الجمعية السعودية
للعلوم التربوية والنفسية
Saudi Education Psychological Assn.

جامعة الملك سعود
King Saud University

العدد (١٠) الرياض (جمادى الأولى ١٤٤٧هـ/ نوفمبر ٢٠٢٥م)

المجلة السعودية للعلوم النفسية

دورية علمية محكمة

تصدرها
الجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية
جامعة الملك سعود

ISSNP : 1658-8053

ISSNE : 1658-8975

رقم الإيداع: 1242/ 1440

بسم الله الرحمن الرحيم

المملكة العربية السعودية
جامعة الملك سعود
الجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية (جستن)
الرياض

المجلة السعودية للعلوم النفسية

دورية علمية محكمة

العدد (10) الرياض ردمد: 8975 – 1658 جمادي الأولى 1447هـ/ نوفمبر 2025م

المجلة السعودية للعلوم النفسية

الهيئة الاستشارية

أ.د. فهد بن عبدالله الدليم

جامعة الملك سعود (السعودية)

أ.د. إيمان بنت فوزي شاهين

جامعة عين شمس (مصر)

أ.د. سهام بنت عبد الرحمن الصوّيغ

جامعة الخليج العربي (البحرين)

أ.د. عبد الرحمن بن سليمان الطريري

جامعة الملك سعود (السعودية)

أ.د. عبد المنان ملا معمور بار

جامعة أم القرى (السعودية)

أ.د. ماهر بن محمد أبو هلال

جامعة السلطان قابوس (عمان)

❁ ❁ ❁

رئيس التحرير

د. عبدالمحسن بن رشيد المبدل

جامعة الملك سعود (السعودية)

❁ ❁

مدير التحرير

أ.د. السيد محمد أبو هاشم

جامعة الملك سعود (السعودية)

❁ ❁

أعضاء هيئة التحرير

أ.د. أحمد بن مهدي مصطفى

جامعة الأزهر (مصر)

أ.د. علي بن مهدي كاظم

جامعة السلطان قابوس (سلطنة عمان)

أ.د. راشد بن حماد الدوسري

جامعة البحرين (البحرين)

أ.د. سعد بن عبدالله المشوح

جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية (السعودية)

أ.د. مروان بن طاهر الزعبي

الجامعة الأردنية (الأردن)

أ.د. فاطمة خلف محمد الهويش

جامعة الإمام عبد الرحمن بن فيصل (السعودية)

د. محمد بن جعفر ثابت

جامعة الملك عبدالعزيز (السعودية)

❁ ❁

سكرتير التحرير

د. بكيل أحمد الدرواني

❁ ❁

© 1447هـ/ 2025م، الجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية.

- جميع الحقوق محفوظة.
- لا يسمح بإعادة طبع أي جزء من المجلة أو نسخة دون الحصول على موافقة كتابية من رئيس التحرير أو رئيس الجمعية
- توجه جميع المراسلات باسم رئيس التحرير على العنوان التالي:

المجلة السعودية للعلوم النفسية: ص.ب 2458، الرياض:11451/ المملكة العربية السعودية

هاتف: 4677017 فاكس: 4674664

جميع الآراء في هذه المجلة تُعبِّر عن وجهة نظر كاتبها ولا تُعبِّر بالضرورة عن وجهة نظر المجلة أو الجمعية

مجلة دورية محكّمة

تصدر مرتين في العام الجامعي (إبريل - نوفمبر)

تنشر المجلة البحوث والمراجعات العلمية التي لم يسبق نشرها، باللغة العربية أو الإنجليزية بحيث تشمل، البحوث التي تتميز بالأصالة والابتكار.

❁ ❁ ❁

الرؤية – الرسالة – الأهداف

الرؤية:

الريادة وتحقيق التميز على المستويات المحلية والإقليمية والعالمية في مجال نشر البحوث العلمية النفسية.

الرسالة:

الارتقاء بمستوى البحوث والدراسات النفسية إلى مستويات متميزة وبما يتسق مع القيم الاسلامية ويحقق معايير الجودة العالمية للنشر العلمي.

الأهداف:

1) **نشر الفكر النفسي وترسيخ المعرفة النفسية.**
2) **الإسهام في إثراء التراكم المعرفي في مختلف مجالات علم النفس.**
3) **نشر البحوث والدراسات المتخصصة في مجالات علم النفس المختلفة.**

مجالات النشر:

جميع موضوعات وقضايا علم النفس بفروعه النظرية والتطبيقية.

❁ ❁ ❁

حقائق وتواريخ

صدر أول عدد بعنوان "رسالة التربية وعلم النفس"	**شعبان 1410هـ/ مارس 1990م**
تغير اسم المجلة إلى "المجلة السعودية للعلوم النفسية"	**27- جمادى الأولى - 1439هـ/ 12- مارس- 2018م**

❁ ❁ ❁

تعليمات النشر

أهداف المجلة

- تأسيس فكر نفسي فاعل وأصيل يأخذ في الاعتبار المستجدات العلمية والمعرفية في إطار المعطيات الثقافية.
- الإسهام في تطوير وتحسين أدوات القياس والتقييم والبرامج النمائية والوقائية والارشادية والعلاجية في مختلف المجالات النفسية والتربوية والصحية، والاجتماعية، والأمنية، والمهنية.
- تعريف المهتمين بكل ما يستجد في الميدان النفسي وما يرتبط به من مجالات أكاديمية ومهنية.
- تشجيع الباحثين والدارسين على البحث والنشر.
- عرض تجارب عالمية متمثلة بما يصدر من كتب وأبحاث تتعلق بعلم النفس.

سياسة المجلة

- تلتزم المجلة في جميع ما ينشر فيها بما يتماشى مع النهج الإسلامي الذي يقوم عليه المجتمع السعودي، وكذلك معايير النشر العالمية والاخلاقية المعتبرة عالمياً.
- تنشر المجلة الأوراق العلمية الأصيلة التي تناقش قضايا وموضوعات علم النفس والتي لم يسبق نشرها، ولم تقدم لجهة أخرى.
- النشر في المجلة بالغتين العربية أو الإنجليزية مع ملخص في كلتا الحالتين لا يزيد عن (200) كلمة.
- لا تقبل المجلة استلام أي ورقة أو تحكيم تحمل أفكاراً تناهض الأمن الفكري والمجتمعي، أو تحمل أي نوع من أنواع التحامل، أو العدوانية أو التطرف أو التشدق الأيديولوجي.
- يتم استقبال الأوراق العلمية للنشر على مدار العام وفي حالة وجود توقف سيتم وضع رد تلقائي يصلكم على البريد الإلكتروني.
- تستقبل المجلة مراجعات الكتب ذات الصلة بتوجه المجلة.
- تقبل المجلة الأوراق العلمية المستلة من الرسائل العلمية، على أن يتم النص على ذلك، كما يجب ألا تكون الورقة المستلة بنفس البيانات والإجراءات في الرسالة الأصل.
- تنشر الأوراق العلمية على الموقع الإلكتروني للمجلة في غضون فترة لا تزيد عن 100 يوم كمتوسط عمل منذ تسليمه للمجلة وإعطائه رقم قيد.
- جميع حقوق الطبع والنشر محفوظة للمجلة، ولا يسمح بإعادة طبع أو نشر أي جزء من المجلة أو نسخه بأي شكل وبأي وسيلة كانت إلكترونية أو آلية بما في ذلك التصوير والتسجيل والإدخال في أي نظام حفظ معلومات أو استعادتها دون الحصول على موافقة كتابية من رئيس هيئة التحرير.

شروط النشر في المجلة

- قراءة بنود التعهد التي يتضمنها نظام استقبال الورقة العلمية الالكتروني والموافقة عليها.
- أرفاق ملف البحث بصيغة الوورد (DOC) بدون أسم المؤلف أو بياناته، وهنا يجب على المؤلف عدم تضمين ما يكشف هويته في "ملف البحث"، حيث ان "ملف البحث" سيرسل كما هو للمحكمين.
- تعبئة جميع البيانات المتعلقة بالبحث والمعلومات الشخصية للباحث والباحثين المشاركين في الحقول الخاصة بذلك على نظام المجلة الالكتروني.
- وفقاً لسياسة المجلة، فإنه يتوجب على الباحثين ضبط أوراقهم العلمية وفقاً لشروط ومواصفات ملف البحث، واتباعها بدقة متناهية، حيث إن عدم الالتزام بها بأي وجه من الأوجه سيمثل عائقاً لنشر الورقة.

مواصفات الورقة العلمية

- ألا يتجاوز عدد كلمات الورقة العلمية 8000 كلمة في أي حال من الأحوال (شاملة المراجع والجداول والأشكال والملخصان العربي والإنجليزي والهوامش والرومنة).
- ألا تزيد عدد كلمات الملخص عن 200 كلمة. يوضح فيه عنوان الورقة العلمية وأهدافها ومنهجها ونتائجه والكلمات المفتاحية.
- يستخدم الخط Sakkal Majalla للعربي والإنجليزي بنط 14 مع تغميق العناوين الرئيسية.
- كتابة متن البحث على شكل عمودين ماعدا الصفحة الأولى والتي تتضمن عنوان الورقة والملخصين (العربي والإنجليزي).
- هوامش الصفحة2.5 سم من جميع الجهات عدى الجهة اليمنى 3 سم؛ والمسافة بين العمودين 1 سم.
- تباعد الاسطر في المتن مفرد.
- مقاس بنط الخط في الجداول 10، وعنوان الجدول بنط 12.
- جميع الأرقام في البحث تكتب بالعربي كالآتي: 1,2,3,4.
- الالتزام بنظام APA الإصدار السابع في الكتابة والتوثيق.
- رومنة جميع المصادر العربية ودمجها ضمن قائمة المراجع الإنجليزية، وللتعرف على طريقة الرومنة الصحيحة يمكنك تتبع الرابط

https://www.youtube.com/watch?v=JXKSn18lpTs&ab_channel=DrRizwanAhmad%2CPh.D.

تعليمات النشر

آلية استقبال الورقة وتحكيمها

- يتطلب إرسال الورقة العلمية أن يكون المؤلف (الباحث) مسجل في نظام المجلة الكتروني، لذا يجب أن يكون للمؤلف حساب (اسم مستخدم وكلمة سر) على النظام.

يتبع آلية استقبال الورقة وتحكيمها

- بمجرد الانتهاء من إتمام رفع الطلب يستقبل رئيس هيئة التحرير الطلب، وبعد اطلاعه عليه يحول لهيئة التحرير للفحص الأولي.
- عند موافقة هيئة التحرير على صلاحية البحث مبدئيا يحال لمحكمين متخصصين في مجال الورقة العلمية.
- بعد عودة ردود المحكمين يطلع رئيس التحرير عليها، ويتخذ قرار بتحويلها للباحث وفقاً لرأي المحكمين إما بإجراء التعديلات أو الاعتذار للباحث.
- تعرض الورقة العلمية بعد إجراء التعديلات على رئيس التحرير مع ملف يتضمن جدول لبيان تنفيذ الملاحظات.
- يحول رئيس التحرير ملف الورقة العلمية للمدقق للحكم على مدى التزام المؤلف بتنفيذ الملاحظات.
- بعد أن يصل الرد من المدقق يعرض على هيئة التحرير وبناء عليه يخاطب الباحث بالقرار النهائي.
- ينبغي أن يطلع الباحث بعد الدخول على حسابه على سياسة المجلة وتعليمات وشروط النشر.
- من "طلب جديد" يمكن للمؤلف تقديم ورقته العلمية من خلال عدة خطوات متدرجة، حتى إتمام رفع الطلب.

مهام هيئة التحرير

- رسم السياسة العامة للمجلة والتأكد من متابعة تنفيذها.
- العمل على تطوير الدورية والارتقاء بمستواها.
- الإعلام والتعريف بالدورية واستقطاب الباحثين للمشاركة ببحوثهم.
- استقبال البحوث ومراجعتها وتحديد مدى انطباقها مع شروط النشر في الدورية.
- إبلاغ أصحاب البحوث عن تسلم أبحاثهم وإمكان نشرها من عدمه.
- إرسال البحوث إلى المحكمين واستقبالها منهم.
- التنسيق مع الباحث عند حاجة البحث لبعض التعديلات.
- اتخاذ القرار بشأن نشر البحث من عدمه بعد مراجعة آراء المحكمين واستجابة الباحث لها.
- استقبال طلبات الاشتراك في الدورية.
- متابعة إجراءات النشر.
- مراجعة النسخة الأولى من كل إصدار للتأكد من سلامتها من الأخطاء.

❖❖❖❖

بسم الله الرحمن الرحيم

افتتاحية العدد العاشر

الحمد لله وكفى والصلاة والسلام على نبينا محمد المصطفى. تسعد هيئة تحرير المجلة السعودية للعلوم النفسية بتقديم عددها العاشر (عدد نوفمبر / 2025) والذي يتضمن خمسة موضوعات بحثية في مختلف فروع علم النفس والصحة النفسية. تناول البحث الأول: أثر اتجاه الفقرة وعدد فئات الاستجابة على الأداء التفاضلي باستخدام نموذج الاستجابة المتدرجة، فيما تناول البحث الثاني: الذوات المحتملة (المتوقعة والخائفة) لدى معلمات العلوم في المرحلة الثانوية، ومن جانب آخر تناول البحث الثالث: الذكاء الوجداني وعلاقته بالتعلق الوجداني غير الآمن لدى النساء في المجتمع السعودي. أما البحث الرابع فقد تناول: الاستبعاد الاجتماعي كمُنبئ بالانحراف السلوكي لدى عينة من المراهقين في مدينة جدة، في حين تطرق البحث الخامس: الذكاء الوجداني وعلاقته بكل من الإبداع الانفعالي والتحصيل الأكاديمي لدى طالبات الجامعة.

ختاماً تأمل هيئة تحرير المجلة في أن يجد الباحثون والدارسون وعامة قراء هذا العدد ما يحوز على قبولهم ورضاهم ويلامس اهتماماتهم البحثية والعلمية، آملين الا يبخلوا على هيئة تحرير المجلة في دورتها الجديدة بملاحظاتهم وتعقيباتهم الهادفة والتي ستسهم بلا شك في تحسين مستوى المجلة وتطويرها والدفع بها لأفاق أرحب؛ والله من وراء القصد.

رئيس هيئة تحرير المجلة

د. عبد المحسن بن رشيد المبدل

محتويات العدد العاشر

الموضوع	الصفحة
أثر اتجاه الفقرة وعدد فئات الاستجابة على الأداء التفاضلي باستخدام نموذج الاستجابة المتدرجة أ. عبد العزيز بن حمد العميري أ.د. إسماعيل بن سلامة البرصان	1
الذوات المحتملة (المتوقعة والخائفة) لدى معلمات العلوم في المرحلة الثانوية أ. لمى عبد الرحمن البابطين أ.د. فهد بن سليمان الشايع	23
الذكاء الوجداني وعلاقته بالتعلق الوجداني غير الآمن لدى النساء في المجتمع السعودي د. إيمان علي المحمدي الجوهرة حمد المطيري أماني عمر باخشب	43
الاستبعاد الاجتماعي كمُنبئ بالانحراف السلوكي لدى عينة من المراهقين في مدينة جدة أ. سهام محمد سعيد المالكي د. بدرا حمدي نافع الغنامي	63
الذكاء الوجداني وعلاقته بكل من الإبداع الانفعالي والتحصيل الأكاديمي لدى طالبات الجامعة د. وفاء محمود نصار عبد الرازق أ.عقيلة ساير العنزي	85

❁ ❁ ❁

DOI: http://dx.doi.org/10.33948/sjps-ksu-1-10-1

أثر اتجاه الفقرة وعدد فئات الاستجابة على الأداء التفاضلي باستخدام نموذج الاستجابة المتدرجة

أ. عبد العزيز بن حمد العميري[1] أ.د. إسماعيل بن سلامة البرصان[2]

(قدم للنشر 1447/01/10هـ - وقبل 1447/03/23هـ)

المستخلص: هدفت الدراسة إلى الكشف عن أثر اتجاه الفقرة وعدد فئات الاستجابة على الأداء التفاضلي في ضوء متغير الجنس، باستخدام نموذج الاستجابة المتدرجة. وقد اعتمدت الدراسة المنهج الوصفي الارتباطي، وتمثلت أداتها في ست نسخ من مقياس تقدير الذات لروزنبرغ، صُمّمت لتختلف في اتجاه الفقرات (إيجابية/سلبية) وعدد فئات الاستجابة (ثلاثي، رباعي، خماسي)، وطُبقت على عينة مكوّنة من (7200) معلم ومعلمة تم اختيارهم بالطريقة العشوائية البسيطة. أظهرت النتائج أن الفقرات السلبية كانت أكثر عرضة لظهور الأداء التفاضلي (DIF) بين الذكور والإناث، كما كشفت عن تزايدها مع ازدياد عدد فئات الاستجابة؛ إذ ظهرت فقرتان فقط في التدرج الثلاثي، وارتفع العدد إلى ثلاث فقرات في التدرج الرباعي، بينما أظهرت جميع الفقرات السلبية الخمس أداءً تفاضليًا عند استخدام التدرج الخماسي. في المقابل، اتسمت الفقرات الإيجابية بالاستقرار؛ حيث لم يظهر فيها أداء تفاضلي عبر جميع فئات الاستجابة، باستثناء فقرة واحدة أظهرت أداءً تفاضليًا غير منتظم عند استخدام التدرج الخماسي في الصورة الإيجابية من المقياس. وفي ضوء النتائج، قدمت الدراسة عددًا من التوصيات، أبرزها: استخدام الفقرات الموجبة وتقليل الفقرات السلبية عند بناء المقاييس، ولا سيما في التدرجات الرباعية والخماسية، لضمان دقة القياس وعدالته.

الكلمات المفتاحية: اتجاه الفقرة، فئات الاستجابة، الأداء التفاضلي، نموذج الاستجابة المتدرجة.

The Effect of Items Direction and The Number of Response Categories on Differential Item Functioning Using Graded Response Model

Abdul Aziz H. Alomiri[1] *Ismail S. Albursan*[2]

(Submitted 06-07-2025 and Accepted on 15-09-2025)

Abstract: This study examined the effects of item wording direction (positive vs. negative) and response category formats on differential item functioning (DIF) across gender, using the Graded Response Model (GRM). Six versions of the Rosenberg Self-Esteem Scale, systematically varied by item wording and response categories (3, 4, and 5-point), were administered to a random sample of 7,200 teachers. Results indicated that negatively worded items were consistently more susceptible to gender-based DIF, particularly as the number of response categories increased. Specifically, DIF was observed in two items on the three-point scale, three items on the four-point scale, and all five negative items on the five-point scale. In contrast, positively worded items showed minimal evidence of DIF across response formats, with only one instance of non-uniform DIF observed on the five-point scale. These findings emphasize the role of item wording and response format in contributing to DIF and support the use of three response categories when combining positive and negative items to reduce DIF occurrence.

Keywords: Item wording direction, Response categories, Differential item functioning, Graded Response Model.

---

(1) ، (2) قسم علم النفس – كلية التربية- جامعة الملك سعود

(1), (2) Department of Psychology – College of Education – King Saud University

E-mail: alomairi1983@gmail.com *E-mail:* ibursan@ksu.edu.sa

مقدمة

تعد عدالة المقاييس في مجال القياس النفسي مؤشرًا على جودتها، حيث تضمن أن تكون الأدوات المستخدمة لتقييم الأفراد غير متحيزة وتعكس بدقة خصائصهم النفسية أو قدراتهم بغض النظر عن خلفياتهم الثقافية، أو الاجتماعية، أو العرقية، أو الاقتصادية. وتعتبر العدالة من الخصائص المهمة التي ينبغي أن تتحقق عند بناء المقاييس والاختبارات، ويشير هذا المفهوم إلى قدرة الاختبار أو المقياس على توفير فرص متكافئة لكافة الأفراد لإظهار ما يمتلكون من قدرات أو سمات.

