى الاقتصادي على غالبية أبعاد مقياس مهارات إدارة الذات (البعد الثاني إدارة الوقت، والبعد الرابع إدارة العلاقات الاجتماعية، والبعد الخامس بعد إدارة الضغوط، والبعد التاسع الضبط الذاتي، والدرجة الكلية للأداة)، وأخيراً بينت نتائج الدراسة إمكانية التنبؤ بالرفاهية النفسية من خلال أبعاد مهارات إدارة الذات لدى طلبة جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.

وتناولت دراسة زهران (2019) العلاقة بين إدارة الذات وقلق المستقبل لدى طلبة الثانوية العامة، وتكوّنت عينة الدراسة الكلية من (100) طالب وطالبة بالثانوية العامة، قام الباحث بتصميم مقياسي الدراسة وهما: مقياس إدارة الذات، ومقياس قلق المستقبل. وأوضحت النتائج وجود علاقة ارتباطية عكسية ودالة إحصائية بين إدارة الذات وقلق المستقبل، ولا توجد فروق دالة إحصائية بين متوسطات درجات الذكور والإناث من طلاب الثانوية العامة في مُتغيري إدارة الذات وقلق المستقبل، كما إنه لا توجد فروق دالة إحصائية بين متوسطات درجات القسم العلمي والقسم الأدبي من طلاب الثانوية العامة في مُتغيري إدارة الذات وقلق المستقبل، كما أوضحت النتائج أنه يمكن التنبؤ بقلق المستقبل في ضوء مُتغير إدارة الذات لدى طلاب الثانوية العامة.

كما تناولت دراسة الليمون والشواشرة (2020) الكشف عن العلاقة بين أساليب إدارة الذات وقلق البطالة لدى طلبة الجامعة الأردنية المتوقع تخرّجهم، تكوّنت عينة الدراسة من (550) طالباً وطالبة من طلبة البكالوريوس، وطوّرت مقياسان هما: مقياس إدارة الذات، ومقياس قلق البطالة. وقد أشارت نتائج الدراسة إلى ما يلي: وجود علاقة ارتباط سلبية دالة إحصائية بين أبعاد أساليب إدارة الذات، وأبعاد قلق البطالة لدى طلبة الجامعة الأردنية المتوقع تخرّجهم، وعدم وجود فروق في إدارة الذات وقلق البطالة ككل، والأبعاد تُعزى لمتغيري الدخل والجنس. ووجود فروق دالة إحصائية لقلق البطالة، فيما يتعلق بالقلق المهني، والقلق النفسي، تُعزى للجنس لصالح الإناث.

التعليق على الإطار النظري والدراسات السابقة:

يتبيّن من الإطار النظري حداثة التّطرق للتمكين النفسي وإدارة الذات وأنه ما يزال الاهتمام بهما قائماً لغاية الآن، كما يتبيّن من نتائج الدراسات السابقة تناول مُتغيري البحث الحالي بوصفهما متغيرين إيجابيين حديثين، وتطرق معظمها لطلبة الجامعة، ويلاحظ من خلال استعراض البحث الحالي أنّ الدراسات السابقة لم تحاول معرفة القيمة التنبؤية لأبعاد التمكين



النفسي في إدارة الذات، وهو ما يسعى له البحث الحالي، الذي يحاول أن يستقصي كذلك الاختلاف بين الجنسين في التمكن النفسي وإدارة الذات، ويستفيد البحث الحالي من الدراسات السابقة عند تطوير المقياسين، وفي اختيار منهجية البحث، وعند مناقشة النتائج بحيث يتم ربط الدراسات السابقة بالنتائج التي يتم التوصل إليها.

فروض البحث:

1. تتنبأ أبعاد التمكن النفسي بإدارة الذات لدى طلبة الجامعة المتزوجين حديثاً.
2. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha=0.05$) في التمكن النفسي وإدارة الذات باختلاف متغير الجنس.



الطريقة والإجراءات

منهج البحث:

منهج البحث المستخدم هو المنهج الوصفي التنبؤي التحليلي لمناسبتة للدراسة الحالية.

مجتمع البحث:

تكوّن مجتمع البحث من جميع الطلبة الجامعيين المتزوجين حديثاً، وإن كانت الباحثة لم تستطع حصر كل الطلبة المتزوجين حديثاً نتيجة عدم وجود إحصائية ثابتة توضّح ذلك.

عينة البحث:

تمّ تقسيم العينة إلى نوعين هما: عينة الخصائص السيكومترية وهي عينة أولية مقدارها (30) طالباً وطالبة، وعينة البحث النهائي (131) لاختبار صحة الفروض، حيث تمّ اختيار عينة البحث بطريقة العينة المتاحة من خلال توزيع رابط إلكتروني على جميع طلبة الجامعة، وطُلب من المتزوجين حديثاً الإجابة عن فقرات المقياسين، وقد بقي الرابط متاحاً للتطبيق لمدة شهر، وقد استجاب خلال هذه الفترة عينة تكونت من (131) طالباً وطالبة. والجدول التالي يوضّح توزيع أفراد البحث حسب المتغيرات الشخصية

جدول 1

توزيع أفراد البحث حسب المتغيرات الشخصية

المتغير	الفئات	العدد	النسبة المئوية
الجنس	طالب	19	14.5%
	طالبة	112	85.5%
التخصص	انساني	56	42.7%
	علمي	75	57.3%
السنة	أولى	18	13.7%
	ثانية	29	22.1%
	ثالثة	32	24.4%
الجامعة	رابعة فأكثر	52	39.7%
	الجوف	90	68.7%
	الحدود الشمالية	41	31.3%

ويلاحظ من الجدول السابق توزيع أفراد العينة على المتغيرات المختلفة، وقد جاء أعلى الطلبة من الإناث بنسبة (85.5%)، والطلبة العلمي بشكل أكبر بواقع (57.3%)، كما جاء أعلى العينة من السنة الرابعة فأكثر بواقع (39.7%)، وطلبة الجوف بواقع (68.7%).

أدوات البحث وطريقة تصحيحها:

لتحقيق أهداف البحث الحالي تمّ تطوير مقياسين هما: مقياس التمكن النفسي، ومقياس إدارة الذات.

أولاً: مقياس التمكن النفسي

تمّ تطوير مقياس التمكن النفسي من خلال العودة للأدب النظري والدراسات السابقة ومنها (أبو أسعد، 2017؛ والأحمد، 2017؛ والسعدي، 2018؛ وعكر، 2013)، وقد تكوّن المقياس بصورة أولية من (41) فقرة وأربعة أبعاد هي: - البعد الأول: المعنى: وهو استشعار الفرد قيمة حياته ومعنى لها، وهو كذلك اعتقاداً يتولّد لديه أنّ الذي يقوم به مهم وذو



مغزى بالنسبة له. وتقيسه الفقرات من (1-11).

- **البُعد الثاني: الاستقلالية:** وهي سيطرة الفرد على أمور حياته، وهو بُعد يرتبط بصورة مباشرة مع حياة الأفراد تجاه اختيار طريقتهم لإدارة مهامهم، وشعورهم أنهم أكثر استقلالية لأداء مسؤولياتهم؛ ليمتكنوا من اتخاذ القرارات مع التفكير بموضوعية تجاه كل الظروف التي تحيط بهم، وتقيسه الفقرات من (12-21).

- **البُعد الثالث: التأثير:** وهو اعتقاد الفرد أنه يمكن أن يؤثر على حياته الزوجية الذي هو جزء لا يتجزأ منها، وأن سلوكياته يمكن أن تحدث فرقاً في محيطه، وبالتالي فإن هذا التأثير من شأنه أن يجعل الفرد يشعر أن بإمكانه الأداء الأفضل، وتقيسه الفقرات من (22-31).

- **البُعد الرابع: الكفاءة:** هي الشعور بالاعتقاد والمهارة، ويُعبر عن مدى اعتقاد الفرد وثقته بقدرته على القيام بمهامه بدقة عالية وتقيسه الفقرات من (32-41).

ثانياً: مقياس إدارة الذات:

تم تطوير مقياس إدارة الذات من خلال العودة إلى لأدب النظري والدراسات السابقة ومنها: (الجباب، 2014؛ Xue, & Sun, 2011)، وقد تكون المقياس بصورة أولية من (34) فقرة وأربعة أبعاد وهي:

البُعد الأول: إدارة الإنجاز يهتم هذا البُعد بالقدرة على الإنجاز لدى الطالب، وإكمال الأعمال وتحقيق الأهداف وإدارة الوقت والتخطيط للمستقبل، وتقيسه الفقرات من (1-10).

البُعد الثاني: إدارة العلاقات يهتم البُعد الحالي بالنجاح في العلاقات الشخصية مع الآخرين والقدرة على إقامة علاقات جديدة معهم، وتطوير تلك العلاقات والمحافظة عليها، وتقيسه الفقرات من (11-19).

البُعد الثالث: إدراك قيمة الوقت: ويُعرف أنه قدرة الفرد على استثمار وقته في إنجاز الأعمال والمهام المطلوبة منه في الوقت المناسب دون إهمال أو تسويف، وتقيسه الفقرات من (20-26).

البُعد الرابع: التخطيط: أي قدرة الفرد على التخطيط السليم لتقسيم وقته على إنجاز الأعمال المطلوبة منه على أكمل وجه وبأقل وقت، وتقيسه الفقرات من (27-34).

إجراءات البحث:

تم البحث بناءً على الخطوات التالية:

1. الاطلاع على الأدب النظري والدراسات السابقة للإلمام بموضوع البحث من جميع الجوانب فيما يتعلق بالتمكين النفسي وإدارة الذات.

2. الاطلاع على المقاييس السابقة وتطوير مقياسي: التمكين النفسي وإدارة الذات، والتحقق من الخصائص السيكومترية للمقياسين لتناسب البيئة المحلية وأهداف البحث.

وللتأكد من مناسبة مقياس التمكين النفسي للبيئة ولعينة البحث ولأهدافه تم إجراء ما يلي:

1. **الصديق الظاهري:**

تم عرض الأداة بصورتها الأولية على (10) من أعضاء هيئة التدريس وذوي الاختصاص في المملكة العربية السعودية، وطلب منهم إبداء الرأي بوضوح الصياغة، وانتماء الفقرات للأداة، وإبداء أية ملاحظات تتعلق بالحذف أو الإضافة، وتم اعتماد اجماع ما نسبته (80%) مُحكمًا للحكم على صلاحية الفقرات، وبناءً على رأي المحكمين تمت إعادة صياغة لغوية ل(13) فقرة، ولم يتم حذف أو إضافة أية فقرة.



2. صدق البناء (الاتساق الداخلي):

تمَّ حسابُ معاملات الارتباط بين أداء أفراد عينة الصدق على كل فقرةٍ من فقرات مقياس التمكن النفسي من خلال تطبيق الأداة على أفراد العينة الاستطلاعية البالغ عددهم (30) طالباً من طلبة الجامعة المتزوجين حديثاً من خارج عينة البحث وداخل المجتمع، وقد تبين من خلال معامل ارتباط بيرسون أنَّ جميع الفقرات دالة عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$) وقد تراوحت معاملات الارتباط بين الفقرة والدرجة الكلية (0.50 – 0.81)، كما تراوحت معاملات الارتباط بين الفقرة والبعد (0.55، 0.69، 0.74، 0.88) لأبعاد: المعنى، والتأثير، والكفاءة، والاستقلالية على التوالي.

3. الثبات بطريقتي إعادة التطبيق ومعامل ألفا كرونباخ:

تمَّ التحقق من ثبات الأداة من خلال تطبيقها على عينة استطلاعية مُكوَّنة من (30) طالباً من طلبة الجامعة المتزوجين حديثاً، ومن خارج عينة البحث، ممن أبدوا رغبةً في تطبيق المقياس وتمَّ حسابُ معامل الثبات بطريقة إعادة بفواصل زمني مقداره أسبوعان، كما تمَّ حسابُ ثبات الأداة عن طريق معادلة ألفا كرونباخ Cronbach Alpha، وذلك على الطلبة في العينة الاستطلاعية، والجدول (2) يوضِّح النتائج

جدول 2

معامل الثبات بطريقتي إعادة والفكرونباخ لمقياس التمكن النفسي

البعد	عدد الفقرات	الثبات بطريقة ألفا كرونباخ	الثبات بطريقة إعادة
المعنى	11	0.84	**0.86
الاستقلالية	10	0.80	**0.90
التأثير	10	0.86	**0.88
الكفاءة	10	0.89	**0.84
الدرجة الكلية	41	0.90	**0.92

*دالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$)

يتبين من جدول (2) أنَّ معامل الثبات من خلال إعادة وطريقة ألفا كرونباخ كان مرتفعاً ومناسباً للدراسات التربوية وبالتالي يمكن الاعتماد على المقياس في البحث الحالي.

تطبيق المقياس وتصحيحه وتفسيره:

يتكوَّن المقياس بصورةً نهائية من (41) فقرةً جميعها إيجابية، يُجاب عنها بتدرج خماسي يشتمل البدائل الآتية: (أوافق بشدة، وتُعطى عند تصحيح المقياس (5) درجات، وأوافق وتُعطى عند تصحيح المقياس (4) درجات، ومحايد وتُعطى (3) درجات، ولا أوافق وتُعطى درجتان، ولا أوافق بشدة وتُعطى درجة واحدة). ولتفسير الإجابات التي يحصل عليها الطالب الجامعي يتمُّ استخدام المدى لتفسير الدرجة التي يحصل عليها الطالب فالدرجة من (1-2.33) للفقرة الواحدة تدلُّ على مستوى منخفض من امتلاك الطالب للتمكن النفسي، والدرجة من (2.34-3.67) للفقرة الواحدة تدلُّ على مستوى متوسط من امتلاك الطالب للتمكن النفسي، والدرجة من (3.68-5) للفقرة الواحدة تدلُّ على مستوى مرتفع من امتلاك الطالب للتمكن النفسي.

وللتأكد من مناسبة مقياس إدارة الذات للبيئة ولعينة البحث ولأهدافه تمَّ إجراء ما يلي:



1. الصدق الظاهري:

تمّ عرض الأداة بصورته الأولى على (10) من أعضاء هيئة التدريس وذوي الاختصاص في المملكة العربية السعودية، وطُلب منهم إبداء الرأي بوضوح الصياغة، وانتماء الفقرات للأداة، وإبداء أية ملاحظات تتعلق بالحذف أو الإضافة وتمّ اعتماد إجماع ما نسبته (80%) محكماً للحكم على صلاحية الفقرات، وبناءً على رأي المحكمين تمت إعادة صياغة لغوية ل(18) فقرة، ولم يتم حذف أو إضافة أية فقرة.

2. صدق البناء (الاتساق الداخلي):

تمّ حساب معاملات الارتباط بين أداء أفراد عينة الصدق على كل فقرة من فقرات مقياس إدارة الذات من خلال تطبيق الأداة على أفراد العينة الاستطلاعية البالغ عددهم (30) طالباً من طلبة الجامعة المتزوجين حديثاً من خارج عينة البحث وداخل المجتمع، وقد تبين من خلال معامل ارتباط بيرسون أنّ جميع الفقرات دالة عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$) وقد تراوحت معاملات الارتباط بين الفقرة والدرجة الكلية (0.33-0.64)، كما تراوحت معاملات الارتباط بين الفقرة والبعد (0.39، 0.55، 0.61، 0.71) للأبعاد: إدراك قيمة الوقت، والتخطيط، وإدارة العلاقات، وإدارة الإنجاز على التوالي.

3. الثبات بطريقتي إعادة التطبيق ومعامل ألفا كرونباخ:

تمّ التحقّق من ثبات الأداة من خلال تطبيقها على عينة استطلاعية مكوّنة من (30) طالباً من طلبة الجامعة المتزوجين حديثاً، ومن خارج عينة البحث، ممن أبدوا رغبة في تطبيق المقياس، وتمّ حساب معامل الثبات بطريقة إعادة بفصل زمني مقداره أسبوعان، كما تمّ حساب ثبات الأداة عن طريق معادلة ألفا كرونباخ Cronbach Alpha، وذلك على الطلبة في العينة الاستطلاعية، والجدول (3) يوضّح النتائج

جدول 3

معامل الثبات بطريقتي إعادة ألفا كرونباخ لمقياس إدارة الذات

البعد	عدد الفقرات	الثبات بطريقة ألفا كرونباخ	الثبات بطريقة إعادة
إدارة الإنجاز	10	0.79	0.84**
إدارة العلاقات	9	0.84	0.80**
إدراك قيمة الوقت	7	0.76	0.86**
التخطيط	8	0.82	0.83**
الدرجة الكلية	34	0.84	0.89**

*دالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$)

يتبين من جدول (3) أنّ مُعامل الثبات من خلال إعادة وطريقة ألفا كرونباخ كان مرتفعاً ومناسباً للدراسات التربوية وبالتالي تمّ الاعتماد على المقياس في البحث الحالي.

تطبيق المقياس وتصحيحه وتفسيره:

يتكوّن المقياس بصورة نهائية من (34) فقرةً جميعها إيجابية، يُجاب عنها بتدريج خماسي يشتمل البدائل الآتية: (أوافق بشدة، وتُعطى عند تصحيح المقياس (5) درجات، وأوافق وتُعطى عند تصحيح المقياس (4) درجات، ومحايد وتُعطى (3) درجات، ولا أوافق وتُعطى درجتان، ولا أوافق بشدة وتُعطى درجة واحدة). ولتفسير الإجابات التي يحصل عليها الطالب الجامعي يتمّ استخدام المدى لتفسير الدرجة التي يحصل عليها الطالب؛ فالدرجة من (1-2.33) للفقرة الواحدة تدلّ على مستوى منخفض من امتلاك الطالب لإدارة الذات، والدرجة من (2.34-3.67) للفقرة الواحدة تدلّ على مستوى متوسط



من امتلاك الطالب لإدارة الذات والدرجة من (3.68-5) للفقرة الواحدة تدلّ على مستوى مرتفع من امتلاك الطالب لإدارة الذات.

1. تمّ وضع المقاييس على رابط "قول دريف" لمدة شهر من أجل استجابة الطلبة عليها.
 2. تمّ اختيار عينة البحث من طلبة الجامعة المتزوجين حديثاً، مع تطبيق البحث عليهم لمدة شهر بحيث أتيح لهم التطبيق للمقياسين، وتمّ تشجيعهم على تطبيقه من خلال التواصل مع أعضاء هيئة التدريس بالجامعتين.
 3. تمّ تحليل البيانات والتوصل إلى النتائج، ومناقشتها والخروج بالتوصيات المناسبة.
- مُتَغَيَّرَاتُ البَحْث:**

المتغيّرات المستقلة: التمكن النفسي

المتغيّرات التابعة: إدارة الذات



عرض النتائج ومناقشتها

عرض نتائج السؤال الأول: ما مستوى التمكين النفسي لدى طلبة الجامعة المتزوجين حديثاً؟

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وبيّن جدول (4) النتائج لمستوى التمكين النفسي لدى طلبة الجامعة.

جدول 4

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة البحث على فقرات مقياس التمكين النفسي

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	التقدير	الترتيب
3	حياتي ذات أهمية	4.70	0.59	مرتفع	1
7	متفائل حول مستقبلي	4.67	0.66	مرتفع	2
6	نجاحي بالجامعة يُشعري بقيمتي	4.58	0.86	مرتفع	3
26	لدي أهداف حياتية أسعى لتحقيقها	4.56	0.71	مرتفع	4
25	أبذل جهداً من أجل التغيير في حياتي قدر الإمكان	4.51	0.68	مرتفع	5
2	تهدف إنجازاتي لنفع المحيطين بي.	4.47	0.61	مرتفع	6
10	أستثمر خبراتي السابقة لأشعر بقيمتي في الحياة	4.47	0.75	مرتفع	7
1	أدرك أهمية دراستي الجامعية على مكائتي	4.45	0.70	مرتفع	8
11	أرى أن حياتي تستحق أن تُعاش	4.45	0.81	مرتفع	9
32	أثق بقدراتي على إنجاز حياتي الخاصة	4.44	0.79	مرتفع	10
19	اعتمد على نفسي في إنجاز الأعمال الجديدة	4.43	0.86	مرتفع	11
12	أخطط لأداء شؤون حياتي بشكل مستقل	4.39	0.80	مرتفع	12
13	امتلك قدرًا من الضبط الذاتي لتيسير شؤون حياتي	4.39	0.74	مرتفع	13
35	متأكد من إمكانياتي في أداء شؤوني الخاصة	4.39	0.74	مرتفع	14
41	أمتلك أفكارًا خاصة تشبع رغباتي	4.39	0.74	مرتفع	15
9	يشجّعني ما حقّقته في الحياة على المشاركة في أنشطة المجتمع	4.37	0.82	مرتفع	16
15	أبدى رأيي في الأمور الخاصة بحياتي الشخصية بحرية	4.37	0.83	مرتفع	17
21	تعلمت كيفية تبادل الأفكار مع الآخرين	4.34	0.83	مرتفع	18
4	استثمرت وقتي بالجامعة في تنفيذ مهام حياتية ذات قيمة بالنسبة لي	4.33	0.91	مرتفع	19
24	قراري تنبّع من طموحاتي	4.32	0.89	مرتفع	20
36	الأمور الخاصة التي أقوم بها تقع ضمن نطاق قدرتي	4.32	0.79	مرتفع	21
17	أقّر كيفية إنجاز أعمال الحياة بتوازن	4.30	0.82	مرتفع	22
39	أعتقد أن لدي المعلومات المناسبة للتعامل مع مشكلاتي	4.29	0.76	مرتفع	23
38	أستطيع مواجهة المشكلات بطرق جديدة مرنة	4.27	0.87	مرتفع	24
37	أمتلك المهارات الضرورية للتعامل مع التحديات التي تواجه حياتي الخاصة	4.23	0.83	مرتفع	25
16	أتمكّن من التحكّم بانفعالاتي دون تأثير من الآخرين	4.21	0.94	مرتفع	26
18	أنظّم وقتي بالرغم من انشغالي بأعمالي	4.21	0.99	مرتفع	27
23	أستطيع اتخاذ قراري دون إلحاح من الآخرين	4.21	0.91	مرتفع	28



الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	التقدير	الترتيب
8	ألتزم نمطاً صحيحاً يتناسب مع قيمة حياتي	4.19	0.87	مرتفع	29
20	أشارك في اتخاذ القرارات بالتعاون مع المحيطين بي	4.18	0.91	مرتفع	30
40	أتعامل مع آراء الآخرين المخالفة لي بكفاءة	4.16	0.90	مرتفع	31
22	أمتلك السيطرة الكافية للتأثير على ما يحدث في حياتي	4.15	0.98	مرتفع	32
30	لدي القدرة على التأثير الإيجابي في تفكير مجتمعي وأراه	4.15	0.95	مرتفع	33
34	أحرص على الالتحاق بالبرامج والدورات التي تزيد من كفاءتي	4.15	0.89	مرتفع	34
33	أستطيع التعامل مع الأزمات الطارئة بشكل مناسب	4.13	0.92	مرتفع	35
5	تعدّ علاقاتي بالآخرين من الأمور المهمة في حياتي الاجتماعية	4.12	0.89	مرتفع	36
14	يتوفر لي المجال للتصرف بحرية في الحياة دون قيود من الآخرين	4.09	1.02	مرتفع	37
31	لدي التأثير في التطورات التي تخص مجتمعي	4.08	0.99	مرتفع	38
29	أؤثر في الآخرين من خلال مواقع التواصل الاجتماعي	3.98	1.06	مرتفع	39
28	أشارك في نشاطات تُغير من خلال الآخرين	3.96	1.05	مرتفع	40
27	أشارك في نشاطات بالجامعة تسهم في مساعدة الآخرين	3.88	1.14	مرتفع	41

يتضح من جدول (4) أنّ مستوى التمكين النفسي بالدرجة الكلية جاء مرتفعاً، وقد كانت أعلى فقرات التمكين النفسي: حياتي ذات أهمية، ومتفائل حول مستقبلي، ويشعُرني نجاحي بالجامعة بقيمتي، في حين جاءت أقل الفقرات في التمكين النفسي هي: أؤثر في الآخرين من خلال مواقع التواصل الاجتماعي، وأشارك في نشاطات تُغير من خلال الآخرين، وأشارك في نشاطات بالجامعة تسهم في مساعدة الآخرين.

كما تمّت الإجابة عن الأبعاد والدرجة الكلية من خلال حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وبيّن جدول (5) نتائج مستوى أبعاد التمكين النفسي والدرجة الكلية لدى طلبة الجامعة.

جدول 5

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة البحث على أبعاد مقياس التمكين النفسي والدرجة الكلية

الرقم	البعد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	التقدير	الترتيب
1	المعنى	4.44	0.55	مرتفع	1
2	الاستقلالية	4.29	0.66	مرتفع	2
3	التأثير	4.18	0.72	مرتفع	4
4	الكفاءة	4.28	0.68	مرتفع	3
	الدرجة الكلية للتمكين النفسي	4.30	0.58	مرتفع	

وبيّنت من نتائج جدول (5) أنّ الدرجة الكلية للتمكين النفسي جاءت مرتفعة حيث بلغ المتوسط الحسابي للتمكين النفسي ككل (4.30) بانحراف معياري (0.58)، كما يظهر من الجدول أنّ جميع أبعاد التمكين النفسي جاءت مرتفعة حيث جاء بُعد المعنى بالدرجة الأولى، ثم جاء بُعد الاستقلالية، تلاه بُعد الكفاءة، ثم جاء بُعد التأثير بالمرتبة الرابعة.



عرض نتائج السؤال الثاني: ما مستوى إدارة الذات لدى طلبة الجامعة المتزوجين حديثاً؟

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وبيّن جدول (6) النتائج لمستوى إدارة الذات لدى طلبة الجامعة.

جدول 6

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة البحث على فقرات مقياس إدارة الذات

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	التقدير	الترتيب
10	أشعر بتقدير الذات عند تحقيق هدي.	4.52	0.75	مرتفع	1
7	أعمل على تطوير مهاراتي حول المهنة التي سأختارها في المستقبل.	4.46	0.66	مرتفع	2
34	أحدّد لنفسي وقتاً كافياً لإنجاز المهام المطلوبة مني.	4.46	0.83	مرتفع	3
9	ألتزم في حضور المواعيد المحددة	4.44	0.79	مرتفع	4
24	أواظب على حضور المحاضرات في الجامعة بدقة	4.44	0.73	مرتفع	5
25	ألتزم بتنفيذ واجباتي الجامعية في موعدها.	4.44	0.74	مرتفع	6
30	أخطط لتحقيق مكانة مناسبة لي في المستقبل.	4.41	0.73	مرتفع	7
29	أستطيع وضع خطط تتناسب مع مرحلتي العمرية	4.38	0.74	مرتفع	8
18	عندما أكون حزيناً فإنني أقوم بأمر تعمل على إسعاد نفسي.	4.37	0.84	مرتفع	9
6	أفكر حول كيفية إدارة ذاتي.	4.36	0.79	مرتفع	10
21	أحافظ على مواعيدي بدقة.	4.36	0.82	مرتفع	11
2	أحاول إنهاء المهام التي أخطط لها.	4.34	0.80	مرتفع	12
17	أقدم وجهة نظر إيجابية حتى عندما أكون في مشكلة.	4.34	0.76	مرتفع	13
12	أستطيع فهم الأفراد الذين أتواصل معهم.	4.33	0.75	مرتفع	14
8	أضع أهدافاً طويلة المدى لذاتي.	4.31	0.80	مرتفع	15
26	أمتلك القدرة على إدارة وقتي.	4.31	0.84	مرتفع	16
32	أتحمل المسؤولية عن نتائج التخطيط في كل قراراتي.	4.31	0.77	مرتفع	17
33	أخذ آراء الآخرين بما يفيدني عند وضع الخطط المختلفة.	4.31	0.80	مرتفع	18
14	أضبط مزاجي عندما أكون مع الآخرين بما يتناسب مع الموقف.	4.29	0.78	مرتفع	19
27	أحدد وقتاً لمتابعة دروسي يومياً.	4.29	0.83	مرتفع	20
16	أضبط انفعالاتي بشكل مناسب مع الآخرين حتى لو كنت غاضباً من أحدهم.	4.27	0.87	مرتفع	21
19	أتعايش مع المشكلات التي تمرّ معي في الحياة بطريقة تتناسب مع الواقع.	4.27	0.87	مرتفع	22
23	أحدّد وقتاً مناسباً لممارسة نشاطاتي.	4.27	0.88	مرتفع	23
28	أستفيد من نصائح الآخرين لتنظيم مهامي بشكل مناسب.	4.27	0.85	مرتفع	24



الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	التقدير	الترتيب
31	لدي خطط للتعامل مع المشكلات التي تواجهني	4.27	0.76	مرتفع	25
15	أشعر أنني قادر على إقامة علاقات جديدة مع الآخرين.	4.24	0.82	مرتفع	26
20	أقضي وقتي في أعمال مفيدة.	4.22	0.86	مرتفع	27
13	أستطيع بناء علاقات مع الآخرين.	4.21	0.91	مرتفع	28
3	أعمل برنامجاً مساعداً لكي أكمل ما بداؤه.	4.18	0.94	مرتفع	29
5	أحصل على المساعدة المناسبة للوصول إلى أهدافي.	4.12	0.94	مرتفع	30
4	أهني مهامي في الوقت المحدد.	4.09	0.92	مرتفع	31
11	أقضي وقتي مع فئات متنوعة من الناس.	4.06	1.02	مرتفع	32
1	أقوم بإعداد قائمة بالأعمال التي سأنجزها يومياً.	4.04	1.06	مرتفع	33
22	أعجز عن إنجاز مهام في الوقت المحدد.	3.78	1.15	مرتفع	34

يتضح من جدول (6) أن مستوى إدارة الذات بالدرجة الكلية جاء مرتفعاً، وقد كانت أعلى الفقرات في إدارة الذات هي: أشعر بتقدير الذات عند تحقيق هدي، وأعمل على تطوير مهاراتي حول المهنة التي سأختارها في المستقبل، وأحدد نفسي وقتاً كافياً لإنجاز المهام المطلوبة مني، في حين جاءت أقل الفقرات في إدارة الذات هي: أقضي وقتي مع فئات متنوعة من الناس وأقوم بإعداد قائمة بالأعمال التي سأنجزها يومياً، وأعجز عن إنجاز مهام في الوقت المحدد. كما تمت الإجابة عن الأبعاد والدرجة الكلية من خلال حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وبيّن جدول (7) نتائج مستوى أبعاد إدارة الذات والدرجة الكلية لدى طلبة الجامعة.

جدول 7

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة البحث على أبعاد مقياس إدارة الذات والدرجة الكلية

الرقم	البعد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	التقدير	الترتيب
1	إدارة الإنجاز	4.29	0.66	مرتفع	2
2	إدارة العلاقات	4.26	0.65	مرتفع	3
3	إدراك قيمة الوقت	4.26	0.63	مرتفع	4
4	التخطيط	4.34	0.64	مرتفع	1
	الدرجة الكلية لإدارة الذات	4.29	0.61	مرتفع	

ويتبين من نتائج جدول (7) أن الدرجة الكلية لإدارة الذات جاءت مرتفعة حيث بلغ المتوسط الحسابي لإدارة الذات ككل (4.29) بانحراف معياري (0.61)، كما يظهر من الجدول أن جميع الأبعاد لإدارة الذات جاءت بدرجة مرتفعة حيث جاء بُعد التخطيط بالدرجة الأولى، ثم جاء بُعد إدارة الإنجاز، تلاه بُعد إدارة العلاقات، فإدراك قيمة الوقت.

عرض نتائج الفرض الأول: تتنبأ أبعاد التمكين النفسي بإدارة الذات لدى طلبة الجامعة المتزوجين حديثاً.

للإجابة عن الفرض الحالي تم التأكد من شروط استخدام الانحدار الخطي المتعدد وهي أن تكون العلاقة خطية بين المتغيرات المستقلة والتابعة، وأن تكون البيانات موزعة توزيعاً طبيعياً للمتغيرات المستقلة والتابعة، وأن تكون قيم المتغير التابع من المستوى الترتيبي على الأقل، حيث لم يكن هناك قيم متطرفة باستثناء (7) قيم وذلك من خلال حساب قيمة Mahalanobis Distance Test - وقد بلغت قيمة Mahalanobis Distance Test وقد وجدت قيم أقل من 0.05 تراوحت بين (48.44-)



10.47) ولذلك تمّ حذفها لتكون البيانات متجانسة، ويوضّح جدول (8) معاملات الارتباط بين المتغيّرين أبعاد التّمكن النفسي وإدارة الذات

جدول 8

معاملات الارتباط بين ابعاد التّمكن النفسي وإدارة الذات

العلاقة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة الاحصائية
المعنى مع إدارة الذات	0.77	0.00
الاستقلالية مع إدارة الذات	0.84	0.00
التأثير مع إدارة الذات	0.93	0.00
الكفاءة مع إدارة الذات	0.89	0.00

يتبيّن من الجدول السابق وجود معاملات ارتباط دالة إحصائيًا بين أبعاد التّمكن النفسي وإدارة الذات؛ ولذلك تمّ استخدام تحليل الانحدار المتدرّج باستخدام طريقة (enter) لمعرفة مدى إسهام أبعاد التّمكن النفسي بالتنبؤ بإدارة الذات لدى طلبة الجامعة المتزوجين حديثاً، ويوضّح الجدولان (9، 10) التاليان نتائج هذا التحليل الاحصائي.

جدول 9

نتائج تحليل التباين ومعامل الارتباط المتعدّد ومعامل التحديد لنموذج الانحدار المتعدد بين التّمكن النفسي وإدارة الذات

المصدر	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسّط المربعات	قيمة ف المحسوبة F	الدلالة الاحصائية	معامل الارتباط المتعدد R	معامل التحديد R2
الانحدار	23.05	4	5.76	121.03	0.00	0.90	0.80
الخطأ	5.67	119	0.05				
المجموع	28.71	123					

جدول 10

معاملات الانحدار المتعدد ودلالاتها الاحصائية للتمكين النفسي

المتغيّرات	معامل الانحدار	الخطأ المعياري	معامل الانحدار المعياري	قيمة ت	الدلالة الاحصائية
الثابت	0.23	0.23		1.01	0.32
المعنى	0.34	0.08	0.28	4.09	0.00
الاستقلالية	0.04	0.08	0.04	0.54	0.59
التأثير	0.11	0.07	0.13	1.72	0.09
الكفاءة	0.45	0.07	0.51	6.24	0.00

يتضح من جدول (10) أنّ نموذج الانحدار المتعدّد بين إدارة الذات (ص) وأبعاد التّمكن النفسي (س1، س2، س3، س4)، للأبعاد الأربع على التّوالي يمكن صياغته في المعادلة التالية:

$$\text{نموذج الانحدار المقدر: ص} = 0.23 + 0.34 \text{ س} 1 + 0.04 \text{ س} 2 + 0.11 \text{ س} 3 + 0.45 \text{ س} 4$$

ويشير هذا النموذج للانحدار إلى: المقدار الثابت=0.23، وقيمة ت لأبعاد التّمكن النفسي هي: (0.54، 4.09)، (1.72، 6.24).



صلاحية نموذج الانحدار المقدّر:

يمكن الحكم على صلاحية نموذج الانحدار المقدّر من خلال التعليق على نتائج الانحدار المتعدّد لأبعاد التمكين النفسي الموضّحة في جدول (9، 10) كما يلي:

1- القيمة التفسيرية للنموذج:

يشير جدول (9) إلى أنّ معامل الارتباط المتعدّد (R) يساوي (0.90) وأنّ معامل التحديد (R^2) يساوي (80%) وهذا يعني أنّ الدرجة الكلية لأبعاد التمكين النفسي تفسّر (80%) من التغيّر الذي حدث في المتغيّر التابع في إدارة الذات، ويرجع الباقي (20%) إلى عوامل أخرى، وبذلك تُعدّ القيمة التفسيرية للنموذج مناسبة لتفسير إدارة الذات لدى طلبة الجامعة.

2- الدلالة الاحصائية الكلية للنموذج:

يشير جدول (10) الذي يتضمّن تحليل التباين أنّ قيمة الدلالة الاحصائية تساوي (0.00) وهي أقل من مستوى المعنوية (0.05)، وبالتالي فإنّ نموذج الانحدار دالّ إحصائيًا (معنويًا) في أبعاد التمكين النفسي ومن ثمّ يمكن استخدام نموذج الانحدار المقدّر في التنبؤ بإدارة الذات لدى طلبة الجامعة.

3- الدلالة الاحصائية الجزئية للنموذج:

يتضح من جدول (10) الذي يتضمّن معاملات الانحدار المتعدّد ودلالاتها الإحصائية أن هذه المعاملات جاءت دالة إحصائيًا، ويمكن توضيح هذه النتائج فيما يلي:

أ- قيمة الثابت في المعادلة تساوي (0.23) وهذه القيمة غير دالة إحصائيًا، وبالتالي يكون وجود هذا الثابت في معادلة التنبؤ أمرًا غير ضروري.

ب- يُلاحظ أنّ معامل الانحدار المعياري (0.34) وهو دالّ إحصائيًا عند مستوى (0.00) وهو معامل الانحدار الخاص بالمعنى وهذه النتيجة تشير إلى أنّ المعنى يتنبأ بإدارة الذات لدى طلبة الجامعة من أفراد عينة البحث.

ج- يُلاحظ أنّ معامل الانحدار المعياري (0.04) وهو غير دالّ إحصائيًا عند مستوى (0.00) وهو معامل الانحدار الخاص بالاستقلالية، وهذه النتيجة تشير إلى أن الاستقلالية لا تتنبأ بإدارة الذات لدى طلبة الجامعة من أفراد عينة البحث.

د- يُلاحظ أنّ معامل الانحدار المعياري (0.11) وهو غير دالّ إحصائيًا عند مستوى (0.00) وهو معامل الانحدار الخاص بالتأثير، وهذه النتيجة تشير إلى أن التأثير لا يتنبأ بإدارة الذات لدى طلبة الجامعة من أفراد عينة البحث.

هـ- يُلاحظ أنّ معامل الانحدار المعياري (0.45) وهو دالّ إحصائيًا عند مستوى (0.00) وهو معامل الانحدار الخاص بالكفاءة وهذه النتيجة تشير إلى أنّ الكفاءة تتنبأ بإدارة الذات لدى طلبة الجامعة من أفراد عينة البحث.

ويتبيّن من نتائج الفرض الحالي وجود قدرة تنبؤية مناسبة لأبعاد التمكين النفسي في زيادة إدارة الذات وتحسينها، ويشير ذلك إلى الدور المهم الذي يبذله الطالب الجامعي عند امتلاك كل من المعنى والكفاءة في الوصول إلى إدارة الذات لديه. وبالتالي يتم قبول الفرضية البديلة.



عرض نتائج الفرض الثاني: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha=0.05$) في التمكن النفسي وإدارة الذات باختلاف مُتغيّر الجنس.

لفحص الفروق بين متوسطات الأداء ونظراً لصغر عينة الذكور أقل من (50) فقد تمّ استخدام اختبار شيبير وولك (Shapiro-Wilk)، ونظراً لأنّ البيانات تتبع التوزيع الطبيعي وهي أكبر من مستوى (0.05) والجدول التالي يوضّح النتائج

جدول 11

نتائج اختبار شيبير ووليك Shapiro-Wilk وسميرنوف Kolmogorov-Smirnov للتأكد من التوزيع الطبيعي لمتغير الجنس

المتغير	الجنس	العدد	Shapiro-Wilk	مستوى الدلالة الإحصائية	Kolmogorov-Smirnov	مستوى الدلالة الإحصائية
التمكن	ذكور	19	0.90	0.05	0.14	0.20
النفسي	إناث	112	0.88	0.00	0.12	0.00
إدارة	ذكور	19	0.93	0.20	0.12	0.20
الذات	إناث	112	0.86	0.00	0.14	0.00

يتبيّن من نتائج جدول (11) وجود مستوى دلالة في بعض المجالات أعلى من مستوى الدلالة الإحصائية (0.05) وبناءً على ذلك فقد تمّ - للإجابة عن السؤال الحالي - استخدام اختبار مان وتني يو Mann-Whitney U للمقارنة بين متوسط رُتب الطلبة حسب مُتغيّر الجنس لمقياسي التمكن النفسي وإدارة الذات، والجدول (12) يبيّن هذه النتائج:

الجدول 12

نتائج اختبار مان وتني يو Mann-Whitney U لإيجاد دلالة الفروق بين متوسط رُتب التمكن النفسي وإدارة الذات لدى الطلبة الجامعيين حسب متغير الجنس

المقياس	الجنس	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة U	قيمة Z	مستوى الدلالة
التمكن النفسي	ذكور	19	58.50	1111.50	921.50	-0.93	0.35
	إناث	112	67.27	7534.50			
إدارة الذات	ذكور	19	60.79	1155.00	965.00	-0.65	0.52
	إناث	112	66.88	7490.00			

يبين جدول (12) أنّ قيم مان وتني U لمقياس التمكن النفسي كانت غير دالة إحصائياً حيث بلغت قيمة مان وتني (0.93)، كما كانت لمقياس إدارة الذات غير دالة إحصائياً حيث بلغت قيمة مان وتني (0.52)، مما يدلّ على أن كلاً من التمكن النفسي وإدارة الذات لا يختلف تبعاً لمتغير الجنس. وبالتالي يتم قبول الفرضية الصفرية.

تفسير نتائج البحث والتوصيات:

أولاً: بيّنت النتائج أنّ الدرجة الكلية للتمكن النفسي جاءت مرتفعة حيث بلغ المتوسط الحسابي للتمكن النفسي ككل، وأنّ جميع الأبعاد للتمكن النفسي جاءت مرتفعة حيث جاء بُعد المعنى بالدرجة الأولى، ومن ثم جاء بُعد الاستقلالية، وتلاه بُعد الكفاءة، ثمّ بُعد التأثير الذي جاء بالمرتبة الرابعة. وتتفق نتيجة السؤال الحالي مع ما أشارت له الكنان (2015) ونتيجة دراسة المجدلاوي (2020) ودراسة العابدي (2021)، في حين تختلف مع نتيجة دراسة القرالة (2020) التي أشارت إلى مستوى منخفض من التمكن النفسي، ويمكن للطلاب حين يكون لديهم تمكين نفسي عال أن يمتلكوا القوة والسلطة لاتخاذ



القرارات والتحكم في التعليم الخاص بهم، وتحقيق النجاح في العملية التعليمية من خلال توفير فصول دراسية عادلة تُعطي للطلاب الشرعية للمشاركة بفعالية في العملية التعليمية (Karavardar, 2014) ومن خلال التمكين النفسي فإن الطلاب بالجامعة يمكن أن يكتسبوا المهارات اللازمة للتأثير، والكفاءة، والقيمة، وتقرير المصير؛ ولذلك فالتمكين النفسي يساعد الطلاب في اكتسابهم سيطرة أكبر على تحديد أهدافهم التعليمية، وتحمل مسؤولية تعليمهم، وإزالة الحواجز التي تحول بينهم وبين تحقيق النجاح الأكاديمي (Patterson, 2013)، وتتفق تلك النتيجة مع نموذج لان وتشونج (Lan & Chong, 2015) الذي يوضح أهمية إثارة الدوافع لأنها تؤدي إلى التمكين النفسي، ويمكن أن يكون تعدد المهام هو ما دفع الطلاب لبلوغ مستوى تمكين نفسي مرتفع وتغزو الباحثة النتيجة الحالية نظراً لكون الطلبة إذ يوافقون على الزواج في مرحلة الجامعة فإنهم يعرفون الظروف المترتبة على حياتهم ويكون لديهم شعور بالمعنى والكفاءة والتأثير والاستقلالية، ولا يعتمدون على الآخرين، لأنهم نجحوا في حياتهم الزوجية والدراسية وربما كان بعض منهم يعمل لكي يُعيل نفسه وبخاصة من الطلاب الذكور. ثانياً: كما أظهرت النتائج أن الدرجة الكلية لإدارة الذات جاءت مرتفعة حيث بلغ المتوسط الحسابي لإدارة الذات ككل، وأن جميع الأبعاد لإدارة الذات جاءت مرتفعة حيث جاء بُعد التخطيط بالدرجة الأولى، ثم بُعد إدارة الإنجاز، تلاه بُعد إدارة العلاقات فبُعد إدراك قيمة الوقت. وتتفق نتيجة السؤال الحالي مع ما أشارت له دراسة خطاطبة (2019). ويذكر جيدانو وبراون (Gaudiano., & Brown, 2009) ضرورة وضع الاعتبارات الأتية في الحسبان حتى تصبح إدارة الذات أكثر فعالية: وضع أهداف للذات تتناسب مع القدرات، ووضع الخطط المناسبة لتحقيق تلك الأهداف، ومواجهة نتائج الأعمال بشجاعة وصبر وثبات ومسؤولية، وإلزام الخيال صدق الحقيقة والواقع. كما أن إدارة الذات تمنح الفرد قدرًا من التفاعلات مع ذاته، ومع الآخرين وهذه التفاعلات تنقل بشكل ضمني رسائل مهمة عن: الحب، والثقة الذاتية، وتقدير الذات، مما يجنبه الشدة النفسية ومنحه طاقة إيجابية تمكنه من التغلب على الضغوط (Feeney, Hohaus, Noller & Alexander, 2006). ويشير جيرهارد (Gerharet, 2007) أن ممارسة إدارة الذات تتطلب أن يكون الأفراد قادرين على تقييم أنفسهم والتحكم فيها، وأن يكونوا مسؤولين أمام أنفسهم عن تقدُّم أدائهم. وبالتالي فإن إدارة الذات هي أسلوب لمساعدة الأفراد لتحقيق مستويات أكثر من الاستقلالية في الأنشطة المختلفة، ويتعلم من خلالها الفرد أن يصبح أكثر قدرة على توجيه ذاته، وأقل اعتماداً على الإشراف المستمر (الشخص، 2010). وتغزو الباحثة النتيجة الحالية نظراً لكون الطلبة لابد أن تكون لديهم مهارة في: التخطيط، وترتيب الأولويات، وإدارة الوقت بشكل مناسب ومرتفع حتى يمكنهم التعامل مع الضغوط التي لديهم؛ لأنه بدون امتلاك مهارة في إدارة الوقت فسيصبح هؤلاء الطلبة مُعرَّضون لعددٍ من الضغوط النفسية.

ثالثاً: أظهرت النتائج وجود قدرة تنبؤية مناسبة لأبعاد التمكين النفسي (المعنى والكفاءة) في زيادة إدارة الذات وتحسينها، ويشير ذلك إلى الدور الكبير الذي يبذله الطالب الجامعي، وتتفق نتيجة البحث الحالي جزئياً مع نتيجة دراسة الكنانى (2015) ودراسة عبد الفتاح (2018) ودراسة القرالة (2020) ودراسة العابدي (2021) حول التمكين النفسي وتأثيره ببعض المتغيرات. كما تتفق مع نتيجة دراسة اكرمان (Ackerman, 2005) ودراسة بايلس (Bayliss, 2007)، ودراسة خطاطبة (2019) ودراسة زهران (2019) حول إدارة الذات وتأثيره وعلاقته ببعض المتغيرات. حيث تتميز إدارة الذات أنها تهدف إلى تغيير السلوكيات والاتجاهات والمعارف لدى الفرد من خلال ما تتضمنه من تحديد لأهدافه، وكذلك التخطيط والإعداد لتحقيق تلك الأهداف وتقييم الفرد لنفسه، ومن ثم تعديل فكرته ومفهومه الأكاديمي عن ذاته (Olorunfemi-Olasbisi, & Akomolafe, 2013) وتغزو الباحثة النتيجة الحالية نظراً لكون هؤلاء الطلبة عندما يمتلكون تمكيناً نفسياً



عاليًا فإنَّ ذلك يساعدهم في إدارة أنفسهم بشكلٍ مناسب، حيث إنَّ التَّمكن النفسيِّ العالي يتطلب أن يشعر هؤلاء الطلبة بالمعنى والكفاءة عند القيام بأية مهمة بما سينعكس عليهم بطريقةٍ إيجابية في حياتهم الشخصية، ومن ثمَّ سيصبحون قادرين على إدارة ذواتهم.

