المجلة العربية للقياس والتقويم

Arab Journal Of Measurement & Evaluation (AJME)

المجلد الخامس (العدد التاسع) يناير ٢٠٢٤ م

الجزء الأول

دورية علمية محكّمة

تصدر عن

الجمعية العربية للقياس والتقويم

المشهرة برقم (٣٣٣٣) لسنة ٢٠١٥ م

PRINT ISSN (2682 - 2016)

ONLINE ISSN (2805 - 2927)

المجلة العربية للقياس والتقويم

الجزء الأول

المجلد الخامس (العدد التاسع) يناير ٢٠٢٤م

المجلة العربية للقياس والتقويم

Arab Journal Of Measurement & Evaluation (AJME)

المجلد الخامس (العدد التاسع) يناير ٢٠٢٤م

الجزء الأول

دورية علمية محكّمة

تصدر عن

الجمعية العربية للقياس والتقويم

المشهرة برقم (٣٣٣٣) لسنة ٢٠١٥ م

PRINT ISSN (2682 - 2016)

ONLINE ISSN (2805 - 2927)

المجلة العربية للقياس والتقويم

Arab Journal of Measurment and Evaluation

(AJME)

تصدر عن
الجمعية العربية للقياس والتقويم
المشهرة برقم (٣٣٣٣) لسنة ٢٠١٥م

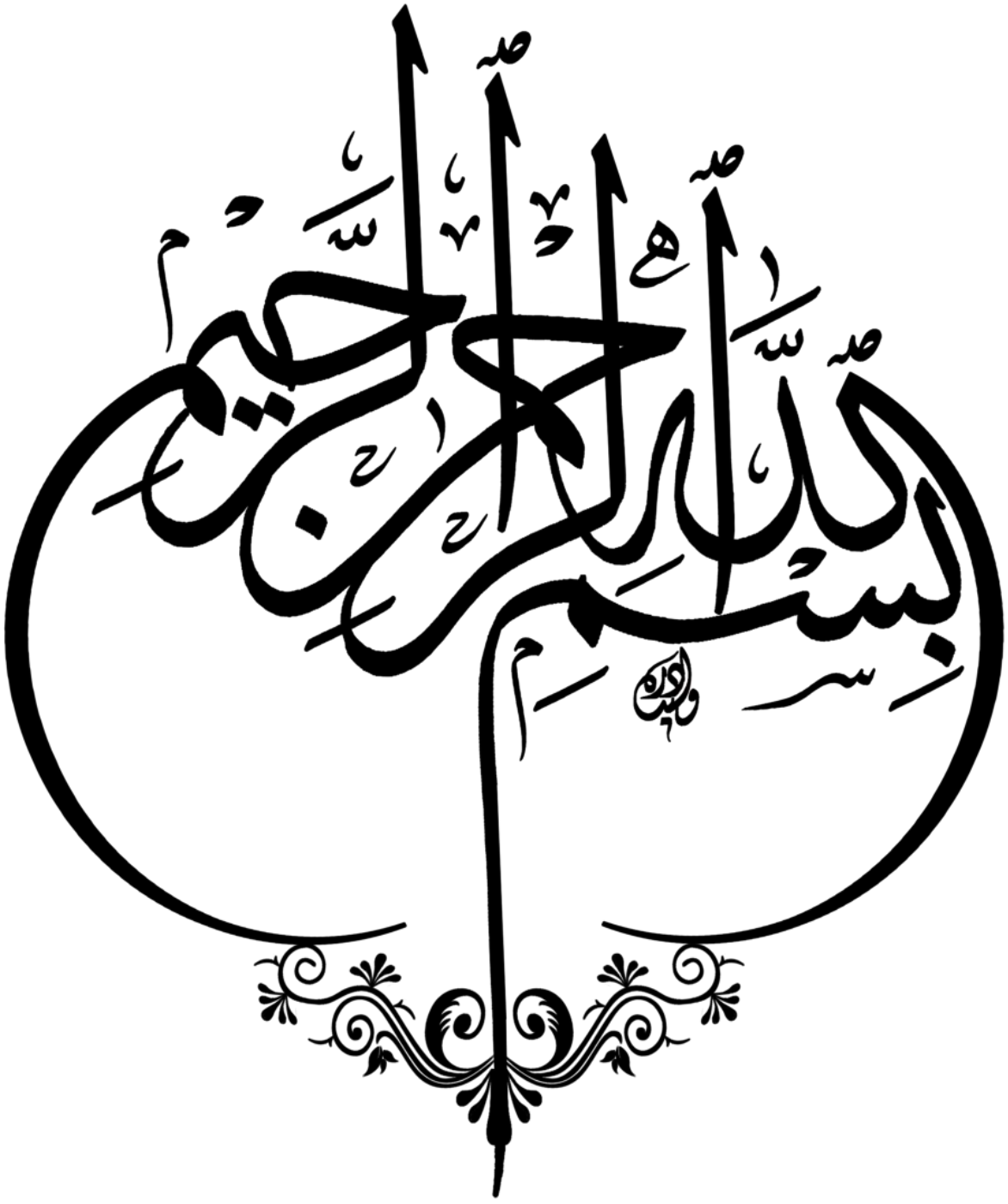
دورية علمية محكمة

العدد التاسع (الجزء اول) يناير ٢٠٢٤م

Print ISSN (2682-2016)
Online ISSN (2805-2927)

رئيس التحرير
أ.د/ محمد المري محمد إسماعيل

00201223418938
almory54@gmail.com



مجلس إدارة الجمعية العربية للقياس والتقويم

ومجلس ادارة المجلة العربية للقياس والتقويم

رئيس مجلس الإدارة
ورئيس التحرير
أ.د/ محمد المري محمد إسماعيل

نائب رئيس مجلس الإدارة
ونائب رئيس التحرير
أ.د/ أميمة مصطفى كامل

أعضاء الجمعية
وأعضاء التحرير

أ/ ندى ألفي ثابت

سكرتيرا التحرير

أمين صندوق الجمعية — **د/ عبير إبراهيم السيد**

أمين عام الجمعية — **ا/ خالد محمود على**

مساعد رئيس التحرير وعضو مجلس الادارة
أ.م.د/ عمرو محمد يوسف

أعضاء الهيئة الإستشارية للمجلة العربية للقياس والتقويم

أ.د/ أبو المجد إبراهيم الشوربجى	كلية التربية – جامعة الزقازيق
أ.د/ احمد عبد الرحمن عثمان	كلية التربية – جامعة الزقازيق
أ.د / ايمان هريدي	كلية الدرسات العليا للتربية – جامعة القاهرة
أ.د/ السيد الفضالي عبد المطلب	كلية التربية – جامعة الزقازيق
أ.د/ اسماعيل إبراهيم محمد بدر	كلية التربية – جامعة بنها
أ.د/ إسماعيل محمد الفقي	كلية التربية – جامعة عين شمس
أ.د/ أشرف أحمد عبد القادر	كلية التربية – جامعة بنها
أ.د/ الغالي أحرشا	كلية الاداب والعلوم الانسانية – فاس - المغرب
أ.د/ السيد عبد الدايم عبد السلام	كلية التربية – جامعة الزقازيق
أ.د/ آمال عبد السميع أباظة	كلية التربية – جامعة كفر الشيخ
أ.د/ أماني سعيده	كلية الدراسات العليا للتربية- جامعة القاهرة
أ.د/ أمينة إبراهيم شلبي	كلية التربية النوعية – جامعة المنصورة
أ.د/ أنور رياض عبد الرحيم	كلية التربية – جامعة المنيا
أ.د/ إيمان شعبان	كلية التربية – جامعة أم القرى - السعودية
أ.د/ أحمد حميد القادري	كلية التربية – سلطنة عمان
أ.د/ أحمد محمد احمد سالم	كلية التربية – جامعة الزقازيق
أ.د/ آمال الفقي	كلية التربية – جامعة بنها
أ.د/ إيمان محمد عبد الحق	كلية التربية – جامعة بنها
أ.د/ إيهاب الببلاوي	كلية علوم الإعاقة – جامعة الزقازيق
أ.د/ بشرى اسماعيل احمد	كلية التربية – جامعة الملك خالد - السعودية
أ.د/ حسن مصطفى عبد المعطي	كلية التربية – جامعة الزقازيق
أ.د/ حمدى حسن المحروقى	كلية التربية – جامعة الزقازيق
أ.د/ حمدي ياسين	كلية التربية للبنات – جامعة عين شمس
أ.د/ خالد سعيد النبي صيام	كلية التربية الرياضية- جامعة بنها
أ.د/ خديجة القرشي	كلية التربية – جامعة الطائف - السعودية
أ.د/ خلف أحمد مبارك	كلية التربية – جامعة سوهاج
أ.د/ دلال الهدهود	كلية التربية الاساسية – جامعة الكويت
د/ ديانا حماد	كلية التربية – جامعة أم القرى - السعودية
أ.د/ زينب محمود أبو العنين شقير	كلية التربية – جامعة طنطا

أ.د/ رشدى المحرزى	كلية التربية – جامعة السلطان قابوس
أ.د/ سعيد اسماعيل علي	كلية التربية – جامعة عين شمس
أ.د/ سلوى محمد عبد الباقي	كلية التربية – جامعة حلوان
أ.د/ سهير كامل أحمد	كلية التربية للطفولة المبكرة – جامعة القاهرة
أ.د/ سيف الدين يوسف عبدون	كلية التربية – جامعة الأزهر
أ.د/ سليمان محمد سليمان	كلية التربية- جامعة بني سويف
أ.د/ شاكر فتحي	كلية التربية – جامعة عين شمس
أ.د/ صابر حجازي عبد المولى	كلية التربية – جامعة المنيا
أ.د/ صلاح محمد توفيق	كلية التربية – جامعة بنها
أ.د/ صلاح شريف	كلية التربية النوعية – جامعة الزقازيق
أ.د/ ضياء الدين زاهر	كلية التربية – جامعة عين شمس
د/ طارق السلمي	كلية التربية – جامعة أم القرى - السعودية
أ.د/ طلعت منصور	كلية التربية – جامعة عين شمس
أ.د/ عادل ريان	كلية التجارة – جامعة أسيوط
أ.د/ عادل محمد محمود العدل	كلية التربية – جامعة الزقازيق
أ.د/ عبد التواب عبد اللاه عبد التواب	كلية التربية – جامعة أسيوط
أ.د/ عبد العاطي أحمد عبد المجيد	كلية التربية – جامعة قناة السويس
أ.د/ عبد الله الكندري	كلية التربية الاساسية – جامعة الكويت
أ.د/ عبد المنعم الدردير	كلية التربية – قنا – جامعة جنوب الوادى
أ.د/ عبد الوهاب محمد كامل	كلية التربية – جامعة طنطا
أ.د/ علي صالح جوهر	كلية التربية – جامعة دمياط
أ.د/ عمر محمد جبرين	كلية التربية – الجامعة الاردنية
أ.د/ عادل السعيد البنا	كلية التربية – جامعة دمنهور
أ.د/ عبد المنعم الدردير	كلية التربية بقنا- جامعة جنوب الوادي
أ.د/ عبدالله عسكر	كلية الآداب- جامعة الزقازيق
أ.د/ علاء السيد أمين	كلية العلوم – جامعة بنها
أ.د/ فاتن فاروق عبد الفتاح	كلية التربية – جامعة الزقازيق
أ.د/ فيوليت فؤاد ابراهيم	كلية التربية – جامعة عين شمس
أ.د/ فضل ابراهيم عبد الصمد	كلية التربية – جامعة المنيا
أ.د/ كريمان عويضه منشار نجم	كلية التربية – جامعة بنها
أ.د/ لطفي عبد الباسط إبراهيم	كلية التربية – جامعة المنوفية
أ.د/ مبارك بن ربيع	كلية الآداب والعلوم الإنسانية – الرباط - المغرب
أ.د/ محمد أمين المفتي	كلية التربية – جامعة عين شمس

أ.د/ محمد بن عمار	كلية العلوم الإنسانية- الجامعة التونسية
أ.د/ محمد بن فاطمة	كلية العلوم الإنسانية – الجامعة التونسية
أ.د/ محمد عبد القادر أحمد عبد الغفار	كلية التربية – جامعة حلوان
أ.د/ محمد عبد الله	كلية التربية – جامعة الزقازيق
أ.د/ محمد عودة محمد عقل الرماوي	كلية العلوم التربوية – الأردن
أ.د/ محمد وليد موسى	كلية العلوم التربوية – جامعة الاردن
أ.د/ محمود فتحي عكاشة	كلية التربية– جامعة دمنهور
أ.د/ محمود عطا محمد	كلية التربية– جامعة الزقازيق
أ.د/ مختار أحمد الكيال	كلية التربية – جامعة عين شمس
أ.د/ محبوبة صبحي زيتون	كلية التمريض- جامعة بنها
أ.د/ مجدى إبراهيم	كلية التربية– جامعة الزقازيق
أ.د/ مصطفى رجب	كلية التربية – جامعة سوهاج
أ.د/ نادية عزيز بعيبن	كلية التربية – جامعة باتنه- الجزائر
أ.د/ ناصر أحمد الخوالدة	كلية العلوم الاسلامية العالمية – جامعة الأردن
أ.د/ نجيب الفونس خزام	كلية التربية – جامعة عين شمس
أ.د/ ناصر علي الجهوري	كلية التربية – سلطنة عمان
أ.د/ هدى مصطفى محمد	كلية التربية – جامعة سوهاج
أ.د/ يوسف محمود يوسف قطامي	كلية العلوم التربوية – الأردن

السياسة التحريرية للمجلة العربية للقياس والتقويم

أولاً: الرؤية:

مجلة رائدة ومصنفة ضمن أشهر المجلات العربية والعالمية ذات أعلى معامل تأثير في نشر البحوث العلمية والاتجاهات الحديثة المحكمة في مجال العلوم التربوية والنفسية والاجتماعية والإنسانية.

ثانياً: الرسالة:ـ

الالتزام بتحكيم ومراجعة واعتماد ونشر البحوث الأصيلة وأوراق العمل وملخصات الرسائل العلمية ذات الاتجاهات الحديثة وفق معايير ومواصفات مهنية دقيقة في مجال العلوم التربوية والنفسية والاجتماعية والإنسانية بصفة عامة والقياس والتقويم بصفة خاصة.

ثالثاً: الأهداف:ـ

١- نشر ثقافة القياس والتقويم في المجالات العلمية المختلفة.

٢- نشر الإنتاج العلمي للباحثين على المستوى المحلي والعربي في مجال العلوم التربوية النفسية والاجتماعية والإنسانية بصفة عامة والقياس والتقويم بصفة خاصة وفق معايير المجلة.

٣- نشر ملحقات البحوث ورسائل الماجستير والدكتوراه والمراسلات العلمية وتقارير المؤتمرات والندوات والمنتديات والأنشطة العلمية والأكاديمية والترجمات والقرارات ومراجعات الكتب المتصلة بمجال المجلة.

٤- الإعلام بالفاعليات العلمية المرتقبة في مجال المؤتمرات والندوات وعروض الكتب والمقالات العلمية.

٥- نشر الاتجاهات الحديثة في القياس والتقويم تحت باب "رؤى معاصرة".

رابعاً: الفئات المستهدفة:ـ

أعضاء هيئة التدريس والهيئة المعاونة وطلاب الماجستير والدكتوراه والدراسات العليا والمراكز البحثية ذات الصلة بالجامعات المصرية والعربية والباحثين في المجالات التربوية والنفسية والاجتماعية والإنسانية في الجامعات المصرية والعربية.

قواعد النشر

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

أولاً : الشروط الإدارية:

١. تهتم المجلة بنشر البحوث الأكاديمية الأصيلة في المجالات العلمية والتربوية والنفسية والاجتماعية والعلوم الإنسانية المكتوبة باللغة العربية، ويجوز قبول بعض البحوث باللغةالأجنبية، ولا تنشر بحوث سبق نشرها أو مقدمة للنشر في جهات أخرى.

٢. تنشر المجلة الترجمات والقراءات ومراجعات الكتب والتقارير والمتابعات العلمية حول المؤتمرات والندوات والأنشطةالأكاديمية المتصلة بمجالات المجلة.

٣. تخضع الدراسات والبحوث للتحكيم العلمي (بسرية تامة) من قبل المتخصصين وهم نخبة من أساتذة التربية وعلم النفس والعلوم الاجتماعية والإنسانية وأعضاء لجان الترقية من الأساتذة والأساتذة المساعدين في التصنيف.(اللجنة العلمية الدائمة).

٤. لا ترد الأبحاث أو الدراسات إلى أصحابها سواء نشرت أم لم تنشر.

٥. ترتيب البحوث في المجلة لا يخضع لمكانة الباحث، أو لقيمة البحث، بل تخضع لاعتبارات فنية، (وقد تكون منها أولوية وصول البحث لهيئة التحرير).

٦. يقدم الباحث ثلاث نسخ من كل بحث (الأصل + صورتين + اسطوانة إلكترونية) إلى سكرتير تحرير المجلة، ومعها رســـوم نشر التحكيم، كما يمكن إرسال الأبحاث إلكترونيا على البريد الإلكتروني للمجلة: almory54@gmail.com تليفون: 00201223418938

٧. تنشر المجلة مقالات وبحوث الأساتذة مجاناً، بحد أقصى عشرين صفحة.

٨. تنشر المجلة ملخصات رسائل الماجستير والدكتوراه التى تمنحها الكلية فى فترة إصدار المجلة على صفحة واحدة لكل رسالة.

٩. كل ما ينشر فى المجلة لا يجوز نشره بأى طريقة فى أي مكان آخر إلا بموافقة كتابية من هيئة التحرير.

١٠. يقدم الباحث تعهدًا موقعًا منه، ومن جميع الباحثين المشاركين – إن وجدوا – يفيد بأن البحث لم يسبق نشره، وأنه غير مقدم للنشر في جهة أخرى حتى تنتهي إجراءات تحكيمه ، ونشره في المجلة، أو أن البحث ليس جزءًا من كتاب منشور (نموذج التعهد بنشر بحث).

ثانيًا: الشروط الفنية:

- **يراعى أن يكون البحث خاليًا من الأخطاء النحوية واللغوية والإملائية والمطبعية، وأن تكون كتابة البحث والمراجع والكتب والرسائل طبقاً للقواعد العلمية المتفق عليها، وللبحوث باللغة العربية أن يكون البحث مكتوبًا بخط Simplified Arabic بحجم (١٢) Bold، وتكتب العناوين بخط بحجم (١٤) Bold ، أبعاد متن البحث ١٢×١٩ بحيث يترك مسافة بالهامش العلوي ٢.٥ سم، والسفلي ٧سم، والأيسر ٤.٥، والأيمن٤.٥.**
- **وترك مسافة مفردة بين السطور، كما يراعى أيضاً الضبط والدقة فى كتابة الجداول والأشكال وأن تكون واضحة ومختصرة.**
- **يراعى في كتابة البحوث باللغة الأجنبية أن يكون البحث مكتوبًا بخط Time New Roman بحجم (١٢) Bold، وتكتب العناوين بحجم (١٤) Bold وبهوامش حجم الواحد منها (٤.٥سم يمين ويسار الصفحة)، (٢.٥ سم أعلى وأسفل الصفحة) وترك مسافة مفردة بين السطور، كما يراعى أيضاً الضبط والدقة فى كتابة الجداول والأشكال وأن تكون واضحة ومختصرة.**
- **أن يلتزم الباحث بالتوثيق تبعا لـ نظام APA في المراجع العربية تماما كما في المراجع الاجنبية في المتن والقائمة وبخاصة الاعتماد على اسم المؤلف**
- **لا تزيد كلمات ملخص البحث عن (٢٥٠) مائتي كلمة، ويشترط في البحث المقدم باللغة الأجنبية أن يدرج فيه ملخص باللغة العربية.**
- **تدرج الجداول في النص، وترقم ترقيمًا متسلسلاً، وتكتب عناوينها فوقها، أما الملاحظات التوضيحية فتكتب تحت الجدول.**
- **لهيئة التحرير حق الفحص الأولي للبحث، وتقرير أهليته، أو رفضه للنشر.**
- **في حالة نشر البحث؛ يعطي الباحث نسخة من المجلة، وعدد (٥) مستلات من البحث، ويتحمل الباحث تكلفة الإرسال بالبريد .**

جميع الأفكار الواردة في الأبحاث والدراسات والمقالات المنشورة في هذه المجلة تعبر عن رأي كاتبيها وعلى مسئوليتهم الشخصية ولا تعبر بالضرورة عن رأي مجلس إدارة الجمعية العربية للقياس والتقويم

قائمة المحتويات

الموضوعات	الصفحات
إدارة حقوق الملكية الفكرية مدخل لتعزيز سيادة البيئة التنظيمية للابتكار بالجامعات المصرية في ضوء خبرة عُمان والسعودية أ.م.د/ إكرام عبد الستار محمد دياب -استاذ التربية المقارنة والإدارة التعليمية المساعد -كلية التربية النوعية– جامعة الزقازيق	١-٩٨
فعالية برنامج قائم علي بعض مهارات التفكير المنظومي في تحسين الطفو الأكاديمي لدي تلاميذ المرحلة الإعدادية زينب محمد محمود سيد-باحثة دكتوراه- كلية التربية-جامعة جنوب الوادي	٩٩-١٣٩
الخصائص السيكومترية لمقياس التمكين النفسي لدى عينة من معلمي المرحلة الإعدادية بمحافظة قنا صفاء رشدي عبد العاطي خليل -باحثة لدرجة الماجستير - قسم علم النفس التربوي -كلية التربية بقنا-جامعة جنوب الوادي	١٤٠-١٧٠
نمذجة العلاقات السببية البعدية بين التفكير التباعدي والتفكير التقاربي والإنجاز الإبداعي الأستاذ الدكتور/عادل البنا -أستاذ علم النفس التربوي- كلية التربية -جامعة دمهنور أ/ ياسمين علاء المحلاوي- معيدة وباحثة لدرجة الماجستير - قسم علم النفس التربوي كلية التربية -جامعة دمنهور الدكتور/سماح السيد متولى- مدرس علم النفس التربوي -كلية التربية -جامعة دمنهور	١٧١- ٢١٣
الدلالات الكلينيكية لاختبار تفهم الأسرة (FAT) في الكشف عن العوامل الدينامية لهوس السرقة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائي دكتوره /نسرين السيد حسن عبدالله سويد -مدرس الصحة النفسية -كلية التربية– جامعة الزقازيق	٢١٤-٢٧٥
التحول الرقمى وتأثيره على ممارسات المعلم لأساليب التقويم البديل عن بعد د/ رانيا عبد الحميد مبروك دسوقى - معلم أول (أ) ثانوى مواد فلسفية	٢٧٦-٢٨٦
جودة الحياة وعلاقتها بالثقة بالنفس ودافعية الإنجاز لدى طلاب المرحلةالثانوية بمحافظة أضم أ .د. يوسف جلال أبو المعاطي -استاذ علم النفس التربوي بقسم علم النفس- كلية التربية – جامعة الملك عبد العزيز أ/ محمد رمضان احمد المالكي -باحث الماجستير في علم النفس تخصص توجيه وإرشاد	٢٨٧-٣٤٥

إدارة حقوق الملكية الفكرية مدخل لتعزيز سيادة البيئة التنظيمية للابتكار بالجامعات المصرية في ضوء خبرة عُمان والسعودية

إعـــــــــداد

أ.م.د/ إكرام عبد الستار محمد دياب
استاذ التربية المقارنة والإدارة التعليمية المساعد
كلية التربية النوعية– جامعة الزقازيق

ملخص:

تهدف الدراسة إلى طرح بعض الإجراءات المقترحة لآليات تطوير إدارة حقوق الملكية الفكرية لتعزيز سيادة البيئة التنظيمية للابتكار بالجامعات المصرية في ضوء خبرة عُمان والسعودية لكون تطوير إدارة حقوق الملكية الفكرية تعد أحد أهم مداخل تعزيز سيادة البيئة التنظيمية للابتكار بالجامعات ، بل وتساهم بشكل كبير في تطوير النمو الاقتصادي وتشجيع الاستثمارات الأجنبية واستدامة الموارد المالية بالجامعات ، ومن ثم نجاح المنظومة التعليمية ككل؛ وذلك من خلال إجراء مقارنة لآليات إدارة حقوق الملكية الفكرية كمدخل لتعزيز سيادة البيئة التنظيمية للابتكار بالجامعات في ضوء خبرة عُمان والسعودية، ولتحقيق ذلك استخدمت الدراسة المنهج المقارن ، وتعرض الدراسة إطارا نظريا لآليات تطوير إدارة حقوق الملكية الفكرية كمدخل لتعزيز سيادة البيئة التنظيمية للابتكار بالجامعات ، يلي ذلك مقارنة بين عُمان والسعودية في مجال إدارة حقوق الملكية الفكرية كمدخل لتعزيز سيادة البيئة التنظيمية للابتكار بالجامعات ، ثم التوصل لمجموعة من النتائج وطرح بعض الإجراءات المقترحة التي تستهدف تطوير إدارة حقوق الملكية الفكرية مدخل لتعزيز سيادة البيئة التنظيمية للابتكار بالجامعات المصرية في ضوء خبرة عُمان والسعودية للسعي نحو تحقيق رؤية مصر ٢٠٣٠م ، وذلك بما يتناسب مع ظروف المجتمع المصري.

الكلمات المفتاحية: إدارة حقوق الملكية الفكرية ، البيئة التنظيمية ، سيادة الابتكار بالجامعات ، عُمان ، السعودية .

Intellectual property rights management is an introduction to enhancing the rule of the regulatory environment for innovation in Egyptian universities in the light of the experience of Oman and Saudi Arabia

Abstract:

The study aims to put forward some proposed procedures for the mechanisms of developing the management of intellectual property rights to enhance the rule of the regulatory environment for innovation in Egyptian universities in the light of the experience of Oman and Saudi Arabia because the development of management of intellectual property rights is one of the most important entrances to strengthening the rule of the regulatory environment for innovation in universities, and even contributes significantly to the development of economic growth Encouraging foreign investments and sustaining financial resources in universities, and thus the success of the educational system as a whole; This is done by conducting a comparison of the mechanisms of managing intellectual property rights as an input to enhance the rule of the regulatory environment for innovation in universities in the light of the experience of Oman and Saudi Arabia. To achieve this, the study used the comparative approach. A comparison between Oman and Saudi Arabia in the field of intellectual property rights management as an entry point to enhance the rule of the regulatory environment for innovation in universities, and then reach a set of results and put forward some proposed measures aimed at developing the management of intellectual property rights as an entrance to enhance the rule of the regulatory environment for innovation in Egyptian universities in the light of the experience of Oman and Saudi Arabia to strive towards achieving Egypt's vision 2030 AD, in line with the conditions of Egyptian society.

Keywords: Intellectual property rights management, the regulatory environment, the rule of innovation, universities, Oman, Saudi Arabia.

مقدمة:

تعد حقوق الملكية الفكرية جزءا لا يتجزأ من البيئة التنظيمية للابتكار في اقتصادات الدول المتقدمة ، وعنصر رئيس في عمليات التنمية بكافة أشكالها ، وخاصة أن العالم اليوم في طريقه نحو التحول من اقتصاد العصر الصناعي إلى اقتصاد العصر المعلوماتي وأصبحت اقتصاديات الدول ترتكز على المعرفة ورأس المال الفكري بإعتبارها مسارات أساسية لعمليات التنمية الشاملة ، وتجدر الإشارة إلى أن إدارة حقوق الملكية الفكرية تعد بمثابة ضمان للحفاظ على جميع المنتجات القائمة على المعرفة في ظل المحاولات الجادة لنقل التكنولوجيا بين دول العالم .

ويقصد بالملكية الفكرية ما يبدعه فكر الإنسان ، أي الإختراعات والمصنفات الأدبية والفنية والرموز والأسماء والصور المستعملة في التجارة ، وتنقسم الملكية الفكرية إلى فئتين هما:

أ- حق المؤلف : الذي يشمل المصنفات الأدبية مثل الروايات وقصائد الشعر والمسرحيات والأفلام والمصنفات الفنية مثل الرسوم واللوحات الزيتية والمنحوتات وتصاميم الهندسة المعمارية ، والصور الشمسية ، والمصنفات الموسيقية ، وتشمل الحقوق المجاورة لحق المؤلف حقوق فناني الأداء في أدائهم ومنتجي التسجيلات الصوتية وحقوق هيئات الإذاعة في برامجها الإذاعية والتلفزيونية.

ب- الملكية الصناعية : التي تشمل براءات الإختراع والعلامات التجارية ، والبيانات الجغرافية ، والرسوم والنماذج الصناعية (الأمم المتحدة ،٢٠٠٥م ، ص ص ٣-٤) .

وتعد عُمان أحد أهم الدول الرائدة في مجال إدارة حقوق الملكية الفكرية حققت عُمان مراكز متقدمة في نتائج مؤشر الابتكار العالمي لعام ٢٠٢٢م الذي أصدرته المنظمة العالمية للملكية الفكرية حيث جاءت في المرتبة الأولى عالميًّا في مؤشر مخرجات العلوم والهندسة من إجمالي عدد الخريجين، والثالثة عالميًّا في مؤشر الإنفاق الحكومي لكل طالب.

وأشار المؤشر إلى تقدم عُمان في مدخلات الابتكار ٥ مراتب للأمام ، كما تقدمت في مخرجات الابتكار ٣ مراتب للأمام، وجاء ترتيبها في المؤشر ٧٩ عالميًّا من بين ١٣٢ دولة.(المنظمة العالمية للملكية الفكرية ، ٢٠٢٢م، ص ص ١٣٦-١٣٧)

وتجدر الإشارة إلي أن السعودية قد حققت تفوق ملحوظا في مؤشر حماية الملكية الفكرية على أكثر من ١١٤ دولة من أصل ١٤١، حيث جاءت في الترتيب ٢٧ عالميا، قافزة ٤ مراتب عن عام ٢٠١٨ م وفق التقرير الأخير لعام ٢٠١٩ م ، فيما حققت المرتبة ٢٤ عالميا لعام ٢٠٢٠ م في مؤشر حقوق الملكية الفكرية حيث قفزت بأكثر من ١٠ مراتب مقارنة بالعام ٢٠١٩م (المنظمة العالمية للملكية الفكرية ، ٢٠٢٢م، ص ص ١٣٨-١٣٩).

ولم تكن مصر بمعزل عن تلك التوجهات العالمية حيث أدركت القيادة الأكاديمية بالجامعات المصرية ضرورة إدارة حقوق الملكية الفكرية بما يضمن تعزيز سيادة البيئة التنظيمية للابتكار ولمواكبة المتغيرات العالمية المعاصرة في مجال البحث العلمي لذلك تم إنشاء مكاتب لإدارة حقوق الملكية الفكرية بالعديد من الجامعات المصرية فضلاً عن التشجيع المستمر لزيادة المبتكرات العلمية مع احتفاظ الباحثين بحقوق الملكية الفكرية وتجدر الإشارة إلى أن من أهم إنجازات وزارة التعليم العالي والبحث العلمي تخريج ٦٨ شركة عن طريق الحضانات البحثية التكنولوجية واحتضان ٢٥ شركة ناشئة من أصل ١٧ تحالفاً ، وذلك بمشاركة أكثر من ١٢٠ مؤسسة بقيمة ٢٤٠ مليون جنيهاً مصرياً طبقاً لما أعلنت عنه وزارة التعليم العالي والبحث العلمي من إنجازات في مجال إدارة حقوق الملكية الفكرية ، وكان هذا التحالف بين مراكز بحثية ومؤسسات صناعية ومؤسسات مجتمع مدني وجامعات (جمهورية مصر العربية ،٢٠٢٢م ص ٣).

وتجدر الإشارة إلي أنه قد تعالت النداءات التي دعت إلى ضرورة تأسيس كيانات مستقلة في الهياكل التنظيمية للجامعات المصرية وإدارة حقوق الملكية الفكرية بهدف حمايتها وزيادة عدد العلامات التجارية والبراءات والتوجه نحو المزيد من المشاريع البحثية لتعزيز سيادة البيئة التنظيمية للابتكار ، وذلك للوصول للتمويل الذاتي واستدامة الموارد والبدائل التمويلية والمالية

للجامعات كما تجدر الإشارة إلى أن قيمة إيرادات المنظمة العالمية للملكية الفكرية من إيرادات براءات الاختراع بمختلف أنواعها تقدر بملايين الفرنكات السويسريه مما تعد أكبر داعم للموارد المالية بالجامعات (المنظمة العالمية للملكية الفكرية ، ٢٠٢٠م ، ص ٩).

واتساقا مع ما سلف بيانه فقد حرصت الجامعات المصرية على تخصيص جزء من موازنتها لدعم البحث العلمي وللتشجيع على النشر العلمي والدولي بمنح الحوافز ودعم براءات الاختراع وتعد من أشهر تلك الجامعات المصرية التي نفذت ذلك جامعة القاهرة ، وجامعة عين شمس ، والزقازيق ، وطنطا حيث أنها قامت بوضع لوائح تنفيذية لجوائز النشر الدولي عن طريق تحويل بعض الأبحاث العلمية ونتائجها إلى براءات اختراع ذات حقوق للملكية الفكرية مما أدى إلى إحداث نقلة نوعية في مجال إدارة حقوق الملكية الفكرية (جامعة عين شمس ، ٢٠٢١م ، ص ص ٢-٣)

مشكلة الدراسة:

على الرغم من الجهود المصرية المبذولة في مجال إدارة حقوق الملكية الفكرية كمدخل لتعزيز سيادة البيئة التنظيمية للابتكار بالجامعات المصرية إلا أنه لا تزال هناك العديد من المشكلات والتي تتمثل أهمها في ضعف سيادة البيئة التنظيمية للابتكار بالجامعات المصرية بالرغم من الجهود المصرية الحثيثة لبعض الجامعات في ذات المجال إلا أنه ثمة قصور واضح في ممارساتها بالجامعات المصرية حيث أشارت إحدى نتائج دراسة (منى شعبان عثمان ، ٢٠٢٢م ، ص ص ٢٠٩-٢١٠) ، إلى أنه لا توجد لدى الجامعات المصرية رؤية ورسالة واستراتيجية تتبنى ثقافة ريادة الأعمال والابتكار ، بالإضافة إلى ندرة الاهتمام بسيادة البيئة التنظيمية للابتكار بالجامعات علاوة على قلة وجود حاضنات أعمال للمشروعات الابتكارية داخل الجامعات بجانب غياب التعليم الابتكاري بشكل كبير في معظم التخصصات الجامعية .

-يعد ضعف تفعيل دليل الأخلاقيات والملكية الفكرية بالجامعات المصرية أحد الأسباب التي أدت إلى ضعف توجه أعضاء هيئة التدريس نحو المساهمة في تعزيزسيادة البيئة التنظيمية

للابتكار بالجامعات المصرية (حسنية حسين عبد الرحمن ، ٢٠٢١م , ص ص ٢٢٠-٢٢٤،٢٢٣) ، وعلى الرغم مما توصلت إليه نتائج إحدى الدراسات من ضرورة إنشاء مركز بكل جامعة للمشروعات الابتكارية تتمثل إحدى أهدافه في إدارة حقوق الملكية الفكرية تتضمن حقوق الجامعة والأقسام العلمية ، والمخترعين (أشرف محمود أحمد محمود، محمد جاد حسين أحمد ، ٢٠١٦م ، ص ٤٥٢) بالإضافة إلي أن واقع الجامعات المصرية يشير إلى ضعف الممارسات الإدارية المتعلقة بإدارة حقوق الملكية الفكرية مما أضعف من دورها في تعزيز سيادة البيئة التنظيمية للابتكار بالجامعات المصرية.

بالإضافة إلى وجود العديد من التحديات القانونية والتشريعية التي تواجه تعزيز سيادة البيئة الابتكارية بالجامعات المصرية والتي من أهمها :

-ضعف البنية التحتية اللازمة لتعزيز سيادة البيئة التنظيمية للابتكار بالجامعات المصرية مثل عدم وجود مراكز متخصصة في مجال الابتكار بكل جامعة والاقتصار على بعض المؤسسات العامة ، والصناعية مثل الهيئة العامة للاستثمار لتمويل المشروعات الصغيرة والمتوسطة للشباب ، والصندوق الاجتماعي للتنمية دون وجود تعاون بين هذه المؤسسات والجامعة بشكل كبير.

-من الممكن أن تكون بعض القيادات الجامعية معوق رئيس وتحدي أساسي لتعزيز سيادة البيئة التنظيمية للابتكار ويظهر ذلك من خلال غياب روح الفريق والمشاركة في صناعة القرارات ، والمقترحات كما أن القيادات الجامعية قد تهتم بشكل نسبي بتعزيز سيادة البيئة التنظيمية للابتكار.

-ندرة إعداد الموارد البشرية المتخصصة في مجال تعزيز سيادة البيئة التنظيمية للابتكار بالجامعات المصرية

-التحديات الروتينية والبطء الشديد وصعوبة الإجراءات وبطئ إصدار القرارات وندرة وجود لوائح منظمة للمشروعات الطلابية الابتكارية. (هناء محمد أحمد هيكل ، ٢٠٢٢م ، ص ص ٤٥٤, ٤٥٦).

واتساقا مع ما سلف بيانه أشارت نتائج دراسة (عثمان عمران خليفة، ناصر يوسف ، ٢٠١٩م ، ص ٧٣) إلى غياب التشريعات الميسرة لإدارة حقوق الملكية الفكرية بالإضافة إلى غياب الهياكل المتخصصة في نقل وتوزيع الابتكارات علاوة علي قلة حرية الباحثين ، وضعف تسويق نتائج البحوث ، وغياب مساهمة الهيئات المساعدة والممولة لذلك بالإضافة إلى ضعف العلاقة بين الجامعات والشركات الصناعية بالإضافة إلى نقص الكفاءات العلمية والتكنولوجية المؤهلة لذلك، بالإضافة إلي ندرة وجود بيئات تنظيمية للابتكار تساهم في حماية الملكية الفكرية التي تمثل القوة الفكرية الرئيسية التي تدفع بعجلة البحث والتطوير في ظل غياب إطار تشريعي يشجع منظومة التعليم والبحث بصورة مستمرة .

واتساقا مع ما سلف بيانه قد يرجع ضعف تعزيز سيادة البيئة التنظيمية للابتكار بالجامعات المصرية إلى ضعف إدارة حقوق الملكية الفكرية بها مما ينعكس سلباً على معدلات براءات الاختراع المسجلة لصالح الجامعات المصرية حيث كانت البراءات التي يتم تسجيلها بأسماء الباحثين دون ذكر اسم الجامعة ، وذلك نتيجة لضعف إدارة حقوق الملكية الفكرية بتلك الجامعات مما ساعد في تراجع تعزيز سيادة البيئة التنظيمية للابتكار بالجامعات المصرية(محمود عطا محمد, إيمان أحمد حسن, خالد السيد محمد ، ٢٠١٨م ، ص ٤٦٩ – ٤٧٠)

– كما أدى ضعف إدارة حقوق الملكية الفكرية بالجامعات المصرية إلى تراجع تعزيز سيادة البيئة التنظيمية للابتكار بالجامعات المصرية ، والنشاط الابتكاري للأبحاث العلمية حيث توضح إحصائية مؤشر ابتكار العالمي لعام ٢٠٢١م تراجع مصر حيث حققت المركز ٩٩ عالمياً من بين ١٣٢دولة (المنظمة العالمية للملكية الفكرية ، ٢٠٢١م ، ص ٦) ، ولما كان بإمكان الجامعات المصرية تحقيق استدامة في تطور أعداد براءات الاختراع بالجامعات المصرية ، وذلك من خلال تعزيز سيادة البيئة التنظيمية للابتكار بالجامعات المصرية ، ومن خلال تطوير إدارة حقوق الملكية الفكرية بالجامعات المصرية فإن استقراء ما حققته عُمان والسعودية في ذات المجال يؤدي أمرا ضرورياً لاسيما بعد أن حصلت عُمان والسعودية على مراكز متقدمة في قائمة براءات الاختراع عالمياً مع تراجع مركز مصر بذات القائمة طبقاً لاحصائيات المنظمة العالمية

للملكية الفكرية (أماني السيد غبور ، ٢٠١٩م ، ص ص ٦٣ – ١٠٩ ، ص ٧٥) ، وذلك للافادة من خبرة عُمان والسعودية باعتبارهما خبرات رائدة في مجال إدارة حقوق الملكية الفكرية كمدخل لتعزيز سيادة البيئة التنظيمية بالجامعات ومن ثم تحاول الدراسة الحالية الاجابة على السؤال الرئيس التالي:

كيف يمكن تطوير إدارة حقوق الملكية الفكرية لتعزيز سيادة البيئة التنظيمية للابتكار بالجامعات المصرية في ضوء خبرتي عُمان والسعودية؟

وفي سبيل ذلك ستعمد الدراسة الإجابة عن الأسئلة الآتية :

١- ما الإطار النظري لتطوير إدارة حقوق الملكية الفكرية كمدخل لتعزيز سيادة البيئة التنظيمية للابتكار بالجامعات في ضوء الأدبيات المعاصرة ؟

٢- ما واقع إدارة حقوق الملكية الفكرية كمدخل لتعزيز سيادة البيئة التنظيمية للابتكار بالجامعات العُمانية في ضوء العوامل البنيوية والقوى الثقافية المؤثرة فيه؟

٣- ما واقع إدارة حقوق الملكية الفكرية كمدخل لتعزيز سيادة البيئة التنظيمية للابتكار بالجامعات السعودية في ضوء العوامل البنيوية والقوى الثقافية المؤثرة فيه؟

٤- ما أوجه التشابه والاختلاف بين إدارة حقوق الملكية الفكرية كمدخل لتعزيز سيادة البيئة التنظيمية للابتكار بالجامعات العُمانية والسعودية ؟ وأسباب تلك التشابهات والاختلافات في ضوء بعض مفاهيم العلوم الاجتماعية ذات العلاقة؟

٥- ما أهم الجهود المصرية المبذولة في إدارة حقوق الملكية الفكرية كمدخل لتعزيز سيادة البيئة التنظيمية للابتكار بالجامعات المصرية في ضوء العوامل البنيوية والقوى الثقافية المؤثرة فيه؟

٦- ما الإجراءات المقترحة لتطوير إدارة حقوق الملكية الفكرية كمدخل لتعزيز سيادة البيئة التنظيمية للابتكار بالجامعات المصرية في ضوء خبرتي عُمان والسعودية؟ بما يساهم في تحقيق رؤية مصر ٢٠٣٠ م ، وبما يتناسب مع السياق الثقافي المصري؟

أهداف الدراسة :

يتمثل الهدف الرئيس للدراسة في تقديم إجراءات مقترحة لتطوير إدارة حقوق الملكية الفكرية كمدخل لتعزيز سيادة البيئة التنظيمية للابتكار بالجامعات المصرية في ضوء خبرتي عُمان والسعودية بالاستعانة بكل من الإطار النظري ، وخبرات الدول محل الدراسة.

ويتفرع من الهدف الرئيس مجموعة أهداف فرعية وهي كالتالي :

١- تناول إطار نظري عن تطوير إدارة حقوق الملكية الفكرية كمدخل لتعزيز سيادة البيئة التنظيمية للابتكار بالجامعات في ضوء الأدبيات المعاصرة .

٢- التعرف علي واقع إدارة حقوق الملكية الفكرية كمدخل لتعزيز سيادة البيئة التنظيمية للابتكار بالجامعات العُمانية في ضوء العوامل البنيوية والقوى الثقافية المؤثرة فيه .

٣- التعرف علي واقع إدارة حقوق الملكية الفكرية كمدخل لتعزيز سيادة البيئة التنظيمية للابتكار بالجامعات السعودية في ضوء العوامل البنيوية والقوى الثقافية المؤثرة فيه.

٤- الكشف عن أوجه التشابه والاختلاف بين إدارة حقوق الملكية الفكرية كمدخل لتعزيز سيادة البيئة التنظيمية للابتكار بالجامعات في ضوء خبرتي عُمان والسعودية ، وتوضيح أهم أسباب تلك التشابهات والاختلافات في ضوء بعض مفاهيم العلوم الاجتماعية ذات العلاقة

٥- الكشف عن أهم الجهود المصرية المبذولة في تطوير إدارة حقوق الملكية الفكرية كمدخل لتعزيز سيادة البيئة التنظيمية للابتكار بالجامعات في ضوء العوامل البنيوية والقوى الثقافية المؤثرة فيه.

٦- التوصل إلي بعض الإجراءات المقترحة لتطوير إدارة حقوق الملكية الفكرية كمدخل لتعزيز سيادة البيئة التنظيمية للابتكار بالجامعات المصرية في ضوء خبرتي عُمان والسعودية، وبما يساهم في تحقيق رؤية مصر ٢٠٣٠ م ، وبما يتناسب مع السياق الثقافي المصري.

أهمية الدراسة:

تكمن أهمية الدراسة الحالية في:

- أن مفهوم إدارة حقوق الملكية الفكرية كمدخل لتعزيز سيادة البيئة التنظيمية للابتكار بالجامعات المصرية لم يلق الاهتمام الكافي من الدراسات السابقة على مستوى مؤسسات التعليم بشكل عام والتعليم الجامعي بشكل خاص على حد علم الباحثة.
- أن هذه الدراسة تأتي تزامنا مع اهتمام الوزارة بالتعليم الجامعي– كما يتضح في خطتها الاستراتيجية .
- أن لسيادة البيئة التنظيمية للابتكاربصفة عامة أهميته وتأثيره الكبير في فعالية العملية التعليمية ، وفي الفعالية الجامعية بشكل خاص مما يتطلب ضرورة تطبيقه في التعليم الجامعي بمصر ، ولتوعية المسؤولين بأهميته وآلياته .
- قد تساعد متخذي القرار بمصر في تطوير إدارة حقوق الملكية الفكرية لتعزيز سيادة البيئة التنظيمية للابتكار بالجامعات المصرية في ضوء خبرتي عُمان والسعودية بما يساهم في تحقيق رؤية مصر ٢٠٣٠ م ، وبما يتناسب مع السياق الثقافي المصري.

مصطلحات الدراسة :

يعرض هذا الجزء المصطلحات الواردة في عنوان الدراسة ، ويأتي التحليل التفصيلي للمصطلحات بالإطار النظري للدراسة ، وذلك فيما يلي:

١ – الملكية الفكرية: Intellectual Property :

إن مصطلح الملكية الفكرية Intellectual Property : كلمة مركبة من شقين ولكل شق منهما معنى مختلف، فالأول يتعلق بالملكية (الملك)، والثاني يتعلق بالفكرية (الفكر).

أ- الملكية لغويا: يقال مَلَّكَه المالَ والمُلْك فهو مُمَلَّكٌ، والمَلْكُ ما ملكت اليد من مال وخَوَل، والمِلْك احتواء الشيء والقدرة على الاستبداد به، وأَمْلَكه الشيءَ ومَلَّكه إياه تَمْليكاً جعله مِلْكاً له.

معنوية فكرية، حتى لو تحولت هذه الفكرة لاحقا لشيء مادي، وتعطي الملكية الفكرية حقا لصاحبها للانتفاع بفكرته ماديا ومعنويا.

وتجدر الإشارة إلي أن الحقوق المادية للملكية الفكرية مرتبطة بفترة زمنية محددة بعدة سنوات وإن طالت، وغير مفتوحة الى ما لا نهاية، الا في بعض الأحيان فإنها تجدد تلقائيا كالعلامات التجارية، وتعتبر حماية الملكية الفكرة حق من حقوق الانسان وتحتاج إلى منظمات وحكومات وهيئات لتقوم بحمايتها ولا يستطيع الفرد حمايته بنفسه.(الهيئة السعودية للملكية الفكرية ، ٢٠٢١م ، ص١٤)

واتساقا مع ماسلف بيانه يمكن تعريف الملكية الفكرية على أنها نتاج فكرة ابداعية ابتكارية للعقل البشري يمكن تحويلها إلى منتج مادي ومعنوي، وتكون ملكا لصاحبها ، وله الحق في الاستفادة منها ماديا لعدة سنوات، وتبقى الاستفادة الأدبية الى ما لا نهاية كحقه في نسبها اليه، وهي حق من حقوقه، واجب حمايته عن طريق الانظمة المطبقة والقوانين.

ويشار للملكية الفكرية أيضا علي أنها: سلطة مباشرة يعطيها القانون للشخص على كافة منتجات عقله وتفكيره وتمنحه حق الإستثمار والانتفاع بما تدر عليه هذه الأفكار من عائد مالي للمدة المحددة قانوناً ودون منازعة أو اعتراض من أحد (عامر محمد الكسواني ، ١٩٩٨م ، ص ٦٨) .

وجاء أيضاً في تعريف الملكية الفكرية : هي القواعد القانونية المقررة لحماية الإبداع الفكري المفرغ ضمن مصنفات مدركة (الملكية الفكرية الفنية والأدبية) أو حماية العناصر المعنوية للمشاريع الصناعية والتجارية (الملكية الصناعية). (مجد الدين محمد بن يعقب الفيروز بادي ،٢٠٠٥م ، ص٤١٦)

وعرفها المركز المصري للملكية الفكرية وتكنولوجيا المعلومات بأنها: كل ما ينتجه ويبدعه العقل والذهن الإنساني فهي الأفكار التي تتجسد في أشكال ملموسة يمكن حمايتها وتتمثل في الإبداعات الفكرية والعقلية والابتكارات مثل الاختراعات والعلامات والرسوم والنماذج (مجلس الوزراء ، ٢٠٢٢م ، ص ٢).

وتعرف الملكية الفكرية بأنها : مجموعة حقوق تحمي الفكر والإبداع الإنساني وتشتمل على براءات الاختراع والعلامات التجارية والرسوم والنماذج الصناعية والمؤشرات الجغرافية وحق المؤلف وغيرها من حقوق الملكية الفكرية(طلال أبو غزالة ، ٢٠٠٨ ، ص٤) .

وتعرف حقوق الملكية الفكرية أو ما يعرف بـ(Intellectual Property rights) أنها عدة حقوق تحمي الإبداعات والابتكارات الإنسانية في عدة مجالات مثل العلوم، والصناعة، والأدب، والعلامات التجارية، والأسرار التجارية .(الأمم المتحدة ، ٢٠١٩م ، ص١٧.)

ويمكن تعريف إدارة حقوق الملكية الفكرية إجرائيا : بأنها مجموعة العمليات والإجراءات التي يتم العمل وفقاً لها ؛ وذلك بهدف الحفاظ على إنتاج العقل البشري ، وخاصة تلك المنتجات التي تتميز بالابتكارية ، والأصالة سواء منتجات أدبية أو مادية ، وإدارة تلك الحقوق من خلال العديد من المؤسسات والتي من أهمها الجامعات وذلك للحفاظ عليها ولإعطاء كل ذي حق حقه في ظل قوانين ضامنه لتحقيق ذلك .

٢-سيادة:

تعرف السيادة لغويا: من سود، يقال: فلان سَيِّد قومه إذا أُريد به الحال، وسائِدُ إذا أُريد به الاستقبال، والجمع سَادَةٌ (مختار الصحاح، مادة: سَوَدَا، ص ٢٠٢)، ويقال: سادهم سُوداً سُودُداً سِيادةً سَيْدُودة استادهم كسادهم وسوَّدهم هو المسُودُ الذي ساده غيره فالمُسَوَّدُ السَّيِّدُ.

والسَّيِّدُ يطلق على الرب والمالك والشريف والفاضل والكريم والحليم ومُحْتَمِل أَذى قومه والزوج والرئيس والمقدَّم، وأَصله من سادَ يَسُودُ فهو سَيْوِد، والزَّعامة السِّيادة والرياسة(صحاح اللغة، ولسان العرب، مادة: [سَوَدَ]، و لسان العرب، مادة: زَعَمَ، ص ٢٠٣)

يتضح مما سبق بأن السيادة تدل على المُقدم على غيره جاهاً أو مكانة أو منزلة أو غلبة وقوة ورأياً وأمراً، والمعنى الاصطلاحي للسيادة فيه من هذه المعاني.

ويشار إلي السيادة اصطلاحاً بأنها: "السلطة العليا التي لا تعرف فيما تنظم من علاقات سلطة عليا أخرى إلى جانبها (الوجيز في النظريات والأنظمة السياسية، ص١٢٦).

وعرفت أيضاً بأنها: "السلطة العليا المطلقة التي تفردت وحدها بالحق في إنشاء الخطاب الملزم المتعلق بالحكم على الأشياء والأفعال(قواعد نظام الحكم في الإسلام، ص٢٤)

كما عرفت بأنها: وصف للدولة الحديثة يعني أن يكون لها الكلمة العليا واليد الطولى على إقليمها وعلى ما يوجد فوقه أو فيه(معجم القانون، ص٦٣٧)

يتضح مما سبق بأن التعريفات السابقة متقاربة ومتفقة علي أن السيادة سلطة عليا ومطلقة, وإفرادها بالإلزام وشمولها بالحكم لكل الأمور والعلاقات سواء التي تجري داخل الدولة أو خارجها.

ويمكن تعريف السيادة إجرائيا : هي مجموعة من العمليات المخطط لها ، والتي تستهدف إرساء ثقافة تعزيز البيئة التنظيمية للابتكار بشكل سائد على مستوى الجامعات المصرية

٣- الابتكار Innovation :

الابتكار في اللغة: عرف في المعجم الوجيز بأنه اختراع الشئ وانشاؤه على غير مثال سابق أو استحداث وابتكار أساليب جديدة تعوض أساليب قديمة متعارف عليها (يوسف محمد رضا، ٢٠٠٢ ، ص٤٨٣)

الابتكار اصطلاحا : عرف لدى منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية : بأنه منتج أو عملية جديدة أو محسنة (أو مجموعة منها) تختلف اختلافا كبيرًا عن المنتجات أو العمليات السابقة للوحدة والتي تم توفيرها للمستخدمين المحتملين (المنتج) أو تم وضعها في الخدمة من قبل الوحدة العملية(OECD,2019,pp.6-7)

وعرف الابتكار لدى المنظمة الدولية للمعايير (ISO) بأنه "المنتج أو الإجراء الجديد، أو المجدد بشكل مؤثر الذي يتاح للمستخدمين المستهدفين ويقدم إليهم فوائد تحمل قيمة (٥٦٠٠٠.٢٠١٩ (ISO)

(World Economic Forum ,2019, pp.12-13)

ويمكن تعريف الابتكار إجرائيا بأنه : عملية تحويل الأبحاث و الأفكار الابتكارية الجديدة ، التي تتسم بالمرونة والأصالة والإبداع والقيمة ، إلى منتجات أو خدمات أو نماذج عمل، ثم تقديمها إلى الفئات المستهدفة.

٤- البيئة التنظيمية(Organizational environment) :

تُعرَّف البيئة التنظيمية بالإنجليزية (Organizational environment) :على أنّها كلُّ ما يُحيطُ بالمنظمة من مؤسساتٍ وقوى تُؤثر بشكلٍ مباشر على أدائها، والعمليات التي تُجريها، بالإضافة إلى الموارد الخاصة بها، ويُمكن ملاحظة مدى التأثير من خلال متابعة مدى التغيير في أداء المنظمة وتبعاته؛ تبعاً للقوى والمؤسسات المحيطة بها، وتختلف المنظمات من حيث بيئة النشاط فيه.

.(Wendy Stewart,2022,p.2).

ويمكن تعريف البيئة التنظيمية إجرائيا بأنها : المحيط الداخلي والخارجي للجامعات والتي تتأثر به ويؤثر فيها سواء محليا أو إقليميا أو دوليا .

حدود الدراسة :

تقتصر حدود الدراسة الحالية علي مايلي :

١- الحدود الموضوعية :

تتمثل في واقع ، وآليات ، إدارة حقوق الملكية الفكرية كمداخل لتعزيز سيادة البيئة التنظيمية للابتكار بالجامعات العُمانية ، والسعودية.

٢- خبرة عُمان والسعودية في إدارة حقوق الملكية الفكرية كمداخل لتعزيز سيادة البيئة التنظيمية للابتكار بالجامعات ، وذلك للمبررات التالية :

أ- عُمان:

- إيمان الحكومات العُمانية بأن حماية قطاعات الملكية الفكرية المختلفة تؤدي دورا اقتصاديا في الناتج المحلي وتعزز من قيمة السلع والمنتجات المحلية حيث إن الحماية ترتبط بمعرفة مصدر هذه السلع والمنتجات.
- لتميز عُمان في طرق وآليات صون وحماية مختلف أشكال الملكية الفكرية بما فيها براءات الاختراع والنماذج الصناعية والعلامات التجارية والمؤشرات الجغرافية وحقوق الملكية الأدبية.(الأمم المتحدة ،٢٠١٩م ، ص ص ٦٣-٦٤.)

ب-السعودية:

- نظرا لمواكبة السعودية التطور في مجال حماية حقوق الملكية الفكرية على الصعيد الوطني والدولي ، وتولي هذا الموضوع اهتماماً بالغاً من حيث إبراز دور وأهمية الملكية الفكرية وآثارها , والتعريف بإجراءات وأدوات حماية الملكية الفكرية , التي من شأنها أن تسهم في دعم المجتمع المعرفي في المملكة , مشرعةً العديد من الأنظمة التي تكفل حماية حقوق المخترع والرسوم والنماذج الصناعية والمؤلف و العلامات التجارية ، إضافة لاهتمامها بزيادة الوعي حول أهمية حقوق الملكية الفكرية داخل المجتمع السعودي .
- السعي الدائم للسعودية لمضاعفة الاستثمار في البحث العلمي والتطوير وريادة الأعمال،وبناء أنظمة متكاملة لتحفيز الابتكار وحمايته ، وتسريع وتيرة الانتقال نحو مجتمع المعرفة ، وضمان مستقبل أفضل لأبنائها ، بالاعتماد على مفهومي الاستدامة والحقوق الشاملة بما فيها حقوق الملكية الفكرية ، والاستمرار في الاحتفاء بالمبتكرين

والمبدعين والنهوض بالأدوات المحفزة لذلك لإسهامهم في التقدم العلمي والمعرفي ، ودفع عجلة التنمية الاقتصادية والثقافية والاجتماعية(المنظمة العالمية للملكية الفكرية ، ٢٠٢١م ، ص ص ٨٨-٨٩) .

يتضح من مبررات اختيار إدارة حقوق الملكية الفكرية كمدخل لتعزيز سيادة البيئة التنظيمية للابتكار بالجامعات العُمانية والسعودية مدى التشابه الكبير بينها وبين إدارة حقوق الملكية الفكرية كمدخل لتعزيز سيادة البيئة التنظيمية للابتكار بالجامعات المصرية ، والذي يمكن أن يساعد في تحقيق أفضل استفادة ممكنة منها في تطوير الواقع الراهن لإدارة حقوق الملكية الفكرية كمدخل لتعزيز سيادة البيئة التنظيمية للابتكار بالجامعات المصرية .

وإجمالا يمكن القول: إن اختيار عُمان والسعودية جاء نتيجة للتوسع في تطوير إدارة حقوق الملكية الفكرية كمدخل لتعزيز سيادة البيئة التنظيمية للابتكار بالجامعات ، وذلك بهدف تمكين الابتكار والابداع اتساقا مع أهداف التنمية المستدامة، ومتطلبات القرن الحادي والعشرين.

الدراسات السابقة :

تم ترتيب الدراسات من الأقدم للأحدث ، بداية بالمحور الأول والذي يتناول الدراسات العربية ، ثم المحور الثاني والذي يتناول الدراسات الأجنبية ، ثم التعقيب علي الدراسات السابقة.

المحور الأول : الدراسات العربية:

تم ترتيب الدراسات العربية من الأقدم للأحدث وذلك علي النحو التالي :

١-الإجراءات القانونية بإدارة الجامعة لحماية الملكية الفكرية في كل من الولايات المتحدة الامريكية واستراليا وإمكانية الإفادة منها في مصر ، ٢٠١٩م.

هدفت الدراسة إلي إلقاء الضوء علي أهم الإجراءات القانونية بإدارة الجامعة لحماية الملكية الفكرية في كل من الولايات المتحدة الأمريكية وأستراليا وإمكانية الإفادة منها في مصر. قدمت الدراسة إطارًا مفاهيميًا تضمن مفهوم الإجراءات، الإدارة الجامعية، الملكية الفكرية ، **واستخدمت**

الدراسة على المنهج المقارن، **وتوصلت** الدراسة إلي العديد من النتائج والتي أهمها الاستفادة من الخبرة الأمريكية والاسترالية في تطوير الإجراءات القانونية لحماية الملكية الفكرية بالجامعات المصرية وأشتمل على الإجراءات الوقائية المقترحة لحماية الملكية الفكرية بالجامعات المصرية، الإجراءات الوقائية المقترح إتباعها من قبل الطلاب لحماية الملكية الفكرية بالجامعات، الإجراءات الوقائية المقترح إتباعها من قبل أعضاء هيئة التدريس لحماية الملكية الفكرية بالجامعات، والإجراءات القانونية المقترح تطبيقها في حالة انتهاك الطلاب للملكية الفكرية، الإجراءات القانونية لحماية الملكية الفكرية المقترح تطبيقها في حالة انتهاك أعضاء هيئة التدريس للملكية الفكرية.

٢- إدارة الملكية الفكرية وريادة الأعمال في الجامعات السعودية: الممارسات والصعوبات والاستراتيجيات المقترحة ،٢٠٢١م .

هدفت الدراسة إلي التعرف على واقع ممارسة الملكية الفكرية وريادة الأعمال في الجامعات الحكومية السعودية وتحدياتها وفرص تطويرها، **واستخدمت** الدراسة المنهج الوصفي التحليلي ، **وتوصلت** الدراسة إلي العديد من النتائج والتي من أهمها وجود قصور نظام الحوافز والمكافآت للباحثين واقتصار مفهوم التعليم القائم على الابتكار والملكية الفكرية على بعض التخصصات، إضافة لافتقار الجامعات لرؤية واضحة للملكية الفكرية والابتكار، التي تعد من أهم الصعوبات التي تواجه الملكية الفكرية وريادة الأعمال بالجامعات الحكومية السعودية.

٣- تدابير الحماية التقنية لحماية حق المؤلف على شبكة الإنترنت ، ٢٠٢١م.

هدفت الدراسة إلي إلقاء الضوء علي أهم تدابير الحماية التقنية لحماية حق المؤلف على شبكة الإنترنت ، **واستخدمت** في الدراسة المنهج الوثائقي وفقاً لأدبيات البحث عن الجانب النظري للدراسة وكذلك المنهج الوصفي التحليلي ، **وتوصلت** الدراسة إلى العديد من النتائج والتي من أهمها غياب التوعية لدى معظم مستخدمي الإنترنت بأهمية المحافظة على حقوق الملكية الفكرية والحقوق المجاورة للمنشورات الإلكترونية .

٤-متطلبات جذب الاستثمار الأجنبي المباشر للرياضة السعودية في ضوء الاستراتيجية الوطنية للملكية الفكرية ، 2021م.

هدفت الدراسة إلى التعرف على متطلبات جذب الاستثمار الأجنبي في المجال الرياضي في ضوء استراتيجية الملكية الفكرية في السعودية، **واستخدمت** الدراسة المنهج الوصفي ، **وتوصلت** الدراسة إلي العديد من النتائج والتي من أهمها أن السعودية تمتلك قوانين تساعد في جذب الاستثمار الأجنبي بالأنشطة الرياضية والأنظمة واللوائح التي تحكم علاقة المستثمر بالمنظمات المحلية عموما والتي تتسق مع وثيقة استراتيجية الملكية الفكرية بالسعودية،فضلا عن التوصل إلى آلية مقترحة لجذب المستثمرين للاستثمار في مجال الرياضة والتوصية بعقد ورش عمل للعاملين بقطاع الرياضة بالسعودية حول الملكية الفكرية وأهميتها.

٥- مدى وعي طالبات كلية علوم الأسرة لمفهوم الملكية الفكرية، المجلة العربية للعلوم الاجتماعية ، المؤسسة العربية للاستشارات العلمية وتنمية الموارد البشرية ،٢٠٢٢م.

هدفت الدراسة إلي إلقاء الضوء علي مدى وعي طالبات كلية علوم الأسرة لمفهوم الملكية الفكرية ، **واستخدمت** الدراسة المنهج الوصفي، **وتوصلت** الدراسة إلي العديد من النتائج والتي من أهمها وجود انخفاض في مستوى معرفة طالبات كلية علوم الأسرة بوجود دعم من داخل الجامعة لدعم الملكية الفكرية، أن مستوى معرفة الطالبات بالخدمات التي تقدمها المؤسسات الحكومية لدعم الملكية الفكرية منخفض، أن مستوى معرفة طالبات كلية علوم الأسرة لمفهوم الملكية الفكرية وارتباطها بإنتاجاتهم مرتفع.

المحور الثاني : الدراسات الأجنبية :

تم ترتيب الدراسات الأجنبية من الأقدم للأحدث وذلك علي النحو التالي :

1- Strategies for managing intellectual property value: A systematic review, World Patent Information,2021.

استراتيجيات إدارة قيمة الملكية الفكرية: مراجعة منهجية ، معلومات حول براءات الاختراع العالمية ، ٢٠٢١م.

هدفت الدراسة إلي إلقاء الضوء استراتيجيات إدارة قيمة الملكية الفكرية : مراجعة منهجية ل ١٦٨ مقالة صحفية عن قيمة الملكية الفكرية ، وتحدد مفاهيم البحث الرئيسية واستراتيجيات إدارة قيمة الملكية الفكرية. باستخدام رؤى من المراجعة ، **واستخدمت** الدراسة المنهج الوصفي بمدخله التحليلي ، **وتوصلت** الدراسة إلي إلي العديد من النتائج والتي من أهمها وضع إطارًا متعدد المستويات يصف العوامل الرئيسية لإدارة قيمة إدارة قيمة الملكية الفكرية .

2- Sustainable innovation and intellectual property rights: Friends, foes or perfect strangers,2021.

الابتكار المستدام وحقوق الملكية الفكرية: أصدقاء أم أعداء أم غرباء تمامًا؟

هدفت الدراسة إلي إلقاء الضوء علي الابتكار المستدام وعلاقته بحقوق الملكية الفكرية (IPR) ، **واستخدمت** الدراسة المنهج الوصفي ، **وتوصلت** الدراسة إلي العديد من النتائج والتي من أهمها كيفية جعل حقوق الملكية الفكرية كحوافز للابتكار المستدام .

3- Importance of Intellectual Property ,2021.

أهمية حقوق الملكية الفكرية ، ٢٠٢١م

هدفت الدراسة إلي إلقاء الضوء على مختلف شروط حقوق الملكية الفكرية مثل البراءات والعلامات التجارية والرسوم والنماذج الصناعية والمؤشرات الجغرافية وحقوق التأليف والنشر وما إلى ذلك مع القواعد واللوائح المقابلة لها واحتياجاتها ودورها فيما يتعلق بشكل خاص بالسياق الهندي ، **واستخدمت** الدراسة المنهج الوصفي ، **وتوصلت** الدراسة إلي العديد من النتائج والتي من أهمها أن الحقوق البيئة المبتكرة من خلال منح الاعتراف والمزايا الاقتصادية للمبدع أو المخترع ، في حين أن الافتقار إلى الوعي بحقوق الملكية الفكرية وعدم فعالية تنفيذها قد يعيق

التطورات الاقتصادية والتقنية والمجتمعية للأمة ، ومن ثم فإن نشر المعرفة بحقوق الملكية الفكرية وتنفيذها بشكل مناسب هو مطلب قصوى لأي دولة.

4- Simulation of Intellectual Property Management on Evolution Driving of Regional Economic Growth, 2022.

محاكاة إدارة الملكية الفكرية على دفع عجلة التطور للنمو الاقتصادي الإقليمي

هدفت الدراسة إلي إلقاء الضوء علي آليات سيادة مدخلات الملكية الفكرية وتطبيقها بشكل يساهم في سيادة

التنمية الاقتصادية ، **واستخدمت** الدراسة المنهج الوصفي ، **وتوصلت** الدراسة إلي العديد من النتائج والتي من أهمها أن الملكية الفكرية تؤثر على النمو الاقتصادي الإقليمي ، فضلا عن أنه يجب على الحكومات إفساح المجال لإدارة الملكية الفكرية من أجل تمكين الاقتصاد الإقليمي من الحصول على جودة عالية

5-IP Policies: Comparison of Indian HEIs' IP Policies from a Global Perspective,2022.

سياسات الملكية الفكرية: مقارنة بين سياسات الملكية الفكرية لمؤسسات التعليم العالي الهندية من منظور عالمي.

هدفت الدراسة إلي إلقاء الضوء علي استراتيجيات الابتكار والعلوم والتكنولوجيا والابتكار (STI) والسياسات الوطنية لحقوق الملكية الفكرية (IPR) لمؤسسات التعليم العالي ، **واستخدمت** الدراسة المنهج المقارن ، **وتوصلت** الدراسة إلي العديد من النتائج والتي من أهمها أن تنفيذ سياسات

الملكية الفكرية الخاصة بمؤسسات التعليم العالي أصبحت أمرًا حاسمًا للتنفيذ الفعال ، وسيادة الابتكار .

تعليق عام على الدراسات السابقة:

إن استقراء الدراسات السابقة سالف الإشارة إليها أفضى للوصول إلى أوجه إفادة عدة لعل من أهمها:

١- بيان أهمية معالجة قضية إدارة حقوق الملكية الفكرية لتعزيز سيادة البيئة التنظيمية للابتكار بالجامعات ، وأثر ذلك علي تطوير العملية التعليمية .

٢- المساهمة في توثيق مشكلة الدراسة من خلال الوقوف على الفجوات التي تقف كعثرة بين ما ينبغي أن تكون عليه إدارة حقوق الملكية الفكرية لتعزيز سيادة البيئة التنظيمية للابتكار بالجامعات المصرية والممارسات الفعلية.

٣- تحديد بعض المصطلحات ذات العلاقة بقضية إدارة حقوق الملكية الفكرية لتعزيز سيادةالابتكاربالجامعات

٤- المساهمة في اختيار الدراسة الراهنة لبعض آليات إدارة حقوق الملكية الفكرية لتعزيز سيادة البيئة التنظيمية للابتكار بالجامعات .

٥- المساهمة في اختيار حالات المقارنة في الدراسة الراهنة : عُمان ، السعودية .

٦- استيضاح جهود بعض المؤسسات الدولية والإقليمية في إدارة حقوق الملكية الفكرية لتعزيز سيادة البيئة التنظيمية للابتكار بالجامعات .

ويمكن توضيح أوجه التشابه والاختلاف والتفرد من خلال مايلي:

أ- أهداف الدراسات السابقة :

تعددت أهداف الدراسات السابقة وتنوعت حيث هدفت دراسة أسماء مراد صالح مراد زيدان : الإجراءات القانونية بإدارة الجامعة لحماية الملكية الفكرية في كل من الولايات المتحدة الامريكية واستراليا وإمكانية الإفادة منها في مصر ، ٢٠١٩م، إلي إلقاء الضوء علي أهم

الإجراءات القانونية بإدارة الجامعة لحماية الملكية الفكرية في كل من الولايات المتحدة الأمريكية وأستراليا وإمكانية الإفادة منها في مصر ، بينما هدفت دراسة محمد علي الصالح : إدارة الملكية الفكرية وريادة الأعمال في الجامعات السعودية: الممارسات والصعوبات والاستراتيجيات المقترحة ، ٢٠٢١م ، إلي التعرف على واقع ممارسة الملكية الفكرية وريادة الأعمال في الجامعات الحكومية السعودية وتحدياتها وفرص تطويرها ، بينما هدفت دراسة فردوس عمر عثمان عبدالرحمن : تدابير الحماية التقنية لحماية حق المؤلف على شبكة الإنترنت ، مجلة القلزم للدراسات الأمنية والاستراتيجية ، ٢٠٢١م، إلي إلقاء الضوء علي أهم تدابير الحماية التقنية لحماية حق المؤلف على شبكة الإنترنت ، بينما هدفت دراسة يوسف بن عطية الثبيتي : متطلبات جذب الاستثمار الأجنبي المباشر للرياضة السعودية في ضوء الاستراتيجية الوطنية للملكية الفكرية ، 2021م، إلى التعرف على متطلبات جذب الاستثمار الأجنبي في المجال الرياضي في ضوء استراتيجية الملكية الفكرية في السعودية، بينما هدفت دراسة مريم جمال الحارثي ، سهى عيد الحربي : مدى وعي طالبات كلية علوم الأسرة لمفهوم الملكية الفكرية، ٢٠٢٢م، إلي إلقاء الضوء علي مدى وعي طالبات كلية علوم الأسرة لمفهوم الملكية الفكرية ، بينما هدفت دراسة Manal S. AlGhamdi, Christopher M. Durugbo ، استراتيجيات إدارة قيمة الملكية الفكرية: مراجعة منهجية ، معلومات حول براءات الاختراع العالمية ٢٠٢١م إلي إلقاء الضوء علي استراتيجيات إدارة قيمة الملكية الفكرية : مراجعة منهجية ل ١٦٨ مقالة صحفية عن قيمة الملكية الفكرية ، بينما هدفت دراسة Castaldi, C الابتكار المستدام وحقوق الملكية الفكرية: أصدقاء أم أعداء أم غرباء تمامًا؟ ٢٠٢١م إلي إلقاء الضوء علي الابتكار المستدام وعلاقته بحقوق الملكية الفكرية ، بينما هدفت دراسة Dhaval Chudasama أهمية حقوق الملكية الفكرية ، ٢٠٢١م إلي إلقاء الضوء علي مختلف شروط حقوق الملكية الفكرية مثل البراءات والعلامات التجارية والرسوم والنماذج الصناعية والمؤشرات الجغرافية وحقوق التأليف والنشر وما إلى ذلك مع القواعد واللوائح المقابلة لها واحتياجاتها ودورها فيما يتعلق بشكل خاص بالسياق الهندي ، بينما هدفت دراسة Xiran Yang و Yong Qi: محاكاة إدارة الملكية الفكرية على دفع عجلة التطور للنمو الاقتصادي الإقليمي ٢٠٢٢م إلي إلقاء الضوء علي آليات

سيادة مدخلات الملكية الفكرية وتطبيقها بشكل يساهم في سيادة التنمية الاقتصادية ، بينما هدفت دراسة فيجاي ساتيراجو : Virendra S. Ligade، سياسات الملكية الفكرية: مقارنة بين سياسات الملكية الفكرية لمؤسسات التعليم العالي الهندية من منظور عالمي ، ٢٠٢٢م ، إلي إلقاء الضوء علي استراتيجيات الابتكار والعلوم والتكنولوجيا والابتكار (STI) والسياسات الوطنية لحقوق الملكية الفكرية (IPR) لمؤسسات التعليم العالي.

ب-المنهج المستخدم في الدراسات السابقة :

استخدمت معظم الدراسات السابقة سواء العربية أو الأجنبية المنهج الوصفي مثل دراسة مريم جمال الحارثي ، سهى عيد الحربي ، ٢٠٢٢م ، ودراسة يوسف بن عطية الثبيتي ٢٠٢١م ، ودراسة فردوس عمر عثمان عبدالرحمن ٢٠٢١م ، محمد علي الصالح ٢٠٢١م ، ودراسة منال الغامدي ، كريستوفر م. دوروغبو: Manal S. AlGhamdi, Christopher M. Durugbo استراتيجيات إدارة قيمة الملكية الفكرية: مراجعة منهجية ، معلومات حول براءات الاختراع العالمية ، ٢٠٢١م.Castaldi, C.,الابتكار المستدام وحقوق الملكية الفكرية: أصدقاء أم أعداء أم غرباء تمامًا؟ ٢٠٢١م ، ودراسة Dhaval Chudasamaأهمية حقوق الملكية الفكرية ، ٢٠٢١م ، ودراسة Xiran Yang و Yong Qi: محاكاة إدارة الملكية الفكرية على دفع عجلة التطور للنمو الاقتصادي الإقليمي ، ٢٠٢٢م، ، ;كل هذه الدراسات استخدمت المنهج الوصفي ، بينما استخدمت دراسة أسماء مراد صالح مراد زيدان ٢٠١٩م ، ودراسة فيجاي ساتيراجو :Kirendra S. Ligade سياسات الملكية الفكرية: مقارنة بين سياسات الملكية الفكرية لمؤسسات التعليم العالي الهندية من منظور عالمي، ٢٠٢٢م المنهج المقارن .

ج- نتائج الدراسات السابقة :

توصلت الدراسات السابقة إلي العديد من النتائج والتي أهمها دراسة أسماء مراد صالح مراد زيدان ٢٠١٩م ، فقد توصلت إلي العديد من النتائج والتي أهمها الاستفادة من الخبرة الأمريكية والاسترالية في تطوير الإجراءات القانونية لحماية الملكية الفكرية بالجامعات المصرية وأشتمل على الإجراءات الوقائية المقترحة لحماية الملكية الفكرية بالجامعات المصرية ، بينما

توصلت نتائج دراسة محمد علي الصالح ٢٠٢١م إلي العديد من النتائج والتي من أهمها وجود قصور نظام الحوافز والمكافآت للباحثين واقتصار مفهوم التعليم القائم على الابتكار والملكية الفكرية على بعض التخصصات ، بينما توصلت نتائج دراسة فردوس عمر عثمان عبدالرحمن ٢٠٢١م إلى العديد من النتائج والتي من أهمها غياب التوعية لدى معظم مستخدمي الإنترنت بأهمية المحافظة على حقوق الملكية الفكرية والحقوق المجاورة للمنشورات الإلكترونية ، بينما توصلت نتيجة دراسة يوسف بن عطية الثبيتي ٢٠٢١م إلي العديد من النتائج والتي من أهمها أن السعودية تمتلك قوانين تساعد في جذب الاستثمار الأجنبي بالأنشطة الرياضية والأنظمة واللوائح التي تحكم علاقة المستثمر بالمنظمات المحلية عموما والتي تتسق مع وثيقة استراتيجية الملكية الفكرية بالسعودية ، بينما توصلت نتيجة دراسة مريم جمال الحارثي ، سهى عيد الحربي ٢٠٢٢م إلي العديد من النتائج والتي من أهمها وجود انخفاض في مستوى معرفة طالبات كلية علوم الأسرة بوجود دعم من داخل الجامعة لدعم الملكية الفكرية، أن مستوى معرفة الطالبات بالخدمات التي تقدمها المؤسسات الحكومية لدعم الملكية الفكرية منخفض، أن مستوى معرفة طالبات كلية علوم الأسرة لمفهوم الملكية الفكرية وارتباطها بإنتاجاتهم مرتفع ، بينما توصلت دراسة : Manal S. AlGhamdi, Christopher M. Durugbo ٢٠٢١م إلي العديد من النتائج والتي من أهمها وضع إطارًا متعدد المستويات يصف العوامل الرئيسية لإدارة قيمة إدارة بينما توصلت نتيجة دراسة Castaldi, C قيمة الملكية الفكرية ٢٠٢١م إلي العديد من النتائج والتي من أهمها كيفية جعل حقوق الملكية الفكرية كحوافز للابتكار المستدام ، بينما هدفت دراسة Dhaval Chudasama: أهمية حقوق الملكية الفكرية ، ٢٠٢١م إلي العديد من النتائج والتي من أهمها أن الحقوق البيئة المبتكرة من خلال منح الاعتراف والمزايا الاقتصادية للمبدع أو المخترع ، في حين أن الافتقار إلى الوعي بحقوق الملكية الفكرية وعدم فعالية تنفيذها قد يعيق التطورات الاقتصادية والتقنية والمجتمعية للأمة ، بينما توصلت دراسة Xiran Yang و Yong Qi ٢٠٢٢م إلي العديد من النتائج والتي من أهمها أن الملكية الفكرية تؤثر على النمو الاقتصادي الإقليمي ، بينما توصلت دراسة فيجاي ساتيراجو : ، Virendra S. Ligade ٢٠٢٢م إلي العديد من النتائج والتي من أهمها أن تنفيذ سياسات الملكية الفكرية

الخاصة بمؤسسات التعليم العالي أصبحت أمرًا حاسمًا للتنفيذ الفعال ، وسيادة الابتكار، كما إتفقت الدراسات السابقة علي أن هناك ضرورة لعمل المزيد من الدراسات والبحوث التي تقوم بالربط بين إدارة حقوق الملكية الفكرية لتعزيز سيادة البيئة التنظيمية للابتكار بالجامعات المصرية ، لذا جاءت الدراسة الحالية تحت عنوان : إدارة حقوق الملكية الفكرية مدخل لتعزيز سيادة البيئة التنظيمية للابتكار بالجامعات المصرية في ضوء خبرة عُمان والسعودية، وذلك في ضوء نتائج وتوصيات الدراسات السابقة .

منهج وخطوات الدراسة:

تقتضى طبيعة الدراسة الحالية، وما تسعى إليه من أهداف استخدام المنهج المقارن، الذي لا يقتصر علي وصف الظواهر وإنما يقوم بتحليلها وتفسيرها في ظل ظروف مجتمعاتها والقوي الثقافية والمجتمعية السائدة فيها ويعطي بالإضافة إلي ذلك فرص الاستفادة منها بما يتفق وظروف المجتمع المصري (محمد سيف الدين فهمي ، ١٩٨٥م ، ص ص ٥٨٩- ٥٩٠) ، والذى يمكن ترجمته إجرائيا إلى الخطوات التالية:

الخطوة الأولى : تتضمن تحديد الإطار العام للدراسة، ويشمل المقدمة، المشكلة، الأهداف الحدود، الأهمية، منهج الدراسة ، وخطواته.

الخطوة الثانية : إدارة حقوق الملكية الفكرية كمدخل لتعزيز سيادة البيئة التنظيمية للابتكار بالجامعات في العالم المعاصر: إطار نظري.

الخطوة الثالثة : إدارة حقوق الملكية الفكرية كمدخل لتعزيز سيادة البيئة التنظيمية للابتكار بالجامعات العُمانية: دراسة وصفية تحليلية.

الخطوة الرابعة : إدارة حقوق الملكية الفكرية كمدخل لتعزيز سيادة البيئة التنظيمية للابتكار بالجامعات السعودية : دراسة وصفية تحليلية.

الخطـوة الخامســة : آليـات تطـوير إدارة حقـوق الملكيـة الفكريـة كمـدخل لتعزيـز سـيادة البيئـة التنظيمية للابتكار بالجامعات في عُمان والسعودية : دراسة مقارنة تفسيرية.

الخطـوة السادســة : آليـات تطـوير إدارة حقـوق الملكيـة الفكريـة كمـدخل لتعزيـز سـيادة البيئـة التنظيمية للابتكار بالجامعات المصرية : دراسة وصفية تحليلية.

الخطوة السابعة : الإجراءات المقترحة لآليات تطوير إدارة حقوق الملكية الفكرية كمدخل لتعزيز سيادة البيئة التنظيمية للابتكار بالجامعات المصرية في ضوء خبرتي عُمان والسعودية ، بما يساهم في تحقيق رؤية مصر ٢٠٣٠ م ، وبما يتناسب مع السياق الثقافي المصري .

القسم الثاني للدراسة : إدارة حقوق الملكية الفكرية كمدخل لتعزيز سيادة البيئة التنظيمية للابتكار بالجامعات في عالمنا المعاصر (إطار نظري) :

يعد التعليم الجامعي مادة ثرية جدا للبحث والدراسة في العديد من التخصصات ، في ظل ما يقوم به من وظائف وأدوار محورية في بناء استراتيجيات التنمية والابتكار الوطنية ، ويمكن تناول ذلك علي النحو التالي

المحور الأول : تحليل المفاهيم الأساسية وتناول أبرز القضايا المتعلقة بإدارة حقوق الملكية الفكرية كمدخل لتعزيز سيادة البيئة التنظيمية للابتكار بالجامعات .

سيتم تناوله علي النحو التالي :

أولا: السياق العالمي لإدارة حقوق الملكية الفكرية كمدخل لتعزيز سيادة البيئة التنظيمية للابتكار بالجامعات :

لقد مرت الملكية الفكرية منذ نشأتها بعدة مراحل، وتطورت باستمرار إلى أن وصلت إلى صورتها الحالية، وقد ظهر جليا بأن تطور الملكية الفكرية كان يسير ببطء عبر العقود الماضية، الى ان بدأت حقبة التسعينات من القرن الماضي، حيث تميزت هذه الحقبة بتطور التكنولوجيا وخاصة تكنولوجيا المعلومات والاتصالات، وكان ذلك سببا في سرعة تطور الملكية الفكرية.

وكان الظهور الأول للملكية الفكرية مرتبطا باختراع الأحرف المطبعية والألة الطابعة في العام ١٤٤٠م على يد المخترع يوهانس جوتنبيرج، هذا الاختراع الذي ساهم في المؤلفات المطبوعة وانتشار الكتب بشكل كبير، حيث ساعد في نشر المزيد من الكتب ، مما جعل الكثير من المؤلفين يفكرون بطريقة تحمي حقوقهم من الضياع وتمكنهم من الاستفادة المادية منها، من هنا كانت بدايات ظهور فكرة حقوق المؤلف بمعناها المحدود وفي عام ١٨٨٣م ثم بدأ نظام الملكية الفكرية الدولي يصبح أكثر انتشارا ، وظهرت العديد من الاتفاقيات الداعمة لذلك ، والتي من أهمها اتفاقية باريس لحماية الملكية الصناعية ، ثم تلتها في عام ١٨٨٦م اتفاقية بيرن لحماية المصنفات الادبية والفنية (كامل إدريس، ٢٠٠٣م، ص٣).

وفي عام ١٩٥٢م تم وضع اتفاقية جنيف لحماية حقوق المؤلف ، كشكل من أشكال تطوير الاتفاقيات السابقة، وحددت مدة الملكية الفكرية لحقوق المؤلف ٢٥ عاما بعد وفاة صاحبها

(فؤاد بن ضيف الله ، ٢٠١٠، ص ١١٩٣)، ثم تم وضع اتفاقية روما في عام ١٩٦١م ، وذلك لحماية فناني الاداء ومنتجي التسجيلات الصوتية، والتي عرفت لاحقا بالحقوق المجاورة

، ومن أهم الجهود الدولية في مجال تطوير إدارة حقوق الملكية الفكرية كان إنشاء المنظمة العالمية للملكية الفكرية (WIPO) World Intellectual Property Organization، وذلك عام ١٩٧٠م ، والتي استهدفت تطوير تشريعات الملكية الفكرية علي المستوي العالمي

ثم تلي ذلك المزيد من التطوير وتم وضع اتفاقية جوانب حقوق الملكية الفكرية ذات العلاقة بالتجارة الدولية.(TRIPS)

واتساقا مع ما سلف بيانه فقد أضحت إدارة حقوف الملكية الفكرية في وقتنا الحاضر من أهم مفاهيم العصر الحديث، وأصبح العالم منذ الألفية الثالثة يحتفل في ٢٦ إبريل من كل عام باليوم العالمي للملكية الفكرية، ويعد هذا التاريخ تحديدا هو تاريخ دخول اتفاقية الويبو حيز التنفيذ (أحمد عبد الوهاب ، ٢٠١٣، ص٦).

وتجدر الإشارة إلي أنه بدأ الاهتمام بإدارة حقوق الملكية الفكرية بشكل كبير منذ العقود الخمسة الماضية حيث برزت إدارة حقوق الملكية الفكرية تحديداً منذ بداية القرن التاسع عشر .

ولقد تم وضع قوانين الملكية الفكرية خلال القرن التاسع عشر خلال فترة السيطرة الأجنبية ؛ فمثلا تم وضع قانون الملكية الصناعية اللبنانية عام ١٩٢٤م في ظل الوصايا الفرنسية ، وبما يتماشى مع النظام الأساسي الفرنسي ، كما تم وضع قانون براءات الاختراع والتصاميم الصناعية والعلامات التجارية في البحرين عام ١٩٥٥م ، تم استعارة ونقل الكثير من النظام الأساسي في الهند قبل استقلال البحرين ، كما قامت البحرين بتعديل قانون ١٩٥٥م في عام ١٩٧٧م ؛ وذلك بعد الاستقلال لمحو تبعيتها للمملكة المتحدة ، وقانون الملكية الصناعية في الكويت عام ١٩٥٨م ، كما قامت بإصدار قانون البراءات الأصلي الخاص بها ، وذلك عام ١٩٦٢م ، وذلك بعد الاستقلال مباشرة ، وكانت الخطوة التالية لذلك هو ضرورة الإنضمام لمنظمة التجارة العالمية ، وكانت خطوة بالغة الأهمية لأن الإنضمام لتلك المنظمة يعد بمثابة صمام الأمان والباب الواسع لحل وتخطي التحديات المالية للشعوب ؛ وذلك من لأن الانضمام لتلك المنظمة يفتح المجال أمام الدول ويمكنها من جذب المزيد من الاستثمارات الأجنبية المباشرة بل والوصول إلى الأسواق الإقليمية والدولية الكبيرة من خلال تخفيض التعريفات ، وتحرير التجارة هذا بالإضافة إلى الإعتراف بالمصداقية المالية والاقتصادية للدول الأعضاء وكان الشرط الرئيس للانضمام لمنظمة التجارة العالمية هو إخضاع أنظمة إدارة الملكية الفكرية الخاصة بالدول لفحص كامل كجزء أساسي من إجراءات الإنضمام إلى منظمة التجارة العالمية

وتسعي جميع دول العالم إلى وضع استراتيجيات وطنية لإدارة الملكية الفكرية ، والمقصود بذلك هو وضع وثيقة تشمل عدة قطاعات تصيغها الحكومات وتستهدف تنفيذها.

وتجدر الإشارة إلى أن حتى سبعينيات القرن الماضي لم تتمكن أي دولة عربية من سن قوانين تستهدف إدارة حقوق الملكية الفكرية في مجال الطبع والنشر ، أو حتى قد بادرت في المشاركة في أي اتفاقية دولية أو إقليمية وفي أواخر السبعينيات تم وضع تشريعات أكثر حداثة عن إدارة الملكية الفكرية بل وأصبح الإلتزام بتطبيق تلك التشريعات أمرا ضرورياً وانضمت العديد من

الدول إلى عضوية مجتمع التجارة الدولية ، وقد تم هيكلة الإطار القانوني الدولي لإدارة حقوق الملكية الفكرية في الأساس من خلال معاهدات تم إدارتها والتفاوض بشأنها ومن أهم تلك الإتفاقيات اتفاقية باريس لعام ١٨٨٣م واتفاقية بيرن لعام ١٨٨٦م ، واتفاقية روما لعام ١٩٦١م ومعاهدة واشنطن لعام ١٩٨٩م.

مما سبق يتضح أن إدارة حقوق الملكية الفكرية مفهوم فرض نفسه على الساحة العالمية كنتيجة طبيعية للتطور في كافه المجالات ، وذلك بهدف الحفاظ على التراث الانساني ، والابتكار ، وبراءات الاختراع الفردية ، والجماعية ، والمؤسسية ، ولإعطاء كل ذي حق حقه بشكل قانوني .

ثانيا : الإتفاقيات الدولية لإدارة حقوق الملكية الفكرية لتعزيز سيادة البيئة التنظيمية للابتكار:

هناك العديد من الإتفاقيات الدولية لإدارة حقوق الملكية الفكرية لتعزيز سيادة البيئة التنظيمية للابتكار والتي أهمها علي النحو التالي :

١- اتفاقيتي برن وباريس :

تعد الإتفاقيات الدولية أحد أهم الصيغ التي تستهدف إدارة حقوق الملكية الفكرية لتعزيز سيادة البيئة التنظيمية للابتكار ، وتعد اتفاقيتي برن وباريس من أهم الإتفاقيات التي استهدفت تحقيق ذلك ، ويمكن تناول ذلك على النحو التالي :

جدول رقم (١) الإتفاقيات الدولية لإدارة حقوق الملكية الفكرية لتعزيز سيادة البيئة التنظيمية للابتكار.

أهم العناصر	اتفاقية برن (الاتفاقية الدولية لحماية المصنفات الأدبية والفنية)	اتفاقية باريس
تاريخ	تم وضع الاتفاقية عام ١٨٨٦م بهدف حماية	تم وضع اتفاقية باريس

الاتفاقية	حقوق المؤلف والحقوق ذات العلاقة	عام ١٩٦٧ م في مؤتمر ستوكهولم بهدف الحماية الدولية للملكية الصناعية التي يتسع هدفها ليتضمن براءات الاختراع ونماذج المنفعة، والتصاميم الصناعية والعلامات التجارية وعلامات الخدمة والأسماء التجارية، وبيانات المصدر، وتسميات المنشأ، وقمع المنافسة غير المشروعة.
مبادئ الاتفاقية	١- مبدأ استقلالية الحماية ، ويقصد به أن الحماية مستقلة عن وجود الحماية في بلد منشأ المصنف. ٢- مبدأ الحماية التلقائية ويقصد به أن الحماية يجب ألا تكون مشروطة بالإمتثال لآي إجراءات شكلية. ٣- مبدأ المعاملة الوطنية الذي تتمتع بموجبه المصنفات الناشئة في دولة متعاقدة بالحماية نفسها الممنوحة للمصنفات الناشئة عن مواطني دولة متعاقدة أخري.	١- مبدأ حق الأولوية، فيسمح لأي شخص أودع طلباً للمرة الأولى في بلد من بلدان اتحاد باريس بأن يودع طلبات لاحقة في بلد آخر من بلدان الاتحاد في خلال فترة الأولوية وهي شهراً لبراءات الاختراع بدءاً من تاريخ الطلب الأصلي . 2- ٢-مبدأ المعاملة الوطنية ، وتعني أن جميع مواطني البلد الموقع على اتفاقية باريس (المعروفة باتحاد باريس) يتمتعون بالحماية

		وسبل الانتصاف من الانتهاكات التي يتمتع بها مواطنو أي بلد آخر موقع عليها. ويمنح مواطنو البلدان الأخرى الذين يعيشون في أحد بلدان اتحاد باريس أو يمتلكون مؤسسات حقيقية وفعلية فيها، المعاملة نفسها. أما . وتحت هذه الاتفاقية أيضاً البلدان على إنشاء خدمة الملكية الصناعية وسجل عام حيث يتم تسجيل جميع التفاصيل حول البراءات والعلامات التجارية الممنوحة بشكل دوري.

يتضح من الجدول السابق أن اتفاقيتي برن ، وباريس تعد من أهم الإتفاقيات التي ساهمت في إدارة حقوق الملكية الفكرية ، وتعزيز سيادة البيئة التنظيمية للابتكار وفقا لمبادئ محددة تستهدف حفظ حقوق الملكية الفكرية على الرغم من أن الفرق بين الاتفاقيتان ما يقرب من ٨١ عام إلا أن تلك الاتفاقيات حفظت حقوق الملكية الفكرية الفردية والجماعية ، والمؤسسية ، ووضعت مبادئ لإدارة حقوق الملكية الفكرية .

2-إتفاقية تريبس:

تعد اتفاقية تريبس من أهم الاتفاقيات التي تناولت إدارة حقوق الملكية الفكرية وتقوم إتفاقية تريبس بالعديد من الوظائف ، والتي يتمثل أهمها في الوظيفة الأولي والتي تتمثل في تنظيم وإدارة العلاقات الخاصة بإدارة الملكية الفكرية فضلاً عن ضبط العلاقات بين الشركاء التجاريين ، فضلاً عن السعي الدائم نحو احتواء الخلافات بين الشركاء وجائت معظم أحكام اتفاقيه تريبس خاصة المادة (٧) مؤكدة على طبيعة العلاقة بين إدارة حقوق الملكية الفكرية لتعزيز سيادة البيئة التنظيمية للابتكاربصفة عامة والابتكار التكنولوجيا ونقل التكنولوجي علي وجه الخصوص ، وكل هذا بهدف تحقيق الحماية والرفاه الاجتماعي والاقتصادي ، وذلك من خلال ضبط العلاقة ، وتحقيق التوازن ما بين الحقوق والواجبات ، وتمثلت الوظيفة الثانية

لاتفاقية تريبس في وضع أهداف ، وسن القوانين وصياغة سياسات تستهدف إدارة الملكية الفكرية لتعزيز سيادة البيئة التنظيمية للابتكارعلى أوسع نطاق .

وتجدر الإشارة إلي أنه تم وضع إتفاقية تريبس للعديد من الأسباب والتي من أهمها على النحو التالي:

أ- تم وضع اتفاقية تريبس ؛ وذلك للحاجة إلى التنسيق والتنظيم بين النصوص الدولية الأساسية التي تتناول قضية إدارة الملكية الفكرية.

ب- للتقليل من حجم العقبات والتحديات التي تواجه التجارة الدولية.

ج –للتشجيع المستمر والتأكيد على أهمية إدارة حقوق الملكية الفكرية الابتكارية ولا تزال اتفاقية تريبس من أهم الاتفاقيات التي أكدت على أهمية إدارة وحماية حقوق الملكية الفكرية فهي اتفاقية شاملة تضمنت جميع حقوق الملكية الفكرية.

ومن الجدير بالذكر أن إتفاقية تريبس تعتبر إلزامية لجميع أعضاء منظمة التجارة العالمية حتى الأعضاء الذين لم يصدقوا على اتفاقيات برن ، وباريس ، وروما ، وعلى معاهدة واشنطن بل وألزمت اتفاقية تريبس معظم دول العالم بضرورة سن القوانين التي تحمي براءات الاختراع أو تعديل القوانين السائدة بالإضافة إلى ضرورة استحداث أدوات إدارة و تسجيل حقوق الملكية الفكرية .

بناء على ما سبق تم منح فتره سماح مدتها خمس سنوات إضافية بموجب المادة ٦٥.٤ للدول النامية لتعديل وتوفيق أوضاعها ، وتم منح الدول المتقدمة فترة سماح مدتها سنة بموجب المادة ٦٥.١ ؛ وذلك لمنح جميع دول العالم فترة كافية لتوفيق أوضاعها

ومن الجدير بالذكر أن اليمن كانت من أشهر الدول العربية في ذلك الوقت والتي كانت تسعى جاهدة للإنضمام لمنظمة التجارة العالمية بل واستغرقت فترة طويلة امتدت ل١٤ عاماً من المفاوضات المعقدة إلى أن انضمت إلى منظمة التجارة العالمية عام ٢٠١٤م ؛ وبناء على ذلك إلتزم نظام إدارة الملكية الفكرية اليمني بالعديد من التغييرات ، والتي تتناسب مع متطلبات اتفاقية تريبس ، وجاءت أهم تلك التغيرات نتيجة لانضمامها إلى إتفاقية باريس عام ٢٠٠٠م:

–إنشاء مكتب لإدارة الملكية الفكرية كسلطة إدارية عامة في وزارة الصناعة والتجارة عام ٢٠٠٣م.

- وضع قانون جديد شامل خاص بالبراءات والمعلومات غير المفصح عنها وتصاميم الدوائر المتكاملة ونماذج المنفعة وذلك عام ٢٠١١م.

مما سبق يتضح أن تعد إتفاقية تريبس بمثابة نقلة نوعية في مجال إدارة حقوق الملكية الفكرية حيث قامت بوضع العديد من الوظائف الحاكمة بالإضافة إلى وضع مجموعة من المرتكزات لإدارة حقوق الملكية الفكرية على المستوى العالمي .

ثالثا : قوانين الويبو النموذجية الخاصة بإدارة حقوق الملكية الفكرية :

تعد قوانين الويبو النموذجية الخاصة أحد أهم القوانين التي تم وضعها تحديداً لتوضيح آليات إدارة حقوق الملكية الفكرية على جميع المستويات ، وتم وضعها لتحديد أهم القضايا والتحديات المطلوب التغلب عليها في مجال إدارة حقوق الملكية الفكرية على جميع المستويات كما هو موضح بالجدول التالي :

جدول رقم (٢) القانون النموذجي الأول والثاني لقوانين الويبو

أهم العناصر	القانون النموذجي الأول	القانون النموذجي الثاني
تاريخ الإقرار	تم إقراره عام ١٩٧٢م	تم إقراره عام ١٩٧٥
تحت رعاية	مركز التنمية الصناعية للدول العربية	مركز التنمية الصناعية للدول العربية بالتعاون مع الحكومة التونسية
أهم القضايا والتحديات المطلوب التغلب عليها	١- توافق القانون النموذجي مع معاهدة التعاون بشأن البراءات. ٢- حماية الاختراعات الصغيرة. ٣- ترخيص الحقوق.	وضع الصيغة النهائية للمشروع المنقح واعتماد النص النهائي للقانون النموذجي .

يتضح من الجدول السابق أن قوانين الويبو النموذجية الخاصة جاءت متمثلة في القانون النموذجي الأول ، والذي كان عام ١٩٧٢م ، ثم تلاه القانون النموذج الثاني والذي جاء في العام ١٩٧٥م أي بعد النموذج الأول بثلاثة أعوام ، وكان الهدف منه هو وضع الصيغ النهائية للقانون النموذجي الأول بعد تنقيحه .

رابعا : أهمية إدارة حقوق الملكية الفكرية بالجامعات :

تتمثل أهمية إدارة حقوق الملكية الفكرية بالجامعات في أنها تُعد مورداً اقتصادياً مهما يعزز التنافسية الاقتصادية للدول، ويعد التوسع في الاقتصاد الإبداعي سبب رئيس في مساعدة الاقتصاد على تخطي الأزمات والركود، خاصة في ظل ما تعاني منه في الوقت الحالي أغلب دول العالم.

كما تُسهم إدارة حقوق الملكية الفكرية في تشجيع الإبداع والابتكار، إذ يؤدي الحفاظ على تلك الحقوق إلى تشجيع الأفراد على مزيد من الإبداع وتسجيل تلك الإبداعات وتطويرها بشكل مستمر وتراكمها معرفيا ، وفكريا

والواقع أن الموارد الفكرية لدى أي دولة أصبحت مورداً مهما لا يقل عن مواردها البشرية والطبيعية، كما تعتمد الكثير من المنتجات التي يتم تصديرها على مدى الارتكاز على الأبحاث العلمية والتطويرية.

ومواكبة للتطور العلمي والتكنولوجي الذي شهده العالم في السنوات القليلة الماضية، فإن مجال الملكية الفكرية أضحي مجالاً للمنافسة بين الدول لا يقل عن التنافس الاقتصادي والعسكري فيما بينها، ومن أبرز الأمثلة علي ذلك الصراع الأمريكي– الصيني حول هذا الأمر حيث دفع الإدارة الأمريكية السابقة "إدارة الرئيس دونالد ترامب" إلى إصدار أمر بمنع الشركات التقنية الصينية من شراء الشركات التقنية الأمريكية لسبع سنوات قادمة.

مما سبق يتضح أن إدارة حقوق الملكية الفكرية أصبحت بمثابة أحد أهم القوى التي ترتكز عليها الدول ، والتي يمكن من خلالها التحكم في الموارد بشكل يخدم مصالح الدول .

خامسا : مبادئ إدارة حقوق الملكية الفكرية :

تتعدد مبادئ إدارة حقوق الملكية الفكرية والتي أهمها علي النحو التالي :

١ –مبدأ المدى الزمني لإدارة حقوق الملكية الفكرية:

يعد مبدأ المدى الزمني لإدارة حقوق الملكية الفكرية من أهم المبادئ حيث يتم حماية حقوق الملكية الفكرية لمدة زمنية معينة وعند انتهائها تخرج خارج الحماية ويتم إدراجها ضمن الملكية العامة وبذلك يصبح من حق أي إنسان أن يستخدم حق الملكية الفكرية دون أي شروط من صاحب الحق وذلك بمجرد إنتهاء المدى الزمني لحماية حقوق الملكية الفكرية ومن ثم تعمل مكاتب الملكية الفكرية علي مستوي الجامعات وفقا لمدة الحماية المنصوص عليها بقانون براءات الاختراع في العديد من الدول.

٢ -مبدأ ملكية حقوق الملكية الفكرية:

يعد مبدأ ملكية حقوق الملكية الفكرية من أهم مبادئ إدارة حقوق الملكية الفكرية حيث أنه يؤكد على حق المخترع المنتسب لجامعة ما بالانفراد بحقوق الملكية الفكرية ولا يسمح لأي شخص باستخدام حق الملكية الفكرية دون الحصول على إذن من صاحب الحق أو دون وجود سبب قانوني.

(Jeong, B, 2002.,pp.363-392)

٣ -مبدأ إقليمية حقوق الملكية الفكرية :

يعد مبدأ إقليمية حقوق الملكية الفكرية من أهم المبادئ ويقصد بهذا المبدأ أن حقوق الملكية الفكرية صالحة فقط في البلد الذي منحت فيه الحقوق أو يعترف بها فيه ٤٧ ويقصد بهذا أن حقوق الملكية الفكرية المكتسبة بموجب قوانين بلدا ما صالحة فقط داخل أراضي ذلك البلد وليس خارج حدودها ، ومن أبرز الأمثلة على ذلك أنه قد تتمتع العلامات التجارية ، والبراءات التي يتم منحها العلماء يعملون في جماعات في بلد معين بالحماية في بلد آخر ما لم يكن البلدين طرفا في اتفاقية ثنائية أو متعددة الأطراف وتغطي حقوق الملكية الفكرية في جامعتي البلدين ، وبذلك يتمتع العلماء المخترعين الذين يعملون في جامعة ما ببراءة الاختراع في بلد آخر بشرط دخول البلدين في اتفاقية عمل مشتركة.

.(Coggio, B., & Gordon, J., (n.d.).,pp. 1-12)

٤ -مبدأ المسؤولية الجزائية وحماية حقوق الملكية الفكرية :

يعد مبدأ المسؤولية الجزائية وحماية حقوق الملكية الفكرية من أهم المبادئ حيث أن تسجيل براءات الاختراع بإسم الجامعة يعطي الحق لصاحب البراءة بالمطالبة بحقه القانون عن طريق الجامعة التي يعمل بها بما يسهم في حفظ الحقوق القانونية بإجراءات آمنة تحميه من التعدي على حقوق الملكية الفكرية ، وبصفة عامة يتم تطبيق الإجراءات الجنائية بهدف معاقبة من يقوم بالقرصنة أو بتقليد العلامة التجارية ، ولا يدخل التعدي على البراءات في معظم الأحيان ضمن حيز حماية حقوق الملكية الفكرية ، ويرجع ذلك لأن الوسيلة المهمة في حماية حقوق الملكية الفكرية هي فرض تدابير الحماية فعلى سبيل المثال تنص اتفاقية تريبس على أنه إذا كان لدى أصحاب الحقوق سببا للاشتباه في احتمالية قرصنة أو تزوير علامات تجارية فإنه يجوز لهم تقديم طلب إلى السلطات الإدارية المختصة يطلبون فيه حظر هذه السلع وعدم الترويج لها في السوق ، وتعرف هذه الطريقة بالحماية الإدارية والحماية الموازية "بالنظام ذي المسارين"

(Baldwin, J. R., Hanel, P., & Sabourin, D.,, 2001, pp. 86-111)

مما سبق يتضح أن هناك العديد من المبادئ التي تقوم عليها إدارة حقوق الملكية الفكرية بالجامعات المعاصرة ، وتعد تلك المبادئ بمثابة مرتكزات يتم الرجوع إليها ، ومن خلال تلك المبادئ سالفة الذكر يضمن العلماء والمخترعين بالجامعات على مختلف مسمياتها البحثية والجامعات الذكية وجامعات الجيل الرابع وجامعات الجيل الخامس إدارة حقوقهم القانونية وفقا لما جاء في الاتفاقيات الدولية مما يحفظ حقوق الملكية الفكرية لديهم.

المحور الثاني : تحليل المفاهيم الأساسية وتناول أبرز القضايا المتعلقة بالابتكار في الجامعات :

ويمكن تناولها علي النحو التالي :

أولا : السياق العالمي للتطور التاريخي للابتكار في الجامعات في عالمنا المعاصر :

قامت الدول النامية في سبعينيات القرن الماضي بالاشتراك في مجموعة من المبادرات بهدف تقليص الفجوة بين الدول النامية والدول المتقدمة حيث ظهر اعتقاد بعد نهاية الإحتلال في القرن الماضي بأن نقل التكنولوجيا بين دول الشمال ودول الجنوب قد يساهم في تحقيق التنمية في الدول التي حصلت على الإستقلال حديثاً إيمانا من هذه الدول بأن التطور الاقتصادي والاجتماعي يرتبط بالتطور التكنولوجي

وتجدر الإشارة إلى أن حكومة بوليفيا ، والبرازيل قد قامت برفع مشروع قرار برعايتهما المشتركة إلى اللجنة المعنية في الجمعية العامة للأمم المتحدة ، والمعنون "دور براءات الاختراع في نقل التكنولوجيا إلى الدول النامية " ، وأعلن نص القرار ١٧١٣ (الدورة ١٦) أن تطبيق نظام براءات الاختراع العالمي يجب أن يستهدف متطلبات البلدان النامية وذلك عام ١٩٦١م ، واستهدف هذا القرار مواجهة نظام الملكية الفكرية الدولي ، وذلك لتقصيره في تلبية ومواكبة متطلبات التنمية بالدول النامية ، وذلك للتغلب على مخاوف ضعف الوصول إلى المعرفة والخبرة في مجال العلم والتكنولوجيا لأنها قاصرو على الدول المتقدمة دون الدول النامية ، وفي عام ١٩٦٤م أوصي مؤتمر الأمم المتحدة للتجارة والتنمية (الأونكتاد) في اجتماعه الأول من خلال قراراته الصادرة عنه بأن على الدول المتقدمة تشجيع أصحاب التكنولوجيا الحائزة على براءات اختراع أو غير الحائزة عليها ومساعدتها في تيسير نقل التراخيص ، والتوثيق التقني والتكنولوجيا الجديدة إلى الدول النامية ، وشراء التراخيص التكنولوجية ذات الصلة وأشار القرار إلي أنه على الهيئات الدولية المعنية ، والتي من أهمها مكتب الإتحاد الدولي لحماية الملكية الفكرية والأمم المتحدة أن توظف الامكانيات من أجل اعتماد تشريعات ذات علاقة بنقل التكنولوجيا الصناعية إلى الدول النامية ، وذلك من خلال عقد الاتفاقيات الدولية التي تتناسب مع تلك الدول (دليل الإعداد وثيقة العلم والتكنولوجيا والابتكار ، ٢٠١٩م، ص ص ١-٢).

وفي ذات العام اعتمد مجلس الأمم المتحدة الاقتصادي والاجتماعي قرارا أكد فيه على مدى أهمية وصول المعرفة والخبرة في مجال العلوم التطبيقية والتكنولوجية من أجل تسريع عمليات

التنمية الإقتصادية في الدول النامية بهدف زيادة الإنتاجية الكلية في الاقتصاد وأكد على أن تبادل المعلومات والخبرات الأكثر انتشاراً في مجال العلوم التطبيقية والتكنولوجية من الممكن أن يكون سبباً في تيسير التنمية المستدامة للعلاقات الاقتصادية الدولية والتصنيع ، وتعهدت منظمة الأمم المتحدة للتنمية الصناعية بإيجاد طرائق ووسائل لتيسير التكنولوجيا من خلال علاقتها الوطيدة مع (الأونكتاد) .

وفي بداية ثمانينيات القرن الماضي طلبت مجموعة الدول ٧٧ وهي مجموعة الدول النامية أن يتم إجبار أصحاب براءات الاختراعات الأجنبية على العمل في الدول التي منحتهم تلك البراءات ، ولكن كان هذا السبب سبب رئيس في فشل المؤتمر الدبلوماسي الذي تم عقده وذلك لأن الدول المتقدمة رفضت هذه التدابير وفي عام ١٩٩٥م شجع اتفاق تريبس للاختراعات والابداعات من خلال العديد من الآليات القائمة على التسويق وذلك في ظل سياسة موحدة للتسويق ، ويعد هذا الاتفاق وثيقة واحدة معيارية وصارمة تستهدف تحقيق المساواة بين جميع الدول بصرف النظر عن قدراتها التكنولوجية ومتطلباتها الاقتصادية (الأونكتاد ، ٢٠١٤م ، ص ٣)

وبالنسبة لخطة ٢٠٣٠م أيضاً لم تعتمد منهجاً واحداً يناسب الجميع في إدارة حقوق الملكية الفكرية لأن مراحل التنمية المتعددة تتطلب إدارة حقوق الملكية الفكرية بشكل مختلف .

مما سبق يتضح أن تضمين نقل التكنولوجيا لتصبح مكونا أساسياً في الاتفاقيات التي تستهدف مساعدة الدول النامية ، وضمان تنمية أكثر إنصافا ، ويعتبر نقل التكنولوجي أمرا ضرورياً لمساعدة الدول النامية في بناء قدراتها الابتكارية الخاصة إلا أن ذلك لا يعد كافيا فتجدر الإشارة إلى أنه على الدول النامية أن تجعل أولوياتها القصوى تنمية قدراتها الابتكارية على المدى الطويل لكون ذلك يعد أحد متطلبات تحقيق المجتمعات والاقتصادات المستدامة .

ثانيا : إدارة حقوق الملكية الفكرية بالجامعات ومراكز البحوث:

تحظى الملكية الفكرية بأهمية كبيرة لدى الجامعات ، ومراكز البحوث حيث تؤكد تلك المؤسسات التي لا تستهدف الربح على أهمية الأثر الإيجابي للملكية الفكرية وعلاقتها بالحفاظ على السمعة

الأكاديمية للجامعات ، ومراكز البحوث ، بالإضافة إلى تحقيق الاستدامة في التطوير والبحث العلمي علاوة علي تحفيز الشركات الناشئة الجديدة، وبالرغم من أن الجامعات ومراكز البحوث التي لا تستهدف الربح تهتم بتعميم نتائج البحوث بهدف تطوير المعرفة بدلاً من تحقيق الربح فهي تعتبر الملكية الفكرية الابتكارية أحد أهم الحلول التي تساعد الجامعات ومراكز البحوث على تحقيق الاستدامة المالية وتمويل البحوث بها وعلى الرغم من ذلك لا يزال هناك العديد من التحديات القائمة التي تواجه الجامعات ومراكز البحوث والتي من أهمها المعرفة التي يجب أن تدرج تحت قانون الملكية الفكرية والمعرفة التي يجب أن تتاح للجميع بشكل كامل وهذا يتوقف بشكل رئيسي على إطار القيمة المضافة التي تقدمها تلك المؤسسات على الصعيدين الوطني والدولي(Aris Kaloudis, Arild Aspelund, Per M. Koch, 2019,pp.63-65)

وتجدر الإشارة إلى أن هناك اتجاها يؤكد على أهمية التوسع في منح براءات الاختراع في المجال الأكاديمي ويرجع ذلك إلى الرغبة في سيادة الملكية الفكرية من خلال التشريعات ، وتعد الحوافز والموارد المالية من أهم العوامل التي تساعد في إنتشار الملكية الفكرية حيث لا تعتبر الملكية الفكرية لمؤسسه ما كافية لتحفيز الباحثين كي يصبحوا مخترعين بدون موارد مالية مستدامة تساعدهم على ذلك ويتم وضع هذه الحوافز في ضوء مبادئ توجيهيه وطنية قائمة علي الممارسات الجيدة ولكي تؤسس الجامعات الحد الأساسي اللازم في إدارة حقوق الملكية الفكرية قامت بإنشاء مكاتب لنقل التكنولوجيا تستهدف جسر الفجوه بين الاختراعات والتسويق كما تقوم الحكومات بمساعدة الجامعات ومراكز البحوث في إدارة الملكية الفكرية بها لكن هناك مجموعة من التحديات التي تعيق إدارة حقوق الملكية الفكرية ، والتي من أهمها إمكانية الوصول إلى مهنيين ذوي خبرة في نقل التكنولوجيا بالإضافة إلى ذلك هناك العديد من التساؤلات المطروحة في هذا المجال والتي تتمثل في هل يتم تأسيس شركات ناشئة لتسويق الملكية الفكرية أم يتم ترخيص التكنولوجيا .