ويُعتبر الأداء التفاضلي للفقرة Differential Item Functioning (DIF) أحد الطرق التي يمكن خلالها التحقق من عدالة الاختبار أو المقياس، ويهدف إلى ضمان أن أداء الأفراد المتساويين في القدرة لا يعتمد على المجموعة العرقية أو الثقافية التي ينتمون إليها (Ohiri et al.,2024). وعلى الرغم من أن الأداء التفاضلي والتحيز كلاهما يهتمان بعدالة الاختبار إلا أن مفهوم الأداء التفاضلي يختلف عن التحيز، فالفقرة المتحيزة تظهر أداء تفاضليا لكن الأداء التفاضلي لا يكفي للحكم على أن الفقرة متحيزة، فمفهوم التحيز أعم وأشمل، ويحمل تحيز الفقرة معنًى اجتماعيًا، وعدم العدالة أو المساواة (Camilli, 2006). وفي هذا السياق يرى دورانس وهولاند (Dorans &Holland,1993) أن الأداء التفاضلي يهتم بالخصائص السيكومترية للفقرة فهو ذو طابع إحصائي من حيث كيفية عمل الفقرة في المجموعات المختلفة، بينما يركز التحيز على الجانب الاجتماعي المترتب على تطبيقها وتفسير نتائجها.

ونظرًا لاختلاف آلية بناء المقاييس من حيث صياغة فقراتها وعدد فئات الاستجابة، قد يؤدي ذلك إلى تفاوت في استجابة الأفراد عنها مما قد يسهم في ظهور الأداء التفاضلي بين الفئات المختلفة من المفحوصين؛ إذ كشفت العديد من الدراسات (Harzing et al., 2012; Marsh,2013) أن التعامل مع فئات الاستجابة المختلفة في تدرج ليكرت يتأثر بعوامل متنوعة منها الجنس. وأكدت هذا الجانب دراسة جيتشل وآخرون (Gitchel et al.,2011) التي أظهرت أن تعامل الذكور والإناث يختلفان مع الفقرات السلبية حيث تميل الإناث للحصول على درجة عالية فيها مقارنة بالذكور مما يؤثر على صدق المقياس. ونتيجة لذلك قد يتأثر الأداء التفاضلي بصياغة الفقرة نتيجة للتباين في كيفية تعامل المستجيبين معها حيث أظهرت دراسة كانتيلو وآخرون (Cantillo et al., 2023) أن اتجاه الفقرة في المقاييس النفسية يؤثر على سلوك المستجيبين، حيث يميل بعضهم إلى عدم الموافقة على الفقرات السلبية. كما أن الأداء التفاضلي يتأثر بعدد فئات الاستجابة، إذ كشفت دراسة الحارثي (2022) أن الأداء التفاضلي يختلف بين التدرجات الرباعية والخماسية التي تشمل بديل محايد، وهذا يشير إلى أن اختلاف عدد فئات الاستجابة قد يؤثر على العدالة بين جميع المفحوصين.

وتوجد عدة طرق للكشف عن الأداء التفاضلي للفقرة منها ما يعتمد على النظرية الكلاسيكية (Classical Test Theory-CTT)، ومنها ما يستند على نظرية الاستجابة للفقرة (Item Response Theory-IRT) التي أصبحت شائعة الاستخدام في تطوير وبناء الاختبارات والمقاييس حيث يتم فيها تقدير مَعْلَمات الفقرات بمعزل عن خصائص الأفراد (Person- Free) ويتم تقدير قدرات

الأفراد بمعزل عن خصائص الفقرات (Item-Free) (دي أيالا، 2017). ولنظرية الاستجابة للفقرة نماذج متعددة تختلف تبعًا لطبيعة السمة المقاسة (أحادية أو متعددة الأبعاد) ونوع الاستجابة، فبعضها مخصص للبيانات الثنائية (0،1)، وأخرى للفقرات متعددة الاستجابة (ثلاث فئات فأكثر) ومن بينها نموذج الاستجابة المتدرجة (Graded Response Model-GRM) الذي تم اعتماده في هذه الدراسة. ويعد هذا النموذج من النماذج الشائعة في تطوير المقاييس النفسية، وقد طوّرته سامجيما Samejima عام 1969 وهو امتداد للنموذج ثنائي المَعْلَم (2PL) ويقدّر معلمتي التمييز (a_i) والصعوبة (b_j) لكل فقرة (Baker & Kim, 2017). ويتميز النموذج بوجود معلمة تمييز واحدة لكل فقرة، وعدد من العتبات (τ) يقل بواحد عن عدد فئات الاستجابة. فعلى سبيل المثال، إذا كانت فئات الاستجابة في تدرج ليكرت أربعة يكون عدد العتبات ثلاثًا ($\tau1$، $\tau2$، $\tau3$)، وتكون العتبات ثابتة داخل الفقرة ومرتبة تصاعديا (Wells, 2021).

وعند توظيف نماذج نظرية الاستجابة للفقرة (IRT) في تحليل الأداء التفاضلي، تتعدد الأساليب المستخدمة تبعًا لخصوصية كل نموذج ونوع المعلمات التي يتم تقديرها. فبعض هذه الأساليب يتلاءم مع فقرات ذات استجابات ثنائية مثل طريقة مؤشر المساحة الإشارية لراجو (Raju's Area DIF Measures)، في حين تُعدّ أساليب أخرى أكثر ملاءمة للفقرات ذات الاستجابات المتعددة التي تتراوح بين ثلاث فئات فأكثر مثل طريقة مربع كاي لورد (Lord's Chi-Square) وطريقة اختبار نسبة الأرجحية Likelihood-Ratio Test (LRT).

ونظرا لاعتماد الدراسة الحالية على نموذج الاستجابة المتدرجة (GRM) يعد اختبار نسبة الأرجحية ملائما لتقييم الأداء التفاضلي في ضوء هذا النموذج حيث تقدم الطريقة نهجا مرنا لاختبار الاختلاف في معاملات الصعوبة والتمييز (Teresi et al., 2021). وقد أشار ثيسن وزملاؤه (Thissen et al.,1993) إلى أن اختبار نسبة الأرجحية من الأساليب الإحصائية القوية للكشف عن الأداء التفاضلي، خصوصًا عند توفر حجم عينة كبير كما هو الحال في الدراسة الحالية. وتقوم فكرته على المقارنة بين نموذجين: المقيد (Constrained model): ويتضمن فرضية أن مَعْلَمة الفقرة (التمييز أو الصعوبة) متساوية بين المجموعتين، أما غير المقيد (Unconstrained model)يتضمن فرضية أن مَعْلَمة الفقرة حرة وتختلف بين المجموعتين، وتُجرى المقارنة بين النموذجين باستخدام اختبار نسبة الأرجحية (G2) ويتبع توزيع مربع كاي chi-square، ويعطى بالمعادلة الآتية (Wells,2021):

$$G^2 = -2log\left(\frac{L_A}{L_C}\right)$$

حيث L_A الأرجحية للنموذج المقيد، L_C : الأرجحية للنموذج غير المقيد

ويمكن كتابة المعادلة على الصورة الأتية:

$$G^2 = -2(logL_c - logL_A)$$

وعلى الرغم من تعدد الدراسات التي تناولت بشكل منفصل تأثير كلٍ من اتجاه الفقرة أو عدد فئات الاستجابة على الخصائص السيكومترية للمقياس، إلا أن الأدبيات تفتقر إلى دراسات بحثت أثر التفاعل بين هذين المتغيرين ضمن إطار واحد. إذ لم يُعالج هذا التفاعل بشكل منهجي لدراسة تأثيره على الخصائص السيكومترية، وبوجه خاص على الأداء التفاضلي للفقرات (DIF). ومن بين الدراسات التي تناولت تأثير اتجاه الفقرة على الخصائص السيكومترية دراسة كانتيلو وآخرين (Cantillo et al., 2023) التي أظهرت أن استخدام الفقرات الإيجابية فقط

أدى إلى تحسين مؤشرات الصدق والثبات للمقياس، بينما تسببت الفقرات السلبية في ميل المستجيبين إلى عدم الموافقة عليها، مما أثر سلبًا على الصدق والثبات. وفي السياق ذاته، توصلت دراسة بولوت وبولوت (Bulut & Bulut, 2022)، إلى أن الفقرات السلبية تربك المستجيب وتؤثر سلبًا على البنية العاملية للمقياس.

وأظهرت دراسة سيتياواتي وزملاؤه (Setiawati et al., 2022) أن استخدام الفقرات الإيجابية والسلبية معًا يؤثر على مؤشرات المطابقة في التحليل العاملي التوكيدي، بينما تحسنت هذه المؤشرات بشكل ملحوظ عند فصل الفقرات إلى نموذج ثنائي البُعد، حيث تشبعت الفقرات السلبية في عامل مستقل عن الإيجابية. كما دعمت نتائج دراسة غارسيا فيرنانديز وآخرين (Garcia-Fernandez et al., 2022) هذا التوجه، إذ تبين أن المقياس الذي يحتوي على فقرات إيجابية فقط أو سلبية فقط، أظهر خصائص سيكومترية أفضل مقارنة بالمقياس الذي تضمن كلا النوعين. ومن منظور مغاير نوعًا ما، بينت دراسة شريم (2022) أن استخدام نسبة مرتفعة من الفقرات السلبية (50%) بصياغة صريحة في مقياس الاتجاه نحو الرياضيات أدى إلى انخفاض في دالة المعلومات ومعامل التمييز، مقارنة بنموذج يحتوي على 25% فقط من الفقرات السلبية.

وفي الإطار ذاته، أوضحت دراسة النمرات (2021) أن المقياس الذي تكون فقراته إيجابية اتّسم بمستوى أعلى من الصدق والثبات، وحقق معاملات تمييز أعلى مقارنةً بالذي يتضمن فقرات سلبية. وتدعم نتائج دراسة فيجول كوليت وآخرين (Vigil Colet et al., 2020) هذه الاستنتاجات، حيث أظهرت أن المقياس ذي الفقرات الإيجابية أظهر خصائص سيكومترية أفضل من النسخة المختلطة (إيجابية وسلبية).

من جهة أخرى، أظهرت دراسات عدة أن عدد فئات الاستجابة يؤثر على الخصائص السيكومترية للمقاييس. فقد بيّنت دراسة سانتوسو وآخرين (Santoso et al., 2023) أن معاملات الصعوبة تزداد بزيادة عدد الفئات، دون تأثير على معاملات التمييز.

وكشفت دراسة آيبك وتورمان (Aybek & Toraman, 2022) أن التدرج الخماسي يوفر دالة معلومات أعلى من التدرجين الثلاثي والسباعي دون أن يُحدث فرقًا في معاملات التمييز. أما دراسة زارع والحربي (2022) فقد أظهرت أن التدرج الخماسي يقدم تقديرات أدق لمعالم الصعوبة ودالة المعلومات مقارنة بالتدرج الرباعي. وتوصلت دراسة بورجاس (Borjas, 2020) إلى أن التدرجين الخماسي والسباعي يوفران درجات متقاربة من الثبات. وفيما يتعلق بالأداء التفاضلي وجدت دراسة الحارثي (2022) أن البديل المحايد في التدرج الخماسي لم يؤثر على دالة المعلومات، لكنه أحدث تأثيرا في الأداء التفاضلي.

يظهر من استعراض الدراسات السابقة أنها تناولت أثر اتجاه الفقرة أو عدد فئات الاستجابة بشكل منفصل، وغالبها استند إلى النظرية الكلاسيكية للقياس (CTT). فبعض الدراسات أشارت إلى أن الفقرات السلبية تؤثر سلبًا في الثبات والبنية العاملية للمقاييس، في حين أوضحت دراسات أخرى أن زيادة عدد الفئات يحسّن دقة التقدير دون اتفاق واضح حول العدد الأمثل. ولم تبحث هذه الدراسات التفاعل بين اتجاه الفقرة وعدد الفئات وتأثيرهما على الأداء التفاضلي (DIF) في ضوء النظرية الحديثة للاستجابة للفقرة (IRT). ومن هنا برزت الفجوة البحثية التي تسعى الدراسة إلى معالجتها، من خلال توظيف نموذج الاستجابة المتدرجة (GRM) للكشف عن

أثر كل من اتجاه الفقرة وعدد فئات الاستجابة والتفاعل بينهما على الأداء التفاضلي وفق متغير الجنس.

مشكلة الدراسة وأسئلتها

تُعدّ جودة الخصائص السيكومترية للمقاييس النفسية من العوامل الأساسية التي تؤثر في دقة وموثوقية النتائج البحثية والتشخيصية، إلا أنها قد تتأثر بجوانب تتعلق ببناء المقياس مثل اتجاه الفقرة (إيجابي/سلبي) وعدد فئات الاستجابة. فقد أظهرت العديد من الدراسات أن اتجاه الفقرة سواء أكانت إيجابية أو سلبية أو من حيث استخدامها معاً يعد عاملاً مؤثراً على خصائص المقياس السيكومترية (Setiawati et al.,2022; Ilhan& Guler, 2017). كما تتأثر هذه الخصائص باختلاف عدد فئات الاستجابة، مما أدى إلى وجود تباين بين الباحثين حول العدد المناسب لاستخدامه عند بناء المقاييس النفسية (Alan & Kabasakal,2020; Aybek & Toraman, 2022).

ويؤثر اتجاه الفقرة وفئات الاستجابة في المقاييس النفسية على سلوك المستجيبين، حيث يميل بعضهم إلى عدم الموافقة على الفقرات السلبية (Cantillo et al.,2023). كما قد يختلف تعامل الذكور والإناث مع فقرات المقياس السلبية، حيث أظهرت دراسة إبراهيم وبكّار (Ibrahim & Bkkar,2015) أن الأنثى تجيب بعناية أكثر من الذكر عن الفقرات السلبية. أما من حيث عدد فئات الاستجابة فقد كشفت دراسة ويجترز وآخرون (Weijters et al.,2010) أن الإناث يملن إلى اختيار درجة الموافقة المتطرفة. وأظهرت دراسات أخرى أن الذكور أكثر ميلاً لها (Rammstedt et al., 2017؛ Klar et al., 2022).

وفي ضوء ما تقدم يتضح أن اتجاه الفقرة وعدد فئات الاستجابة يؤثران على الخصائص السيكومترية للمقياس بشكل عام، وهذا التأثير قد يختلف بين الذكور والإناث عند التعامل مع الفقرة، لذلك تبرز الحاجة إلى دراسة تأثير اتجاه الفقرة وفئات الاستجابة معا على الأداء التفاضلي وفقا لمتغير الجنس. كما أن العديد من الدراسات الحديثة أوصت بتقصّي تأثير الفقرات السلبية (Castilla et al., 2024; Setiawati et al., 2022; Cantillo et al., 2023) وفئات الاستجابة المختلفة (Aybek & Toraman, 2022; Donnellan & Rakhshani, 2023) على الخصائص السيكومترية باستخدام نماذج الاستجابة للفقرة، كما أوصت دراسات عربية (الحارثي، 2022؛ الخيري، 2022) بدراسة أثر الفقرات السلبية وفئات الاستجابة وفقاً لمتغير الجنس. واستجابة لهذه التوصيات، إضافة إلى قلة الدراسات التي تتناول أثر اتجاه الفقرة وعدد فئات الاستجابة على الخصائص السيكومترية بشكل عام وعلى الأداء التفاضلي بشكل خاص كونه أحد مؤشرات الصدق، تحددت مشكلة الدراسة الحالية في سعيها للإجابة عن الأسئلة الآتية:

1- ما الفقرات التي تبدي أداءً تفاضلياً وفقا لمتغير الجنس في الصورة الإيجابية والسلبية لمقياس تقدير الذات تبعاً لعدد فئات الاستجابة (ثلاثي، رباعي، خماسي) باستخدام نموذج الاستجابة المتدرجة (GRM)؟

2- ما الفقرات التي تبدي أداءً تفاضلياً وفقا لمتغير الجنس في الصورة الإيجابية لمقياس تقدير الذات تبعاً لعدد فئات الاستجابة (ثلاثي، رباعي، خماسي) باستخدام نموذج الاستجابة المتدرجة (GRM)؟

أهداف الدراسة

1- معرفة الفقرات التي تظهر أداءً تفاضلياً وفقاً لمتغير الجنس في الصورة الإيجابية والسلبية لمقياس تقدير الذات تبعا لعدد فئات الاستجابة (ثلاثي، رباعي، خماسي) باستخدام نموذج الاستجابة المتدرجة (GRM).

2- تقصي الفقرات التي تظهر أداءً تفاضلياً وفقاً لمتغير الجنس في الصورة الإيجابية لمقياس تقدير الذات تبعا لعدد فئات الاستجابة (ثلاثي، رباعي، خماسي) باستخدام نموذج الاستجابة المتدرجة (GRM).

أهمية الدراسة

تكمن الأهمية النظرية للدراسة في توظيف نظرية الاستجابة للفقرة لتقصي تأثير اتجاه الفقرة على الخصائص السيكومترية باستخدام نموذج الاستجابة المتدرجة (GRM)، مما يسهم في توسيع المعرفة حول موضوع لايزال محدود التناول. أما من الناحية التطبيقية، فقد تقدم الدراسة مؤشرات حول أثر كل من اتجاه الفقرة وعدد فئات الاستجابة على الأداء التفاضلي، مما يساعد الباحثين في اتخاذ قرارات مدروسة عند صياغة الفقرات وتحديد فئات الاستجابة المناسبة عند بناء المقاييس. كما قد تفتح الدراسة المجال أمام أبحاث مستقبلية تستكشف عوامل أخرى مؤثرة في الأداء التفاضلي للفقرة.

حدود الدراسة

الحدود الزمانية: طُبّقت الدراسة في العام الدراسي 2024/ 2025م.

الحدود المكانية: المعهد التخصصي للتدريب المهني للمعلمين في سلطنة عمان.

الحدود البشرية: اقتصرت على عينة من المعلمين المتدربين في المعهد التخصصي للتدريب المهني للمعلمين.

الحدود الموضوعية: اقتصرت على تقصي أثر اتجاه الفقرة وعدد فئات الاستجابة على الأداء التفاضلي في ضوء متغير الجنس (ذكر/ أنثى) باستخدام نموذج الاستجابة المتدرجة (GRM).

مصطلحات الدراسة

اتجاه الفقرة (Item direction): طريقة صياغة الفقرة، حيث تكون إما إيجابية تدل الموافقة عليها على ارتفاع القدرة المقاسة، أو سلبية تشير الموافقة عليها إلى انخفاضها (DeVellis & Thorpe,2022).

التعريف الإجرائي لاتجاه الفقرة: نمط صياغة فقرات مقياس تقدير الذات المستخدم في الدراسة، ويتضمن صورًا إيجابية وسلبية، حيث تدل الموافقة على الفقرة الإيجابية على ارتفاع تقدير الذات، بينما تشر الموافقة على الفقرات السلبية إلى انخفاضه.

فئات الاستجابة (Responses Categories): يقصد بها التدرجات التي تتاح للمستجيب ليعبّر عن رأيه حول فقرات المقياس، مثل تدرجات ليكرت المختلفة (Joshi et al., 2015).

ويُقصد بها إجرائيا: التدرجات الثلاثية، والرباعية، والخماسية لمقياس ليكرت التي استُخدمت للإجابة عن فقرات مقياس تقدير الذات في هذه الدراسة.

الأداء التفاضلي للفقرة Differential item functioning (DIF): يقصد به أن احتمالية استجابة الأفراد المتساوين في القدرة عن الفقرة تعتمد على المجموعة التي ينتمون إليها (Ohiri et al.,2024).

ويعرَّف إجرائيا: بأنه الفروق في استجابات الذكور والإناث متساويي القدرة في تقدير الذات، ويُحسب وفق نموذج الاستجابة المتدرجة (GRM) واختبار نسبة الأرجحية (G^2).