رابعاً: أظهرت نتائج البحث عدم وجود اختلافات بين الأمهات في التَّمكن النفسيِّ وإدارة الذات باختلاف الجنس (طالب، طالبة)، وتتفق نتيجة السؤال الحالي مع نتيجة دراسة الكناي (2015) والعنزي (2021) حول التَّمكن النفسيِّ، في حين تختلف مع نتيجة دراسة المجدلاوي (2020) حول التَّمكن النفسيِّ، وتتفق مع نتيجة دراسة الداود وزبود (2018) وخطاطبة (2019)، ودراسة زهران (2019) حول إدارة الذات، في حين تختلف مع نتائج دراسة الليمون والشواشرة (2020) حول مُتغيِّر الجنس، وتغزو الباحثة النتيجة الحالية نظراً لكون الطلبة بمرون بظروفٍ مقارنة وهي الحياة الزوجية وما تتطلبه من بعض التغيُّرات وترتيب حياتهم، كما أنَّ هؤلاء الطلبة بغض النظر عن الجنس يعيشون خصائصَ نمائية مقارنة، فهم في عمر الشباب، وتتراوح أعمارهم بين (18-24) سنة؛ ولذلك فإنَّ الطلبة يتشابهون مع الطالبات في كلِّ من التَّمكن النفسيِّ وإدارة الذات. وعلى ضوء النتائج التي تمَّ التوصل إليها يمكن الخروج بعددٍ من التوصيات التي من بينها:

1. العمل على المحافظة على مستوى التَّمكن النفسيِّ وإدارة الذات المرتفع لدى طلبة الجامعة المتزوجين حديثاً.
2. العمل على الاستفادة من القيمة التنبؤية لأبعاد التَّمكن النفسيِّ (المعنى والكفاءة) لمساعدة طلبة الجامعة المتزوجين حديثاً في إدارة ذواتهم.
3. العمل على القيام ببرامج إرشادية جماعية لدى الطلبة حول التَّمكن النفسيِّ وإدارة الذات بغض النظر عن الجنس.
4. الاستفادة من خبرات الطلبة المتزوجين لمساعدة الطلبة غير المتزوجين في كيفية الوصول للتمكين النفسيِّ وإدارة الذات.
5. إعداد برامج وقائية للطلبة المتزوجين لتقليل احتمالية دخولهم في مشكلاتٍ حياتية لاحقاً.

البحوث المقترحة:

- انطلاقاً من إجراءات البحث والنتائج التي توصل إليها يمكن اقتراح إجراء مزيدٍ من البحوث حول ما يلي:
1. فعالية برنامج إرشادي مُقترح من خلال تعليم الأقران لمساعدة الطلبة غير المتزوجين من قِبَل الطلبة المتزوجين في تحسين التَّمكن النفسيِّ وإدارة الذات.
 2. دراسة مقارنة بين التَّمكن النفسيِّ وإدارة الذات بين المتزوجين في مرحلة البحث وبعد التَّخرُّج من الجامعة.
 3. دراسة مقارنة بين مستوى التَّمكن النفسيِّ وإدارة الذات لدى الطالبات المتزوجات باختلاف الإنجاب لديهن.



المراجع

أولاً: المراجع العربية

- أبو أسعد، أحمد. (2017). فعالية برنامج إرشادي يستند إلى التمكن النفسي في تحسين الرضا الحياتي والأمل لدى طلبة المرحلة المتوسطة من ذوي الأسر المفككة في محافظة الكرك. *دراسات - العلوم التربوية*، 44(1)، 149-164.
- أبو هدروس، ياسرة. (2015). إدارة الذات وعلاقتها بالذكاء الاجتماعي في ضوء الأنظمة التمثيلية وبعض المتغيرات لدى عينة من الطالبات المتفوقات في جامعة الأقصى، *مجلة العلوم التربوية والنفسية بالبحرين*، 16(1)، 369-407.
- الأحمد، محمد. (2017). فعالية برنامجين إرشاديين مستندين إلى العلاج الواقعي والعلاج بالمعنى في تنمية التخطيط والتمكن النفسي لدى أمهات الأطفال المعاقين عقلياً. [رسالة دكتوراه غير منشورة]، جامعة مؤتة.
- جاء المولى، أحمد محمد. (2009). استخدام إجراءات إدارة الذات مع بعض فئات ذوي الاحتياجات الخاصة، *مجلة كلية التربية*، جامعة عين شمس، 33(1)، 713-750.
- الجنابي، سلام ومهدي، منال. (2022). إدارة الذات وعلاقتها بدافعية الاتقان لدى طلبة الجامعة، *مجلة العلوم التربوية والنفسية*، 148، 396-439.
- الحباب، حاتم. (2014). السمات الشخصية وعلاقتها بالقدرة على إدارة الذات لدى الطلبة الموهوبين في منطقة الجوف بالمملكة العربية السعودية. [رسالة ماجستير غير منشورة]، جامعة البلقاء التطبيقية، عمان
- خطاطبة، يحيى. (2019). مهارات إدارة الذات بالرفاهية النفسية لدى طلبة جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية. *مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية*، جامعة الامام محمد بن سعود الإسلامية، 54، 195-280.
- خليفة، مى. (2015). الإسهام النسبي للإدارة الاستراتيجية للموارد البشرية في التمكن النفسي والالتزام الوجداني للمعلمين. *مجلة دراسات تربوية واجتماعية*، 3(21)، 73.
- الدواود، ابتسام وزويد، زينب. (2018). مهارات إدارة الذات لدى طلبة الدراسات العليا بكلية التربية بجامعة دمشق. *مجلة جامعة البعث للعلوم الإنسانية*، جامعة البعث، 40(56)، 1-24.
- زهران، محمد. (2019). إدارة الذات وعلاقتها بقلق المستقبل لدى عينة من طلبة الثانوية العامة في ضوء بعض المتغيرات الديموجرافية. *مجلة الإرشاد النفسي*، جامعة عين شمس، 58(1)، 301-345.
- السعدي، رحاب. (2018). التمكن النفسي وعلاقته بالوعي الذاتي لدى عينة من الأخصائيين الاجتماعيين في وزارة التنمية الاجتماعية في فلسطين. *جامعة البحرين - مركز النشر العلمي*، 19(4)، 625-655.
- الصرايرة، صفاء والهاوري، لمياء. (2021). التمكن النفسي وعلاقته بالطمأنينة النفسية لدى الطلبة الأيتام في جامعة مؤتة. *مجلة جامعة الحسين بن طلال للبحوث*، جامعة الحسين بن طلال، 7(1)، 382-408.
- العابدي، علي. (2021). الكفاءة الوالدية وعلاقتها بالتمكن النفسي لدى طلبة الجامعة. *مجلة لارك للفلسفة واللسانيات والعلوم الاجتماعية*، جامعة واسط، 41، 966-987.
- عبد الفتاح، أسماء. (2018). التأثيرات المباشرة وغير المباشرة لكل من التمكن النفسي والشفقة بالذات والمثابرة الأكاديمية لدى طلاب الصفين الأول والثاني بمرحلة الثانوية العامة. *مجلة كلية التربية*، جامعة أسيوط، 34(12)، 1-41.
- عبد المجيد، نبيل والكناني، علاء. (2016). التمكن النفسي لدى طلبة الجامعة. *مجلة العلوم التربوية والنفسية*، الجمعية العراقية للعلوم التربوية والنفسية، 127، 122-151.



- العنبي، أسماء. (2022). التمكن النفسي وعلاقته بالسعادة النفسية لدى طلبة الجامعة. *مجلة جامعة بيشة للعلوم الإنسانية والتربوية*، جامعة بيشة، 10، 544-578.
- عكر، رأفت. (2013). العلاقة بين التمكن النفسي للمرشد والتوجه نحو الحياة المهنية. [رسالة ماجستير غير منشورة]، جامعة عمان العربية.
- العنزي، فرحان. (2021). التمكن النفسي وعلاقته بجودة الحياة الأكاديمية لدى عينة من طلاب جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية. *مجلة العلوم التربوية*، جامعة الامام محمد بن سعود الإسلامية، 28، 91-192.
- القرالة، عبد الناصر. (2020). التنبؤ بالتدفق النفسي في ضوء أبعاد التمكن النفسي لدى طلبة الصف الثاني الثانوي في محافظة الكرك. *مجلة جامعة الحسين بن طلال للبحوث*، جامعة الحسين بن طلال، 6(1)، 193-209.
- الكناني، علاء. (2015). رتب الهوية وعلاقتها بالتمكن النفسي لدى طلبة الجامعة، [رسالة ماجستير غير منشورة]، الجامعة المستنصرية، العراق.
- الليمون، زياد والشواشرة، عمر. (2020). أساليب إدارة الذات وعلاقتها بقلق البطالة لدى طلبة الجامعة الأردنية المتوقع تخرجهم. *مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات التربوية والنفسية*، جامعة القدس المفتوحة، 11(31)، 142-163.
- المجدلاوي، ماهر. (2020). اتجاهات طلبة جامعة الأقصى نحو ممارسة الأنشطة الترويحية وعلاقتها بالإنجاز الانفعالي والتمكن النفسي. *مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية*، الجامعة الإسلامية بغزة، 28(6)، 255-288.
- مطر، عبد الفتاح. (2014). فعالية التدريب على مهارات إدارة الذات في الحد من السلوك الصفي المشكل وأثره في تحسين مفهوم الذات الأكاديمي لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية، *مجلة التربية الخاصة*، جامعة الرقازيق، 7(1)، 1-87.
- النواجحة، زهير. (2016). التمكن النفسي والتوجه الحياتي لدى عينة من معلمي المرحلة الأساسية. *مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات التربوية والنفسية*، 15(4)، 316-283.

ثانياً: المراجع الإنجليزية:

- Abdel Fattah, A. (2018). The direct and indirect effects of psychological empowerment, self-compassion, and academic perseverance among high school students in first and second grades. *Journal of the College of Education, Assiut University*, 34 (12), 1-41.
- Abdel-Majid, N., & Al-Kinani, A. (2016). Psychological empowerment of university students. *Journal of Educational and Psychological Sciences*, Iraqi Association for Educational and Psychological Sciences, 127, 122-151.
- Abu Hadros, Y. (2015). Self-management and its relationship to social intelligence in the light of representative systems and some variables among a sample of outstanding female students at Al-Aqsa University, *Journal of Educational and Psychological Sciences in Bahrain*, 1 (16), 369-407.
- Abu-Assad, A. (2017). The effectiveness of a counseling program based on psychological empowerment in improving life satisfaction and hope among middle school students with broken families in Karak Governorate. *Studies - Educational Sciences*, 44, 149-164.
- Aker, R. (2013). *The relationship between psychological empowerment of the counselor and orientation towards professional life*. [Unpublished master's thesis], Amman Arab University.



- Al-Ahmad, M. (2017). *The effectiveness of two counseling programs based on reality therapy and meaning therapy in developing planning and psychological empowerment among mothers of mentally handicapped children*. [Unpublished PhD thesis], Mutah University.
- Al-Anazi, F. (2021). Psychological empowerment and its relationship to the quality of academic life among a sample of students of Imam Muhammad bin Saud Islamic University. *Journal of Educational Sciences*, Imam Muhammad bin Saud Islamic University, 28, 91-192.
- Al-Dawad, I., & Zayud, Z. (2018). Self-management skills among graduate students at the Faculty of Education, Damascus University. *Al-Baath University Journal for Human Sciences*, Al-Baath University, 40 (56), 1-24.
- Al-gamdy, A. (2021). Parental competence and its relationship to psychological empowerment among university students. *Lark Journal of Philosophy, Linguistics and Social Sciences*, Wasit University, 41, 966-987.
- Al-Habbab, H. (2014). *Personal traits and their relationship to the ability to self-manage gifted students in Al-Jawf region*, Saudi Arabia. [Unpublished Master's Thesis], Al-Balqa Applied University, Amman
- Al-Janabi, Salam and Mahdi, Manal (2022). Self-management and its relationship to mastery motivation among university students, *Journal of Educational and Psychological Sciences*, 148, 439-396.
- Al-Kinani, A. (2015). *Identity ranks and their relationship to psychological empowerment among university students*, [unpublished master's thesis], Al-Mustansiriya University, Iraq.
- Al-Lemon, Z., & Al-Shawashrah, O. (2020). Self-management methods and their relationship to unemployment anxiety among Jordanian University students who are expected to graduate. *Al-Quds Open University Journal of Educational and Psychological Research and Studies*, Al-Quds Open University, 11 (31), 142-163.
- Al-Majdalawi, M. (2020). Attitudes of Al-Aqsa University students towards practicing recreational activities and their relationship to emotional balance and psychological empowerment. *Journal of the Islamic University of Educational and Psychological Studies*, The Islamic University of Gaza, 28 (6), 255-288.
- Al-Mutairi, T., & Hussein, M. (2017). The structural model of the relationships between self-directed learning, emotional intelligence, and self-management skills among university students. *Journal of Human and Society Sciences*, University of Mohamed Khider Biskra, 25, 453-501.
- Al-Nawajha, Z. (2016). Psychological empowerment and life orientation among a sample of primary school teachers. *Al-Quds Open University Journal of Educational and Psychological Research and Studies*, 4(15), 283-316.
- Al-Otaibi, Asmaa (2022). Psychological empowerment and its relationship to psychological happiness among university students. *University of Bisha Journal of Humanities and Education*, University of Bisha, 10, 578-544.
- Al-Qarala, A. (2020). Predicting psychological flow in the light of the dimensions of psychological empowerment among second year secondary students in Karak Governorate. *Al-Hussein Bin Talal University Journal of Research*, Al-Hussein Bin Talal University, 6(1), 193-209.
- Al-Sarayrah, Safaa and Al-Hawari, Lamia (2021). Psychological empowerment and its relationship to psychological tranquility among orphaned students at Mutah University. *Al-Hussein Bin Talal University Journal of Research*, Al-Hussein Bin Talal University, 7, 382-408.



- Gad El-Mawla, Ahmed Mohamed (2009). Using self-management procedures with some groups of people with special needs, *Journal of the College of Education*, Ain Shams University, 33 (1), 713-750
- Khalifa, M. (2015). The relative contribution of the strategic management of human resources to the psychological empowerment and emotional commitment of teachers. *Journal of Educational and Social Studies*, 3(21), 73.
- Khatatbeh, Y. (2019). Self-management skills in psychological well-being among students of Imam Muhammad bin Saud Islamic University. *Journal of Human and Social Sciences*, Imam Muhammad bin Saud Islamic University, 54, 195-280.
- Matar, A. (2014). The effectiveness of training on self-management skills in reducing problematic classroom behavior and its impact on improving the academic self-concept of preparatory stage students, *Journal of Special Education*, Zagazig University, 7, 87.
- Saadi, R. (2018). *Psychological empowerment and its relationship to self-awareness among a sample of social workers in the Ministry of Social Development in Palestine*. University of Bahrain - Scientific Publishing Center. 19(4), 625-655.
- Zahran, M. (2019). Self-management and its relationship to future anxiety among a sample of high school students in the light of some demographic variables. *Psychological Counseling Journal*, Ain Shams University, 58, 301-345.
- Ackerman, M. (2005). *Fetal alcohol syndrome*, implications for education, gourde, non-classroom, information, analysis.
- Allameh, S., et al. (2012). Studying the relationship between Transformational Leadership and Psychological empowerment of teachers in Abade Township, *Procedia Social and behavioral Sciences*, 31, 224-230.
- Ambad, S., & Bahron, A. (2012). Psychological Empowerment: the Influence on organizational Commitment among Employees in the construction sector. *Journal of Global Business Management*, 8(2), 73-81.
- Bayliss, E. (2007). Barriers to self-management & quality of life outcomes in seniors with multiorbidities, *Annual of family medicine*, 5, 395-402.
- Boudrias, J.-S., Gaudreau, P., & Laschinger, H. K. S. (2004). Testing the Structure of Psychological Empowerment: Does Gender Make A Difference? *Educational and Psychological Measurement*, 64(5), 861-877.
- Bowen, D., & Lawler, E. E. (1992). *The Empowering Service Workers: What, Why, How, And When*, Sloan Management Review, Spring.
- Chiang, C., & Hsieh, T. (2012). the impacts of perceived organizational support and psychological empowerment on job performance: The mediating effects of organizational citizenship behavior. *International Journal of Hospitality Management*, 31(1), 180-190. <https://doi.org/10.1016/j.ijhm.2011.04.011>
- Deci, E., Connell, J., & Ryan, R. (1989). Self-determination in a work organization. *Journal of Applied Psychology*, 74(4), 580-590.
- ErturK ,A.(2012). Linking psychological empowerment to innovation Capability: investigating the moderating effect of supervisory trust. *International Journal of Business and Social Science*, 3(14), 153-165.
- Feeney, J., Hohaus, L., Noller, P. & Alexander, P. (2006). *Becoming Parent*, All rights reserved, authorized translation the English language edition Published by; Cambridge University Press, *Obeisant Publisher*, ISBN 0-521-77250-8.
- Flaherty, A., O'Dwyer, A., Mannix-M., & Leahy, J. (2017). The Influence of Psychological Empowerment on the Enhancement of Chemistry Laboratory



- Demonstrators' Perceived Teaching Self-Image and Behaviors as Graduate Teaching Assistants. *Chemistry Education Research and Practice*, 18 (4), 710-736.
- Gaudiano, B., & Brown, L. (2009). Self- administered cognitive therapy for psychosis: untapped potential or premature promotion *psyc critiques*, 54, 41.
- Gerhardt, M. (2007). *Teaching Self-Management: The Design and Implementation of Self-management tutorials*, Department of management, Miami University, (307) Laws Hall, Oxford OH45056, pp. 11-15.
- Gözükara, J., & Şimşek, Ö. (2015). *Linking Transformational Leadership to Work Engagement and the Mediator Effect of Job Autonomy: A Study in a Turkish Private Non-Profit University*. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*. 195. 963-971.
- Gramstad, A., Iversen, E., & Engelsen, B. (2001). The impact of affectivity dispositions, self-efficacy and locus of control on psychosocial adjustment in patients with epilepsy, *Epilepsy Research*, 46(1), 53-61.
- Hippler, B. (2000). *Self- management by beginning special education teacher's* [unpublished ph. D. Thesis], the Ohio State University.
- Hoff, K. (2000). Reducing Disruptive Behavior in General Education Classrooms: The Use of Self- Management Strategies. *School Psychology Review*, 29 (3): pp290-303.
- Holliman, E. (2008). *Self-management Instruction and training in choice and reality therapy as measured by the Adult Nowicki – strick land locus of control scale*, [unpublished Ed. D.] Thesis University of Saraote.
- Karavardar, G. (2014). Perceived organizational support, psychological empowerment, organizational citizenship behavior, job performance and job embeddedness: A research on the fast-food industry in Istanbul, turkey *International Journal of Business and Management*, 9(4), 131-139. Retrieved from <http://search.proquest.com/docview/1525757315?accountd=44936>
- Khalil Tazik Reza Khany. (2016). On the Relationship between Psychological Empowerment, Trust, and Iranian EFL Teachers' Job Satisfaction: The Case of Secondary School Teachers. *Journal of Career Assessment*. 128.
- Lan, X., Chong, W. (2015). The Mediating Role of Psychological Empowerment between Transformational Leadership and Employee Work Attitudes. *Procardia - Social and Behavioral Sciences*, 172, 184 – 191
- Menon, S. (2001). Employee empowerment: an integrative psychological approach. *International association for applied psychology*. 50(1), 153-180
- Miguel, C., Ornelas, J., & Maroco, J. (2015). Defining Psychological Empowerment Construct: Analysis of three Empowerment Scales, *Journal of Community Psychology*. 43(7), 900-919.
- Musadieq, M.& Afrianty, T. (2018). the effect of quality of work-life and work motivation on employee engagement and job satisfaction as an intervening variable, *Russian Journal of Agricultural and Socio-Economic Sciences*, 2 (74).
- Neini, H., Nevgi, A., & Virtanen, P. (2003). Towards self-regulation in web-based learning. *Journal of Educational Media*, 28(1),49-71
- Olorunfemi-Olabisi, F., & Akomolafe, M. (2013). Effects of self-management technique on academic self-concept of underachievers in secondary schools. *Journal of Education and Practice*, 4(6), 138-141
- Patterson, K. (2013). *Servant leadership: A theoretical model* [Unpublished doctoral dissertation], Regent University, VA Beach, VA.



- Richman, E. (2000). Self – monitoring and its effect on the performance of staff in a residential setting (self- management), *journal of Developmental Disabilities*, 11 (3): pp79- 93.
- Spreitzer, G. (1995) Psychological Empowerment in the Workplace: Dimensions, Measurement, and Validation, *Journal of Academy Management*, 38(5) 1442-1465.
- Stephen, M. (2008). *Self-management*, in [http: www.aytism.org/selfmanage.html](http://www.aytism.org/selfmanage.html).
- Storey, K. (2007). *How to implement self-management strategies in supported employment settings*, turo university-college of education.
- Tengland, P. (2008). Empowerment: A conceptual Discussion. *Health Care Analysis*, 16(2), 77-96.
- Unger, W., & Buelow, J. (2009). Hybrid Concept analysis of self- management, *adults newly diagnosed with epilepsy and behavior*, 14(1), 89-95.
- Xiting, H., & Zhijie. Z. (2001). The Compiling of Adolescence time Management Disposition Inventory. *Acta psychology Sinica*, 33(4), 338-343.
- Xue, G., & Sun, X. (2011). Construction and Validation of Self-Management Scale for Undergraduate Students, *Creative Education*, 2(2), 142-147

التفاؤل التنظيمي مُغيّرًا وسيطًا في العلاقة بين الذكاء الانفعالي والقيادة الخادمة لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة الحدود الشمالية

د. عطا الله بن فاحس راضي العنزي

أستاذ مشارك الإدارة التربوية والتخطيط – كلية التربية والآداب

جامعة الحدود الشمالية – المملكة العربية السعودية

Doi 10.55534/1320-010-001-008

المستخلص:

هدفت الدراسة الحالية إلى الكشف عن العلاقة الارتباطية بين الذكاء الانفعالي، والتفاؤل التنظيمي، والقيادة الخادمة واختبار التأثير الوسيط للتفاؤل التنظيمي في العلاقة بين الذكاء الانفعالي والقيادة الخادمة. وتكونت عينة الدراسة الأساسية من (88) عضوًا من أعضاء هيئة التدريس بجامعة الحدود الشمالية، وتم استخدام استبانة الذكاء الانفعالي، واستبانة التفاؤل التنظيمي، واستبانة القيادة الخادمة؛ لجمع البيانات. واستخدم الباحث المنهج الارتباطي التنبؤي، وتم تحليل البيانات باستخدام معامل ارتباط بيرسون، وتحليل الانحدار البسيط والمتعدد، واختبار سوبيل، وأشارت نتائج الدراسة إلى وجود علاقات ارتباطية موجبة ودالة بين الذكاء الانفعالي والقيادة الخادمة، وبين الذكاء الانفعالي والتفاؤل التنظيمي، وبين التفاؤل التنظيمي والقيادة الخادمة، وأشارت النتائج إلى التأثير الوسيط الجزئي للتفاؤل التنظيمي في العلاقة بين الذكاء الانفعالي والقيادة الخادمة. الكلمات المفتاحية: القيادة الخادمة، والذكاء الانفعالي، والتفاؤل التنظيمي.



Organizational optimism as a mediating variable in the relationship between emotional intelligence and servant leadership among faculty members in Northern Border University

Dr. Attaulla Fahes R Alenezi

Associate Professor of Planning and Educational Administration
Faculty of Arts and Education, Northern Border University,
Saudi Arabia Kingdom.

Doi 10.55534/1320-010-001-008

Abstract:

The current study aimed to explore the correlation between emotional intelligence and organizational optimism, servant leadership, and to test the mediating effect of organizational optimism in the relationship between emotional intelligence and servant leadership. The study sample consisted of (88) faculty members at the Northern Border University. The Emotional Intelligence Questionnaire, Organizational Optimism Questionnaire, and Servant Leadership Questionnaire were used as data instruments. The researcher used the predictive correlational method, the data were analyzed using the Pearson correlation coefficient, simple and multiple regression analysis, and Sobel's test. The results of the study indicated that there are positive and significant correlations between emotional intelligence and servant leadership, between emotional intelligence and organizational optimism, and between organizational optimism and servant leadership, and the results indicated the partial mediating effect of organizational optimism in the relationship between emotional intelligence and servant leadership.

Keywords: Servant leadership; Emotional intelligence; Organizational optimism.



المقدمة:

يُشيرُ عديدٌ من الممارسين والأكاديميين إلى أنَّ نجاح المؤسسات التعليمية في تحقيق أهدافها التي تسعى إليها يعودُ إلى عواملٍ عديدة؛ من أهمها الأسلوب القيادي التي تتبنّاها المؤسسة، حيث يمثّل المظلة التي تؤثر في العوامل الأخرى، وبالرغم من الاهتمام المتزايد بنمط القيادة الإنسانية التي تراعي الجوانب الإنسانية، فلا تزال القيادة الخادمة موضوعاً قيد البحث. وتعودُ فلسفة القائد بوصفه خادماً إلى تعاليم الأديان السماوية، ولم تظهر هذه الفلسفة إلا مؤخراً في البحوث التنظيمية والقيادية السائدة (Parris & Peachey, 2013)، ويرجع ذلك إلى حدٍ كبيرٍ إلى أنَّ آراء المجتمع حول القيادة تتطور نحو توزيع المهام والمسؤوليات على التابعين، وإقامة علاقات إنسانية بين القادة والمرؤوسين، وبالتالي إيجاد مطلب لقيادة أكثر أخلاقية، متمركزة حول الناس، مثلما تركّز عليها القيادة الخادمة (Van Dierendonck, 2011).

وللقيادة الخادمة فوائدٌ متعدّدة بالنسبة للمرؤوسين، حيث يشيرُ أحدُ المبادئ الرئيسة للقيادة الخادمة أن يصبح المرؤوسون أكثر صحة، وحكمة، وحرية، واستقلالية (Greenleaf, 1970)، حيث تعزّز القيادة الخادمة الصحة الانفعالية، والحكمة التنظيمية، والدافعية الاستقلالية للمرؤوسين، كما أنَّ هناك علاقات دالة بين القيادة الخادمة، وجهد الموظفين الإضافي، وتصوّرات الفعالية التنظيمية لديهم (Northouse, 2016)، والثقة (Beck, 2014; Schaubroeck, Lam & Peng, 2011)، والتزام الفريق (دهليز وغالي، 2018؛ مسلم والقربي، 2017؛ شراب، 2018؛ العتيبي، 2020؛ Dannhauser, 2011)، وسلوك المواطنة التنظيمية الجماعية (Hu & Liden, 2011; Mahembe, 2007, 2009b; Mahembe, 2010)، وعبد الفتاح وأبو سيف، 2016) والكفاءة الذاتية (Beck, 2014)، والابتكار (Vanderpyl, 2012)، ورضا الموظفين (Drury, 2004; Hebert, 2003; Irving, 2005)، والمناخ التنظيمي (أبو الغنم، 2019)، والأداء الوظيفي (أبو شريح، 2019)، والاستغراق الوظيفي (معوّض، 2017)، والتنمية المهنية. وفي الواقع، فإنَّ هناك أدلة كثيرة على أنَّ القيادة الخادمة يمكنُ أن تسهم في تحسين التواتج الشخصية للمرؤوسين وكذلك فعالية المنظّمات على المدى الطويل (Northouse, 2016)، ومع هذا المنظور المتطور والحاجة المعززة للقادة الخدم الذين يركّزون بشكل أكبر على أتباعهم ورؤسائهم، يصبح من الضروري تحديد السمات، والمهارات التي يمكنُ استخدامها في اختيار هؤلاء القادة، وتدريبهم، وتطويرهم (Bommer, Rubin & Baldwin, 2004). ويبقى التساؤل، إذا كانت القيادة الخادمة تؤثر على نجاح المنظّمات المختلفة، فكيف يمكن لقادة المنظّمات التربوية أن يصبحوا قادة خادمين؟

وفقاً لـ (Karasneh & Al-Momani, 2020)، فإنَّ الذكاء الانفعالي هو خاصية شخصية تزود الأفراد بمعالجة المعلومات المتعلقة بمحالتهم العاطفية وغيرها. وهذا يعدهم للكفاءة في الاتصال الذي يساعدهم على فهم كيف يفكر ويتصرف الآخرون (Perkasa, Abadi & Shandy, 2020). يمنح الذكاء الانفعالي الناس ميزة تنافسية للتحكّم في عواطفهم؛ ممّا يساعدهم على الانغماس في أنشطة عالية الإنتاجية، وإقامة علاقات ذات مغزى مع الآخرين (Shakoor, Fakhar & Abbas, 2021). بالإضافة إلى ذلك، فإن معدل الذكاء العاطفي المرتفع يمكن الأشخاص من التحكّم في عواطفهم ومشاعر الآخرين، وإدارتها بمفردهم، وفك تشفير التعقيدات الكامنة وراء المشاعر المختلفة والتبادلات العاطفية المحتملة (Blaik-Hourani, Litz & Parkman, 2020).

تدعم الأدبيات أهمية الذكاء الانفعالي للقائد وتقرُّ بالارتباط بين الذكاء الانفعالي وأساليب القيادة المختلفة (Barbuto & Burbach, 2006; Clarke, 2010; Harms & Credé, 2010; Higgs & Aitken, 2003)، حيث يمكن أن



يعزى العامل الحاسم في نجاح القيادة في بيئة مهنية إلى الذكاء الانفعالي. كما تم إجراء عديد من الدراسات لدراسة العلاقة بين الذكاء الانفعالي للقيادة والقيادة الخادمة (Burcea& Sabie, 2020; Winston& Hartsfield, 2004)، حيث ارتبط الذكاء الانفعالي بالصفات الأربعة الأساسية للقيادة الخادمة: الحكمة، والشفاء العاطفي، والإشراف التنظيمي، والإيثار (Kloosterman, 2020). حيث يتطلب من القادة الخدم تنظيم عواطفهم بأنفسهم. ومن ثم فإنه بدون الذكاء الانفعالي والنضج العاطفي، قد يجد القادة الخدم صعوبة في تلبية احتياجاتهم العاطفية والعقلية.

وتعزو الأدبيات الصلة المحتملة بين الذكاء الانفعالي، والقيادة الخادمة من منظورين: نظري، وعملي للقيادة الخادمة. فمن الناحية النظرية، تكون القيادة الخادمة موجهة نحو الآخرين؛ وعليه فإن حساسية القائد لمشاعر الآخرين ومعتقداتهم، والحالات الداخلية يجب أن تؤثر على رغبة القائد في تبني أيديولوجية القيادة الخادمة، وإظهار سلوكيات القيادة المتوافقة مع تلك الأيديولوجية، ومن الناحية العملية، يتمتع الذكاء الانفعالي بصفات تشبه السمات والمهارات، ما يجعله مفيداً في اختيار القادة، وتدريبهم وتطويرهم (Bar-On, 1996; Goleman, 1995; Schutte et al., 1998).

ولاحظ جولمان (1995، 1998) أن الذكاء الانفعالي هو في صميم القيادة الفعالة؛ إذ لا يقتصر ذكاء القيادة الإيجابي على التعرف إلى المشاعر في النفس، والآخرين؛ فحسب، بل يشمل أيضاً معرفة كيف، ومتى تتكشف الانفعالات، ويتم استخدامها تلك القيادة وفقاً لذلك (Luthans, Luthans, Hodgetts&Luthans, 2002)؛ فعلى سبيل المثال، من المرجح أن يكون القادة القادرون على تنظيم انفعالاتهم أقدر على التكيف، وإيجاد بيئة من الثقة، والإنصاف، والتفأول (Luthans et al., 2002).

ويعرف التفأول التنظيمي أنه اعتقاد الموظف أنه بالرغم من الظروف الصعبة الحالية، فإن المستقبل لا يزال واعداً ويرتبط التفأول التنظيمي بالسلوكيات الوظيفية الإيجابية، مثل: المشاركة في العمل (Ugwu, 2012)، والرضا الوظيفي والالتزام التنظيمي، والأداء (Kluemper, Little, & DeGroot, 2009).

والموظفون الأكثر تفاؤلاً ربما كانوا أقدر في "التغلب على العاصفة" من نوع السياقات البيئية العالمية الديناميكية التي تواجه معظم المنظمات اليوم، من نظرائهم الأقل تفاؤلاً (Luthans, Avolio, Avey, and Norman, 2007). وقد أثبتت دراسات عدة أن التفأول هو أهم عنصر ومؤثر مفيد لجودة حياة الفرد (Carver& Scheier, 2002; Harter, 2006)، كما وجدت دراسات (Terrill, Ruiz, & Garofalo, 2010) أن التفأول تنبأ بشكل كبير بعدد من جوانب الرفاهية، بما في ذلك الصحة الجسدية والنفسية (Seligman, 2002)، وربما يكون درعاً ضد المواقف الصعبة في المستقبل (Giltay, Kamphuis, Kalmijn, Zitman, & Kromhout, 2006).

ويعتد التفأول أحد مكونات رأس المال النفسي للفرد؛ فتشير نتائج بعض الدراسات إلى ارتباطه بالذكاء الانفعالي (Mellão& Mónico, 2013; Di Fabio, Palazzeschi, Bucci Guazzini, Burgassi& Pesce, 2018).

وتشير أدبيات ودراسات سابقة إلى تأثير التفأول في ممارسات القيادة؛ كالقيادة التحويلية والموزعة (Chemers, 1998) Reddy& Dember, 2000; George, 2000; Watson& May, 2000، في حين توجد ندرة في الدراسات التي ربطت بين التفأول والقيادة الخادمة وهو ما يمثل فجوة بحثية تحاول الدراسة الحالية مجابته. ومن ناحية أخرى يظهر معظم القادة المؤثرين توجهاً نحو المستقبل: بكلماتهم، وقراراتهم، وسلوكياتهم (Berson, Shamir, Avolio& Popper, 2001).



ويرتبط التفأؤل أيضاً بخصائص القيادة (Wunderley, et al., 1998)، وهو متغير وسيط، جنباً إلى جنب مع الغضب، بين أسلوب القيادة، واحترام الذات، والالتزام التنظيمي (McCull Kennedy & Anderson, 2000)، أو بين القيادة الخادمة، والالتزام بالتغيير (Kool & Van Dierendonck, 2012)، كما وجدت دراسات أخرى ارتباطاً التفأؤل بالأداء القيادي، جنباً إلى جنب مع كفاءة القيادة (Chemers, et al., 2000) لذلك يُعدُّ التفأؤل التنظيمي متغيراً وسيطاً للتعرف إلى العلاقة بين الذكاء الانفعالي والقيادة الخادمة كما يلي:

القيادة الخادمة:

تصفُ القيادة الخادمة رغبة القادة الراسخة في إحداث تغيير إيجابي في حياة الآخرين، والتزامهم، ومهارتهم في تعزيز التعافي الروحي من المشقة، أو الأزمات، ويستخدم القادة الخدم مزيجاً من الوعي بالمحيطين بهم، وتوقع النتائج المستقبلية؛ ويستخدمون التفكير السليم، والأطر العقلية، ويعدون المنظمة لتقديم إسهامات إيجابية للمجتمع من خلال برامج تنمية المجتمع (Barbuto & Wheeler, 2006).

وتنطوي القيادة الخادمة على الشعور بالمسؤولية تجاه العالم، والإسهام بنشاط في رفاهية الناس، والمجتمعات، وهذا يعني أن يضع القائد (الخادم) الأشخاص في المرتبة الأولى (Spears, 2004)، ويشكّل هذا الإجراء بشكل بارز واحدة من ركائز القيادة الخادمة السبعة المتمثلة في أن القادة الخدم هم أفراد أصحاب شخصيات رائعة، ويضعون الناس في المقام الأول، وهم ماهرون في التواصل، ومتعاونون عطوفون، ويستخدمون البصيرة والحكمة، ومفكرو أنظمة، ويمارسون سلطة أخلاقية (Sipe & Frick, 2009).

وبالتالي؛ فالقائد الخادم النموذجي لا يرى الناس وسيلة لخدمة أنفسهم، إذ على الضد من ذلك، يرى دوره في تمكينهم ليصبحوا أفضل فيما يفعلون؛ لتحقيق مستويات أعلى من المهارة والقدرة، وأن يصبحوا أشخاصاً أكثر إنتاجية في هذه العملية (Good, 2013)، بغض النظر عن المنظمة، أو البيئة التي يعملون فيها (Dannhauser, 2008)، لذا يُنظر إلى القيادة الخادمة على أنّها مدخل إيجابي للقيادة.

وقام (Barbuto & Wheeler, 2006) بدراسة حول مفهوم القيادة الخادمة، والخصائص الإحدى عشرة المحتملة للقيادة، وتوصلت الدراسة إلى الأبعاد الخمس التالية لنموذج القيادة الخادمة:

- 1- الدعوة الإيثارية: رغبة القائد الفطرية في إحداث تغيير إيجابي في حياة الآخرين.
- 2- لشفاء العاطفي: التزام القائد، ومهارته، التي تُغذي التعافي الروحي من المشقة، أو الأزمات.
- 3- الحكمة: مزيج من الوعي بالمحيطين به، وتوقع النتائج المستقبلية؛ فجمع هاتين الخاصيتين، يكون القادة بارعين في النقاط الإشارات من البيئة، وفهم آثارها.
- 4- رسم الخرائط المقتنة: لمعرفة مدى توظيف القادة التفكير السليم، والأطر العقلية.
- 5- الإشراف التنظيمي: مدى قيام القادة بإعداد منظمة؛ لتقديم إسهامات إيجابية للمجتمع من خلال تنمية المجتمع، وبرامج التنمية، والتوعية، والمسؤولية الاجتماعية.

ومن المرجح ظهور الفلسفة الموجهة نحو مدخل القيادة الخدمية بمجرد وجود عوامل مُنبئة معينة؛ إذ إنّ من شأن الخصائص، أو السلوكيات، أو خبرات الحياة التنبؤ بالقيادة الخادمة، ومن ذلك أن تؤثر مدة عمل القادة على تكرار سلوك القائد الخدمي، وأن يؤثر القادة الخدم على الآخرين عبر بناء علاقات الثقة، وأن يظهروا عقلية الإيثار، علاوة عن تمييز القادة الخدم



بواسطة الكفاءة الشخصية (الذكاء الانفعالي)، ويمكن أن تشمل الأخرى متغيرات مثل: مصادر الدافعية والثّافة التنظيمية، وتوجيه القادة الخدم للآخرين (Barbuto & Wheeler, 2006).

الذكاء الانفعالي:

يُعرّف جولمان (1998) الذكاء الانفعالي أنّه "القدرة على تنظيم مشاعر الفرد، ومشاعر الآخرين؛ لتحفيز الذات، وإدارة العواطف بشكل جيد في الذات، وفي العلاقات" (ص. 317).
وتّم اقتراح نموذجين للذكاء الانفعالي؛ النموذج الأول هو "نموذج القدرة"، الذي يجمع بين العاطفة والذكاء (Salovey & Mayer, 1990)، ويُسمّى الآخر "النموذج المختلط"؛ إذ يجمع بين السمات، والسلوكيات والكفاءات الاجتماعية (جولمان 1995، 1998). وفي الدراسة الحالية، تمّ استخدام النموذج المختلط؛ لقيّمته في التطوير التنظيمي، والقيادي، كما اقترحه جولمان (1995، 1998).

ويتكوّن تعريف الذكاء الانفعالي، وفق النموذج المختلط، من ثلاث فئات من القدرات، هي: تقييم العاطفة والتّعبير عنها، وتنظيم المشاعر واستخدام العواطف في صنع القرار، ويقترح جولمان (1998) أنّ الذكاء الانفعالي في حالة العمل هو بناء مُتعلّد الأبعاد يتكوّن من خمسة مكونات، تشمل: الوعي الذاتي، والتنظيم الذاتي، والدافعية، والتّعاطف والمهارات الاجتماعية (جولمان، 1995).

ومع الاهتمام المتزايد بالعواطف، وتأثيرها على أسلوب القيادة والأداء، فإنّ الأبحاث التي تبحث في دور العاطفة على الموظّفين، وتأثيرها على العلاقات بين العاملين، وأنماط القيادة المختلفة لم يتمّ استكشافها بشكل كامل بعد (Lewis, 2000). وتوجد دراسات حول دور الذكاء العاطفي في القيادة التحويلية؛ كالدراسات التي أجراها Leban and Zulauf (2002) and Gardner and Stough (2002), Barling, Slater and Kelloway (2004), كما وجدت دراسة Winston and Hartsfield (2004) أوجّه تشابه قوية بين بنات الذكاء الانفعالي والمكوّنات الخمس للقيادة الخادمة، وتشمل أوجّه التشابه هذه: قدرة القائد على تقييم المشاعر والتّعبير عنها، واستخدام العواطف؛ لتعزيز العمليات المعرفية، والتنظيم التأملي للعواطف.

وبالمثل، وجدت دراسات أخرى أنّ القادة القادرين على تحديد مشاعر الآخرين، وفهمها يمكن أن يؤثّروا على مشاعر المرؤوسين بطريقة تحافظ على الحماسة، والإنتاجية، والتعاون، والثّقة في الموظّفين الآخرين (George, 2000). وأثبتت دراسة Baker (2009) أنّ سلوك القيادة الخادمة للمشرف يؤدي إلى زيادة استخدام الموظّفين الآليات المواجهة التي تعدّ مواتيّة بشكل خاص لخدمة العملاء، بالإضافة إلى أنّ القادة القادرين على فهم عواطفهم وإدارتها، وإظهار ضبط النفس يعملون بوصفهم نماذج يُحتذى بها للمتابعين، وبذلك يعزّزون ثقة المتابعين، واحترامهم للقائد (Gardner & Stough, 2002; Schlechter & Strauss, 2008).

التفّؤل التنظيمي:

وفقاً لنظرية (Hobfoll, 1989)، تعدّ الخصائص الشخصية موارد تؤثّر على قدرة الأفراد على التّحكّم في البيئة والتأثير عليها. ويُعرّف التفّؤل، وهو أحد أنواع الموارد الشخصية، أنّه: "توقّع عام، ومستقر نسبياً بأنّ النتائج الجيدة ستحدث عبر مجالات الحياة المختلفة" (Wrosch & Scheier, 2003, p. 64).

وأظهرت دراسات (Given et al., 1993) أنّ التفّؤل يحمي الأفراد من أعراض الاكتئاب، ويسهم في الرفاه الشّخصي، بعد تغييرات الحياة الرئيسة. ووفقاً لـ (Scheier and Carver, 1985)، يمثّل التفّؤل والتّشاؤم مُتغيّرات فردية مستقرة نسبياً



تعرّزُ الرفاهية الفردية، أو تخففها. وقد تبين أن التفّاول المرتفع يرتبط ارتباطاً سلبياً بالاحتراق (Riolfi&Savicki, 2003)، ويرتبط ارتباطاً إيجابياً بالانهمك في العمل (Xanthopoulou et al., 2009).

مشكلة البحث:

تنبع العلاقة بين الذكاء الانفعالي والقيادة الخادمة من استناد القيادة الخادمة إلى مكونات الذكاء الانفعالي حيث إنّ تبني سلوكيات القيادة الخادمة نحو الموظّفين في بيئات العمل ينبثق من امتلاك القائد لصفات الذكاء الانفعالي وسماته المتعدّدة مثل: التعاطف، والتفاهم المتبادل، والإيثار على النفس، كما أنّ توافر مُتطلّبات الذكاء الانفعالي وسمات شرط أساسي عند اختيار القادة في المؤسسات المختلفة وبخاصة المؤسسات التعليمية (Bar-On, 1996; Goleman, 1995; Schutte et al., 1998).

وأكدت نتائج دراساتٍ تجريبية وجود هذه العلاقة الارتباطية، أو التأثير الدال للذكاء الانفعالي في القيادة الخادمة (Barbuto, Gottfredson& Searle, 2014; Plessis, Wakelin& Nel, 2015; Lee, 2018). وعلى الجانب الآخر، يعد التفّاول متطلباً للتعامل مع جميع أنواع ضغوط العمل في أية بيئة تنظيمية؛ فالموظّفون المتفائلون واقعيون في شرح النجاح، والفشل، لا من حيث النّظر إلى أنفسهم فحسب، بل من خلال النّظر في الأسباب الخارجية أيضاً. (Reuter& Schwarzer, 2009; Seligman, 1998).

وبالرّغم من أنّ العلاقة بين تفّاول الموظّفين، وأسلوب القيادة، والذكاء الانفعالي لم يتم اختبارها بعد؛ فمن المتوقّع أن يكون للتفّاول تأثيرٌ وسيطٌ إيجابي بين تأثير الذكاء الانفعالي في القيادة الخادمة. ويعتمد هذا الافتراض جزئياً على العلاقة المهمة، والإيجابية التي وُجدت بين تفّاول الموظّفين، والذكاء الانفعالي (Mellão& Mónico, 2013; Fabio, 2018; Palazzeschi, Bucci, Guazzini, Burgassi& Pesce, 2018; Kool& VanDierendonck, 2012).

ومما تقدّم، تحدّدت مشكلة البحث في التساؤلات التالية:

1. ما مدى وجود علاقات ارتباطية دالة بين الذكاء الانفعالي والتفّاول التنظيمي والقيادة الخادمة لدى أعضاء هيئة التدريس؟
2. ما القدرة التنبؤية للذكاء الانفعالي بالقيادة الخادمة لدى أعضاء هيئة التدريس؟
3. ما القدرة التنبؤية للذكاء الانفعالي بالتفّاول التنظيمي لدى أعضاء هيئة التدريس؟
4. ما القدرة التنبؤية للذكاء الانفعالي والتفّاول التنظيمي بالقيادة الخادمة لدى أعضاء هيئة التدريس؟
5. هل يتوسّط التفّاول التنظيمي العلاقة بين الذكاء الانفعالي والقيادة الخادمة لدى أعضاء هيئة التدريس؟

أهداف البحث:

سعى البحث الحالي إلى الكشف عمّا يلي:

1. طبيعة العلاقات الارتباطية بين الذكاء الانفعالي، والتفّاول التنظيمي، والقيادة الخادمة.
2. القدرة التنبؤية للذكاء الانفعالي بالقيادة الخادمة.
3. القدرة التنبؤية للذكاء الانفعالي بالتفّاول التنظيمي.
4. القدرة التنبؤية للتفّاول التنظيمي بالقيادة الخادمة.
5. وساطة التفّاول التنظيمي في العلاقة بين الذكاء الانفعالي، والقيادة الخادمة.



أهمية البحث:

تنبع أهمية البحث الحالي من الآتي:

1. إيجاد نموذج بنائي يربط متغيرات الدراسة الثلاث؛ الذكاء الانفعالي، والتفاؤل التنظيمي، والقيادة الخادمة يمثل إسهاماً في البناء المعرفي في مجال القيادة التربوية، حيث - في حدود اطلاع الباحث - لم تُقدّم الأدبيات مثل هذه النمذجة.
2. ربما تفيّد نتائج الدراسة أصحاب السياسات القائمين على مؤسسات التعليم العالي، في تحديد السمات، والمهارات الواجب توافرها في اختيار القادة الأكاديميين وتدريبهم، وتطويرهم والمتمثلة في أبعاد: القيادة الخادمة والذكاء الانفعالي، والتفاؤل التنظيمي.
3. تُقدّم الدراسة الحالية مُدخلاتٍ مقترحةً للقيادة الخادمة متمثلة في الذكاء الانفعالي والتفاؤل، التي إذا ثبت ارتباطها بها، فإنّ ذلك يفيّد عمادات التطوير الجامعي بالجامعات في تدشين برامج تدريبية لرؤساء الأقسام ووكلاء الكليات وعمداء لتدريبهم عليها.
4. تفعيل برامج تدريبية لتنمية الذكاء الانفعالي على أن تكون متاحةً لكل العاملين داخل الجامعات سواء القيادات أم المرؤوسين.