وتجدر الإشارة إلى أن رؤساء الجامعات والحكومات علي مستوي العالم يؤكدون على أهمية الشركات الناشئة فهي تعد من أفضل الطرق التي تساعد في دراسة كل العوامل المرتبطة برؤية ورسالة المؤسسة والأهداف الإستراتيجية والقيم الجوهرية لها ، وبالمهارات الواجب توافرها في فريق العمل ، والتكنولوجيا والسوق ، والباحثين كل هذه العوامل التي تساهم في إدارة حقوق الملكية الفكرية التي تستهدف سيادة البيئة التنظيمية للابتكار بالجامعات.

.(Marion Walsmann,2021,pp.100-102)

يتضح مما سبق أن الجامعات ومراكز البحوث تحاول إيجاد حلول لإدارة حقوق الملكية الفكرية ، وأيضاً ينبغي على الحكومات أن تؤدي دورها في تقديم المبادئ التوجيهية حول منح براءات الاختراع الأكاديمية وترخيصها بشكل قانوني يساعد في حماية الملكية الفكرية ومن ثم سيادة البيئة التنظيمية للابتكار.

ثالثا : إدارة حقوق الملكية الفكرية بالجامعات وتحقيق التنمية المستدامة :

تعتبر التكنولوجيا والابتكار من أهم الأدوات التي تستهدف تحقيق التنافسية والتنمية المستدامة لذلك تؤدي سيادة البيئات التنظيمية للابتكار وحمايتها وتعميمها إلى تحقيق أهداف التنمية المستدامة والقائمة على مجموعة من الأبعاد الإجتماعية والاقتصادية والبيئية ، والتي تؤثر في مستوى الإنتاجية والتنمية وتتأثر بها مجموعة من المؤسسات والعوامل والسياسات والتي تنعكس آثارها على الاستثمارات في الاقتصاد والذي يعتبر القلب النابض للتنمية المستدامة

وتجدر الإشارة إلى أن إدارة حقوق الملكية الفكرية تساهم وبشكل كبير في تحقيق التنمية الاقتصادية حيث من خلال المساهمة في ايجاد فرص للعمل في القطاعات المتعددة التي تعتمد على حقوق الملكية الفكرية حيث توفر فرصاً للعمل في العديد من الدول علي سبيل المثال لا الحصر ففي مثلاً روسيا تم توفير وظائف بنسبة ٧,٣٪ ، بالإضافة إلي توفير ٦,٥٪ وظيفة في الإتحاد الأوروبي ، وأيضاً تم توفير ٥,٤٪وظيفة في كندا ، فضلاً عن المساهمة في زيادة الناتج المحلي الإجمالي .

EUROPEAN UNION,INTELLECTUAL PROPERTY OFFICE, 2022) ,pp.62-64.

يتضح مما سبق أن هناك علاقة وطيدة بين إدارة حقوق الملكية الفكرية وتحقيق التنمية حيث يعد الإنتاج الفكري ، وحمايته سبب رئيس في تحقيق سيادة الدول من خلال القوة الناعمة التي تتمثل في الإنتاج والابتكار العلمي التي تمكن الدول من تحقيق الصدارة ، والتميز ، والتنافسية.

المحور الثالث : طبيعة العلاقة بين إدارة حقوق الملكية الفكرية وسيادة البيئة التنظيمية للابتكار في الجامعات :

تعد عملية إدارة حقوق الملكية الفكرية عملية في غاية الأهمية عند نقل التكنولوجيا حيث تبدأ دورة الابتكار عند وجود اختراع جديد يتطلب التعميم أو التسويق بهدف تحقيق المنفعة المجتمعية ، ومن ثم التنمية ، وتجدر الإشارة إلى أن أهداف التنمية المستدامة التي تتكون من ١٧ هدفاً و ١٦٩مجالا مرتبط بالتربية المستدامة ، وهناك العديد من الاتفاقيات التي تؤثر في التنمية المستدامة ، وتشمل أحكاما تتعلق بنقل التكنولوجيا والتي تعد وثيقة الصلة بالملكية الفكرية(United Nations2022,pp.2-4)

واتساقا مع ما سلف بيانه فإن دورة الابتكار القائمة على تسويق أي اختراع تعتمد على العديد من العوامل والتي من أهمها طبيعة احتياجات السوق بالإضافة إلى طبيعة الاحتياجات التكنولوجية .

ويعتبر التسويق مرتكز رئيس وروح الابتكار والقلب النابض له ويشكل عدد البراءات الممنوحة في مجال معين أو قطاع في بلد ما مؤشرا مؤسسيا ووطنيا مساعدا حول الانجازات في عالم الابتكار ولكن بالنسبة إلى هذا المجال بالتحديد أو هذا القطاع فقط وليس معبر عن مستوى الابتكار في الدولة بشكل عام ، وتعد عمليات إدارة حقوق الملكية الفكرية بداية من إيجاد الأفكار الجديدة إلى حيث طرحها في الأسواق بمثابة وجه يتواكب مع وجهه الآخر والذي يتمثل في عمليات ومراحل الابتكار

(منى رضوان عبد الكريم النخالة ، ٢٠١٥م ، ص ص ٢٢-٢٣)

وفي البلدان الصناعية تعتبر إدارة حقوق الملكية الفكرية جزءا من البنية التحتية التي تدعم الاستثمارات في عمليات التطوير والبحث والتي تؤدي إلى الابتكار وتؤثر في إدارة حقوق الملكية الفكرية تأثيراً إيجابياً في تحقيق التنمية الاقتصادية في البلدان النامية من خلال استقطاب التكنولوجيا الأجنبية التي تتمثل في المنتجات الرأسمالية .

وتجدر الإشارة إلى أن أنظمة الملكية الفكرية تشكل مساهمة مهمة للقطاعات الإبداعية والابتكارية لاقتصاد الدول عبر تشجيع الاستمرار في التطوير الدائم من خلال العمليات البحثية ، هذا علي الرغم من أن الملكية الفكرية تعتبر أمرا إقليميا في حين أن الابتكار أمرا دولياً ، واتساقا مع ما سلف بيانه يعد نقل وتعميم التكنولوجيا والابتكار ذو علاقة قوية وجوهرية بين الملكية الفكرية والتنمية المستدامة ويعكس كل منهما هدف الملكية الفكرية كما جاء في المادة (٧)من اتفاق تريبس والتي جاءت على النحو التالي تسهم إدارة حقوق الملكية الفكرية في تشجيع روح الابتكار التكنولوجي ونقل وتعميم التكنولوجيا بما يحقق المنفعة المشتركة لمنتجي المعرفة التكنولوجية ومستخدميها بالاسلوب الذي يحقق الرفاه الاجتماعي والاقتصادي ، وتحقيق التوازن بين الحقوق والواجبات (عفاف محمد نديم ، ٢٠١٨م ، ص ص ٢٢-٢٣).

كما تعتبر حقوق الملكية الفكرية مرتكزا أساسياً في النظام القانوني لإطار عمل الإسكوا لسياسة الابتكار وتجدر الإشارة إلى أن تعد ريادة الأعمال أداة أساسية لمكافحة البطالة وتأمين الفرص للشباب ولتحقيق سيادة ريادة الأعمال ، ويسعى صناع السياسات والجهات المعنية نحو تحقيق نقلات نوعية بهدف سيادة البيئة التنظيمية للابتكار على أرض الواقع فدائما ما يختارون حاضنات أعمال ، وشركات ناشئة واعدة ، ومؤسسات متميزة تضم باحثين واعدين ، وتدفع لهم الدعم مقابل الحصص غالبا ، ويتضمن هذا الدعم الاستثمار وإمكانيات الوصول إلى شبكة الأعمال ، ومساحات العمل المشتركة ، وتنجح المبادرات التي تضم القطاع الخاص ، والقطاع العام والمنظمات غير الحكومية في سيادة الابتكار ، وريادة الأعمال وهذا بدوره يدفع الابتكار

إلى البحث الدائم عن القيمة كي يتم التسويق والترويج له (وسيمة مصطفى هنشور ، ٢٠١٧م، ص ص ٣٦٠-٣٦١).

وتجدر الإشارة إلى أن الابتكار يتطلب جهوداً معقدة والتي من أهمها اكتشاف عمليات ومنتجات جديدة ، وتطويرها ، والحفاظ عليها ، وتسويقها وتجدر الإشارة إلى أنه ليس بالضرورة أن يرتبط الاختراع بشكل مباشر بعمليات التسويق والترويج ، فالاختراع يشتمل على مراحل الابتكار الأولى ، والتي تتمثل في اكتشاف وإيجاد أفكار جديدة ، وصونها من خلال حقوق الملكية الفكرية وبشكل محدد براءات الاختراع والتصاميم الصناعية والعلامات التجارية ، وحقوق المخترع/ة أما الابتكار فيركز على التسويق ويتضمن مرحلتين أو أكثر بعد عملية الاختراع ويدرك رواد الأعمال أهمية المنتجات في مراحلها المبكرة ثم يتم تحويلها إلى شيء يمكن أن يحقق من خلاله الربح على أرض الواقع .(إبراهيم قويدر جلول ، ٢٠١٨م ، ص ص ٣٧-٣٨).

مما سبق يتضح أن هناك علاقة واضحة بين إدارة حقوق الملكية الفكرية وتعزيز سيادة البيئة التنظيمية للابتكار بالجامعات ، وظهر ذلك من خلال أن إدارة حقوق الملكية الفكرية تحفظ حق الابتكار من خلال تسجيل براءات الاختراع ومقاضاة من يخترقها ويقوم بقرصنتها مما يحفظ حق الباحثين المبتكرين والمخترعين مما يحفظ التراث الإنساني عبر حفظ الحقوق .

القسم الثالث للدراسة : إدارة حقوق الملكية الفكرية مدخل لتعزيز سيادة البيئة التنظيمية للابتكار بالجامعات العُمانية : دراسة وصفية تحليلية.

وضعت الحكومة العُمانية مجموعة من الخطط التنموية ، وتعد الخطة الخمسية الأولى ١٩٧٦م -١٩٨٠م من أهم تلك الخطط ، ولقد حددت الخطة أهداف البلاد الاجتماعية ، والاقتصادية ، ومنها الاستقرار الاقتصادي والمالي من خلال إعادة تشكيل دور الحكومة في الاقتصاد. كما وسعت نطاق مشاركة القطاع الخاص وعملت على تنويع القاعدة الاقتصادية ومصادر الدخل الوطني (تقرير الإسكوا ، ٢٠١٧م، ص٣) ، وفي عام ١٩٩٦م وبناءً على تعليمات جلالة السلطان قابوس بن سعيد ، ثم وضع خطة طموحة مصممة لقيادة السلطنة نحو اقتصاد

أكثر استدامة وتنوعاً من خلال استخدام عائدات النفط لتعزيز الاستثمارات في مجالات الصحة والتعليم والخدمات الاجتماعية، ولتدريب المواطنين بشكل أفضل ورفع مستويات المعيشة ، ثم تم وضع رؤية عُمان ٢٠٢٠م وأصبح بعدها الاقتصاد العُماني يتبع مساراً تحولياً ، وتم إطلاق خطة جديدة هي رؤية عُمان ٢٠٤٠م بتوجيهات من السلطان وتعد تلك الخطة دليلاً مرجعياً للتخطيط المستقبلي لأنها تضم الوقائع الاجتماعية والاقتصادية في البلاد، وقد تم توجيهها نحو مستقبل عُمان (رؤية عُمان ، ٢٠٤٠م، ص٣).

وتتمتع عُمان بإمكانية إنشاء شبكة ابتكارية للشركات الناشئة تتناسق مع الأهداف الوطنية لتصبح مركزا إقليمياً للشركات الناشئة وعلى الرغم من إنشاء عدة حاضنات وصناديق في الأعوام القليلة الماضية.

وقد تمت صياغة هذه الخطة الشاملة على أساس توافق الآراء على نطاق المجتمع، ومن خلال مشاركة مجموعات اجتماعية مختلفة. وتشكل رؤية غمان ٢٠٤٠م الوثيقة التوجيهية لتطوير برامج التنفيذ الوطنية بما فيها الخطة الخمسية المقبلة ٢٠٢١-٢٠٢٥م .

ويمكن تناول أهم جهود إدارة حقوق الملكية الفكرية لتعزيز سيادة البيئة التنظيمية للابتكار بالجامعات العُمانية على النحو التالي :

أولا : واقع إدارة حقوق الملكية الفكرية لتعزيز سيادة البيئة التنظيمية للابتكار بالجامعات العُمانية:

هناك العديد من الجهود التي تعبر عن واقع إدارة حقوق الملكية الفكرية لتعزيز سيادة البيئة التنظيمية للابتكار بالجامعات العُمانية ، والتي من أهمها قيام مجلس البحث العلمي في عُمان بإعداد استراتيجية وطنية للابتكار في عام ٢٠١٧م تهدف إلى إعداد نظام وطني للابتكار برؤية موحدة وسياسة واضحة من أجل تحقيق أهداف محددة وأولويات معدة مسبقاً. وتشكل تلك الاستراتيجية خارطة طريق للمبتكرين ، ولكل من يرغب في تخطي السلع والخدمات التقليدية للوصول إلى اقتصاد إبداعي قائم على المعرفة وتشغل الاستراتيجية الوطنية للابتكار عدة

مبادرات لتعزيز قنوات الابتكار وضمان الاستدامة ، وبذلك أصبحت عُمان بفضل استقرار حكومتها، وانخفاض معدلات الضرائب فيها نسبياً، واعترافها بدور التكنولوجيا في التنمية الاقتصادية، وجهة استثمارية جاذبة لرواد الأعمال والمستثمرين المحليين والأجانب .

وتجدر الإشارة إلى أن عُمان تتمتع باقتصاد مرتفع الدخل وتمثل أحد الاقتصادات الأسرع نمواً وهي تشغل أحد المراكز الـ ٥٠ الأولى في قيادة السلام في العالم ، ولا يعتمد اقتصادها على موارد النفط والغاز فحسب بل يقوم أيضاً على أنشطة اقتصادية متنوعة كالصيد والصناعات الخفيفة والزراعة ، وتتضمن المبادرات التي سيتم نشرها صياغة سياسات وتشريعات وطنية، وإنشاء حاضنات ابتكارية ومراكز للبحث والتطوير، ونقل التكنولوجيا وتحسين الاتصالات الدولية ، ومضاعفة عدد الأعمال التجارية والحاضنات الابتكارية في الجامعات والمعاهد ، وتعزيز الابتكار والإبداع بين رواد الأعمال المحليين، بالإضافة إلى تطوير مناهج دراسية تشجع على الإلمام بمهارات القراءة ، والعلوم والرياضيات ، وتأتي الاستراتيجية نتيجة تحليل رؤية عُمان ٢٠٤٠م (معهد الاقتصاد والسلام ،٢٠١٩م ، ص ٩٦) ، وكما يوضح الشكل رقم ()

الشكل رقم (١) رؤية عمان ٢٠٤٠م

يتضح من الشكل السابق تحليلات الخبراء الذين ساعدوا في تنظيم الاستراتيجية الوطنية للابتكار، فقد قام الخبراء بالتعاون مع مؤتمر الأمم المتحدة للتجارة والتنمية، بتحليل التحديات الواردة في سياسات الاستراتيجية الوطنية للابتكار، ووافقوا من خلال ذلك على أربع ركائز أساسية: التنويع الاقتصادي والملكية الفكرية ونقل المعرفة، ورأس المال البشري، والتكامل المؤسسي والاجتماعي (https://www.trc.gov.am/trcweb/about/chairman-message).

مما سبق يتضح أن ركيزة الملكية الفكرية تتمحور حول نقل المعرفة إلي تطبيق نظام حماية فعال لحقوق الملكية الفكرية يفيد إنتاج أفكار وسلع وخدمات ابتكارية على الصعيدين الوطني والدولي.إلى جانب تحويل عُمان إلى مجتمع قائم على المعرفة، وقد ساعدت هذه الركيزة على تطوير استراتيجية وطنية للملكية الفكرية في عُمان ، بالتعاون مع جميع الجهات المعنية وبمساعدة الويبو وتشتمل الاستراتيجية المقترحة على سبع مبادرات حول قضايا محددة، بما فيها ثقافة الملكية الفكرية ، وبناء القدارت في مجال الملكية الفكرية، والبنية التحتية للملكية الفكرية، وتمويل أنشطة حقوق الملكية الفكرية

ثانيا : آليات إدارة حقوق الملكية الفكرية لتعزيز سيادة البيئة التنظيمية للابتكار بالجامعات العُمانية:

هناك العديد من الجهود التي استهدفت إدارة حقوق الملكية الفكرية لتعزيز سياد ة البيئة التنظيمية للابتكار ويعد قانون الملكية الصناعية رقم ٦٧لعام ٢٠٠٨م ، الصادر بموجب المرسوم السلطاني هو أساس قانون الملكية الفكرية بشكل رئيسي في عُمان ، وينظم هذا القانون حماية واستخدام براءات الاختراع ونماذج المنفعة ، والرسومات الصناعية ، والعلامات التجارية والأسرار التجارية ، والمؤشرات الجغرافية. وطبوغرافيا الدوائر المتكاملة، وحمايتها من المنافسة غير المشروعة في السلطنة.

وتجدر الإشارة إلى أن القرار الوزاري رقم ١٠٥ لعام ٢٠٠٨م يحدد الأنظمة التنفيذية لهذا القانون ، أما قانون حقوق المؤلف والحقوق المجاورة، فقد سن بموجب المرسوم السلطاني رقم ٦٥ لعام ٢٠٠٨ م وتم وضعه للقيام بحماية المصنفات الإبداعية في مجالات الأدب والفنون والعلوم. وتجدر الإشارة إلى أن عُمان تتمتع بعضوية عدد من الاتفاقيات ، والمعاهدات ، والبروتوكولات الدولية بما فيها منظمة التجارة العالمية ، ومجلس التعاون الخليجي، واتفاقية برن، والويبو، واتفاقية باريس ، ومعاهدة التعاون ، وبروتوكول مدريد والمخصصة بالبراءات.

وتجدر الإشارة إلى أن عُمان أصبحت في عام ٢٠١٧م الدولة الرابعة التي طبقت قانون العلامات التجارية لدول مجلس التعاون الخليجي. وقد صدر المرسوم السلطاني رقم ٣٣ في ٢٥يوليو ٢٠١٧م ليكون نافذاً في الحال، وفي عام ١٩٨٧م أقرت لجنة التعاون التجاري بين دول مجلس التعاون الخليجي هذا القانون ، وتم التصديق على تعديلات القانون في عامي ٢٠٠٦م و ٢٠١٣م ، ولم تصدر الأنظمة التنفيذية إلا في بداية ديسمبر ٢٠١٥م ، وهذا ما جعل إنفاذ القانون ممكناً. منذ ذلك الحين، قامت البحرين وعُمان والكويت والسعودية باستبدال قوانينها الوطنية الخاصة بالعلامات التجارية بقانون العلامات التجارية لدول مجلس التعاون الخليجي(مجمع الابتكار مسقط K2022، ص٤ .(https://www.ipm.om/ar/Pages/Explore.aspx

مما سبق يتضح أن سجل الملكية الصناعية في وزارة التجارة والصناعة المكتب الوطني المسؤول عن تسجيل صكوك الملكية الفكرية، كالبراءات،والعلامات التجارية، والمؤشرات الجغرافية ، ونماذج المنفعة والتصاميم الصناعية، وتصاميم (طبوغرافيا) الدوائر المتكاملة .

ثالثا : إدارة حقوق الملكية الفكرية لتعزيز سيادة البيئة التنظيمية للابتكار بالجامعات العُمانية :

هناك العديد من الجهود المبذولة بهدف إدارة حقوق الملكية الفكرية لتعزيز سيادة البيئة التنظيمية للابتكار بالجامعات العُمانية والتي من أهمها على النحو التالي :

١-مجلس البحث العلمي :

يعد مجلس البحث العلمي من أهم الجهود التي تم بذلها من قبل الجامعات العُمانية بهدف إدارة حقوق الملكية الفكرية لتعزيز سيادة البيئة التنظيمية للابتكار، حيث أنشئ مجلس البحث العلمي في عام ٢٠٠٥م ، وتتمثل رؤية المجلس السعي نحو جعل عُمان مركزاً إقليمياً للابتكار والريادة في مجال الأفكار والمنتجات والخدمات الجديدة، وأكبر قدرة بحثية على المستوى ، وتتمثل مهمته في تهيئة بيئة تنظيمية للابتكار تستجيب للاحتياجات المحلية وأوجه التنمية الدولية، وتعزيز التناغم الاجتماعي، وزيادة ريادة الأعمال التي تساعد الصناعة على النمو من خلال الإبداع والتميز .

كما يتمثل الهدف الرئيس للمجلس في تطبيق حقوق الملكية الفكرية وحمايتها وإدارتها ومساعدة المبتكرين وتمكينهم من الوصول إلى التكنولوجيا والمعلومات ، كما هو موضح في الشكل التالي :

المصدر: مجلس البحث العلمي في عُمان. متوفر على الموقع https://www.trc.gov.om/trcweb/about/structure

الشكل رقم (٢) الهيكل التنظيمي لمجلس البحث العلمي بعُمان

يتضح من الشكل السابق أن الجامعات العُمانية تسعي نحو إرساء ثقافة بحثية بعُمان تتفاعل بشكل فعال مع الاحتياجات الاجتماعية والاقتصادية المحلية وتتوفر فيها البنية التحتية التي تخدم صناعة السياسات القائمة على الأدلة. ومن أجل تحقيق هذه الرؤية، تم تحديد أهداف متعددة، مثل تحقيق التميز البحثي ، ووضع آليات للقدرة البحثية ، والحفاظ على القيمة، وبناء نقل المعرفة ، وتوفير بيئة ممكنة للبحث والابتكار (https://www.trc.gov.am/trcweb/about/chairman-message).

وتتعدد الخدمات التي يقدمها مجلس البحث العلمي فمنها تقديم المشورة والمساعدة حول استخدام قواعد البيانات من جهة ، فضلاً عن الوصول إلى البراءات وقواعد البيانات العلمية والتقنية ، من جهة أخرى، وهذا ما يمنح المؤسسات المتناهية الصغر والصغيرة والمتوسطة ميزة تنافسية من خلال زيادة قدرتها على الاستعلام عن المنافسة والمجلس متخصص في قطاعات مختلفة بهدف تعزيز الاقتصاد المتنوع، وهو يغطي مجالات عدة منها الزراعة ، والهندسة الكيميائية، وعلوم الأغذية ، والكيمياء والهندسة المدنية والهندسة الكهربائية والإلكترونية. وتتوفر هذه الخدمات أيضاً باللغة الإنجليزية ويستطيع غير المقيمين أيضاً الاستفادة منها، وقام مجلس البحث

العلمي بمبادرات ومشاريع كثيرة مثل مجمع الابتكار في مسقط ، وإنشاء مركز عُمان للموارد الوراثية الحيوانية والنباتية ، والمكتبة العلمية الافتراضية العُمانية، والشبكة العُمانية للبحث العلمي والتعليم، ومعهد تكامل التقنيات المتقدمة.

مما سبق يتضح أن مجلس البحث العلمي يعد من الإجراءات التي تم اتخاذها من قبل الجامعات العُمانية بهدف إدارة حقوق الملكية الفكرية لتعزيز سيادة البيئة التنظيمية للابتكار.

٢-مجمع الابتكار مسقط:

يعد مجمع الابتكار بمسقط من أهم الجهود التي تم بذلها من قبل الجامعات العُمانية بهدف إدارة حقوق الملكية الفكرية لتعزيز سيادة البيئة التنظيمية للابتكار، حيث يقع مجمع الابتكار مسقط بالقرب من جامعة السلطان قابوس ويمتد على مساحة ٥٤٠ ألف متر مربع، ومن المفترض أن يتم تنفيذه على ثلاث مراحل على مدى عشر سنوات. وتضم المرحلة الأولى، التي بدأت في مارس ٢٠١٣م ، بناء المبنى الرئيسي لمركز الابتكار والمركز الاجتماعي، وورشة التصنيع. وفي المرحلة الثانية يتم إنشاء مؤسسات تصب اهتمامها في قطاعي الصحة والطاقة وبناء مسجد وفندق . أما المرحلة الثالثة فتشتمل على بناء مؤسسات القطاعات الغذاء والتكنولوجيا الحيوية والمياه والبيئة، وعلى بناء مدرسة دولية. ويوفر مجمع الابتكار مسقط مساحات لإنشاء مراكز للبحث والتطوير من قبل المستثمرين المحليين والأجانب (مجمع الابتكار مسقط ،٢٠٢٢م ، ص٣ https://www.ipm.om/ar/Pages/Explore.aspx).

ويضم مجمّع الابتكار مسقط على برنامج حاضنات أعمال يتم توفيرها لورواد الأعمال والمبتكرين الذين يؤسسون شركات ناشئة، بيئةً تمكن من الابتكار، وهو يرعى المستأجرين ويمكنهم من الوصول إلى منشآت المجمّع وتستطيع المؤسسات المتناهية الصغر والصغيرة والمتوسطة، ومعها رواد الأعمال والشركات الناشئة التي تركز في أعمالها على القطاعات الأربعة الغذاء ، والصحة ، والتكنولوجيا الحيوية والمياه ، والبيئة، أن تقدم طلباً إلكترونياً إلى حاضنة الأعمال ، ويوفر المجمع أيضاً إمكانيات استثمار طويلة الأمد للمؤسسات الكبيرة من خلال توفير أراض يمكن استئجارها لأغراض التطوير والبحث ، ويمكن للشركات المحلية الكبيرة وشركات البحث المتعددة الجنسيات التي تركز على القطاعات الأربعة الرئيسية أن تقدم طلباً إلكترونياً أيضاً ، ويعمل برنامج الحاضنات على تحضير السياسات و الوثائق القانونية ، بما فيها ما يتعلق بالملكية الفكرية والتسويق ، ويهدف هذا المشروع إلي تعزيز البحث العلمي والابتكار ، وإلى تحفيز التعاون المحلي والدولي بين القطاعات الأكاديمية والخاصة والصناعية (https://www.squ.edu.om/Centres ,2022,p.17) .

وتجدر الإشارة إلى أنه يعتبر أحدث مشروع لتطوير العلوم والتكنولوجيا في عُمان ، ويركز مجمع الابتكار على المؤسسات في قطاعات الطاقة والغذاء والتكنولوجيا الحيوية والصحة والمياه والبيئة التي توفر الوصول الأساسي إلى المنشآت والخدمات والقدرات .

مما سبق يتضح أن مجمع الابتكار بمسقط يعد من الإجراءات التي تم اتخاذها من قبل الجامعات العُمانية بهدف إدارة حقوق الملكية الفكرية لتعزيز سيادة البيئة التنظيمية للابتكار.

٣- الشبكة العُمانية للبحث العلمي والتعليم:

تعد الشبكة العُمانية للبحث العلمي والتعليم من أهم الجهود التي تم بذلها من قبل الجامعات العُمانية بهدف إدارة حقوق الملكية الفكرية لتعزيز سيادة البيئة التنظيمية للابتكار، حيث تستهدف الشبكة العُمانية للبحث العلمي والتعليم تدعم تنمية بيئة تنظيمية وطنية فعالة للابتكار، من خلال توفير بنية تحتية يمكن الحفاظ عليها لمجتمع التعليم والبحث في عُمان مخصصة ومصمّمة بحسب احتياجاته. ويعزز ذلك نمو الابتكار، والبحث والتعليم والتعاون الإلكتروني الدولي.

وتجدر الإشارة إلى أن مجلس البحث العلمي هو الذي أطلق الشبكة العُمانية للبحث العلمي والتعليم ودعمها بالشراكة مع مقدم خدمة الإنترنت على الصعيد الوطني ، مما يساهم في تقديم خدمات إلكترونية ورقمية تساهم في تطوير البحث العلمي والتعليم وخدمات الاتصالات الدولية والتداول بالفيديو ، مما يساهم في تقديم أعلى مستوى من الخدمات البحثية .

مما سبق يتضح أن الشبكة العُمانية للبحث العلمي والتعليم تعد من أهم الجهود التي تم بذلها من قبل الجامعات العُمانية بهدف إدارة حقوق الملكية الفكرية لتعزيز سيادة البيئة التنظيمية للابتكار

٤-جامعة السلطان قابوس :

تأسست جامعة السلطان قابوس عام ١٩٨٦م وتعد أقدم وأكبر جامعات عُمان الرسمية وتتمثل مهمتها في تحقيق التميز في التعليم والتعلم والبحث والابتكار وخدمة المجتمع وتشجيع المتعلمين على التحليل العلمي ومبادئ التفكير الابداعي ومشاركة المعرفة وتطويرها ونشرها كما تستهدف دائما التعاون مع المجتمعات المحلية والدولية ، وتضم الجامعة مركز للابتكار وريادة الأعمال الملكية الفكرية التي يؤسسها الموظفون والمتعلمين، وكما هو موضح في الشكل التالي :

المصدر: جامعة السلطان قابوس. متوفر على الموقع https://www.squ.edu.om/ied/in/ip.

الشكل رقم (٣) خطوات إدارة حقوق الملكية الفكرية بجامعة السلطان قابوس

ومن الشكل السابق يتضح أن مركز الملكية الفكرية يتكون من ثلاثة أقسام ، يتمثل القسم الأول في الملكية

الفكرية، ويتمثل القسم الثاني في دعم مبادرات الطلاب، ويتمثل القسم الثالث في حدة نقل التكنولوجيا. وتهدف دائرة الابتكار وريادة الأعمال إلى توظيف حقوق الملكية الفكرية التي تملكها جامعة السلطان قابوس بالاستناد إلى احتياجات الصناعة والجامعة والكلية والبلد وتسوق هذه الدائرة بحوث الجامعة أجل تعزيز الروابط بينها وبين شركاء الصناعة المحتملين وهذا مما يجدد ويستحدث فرصاً أكبر لإشراك الهيئة التعليمية في البحوث المدعومة ، وتبقي الدائرة على تفاعل وثيق ومستمر مع الصناعة لتحديد فرص البحث القادرة على مساعدة الصناعات ، كما تقدم للجامعة ولمراكز بحوثها خدمات استشارية مدروسة ومحدثة بشأن سياسة الملكية الفكرية الخاصة بها، وتساعد الجامعة أيضاً في إنشاء وتطوير مجمع للبحث وحاضنات للتكنولوجيا

ويساهم مكتب التعاون الدولي بالجامعة في تحقيق أهدافها من خلال مساعدتها في القيام بعمليات التدويل. وقد تطور دور المكتب مع الوقت ليتضمن اتفاقات وعضويات منظمات دولية والمبادرات العالمية. وبرامج الباحثين ، وتبادل الطلاب ، وورش عمل مشتركة ، وقد توسعت أعمال ووظائف الجامعة ليصل إلى المشاركة في مشاريع وشراكات في أنحاء العالم، أحدثها المدرسة الصيفية الناجحة بشأن الملكية الفكرية التي نظمت في عام ٢٠١٨م بالتعاون مع الويبو والجامعة هي المؤسسة العامة الوحيدة التي تمتلك مراكز للبحوث والتعليم تركز على جميع مناطق العالم وتشارك في المؤتمرات وورش العمل والدورات التدريبية والمشاريع التعاونية

الدولية، وهي تضم اثني عشر مركزاً للبحث وعشرة مراكز دعم تغطي قطاعات متعددة في الاقتصاد

مما سبق يتضح أن جامعة السلطان قابوس تعد من أهم أهم الجهود التي تم بذلها بهدف إدارة حقوق الملكية الفكرية لتعزيز سيادة البيئة التنظيمية للابتكار.

٥- دائرة الابتكار وريادة الأعمال :

تعد دائرة الابتكار وريادة الأعمال من أهم الجهود التي تم بذلها من قبل الجامعات العُمانية بهدف إدارة حقوق الملكية الفكرية لتعزيز سيادة البيئة التنظيمية للابتكار وتجدر الإشارة إلى أن دائرة الابتكار وريادة الأعمال لها العديد من الأهداف وتتمثل أهم أهدافها في توضيح غاية الملكية الفكرية وقيمتها، وتشجيعها من خلال تقديم حصة من المكافآت الملموسة الناتجة عن تسويق هذه البحوث والاختراعات ، وتحديد الملكية، وإدارة الحقوق المرتبطة بمنتج البحث ، والتوزيع والتسويق. والاعتراف بالبحوث والاختراعات.

وقد قامت دائرة الابتكار وريادة الأعمال بعمل وثيقة مفصلة تفصيلاً جيداً تتضمن تيسير حماية حقوق الملكية الفكرية التي أنشأتها الجامعة ، فضلاً عن تعزيز الابتكارات ، كما جاء في هذه الوثيقة تفسيراً واضحاً لطبيعة سياسة الملكية الفكرية وتتواكب هذه السياسة مع قانون حقوق المؤلف العُماني ، ومع قانون الملكية الصناعية ، كما تنص سياسة الملكية الفكرية أيضاً على أن تساعد الجامعة في تىسىر تسويق حقوق الملكية الفكرية من خلال تحديد أصحاب التراخيص المحتملين، ويحق لها أيضاً مقاربة الاتفاقات بشأن الملكية الفكرية والتفاوض حولها، وتجدر الإشارة إلى أن الاختراعات القابلة للحصول على براءات الاختراع، يتم اعتبارها والتعامل معها علي أنها نتيجة مباشرة جزءا من أنشطة وأبحاث الجامعة ، أو أما المصلفات الأكاديمية التقليدية، فتبقي ملكية حقوق المؤلف من حق مؤلفها،أن يقوم المؤلف باستخدام موارد الجامعة لإيجاد المصنف، بما فيها البرمجيات.

وتجدر الإشارة إلى أنه يتم منح الجامعة جميع حقوق المؤلف لجميع المواد التعليمية الأصلية التي طورها موظفو جامعة السلطان قابوس، ويتم توزيع العائدات التي تنتج عن الاستفادة من حقوق الملكية الفكرية بقيمتها الصافية للجامعة بنسبة ٣٠٪ ، وللمبتكر بنسبة ٧٠٪ (جامعة السلطان قابوس، https://www.squ.edu.om/Centres,2022,pp.11-12)

مما سبق يتضح أن دائرة الابتكار وريادة الأعمال تعد من أهم الجهود التي تم بذلها من قبل الجامعات العُمانية بهدف إدارة حقوق الملكية الفكرية لتعزيز سيادة البيئة التنظيمية للابتكار.

٦- الصندوق العُماني للتكنولوجيا:

يعد الصندوق العُماني للتكنولوجيا من أهم الجهود التي تم بذلها من قبل الجامعات العُمانية بهدف إدارة حقوق الملكية الفكرية لتعزيز سيادة البيئة التنظيمية للابتكار، وهو بمثابة منصة تستهدف تحقيق السيادة في الاستثمارات حيث يمتلك الصندوق العُماني للتكنولوجيا ثلاثة مشاريع استثمارية هي: الاستثمار في المرحلة المبكرة للأفكار تحت اسم البرنامج الاستثماري تكوين ، ومرحلة التسريع باسم البرنامج الاستثماري مسرعة الوادي، ومرحلة النمو باسم البرنامج الاستثماري جسور. ويتطلع الصندوق العُماني للتكنولوجيا إلى يحول عُمان إلى وجهة يفضلها رواد الأعمال المحليون ، والدوليون، وأن يصبح مركز الابتكار في المنطقة، وأن يجذب شركات التكنولوجيا الناشئة ورؤوس الأموال الاستثمارية.

وتجدر الإشارة إلى أن ترتكز طبيعة عمل الصندوق العُماني للتكنولوجيا على تحديد الأفكار الرائدة في القطاع التكنولوجي والتقني ورواد الأعمال الذين يملكون أفكاراً ومشاريع ذات إمكانيات عالية للنمو في مجال التكنولوجيا والابتكار التقني، وذلك ضمن المنطقة الجغرافية التي تغطي عُمان والشرق الأوسط من خلال خطة تدريجية على مراحل تشمل الاستثمار ، والتعاون ،والتوجيه.

كما يهدف الصندوق العُماني للتكنولوجيا الى وضع عُمان على خريطة سيادة وريادة الاقتصاد المعرفي في الشرق الأوسط حيث يعمل بشكل فعال على جذب المشاريع الواعدة لإطلاق عملياتها في عُمان بهدف تعزيز الاقتصاد القائم على المعرفة وتنمية قطاع تكنولوجيا المعلومات والاتصالات بشكل عام .

مما سبق يتضح أن الصندوق العُماني للتكنولوجيا يعد من أهم الجهود التي تم بذلها من قبل الجامعات العُمانية بهدف إدارة حقوق الملكية الفكرية لتعزيز سيادة البيئة التنظيمية للابتكار.

رابعا : أهم القوي والعوامل الثقافية المؤثرة في إدارة حقوق الملكية الفكرية لتعزيز سيادة البيئة التنظيمية للابتكار بالجامعات العُمانية:

١-العوامل الجغرافية :

تعد العوامل الجغرافية من أهم القوى الثقافية المؤثرة في إدارة حقوق الملكية الفكرية التي استهدفت تعزيز سيادة البيئة التنظيمية للابتكار بالجامعات العُمانية حيث تقع عُمان في أقصى الجنوب الشرقي لشبه الجزيرة العربية وتمتد بين خطي عرض ٤٠ , ١٦ و ٢٠ , ٢٦ درجة شمالا وبين خطي طول ٥٠ , ٥١ و ٤٠ , ٥٩ درجة شرقا، وتطل على ساحل يمتد أكثر من ٣١٦٥ كيلومتر يبدأ من أقصى الجنوب الشرقي حيث بحر العرب ومدخل المحيط الهندي، ممتدا إلى بحر عُمان حتى ينتهي عند مسندم شمالا، ليطل على مضيق هرمز الاستراتيجي حيث مدخل الخليج العربي. وترتبط حدود عُمان مع الجمهورية اليمنية من الجنوب الغربي ومع السعودية غربا، ودولة الإمارات العربية المتحدة شمالا.

ومن هذا الموقع تسيطر عُمان على أقدم وأهم الطرق التجارية البحرية في العالم وهو الطريق البحري بين الخليج العربي والمحيط الهندي، ومن هذا الموقع أيضا اتصلت طرق القوافل عبر شبه الجزيرة العربية لتربط ما بين غربها وشرقها وشمالها وجنوبها. وتبلغ مساحة عمان حوالي ٣٠٩,٥٠٠ كيلومتر مربع. تتميز جغرافية عمان بوجود سلسلة جبال الحجر التي تمتد من منطقة رؤوس الجبال في رأس مسندم حيث يقع مضيق هرمز بوابة الخليج العربي) إلى رأس الحد أقصى امتداد للجزيرة العربية من جنوبها الشرقي المطل على المحيط الهندي، وذلك على شكل قوس كبير يتجه من الشمال الشرقي للسلطنة إلى جنوبها الغربي، ويصل أقصى ارتفاع له ٣٠٠٠ متر في منطقة الجبل الأخضر (سلطنة عُمان ، ٢٠٢٣م، ص ص ١-٢) .

واتساقا مع ما سلف بيانه يظهر أثر العوامل الجغرافية والتي تتمثل في الأطراف المترامية للدولة والتي تسمح بمرور البضائع والتجارة فستوجب الأمر ضرورة وضع قوانين وتشريعات حاكمة لضمان حقوق الملكية علي مستوي الدولة بكافة مؤسساتها بما فيها الجامعات .

٢- العوامل الاجتماعية :

تعد العوامل الاجتماعية من أهم القوى الثقافية المؤثرة في إدارة حقوق الملكية الفكرية التي استهدفت تعزيز سيادة البيئة التنظيمية للابتكار بالجامعات العُمانية ، وظهر ذلك جلياً من خلال قضايا حماية الموروثات والمعارف التقليدية والفلكلور ومن بينها الصناعات التقليدية والحرفية حيث تشكل جزءا أساسيا في هذه الحماية وتلقى اهتماما كبيرا من قبل المنظمة العالمية للملكية الفكرية ، وقد شكلت اللجنة الحكومية لحماية الموروثات والمعارف التقليدية وتعتبر السلطنة من بين الأعضاء المؤسسين لهذه اللجنة ، التي إنشأت بعد منتدى الوايبو الدولي عن الملكية والمعارف التقليدية هويتنا ومستقبلنا " في ٢١ و ٢٢ يناير ٢٠٠٢م ، وإدراكا من السلطنة لما لهذا الموضوع من أهمية في حياة المجتمع علي وجه العموم وعلي الجامعات علي وجه الخصوص ، حيث حافظت عمان على أرث حضاري متنوع ، وقد حافظ الإنسان العماني على هذه الموروثات والمعارف لأنها تمثل واقعه الحضاري ، وذلك من خلال الصناعات الحرفية التي تمارسها الأسر العمانية في جميع مناطق السلطنة ، حيث تعد الصناعات الحرفية بالسلطنة تراثاً غنياً له حضور شامل في مختلف نواحي المجتمع العماني ، وهي من أهم مظاهر الحياة التراثية التي تعبر عن العادات الإجتماعية المتوارثة وتتبع من صميم المميزات الشخصية الثقافية والهوية العمانية ، وتعد عامل من عوامل الإنتعاش الإقتصادي للمناطق والولايات ، وهي مصدر دخل أيضاً لعدد كبير من الأفراد والأسر المشتغلة في هذا القطاع " إن هذا التأكيد على أهمية الصناعات التقليدية في السلطنة يتواكب مع الأهداف التي وضعتها المنظمة في برامجها لحماية الموروثات والمعارف التقليدية ، ويساعد السلطنة في المضي قدما وعلى الطريق الصحيح لحماية تراثها ومعارفها التقليدية من خلال اللجوء للجامعات للحصول على براءات الاختراع وحقوق الملكية الفكرية لتشجيع الابتكار .

(يحيى محمد أحمد غالب، ٢٠١٩. ص١١٩ – ١٢١).

واتساقا مع ما سلف بيانه يظهر أثر العوامل الاجتماعية والتي تمثلت في رفع ثقافة ووعي المجتمعي العماني تجاه مدي أهمية إدارة حقوق الملكية الفكرية لتعزيز سيادة البيئة التنظيمية للابتكار بالمجتمع العُماني بكافة مؤسساته بما فيها الجامعات العُمانية ومراكز البحوث.

٣- العوامل السياسية:

تعد العوامل السياسية من أهم العوامل المؤثرة في إدارة حقوق الملكية الفكرية كمدخل لتعزيز سيادة البيئة التنظيمية للابتكار بعُمان ، حيث بدأ اهتمام عُمان بحماية حقوق الملكية الفكرية من خلال صدور قوانين حماية التراث القومي وحماية المخطوطات ، وكذلك قانون المطبوعات والنشر، وجميع هذه القوانين صدرت قبل مفاوضات جولة الأورجواي وظهور إتفاقية الملكية الفكرية ذات الصلة بالتجارة (تريبس) التابعة لمنظمة التجارة العالمية وقبل أن تنضم عُمان إلى المنظمة العالمية للملكية الفكرية ، وهذه التشريعات ذات علاقة مباشرة بالحفاظ على الموروثات والمعارف التقليدية والفلكلور ، ومرتبطة أيضاً بحماية حقوق المؤلف ، وتأكيدا لهذا الإهتمام الكبير تم إنشاء وزارة التراث الثقافة والتي قامت بدورها في إيجاد المؤسسات الكفيلة بتنفيذ هذه القوانين إلى جانب الوزارات الأخرى مثل وزارة التعليم العالي والجامعات ومراكز البحوث التي تقوم بتنفيذ قانون المطبوعات والنشر ومن بين التشريعات المهمة التي صدرت في عُمان قانون العلامات والبيانات التجارية رقم ٦٨/٨٧ بتاريخ ٥/١٠/٨٧ و الذي تم تعديله بالمرسوم السلطاني ٣٨/٢٠٠٠م وأصبح يعرف بقانون العلامات والبيانات والأسرار التجارية والحماية من المنافسة الغير مشروعة ، بالإضافة إلى قانون حماية حقوق المؤلف وقد صدر بالمرسوم السلطاني رقم ٧/١٩٩٦م بتاريخ ٨/٦/١٩٩٦م .

(مرسوم سلطاني، ١٩٩٦م، ص ص ٢-٣).

وتجدر الإشارة إلى أنه بعد الإعلان عن قيام منظمة التجارة العالمية في أبريل ١٩٩٤م في مراكش بعد اختتام جولة الأورجواي في ديسمبر ١٩٩٣م ، والتي كانت من بين إتفاقياتها إتفاقية الملكية الفكرية ذات الصلة بالتجارة (تريبس) ، والتي دخلت حيز التنفيذ في يناير ١٩٩٦م بالنسبة للبلدان المتقدمة . دخلت قضية إدارة حقوق الملكية الفكرية عهداً جديداً ، فقضية إدارة حقوق الملكية الفكرية وتطورها التاريخي أكثر الموضوعات صعوبة وتعقيدا وتشابكاً سواء كان فيما يتعلق بالتفاوض حول التوصل إلى إتفاقية دولية بشأنها أو صياغة التشريعات الوطنية الخاصة بها أو وضع تلك التشريعات موضع التنفيذ .

(منظمة التجارة العالمية ، ١٩٩٤، ص ص ٣-٤).

واتساقا مع ما سلف بيانه فإن عُمان تولي اهتماما كبيرا لموضوع إدارة حقوق الملكية الفكرية وبناء عليه انعكس ذلك علي كافة مؤسساتها وعلي وجه الخصوص الجامعات العُمانية ومراكز

البحوث فقد اتخذت خطوات كبيرة في شتى مجالات التنمية الإقتصادية والإجتماعية والفكرية وذلك لمواكبة التطورات العالمية .

وفي ضوء ذلك وختاما ، يمكن القول إن إدارة حقوق الملكية الفكرية لتعزيز سيادة البيئة التنظيمية للابتكار بالجامعات العُمانية تمثل نموذجاً متميزا ، وذلك من حيث تحقيق الابتكار والتحول من نماذج الجامعات الكلاسيكية إلى الجامعات الابتكارية بل وامتدت لتشمل تعديل البني التحتية لبعض الجامعات لتتناسب وطبيعة البيئات التي تتناسب مع براءات الاختراع والتصاميم الصناعية والعلامات التجارية ، وكذلك تعد خبرة فريدة جديرة بالدراسة من ناحية جماهيرية التعليم الجامعي بها فثمة نتيجة مفادها أن إدارة حقوق الملكية الفكرية وسيادة البيئة التنظيمية للابتكار وجهان لعملة واحدة والطريق الحقيقي لتحقيق استدامة التنمية الاقتصادية والاجتماعية والابتكار العلمي والتكنولوجي الذي حققته الجامعات العُمانية من خلال إدارة حقوق الملكية الفكرية بهدف تعزيز سيادة البيئة التنظيمية للابتكار ويمكن التدليل على ذلك من خلال ما يلي:

١- إن توفير نظم وقواعد تضمن حقوق الملكية الفكرية للمواطن العماني والاهتمام بالبحوث والتطوير في عُمان بل ويشجع الباحثين العمانيين على الإبتكار الإبداع الفني الأدبي وبالتالي سيعزز على رفع مستوى التقدم التكنولوجي والفني والأدبي في عُمان .

٢ –إن إعداد حماية العلامات التجارية يحمي المستهلك المحلي من عمليات الغش التجاري التي تأتي نتيجة لتزوير تلك العلامات ، كما أن الحماية ستمتد لتشمل الصناعة التي قد تعاني من تزوير العلامات التجارية فيما يتعلق بالمكونات وقطع الغيار مما يكون له مردود سلبي على تلك الصناعات وسلامة منتجاتها . وقد صدر مؤخراً قانون حماية المستهلك ٨١/٢٠٠٢م بتاريخ ٢٨/٨/٢٠٠٢م ، كما تم إنشاء دائرة حماية المستهلك في وزارة التجارة والصناعة.

٣ –كما تفرض إتفاقية حقوق الملكية الفكرية المتصلة بالتجارة التزامات على الدولة المنضمة إليها فهي توفر حقوق مماثلة لهذه الدولة ، ويمكن الإستفادة منها في المجالات المتعلقة بحقوق الملكية الفكرية لحماية المنتجات المحلية في مجالات الإبتكار والأدب والفن وخاصة التراث والفلكلور وغيرها من المنتجات التي يتم تزويرها وتقليدها . وكذلك سيؤدي تطبيق الإتفاقية إلى زيادة نمو صناعات البرمجيات ويعتبر القطاع من القطاعات الناشئة وفي أمس الحاجة ، الأمر الذي سيعزز نموها وازدهارها محليا وزيادة قدرتها على المنافسة.

٤ –إن ضمان إدارة حقوق الملكية الفكرية وفقا لأسس ثابتة وبما يتفق مع المعايير الدولية سيشجع الإستثمار الأجنبي المباشر ونقل التكنولوجيا المتطورة إلى عمان ، وهذا بدوره سيؤدي

إلى زيادة الإنتاج وخلق فرص عمل وتطوير المنتجات بما يزيد قدرتها على المنافسة إلى جانب تطوير الأسس التكنولوجية في عُمان .

٥- إن توفير الحماية القانونية الوطنية من خلال إصدار التشريعات الضرورية أو من خلال الإتفاقيات الدولية سيساعد وبشكل واسع على إنتشارها ويدفع الجيل الجديد إلى المساهمة فيها وهذا ما أكد عليه المرسوم السلطاني رقم ٢٤/٢٠٠٣ بإنشاء الهيئة العامة للصناعات الحرفية بضرورة تطوير الموروثات التقليدية وتدريب اليد العاملة العمانية الجديدة والحرفيين لزيادة إنتاجهم الأمر الذي سيساعد بدوره في رفع مستوى الإنتاج والعمل على إيجاد مصادر للدخل القومي .

٦- أن نجاح إدارة حقوق الملكية الفكرية في تعزيز سيادة البيئة التنظيمية للابتكار بالجامعات العُمانية جاء نتيجة القناعة العُمانية بمدي أهمية الابداع والابتكار كأحد أعمدة الدولة الراسخة.

٧- التوسع في استخدام مصطلحات حماية وصيانة وحقوق الملكية الفكرية وبراءات الاختراع والعلامات التجارية وجماهيرية التعليم الجامعي في الخطابات الرسمية على المستوى السياسي والاقتصادي والأكاديمي ووفرة الأوراق البحثية ، والوثائق ، والمؤلفات والدراسات العُمانية في هذا المجال.

٨- يعد الاهتمام بإدارة حقوق الملكية الفكرية بالجامعات العُمانية أحد أهم الآليات التي ساعدت في المساهمة الكبيرة في التنمية والتحديث علي مختلف المجالات التكنولوجية والاقتصادية والاجتماعية والثقافية.

٩- تعد إدارة حقوق الملكية الفكرية بالجامعات العُمانية بهدف تعزيز سيادة البيئة التنظيمية للابتكار أحد أهم محاور أجندتها السياسية والاقتصادية والاجتماعية وخططها الإستراتيجية.

١٠- أن نتائج المسابقات العالمية تعد مصدرا رئيسيا تعتمد عليه الحكومة العُمانية في تطوير إدارة حقوق الملكية الفكرية بهدف تعزيز سيادة البيئة التنظيمية للابتكار بالجامعات ، فضلاً عن رسم الخطط والمشروعات المستقبلية ، وذلك لزيادة قدرتها التنافسية في السباق العالمي في مجال حقوق الملكية الفكرية .

١١- أن تحليل نظم التعليم الجامعي العالمية يؤكد أن الجامعات العُمانية أصبحت من الجامعات التي تهتم بإدارة حقوق الملكية الفكرية بهدف تعزيز سيادة البيئة التنظيمية للابتكار ويظهر ذلك في انتشار براءات الاختراع والعلامات التجارية وصون حقوق الملكية الفكرية.

١٢- التوسع في انشاء الجامعات العُمانية بمعايير عالمية وبشكل يساهم في أداء خدمات ثقافية واجتماعية عنصرا رئيسيا للتحديث والتنمية المجتمعية الشاملة والابتكار بالمجتمع العُماني فضلا عن امتلاك سياسات و مناخ جاذب لاستقطاب أفضل الكفاءات البشرية وأعضاء هيئة التدريس والعلماء للاستفادة منهم في تطوير إدارة حقوق الملكية الفكرية بهدف سيادة البيئة التنظيمية للابتكار بالجامعات .

القسم الرابع للدراسة : إدارة حقوق الملكية الفكرية مدخل لتعزيز سيادة البيئة التنظيمية للابتكار بالجامعات السعودية : دراسة وصفية تحليلية.

تنص رؤية السعودية ٢٠٣٠م على أن نمو التجارة الدولية جزء لايتجزأ في تشريعات متعددة تتعلق بإدارة حقوق الملكية الفكرية، وكذلك في تقديم المساعدة للجهات المعنية لتحسين بيئة العمل واستقطاب كبار المستثمرين العالميين ، ووفقا لرؤية ٢٠٣٠م تم الربط بين التمتع بأسلوب حياة صحي ، وتعزيز الثقافة والترفيه، بالإضافة إلى تطوير المدن السعودية، وذلك في مسار إدارة حقوق الملكية الفكرية التي تساهم في تحقيق الرفاه الاجتماعي والثقافي وفي ازدهار الاقتصاد السعودي

(السجل الرسمي لجميع حقوق الملكية الفكرية في السعودية ، ٢٠٢٠م ، ص ص ٢-٣).

وتجدر الإشارة إلى أن السعودية عضو في مجلس التعاون الخليجي، وطرف في عدة معاهدات تديرها الويبو وتتعلق بإدارة حقوق الملكية الفكرية، لا سيما معاهدة التعاون بشأن البراءات .

ويمكن تناول أهم جهود إدارة حقوق الملكية الفكرية لتعزيز سيادة البيئة التنظيمية للابتكار بالجامعات السعودية على النحو التالي :

أولا : واقع إدارة حقوق الملكية الفكرية لتعزيز سيادة البيئة التنظيمية للابتكار بالجامعات السعودية:

هناك العديد من الجهود التي تم بذلها والتي من أهمها إصدار أول قانون بشأن البراءات وفقاً للمرسوم الملكي رقم ٣٨ لعام ١٩٨٩م ، وتم استبداله لاحقاً بالمرسوم الملكي رقم ٢٧ لعام ٢٠٠٤م ، ويتم إنفاذ حقوق الملكية الفكرية في السعودية من خلال إجراءات تُطبق على السلع المزوّرة، داخل البلاد وعلى حدودها ، وفي هذه الحالة وعندما يمتلك صاحب حقوق الملكية الفكرية سند تسجيل في السعودية يتعلق بالحق المنتهك ذي الصلة يكون من حقه تقديم شكوى لإدارة الجمارك للحجز على السلع المستوردة المنتهكة لبراءة الاختراع ، ويتم تقديم بيان دعوى أمام لجنة منازعات شبه قضائية مؤلفة من ثلاثة أخصائيين في القانون وخبيرين تقنيين

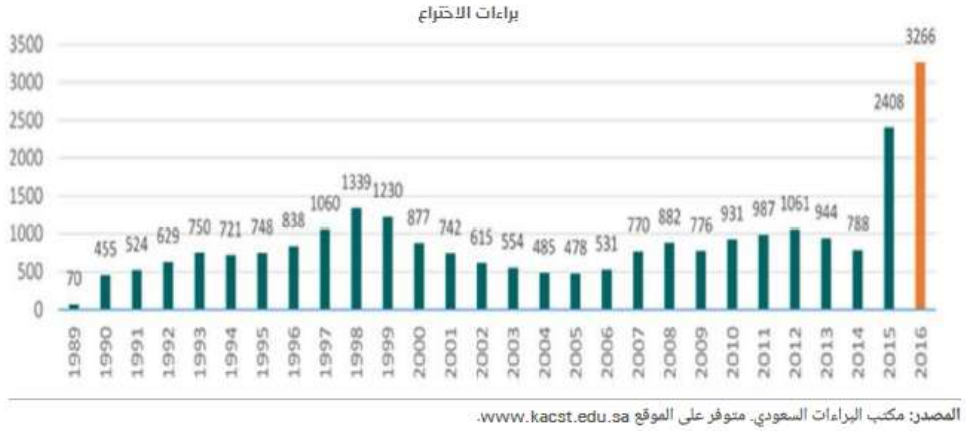
(آمال زيدان عبدالله ،٢٠١٤م ، ط ١ ، ص٢٣).

وتتمتع اللجنة بصلاحية البت في المنازعات والطعون الناتجة عن القرارات التي تصدر بشأن وثائق الحماية، وفي الدعاوى القضائية الجزائية جزاء انتهاك البراءات. أما قراراتها فهي قابلة للطعن أمام المحكمة الإدارية العليا بالرياض التي تخضع قرارتها بدورها للطعن أمام محكمة الاستئناف الإدارية. ولا يترتب على تقديم الدعاوى أمام اللجنة أي رسوم ولا تمر الدعاوى بأي مراحل إجرائية قبل المحاكمة، كما أن العملية لا تتطلب جلسات استماع إلا في حال قررت اللجنة خلاف ذلك. وعادة ما يستغرق صدور قرار اللجنة فترة تتراوح بين ١٦ و ٢٤ شهراً، وبما أن إدارة حقوق الملكية الفكرية وتسجيلها لم تكن تابعة لوزارة محددة، كان حصرها ضمن هذه الهيئة يهدف إلى تقوية الحماية، وتنظيم بيئة أقوى لإدارة حقوق الملكية الفكرية وتمكينها .

(ماجد الجميل ، ٢٠١٧م ، ص ص ٢٢-٢٣).

ويقوم عملها الأساسي على إدارة الملكية الفكرية وتقديم خدمات تتعلق بهذه الملكية، وإنشاء الملكية الفكرية وتسويقها، وإنفاذ حقوق الملكية الفكرية. وفي أهدافها الاستراتيجية، تعتبر الهيئة صاحبة الاستراتيجية الوطنية للملكية الفكرية وتعمل الهيئة على إدارة حقوق الملكية الفكرية من خلال وضع قوانين الملكية الفكرية وأنظمتها وزيادة الوعي بشأن قيمة حقوق الملكية الفكرية،والتعاون بشكل وثيق مع وكالات الإنفاذ من أجل حماية الملكية الفكرية، وأيضاً مع منظمات الملكية الفكرية، وتعزيز مصالحها المتعلقة بالملكية الفكرية في الخارج ، وتنسيق وتنمية البيئة التنظيمية للملكية الفكرية في السعودية ، وتوفير البيانات المتعلقة بإدارة حقوق الملكية الفكرية ، وتغطي هذه الهيئة جميع مجالات الملكية الفكرية، بما فيها حقوق المؤلف والحقوق المجاورة وبراءات الاختراع

كما هو موضح في الشكل التالي :



الشكل رقم (٤) براءات الاختراع

يتضح من الشكل السابق أهم براءات الاختراع والتي ساهمت بشكل كبير في تعزيز سيادة البيئة التنظيمية للابتكار بالجامعات السعودية .

ثانيا : آليات إدارة حقوق الملكية الفكرية لتعزيز سيادة البيئة التنظيمية للابتكار بالجامعات السعودية :

هناك العديد من الجهود التي تم بذلها من أجل إدارة حقوق الملكية الفكرية لتعزيز سيادة البيئة التنظيمية للابتكار وتعد الهيئة السعودية لإدارة حقوق الملكية الفكرية من أهم تلك الآليات ، وتعد أحدث الهيئات المؤسسية وأكثرها تطوراً في المنطقة العربية لكونها تتميز بتطبيق أفضل الممارسات الدولية من أجل تعزيز التنافسية ، وتجدر الإشارة إلى أنه تم تأسيسها في ٢٧مارس ٢٠١٧م باعتبارها هيئة تابعة لوزارة التجارة والاستثمار (-44.pp.2022, https://saip.gov.sa/ar/home/45) وهي إحدى مبادرات نظام التجارة والاستثمار ضمن برنامج التحول الوطني ٢٠٢٠م ، وذلك بهدف جذب رأس المال الأجنبي وإدارة حقوق الملكية الفكرية وتستهدف بطريقة مباشرة تعزيز تنافسية الاقتصاد الوطني من خلال تشجيع ودعم تطوير ثقافة إدارة حقوق الملكية الفكرية، بالإضافة إلى تحول السعودية إلى مركز للملكية الفكرية في المنطقة .

(الهيئة السعودية للملكية الفكرية ،٢٠١٩م، ص ص ١٦-١٨)

واتساقا مع ما سلف بيانه قامت السعودية بتنفيذ العديد من المبادرات في عالم ريادة الأعمال والابتكار الرقمي، والتكنولوجيا بداية من تحديث الأطر التنظيمية ، ودعم المؤسسات الصغيرة والمتوسطة، وتوفير فرص العمل، وبناء القدرات، وصولاً إلى تسريع الشركات الناشئة واحتضانها والاستثمار فيها ٢١٨، ثم جاءت رؤية ٢٠٣٠م لتحدد أهدافاً وغايات تستهدف تحويل اقتصاد السعودية من اقتصاد يعتمد على النفط إلى اقتصاد قائم على المعرفة (مجلس إدارة الهيئة السعودية للملكية الفكرية ،٢٠٢٠م، ص ص ٢٣-٢٤).

ثالثا : إدارة حقوق الملكية الفكرية لتعزيز سيادة البيئة التنظيمية للابتكار بالجامعات السعودية:

هناك العديد من الجهود التي تم بذلها من قبل الجامعات السعودية بهدف إدارة حقوق الملكية الفكرية لتعزيز سيادة البيئة التنظيمية للابتكار بها والتي من أهمها على النحو التالي :

١- **جامعة الملك سعود :** تعد جامعة الملك سعود أول جامعة سعودية تم تأسيس عام ١٩٥٧م في الرياض ، وهي الجامعة الأكثر شهرة في البلاد ، وقد منحت أكثر من ٥٠ براءة اختراع محلية ،وتضم هذه الجامعة أكثر من ٢٠ مركزاً ومعهداً بحثياً، وفيها

كراسي بحثية، وبرنامج زمالة عالم، بالإضافة إلى برنامج استقطاب العلماء الحائزين على جائزة نوبل ٢٣٢ ، وحصلت علي المركز التاسع والأربعين بين أفضل ١٠٠ جامعة في العالم منحت براءة اختراع المنفعة الأمريكية في عام ٢٠١٥م ، وتضم الجامعة برنامجاً لإدارة حقوق الملكية الفكرية ونقل التكنولوجيا، وبرنامجاً للملكية الفكرية وترخيص التكنولوجيا.(*ksu.edu.sa* جامعة الملك سعود) .

وتجدر الإشارة إلى أن السعودية تحتوي على ٤٠ جامعة، تم تأسيس أغلبها بعد عام ٢٠٠٠م ، ويعد برنامج إدارة حقوق الملكية الفكرية ونقل التكنولوجيا بجامعة الملك سعود أحد أبرز البرامج التي تعمل على تقديم خدمات متكاملة تتعلق بقضايا إدارة حقوق الملكية الفكرية بالجامعة ولا سيما خدمات اتفاقات نقل التكنولوجيا وإعداد وإدارة برامج الملكية الفكرية ، التمثيل القانوني في الحصول على حقوق الملكية الفكرية وإنفاذها وخدمات التدقيق بحسابات الملكية الفكرية ، والحرص عليها بالإضافة إلى خدمات تقييم انتهاكات الملكية الفكرية ، وتقييمها وترخيص الملكية الفكرية وفقا للنظام الداخلي لبرنامج إدارة حقوق الملكية الفكرية وترخيص التكنولوجيا (وزارة التعليم العالي السعودية ، ٢٠٢٢م ، ص ص ١-٢)

مما سبق يتضح أن مجلس البحث العلمي يعد من أهم الجهود التي تم بذلها من قبل الجامعات السعودية بهدف إدارة حقوق الملكية الفكرية لتعزيز سيادة البيئة التنظيمية للابتكار.

٢ -جامعة الملك فهد للبترول والمعادن:

تم تأسيس جامعة الملك فهد للبترول والمعادن في الظهران عام ١٩٦٣م ، وتعد مؤسسة تعليمية رائدة في مجال العلوم والتكنولوجيا، وتجدر الإشارة إلى أنها تمتلك دليلاً مفصلاً للملكية الفكرية يوفر إطاراً جامعيا لتحديد الملكية الفكرية ، وحمايتها وإدارتها وتسويقها ، وتتمثل رؤيتها في أن تصبح مؤسسة بارزة معروفة بكفاءة خزيجيها في المنافسة عالمياً، وبحوتها المتقدمة وريادتها في اكتشافات الطاقة على مستوى العالم .٢٣٦، وتضم الجامعة مكتباً للملكية الفكرية داخل مركز الابتكار الخاص بها، وقد منحت أكثر من ٢٥٠ براءة اختراع في جميع أنحاء العالم، خصوصا في الولايات المتحدة وكندا واليابان ، أما معدلات التوزيع فيها فهي ٧٥ في المائة للجامعة و ٢٥ في المائة للمخترع .

ويطرح مركز الابتكار العديد من البدائل أمام رواد الأعمال المبتدئين ، ويقدم لهم المساعدات من خلال مساعدتهم لتخطيط المشاريع ، وفي استطلاعات السوق ، وكيفية كتابة دراسات الجدوى ، تدريبهم علي كيفية تطوير الأعمال التجارية والاستعلام عن السوق ويقدم أيضا العديد من الخيارات لمساعدة رواد الأعمال في أي مرحلة من المراحل ، ويدير مركز الابتكار في جامعة الملك فهد الأفكار بحسب مقاربته لمفهوم الابتكار،بإثبات المفهوم لمشاريع الابتكار التي تشكل فتحاً مهماً. وتتوفر أيضاً خيارات إضافية لمناهج الابتكار التي تعتبر مفاهيم في ريادة

الأعمال ، أو أسلوب الإدارة الذي يتبعه فهو يقضي إما بالمنح المباشر لبراءة الاختراع للمشروعات التي تتبع منهجاً تدريجياً للابتكار(جامعة الملك فهد للبترول والمعادن ، ٢٠٢٢م ، ص ص ٩-١٠)

٣-جامعة الملك عبدالعزيز: تم تأسيس جامعة الملك عبدالعزيز عام ١٩٦٧م ، وتتميز بالريادة في مجال التعليم العالي ، وفي عام ٢٠١٣م قامت الجامعة بإنشاء وحدة إدارة استثمار الملكية الفكرية ، ومنحت ما يقارب ٥٠ براءة اختراع أمريكية بين عامي ٢٠٠٩م و٢٠١٧م ، وتجدر الإشارة إلى أن وحدة إدارة حقوق الملكية الفكرية تقدم خطة لتسويق براءات الاختراع، بما في ذلك المشاركة في المطبوعات العلمية التقنية ، وإطلاق حملات إعلانية، والتواصل مع شركات التسويق والترويج للاختراعات ، كما تقدم اتفاقية نموذجية بين الجامعة والمخترع تقضي بأن يتم التوزيع على النحو التالي ٦٠٪ للجامعة و ٤٠٪ للمخترع (https://dar.kau.edu.sa/content.aspx?Site_ID=٩١٠٨١) ، كما تضم برنامجاً لتنمية الإبداع ومختبراً لتنمية الابتكار والإبداع يساعد المبتكرين على تنفيذ أفكارهم وإنجاز النموذج الأولى (https:news.ksu.edu.sa/ar/node 274/١١٢١٨٠).

٤-مدينة الملك عبد العزيز للعلوم والتقنية :

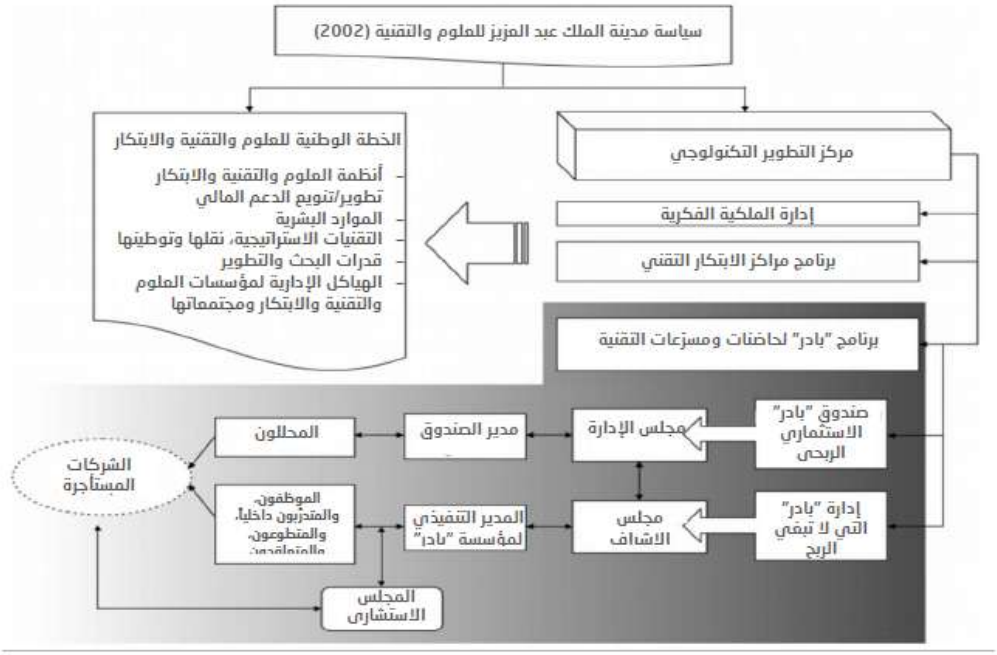
تتميز مدينة الملك عبدالعزيز للعلوم والتقنية بأنها تسعي نحو تحقيق أهداف استراتيجية ترتكز على تطوير بنية تحتية للبحث والتطوير بمراكز تعمل بكامل طاقتها في جميع التخصصات العلمية، وجعلها رائدة إقليمية في مجال ملكية البراءات وإصدارها وتُعتبر مدينة الملك عبد العزيز للعلوم والتقنية جهة منظمة تستهدف البحث في العلوم والتقنية، ووكالة للتمويل، ومنفذة رئيسية للسياسات وتعمل مبادرات برنامجها وأدوات سياستها على توجيه السعودية في طريقها نحو تحقيق اقتصاد قائم على المعرفة.

كما تقدم مدينة الملك عبد العزيز للعلوم والتقنية سياسة وطنية لتطوير العلوم والتقنية، وتضع الاستراتيجيات والخطط اللازمة لتنفيذها ، كما تدير مدينة الملك عبد العزيز للعلوم والتقنية مكتب البراءات السعودي.

وتجدر الإشارة إلى أن هذه الجامعة قد ساهمت بشكل ملحوظ في التحوّل التدريجي ، والتغيير العلمي والتكنولوجي والابتكاري الجديد في السعودية

٢٠٢٢م ، ص ٦) (مدينة الملك عبدالعزيز للعلوم والتقنية،

كما هو واضح في الشكل التالي :



المصدر: Khorsheed, Al-Fawzan and Al-Hargan, 2014, p. 240.

الشكل رقم (٥) سياسة مدينة الملك عبدالعزيز للعلوم والتقنية

يتضح من الشكل السابق أن مدينة الملك عبد العزيز للعلوم والتقنية تعزز مجال البحث والتطوير وتجمع بين الصناعة والمؤسسات الأكاديمية والحكومة وهي المحفز الأكبر للانتقال القائم على المعرفة وتشكل مورداً مهماً للبيئة التنظيمية الوطنية للابتكار، فضلا عن أنها تساهم بشكل كبير في تعزيز البحث والتطوير التقني وتبادل المعلومات والخبرات بالإضافة إلى المساهمة في التنسيق مع الأجهزة الحكومية، والمؤسسات العلمية، ومراكز البحوث وتعزز هذه الجامعة الابتكار الوطني، والتعاون الدولي ونقل التقنية بين مؤسسات البحوث والمؤسسات الصناعية ، أما الخدمات التي تقدمها فلها الحصة الكبرى من مساهمات القطاع العام في مجال رفع مستويات المعلومات العلمية والتقنية في السعودية، وهناك العديد من برامج التخطيط الاستراتيجي الأساسية في المدينة والتي من أهمها برنامج مراكز الابتكار التقني والبيئة التنظيمية الوطنية للابتكار بالتعاون مع مجموعة الأغر ، وبرنامج بادر

(https://www.gccpo.org/DefaultEn.aspx ,2022,p245)

وبرنامج إدارة الملكية الفكرية الذي يدير عملية تطوير الملكية الفكرية من خلال العمل مع المخترعين بهدف إنشاء العمليات والسياسات والأنشطة التي تنقل الملكية الفكرية من مرحلة التخطيط إلى مرحلة التسويق (. Khorsheed, Al-Fawzan and Al-Hargan, 2022.p243).

رابعا : أهم القوي والعوامل الثقافية المؤثرة في إدارة حقوق الملكية الفكرية لتعزيز سيادة البيئة التنظيمية للابتكار بالجامعات السعودية :

١- العوامل الجغرافية :

تعد العوامل الجغرافية من أهم القوى الثقافية المؤثرة في إدارة حقوق الملكية الفكرية التي استهدفت تعزيز سيادة البيئة التنظيمية للابتكار بالجامعات السعودية حيث تقع السعودية في جنوب غرب قارة آسيا ، تبلغ مساحة الدولة (٢،٢٥٠،٠٠٠) كيلومترًا الموقع الفلكي بين دائري عرض ١٥ درجة – ٣٣ درجة شمال خط الاستواء ، وخطي طول ٣٤ درجة – ٥٦ درجة شرق خط غرينتش ، تقع السعودية في نطاق الصحاري الاستوائية الساخنة ، موقع السعودية بالنسبة للبحار والدول المجاورة لها وقد أعطى هذا الموقع ميزات أبرزها يطل على واجهتين بحريتين هامتين (البحر الأحمر والخليج العربي) مما أعطاها أهمية اقتصادية في التصدير والاستيراد تحدها مجموعة من الدول العربية وتربطها علاقات قوية مجموعة دول تحيط السعودية وتشترك معها في حدود سياسية، واعترافا بالأهمية الاستراتيجية للملكية الفكرية في تمكين البلد من تحقيق طموحاته، وبالدور المحوري الذي تضطلع به حقوق الملكية الفكرية في حفز نمو الشركات والقدرة التنافسية، والأداء الاقتصادي الوطني، أنشأت مؤخراً حكومة السعودية الهيئة السعودية للملكية الفكرية، بصفتها السلطة الوحيدة المختصة بالملكية الفكرية في السعودية ، وهذه المبادرة المهمة تحث على إحراز تقدم في بناء ثقافة للابتكار في السعودية، والجهود التي تبذلها الهيئة السعودية للملكية الفكرية وغيرها من السلطات الحكومية من أجل تهيئة مناخ مؤات للاستثمار وإتاحة اقتصاد وطني أكثر تنوعا وقدرة على المنافسة تذكي الوعي بالملكية الفكرية وتعزز نمو الشركات

(المملكة العربية السعودية ، ٢٠٢٣م ، صر ص ٥-٦).

واتساقا مع ما سلف بيانه يظهر أثر العوامل الجغرافية والتي تتمثل في الأطراف المترامية للدولة فضلا عن خصوصية السعودية بمواسم الحج والعمرة ، وكثرة الوافدين ، فستوجب الأمر ضرورة وضع قوانين وتشريعات حاكمة لضمان حقوق الملكية علي مستوي الدولة بكافة مؤسساتها بما فيها الجامعات ..

٢ – العوامل الاجتماعية :

تعد العوامل الاجتماعية من أهم القوى الثقافية المؤثرة في إدارة حقوق الملكية الفكرية التي استهدفت تعزيز سيادة البيئة التنظيمية للابتكار بالجامعات السعودية السعودية حيث إلتزمت ببناء ثقافة للملكية الفكرية وبتعزيز إنفاذ حقوق الملكية الفكرية في البلد. وتعمل الهيئة بفعالية على تعزيز احترام حقوق الملكية الفكرية من خلال مجموعة من البرامج التي تركز على الآتي: إذكاء الوعي بالملكية الفكرية (من أجل توسيع نطاق فهم مزايا نظام فعال للملكية الفكرية)؛ وتمكين الملكية الفكرية (للتشجيع على استخدام نظام الملكية الفكرية بشكل أكثر فعالية)؛ وإنفاذ الملكية الفكرية (لمكافحة التعديات على الملكية الفكرية والاستخدام المتعسف لحقوق الملكية الفكرية).

ومن أجل ذلك، أطلق عدد من المبادرات العملية. فمثلاً أنشئت مراكز الملكية الفكرية لكي تقدم إلى الشركات الصغيرة والمتوسطة المشورة والتوجيهات العملية التي تحتاجها لوضع استراتيجيات للملكية الفكرية من أجل إدارة مشاريعها القائمة على الابتكار وحمايتها والاستفادة منها بفعالية. وتعمل أيضاً الهيئة السعودية للملكية الفكرية مع أكاديميتها للملكية الفكرية من أجل إطلاق عدد من برامج التعليم في مجال الملكية الفكرية، بما في ذلك معاهد صيفية للملكية الفكرية، وبرنامج ماجيستير مشترك للملكية الفكرية، وبرنامج للمدربين في مجال الملكية الفكرية.

ونظراً إلى أن الهيئة هيئة مستقلة للملكية الفكرية ذات منظور عالمي، فهي تعمل أيضاً على توطيد دعائمها كمركز ريادي للملكية الفكرية في منطقة الشرق الأوسط وشمال أفريقيا.

(المملكة العربية السعودية ، ٢٠٢٣م ، ص ص ١٦–١٨)

واتساقا مع ما سلف بيانه يظهر أثر العوامل الاجتماعية والتي تمثلت في رفع ثقافة ووعي المجتمعي السعودي تجاه مدي أهمية إدارة حقوق الملكية الفكرية لتعزيز سيادة البيئة التنظيمية للابتكار بالمجتمع السعودي بكافة مؤسساته بما فيها الجامعات السعودية ومراكز البحوث.

٣- العوامل السياسية :

تعد العوامل السياسية من أهم القوى الثقافية المؤثرة في إدارة حقوق الملكية الفكرية التي استهدفت تعزيز سيادة البيئة التنظيمية للابتكار بالجامعات السعودية وكذلك، حيث وسّعت الحكومة نطاق تعاونها مع مجموعة من الفروع الدولية ووقعت اتفاق تعاون رسمي مع إدارة الصين الوطنية للملكية الفكرية والمكتب الأوروبي للبراءات ومكتب اليابان للبراءات، ومكتب كوريا للملكية الفكرية، ومكتب الولايات المتحدة للبراءات والعلامات التجارية، والويبو. وتهدف هذه الاتفاقات إلى تيسير تبادل الخبرات في مجال الملكية الفكرية ودعم مواصلة تطوير النظام الوطني للملكية الفكرية. وهذه الإسهامات المهمة أساسية للمضي قدماً بهدف الهيئة لكي تصبح سلطة متقدمة في مجال الملكية الفكرية. ووقعت الهيئة أيضاً اتفاقات الطريق السريع لمعالجة البراءات مع مكتب الولايات المتحدة للبراءات والعلامات التجارية ومكتب اليابان للبراءات، ومكتب كوريا للملكية الفكرية. وهذه الاتفاقات تسرع إجراءات البراءات من خلال تبادل المعلومات المتعلقة بالبراءات بين المكاتب المشاركة، مما يؤدي إلى تخفيف العبء على فاحصي البراءات وتحسين جودة البراءات.

وتقر السعودية بأهمية حماية حقوق الملكية الفكرية لتمكين المبتكرين والمبدعين والشركات المبتكرة الصغيرة والكبيرة، من الاستفادة من القيمة الاقتصادية لأصولهم غير المادية. وسيتيح تعزيز الابتكار والإبداع والنمو التجاري بهذه الطريقة للسكان بوجه عام الاستفادة من الوصول إلى تدفقات مستمرة من التكنولوجيات الجديدة والمنتجات الإبداعية، وكذلك من مزايا اقتصاد مزدهر. ويعِد التطور الأخير لمشهد الملكية الفكرية في السعودية بتحقيق مكاسب كبيرة ويشكل خطوة مهمة نحو تحقيق الأهداف المحددة في الرؤية السعودية لعام ٢٠٣٠م.

واتساقا مع ما سلف بيانه يظهر أثر العوامل السياسية ، والتي تمثلت في المشاركة في العديد من الاتفاقيات التي تؤكد علي مدي أهمية إدارة حقوق الملكية الفكرية لتعزيز سيادة البيئة التنظيمية للابتكار بالمجتمع السعودي بكافة مؤسساته بما فيها الجامعات السعودية ومراكز البحوث.

(الأمم المتحدة ، ٢٠٢٠م ، ص ص ٩٢-٩٥.)

وفي ضوء ذلك وختاما ، يمكن القول أن السعودية تمثل نموذجا متميزا في مجال إدارة حقوق الملكية الفكرية لتعزيز سيادة البيئة التنظيمية للابتكار بالجامعات ، والتحول من نموذج الجامعات الكلاسيكية إلى الجامعات الابتكارية ، واستحداث بعض الشبكات والمجالس التي تهتم ببراءت الاختراع والتصاميم الصناعية والعلامات التجارية وكلها تستهدف تعزيز سيادة البيئة التنظيمية للابتكار بالجامعات.

١-أن نجاح السعودية في إدارة حقوق الملكية الفكرية كمدخل لتعزيز سيادة البيئة التنظيمية للابتكار بالجامعات يستند إلي إيمان القيادة السياسية بمدي أهمية براءات الاختراع وتحقيق الميزة التنافسية.

٢- يعد التوسع في انشاء الجامعات بمعايير عالمية وبشكل يساعد عمليات وأنشطة وخطوات براءات الاختراع والتصاميم الصناعية والعلامات التجارية.

٣- أن نجاح إدارة حقوق الملكية الفكرية بهدف تعزيز سيادة البيئة التنظيمية للابتكار بالجامعات السعودية قد ساهم وبشكل كبير في التنمية والتحديث وزيادة براءات الاختراع ، وقيادة الابتكار السعودي.

٤- تعد الأولوية التي تعطيها الحكومة السعودية وتصدرها أجندتها السياسية والاقتصادية والاجتماعية وخططها الإستراتيجية.

٥- أن نتائج المسابقات العالمية تعد مصدرا رئيسيا تعتمد عليه الحكومة السعودية في تطوير سياسات إدارة حقوق الملكية الفكرية ورسم الخطط والمشروعات المستقبلية بهدف الحفاظ على ما حققته الجامعات السعودية خلال السنوات الماضية وزيادة قدرتها التنافسية.

٦- أن تحليل نظم التعليم الجامعي العالمية يؤكد أن الجامعات السعودية أصبحت في مقدمة الدول التي تساعد في انتشار براءات الاختراع والتصاميم الصناعية والعلامات التجارية والإبداع.

٧- أصبحت الجامعات السعودية تمثل عنصرا رئيسيا للتحديث والتنمية المجتمعية الشاملة والابتكار بالمجتمع السعودي فضلا عن توفير سياسات و مناخ جاذب لاستقطاب أفضل الكفاءات البشرية من أعضاء هيئة التدريس والعلماء.

٨- التوسع في استخدام مصطلحات الابتكار والابداع والتحول والتغيير وبراءات الاختراع والعلامات التجارية وصون حقوق الملكية الفكرية بالجامعات السعودية وجماهيرية التعليم الجامعي في الخطابات الرسمية على المستوى السياسي والاقتصادي والأكاديمي .

القسم الخامس للدراسة : آليات تطوير إدارة حقوق الملكية الفكرية لتعزيز سيادة البيئة التنظيمية للابتكار بالجامعات في عُمان والسعودية : دراسة مقارنة تفسيرية.

في ضوء ما تم عرضه في أقسام الدراسة السابقة حول تطوير إدارة حقوق الملكية الفكرية لتعزيز سيادة البيئة التنظيمية للابتكار بالجامعات في عُمان والسعودية ، والعوامل البنيوية الثقافية المؤثرة فيها ، يتطرق القسم الراهن إلى المقارنة التفسيرية ؛ وفيها يتم عقد مقارنة بين حالات المقارنة ؛ بهدف الوقوف على أوجه التشابه وأوجه الاختلاف بينهم ، وتفسير ذلك في ضوء مجموعة من مفاهيم العلوم الاجتماعية ذات العلاقة ، وذلك وفقا للمحاور التي تم الإشارة إليها في حدود الدراسة ، وينبغي التأكيد في هذا السياق أن الوصول إلى أوجه التشابه والاختلاف ليس غاية في ذاته ؛ فالأهم من ذلك هو تفسير تلك الأوجه ؛ بهدف تقديم أطر علمية للإجابة على أسئلة مؤداها : لماذا تلك التشابهات؟ وفي المقابل لماذا تلك الاختلافات ؟ ومن ثم الخروج

بمنطلقات عامة ؛ يمكن من خلالها طرح مقترحات تطوير إدارة حقوق الملكية الفكرية لتعزيز سيادة البيئة التنظيمية للابتكار بالجامعات المصرية .

أولا : أوجه التشابه والاختلاف بين إدارة حقوق الملكية الفكرية لتعزيز سيادة البيئة التنظيمية للابتكار بالجامعات العُمانية والسعودية:

يمكن تناوله علي النحو التالي :

١- أوجه التشابه و الإختلاف بين واقع إدارة حقوق الملكية الفكرية لتعزيز سيادة البيئة التنظيمية للابتكار بالجامعات العُمانية والسعودية.

هناك تشابه بين عُمان والسعودية في سيادة البيئة التنظيمية للابتكار خاصة أن تلك الدول قد مرت بالعديد من التحولات الاجتماعية والاقتصادية والسياسية الكبيرة ، وسعت لتكون بمثابة مركزاً مزدهرا للابتكار ولسيادة وريادة الأعمال ، ويعد التطور التكنولوجي بالإضافة إلى البرامج الرقمية من أهم المتغيرات التي طرأت على المجتمع العُماني والسعودي ويمكن تفسير ذلك في ضوء مفهوم **المصلحة العامة** : والمقصود بها أنها عملية حماية حقوق الملكية الفكرية وممارستها يجب أن تكون متوازنة وأنه يجب الحفاظ على التوازن بين عامة الجمهور ، ومصالح أصحاب الحقوق وفي اتفاقيات الملكية الفكرية، غالباً ما تحمى المصلحة خلال نظام يوفر أوجه مرونة في تطبيق حقوق الملكية الفكرية، مثل الاستثناءات على حق المؤلف، الترخيص الإجباري للبراءات . والتقييدات.(رشيد بنعياش ، ٢٠١٤م ، ص٣).

وتختلف عمان والسعودية في طبيعة الإجراءات التي يتم اتخاذها وفقا لطبيعة كل جامعة أو مركز بحثي وتختلف هذه الإجراءات من حيث الشكل وليس المضمون فالمضمون واحد وخاصة عندما يتم تطبيق بنود إتفاقية واحدة تطبقها الدولتين ويمكن تفسير ذلك في ضوء مفهوم **الشفافية** والتي تعد ركن أساسي من أركان اتفاقية تريبس التي تشترك فيها البلدين، والتي تؤكد علي ضرورة ضمان استقرار البيئة التجارية وإمكانية التنبؤ بها. وبموجب قاعدة الشفافية، ينبغي أن تعزز البلدان الأعضاء كافة معايير الشفافية في إدارة تجارتها الخارجية ويجب الإعلان عن

القوانين واللوائح المعمول بها، والاتفاقيات التجارية، وأحكام المحاكم، والقرارات الإدارية، ما لم يكن الكشف عنها يضر بإنفاذ القانون أو بالمصلحة العامة أو بالمصالح التجارية المشروعة للأطراف المعنية.(المنظمة العالمية للملكية الفكرية ،٢٠٢٢م ، ص١٩) .

٢- أوجه التشابه و الإختلاف بين آليات إدارة حقوق الملكية الفكرية لتعزيز سيادة البيئة التنظيمية للابتكار بالجامعات العُمانية والسعودية.

تتشابه عُمان والسعودية في بدايات الاهتمام بتأهيل الموارد البشرية بمستوى عالي من الإبداع والابتكار ففي الستينيات كان معدل التحصيل العلمي يمثل الحد الأدنى في العالم إذ لم يكن يتلقى من هم في عمر ال ١٥ سنة وما فوقها أكثر من سنة واحدة من التعليم ، ومع نهايات القرن الماضي ومطلع الألفية الثالثة ، ازدادت نسب تعليم الكبار حيث وصلت إلى ١٥٠٪ وأصبحت عُمان والسعودية مراكز جذب واستقطاب للشركات والمواهب الأجنبية فعُمان والسعودية تم تصنيفهم علي أنهم دول تتمتع بالقدرة على أن تصبح مركزاً إقليمياً للشركات الناشئة و للتكنولوجيا ، ويمكن تفسير ذلك في ضوء مفهوم **الأصالة** والذي يقصد به أن يكون المؤلف قادر علي تقديم إبداعاً مستقلا مما يعني في الأساس أنه لا يمكن نسخ المصنف من مصنف آخر(المنظمة العالمية للملكية الفكرية ،٢٠٢٢م ، ص ٣٦) .

أيضا تختلف عمان والسعودية في طبيعة الممارسات الإدارية بمعني أن لكل جامعة ولكل مركز بحثي رؤية ورسالة وأهداف استراتيجية تتم الخطوات والآليات في ضوئها ، ويمكن تفسير ذلك في ضوء مفهوم **إقليمية الملكية الفكرية** : والتي يقصد بها أنها صالحة فقط في البلد الذي منحت فيه الحقوق أو يُعترف بها فيه. وهذا يعني مبدئياً أن حقوق الملكية الفكرية المكتسبة بموجب قوانين بلد ما صالحة فقط داخل أراضي ذلك البلد وليس خارجها، فمثلاً، لا تتمتع البراءات والعلامات التجارية الممنوحة لشركة ما في البلد "ألف" بالحماية في البلد "باء" ما لم يكن البلدين طرفا في اتفاقية ثنائية أو متعددة الأطراف تغطي الملكية الفكرية. وكقاعدة عامة، لكي تتمتع براءات شركة ما وعلاماتها التجارية بالحماية في البلد "باء"، لابد لها أن تودع طلباً لتمنح تلك الحماية في البلد "باء". وعلى النقيض من ذلك، لم تكن تُفرض أي قيود جغرافية على حقوق

الملكية التقليدية بالنسبة للسياح الذين يجولون العالم، أينما حلوا وارتحلوا تكون الملابس والهواتف المحمولة والكاميرات والممتلكات الأخرى التي يحملونها محمية بموجب قوانين البلد الذي يزورونه(المنظمة العالمية للملكية الفكرية ،٢٠٢٢م ، ص٣٩) .

٣- أوجه التشابه و الإختلاف بين إدارة حقوق الملكية الفكرية لتعزيز سيادة البيئة التنظيمية للابتكار بالجامعات العُمانية والسعودية.

تتشابه عُمان والسعودية في زيادة الاهتمام بسيادة البيئة التنظيمية للابتكار ، والشركات الناشئة لاسيما في عُمان حيث ارتفعت استثمارات الأسهم في شركات التكنولوجيا الجديدة عام ٢٠٢٠م وقامت عُمان أيضاً بإنشاء صندوق للإستثمار في مجال الاقتصاد الرقمي ، والتكنولوجيا بالإضافة إلى تعزيز الاقتصاد ، وإيجاد فرص عمل واعدة للشباب ، وتشجيع مؤسسات التمويل والبنوك على المساهمة في دعم المبادرات التي تؤكد على أهمية الملكية الفكرية بطرق تمكنها من تحقيق أهدافها ، ويمكن تفسير ذلك في ضوء مفهوم **الاقتصاد المعرفي** بأنه: " هو مجموعة من العمليات القائمة على المعرفة وتوظيفها وابتكارها بهدف تحسين نوعية الحياة من خلال الإفادة من المعلومات الثرية وتطبيقات التكنولوجيا المتطورة.

(عبد الرحمن الهاشمي، فائزة العزاوي ، ٢٠٠٧م ، ص ٦)

أيضا تختلف عمان والسعودية ويمكن تفسير ذلك في ضوء مفهوم **الإدارة الجماعية:** والتي تعد أحد الخيارات ضمن نظام حق المؤلف التي تتطلب أو تسمح لأصحاب الحقوق بإدارة حقوقهم من خلال منظمة للإدارة جماعية، فقد لا تكون إدارة حق المؤلف والحقوق المجاورة بشكل فردي خياراً واقعياً دائماً. فعلى سبيل المثال، لا يمكن للمؤلفين أو فناني الأداء أو المنتجين الاتصال بكل محطة إذاعية على حدة للتفاوض بشأن التراخيص والأجر مقابل استخدام أغانيهم. ومن ناحية أخرى، ليس من العملي لمحطة إذاعية أن تطلب إذنًا خاصاً من كل مؤلف وفنان ومنتج لاستخدام كل أغنية. (المنظمة العالمية للملكية الفكرية ،٢٠٢٢م، ص٤٤)

وبالتالي تيسر منظمات الإدارة الجماعية إدارة الحقوق لصالح الطرفين والعائد الاقتصادي لأصحاب الحقوق.

القسم السادس للدراسة : آليات تطوير إدارة حقوق الملكية الفكرية لتعزيز سيادة البيئة التنظيمية للابتكار بالجامعات المصرية : دراسة وصفية تحليلية.

يمكن تناول ذلك علي النحو التالي :

أولا : واقع إدارة حقوق الملكية الفكرية لتعزيز البيئة التنظيمية للابتكار بالجامعات المصرية :

هناك العديد من الجهود المبذولة من قبل بعض الجامعات المصرية في مجال إدارة حقوق الملكية الفكرية والتي تستهدف الحصول على براءات الاختراع للمبدعين والمبتكرين من المنتسبين للجامعات المصرية ومن أهم الجامعات المصرية التي تتميز بإدارة حقوق الملكية الفكرية هي (الجامعة الأمريكية ، جامعة عين شمس ، حلوان ، المنصورة ، أسيوط ، الإسكندرية ، بني سويف ، بنها)

(المنظمة العالمية للملكية الفكرية،٢٠٢٢م، ص ص ٢-٣).

وسوف تتناول الدراسة الحالية أهم تلك الجامعات والتي تتمثل في : الجامعة الأمريكية بالقاهرة ، جامعة عين شمس ،حلوان ، المنصورة ، وذلك على النحو التالي :

ثانيا : آليات إدارة حقوق الملكية الفكرية لتعزيز سيادة البيئة التنظيمية للابتكار بالجامعات المصرية :

هناك العديد من الجهود التي بذلتها الجامعة الأمريكية بالقاهرة بهدف سيادة البيئة التنظيمية للابتكار بها والتي من أهمها إنشاء مكتب نقل للتكنولوجيا وهو عبارة عن مكتب يهدف إلى تطوير استراتيجيات إدارة حماية الملكية الفكرية في الجامعة ، ومنح التراخيص لرواد الأعمال من الأكاديميين ذوي الإمكانيات التنافسية في التسويق التجاري وتسويق التكنولوجيا ، وتوزيع العائد الاقتصادي ، كما يدعم نقل التكنولوجيا بالجامعة والاستثمار التجاري ، وترخيص الاختراعات ،

والابتكارات التي يتم التوصل إليها من خلال إجراء البحوث العلمية بالجامعة (https://pgsr.mans.edu.eg/about-musg/current- news/intellectual-property-brochure 2023,pp.7-8

(

وتجدر الإشارة إلى أن التوجه نحو سيادة البيئة التنظيمية للابتكار بالجامعة الأمريكية بالقاهرة يعد أولوية خاصة أن أحد الأهداف الإستراتيجية للجامعة هو تعزيز التميز التشغيلي من خلال رقمنة العمليات والأنظمة ، واستدامة الابتكار ، وقد تم تحقيق هذا الهدف الاستراتيجي عن طريق دعم وتشجيع التعاون البحثي ، وإبرام العديد من الاتفاقيات المحلية لتسهيل عملية الوصول إلى المصادر الفكرية للجامعة من قبل الباحثين

. (الجامعة الأمريكية بالقاهرة، ٢٠٢٢م ، ص٣)

وتجدر الإشارة إلى أن الجامعة الأمريكية بالقاهرة تولي اهتماماً كبيراً بإدارة حقوق الملكية الفكرية كأداة فاعلة لسيادة البيئة التنظيمية للابتكار وساعد في ذلك مساهمة مكتب نقل التكنولوجيا في تشجيع ودعم تسويق نتائج الأبحاث العلمية كما حقق العديد من المشروعات والشركات الناشئة ، وسبل نشر الثقافة المتعددة لسيادة البيئة التنظيمية للابتكار ، والتي كان لها مردود اجتماعي واضح وأكبر دليل على ذلك كمية الاستثمارات التي تم تحقيقها من قبل شركات ناشئة بالجامعة ، والتي تعدت ١٠ ملايين دولارا أمريكيا .

كما قامت الجامعة الأمريكية بالقاهرة بتنفيذ منصة بدء التشغيل وهي عبارة عن برنامج يستهدف بناء قدرات رواد الأعمال من ذوي المشروعات الناشئة وتحفيز وسيادة البيئة التنظيمية للابتكار التكنولوجي بمصر واستغرق ثمانيه أسابيع ، وتبنت تنفيذه حاضنة أعمال بالجامعة الأمريكية بدعم من هيئة تنمية صناعة تكنولوجيا المعلومات التابعة لكلية بابسون بالولايات المتحدة الأمريكية ، والتي حققت استثمارات تصل في المجمل إلي ١٠ مليون دولاراً أمريكيا (https://www.aucegypt.edu/, 2022,pp.5-6)

وهناك العديد من الجهود التي بذلتها جامعة عين شمس بهدف سيادة البيئة التنظيمية للابتكار والتي من أهمها وضع دعم الابتكار في أولويات أهدافها ؛ وبذلك تساهم في تعزيز سيادة البيئة التنظيمية للابتكار ؛ وذلك من خلال الاهتمام بمشاركة أرباب العمل والتدويل ،وأصبح توجه الجامعة هو تحقيق التميز في برامج ريادة الأعمال والشركات المرتبطه بها والتي أصبحت الآن داخل الحرم الجامعي .

وبذلت جامعة عين شمس المزيد من الجهود بداية من رؤيتها التي تمثلت في أن تصبح جامعة عين شمس ذات ميزة تنافسية عالمية في إدارة منظومة ابتكارية في التعليم ، والمعرفة ، والبحث ، وخدمة المجتمع كما وضعت جامعة عين شمس مجموعة من القيم التي تبنتها ، والتي تتمثل في ضمان الجودة ، وتقييم الأداء ، تكافؤ الفرص ، التميز ، الابتكار ، الإنفتاح على العالم ، كما جعلت من أبرز أولوياتها الابتكار ، وريادة الأعمال ، التدويل ، الشراكة بين المجتمع والصناعة ، وأرباب العمل ، فضلاً عن عمل أبحاث علمية إجرائية ، تطوير البنية التحتية ، دعم المستقبل المهني ، الارتقاء بالتصنيف الدولي ، وضمان الجودة ، وتقييم الأداء باستمرار

(جامعة عين شمس ، ٢٠١٨م ، ص ص ١-٣)

، وبذلك تستهدف جامعة عين شمس في رؤيتها التأكيد على أهمية المنظومة الابتكارية القائمة على الابداع والانجازات العلمية المحمية بحقوق الملكية الفكرية بما يحقق سيادة البيئة التنظيمية للابتكار في قلب الجامعة

ومن أهم تلك الجهود أيضا هو قيام جامعة عين شمس بإنشاء مركز الابتكار وريادة الأعمال ويتبع إدارياً نائب رئيس الجامعة لشئون الدراسات العليا والبحوث وجاء ذلك وفقا لما أقرته رؤية ، ورسالة ، وقيم وأولويات جامعة عين شمس من تميز في مجال الابتكار وريادة الاعمال ، وتمثلت أهم أنشطة مركز الابتكار وإدارة الأعمال في الوصول إلى تمويل المشروعات البحثية فضلاً عن توفير المعلومات الخاصة بالأعمال ، والسوق بالإضافة إلى الخدمات الموجهة للعمل

المشترك في المراحل الأولية لرجال الأعمال والإرشاد الفني ، والتشاور ، وبرامج التدريب ، وورش العمل ، وتأجير مكاتب للشركات الناشئة

ASU Innovation Hub, 2022, p. 14 1))

وتمثلت رؤية مركز الابتكار وإرادة الأعمال بجامعة عين شمس في أن يصبح الابتكار إقليميا رائداً وريادة الاعمال والإبداع محوراً ونموذجا للتعاون الدولي ييسر التفكير الذي يخدم التخصصات المتعددة مع دعم الابتكارات ، والتنفيذ ، وأنشطة ريادة الاعمال والابتكار ، والتعاون ، بينما تمثلت رسالته في توفير أفضل بيئة ممكنة للابتكار الذي يحفز ويشجع الكيانات المبتكرة ، والمشاركين ويطور أفكارهم ، وأعمالهم ، ومفاهيمهم ، ويقدم خدمات واستشارات متميزة تساهم في مساعدة المشاركين على زيادة المعرفة ، وتنمية مهاراتهم ، والوصول إلى أهدافهم بطرق تتسم بالأصالة و الابتكارية.

وتمثلت القيم الجوهرية بهذا المركز في الابداع ، الالهام ، النجاح ، التطوير ، العمل بروح الفريق ، التحليل ويتضح من ذلك أن جهود مركز الابتكار وريادة الأعمال تركز على التعاون الدولي في مجال البحث وتعد هذه من أبرز حقوق الملكية الفكرية والتي تدعم سيادة البيئة التنظيمية للابتكار .

هناك العديد من الجهود التي بذلتها جامعة المنصورة والتي من أهمها إنشاء كيانات تنظيمية تسهم في سيادة البيئة التنظيمية للابتكار تمثل أهمها في مكتب نقل وتسويق التكنولوجيا ، ومكتب دعم الابتكار وبراءات الاختراع ، ومكتب المشروعات والمنح والتعاون الدولي وقد ساهم مكتب نقل وتسويق التكنولوجيا في تنفيذ مجموعة من الأنشطة والانجازات التي سعت نحو تطوير ريادة الأعمال الابتكارية وتهيئة الطلاب من خلال ورش العمل ، ومعسكرات الابتكار ، والتدريبات وريادة الأعمال ، وتوزيع الدعم على المشروعات البحثية حيث تم توفير دعم مالي يقدر ١٢٦ ألف جنيهاً لدعم ٦ مشروعات بحثية لصالح كليتي الحاسبات والمعلومات والهندسة

http://tico.mans.edu.eg,2022,pp.7-8))

كما ساهم مكتب دعم الابتكار ونقل وتسويق التكنولوجيا بجامعة المنصورة في مجال سيادة البيئة التنظيمية للابتكار حيث عمل المكتب على حماية حقوق الملكية الفكرية ، ونشر ثقافة الابتكار ، وتوفير البيئة الداعمة للابداع والابتكار ؛ وذلك من خلال استدامة الدعم التقني والفني وفي عام ٢٠٢٠/٢٠٢١م تم تسجيل ٢٤ طلب براءة اختراع موزعين على النحو التالي ١١٪ من خارج الجامعة ، ٧٨٪ لصالح أعضاء هيئة التدريس ١١٪ لصالح طلاب الدراسات العليا

http://tico.mans.edu.eg/index.2020,pp.5-6))

كما تعد من أبرز جهود مكتب المشروعات والمنح تقديم الإستشارات في خطوات الحصول على التمويل المالي للمشروعات البحثية في المجالات التكنولوجية ، بالإضافة إلى عمل شراكات بحثية وتعليمية وعلمية وذلك بهدف نقل الخبرات ، والتبادل العلمي ، علاوة علي التواصل مع الجامعات الدولية ، والهيئات في الخارج بهدف زيادة التعاون ، وقد تم المكتب بالمشاركة في معرض القاهرة الدولى السادس للابتكار بستة أجهزة وتم الحصول على دعم لأربعة مشروعات عام ٢٠١٩/٢٠٢٠م وكل هذه الانجازات كانت في ضوء الجهود الداعمة للمخترعين ، وتمكينهم من نشر ابتكاراتهم، وعلى الرغم من الجهود السابقه التي استهدفت إدارة حقوق الملكية الفكرية بهدف سيادة البيئة التنظيمية للابتكار إلا أن لازالت جامعة المنصورة أمامها مجموعة من التحديات ، والتي من أهمها ضعف تقديم الحوافز التشجيعية الداعمة للمبتكرين ، فضلاً عن غياب اللوائح التنظيمية المنظمة للمشاريع الابتكارية ، فضلاً عن ضعف مساندة الجامعة للمبتكرين أصحاب الأفكار الابتكارية ، بالإضافة إلى ندرة رواد الاعمال

(إيمان بهاء عبد الغفور محمد عطوه ، مجاهد محمد محمد إبراهيم مطر ،٢٠٢١م، ص ص ٧٩:٩٩

يتضح مما سبق أن مصر بذلت المزيد من الجهود في مجال إدارة حقوق الملكية الفكرية بهدف تعزيز سيادة البيئة التنظيمية للابتكار إلا أن الوضع الراهن يستوجب بذل مزيداً من الجهود ، وذلك لتخطى التحديات ولمواكبة متطلبات القرن الحادي والعشرين

ثالثا : إدارة حقوق الملكية الفكرية لتعزيز سيادة البيئة التنظيمية للابتكار بالجامعات :

تعد الجامعة الأمريكية بالقاهرة من أوائل الجامعات التي وضعت وثيقة لإدارة حقوق الملكية الفكرية ، وتم اعتمادها من مجلس الاساتذة عام ٢٠١٤م ، وتناولت هذه الوثيقة مجموعة من الإرشادات لأعضاء هيئه التدريس والطلاب ، والموظفين ، كما تناولت أهم المبادئ والممارسات الإدارية ذات العلاقة بإدارة حقوق الملكية الفكرية بالجامعة الأمريكية بالقاهرة ، كما تضمنت الوثيقة أيضا معايير رعاية الجهات الخارجية أو المشروعات أو المسابقات ، وأشارت الوثيقة إلي أنه انه يجوز لعضو هيئه التدريس ، أو الطلاب ، أو الموظفين المخترعين التنازل عن الحقوق الملكية الفكرية للجماعة والاستفادة منها ، وذلك من خلال مكتب نقل التكنولوجيا

كما تضمنت وثيقة إدارة حقوق الملكية الفكرية أيضا الاختراعات والبراءات ، والتراخيص بالإضافة إلى سياسات حقوق التأليف والنشر وتؤكد على أهمية سيادة البيئة التنظيمية للابتكار ، واتخاذ اتجاها واضحاً لتسويق التكنولوجيا وحماية مصالح الأطراف المعنية.

وتجدر الإشارة إلى أنه تم تحديد مفهوم البراءة والاختراع بتلك الوثيقة وموقفها عند تطبيقها بشكل كامل أو جزئي من قبل أعضاء هيئة التدريس ، والطلاب ، والباحثين ، والموظفين بالجامعة ما لم يكن قد حصل الطالب علي دعما مالياً من الجامعة علي شكل منح ، أو رواتب ، أو أجور ، أو قام بتوظيف موارد الجامعة والاستفادة منها بأشكال متعددة

(American University in Cairo, 2014 , p.4)،

وتعد جهود الجامعة الأمريكية بالقاهرة من أهم الجهود الواعدة على مستوى الجامعات المصرية ، وذلك لحرصها على وضع أطر إجرائية لإدارة حقوق الملكية الفكرية تضمن سلامة نظام حماية حقوق الملكية الفكرية بالجامعة بما يساعد على دعم براءات الاختراع ؛ وذلك لسيادة البيئة التنظيمية للابتكار بالجامعة مستقبلاً واتساقا مع ما سلف بيانه يتضح أن الجامعة الأمريكية بالقاهرة تقدم دعماً واضحاً خاصة لنتائج الأبحاث التي تستهدف خدمة المجتمع وبمشاركة الجامعة لمؤسسات إنتاجية أو بحثية من الخارج .

وتعد جامعة عين شمس من أهم الجامعات التي اهتمت بوضع أسس لإدارة حقوق الملكية الفكرية ؛ وذلك بتشكيل لجنة لإدارة حقوق الملكية الفكرية على مستوى كلية الآداب والتربية كمرحلة أولى ، وتم رفع بعض الوثائق ذات العلاقة على موقع كلية الآداب جامعة عين شمس كقانون لإدارة حقوق الملكية الفكرية المصري ، وبراءات الاختراع(٨٢/لسنة ٢٠٠٢م) ، وقرار رئيس مجلس الوزراء (٢٢٠٢/لسنة ٢٠٠٦م) بشأن تعديلات بعض أحكام اللائحة التنفيذية من الكتاب الثالث لقانون براءة الاختراع ، وحقوق الملكية الفكرية (٨٢/لسنة ٢٠٠٢م)، واتفاقية بيرن لحماية المصنفات الأدبية والعلمية ، اللائحة التنفيذية لمعاهدة الويبو بشأن حقوق المؤلفين ١٣٣، وفي عام ٢٠١٢م قام مركز تطوير التعليم الجامعي بكلية التربية جامعة عين شمس بإصدار دليلاً لإدارة حقوق الملكية الفكرية ، ولضوابط براءات الاختراع

(هناء عوده خضري أحمد ،٢٠١٢م ، ص ص ٢٢٠ –٢٢٢).

والمدقق للممارسات الإدارية بجامعة عين شمس والمتعلقة بإدارة حقوق الملكية الفكرية يجد أن التعاون والابتكار والتحفيز من أهم المعايير التي تطبقها تلك الجامعة ، بل وقامت بإقرارها بهدف سيادة البيئة التنظيمية للابتكار ، ولنقل المعرفة ، وتحقيق مزايا إقتصادية للجامعة ، وذلك من خلال توظيف إبداعات عقول منتسبيها إلى منتجات ، وخدمات ذات عائد وقيمة اقتصادية يتم توظيفها كموارد مالية ذاتية ، وبديلة للجامعة ، وفي العام الجامعي ٢٠٢٢م قامت جامعة عين شمس بإعلان معايير إدارة حقوق الملكية الفكرية الخاصة بها وتضمنت ١٥ مادة(جامعة عين شمس ،٢٠٢٢م ، ص ٣)

يتضح مما سبق أن إدارة حقوق الملكية الفكرية بجامعة عين شمس قد شملت كافة التشريعات التي أصدرتها الدولة وتعديلها بعض مواد لوائحها التنفيذية ؛ وذلك بشأن إدارة حقوق الملكية الفكرية بل وكانت جامعة عين شمس دائمة الحرص على تنفيذ تلك التشريعات ؛ وذلك لإدارة حقوق الملكية الفكرية وسيادة البيئة التنظيمية للابتكار بها .

وتعد جامعة حلوان من أهم الجامعات المصرية التي وضعت وثيقة لإدارة حقوق الملكية الفكرية ، بل وتعد تجربة جامعة حلوان تجربة رائدة في مجال إدارة حقوق الملكية الفكرية ، وقد يكون ذلك مؤشرا على اتجاهها نحو التأسيس لسيادة البيئة التنظيمية للابتكار على مستوى الجامعة ، وكلياتها ، وأقسامها حيث سعت نحو تطوير البحث العلمي من خلال استحداث برامج دراسية بمرحلة الدراسات العليا في مجال الملكية الفكرية الصناعية والأدبية والفنية والاستشارات ذات العلاقة ، وتطبيقا لتوجه الجامعة نحو إدارة حقوق الملكية الفكرية بالجامعة على مستوى مصر ، والشرق الأوسط في مجال إدارة حقوق الملكية الفكرية.

وتجدر الإشارة إلى أن جامعة حلوان تعمل ببنود قانون ١٥١ لسنة ٢٠٢٠م ، والذي يتناول إصدار قانون حماية البيانات الشخصية (جمهورية مصر العربية ، ٢٠٢٠، ص ٣١) كما توظف الجامعة العديد من الممارسات ، والتي من أهمها دعم ، وتشجيع المبتكرين في مجال العلوم والتكنولوجيا وفقاً لنص المادة ٩ من قرار رئيس مجلس الوزراء رقم ١١٨٦ لسنة ٢٠١٩م ، (جمهورية مصر العربية ، ٢٠١٨م، ص ص ٦، ١٣)

على أنه يجوز التعاقد مع أحد الباحثين المطورين لإنشاء وتنمية الوادي التكنولوجي من خلال التعاون بين الجامعة والشركات التكنولوجية في عملية الابتكار كما يتضمن القرار بنود ، ومواد تتضمن إجراءات إنشاء حاضنات تكنولوجية ، وأودية بالجامعات بما في ذلك المشاركة ، والاحتضان ، والتمويل ، والإستفادة المادية من خلال تحديد العائد المادي من الخدمات ، وتنفيذ ، ومتابعة ورقابة الأنشطة الابتكارية للمبتكرين وتم إصدار قرار رئيس مجلس الوزراء رقم ١٧٨٣ لسنة ٢٠١٦م.