منهجية الدراسة وإجراءاتها

منهجية الدراسة

اتبعت الدراسة الحالية المنهج الوصفي الارتباطي لكونه الأكثر ملاءَمةً لتحقيق أهدافها. وتم توزيع الصور المختلفة للمقياس اعتمادًا على تصميم المجموعات العشوائية Random Groups Design من خلال تعيين الممتحنين بشكل عشوائي في التوزيع حيث يُعطى مثلا الممتحن الأول النموذج X، والنموذج Y للممتحن الثاني، ويعطى الممتحن الثالث النموذج X، وهكذا يستمر التوزيع

وتنتج هذه الطريقة مجموعات متكافئة (Kolen & Brennan, 2013).

مجتمع الدراسة

يشمل جميع المتدربين المستهدفين في البرامج طويلة المدى والقصيرة في المعهد التخصصي للتدريب المهني للمعلمين في سلطنة عمان في العام الدراسي 2024-2025 وعددهم (16988) معلّمًا ومعلّمةً منهم (13210) معلمة، و(3538) معلم (المعهد التخصصي للتدريب المهني للمعلمين، 2024).

عينة الدراسة

تمثلت عينة الدراسة في (7200) معلم ومعلمة أي بواقع (47%) من حجم مجتمع الدراسة تم اختيارهم "بطريقة العينة العشوائية البسيطة، وقد تم مراعاة تساوي أعداد أفراد العينة وفقا للنسخ الستّ لمقياس تقدير الذات بواقع (1200) معلم ومعلمة لكل نسخة. وقد حُدِّد هذا العدد لضمان ملاءمة التحليلات الإحصائية، حيث يقترح دي أيالا (2017) أن تكون العينة عند استخدام نموذج الاستجابة المتدرجة لا تقل عن 500 مفحوص. ويوضح جدول (1) توزيع أفراد العينة وفقا لمتغيرات الدراسة.

جدول 1

توزيع أفراد العينة وفقا لمتغيرات الدراسة

فئات الاستجابة	اتجاه الفقرة	الذكور	الإناث	المجموع
ثلاثي	إيجابية وسلبية	500	700	1200
	إيجابية	500	700	1200
رباعي	إيجابية وسلبية	500	700	1200
	إيجابية	500	700	1200
خماسي	إيجابية وسلبية	500	700	1200
	إيجابية	500	700	1200
المجموع	6 صُور	3000	4200	7200

أداة الدراسة

اعتمدت الدراسة على الصورة العربية لمقياس روزنبرغ لتقدير الذات (Rosenberg, 1965) بترجمة وتقنين جرادات (2006)، نظراً لملاءمته لأهداف الدراسة واحتوائه على فقرات إيجابية وسلبية موزعة بالتساوي (خمس فقرات لكل نوع) تقيس تقدير الذات العام كعامل واحد. وقد تم استخدام صورتين للمقياس: الأصلية التي تشمل الفقرات الإيجابية والسلبية، ونسخة معدّلة أعدّها الباحث، تحتوي على الفقرات الإيجابية فقط، بعد تحويل الفقرات السلبية إلى نظيراتها الإيجابية. طُبقت كل صورة باستخدام ثلاثة مستويات من تدرج ليكرت: الثلاثي (موافق، محايد، لا أوافق)، والرباعي (أوافق بشدة، أوافق، لا أوافق، لا أوافق بشدة)، والخماسي (أوافق بشدة، أوافق، محايد، لا أوافق، لا أوافق بشدة).

صدق أداة الدراسة

الصدق الظاهري(Face validity): تم التحقق منه من خلال عرض النسخة المعدّلة من المقياس التي تتضمن فقرات إيجابية، على مجموعة من المختصين في القياس وعلم النفس التربوي، بلغ عددهم تسعة محكّمين. طُلب منهم تقييم مدى مكافئة الفقرات الإيجابية في النسخة المعدّلة لنظيراتها السلبية في النسخة الأصلية، بالإضافة إلى مدى وضوحها وسلامتها اللغوية. وقد اعتُمدت نسبة (80%) معيارًا لقبول الفقرة، وأُجريت تعديلات طفيفة بناءً على ملاحظاتهم.

الصدق البنائي (Construct Validity): يُعد مقياس روزنبرغ لتقدير الذات أحادي البُعد، وقد تم التحقق من صدقه البنائي في الدراسة الحالية عبر التحليل العاملي التوكيدي لجميع النسخ الست، باستخدام ستة محكات

لجودة المطابقة كما أشار إليها (Gana & Broc,2019).

ويوضح الجدول (2) قيم مطابقة النموذج أحادي البُعد.

جدول 2

مؤشرات حسن المطابقة المستخرجة من التحليل العاملي التوكيدي للعامل الواحد

اتجاه الفقرة		الصورة الإيجابية			الصورة الإيجابية والسلبية		
عدد فئات الاستجابة		ثلاثة	أربعة	خمسة	ثلاثة	أربعة	خمسة
المؤشر	معيار التحقق						
RMSEA	RMSEA≤0.08	0.05	0.03	0.05	0.07	0.05	0.02
(GFI)	GFI≥0.90	0.97	0.98	0.97	0.94	0.97	0.99
(AGFI)	AGFI≥0.90	0.98	0.97	0.95	0.91	0.96	0.98
(RMR)	RMR≤0.08	0.01	0.03	0.02	0.01	0.02	0.02
(CFI)	CFI≥0.90	0.95	0.98	0.97	0.91	0.96	0.99
TLI	TLI ≥0.90	0.94	0.97	0.97	0.89	0.95	0.99

يتضح من الجدول (2) أن جميع مؤشرات المطابقة حققت المعايير المحددة، مع استثناء طفيف في مؤشر تاكر لويس (TLI) في نسخة الفقرات الإيجابية والسلبية للتدرج الرباعي، حيث بلغ (0.89)، وهو قريب من الحد المقبول (0.90). وبالنظر إلى *تحقق* بقية المؤشرات، يمكن التغاضي عن هذا الانخفاض البسيط، مما يشير إلى تحقق أحادية البعد في جميع الصور الستة لمقياس تقدير الذات.

ثبات الصور الستّ لمقياس تقدير الذات

يتمتع مقياس تقدير الذات لروزنبرغ بثبات مناسب حيث بلغ ثباته (0.92) في نسخته الأصلية، وبلغ ثباته (0.73) في نسخته العربية التي قام بتقنينها جرادات (2006)، وقد تم إعادة التحقق من ثبات الصُور المختلفة باستخدام معامل ثبات ألفا لكرونباخ (Cronbach's Alpha Coefficient)، ويُوضح الجدول (3) النتائج.

جدول 3

معاملات ثبات ألفا لكرو نباخ للصور الستة لمقياس تقدير الذات

اتجاه الفقرة	فئات الاستجابة	عدد المفردات	معامل ألفا لكرونباخ
فقرات إيجابية	ثلاثي	10	0.84
	رباعي	10	0.78
	خماسي	10	0.88
فقرات إيجابية وسلبية	ثلاثي	10	0.81
	رباعي	10	0.84
	خماسي	10	0.84

يتضح من الجدول (3) أن قيم معامل ألفا لكرونباخ لجميع الصور الستّ للمقياس تراوحت بين (0.78– 0.88)، وجميع هذه القيم تدل على أن المقياس في جميع صوره يتمتع بثبات مناسب لتحقيق غرض الدراسة الحالية.

التحقق من ملائمة البيانات لاستخدام نماذج نظرية الاستجابة للفقرة

أولاً: التحقق من أحادية البُعدUnidimensionality

يقصد بأحادية البُعد وجود قدرة واحدة (θ) تفسّر أداء الأفراد على المقياس. ووفقًا لنتائج التحليل العاملي التوكيدي في جدول (2)، تبيّن التحليل العاملي أن مقياس روزنبرغ بجميع صوره الست المستخدمة في الدراسة يحقق مؤشرات مطابقة مناسبة لنموذج العامل الواحد.

ثانيا: الاستقلال الموضعي Local Independence

يتحقق افتراض الاستقلال الموضعي عند تحقق أحادية البُعد (Hambleton & Swaminathan, 1985)، وهو ما تأكد في بيانات هذه الدراسة. كما تم التحقق منه باستخدام اختبار Q3 ليَن (Yen)، الذي يقيس الارتباط بين بواقي أزواج الفقرات، وذلك عبر برنامج R باستخدام حزمة mirt. ويعرض الجدول (4) معاملات الارتباط بين البواقي لجميع نسخ المقياس الستّ.

جدول 4

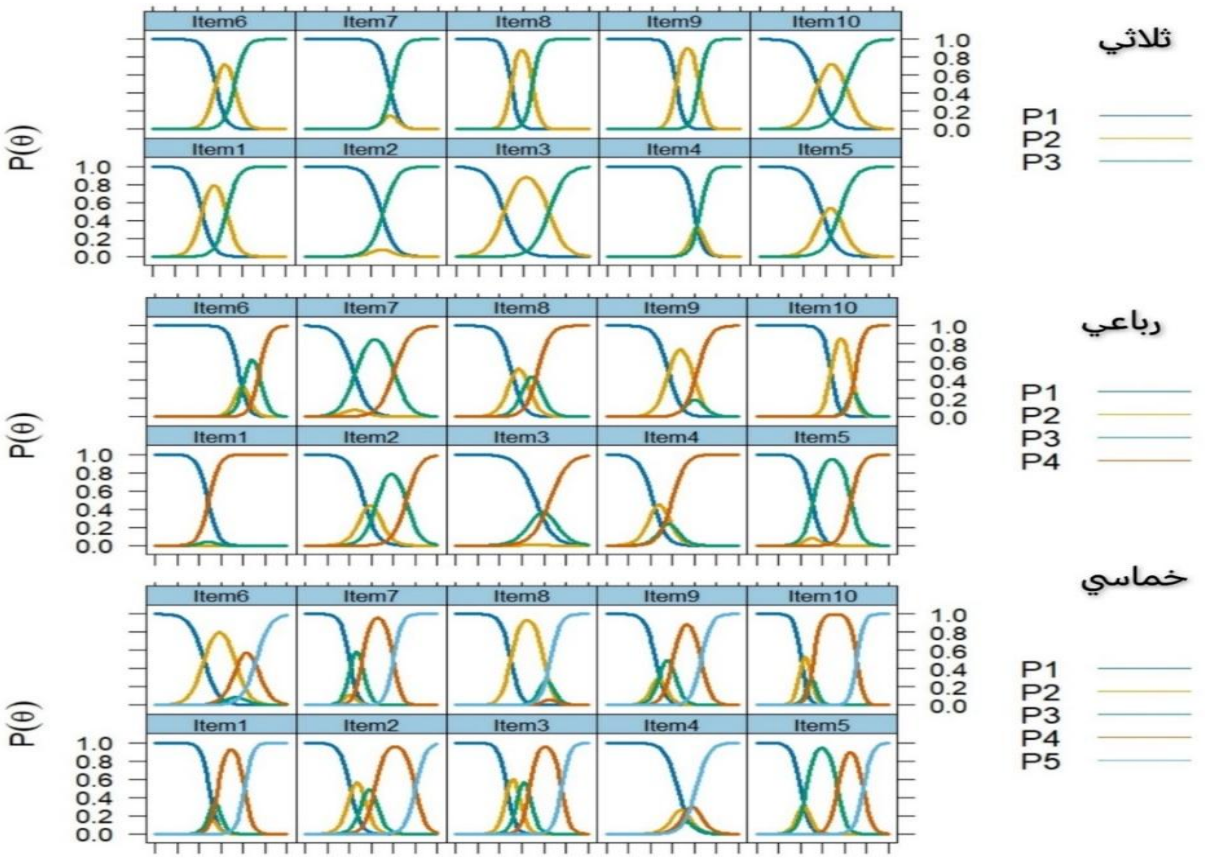
نتائج اختبار Q3 للتحقق من الاستقلال الموضعي الصور الستة للمقياس

اتجاه الفقرة	فئات الاستجابة	أدنى قيمة	أعلى قيمة
فقرات إيجابية	ثلاثي	-0.02	0.18
	رباعي	-0.03	0.20
	خماسي	-0.19	0.01
فقرات إيجابية وسلبية	ثلاثي	-0.18	0.01
	رباعي	-0.19	0.08
	خماسي	-0.17	0.01

أظهرت نتائج جدول (4) أن ارتباطات البواقي في النسخ الست تراوحت بين -0.19 و0.20، وأغلبها قريب من الصفر. ووفقًا لاختبار يَن (Yen)، فهي ضمن النطاق المقبول (±0.20)، مما يدل على تحقق الاستقلال الموضعي (دي أيالا، 2017).

ثالثاً: افتراض منحنى خصائص الفقرة Item Characteristic Curves

تفترض نماذج نظرية الاستجابة للفقرة ومنها نموذج الاستجابة المتدرجة (GRM)، أن لكل فقرة منحنى خصائص لوجستي تصاعدي، يزداد فيه احتمال اختيار الفئات الأعلى مع ارتفاع مستوى القدرة الكامنة (θ)، حيث يمثل كل منحنى فئة استجابة تغطي على نطاق محدد من القدرة، ويتم الانتقال بين الفئات بشكل تدريجي ومنطقي (Baker & Kim, 2017). وقد تم التحقق من هذا الافتراض عبر منحنيات خصائص الفقرات لجميع النسخ الست، وأظهرت النتائج مطابقة الفقرات للنموذج مع انتقال منتظم بين الفئات وخلوّها من الأنماط غير المنطقية. ونظرًا لتشابه أنماط المنحنيات عبر النسخ المختلفة، اقتصر الشكل (1) على عرض منحنيات الاستجابة البديلة (ORFs) لفقرات الصورة الإيجابية والسلبية، كمثال توضيحي.



شكل 1: منحنيات الاستجابة البديلة (ORFs) لفقرات الصورة الإيجابية والسلبية وفقًا لعدد فئات الاستجابة (ثلاثي، رباعي، خماسي)

رابعا: التحرر من السرعة Speediness

يفترض نموذج الاستجابة المتدرجة (GRM) أن عدم استجابة الفرد للفقرة يعود إلى نقص في قدرته، وليس بسبب محدودية الوقت، ويتحقق هذا الافتراض بوجود أُحادية البُعد (Hambleton & Swaminathan, 1985). وفي الدراسة الحالية، تحقق هذا الشرط نظرًا لطبيعة المقياس وعدم ارتباطه بسرعة الأداء، حيث أُتيح للمشاركين وقتٌ كافٍ للإجابة.

التحقق من مطابقة الأفراد لنموذج الاستجابة المتدرجة

تم استخدام برنامج (R) عبر حزمة (mirt) لتدريج بيانات العينة الكلية (ن=1200) لكل نسخة من النسخ الست للمقياس، باستخدام نموذج الاستجابة المتدرجة (GRM)، وذلك بالاعتماد على مؤشري Infit وOutfit وفق متوسط مربعات البواقي (MNSQ). ويعرض الجدول (5) نسبة الأفراد غير المطابقين للنموذج في كل نسخة حسب اتجاه الفقرات وعدد فئات الاستجابة.

جدول 5

نسبة الأفراد غير المطابقين لنموذج الاستجابة المتدرجة (GRM)

الصورة	اتجاه الفقرات	فئات الاستجابة	عدد الافراد	النسبة%
1	موجبة	ثلاثي	29	2.42
2	موجبة	رباعي	76	6.33
3	موجبة	خماسي	30	2.50
4	موجبة وسلبية	ثلاثي	32	2.67
5	موجبة وسلبية	رباعي	29	2.42
6	موجبة وسلبية	خماسي	41	3.42

يوضح الجدول أن نسبة الأفراد غير المطابقين لنموذج الاستجابة المتدرجة (GRM) جاءت بين (2.42% -6.33%) وهي نسب تُعدّ قليلة ومقبولة إحصائيًا. كما جرّب الباحث حذف الأفراد غير المطابقين ولاحظ أن نتائج الأداء التفاضلي لم تختلف جوهريًا عن النتائج المستخرجة من العينة الكلية، مما يعزز استقرار النتائج. وبناءً على ذلك، قرر الباحث الإبقاء على جميع أفراد العينة دون حذف، وذلك للحفاظ على توازن حجمها بين صور المقياس.

مطابقة الفقرات لنموذج الاستجابة المتدرجة

اعتمدت الدراسة على مؤشر المطابقة ($S\text{-}X^2$) الذي طوّره أورلاندو وثيسن (Orlando & Thissen, 2000) والذي ينبغي أن يكون غير دال إحصائيًا، مما يدل على مطابقة جيدة. ويعرض الجدول (6) مؤشرات مطابقة الصورة الإيجابية من المقياس لنموذج الاستجابة المتدرجة، بحسب عدد فئات الاستجابة.

جدول 6

إحصاءات المطابقة للصورة الإيجابية لمقياس تقدير الذات لنموذج الاستجابة المتدرجة حسب عدد فئات الاستجابة

الفقرة	عدد فئات الاستجابة					
	ثلاثة		أربعة		خمسة	
	$S\text{-}X^2$	القيمة الاحتمالية (p)	$S\text{-}X^2$	القيمة الاحتمالية (p)	$S\text{-}X^2$	القيمة الاحتمالية (p)
1	32.1	0.962	36.08	0.789	43.38	0.891
2	39.26	0.060	54.49	0.183	45.65	0.915
3	36.84	0.430	34.79	0.938	52.28	0.311
4	38.88	0.475	70.78	0.140	55.47	0.708
5	51.33	0.129	47.64	0.113	59.17	0.110
6	43.78	0.122	110.36	**0.000**	53.3	0.685
7	25.11	0.763	42.1	0.467	43.23	0.629
8	51.97	0.139	51.29	0.309	46.5	0.534
9	38.42	0.586	47.93	0.355	59.46	0.637
10	24.61	0.98	162.68	**0.000**	44.95	0.432

لنموذج الاستجابة المتدرجة (GRM) لفقرات مقياس تقدير الذات.

كما يوضح الجدول (7) مؤشرات المطابقة للصورة الإيجابية والسلبية حسب فئات الاستجابة

جدول 7

مؤشرات المطابقة للصورة الإيجابية والسلبية حسب فئات الاستجابة لنموذج الاستجابة المتدرجة حسب عدد فئات الاستجابة

الفقرة	عدد فئات الاستجابة					
	ثلاثة		أربعة		خمسة	
	$S\text{-}X^2$	القيمة الاحتمالية (p)	$S\text{-}X^2$	القيمة الاحتمالية (p)	$S\text{-}X^2$	القيمة الاحتمالية (p)
1	25.64	0.059	32.04	0.953	81.97	0.480
2	15.96	0.143	45.22	0.021	64.51	0.424
3	13.83	0.679	38.62	0.352	54.46	0.796
4	16.86	0.816	38.43	0.496	62.62	0.898
5	21.86	0.408	49.28	0.176	138.82	0.000
6	21.74	0.415	43.57	0.126	81.9	0.199
7	16.71	0.213	25.58	0.741	70.15	0.751

8	16.28	0.843	49.94	0.187	119.55	0.007
9	17.14	0.445	39.19	0.551	81.98	0.603
10	18.63	0.814	23.34	0.991	61.61	0.779

يتضح من الجدولين (6) و(7) أن معظم فقرات مقياس تقدير الذات مطابقة لنموذج الاستجابة المتدرجة (GRM)، مع استثناءات محدودة. ففي الجدول (6)، جاءت جميع الفقرات في الصورة الإيجابية مطابقة للنموذج، باستثناء الفقرتين (6) و(10)، وذلك عند استخدام تدرج رباعي لفئات الاستجابة. أما في الصورة التي تتضمن فقرات إيجابية وسلبية، فكانت الفقرة (2) غير مطابقة عند استخدام أربع فئات، والفقرتان (5) و(8) غير مطابقتين عند استخدام خمس فئات. ورغم ظهور بعض الفقرات غير مطابقة لنموذج الاستجابة المتدرجة، فقد أبقي عليها استنادًا إلى ما أوضحه (Sinharay &Haberman, 2014) من أن الفقرات التي تُظهر عدم مطابقة إحصائية قد تكون ضرورية للحفاظ على توازن المحتوى أو لتحقيق أغراض عملية مثل تقصي الأداء التفاضلي (DIF) أو المعادلة (equating). كما أكدت دراسة (Fahrmann et al., 2022) أن عدم المطابقة لا يبرر الحذف ما لم تكن له آثار عملية جوهرية على النتائج، وأن حذف البنود قد يؤدي إلى إضعاف صدق المحتوى.