مُصطلحات البحث:

الذكاء الانفعالي:

عرّفه (Bar-on,2000) كما ورد في (الزعي، 2020) أنّه: "منظومة المهارات، والكفاءات الشخصية، والانفعالية، والاجتماعية، التي تؤثر في قدرة الفرد في النجاح، في الحياة العملية" ص178.

ويُعرّف إجرائياً على أنّه: محصلة ما يمتلكه عضو التدريس من مهارات انفعالية واجتماعية تُمكنه من التعامل الناجح مع الآخرين في بيئات العمل. وتقاس "بالدرجة التي يحصل عليها المستجيب على مقياس الدراسة المعد لهذا الغرض".

التفاؤل التنظيمي:

عرّفه النمران (2018) أنّه: "مستوى التّوقُّع الإيجابي للقادة عن الحياة، وظروف العمل وسعادتهم التابعة من استقرارهم الاجتماعي، التي تجعل منهم أشخاصاً إيجابيين، وتدفعهم نحو العمل بإخلاص، وتفانٍ والتزام (ص.10).

ويُعرّف إجرائياً أنّه: مُعتقدٌ إيجابي يمتلكه الفرد يشعر في ضوءه بقدرته على إحداث الفرق في بيئات العمل. وتقاس "بالدرجة التي يحصل عليها المستجيب على مقياس الدراسة المعد لهذا الغرض".

القيادة الخادمة:

عرّفها الشايع والمطيري (2019) أنّها: "مجموعة من الأساليب التي يمارسها القائد لتمكين العاملين بدلاً من السيطرة عليهم، والتفاني في خدمتهم، والتّركيز على حاجاتهم، والتأكيد على أنّها من أولوياته، وتحفيزهم على إطلاق طاقاتهم، وتوظيفها في خدمة المنظّمة" ص103.

ويُعرّف إجرائياً أنّها: الممارسات التي يتبنّاها قادة المؤسسات والمستندة إلى العلاقات الإنسانية وحاجات المرؤوسين؛ بما يؤدّي إلى تحسين مستويات الدافعية الداخلية والوصول إلى حالة الانهماك الوظيفي" وتقاس "بالدرجة التي يحصل عليها المستجيب على مقياس الدراسة المعد لهذا الغرض".



فروضُ البحث:

في ضوء الإطار النظري والدراسات السابقة، وتماشياً مع أسئلة البحث وأهدافه يمكن صياغةُ فروض البحث على النحو الآتي:

1. **الفرض الأول:** "توجد علاقةً ارتباطية دالة بين الذكاء الانفعالي والتفأول التنظيمي والقيادة الخادمة لدى أعضاء هيئة التدريس بكلّيتي التربية والآداب والهندسة".
2. **الفرض الثاني:** "يمكن التنبؤ بالقيادة الخادمة من الذكاء الانفعالي لدى أعضاء هيئة التدريس بكلّيتي التربية والآداب والهندسة".
3. **الفرض الثالث:** "يمكن التنبؤ بالتفأول التنظيمي من الذكاء الانفعالي لدى أعضاء هيئة التدريس بكلّيتي التربية والآداب والهندسة".
4. **الفرض الرابع:** "يمكن التنبؤ بالقيادة الخادمة من التفأول التنظيمي والذكاء الانفعالي لدى أعضاء هيئة التدريس بكلّيتي التربية والآداب والهندسة".
5. **الفرض الخامس:** "يعدُّ التفأول التنظيمي عاملاً وسيطاً في العلاقة بين الذكاء الانفعالي والقيادة الخادمة لأعضاء هيئة التدريس بكلّيتي التربية والآداب والهندسة".

مُحدّدات البحث:

تشملُ حدودُ البحث ما يلي:

1. **الحدود المكانية:** كليّة التربية والآداب، وكلّيّة الهندسة بجامعة الحدود الشماليّة – فرع عرعر، شمال المملكة العربية السّعودية.
2. **الحدود الزّمانية:** الفصل الآخر، من العام الدراسي (1442/1443هـ).
3. **الحدود البشرية:** أعضاء التدريس في كليّتي التربية والآداب، والهندسة.
4. **الحدود الموضوعية:** متغيّرات الدّراسة، المتمثّلة في: القيادة الخادمة، والتفأول التنظيمي، والذكاء الانفعالي.



إجراءاتُ البحث

منهجُ البحث:

استخدم الباحثُ "المنهج الوصفي الارتباطي ذا التصميم التنبؤي" لمناسبته طبيعة الدراسة وأهدافها.

مجتمعُ البحث:

تكوّن مجتمعُ الدراسة من (147) عضو هيئة تدريس في كلية التربية والآداب، و(68) عضو هيئة تدريس في كلية الهندسة.

عينةُ البحث:

تكوّنت عينةُ الدراسة من (52) عضو هيئة تدريس من كلية التربية والآداب، يمثلون ما نسبته (35,4%) من مجتمع الكلية، و (36) عضو هيئة تدريس من كلية الهندسة، يمثلون ما نسبته (53%) من مجتمع الكلية.

أدواتُ البحث:

1- استبانة الذكاء الانفعالي:

تمّ تطويرُ المقياس بواسطة عليان (2016)، واستند مُعدُّ المقياس على نموذج جولمان للذكاء الانفعالي، ويتكوّن المقياس من خمسة أبعادٍ فرعية، هي: الوعي الانفعالي الذاتي، وضبط الانفعالات الذاتية وتنظيمها، والدافعية الذاتية والتعاطف، والتواصل الاجتماعي، ويتكوّن المقياس من (65) مفردة، وتتم الاستجابة على فقراته وفق مقياس ليكرت الخماسي، ويتراوح ما بين دائماً (5) – أبداً (1)، والعكس في العبارات السلبية. وتمّ قياسُ الذكاء الانفعالي من خلال استجابات أعضاء التدريس.

صدقُ المقياس:

استخدم مُعدُّ المقياس طريقة الصدق العاملي الاستكشافي، التي أسفرت عن تشبّع فقرات المقياس على خمسة عوامل تمثّل أبعادَ المقياس، وفي الدراسة الحالية، استخدم الباحثُ طريقة صدق المحك، وذلك بإيجاد معامل الارتباط بين درجات المقياس ودرجات مقياس المعصي (2020)، حيث أسفرت عن معامل ارتباط بلغت قيمته (0,82)، وهي قيمة دالة.

ثباتُ المقياس:

استخدم مُعدُّ المقياس طريقة ألفا-كرونباخ لحساب ثبات المقياس، وأسفرت عن معاملات ثبات للأبعاد (الوعي الانفعالي الذاتي، وضبط الانفعالات الذاتية وتنظيمها، والدافعية الذاتية، والتعاطف، والتواصل الاجتماعي)، بلغت قيمتها: (0,78)، (0,72)، (0,77)، (0,66)، (0,82) على الترتيب. وفي الدراسة الحالية استخدم الباحثُ طريقة ألفا-كرونباخ، التي أسفرت عن معاملات ثبات بلغت قيمتها: (0,79)، (0,62)، (0,65)، (0,66)، (0,82)، لأبعاد المقياس، وبلغ معامل الثبات الكلي للمقياس (0,88)، وجميعها قيم تدل على تمتّع المقياس بمعاملات ثبات مرتفعة.

2. استبانة التفاؤل التنظيمي

طوّر المقياس (Chiu et al. 2007)، وترجمه الباحثُ، حيث تمّ قياسُ التفاؤل التنظيمي من خلال كيفية تقييم أعضاء التدريس لمستقبل جامعتهم على سبعة عناصر، باستخدام مقياس ليكرت الخماسي، الذي يتراوح ما بين: (موافق بشدة)، و(لا أوافق بشدة).

صدقُ المقياس:

استخدم مُعدُّ المقياس طريقة الصدق العاملي الاستكشافي، الذي أسفر عن تشبّع فقرات المقياس على عامل أحادي، فسّر ما نسبته (50,73%) من التباين الكلي.



وفي الدراسة الحالية استخدم الباحث طريقة صدق المفردات، وذلك بحساب معامل ارتباط كل مفردة، والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه، بعد حذف درجة المفردة من الدرجة الكلية للبعد، وتراوحت قيم معاملات الارتباط بين (-0,82-0,92)، وهي قيم مرتفعة، وموجبة، تشير إلى صدق المقياس.

ثبات المقياس:

استخدم مُعدّ المقياس طريقة ألفا-كرونباخ، التي أسفرت عن معامل ثبات بلغت قيمته (0,85). واستخدمت الدراسة الحالية طريقة ألفا-كرونباخ، التي أسفرت عن معاملات ثبات للمفردات، تراوحت ما بين (-0,953-0,961)، في حين بلغ معامل الثبات الكلي (0,963)، ما يدل على تمتّع المقياس بمعاملات ثبات مرتفعة.

3. استبانة القيادة الخادمة:

تكوّنت استبانة القيادة الخادمة، الذي طوّره Barbuto & Wheeler (2006) من (23) مفردة، موزعة على (5) أبعاد، هي: الدعوة للإيثار، والشّفاء العاطفي، والحكمة، والإقناع، والإشراف، وتنمّ الاستجابة على المقياس وفق مقياس ليكرت الخماسي، الذي يتراوح ما بين: موافق بشدة (5)، وغير موافق بشدة (1).

صدق المقياس:

استخدمت الدراسة الحالية طريقة صدق المفردات، وذلك بحساب معامل ارتباط كل مفردة والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه، بعد حذف درجة المفردة من الدرجة الكلية للبعد، وتراوحت قيم معاملات الارتباط ما بين: (-0,59-0,88)، وهي قيم مرتفعة، وموجبة، تشير إلى صدق المقياس.

ثبات المقياس:

استخدم الباحث طريقة ألفا-كرونباخ؛ لحساب ثبات المقياس، وأسفر ذلك عن معاملات ثبات للأبعاد (الدعوة للإيثار، والشّفاء العاطفي، والحكمة، والإقناع، والإشراف)، بلغت قيمتها: (0,82)، (0,92)، (0,94)، (0,93)، (0,92) على الترتيب، في حين بلغ معامل الثبات الكلي (0,96)، ما يدل على تمتّع المقياس بمعاملات ثبات مرتفعة.

الأساليب الإحصائية:

استخدم الباحث معامل ارتباط بيرسون، للإجابة عن تساؤل الدراسة الأول، وأسلوب تحليل الانحدار البسيط، والمتعدّد بطريقة "إدخال"، للإجابة عن تساؤلات الدراسة: من الثاني إلى الخامس، كما استند الباحث إلى طريقة الخطوات السببية Baron and Kenny (1986) -causal steps لإجراء تحليل الوساطة، واختبار Sobel.



عرض نتائج البحث ومناقشتها

الفرض الأول: "توجد علاقة ارتباطية دالة بين الذكاء الانفعالي والتفأول التنظيمي والقيادة الخادمة لدى أعضاء هيئة التدريس".

وللتأكد من قبول الفرض، أو رفضه، استخدم الباحث معامل ارتباط بيرسون والجدول الآتي يوضح النتائج:

جدول 1

معاملات ارتباط بيرسون للعلاقات بين مفاهيم التقويم والكفاءة الذاتية التقويمية والممارسات التقويمية

المتغيرات	الذكاء الانفعالي	التفأول التنظيمي	القيادة الخادمة
الذكاء الانفعالي	1		
التفأول التنظيمي	*0,347	1	
القيادة الخادمة	**0,448	**0,551	1

يتضح من جدول (1) قبول الفرض الموجه:

1- توجد علاقة ارتباطية موجبة، ودالة بين الذكاء الانفعالي، وكل من التفأول التنظيمي، والقيادة الخادمة.

2- توجد علاقة ارتباطية موجبة، ودالة بين التفأول التنظيمي، والقيادة الخادمة.

الفرض الثاني: "يمكن التنبؤ بالقيادة الخادمة من الذكاء الانفعالي لدى أعضاء هيئة التدريس".

وللتأكد من قبول الفرض، أو رفضه، استخدم الباحث تحليل الانحدار البسيط، والجدول الآتي يوضح النتائج:

جدول 2

نتائج تحليل الانحدار البسيط للتنبؤ بالقيادة الخادمة من الذكاء الانفعالي

المتغير المستقل	المتغير التابع	الثابت	R	R2	F	B	"t"
الذكاء الانفعالي	القيادة الخادمة	-0,523	0,448	0,200	10,552	0,363	**3,244

يتضح من جدول (2) قبول الفرض الموجه:

حيث يمكن التنبؤ بالقيادة الخادمة من الذكاء الانفعالي؛ إذ يسهم الذكاء الانفعالي في تفسير ما نسبته (20%) من التباين في القيادة الخادمة، وبالتالي يمكن صياغة معادلة التنبؤ على النحو الآتي:

$$\text{القيادة الخادمة} = 0,523 + 0,363 \times \text{الذكاء الانفعالي}$$

الفرض الثالث: "يمكن التنبؤ بالتفأول التنظيمي من الذكاء الانفعالي لدى أعضاء هيئة التدريس".

وللتأكد من قبول الفرض، أو رفضه، استخدم الباحث تحليل الانحدار المتعدد، والجدول الآتي يوضح النتائج:

جدول 3

تحليل الانحدار البسيط للتنبؤ بالتفأول التنظيمي من الذكاء الانفعالي

المتغير المستقل	المتغير التابع	الثابت	R	R2	F	B	"t"
الذكاء الانفعالي	التفأول التنظيمي	5,986	0,347	0,121	5,760	0,088	*2,400

يتضح من جدول (3) قبول الفرض الموجه:

حيث يمكن التنبؤ بالتفأول التنظيمي من الذكاء الانفعالي؛ فقد أسهم الذكاء الانفعالي في تفسير ما نسبته (12,1%) من التباين في التفأول التنظيمي، وبالتالي يمكن صياغة معادلة التنبؤ على النحو الآتي:

$$\text{التفأول التنظيمي} = 5,986 + 0,088 \times \text{الذكاء الانفعالي}$$



الفرض الرابع: "يمكن التنبؤ بالقيادة الخادمة من التفاؤل التنظيمي والذكاء الانفعالي لدى أعضاء هيئة التدريس".
وللتأكد من قبول الفرض أو رفضه استخدم الباحث تحليل الانحدار المتعدد والجدول الآتي يوضح النتائج:

جدول 4

تحليل الانحدار المتعدد للتنبؤ بالقيادة الخادمة من التفاؤل التنظيمي والذكاء الانفعالي

المغيرات المستقلة	المتغير التابع	الثابت	R	R ²	F	B	"t"
الذكاء الانفعالي	القيادة الخادمة	9,111	0,615	0,378	12,468	0,236	*2,219
التفاؤل التنظيمي						1,435	**3,424

يتضح من جدول (4) قبول الفرض الموجّه

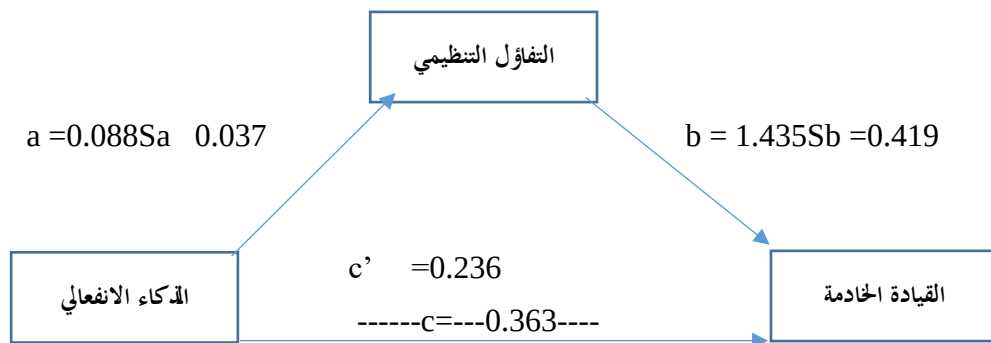
حيث يمكن التنبؤ بالقيادة الخادمة من الذكاء الانفعالي والتفاؤل التنظيمي؛ إذ يسهم كلٌ منهما في تفسير ما نسبته (37,8%) من التباين في القيادة الخادمة، وبالتالي يمكن صياغة معادلة التنبؤ على النحو الآتي:
القيادة الخادمة = $0,236 \times \text{الذكاء الانفعالي} + 1,435 \times \text{التفاؤل التنظيمي}$.

الفرض الخامس: "يعدّ التفاؤل التنظيمي عاملاً وسيطاً في العلاقة بين الذكاء الانفعالي والقيادة الخادمة لأعضاء هيئة التدريس".

وللتأكد من قبول الفرض من عدمه، استند الباحث إلى استخدام طريقة الخطوات السببية Baron and -causal steps (1986) Kenny باستخدام أسلوب تحليل الانحدار المتعدد بواسطة طريقة "إدخال"، والشكل الآتي يوضح النتائج:

شكل 1

النموذج السببي للعلاقة بين الذكاء الانفعالي والتفاؤل التنظيمي والقيادة الخادمة



1- حيث تشير قيمة a إلى معامل الانحدار B (معامل المسار)، ويشير Sa إلى الخطأ المعياري لانحدار الذكاء الانفعالي على التفاؤل التنظيمي.

2- وتشير قيمة b إلى معامل الانحدار B (معامل المسار)، ويشير Sb إلى الخطأ المعياري لانحدار التفاؤل التنظيمي على القيادة الخادمة.

3- وتشير قيمة c إلى معامل انحدار B للذكاء الانفعالي على القيادة الخادمة، في حين تشير قيمة c (معامل المسار) إلى معامل الذكاء الانفعالي على القيادة الخادمة في وجود التفاؤل التنظيمي.

ووفقاً لما أورده (Baron and Kenny (1986؛ فإنه يتم الكشف عن تأثير الوسيطة من خلال ما يأتي:

1. إيجاد حاصل ضرب $a \times b$ ومن ثم الكشف عن دلالة القيمة باستخدام اختبار sobel ويتم حساب ذلك من خلال استخدام sobel test calculator



2. بلغت قيمة اختبار (sobel (1.9535، وهي قيمة دالة عند مستوى (0.05)

وهذا يعني صحة الفرض؛ أي أن التفاؤل التنظيمي له تأثير وسيط ودال في العلاقة بين الذكاء الانفعالي والقيادة الخادمة. ولتحديد نوع الوساطة من حيث إنها وساطة كلية، أو جزئية: يُلاحظ أن قيمة معامل المسار 'C' دالة وتقل عن القيمة C وهذا يعني أن التفاؤل التنظيمي وسيط جزئي، وهو ما يشير إلى وجود عوامل أخرى تتوسط العلاقة بين المتغيرين. أشارت النتائج في فرضها الأول إلى وجود علاقة ارتباطية دالة بين الذكاء الانفعالي والقيادة الخادمة، وهو ما يعني أنه كلما اكتسب الفرد زيادة في مهارات الذكاء الانفعالي، زادت عنده المقدرة على انتهاج سلوكيات القيادة الخادمة. وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسات (Plessis et al., 2015; Lee, 2018; Lumpkin& Achen, 2018)، وتختلف مع نتيجة دراسة (Barbuto et al., 2014)، التي أشارت إلى عدم وجود علاقة ارتباطية بين الذكاء الانفعالي، والقيادة الخادمة.

ويعزو الباحث هذه النتيجة في ضوء دراسة (Northouse (2016، التي أشارت إلى أن أحد مُنبئات القيادة الخادمة هو السمة الشخصية للذكاء الانفعالي؛ إذ أشارت عديد من المبررات النظرية في الدراسات السابقة إلى أهمية هذه العلاقة (Barbuto et al., 2014; Plessis et al., 2015) حيث يتضمن تقييم المشاعر الأخرى القدرة على إدراك مشاعر الآخرين وتحديد بدلة (Mayer& Salovey, 1997)، وبما أن هذه القدرة تسمح للقادة بتحديد مشاعر الموظفين، ورغبتهم، واحتياجاتهم؛ فإن القادة ذوي المستويات العالية من هذه القدرة، ربما يضعون أتباعهم قبل مصالحهم الخاصة (Barbuto et al., 2014)، كما أن هـ من الممكن أيضاً أن تسهم هذه القدرة في الشفاء العاطفي؛ لأن هؤلاء القادة لديهم التزام، ومهارة فيما يتعلق بتعزيز التعافي الروحي من المشقة، أو الأزمة. ولإجراء مثل هذا الشفاء العاطفي، يلزم وجود علاقات جيدة بين القادة والأتباع (Barbuto& Wheeler, 2006).

ونظراً لأن جودة هذه العلاقة تعتمد على قدرة القائد على فهم الحالات الداخلية لأتباعه؛ فيبدو من المنطقي أن يرتبط تقييم المشاعر الأخرى ببعد الشفاء العاطفي (Barbuto& Burbach, 2006)، علاوة عن ذلك، يمكن للقادة من ذوي الذكاء الانفعالي العالي استخدام استراتيجيات أكثر فاعلية للتحكم في أنفسهم، وإدارة مشاعرهم الاندفاعية حيث تسمح هذه القدرة لهم بتأخير الإشباع لصالح أتباعهم، ووضع اهتمامات المتابعين، واحتياجاتهم فوق مصالحهم (Barling, Slater, & Kelloway, 2000)، ويمكن لهم الاستفادة من عواطفهم لتحفيز الآخرين، والاستجابة بسرعة ودقة لاحتياجات أتباعهم، وتحفيز هؤلاء الأتباع بطريقة فردية. وهكذا، يُظهر هؤلاء القادة قدرة كبيرة على تمكين أتباعهم، وتحفيزهم على العمل نحو أهداف المنظمة (Barling et al., 2000).

وأشارت نتائج البحث في الفرض الأول إلى وجود علاقة ارتباطية دالة بين الذكاء الانفعالي والتفاؤل التنظيمي وهو ما يعني أن قدرة التحفيز الذاتي باستخدام المشاعر الخاصة (تشجيع الذات)، والتحكم في مشاعرهم في المواقف العاطفية (التحكم العاطفي)، من العوامل التي تسهم بشكل كبير في تعزيز التفاؤل لدى الموظفين. وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسات (Gong, Chen, & Wang, 2019; Mellão&Mónico, 2013; Fabio et al., 2018). ويمكن تفسير ذلك من خلال ما أشار إليه باندورا من أن الحالة العقلية عامل مهم للكفاءة الذاتية (Bandura, 1978)؛ إذ تسهم العواطف متوسطة الشدة في تكوين الكفاءة الذاتية، بينما تُضعف المشاعر الشديدة الكفاءة الذاتية. كما يمكن للذكاء الانفعالي أن يسمح للأفراد بتنظيم عواطفهم بشكل فعال، وتعزيز تكوين الكفاءة الذاتية، التي بدورها تزيد التفاؤل. علاوة عن ذلك، أظهرت نتائج إحدى الدراسات أن التوجه النفسي الإيجابي يمكن أن يساعد الأفراد على تطوير ذكاء انفعالي أفضل للحفاظ على علاقات شخصية صحية، وتحقيق أفضل أداء تنظيمي (Pradhan et al., 2016).



وأشارت نتائج دراسة أخرى إلى أنَّ الذكاء الانفعالي للقيادة يؤدي دوراً مهماً في الحصول على رأس المال النفسي، الذي يكون التفاؤل أحد مكوناته. (Sarwar et al., 2017)

وأشارت نتائج البحث في الفرض الأول إلى وجود علاقة ارتباطية دالة بين التفاؤل التنظيمي، والقيادة الخادمة وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (Kool & Van Dierendonck, 2012).

ويعزو الباحث العلاقة الارتباطية في ضوء اعتماد الأفراد الذين لديهم مستوى أعلى من التفاؤل على هذا؛ لبناء مواردهم الشخصية، وعواطفهم الإيجابية، مما يزيد من إمكاناتهم، وسلوكيات القيادة الخادمة لديهم.

وأشارت نتائج البحث في الفرض الثاني إلى أنه يمكن التنبؤ بالقيادة الخادمة من الذكاء الانفعالي، حيث أسهم الذكاء الانفعالي في تفسير ما نسبته (20%) من التباين في القيادة الخادمة.

ويعزو الباحث ذلك إلى أنَّ القيادة الخادمة موجَّهة نحو الآخرين، وبالتالي؛ فإنَّ حساسية القائد لمشاعر الآخرين ومعتقداتهم، وحالاتهم الداخلية يجب أن تؤثر على رغبة القائد في تبني سلوكيات القيادة الخادمة، فضلاً عن أن هناك عوامل أخرى مُنبئة بالقيادة الخادمة؛ كرأس المال النفسي، والعوامل الخمس الكبرى للشخصية.

وأشارت نتائج البحث في الفرض الثالث إلى إمكانية التنبؤ بالتفاؤل التنظيمي من الذكاء الانفعالي، حيث فسّر الذكاء الانفعالي ما نسبته (12,1%) من التباين في التفاؤل التنظيمي، ويفسّر الباحث هذه النتيجة في ضوء ما أشار إليه Sahin et al. (2009) من أن الأفراد الذين يتمتعون بمستوى عالٍ من الذكاء الانفعالي يمكنهم التكيف مع وضعهم الحالي، والتغلب على المشكلات بسهولة أكبر من خلال فهم أنفسهم ومواقف الآخرين بشكل أفضل، واستخدام هذه البيانات العاطفية بفعالية أعلى، وبالتالي، يُعتقد أن الأفراد الذين يتمتعون بمستوى عالٍ من الذكاء العاطفي يشعرون بتوتر أقل عندما يواجهون مواقف عصيبة، مما يعني زيادة رأس المال النفسي المتمثل في: الأمل، والكفاءة الذاتية، والمرونة والتفاؤل.

وأشارت نتائج البحث في الفرض الرابع إلى أنه يمكن التنبؤ بالقيادة الخادمة من الذكاء الانفعالي، والتفاؤل التنظيمي معاً، حيث أسهم كلٌّ منهما في تفسير ما نسبته (37,8%) من التباين في القيادة الخادمة، ويعزو الباحث هذا في ضوء تفسيره للفرضين الثاني والثالث.

وأشارت نتائج البحث في الفرض الخامس إلى قيام التفاؤل التنظيمي بدور وساطة جزئية في العلاقة بين الذكاء الانفعالي، والقيادة الخادمة، ويعزو الباحث هذه الوساطة للتفاؤل، حتى لو كانت جزئية، إلى العلاقات المحتملة بين التمثيلات الانفعالية، والأداء البشري؛ إذ يعكس التفاؤل تقييماً إيجابياً شاملاً للمستقبل، وللأشياء التي ستحدث.

وتتطلب النظرة الإيجابية للمستقبل تقييماً إيجابياً للتفاعل الحالي بين الشخص والبيئة، أو اعتقاداً قوياً نسبياً أنَّ الأمور ستتحسن، ويتم هذا في ضوء امتلاك مهارات الذكاء الانفعالي، وهو ما يؤدي إلى تبني القادة سمات تساعد على إعلاء مصلحة الموظفين فوق مصلحتهم الخاصة، والعمل على زيادة دافعيتهم من خلال تبني سلوكيات القيادة الخادمة.

التوصيات:

في ضوء نتائج البحث يوصي الباحث بما يلي:

1. لفت انتباه لجان اختيار القادة الأكاديميين بالجامعات إلى ضرورة توافر الخصائص المرتبطة بالذكاء الانفعالي ومكونات رأس المال النفسي مثل التفاؤل؛ لضمان تطبيق أنماط قيادة فعالة في المؤسسات التعليمية الجامعية وبخاصة كليات التربية والآداب والهندسة.



2. تعميم مفهوم القيادة الخادمة وترسيخه من خال إدراجه في الدّورات التدريبية التي تقيمها عمادات التطوير الجامعي، وتدريبهم على أساليب القيادة الخادمة لتنمية مهاراتهم ومعارفهم حول سمات القيادة الخادمة وفوائدها وإدراج أبعادها ضمن معايير تقييم الأداء في كليات التربية والآداب والهندسة.
3. ضرورة تبني عمادات التطوير الجامعي برامج تدريبية تُعنى بتطوير الذكاء الانفعالي لدى العمداء، ووكلاء العمادات، ورؤساء الأقسام الأكاديمية، والموظفين؛ لما لذلك من آثارٍ إيجابية في ممارسات القيادة.
4. تعزيز التفّاؤل التنظيمي في الجامعات من خلال أن يكون التفّاؤل في مكان العمل جزءاً أساسياً من الثقافة التنظيمية؛ لأن لها تأثيراتها لصالح العملية التعليمية وتحسين بيئة العمل وتخفيف العاملين.



المراجع

أولاً: المراجع العربية

- أبو الغنم، علا. (2019). القيادة الخادمة التي يمارسها مديرو المدارس الثانوية الحكومية في محافظة مأدبا وعلاقتها بالمناخ التنظيمي السائد في مدارسهم من وجهة نظر المعلمين ومساعدتي المديرين. [رسالة ماجستير غير منشورة]، جامعة الشرق الأوسط.
- أبو شريخ، أسهمان. (2019). نمط القيادة الخادمة لدى مديري المدارس الحكومية في العاصمة (عمان) وعلاقته بأدائهم الوظيفي من وجهة نظر مساعدتي المديرين. رسالة ماجستير غير منشورة. كلية العلوم التربوية، جامعة الشرق الأوسط، الأردن.
- دهليز، خالد و أبو سيف، محمود. (2018). أثر القيادة الخادمة على الالتزام التنظيمي في المؤسسات الأكاديمية الفلسطينية. *المجلة الأردنية في إدارة الأعمال*، 14 (3)، 23-56.
- الزعي، عماد. (2020). الذكاء الانفعالي وعلاقته بمهارات التفكير ما وراء لدى طلبة جامعة البلقاء التطبيقية في الأردن. *مجلة مؤتة للبحوث والدراسات، سلسلة العلوم الإنسانية والاجتماعية*، 35 (5)، 78-111.
- الشايح، علي والمطيري، عواطف. (2019). الذكاء العاطفي وعلاقته بالقيادة الخادمة لدى قائدات المدارس في محافظة المذنب من وجهة نظر المعلمات. *المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية*، 5 (2)، 97-116.
- عبد الفتاح، محمد وأبو سيف، محمود. (2016). دور القيادة الخادمة في تحقيق التماثل مع الهوية التنظيمية بمدارس التعليم قبل الجامعي بمصر من وجهة نظر المعلمين. *مجلة العلوم التربوية*، 2، 234-287.
- العتيبي، عبدالله. (2020). القيادة الخادمة وعلاقتها بالالتزام التنظيمي لدى المعلمين بإدارة التعليم بمحافظة القويعة. *مجلة العلوم التربوية والنفسية، جامعة القصيم*، 13 (4)، 1672-1701.
- علي، محمد والقرني، عبدالله. (2017). القيادة الخادمة لدى رؤساء ومشرفات الأقسام الأكاديمية بجامعة تبوك وعلاقتها بالالتزام التنظيمي لدى أعضاء هيئة التدريس. *المجلة الدولية التربوية المتخصصة، الجمعية الأردنية لعلم النفس*، 6 (11)، 125-149.
- عليان، عنايات محمد. (2016). الذكاء الانفعالي وعلاقته بالقدرة على حل المشكلة لدى عينات من المراهقين. [رسالة ماجستير غير منشورة]، الجامعة الإسلامية في غزة.
- العصبي، عثمان عثمان. (2020). المشكلات النفسية الناتجة عن العنف الرياضي لدى لاعبي الألعاب الجماعية بمحافظات غزة. *المجلة التربوية جامعة الكويت*، 134، 112-167.
- معوض، فاطمة. (2017). القيادة الخادمة وعلاقتها بمستوى الاستغراق الوظيفي لمعلمي المدارس الإعدادية. *مجلة كلية التربية، جامعة بني سويف*، 12، 177-222.
- النمران، عماد. (2018). مستوى التفأؤل التنظيمي لدى مديري المدارس في مديرية قصبة المفرق. [رسالة ماجستير غير منشورة]، جامعة آل البيت، الأردن.



ثانياً: المراجع الأجنبية:

- Abdel-Fattah, M.& Abu Seif, M. (2016). The role of servant leadership in achieving symmetry with the organizational identity in pre-university schools in Egypt from the point of view of teachers(in Arabic). *Journal of Educational Sciences*, 2, 234-287.
- Abu Al-Ghanam, O. (2019). *Servant leadership practiced by public secondary school principals in Madaba governorate and its relationship to the prevailing organizational climate in their schools from the point of view of teachers and assistant principals(in Arabic)*. Unpublished Master's Thesis, College of Educational Sciences, Middle East University, Jordan.
- Abu Shareekh, A. (2019). *The pattern of servant leadership among principals of public schools in the capital (Amman) and its relationship to their job performance from the viewpoint of assistant principals(in Arabic)*. Unpublished master's thesis. College of Educational Sciences, Middle East University, Jordan.
- Al-Amsi, O. O. (2020). Psychological problems resulting from sports violence among team games players in Gaza governorates. *Educational Journal*, Kuwait University, 134, 112-167.
- Ali, M.& Al-Qarni, A. (2017). The servant leadership of the heads and supervisors of the academic departments at the University of Tabuk and its relationship to the organizational commitment of the faculty members(in Arabic). *Specialized International Educational Journal*, *Jordanian Psychological Association*, 6(11), 125-149.
- Al-Nimran, I. (2018). *The level of organizational optimism among school principals in the district of Qasbah Al-Mafraq(in Arabic)*. Unpublished Master's Thesis, College of Educational Sciences, Al al-Bayt University, Jordan.
- Al-Otaibi, A. (2020). Servant leadership and its relationship to the organizational commitment of teachers in the Department of Education in Al-Quway'iyah Governorate(in Arabic). *Journal of Educational and Psychological Sciences*, *Qassim University*, 13 (4),1672-1701.
- Al-Shaya, A.& Al-Mutairi, A. (2019). Emotional intelligence and its relationship to servant leadership among school leaders in Al-Mathnb Governorate from the point of view of female teachers(in Arabic). *International Journal of Educational and Psychological Studies*, 5(2),97-116.
- Al-Zoubi, I. (2020). Emotional intelligence and its relationship to meta-thinking skills among students of Al-Balqa Applied University in Jordan(in Arabic). *Mutah Journal for Research and Studies*, *Human and Social Sciences Series*, 35 (5), 78-111.
- Baker, M. (2009). *The relationship between servant leadership, role stress and coping in subordinate service roles*. Unpublished master's thesis, Department of Industrial Psychology, University of Stellenbosch, Stellenbosch, South Africa.
- Barbuto, J. E., Jr.,& Burbach, M. E. (2006). The emotional intelligence of transformational leader: A field study of elected officials. *Journal of Social Psychology*, 146, 51–64.
- Barbuto, J.E., Gottfredson, R.K.,& Searle, T.P. (2014). An examination of emotional intelligence as an antecedent of servant leadership. *Journal of Leadership& Organizational Studies*, 21(3), 315–323. <http://dx.doi.org/10.1177/1548051814531826>
- Barbuto, J.E.,& Wheeler, D.W. (2006). Scale development and construct clarification of servant leadership. *Group& Organization Management*, 31(3), 300–326. <http://dx.doi.org/10.1177/1059601106287091>



- Barling, J., Slater, E., & Kelloway, E.K. (2000). Transformational leadership and emotional intelligence: An exploratory study. *Leadership & Organization Development Journal*, 21(3), 157–161. <http://dx.doi.org/10.1108/01437730010325040>
- Bar-On, R. (1996). *The Emotional Quotient Inventory (EQ-I): A test of emotional intelligence*. Toronto, Canada: Multi-Health Systems
- Beck, C.D. (2014). Antecedents of servant leadership: A mixed methods study. *Journal of Leadership & Organizational Studies*, 21(3), 299–314. <http://dx.doi.org/10.1177/1548051814529993>
- Blaik Hourani, R., Litz, D.R. & Parkman, S. (2020). Linking Emotional Intelligence to Professional Leadership Performance Standards. *Int. J. Leadersh. Educ.*, 1–32.
- Bommer, W. H., Rubin, R. S., & Baldwin, T. T. (2004). Setting the stage for effective leadership: Antecedents of transformational leadership behavior. *Leadership Quarterly*, 15, 195–210.
- Burcea, S.G. & Sabie, O.M. (2020). Is Emotional Intelligence a Determinant Factor for Leader's Skills Development? Essential Literature Perspectives. *Manag. Econ. Rev.* 2020, 5, 68–77
- Carver, C., & Scheier, M. (2002). *Optimism*. In C. R. Snyder, & S. Lopez (Eds.), *Handbook of positive psychology* (pp. 231–242). Oxford: Oxford University Press.
- Chemers, M. M., Watson, C. B., & May, S. T. (2000). Dispositional affect and leadership effectiveness: A comparison of self-esteem, optimism, and efficacy. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 26, 267–277.
- Chiu, C., Huang, H., Cheng, H., and Sun, P. (2015). Understanding online community citizenship behaviors through social support and social identity. *Int. J. Inf. Manag.* 35, 504–519. doi: 10.1016/j.ijinfomgt.2015.04.009
- Clarke, N. (2010). Emotional intelligence and its relationship to transformational leadership and key project manager competences. *Project Management Journal*, 41, 5–20
- Dannhauser, Z. (2007). *The relationship between servant leadership, trust, team commitment and unit effectiveness*. Unpublished doctoral dissertation, Department of Industrial Psychology, University of Stellenbosch, Stellenbosch, South Africa
- Dannhauser, Z. (2009b). *Empowering the organisation through servant leadership. Leading with service, trust and commitment: A positive organisational approach*. Saarbrücken, Germany: VDM Verlag Publishers.
- Dannhauser, Z. & Boshoff, A.B. (2008). Rejoinder: Comments on Barbuto, Story, and Gifford's 'Response'. *International Journal of Leadership Studies*, 4(1), 104–106.
- Dehliz, K. & Abu Seif, M. (2018). The impact of servant leadership on organizational commitment in Palestinian academic institutions (in Arabic). *The Jordanian Journal of Business Administration*, 14(3), 23–56.
- Di Fabio, A., Palazzeschi, L., Bucci, O., Guazzini, A., Burgassi, C., & Pesce, E. (2018). Personality Traits and Positive Resources of Workers for Sustainable Development: Is Emotional Intelligence a Mediator for Optimism and Hope? *Sustainability*, 10(10), 3422. doi:10.3390/su10103422
- Drury, S.L. (2004). Servant leadership and organizational commitment: Empirical findings and workplace implications. *Proceedings of the 2004 Servant Leadership Research Roundtable Proceedings*, Regent University, School of Leadership Studies. Retrieved March 03, 2013, from http://www.regent.edu/acad/global/publications/sl_proceedings/2004/drury_servant_leadership.pdf



- Gardner, L., & Stough, C. (2002). Examining the relationship between leadership and emotional intelligence in senior level managers. *Leadership & Organization Development Journal*, 23(2), 68–78. <http://dx.doi.org/10.1108/01437730210419198>
- George, J.M. (2000). Emotions and leadership: The role of emotional intelligence. *Human Relations*, 53(8), 1027–1055
- George, J.M. (2000). Emotions and leadership: The role of emotional intelligence. *Human Relations*, 53, 1027–1041.
- Giltay, E. J., Kamphuis, M. H., Kalmijn, S., Zitman, F. G., & Kromhout, D. (2006). Dispositional optimism and the risk of cardiovascular death: The Zutphen elderly study. *Archives of Internal Medicine*, 166, 431–436.
- Given, C. W., Stommel, M., Given, B., Osuch, J., Kurtz, M. E., & Kurtz, J. C. (1993). The influence of cancer patients' symptoms and functional states on patients' depression and family caregivers' reaction and depression. *Health Psychology*, 12, 277–285.
- Goleman, D. (1995). *Emotional intelligence: Why it can matter more than IQ*. New York, NY: Bantam.
- Goleman, D. (1998). *Working with emotional intelligence*. London, United Kingdom: Bloomsbury.
- Gong, Z., Chen, Y., & Wang, Y. (2019). The Influence of Emotional Intelligence on Job Burnout and Job Performance: Mediating Effect of Psychological Capital. *Frontiers in Psychology*, 10, 2707. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.02707>
- Good, D. (2013). *The good life - 5 reasons why servant leadership works*. Retrieved January 12, 2013, from <http://goodlifeblog.blogspot.com/2013/08/5-reasonswhy-servant-leadership-works.html-.VKqcTXuUbX9>
- Greenleaf, R.K. (1970). *The servant as leader*. Indianapolis, IN: The Robert Greenleaf Center.
- Greenleaf, R.K. (1977). *Servant leadership: A journey into the nature of legitimate power and greatness*. New York, NY: Paulist Press.
- Harms, P. D., & Credé, M. (2010). Emotional intelligence and transformational and transactional leadership: A metaanalysis. *Journal of Leadership & Organizational Studies*, 17, 5–17.
- Harter, S. (2006). *Developmental and individual difference perspectives on self-esteem*. In D. K. Mroczek & T. D. Little (Eds.), *Handbook of personality development* (pp. 311–334). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Hebert, S.C. (2003). The relationship of perceived servant leadership and job satisfaction from the follower's perspective. *Dissertation Abstracts International*, 64(11), 4118. (UMI No. 3112981)
- Higgs, M., & Aitken, P. (2003). An exploration of the relationship between emotional intelligence and leadership potential. *Journal of Managerial Psychology*, 18, 814–823.
- Hobfoll, S.E. (1989). *Conservation of resources: a new attempt at conceptualizing stress*. *Am. Psychol.* 44(3):513–24
- Hu, J., & Liden, R.C. (2011). Antecedents of team potency and team effectiveness: An examination of goal and process clarity and servant leadership. *Journal of Applied Psychology*, 96(4), 851–862. <http://dx.doi.org/10.1037/a0022465>
- Hunter, E. M., Neubert, M. J., Perry, S. J., Witt, L. A., Penney, L. M., & Weinberger, E. (2013). Servant leaders inspire servant followers: Antecedents and outcomes for employees and the organization. *The Leadership Quarterly*, 24(2), 316–331
- Irving, J.A. (2005). *Servant leadership and the effectiveness of teams*. Unpublished doctoral dissertation, School of Leadership Studies, Regent University, Virginia Beach, VA.



- Karasneh, A.A.& Al-Momani, E.A. (2020).The Influence of Emotional Intelligence on Leadership Styles: A Profile of Executives in ASEZA Organization. J. Public Aff. ,20, 20-69.
- Kenny, D.A.& Baron, R.M. (1986). The moderator-mediator variable distinction in social psychological research: Conceptual, strategic and statistical considerations. *Journal of Personality and Social Psychology*, 51(1), 1173-1182.
- Kloosterman, S.(2020). Assessing the Relationship between Emotional Intelligence and Servant Leadership with Generation X and Y as a Moderator. Ph.D. Thesis, Capella University, Minneapolis, MN, USA.
- Kluemper, D. H., Little, L. M.,& DeGroot, T. (2009). State or trait: Effects of state optimism on job-related outcomes. *Journal of Organization Behavior*, 30, 209–231. <https://doi.org/10.1002/job.v30:2>
- Kool, M.& van Dierendonck, D. (2012). Servant leadership and commitment to change, the mediating role of justice and optimism. *Journal Of Organizational Change Management*, 25(3), 422-433.
- Leban, W.,& Zulauf, C. (2004). Linking emotional intelligence abilities and transformational leadership style. *Leadership& Organisation Development Journal*, 25(7), 554–564. <http://dx.doi.org/10.1108/01437730410561440>
- Lee, Y. H. (2018). Emotional intelligence, servant leadership, and development goal orientation in athletic directors. *Sport Management Review*, 22(3), 395–406.
- Lewis, K.M. (2000). When leaders display emotion: How followers respond to negative emotional expression of male and female leaders. *Journal of Organizational Behavior*, 21, 221–234. [http://dx.doi.org/10.1002/\(SICI\)1099-1379\(200003\)21:2%3C221::AID-JOB36%3E3.0.CO;2-0](http://dx.doi.org/10.1002/(SICI)1099-1379(200003)21:2%3C221::AID-JOB36%3E3.0.CO;2-0)
- Lumpkin, A.,& Achen, R. M. (2018). Explicating the synergies of self-determination theory, ethical leadership, servant leadership, and emotional intelligence. *Journal of Leadership Studies*, 12(1), 6–20.
- Luthans, F., Avolio, B. J., Avey, J. B.,& Norman, S. M. (2007). Positive psychological capital: Measurement and relationship with performance and satisfaction. *Personnel Psychology*, 60, 541–572
- Luthans, F., Luthans, K., Hodgetts, R.M.,& Luthans, B.C. (2002). Positive approach to leadership (PAL). *Journal of Leadership Studies*, 8, 3–20. <http://dx.doi.org/10.1177/107179190100800201>
- Mahembe, B. (2010). *The relationship between servant leadership, team commitment, team citizenship behaviour and team effectiveness: An exploratory study*. Unpublished master's thesis, Department of Industrial Psychology, University of Stellenbosch, Stellenbosch, South Africa
- McColl-Kennedy, J. R.& Anderson, R. B. (2000). *Anger and optimism as mediators in the relationship between leadership style, organization-based self esteem and organizational commitment*. In Ashkanasy, N. M., Hartel, Ch. E. J.& Zerbe, W. P. Conference Program and Abstracts. 2nd International Conference on Emotions and Organizational Life, Ryerson Polytechnic University, Toronto, Canada, (17-18).
- Mellão, N.& Mónico, L.S.M. (2013). The relation between Emotional Intelligence and psychological capital of employees. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 2(1), 545-550



- Moawad, F. (2017). Servant leadership and its relationship to the level of job engagement for middle school teachers. *Journal of the Faculty of Education, BeniSuef University*, 12, 177-222.
- Northouse, P. G. (2016). *Leadership: Theory and practice* (7th ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Northouse, P. G. (2016). *Leadership: Theory and practice* (7th ed.). Los Angeles, CA, US: Sage.
- Olayan, A. M. (2016). Emotional intelligence and its relationship to the ability to solve a problem in samples of adolescents. Unpublished Master's Thesis, The Islamic University of Gaza, Palestine.
- Parris, D., & Peachey, J. (2013). A systematic literature review of servant leadership theory in organizational contexts. *Journal of Business Ethics*, 113, 377–393. <http://dx.doi.org/10.1007/s10551-012-1322-6>
- Perkasa, D.H., Abadi, F. & Shandy, D.A. (2020). The Effect of Emotional Intelligence, Servant Leadership, and Organizational Commitment on Organizational Citizenship Behavior: A Study of the South Tangerang City Education and Culture Office. Atlantis, France, pp. 97–102. Press: Paris
- Plessis, M.D., Wakelin, Z., Nel, P. (2015). The influence of emotional intelligence and trust on servant leadership. *SA Journal of Industrial Psychology*, 41(1), Art. #1133, 9 pages. <http://dx.doi.org/10.4102/sajip.v41i1.1133>.
- Pradhan, R. K., Jena, L. K., & Bhattacharya, P. (2016). Impact of psychological capital on organizational citizenship behavior: Moderating role of emotional intelligence. *Cogent Business & Management*, 3(1), 1194174.
- Reuter, T. & Schwarzer, R. (2009). *Manage stress at work through preventive and proactive coping*, in Locke, E.A. (Ed.), *Handbook Of Principles Of Organizational Behavior*, Blackwell Publishing Ltd, Malden, 499-515.
- Riolfi, L., & Savicki, V. (2003). Optimism and coping as moderators of the relation between work resources and burnout in information service workers. *International Journal of Stress Management*, 10, 235-252.
- Şahin, N. H.; Güler, M & Basım, N. (2009). A tipi kişilikörüntüsündebilişserveduygusalze kâninstreslebaşaçıkmavestresbelirtileriilelişkisi. *Psikiyatri Dergisi*, 20(3):243-254.
- Salovey, P., & Mayer, J.D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, Cognition and Personality*, 9, 185–211. <http://dx.doi.org/10.2190/DUGG-P24E-52WK-6CDG>
- Sarwar, H., Nadeem, K. & Aftab, J. (2017). The impact of psychological capital on project success mediating role of emotional intelligence in construction organizations of Pakistan. *J. Global Entrep. Res.*, 7-22.
- Schaubroeck, J., Lam, S.S.K., & Peng, A.C. (2011). Cognition-based and affect-based trust as mediators of leader behavior influences on team performance. *Journal of Applied Psychology*, 96, 863–871. <http://dx.doi.org/10.1037/a0022625>
- Schlechter, A.F., & Strauss, J.J. (2008). Leader emotional intelligence, transformational leadership, trust and team commitment: Testing a model within a team context. *SA Journal of Industrial Psychology*, 34(1), 42–53. <http://dx.doi.org/10.4102/sajip.v34i1.418>
- Schutte, N. S., Malouf, J. M., Hall, L. E., Haggarty, D. J., Cooper, J. T., Golden, C. J., & Dornheim, L. (1998). Development and validation of a measure of emotional intelligence. *Personality & Individual Differences*, 25, 167–177.
- Seligman, M. (2002). *Authentic happiness*. New York, NY: Free Press



- Shakoor, F., Fakhar, A.& Abbas, J. (2021). Impact of Smartphones Usage on the Learning Behaviour and Academic Performance of Students: Empirical Evidence from Pakistan. *Int. J. Acad. Res. Bus. Soc. Sci.*, 11, 862–881.
- Sipe, J.W.,& Frick, D.M. (2009). *Seven pillars of servant leadership: Practicing the wisdom of leading by Serving*. Mahwah, NJ: Paulist Press.
- Terrill, A. L., Ruiz, J. M.,& Garofalo, J. P. (2010). Look on the bright side: Do the benefits of optimism depend on the social nature of the stress? *Journal of Behavioral Medicine*, 33, 399–414. <https://doi.org/10.1007/s10865-010-9268-6>
- Ugwu, F. O. (2012). Are good morals often reciprocated? Perceptions of organizational virtuousness and optimism as predictors of work engagement. *Asian Journal of Social Sciences and Humanities*, 1, 188–198.
- Van Dierendonck, D. (2011). Servant leadership: A review and synthesis. *Journal of Management*, 37(4), 1228–1261. <http://dx.doi.org/10.1177/0149206310380462>
- Vanderpyl, T.H. (2012). Servant leadership: A case study of a Canadian health care innovator. *Journal of Healthcare Leadership*, 4, 9–16. <http://dx.doi.org/10.2147/JHL.S28810>
- Vondey, M. (2010). The relationships among servant leadership, organizational citizenship behavior, person-organization fit, and organizational identification. *International Journal of Leadership Studies*, 6(1), 1–27.
- Winston, B.E.,& Hartsfield, M. (2004). *Similarities between emotional intelligence and servant leadership*. Proceedings of the 2004 Servant Leadership Research Roundtable, Regent University, School of Leadership Studies. Retrieved February 02, 2013, from http://www.regent.edu/acad/global/publications/sl_proceedings/2004/winston_emotional_intelligence.pdf
- Wrosch, C.,& Scheier, M. (2003). Personality and quality of life: The importance of optimism and goal adjustment. *Quality of Life Research*, 1, 59-72.
- Wunderley, L. J., Reddy, W. B.,& Dember, W. N. (1998). Optimism and pessimism in business leaders. *Journal of Applied Social Psychology*, 28, 751–760.
- Xanthopolou, D., Bakker, A. B., Demerouti, E.,& Schaufeli, W. B. (2009). Reciprocal relationships between job resources, personal resources and work engagement. *Journal of Vocational Behavior*, 74, 235– 244. DOI: <http://dx.doi.org/10.1016/j.jvb.2008.11.003>.