ووفقاً لقانون الملكية الفكرية المصري رقم ٨٢ لسنة ٢٠٠٢م ، والذي أكد على أن المعهد من حقه أن يقوم بنشاطاته المتعددة على جميع المستويات الوطنية والإقليمية والدولية في مجال إدارة وحماية وصيانة كافة حقوق الملكية الفكرية المنصوص عليها وفقاً لهذا القانون كما عزز الدستور

المصري ٢٠١٤م على دعم المبتكرين ، والذين يساعدون في تحقيق التنمية الاقتصادية ، والثقافية ، والتكنولوجية ، والاجتماعية

(http://niip.helwan.edu.eg/2023,pp.2-3)

وتعد جامعة المنصورة من أهم الجامعات المصرية التي وضعت مجموعة من المعايير لإدارة حقوق الملكية الفكرية بها ، والقائمة على تحقيق عوائد اقتصادية ملموسة من خلال الأبحاث الابتكارية ، ودعم البحث والتطوير والاعتراف بما يتم تحقيقه من الابتكارات البحثية ، وفي عام ٢٠٢٠م قامت جامعة المنصورة بإعلان دليلاً حديثاً لإدارة حقوق الملكية الفكرية بها وتضمن هذا الدليل مفهوم براءات الاختراع والملكية الفكرية ، وأهمية حماية الملكية الفكرية ، والعلامات التجارية ، وحق المؤلف ، وتم إصدار هذا الدليل من خلال مكتب دعم الابتكارات وبراءات الاختراع التابع لقطاع الدراسات العليا والبحوث والعلاقات الثقافية بجامعة المنصورة ،

(https://pgsr.mans.edu.eg/about-musg/current- news/intellectual-property-brochure,2023,pp.5-6).

وفي عام ٢٠٢٢م وضعت جامعة المنصورة قاعدة بيانات لإدارة حقوق الملكية الفكرية ، وهدفت اغلى تعزيز السمعة البحثية لجامعة المنصورة ، وتحقيق المنفعة العامة للبحوث العلمية فضلاً عن تعزيز مخرجات البحوث العلمية ، وتسهيل تسجيل ومراقبة الممتلكات الفكرية ، والاعتراف بمساهمات المخترعين وأصحاب المصلحة الآخرين ، وحماية الملكية الفكرية وإدارتها ، وضمان توزيع المنافع الاقتصادية العائدة من تسويق الملكية الفكرية بطريقة عادلة ، وتقديم إطار قانوني وإجراءات بشأن إدارة حقوق الملكية الفكرية

(جامعة المنصورة ، ٢٠٢٢م، ص٣).

يتضح مما سبق أن العامل المشترك بين الجامعات المصرية والمتعلق بإدارة حقوق الملكية الفكرية بهدف سيادة البيئة التنظيمية للابتكار هو التعاون في الابتكار ، والاعتراف ودعم البحث

والتطوير ، وندرة الآليات التي تحث على التنافسية كآلية واضحة لإدارة حقوق الملكية الفكرية في العديد من الجامعات مما قد يؤثر على سيادة البيئة التنظيمية للابتكار بها.

يتضح مما سبق أن معدلات براءات الاختراع التي ترتبط بإدارة حقوق الملكية الفكرية ، والتي تضع مكانة الجامعة في مراكز متقدمة ، وفي تحقيق شراكات بحثية متميزة تحتاج إلى مزيداً من الدعم على الرغم من وجود بعض الكيانات التنظيمية التي تستهدف سيادة البيئة التنظيمية للابتكار بالجامعات المصرية ، وأن لبعضها أنشطة يمكن أن تساهم في وضع الجامعات المصرية في مراكز متقدمة في التصنيفات العالمية وتجدر الإشارة إلى أن بعض الجامعات تفتقر إلى إدارة حقوق الملكية الفكرية مما أضعف من سيادة البيئة التنظيمية للابتكار بها ؛ ومن ثم فإن الجامعات التي تتمتع بإدارة واضحة ومعلنة لحقوق الملكية الفكرية تحقق تميزاً في سيادة البيئة التنظيمية للابتكار بما يعود بالنفع على الاقتصاد القومي المصري.

واتساقا مع ما سلف بيانه يتضح أنه توجد أنظمة داعمة لسيادة البيئة التنظيمية للابتكار ببعض الجامعات المصرية ، وتمارس الجامعات الأخرى بعض الآليات ذات العلاقة بإدارة حقوق الملكية الفكرية إلا أن تعزيز سيادة البيئة التنظيمية للابتكار يحتاج إلى استدامة رعاية توجهات البحث والتطوير باستمرار وبذل المزيد من الجهد في هذا المجال.

رابعا : أهم القوي والعوامل الثقافية المؤثرة في إدارة حقوق الملكية الفكرية لتعزيز البيئة التنظيمية للابتكار بالجامعات المصرية :

هناك العديد من القوي والعوامل الثقافية المؤثرة في إدارة حقوق الملكية الفكرية لتعزيز سيادة البيئة التنظيمية للابتكار بالجامعات والتي من أهمها على النحو التالي ::

١- العوامل الجغرافية :

بلغ عدد السكان في مصر عام ٢٠٢٣م حوالي ١٠٧,٩٣٣,١١٣ نسمة (قرابة ١٠٨ مليون نسمة) (معهد التخطيط القومي جمهورية مصر العربية ، ٢٠٢٣م ، ص (١) ، وهذا مؤشر علي

الزيادة السكانية المتضخمة ؛ إذ إنها بدورها تؤثر بالسلب على مؤشرات جودة التعليم مثل معدلات الاستيعاب ومعدلات القبول بالجامعات، مما انعكس بالسلب علي الجامعات المصرية ، وذلك من خلال غياب الإستراتيجيات الوطنية للملكية الفكرية رغم اتخاذ مصر العديد من الخطوات المهمة والجادة لتحسين البيئة التنظيمية للابتكار بالجامعات على مدى السنوات العشر الماضية إلا أن تلك الإستراتيجيات الوطنية للملكية الفكرية غائبة في ضوء النداءات العالمية التي تؤكد على ضرورة التحديث المستمر لإستراتيجيات إدارة حقوق الملكية الفكرية ، وتعزيزها باستمرار ، وذلك لمواكبة التطورات الإقليمية والدولية في مجال الابتكار والتنمية المستدامة (الأمم المتحدة ، ٢٠١٩، ص ص ٨٩-٩٠) ولكن تعد الزيادة السكانية المفرطة وطبيعة توزيع الجامعات داخل مصر من أهم التحديات التي تواجه إدارة حقوق الملكية الفكرية ومن ثم تراجع سيادة البيئة التنظيمية للابتكار بالجامعات.

٢-العوامل الاجتماعية:

تعد العوامل الاجتماعية من أهم العوامل المؤثرة في إدارة حقوق الملكية الفكرية كمدخل لتعزيز سيادة البيئة التنظيمية للابتكار بالجامعات المصرية ، وتجدر الإشارة إلى أن السياسة التعليمية في مصر لها دور أساسي في توجيه وضبط المسار التعليمي إلا أن مركزية القرار في السياسة التعليمية قد انعكس بصورة سلبية على جميع عناصر المنظومة التعليمية ، وعدم الاستفادة من آليات اللامركزية، كل ذلك ينعكس سلبا على الكفاءة الداخلية والخارجية، وعلى مستوى جودة المنتج النهائي للنظام التعليمي وهو الطالب الجامعي الذي يتوقع أنه قد أعد معرفيا ومهاريا ووجدانيا ليتمكن من الالتحاق بسوق العمل ، إلا أنه وبسبب تحديات منهجية ناتجة عن عدم كفاية التنسيق الوطني والدولي، بما في ذلك النقص في الشفافية (الأمم المتحدة ، ٢٠١٩، ص ص ٩٠-٩١) ، بالإضافة إلى عدم صياغة التشريعات بفعالية أو عدم تغطيتها نطاقاً واسعاً؛ علاوة علي النقص في الموارد البشرية والتمويل والخبرة العملية ، بالإضافة إلى النقص في المعرفة لدى أصحاب الحقوق وعامة الأفراد بشأن حقوقهم .

٣- العوامل السياسية:

تعد العوامل السياسية من أهم العوامل المؤثرة في إدارة حقوق الملكية الفكرية وتعزيز سيادة البيئة التنظيمية للابتكار بالجامعات المصرية ، وخاصة في ظل تراجع التشريعات والقوانين المنظمة لعملية إدارة حقوق الملكية الفكرية ، بالإضافة إلى غياب استراتيجيات الملكية الفكرية الوطنية ، الذي يترافق مع ضعف أنظمة إدارة حقوق الملكية الفكرية وإنفاذها بشكل سلبي على البيئة التنظيمية للابتكار. بالإضافة إلى ذلك، يشكل تدني الإنفاق على البحوث والتطوير والنقص في مستوى التعليم والوعي والثقافة بشأن حقوق الملكية الفكرية(الأمم المتحدة ، ٢٠١٩، ص ص ٩٠-٩١) ، عوامل رئيسية في إضعاف هذه البيئة في مصر.

القسم السابع للدراسة: نتائج الدراسة والاجراءات المقترحة:

في ضوء ما ورد في الإطار النظري واستناداً إلى ما تم عرضه عن إدارة حقوق الملكية الفكرية كمدخل لتعزيز سيادة البيئة التنظيمية للابتكار بالجامعات العُمانية والسعودية، يمكن توضيح أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة وتقديم بعض الإجراءات المقترحة للإستفادة من إدارة حقوق الملكية الفكرية كمدخل لتعزيز سيادة البيئة التنظيمية للابتكار بالجامعات العُمانية والسعودية بما يتفق مع طبيعة المجتمع المصري ويمكن توضيح ذلك من خلال مايلي:

أولا : نتائج الدراسة:

يمكن تناولها على النحو التالي:

١ -نتائج تتعلق بفلسفة إدارة حقوق الملكية الفكرية كمدخل لتعزيز سيادة البيئة التنظيمية للابتكار بالجامعات.

أ- يعد للتطور العلمي المعاصر الآن تأثير واضح على مستوى العالم على طبيعة وفلسفة إدارة حقوق الملكية الفكرية كمدخل لتعزيز سيادة البيئة التنظيمية للابتكار بالجامعات فقد تطلب ذلك أن تشتمل على القوانين والتشريعات والسياسات لتلبية احتياجات القرن الحادي والعشرين والتي

تمثلت : الوصول إلى أفكار وعلوم جديدة من خلال تسجيل المزيد من براءات الاختراع والتصاميم الصناعية والعلامات التجارية ، وغرس ثقافة الابتكار والابداع والتجريب بالجامعات .

ب – تعد إدارة حقوق الملكية الفكرية كمدخل لتعزيز سيادة البيئة التنظيمية للابتكار بالجامعات جسراً يربط بين الجامعات والمجتمع ويحقق أحد أهم وظائف الجامعة والتي تتمثل في خدمة المجتمع إذ تمتاز بكونها تقدم من خلالها أنشطة وعمليات ابتكارية وتستهدف من وراء ذلك تنمية الابتكار والابداع وتسجيل المزيد من براءات الاختراع .

ج– هناك العديد من العوامل الأساسية الحاسمة حتى تكون إدارة حقوق الملكية الفكرية مدخل لتعزيز سيادة البيئة التنظيمية للابتكار بالجامعات والتي من أهمها الإستجابة السريعة للتقنيات والممارسات الحديثة ، وأن يتوافر بها موارد ومرافق تفوق تلك الموجودة في الجامعات التقليدية التي لا تهتم بالابتكار ، بالإضافة إلى توفير المزيد من المنح والمشروعات البحثية المدعومة ، ودعم الشراكات البحثية.

د – تختلف طبيعة الجامعات التي تشجع إدارة حقوق الملكية الفكرية كمدخل لتعزيز سيادة البيئة التنظيمية للابتكار عن الجامعات التقليدية التي لا تقوم بذلك إذ تستدعى طبيعة إدارة حقوق الملكية الفكرية كمدخل لتعزيز سيادة البيئة التنظيمية للابتكار أن تكون القيادات الجامعية قادرة على تيسير المبادرات وتوفير مناخ تنظيمي قادر على إدارة حقوق الملكية الفكرية كمدخل لتعزيز سيادة البيئة التنظيمية للابتكار ، والحرص الدائم على توفير متطلبات نجاح ذلك.

هـ – تعتبر إدارة حقوق الملكية الفكرية كمدخل لتعزيز سيادة البيئة التنظيمية للابتكار بالجامعات بمثابة آلية ؛ إذ يمكن من خلالها التعرف على المهارات الإبداعية والابتكارية وبراءات الاختراع والعلامات التجارية المبتكرة ومن ثم نشر هذه الأفكار على مستوى الجامعات.

٢ – نتائج تتعلق بإدارة حقوق الملكية الفكرية كمدخل لتعزيز سيادة البيئة التنظيمية للابتكار بالجامعات العُمانية :

أ- ساهمت إدارة حقوق الملكية الفكرية كمدخل لتعزيز سيادة البيئة التنظيمية للابتكار بالجامعات العُمانية في الاهتمام بتسجيل المزيد من براءات الاختراع والتصاميم الصناعية والعلامات التجارية ، وبالتالي تقديم ابتكارات جديدة علي جميع الأوساط الوطنية والدولية ، ومن ثم تصدرها قوائم براءات الاختراع نظرا لدورها الرائد في تنمية الابتكار والابداع.

ب- يتم تنفيذ أنشطة وعمليات إدارة حقوق الملكية الفكرية كمدخل لتعزيز سيادة البيئة التنظيمية للابتكار بالجامعات العُمانية فرق العمل الجماعية، وذلك لضمان نجاح إدارة حقوق الملكية الفكرية كمدخل لتعزيز سيادة البيئة التنظيمية للابتكار في ضوء السياسة العامة والاهتمام بكافة الأمور التي تساعد في إنجاح ذلك ألا وهي الجوانب المالية والتنظيمية والأكاديمية.

ج - تستهدف إدارة حقوق الملكية الفكرية كمدخل لتعزيز سيادة البيئة التنظيمية للابتكار بالجامعات العُمانية تفعيل الشراكة بين الجامعات ومؤسسات البحث العلمي ، والسعى إلى تحقيق هدف مشترك يتمثل في تعزيز سيادة البيئة التنظيمية للابتكار بالجامعات العُمانية.

د - تحرص الجامعات العُمانية علي أن تنفذ سياسات عالية الدقة في مجال تسجيل براءات الاختراع والتصاميم الصناعية والعلامات التجارية، وذلك للتأكد من تطبيق جميع متطلبات إدارة حقوق الملكية الفكرية كمدخل لتعزيز سيادة البيئة التنظيمية للابتكار.

هـ- تطبق الجامعات العُمانية خطط دراسية يتم تطويرها بصورة مستمرة ؛ إذ أن تلك الجامعات تسعى نحو تنظيم المنهج وتنسيقه ضمن سلسلة من المعرفة المتتابعة بشكل متسلسل ومترابط وابتكاري وابداعي على مدى سنوات من خلال استخدام أحدث الإستراتيجيات في مجال براءات الاختراع والتصاميم الصناعية والعلامات التجارية وحقوق الملكية الفكرية.

و- أدركت إدارة التعليم الجامعي أن نجاحها في سيادة البيئة التنظيمية للابتكار بالجامعات يرتبط بشكل كبير بنجاحها في إدارة حقوق الملكية الفكرية لذا سعت جميع الجامعات التي قامت بتعزيز سيادة البيئة التنظيمية للابتكار إلى تحسين الأداء الإداري، وتطوير المعرفة وممارسات

تسجيل براءات الاختراع والتصاميم الصناعية والعلامات التجارية ، وتقييم نتائج الأنشطة والعمليات الخاصة بالابتكار والابداع بصورة مستمرة.

ز- حرصت الجامعات العُمانية على إدارة حقوق الملكية الفكرية كمدخل لتعزيز سيادة البيئة التنظيمية للابتكار ؛ وذلك لتحقق مجموعة من المهام المزدوجة والتي تجمع بين عمليات التعليم والتعلم ، وإطلاق العنان للخيال والابتكار والابداع والحث علي تسجيل المزيد من براءات الاختراع.

٣ -نتائج تتعلق بإدارة حقوق الملكية الفكرية كمدخل لتعزيز سيادة البيئة التنظيمية للابتكار بالجامعات السعودية :

أ- لقد ساهمت إدارة حقوق الملكية الفكرية بالجامعات السعودية في تعزيز سيادة البيئة التنظيمية للابتكار و في انتشار الأفكار الجديدة المتعلقة بالمساهمات الفريدة في مجال الابتكار والابداع بالجامعات .

ب – لقد نجحت إدارة حقوق الملكية الفكرية في تعزيز سيادة البيئة التنظيمية للابتكار بالجامعات السعودية ، وذلك من خلال تقديم الدعم للمخترعين والمبتكرين والمبدعين من خلال السعي نحو التأكيد على التعليم المتكامل القائم على الابتكار والابداع.

ج- يتم تنفيذ أنشطة وعمليات إدارة حقوق الملكية الفكرية من قبل وحدات ومراكز على درجة عالية من الخبرة والمهارة في إدارة حقوق الملكية الفكرية، في ظل تطبيق آليات تنفيذ الأنشطة والعمليات القائمة على الابتكار والابداع بهدف سيادة البيئة التنظيمية للابتكار بالجامعات.

د يتميز تطبيق أنشطة وعمليات إدارة حقوق الملكية الفكرية في ظل وجود معايير واضحة تخص الابداع والابتكار وبراءات الاختراع فمنها وجود رؤية ، ورسالة ، وأهداف إستراتيجية ترسم أهم ملامح إدارة حقوق الملكية الفكرية ، بالإضافة إلى وجود آليات واضحة لتقييم تلك الأنشطة

والعمليات بالإضافة إلى وجود أدلة على الابتكار والتجريب للتأكد من أن إدارة حقوق الملكية الفكرية تعزز سيادة البيئة التنظيمية للابتكار بالجامعات السعودية.

هـ- تضم مجالس إدارات الجامعات السعودية ومراكز البحوث مسئولا عن متابعة إدارة حقوق الملكية الفكرية كمدخل لتعزيز سيادة البيئة التنظيمية للابتكار ، ليشارك في وضع سياسات مجلس الإدارة ، ويساهم في تقديم كل الخدمات التي تضمن دعم سيادة البيئة التنظيمية للابتكار .

و – تستهدف أنشطة وعمليات إدارة حقوق الملكية الفكرية كل مبتكر ومبدع وتتعامل على أنه فرد فريد و يتمتع بمزيجا من الاستعداد التنموي و الثقافي والمواهب التي تميزه عن غيره ويتضح ، ذلك من خلال وضع مقررات دراسية معدلة ومتطورة تستهدف تنمية الابتكار والابداع وتسجيل المزيد من براءات الاختراع ,

ز – تستهدف أنشطة وعمليات إدارة حقوق الملكية الفكرية جميع الباحثين ؛ وذلك حرصا على بناء مجتمع متعلم و متنوع ومتوازن .

ح – تركز أنشطة وعمليات إدارة حقوق الملكية الفكرية علي العديد من الأساليب التي تساهم في دعم الابتكار والابداع وبراءات الاختراع .

ط – تستهدف إدارة حقوق الملكية الفكرية التأسيس لمناخ جامعي إيجابي ؛ وذلك من خلال التأكيد على أهمية الأنشطة الجامعية ، والتي تستهدف التركيز على آليات التعلم القائم علي الابتكار والابداع.

ثانيا : الإجراءات المقترحة:

استطاعت الجامعات العُمانية والسعودية إدارة حقوق الملكية الفكرية كمدخل لتعزيز سيادة البيئة التنظيمية للابتكار بالجامعات غير أن كل منهما قد سلك طريقا فريداً ومميزا في مسار رحلته ، وفي هذا المحور سوف يتم تقديم اقتراحات لصناع السياسات لتنفيذ إدارة حقوق الملكية الفكرية

كمدخل لتعزيز سيادة البيئة التنظيمية للابتكار بالجامعات ، وذلك في ضوء محاور الدراسة المتمثلة في (واقع ، وآليات ، وإدارة حقوق الملكية الفكرية لتعزيز سيادة البيئة التنظيمية للابتكار بالجامعات العمانية والسعودية) : وذلك على النحو التالي :

١. نشر ثقافة الملكية الفكرية لتعزيز سيادة البيئة التنظيمية للابتكار ، وذلك من خلال دمج تعليم الملكية الفكرية مع المقررات الأخلاقية والأدبية بمرحلة التعليم قبل الجامعي ، فضلا عن استدامة بناء قدرات جميع العاملين في القطاعات الخدمية ، ومن بينها القطاعات التعليمية ؛ وذلك لمساعدتهم على المشاركة بأفكارهم الإبداعية ، وجعلها موضع الدراسة ، بالإضافة إلى تنظيم أنشطة تعليمية ترتكز على موضوعات تستهدف رفع الوعي لدى الأطفال والشباب بمدى أهمية الملكية الفكرية والابتكار بالإضافة إلى إعلاء قيمة براءات الاختراع والابتكار لدى الأجيال الصاعدة.
٢. دعم الابتكار واستدامة السعي نحو زيادة معدلات براءات الاختراع ، وذلك من خلال التوسع في إنشاء حاضنات الأعمال التكنولوجية ، ومراكز التميز البحثي علي مستوي الجامعات المصرية مما ينعكس على تنمية الاقتصاد القومي ، وتعزيز سيادة البيئة التنظيمية للابتكار بالجامعات المصرية.
٣. رفع الوعي بقوانين الملكية الفكرية ، وذلك من خلال التعريف بأهمية إدارة حقوق الملكية الفكرية ، ومراجعة قانون إصدار براءات الاختراع ؛ وذلك لتعزيز سيادة البيئة التنظيمية للابتكار على مستوى الجامعات المصرية.
٤. تفعيل الممارسات البحثية التي تستهدف تعزيز سيادة البيئة التنظيمية للابتكار ، وذلك من خلال إنشاء مزيداً من المراكز البحثية ، والمراكز التعليمية ، وكيانات وهيئات متخصصة في حقوق الملكية الفكرية بالجامعات المتميزه بمصر ؛ وذلك على غرار ما تم في عُمان والسعودية.
٥. تشجيع تبادل البعثات لدعم التوجه الايجابي نحو حقوق الملكية الفكرية كما يتم في عُمان والسعودية حيث يتم إرسال المواطنين إلى خارج البلاد للحصول على درجات علمية في مجال الملكية الفكرية ؛ وذلك لتحقيق التعاون البحثي في مجال الابتكار من خلال الجهات المسئولة عن الملكية الفكرية على كافة المستويات الدولية والعربية والمحلية

٦. تحقيق التنمية الإقتصادية ؛ وذلك بزيادة المساهمة في مجال الابتكار التكنولوجي ؛ وذلك من خلال إنشاء صناديق العلوم والتكنولوجيا بمصر وتعزيز سيادة البيئة التنظيمية للابتكار كما هو الحال بالجامعات العُمانية والسعودية التكنولوجية.

٧. دعم تمويل الجامعات ذاتيا ، وذلك من خلال إبرام عقود شراكة مع المكاتب التي تمول البحوث الابتكارية والمشروعات البحثية سواء بمصر أو عبر الحدود ، وذلك لدعم بحوث الملكية الفكرية بالجامعات المصرية ، ودمج ذلك في الخطط الإستراتيجية للبحث العلمي بالجامعات ، والتأكيد علي ضرورة منح الجامعات صلاحية منح براءات الاختراع وذلك من خلال الشراكة مع مكتب براءات الاختراع المصري ؛ وذلك لتعزيز سيادة البيئة التنظيمية للابتكار بها مما يزيد من معدلات تسجيل براءات الاختراع مما يوفر دعما ماليا وموارد تمويلية ذاتية للجامعات.

٨. تلبية كافة احتياجات القطاعات الخدمية بالمجتمع المصري ، وذلك من خلال وضع آليات لتدريب الباحثين المتميزين في مجال الملكية الفكرية ، وتمكينهم من الحصول على درجات علمية في ذات التخصص ، بما يزيد من تعزيز سيادة البيئة التنظيمية للابتكار بالجامعات المصرية ، ومن ثم تكوين نواة للفرق البحثية بالقطاعات الخدمية ، مما يؤثر على زيادة معدل تسجيل براءات الاختراع الصادرة عن مصر في جميع المجالات.

٩. بذل مزيداً من الجهود من قبل الجامعات المصرية ، وذلك لتعزيز سيادة البيئة التنظيمية للابتكار بها ، والبدء في القبول ببرامج جديدة مميزة يتم طرحها على مستوى الجامعات المصرية على سبيل المثال للحصر برنامج إدارة حقوق الملكية الفكرية ، وبرنامج تعليم حقوق الملكية الفكرية ، وبرنامج الخطوات القانونية لتسجيل براءات الاختراع.

١٠. انشاء الحاضنات التكنولوجية ، وجامعات البحث المستقلة ، ومراكز الأبحاث ؛ وذلك في إطار أنظمة دولية تعاونية في إطار الملكية الفكرية ؛ وذلك بعد إجراء مجموعة من الدراسات الكاشفة لتوجهات البحث الدولي ، واحتياجات السوق العالمي .

المراجع

أولا : المراجع العربية:

- أشرف محمود أحمد محمود، محمد جاد حسين أحمد : تحويل الجامعات المصرية إلى جامعات ١٥ ريادية في ضوء الاستفادة من خبرات جامعتي كامبريدج وسنغافورة الوطنية التربية المقارنة والدولية ٢٠١٦م.
- جامعة عين شمس : اللائحة التنفيذية لمكافأة النشر الدولي ، ٢٠٢١م.
- جامعة عين شمس : سياسة الملكية الفكرية لجامعة عين شمس،٢٠٢٢م.
- جمهورية مصر العربية : الجزيدة الرسمية، قانون رقم ١٥١ بإصدار قانون حماية البيانات الشخصية ع ٢٨ مكرر، يولية ،٢٠٢٠م.
- جمهورية مصر العربية، رئيس الوزراء قرار رئيس مجلس الوزراء رقم ١٨٦ السنة ٢٠١٩، بإصدار ١٤٢ اللائحة التنفيذية لقانون حوافز العلوم والتكنولوجيا والابتكار الصادر بالقانون رقم ٢٣ لسنة ٢٠١٨م.
- عفاف محمد نديم :حقوق الملكية الفكرية في العصر الرقمي بين الحماية القانونية والوصول العادل للمعلومات ، دراسة تحليلية ، المجلد ٥٣ ، العدد ٢، ٢٠١٨م.
- محمود عطا محمد, إيمان أحمد حسن, خالد السيد محمد : آليات دعم ريادة الأعمال في التعليم الجامعي بالولايات المتحدة الأمريكية وإمكانية الإفادة منها في مصر. مجلة كلية التربية جامعة بنها ، ٢٠١٨م
- – مريم جمال الحارثي ، سهى عيد الحربي : مدى وعي طالبات كلية علوم الأسرة لمفهوم الملكية الفكرية، المجلة العربية للعلوم الاجتماعية ، المؤسسة العربية للاستشارات العلمية وتنمية الموارد البشرية ، ع٢١, ج٢ ، ٢٠٢٢م.
- هناء عوده خضري أحمد : دليل ضوابط براءات الاختراع وحقوق الملكية الفكرية، كلية التربية جامعة عين شمس مركز تطوير التعليم الجامعي،٢٠١٢م.

- – يوسف بن عطية الثبيتي : متطلبات جذب الاستثمار الأجنبي المباشر للرياضة السعودية في ضوء الاستراتيجية الوطنية للملكية الفكرية ، المجلة العلمية لعلوم التربية البدنية والرياضية المتخصصة ،جامعة أسوان ، مج١١, ع١ ، 2021م.
- السجل الرسمي لجميع حقوق الملكية الفكرية في السعودية : تشريعات إدارة حقوق الملكية الفكرية ، ٢٠٢٠م.
- انظر: مختار الصحاح، مادة: سَوَدَا
- تقرير الإسكوا : نقل التكنولوجيا في عُمان، ٢٠١٧م.
- مجلس إدارة الهيئة السعودية للملكية الفكرية : المبادرات في عالم ريادة الأعمال والابتكار،٢٠٢٠م.
- .جامعة عين شمس : استراتيجية جامعة عين شمس –٢٠١٨ – ٢٠٢٣م، ٢٠١٨م
- ،٢٠٢٢م. الهيكل التنظيمي: – جامعة الملك فهد للبترول والمعادن
- 2022م . مدينة العلوم والتقنية في المملكة العربية السعودية تطور وإنجاز، مدينة الملك عبدالعزيز للعلوم والتقنية،
- ksu.edu.saجامعة الملك سعود– :
- إبراهيم قويدر جلول: الحماية القانونية للملكية الفكرية في البيئة الرقمية، المؤتمر الدولي الأول للمكتبات والمعلومات والتوثيق، المركز البحث وتطوير الموارد البشرية رماح وجمعية المكتبات والمعلومات الأردنية والجمعية الجزائرية للمكتبات والمعلومات ، الأردن، ٢٠١٨م.
- –أسماء مراد صالح مراد زيدان : الإجراءات القانونية بإدارة الجامعة لحماية الملكية الفكرية في كل من الولايات المتحدة الامريكية واستراليا وإمكانية الإفادة منها في مصر ، العلوم التربوية ، جامعة القاهرة – كلية الدراسات العليا للتربية ، مج٢٧, ع٢ ، ٢٠١٩م.
- –الأمم المتحدة : الملكية الفكرية لتعزيز الابتكار في المنطقة العربية ، إزدهار البلدان كرامة الإنسان ، ٢٠١٩م.

- –المنظمة العالمية للملكية الفكرية : نموذج سياسات براءات الاختراع وحقوق الملكية الفكرية للمؤسسات الأكاديمية والبحثية برنامج العمل والميزانية، ٢٠٢٠م.
- –الهيئة السعودية للملكية الفكرية : برنامج قادة الملكية الفكرية،٢٠١٩م.
- آمال زيدان عبدالله : حقوق الملكية الفكرية في الأنظمة السعودية والاتفاقيات الدولية ، الرياض ، مكتبة الرشيد ،٢٠١٤م ، ط ١
- –أماني السيد غبور : رؤية استراتيجية مقترحة لتطوير البحث العلمي في الجامعات المصرية لتعزيز قدرتها التنافسية، جامعة المنصورة ، مجلة بحوث التربية النوعية ، ٢٠١٩م.
- الأمم المتحدة : اللجنة الاقتصادية والاجتماعية لغربي آسيا، التطورات في تشريعات حماية حقوق الملكية الفكرية في الدول العربية نيويورك: الأمم المتحدة،٢٠٠٥م–.
- الأمم المتحدة : الملكية الفكرية لتعزيز الابتكار في العالم العربي ، اللجنة الاقتصادية والاجتماعية لغرب آسيا ، الإسكوا ، بيروت ، لبنان ٢٠١٩م.
- الأمم المتحدة : تقرير أقل البلدان نمواً ، القدرات الإنتاجية للعقد الجديد، ، مؤتمر الأمم المتحدة للتجارة والتنمية الأونكتاد ، ٢٠٢٠م.
- انظر: صحاح اللغة، ولسان العرب، مادة: [سَوَدَ]، و لسان العرب، مادة: زَعَمَ–
- الأونكتاد : نقل التكنولوجيا وتبادل المعرفة لقضايا العلم والتكنولوجيا والابتكار في مجال التنمية للبلدان النامية ، ٢٠١٤م.
- إيمان بماء عبد الغفور محمد عطوه مجاهد محمد محمد إبراهيم مطر : التعليم لريادة hالأعمال بجامعة المنصورة ، مجلة تطوير الاداء الجامعي، جامعة المنصورة، ج ١٦ ، ع ١،٢٠٢١م.
- البحث،٢٠٢٢م.
- بينوا باتيستيلي: خطوات تاريخية لنظام البراءات الأوروبي في إدارة وحماية براءات الاختراع ، المكتب الأوروبي للبراءات، ٢٠٢٢م.
- الجامعة الأمريكية بالقاهرة، الخطة الاستراتيجية، ٢٠٢٢م.

- جامعة المنصورة : سياسة الملكية الفكرية، المنصورة، مايو ٢٠٢٢م.
- –جمهورية مصر العربية : وزارة التعليم العالى والبحث العلمى تقرير حصاد البحث العلمي في أرقام، إنجازات وزارة التعليم العالي والبحث العلمي من ١٠/٢٠١٧ – حتى ٣١/١٢/ ٢٠٢٢م، والخطة المستقبلية للوزارة ، ٢٠٢٢م.
- حسنية حسين عبد الرحمن : دور اليقظة الاستراتيجية في تحقيق التميز البحثي بالجامعات المصرية والاسترالية والصينية دراسة مقارنة جامعة عين شمس، مجلة كلية التربية في العلوم التربوية ، ٢٠٢١م.
- دليل الإعداد وثيقة العلم والتكنولوجيا والابتكار لخرائط طريق أهداف التنمية المستدامة المنتدى الرابع للعلم والتكنولوجيا والابتكار ، نيويورك ٢٠١٩م.
- رشيد بنعياش : مفهوم المصلحة العامة ، مجلة القانون الدستوري والإداري ، ٢٠١٤م.
- سلطنة عُمان : جغرافيا سلطنة عُمان ، ٢٠٢٣م.
- طلال أبو غزالة : الملكية الفكرية والعصر الرقمي – مكتبة الإسكندرية ، ٢٠٠٨م.
- عامر محمد الكسواني : الملكية الفكرية، دار الجيب للنشر والتوزيع ، عُمان ، ١٩٩٨ م.
- عبد الرحمن الهاشمي، فائزة العزاوي : المنهج والاقتصاد المعرفي، عُمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة ، ٢٠٠٧م.
- عثمان عمران خليفة، ناصر يوسف : براءات الاختراع في الوطن العربي، المستقبل العربي ، بيروت، لبنان مركز دراسات الوحدة العربية ،٢٠١٩م.
- فردوس عمر عثمان عبدالرحمن : تدابير الحماية التقنية لحماية حق المؤلف على شبكة الإنترنت ، مجلة القلزم للدراسات الأمنية والاستراتيجية ، مركز بحوث ودراسات دول حوض البحر الأحمر وجامعة سليمان الدولية بتركيا ، ع٥، ٢٠٢١م.
- ماجد الجميل : السعودية تطرح أمام «ويبو» استراتيجياتها لتعزيز الوصول إلى الاقتصاد المعرفي ،٢٠١٧م..
- مجد الدين محمد بن يعقب الفيروز بادي : القاموس المحيط ، ج٨ ، القاهرة ،دار الحديث ٢٠٠٥م.

- مجلس الوزراء : الملكية الفكرية المركز المصري للملكية الفكرية وتكنولوجيا المعلومات ،٢٠٢٢م.

a. –محمد علي الصالح : إدارة الملكية الفكرية وريادة الأعمال في الجامعات السعودية: الممارسات والصعوبات والاستراتيجيات المقترحة ، المجلة التربوية ، جامعة الكويت ، مج٣٦،ع٢٠٢١،١٤١م .

- مرسوم سلطاني رقم ٦٨ / ٨٧ بإصدار قانون العلامات والبيانات التجارية ، ١٩٩٦م.
- معجم القانون.–.
- المملكة العربية السعودية : جغرافيا المملكة العربية السعودية ، ٢٠٢٣م.
- المملكة العربية السعودية : الاستراتيجية الوطنية للملكية الفكرية بالمملكة ، ٢٠٢٣م.
- منظمة التجارة العالمية : وُقعت الوثيقة النهائية التي اختتمت جولة أوروغواي والتي أسست بشكل رسمي نظام في ١٥ أبريل من عام ١٩٩٤م.
- المنظمة العالمية للملكية الفكرية : مؤشر الإبتكار العالمي ، ٢٠٢٢م–
- المنظمة العالمية للملكية الفكرية : مؤشر الابتكار العالمي ، ملخص عمل ، الإصدار ١٤ ، ٢٠٢١م.
- المنظمة العالمية للملكية الفكرية قاعدة بيانات سياسات براءات الاختراع وحقوق الملكية الفكرية المستقاة من الجامعات ومؤسسات–
- المنظمة العالمية للملكية الفكرية: أساسيات الملكية الفكرية ،٢٠٢٢م
- منى رضوان عبد الكريم النخالة: الحاضنة التكنولوجية ودورها في دعم وتطوير المشاريع الصغيرة دراسة مقارنة بين حاضنة الجامعة الإسلامية وحاضنة الكلية الجامعية، ٢٠١٥م.
- منى شعبان عثمان : تطوير سياسات الملكية الفكرية لتفعيل ريادة الأعمال الأكاديمية بالجامعات في مصر على ضوء نموذج الصين ، مجلة الإدارة التربوية ، العدد السادس والثلاثون ٢٠٢٢م.

- –هناء محمد أحمد هيكل : مقومات ريادة الاعمال الرقمية بالجامعات المصرية وسبل تعزيزها في ظل جائحة كورونا : دراسة استشرافية مجلة كلية التربية جامعة عين شمس ، ٢٠٢٢م ، ع ١ مج ٤٦، ص ص ٤٥٦,٤٥٤.
- الهيئة السعودية للملكية الفكرية : المعجم العربي للملكية الفكرية ، الإصدار الأول ٢٠٢١م.
- الوجيز في النظريات والأنظمة السياسية.–.
- وزارة التعليم العالي السعودية : نبذة عن الجامعات السعودية ، ٢٠٢٢م.ى–
- وسيمة مصطفى هنشور : حماية الملكية الفكرية عبر الإنترنت في إطار المنظمة العالمية للملكية الفكرية ، مجلة البحوث والحقوق السياسية، الجزائر ، ٢٠١٧م.
- يحيى محمد أحمد غالب، "الموروث الحضاري في تعامل الإنسان العُماني مع الآخر في التاريخ الحديث والمعاصر".- دورية كان التاريخية.- السنة الثانية عشرة- العدد السادس والأربعون؛ ديسمبر ٢٠١٩م.
- يوسف محمد رضا : المعجم الكامل الوجيز، مكتبة لبنان للناشرين ،بيروت لبنان، ٢٠٠٢م

ثانيا : المراجع الأجنبية :

American University in Cairo ,. Intellectual Property Policy, 2014

Aris Kaloudis, Arild Aspelund, Per M. Koch:How Universities Contribute to Innovation: A Literature Review-based Analysis, REPORT, 2019.

ASU Innovation Hub : Innovation, Exposure and Variety of Career Options, Center For Innovation and Entrepreneurship, 2022.

Available online: https://www.wipo.int/about ip/ar/universities_research/ip_policies/search.jsp?territory_code-EG

Baldwin, J. R., Hanel, P., & Sabourin, D.,. : Determinants of innovative activity in Canadian manufacturing firms. In A. Kleinknecht & P. Mohnen, (Eds.), Innovation and firm performance: Econometric explorations of survey data, Springer, 2001.

-Castaldi, C.,: Sustainable innovation and intellectual property rights: Friends, foes or perfect strangers?, in Voinea, C. L., Roijakkers, N., & Ooms, W. (Eds.). (2021). Sustainable Innovation: Strategy, Process and Impact. Routledge,2021.

-Coggio, B., & Gordon, J., (n.d.). Overview of Patent Litigation. The IP Litigator: Devoted to Intellectual Property Litigation and Enforcement.

-Dhaval Chudasama: Importance of Intellectual Property Rights © Law Journals 2021. All Rights Reserved 16 Journal of Intellectual Property Rights Law http://lawjournals.celnet.in/index.php/jiprl/index, ISSN: 2582-9742 Volume 4, Issue 2, 2021 DOI (Journal): 10.37591/JIPRL

EUROPEAN UNION,INTELLECTUAL PROPERTY OFFICE: IPR-intensive industries and economic ,performance in the European Union, Industry-level analysis report, fourth edition, A joint project of the European Patent Office and the EuropeanUnion Intellectual Property Office October 2022 .

http://niip.helwan.edu.eg/?p-231,11-1-2023-

http://tico.mans.edu.eg/index.2020.

http://tico.mans.edu.eg/index.php/technology-transfer- office/report-office-ttop,2022. -

https://dar.kau.edu.sa/content.aspx?Site_ID-,2022.=

https://pgsr.mans.edu.eg/about-musg/current- news/intellectual-property-brochure,22-2-2023-

https://www.aucegypt.edu/ar/news/auc-spinoff-company- suitera-secures-additional-investment-valuation-reaches 10- million-dollars,2022.

https://www.aucegypt.edu/research/technology- transfer/about-tto1-3-2023

https://www.epo.org/law-practice/legal-texts/extension

https://www.gccpo.org/DefaultEn.aspx ,2022- .

https://www.squ.edu.om/Centres,2022..-

https://www.trc.gov.am/trcweb/about/chairman-message-

https://www.trc.gov.am/trcweb/about/chairman-message-

Jeong, B., : Policy uncertainty and long-run investment and output across countries. International Economic Review, 2002.

Khorsheed, Al-Fawzan and Al-Hargan, 2022.

Manal S. AlGhamdi, Christopher M. Durugbo : Strategies for managing intellectual property value: A systematic review, World Patent Information,2021, Volume 67, December 2021, 102080, https://doi.org/10.1016/j.wpi.2021.102080

Marion Walsmann: REPORT on an intellectual property action plan to support the EU's recovery and resilience, Committee on Legal Affairs,2021.

OECD : "Introduction to innovation statistics and the Oslo Manual", in Oslo Manual 2018: Guidelines for Collecting, Reporting and Using Data on Innovation, 4th Edition, OECD Publishing, Paris,2019

United Nations: Transforming our world: the 2030 Agenda for Sustainable Development". 2022.

Vijay Sattiraju, · Virendra S. Ligade : IP Policies: Comparison of Indian HEIs' IP Policies from a Global Perspective,2022, National and Higher Education Institutions (HEIs), Journal of the Knowledge Economy https://doi.org/10.1007/s13132-022-00915-0.

Wendy Stewart: "What is an Organizational Environment? - Definition & Theory",2022.

World Economic Forum : The Global Competitiveness Report 2019.

Xiran Yang * and Yong Qi : Simulation of Intellectual Property Management on Evolution Driving of Regional Economic Growth, Appl. Sci. 2022, 12, 9011. https://doi.org/10.3390/app12189011 https://www.mdpi.com/journal/applsci

فعالية برنامج قائم علي بعض مهارات التفكير المنظومي في تحسين الطفو الأكاديمي لدي تلاميذ المرحلة الإعدادية

إعـــــــــداد

زينب محمد محمود سيد

باحثة دكتوراه- كلية التربية-جامعة جنوب الوادي

إشـــــــــــراف

أ.د/ محمود محمد شبيب حسن

أستاذ علم النفس التربوي

ورئيس قسم علم النفس الأسبق

وعميد كلية التربية النوعية بقنا الأسبق

أ.د /زينب محمد أمين

أستاذ علم النفس التربوي المساعد

كلية التربية-جامعة أسوان

ملخص:

هدفت الدراسة الحالية إلي التعرف علي تأثير برنامج قائم علي بعض مهارات التفكير المنظومي في تحسين الطفو الأكاديمي لدي تلاميذ المرحلة الإعدادية، والكشف عن استمرارية تأثير البرنامج القائم علي بعض مهارات التفكير المنظومي في تحسين الطفو الأكاديمي لدي تلاميذ المرحلة الإعدادية ، وطبقت الدراسة علي (٧٠) تلميذا وتلميذة من تلاميذ المرحلة الإعدادية، بواقع (٣٥) تلميذا وتلميذة كمجموعة تجريبية، و(٣٥) تلميذا وتلميذة كمجموعة ضابطة، خلال العام الدراسي ٢٠٢٢/٢٠٢٣ م، ولتحقيق أهداف الدراسة قامت الباحثة بإعداد الأدوات التالية: مقياس الطفو الأكاديمي، والبرنامج القائم علي بعض مهارات التفكير المنظومي (جميعهم إعداد الباحثة)، وأسفر البحث عن مجموعة من النتائج أهمها: وجود فروق ذات دلالة إحصائيا بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في الأداء علي مقياس الطفو الأكاديمي وأبعاده) الكفاءة الذاتية-التوجه الإيجابي رغم المشكلات –القدرة علي حل المشكلات(لصالح المجموعة التجريبية، كما توصلت إلي عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في القياسين البعدي و البعدي التتبعي في الأداء علي مقياس الطفو الأكاديمي في الأبعاد الثلاثة (الكفاءة الذاتية -توجه إيجابي رغم المشكلات -القدرة علي حل المشكلات) لدي عينة الدراسة."

الكلمات المفتاحية: التفكير المنظومي – الطفو الأكاديمي.

The Effectiveness of a Program Based on Some Skills in Improving Academic Buoyancy among Preparatory School Students

Abstract:

The current study aimed to identify the effect of a program based on some systemic thinking skills in improving academic buoyancy among middle school students, and to reveal the continuity of the effect of a program based on some systemic thinking skills in improving academic buoyancy among middle school students. The study was applied to (70) students. And a middle school student, with (35) male and female students as an experimental group, and (35) male and female students as a control group, during the academic year 2022/2023 AD, To achieve the objectives of the study, the researcher prepared the following tools: a scale of academic buoyancy, and a program based on some systemic thinking skills (all prepared by the researcher). Academic buoyancy and its dimensions (self-efficacy - positive attitude despite problems - ability to solve problems) in favor of the experimental group. It also found that there were no statistically significant differences between the mean scores of the experimental group in the post- and post-consecutive measures in performance on the academic buoyancy scale in the three dimensions. (Self-efficacy - a positive attitude despite the problems - the ability to solve problems) in the study sample.

Key Word: Systemic Thinking - Academic Buoyancy.

مقدمة:

لاتزال المجتمعات العربية بحاجة إلي بذل جهود كثيرة، وابتكار طرق وأساليب جديدة لمواجهة التحديات والمشكلات التعليمية، والحاجة لتطوير هذه الأساليب والوسائل من خلال السعي إلي اكتشاف نماذج وطرق واستراتيجيات معاصرة، أو إعادة اكتشاف ما هو معروف حاليا. ومن أهم هذه الطرق استخدام التفكير المنظومي **Systemic Thinking** لماله من تطبيقات في العديد من المجالات العلمية المختلفة والتدريس؛ وذلك لأنه يتيح للمتعلمين حرية التفكير وإنتاج أفكار غير تقليدية وحلول إبداعية للمشكلات والتي ربما تحسن من الطفو الأكاديمي **Academic buoyancy** لديهم.

فالتفكير المنظومي هو مقدرة الطالب علي إدراك وتحليل وتركيب الموقف بمرونة مع تعدد طرق إعادة التركيب المستخدمة من أجل الوصول إلي الحل الصحيح (النرش،٢٠١٧).

كما أن المتعلم يستطيع عن طريق التفكير المنظومي رؤية الموضوعات الدراسية بصورة شاملة، فهو يصبح قادرا علي النقد والإبداع والاستقصاء وذلك يؤكد أن التفكير المنظومي أشمل أنواع التفكير وبالتالي إذا فكر المتعلم بهذا النمط يكتسب مستويات تفكير متعددة ومتنوعة (الكبيسي،٢٠١٠).

كما يعتبر التفكير المنظومي طريقة عملية مناسبة لمعالجة المشكلات المعقدة والمركبة التي نوجهها يوميا من خلال النظرة الكلية للنظام بكافة عناصره كل علي حده فلا قيمة للعنصر فيها إلا في إطار الكل الذي ينتمي إليه، فهو يمثل قدرة الفرد علي تكوين أبنية عقلية بصورة تنقله من التفكير بصورة محدده إلي التفكير الشامل، وبالتالي يكون لدي الفرد نظره كلية وشاملة للموقف مما تمكنه من معالجته (أسماعيل،٢٠١٢).

ويعد الطفو الأكاديمي أحد المفاهيم الإيجابية التي ظهرت في السنوات الأخيرة في مجال الدراسات النفسية، فهو القدرة علي معالجة المشكلات خاصة أثناء اليوم الدراسي.

ويشير الطفو الأكاديمي إلي قدرة الطلاب علي الاستجابة الإيجابية للتحديات اليومية في الأوساط الأكاديمية؛ فتوفر مستوي كاف لدي الطالب من الطفو الأكاديمي يساعده في التغلب علي العقبات الدراسية اليومية وتحسين التحصيل الدراسي (Martin & Marsh,2008).

ومن الأساليب التي يمكن من خلالها تحسين الطفو الأكاديمي بها استخدام التفكير المنظومي، وهذا ما أكده الكبيسي (٢٠١٠) أن التفكير المنظومي يساعد في حل المشكلات من خلال رؤية الصورة الكلية للمشكلات وليس مجرد أجزائها ويفيد في حل المشكلات المتكررة، كما أنه يشجع المتعلم علي دراسة العلاقة بين الإنسان وبيئته كما يكسب الطالب رؤية جديدة لعالمه الذي يعيش فيه كما أنه ينمي الرؤية المستقبلية الشاملة لدي الطالب لأي موضوع دون أن يفقد جزئياته.

مشكلة الدراسة:

ويمكن صياغة مشكلة الدراسة في **التالي:**

١-ما فاعلية البرنامج القائم علي بعض مهارات التفكير المنظومي في تحسين الطفو الأكاديمي لدي تلاميذ المرحلة الإعدادية؟

٢-ما مستوي انتقال أثر التدريب علي بعض مهارات التفكير المنظومي في تحسين الطفو الأكاديمي ؟

أهداف الدراسة:

هدفت الدراسة الحالية إلي تحسين الطفو الأكاديمي من خلال التدريب علي بعض مهارات التفكير المنظومي لدي عينة الدراسة ، وبيان مدي فاعليته.

أهمية الدراسة:

تكمن أهمية الدراسة الحالية في الموضوع الذي يتصدى له، ألا وهو التحقق من مدي فعالية استخدام برنامج قائم علي بعض مهارات التفكير المنظومي في تحسين الطفو الأكاديمي لدي تلاميذ المرحلة الإعدادية. ويتحدد ذلك من خلال جانبين مهمين هما:

الأهمية النظرية:

وتتمثل الأهمية النظرية في النقاط الاتية:

– توجيه النظر إلي الاعتماد علي التفكير المنظومي كأحد الاتجاهات الحديثة في المجال التعليمي لتنمية العمليات العقلية والمعرفية لدي الطالب بدلا من استخدام النمط الخطي.

-هذه الدراسة استجابة للاتجاهات العالمية والحديثة والتي تنادي بأهمية الأخذ بالتفكير المنظومي .

-تحفيز التلاميذ في التغلب علي الصعاب التي تواجههم من خلال التفكير المنظومي.

-الكشف عن تأثير مهارات التفكير المنظومي علي الطفو الأكاديمي لدي تلاميذ المرحلة الإعدادية وتوظيف مهارات التفكير المنظومي التوظيف الأمثل أثناء مواجهة الصعاب والتحديات.

-تناولت الدراسة الحالية متغير من المتغيرات المهمة وهو" الطفو الأكاديمي" باعتباره من المفاهيم التي لها تأثير إيجابي في حياة الإنسان.

الأهمية التطبيقية:

-تسهم الدراسة الحالية في تحسين مهارات الطفو الأكاديمي لدى تلاميذ عينة الدراسة.

-الاستفادة من نتائج الدراسة الحالية في المجال التربوي من خلال توجيه المعلمين إلي ضرورة استخدام مهارات التفكير المنظومي، وأن التدريب علي مهاراته تساعد في تحسين الطفو الأكاديمي، لدي التلاميذ وهي مهارات تمكنهم من مواجهة المشكلات، والتحديات بكفاءة، ومرونة عالية.

-إعداد أداة لقياس الطفو الأكاديمي لدى تلاميذ عينة الدراسة.

-تهتم هذه الدراسة بإعداد برنامج قائم علي بعض مهارات التفكير المنظومي والتي تعد من الأهداف الملحة لإعداد التلاميذ لمواجهة مشكلات الحياة حيث أن التفكير بطريقة منظوميه يساهم في إيجاد الحلول المناسبة وذلك في ظل التداخل والتعقيد الموجود في حياتنا المعاصرة.

مفاهيم الدراسة:

١-التفكير المنظومي ((**Systemic Thinking**

ويري الكبيسي (٢٠١٠ :٦٠) " أن التفكير المنظومي أسلوب للتفكير بسيط يهدف الي إكساب المتعلم نظرة كلية للمواقف، والمشكلات المعقدة، فإذا أراد أن يحصل علي نواتج مختلفة من المواقف أو المشكلة التي يواجهها، فيجب عليه أن يغير من مكونات النظام، بحيث يعطي نواتج مختلفة، لذا يجب التعامل مع الأشياء بشكل منظومي ولا يتم التعامل مع مفردات الموقف بشكل منعزل" .

التعريف الإجرائي في الدراسة الحالية للتفكير المنظومي فهو شكل من أشكال المستويات العليا في التفكير حيث يكون التلميذ قادرا علي النظرة الشمولية للمواقف المرتبطة بالحياة المدرسية للتلميذ وإدراك كل مكوناته، بحيث تجعله قادرا علي تكوين أبنية عقلية بصورة تنقله من التفكير بصورة محدودة إلي التفكير الشامل الذي يساعده علي رؤية الأشياء بشكل منظومي.

٢-الطفو الأكاديمي(: **Academic buoyancy)**

عرفه حليم(٢٠١٩) بأنه قدرة الطلاب علي تخطي المشكلات اليومية التي تواجههم في نطاق المناخ المدرسي سواء كانت داخل حجرة الصف الدراسي أو خارجها، مما يؤدي بهم إلي الوصول إلي حالة من التوازن لديهم والحصول علي نتائج إيجابية في مسار تعليمهم.

التعريف الإجرائي في الدراسة الحالية للطفو الأكاديمي فهو قدرة التلميذ علي مواجهة الصعاب والتحديات اليومية في الحياة المدرسية مع الاستمرارية في أداء المهام رغم ما يوجهه من صعاب أكاديمية. ويقاس بالدرجة التي يحصل عليها أفراد العينة علي مقياس الطفو الأكاديمي المستخدم في هذه الدراسة.

-الإطار النظري:

أولا: التفكير المنظومي **((systems thinking**

- تعريفات التفكير المنظومي:

"تزخر أدبيات علم النفس الألماني بمترادفات كثيرة لمصطلح التفكير المنظومي Systemic Thinking منها التفكير الشبكي والتفكير النظامي والتفكير في الأنظمة "(الكامل،٢٠٠٣). كما يعد التفكير المنظومي ضرورية من ضروريات الحياة لأن كل شيء حولنا منظومي ويحتاج إلي أن يتم تناوله بصورة منظوميه لذلك تعددت تعريفاته فمنها:

يعرفه النرش(٢٠١٧) بأنه قدرة التلميذ علي إدراك وتحليل وتركيب الموقف بمرونة مع تعدد طرق إعادة التركيب المستخدمة من أجل الوصول إلي الحل الصحيح .

يعرفه حجازي (٢٠١٤: ٨٩٤) "بأنه طريقة عملية مناسبة لمعالجة المشكلات المعاصرة من خلال النظرة الكلية بكافة مكوناته وتحليل مشكلاته في ضوء العلاقات المتداخلة بين تلك المكونات، فهو يمثل قدرة الطفل علي تكوين أبنية عقلية بصورة تنقله من التفكير بصورة محدودة إلي التفكير الشامل الذي يساعده علي رؤية الأشياء بمنظور متطور".

ويعرفه أحمد (٢٠١٦:٣٠٥) بأنه" قدرة المتعلم علي التفكير من خلال منظومات واضحة يمكنه تركيبها وتحليلها من خلال تحليل المنظومة الرئيسية إلي منظومات فرعية وسد الفجوات داخل المنظومة وإدراك العلاقات داخل المنظومة وإعادة تركيب المنظومات من مكوناتها"

ويعرفه شوشان (٢٠١٧) بأنه طريقة لفهم العلاقات المتبادلة بين أجزاء أي منظومة، بدل من التركيز علي الأجزاء نفسها، بحيث يكون التلميذ واعيا بأنه يفكر في منظومات واضحة، وتكون لديه القدرة علي بنائها وتحليلها وتقويمها من خلال المادة.

في ضوء ما سبق من مفاهيم للتفكير المنظومي، فإنه يمكن اعتبار التفكير المنظومي شكل من أشكال المستويات العليا في التفكير، بحيث يكون الفرد من خلال هذا النمط من التفكير قادراً على الرؤية المستقبلية الشاملة لأي موضوع دون أن يفقد هذا الموضوع جزئياته، أي انتقال الفرد من التفكير بصورة محددة إلى التفكير الشامل الذي يجعله ينظر إلى العديد من العناصر التي كان يتعامل معها باعتبارها موضوعات متباعدة فيراها مشتركة في العديد من الجوانب بمعنى أنه ينظر إلى الأشياء بشكل منظومي.

- مهارات التفكير المنظومي

- يري المنوفي (٢٠٠٢: ٤٦٦)أن التفكير المنظومي يتضمن المهارات التالية:

1-تحليل المنظومات الرئيسية إلي منظومات فرعية :أي القدرة علي تجزئ المادة المتعلمة وإدراك العلاقات بين هذه الأجزاء.

–2إعادة تركيب المنظومات من مكوناتها :وتعني القدرة علي القيام بتجمع الأجزاء المختلفة من المحتوي في بنية موحدة تجمع هذه الأجزاء.

–3إدراك العلاقات داخل المنظومة الواحدة وبين المنظومة والمنظومات الأخرى.

٤-الرؤية الشاملة لأي موضوع دون أن يفقد هذا الموضوع جزئياته.

-حددها الصباطي (٢٠١٤) في ضوء الأبعاد المرتبطة بالتفكير المنظومي لطالب الجامعة وتشمل الأبعاد :

(-التنظيم الذاتي لإدارة الوقت - التنظيم الذاتي للانفعالات- التنظيم الداخلي للسلوك- التفكير التنظيمي الإيجابي- الإفادة من الخبرات السابقة)

-حدد أبو الحسن(٢٠١٨) المهارات الاتية:

(مهارة التعرف علي المنظومة- مهارة إدراك العلاقات بين مكونات المنظومة- مهارة تحليل عناصر المنظومة إلي مكوناتها-مهارة سد الفجوات داخل المنظومة-مهارة إعادة تركيب المنظومة من مكوناتها-مهارة الرؤية الشاملة لأي موضوع دون أن يفقد هذا الموضوع جزئياته).

- صقر(٢٠١٤) حدد المهارات الاتية:

(التنظيم الذاتي لإدارة الوقت-التنظيم الداخلي للسلوك-التفكير التنظيمي الإيجابي)

-حدد سليمان(٢٠١٧) المهارات الاتية:

أولا: تعرف الموضوع المستهدف كمنظومة:

ثانيا: تحليل الموضوع واكتشاف العلاقات كمنظومة:

ثالثا: إعادة بناء المنظومة وربطها بالمنظومات الأخرى:

رابعا: الرؤية الكلية للمنظومة:

خامسا: التعبير عن المنظومة باستخدام الخرائط الذهنية:

- أهمية التفكير المنظومي

يري أحمد (٢٠٠٩) أن أهمية التفكير المنظومي تكمن في أنه يتناسب مع طبيعة الواقع الذي نعيشه وذلك لأننا نعيش في عالم منظومي أي أن كل شيء يؤثر ويتأثر بالأشياء المحيطة به لذلك نحن في أمس الحاجة لتنمية التفكير المنظومي وذلك من أجل الفهم الشامل والعميق لما يقابلنا من مشكلات في شتي المجالات.

كما أوصت بعض الدراسات بضرورة نشر ثقافة التفكير المنظومي لأنه بمثابة أداة رائعة لتكوين جهاز عقلي للتمثيل المعرفي المعلوماتي قادر علي استقبال ومعالجة المعرفة بوعي يمكنه من انتقاء المفيد والبناء والتخلص من السموم الفكرية الهدامة المعوقة للتنمية والابداع كما تساعدنا علي فهم ومعالجة المشكلات المعقدة والتوقع الأفضل لنتائج أفعالنا وعلي السعي إلي ممارسات أكثر إيجابية (كامل،٢٠١٠).

وأوصت دراسة سليمان (٢٠١٦) بالاهتمام بالتفكير المنظومي وتنمية مهاراته لما لها من أهمية كبيرة في حياتنا العملية في ظل التغيرات المجتمعية والتطورات التكنولوجية حيث يساعدنا بدوره علي القدرة علي حل المشكلات واتخاذ القرارات.

كما أكدت بعض الدراسات علي إمكانية تنمية مهارات التفكير المنظومي لدي الطلاب كما أكدت علي الدور الهام للتفكير المنظومي في تحسين أداء الطلاب في حل المشكلات (إسماعيل،٢٠١٢).

وتري الباحثة أن أهمية التفكير المنظومي تكمن في تشجيع الطالب علي إعمال الفكر في المنظومات ، كما أن التفكير المنظومي من المستويات العليا للتفكير حيث يمكن للمتعلم من خلال هذا النمط من التفكير رؤية الموضوعات بصورة شاملة ويصبح قادرا علي النقد والاستقصاء والإبداع ، كما أن التفكير المنظومي يعتبر طريقة عملية مناسبة لمعالجة المشكلات التربوية المعاصرة من خلال النظرة الكلية للنظام التربوي بكافة مكوناته وتحليل مشكلاته في ضوء العلاقات المتداخلة بين تلك المكونات، وفى ظل الحاجة المستمرة لتحسين الأداء الذى لابد وأن يتوافق مع هذا التغير السريع، كما زادت الحاجة إلى تطبيق التفكير المنظومي في مجال حل المشكلات المعقدة كرؤية جديدة يحل من خلالها العديد من المشكلات بصورة أعمق وأكثر موضوعية وشمولاً. كما أوصت العديد من المؤتمرات الحديثة في مجال علم النفس والتربية نحو ضرورة استخدام المدخل المنظومي وتنمية مهارات التفكير المنظومي.

ثانيا: الطفو الأكاديمي ((**Academic buoyancy**

يعد الطفو الأكاديمي أحد المفاهيم الإيجابية التي ظهرت في السنوات الأخيرة في مجال الدراسات النفسية ويعتبر احد المتغيرات الإيجابية المهمة في شخصية الفرد التي تسهم في التغلب علي الصعاب والتعامل بنجاح مع التحديات اليومية ويعود هذا المفهوم إلي أبحاث ودراسات (Martin&Marsh,2002,2006,2008,2009)

المحنة والتغيير حقيقتان من حقائق الحياة - بما في ذلك الحياة الأكاديمية، كيف يستجيب الطلاب للشدائد ويغيرون مساراتهم في المدرسة وخارجها.الطفو الأكاديمي والمرونة الأكاديمية عاملان لهما صلة بالتعامل مع الشدائد بنجاح ؛ القدرة على التكيف هي عامل ذو صلة بالتعامل بنجاح مع التغيير (وعدم اليقين ، والانتقال ، والتنوع ، والجدة). تستكشف هذه المناقشة أدوار الطفو الأكاديمي ، والمرونة الأكاديمية ، والقدرة على التكيف في مساعدة الطلاب المصابين باضطراب فرط الحركة ونقص الانتباه للتغلب على المحن والتغيير في حياتهم الأكاديمية بشكل أكثر فعالية لأن الطلاب الذين يعانون من اضطراب نقص الانتباه / فرط النشاط (ADHD) معرضون لخطر خاص في جهودهم للتغلب على المحن والتغيير في حياتهم بنجاح.(Martin, & Burns,2014) وتوصلت هذه الدراسة إلي أن الدور التكيفي للطفو الأكاديمي إيجابي وذو دلالة إحصائية للطلاب المصابين باضطراب فرط الحركة ونقص الانتباه. على وجه التحديد ، بالنسبة للطلاب الذين يعانون من اضطراب فرط الحركة ونقص الانتباه ، فإن الطفو الأكاديمي يتوقع بشكل كبير وإيجابي التحصيل الأكاديمي والمشاركة في الفصل والتمتع بالمدرسة والتطلعات التعليمية - بما يتجاوز تأثيرات العمر والجنس والحالة الاجتماعية والاقتصادية والخلفية اللغوية والشخصية.

تعريفات الطفو الأكاديمي:

يعرف Martin and Burns(2014) الطفو الأكاديمي على أنه القدرة على التعامل بنجاح مع الشدائد المدرسية اليومية (على سبيل المثال الشدائد البسيطة(

كما وصف(2015) .Comerford et al الطفو الأكاديمي بأنه قدرة الطلاب على اجتياز التحديات اليومية المعتادة بنجاح في الحياة المدرسية. ومن سمات الطلاب الذين يتمتعون بالطفو الأكاديمي: "الثقة" ، "التحكم" ، "التخطيط" ،"الاستقلالية" و "المثابرة" وهناك عوامل في الشخصية لها تأثير إيجابي / تزيد من الطفو الأكاديمي وهي الثقة بالنفس، ورباطة الجأش، التخطيط وانخفاض القلق والمثابرة ولا يمكن اعتبارها عوامل فطرية لدي المتعلم بل في قدرات يمكن تعلمها وتطويرها.

عرف (2018) .Verrier et alالطفو الأكاديمي (AB) بأنه القدرة على التغلب على النكسات الأكاديمية البسيطة. كما أشار إلي أن الطفو الأكاديمي المنخفض يرتبط بالنتائج السلبية منخفضة المستوى مثل القلق من الإنجاز، والدرجات الضعيفة المنعزلة، والهفوات المؤقتة في المشاركة والتحفيز، والتفاعلات السلبية الطفيفة مع المعلمين، وهذا يؤدي إلي نتائج سلبية عالية المستوى مثل الانسحاب من المدرسة، والتقصير المزمن في التحصيل، والسخط المستمر والتغيب عن المدرسة، ومعارضة المعلمين ومن من ناحية أخرى تم العثور على مستويات عالية من الطفو الأكاديمي ترتبط بشكل جيد بالحضور والمشاركة في الدروس والاعتبار الإيجابي للمدرسة والمثابرة والتخطيط والثقة والإنجاز الأكاديمي.

عرفه .Martin et al(٢٠١٣) بأنه قدرة الطلاب علي النجاح في التغلب علي النكسات والتحديات التي تواجهه بشكل معتاد في الحياة الأكاديمية اليومية مثل الأداء الضعيف وصعوبة المهام كما وصف الطفو الأكاديمي بأنه العامل الوحيد الذي يساعد الطلاب علي التعامل مع المخاطر الأكاديمية وخاصة المخاطر التي تحدث بشكل متكرر ونسبي وعلي أساس مستمر ويومي .

ذكر (2008)Martin & marsh أن الطفو الأكاديمي يشير إلي قدرة الطلاب علي التعامل بنجاح مع النكسات والتحديات الأكاديمية التي تعتبر نموذجية للمسار العادي للحياة المدرسية مثل الحصول علي درجات ضعيفة في الامتحانات وضغط الامتحانات والواجبات المدرسية الصعبة، كما أشار إلي أنه يمكن التنبؤ بالطفو الأكاديمي من خلال الكفاء الذاتية والمشاركة الأكاديمية وأن هناك علاقة سببية بين الطفو الأكاديمي والقلق.

عرفه محمد (٢٠٢٠: ٦١) "بأنه مواجهة الطالب للضغوط الأكاديمية اليومية بما يمنع حدوث الفشل الدراسي".

عرفه أمين(٢٠٢٠: ١١) "بأنه مقدرة التلميذ علي إدارة التحديات الأكاديمية اليومية في حياته الدراسية مثل انخفاض درجاته، قلق اختبار، سوء معاملة من المحيطيين به"

مصطفي (٢٠١٤:٥٤٦) " بأنه يشير الي ظهور الطالب وعليه عدم رسوبه دراسيا لمواصلة العبور إلي بر الأمان في تلك الأثناء يتأرجح الطالب صعودا وهبوطا حتي يواجه التحديات اليومية الدراسية البسيطة فيتحرر منها بتغلبه عليها بما يعبر عنه بالطفو الدراسي".

عرفه عابدين (٢٠١٨: ٥٧) " قدرة الطالب علي إدارة التحديات الأكاديمية اليومية في حياته المدرسية مثل انخفاض درجات –قلق اختبار –سوء معاملة من المحيطين به" .وقام بقياسه بشكل إجمالي بعبارات تقيس مدي قدرة الطالب علي التعامل مع التحديات الأكاديمية اليومية.

يعرفه محمود (٢٠١٨) بأنه قدرة الطالب علي التغلب علي ما يواجهه من ضغوط وعقبات ومحن وشدائد خلال اليوم الدراسي محتفظا بثقته في نفسه ومن خلال علاقة جيدة مع معلمه

يعرفه سليم(٢٠١٨)بأنه قدرة الطلاب في التغلب بنجاح علي العثرات والتحديات الدراسية التي تعتبر نمطا عاديا في الحياة الأكاديمية كانخفاض الأداء وقلق الامتحانات ومواعيد المنافسة مع الأخرين وضغط الأداء والمهام الصعبة .

تعرفه الباحثة بأنه قدرة الطالب علي مواجهة الصعاب والتحديات اليومية في الحياة المدرسية مع الاستمرارية في أداء المهام رغم ما يوجهه من صعاب أكاديمية .

أبعاد الطفو الأكاديمي:

- دراسة Martin &marsh(٢٠٠٦) تضمنت أربع مفردات فقط لقياس الطفو الأكاديمي .وهي أنا جيد في التعامل مع النكسات في المدرسة مثل ردود الفعل السلبية علي عملي - النتائج السلبية).
- أنا لا أسمح لعلاقة سيئة تؤثر علي ثقتي.
- استمتع بالعمل مع الأخرين واتعاون معهم.
- اعتقد أنني جيد في التعامل مع ضغوط العمل المدرسي.

حدد محمود (٢٠١٨) في دراسته خمسة أبعاد وهي(التخطيط-الفاعلية الذاتية-المثابرة-القلق المنخفض- التحكم)

تكون مقياس حليم(٢٠١٩) من خمسة أبعاد :

١-فاعلية الذات ٢- السيطرة غير المؤكدة ٣- الاندماج الأكاديمي ٤-القلق

٥-العلاقات المتبادلة بين المعلم والطالب .

-دراسة شلبي (٢٠١٥) ثلاثة ابعاد وهي(١-التخطيط لمعاودة النجاح

٢-مواجهة الضغوط والمشكلات الدراسية ٣-التوجه الإيجابي رغم المشكلات.)

وتشبعت مفردات مقياس مصطفي (٢٠١٤) علي عامل واحد فقط وهو الطفو الأكاديمي

-حدد أمين(٢٠٢٠)الأبعاد التالية للطفو الأكاديمي (الأهداف الواضحة، مقاومة الضغوط ، الاندماج الأكاديمي)

تضمن مقياس محمد (٢٠٢٠)ثلاثة أبعاد:

-الكفاءة الأكاديمية: تعامل الطالب مع المواقف الدراسية غير المألوفة.

-المرونة الأكاديمية: تكييف الطالب لقدراته ومهاراته لتحقيق أهدافه الدراسية.

-حل المشكلات الأكاديمية: استخدام الطالب لقدراته ومهاراته لتحقيق أهدافه الدراسية".

فروض الدراسة:

١-توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في الأداء علي مقياس الطفو الأكاديمي لصالح المجموعة التجريبية.

٢-لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي في الأداء علي مقياس الطفو الأكاديمي.

إجراءات الدراسة:

أولا:- منهج الدراسة وحدودها:

تم استخدام المنهج شبه التجريبي في الدراسة الحالية للوقوف علي مدي فاعلية برنامج قائم علي بعض مهارات التفكير المنظومي لتحسين الطفو الأكاديمي واليقظة العقلية لدي تلاميذ المرحلة الإعدادية، وذلك باستخدام تصميم تجريبي من مجموعتين مجموعة تجريبية ومجموعة ضابطة.

-حدود الدراسة:

١- حدود مكانية:- مدرسة (أبو الجود الإعدادية، العقب، الشهيد كرم) بإدارة قوص التعليمية.

٢-حدود زمانية:-من ٢٠٢٠إلي ٢٠٢٣م

٣- حدود بشرية تلاميذ وتلميذات المرحلة الإعدادية بإدارة قوص التعليمية.

ثانيا: مجتمع الدراسة وعينته:

١-مجتمع الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة الحالية من تلاميذ الصف الثاني الإعدادي بإدارة قوص التعليمية-محافظة قنا للعام الدراسي ٢٠٢١-٢٠٢٢م وتم اختيارهم من .(مدرسة أبو الجود –العقب-الشهيد كرم أحمد محمد) مدارس إعدادية من إدارة قوص التعليمية بطريقة عشوائية.

٢-العينة الاستطلاعية:

تكونت عينة الدراسة الاستطلاعية من (٢٢٢) تلميذا وتلميذة من تلاميذ الصف الثاني الإعدادي بإدارة قوص التعليمية-محافظة قنا، وكان الهدف من عينة الدراسة الاستطلاعية هو تحديد الخصائص السيكومترية للمقياس وتم استبعادهم من عينة الدراسة الأساسية والجدول التالي يوضح توزيع أفراد العينة الاستطلاعية.

جدول(١)

أفراد العينة الاستطلاعية لمقياس الطفو الأكاديمي

م	المدرسة	عدد التلاميذ		المرحلة	ملاحظات
		ذكور	إناث		
1	مدرسة أبو الجود الإعدادية بالعيايشا	30	20	الصف الثاني الإعدادي	
2	مدرسة العقب الإعدادية	54	70		
3	مدرسة الشهيد كرم أحمد محمد	20	28		
المجموع		104	118	222	

٣-العينة الاساسية :

تكونت عينة الدراسة الأساسية من (٧٠) تلميذا وتلميذة من تلاميذ الصف الثاني الإعدادي بإدارة قوص التعليمية- محافظة قنا، منها (٣٥) تلميذا وتلميذة مجموعة تجريبية، (٣٥) تلميذا وتلميذة مجموعة ضابطة وكان الهدف من عينة الدراسة الأساسية هو تطبيق البرنامج علي المجموعة التجريبية وبيان مدي فاعليته.

ثالثا: أدوات الدراسة:

تم استخدام الأدوات التالية:

١) مقياس الطفو الأكاديمي (إعداد الباحثة)
٢) برنامج قائم علي بعض مهارات التفكير المنظومي (إعداد الباحثة)

اولا: برنامج قائم علي بعض مهارات التفكير المنظومي (إعداد الباحثة)

يتضمن البرنامج مجموعة من المهارات التي تم تطبيقها علي أنشطة عملية بقصد تحسين الطفو الأكاديمي لدي تلاميذ المرحلة الإعدادية.

مصادر إعداد البرنامج:

اعتمدت الباحثة في إعداد هذا البرنامج علي عدة مصادر منها:

١-الاطار النظري للدراسة.

٢- الدراسات السابقة (العربية، والأجنبية) التي تناولت متغيرات هذه الدراسة.

٢- كتب الرياضيات الخاصة بالمرحلة الإعدادية .

أهداف البرنامج:

- الهدف العام للبرنامج:
  - يهدف البرنامج التدريبي إلي تحسين الطفو الأكاديمي بإستخدام بعض مهارات التفكير المنظومي لدي تلاميذ المرحلة الإعدادية.
- الاهداف الخاصة للبرنامج:
  - التدريب علي مهارة التصنيف .
  - التدريب علي مهارة إدراك العلاقات المنظومية ومهاراتها الفرعية.
  - التدريب علي مهارة التحليل المنظومي ومهاراتها الفرعية.
  - التدريب علي مهارة التركيب المنظومي ومهاراتها الفرعية.
  - التدريب علي مهارة التقويم ومهاراتها الفرعية.

الجدول التالي (٢) يوضح ملخص لجلسات البرنامج وموضوعها وأهدافها والأنشطة المستخدمة فيها وكذلك الزمن المحدد لها:

جدول (٢)

م	الجلسات	عنوان الجلسة	الأهداف	الفنيات	الأدوات	الأنشطة	زمن الجلسة	المكان	التقويم
1	الأولي	تمهيد وتعارف	١- أن يتعرف المشاركون المستهدفون من البرنامج علي الباحثة والترحيب بهم. ٢- أن يتعرف المشاركون المستهدفون من البرنامج علي البرنامج وأهدافه ومكوناته وفوائده و خطوات سير البرنامج وميعاد الجلسات.. ٣- أن يطبق المشاركون المقياس القبلي (الطفو الأكاديمي-اليقظة العقلية)	التعارف-الحوار والمناقشة	لاب توب-جهاز-عرض-عرض بوربوينت يضم بعض أنشطة البرنامج المخطط لها-أقلام - أوراق.	نشاط (١) (١) نشاط (٢) (١) نشاط (٣) (١)	١٠٠ دقيقة	حجرة ذهنها	الملاحظة المباشرة حيث تلاحظ ردود افعال المشاركون تجاه

2	الثاني والثلاثة	مقدمة في التفكير	1- أن يحدد المشاركون قواعد العمل أثناء تطبيق البرنامج. ٢-أن يتعرف المشاركون علي مفهوم التفكير ٣-أن يذكر المشاركون أنواع التفكير. ٤-أن يتعرف المشاركون في البرنامج علي أهمية التفكير ٥-أن يشعر المشاركون في البرنامج بأهمية التفكير في حياتهم. ٦- أن يذكر المشاركون في البرنامج خصائص التفكير. ٧-أن يذكر المشاركون في البرنامج عمليات التفكير.	العصف الذهني – الحوار والمناقشة- التعلم التعاوني- المحاضرة القصيرة	أوراق – أقلام – جهاز عرض – لاب توب – مطوية . سبورة	نشاط (١) (٢) نشاط (٢) (٢) نشاط (٣) (٢) نشاط (١) (٣) نشاط (٢) (٣) نشاط (٣) (٣) نشاط (٤)(٣)	١٠ دقائق + الفصل الدراسي	معرفة	الجلسة ومن خلال الاحاديث التي تدور بينهم وبالإضافة إلي النشاط المصاحب لكل جلسة .

3	الرابعة والخامسة	التفكير المنظومي	١-أن يتعرف المشاركون علي مفهوم التفكير المنظومي. ٢-أن يتعرف المشاركون علي أهمية التفكير المنظومي في حياة الإنسان. ٣-أن يذكر المشاركون أهداف الأخذ بالتفكير المنظومي. -**4**أن يتعرف المشاركون علي خصائص مستخدمي التفكير المنظومي. ٥-أن يعرف المشاركون خطوات التفكير المنظومي. ٦-أن ينمي وعي المشاركون بالتفكير المنظومي وأهمية الأخذ به.	المحاضرة - الحوار والمناقشة –العصف الذهني- التعلم التعاوني	لاب توب – جهاز عرض – أوراق – أقلام - مطوية بعض الهدايا .	نشاط (١) (٤) نشاط (٢) (٤) النشاط(٣)(٤) نشاط (٤) (٤) نشاط (١) (٥) نشاط (٢) (٥) نشاط (٣) (٥)			

4	السادسة الساعة	مهارات التفكير المنظومي	-1أن يتعرف المشاركون علي مهارات التفكير المنظومي. ٢-أن يذكر المشاركون أهم المهارات التي تناولتها الأبحاث. ٣-أن يعرف المشاركون مفهوم كل مهارة من مهارات التفكير المنظومي. ٤-أن يشعر المشاركون بأهمية تطبيق مهارات التفكير المنظومي في الواقع العملي/ في حل المشكلات. ٥-أن يطبق مهارات التفكير المنظومي علي بعض الأنشطة ٦-أن يفرق بين المهارات أثناء التطبيق علي الأنشطة. ٧-أن يدرك أهمية مهارات التفكير المنظومي.	العصف الذهني – الحوار والمناقشة- المحاضرة –التطبيق العملي	لاب توب – جهاز عرض – سبورة - أوراق – أقلام	نشاط (١) (٦) نشاط (٢) (٦) نشاط (٣) (٦) نشاط(١) (٧) نشاط(٢) (٧) نشاط (٣) (٧)			
5	الثامنة	مهارة التصنيف	--1أن يعرف المشاركون المقصود بمهارة التصنيف. ٢-أن يذكر المشاركون أهمية مهارة التصنيف. ٣-أن يطبق المشاركون مهارة التصنيف عملي.	العصف الذهني – التعلم التعاوني- الحوار والمناقشة	أوراق – أقلام – جهاز عرض- سبورة- بعض الهدايا	نشاط(١)(٨) نشاط(٢) (٨) نشاط (٣)(٨)			

6	السادسة	مهارة إدراك العلاقات المنظومية	1-أن يعرف المشاركون المقصود بمهارة إدراك العلاقات المنظومية. ٢-أن يطبق المشاركون مهارة إدراك العلاقات المنظومية عملي. ٣-أن يذكر المشاركون المهارات الفرعية لمهارة إدراك العلاقات المنظومية.	العصف الذهني – التعلم التعاوني- الحوار والمناقشة	أوراق – أقلام – جهاز عرض- سبورة	نشاط(١) (٩) نشاط (٢) (٩) نشاط (٣) (٩)			
7	السابعة عشر	مهارة إدراك العلاقات بين أجزاء المنظومة	-أن يتعرف المشاركون علي مفهوم مهارة إدراك العلاقات بين أجزاء المنظومة. ٢-أن يطبق المشاركون مهارة إدراك العلاقات بين أجزاء المنظومة علي بعض الأنشطة. ٣-أن يشعر المشاركون بأهمية مهارة إدراك العلاقات بين أجزاء المنظومة.	العصف الذهني – التعلم التعاوني- الحوار والمناقشة	أوراق – أقلام – جهاز عرض- سبورة- بعض الهدايا	نشاط (١) (١٠) نشاط (٢) (١٠) نشاط (٣) (١٠)			
8	الثامنة عشر	مهارة إدراك العلاقة بين أجزاء المنظومة وأخري	-أن يتعرف المشاركون علي مفهوم مهارة إدراك العلاقة بين أجزاء المنظومة وأخري ٢-أن يطبق المشاركون مهارة إدراك العلاقة بين أجزاء المنظومة وأخري علي بعض الأنشطة. ٣-أن يشعر المشاركون بأهمية مهارة إدراك العلاقة بين أجزاء المنظومة وأخري	العصف الذهني – التعلم التعاوني- الحوار والمناقشة	أوراق – أقلام – جهاز عرض- سبورة- بعض الهدايا	نشاط (١) (١١) نشاط (٢) (١١) نشاط (٣) (١١)			

9	الثانية عشر	مهارة إدراك العلاقة بين الكل والجزء	-أن يتعرف المشاركون علي مفهوم مهارة إدراك العلاقة بين الكل والجزء ٢-أن يطبق المشاركون مهارة إدراك العلاقة بين الكل والجزء علي بعض الأنشطة. ٣-أن يشعر المشاركون بأهمية مهارة إدراك العلاقة بين الكل والجزء.	العصف الذهني – التعلم التعاوني- الحوار والمناقشة.	لاب توب – جهاز عرض – أوراق - أقلام	نشاط (١) (١٢) نشاط (٢) (١٢)			
١٠	الثالثة عشر	مراجعة علي المهارات الفرعية لمهارة إدراك العلاقات بين أجزاء المنظومة	-أن يفرق بين المهارات الثلاثة ٢- أن يحدد المهارة المطلوبة في النشاط ٣-أن يشعر بأهمية مهارة إدراك العلاقات المنظومية واهميتها.	العصف الذهني – التعلم التعاوني- الحوار والمناقشة	أوراق – أقلام – جهاز عرض- سبورة- بطاقات مطبوعة	نشاط (١) (١٣) نشاط (٢) (١٣) نشاط (٣) (١٣)			
١١	الرابعة عشر	مهارة تحليل المنظومات	-1أن يتعرف المشاركون علي مفهوم مهارة تحليل المنظومات ٢-أن يطبق المشاركون مهارة تحليل المنظومات علي بعض الامثلة ٣- أن يذكر المشاركون المهارات الفرعية لمهارة تحليل المنظومات.	العصف الذهني – التعلم التعاوني- الحوار والمناقشة	أوراق – أقلام – جهاز عرض- سبورة- بعض الهدايا	نشاط(١) (١٤) نشاط(٢)(١٤) نشاط(٣) (١٤)			

12	الخامسة عشر	مهارة اشتقاق منظومات فرعية من منظومة رئيسية	-أن يتعرف المشاركون علي مفهوم مهارة اشتقاق منظومات فرعية من منظومة رئيسية. ٢-أن يطبق المشاركون مهارة اشتقاق منظومات فرعية من منظومة رئيسية علي بعض الأنشطة. ٣-أن يشعر المشاركون بأهمية مهارة اشتقاق منظومات فرعية من منظومة رئيسية.	العصف الذهني – التعلم التعاوني- الحوار والمناقشة	أوراق – أقلام – جهاز عرض- سبورة- بعض الهدايا	نشاط(١)(١٥) نشاط(٢)(١٥)			
13	السادسة عشر	مهارة استنباط استنتاجات من منظومة	-أن يتعرف المشاركون علي مفهوم مهارة استنباط استنتاجات من منظومة ٢-أن يطبق المشاركون مهارة استنباط استنتاجات من منظومة علي بعض الأنشطة. ٣-أن يشعر المشاركون بأهمية مهارة استنباط استنتاجات من منظومة .	العصف الذهني – التعلم التعاوني- الحوار والمناقشة	أوراق – أقلام – جهاز عرض- سبورة- بعض الهدايا	نشاط(١) (١٦) نشاط (٢) (١٦) نشاط (٣) (١٦)			
14	السابعة عشر	مهارة اكتشاف الأجزاء من منظومة	-أن يتعرف المشاركون علي مفهوم مهارة اكتشاف الأجزاء من منظومة ٢-أن يطبق المشاركون مهارة اكتشاف الأجزاء من منظومة علي بعض الأنشطة. ٣-أن يشعر المشاركون بأهمية مهارة اكتشاف الأجزاء من منظومة.	العصف الذهني – التعلم التعاوني- الحوار والمناقشة	أوراق – أقلام – جهاز عرض- سبورة- بعض الهدايا	نشاط (١) (١٧(نشاط (٢) (١٧)			

15	الثامنة عشر	مهارة تركيب المنظومات	١- أن يتعرف المشاركون علي مفهوم مهارة تركيب المنظومات ٢-أن يطبق المشاركون مهارة تركيب المنظومات علي بعض الامثلة ٣- أن يذكر المشاركون المهارات الفرعية لمهارة تركيب المنظومات.	العصف الذهني – التعلم التعاوني- الحوار والمناقشة	أوراق – أقلام – جهاز عرض- سبورة- بعض الهدايا	نشاط (١) (١٨) نشاط (٢) (١٨) نشاط(٣) (١٨)			
16	التاسعة عشر	مهارة بناء منظومة من عدة مفاهيم	**1**-أن يتعرف المشاركون علي مفهوم مهارة بناء منظومة من عدة مفاهيم ٢-أن يطبق المشاركون مهارة بناء منظومة من عدة مفاهيم علي بعض الأنشطة. ٣-أن يشعر المشاركون بأهمية مهارة بناء منظومة من عدة مفاهيم.	العصف الذهني – التعلم التعاوني- الحوار والمناقشة	أوراق – أقلام – جهاز عرض- سبورة- بعض الهدايا	نشاط(١) (١٩) نشاط (٢) (١٩) نشاط(٣) (١٩)			
17	العشرون	مهارة اشتقاق تعميمات من منظومة	**1**-أن يتعرف المشاركون علي مفهوم مهارة اشتقاق تعميمات من منظومة ٢-أن يطبق المشاركون مهارة اشتقاق تعميمات من منظومة علي بعض الأنشطة. ٣-أن يشعر المشاركون بأهمية مهارة اشتقاق تعميمات من منظومة	العصف الذهني – التعلم التعاوني- الحوار والمناقشة	أوراق – أقلام – جهاز عرض- سبورة- بعض الهدايا	نشاط(١) (٢٠) نشاط(٢) (٢٠) نشاط(٣) (٢٠)			
18	الحادية والعشرون	مهارة كتابة تقرير حول منظومة	-أن يتعرف المشاركون علي معني مهارة كتابة تقرير حول منظومة. ٢-أن يطبق المهاة عملي علي بعض المنظومات. ٣-أن يدرك أهمية مهارة كتابة تقرير حول منظومة.	العصف الذهني – التعلم التعاوني- الحوار والمناقشة	أوراق – أقلام – جهاز عرض- سبورة- بعض الهدايا	نشاط (١) (٢١) نشاط (٢) (٢١)			

19	الثاني والعشرون	مهارة تقويم المنظومات	1- أن يتعرف المشاركون علي مفهوم مهارة تقويم المنظومات ٢-أن يطبق المشاركون مهارة تقويم المنظومات علي بعض الامثلة ٣- أن يذكر المشاركون المهارات الفرعية لمهارة تقويم المنظومات.	العصف الذهني – التعلم التعاوني- الحوار والمناقشة	أوراق – أقلام – جهاز عرض- سبورة- بعض الهدايا	نشاط(١)(٢٢) نشاط(٢)(٢٢) نشاط(٣) (٢٢)			
20	الثالث والعشرون	الحكم علي صحة العلاقات بين أجزاء المنظومة	1- يعرف المشاركون مفهوم مهارة الحكم علي صحة العلاقات بين أجزاء المنظومة ٢- يطبق المشاركون مهارة الحكم علي صحة العلاقات بين أجزاء المنظومة عملي ٣-يدرك المشاركون أهمية مهارة الحكم علي صحة العلاقات بين أجزاء المنظومة	العصف الذهني – التعلم التعاوني- الحوار والمناقشة	أوراق – أقلام – جهاز عرض- سبورة- بعض الهدايا	نشاط(١) (٢٣) نشاط(٢) (٢٣)			
21	الرابع والعشرون	مهارة الرؤية الشاملة للموقف من خلال منظومة	١-أن يتعرف المشاركون علي مفهوم مهارة الرؤية الشاملة للموقف من خلال منظومة ٢-أن يطبق المشاركون مهارة الرؤية الشاملة للموقف من خلال منظومة علي بعض الأنشطة. ٣-أن يشعر المشاركون بأهمية مهارة الرؤية الشاملة للموقف من خلال منظومة	التطبيق العملي - الاستنتاج –العصف الذهني	أورق -أقلام – ادوات هندسية	نشاط (١) (٢٤) نشاط (٢) (٢٤) نشاط (٣) (٢٤)			

22	الخامسة والعشرون	مراجعة علي مهارات التفكير المنظومي	١-أن يلم المشاركون بمهارات التفكير المنظومي التي تم التدريب عليها. ٢ـــأن يطبق مهارات التفكير المنظومي علي الامثلة المعروضة.	الحوار والمناقشة -التعلم التعاوني	جهاز عرض البيانات – سبورة – أوراق – أقلام	نشاط (١)(٢٥) نشاط (٢)(٢٥)			
23	السادسة والعشرون	جلسة ختامية	١-أن يلم المشاركون بالتفكير المنظومي ومهاراته التي تم التدريب عليها. ٢--تطبيق المقاييس البعدية للطفو الأكاديمي –واليقظة العقلية)علي المشاركون وتقييم البرنامج التدريبي . ٣-ان يقدم الشكر للمشاركين علي المشاركة الفعالة من قبل الباحثة.	الحوار والمناقشة	جهاز عرض البيانات – سبورة – أوراق – أقلام	نشاط(١)(٢٦) نشاط(٢)(٢٦) نشاط(٣)(٢٦)			

ثانيا: مقياس الطفو الأكاديمي (إعداد الباحثة)

-خطوات إعداد المقياس في صورته الأولية:

١-مراجعة الاطار النظري للدراسة الحالية والدراسات السابقة التي تناولت متغير الطفو الأكاديمي.

١- الاطلاع علي بعض المقاييس التي استهدفت قياس الطفو الأكاديمي ومن ذلك Martin, Marsh (2006).ومقياس عابدين(٢٠١٨), مقياس محمد (٢٠٢٠)، محمود (٢٠١٨).وبسبب اختلاف عينة الدراسة عن عينة المقاييس السابق ذكرها وعدم توافر بعض المقاييس الأخرى، قامت الباحثة بصياغة عبارات تقيس قدرة التلميذ علي مواجهة التحديات المدرسية وكيفية التعامل معها.

-وصف المقياس:

تضمن المقياس في صورته الأولية (٤٩) مفردة ويتم الإجابة عن هذه المفردات من خلال ميزان تقدير خماسي (دائما –غالبا-احيانا –نادرا-ابدا) يقابلها درجات (٥-٤-٣-٢-١) في حالة المفردة الإيجابية والعكس في حالة المفردة السالبة(١-٢-٣-٤-٥).

-كفاءة المقياس:

قامت الباحثة بالتأكد من صدق وثبات المقياس لاستخدامه مع متغيرات الدراسة الحالية ويتم علي النحو التالي:

اولا/ صدق المقياس:

أ-صدق المحكمين Interrater agreement

١- تم عرض القياس في صورته الأولية علي (ستة من أساتذة التربية وعلم النفس التربوي والصحة النفسية) وكان المقياس مكون من (٤٩)عبارة .

٢- تم تعديل ٢عبارة وحذف (٤)عبارة التي أشار إليها السادة المحكمين وبالتالي أصبح المقياس في صورته النهائية (٤٥)عبارة.

جدول (٣) العبارات التي تم تعديلها

م	العبارة قبل التعديل	العبارة بعد التعديل
42	استطيع تجنب المواقف السيئة بسهولة	اتجنب المواقف السيئة بسهولة
46	اسعي إلي ابتكار حلول مختلفة للمشكلة	ابتكر حلول مختلفة للمشكلة

٣- تم أخذ نسبة اتفاق علي العبارات ٨٣.٣٣% فأكثر

ب-صدق التحليل العاملي:

استخدمت الباحثة الحالية التحليل العاملي الاستكشافي Exploratory factorial Analysis لتقيم الصدق العاملي للمقياس بطريقة المكونات الأساسية Components principal ل Hotling وتم التدوير المائل بطريقة promax، وقد تم الاختيار بناء علي مراعاة المعايير الثلاثة وفقا لكل من Guttmann, Guilford

-العامل الجوهري هو ما كان له جزر كامن أكبر من الواحد الصحيح.

-محك التشبع الجوهري للعبارة ≥0.3

-محك اعتماد العامل (٣) تشبعات جوهرية علي الأقل (أبو حطب، و صادق،١٩٩١)

وبناء علي انتقاء العبارات ذات التشبعات التي تزيد علي (٠.٣) وتصنيفها علي العامل الذي كان تشبعها عليه أكبر فكانت نتائج التحليل العاملي علي النحو التالي:

جدول (٤)

تشبعات عبارات مقياس الطفو الأكاديمي بالعوامل بعد التدوير وجذورها الكامنة ونسب التباين والشيوع.

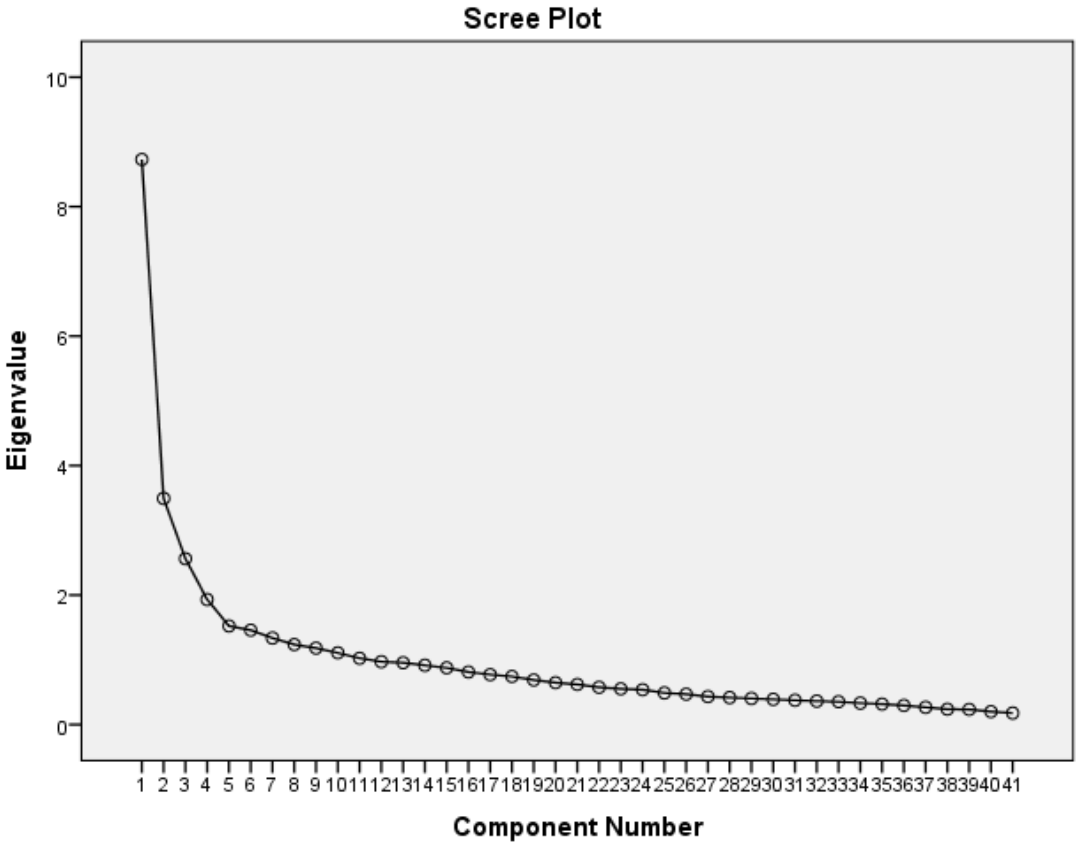
م	العبارة			نسبة الشيوع	م	العبارة			نسبة الشيوع
	العامل الأول	العامل الثاني	العامل الثالث			العامل الأول	العامل الثاني	العامل الثالث	
1			.450	.245	24				

2	.581		.368	25		.437		.292	
3	.537		.346	26			.409	.239	
4			.491	27	.607			.466	
5	.770		.598	28	.602			.404	
6	.731		.582	29	.731			.551	
7			.309	30	.642			.490	
8	.582		.384	31	.737			.582	
9	.366		.169	32			.727	.530	
10			.388	33	.727			.601	
11	.476		.270	34					
12	.568		.444	35	.367			.153	
13			.244	36	.523			.324	
14	.356		.128	37		.356		.261	
15	.532		.311	38			.683	.489	
16	.429		.207	39			.419	.250	
17				40					
18	.505		.344	41			.374	.182	
19	.440		.295	42			.565	.342	
20			.234	43		.563		.404	

21			.733	.556	44	.607			.523
22		.340		.212	45	.585			.391
23			.429	.187					.
الجزر الكامن						5.149	5.092	4.547	
نسبة التباين العاملي						12.552	12.418	11.090	
نسبة التباين المجمع						36.06%			

يتضح من الجدول السابق أن عدد العبارات المستخلصة **(41)**عبارة موزعة علي العوامل الثلاثة وأن العوامل الثلاثة المستخلصة من التحليل العاملي استوعبت تباين بمقدار (٣٦.٠٦**%**) من التباين الكلي لمتغيرات المصفوفة .

والشكل التالي يوضح أن قيم الجذور الكامنة تتناقص تدريجيا ابتداء من العامل الأول حيث له أكبر جذر كامن وحتي العامل الثالث وله أقل جذر كامن لأن التحليل العاملي يستخرج الحد الأقصى الممكن لتباين كل عامل في كل مرة.



شكل (١) يوضح العلاقة بين العوامل والجذور الكامنة

ويبين جدول (٥) الجذور الكامنة والنسب المئوية لتباين العوامل المستخلصة من التحليل العاملي لعبارات المقياس بعد التدوير المائل

جدول (٥)

الجذر الكامن والنسب المئوية لتباين العوامل المستخلصة من التحليل

العاملي لعبارات مقياس الطفو الأكاديمي بعد التدوير المائل

م	ترتيب العوامل	الجذر الكامن	النسب المئوية لتباين العامل
1	الأول	5.146	12.552
2	الثاني	5.092	12.418
3	الثالث	4.547	11.090

النسب المئوية للتباين الكلي للعوامل الثلاثة المستخلصة	36.060%

من جدول (٥)يمكن استخلاص العوامل التالية :

١-العامل الأول:

تشبع هذا العامل بعدد ١١عبارة تراوحت تشبعاتها فيما بين 367. _737. ونسبة تباينه مقدارها12.552%من نسبة التباين الكلي للمصفوفة والجذر الكامن لهذا العامل 5.146ومعظم عبارات هذا العامل الأكبر تشبعا تدور حول (التسرع في حل المشكلات التي توجهني، انهاء الواجبات المدرسية بسهولة وسرعة، الاعتماد علي النفس في اتخاذ القرارات المهمة، امتلاك القدرة على عمل أي شيء، الإصرار على العمل وتحقيق الأهداف حتى النجاح، الشعور بالتوتر عند مواجهة المواقف المختلفة، الاستمتاع بالعمل مع الأخرين والتعاون معهم، القدرة علي تجنب المواقف السيئة بسهولة، محاولة عمل الشيء مرة ثانية في حالة الفشل في تحقيقه، امتلاك إرادة وعزيمة وإصرار ومثابرة.) لذلك يمكن تسمية هذا البعد بالكفاءة الذاتية.

جدول(٦)

تشبعات العبارات علي العامل الأول لمقياس الطفو الأكاديمي

رقم العبارة	العبارات	التشبعات
31	أتسرع في حل المشكلات التي تواجهنى.	.737
29	أنهي واجباتي المدرسية بسهولة وسرعة.	.731
33	اعتمد علي نفسي في اتخاذ القرارات المهمة.	.727
30	امتلك القدرة على عمل أي شيء.	.642
27	أصر على العمل وتحقيق أهدافي حتى النجاح.	.607
44	أشعر بالتوتر عند مواجهة المواقف المختلفة .	.607
28	عندما أفكر في عمل ما، فلا شيء يوقفني عن اتمامه.	.602
45	استمتع بالعمل مع الأخرين وأتعاون معهم.	.585
36	أتجنب المواقف السيئة بسهولة	.523
18	اذا فشلت في عمل مرة فإنني أحاول عمله مرة ثانية.	.505
35	امتلك إرادة وعزيمة وإصرار ومثابرة.	.367

2- العامل الثاني:

تشبع هذا العامل بعدد ١٦عبارة تراوحت تشبعاتها فيما بين **340.** _**770**.ونسبة تباينه مقدارها12.418%من نسبة التباين الكلي للمصفوفة والجذر الكامن لهذا العامل 5.092 ومعظم عبارات هذا العامل الأكبر تشبعا تدور حول (الاستمتاع بالموضوعات التي تحتاج إلي تفكير عميق. امتلك وقت للقيام بالواجبات علي الرغم من الانشغال ببعض الأنشطة الأخرى. الثقة في النفس والقدرات حتى عند الحصول على دراجات منخفضة. التعامل مع الصعوبات في المدرسة مثل(ردود الفعل السلبية علي عملي-النتائج السلبية). الشعور بالإحباط عند التعرض للمشكلات، الاستسلام عند الرسوب في الاختبار، بذل الجهد للنجاح في العمل. أمتلك مرونة التعامل مع المواقف الدراسية غير المتوقعة. الابتعاد عن مذاكرة الموضوعات الصعبة في المقرر. الاتسام بالصبر في مواجهة المواقف، حب المواقف التي فيها قدر كبير من التحدي، النظر الي المشكلات الدراسية علي أنها شيء طبيعي في حياة أي طالب. الاستمرار في المذاكرة حتى في حالة وجود بعض الصعوبات، تأثير الضغوط الدراسية علي التحصيل، القدرة علي استيعاب المشكلات التي تواجهه..) لذلك يمكن تسمية هذا البعد توجه إيجابي رغم المشكلات

جدول(٧)

تشبعات العبارات علي العامل الثاني لمقياس الطفو الأكاديمي

رقم العبارة	العبارات	التشبعات
5	استمتع بالموضوعات التي تحتاج إلي تفكير عميق.	.770
6	أمتلك وقت للقيام بواجباتي علي الرغم من انشغالي ببعض الأنشطة الأخرى.	.731
2	أثق في نفسى وقدراتي حتى لو حصلت على دراجات منخفضة.	.581
12	أتعامل مع الصعوبات في المدرسة مثل(ردود الفعل السلبية علي عملي-النتائج السلبية).	.568
43	أشعر بالإحباط عند تعرضي للمشكلات.	.563
3	استسلم عندما أرسب في الاختبار.	.537
15	ابذل جهداً لكى أنجح في العمل.	.532
8	أمتلك مرونة التعامل مع المواقف الدراسية غير المتوقعة.	.532
11	أبتعد عن مذاكرة الموضوعات الصعبة في المقرر.	.476
19	اتسم بالصبر في مواجهة المواقف.	.440

25	أحب المواقف التي فيها قدر كبير من التحدي .	.437
16	أنظر الي المشكلات الدراسية علي إنها شيء طبيعي في حياة أي طالب.	.429
9	استمر في المذاكرة حتى وإن وجدت بعض الصعوبات.	.366
14	أدع الضغوط الدراسية تتغلب علي.	.356
37	تؤثر الضغوط الدراسية في تحصيلي.	.356
22	استطيع استيعاب المشكلات التي تواجهني.	.340

٣-العامل الثالث:

تشبع هذا العامل بعدد ١٤عبارة تراوحت تشبعاتها فيما بين **333,_733.**ونسبة تباينه مقدارها4.616%من نسبة التباين الكلي للمصفوفة والجذر الكامن لهذا العامل **4.547** ومعظم عبارات هذا العامل الأكبر تشبعا تدور حول (امتلاك أكثر من وسيلة لإنجاز الأهداف، تحمل الصعاب للوصول للأهداف، محاولة تغيير نقاط الضعف إلي قوة، امتلاك القدرة علي التكيف مع المشكلة. الشعور بالقلق عند الاستعداد للاختبارات. ابتكار حلول مختلفة للمشكلة، استطاعة

إيجاد حلا لأي مشكلة دراسية. التصرف الجيد في المواقف الدراسية المختلفة، التفكير في أكثر من حل للمشكلة التي تواجهني، تحديد أسباب الفشل في حل المشكلات، البحث دائما عن البدائل الجديدة لحل المشكلات، محاولة النجاح في ما فشلت فيه سابقا، تجنب المهام والوظائف الصعبة، امتلاك القدرة على تحقيق الأهداف) لذلك يمكن تسمية هذا البعد بالقدرة علي حل المشكلات

جدول(٨)

تشبعات العبارات علي العامل الثالث لمقياس الطفو الأكاديمي

رقم العبارة	العبارات	التشبعات
21	أمتلك أكثر من وسيلة لإنجاز الأهداف.	.733
32	أتحمل الصعاب لكى أصل لهدفي.	.727
38	أحاول تغيير نقاط ضعفي إلي قوة.	.683
4	أمتلك القدرة علي التكيف مع المشكلة	.682

10	أشعر بالقلق عند الاستعداد للاختبارات.	.570
42	ابتكر حلول مختلفة للمشكلة.	.565
7	أستطيع أن أجد حلا لأي مشكلة دراسية توجهني.	.542
1	أتصرف جيداً في المواقف الدراسية المختلفة.	.450
23	أفكر في أكثر من حل للمشكلة التي تواجهنى.	.429
13	أحدد أسباب الفشل في حل المشكلات.	.428
39	أبحث دائما عن البدائل الجديدة لحل مشكلاتي.	.419
26	أحاول النجاح في ما فشلت فيه سابقا.	.409
41	اتجنب المهام والوظائف الصعبة.	.374
20	أمتلك القدرة على تحقيق أهدافي.	.333

ج- صدق الاتساق الداخلي :

وهو أحد مقاييس صدق الأداة الذي يقيس مدي تحقق الأهداف التي تريد الأداة الوصول إليها، ويبين مدي ارتباط كل مجال من مجالات الدراسة بالدرجة الكلية لفقرات المقياس، وللتحقق من الصدق البنائي تم تطبيق المقياس علي العينة الاستطلاعية المكونة من (٢٢٢) تلميذا وتلميذة من تلاميذ المرحلة الإعدادية بإدارة قوص التعليمية، ثم بعد ذلك تم حساب معاملات الارتباط بين درجة كل بعد من أبعاد المقياس والدرجة الكلية للمقياس وتراوحت معاملات الارتباط ما بين (٨٥٧.-٦٧٢.) كما هي موضحة في جدول (٩)

جدول (٩)

قيمة معامل الارتباط بين درجة البعد والدرجة الكلية للمقياس بطريقة معامل ارتباط بيرسون(ن=٢٢٢)

	البعد الأول	البعد الثاني	البعد الثالث
البعد			

معامل الارتباط			
معاملات الثبات	,799	,857	,672

دال عند مستوي ٠١.

ثانيا:- ثبات المقياس :

أ-طريقة التجزئة النصفية:

جدول(١٠)

معاملات التجزئة النصفية لمقياس الطفو الأكاديمي

	معامل جتمان	الدلالة	معامل الارتباط	معامل الفا لكرونباخα(ن=٢٢٢)
معامل الثبات	.890	.01	.804	.889

ب- معامل الفا لكرو نباخ:

تم حساب ثبات مقياس الطفو الأكاديمي بعد تطبيقه علي العينة الاستطلاعية (٢٢٢) تلميذا وتلميذة من تلاميذ المرحلة الإعدادية بإدارة قوص التعليمية وذلك لحساب معامل الفا لكل بعد من أبعاد المقياس وتراوحت معاملات الفا ما بين (**.795_,856**) كما هي موضحة في جدول (١١)، وهي قيم عالية تدعوا إلى الثقة في ثبات الاختبار.

جدول(١١)

معاملات ثبات الأبعاد الفرعية لمقياس الطفو الأكاديمي باستخدام معامل α(ن=٢٢٢)

الأبعاد	البعد الأول	البعد الثاني	البعد الثالث
معامل الارتباط			

معاملات الثبات	,856	,795	.817

الصورة النهائية للمقياس:

يتكون المقياس في صورته النهائية من ٤١ بندا كما بالجدول (١٢)

جدول (١٢)

توزيع بنود مقياس الطفو الأكاديمي علي الأبعاد الثلاثة

م	البنود المنتمية للبعد	عدد البنود في كل بعد
1	31*-29-33-30-27-44*-28 -45-36-18-35	**11**
2	5-6-2-12-43*-3*-15-8-11*-19-25-16-9-14*-37*-22	**16**
3	21-32-38-4 -10*-42-7-1-23-13-39-26-41*-20	**14**
	الاختبار ككل	**41**

☐عبارات سالبة

درجة المقياس:

يتم حساب درجة مقياس الطفو الأكاديمي من خلال مجموع الدرجات التي يحصل عليها المفحوص فيمكن معرفة الدرجة الكلية وبالتالي الدرجة الكبرى علي المقياس **205** درجة والدرجة الصغرى **41** درجة.

-"نتائج الدراسة وتفسيرها :

تستعرض الباحثة تفسيراً وتحليلاً تفصيلياً للبيانات من خلال المُعالجة الإحصائية, وعرضاً لنتائج الدراسة, وتفسيراً للفروض التي تسعى الدراسة الحالية إلى التَّحقق منها , ومُناقشتها من حَيْثُ قضايا الاتفاق والاختلاف مع نتائج البحوث السّابقة العربية والأجنبية, وفي ضوء الإطار النَّظري التي تمَّ عرضه, وذلك من خِلال عَرض صيغة الفرض في البداية مع الإشارة للأسلوب الإحصائي المُستخدم في مُعالجة واختبار الفرض, ثمَّ عرض نتائج الفرض التي تمَّ التَّوصل إليها, ومعرفة مدي تحقيقها لصحة الفرض, ويلي ذلك تفسير هذه النَّتائج ومُناقشتها مع عرض وجهة نظر الباحثة.

نتائج الفرض الأول:

ينص الفرض الأول علي أنه" -توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في الأداء علي مقياس الطفو الأكاديمي وأبعاده المتمثلة في (الكفاءة الذاتية -توجه إيجابي رغم المشكلات -القدرة علي حل المشكلات) لصالح المجموعة التجريبية.

للتحقق من صحة الفرض تم استخدام أختبار ت للعينات المستقلة) Independent sample T-test) للدلالة علي الفروق بين متوسطي درجات المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية في القياس علي مقياس الطفو الأكاديمي وأبعاده الثلاثة وجاءت النتائج كالتالي:

جدول(١٣)

قيمة ت للدلالة بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في الأداء علي مقياس الطفو الأكاديمي وأبعاده ومقدار حجم التأثير ن=٧٠

أبعاد الطفو الأكاديمي	المجموعة الضابطة (٣٥)		المجموعة التجريبية (٣٥)		قيمة (ت)	الدلالة الاحصائية	حجم التأثير (مربع إيتا)
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري			
الكفاءة الذاتية	**37.6571**	**3.64565**	**48.2857**	**4.01886**	**11.588**	دالة	**.664**
توجه إيجابي رغم المشكلات	**52.3429**	**4.91063**	**67.8571**	**4.47965**	**13.808**	دالة	**.737**
القدرة علي حل المشكلات	**44.6000**	**5.02465**	**60.5143**	**3.31992**	**15.633**	دالة	**.782**
المجموع الكلي	**134.6000**	**6.00588**	**176.6571**	**9.28295**	**22.504**	دالة	**.882**

أظهرت نتائج الفرض الأول أن:

١- هناك فروق ذات دلالة إحصائيا بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في الأداء علي بعد) الكفاءة الذاتية(لصالح المجموعة التجريبية، حيث بلغت قيمة ت ١١.٥٨٨ وهي قيمة دالة إحصائيا عند مستوي دلالة .٠٥ ، وقيمة التباين مربع إيتا (حجم التأثير) .٦٦٤ وهو تـأثير كبير.

٢- هناك فروق ذات دلالة إحصائيا بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في الأداء علي بعد (توجه إيجابي رغم المشكلات) لصالح المجموعة التجريبية، حيث بلغت قيمة ت ١٣.٨٠٨ وهي قيمة دالة إحصائيا عند مستوي دلالة .٠٥ ، وقيمة التباين مربع إيتا (حجم التأثير) .٧٣٧وهو تـأثير كبير.

٣- هناك فروق ذات دلالة إحصائيا بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في الأداء علي بعد (القدرة علي حل المشكلات) لصالح المجموعة التجريبية، حيث بلغت قيمة ت ١٥.٦٣٣ وهي قيمة دالة إحصائيا عند مستوي دلالة .٠٥ ، وقيمة التباين مربع إيتا (حجم التأثير) .٧٨٢وهو تـأثير كبير.

٤- هناك فروق ذات دلالة إحصائيا بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في الأداء علي مقياس الطفو الأكاديمي ككل لصالح المجموعة التجريبية، حيث بلغت قيمة ت ٢٢.٥٠٤ وهي قيمة دالة إحصائيا عند مستوي دلالة .٠٥ ، وقيمة التباين مربع إيتا (حجم التأثير) .٨٨٢وهو تـأثير كبير.

-تفسير نتائج الفرض الأول:

-أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في الأداء علي مقياس الطفو الأكاديمي وأبعاده) الكفاءة الذاتية-التوجه الإيجابي رغم المشكلات –القدرة علي حل المشكلات(لصالح المجموعة التجريبية وهذا يرجع إلي :

- تأثير الجانب النظري الذي قدمته الباحثة من خلال البرنامج التدريبي عن مفهوم التفكير المنظومي ومهاراته وأثرها وأهميتها .

-الأنشطة التي قدمت أثناء عرض جلسات البرنامج التدريبي وذلك جعل الطلبة أكثر نشاطا وفاعلية في إنجاز العديد من الاعمال والأنشطة المصاحبة .

-تطبيق مهارات التفكير المنظومي تطبيقا عمليا علي الأنشطة أدي إلي ارتفاع الكفاءة الذاتية لدي المشاركون وذلك يتفق مع نتائج دراسة الليمون(٢٠١٥)التي أشارت إلي وجود علاقة ارتباطية موجبة بين التفكير المنظومي والكفاءة الذاتية المدركة.