نتائج الدراسة ومناقشتها

نتائج السؤال الأول: ما الفقرات التي تبدي أداءً تفاضلياً وفقا لمتغير الجنس في الصورة الإيجابية والسلبية لمقياس تقدير الذات تبعا لعدد فئات الاستجابة (ثلاثي، رباعي، خماسي) باستخدام نموذج الاستجابة المتدرجة؟

للإجابة عن السؤال تم تحليل البيانات باستخدام نموذج الاستجابة المتدرجة (GRM)، وتم التحقق من الأداء التفاضلي (DIF) باستخدام اختبار نسبة الأرجحية، وذلك بهدف اختبار فرضيات تكافؤ معلمات التمييز (a)، الصعوبة (b)، وكذلك اختبار تكافؤ المعلمتين معًا بين الذكور والإناث. وقد أُجريت التحليلات باستخدام حزمة mirt ضمن البرمجة الإحصائية R. ويعرض الجدول (8) هذه النتائج.

جدول 8

نتائج اختبار الأداء التفاضلي للفقرات (DIF) تبعًا لمتغير الجنس في الصورة الإيجابية والسلبية للمقياس حسب عدد فئات الاستجابة

عدد فئات الاستجابة		ثلاثة			أربعة			خمسة		
الفقرة	الفرضية H_0	G^2	p	اتجاه DIF	G^2	p	اتجاه DIF	G^2	p	اتجاه DIF
1	تساوي التمييز (a)	0.23	0.870	لا يوجد	0.03	0.921	لا يوجد	0.20	0.800	لا يوجد
	تساوي الصعوبة (b)	4.20	0.409		5.27	0.307		2.73	0.604	
	تساوي الكل	4.20	0.788		6.24	0.365		3.84	0.598	
2	تساوي التمييز (a)	0.01	0.924	ذكور	6.16	0.039	غير منتظم	4.12	0.088	ذكور
	تساوي الصعوبة (b)	8.38	0.076		88.89	0.01>		50.41	0.01>	
	تساوي الكل	22.83	0.01>		90.15	0.01>		52.59	0.01>	
3	تساوي التمييز (a)	0.66	0.870	لا يوجد	2.01	0.351	لا يوجد	0.05	0.832	لا يوجد
	تساوي الصعوبة (b)	0.89	0.801		2.20	0.761		3.16	0.590	
	تساوي الكل	0.95	0.903		2.45	0.917		3.67	0.598	
4	تساوي التمييز (a)	0.01	0.924	لا يوجد	0.01	0.921	لا يوجد	0.34	0.800	لا يوجد
	تساوي الصعوبة (b)	2.17	0.676		0.17	0.982		4.41	0.560	
	تساوي الكل	2.99	0.788		0.17	0.996		4.54	0.598	

عدد فئات الاستجابة		ثلاثة			أربعة			خمسة		
الفقرة	الفرضيةH_0	G^2	p	اتجاهDIF	G^2	p	اتجاهDIF	G^2	p	اتجاهDIF
5	تساوي التمييز(a)	0.92	0.870	لا يوجد	9.08	0.012	غير منتظم	38.41	0.01>	غير منتظم
	تساوي الصعوبة(b)	1.78	0.685		30.24	0.01>		355.30	0.01>	
	تساوي الكل	1.80	0.903		33.18	0.01>		368.37	0.01>	
6	تساوي التمييز(a)	0.17	0.870	لا يوجد	0.23	0.808	لا يوجد	4.06	0.088	غير منتظم
	تساوي الصعوبة(b)	0.25	0.979		1.49	0.856		426.80	0.01>	
	تساوي الكل	0.27	0.965		1.51	0.917		457.93	0.01>	
7	تساوي التمييز(a)	2.96	0.428	لا يوجد	0.32	0.808	لا يوجد	0.43	0.800	لا يوجد
	تساوي الصعوبة(b)	2.45	0.676		0.46	0.982		3.97	0.560	
	تساوي الكل	3.10	0.788		1.84	0.917		3.99	0.598	
8	تساوي التمييز(a)	8.23	0.041	غير منتظم	0.68	0.410	لا يوجد	16.55	0.01>	غير منتظم
	تساوي الصعوبة(b)	12.57	0.019		6.00	0.279		387.75	0.01>	
	تساوي الكل	14.14	0.014		6.07	0.365		430.13	0.01>	
9	تساوي التمييز(a)	0.28	0.870	لا يوجد	14.86	0.01>	غير منتظم	29.83	0.01>	غير منتظم
	تساوي الصعوبة(b)	0.00	1.000		81.19	0.01>		49.43	0.01>	
	تساوي الكل	1.27	0.903		92.06	0.01>		52.72	0.01>	
10	تساوي التمييز(a)	0.15	0.870	لا يوجد	0.31	0.808	لا يوجد	0.13	0.800	لا يوجد
	تساوي الصعوبة(b)	1.05	0.801		4.76	0.317		3.70	0.560	
	تساوي الكل	1.05	0.903		5.74	0.365		3.76	0.598	

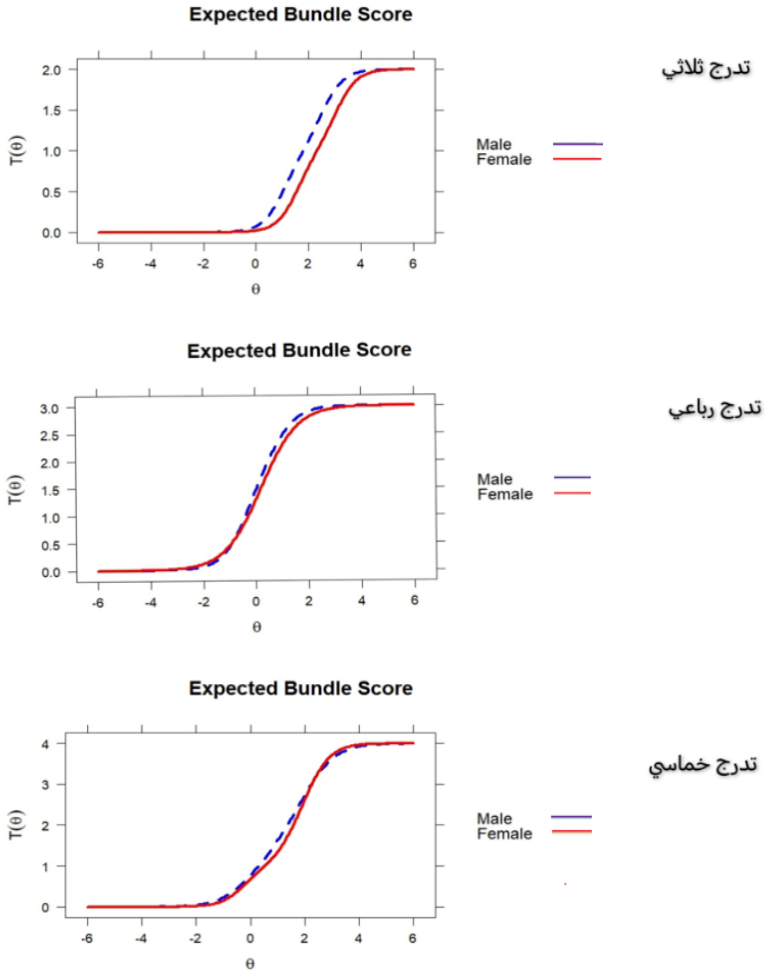
يتضح من الجدول (8) وجود اختلافات ذات دلالة إحصائية بين الجنسين في الفقرات ذات الصياغة السلبية وهي (2، 5، 6، 8، 9) حيث ظهرت فروق في بعض معاملات الصعوبة (b)، وكذلك في معاملات التمييز (a) في بعض الحالات، مما يشير إلى استجابة غير متكافئة بين الذكور والإناث لهذه الفقرات باختلاف عدد فئات الاستجابة. كما يلاحظ من الجدول أن زيادة عدد فئات الاستجابة يؤدي إلى زيادة الفقرات السلبية التي تُظهر أداءً تفاضليًا. فعند استخدام ثلاث فئات استجابة، ظهرت فقرتان فقط (2، 8) بأداء تفاضلي، بينما ارتفع العدد إلى ثلاث فقرات (2، 5، 9) عند استخدام أربع فئات استجابة. أما عند استخدام خمس فئات استجابة، فقد أظهرت جميع الفقرات السلبية (2، 5، 6، 8، 9) أداءً تفاضليًا. ويُعزى ذلك إلى التعقيد المعرفي للفقرات السلبية، الذي يتفاقم مع تعدد فئات الاستجابة، مما يؤدي إلى تباين في أنماط المعالجة بين الأفراد ويدعم هذا التوجه ما ورد في الأدبيات السابقة (Garcia-Fernandez et al.,2022;Santoso et al., 2023) حول تأثير الصياغة السلبية على خصائص الفقرة، مثل احتمالية ظهور الغموض أو سوء الفهم لدى المستجيب. وقد أكدت دراسات حديثة (Fukudome & Takeda, 2024؛ Rokeman, 2024) أن الفقرات السلبية تفتقر إلى الاتساق وتُظهر خصائص سكومترية غير مستقرة، مما يزيد من احتمالية ظهور أداءً تفاضلي (DIF).

كما يمكن تفسير ازدياد عدد الفقرات السلبية التي تُظهر أداءً تفاضليًا (DIF) مع ارتفاع عدد فئات الاستجابة باتساع مدى الاختلاف بين آراء المستجيبين وتوزعها عبر جميع الفئات، وهو ما ينعكس في زيادة التباين في معاملات الصعوبة والتمييز. وقد أكد (Taherdoost, 2019) أن تدرجات ليكرت ذات الفئات الأكثر تُبرز نطاقًا

أوسع من استجابات الأفراد مقارنة بالتدرجات الأقصر، مما يسمح برصد فروق أدق وأكثر تنوعًا. وبالمثل، أشار (Allahyari et al., 2016) إلى أن اعتماد أربع أو خمس فئات بدلاً من ثلاث يعزز قدرة الاختبار على الكشف عن البنود التي تُظهر أداءً تفاضليًا. وعليه، ففي سياق الدراسة الحالية قد يكون تعدد العتبات التقديرية في نموذج الاستجابة المتدرجة (GRM) أسهم في رفع حساسية كشف الفروق في أنماط الاستجابة بين الجنسين.

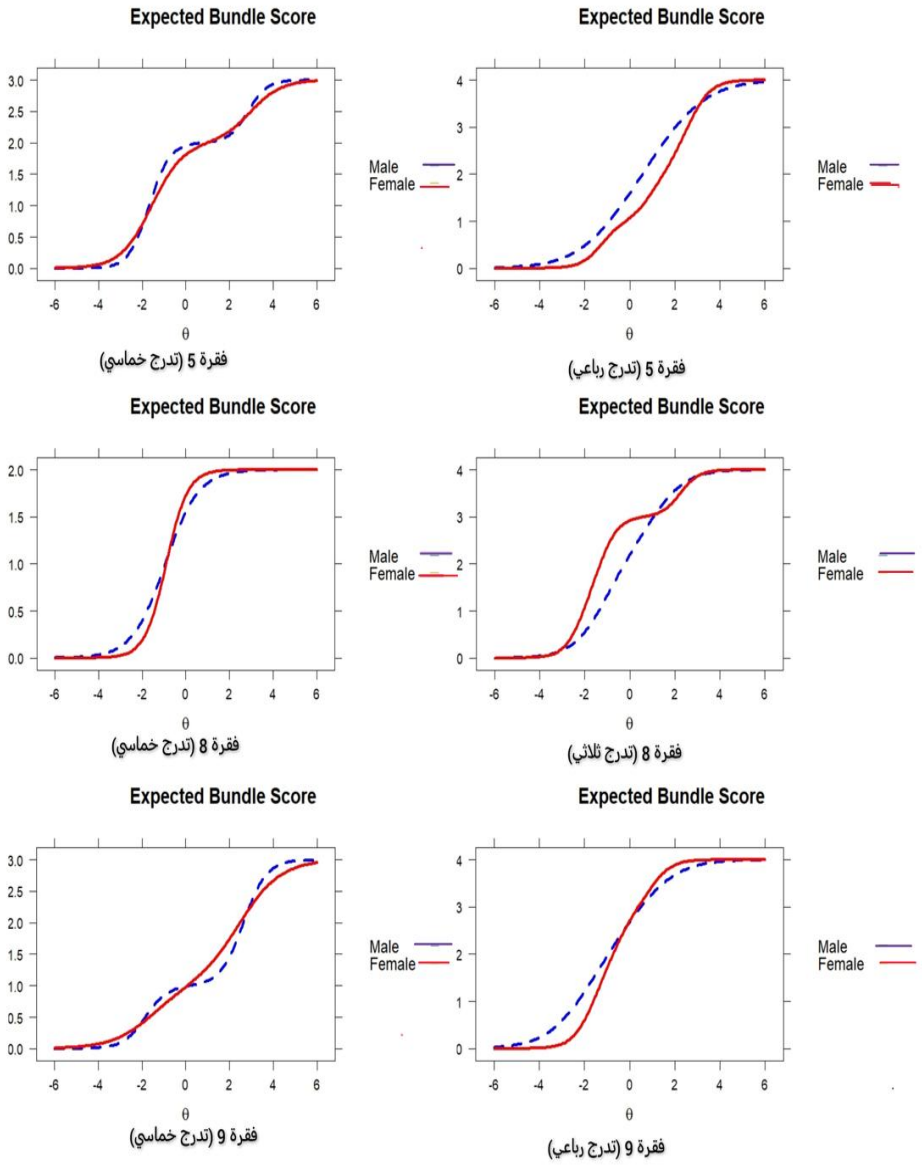
كما أن الفقرات السلبية تُظهر فروقًا أكبر في معامل التمييز (Alvarez et al.,2018)، مما يُمكن من الكشف عن أداء تفاضلي أكثر وضوحًا، خصوصًا بين الذكور والإناث حيث أشار باسمان (Basman, 2023) أن اختلاف معامل التمييز بين المجموعات يؤدي إلى احتمالية كبيرة لظهور الأداء التفاضلي.

ويلاحظ من الجدول (8) أن الفقرات السلبية أظهرت جميعها أداءً تفاضليا غير منتظماً باستثناء الفقرة (2) في النسختين ذات فئات الاستجابة الثلاثية والخماسية، حيث ظهر الأداء التفاضلي بشكل منتظم لصالح الذكور، كما هو موضح في الشكل (2).



شكل 2: اتجاه الأداء التفاضلي للفقرة (2) حسب فئات الاستجابة (ثلاثة، أربعة، خمسة)

يوضح الشكل (2) أن الفقرة (2)، والتي نصها: "أعتقد أنني لست جيدًا"، أظهرت أداءً تفاضليًا متسقًا لصالح الذكور في كُلٍّ من التدرجين الثلاثي والخماسي. أما في التدرج الرباعي، فقد كان الأداء التفاضلي غير منتظم، إلا أنه اقترب بشكل كبير من النمط المنتظم لصالح الذكور. ويعكس هذا النمط من النتائج اتساقًا واضحًا يشير إلى وجود تحيّز في الفقرة لصالح الذكور، بغضّ النظر عن عدد فئات الاستجابة المستخدمة. ويمكن تفسير ذلك بسبب وجود البديل المحايد، فقد تميل بعض الإناث إلى اختياره كاستجابة تحفظية في بعض الفقرات لتجنّب تبنّي موقف سلبي صريح تجاه الذات، بينما يميل الذكور إلى اختيار استجابات مباشرة. أما الفقرات السلبية الأخرى (5، 8، 9) فقد ترتبط بمضامين مختلفة لا تستدعي بالضرورة اللجوء إلى الحياد، ولهذا ظهر فيها الأداء التفاضلي بصورة غير منتظمة. ويدعم هذا التفسير ما توصلت إليه بعض الدراسات السابقة من أن وجود البديل المحايد يدفع بعض الأفراد إلى استخدامه بدلاً من تبنّي إجابة صريحة (de Rezende & de Medeiros, 2022)، وقد يُستعمل كخيار هروب في الأسئلة ذات الطبيعة الحساسة اجتماعيًا (Kankaraš & Capecchi, 2024)، وهو ما يفسر ظهور الأداء التفاضلي في هذه الفقرة تحديدًا. ويوضح الشكل (3) الفقرات (5، 8، 9) التي أظهرت أداءً تفاضليًا غير منتظم.



شكل 3: الأداء التفاضلي غير المنتظم للفقرات (5، 8، 9) حسب اختلاف فئات الاستجابة

أظهرَ الشكل (3) نمطًا متسقًا من الأداء التفاضلي غير المنتظم في بعض الفقرات عند اختلاف عدد فئات الاستجابة، كما في الفقرتين (5، 9) اللتين أظهرتا تفوقًا للذكور عند المستويات المنخفضة للقدرة، في حين تقاربت التوقعات عند المستويات العليا، لكنها مالت قليلاً لصالح الإناث. أما في التدريج الخماسي، فتغيرت الفروق بشكل ملحوظ، مع تقاطع منحنيات الأداء بين الجنسين في أكثر من نقطة، مما يعكس تغيرًا في اتجاه العلاقة بين الجنس ومستوى الأداء. وتُظهر الفقرة (8) نمطًا أكثر تعقيدًا؛ إذ بدت متكافئة في التدريج الثلاثي عند القدرات المتدنية، ثم مالت لصالح الإناث في المستويات المتوسطة، قبل أن تتحول لصالح الذكور في المستويات العليا. أما في التدريج الخماسي، فقد تفوق فيها الذكور عند المستويات المنخفضة، بينما مالت لصالح الإناث في المستويات

المرتفعة. وتشير هذه الأنماط إلى احتمالية وجود تباين في معلمات التمييز والعتبات بين الذكور والإناث، حيث تُظهر منحنيات الأداء المتوقع استجابات مختلفة عند نفس مستوى السمة الكامنة (θ)، ما قد يعكس اختلافًا في مواقع العتبات أو قدرة الفقرة على التمييز بين المجموعتين. وتدعم ذلك دراسة إلهان وجولر (Ilhan & Guler, 2017) التي أوضحت صعوبة تمييز فئات ليكرت في الفقرات السلبية، خاصة عندما تتطلب صياغتها معالجة معرفية أكثر تعقيدًا أو أنماط تفكير تختلف بين الجنسين إذ تستدعي عملية فهم النفي والتفكير المعكوس للاستجابة عنها، وتكون أكثر عرضة لسوء الفهم أو التأويل الانفعالي. وعلى الرغم من اختلاف متغيرات الدراسة الحالية، فإن نتائجها تتفق جزئيًا مع ما توصلت إليه دراسة سانتوسو وآخرين (Santoso et al., 2023)، من حيث تأثير عدد فئات الاستجابة على خصائص الفقرات باستخدام نموذج الاستجابة (GRM).