تصوّر مقترح لتسويق البحوث العلمية في الجامعات الأهلية بمدينة الرياض بالمملكة العربية السعودية

د. زينب ابراهيم الخضير

أستاذ مساعد في إدارة التعليم العالي

جامعة الملك سعود - السنة التحضيرية المشتركة - قسم مهارات تطوير الذات

Doi 10.55534/1320-010-001-009

المستخلص:

هدف البحث الحالي إلى تقديم تصوّر مقترح لتسويق البحوث العلمية في الجامعات الأهلية بمدينة الرياض بالمملكة العربية السعودية، والوقوف على واقع تسويق البحوث العلمية في الجامعات الأهلية بمدينة الرياض بالمملكة العربية السعودية، وتحديد أهم المعوقات التي تواجهه، وأتبّع المنهج الوصفي التحليلي، وتكوّنت عينة البحث من (88) عضواً وعضوة من أعضاء هيئة التدريس وقيادياً تربوياً وإدارياً من الجامعات الأهلية بمدينة الرياض، طُبقت عليهم استبانة لجمع البيانات وخلصت الدراسة إلى أنّ المتوسّطات الحسابية لاستجابات أفراد عينة البحث على محور واقع تسويق البحوث العلمية في الجامعات الأهلية بمدينة الرياض بأبعادها: (الموارد البشرية والتقنية، والتنظيمات والتشريعات التعليمية، وبيئة العمل المادية) بلغت (3.41) بدرجة موافق، (3.38) و(3.29) بدرجة محايد على الترتيب، وأنّ المتوسّطات الحسابية لاستجابات أفراد عينة البحث على فقرات محور المعوقات التي تواجه تسويق البحوث العلمية في الجامعات الأهلية بمدينة الرياض ببُعديها: (المعوقات التنظيمية، والمعوقات المادية والبشرية) بلغت (3.82)، و(3.60) بدرجة موافق، وأنّ المتوسّطات الحسابية لاستجابات أفراد عينة البحث على آليات تطوير تسويق البحوث العلمية في الجامعات الأهلية بمدينة الرياض بأبعادها: (آليات التطوير التقنية، وآليات التطوير المادية والبشرية، وآليات التطوير التنظيمية والإدارية) بلغت (4.46)، (4.38)، (4.32) بدرجة موافق بشدّة على الترتيب، وقام البحث بتقديم استراتيجية واضحة المعالم لتسويق البحوث العلمية بالجامعات الأهلية، تشارك في وضعها الأطراف المعنية وذات الصلة كافة، وأوصى البحث بضرورة إنشاء وحدة لتسويق البحوث العلمية ضمن الهيكل التنظيمي لكل جامعة، يتولّى الإشراف عليها وإدارتها أعضاء الهيئة التدريسية، وتعاونهم فرقة عمل مُتخصّصة، على أن يتوافر لها التمويل الكافي لدعم خطة التسويق للبحوث العلمية بالجامعة، واستثمار موارد الجامعة المختلفة وتطويرها.

الكلمات المفتاحية: تسويق البحوث العلمية، التمويل الذاتي، الجامعات الأهلية.



A Suggested Conception of Scientific Research Marketing at Private Universities in Riyadh, Kingdom of Saudi Arabia

Dr. Zainab Ibrahim Al-Khudairi

Assistant Professor of Higher Education
King Saud University - Common First Preparatory Year
Skills Development Department Self

Doi 10.55534/1320-010-001-009

Abstract:

The current research aims to identify the reality of scientific research marketing in private institutions in Riyadh, Saudi Arabia, and its most serious hurdles, and to give a recommended scenario that may contribute to its development. To provide a self-financing and permanent source of funding, the research sample consisted of (88) teaching staff and educational and administrative leaders from private universities in Riyadh. A questionnaire was used to analyze the data, and the study concluded that the arithmetic averages of the sample individuals' responses were positive. The research on the reality of marketing scientific research in private universities in Riyadh with its dimensions (human and technical resources, educational regulations and legislation, and the physical work environment) reached (3.41) with an agreeable degree, (3.38) and (3.29) with a neutral degree, and the arithmetic averages of the responses. The members of the research sample on the paragraphs of the axis of obstacles facing the marketing of scientific research in private universities in Riyadh with its two dimensions: (organizational obstacles, material and human obstacles) amounted to (3.82), and (3.60) with a degree of agreement, and the arithmetic averages of the responses of the research sample members on the mechanisms of developing marketing strategies. Scientific research in private universities in Riyadh in light of the experiences of some countries with its dimensions (4.46), (4.38), (4.32) strongly agree with the arrangement, and the research presented a clear strategy for marketing scientific research in private universities, developed by all concerned.

key words: Scientific research marketing, funding, and private universities.



المقدمة:

إن الجامعات مؤسسات علمية ومهنية تسعى إلى تنمية المجتمع، وقد أكسبها هذا أهمية خاصة في مجال التسويق المؤسسي، وذلك من خلال ممارستها لوظائفها الثلاث في: الإعداد المهني، والبحث العلمي، وخدمة المجتمع؛ بما يحقق مستقبلاً طامحاً لخريجها ومجتمعهم أيضاً، وبما يتلاءم مع السرعة الكبيرة والنمو المعرفي والتكنولوجي، ويجعلها -أيضاً- تتعرض للكثير من الضغوط والتحديات، وزيادة حدة المنافسة بما يتلاءم مع متطلبات سوق العمل.

ومن ثم؛ أكدت رؤية المملكة العربية السعودية في مجال التعليم العالي ضرورة التوسع في التخصصات؛ ليشكل ذلك رافداً لدعم التنمية الاقتصادية، وتخفيض التكاليف على الحكومة؛ ودعم دور القطاع الخاص وإشراكه في تقديم عددٍ من الخدمات (المنيعر، 2014، ص.115)؛ حيث تستهدف التخصصات تعزيز جودة الخدمات المقدمة، وتخفيض التكاليف وبذلك، يتكثف تركيز الحكومة في القيام الدور بالتشريعي والتنظيمي؛ بما يحفظ مصالح الدولة والمواطن، ويعمل على توجيه مبادرات التخصصات في سياق تحقيق هذه الرؤية (برنامج التحول الوطني بالمملكة، 2030).

وأكدت دراسة "الركي" (2017) أهمية الخدمات الجامعية وضرورة تسويقها، توافاً مع تحقيق رؤية المملكة (2030) وأهمية إعداد تصورات مقترحة لرفع مستوى تسويق الخدمات الجامعية.

والجدير بالذكر أن تمويل الجامعات في جميع أنحاء العالم قد شهد عدداً من التغيرات الجذرية في العقود الأخيرة من القرن العشرين، فهي استجابة لظاهرة عالمية من ارتفاع تكلفة التعليم الجامعي؛ لتتجاوز المعدلات المقابلة إلى زيادة المخصصات المالية المتاحة، وكذلك مواجهة انخفاض التمويل الحكومي، لذا؛ تبحث الجامعات في الوقت الحالي عن مصادر تمويل إضافية؛ لتمويل برامجها ومشروعاتها التعليمية؛ وذلك من خلال تبني بعض الاستراتيجيات التمويلية غير التقليدية كتسويق البحوث العلمية (Christiana, 2011, p.2).

وتتمثل الجامعات الأهلية بالمملكة العربية السعودية قطاعاً مهماً في منظومة التعليم العالي السعودي، بما يحقق استكمال عمل منظومة التعليم العالي في تخصصاته كافة، كما تشارك تلك الجامعات في تنمية الحياة الاقتصادية والاجتماعية للمجتمع السعودي وتطويرها؛ حيث تعمل طرق تسويق البحوث العلمية على تغيير برامجها ومشاريعها ومنتجاتها وتطويرها مما يجعل الحصول على مردود علمي وثقفي وعائد مادي مناسب سهلاً، علاوة على حل المشكلات المستعصية، أو التي تحتاج إلى تعاون وتبادل للأفكار والنظريات المختلفة (خضر، 2011، ص.20).

وتعد ثقافة المؤسسة التعليمية عنصراً مهماً في تطوير ممارساتها الإدارية، وقد وصفها "سانجر" أنها معركة قلوب وعقول (Sanger, 2008)؛ حيث إن اعتماد عددٍ من المؤسسات على مدخل المسؤولية الاجتماعية في تسويق إنتاجها - سواء أكان سلعياً أم خدمياً- يساعد على تعظيم الربح لها، عن طريق بناء سلسلة من العلاقات طويلة الأمد بينها وبين عملائها (Gadeikiene & Banyte, 2015, p.1)، لذا؛ يمكن للجامعات استخدام هذا المدخل ضمن أنشطتها؛ لتعزيز مصادر التمويل الذاتي لبرامجها وأنشطتها الجامعية، وذلك من خلال تبنيها لبعض الاستراتيجيات التمويلية الفاعلة لتسويق بحوثها وبرامجها التعليمية.

وبناءً على ما سبق؛ تناولت عددٌ من نتائج البحوث والدراسات المحلية والعربية والعالمية تمويل التعليم العالي والجامعي، وكذلك تسويق البحوث العلمية؛ لتوفير مصدر تمويل ذاتي ودائم لها، ومنها:

دراسة "أحمد وآخرين" (2017) التي أظهرت نتائجها أن تسويق الخدمات التعليمية له أثره في تحقيق أهداف جامعة شقراء في التنمية المجتمعية السعودية، وتخرج كوادراً متميزة في مختلف المجالات العلمية؛ حيث تؤثر عناصر المزيج التسويقي للخدمات التعليمية على جذب عددٍ كبيرٍ من الطلاب المرشحين لبرامج تعليمية مختلفة في جامعة شقراء، كما اهتمت نتائج



دراسة نايل (2015) بالكشف عن كَيْفِيَّةِ اعتبار الجامعة إحدى بيوت الخبرة في مجالاتٍ مُتعدِّدة؛ ممَّا يتطلَّب اتِّباع المزيج التَّسويقي المناسب في تسويق خِدْمَاتِها الجامعية، وإمكانية توفير قدرٍ من الموارد المالية؛ لسد العجز في ميزانية الجامعات. وكذلك أبرزت نتائج دراسة الحربي (2015) أنَّ عددًا من الجامعات وافقت على حُطط لتنوع مصادر الدخل من خلال كراسي البحث العلمي، والأوقاف، ومراكز البحوث، والاستفادة من التَّجربة الرائدة لجامعات المملكة المتحدة وألمانيا، والولايات الأمريكية، وتناولت نتائج دراسة "الحكيمي وقاسم" (Alhakimi & Qasem, 2014) حُطط التَّسويق واستراتيجيات تحليل الموارد، التي كانت تُستخدم باعتبارها استراتيجيات فعالة، إلا أنَّ الواقع العملي كشف خلاف ذلك؛ حيث تمَّ اقتراح استخدام استراتيجيات تمويل بديلة وجديدة، وأيضًا توصَّلت نتائج دراسة الشثري (2014) إلى افتتاح برامج وتخصُّصات جديدة بالجامعات؛ وفقًا لاحتياجات المؤسسات الإنتاجية ومتطلَّبات سوق العمل، مع إعداد دليل شامل بالتعاون مع المؤسسات الإنتاجية والجامعات، تُحدِّد فيه آليَّات الشراكة بينهما.

وقد كشفت نتائج دراسة القحطاني (2013) عن وجود عددٍ من التَّحديات الداخلية والخارجية التي تواجه الجامعات السُّعُوديَّة التي تتمركز في أزمة التَّمويل المادي والمالي، وإسهام القطاع الخاص بتنفيذ مجموعة من الآليات غير التقليدية لتمويل الجامعات السُّعُوديَّة، وأبرزت نتائج دراسة الشثري (2018) أنَّه من المهم التَّخطيط الصحيح والشامل للاحتياجات التَّناموية لخريجي الجامعات وربطهم بسوق العمل؛ حيث تُمنح الجامعات الصلاحيات المالية والإدارية الكافية وتكريس مواردها لتمويل برامجها ومشاريعها التَّعليميَّة والبحثية للحصول على مصالح ماديَّة، وتوصَّلت نتائج دراسة "كريستيانا" (christiana, 2011) إلى زيادة تكاليف التَّعليم الجامعي عن المتاح والمخصَّص له من الحكومة النيجيرية وتأثير ذلك على جودة العملية التَّعليميَّة والبحث العلمي بما.

وتأسيسًا على ما تقدم، حاول البحث الحالي أن يُقدِّم تصوُّرًا مقترحًا لتسويق البحوث العلميَّة في الجامعات الأهليَّة بمدينة الرياض بالمملكة العربيَّة السُّعُوديَّة، بناءً على واقع تسويق البحوث العلميَّة في الجامعات الأهليَّة بمدينة الرياض بالمملكة العربيَّة السُّعُوديَّة، والتعرُّف إلى مُعوَّقات تسويق البحوث العلميَّة في الجامعات الأهليَّة بمدينة الرياض بالمملكة العربيَّة السُّعُوديَّة ووضع تصوُّرٍ مقترحٍ للتَّغلب عليها.

مُشكلة البحث:

انطلاقًا من أهمية دور الجامعات في المملكة العربيَّة السُّعُوديَّة في تطوير المجتمع وتقدُّمه، وفي سبيل تحقيق أهدافها وفق رؤية (2030) بما تتَّخذه من قرارات تضمن لها البقاء والتَّطور والنمو والمنافسة في ظل مجتمعٍ عالمي تزداد فيه حدة المنافسة يوميًا تلو الآخر (أبو عاشور، وشطناوي، 2014، ص.337)، وأنه لن تظهر القدرة التنافسية وتعزيز دورها الحقيقي في الجامعات إلا من خلال تسويق فعلي للبحوث العلميَّة ومُجتمع مُتعلِّم ومنظومة فاعلة للبحث والتطوير، مع توفير الربط الإلكتروني الواسع، والوصول إلى الإنترنت بسهولة وسرعة؛ لذا فإنَّ تعزيز القدرات التنافسية للجامعات يتطلَّب تفعيلًا وصياغة تصوُّرٍ له من جانب القائمين والمسؤولين في هذه الجامعات، على أن يُعدَّ هذا التَّصوُّر في ضوء استراتيجية تربوية نابعة من واقع تسويق البحوث العلميَّة، ويراعي مُتطلَّبات تعزيز تلك القدرة التنافسية (جاد الله، 2022).

وبالرَّغم من الجهود التي تبذلها الجامعات في المملكة العربيَّة السُّعُوديَّة في تطوير مشروعاتها، وبالرَّغم من جهود التطوير والتحديث، ورفع مستوى جودة التَّعليم الجامعي؛ لمواكبة المتغيرات المعاصرة، وبالرَّغم من الجهود الكبيرة الهادفة إلى تطوير عملية تسويق البحوث العلميَّة فإنَّ المؤشَّرات العامة تشير إلى وجود فجوة حقيقية بين الواقع والمرغوب فيه، وهذا ما أكَّدته عدَّة دراسات، حيث أشارت دراسة جاد الله (2022) إلى أنَّ واقع تسويق البحوث العلميَّة يتمُّ بشكلٍ منخفض، وأنَّه توجد عدة مُعوَّقات في تسويق البحوث العلميَّة، منها: انخفاض الوعي والقناعة لدى القيادات نحو الربح من البحوث الجامعية،



وانشغال أعضاء هيئة التدريس بالكثير من الأعباء، وقلة الحوافر والمكافآت المقدمة من الباحثين المميزين، وأكّدت دراسة الناجم (2015) وجود أزمة حقيقية في النشر العلمي، حيث يواجه النشر العلمي في البلدان العربية صعوبات وتحديات كثيرة، وأشار دراسة التركستاني (2002) إلى مواجهة مراكز البحث العلمي مشكلة عدم الاستفادة من نتائج البحوث العلمية التي يجريها الباحثون والمختصون في الجامعات؛ وذلك بسبب عدم وجود آليات تسويقية يمكن من خلالها الوصول إلى المستفيد من هذه البحوث سواء أكانت شركات أم مصانع أم مؤسسات ذات علاقة. وأكّدت دراسة الحربي (2022) أنّ تدويل الإنتاج العلمي جاء بدرجة منخفضة، وأنّ تدويل النشر العلمي، وتدويل توظيف الإنتاج العلمي جاء بدرجة متوسطة.

وقد تسوّى للباحثة من خلال عملها في الجامعات الأهلية بمدينة الرياض بالملكة العربية السعودية، وتعاملها مع كثير من الباحثين وأساتذة الجامعات، تسنى لها ملاحظة أنّ البحث العلمي في الجامعات الأهلية بمدينة الرياض بالملكة العربية السعودية يواجه عددًا من المُعَوِّقات، وتنقصه كثير من المتطلبات، وضعف تسويق نتائج البحوث العلمية، ويحتاج إلى كثير من الاهتمام والدّراسة لتشخيص واقعه والعمل على تطويره.

ويرى عياد (2017) أنّ إشراك الإدارة داخل مؤسسات التعليم العالي والجامعي لجميع المستفيدين في توجّتها وتطلّعاتها المستقبلية، يؤثّر في ممارستها الإدارية، كما أنّ إتاحة فرصة المشاركة في صناعة القرار أمام العاملين، وتشجيع التغيير والتحسين المستمر لنظمها الإدارية، والعمل على وضع استراتيجيات واضحة؛ لتعزيز فرص التمويل الذاتي لها، بما يتوافق مع رؤيتها ورسالتها وأهدافها، كل ذلك يسهم في رفع مستوى الأداء الكلي لها (ص.2).

وكذلك أوصت دراسة زيدان (2012) بضرورة توافر قيادات فاعلة في الجامعات الأهلية تستطيع أن تقود التغيير وذلك من خلال ممارستها الفاعلة، وأن توجّه الأفراد نحو تحقيق أهداف المؤسسة التي ينتمون إليها، وأن تعمل على تحقيق المواءمة بين المصالح الخاصة والمصالح العامة للمجتمع، وذلك من خلال تبني بعض الاستراتيجيات التمويلية الجديدة، مثل: التسويق المؤسسي لبحوثها العلمية؛ ممّا يساعد على تحقيق الأهداف الخاصة والأهداف العامة (ص.239).

وقد أوصت دراسة الحربي (2015) بتنوع مصادر التمويل للجامعات في المملكة العربية السعودية، واقتُرحت عدّة بدائل، كحاضنات الأعمال، والشراكة مع المؤسسات الأهلية، والتبرعات المالية والعينية، والتوسع في كراسي البحث والأوقاف الخيرية، علاوة على ترشيد الإنفاق والاستثمار الأمثل لموارد الجامعة، وتحديد أولوياتها (ص.141).

وأيضًا أوصت دراسة الشينفي (2018) بضرورة الاهتمام بحاضنات الأعمال التكنولوجية، وزيادة الكراسي البحثية وخصخصة التعليم العالي، ودراسة حاجة السوق (ص.70). وأوصت دراسة محروس والسلمي (2019) بتنوع مصادر التعليم العالي في الدول العربية؛ وذلك من خلال القطاعات الاقتصادية غير الحكومية، والشراكة بين الجامعات الحكومية والخاصة، ومؤسسات المجتمع المدني (ص.36).

أما دراسة "الحكمي والقاسمي" (Alhakimi & Qasem, 2014) فقد أُجريت على الجامعات الخاصة في اليمن عن كيفية استخدامها لاستراتيجيات التسويق في مواجهة التحديات التمويلية التي تواجهها؛ حيث أظهرت نتائجها من خلال تحليل بعض الاستراتيجيات التسويقية بها، ضرورة وضع خطط واستراتيجيات تسويقية مناسبة لهذه الجامعات - في إطار الاستخدام الفعال - لتوفير مصدر تمويل إضافي ومستقر لها (ص.46-47).

وفي ضوء ما سبق؛ وجدت الباحثة قصورًا في أداء الجامعات الأهلية بالملكة العربية السعودية؛ نتيجة لاعتمادها على مصدر واحد لتمويل برامجها ومشروعاتها التعليمية والبحثية، وقلة اعتمادها على مصادر متنوعة للتمويل باتباع أساليب تسويقية حديثة؛ مما يؤثر في أدائها الكلي.



أسئلة البحث:

تحدد مشكلة البحث الحالي في الإجابة عن السؤال الرئيس الآتي:

كيف يمكن تسويق البحوث العلمية في الجامعات الأهلية بمدينة الرياض بالمملكة العربية السعودية؟

ويتفرع عن السؤال الرئيس الأسئلة الفرعية الآتية:

- 1- ما واقع تسويق البحوث العلمية في الجامعات الأهلية بمدينة الرياض من وجهة نظر منسوبيها؟
- 2- ما المعوقات التي تواجه تسويق البحوث العلمية في الجامعات الأهلية بمدينة الرياض من وجهة نظر منسوبيها؟
- 3- ما أهم آليات تسويق البحوث العلمية في الجامعات الأهلية بمدينة الرياض من وجهة نظر منسوبيها؟
- 4- ما التصوّر المقترح لتسويق البحوث العلمية في الجامعات الأهلية بمدينة الرياض بالمملكة العربية السعودية؟

أهداف البحث:

يسعى البحث الحالي إلى تحقيق الأهداف الآتية:

- 1- تشخيص واقع تسويق البحوث العلمية في الجامعات الأهلية بمدينة الرياض.
- 2- تحديد المعوقات التي تواجه تسويق البحوث العلمية في الجامعات الأهلية بمدينة الرياض.
- 3- تحديد أهم آليات تطوير تسويق البحوث العلمية في الجامعات الأهلية بمدينة الرياض في ضوء تجارب بعض الدول.
- 4- تقديم تصوّر مقترح يمكن أن يسهم في تطوير تسويق البحوث العلمية في الجامعات الأهلية بمدينة الرياض؛ لتوفير مصدر تمويل ذاتي ودائم لها.

أهمية البحث:

1- الأهمية النظرية: تتمثل الأهمية النظرية فيما يأتي:

- (أ) ندرة وجود دراسات -على قدر اطلاع الباحثة- هدفت إلى تسويق البحوث العلمية في الجامعات الأهلية بمدينة الرياض بالمملكة العربية السعودية.
- (ب) إثراء الجانب النظري المتعلق بتسويق البحوث العلمية في الجامعات الأهلية بمدينة الرياض بالمملكة العربية السعودية، إذ يؤمل أن تسهم نتائج هذه الدراسة في إثراء الدراسات العربية المتعلقة بهذا المجال.
- (ج) التغلب على معوقات تسويق البحوث العلمية في الجامعات الأهلية بمدينة الرياض بالمملكة العربية السعودية.

2- الأهمية التطبيقية: تتمثل الأهمية التطبيقية فيما يأتي:

- 1- قد يُقدّم البحث الحالي مدخلاً جديداً في تمويل الجامعات الأهلية بمدينة الرياض بالمملكة العربية السعودية من خلال تسويق البحوث العلمية.
- 2- قد تسهم نتائج البحث الحالي في نشر ثقافة التسويق المؤسسي داخل الجامعات الأهلية بمدينة الرياض بالمملكة العربية السعودية؛ مما يساعد على توفير مصدر تمويل ذاتي ودائم لها.
- 3- قد توجّه اهتمام القيادات في الجامعات الأهلية بمدينة الرياض بالمملكة العربية السعودية إلى ضرورة نشر ثقافة التسويق المؤسسي للبحوث العلمية؛ للاستفادة منها وتحقيق أهداف خطط التنمية الاجتماعية والاقتصادية وفقاً لرؤية المملكة (2030).
- 4- قد تفيّد نتائج البحث الحالي متخذي القرار داخل الجامعات الأهلية بمدينة الرياض بالمملكة العربية السعودية بإمدادهم بمعلومات كافية عن التسويق المؤسسي للبحوث العلمية، والكشف عن مواطن القوة والضعف والفرص والتحديات، وتحليلها على نحو يتيح توفير آليات تمويل ذاتي لمؤسساتهم.



حدود البحث:

تتمثل حدود البحث الحالي في:

- الحدود الموضوعية: اقتصر البحث على ثلاثة أبعاد لتسويق البحوث العلمية تمثلت في: التنظيمات والتشريعات التعليمية، والبيئة العملية والمادية، والموارد البشرية والتقنية
- الحدود البشرية: تتمثل في عينة بلغت (80) من منسوبي الجامعات الأهلية بمدينة الرياض.
- الحدود الزمنية: تم تطبيق هذا البحث خلال الفصل الدراسي الأول من العام الجامعي (1441-1442هـ).
- الحدود المكانية: تم تطبيق البحث في جامعة دار العلوم الأهلية، وكلية الشرق، وكلية العناية الطبية الأهلية بمدينة الرياض بالملكة العربية السعودية.

مصطلحات البحث:

1. التسويق (Marketing):

يعدّ التسويق أحد الأنشطة التي تقوم بها المؤسسة، ويعد المحور الأساسي لأي تعاملات بين المؤسسة والجهات الخارجية في البيئة المحيطة (عمران، وحافظ، 2018، ص.9)، كما يُعرّف أنّه: "النشاط الخاص بعملية تسعير المنتجات وترويجها وتوزيعها (السلع أو الخدمات أو الأفكار) التي تسعى إلى إشباع رغبات الأفراد والمؤسسات" (عبد الحميد، 2013، ص.18).

2. تسويق البحوث العلمية (Marketing of scientific Research):

عرّفه القحطاني (2013) أنّه: "نقل نتائج البحوث في الجامعات السعودية ونشرها بما تتضمنه من معرفة وتقنية بصورة فعّالة إلى المجتمع المحلي من خلال معرفة احتياجات مؤسسات المجتمع ومتطلباتها من الخدمات البحثية، وطرحها وفق رؤية استثمارية قائمة على التنسيق والتكامل، بدايةً من مرحلة إنتاج البحث العلمي، ثم الإعلان والتوزيع، إلى تحديد السعر" (ص.13).

وُعرّف الباحث تسويق البحوث العلمية إجرائياً أنّه: مجموعة العمليات أو الأنشطة التي تتم داخل الجامعات الأهلية وتحت إدارتها، تلبيّة لاحتياجات الأفراد والمؤسسات المختلفة في البيئة المحيطة؛ لتحقيق استدامة تمويلية ذاتية لتلك الجامعات.

3. تمويل التعليم (Education Funding):

عرّفه الحربي (2015) أنّه: "توفير مُخصّصات مالية وعينية بمشاركة القطاعين الحكومي والخاص، والعمل على تمتيتها وصرفها، وفقاً لأنظمة الرقابة والمحاسبة، بما يسهم في تحقيق الاكتفاء للمؤسسات التعليمية ويساعدها على تحقيق أهدافها" (ص.146).

4. تمويل التعليم الجامعي (Financing university education):

عرّفه البحيري (2004) أنّه: "مجموع الموارد المالية المخصصة للتعليم الجامعي من الموازنة العامة للدولة أو من مصادر أخرى، مثل: الهبات، أو التبرعات، أو رسوم الطلاب، أو المساعدات المحلية والأجنبية، والإدارة الفعّالة لهذه الأموال لتحقيق أهداف التعليم الجامعي على مدى مُحدّد خلال فترة من الزمن" (ص.69).

وُعرّف الباحث تمويل التعليم الجامعي إجرائياً أنّه: مجموع الموارد المادية (مالية أو عينية) المتاحة للجامعات الأهلية التي يمكن استخدامها في دعم برامجها وأنشطتها التعليمية، من خلال تنويع مصادر تمويلها والعمل على استثمار طاقاتها العلمية والبحثية من خلال تسويق بحوثها العلمية بطريقة تسهم في تحقيق أهدافها وغاياتها وخدمة المجتمع بكفاءة.

5. الجامعات الأهلية (Private Universities):

تُعرّف أنّها: "مؤسسات للتعليم الجامعي والعالي تمّ إنشاؤها بموجب قانون التعليم بالملكة؛ لتتولى إدارتها والإشراف عليها



د. زينب ابراهيم الخضير

جهات وأفراد من المجتمع، ويكون لها مجلس أعلى يوضح نظامه واختصاصاته ومسؤولياته وطريقة عمله (وثيقة سياسة التعليم في المملكة، 1995، ص.13).



منهجية البحث وإجراءاته:

منهج البحث:

اتّبع البحث الحالي المنهج الوصفي بأسلوبه التحليلي؛ ويُعرّف أنّه: "طريقة بحث يتمّ تطبيقها للوصول إلى وصفٍ كميّ هادف ومُنظّم لمحتوى أسلوب الاتصال" (العساف، 2010، ص.217)؛ بهدف تحقيق أهداف البحث وأغراضه.

مجتمع البحث:

يتمثّل مجتمع البحث الحالي من جميع أعضاء هيئة التدريس، والقيادات التربوية، والعاملين في الجامعات الأهلية بمدينة الرياض، ويوضّح جدول (1) ذلك:

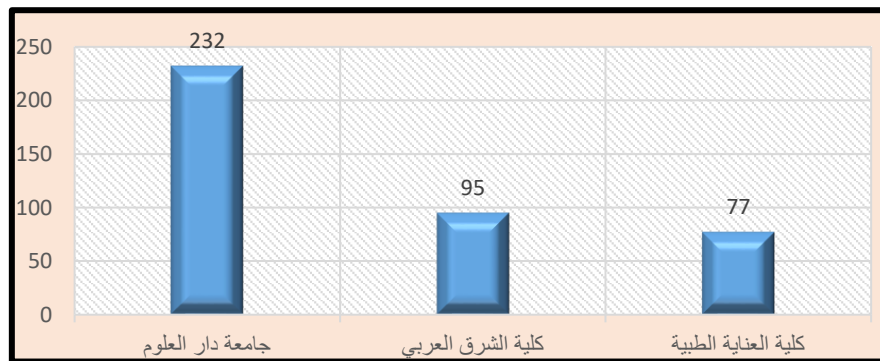
جدول 1

العدد الكلي لمجتمع البحث

بيان	أعضاء هيئة التدريس (بعد الدكتوراه)	القيادات التربوية	القيادات الإدارية	العدد الإجمالي
جامعة دار العلوم	200	22	10	232
كلية العناية الطبية	35	14	28	77
كلية الشرق العربي	36	15	44	95
العدد الإجمالي			404	

يتّضح من جدول (1) توزيع مجتمع البحث وفقاً لجامعة دار العلوم فقد تكوّن المجتمع من (232) منهم (200) من أعضاء هيئة التدريس (بعد الدكتوراه) و(22) من القيادات التربوية، و(10) من القيادات الإدارية، كما توزّع مجتمع البحث وفقاً لكلية العناية الطبية، فقد تكوّن المجتمع من (77) منهم (35) من أعضاء هيئة التدريس (بعد الدكتوراه) و(14) من القيادات التربوية، و(28) من القيادات الإدارية، كما توزّع مجتمع البحث وفقاً لكلية الشرق العربي، من (95) منهم (36) من أعضاء هيئة التدريس (بعد الدكتوراه) و(15) من القيادات التربوية، و(44) من القيادات الإدارية، والرسم البياني في شكل (1) يوضّح ذلك.

توزيع مجتمع البحث



عينة البحث:

تكوّنت عينة البحث من (101) عضواً وعضوة هيئة التدريس وقيادياً تربوياً وإدارياً من الجامعات الأهلية بمدينة الرياض؛



د. زينب ابراهيم الحضيبي

حيث تمّ اختيارها بطريقة عشوائية بسيطة، وتمّ استرداد (88) استبانة، لذلك؛ أصبحت عينة البحث الفعلية مكونة من (88) مفردة، ويوضح جدول (2) ذلك:

جدول 2

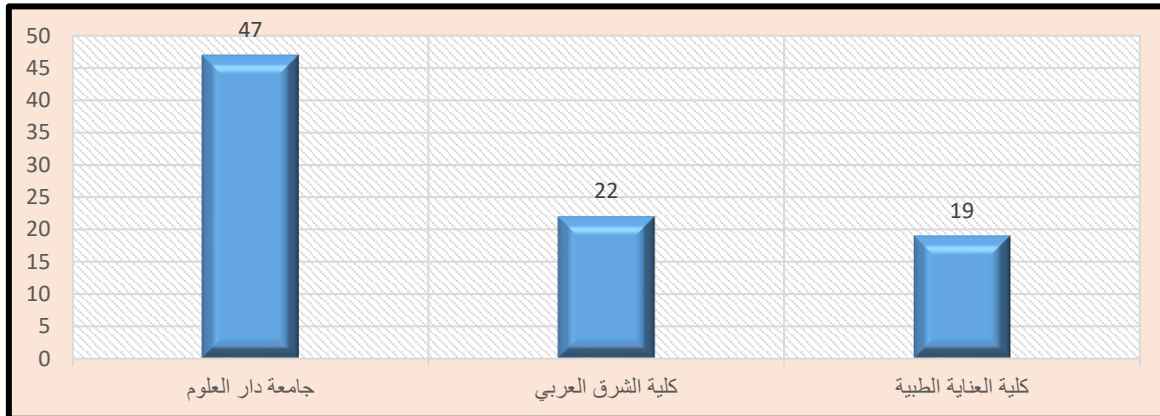
العدد الكلي لعينة البحث

بيان	أعداد أعضاء هيئة التدريس والقيادات التربوية والإدارية	العدد (ن)	النسبة المئوية
جامعة دار العلوم	232	47	53%
كلية العناية الطبية	77	19	22%
كلية الشرق العربي	95	22	25%
العدد الإجمالي	404	88	100%

يتضح من جدول (2) توزيع عينة البحث، فقد تكونت العينة من (47) بنسبة مئوية (53%) من جامعة دار العلوم، وتكونت العينة من (19) بنسبة مئوية (22%) من كلية العناية الطبية، وتكونت العينة من (22) بنسبة مئوية (25%) من كلية الشرق العربي والرسم البياني في شكل (2) يوضح ذلك.

شكل 2

توزيع عينة البحث



أداة البحث:

اعتمد البحث الحالي على الاستبانة أداة له؛ للوقوف على واقع تسويق البحوث العلمية باعتبارها مصدرًا لتمويل الذاتي في الجامعات الأهلية بمدينة الرياض، وقامت الباحثة بتصميم الاستبانة بعد الاطلاع على الأطر النظرية والدراسات السابقة، حول تسويق البحوث العلمية بوصفها مصدرًا للتمويل الذاتي في الجامعات الأهلية؛ لتحقيق أهدافه وأغراضه؛ حيث أتت الباحثة الخطوات الآتية:

هدف الاستبانة:

تعرف تسويق البحوث العلمية بوصفها مصدرًا للتمويل الذاتي في الجامعات الأهلية بمدينة الرياض.

مكونات الاستبانة:

تتكون الاستبانة من جزأين، هما:

– الجزء الأول: يشمل البيانات الأولية، وهي المتغيرات الديمغرافية التي تتضمن: (الجامعة/أو المؤسسة، الرتبة العلمية، سنوات الخبرة، العمل الحالي).



– الجزء الثاني: محاور البحث: وتتكون من:

المحور الأول: واقع تسويق البحوث في الجامعات الأهلية بمدينة الرياض ويتكون من (20) فقرة موزعة على ثلاثة أبعاد، هي: (التنظيمات والتشريعات التعليمية، وبيئة العمل المادية، والموارد البشرية والتقنية).

المحور الثاني: مؤشرات تسويق البحوث في الجامعات الأهلية بمدينة الرياض، ويتكون من (10) فقرات موزعة على بُعدين، هما: (تنظيمية، ومادية وبشرية وتقنية).

المحور الثالث: آليات تطوير تسويق البحوث في الجامعات الأهلية بمدينة الرياض، ويتكون من (19) عبارة، موزعة على ثلاثة أبعاد، هي: (تنظيمية وإدارية، مادية وبشرية، تقنية).

ووضعت الباحثة مقابل كل فقرة من فقرات المحاور قائمة تحمل الإجابات المغلقة التي تحدّد الاستجابة المحتملة لكل فقرة، ووضعت الاستجابات بحسب سُلم مقياس "ليكرت الخماسي"، وذلك بإعطاء وزن للبدائل: (موافق بشدة، موافق، أحياناً، غير موافق، غير موافق بشدة) التي تتخذ الدرجات الآتية (4، 5، 3، 2، 1)، وبعد ذلك تمّ حساب طول الفئة من خلال المعادلة الآتية:

$$\text{طول الفئة} = (\text{أكبر قيمة} - \text{أقل قيمة}) \div \text{عدد بدائل المقياس} = 5 \div (5 - 1) = 0.80.$$

جدول 3

درجات فئات معيار الحكم على فقرات الاستبانة وفقاً لمقياس "ليكرت الخماسي"

الدرجة	معيّار الحكم	المتوسط الحسابي	
		من	إلى
1	غير موافق بشدة	1.00	1.80
2	غير موافق	1.81	2.60
3	أحياناً	2.61	3.40
4	موافق	3.41	4.20
5	موافق بشدة	4.21	5.00

صدق أداة البحث:

للتحقّق من صدق أداة البحث، قامت الباحثة باستخدام طريقتين لحساب الصدق، هما:

الصدق الظاهري للأداة (External Validity):

للتأكّد من صدق أداة البحث تمّ عرضها على مجموعة من المُحكّمين عددهم (10) من ذوي الاختصاص في مجال (الإدارة التربوية) في الجامعات السعودية، وطلب منهم إبداء آرائهم في الأداة، من حيث: وضوح الفقرات ومدى انتمائها وأهميتها، ومدى ملاءمتها لمحاور الاستبانة، وفي ضوء ذلك؛ قامت الباحثة بتعديل فقرات الاستبانة، واستبعاد الفقرات غير المناسبة، وكتابة الاستبانة مع مراعاة التعديلات المقترحة؛ لتصبح في صورتها النهائية لتطبيقها على عينة البحث.

صدق الاتساق الداخلي (Internal consistency):

بعد التأكّد من الصدق الظاهري لأداة البحث، قامت الباحثة بتطبيقها ميدانياً على عيّنة استطلاعية مكوّنة من (30) عضواً من أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الأهلية بمدينة الرياض من غير عيّنة البحث الأساسية ومن المجتمع الأصلي للبحث؛ وتمّ حساب معامل الارتباط "بيرسون" بين درجة كل فقرة من فقرات الاستبانة بالدرجة الكلية للبُعد الذي تنتمي إليه الفقرة؛ حيث وُجد أنّ قيم معامل ارتباط كل فقرة من الفقرات مع محورها موجبة ودالة إحصائياً عند مستوى الدلالة



د. زينب ابراهيم الخضير

(0,01) فأقل، مما يدل على صدق اتّساقها مع محاورها.

ثبات أداة البحث:

للتأكد من ثبات أداة البحث، تمّ استخدام معادلة "ألفا كرو نباخ" (Cronbach's Alpha)، ويوضّح جدول (4)

ذلك:

جدول 4

معامل "ألفا كرو نباخ" لقياس ثبات أداة البحث

معايير الثبات	عدد الفقرات	محاور الاستبانة
%98.4	20	واقع تسويق البحوث في الجامعات الأهلية بمدينة الرياض
%94.6	10	معيّقات تسويق البحوث في الجامعات الأهلية بمدينة الرياض
%98.0	19	آليات تطوير تسويق البحوث في الجامعات الأهلية بمدينة الرياض
%93.1	49	معامل الثبات العام

يتّضح من جدول (4) السابق أنّ معامل الثبات الكلي لأداة البحث بلغ (93.1%)، وهذا يدلّ على أنّ الاستبانة تتمتّع بدرجة عالية من الثبات يمكن الاعتماد عليها في التطبيق الميداني للبحث.

ومن ثمّ تأكّدت الباحثة من صدق أداة البحث وثباتها، مما جعلها مطمئن لتطبيقها على عينة البحث.

الأساليب الإحصائية:

تمّ استخدام عددٍ من الأساليب الإحصائية المناسبة باستخدام الحزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية، التي يرمز لها اختصاراً بالرمز (SPSS)، وهي:

- التكرارات والنسب المئوية (Percentage & Frequencies).
- المتوسط الحسابي الموزون (المرجح) (Weighted Mean).
- المتوسط الحسابي (Mean).
- الانحراف المعياري (Standard Deviation).



نتائج البحث ومناقشتها وتفسيرها:

النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الأول الذي ينص على: "ما واقع تسويق البحوث العلمية بالجامعات الأهلية بمدينة الرياض من وجهة نظر منسوبيها؟"

تمّ حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والترتيب لاستجابات أفراد عينة البحث على المحور الأول للاستبانة حول واقع تسويق البحوث العلمية في الجامعات الأهلية بمدينة الرياض وفق أبعاده المتعلقة بـ (التنظيمات والتشريعات التعليمية، بيئة العمل المادية، الموارد البشرية والتقنية)، كما توضحها الجداول (5)، و(6)، و(7) الآتية:

جدول 5

نتائج استجابات أفراد عينة البحث على فقرات محور واقع تسويق البحوث العلمية في الجامعات الأهلية بمدينة الرياض للبعد الأول: (التنظيمات والتشريعات التعليمية)

رقم الفقرة	الفقرة	ك	درجة الاستجابة					م	ع	ت
			1	2	3	4	5			
1	تعدّ الجامعة خطوة علمية لتسويق بحوثها العلمية لمختلف المستفيدين في المجتمع المحلي	ك	6	25	24	19	14	3.11	1.188	9 أحياناً
		%	6.8	28.4	27.3	21.6	15.9			
2	تقوم الجامعة بمراجعة خططها التسويقية لبحوثها العلمية بصفة دورية وفق حاجات المستفيدين منها	ك	3	25	33	15	12	3.09	1.068	10 أحياناً
		%	3.4	28.4	37.5	17.0	13.6			
3	يوجد اهتمام لدى القيادات الجامعية في جميع مستوياتها التنظيمية بأهمية تسويق البحوث العلمية	ك	2	6	26	34	20	3.73	0.968	2 موافق
		%	2.3	6.8	29.5	38.6	22.7			
4	تقوم الجامعة بإجراء دراسة للاحتياجات من البحوث والخدمات البحثية الأخرى التي يمكن تقديمها من خلال الجامعة للمستفيدين منها	ك	1	16	31	26	14	3.41	1.002	4 موافق
		%	1.1	18.2	35.2	29.5	15.9			
5	تتخذ إدارة الجامعة جميع القرارات التي من شأنها تيسير إجراءات تسويق البحوث العلمية	ك	2	8	36	25	17	3.53	0.982	3 موافق
		%	2.3	9.1	40.9	28.4	19.3			
6	توجد رؤية ورسالة واضحة لتسويق البحوث العلمية على مستوى كليات الجامعة	ك	3	14	36	20	15	3.34	1.049	5 أحياناً
		%	3.4	15.9	40.9	22.7	17.0			
7		ك	1	8	20	34	25	3.84	0.981	1



رقم الفقرة	الفقرة	ك	درجة الاستجابة					م	ع	ت
			1	2	3	4	5			
	تشجع الجامعة السادة أعضاء هيئة التدريس على إنتاج بحوث تطبيقية يمكن تسويقها لعدد من المستفيدين	%	28.4	38.6	22.7	9.1	1.1			موافق
8	تعقد الجامعة بعض الاتفاقيات لتسويق البحوث العلمية مع بعض من مؤسسات المجتمع سواء قطاع خاص أم حكومي	ك	15	18	38	16	1	3.34	1.004	6 أحياناً
	يستفاد من تسويق البحوث العلمية التي تنتجها الجامعة في دعم ميزانيتها	%	17.0	20.5	43.2	18.2	1.1			
9	توجد لائحة إدارية ومالية تنظم إجراءات تسويق البحوث العلمية على مستوى الجامعة وكليلاتها	ك	13	12	45	13	5	3.17	1.042	8 أحياناً
		%	14.8	13.6	51.1	14.8	5.7			
10		ك	12	20	39	13	4	3.26	1.023	7 أحياناً
		%	13.6	22.7	44.3	14.8	4.5			
المعدل الكلي										
								3.38	1.031	أحياناً

يوضح جدول (5) أن واقع التنظيمات والتشريعات التعليمية لتسويق البحوث العلمية في الجامعات الأهلية بمدينة الرياض جاء بدرجة متوسطة بمتوسط (3.38) وانحراف معياري (1.031) من وجهة نظر منسوبي الجامعات الأهلية بمدينة الرياض. كما يكشف الجدول كذلك أن أعلى المتوسطات تمثلت في الفقرة (7) التي تنص على "تشجع الجامعة أعضاء هيئة التدريس على إنتاج بحوث تطبيقية يمكن تسويقها لعدد من المستفيدين". حيث بلغ (متوسط = 3.84، انحراف معياري = 0.981)، وقد حققت درجة استجابة مرتفعة من وجهة نظر منسوبي الجامعات الأهلية بمدينة الرياض يليها الفقرة (3) التي تنص على أنه "يوجد اهتمام لدى القيادات الجامعية في جميع مستوياتها التنظيمية بأهمية تسويق البحوث العلمية". حيث بلغ (متوسط = 3.73، انحراف معياري = 0.968)، وقد حققت درجة استجابة مرتفعة من وجهة نظر منسوبي الجامعات الأهلية بمدينة الرياض.