-تعليم مهارات التفكير المنظومي وخاصة تطبيقها عمليا أدي الي زيادة قدرة الطلبة علي حل المشكلات ذلك يتفق مع دراسة السراي (٢٠١٥)التي توصلت إلي وجود علاقة موجبة بين التفكير المنظومي، والقدرة على حل المشكلات لدى طلبة الجامعة، ودراسة أبو الحسن (٢٠١٨) التي أشارت إلي وجود علاقة ارتباطية موجبة بين التفكير المنظومي وأبعاده والقدرة علي حل المشكلات وبحث أحمد (٢٠١٦)، و أحمد (٢٠٠٩)، أابو عودة(٢٠٠٦).وذلك لأن المهارات التي قام الباحث بتدريسها خلال البرنامج التدريبي تعتبر ماهي إلا خطوات عملية متسلسلة لحل المشكلات وهذه المهارات هي مهارة التصنيف وهذه المهارة تؤدي إلي تصنيف المشكلة هل سهلة أم صعبة، ثم مهارة إدراك العلاقات بين أجزاء الموضوع أو المشكلة، ثم مهارة التحليل وهي تساعد في تحليل المشكلة إلي أجزاء وعناصر تساعد في فهم المشكلة والتوصل إلي حلول لها ،وكذلك مهارة التركيب تساعد في تركيب أجزاء الموضوع/المشكلة في حالة عدم التوصل إلي حل إذا كانت الأجزاء غير واضحة ثم مهارة التقويم وهي تساعد في رؤية الموضوع ككل والحكم علي صحته.

نتائج الفرض الثاني:

ينص علي انه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في القياسين البعدي و البعدي التتبعي في الأداء علي مقياس الطفو الأكاديمي في الأبعاد الثلاثة (الكفاءة الذاتية -توجه إيجابي رغم المشكلات-القدرة علي حل المشكلات) لدي عينة الدراسة.

وللتحقق من صحة هذا الفرض قامت الباحثة بتطبيق المقياس (الطفو الأكاديمي) علي المجموعة التجريبية بعد تطبيق البرنامج ثم تطبيق المقياس (الطفو الأكاديمي) مرة أخري بعد ٧٠ يوما من التطبيق الأول واستخدمت الباحثة اختبار (T-test) الحالة الثالثة -وجاءت النتائج كما موضحة في الجدول(١٤)

جدول (١٤)

قيمة ت لدلالة الفروق بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في القياس البعدي والقياس البعدي التتبعي بعد ٧٠يوما من القياس البعدي علي مقياس الطفو الأكاديمي بأبعاده الثلاثة ن=٣٥

الأبعاد	التطبيق البعدي		التطبيق البعدي التتبعي		قيمة ت	القيمة الاحتمالية	مستوي الدلالة
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري			
الكفاءة الذاتية	**48.2857**	**4.01886**	**48.0286**	**3.83088**	**1.391**	**.173**	غير دالة
توجه إيجابي رغم المشكلات	**63.8286**	**4.37564**	**63.4857**	**3.98801**	**1.642**	**.110**	غير دالة

القدرة علي حل المشكلات	64.6286	4.61510	64.5714	4.36083	.232	.818	غير دالة
المقياس ككل	176.7429	11.42583	176.0857	10.25662	1.620	.115	غير دالة

من خلال ملاحظة الجدول السابق يتضح أن:

١--لا توجد فروق بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في بعد الكفاءة الذاتية في القياس البعدي والبعدي التتبعي.

-**2** لا توجد فروق بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في بعد توجه إيجابي رغم المشكلات في القياس البعدي والبعدي التتبعي.

٣- لا توجد فروق بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في بعد القدرة علي حل المشكلات في القياس البعدي والبعدي التتبعي.

٤- لا توجد فروق بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في مقياس الطفو الأكاديمي في القياس البعدي والبعدي التتبعي.

يتضح مما سبق صحة الفرض الثاني والذي ينص علي " لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في القياسين البعدي و البعدي التتبعي في الأداء علي مقياس الطفو الأكاديمي في الأبعاد الثلاثة (الكفاءة الذاتية -توجه إيجابي رغم المشكلات -القدرة علي حل المشكلات) لدي عينة الدراسة."

تفسير نتائج الفرض الثاني:

نستنتج من نتائج الفرض الثاني أن هناك تقارب بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في الأداء علي مقياس الطفو الأكاديمي في القياسين البعدي و البعدي التتبعي وهذا يدل علي تحسن أداء التلاميذ نتيجة البرنامج القائم علي بعض مهارات التفكير المنظومي المقدم للمجموعة التجريبية، وما اشتمل عليه من أنشطة وفنيات مختلفة منها التعلم التعاوني والتجريب العملي والحوار والمناقشة والواجبات المنزلية . كما تري الباحثة أن هذا التقارب بين متوسطي الدرجات يرجع إلي أثر البرنامج الذي ساعد في تعلم بعض المهارات العملية والفعالة في الحياة العملية وأدي إلي تطوير افكارهم واتجاهاتهم والتفكير بطريقة منظوميه بدل من التفكير بطريقة تقليدية / خطية، وهذا يدل علي تحسين الطفو الأكاديمي وأبعاده الكفاءة الذاتية، والقدرة علي حل المشكلات، والتوجه الإيجابي رغم المشكلات.

يوضح الجدول الاتي قيم نسبة الكسب المعدل لبلاك (**BMGR**) ودلالتها لأبعاد الطفو الأكاديمي لدي تلاميذ المجموعة التجريبية.

جدول (١٥)

قيم نسبة الكسب المعدل لبلاك (**BMGR**) ودلالتها لأبعاد الطفو الأكاديمي لدي تلاميذ المجموعة التجريبية (ن=٣٥).

ابعاد الطفو الأكاديمي	متوسط القياس القبلي	متوسط القياس البعدي	الدرجة النهائية	نسبة الكسب المعدل لبلاك (**BMGR**)	
				القيمة	الدلالة
الكفاءة الذاتية	38.0286	48.2857	55	1.714	مقبولة

التوجه الإيجابي رغم المشكلات	48.5714	67.8571	80	1.829	مقبولة
القدرة علي حل المشكلات	49.6286	60.5143	70	1.303	مقبولة
المجموع ككل	136.2286	176.6571	205	1.6236	مقبولة

يتضح من جدول (١٥) أن قيم نسبة الكسب المعدل لبلاك(BMGR) لأبعاد الطفو الأكاديمي (الكفاءة الذاتية، التوجه الإيجابي رغم المشكلات، القدرة علي حل المشكلات) والمجموع الكلي لأبعاد الطفو الأكاديمي لدي تلاميذ المجموعة التجريبية مقبولة؛ حيث يري كل من Union & Mc Aleese(١٩٧٨) أن قيمة نسبة الكسب المعدل يجب ألا تقل عن الواحد الصحيح حيث أن هذا هو الحد الذي لا يرقي إلي الشك في الحكم علي الفاعلية، مما يعني التحقق من فاعلية البرنامج الداخلية في تحسين الطفو الأكاديمي.

-توصيات الدراسة والبحوث المقترحة:

اولا-توصيات الدراسة:

بناء علي ما أسفرت عليه نتائج الدراسة الحالية فإن الباحثة توصي بما يلي:

١-تشجيع المعلمين علي استخدام أسلوب التفكير المنظومي في تدريس التلاميذ بدلا من استخدام أسلوب التفكير الخطي.

٢-تشجيع المعلمين علي تدريس التلاميذ باستخدام التطبيق العملي؛ لما له من أثر فعال في تعليم التلاميذ.

٣-تأهيل وتدريب التلاميذ علي استخدام التفكير المنظومي في جميع نواحي الحياة وذلك من خلال الأنشطة التي يتم تقديمها لهم.

٤-تنمية التفكير المنظومي من خلال المناهج الدراسية لما له من أثر فعال علي الطفو الأكاديمي.

٥-التركيز علي ضرورة رفع مستوي التفكير المنظومي لدي التلاميذ بكافة المراحل التعليمية وخاصة مراحل التعليم الأساسي عن طريق عمل برامج تدريبية لتنميته وذلك نظرا لأهمية التفكير المنظومي في حياة التلاميذ لما لها من أثر إيجابي في حياتهم من خلال الطفو الأكاديمي.

٦-ضرورة تبني التلاميذ للتفكير المنظومي لما له من أثر واضح في حياة التلاميذ.

٧-ضرورة تنمية التفكير المنظومي لما له من أثر واضح علي أنواع التفكير الأخرى.

ثانيا: البحوث المقترحة:

1-إجراء الدراسة الحالية علي مراحل تعليمية أخري.

٢-بناء برامج لرفع مستوي التفكير المنظومي لدي التلاميذ.

٣-دراسة التفكير المنظومي مع متغيرات أخري خاصة بالبيئة التعليمية.

٤-دراسة أثر برنامج قائم علي بعض مهارات التفكير المنظومي في تنمية متغيرات أخري مثل (السرعة الادراكية-المرونة المعرفية).

٥-إجراء دراسة عن الطفو الأكاديمي وعلاقته بالدعم الاجتماعي والاستقرار النفسي.

٦-إجراء دراسة عن التفكير المنظومي وعلاقته بأنواع التفكير الأخرى مثل (التفكير التباعدي – التفكير الإبداعي – التفكير ما وراء المعرفي).

٧-دراسة أثر برنامج قائم علي بعض مهارات التفكير المنظومي في خفض التجول العقلي.

المراجع:

أبو الحسن، نورهان اشرف(٢٠١٨).التفكير المنظومي وعلاقته بالقدرة علي حل المشكلات الحياتية لدي طلاب المرحلة الثانوية. مجلة كلية التربية، جامعة بور سعيد، كلية التربية،(24) ،.939-902

أبو حطب؛ فؤاد ، صادق؛ وآمال (١٩٩١).مناهج البحث وطرق التحليل الإحصائي في العلوم النفسية والتربوية والاجتماعية .القاهرة :مكتبة الانجلو المصرية.

أبو عودة ؛ سليم محمد محمد (٢٠٠٦). أثر استخدام النموذج البنائي في تدريس الرياضيات

علي تنمية مهارات التفكير المنظومي والاحتفاظ بها لدي طلاب الصف السابع الاساسي بغزة .رسالة ماجستير(منشورة)،كلية التربية، الجامعة الاسلامية بغزة، فلسطين.

أحمد؛ سماح عبد الحميد سليمان (٢٠١٦).فاعلية استخدام الالعاب التعليمية الكمبيوترية في تنمية المفاهيم الرياضية والتفكير المنظومي لدي تلاميذ الصف السادس الابتدائي. دراسات عربية في التربية وعلم النفس، رابطة التربويين العرب،) 77 (،.344-297

أحمد ؛ محمد عبد اللطيف (٢٠٠٩). الوعي بمهارات التفكير المنظومي وعلاقته ببعض

المتغيرات لدي طلاب الجامعة. المجلة المصرية للدراسات النفسية،(63)*19*،-319

358.

أسماعيل؛ دينا احمد (٢٠١٢). سيكولوجية التفكر المنظومي. القاهرة: دار الفكر العربي.

السراي؛ صادق فاضل محمد (٢٠١٥). التفكير المنظومي وعلاقته بالقدرة علي حل المشكلات

لدي طلبة الجامعة.(رسالة ماجستير).كلية التربية، جامعة واسط-العراق.

الصباطي؛ ابراهيم بن سالم محمد (٢٠١٤).البناء العاملي لمهارات التفكير المنظومي لدي الطالب المعلم وعلاقته بالكفاءة التدريسية في ضوء متغيري التخصص والنوع. دراسات عربية في التربية وعلم النفس ، رابطة التربويين العرب،(49)*1* ،.68-33

الكامل؛ حسنين محمد حسنين (٢٠٠٣). تعليم التفكير المنظومي .المجلة التربوية، كلية التربية، جامعة سوهاج،(18) ، 21-28.

الكبيسي؛ عبد الواحد حميد (٢٠١٠). التفكير المنظومي. الاردن: دار ديبونو.

الليمون ، مالك إسماعيل(٢٠١٥).التفكير المنظومي وعلاقته بالكفاءة الذاتية المدركة لدي طلبة الدراسات العليا في جامعة مؤتة. (أطروحة ماجستير). كلية العلوم التربوية، جامعة مؤته، الاردن.

المنوفي ؛ سعيد جابر (٢٠٠٢). فاعلية المدخل المنظومي في تدريس حساب المثلثات وأثره علي التفكير المنظومي لدي طلاب المرحلة الثانوية، المؤتمر العربي الرابع عشر مناهج التعليم في ضوء مفهوم الأداء،يوليو٢٠٠٢،الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس ،القاهرة،٤٦١،٢-٤٩٦.

النرش؛ هشام ابراهيم اسماعيل (٢٠١٧). نمذجة العلاقات بين مهارات التفكير المنظومي وعادات العقل والتحصيل الدراسي لدي تلاميذ المرحلة الابتدائية. مجلة كلية التربية، جامعة حلوان،(1)*23* ،.955-905

أمين ؛ زينب محمد (٢٠٢٠).فاعلية برنامج قائم علي أنشطة منتيسوري لتنمية الطفو الأكاديمي وخفض التجول العقلي لدي عينة من تلاميذ بطئ التعلم بالمرحلة الابتدائية. مجلة كلية التربية، كلية التربية، جامعة بنها، 1-62.،*31*(122)،

حجازي؛ سناء محمد نصر (٢٠١٤). فعالية استراتيجية القبعات الست في التدريب علي مهارات التفكير المنظومي لدي أطفال الروضة. مجلة البحث العلمي في التربية، كلية البنات للآداب والعلوم والتربية، جامعة عين شمس، 889-949.،*15*(14)

حليم، شيري مسعد (٢٠١٩). العلاقة بين الطفو الأكاديمي وتوجهات اهداف الإنجاز لدي طلبة الصف الأول الثانوي. دراسات عربية في التربية وعلم النفس، رابطة التربويين العرب،(112)،.338-295

سليم ؛ عبدالعزيز إبراهيم (٢٠١٨). نموذج بنائي للعلاقات بين اليقظة العقلية والتفكير الإيجابي والطفو الأكاديمي لدي طلبة كلية التربية جامعة دمنهور. مجلة كلية التربية، جامعة كفر الشيخ،(2)*18* ،.440-333

سليمان ، علي محمد حسين (٢٠١٧). فاعلية التدريس القائم علي المشروعات البحثية والحلقات النقاشية في تنمية مهارات البحث العلمي والتفكير المنظومي لدي الطلاب المعلمين بكلية التربية جامعة الازهر. مجلة الجمعية التربوية للدراسات الاجتماعية، كلية التربية جامعة عين شمس،.(92)

شلبي، سوسن إبراهيم أبو العلا (٢٠١٥). بروفيلات النهوض الدراسي وقلق الاختبار في علاقتها بالانشغال المدرسي والتحصيل الدراسي باستخدام التحليل العنقودي لدي طلاب المرحلة الثانوية. مجلة العلوم التربوية، *23*(٢-ج١)،٢٩-٩٧.

شوشان، عادل إبراهيم مراجع (٢٠١٧). أثر برنامج قائم علي نموذج التعلم البنائي في تنمية مهارات التفكير المنظومي لدي تلاميذ المدرسة الإعدادية. مجلة العلوم التربوية، جامعة القاهرة،*(3)* ،.569-538

صقر، السيد أحمد محمود (٢٠١٤). بأثير تفاعل النوع والتخصص الدراسي في مهارات التفكير المنظومي لدي طلبة الجامعة. مجلة كلية التربية، كلية التربية، جامعة الازهر،(161)*4*، 54.-11

عابدين، حسن سعد محمود (٢٠١٨). تحليل المسار للعلاقات بين الطفو الأكاديمي وقلق الاختبار والثقة بالنفس والتوافق الأكاديمي لدي طلاب المرحلة الثانوية. مجلة كلية التربية، جامعة المنوفية،(4)*33* ،.111-55

كامل؛ عبد الوهاب محمد (٢٠١٠).التفكير المنظومي لمواجهة ازمة المعرفة التربوية. بحوث

المؤتمر العلمي الثاني عشر حول حال المعرفة التربوية المعاصرة - مصر أنموذجا، جامعة طنطا-كلية التربية ومركز الدراسات المعرفية بالقاهرة، ، *1*،.56-28

محمد ؛أحمد رمضان (٢٠٢٠).الطفو الأكاديمي كمتغير وسيط بين ضغط الصدمة الثانوي الاسري والازدهار المعرفي لدي طلاب الجامعة. مجلة جامعة تبوك للعلوم الانسانية والاجتماعية، جامعة تبوك،(8) ،.91-57

محمود ؛ جيهان عثمان (٢٠١٨). بروفيلات الضجر الدراسي والطفو الأكاديمي في علاقتها بالعبء المعرفي والرجاء والتحصيل الدراسي لدي طلاب المرحلة لثانوية. مجلة كلية التربية، كلية التربية، جامعة كفر الشيخ، (2)*18*،.424-349

محمود ؛ حنان حسين (٢٠١٨).الاسهام النسبي لتوجهات أهداف الانجاز والقدرة علي التكيف في التنبؤ بالطفو الأكاديمي لدي طالبات الجامعة. مجلة كلية التربية في العلوم التربوية، كلية التربية، جامعة عين شمس،(3)*42*،-236 290.

مصطفي، منال محمود محمد (٢٠١٤). النموذج البنائي للعلاقات السببية بين الطفو الدراسي واهداف الشخصية المثلي والتوجهات الدراسية المساهمة في التحصيل الدراسي لدي طلاب المرحلة الثانوية. مجلة دراسات عربية، رابطة الاخصائيين النفسيين المصرية،(4)*13* ،.633-533

Martin, A. J., & Burns, E. C. (2014). Academic buoyancy, resilience, and adaptability in students with ADHD. *The ADHD Report*, *22*(6), 1-9.

Martin, A. J., & Marsh, H. W. (2006). Academic resilience and its psychological and educational correlates: A construct validity approach. *Psychology in the Schools*, *43*(3), 267-281.

Verrier, D., Johnson, S., & Reidy, L. (2018). The Teacher Academic Buoyancy Scale: Is it possible to keep TABS on students' academic buoyancy?. *International Journal of Assessment Tools in Education*, *5*(4), 659-667.

Comerford, J., Batteson, T., & Tormey, R. (2015). Academic buoyancy in second level schools: insights from Ireland. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, *197*, 98-103.

Martin, A. J., & Marsh, H. W. (2008). Academic buoyancy: Towards an understanding of students' everyday academic resilience. *Journal of school psychology*, *46*(1), 53-83.

Martin, A. J., & Marsh, H. W. (2009). Academic resilience and academic buoyancy: Multidimensional and hierarchical conceptual framing of causes, correlates and cognate DOI:10.1080/03054980902934639constructs. *Oxford Review of Education*, *35*(3), 353-370.

Martin, A. J., Ginns, P., Brackett, M. A., Malmberg, L. E., & Hall, J. (2013). Academic buoyancy and psychological risk: Exploring reciprocal relationships. *Learning and Individual Differences*, *27*, 128-133. DOI: 10.1016/j.lindif.2013.06.006

Union,D., & Mc Aleese,R., (1978). Encyclopedia of Educational Media. Communication and Technology, London: The Macmillan Press Ltd

الملاحق

–أدوات الدراسة في صورتها النهائية

مقياس الطفو الأكاديمي

م	العبارة	دائما	غالبا	احيانا	نادرا	ابدا
1	أتصرف جيداً في المواقف الدراسية المختلفة.					
2	أثق في نفسى وقدراتي حتى لو حصلت على دراجات منخفضة.					
3	استسلم عندما أرسب في الاختبار.					
4	تؤثر الضغوط الدراسية في تحصيلي.					
5	استمتع بالموضوعات التي تحتاج إلي تفكير عميق.					
6	أمتلك وقت للقيام بواجباتي علي الرغم من انشغالي ببعض الأنشطة الأخرى.					
7	أستطيع أن أجد حلا لأي مشكلة دراسية توجهني.					
8	أمتلك مرونة التعامل مع المواقف الدراسية غير المتوقعة.					
9	استمر في المذاكرة حتى وإن وجدت بعض الصعوبات.					
10	أشعر بالقلق عند الاستعداد للاختبارات.					

11	أبتعد عن مذاكرة الموضوعات الصعبة في المقرر.					
12	أتعامل مع الصعوبات في المدرسة مثل(ردود الفعل السلبية علي عملي- النتائج السلبية).					
13	أدع الضغوط الدراسية تتغلب علي.					
14	أشعر بالراحة أثناء تنفيذي للتكليفات المطلوبة.					
15	انظر الي المشكلات الدراسية علي إنها شيء طبيعي في حياة أي طالب.					
16	استطيع السيطرة علي مشاعري.					
17	اذا فشلت في عمل مرة فإنني أحاول عمله مرة ثانية.					
18	أصر على العمل وتحقيق أهدافي حتى النجاح.					
19	أمتلك القدرة على تحقيق أهدافي.					
20	أستطيع استيعاب المشكلات التي تواجهني.					
21	أمتلك إرادة وعزيمة واصرار ومثابرة.					
22	أشعر أن قدراتي تمكنني من مواجهة التحديات التي أتعرض لها .					
23	أحب المواقف التي فيها قدر كبير من التحدي .					
24	أحاول النجاح في ما فشلت فيه سابقا.					
25	أتسم بالصبر في مواجهة المواقف.					
26	عندما أفكر في عمل ما، فلا شيء يوقفني عن اتمامه.					
27	أنهي واجباتي المدرسية بسهولة وسرعة.					
28	أتسرع في حل المشكلات التي تواجهنى.					
29	أتحمل الصعاب لكى أصل لهدفي.					
30	أعتمد علي نفسي في اتخاذ القرارات المهمة.					

31	أستطيع التغلب علي مشاعر القلق.					
32	أفكر في أكثر من حل للمشكلة التي تواجهنى.					
33	أمتلك القدرة على التكيف مع المشكلة.					
34	أتجنب المواقف السيئة بسهولة					
35	أبحث دائما عن البدائل الجديدة لحل مشكلاتي.					
36	أستمتع بكل الأمور حتي أصعبها.					
37	أتجنب المهام والوظائف الصعبة.					
38	أبتكر حلول مختلفة للمشكلة.					
39	أشعر بالإحباط عند تعرضي للمشكلات.					
40	أشعر بالتوتر عند مواجهة المواقف المختلفة .					
41	أحدد أسباب الفشل في حل المشكلات.					

الخصائص السيكومترية لمقياس التمكين النفسي لدى عينة من معلمي المرحلة الإعدادية بمحافظة قنا

إعـــــــــداد

أ/ صفاء رشدي عبد العاطي خليل
باحثة لدرجة الماجستير ـ قسم علم النفس التربوي
كلية التربية بقنا-جامعة جنوب الوادي

إشـــــــــــراف

الأستاذ الدكتور/عبدالمنعم أحمد الدردير
أستاذ علم النفس التربوي
كلية التربية بقنا-جامعة جنوب الوادي

الدكتور/شيماء سيد سليمان
أستاذ علم النفس التربوي المساعد
كلية التربية بقنا-جامعة جنوب الوادي

ملخص:

تهدف الدراسة الحالية إلى التحقق من الخصائص السيكومترية لمقياس التمكين النفسي لدى عينة من معلمي المرحلة الإعدادية بمحافظة قنا وذلك من خلال عينة قوامها ٢٠٠ معلم بمختلف المدارس في محافظة قنا, وتم استخدام أسلوب التحليل العاملي الاستكشافي لاختبار البنية العاملية , والذي نتج عنه أربعة أبعاد للمقياس وهي المعنى, الاستقلالية, الكفاءة, التأثير , وتم حساب الصدق باستخدام أسلوب صدق المحتوي ,والصدق العاملي وذلك للتأكد من صلاحية المقياس, وكما تم التحقق من ثبات المقياس بحساب معامل الفا كرونباخ , حيث بلغت قيمة ألفا كرونباخ لبعد المعنى (٠,٨٢٦) , ولبعد الاستقلالية (٠,٧١), ولبعد الكفاءة (٠,٧٩٤), ولبعد التأثير(٠,٧٨٣)

الكلمات المفتاحية: الخصائص السيكومترية, التمكين النفسي

Abstract:

The current study aims to verify the psychometric properties of the psychological empowerment scale of a sample of preparatory stage teachers in Qena Governorate, through a sample of 200 teachers in various schools in Qena Governorate, and the exploratory factor analysis method was used to test the factorial structure, which resulted in four dimensions of the scale, meaning , independence, efficiency, impact, and the validity was calculated using the content validity method, and the factor validity in order to ensure the validity of the scale, and the stability of the scale was also verified by calculating the Cronbach's alpha coefficient, where the value of Cronbach's alpha for the meaning dimension was (0.826), and for the dimension independence (0.71), efficiency dimension (0.794), and impact dimension (0.783)

Keywords: Psychometric properties, Psychological empowerment.

مقدمة:-

شهدت المجتمعات في السنوات الأخيرة مجموعة من التغيرات الاقتصادية والصناعية والاجتماعية, وكذلك بعض الطفرات المعرفية والتكنولوجية التي حثت المنظمات على إحداث تغييرات جذرية وخاصة المؤسسات التربوية, لذلك ظهرت الحاجة الى إدارة الموارد البشرية بشكل جديد لمواجهة هذه التغيرات, وفى ميدان البحث العلمي ظهر مفهوم التمكين, والذى يعتبر من المفاهيم النفسية التي تهتم بالعنصر البشرى, ودوره الفعال في الارتقاء بالمؤسسة التي يعمل فيها .

ويعد مفهوم التمكين النفسي من المفاهيم التي حظيت ومازالت تحظى باهتمام الكثير من الباحثين في كثير من العلوم وخاصة العلوم التربوية والنفسية وذلك لإيجابية نتائجه وفاعليتها في زيادة معدلات الثقة والحرية لدى العاملين (فاطمة خشبة وعفاف البديوي,٢٠١٨),و يهتم التمكين النفسي بالعنصر البشرى داخل المؤسسة وذلك للوصول إلى الأداء المتميز, حيث تقوم فكرته على أن تمنح الإدارة العليا المرؤوسين الثقة والحرية في مجال عملهم باعتبار أن هذا السلوك سوف يشعرهم بالأهمية والكفاءة وبالتالي يولد لديهم دافع ذاتي إيجابي نحو العمل (رياض ابا زيد,٢٠١٠).

وللتمكين النفسي أهمية كبيرة تتمثل في زيادة دوافع العاملين نحو العمل والحصول على استجابات إيجابية فعالة من قبلهم لتحمل المسئولية الناتجة عن تمكينهم النفسي (كرين اميدى,٢٠١٣), كما يعمل على حسن استغلال العنصر البشرى وتوظيفه وذلك للحصول على أفضل أداء ومستوى (Verki&Nasrollahi,2016), وهو شعور داخلي يدفع العاملين للإحساس بأهمية العمل الذى يقومون به ويزيد من ثقتهم بأنفسهم ويشعرهم بقدرتهم العالية في تحديد السلوك المناسب لأداء عملهم, وهو يتكون من أربع أبعاد هي (المعنى – الكفاءة – الاستقلالية – التأثير) (خيرية الخالدى,٢٠١٨).

وللتمكين النفسي أهمية كبيرة بالنسبة للمعلم حيث أشارت دراسة زهير النواجحة(٢٠١٦)إلى أنه هناك علاقة ارتباطية موجبة بين التمكين النفسي والتوجه الحياتي لدى المعلمين, و أشارت دراسة نجاح السميري (٢٠١٧) أن التمكين النفسي يسهم في التنبؤ بالاحتراق الوظيفي المهني لدى معلمي التربية الخاصة في محافظة غزة, كما أظهرت دراسة رانيا عبد الرحمن (٢٠١٩) وجود علاقة ارتباطية موجبة بين التمكين النفسي والذكاء الروحي لدى معلمي التربية الخاصة بمحافظتي الاسماعيلية والسويس.

وأسفرت دراسة مي المهيدات (٢٠٢١) عن وجود علاقة ارتباطية موجبة بين الدعم الاجتماعي والتمكين النفسي لدي معلمي المرحلة الثانوية بمحتفظة اربد بالأردن ,كما بينت دراسة ايمان عامر (٢٠٢١) انه هناك علاقة ارتباطية موجبة بين التمكين

النفسي والالتزام المهني لدى المعلمين , كما أشارت دراسة أماني علي (٢٠٢٢) بأنه يمكن التنبؤ بالجهد الانفعالي من خلال التمكين النفسي وأنه هناك علاقة ارتباطية إيجابية بين الجهد الانفعالي والتمكين النفسي لدى معلمي التربية الخاصة بمحافظة الاسكندرية, كما أظهرت دراسة هليل زايد (٢٠٢٣) أنه يمكن التنبؤ بالالتزام المهني لمعلمي المرحلة الابتدائية من خلال التمكين النفسي .

وفى ضوء ما سبق يمكن القول بأن عملية التمكين من أهم المتطلبات التي يحتاجها المعلم والتي من شأنها مساعدته على الارتقاء بعمله بل والارتقاء بالمنظومة التعليمية عامة, كما أن سماته الشخصية تؤثر في دافعيته وإقباله على العمل, وكذلك تؤثر في تفاعله مع الآخرين والبيئة المحيطة به.

مشكلة البحث:

يعد المعلم أحد العناصر الأساسية للمؤسسة التعليمية, فهو يقوم بدور واضح في الارتقاء بالعملية التعليمية وتحسين مخرجاتها, لأنه ذو تأثير كبير في اتجاهات المتعلمين وسلوكياتهم وتنمية مواهبهم وقدراتهم وإعدادهم لتحمل المسئولية (فاطمة خشبة وعفاف البديوي ,٢٠١٨).

ويعد التمكين النفسي بمثابة استراتيجية تحفيزية تمد المعلمين بالطاقة اللازمة لأداء عملهم وتمييزه وهذا ينعكس على المخرج التعليمي (الطالب) فالتمكين النفسي هو دافع داخلي يتولد لدى المعلم نحو عملهم وهذا الدافع يشعرهم بانهم قادرون ومؤهلون لأداء هذا العمل والتحكم والتأثير فيه, كما أن التمكين النفسي للمعلم يساعده في تكوين اتجاه إيجابي نحو المدرسة والعمل التدريسي كما يشعره بالمسؤولية تجاه تحقيق أهداف المؤسسة (منال الحميدى,٢٠١٦), ويؤدى التمكين النفسي إلى زيادة الوعى والمعرفة وتغيير السلوك إلى الأفضل (Fadda et al., 2017) كما يجعلهم يشعرون بأنهم ذووا تأثير واضح في عمل المدرسة وما تنتجه من طلاب وكذلك يشعرون أنهم أقل تقيدا باللوائح والقوانين (Erturk,2012).

و يؤدى التمكين النفسي للمعلم إلى المزيد من المشاركة والحيوية (Singn&Sarkar,2012), و يساعد المعلمين على تكوين رؤية واضحة للبيئة المدرسية وأهدافها ومتطلباتها(Cingoz&Kaplan,2015), ولذلك نجد أن هناك عدد من المحاولات لقياس التمكين النفسي لدى المعلمين ومنها دراسة نجاح السميري (٢٠١٧) حيث أعدت مقياس لقياس التمكين النفسي لدى معلمي التربية الخاصة في محافظات غزة وقد تكون المقياس من ٥٤ مفردة, ويتم الاستجابة عليه وفق مقياس رباعي التدرج, وأعد محمد أبو النور وهناء محمد (٢٠١٨) مقياس يهدف إلى قياس التمكين النفسي لدى المعلمين بمؤسسات التعليم قبل الجامعي, وذلك على عينة مكونة

من (٦٠) معلما بواقع ٢٢ مفردة موزعة على بعدين هما المجال الادراكي و مجال الخبرة المعاشة وذلك وفقا لمقياس رباعي التدرج .

وأعدت رانيا عبد الرحمن (٢٠١٩) مقياس يهدف إلى قياس التمكين النفسي لدى عينة مكونة من(٢٠٠) معلم من معلمي التربية الخاصة في محافظتي السويس والإسماعيلية وقد تكون المقياس في صورته النهائية من ٣٩ عبارة, وأعد البيومي أحمد (٢٠٢٠) مقياس للتمكين النفسي يهدف إلى قياس التمكين النفسي لدى معلمي التربية الرياضية بإدارة المنصورة هو يتكون من ٣٩ عبارة على مقياس ثلاثي التدرج

وأعدت أسماء عرفان (٢٠٢١)مقياس رباعي التدرج يهدف إلى قياس التمكين النفسي لدى المعلمين , وهو مكون من ٢٠ مفردة ,وتم تطبيقه على عينه استطلاعيه مقدارها (٢٠)معلم,

أعدت نوره طه ,عائشة رف الله, أحمد أبو حسن (٢٠٢١) مقياس للتمكين النفسي يتكون من ٣٠ مفردة, خماسي التدرج, وهو مكون من أربعة أبعاد هم الجدارة, والتأثير, والاستقلالية, والمعنى ,وتم تطبيقه على عينة قوامها (٢٩٨) معلما

و أعد محمد الحراحشة, شهد خماسي (٢٠٢١) مقياس للتمكين النفسي مكون من ٤٢ مفردة على مقياس ثلاثي التدرج لمعلمي المدارس الأساسية لمديرية التربية والتعليم في الاردن.

وعربت هناء زكي (٢٠٢٢) مقياس (٢٠١٩) Singh &Kaur للتمكين النفسي مكون من ٢٥ عبارة موزعة على أربعة أبعاد, خماسي التدرج, وأعدت أماني علي (٢٠٢٢) مقياس للتمكين النفسي مكون من ٣٢ مفردة, ذو تدرج ثلاثي, تم تطبيقه على عينة مكونة من (١٦٠) معلم من معلمي التربية الخاصة.

ومن خلال اطلاع الباحثة على الأدبيات والأطر النظرية والمقاييس المستخدمة لقياس التمكين النفسي لاحظت الآتي أولا كثرة استخدام مفهوم التمكين النفسي في غير مجال التعليم مثل الصحة والبنوك وغيرها ,ثانيا قلة استخدام مفهوم التمكين النفسي في مجال التربية والتعليم ,ثالثا قلة في إعداد مقاييس للتمكين النفسي لفئة المعلمين في البيئة العربية وخاصة المجتمع المصري, ولذلك قامت الباحثة بإعداد مقياس للتمكين النفسي .

ويمكن تحديد مشكلة البحث في الأسئلة التالية:

- هل يتوفر لمقياس التمكين النفسي درجة مقبولة من الصدق؟
- هل يتوفر لمقياس التمكين النفسي درجة مقبولة من الثبات؟

أهمية البحث:تنبع أهمية البحث من الآتي:

١. إثراء الاطار النظري المتعلق بمفهوم التمكين النفسي.
٢. التوصل لمقياس يتمتع بخصائص سيكومترية جيدة يقيس التمكين النفسي لدى المعلمين مما يسهم في الاستفادة منه في الدراسات المستقبلية.

هدف البحث:

تهدف الدراسة الحالية إلى تحديد الخصائص السيكومترية (الصدق - الثبات) لمقياس التمكين النفسي لمعلمي المرحلة الإعدادية بمحافظه قنا وتحديد البنية العاملية له.

حدود البحث:

١. حدود بشرية: معلمو ومعلمات المرحلة الاعدادية بمحافظة قنا.
٢. حدود مكانية: مدارس المرحلة الاعدادية التابعة لوزارة التربية والتعليم بمحافظة قنا (قوص- قفط - نجع حمادي - فرشوط - دشنا – ابو تشت).
٣. حدود زمانية: تتمثل في الفترة الزمنية التي سوف تجرى فيها الدراسة وهى العام الدراسي ٢٠٢٢-٢٠٢٣م.

مصطلحات البحث:

التمكين النفسي:Psychological Empowerment

يعرف اجرائيا: بأنه من أهم المفاهيم النفسية والتي تولى اهتماما كبيرا بالعنصر البشرى(المعلم), فالفرد الممكن نفسيا يكون مدركا وواعيا لأهمية العمل الذى يقوم به, ويمتلك المعلومة والمهارة والكفاءة التي تساعده في انجاز عمله, ويسمح له بالاستقلالية في أداء أعماله, إلى جانب احساسه بتأثيره في مجريات العمل وفى تحقيق أهداف وأنشطة المؤسسة, ويقاس بالدرجة التي يحصل عليها الفرد على مقياس التمكين النفسى المُعد من قبل الباحثة.

الخصائص السيكومترية: Psychometric Properties

تلك الخصائص التي يُشترط توفرها بالمقياس ليكون صالحا للاستخدام كأداة قياس, ويتم التحقق من تلك الخصائص في البحث الحالي من خلال استخدام اسلوب التحليل العاملي الاستكشافي للتحقق من صدق البناء, وحساب معامل ثبات ألفا كرونباخ للتحقق من الثبات.

الإطار النظري والدراسات المرتبطة:

التمكين النفسي:

نظرا لما تشهده المنظمات من العديد من الظروف المعقدة اقتصاديا وسياسيا وإداريا فان الإدارة المعاصرة لتلك المنظمات تحرص على تعزيز إدماج الموظفين للتغلب على هذه الظروف وحل المشكلات الإدارية وتعزيز العمل بروح الفريق الواحد وهذا هو جوهر التمكين النفسي الذى يهتم بالعاملين من أجل تعزيز قدرتهم على تحقيق أهداف المنظمة بشكل غير مألوف و يساعد على نجاح المنظمة, فقد أصبح مفهوم التمكين النفسي من أهم المفاهيم في نظريات علم النفس, و ذلك على الصعيد الفردي أو المجتمعي حيث أوضح الباحثين عناصر كثيرة متعلقة بالتمكين كشكل أو كهيكل أو كمضمون لجودة الذات, والطاقة السيكولوجية, والدافعية الذاتية, والقوة والكفاءة, فالتمكين النفسي مصدر قوة تعمل على تحرير الإنسان من قيود الآخرين و تساعده على تحقيق الأهداف الموجودة والتعايش مع متطلبات الموقف وزيادة إحساسه بالكفاءة (شرين ابو الهيجاء ,٢٠١٩) .

ويشمل مفهوم التمكين مجموعة من الاعتبارات المرتبطة, ومنها أن الفرد يحتاج إلى مساعده لبناء معلوماته ومهارته كي لا يعتمد على الآخرين لتنمية أحواله المعيشية والوصول الى أهدافه فالإنسان هنا عنصر فعال في المجتمع فهو ليس شخصا سلبيا ينتظر المعونة بل إيجابي يمكنه المساهمة في تنمية ذاته ومجتمعه (عبد المنعم وعطا الله, ٢٠٠٩).

وأن أول من اقترح مصطلح التمكين النفسي هما العالمان (1988) Conger and Kanugo حيث أوضحا أن عملية التمكين النفسي توازي و تتماثل مع المحفزات الوظيفية لتحقيق الكفاءة الذاتية لدى العاملين , وعرفاه بأنه عملية تعزيز لروح المثابرة والمبادرة لدى العاملين للقيام بأعمالهم ,كما عرفته (Spreitzer 1995) بأنه حالة نفسية مكونة من أربعة أبعاد اساسية وهي بعد الكفاءة ويتعلق بشعور الفرد بانه ذو كفاءة و مهارة عالية في أداء الأعمال بنجاح, وبعد التأثير وهو يتعلق باعتقاد الفرد بأنه يمتلك القدرة على التأثير على قرارات المنظمة, وبعد المعنى الذى يتعلق بشعور الفرد بأهمية عمله وإحساسه بالارتباط الشخصي بالعمل, الى

جانب امتلاك الفرد حرية التصرف والاستقلالية في أداء الأعمال, وعرفه (carless 2004) بأنه أسلوب إداري ولكنه شعور نفسي بالمقام الأول حيث أن هذا الشعور وهذه الدوافع هي أشياء ذاتية موجودة داخل الأفراد بحيث تساعدهم على الإبداع, وتعززهم وتساعدهم على اتخاذ القرارات بأنفسهم, وهو يقاس من خلال مدى استقلالية الفرد وقدرته على التأثير في بيئة العمل, ومدى إدراكه لأهمية هذا العمل.

وعرفه Zhang and Batrol (2010) بأنه عمليه يشعر الفرد من خلالها بالحرية نحو قدرته علي إزالة الظروف والعواقب التي تجعله يشعر بضعفه أثناء القيام بالعمل, فهو أحد أشكال التدخل الإيجابي والذى يهتم بزيادة الرضا في جوانب الحياه المختلفة, وكذلك رفع الروح المعنوية, والعمل على تحسين جودة الحياة, وتعزيز القدرات وتعظيمها ,فهو من المفاهيم القوية التي تشمل العديد من المرادفات والمعاني وذلك على سبيل التدعيم والتقوية وتعزيز القدرة على اتخاذ القرار, فهو من الموضوعات الحديثة نسبيا في العلوم النفسية والتربوية, وتتضح مظاهر التمكين نفسي في الشعور بقيمة العمل ,الكفاءة ,والفاعلية الذاتية و القدرة على التأثير في العمل والتغلب على مشاعر اليأس (زهير النواجحة, ٢٠١٥), كما تعرفه Association American psychiatrics (2017,p.687) بأنه تعزيز المهارات والمعارف والثقة الضرورية لكي يتحكم الشخص بمقتضاها في الفرص والمساندة اللازمة لمساعدته على تحقيق الضبط والسيطرة علي مجريات حياته والقيام بالأفعال التي من شأنها أن تحقق له أهدافه, وعرفته نجاح السميري (٢٠١٧) بأنه العنصر النفسي أو الدافعي والذي يظهر من خلال أربعة أبعاد هي أهمية العمل, التأثير, الكفاءة و الاستقلالية, الفاعلية الذاتية, وهذه الابعاد تلعب دورا إيجابيا في توجيه المعلمين بشكل خاص تجاه دورهم في مهنة التعليم.

ويعرفه محمد أبو النور وهناء محمد (٢٠١٨) بأنه إدراك الفرد للقدرات والسمات التي يمتلكها وتفعيلها لتوجيه حياته للوجهة الصائبة ليكون مؤثرا على مستوى حياته المجتمعية والشخصية وهو يتكون من بعدين هما المجال الادراكي والخبرة المعاشة, وتعرفه رانيا عبد الرحمن (٢٠١٩) بأنه هو الشعور الداخلي للفرد بالثقة, والتحكم ,والكفاءة ,والقدرة على التماسك وقت الضغوط ,والمساهمة الفعالة في كل ما يحيط به, واتخاذ قرارات صائبة, ويعرفه أحمد البيومي (٢٠ ٢٠) بأنه مثير داخلي يشعر المعلم بأن لديه القدرة على التحكم ومواجهة التحديات واتخاذ القرارات الصائبة, وتعرفه أسماء عرفان(٢٠٢١) بأنه دافع داخلي ينشأ لدى الأفراد كنتيجة لمجموعة من التقييمات المعرفية الذاتية لمهام العمل, وتعرفه هناء زكي (٢٠٢٢) بأنه دافع داخلي يمنح المعلم الطاقة لإدراك ذاته فيما يتعلق بكفاءته واستقلاليته وتأثيره في بيئة العمل وأهمية وظيفته, وبالتالي فهو يعزز المعلم ويمنحه الثقة باتخاذ القرارات الصائبة والتعرف على قدراته واستخدام الموارد بشكل فعال وبالتالي فهو بنية نفسية

تعرف الفرد بواجباته وقدراته ونقاط قوته وضعفه والتي تؤهله للنمو المهني والشخصى.

ومما سبق يمكن القول بأن مفهوم التمكين النفسي من أهم المفاهيم النفسية الإيجابية لدى المعلمين , فهو دافع داخلي يعمل على تحفيز المعلمين للقيام بدورهم الوظيفي على أكمل وجه ,وكذلك مواجهة صعوبات وتحديات المهنة, و للوصول لهذه الدرجة لابد من شعور المعلم بالكفاءة والاستقلالية والحرية, وهذا ما يهدف إليه التمكين النفسي.

ابعاد التمكين النفسى:

هناك أربعة أبعاد لعملية التمكين النفسي كما جاءت في العديد من الدراسات ومنها دراسات, (نجاح السميري, ٢٠١٧),(أسماء عرفان, ٢٠٢١) (هناء زكي, ٢٠٢٢ zhang & BATROL , 2010) س(Spritzer , 1995) .

البعد الأول " المعنى" Meaning: وهو يعنى استشعار الفرد قيمة العمل الذى يقوم به فهذا المعنى يشمل التوافق بين متطلبات العمل والأدوار التي يقوم بها الفرد من جهة والسلوكيات والقيم من جهة أخرى, فإذا ما حدث انسجام من تلك الاعتبارات تصبح للوظيفة أو العمل معنى أما أذا كانت متناقضة فسوف يشعر الفرد بأن عمله لا قيمة له فكثيرا ما نسمع أن بعض العاملين يقولون أن وظيفتي ليس لها معنى فالمقصود بالمعنى هو القيمة الفعلية للعمل لدى الأفراد العاملين فمثلا في حال ارتفاع قيمة المعنى سوف يتبعها ارتفاع قيم أخرى مثل ارتفاع كفاءة الموظفين والعمل, وارتفاع الإنتاج وكلما زاد الانخراط في العمل بصورة أفضل (Tomas and Velthouse , 1990) .

البعد الثاني " الكفاءة " Competency شعور الفرد بأنه قادر على اداء المهام المطلوبة منة بكل مهارة وحرفية عالية, فهي مجموعة من المهارات الضرورية للقيام بالمهام الوظيفية , وقلة هذه المهارات أو عدم وجودها تؤدى إلى وجود خلل في مخرجات العمل وقلة جودته, فكلما امتلك العامل الكثير من الكفاءة والمهارة كلما زاد تحقيق نتائج وأهداف المنظمة ولذلك يجب على إدارة المنظمة تزويد عامليها بالمهارات والكفاءات وذلك من خلال عمليات التدريب (Joo& lim, 2013), (Zhang& Batrol, 2010) .

البعد الثالث " التأثير " impact" وهو يعنى مدى تأثير العامل على سير العمل وكذلك تأثيره على مخرجات العمل, وأن قيمه وسلوكياته ومعتقداته لها تأثير كبير على تحقيق أهداف المؤسسة (Zhang & Batrol , 2010), كما يعرف بأنه قدرة العامل التأثيرية على مجريات العمل واعتقاده بأنه جزء لا يتجزأ من العمل

حيث أن هذا التأثير ينعكس بشكل إيجابي على المنظمة بشكل عام وذلك من خلال شعورهم بأنهم أصحاب قرار فيما يخص أعمالهم ومهامهم الموكلة إليهم ,ويختلف مفهوم التأثير عن مفهوم السيطرة حيث أن السيطرة على العمل هي عنصر مرتبط بظروف العمل وتغيراتها بينما يرتبط التأثير بمضمون العمل ذاته (Choong et al , 2011) .

البعد الرابع " الاستقلالية " Self. Determination وهى تعنى أن الفرد حر في اتخاذ القرارات التي يراها مناسبة لمهامه وأعماله , وتتطلب الاستقلالية المشاركة في سير العمل بصورة إيجابية وفعالة وكذلك المشاركة في سلوكيات العمل , حيث أن العمل القائم على الجودة والدقة يعتمد على السرعة في إنجاز العمل وكذلك الجهد المبذول من قبل العامل ومن هنا تظهر أهمية إعطاء العاملين الاستقلالية في العمل وحرية اتخاذ القرار(Spritzer,1995)، ويعرفه Bester et al (2015) بأنه عملية منح العامل الحرية في اختيار الطريقة المناسبة للقيام بالمهام الموكلة إليه، حيث أن شعوره بالاستقلالية يساعده في تنفيذ المهام بما يتناسب مع وجهة نظره الخاصة والمصلحة العامة للمؤسسة .

أن وجود هذه الأبعاد الأربعة مجتمعة تصنع مرتكزا قويا في تمكين العاملين وزيادة إحساسهم بالثقة والمسئولية والتخلص من الحاجة الى موافقة المديرين في كل ما يقومون به من أعمال فهي تسهم في صقل مواهب العاملين وتعزيز أدائهم كما ونوعا (شرين ابو الهيجاء ,٢٠١٩)

أهمية التمكين النفسي:

١- إن التأثير الإيجابي للتمكين النفسي يعود بالنفع على عملية إتمام المهام وتسهيل أداء اللأعمال .
٢- جعل العامل أكثر قدرة على المشاركة في الاستراتيجيات الإدارية والتنفيذية وإدارة سير العملية المهنية .
٣- شعور العاملين في المؤسسة بالتمكين والمشاركة يسهم في تعزيز النتائج المرجوة من القيام بالمهمات .
٤- سهولة وسلاسة عملية متابعة الإنتاجية والعمل الجماعي.
٥- تحقيق الأهداف المرجوة من العمل بصورة دقيقة ومباشرة.
٦- إن التمكين النفسي وسيلة لتحقيق أهداف هامة و قيّمة مثل شعور الموظفين بان عملهم وجهدهم المبذول في العمل هو شيء جوهري وذا مغزى .
٧- العاملين في وسط هذا الجو من التمكين النفسي والثقة يتمتعون بيقين داخلي بان الهيئة التي يعملون بها تعاملهم بنزاهة وعدل و هذا يشعر العاملين بالأمان الشخصي الذي يجعلهم أكثر ثقة وإنتاجية وكفاءة (محمد الجدي,٢٠١٨) .

٨- توفير الوقت والجهد للإدارة العليا, حيث يجعلها أكثر تركيزا على القضايا الاستراتيجية وتنفيذ الخطط طويلة الأمد, وبالتالي تحقيق أهداف المؤسسة (ساخي أبوبكر, ٢٠١٦) .

٩- تعزيز الروح المعنوية والحماس لدى الموظفين وإثراء التفكير الإبداعي لديهم مما يحسن من الأداء العام للمنظمة وزيادة انتمائهم للمنظمة (Worlein, 2010) .

١٠- للتمكين النفسي أهمية كبيرة في بناء منظومة حاضنة للمعرفة والمهارة والثقة والمعنى والتأثير وقوة الشخصية (Melhem, 2004).

وللتمكين النفسي أهمية كبيرة بالنسبة للمعلمين؛ حيث أشارت أسماء عرفان (٢٠٢١) أن التمكين النفسي يرفع من مستوي أداء المعلمين ويزيد من فعاليتهم والتزامهم في العمل , كما يزيد من دافعيتهم لتحمل المسؤولية والمشاركة في أنشطة العمل , فهو يزيد من روح المبادأة والإقدام علي خوض وتحمل المخاطرة , كما يعزز من قدرتهم علي العمل بشكل مستقل, كما يستحث لديهم الابتكار ويزيد من قدرتهم علي تركيز جهودهم وإفراغ طاقاتهم في العمل, كما أوضحت دراسة (ايمان سليمان, ٢٠١٦) أن المعلمين الممكنين نفسيا تزداد ثقتهم بمشرفيهم التربويين, ودراسة (Baggett, 2015)والتي تشير إلي أنه يمكن التنبؤ بالتمكين النفسي من خلال القيادة التحويلية, ودراسة (Ngang, 2012)والتي أوضحت أنه بزيادة التمكين النفسي يزداد كلا من الالتزام والفاعلية الذاتية للمعلمين.

نظريات التمكين النفسي:

تسعى كثير من دول العالم إلى تحقيق جودة التعليم وذلك عن طريق إصلاح نظمها التعليمية ,واصبح مفهوم التمكين النفسي للمعلم من أهم المفاهيم المستخدمة كجزء من مبادرات إصلاح عملية التعليم فهو يساعد المعلم على إدراك إمكانياته الحقيقية لتسخير مواهبه وقدراته في تحسين وتطوير الأداء, فالتمكين عملية تحول شخصي واجتماعي تمكنه من القيام بمسؤولياته المهنية واتخاذ قرارات تفيد العمل واستغلال الموارد المتاحة ,والوعي الدائم بمتطلبات العمل المدرسي ,وبالنسبة لمفهوم التمكين فلوحظ ان هذا المفهوم ظهر في الفكر الإداري نتيجة كثير من التطورات التراكمية في هذا الفكر بمفاهيمه المختلفة بشكل عام والمفاهيم المتعلقة بإدارة الموارد البشرية بشكل خاص حيث بدأ تركيز نظريات هذا الفكر على الجوانب الإنسانية في العمل بهدف زيادة الكفاءة والإنتاجية وليس بهدف تلبية رغبات الإنسان وحل مشكلاته, ثم بعد ذلك جاءت بعض النظريات لتركز على الجوانب المعنوية مثل الحرية والمشاركة والاحترام ,ومن أهم تلك النظريات طبقا لما جاء في رانيا عبد الرحمن (٢٠١٩), وآمال سعود, وأحمد فريجة (٢٠٢١), ويحيى ملحم (٢٠٠٩) التالي:

١. نظرية هورسون وحركة العلاقات الإنسانية عام ١٩٢٤إلى ١٩٣٢:

هدفت دراسات هورسون -والتي تم إجراءها في شركة ويسترن إلكتريك في الولايات المتحدة الأمريكية- إلى دراسة أثر العوامل المادية مثل ظروف العمل المادية ومستوى الإضاءة على إنتاج العاملين في الشركة ,وجاءت النتائج غير متوقعة مؤكدة وجود متغير جديد وهو الروح المعنوية للعمال ودرجة الانسجام والتعاون بين العاملين حيث أكدت هذه الدراسات على ضرورة مراعاة الإدارة للعنصر البشري ليس فقط من النواحي المادية إنما أيضا من النواحي النفسية والاجتماعية.

٢. نظرية الحاجات لماسلو:

صاحب هذه النظرية هو العالم ابراهام ماسلو, وتشمل هذه النظرية على نموذج طبقي مكون من خمس احتياجات اساسية في شكل مستويات متسلسلة داخل شكل هرمي هذا النموذج يمكن تقسيمه إلى احتياجات مفتقدة واحتياجات نمو, ويشار إلى الاحتياجات الأربعة الأولى بأنها احتياجات مفتقدة والاحتياج الخامس هو احتياجات النمو وهذه الاحتياجات المفتقدة تكون أقوى في تلبيتها وتبقى لمدة أطول حتى يتم تلبيتها, وطبقا لنظرية ماسلو, يجب على الإنسان تلبية مستوى الاحتياجات المفتقدة أولا ثم تلبية احتياجات النمو وهذه الاحتياجات كالتالي :الاحتياجات الفسيولوجية مثل الغذاء والشراب والهواء والجنس والنوم وغيرها , احتياجات الأمن والسلامة مثل الحماية من قوى الطبيعة والحاجة إلى النظام و القانون والاستقرار, احتياجات الحب والانتماء مثل الصداقة والثقة والحب والعطاء, احتياجات احترام وتقدير الذات مثل الإنجاز والإتقان واحترام الذات والآخرين, احتياجات تحقيق الذات مثل إدراك القدرات والمهارات الشخصية والنمو الشخصي.

٣. نظرية x,y لدوجلاس ماركي جور :

من أهم النظريات التي تناولت أهمية العامل البشري في الإدارة هما نظريتان الاولى نظرية X و تفترض فيها الإدارة بأن العاملين بطبيعتهم كسالى غير طموحين وسوف يظهرون قليل من الاندفاع نحو العمل ويتأثرون بالحوافز الخارجية, النظرية Y تفترض ان العاملين طموحون ولديهم دوافع للعمل ويتحملون المسؤولية ومبادرون ومنفتحون ومبدعون ويتأثرون بالحوافز الداخلية.

٤. نظرية النظم:

تفترض هذه النظرية أن النظام هو مجموعة من الأجزاء التي تشكل وحدة واحدة والتي تؤثر وتتأثر فيما بينها وأيضا مع البيئة المحيطة , وذلك لاستمرارية التنظيم وهذا يعني أن النظام مفتوح وليس مغلق, و تتكون نظرية النظم من الفرد وفلسفة النظام وهيكل النظام والإجراءات والقواعد والمستوى الفني والتكنولوجي

والتنظيم الرسمي والغير الرسمي, والفرد هو الجزء الأساسي في النظام سواء كان قائدا أو منفذا لذلك تهتم هذه النظرية بحوافز الفرد واتجاهاته وافتراضاته عن الناس.

٥. نظرية الشخصية البالغة لكريس ارجريس:

ترتبط هذه النظرية بتطور شخصية الفرد حيث ترى في الإنسان شخص بالغ عاقل ناجح وهو قادر على تحمل المسؤولية ولا يحتاج للمساعدة والإشراف, وبالتالي يجب توسيع صلاحياته ومنحه الفرصة للمزيد في المشاركة وتحمل المسؤولية ,وبالرغم من ذلك يرى ارجرس ان المؤسسات تقف مانعا ضد نضج العاملين بها بسبب السياسات الإدارية المتبعة حيث لا تسمح لهم إلا باقل ما يمكن للتحكم في عملهم وتشجعهم على السلبية والتبعية وعدم الإبتكارية.

٦. النظرية الظرفية لفيدلر:

تؤكد هذه النظرية على أهمية الموقف في تحديد فاعلية الإدارة, حيث أنه ليس هناك سلوك واحد في القيادة يصلح لكل زمان ومكان وليس هناك صفات معينة يجب توافرها في المدير ليكون ناجحا, فالفرد يكون قائدا في موقف ما عندما تتوفر لديه مهارات وكفايات مناسبة لهذا الموقف, ويكون تابعا في موقف آخر عندما لا تتوافر لديه هذه المهارات والكفايات في الموقف الجديد لذلك تعتبر نظرية الظرفية من أفضل النظريات الإدارية وأحدثها.

٧. نظرية منظمة التعلم:

ابتدع العالم سينج في عام ١٩٩٠ مصطلح المنظمة المتعلمة, حيث أشار إلى مسؤولية المنظمات في التكيف مع تطورات العالم المعاصر المليء بالتغيير والفوضى والاضطراب, ومن أجل تحقيق تلك المسؤولية يتطلب من المنظمات التحول إلى منظمات تعليمية, وهذه المنظمات التي تحاول تبني مفهوم المنظمة المتعلمة تسعى إلى توفير فرص التعلم المستمر واستخدامه في تحقيق الأهداف, وربط أداء العامل بأداء المنظمة ,وكذلك تشجيع الحوار والإبداع والمشاركة وتجديد التفاعل مع البيئة.

٨. نظرية الجودة الشاملة لديمنج :

انتشرت هذه النظرية بشكل واسع في اليابان وذلك في مجال حلقات أو دوائر الجودة, حيث تهتم هذه النظرية بالتحسين الدائم والمستمر في مختلف نواحي المؤسسة وذلك من خلال جودة أداء العامل وزيادة قدرته على تحمل المسؤولية كما أكدت هذه النظرية على أهمية استعمال التكنولوجيا والتقنيات الحديثة والتدريب والتعليم المستمر والعمل بروح الفريق وزيادة تحفيز العاملين.

٩. نظريه z لويليام اوشي :

أساس هذه النظرية هو أن يجب أن تسود الألفة والمودة والثقة الكاملة العلاقة بين الإدارة والعاملين ,لذلك هي من أفضل وأحدث النظريات المطبقة حالياً في

الشركات الكبرى العالمية ,كما أهتمت هذه النظرية بالفروق الفردية بين العاملين حيث قامت بخلق بيئة اندماجية متكاملة بين الإدارة والعاملين حيث تقوم بإنشاء فرق عمل ذات اختصاص واحد وتحت إشراف مدير المجموعة (القائد) فمن خلال هذه النظرية يجب على العاملين إتقان الوظائف المختلفة قبل السعي للترقي إلى الوظائف الأعلى في السلم الوظيفي, كما تؤكد هذه النظرية على أهمية العمل في فريق, والتخطيط واتخاذ القرارات بشكل جماعي مع ضرورة غرس القيم الإنسانية لدى العاملين وإقامة علاقات تعاونية بينهم, وتتبنى الباحثة هذه النظرية لأنها من أكثر النظريات ارتباطا بمفهوم التمكين النفسي وأهدافه.

منهج البحث وإجراءاته

أولاً منهج البحث :

يعتمد البحث الحالي على المنهج الوصفي حيث يتفق مع الهدف الذي يسعى عليه البحث هو التحقق من الخصائص السيكومترية لمقياس التمكين النفسي

ثانيا عينة البحث:

تم اختيار عينة البحث بطريقة عشوائية من معلمي المرحلة الإعدادية بمختلف المدارس بمحافظة قنا, وقد بلغت عينة البحث ٢٠٠ معلمًا ومعلمة,وقد تم التطبيق في العام الدراسي ٢٠٢٢- ٢٣ ٢٠م.

ثالثا اداة البحث: مقياس التمكين النفسي (إعداد الباحثة)

خطوات بناء مقياس التمكين النفسي:

١ - الهدف من المقياس:

يهدف المقياس التالي الى قياس التمكين النفسي لدى معلمي المرحلة الإعدادية بمحافظه قنا.

٢ -تحديد مصادر بناء المقياس :

تم الاطلاع على الأطر النظرية والدراسات السابقة التي تناولت التمكين النفسي كما تم الاطلاع على المقاييس التي تم استخدامها في قياس التمكين النفسي مثل : دراسة (Spritzer,1995), ودراسة (أحمد عبد الحليم,٢٠٢١) ودراسة(نجاح السميري ,٢٠١٧)ودراسة (اسماء عرفان ,٢٠٢١) ودراسة (محمد ابو النوروهناء محمد ,٢٠١٨) ودراسة(رانيا عبد الرحمن ,٢٠١٩).

٣- وصف المقياس وطريقة الاستجابة عن مفرداته:

تكون المقياس في صورته الأولية من ٤٥ مفردة موزعة على أربعة أبعاد هم المعنى ,الاستقلالية وحرية التصرف, الكفاءة, التأثير. وذلك وفقا لما تم الاتفاق عليه في الأدبيات و الأطر النظرية للتمكين النفسي وتكون الاستجابة على مفردات المقياس وفق تدريج ليكرت الخماسي ويتمثل في موافق بشدة, موافق, محايد, غير موافق, غير موافق بشدة, وتقابل تلك الاستجابات الدرجات الأتية بالترتيب (٥/ ٤/ ٣ /٢/ ١), وذلك للعبارات الإيجابية والعكس في حالة العبارات السلبية.

ثالثا المعالجة الاحصائية:

لتحقيق هدف البحث وهو التحقق من الخصائص السيكومترية لمقياس التمكين النفسي تم استخدام عدد من الاساليب الإحصائية بواسطه برنامج SPSS وتلك الاساليب هي التحليل العاملي الاستكشافي ومعامل ألفا كرومباخ.

نتائج البحث:

الإجابة عن السؤال الاول: هل يتوفر لمقياس التمكين النفسي درجه مقبولة من الصدق ؟

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب الصدق كالتالي:

١- صدق المحتوى:

تم عرض المقياس في صورته الأولية علي السادة المحكمين والذي بلغ عددهم(١٠) من ذوي الخبرة والتخصص في مجال علم النفس التربوي والصحة النفسية, كما يتضح أسماءهم في ملحق رقم(١), والجدول ١ يبين النسب المئوية لاتفاق المحكمين على مفردات المقياس وذلك طبقا لمعادلة لوشلي.

جدول ١

النسب المئوية لاتفاق المحكمين على مفردات المقياس:

المفردة	النسبة المئوية لاتفاق المحكمين	المفردة	النسبة المئوية لاتفاق المحكمين
١	٨٠ %	٢٤	١٠٠ %
٢	١٠٠%	٢٥	٨٠ %

٣	١٠٠ %	٢٦	٨٠ %
٤	٨٠ %	٢٧	٨٠ %
٥	٨٠ %	٢٨	٨٠ %
٦	٨٠ %	٢٩	١٠٠ %
٧	٨٠ %	٣٠	٨٠ %
٨	١٠٠%	٣١	١٠٠ %
٩	١٠٠ %	٣٢	٨٠ %
١٠	١٠٠ %	٣٣	٨٠ %
١١	١٠٠ %	٣٤	٨٠ %
١٢	١٠٠ %	٣٥	٨٠ %
١٣	١٠٠ %	٣٦	١٠٠ %
١٤	١٠٠ %	٣٧	١٠٠ %
١٥	١٠٠ %	٣٨	١٠٠ %
١٦	١٠٠ %	٣٩	٨٠ %
١٧	١٠٠ %	٤٠	١٠٠ %
١٨	١٠٠ %	٤١	١٠٠ %
١٩	١٠٠ %	٤٢	١٠٠ %
٢٠	٨٠ %	٤٣	٨٠ %
٢١	٨٠ %	٤٤	٨٠ %
٢٢	١٠٠ %	٤٥	١٠٠ %
٢٣	١٠٠ %		

يتضح من جدول ١ أن قيم مؤشر صدق المحتوى تراوحت بين (٠,٨ ــ ١) بنسبة مئوية (٨٠% - ١٠٠%) مما يدل على أن هذه القيم جميعها مقبولة وفقا لمحك القبول عند لوشلي في حالة عدد المحكمين (١٠) والذي يبلغ (٠,٦٢)بنسبة مئوية (٦٢%), وتم إجراء كافة التعديلات التي أوصى بها السادة المحكمين والمتعلقة بالصياغة اللغوية للمفردات.
جدول ٢

المفردات التي تم تعديلها وفقا لآراء السادة المحكمين:

رقم المفردة	المفردة قبل التعديل	المفردة بعد التعديل
٥	أستغل وقتي في تنفيذ مهامي التدريسية بجدارة.	أستغل وقتي في تنفيذ مهامي التدريسية.
٣٤	يشعرني نجاحي في العمل المدرسي بمزيد من المسئولية .	أشعر بالمسئولية تجاه عملي كمعلم.
١٢	مهنة التدريس لها أهداف واضحة.	أدرك أهداف مهنة التدريس
٣٧	ليس لدى الحرية في تحديد طريقة عقاب التلاميذ.	النظام التعليمي يملي تحديد طرق عقاب التلاميذ.
١٩	لا أستطيع مواجهة التحديات والمشكلات أثناء العمل المدرسي	أعجز عن مواجهة التحديات والمشكلات أثناء العمل المدرسي.
٧	أتواصل مع أولياء أمور التلاميذ لمناقشة أحوال أبنائهم التعليمية بسلاسة و بسهولة	أتواصل مع أولياء أمور التلاميذ لمناقشة أحوال أبنائهم التعليمية.
١٧	استثمر مهاراتي ومواهبي في العمل من أجل المنافسة والتحدي.	أستثمر مهاراتي في العمل.

٢١	ليس لدى تأثير على طلابي في المدرسة.	أفتقد للتأثير على طلابي في المدرسة.

٢- صدق البناء العاملي:-

تم استخدام التحليل العاملي الاستكشافي للتحقق من البناء العاملي للمقياس, ولاختبار مدى امكانية استخدام التحليل العاملي في معالجة البيانات قامت الباحثة بالتحقق من ذلك من خلال اختباري KMO و Bartlett وكانت النتائج كما في جدول ٣.

جدول ٣

الاختبارات والمؤشرات المستخدمة في التحقق من مدى ملائمة البيانات للتحليل العاملي

م	الاختبار أو المؤشر	الهدف والمدى المثالي للاختبار أو المؤشر
١	Kaiser-Mayer-Olkin (KMO) اختبار كايزر- مايرـ أولكن.	يقيس مدى ملائمة العينة ولابد أن تتخطى قيمته ٠,٦, وكانت قيمته دالة على المقياس الحالي ٠,٦٨٨
٢	Bartlett 'sChi-square test of sphericity اختبار بارتليت .	يقيس مدى بُعد مصفوفة معاملات الارتباط عن مصفوفة الوحدة أي وجود عوامل ولابد أن تكون قيمته دالة , وكانت الفروق دالة عند مستوى ٠,٠١.
٣	Determinant المحدد	يقيس مدى بُعد مصفوفة معاملات الارتباط عن وجود تعددية خطية ولابد أن تتخطى قيمته ٠,٠٠٠١, وكانت قيمته ٠,٠١٨ .

بعد استيفاء البيانات لشروط إجراء التحليل العاملي تم إجراء التحليل العاملي الاستكشافي بطريقة المكونات الأساسية Principle Components method لاستخلاص العوامل ,وطريقة التدوير المائل Promax وحذف المفردة التي تتشبع على أكثر من عاملين, وحذف العامل الذي تشبع عليه أقل من ثلاث مفردات, وقد تم التحديد المسبق لعدد العوامل بأربعة عوامل وتم ذلك التحديد بناءً على وجود ما يؤيد ذلك في الأطر النظرية, وتم حذف المفردات التي يقل تشبعها عن (٠.٣)وفقا لمحك

جيلفورد, وجدول ٤ يوضح العوامل المستخلصة من التحليل العاملي ,وجذورها الكامنة, والنسب المئوية للتباين.

جدول ٤

العوامل المستخلصة من التحليل العاملي, وجذورها الكامنة ,والنسب المئوية للتباين.

العامل	أرقام المفردات	عدد المفردات	الجذر الكامن	النسبة المئوية للتباين
الأول	١-٥-٩-١٢-١٤-١٥-١٨-٢٤-٢٨-٣٢-٣٤-٤١-٤٤)	١٣	٤.٦٢٢	%٣٣.٠١٥
الثاني	(٣-٦-١٩-٢٥-٣٣-٣٥-٣٧-٤٣)	٨	١.٦٧٥	%١١.٩٦١
الثالث	(٢-٧-٨-١٣-١٧-٢٠-٢٢-٢٦-٣١-٣٨-٤٠-٤٢-٤٥)	١٣	١.٢٥٥	%٨.٩٢٤
الرابع	(٤-١٠-١١-١٦-٢١-٢٣-٢٧-٢٩-٣٠-٣٦-٣٩)	١١	١.٢٥	%٨.٠٣٥
النسب المئوية للتباين الكلي للعوامل الأربعة				%٦١.٩٣٥

العامل الأول :استقطب هذا العامل (٣٣.٠١٥%) من التباين الكلى للمصفوفة, وبجذر كامن (٤.٦٢٢), وتشبعت به (١٣) مفردة من مفردات المقياس وهذا ما يوضحه جدول ٥ .

جدول ٥

التشبعات الدالة للمفردات على العامل الأول :

رقم المفردة	المفردات	التشبعات
١	أشعر بأن عملي كمعلم من أهم الأعمال في حياتي.	٠.٤٩٠
٥	أستغل وقتي في تنفيذ مهامي التدريسية.	٠.٤٥٠
٩	أوازن بين معتقداتي الشخصية ومتطلبات العمل.	٠.٠٠٩
١٢	أدرك أهداف مهنة التدريس.	٠.٤٠١
١٤	لا أسعى للوصول الى أعلى الترقيات في وظيفتي.	٠.٤٩٠
١٥	أعمل بمهنة التدريس بدون اقتناع.	٠.١١٤
١٨	أشعر بالراحة النفسية نتيجة إتقاني لعملي المدرسي.	٠.٣٨٤
٢٤	أعتز بوظيفتي كمعلم.	٠.٣٨٩
٢٨	إنجازي لعملي يشعرني بان حياتي لها معنى أكثر.	٠.٣٩٥
٣٢	أشعر بذاتي أثناء قيامي بمهامي كمعلم.	٠.٤٦١
٣٤	أشعر بالمسئولية تجاه عملي كمعلم.	٠.٠٧٦
٤١	أقدم كل ما هو جديد في عملي المدرسي.	٠.٤٠٠
٤٤	أمارس أنشطة ذات قيمة عالية بالمدرسة .	٠.٤٣٠

يتضح من جدول ٥ أن جميع المفردات تشبعت بقيم أعلى من ٠.٣ ماعدا المفردة رقم(٣٤).تشبعها (٠٧٦.) أقل من ٠.٣ لذلك تم حذفها, والمفردة رقم (١٥). تشبعها(١١٤.). أقل من ٠.٣ لذلك تم حذفها , والمفردة رقم (٩). تشبعها(٠٠٩.). أقل من ٠.٣ لذلك تم حذفها, وتكون المفردات المفسرة لهذا العامل (١٠)مفردات وهي(١-٥-١٢-١٤-١٨-٢٤-٢٨-٣٢-٤١-٤٤) .وهذه المفردات العشرة تدور حول مدى

شعور المعلم بأهمية العمل الذى يقوم به ومدى وضوح أهداف هذه المهنة له ومدى اعتزازه بنفسه كمعلم, وأن نجاحه في هذه المهنة يزيده من تحمل المسئولية ,لذلك يمكن تسمية هذا العامل بالمعنى.

العامل الثاني : استقطب هذا العامل (١١.٩٦١%) من التباين الكلى للمصفوفة, وبجذر كامن (١.٦٧٥), وتشبعت به(٨)مفردة من مفردات المقياس وهذا ما يوضحه جدول ٦ .

جدول ٦

التشبعات الدالة للمفردات على العامل الثاني :

رقم المفردة	المفردات	التشبعات
٣	أقدم حلولاً مبتكرة للمشكلات التي تواجهني في عملي المدرسي	٠.٣٦٠
٦	أخطط لأداء عملي المدرسي بإرادتي.	٠.٣٩٠
٢	أنجز عملي المدرسي بإرادتي.	٠.٠٢٧
٢٥	أبدى رأيي بحرية في الأمور الخاصة بالمدرسة.	٠.٥١٨
٣٣	لا أمتلك حرية التصرف فى تحديد كيفية أداء عملي المدرسي.	٠.٣٣٩
٣٥	أبادر في تنفيذ المهام الموكلة لي.	٠.٠١٢
٣٧	النظام التعليمي يملي تحديد طرق عقاب التلاميذ	٠.٣٢٤
٤٣	ليس لدى حرية في استخدام طرق تدريس متنوعة للموضوعات.	٠.٣٦٢

يتضح من جدول ٦ أن جميع المفردات تشبعت بقيم أعلى من ٠.٣ ماعدا المفردة رقم(٢).تشبعها (٠٢٧.) أقل من ٠.٣ لذلك تم حذفها , والمفردة رقم (٣٥). تشبعها(٠١٢.). أقل من ٠.٣ لذلك تم حذفها , وتكون المفردات المفسرة لهذا العامل (٦)مفردات وهي(٣-٦-٢٥-٣٣-٣٧-٤٣).وتدور هذه المفردات الستة حول الاستقلالية

والحرية التي يتمتع بها المعلم أثناء ممارسة عمله , وفى تعامله مع الآخرين لذلك يمكن تسمية هذا العامل بالاستقلالية.

العامل الثالث: استقطب هذا العامل (٨.٩٢٤%) من التباين الكلى للمصفوفة, وبجذر كامن (١.٢٥٥), وتشبعت به(١٣)مفردة من مفردات المقياس وهذا ما يوضحه جدول ٧ .

جدول ٧

التشبعات الدالة للمفردات على العامل الثالث

رقم المفردة	المفردات	التشبعات
١٩	أعجز عن مواجهة التحديات والمشكلات أثناء العمل المدرسي	٠.٣٤٠
٧	أتواصل مع أولياء أمور التلاميذ لمناقشة أحوال أبنائهم التعليمية.	٠.٤٦٠
٨	أتمتع بقدر عالٍ من الثقة بالنفس .	٠,٣٩٩
١٣	أنجز عملي بكفاءة.	٠.٠٤٧
١٧	استثمر مهاراتي في العمل.	٠.٣٩٠
٢٠	لدى القدرة على تشخيص نقاط القوة والضعف لدى التلاميذ.	٠.٣٤٦
٢٢	أمتلك المهارات اللازمة لأداء عملي المدرسي.	٠.١٥٢
٢٦	يشعرني تعاملي مع زملائي في المدرسة بالتحدي والإنجاز.	٠.٣٤٩
٣١	لا أثق بمقدرتي على أداء عملي بشكل متقن.	٠.٣٧٩
٣٨	أمتلك خبرات تفوق من حولي في المدرسة.	٠.٣٨٠
٤٠	أتمتع بقدر قليل من القيادة والمسئولية.	٠.١٣٧
٤٢	أوظف خبراتي السابقة في عملي المدرسي.	٠.٣٥٩

٤٥	أستثمر قدراتي لأداء عملي بطريقة أفضل.	٠.١٧٧

يتضح من جدول ٧ أن جميع المفردات تشبعت بقيم أعلى من ٠.٣ ماعدا المفردة رقم(١٣).تشبعها (٠٤٧.) أقل من ٠.٣ لذلك تم حذفها , والمفردة رقم (٢٢). تشبعها(١٥٢.). أقل من ٠.٣ لذلك تم حذفها , والمفردة رقم (٤٠). تشبعها(١٣٧.). أقل من ٠.٣ لذلك تم حذفها ,والمفردة رقم (٤٥) تشبعها(١٧٧.). أقل من ٠.٣ لذلك تم حذفها ,وتكون المفردات المفسرة لهذا العامل (٩)مفردات وهي(٢-٧-٨-١٧-٢٠-٢٦-٣١-٣٨-٤٢).وهذه المفردات التسع تدور حول مدى امتلاك المعلم للمهارة والكفاءة والقدرة على إتمام عمله بشكل متقن , لذا يمكن تسمية هذا العامل بالكفاءة.

العامل الرابع : استقطب هذا العامل (٨.٠٣٥%) من التباين الكلى للمصفوفة, وبجذر كامن (١.٢٥), وتشبعت به(١١)مفردة من مفردات المقياس وهذا ما يوضحه جدول ٨ .

جدول ٨

التشبعات الدالة للمفردات على العامل الرابع

رقم المفردة	المفردات	التشبعات
٤	لا أستطيع التأثير في القرارات المدرسية .	٠.٥٢٥
١٠	لدى تأثير في التطورات التي تحدث في المدرسة.	٠.٣٢٤
١١	أطور من نفسى لتحسين ناتج العمل.	٠.٣٥٧
١٦	يشعرني زملائي بأن لي أثراً واضحاً في تحقيق أهداف المدرسة.	٠.٣٠٦
٢١	أفتقد للتأثير على طلابي في المدرسة.	٠.١٥٠
٢٣	أؤثر على زملائي للوصول إلى أفضل شيء.	٠.١٤٢
٢٧	أساعد زملائي للقيام بالمهام الموكلة إليهم.	٠.٣٤٩
٢٩	أستطيع إحداث تغييرات إيجابية فى المدرسة.	٠.٣٧٢
٣٠	أقدم خدمات تفيد البيئة المدرسية.	٠.١٣٦
٣٦	يستشيرونني في كثير من الأمور التي تهم المدرسة.	٠.٣٧٠
٣٩	لا أدعم زملائي في المدرسة.	٠.٣٧٧

يتضح من جدول ٨ أن جميع المفردات تشبعت بقيم أعلى من ٠.٣ ماعدا المفردة رقم(٣٠).تشبعها (١٣٦.) أقل من ٠.٣ لذلك تم حذفها, والمفردة رقم (٢١) تشبعها(١٥٠.). أقل من ٠.٣ لذلك تم حذفها , والمفردة رقم (٢٣). تشبعها(١٤٢.). أقل من ٠.٣ لذلك تم حذفها, وتكون المفردات المفسرة لهذا العامل (٨)مفردات وهي(٤-١٠-١١-١٦-٢٧-٢٩-٣٦-٣٩).وتدور هذه العوامل الثمانية حول مدى تأثير المعلم في البيئة المدرسية المحيطة به من زملاء وطلاب وقرارات مدرسية لذا يمكن تسمية هذا العامل بالتأثير.

أسفرت نتائج التحليل الاستكشافي عن أربعة عوامل للمقياس هي (المعنى - الاستقلالية وحرية التصرف - الكفاءة - التأثير), واصبح عدد مفردات المقياس بعد إجراء هذا التحليل (٣٣) مفردة.

الإجابة عن السؤال الثاني: هل يتوفر لمقياس التمكين النفسي درجه مقبولة من الثبات ؟

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب الثبات كالتالي:

للتحقق من ثبات المقياس والذي بلغ عدد مفرداته(٣٣) مفردة, تم استخدام معامل ألفا كرونباخ Cronbach's alpha للتحقق من ثبات الأبعاد كما هو موضح بالجدول ٩

جدول ٩

ثبات درجات أبعاد المقياس بطريقة ألفا كرونباخ Cronbach's alpha :

م	الأبعاد	عدد المفردات	معامل الثبات
١	المعنى	١٠	٠.٨٢٦
٢	الاستقلالية و حرية التصرف	٦	٠.٧١
٣	الكفاءة	٩	٠.٧٩٤
٣	التأثير	٨	٠.٧٨٣

ويتضح من خلال نتائج الجدول ٩ . أن معاملات الثبات مرتفعة, حيث تراوحت معاملات الثبات من٠.٧١إلى٠.٨٢٦., وهي تشير إلى تمتع المقياس بدرجة مقبولة من الثبات.

يتمتع المقياس بخصائص سيكومترية جيدة حيث أنه يتمتع بدرجة عالية من الصدق و والثبات ويصلح للتطبيق علي أي عينة من المعلمين حيث أن مفردات المقياس تمس الواقع العملي للمعلمين مما يساعد علي معرفة المشاكل الحقيقية للمعلمين ومساعدتهم في حلها عن طريق البحث العلمي.

سادسا الصورة النهائية للمقياس:

يتكون المقياس في صورته النهائية من ٣٣ مفردة يتم الاستجابة عنها وفق تدريج خماسي(موافق بشدة/ موافق/ محايد/ غير موافق /غير موافق بشدة) ويقابل الدرجات (٥ /٤ /٣ /٢ /١) وذلك للمفردة الايجابية, والعكس للمفردة السلبية, وأعلى درجة للمقياس هي (١٦٥)و تشير إلى مستوى عالي من التمكين النفسي , وأقل درجة هي (٣٣) و تشير إلى مستوى ضعيف للتمكين النفسي.

التوصيات:

١- الاهتمام بإجراء المزيد من الدراسات والبحوث حول التمكين النفسي لدى المعلمين وعلاقتها بالمتغيرات النفسية الأخرى .
٢- العمل على تنميه التمكين النفسي لدى المعلمين نظرا لما له من تأثيرات ايجابية على العملية التعليمية ,وذلك من خلال إعداد البرامج التي تستهدف تنمية ذلك المفهوم والاهتمام بعقد الندوات والدورات التدريبية.

ملحق (١)

قائمة بأسماء السادة محكمي أداة البحث طبقا للترتيب الأبجدي.

م	الأسم	الدرجة العلمية والتخصص	جهة العمل
١-	حسنى زكريا السيد	أستاذ علم النفس التربوي	كلية التربية-جامعة كفر الشيخ

٢-	خلف أحمد مبارك	أستاذ متفرغ بقسم الصحة النفسية	كلية التربية –جامعة سوهاج
٣-	دعاء محمد عبد العزيز	مدرس بقسم علم النفس التربوي	كلية التربية-جامعة جنوب الوادي بقنا
٤-	عصام على الطيب	أستاذ بقسم علم النفس التربوي	كلية التربية-جامعة جنوب الوادي بقنا
٥-	كوثر قطب أبو قورة	أستاذ بقسم علم النفس التربوي	كلية التربية-جامعة كفر الشيخ
٦-	محمود أبو المجد حسن	أستاذ بقسم الصحة النفسية	كلية التربية-جامعة جنوب الوادي بقنا
٧-	منصور عبدالفتاح	مدرس بقسم المناهج وطرق التدريس	كلة التربية –جامعة جنوب الوادي بقنا
٨-	هالة خير سناري	أستاذ بقسم الصحة النفسية	كلية التربية-جامعة جنوب الوادي بقنا
٩-	هبة جابر عبد الحميد	أستاذ مساعد بقسم الصحة النفسية	كلية التربية –جامعة سوهاج
١٠-	وائل أحمد سليمان	أستاذ مساعد بقسم الصحة النفسية	كلية التربية-جامعة سوهاج

المراجع

المراجع العربية:-

أحمد البيومى (٢٠٢٠). التمكين النفسي وعلاقته بمستوى الطموح لدى معلم التربية الرياضية. *مجلة أسيوط لعلوم وفنون التربية الرياضية*،٢ (٥٤) ، ٣٢١ – ٣٦.

أحمد أبو حسن ,عائشة علي ونورة محمد (٢٠٢١).التمكين النفسي في ضوء بعض المتغيرات الديموجرافية لدي المعلمين. *مجلة جامعة الفيوم للعلوم التربوية والنفسية,١٥(١٥)١٢٩٦ – ١٣٢٥ .*

أحمد عبد الحليم (٢٠٢١). الخصائص السيكومترية لمقياس التمكين النفسي لدي عينة من المعلمين بالمدارس المصرية. *مجلة كلية التربية ,جامعة عين شمس,٤* (٤٥),١٩٣ – ٢٣٨.

اسماء عرفان (٢٠٢١). الاندماج في العمل وعلاقته بالتمكين النفسي والرضا الوظيفي لدى المعلمين في ضوء بعض المتغيرات الديموغرافية. *المجلة المصرية للدراسات النفسية*, ٣١(١١٠), ١١١ – ١٦٤.

آمال سعود و أحمد فريجة (٢٠٢١). المقاربات النظرية لمفهوم التمكين. *مجلة العلوم الإنسانية,٢١(٢*),٣٩٠ – ٤٠٩.

أماني علي (٢٠٢٢).التنبؤ بالجهد الانفعالي من خلال كل من التمكين النفسي والصلابة المهنية لدي معلمي التربية الخاصة بالإسكندرية. *مجلة كلية التربية جامعة الإسكندرية,٣٢* (٤),١٩٣ – ٢٣٣.

ايمان الحارثية (٢٠١٦) .*التمكين النفسي لدي معلمي التعليم الأساسي وعلاقته في الثقة بالمشرف التربوي في سلطنة عمان*. رسالة ماجستير ,كلية التربية ,جامعة السلطان قابوس ,عمان.

خيرية الخالدي (٢٠١٨).التمكين النفسي وتأثيره على السلوك الإبداعي :دراسة تطبيقية في بيئة القادسية. *مجلة المثنى للعلوم الادارية والاقتصادية ,٨(١*), ٦٨-٨٨ .

رانيا عبدالرحمن (٢٠١٩). علاقة التمكين النفسي بالذكاء الروحي لدى معلمي التربية الخاصة في ضوء بعض المتغيرات الديموغرافية .*مستقبل التربية العربية، ٢٦(١٢٢)*، ١١ – ٦٠.

رياض أبا زيد (٢٠١٠).أثر التمكين النفسي على سلوك المواطنة للعاملين في مؤسسة الضمان الاجتماعي في الأردن. *مجلة جامعة النجاح للأبحاث والعلوم الإنسانية,٣٤* (٣)، ٣٢٢ -٥١٢.

زهير النواجحة (٢٠١٦). التمكين النفسي والتوجه الحياتي لدى عينة من معلمي المرحلة الأساسية. *مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات التربوية والنفسية*, ٤ (١٥), ٢٨٣- ٣١٦.

ساخي أبو بكر(٢٠١٦). *تمكين العاملين وعلاقته بجودة الحياة الوظيفية في ضوء الثقة التنظيمية كمتغير وسيط لدى أفراد الحماية المدنية لولاية وهران*. رسالة ماجستير, جامعه وهران ,الجزائر.

شـــهد نمـــاس و محمـــد الحراحشـــة (٢٠٢١).*درجة ممارسة مديري المدارس الأساسية لمديرية التربية والتعليم لقصبة المفرق للقيادة الفريقية وعلاقتها بالتمكين النفسي للمعلمين*(رسالة ماجستير غير منشورة), جامعة آل البيت، الأردن.

شـيرين ابـو الهيجـاء (٢٠١٩). *اثـر التمكـين النفسـي علـى الاداء الـوظيفي والانتمـاء التنظيمـي فـي شـركات تكنولوجيـا المعلومـات فـي الاردن*. رسـاله الـدكتوراه, كليـه الاقتصاد والعلوم الإدارية, جامعه اليرموك, الاردن.

فاطمـة خشـبة وعفـاف بـدوى (٢٠١٨).مسـتوى التمكـين النفسـي لـدى عضـاء هيئـة التـدريس ومعـاونيهم وعلاقتـه بالـذكاء الروحـي والتفكيـر الابتكـاري لـديهم .*مجلـة كليـة التربية ,جامعة بنها*, ٢٩ (١١٦) , ٣٠٨-٣٣٤.

كـرين أميـدي (٢٠١٣).أثـر التمكـين النفسـي فـي الاغتـراب الـوظيفي :دراسـة اسـتطلاعية لآراء رؤســـاء الاقســـام العلميـــة فـــي جامعـــة دهـــوك. *مجلـــة تنميـــة الرافدين,١١٣* (٣٥), ٣٣١-٣٥٠ .

محمـد ابـو النـور وهنـاء محمـد (٢٠١٨). التمكـين النفسـي للمعلمـين والمعلمـات بمؤسسـات التعلـيم قبـل الجـامعي بقطاعيـه الحكـومي *والخـاص. مجلـة دراسـات الطفولـة جامعـة عين شمس*, ٢١ (٧٨) ,١٢٧- ١٣٨.

محمـد الجـدي (٢٠١٧). *اثـر التمكـين النفسـي علـى الرضـا الـوظيفي والأداء الـوظيفي مـن وجهـة نظـر مـوظفي الخدمـة لـدى قطـاع الاتصـالات فـي الاردن*. رسـالة ماجسـتير, كلية الاقتصاد والعلوم الإدارية, جامعة اليرموك, الاردن.

منـال الحميـدي (٢٠١٦).التمكـين الـوظيفي وعلاقتـه بـالولاء التنظيمـي لـدى أعضـاء هيئـة التـدريس بكليـة التربيـة بجامعـة الطـائف مـن وجهـة نظـرهم. *المجلـة التربويـة الدولية المتخصصة,٥* (٤), ٢٣٦-٢٦٦ .

مـي المهيـدات (٢٠٢١). العلاقـة بـين الـدعم الاجتمـاعي والتمكـين النفسـي لـدي عينـة مـن معلمـي ومعلمـات المرحلـة الثانويـة فـي محافظـة إربـد. *مجلـة جامعـة القـدس المفتوحة للأبحاث والدراسات التربوية والنفسية,١٢(٣٧),٢٠٤ – ٢١٨ .*

نجـاح السـميري (٢٠١٧). الثقـة بـالنفس كمتغيـر وسـيط فـي العلاقـة بـين التمكـين النفسـي والاحتـراق الـوظيفي المهنـي لـدي معلمـي التربيـة الخاصـة فـي محافظـات غـزة. *مجلة الجامع في الدراسات النفسية والعلوم التربوية,١* (٥٠),١٧٨ -٢٠٤ .

نيفين عبد المنعم وايمان عطا الله(٢٠٠٩). *تمكين المرأة بمحافظه القليوبية دراسة مطبقة على مركزي طوخ وبنها دراسة بحثية بدعم من مبادرة المرأة بواشنطن, الجمعية المصرية للتنمية البشرية والبيئية.*

هليل زايد (٢٠٢٣).بعض المتغيرات النفسية المسهمة في الالتزام المهني لدي معلمي المرحلة الابتدائية الأزهرية. *مجلة كلية التربية جامعة طنطا,١(٨٩),٥٤٧ – ٦٣٦.*

هناء زكي (٢٠٢٢).أثر الشخصية الاستباقية في التصور الأخلاقي والتمكين النفسي وسلوك العمل المبدع لدى المعلمين. *مجلة البحث العلمي في التربية جامعة عين شمس* , ١ (٢٣٤) ,٣٠٤ – ٣٨٣.

يحيى ملحم (٢٠٠٩). *التمكين كمفهوم إداري معاصر*. الطبعة الثانية, المنظمة العربية للتنمية الإدارية, القاهرة, مصر.

المراجع الأجنبية

American psychiatric Association (21 ed), Washington, DC :Author.

Bagget ,G.M.(2015).*Transformational leadership and Psychological Empowerment of Teachers.(Doctoral dissertation).Available from* Proquest Dissertation and thesis database.(UMI NO.3711170).

Bester,J.,Stander,M.W.,&Vanzyle, L.E. (2015). Leadership empowering behavior, psychological empowerment, organizational citizenship behaviors and turnover intention in a manufacturing division. *Journal of Industrial , Psychology,41(1),1- 13.*

Carless,S.(2004). Does psychological empowerment mediate the relationship between psychological climate and jop satisfaction?. *Journal of Business and Psychology,18*(18),405 – 425).

Choong,Y.O,Wong,K.L,&Lau,T.C.(2011). Psychological empowerment and organizational commitment in the Malaysian private higher education institutions: A review and research agenda. *Academic Research International, 1(*3),236- 245 .

Cingoz,A. & Kaplan,.(2015).An examination of the mediating role of job satisfaction on the relationship between psychological empowerment and innovative behavior. *International Review of Social Sciences . 3 (2), 60-72.*

Conger,J.A &Kanungo,R.N (1988). The empowerment process :integrating theory and practice.*Academy of management review. 1(13) , 471 -482.*

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.

Fadda,M.,Galimberti,E.,Romano,L.,Faccini,M.,Senatore,S.,Zanetti,A.& Schulze,P.(2017).Validation of a scale to measure parental psychological empowerment in the vaccination decision. *Journal of Public Health Research,6*(9),100-107.

Joo ,B .& Lim , T . (2013) Transformational leadership and career satisfaction. The mediating role of psychological empowerment. *Journal of Leadership & Organizational Studies ,20*(3) -326.

Melhem,Y. (2004) The antecedents of customer –*contact* employees empowerment. *Employee realations ,26* (1) , 72-93.

Ngang, T. (2012). The Effect of Psychological Empowerment on Teacher's.2nd Affective Commitment and Self-Efficacy. *Annual International Conference on Education & e-Learning.*

Singh, M.& Sarka, A. (2012).The relationship between psychological empowerment and innovative behavior a dimensional analysis with job involvement as mediator. *Journal of personal psychologhy,11(3),*127-137.

Singh,K.,& Kaur,S.(2019).Psychological empowerment of teachers: Development and validation of multi – dimensional scale. *International Journal Recent Technology,7(6),340.*

Spreitzer,G .M . (1995) . Psychological empowerment in the work place: dimensions ,measurement, and validation. Academy of Management Journal, 38*(5) ,* 1442-1465.

Thomas, K.W. Velthouse, B.A.(1990) . Cognitive elements of empowerment : an "interpretive " model of intrinsic task motivation . *Academy Of Management Review , 15*(4), p666 -681.

Verki, E. & Nasrollahi, M.(2016).Investigating factors affecting psychological empowerment of employees(case study: Qazvin province water and wastewater company).*Bulletin De La Society Royale Des Sciences De Liege,1(*85),697-705.

Worlein ,G. (2010) . *review paper : service and sales . Universi da Politecnica de Valencia.*

Zhang X.,& Batrol .,K.M (2010). Linking empowering leadership and employee creativity : the influence of psychological empowerment , intrinsic motivation and creative process engagement .*Academy Of Management Journal, 53*(1), 107-128 .

نمذجة العلاقات السببية البعدية بين التفكير التباعدي والتفكير التقاربي والإنجاز الإبداعي

إعـــــــــداد

أ/ ياسمين المحلاوي
باحثة لدرجة الماجستير ـ قسم علم النفس التربوي كلية التربية ـجامعة دمنهور

إشـــــــــــراف

الأستاذ الدكتور/عادل البنا
أستاذ علم النفس التربوي
كلية التربية ـجامعة دمهنور

الدكتور/سماح السيد متولى
مدرس علم النفس التربوي
كلية التربية ـجامعة دمنهور

ملخص:

يتزايد اعتبار الإبداع عنصراً أساسياً لتحقيق المجتمعات والدول للتنمية المستدامة؛ ولذلك يسعى الباحثون لفهم طبيعة الإبداع ومحدداته. ويتباين الإنجاز الإبداعي في الحياة بشكل كبير بين الأفراد، وهناك جدل قائم بين الباحثين بشأن العوامل المسئولة عن هذه التباينات. وأحد العوامل التي يتفق الباحثون إلى حد كبير على إسهامه في الإنجاز الإبداعي هو المتغيرات المعرفية؛ وبخاصة التفكير التباعدي والتفكير التقاربي. ومن هنا، يسعى البحث الحالي إلى التحقق من ملاءمة نموذج سببي افتراضي لتفسير الإنجاز الإبداعي للأفراد من خلال قدرات التفكير التباعدي والتفكير التقاربي لديهم. وقد اعتمد البحث على منهجية نمذجة العلاقات السببية البعدية التي تتضمن دمج نتائج الدراسات السابقة للعلاقات بين المتغيرات محل الدراسة واستخدامها للتحقق من ملاءمة النموذج المقترح. وقد أظهرت نتائج البحث وجود تأثير دال إحصائياً للتفكير التباعدي على الإنجاز الإبداعي، بينما كان تأثير التفكير التقاربي غير دال إحصائياً. كما أظهرت النتائج أن العلاقات بين متغيرات النموذج المقترح يمكن أن تختلف بين الموهوبين وغير الموهوبين، بينما لا تختلف بين البنين والبنات.

الكلمات المفتاحية: الإنجاز الإبداعي، التفكير التباعدي، التفكير التقاربي، نمذجة العلاقات السببية البعدي

Abstract:

Creativity is increasingly viewed as a fundamental element for achieving sustainable development in societies and countries, and researchers thus seek to understand the nature and determinants of creativity. Creative achievement varies significantly among individuals, and there is an ongoing debate among researchers

regarding the factors underlying these variations. One factor that researchers largely agree contributes to creative achievement is cognitive variables, especially divergent and convergent thinking. Thus, the current research aims to validate a hypothetical causal model for explaining creative achievement through divergent and convergent thinking. The study adopts a meta-analytic structural equation modeling technique, which involves pooling the findings of previous studies on the relationships between the studied variables and using the pooled correlation matrix to validate the proposed model. The research results indicated a statistically significant impact of divergent thinking on creative achievement, while the impact of convergent thinking was not statistically significant. Furthermore, the results indicated that the relationships within the proposed model varied between gifted and non-gifted individuals and not between males and females.

Keywords: creative achievement, divergent thinking, convergent thinking, meta-analytic structural equation modeling

.

مقدمة:

لقد اختلف منظور العالم كثيراً تجاه العلم والعلماء في الآونة الأخيرة، وخاصة بعد ظهور العديد من المخاطر التي تهدد حياة البشر مثل فيروس كورونا المستجد. فأصبحنا ننظر إلى العلماء والمبدعين نظرة أكثر احتراماً وتقديراً. وباتت هناك حاجة ملحة للاهتمام بالمبدعين منذ الصغر؛ وذلك بهدف إنشاء جيل واعٍ قادر على العطاء والإفادة.

ويتزايد اعتبار الإبداع عنصراً أساسياً لتحقيق التنمية المستدامة؛ فالعالم يتغير بسرعة هائلة وهو ما يحث الأفراد والمؤسسات والمجتمعات على البحث عن أفكار خلاقة للتكيف والمحافظة على القدرة التنافسية في هذا العالم (Lubart et al., 2013). ومن هنا، يحظى الإبداع بقدر كبير من الاهتمام في مجالات مختلفة من البحث بما في ذلك علم النفس والتربية. وعلى الرغم من ذلك، لا يزال هناك غموض بشأن طبيعة الإبداع والعناصر المكونة له (Barbot et al., 2015).

والإبداع بشكل عام مفهوم مركب سعى العلماء لفهمه وتطوير العديد من الأدوات لقياسه. وتتباين تلك المقاييس من حيث مكونات الإبداع التي تركز عليها، وتشمل العمليات الإبداعية، والنواتج الإبداعية، والسمات الشخصية للشخص المبدع، والسياق الذي يحدث فيه الإبداع (Plucker & Renzulli, 1999; Said-Metwaly et al., 2017).

والنواتج أو المخرجات الإبداعية للأفراد في الحياة الواقعية يطلق عليها الإنجاز الإبداعي (Carson.et al., 2005). ويتم قياس الإنجاز الإبداعي عن طريق حصر ما حققه الأفراد من نواتج إبداعية في المجالات المختلفة، مثل الفنون البصرية، والموسيقى، والرقص، والسينما والمسرح، والكتابة، والدعابة، والبحث العلمي، والرياضات الفردية والجماعية (Carson.et al., 2005). ولذلك، يُعد الإنجاز الإبداعي بمثابة المؤشر الواقعي لإبداع الأفراد في الحياة اليومية.

ويُعتبر جليفورد أول من أدخل مصطلحي التفكير التباعدي والتفكير التقاربي كمحاولة لتفسير التباينات بين الأفراد في الإنجاز الإبداعي. وقد اعتبر جيلفورد في نموذجه لبنية العقل Structure of intellect model أن الإبداع شكل من أشكال حل المشكلات، وميز بين نوعين من العمليات المعرفية التي يستخدمها الأفراد لحل المشكلات، وهما: التفكير التباعدي والتفكير التقاربي (Guilford, 1950). وقد عرف جليفورد التفكير التباعدي على أنه بحث واسع يستخدم في المسائل مفتوحة النهاية لتوليد إجابات أو بدائل منطقية. أما التفكير التقاربي فقد عرفه جليفورد على أنه بحث مركز يؤدي إلى إنتاج أفكار لحل مشكلات محددة النهاية تتطلب إجابة معينة (Guilford, 1957). وقد اعتبر جليفورد (Guilford, 1975) أن التفكير التباعدي أكثر صلة بالإنجاز الإبداعي من التفكير التقاربي.

وهناك تصورين للعلاقة بين التفكير التباعدي والتفكير التقاربي والإنجاز الإبداعي (de Vries & Lubart, 2017). ففي التصور الأول، يمثل التفكير التباعدي عاملاً رئيسياً في تحقيق الإنجاز الإبداعي لأنه يؤدي إلى توليد أفكار وحلول عديدة للمشكلات، أما التفكير التقاربي فهو يُسهم في تقييم البدائل التي يتم التوصل إليها من خلال التفكير التباعدي واختيار أفضلها (Cropley, 2006). أما في حالة التصور الثاني، لا يختلف دور التفكير التباعدي بالنسبة الإنجاز الإبداعي، بينما يكون دور التفكير التقاربي دمج العناصر المتباينة الناتجة من التفكير التباعدي وتوليفها في صورة فئات متقاربة وأكثر شمولاً (Lubart, 2016).

مشكلة البحث

يتباين الإنجاز الإبداعي بشكل كبير بين الأفراد وكذلك الجماعات، وهناك خلاف بين الباحثين بشأن العوامل المسئولة عن هذه التباينات. وأحد العوامل التي يتفق الباحثون إلى حد كبير على إسهامه في الإنجاز الإبداعي هو المتغيرات المعرفية لدى الأفراد؛ وبخاصة التفكير التباعدي والتفكير التقاربي (Amabile & Mueller, 2008). كما يوجد تباين في نتائج الدراسات السابقة بشأن إسهام هذين العاملين في الإنجاز الإبداعي، وكذلك بشأن العلاقة بينهما؛ حيث أن الدراسات السابقة عادةً ما تناولت تأثير هذين العاملين بشكل مستقل متجاهلةً العلاقات النظرية والتجريبية بينهما (Karwowski & Barbot, 2016).ويسعى البحث الحالي إلى دراسة العلاقات بين تلك المتغيرات الثلاثة (الإنجاز

الإبداعي، والتفكير التباعدي، والتفكير التقاربي) من خلال استخدام نمذجة العلاقات السببية البعدية؛ وهو أحد المداخل الحديثة لدراسة القضايا الجدلية من خلال دمج نتائج الدراسات السابقة ذات الصلة والتوصل إلى نتائج أكثر دقة بالمقارنة بنتائج الدراسات المستقلة. ويمكن تحديد مشكلة البحث في التساؤلات التالية:

أ. هل يمكن التوصل إلى نموذج سببي يربط بين الإنجاز الإبداعي وكلٍ من التفكير التباعدي والتفكير التقاربي؟
ب. هل تختلف العلاقات بين متغيرات النموذج وفقاً لنوع العينة (ذكور/ إناث)؟
ت. هل تختلف العلاقات بين متغيرات النموذج وفقاً للموهبة العقلية للعينة (موهوبين/ غير موهوبين)؟

أهداف البحث

يسعى البحث الحالي إلى تحقيق الأهداف التالية:

١- التوصل إلى نموذج سببي يفسر العلاقات بين التفكير التباعدي والتفكير التقاربي والإنجاز الإبداعي.
٢- تحديد مدى إسهام التفكير التباعدي والتفكير التقاربي في الإنجاز الإبداعي وكذلك مدي تباين هذا الإسهام وفقاً لمتغيري النوع والموهبة العقلية.

أهمية البحث

تتحدد أهمية البحث الحالي في الجوانب التالية:

١- الكشف عن العوامل التي تسهم في تباين الإنجاز الإبداعي لدى الافراد.
٢- التوصل إلى مؤشرات يمكن الاستعانة بها في التعرف على الأفراد المبدعين.

المصطلحات الإجرائية للبحث

أ. نمذجة العلاقات السببية البعدية Meta-analytic structural equation modeling
أحد أساليب التحليل البعدي التي يتم فيها استخدام نتائج الدراسات السابقة في اختبار نموذج افتراضي يتضمن علاقات بين مجموعة من المتغيرات (Cheung & Chan, 2005).

ب. التفكير التباعدي Divergent thinking
عملية عقلية تتضمن تناول المشكلة من زوايا مختلفة والتوصل إلى حلول متعددة لتلك المشكلة، ويتم تقييمه استناداً إلى عدة أبعاد منها كم الأفكار وأصالتها وتنوعها (Guilford, 1959).

ت. التفكير التقاربي Convergent thinking
عملية عقلية تتضمن إيجاد حل واحد صحيح لمهمة أو مشكلة معينة (Guilford, 1959).

ث. الإنجاز الإبداعي Creative achievement
النواتج أو المخرجات الإبداعية الفعلية للأفراد في الحياة الواقعية (Carson et al., 2005).

الإطار النظري والدراسات السابقة

١- تعريف الإبداع

يُعتبر الإبداع مفهوم مركب حيث سعى العلماء لفهمه وتصميم العديد من الأدوات لقياسه. وتتباين تعريفات ومقاييس الإبداع بحيث تركز على مكونات مختلفة مثل العمليات

الإبداعية، أو النواتج الإبداعية، أو السمات الشخصية للشخص المبدع، أو السياق الذي يحدث فيه الإبداع (Plucker & Renzulli, 1999; Said-Metwaly et al., 2017).

١-١- مفهوم الإبداع من منظور العملية Process

قام (Torrance, 1977)، كأحد الرواد في مجال الإبداع، بتعريف الإبداع على أنه عملية إدراك الفرد للمشكلات والثغرات في المعرفة، وصياغة الفرضيات، واختبار هذه الفرضيات، وأخيراً التوصل إلى النتائج. وبالمثل، افترض (Mednick, 1962, 1964) أن الإبداع ينطوي على عملية بناء علاقات أو روابط بين مجموعة من العناصر لتلبية متطلبات المهمة. وكلما كانت تلك الروابط غير متوقعة، كلما كانت عملية التفكير أكثر إبداعاً. وتتضمن هذه العملية تقييم مختلف الأفكار والمسارات في آن واحد من أجل استنباط الحل.

وقد ذكر (Guilford, 1975) في نموذجه لبنية العقل تعريفاً آخر للإبداع باعتباره أحد أشكال حل المشكلة؛ فهو يمثل عملية تتضمن تنشيط مجموعة من الاستراتيجيات لتحقيق هدف معين. وغالباً ما تتضمن هذه الاستراتيجيات تنشيط عمليتين ذهنيتين متباينتين لكنهما متكاملتين، وهما التفكير التباعدي Divergent Thinking والتفكير التقاربي Convergent Thinking (De Young et al., 2008; Runco, 1993). وبمراجعة أدبيات الإبداع، يمكن ملاحظة أن كثير من الدراسات في هذا المجال تركز على عمليات التفكير التباعدي وعمليات التفكير التقاربي كمؤشرات أساسية للإبداع (Benedek et al., 2012, 2020; Koestler, 1964).

١-٢- مفهوم الإبداع من منظور الشخص Person

وهنا تركز تعريفات الإبداع على السمات الشخصية التي يُفترض أن يتصف بها الأفراد المبدعون، ومنها الانفتاح على الخبرة، وتقدير الذات، والدافعية، والمخاطرة، والمثابرة، والاستقلال، والغموض (Feist, 1998; James & Asmus, 2000-2001; Runco, 2007; Said-Metwaly et al., 2017). ومع ذلك، فإن امتلاك هذه الصفات لا يعني بالضرورة حدوث إبداع؛ لأن هناك عوامل معرفية وبيئية لا يمكن إغفال تأثيرها (Amabile, 1983).

١-٣- مفهوم الإبداع من منظور المنتج Product

قدم (Stein, 1953) أحد التعريفات للإبداع باعتباره منتج إبداعي؛ حيث ذكر أنه عمل جيد أو مفيد لأغراض معينة. كما أوضح (Gardner, 1993) أن الأفراد المبدعين لديهم القدرة على حل المشكلات، وبناء النماذج، وصياغة الأسئلة بطريقة غير تقليدية. وأيضاً يُنظر للإبداع على أنه القدرة على إنتاج أو تصميم شيء مبتكر يتناسب مع متطلبات المهام ويتسم بجودة عالية (Kaufman & Sternberg, 2007; Lubart & Guignard, 2004; Said-Metwaly et al., 2017; Sternberg & Lubart, 1999).

١-٤- مفهوم الإبداع من منظور البيئة أو السياق Press

يمكن القول بأن الإبداع هو نِتاج تفاعل الشخص المبدع مع البيئة أو السياق. وقد أوضح (Mclaren, 1993) أن الإبداع لا يتعين أن يكون قاصراً على فهم المساعي البشرية فقط دون الأخذ في الاعتبار الجوانب الاجتماعية والأخلاقية والبيئية المحيطة (James et al., 1999; Said-Metwaly et al., 2017). وفي هذا الصدد، حدد (Geis, 1988) خمسة عوامل لضمان وجود بيئة داعمة لإبداع الفرد، تتمثل في بيئة أمنة تتضمن قدراً محدوداً من التدخل الإداري والمالي، وثقافة تنظيمية تسهل على الأفراد الإبداع والاكتشاف بشكل مستقل، ومكافآت لتعزيز الأداء، وتوجهات إدارية إيجابية للاستثمار في المجالات المستهدفة للإبداع، وتقديم التدريب لتعزيز الإبداع.

١-٥- مفهوم الإبداع من منظور المدخل التكاملي

يوجد إجماع من قبل العلماء على أن الإبداع يعتبر ظاهرة متعددة الأوجه تشمل المكونات المعرفية والشخصية والبيئية (Batey & Furnham, 2006; Lemons, 2011; Runco, 2004; Said-Metwaly et al., 2017). ومن هنا، ظهر المدخل التكاملي لتعريف الإبداع والذي يعتمد على الربط بين منظورين أو أكثر في تعريف واحد. فقد ربط البعض بين المنظور الشخصي للإبداع والسياق مثل (Barbot et al., 2016; Kleibeuker et al., 2016; Peláez-Alfonso et al., 2020)؛ حيث ذكروا أن التفكير الإبداعي هو نتاج التفاعل بين شخصية الفرد والبيئة المحيطة.

كما ربط (Said-Metwaly et al., 2017) بين الإبداع كعملية ومنتج؛ فذكر أن الإبداع يركز على عمليات معرفية محددة تساعد على تحقيق المنتج الإبداعي. كما أكد (Harrington, 1990) على أن الإبداع لا يكمن في أي عملية معرفية أو شخصية مفردة، ولا يحدث في أي وقت، ولا في أي مكان، وليس نتاج أي فرد بمفرده. ومن خلال مراجعة تعريفات الإبداع، قدم (Plucker et al., 2004) تعريفاً شاملاً للإبداع يتمثل في أنه تفاعل بين الاستعداد والعملية والبيئة، يُنتج من خلاله الفرد أو المجموعة منتجاً ملموساً يجمع في طياته بين الجدة والفائدة بما يتناسب مع السياق الاجتماعي.

٢- التصورات النظرية للإبداع

٢-١- نموذج جيلفورد لبنية العقل Structure of Intellect Model (Guilford, 1950)

يعتبر نموذج جيلفورد لبنية العقل أقدم التصورات النظرية التي تناولت العملية الإبداعية وفسرتها كنوع من أنواع حل المشكلة. وقد أكد جيلفورد أن توافر المعرفة يُعد شرطاً أساسياً لتحقيق الإبداع؛ فالفرد لا يمكن أن يبدع من فراغ دون امتلاكه للمعرفة، ولابد للفرد من إعادة تنظيم معارفه وتصحيح أفكاره للتوصل إلى أفكار مبدعة تعتمد على المعلومات الجديدة. وقد ربط جيلفورد بين الذكاء وناتج العملية العقلية التي يستخدمها الفرد عندما يواجه موقفاً ما، واستطاع أن يحدد ١٨٠ مظهراً مختلفاً للتفاعلات العقلية. وكانت وجهة نظره بهذا المعنى بعيدة كل البعد عن كافة نظريات الذكاء. فاختبارات الذكاء تفترض عادة وجود عامل ذكاء واحد تقوم عليه كافة التصرفات الذكية. وافترض جيلفورد أن المظاهر المختلفة للعمليات العقلية تتبع من تفاعل ثلاثة أبعاد تتمثل في:

- العمليات: وتضم الذاكرة والمعرفة والتفكير التباعدي والتفكير التقاربي والتقييم.

- المحتويات: وتكون إما حسية، أو رمزية، أو لغوية، أو سلوكية.
- النواتج: وتكون إما وحدات، أو فئات، أو علاقات، أو أنظمة، أو تحويلات، أو تضمينات (سليمان الخضري الشيخ، ٢٠٠٨).

وقد أشار جيلفورد إلى أن العملية العقلية يتدخل في ظهورها قدرتان هما التفكير التباعدي (توليد الأفكار الأصيلة) والتفكير التقاربي (توليد الأفكار التقليدية) (Acar & Runco, 2014). وأضاف جيلفورد أن الإنسان يوظف التفكير التباعدي عندما تُطرح عليه مهمة مفتوحة النهاية. ويكون التفكير التباعدي وفق هذا المنظور شكلاً من أشكال حل المشكلة، ويؤدي بالفرد إلى استجابات متعددة ومختلفة. وغالباً ما يحتوي التفكير التباعدي على فروق فردية بين الأفراد لما يتضمنه من طلاقة، وأصالة، ومرونة، وذلك على خلاف التفكير التقاربي الذي يقدم فيه الفرد إجابة تقليدية. ويري جليفورد أن التفكير التباعدي يمكن أن يسهم بشكل كبير في التفكير الإبداعي، ولكنه في الوقت ذاته ليس مرادفاً للتفكير الإبداعي، ولكنه يعكس العمليات التي تقود إلى حلول وأفكار أصيلة؛ لذلك نجد أن اختبارات التفكير التباعدي هي الأكثر استخداماً في تقدير الأفكار الإبداعية الكامنة.