نتائج السؤال الثاني: ما الفقرات التي تبدي أداءً تفاضليا وفقا لمتغير الجنس في الصورة الإيجابية لمقياس تقدير الذات تبعا لعدد فئات الاستجابة (ثلاثي، رباعي، خماسي) باستخدام نموذج الاستجابة المتدرجة؟

للإجابة عن السؤال تم تدريج البيانات ذلك باستخدام نموذج الاستجابة المتدرجة (GRM) عبر حزمة (mirt) في برنامج R، وتم استخراج مؤشرات الأداء التفاضلي من خلال اختبار نسبة الأرجحية (Likelihood Ratio Test) وفقًا لثلاث فرضيات: الفرضية الخاصة بتساوي معاملات التمييز(a)، وتساوي معاملات الصعوبة(b)، وتساوي كلا المعاملين. والجدول (9) يوضح النتائج.

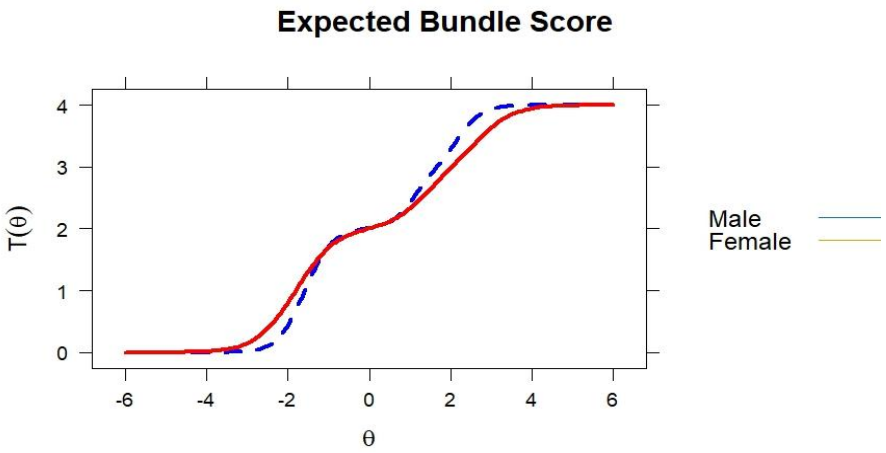
جدول 9

نتائج اختبار الأداء التفاضلي للفقرات (DIF) تبعًا لمتغير الجنس في الصورة الإيجابية لمقياس تقدير الذات حسب عدد فئات الاستجابة

عدد فئات الاستجابة		ثلاثة		أربعة		خمسة	
الفقرة	الفرضية	G^2	p	G^2	p	G^2	p
1	تساوي التمييز(a)	1.01	0.524	0.83	0.777	0.03	0.920
	تساوي الصعوبة(b)	0.45	0.921	0.76	0.860	2.32	0.961
	تساوي الكل	4.05	0.548	2.24	0.883	2.37	0.982
2	تساوي التمييز(a)	0.19	0.735	2.38	0.613	0.26	0.876
	تساوي الصعوبة(b)	0.33	0.921	2.20	0.844	0.62	0.961
	تساوي الكل	0.37	0.982	6.13	0.883	0.72	0.982
3	تساوي التمييز(a)	0.03	0.872	0.11	0.822	1.66	0.496
	تساوي الصعوبة(b)	0.16	0.921	2.50	0.844	1.22	0.961
	تساوي الكل	0.17	0.982	4.13	0.883	2.22	0.982
4	تساوي التمييز(a)	2.39	0.306	1.34	0.777	0.99	0.615
	تساوي الصعوبة(b)	2.28	0.921	2.82	0.844	0.84	0.961
	تساوي الكل	2.58	0.767	3.08	0.883	1.56	0.982
5	تساوي التمييز(a)	3.79	0.172	0.74	0.777	9.76	0.018
	تساوي الصعوبة(b)	1.37	0.921	0.96	0.860	6.91	0.762
	تساوي الكل	3.95	0.548	1.13	0.890	10.51	0.619
6	تساوي التمييز(a)	3.87	0.172	2.69	0.613	3.45	0.316
	تساوي الصعوبة(b)	1.59	0.921	1.63	0.844	6.70	0.762
	تساوي الكل	3.89	0.548	3.46	0.883	7.25	0.982
7	تساوي التمييز(a)	0.62	0.615	0.03	0.875	0.01	0.920
	تساوي الصعوبة(b)	0.48	0.921	1.53	0.844	3.03	0.961

عدد فئات الاستجابة		ثلاثة		أربعة		خمسة	
الفقرة	الفرضية	G^2	p	G^2	p	G^2	p
	تساوي الكل	0.63	0.982	1.68	0.883	3.34	0.982
8	تساوي التمييز (a)	4.26	0.172	0.30	0.794	0.81	0.615
	تساوي الصعوبة(b)	8.60	0.136	1.72	0.844	0.71	0.961
	تساوي الكل	8.99	0.295	1.73	0.883	1.12	0.982
9	تساوي التمييز (a)	0.42	0.65	0.25	0.794	1.65	0.496
	تساوي الصعوبة(b)	0.21	0.921	1.66	0.844	4.20	0.961
	تساوي الكل	1.08	0.982	2.74	0.883	4.96	0.982
10	تساوي التمييز (a)	1.68	0.39	0.23	0.794	0.03	0.920
	تساوي الصعوبة(b)	4.42	0.55	1.56	0.844	1.84	0.961
	تساوي الكل	4.44	0.548	2.52	0.883	2.44	0.982

أظهرت نتائج الجدول (9) عدم وجود فروق دالة إحصائيًا بين المجموعة المرجعية (الإناث) والمجموعة المستهدفة (الذكور) في جميع الفقرات، وذلك في جميع نماذج فئات الاستجابة الثلاثية والرباعية والخماسية، باستثناء الفقرة (5) التي نصها: «أشعر أن لدي الكثير مما أفخر به»، عند استخدام التدرج الخماسي، إذ أظهرت الفرضية الخاصة بتكافؤ معاملات التمييز فرقًا دالًا إحصائيًا، مما يشير إلى وجود أداء تفاضلي غير منتظم في هذه الفقرة، كما يوضحه الشكل (4).



شكل4: الأداء التفاضلي غير المنتظم للفقرة (5) في الصورة الإيجابية للمقياس ذات فئات التدرج الخماسي

يتضح من الشكل (4) أن الفقرة (5) أظهرت أداءً تفاضليًا غير منتظم في صيغة التدريج الخماسي فقط، إذ سجلت الإناث درجات أقل عند المستويات المنخفضة من القدرة (θ < 1.5)، ثم انعكس النمط لصالحهن عند المستويات العليا. ويُعزى هذا النمط إلى أن زيادة عدد فئات الاستجابة تتيح الكشف عن فروق دقيقة في أنماط الاستجابة بين الجنسين (Allahyari et al.,2016). كما يمكن أن يعكس هذا التباين في الأداء اختلافًا في أساليب الاستجابة، إذ يميل الذكور إلى اختيار الفئات المتطرفة مقارنة بالإناث (Zhang et al., 2022)، مما يرفع درجاتهم المتوقعة عند القدرة المنخفضة، بينما يظهر تفوق الإناث عند المستويات العليا نتيجة تحفظهن في استخدام الفئات القصوى. وقد يكون لمضمون الفقرة دور في ذلك، إذ يختلف الذكور والإناث في التعبير عن الفخر، حيث يرتبط

الفخر لدى الذكور غالبًا بالنجاح الخارجي، في حين تميل الإناث لربطه بالجوانب الشخصية أو الاجتماعية، كما قد تتجنب بعضهن التعبير القوي عن الفخر لأسباب اجتماعية (Chaplin, 2015). وفي هذا السياق، أكدت دراسة بروان وزملاؤه (Brown et al.,2020) أن كشف الأداء التفاضلي يصبح أكثر تعقيدًا في الفقرات التي تقيس سمات نفسية ذاتية، إذ قد تعكس الفروق في الاستجابة اختلافات حقيقية في البنية النفسية بين المجموعات، وليس تحيزًا في أداة القياس.

وبناءً على ما سبق، يتضح أن مقياس تقدير الذات في صورته الإيجابية يتمتع بدرجة عالية من الإنصاف بين الذكور والإناث، بغض النظر عن عدد فئات الاستجابة المعتمدة، إذ لم تُظهر الفقرات أداءً تفاضليًا سوى في حالة واحدة. وتتفق نتائج هذه الدراسة جزئيًا مع ما توصلت إليه دراسات سابقة، مثل دراسة آيبك وتورمان (Aybek & Toraman, 2022) ودراسة سانتوسو وآخرين (Santoso et al., 2023)، التي أشارت إلى أن عدد فئات الاستجابة لا يؤثر في خصائص الفقرات عند تحليلها باستخدام نموذج الاستجابة المتدرجة (GRM). وقد أظهرت نتائج الدراسة الحالية بدورها استقرار معاملات الصعوبة والتمييز عبر اختلاف عدد الفئات، مما يعزز ما ذهبت إليه تلك الدراسات، ويدل على أن خصائص الفقرات الإيجابية ظلت ثابتة إلى حد كبير رغم تغيير فئات الاستجابة.

التوصيات

1. يُوصى باعتماد ثلاث فئات للاستجابة عند تصميم أدوات تحتوي على فقرات إيجابية وسلبية، نظرًا لقلة عدد الفقرات التي أظهرت أداءً تفاضليًا مقارنة بالتدرجين الرباعي والخماسي، مما يعزز عدالة القياس.
2. يُفضّل استخدام الفقرات الإيجابية في بناء أدوات القياس النفسي والتربوي، لما تتمتع به من خصائص سيكومترية مستقرة وخلوّها من مؤشرات الأداء التفاضلي بين الجنسين، بغض النظر عن عدد فئات الاستجابة.
3. ينبغي تحديد عدد فئات الاستجابة بما يتلاءم مع خصائص العينة وطبيعة السمة المقاسة، نظرًا لتأثيره في حساسية نماذج IRT وقدرتها على الكشف عن الفروق الدقيقة في الاستجابات.

المقترحات للبحوث المستقبلية

1. دراسة أثر نسبة الفقرات السلبية في أدوات القياس على الأداء التفاضلي، من خلال مقارنة أدوات أخرى تتضمن نسبًا مختلفة (25%، 50%، 75%)، مع الإشارة إلى أن الدراسة الحالية استخدمت مقياسًا متوازنًا من حيث اتجاه الفقرات.
2. بحث تأثير التفاعل بين اتجاه الفقرة، وعدد فئات الاستجابة، وحجم العينة على الأداء التفاضلي في ضوء نماذج أخرى من نماذج نظرية الاستجابة للفقرة (IRT).
3. إجراء دراسات مماثلة على عينات مختلفة، مع تجريب تدرجات استجابة متنوعة (مثل 3، 4، 5، 6، 7، 9، 11) واستخدام طُرق أخرى لاختبار الأداء التفاضلي للتحقق من ثبات الأثر في سياقات متعددة.

أولاً: المراجع العربية

جرادات، عبد الكريم. (2006). العلاقة بين تقدير الذات والاتجاهات اللاعقلانية لدى الطلبة الجامعيين. *المجلة الأردنية في العلوم التربوية*، *2*(3)، 143 - 153.

الحارثي، حصة. (2022). أثر البديل "محايد" في تدريج ليكرت على الأداء التفاضلي ودالة المعلومات لمقياس الاتجاه نحو الحاسب الآلي. *مجلة العلوم التربوية*، *30*(3)، 245 – 268.

الخيري، محمد. (2022). أثر استجابة "محايد" على الخصائص السيكومترية للمقاييس النفسية وعلاقة ذلك ببعض المتغيرات الديموغرافية. *المجلة العربية للنشر العلمي*،22، 111-98.

دي أيالا، ر. (2017). *النظرية والتطبيق في نظرية الاستجابة للفقرة*. (عبد الله الكيلاني، إسماعيل البرصان، مترجم). دار جامعة الملك سعود.

زارع، نسرين، والحربي، أمل. (2022). أثر اختلاف فئات الاستجابة وحجم العينة على الخصائص السيكومترية لقائمة التفكير البنائي باستخدام نموذج سلم التقدير. *المجلة السعودية للعلوم النفسية*، *21*(1)، 177 -195.

شريم، رامي. (2022). *أثر طريقة صياغة الفقرات السالبة في مقياس اتجاه على الخصائص السيكومترية للفقرات والمقياس ودقة تقديرات القدرة في ضوء اختلاف المرحلة العمرية* (رسالة دكتوراه غير منشورة). جامعة اليرموك.

المعهد التخصصي للتدريب المهني للمعلمين (2024). *النشرة الإحصائية*. دائرة شؤون المتدربين.

النمرات، راميا. (2021). *أثر طريقة صياغة الفقرات السلبية في مقياس اتجاهات على خصائصه السيكومترية*. (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة اليرموك.

ثانيا: المراجع الأجنبية

Alan, U., & Kabasakal, K. (2020). Effect of number of response options on the psychometric properties of Likert-type scales used with children. *Studies in Educational Evaluation*, 66, 100895.

Al-Harithi, H..(2022) The Effect of the "Neutral" Alternative in Likert Scale on The Differential Functioning and Information Function of the Scale of Attitude for Computer. (in Arabic). *Journal of Educational Sciences*, *30* (3), 245–268.

Al-Khayri, M. (2022). The effect of the "neutral" response on the psychometric properties of psychological scales and its relationship with some demographic variables (in Arabic). *Arab Journal for Scientific Publishing*, 22, 98–211.

Allahyari, E., Jafari, P., & Bagheri, Z. (2016). A simulation study to assess the effect of the number of response categories on the power of ordinal logistic regression for differential item functioning analysis in rating scales. *Computational and Mathematical Methods in Medicine*, 5080826.

Al-Nimrat, R. (2021). *The Effect of Wording Negative Items Method of the Attitudes Scale on its Psychometric Properties* (in Arabic). (Unpublished master's thesis). Yarmouk University.

Alvarez, J., Pedrosa, I., Lozano, L., Garcia Cueto, E., Cuesta Izquierdo, M., & Muniz Fernandez, J. (2018). Using reversed items in Likert scales: A questionable practice. *Psicothema*, *30*(2), 149-158.

Aybek, E., & Toraman, C. (2022). How many response categories are sufficient for Likert type scales? An empirical study based on the Item Response Theory. *International Journal of Assessment Tools in Education*, *9*(2), 534-547.

Baker, F., & Kim, S. (2017). *The basics of item response theory using R*. Springer.

Basman, M. (2023). A comparison of the efficacies of differential item functioning detection methods. *International Journal of Assessment Tools in Education*, *10*(1), 145–159.

Borjas, M. (2020). *An Evaluation of the Number of Response Options for Scales in Psychology*. Senior Honors Theses. University of Houston.

Brown, G., Alqassab, M., Bulut, O., & Xiao, J. (2020). Detecting Differential Item Functioning of Polytomous Items in Small Samples: Comparison of MIMIC with a Pure An-chor and MIMIC-Interaction Methods. *Psychological Test and Assessment Modeling*,*62*(4), 415-525.

Bulut, H., & Bulut, O. (2022). Item wording effects self-report measures and reading achievement: Does removing careless respondents help? *Studies in Educational Evaluation*, 72, 101-126.

Camilli, G. (2006). Test fairness. In R. L. Brennan (Ed.) *Educational Measurement* (4th ed., Vol. 4, pp. 221-256). Westport: American Council on Education&Praeger Publishers.

Cantillo, J., Martin, J., & Román, C. (2023). Understanding consumers' perceptions of aquaculture and its products in Gran Canaria Island: Does the influence of positive or negative wording matter? *Aquaculture*, 562,738754.

Castilla, D., Jaen, I., Suso-Ribera, C., Garcia-Soriano, G., Zaragoza, I., Breton-Lopez, J., & Garcia-Palacios, A. (2024). Psychometric properties of the Spanish full and short forms of the system usability scale: Detecting the effect of negatively worded items. *International Journal of Human - Computer Interaction*, *40*(15), 4145-4151.

Chaplin, T. (2015). Gender and emotion expression: A developmental contextual perspective. *Emotion Review*, *7*(1), 14-21.

De Rezende, N. A., & de Medeiros, D. D. (2022). How rating scales influence responses' reliability, extreme points, middle point and

Measurement and Evaluation in Education and Psychology, *8*(3), 321-343.

Jaradat, A. (2006). The relationship between self-esteem and irrational attitudes in university students (in Arabic). *Jordan Journal of Educational Sciences, 2* (3), 143–153.

Joshi, A., Kale, S., Chandel, S., & Pal, D. (2015). Likert scale: Explored and explained. British *Journal of Applied Science & Technology*, 7(4), 396-403.

Kankaras, M., Capecchi, S. (2024). Neither agree nor disagree use and misuse of the neutral response category in Likert-type scales. *METRON* 83, 111–140.

Klar, A., Costello, S., Sadusky, A., & Kraska, J. (2022). Personality, culture and extreme response style: A multilevel modelling analysis. *Journal of Research in Personality*, 101, 104301.

Kolen, M., & Brennan, R. (2013). *Test equating: Methods and practices*. Springer Science & Business Media.

Kusmaryono, I., Wijayanti, D., & Maharani, H. (2022). Number of Response Options, Reliability, Validity, and Potential Bias in the Use of the Likert Scale Education and Social Science Research: A Literature Review. *International Journal of Educational Methodology*, *8*(4), 625-637.

Marsh, K. (2013). *The effects of item and respondent characteristics on midpoint response option endorsement: A mixed-methods study*. ProQuest LLC.

Ohiri, S., Momoh, O., & Ikeanumba, C. (2024). Differential Item Functioning Detection Methods: *International Journal of Research Publication and Reviews*, *5*(2), 1555-1564.

Orlando, M., & Thissen, D. (2000). Likelihood-Based Item-Fit Indices for Dichotomous Item Response Theory Models. *Applied Psychological Measurement*, *24*(1), 50-64.

Rammstedt, B., Danner, D., & Bosnjak, M. (2017). Acquiescence response styles: A multilevel model explaining individual-level and country-level differences. *Personality and individual differences*, 107, 190-194.

Rokeman, N. (2024). Likert measurement scale in education and social sciences: explored and explained. *EDUCATUM Journal of Social Sciences*, *10*(1), 77-88.

Rosenberg, M. (1965). *Society and adolescent self-image*. Princeton, NJ: Princeton University Press.

Santoso, P., Setiawati, F., Ismail, R., & Suhariyono, S. (2023). Comparing IRT properties among different category respondent's preferences. *Journal of Business Research*, 138, 266-274.

DeVellis, R., & Thorpe, C. (2022). *Scale development: Theory and applications*. Sage publications.

Donnellan, M., & Rakhshani, A. (2023). How does the number of response options impact the psychometric properties of the Rosenberg Self-Esteem Scale? *Assessment*, *30*(6), 1737-1749.

Dorans, N., & Holland, P. (1993). *Differential item functioning. In R. L. Linn (Ed.), Educational measurement* (pp. 283–314). American Council on Education and Macmillan.

Fahrmann, K., Köhler, C., Hartig, J., & Heine, J.-H. (2022). Practical significance of item misfit and its manifestations in constructs assessed in large-scale studies. *Large-scale Assessments in Education*, *10*(7). 1-21.

Fukudome, K., & Takeda, T. (2024). The influence of cognitive reflection on consistency of responses between reversed and direct items. *Personality and Individual Differences*, 230, 112811.

Gana, K., & Broc, G. (2019). *Structural equation modeling with lavaan*. John Wiley & Sons.

Garcia-Fernandez, J., Postigo, A., Cuesta, M., Gonzalez-Nuevo, C., Menendez-Aller, A., & Garcia-Cueto, E. (2022). To be direct or not: Reversing Likert response format items. *The Spanish Journal of Psychology*, 25, e24.

Gitchel, W., Roessler, R., & Turner, R. (2011). Gender effect according to item directionality on the perceived stress scale for adults with multiple sclerosis. *Rehabilitation Counseling Bulletin*, *55*(1), 20-28.

Hambleton, R., & Swaminathan, H. (1985). *Item response theory: Principles and applications*. Springer Science & Business Media.

Harzing, A., Brown, M., Koster, K., & Zhao, S. (2012). Response style differences in cross-national research: dispositional and situational determinants. *Management International Review*, 52, 341-363.