كما يكشف الجدول كذلك أن أقل المتوسطات تمثلت في الفقرة (2) التي تنص على أنه "تقوم الجامعة بمراجعة خططها التسويقية لبحوثها العلمية بصفة دورية وفق حاجات المستفيدين منها". حيث بلغ (متوسط = 3.09، انحراف معياري = 1.068)، وقد حققت درجة استجابة متوسطة من وجهة نظر منسوبي الجامعات الأهلية بمدينة الرياض، يليها الفقرة (1) التي تنص على أن "تعد الجامعة خطة علمية لتسويق بحوثها العلمية لمختلف المستفيدين في المجتمع المحلي" حيث بلغ (متوسط = 3.11، انحراف معياري = 1.188)، وقد حققت درجة استجابة متوسطة من وجهة نظر منسوبي الجامعات الأهلية بمدينة الرياض.

وتفسر الباحثة هذه النتيجة بأن التنظيمات والتشريعات التعليمية تحتاج إلى مزيد من التحديث والتطور من القائمين على عملية البحث العلمي، والدرجة المتوسطة لا تشير إلى أن الوضع القائم ضعيف، ولكن تشير إلى أن الوضع مقبول ولكن يحتاج إلى التطور والدعم، وأن التوجهات الفعالة لتحقيق الميزة التنافسية لتسويق البحوث العالمية، تتم وفق مناخ تشريعي ومؤسسة



د. زينب ابراهيم الحضيبي

مناسبة للابتكار، ومهتمة بالبحث والتطور، والنظر إلى أعلى الفقرات يُلاحظ الفقرة التي تنص على الآتي: تشجع الجامعة أعضاء هيئة التدريس على إنتاج بحوث تطبيقية يمكن تسويقها لعدد من المستفيدين. وتفسر الباحثة هذه النتيجة بأن الاهتمام بإنتاج البحوث التطبيقية يمنح الجامعة كثيرًا من الميزات التنافسية بين الجامعات، كما أنه يوفر للجامعة بعض الماديات التي تساعد على التطور واستمرار أنشطتها، في حين جاءت الفقرة التي تنص على "تقوم الجامعة بمراجعة خططها التسويقية لبحوثها العلمية بصفة دورية وفق حاجات المستفيدين منها" بأقل المتوسطات، وتفسر الباحثة هذه النتيجة بافتقار الجامعة إلى مُتخصّصين في إعداد الخطط التسويقية وكثرة أعباء هيئة التدريس. واتفقت هذه النتيجة مع دراسة الحربي (2015) ودراسة الشثري (2014) ودراسة القحطاني (2013) ودراسة الشنيفي (2018) ودراسة "كريستيانا" (christiana, 2011) واختلفت هذه النتيجة مع دراسة جادالله (2022)، حيث أشارت أنّ واقع تسويق البحوث العلمية بجامعة أسبوط يتم بشكلٍ منخفض.

جدول 6

نتائج استجابات أفراد عينة البحث على فقرات محور واقع تسويق البحوث العلمية في الجامعات الأهلية بمدينة الرياض للبعد الثاني: (بعد بيئة العمل المادية)

رقم الفقرة	الفقرة	ك	درجة الاستجابة					م	ع	ت
			1	2	3	4	5			
11	تتوافر مخصصات مالية كافية بالجامعة لدعم تسويق بحوثها العلمية	ك	2	8	33	28	17	3.57	0.980	موافق
		%	2.3	9.1	37.5	31.8	19.3			
12	يستفاد من العوائد المادية الناتجة من تسويق البحوث العلمية في تدعيم النواحي الاقتصادية للجامعة	ك	2	14	49	14	9	3.16	0.896	أحياناً
		%	2.3	15.9	55.7	15.9	10.2			
13	تنوع البحوث العلمية التي يتم تسويقها باختلاف احتياجات مستخدميها	ك	2	10	44	22	10	3.32	0.904	أحياناً
		%	2.3	11.4	50.0	25.0	11.4			
14	تخصص الجامعة مكاناً مناسباً داخل الجامعة وتحت إدارتها لتسويق البحوث العلمية والخدمات الأخرى المرتبطة بها	ك	3	12	44	15	14	3.28	1.005	أحياناً
		%	3.4	13.6	50.0	17.0	15.9			
15	يوجد هيكل تنظيمي ثابت ومستقر لوحد تسويق البحوث العلمية داخل الجامعة	ك	4	13	44	16	11	3.19	0.993	أحياناً
		%	4.5	14.8	50.0	18.2	12.5			
16	تحرص الجامعة على إيجاد مصادر تمويل ذاتية ناتجة من تسويق بحوثها العلمية	ك	2	15	44	13	14	3.25	0.997	أحياناً
		%	2.3	17.0	50.0	14.8	15.9			

رقم الفقرة	الفقرة	درجة الاستجابة							المعدل الكلي
		%	1	2	3	4	5		
								م	
	والخِدمات الأُخرى المرتبطة بِهَا								
		3.29	0.962						أحياناً

يوضح جدول (6) أنَّ واقع بيئة العمل الماديَّة لتسويق البحوث العلميَّة في الجامعات الأهليَّة بمدينة الرياض جاء بدرجة متوسطة بمتوسط (3.29)، وانحراف معياري (0.962) من وجهة نظر منسوبي الجامعات الأهليَّة بمدينة الرياض.

كما يكشف الجدول كذلك أن أعلى المتوسطات تمثلت في الفقرة (11) التي تنصُّ على الآتي: "تتوافر مُخصَّصات مالية كافية بالجامعة لدعم تسويق بحوثها العلميَّة" حيث بلغ (متوسَّط = 3.57، انحراف معياري = 0.980)، وقد حقَّقت درجةً استجابةً مرتفعةً من وجهة نظر منسوبي الجامعات الأهليَّة بمدينة الرياض، تليها الفُقرة (13) التي تنص على "تنوع البحوث العلميَّة التي يتمُّ تسويقها باختلاف احتياجات مستخدميها." حيث بلغ (متوسط = 3.32، انحراف معياري = 0.904)، وقد حقَّقت درجةً استجابةً متوسَّطةً من وجهة نظر المنسويين بالجامعات الأهليَّة بمدينة الرياض.

كما يكشف الجدول كذلك أنّ أقلّ المتوسطات تُمثِّلَت في الفقرة (12) التي تنصُّ على "يُستفاد من العوائد المادّيّة الناتجة من تسويق البحوث العلميّة في تدعيم النواحي الاقتصاديّة للجامعة." حيث بلغ (متوسط = 3.16، انحراف معياري = 0.896)، وقد حقّقت درجةً استجابةً متوسّطةً من وجهة نظر منسوبي الجامعات الأهليّة بمدينة الرياض، تليها الفقرة (15) التي تنصُّ على أنّه "يوجد هيكلٌ تنظيمي ثابت ومستقرّ لوحدّة تسويق البحوث العلميّة داخل الجامعة"، حيث بلغ (متوسط = 3.19، انحراف معياري = 0.993)، وقد حقّقت درجةً استجابةً متوسّطةً من وجهة نظر منسوبي الجامعات الأهليّة بمدينة الرياض.

وتُفسِّر الباحثة هذه النتيجة أنَّ بيئة العمل الماديَّة لتسويق البحوث العلميَّة في الجامعات الأهليَّة بمدينة الرياض جاء بدرجة متوسِّطة بأنَّ الجامعة تحاول جاهدةً تطويرَ تسويق البحوث العلميَّة، ولكن توجد بعضُ المُعَوِّقات التي تحوُّل بينها وبين التَّطوير، وقد يكون عدمُ وضوح رؤية تسويق البحوث العلميَّة ودعمها مادياً منتشرةً لدى منسوبي الجامعات، وهذا ما أشارت إليه الفقرة التي حصلت على أعلى المتوسِّطات التي تنصُّ على أنَّ تتوافر مُخصَّصاتٌ مالية كافية بالجامعة لدعم تسويق بحوثها العلميَّة، وهذا يدلُّ على أنَّ الجامعات الأهليَّة بالرياض تحاولُ تطويرَ بحوثها وذلك بدعمها مادياً، وفي المقابل جاءت أقلُّ المتوسِّطات في الفقرة التي تنصُّ على أنَّه "يستفادُ من العوائد الماديَّة النَّاتجة من تسويق البحوث العلميَّة في تدعيم التَّواحي الاقتصاديَّة للجامعة". وهذا يشيرُ إلى أنَّ الجامعات الأهليَّة تحتاجُ إلى وضع حُطَّة واضحة المعالم توضح المخرجات المتطوِّرة من البحوث العلميَّة، والمدخلات من العائد المادي الذي يعودُ على الجامعة، وتأنَّفت هذه النتيجة مع دراسة "أحمد وآخرين" (2017) التي أظهرت النَّتائج أنَّ تسويق الخِدْمات التَّعليميَّة له أثرٌ في تحقيق أهداف جامعة شقراء في التَّنمية المجتمعيَّة السُّعُوديَّة، وتخرج كوادرمتميزة في مختلف المجالات العلميَّة. وقد بيَّنت دراسةُ الحربي (2015) أنَّ عدداً من الجامعات وافقت على حُطط لتنوع مصادر الدخل من خلال كراسي البحث العلمي، والأوقاف، ومراكز البحوث.

جدول 7

نتائج استجابات أفراد عينة البحث على فقرات محور واقع تسويق البحوث العلميّة في الجامعات الأهلّيّة بمدينة الرياض للبعد الثالث: (بعد الموارد البشرية والتقنيّة)



رقم الفقرة	الفقرة	ك	درجة الاستجابة					م	ع	ت
			1	2	3	4	5			
17	يوجد عدد كافٍ من العاملين (الفنيين والإداريين) يمثلون وَحْدَة تسويق البحوث العلميَّة	ك	5	16	30	26	11	3.25	1.075	أحياناً 4
		%	5.7	18.2	34.1	29.5	12.5			
18	تحرص الجامعة على استخدام التَّقنيَّة الحديثة في تسويق بحوثها وخدماتها البحثية، وذلك بما يتلاءم مع المستفيدين من الخدمة	ك	3	13	26	28	18	3.51	1.083	موافق 2
		%	3.4	14.8	29.5	31.8	20.5			
19	تستفيد الجامعة من خريجياتها في التَّسويق لبحوثها العلميَّة وخدماتها الأخرى المرتبطة بها داخل المجتمع الذى توجد فيه الجامعة	ك	2	14	35	27	10	3.33	0.956	أحياناً 3
		%	2.3	15.9	39.8	30.7	11.4			
20	تستفيد الجامعة من فرص إقامة المعارض المختلفة للتسويق لبحوثها العلميَّة	ك	2	13	26	29	18	3.55	1.049	موافق 1
		%	2.3	14.8	29.5	33.0	20.5			
المعدل الكلي موافق 3.41 1.040										

يوضح جدول (7) أنَّ واقع الموارد البشرية والتقنية لتسويق البحوث العلمية في الجامعات الأهلية بمدينة الرياض جاء بدرجة مرتفعة ومتوسط (3.41)، وانحراف معياري (1.040) من وجهة نظر المنسوين بالجامعات الأهلية بمدينة الرياض. كما يكشف الجدول كذلك أنَّ أعلى المتوسطات تمثلت في الفقرة (20) التي تنصُّ على أن "تستفيد الجامعة من فرص إقامة المعارض المختلفة للتسويق لبحوثها العلمية"، حيث بلغ (متوسط = 3.55، انحراف معياري = 1.049)، وقد حققت درجة استجابة مرتفعة من وجهة نظر منسوبي الجامعات الأهلية بمدينة الرياض، يليها الفقرة (18) التي تنصُّ على الآتي: "تحرص الجامعة على استخدام التقنية الحديثة في تسويق بحوثها وخدماتها البحثية، وذلك بما يتلاءم مع المستفيدين من الخدمة". حيث بلغ (متوسط = 3.51، انحراف معياري = 1.083)، وقد حققت درجة استجابة مرتفعة من وجهة نظر منسوبي الجامعات الأهلية بمدينة الرياض.

كما يكشف الجدول كذلك أنَّ أقلَّ المتوسطات تمثلت في الفقرة (17) التي تنصُّ على أنَّه "يوجد عدد كافٍ من العاملين (الفنيين والإداريين) يمثلون وحدة تسويق البحوث العلمية". حيث بلغ (متوسط = 3.25، انحراف معياري = 1.075) وقد حققت درجة استجابة متوسطة من وجهة نظر المنسوين بالجامعات الأهلية بمدينة الرياض، تليها الفقرة (19) التي تنصُّ على أن "تستفيد الجامعة من خريجياتها في التسويق لبحوثها العلمية وخدماتها الأخرى المرتبطة بها داخل المجتمع الذي تتواجد فيه الجامعة"، حيث بلغ (متوسط = 3.33، انحراف معياري = 0.956)، وقد حققت درجة استجابة متوسطة من وجهة نظر منسوبي الجامعات الأهلية بمدينة الرياض.

وتفسّر الباحثة أنَّ فقرة: الموارد البشرية والتقنية لتسويق البحوث العلمية في الجامعات الأهلية بمدينة الرياض جاءت بدرجة



د. زينب ابراهيم الحضيبي

مرتفعة بإدراك قادة الجامعات الأهلية ومديريها بأهمية المتطلبات البشرية باعتبارها تشكّل رأس المال فلا يمكن أن نصل إلى استثمار أفضل للمعارف إلا من خلال توافر نخبة من المختصين في وجود مناخ يؤدي إلى الابتكار والتحفيز؛ مما يساعد أعضاء هيئة التدريس على تقديم البحوث والاستشارات لدى المؤسسات الخدمية، كما تشير هذه النتيجة إلى أهمية البنية التحتية من تقنيّة المعلومات والاتصالات؛ ممّا يكون له أثر إيجابي في أداء الجامعات الأهلية لأنها مهمتها التعليمية والبحثية والإدارية، حيث تعدّ التقنيّة مدخلاً لتحقيق الميزة التنافسية للجامعة، وبالنظر إلى الفقرات نجد أنّ أعلى المتوسطات تمثلت في الفقرة التي تنصّ على أن "تستفيد الجامعة من فرص إقامة المعارض المختلفة للتسويق لبحوثها العلمية"، ويعود ذلك إلى أنّ الجامعة تدرك أهمية تسويق البحوث في المعارض المختلفة؛ مما يحقق لها ميزات تنافسية بين الجامعات، وفي المقابل جاءت أقل المتوسطات في الفقرة التي تنصّ على أنه "يوجد عدد كافٍ من العاملين (الفنيين والإداريين) يمثلون وحدة تسويق البحوث العلمية"، ويُفسّر ذلك بقلة تدريب العاملين من الفنيين والإداريين في تسويق البحوث العلمية، وقد يرجع ذلك إلى أنّ مفهوم تسويق البحوث العلمية حديث عهد؛ مما يشير إلى أنّ الجامعات الأهلية بالرياض تحتاج إلى مدرّبين وخبراء لتدريب العاملين على تسويق البحوث العلمية، واتفقت هذه النتيجة مع دراسة الشنفي (2018) أنّه من المهم التخطيط الصحيح والشامل للاحتياجات التنموية لخريجي الجامعات وربطهم بسوق العمل؛ حيث تُمنح الجامعات الصلاحيات المالية والإدارية الكافية مع تكريس مواردها لتمويل برامجها ومشاريعها التعليمية.

النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الثاني الذي ينصّ على: "ما المُعوّقات التي تواجه تسويق البحوث العلمية في الجامعات الأهلية بمدينة الرياض من وجهة نظر المسوّبين؟" تمّ حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والزّتب لاستجابات أفراد عينة البحث على أبعاده المتعلقة بـ (المُعوّقات التنظيمية، والمُعوّقات الماديّة والبشريّة والتّقنيّة)، كما يوضّح الجدولان (8)، و(9) الآتيان:



جدول 8

نتائج استجابات أفراد عينة البحث على فقرات محور المُعَوِّقات التي تواجه تسويق البحوث العلمية في الجامعات الأهلية بمدينة الرياض للبعد المُعَوِّقات التنظيمية

رقم الفقرة	الفقرة	ك	درجة الاستجابة					م	ع	ت
			1	2	3	4	5			
21	مركزية الإدارة فيما يتعلق بالشراكة بين الجامعة ومؤسسات المجتمع المحلي سواء حكومية أو خاصة	ك	1	9	22	27	29	3.84	1.038	2 موافق
		%	1.1	10.2	25.0	30.7	33.0			
22	قلة القرارات والأنظمة واللوائح المتعلقة بتسويق البحوث العلميّة داخل المجتمع الذي توجد فيه الجامعة	ك	2	9	22	25	30	3.82	1.089	3 موافق
		%	2.3	10.2	25.0	28.4	34.1			
23	ضعف ثقة مؤسسات المجتمع بجدوى تطبيق نتائج البحوث العلميّة في حل مشكلاتها أو الاستفادة منها في بأشكال أخرى	ك	1	11	24	23	29	3.77	1.080	5 موافق
		%	1.1	12.5	27.3	26.1	33.0			
24	قصور السياسات المنظمة لتسويق البحوث العلميّة على مستوى الجامعة	ك	2	7	24	22	33	3.88	1.081	1 موافق
		%	2.3	8.0	27.3	25.0	37.5			
25	افتقار الجامعة لخطة تسويقية كاملة لبحوثها العلميّة بطريقة مناسبة	ك	2	10	23	22	31	3.80	1.116	4 موافق
		%	2.3	11.4	26.1	25.0	35.2			
								3.82	1.080	موافق
										المعدل الكلي

يوضح جدول (8) أنَّ واقع المُعَوِّقات التنظيمية التي تواجه تسويق البحوث العلمية في الجامعات الأهلية بمدينة الرياض من وجهة نظر المنسوبيين جاء بدرجة مرتفعة بمتوسط (3.82) وانحراف معياري (1.08) من وجهة نظر منسوبي الجامعات الأهلية بمدينة الرياض.

كما يكشف الجدول كذلك أعلي المُعَوِّقات التي تمثلت في الفقرة (21) التي تنصُّ على "قصور السياسات المنظمة لتسويق البحوث العلمية على مستوى الجامعة" حيث بلغ (متوسط = 3.88، انحراف معياري = 1.081) وقد حققت درجة استجابة مرتفعة من وجهة نظر منسوبي الجامعات الأهلية بمدينة الرياض، يليها الفقرة (25) التي تنصُّ على "مركزية الإدارة فيما يتعلق بالشراكة بين الجامعة ومؤسسات المجتمع المحلي سواء حكومية أم خاصة." حيث بلغ (متوسط = 3.84، انحراف معياري = 1.038) وقد حققت درجة استجابة مرتفعة من وجهة نظر منسوبي الجامعات الأهلية بمدينة الرياض.

كما يكشف الجدول كذلك أنَّ أقلَّ المُعَوِّقات تمثلت في الفقرة (23) التي تنصُّ على "افتقار الجامعة لخطة تسويقية كاملة



د. زينب ابراهيم الحضيبي

لبحوثها العلمية بطريقة مناسبة. " حيث بلغ (متوسط = 3.80، انحراف معياري = 1.116)، وقد حققت درجة استجابة مرتفعة من وجهة نظر منسوبي الجامعات الأهلية بمدينة الرياض، تليها الفقرة (25) التي تنص على " ضعف ثقة مؤسسات المجتمع بجدوى تطبيق نتائج البحوث العلمية في حل مشكلاتها أو الاستفادة منها بأشكال أخرى " حيث بلغ (متوسط = 3.77، انحراف معياري = 1.08) وقد حققت درجة استجابة مرتفعة من وجهة نظر منسوبي الجامعات الأهلية بمدينة الرياض.

وتشير هذه النتيجة إلى انخفاض مخرجات البحث العلمي وقصورها في تلبية احتياجات سوق العمل، علاوة على أن الهدف من إجراء البحوث العلمية لدى أعضاء هيئة التدريس هو الترقيات فقط؛ مما يجعلها قليلة الجدوى وغير مناسبة لمطلوبات سوق العمل، وهذا ما أشارت إليه أعلى المعوقات التي تتمثل في " قصور السياسات المنظمة لتسويق البحوث العلمية على مستوى الجامعة "؛ مما يشير إلى أن الجامعة تحتاج إلى خطة واضحة الرؤيا مع تطوير سياسات البحث العلمي بما يساعد على تسويق البحوث العلمية، وإن كانت توجد خطة فعلية تبنّاها الجامعة، ولكن تحتاج إلى تحديث وتطوير بما يتناسب مع التطور. وخلصت دراسة القحطاني (2013) إلى وجود عددٍ من التحديات الداخلية والخارجية التي تواجه الجامعات السعودية التي تتمركز في أزمة التمويل المادي والمالي، وأكدت دراسة الناجم (2015) وجود أزمة حقيقية في النشر العلمي، حيث يواجه النشر العلمي في البلدان العربية صعوبات وتحديات كثيرة.

جدول 9

نتائج استجابات أفراد عينة البحث على فقرات محور المُعَوِّقات التي تواجه تسويق البحوث العلمية في الجامعات الأهلية بمدينة الرياض للبعد المُعَوِّقات المادية والبشرية والتقنية

رقم الفقرة	الفقرة	ك	درجة الاستجابة					م	ع	ت
			1	2	3	4	5			
26	افتقار الجامعة إلى قاعدة معلومات منشورة تظهر خبرات أعضاء هيئة التدريس بما وخبراتهم في مجال البحث العلمي مع نشر بحوثهم وبخاصة التطبيقية منها	ك	6	21	15	23	23	3.41	1.292	5 موافق
		%	6.8	23.9	17.0	26.1	26.1			
27	افتقار الجامعة إلى خطة تسويق منشورة وشاملة جميع عناصر المزيج التسويقي من تسعير وترويج ومكان وأفراد، تغطي معظم احتياجات المستفيدين في المجتمع المحلي	ك	2	11	25	21	29	3.73	1.122	2 موافق
		%	2.3	12.5	28.4	23.9	33.0			
28	قلة اهتمام الجهات المسؤولة في الجامعة بإنشاء وحدات للبحث والتطوير لديها تقدم خدماتها لمختلف المستفيدين في المجتمع الذي توجد به الجامعة	ك	5	18	22	15	28	3.49	1.286	4 موافق
		%	5.7	20.5	25.0	17.0	31.8			
29	انخفاض مستوى قناعة بعض القيادات الجامعية من إمكانية	ك	4	14	25	21	24	3.53	1.184	3 موافق
		%	4.5	15.9	28.4	23.9	27.3			



رقم الفقرة	الفقرة	ك	درجة الاستجابة					م	ع	ت
			1	2	3	4	5			
	الاستفادة وتحقيق عوائد من الاستثمار في البحوث العلمية									
	ارتفاع تكاليف بعض البحوث العلمية وبخاصة التطبيقية منها	ك	2	8	23	22	33			
30	يصد بعض القيادات الجامعية عن تخصيص بعض بنود ميزانية الجامعة لها	%	2.3	9.1	26.1	25.0	37.5	3.86	1.095	1 موافق

المعدل الكلي	3.60	1.195	موافق
--------------	------	-------	-------

يوضح جدول (9) أن واقع المَعَوَّقات المادية والبشرية والتقنية التي تواجه تسويق البحوث العلمية في الجامعات الأهلية بمدينة الرياض من وجهة نظر منسوبيها جاء بدرجة مرتفعة بمتوسط (3.60)، وانحراف معياري (1.195) من وجهة نظرهم. كما يكشف الجدول كذلك أن أعلى المَعَوَّقات تمثلت في الفقرة (30) التي تنص على "ارتفاع تكاليف بعض البحوث العلمية وبخاصة التطبيقية منها؛ مما يصد بعض القيادات الجامعية عن تخصيص بعض بنود ميزانية الجامعة لها" حيث بلغ (متوسط = 3.86، انحراف معياري = 1.095)، وقد حققت درجة استجابة مرتفعة من وجهة نظر المنسوبيين بالجامعات الأهلية بمدينة الرياض، تليها الفقرة (27) التي تنص على "افتقار الجامعة إلى خطة تسويق منشورة وشاملة لجميع عناصر الميزج التسويقي من تسعير وترويج ومكان وأفراد، وتغطي معظم احتياجات المستفيدين في المجتمع المحلي." حيث بلغ (متوسط = 3.73، انحراف معياري = 1.122)، وقد حققت درجة استجابة مرتفعة من وجهة نظر منسوبي الجامعات الأهلية بمدينة الرياض.

كما يكشف الجدول كذلك أن أقل المَعَوَّقات تمثلت في الفقرة (28) التي تنص على "قلة اهتمام الجهات المسؤولة في الجامعة بإنشاء وحدات للبحث والتطوير لديها تقدم خدماتها لمختلف المستفيدين في المجتمع الذي توجد به الجامعة." حيث بلغ (متوسط = 3.73، انحراف معياري = 1.122)، وقد حققت درجة استجابة مرتفعة من وجهة نظر منسوبي الجامعات الأهلية بمدينة الرياض، إليها الفقرة (26) التي تنص على "افتقار الجامعة لقاعدة معلومات منشورة تظهر خبرات أعضاء هيئة التدريس بما وخبراتهم في مجال البحث العلمي مع نشر بحوثهم وبخاصة التطبيقية منها"، حيث بلغ (متوسط = 3.41، انحراف معياري = 1.292)، وقد حققت درجة استجابة مرتفعة من وجهة نظر منسوبي الجامعات الأهلية بمدينة الرياض. وتفسر الباحثة المَعَوَّقات المادية والبشرية والتقنية التي تواجه تسويق البحوث العلمية في الجامعات الأهلية بمدينة الرياض من وجهة نظر منسوبيها بأن هذا يرجع إلى ما أشارت إليه الفقرات من ارتفاع تكاليف بعض البحوث العلمية وبخاصة التطبيقية منها؛ مما يصد بعض القيادات الجامعية عن تخصيص بعض بنود ميزانية الجامعة لها، وكذلك قلة الدعم المقدم إلى البحوث العلمية وإن كانت الجهات المسؤولة في الجامعة تهتم بإنشاء وحدات للبحث، ولكن هذا ليس كافياً. واتفقت هذه النتيجة مع دراسة التركستاني (2002) التي أشارت إلى أن مراكز البحث العلمي تواجه مشكلة عدم الاستفادة من نتائج البحوث العلمية التي يجريها الباحثون والمختصون في الجامعات؛ وذلك بسبب عدم وجود آليات تسويقية يمكن من خلالها الوصول إلى المستفيد من البحوث سواء أكانت شركات، أم مصانع أم مؤسسات ذات علاقة.

النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الثالث الذي ينص على الآتي: "ما آليات تسويق البحوث العلمية بالجامعات"



الأهلية بمدينة الرياض من وجهة نظر منسوبيها؟

قامت الباحثة بحساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب لاستجابات أفراد عينة البحث على أبعاد الاستبانة المتعلقة بـ (آليات التطوير التنظيمية والإدارية، وآليات التطوير المادية والبشرية، وآليات التطوير التقنية)، كما توضحها الجداول (10)، و(11)، و(12) الآتية:

جدول 10

نتائج استجابات أفراد عينة البحث على فقرات محور آليات تسويق البحوث العلمية بالجامعات الأهلية بمدينة الرياض من وجهة نظر منسوبيها
للبعد آليات التطوير التنظيمية والإدارية

رقم الفقرة	الفقرة	ك	درجة الاستجابة					م	ع	ت
			1	2	3	4	5			
31	إعداد خطة لتسويق البحوث العلمية يشارك في بنائها جميع الأطراف المعنية في الجامعة، وتبنى رؤية ورسالة تسويقية واضحة ومميزة للجامعة	ك	-	1	13	24	50	4.40	0.781	موافق بشدة
		%	-	1.1	14.8	27.3	56.8			
32	استحداث وحدة مستقلة في الهيكل التنظيمي للجامعة لتسويق البحوث العلمية	ك	1	3	12	26	46	4.28	0.909	موافق بشدة
		%	1.1	3.4	13.6	29.5	52.3			
33	إعداد بحوث علمية في تخصصات مستقبلية تناسب احتياجات المستفيدين في المجتمع الذي توجد فيه الجامعة	ك	-	2	12	28	46	4.34	0.801	موافق بشدة
		%	-	2.3	13.6	31.8	52.3			
34	مرونة اللوائح والأنظمة والقرارات بما يتناسب مع التوجه الجديد للجامعة فيما يتعلق بتسويق بحوثها العلمية	ك	-	-	14	26	48	4.39	0.749	موافق بشدة
		%	-	-	15.9	29.5	54.5			
35	وجود سياسة تسويقية مناسبة (استراتيجيات وبرامج عم لتتناسب جميع المستفيدين)	ك	-	2	17	25	44	4.26	0.851	موافق بشدة
		%	-	2.3	19.3	28.4	50.0			
36	إعداد أدلة تفصيلية تشمل السياسات والإجراءات والعمليات والأنشطة اللازمة لإدارة وتسويق البحوث العلمية والخدمات المرتبطة بها	ك	-	2	15	24	47	4.32	0.838	موافق بشدة
		%	-	2.3	17.0	27.3	53.4			
37	إعداد بطاقات وصف وظيفي للعاملين في إدارة البحوث العلمية وتسويقها على مستوى الجامعة	ك	-	2	15	25	46	4.31	0.835	موافق بشدة
		%	-	2.3	17.0	28.4	52.3			
38	استحداث وظيفة جديدة في الهيكل التنظيمي للجامعة تحت مسمى وكيل الجامعة لتسويق البحوث العلمية	ك	-	6	14	23	45	4.22	0.952	موافق بشدة
		%	-	6.8	15.9	26.1	51.1			

موافق
بشدة

0.839 4.32

المعدل الكلي



يوضح جدول (10) أن واقع آليات التطوير التنظيمية والإدارية لآليات تسويق البحوث العلمية بالجامعات الأهلية بمدينة الرياض جاء بدرجة مرتفعة جداً بمتوسط (4.32) وانحراف معياري (0.839) من وجهة نظر منسوبي الجامعات الأهلية بمدينة الرياض. كما يكشف الجدول كذلك أن أعلى المتوسطات تمثلت في الفقرة (31) التي تنص على " إعداد خطة لتسويق البحوث العلمية يشارك في بنائها جميع الأطراف المعنية في الجامعة، وتتبنى رؤية ورسالة تسويقية واضحة ومميزة للجامعة" حيث بلغ (متوسط = 4.40، انحراف معياري = 0.781)، وقد حققت درجة استجابة مرتفعة من وجهة نظر منسوبي الجامعات الأهلية بمدينة الرياض، تليها الفقرة (34) التي تنص على " مرونة اللوائح والأنظمة والقرارات بما يتناسب مع التوجه الجديد للجامعة فيما يتعلق بتسويق بحوثها العلمية." حيث بلغ (متوسط = 4.39، انحراف معياري = 0.749)، وقد حققت درجة استجابة مرتفعة من وجهة نظر منسوبي الجامعات الأهلية بمدينة الرياض.

كما يكشف الجدول كذلك أن أقل المتوسطات تمثلت في الفقرة (38) التي تنص على "استحداث وظيفة جديدة في الهيكل التنظيمي للجامعة تحت مسمى وكيل الجامعة لتسويق البحوث العلمية." حيث بلغ (متوسط = 4.22، انحراف معياري = 0.952)، وقد حققت درجة استجابة مرتفعة من وجهة نظر منسوبي الجامعات الأهلية بمدينة الرياض، تليها الفقرة (35) التي تنص على " وجود سياسة تسويقية مناسبة (استراتيجيات وبرامج دعم لتناسب المستفيدين كافة)" حيث بلغ (متوسط = 4.26، انحراف معياري = 0.851)، وقد حققت درجة استجابة مرتفعة من وجهة نظر منسوبي الجامعات الأهلية بمدينة الرياض.

وتفسر الباحثة هذه النتيجة بأنه في ضوء واقع تسويق البحوث العلمية التي جاءت بدرجة متوسطة والمُعَوَّات التي جاءت بدرجة مرتفعة كانت آليات تسويق البحوث العلمية بالجامعات الأهلية بمدينة الرياض من وجهة نظر منسوبيها أنه من المنطقي أن تأتي بدرجة مرتفعة لرفع مستوى واقع تسويق البحوث العلمية والتغلب على المُعَوَّات التي تحد من تطوير تسويق البحوث العلمية، ومن أهم هذه الآليات: إعداد خطة لتسويق البحوث العلمية، ومرونة اللوائح والأنظمة والقرارات وربط البحوث العلمية بما يحتاج اليه المجتمع. وأتفقت هذه النتيجة مع دراسة عياد (2017) التي أشارت إلى أن مشاركة الإدارة داخل مؤسسات التعليم العالي والجامعي لجميع المستفيدين في توجُّهاتها وتطلعاتها المستقبلية، تؤثر في ممارستها الإدارية، وتمكّن العاملين من المشاركة في صناعة القرار، ويُنَت دراسة زيدان (2012) ضرورة توافر قيادات فاعلة في الجامعات الأهلية تستطيع أن تقود التغيير، وذلك من خلال ممارستها الفاعلة.

جدول 11

نتائج استجابات أفراد عينة البحث على فقرات محور آليات تسويق البحوث العلمية بالجامعات الأهلية بمدينة الرياض من وجهة نظر منسوبيها للبعد: آليات التطوير المادية والبشرية

رقم الفقرة	الفقرة	ك %	درجة الاستجابة					م	ع	ت
			1	2	3	4	5			
39	إعداد خطة تدريب كوادر فنية وإدارية في تسويق البحوث العلمية للجامعة	ك	-	5	11	26	46	4.28	0.896	6 موافق
		%	-	5.7	12.5	29.5	52.3			1 بشدة
40	فتح قنوات اتصال بين الجامعة وبعض الكفاءات في القطاع الخاص ورجال الأعمال مثل (لقاءات دورية، ورش عمل، زيارات متبادلة) للمساعدة على تسويق البحوث العلمية	ك	-	-	10	26	52	4.48	0.694	1 موافق
		%	-	-	11.4	29.5	59.1			1 بشدة



رقم الفقرة	الفقرة	ك	درجة الاستجابة					م	ع	ت
			1	2	3	4	5			
41	مشاركة بعض رجال الأعمال في تمويل بعض البحوث التطبيقية التي يتم الاستفادة منها في خدمة المجتمع	ك	-	2	13	26	47	4.32	0.891	5 موافق
		%	-	2.3	14.8	29.5	53.4			3 بشدة
42	الاستعانة بمختصين في مجال التسويق يتمتعون بمهارات التواصل الاجتماعي والإقناع	ك	-	1	13	24	50	4.40	0.781	3 موافق
		%	-	1.1	14.8	27.3	56.8			3 بشدة
43	تدريب القيادات الجامعية في مجال التسويق المحلي والدولي	ك	-	2	10	24	52	4.43	0.785	2 موافق
		%	-	2.3	11.4	27.3	59.1			2 بشدة
44	توافر كفاءات فنية تساعد أعضاء هيئة التدريس في الجامعة بما ييسر إنتاج وتسويق البحوث العلمية	ك	-	1	12	28	47	4.38	0.763	4 موافق
		%	-	1.1	13.6	31.8	53.4			4 بشدة
	المعدل الكلي									
								4.38	0.801	3 موافق
										3 بشدة

يوضح جدول (12) أنّ واقع آليات التطوير المادية والبشرية لآليات تسويق البحوث العلمية بالجامعات الأهلية بمدينة الرياض جاء بدرجة مرتفعة جدًا بمتوسط (4.38) وانحراف معياري (0.801) من وجهة نظر منسوبي الجامعات الأهلية بمدينة الرياض.

كما يكشف الجدول كذلك أنّ أعلى المتوسطات تمثلت في الفقرة (40) التي تنصّ على "فتح قنوات اتصال بين الجامعة وبعض الكفاءات في القطاع الخاص ورجال الأعمال مثل: لقاءات دورية، وورش عمل، وزيارات متبادلة) للمساعدة على تسويق البحوث العلمية" حيث بلغ (متوسط = 4.48، انحراف معياري = 0.694)، وقد حققت درجة استجابة مرتفعة من وجهة نظر منسوبي الجامعات الأهلية بمدينة الرياض، تليها الفقرة (43) التي تنصّ على "تدريب القيادات الجامعية في مجال التسويق المحلي والدولي". حيث بلغ (متوسط = 4.43، انحراف معياري = 0.785) وقد حققت درجة استجابة مرتفعة من وجهة نظر منسوبي الجامعات الأهلية بمدينة الرياض.

كما يكشف الجدول كذلك أنّ أقلّ المتوسطات تمثلت في الفقرة (39) التي تنصّ على "إعداد خطة تدريب كوادر فنية وإدارية في تسويق البحوث العلمية للجامعة". حيث بلغ (متوسط = 4.28، انحراف معياري = 0.896)، وقد حققت درجة استجابة مرتفعة من وجهة نظر منسوبي الجامعات الأهلية بمدينة الرياض، تليها الفقرة (41) التي تنصّ على "مشاركة بعض رجال الأعمال في تمويل بعض البحوث التطبيقية التي تتم الاستفادة منها في خدمة المجتمع" حيث بلغ (متوسط = 4.32، انحراف معياري = 0.891) وقد حققت درجة استجابة مرتفعة من وجهة نظر منسوبي الجامعات الأهلية بمدينة الرياض.

تشير هذه النتيجة إلى أنّ الجامعات الأهلية تحتاج إلى كثير من الدعم المادي والفني حيث إنّ توفير الدعم المادي والبشري من الأشياء الأساسية لأيّ مؤسسة فلا يمكن تقديم أي مؤسسة بدون دعم مادي وتوفير موارد بشرية مؤهلة، وهذا يتطلب فتح قنوات اتصال بين الجامعة وبعض الكفاءات في القطاع الخاص ورجال الأعمال لدعم تسويق البحوث العلمية كما أنّه يتطلب توفير قيادات مدربة على تسويق البحوث العلمية عالميًا ومحليًا، وأنفقت هذه النتيجة مع دراسة الشينفي (2018) بضرورة الاهتمام بحاضنات الأعمال التكنولوجية، وزيادة الكراسي البحثية، وخصخصة التعليم العالي.

جدول 13



نتائج استجابات أفراد عينة البحث على فقرات محور آليات تسويق البحوث العلمية بالجامعات الأهلية بمدينة الرياض من وجهة نظر منسوبيها
للبعد آليات التطوير التكنولوجية

رقم الفقرة	الفقرة	ك	درجة الاستجابة					م	ع	ت
			1	2	3	4	5			
45	إنشاء قاعدة بيانات إلكترونية تكون متاحة لمؤسسات المجتمع يتم من خلالها عرض البحوث العلمية للجامعة وتسويقها	ك	-	1	10	23	54	4.48	0.742	2 موافق
		%	-	1.1	11.4	26.1	61.4			بشدة
46	إتاحة تداول المعلومات عن نتائج البحوث العلمية بحرية وشفافية للمستفيدين	ك	-	-	14	23	51	4.42	0.754	4 موافق
		%	-	-	15.9	26.1	58.0			بشدة
47	توفير أجهزة تكنولوجية حديثة بؤخدة تسويق البحوث العلمية بالجامعة لمساعدتها على تسويق بحوثها العلمية	ك	-	-	14	23	51	4.42	0.756	5 موافق
		%	-	-	15.9	26.1	58.0			بشدة
48	الاستفادة من وسائل الإعلام المختلفة في تحقيق الدعاية والإعلان للبحوث التي يتم تسويقها ودورها في تنمية المجتمع	ك	-	-	10	22	56	4.52	0.694	1 موافق
		%	-	-	11.4	25.0	63.6			بشدة
49	التواصل مع مراكز بحوث عالمية للاستفادة من خبراتها في تطوير وإنتاج البحوث التطبيقية والمستقبلية لتحقيق الميزة التنافسية	ك	-	-	14	18	56	4.48	0.758	3 موافق
		%	-	-	15.9	20.5	63.6			بشدة
								4.46	0.470	موافق بشدة
										المعدل الكلي

يوضح جدول (13) أنّ واقع آليات التطوير التكنولوجية لآليات تسويق البحوث العلمية بالجامعات الأهلية بمدينة الرياض جاء بدرجة مرتفعة جداً بمتوسط (4.46) وانحراف معياري (0.470) من وجهة نظر منسوبي الجامعات الأهلية بمدينة الرياض.

كما يكشف الجدول كذلك أنّ أعلى المتوسطات تمثلت في الفقرة (48) التي تنصّ على " الاستفادة من وسائل الإعلام المختلفة في تحقيق الدعاية والإعلان للبحوث التي يتمّ تسويقها ودورها في تنمية المجتمع " حيث بلغ (متوسط = 4.52، انحراف معياري = 0.694) وقد حققت درجة استجابة مرتفعة من وجهة نظر منسوبي الجامعات الأهلية بمدينة الرياض، تليها الفقرة (45) التي تنصّ على " إنشاء قاعدة بيانات إلكترونية تكون متاحة لمؤسسات المجتمع يتمّ من خلالها عرض البحوث العلمية للجامعة وتسويقها. " حيث بلغ (متوسط = 4.48، انحراف معياري = 0.742) وقد حققت درجة استجابة مرتفعة من وجهة نظر منسوبي الجامعات الأهلية بمدينة الرياض.

كما يكشف الجدول كذلك أنّ أقل المتوسطات تمثلت في الفقرة (46) التي تنصّ على " توفير أجهزة تكنولوجية حديثة بوخلة تسويق البحوث العلمية بالجامعة لمساعدتها في تسويق بحوثها العلمية. " حيث بلغ (متوسط = 4.42، انحراف معياري = 0.754)، وقد حققت درجة استجابة مرتفعة من وجهة نظر منسوبي الجامعات الأهلية بمدينة الرياض، تليها الفقرة (46) التي تنصّ على " إتاحة تداول المعلومات عن نتائج البحوث العلمية بحرية وشفافية للمستفيدين "، حيث بلغ (متوسط = 4.42، انحراف معياري = 0.756) وقد حققت درجة استجابة مرتفعة من وجهة نظر منسوبي الجامعات الأهلية بمدينة الرياض.



د. زينب ابراهيم الحضيبي

وتفسّر الباحثة هذه النتيجة بأنها نتيجة منطقية؛ حيث يدرك منسوبو الجامعات الأهلية بالرياض أهمية استخدام التقنية في تسويق البحوث العلمية، ويظهر ذلك في الدعاية للبحوث وإظهار أهميتها في خدمة المجتمع، كما أن التقنية تعمل على تسهيل الوصول إلى المعلومات، وهذا يتطلب توفير بنية تحتية وتجهيزات لازمة لإنتاج بحوث مبتكرة مرتبطة بالجهات المستفيدة مع توفير قواعد بيانات لبحوث أعضاء هيئة التدريس تكون متاحة للمستفيدين، واتفقت هذه النتيجة مع دراسة الشنفي (2018) في ضرورة الاهتمام بحاضنات الأعمال التكنولوجية، وزيادة الكراسي البحثية، وخصخصة التعليم العالي كما أوصت دراسة محروس والسلمي (2019) بتنويع مصادر التعليم العالي في الدول العربية؛ وذلك من خلال القطاعات الاقتصادية غير الحكومية.

النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الرابع الذي ينص على: "ما التصوّر المقترح الذي يسهم في تسويق البحوث العلمية في الجامعات الأهلية بمدينة الرياض؟".

يتكون التصوّر المقترح من فلسفة وأسس يستند إليها ومحاور وإجراءات، وذلك على النحو الآتي:

1- فلسفة التصوّر المقترح

تقوم فلسفة التصوّر على أن الجامعة تعد مؤسسة منتجة للمعرفة والإنتاج الفكري، وتسعى باستمرار إلى زيادة إنتاجها من البحوث العلمية موجّهة نحو استثمار الذكاء البشري ليخدم أبعاد التنمية الاقتصادية والعلمية، وتسويق البحوث العلمية يمكن من إيجاد تواصل بين الجامعة والمؤسسات الإنتاجية والخدمية في المجتمع.

2- منطلقات التصوّر المقترح

يقوم التصوّر المقترح على المنطلقات الآتية:

- إن تسويق البحوث العلمية من آليات تنفيذ الشراكة المجتمعية مع الجهات الحكومية والقطاع الخاص.
 - إن الجامعات تواجه عددًا من التحديات التي تدعوها إلى العمل من أجل التطوير المستمر للوصول إلى مستويات أعلى من الكفاءة، وتحقيق قدرات تنافسية عالية.
 - ارتباط خطط التنمية في كثير من الدول بإنشاء عدد من المراكز البحثية المتقدمة.
 - تستطيع الجامعات الأهلية أن تحقق تنافسية دولية إذا قامت بتسويق البحوث العلمية.
 - لجأت الجامعات في عدد من دول العالم نحو اختراق الأسواق الدولية وتنمية الطلب على خدماتها الجامعية سواء أكانت خدمات تعليمية أم خدمات بحثية أم خدمات مجتمعية.
 - يعدّ تسويق البحث العلمي الوسيلة التي يتم من خلالها تحديد احتياجات مؤسسات المجتمع المستفيدة، والمعنية بالإبداع، والابتكار، ومتطلباتها.
 - يحقق تسويق البحث العلمي بالجامعات هدفين: الهدف الأول: قيام الجامعة بالوظيفة الثانية من وظائفها المنوطة بها نحو مجتمعها الذي تعيش فيه، من خلال سعيها للنهوض بالبحث العلمي وتقديم حلول علمية وعملية للعديد من المشكلات في المجتمع، والهدف الآخر هو: توفير مصادر تمويل ذاتية في ظل الظروف الاقتصادية والتحديات الحالية والمستقبلية.
 - عملية التسويق ليست مقصورة على السلع المادية، ولكنها تمتد لتشمل الخدمات والبحث العلمي والأفكار الإبداعية والمنافع غير الملموسة.
 - تسويق البحث العلمي بالجامعات الأهلية يؤدي إلى رفع إنتاجها وتوسيعها واستمرار بقائها في ظل التنافسية
- أهداف التصوّر المقترح:



يهدف التّصوّر المقترح إلى الوصول إلى الآليات التي تسهم في تطوير تسويق البحوث العلميّة في الجامعات الأهليّة بالملكة العربيّة السّعوديّة وذلك لتحقيق الأهداف الآتية:

- تحسين القدرة التنافسية للجامعات الأهليّة في المملكة العربيّة السّعوديّة التي يتحقّق منها الوجود على خريطة الجامعات المتميزة على المستوى المحلي والإقليمي والعالمي.
- تحديد احتياجات المجتمع في مختلف القطاعات لدعمها بالبحوث العلميّة.
- تطوير وبناء المزيد من قنوات الاتصال بين الجامعات والمؤسسات المستفيدة والعاملة في مجالات الإبداع والابتكار لتسويق بحوثها ومشروعاتها.
- وضع رؤية استراتيجية لتسويق البحث العلمي بالجامعة الأهليّة بالملكة العربيّة السّعوديّة.
- تحديد مراحل التّصوّر على المقترح لتسويق البحث العلمي بالجامعات الأهليّة بالملكة العربيّة السّعوديّة.
- اقتراح مجموعة من المحاور لخطة تسويق البحث العلمي بالجامعات الأهليّة بالملكة العربيّة السّعوديّة.
- وضع نماذج استرشادية لتنفيذ خطة تسويق البحث العلمي بالجامعات الأهليّة.