ويستند البحث الحالي في تناوله للإبداع إلى نموذج جيلفورد على اعتبار أن النموذج شائع الاستخدام في الدراسات التجريبية في مجال الإبداع، كما أنه يتضمن توضيحاً لطبيعة عمليتي التفكير التقاربي والتفكير التباعدي وتأثير كلٍ منهما في الإنجاز الإبداعي.

٢-٢- نظرية مكونات الإبداع (Amabile, 1983) Componential Theory of Creativity

تعتبر هذه النظرية إحدى النظريات الرئيسية لتفسير الإبداع لدى الأفراد والمنظمات، وتم الاستناد إليها في الكثير من الدراسات التجريبية في مجال الإبداع. وقد طُرحت هذه النظرية من قبل تيريزا أمابيل عام ١٩٨٣، وخضعت النظرية بعدها لتطورات عديدة. وفي عام ١٩٨٨، نشرت أمابيل امتداداً للنظرية ليشمل كلاً من الإبداع والابتكار في المنظمات؛ حيث بقي النموذج الأساسي للإبداع الفردي على حاله، ولكن تمت إضافة افتراض محتواه أن الإبداع الفردي له تأثيره على إبداع فرق العمل. وتتمثل مكونات النموذج فيما يلي:

- الموارد الذاتية ذات الصلة بالمهمة (الخبرة بالمجال).
- المهارات ذات الصلة بالابتكار (مهارات الإبداع).
- الدافع للابتكار (مشابه لدوافع المهام الفردية).

وتري أمابيل أن الفرد يحتاج لكي يبدع إلى امتلاك موارد ذاتية مرتبطة بالمهمة، وهي ببساطة تتمثل في المعارف والخبرات المرتبطة بالمجال الذي يعمل فيه كالرياضيات أو الفيزياء أو الرسم. وهذه المعارف يمكن تعلمها من خلال النظام التربوي النظامي أو البيئة المدرسية. والمكون الثاني يتمثل في المهارات التي يمكن استخدامها لتحقيق الإبداع والإبتكار مثل طرائق التفكير والمهارات المرتبطة بالإبداع كالطلاقة والأصالة والمرونة في التفكير. أما المكون الثالث فيكمن في وجود دافعية داخلية للفرد من أجل تحقيق العمل الإبداعي.

٢-٣- نظرية الإبداع الاستثماري Investment Creativity Theory (Sternberg & Lubart, 1991)

تستند هذه النظرية إلى مبدأ "Buy low and sell high". ووفقاً لهذا المبدأ، فإن الأفراد المبدعين يدعون إلى أفكار جديدة وغريبة، قد لا تلقى قبولاً من الآخرين في البداية، ويطورونها ويبرهنون على صحتها ويبرزون أهميتها حتى يتم قبولها، وبعد ذلك يمكنهم بيع تلك الأفكار بسعر مرتفع. وغالباً ما ينتقل هؤلاء المبدعون إلى طرح أفكار تالية وبيعها بعد أن يتم قبول فكرتهم الأولى. وعلى هذا النحو، يمكن للأفراد المبدعين تغيير الطريقة التي يفكر بها الآخرون حول العالم، وحل التناقضات في النظريات

السابقة، وطرح أسئلة جديدة بحاجة إلى إجابة. وتفترض النظرية أن الإبداع لا يقتصر فقط على اكتشافات العلماء العظماء، ورسومات الفنانين المبدعين، وروايات الكتاب الكِبار، ولكن يمكن للإبداع أن يظهر أيضاً في الأنشطة البسيطة التي يقوم بها الفرد في حياته اليومية.

وتفترض هذه النظرية وجود ستة مصادر للإبداع وهي: العمليات العقلية، والمعرفة، وأسلوب التفكير، والشخصية، والدافعية، والمحيط البيئي. ويمكن توضيح هذه العناصر كالتالي:

- الذكاء وعمليات التمثيل العقلي Intelligence and mental processes: تتمثل في المهارات التي يمكن أن يتمتع بها الشخص المبدع مثل المرونة، والطلاقة، والأصالة، وإثراء التفاصيل، والانفتاح على الخبرات، والقدرة على التحليل والربط والإستنتاج.
- الجوانب المعرفية Knowledge: تتمثل في قدرة الفرد على توظيف المعلومات التي يكتسبها، سواءً من مصادر نظامية كالمدرسة والجامعة والمؤسسات التعليمية، أو من مصادر غير نظامية كالأسرة والمجتمع.
- أنماط التفكير Styles of thinking: ويعتمد على الطريقة التي يفكر بها الفرد خلال حله للمشكلات وخلال تعاملاته مع المحيطين به.
- الجوانب الشخصية Personality: تعنى السمات الشخصية التي يتميز بها المبدع دون غيره، مثل المثابرة، والفضول، وحب الاستطلاع، وسرعة البديهة، والمخاطرة، والخيال، وغيرها الكثير من الصفات التي تؤثر في شخصية المبدع.
- الدافعية Motivation: تعتبر الدافعية بمثابة الطاقة المحركة لسلوك الفرد، وهناك دافعية داخلية وأخرى خارجية. وإذا ما اجتمعا هذان النوعان من الدافعية في الفرد فسوف يحقق إبداعاً أفضل مقارنةً بمن يكون مدفوعاً بأحد النوعين من الدافعية دون الآخر.
- النواحي البيئية Environmental context: ويعد عنصراً هاماً في تحقيق الإبداع؛ فلولا وجود الوسط المناسب للشخص المبدع لم يستطع أن يحقق ذاته وإبداعه، فكم من العلماء لم يساعدهم محيطهم البيئي في تحقيق إبداعاتهم واضطروا إلى السفر للخارج للبحث عن المجتمع الملائم الذي يخدم قدراتهم وميولهم الإبداعية.

٣- مداخل قياس الإبداع

يواجه الباحثون تحدي كبير في قياس الإبداع بسبب طبيعته المتعددة الأبعاد بالإضافة إلى عدم وجود اتفاق على تعريف محدد له (Baer & McKool, 2009; Batey et al., 2010; Lubart & Besançon, 2016; Nakano & Wechsler, 2018). وهناك العديد من المقاييس التي أستخدمت في قياس وتقييم جوانب مختلفة من الإبداع، وهذه المقاييس يُمكن تقسيمها إلى فئتين عامتين، وهما مقاييس مرتبطة بالأداء على المهام ومقاييس التقرير الذاتي (Fürst & Grin, 2018).

٣-١- المقاييس المرتبطة بالأداء على المهام

في هذا التصنيف، يتم تقييم الإبداع بناءً على الأداء الفعلي للأفراد في المهام الإبداعية. ويمكن تقسيم هذا التصنيف إلى ثلاثة أنواع من المهام تتمثل في مهام التفكير التباعدي، ومهام الاستبصار، ومهام المنتج الإبداعي.

أ- **مهام التفكير التباعدي:** تُستخدم هذه المهام على نطاق واسع في قياس الإبداع (Lubart & Besançon, 2016; Plucker et al., 2011; Wechsler et al., 2018). وتركز هذه المهام على العمليات المعرفية والمهارات ذات الصلة بالإبداع (Guilford, 1967, 1975; Kaufman et al., 2007; Makel & Plucker, 2008)، وفيها يُطلب من المفحوصين تقديم العديد من الحلول المختلفة لمشكلات مفتوحة النهاية Open-ended (على سبيل المثال: ذكر الاستخدامات الممكنة لعلب الصفيح). ويتم تصحيح الاستجابات في ضوء عدة أبعاد، مثل عدد الاستجابات، واختلافها، وندرتها، وتفصيلها (Kaufman et al., 2008; Plucker & Makel, 2010; Torrance & Haensly, 2003).

ب- **مهام الاستبصار:** على عكس مهام التفكير التباعدي، تتضمن مهام الاستبصار مشاكل مقيدة ذات استجابات محددة. وتوفر هذه المهام معلومات منظمة بشكل كافٍ توجه الأشخاص إلى استجابة صحيحة واحدة (Guilford, 1967, 1975; Plucker & Makel, 2010). ومن مهام الاستبصار الشائعة، اختبار الترابطات المتباعدة (Mednick & Mednick, 1967) الذي يقدم ثلاث كلمات مفتاحية ويُطلب من الفرد البحث عن كلمة رابعة ترتبط بشكل معين معهم جميعاً (على سبيل المثال، الكلمات المفتاحية: فارغة، بيضاء، خطوط؛ الإجابة: ورقة).

ت- مهام المنتج الإبداعي: يركز هذا النوع من المقاييس على النواتج الفعلية للأفراد عوضاً عن العمليات المعرفية الكامنة وراء الإنتاج الإبداعي (Kaufman et al., 2008; Kaufman et al., 2012). ويعتبر أسلوب التقييم التوافقي Consensual assessment technique الذي قدمته (Amabile, 1982) الطريقة الأكثر استخداماً لتصنيف النواتج الإبداعية. ففي هذه الطريقة، يتم إعطاء المفحوصين تعليمات لتصميم شئ ما (على سبيل المثال: لوحة أو قصة أو أغنية أو قصيدة شعرية)، ثم يتم تقييم مستوى إبداعهم من قبل محكمين لديهم خبرة في مجال الإبداع محل الدراسة (Amabile & Mueller, 2008; Hennessey et al., 2011). والفكرة الأساسية وراء هذا النوع من مقاييس الإبداع تتمثل في أنه من الصعب تقييم الإبداع بطريقة موضوعية مباشرة، وأكثر الأفراد قدرة على إصدار أحكام موثوقة حول ما هو إبداعي في مجال ما هم الخبراء في ذلك المجال، ومن ثم يتعين الاستعانة بهم في عملية تقييم النواتج الإبداعية (Amabile & Mueller, 2008). والإجراء المستخدم في هذا النوع من المقاييس يمكن مقارنته إلى حد كبير بالإجراء المستخدم في تقييم الإبداع في الحياة الواقعية (Amabile & Mueller, 2008; Baer & McKool, 2009).

٣-٢- مقاييس التقرير الذاتي

تعتمد هذه الفئة من المقاييس على استخدام استبيانات التقرير الذاتي أو التقييمات الذاتية للإبداع. وتتضمن هذه الفئة أربعة أنواع تتمثل في: استبيانات الشخصية، واستبيانات السيرة الذاتية، واستبيانات الأنماط المعرفية، واستبيانات العوامل البيئية.

أ- استبيانات الشخصية: تركز هذه المقاييس على السمات الشخصية الشائعة بين الأفراد المبدعين (Selby et al., 2005). والفرضية الأساسية لاستخدام مقاييس الشخصية هي أن اهتمامات وتفضيلات الفرد يمكن أن تُسهم في التنبؤ بإبداعه (Clapham, 2004). وقد استند تصميم هذه الاستبيانات في الأساس على التحقق من السمات الشخصية المشتركة بين الأفراد الذين حققوا إنجازات إبداعية مُعترف بها (Batey, 2012; Plucker & Makel, 2010; Selby et al., 2005). وتتضمن هذه المقاييس عموماً سمات شخصية، مثل الانفتاح على الخبرة، وتفضيل المهام المعقدة، والأصالة، والاستقلالية، والدافعية الداخلية، وروح الدعابة، والمخاطرة، والمثابرة، والاستقلالية (Amabile, 1983; Feist, 1998; James & Asmus, 2000-2001; Runco, 2007; Selby et al., 2005). وأحد الأمثلة على مفردات هذه الاستبيانات هو "أُفضل استخدام الأفكار غير التقليدية في حل المشكلات" (Davis & Subkoviak, 1975).

ب- استبيانات السيرة الذاتية: تفترض هذه المقاييس أن الإنجازات السابقة يمكن استخدامها للتنبؤ بالإنجازات المستقبلية (Makel & Plucker, 2008). ومن هنا، تسأل هذه الاستبيانات عن إنجازات الفرد أو مساهماته الإبداعية السابقة. ومثال على أحد عبارات هذه الاستبيانات هو "لقد حصلت على جائزة أو مكافأة بسبب تفوقي في عملي" (Carson et al., 2005).

ت- استبيانات الأنماط المعرفية: تتناول تلك المقاييس الأنماط المعرفية التي يُفترض أنها تكمن في التقاطع بين الشخصية والإدراك (Kaufman, 2019; Martinsen & Kaufmann, 1999). وتشير الأنماط المعرفية إلى الطريقة المفضلة للفرد في معالجة المعلومات (Guilford, 1980). وهذه الاستبيانات تسأل الأفراد عن ميولهم تجاه إدراك المشكلات وتجربتها وتنظيمها وحلها، استناداً إلى الافتراض القائل إن "بعض الأنماط المعرفية مرتبطة ارتباطاً وثيقاً بالإبداع" (Martinsen & Kaufmann, 1999; Puccio et al., 1995; Selby et al., 2005;

(Sternberg, 1997). ومن أمثلة المفردات المتضمنة في هذه المقاييس هو "أي من هذه الكلمات التالية يعبر عن أسلوبك في حل المشكلات (الاستكشاف/ التفكير المستقل/التفكير المنطقي/التجريب)؟"(Basadur et al., 1990).

ث- استبيانات العوامل البيئية: تحاول هذه المقاييس تقييم التأثيرات البيئية على الإبداع بدلاً من الجوانب الفردية للإبداع (Couger, 1996; Hunter et al., 2007; Thompson & Lordan, 1999). وهذه الاستبيانات تستند إلى افتراض أن العوامل البيئية تلعب دوراً حاسماً في تشكيل إبداع الفرد (Hennessey & Amabile, 2010; Thompson & Lordan, 1999). وتشمل العوامل التي تم تقييمها: تصورات الأفراد حول المهام المطلوبة، والموارد، والإدارة، والحرية، والتعاون، والعلاقات، ودعم الإبداع والابتكار، وتحقيق التنمية المستدامة. ومثال على مفردات تلك المقاييس هو: "تشجع المؤسسة العاملين بها على حل المشكلات التي تواجههم بطريقة إبداعية" (Amabile et al., 1996).

٤- الإنجاز الإبداعي Creative achievement

٤-١- مفهوم الإنجاز الإبداعي

يمكن تعريف الإنجاز الإبداعي على أنه مجموع النواتج الإبداعية الفعلية التي حققها الفرد خلال حياته (Carson et al., 2005). وبالنظر الى التعريفات الموجوده للإنجاز الإبداعي، نجد أنها تركز على فكرة التوصل إلى حل أو عمل نشاط أو تصميم شئ أو فكرة جديدة تتسم بالأصالة والاختلاف عن النواتج السابقة، وكذلك تتصف بالمنفعة والجودة العالية والجدوى بالنسبة للمجتمع (Amabile, 1996; Feldman et al., 1994; Ma, 2009; Runco, 2007; Sternberg & Kaufman, 2010). وغالباً ما يتم إجراء تقييم للنواتج الإبداعية من قبل المتخصصين أو المستفيدين. كما يمكن أن يظهر الإنجاز الإبداعي في صورة جوائز أو تكريمات (Gonzalez, 2020).

ويُفترض أن تحقيق الفرد لإنجازات إبداعية يتطلب توافر عوامل شخصية داخلية، وعوامل خارجية تختلف بين الأفراد وبعضهم (Amabile, 1996; Carson et al., 2005; Eysenck, 1995; Ludwig, 1995; Simonton, 1994). والعوامل الشخصية تشمل القدرات المعرفية، مثل الذكاء، والتفكير التباعدي، والخيال الواسع، والسمات الشخصية، مثل الثقة، والمثابرة، والدافعية الداخلية (Amabile, 1983; Eysenck, 1995; Finke et al., 1992)، بينما العوامل الخارجية تشمل العوامل الأسرية، مثل الدعم من قبل الأسرة، والعوامل المجتمعية مثل فرص التفاعل مع الخبراء، والاعتبارات الثقافية، مثل الاستقرار السياسي أو الاقتصادي (Csikszentmihalyi, 1988; Ludwig, 1995; Simonton, 1975).

٤-٢- مقاييس الإنجاز الإبداعي

تركز المقاييس المستخدمة لقياس الإنجاز الإبداعي على الإبداع الواقعي بدلاً من العمليات المعرفية الكامنة في الإبداع (Carson et al., 2005). وتتميز تلك المقاييس بكونها تُقيم المساهمات الإبداعية التي صنعها الأفراد في الماضي؛ إيماناً بأن الإنجازات السابقة يمكن أن تكون مفيدة في توقع الإنجازات المستقبلية (Makel & Plucker, 2008). وقد قام الباحثون في مجال الإبداع بقياس الإنجاز الإبداعي باستخدام مجموعة متنوعة من الأساليب. وهذه المقاييس تشمل الجوائز والتكريمات، وتقييمات الخبراء، ومقاييس التقرير الذاتي للإنجاز الإبداعي. ومن أمثلة مقاييس التقرير الذاتي للإنجاز الإبداعي استبيان الإنجاز الإبداعي Creative Achievement Questionnaire (Carson et al., 2005)، واستبيان السلوك الإبداعي Creative Behavior Inventory (Hocevar, 1979, 1980)، واستبيان الأنشطة والإنجازات الإبداعية Inventory of Creative Activities and Achievements (Diedrich et al., 2018). وعادةً ما تستهدف مقاييس الإنجاز الإبداعي مجالات محددة؛ وتتضمن معايير كمية وكيفية لجودة الإنتاج الإبداعي (Said-Metwaly et al., 2020).

٥- التفكير التباعدي

٥-١- مفهوم التفكير التباعدي

تستخدم العديد من الدراسات مصطلح "الإبداع" للإشارة إلى التفكير التباعدي. حيث ذكر جيلفورد في نموذجه لبنية العقل أن التفكير التباعدي هو مرادف للإبداع، وهذا أدى إلى حدوث تداخل وتشابك كبير بين الإبداع والتفكير التباعدي (Said-Metwaly et al., 2017; Treffinger et al., 1971).

وقد عُرف التفكير التباعدي على أنه: مجموعة من الاستجابات المتنوعة لمهمة واحدة، بشرط ألا تحتمل هذه المهمة حلاً واحداً فقط، بل تحتاج مجموعة من الأفكار الإبداعية التي تُنتج حلول عديدة (Guilford, 1956; Vidler, 1972). ويمكن اعتبار التفكير التباعدي عملية استقرائية فكرية تتضمن توليد مجموعة متنوعة من الحلول أو الأفكار لموقف معين (Brophy, 1998; Guilford, 1967; Kaufman et al., 2011; Lee, 2012)، وأيضاً هو القدرة على تقديم إجابات لأسئلة مفتوحة تحتمل أكثر من إجابة صحيحة (Guilford, 1966; Kaufman et al., 2011; Runco & Acar, 2012).

٥-٢- مقاييس التفكير التباعدي

تمثل اختبارات التفكير التباعدي المقاييس الأكثر استخداماً وشيوعاً للإبداع. وتتضمن اختبارات التفكير التباعدي عادةً مشاكل مفتوحة النهاية تتطلب توليد أكبر عدد ممكن من الأفكار. وتتنوع تلك الاختبارات وفقاً لطبيعة المهمة؛ فعلى سبيل المثال، هناك اختبارات (مصورة أو لفظية أو عددية) (Torrance, 1988). كما تتنوع أيضاً من حيث التعليمات المستخدمة، ويقترح بعض الباحثين استخدام كلمة "كن مبدعاً" في التعليمات لزيادة صدق الاختبار (Harrington, 1975; Nusbaum et al., 2014; Said-Metwaly et al., 2020). وتتطلب الأسئلة من المفحوص اقتراح استخدامات غير تقليدية للأشياء، أو توليد أسئلة حول صورة، أو اقتراح طرق لتحسين المنتجات، أو إكمال رسم ناقص بطرق متنوعة (He & Wong, 2021).

ومن المقاييس المستخدمة لقياس التفكير التباعدي اختبار والش كوجان للتفكير الإبداعي Wallach and Kogan Creative Thinking Test (Wallach & Kogan, 1965)، واختبارات الإنتاج التباعدي لبنية العقل لجليفورد Structure of the Intellect Divergent Production Tests (Guilford, 1967)، واختبارات تورانس للتفكير الإبداعي Torrance Test for Creative Thinking (Torrance, 1966, 2008)، واختبار تورانس المختصر للبالغين Abbreviated Torrance Test for Adults (Goff & Torrance, 2002).

٥-٣- أبعاد التفكير التباعدي

يتم تقييم الأداء على مهام التفكير التباعدي من خلال عدة أبعاد، تتمثل في:

أ- الطلاقة Fluency: ويقصد بها عدد الحلول المقترحة للمشكلة (Guilford, 1967)؛ فالطلاقة تعكس القدرة على توليد استجابات عديدة (Gonzalez, 2020)، على اعتبار أن الشخص المبدع يتميز بدرجة مرتفعة من سيولة الأفكار وسهولة توليدها (عبد الستار إبراهيم، ٢٠٠٢).

ب- الأصالة Originality: ويقصد بها مدي جدة الحلول؛ أي القدرة على توليد استجابات غير عادية وفريدة من نوعها (Guilford, 1967). وتعتبر الأصالة البعد الأقرب في التعريف للإبداع (Gonzalez, 2020). ويمكن الحكم على الفكرة بالأصالة إذا كانت متميزة وغير شائعة بين الأفراد (عبد الستار إبراهيم، ٢٠٠٢).

ت- المرونة Flexibility: ويقصد بها مدي تنوع الحلول؛ أي القدرة على توليد حلول تنتمي إلى فئات مختلفة (Guilford, 1967). وتشير المرونة إلى عدم وجود جمود في التفكير (Gonzalez, 2020)، وتُعتبر النقيض لما يسمى التصلب العقلي الذي يتبنى فيه الفرد نمط فكري معين يواجه به كافة مواقف حياته مهما اختلفت أو تنوعت (عبد الستار إبراهيم، ٢٠٠٢).

ث- التفاصيل Details: ويقصد بها ثراء التفاصيل المتضمنة في الحلول وكيفية توظيفها (Kleibeuker et al., 2013).

٦- التفكير التقاربي

٦-١- مفهوم التفكير التقاربي

ذكر جليفورد في نموذجه لبنية العقل أن التفكير التقاربي يُستخدم كمرادف للذكاء، كما أنه ينطوي على التفكير المنطقي للوصول إلى إجابة واحدة صحيحة للمشكلة المطروحة (Guilford, 1956). وقد أضاف أنه دائماً ما يكون هناك استنتاج واحد تقريباً أو إجابة للمشكلة، ودور التفكير التقاربي هنا هو أن يوجه الفرد للتوصل إلى تلك الإجابة (Guilford, 1956). فالتفكير التقاربي استناداً إلى ذلك هو القدرة على إيجاد ارتباطات بين الأفكار التي تبدو للوهلة الأولى غير متصلة (James et al., 2004). وقد عرف (Kaufman et al., 2011; Lee, 2012) التفكير التقاربي بأنه: عملية استنتاجية تتضمن بشكل منهجي تطبيق القواعد، وتنظيم الأفكار، وتقييم الاختيارات للوصول إلى حل واحد فقط صحيح.

٦-٢- مقاييس التفكير التقاربي

هناك عدة مقاييس للتفكير التقاربي، منها اختبار الترابطات المتباعدة Remote Associates Test (Mednick, 1962). ويُعد هذا الاختبار أحد المقاييس الشائعة للإبداع باعتباره سهل الاستخدام ويحقق نتائج موضوعية. ويتكون الاختبار الأصلي من ثلاثين مفردة. وتتكون كل مفردة من ثلاث كلمات مفتاحية، ويُطلب من المفحوصين التوصل إلى كلمة رابعة مرتبطة بطريقة أو بأخرى بكل كلمة من الكلمات المفتاحية. فعلى سبيل المثال، إذا كانت الكلمات الثلاث هي (لبن/ ثلج/ ورقة)، فالاستجابة الصحيحة المحتملة لها تكون "أبيض". ومن أمثلة مقاييس التفكير التقاربي أيضاً مقياس حل المشكلات الإبداعية Creative Problem-Solving Test (Duncker, 1945; Lin et al., 2012; MacGregor & Cunningham, 2008)، ويتضمن اختبارات من أشهرها اختبارات الاستبصار Insight problems Tests التي تحتوي على العديد من المهام، مثل مشكلة الشمعة The Candle Problem (Duncker, 1945)، واختبارات الألغاز Rebus Tests (MacGregor & Cunningham, 2008)، ومشكلة حظيرة الخنازير The Pigpen Problem (Lin et al., 2012). ومهام الاستبصار تلك تتضمن معلومات محددة بشكل كافٍ توجه الأفراد نحو استجابة واحدة صحيحة. وهناك اختبارات أخرى أُستخدمت لقياس التفكير التقاربي مثل بعض اختبارات الذكاء التي تتمثل في: اختبار مصفوفات رافن المتقدمة Raven's Advanced Progressive Matrices وهو مقياس تجريدي استقرائي منطقي (Raven & Court, 1998)، ومقياس وكسلر للذكاء Weschler Scale of Intelligence الذي يرتبط بالقدرة على حل المشكلات (Chuderski & Jastrzebski, 2018; Kane et al., 2004).

٧- العلاقة بين التفكير التباعدي والإنجاز الإبداعي

من المفترض وجود علاقة موجبة بين التفكير التباعدي والإنجاز الإبداعي على اعتبار أنهما يمثلان وجهين مختلفين لنفس المتغير (الإبداع)؛ ومعنى ذلك أن الأفراد الذين يحققون إنجازاً إبداعياً في الحياة من المفترض أن يكون لديهم مستوى مرتفع من التفكير التباعدي (Said-Metwaly et al., 2022). ويتوافق ذلك مع النماذج والتصورات النظرية التي تسلط الضوء على

العلاقة بين التفكير بطريقة تباعدية والأداء الإبداعي (Amabile & Mueller, 2008; Guilford, 1956; Sternberg & Lubart, 1999).

وقد قامت مجموعة من الدراسات التجريبية باستكشاف ما إذا كانت هناك علاقة بين التفكير التباعدي والإنجاز الإبداعي؛ لأن تحديد طبيعة تلك العلاقة له أهميته في الكشف عن محددات السلوك الإبداعي وأيضاً التعرف على قدرة اختبارات التفكير التباعدي في التنبؤ بالإبداع. على سبيل المثال، أثبتت دراسة (Wallach & Wing, 1969) وجود ارتباط إيجابي بين التفكير التباعدي والإنجاز الإبداعي أعلى من ارتباط الذكاء بالإنجاز الإبداعي. كما أكدت الدراسات الطولية أن التفكير التباعدي أكثر تنبؤاً بالإنجاز الإبداعي من الذكاء، لفترات زمنية تراوحت من ٥ إلى ٥٠ عاماً (Cramond et al., 2005; Cropley, 1972; Howieson, 1981; Plucker, 1999; Runco et al., 2010; Torrance, 1969, 1972, 1981). وتشير تلك النتائج إلى الدور الفعال الذي يلعبه التفكير التباعدي في الإنجاز الإبداعي، والذي يمكن أن يفوق دور الذكاء.

وعلى النقيض من ذلك، يعتقد البعض أن العلاقة بين التفكير التباعدي والإنجاز الإبداعي يمكن أن تكون غير قوية إنا ما قورنت بمتغيرات أخرى معروفة، مثل الانفتاح على الخبرة والدافعية الداخلية (Jauk et al., 2014). وهذه ما أكدته بعض الدراسات التي لم تتوصل إلى وجود علاقة بين التفكير التباعدي والإنجاز الإبداعي مثل (Kogan & Pankove, 1974; Okuda et al., 1991; Zabelina et al., 2019)، أو تلك التي أظهرت وجود علاقة لبعض مؤشرات التفكير التباعدي فقط دون الآخرى مثل (Benedek et al., 2016; Runco, 1986).

وقد ركزت الدراسات السابقة التي تناولت العلاقة بين التفكير التباعدي والإنجاز الإبداعي على تأثير بعض المتغيرات على تلك العلاقة، ومن أهمها نوع المفحوصين (ذكور / إناث) والموهبة العقلية للمفحوصين (موهوبين / غير موهوبين). وقد توصلت تلك الدراسات إلى أن العلاقة بين هذين المتغيرين لا تختلف بين البنين والبنات، ومنها (Cramond et al., 2005; Hocevar, 1980). كما توصلت دراسات أخرى إلى أن العلاقة بين هذين المتغيرين تختلف بين الموهوبين وغير الموهوبين؛ حيث كانت العلاقة أقوى في حالة الموهوبين مقارنةً بغير الموهوبين، ومن هذه الدراسات (Park, 2021; Said-Metwaly et al, 2022; Torrance, 1969).

٨- العلاقة بين التفكير التقاربي والإنجاز الإبداعي

من المفترض أن للتفكير التقاربي دوراً هاماً في الإنجاز الإبداعي من خلال تقييم الأفكار والبدائل المطروحة أمام الفرد في المواقف المختلفة والحكم على تلك الأفكار واختيار أفضلها؛ فالفرد يختار أحد هذه الأفكار ثم يطورها؛ ومن هنا يتوصل إلى تحقيق الإنجاز الإبداعي (de Vries & Lubart, 2017).

وبمراجعة الدراسات السابقة، تبين أن هناك عدم اتفاق حول طبيعة العلاقة بين التفكير التقاربي والإنجاز الإبداعي، فهناك دراسات توصلت إلى وجود علاقة موجبة بينهما، مثل (Armstrong, 2004; Polner et al., 2018)، وهناك دراسات توصلت إلى وجود علاقة سالبة بينهما، مثل (Han et al., 2018; Hechtman, 2015)،

وهناك دراسات توصلت إلى عدم وجود علاقة بينهما، مثل (Beaty et al., 2014). كما تناولت بعض الدراسات تأثير الموهبة العقلية للمفحوصين على العلاقة بين هذين المتغيرين، وتوصلت إلى أن العلاقة كانت أقوى في حالة غير الموهوبين مقارنةً بالموهوبين، ومن هذه الدراسات (Armstrong, 2012; Ruiz, 2021). ولا توجد دراسات سابقة، على حد علم الباحثين، تناولت تأثير النوع على العلاقة بين التفكير التقاربي والإنجاز الإبداعي.

٩- العلاقة بين التفكير التباعدي والتفكير التقاربي

أشار (Guilford, 1967) في نموذجه لبنية العقل إلى أن التفكير التباعدي والتفكير التقاربي يسهمان بدور متكامل في تحقيق السلوك الإبداعي، إلا أن التفكير التباعدي يسهم بشكل أكبر في الإبداع، بينما يسهم التفكير التقاربي بشكل أكبر في النجاح في الاختبارات الأكاديمية والمعرفية التقليدية.

وفي هذا الصدد يوضح (Cohen, 1975) الفرق بين مفهومي التفكير التباعدي والتفكير التقاربي؛ فيذكر أن التفكير التباعدي يعني القدرة على التحرك في اتجاهات مختلفة، وهو مطلوب للاستخدام بشكل رئيسي في حالات المشاكل غير المنظمة، أما التفكير التقاربي فيمثل القدرة على الوصول إلى الإجابة الصحيحة ثم تطويرها لكي تُستخدم بشكل رئيسي في مواقف ترتبط بمشكلة منظمة. أي يمكن القول، أن التفكير التباعدي يبدأ من نقطة واحدة وينتهي بحلول عديدة، بينما التفكير التقاربي يبدأ من نقاط عديدة وينتهي بحل واحد (Brophy, 2001). وأيضاً التفكير التباعدي يقوم الفرد فيه بتوليد العديد من الإجابات على سؤال مفتوح النهاية ليس له حل محدد، بينما في حالة التفكير التقاربي، يحاول الفرد دمج العناصر المختلفة للوصول إلى حلول حاسمة للمشكلة (Sternberg & Lubart, 1999; Volle, 2017). وأوضح (Colzato et al., 2013) أن التفكير التباعدي يشبه جلسة العصف الذهني التي تتضمن توليد العديد من الأفكار حول مشكلة ما، أما التفكير التقاربي يمثل عملية تقديم إجابة واحدة ومحددة للسؤال، وتعتمد بشكل كبير على المنطق والدقة. ويمكن تلخيص الفرق بين التفكير التباعدي والتقاربي في جدول (١).

جدول (١). جوانب الاختلاف بين التفكير التباعدي والتفكير التقاربي

وجه المقارنة	التفكير التباعدي	التفكير التقاربي
التعريف	القدرة على التفكير في اتجاهات مختلفة.	القدرة على الوصول إلى إجابة واحدة صحيحة.
نوع المشكلة المرتبط بها	مشكلات مفتوحة النهاية غير منظمة.	مشكلات منظمة لها حلول محددة.
مسار التفكير	يبدأ من نقطة واحدة وينتهي بحلول عديدة.	يبدأ من نقاط عديدة وينتهي بحل واحد.
مجال الاستخدام	جلسات العصف الذهني التي تهدف إلى توليد العديد من الأفكار لمشكلة ما.	الاختبارات الأكاديمية.

وقد أوضحت (صفاء الأعسر، ٢٠٠٠) في جدول (٢) أهمية عمليتي التفكير التباعدي والتفكير التقاربي في حل المشكلات؛ حيث ذكرت مراحل الحل الإبداعي للمشكلات وكذلك دور التفكير التقاربي والتفكير التباعدي في كل مرحلة.

جدول (٢). دور التفكير التباعدي والتفكير التقاربي في مراحل الحل الإبداعي للمشكلات

المرحلة التباعدية	عناصر المرحلة	المرحلة التقاربية
تناول المشكلات التي تتطلب البحث في المواقف والإنفتاح على الخبرات واستكشاف الفرص.	مشكلة قبل التحديد	تقبل تحدي ما وبذل الجهد للاستجابة لهذا التحدي
جمع البيانات وفحص المواقف من جوانب ورؤى متعددة.	التوصل للبيانات	تحديد البيانات الهامة وتحليلها.
وضع صياغات متعددة للمشكلة.	التوصل للمشكلة	اختيار صياغة فعالة للمشكلة.
التوصل إلى بدائل وأفكار متعددة.	التوصل للأفكار	اختيار البدائل الواعدة.
وضع محكات متعددة لتقييم البدائل والأفكار.	التوصل للحل	وضع محكات لتقييم وتحسين وتنقيح البدائل والأفكار.
جمع مصادر المساعدة وتحديد خطوات التنفيذ الممكنة.	التوصل لتقبل الحل	التركيز على أفضل الحلول وإعدادها للتنفيذ ووضع خطط محددة لتنفيذها.
	تحديات جديدة	

وبالنظر إلي نتائج الدراسات السابقة التي تناولت العلاقة بين التفكير التباعدي والتفكير التقاربي، نجد أن هنا تضارب في نتائجها؛ فبعض الدراسات توصلت إلى وجود علاقة موجبة بينهما، ومنها (Vilder, 1972; Webb et al., 2017; Zabelina & Silvia, 2020)، وهناك دراسات أُخري توصلت إلى علاقة سلبية بينهما، مثل (Chermahini et al., 2012; Felton, 2016; Zhang et al. 2020).

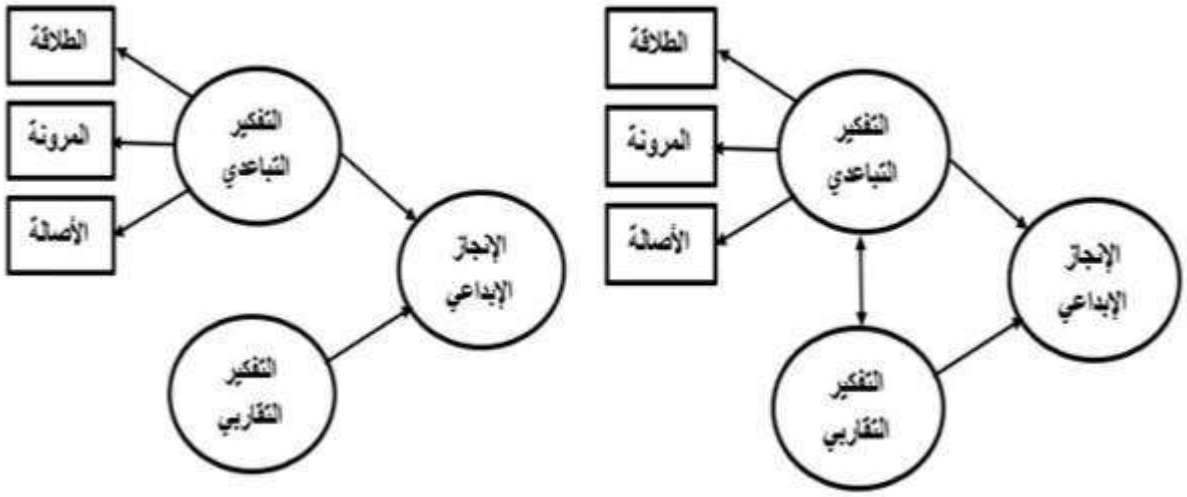
كما يوجد تضارب في نتائج الدراسات السابقة حول تأثير نوع المفحوصين على العلاقة بين التفكير التباعدي والتفكير التقاربي. فقد أشارت دراسة (Calvin, 1976) إلى عدم وجود تأثير دال إحصائياً للنوع على العلاقة بين هذين المتغيرين، بخلاف دراسة (Sporborg, 1971) التي أشارت لوجود تأثير دال للنوع؛ حيث كانت العلاقة موجبة بالنسبة للذكور وسالبة بالنسبة للإناث. ومن الدراسات التي تطرقت إلى تأثير الموهبة العقلية على العلاقة بين التفكير التباعدي والتفكير التقاربي دراسة (Cohen, 1975)، والتي توصلت إلى أن العلاقة أقوى في حالة الموهوبين مقارنةً بغير الموهوبين.

١٠- النموذج المقترح للعلاقات بين متغيرات البحث

بناءً على الافتراضات النظرية والنتائج التجريبية، تم اقتراح النموذجين الموضحين في شكل (١) لاختبارهما في البحث الحالي. ويفترض كلا النموذجين وجود تأثير مباشر للتفكير التباعدي والتفكير التقاربي على الإنجاز الإبداعي، ويختلفان عن بعضهما في طبيعة العلاقة بين التفكير التباعدي والتفكير التقاربي. فالنموذج الأول (على اليمين) يفترض وجود تأثير متبادل بينهما؛ على افتراض أن التفكير التباعدي يكون مسئولاً عن إنتاج الأفكار لحل المشكلة بينما يكون التفكير التقاربي مسئولاً عن تقييم تلك الأفكار وتوجيه الفرد لإنتاج أفكار أخرى حينما تكون الأفكار غير ملائمة (أي ان التفكير التقاربي يؤثر

على التفكير التباعدي)، وكذلك كلما ازداد كم وتنوع الأفكار التي يتم إنتاجها من خلال التفكير التباعدي، كلما ازدادت جودة الأفكار التي يتم اختيارها من خلال التفكير التقاربي (أي أن التفكير التباعدي يؤثر على التفكير التقاربي). أما النموذج الثاني (على اليسار) يفترض عدم وجود تأثيرات بين التفكير التقاربي والتفكير التباعدي؛ أي أن كلاً منهما يؤثر بشكل مستقل عن الآخر على الإنجاز الإبداعي. ويجب ملاحظة أن النموذجين يتضمنان ثلاثة أبعاد فقط للتفكير التباعدي (الطلاقة والمرونة والأصالة)؛ وذلك لأنها الأبعاد الأكثر قياساً في الدراسات السابقة.

شكل (١). النموذجان المقترحان للعلاقة بين متغيرات البحث



١١- التحليل البعدي Meta-Analysis

١١-١- مفهوم التحليل البعدي

يشير التحليل البعدي إلى مجموعة من الإجراءات الإحصائية التي تستخدم لدمج البيانات من دراسات متعددة للوصول إلى نتيجة شاملة(Cooper & Hedges, 2009; Glass, 1976; Littell et al., 2008) . ويفيد التحليل البعدي بشكل كبير في الفصل بين الدراسات ذات النتائج المتعارضة (Akobeng, 2005; Card, 2012).

وعند إجراء تحليل بعدي، يتم تحويل البيانات التي تشتمل عليها الدراسات إلى وحدة قياس مشتركة تسمى حجم الأثر Effect size (Hedges & Olkin, 1985; Littell et al., 2008). وقد عرف (Cohen , 1977) **حجم الأثر** بأنه درجة وجود الظاهرة في المجتمع أو مدى خطأ الفرض الصفري. ويمكن أن تصف أحجام الأثر العلاقات بين المتغيرات، أو الاختلافات بين المجموعات، أو تأثيرات التدخلات (Littell et al., 2008).

١١-٢- نماذج التحليل البعدي

عادةً ما يتم إعطاء أوزان لأحجام الأثر في الدراسات حسب أحجام العينات المرتبطة بها أو حسب دقتها، ويمكن تحقيق ذلك باستخدام نماذج التأثيرات الثابتة Fixed-effects model أو نماذج التأثيرات العشوائية Random-effects model (Borenstein et al., 2009; Hunter & Schmidt, 2004). وفيما يلي توضيح للفروق بين هذين النوعين من نماذج التحليل البعدي.

أ- نموذج التأثيرات الثابتة

يفترض هذا النموذج أن الدراسات تشترك في نفس حجم الأثر الحقيقي وأن التباين عبر الدراسات يمكن أن يُعزى إلى خطأ في اختيار العينات. وبالمقارنة مع نموذج التأثيرات العشوائية، يعطي نموذج التأثيرات الثابتة وزناً أكبر للدراسات ذات العينات الكبيرة ووزناً أقل للدراسات ذات العينات الصغيرة (Borenstein et al., 2010). كذلك، يقتصر تعميم النتائج في نموذج التأثيرات الثابتة على الدراسات المتضمنة في التحليل البعدي.

ب- نموذج التأثيرات العشوائية

على نقيض نموذج التأثيرات الثابتة، يفترض نموذج التأثيرات العشوائية أن حجم الأثر الحقيقي يمكن أن يختلف من دراسة لآخرى ويدرجه كمصدر للتباين في التحليل البعدي. والتعميم في حالة نموذج التأثيرات العشوائية يتجاوز الدراسات المختارة (Cheung, 2015; Rosenthal & DiMatteo, 2001). وغالباً ما يُفضل استخدام نموذج التأثيرات العشوائية؛ لأنه يراعي وجود تباينات بين الدراسات ويعطي فترات ثقة أكثر تحفظاً (ولكن أكثر دقة) من نموذج التأثيرات الثابتة (Aguinis et al., 2011; Nordmann et al., 2012).

١١-٣- خطوات التحليل البعدي

هناك العديد من الخطوات التي يتضمنها التحليل البعدي. وهذه الخطوات تشمل تحديد أسئلة البحث، وتحديد العينة، وحساب حجم التأثير لكل دراسة، واختيار نموذج التحليل البعدي، واختبار المتغيرات الوسيطة (Grewal et al., 2018). وفيما يلي توضيح لكل خطوة من هذه الخطوات.

أ- تحديد أسئلة البحث

كما هو الحال في أي بحث، فإن الخطوة الأولى في إعداد وكتابة البحث تتمثل في تحديد السؤال أو الأسئلة البحثية التي يتناولها التحليل البعدي. ويجب أن يكون السؤال البحثي محل الدراسة واضحاً ومحدداً بحيث يسهل الإجابة عنه (Fern et al., 1986). ومراجعة النظريات والدراسات السابقة المتعلقة بموضوع البحث يمكن أن يساعد الباحث في تنقيح أسئلة بحثه (Campbell et al., 1982). ويمكن استخدام التحليل البعدي لدراسة أنوع مختلفة من الأسئلة البحثية مثل العلاقات بين المتغيرات أو الفروق بين الجماعات أو تأثير المعالجات التجريبية.

ب- تحديد عينة البحث (اختيار الدراسات)

يقوم الباحث في الدراسات التجريبية بتحديد العينة المستهدفة، ويمكن أن تكون تلك العينة، على سبيل المثال، أطفالاً أو بالغين أو طلاباً أو معلمين. أما في حالة التحليل البعدي، فالأمر يختلف عن ذلك؛ حيث تكون عينة الدراسة عبارة عن الدراسات السابقة التي تناولت موضوع البحث. ولتجميع الدراسات السابقة، يتعين على الباحث اللجوء إلى قواعد البيانات مثل Proquest, Google Scholar, Web of Science, Eric, Springer, Jstor, EBSCO. كما يمكن التوصل إلى الدراسات غير المنشورة (مثل رسائل الماجستير أو الدكتوراة أو الأوراق البحثية المقدمة في المؤتمرات) من خلال مراسلة الباحثين الذين لديهم منشورات بحثية ذات صلة بالموضوع البحثي (Grewal et al., 2018).

ويستلزم صياغة مجموعة من المعايير أو المحكات التي يمكن في ضوءها اختيار الدراسات السابقة، والتي يُطلق عليها محكات الاختيار Inclusion criteria. ويمكن أن تكون تلك المحكات ذات صلة بالمتغيرات المستهدفة، أو العينة محل الدراسة (طلاب المدارس مثلاً)، أو تاريخ نشر الدراسات، أو مكان إجراء الدراسات (أوروبا مثلاً).

ومن الممكن أن تُؤثر استراتيجية البحث المستخدمة على استنتاجات التحليل البعدي؛ لأن اختلاف الدراسات المتضمنة في التحليل يمكن أن يؤدي إلى نتائج متباينة. وفي هذا الصدد، يري (Cooper, 1982) أنه يجب على الباحث عمل بحث شامل قدر الإمكان في قواعد البيانات المختلفة لتضمين أكبر عدد ممكن من الدراسات.

ت-تكويد الدراسات

يتعين على الباحث عمل تكويد للدراسات من خلال توصيف خصائص الدراسات التي يتضمنها التحليل البعدي (Pillemer & Light, 1980). ولتسهيل عملية التكويد، يتعين تصميم نموذج للتكويد يتضمن تعريفاً لكل خاصية من خصائص الدراسة. وهناك هدفين يمكن تحقيقهما من خلال عملية التكويد: أولهما، تقديم وصف شامل للدراسات السابقة

التي تناولت موضوع البحث من حيث العينات والمقاييس وإجراءات جمع البيانات. وثانيهما، دراسة مدى تأثير اختلاف خصائص الدراسات على نتائج التحليل البعدي.

ث- حساب حجم الأثر

يتعين على باحثي التحليل البعدي حساب حجم الأثر لكل دراسة اعتماداً على البيانات والنتائج الموجودة في كل دراسة. وهناك العديد من المعادلات الإحصائية التي تستخدم لحساب حجم الأثر والتي يمكن تصنيفها إلى ثلاث فئات رئيسية: معاملات الارتباط ومتوسطات الفروق والتكرارات (Cooper et al., 2009).

ج- اختبار تجانس أحجام الأثر

لما كانت نتائج الدراسات المختلفة يتم تحويلها إلى وحدة قياس موحدة تتمثل في حجم الأثر، فإنه من الممكن مقارنة أحجام الأثر للدراسات المختلفة قبل دمجها معاً لتحديد مدى تجانس أو تباين نتائجها حول الموضوع محل الدراسة. وفي حالة وجود تباين كبير في نتائج الدراسات، فإنه يتعين الكشف عن العوامل المسئولة عن تلك التباينات (Grewal et al., 2018).

ح- دمج أحجام الأثر

تتضمن هذه الخطوة دمج أحجام الأثر التي تم الحصول عليها من خلال الدراسات المختلفة للحصول على متوسط حجم الأثر، مع مراعاة إعطاء وزن لكل حجم أثر في ضوء حجم عينة الدراسة المرتبطة به. ويتعين هنا أيضاً تحديد النموذج المستخدم لدمج أحجام الأثر، سواءً كان نموذج التأثيرات الثابتة أو نموذج التأثيرات العشوائية.

خ- اختبار المتغيرات الوسيطة

بعد حساب متوسط حجم الأثر عبر الدراسات المختلفة، يتعين تحديد العوامل التي يمكن أن تؤثر على هذا المتوسط أو العوامل التي قد تؤدي إلى اختلاف حجم الأثر من دراسة لآخرى. وقد تتمثل تلك العوامل في خصائص عينة الدراسة (كالعمر والنوع)، أو الظروف البيئية والثقافية التي أجريت فيها الدراسة، أو الأدوات المستخدمة لقياس متغيرات الدراسة، أو إجراءات جمع بيانات الدراسة.

١١-٤- مزايا التحليل البعدي

بالإضافة إلى تقدير متوسط حجم الأثر الكلي عبر الدراسات المختلفة، يقدم التحليل البعدي تقديراً للتباين في حجم الأثر وتأثير المتغيرات الوسيطة Moderator variables (أي خصائص الدراسة) على هذا التباين (Aguinis et al., 2011; Littell et al., 2008). كما تقدم التحليلات البعدية العديد من المزايا مقارنة بالدراسات الفردية مثل زيادة دقة النتائج وتعميمها، وإمكانية الإجابة على أسئلة بحثية يصعب تناولها في الدراسات الفردية (مثل دراسة الفروق بين الدول أو الثقافات)، واقتراح فرضيات للدراسات المستقبلية، وإمكانية تحديث النتائج في حالة توفر بيانات جديدة (Deeks et al., 2008;Egger & Smith, 1997; Haidich, 2010; Littell et al., 2008; Patall & Cooper, 2008; Patil et al., 2004; Perez et al., 2013; Rosenthal & DiMatteo, 2001; Walker et al., 2008). ومن ثم، يتيح التحليل البعدي للباحثين إمكانية تحليل التناقضات في النتائج المعروضة في أدبيات الإبداع، واستكشاف أسباب هذه التناقضات.

١٢- نمذجة العلاقات السببية البعدية Meta-Analytic Structural Equation Modeling

يدمج هذا المدخل بين كلٍ من أسلوبي التحليل البعدي ونمذجة العلاقات السببية (Cheung, 2014)، ويتم فيه استخدام نتائج الدراسات السابقة في اختبار نموذج افتراضي يتضمن عدداً من العلاقات بين مجموعة من المتغيرات، وذلك على خلاف التحليل البعدي الذي يتناول العلاقة بين متغيرين فقط (Cheung& Chan, 2005).

ويتضمن هذا الأسلوب تجميع لمصفوفات الارتباط بين المتغيرات محل الدراسة ودمجها إحصائياً للحصول على متوسطات الارتباطات بين المتغيرات، وبعد ذلك يتم استخدام تلك المتوسطات لاختبار النموذج المقترح باستخدام نمذجة العلاقات السببية (Cheung, 2015).

وأسلوب نمذجة العلاقات السببية البعدية له العديد من المزايا بالمقارنة بنمذجة العلاقات السببية التقليدية باعتباره يتيح التوصل إلى تقديرات أكثر دقة وقوة إحصائية، ويعزز تعميم النتائج عبر العينات والقياسات والظروف التجريبية المختلفة، ويسمح باستخدام خصائص الدراسات لتفسير الاختلافات بين نتائج الدراسات، ويتيح أيضاً الإجابة على الأسئلة يتعذر تناولها في الدراسات الأولية (Bergh et al., 2016; Cheung, 2015).

١٣- فروض البحث

في ضوء ما تم عرضه من أساس نظري ودراسات سابقة، يمكن صياغة فروض البحث الحالي فيما يلي:

أ- يمكن التوصل إلى نموذج سببي بعدي يوضح العلاقات بين التفكير التباعدي والتفكير التقاربي والإنجاز الإبداعي.
ب- توجد فروق دالة إحصائية في العلاقات بين متغيرات النموذج وفقاً لنوع العينة (ذكور/ إناث).
ت- توجد فروق دالة إحصائية في العلاقات بين متغيرات النموذج وفقاً للموهبة العقلية للعينة (موهوبين/ غير موهوبين).

منهجية البحث

١- منهج البحث

اعتمد البحث على منهج نمذجة العلاقات السببية البعدية، ويمثل أحد أشكال المنهج الوصفي التحليلي الذي لا يكتفي بوصف الظاهرة وصفاً كمياً، وإنما يتعدى ذلك إلى محاولة تحليل الظاهرة وتفسيرها.

٢- عينة البحث

الدراسات التي تناولت العلاقات بين متغيرات البحث (التفكير التباعدي، والتفكير التقاربي، والإنجاز الإبداعي)، والتي تم نشرها باللغة الإنجليزية حتى ديسمبر ٢٠٢١م في قواعد (Web Of Science, ProQuest, Google scholer).

٣- خطوات إجراء البحث

تتلخص الخطوات الإجرائية للبحث فيما يلي:

٣-١- جمع البيانات

تضمنت تلك المرحلة تجميع الدراسات التي تناولت العلاقة بين كل متغيرين من المتغيرات الثلاث محل الدراسة. ولتحقيق ذلك، تم إجراء بحث في قواعد Web Of Science, ProQuest, Google scholer عن الدراسات ذات الصلة التي تم نشرها حتى تاريخ ديسمبر ٢٠٢١. وتم تقسيم البحث إلى ثلاث مراحل، وفي كل مرحلة تمت عملية البحث من خلال العناوين والملخصات والكلمات الرئيسية.

- المرحلة الأولى استهدفت البحث عن الدراسات التي تناولت العلاقة بين التفكير التباعدي والتفكير التقاربي، وتم فيها استخدام الكلمات المفاحية التالية للبحث في قواعد البيانات:

("divergent thinking" OR "divergent thought" OR " divergent ability" OR "divergent production" OR "divergent performance" OR "ideational fluency" OR "creativ*") AND ("convergent thinking" OR "convergent thought" OR "convergent production" OR "remote associat*" OR "analytical thinking" OR "insight problem solving" OR "convergent creativ*" OR "convergent problem solving" OR "creative reasoning")

- المرحلة الثانية استهدفت البحث عن الدراسات التي تناولت العلاقة بين التفكير التباعدي والإنجاز الإبداعي، وتم فيها استخدام الكلمات المفتاحية التالية:

("divergent thinking" OR "divergent thought" OR " divergent ability" OR "divergent production" OR "divergent performance" OR "ideational fluency" OR "creativ*") AND ("creative " OR "creative production" OR "creative accomplishment" OR "creative achievement" OR "real-life creativity")

- المرحلة الثالثة استهدفت البحث عن الدراسات التي تناولت العلاقة بين التفكير التقاربي والإنجاز الإبداعي، وتم فيها استخدام الكلمات المفتاحية التالية:

("convergent thinking" OR "convergent thought" OR "convergent production" OR "remote associat*" OR "analytical thinking" OR "insight problem solving" OR "convergent creativ*" OR "convergent problem solving" OR "creative reasoning") AND ("creative " OR "creative accomplishment" OR "creative achievement" OR "real-life creativity" OR "production")

٣-٢- اختيار الدراسات

أفرزت عملية البحث في قواعد البيانات عن عدد من الدراسات الخاصة بالعلاقة بين كل متغيرين من متغيرات البحث. وبعد تجميع تلك الدراسات، تم عمل مسح مبدئي لها من خلال فحص العناوين والملخصات بهدف تحديد مدي ارتباطها بالمتغيرات محل الدراسة، وتم استبعاد تلك الدراسات غير المرتبطة. وفي الحالات التي كانت فيها العناوين والملخصات غير كافية للحكم على ارتباط الدراسة بالمتغيرات، تم فحص النص الكامل للدراسة. وعقب ذلك، تم عمل مسح مفصل للدراسات التي تم اختيارها في المسح المبدئي. وقد استهدف ذلك المسح اختيار الدراسات الملائمة للتحليل البعدي في ضوء مجموعة من محكات الاختيار، وهي:

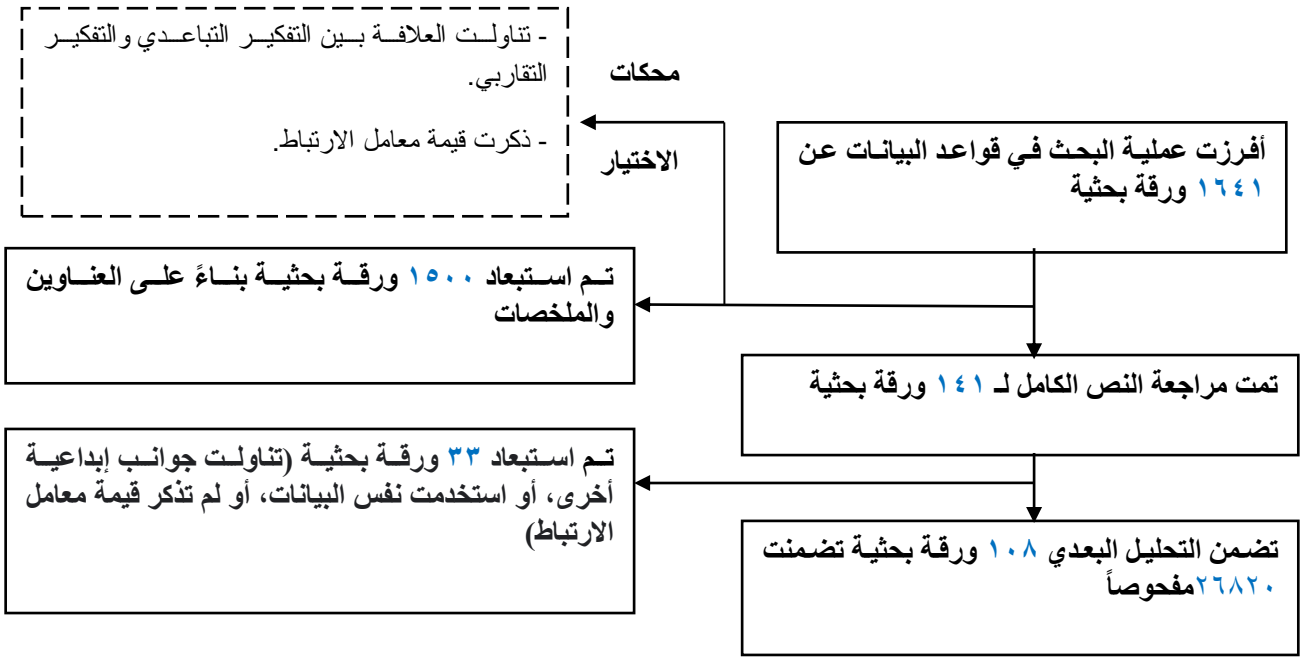
(أ) الدراسة مكتوبة باللغة الإنجليزية مع توافر النص الكامل لها. وقد تم اختيار الدراسات المنشورة باللغة الإنجليزية لسهولة الوصول إليها في قواعد البيانات، وأيضاً لأن أغلب المجلات العلمية المتخصصة المصنفة Q1& Q2 طبقا لقاعدة بيانات Web of Science تنشر دراساتها باللغة الإنجليزية.

(ب) تتناول العلاقة بين اثنين على الأقل من المتغيرات محل الدراسة (مع مراعاة أنه تم استبعاد الدراسات التي تم فيها قياس الإنجاز الإبداعي من خلال الأنشطة الإبداعية أو الاهتمامات الإبداعية فقط دون ذكر الإنجازات الإبداعية، وكذلك تلك الدراسات الت تم فيها قياس الإنجاز الإبداعي من خلال مهام تتطلب تصميم أو أداء شيء ما؛ لأن مثل هذه القياسات لا تعكس الإنجازات الإبداعية في الحياة الواقعية).

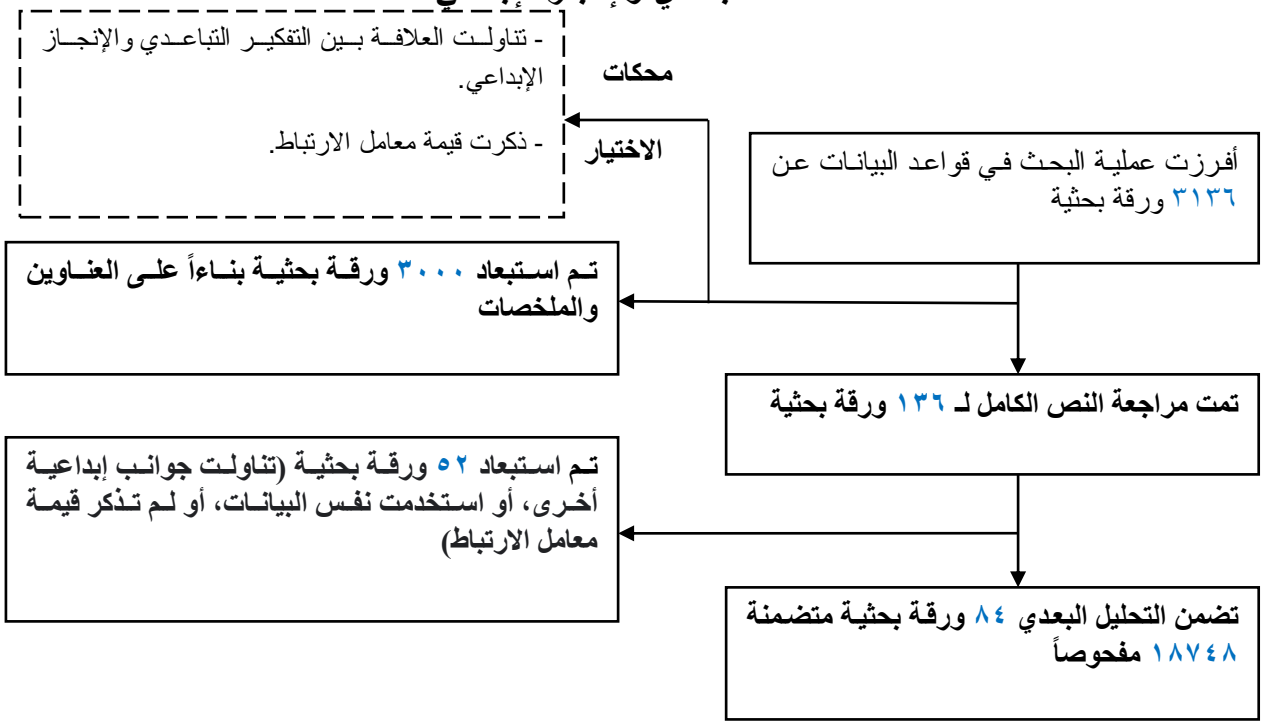
(ج) الدراسة كمية وتحتوي على بيانات كمية مفصلة كافية لحساب حجم التأثير (أي معامل الارتباط بيرسون Pearson's r correlation coefficient).

وتوضح أشكال (٢، ٣، ٤) إجراءات البحث عن الدراسات واختيارها.

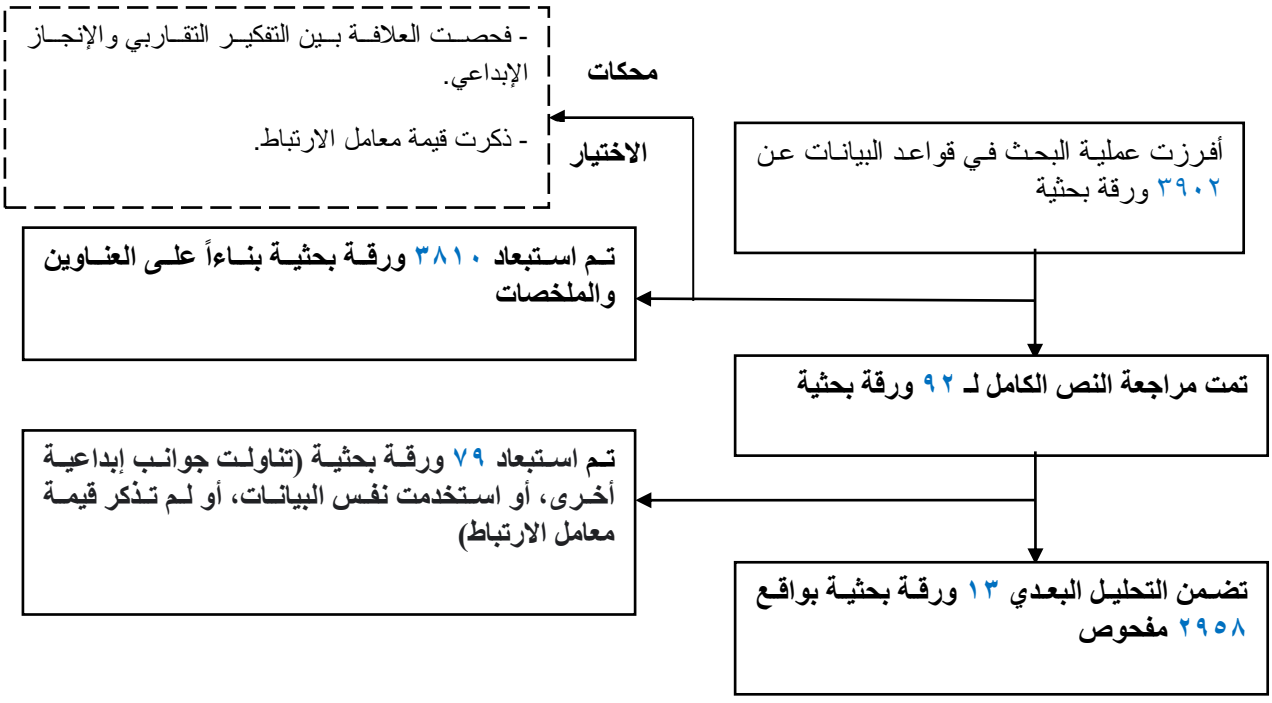
شكل (٢). شكل توضيحي لإجراءات البحث عن الدراسات التي تناولت العلاقة بين التفكير التباعدي والتفكير التقاربي



شكل (٣). شكل توضيحي لإجراءات البحث عن الدراسات التي تناولت العلاقة بين التفكير التباعدي والإنجاز الإبداعي



شكل (٤). شكل توضيحي لإجراءات البحث عن الدراسات التي تناولت العلاقة بين التفكير التقاربي والإنجاز الإبداعي



٣-٣- تكويد الدراسات

تم عمل تكويد لمجموعة الدراسات التي تم اختيارها من حيث أسماء المؤلفين، وسنة النشر، ونوع الدراسة (بحث منشور / رسالة ماجستير / رسالة دكتوراة)، والبلد الذي أُجريت فيه الدراسة، وحجم العينة، ومتوسط عمر العينة، والمستوى التعليمي للعينة (متغير تضنيفي: طلاب مدارس / طلاب جامعات أو خريجين)، والنوع (متغير متصل يعكس نسبة الذكور في كل عينة)، والموهبة العقلية للعينة (متغير تصنيفي: موهوبين / غير الموهوبين).

كما تضمنت عملية التكويد استخراج حجم الأثر (معامل ارتباط بيرسون) لكل دراسة. وفي حالة الدراسات التي ذكرت أكثر من قيمة لمعامل ارتباط لنفس العينة (نتيجة مثلاً استخدام مقاييس مختلفة لنفس المتغير)، تم حساب متوسط الارتباطات لتلك العينة. كذلك، إذا ذكرت الدراسة معاملات ارتباط للعينة الكلية والعينات الفرعية (مثلاً الذكور مقابل الإناث)، تم استبعاد معاملات الارتباط الخاصة بالعينة الكلية وتضمين فقط معاملات الارتباط للعينات الفرعية لتجنب تكرار معاملات الارتباط لنفس العينة. وأيضاً، في حالة استخدام نفس العينة في أكثر من دراسة، تم اختيار فقط الدراسة التي تتضمن عرضاً مفصلاً للإجراءات والنتائج.

٣-٤- الخصائص العامة للدراسات التي تناولت العلاقات بين متغيرات البحث

بالنسبة للعلاقة بين التفكير التباعدي والتفكير التقاربي، تم جمع ١٠٨ ورقة بحثية، أغلبها أبحاث منشورة في مجلات بنسبة ٧٠.٤%، أما نسبة رسائل الماجستير والدكتوراة فبلغت ٢٩.٦%. وقد اشتملت تلك الدراسات على٢٦٨٢٠ مفحوصاً. وأُجريت هذه الدراسات في العديد من القارات، مثل أمريكا الشمالية التي احتلت الصدارة بنسبة ٥٧,٥%، تليها قارة أوروبا بنسبة ١٩.٧%، ثم قارة آسيا بنسبة ١٨.٨%، ثم قارة أستراليا بنسبة ٢.٤%، وفي النهاية قارة أمريكا الجنوبية بنسبة ١.٦%. كما تراوحت نسبة البنين في العينات المستخدمة من ٠ إلى ١٠٠%. وأُجريت أغلب الدراسات على عينات من غير الموهوبين بنسبة ٧٣.٢%، بينما كانت نسبة العينات من الموهوبين ٢.٨%، في حين كانت نسبة ٢٤% من العينات غير محددة من حيث الموهبة العقلية.

وبالنسبة للعلاقة بين التفكير التباعدي والإنجاز الإبداعي، تم جمع ٨٤ ورقة بحثية، أغلبها أبحاث منشورة بنسبة ٨٤.٥%، أما نسبة رسائل الماجستير والدكتوراة فبلغت ١٥.٥%، وقد اشتملت تلك الدراسات على١٨٧٤٨ مفحوصاً. وأُجريت هذه الدراسات في العديد من القارات، مثل أمريكا الشمالية التي بلغت نسبتها ٦٨.٣%، تليها قارة أوروبا بنسبة ٢١.١%، ثم قارة آسيا بنسبة ٥.٨%، وبعد ذلك قارة أستراليا بنسبة ٢.٩%، وأخيراً قارة أمريكا الجنوبية بنسبة ١.٩%. كما تراوحت نسبة البنين في العينات التي أُستخدمت في هذه الدراسات من ٠ إلى ١٠٠%. وأُجريت أغلب الدراسات على عينات من غير الموهوبين بنسبة٨٥.٧%، بينما كانت نسبة العينات من الموهوبين ٩.٥%، في حين كانت نسبة ٤.٨% من العينات غير محددة.

وبالنسبة للعلاقة بين التفكير التقاربي والإنجاز الإبداعي، تم جمع ١٣ ورقة بحثية، أغلبها أبحاث منشورة في مجلات بنسبة ٦٩.٢%، أما نسبة رسائل الماجستير والدكتوراة فبلغت ٣٠.٨%. وقد اشتملت تلك الدراسات على ٢٩٥٨ مفحوصاً. وقد أُجريت هذه الدراسات في العديد من القارات، حيث تأتي في الصدارة قارة أمريكا الشمالية بنسبة ٤٦.٢%، وتليها قارة أوروبا بنسبة ٣٨.٥%، وقارة آسيا بنسبة ١٥.٣%. كما تراوحت نسبة البنين في العينات التي أُستخدمت في هذه الدراسات من٠ إلى ٤٩.٧%. وأُجريت أغلب الدراسات على عينات من غير الموهوبين بنسبة ٢٣.٧%، وكانت نسبة ٧٦.٣% من العينات غير محددة.

٤- الأساليب الإحصائية المستخدمة في البحث

تم استخدام أسلوب نمذجة العلاقات السببية البعدية لاختبار النموذجين المقترحين للعلاقات بين متغيرات البحث. وتم استخدام نموذج التأثيرات العشوائية على افتراض وجود تباين بين الدراسات السابقة نتيجة استخدام عينات أو مقاييس أو إجراءات مختلفة. كما تم حساب نسبة التباين Heterogeneity بين نتائج الدراسات للعلاقة بين كل متغيرين من متغيرات البحث. وقد أُستخدمت حزمة metaSEM (Cheung, 2015) في برنامج R في تطبيق نمذجة العلاقات السببية البعدية من خلال دمج معاملات الارتباط بين المتغيرات الثلاثة عبر الدراسات المختلفة وحساب متوسطات معاملات الارتباط، بينما استخدمت حزمة lavaan (Rosseel, 2012) للتحقق من ملاءمة النموذجين المقترحين.

نتائج البحث

نتائج الفرض الأول

ينص الفرض الأول على "يمكن التوصل إلى نموذج سببي بعدي يوضح العلاقة بين التفكير التباعدي والتفكير التقاربي والإنجاز الإبداعي".

ولاختبار صحة الفرض الأول، تم تطبيق نمذجة العلاقات السببية باستخدام الحزمة الإحصائية lavaan على مصفوفة متوسطات معاملات الارتباط التي تم حسابها للعلاقات بين المتغيرات الثلاثة باستخدام حزمة metaSEM. وقد تم استخدام طريقة الاحتمالية القصوى Maximum likelihood method لتقدير بارامترات النموذج. كما تم الاعتماد على مؤشرات الملاءمة التالية كمحكات لتقييم النموذج: مربع كاي X^2، ومربع كاي/ درجات الحرية X^2/df، ومؤشر المطابقة المقارن CFI، وجذر متوسط مربعات الخطأ التقريبي RMSEA. وتم الاسترشاد بالقيم التي اقترحها (Marsh et al., 2004; Vandenberg & Lance, 2000) والموضحة بجدول (٣) للحكم على حسن ملاءمة

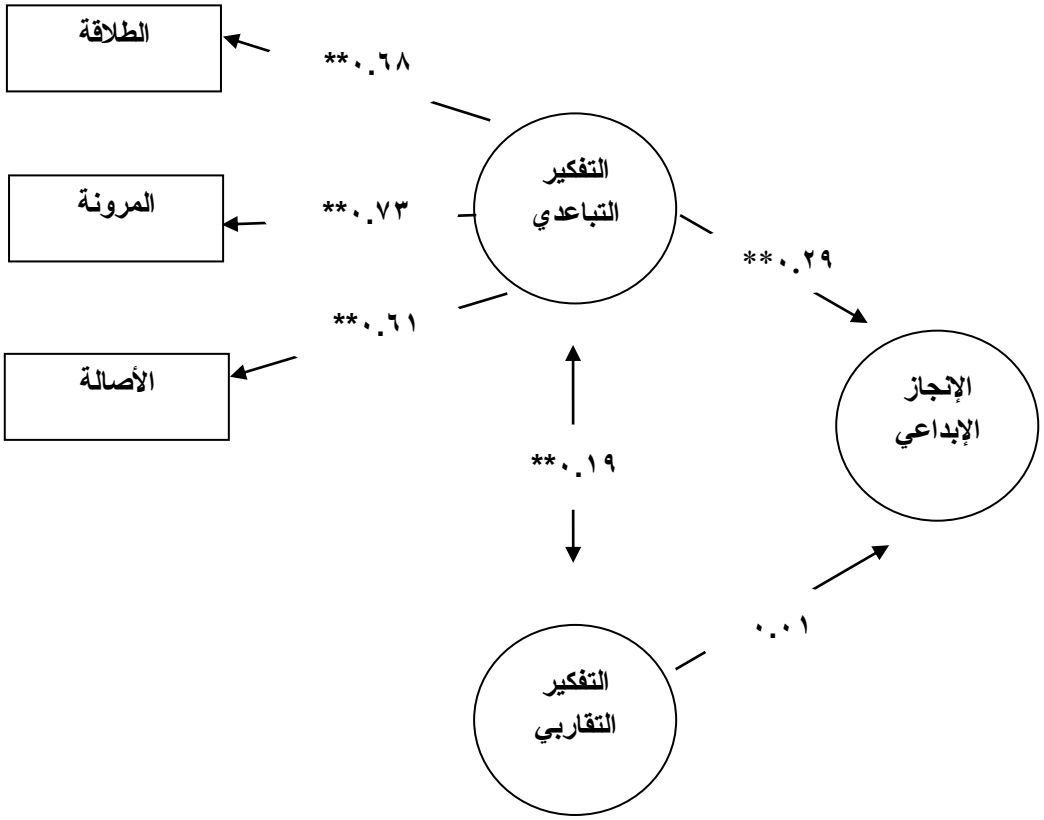
النموذج. كما يتضمن الجدول قيم مؤشرات الملاءمة التي تم التوصل إليها لكل نموذج من النموذج المقترحين للعلاقات بين متغيرات البحث.

جدول (٣). **قيم مؤشرات الملاءمة للنموذجين المقترحين للعلاقات بين متغيرات البحث**

مؤشر الملاءمة	القية الدالة على حسن الملاءمة	قيم المؤشرات للنموذج الأول	قيم المؤشرات للنموذج الثاني
مربع كاي X^2 (درجات الحرية، الدلالة)	غير دالة	٩.١٨ (٤، غير دالة)	١٣٩.٤٧ (٥، دالة عند ٠.٠١)
مربع كاي/درجات الحرية X^2/df	أقل من ٥ (القيم الأقل تعكس أكثر ملاءمة)	٢.٣٠	٢٧.٨٩
مؤشر المطابقة المقارن CFI	أكبر من أو يساوي ٠.٩٠	٠.٩٩	٠.٦٩
جذر متوسط مربعات الخطأ التقريبي RMSEA	أقل من ٠.٠٨	٠.٠٠٧	٠.٠٣

ويتضح من تلك النتائج أن النموذج الأول (الذي يفترض وجود تأثير متبادل بين التفكير التباعدي والتفكير التقاربي) أكثر ملاءمة من النموذج الثاني (الذي يفترض عدم وجود تأثير متبادل بين التفكير التباعدي والتفكير التقاربي). ولذلك، تم اختيار النموذج الأول كالنموذج الأفضل لتمثيل العلاقات بين متغيرات البحث. ويوضح شكل (٥) قيم المسارات المختلفة بين المتغيرات في هذا النموذج، كما يتضمن جدول (٤) المؤشرات الإحصائية لتلك القيم. ويُظهر هذا النموذج وجود تأثير دال إحصائياً للتفكير التباعدي على الإنجاز الإبداع، بينما كان تأثير التفكير التقاربي على الإنجاز الإبداعي غير دال إحصائياً. ويُظهر النموذج أيضاً وجود تأثير متبادل دال إحصائياً بين التفكير التباعدي والتفكير التقاربي.

شكل (٥). قيم المسارات في النموذج المقترح للعلاقات بين متغيرات البحث



* دالة عند مستوى ٠.٠٥، ** دالة عند مستوى ٠.٠١

جدول (٤). قيم المؤشرات الإحصائية لبارامترات النموذج المقترح للعلاقات بين متغيرات البحث

البارامتر	القيمة	الخطأ المعياري	قيمة Z
الطلاقة ← التفكير التباعدي	٠.٦٨	٠.٠٤	**١٨.٤٣
المرونة ← التفكير التباعدي	٠.٧٣	٠.٠٤	**١٦.١٦
الأصالة ← التفكير التباعدي	٠.٦١	٠.٠٣	**١٨.٤٠
التفكير التقاربي ↔ التفكير التباعدي	٠.١٩	٠.٠٢	**١١.٩٨
التفكير التباعدي ← الإنجاز الإبداعي	٠.٢٩	٠.٠٢	**١٣.٠٨

التفكير التقاربي ← الإنجاز الإبداعي	٠.٠١	٠.٠٣	٠.٣٢

* دالة عند ٠.٠٥؛ ** دالة عند ٠.٠١

نتائج الفرض الثاني

ينص الفرض الثاني على "توجد فروق دالة إحصائية في العلاقات بين متغيرات النموذج وفقاً لنوع العينة (ذكور/ إناث).

لاختبار صحة هذا الفرض، تم دراسة مدى تباين تأثير متغيري التفكير التباعدي والتفكير التقاربي على الإنجاز الإبداعي وفقاً لمتغير النوع. ولتحقيق ذلك، تم إضافة متغير النوع للنموذج المقترح للعلاقات بين متغيرات البحث، ثم مقارنة النموذج الناتج مع النموذج الأصلي الذي يشتمل فقط على متغيرات البحث. وتم مقارنة ملاءمة هذين النموذجين باستخدام اختبار معدل الاحتمال Likelihood ratio test، والذي أظهر عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين النموذجين؛ مما يعكس عدم وجود تأثير دال للنوع على العلاقات بين متغيرات البحث (جدول ٥).

جدول (٥). نتائج اختبار معدل الاحتمال لتأثير متغيري النوع والموهبة العقلية على العلاقات بين متغيرات البحث

النماذج	الفرق في درجات الحرية	الفرق في الاحتمالية
النموذج الأصلي / النموذج الذي يتضمن متغير النوع	٣٦	٣٠.٠١
النموذج الأصلي / النموذج الذي يتضمن متغير الموهبة العقلية	٢	**٩.٤٧

* دالة عند ٠.٠٥؛ ** دالة عند ٠.٠١

نتائج الفرض الثالث

ينص الفرض الثالث على "توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين التفكير التباعدي والإنجاز الإبداعي وفقاً للموهبة العقلية للعينة (موهوبين/ غير موهوبين)".

لاختبار صحة هذا الفرض، تم دراسة مدى تباين تأثير متغيري التفكير التباعدي والتفكير التقاربي على الإنجاز الإبداعي وفقاً لمتغير الموهبة العقلية. ولتحقيق ذلك، تم إضافة متغير الموهبة العقلية للنموذج المقترح للعلاقات بين متغيرات البحث، ثم مقارنة النموذج الناتج مع النموذج الأصلي الذي يشتمل فقط على متغيرات البحث. وتم مقارنة ملاءمة هذين النموذجين باستخدام اختبار معدل الاحتمال Likelihood ratio test، والذي أظهر وجود فروق دالة إحصائياً بين النموذجين؛ مما يعكس وجود تأثير دال للموهبة العقلية على العلاقات بين متغيرات البحث (جدول ٥).

وللكشف عن طبيعة تلك الفروق، تم دراسة تأثير إضافة متغير الموهبة العقلية على كل علاقة على حدة (علاقة التفكير التباعدي بالإنجاز الإبداعي وعلاقة التفكير التقاربي بالإنجاز الإبداعي) باستخدام اختبار معدل الاحتمال. وقد تبين

أنه توجد فروق دالة إحصائياً بين الموهوبين وغير الموهوبين عند مستوى دلالة ٠.٠١ في العلاقة بين التفكير التباعدي والإنجاز الإبداعي لصالح الموهوبين (قيمة العلاقة تساوي ٠.٢٧ في حالة غير الموهوبين وتساوي ٠.٩٢ في حالة الموهوبين، وكلتا القيمتين دالتان إحصائياً)، وكذلك فروق دالة إحصائياً عند مستوى دلالة ٠.٠١ في العلاقة بين التفكير التقاربي والإنجاز الإبداعي لصالح غير الموهوبين (قيمة العلاقة تساوي ٠.٠١ في حالة غير الموهوبين وتساوي -٢.٤٦ في حالة الموهوبين، وكلتا القيمتين غير دالتين إحصائياً).

مناقشة النتائج

أظهرت نتائج البحث وجود تأثير دال إحصائياً للتفكير التباعدي على الإنجاز الإبداعي، في حين كان تأثير التفكير التقاربي على الإنجاز الإبداعي غير دال إحصائياً. وتتفق تلك النتائج مع ما قدمه جليفورد في نموذجه لبنية العقل؛ حيث افترض أن إبداع الأفراد يعتمد في الأساس على درجة التفكير التباعدي لديهم، على اعتبار أن التفكير التباعدي يساعد الفرد في التوصل إلى حلول عديدة ومتنوعة للمشكلات في المواقف الحياتية المختلفة (Brophy, 1998; Guilford, 1967; Kaufman et al., 2011; Lee, 2012). وامتلاك الفرد لرصيد وافر من الأفكار والحلول لمواجهة المشكلات المختلفة يمكن أن يتيح له تجريب تلك الأفكار واختبار فاعليتها واختيار أفضلها للوصول إلى أفضل أداء إبداعي. وذكر جليفورد أيضاً في هذا النموذج أن التفكير التقاربي يُستخدم كمرادف للذكاء، ويسهم بشكل أكبر في الاختبارات الأكاديمية. ومن ثم، ليس بالضرورة أن يكون التفكير التقاربي مرتبطاً بتحقيق الإنجاز الإبداعي. ويمكن افتراض أن الإنجاز الإبداعي يتطلب توافر مستوى أو حد أدني من التفكير التقاربي فقط لتقييم الأفكار الناتجة من التفكير التباعدي وتنظيمها، ولكن بعد هذا المستوى لا يختلف الإنجاز الإبداعي لدى الأفراد باختلاف مستوى التفكير التقاربي لديهم. بعبارة أخرى، ربما يحتاج كل فرد لكي يحقق إنجازات إبداعية مستوى معين من التفكير التقاربي يتيح له تقييم مخرجات التفكير التباعدي، وحين يصل الأفراد إلى هذا المستوي (عتبة التفكير التقاربي) يتوقف إسهام التفكير التقاربي في الإنجاز الإبداعي ويكون الإسهام الأكبر للتفكير التباعدي.

كما تتفق نتائج البحث مع نتائج دراستي (Gonzalez, 2020; Torrance, 1981)؛ حيث توصلت كلُ منهما إلى وجود علاقة موجبة بين التفكير التباعدي والإنجاز الإبداعي، وأيضاً مع نتائج دراستي التحليل البعدي (Kim, 2008; Said-Metwaly et al, 2022) اللتين توصلتا إلى أن التفكير التباعدي له تأثير دال على الإنجاز الإبداعي.

كما يتضح من نتائج البحث وجود تأثير متبادل بين التفكير التباعدي والتفكير التقاربي. وتتفق تلك النتائج مع نتائج دراسات (Vilder, 1972; Webb et al., 2017; Zabelina & Silvia, 2020). ويمكن تفسير ذلك من خلال افتراض أن التفكير التقاربي يؤدي وظيفة تقييمية لمخرجات التفكير التباعدي (الأفكار أو الحلول)، ويوجه الفرد للقيام بمزيد من عمليات التفكير التباعدي حينما تكون المخرجات غير ملائمة، كما أن التفكير التباعدي يؤثر في التفكير التقاربي؛ لأنه كلما ازدادت جودة مخرجات التفكير التباعدي، كلما ازدادت جودة مخرجات التفكير التقاربي.

كما أظهرت نتائج البحث عدم وجود تأثير دال إحصائياً للنوع على العلاقات بين متغيرات البحث. وتتفق تلك النتائج مع نتائج دراستي (Cramond et al., 2005; Hocevar, 1980) اللتين توصلتا إلى عدم وجود فروق دالة بين البنين والبنات في العلاقات بين الإنجاز الإبداعي وكلٍ من التفكير التباعدي والتفكير التقاربي.

وعلى النقيض من ذلك، أظهرت النتائج وجود تأثير دال إحصائياً للموهبة العقلية على العلاقات بين متغيرات البحث؛ حيث كانت العلاقة بين التفكير التباعدي والإنجاز الإبداعي أقوى في حالة الموهوبين بينما كانت العلاقة بين التفكير التقاربي والإنجاز الإبداعي أقوى في حالة غير الموهوبين. وتتفق تلك النتائج مع نتائج دراستي (Park, 2021; Torrance, 1969) ودراسة التحليل البعدي (Said-Metwaly et al, 2022) التي توصلت إلى أن العلاقة بين التفكير التباعدي والإنجاز الإبداعي أكبر في حالة الموهوبين مقارنة بغير الموهوبين. كما تتفق تلك النتائج مع نتائج دراستي (Armstrong, 2012; Ruiz, 2021) اللتين توصلتا إلى أن العلاقة بين التفكير التقاربي والإنجاز الإبداعي أكبر في حالة غير الموهوبين مقارنة بالموهوبين. ويمكن تفسير تلك النتائج من خلال افتراض أن الموهوبين يعتمدون على التفكير التباعدي بشكل أكبر من التفكير التقاربي لأن التفكير التباعدي يتيح لهم إنتاج أفكار عديدة لحل المشكلات. أما

بالنسبة للوظيفة التقييمة للتفكير التقاربي للأفكار الناتجة من التفكير التباعدي، فيمكن افتراض أن الموهوبين يعتمد على قدرات أخرى يمكنها القيام بتلك الوظيفة مثل التفكير الناقد أو التفكير التقويمي؛ وبهذا فإنهم قد يكونون أقل احتياجاً للتفكير التقاربي.

وهناك عدد من التوصيات التي يمكن صياغتها في ضوء نتائج البحث، منها (أ) ضرورة استخدام مقاييس التفكير التباعدي في تشخيص الأفراد المبدعين والموهوبين، وكذلك في عمليات انتقاء الأفراد الذين يظهرون استعداداً للتميز في المجالات التعليمية والمهنية، (ب) تضمين تنمية مهارات التفكير التباعدي كأحد الأهداف الرئيسية في البرامج التعليمية والتدريبية لتعزيز تلك المهارات لدى الطلاب لإسهامها الفعال في الإنجاز الإبداعي، (ت) ضرورة الاهتمام بالموهوبين وذوي القدرات الفائقة منذ الصغر؛ لما لديهم من إمكانيات استثنائية تؤهلهم لتحقيق إنجازات إبداعية، (ث) توعية الوالدين والمدرسين بدورهم في الكشف المبكر عن الأطفال الموهوبين وتنمية مواهبهم وتشجعيهم على تحقيق إنجازات إبداعية، (ج) تعديل نظام الامتحانات في المدارس والجامعات بحيث تركز على القدرات الإبداعية لدى الطلاب، بدلاً من الاعتماد على الطريقة التقليدية التي تعتمد على الحفظ والتلقين.

وانطلاقاً من الجوانب التي لم يتم تناولها في البحث الحالي، هناك حاجة لمزيد من البحوث لدراسة تأثير متغيرات أخرى على الإنجاز الإبداعي بخلاف التفكير التباعدي والتفكير التقاربي، مثل الدافعية، والعوامل الشخصية الخمسة، والعوامل البيئية، وأيضاً دراسة تأثير متغيرات أخرى على العلاقات بين متغيرات البحث، بخلاف النوع والموهبة العقلية، مثل عمر العينة والفرقة الدراسية والمقاييس المستخدمة في قياس متغيرات البحث. كما أن هناك حاجة أيضاً لعمل تحديث لنتائج التحليل البعدي في البحث الحالي بعد فترة زمنية معينة بعد نشر دراسات حديثة تتناول العلاقات بين متغيرات البحث.

مراجع البحث

أولاً: المراجع العربية

أماني فرحات عبد المجيد، سامح سعيد متولي (٢٠٢٣). نمذجة العلاقات السببية بين الإنجاز الإبداعي وكلٍ من التفكير التباعدي والدافعية الداخلية والانفتاح على الخبرة والبيئة الصفية الإبداعية لدى عينة من طلبة كلية التربية. *مجلة البحث في التربية وعلم النفس*، ٣٨، ١-٦٠.

سليمان الخضري الشيخ (٢٠٠٨). *سيكولوجية الفروق الفردية في الذكاء*. دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

صفاء الأعسر (٢٠٠٠). *الإبداع في حل المشكلات*. دار قباء للطباعة والنشر والتوزيع.

عبد الستار إبراهيم (٢٠٠٢). *الإبداع قضاياه وتطبيقاته*. مكتبة الأنجلو المصرية.

ثانياً: المراجع الأجنبية

Acar, S., & Runco, M. A. (2014). Assessing associative distance among ideas elicited by tests of divergent thinking. *Creativity Research Journal*, *26*, 229-238.

Aguinis, H., Gottfredson, R. K., & Wright, T. A. (2011). Best-practice recommendations for estimating interaction effects using meta-analysis. *Journal of Organizational Behavior, 32*, 1033-1043. https://doi.org/10.1002/job.719

Akobeng, A. K. (2005). Understanding systematic reviews and meta-analysis. *Archives of Diseases in Childhood, 90*, 845-848. https://doi.org/10.1136/adc.2004.058230

Amabile, T. M. (1982). Social psychology of creativity: A Consensual Assessment Technique. *Journal of Personality and Social Psychology, 43*, 997-1013. https://doi.org/ 10.1037/00223514.43.5.997

Amabile, T. M. (1983). The social psychology of creativity: A componential conceptualization. *Journal of Personality and Social Psychology, 45*, 357-376. https://doi.org/ 10.1037/0022-3514.45.2.357

Amabile, T. M. (1988). A model of creativity and innovation in organizations. In B. M. Staw, & L. L. Cummings (Eds.), *Research in organizational behaviour* (pp. 123-167). Greenwish, CT: JAI Press.

Amabile, T. M., Conti, R., Coon, H., Lazenby, J., & Herron, M. (1996). Assessing the work environment for creativity. *The Academy of Management Journal, 39*, 1154-1184. https://doi.org/ 10.5465/256995

Amabile, T. M., & Mueller, J. S. (2008). Studying creativity, its processes, and its antecedents: An exploration of the componential theory of creativity. In J. Zhou, & C. E. Shalley (Eds.), *Handbook of organizational creativity* (pp. 33-64*)*. New York, NY: Lawrence Erlbaum Associates.

Armstrong, D. (2004). *The contributions of creative cognition and schizotypal symptoms to creative achievement*. Lakehead University.

Armstrong, D. (2012). The contributions of creative cognition and schizotypal symptoms to creative achievement. *Creativity Research Journal*, *24*, 177-190.

Baer, J., & McKool, S. S. (2009). Assessing creativity using the Consensual Assessment Technique. In C. S. Schreiner (Ed.), *Handbook of research on assessmenttechnologies, methods, and applications in higher education* (pp. 65-77). Hershey, PA: IGI Global.

Barbot, B., Besançon, M., & Lubart, T. I. (2011). Assessing creativity in the classroom. *The Open Education Journal*, *4*, 124-132. https://doi.org/ 10.2174/1874920801104010058

Barbot, B., Besançon, M., & Lubart, T. I. (2015). Creative potential in educational settings: Its nature, measure, and nurture. *Education, 43*, 371-381. https://doi.org/ 10.1080/03004279.2015.1020643

Barbot, B., Besançon, M., & Lubart, T. I. (2016b). "Peaks, slumps, and bumps": Individual differences in the development of creativity in children and adolescents. *New Directions for Child and Adolescent Development*, *151*, 33-45.

Basadur, M., Graen, G., & Wakabayashi, M. (1990). Identifying individual differences in creative problem solving style. *The Journal of Creative Behavior*, *24*, 111-131. https://doi.org/ 10.1002/j.2162-6057.1990.tb00533

Batey, M. (2012). The measurement of creativity: From definitional consensus to the introduction of a new heuristic framework. *Creativity Research Journal, 24*, 55-65. https://doi.org/ 10.1080/10400419.2012.649181

Batey, M., Chamorro-Premuzic, T., & Furnham, A. (2010). Individual differences in ideational behavior: Can the big five and psychometric intelligence predict creativity scores? *Creativity Research Journal, 22*, 90-97. https://doi.org/ 10.1080/10400410903579627.

Batey, M., & Furnham, A. (2006). Creativity, intelligence, and personality: A critical review of the scattered literature. *Genetic, Social, and General Psychology Monographs*, *132*, 355-429.

Beaty, R. E., Nusbaum, E. C., & Silvia, P. J. (2014). Does insight problem solving predict real-world creativity?. *Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts*, *8*, 287.

Benedek, M., Jurisch, J., Koschutnig, K., Fink, A., & Beaty, R. E. (2020). Elements of creative thought: Investigating the cognitive and neural correlates of association and bi-association processes. *NeuroImage, 210*, 116586.

Benedek, M., Könen, T., & Neubauer, A. C. (2012). Associative abilities underlying creativity. *Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts, 6*, 273.

Benedek, M., Nordtvedt, N., Jauk, E., Koschmieder, C., Pretsch, J., Krammer, G., & Neubauer, A. C. (2016). Assessment of creativity evaluationskills: A psychometric investigation in prospective teachers. *Thinking Skills and Creativity*, *21*, 75–84. https://doi.org/10.1016/j.tsc.2016.05.007

Bergh, D. D., Aguinis, H., Heavey, C., Ketchen, D. J., Boyd, B. K., Su, P., & Joo, H. (2016). Using meta-analytic structural equation modeling to advance strategic management research: Guidelines and an empirical illustration via the strategic leadership-performance relationship. *Strategic Management Journal*, *37*, 477-497.

Borenstein, M., Hedges, L. V., Higgins, J. P. T., & Rothstein, H. R. (2009). *Introduction to meta-analysis*. Chichester, England: John Wiley & Sons.

Borenstein, M., Hedges, L. V., Higgins, J. P. T., & Rothstein, H. R. (2010). A basic introduction to fixed-effect and random-effects models for meta-analysis. *Research Synthesis Methods,* 1, 97-111. https://doi.org/ 10.1002/jrsm.12

Brophy, D. R. (1998). Understanding, measuring, and enhancing individual creative problem-solving efforts. *Creativity Research Journal, 11*, 123-150.

Brophy, D. R. (2001). Comparing the attributes, activities, and performance of divergent, convergent, and combination thinkers. *Creativity Research Journal, 13*, 439–455. https://doi.org/10.1207/S15326934CRJ1334_20

Campbell, J. P., Daft, R. L., & Hulin, C. L. (1982). What to study: Generating and developing research questions. Beverly Hills: *Sage Publications*, Inc.

Card, N. A. (2012). *Applied meta-analysis for social science research*. New York, NY: Guilford Press.

Carson, S. H., Peterson, J. B., & Higgins, D. M. (2005). Reliability, validity, and factor structure of the creative achievement questionnaire. *Creativity Research Journal*, *17*, 37-50. https://doi.org/ 10.1207/s15326934crj1701_4

Chermahini, S. A., Hickendorff, M., & Hommel, B. (2012). Development and validity of a Dutch version of the Remote Associates Task: An item-response theory approach. *Thinking Skills and Creativity*, *7*, 177-186.

Cheung, M. W. L. (2014). Modeling dependent effect sizes with three-level meta-analyses: A structural equation modeling approach. *Psychological Methods*, *19*, 211-229.

Cheung, M. W. L. (2015). *Meta-analysis: A structural equation modeling approach*. New York, NY: John Wiley & Sons.

Cheung, M. W. L., & Chan, W. (2005). Meta-analytic structural equation modeling: A two-stage approach. *Psychological Methods*, *10*, 40-64.

Chuderski, A., & Jastrzębski, J. (2018). Much ado about aha!: Insight problem solving is strongly related to working memory capacity and reasoning ability. *Journal of Experimental Psychology: General*, *147*, 257.

Clapham, M. M. (2004). The convergent validity of the Torrance Tests of Creative Thinking and creativity interest inventories. *Educational and Psychological Measurement*, *64*, 828-841. https://doi.org/ 10.1177/0013164404263883

Cohen, S. R. (1975). The relationship between convergent and divergent thinking in science as revealed in sixth and seventh graders. *The Journal of Educational Research*, *68*, 327-330.

Cohen, J. (1977). *Statistical Power Analysis in the Behavioral Sciences*. (rev. ed.). New York, NY: Academic press.

Colzato, L. S., Szapora Ozturk, A., Pannekoek, J. N., & Hommel, B. (2013). The impact of physical exercise on convergent and divergent thinking. *Frontiers in human neuroscience*, 824.

Cooper, H. M. (1982). Scientific guidelines for conducting integrative research reviews. *Review of Educational Research*, *52*, 291–302.

Cooper, H., & Hedges, L. V. (2009). Research synthesis as a scientific process. In H. Cooper, L. V. Hedges, & J. C. Valentine (Eds.), *The handbook of research synthesis and metaanalysis (2nd ed.,* pp. 3-16). New York, NY: Russell Sage Foundation.

Cooper, H., Hedges, L. V., & Valentine, J. C. (2009), *The handbook of research synthesis and meta-analysis* (2nd ed.). Russell Sage Foundation.

Couger, J. D. (1996). Press: measurement of the climate for creativity in IS organizations. *Creativity and Innovation Management*, *5,* 273-279. https://doi.org/10.1111/j.1467-8691.1996.tb00153

Cramond, B., Matthews-Morgan, J., Bandalos, D., & Zuo, L. (2005). Areport on the 40-year follow-up of the Torrance tests of creative thinking: Alive and well in the new millennium. *Gifted Child Quarterly*, *49*, 283–291. https://doi.org/10.1177/001698620504900402

Cropley, A. J. (1972). A five-year longitudinal study of the validity of creativity tests. *Developmental Psychology*, *6*, 119–124. https://doi.org/10.1037/h0032228

Cropley, A. (2006). In praise of convergent thinking. *Creativity Research Journal*, *18*, 391–404.de Vries, H., Kirsch, C.J., & Furnham, A. (2014/2015). Cultural differences in creativity: The role of immigration. *International Journal for Talent Development and Creativity, 2*, 41–51.

Csikszentmihalyi, M. (1988). Motivation and creativity: Towards a synthesisof structural and energistic approaches to cognition. *New Ideas in Psychology*, *6*, 159–176. https://doi.org/10.1016/0732-118X(88)90001-3

Davis, G. A., & Subkoviak, M. J. (1975). Multidimensional analysis of a personality-based test of creative potential. *Journal of Educational Measurement*, *12*, 37-43. https://doi.org/10.1111/j.1745-3984.1975.tb01007

De Vries, H. B., & Lubart, T. I. (2017). Scientific creativity: divergent and convergent thinking and the impact of culture. *The Journal of Creative Behavior*, *53*, 145-155.

Deeks, J. J., Higgins, J. P. T., & Altman, D. G. (2008). Analysing data and undertaking metaanalyses. In I. P. T. Higgins, & S. Green (Eds.), *Cochrane handbook for systematic reviews of interventions* (pp. 243-296). Chichester, England: John Wiley & Sons.

Diedrich, J., Jauk, E., Silvia, P. J., Gredlein, J. M., Neubauer, A. C., Benedek, M. (2018). Assessment of real-life creativity: The inventory of creative activities and achievements (ICAA). *Psychology of Aesthetics*, *Creativity*, *and the Arts*, *12*, 304-316. http://dx.doi.org/10.1037/aca0000137

Duncker, K. (1945). On problem-solving. *Psychological monographs*. *58*, i–113.

Egger, M., & Smith, G. D. (1997). Meta-analysis: Potentials and promise. *British Medical Journal, 315*, 1371-1374. https://doi.org/ 10.1136/bmj. 315.7119.1371

Eysenck, H. J. (1993). Creativity and Personality: Suggestions for atheory. *Psychological Inquiry*, *4*, 147–178. https://doi.org/10.1207/s15327965pli0403_1

Eysenck, H. J. (1995). *Genius: The natural history of creativity.* Cambridge, UK: Cambridge University Press.

Feist, G. J. (1998). A meta-analysis of personality in scientific and artistic creativity. *Personality and Social Psychology Bulletin*, *2*, 290-309. https://doi.org/ 10.1207/s15327957pspr0204_5

Feldman, D., Csikszentmihalyi, M., & Gardner, H. (1994). *Changing the world. A framework for the study of creativity*. Westport, CT: Praeger.

Felton, A. D. (2016). *Interhemispheric Interaction and Creativity* (Doctoral dissertation, UC Riverside).

Fern, E. F., Monroe, K. B., & Avila, R. A. (1986). Effectiveness ofmultiple requeststrategies: A synthesis of research results. *Journal of Marketing Research*, *23*, 144–152.

Finke, R. A., Ward, T. M., & Smith, S. M. (1992). *Creative cognition: Theory, research, and applications*. Cambridge, MA: MIT Press.

Gardner, H. (1993). *Creating minds*. New York: Basic Books.

Geis, G.T. (1988). Making Companies Creative. In R. L. Kuhn (ed.), *Handbook for creativeand innovative managers* (pp. 25-33). New York: McGraw-Hill.

Glass, G. V. (1976). Primary, secondary, and meta-analysis of research. *Educational Researcher, 5*, 3-8. https://doi.org/ 10.3102/0013189X005010003

Goff, K., & Torrance, E. P. (2002). *Abbreviated Torrance test for adults manual*. Scholastic Testing Service, Inc

Gonzalez, M. C. (2020). *The predictive power of personality, intelligence, and divergent thinking for creative achievement* (Doctoral dissertation, The University of Texas at San Antonio).

Grewal, D., Puccinelli, N., & Monroe, K. B. (2018). Meta-analysis: integrating accumulated knowledge. *Journal of the Academy of Marketing Science*, *46*, 9-30.

Guilford, J. P. (1950). Creativity. *American Psychologist*, *5*, 444-454.

Guilford, J. P. (1956). The structure of intellect. *Psychological Bulletin, 53*, 267-293. https://doi.org/ 10.1037/h0040755

Guilford, J.P. (1957). Creative ability in the arts, *Psychological Review. 64*.110·118.

Guilford, J. P. (1966). Measurement and creativity. *Theory into Practice, 5*, 186-202.

Guilford, J. P. (1967). *The nature of human intelligence*. New York, NY: McGraw-Hill.

Guilford, J. P. (1975). Creativity: A quarter century of progress. In I. A. Taylor, & J. W. Getzels (Eds.), *Perspectives in creativity* (pp. 37-59). Chicago, IL: Aldine.

Guilford, J. P. (1980). Cognitive styles: What are they? *Educational and Psychological Measurement*, *40*, 715-735. https://doi.org/ 10.1177/001316448004000315

Haidich, A. B. (2010). Meta-analysis in medical research. *Hippokratia, 14*, 29-37.

Han, W., Zhang, M., Feng, X., Gong, G., Peng, K., & Zhang, D. (2018). Genetic influences on creativity: an exploration of convergent and divergent thinking. *PeerJ*, 6, e5403.

Harrington, D. M. (1975). Effects of explicit instructions to "be creative" on thepsychological meaning of divergent thinking test scores. *Journal of personality*. *43*, 434–454. https://doi.org/ 10.1111/j.1467-6494.1975.tb00715.x

Harrington, D. (1990). The ecology of human creativity: A psychological perspective. In M. Runco, & R. Albert (Eds.), *Theories of creativity* (pp. 143-169). Newbury Park, CA: SAGE.

He, W. J., & Wong, W. C. (2021). Gender differences in the distribution of creativity scores: Domain-specific patterns in divergent thinking and creative problem solving. *Frontiers in Psychology*, *12*, 626911.

Hechtman, L. A. (2015). *The relationship between executive function and creative cognition: A behavioral and neural investigation* (Doctoral dissertation, Northwestern University).

Hedges, L. V., & Olkin, I. (1985). *Statistical methods for meta-analysis*. Orlando, FL: Academic Press.

Hennessey, B. A., & Amabile, T. M. (2010). Creativity. *Annual Review of Psychology*, *61*, 569-598. https://doi.org/ 10.1146/annurev.psych.093008.100416

Hennessey, B. A., Amabile, T. M., & Mueller, J. S. (2011). Consensual Assessment. In M. A. Runco, & S. R. Pritzker (Eds.) *Encyclopedia of creativity*, vol. 1 (2nd ed., pp. 253-260). San Diego: Academic Press.

Hocevar, D. (1979, April). The development of the Creative Behavior Inventory. Paper presented at the annual meeting of the Rocky Mountain Psychological Association. (ERIC Document Reproduction Service No. ED170350)

Hocevar, D. J. (1980). Intelligence, divergent thinking, and creativity. *Intelligence*, *4*, 25–40. https://doi.org/10.1016/0160-2896(80)90004-5

Howieson, N. (1981). A longitudinal study of creativity, 1965–1975. *The Journal of Creative Behavior*, *15*, 117–134. https://doi.org/10.1002/j.2162-6057.1981.tb00284.x

Hunter, J. E., & Schmidt, F. L. (2004). *Methods of meta-analysis: Correcting error and bias in research findings* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

Hunter, S. T., Bedell, K. E., & Mumford, M. D. (2007). Climate for creativity: A quantitative review. *Creativity Research Journal*, *19*, 69-90. https://doi.org/ 10.1080/10400410709336883.

James, K., & Asmus, C., (2000-2001). Personality, cognitive skills, and creativity in different life domains. *Creativity Research Journal, 13*, 149-159. https://doi.org/ 10.1207/S15326934CRJ1302_3

James, K., Clark, K., & Cropanzano, R. (1999). Positive and negative creativity in groups, institutions, and organizations: A model and theoretical extension. *Creativity Research Journal*, *12*, 211-226.

Jauk, E., Benedek, M., & Neubauer, A. C. (2014). The road to creative achievement: A latent variable model of ability and personality predictors. *European Journal of Personality*, *28*, 95-105. https://doi.org/ 10.1002/per.1941

Karwowski, M., & Barbot, B. (2016). Creative self-beliefs: Their nature, development, and correlates. In J. C. Kaufman, & J. Baer (Eds.), Current perspectives in social and behavioral sciences. *Creativity and reason in cognitive development* (p. 302-326). New York, NY: Cambridge University Press.

Kane, M. J., Hambrick, D. Z., Tuholski, S. W., Wilhelm, O., Payne, T. W., & Engle, R. W. (2004). The generality of working memory capacity: a latent-variable approach to verbal and visuospatial memory span and reasoning. *Journal of experimental psychology: General*, *133*, 189.

Kaufman, J. C. (2012). Counting the Muses: Development of the Kaufman Domains of Creativity Scale (K-DOCS). *Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts*, *6*, 298-308. https://doi.org/ 10.1037/a0029751

Kaufman, J. C. (2019). Self-assessments of creativity: Not ideal, but better than you think. *Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts*, *13*, 187-192. https://doi.org/ 10.1037/aca0000217

Kaufman, J. C., Kaufman, S. B., Lichtenberger, E. O. (2011). Finding creative potential on intelligence tests via divergent production. *Canadian Journal of School Psychology, 26*, 83-106.

Kaufman, J. C., Lee, J., Baer, J., & Lee, S. (2007). Captions, consistency, creativity, and the Consensual Assessment Technique: New evidence of reliability. *Thinking Skills and Creativity*, *2*, 96-106. https://doi.org/ 10.1016/j.tsc.2007.04.00.

Kaufman, J. C., Plucker, J. A., & Baer, J. (2008). *Essentials of creativity assessment*. New York, NY: John Wiley & Sons.

Kaufman, J. C., Plucker, J. A., & Russell, C. M. (2012). Identifying and assessing creativityas a component of giftedness. *Journal of Psychoeducational Assessment*, *30*, 60-73. https://doi.org/ 10.1177/0734282911428196

Kaufman, J. C., & Sternberg, R. J. (2007). Resource review: Creativity. *Change*, 39, 55-58.

Khatena, J. (1971). Evaluation and the creative potential in music. *Gifted Child Quarterly*, *15*, 19–22. https://doi.org/10.1177/001698627101500104

Kim, K. H. (2008). Meta-analyses of the relationship of creative achievementto both IQ and divergent thinking test scores. *The Journal of Creative Beh*avior, *42*, 106–130. https://doi.org/10.1002/j.2162-6057.2008.tb01290.x

Kleibeuker, S. W., De Dreu, C. K., & Crone, E. A. (2013). The development of creative cognition across adolescence: distinct trajectories for insight and divergent thinking. *Developmental science*, *16*, 2-12. https://doi.org/ 10.1111/j.1467-7687.2012.01 176.x

Kleibeuker, S. W., De Dreu, C. K., & Crone, E. A. (2016). Creativity development in adolescence: Insight from behavior, brain, and training studies. *New Directions for Child and Adolescent Development*, *151*, 73-84.

Koestler, A. (1964). *The Act of Creation*. Macmillan, Oxford, England.

Lee, C. S. (2012). *The cognitive underpinnings of creative thought: A latent variable analysis exploring the roles of intelligence and executive functions in associative, divergent, and convergent thinking processes*. University of Florida.

Lee, C. S., Huggins, A. C., & Therriault, D. J. (2014). A measure of creativity or intelligence? Examining internal and external structure validity evidence of the Remote Associates Test. *Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts, 8,* 446-460. https://doi.org/10.1037/a0036773

Lemons, G. (2011). Diverse perspectives of creativity testing: Controversial issues whenused for inclusion into gifted programs. *Journal for the Education of the Gifted*, *34*, 742-772. https://doi.org/ 10.1177/0162353211417221

Lin, W.-L., Hsu, K.-Y., Chen, H.-C., and Wang, J.-W. (2012). The relations of gender and personality traits on different creativities: a dual-process theory account. *Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts, 6*, 112–123. https://doi.org/ 10.1037/a0026241

Littell, J. H., Corcoran, J., & Pillai, V. (2008). *Systematic reviews and meta-analysis*. New York, NY: Oxford University Press.

Lubart, T. (2016). Creativity and convergent thinking: Reflections, connections and practical considerations. Bulletin of Peoples 'Friendship University of Russia, *Series Psychology and Pedagogy*, *4*, 7–15.

Lubart, T. I., & Besançon, M. (2016). On the measurement and mismeasurement of creativity. In R. A. Beghetto, & B. Sriraman (Eds.), *Creative contradictions in*

education: Cross disciplinary paradoxes and perspectives (pp. 333-348). Cham, Switzerland: Springer.

Lubart, T. I., & Guignard, J. (2004). The generality-specificity of creativity: A multivariate approach. In R. J. Sternberg, E. L. Grigorenko, & J. L. Singer (Eds.), Creativity: From potential to realization (pp. 43-56). Washington, DC: *American Psychological Association*.

Lubart, T. I., Zenasni, F., & Barbot, B. (2013). Creative potential and its measurement. *International Journal for Talent Development and Creativity*, 41-51

Ludwig, A. (1995*). The price of greatness: Resolving the creativity and madness controversy.* New York: Guilford.

Ma, H. (2009). The effect size of variables associated with creativity: A meta-analysis. *Creativity Research Journal, 21*, 30-42.

MacGregor, J. N., and Cunningham, J. B. (2008). Rebus puzzles as insight problems. *Behavior Research Methods, 40*, 263–268. https://doi.org/ 10.3758/brm.40.1.263

Makel, M. C., & Plucker, J. A. (2008). Creativity. In S. I. Pfeiffer (Ed.), *Handbook of giftednessin children*: Psychoeducational theory, research, and best practices (pp. 247–270). *Springer*. https://doi.org/10 .1007/978-0-387-74401-8_13

Martinsen, O., & Kaufmann, G. (1999). Cognitive style and creativity. In M. A. Runco, & S.R. Pritzker (Eds.), *Encyclopedia of creativity* (Vol. 1, pp. 273-282). San Diego, CA: Academic Press.

McLaren, R. B. (1993). The dark side of creativity. *Creativity Research Journal*, *6*, 137-144.

Mednick, S. A. (1962). The associative basis of the creative process. *Psychological Review, 44*, 220-232.

Mednick, S. A., & Mednick, M. T. (1967). *Examiner's manual, Remote Associates Test*. Boston, MA: Houghton Mifflin.

Nakano, T. C., & Wechsler, S. M. (2018). Creativity and innovation: Skills for the 21st century. *Estudos de Psicologia (Campinas), 35*, 237-246. https://doi.org/ 10.1590/19820275201800030002.

Nordmann, A. J., Kasenda, B., & Briel, M. (2012). Meta-analyses: What they can and cannot do. *Swiss Medical Weekly, 142*, w13518. https://doi.org/ 10.4414/smw.2012.13518

Nusbaum, E. C., Silvia, P. J., and Beaty, R. E. (2014). Ready, set, create: What instructing people to "be creative" reveals about the meaning and mechanismsof divergent thinking. *Psychol. Aesthet. Creat. Arts, 8*, 423–432. https://doi.org/ 10.1037/a0036549.

Okuda, S. M., Runco, M. A., & Berger, D. E. (1991). Creativity and the findingand solving of real-world problems. *Journal of Psychoeducational Assessment*, *9*, 45–53. https://doi.org/10.1177/073428299100900104

Park, H. (2021). *Factors Influencing Creative Achievement* (Doctoral dissertation, University of Georgia).

Patall, E. A., & Cooper, H. (2008). Conducting a meta-analysis. In P. Alasuutari, L. Bickman, & J. Brannen (Eds.), *The Sage handbook of social research methods* (pp. 536-554). London, England: Sage Publications.