Ibrahim. A., & Bkkar, B. (2015). The Impact of the Polarity of Questionnaire Items on Factor Structure and Measurement of the Underlying Trait: The Case of the Psychological Mindedness Scale. *Journal of Educational Psychological Sciences*, *16*(3), 638-656.

Ilhan, M., & Guler, N. (2017). The Number of Response Categories and the Reverse Scored Item Problem in Likert-Type Scales: A Study with the Rasch Model. *Journal of*

(Eds.). *Differential Item Functioning* (pp. 67–113). Lawrence Erlbaum Associates.

Teresi, J., Wang, C., Kleinman, M., Jones, R., & Weiss, D. (2021). Differential item functioning analyses of the Patient-Reported Outcomes Measurement Information System (PROMIS) measures: Methods, challenges, advances, and future directions. *psychometrika*, *86*(3), 674-711.

Vigil Colet, A., Navarro González, D., & Morales Vives, F. (2020). To reverse or to not reverse Likert-type items: That is the question. *Psicothema*,*32*(1), 108-114.

Weijters, B., Cabooter, E., & Schillewaert, N. (2010). The effect of rating scale format on response styles: The number of response categories and response category labels. *International Journal of Research in Marketing*, *27*(3), 236–247.

Wells, C. (2021). *Assessing measurement invariance for applied research*. Cambridge University Press.

Zarea, N.& Alharbi, A. (2022). The Effect of the different Response Categories and Sample Size on psychometric properties of Constructive Thinking Inventory using Rating Scale model (in Arabic). *Saudi Journal of Psychological Sciences*, *21*(1), 177-195.

Zhang, Y., Yang, Z., & Wang, Y. (2022). The impact of extreme response style on the mean comparison of two independent samples. *SAGE Open*, *12*(3). 1-19.

numbers: a case from attitudinal measurement on physics education research. *Discover Psychology*, *3*(1), 39-51.

Setiawati, F., Nurhayati, S., & Amelia, R. (2022). Study on the Threats of Reverse-Worded Items to the Psychometric Properties of the Marital Quality Scale. *The Open Psychology Journal*, *15*(1). e2208150.

Shuraym, R. (2022). *The Effect of Negative Items Negation Methods in Attitude Scale on Psychometric Properties of Items and Scale and the Accuracy of Ability Estimates According to Respondents' Age Group* (in Arabic). (Unpublished doctoral dissertation). Yarmouk University.

Sinharay, S., & Haberman, S. (2014). How often is the misfit of item response theory models practically significant? *Educational Measurement: Issues and Practice*, *33*(1), 23–35.

Specialized Institute for Professional Training of Teachers. (2024). *Statistical bulletin*. Department of Trainees' Affairs.

Taherdoost, H. (2019). What is the best response scale for survey and questionnaire design; review of different lengths of rating scale/attitude scale/Likert scale. *International Journal of Academic Research in Management*,*8*(1) 1-10.

Thissen, D., Steinberg, L., & Wainer, H. (1993). Detection of differential item functioning using the parameters of item response models. In Holland, P. W., & Wainer, H.

DOI: http://dx.doi.org/10.33948/sjps-ksu-1-10-2

الذوات المحتملة (المتوقعة والخائفة) لدى معلمات العلوم في المرحلة الثانوية

أ. لمى عبد الرحمن البابطين[1] أ.د. فهد بن سليمان الشايع[2]

(قدم للنشر 1447/01/10هـ - وقبل 23 /03/ 1447هـ)

المستخلص: هدفت الدراسة إلى استكشاف الذوات المحتملة (المتوقعة والخائفة) لمعلمات العلوم في المرحلة الثانوية بمدينة الرياض، من خلال استخدام المنهج المزجي بتصميم تفسيري متتابع، حيث جمعت البيانات الكمية من (594) معلمة، وأُجريت مقابلات نوعية مع ست معلمات من تخصصات علمية مختلفة ولديهن خبرات متنوعة، لتفسير النتائج الكمية. أظهرت النتائج أن مستوى الذات المتوقعة كان بمستوى "متوقع إلى حد ما"، وكانت أعلى في عامل "الاحترافية" مقارنة بعامل "تعلم كيفية التدريس"، وجاءت الذات الخائفة عند مستوى "لا أخاف إلى حد ما"، مع توافق كبير بين عواملها الثلاث (التَّعليمات غير الملهمة، وفقدان السيطرة، والمعلم غير المهتم). وأظهرت النتائج فروقًا دالة إحصائيًا في الذات المتوقعة وفقًا للتخصص لصالح معلمات الأحياء والكيمياء مقابل معلمات الفيزياء، ووفقًا لسنوات الخبرة لصالح الأكثر خبرة، وكذلك لصالح المشاركة في برامج التطور المهني. في حين لم تظهر فروق دالة إحصائيًا تتعلق بالذات الخائفة تبعًا لهذه المتغيرات. أما النتائج النوعية، فقد بيّنت أن المعلمات يمتلكن تصورات إيجابية عالية لذواتهن المتوقعة متعلقة بالتجديد والتطوير المستمر، وتصورات منخفضة لذواتهن الخائفة مرتبطة بالملل المهني أو الجمود، كما أكدت البيانات النوعية أن للتجربة المهنية والدعم المؤسسي والتطور المهني المستمر دورًا محوريًا في تعزيز الذات المتوقعة، في حين أن الذات الخائفة تتشكل غالبًا بفعل معوقات بيئية أو تنظيمية أكثر من كونها ناجمة عن نقص الكفاءة الذاتية.

الكلمات المفتاحية: الذوات المحتملة، الذات المتوقعة، الذات الخائفة، معلمات العلوم.

Possible Selves (Expected and Feared) among Female Science Teachers in Secondary Education

Lama A. Albabtain[1] *Fahd S. Alshaya[2]*

(Submitted 06-07-2025 and Accepted on 15-09-2025)

Abstract: This study explored the possible selves (expected and feared) of secondary school female science teachers in Riyadh using a sequential explanatory mixed-methods design. Quantitative data were collected from 594 teachers, followed by qualitative interviews with six teachers of varying specializations and experience levels to interpret the quantitative results. Findings revealed that the level of the expected self was "somewhat expected," it was higher in the "professionalism" factor compared to "teaching approach." The feared self was rated as "somewhat not feared," with consistency among its dimensions. Statistically significant differences in the expected self were found based on specialization (favouring biology and chemistry teachers versus physics teachers), years of experience (favouring those with more experience), and participation in professional development programs. No significant differences appeared in the feared self across these variables. Qualitative data showed that teachers held strong positive visions of their expected selves, centred on continuous growth and renewal, while their feared selves were weaker related to stagnation or boredom. Professional experience, institutional support, and hands-on training emerged as key enhancers of the expected self, whereas the feared self was mainly shaped by environmental or organizational barriers rather than self-efficacy deficit.

Keywords: expected selves, Feared selves, Possible selves, Science teachers.

(1), (2) College of Education – King Saud University (1) ، (2) كلية التربية- جامعة الملك سعود

E-mail: l22-7@hotmail.com *E- mail: falshaya@ksu.edu.sa*

.

المقدمة:

تُعد نظرية الذوات المحتملة (Possible Selves Theory) التي طوّرها ماركوس ونوريوس (Markus & Nurius, 1986) من الإسهامات البارزة في تفسير تطوّر الهوية الذاتية والمهنية، حيث تُقدِّم تصورًا متكاملا لمفهوم الذات، بوصفه يتضمن تمثيلات ذاتية مستقبلية يطمح الفرد إلى تحقيقها (الذات المأمولة)، أو يتوقع بلوغها (الذات المتوقعة)، أو يخشى الوصول إليها (الذات الخائفة). وتمتاز هذه النظرية بقدرتها التفسيرية العالية، إذ تربط بين البناء الذاتي للفرد ودوافعه الحالية، وتوضح كيف تُسهم التمثّلات المستقبلية للذات في توجيه السلوك وتشكيل التطلعات المهنية.

ويرى ماركوس ونوريوس (Markus & Nurius, 1986) أن للذوات الممكنة وظيفتين رئيسيتين: تركز الوظيفة الأولى على تقييم السلوك الحالي، حيث تعمل كمخططات سلوكية تساعد في توجيه الأحكام حول السلوك الحالي، من خلال تقييم ما إذا كانت الأفعال تقرب الشخص من هدفه المستقبلي أو تبعده عنه. أما الوظيفة الثانية فهي التأثير التحفيزي؛ فالأفراد الذين لديهم تصور واضح لما يريدون أن يصبحوا عليه مستقبلًا يكونون أكثر مثابرة في تحقيق أهدافهم وطموحاتهم. وهاتان الوظيفتان للذوات المحتملة تؤثر على التنظيم الذاتي لأفكار الفرد وسلوكياته التي تهدف إلى تحقيق النتائج المرجوة.

ويمكن توظيف نظرية الذوات المحتملة في المجال التربوي، لا سيما في تفسير تصورات المعلمين لهويتهم المهنية وممارساتهم التدريسية، إذ يُنظر إلى هذه الذوات كآلية تنظيمية داخلية تتيح للمعلم تصور الفجوة بين ما هو كائن وما يجب أن يكون، مما يعزز من قدرته على التكيّف المهني والتخطيط الذاتي المستقبلي. أشارت دراسة هامان وآخرون (Hamman et al, 2013) إلى أن المعلمين يشكّلون ذواتهم المحتملة بناءً على عوامل تتصل بجودة التعليم، ومتطلبات المهنة، وسياقات العمل، وهذا يجعل الذوات المحتملة أداة فعّالة لتحليل آليات تشكيل الهوية المهنية.

ويلاحظ أن أغلب الدراسات التي تناولت هوية المعلمين من خلال نظرية الذوات المحتملة، ركزت على الطلاب المعلمين أو ما يسمى معلمي ما قبل الخدمة، ومنها دراسة أيدريم (Erdem, 2020) التي توصلت نتائجها إلى أن للذات المتوقعة مستوى متوسطًا وتأثيرًا كبيرًا وإيجابيًا على هوية المعلم المبكرة، في حين أن للذات الخائفة للمعلم تأثيرًا منخفضًا معنويًا وسلبيًا على هوية المعلم المبكرة. وتوصلت دراسة سيتين وارين (Çetin & Eren, 2019) إلى وجود ارتباط كبير بين الأهداف المهنية للطلاب، ومعتقداتهم عن إمكانية تحقيق هذه الأهداف، وهوية المعلم، والذوات المحتملة للمعلم.

وهدفت دراسة سالي واوسما (Salli & Osam, 2018) الى تطوير الهوية المهنية لمعلمي اللغة الانجليزية قبل الخدمة في تركيا من خلال نظرية الذات المحتملة، ووضحت نتائجها أن الذات الخائفة كانت محدودة التأثير مقارنة بالذات المتوقعة. وطبقت دراسة بابناوغلو واقسام (Babanoğlu & Ağçam, 2018) مقياس الذوات المحتملة (المتوقعة والخائفة) على معلمي برامج قبل الخدمة في تخصصات المدارس الابتدائية والعلوم واللغة الإنجليزية، وأظهرت نتائجها أن معلمي المدارس الابتدائية والعلوم حصلوا على درجات أعلى في الذات المحتملة المتوقعة من معلمي اللغة الإنجليزية.

في حين تناولت بعض الدِّراسات الهوية المهنية من وجهة نظر نظرية الذوات المحتملة للمعلمين قبل وأثناء الخدمة، فقد قارن الغروي وآخرون (Gahrouei et al, 2016) تطور الهوية المهنية من حيث الذات المحتملة لمعلمين في إيران يمثلون ثلاث مجموعات مهنية (المحتملين، الجدد، وذوي الخبرة)، وكشفت نتائجها أن هوية المعلم وأنواع الذوات المحتملة لأنفسهم كانت مترابطة، حيث أظهر المعلمون الجدد تركيزًا أكبر على مفاهيم الذات المتعلقة بالمهام. أما المعلمون المستقبليون، فقد بدوا يعبرون عن نسبة متساوية تقريبًا من التصورات الخائفة المتعلقة بالمهام وجودة التفكير، في حين أن المعلمين ذوي الخبرة كانوا أكثر اهتمامًا بالتصورات المتعلقة بالجودة المهنية.

في حين نهجت دراسة مهدي زاده وآخرين (Mehdizadeh et al., 2023) نهج دراسة طولية لتتبع تطور الهوية المهنية لأحد معلمي اللغات الأجنبية في مدينة جرجان بإيران خلال ثلاث فترات مختلفة في السنوات الثمان الأولى من مهنة التَّدريس، وكشفت نتائجها أن كل فترة من الفترات الثلاث تُمثل تغييرًا في ذواته المحتملة، وفي كيفيَّة تصوره لنفسه والآخرين في بيئته المهنية.

أما الدراسات التي استهدفت معلمي العلوم من خلال نظرية الذوات المحتملة، فقد ركز أغلبها أيضا على برامج المعلمين قبل الخدمة، حيث أجرى بيليكا وآخرون (Pellikka et al., 2020) دراسة طولية استهدفت معلمي علوم المرحلة الابتدائية ما قبل الخدمة في فنلندا، وتناولت الدراسة الجوانب المتعلقة بتدريس العلوم والطُّرق التي تحدث تغييرًا في الذوات المحتملة مع مرور الوقت، وأظهرت نتائجها أن التَّغيرات في الذوات المحتملة كانت متعلقة بالأبعاد المعرفية والعاطفية.

وسعت دراسة هامان وآخرون (Hamman et al, 2013) استخدام نظرية الذوات المحتملة لفهم تطور هوية المعلمين الجدد في الولايات المتحدة الامريكية من خلال تطوير مقياس يخدم هذا الغرض، وذلك بواسطة تحليل الذوات المحتملة (المتوقعة والخائفة) على عينة من المعلمين المبتدئين للمرحلة الابتدائية والثانوية والطلاب المعلمين، وأظهرت نتائجها أن المعلمين الجدد الذين لديهم توقعات إيجابية عن ذواتهم المستقبلية كانوا أكثر تحفيزًا وقدرة على التكيف مع تحديات المهنة، بينما الذين طغت عليهم مخاوف الفشل كانوا أكثر عرضة للضغط النفسي وربما ترك المهنة، كما كشفت النتائج عن اختلافات بين معلمي المراحل الابتدائية والثانوية؛ فقد كان معلمو المراحل الابتدائية أكثر اهتمامًا بالجوانب العاطفية والعلاقات مع الطلاب، مما يعكس طبيعة المرحلة العمرية التي يتعاملون معها، بينما كان معلمو المراحل الثانوية أكثر تركيزًا على الكفاءة الأكاديمية وإدارة الفصل، مما يعكس التحديات المختلفة التي يواجهونها.

كما هدفت دراسة هونج وغرين (Hong & Greene, 2011) إلى استكشاف وجهات نظر معلمي العلوم قبل الخدمة لأنفسهم كمعلمين مستقبليين بولاية أوكلاهوما في الولايات المتحدة الامريكية، وأظهرت نتائجها ضعف التَّوازن بين ذواتهم المأمولة والخائفة، إذ أعرب المشاركون عن المزيد من المخاوف المتعلقة بالتَّدريس.

وعليه؛ عندما يتأمل المعلم في ذاته ويقارن بين واقعه الحالي كمعلم وما يأمل أن يكون عليه في المستقبل، وما يتوقع أن يواجهه من عقبات ومخاوف، يمكن أن يسهم ذلك في تحفيزه لتحقيق أهدافه المهنية وتطوير دوره التعليمي. يمكن أن تشمل تأملات المعلم حول "ذاته المحتملة" رؤيته لنفسه كمعلم ناجح قادر على التأثير الإيجابي في حياة طلابه، أو على النقيض، قلق من الفشل في تلبية توقعات المدرسة والمجتمع، لذا فالهوية المهنية

للمعلم ترتبط بشكل وثيق مع مفهوم الذوات المحتملة.

مشكلة الدراسة:

تعد الهوية المهنية للمعلم عاملًا جوهريًا في جودة الممارسات التعليمية واستمراريتها، وتتأثر بشكل كبير بالتصورات المستقبلية للذات، كما تصوغها نظرية "الذوات المحتملة" (Markus & Nurius, 1986)، التي تركز على الذات المتوقعة بوصفها تمثيلًا إيجابيًا يسعى المعلم لتحقيقه، والذات الخائفة بوصفها تمثيلًا سلبيًا يسعى لتجنبه.

تقدم نظرية الذوات المحتملة الإطار المناسب لفهم مساهمة الأفكار الموجهة نحو المستقبل وفحص العوامل السياقية والتحفيزية لتطوير هوية المعلم. وبالتالي؛ فهي نوع من معرفة الذات، التي توضح العلاقة بين تفكير الأفراد في إمكاناتهم ومستقبلهم حيث يوجد عدد من الذوات لدى الفرد تتعلق بالماضي والحاضر والمستقبل فيطور ذاته من خلال اختيار أو رفض الذات المحتملة، وهذا التغير في الذوات مفيد للأفراد في عملية استكشاف هويتهم المهنية (Markus & Nurius, 1986; Erdem, 2020).

يواجه معلمو العلوم في المرحلة الثانوية تحديات متعددة تتجلى في التباين بين التصورات المستقبلية الإيجابية والسلبية التي تؤثر على تكوين هويتهم المهنية. وطبقت بعض الدراسات السابقة نظرية الذوات المحتملة على معلمي العلوم، وعلى الرغم من أن أغلب الدراسات التي استندت إلى هذه النظرية ركزت على معلمي ما قبل الخدمة (Erdem, 2020; Çetin & Eren, 2019; Salli & Osam, 2018; Babanoğlu & Ağçam, 2018)، فقد أوصى هامان وآخرون (Hamman et al., 2013) بضرورة توسيع نطاق التطبيق ليشمل المعلمين الممارسين، بهدف فهم أعمق للكيفية التي ينظم بها المعلمون ذواتهم المستقبلية، والتأثيرات المتبادلة بين الخبرة، والسياق المهني، وتطور الهوية المهنية عبر الزمن.

وتأتي هذه الدراسة لتقصي الذوات (المتوقعة والخائفة) لدى معلمات العلوم لارتباط ذلك في تحديد هوية المعلمات المهنية، حيث لم يتم تناوله بشكل كافٍ على المستوى المحلي والعالمي، حيث تُظهر الدراسات السابقة تركيزًا على معلمي ما قبل الخدمة، مما يترك فجوة في فهم كيف تنعكس هذه التصورات لدى المعلمات ذوات الخبرة في سياق تحديات الإصلاحات التعليمية والضغوط المؤسسية.

وقد ركزت الدِّراسة الحالية على جانبين وفق نظرية الذوات المحتملة، وهما: الذات المتوقعة والذات الخائفة، لتقصي رؤية معلمات العلوم لأنفسهن، ومدى اختلاف تلك التصورات باختلاف تخصصاتهن (أحياء، كيمياء، فيزياء)، واختلاف خبرتهن، والتحاقهن في برامج التطور المهني.

أسئلة الدراسة

تناولت الدراسة الأسئلة التالية:

1- ما مستويات الذوات المحتملة (المتوقعة والخائفة) لدى معلمات العلوم في المرحلة الثانوية في مدينة الرياض؟

2- هل يوجد فروق بين مستويات الذوات المحتملة (المتوقعة والخائفة) لدى معلمات العلوم في المرحلة الثانوية تُعزى إلى التَّخصص والخبرة وبرامج التطور المهني؟

أهداف الدراسة:

سعى البحث إلى تحقيق الأهداف الآتية:

1- الكشف عن مستويات الذوات المحتملة (المتوقعة والخائفة) لدى معلمات العلوم في المرحلة الثانوية في مدينة الرياض.

2 - الكشف عن وجود فروق بين مستويات الذوات المحتملة (المتوقعة والخائفة) لدى معلمات العلوم في المرحلة الثانوية تُعزى إلى التخصص والخبرة والتطور المهني.