3-أسس التّصوّر المقترح

توجد عدة أسس ومراكز تقوم عليها المقترحات الإجرائية؛ حيث إنّ تسويق البحوث العلميّة يحتاج إلى تضافر الجهود للتغلّب على المُعَوِّقات التي تواجه تسويق البحوث العلميّة في المملكة العربيّة السّعوديّة، ولذلك فمن الضروري أن تركز المقترحات الإجرائية على ملاءمة الواقع وفق الإمكانيات المتاحة، علاوةً على المرونة المناسبة للاستجابة الملائمة مع دعم جوانب القوة ومعالجة مواطن الضعف.

وفي ضوء ما سبق يمكن رصد الأسس التي تقوم عليها المقترحات الإجرائية، وهي:

- الواقعية: تركز المقترحات الإجرائية على الانطلاق من الواقع الراهن.
- الوضوح: ويتم ذلك من خلال وضوح المقترحات الإجرائية وقابليتها للتطبيق.
- المرونة: وذلك من خلال مراعاة المقترحات الإجرائية للإمكانيات والظروف المحيطة بالمجتمع.
- الموضوعية: من خلال وضع آليات واضحة لتطوير دور الجامعات الأهليّة لتسويق البحوث العلميّة، وذلك بالتغلّب على المُعَوِّقات التنظيمية، والمادّيّة، والبشريّة، والتّقنيّة.
- العصرية: حيث تواكب المقترحات للاتجاه القومي والعالمي لتسويق البحوث العلميّة.

خطوات التّصوّر المقترح:

لما كانت الدراسة قد توصّلت في جانبها النظري والميداني إلى مجموعة من جوانب القوة، وكذلك جوانب الضعف في تسويق البحوث العلميّة في الجامعات الأهليّة، وفي ضوء ذلك ترى الدراسة أن منسوبي الجامعات والمسؤولين عن البحوث العلميّة عليهم القيام بأدوارهم بشكل جيد ومناسب للوصول إلى الآليات التي تسهم في تطوير تسويق البحوث العلميّة وفيما يأتي وصف لتلك العناصر :

اعتمدت الدراسة ثلاثة محاور أساسية في بناء التّصوّر، وتتمثّل في الآتي:

الخطوة الأولى: تطوير الموارد البشريّة:

تعدّ الموارد البشريّة العنصر الرئيس بمؤسّسات التّعليم العالي والجامعي بالملكة العربيّة السّعوديّة؛ حيث تشكّل الجزء الأكبر من منظومة العمل داخل الوزارة، نظراً لتكلفتها المادّيّة العالية من ناحية، وصعوبة السيطرة عليها من ناحية أخرى علاوةً على



د. زينب ابراهيم الحضيبي

الحاجة إلى تدريبها باستمرار، وتمثل أهم عناصر تطوير الموارد البشرية فيما يأتي:

- 1- إعادة تدريب العاملين بالجامعات الأهلية.
- 2- تقديم برامج تدريبية للعاملين بالجامعات الأهلية بمدينة الرياض؛ لرفع مستوى أدائهم وتوضيح سبل التواصل الصحيحة مع المواطنين والمجتمع المحلي، وتدريب العاملين على استخدام التكنولوجيا في أداء مهام عملهم.
- 3- اختيار العناصر الواعدة وإعدادها للقيادة مستقبلاً.
- 4- اكتشاف الكوادر الواعدة وإعدادها للقيادة مستقبلاً من خلال برامج تدريبية متميزة.

الخطوة الثانية: تطوير اللوائح وقوانين العمل الداخلي:

يمكن تطوير اللوائح وقوانين العمل الداخلي بالجامعات الأهلية بمدينة الرياض من خلال العناصر الآتية:

- 1- إعادة النظر في مفهوم الوظائف والأنشطة التي تقوم بها الجامعات، وذلك من خلال إعادة النظر في الرسالة الأساسية للعمل في التعليم الجامعي، بوصفها مؤسسة تخدم المجتمع السعودي وتحافظ على الهوية الوطنية والإسلامية.
- 2- إعادة النظر في لوائح العمل وقوانينه.
- 3- إعادة تقييم لوائح العمل داخل وزارة التعليم وبخاصة تلك المتعلقة بواجبات العاملين وترقيتهم وتقييمهم وربط التقدم في المسار الوظيفي وزيادة الرواتب بالكفاءة الإنتاجية.
- 4- إعادة النظر في طريقة تقديم الخدمات للمواطنين والعمل على رفع الكفاءة وتقليل البيروقراطية.
- 5- تبني مبادئ اللامركزية في اتخاذ القرار.

الخطوة الثالثة: إعادة صياغة الأجور والمرتبات:

- 1- إعادة هيكلة الرواتب والأجور وربطها بالكفاءة الإنتاجية.
- 2- وضع حد أدنى وحد أقصى لرواتب الموظفين بالجامعة.
- 3- ربط الحوافز والمكافآت بالأداء العام للجامعة.

متطلبات تنفيذ التصوّر المقترح:

- توفير البنية التحتية المناسبة لتنفيذ خطة تسويق البحث العلمي بالجامعات وأنشطتها
- بناء ثقافة تنظيمية تشجع على نقل الخبرات المختلفة وتبادلها، وتؤكد على الإبداع والتميز.
- توسيع فرص مشاركة رأس المال البشري بالجامعة في صنع القرارات واتخاذها.
- تحديث الهيكل التنظيمي للجامعة بشكل مستمر بما يمكن من تطوير القدرة التنافسية بها.
- وضع السياسات العامة اللازمة لتعزيز البحث العلمي لتعزيز القدرة التنافسية، وكذلك اتباع سياسة المقارنة المرجعية مع إحدى الجامعات المتميزة على المستوى العلمي.
- تأسيس نظام لتفعيل قنوات اتصال بين الجامعة وقطاعات المجتمع المختلفة والأطراف المستفيدة.

معوّقات تطبيق التصوّر المقترح:

- قلة الاهتمام من الجهات المستفيدة بإنشاء وحدات البحث والتطوير لديه.
- ضعف توافر موارد بشرية مؤهلة قادرة على تنفيذ خطوات استراتيجية في التصويت للبحوث والمشروعات البحثية.
- الاهتمام بالبحوث القصيرة من قبل الجهات المستفيدة عن البحوث التمويل التي تولد براءات الاختراع.
- انخفاض الوعي والقناعة لدى القيادات نحو الربح من البحوث الجامعية.
- ضعف السياسات المنظمة للشراكة البحثية بين الجامعة ومؤسسات المجتمع.



د. زينب ابراهيم الحضيبي

- انشغال أعضاء هيئة التدريس بالكثير من الأعباء.
- قصور السياسات المنظّمة لتسويق البحوث العلميّة على مستوى الجامعة.
- مركزية الإدارة فيما يتعلق بالشراكة بين الجامعة ومؤسسات المجتمع المحلي سواء أكانت حكومية أم خاصة.
- قلة القرارات واللوائح المتعلقة بتسويق البحوث العلميّة داخل المجتمع الذي توجد فيه الجامعة.
- افتقار الجامعة لخطة تسويقية كاملة لبحوثها العلميّة بطريقة مناسبة.
- ضعف ثقة مؤسسات المجتمع بجدوى تطبيق نتائج البحوث العلميّة في حل مشكلاتها أو الاستفادة منها.
- ارتفاع تكاليف بعض البحوث العلميّة التطبيقية، مما يحجم القيادات الجامعية عن تخصيص بعض بنود ميزانية الجامعة لها.
- افتقار الجامعة لخطة تسويق منشورة وشاملة لكل عناصر المزيج التّسويقي؛ من تسعير وترويج ومكان وأفراد لتغطي احتياجات المستفيدين في المجتمع المحلي.
- انخفاض مستوى قناعة القيادات الجامعية بإمكانية الاستفادة من تحقيق عوائد الاستثمار في البحوث العلميّة.
- قلة اهتمام الجهات المسؤولة في الجامعة بإنشاء وحدات للبحث والتطوير لديها تقدم خِدَمَاتَها لمختلف المستفيدين في المجتمع الذي توجد به الجامعة.
- افتقار الجامعة لقاعدة معلومات منشورة تظهر خبرات أعضاء هيئة التدريس بها وخبراتهم في مجال البحث العلمي مع نشر بحوثهم وخاصة التطبيقية منها.

التغلب على مُعَوِّقات تطبيق التّصوّر المقترح:

- اتخاذ الجامعة كل القرارات التي من شأنها تيسير إجراءات تسويق البحوث العلميّة.
- توفير مخصّصات مالية كافية بالجامعة لدعم تسويق بحوثها العلميّة.
- إجراء دراسة للاحتياجات من الخِدَمَات البحثية الأخرى التي يمكن تقديمها من خلال الجامعة للمستفيدين منها.
- تخصيص مكان مناسب داخل الجامعة وتحت إدارتها لتسويق البحوث العلميّة والخِدَمَات الأخرى المرتبطة بها.
- إعداد خطة لتسويق البحوث العلميّة يشارك فيها الأطراف المعنية في الجامعة، وذلك من خلال تبنيها رؤية ورسالة واضحة.
- مرونة اللوائح والأنظمة والقرارات بما يتناسب مع التوجّه الجديد للجامعة فيما يتعلق بتسويق بحوثها العلميّة.
- إجراء بحوث علمية في تخصّصات مستقبلية تناسب احتياجات المستفيدين في الجامعة.
- إعداد أدلة تفصيلية تشمل الإجراءات والأنشطة اللازمة لإدارة البحوث العلميّة والخِدَمَات المرتبطة بها وتسويقها.
- إعداد بطاقات وصف وظيفي للعاملين في إدارة البحوث العلميّة على مستوى الجامعة وتسويقها.
- فتح قنوات اتصال بين الجامعة والكفاءات في القطاع الخاص ورجال الأعمال مثل: (لقاءات دورية، وورش عمل، زيارات متبادلة) للمساعدة على تسويق البحوث العلميّة.
- إعداد خطة تدريب كوادرات فنية وإداريّة في تسويق البحوث العلميّة للجامعة.
- إنشاء قاعدة بيانات إلكترونية تكون متاحةً لمؤسسات المجتمع يتم من خلالها تسويق البحوث العلميّة للجامعة.
- التواصل مع مراكز بحوث علمية للاستفادة من خبراتها في إنتاج البحوث التطبيقية والمستقبلية لتحقيق الميزة التنافسية.
- إتاحة تداول المعلومات عن نتائج البحوث العلميّة بحريّة وشفافية للمستفيدين.



المراجع

- أولاً: المراجع العربية:

- أبو عاشور، خليفة، وشطناوي، جميل. (2014). فاعلية القرارات المتخذة في مجالس الأقسام الأكاديمية في الجامعات الأردنية. *المجلة الأردنية للعلوم التربوية*، 10 (3)، 337-349.
- أحمد، محمد، عبد الرحمن، صديق محمد، والحاج، رحمة الحاج. (2017). أثر تسويق الخدمات التعليمية في تحقيق أهداف جامعة شقراء: دراسة ميدانية. *مجلة أماريك*، 8 (24)، 73-86.
- البحري، السيد. (2004). تمويل التعليم الجامعي في مصر في ظل المتغيرات والاتجاهات العالمية المعاصرة دراسة مستقبلية [أطروحة دكتوراه غير منشورة]. جامعة الأزهر.
- برنامج التحول الوطني للمملكة. (2030). رؤية المملكة العربية السعودية / رؤية 2030. www.mep.gov.sa.
- التركستاني، حبيب الله بن محمد رحيم. (2002). استراتيجية تسويق نتائج البحوث العلمية: بالإشارة إلى تجربة جامعة الملك عبدالعزيز. *التعاون الصناعي في الخليج العربي*، 23 (88)، 6 - 28.
- جاد الله، باسم سليمان صالح. (2022). تصور مقترح لتسويق البحوث العلمية كمدخل لتحقيق الميزة التنافسية بجامعة أسيوط. *مجلة البحث العلمي في التربية*، 1 (23)، 23 - 78.
- الحري، محمد بن محمد. (2015). البدائل المقترحة لتمويل التعليم في الجامعات الحكومية في المملكة العربية السعودية: جامعة الملك سعود نموذجاً. *مجلة كلية التربية ببنها*، 26 (103)، 141-172.
- الحري، ندى مقبل عايض. (2021). نموذج مقترح لتطوير دور القيادات الأكاديمية في تدويل البحث العلمي: دراسة ميدانية بجامعة الملك خالد. *مجلة جامعة تبوك للعلوم الإنسانية والاجتماعية*، 1 (2)، 175 - 199.
- خضر، جميل أحمد. (2011، مايو 10-12). تسويق مخرجات البحث العلمي مطلباً رئيسياً للجودة والشراكة المجتمعية [عرض الورقة] المؤتمر العربي الدولي لضمان جودة التعليم العالي، جامعة الزرقاء الخاصة، عمان، الأردن.
- الزكي، أحمد عبدالفتاح. (2017، يناير 11-12). تسويق الخدمات الجامعية: ضرورة مُلحّة لتقوية الموارد المالية للجامعات السعودية في ضوء رؤية 2030 [عرض ورقة]. مؤتمر دور الجامعات السعودية في تفعيل رؤية 2030، جامعة القصيم، الرياض، المملكة العربية السعودية.
- زيدان، أسامة محمود. (2012). رؤية مقترحة لقيادة جامعية فاعلة للتغيير في مؤسسات التعليم الجامعي. *مجلة كلية التربية بالسويس*، 5 (4)، 54-66.
- الشثري، عبدالعزيز بن ناصر. (2014). الجامعات المؤسسية كمدخل لتفعيل الشراكة بين الجامعات والمؤسسات الإنتاجية في المملكة العربية السعودية. *مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية*، 34 (34)، 15-83.
- الشنيفي، على بن عبدالله. (2018). البدائل المقترحة لتمويل التعليم العالي في المملكة العربية السعودية في ضوء تجارب بعض الدول المتقدمة. *مجلة العلوم التربوية والنفسية*، 2 (10)، 70-90.
- عبد الحميد، طلعت. (2013). التسويق الفعال، كيفية مواجهة تحديات القرن الحادي والعشرين. دار تنوير للترجمة والنشر.
- العساف، صالح بن حمد. (2010). مقدمة للبحث في العلوم السلوكية. دار الزهراء.
- عمران، سرمد بنت عبدالجبار، وحافظ، عبدالناصر. (2018). استراتيجية مقترحة لتسويق منتجات البحث العلمي العراقي: دراسة ميدانية. *مجلة الكلية الجامعية الإسلامية*، 45 (45)، 273-309.



- عياد، عادل بن عيد. (2017). أثر تطبيق ممارسات إدارة الجودة الشاملة في تعزيز الابتكار الإداري في مؤسسات التعليم العالي وفق نموذج بلديج للتميز المؤسسي [رسالة ماجستير غير منشورة]. الجامعة الإسلامية.
- القحطاني، مبارك بن فهد. (2013). التخطيط لتعبئة موارد إضافية للجامعات السعودية. مجلة كلية التربية بجامعة عين شمس، (37)، 90-155.
- محروس، محمد، والسلامي، الأصمعي. (2019). البدائل المقترحة لتنويع مصادر تمويل التعليم العالي في الدول العربية في ضوء رؤى مصر والمملكة العربية السعودية 2030. المجلة التربوية بسوهاج، (59)، 35-70.
- المنيعر، أميرة بنت حمد. (2017). تطوير أداء القيادات الأكاديمية في الجامعات السعودية في ضوء نظرية "ريتزر" للنمطية المعيارية استراتيجية مقترحة [أطروحة دكتوراه غير منشورة]. جامعة الملك سعود.
- الناجم، محمد عبدالعزيز عبدالمحسن. (2015). تصور مقترح لمتطلبات النشر العلمي في العلوم الشرعية بالجامعات السعودية. مجلة المنارة للبحوث والدراسات، مج21، ع4، 511 – 554.
- نائل، سحر حسني. (2015). دراسة تقييمية لتسويق الخدمات الجامعية في ضوء إدارة الجودة الشاملة في الجامعات المصرية. مجلة الدراسات العربية في التربية وعلم النفس، (61)، 297-379.
- وزارة التربية والتعليم السعودية. (1995). وثيقة سياسة التعليم في المملكة. اللجنة العليا لسياسة التعليم السعودية.

ثانياً: المراجع الأجنبية:

- Abdel Hamid, T. (2013). *Effective Marketing, How to Face the Challenges of the 21st Century* (In Arabic). Tanweer for Translation and Publishing.
- Abu Ashour, K. & Shatnawi, J. (2014). The effectiveness of decisions taken in the councils of academic departments in Jordanian universities (In Arabic). *The Jordanian Journal of Educational Sciences*, 10 (3), 337-349.
- Ahmed, M., Abdul Rahman, S. & Al-Hajj, R. (2017). The impact of marketing educational services on achieving the objectives of Shaqra University: a field study (In Arabic). *Amarabak Journal*, 8 (24), 73-86.
- Al Munayer, A. (2017). *Developing the performance of academic leaders in Saudi universities in the light of "Ritzer" theory of normative stereotyping A proposed strategy* (In Arabic). [unpublished doctoral thesis]. King Saud University.
- Al-Assaf, S. (2010). *Introduction to research in the behavioral sciences* (In Arabic). Dar Al-Zahra.
- Al-Buhairi, A. (2004). *Financing university education in Egypt in the light of contemporary global changes and trends, a future study* (In Arabic). [unpublished doctoral thesis]. Al-Azhar University.
- Alhakimi, W. & Qasem, A. (2014). An Analysis of the Use of Marketing strategies by Private Universities Less Developed World: The case of Yemen, *International Journal of Marketing Principles and Practices*, 5 (1), 46-55.
- Al-Harbi, M. (2015). Suggested alternatives to financing education in public universities in the Kingdom of Saudi Arabia: King Saud University as a model (In Arabic). *Journal of the College of Education - Benha University*, 26 (103), 141-172.
- Al-Qahtani, M. (2013). Planning to mobilize additional resources for Saudi universities (In Arabic). *Journal of the College of Education - Ain Shams University*, (37), 90-155.
- Al-Shanifi, A. (2018). Suggested alternatives for financing higher education in the Kingdom of Saudi Arabia in light of the experiences of some developed countries (In Arabic). *Journal of Educational and Psychological Sciences*, 2 (10), 70-90.
- Al-Shathri, A. (2014). Corporate universities as an entrance to activate the partnership between universities and productive institutions in the Kingdom of Saudi Arabia (In Arabic). *Journal of Humanities and Social Sciences*, (34), 15-83.



- Ayyad, A. (2017). *The impact of the application of total quality management practices in promoting administrative innovation in higher education institutions, according to the Baldrige model of institutional excellence* (In Arabic). [unpublished master's thesis]. Islamic University.
- Christiana, O. (2011). Modes of funding Nigerian universities and the implications on performance, Ph.D., Obafemi Awolowo University, *Journal of International education research- Fourth Quarter*, 7 (4), 75-82.
- Gadeikiene, R. & Banyte, E. (2015). *Discourse on corporate social responsibility in the context of marketing scientific research*. 20th International Scientific Conference Economics, and Management.
- Imran, S. & Hafez, A. (2018). A proposed strategy for marketing the products of Iraqi scientific research: a field study (In Arabic). *The Journal of the Islamic University College*, (45), 309-273.
- Khader, J. (2011, May10-12). *Marketing the outputs of scientific research is a major requirement of quality and community partnership* (In Arabic). A working paper presented to the Arab International Conference for Quality Assurance of Higher Education, Zarqa Private University, Jordan.
- Mahrous, M. & Al-Salami, A. (2019). Suggested alternatives to diversify higher education funding sources in the Arab countries in light of the visions of Egypt and Saudi Arabia 2030 (In Arabic). *Educational Journal - Sohag University*, (59), 35-70.
- Nael, S. (2015). An evaluation study of the marketing of university services in the light of total quality management in Egyptian universities (In Arabic). *Journal of Arab Studies in Education and Psychology*, (61), 297-379.
- Sanger, M. (2008). From measurement to management: breaking through the barriers to state and local performance, *public administrator review*, 68 (1), 70-85.
- Saudi Ministry of Education (1995). *Higher Committee for Education Policy* (In Arabic). Education Policy Document in the Kingdom.
- The Kingdom's National Transformation Program (2030). Saudi Arabia Vision 2030 (In Arabic). www.mep.gov.sa/ar/vision-2030
- Zaki, A. (2017, January11-12). *Marketing of University Services: An Urgent Need to Strengthen the Financial Resources of Saudi Universities in the Light of Vision 2030* (In Arabic). Conference on the Role of Saudi Universities in Activating Vision 2030, Qassim University, Kingdom of Saudi Arabia.
- Zeidan, O. (2012). A proposed vision for effective university leadership for change in university education institutions (In Arabic). *Journal of the Faculty of Education in Suez*, 5 (4), 54-66.

واقع تنمية رأس المال المهني لمعلّمت المرحلة المتوسطة والثانوية بمحافظة خميس مشيط "دراسة ميدانية"

د. رحمة بنت محمد الشهري

دكتوراه في الإدارة والإشراف التربوي
إدارة تعليم عسير

د. عبد الله بن مشيب الأحري

أستاذ الإدارة والإشراف التربوي
كلية التربية - جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية

Doi 10.55534/1320-010-001-010

المستخلص:

سعت الدراسة إلى الوقوف على واقع تنمية رأس المال المهني لمعلّمت المرحلة المتوسطة والثانوية بمحافظة خميس مشيط، وتقديم مقترحات لتنميته، واستخدم الباحثان المنهج الوصفي المسحي، والاستبانة أداة للدراسة، وتكوّنت عينة الدراسة من (330) معلّمة، وكان من أبرز النتائج، ما يلي: أنّ واقع تنمية رأس المال المهني لمعلّمت المرحلة المتوسطة والثانوية بمحافظة خميس مشيط من وجهة نظرهنّ جاء بدرجة كبيرة، وبمتوسط حسابي (3.86)، حيث حصل بُعد تنمية رأس مال اتخاذ القرار على المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (3.95)، يليه بُعد تنمية رأس المال الاجتماعي بمتوسط حسابي (3.83)، وفي الأخير أتى بُعد تنمية رأس المال البشري أقل أبعاد رأس المال المهني من حيث التنمية لدى معلّمت المرحلة المتوسطة والثانوية بمحافظة خميس مشيط بمتوسط حسابي (3.79)، وأنّ هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.01) بين متوسطات استجابات أفراد الدراسة حول الدرجة الكلية لواقع تنمية رأس المال البشري لمعلّمت المرحلة المتوسطة والثانوية بمحافظة خميس مشيط من وجهة نظرهنّ باختلاف متغيّر المرحلة الدراسية؛ لصالح المعلّمت ممن يعملن بالمرحلة المتوسطة. الكلمات المفتاحية: رأس المال المهني - رأس المال البشري - رأس المال الاجتماعي - رأس مال صنع القرار - محافظة خميس مشيط.



The Actual Status of Professional Capital Development of Middle and Secondary School Teachers in Khamis Mushait Governorate: A Field Study

Dr. Rahma bint Muhammad Al-Shahrani

Ph.D. in Educational Management
and Supervision
Aseer Education Department

Dr. Abdullah bin Moshabab Al Ahmari

Associate Professor
Professor of educational administration
and supervision
College of Education - Imam Muhammad
bin Saud Islamic University

Doi 10.55534/1320-010-001-010

Abstract:

The study aims to identify the actual status of professional capital development of middle and secondary school teachers in the Khamis Mushait Governorate and to present proposals to get it in motion, The researchers used the descriptive survey method, and the questionnaire was a tool for the study, and the study sample consisted of (330) female teachers, The most significant findings of the Study were as follows: The actual status of professional capital development of middle and secondary school teachers in Khamis Mushait governorate was high, with an arithmetic average (3.86) from their point of view, as the dimension of the decision-making capital development comes first with an arithmetic average (3.95), followed by social capital development, with an arithmetic average (3.83), and finally comes the development of human capital as the lowest dimension of professional capital in terms of development among middle and secondary school teachers in Khamis Mushait Governorate, with an arithmetic average (3.79), There are statistically significant differences at the level of (0.01) between the averages of the responses of the study members regarding the total degree of the actual status of human capital development of middle and high school teachers in Khamis Mushait Governorate from their point of view according to the variable of the study stage; for the benefit of the teachers who work in the middle school.

Keywords: professional capital - human capital - social capital - decision-making capital - Khamis Mushait Governorate.



المقدمة:

يُعدُّ العنصرُ البشري من أهم العناصر التي تعتمد عليها الأمم في نهضتها؛ فالتنمية البشرية بحاجة إلى صقل الكوادر البشرية بالعلوم والمعرفة، وتدريبها، وتجهيزها التهيئة السليمة الناجمة من خلال بنية تحتية قوية؛ لتصبح جاهزةً للانخراط في ميادين العمل، وهذا ما يُسمى بالكفاءات البشرية.

لقد أصبحت الموارد البشرية المؤهلة أكثر أهمية لأي مجتمع من الموارد المادية؛ لذا أصبحت المجتمعات المختلفة تحاول الارتقاء والنهوض بها، وتعتمد في ذلك على التعليم والتدريب، وذلك من خلال توفير تعليم عالي الجودة، وقادرٍ على المنافسة العالمية، ويتطلب ذلك اهتماماً كبيراً بالمعلمين، والتفكير في كيفية تنميتهم مهنيًا، والاستثمار فيهم ليمكنهم من الإسهام في تحقيق تلك الأهداف (يوسف، 2019).

وتتعدد مداخل إصلاح النظم التعليمية، وقد تشمل هذه الإصلاحات جانباً أو أكثر من جوانب المنظومة التعليمية؛ ويبقى المعلم محور كل العمليات الإصلاحية، فلا يمكن أن نأمل في تحقيق نتائج عالية من المدرسة ما لم يتم الارتقاء بالمعلمين مهنيًا (عبد العظيم، 2019).

إنَّ إصلاح المؤسسات التعليمية، وتطويرها بما فيها من مدارس وجامعات ونظم تعليمية، وكوادر بشرية (قادة، وهيئة إدارية، وهيئة تعليمية، وطلاب)، يوجب الانتقال من رأس مال الأعمال إلى رأس المال المهني في التعليم، (Hargreaves & Fullan, 2012). ويؤكد داي (2017) Day أن رأس المال المهني Professional Capital (PC) يُعدُّ نظريةً تربويةً مهمةً وجديدةً للتعليم التنظيمي للمعلمين وأعضاء هيئة التدريس، وذات إسهامات بارزة في مجال تطوير برامج التدريب، والتنمية المهنية المقدمة للعاملين (وبخاصة المعلمين) من منسوبي المؤسسات التعليمية المختلفة - سواءً مدارس التعليم العام، أم الجامعات، أم مؤسسات التعليم العالي - إلى جانب الارتقاء بمستويات الفاعلية المؤسسية، وتميز التدريس، وأداء تعلم الطلاب.

ويرتبط رأس المال المهني أو (الاحترافي) بعلاقة أساسية بقضية تطوير التعليم والنظم المدرسية، ويبدو ذلك واضحاً عند تأمل الأنظمة المدرسية في الدول ذات الأداء التعليمي المتميز، فقد أثبتت التجارب في عدة دول على رأسها الولايات المتحدة الأمريكية أنَّ التدخلات والإصلاحات على مستوى السياسات التعليمية أحدثت فقط تحسناً طفيفاً في أداء المدارس الابتدائية، حيث أكدت نتائج تقرير نشره المركز الوطني للتعليم والاقتصاد The National Center on Education and the Economy أنَّ خبرات المعلمين في المدارس الابتدائية وبناء رأس مال مهني قوي، إلى جانب بعض الإصلاحات على مستوى السياسات، يؤدي إلى تحسين وزيادة فعالية المدرسة، كما أكد التقرير على أنَّ الأداء العالي في أنظمة التعليم في اليابان وفنلندا وهونج كونغ وشنغهاي؛ راجع إلى جودة المعلمين، وجعلها من بين أعلى الأنظمة على مستوى العالم، ويخلص تقرير منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية Organization for Economic Cooperation and Development أنَّ الأنظمة التعليمية ذات الأداء العالي مثل: "ألمانيا" و"أونتاريو" تتمتع بمشاركة أقوى من المعلمين، وبلاستثمار في المعلمين والقادة لتحسين جميع جوانب منظومة التعليم (عبد العظيم، 2019).

ووفقاً لدخل رأس المال المهني الذي تأخذ به أفضل نظم التعليم في العالم مثل: فنلندا، وسنغافورة، وكندا، واليابان، فالمعلم لديه عدة أنواع من رأس المال التي يتم الاهتمام بها واستثمارها جميعاً، ولا يقتصر على تنمية نوعٍ دون الآخر، وهذه الأنواع هي: رأس المال البشري (Human Capital)، ورأس المال الاجتماعي (Social Capital)، ورأس المال القائم على القرارات (Capital Decisional)، (يوسف، 2019).



المعلم هو محور أية عملية إصلاحية تتم في النظام التعليمي، ومكون أساسي في الارتقاء بجودة التعليم وزيادة فعالية المدرسة؛ ولكي يكون كذلك فعليه أن يكون مهنيًا، أي يمتلك فنيات متخصصة، ويمارس إصدار أحكام سليمة، ولديه القدرة على اكتساب مزيد من المعرفة من تجاربه الذاتية ومن التعاون مع الآخرين، وللمعلم المهني خمس سمات أساسية: المسؤولية عن الطلاب وتعليمهم، والتعمق في المادة الدراسية وكيفية تدريسها، والقدرة على التفكير بشكل منهجي لتحسين ممارسته المهنية ومراقبة نتائج الطلاب، وأن يكون المعلمون جزءًا من مجتمع التعلم داخل مهنة التعليم (C & Abu, 2014).

وعليه فإن المعلم بحاجة إلى التنمية المهنية وامتلاك كفايات التدريس التي تمكنه من القيام بأدواره ومسؤولياته، حيث تولت حكومة المملكة العربية السعودية قدرًا كبيرًا من الاهتمام بالتعليم بشكل عام والمعلم بشكل خاص؛ لذا صدر قرار مجلس الوزراء رقم (94) بتأسيس هيئة تقويم التعليم والتدريب عام (1438هـ)، بوصفها جهة ذات شخصية اعتبارية ومستقلة ماليًا وإداريًا، وترتبط تنظيميًا برئيس مجلس الوزراء. كما صدر تنظيم الهيئة في كيانها الجديد عام (1440هـ) وفق قرار مجلس الوزراء رقم (108) بما يعزز رسالتها بوصفها جهة مختصة في المملكة بالتقويم والقياس واعتماد المؤهلات، في التعليم والتدريب في القطاعين العام والخاص؛ لرفع جودتهما وكفايتهما وإسهامهما في خدمة الاقتصاد والتنمية الوطنية وفق رؤية المملكة (2030) (هيئة تقويم التعليم والتدريب).

مشكلة الدراسة:

تتجه الأنظمة التعليمية عالية الأداء إلى الاستثمار في المعلمين وقدراتهم ببناء رأس مال مهني يساعد المدرسة على التحسين المستمر، ويمثل التعليم الركيزة الأساسية التي تُسهّم في تنمية مهارات الأفراد وإكسابهم المعرفة المناسبة التي تمكنهم من التأقلم مع كل التغيرات بصورة إيجابية، وتبرز في هذا المجال وظيفة المعلم باعتباره الموجه الأساسي للطلاب، والعنصر الأبرز في تطوير المنظومة التعليمية، والارتقاء بمستواها في ظل البيئة التنافسية (الوهاي وآخرون، 2020).

ويعد المعلم حجر الزاوية في العملية التعليمية ومن أهم مُدخلاتها كونه القادر على ترجمة أهداف التعليم لواقع ملموس، وهو الذي يعمل على غرس القيم، وتنمية القدرات، وتعزيز المهارات لدى الطالب عن طريق تنظيم العملية التعليمية وضبطها وإدارتها؛ لذلك كانت الحاجة الماسة لإعداد وتأهيله؛ ليتمكن من القيام بأدواره المختلفة في عالم يتصف بالتغير المستمر (الغامدي، 2018). وتشير التوجهات الحديثة إلى أن رأس المال المهني يُعد المفتاح لتوسيع نطاق جهود التغيير من الأفراد إلى المجموعات إلى المدارس والمؤسسات، (Fullan, 2016)، وتؤكد دراسة دافيز (2016) Davis أهمية مشاركة الأعضاء في مجتمع الممارسة؛ لأنها تتيح لهم تبادل المعلومات والخبرات، وتعزيز الثقة بينهم، والعمل نحو تحقيق الأهداف المهمة.

وتشير دراسة كل من كول (2017) CoLe وهاربرت (2018) Herbert، إلى أن تنمية رأس المال المهني للمعلم وتطوير مهاراته وكفاياته يحتاج إلى بيئة تعليمية مناسبة وداعمة للتعاون والمشاركة، وتوصلت دراسة والكر (Walker, 2017)، إلى أن المعلمين الذين شاركوا في مجتمعات الممارسة يدركون كل مكونات رأس المال المهني، وأن لديهم مبادئ أساسية في ممارستهم لعملهم.

وتسعى المملكة العربية السعودية إلى تحسين مخرجات التعليم بتطوير المعلمين والمدرسين وأعضاء هيئة التدريس، واستحداث سياسات ونظم تعليمية وتدريبية تعزز من كفاءة رأس المال البشري، وعلى هذا الأساس ظهرت الحاجة بضرورة إصلاح العملية التعليمية في المملكة العربية السعودية، فقد جاء في وثيقة رؤية المملكة (2030) في أهداف برنامج تنمية القدرات البشرية "تحسين مخرجات منظومة التعليم والتدريب في جميع المراحل الدراسية من التعليم المبكر وحتى التعليم والتدريب المستمر مدى الحياة للوصول إلى المستويات العالمية من خلال برامج تعليم وتأهيل وتدريب تواكب مستجدات العصر ومتطلباته،



وتتواءم مع احتياجات التنمية وسوق العمل المحلي والعالمي المتسارعة والمتجددة ومتطلبات الثورة الصناعية الرابعة، بالشراكة بين جميع الجهات ذات العلاقة محلياً ودولياً" (وثيقة رؤية المملكة 2030).

ومع الأهمية التي تبذلها المملكة العربية السعودية في استثمار رأس المال المهني المتمثل في المعلم إلا أن نتائج اختبار كفايات المعلمين الذي يقدمه المركز الوطني للقياس عام (1437/1436 هـ) كشفت ضعف برامج إعداد المعلم وغياب الاستثمار في هذا المورد البشري المهم، حيث أظهرت المؤشرات الدالة على ذلك قلة نسبة المجتازين لهذا الاختبار، فقد كان متوسط درجات المختبرين (43%) في الجزء التربوي و(37%) في الجزء التخصصي من الاختبار، في حين يُشترط لاجتياز الاختبار تحقيق (50%) في كل من الجزأين، ولا شك في أن تحديد برامج إعداد المعلم، واتباع سياسة فاعلة لانتقاء المعلمين وتعليمهم؛ تعدّ حجر الزاوية في إصلاح التعليم، لأن جودة التعليم لا يمكن أن تكون أفضل من جودة المعلمين، (الوهاي وآخرون، 2020). ويُعدّ هذا ضعفاً كبيراً في استثمار رأس المال المهني المتمثل في المعلم.

كما أكدت عديد من الدراسات أن الاستثمار في رأس المال البشري المتمثل في المعلم لا زال ضعيفاً، فقد كشفت دراسة الغامدي (2018) إلى أن البرنامج الحالي لإعداد معلم العلوم لم تتوفّر فيه معايير الجودة بدرجة كبيرة وأنه يعاني من قصور مما يستوجب إعادة النظر في مكواته، وتوصّلت نتائج دراسة عبدالعظيم (2019) إلى أن التعاون المهني والتنمية المهنية المتمركزة حول المعلم حصلوا على درجة منخفضة، وأظهرت الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية طبقاً لمغير الخبرة، وتوصّلت دراسة يوسف (2019)، إلى عدة نتائج منها: أن جميع مكوات رأس المال المهني للمعلمين بالمدارس الابتدائية حصلت على درجة متوسطة.

كما كشفت دراسة عتريس (2010) انخفاض مؤشرات رأس المال الاجتماعي حيث تبين ضعف دعم زملاء العمل لبعضهم بصورة كبيرة؛ لابتعاد الإدارة المدرسية عن الأنماط الحديثة للإدارة كالإدارة التشاركية، والإدارة من خلال فرق العمل، وغياب التعلم من الزملاء، وغياب تبادل الخبرات والمعارف بين المعلمين، وأكدت ذلك الانخفاض دراسة حوالة والشوربيجي (2014) التي أشارت إلى أن المدارس تسودها الثقافة الفردية، وافتقار مهارات العمل الجماعي وقيمه لدى المعلمين، بالإضافة إلى الانعزالية وانخفاض التعاون أو تبادل الممارسات التعليمية، وغياب الممارسات الديمقراطية داخل المدارس، حيث يسود رأي المدير وتقل مناقشة الآراء، كما أكدت دراسة العمري (2015) تدني مستوى ممارسة القيادات الأكاديمية بجامعة الملك خالد للشفافية في العمليات الإدارية بوصفها مؤشراً من مؤشرات رأس المال الاجتماعي التنظيمي، وكشفت دراسة آل مفرح (2018) إلى أن واقع بعض الممارسات الإدارية التي تقع ضمن مفهوم رأس المال الاجتماعي التنظيمي كالعلاقات مع العملاء لم تصل إلى حد الكفاية المطلوبة، وكشفت دراسة آل إبراهيم (2018) أن واقع العلاقات الإنسانية قد حقق مستوى متوسطاً بجامعة الملك خالد، وأكد ضعف هذا الواقع ما كشفت عنه وثيقة رؤية المملكة العربية السعودية (2030) عن مؤشر رأس المال الاجتماعي المقاس داخل المجتمع السعودي الذي يحتل مرتبة متأخرة نسبياً عن غيرها من الدول، كما كشفت دراسة الرابعة (2022) أن مستوى توافر أبعاد رأس المال الاجتماعي في الجامعات الأردنية جاء بدرجة متوسطة.

وأظهرت نتائج دراسة أبو النور (2010) انخفاض مؤشرات رأس مال اتخاذ القرارات وصنعها لدى مديري المدارس الابتدائية في مصر، فالمدارس الابتدائية تعاني من قصور مشاركة العاملين بها في صنع القرارات، وغياب تفويض السلطات والاختصاصات، وغياب جماعية صنع القرارات المدرسية، حيث ينجح مديرو المدارس إلى تركيز سلطة القرار في أيديهم، ومعظم القرارات تعتمد على الاجتهادات الشخصية للمدير، والتنفيذ الحرفي للقرارات العليا، وتؤكد ذلك دراسة صلاح الدين (2013) التي كشفت نتائجها عدم وجود أدلة للعمل داخل المدرسة، أو أدلة استرشادية خاصة للمعلمين الجدد للتعرف إلى طبيعة المدرسة وثقافتها، وكيفية التصرف في المواقف الجديدة.



د. زينب ابراهيم الحضيبي

ويتطلب تحسين أداء المعلم تفاعلاً وتكاملاً بين جميع مكونات رأس المال المهني للمعلم، وعدم الاكتصار على رأس المال البشري الذي يشمل: موهبته الشخصية، وتمكنه في مادة تخصصه في النواحي التربوية، فالتكامل بين تلك المكونات يؤدي إلى دعم، بل وتعزيز كل منهما للآخر. (يوسف، 2019).

وبالرغم من أهمية رأس المال المهني بأبعاده الثلاث (البشري، والاجتماعي، وصنع القرار واتخاذ)، والتوجه نحو تأسيس مجتمعات الممارسة في المدارس السعودية، فإنه عند البحث عن دراسات تربوية محلية حول هذا المصطلح، لم يجد الباحثان - في حدود بحثهما - أية دراسة محلية تناولت موضوع رأس المال المهني على مستوى التعليم العام، ولأهمية الموضوع ونتائج الدراسات التي وجدت انخفاضاً في واقع تلك الأبعاد في الميدان التربوي، ومن هذا المنطلق جاءت هذه الدراسة لبحث واقع تنمية رأس المال المهني لمعلمات المرحلة المتوسطة والثانوية بمحافظة خميس مشيط، وتقديم الآليات المقترحة لتفعيل تنمية رأس المال المهني وتطويره لدى معلمات المرحلة المتوسطة والثانوية بخميس مشيط من وجهة نظر الباحثين.

أسئلة الدراسة:

- 1- ما واقع تنمية رأس المال المهني لمعلمات المرحلة المتوسطة والثانوية بمحافظة خميس مشيط من وجهة نظرهن؟ وتتفرع منه الأسئلة الفرعية التالية:
- أ. ما واقع تنمية رأس المال البشري لمعلمات المرحلة المتوسطة والثانوية بمحافظة خميس مشيط من وجهة نظرهن؟
- ب. ما واقع تنمية رأس المال الاجتماعي لمعلمات المرحلة المتوسطة والثانوية بمحافظة خميس مشيط من وجهة نظرهن؟
- ج. ما واقع تنمية رأس مال صنع واتخاذ القرار لمعلمات المرحلة المتوسطة والثانوية بمحافظة خميس مشيط من وجهة نظرهن؟
- 2- ما الفروق ذات الدلالة الإحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) بين متوسطات درجات تقدير أفراد الدراسة لتنمية رأس المال المهني تُعزى للمتغيرات التالية: (المرحلة الدراسية، والخبرة في التدريس، والمؤهل العلمي).
- 3- ما الآليات المقترحة لتفعيل تنمية رأس المال المهني وتطويره لدى معلمات المرحلة المتوسطة والثانوية بخميس مشيط من وجهة نظر الباحثين؟

أهداف الدراسة:

- 1- الوقوف على واقع تنمية رأس المال المهني لمعلمات المرحلة المتوسطة والثانوية بمحافظة خميس مشيط من وجهة نظرهن.
- 2- الكشف عن الفروق ذات الدلالة الإحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) بين متوسطات درجات تقدير أفراد الدراسة لتنمية رأس المال المهني تُعزى للمتغيرات التالية: (المرحلة الدراسية، والخبرة في التدريس، والمؤهل العلمي).
- 3- تقديم مقترحات لتفعيل تنمية رأس المال المهني لمعلمات المرحلة المتوسطة والثانوية بمحافظة خميس مشيط من وجهة نظر الباحثين.

أهمية الدراسة:

الأهمية العلمية:

تكتسب الدراسة أهميتها العلمية من عدة جوانب، وهي:

1. أهمية الموضوع الذي تستهدفه الدراسة الحالية وهو رأس المال المهني المتمثل في المعلم الذي يُعد الركيزة الأساسية في العملية التعليمية.
2. تتفق مع سياسات الدولة في إصلاح نظم التعليم، ومع جهود وزارة التعليم نحو تقويم برامج إعداد المعلمين وتطويرها.
3. تُعد الدراسة ضمن الدراسات الواقعية التي اهتمت بتشخيص الواقع ورسم ملامح المستقبل التعليمي، وتطرح عدداً من البدائل الممكنة لتطوير برنامج إعداد المعلم.
4. محاولة لإثراء الميدان التربوي بدراسة عن رأس المال المهني بأبعاده المختلفة.



5. توجيه معلّّات المدارس المتوسّطة والثانوية نحو مدخل رأس المال المهني لتنمية قدراتهنّ، والذي تتبنّاه أفضل نظم التعليم في العالم.

الأهمية العملية:

تتجلّى الأهمية العملية للدراسة الحالية من خلال الجوانب الآتية:

1. تسهم نتائج الدراسة في تشخيص جوانب القصور التي يعاني منها برنامج إعداد المعلّم الأمر الذي من خلاله يتسنى لمسؤولي التعليم معالجته.
2. ستمهد هذه الدراسة المجال أمام الباحثين والمهتمين لإجراء مزيد من الدراسات المستقبلية التي تُغطّي أبعاد رأس المال المهني.
3. من المأمول أن تسهم نتائج الدراسة الحالية في توجيه متخذي القرار في قطاع التعليم العام نحو تبني إستراتيجية تطويرية وفقاً لمعايير عالمية، وإحداث إصلاح حقيقي في مؤسسات التعليم العام بما يحقق الاستثمار في رأس المال المهني المتمثّل في المعلم.

حدود الدراسة:

1. الحدود الموضوعية: اقتصرّت هذه الدراسة على معرفة واقع تنمية رأس المال المهني بأبعاده الثلاث (البشري، والاجتماعي، وصنع القرار واتخاذ)، مع تقديم الآليات المقترحة لتفعيل تنمية رأس المال المهني وتطويره لدى معلّّات المرحلة المتوسّطة والثانوية بخميس مشيط من وجهة نظر الباحثين.
2. الحدود البشرية: معلّّات المرحلة المتوسّطة والثانوية بمحافظة خميس مشيط.
3. الحدود المكانية: طبّقت الدراسة على مدارس المرحلة المتوسّطة والثانوية بمحافظة خميس مشيط.
4. الحدود الزمانية: طبّقت الدراسة في الفصل الصيفي من العام الجامعي (1442/1443هـ).

مصطلحات الدراسة:

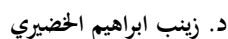
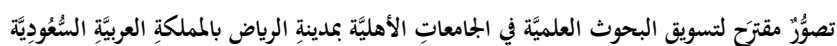
1- تنمية:

تُعرّف في اللغة أنّها: الزيادة، ونما ينمي نمياً: زاد وكثُر، ويقال: نما الخضاب: أي ازداد حمرةً وسواداً (ابن منظور). وفي الاصطلاح: اختلفت مفاهيم التنمية اصطلاحاً من باحثٍ لآخر فكل باحث يُعرّفها انطلاقاً من الأيديولوجية الحاكمة لفكره واختصاصه، وتبعاً للمضمون الذي يركّز عليه، فيُعرّفها الجوهري (1982)، أنّها: التّحريك العلمي المخطّط لمجموعة من العمليات الاجتماعية والاقتصادية من خلال أيديولوجية معينة لتحقيق التّغيّر المستهدف من أجل الانتقال من حالةٍ غير مرغوبٍ فيها إلى حالةٍ مرغوب الوصول إليها. ويعرفها القريشي (2007) أنّها: عملية مقصودة ومخطّطة تهدف إلى تغيير البنيان الهيكلي للمجتمع بأبعاده المختلفة لتوفير الحياة الكريمة لأفراد المجتمع، وهي أعم وأشمل من النمو؛ لأنّها تعني النمو زائد التغيير.

ويُعرّفها الباحثان إجرائياً أنّها: التغيير الإداري والعلمي الذي يحدث في المجتمع المدرسي بشكلٍ عام وللمعلّمين بشكلٍ خاص بحيث ينتقل من خلاله من الوضع الحالي الذي هو عليه إلى الوضع الذي ينبغي أن يكون عليه، بهدف التطوير والتحسين ويعتمد هذا التغيير بشكلٍ أساسي على مشاركة المعلّمين.

2- رأس المال المهني:

يعرّفه هارجريفز وفولان (Hargreaves & Fullan, 2012) أنّه " الأصول الفردية والجماعية للمعلّمين التي تدعم الأداء المهني الفعّال، وكذلك المواد والاستثمارات التي تُشكّل وتُحدّد وتُطور مهنة التدريس وممارساتها".