Patil, S. R., Morales, R., Cates, S., Anderson, D., & Kendall, D. (2004). An application of meta-analysis in food safety consumer research to evaluate consumer behaviors and practices. *Journal of Food Protection, 67*, 2587-2595. *https://doi.org/* 10.4315/0362-028x- 67.11.2587

Peláez-Alfonso, J. L., Pelegrina, S., & Lechuga, M. T. (2020). Normative data for 102 Spanish remote associate problems and age-related differences in performance. *Psicológica Journal*, *41*, 39-65.

Perez, M. M., Van den Noortgate, W., & Desmet, P. (2013). Captioned video for L2 listening and vocabulary learning: A meta-analysis. *System, 41*, 720-739. https://doi.org/ 10.1016/j.system.2013.07.013

Pillemer, D. B., & Light, R. (1980). Synthesizing outcomes: How to use research evidence from many studies. *Harvard Educational Review*, *50*, 176–195.

Plucker, J. A. (1999). Is the proof in the pudding? Reanalyses of Torrance's (1958 to present) longitudinal data. *Creativity Research Journal*, *12*, 103–114. https://doi.org/10.1207/s15326934crj1202_3

Plucker, J. A., & Makel, M. C. (2010). Assessment of creativity. In J. C. Kaufman, & R. J. Sternberg (Eds.), *The Cambridge handbook of creativity* (pp. 48-73). New York, NY: Cambridge University Press.

Plucker, J. A., Beghetto, R. A., & Dow, G. T. (2004). Why isn't creativity more important to educational psychologists? Potentials, pitfalls, and future directions in creativity research. *Educational Psychologist, 39*, 83-96. https://doi.org/ 10.1207/s15326985ep3902_1

Plucker, J. A., Qian, M., & Wang, S. (2011). Is originality in the eye of the beholder? Comparison of scoring techniques in the assessment of divergent thinking. *The Journal of Creative Behavior, 45*, 1-22. https://doi.org/ 10.1002/j.2162-6057.2011.tb01081

Plucker, J. A., & Renzulli, J. S. (1999). Psychometric approaches to the study of creativity. In R. J. Sternberg (Ed.). *Handbook of human creativity* (pp. 35-60). New York: Cambridge University Press.

Polner, B., Simor, P., & Kéri, S. (2018). Insomnia and intellect mask the positive link between schizotypal traits and creativity. *PeerJ*, 6, e5615.

Puccio, G. J., Treffinger, D. J., & Talbot, R. J. (1995). Exploratory examination of relationships between creativity styles and creative products. *Creativity Research Journal*, *8*, 157172. https://doi.org/ 10.1207/s15326934crj0802_4.

Raven, J. C., & Court, J. H. (1998). Manual for Raven's Progressive Matrices and Vocabulary Scales. Oxford: *Oxford Psychologists Press*.

Rosenthal, R., & DiMatteo, M. R. (2001). Meta-analysis: Recent developments in quantitative methods for literature reviews. *Annual Review of Psychology, 52*, 59-82. https://doi.org/ 10.1146/annurev.psych.52.1.59

Ruiz, B. N. R. (2021). *Creativity and Attention: An Individual Difference Approach* (Doctoral dissertation, The University of Texas at San Antonio).

Runco, M. A. (1986). Divergent thinking and creative performance ingifted and nongifted children. *Educational and Psychological Measurement*, *46*, 375–384. https://doi.org/10.1177/001316448604600211

Runco, M. A. (1993). Divergent thinking, creativity, and giftedness. *Gifted Child Quarterly, 37*, 16-22.

Runco, M. A. (2004). Creativity. *Annual Review of Psychology*, *55*, 657-687.

Runco, M. A. (2007). Creativity. Theories and themes: Research, development and practice. Amsterdam: Elsevier.

Runco, M. A., & Acar, S. (2012). Divergent thinking as an indicator of creative potential. *Creativity Research Journal*, *24*, 66–75. https://doi.org/10.1080/10400419.2012.652929

Runco, M. A., Millar, G., Acar, S., & Cramond, B. (2010). Torrance tests of creative thinking as predictors of personal and public achievement: Afifty year follow up. *Creativity Research Journal*, *22*, 361–368. https://doi.org/10.1080/10400419.2010.523393

Said-Metwaly, S., Kyndt, E., & Van den Noortgate, W. (2017). Approaches to measuring creativity: A systematic literature review. *Creativity. Theories - Research - Applications*, *4*, 238-275. https://doi.org/ 10.1515/ctra-2017-0013

Said-Metwaly, S., Van Den Noortgate, W., & Kyndt, E. (2020). *Application of modern psychometric analyses to measuring creativity* (Doctoral dissertation, KU Leuven).

Said-Metwaly, S., Taylor, C. L., Camarda, A., & Barbot, B. (2022). Divergent thinking and creative achievement—How strong is the link? An updated meta-analysis. *Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts*.

Selby, E. C., Shaw, E. J., & Houtz, J. C. (2005). The creative personality. *Gifted Child Quarterly,* 49, 300-314. https://doi.org/ 10.1177/001698620504900404

Simonton, D. K. (1975). Sociocultural context of individual creativity: A transhistorical time series analysis. *Journal of Personality and Social Psychology, 32,* 1119–1132.

Simonton, D. K. (1994). *Greatness: Who makes history and why.* New York: Guilford.

Stein, M. (1953). Creativity and culture. *The Journal of Psychology*, *36*, 311–322.doi:10.1080/00223980.1953.9712897

Sternberg, R. J. (1997). *Thinking styles*. New York, NY: Cambridge University Press.

Sternberg, R. J., & Lubart, T. I. (1991). An investment theory of creativityand its development. *Human Development*, *34*, 1–31. https://doi.org/10.1159/000277029

Sternberg, R. J., & Lubart T. I. (1999). The concept of creativity: Prospects and paradigms. In R. J. Sternberg (Ed.), *Handbook of creativity* (pp. 3-15). New York: Cambridge University Press

Sternberg, R., & Kaufman, J. C. (2010). *The Cambridge handbook of creativity*. New York, NY: Cambridge University Press.

Thompson, G., & Lordan, M. (1999). A review of creativity principles applied to engineering design. Proceedings of the Institution of Mechanical Engineers, Part E: *Journal of Process Mechanical Engineering*, *213*, 17-31. https://doi.org/ 10.1243/0954408991529960.

Torrance, E. P. (1966). *The Torrance Tests of Creative Thinking: Norms-technical manual*. Lexington, MA: Personal Press.

Torrance, E. P. (1969). Prediction of adult creative achievement amonghigh school seniors. *Gifted Child Quarterly*, *13*, 223–229. https://doi.org/10.1177/001698626901300401

Torrance, E. P. (1972). Predictive validity of the Torrance Tests of Creative Thinking. *The Journal of Creative Behavior, 6*, 236-252.

Torrance, E.P. (1977). *Creativity in the classroom: What research says to the teacher*. Washington, DC: National Education Association.

Torrance, E. P. (1981). Predicting the creativity of elementary school children (1958-80)—And the teacher who "made a difference.". *Gifted Child Quarterly*, *25*, 55–62. https://doi.org/10.1177/001698628102500203

Torrance, E. P. (1988). "The nature of creativity as manifest in its testing," in The Nature of Creativity, ed. R. J. Sternberg (Cambridge: Cambridge University Press), 43–73.

Torrance, E. P. (2008). The Torrance Tests of Creative Thinking-norms-technical manual- figural (streamlined) forms A and B. Bensenville, IL: Scholastic Testing Service.

Torrance, E. P., & Haensly, P. A. (2003). Assessment of creativity in children and adolescents. In Reynoolds, C. R., & Kamphaus, R. W. (Eds.) *Handbook of psychological and educational assessment of children: Intelligence, aptitude and achievement* (2nd ed., pp. 584-607). New York, NY: The Guildford Press.

Treffinger, D. J., Renzulli, J. S., & Feldhusen, J. F. (1971). Problems in the assessment of creative thinking. *The Journal of Creative Behavior*, *5*, 104-112.

Vidler, D. C. (1972). *The Relationship between Convergent and Divergent Thinking, Testanxiety and Curiosity*. Columbia University.

Walker, E., Hernandez, A. V., & Kattan, M. W. (2008). Meta-analysis: Its strengths and limitations. *Cleveland Clinic Journal of Medicine, 75*, 431-439. https://doi.org/ 10.3949/ccjm.75.6.431

Wallach, M. A., & Kogan, N. (1965). Modes of thinking in young children: A study of the creativity intelligence distinction. New York: Holt, Rinehart & Winston.

Wallach, M. A., & Wing Jr, C. W. (1969). The Talented Student; A Validation of the Creativity-*Intelligence Distinction*.

Webb, M. E., Little, D. R., Cropper, S. J., & Roze, K. (2017). The contributions of convergent thinking, divergent thinking, and schizotypy to solving insight and non-insight problems. *Thinking & Reasoning*, *23*, 235-258.

Wechsler, S. M., Saiz, C., Rivas, S. F., Vendramini, C. M. M., Almeida, L. S., Mundim, M. C., & Franco, A. (2018). Creative and critical thinking: Independent or overlapping components? *Thinking Skills and Creativity*, *27*, 114-122. https://doi.org/10.1016/j.tsc.2017.12.003.

Zabelina, D. L., Hechtman, L. A., Saporta, A., Grunewald, K., & Beeman, M. (2019). Brain activity sensitive to visual congruency effects relatesto divergent thinking. *Brain and Cognition*, *135*, 103587. https://doi.org/10.1016/j.bandc.2019.103587

Zabelina, D. L., & Silvia, P. J. (2020). Percolating ideas: The effects of caffeine on creative thinking and problem solving. *Consciousness and Cognition, 79,* 102899.

Zhang, M., Wang, F., & Zhang, D. (2020). Individual differences in trait creativity moderate the state-level mood-creativity relationship. *PloS one*, *15*, e0236987.

الدلالات الكلينيكية لاختبار تفهم الأسرة (FAT) في الكشف عن العوامل الدينامية لهوس السرقة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية

(دراسة حالة)

إعداد

نسرين السيد حسن عبدالله سويد

مدرس الصحة النفسية

كلية التربية– جامعة الزقازيق.

مستخلص البحث:

هدف البحث إلى التعرف على الدلالات الكلينيكية لاختبار تفهم الأسرة (FAT) في الكشف عن العوامل الدينامية لهوس السرقة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية والتعرف على العوامل اللاشعورية الكامنة التي تدفع الأطفال إلى السرقة والكشف عن البناء النفسي لهم. استخدمت الباحثة المنهج الكلينيكي (دراسة الحالة) لحالة تلميذة في العاشرة من العمر بالصف الخامس الابتدائي تعاني من هوس السرقة. واستخدمت الباحثة استمارة دراسة تاريخ الحالة عبدالمعطي (١٩٩٨)، والملاحظة، واستمارة المقابلة الكلينيكية لهوس السرقة إعداد الباحثة، واختبار تفهم الأسرة (FAT) إعداد (Sotile et al., 1999)، بالإضافة إلى تقارير البحوث وأهمها التقرير الاجتماعي من قِبل الأخصائي الاجتماعي بالمدرسة، ومصادر المجتمع وأهمها الأسرة وقد تم تشخيص الحالة في ضوء الدليل التشخيصي والإحصائي للاضطرابات النفسية. وتوصلت نتائج البحث إلى وجود ديناميات شخصية وعوامل لاشعورية مميزة لمريض هوس السرقة وظهور صورة سلبية للذات وتقدير ذات منخفض وفقدان الثقة بالنفس، بالإضافة إلى فعالية اختبار تفهم الأسرة (FAT) في الكشف عن العوامل الكامنة التي دفعت الحالة إلى السرقة حيث تعيش الحالة في بيئة أُسرية مليئة بالصراعات العائلية والزواجية وعجز الوالدين عن اشباع حاجاتها النفسية والذي

أدي إلى ظهور المشكلات النفسية والسلوكية لدى الحالة. كما قدم البحث بعض التوصيات والبحوث المقترحة.

الكلمات المفتاحية: هوس السرقة – اختبار تفهم الأسرة (FAT)

Clinical Implications of Family Apperception Test (FAT) in detecting the dynamic factors of kleptomania among primary school students

Abstract:

The research aimed to identify the clinical implications of the Family Understanding Test (FAT) in detecting the dynamic factors of kleptomania among primary school students, identifying the underlying subconscious factors that push children to steal, and revealing their psychological structure. The researcher used the clinical approach (case study) for the case of a ten-year-old girl in the fifth grade of primary school who suffers from kleptomania. The researcher used the Abdel Moati case history study form (1998), observation, the clinical interview form for kleptomania prepared by the researcher, and the Family Understanding Test (FAT) prepared by (Sotile et al., 1999), in addition to research reports, of which the most important is the social report by the school social worker. Besides, community sources, of which the most important is the family. The condition was diagnosed in light of the Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders. The research results revealed the presence of personal dynamics and subconscious factors characteristic of a kleptomania patient, the emergence of a

negative self-image, low self-esteem, and loss of self-confidence, in addition to the effectiveness of the Family Understanding Test (FAT) in revealing the underlying factors that led the case to steal, as the case lives in a family environment full of With family and marital conflicts and the parents' inability to satisfy her psychological needs, which led to the emergence of psychological and behavioral problems in the case. The research also presented some recommendations and proposed research.

Keywords: kleptomania, Family Apperception Test (FAT)

مقدمة:

تُعد مرحلة الطفولة من الفترات الذهبية والمهمة في حياة الطفل؛ إن لم تكن أهمها على الإطلاق، فهى تمثل القاعدة الأساسية لما يليها من مراحل النمو، وتتشكل فيها شخصيته، وتنمو فيها مداركه. والطفل في سنوات عمره الأولى يكون أقرب إلى أسرته التي تعتبر الرحم الثاني الذي يستقبل الطفل، ويكتسب منها خبراته التي تساعده على النمو الجسمي والنفسي والانفعالي والاجتماعي. وتوافر الجو الأسري السوية وأساليب المعاملة الوالدية الإيجابية يساعد الطفل على اشباع حاجاته كالحاجة إلى الحب والأمن، بينما الحياة الاسرية غير السوية تؤدي إلى إعاقة نمو الطفل نفسياً واجتماعياً (رشدان، ٢٠٢٢).

وقد أشار كازدين، و وايز(٢٠١٨) إلى أن التفاعلات السلبية بين الوالدين والطفل، والمشكلات الزواجية، وضعف المساندة الاجتماعية من الوالدين للطفل، ونقص القدرة على حل المشكلات، وكثرة الخلافات بين الوالدين تؤدي إلى فقدان الإحساس بالأمن، وحدوث خلل في النمو النفسي والانفعالي للطفل، والذي قد يؤدي إلى ظهور مشكلات سلوكية لدى الأطفال.

وتعود الانحرافات والاضطرابات النفسية والسلوكية إلى الحرمان ونقص العلاقات العاطفية والاجتماعية السوية الدافئة بسنوات الطفولة المبكرة حيث تظهر عدة اضطرابات سلوكية كالسرقة التي

يكون لها دوافعها النفسية التي تهدف إلى اشباع رغبة أو ميل لدى صاحبها (كفافي،٢٠١٠؛ زيادة، ٢٠١٩).

وتُعد السمة الرئيسية في اضطراب هوس السرقة هي السرقة، لكنها تختلف كثيراً عن السرقة من المتاجر. فالأطفال الذين يعانون من هوس السرقة لديهم دوافع متكررة لسرقة الأشياء، وصعوبة في مقاومة هذا الإلحاح (Phelan, 2002). ويعتبر هذا الاضطراب من اضطرابات العادة والاندفاع حيث يعجز فيه المريض مراراً عن مقاومة الاندفاع لسرقة أشياء لا يحتاجها لاستخدامه الخاص أو لكسب مادي؛ بل إن هذه الأشياء قد يتم التخلص منها أو توزيعها أو تخريبها (عكاشة وعكاشة، ٢٠٢٠).

ويشير (Yilmaz & Bilgic,2018) إلى أن سمات وخصائص المصابين بهوس السرقة تتحدد في عدد من المعايير التشخيصية، والتي تتمثل في وجود أفكار فجائية لأخذ الشيء عند رؤيته مع دافع قوي جنوني يدفعهم لأخذه وتبرير وقتي لسرقته، فالسرقة تتم بشكل عفوي وبدون تخطيط مسبق، كما أن المصاب بهوس السرقة يشعر بالمتعة أو الاثارة قبل السرقة ثم يشعر بالذنب والندم، لكن بعد فترة وجيزة ستعاد الدورة نفسها، ويشعر المريض مرة أخرى بدافع السرقة.

وقد أكدت (Dannon,2003) على أن نوعية الحياة لدي المصابين بهوس السرقة مضطربة وتفتقر إلى الحب والأمن حيث تدفعهم إلى السرقة للحصول على المتعة النفسية. كما أشارت الجمعية الأمريكية للطب النفسي (٢٠١٦) إلى أن هوس السرقة هو اضطراب في السيطرة على الانفعالات ويتميز بعدة ديناميات يتصف بها الأفراد المصابين بهذا الاضطراب. كما أكدت (Durst et al., 2001) وجود عدة عوامل وأسباب كامنة وراء ظهور الاضطراب لا يمكن معرفتها إلا من خلال المقابلات الكلينيكية للحالة.

وقد تعددت الاختبارات الاسقاطية التي تهدف الكشف عن الديناميات الشخصية والعوامل الكامنة وراء ظهور الاضطرابات حيث تعمل كصورة الماسح الضوئي التي تساعد في رؤية ما داخل الفرد للكشف عما يشكو منه من اضطرابات نفسية. واختبار تفهم الأسرة (Family Apperception Test) يُعد من الاختبارات الإسقاطية التي تساعد في معرفة التكوين النفسي للعائلة من خلال القصص التي يرويها المفحوص مستعملاً مخيلته وأفكاره الشخصية واختباراته العائلية الحالية أو

الماضية. كما يهدف إلى تشخيص وفهم ديناميكية الفرد والكشف عن مختلف جوانب الأسرة: علاقاتها، ميولها، مشكلاتها، صراعاتها وآلياتها الدفاعية (جادو وعبدالعليم، ٢٠١٨).

وقد أشارت العديد من الدراسات كدراسة (فارس، ٢٠١٥؛ De Souza,2007) إلى الفائدة الكلينيكية للاختبار في تحديد العوامل الدينامية التي تتصل بسلوك الفرد، فهو يُسهم في البحث والتقصي بصفة معمقة للتوظيف النفسي والاجتماعي للفرد من خلال علاقاته مع أفراد أسرته، وبالتالي فهو وسيلة اسقاطية للإدراك والفهم للدلالات الكلينيكية لهوس السرقة لدي الأطفال والأسباب المؤدية لهذا السلوك المشكل. فهو ليس فقط جزء من تقييم الشخصية، ولكن يُعد الخطوة الأولى في العلاج حيث يتم تصميم البرامج وفقاً لما قدمه من تشخيص، ومن خلال ما يُظهره من الادراك الذاتي للفرد والعلاقات الشخصية والعمليات النفسية والعقلية والحيل الشخصية.

ومن هنا جاءت فكرة البحث الحالي للتعرف على العوامل الدينامية لمريض هوس السرقة، نظراً لما يتركه من أثار نفسية وسلبية على نفسه والأخرين، والكشف عن العوامل اللاشعورية الكامنة التي تدفع الأطفال إلى السرقة والكشف عن البناء النفسي لهم، وذلك باستخدام أحد وأهم الاختبارات الإسقاطية وهو اختبار تفهم الأسرة (FAT)، وذلك حتى نتمكن من مساعدته في المستقبل من خلال وضع برامج ارشادية وعلاجية.

مشكلة البحث

تُعد مرحلة الطفولة هي المرحلة الفاصلة في نشأة الطفل حيث تتحدد من خلالها هوية الطفل ونمط حياته. ويعتبر الأطفال أقل مقاومة وأكثر تأثراً بكل ما يحيط بهم من أفراد ومواقف. ويمر الأطفال أثناء مراحل نموهم ببعض المشكلات السلوكية التي تعوقهم عن تعلم باقي المهارات، وتختلف هذه المشكلات السلوكية حسب بيئتهم، الأفراد المحيطيون بهم، والمواقف التي يتعرضون لها. وتتمثل المشكلات السلوكية في وجود خلل في سلوك الأطفال فينتج عنه بعض السلوكيات غير المألوفة وغير المناسبة للمواقف حيث يلجأ الأطفال لسلوكيات غير مرغوبة كتعبير عن شيء ما، أو يكون ورائها سبب أو دافع يجعلهم يقومون بهذه السلوكيات (زيادة، ٢٠١٩).

ومن المشكلات السلوكية التي تظهر في مرحلة الطفولة هي السرقة. والسرقة البسيطة هي كثيرة الشيوع عند الأطفال في مرحلة الطفولة، وتبلغ ذروتها عند الأطفال في عمر (٥-٨) سنوات حيث تميل بعدها إلى التناقص، وذلك مع نمو الضمير عند الأطفال وابتعادهم تدريجياً عن التمركز حول الذات ولكن إذا استمرت بعد ذلك فإنها تدل على وجود اضطراب انفعالي خطير لديهم (كاظم، ٢٠٠٥). ويعتبر هوس السرقة من أخطر أنواع السرقة حيث يعجز فيه الفرد مراراً عن مقاومة الاندفاع لسرقة أشياء لا يحتاج لاستخدامها أو يرغب في كسب مالي منها، فالمصاب بهوس السرقة لا يكون في وعيه خلال قيامه بأعمال السرقة (عكاشة، وعكاشة، ٢٠٢٠). وقد أشار (Gupta, 2014) أن اضطراب هوس السرقة عند الأطفال ليس قاصراً على الدوافع الغريزية، ولكن توجد عدة عوامل تجعل هذه الظاهرة تأخذ شكلاً اعتيادياً عند الأطفال وتسبب لهم انحرافاً سلوكياً. وحيث أن السلوك الإنساني ناتج التفاعل بين المُركبات الداخلية للفرد (الهو، الأنا، الأنا الأعلى، وما قبل الوعي، واللاوعي)، وهذا التفاعل ما بين تقسيمات الشخصية يلعب دوراً بارزاً في الاختيار والتصرف ضمن مختلف أفراد العائلة الذين يؤثرون في سلوكه. وبمراجعة الدراسات السابقة، وجدت الباحثة ندرة في الدراسات العربية التي تناولت هوس السرقة بشكل وصفي أو كلينيكي، مما دفع الباحثة لإجراء هذا البحث على حالة تلميذه تعاني من هوس السرقة وذلك للكشف عن العوامل الدينامية واللاشعورية التي يتميز بها مرضي هوس السرقة من خلال اختبار تفهم الأسرة الاسقاطي (FAT)، والذي أشارت العديد من الدراسات السابقة كدراسة (Roskam et al., 2010) ودراسة جادو، وعبدالعليم (٢٠١٨) إلى فعاليته القوية في التمييز بين الأطفال العاديين والعياديين في الكشف عن الصراعات والتفاعلات الأُسرية وإظهار الديناميكية الداخلية للفرد، **وقد تم تحديد مشكلة البحث في التساؤل الرئيس:**

ما هي الدلالات الكلينيكية لاختبار تفهم الأسرة (FAT) في الكشف عن العوامل الدينامية واللاشعورية لهوس السرقة لدى طفلة في العاشرة من العمر بالصف الخامس الابتدائي، من خلال دراسة الحالة وتفسير استجاباتها على بطاقات الاختبار؟

أهداف البحث:

١-هدف البحث الحالي إلى التعرف على الفائدة الكلينيكية لاختبار تفهم الأسرة (FAT) في الكشف عن العوامل والأسباب التي تؤدي إلى هوس السرقة لدى تلميذة في العاشرة من العمر.

٢-الكشف عن ديناميات الشخصية والعوامل اللاشعورية التي تؤدي إلى هوس السرقة لدى تلميذة في العاشرة من العمر.

٣-التعرف على العوامل الكامنة التي دفعت الطفلة للسرقة.

أهمية البحث:

تتحدد أهمية البحث الحالي فيما يلي:

الأهمية النظرية:

١-ندرة الدراسات التي اهتمت بتشخيص هوس السرقة بالاختبارات الاسقاطية خلال مرحلة الطفولة المتوسطة.

٢-تناول البحث لمرحلة من أهم مراحل النمو وهي مرحلة الطفولة المتوسطة، والتي تُعد الأساس الذي تُبنى عليه شخصية الطفل حينما يصل لمرحلة النضج أو الرشد، حيث تُمهد مرحلة الطفولة المتوسطة لانتقال الطفل إلى مرحلة المراهقة التي يعيش فيها الطفل العديد من التغيرات الفيزيولوجية والفكري والنفسية.

٣-التأصيل النظري لمتغير هوس السرقة؛ والذي يُعد من اضطرابات السلوكية والتي تظهر في مرحلة الطفولة وتؤثر سلباً على حياة الطفل وتوافقه النفسي والاجتماعي.

الأهمية التطبيقية:

١-قد يفيد خبراء المناهج والإرشاد النفسي والتوجيه التربوي ويرشدهم لتصميم برامج وقائية وارشادية للأطفال لحل بعض مشكلاتهم وتوظيف طاقاتهم في قنوات إيجابية بناءة.

٢-قد يفيد الإكلينيكيين والمختصين في العلاج النفسي والاجتماعي في إيجاد صورة علاجية لعلاج بعض الإشكاليات والاضطرابات لدى الأطفال وأسرهم.

مصطلحـــات البحـــث الإجرائية:

هوس السرقة"Kleptomania":

عرف الدليل التشخيصي والإحصائي للاضطرابات العقلية (APA,2013) هوس السرقة على أنه اضطراب التحكم في الانفعالات والذي تكون السمة الأساسية فيه هي الفشل المتكرر في مقاومة دوافع السرقة.

اختبار تفهم الأسرة "Family Apperception Test " (FAT):

هو اختبار اسقاطي يهدف إلى تشخيص وفهم ديناميكية الفرد وعلاقته مع أسرته، كما يساعد في الكشف عن مختلف جوانب الأسرة: علاقاتها، وميولها، ومشكلاتها، وصراعاتها، وآلياتها الدفاعية (Sotile et al., 1999).

محددات البحث:

المحددات المنهجية: تم استخدام المنهج الكلينيكي لإجراء البحث الحالي.

المحددات البشرية والمكانية: تمت دراسة الحالة لطالبة في الصف الخامس الابتدائي بمدرسة الناصرية الابتدائية المشتركة بإدارة غرب الزقازيق.

المحـــددات الزمنيـــة: تـم إجـراء البحـث فـي الفصـل الدراسـي الثـاني مـن العـام الدراسـي ٢٠٢٢/٢٠٢٣م.

الإطار النظري والبحوث السابقة:

أولاً: هوس السرقة

أولاً: مفهوم هوس السرقة "Kleptomania"

يُعرف بأنه محاولة الفرد الفاشلة والمتكررة لمقاومة دوافع السرقة لأشياء لا يحتاج الفرد لاستخدامها أو حتى لقيمتها المادية أو النقدية (Grant, 2004).

وهو اضطراب نادر يتمثل في صعوبة كبيرة في مقاومة دافع السرقة، والأفراد الذين يُعانون من هذا الاضطراب كأنهم مجبرون على سرقة الأشياء، وقد تكون تلك الأشياء قليلة أو معدومة القيمة (Oncu et al.,2009).

وقد عرفته (Gupta,2014) بأنه الرغبة الدافعة عند الفرد لسرقة الأشياء ليس لسبب شخصي أو حتى لاستخدامها، ولكن لعدم قدرته على التحكم والاندفاع مصحوباً بحالة من القلق.

كما عرفه كلٍ من عكاشة وعكاشة (٢٠٢٠) بأنه عجز الفرد مراراً عن مقاومة الاندفاع لسرقة أشياء لا يحتاجها لاستخدامه الخاص أو لكسب مالي؛ بل إن هذه الأشياء قد يتم التخلص منها أو توزيعها أو تخريبها

ثانياً: التشخيص

يُعد هوس السرقة من الاضطرابات النادرة ويتمثل في صعوبة كبيرة في مقاومة دوافع السرقة، ويبدأ هذا الاضطراب قبل البلوغ، وقد يستمر طوال حياة الفرد، والأفراد الذين يُعانون من هذا الاضطراب يعانون في الغالب من اضطرابات مزاجية، وشكاوى نفسية أُخرى (Aboujaoude et al., 2004; Oncu et al.,2009). وقد صنف الدليل التشخيصي والإحصائي للاضطرابات العقلية (DSM IV-TR) هوس السرقة على أنه اضطراب التحكم في الانفعالات والذي تكون السمة الأساسية فيه هي الفشل المتكرر في مقاومة دوافع السرقة، وحدد عدد من المعايير التشخيصية لهوس السرقة وهي:

١-دوافع متكررة لسرقة الأشياء وصعوبة في مقاومة هذا الإلحاح.

٢-لا يسرق المصابون بهوس السرقة بسبب الهلوسة أو الأوهام.

٣-العشوائية: فالسرقة تتم دون تخطيط حيث تعتبر السرقات دافعاً للحظة وبشكل عفوي، ولا يتم أجراؤها بتخطيط مسبق أو بمساعدة شخص أخر.

٤ -يأتي دافع السرقة مقترناً بشعور متزايد بالتوتر أو القلق أو الإثارة قبل الفعل.

٥-يشعر الشخص المصاب بهوس السرقة بالمتعة والإثارة قبل السرقة، ولكن بعد ما تتم السرقة يُظهر المريض شعوراً بالذنب والندم والعار، وبعد فترة وجيزة ستعاد الدورة نفسها، ويشعر

المريض مرة أُخرى بدافع السرقة.

٦-لا ترتكب السرقة من أجل التعبير عن الغضب أو الانتقام (American Psychological Association, 2013).

ويري (Christianini et al., 2015) أن الاتجاه الحالي في تشخيص هذا الاضطراب يهدف إلى الربط البيولوجي ومسبباته حيث يُرجع المعالجين النفسيين هوس السرقة إلى اضطراب في الموصلات العصبية في الطبقة الوسطى من المخ، ويدعم هذا الافتراض هو أن التدخلات الجراحية قد أتت بنتائج جيدة وقللت من سلوك السرقة.

وقد حدد عكاشة وعكاشة(٢٠٢٠) مؤشرات تشخيصية لهوس السرقة كأحد اضطرابات العادة والاندفاع (Habit and Impulse Control Disorders) حيث يصف المريض عادة إحساسا متزايداً بالتوتر، قبل أن يؤتي بالفعل، واحساساً بالرضا أثناءه وبعده مباشرة، كذلك تتم السرقة بشكل منفرد دون وجود شريك، وقد يعبر الفرد عن قلق ويأس وشعور بالذنب بين نوبات سرقة المحال (أو ممتلكات أخرى) ولكن ذلك لا يحول دون تكرار السرقة، ومن غير الشائع أن توجد حالات تستوفي هذه المواصفات، ولا تكون مرتبطة باضطرابات نفسية أُخرى خاصة تقلب المزاج، القلق، اضطرابات الأكل.

التشخيص الفارق:

يجب تمييز هوس السرقة عن:

١-سرقة المحال المتكرر دون اضطراب طبنفسي (في هذه الحالات يسبق الأفعال تخطيط دقيق، كما أن هناك دافعاً واضحاً في المكسب الشخصي).

٢-اضطراب عقلي عضوي (عجز متكرر عن دفع ثمن سلع؛ نتيجة لضعف الذاكرة وأشكال أُخرى من التدهور الفكري).

٣-اضطراب اكتئابي مع السرقة (بعض مرضى الاكتئاب يسرقون، وقد يكررون فعل ذلك طالما استمر الاضطراب الاكتئابي) (عكاشة وعكاشة، ٢٠٢٠).

ثالثاً: أسباب هوس السرقة

تعددت الأسباب التي تؤدي إلى ظهور المشكلات السلوكية لدى الأطفال، والتي من بينها هوس السرقة، وهناك أربعة مجالات يمكن أن تسبب المشكلات السلوكية، وتتمثل في:

أ-المجال الجسمي:

فجميع الأطفال يولدون ولديهم محددات بيولوجية لسلوكياتهم وحالتهم المزاجية. وقد أكدت العديد من الأبحاث والدراسات كدراسة كل من (Grant & Kim,2002a; Grant et al., 2010; Mangot, 2014) على ارتباط هوس السرقة بمشاكل في افراز الهرمونات والموصلات العصبية كانخفاض معدل السيرتونين في المشابك الدماغية في المخ. كما أشارت دراسة (يحيى، ٢٠٠٠) إلى أن الأطفال ذوي الاضطرابات السلوكية يعانون من أسباب بيولوجية تكون مسئولة عن اضطرابهم. كما أوضحت دراسة (Van et al., 2013) على أن السمات الانفعالية القاسية وضعف السيطرة على الدوافع مرتبط بأسباب بيولوجية. فاضطراب هوس السرقة مرتبط بنقص مستوى الكورتيزول لدى الأطفال.

ب-المجال النفسي:

إن الحالة النفسية للأطفال تُعد مؤشراً يُنبئ بالسلوك المشكل لديهم، وقد أشارت العديد من الدراسات كدراسة (Mireault et al., 2008) إلى وجود علاقة بين القلق والسلوك المشكل لدى الأطفال حيث أشارت نتائج الدراسة إلى أن القلق يعتبر من العوامل المنبئة بالسلوك المشكل لدى الأطفال، كما أشارت دراسة (Buyse et al., 2008) أن الأطفال ذوي السلوك المشكل يُظهرون واحدة أو أكثر من النماذج السلوكية التالية:

- عدم القدرة على إقامة علاقات اجتماعية مع الأقران والمدرسين أو الاحتفاظ بهذه العلاقات.
- مزاج عام يغلب عليه الحزن والكآبة وعدم الشعور بالسعادة.
- أنماط غير ناضجة وغير ملائمة من السلوك والمشاعر في الظروف العادية.
- عدم القدرة على التعلم دون ارتباط ذلك بعوامل عقلية أو عصبية أو حسية.
- ميل لظهور أعراض جسمية مثل مشكلات النطق والكلام ومخاوف مرتبطة بمشكلات نفسية.

ج-مجال الأسرة والعائلة:

يؤدي استخدام الوالدين لأساليب عاملة غير سوية إلى ظهور مشكلات سلوكية عديدة لدى الأطفال، وقد أكدت نتائج العديد من الدراسات السابقة كدراسة كلٍ من (فارس،٢٠١٥؛ الصرايرة، والهبارنة، ٢٠٢١)، إلى أن عدم اتفاق الوالدين على أسلوب موحد لتربية الأطفال واتباع أساليب غير سوية وغير صحية في التربية واستخدام أساليب معاملة والدية تتصف بالتدليل الزائد أو القسوة والعنف وغير مناسبة لعمر الطفل تؤدي إلى اصابته بالعديد من المشكلات السلوكية (آلان كازدين، ٢٠٠٠؛ الخطيب،٢٠٠١).

د-المجال التعليمي:

تُعد توقعات المعلمين وطرق العقاب ونوعية التفاعلات بينهم وبين الأطفال أو أقرانهم من الأسباب التي تؤدي في بعض الأحيان إلى مشكلات سلوكية أو زيادة حدتها (محمد، ٢٠١٩).

رابعاً: معايير الحكم على اضطراب هوس السرقة

يُعد هوس السرقة من اضطرابات العادة والاندفاع، وقد تعددت المعايير التي يمكن من خلالها الحكم على السلوك بأنه سلوك مضطرب أو سلوك مشكل ومن هذه المعايير كما أشار كلٍ من (Matsunaga et al., 2005; Martin & Pear,2019) ما يلي:

أ-المعيار الاجتماعي:

يعتمد هذا المعيار عند تحديد السلوك على معايير المجتمع من قيم وعادات وتقاليد.

ب-المعيار الذاتي:

هو مدى شعور الفرد بالرضا أو عدم الرضا عن السلوك الصادر منه ويشمل حكم الفرد نفسه على سلوكه.

ج-المعيار النفسي الموضوعي:

فهو المعيار الذي يعتمد على تحليل السلوك وتحديد الخلل بناء على دراسة موضوعية للسلوك من خلال دراسة الفرد الحالة وتاريخه السابق والاستعانة بالاختبارات وأساليب جمع المعلومات من أجل الوصول إلى التشخيص الفارق الذي يحدد نوع السلوك ومدى اختلافه عن السلوكيات الأُخرى بالإضافة إلى الحكم على السلوك إذا كان سوياً أم غير سوي.

د-المعيار الإحصائي:

ويتم الحكم فيه على السلوك بأنه غير سوى إذا انحرف بشكل ملحوظ عن المتوسط الحسابي، حيث يُعتبر سلوك الفرد الذي يُشبه سلوكه سلوكيات الأفراد في المجتمع سلوكاً سوياً إذا كان شائعاً بين معظم الأفراد، ولكن إذا كان غير شائع فهو غير سوي.

خامساً: خصائص اضطراب هوس السرقة

١-**التكرار والاستمرار**: حيث يعد سلوك السرقة اضطراباً عندما يتكرر حدوثه بشكل غير طبيعي في فترة زمنية معينة، ويؤدي هذا التكرار والاستمرار إلى عدم قدرة الفرد على التوافق الشخصي الاجتماعي.

٢-**الرفض الاجتماعي**: فسلوك السرقة عامة وهوس السرقة خاصةً سلوكاً منحرفاً ومرفوضاً اجتماعياً وسلوك خارج عن المعايير الاجتماعية ويمكن أن ينتج عنه عقوبات اجتماعية من جانب المحيطين بالفرد المصاب بهوس السرقة.

٣-**إعاقة النمو والتوافق**: حيث يشعر الفرد بالحزن والاكتئاب بعد قيامه بالسرقة، وعدم القدرة على التوافق مع الذات والمحيطين حيث يعجز الفرد عن بناء علاقات اجتماعية مع غيره (زملاء- راشدين-معلمين)(كاظم،٢٠٠٧؛ Grant & Kim, 2005).

سادساً: النظريات المفسرة لاضطراب هوس السرقة

أ-نظرية التحليل النفسي:

أكد "فرويد" أن المؤثرات البيئية التي تظهر خلال الخمس سنوات الأولى من حياة الطفل تُعد من العوامل الرئيسية التي تُحدد شخصيته، وأن ما يمر به من صدمات في هذه الفترة تؤثر على نفسيته، كما فسر "فرويد" السلوك المضطرب من خلال الصراع بين الوالدين والطفل من الأخر (فايد، ٢٠٠١). واضاف أن أساس المشكلة السلوكية هو الصراع الشديد بين مكونات الشخصية وخاصة الأنا "Ego" والأنا الأعلى "Super Ego"، كما أرجع "فرويد" سبب الانحرافات السلوكية إلى الخبرات التي يمر بها الطفل في مراحل عمره المبكرة حيث أنها تُخزن في اللاشعور وتستمر في أداء دورها في توجيه السلوك وتؤدي إلى الانحرافات السلوكية وتكون سببًا في السلوك المشكل (الخطيب، ٢٠٠١).

وأشار عسكر (٢٠١٣) إلى أنه قد نما الاعتقاد لدى "فرويد" بأن السلوك الحالي الظاهر للفرد دائمًا ما يتحدد بمجموعتين من العوامل:

العامل الأول: العلاقات بين المكونات الداخلية لبنائه النفسي حيث أطلق فرويد هذه المسلمة "الحتمية النفسية"، فالإنسان عند فرويد لا يمتلك مصيره تماماً، فسلوكه تحكمه وتوجهه الحاجة إلى إشباع الدوافع البيولوجية الغريزية الأساسية.

العامل الثاني: السلوك فهو لا يحدث صدفة وإنما يخضع لخبرات الطفل الماضية.

ويرى الجسماني (٢٠١١) أن "فرويد" أكد على أن منشأ الاضطراب السلوكي لدى الفرد يكمن داخله نتيجة لاختلال قيام الفرد بوظائفه النفسية عبر مسارين؛ المسار الأول: تعليم غير ملائم في مرحلة الطفولة الأولى، والثاني: هو اختلال الحكمة المتوازنة بين منظمات النفس (الهو، الأنا، والأنا الأعلى).

وقد أشار العديد من منظري التحليل النفسي أن هوس السرقة هو محاولة الفرد الحصول على تعويض رمزي عن خسارة فعلية أو متوقعة، حيث يشعر أن مفتاح فهم مسبباته يكمن في المعنى الرمزي للأشياء المسروقة. واقترحوا أن فعل السرقة هو ألية دفاع تعمل على تعديل أو منع التعبير عن مشاعر أو العواطف غير المرغوب فيها (Goldman,1991; Koran et al., 2007).

ب-النظرية السلوكية:

أكد هذا الاتجاه أن الاضطراب السلوكي هو سلوك متعلم مكتسب، يتعلمه الفرد من البيئة التي يعيش فيها، فالإنسان إبن البيئة بما تشمله من مثيرات واستجابات مختلفة لها علاقة بمجالات حياته المختلفة البيولوجية والنفسية والاجتماعية وغيرها وتتشكل لدى الفرد حتى تصبح جزءاً من كيانه النفسي (الشوربجي، ٢٠٠٢؛ وعبدالعظيم، ٢٠١٠). ولذلك تهتم النظرية السلوكية بمعرفة الظروف التي تدفع لحدوث السلوك غير المرغوب أو السلوك السيئ، وما هو

التغير المناسب في البيئة الذي يجعل الفرد قادراً على أن يتعلم استجابات توافقية، فالفرد يتعلم السلوكيات الخاطئة والشاذة من محيطه الاجتماعي عن طريق التعزيز أو النمذجة أو التسلسل أو التشكيل للسلوكيات غير المناسبة. وقد أكد الاتجاه السلوكي أن المحو أو الإنطفاء أو العزل أو النمذجة الإيجابية يتم من خلال استخدام آليات تعديل السلوك مثل استخدام آلية التعزيز السلبي أو الإيجابي وغيرها من آليات العلاج النفسي (العزة، ٢٠٠٢؛ Kohn, 2006).

وأكد السلوكيون أن الفرد يتعلم أن يسلك بطريقة محددة عن طريق تفاعله مع البيئة، كما يرث تركيباً بيولوجياً يساعده في عملية التفاعل التي تُحدد السلوك (McEvoy & Welker,2000). وقد ركز السلوكيون على "ماذا يفعل الفرد؟" بدلاً من "ما هو؟"، وأشاروا إلى أن الوراثة تُحدد أبعاد السلوك الإنساني ولكن البيئة هي التي تترك أثرها الإيجابي أو السلبي على الخصائص السلوكية عند الفرد، فعملية التعلم تَتحدد في ضوء خبرات الفرد وظروفه الحالية والسلوك محكوم بنائي يزداد إذا كانت له نتائج إيجابية على الفرد والأخرين من حوله، ويضعف إذا كانت نتائجه سلبية على الفرد وعلى الأخرين (Grant et al.,2016).

ج-النظرية البيئية:

اهتمت هذه النظرية بدراسة العلاقة التفاعلية والمتبادلة بين الطفل وبيئته حيث تقوم النظرية البيئية على مبدأ أن المشكلات السلوكية لا تحدث للطفل نتيجة العوامل الذاتية فقط، وإنما تحدث نتيجة المؤثرات البيئة السلبية وتفاعل الطفل مع هذه المؤثرات. فالمشكلات السلوكية تحدث نتيجة عدم التوازن بين الفرد وبيئته (محمد، ٢٠١٠).

وقد لخص (Levendosky & Graham-Bermann, 2001) الافتراضات المتعلقة بالاتجاه البيئي فيما يلي:

١-كل طفل هو جزء الا ينفصل عن نظام اجتماعي صغير.

٢-الاضطراب لا يُعد مرضاً يصاب به التلميذ بل هو نتيجة لعدم التوازن بين الفرد وبيئته.

٣-الاضطراب السلوكي يمكن تحديده من خلال عدم التكافؤ بين قدرات الفرد وتوقعات البيئة ومتطلباتها. والبيئة وفقاً لهذا الاتجاه هي جميع المؤثرات الاقتصادية والفكرية والجغرافية التي تؤثر في الفرد منذ ولادته حتى مماته.

د-النظرية البيولوجية:

أشارت هذه النظرية إلى أن كل طفل يولد ولديه الاستعداد البيولوجي، وقد لا يكون هذا الاستعداد السبب في اضطراب السلوك إلا أنه قد يدفع الطفل إلى الإصابة بالاضطراب السلوكي، فالأسباب البيولوجية لها دوراً واضحاً في الاضطرابات الانفعالية والسلوكية الشديدة، فالسلوك قد يتأثر بالعوامل الجسمية والبيوكيميائية، فهناك علاقة بين جسم الفرد وسلوكه، لذلك ينظر إلى العوامل البيولوجية على أنها وراء الاضطرابات السلوكية (قاسم، ٢٠١٢؛ Bayle et al., 2003).

كما يرى الاتجاه البيوفسيولوجي أن الاضطراب السلوكي هو محصلة ونتاج لخلل في وظائف أعضاء جسم الإنسان الأمر الذي ينتج عنه اضطراب في السلوك لدى الفرد كنتيجة لنقص او زيادة إفرازات الغدد الصماء أو غيرها (Dannon, 2002). كما تلعب الجينات (الموروثات) وعمليات النمو دوراً في وجود الاضطراب السلوكي، بالإضافة إلى الحساسية للأدوية والأصباغ ومشكلات الحمل والولادة وسوء التغذية، كل هذه الأسباب قد تكون مسؤولة بمستويات معينة عن وجود إعاقات لدى الطفل وتعرضه للاضطراب في السلوك. وكذلك حرمان الطفل عاطفياً ومادياً يمكن أن يكون أحد الأسباب التي تؤدي إلى الاضطراب السلوكي (Fontenelle et al., 2005).

وقد أشار (Grant & Kim,2002 a) أن هوس السرقة مشابه لنموذج" العلاج الذاتي" حيث تحفز السرقة نظام المواد الأفيونية الطبيعي لدى الفرد، فإفراز المواد الأفيونية يهدئ المرضى، أو يعالج حزنهم، أو يقلل من القلق لديهم، وبالتالي فإن السرقة هي آلية للتخلص من

حالة مزمنة من فرط التوتر، ربما ناتج أحداث سابقة مرهقة أو صادمة وتنتج عنها تعديل في الحالة المزاجية لمرضى هوس السرقة.

تعقيب على النظريات لمفسرة لهوس السرقة:

تعددت وجهات النظر التي فسرت الاضطراب السلوكي وأسبابه، فقد ركز التحليل النفسي على الدوافع الغريزية والبيولوجية، وأكد التحليليون على أن منشأ الاضطراب النفسي الذي يُسهم في اختلال أداء الفرد وظهور المشكلات السلوكية كهوس السرقة هو الصراع بين مكونات الشخصية الثلاث (الهو، الأنا، الأنا الأعلى)، وأن السلوك الإنساني دائماً يكون ورائه دافع أو غرض، ولذلك اهتموا بالسبب الدافع للسلوك. بينما أرجعت النظرية السلوكية السلوك المشكل والمضطرب إلى الفشل في تلقي خبرات تعليمية مفيدة وذات جدوى للفرد، فمحور النظرية السلوكية هو سلوك الفرد المكتسب وكيفية تعلم السلوك وتغييره من خلال التعزيز. فهي ترى أن المشكلة السلوكية هي أنماط استجابة متعلمة خاطئة، وبالتالي يمكن تعديلها واكتساب أنماط سلوكية سوية. وأكدت النظرية البيئية على العوامل الاجتماعية والبيئة التي نشأ فيها الطفل، فالبيئة التي يعيش فيها الطفل لها تأثير فعال وعميق في تكوين شخصيته حيث يتأثر الطفل وينفعل بما يدور حوله، فالأسرة والمدرسة والرفاق لهم دوراً في تشكيل شخصية الطفل وسلوكه وأن عدم اشباع حاجات الطفل النفسية يؤدي إلى ظهور الاضطرابات النفسية والتي من بينها هوس السرقة. وقد أرجعت النظرية البيوفسيولوجية الاضطراب السلوكي إلى خلل في وظائف أجهزة جسم الإنسان نتيجة لعدة أسباب بيولوجية وجينية، وقد أظهرت نتائج بعض الدراسات التي تناولت هوس السرقة بأن بعض الحالات المصابة بهوس السرقة لها تاريخ عائلي لهذا الاضطراب. ولذلك فإن تجنب هذه الأسباب والوقاية منها أو الحد من آثارها السلبية قد يساعد الأطفال الذين يعانون من هوس السرقة على إعادة التكييف والتوافق مع الذات والأخرين.

سابعاً: النماذج المفسرة لهوس السرقة

تعدد النماذج المفسرة لأليات هوس السرقة ومنها ما يلي:

أ-النموذج السيكوديناميي:

يرى المحللون النفسيون وفقاً لهذا النموذج أن هوس السرقة يُعد مؤشراً على آلية دفاع مشتقة في الأنا اللاواعية ضد القلق والحدس أو الرغبات المحظورة، والنضال غير المستقر أو النشوة طوال عملية السرقة. كما أشاروا بأن الانحرافات السلوكية ما هي إلا خبرات غير سارة تم كبتها في مرحلة الطفولة وبقيت في اللاشعور، ومازالت مستمرة في توجيه السلوك (Fullerton, 2007).

وأكد (Kohn, 2006) أن أنماط السلوك السوي والشاذ تنتج من تفاعل القوى النفسية الداخلية، والتي تظهر خلال تنفيذ الفرد للأنشطة المختلفة. وإذا لم تَحل الصراعات بطريقة سوية فإن السلوك سوف يضطرب، فالمصابين بهوس السرقة قد يرغبون فقط في الشيء الذي يسرقونه والشعور الذي ينتابهم من السرقة نفسها

ب-النموذج السلوكي المعرفي:

صور الممارسون السلوكيون المعرفيون الاضطرابات على أنها نتيجة للتكيف الفعال، والتسلسل السلوكي، والإدراك المشوه، وآليات التأقلم الضعيفة. وأشاروا إلى أن السلوك عندما يتم تعزيزه أو لا يجد الفرد عقاب أو يعاني عواقب سلبية قليلة فإن احتمالية تكرار السلوك تزداد. وباستمرار حدوث السلوك، تصبح السوابق أو الإشارات الأقوى مرتبطة بشكل عرضي به، فيما يصبح في النهاية سلسلة سلوكية قوية. ووفقاً للنموذج السلوكي المعرفي، تكون السوابق أو العواقب إما في البيئة أو الإدراك (Schmitz ,2005).

ويصف (Kohn & Antonuccio, 2002) الإدراك السابق لمريض هوس السرقة، والذي يتضمن أفكاراً مثل " أنا أذكى من الأخرين ويمكنني أن أفلت من العقاب"؛ "أنهم يستحقونه"؛ " أُريد أن أثبت لنفسي أنني أستطيع أن أفعل ذلك"؛ " عائلتي تستحق أن يكون لديها أشياء أفضل". وهذه الأفكار كانت إشارات قوية لسلوكيات السرقة، حيث نشأت هذه الأفكار بسبب سوابق وانفعالات ناتجة عن ضغوط أُسرية أو اجتماعية أو الشعور بالاكتئاب. ويوفر هذا الإدراك تعزيزاً إضافياً لسلوكيات السرقة حيث

تضمنت مشاعر التبرير والفخر، ثم يعقبها مشاعر الندم ولكن ذلك يأتي متأخراً جداً في التسلسل الفعال ليكون بمثابة عقاب قابل للتطبيق.

فالأفراد المصابون بهوس السرقة يعتمدون على السرقة كطريقة للتعامل مع المواقف العصبية والمشاعر المؤلمة، والتي تعمل على زيادة الحفاظ على السلوك وتقليل استراتيجيات المواجهة البديلة المتاحة (Presta et al., 2002).

ج-النموذج البيولوجي:

اعتمدت النماذج البيولوجية التي تشرح أصول هوس السرقة على دراسات العلاج الدوائي التي تستخدم مثبطات امتصاص السيروتونين الانتقائي(SSRIs)، ومثبتات الحالة المزاجية، ومستقبلات الأفيون. وقد لاحظ الأطباء المعالجون لحالات تعاني من هوس السرقة أن استخدام مثبطات السيروتونين الانتقائية ومضادات المواد الأفيونية يبدو أنها تقلل من الرغبة في السرقة وكتم صوت " الاندفاع ' الذي يحدث عادة فور السرقة من قبل بعض الأشخاص المصابين (Grant, 2004). وقد يشير هذا إلى أن التنظيم السيئ للسيروتونين والدوبامين أو المواد الأفيونية الطبيعية داخل الدماغ هو المسؤول عن هوس السرقة، ويربط بعدم القدرة على التحكم في الانفعالات والاضطرابات المزاجية والعاطفية (Marazziti et al., 2003; Lenz & Magshamhrain, 2012).

تعقيب على النماذج المفسرة لهوس السرقة:

أشار النموذج السيكوديناميي إلى أن الانحرافات السلوكية ما هي إلا خبرات غير سارة تم كبتها، وأن الأفراد المصابين بهوس السرقة يستخدمون السرقة كآلية دفاعية مشتقة من الأنا اللاواعية ضد القلق والرغبات المحظورة. وأكد السلوكيون أن الإدراك السابق لمريض هوس السرقة والذي يتضمن أفكاراً غير واقعية يوفر تعزيزاً لسلوكيات السرقة حيث يتضمن مشاعر التبرير والفخر، ثم يعقبه مشاعر الندم ولكن ذلك يأتي متأخراً جداً في التسلسل الفعال ليكون بمثابة عقاب قابل للتطبيق. ويشير النموذج البيولوجي إلى أن التنظيم السيئ للسيروتونين والدوبامين أو المواد الأفيونية

الطبيعية داخل الدماغ هو المسؤول عن هوس السرقة، كما يرتبط بعدم القدرة على التحكم في الانفعالات والاضـطربات المزاجية والعاطفية.

ثامناً: هوس السرقة وعلاقته ببعض الاضطرابات النفسية الأخرى

أشارت العديد من الدراسات كدراسة كلٍ من (Grant & Potenza, 2004 ; Kohn & Antonuccio, 2002) أن هوس السرقة هو اضطراب طيف الإدمان على غرار المقامرة المرضية. لأنه غالبًا ما يتم تشخيص هوس السرقة بالتزامن مع العديد من هذه الاضطرابات الأخرى، فمن غير الواضح ما إذا كان أحد أعراض هذه الاضطرابات الأخرى أو مشكلة مرضية منفصلة ولكنها مصاحبة. لكن ما هو واضح هو أن أعراض هوس السرقة نادراً ما تحدث في عزلة، وكثيرا ما تحدث بالتزامن مع مشاكل الصحة العقلية الأخرى. بالإضافة إلى ذلك، وجود تاريخ عائلي سابق لهوس السرقة أو اضطراب الوسواس القهري (Grant & Kim, 2002a; Grant,2003;Dannon et al., 2004) وتقارير عن العزلة الاجتماعية، ويرتبط أيضًا الإدراك المختل وظيفيًا والمستويات العالية من التوتر المتصور بزيادة التردد وشدة سلوكيات هوس السرقة(Kim et al., 2017).

كما أشارت دراسة كلٍ من (Kohn, 2006; Gupta,2014) أنه اضطراب يصيب نسبة صغيرة من الأفراد في المجتمع، ويكون مصحوباً في الغالب بكثير من المشكلات النفسية الأخرى كالقلق والاكتئاب(Kindler et al., 1997). وكذلك اشارت نتائج دراسة كلٍ من (Grant & Kim, 2002b; Dannon,2003;Hergüner & Tanidir ,2011) إلى ارتباطه بالنشاط الزائد وقصور الانتباه والاختلال في السيروتونين وتناول الليثيوم واختلالات المزاج. وأشارت دراسة (Mangot , 2014) إلى هوس السرقة بأنه نشاط عصبي زائد وعدم القدرة على مقاومة الاندفاع للسرقة ويكون له علاقة ببعض الاختلالات العصبية والاختلال في السيروتاتين، وكذلك ببعض الاضطرابات الشخصية والاجتماعية والأسرية (Grant, 2004).

ثانياً: الدراسات السابقة

وتم تناول البحوث والدراسات السابقة من خلال محورين كالتالي:

المحور الأول: دراسات تناولت هوس السرقة

سعت **دراسة(Grant & Kim, 2002b)** إلى استخدام التدخل الدوائي لعلاج هوس السرقة لدى ثلاثة من المراهقين حيث تم إعطاء الثلاث حالات عقار " Naltrexon " لمدة (٨) أسابيع، وقد اتي الدواء بنتائج إيجابية في خفض اضطراب هوس السرقة، إلا أنه كان له اثار جانبية مثل الدوار وفقدان الشهية وعدم التركيز والبطء في الكلام.

هدفت **دراسة (Marazziti et al., 2003)** إلى التعرف على العلاقة بين هوس السرقة وبعض الاضطرابات النفسية. وتكونت العينة من (٢٢) مريض، تم تشخيصهم على أنهم مصابين بهوس السرقة، وتوصلت النتائج إلى وجود علاقة بين هوس السرقة واضطرابات السيطرة على الانفعالات، وضعف القدرة على مقاومة الدوافع، وكذلك علاقة ارتباطية قوية بين اضطراب ثنائي القطب وهوس السرقة. كما أشارت النتائج إلى أن بعض المصابين بالوسواس القهري لديهم سلوك السرقة كنوع من الأفكار المقتحمة الداعية إلى أفعال غير مرغوبة.

كما هدفت **دراسة (Bayle et al., 2003)** إلى دراسة الاعتلال المشترك للاضطراب النفسي لدى مرضى هوس السرقة، وتكونت العينة من (١١) مريضاً مصاباً بهوس السرقة، وتم تنظيم مقابلات كلينيكية متتالية على مدار ستة أشهر. وأسفرت نتائج المقابلات الكلينيكية أن المصابين بهوس السرقة لديهم مستوى عالي من الاندفاعية واضطرابات مزاجية، وقلق عالي. كما ارتبط هوس السرقة بالاضطراب العاطفي وضعف السيطرة على الانفعالات.

وقد سعت **دراسة (Grant & Kim, 2005)** لمعرفة العلاقة بين الرضا عن الحياة وهوس السرقة. تكونت عينة الدراسة من (٣٠) مريضاً مصاباً بهوس السرقة (١٨ اناث و١٢ ذكور). وأشارت النتائج إلى وجود علاقة بين نوعية الحياة والعمر والجنس والبيئة الاجتماعية وبين هوس

السرقة حيث ذكرت بعض الحالات أن سبب هوس السرقة لديهم هو عدم رضاهم عن الحياة الرديئة التي يحيونها.

وهدفت دراسة (**Yilmaz & Bilgic, 2014**) إلى دراسة حالة لفتاة تعاني من هوس السرقة حيث دفعها تنمر الأخرين وخداع من تحب وسرقتها، فأصبحت تشعر بأن الحياة سيئة وأنه لا يوجد أمان بهذه الحياة فوجدت نفسها تقوم بسلوك السرقة وكانت السبب في ترك عملها.

المحور الثاني: دراسات استخدمت اختبار تفهم الأسرة (FAT)

أجرى (**De Souza, 2007**) دراسة للكشف عن أنماط الادراك الأسري لدى الأطفال المصابين أو بدون اضطراب ضعف الانتباه وفرط الحركة، اضطرابات السلوك واضطراب العناد والمعارضة من خلال التعرف على المشكلات والأضرار التي تحدث في عدة مجالات (النسق الأسري والعلاقات الشخصية) لدى عينة من الأطفال تتراوح أعمارهم من (٦-١١)، وتم تطبيق استمارة البيانات الديمغرافية الاجتماعية، قائمة سلوك الأطفال، واختبار تفهم الأسرة (FAT). أظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية كبيرة بين اضطرابات السلوك لدى مجموعة الأطفال العيادية واستجابتهم على اختبار تفهم الأسرة والتي تدل على الصراعات العائلية. كما أظهرت النتائج أن مجموعة الأطفال غير العيادية كانت استجابتهم على اختبار تفهم الأسرة أكثر إيجابية مع إيجاد حلول لخلافاتهم، بالمقارنة مع مجموعة الأطفال العيادية.

هدفت دراسة (**Roskam et al.,2010**) إلى التحقق من الخصائص السيكومترية لاختبار تفهم الأسرة (FAT) على عينة قوامها (١٦١) من الأطفال العاديين والعيادين في بلجيكا . وقد اسفرت النتائج عن وجود أدلة قوية لاختبار (FAT) على التمييز بين الأطفال العيادين والعاديين في الكشف عن الصراعات والتفاعلات الأسرية، حيث تبين أن الأطفال العيادين تميزوا بوجود صراعات عائلية مع اضطراب النسق العائلي لديهم مقارنة بالأطفال العاديين.

وأجرى العمري (**٢٠١١**) دراسة هدفت إلى إظهار الدور الفعال الذي يلعبه الاتصال الأسري في الحد من إدمان المراهقين على المواد المخدرات في أوساط الأسر الجزائرية، وذلك من خلال الكشف عن جوانب النسق الأسري. وتكونت العينة من ثلاثة مراهقين وطبق عليهم اختبار تفهم الأسرة. وقد أوضحت النتائج أن الأسرة التي تتسم بالحرمان العاطفي والقسوة تدفع المراهق إلى

تناقض مع الذات وصراع داخلي بين رغبته في الاستقلالية وبين رغبته في العطف والحب والأمن مما جعله يقع في دائرة الإدمان كرد فعل عدواني تجاه الذات. كما أوضحت النتائج أن الاختلال في التوظيف الأسري والممارسات الوالدية التي تتميز بالنقص الكبير في الانضباط والرقابة وغياب الحماية والمساندة؛ ينجم عنه مشاكل نفسية تدفعهم لاستخدام ميكانيزم الدفاع والهروب والانسحاب كحل لتلك المعاناة النفسية.

كما هدفت **دراسة (Da Fonseca, 2014)** إلى تحليل ومقارنة التقارير الذاتية للأطفال وبين أسرهم (الأطفال الذين يعيشون في الأنساق الأسرية الضعيفة والمضطربة)، وتكونت عينة الدراسة من (١٣) طفلاً يعيشون في أنساق أُسرية ضعيفة ومضطربة، و(١٣) طفلاً يعيشون في أنساق أُسرية عادية وطبيعية، وذلك باستخدام اختبار تفهم الأسرة واختبار رسم العائلة. وقد أوضحت النتائج أن الأطفال ذوي الأنساق الأسرية المضطربة والضعيفة يعانون من ضعف الثقة بالنفس وصعوبة كبيرة في التعبير عن الصورة الإيجابية للذات وللأسرة. والحرص على إظهار السمات والصفات النفسية السلبية للذات ولأفراد الأسرة. كما أشارت النتائج إلى أن أسر هؤلاء الأطفال أظهروا صراعات أسرية وصعوبات في حلها، وذلك مقارنة بأطفال الأسر العادية.

وهدفت دراسة **فارس (٢٠١٥)** إلى التعرف على أشكال العنف الأسري الممارس بين أفراد الأسرة، وعلاقته بظهور السلوك الجانح لدى(٧) حالات من الأحداث الجانحين، تراوحت أعمارهم ما بين (١٢–١٨) عام. وتم تطبيق المقابلة الإكلينيكية واختبار تفهم الأسرة لجمع البيانات. وقد أسفرت نتائج الدراسة إلى أن الأحداث الجانحين المعرضين للعنف الأسري يعانون من ارتفاع معدل الصراع الظاهري بأنواعه المختلفة في الأسرة. كما أن عناصر الأنساق الأسرية الخاصة بهم تُعد مصدر ضغوط لهم. وأشارت النتائج أيضاً إلى ارتفاع معدلات العنف والإساءة والمعاملة القاسية لدى الأحداث الجانحين المعرضين للعنف الأسري.

هدفت دراسة **جادو، وعبدالعليم(٢٠١٨)** إلى التحقق من الخصائص السيكومترية لاختبار تفهم الأسرة (FAT) واختبار كفاءة الاختبار في الكشف عن الصراعات والأنساق الأسرية، والتفاعلات الدينامية داخل الأسرة، والمقارنة بين الأطفال والمراهقين العاديين والمضطربين سلوكياً في الأنساق العائلية السائدة لديهم، والتعرف على تأثير البيئة الثقافية على الاختلافات في الأنساق العائلية، وكذلك المقارنة بين النتائج التي يظهرها اختبار تفهم الأسرة(FAT)، واختبار رسم العائلة في الكشف عن الديناميات الأسرية لدى عينة تكونت من (٢١٣) من الأطفال والمراهقين العاديين والمضطربين سلوكياً بالسعودية ومصر. واستخدم البحث اختبار تفهم الأسرة،

وقائمة الاضطرابات السلوكية من إعداد الباحثين، واختبار رسم الأسرة. وتوصلت النتائج إلى حصول الاختبار على معدلات سيكومترية (صدق وثبات) جيدة لاختبار تفهم الأسرة، وتم التحقق من كفاءة الاختبار في الكشف عن الأنساق الأسرية للأطفال والمراهقين المضطربين والعاديين مع وجود فروق بينهما في نوع النسق السائد، لم يوجد تأثير واضح لاختلاف البيئة الثقافية في استجابات العينة، كما يوجد اتفاق في الدلالات الكلينيكية الخاصة بالتفاعلات الدينامية والصراعات الأسرية لاستجابات الحالات الطرفية على اختبار رسم العائلة و اختبار تفهم الأسرة.

فروض البحث:

١-تكشف الديناميات الشخصية والأُسرية والعوامل اللاشعورية المميزة للأطفال ذوي اضطراب هوس السرقة عن البناء النفسي السلبي لهم.

٢-توجد مجموعة من العوامل الكامنة وراء هوس السرقة لدى الأطفال.

٣-تظهر بعض المشكلات النفسية والسلوكية لدى الأطفال المصابين بهوس السرقة.

إجراءات البحث:

منهج البحث: اعتمد البحث الحالي على المنهج الكلينيكي في تشخيص هوس السرقة لدى تلميذة بالمرحلة الابتدائية كدراسة حالة باستخدام اختبار تفهم الأسرة (FAT) كأحد الاختبارات الاسقاطية.

عينة البحث: اقتصر البحث الحالي على دراسة حالة لتلميذة في العاشرة من العمر، في الصف الخامس الابتدائي بمدرسة الناصرية الابتدائية المشتركة بإدارة غرب الزقازيق التعليمية بمحافظة الشرقية.

أدوات البحث:

أولاً: استمارة المقابلة الشخصية (إعداد / حسن مصطفى عبدالمعطي، ١٩٩٨)

وقد قامت الباحثة باستخدامها لجمع معطيات تاريخ الحالة، وتشتمل على بيانات مقننة تتضمن ما يلي:

أ –**البيانات الشخصية والأسرية** (الاسم، الجنس، العمر، المستوى التعليمي، الترتيب الميلادي، محل الإقامة، عدد الإخوة، حجم الأسرة، الديانة، الحالة الاجتماعية، عمل الأم والأب، تعليم الأم والأب).

ب . وصف الحالة (الشكل والمظهر، الإطار الفكري، الناحية الانفعالية).

ج . التاريخ الصحي (الشكوى الحالية، أحداث النمو، بدايات المرض وسيره).

د –التاريخ الأسري (الأب، الأم، الإخوة، العلاقة بين الوالدين، طريقة التربية، المشكلات الأسرية، الوضع الاقتصادي للأسرة).

هـ –التاريخ التعليمي (تحصيلها الدراسي، أهم المشكلات التي قابلتها في دراستها، المواهب والمهارات الخاصة).

و . التاريخ الشخصي الاجتماعي (العلاقة بالأصدقاء، الجيران، علاقتها العاطفية).

ز . قضاء أوقات الفراغ (ممارسة الهوايات المفضلة). **ح .** الحالة الانفعالية

ط . الحالة الجنسية (البلوغ) **ي .** فكرتها عن نفسها **ق .** الرؤية المستقبلية **ل .** الأحلام.

ن . العادات الشخصية (سينما، تليفزيون، زيارات عائلية، جمعيات ونوادي).

س . فلسفتها في الحياة (ما تحبه فيها وما تكره).

ع . حالة السكن (السكن ونوعه، عدد الحجرات، عدد الأفراد في كل حجرة).

ف . الوضع الاقتصادي العام للأسرة (جملة الدخل الشهري ، المشكلات الاقتصادية).

ثانياً: استمارة المقابلة الكلينيكية (إعداد الباحثة)

قامت الباحثة بإعداد استمارة المقابلة الاكلينيكية لهوس السرقة وتشمل ما يلي:

– بيانات شخصية خاصة بالتلميذة

– بيانات عن كيفية اكتشاف الاضطراب ومتى ظهر الاضطراب لدى الحالة، من كان المتحدث الأول عن معانات الحالة (مقدم الطلب)، ما هي المشكلات الأساسية التي تشكو منها الحالة، ما هي الظروف التي ساعدت على ظهور هذه المشكلة ومتى لوحظت هذه المشكلة لأول مرة، وتم جمع البيانات من خلال أسئلة طرحت على الحالة والأم بمساعدة الأخصائيين النفسيين بالمدرسة.

–استمارة مكون من عدد من العبارات التي تصف السمات والأعراض التي يتصف بها المريض بهوس السرقة ويتبع كل عبارة عدد من الاختيارات (أوافق دائما–أوافق احياناً–لا أوافق)، وقد قامت الباحثة بالاستفادة من الإطار النظري ونتائج الدراسات السابقة والمعايير التشخيصية لهوس السرقة والتي حددها الدليل التشخيصي (DSM–5–TR) في تصميم هذه الاستمارة لتشخيص الحالة المصابة بهوس السرقة(ملحق١).

وقد اعتمدت الباحثة على استمارة المقابلة الإكلينيكية واستمارة المقابلة الشخصية في جمع البيانات اللازمة لتشخيص وتحديد الاضطرابات والمشكلات النفسية التي تُعاني منها الحالة.

ثالثاً: المقابلة الشخصية

تم إجراء عدد من المقابلات مع الحالة للاستفسار عن بعض الجوانب التي لم يتم الإجابة عنها من قبل الأسرة، وجمع معلومات أكثر عن حياة المفحوصة، وعلاقتها مع الأسرة والمحيط الدراسي من أجل فهم الأسباب والعوامل التي أدت قيام الحالة بهذا السلوك، وتمت المقابلات على النحو التالي:

المقابلة الأولي: أجريت المقابلة في حضور الأم ودامت مدتها (٩٠) دقيقة، وكان الهدف منها التعرف والتقرب من الحالة، وكسب ثقتها، وخلق علاقة ودية مع الحالة. تعرفت الباحثة في هذه المقابلة على الحالة(س-أ)، والتي تبلغ من العمر (١٠) سنوات وترتيبها العائلي في الأبناء الأولي، تدرس بالصف الخامس الابتدائي، متوسطة الطول، ممتلئة الجسم، ملابسها مرتبة. وقد لاحظت الباحثة عليها التوتر والحديث بحذر في وجود الأم.

المقابلة الثانية: استغرقت (٩٠) دقيقة، وكان هدفها التعرف على التاريخ النمائي للحالة(س-أ)، حيث تم تطبيق استمارة المقابلة الشخصية للتعرف على المستوى العائلي والاقتصادي والاجتماعي، واستمارة المقابلة الاكلينيكية للتعرف على الأسباب والعوامل التي أدت إلى هذا السلوك.

المقابلة الثالثة: هدفت لتطبيق اختبار تفهم الأسرة (FAT) على الحالة، ودامت مدتها (٣٥) دقيقة.

رابعاً: اختبار تفهم الأسرة (FAT) **اعداد** (Sotile et al.,1999)

يُعد اختبار تفهم الأسرة (Family Apperception Test) اختبار اسقاطي مخصص للأطفال والمراهقين (الذكور والإناث) وبعض الدراسات أكدت استعمال هذا الاختبار للراشدين (الشرتوني، ٢٠١٨). وقد صمم هذا الاختبار (Sotile et al.,1999)، ويستمد هذا الاختبار أسسه من مدرسة النسق النفسي – العائلي التي تَعتبر سلوك الفرد داخل العائلة نتيجة تفاعلات تحدث مع أفراد الأسرة، فيتأثر سلوك هذا الفرد بسلوكيات الأفراد الأخرين الذين يعيشون معاً.

ويرمز لاختبار تفهم الأسرة بالأحرف اللاتينية (F.A.T) ويعني" Family Apperception Test" وتُشير إلى الدينامية العائلية والتفاعل العلائقي والاجتماعي عند مختلف أعضاء الأسرة (ويُعرف أيضاً باختبار تفهم الموضوع للعائلة أو اختبار الادراك الأسري). ويعتمد هذا الاختبار على مبدأ التعبير اللفظي للإدراكات الشكلية، ويساعد في الكشف عن جوانب ديناميكية للأسرة من خلال قصص المفحوص، لذلك تصبو هذه القصص لهدفين أساسيين هما: معرفة تكوين

ديناميكية الأسرة بشكل عام، والهدف الثاني هو مساعدة المفحوص للتكلم والتعبير عن مخاوفه وقلقه وحتى عن مشاعره الداخلية واللاواعية. فهناك عدداً كبيراً من الأفراد الذين يعانون من مشكلة معينة، ولا يستطيعون التعبير عنها. فتأتي الاختبارات الإسقاطية لمساعدة هؤلاء الأفراد للتعبير والتكلم عن مشاكلهم. ويتكون الاختبار من (٢١) بطاقة تحتوي كل بطاقة على مواضيع مختلفة، تدور أحداثها بواسطة شخصيات تمثل أفراد ينتمون إلى أسرته. وقد تم حساب معاملات الصدق والثبات للاختبار في عدد من الدراسات والبحوث التي استخدمت اختبار تفهم الأسرة مثل دراسة(De Chatelet,1999; Aragonez,2013; Roskam et al., 2010)، كما قام كلٍ من جادو، وعبدالعليم (٢٠١٨) بالتحقق من صدق الاختبار عن طريق إيجاد معاملات الارتباط بين فئات عوامل الحماية وفئات عوامل الخطر في مصفوفة ارتباطية فيما يطلق عليه الصدق المفاهيمي للاختبار، كما تم التحقق من ثبات الاختبار عن طريق إيجاد معامل ثبات المقدرين الداخلي والبيني من خلال استخدام معامل ارتباط بيرسون بين تقديرات المصححين ومعامل اتفاق كابا بينهم، والتي أثبتت تمتع الاختبار بدرجة عالية من الصدق والثبات.

أهداف الاختبار:

١-مساعدة المفحوص التحدث عن مخاوفه، وقلقه، بالإضافة إلى التعبير عن مشاعره الداخلية اللاواعية

٢-التعرف على التكوين الديناميكي للعائلة بشكل عام حيث يعمل الاختبار كماسح ضوئي يساعد في معرفة التكوين النفسي للعائلة من خلال القصص التي يرويها المفحوص مستخدماً مخيلته، وأفكاره الشخصية، واختباراته الأُسرية الحالية والماضية.

٣-هو اختبار اسقاطي يُظهر عنصريين أساسيين: الأول هو الادراك الذاتي للأمور، والثاني هو الإدراك الموضوعي للأمور.

٤-يُسهم في البحث والتقصي بصفة معمقة للتوظيف (النفسي – الاجتماعي) للفرد من خلال علاقاته مع أفراد اسرته.

تعليمات الاختبار:

يستغرق التمرير الكامل لبطاقات الاختبار حوالي (٣٠ إلى ٣٥) دقيقة. يجب أن تدون الإجابات حرفيا على أوراق منفصلة. ويخبر القائم بتطبيق الاختبار المفحوص ببعض التعليمات قبل أن يعرض عليه بطاقات الاختبار وهي كالتالي: " لدينا سلسلة صور تظهر أولاداً وعائلاتهم، سوف أعطيك إياها واحدة تلو الأخرى. عليك أن تقول لي من فضلك ماذا يحدث في الصورة، وما الشيء الذي قادهم إلى هذه الوضعية أو الموقف، ما الذي يفكر فيه الأشخاص الظاهرون في الصورة. وكذلك كيف ستنتهي القصة. استعمل مخيلتك وتذكر أنه لا توجد إجابة جيدة ولا إجابة سيئة في كل ما تقوله حول هذه الصورة، سوف يتم تسجيل إجاباتك حتى أتمكن من تذكرها ".

وصف الاختبار:

يتكون الاختبار من (٢١) بطاقة ملونة بالأبيض والأسود، تُظهر علاقات ونشاطات أُسرية يومية، وكذلك ردود انفعالية من خلال التفاعلات الأسرية الخاصة، العلاقة التي يتم تحديدها فهي تلك القائمة بين المفحوص ومختلف أفراد عائلته: أب وأم وأخوة وأخوات. ولكل بطاقة في هذا الاختبار دلالة خاصة وقياس لجانب خاص من علاقة المفحوص مع أفراد أسرته. أما الاستجابة فعادة ما تكون كامنة، بحيث يقوم الأخصائي النفسي من بعدها بتحليل دلالتها. ويتألف الاختبار من بطاقات تُمثل مشاكل نفسية اجتماعية تجمع كلها أفراد عائلات مختلفة. وتتراوح الحالات على الشكل التالي: قلق، قلق الهجر، اكتئاب، مشاكل مدرسية، مشاكل علائقية، الحاجة للحرية، وغيرها (الشرتوني، ٢٠١٨).

وقد وضع مصمموا الاختبار نموذج يهتم بوصف التفاعلات القائمة بين أفراد الأُسرة في كل بطاقة على حدى مع إعطاء كل بطاقة اسماً خاصاً بها كالتالي:

البطاقات (ملحق ٢):

البطاقة (١): العشاء

المحتوى الظاهر: رجل وامرأة وثلاثة أطفال جالسون حول الطاولة للعشاء، البالغون يتجادلون بينما ولد واحد يأكل.

المحتوى الكامن: تطرح الصراع الأسري أو الزوجي، والنوعية العلائقية وسياقات تحديد الحدود والأطفال ذو مشاكل يطرحون غالباً موضوع الطلاق والتورط العاطفي الذي يحصل لهم.

البطاقة (٢): المسجل أو الإسطوانة

المحتوى الظاهر: صبي راكع أمام المسجل stereo يحمل قرصا(CD)، شخصية نسائية تعطيه غرضاً مستطيل الشكل.

المحتوى الكامن: تظهر ديناميكية ونوعية العلاقات (أخ / أخت أو أم / ابن). تتضمن معلومات حول نوعية العلاقات، وحل الصراعات، وتحديد الحدود. وفي بعض الحالات تكون القصص المعطاة لهذه اللوحة حيادية.

البطاقة (٣): العقاب

المحتوى الظاهر: فتى راكع أمام مزهرية مكسورة، الماء والأزهار على الأرض. وهناك شخصية غامضة تحمل غرضاً أنبوبي الشكل خلف ظهرها، وتستدير نحو الفتى.

المحتوى الكامن: تظهر نوعية الحدود في العائلة، وإمكانية وجود سوء معاملة جسدية. كما تظهر مشاعر الطفل حول تطبيق القواعد العائلية. غالباً ما يرى المفحوص الشخص البالغ كأب.

البطاقة (٤): محل الملابس

المحتوى الظاهر: في محل للثياب امرأة تعرض فستاناً لفتاة، والفتاة تشبك ذراعيها : تعابير وجهها لا يمكن إدراكها بوضوح.

المحتوى الكامن: تظهر طبيعة العلاقة (أم/ بنت)، خاصة فيما يتعلق بحل الصراعات، وتحديد الحدود والذوبان.

البطاقة (٥): غرفة الجلوس

المحتوى الظاهر: رجل وامرأة وفتى جالسون أمام التلفاز. هناك فتاة صغيرة يداها على أزرار التلفاز، وأيضا هناك شخصية خامسة واقفة في آخر الغرفة يدها على قبضة الباب.

المحتوى الكامن: تظهر ما تصوره البطاقة رقم ١ (العشاء)، ولكن في سياق أكثر حيادية. التعبير عن الصراعات في لوحات حيادية يجب أن يشير إلى درجة عالية من الصراع داخل العائلة. هكذا الطفل الذي يدخل أو يخرج من المشهد يطرح عادة مواضيع فك الارتباط مما يفيد إظهار نوعية العلاقات الأخوية (كالطفل يدخل لحل الشجار مثلاً).

البطاقة (٦): تنظيم الغرفة

المحتوى الظاهر: شخصية نسائية واقفة أمام عتبة غرفة النوم بمواجهة فتى جالس على السرير يدير ظهره للمراقب. هناك درج من الخزانة مفتوح، وكرة سلة موجودة على الأرض، وقميص وكتاب ملقيان على السرير غير المرتب.

المحتوى الكامن: تطرح طبيعة العلاقات (أم / طفل) خاصة فيما يتعلق بتحديد الحدود، وحل الصراعات، وتكرار المختل في العائلة، الطفل هنا يتم التعرف عليه كفتي.

البطاقة (٧): فوق السلالم

المحتوى الظاهر: طفل ينظر من خلال غرفة نوم نحو سلم مضاء. السرير غير مرتب، وهناك منبه موضوع على الطاولة يشير إلى الساعة (١١ : ٣٠).

المحتوى الكامن: من خلال محتواها المحدد، هذه اللوحة مادة إسقاطيه دسمة في المجموعات العيادية، الموضوعات تتمحور حول وجود صراع عائلي أو زوجي (غالباً سوء معاملة الزوجة) هناك نوع آخر من الأجوبة عند المراهقين تأخذ معنى " انتهاك القوانين ".

البطاقة (٨): السوق

المحتوى الظاهر: امرأة وطفل أمام محل حيث يوجد في الواجهة أحذية ولافتة تشير إلى" تخفيضات"، المرأة تحمل أغراضاً في حقيبة. طفل وطفلة يمشيان خلفهما يبتسمان ويتحركان.

المحتوى الكامن: تطرح معلومات حول طبيعة العلاقات (أم / أطفال)، (أخوة / أخوات)، وعلاقات الثنائي. الموضوعات المطروحة هي غالباً الذوبان والتبعية والمنافسة الأخوية، بالنتيجة تظهر سياقات حل الصراعات وتحديد الحدود والوظيفة المنغلقة والمنفتحة في النظام العائلي.

البطاقة (٩): المطبخ

المحتوى الظاهر: رجل جالس إلى طاولة مطبخ، يحرك يديه وينظر إلى دفتر صغير يحمله بيده الأخرى. امرأة واقفة أمام البوتجاز تحرك ملعقة في طنجرة. على عتبة الباب طفل يراقب المشهد. **المحتوى الكامن:** تثير المواضيع المرتبطة بالصراع الأسري أو الزوجي، التحالف، سوء استخدام المواد، سوء المعاملة الجسدية، حل الصراعات وتحديد الحدود.

البطاقة (١٠): الملعب

المحتوى الظاهر: صبيان يرتديان زي رياضي، يقفان الواحد إلى جانب الآخر. كل واحد يحمل عصا كرة المضرب، واحد منهما فقط يرتدي قفازاً، والمباراة تجري في المستوى الخلفي من الصورة.

المحتوى الكامن: تعطي معلومات حول النظام الأخوي والعلاقات الثنائية كإشارة انفتاح أو انغلاق النظام العائلي. موقف الطفل تجاه المنافسة غير المدرسية غالبا ما ينكشف.

البطاقة (١١): الخروج المتأخر

المحتوى الظاهر: في الصورة يوجد رجلاً وامرأة مسنين، وامرأة أصغر سناً واقفة ويدها على مقبض الباب المؤدي إلى الخارج. الساعة تشير إلى الساعة(١٢). القمر يظهر من خلال الشباك.

المحتوى الكامن: تظهر الصراعات العائلية وطريقة حلها خاصة مع المراهق كما تظهر التحالف بين الأجيال أو وجود صراع بينها. وتعطي هذه اللوحة معلومات حول الطبيعة المنفتحة أو المغلقة للنظام الأسري. الأطفال غير المطيعين يعطون عادة لهذه اللوحة أجوبة غير متميزة.

البطاقة (١٢): الواجبات المدرسية

المحتوى الظاهر: تجلس فتاة صغيرة على مكتبها بيدها قلم وأمامها كتاب ودفتر مفتوحان. ويوجد رجل وامرأة واقفان خلفها ينظرون إليها.

المحتوى الكامن: تظهر الديناميكية العائلية خاصة في جانبها الصراعي، حل الصراعات المدرسية، وتحديد الحدود. تعطي هذه اللوحة غالباً معلومات نافعة حول مواقف الطفل من عائلته والمسئولية الشخصية في مواضيع التعلم والنجاح.

البطاقة (١٣): وقت النوم

المحتوى الظاهر: شخص غامض جالس في السرير، ويجلس رجل أخر مقابل له أيضاً، ويضع الشخص إحدى يديه على ركبة الشخص الأخر واليد الأخرى على ركبتيه.

المحتوى الكامن: تصيب هذه البطاقة غالباً طبيعة العلاقات بالأب في جوانبها الذوبانية أو فك الارتباط وأحيانا حل الصراع أو تحديد الحدود في العلاقات (أب / طفل). بعض الموضوعات حول الاستغلال الجنسي يمكن أن تظهر. هناك جانب آخر من هذه اللوحة يُظهر عدم الارتياح

أو الضيق العاطفي عند أحد أعضاء العائلة. الشخصية في السرير يتم التعرف عليها غالباً على أنها فتى أو فتاة، أو زوجة.

البطاقة (١٤): اللعب بالكرة

المحتوى الظاهر: رجل وولد واقفان وجهاً لوجه يرتديان قفازات ومعهما عصا. تحت المدخل الرئيسي للمنزل ولد آخر وفتاة صغيرة ينظران إليهما. الباب الرئيسي للمنزل مفتوح.

المحتوى الكامن: تشير إلى طبيعة العلاقات بالأب (أحياناً الجد). تشير أيضا إلى نوعية العلاقة الأخوية خاصة بالنسبة إلى التفضيل في داخل الأسرة.

البطاقة (١٥): اللعب

المحتوى الظاهر: ولدان وفتاة جالسون حول لعبة جماعية، وبجانبهم شجرة عيد الميلاد، وشخصية نسائية في المستوى الخلفي، وشخص آخر مستلقي على الكنبة يحمل كتاباً مفتوحاً.

المحتوى الكامن: تشير هذه البطاقة إلى طبيعة العلاقة الأخوية وكيفية حل صراعات النظام الأخوي. وهناك معلومات حول انفتاح أو انغلاق النظام. الشخصية الواقفة يتم التعرف عليها غالباً أنها الأم. وتعطي اللوحة معلومات أيضا حول الصراعات وتحديد الحدود.

البطاقة (١٦): المفاتيح

المحتوى الظاهر: رجل وفتى واقفان أمام سيارة، يشير الفتى بيده إلى السيارة بينما يمد يده الأُخرى نحو الرجل. الرجل يحمل لعبة مفاتيح.

المحتوى الكامن: تثير مواضيع حول جوانب صراعية في علاقة (أب/ أبن)، وحل الصراع وتحديد الحدود. وتعطي معلومات حول الشعور الأبوي وجدارة الطفل.

البطاقة (١٧): المكياج

المحتوى الظاهر: امرأة تضع أحمر الشفاه وتنظر في مرآة الحمام، وهناك امرأة أخرى واقفة إلى جانب الباب.

المحتوى الكامن: تظهر طبيعة العلاقات بين الأخوات وطبيعة العلاقات (أم / ابنة).

البطاقة (١٨): النزهة

المحتوى الظاهر: رجل وامرأة جالسان في المقعد الأمامي لسيارة. وولد وفتاة وطفل جالسون في الخلف. الولد والفتاة يبتسمان ويلعبان.

المحتوى الكامن: تظهر هذه اللوحة بطريقة نمطية، وتظهر الصراعات في الأسرة، وتعطي معلومات حول وجود صراع زوجي، وحول حل هذه الصراعات وتحديد الحدود وحول نوعية العلاقات المتبادلة.

البطاقة (١٩): المكتب

المحتوى الظاهر: فتاة صغيرة تقف أمام رجل جالس على مكتب ينظر في أوراق موضوعة أمامه. **المحتوى الكامن:** تُظهر عادة قصص من حيث الفتاه تطلب خدمة من والدها أو أن الفتاه معاقبة لأنها قامت بعمل أحمق. هذه المواضيع تؤدي إلى كشف حل الصراع، وتحديد الحدود بين الأب والابنة.

البطاقة (٢٠): المرآة

المحتوى الظاهر: طفل يدير ظهره وهو واقف أمام مرآة كبيرة. انعكاس المرآة محجوب.

المحتوى الكامن: هذه البطاقة هي البطاقة الأكثر إسقاطيه في الاختبار. تعطي معلومات حول الذات والحياة العاطفية وتظهر الغموض في الهوية وخاصة الهوية الجنسية.

البطاقة (٢١): الوداع

المحتوى الظاهر: امرأة ورجل واقفان يتعانقان. ولد وفتاة يحملان كتب مدرسية، واقفان بالقرب من باب نص مفتوح وينظران إلى الزوجين.

المحتوى الكامن: تعطي معلومات مثل لوحة العشاء، المطبخ والنزهة. رغم كونها حيادية في صبغتها، إلا أنها تُثير أجوبة صراعية وعدائية.

تحليل ورقة تنقيط اختبار تفهم الأسرة (ملحق ٣):

تم تطوير ورقة تنقيط " اختبار (FAT) عبر مبادئ أساسية مستقاة من مدارس نفسية مختلفة كالتحليل النفسي وعلم النفس الأسري وعلم نفس الأسري – المرضي.

إجراءات البحث الكلينيكية:

١-اختيار الحالة الكلينيكية:

تم اختيار الحالة بمساعدة الأخصائية الاجتماعية بالمدرسة المقيدة بها الحالة، وكان اختيار الحالة بطريقة قصدية حسب مشكلة البحث، حيث تم اختيارها من خلال ملفها النفسي الذي أعدته الأخصائية الاجتماعية المسئولة عن دراسة حالتها، ومن خلال المعايير التشخيصية التي وضعها الدليل التشخيصي والإحصائي للاضطرابات العقلية(DSM-5)، بالإضافة إلى الاستعانة بآراء اثنين من استشاري الطب النفسي والصحة النفسية لتشخيص الحالة والتي تم تشخيصها باضطراب هوس السرقة.

٢-تم اجراء مقابلات شخصية مع الحالة لكسب ود وثقة الحالة وسؤالها عن بعض الأمور المتعلقة بالأسرة.

٣-قامت الباحثة بتطبيق استمارة المقابلة الشخصية للتعرف على تاريخ الحالة واستعانة الباحثة بالأم لاستكمال بيانات الاستمارة.

٤-طبقت الباحثة استمارة المقابلة الاكلينيكية بهدف جمع بيانات شاملة عن الأعراض والمشكلات النفسية التي تعاني منها الحالة للوصول إلى فهم أعمق للاضطراب المدروس.

٥-قامت الباحثة بتطبيق اختبار تفهم الأسرة (FAT) على الحالة حيث يعد الاختبار الاسقاطي الذي يستطيع الكشف عن ديناميات الشخصية وتحديد العلاقات النسقية الأسرية.

خطوات الدراسة الكلينيكية:

تم تطبيق الدراسة الكلينيكية وفق الخطوات التالية:

١-عرض تاريخ الحالة.

٢-استجابات الحالة على اختبار تفهم الأسرة (FAT).

٣-تفسير القصص التي وصفتها الحالة.

٤-استخلاص أهم ديناميات الشخصية والعوامل اللاشعورية المميزة لحالة هوس السرقة.

٥-استخلاص أهم العوامل الكامنة وراء اضطراب هوس السرقة.

٦-المشكلات والاضطرابات النفسية المصاحبة لهوس السرقة.

نتائج الدراسة الكلينيكية لاختبار تفهم الأسرة(FAT) :

أولاً : تاريخ الحالة

١-البيانات الشخصية والأسرية:

الاسم: س- أ **الجنس:** أنثى **العمر:** عشرة سنوات

المستوى التعليمي: طالبة بالصف الخامس الابتدائي **الترتيب الميلادي:** الابنة الكبرى

محل الإقامة: الزقازيق **عدد الإخوة:** ٢ (أخ وأخت) **حجم الأسرة:** خمسة أفراد

الديانة: مسلمة **عمل الأم:** ربة منزل **عمل الأب:** أعمال حرة

ب . وصف الحالة

الشكل: ممتلئة الجسم قليلاً ومتوسطة الطول **المظهر:** الثياب نظيف ومرتب

الإطار الفكري: مشتت الأفكار

ج . التاريخ الصحي (تم أخذ المعلومات من الأم)

الحالة الصحية للأم أثناء الحمل: جيدة ولم يحدث أي اضطرابات أثناء الولادة

مراحل النمو: سارت بشكل منتظم ولم تعاني الحالة من أي تأخر في النمو.

د-الإطار الأسري:

تعيش الحالة مع الأسرة، وتذكر الحالة أن الأب عصبي ومنشغل بعمله خارج البيت ويفضل أختها الصغرى ويدللها أكثر منها، وعلاقتها بالأم جيدة وتعاملهم بشدة وحزم، فالكل ينفذ الأمور دون نقاش وإلا سوف يتعرضوا للعقاب، كما تذكر أن الأم منشغلة بالتليفون والكلام مع الأصدقاء في أغلب الأوقات، العلاقة بين الوالدين ليست جيدة، وأن المشكلات تنشأ بين الوالدين بسبب إصرار كل منهما على رأيه. وبالنسبة لعلاقتها بأخوتها ليست جيدة فهناك بعض المضايقات من أخوها، وتذكر أن الأم دائماً ما تُلقي باللوم عليها في أي خلاف مع أخواتها وذلك لأنها الأخت الأكبر.

هـ -التاريخ التعليمي:

١-دخلت الحالة إلى المدرسة الابتدائية في سن السادسة وأصبحت في الصف الخامس الابتدائي، والحالة لا تحب المدرسة بسبب بعض زملائها المتنمرين الذين يسببوا لها الضيق.

٢-تسير الحالة في الدراسة بانتظام وتواجه بعض الصعوبات في تحصيل بعض المواد الدراسية (اللغة العربية- الرياضيات)، وتحضر بانتظام لأن والدتها لا تسمح لها بالغياب.

و . التاريخ الشخصي الاجتماعي

العلاقة بالأصدقاء: ليست لها أصدقاء مقربين الجيران: جيدة

ز . قضاء أوقات الفراغ:

تحب التلوين كثيراً ولا تمل إذا قضت كل وقتها في تلوين الرسومات.

ح . الناحية الانفعالية: تعاني من التوتر وعدم الثقة بالنفس، كما تعاني من مشكلة قضم الأظافر.

ط . الوضع الاقتصادي العام للأسرة: جيد **ي . فكرتها عن نفسها:** شخصية متوترة وخجولة

ق . الرؤية المستقبلية: تتمنى أن تكون معلمة عندما تكبر.

ل . الأحلام: مزعجة وكثيرة لا تستطيع تفسير الكثير منها.

ن . العادات الشخصية: تحب مشاهدة أفلام الكرتون، ولا تحب الزيارات عائلية.

س – حالة السكن: مساحته مناسبه، يتكون من غرفتين (غرفة لوالديها – غرفة للأبناء)، وبه استقبال، ومطبخ، وحمام.

الملامح السلوكية العامة للحالة من خلال الملاحظة:

١-**وضعية الجلوس والوقوف:** تجلس ثابته، ولكن يبدو عليها القلق، وتركيز النظر إلى بعيد، وتسير بشكل متراخي.

٢-**سمات الشخصية:** ضعيفة الثقة بالنفس، منعزلة لا تحب الاشتراك في أي نشاط بالمدرسة.

٣-**التعبير عن الانفعالات:** حزن – وتوتر

-**وتيرة تغيير الانفعالات:** بطيئة

-**تعابير الوجه:** جامدة

-**درجة الحركة الجسدية:** خفيفة

- **التعبير اللفظي ونبرة الصوت:** قليلة الكلام، والكلام بمعان غير مباشرة، وبصوت خافت ومتردد.

ثانياً: استجابات الحالة على بطاقات اختبار تفهم الأسرة(FAT):

استجابة الحالة على البطاقات الاختبار:

البطاقة (١):

الأب بيزعق للأم علشان بتعلي صوتها عليه لما قال لها أن الأكل مش عجبه والأولاد بياكلوا غصب عنهم علشان مش ينضربوا.

البطاقة(٢):

ولد خلص واجباته وعايز يلعب بلاي استيشن لكن مامته عايزاه يقوم يعطي الجدة الكتاب ويدخل ينام، وهو مش عايز ينام وعايز يلعب.

البطاقة(٣):

الولد كان ماسك الفازة لكن وقعت منه انكسرت، وباباه ضربه خلاه يلمها عقاباً له.

البطاقة(٤):

البنت مش عاجبها الفستان اللي مامتها أخترته لها ولكن الأم مصممة عليه والبنت بتقول لها أنها مش بتحب تلبس فساتين وهتجيب طقم تاني.

البطاقة(٥):

الأب والأم بيتكلموا مع ابنهم والبنت بتجيب القناة اللي هي عايزاها قبل ما يجي أخوها ويغيرها.

البطاقة(٦):

ولد ضايع منه حاجه بيدور عليها ومامته دخلت عليه لاقيته مبهدل الغرفة فزعقت له وحرمته من الخروج للعب الكورة.

البطاقة(٧):

الأب والأم بيتخانقوا والإبن خايف وبيحاول يسمع الكلام اللي بيقولوه علشان يعرف سبب الخناقة.

البطاقة(٨):

الولد حزين لأنه كان عايز يشتري حاجات من المحل لكن مامته رفضت وقالت له مش وقته وأخوه سمع الكلام وبيحكيه لأخته.

البطاقة(٩):

الأم تطبخ الأكل والأب يتخانق علشان درجات الولد في الامتحانات وحشه ويقولها إنك مش بتهتمي بيهم وهى حزينه من الكلام والولد واقف مستخبي من باباه علشان مش يعقبه.

البطاقة(١٠):

المدرب غضبان من الولد ويقول له أنه مش هيلعبه تاني لأنه مش ملتزم باللبس ولا بالتمرين فمستواه ضعيف وهو محتاج لاعب يكون يتمرن بجديه.

البطاقة(١١):

الولد عايز يخرج لكن مامته مش موافقه والولد حزين ويحاول اقناع مامته بأن الوقت لم يتأخر وهو بيشاور على الساعة ويقول لهم أن الساعة لسه التاسعة وجدته تحاول أن تقنع مامته تسيبه يخرج ولكن الأم مصره على رأيها.

البطاقة(١٢):

البنت عندها امتحان وتعبت من المذاكرة ومامتها مش راضيه تخليها ترتاح الا لما تخلص مراجعة الدروس كلها، وباباها رجع من الشغل وجاي يشوفهم بيعملوا ايه.

البطاقة(١٣):

البنت حزينة ودخلت تنام بعدما ضربتها مامتها علشان ضربت أخوها لما ضربها وأبوها قاعد جنبها بيقولها أنها غلطانه ولازم تعتذر لأمها.

البطاقة (١٤):

الولد يلعب مع جده بالكورة والبنت والولد بيتفرجوا عليهم.

البطاقة (١٥):

أولاد يلعبوا السلم والثعبان مع بعض الأم واقفه تشوفهم صوتهم عالي ليه ومخبية حاجة وراء ظهرها والولد فرحان انه يكسب باستمرار وهناك بنت جالسه على الكنبة تقرأ مجلة.

البطاقة (١٦):

الولد عايز يأخذ مفاتيح العربية لأنه نسي حاجته في العربية وباباه يفكر وخايف يعطيه المفاتيح وقال له أنه هيجيب له حاجته التي نساها في العربية.

البطاقة (١٧):

أختان يستعدوا علشان خارجين واحده مستنية أختها تخلص ومش عاجبها أن أختها لبسه زيها وعايزاها تغير الطقم اللي هي لبساه.

البطاقة (١٨):

عائلة مسافرين والاخ يضرب أخته طول الطريق ويضايق فيها والأخت الكبيرة ساكته وتنظر إليهم، والأب ينظر عليهم من مراية العربية وعايزهم يبطلوا خناق وإلا هيضربهم، والأم سرحانه وبتبص من الشباك ومش واخده بالها أن الأولاد بيتخانقوا.

البطاقة (١٩):

أب يشتغل والبنت دخلت عليه علشان تشتكي له من أخوتها لكن هو مش فاضي وعايز يخلص الشغل الأول.

البطاقة (٢٠):

ولد بيجرب طقم جديد وبيشوف شكله في المراية.

البطاقة (٢١):

الولد والبنت رايحين المدرسة والأب يوصي الأم على الأولاد لأنه مسافر يخلص شغل.

تحليل ومناقشة محتوى برتوكول الطفلة (س-أ):

-هل محتوى البرتوكول كاف لوضع فرضيات عمل مقبولة؟

إن القصص التي سردتها الحالة (س-أ) جيدة لا غموض فيها، مما سهل عملية التنقيط حيث تحتوي على الكثير من المعاني النفسية. حاولت الحالة (س-أ) وضع أدوار لكل الشخصيات في أغلب البطاقات حيث ظهرت البداية والنهاية لمعظم القصص، كما ظهرت تعابير وجه الحالة (س-أ) وانفعالاتها (خوف-توتر-اهتمام). وقد عبرت الحالة عن جميع

البطاقات ولم تمانع من سرد القصص عن أية بطاقة ولا يوجد أي معان غريبة أو غامضة لا يمكن تنقيطها. وبالرغم من قصر القصص إلا أن هذا لم يمنع من وضع الفرضيات عمل صادقة.

-هل تظهر الصراعات في بروتوكول الحالة؟

ظهرت الكثير من الصراعات في القصص التي سردتها المفحوصة، فمن خلال الرجوع إلى الدليل العام لسوء التوظيف في ورقة التنقيط (الترميز) بروتوكول الحالة (ملحق ٣) يظهر أنه مرتفع (N=99) وهذا يؤكد على وجود صراعات بشكل واضح في النسق الأُسري عند الحالة(س-أ)، حيث ظهرت نقاط مرتفعة في الصراعات الظاهرة (N=16) ومنها الصراع العائلي (N=12) وصراع زوجي (N=3)، وكل ذلك يؤكد على وجود صراعات عائلية وزواجية بين أفراد الحالة.

-أين يظهر الصراع؟

يتضح الصراع في الصراع العائلي في البطاقات رقم (2,3,4,6,8,11,12,13,15,17,18,19) حيث (N=12)وصراع زوجي (N=3) في البطاقات رقم (1,7,9)، ويوجد صراع من نوع أخر (N=1) في البطاقة رقم (10) ومن الملاحظ أن هذه الصراعات مرتفعة بسبب التخزين النفسي للمشكلات التي تعيشها الحالة والصراعات الزواجية التي أثرت على أفراد أسرتها، بالإضافة إلى: ما إذا كان النظام مفتوح أم مغلق، لم تظهر أية تدخلات خارجية في الأسرة سوى تدخل واحد من قِبل الجدة كما هو في البطاقة رقم (11)، والمعالجة الايجابية (N=2) وهذا يدل على أن الحالة تحاول حل بعض من مشكلاتها ولو بطريقة بسيطة ولكن المعالجات السلبية/ لا معالجة (N=13) يدل على أن الأسرة لم تجد طريقة مناسبة لحل المشكلات بين مختلف أفرادها.

-ما هو التوظيف أو النمط الوظيفي المميز لأسرة الحالة (س-أ)؟

أظهرت ورقة الترميز لبروتكول الحالة (س–أ) عدة صراعات بين الزوجين والحل الإيجابي (N=2) وهو غير كافي للقضاء على الصراعات بطريقة ايجابية، فهناك غياب للحلول الإيجابية في القصص التي سردتها الحالة. ومن خلال القصص نجد أن أفراد الأسرة لا يواجهون الصراعات العائلية أو الزوجية بطريقة إيجابية، مما أدى إلى استمرار الصراعات العائلية بالنسبة لدرجة " ضبط أو تحديد الحدود" بين أفراد العائلة وأن الحالة لا تستطيع التعبير عن نفسها أو مواجهة الصراعات مما يدل على شعور دائم بقلة الثقة في النفس والخوف الناتج عن عدم التوافق بين الوالدين وعدم وجود اتفاق بين الوالدين في تربية الأولاد أو مواجهة مشكلاتهم، وغياب الأب المتكرر نتيجة انشغاله بعمله ويظهر ذلك في التكرار المختل حيث لم تعالج المشكلات وأصبحت متكررة (N=3).

–ما هي الفرضيات التي يمكن أن تكون مرتبطة بالنوعية العلائقية على مستوى هذه العائلة؟

من خلال شبكة التنقيط للحالة (س–أ) نجد عدم وجود علاقات مساندة بين الحالة وأهلها سوى مساندة واحدة ظهرت في البطاقة رقم (11) لمساندة الجدة (متحالف أخر N=1). ووجود علاقة غير سوية ما بين الأم والابنة (الحالة)، فكانت الأم مصدر قلق (N=5) والأب مصدر ضغط أو قلق (N=2) ، والأخ/ الأخت مصدر ضغط وقلق (N=3)، كما كانت علامات التحالف (أم متحالفة، وأب متحالف، الأخوة والأخوات متحالفة) غير متوافرة لدى الحالة، وقد يرجع هذا إلى وجود مشكلات زواجية ناتجة عن عدم التوافق بين الأم والأب فقد أوضحت الحالة عن وجود خلافات بين الأم والأب ناتجة عن تشبث كل منهما برأيه وإصرار كل منهما على تنفيذ ما يرغبه وهذا أثر كثيراً على الحالة.

ومن حيث الانفعالات السائدة هي: الحزن / الاكتئاب (N=6)، الغضب/ عداء (N=6)، القلق/ خوف (N=5)، أما بالنسبة للمشاعر التي تُظهر الطمأنينة والرضى (N=3)، مما يشير إلى أن الوالدين هما مصدر الانفعالات السلبية والتقلبات التي تظهر في قصص الحالة وكضاغط أكثر من كونها حليفاً.

- ما هي الفرضيات التي يمكن صياغتها عن المظهر النسقي العلائقي للأسرة (س-أ)؟

إن مصدر القلق لدى هذه الحالة ظاهر في علاقتها مع الأم (أم مصدر قلق N=5) وأيضاً كان الأخوة مصدر قلق (N=3)، كما لعب الأب دوراً اساسياً في الصراع النفسي وذلك لانشغاله بعمله ولم يعطي أهمية للمشكلات التي تواجهها ويحمل الأم دائماً السبب فيما تواجهه الأسرة من مشكلات، كما ظهر للأخ والأخت دوراً في القلق (N=3) حيث دائماً تشعر بأن الأب يفضل الأخت الصغرى ويدللها أكثر منها، كما أوضحت الحالة أن الأم دائماً ما تلقي اللوم عليها عند أي خلاف بينها وبين أخوتها بحجة أنها الأخت الأكبر ولابد أن تحتويهم. كما يمكن اقتراح أن عملية الاسقاط قد نجحت في إظهار عائلة (س-أ) تعاني من "تكرار مختل" والذي يظهر من خلال القصص أن الضغوط والقلق عند الحالة (س-أ) ضمن حالة تكرار مختل أي أن المشكلات تتكرر دائماً ولا تجد سبيل للحل أو العلاج، مما جعل الطفلة تشعر دائماً بقلق وخوف، وقد أشارت الحالة بأن الأم دائماً ما تهدد بترك البيت وتركهم وحدهم مما أثر عليها نفسياً وجعلها لا تشعر بالأمان. والفرضية لهذه الأسرة يمكن أن تكون في غياب الحوار بين أفراد هذه الأسرة.

-هل هناك مؤشرات لعدم التكيف؟

من خلال شبكة الترميز لورقة التنقيط لهذه الحالة يبدو أنها تعيش ضمن أسرة فيها الكثير من الصراعات المختلفة، وأنها تتعرض للعقاب والإهمال، كما ظهرت انفعالات (الحزن والاكتئاب- غضب وعداء- قلق وخوف) حيث (N=17)

-هل يوجد في هذا البروتكول ما يَسهم في إعداد فرضيات كلينيكيه مفيدة؟

بما أن هذا البروتوكول كامل، وفيه كل المعطيات النفسية والمشكلات التي تظهر بشكل واضح في القصص يمكن استنتاج الفرضيات التالية:

-الضغوط النفسية التي تعيشها عائلة الحالة(س-أ) والمشكلات العلائقية بين الوالدين الناتجة عن عدم التوافق بين الزوجين يمكن أن تكون سبباً في المشكلات والاضطرابات التي تعاني منها الحالة حيث تشعر الحالة بعدم الاستقرار النفسي والإهمال من قبل أُسرتها.

-عمر الحالة والحاجة إلى وجود أسلوب للمعاملة الوالدية السوية والموحد بين الأب والأم مما أدي إلى عدم اشباع حاجاتها النفسية.

-تكرار المشكلات بدون وجود حلول لها، وذلك ناتج عن غياب الحوار الفعال بين أفراد الأسرة.

-التعلق والحاجة للعاطفة ما أهم احتياجات الحالة (س-أ).

-ديناميكية العلاقات والنسق العلائقي في هذه الأسرة غير ناضج ويتسم بالعدوانية والأنانية.

تفسير نتائج الاختبار:

إن الدليل العام لسوء التوظيف وفقاً لورقة التنقيط مرتفع، مما يُشير إلى وجود صراعات تمحورت من خلال المشكلات والعلاقات الأُسرية المتوترة بين أفراد الأسرة وخاصة الوالدين. بالإضافة إلى ما صرحت به الحالة (س-أ) خلال المقابلات التي تمت معها يُشير إلى أن أسرة الحالة (س-أ) تتميز ببنية مفككة غير متفاهمة.

ويظهر من خلال المقابلة الكلينيكية وجود صراع عائلي، يتجسد من خلال الصراعات المتكررة والمشكلات الظاهرة التي تحدث بين الوالدين فكلاهما لا يسمع للأخر والأب دائماً منشغل بالعمل، ويُحمل الأم كل ما يظهر في الأسرة من اختلالات، كما أن الأم منشغلة بالهاتف وعلاقاتها الاجتماعية ولا تعطي فرصة للأبناء للحديث فهي دائماً ما ترغب في تنفيذ قراراتها بدون نقاش وإلا سوف يتعرضوا للعقاب، مما خلق حالة من عدم الثقة للحالة والانطواء وعدم القدرة على حل المشكلات، وظهر ذلك في غياب الحلول الإيجابية في القصص التي رواتها الحالة، مما يزيد من تعقد العلاقات العائلية. كما ظهر من خلال ما تم من مقابلات أنه ربما يكون لهوس السرقة تاريخ عائلي حيث أشارت الحالة أنها كانت ترى والدتها سعيدة عندما تأخذ

أشياء من والدها دون علمه كأقلام عزيزة عليه أو نقود لتري الأب وهو حائر وحزين دون إبلاغه بأنها أخذتها مما دفعها لتجربة هذا ووجدت فيه سعادة مما دفعها لتكراره وقد أكدت العديد من الدراسات كدراسة (McElroy et al., 1999;Grant & Kim, 2002a; Grant,2003;Dannon et al., 2004) إلى أن هوس السرقة ربما يعود إلى تاريخ مرضي لأحد أفراد العائلة.

ويُشير النسق العائلي الذي تعيش فيه الحالة إلى أنه نسق يتميز بكثرة المشكلات والخلافات، وأن الصراعات تتم في نسق مغلق، بالإضافة إلى الاتصال السلبي بين عناصره والتوظيف السيء لعلاقاته. وتعكس القصص مؤشرات على عدم التكيف ومنها التعرض للإهمال والتسلط من قِبل الأم والشعور بالحزن والاكتئاب، فالأب يدلل الأبنة الصغرى والأم تسقط عليها ما يقوم به الأب حيث دائماً ما تلقي عليها الأم اللوم وتحملها مسئولية أي خلافات بينها وبين أخواتها لأنها الأبنة الكبرى ويجب عليها أن تحتوي أخواتها على الرغم من صغر سنها، وحاجتها إلى الاحتواء والحب. وقد أدى عدم التكيف إلى توجه الحالة إلى ممارسة سلوكيات منحرفة للفت الانتباه والشعور بالمتعة حيث وصفت الحالة شعورها بالسعادة عند قيامها بسرقة الأشياء البسيطة من أخواتها أو زملائها بالمدرسة على الرغم من عدم حاجتها لهذه الأشياء.

تأويل المقابلات:

تعيش الحالة (س-أ) جو أسري يتسم بكثرة الصراعات حيث تعاني من الحزن والعزلة بسبب كثرة المشكلات العائلية، والتي تظهر من خلال الصراعات المتكررة بين الأب والأم، وكذلك المعاملة السيئة من قِبل الأم التي تتميز بالتسلط والعقاب.

نتائج البحث وتفسيرها:

انطلاقاً من هدف البحث الذي سعى إلى الكشف عن أهم ما يتصف به التوظيف العام والنسق والسياق العائلي للتلاميذ الذين يعانون من شذوذ الفعل أو ما يُعرف باضطرابات المرور إلى الفعل كاضطراب هوس السرقة، بالإضافة إلى الفكرة العامة القائم عليها البحث وهي وجود

ديناميات شخصية وعوامل شعورية يتميز بها مريض هوس السرقة، ومن خلال الاستفادة من المرجعية النظرية للمشكلات السلوكية لدى الأطفال وأسبابها، ونتائج اختبار تفهم الأسرة (FAT)، توصلت نتائج البحث إلى ما يلي:

أولاً: الديناميات الشخصية والعوامل اللاشعورية للحالة(س–أ) المصابة بهوس السرقة

١–صورة الذات:

تتصف الحالة(س–أ) بصورة ذات سلبية، والثقة بالنفس ضعيفة، وتقدير ذات منخفض فقدان الثقة بالنفس ويرجع إلى ذلك إلى بناء نفسي مضطرب وبيئة أسرية مفككة، مما أدى إلى عدم نضج الأنا وضعفها وقصور في الحياة الاجتماعية التي تتميز بالعزلة والانطواء.

٢–صورة الأب:

يظهر الأب بأنه مصدر للقلق لدى الحالة فهو كثير التعصب، والانشغال الدائم عنهم، كما يظهر بصورة سلبية فهو دائما ما يلقي مسئولية الأسرة على الأم.

٣–صورة الأم:

تَظهر الأم بصورة سلبية، حيث تُظهر القصص توتر العلاقة بين الأم والأبنة، حيث تظهر بمظهر محبط لمشاعر الحالة وذلك من خلال تسلطها وإهمالها لها وعدم اشباعها لحاجات الحالة من حب وعطف وأمن.

العلاقات الأسرية:

أظهرت الدراسة الكلينيكية وجود تفرقة في المعاملة بين الأبناء، وأسلوب التسلط والقسوة والإهمال الذي أدي إلى تفضيل الحالة العزلة والانطواء. واتجاهها إلى سلوكيات غير سوية تُشعرها بالسعادة والمتعة.