أهمية الدراسة

تستمد هذا الدراسة أهميتها من خلال معرفة العوامل المؤثرة في الذوات المحتملة ومدى تأثيرها. ويؤمّل أن تفيد معلمي العلوم في تشجيعهم على التأمل الذاتي المستمر بهدف فهم قيمهم وأهدافهم الذاتية وتحسين ممارساتهم التدريسية. كما يتوقع أن تفيد القائمين على التطور المهني لمعلمي العلوم، وذلك من خلال استقراء نقاط قوة المعلم وتعزيزها، ونقاط ضعفه ومحاولة علاجها. ويؤمّل أن تحفز هذه الدراسة الباحثين في مواصلة البحث في هذا الموضوع، الذي لم يحظ بقدر كاف من الدراسة، وخاصة على المستوى المحلي.

حدود الدراسة

اقتصرت الدراسة على الحدود الآتية:

الحدود الموضوعية: اقتصرت الدراسة على الكشف عن مستوى الذوات المحتملة (المتوقعة والخائفة) لمعلمات العلوم، من وجهة نظر عيّنة الدراسة، وفقًا لأدوات بحث صممت لهذا الغرض.

الحدود البشرية: معلمات العلوم بفروعه الثلاثة: (فيزياء – كيمياء- أحياء) للمرحلة الثانوية في مدينة الرياض.

الحدود الزمانية: طبق البحث ميدانيًا خلال الفصل الدراسي الثاني، والثالث، من العام الدراسي (1446هـ – 2025/2024م).

الحدود المكانية: المدارس الثانوية الحكومية للبنات في مدينة الرياض.

مصطلحات الدراسة:

تعرف مصطلحات الدراسة إجرائيًا على النَّحو الآتي:

الذات المحتملة المتوقعة: تصورات معلمة العلوم في المرحلة الثانوية في مدينة الرياض نحو ما ترغب تحقيقه في مستقبلها المهني، وتقاس وفق مقياس هامان وآخرين (Hamman et al, 2013) من خلال عاملين هما: تعلم كيفية التَّدريس، والاحترافية، وذلك بالاستجابة لتسع فقرات، وفق تدرج استجابة سداسي، يتضمن الآتي: غير متوقع بالتأكيد، وغير متوقع، وغير متوقع إلى حد ما، ومتوقع إلى حد ما، ومتوقع، متوقع بالتأكيد.

الذات المحتملة الخائفة: تصورات معلمة العلوم في المرحلة الثانوية في مدينة الرياض نحو ما تخاف أن تكون عليه في مستقبلها المهني، وتقاس وفق مقياس هامان وآخرين (Hamman et al, 2013) من خلال ثلاثة عوامل: التَّعليمات غير الملهمة، وفقدان السيطرة، والمعلم غير المهتم، وذلك بالاستجابة لتسع فقرات، وفق تدرج استجابة سداسي، يضمن الآتي: لا أخاف على الإطلاق، ولا أخاف، ولا أخاف إلى حد ما، وأخاف إلى حد ما، وأخاف، وأخاف بالتأكيد.

منهج الدراسة

بناء على مشكلة الدراسة وأسئلتها؛ أُستخدم المنهج المزجي (Mixed Method) لملائمته لطبيعة الدراسة الحالية، وذلك عن طريق التَّصميم التَّفسيري المتتابع (Explanatory Sequential Design). ويعرف كريسويل (Creswell, 2015) منهج التَّصميم التَّفسيري المتتابع بأنه: طريقة البحث في العلوم الإنسانية والسلوكية والصحية يجمع فيها الباحث كلًّا من البيانات الكمِّية والنَّوعية (الكيفية)، ويمزجهما، من خلال تصميم يتضمن مرحلتين، مرحلة أولى يتم استخدام منهج البحث الكمِّي، والمرحلة الثانية يتم فيها استخدام المنهج النَّوعي لتقديم تفسير أعمق للنتائج الكمية.

مجتمع الدراسة وعينته:

شمل المجتمع معلمات العلوم للمرحلة الثانوية في مدينة الرياض، والبالغ عددهن (1734) معلمة (الإدارة العامة لتعليم الرياض، 1446). واستهدفت عيّنة الدِّراسة "الكمية" كامل المجتمع، حيث عممت أداة البحث على جميع المجتمع عن طريق إدارة تعليم الرياض، وتم السعي وفق الإمكان للوصول لأكبر عدد ممكن من الاستجابات من المجتمع. وبلغت العينة التي استجابت (594) معلمة، أي ما نسبته (34.3%) من كامل المجتمع.

إما عيّنة المنهج النوعي فكانت قصدية، واختيرت بعد الوصول الى النتائج الكمية، وفق متطلبات المنهج التفسيري التتابعي، وتكونت من ست معلمات، وروعي فيها التنوع حسب الحاجة لتفسير النتائج الكمية. ويوضح الجدول (1) خصائص تلك العينة.

جدول (1): وصف خصائص عينة البحث (أداة المقابلة)

ترميز المعلمة	التخصص	الخبرة
المعلمة (1)	احياء	4سنوات
المعلمة (2)	كيمياء	7سنوات
المعلمة (3)	فيزياء	5 سنوات
المعلمة (4)	كيمياء	3سنوات
المعلمة (5)	فيزياء	15 سنة
المعلمة (6)	فيزياء	17 سنة

أدوات الدراسة:

جمعت البيانات المتعلقة بمستويات الذوات المحتملة (المتوقعة والخائفة) لدى المعلمات، عن طريق الأدوات المناسبة لكل منهج، وفق الآتي:

1 - الأداة الكمية: مقياس الذوات المحتملة (المتوقعة والخائفة) لدى معلمات العلوم:

للإجابة على سؤالي الدراسة من الناحية الكمية؛ أُستخدم مقياس هامان وآخرون (Hamman et al, 2013)، والذي باسم "استبيان الذوات المحتملة للمعلم الجديد New (NTPSQ) Teacher Possible Selves Questionnaire". وقد أوصى الباحثون المطورون لهذا المقياس باستخدامه لفحص تغيرات المعلمين باختلاف الخبرات، وقد تُرجم إلى عدة لغات منها اللغة التركية في دراسة (Erdem, 2020). ويحتوي المقياس على جانبين:

- مقياس الذوات المتوقعة للمعلم (ETPS) Expected Teacher Possible Selves، ويتضمن تسع فقرات ممثلة بعاملين: تعلم كيفية التَّدريس (أربع فقرات)، والاحترافية (خمس فقرات).

- مقياس الذوات الخائفة للمعلم (FTPS) Feared Teacher Possible Selves، ويتضمن تسع فقرات، ممثلة بثلاثة عوامل: التَّعليمات غير الملهمة، وفقدان السيطرة، والمعلم غير المهتم، وكل منها يؤكد الجوانب الصعبة والمتنوعة لمهنة التَّدريس.

قام الباحثان بترجمة ومواءمة المقياس -بعد الحصول على موافقة الباحثين المطورين له- وفق سياق البحث من حيث خبرة المعلم وتخصصه ليناسب معلمات العلوم اثناء الخدمة، من خلال الإجراءات الآتية.

- **ترجمة المقياس من اللغة الإنجليزية إلى اللغة العربية:** ترجم المقياس بواسطة مترجم متخصص، وأعيد ترجمته للإنجليزية بما يعرف بالترجمة العكسية، ثم قُورنت النسخة الإنجليزية الأصلية مع نسخة الترجمة العكسية. وكانت الاختلافات في استخدام كلمات مترادفة، مثل: positive مقابل good، وattitude مقابل behaviour، وNot be successful مقابل not succeeding، وBe uncaring مقابل not caring. وأجريت التَّعديلات المناسبة بناء على ذلك. وأضيف في بداية المقياس بعض الأسئلة التعريفية بالمستجيب لأغراض البحث مثل: التخصص،

والخبرة التدريسية، والالتحاق في برامج التطور المهني خلال العامين الماضيين.

- **الصدق الظاهري للمقياس:** للتحقق من الصدق الظاهري؛ عرض المقياس بعد استكمال عمليات الترجمة والمواءمة على (٩) محكمين في مجال المناهج وتعليم العلوم، وعلم النفس، ومعلمات العلوم. وفي ضوء آراء المحكمين؛ أجريت (٥) تعديلات في صياغة الجمل دون تغيير للمعنى، وذلك لملاءمة فقرات المقياس لغرض الدِّراسة، وانتمائها للبُعد الذي تندرج تحته، وسلامة الصياغة اللغوية.

- **الاتساق الداخلي لفقرات الأداة:** استخرجت معاملات الاتساق الداخلي، بعد أن طبقت الأداة بعد التحكيم على عينة استطلاعية من خارج عينة البحث مكونة من (٤٠) من معلمات العلوم في المرحلة الثانوية بحافظة الخرج (محافظة قريبة من الرياض). ويوضح الجدول (2) معاملات الارتباط بين درجة كلّ فقرة من فقرات الأداة مع الدرجة الكلية للمحور الواردة فيه.

جدول (2): قيم معاملات الاتساق الداخلي للفقرات.

م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط
المحور الأول: الذات المحتملة المتوقعة					
1	**0.489	4	**0.763	7	**0.668
2	**0.635	5	**0.592	8	**0.770
3	**0.815	6	**0.754	9	**0.846
المحور الثاني: الذات المحتملة الخائفة					
1	**0.843	4	**0.698	7	**0.642
2	**0.874	5	**0.878	8	**0.756
3	**0.765	6	**0.745	9	**0.760

**دالة عند مستوى دلالة 0.01 وأقل، *دالة عند مستوى دلالة 0.05 وأقل.

تشير النتائج في الجدول (3) إلى أنّ قيم معاملات الارتباط لكلّ فقرة من فقرات أداة الذوات المحتملة (المتوقعة والخائفة) لمعلمات العلوم مع الدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه الفقرة، مقبولة بشكل عام، كما كانت جميعها دالة إحصائيا عند مستوى دلالة 0.01 أو أقل، مما يشير إلى مناسبة الفقرات في قياس المحور الذي تنتمي إليه.

- **ثبات أداة قياس الذوات المحتملة لمعلمات العلوم:** بعد التحقّق من صدق الأداة، أُستخرجت معاملات الثبات محاور أداة الدّراسة باستخدام معامل ألفا كرونباخ (Cronbach's Alpha)، ويوضح الجدول (3) أنّ جميع معاملات الثبات كانت مناسبة إحصائيا، حيث كانت قيم معامل الفا تتراوح بين (0.8 – 0.9)، هذا يعني أن ثبات المقياس موثوق تمامًا (Taber,2018).

جدول (3): معامل ألفا كرونباخ لقياس ثبات أداة.

محاور الأداة	عدد الفقرات	معامل ألفا
الذات المحتملة المتوقعة	9	0.829
الذات المحتملة الخائفة	9	0.912
معامل ثبات الأداة ككل	18	0.839

- **مقياس الحكم على النتائج مقياس الذوات المحتملة (المتوقعة والخائفة):** تبنى الباحثان مقياس الحكم الوارد في دراسة هامان وآخرين (Hamman et al, 2013) لتحديد مستويات الذوات المحتملة (المتوقعة والخائفة) ويتكون من ست فئات، وفق ما هو موضح في الجدول (4).

جدول (4) مقياس مستويات الذوات المحتملة (المتوقعة والخائفة) لدى معلمات العلوم في المرحلة الثانوية.

المتوسط الحسابي	الذات المحتملة المتوقعة	الذات المحتملة الخائفة
من 1.00 إلى أقل من 1.83	غير متوقع بالتأكيد	لا أخاف على الإطلاق
من 1.83 إلى أقل من 2.66	غير متوقع	لا أخاف
من 2.66 إلى أقل من 3.49	غير متوقع إلى حد ما	لا أخاف إلى حد ما
من 3.49 إلى أقل من 4.32	متوقع إلى حد ما	أخاف إلى حد ما
من 4.32 إلى أقل من 5.15	متوقع	أخاف
من 5.15 إلى 6.00	متوقع بالتأكيد	أخاف بالتأكيد

2- الأداة النوعية: المقابلة:

للإجابة عن سؤالي الدراسة بالمنهج النوعي، استخدمت المقابلة غير المنظمة مع عينة المعلمات المستهدفة، وذلك لتميز هذا النوع من المقابلات بالمرونة بهدف استيعاب وجهات نظر المشاركين قدر الإمكان، مع ضمان تركيز المُقابلة على القضايا ذات الصلة بالدراسة. وحللت باستخدام التحليل السردي (Narrative Analysis)، وهو أحد أساليب تحليل البيانات النوعية التي تُستخدم لفهم كيف يروي الأفراد قصصهم وتجاربهم، مع التركيز على كيفية بناء المعاني ضمن السياقات الاجتماعية والثقافية والمهنية (Clandinin & Connelly, 2000)، وذلك وفق الخطوات الآتية:

- سؤال المعلمات المشاركات في المقابلات (٧) أسئلة رئيسة، تُقدِّم من خلالها لمحة عن تخصصها، وخبرتها المهنية، والأحداث الخاصة التي أثرت فيها، والأسباب التي دفعتها لاختيار مهنة التَّدريس، ومخاوفها من هذه المهنة، بالإضافة إلى توقعاتهم الذاتية عن مهنتها، ومستوى رضاها عن مهنتها، مع عدد من الأسئلة السابرة لكل سؤال رئيس لتفسير النتائج الكمية -ما أمكن-، وفي ختام المقابلة يتاح المجال للمعلمة لإضافة أي معلومات إضافية.

- أعد برتوكول التحليل، باستخدام خطوات التحليل السردي الموضوعي للمقابلات للكشف عن مستويات الذوات الخائفة والمتوقعة لدى معلمات العلوم/ والعوامل المؤثرة على ذواتهن المتوقعة والخائفة.

- ولتحقيق المصداقية؛ عرضت الأسئلة وخطوات التحليل السردي الموضوعي للمقابلات على (٧) محكمين من الخبراء في مناهج العلوم والبحث النوعي، للتأكد من صدقها، ومناسبتها لغرض الدراسة، وطورت الأسئلة وبروتوكول التحليل بناء على مقترحاتهم. كما روعي أسلوب التعددية (Triangulation)، من حيث تنويع خصائص المشاركين بالمقابلات بناء على التَّخصص والخبرة والتطور المهني (وفق ما وضح في الجدول 2). كما روعي تنويع أوقات جمع البيانات، وإتاحة وقت كاف للمستجيب لتوضيح كامل تجربته وخبرته.

- وللتأكد من الاعتمادية؛ وُضحت خطوات تصميم المقابلة، وإجراءات تطبيقها، بالإضافة إلى الوصف الإجرائي لعمليات جمع المعلومات وذكر تفصيلات ذلك، حسب ما يسمح به مساحة الكتابة. كما استعين بمتخصص آخر لتحليل المقابلات وفقَ التحليل السردي الموضوعي للعيِّنة كاملة.

إجراءات تطبيق الدراسة:

- بعد اكتمال الأدوات، قُدمت على اللجنة الدائمة لأخلاقيات البحث بجامعة الملك سعود، وصدرت موافقتها على تطبيق أداة البحث برقم (KS-HE-24-865)، وتاريخ 1446/4/20هـ.
- حصل الباحثان على خطاب تسهيل مهمة من الإدارة العامة للتعليم بمنطقة الرياض، والذي بموجبه عممت الأداة الكمية على جميع معلمات علوم المرحلة الثانوية بخطاب تسهيل مهمة رقم (4600438238)، وبتاريخ 1446/5/3هـ.
- بعد استكمال جمع البيانات من العينة، حللت الأداة الكمية، وكتبت نتائجها.
- بناء على النتائج الكمية؛ اختيرت عينة البحث النوعية (6 معلمات)، ثم طبقت أداة المقابلة معهن بغرض تفسير النتائج الكمية وفق منهج الدراسة التتابعي التفسيري.

الأساليب الإحصائية:

لتحليل البيانات، أُستخدمت الأساليب الآتية:

- معامل ارتباط بيرسون لتحديد مدى الاتساق الداخلي، ومعامل الفا كرونباخ لحساب ثبات الأداة الكمية.
- المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لمعرفة اتجاهات استجابات أفراد العيّنة، وذلك للإجابة عن الشق الكمي بالسؤال الأول.
- التّكرارات والنِّسبة المئوية لوصف خصائص العينة وفق كل متغير، واختبار (ت) للعينات المستقلة، وتحليل التَّباين الأحادي، واختبار شيفيه للمقارنات البعدية، للإجابة عن الشق الكمي بالسؤال الثاني.
- التحليل الموضوعي السردي، حيث رمزت البيانات في كل المقابلات وحولت إلى أنماط أساسية للإجابة عن الشق النوعي بالسؤالين الأول والثاني.

نتائج الدراسة ومناقشتها

السؤال الأول: ما مستويات الذوات المحتملة (المتوقعة والخائفة) لدى معلمات العلوم في المرحلة الثانوية بمدينة الرياض؟

للإجابة عن هذا السؤال؛ حللت نتائج الأداة الكمية "مقياس الذوات المحتملة (المتوقعة والخائفة)"، ثم دعم تفسيرها وفق المنهج النوعي بتحليل المقابلات مع المعلمات. وقد حللت مستويات الذات المحتملة المتوقعة أولا، ثم الذات المحتملة الخائفة.

أ- مستويات الذات المحتملة المتوقعة:

نتائج البيانات الكمية:

يوضح الجدول (5) استجابة عينة الدراسة على فقرات الذات المحتملة المتوقعة.

جدول (5): استجابة عينة الدراسة على فقرات الذات المحتملة المتوقعة

العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
في العام القادم، أتوقع أنني سوف...			
العامل الأول: تعلم كيفية التدريس			
أتعلم من الزميلات ذوات الخبرة.	3.46	1.81	غير متوقع إلى حد ما
أبني علاقة جيدة مع أولياء الأمور.	3.18	1.73	غير متوقع إلى حد ما
أتعلم استراتيجيات تدريسية جديدة.	3.63	1.71	متوقع إلى حد ما
أطلب النصيحة من زميلات العمل ذوات الخبرة.	3.44	1.78	غير متوقع إلى حد ما
متوسط عبارات العامل الأول	3.43	1.61	غير متوقع إلى حد ما
العامل الثاني: الاحتر افية			
أصبح ناجحة في مهنتي.	3.48	1.74	غير متوقع إلى حد ما
أعامل طالباتي بعدل وإنصاف.	3.64	1.72	متوقع إلى حد ما
أطور مهاراتي في إدارة الصفوف الدراسية.	3.54	1.81	متوقع إلى حد ما
أصبح منظمة ومخططة.	3.56	1.75	متوقع إلى حد ما
اساعد الطالبات على بناء سلوك إيجابي.	3.59	1.72	متوقع إلى حد ما
متوسط عبارات العامل الثاني	3.56	1.53	متوقع إلى حد ما
المتوسط العام للذات المحتملة المتوقعة	3.50	1.34	متوقع إلى حد ما

يتضح من الجدول (5) أن المتوسط العام لمستويات الذات المحتملة المتوقعة كان بمستوى توقع "متوقع إلى حد ما". وتراوحت مستويات التوقع في منتصف فئات التوقع حسب الجدول (4)، حيث

حصلت خمس فقرات من أصل تسع فقرات على مستوى توقع "متوقع إلى حد ما"، في حين حصلت أربع فقرات على مستوى توقع "غير متوقع إلى حد ما"، مما يشير إلى وجود توقعات معتدلة لدى المعلمات حول إمكانياتهن المستقبلية.

وأظهرت المعلمات توقعًا سلبيًا نسبيًا فيما يتعلق بالعامل الأول "تعلم كيفية التدريس"، حيث جاءت فقرة واحدة فقط في مستوى توقع "متوقع إلى حدا ما"، وهي "أتعلم استراتيجيات تدريسية جديدة". في حين كانت بقية الفقرات بمستوى توقع "غير متوقع إلى حد ما"، وهي: أن يتعلمن من الزميلات ذوات الخبرة، أو أن يطلبن النصيحة من زميلات العمل ذوات الخبرة، أو أن يبنين علاقات جيدة مع أولياء الأمور.