ويُعرفه الباحثان إجرائيًا أنه: نموذج لتنمية الممارسات المهنية للمعلّيمات سواءً أكانت الممارسات البشرية أم الاجتماعية أم صنع القرار واتخاذها، وتحسين التّعليم والتعلّم داخل المدرسة، ويعبّر عن مجموع ما تمتلكه المدرسة من القدرات والمواهب الفردية والجماعية للمعلّيمات، وممارستهن مهنة التّعليم في إطار جماعي، وقدرتهن على التّصّرف بمهنية في المواقف الطارئة.

3- محافظة خميس مشيط:

تتوسط محافظة خميس مشيط منطقة عسير وهي مركزها التجاري التقليدي، مما جعلها الأولى في المنطقة وثالث مدينة تجارية في المملكة العربية السعودية، وتتميز بموقعها الوسطي بالنسبة للطرق الرئيسية التي تربط المنطقة ببقية مناطق المملكة ومدنها، ومناخها معتدل وهوؤها لطيف (هيئة تطوير منطقة عسير).

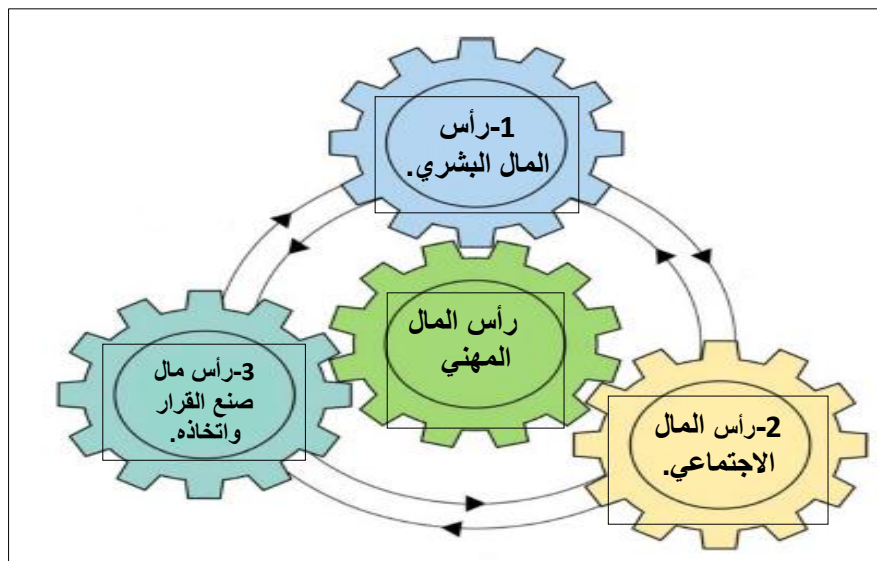


الإطار النظري والدراسات والبحوث السابقة

يعدُّ مصطلحُ رأس المال المهني من المصطلحات الحديثة، ويعدُّ كتابُ رأس المال المهني أحدث تحول في التدريس في كل مدرسة لهارجريفز وفولان (Hargreaves & Fullan, 2012)، حيث خلاصا في نظريتهما التربوية لرأس المال المهني إلى نتيجة نهائية مفادها أن بناء رأس المال المهني ونموه لدى المعلمين وغيرهم من التربويين الآخرين يرتكز بقوة على دعائم الجهود، والمبادرات التشاركية - وليس الفردية- التي تحاول جاهدة الارتقاء برأسهم الاجتماعي الذي يمثل بدوره حجر زاوية، في تعزيز قدرتهم للوصول إلى أعلى المستويات المنشودة من الكفاءة، والفاعلية، والجودة في تنمية أصول كل من نطقي: رأس المال البشري، ورأس مال صنع القرار واتخاذها بما ينعكس بدوره إيجاباً في نجاحهم لمواصلة رحلة التمهين، والتّميّز، والقدرة التنافسية بمجتمع القرن الحادي والعشرين.

شكل 1

المكونات الرئيسة الثلاثة لرأس المال المهني من تصميم هارجريفز وفولان (Hargreaves & Fullan, 2012).



كما تعرّفه زهراء موسى (2020) أنّه: المعرفة المتراكمة من خلال التجارب التي يكتسبها الأفراد بالتّقلّ سواء داخل المنظّمة أو في سوق العمل العالمي، ويسعى العاملون إلى تطوير مهاراتهم وقدراتهم وكفاءاتهم لإنشاء القيمة من خلال التحسين المستمر للوضع المهني فهو ملكية خاصة للفرد والأساس في النجاح.

ويتكوّن رأس المال المهني من ثلاثة أنواع من رؤوس المال، هي: رأس المال البشري، ورأس المال الاجتماعي، ورأس المال القائم على القرارات. (Hargreaves & Fullan, 2012)؛ لذا يمكن تعريف رأس المال المهني أنّه: رأس المال البشري والاجتماعي ورأس المال القائم على اتّخاذ القرارات، التي تتفاعل معاً وتؤدي إلى تحسين التدريس وتعلّم الطّلاب والمدرسة ككل، وفيما يلي، عرضٌ تفصيلي لذلك:

أولاً: رأس المال البشري (Human Capital):

يُعرّف أنّه "مجموعة الخبرات والمعارف والطاقت والمهارات والإبداع والصفّات التي يمتلكها العاملون ويستثمرونها في العمل (العلي وآخرون، 2012).

ظهر مصطلحُ "رأس المال البشري" للمرة الأولى على يد عالم الاقتصاد الأسكتلندي "آدم سميث" Adam Smith (1723-1790) م- المؤسّس لعلم الاقتصاد الحديث- الذي عرّف "رأس المال" أنّه "القدرات المكتسبة، والمفيدة عملياً التي يتمتّع بها كلُّ سكان، أو أعضاء مجتمع معين"، ويعود الفضل الأكبر في انتشار مفهوم "رأس المال البشري" إلى الإسهامات



المهمة لرواد "مدرسة شيكاغو" في علم الاقتصاد خلال عقدي الخمسينيات، والستينيات من القرن العشرين - وبخاصة علمي الاقتصاد الأمريكيين جاكوب مينسر Jacob Mincer (1922-2006 م)، وجاري بيكر Gary Becker (1930-2014 م). حيث، نظر بيكر (1993) Becker إلى رأس المال البشري بوصفه مجموعة متنوعة من السمات الشخصية، والقدرات الذاتية، والأصول غير الملموسة ذات القيمة الاقتصادية التي بمقدورها تحسين مستويات أداء العاملين وإنتاجيتهم، وتحقيق فوائد إيجابية ملموسة للنظام الاقتصادي من قبيل: (التعليم، والتدريب المهني، والصحة، والتوافق النفسي - الانفعالي -، والمواظبة في العمل، وحل المشكلات، وإدارة العاملين، ومهارات الاتصال)، (Hargreaves & Fullan, 2012). أمّا بريلكين وآخرون (Perepelkin et al (2016)؛ فيرون أنّ النشأة الأولى لمفهوم "رأس المال البشري" في الأدبيات التربوية المعاصرة تعود إلى أواخر القرن التاسع عشر، وبدايات القرن العشرين التي شهدت انتشاراً واسع النطاق للفكرة القائلة بأن تطبيق نموذج الأعمال في التعليم مثل إرهاباً أولياً لاهتمامنا المعاصر بالكفاءة الخارجية للمدارس، والمؤسسات التعليمية بوصفها أداة فعالة لتدريب منسوبيها من الموارد البشرية؛ بهدف تمكينهم من الوفاء بمتطلبات سوق العمل. ومع ذلك، وجّهت أليس (Allais (2014 النقد إلى نظرية رأس المال البشري لاهتمامها بصقل، وتنمية المهارات اللازمة للنمو الاقتصادي في المجتمع من منظور يركّز بقوة على المكاسب الخاصة، والتّمثّل بالحوافز والامتيازات التي تتيحها المكانة الوظيفية على حساب إهمال التربية المنظومية المتكاملة وتجاهلها للأفراد العاملين التي تكسبهم: القيم والسلوكيات الإيجابية المرغوب فيها لبناء رأس المال البشري الفعّال من قبيل: (الإيثار، وتحقيق الصالح العام، وتحمل المسؤولية الاجتماعية تجاه الآخرين، والعدالة الاجتماعية، وتكافؤ الفرص).

ثانياً: رأس المال الاجتماعي (Social Capital):

هناك عديد من التعريفات بشأن رأس المال الاجتماعي، ولم يتوصّل الباحثون لتعريف مُحدّد متفق عليه، ولم يتم تحديد العناصر المكوّنة له؛ ممّا يؤكّد على غموضه من ناحية، واتّساع مجاله من ناحية أخرى. فيرى ويلكوك و نارايان (Woolcock & Narayan (2000؛ أنّ مصطلح "رأس المال الاجتماعي" يشير بوضوح إلى شبكات العلاقات، والروابط التي يتمّ بناؤها بين أفراد يعيشون ويعملون وينتمون إلى عضوية مجتمع معيّن بما يمكنه بالتالي من التمتع بالمستوى المطلوب من الأداء الوظيفي الفعّال الذي عادةً ما يتضمّن في إطاره: كفاءة دخول الجماعات الاجتماعية وفاعليته في العلاقات التفاعلية المتبادلة، وبناء الحس المشترك بالهويّة، وسيادة الفهم، والمعايير، والقيم المشتركة، والثقة المتبادلة، وعلاقات التعاون والشراكة مع بقية أفراد المجتمع. ويُعرّفه هدية (2021) أنّه: شبكة كثيفة من الروابط المتعدّدة والمعقّدة المتضمّنة لأنواع من القيم والقواعد والثقة والفهم المشترك والتصورات المعرفية التي تجمع الناس معاً وتدفعهم للتعاون البناء. وفيما يتعلّق بتأثير رأس المال الاجتماعي في التعليم؛ فقد نظر إليها وينجر (Wenger (1998 بوصفها نظم مُنظمة ذاتياً للتعلّم غير الرسمي تعتمد على تعاون عددٍ من مجموعات، وفرق عمل التعلّم ذات الصبغة التشاركية التي يشترك أعضاؤها معاً في تبني منظورٍ موحدٍ ومُشتركٍ لآليات بناء المعرفة وتدقيقها ارتكازاً على دعائم ثلاثة مُرتكزات بُنيوية أساسية هي: المجال (الموضوع، أو الفكرة الواجب تناولها، أو مناقشتها في مجتمع الممارسة)، والمجتمع (مجموعة الأعضاء الذين تحيّر دافعيتهم بناء مجموعة من الاهتمامات، والميول المشتركة تجاه المجال المتناول لمجتمع الممارسة)، والممارسة العملية (مجموعة الأفكار، والأدوات، والمعارف، والمهارات، والخبرات، ومصادر التعلّم المشتركة التي تسهم في تطوير مناقشات أعضاء مجتمع الممارسة وتفاعلاتهم). وهذا ما جعل بورتس ولاندلوت (Portes & Landlot (2000 ينادي بضرورة تأمّل أوجه القصور، ومراعاة سلبيات رأس المال الاجتماعي التي من أبرزها: عدم ضمان قدرة الفرد (نظرياً) على استغلال موارده المتاحة بالضرورة لنجاحه في



تحقيق مُخرجاته الإيجابية المنشودة، وإمكانية إسهام رأس المال الاجتماعي-أيضاً- في تحقيق مُخرجات سلبية أخرى غير مرغوب فيها كفرض القيود المكثلة لحرية الأفراد، وإقصاء الغرباء الدخلاء على المجتمع، والمبالغة في القيود المفروضة على الحريات الفردية الخ، واحتمال أن يترتب على تمتّع بعض أفراد جماعة، أو فئة اجتماعية مُعيّنة بمستويات مرتفعة، ومتميزة من رأس المال الاجتماعي، استغلالهم لبقية الأعضاء الآخرين ذوي المعدلات المحدودة من رأس المال الاجتماعي؛ مما يُحدث الكثير من التوترات، والصراعات داخل فريق العمل الواحد، بالإضافة إلى إبراز عدم الالتزام من الأساس بمعايير العدالة، والمساواة، وتكافؤ الفرص بين كل الأعضاء دون استثناء، واحتمال تفاعل المعلمين ذوي الأنماط الأعلى من رأس المال الاجتماعي مع مواقف مدرسية، وبيئات وسياقات تعليمية مُعيّنة ربما تدفعهم إلى استغلالها في تحقيق مصالحهم الذاتية، أو الأنانية الضيقة كالرغبة في الترقّي، والحراك الوظيفي، بما يقوّض بالتالي أسس الثقة المتبادلة بين أعضاء المجتمع المدرسي، ويُعزّز الصراع.

أمّا بلاجنز (2011) Plagens فقد لاحظ تميّز المدارس والمؤسسات التعليمية، ذات المخزون الأعلى لتراكم رأس المال الاجتماعي بقدرة أكبر على الأداء الفعّال على نحو أفضل مقارنةً بغيرها من المدارس والمؤسسات التعليمية الأخرى المناظرة، حيث يسهم رأس المال الاجتماعي بقوة في تحفيز السلوك العفوي التلقائي للمعلمين الذي يظهرُ بجلاء في زيادة إظهار مشاعر الحب والرعاية تجاه مجتمع الطلاب الذي يقدمون له التدريس، فضلاً عن إمكانية إسهامهم كذلك في اكتشاف التحديات التي يواجهها أعضاء هذا المجتمع من قبيل: (نفسيّ الجريمة، وإساءة معاملة الأطفال) بحيث يتحولون بمرور الوقت ليصبحوا جزءاً أساسياً لا يتجزأ من حلول هذه المشكلات.

ومن هنا؛ يؤدّي رأس المال الاجتماعي-أيضاً- دوراً مهماً في تيسير اتّباع السلوكيات الجمعية التي تُشجّع المعلمين على القضاء نهائياً على مشاعر الشك والريبة، وبناء الثقة المتبادلة، وتعزيز الحس القوي بأهمية التّمكن على كلّ مستويات منظومة العمل المؤسسي للعملية التعليمية.

كما أوضحت تونج ورازنيك (2017) Tong & Razniak إسهام رأس المال الاجتماعي في تزويد المعلمين بحافز قوي وداعم لتبني تطبيق الممارسات التدريسية الجديدة، والانتقال إلى الطرق، والمداخل، والاستراتيجيات التدريسية الجديدة التي تُعدّ على درجة كبيرة من الأهمية لتزويد المعلمين بالمعارف والمهارات والكفايات الأساسية اللازمة لمواجهة التحديات المحتملة لعصر "الثورة الصناعية الرابعة".

ثالثاً: رأس مال صنع القرار واتخاذ (Decisional Capital):

يعرّف هارجريفز وفولان (2012) Hargreaves & Fullan مصطلح "رأس مال صنع القرار واتخاذ" إلى أنّه ذلك النمط من رؤوس الأموال الذي يكون بمقدور المهنيين المتخصّصين بناؤه، ومراكمته من خلال أدوارهم المنظّمة، وغير المنظّمة لاكتساب الخبرة والممارسة، والتدريب، والتأمل؛ بهدف تمكينهم من إصدار الأحكام الثاقبة عند مرورهم بظروف يفقدون فيها إلى توجيه قواعد راسخة، أو أدلة منطقية قطعية الثبوت. مضيفين أنّ رأس المال الاجتماعي عادةً ما يقدّم دوراً بارزاً في تعزيز نمو رأس مال صنع القرار واتخاذ لدى المعلمين، حيث يواظبون باستمرار على اكتساب خبرات أداء الأنشطة الروتينية اليومية المعتادة لصنع القرارات التربوية المتعلقة بالإدارة الصفية واتخاذها، وتقييم أداء الطلاب، وإدارة أنشطة تطبيق مناهجهم ومقرّراتهم الدّراسية، وتحديد الآليات الإجرائية المناسبة للتعامل مع المشكلات السلوكية لمُعلّميهم من الطلاب، ومن هنا؛ تبرز أهمية تأثير عامل المشاركة في تعميق قدرتهم على صنع القرار واتخاذ لتحقيق أفضل الممارسات التدريسية، والمهنية الفعالة تربوياً.



وأكد باتون وآخرون (Patton, et al. (2015 أهمية الشبكات التشاركية التي يتم بناؤها بين المعلمين، وهيئات مجتمعهم المهني ومؤسساته في تعزيز رأس المال الاجتماعي وتقويته لهؤلاء المعلمين بما يؤثر بالتالي إيجاباً في تنمية رأسمالم لصنع القرار واتخاذ، ونتيجة لذلك؛ يتم تصنيف المعلمين ذوي المستويات المرتفعة من رأس مال صنع القرار واتخاذ كمتعلمين مدى الحياة، الذين يتميزون عادةً بما يلي: عدم الخوف، أو محاولة مقاومة التغيير الحادث انطلاقاً من ثقتهم بأنفسهم، وبجودة عملهم المهني، وعدم الشعور بالإحباط، وتنبيط الهمة عند ارتكاب الأخطاء، والوقوع في حالات الفشل، والاستعداد لتلقي التغذية الراجعة ذات الصلة بعملهم المهني من زملائهم الآخرين، والمبادرة لتشجيع تبني الأفكار التربوية الجديدة، والاستراتيجيات التدريسية المبتكرة، والشعور بالتمكين، والميل إلى إصدار الأحكام التقديرية المناسبة للتعامل مع ما يتفاعلون معه من مواقف، وسياقات حياتية، ووظيفية، ومهنية مختلفة بيئة الواقع.

وبالرغم من ذلك، أوضح هارجريفز وفولان (Hargreaves & Fullan (2012 أنه أحياناً ما يوجه النقد إلى الثقافات التشاركية الداعمة لفلسفة المشاركة وممارساتها في صنع القرار واتخاذ على خلفية احتمال عدم تمتع مشاركة المعلمين بالمستوى المطلوب من العفوية والتلقائية، أو الواقعية، أو التطوعية، بحيث تخضع للتوجيه الإداري، أو الإلزامي الرسمي المتفق عليه سلفاً بشكل مقصود بما يسهم بمرور الوقت في القضاء نهائياً على شغف المعلمين والتزامهم. ونتيجة لذلك؛ ربما يعكس ذلك سلباً في إعاقة جهودهم، ومبادراتهم الدؤوبة للارتقاء بالفاعلية المؤسسية، والإصلاح والتطوير المدرسي.

وقد نادى هارجريفز وفولان (Hargreaves & Fullan (2012 أن قدرة المعلمين على إصدار أحكامهم التقديرية وتطبيقها وهي جوهر فلسفة تمهينهم الفعّال للعمل بمهنة التدريس على نحو ما يظهر في قيام المعلمين بالتدريس دون الرجوع إلى الأدلة الإرشادية أو الكتب الدراسية المقررة، وإصدار الأحكام المناسبة للتعامل مع قضايا تدريسية معينة حتى في غياب الأدلة والبراهين القاطعة، وعلى هذا الأساس يتميز المعلمون الأكثر مواظبةً على الممارسة، والتطبيق العملي عادةً بمستويات أعلى من الإنفاق؛ بما يمكنهم بالتالي من التحلي بمستويات أعلى من رأس مال صنع القرار واتخاذ، ورأس المال المهني مقارنةً بزملائهم من المعلمين الآخرين الأقل مواظبةً على الممارسة والتطبيق العملي.

وأكد براون وآخرون (Brown et al. (2016 على أن الثقة تمثل قيمة أساسية مهمة تؤثر على نحو فعّال في بناء نمو رأس مال وتعزيزه، وصنع القرار واتخاذ لدى المعلمين؛ ويعود السبب في ذلك إلى أنه عندما تتميز العلاقات القائمة بين المعلمين بمدارسهم ومؤسساتهم التعليمية المختلفة بمستويات مرتفعة من الثقة المتبادلة؛ تزداد بالتالي فرص تقوية الروابط أو العلاقات المتبادلة بين المعلمين وتمكينهم من اتخاذ القرارات الصائبة؛ بهدف تعظيم فاعليتهم التدريسية، كما تمكن الثقة المعلمين -أيضاً- من تبادل المعلومات المعقدة لاتخاذ القرارات الصعبة والمحفوفة بالمخاطر.

وتؤكد ذلك هاريس وآخرون (Harris et al. (2013 حيث حددوا ثلاثة أنماط رئيسة متكاملة لتصنيف الثقة عادةً ما ترتبط على نحو وثيق بنمو رأس مال صنع القرار واتخاذ لدى المعلمين وهي: الثقة الذاتية، وتعني: ثقة المعلمين بإمكاناتهم وقدراتهم الذاتية، والثقة العلاقاتية، وتعني: ثقة المعلمين بالأفراد، أو الجماعات، أو فرق العمل الأخرى من البشر، والثقة الهيكلية، وتعني: ثقة المعلمين بمدارسهم ومؤسساتهم التعليمية، وروابطهم المهنية.

دور وزارة التعليم في التطوير المهني للمعلمات:

تسعى وزارة التعليم لرفع مستوى جودة مخرجات التعليم؛ إيماناً أن التعليم مكّن رئيس لبناء إستراتيجية لتحقيق رؤية المملكة العربية السعودية (2030)، ومنه فقد بذلت وزارة التعليم جهوداً واضحة في التطوير المهني للمعلمين ومن أبرزها:



1. اعتماد توطين مشروع التدريب الصيفي في إدارات التعليم بالمناطق والمحافظات؛ بهدف توفير فرص تدريبية مستمرة لشاغلي الوظائف التعليمية وفق الاحتياجات التدريبية لمنسوبي إدارات التعليم في عدة مجالات مثل: المناهج الجديدة، والمسارات الثانوية، والمناهج وطرق التدريس، والبرامج التخصصية بحسب المواد، والاختبارات الدولية لمعلمي الرياضيات والعلوم، واللغة العربية، والتربية الخاصة، والطفولة المبكرة، والتعليم الإلكتروني، والإرشاد والتوجيه الطلابي، والقياس والتقويم، والموهوبين، والتربية الصحية، والبدنية. (الدليل التنظيمي لتوطين التدريب الصيفي في إدارات التعليم، 1443هـ).
2. كما اهتمت وزارة التعليم بالدراسات العليا للمعلمين والمعلمات لدورها في تطويرهم المهني، فقد أتاححت الإيفاد الداخلي والابتعاث الخارجي كما ورد في وثيقة التدريب والابتعاث (إدارة التدريب والابتعاث، 1442هـ).
3. أصدرت وزارة التعليم تعميمًا لرصد ساعات التطوير المهني المتحققة لشاغلي الوظائف التعليمية خلال مدة خدمتهم السابقة، لتحقيق الحد الأدنى من النقاط المخصصة للتطوير المهني شرطًا من شروط الترقّي بين الرتب لعدة أنشطة مثل: التدريب المباشر قصير المدى وطويل المدى، والتدريب عن بُعد، وورش العمل، ودورة بحث الدرس، والدروس التطبيقية والمكتبيات العلمية، والإنتاج المعرفي. (المركز الوطني للتطوير المهني التعليمي، 1441هـ).
4. أضافت وزارة التعليم مدخلًا في التطوير المهني يهدف إلى استدامة التعلم المهني يمارس فيه فريق من المعلمين داخل المدرسة بدعم من قادة المدارس والميسرين وهو (بحث الدرس) في تعميم رقم (76222) وتاريخ (30/5/1440هـ) بشأن تطبيق مشروع التطوير المهني القائم على المدرسة "بحث الدرس" في جميع إدارات التعليم لتحسين نواتج التعلم، واستدامة التطوير المهني في المدرسة، ولأهمية التطوير المهني القائم على البحث والاستقصاء تعمل الإدارة العامة للإيفاد والابتعاث على تنفيذ برامج نوعية في التطوير المهني خلال عام (1443هـ) لدعم الممارسات البحثية للمعلمين. (الإدارة العامة للإيفاد والابتعاث، 1443هـ).

الدراسات السابقة:

تمّ عرضُ الدراسات السابقة ذات العلاقة بالدراسة الحالية، وترتيبها زمنيًا من الأقدم إلى الأحدث في كل مجموعة، واستخلص منها هدفُ الدراسة، وما توصّلت إليه من نتائج، ثمّ عيّنت الدراسةُ الحالية على كل دراسة فيما تنفق وتختلف فيه معها، وتفصيل ذلك:

1. دراسة أبو النور (2010)، هدفت إلى دراسة علاقة المشاركة في صنع القرار بالأنماط القيادية لمديري المدارس الابتدائية في مصر وتوصّلت نتائج الدراسة إلى انخفاض مؤشّرات رأس مال اتخاذ القرارات وصنعها، فالمدارسُ الابتدائية تعاني من قصور مشاركة العاملين بها في صنع القرارات، وغياب تفويض السلطات والاختصاصات، وغياب جماعية صنع القرارات المدرسية.
2. دراسة عتريس (2010)، هدفت إلى التوصل لمجموعة من الآليات المقترحة لتفعيل دور مدير المدرسة في تحقيق التنمية المهنية للمعلمين في ضوء مدخل المدرسة كمجتمع تعلّم، وتوصّلت نتائج الدراسة إلى انخفاض مؤشّرات رأس المال الاجتماعي مثل: ضعف دعم زملاء العمل لبعضهم بصورة كبيرة؛ لابتعاد الإدارة المدرسية عن الأنماط الحديثة للإدارة



كالإدارة التشاركية، والإدارة من خلال فرق العمل، وغياب التعلم من الزملاء، وغياب تبادل الخبرات والمعارف بين المعلمين.

3. دراسة صلاح الدين (2013)، هدفت إلى وضع آليات مقترحة لتكثيف المعلمين الجدد مع الثقافة التنظيمية بالمدارس المصرية بما يحقق تطوير أدائهم، وتوصلت نتائج الدراسة إلى انخفاض مؤشرات رأس مال اتخاذ القرارات وصنعها، مثل: عدم وجود أدلة للعمل داخل المدرسة، أو أدلة استرشادية خاصة للمعلمين الجدد للتعرف إلى طبيعة المدرسة وثقافتها، وكيفية التصرف في المواقف الجديدة.

4. دراسة حوالة والشوريجي (2014)، هدفت إلى التعرف إلى ماهية رأس المال الاجتماعي في التعليم، وأهم تنظيماته ومقوماته وتحديد معوقاته، وتوصلت نتائج الدراسة إلى انخفاض مؤشرات رأس المال الاجتماعي المتمثل في: أن المدارس تسودها الثقافة الفردية، وافتقار مهارات العمل الجماعي وقيمه لدى المعلمين، بالإضافة إلى الانعزالية وانخفاض التعاون، أو تبادل الممارسات التعليمية، وغياب الممارسات الديمقراطية داخل المدارس حيث يسود رأي المدير وتقل مناقشة الآراء.

5. دراسة آي كوما (Ikoma, 2016)، هدفت إلى دراسة مكونات رأس المال المهني على مستوى المدرسة في الولايات المتحدة وفنلندا واليابان وسنغافورة، وكيف ترتبط هذه المكونات بتصوّر المعلمين أن مدرستهم هي مكان جيد للعمل، وتوصلت نتائج الدراسة إلى أهمية إضفاء الطابع الاحترافي على التدريس، وأنّ هناك حاجة إلى تعزيز الاهتمام بالثقافة التعاونية بدلاً من التمييز الفردي، وأنّ قيم عنصر رأس المال الاحترافي (رأس المال الاجتماعي، ورأس المال الداعم لصنع القرارات) أقل في الولايات المتحدة من القيم في البلدان الثلاث الأخرى، كما أظهرت النتائج أنّ سنغافورة لديها أعلى قيم لجميع مكونات رأس المال المهني.

6. دراسة براون وآخرون (Brown, et al., 2016)، هدفت إلى معرفة تصوّرات المعلمين حول ما إذا كانت مدرستهم تشجع استخدام الأدلة البحثية لدعم تحسينات التدريس، وأنّ إستراتيجيات تحسين المدارس تستند إلى بحث حول الممارسة الفعّالة وتوصلت نتائج الدراسة إلى أنّ الثقة تمثّل قيمة أساسية مهمة تؤثر في بناء وتعزيز نمو رأس مال صنع القرار واتخاذها لدى المعلمين كما تمكن الثقة المعلمين من تبادل المعلومات المعقّدة؛ لاتخاذ القرارات الصعبة والخفوفة بالمخاطر.

7. دراسة كيتسينج وآخرون (Kitsing, et al, 2016)، هدفت إلى الكشف عن تأثير رأس المال المهني في التميز التعليمي والمساواة في إستونيا، والكشف عن العوامل التي تؤثر على أداء الطلاب الإستونيين في الاختبارات، وملاحظة كيف يتناسب رأس المال المهني مع الصورة العامة، وتوصلت نتائج الدراسة إلى أنّ نتائج التحصيل الدراسي والعدالة الاجتماعية لطلاب إستونيا في دراسات برنامج تقييم الطلاب الدوليين (PISA) بين عامي (2006) و(2012) كان عالي المستوى، وأنّ الجمع بين التميز والإنصاف يجعل إستونيا متميزة عن البلدان الأخرى، وأنّ التفاعل بين رأس المال المهني وعوامل أخرى تعمل في تناغم يفسّر سبب فعالية النظام بدرجة عالية، بسبب سلسلة من الإصلاحات والاستثمار المدروس على مدى جيل واحد.



8. دراسة عبد العظيم (2019)، هدفت إلى وضع آليات مقترحة لتنمية رأس المال المهني للمعلمين في المدارس الابتدائية، وتوصّلت نتائج الدراسة إلى أنّ التعاون المهني والتنمية المهنية المتمركزة حول المعلم قد حصلوا على درجة منخفضة، وأظهرت الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية طبقاً لمتغير الخبرة.

9. دراسة الغامدي (2019)، هدفت الدراسة التعرف إلى درجة ممارسة قادة مدارس منطقة الباحة للإدارة الذاتية وعلاقتها بمشاركة المعلمين في صنع القرارات من وجهة نظرهم، وتوصّلت إلى عدة نتائج أهمها: أنّ درجة مشاركة المعلمين في صنع القرارات من وجهة نظرهم جاءت بدرجة كبيرة، وأظهرت نتائج الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية لدرجة مشاركة المعلمين في صنع القرارات تبعاً لمتغيري المرحلة التعليمية وموقع المدرسة، في حين اتّضح وجود فروق ذات دلالة إحصائية تبعاً لمتغير سنوات الخبرة لصالح ذوي سنوات خبرة (أقل من 10 سنوات).

10. دراسة يوسف (2019)، هدفت إلى وضع تصوّر مقترح لتنمية رأس المال المهني لمعلمي المدارس الابتدائية في ضوء مجتمعات الممارسة التقليدية والافتراضية، وتوصّلت نتائج الدراسة إلى أنّ جميع مكونات رأس المال المهني للمعلمين بالمدارس الابتدائية حصلت على درجة متوسطة.

11. دراسة واتس وريتشاردسون (Watts & Richardson, 2020)، هدفت إلى التطوير المهني لرأس المال المهني داخل المدارس الدولية في آسيا، وتعزيز التنمية المهنية لرأس المال المهني للمعلمين في ست مدارس دولية عالية الأداء، وتوصّلت نتائج الدراسة إلى وجود رأس المال المهني لدى المديرين بدرجة أكبر من المعلمين، وعزّز القادة رأس المال المهني لمعلميهم من خلال التطوير المهني وتعزيز التعلم التعاوني داخل المدارس الدولية، وإيجاد ثقافة السلامة المهنية عند تجربة أشياء جديدة.

12. دراسة هدية (2021)، هدفت التعرف إلى رأس المال الاجتماعي التنظيمي وكيف يمكن بناؤه واستثماره، كما هدفت التعرف إلى واقعه في جامعة الملك خالد، وتوصّلت نتائج الدراسة إلى عددٍ من النتائج منها: أنّ عينة البحث موافقة إلى حد ما على توفر أبعاد رأس المال الاجتماعي التنظيمي.

التعليق على الدراسات السابقة:

استعرض الباحثان في هذه الدراسة عدداً من الدراسات السابقة التي تناولت موضوع رأس المال المهني بأبعاده الثلاث والمواضيع المرتبطة به؛ سعياً منه في إثراء الإطار النظري للدراسة، والاستفادة منها في التعرف إلى المقاييس المستخدمة في بناء رأس المال المهني، وقد ساعدته في بناء أداة الدراسة اللازمة لجمع البيانات، واختيار الأساليب الإحصائية، وتفسير النتائج التي أسفرت عنها الدراسة الحالية.

أهم ما يميّز الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة:

تعدّ الدراسة الأولى -على حد علم الباحثين- التي تناولت رأس المال المهني، في مجال مؤسسات التعليم العام السعودي باعتبار أنه لا توجد دراسة سابقة في المجال نفسه.



الطريقة والإجراءات

منهج الدراسة:

استخدم الباحثان المنهج الوصفي المسحي؛ لملائمته لمشكلة الدراسة وأسئلتها وأهدافها.

مجتمع الدراسة:

حسب إحصائية غير منشورة بإدارة شؤون المعلمين بإدارة تعليم منطقة عسير، يتكوّن مجتمع الدراسة من جميع معلّّات المرحلة المتوسطة والثانوية بمحافظة خميس مشيط، التي طُبِّقت عليهن الدراسة، وعددهن (2136) معلّمة، منهن (1038) معلّمة في المرحلة المتوسطة و (1098) معلّمة في المرحلة الثانوية.

عينة الدراسة:

اعتمد الباحثان عند تطبيق الدراسة على عينة عشوائية من مجتمع الدراسة، وباستخدام جدول مورقان لتحديد حجم العينة (Krejcie & Morgan, 1970)، حيث بلغ إجمالي العينة من المعلّّات (330) معلّمة منهن (160) معلّمة بالمرحلة المتوسطة و (170) معلّمة بالمرحلة الثانوية.

خصائص أفراد الدراسة:

يتصف أفراد الدراسة بعدد من الخصائص تتمثل في: المرحلة الدراسية، والخبرة في التدريس، والمؤهل العلمي حيث يوضح الجدول التالي الخصائص الديموغرافية لأفراد الدراسة.

جدول 1

خصائص أفراد الدراسة

المتغيرات	الفئات	التكرارات	النسبة المئوية
المرحلة	متوسط	160	48.5
	ثانوي	170	51.5
سنوات الخبرة	أقل من 5 سنوات	11	3.3
	5 إلى أقل من 10 سنوات	30	9.1
	10 سنوات فأكثر	289	87.6
المؤهل العلمي	بكالوريوس	289	87.6
	ماجستير	35	10.6
	دكتوراه	6	1.8
		330	100.0

الإجمالي

أداة الدراسة:

اعتمد الباحثان في هذه الدراسة على مقياس رأس المال المهني للمعلمين Professional Capital Survey For Teachers (PCST) من إعداد هارجريفز وفولان (Hargreaves & Fullan, 2016)، حيث تمّت ترجمته وتطبيقه. وقد تكوّنت الاستبانة من جزأين، الأول: تناول البيانات الأولية الخاصة بأفراد الدراسة من إعداد الباحثين التي تتمثل في: المرحلة الدراسية، والخبرة في التدريس، والمؤهل العلمي، وفق الأهداف التي تسعى الدراسة لتحقيقها، أمّا الجزء الثاني: فقد تناولت محاور الدراسة: تنمية رأس المال المهني، واعتمد هذا المحور على مقياس هارجريفز وفولان المتمثلة في ثلاثة أبعاد وهي: (تنمية رأس المال البشري، وتنمية رأس المال الاجتماعي، وتنمية رأس مال صنع القرار واتخاذها) بإجمالي (24) عبارة بواقع (8) عبارات لكل محور، ولتحديد طول خلايا المقياس الخماسي (الحدود الدنيا والعليا) المستخدم في محاور الدراسة، تمّ حساب المدى (5-1=4)، ثمّ تقسيمه على عدد خلايا المقياس للحصول على طول الخلية الصحيح أي (5/4=0.80)،



د. زينب ابراهيم الخضير

بعد ذلك تمت إضافة هذه القيمة إلى أقل قيمة في المقياس أو (بداية المقياس وهي الواحد الصحيح) وذلك لتحديد الحد الأعلى لهذه الخلية، وهكذا أصبح طول الخلايا كما يتضح من خلال الجدول التالي:

جدول 2

تحديد فئات المقياس المتدرج الخماسي

كبيرة جداً	كبيرة	متوسطة	ضعيفة	ضعيفة جداً
5.0 – 4.21	4.20 – 3.41	3.40 – 2.61	2.60 – 1.81	1.80 – 1

صدق أداة الدراسة:

قام الباحثان بالتحقق من صدق الاستبانة على النحو التالي:

الصدق الظاهري:

بعد الانتهاء من بناء أداة الدراسة تم عرضها على مجموعة من المحكمين وعددهم (12) محكمًا ممن يحملون درجة أستاذ وأستاذ مشارك وأستاذ مساعد؛ للاسترشاد بأرائهم وبخاصة في المحور الثاني، وبناءً على التعديلات والاقتراحات التي أبدوها المحكمون، قام الباحثان بإجراء التعديلات التي اتفق عليها المحكمون، من تعديل بعض العبارات، وحذف عبارات أخرى، حتى أصبحت الاستبانة في صورته النهائية، وتم إرساله إلكترونياً لأفراد الدراسة.

صدق الاتساق الداخلي:

بعد التأكد من الصدق الظاهري لأداة الدراسة تم تطبيقها ميدانياً على عينة استطلاعية مكونة من (40) معلّمة، كما تم حساب معامل ارتباط بيرسون لمعرفة الصدق الداخلي للاستبانة، حيث تم حساب معامل الارتباط بين درجة كل عبارة من عبارات الاستبانة بالدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه العبارة كما توضّح ذلك الجداول التالية:

جدول 3

معاملات ارتباط بيرسون لعبارات (واقع تنمية رأس المال المهني) بالدرجة الكلية لكل محور.

تنمية رأس المال البشري		تنمية رأس المال الاجتماعي		تنمية رأس مال صنع القرار واتخاذ	
العبارة	معامل الارتباط	العبارة	معامل الارتباط	العبارة	معامل الارتباط
1	**0.602	1	**0.796	1	**0.528
2	**0.572	2	**0.731	2	**0.749
3	**0.855	3	**0.771	3	**0.776
4	**0.740	4	**0.730	4	**0.554
5	**0.743	5	**0.888	5	**0.607
6	**0.748	6	**0.806	6	**0.819
7	**0.675	7	**0.659	7	**0.768
8	**0.560	8	**0.832	8	**0.716
**0.899		**0.940		**0.872	

** دال عند مستوى 0.01

يتضح من جدول (3) أنّ جميع معاملات ارتباط العبارات مع الدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه جاءت دالة عند مستوى (0.01)، وهذا يعطي دلالة على ارتفاع معاملات الاتساق الداخلي، كما يشير إلى مؤشرات صدق مرتفعة وكافية يمكن الوثوق بها في تطبيق أداة الدراسة الحالية.

ثبات أداة الدراسة:



قام الباحثان بقياس ثبات أداة الدراسة باستخدام معامل ثبات (الفكرونباخ) وجدول (6) يوضح معامل الثبات لمجاور أداة الدراسة وذلك كما يلي:

جدول 4

معامل ألفا كرونباخ لقياس ثبات أداة الدراسة

م	المعايير	عدد العبارات	معامل الثبات
1	تنمية رأس المال البشري	8	0.855
2	تنمية رأس المال الاجتماعي	8	0.832
3	تنمية رأس مال صنع واتخاذ القرار	8	0.813
4	الدرجة الكلية لواقع تنمية رأس المال المهني	24	0.891
	الثبات الكلي	39	0.916

يُوضح من جدول (4) أن استبانة الدراسة تتمتع بثبات مقبول إحصائياً، حيث بلغت قيمة معامل الثبات الكلية (ألفا) (0.916) وهي درجة ثبات عالية، كما تراوحت معاملات ثبات أداة الدراسة بين (0.813، 0.891)، وهي معاملات ثبات مرتفعة يمكن الوثوق بها في تطبيق أداة الدراسة الحالية.

الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة:

لتحقيق أهداف الدراسة وتحليل البيانات التي تمّ جمعها، فقد تمّ استخدام عديد من الأساليب الإحصائية المناسبة وهي: التكرارات والنسب المئوية للتعرف إلى الخصائص الوظيفية لأفراد الدراسة، ومعامل ارتباط بيرسون (Pearson Correlation) لحساب صدق الاتساق الداخلي لأداة الدراسة، ومعامل ألفا كرونباخ (Cronbach's Alpha) لحساب معامل ثبات المجاور المختلفة لأداة الدراسة، والمتوسط الحسابي "Mean" وذلك لمعرفة مدى ارتفاع أو انخفاض استجابات أفراد الدراسة عن المجاور الرئيسة (متوسّطات العبارات)، وكذلك تمّ استخدام الانحراف المعياري "Standard Deviation" للتعرف إلى مدى انحراف استجابات أفراد الدراسة لكل عبارة من عبارات مُتغيّرات الدراسة، وتمّ استخدام اختبار (ت) لعينتين مستقلتين (Independent Sample T-Test) للتعرف إلى الفروق في استجابات أفراد الدراسة باختلاف متغيّر (المرحلة)، واختبار مان ويتني (Mann-Whitney) للتعرف إلى الفروق في استجابات أفراد الدراسة باختلاف متغيّر (الخبرة، والمؤهل العلمي).



عرض نتائج الدراسة ومناقشتها

يتناول هذا الجزء عرض نتائج الدراسة الميدانية ومناقشتها من خلال عرض إجابات أفراد الدراسة على عبارات الاستبانة وذلك بالإجابة عن أسئلة الدراسة على النحو التالي:

إجابة السؤال الأول: ما واقع تنمية رأس المال المهني لمعلمات المرحلة المتوسطة والثانوية بمحافظة خميس مشيط من وجهة نظرهن؟

للتعرف إلى واقع تنمية رأس المال المهني لمعلمات المرحلة المتوسطة والثانوية بمحافظة خميس مشيط من وجهة نظرهن؛ تمّ حساب التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحراف المعياري لاستجابات أفراد الدراسة، وذلك على النحو التالي:

1-واقع تنمية رأس المال البشري:

جدول 5

واقع تنمية رأس المال البشري لمعلمات المرحلة المتوسطة والثانوية بمحافظة خميس مشيط

م	العبارات	درجة الممارسة										الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الترتيب
		كبيرة جداً		كبيرة		متوسطة		ضعيفة		ضعيفة جداً				
		%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك			
1	أواظب على مد يد العون لمساعدة طالباتي اللواتي لا يبذلن المستوى المطلوب من الجهد في التعلم.	219	66.4	78	23.6	32	9.7	1	0.3	0	0.0	4.56	0.68	1
2	أبحث بشكلٍ دوري منتظم عن الفرص المتاحة أمامي للتعلم المهني التي بمقدوري اقتناصها لتطوير ممارساتي التدريسية.	216	65.5	71	21.5	39	11.8	4	1.2	0	0.0	4.51	0.75	2
6	تُناط بي مهمة التدريس للفصول الدراسية التي تناسب مواهي، وخبراتي التدريسية، والمهنية المختلفة.	138	41.8	73	22.1	91	27.6	17	5.2	11	3.3	3.94	1.00	3
8	غالباً ما يُطلب من معلّّات مدرستي ذوات الخبرات التدريسية المحدودة التدريس لطالبات الفصول الدراسية الأكثر احتياجاً لتلقي خدمات الدعم التربوي للعملية التعليمية.	120	40.7	57	19.3	80	27.1	28	9.5	10	3.4	3.84	0.96	4
7	تولي مدرستنا أولوية قصوى لاستقطاب أفضل الكوادر المؤهلة من المعلّّات المشهود	139	42.1	66	20.0	61	18.5	51	15.5	13	3.9	3.81	0.94	5



م	العبارات	درجة الممارسة										الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الترتيب	
		كبيرة جداً		كبيرة		متوسطة		ضعيفة		ضعيفة جداً					
		%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك				
	لهن بالكفاءة، والفاعلية على المستويات كافة.														
5	بمقدوري التواصل، والتشاور مع الخبراء التربويين المتخصصين الذين باستطاعتهم دعم، ممارستي التدريسية وتطويرها.	30	9.1	148	44.8	105	31.8	35	10.6	12	3.6	0.93	3.45	6	
3	تزودني مدرستي بفرص مناسبة لتفعيل مسيرة عملي الوظيفي بهدف الارتقاء بمستويات نموي، وممارستي المهنية المتبعة في التدريس.	13	3.9	117	35.5	178	53.9	4	1.2	18	5.5	0.80	3.31	7	
4	تزودني إداريات مدرستي بالتغذية الراجعة التي أحتاجها على المستوى الذاتي لتطوير ممارستي المهنية المختلفة.	22	6.7	119	36.1	81	24.5	22	6.7	86	26.1	1.03	2.91	8	
-	المتوسط الحسابي العام للمحور											0.71	3.79	-	

يتضح من جدول (5) أنَّ المتوسط الحسابي العام للبُعد (3.79) بانحراف معياري (0.71)، وهذا يدل على أنَّ واقع تنمية رأس المال المهني للمعلمات المرحلة المتوسطة والثانوية بمحافظة خميس مشيط من وجهة نظرهنَّ جاء بدرجة كبيرة، وجاءت أبرزُّ العبارات الخاصة بالبُعد على النحو التالي: جاءت العبارة (1) بالمرتبة الأولى بمتوسط حسابي (4.56) وبانحراف معياري (0.68)، وبدرجة ممارسة "كبيرة جداً"، ويرى الباحثان أنَّ هذه النتيجة تعود إلى قيم المجتمع في محافظة خميس مشيط وعاداته الإيجابية في تقديم المساعدة، إضافة إلى لوائح وزارة التعليم الجديدة بإعداد المعلمة لخطط علاجية متنوعة لرفع مستوى الطالبة المنخفض ومطالبتها بإحضارها حال رسوب الطالبة، ورفع مؤشر المدرسة، وتأهيل الطالبة لعدة اختبارات تحتازها مثل: اختبار القدرات والاختبارات التحصيلية في المرحلة الثانوية، والمسابقات الدولية والمحلية للمرحلتين، يليها العبارة (2) بمتوسط حسابي (4.51) وبانحراف معياري (0.75) وبدرجة ممارسة "كبيرة جداً"، ويرى الباحثان أنَّ هذه النتيجة تعود إلى الدافعية التي تتميزَّ بها المعلمات، إضافة إلى سلم الترقيات الجديد في وزارة التعليم إلى: معلِّم متقدِّم، ومعلِّم خبير يوجب على المعلمة تنمية مهاراتها التدريسية من خلال عدة ساعات تدريبية لا تقل عن (150) ساعة تدريبية، والإنتاج العلمي كالباحث العلمي والإجرائي، والتدريب الصيفي، وإتاحة التدريب عن بعد، والإيفاد الداخلي والابتعاث الخارجي للدراسات العليا، وحاجة مهنية أخرى سببها تطوير المناهج مما يدفع المعلمة إلى زيادة رفع التنمية المهنية لمهاراتها ومعرفتها، في حين تأتي العبارة (3) بالمرتبة السابعة بمتوسط حسابي (3.31) وبانحراف معياري (0.80) وبدرجة ممارسة "متوسطة"، وبالمرتبة الثامنة والأخيرة تأتي العبارة (4) بمتوسط حسابي (2.91) وبانحراف معياري (1.03) وبدرجة



ممارسة "متوسطة"، ويعزو الباحثان هذه النتيجة إلى غياب ثقافة الاستثمار المهني في المعلمين لدى إدارات المدارس، واهتمام الإدارة بالدرجة الأولى على سير العمل التقليدي داخل المدرسة من إقامة الحصص والاختبارات. وتتفق نتيجة الدراسة الحالية مع دراسة آي كوما (Ikoma, 2016)، التي توصّلت نتائج إلى أهمية إضفاء الطابع الاحترافي على التدريس، وأن سنغافورة لديها أعلى قيم لجميع مكّونات رأس المال المهني، كما اتفقت مع نتيجة دراسة كيتسينج وآخرون (Kitsing, et al, 2016) التي توصّلت إلى أنّ تنمية رأس المال المهني أسهم في التميّز التعليمي والمساواة في إستونيا، وأن التفاعل بين رأس المال المهني وعوامل أخرى تعمل في تناغم يسبب فعالية النظام بدرجة عالية، بسبب سلسلة من الإصلاحات والاستثمار المدروس على مدى جيل واحد، كما اتفقت مع دراسة واتس وريتشاردسون (Watts & Richardson, 2020)، التي توصّلت إلى وجود رأس المال المهني لدى المديرين بدرجة أكبر من المعلمين، بينما اختلفت نتيجة الدراسة الحالية مع نتيجة دراسة عبدالعظيم (2019)، التي توصّلت إلى أن التعاون المهني والتنمية المهنية المتمركزة حول المعلم قد حصلوا على درجة منخفضة، كما اختلفت مع نتيجة دراسة يوسف (2019) التي توصّلت إلى أنّ جميع مكّونات رأس المال المهني للمعلمين بالمدارس الابتدائية حصلت على درجة متوسطة.