العلاقات الاجتماعية:

لم تُظهر القصص بوضوح علاقات اجتماعية فعالة سوى مع الجدة التي تكتسب منها بعض الدعم والمساندة الاجتماعية. كما أن علاقاتها سلبية مع المحيطين حيث تتعرض للتنمر من زملائها بالمدرسة مما أدي إلى تفضيلها الوحدة والعزلة الاجتماعية.

النظرة للبيئة:

تعيش الحالة جو أسري مفكك يمثل تهديد وقلق وتوتر نتيجة الخلافات الأسرية وأساليب المعاملة غير السوية، مما جعل نظرتها سلبية للبيئة التي تعيش فيها.

طبيعة القلق:

القلق ناتج عن توتر المناخ الأسري الذي تعيش فيه الحالة، والخوف الشديد من العقاب، والفراغ العاطفي الذي تشعر به الحالة نتيجة عدم اشباع حاجاتها كالحاجة للحب والاهتمام نتيجة لتسلط الأم وانشغال الأب.

الدوافع والحاجات والصراعات ذات الدلالات الكلينيكية:

تُشير القصص إلى أن أغلب حاجات الطفل غير مشبعة حيث تُظهر قلق وتوتر وخوف من العقاب، ووجود صراعات نفسية وفقدان للشعور بالحب والاهتمام والأمن الناتج عن تكرار تهديد الأم بترك المنزل، مما أدى إلى شعور الحالة بالحزن والاكتئاب، وعدم الشعور بالثقة بالنفس وتقدير ذات سلبي مما تسبب في آثار نفسية سيئة وانحراف سلوكها كوسيلة لتعويض احتياجاتها النفسية.

الميكانيزمات الدفاعية ضد المخاوف والصراعات:

تظهر عدة ميكانيزمات دفاعية من خلال القصص والتي تمثلت في ميكانيزم الانكار حيث انكرت الحالة دور الأب والأم الأمني والإشباعي حيث ظهروا بأنهم مصدر قلق وتوتر للحالة، بالإضافة إلى مكانيزم الانسحاب والإسقاط والتبرير.

ثانياً: العوامل الكامنة وراء اضطراب هوس السرقة

نستخلص من خلال نتائج اختبار تفهم الأسرة(FAT) إلى مجموعة من العوامل الكامنة لاضطراب هوس السرقة وهي:

١-اضطراب السلطة الوالدية والتسلط الناتج عن إصرار الأبوين كلٍ منهما على رأيه، فقد أكد كلٍ من كفافي(٢٠٠١) و حسين (٢٠١٠) أن النسق الأسري السوي هو الذي يؤدي وظائفه على نحو كفء ويكون للآباء والابناء مستويات مختلفة من السلطة مقبولة ومحترمة من قِبل المجتمع.

٢-ضعف النسق الفرعي الوالدي وعدم فعاليته نظراً لسوء استخدام السلطة الوالدية وعدم وضوح دور الأب وممارسة الأم السلطة والقوة بشكل سلبي.

٣-نشوء انساق فرعية مرضية من خلال سوء علاقة الأخوة مع بعضهم البعض حيث تخشي الحالة التعامل مع أخوتها حتى لا يحدث مشاحنات وتحملها الأم المسئولية وتعاقبها.

٤-اضطراب الحدود، فهناك اضطراب وظائف النسق الزوجي وعدم توازن في الأدوار والذي يظهر في عدم وضوح لدور الأب وانشغاله، وتسلط الأم حيث لم تظهر في القصص ما يدل على الحياة الأُسرية المتوازنة.

ومن خلال ما سبق، فإن اضطراب هوس السرقة يُعد من اضطرابات العادة والاندفاع والذي يتميز بوجود ديناميات شخصية وعوامل لا شعورية مميزه له عن غيره من الاضطرابات السلوكية، كما يصاحبه عدد من الاضطرابات والمشكلات النفسية الأخرى كالقلق والاكتئاب والخوف والشعور بالوحدة الناتجة عن البناء النفسي السلبي للحالة التي تعيش في مناخ أسري متوتر ومفكك يغيب فيه التواصل الجيد بين أفراده.

وتوصل البحث الحالي إلى مجموعة من التوصيات؛ هي:

١-ضرورة اهتمام الباحثين والعاملين في مجال الارشاد النفسي والتربوي بالإرشاد الأسري وتفعيل دوره لخدمة المجتمع حيث يُعد مشاركة الوالدين في علاج المشكلات النفسية والسلوكية من أهم عوامل نجاح العلاج، وقد كان من معوقات اخضاع الحالة للبرنامج للعلاج المعرفي السلوكي هو عدم موافقة الأم على إخضاع الحالة لبرنامج علاجي معرفي سلوكي.

٢-التوصية بتوفير مناخ عائلي سوي خالي من التوتر وضرورة وجود قنوات تواصل إيجابية بين أفراده.

٣-تقديم برامج ارشادية للأزواج لتوعيتهم بخطورة المشكلات الزواجية على حياتهم النفسية وحياة أولادهم.

٤-ضرورة استخدام الوالدين لأساليب معاملة والدية قائمة على التوازن والاهتمام وعدم التذبذب في التعامل مع أبنائهم.

٥-الاهتمام بمشكلات الأطفال والتحاور معهم واشباع الحاجات النفسية لهم كالحاجة للحب والاهتمام والأمن.

البحوث المقترحة:

١-فعالية العلاج المعرفي السلوكي لخفض هوس السرقة لدى الأطفال.

٢-فعالية الارشاد الأُسري لتنمية أساليب المعاملة الوالدية السوية لدى الآباء للحد من المشكلات السلوكية عند الأبناء.

٣-دراسة العلاقة بين الرضا عن الحياة وهوس السرقة لدى المراهقين.

المراجع:

الجسماني، عبدالله (٢٠١١). *السلوك المشكل*. عالم الكتاب.

الجمعية الأمريكية للطب النفسي (٢٠١٦). *المحكات التشخيصية في: الدليل التشخيصي و الاحصائي الخامس للاضطرابات النفسية* (أحمد مجاور، مترجم) . دار الزهراء للنشر والتوزيع.

الخطيب، محمد (٢٠٠١). *المشكلات السلوكية "تعريفها-تصنيفها-أعراضها-تشخيصها-أسبابها-التدخل العلاجي"*. المجلس العربي للطفولة والتنمية.

الشرتوني، أنطوان (٢٠١٨). *دور العائلة في اختبار الإدراك الأسري: دراسة وبحث*. دار النهضة العربية.

الشوربجي، نبيلة(٢٠٠٢). *المشكلات السلوكية للأطفال: أسبابها وعلاجها*. دار النهضة العربية.

الصرايرة، محمود، والهبارنة، نجاح (٢٠٢١). التنشئة الاجتماعية وعلاقتها بانحراف الأحداث في المجتمع الأردني. *مجلة جامعة الحسين بن طلال للبحوث*. ٧ ، ٢٤٢ – ٤٠٩ .

العزة، سعيد (٢٠٠٢). فاعلية برنامج تدريبي في تخفيف حدة الاضطرابات السلوكية لدى الطفل المساء معاملته. *المجلة التربوية*، جامعة الكويت، ٤(٨).

العمري، وسيمة (٢٠١١). *أوجه الاتصال الأسري لدى المراهق المدمن على دراسة (FAT) المخدرات من خلال تطبيق اختبار تفهم العائلة إكلينيكية لثلاثة حالات بولاية البليدة (مركز مكافحة الإدمان)*. رسالة ماجستير.جامعة محمد خيضر بسكرة، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية.

جادو، جمال، وعبدالعليم مجاور(٢٠١٨). الكفاءة التشخيصية لاختبار تفهم العائلة(FAT) في الكشف عن الأنساق الأسرية لدى الأطفال والمراهقين العاديين والمضطربين سلوكياً: دراسة عبر ثقافة. *مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية*،١٥٧، ٥٧-٢٩٨.

حسين، طه (٢٠١٠). *الصحة النفسية ومشكلاتها لدى الأطفال*. دار الجامعة الجديدة.

رشدان، مريم (٢٠٢٢) . نمط الجنوح عند الأحداث وعلاقته بالبناء الأسرى : دراسة تطبيقية بدور الملاحظة بالرياض . *مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية*. ٦(١٣) ، ٤٢ –٦٧ .

زيادة، أشرف (٢٠١٩). بعض الانحرافات السلوكية عند الأطفال: الكذب –السرقة –التخريب – الكلام البذئ. *مجلة الحكمة للدراسات التربوية والنفسية*، ١٧ ، ٦٤ –٧٩ .

عبدالعظيم، سيد(٢٠١٠). *فنيات العلاج النفسي وتطبيقاته*. دار الكتاب الحديث.

عبدالمعطي، حسن (١٩٩٨). *علم النفس الإكلينكي*. دار قباء للطباعة والنشر والتوزيع.

عسكر، عبدالله (٢٠١٣). خصائص الطفل ذوي السلوك المشكل. مجلة العلوم النفسية، مركز *الارشاد النفسي*، جامعة الأزهر، ١(٢).

عكاشة، أحمد، عكاشة، طارق (٢٠٢٠). *الطب النفسي المعاصر*. مكتبة الأنجلو المصرية.

فارس، عائشة (٢٠١٥). *العنف الأسري وعلاقته بجنوح الأحداث (١٤–١٨ سنة) دراسة عيادية ل(٧ حالات) باستعمال اختبار الادراك الاسري(FAT)*، رسالة ماجستير، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة أكلى محند أولحاج، الجزائر.

فايد، حسين (٢٠٠١). *الاضطرابات السلوكية وتشخيصها: أسبابها وعلاجها*. دار طيبة للنشر والتوزيع.

قاسم، محمد (٢٠١٢). *العلاج السلوكي للطفل*. سلسلة عالم المعرفة.

كازدين ، آلان إي(٢٠٠٠).*الاضطرابات السلوكية للأطفال والمراهقين* (عادل محمد، مترجم). دار الرشاد.

كازدين، ألان إي ، و وايز ، جون (٢٠١٨). *أساليب العلاج النفسي المؤيدة بالأدلة العلمية للأطفال والمراهقين* (محمد الصبوة ، مترجم). المركز القومي للترجمة.

كاظم، سميرة (٢٠٠٧). أسباب السرقة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية من وجهة نظر المعلمين والمعلمات في المدارس الابتدائية في مدينة المكلا بمحافظة حضر موت. *مجلة مركز البحوث التربوية والنفسية*،١٤-١٥، ٤٠-٧٦.

كفافي ، علاء الدين (٢٠٠١). *الإرشاد و العلاج النفسي الأسرى الإتصالي*. دار الفكر العربي .

كفافي ، علاء الدين (٢٠١٠) . *مقاييس المناخ الأسرى والعمليات الأسرية*. مكتبة الأنجلو المصرية.

محمد، إدريس (٢٠١٩).المشكلات السلوكية لدى طلبة المرحلة الإبتدائية بمدينة الأبيار كما تدركها معلماتهم في ضوء متغير نوع التلميذ . *مجلة العلوم والدراسات الإنسانية* ،١،٦٠-٢٢.

محمد، فادية (٢٠١٠). *الاضطرابات السلوكية الاتقائية*. مكتبة النهضة العربية.

يحيى، خولة (٢٠٠٠). *الاضطرابات السلوكية والانفعالية*. دار الفكر للطباعة والنشر.

Aboujaoude, E., Gamel, N., & Koran, L.(2004). Overview of Kleptomania and Phenomenological Description of 40 Patients. *Primary care companion to the Journal of clinical psychiatry*, 6(6), 244–247.

American Psychiatric Association (2013). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders,* 5th edition, Washington,APA.

Aragonez, C. (2013). *Family Apperception Test (FAT): Criterion validity study.* Masters dissertation. Pontifical Catholic University of Rio Grande do SUL, Brazil.

Baylé, F.,Caci, H., Millet, B., Richa, S. & Olié, J. (2003). "Psychopathology and comorbidity of psychiatric disorders in patients with kleptomania". *The American Journal of Psychiatry.* 160 (8): 1509–13.

Buyse, E., Verschueren, K., Doumen, S., Van Damme, J., & Maes, F. (2008). Classroom problem behavior and teacher-child relationships in kindergarten: the moderating role of classroom climate. *Journal of school psychology*, 46(4), 367-391.

Christianini, A., Conti, M., Hearst, N., Cordás, T., De Abreu, C. & Tavares, H. (2015). Treating kleptomania: cross-cultural adaptation of the Kleptomania Symptom Assessment Scale and assessment of an outpatient program. *Comprehensive psychiatry*, 56, 289-94.

Da Fonseca, M. (2014*). Representations of self and family*. Dissertation .of Master's degree. Faculty of Psychology, University of Lisbon

Dannon, P. (2002) ` Kleptomania: An Impulse Control Disorder?' .International *Journal of Psychiatry in Clinical Practice*. 6: 3—7.

Dannon, P. (2003). Topiramate for the Treatment of Kleptomania: A Case Series and Review of the Literature. *Clinical neuropharmacology*. 26. 1-4.

Dannon, P., Lowengrub, K., Iancu, I. and Kotler, M. (2004) ` Kleptomania: Comorbid Psychiatric Diagnosis in Patients and their Families. *Psychopathology*, 37: 76—80.

De Chatelet, M. (1999*). A Study of the Interrater reliability of the Family* Julian, A., Henry, ,.*Apperception test Utilizing three rates*, In Sotile, W S., & Sotile, M. (Eds.), Family Apperception Test: Manuel. Paris, .France: Les Editions du Centre de Psychologie Applique´e

De Souza, M. (2007). *Family apperception in children with or without attention deficit/hyperactivity disorder, conduct disorder and oppositional defiant disorder*. Dissertation of Master's degree. Portuguese.

Durst, R., Katz, G., Teitelbaum, A., Zislin, J., & Dannon, P.(2001). Kleptomania: diagnosis and treatment options. *Psychiatry and Clinical Neurosciences.,* 15(3), 185–195.

Fontenelle, L., Mendlowicz, M., Versiani, M. (2005). "Impulse control disorders in patients with obsessive–compulsive disorder". *Psychiatry and Clinical Neurosciences*. 59 (1):30–37.

Fullerton, R. (2007). *Psychoanalyzing kleptomania*. Marketing Theory - MARK THEORY. 7. 335-352. 10.1177/1470593107083160.

Goldman, M.(1991) Kleptomania: Making Sense of the Nonsensical'. *American Journal of Psychiatry.* 148(8): 986—96.

Grant, J. (2003). "Family history and psychiatric comorbidity in persons with kleptomania". *Comprehensive Psychiatry*. 44 (6): 437–41.

Grant, J. (2004). Co–occurrence of personality disorders in persons with kleptomania: a preliminary investigation. *The journal of the American Academy of Psychiatry and the Law*. 32(4), 395–398.

Grant, J. & Kim, S. (2002a). "Clinical characteristics and associated psychopathology of 22 patients with kleptomania". *Comprehensive Psychiatry*. 43 (5): 378–84.

Grant, J. & Kim, S. (2002b). An open–label study of naltrexone in the treatment of kleptomania. *The Journal of clinical psychiatry*. 63(4), 349–356.

Grant, J., & Kim, S. (2005). Quality of life in kleptomania and pathological gambling. *Comprehensive psychiatry*. 46(1), 34–37.

Grant, J. , Odlaug, B. & Kim, S. (2010) Kleptomania: Clinical Characteristics and Relationship to Substance Use Disorders, *The American Journal of Drug and Alcohol Abuse*. 36:5, 291-295.

Grant, J., Odlaug, B., Lust, K. & Christenson, G. (2016). *Characteristics and correlates of stealing in college students.* Criminal behaviour and mental health : CBMH, 26(2), 101–109.

Grant, J. & Potenza, M. (2004). Impulse Control Disorders: Clinical Characteristics and Pharmacological Management. *Annals of clinical psychiatry.* 16. 27–34.

Gupta, P. (2014). Emergence of kleptomania during treatment for obsessive compulsive disorder with fluvoxamine. *Indian Journal of psychiatry*. 56. 1–100.

Hergüner, S. & Tanidir, C. (2011). An adolescent with kleptomania and attention–deficit/hyperactivity disorder treated with methylphenidate. *Journal of child and adolescent psychopharmacology*. 21(4), 383–384.

Kim, H., Christianini, A., Bertoni, D., de Oliveira, M., Hodgins, D. & Tavares, H. (2017). Kleptomania and Co–morbid addictive disorders. *Psychiatry research*. 250, 35–37.

Kindler, S., Dannon, P., Iancu, I., Sasson, Y., & Zohar, J. (1997). Emergence of kleptomania during treatment for depression with serotonin selective reuptake inhibitors. *Clinical neuropharmacology*. 20(2), 126–129.

Kohn, C. (2006). Conceptualization and treatment of kleptomania behaviors using cognitive and behavioral strategies. *International Journal of Behavioral Consultation and Therapy*. 2(4), 553–559.

Kohn , C. & Antonuccio , D. (2002) . Treatment of kleptomania using cognitive and behavioral strategies . *Clinical Case Studies*. 1. 25–38 .

Koran, L., Aboujaoude, E. & Gamel, N. (2007). Escitalopram treatment of kleptomania: an open-label trial followed by double-blind discontinuation. *The Journal of clinical psychiatry*. 68(3), 422-427.

Lenz, T. & MagShamhráin, R. (2012). Inventing Diseases: Kleptomania, Agoraphobia and Resistance to Modernity. *Society.* 49, 3: 279- 283 .

Levendosky, A. & Graham-Bermann, S. (2001). Parenting in Battered Women: The Effects of Domestic Violence on Women and Their Children. *Journal of Family Violence*.

Mangot, A. (2014). Kleptomania : Beyond serotonin. *Journal of Neurosciences in Neural Practice*. 5 , 5 , 105- 101 .

Marazziti, D., Mungai, F., Giannotti, D., Pfanner, C., & Presta, S. (2003). Kleptomania in impulse control disorders, obsessive-compulsive disorder, and bipolar spectrum disorder: clinical and therapeutic implications. *Current psychiatry reports*. 5(1), 36-40.

Martin , G. & pear , j. (2019) . *Behavior Modifiication : what it is And how to do it* . Engel Wood . 11th Edition. prentic Hall . New York . USA .

Matsunaga, H., Kiriike, N., Matsui, T., Oya, K., Okino, K.& Stein, D.(2005). "Impulsive disorders in Japanese adult patients with obsessive-compulsive disorder". *Comprehensive Psychiatry*. 46 (1) : 43-9.

, Pope, H., Hudson, J., Keck, P. & White, K. (1991). McElroy, S. "Kleptomania: a report of 20 cases". *The American Journal of Psychiatry*. 148 (5): 652-7.

McEvoy, A., & Welker, R. (2000). Antisocial behavior, academic failure, and school climate: A critical review. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*. 8(3), 130-140.

Mireault, G., Rooney, S., Kouwenhoven, K., & Hannan, C. (2008). Oppositional behavior and anxiety in boys and girls: a cross-sectional study in two community samples. *Child psychiatry and human development*. 39(4), 519-527.

Oncu, F. , Solmaz, T. & Ozge, C. , Dogan, Y. & Uygur,N. (2009). Fetishism and Kleptomania: A Case Report in Forensic Psychiatry. *Archives of Neuropsychiatry.* 46. 125-128.

Phelan, J. (2002). Childhood kleptomania: Two clinical case studies with implications for further research. *Psychology Education*. 39. 19-21.

Presta, S. , Marazziti, D. , Dell'Osso, L. , Pfanner, C. , Pallanti, S. & Cassano, G. (2002). Kleptomania: Clinical features and comorbidity in an Italian sample. *Comprehensive psychiatry.* 43. 7-12.

Roskam, I. & Stievenart, M. & Deschuyteneer, L. & Heenen-Wolff, S. (2010). Revision and Validation of the Family Apperception Test: Some Psychometric Properties. *The Family Journal*. 18.297-307.

Schmitz, J. (2005). The Interface Between Impulse-Control Disorders and Addictions: Are Pleasure Pathway Responses Shared Neurobiological Substrates?. *Sexual Addiction & Compulsivity*. 12. 149-168.

Sotile, W., Julian, A., Henry, S., & Sotile, M. (1999). *Family Appearance Test: Manual.* Paris, France: Les Editions du Center for Applied Psychology.

Von Polier, G., Herpertz - Dahlmann, B., Konrad, K., Wiesler, K., Rieke, J., Heinzel - Gutenbrunner, M., Bachmann, C., & Vloet , T.(2013) . Reduced cortisol in boys with early - onset conduct disorder and callous unemotional traits . *BioMed research international* . 440-460 .

Yılmaz, S., Bilgiç, A. (2014).The possible effect of methylphenidate on kleptomania in a school-age girl with attention-deficit/hyperactivity disorder. *European Child Adolescent Psychiatry* .23, 361-363.

التحول الرقمى وتأثيره على ممارسات المعلم لأساليب التقويم البديل عن بعد

بحث مقدم من

د/ رانيا عبد الحميد مبروك دسوقى

معلم أول (أ) ثانوى مواد فلسفية

دكتوراه

(تخصص علم النفس التربوى)

كلية التربية

جامعة الاسكندرية

مقدمه

فرضت أزمة كورونا التى ألمت بالعالم العديد من التغيرات فى طريقة التعامل مع مختلف القطاعات والأنشطة، فأصبحت عملية التحول الرقمى من الضروريات الهامة والعاجلة لتحسين الخدمات التى تقدمها الحكومة والمؤسسات العامة والخاصة بشكل أسرع وأكثر كفاءة فى مجالات متعددة كالصحة والتعليم والصناعة والتجارة وغيرها . حيث بدأ استخدام الرقمنة على نطاق واسع منذ عام ٢٠٠٠ ، كمبدأ وأداة لتوظيف التكنولوجيا لخدمة المجتمع. ومن هنا وجب على المعلم تغيير نمط التعليم وأساليب التقويم حيث التقويم هو محرك الطالب للتعلم.

مشكلة البحث

نجد أن التطورات التكنولوجية أصبحت ذات أهمية واسعة فى تحسين العملية التعليمية ، حيث تأثرت كل عناصرالموقف التعليمي من المعلم والمتعلم والمناهج وأيضاً اكتساب المهارات ، فهذه التغيرات أثرت على هيئة التعليم والبيئة التعليمية ومصادر المعرفة فأصبح واجباً على المؤسسات التعليمية فى عصر المعلومات الرقمية تقديم الخدمات وزيادة الكفاءة وتوفير التكاليف وتحسين الجودة من تعزيز عملية التعليم والتعلم .

من هنا أصبح التحول الرقمى ضرورة للبقاء ... ويمكن اعتباره أسلوب جديد من أساليب التعليم والذى يعتمد على تقديم المحتوى التعليمى وتنمية المهارات والمفاهيم للمتعلم من خلال تقنيات المعلومات والاتصالات مع أمكانية التفاعل النشط بين المعلم والمحتوى وطريقة العرض بالوسائل والأدوات المناسبة لمواكبة الثورة التكنولوجية الراهنة .

فظهرت منصات إلكترونية وبرامج واختبارات إلكترونية تساعد المعلم والطالب على إنجاز المهام والواجبات المطلوبة وتسليمها وتقييمها وتقديم التغذية الراجعة المطلوبة ، من هنا ظهرت فكرة التعليم المدمج للوصول إلى أقصى استفادة ممكنة ومرجوة لإكساب الطلاب المعارف والمعلومات والمهارات اللازمة لمواكبة الحياة وسوق العمل والتفاعل مع الآخرين .

أهداف البحث

تتمثل أهداف البحث الحالى فى التالى :

١. تحديد واقع التحول الرقمى وتقنياته.
٢. تعميق ممارسات المعلم الرقمى لأساليب التقويم البديل

أسئلة البحث :

تتمثل أسئلة البحث فيما يلى :

١. ما هو التحول الرقمى ؟
٢. ما هى الآثار الايجابية للتحول الرقمى؟
٣. ما هى مخاطر التحول الرقمى ؟
٤. ما هى الآثار السلبية للتحول الرقمى ؟
٥. ماهى عيوب التحول الرقمى ؟
٦. ما هى معوقات الاستمرار فى عملية التحول الرقمى ؟
٧. كيف يكون التقويم فاعلاً؟
٨. ما هى أساليب التقويم عن بعد؟

التحول الرقمي **Digital Transformation**

يعرفه (Westerman & McAfee ٢٠١١) بأنه " استخدام التكنولوجيا لتحسين الأداء أو الوصول إلى المؤسسات بشكل أساسي ، واستخدام التطورات الرقمية مثل التحليلات والتنقل والوسائط الإجتماعية والأجهزة المدمجة الذكية ، مع تحسين استخدامهم للتنقيات التقليدية مثل تخطيط موارد المؤسسات وتغيير علاقات العملاء والعمليات الداخلية"

وتعرفه (Dalia Mendelsson, Edith Falk ,and Amalya L. Oliver, (2014 بأنه " عملية تحويل البيانات إلى شكل رقمى بهدف معالجتها بواسطة الحاسب الإلكترونى ، وفى سياق نظم المعلومات"

وتعرفه منى محمد السيد الحرون (٢٠١٩) " التغيير الثقافى والتنظيمى والتشغيلى لمدارس التعليم الثانوى العام من خلال التكامل الذكى للتقنيات والعمليات والكفاءات الرقمية عبر جميع المستويات والوظائف بطريقة مرحلية داخل هذه المدارس ، وتطوير العملية التعليمية بطرق مبتكرة ومرنة من خلال الاستفادة من التكنولوجيا الرقمية"

ويعرفه خليل اللواح (٢٠٢٠) " تسخير تكنولوجيا المعلومات والإتصال لإحداث تغيير جذري فى طرق العمل بمعنى دمج التكنولوجيا في قلب العمل ، أو بمعنى آخر هو الإحالة على نموذج للعمل يعتمد على التقنيات الرقمية فى تقديم الخدمات والتيسيير"

ويعرفه سيد أحمد محمدين (٢٠٢١) "هو الاستثمار الأمثل فى الفكر وتغيير السلوك لإحداث تحول جذرى فى طريقة العمل "

ويعرفه أحمد حمدى النحاس (٢٠٢٢) "هو استخدام التكنولوجيا الرقمية فى تقويم الخدمات أو الأعمال من خلال استبدال العمليات اليدوية أو غير الرقمية إلى أخرى رقمية أو تغيير التقنيات الرقمية القديمة بأخرى حديثة "

إن التحول من البيئة التقليدية إلى البيئة الرقمية الإلكترونية فى مجال تقديم الخدمات الإدارية ، أصبح أمراً لامفر منه لكل دولة ترغب فى مواكبة التطورات الحاصلة فى الميدان التكنولوجى ،لذلك كان التحول الرقمى ذو أهمية كبيرة من خلال ما توفره من مزايا وايجابيات وما تجاوزه من سلبيات البيروقراطية والإدارة التقليدية.

(مرتضى أحمد خضر& شاكر نايف شاكر، ٢٠١٩)

الآثار الايجابية للتحول الرقمى

توافر وجود إرادة حقيقية واعية بجدوى التحول نحو الرقمنة يتطلب وجود مسئولية لدي المعلم للرغبة فى تطوير العمل الإداري وتجويد الخدمات العمومية المقدمة وتسهيل الوصول للمعلومة وتبسيط الإجراءات واستخدام وسائل التكنولوجيا الحديثة فى كل ما يتعلق بالعمل ، وما يخفف من أعباء على الموظفين فالتحول الرقمى يساعد على:

١. جعل الطالب عنصراً مكوناً فى العملية التعليمية ليس المتأثر.
٢. تصميم خبرات تستند للتطبيق والإلهام والشجاعة للطلاب.
٣. يتوقف دور المعلم على توجيه الطالب إلى مصدر المعلومات المؤهلة والمتنوعة.
٤. تعلم الطالب سيكون بسرعته الخاصة وليس لمتوسط سرعة الصف.
٥. تسهيل طريقة الاتصال ومهارات التواصل (سليمان المقداد، ٢٠٢١)

مخاطر التحول الرقمى

لاتعنى المخاطر الدعوة إلى الكف عن التحول الرقمى ، وإن كانت الرقمنة خطيرة فإن عدم التحول الرقمى أخطر ، فهذا التحول ليس خياراً ، وإنما هو عملية يجب على الجميع أن يمر بها، وتمثلت بعض المخاطر فى:

١. أمن البيانات.
٢. العزلة الإجتماعية.

٣. إهدار الوقت والمال.

٤. مخاطر عدم الكشف عن الهوية.

ولابد من إدارة المخاطر حيث يتم تحليل النظام وتحديد التهديدات المحتملة ، واحتمال حدوث كل تهديد بالاعتماد على الأسس العلمية وأيضاًعلى الخبرة السابقة فى المجالات التى تكون فيها المعلومات إما غير كافية أو غير موجودة ، فدراسة المخاطر والتهديدات من خلال تحليل PESTEL للبيئة الخارجية وتحليل SOWT لمعرفة نقاط القوة ونقاط الضعف داخل النظام والفرص والتهديدات الخارجية.

الآثار السلبية للتحول الرقمى

١. إتاحة الوصول السريع لكل ما هو معروض.

٢. الإخلال بتقديم الأولويات التربوية.

٣. التأثير فى القدرة على التصور العقلى.

٤. روح التكاسل وعدم الرغبة فى القراءة.

٥. الإصابة بالهوس والنرجسية.

٦. مشكلات الصحة النفسية والعقلية.

٧. فشل العلاقات الواقعية.

٨. سيطرة الآبناء على الآباء على عكس ما ينبغى.

٩. إدمان الأجهزة الذكية بما يضر بالأنشطة الحياتية.

١٠. الغزو الفكرى والثقافى.

عيوب التحول الرقمى

١. يحتاج تطبيقه إلى مبالغ كبيرة جداً.

٢. يحتاج الكثير من الوقت والجهد لتدؤيب طويل للعمال.

٣. يحتاج كثير من الوقت لأنه يخضع إلى نظرية التجريب.

٤. يحتاج عدد كبير من المدربين.

أهداف التحول الرقمى

١. القضاء على البيروقراطية .

٢. نشر وتعزيز الثقافة التكنولوجية.

٣. مكافحة الفساد الإدارى.

٤. التوجه نحو الإقتصاد الرقمى (سيد أحمد محمدين ،٢٠٢١)

٥. البعد عن الطرق التقليدية ، وتنمية مهارات التحدى والإبداع والتميز من خلال:

١. تحسين الأداء فى إنجاز العمل المطلوب
٢. القدرة على التخطيط لمستقبل أفضل
٣. يعزز فرص التعليم الذاتى والتعلم عن بعد
٤. استخدام الإبداع والتشجيع عليه
٥. بناء وتطوير نظام تعليمى للأفراد والمجتمع
٦. استخدام حلول مبتكره فى حل المشكلات

٦. وتنمية مهارات القيادة والإتقان فى الممارسات من خلال:

١. اكتساب المهارات التقنية
٢. بناء الشخصية الرقمية
٣. تغيير الطرق التقليدية فى التفكير
٤. تعدد مصادر المعلومات
٥. دور الطالب :محاور ومناقش للتعلم
٦. دور المعلم : مراقب وموجه للتعلم

ويتيح التعلم الرقمى :

١. زيادة الاتصال بين الطلبة فيما بينهم وبين الطلبة والمدرسة.
٢. التعليم الاكترونى يشجع على التعليم التعاونى والعمل الجماعى وعلى تحقيق التواصل الأفضل بين المتعلمين.
٣. يوفر التعليم للأشخاص الذين لا تسمح لهم طبيعة عملهم وظروفهم الخاصة من الالتحاق بالمركز
٤. يسمح بإمكانية طريقة التدريس (تلقى المادة العلمية بالطريقة التى تناسب الطالب)، حيث يتيح التعلم الالكترونى ومصادره إمكانية تطبيق المصادر بطرق مختلفة وعديدة وفقاً للطريقة الأفضل بالنسبه للطالب مما بساعد فى مراعاة الفروق الفردية بين الطلبة.
٥. فرصة للتعبير عن وجهات النظر المختلفة للطلاب بفضل المناقشات وغرف الحوار.

(أميمة سميح الزين، ٢٠١٦)

معوقات الاستمرار فى عملية التحول الرقمى

١. ضعف بنية الأعمال المحفزة والجاذبة للاستثمارات المحلية والأجنبية
٢. عدم انتشار الثقافة الرقمية
٣. ضعف المحتوى الرقمى باللغة العربية وتضاؤل نسبة وجوده
٤. حداثة تطور البيئة القانونية والتنظيمية للإحتياجات التكنولوجية المتطورة ، مثل قوانين حماية حقوق الملكية الفكرية ، وإجراءات تحكيم الإستثمار الدولى.
٥. يتطلب تمكين ثقافة الإبداع فى بيئة العمل ويشمل تغيير المكونات للعمل ابتداء من البنية التحتية ونماذج التشغيل وانتهاء بتسويق الخدمات والمنتجات.

كيف يكون التقويم فاعلاً؟

١. شامل ومتكامل من ناحية الأهداف ، ترابط المنهج، مناسب لمستويات التعلم.
٢. موضوعى وثابت.
٣. أدواته صحيحه ومتنوعة
٤. مستمر
٥. اقتصادى
٦. هدفه التشخيص والعلاج.

ما هى أساليب التقويم عن بعد؟

تنبثق أساليب التقويم عن بعد من أساليب التقويم البديل ولكن بطريقة تكنولوجية كالآتى:

١. الملاحظة: هى عملية مشاهدة وتسجيل المعلومات من الملاحظ والمعلم لرصد سلوك المتعلم من أجل الحصول على معلومات تفيد فى الحكم عليه ، تقويم مهاراته وقيمه وسلوكه وتفكيره وأخلاقياته.
نسمح بفتح الكاميرا وحل السؤال أمام الطلاب من « make presenter» ثم « spot line»

٢. التواصل: هى عملية جمع المعلومات من إرسال واستقبال الأفكار من خلال الأسئلة والأجوبة ، مناقشة، الاتصال المرئى والصوتى، مناظرة...
نسمح بفتح الكاميرا وحل السؤال أمام الطلاب من « make presenter» ثم « spot line»

نهتم بالأسئلة المفتوحة عن المغلقة ، اسئلة صحيحة أكثر من الاجابات الصحيحة.

٣. الورقة والقلم: هى اختبارت الكترونية
سؤال وجواب فى سبوراتهم
لعرض جميع السبورات من ... ثلاث نقاط أختار «large gallery»
ثم اختار طالبة واجعلها « make presenter» ثم « spot line» لتعرض طريقة الحل بعد عرض الطلاب سبوراتهم.

٤. التقييم الذاتي: هى مهارة يكتسبها الطالب لتقييم نفسه وتصحيح اجاباته من خلال عرض الاجابة والتصحيح لنفسه.

- تحديد نقاط القوة والضعف فيما تم تعلمه.
- تحمل مسئولية التعلم
- التقويم هو المحرك الذى يدفع الطالب للتعلم

منصات تعليمية عبرالانترنت

١. **Open Learning**هي مجهزة بأدوات تصميم الدورات التدريبية وتأليفها ، مما يدعم الموجة الجديدة من تقديم التدريس والتعلم. في هذا النظام الأساسي ، تعمل بالسحب والإفلات والتي تساعد على صياغة المواد التعليمية بأي تنسيق – نصوص وصوت وملفات وصور.
٢. البلاك بورد هي مجهزة بمجموعة قوية من أدوات وحلول التدريس التي تحدث ثورة في التدريس والتعلم عبر الإنترنت، تمكن من إنشاء دورات عبر الإنترنت وتنظيم المهام وحتى مراقبة تقدم المتعلمين ، استضافة تدريب افتراضي والتواصل مع المتعلمين في الوقت الفعلي باستخدام حل الفصل الدراسي الافتراضي، فهي توفر أيضًا لوحة بيضاء تفاعلية وإشعارات مرفوعة يدويًا ومجموعات فرعية وميزات دردشة .
٣. **Easy Webinar**للمدرسين بإستضافة المؤتمرات عن بعد وجلسات التعلم في الوقت الفعلي دون أي ضجة. أفضل شيء في هذا النظام الأساسي التدريبي هو أنه يسمح لما يصل إلى أربعة مضيفين ومشرفين في وقت واحد. التعاون مع مدرس مساعد لتعليم وتوجيه الفريق لموضوع أو مهمة معينة. بالنسبة لجانب المتعلمين، يمكنهم المشاركة بنشاط ومشاركة

آرائهم وتقديم الملاحظات من خلال الدردشة في الوقت الفعلي. يمكنهم أيضًا الانضمام إلى العرض التقديمي عند الحاجة.

٤. **Quizlet** يمكن استخدام تنسيق البطاقات التعليمية الخاص بها لنقل المعرفة الجديدة إلى موظفيك. هذه التقنية مفيدة بشكل خاص للمتعلمين المرئيين حيث يتم عرض معظم المعلومات والمفاهيم الأساسية من خلال الصور ، مما يؤدي إلى فهم أفضل وتذكر أسهل

٥. كاهوت! للعب الاختبارات والتقييمات وتقديم مفاهيم جديدة ، سواء بالهاتف المحمول أو الويب ، يمكن تقديمها على شاشة مشتركة والرد عليها من قبل مجموعة من "اللاعبين" في نفس الوقت. بدلاً من ذلك ، يمكن أيضًا ترتيبها كتحدي ذاتي السرعة يكمله الفريق بشكل غير متزامن. كما أنه يوفر تقارير وتحليلات بحيث يمكن رصد الفجوات المعرفية وتقديم الملاحظات لتجربة تدريب أكثر شمولية.

٦. **Microsoft Teams**برامج ميكروسوفت التعليمية بكل أدواتها لتسهيل العملية التعليمية للطلاب والمعلمين، وهى البرامج المسموحة للطلاب والمعلمين بأكواد لكل طالب ومعلم وحسابات خاصة للإستفادة من كل البرامج والفورمز للاستغلال الأمثل وضمان مواكبة التكنولوجيا والتحول الرقمى وتوفير الفرص لجميع أفراد المجتمع .

هناك برامج لعمل اختبارات إلكترونية وتقييمها عن بعد منها:

١. Quiz Creatorهو تطبيق جيد بالنسبة للمعلمين الراغبين في إنشاء اختبارات للطلاب
٢. Kahoot منصة اختبارات تفاعلية
٣. Quiz Maker،Top grade لإنشاء المسابقات التفاعلية
٤. Zip Grade تطبيق للتصحيح الآلي
٥. Socrative لإنشاء الاختبارات التفاعلية
٦. Skolera
٧. Quizlet – Quiziz

توصيات البحث

فى ضوء النتائج التى توصل إليها البحث الحالي توصى الباحثة بالآتى :

١. ضرورة نشر الوعى حول خطورة التأثير الإيجابى والسلبى للتحول الرقمى .
٢. إعادة تشكيل المنظومة المجتمعية لإعداد صناع المعرفة من علماء ومبتكرين قادرين على التفاعل مع التحول الرقمى واستخدام تقنياته.
٣. الإهتمام بالمعلم الرقمى وتدريبه باستمرار على كل ما هو جديد فى التكنولوجيا لمواكبة التغيرات.
٤. التركيز على التعليم واعتماده على التكنولوجيا وممارستها واستغلال أدوات التقويم بشكل فعال.
٥. رفع كفاءة البنية التحتية للاتصالات وسرعة الانترنت والاعتماد على خفض الاشتراكات وتوصيل الخدمة إلى كافة ربوع مصر.
٦. يستلزم التحول الرقمى رفع مستوى التوعية لدى المواطن من خلال اللقاءات الشبابية
٧. ضرورة رفع كفاءة العاملين بالوظائف القيادية ومتخذى القرار للتعامل السليم مع التكنولوجيا .

المراجع

أحمد حمدى النحاس (٢٠٢٢) . إدارة مخاطر التحول الرقمى ، المجلة العربية للدراسات والبحوث المالية والإدارية ، جامعة مدينة السادات ، كلية التجارة ، مج(١٣).

أميمة سميح الزين (٢٠١٦) . التحول لعصر التعلم الرقمى تقدم معرفى أم تقهقر منهجى . طرابلس: مركز جيل البحث العلمى وجامعة تيبازه.

خليل اللواح (٢٠٢٠). التحول الرقمى فى زمن الجائحة ، مجلة البوغاز للدراسات القانونية والقضائية ، حميد اليسسفى ، ع ٧ ، ٢٢٥-٢٣٥.

سليمان المقداد (٢٠٢١). الإدارة المغربية والرقمنة بين الواقع والآفاق، المغرب:عبد المولى سعيد ،ع ١٥.

سيد أحمد محمدين (٢٠٢١) . حلم مصر ٢٠٣٠ حكومة بلا ورق التحول الرقمى نقلة نوعية تحرر مصر من البيروقراطية والفساد الإداري ، مجلة المال والتجارة ، نادى التجارة ، ع ٦٢٥ ، ٣٢-٣٤.

مرتضى أحمد خضر& شاكر نايف شاكر(٢٠١٩) . إشكالية تطبيق الحكومة الإلكترونية فى العراق ، البايومترى إنموذجاً ، مجلة آداب الفراهيدي ، ع ٣٧ ، ٣٠٧.

منى محمد السيد الحرون (٢٠١٩) . متطلبات التحول الرقمى فى مدارس التعليم الثانوى العام فى مصر . مجلة كلية التربية. جامعة بنها ، كلية التربية ، مج٣٠،ع ١٢٠ ، ٤٢٩– ٤٧٨ .

Dalia Mendelsson, Edith Falk ,and Amalya L. Oliver ,(2014).”The Albert Einstein archives digitization project: opening hidden treasures”. Library Hi Tech, 32, No. 2, 318 – 335. Retrieved From Emerald Group Publishing Limited

Westerman G., Calméjane C., Bonnet D., Ferraris P. & McAfee A (2011). Digital transformation: A roadmap for billion-dollar Organizations. MIT Center for Digital Business a Capgemini Consulting, p 5

جودة الحياة وعلاقتها بالثقة بالنفس ودافعية الإنجاز لدى طلاب المرحلةالثانوية بمحافظة أضم

إعـــــــــداد

أ/ محمد رمضان احمد المالكي

باحث الماجستير في علم النفس تخصص توجيه وإرشاد

باحثة لدرجة الماجستير ـ قسم علم النفس التربوي كلية التربية ـ جامعة دمنهور

إشـــــــــراف

أ. د. يوسف جلال أبو المعاطي

استاذ علم النفس التربوي بقسم علم النفس

كلية التربية – جامعة الملك عبد العزيز

ملخص:

هدفت الدراسة إلى التحقق من وجود علاقة ارتباطية دالة بين جودة الحياة والثقة بالنفس ودافعية الإنجاز لدى طلاب الثانوية بمحافظة أضم. والتعرف على الفروق في مستويات دافعية الإنجاز تبعاً لمستوى جودة الحياة لديهم (مرتفع – متوسط – منخفض) وتبعاً لمستوى الثقة بالنفس (مرتفع – متوسط – منخفض) لدى طلاب المرحلة الثانوية وكذلك هدفت الدراسة للكشف عن إمكانية ألتنبوء بجودة الحياة لدى طلاب الثانوية من خلال الثقة بالنفس ودافعية الإنجاز . واعتمدت الدراسة المنهج الوصفي الإرتباطي. وقد أُجريت الدراسة على عينة بلغ حجمها (201) طالباً من طلاب المرحلة الثانوية بمحافظة أضم. طبق عليهم كل من مقياس جودة الحياة من إعداد الزهراني (٢٠٢١)، ومقياس الثقة بالنفس من إعداد الغامدي (٢٠٠٩)، ومقياس دافعية الإنجاز من إعداد عثمان (٢٠١٤). وتوصلت الدراسة إلى عدة نتائج على النحو التالي: أن مستوى جودة الحياة لدى طلاب المرحلة الثانوية بمحافظة أضم كان متوسطاً، وأن مستوى الثقة بالنفس لدى طلاب المرحلة الثانوية بمحافظة أضم كان متوسطاً، كما أظهرت الدراسة أن مستوى دافعية الإنجاز لدى طلاب المرحلة الثانوية بمحافظة أضم كان مرتفعاً. وتوصلت إلى وجود علاقة إرتباطية موجبة ودالة احصائياً بين جودة الحياة والثقة بالنفس، ووجود علاقة موجبة ودالة بين دافعية الإنجاز وجودة الحياة لدى طلاب المرحلة الثانوية بمحافظة أضم. كما بينت النتائج أن (دافعية الإنجاز – الثقة بالنفس) تفسر مجتمعة (٣٨.١%) من جودة الحياة لدى طلاب المرحلة الثانوية بمحافظة أضم. وبناء على ما توصلت إليه من نتائج أوصت الدراسة بتدعيم وتعزيز دافعية الإنجاز لدى طلاب المرحلة الثانوية من خلال برامج التدريب وورش العمل حيث أثبتت النتائج علاقتها الإيجابية بمستوى دافعية الإنجاز والثقة بالنفس لدى طلاب المرحلة الثانوية بمحافظة أضم. وأوصت كذلك بضرورة الإهتمام بتعزيز الثقة بالنفس لدى طلاب المرحلة الثانوية، وتوفير بيئة تعليمية تتيح للطلاب حرية المشاركة والتعبير وتبادل الأفكار، وتوفر فرص المسؤولية الذاتية، وتعزز فرص الإستقلال والإعتماد على الذات.

الكلمات المفتاحية: جودة الحياة- الثقة بالنفس - دافعية الانجاز - طلاب الثانوية

Abstract

The study aimed to verify the existence of a significant correlation between quality of life, self-confidence, and achievement motivation among secondary school students in Adham Governorate. And to identify the difference in the levels of achievement motivation according to the level of quality of life (high – medium – low) and according to the level of self-confidence (high – medium – low) among secondary school studdents. It also aimed to verify the possibility of predicting the quality of life for secondary school students through achievement motivation, and self confidence. The study adopted the descriptive correlational approach. The study was conducted on a sample of (201) secondary school students in Adham Governorate. The quality of life scale by Fatima Al-Zahrani (2021), the self-confidence scale by Saleh Al-Ghamdi (2009), and the achievement motivation scale by Kamal Othman (2014) were applied to them. The study concluded that the level of life quality among secondary school students in Adham Governorate was moderate, and the level of self-confidence was also moderate. It also showed that the level of achievement motivation among secondary school students in Adham Governorate was high. And there is a positive significant correlation between quality of life and self-confidence, and there is a positive and significant relationship between achievement motivation and quality of life among secondary school students in Adham Governorate. The results also showed that (achievement motivation - self-confidence) together explain (38.1%) of the quality of life among secondary school students in Adham Governorate. Based on the findings of the study, the study recommended strengthening and enhancing achievement motivation among secondary school students through training programs and workshops. It also recommended the need to pay attention to enhancing self-confidence among secondary school students, and to provide an educational environment that allows students freedom of participation, expression and exchange of ideas, and provides opportunities for self-responsibility, and enhances opportunities for independence and self-reliance.

Key words: Quality of life - self-confidence - Achievement Motivation - Secondary School Students

١,١ المقدمة:

تمر المجتمعات اليوم بمرحلة سريعة التغير في جميع مجالات الحياة وعلى كافة الأصعدة، تولدت عنها حالة من الإرتباك وعدم الاستقرار في النواحي الإجتماعية والإقتصادية، والشعور بالتوجس من المستقبل بصورة جعلت من الإستمتاع بالحياة أمراً صعب المنال لكل فئات وشرائح المجتمع.

و لقد تبين أن مواجهة هذه التحديات التي يعرفها العصر وتحقيق مستويات عالية من الجودة الإنتاجية، كماً وكيفاً تقتضي جودة الأداء الإنساني، أي لا بد أن يلازمها وحتى أن يسبقها بناء الإنسان؛ بمعنى جودة الإنسان من داخله والتي تنعكس على إنتاجيته وأدائه، والذي يمتلك القدرات والمهارات والإمكانات التي يمكنه بممارستها التعامل مع التقدم المعرفي والتقني المتسارع، و النجاح في مواجهة أعباء ومتطلبات الحياة اليومية التي تتسم بالتعقيد المتزايد، بحيث يتم تحويل كل ما لدى الفرد من معلومات واتجاهات وقيم ومعتقدات إلى سلوكات تحقق فعاليته وشعوره بالرضا والتوافق والنجاح في الحياة في إطار ما يطلق عليه "جودة الحياة". (بخوش وحميداني، ٢٠١٦)

وفي هذا السياق، أصبح ينظر لإدراك الفرد لجودة حياته من المنظور النفسي كقضية تتداخل مع أبعاد جودة الحياة من المنظوارت الأخرى، باعتبارها من العوامل الأساسية المساعدة على حسن استثمار ما لدى الفرد من طاقات وإمكانات تؤثر بصورة مباشرة على سعادته وتوافقه واستقراره ومدى إيجابيته أو إعاقته عن أداء أدواره الطبيعية في الحياة. (مشري، ٢٠١٤).

وتأتي أهمية جودة الحياة من حيث أن هذا المفهوم هو من أهم المفاهيم الرئيسية لعلم النفس الإيجابي، فقد أشار ايكمان (١٩٧١) Ekman,إلى أن جودة حياة الفرد تتضمن شعوره بالحب والأمن والرضا النفسي، وهي تؤدي به إلى تحقيق التكامل النفسي والاجتماعي وهذا التكامل الذي يجعله قادرا على تحدي الضغوط النفسية وإقامة علاقات إجتماعية إيجابية في تفاعلاته بعائلته أو أصدقائه (الجميل،٢٠٠٨). وقد أوضح بولينغ وآخرون (Bowling et al. , 2002) أن المؤشرات الذاتية هي الأكثر أهمية في تحديد جودة الحياة من المؤشرات الموضوعية، فالجوانب الإجتماعية الدالة على الترابط الاجتماعي والقيم الإجتماعية والمعتقدات الدالة على السلوك الإجتماعي وغيرها من المتغيرات النفسية هي من العوامل ألتنبؤية لجودة الحياة عند الأفراد .

وتعد الثقة بالنفس مؤشراً مهماً من المؤشرات الأساسية للتوافق والصحة النفسية للفرد وقدرته على التأثير في البيئة من حوله، وهي من المفاهيم ألمحورية في مجال الصحة النفسية، فهي قوة مهمة في بناء شخصية الفرد وفي نموه النفسي، وميزة أساسية من ميزات الشخصية السوية التي لا تقتصر على مجال محدد من مجالات التوافق وإنما ترتبط بالتوافق العام، فمعظم الجوانب الإيجابية في شخصية الفرد كالإستقلال وتحقيق الذات والطموح والإنجاز لا تنمو إلا بنمو الثقة بالنفس. (قاسم وعبداللاه، ٢٠١٨)

وتشير (داود، ٢٠١٥) إلى أن الثقة بالنفس من المكونات الأساسية للشخصية السوية، و هي أساس كل نجاح و إنجاز، ومفتاح الثقة بالنفس هو أن يحدد الفرد ماذا يريد، وأن يتصرف و كأنه من المستحيل أن يفشل ،وأن الخوف و الشك هما العدوان

الرئيسيان لكل نجاح وتفوق، فبدون ثقة الفرد بنفسه لن يستطيع متابعة حياته بشكل طبيعي. وعدم الثقة بالنفس ينتج من عدم معرفة الفرد كيف يتعامل مع المواقف الجديدة كما أنه لا يستطيع وضع هدف يسعى لتحقيقه في الحياة.

وللثقة بالنفس مقومات وجدانية تتمثل في الإتزان الإنفعالي الذي يؤثر فيه الجهاز العصبي والغدد الصماء. ومقومات إجتماعية تتمثل في تحقيق كيانه النفسي وفكرته عن نفسه والتي لا تنفصل عن المجتمع فقد يلجأ فاقد الثقة في نفسه إلي أحد أساليب التعويض وقد يكون التعويض إيجابيا وقد يكون سلبيا فيمارس القوة والضعف والشدة لكي يغطي ما يدور في نفسه من مشاعر النقص وقد يبالغ في أساليب جذب الانتباه. (علي، ٢٠١٦)

من جهة ثانية، ترتبط الثقة بالنفس بالاعتقاد الذي يحمله الفرد بخصوص قدراته الفعلية والفعالة في التصرف (موقع النشاط) وهي ترتبط بمفهوم الإعجاب بالذات الذي يرتبط برضاه كفرد عن أعماله، أي قدرته على تقييم نشاطه، فبدون احترامه لذاته لن يتمكن من عيش النجاحات التي تتحقق بفضل جهوده (نصار، ٢٠٠٨.) وتعد الثقة بالنفس طريق النجاح في الحياة، وأن الوقوع تحت وطأة الشعور بالسلبية والتردد وعدم الإطمئنان للإمكانات هو بداية الفشل، فكثير من الطاقات أهدرت وضاعت بسبب عدم إدارك أصحابها لما يتمتعون به من إمكانات أنعم الله بها عليهم لو استغلوها لاستطاعوا أن يفعلوا الكثير. (علي، ٢٠١٦)

وبما أن دافعية الإنجاز تمثل أحد الجوانب المهمة في منظومة الدوافع الإنسانية، لما لها من أهمية بالغة في تفهم الكثير من المشكلات التربوية والتعليمية، وبوجه عام، فقد حظيت الدافعية للإنجاز باهتمام اكبر بالمقارنة بالدوافع الاجتماعية الأخرى نظراً لأهميتها في العديد من المجالات والميادين التطبيقية والعملية، ومنها المجال التربوي والمجال الأكاديمي، حيث يعد الدافع للإنجاز عاملا مهما في توجيه سلوك الفرد وتنشيطه، وفي إدراكه للموقف وفهم سلوك الفرد وتفسيره وسلوك المحيطين به، كما يعتبر الدافع للإنجاز مكوناً أساسياً في سعى الفرد تجاه تحقيق ذاته، وتوكيدها، حيث يشعر الفرد بتحقيق ذاته من خلال ما ينجزه، ومما يحققه من أهداف. (عثمان وآخرون، ٢٠١٤)

ولقد أشارت عاتكة (٢٠١٦) إلى أن الثقة بالنفس والحاجة للإنجاز من أهم السمات الإنفعالية التي يكتسبها الفرد من البيئة الإجتماعية التي يعيش فيها ويتفاعل معها، فالثقة بالنفس ودافع الإنجاز من الركائز الأساسية في تحقيق التوافق النفسي والقدرة على التغلب على الصعاب والعمل الدؤوب، لتحقيق النجاح وبلوغ معايير الإمتياز، وبالتالي كان الإهتمام بدراستها لدى الطلاب في جميع المراحل التعليمية بشكل عام والمرحلة الثانوية بشكل خاص.

وبناءً على ما سبق فقد جاءت هذه الدراسة كمحاولة للتعرف على العلاقة بين جودة الحياة والثقة بالنفس ودافعية الإنجاز لدى طلاب المرحلة الثانوية بمحافظة أضم.

٢,١ مشكلة الدراسة:

يتفق علماء النفس وعلماء الإجتماع أن سلوك الفرد يتشكل في الأسرة ثم في المدرسة وهما بيئتان فاعلتان في الرفع أو الخفض من الثقة بالنفس لدى الطلاب، خاصة لدى طلاب المرحلة الثانوية، فهذه الفئة تطمح للإلتحاق بالجامعة والحصول على التخصص الجامعي الذي ترغب فيه، لكن بلوغ هذه الأهداف ليس بالأمر السهل لأن هناك عوامل تتحكم وتؤثر فيه وهي: عوامل داخلية تتمثل في شخصية الفرد، وعوامل خارجية تتمثل في المجتمع. وحتى يتمكن الطالب من السيطرة على هذه العوامل، لابد له من تحقيق توازن نفسي وإجتماعي جيد. (حوحو وعمار، ٢٠٢٠)

ويؤكد مفهوم الصحة الإيجابية على نموذج الكفاءة في الصحة الإيجابية، بدلاً من النموذج المرضي، وتدعيم وبناء قوى تكيفية ومصادر توافقية لدى الأفراد كوسيلة للوقاية من الأمراض النفسية وزيادة الإمكانيات من أجل تحقيق جودة حياة فعالة، تسهم في تحسين التوافق النفسي للأفراد الذي يسهم بدوره في تحقيق الثقة بالنفس والتي تعبر عن إيمان الفرد بقدراته وأنه يمتلك الحكم السديد، واعتقاد الفرد بأنه قادر علي تلبية مطالب مهامه بنجاح. (داود، ٢٠١٥)

ويركز علم النفس الإيجابي على الجوانب الإيجابية وقوى الشخصية مثل ألثقة بالنفس ألتفاؤل والتدفق والحكمة والتعاطف والمرونة والأمل والإبداع والمثابرة والمسئولية وغيرها من المتغيرات والخصائص الإيجابية في الإنسان، بهدف تحسين جودة الحياة للإنسان (Seligman, M. , 2000:5)

وفي هذا الصدد يرى (٢٠٠٥) Tayler,أن جودة الحياة هي وصول الطالب إلى درجة الكفاءة والجودة في التعليم مما يؤدي إلى نجاحه في الحياة، وشعوره بالرضا والسعادة أثناء أداءه الأعمال المدرسية والتحكم الذاتي والفعال في حياته وبيئته وقدرته على حل مشكلاته مع إرتفاع مستويات الدافعية الداخلية نتيجة تفاعل مع بيئة تعليمية جيدة يشعر فيها بالأمن النفسي وبالمساندة الإجتماعية من زملائه ومعاونيه.

وقد تناولت العديد من الدراسات العلاقة بين جودة الحياة ودافعية الإنجاز الأكاديمي وتأثير هذه العلاقة على حياة الطالب وتحصيله في مساره الدراسي، وتباينت نتائجها بين وجود علاقة بينهما وعدم وجود العلاقة، ونذكر من بين هذه الدراسات دراسة تريادو وآخرون (Triado et Al. , 2004) التي أشارت إلى وجود علاقة طردية إيجابية بين جودة الحياة الجامعية والدافعية الأكاديمية ، كما توصلت دراسة (Gavala, 2005) إلى أن الطلبة الذين لهم درجات عالية من الضغوط ومشاعر عدم الراحة في البيئة التعليمية وشعور أقل بالسيطرة الأكاديمية كانوا أكثر احتمالية للشعور بمستوى أقل من جودة الحياة، وعليه فإن كل من جودة الحياة والثقة بالنفس ودافعية الإنجاز الأكاديمي تعد من المواضيع المهمة نظراً لدورها الفعال في إحداث التعلم ويبقى التساؤل عن إمكانية وجود علاقة بين هذه المتغيرات.

وبناء على ماسبق فإن مشكلة الدراسة يمكن تلخيصها في التعرف على مستويات كل من الصقة بالنفس ودافعية الانجاز وجودة الحياة والتعرف على العلاقة بين المتغيرات الثلاث لدى طلاب المرحلة الثانوية بمحافظة أضم.

٣,١ تساؤولات الدراسة

انطلاقاً من هذا فقد صيغت مشكلة الدراسة في التساؤلات التالية:

١- مامستوى جودة الحياة لدى طلاب المرحلة الثانوية بمحافظة أضم؟

٢- مامستوى الثقة بالنفس لدى طلاب المرحلة الثانوية بمحافظة أضم؟

٣- مامستوى دافعية الإنجاز لدى طلاب المرحلة الثانوية بمحافظة أضم؟

٤- هل توجد علاقة ارتباطية بين جودة الحياة والثقة بالنفس لدى طلاب المرحلة الثانوية بمحافظة أضم؟

٥- هل توجد علاقة ارتباطية بين جودة الحياة ودافعية الإنجاز لدى طلاب المرحلة الثانوية بمحافظة أضم؟

٦- هل توجد علاقة ارتباطية بين دافعية الإنجاز والثقة بالنفس لدى طلاب المرحلة الثانوية بمحافظة أضم؟

٧- هل يمكن ألتنبوء بجودة الحياة لدى طلاب الثانوية بمحافظة أضم من خلال دافعية الإنجاز والثقة والنفس؟

٤,١ أهداف الدراسة

تسعى الدراسة الحالية لتحقيق الأهداف الآتية:

١- التعرف على مستوى جودة الحياة لدى طلاب المرحلة الثانوية بمحافظة أضم؟

٢- التعرف على مستوى الثقة بالنفس لدى طلاب المرحلة الثانوية بمحافظة أضم؟

٣- التعرف على مستوى دافعية الإنجاز لدى طلاب المرحلة الثانوية بمحافظة أضم؟

٤- التحقق من وجود علاقة بين جودة الحياة والثقة بالنفس لدى طلاب المرحلة الثانوية بمحافظة أضم.

٥- التعرف على العلاقة الارتباطية بين جودة الحياة ودافعية الإنجاز لدى طلاب المرحلة الثانوية بمحافظة أضم.

٦- التعرف على العلاقة الارتباطية بين دافعية الإنجاز والثقة بالنفس لدى طلاب المرحلة الثانوية بمحافظة أضم.

٧- التحقق من إمكانية التنبوء بجودة الحياة لدى طلاب المرحلة الثانوية بمحافظة أضم من خلال دافعية الإنجاز والثقة والنفس.

٥,١ أهمية الدراسة

تكمن أهمية الدراسة الحالية في مجموعة من النقاط أهمها:

١. أهمية الموضوع الذي تتناوله الدراسة (جودة الحياة لدى طلاب المرحلة الثانوية وعلاقتها بكل من الثقبة بالنفس ودافعية الإنجاز) وبما أن الهدف الأساسي من المؤسسات التربوية والتعليمية هو بناء جيل سليم من الناحية النفسية والعقلية، فإن هذا

بدوره يتطلب دراسة المتغيرات النفسية المرتبطة بالطلاب في هذه المرحلة التعليمة والعمرية والتعرف عليها يضمن للطلبة والناشئين مستوى جيداً من الصحة النفسية.

٢. تمثل هذه الدراسة إثراء للمكتبة التربوية والنفسية حول المتغيرات التي تناولتها، حيث من الممكن الإفادة من الإطار النظري لهذه الدراسة من قبل الباحثين فيما يتعلق بجودة الحياة والثقة بالنفس ودافعية الإنجاز.

٣. أهمية المرحلة العمرية التي تناولتها هذه الدراسة، حيث أن طلاب المرحلة الثانوية يعتبرون في مرحلة عمرية حرجة (المراهقة) تتطلب المتابعة والرعاية والعناية.

٤. لاتوجد دراسات –في حدود علم الباحث تناولت المتغيرات الثلاثة في الدراسة الحالية : جودة الحياة، الثقة بالنفس ، دافعية الإنجاز.

٥. يتوقع أن تساعد نتائج هذه الدراسة في اقتراح المزيد من الأبحاث، وبناء المزيد من البرامج النفسية التي تركز على رفع مستويات جودة الحياة لدى طلاب المرحلة الثانوية ورفع مستويات ثقتهم بأنفسهم حتى نضمن أن يتحلوا بمستويات عالية من الدافعية نحو الإنجاز وبالتالي تحقيق أهداف العملية التعليمية.

٦,١ مصطلحات الدراسة

جودة الحياة

يعرفه كل من الفرا والنواجحة (٢٠١٢، ٦٦) جودة الحياة على أنها "حالة إيجابية عامة يشعر خلالها الفرد بالصفاء والهدوء والطمأنينة والبهجة، والإرتياح والرضا، وحسن الحالة الصحية النفسية، وتقبل وفهم الذات كما هي، والتوافق والتفاعل الأكاديمي والإجتماعي".

ويعرفها الباحث اجرائياً بأنها: الإحساس الداخلي بالرضا، وحسن الحال، والقدرة على رعاية الذات، والإندماج بالأدوار الإجتماعية بإيجابية والإفادة من المصادر البيئية وتوظيفها بشكل ايجابي، وتقاس بمجموع الدرجات التي يحصل عليها الطالب في مقياس جودة الحياة المستخدم في الدراسة الحالية. (إعداد فاطمه الزهراني، ٢٠٢١)

الثقة بالنفس

يعرف الغامدي (٢٠٠٩، ١٣) بأنها "إدراك الفرد لكفاءته ومهاراته وقدراته الجسمية، والنفسية، والاجتماعية، واللغوية التي من خلالها يتفاعل بفاعليةمع المواقف المختلفة التي يتعرض لها في الحياة .

ويعرفها الباحث اجرائياً بأنها: قدرة الفرد على الإعتماد على نفسه، واتخاذ قراراته وتمتعه بالعزيمة والإصرار، وادراكه لكفاءته الاجتماعية من حيث الإقبال على الآخرين والتفاعل معهم وكفاءته الأكاديمية من حيث استمرار اكتساب الخبرات وكفاءته الجسمية وحسن استثماره لها وتقاس بمجموع الدرجات التي يحصل عليها الطلاب في مقياس الثقة بالنفس المستخدم في الدراسة الحالية من اعاداد الغامدي (٢٠٠٩).

دافعية الإنجاز:

تعرف دافعية الإنجاز بأنها "حالة داخلية تدفع التلميذ إلى بذل الجهد، والمثابرة وتحدي الصعوبات والمعقوات وإتقان العمل الدراسي لتحقيق أفضل مستوى من الأداء والنجاح والتفوق الدراسي". (زهران، ٢٠١٣، ١٤٦)

ويعرفها الباحث اجرائياً بأنها: استعداد الطالب للسعي نحو النجاح والتفوق، والرغبة في الأداء الجيد، والحاجة للتغلب على العقبات، والتفاني في الدراسة، والمثابرة المستمرة . وتقاس بمجموع الدرجات التي يحصل عليها الطالب على مقياس الدافعية للتعلم المستخدم في الدراسة الحالية (إعداد كمال عثمان، ٢٠١٤).

٧,١ حدود الدراسة

- **الحدود الموضوعية**: تقتصر الدراسة على متغيرات جودة الحياة والثقة بالنفس ودافعية الانجاز.
- **الحدود البشرية**: تقتصر الدراسة على طلاب المرحلة الثانوية في المدارس الحكومية بمحافظة أضم.
- **الحدود الزمانية**: الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي ١٤٤٣ – ١٤٤٤هـ .

٢,١ أولاً: الإطار النظري

٢,١,١ تمهيد:

تم عرض أدبيات الدراسة النظرية في الفصل الثاني ، وقد تم تقسيم الفصل إلى ثلاثة محاور رئيسة يمثل كل منها متغيراً من متغيرات الدراسة، وهي: جودة الحياة، الثقة بالنفس، ودافعية الإنجاز، وذلك على النحو التالي:

٢,١,٢ جودة الحياة.

مفهوم جودة الحياة:

لغة: أصلها من فعل جاد، الجودة، جاد، جود، جودة، أي صار جيداً، وهو ضد الرديء، وجوّد الشيء أي حسنه وجعله جيداً.

اصطلاحاً: هي جودة خصائص الإنسان من حيث تكوينه النفسي والجسمي والمعرفي ودرجة توقعاته مع ذاته ومع الآخرين وتكوينه الاجتماعي والأخلاقي. (شيخي، ٢٠١٤: ٨٥)

وترى **منظمة الصحة العالمية** أن "جودة الحياة مفهوم واسع يتأثر بشكل معقد بكل من الصحة الجسمية للفرد، علاقاته الاجتماعية، مستوى تحكمه في ذاته، بالإضافة إلى علاقته مع العوامل الفعالة في بيئته". (بهلول، ٢٠٠٨: ٣٨)

ويعد هذا التعريف من التعاريف الشاملة لجودة الحياة كونه قد جمع بين جميع جوانب الجودة في حياة الفرد على اختلافها وتنوعها.

ويرى علماء الاجتماع بأن جودة الحياة تتحدد بالوضعية أو الحالة الاجتماعية للجماعات من جهة، وهي هدف التطور الاجتماعي من جهة أخرى، فالرضا أو عدم الرضا عن جودة الحياة له علاقة بشروط العيش الجيدة، كما له علاقة بشروط العيش السيئة، فالهدف من التطور أو التقدم الاجتماعي هو تحقيق وتلبية احتياجات أفراد المجتمع والجماعات قدر الإمكان. (بهلول، ٢٠٠٨)

وجودة الحياة هي "كل ما يفيد الفرد بتنمية طاقاته النفسية والعقلية ذاتياً والتدريب على كيفية حل المشكلات واستخدام أساليب مواجهة المواقف الضاغطة والمبادرة بمساعدة الآخرين والتضحية من أجل رفاهية المجتمع وهذه الحالة تتسم بالشعور، وينظر إلى جودة الحياة من خلال قدرة الفرد على إشباع حاجات الصحة النفسية مثل الحاجات البيولوجية والعلاقات الاجتماعية الإيجابية والإستقرار الأسري والرضا عن العمل والإستقرار الإقتصادي والقدرة على مقاومة الضغوط الاجتماعية والاقتصادية". (مصطفى حسن، ٢٠٠٤: ١٥)

ويرى روف (Ruff) أن جودة الحياة هي"الإحساس الايجابي بحسن الحال، كما يقصد بالمؤشرات السلوكية التي تدل على ارتفاع مستويات رضا المرء عن ذاته وعن حياته بشكل عام وسعيه المتواصل لتحقيق أهداف شخصية مقدرة وذات قيمة ومعنى بالنسبة له واستقلاليته في تحديد وجهة ومسار حياته وإقامته لعلاقات إجتماعية إيجابية مع الآخرين كما ترتبط جودة الحياة بكل من الإحساس العام بالسعادة والسكينة والطمأنينة النفسية". (شيخي، ٢٠١٤: ٧٣)

ويعرف الباحث جودة الحياة بانها مدى شعور الأفراد بالسعادة وقدرتهم على إشباع احتياجاتهم بصورة سليمة، وما يقدم لهم من خدمات مختلفة والتي تجعلهم يشعرون بالرضا التام عن جميع جوانب الحياة.

مظاهر جودة الحياة:

يمكن أن نجمل مظاهر جودة الحياة في خمسة مظاهر ترتبط فيها الجوانب الموضوعية والذاتية كما أورد ذلك (ليندواوي، ٢٠١١):

(١) العوامل المادية والتعبير عن حسن الحال:

- **العوامل المادية الموضوعية:** والتي تشمل الخدمات المادية التي يوفرها المجتمع لأفراده، إلى جانب الفرد وحالته الاجتماعية والزواجية والصحية والتعليمية، حيث تعتبر هذه العوامل عوامل سطحية في التعبير عن جودة الحياة، إذ ترتبط بثقافة المجتمع وتعكس مدى قدرة الأفراد عن مدى التوافق مع هذه الثقافة.

- **حسن الحال**: ويعتبر هذا بمثابة مقياس عام لجودة الحياة، ويعتبر كذلك مظهراً سطحياً للتعبير عن جودة الحياة، فكثير من الناس يقولون بأن حياتهم جيدة ولكنهم يختزنون معنى حياتهم في مخازن داخلية لا يفتحونها لأحد.

(٢) إشباع الحاجات والرضا عن الحياة:

- **إشباع وتحقيق الحاجات:** وهو أحد المظاهر الموضوعية لجودة الحياة، فعندما يتمكن المرء من إشباع حاجاته فإن جودة حياته ترتفع وتزداد، وهناك حاجات كثيرة يرتبط بعضها بالبقاء، كالطعام والمسكن والصحة، ومنها ما يرتبط بالعلاقات الاجتماعية، كالحاجة للأمن والإنتماء والحب والقوة والحرية، وغيرها من الحاجات التي يحتاجها الفرد والتي يحقق من خلالها جودة حياته.
- **الرضا عن الحياة:** الجوانب الذاتية لجودة الحياة، فكونك راضياً فهذا يعني أن حياتك تسير كما ينبغي، وعندما يشبع الفرد كل توقعاته واحتياجاته ورغباته، يشعر حينها بالرضا.

(٣) إدراك الفرد القوى والمتضمنات الحياتية وإحساسه بمعنى الحياة:

- **القوى والمتضمنات الحياتية:** قد يرى البعض أن إدراك القوى والمتضمنات الحياتية بمثابة مفهوم أساسي لجودة الحياة، فالبشر كي يعيشوا حياة جيدة لا بد لهم من استخدام القدرات والطاقات والأنشطة الابتكارية الكامنة داخلهم، من أجل القيام بتنمية العلاقات الاجتماعية، وأن ينشغلوا بالمشروعات الهادفة، ويجب أن يكون لديهم القدرة على التخطيط واستغلال الوقت وما إلى ذلك، وهذا كله بمثابة مؤشرات لجودة الحياة.
- **معنى الحياة:** يرتبط معنى الحياة بجودة الحياة، فكلما شعر الفرد بقيمته وأهميته للمجتمع وللآخرين، وشعر بإنجازاته ومواهبه، وأن شعوره قد يسبب نقصاً أو افتقاداً للآخرين له، فكل ذلك يؤدي إلى إحساسه بجودة الحياة.

(٤) الصحة والبناء البيولوجي وإحساس الفرد بالسعادة:

- **الصحة والبناء البيولوجي**: وتعتبر حاجة من حاجات جودة الحياة التي تهتم بالبناء البيولوجي للبشر، والصحة الجسمية تعكس النظام البيولوجي، لأن أداء خلايا الجسم وظائفياً بشكل صحيح يجعل الجسم في حالة صحية جيدة وسليمة.
- **ألسعادة**: وتتمثل بالشعور بالرضا والإشباع وطمأنينة النفس وتحقيق الذات، وهي شعور بالبهجة والإستمتاع واللذة، وهي نشوة يشعر بها الفرد عند إدراكه لقيمة ومتضمنات حياته مع إستمتاعة بالصحة الجسمية.

(٥) جودة الحياة الوجودية:

وهي الوحدة الموضوعية لجوانب الحياة، وهي الأكثر عمقاً داخل النفس، وإحساس الفرد بوجوده، وهي بمثابة النزول لمركز الفرد، والتي تؤدي بالفرد إلى إحساسه بمعنى الحياة الذي يعد محور وجودنا، فجودة الحياة الوجودية هي التي يشعر من خلالها الفرد

بوجوده وقيمته، ومن خلال ما يستطيع أن يحصل عليه الفرد من عمق لمعلومات البشرية المرتبطة بالمعايير والقيم والجوانب الروحية والدينية التي يؤمن بها الفرد، والتي يستطيع من خلالها تحقيق وجوده. ومن ثم الشعور بالسعادة والطمأنينة والإستمتاع بالحياة، والرضا عن أنفسهم وعن الحياة التي يعيشونها، وصولاً إلى التوافق والتكيف مع الإعاقة والمجتمع. (ليناوي، ٢٠١١)

مجالات جودة الحياة:

أشارت منظمة الصحة العالمية إلى عدة مجالات لجودة الحياة وصنفتها على النحو التالي:

- **المجال الجسمي:** ويتضمن (الألم، النشاط والتعب، النوم والراحة، والوظائف الحسية).
- **المجال النفسي :ويتضمن** (المشاعر الإيجابية، التفكير، التعلم، التذكر، التركيز، تقدير الذات، صورة الجسم، والمشاعر السلبية).
- **مستوى الاستقلالية:** ويتضمن (الحركة والتنقل، النشاطات اليومية، الإعتماد على المواد الدوائية وغير الدوائية، القدرة على التواصل، والقدرة على العمل).
- **العلاقات الإجتماعية:** وتتضمن (العلاقات الشخصية، المساندة الإجتماعية، نشاطات تقديم المساعدة والدعم.)
- **البيئة:** وتتضمن (الحرية، السلامة البدنية، البيئة المنزلية، الرضا عن العمل، الموارد المالية، الصحة والرعاية الإجتماعية، فرص إكتساب المعلومات، المشاركة في النشاطات الترويحية، والبيئة الطبيعية).
- **التدين :المعتقدات** الشخصية :وتتضمن (جودة الحياة إجمالا ومدركات الصحة العامة). (التلولي، ٢٠١٣)

أبعاد جودة الحياة:

تشير العديد من الدراسات إلى أن جودة الحياة مرادفة للدرجة أو المستوى وأن جودة الحياة بوجه عام تشير إلى الحياة النفسية، حتى على الرغم من تضمين الظروف البيئية في بعض التعريفات وبالتالي، فإن هذا المفهوم المركب يتم تقييمه بثلاث ظروف هي:

١) من خلال التقدير الذاتي للرضا عن الحياة بوجه عام (السعادة أو الاستمتاع)

٢) التقدير الذاتي للرضا في مجالات أو جوانب معينة (العمل، الصحة، العلاقات مع الآخرين).

٣) البيانات الديموجرافية بالنسبة لجودة الحياة (المؤشرات الإجتماعية والموارد أو العوائق).

وعادة ما تتحدد جودة الحياة في مؤشرين أو بعدين (البعد الذاتي والبعد الموضوعي) إلا أن غالبية الباحثين ركزوا على المؤشرات الخاصة بالبعد الموضوعي لجودة الحياة ويتضمن مجموعة من المؤشرات القابلة للملاحظة والقياس المباشر مثل أوضاع العمل، مستوى الدخل، المكانة الإجتماعية والإقتصادية وحجم المساندة المتاح من شبكة العلاقات الإجتماعية، ومع ذلك تظهر نتائج البحوث أن التركيز على المؤشرات لجودة الحياة إلا في جزء صغير من التباين في التقديرات الكلية لجودة الحياة .ومن هنا يتحدد بعدين لجودة الحياة:

(١) **البعد الذاتي:** ويقصد به مدى الرضا الشخصي بالحياة، وشعور الفرد بجودة الحياة، شعور الشخص بالسعادة.

(٢) البعد الموضوعي: ويشمل (الصحة البدنية -العلاقات الاجتماعية -الأنشطة المجتمعية -العمل فلسفة الحياة -وقت الفراغ - مستوى المعيشة -العلاقات الأسرية -الصحة النفسية – التعليم). (شيخي، ٢٠١٤)

في حين يرى باحثون آخرون وجود ثلاث أبعاد لجودة الحياة:

(١) **جودة الحياة النفسية**: أحد مكونات جودة الحياة العامة (الناحية الذاتية - التقييم الشخصي من خلال الرضا والسعادة)

(٢) **الناحية الموضوعية**: التقييم الوظيفي.

(٣) **الظروف الخارجية**: المنهات الاجتماعية. (Schalock, 2003)

ويحدد عبد المعطي (٢٠٠٥) خمسة أبعاد لجودة الحياة وهي :

١- العوامل المادية والتعبير عن حسن الحال.

٢- إشباع الحاجات والرضا عن الحياة، وإحساس الفرد بمعنى الحياة.

٣- إدارة الفرد للقوى والمتضمنات الحياتية.

٤- الصحة والبناء البيولوجي وإحساس الفرد بالسعادة.

٥- جودة الحياة الوجودية، وهي الوحدة الموضوعية والذاتية لجوانب الحياة، كما أنها تمثل جودة الحياة الأكثر عمقاً داخل النفس.

بينما يرى بيترمان وسيلا بأن أبعاد جودة الحياة عبارة عن سبعة أبعاد يمكن من خلالها قياس جودة الحياة لدى الفرد وهي: (Peterman & Cella, 2000)

١. التوازن الإنفعالي: ويتمثل في ضبط الإنفعالات الإيجابية والسلبية كالخوف والكآبة والقلق وغيرها من الإنفعالات.

٢. الحالة الصحية العامة للجسم.

٣. الإستقرار المهني: حيث يمثل الرضا عن العمل بعداً هاماً في جودة الحياة.

٤. استمرارية وتواصل العلاقات الإجتماعية خارج نطاق العائلة .

٥. الإستقرار الأسري وتواصل العلاقات داخل البناء العائلي.

٦. الإستقرار الإقتصادي وهو ما يرتبط بدخل الفرد الذي يعينه على مواجهة الحياة.

٧. التواؤم الجنسي: ويرتبط بذلك ما يتعلق بصورة الجسم وحالة الرضا عن المظهر والشكل العام.

قياس جودة الحياة:

يعتبر قياس جودة الحياة من المجالات التي لازالت تحتاج إلى جهد كبير من المتخصصين فعلى الرغم من وجود العديد من المقاييس إلا أن غالبيتها ليست شاملة وتواجه العديد من الانتقادات بمرور الوقت, ويصنف تورجرسوف (Torgerson, 1999, p;114) هذه المقاييس إلى ثلاثة مجموعات:

(١) **المقاييس النوعية**: وهي المقاييس المرتبطة بمواقف وظروف وعينات محددة, وأهداف محددة.

(٢) **المقاييس العامة أو الشاملة**: وهي التي تتضمن أسئلة حول الصحة العامة للفرد ومجالات حياته المختلفة.

(٣) المقاييس المؤسسة على النفع والفائدة: وهي التي تتضمن تفاصيل حول تفضيلات الفرد في فترات معينة.

ويرى البعض بأن جودة الحياة يمكن أن تقاس من خلال مجموعتين من المؤشرات التي تشير إلى إرتفاع/ إنخفاض جودة الحياة، والمجموعة الأولى عبارة عن إدراك الرضا عن الحياة باعتبارها دالة شخصية يمكن تحديدها من وجهة النظر الشخصية، ويطلق عليها مجموعة جودة الحياة الذاتية، أما المجموعة الثانية فهي تتضمن خصائص الفرد في وضعه الحالي، ويمكن قياسها بصورة موضوعية، ويطلق عليها جودة الحياة الموضوعية. (هاشم، ٢٠٠١)

ولقد لاحظ الباحث بأن معظم المقاييس تتبع المجموعة الثانية، وهي تقيس جودة الحياة بصورة موضوعية،

ومن هذه المقاييس على سبيل الذكر لا الحصر:

١- مقياس لوتن وزملاؤه (Lawton M, et al. , 1999)

٢- مقياس روجرسون (Rogerson, R.J, 1999)

٣- مقياس ليمان (Lehman, A.F, 1988)

٤- مقياس باري وكروسبي (Barry, M.M and Crosby, C, 1993)

٥- مقياس مانشستر المختصر إعداد (Priebe, s, 1999) وهو من أكثر المقاييس إستخداماً وانتشاراً.

النظريات المفسرة لجودة الحياة

(١) المدخل الإجتماعي لجودة الحياة:

يركز المنظور الإجتماعي على المجتمع المفيد النافع، وعلى الرفاه الإجتماعي كهدف للثروة، والقدرة على الوصول إلى مصدرها مما يمكن الأفراد من التحكم في مستوى معيشتهم إعتماداً على المال والمعرفة والملكية والصحة الجسدية، والعلاقات الإجتماعية، والأمن وغيرها من المؤشرات، الأقرب إلى ترجمة البعد الإجتماعي لذلك تعتمد على المؤشرات الموضوعية. (زعطوط، ٢٠١٤)

لذا نجد أن الباحثين وفق هذا المدخل يركزون على المؤشرات الخاصة بالبعد الموضوعي لجودة الحياة" ويتضمن المدخل الموضوعي لجودة الحياة مجموعة من المؤشرات القابلة للملاحظة والقياس المباشر مثل: أوضاع العمل مستوى الدخل، المكانة الإجتماعية وحجم المساندة المتاح من شبكة العلاقات الإجتماعية. (Bishop ET Feist-Price, 2001)

(٢) المدخل النفسي لجودة الحياة:

يفترض المدخل النفسي أن جودة الحياة هي نتيجة لعدد من المحددات، أولها ما يتعلق بالمفاهيم النفسية كالقيم ومفهوم الحاجات والإدراك الذاتي والإتجاهات ومفهوم الطموح والتوقع، إضافة إلى مفاهيم الرضا، والتوافق والصحة النفسية. (إبراهيم والصديق، ٢٠٠٦) وأن مفهوم القيم يتشكل من خلال مركز الدائرة التي تتمحور حولها مؤشرات جودة الحياة، وذلك للأسباب الآتية:

أ- أهمية القيم في تفسير الطموحات والتوقعات الخاصة بالأفراد.

ب- إسهام القيم في تحديد مستويات الأهمية النسبية لمجالات الحياة المتعددة.

ج- أهمية القيم في تقدير الفرد لقيمة الحياة في جوانبها المختلفة. (بكر، ٢٠١٣)

بذلك فإن للقيم الدور الأساسي في تفسير الطموحات والتوقعات الخاصة بالأفراد، وهي مؤشر نفسي دال على تقدير الفرد لقيمة الحياة، أما المحدد الثاني فهو الإدراك، إذ أن فهم وتحديد المتغيرات المؤثرة على جودة حياة الفرد هي ما يدركه منها. (إبراهيم والصديق، ٢٠٠٦)

فجودة الحياة هي "تعبير عن الإدراك الذاتي لها، أي أن الحياة بالنسبة للإنسان هي ما يدركه عنها، وأن تقويم الفرد للمؤشرات الموضوعية في حياته كالتعليم والمسكن والعمل والدخل يمثل في أحد مستوياته انعكاساً مباشراً لإدراك الفرد لجودة الحياة في وجود هذه المتغيرات بالنسبة لهذا الفرد، إذ أن العوامل النفسية تتدخل في التقييمات الاجتماعية والاقتصادية. أما المحدد الآخر فهو مرتبط بالحاجات الإنسانية باعتبار أن تلبيتها يمثل جوهر جودة الحياة." (بكر، ٢٠١٣ : ٥١)

(٣) المدخل التكاملي لجودة الحياة:

يرى أصحاب هذا المدخل أن مفهوم جودة الحياة بدلالة الجوانب الموضوعية، كما يعبر عنها بالمؤشرات الموضوعية مفهوم ضيق، كما أن مفهوم جودة الحياة بدلالة التقييم الذاتي كما يعبر عنها بالمؤشرات الذاتية مفهوم قاصر، ومن ثم يرى أصحاب هذا الاتجاه، أن مفهوم جودة الحياة يرتبط بجوانب متداخلة من النواحي الذاتية والموضوعية، على اعتبار أنها تعد أساسا لفهم حدود القياس الموضوعي. لذا ترى المالكي أن مفهوم جودة الحياة انتقل من كونه مرتبط بالرفاهية والتكامل للظروف المعيشية في حياة الإنسان إلى كونه مفهوماً يعبر عن التكامل الحادث في حياة الإنسان المادي منها والمعنوي والذي يؤدي به إلى السعادة والرضا. (مشري، ٢٠١٤)

وجودة الحياة مفهوم شامل، يشمل كل جوانب الحياة المادية كإشباع الحاجات الأساسية واللامادية كتحقيق الذات، وبالتالي فان مفهوم جودة الحياة يشمل كلا من الجانب المادي والموضوعي كما ترصده المؤشرات الموضوعية، والإدراك الذاتي لهذا الواقع كما ترصده المؤشرات الذاتية. وهي نتاج لكل من العوامل الإجتماعية (دخل، خدمات صحية، مسكن وتعليم، ....) والعوامل النفسية التي تتبلور في نوعية إدراك الفرد لمدى مناسبة هذه العوامل الاجتماعية له، فالإدراك ومعه بقية المؤشرات النفسية تمثل المخرجات التي تظهر من خلالها جودة الحياة. (عبد الحفيظ، ٢٠٠٨)

ويشير أبو حلاوة (٢٠١٠) إلى أن جودة الحياة تعكس وعي الفرد بتحقيق التوازن بين الجوانب الجسمية والنفسية والإجتماعية لتحقيق الرضا عن الحياة والاستمتاع بها والوجود الايجابي، فجودة الحياة تعبر عن التوافق النفسي كما يعبر عنها بالسعادة والرضا عن الحياة كناتج لظروف المعيشة الحياتية للأفراد وعن الإدراك الذاتي للحياة، حيث ترتبط جودة الحياة بالإدراك الذاتي لها لكون هذا الإدراك يؤثر على تقييم الفرد للجوانب الموضوعية للحياة كالتعليم والعمل ومستوى المعيشة والعلاقات الاجتماعية من ناحية وأهمية هذه الموضوعات بالنسبة للفرد من ناحية أخرى.

٢,١,٣ الثقة بالنفس:

مفهوم الثقة بالنفس:

وتُعدُّ الثقة بالنفس متغيراً من متغيرات الشخصية، التي لها دور في مساعدة الفرد على مواجه تحديات الحياة، والتكيف مع خبراتها الجديدة من خلال ما تؤدي إليه الثقة بالنفس من قدرة على اتخاذ القرارات، وقدرة عن التعبير عن الذات، والإفصاح عن الرأي والإتجاه، ومن ثم يمكن ان تعتبر في كثير من الحالات مفتاحاً للنجاح في مجالات عدة كالعمل، والدراسة، والعلاقات الاجتماعية. (جودة،٢٠٠٧)

وأساس الثقة بالنفس هو الاحترام، احترام الشخص لذاته ، فكلما كان احترامه لذاته أ كبر كانت ثقته بنفسه أكبر، والثقة بالنفس هي عملية توافق وانسجام وتوازن بين ثلاثة أبعاد للشخصية، وهي رؤية الشخص لنفسه، ورؤية الآخرين له، وكما هو على حقيقته فإن رأى الشخص نفسه او، شعر بذاته أكثر من حقيقته و أكثر مما يراه الناس، أصابه الشعور بالعظمة، وما يصاحبه من غرور

وتعالٍ، وإن رأى الشخص نفسه وشعر بذاته أقل من حقيقته أصابه الشعور بالنقص والدونية وما يصاحبه من قلق وخجل، فالثقة بالنفس إذن فضيلة تقع وسطاً مابين طرفين نقيضين من الرذائل، هما الشعور بالعظمة والشعور بالنقص. (جودة ،٢٠٠٧)

فالثقة بالنفس من أسس بناء الشخصية، وتمكن صاحبها من إستكشاف الخبرات والتعرض لها وتجربتها، والثقة بالنفس لها أهمية كبرى في تدعيم الجوانب المعرفية والثقافية والإجتماعية والعلمية للطالب، فثقة الفرد بنفسه تعد منطلقاً لفهم الحياة وتقبلها، وتحمل مسؤلياتها المختلفة، في الوقت نفسه لا نهمل دور العملية التربوية التعليمية والتنشئة الإجتماعية والأ سرية وأهميتها في دعم هذا المفهوم وتنميته لدى الأبناء، لما له من أهمية بالغة في توفير الدعم والمساندة لهم لدخول معترك الحياة، ونستنتج مما سبق أهمية العوامل الخارجية المؤثرة في الثقة بالنفس، ومنها المدرسة والأسرة والمجتمع ودورهم في تنمية مفهوم الثقة بالنفس في المرحلة الثانوية بالذات كونها مرحلة استشراف للمستقبل. (العنزي والكندي، ٢٠٠٤)

وترتبط الثقة بالنفس بمجالات التكيف العام ولا ترتبط بالتكيف في مجال واحد فحسب، وقد توصل" جيلفورد" الى اعتبار الثقة بالنفس عاملاً عاماً لا يقتصر على مجال السلوك الانفعالي أو الاجتماعي فقط، وأيده في ذلك "كاتل "الذي أشار الى أن الثقة بالنفس تقع ضمن مجموعة من السمات التي تحدد درجة التكامل الدينامي للشخصية أو التكيف العام والتي تتعلق بمفهوم الذات، كما ربط بين ضعف الثقة بالنفس وسوء التكيف والميول العصابية، وقد بين ايزنك العلاقة بين الميل العصابي وعدم الاتزان الإنفعالي ومظاهر ضعف الثقة بالنفس. (العنزي والكندي ، ٢٠٠٤)

تعريف الثقة بالنفس :

الثقة في اللغة: هي مصدر قولك وثق به يثق وثاقة وثقة أي ائتمنه. والوثيق هو الشيء المحكم وهو العهد وفي الأصل هو حبل أو قيد بشد به الأسير أو الدابة. (ابن منظور، ٢٠٠٣، ٤٤٧)

الثقة بالنفس عبارة عن "سمة شخصية يشعر الفرد معها بالكفاءة والقدرة على مواجهة العقبات والظروف المختلفة، مستخدماً أقصى ما تنتجه له إمكاناته وقدراته لتحقيق أهدافه المرجوة، وهي مزيج إيجابي من الفكر والشعور والسلوك الذي يعمل على تشجيع النمو النفسي السوي، والوصول بالفرد الى المستوى المطلوب من الصحة النفسية والتكيف النفسي والإجتماعي". (الديك، ٢٠١٢)

وتعرف الثقة بالنفس اصطلاحاً على أنها "إدراك الفرد لكفاءته ومهارته وقدرته على التعامل بفاعلية مع المواقف المختلفة". (شروجر، ١٩٩٠، ٢)

أما أمل المخزومي (٢٠٠١، ١٢٣) اعتبرت أن الثقة بالنفس هي "إحدى سمات الشخصية الأساسية التي يبدأ تكوينها منذ نشأة الفرد، وأنها ترتبط وثيقاً بتوافق الفرد نفسياً واجتماعياً وتعتمد اعتماداً كليا على مقاوماته العقلية والجسمية والنفسية".

ويذكر الدسوقي (٢٠٠٨ ، ١٩) بأنها "إدراك الفرد لكفاءته، ومهارته، وقدرته على أي يتفاعل بفعالية مع المواقف المختلفة التي يتعرض لها".

وعرفها الناطور (٢٠١١، ٢٦) بأنها "الثقة بوجود الإمكانات والأسباب التي أعطاها الله للإنسان وهي ثقة محمودة وينبغي أن يتربى عليها الفرد ليصبح قوي الشخصية، وانعدامها يؤدي لعدم تعرف الفرد على ما معه من إمكانيات وينشأ الفرد مهزوز الشخصية لا يقوى على اتخاذ القرار".

ويعرف الباحث الثقة بالنفس على أنها سمة شخصية يشعر معها الفرد بالكفاءة والقدرة على مواجهة العقبات والظروف المختلفة مستخدما أقصى ما تتجه له إمكانية وقدراته لتحقيق أهدافه المرجوة. وأنها ترتبط وثيقا بتكيف الفرد نفسيا واجتماعيا وتعتمد اعتمادا كليا على مقاوماته العقلية والجسمية والنفسية.

أهمية الثقة بالنفس:

تتضح أهمية الثقة بالنفس من منطلق عدم استغناء أي شخص عنها، فالشخص قليل الثقة بنفسه تجده مهزوزا وهو عرضة للإصابة بالعديد من الاضطرابات حيث إنه لا يثق فيما لديه من معلومات وإمكانات وقدرات. فالتقدير الذاتي هو الذي يدفع الفرد للتعلم والتميز بالأخلاق والفكر . (أبو سعد، ٢٠٠٩)

ويشير العنزي (٢٠١٢) إلى أن أهمية الثقة بالنفس تتضح في النقاط التالية:

(١) تحقيق التوافق النفسي.

(٢) استمرار اكتساب الخبرة.

(٣) النجاح في العمل.

(٤) حب الآخرين.

(٥) مواجهة الصعاب والمشكلات.

ويرى الباحث أن الثقة بالنفس مهمة للفرد، هي الداعم الذي يعطيه إحساساً بالارتياح حال النجاح أو الفشل، والواثق بنفسه وبقدراته يظل لديه الأمل في أن ينجح يوما ما ويتفوق.

أسباب فقدان الثقة بالنفس:

أشار الناطور (٢٠١١) أن هناك عدة أسباب تؤدي إلى فقدان الثقة بالنفس منها:

١) **الطفولة البائسة:** إذا نشأ الإنسان خائفاً في طفولته، يظل كذلك طوال حياته، ما لم يحاول أن يكسر حاجز الخوف.

٢) **الشعور بالنقص:** ويقصد به الإحساس الداخلي الذي يملك الإنسان ويشعره بالقصور والنقص إزاء الآخرين، فيفقد ثقته بنفسه تماماً.

٣) **المكاسب الوهمية:** في كثير من الأحيان قد يشعر الفرد أو يصور لنفسه أنه يحقق الكثير من المكاسب نتيجة عدم ثقته بنفسه.

٤) **الصورة الذهنية:** عندما يعتقد الإنسان أنه لا يستطيع أن يقدم، وأنه لا يستطيع أن يحقق النجاح الذي حققه الآخرون، لقد أصدر حكماً على نفسه بالفشل ومن ثم سيحصل الفشل.

٥) **التعبيرات الخطأ:** عندما نصف الشخص فاقد الثقة بنفسه، بأنه مؤدب، شديد الخجل، عاطفي، مسالم وفي المقابل قد نصف الشخص الواثق بنفسه، بأنه مغرور، أو أناني أو غير مؤدب، أو أنه لا يحترم الآخرين.

مستويات الثقة بالنفس:

تظهر الثقة بالنفس على مستويين احدهما نقيض الآخر ، فالأول مستوى مرتفع للثقة بالنفس يتضح من خلال كفاءة الفرد في التصرف أثناء المواقف المختلفة في الحياة، وتمتعه بالصحة النفسية، والأخر هو انخفاض مستوى الثقة بالنفس يدل على عدم تمكن الفرد من التصرف بكفاءة في المواقف المختلفة، مما يؤثر في صحته النفسية ،وتوافقه الاجتماعي. (الغامدي، ٢٠٠٩)

مقومات الثقة بالنفس:

هناك مقومات تؤثر في الثقة بالنفس وتعمل على تعزيزها وتجعل منهما قوة لا يستهان بها في بناء شخصية الفرد وفي نموه النفسي وحدوث الاستقرار والصحة النفسية السليمة وقد ذكرها (العنزي، ٢٠١٢) كالتالي:

(١) المقومات الجسمية: إن تمتع الشخص بصحة جيدة وقدرة على مواجهة الصعاب، وخلوه من العاهات والأمراض يضمن له جزء لا بأس به من الثقة بنفسه.

(٢) المقومات العقلية: وتندرج تحتها ثلاثة دعائم هي : الذكاء وقوة الذاكرة والخيال.

(٣) المقومات الوجدانية: إن تغيير النواحي المزاجية وتعديلها ومحاولة السيطرة عليها لا يأتي إلا لمن لدية رصيد كاف من الثقة بنفسه وإمكاناته، وإيمان راسخ بقدرته على التحرر مما قد تلقى في طفولته من تربية خاطئة. ومن أهم المقومات الوجدانية التي تكسب الفرد ثقة بنفسه هو الخلو من المخاوف المرضية والشكوك المرضية والوساوس التي يؤدي على الشخص الي فقدانه ثقته بنفسه أو اهتزازها. **المقومات الإجتماعية:** لا يمكن للإنسان أن يعيش بمعزل عن المجتمع ، وإذا ما أحس أن المجتمع يرفضه ولا يرغب تواجده فانه سيفقد الثقة بنفسه وبمن حوله، هذا ويتأثر الفرد بالمجتمع من حوله منذ لحظة ميلاده، ويحس بمدى تقبل أسرته له، فيبدأ ببناء صورة عن نفسه إما بالقبول والإيجاب أو بالرفض والسب.

(٤) المقومات الاقتصادية: توجد علاقة طرديه بين دخل الفرد وثقته بنفسه، فكلما زاد دخل الفرد وأصبح قادرا على تلبية إحتياجاته وتحقيق كثير من رغباته فان ثقته بنفسه ستزداد.

صفات الأشخاص الواثقين من أنفسهم وسلوكياتهم:

يذكر لند نفيلر (٢٠١٠) أن الأشخاص الواثقين يتصرفون كما لو أنهم:

(١) -محبون لذواتهم، ولا يمانعون البتة من التعرف على أنهم يهتمون بذواتهم.

(٢) متفهمون لذواتهم، ولا يتوقفون عن التعرف على ذواتهم بينما هم ينمون.

(٣) يعرفون ما يريدون ، ولا يخافون من الإستمرار في وضع أهداف جديدة في حياتهم.

(٤) يفكرون بطريقة ايجابية.

(٥) لا يشعرون بالتردد والإنسحاب تحت وطأة المشكلات التي تواجههم.

(٦) يتصرفون بمهارة، ويعرفون أي سلوك يناسب كل موقف فردي.

أساليب تنمية الثقة بالنفس:

إن موضوع تنمية الثقة بالنفس أمر في غاية الأهمية ، ولا نستطيع أن نبني شخصيه سوية واثقة بنفسها إلا من خلال تعزيز مفهوم الذات. وقد ذكر الدوسري (٢٠١٠) أن من أهم الأساليب التي تنمي الثقة بالنفس لدى المراهقين:

(١) التشجيع وإعطاءه الفرصة لإبداء رأيه في الموضوعات التي تخصه وتحيط به.

(٢) إسناد بعض المسؤوليات لهم وتعويدهم على تحمل المسؤولية.

(٣) عدم توبيخهم أو وصفهم بصفات غير مرغوب فيها.

(٤) إتاحة الفرصة لهم أن يعتمدوا على أنفسهم في أداء بعض الأعمال التي تخصهم.

(٥) إتاحة الفرصة لهم في أن يتحدثوا عما يجول في أذهانهم دون ردعهم .

النظريات المفسرة للثقة بالنفس:

اهتمت العديد من النظريات النفسية بموضوع الثقة بالنفس باعتباره من مظاهر السواء ومن معالم الشخصية المتوافقة نفسياً وإجتماعياً ، وقد اتبعت كل نظرية أسلوباً من المعالجة النفسية والإرشادية لهذا المفهوم، حتى و إن كان بعضها قد أشار إلى الثقة بالنفس تحت مفاهيم أخرى أو ضمن سياقات أخرى إلا أن مفهوم الثقة بالنفس إجمالاً قد حظي باهتمام العديد من النظريات النفسية ومنها:

(١) نظرية التحليل النفسي:

إن فكرة الجهاز النفسي الذي قدمه فرويد يوضح الأهمية السيكولوجية التي أولها رائد التحليل النفسي للثقة بالنفس، فمكونات الجهاز النفسي كما جاء بها فرويد (الهو ، الأنا ، الأنا الأعلى) توضح الرغبة الداخلية والحتمية الغريزية لدى كل إنسان من أجل أن يكون على درجة عالية من الثقة بالنفس تؤهله لحل صراعاته وتحقيق السواء والتوافق. (الفرحي، ٢٠٠٤)

وتتفق هذه الرؤية مع ما ذهب إليه زهران (٢٠٠٢)حيث يشير إلى أن فرويد يرى أن الجهاز النفسي لابد أن يكون متوازناً حتى تسير الحياة سيراً سوياً ولذلك يحاول الأنا حل الصراع بين الهو والأنا الأعلى ، فإذا نجح كان الشخص سوياً. وجاء أدلر بإسهاماته التي ركزت على مفاهيم الإهتمام الإجتماعي ومشاعر النقص التي تشكل في مجملها هدفاً يسعى الفرد للنضال والسعي من أجل الكمال والتفوق. ولذلك فإن الثقة بالنفس تأتي من خلال شعورنا بالنقص وكل إنسان له أسلوبه الخاص الذي ينتهجه ليصل إلى التحقيق النفسي والإجتماعي المتفوق .وهذا الأسلوب الذي يتبناه كل فرد والذي أطلق عليه أدلر أسلوب الحياة يتأثر بالتركيبة الأسرية والإجتماعية كما أنه يركز على النفس الواعية الشعورية بعكس ما كان ينادي به فرويد.

ويؤكد العزة و عبد الهادي (٢٠٠٠) أن الإنسان يسعى في حياته وراء التفوق والخلاص من النقص ومحاولته إلى الوصول إلى الكمال ليحقق ذاته ليحتل مكانة مرموقة في المجتمع. وتنادي نظرية أدلر بأن فهم شخص معين يتضمن فهماً شاملاً لكل إتجاهاته وعلاقاته مع العالم .

إذا فالإنسان بالنسبة لأدلر مخلوق إجتماعي بدلاً من كونه مخلوقاً جنسياً ، وبنا ء على وجهة نظر أدلر فنحن مدفوعين باهتمامات إجتماعية وأغلب مشاكلنا الحياتية إجتماعية النشأة و الأعراف، ويشكل أسلوب الحياة بالصورة التي ارتضاها أدلر مستوى عالي من مستويات الثقة بالنفس يستطيع من خلالها الفرد أن يصل إلى الشخصية المتكاملة المحققة لذاتها. (الفرحي، ٢٠٠٤)

(٢) النظرية الإنسانية:

يعتبر مصطلح الثقة بالنفس المحور الأساسي لنظريات الاتجاه الإنساني، بل إن أشهر نظريات هذا الاتجاه قامت على أساس هذا المبدأ ، ولذلك لا تذكر الثقة بالنفس إلا ويرتبط بها إسهامات كارل روجرز و إبراهام ماسلو. حيث يؤكد روجرز على العلاقة القوية بين السواء والتوافق النفسي والإجتماعي وبين ثقة الفرد في ذاته، ولذلك فإن العملية الإرشادية وفق الاتجاه الإنساني تهدف إلى تحرير الطاقات الإيجابية الكامنة داخل الفرد. (داؤود، ٢٠١٥)

والمتتبع لفكرة روجرز الشهيرة التي تشير إلى " أن أفضل طريقة لفهم السلوك الإنساني هي النظر إليه من الإطار الداخلي المرجعي للشخص نفسه" يرى مدى ما حظي به مصطلح الثقة بالنفس لدى روجرز .وبنا ء على مرئيات روجرز فإن الشخص الذي يؤدي ويوظف طاقاته كاملة يتميز بالانفتاح على الخبرات والعيش الوجودي والثقة التامة والحرية التجريبية والإبداع. ويعطي روجرز الثقة بالنفس أهمية بالغة ، فهو ينظر للشخص الذي يثق في نفسه وفي أحكامه و اختياراته والذي يعتمد على نفسه بأنه "الإنسان الصحي" الذي يعمل بنشاط وفعالية. (الفرحي، ٢٠٠٤)

وجاءت إسهامات ماسلو متفقة مع ما ذهب إليه روجرز حيث تمحورت إهتمامات ماسلو بدراسة الأشخاص الأسوياء والعاديين وتوصل إلى خصائص الأشخاص الذين حققوا ذواتهم وجاءت الثقة بالنفس في مقدمة هذه الخصائص وأكثرها أهمية . و بهذا يقرر ماسلو بأنه "يتمتع الأفراد الذين حققوا ذواتهم بثقتهم الكبيرة في أنفسهم وقدراتهم ورسالتهم في هذه الحياة فنجدهم يتفاعلون مع الآخرين عندما تكون لهم مهام معينة يسعون لتحقيقها ويظهرون قبولا بالآخرين فهم يدركون عيوبهم ولا يتضايقون منها بل يقبلون بها". (داؤود، ٢٠١٥)

٢,١,٤ دافعية الإنجاز

تعد دافعية الإنجاز من أبرز القوى الحيوية والعاطفية والإدراكية والإجتماعية التي تحرك وتوجه السلوك كما أنها تعبر عن فن توجيه الأفراد إلى القيام بالأعمال بشكل أكثر سرعة و كفاءة وهى واحدة من أهم مقومات النجاح بوجه عام حيث يتوقف نجاح الطالب دراسياً على مقدار ما لديه من دافعية نحو الدراسة فكلما كانت الدافعية أقوى كانت إنجازه أفضل واذا قلت فأنها تثبط عزيمته ويهمل التحصيل إذا ما قلت لديه الدافعية نحو الإنجاز.

وتسهم الدافعية في تسهيل فهمنا لبعض الحقائق المحيرة في السلوك الإنساني، ويمكن القول بشكل عام أن الدافعية مهمة لتفسير عملية التعزيز وتحديد المعززات وتوجيه السلوك نحو هدف معين، والمساعدة في التغييرات التي تطرأ على عملية ضبط المثير، وتحكم المثيرات بالسلوك والمثابرة على سلوك معين حتى يتم إنجازه.

مفهوم دافعية الإنجاز:

يعتبر الدافع للإنجاز أحد أهم الجوانب المهمة في نظام الدوافع الإنسانية، حيث حظي بقدر كبير من إهتمام العلماء باعتباره أحد المعالم المميزة للدراسة والبحث في ديناميات الشخصية والسلوك، ومن أبرز العلماء الدارسين له " هنري موراي "الذي يعتبر أول من استخدم مصطلح الحاجة للإنجاز وقد تم استبدال مصطلح الحاجة إلى مصطلح الدافع من طرف العالم "ماكيلاند" (١٩٥٣) حيث لم يختلف معنى الدافع للإنجاز لدى ماكيلاند عما يقصد موراي بمفهوم الحاجة للإنجاز. (بن زاهي، ٢٠٠٧)

إن الدافع للإنجاز دافع شديد التعقيد يمثل خاصية عقلية وانفعالية ويشير إلى الكفاح والمنافسة من أجل النجاح والتفوق على الآخرين في الأعمال والمهام التي تتضمن درجة من الصعوبة، وذلك بمعدل مرتفع من النشاط وفي أقل وقت ممكن. (الضفيري، ٢٠٠٨)

ويتمثل دافع الإنجاز في الرغبة في القيام بعمل جيد والنجاح فيه، وتتميز هذه الرغبة في الطموح والاستمتاع في مواقف المنافسة والرغبة الجامحة في العمل بشكل مستقل، وفي مواجهة المشكلات وحلها، وتفصيل المهمات التي تنطوي على مجازفة متوسطة بدل المهمات التي لا تنطوي على مجازفة قليلة أو مجازفة كبيرة جداً. (شحادة، ٢٠١٢)

وتعرفها الحربي (٢٠١١، ١٠) بأنها "رغبة الطالبة بالأداء الجيد والسعي لتحقيق النجاح والتميز".

ويعرفه القبالي (٢٠٠٩، ٣١) على أنها "من دوافع الكفاية الذاتية وهو سمة يتصف، بها بنو البشر بصرف النظر عن أعمارهم ومستوياتهم، ويتمثل هذا الدافع في الرغبة في القيام بعمل جيد والنجاح في ذلك العمل، ويعتبر دافع الإنجاز من الدوافع متعددة الأبعاد، ومن مكوناته بعد المثابرة، بعد الطموح وبعد هدف يسعى لتحقيقه".

ويعرفها أحمد (٢٠١٣، ٢١) على أنها "استجابة التلميذ واستعداداته الإيجابية التي تبين رغبته في النجاح وتحقيق أداء أفضل ومرضي للذات، وتحقيق الأهداف الكبرى والتفوق على الأخرين".

كما تعرف على أنها "حالة داخلية تدفع التلميذ إلى بذل الجهد، والمثابرة وتحدي الصعوبات والمعقوات واتقان العمل الدراسي لتحقيق أفضل مستوى من الأداء والنجاح والتفوق الدراسي". (زهران، ٢٠١٣ ، ١٤٩)

ويعرفها الباحث على أنهاهي نوع من الاستعداد يتسم بالثبات النسبي في شخصية الطالب يحدد مدى سعي الطالب لتحقيق النجاح الذي يترتب عليه من الرضا عن الذات، في موقف ما يتضمن تقييم الأداء وفق مستوى محدد مسبقاً من التميز، والسعي نحو إحراز النجاح وتلافي الفشل، وينعكس ذلك في درجة مثابرته، واستمراره في الأداء، وفي مدى تقديم الأفضل؛ مما يملك من قدرات ومهارات.

أهمية دافعية الإنجاز:

يلخص أحمد (٢٠١٣) أهمية دافعية الإنجاز في النقاط الآتية

١. توجيه السلوك وتنشيطه.
٢. يؤثر على إدراك المتعلم للمواقف.
٣. شرط ضروري لبدأ التعلم، فمهما كانت المدرسة مجهزة بالأدوات والمعلمين والمناهج الدراسية فلا غنى عن توافر دافعية الانجاز.
٤. تجعل التلميذ أكثر إندماجاً في عمليةالتعلم وتزيد من إقباله على الدراسة واشباع حاجات النمو لديه، كما تزيد من مثابرته في مواقف التعلم.
٥. تيسر عملية التعلم حيث أن وجود دوافع تتسم بالإنجاز لدى المتعلمين شيء إساسي للتعلم، فأفضل المواقف التعليمية هي تلك التي تعمل على تكوين دوافع حافزة لدى المتعلمين.
٦. تساعد على فهم السلوك الذاتي وسلوك المحيطين بالفرد.
٧. ترفع مستوى أداء الفرد وإنتاجه في مختلف المجالات والأنشطة التي يواجهها.
٨. تؤدي إلى حدوث حالة من الإستمتاع عند تحقيق الهدف والشعور بالنجاح.
٩. تمثل الوسيلة الأساسية لإثارة اهتمام التلميذ ودفعه نحو ممارسة أوجه النشاط التي يتطلبها الموقف التعليمي بالمدرسة وذلك من أجل اكتساب المعارف والإتجاهات والمعارف المطلوبة.

أنواع دافعية الإنجاز:

يشير خليفة (٢٠٠٠) إلى أنه هناك نوعين أساسيين للدافعية للإنجاز هما:

١- **دافعية الإنجاز الذاتية :** ويقصد بها تطبيق المعايير الداخلية أو الشخصية في مواقف الإنجاز.

٢- **دافعية الإنجاز الإجتماعية :** وتتضمن تطبيق معايير التفوق التي تعتمد على المقارنة الاجتماعية، أي مقارنة أداء الفرد بالآخرين

بعض النظريات المفسرة لدافعية الإنجاز:

اتسمت نظرية أتكنسون في الدافعية للإنجاز بعدد من الملامح التي تميزها و من أهم هذه الملامح أن أتكيسون أكثر توجها معملياً ، و تركيزاً على المعالجة التجريبية للمتغيرات الإجتماعية المركبة لموافق الحياة التي تناولها" ماكميلاند " كما تميز أتكنسون بأنه أسس نظريته في ضوء كل من نظرية الشخصية و علم النفس التجريبي ، كما قام بإلقاء الضوء على العوامل المحددة للإنجاز القائم على المخاطرة وأشار إلى مخاطرة الإنجاز في عمل ما تحدد بأربعة عوامل منها عاملان يتعلقان بخصال الفرد و عاملان يرتبطان بخصائص المهمة أو العمل المراد إنجازه. (خليفة ،٢٠٠٠)

وذلك كما هو موضح على النحو التالي:

فيما يتعلق بخصال الفرد هناك على حد تعبير أتكنسون نمطان من الأفراد يعملان بطريقة مختلفة في مجال التوجه نحو الإنجاز.

(١) **النمط الأول** : الأشخاص الذين يتسمون بارتفاع الحاجة للإنجاز بدرجة أكبر من الخوف من الفشل.

(٢) **النمط الثاني** :الأشخاص الذين يتسمون بارتفاع الخوف من الفشل بالمقارنة بالحاجة للإنجاز.

وفيما يخص خصائص المهمة بالإضافة إلى هذين العاملين للشخصية، هناك أيضا موقفان أو متغيران يتعمقان بالمهمة يجب أخذهما بعين الاعتبار وهما:

- احتمالية النجاح: وتشير إلى الصعوبة المدركة للمهمة وهي إحدى محددات المخاطر.
- الباعث للنجاح في المهمة :حيث يتأثر الأداء في المهمة بالباعث للنجاح في هذه المهمة. (خليفة، ٢٠٠٠).

ونظراً لأن قيمة الباعث للفشل دائماً سلبية، فإن قيمة الميل إلى تحاشي الفشل سوف تكون سلبية في جميع الحالات. ومنه نصل إلى نظرية أتنكسون ترى أن العوامل المحددة للإنجاز القائم على المخاطرة لانجاز عمل ما تحدد و فق ارتفاع الحاجة للإنجاز مقرونة مع درجة الخوف من الفشل .بالإضافة إلى تحديد مؤشر الخطورة كعامل للنجاح.

نظرية ميكيميلاند

يرى ميكيميلاند أن لدى جميع الأفراد و بدرجات متفاوتة ثلاثة حاجات رئيسية و غير متسلسلة على دافعيتهم وتوجه سلوكهم و هذه الحاجات هي (الحاجة إلى القوة ، الحاجة إلى الإندماج و الإنتماء، الحاجة إلى الإنجاز. (هاشم ، ٢٠١٠)

حيث يرى أن الحاجة للإنجاز تعني رضا الأفراد الذين لديهم حاجة لإنجاز يمكن أن يسهم في تحقيق أهدافهم، ويتميزون بالتالي:

١. الرغبة في إنجاز العمل أقوى من العائد المادي له، والرغبة في الحصول على تقييم لأدائهم، وأن أهدافهم محددة وقابلة للتحقيق.
٢. الحاجة إلى القوة : إن الأفراد الذين يتميزون بحاجتهم للقوة غالباً ما يتصرفون تجاه الآخرين برغبة كبيرة في الحصول على مراكز القيادة و يتسمون بقوة الشخصية و اللباقة و الإصرار والقدرة على فرض الآراء. (كافي، ٢٠١٣)

٢,٢ ثانياً: الدراسات السابقة:

يعد الإطلاع على الأدبيات والدراسات السابقة من الخطوات المهمة لإعداد أي بحث علمي، وفي هذه الدراسة قام الباحث بالإطلاع على الكثير من الدراسات السابقة التي تناولت متغيرات هذه الدراسة، وفيما يلي عرض الدراسات السابقة ذات الصلة بمتغيرات الدراسة الحالية، حيث قام الباحث بتصنيفها في ثلاث مجموعات على النحو التالي:

٢,٢,١ الدراسات التي تناولت جودة الحياة والثقة بالنفس:

دراسة قاسم وعبداللاه (٢٠١٨) هدفت الدراسة الحالية إلى التعرف علي طبيعة العلاقة بين السعادة النفسية وكل من المرونة المعرفية والثقة بالنفس لدي عينة من طلاب الدراسات العليا بجامعة سوهاج، والكشف عن الفروق في كل من السعادة النفسية والمرونة المعرفية والثقة بالنفس تبعاً لاختلاف النوع (ذكور إناث)، إلي جانب التعرف علي مقدار إسهام كل من المرونة- المعرفية والثقة بالنفس في التنبؤ بالسعادة النفسية، ولتحقيق أهداف الدراسة أعدت الباحثتان مقياسين : أحدهما لقياس المرونة المعرفية والآخر لقياس الثقة بالنفس، كما تم استخدام قائمة السعادة النفسية تعريب" أحمد عبد الخالق "(2003) وتكونت عينة الدراسة من (297) طالباً وطالبة من طلاب الدراسات العليا . وتوصلت الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة ودالة إحصائياً بين درجات أفراد عينة الدراسة على مقياس السعادة النفسية ودرجاتهم على مقياسي المرونة المعرفية بأبعاده الفرعية والثقة بالنفس ببعديه، ولا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات مجموعة الذكور ومجموعة الإناث من طلاب الدراسات العليا على مقياس السعادة النفسية، في حين توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات مجموعة الذكور ومتوسطات درجات مجموعة الإناث من طلاب الدراسات العليا على مقياسي المرونة المعرفية والثقة بالنفس بأبعادهما الفرعية، كما أظهرت النتائج تباين إسهام متغيري الثقة بالنفس والمرونة المعرفية بنسب مختلفة ودالة إحصائياً في التنبؤ بالسعادة النفسية لدي أفراد عينة الدراسة.

دراسة عبد العزيز (٢٠١٩) هدفت هذه الدراسة إلى معرفة إمكانية التنبؤ بجودة الحياة لشباب الجامعي من خلال كفاءة نظام المناعة النفسي لديهم والثقة بالنفس، وقد تكونت عينة الدراسة من (٣٨٦) طالب وطالبة من كلية التربية - جامعة عين شمس ١٥٧ من الذكور بمتوسط عمري (١٩,٨٨٧) وانحراف معياري (١,٢٦٨)، و ٢٢٩ إناث بمتوسط عمري (١٩,٦٤٠) وانحراف معياري (١,٣٨٧)، واستخدمت الدراسة مقياس كفاءة نظام المناعة النفسي (إعداد أولاه، ٢٠٠٥: ترجمة وإعداد الباحث)، ومقياس الثقة بالنفس (إعداد الباحث)، ومقياس جودة الحياة (إعداد الباحث) وقد أظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائيا بين جودة الحياة وكلا من كفاءة نظام المناعة النفسي والثقة بالنفس، بالإضافة لعدم وجود تأثير لمتغير النوع (ذكور وإناث) والتخصص الدراسي (علمي وأدبي) في الأبعاد والدرجة الكلية على أدوات الدراسة كما اتضح أنه يمكن التنبؤ بمستوي جودة الحياة من خلال درجات أفراد العينة في كفاءة نظام المناعة النفسي والثقة بالنفس.

دراسة مخلوف (٢٠٢٢) هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن المستوى بين جودة الحياة والثقة بالنفس لدى عينة من طلبة معهد علوم وتقنيات النشاطات البدنية والرياضة بالمسيلة، وهذا بتطبيق مقياسي جودة الحياة، والثقة بالنفس على عينة مكونة من (١٤٥) وأظهرت نتائج الدراسة أن مستوى جودة الحياة النفسية والثقةبالنفس كان مرتفعاً لدى طلبة معهد علوم وتقنيات النشاطات البدنية والرياضة في الدرجة الكلية ما عدا في بعد تقبل الذات في جودة الحياة النفسية حيث كان المستوى متوسطاً. كما توصلت إلى وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة احصائية بين جودة الحياة النفسية والثقة بالنفس وهي علاقة طردية ومتوسطة. مع وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات الدرجة الكلية لجودة الحياة النفسية وبعض الابعاد الأخرى بالإضافة إلى عدم وجودفروق دالة إحصائياً في متوسطات الدرجةالكلية للثقة بالنفس وبعدي الاعتماد على النفس والثقة بالنفس في المواقف الاجتماعية.

٢,٢,٢ الدراسات التي تناولت جودة الحياة ودافعية الإنجاز:

دراسة العتيبي (٢٠١٦) هدفت هذه الدراسة الى الكشف عن العلاقة بين جودة الحياة الأسرية ودافعية التعلم لدى طلاب المرحلة الثانوية، وكذلك الكشف عن دلالة الفروق بين متوسطات درجات الطلاب (مرتفعي ومنخفضي) دافعية التعلم في جودة الحياة الأسرية، بالإضافة إلى الكشف عن الفروق في درجات الطلاب في جودة الحياة الأسرية ودافعية التعلم تبعاً لمتغيرات الدراسة التخصص (علمي/ شرعي وأدبي)، والصف الدراسي، وأيضاً الكشف عن إمكانية التنبؤ في دافعية تعلّم الطلاب من أبعاد جودة الحياة الأسرية، واتّبعت الدراسة المنهج الوصفي الإرتباطي، حيث تم تطبيق كل من مقياس جودة الحياة الأسرية من إعداد الباحث، ومقياس دافعية التعلم من إعداد حسن (١٩٩٥م)، على عينة الدراسة المكونة من (٣٥٠) طالباً تم اختيارهم بالطريقة العشوائية الطبقية. وأسفرت نتائج الدراسة عن وجود علاقة ارتباطيه بين الدرجة الكلية لجودة الحياة الأسرية ومتغير دافعية التعلم لدى طلاب الثانوية. وتبين وجود فروق في درجات جودة الحياة الأسرية بأبعادها بين مرتفعي ومنخفضي دافعية التعلم وكانت لصالح الطلاب من مرتفعي دافعية التعلم . وتبين وجود فروق في درجات جودة الحياة الأسرية وبُعدي(المقدرة المادية، السعادة الأسرية) تُعزى إلى التخصص؛ لصالح الطلاب من ذوي التخصصات العلمية، بينما لا توجد فروق دالة إحصائياً بالأبعاد الأخرى. كما تبين وجود فروق في درجات بُعدي (الاستقرار والتماسك

الأسري، السعادة الأسرية) تُعزى للصف الدراسي لصالح الاول الثانوي مقابل الثاني الثانوي؛ وعدم وجود فروق في الدرجة الكلية والأبعاد الأخرى من جودة الحياة الأسرية تُعزى للصف الدراسي. ويمكن التنبؤ بدرجات دافعية التعلم من أبعاد جودة الحياة الأسرية(السلامة الصحية، الاستقرار والتماسك الأسري، السعادة الأسرية)

دراسة العمري (٢٠٢٠) هدفت الدراسة إلى الكشف عن العلاقة بين جودة الحياة الأسرية والدافعية للإنجاز لدى طلاب وطالبات المرحلة الثانوية، وتسعى كذلك إلى التعرف على إمكانية التنبؤ بدافعية الإنجاز من خلال أبعاد جودة الحياة الأسرية، واستخدمت الباحثة المنهج الوصفي الارتباطي، وبلغت عينة الدراسة الكلية (٧٩٤) طالباً وطالبة من المرحلة الثانوية بمدارس مدينة جدة، واستخدمت الباحثة مقياس جودة الحياة الأسرية ، ومقياس الدافعية للإنجاز، من إعداد (الباحثة). وبينت نتائج الدراسة أنه توجد علاقة داله إحصائيًا بين جودة الحياة الأسرية والدافعية للإنجاز لدى طلاب وطالبات ـ المرحلة الثانوية، كما توجد فروق في جودة الحياة الأسرية وفي الدافعية للإنجاز بحسب متغيرات الدراسة الديموغرافية ما عدا متغير الجنس وحجم الأسرة في الدافعية للإنجاز حيث لم يثبت وجود فروق في متوسط الدرجات، كما أمكن صياغة معادلات للتنبؤ بدرجة دافعية الإنجاز لدى طلاب وطالبات المرحلة الثانوية من خلال (الدرجة الكلية ودرجة بعد المقدرة المادية/ السلامة الصحية) لجودة الحياة الأسرية.

دراسة (آل حاضر، ٢٠٢١) هدفت الدراسة إلى الكشف عن العلاقة بين جودة الحياة بأبعادها المختلفة ودافعية الإنجاز لدى طلاب المرحلة الثانوية في منطقة عسير، واستخدم الباحث المنهج الوصفي الارتباطي المقارن، وتمثلت الأداة في مقياس جودة الحياة ل (الثنيان، ٢٠٠٩)، ومقياس دافعية الإنجاز ل (خليفة، ٢٠٠٠)؛ تم تطبيقهما على عينة من (٥٠٠) طالب من مجتمع البحث، منهم (٢٥٠) طالبا بمدينة أبها، و(٢٥٠) بمحافظة خميس مشيط، وقد توصل البحث إلى وجود علاقة ارتباطيه موجبة ذات دلالة إحصائية عند (٠.٠١) بين كل من (جودة الصحة العامة، وجودة العلاقات الأسرية والاجتماعية، وجودة الصحة النفسية والمشاعر، وجودة إدارة الوقت)، وأبعاد دافعية الإنجاز، والدرجة الكلية لدافعية الإنجاز وأنه توجد فروق بين مرتفعي دافعية الإنجاز ومنخفضي دافعية الإنجاز في جميع أبعاد جودة الحياة عدا بعد (جودة التعليم والدراسة). وأن الفروق في المتوسط كانت لصالح مرتفعي دافعية الإنجاز، تنبئ بعض أبعاد جودة الحياة بدافعية الإنجاز والمتمثلة في أبعاد (جودة العلاقات الأسرية والاجتماعية، جودة الصحة النفسية والمشاعر، جودة الصحة العامة، جودة التعليم والدراسة)، بنسبة مساهمة إجمالية (٠.١٩)

٢,٢,٣ الدراسات التي تناولت الثقة بالنفس ودافعية الانجاز:

دراسة السنباطي (٢٠١٠) هدفت الدراسة إلي محاولة التعرف على طبيعة العلاقة بين دافع الإنجاز وقلق الإختبار وعلى طبيعة العلاقة بين دافع الإنجاز والثقة بالنفس، ومعرفة مدى وجود فروق داله إحصائياً بين الذكور والإناث في دافع الإنجاز وقلق الاختبار والثقة بالنفس، واشتملت على عينة عشوائية من (٦٠٠) طالب وطالبة من مدارس الثانوية العامة، وتوصلت الدارسة إلي: عدم وجود علاقة ارتباطية بين الدافع للإنجاز وقلق الاختبار لدى طلاب المرحلة الثانوية العامة، وعدم وجود علاقة ارتباطية بين الدافع للإنجاز والثقة بالنفس لدى طلاب المرحلة الثانوية العامة، وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات الذكور والإناث من طلاب المرحلة

الثانوية العامة في الدافع للإنجاز لصالح الإناث، وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات الذكور والإناث من طلاب المرحلة الثانوية في قلق الامتحان وفي الثقة بالنفس لصالح الإناث.

دراسة سراية (٢٠١٤) سعت هذه الدراسة للكشف عن العلاقة بين الثقة بالنفس والتكيف المدرسي والدافعية للإنجاز لدى طلاب السنة الثالثة ثانوي وفقا لمتغيري (الجنس – التخصص الدراسي) وتكونت عينة الدراسة من ٨٥٤ طالباً تم اختيارهم بصفة عشوائية من ثانويات مدينة ورقلة وتم تطبيق الادوات الخاصة بالدراسة والتحقق من صدقها وثباتها بالدراسة الإستطلاعية، وقد جرت المعالجة الإحصائية للنتائج باستخدام البرنامج الإحصائي spss وقد توصلت الدراسة الى أن مستوى الثقة بالنفس لدى افراد عينة الدراسة مرتفع أن مستوى الدافعية للإنجاز كان مرتفعاً أيضاً. كما توصلت إلى وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين الثقة بالنفس والتكيف المدرسي والدافعية للإنجاز.

دراسة الدرابكة (٢٠٢١) هدفت هذه الدراسة للكشف عن مستوى الثقة بالنفس وعلاقتها بدافعية الإنجاز لدى الطلبة الموهوبين وغير الموهوبين في منطقة حائل، وتكونت عينة الدراسة من (٨٠) طالباً تم اختيارهم بالطريقة القصدية، منهم (٤٠) طالباً موهوباً، من مدرسة سهما المتوسطة للبنين، و(٤٠) طالبا غير موهوب من مدرسة حائل النموذجية، ولتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام مقياس الثقة بالنفس ومقياس دافعية الإنجاز. وأشارت النتائج إلى وجود فروق دالة إحصائيا في مستوى الثقة بالنفس، وفي مستوى دافعية الإنجاز الكلي وأبعاده لدى الطلبة وجاءت الفروق لصالح الطلبة الموهوبين، وأشارت إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة بين الثقة بالنفس ومستوى دافعية الإنجاز الكلي وأبعاده لدى الطلبة الموهوبين، وعدم وجود علاقة ارتباطية بين الثقة بالنفس ومستوى دافعية الإنجاز الكلي وأبعاده لدى الطلبة غير الموهوبين، وقد قدمت الدراسة التوصيات المناسبة.

دراسة العمار وكابور (٢٠٢٢) هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على مستوى كل من الثقة بالنفس والدافعية للإنجاز لدى طلبة كلية التربية الثانية في السويداء، والكشف عن العلاقة بين الثقة بالنفس والدافعية للإنجاز، وكذلك التعرف على الفروق في الثقة بالنفس والدافعية للإنجاز تبعاً لمتغيّر الجنس. وتكونت عينة الدراسة من (٢٠٠) طالباً وطالبة تم اختيارهم بطريقة عشوائية من طلبة كلية التربية الثانية في السويداء، وتم استخدام مقياس الثقة بالنفس من إعداد شروجر (١٩٩٠) تعريب عادل (١٩٩٧)، ومقياس الدافعية للإنجاز لدى طلبة الجامعة من إعداد المصري وفرح (٢٠١٨)، وتم اعتماد منهج البحث الوصفي. وأشارت النتائج إلى وجود مستوى متدنّ من الثقة بالنفس لدى طلبة الجامعة، ومستوى متوسّط من الدافعية للإنجاز، وعلاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائيّاً بين الثقة بالنفس والدافعية للإنجاز.

٣,٢ التعقيب على الدراسات السابقة:

موقع الدراسة الحالية من الدراسات السابقة:

(١) من **حيث الهدف**: اتفقت الدراسة الحالية اتفقت مع بعض الدراسات السابقة في تناول أحد هذه المتغيرات، وذلك كدراسة (قاسم وعبداللاه، ٢٠١٨) التي تناولت العلاقة بين السعادة النفسية وكل من المرونة المعرفية والثقة بالنفس، وكذلك اتفقت مع دراسات أخرى تناولت متغيرين من متغيرات هذه الدراسة، كدراسة (مخلوف، ٢٠٢٢) التي هدفت للكشف عن العلاقة بين جودة الحياة والثقة بالنفس، ودراسة (عبد العزيز، ٢٠١٩) التي هدفت إلى معرفة إمكانية التنبؤ بجودة الحياة من خلال كفاءة نظام المناعة النفسي والثقة بالنفس، ودراسة (العمار وكابور، ٢٠٢٢) التي هدفت إلى التعرف على العلاقة بين الثقة بالنفس والدافعية للإنجاز ، ودراسة (الدرابكة، ٢٠٢١) التي هدفت للكشف عن مستوى الثقة بالنفس وعلاقتها بدافعية الإنجاز ، ودراسة (السنباطي، ٢٠١٠) التي إلي محاولة التعرف على طبيعة العلاقة بين دافع الإنجاز والثقة بالنفس. بينما تميزت هذه الدراسة عن كل الدراسات السابقة المعروضة في أنها جمعت المتغيرات الثلاث معاً. حيث هدفت للتعرف على جودة الحياة وعلاقتها بالثقة بالنفس ودافعية الانجاز لدى طلاب الثانوية بمحافظة أضم.

(٢)من حيث المنهج: اعتمدت الدراسة الحالية على المنهج الوصفي الإرتباطي. وهي بذلك تتفق مع جميع الدراسات السابقة المعروضة ضمنها.

(٣) من حيث العينة: فقد اجريت الدراسة الحالية على عينة من طلاب المرحلة الثانوية بمحافظة أضم. وهي بذلك تشابهت مع دراسة (العتيبي، ٢٠١٦) ودراسة (الدرابكة، ٢٠٢١) ودراسة (سراية، ٢٠١٤) ودراسة (السنباطي، ٢٠١٠) التي أجريت جميعها على عينات من طلبة المرحلة الثانوية. بينما اختلفت مع كل من دراسة (مخلوف، ٢٠٢٢) ودراسة (عبد العزيز، ٢٠١٩) ودراسة (العمار وكابور، ٢٠٢٢) ودراسة (قاسم وعبداللاه، ٢٠١٨). حيث أجريت هذه الدراسات على عينات من طلاب الجامعة.

(٤) من حيث الأدوات: فقد اتفقت الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة المعروضة ضمنها في استخدام المقاييس النفسية، لقياس متغيرات الدراسة، حيث طبقت الدراسة الحالية كل من مقياس جودة الحياة من إعداد فاطمه الزهراني (٢٠٢١)، ومقياس الثقة بالنفس من إعداد صالح بن يحي الغامدي (٢٠٠٩)، ومقياس دافعية الإنجاز من إعداد كمال مصطفى حزين عثمان (٢٠١٤).

جوانب الاستفادة من الدراسات السابقة:

استفادت الدراسة الحالية من الدراسات السابقة من عدة أوجه على النحو التالي:

١- **الاستفادة من الدراسات السابقة في اثراء الاطار النظري للدراسة الحالية.**
٢- **الاستفادة من الدراسات السابقة في تحديد أدوات (مقاييس) الدراسة الحالية.**
٣- **الاستفادة من الدراسات السابقة المعروضة ضمن الدراسة الحالية في تحديد الأساليب أو المعالجات الاجصائية المناسبة.**

٤,٢ فروض الدراسة:

١- توجد علاقة ارتباطية موجبة ودالة بين جودة الحياة والثقة بالنفس لدى طلاب المرحلة الثانوية بمحافظة أضم.

٢- توجد علاقة إرتباطية موجبة ودالة بين جودة الحياة ودافعية الإنجاز لدى طلاب المرحلة الثانوية بمحافظة أضم.

٣- توجد علاقة إرتباطية موجبة ودالة بين دافعية الإنجاز والثقة بالنفس لدى طلاب المرحلة الثانوية بمحافظة أضم.

٤- يمكن التنبوء بمستويات جودة الحياة لدى طلاب الثانوية بمحافظة أضم من خلال دافعية الإنجاز والثقة والنفس.

الطريقة والإجراءات

يتناول هذا الفصل منهجية الدراسة ومتغيراتها ومجتمعها وعينتها وأدواتها واجراءاتها، والأساليب الإحصائية المستخدمة وذلك على النحو الآتي:

٣,١ منهج الدراسة:

اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي الإرتباطي قصد تحليل ودراسة الإشكالية التي تم طرحها والمنهج الوصفي يعبر عن جمع البيانات بنوعها الكمية حول الظاهرة محل الدراسة من أجل تحليلها وتفسيرها واستخلاص النتائج لمعرفة طبيعتها وخصائصها وتحديد العلاقات بين عناصرها وبينها وبين الظواهر الأخرى وصولا إلى تعميمها. وقد تم الاعتماد على أسلوب الدراسات الارتباطية لبيان العلاقة بين جودة الحياة والثقة بالنفس ودافعية الإنجاز لدى طلاب الثانوية بمحافظة أضم.

٣,٢ مجتمع الدراسة:

يتكوّن مجتمع الدراسة من جميع طلاب المرحلة الثانوية، بالمدارس الحكومية بمحافظة أضم بمنطقة مكة المكرمة.

٣,٣ عينة الدراسة:

تكوّنت عينة الدراسة من (201) من طلاب المرحلة الثانوية بمحافظة أضم . بالصف الأول ثانوي والثاني ثانوي بثانوية سعود الفيصل وثانوية أضم بمحافظة أضم. وقد اجريت الدراسة بأسلوب المسح الشامل لكل طلاب الصف الأول بالمحافظة.

٣,٤ أدوات الدراسة:

(١) مقياس جودة الحياة: إعداد الزهراني (٢٠٢١)

وصف المقياس:

أعدت المقياس فاطمه الزهراني (٢٠٢١)، ويتكون من (٣٠) عبارة. تم تصميمه بغرض قياس جودة الحياة لدى الطلاب في المرحلة المتوسطة، وقامت الباحثة بتطبيقه على عينة من طالبات المرحلة المتوسطة بمحافظة جدة بالمملكة العربية السعودية.

تصحيح المقياس:

يتكون مقياس جودة الحياة من (٣٠) عبارة، وتتم الإجابة على المقياس من خلال خمسة اختيارات تتمثل في (دائماً – غالباً – أحياناً – نادراً - أبداً)، وتقدر درجة المفحوص بإعطائه درجة تتراوح بين (5-1) على كل فقرة بناء على مفتاح تصحيح الاختبار، ثم تجمع درجة المفحوص على الأبعاد الأربعة للمقياس لتشكل الدرجة الكلية للمفحوص، وتتمثل أبعاد المقياس فيما يلي:

جدول (٣-١) توزيع العبارات على أبعاد مقياس جودة الحياة

البعد	أرقام العبارات في المقياس
بعد الصحة الجسمية	١ – ٨
بعد الصحة النفسية	٩ - ١٣
بعد التفاعل الاجتماعي	١٤ - ٢١
بعد أنشطة الحياة اليومية	٢٢ - ٣٠

الخصائص السيكومترية للمقياس في الدراسة الأصلية:

صدق المقياس:

قامت الزهراني (٢٠٢١) بالتحقق من صدق المقياس بطريقتين على النحو التالي:

(١) **صدق المحتوى (صدق المحكمين):** تم عرض مقياس جودة الحياة على مجوعة من المحكمين المتخصصين بجامعة الملك عبد العزيز بجدة كلية الدراسات العليا التربوية، وذلك من أجل التحقق من ملاءمة المقياس لتحقيق أغراض الدراسة. وقد طُلب من المحكمين مشكورين إبداء الرأي حول مدى وضوح العبارات ومدى ملاءمتها لما وضعت لأجله، ومدى مناسبة العبارات للبُعد الذي تنتمي إليه، مع وضع التعديلات والاقتراحات التي يمكن من خلالها تطوير المقياس. وبناء على التعديلات والاقتراحات التي أبداها المحكمون، قامت الباحثة بإجراء التعديلات اللازمة التي اتفق عليها غالبية المحكمين، حتى أصبح المقياس في صورته النهائية.

(٢) صدق الاتساق الداخلي: تم التأكد من صدق الاتساق الداخلي لمقياس جودة الحياة باستخدام معامل إرتباط بيرسون، حيث تم حساب معامل الارتباط بين درجة كل عبارة من عبارات المقياس بالدرجة الكلية للبُعد الذي تنتمي إليه العبارة. ثم درجة ارتباط كل بعد بالدرجة الكلية للمقياس، وبينت النتائج أن جميع العبارات والأبعاد دالة عند مستوى (٠.٠١)، وهذا يعطي دلالة على ارتفاع معاملات الاتساق الداخلي، كما يشير إلى مؤشرات صدق مرتفعة وكافية يمكن الوثوق بها في تطبيق الدراسة.

ثانياً: ثبات المقياس:

تحققت معدة المقياس من ثبات مقياس جودة الحياة، باستخدام معامل ثبات ألفا كرونباخ، والتجزئة النصفية، وبينت النتائج أن مقياس جودة الحياة يتمتع بثبات جيد، حيث بلغت قيمة معامل الثبات الكلية ألفا (٠.٨٢٢)، والتجزئة النصفية بعد تصحيحه عن طريق معامل جتمان (٠.٨١٠)، وهي درجات ثبات عالية يمكن الوثوق بها في تطبيق أداة الدراسة.

الخصائص السيكومترية للمقياس في الدراسة الحالية:

للتحقق من الخصائص السيكومترية لمقياس جودة الحياة في الدراسة الحالية قام الباحث بتطبيق المقياس على عينة استطلاعية مكونة من (٤٥) طالباً من خارج عينة البحث الأصلية وجاءت النتائج كما هي موضحة تالياً.

صدق المقياس:

قام الباحث بحساب معاملات الارتباط (بيرسون) بين درجات العينة على فقرات المقياس مع الدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه والنتائج في الجدول التالي:

جدول (٣-٢) معاملات ارتباط كل فقرة من فقرات مقياس جودة الحياة مع الدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه

الصحة الجسمية				الصحة النفسية		التفاعل الاجتماعي			أنشطة الحياة اليومية		
م	الارتباط	م	الارتباط	م	الارتباط	م	الارتباط	م	الارتباط	م	الارتباط
١	.493(**)	٦	.609(**)	١	.693(**)	١	.769(**)	٦	.875(**)	١	.762(**)	٦	.762(**)
٢	.746(**)	٧	.652(**)	٢	.788(**)	٢	.628(**)	٧	.486(**)	٢	.419(*)	٧	.419(*)
٣	.658(**)	٨	.649(**)	٣	.632(**)	٣	.876(**)	٨	.753(**)	٣	.576(**)	٨	.576(**)
٤	.672(**)			٤	.727(**)	٤	.680(**)			٤	.591(**)	9	.591(**)
٥	.659(**)			٥	.635(**)	٥	.775(**)			٥	.802(**)		

** معامل الارتباط دال عند (٠.٠١)

من الجدول (٣-٢) نجد أن جميع قيم معاملات الارتباط بين كل فقرة من فقرات مقياس جودة الحياة مع الدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه جاءت جيدة ودالة احصائياً عند مستوى معنوية (٠.٠١) أو مستوى (٠.٠٥)، وهي درجات موجبة ومقبولة. ثم قام الباحث بحساب معاملات الارتباط (بيرسون) لأبعاد المقياس مع بعضها والدرجة الكلية للمقياس والجدول التالي يبين النتائج:

جدول (٣-٣) ارتباط ابعاد مقياس جودة الحياة مع بعضها ومع الدرجة الكلية

الأبعاد	الصحة الجسمية	الصحة النفسية	التفاعل الاجتماعي	أنشطة الحياة اليومية	الدرجة الكلية
الصحة الجسمية	1	.824(**)	.826(**)	.754(**)	.931(**)
الصحة النفسية		1	.745(**)	.617(**)	.844(**)
التفاعل الاجتماعي			1	.796(**)	.939(**)
أنشطة الحياة اليومية				١	.899(**)

** معامل الارتباط دال عند (٠.٠١)

من الجدول (٣-٣) نجد أن جميع معاملات الارتباط بين أبعاد مقياس جودة الحياة مع بعضها والدرجة الكلية للمقياس تراوحت بين (٠.٦١٧– ٠.٩٣٩) كانت دالة احصائياً عند مستوى (٠.٠١) وقد كانت قيم الارتباط موجبة ومقبولة، مما يشير إلى أن المقياس يتمتع بدرجة مقبولة من الاتساق والتماسك الداخلي.

ثبات المقياس:

قام الباحث بحساب الثبات لمقياس جودة الحياة عن طريق معامل الفا كرونباخ والتجزئة النصفية (معادلة سبيرمان براون ومعادلة جتمان) والنتائج موضحة في الجدول التالي:

جدول رقم (٣-٤) معاملات الفا كرونباخ والتجزئة النصفية للدرجة الكلية والأبعاد الفرعية لمقياس جودة الحياة

م	أبعاد المقياس الفرعية	عدد العبارات	معامل ألفا كرونباخ	التجزئة النصفية (سبيرمان براون)	التجزئة النصفية (معادلة جتمان)
١	**بعد الصحة الجسمية**	8	٠.٧٩٧	٠.٨١٣	٠.٨١٣
٢	**بعد الصحة النفسية**	5	٠.٧٢٩	٠.٦٦٩	٠.٦٥٠
٣	**بعد التفاعل الاجتماعي**	8	٠.٨٧٥	٠.٨٦٢	٠.٨٦٢

٤	**بعد أنشطة الحياة اليومية**	9	٠.٨٣٤	٠.٨٦٦	٠.٨٦٣
	الدرجة الكلية للمقياس	**30**	**٠.٩٤٤**	**٠.٨٩٧**	**٠.٨٩٤**

من الجدول السابق يلاحظ أن قيمة معامل الثبات حسب ألفا كرونباخ لأبعاد مقياس جودة الحياة تراوحت بين (٠.٧٢٩ – ٠.٨٧٥) بينما بلغ معامل ألفا كرونباخ للمقياس ككل (٠.٩٤٤). كما وُجد أن معاملات الثبات لأبعاد مقياس جودة الحياة حسب التجزئة النصفية معادلة (سبيرمان – براون) تراوحت بين (٠.٦٦٩– ٠.٨٦٦) وبلغت القيمة للمقياس ككل (٠.٨٩٧) أما حسب معادلة جتمان فقد تراوحت معاملات الثبات لأبعاد المقياس بين (٠.٦٥٠ – ٠.٨٦٣) وبلغت للمقياس ككل (٠.٨٩٤) وهى قيم مرتفعة، تشير إلى أن المقياس يتمتع بدرجه ثبات مقبولة.

(٢) مقياس الثقة بالنفس: من إعداد الغامدي (٢٠٠٩)

وصف المقياس:

أعدَ هذا المقياس الغامدي (٢٠٠٩)، ويتكون المقياس من (٢٢) عبارة تقيس جوانب الثقة بالنفس المختلفه كالطلاقة اللغوية ، والجانب الاجتماعي ، والجانب النفسي، والجانب الفسيولوجي، والاستقلالية لدى طلاب المرحلة المتوسطة. وقد قام (العتري، ٢٠١٢) بإعادة تطبيقه على عينة من طلاب المرحلة المتوسطة بالمملكة العربية السعودية.

تصحيح المقياس:

يتكون المقياس من (٢٢) عبارة لقياس الثقة بالنفس ، وتقع الإجابة على المقياس في ثلاث مستويات (دائماً، أحيانًا، نادرًا) وتتراوح الدرجة لكل عبارة ما بين ثلاثة درجات ودرجة واحدة وذلك بإعطاء (دائما=٣ درجات)، (أحياناً=٢ درجتان) (نادراً=١ درجة واحدة)، وبذلك تتراوح درجات المقياس ما بين (٢٢ – ٦٦) درجة. ويحدد المقياس مستويين للثقة بالنفس على النحو التالي:

(١) ثقة بالنفس منخفضة عند حصول المفحوص على (من ٢٢ – ٤٤ درجة).

(٢) ثقة بالنفس مرتفعة عند حصول المفحوص على (من ٤٥ – ٦٦ درجة).

الخصائص السيكومترية للمقياس في الدراسة الأصلية:

قام الغامدي (٢٠٠٩) بتطبيق المقياس على البيئة السعودية، وقام بالتأكد من دلالات صدقه وثباته بعد تطبيقه على عينة استطلاعية من خارج عينة الدراسة الأصلية، على النحو التالي:

صدق المقياس:

قام الغامدي (٢٠٠٩) بالتحقق من صدق مقياس الثقة بالنفس بالطرق التالية:

١) **صدق المحكمين:** وذلك بعرض المقياس على مجموعة من أعضاء هيئة التدريس بالجامعات والمتخصصين في علم النفس والصحة النفسية بهدف الكشف عن مدى صدق فقرات الاداة وملائمتها لقياس ما وضعت لقياسه.

٢) **الصدق العاملي:** قام الغامدي (٢٠٠٩) بإجراء دراسة استطلاعية للمقياس وذلك بتطبيقها على عينة بلغت(٥٢) طالباً وبعد إجراء التحليل الاحصائي قام بحذف العبارات التي كانت معاملات تشبعها بعد التدوير أقل من (٠.٣٠)، كما أسفر التحليل العاملي عن معنوية (٢٢) فقرة تفسر (٠.٨٤١) من التباين الكلي.

٣) **الاتساق الداخلي:** وذلك بحساب معاملات الارتباط بين بنود المقياس والدرجة الكلية للمقياس وبينت النتائج أن جميع العبارات داله عند مستوى (٠.٠٥) ومستوى (٠.٠١) مما يعني ارتفاع معاملات الاتساق الداخلي وتشير الى مؤشرات صدق مرتفعة.

ثبات المقياس:

قام الغامدي (٢٠٠٩) بحساب ثبات مقياس الثقة بالنفس باستخدام معامل ألفا كرونباخ (Cronbach Alpha) وكانت الدرجة الكلية للمقياس (٠.٧٥٠) وهي مرتفعة ومقبولة وتدل على ثبات المقياس وصلاحيته لإجراء الدراسة.

الخصائص السيكومترية للمقياس في الدراسة الحالية:

صدق المقياس :

الاتساق الداخلي:

قام الباحث بالتحقق من الصدق بطريقة الاتساق الداخلي لفقرات مقياس الثقة بالنفس، وذلك عن طريق حساب معاملات الارتباط (بيرسون) بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية للمقياس والنتائج موضحه في الجدول التالي:

جدول (٣-٥) صدق الاتساق الداخلي لمقياس الثقة بالنفس (ارتباط كل فقرة مع الدرجة الكلية للمقياس)

رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط
١	.716(**)	٧	.520(**)	١٣	.680(**)	١٨	.459(*)

٢	.472(**)	٨	.545(**)	١٤	.563(**)	١٩	.498(**)
٣	.470(**)	٩	.560(**)	١٥	.740(**)	٢٠	.410(*)
٤	.613(**)	١٠	.610(**)	١٦	.517(**)	21	.397(*)
5	.475(**)	١١	.541(**)	١٧	.618(**)	22	.406(*)
٦	.551(**)	١٢	.566(**)				

** معاملات الارتباط دالة عند (٠.٠١)

من الجدول السابق نجد ان جميع قيم معاملات الارتباط بين كل فقرة والدرجة الكلية لمقياس الثقة بالنفس كانت دالة احصائياً عند مستوى (٠.٠١) أو مستوى (٠.٠٥) وهي قيم ارتباطات موجبة وجيدة في معظمها، وبالتالي هذا يشير إلى أن المقياس يتسم بالاتساق الداخلي في جميع عباراته.

ثبات المقياس:

قام الباحث بحساب الثبات لمقياس الثقة بالنفس عن طريق معامل الفا كرونباخ والتجزئة النصفية (معادلة سبيرمان براون ومعادلة جتمان) والنتائج موضحة في الجدول التالي:

جدول رقم(٣-٦) معاملات الفا كرونباخ والتجزئة النصفية لمقياس الثقة بالنفس

المقياس	عدد العبارات	معامل ألفا كرونباخ	التجزئة النصفية (سبيرمان براون)	(معادلة جتمان)
الثقة بالنفس	٢٢	٠.٨٨٦	٠.٦٦٠	٠.٦٥٠

من الجدول السابق نجد أن قيمة معامل الثبات حسب ألفا كرونباخ لمقياس الثقة بالنفس بلغت (٠.٨٨٦). كما نجد أن معامل الثبات لمقياس الثقة بالنفس حسب التجزئة النصفية معادلة (سبيرمان – براون) بلغ (٠.٦٦٠) أما حسب معادلة جتمان فقد بلغت (٠.٦٥٠) وهى قيم جيد، تشير إلى أن المقياس يتمتع بدرجه ثبات مقبولة.

ثالثاً: مقياس دافعية الإنجاز: من إعداد عثمان (٢٠١٤)

وصف المقياس:

هذا المقياس من إعداد عثمان (٢٠١٤) بغرض قياس دافعية الإنجاز ويتكون في صورته النهائية من (٢٤) فقرة.

تصحيح المقياس:

يتكون مقياس دافعية الإنجاز في صورته النهائية من (٢٤) عبارة، مقسمة إلى أربعة أبعاد هي (المثابرة -تحديد الهدف- مستوى الطموح - الكفاءة المدركة) ويتم تصحيح فقرات المقياس من ٣ خيارات (تنطبق – تنطبق إلى حد ما – لا تنطبق) تعطى الدرجات من (٣-١) على التوالي.

الخصائص السيكومترية للمقياس في الدراسة الأصلية:

قام عثمان (٢٠١٤) بالتحقق من الخصائص السيكومترية لمقياس دافعية الإنجاز، وذلك بتطبيقه على عينة من (٤٠) طالباً وطالبة، وذلك على النحو التالي:

صدق المقياس:

قام معد المقياس بالتحقق من صدق المقياس بطريقتين وذلك على النحو التالي:

صدق المحتوى (المحكمين):

تم عرض المقياس على مجموعة من المحكمين -أساتذة القياس النفسي للتأكد من مدى إنتماء كل مفردة للبعد الذي تنتمي إليه، ومدى إنتماء الأبعاد لموضوع القياس، وقام الباحث بإجراء كافة التعديلات التي اتفق عليها معظم المحكمين في صياغة العبارات ، كما تم حذف العبارات التي أجمع غالبية المحكمين على حذفها من المقياس بنسبة أقل من (٨٠%).

الصدق العاملي:

هو أحد أشكال صدق التكوين وتم التحقق منه باستخدام التحليل العاملي لبنود مقياس دافعية الإنجاز للتعرف على طبيعة العوامل التي يمكن أن تنتظم فيها. حيث تم إجراء التحليل العاملي لإستجابات العينة الكلية على مقياس دافعية الإنجاز بعد استبعاد البنود التي لم تصل إلى مستوى الدلالة الإحصائية عند حساب الاتساق الداخلي ،لمعرفة هل يوجد عامل عام أم توجد عوامل نوعية تتفق وما ذكر في التراث، وذلك من خلال استخدام طريقة المكونات الأساسية Principal Components كما استخدم محك" كايزر "في إستخلاص العامل العام وهو مالا يقل جذره عن واحد صحيح، ثم تم تدوير العوامل المستخرجة تدويرا متعامدا بطريقة" الفاريمكس " Varimax واعتبر الباحث التشبع المقبول للعبارة هو ٠.٣٠ على الأقل، وبناءا على المحكات السابقة تم استخلاص أربعة عوامل من الدرجة الأولى لمقياس دافعية الإنجاز استوعبت (٤٢.٠٧١%) من التباين الكلي للمقياس. وبالتالي فقد كشفت نتائج التحليل العاملي عن وجود أربعة عوامل أساسية لدافعية الإنجاز، وهذا يعني إمكانية التعامل مع دافعية الإنجاز كتكوين فرضي متعدد الأبعاد وليس كمكون أحادي البعد.

ثبات المقياس:

قام عثمان (٢٠١٤) بحساب ثبات المقياس بعدة طرق هي: إعادة التطبيق، معامل ألفا كرونباخ، التجزئة النصفية "واتضح أن معاملات الثبات للمقياس ككل ومكوناته الفرعية مرتفعة فقد تراوحت ما بين (٠.٥٢ – ٠.٧٢) بالنسبة لمعامل ألفا، وتراوحت بين (٠.٥٦ – ٠.٧٥) بالنسبة لإعادة التطبيق، كما تراوحت بين (٠.٤٠ – ٠.٦٥) بالنسبة لطريقة التجزئة النصفية مما يدل على أن المقياس يتمتع بثبات واستقرار عالي.

الخصائص السيكومترية للمقياس في الدراسة الحالية:

(أ) الاتساق الداخلي:

قام الباحث بالتحقق من صدق المقياس بطريقة الاتساق الداخلي لمقياس دافعية الإنجاز عن طريق حساب معاملات الارتباط (بيرسون) بين عبارات المقياس مع الدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه كما في الجدول التالي:

جدول (٣-٧) معاملات الارتباط (بيرسون) لعبارات مقياس دافعية الإنجاز مع الدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه

المثابرة		تحديد الهدف		مستوى الطموح		الكفاءة المدركة	
العبارة	الارتباط	العبارة	الارتباط	العبارة	الارتباط	العبارة	الارتباط
١	.740(**)	٥	.732(**)	١	.578(**)	١	.629(**)	١	.609(**)
٢	.609(**)	٦	.774(**)	٢	.619(**)	٢	.617(**)	٢	.512(**)
٣	.646(**)	٧	.772(**)	٣	.592(**)	٣	.609(**)	٣	.537(**)
٤	.655(**)	٨	.595(**)	٤	.562(**)	٤	.680(**)	٤	.705(**)
				٥	.530(**)	٥	.351(*)	٥	.669(**)
						٦	.707(**)		

** معامل الارتباط دال عند (٠.٠١)

من الجدول (٣-٧) نجد أن جميع قيم معاملات الارتباط بين كل فقرة من عبارات مقياس دافعية الإنجاز مع الدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه جاءت جيدة ودالة احصائياً عند مستوى معنوية (٠.٠١)، وهي درجات موجبة ومقبولة وتشير إلى أن المقياس يتمتع بدرجة مقبولة من صدق البناء (التكوين الفرضي). كما تم حساب معاملات الارتباط (بيرسون) لأبعاد المقياس مع بعضها والدرجة الكلية للمقياس والجدول التالي يبين النتائج:

جدول (٣-٨) ارتباط ابعاد مقياس دافعية الإنجاز مع بعضها ومع الدرجة الكلية

الأبعاد	المثابرة	تحديد الهدف	مستوى الطموح	الكفاءة المدركة	الدرجة الكلية
المثابرة	1	.٤٠٧(**)	.486(**)	.514(**)	.٤٤٤(**)
تحديد الهدف		1	.٣٧٥(**)	.757(**)	.٦٥١(**)
مستوى الطموح			1	.595(**)	.٧١١(**)
الكفاءة المدركة				1	.٥٦٨(**)

** معامل الارتباط دال عند (٠.٠١)

من الجدول (٣-٨) نجد أن جميع معاملات الارتباط بين أبعاد مقياس دافعية الإنجاز مع بعضها والدرجة الكلية للمقياس تراوحت بين (٠.٣٧٥– ٠.٧٥٧) كانت دالة احصائياً عند مستوى (٠.٠١) وقد كانت قيم الارتباط موجبة ومقبولة، مما يشير إلى أن المقياس يتمتع بدرجة مقبولة من الاتساق والتماسك الداخلي.

ثبات المقياس:

قام الباحث بحساب الثبات لمقياس دافعية الإنجاز عن طريق معامل ألفا كرونباخ والتجزئة النصفية (معادلة سبيرمان براون ومعادلة جتمان) والنتائج موضحة في الجدول التالي:

جدول رقم(٣-٩) معاملات ألفا كرونباخ والتجزئة النصفية للدرجة الكلية والأبعاد الفرعية لمقياس دافعية الإنجاز

م	أبعاد المقياس الفرعية	عدد العبارات	معامل ألفا كرونباخ	التجزئة النصفية (سبيرمان براون)	التجزئة النصفية (معادلة جتمان)
١	المثابرة	٨	٠.٧٧٢	٠.٧٥٢	٠.٧٤٦
٢	تحديد الهدف	٥	0.816	0.713	0.709
٣	مستوى الطموح	٦	٠.٧٨٨	0.721	0.721
٤	الكفاءة المدركة	٥	٠.٧٤٢	0.702	0.711

الدرجة الكلية للمقياس	٢٤	0.887	0.724	0.724

من الجدول السابق نجد أن قيمة معامل الثبات حسب ألفا كرونباخ لأبعاد مقياس دافعية الإنجاز تراوحت بين (0.772– 0.816) بينما بلغ معامل ألفا كرونباخ للمقياس ككل (0.887). كما نجد أن معاملات الثبات لأبعاد مقياس دافعية الإنجاز حسب التجزئة النصفية معادلة (سبيرمان – براون) تراوحت بين (0.702 0.752-) وبلغت القيمة للمقياس ككل (0.724) أما حسب معادلة جتمان فقد تراوحت معاملات الثبات لأبعاد المقياس بين (0.709 – 0.746) وبلغت للمقياس ككل (0.724) وهى قيم مرتفعة، تشير إلى أن المقياس يتمتع بدرجه ثبات مقبولة.

٣,٥ إجراءات الدراسة:

١. قام الباحث بتطبيق أدوات الدراسة على أفراد العينة خلال الفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي ١٤٤٣هـ/٢٠٢١م حيث تقدم بخطاب من جامعة الملك عبد العزيز للإدارة العامة للتعليم بمحافظة أضم وذلك لأخذ الإذن بتطبيق الأداة على طلاب المرحلة الثانوية بمحافظة أضم.

٢. تولى الباحث توزيع (٤٥) استمارة كعينة استطلاعية على طلاب المرحلة الثانوية بمحافظة أضم،من خارج عينة الدراسة المستهدفة، بهدف التحقق من الثبات والصدق لأدوات الدراسة .

٣. تم التحقق من ثبات وصدق أدوات الدراسة الثلاثة.

٤. تولى الباحث توزيع (210) استبانة تشمل أدوات الدراسة على أفراد عينة الدراسة من طلاب المرحلة الثانوية بمحافظة أضم.

٥. قام الباحث بعد ذلك بجمع الاستبانات الموزعة وتفريغ الاستجابات الواردة في الادوات من العينة المفحوصة بعد التأكد من سلامتها للتحليل الإحصائي، وقد تم إدخال البيانات إلى جهاز الحاسوب باستخدام برنامج الحزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS) لمعالجة البيانات والحصول على النتائج وقد تم مراعاة عكس العبارات السلبية.

٣,٦ المعالجات الإحصائية:

تم استخدام المعالجات الاحصائية التالية:

- معامل ارتباط بيرسون (Person Product-moment correlation).
- معامل ألفا كرونباخ (Cronbach Alpha) ومعادلة سبيرمان التجزئة.
- المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية.
- الإنحدار الخطي المتعدد للتنبؤ.

٤,٢ النتائج المتعلقة بالتساؤل الأول: وتفسيرها ومناقشتها

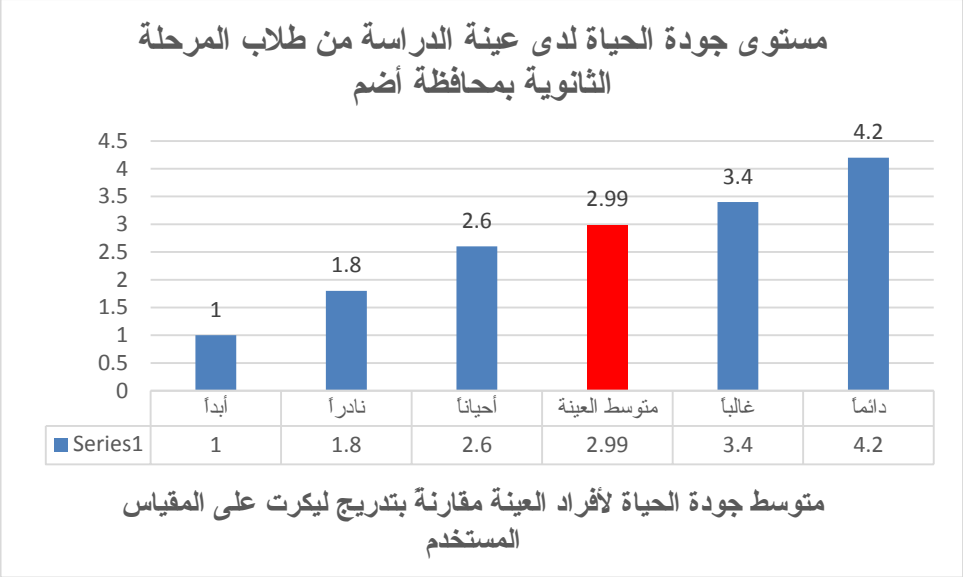
نص التساؤل الأول على "مامستوى جودة الحياة لدى طلاب الثانوية بمحافظة أضم؟" وللإجابة على هذا التساؤل قام الباحث بحساب المتوسطات والانحرافات المعيارية والأوزان النسبية لدرجات أفراد العينة على مقياس جودة الحياة وأبعاده على النحو التالي:

جدول (٤-١) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والأوزان النسبية للتحقق من مستويات جودة الحياة لدى طلاب المرحلة الثانوية بمحافظة أضم

الرقم	المقياس	متوسط الدرجات	الانحراف المعياري	المتوسط المرجح	المستوى
١	بعد الصحة الجسمية	27.84	4.94	3.48	مرتفعة
2	بعد الصحة النفسية	15.05	3.47	3.01	متوسط
٣	بعد التفاعل الاجتماعي	23.44	5.22	3.91	مرتفع
٤	بعد أنشطة الحياة اليومية	15.40	3.10	3.08	متوسط
	الدرجة الكلية لجودة الحياة	89.74	15.78	2.99	**متوسطة**

يتبين من جدول (٤-١) أن المتوسط العام لجودة الحياة لدى طلاب المرحلة الثانوية بمحافظة أضم بلغ (٨٩.٧٤) بانحراف معياري (١٥.٧٨) درجة، وبلغ الوزن النسبي لهذه الدرجة (٥٩.٨٣%) وهذه الدرجة تشير إلى أن درجة جودة الحياة لدى طلاب المرحلة الثانوية بمحافظة أضم متوسطة. كما نجد أن أبرز أبعاد جودة الحياة لدى لدى طلاب المرحلة الثانوية بمحافظة أضم كان بعد الصحة الجسمية بمتوسط (٢٧.٨٤%) وانحراف معياري (٤.٩٤) وبدرجة مرتفعة، يليه بعد التفاعل الاجتماعي بمتوسط (٢٣.٤٤) وانحراف معياري (٣.١٠). بينما جاءت بقية أبعاد جودة الحياة الأخرى بدرجة متوسطة لدى طلاب المرحلة الثانوية بمحافظة أضم.

والرسم البياني التالي يوضح مستوى جودة الحياة لدى أفراد العينة من طلاب المرحلة الثانوية بمحافظة أضم بالنسبة لمستويات جودة الحياة على المقياس المستخدم بالدراسة الحالية:



شكل (١) مستوى جودة الحياة لدى عينة الدراسة من طلاب المرحلة الثانوية بمحافظة أضم

ويتضح من الرسم البياني السابق أن متوسط درجات العينة على المقياس قد بلغ ٢.٩٩ وهي تقع ضمن المستوى المتوسط (2.6 – 3.4) باعتبار المقياس خماسي حسب ليكرت، وذلك على أساس بدائل الاختيار الخمسة وهي: (١) أبداً وتتراوح ما بين (١ إلى – ١.٨)، (٢) نادراً وتتراوح ما بين (> ١.٨ -٢.٦٠)، (٣) أحياناً وتتراوح ما بين (> ٢.٦ – ٣.٤) ، (٤) غالباً وتتراوح ما بين (> ٣.٤ – ٤.٢)، (٥) دائماً وتتراوح ما بين (> ٤.٢ – ٥.٠)، وبذلك فهي قيمة تعبر عن مستوى متوسط من حيث مستوى جودة الحياة لدى أفراد العينة من طلاب المرحلة الثانوية بمحافظة أضم.

٤,٣ النتائج المتعلقة بالتساؤل الثاني:

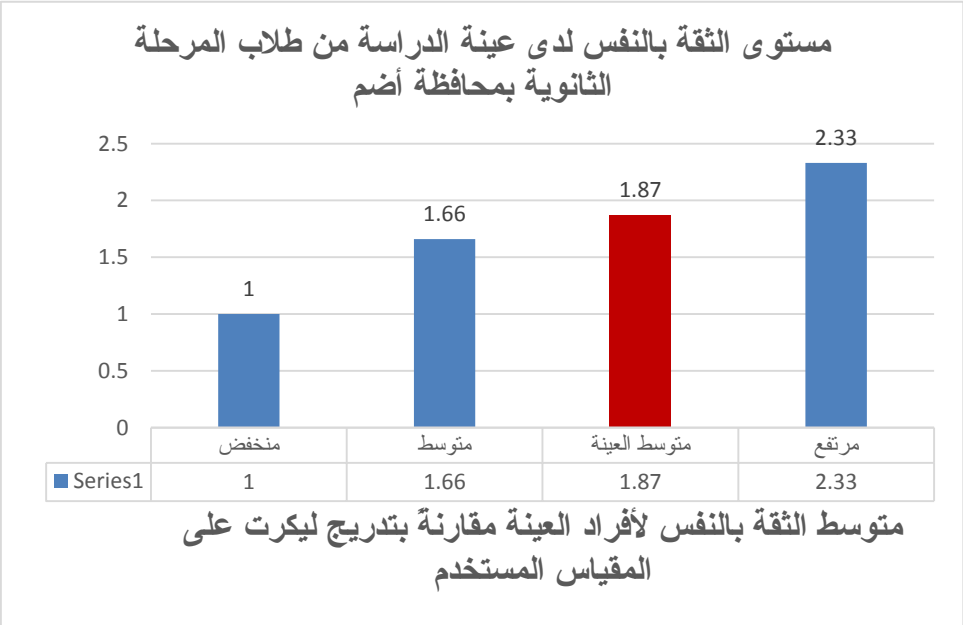
نص التساؤل الثاني على "مامستوى الثقة بالنفس لدى طلاب الثانوية بمحافظة أضم؟" وللإجابة على هذا التساؤل قام الباحث بحساب المتوسطات والانحرافات المعيارية والأوزان النسبية لدرجات أفراد العينة على مقياس الثقة بالنفس على النحو التالي:

جدول (٤-٢) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والأوزان النسبية للتحقق من مستويات الثقة بالنفس لدى طلاب المرحلة الثانوية بمحافظة أضم

المقياس	متوسط الدرجات	الانحراف المعياري	المتوسط المرجح	المستوى
الثقة بالنفس	41.67	6.98	1.89	متوسطة

يتبين من جدول (٤-٢) أن المتوسط العام لدرجات الثقة بالنفس لدى طلاب المرحلة الثانوية بمحافظة أضم بلغ (٤١.٦٧) بانحراف معياري (٦.٩٨) درجة، وهذه الدرجة تشير إلى أن درجة الثقة بالنفس لدى طلاب المرحلة الثانوية بمحافظة أضم متوسطة.

والرسم البياني التالي يوضح مستوى الثقة بالنفس لدى أفراد العينة من طلاب المرحلة الثانوية بمحافظة أضم بالنسبة لمستويات الثقة بالنفس على المقياس المستخدم بالدراسة الحالية:



ويتضح من الرسم البياني السابق أن متوسط درجات العينة على المقياس المستخدم قد بلغ ١.٨٧ وهي تقع ضمن المستوى المتوسط (1.66 – 2.33) باعتبار المقياس ثلاثي حسب ليكرت، وذلك على أساس بدائل الاختيار الثلاثة وهي: (١) منخفض وتتراوح ما بين (١ إلى – ١.٦٦)، (٢) متوسط وتتراوح ما بين (> ١.٦٦ – ٢.٣٣)، (٣) مرتفع وتتراوح ما بين (> ٢.٣٣ – ٣)، وبذلك فهي قيمة تعبر عن مستوى متوسط من حيث الثقة بالنفس لدى أفراد العينة من طلاب المرحلة الثانوية بمحافظة أضم.

٤,٤ النتائج المتعلقة بالتساؤل الثالث:

نص التساؤل الثالث على "مامستوى دافعية الإنجاز لدى طلاب الثانوية بمحافظة أضم؟" وللإجابة على هذا التساؤل قام الباحث بحساب المتوسطات والإنحرافات المعيارية والأوزان النسبية لدرجات أفراد العينة على مقياس دافعية الإنجاز على النحو التالي:

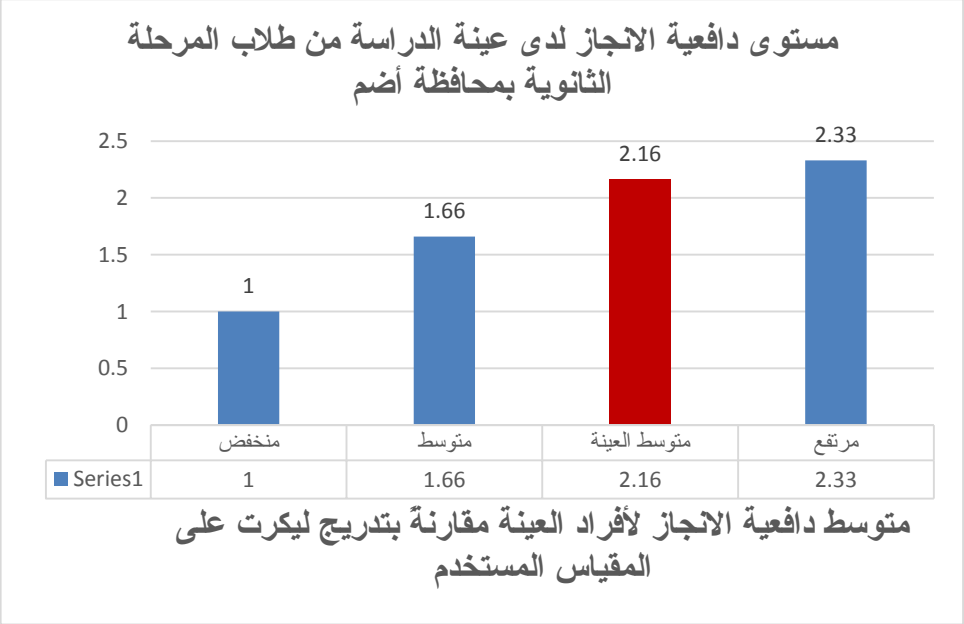
جدول (٤-٣) المتوسطات الحسابية والإنحرافات المعيارية والأوزان النسبية للتحقق من مستويات دافعية الإنجاز لدى طلاب المرحلة الثانوية بمحافظة أضم

الرقم	المقياس	متوسط الدرجات	الانحراف المعياري	المتوسط المرجح	المستوى
١	المثابرة	19.23	3.21	2.40	مرتفعة
٢	تحديد الهدف	9.12	2.91	1.82	متوسطة

٣	مستوى الطموح	14.25	3.33	2.38	مرتفعة
٤	الكفاءة المدركة	10.21	3.56	2.04	متوسط
3	**الدرجة الكلية لدافعية الانجاز**	52.07	8.70	2.17	متوسط

يتبين من جدول (٤-٣) أن المتوسط العام لدرجات دافعية الإنجاز لدى طلاب المرحلة الثانوية بمحافظة أضم بلغ (٥٢.٠٧) بإنحراف معياري (٨.٧٠) درجة، وهذه الدرجة تشير إلى أن درجة دافعية الإنجاز لدى طلاب المرحلة الثانوية بمحافظة أضم مرتفعة. كما نجد أن ابرز أبعاد دافعية الإنجاز لدى طلاب المرحلة الثانوية بمحافظة أضم كان بعد المثابرة بمتوسط (١٩.٢٣) وانحراف معياري (٣.٢١) وبدرجة مرتفعة، بينما كان بعد تحديد الهدف أقل ابعاد دافعية الإنجاز لدى طلاب المرحلة الثانوية بمحافظة أضم بعد تحديد الهدف بمتوسط (٩.١٢) وانحراف معياري (٢.٩١) وبدرجة متوسطة.

والرسم البياني التالي يوضح مستوى دافعية الانجاز لدى أفراد العينة من طلاب المرحلة الثانوية بمحافظة أضم بالنسبة لمستويات دافعية الانجاز على المقياس المستخدم بالدراسة الحالية:



ويتضح من الرسم البياني السابق أن متوسط درجات العينة على المقياس المستخدم قد بلغ ٢.١٦ وهي تقع ضمن المستوى المتوسط (1.66 – 2.33) باعتبار المقياس ثلاثي حسب ليكرت، وذلك على أساس بدائل الاختيار الثلاثة وهي:

(١) منخفض وتتراوح ما بين (١ إلى – ١.٦٦)، (٢) متوسط وتتراوح ما بين (> ١.٦٦ – ٢.٣٣)، (٣) مرتفع وتتراوح ما بين (> ٢.٣٣ – ٣)، وبذلك فهي قيمة تعبر عن مستوى متوسط من حيث دافعية الانجاز لدى أفراد العينة من طلاب المرحلة الثانوية بمحافظة أضم.

٤,٥ النتائج المتعلقة بالفرض الاول

نص الفرض الأول على أنه "توجد علاقة ارتباطية موجبة ودالة احصائياً بين درجات الطلاب على مقياسي جودة الحياة والثقة بالنفس لدى طلاب المرحلة الثانوية بمحافظة أضم" وللتحقق من هذا الفرض قام الباحث بحساب معاملات ارتباط بيرسون بين درجات الطلاب على مقياسي الثقة بالنفس وجودة الحياة لدى طلاب المرحلة الثانوية بمحافظة أضم، وكانت النتائج كما بالجدول التالي:

جدول (٤-٤) معاملات ارتباط بيرسون بين الثقة بالنفس وجودة الحياة لدى طلاب المرحلة الثانوية بمحافظة أضم

الأبعاد	معاملات الارتباط بالدرجة الكلية للثقة بالنفس
بعد الصحة الجسمية	.390(**)
بعد الصحة النفسية	.362(**)
بعد التفاعل الاجتماعي	.428(**)
بعد أنشطة الحياة اليومية	.327(**)
الدرجة الكلية لجودة الحياة	.491(**)

يتضح من الجدول السابق أن معامل الارتباط بين الدرجة الكلية للثقة بالنفس والدرجة الكلية لجودة الحياة لدى طلاب المرحلة الثانوية بمحافظة أضم بلغ (٠.٤٩١) وهو معامل ارتباط موجب ودال احصائياً عند (٠.٠١) مما يشير إلى وجود علاقة ارتباطية دالة بين درجات عينة الدراسة على مقياس الثقة بالنفس وجودة الحياة لدى طلاب المرحلة الثانوية بمحافظة أضم. كما نجد أن جميع معاملات ارتباط بيرسون بين الدرجة الكلية للثقة بالنفس وجودة الحياة بأبعادها المختلفة لدى طلاب المرحلة الثانوية بمحافظة أضم كانت إرتباطات موجبة ودالة احصائياً عند مستوى (٠.٠١) وقد تراوحت بين (٠.٣٢٧ - ٠.٤٢٨).

وتأتي هذه النتيجة متوافقة مع ما توصلت إليه دراسة (مخلوف، ٢٠٢٢) التي أظهرت نتائجها جود علاقة ارتباطية ذات دلالة احصائية بين جودة الحياة النفسية والثقة بالنفس. ودراسة (عبد العزيز، ٢٠١٩) التي أظهرت وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائيا بين جودة الحياة وكلا من كفاءة نظام المناعة النفسي والثقة بالنفس.

من الجدول السابق نجد أنه توجد علاقة ايجابية طردية بين بعد الصحة الجسمية والثقة بالنفس لدى طلاب المرحلة الثانوية بمحافظة أضم، وهذه النتيجة تشير إلى أن ارتفاع بعد الصحة الجسمية له تأثير إيجابي على مستويات الثقة بالنفس لدى طلاب المرحلة الثانوية، ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن الثقة بالنفس مرتبطة بجوانب من الصحة الجسدية. حيث أن مواجهة لالطالب لموقف مرهق ولكن لدسه الاعتقاد بأن لديه القدرة على النجاح يعزز من قدرته على تجاوز هذا الموقف، كما أن الشعور بالثقة بشأن مستوى الأداء البدني يزيد أيضاً من ثقته بنفسه، ويقلل من مقدار الإنزعاج الذي يشعر به عند دفع نفسه إلى الأمام.

وتشير العلاقة الإيجابية بين بعد الصحة النفسية والثقة بالنفس لدى طلاب المرحلة الثانوية بمحافظة أضم، إلى أن الصحة النفسية لها تأثير إيجابي على مستوى الثقة بالنفس. فالصحة النفسية كما هو معلوم تصل بالفرد إلى الإنسجام والتوافق النفسي والإجتماعي،

والقدرة العالية على الإنتاجية والعطاء والسعادة، التي تعكس إحساس الفرد بقيمته بنفسه وبمن حوله، فيترجم هذه السمات أو المظاهر إلى ثقة بالنفس، تجعله يشعر بالكفاءة والقدرة على مواجهة الصعاب والظروف المختلفة مستعملاً اقصى ما تتيح له إمكانياته وقدراته لتحقيق اهدافه المرجوة.

كذلك أشارت النتائج إلى وجود علاقة إيجابية طردية بين بعد التفاعل الإجتماعي والثقة بالنفس لدى طلاب المرحلة الثانوية، وهذه النتيجة يمكن تفسيرها بأن التفاعل الإجتماعي هو من أهم مقومات الثقة بالنفس حيث ذكر (العنزي، ٢٠١٢) أنه التفاعل الإجتماعي من العوامل الرئيسية المؤدية لإرتفاع الثقة بالنفس أو إنخفاضها لدى الأفراد حيث أنه لا يمكن للإنسان أن يعيش بمعزل عن المجتمع ، وإذا ما أحس أن المجتمع يرفضه ولا يرغب تواجده فانه سيفقد الثقة بنفسه وبمن حوله، هذا ويتأثر الفرد بالمجتمع من حوله منذ لحظة ميلاده، ويحس بمدى تقبل أسرته له، فيبدأ ببناء صورة عن نفسه إما بالقبول والإيجاب أو بالرفض. أما العلاقة الإيجابية بين بعد أنشطة الحياة اليومية ومستويات الثقة بالنفس لدى طلاب المرحلة الثانوية فيمكن تفسيرها بأن الثقة بالنفس هي عماد النجاح حيث أنها تجعل الفرد يندفع نحو إنجاز العمل دون تردد أو خوف، بحيث يتجرد من كل الجوانب السلبية وعناصر الضعف فعندما يثق الطالب في قدراته، فمن المرجح أن يسعى لتحقيق النجاح والوصول إليه. كما يمكن أن تساعده على تولي المهام الصعبة أو التغلب على العقبات. زتمده بالشجاعة والتحفيز لمواجهة أي تحد يأتي في طريقه ايماناً بنفسه وقدراته.

ويشير الباحث إلى أن الثقة بالنفس تتحدد بشكل عام بتوافق الفرد مع نفسه ومع المجتمع، وإحساسه بقدرته على مواجهة تحدياته اليومية، حيث يشعر بالكفاءة والقدرة إزاء مواقف الحياة وممارستها، وهذه كلها مؤشرات تؤثر و تتدخل في جودة الحياة حيث تقتصر هذه الأخيرة على مدى شعور الفرد بالسعادة التي تتضمن الحالة الإجتماعية والإقتصادية.

٤,٦ النتائج المتعلقة بالفرض الثاني:

نص الفرض الثاني على أنه "توجد علاقة موجبة ودالة احصائياً بين درجات الطلاب على مقياسي دافعية الإنجاز وجودة الحياة لدى طلاب المرحلة الثانوية بمحافظة أضم". وللتحقق من هذا الفرض قام الباحث بحساب معاملات ارتباط بيرسون بين دافعية الإنجاز وجودة الحياة لدى طلاب المرحلة الثانوية بمحافظة أضم، وكانت النتائج كما بالجدول التالي:

جدول (٤-٥) معاملات ارتباط بيرسون بين دافعية الإنجاز وجودة الحياة لدى طلاب المرحلة الثانوية بمحافظة أضم

أبعادجودة الحياة	أبعاد دافعية الإنجاز				الدرجة الكلية
	المثابرة	تحديد الهدف	مستوى الطموح	الكفاءة المدركة	لدافعية الانجاز
بعد الصحة الجسمية	.326(*)	.277(*)	.347(**)	.326(**)	.342(**)
بعد الصحة النفسية	.331(**)	.244(*)	.438(**)	.331(**)	.351(**)
بعد التفاعل الاجتماعي	.295(*)	.311(**)	.220(*)	.295(*)	.513(**)

بعد أنشطة الحياة اليومية	.٤٤٣(**)	.٣٧٣(**)	.٣٦٥(**)	.٢٤٣(*)	.٤٦٣(**)
الدرجة الكلية لجودة الحياة	.٣٧٣(**)	.٣٦٦(**)	.٣٦٧(**)	.٣٧٣(**)	.٥٦٢(**)

يتضح من الجدول السابق أن معامل الارتباط بين الدرجة الكلية لدافعية الإنجاز والدرجة الكلية لجودة الحياة لدى طلاب المرحلة الثانوية بمحافظة أضم بلغ (٠.٥٦٢) وهو معامل ارتباط موجب ودال عند (٠.٠١) مما يشير إلى وجود علاقة موجبة ودالة عند مستوى (٠.٠١) بين دافعية الإنجاز وجودة الحياة لدى طلاب المرحلة الثانوية بمحافظة أضم.

كما نجد أن جميع معاملات إرتباط بيرسون بين أبعاد دافعية الإنجاز وأبعادجودة الحياة لدى طلاب المرحلة الثانوية بمحافظة أضم كانت موجبة ودالة إحصائياً عند مستوى (٠.٠١) أو مستوى (٠.٠٥) وقد تراوحت بين (٠.٢٢٠ إلى ٠.٤٤٣).

وتأتي هذه الدراسة متوافقة مع ما توصلت إليه دراسة (العتيبي، ٢٠١٦) والتي أسفرت نتائجها عن وجود علاقة ارتباطيه بين جودة الحياة ودافعية التعلم لدى طلاب الثانوية.

أشارت النتائج في الجدول السابق إلى إرتباط جميع أبعاد جودة الحياة مع مستويات الدافعية للإنجاز إيجابياً لدى طلاب المرحلة الثانوية، حيث أن بعد الصحة الجسمية إرتبط إيجابياً مع الدافعية للإنجاز وأبعادها (المثابرة - تحديد الهدف - مستوى الطموح - ألكفاءة المدركة) وهذه النتيجة يمكن تفسيرها بأن الطالب الذي يتمتع بحالة صحية ونفسية سوية يكون قادراً على إشباع حاجاته الأساسية بصورة مرضية، ويستطيع أن يقوم بمهامه ويحقق أهدافه سواء في المدرسة أو على الصعيد المجتمعي أو الشخصي، كما أن الطالب الذي يتمتع بصحة جسمية ونفسية يكون توافقه النفسي جيداً ويصبح قادراً على عقد صلات إجتماعية بناءه مع زملاء المدرسة والمعلمين وبالتالي يؤدي مهامه التعليمية عن الوجه الأكمل، ويكون قادر على ضبط، نفسه ويتمتع بروح معنوية عالية وله شعور بالمسؤولية تجاه نفسه ومجتمعه وهذه السمات كلها تصب في خانة الدافعية والقدرة على الانجاز وتحقيق الأهداف.

كذلك أشارت النتائج في الجدول السابق إلى إرتباط بعد الصحة النفسية إيجابياً مع الدافعية للإنجاز وأبعادها (المثابرة - تحديد الهدف - مستوى الطموح - الكفاءة المدركة) وهذه النتيجة يمكن تفسيرها بأن شعور الطالب بالصحة الجيدة والإستقرار النفسي ورضاه عما يقدمه أمام نفسه وزملائه حتما يرفع من دافعتيه للإنجاز، وينشط من قدراته للقيام بأي عمل يحثه له النجاح ويجعله متقبلا لكل تغيير، سواء كان من ذاته أو من حوله لأن دوافعه مسطرة ومخطط لها، بحيث لا تؤثر به العقبات الصعبة أو الضغوط النفسية التي يتعرض لها، حيث يعد الدافع للإنجاز من الدوافع المهمة في السلوك الإنساني ومظهرا أساسياً من مظاهر الصحة النفسية، والدافع إلى الإنجاز هدف ذاتي ينشط ويوجه السلوك ويعتبر من المكونات الهامة للنجاح.

كذلك أشارت النتائج في الجدول السابق إلى إرتباط بعد التفاعل الإجتماعي إيجابياً مع الدافعية للإنجاز وأبعادها (المثابرة - تحديد الهدف - مستوى الطموح - الكفاءة المدركة) وهذه النتيجة يمكن تفسيرها،بأن التفاعل الإجتماعي يميز الطالب بالعديد من السمات والخصائص أبرزها ظهور مهارات وقدرات شخصية للفرد تميزه عن أقرانه من اصحاب التفاعل الإجتماعي المنخفض، وأهم هذه القدرات نمو

الشخصية، والقدرة العالية على التعلم حيث يصبح بإمكان الفرد اكتساب المهارات اللازمة له في حياته، بالإضافة إلى الشعور بالراحة النفسية والثقة بالنفس الأمر الذي يؤدي به إلى أن تزداد إنتاجيته وعطاؤه لمجتمعه وقدرته على مواجهة المواقف الصعبة في سبيل تحقيق أهدافه.

كما تأتي هذه النتيجة متوافقة مع الأدب النظري حول دافعية الإنجاز وجودة الحياة حيث ذكر أحمد (٢٠١٣) أن دافعية الإنجاز تعمل على توجيه السلوك وتنشيطه. كما أنها تجعل الطالب أكثر اندماجاً في عمليةالتعلم وتزيد من إقباله على الدراسة وتشبع حاجات النمو لديه، كما تزيد من مثابرته في مواقف التعلم المختلفة. وتساعد على فهم السلوك الذاتي وسلوك المحيطين بالفرد الأمر الذي يحقق له التكيف الاجتماعي، وتؤدي به إلى تحقيق التكامل النفسي والاجتماعي. وهذا التكامل يجعله قادرا على تحدي الضغوط النفسية وإقامة علاقات إجتماعية إيجابية في تفاعلاته بعائلته أو أصدقائه. وقد أوضح بولينغ وآخرون (٢٠٠٢) Bowling,etal.،أن هذه المؤشرات الذاتية هي الأكثر أهمية في تحديد جودة الحياة ، فالجوانب الإجتماعية الدالة على الترابط الإجتماعي والقيم الإجتماعية والمعتقدات الدالة على السلوك الإجتماعي وغيرها من المتغيرات النفسية هي من العوامل التنبؤية لجودة الحياة عند الأفراد .

ويرى الباحث بأن متغير جودة الحياة يرتبط إرتباطا وثيقا مع الكثير من المتغيرات ومن أهمها دافعية الإنجاز الذي ينتج عن النمو المتكامل للشخصية الإنسانية بجوانبها النفسية والعقلية والإجتماعية والجسمية. ومما لا شك فيه أن دافعية الإنجاز تعد مؤشراً كبيراً في تفسير السلوك الإنساني والتنبؤ به، وربما يكون متغيراً يمكن التنبؤ به من خلال علاقته ببعض المتغيرات الأخرى كما أن خبرات الفرد سواء كانت خبراته الأسرية أو المدرسية أوالحياتية فإنها تؤ ثر تأثيرا كبيرا على دافعيته للإنجاز.

٤,٧ النتائج المتعلقة بالفرض الثالث:

نص الفرض الثالث على أنه " توجد علاقة إرتباطية موجبة ودالة احصائياً بين بين درجات الطلاب على مقياسي الثقة بالنفس ودافعية الإنجاز لدى طلاب المرحلة الثانوية بمحافظة أضم". وللتحقق من هذا الفرض قام الباحث بحساب معاملات إرتباط بيرسون بين درجات الطلاب على مقياسي الثقة بالنفس ودافعية الإنجاز لدى طلاب المرحلة الثانوية بمحافظة أضم، وكانت النتائج كما بالجدول التالي:

جدول (٤-٦) معاملات ارتباط بيرسون بين الثقة بالنفس ودافعية الإنجاز لدى طلاب المرحلة الثانوية بمحافظة أضم

الأبعاد	معاملات الارتباط بالدرجة الكلية للثقة بالنفس
المثابرة	.381(**)
تحديد الهدف	.462(**)
مستوى الطموح	.467(**)
الكفاءة المدركة	.366(**)

الدرجة الكلية لدافعية الانجاز	.472(**)

يتضح من الجدول (٤-٦) أن معامل الارتباط بين الدرجة الكلية للثقة بالنفس والدرجة الكلية لدافعية الإنجاز لدى طلاب المرحلة الثانوية بمحافظة أضم بلغ (٠.٤٧٢) وهو ارتباط موجب، ودال إحصائياً عند (٠.٠١) مما يشير إلى وجود علاقة ارتباطية موجبةذات دلالة احصائية عند مستوى (٠.٠١) بين الثقة بالنفس ودافعية الإنجاز.

كما نجد أن جميع معاملات ارتباط بيرسون بين الدرجة الكلية للثقة بالنفس وأبعاد دافعية الإنجاز لدى طلاب المرحلة الثانوية بمحافظة أضم كانت ارتباطات موجبة ودالة احصائياً عند مستوى (٠.٠١) وقد تراوحت بين (٠.٣٦٦ - ٠.٤٦٧).

وتأتي هذه النتيجة متوافقة مع دراسة (العمار وكابور، ٢٠٢٢) والتي أشارت إلى وجود علاقة ارتباطية موجية دالة إحصائيّاً بين الثقة بالنفس والدافعية للإنجاز. ودراسة (الدرابكة، ٢٠٢١) والتي أشارت نتائجها إلى وجود وجود علاقة ارتباطية موجبة بين الثقة بالنفس ومستوى دافعية الإنجاز وأبعاده لدى الطلبة الموهوبين ودراسة (سراية، ٢٠١٤) التي توصلت الى وجود علاقة ارتباطية دالة احصائياً بين الثقة بالنفس والتكيف المدرسي والدافعية للإنجاز .بينما اختلفت مع دراسة (السنباطي، ٢٠١٠) التي توصلت إلى عدم وجود علاقة إرتباطية بين الدافع للإنجاز والثقة بالنفس لدى طلاب المرحلة الثانوية العامة.

كذلك اشارت النتائج في الجدول (٤-٦) إلى أن بعد تحديد الهدف ارتبط ايجابياً بمستويات الثقة بالنفس لدى طلاب المرحلة الثانوية، وهذه النتيجة يمكن تفسيرها بأن ثقة الطالب بنفسه هي التي تزوده بالاحساس بقدرته على أداء الأعمال المطلوبة منه وتحقيق الأهداف التي يسعى لتحقيقها، وبالتالي فإن الأفراد الواثقون من قدراتهم دائما ما يضعون أهدافاً لأنفسهم يسعون بكل مثابرة واجتهاد لتحقيقها، حيث أن الثقة بالنفس مفتاح النجاح، وهي أساس تطوير الذات وتحقيق التقدم، والواثق بنفسه يستطيع الوصول إلى أهدافه، وتجاوز المآزق والعقبات بسرعة.

وبشكل عام تأتي هذه النتائج متوافقة مع الأدب النظري حيث يشير روجرز إلى أن أفضل طريقة لفهم السلوك الإنساني هي النظر إليه من الإطار الداخلي المرجعي للشخص نفسه، فالشخص الذي يؤدي ويوظف طاقاته كاملة يتميز بالإنفتاح على الخبرات والعيش الوجودي والثقة التامة والحرية التجريبية والإبداع. ويعطي روجرز الثقة بالنفس أهمية بالغة ، فهو ينظر للشخص الذي يثق في نفسه وفي أحكامه و اختياراته والذي يعتمد على نفسه بأنه "الإنسان الصحي" الذي يعمل بنشاط وفعالية. (الفرحي، ٢٠٠٤)

ويؤكد داود (٢٠١٥) على أن الأفراد الذين حققوا ذواتهم يتمتعون بثقتهم الكبيرة في أنفسهم وقدراتهم ورسالتهم في هذه الحياة فنجدهم يتفاعلون مع الآخرين عندما تكون لهم مهام معينة يسعون لتحقيقها ويظهرون الرغبة في الطموح والإستمتاع في مواقف المنافسة والرغبة الجامحة في العمل بشكل مستقل، وفي مواجهة المشكلات وحلها، وتفصيل المهمات التي تنطوي على المجازفة بدل المهمات التي لا تنطوي على مجازفة.

ويمكن تفسير النتائج في الجدول السابق التي أشارت إلى ارتباط بعد المثابرة من مقياس دافعية الإنجاز إيجابياً مع مستويات الصقة بالنفس لدى طلاب المرحلة الثانوية، بأن من مكونات الثقة بالنفس إيمان الفرد أو الطالب بأنه قادر على عمل الأشياء كالآخرين وهذا من أهم العوامل المؤدية إلى نجاح العمل المنجز، فالفرد الذي لا يؤمن بقدرته على الأداء والمثابرة والجهد في سبيل تحقيق الأداء الذي يحقق أهدافه لا يستطيع بدوره أن ينهض بأعباء العمل المطلوب أدائه منه، فالإحساس بالقصور عن أداء العمل ينتهي به إلى التخاذل ومن ثم فإنه لا يستطيع أن يبذل الجهد المطلوب لإنجازه، حتى وإن بذل جهد مضاعف فإنه لن يكون ذلك الجهد الذي يقود لإتقان العمل، بل يأتي جهده مشتتاً وبعيدا عن المرمى الصحيح.

ويرى الباحث أن الثقة بالنفس والدافع للإنجاز من أهم السمات الانفعالية الهامة التي يكتسبها الطالب من البيئة الاجتماعية التي يعيش فيها ويتفاعل معها، فالثقة بالنفس ودافع الإنجاز من الركائز الأساسية في تحقيق التوافق النفسي والقدرة على قهر الصعاب والكفاح الدؤوب ، لتحقيق النجاح وبلوغ معايير الإمتياز. والثقة بالنفس تعتبر مهمة جداً لتقدم الطالب العلمي، فهي تساعد على تنمية التفكير العلمي لدى الطالب. فإذا بدأ الطالب بتعلم محتوى علمي أو مادة أو أداء مهمة ما، وهو لا يثق بنفسه، فإن ذلك يشكل معوقاً أساسياً لعملية التعلم وما يتبعها، حيث يترسخ لدى الطالب اعتقاده بأنه غير قادر مواكبة زملائة فيما يتعلق بالتحصيل والإنجاز العلمي، والعكس في حال كانت ثقته بنفسه مرتفعه.

٨.٤ النتائج المتعلقة بالفرض الرابع:

نص الفرض الرابع على أنه "يمكن التنبوء بمستويات جودة الحياة لدى طلاب الثانوية بمحافظة أضم من خلال دافعية الإنجاز والثقة والنفس" وللتحقق من صحة هذا الفرض تم استخدام تحليل الإنحدار المتعدد. لتحديد مدى اسهام كل من دافعية الإنجاز والثقة والنفس في التنبؤ بجودة الحياة لدى طلاب المرحلة الثانوية بمحافظة أضم، والجدول التالية تبين ذلك.

جدول (٤-٧) يبين نتائج تحليل التباين لمعادلة الانحدار بين دافعية الإنجاز والثقة والنفس وجودة الحياة لدى طلاب المرحلة الثانوية بمحافظة أضم

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	ف	القيمة الاحتمالية
الانحدار	١٨٩٨٩.٩٢٦	٢	٩٤٩٤.٩٦٣		
البواقي	٣٠٨٠٤.٦٢١	١٩٨	١٥٥.٥٧٩	٦١.٠٣٠	٠.٠٠
الكلي	٤٩٧٩٤.٥٤٧	٢٠٠			

يتبين من خلال الجدول (٤-٧) أن قيمة (F) لنموذج الانحدار بلغت (٦١.٠٣٠) وكانت دالة احصائياً عند مستوى (٠.٠١) وبالتالي فإن نموذج الانحدار المتعدد لأثر كل من دافعية الإنجاز والثقة والنفس على جودة الحياة، نموذج معنوي ويمكن التنبؤ من

خلاله بمستويات جودة الحياة لدى طلاب المرحلة الثانوية بمحافظة أضم من خلال درجات الثقة بالنفس لديهم ودرجات دافعيتهم للإنجاز.

الجدول (٤-٨) نتائج تحليل الانحدار المتعدد للتنبؤ بمستوى جودة الحياة من خلال دافعية الإنجاز والثقة والنفس لدى طلاب المرحلة الثانوية بمحافظة أضم

النموذج	معادلة الانحدار غير المعيارية Unstandardized Coefficients		معادلة الانحدار المعيارية Standardized Coefficients	R^2	قيمة (ت)	الدلالة
	B	الخطأ المعياري	β			
الثابت	22.279	6.207			3.589	.000
الثقة بالنفس	.655	.143	.289	.٣٨١	4.565	.000
دافعية الانجاز	.772	.115	.426		6.712	.000

الجدول السابق يمثل ملخص لمعلمات نموذج دالة الانحدار للمتغيرات المستقلة على المتغير التابع ومنه نجد أن قيم (T) للمتغيرات المستقلة (دافعية الإنجاز – الثقة بالنفس) المضمنة في النموذج كانت دالة احصائياً عند (٠.٠١) مما يشير إلى معنوية تأثيرها على المتغير التابع، كذلك كانت قيم معلمات نموذج الانحدار (β) كلها أقل من الواحد الصحيح مما يشير إلى سلامة نموذج الإنحدار وقدرته على التنبؤ بالمتغير التابع (مستوى جودة الحياة لدى طلاب المرحلة الثانوية بمحافظة أضم).

كذلك نجد أن قيمة معامل التحديد (R^2) بلغت (٠.٣٨١) مما يعني أن (دافعية الإنجاز – الثقة بالنفس) تفسر مجتمعة (٣٨.١%) من مستويات جودة الحياة لدى طلاب المرحلة الثانوية بمحافظة أضم. وبالتالي تكون معادلة الإنحدار التي يمكن من خلالها التنبؤ بمستويات جودة الحياة لدى طلاب المرحلة الثانوية بمحافظة أضم من خلال درجات الثقة بالنفس ومستوى دافعيتهم للإنجاز كالتالي:

جودة الحياة = ٢٢.٢٧٩ + (٠.٧٧٢) دافعية الإنجاز + (٠.٦٥٥) الثقة بالنفس

وتأتي هذه النتيجة متوافقة مع ما توصلت إليه دراسة (العتيبي، ٢٠١٦) والتي أسفرت نتائجها عن أنه يمكن التنبؤ بدرجات دافعية التعلم من أبعاد جودة الحياة الأسرية. ودراسة (عبد العزيز، ٢٠١٩) التي أظهرت أنه يمكن التنبؤ بمستوي جودة الحياة من خلال درجات أفراد العينة في الثقة بالنفس. ودراسة (قاسم وعبداللاه، ٢٠١٨) والتي بينت أن إسهام متغيري الثقة بالنفس والمرونة المعرفية بنسب مختلفة ودالة إحصائياً في التنبؤ بالسعادة لدي أفراد عينة الدراسة.

وقد ذكرت (هبة، ٢٠١٣) أن من مكونات الثقة بالنفس أن يؤمن الطالب بأنه قادر على عمل الأشياء كالآخرين وهذا من أهم العوامل المؤدية إلى نجاح العمل المنجز، فالطالب الذي لا يستطيع أن يؤمن بقدرته على الأداء لا يستطيع بدوره أن ينهض بأعباء العمل المطلوب

أدائه منه، فالإحساس بالقصور عن أداء العمل ينتهي به إلى التخاذل ومن ثم فإنه لا يستطيع أن يبذل الجهد المطلوب لإنجازه، حتى وإن بذل جهد مضاعف فإنه لن يكون ذلك الجهد الذي يقود لإتقان العمل، بل يأتي جهده مشتتاً وبعيدا عن المرمى الصحيح.

ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن ذوو الدافع المرتفع للإنجاز يتميزون بتفضيل المسؤولية الفردية، وتفضيل المعرفة بنتائج أعمالهم وهم يحصلون على درجات عالية، وينشطون في البيئة، ويقاومون الضغط الإجتماعي الخارجي ويتميزون بالمخاطرة المعتدلة في المواقف التي تعتمد على قراراتهم الخاصة وفي المواقف التي تعتمد على الخطر، وهذه المظاهر كلها ناتجة عن ثقتهم بأنفسهم.

ملخص النتائج والتوصيات والمقترحات

٥,١ ملخص نتائج الدراسة

١- أظهرت النتائج أن مستوى جودة الحياة لدى طلاب المرحلة الثانوية بمحافظة أضم كان متوسطاً،وذلك بمتوسط بلغ (٨٩.٧٤) ووزن نسبي (٥٩.٨٣%). وأن مستوى الثقة بالنفس لدى طلاب المرحلة الثانوية بمحافظة أضم كان متوسطاً،وذلك بمتوسط بلغ (٤١.٦٧) ووزن نسبي (٦٣.١٦%). كما أظهرت أن مستوى دافعية الإنجاز لدى طلاب المرحلة الثانوية بمحافظة أضم كان مرتفعاً،وذلك بمتوسط بلغ (٥٢.٠٧) ووزن نسبي (٧٢.٣٣%).

٢- بينت النتائج أنه توجد علاقة إرتباطية موجبة ودالة عند مستوى (٠.٠١) بين جودة الحياة والثقة بالنفس لدى طلاب المرحلة الثانوية بمحافظة أضم، وذلك بمعامل إرتباط بلغ (٠.٤٩١).

٣- بينت النتائج أن جميع معاملات إرتباط بيرسون بين الدرجة الكلية للثقة بالنفس وأبعاد جودة الحياة لدى طلاب المرحلة الثانوية بمحافظة أضم كانت إرتباطات موجبة ودالة احصائياً عند مستوى (٠.٠١) وقد تراوحت بين (٠.٣٢٧ - ٠.٤٢٨).

٤- بينت النتائج أنه توجد علاقة إرتباطية موجبة ودالة عند مستوى (٠.٠١) بين دافعية الإنجاز وجودة الحياة لدى طلاب المرحلة الثانوية بمحافظة أضم وذلك بمعامل إرتباط بلغ (٠.٥٦٢).

٥- بينت النتائج أن جميع معاملات إرتباط بيرسون بين أبعاد دافعية الإنجاز وأبعادجودة الحياة لدى طلاب المرحلة الثانوية بمحافظة أضم كانت موجبة ودالة إحصائياً عند مستوى (٠.٠١) أو مستوى (٠.٠٥) وقد تراوحت بين (٠.٢٢٠ إلى ٠.٤٤٣).

٦- بينت النتائج أنه توجد علاقة إرتباطية موجبة ودالة عند مستوى (٠.٠١) بين الثقة بالنفس ودافعية الإنجاز لدى طلاب المرحلة الثانوية بمحافظة أضم وذلك بمعامل إرتباط بلغ (٠.٤٧٢).

٧- بينت النتائج أن جميع معاملات إرتباط بيرسون بين الدرجة الكلية للثقة بالنفس وأبعاد دافعية الإنجاز لدى طلاب المرحلة الثانوية بمحافظة أضم كانت إرتباطات موجبة ودالة إحصائياً عند مستوى (٠.٠١) وقد تراوحت بين (٠.٣٦٦ - ٠.٤٦٧).

٨- بينت النتائج أنه يمكن التنبوء بجودة الحياة لدى طلاب الثانوية بمحافظة أضم من خلال دافعية الإنجاز والثقة والنفس، وأن (دافعية الإنجاز – الثقة بالنفس) تفسر مجتمعة (٣٨.١%) من جودة الحياة لدى طلاب المرحلة الثانوية بمحافظة أضم.

٥,٢ توصيات الدراسة

١- تدعيم وتعزيز دافعية الإنجاز لدى طلاب المرحلة الثانوية من خلال برامج التدريب وورش العمل حيث اثبتت النتائج علاقتها الإيجابية بمستوى دافعية الإنجاز والثقة بالنفس لدى طلاب المرحلة الثانوية بمحافظة أضم.

٢- ضرورة الاهتمام بقياس الثقة بالنفس لدى المعلمين وتحسين مستوياتها حيث أظهرت النتائج علاقتها الإيجابية بكل من جودة الحياة والدافعية للإنجاز لدى طلاب المرحلة الثانوية.

٣- على المعلمين الاهتمام بتوفير الظروف الملائمة التي تساعد طلاب المرحلة الثانوية على التوافق مع المتطلبات المعرفية والاجتماعية للبيئة المدرسية من خلال تشجيعهم على تكوين علاقات فعالة مع المحيطين بهدف رفع مستوى جودة الحياة لديهم.

٤- تعزيز دور الارشاد بمدارس المرحلة الثانوية من خلال التوجه نحو مساعد الطلاب الذين يعانون من انخفاض مستويات دافعية الإنجاز وتطوير امكانياتهم، ورفع مستويات الدافعية لديهم انطلاقاً من تأثيرها الايجابي على مستويات جودة الحياة وكذلك ارتباطها الايجابي مع مستويات الثقة بالنفس كما بينت نتائج هذه الدراسة.

٥- ضرورة الاهتمام بتعزيز الثقة بالنفس لدى طلاب المرحلة الثانوية، وتوفير بيئة تعليمية تتيح للطلاب حرية المشاركة والتعبير وتبادل الأفكار، وتوفر فرص المسؤولية الذاتية، وتعزز فرص الاستقلال والاعتماد على الذات.

٥,٣ الدراسات والبحوث المفترحه

- إجراء المزيد من الدراسات التي تتناول المتغيرات الحالية (جودة الحياة - دافعية الإنجاز – الثقة بالنفس) على عينات أخرى من المراحل التعليمية المختلفة
- إجراء دراسة مقارنة بين الذكور والاناث بالمرحلة الثانوية حول الثقة بالنفس ودافعية الإنجاز وتأثيرها على مستويات جودة الحياة لديهم.
- إجراء دراسات أخرى تتناول علاقة متغير جودة الحياة ، و متغير دافعية الإنجاز بعدد من المتغيرات الأخرى.

المراجع:

ابن منظور، ابو الفضل جمال الدين محمد بن مكرم (٢٠٠٣) لسان العرب. الجزء (١٥)، بيروت، دار صادر.

أبو لطيفة، لؤي حسن محمد (٢٠١٩). مستوى الطموح وعلاقته بدافعية الإنجاز لدى طلبة كلية التربية في جامعة الباحة. *مجلة الشمال للعلوم الإنسانية، المجلد* (٤) العدد (٢)،جامعة الحدود الشمالية، ٥٣ – ٨٦.

أحمد، إيمان (٢٠١٣) فاعلية استخدام نموذج أبعاد التعلم لمارزانو في تنمية التحصيل وعادات العقل والدافعية للإنجاز في الرياضيات لدى تلاميذ الصف الرابع الابتدائي. *مجلة تربويات الرياضيات*. (١٦)، ١٨١ – ٢٥٦.

إسماعيل، ياسر يوسف (٢٠٠٩). المشكلات السلوكية لدى الأطفال المحرومين من بيئتهم الأسرية. (رسالة ماجستير غير منشورة) الجامعة الاسلامية بغزة: فلسطين.

آل حاضر ع. ا. س. (٢٠٢١). جودة الحياة وعلاقتها بدافعية الإنجاز لدى طلاب المرحلة الثانوية في المملكة العربية السعودية بمنطقة عسير . *مجلة العلوم التربوية و النفسية* https://doi.org/10.26389/AJSRP.H240221 .164–186 ,(43)5 ,

بخوش، نورس وحميداني، خرفية (٢٠١٦). جودة الحياة وعلاقتها بالصحة النفسية لدى طالبات جامعة زيان عاشور، دراسة ميدانية في ظل بعض المتغيرات. (رسالة ماجستير غير منشورة). كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة زيان عاشور، الجزائر.

بن زاهي، منصور (٢٠٠٧). الشعور بالاغتراب الوظيفي وعلاقته بالدافعية للإنجاز لدى الإطارات الوسطى لقطاع المحروقات دراسة ميدانية بشركة سوناطراك بالجنوب الجزائري . (رسالة ماجستير غير منشورة). كلية العلوم الإنسانية والعلوم الاجتماعية، جامعة منتوري: الجزائر.

جميل، نادية جودت حسن. (٢٠٠٨). جودة الحياة وعلاقتها بتقبل الذات لدى طلبة الجامعة. (اطروحة دكتوراه غير منشورة). كلية التربية للبنات جامعة بغداد.

جودت، امال (٢٠٠٧). الذكاء الانفعالي وعلاقته بالسعادة والثقة بالنفس لدى طلبة جامعة الأقصى. *مجلة جامعة النجاح للابحاث، العلوم الإنسانية*، مجلد ٢١ ع، ٣، ١١٦ – ١٢٢.

حبايب، علي وأبو مرق، جمال (٢٠٠٩). التوافق الجامعي لدى طلبة جامعة النجاح الوطنية في ضوء بعض المتغيرات. *مجلة جامعة النجاح للأبحاث العلوم الإنسانية*، مج(٢٣) هـ(٧) ٧٤ - ١٠٣.

الحربي، ماجدة (٢٠١١). أثر التقويم باستخدام ملفات الإنجاز على الدافعية للإنجاز والتحصيل الدراسي لدى طالبات الصف الثاني المتوسط في المدينة المنورة. (رسالة ماجستير غير منشورة)، كلية التربية. جامعة طيبة :المملكة العربية السعودية.

حلاوة، باسمة (٢٠١١). دور الوالدين في تكوين الشخصية الاجتماعية عند الأبناء(دراسة ميدانية في دمشق). كلية التربية، *مجلة جامعة دمشق*، المجلد 27 ، العدد3 ، ١-٣٧.

حمومو، هاجر وأولاد شايب، مروة (٢٠١٧). الثقة بالنفس وعلاقته بدافعية الإنجاز لدى المراهق المتمدرس بالمرحلة المتوسطة دراسة ميدانية بمتوسطة بودهان عبد الله ،قالمة. (رسالة ماجستير غير منشورة). قسم علم النفس، كلية العلوم الانسانية و الاجتماعية، جامعة 8 ماي 1945 قالمة.

حوحو، ريان، وعمار، غرايسة .(٢٠٢٠). جودة الحياة وعلاقتها بالصحة النفسية من منظور علم النفس الفردي، مسائل الحياة أنموذجاً. *أعمال الملتقى الوطني الأول: جودة الحياة والتنمية المستدامة في الجزائر– الأبعاد والتحديات* ٠٤ – ٠٥ فبراير. جامعة محمد خيضر بسكر.

خليفة، عبد اللطيف (٢٠٠٠) *الدافعية للإنجاز. القاهرة*: دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع.

خياط خالد (٢٠١٤). *محاضرات في علم النفس المرضى للطفل والمراهق، مقدمة لطلبة علم النفس العيادي*. كلية العلوم الإنسانية والعلوم الاجتماعية، قسم العلوم الاجتماعية، شعبة علم النفس، جامعة محمد خيضر بسكرة.

الداهري، صالح حسن أحمد (٢٠٠٨).*أساسيات التوافق النفسي والاضطرابات السلوكية والانفعالية*. دار صفاء للنشر والتوزيع.

داود، شفيقة (٢٠١٥). العوامل المؤثرة على مستوى الثقة بالنفس لدى المراهق المتمدرس. *مجلة الدراسات والبحوث الاجتماعية*. جامعة الشهيد حمة لخضر الوادي، العدد ١٢، ١١١-١٢١.

الدرابكة، محمد مفضي (٢٠٢١). الثقة بالنفس وعلاقتها بدافعية الإنجاز لدى الطلبة الموهوبين وغير الموهوبين في منطقة حائل. *مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات التربوية والنفسية*. المجلد (١٢) العدد (٣٤)، ١٦٢ – ١٧٣.

الديك، علي يوسف (٢٠١٢). الأمن النفسي وعلاقته بالثقة بالنفس والتحصيل الأكاديمي لدى طلبة بعض الجامعات الفلسطينية. (رسالة ماجستير غير منشورة). عمادة الدراسات العليا، جامعة القدس المفتوحة، فلسطين.

راشد، محمد يوسف أحمد (٢٠١١). الثقة بالنفس والشخصي والاجتماعي بعد توحيد المسارات في مملكة البحرين. دراسة ميدانية على طلبة المرحلة الثانوية بالمحافظة الوسطى. *مجلة جامعة دمشق*. ع(٢٧)، ٧٠١ – ٧٤٠.

زهران، سناء (٢٠١٣) إساءة المعاملة المدرسية وعلاقتها بكل من مفهوم الذات والدافعية للإنجاز لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية. *مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس*. ٣(٣٤)، ١٤٤-١٩٤.

سراية، الهادي. (٢٠١٤). الثقة بالنفس وعلاقتها بالتكيف المدرسي والدافعية للإنجاز، دراسة ميدانية على عينة من طلبة السنة الثالثة ثانوي بمدينة ورقلة. *مجلة العلوم الانسانية والاجتماعية*. العدد (١٥)، ١٦١ – ١٧٢.

السعدي، سحر عبدالله. (٢٠١٨). الثقة بالنفس وعلاقتها بالنمو الاجتماعي لدى طلبة المرحلة الثانوية في مديرية تربية لواء بني كنانة. *مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات التربوية والنفسية مج2ع(8)*، ١٠٣ – ١٢٦.

السلمي، خالد عواض رشدان. (٢٠٢٢). قلق المستقبل وعلاقته بجودة الحياة الأسرية لدى عينة من طلاب المرحلة الثانوية بمدينة جدة. (رسالة ماجستير غير منشورة). كلية الدراسات العليا التربوية، جامعة الملك عبد العزيز. قسم علم النفس. المملكة العربية السعودية: جدة.

السنباطي، السيد مصطفى. (٢٠١٠). دافع الإنجاز و علاقته بمستوى قلق الاختبار ومستوى الثقة بالنفس لدى طلاب المرحلة الثانوية. *مجلة دراسات تربوية ونفسية*. جامعة الزقازيق: كلية التربية، ع(٦٨)، ٣٣٧ – ٣٨٩. مسترجع من https://search.mandumah.com/Record/1086649

السيد، محمد أحمد شبير والحسني، إبراهيم أبو طالب محمد ونصر، فتحي مهدي محمد (٢٠٢١). الأمل وعلاقته بدافعية الإنجاز لدى عينة من طلاب المرحلة الثانوية بالقنفذة، *المجلة العربية للعلوم ونشر الأبحاث مجلة العلوم التربوية والنفسية*. المجلد الخامس العدد الأول .

شاهين، جودة السيد جودة (٢٠١٠). التنبؤ بالذكاء الشخصي من الثقة بالنفس واتخاذ القرار لدى عينة من طالبات كلية التربية بالمملكة العربية السعودية. *مجلة دراسات نفسية*، ٢٠(٢)، ٣٥٧ – ٣٩٦.

شحادة، أسماء (٢٠١٢). الاغتراب النفسي وعلاقته بالدافعية للإنجاز لدى المعاقين بصرياً في محافظات غزة. (رسالة ماجستير) غير منشورة. كلية التربية، الجامعة الإسلامية: غزة.

الشهراني، عبدالله محمد مطيحن (٢٠٢٠). درجة ممارسة الأنشطة المدرسية وعلاقتها بالتوافق المدرسي لدي الطلاب الموهوبين في محافظة بيشة. *المجلة العلمية لكلية التربية*. جامعة اسيوط،المجلد - 63 العدد السابع. ٣٧ – ٧٤.

الشيمي، نجلاء فتحي عبد الرحمن عفيفي (٢٠١٩). دافعية الانجاز وعلاقتها بتقدير الذات لدى عينة من طلاب المرحلة المتوسطة بالمملكة العربية السعودية. *المجلة الدولية للعلوم التربوية والنفسية IJEPS*، عدد (٣٢) مجلد (١٣).

صولي، أروى سارة (٢٠١٣). صورة الأم لدى الطفل المسعف من خلال تطبيق اختبار رسم العائلة للويس كورمان دراسة إكلينيكية لثلاث حالات بمركز الطفولة المسعفة عين تونة باتنة. (رسالة ماجستير غير منشورة). كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، قسم العلوم الاجتماعية.

الضفيري ، فهد عايد (٢٠٠٨) أساليب التعلم والدافعية للإنجاز لدى الطلاب فائقي ومتوسطي التحصيل في المرحلة الثانوية بدولة الكويت. (رسالة ماجستير غير منشورة). كلية الدراسات العليا، جامعة الخليج العربي: البحرين.

عاتكة، غرغوط (٢٠١٦). الثقة بالنفس وعالقتها بالدافعية للانجاز لدي طلبة الجامعة، جامعة حمة لخضر بالوادي أنموذجاً. *مجلة الدراسات والبحوث الاجتماعية*،جامعة الشهيد حمة لخضر، الوادي. العدد ١٥ ، ٨٤ – ٩١.

عبد الباقي، سلوى محمد (٢٠٠١). *فن التعامل مع الطفل*. مركز الإسكندرية للكتاب، القاهرة.

عبد العزيز، حرزني (٢٠١٧). الثقة بالنفس وعلاقته بالدافعية للتعلم لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة، دراسة ميدانية بمتوسطة عبد بن عمر بولاية مستغانم. (رسالة ماجستير غير منشورة). كلية العلوم الاجتماعية والانسانية، قسم العلوم الاجتماعية، جامعة عبد الحميد بن باديس، مستغانم

عبد اللطيف، مدحت عبد الحميد (١٩٩٠). *الصحة النفسية والتفوق الدراسي*. دار النهضة العربية.

عبد الواحد، إبراهيم سليمان (٢٠١٢). *الصحة النفسية وتطبيقاتها في المؤسسات التربوية للمعلم والمتعلم* .الأردن: دار المناهج.

عبدالعزيز، عبدالعزيز محمود. (٢٠١٩). كفاءة نظام المناعة النفسي والثقة بالنفس كمنبئات لجودة الحياة لدي عينة من الشباب الجامعي. *مجلة الإرشاد النفسي، ع(٦٠)، ٤١٧ – ٤٦٥*. جامعة عين شمس - مركز الإرشاد النفسي: مصر.

العبودي، ندوة محسن موسى (٢٠١٦). دافع الإنجاز وعلاقته بالسلوك التكيفي لدى الطلبة الأيتام وغير الأيتام في المرحلة المتوسطة. *مجلة كلية التربية الأساسية*، المجلد (٢٢) ، العدد (٩٣)، ٦٤٩ – ٦٨٠.

العتري، عواد بن صغير (٢٠١٢). فعالية برنامج إرشادي في تنمية الثقة بالنفس لدى الأيتام بالمرحلة المتوسطة، (رسالة ماجستير غير منشورة). برنامج الدراسات العليا التربوية، ماجستير التوجيه والإرشاد التربوي ، جامع الملك عبد العزيز بجده

عثمان، كمال مصطفي حزين وصبحي، سيد محمد سيد، وشاهين، إيمان فوزي (٢٠١٤). مقياس دافعية الإنجاز. *مجلة القراءة والمعرفة*، العدد ١٥١، ٤٩ – ٧٤.

العجمي، عبدالله حمد محمد حمد (٢٠١٩). العلاقة بين مستوى دافعية الإنجاز وقلق المستقبل لدى الطلبة المراهقين الأيتام في المدارس المتوسطة في دولة الكويت (رسالة ماجستير غير منشورة). كلية الدراسات العليا، جامعة مؤتة.

العجمي، نجلاء محمد (٢٠٠٤) بناء أداة لقياس قلق المستقبل لدى طلاب وطالبات جامعة الملك سعود. (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة الملك سعود، الرياض.

علي، أشرف محمد أحمد (٢٠١٦). الثقة بالنفس وعلاقتها بتقدير الذات لدي طلاب المرحلة الثانوية بولاية الخرطوم. *المجلة العلمية لجامعة الإمام المهدي*، العدد (٨)، ٢٤٥ – ٢٨٢.

علي، قيس محمد والبياتي، محاسن احمد (٢٠٠٩). الحرمان من عاطفة الأبوين وعلاقته بالسلوك العدائي لدى المراهقين. *مجلة أبحاث كلية التربية الأساسية*. المجلد ٩ ، العدد ٣. كلية التربية، جامعة الموصل.

العلي، ماجدة هليل شغيدل (٢٠٠٨). قلق المستقبل لدى الأطفال في دور الدولة. *مجلة كلية التربية بجامعة المستنصرية*. العراق، العدد (٤)، ٣٨٠ – ٤٤٢.

العمار، بندر وكابور، هند. (٢٠٢٢). الثقة بالنفس وعلاقتها بالدافعية للإنجاز دراسة ميدانية على عينة من طلبة كلية التربية الثانية في السويداء. *مجلة جامعة دمشق للعلوم التربوية والنفسية، ٣٨(٣)*. استرجع من http://journal.damascusuniversity.edu.sy/index.php/eduj/article/view/6534

العمري، نادية محمد (٢٠١٧). التكيف الأكاديمي وعلاقته بالدافعية للإنجاز لدى طالبات المرحلة الثانوية بمدينة الرياض. *مجلة كلية التربية*. جامعة الأزهر، العدد (١٧٣)، الجزء الأول، ٢١١ – ٢٥٧.

العنزي، فرح عويد والكندي، عبد الله عبد الرحمن (٢٠٠٤). التحصيل الدراسي وعلاقته بالثقة بالنفس لدى طلاب المرحلة الثانوية وطالباتها. *مجلة العلوم الاجتماعية*، مج ٣٢،ع ٢ ،٧٦-٨٢ .

عوض، عباس محمود (١٩٩٦). **الموجز في الصحة النفسية**. السويس: دار المعرفة الجامعية.

عون، علي ولهزيل محمد (٢٠٢٠). فوبيا المدرسة وعلاقتها بالثقة بالنفس لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية بولاية الجلفة. *مجلة العلوم النفسية والتربوية*. المجلد (٦) العدد (٢) ١٣٠ – ١٤٢.

الفرا، اسماعيل و صالح ؛ النواجحة ,زهير عبد الحميد. (٢٠١٢). الذكاء الوجداني وعلاقته بجودة- الحياة والتحصيل الأكاديمي لدى الدارسين بجامعة القدس المفتوحة بمنطقة خان يونس التعليمية. *مجلة جامعة الأزهر*، مج(١٤) ع(٢)، ٥٧ – ٩١.

فروجة، بلحاج (٢٠١١). التوافق النفسي الاجتماعي وعلاقته بالدافعية للتعلم لدى المراهق المتمدرس في التعليم الثانوي. (رسالة ماجستير غير منشورة)، كلية الآداب والعلوم الإنسانية. جامعة مولود معمري :الجزائر.

قاسم، آمنه قاسم إسماعيل عبد اللاه، سحر محمود محمد (٢٠١٨). السعادة النفسية في علاقتها بالمرونة المعرفية والثقة بالنفس لدى عينة من طلاب الدراسات العليا بجامعة سوهاج، *المجلة التربوية، جامعة سوهاج*، العدد الثالث والخمسون، ٧٩ – ١٠٤.

قاسم، أنس محمد أحمد (٢٠٠٢). *أطفال بلا أسر*. الإسكندرية، جمهورية مصر العربية: مركز الإسكندرية للكتاب.

القبالي، يحيى أحمد (٢٠٠٩). فاعلية برنامج إثرائي قائم على الألعاب الذكية في تطوير مهارات حل المشكلات والدافعية للإنجاز لدى الطلبة المتفوقين في السعودية. (رسالة دكتوراه غير منشورة). كلية الدراسات العليا، جامعة عمان العربية: الأردن.

القريطي، عبد المطلب (٢٠٠٣). *في الصحة النفسية*. (ط٣) .القاهرة: دار الفكر العربي.

الكثيري، عفاف بنت محمد (٢٠٠٤). تقدير الذات والاكتئاب لدى عينة من ذوات الظروف الخاصة واليتيمات والعاديات من المراهقات. (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة الملك سعود، المملكة العربية السعودية.

مازن، حسام أحمد (٢٠٠٩). *المنهج التربوي الحديث والتكنولوجي* .الأردن :دار الفجر.

النجار، حسني زكريا السيد (٢٠١٠). بروفيلات أساليب التفكير المفضلة لدى التلاميذ الموهوبين وذوي صعوبات التعلم والعاديين وعلاقتها بالثقة بالنفس والتحصيل الأكاديمي. *مجلة كلية التربية*. ٢٠(٣)، ١٦٠ – ٢٨٤.

نجمة، بلال (٢٠١٨). الذكاء الوجداني وعلاقته بالثقة بالنّفس لدى طلاب الجامعة بدولة الجزائر. *مجلة الآداب والعلوم الاجتماعية*، جامعة السلطان قابوس، المجلد (٩) العدد (٣)، ٨٠ – ٩٣.

هداية، بن صالح (٢٠١٥) الضغط النفسي وتأثيره على التوافق المدرسي لدى المراهق المتمدرس ، دراسة ميدانية في المدرسة الثانوية. *مجلة الدراسات والبحوث الاجتماعية*، جامعة الشهيد حمة لخضر، الوادي العدد 11، ٨٦ – ٩٧.

ثانياً: المراجع الأجنبية:

Adhiambo, W؛ Odwar A. & Mildred, A. (2011). The Relationship Among School Adjustment, Gender and Academic Achievement Amongst Secondary School Students in Kisumu District Kenya. *Journal of Emerging Trends in Educational* Research and Policy Studies. 2 (6). 493-497.

Gogoi, K. (2014). Factors Affecting Academic Achievement Motivation in High School students, *International Journal of Education and Management Studies*. 4(2). 126- 129.

Larousse medical. *Librairie Larousse (2005)*. Paris.

Perez-Brena, et. al. (2012): Father absence and conscience development psychology, *Journal of Youth and Adolescence*, Vol. (41), No. (4), P: 460 - 473.

Vishavani, J. (2014). Adjustment and Academic Achievement in Adolescents. NJ: Pearson Merrill Prentice Hall.

Seligman,M.(2005). Positive Psychology, Positive prevention ,And Positive Therapy. In Snyder.C.R.,& Lopez.S.(Eds). Handbook Of Positive Psychology: Oxford University Press.