2-واقع تنمية رأس المال الاجتماعي:

جدول 6

واقع تنمية رأس المال الاجتماعي لمعلّيمات المرحلة المتوسطة والثانوية بمحافظة خميس مشيط

م	العبارات	درجة الممارسة										الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الترتيب
		كبيرة جداً		كبيرة		متوسطة		ضعيفة		ضعيفة جداً				
		ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%			
		ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%			
6	أطور باستمرار من طرق، وأساليب تدريسي كثرة إيجابية ملموسة لعلاقات التعاون، والشراكة المتبادلة التي أدخل فيها مع زميلاتي من المعلّيمات الأخريات بمدريتي.	62	18.8	212	64.2	48	14.5	5	1.5	3	0.9	3.98	0.69	1
7	أؤثر إيجاباً في تعلّم الطالبات من خلال مد جسور التعاون، والشراكة مع زميلاتي من المعلّيمات الأخريات بمدريتي.	59	17.9	215	65.2	44	13.3	10	3.0	2	0.6	3.97	0.70	2
5	أشارك بشكل دوري منتظم في اللقاءات، والاجتماعات التشاركية لمعلّيمات مدرستي التي عادةً ما تتم تحت إشراف، وتوجيه قياداتها التربوية المختلفة على المستويات كافة.	47	14.2	204	61.8	67	20.3	9	2.7	3	0.9	3.86	0.72	3
4	أعتمد كثيراً على معلّيمات مدرستي في الحصول على ما أحججه من التوجيه، والدعم المهني المطلوب على رأس عملي الوظيفي.	42	12.7	206	62.4	62	18.8	16	4.8	4	1.2	3.81	0.76	4



م	العبارات	درجة الممارسة										الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	
		كبيرة جداً		كبيرة		متوسطة		ضعيفة		ضعيفة جداً				
		ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%			
		ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%			
2	أواظب بشكلٍ دوري منتظم على فحص، وتقويم جهود، وإسهامات طالباتي في التعلم بالتعاون مع زميلاتي من المعلّات الأخريات.	34	10.3	213	64.5	65	19.7	16	4.8	2	0.6	0.71	3.79	5
3	أقدم لزميلاتي من المعلّات الأخريات التغذية الراجعة المناسبة ذات الصلة الوثيقة بممارساتهن الصفية المتبعة عملياً داخل حجرات فصولهن الدراسية.	53	16.1	172	52.1	93	28.2	8	2.4	4	1.2	0.78	3.79	6
8	أشارك مع زميلاتي من معلّات المدارس الأخرى المناظرة في تطوير أنشطة التدريس، والتعلّم بفصولنا الدراسية المختلفة.	46	13.9	188	57.0	68	20.6	20	6.1	8	2.4	0.86	3.74	7
1	أخصص قدرًا كافيًا من وقت جدولي الدراسي الرسمي لتقويم ممارساتي التدريسية وتطويرها بالتعاون مع زميلاتي من المعلّات الأخريات.	29	8.8	199	60.3	77	23.3	19	5.8	6	1.8	0.79	3.68	8
-	المتوسط الحسابي العام للمحور	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	0.58	3.83	-

يُتضح من جدول (6) أن المتوسط الحسابي العام للبعد يبلغ (3.83) بانحراف معياري (0.58)، وهذا يدل على أن واقع تنمية رأس المال الاجتماعي لمعلّات المرحلة المتوسطة والثانوية بمحافظة خميس مشيط من وجهة نظرهن جاء بدرجة كبيرة، وجاءت أبرز العبارات الخاصة بالبعد على النحو التالي: جاءت العبارة (6) بالمرتبة الأولى بمتوسط حسابي (3.98) وبانحراف معياري (0.69)، وبدرجة ممارسة "كبيرة"، تليها العبارة (7) بمتوسط حسابي (3.97) وبانحراف معياري (0.70) وبدرجة ممارسة "كبيرة"، بينما تأتي العبارة (8) بالمرتبة السابعة بمتوسط حسابي (3.74) وبانحراف معياري (0.86) وبدرجة ممارسة "كبيرة"، وبالمرتبة الثامنة والأخيرة تأتي العبارة (1) بمتوسط حسابي (3.68) وبانحراف معياري (0.79) وبدرجة ممارسة "كبيرة"، ويعزو الباحثان هذه النتائج إلى طبيعة المجتمع في التعاون والتشارك، بالإضافة إلى أن بيئة المعلّات واحدة، مع وجود عدة أمور ترفع رأس المال الاجتماعي مثل: الزيارات التبادلية بين المعلّات والخصص النموذجية داخل المدرسة وخارجها، والحلقات التنشيطية، ومجموعات التعلّم المهنية وغيرها، وكذلك التطوير النوعي من خلال برنامج خبرات بالشراكة مع مجموعة من الجامعات في عدة دول، ومنتدى المعلمين الدولي، وقد اختلفت نتيجة الدراسة الحالية مع نتيجة دراسة عتريس (2010) التي توصّلت إلى انخفاض مؤشرات رأس المال الاجتماعي بالمدارس، كما اختلفت مع نتيجة دراسة حوالة والشوربجي (2014) التي توصّلت إلى انخفاض مؤشرات رأس المال الاجتماعي في التعلّم، كما اختلفت مع نتيجة دراسة هدية (2021)، التي توصّلت إلى أن عينة البحث موافقة إلى حدٍ ما على توفر أبعاد رأس المال الاجتماعي التنظيمي.



3-واقع تنمية رأس مال صنع واتخاذ القرار:

جدول 7

واقع تنمية رأس مال اتخاذ القرار لدى معلمات المرحلة المتوسطة والثانوية بمحافظة خميس مشيط

م	العبارات	درجة الممارسة										الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الترتيب
		كبيرة جداً		كبيرة		متوسطة		ضعيفة		ضعيفة جداً				
		%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك			
3	أثق في قدرتي على مواجهة حالات عدم الالتزام بخطط الدروس المعدة سلفاً عبر تغييرها بشكل فوري دون أن يؤثر ذلك سلباً في عدم إنجاز أهداف دروسي المنشودة.	82	24.8	200	60.6	46	13.9	1	0.3	1	0.3	4.09	0.65	1
5	أثق في قدرتي على تقديم الإرشاد، أو التوجيه المهني المناسب لزميلاتي من المعلّيات الأخريات.	65	19.7	214	64.8	47	14.2	2	0.6		0.6	4.02	0.65	2
2	أطور باستمرار مجموعة متنوعة من الإستراتيجيات التدريسية الفعالة التي تمكنني من تعديل، وتكييف تدريسي مع متطلبات سد احتياجات تعلم كافة الطالبات بشكل منفصل كل على حدة بما يتناسب مع ما بينهن من فروق فردية مختلفة.	61	18.5	206	62.4	59	17.9	1	0.3	3	0.9	3.97	0.68	3
1	ترتكز معظم القرارات الموجهة لممارساتي المهنية على دعائم مجموعة محددة من القيم الأخلاقية الراسخة التي أشترك فيها مع زميلاتي من المعلّيات الأخريات بمدرستي.	61	18.5	207	62.7	53	16.1	7	2.1	2	0.6	3.96	0.70	4
4	أخصص بشكل دوري منتظم قدرًا كافيًا من الوقت لتأمل إخفاقات تدريسي وسلبياته والتوصل إلى الآليات الإجرائية المناسبة لتطويره نحو الأفضل في المرات القادمة مستقبلاً.	55	16.7	216	65.5	54	16.4	2	0.6	3	0.9	3.96	0.66	5
7	أواظب بشكل دوري منتظم على التحليل المتعمّق، والاستفادة من البيانات المتعلّقة بالأداء الدراسي للطالبات بالتعاون مع زميلاتي من المعلّيات الأخريات.	50	15.2	202	61.2	70	21.2	7	2.1	1	0.3	3.89	0.68	6



م	العبارات	درجة الممارسة												الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الترتيب
		كبيرة جداً		كبيرة		متوسطة		ضعيفة		ضعيفة جداً						
		ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%					
6	ترتكز معظم قراراتي التدريسية على دعائم المزج المتكامل بين الأدلة البحثية النظرية، والخبرات العملية التطبيقية السابقة في الحقل التربوي.	49	14.8	203	61.5	72	21.8	3	0.9	3	0.9	3	0.9	3.88	0.69	7
8	يواكب تدريسي باستمرار أحدث نتائج البحوث، والدراسات التربوية المعاصرة التي تتناول أفضل الممارسات التدريسية الفعّالة تربوياً.	43	13.0	202	61.2	72	21.8	9	2.7	4	1.2	4	1.2	3.82	0.73	8
المتوسط الحسابي العام للمحور																
-														3.95	0.54	-

يتضح من جدول (7) أنَّ المتوسط الحسابي العام للبعد (3.95) بانحراف معياري (0.54)، وهذا يدل على أنَّ واقع تنمية رأس مال صنع القرار واتخاذ لمعلّيمات المرحلة المتوسطة والثانوية بمحافظة خميس مشيط من وجهة نظرهنَّ جاء بدرجة كبيرة، وجاءت أبرز العبارات الخاصة بالبعد على النحو التالي: جاءت العبارة (3) بالمرتبة الأولى بمتوسط حسابي (4.09) وبانحراف معياري (0.65)، وبدرجة ممارسة "كبيرة"، تليها العبارة (5) بمتوسط حسابي (4.02) وبانحراف معياري (0.65) وبدرجة ممارسة "كبيرة"، وتأتي العبارة (6) بالمرتبة السابعة بمتوسط حسابي (3.88) وبانحراف معياري (0.69) وبدرجة ممارسة "كبيرة"، وبالمرتبة الأخيرة تأتي العبارة (8) بمتوسط حسابي (3.82) وبانحراف معياري (0.73) وبدرجة ممارسة "كبيرة"، ويعزو الباحثان هذه النتائج إلى الدافعية العالية التي تتميز بها المعلّيمات وبخاصة من تمتلك صفات قيادية، إضافة إلى أنَّ صنع القرار واتخاذ يدخل ضمنياً في البعد الأول والثاني.

وقد اتفقت نتيجة الدراسة الحالية مع نتيجة دراسة براون وآخرون (Brown, et al., 2016) التي توصّلت إلى أنَّ الثقة تمثّل قيمة أساسية مهمة تؤثر في بناء، وتعزيز نمو رأس مال صنع القرار واتخاذ لدى المعلمين، كما تمكّن الثقة المعلمين من تبادل المعلومات المعقدة لاتخاذ القرارات الصعبة والمحفوفة بالمخاطر، في حين اختلفت نتيجة الدراسة الحالية مع نتيجة دراسة أبو النور (2010) التي توصّلت إلى انخفاض مؤشرات رأس مال اتخاذ القرارات وصنعها بالمدارس الابتدائية بجمهورية مصر العربية، كما اختلفت مع نتيجة دراسة صلاح الدين (2013) التي توصّلت إلى انخفاض مؤشرات رأس مال اتخاذ القرارات وصنعها بالمدارس المصرية.

ومن خلال العرض السابق لواقع تنمية رأس المال المهني لمعلّيمات المرحلة المتوسطة والثانوية بمحافظة خميس مشيط من وجهة نظرهنَّ نجد أنها جاءت كما يوضحها الجدول التالي:

جدول 8

واقع تنمية رأس المال المهني لمعلّيمات المرحلة المتوسطة والثانوية بمحافظة خميس مشيط من وجهة نظرهنَّ

م	الأبعاد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
3	تنمية رأس مال اتخاذ القرار	3.95	0.54	1



د. زينب ابراهيم الحضيبي

2	0.58	3.83	تنمية رأس المال الاجتماعي	2
3	0.71	3.79	تنمية رأس المال البشري	1
-	0.52	3.86	المتوسط الحسابي العام	

يتضح من خلال جدول (8) أن المتوسط الحسابي العام للمحور يبلغ (3.86) بانحراف معياري (0.52)، وهذا يدل على أن واقع تنمية رأس المال المهني لمعلمات المرحلة المتوسطة والثانوية بمحافظة خميس مشيط من وجهة نظرهن جاء بدرجة كبيرة، حيث يأتي بُعد تنمية رأس مال اتخاذ القرار بالمرتبة الأولى بين أبعاد تنمية رأس المال المهني بمتوسط حسابي (3.95) وبانحراف معياري (0.54)، تليها تنمية رأس المال الاجتماعي بمتوسط حسابي (3.83) وبانحراف معياري (0.58)، وفي الأخير تأتي تنمية رأس المال البشري كأقل أبعاد رأس المال المهني من حيث التنمية لدى معلمات المرحلة المتوسطة والثانوية بمحافظة خميس مشيط بمتوسط حسابي (3.79) وانحراف معياري (0.71)، وقد اتفقت نتيجة الدراسة الحالية مع نتيجة دراسة كيتسينج وآخرون (Kitsing, et al, 2016) التي توصلت إلى أن تنمية رأس المال المهني أسهم في التميز التعليمي والمساواة في إستونيا، حيث أن التفاعل بين رأس المال المهني وعوامل أخرى تعمل في تناغم يُفسّر سبب فعالية النظام بدرجة عالية، بسبب سلسلة من الإصلاحات والاستثمار المدروس على مدى جيل واحد، كما اتفقت الدراسة الحالية مع نتيجة دراسة الغامدي (2019) التي توصلت إلى أن درجة مشاركة المعلمين في صنع القرارات من وجهة نظرهم جاءت بدرجة كبيرة في حين اختلفت نتيجة الدراسة الحالية مع نتيجة دراسة يوسف (2019) التي توصلت إلى أن جميع مكونات رأس المال المهني للمعلمين بالمدارس الابتدائية حصلت على درجة متوسطة.

إجابة السؤال الثاني: ما الفروق ذات الدلالة الإحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) بين متوسطات درجات تقدير أفراد الدراسة لتنمية رأس المال المهني تُعزى للمتغيرات التالية: (المرحلة الدراسية، والخبرة في التدريس، والمؤهل العلمي)؟

أولاً: الفروق باختلاف متغير المرحلة الدراسية.

ولمعرفة إذا ما كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات أفراد الدراسة حول واقع تنمية رأس المال المهني لمعلمات المرحلة المتوسطة والثانوية بمحافظة خميس مشيط من وجهة نظرهن باختلاف متغير المرحلة الدراسية، تم استخدام اختبار (ت) لعينتين مستقلتين (Independent Sample T-Test)، وذلك كما يتضح من خلال الجدول رقم (12)

جدول 9

نتائج اختبار (ت) لعينتين مستقلتين (Independent Sample T-Test) للفروق حول واقع تنمية رأس المال المهني لمعلمات المرحلة المتوسطة والثانوية بمحافظة خميس مشيط من وجهة نظرهن باختلاف متغير المرحلة الدراسية

الأبعاد	المرحلة الدراسية	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة
تنمية رأس المال البشري	متوسط	160	3.97	0.71	4.781	0.001
	ثانوي	170	3.61	0.67		
تنمية رأس المال الاجتماعي	متوسط	160	3.88	0.49	1.478	0.140
	ثانوي	170	3.78	0.66		
تنمية رأس مال اتخاذ القرار	متوسط	160	3.97	0.46	0.620	0.539
	ثانوي	170	3.93	0.60		
الدرجة الكلية لتنمية رأس المال المهني	متوسط	160	3.94	0.46	2.878	0.004



الأبعاد	المرحلة	العدد	المتوسط	الانحراف	قيمة	مستوى
	الدراسية	الحسابي	المعياري	ت	الدلالة	
	ثانوي	170	3.78	0.57		

يتضح من جدول (9) أنّ هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات أفراد الدراسة حول الدرجة الكلية لواقع تنمية رأس المال المهني والبعد الفرعي (تنمية رأس المال البشري) لمعلّمت المرحلة المتوسطة والثانوية بمحافظة خميس مشيط من وجهة نظرهنّ باختلاف مُتغيّر المرحلة الدراسية؛ وذلك لصالح المعلّمت ممن يعملن بالمرحلة المتوسطة بمتوسط حسابي (3.97) لبُعد تنمية رأس المال البشري، وبمتوسط حسابي (3.94) للدرجة الكلية لتنمية رأس المال المهني، وتُشير النتيجة السابقة إلى أنّ المعلّمت ممن يعملن بالمرحلة المتوسطة يوافقن بدرجة أكبر على واقع تنمية رأس المال المهني فيما يتعلّق برأس المال البشري بمحافظة خميس مشيط، ويعزو الباحثان السبب إلى الفرق بين مُقرّرات المرحلة المتوسطة التي تكون كمّاً ونوعاً أكثر سهولة من مُقرّرات المرحلة الثانوية، مما يضيف وقتاً لمعلّمة المرحلة المتوسطة للتطوير أكثر، إضافة إلى أعباء أخرى لمعلّمة المرحلة الثانوية كالتركيز على مهارات التحصيلي والقدرات، وعدم ثبات الأنظمة في المرحلة الثانوية وانتقالها بين نظام فصلي، ثمّ مُقرّرات، ثمّ مسارات، مما يستنزف جهد معلّمة المرحلة الثانوية ووقتها عن التطوير.

في حين أوضحت النتائج بالجدول (9) أنّه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات أفراد الدراسة حول واقع تنمية رأس المال المهني فيما يتعلّق بكلّ من (تنمية رأس المال الاجتماعي، تنمية رأس مال اتخاذ القرار) لمعلّمت المرحلة المتوسطة والثانوية بمحافظة خميس مشيط من وجهة نظرهنّ باختلاف مُتغيّر المرحلة الدراسية، حيث بلغت قيمة مستوى الدلالة للبعدين على التوالي (0.140 ، 0.539)، وجميعها قيم أكبر من (0.05) أي غير دالة إحصائياً، وتُشير النتيجة السابقة إلى تقارب استجابات أفراد الدراسة على اختلاف المرحلة الدراسية التي يعملن بها حول واقع تنمية رأس المال المهني فيما يتعلّق بكلّ من (تنمية رأس المال الاجتماعي، تنمية رأس مال اتخاذ القرار) لمعلّمت المرحلة المتوسطة والثانوية بمحافظة خميس مشيط من وجهة نظرهنّ.

ثانياً: الفروق باختلاف متغيّر الخبرة في التدريس:

ولمعرفة إذا ما كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات أفراد الدراسة حول واقع تنمية رأس المال المهني لمعلّمت المرحلة المتوسطة والثانوية بمحافظة خميس مشيط من وجهة نظرهنّ باختلاف متغيّر الخبرة في التدريس؛ تمّ استخدام اختبار مان ويتني (Mann-Whitney)، وذلك كما يتّضح من خلال الجدول التالي:



جدول 10

نتائج اختبار مان ويتني (Mann-Whitney) للفروق حول واقع تنمية رأس المال المهني لمعلمات المرحلة المتوسطة والثانوية بمحافظة خميس مشيط من وجهة نظرهن باختلاف متغير الخبرة في التدريس

الأبعاد	الخبرة	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة Z	مستوى الدلالة
تنمية رأس المال البشري	أقل من 10 سنوات	41	157.62	6462.50	0.572	0.568
	10 سنوات فأكثر	289	166.62	48152.50		
تنمية رأس المال الاجتماعي	أقل من 10 سنوات	41	172.79	7084.50	0.536	0.592
	10 سنوات فأكثر	289	164.47	47530.50		
تنمية رأس مال اتخاذ القرار	أقل من 10 سنوات	41	162.89	6678.50	0.197	0.844
	10 سنوات فأكثر	289	165.87	47936.50		
الدرجة الكلية لتنمية رأس المال المهني	أقل من 10 سنوات	41	169.30	6941.50	0.276	0.782
	10 سنوات فأكثر	289	164.96	47673.50		

يتضح من جدول (10) أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات أفراد الدراسة حول الدرجة الكلية لواقع تنمية رأس المال المهني فيما يتعلق بكل من (تنمية رأس المال البشري، وتنمية رأس المال الاجتماعي، وتنمية رأس مال اتخاذ القرار) لمعلمات المرحلة المتوسطة والثانوية بمحافظة خميس مشيط من وجهة نظرهن باختلاف متغير سنوات الخبرة، حيث بلغت قيمة مستوى الدلالة للأبعاد على التوالي (0.568 ، 0.592 ، 0.844)، وللدرجة الكلية (0.782)، وجميعها قيم أكبر من (0.05) أي غير دالة إحصائية، وتشير النتيجة السابقة إلى تقارب استجابات أفراد الدراسة على اختلاف سنوات خبرتهن حول واقع تنمية رأس المال المهني فيما يتعلق بكل من (تنمية رأس المال البشري وتنمية رأس المال الاجتماعي، وتنمية رأس مال اتخاذ القرار) لمعلمات المرحلة المتوسطة والثانوية بمحافظة خميس مشيط من وجهة نظرهن، ويعزو الباحثان السبب إلى وجود فرص التطوير المعلنة من الوزارة إلى حد سواء بين أرباب الخبرة وحديثي التدريس، وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة عبدالعظيم (2019) التي أظهرت عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية طبقاً لمتغير الخبرة، في حين تختلف مع نتيجة دراسة الغامدي (2019) التي أظهرت وجود فروق ذات دلالة إحصائية تبعاً لمتغير سنوات الخبرة لصالح ذوي سنوات خبرة (أقل من 10 سنوات).

ثالثاً: الفروق باختلاف متغير المؤهل العلمي:

ولمعرفة إذا ما كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات أفراد الدراسة حول واقع تنمية رأس المال المهني لمعلمات المرحلة المتوسطة والثانوية بمحافظة خميس مشيط من وجهة نظرهن باختلاف متغير المؤهل العلمي؛ تم استخدام اختبار مان ويتني (Mann-Whitney)، كما يتضح من الجدول التالي:



جدول 11

نتائج اختبار مان ويتني (Mann-Whitney) للفروق حول واقع تنمية رأس المال المهني لمعلمات المرحلة المتوسطة والثانوية بمحافظة خميس مشيط من وجهة نظرهن باختلاف متغير المؤهل العلمي

الأبعاد	المؤهل العلمي	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة Z	مستوى الدلالة
تنمية رأس المال البشري	بكالوريوس	289	167.46	48396.00	1.003	0.316
	دراسات عليا	41	151.68	6219.00		
تنمية رأس المال الاجتماعي	بكالوريوس	289	168.74	48765.00	1.677	0.094
	دراسات عليا	41	142.68	5850.00		
تنمية رأس مال اتخاذ القرار	بكالوريوس	289	164.48	47533.50	0.544	0.586
	دراسات عليا	41	172.72	7081.50		
الدرجة الكلية لتنمية رأس المال المهني	بكالوريوس	289	167.79	48490.00	1.169	0.242
	دراسات عليا	41	149.39	6125.00		

يتضح من جدول (11) أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات أفراد الدراسة حول الدرجة الكلية لواقع تنمية رأس المال المهني فيما يتعلق بكل من (تنمية رأس المال البشري، وتنمية رأس المال الاجتماعي، وتنمية رأس مال اتخاذ القرار) لمعلمات المرحلة المتوسطة والثانوية بمحافظة خميس مشيط من وجهة نظرهن باختلاف متغير المؤهل العلمي، حيث بلغت قيمة مستوى الدلالة للأبعاد على التوالي (0.316، 0.094، 0.586)، وللدرجة الكلية (0.242)، وجميعها قيم أكبر من (0.05) أي غير دالة إحصائية، وتشير النتيجة السابقة إلى تقارب استجابات أفراد الدراسة على اختلاف مؤهلهن العلمي حول واقع تنمية رأس المال المهني فيما يتعلق بكل من: (تنمية رأس المال البشري، وتنمية رأس المال الاجتماعي، وتنمية رأس مال اتخاذ القرار) لمعلمات المرحلة المتوسطة والثانوية بمحافظة خميس مشيط من وجهة نظرهن، ويعزو الباحثان السبب إلى أن غالب التحاق المعلمات بالدراسات العليا يكون في تخصصات تربوية أخرى تختلف عن التخصص الأصل.

إجابة السؤال الثالث: ما الآليات المقترحة لتفعيل تنمية رأس المال المهني وتطويره لدى معلمات المرحلة المتوسطة والثانوية بخميس مشيط من وجهة نظر الباحثين؟

في ضوء نتائج الدراسة الميدانية قدم الباحثان آلية لاستمرار تطوير تنمية رأس المال المهني وتجويده لدى المعلمات، وهي:

أولاً- آليات مقترحة لتطوير تنمية رأس المال البشري:

1. تنوع إدارة المدرسة لأساليب التغذية الراجعة؛ لتطوير الممارسات المهنية للمعلمة، بين تغذية مباشرة، وتغذية عن بُعد (المنصة)، وزيارة صفية.
2. تزود إدارة المدرسة المعلمات بكل الفرص التي ترد إليها من الوزارة؛ للارتقاء بممارساتهم المهنية.
3. الانضمام إلى قنوات التواصل الرسمية وغير الرسمية التي تضم الخبراء التربويين المتخصصين؛ للاستفادة من خبراتهم.
4. قراءة المعلمة للكتب التخصصية للمادة العلمية غير الكتاب المدرسي لتوسيع مداركها حول المقرر.
5. إعداد المعلمة للبحوث الإجرائية التي تحل مشكلات المقررات الدراسية أو أساليب التدريس وطرقه.
6. الإبداع العلمي في عرض المقرر الدراسي؛ وذلك بالتنوع المستمر في أساليب التدريس وطرقه.



7. الاطلاع المستمر من قبل المعلّمة على نتائج البحث العلمي والاستفادة منها سواء ما يخص التخصص الدقيق أم مهارات التدريس.

8. زيادة الإنتاج المعرفي من خلال (أوراق علمية، بحوث إجرائية، مؤلفات تخصصية، حقائب تدريبية).

9. اختيار الوقت المناسب للحصول على الدورات التدريبية.

ثانياً- آليات مقترحة لتطوير تنمية رأس المال الاجتماعي:

1. مشاركة معلّمت المدارس الأخرى في تطوير أنشطة التدريس والتعلّم، من خلال تفعيل مجتمعات التعلم الشبكية (مجموعات الممارسة) خارج المدرسة.

2. تخصيص قدر كافٍ من جدول المعلّمة الرسمي لتقويم ممارساتها المهنية، من خلال توسيع الزيارات التبادلية لتشمل زيارات تبادلية بين تخصصات مختلفة ولا تقتصر على التخصص الواحد؛ للاستفادة من نقاط التقاء التخصصات وأساليب التدريس المستخدمة.

3. تفعيل التشارك المعرفي داخل المدرسة بين أرباب التخصص الواحد والتخصصات المختلفة.

4. تطبيق مفهوم المنظمة المتعلّمة (المدرسة المتعلّمة)؛ الذي يساعد على التنمية المهنية بين كل الكوادر التعليمية في شتى الاتجاهات.

5. تفعيل مجموعات التعلّم المهنية داخل المدرسة.

6. تفعيل مجتمعات التعلم الشبكية (مجموعات الممارسة) خارج المدرسة.

7. توسيع الزيارات التبادلية لتشمل زيارات تبادلية بين تخصصات مختلفة ولا تقتصر على التخصص الواحد؛ للاستفادة من نقاط التقاء التخصصات وأساليب التدريس المستخدمة.

8. المشاركة في الأبحاث البينية التي تسهم في حل مشكلات التدريس أو تطوير العملية التعليمية.

9. المشاركة النوعية في اللقاءات التربوية (مؤتمرات تربوية، ولقاءات علمية، وورش عمل، وندوات علمية).

ثالثاً- آليات مقترحة لتطوير تنمية رأس مال صنع القرار واتخاذ:

1. المزج المتكامل في القرارات التدريسية بين الأدلة البحثية النظرية والخبرات العملية التطبيقية السابقة.

2. متابعة أحدث نتائج البحوث والدراسات التربوية المعاصرة التي تتناول أفضل الممارسات التدريسية الفعالة؛ لتطبيقها في التدريس.

3. التحول الرقمي في كل ما يتعلق بتدريس المعلّمة (تحضير، واختبارات، وتقييم، وواجبات) لتدريب المعلّمة على الممارسة الفعلية المستمرة للتعليم الإلكتروني ومنه تطوير مهارتها الرقمية.

4. ممارسة التقييم الذاتي نهاية كل فصل دراسي.

5. اعتماد استمارة تقييم للتغذية الراجعة للمعلّمة من قبل (الطالبات) نهاية كل فصل دراسي.

6. التنوع في أدوات تقييم الطالبة بين اختبار حضوري وإلكتروني، واختبار فردي واختبار مجموعات.

7. الانطلاق من مفهوم التعلّم النشط الذي يفرض على الطالب (70%) من الجهد و(30%) على المعلم.

8. زيادة كادر التدريس للتخفيف من مسؤولية تقديم المقررات الدراسية، الذي يحول دون الإنتاجية النوعية للمعلّمة.

9. تقليل الأنشطة اللامنهجية المطلوب تقديمها من قبل المعلّمة.

10. التخفيف من الشكليات والالتزامات الورقية المطلوبة من المعلّمة.

خلاصة نتائج الدراسة:



د. زينب ابراهيم الحضيبي

توصّلت الدّراسة إلى عديدٍ من النّ يمكن تلخيصها على النحو التالي:

1. أن واقع تنمية رأس المال المهني لمعلّّات المرحلة المتوسّطة والثّانويّة بمحافظة خميس مشيط من وجهة نظرهنّ جاء بدرجة كبيرة حيث حصل بُعد تنمية رأس مال اتخاذ القرار على المرتبة الأولى بين أبعاد تنمية رأس المال المهني، يليه بُعد تنمية رأس المال الاجتماعي، وفي الأخير جاء بُعد تنمية رأس المال البشري كأقل أبعاد رأس المال المهني من حيث التنمية لدى معلّّات المرحلة المتوسّطة والثّانويّة بمحافظة خميس مشيط.
2. أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية بين متوسّطات استجابات أفراد الدّراسة حول الدرجة الكلية لواقع تنمية رأس المال المهني والبُعد الفرعي (تنمية رأس المال البشري) لمعلّّات المرحلة المتوسّطة والثّانويّة بمحافظة خميس مشيط من وجهة نظرهنّ باختلاف مُتغيّر المرحلة الدراسية؛ وذلك لصالح المعلّّات ممن يعملن بالمرحلة المتوسّطة، في حين لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسّطات استجابات أفراد الدّراسة حول واقع تنمية رأس المال المهني فيما يتعلّق بكلٍ من (تنمية رأس المال الاجتماعي، وتنمية رأس مال اتخاذ القرار) لمعلّّات المرحلة المتوسّطة والثّانويّة بمحافظة خميس مشيط من وجهة نظرهنّ باختلاف مُتغيّر المرحلة الدراسية، ومتغيّر (سنوات الخبرة، والمؤهل العلمي).
3. توصّل الباحثان إلى مجموعة من المقترحات لتطوير رأس المال المهني من أبرزها في بُعد رأس المال البشري: متابعة الفرص التطويرية وتزويد المعلّّات بها، والاتصاق بالخبراء، وفي بُعد رأس المال الاجتماعي: تفعيل مجتمعات التعلّم الشبكية وتخصيص قدر كافٍ من جدول المعلّمة الرسمي لتقوم ممارساتهم المهنية، وأما في بُعد رأس مال صنع القرار واتخاذها: تطبيق أحدث نتائج البحوث والدّراسات التربوية في الممارسات التدريسية.

توصيات الدّراسة:

في ضوء النتائج التي تمّ التوصل إليها، يوصي الباحثان على:

1. الاهتمام النوعي بالدورات التدريبية للمعلّّات من حيث: اختيار الخبر، واختيار الزمن المناسب، وقياس الأثر للدورات التدريبية المقدمة.
2. اهتمام إدارة المدرسة بتطوير رأس المال المهني للمعلّمة من خلال: نشر ثقافة العمل الجماعي، والتقدير المادي والمعنوي للمعلّّات، وتقديم التّغذية الراجعة.
3. تعزيز البنية التحتية بمدارس المرحلتين المتوسّطة والثّانويّة بمحافظة خميس مشيط.
4. العمل بالآليات المقترحة لتطوير رأس المال المهني الواردة في البحث.

مُقترحات الدّراسة:

في ضوء التّائج التي تمّ التوصل إليها، يقدّم الباحثان مقترحات لدراساتٍ مستقبلية، بإجراء دراسات بعنوان:

1. تصوّر مُقترح لتنمية رأس المال المهني لمعلّّات المرحلة المتوسّطة والثّانويّة بمنطقة عسير.
2. متطلّبات تنمية رأس المال المهني لمعلّّات المرحلة الابتدائية بمحافظة خميس مشيط.
3. دراسة العلاقة بين برامج إعداد المعلّّات ورأس المال المهني في الميدان التربوي.



المراجع

أولاً: المراجع العربية:

- ابن منظور، أبو الفضل جمال الدين محمد بن مكرم. (ت ٧١١هـ). *لسان العرب*. دار صادر، (١5)، 341-342.
- إدارة التدريب والابتعاث. (1442هـ). الإدارة العامة للتعليم بمحافظة الأحساء. الشؤون التعليمية، وزارة التعليم.
- الإدارة العامة للإيفاد والابتعاث. (1443). وزارة التعليم.
- أبو النور، محمد. (2010). علاقة المشاركة في صنع القرار بالأنماط القيادية لمديري المدارس الابتدائية في مصر دراسة ميدانية. *مجلة التربية، الجمعية المصرية للتربية المقارنة والإدارة التعليمية، 13* (27)، 103-156. <https://2u.pw/4tQ1s>
- الجوهري، عبد الهادي وآخرون. (1982). دراسات في التنمية الاجتماعية "مدخل إسلامي". مكتبة نهضة الشرق.
- آل إبراهيم، إبراهيم أحمد. (2018). دور إدارة الأداء في تطوير الثقافة التنظيمية في الجامعات السعودية [رسالة دكتوراه غير منشورة]، جامعة الملك خالد.
- آل مفرح، مشيب سعيد. (2018). واقع الجودة الإدارية في جامعة الملك خالد ومتطلبات تطويرها في ضوء نموذج بالدرج الأمريكي للجودة. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة الملك خالد.
- حوالة، سهر، والشوربجي، هند. (2014). رأس المال الاجتماعي في التعليم: مقوماته ومعوقاته دراسة تحليلية. *مجلة العلوم التربوية، 22* (3)، 548-509.
- الدليل التنظيمي لتوطين مشروع التدريب الصيفي في إدارات التعليم ومناطقها. (1443هـ). الإدارة العامة للإيفاد والابتعاث، وزارة التعليم.
- الربابعة، فاطمة علي. (2022). سلوكيات القيادة الخادمة وأثرها في بناء رأس المال الاجتماعي المنظمي دراسة ميدانية في الجامعات الخاصة الأردنية في العاصمة. مؤتمراً للبحوث والدراسات، سلسلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، المجلد السابع والثلاثون، 3.
- صلاح الدين، نسرین. (2013). آليات تكيف المعلمين الجدد والثقافة التنظيمية بالمدارس المصرية. *مجلة التربية، الجمعية المصرية للتربية المقارنة والإدارة التعليمية، 16* (46)، 307-394. <https://2u.pw/46aGw>
- عبد العظيم، محمد. (2019). آليات تنمية رأس المال المهني للمعلمين في المدرسة الابتدائية: دراسة ميدانية. *مجلة الإدارة التربوية، 24* (24).
- عتريس، محمد عيد. (2010). تفعيل دور مدير المدرسة في تحقيق التنمية المهنية للمعلمين بالتعليم قبل الجامعي في ضوء مدخل المدرسة كمجتمع تعلم. *مجلة التربية، الجمعية المصرية للتربية المقارنة والإدارة التعليمية، 13* (29)، 11-152. <https://2u.pw/GzS6I>
- العلي، عبد الستار، والعمرى، غسان، وقندجلي، عامر. (2012). المدخل إلى إدارة المعرفة. دار المسيرة للطباعة والنشر.
- العمرى، أسمهان عبد العزيز. (2015). درجة ممارسة الشفافية الإدارية في العمليات الإدارية لدى القيادات الأكاديمية بجامعة الملك خالد [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة الملك خالد.
- الغامدي، آمنه. (2018). تقويم برنامج إعداد المعلم في جامعة أم القرى من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في ضوء معايير جودة الأداء المهني للمعلم في المملكة العربية السعودية. *مجلة البحث العلمي في التربية، 19* (19)، 649-615. <https://2u.pw/vl6wX>
- الغامدي، رمزي. (2019). الإدارة الذاتية لقادة مدارس منطقة الباحة وعلاقتها بمشاركة المعلمين في صنع القرارات من وجهة نظرهم. *المجلة الدولية للعلوم التربوية والنفسية. العدد 20* (1)، 83-51.



برنامج إعداد المعلم في جامعة ام القرى من وجهة نظر اعضاء هيئة التدريس في ضوء معايير جودة الأداء المهني للمعلم في المملكة العربية السعودية. مجلة البحث العلمي تقويم في التربية، (19)، 615-649. <https://2u.pw/vl6wX>

القرشي، مدحت. (2007). التنمية الاقتصادية: نظريات وسياسات وموضوعات. دار وائل للنشر.

المركز الوطني للتطوير المهني التعليمي. (1441). إدارة التعليم بمحافظة وادي الدواسر، الشؤون التعليمية، وزارة التعليم.

موسى، زهراء. (2020). أثر رأس المال المهني على الميزة التنافسية المستدامة قابليات إدارة الموارد البشرية متغير وسيط دراسة ميدانية على شركات الصناعات الإنشائية المتخصصة في الصناعات الخرسانية في مدينة عمان [أطروحة ماجستير غير منشور]. جامعة الشرق الأوسط.

هدية، سعيد. (2021). رأس المال الاجتماعي التنظيمي بجامعة الملك خالد: واقعه وسبل تنميته واستثماره. مجلة الجامعة الإسلامية للعلوم التربوية والاجتماعية، 6(1). <https://2u.pw/zA80Q>

هيئة تطوير منطقة عسير. <https://www.asda.gov.sa/knowledge/>

هيئة تقويم التعليم والتدريب. <https://cutt.us/JWfEK>

وثيقة رؤية المملكة 2030. النشرة التفصيلية للبرامج. <https://cutt.us/i9l4C>

الوهابي، أميرة، والمرخي، ريم، والزهراني، غادة، والتويجري، فاطمة. (2020). تطوير إعداد المعلم في المملكة العربية السعودية في ضوء خبرات الولايات المتحدة الأمريكية وسنغافورة وماليزيا. مجلة كلية التربية، جامعة عين شمس، 44(4).

<https://2u.pw/mgBUb>

يوسف، سلوى. (2019). تصور مقترح لتنمية رأس المال المهني لمعلمي المدارس الابتدائية في ضوء مجتمعات الممارسة التقليدية والافتراضية. مجلة كلية التربية، جامعة الأزهر، 183(1). <https://2u.pw/P7j7g>

ثانياً: المراجع الأجنبية:

Ibn Manzoor, Abu Al-Fadl Jamal al-Din Muhammad ibn Makram. (d. 711 AH). Lisan al-Arab, Dar Sader. Beirut, N.d, c (15), 341-342.

Training and Scholarship Department (1442 AH). General Department of Education in Al-Ahsa Governorate. Educational Affairs. Ministry of Education.

General Department of Dispatching and Scholarships. (1443 AH). Ministry of education.

Abu Alnoor, Muhammad. (2010). the relationship of participation in decision-making to the leadership styles of primary school principals in Egypt a field study. Journal of Education- Egyptian Association for Comparative Education and Educational Administration, 13 (27), 103-156. <https://2u.pw/4tQ1s>

Al-Gohari, Abd al-Hadi, and others. (1982). Studies in Social Development, "An Islamic Introduction". Nahdat al-Sharq Library. Cairo.

Hawala, Suheir and Al-Shorbagy, Hind Sayed. (2014). Social capital in education: its components and constraints, an analytical study. Journal of Educational Sciences, 22(3), 509-548.

Organizational manual to establish the summer training project in education departments and their regions. (1443 AH). General Department of Dispatching and Scholarships, Ministry of Education.

Salahaddin, Nesreen. (2013). Adaptation mechanisms of new teachers and organizational culture in Egyptian schools. Journal of Education- Egyptian Association for Comparative Education and Educational Administration, 16 (46), 307-394. <https://2u.pw/46aGw>

Abdul Azim, Muhammad. (2019). Mechanisms of professional capital development of teachers in the primary school: a field study. Journal of Educational Administration, Issue 24.

Atris, Muhammad. (2010). Activating the school principal's role in achieving professional development of teachers in pre-university education in light of the school's approach as a learning community. Journal of Education- Egyptian Association for Comparative Education and Educational Administration, 13 (29), 11-152. <https://2u.pw/GzS6l>

Al-Ali, Abdul Sattar and Al-Omari, Ghassan and Kandjali, Amer. (2012). Introduction to Knowledge Management. Dar Al-Masirah for printing and publishing house.



- Al-Ghamdi, Amna. (2018). Evaluating the Teacher Preparation Program at Umm Al-Qura University from the faculty members' point of view in light of the quality standards of teacher professional performance in the Kingdom of Saudi Arabia. *Journal of Scientific Research in Education*, 19, 615-649. <https://2u.pw/vl6wX>
- Qureshi, Medhat. (2007). *Economic Development: Theories, Policies, and Topics*, EDT.: 1, Dar Wael Publishing House, Amman - Jordan.
- National Center for Educational Professional Development. (1441 AH). Department of Education in Wadi Al Dawasir Governorate. Educational Affairs, Ministry of Education.
- Musa, Zahraa. (2020). the impact of professional capital on sustainable competitive advantage, human resource management capabilities, intermediate variable, field study on construction companies specializing in concrete industries in Amman. unpublished master's thesis. Middle East University. College of Business.
- Hadiya, Saeed. (2021). Organizational Social Capital at King Khalid University: Its Real Status and Ways of Its Development and Investment. *Journal of Islamic University of Educational and Social Sciences*, 1(7), <https://2u.pw/zA80Q>
- Asir Region Development Authority. <https://www.asda.gov.sa/knowledge/>
- The Kingdom's Vision 2030 Document. (2017), Detailed Program Bulletin.
- AL-Wahhabi, Amira and Al-Marikhi, Reem and Zahrani, Ghada and Al-Tuwaijri, Fatima. (2020). Developing teacher preparation in the Kingdom of Saudi Arabia in the light of the experiences of the United States of America, Singapore, and Malaysia. *Journal of College of Education- Ain Shams University*, N. 44, vol. 4. <https://2u.pw/mgBUB>
- Youssef, Salwa. (2019). A proposed conception for developing the professional capital of primary school teachers in light of traditional and virtual communities of practice. *Journal of College of Education- Al-Azhar University*, Issue: 183, Part 1. <https://2u.pw/P7j7g>
- Allais, S. (2014). *Selling Out Education: National Qualifications Frameworks and the Neglect of Knowledge*. Rotterdam, the Nether lands: Sense Publishers.
- Bourdieu, P. (1986). The forms of capital. In J.G. Richardson (Ed.), *Handbook of Theory and Research for Sociology of Education*. (pp. 241-258). Westport, CT: Greenwood Press. <https://2u.pw/Eklli>
- Brown, C., Daly, A.J., & Liou, Y.-H. (2016). improving trust, improving schools: Findings from a social network analysis of 43 primary schools in England. *Journal of Professional Capital and Community*, 1 (1), 69-91. <https://2u.pw/8Mh5g>
- Coleman, J.S. (1988). Social capital in the creation of human capital. *American Journal of Sociology*, 94 (1), 95-120. <https://2u.pw/So054>
- Cole, S. E. J. (2017). *Rationale and Reality the Personal and Professional Capital of master's Level Study for Teachers*, Professional Doctorate, University of Northumbria at Newcastle.
- Davis, L, (2016). *A Phenomenological Case Study That Examines the Process of Developing Professional Capital Among Administrators for The Purpose of Advancing District Wide-Improvement Initiatives*, Doctor of Educational Leadership, Lamar University.
- Day, C. (2017). *Teachers' Worlds and Work: Understanding Complexity, Building Quality*. New York, NY: Routledge.
- Fullan, M., (2016). Implementation: Amplify Change with Professional Capital. *The Learning Professional*, 31 (33), 30-36. <https://2u.pw/IPCib>
- Hargreaves, A., & Fullan, M. (2012). *Professional Capital: Transform-ing Teaching in Every School*. New York, NY: Teachers College Press.
- Harris, J., Caldwell, B., & Longmuir, F. (2013). *Literature Review: A Culture of Trust Enhances Performance*. Melbourne, Australia: Austra-lian Institute for Teaching and School Leadership
- Herbert, C, L. (2018). *Growing professional capital through Lesson Study*, Doctor of Education, University of Cambrigde.
- Ikoma, S. (2016). *Individual excellence versus collaborates culture: A cross- national analysis of professional capital in the US, Finland Japan, and (Doctoral dissertation The Singapore Pennsylvania State University)*.
- Kitsing, M., Boyle, A., Kukemelk, H., & Mikk, J. (2016). The impact of professional capital on educational excellence and equality in Estonia. *Journal of Professional Capital and Community*, 1 (3), 237-252. <https://2u.pw/k2uDd>



- Patton, K., Parker, M., & Tannehill, D. (2015). Helping teachers help themselves: Professional development that makes a difference. NASSP Bulletin, 99 (1), 26-42. <https://2u.pw/jYgKo>
- Perepelkin, V.A., Perepelkina, E.V., & Morozova, E.S. (2016). Evolution of the concept of human capital. International Journal of Environmental and Science Education, 11 (15), 7694-7658. <https://2u.pw/KvIzM>
- Plagens, G. K. (2011). Social capital and education: Implications for student and school performance. Education and Culture, 27(1), 40-64. <https://2u.pw/tuFF7>
- Portes, A., & Landolt, P. (2000). Social capital: Promise and pitfalls of its role in development. Journal of Latin American Studies, 32 (2), 529-547. <https://2u.pw/IO7uP>
- Tanang, H., & Abu, B. (2014). Teacher Professionalism and Professional Development Practices in South Sulawesi, Indonesia. Journal of Curriculum and Teaching, 3 (2), 25- 42. DOI: 10.5430/jct.v3n2p25. <https://2u.pw/A2iuQ>
- Tong, W., & Razniak, A. (2017). Building professional capital within a 21st century learning framework. Journal of Professional Capital and Community, 2(1), 36-49. <https://2u.pw/bjHdg>
- Watts, D. S., & Richardson, J. W. (2020) Leveraging professional development to build professional capital in international schools in Asia. Journal of professional Capital and Community, 5 (2), 167-182. <https://2u.pw/9iMKZ>
- Walker, A.E. (2017). Elementary teachers' perception of professional capital within their community of practice. PhD dissertation, Mercer University, Macon-GA.
- Wenger, É. (1998). Communities of Practice: Learning, Meaning, and Identity. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Woolcock, M., & Narayan, D. (2000). Social capital: Implications for development theory, research, and policy. The World Bank Research Observer, 15 (2), 225-249. <https://2u.pw/ODEnJ>

KKU Journal of Educational Sciences

Peer-Reviewed-Journal



Volume: Tenth

1444 AH- January 2023AD

Issue: First