أما نتائج العامل الثاني "الاحترافية"، فكانت إيجابية نسبيًا، حيث كانت في مستوى "متوقع إلى حد ما" سواء على مستوى متوسط العامل أو جميع فقراته عدا فقرة واحدة جاءت بمستوى توقع "غير متوقع إلى حد ما"، وهي: "أصبح ناجحة في مهنتي". في حين يتوقعن المعلمات إلى حد ما معاملة طالباتهن بعدل وانصاف، وتعلم استراتيجيات تدريسية جديدة، ومساعدة الطالبات على بناء سلوك إيجابي، وأن يصبحن منظمات ومخططات، ويطورن مهارتهن في إدارة الصفوف الدراسية.

النتائج النوعية:

من تحليل المقابلات مع المعلمات؛ اتضح أن الذات المتوقعة تعكس مستوى احترافية أداء المعلمات من حيث الوعي المهني التربوي في استراتيجيات التدريس والإدارة الصفية، والذي غالبًا ما يقترن بالتزام وقيم أخلاقية واضحة، والاستقرار المهني والذي يظهر في التكيف العالي مع متغيرات البيئة الصفية. وتبين ميل المعلمات نحو بيئات مهنية متجددة، مرنة، قائمة على التطبيق العملي، مع الربط بين التكوين النظري والتطبيقي بهدف تعزيز المهارات، وقد وضحت ذلك المعلمة (3) *"أستخدم طرق استقصائية مختلفة حسب الحاجة الصفية، لأنني أعرف أن الطالبات يتعلمن بأكثر من نمط واحد"*. كما اتضح دور قيادي/بحثي/أكاديمي يعكس المؤهلات المتقدمة لدى بعض المعلمات، مما يدل على ثبات في الممارسة مقابل توق داخلي للتجديد، كما ذكرت معلمة (5) *"أتعامل مع كل فصل ككائن حي متجدد؛ الخبرة تزرع فيّ القدرة على تغيير استراتيجيتي حسب متطلبات الدرس"*.

وتعكس هذه الذات المتوقعة طموحات مهنية عالية تتصل بجودة الممارسة، وتُشير إلى وجود رؤية ذاتية إيجابية ممكنة تدفع نحو التطور المهني الذاتي والمؤسسي. وهذا ما أكدت عليه المعلمة (1) *"الخبرة علمتني أن التنظيم الصفّي والنظام لا يقل أهمية عن المحتوى العلمي"*.

ب- مستويات الذات المحتملة الخائفة:

نتائج البيانات الكمية:

يوضح الجدول (6) استجابة عينة الدراسة على فقرات الذات المحتملة الخائفة.

جدول (6): استجابة عينة الدراسة على فقرات الذات المحتملة الخائفة

العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
في الحقيقة أنني في العام القادم، أخاف من...			
العامل الأول: التَّعليمات غير الملهمة			
أصبح معلمة ملتزمة بالتدريس حرفيا بخطوات محددة.	2.54	1.40	لا أخاف
أن أكون معلمة محترقة وظيفيا.	2.84	1.51	لا أخاف إلى حد ما
أن أدرس دروس مملة.	2.78	1.47	لا أخاف إلى حد ما
متوسط المحور الأول	2.72	1.41	لا أخاف إلى حد ما

العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
في الحقيقة أنني في العام القادم، أخاف من...			
العامل الثاني: فقدان السيطرة			
ألا أستطيع وضع خطة جيدة لإدارة الصف الدراسي.	2.85	1.51	لا أخاف إلى حد ما
ألا أنجح في تدريس دروسي	2.57	1.42	لا أخاف
أن أفقد السيطرة على ضبط السلوك غير المقبول داخل الصف الدراسي.	2.69	1.48	لا أخاف إلى حد ما
متوسط المحور الثاني	2.70	1.07	لا أخاف إلى حد ما
العامل الثالث: المعلم غير المهتم			
أن أكون غير مبالية تجاه طالباتي.	2.82	1.52	لا أخاف إلى حد ما
ألا أستطيع تحقيق القدوة الإيجابية لطالباتي.	2.66	1.48	لا أخاف إلى حد ما
أن أكون غير عادلة مع الطالبات.	2.92	1.59	لا أخاف إلى حد ما
متوسط المحور الثالث	2.80	1.02	لا أخاف إلى حد ما
المتوسط العام للذات المحتملة الخائفة	2.74	0.95	لا أخاف إلى حد ما

يتضح من الجدول (6) أن المتوسط العام لمستويات الذات المحتملة الخائفة لدى المعلمات حصل على مستوى "لا اخاف إلى حد ما"، سواء على مستوى المتوسط العام أو متوسط جميع العوامل الثلاثة.

وهذه النتائج تشير إلى وعي المعلمات بمخاطر تقديم دروس غير محفزة، أو فقدانهن السيطرة على إدارة التعلم، أو عدم الاهتمام بالتعامل مع طالباتهن. وهذا يعكس شعور معلمات العلوم بالاهتمام تجاه مهام التدريس والالتزام به كمهنة، وهذا يشير إلى أن رغم إدراكهن للصعوبات المحتملة اثناء ادائهن لمهامهن، إلا أنهن لا يعتبرنها عوائق كبيرة تمنعهن من ممارسة عملهن بفعالية، وهذا يدل أن الذات الخائفة لدى معلمات العلوم للمرحلة الثانوية تتعامل مع مهنة التدريس بمخاوف محدودة الأثر.

نتائج البيانات النوعية:

أظهرت النتائج النوعية أن المعلمات لا يشعرن بقلق كبير تجاه مسارهن المهني، مما يشير إلى ثقة أساسية بقدراتهن التنظيمية والمهنية. وقد أكد ذلك استجابات المعلمات خلال المقابلات، فذكرت المعلمة (3):*"أنا لا أخاف من أن تكون الحصة مملة أو أفتقد السيطرة؛ فمع الوقت تعلمت التكيّف وتغيير أسلوبي حسب الحاجة"*. كما بينت المعلمة (4) اهتمامها بطالباتها بقولها:*"الروتين صعب، لكن اهتمامي بالطالبات يجعلني أعود دوماً متحمسة رغم الأيام المكررة"*، وهذا يدعم تصورها بأن رغبتها في التدريس تتجاوز العوائق اليومية. وأكدت المعلمة (3) أنه:*"لا توجد لدي مخاوف... أدائي يتطور دائمًا"*.

ومع ذلك، فقد أشارت بعض المعلمات إلى قلقهن حول الركود المهني وفقدان الدافعية بسبب الروتين، أو بسبب غياب التقدير المؤسسي، فذكرت المعلمة (1): *"الخوف من أن تتكرّر نفس الدروس دون جديد، وأشعر بتراجع طموحي حين لا يكون هناك تقدير"*. وهو ما تتفق معه المعلمة (1)، بقولها: *"أخاف أحيانًا الملل الروتيني في العمل"*.

ج- مناقشة نتائج السؤال الأول:

تشير نظرية الذوات المحتملة لماركوس ونوريوس (Markus & Nurius, 1986) إلى أن تصورات الأفراد المستقبلية تتأثر بشدة بمعتقداتهم الذاتية حول قدراتهم والفرص المتاحة لهم، فإذا كانت لدى المعلمات معتقدات بأن النجاح المهني يتطلب بيئة مثالية غير متوفرة، فإن ذلك قد يؤدي إلى ضعف في تشكل "الذات المتوقعة".

وتظهر هذه النتائج التفاوت في مستويات التوقع بين العامل الأول "تعلم كيفية التدريس" والعامل الثاني "الاحترافية"، إذ اظهرت المعلمات ثقة أكبر في قدرتهن الاحترافية على التدريس الفعلي وتطوير استراتيجيات داخل الفصل، بينما كانت توقعاتهن أقل فيما يتعلق بتعلم كيفية التدريس المرتبط في بناء العلاقات مع أولياء الأمور أو التعلم من الزميلات الخبيرات.

ويقصد بالاحترافية الممارسات اليومية داخل الصف مثل: التنظيم، التخطيط، العدالة في التعامل مع الطالبات، وضبط الصف الدراسي. تُمثل هذه الممارسات جوانب معتادة ومتوقعة في الأداء اليومي، وتتطلب مهارات إدارية وتنفيذية مرتبطة بالمعلمة ذاتها، وغير مرتبطة بالتعامل أو التعلم من الآخرين. وعليه؛ أظهرت المعلمات ثقة وتوقعًا إيجابيًا نحو هذا العامل، لأنه مرتبط بتجارب واقعية وقائمة في الممارسة التعليمية، وتقع تحت سيطرة المعلمات بشكل عام.

في حين يتضمن العامل الأول "تعلم كيفية التدريس" التعاون والتعلم مع الآخرين، مثل التعلم من الزميلات، طلب النصيحة، وبناء علاقات مع أولياء الأمور. وهذه الممارسات قد تكون أقل شيوعًا في الثقافة المهنية السائدة، أو تُقابل بعوائق مؤسسية أو اجتماعية، مما يقلل من توقعات المعلمات تجاهها، ويُضاف إلى ذلك أن بعض المعلمات قد يرين أن هذه الجوانب خارجة عن سيطرتهن المباشرة.

وبالتالي؛ فإن التوقعات الأعلى في عامل "الاحترافية" تعود إلى كونه يمثل مهارات مستقرة وملموسة تسيطر عليها المعلمة مباشرة في سياق العمل اليومي، بينما يمثل عامل "تعلم كيفية التدريس" جوانب تعتمد على التفاعل الاجتماعي والمهني، والتي قد تكون أقل دعمًا في البيئة التعليمية الحالية. لذا، فإن هذا التباين في مستويات التوقع يُعبّر عن فروق في درجة الشعور بالتحكم والتمكين، وليس بالضرورة عن الأهمية النسبية لكل عامل.

وتتفق نتائج الذات المحتملة المتوقعة لمعلمات العلوم في هذه الدراسة مع نتائج دراسة أيدريم (Erdem, 2020) التي استخدمت نفس المقياس حيث إن أغلب الإجابات على المقياس كانت بمستوى "متوقع تماما"، وهذا يعني ارتفاع مستوى الذات المحتملة المتوقعة لدى الطلاب المعلمين، ولكن يظهر الاختلاف بين الدراستين في عدم ظهور تفاوت في مستويات التوقع بين العامل الأول "تعلم كيفية التدريس" والعامل الثاني "الاحترافية"، مما يدل على أن الطلاب المعلمين في تلك الدراسة كانوا أكثر تفاؤلًا بشأن إمكانياتهم المستقبلية. كما تتفق مع نتائج دراسة بابناوغلو وأقسام (Babanoğlu & Ağçam, 2018) بأن الذات المتوقعة كانت مستوياتها عالية لدى معلمي العلوم.

في حين تتوافق نتائج الذات المحتملة الخائفة لمعلمات العلوم في هذه الدراسة مع دراسة أيدريم (Erdem, 2020) التي وجدت أن أغلب المعلمين المبتدئين يجيبون ضمن نطاق "لا أخاف إلى حد ما". كما تتوافق مع دراسة هامان وآخرون (Hamman et al., 2013) التي تشير إلى أن الذات الممكنة تتغير بسرعة استجابة نحو الخبرة والتوجيه المهني، وأنها تتشكل بدرجة كبيرة من خلال مرونة المعلم وممارسته.

بالتالي، يتضح أن الذات الخائفة لدى معلمات العلوم في المرحلة الثانوية تتسم بقلق واعٍ ومحدود التأثير، يدفع نحو تحسين الأداء والبحث عن محفّزات جديدة، خاصة عبر دعم مؤسسي يعزز من التقدير والتطور المهني.

وبشكل تكاملي؛ تشير النتائج إلى أن مستوى الذات المحتملة المتوقعة لدى معلمات العلوم أعلى من مستوى الذات المحتملة الخائفة، مما يعكس

رؤية إيجابية تجاه مهنة التدريس، هذه النتيجة تتماشى مع دراسة سالي واوسما (Salli & Osam, 2018) ودراسة بابناوغلو واقسامي (Babanoğlu & Ağçam, 2018) التي توصلت إلى أن المعلمين غالبًا ما ينظرون بإيجابية إلى أدوارهم المهنية، خاصة عندما يكون لديهم خبرة عملية في التدريس.

في حين هذه النتائج تخالف دراسة هونج وغرين (Hong & Greene, 2011)، التي وجدت أن مستوى الذات الخائفة كان أعلى من الذات المتوقعة لدى المعلمين الطلاب، وهذا قد يعود إلى الفروقات بين المعلمات ذوات الخبرة مقارنة بالمعلمين الطلاب، حيث إن التجربة الفعلية في التدريس تتيح للمعلم فهمًا أكثر واقعية للمهنة والتعامل مع تحدياتها بثقة أكبر، مما يساعد في تحقيق توازن بين الذوات المحتملة، وذلك لأنها تتيح امكانية الفهم الواقعي للمهنة، وإدراك أن التدريس يتضمن تحديات بالإضافة الى النجاح والإنجاز. كما أن ممارسة التدريس تعمل على تعزيز الهوية المهنية مما يؤدي إلى انخفاض المخاوف وتعزيز الصورة الإيجابية عن الذات المهنية.

كما أظهرت دراسة مهدي زاده وآخرين (Mehdizadeh et al., 2023) أن تطور مجتمع ممارسة المعلم يؤدي إلى تغييرات مستمرة في الذوات المحتملة. وهذا يتوافق مع النتائج الحالية التي تشير إلى أن تجربة معلمات العلوم الفعلية تساهم في تعديل تصوراتهن حول المهنة، مما يقلل من مخاوفهن ويزيد من ثقتهم في التدريس. وهنا نجد أن معلمات العلوم في المرحلة الثانوية لديهن مستوى منخفض من الخوف من تحديات التدريس، ويملكن رؤية إيجابية تجاه المهنة، خاصة مع الخبرة العملية التي تساعدهن في تحقيق توازن بين المخاوف والتوقعات المهنية، ويتضح أيضًا أن التفاعل المستمر مع بيئة التدريس، ودعم الزملاء، والتطور المهني المستمر يلعب دورًا كبيرًا في تشكيل نظرة المعلمات لمستقبلهن المهني والتعامل مع التحديات بثقة أكبر.

ومما سبق نلاحظ وجود علاقة تكاملية بين مستوى الذات المتوقعة والذات الخائفة لدى معلمات العلوم في المرحلة الثانوية، حيث أظهرت النتائج الكمية ارتفاعًا نسبيًا في مستوى الذات المتوقعة، في مقابل انخفاض متوسط في مستوى الذات الخائفة، مما يعكس توازنًا في التصورات المستقبلية للمعلمات عن هوياتهن المهنية. ويُفسر هذا التوازن في ضوء نظرية الذوات المحتملة (Markus & Nurius, 1986) التي تفترض أن الأفراد يحتفظون بصور ذهنية مستقبلية لذوات مرغوبة يسعون إلى تحقيقها (الذات المتوقعة)، وأخرى يخشون الوصول إليها (الذات الخائفة)، وأن هذا التفاعل بين الصور الإيجابية والسلبية يشكّل محفزًا لسلوك الفرد وتوجّهاته المهنية.

وتكشف النتائج أن الذات المتوقعة لدى المعلمات قابلة للتحقق لأنها تُبنى على أساس من الثقة المهنية والخبرة التدريسية، مما يعزز من دافعيتهن نحو الاستمرار في المهنة وتطوير الذات. في المقابل فإن انخفاض مستوى الذات الخائفة لا يعني غياب القلق المهني تمامًا، بل يشير إلى حضور متوازن لتصورات سلبية محتملة تسهم في تجنب المعلمة للركود المهني أو الانفصال عن رسالتها التربوية. ويعزز هذا ما ورد في بعض الاستجابات النوعية من مقابلات الدراسة، حيث عبرت بعض المعلمات عن خشية من "الجمود" أو "الاحتراق الوظيفي"، لكنهن في ذات الوقت قدّمن تصورات إيجابية عن ذواتٍ طموحة تسعى للتجدد والتطور، مما يدل على أن الذات الخائفة يمكن أن تؤدي وظيفة تنظيمية تحفز إعادة التقييم الذاتي وتوجيه المسار المهني نحو الأفضل.

لذا؛ فإن العلاقة بين الذات المتوقعة والذات الخائفة لدى المعلمات لا تتسم بالتضاد، وإنما

بالتكامل؛ حيث تعمل كل منهما في إطار من الاتزان النفسي والمهني الذي يدعم التفاعل بين الذوات لتكوين ذات مهنية قادرة على التكيف مع تحديات الواقع التربوي ومتغيراته.

السؤال الثاني: هل يوجد اختلافات بين مستويات الذوات المحتملة (المتوقعة والخائفة) لدى معلمات العلوم في المرحلة الثانوية تُعزى إلى التَّخصص والخبرة والتطور المهني؟

للإجابة عن هذا السؤال، نستعرض النتائج وفق كل متغير من المتغيرات الثلاثة على حدة، ومن ثم نناقش نتائجها.

أ- التخصص:

نتائج البيانات الكمية:

يوضح الجدول (7) الإحصاءات الوصفية لمستويات الذوات المحتملة (المتوقعة والخائفة) لدى معلمات العلوم في المرحلة الثانوية حسب التَّخصص (أحياء، فيزياء، كيمياء).

جدول (7): مستويات الذوات المحتملة (المتوقعة والخائفة) حسب التخصص

المحور	التخصص	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الذات المحتملة المتوقعة	أحياء	122	3.95	1.07
	كيمياء	210	3.76	1.25
	فيزياء	262	3.09	1.41
الذات المحتملة الخائفة	أحياء	122	2.86	0.95
	كيمياء	210	2.79	0.95
	فيزياء	262	2.64	0.93

يبين الجدول (7) وجود اختلافات ظاهرية بين المتوسطات الحسابية للذوات المحتملة (المتوقعة والخائفة) لدى معلمات العلوم في المرحلة الثانوية حسب تخصصاتهم، حيث كانت نتائج معلمات الأحياء والكيمياء أفضل من معلمات الفيزياء بشكل عام. وللكشف عن مدى وجود فروق دالة إحصائيًا بينهن تُعزى إلى التَّخصص (أحياء، فيزياء، كيمياء)؛ أُستخدم اختبار تحليل التباين الأحادي، ويوضح الجدول (8) نتائجه.

جدول (8): نتائج تحليل التباين لمستويات الذوات المحتملة (المتوقعة والخائفة) حسب التخصص

المحور	مصدر التباين	متوسط المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة(ف)	قيمة الدلالة
الذات المحتملة المتوقعة	بين المجموعات	81.21	2	40.6١	24.43	0.00
	داخل المجموعات	982.32	591	1.66		
	المجموع	1063.53	593			
الذات المحتملة الخائفة	بين المجموعات	4.6١	2	2.30	2.59	0.08
	داخل المجموعات	524.75	591	0.89		
	المجموع	529.36	593			

يشير الجدول (8) إلى عدم وجود فروق دالة إحصائياً في مستويات الذات المحتملة الخائفة لدى معلمات العلوم في المرحلة الثانوية يمكن أن تُعزى إلى التَّخصص (أحياء، فيزياء، كيمياء). في حين يشير الجدول (8) إلى وجود فروق دالة إحصائياً في مستويات الذات المحتملة المتوقعة لدى معلمات العلوم بناء على التخصص. ولمعرفة لصالح من تكون

هذه الفروق؛ أُستخدم اختبار شيفيه للمقارنات البعدية، ويوضح الجدول (9) نتائجه.

جدول (9): نتائج اختبار شيفيه للمقارنات البعدية لمستويات الذات المتوقعة حسب التخصص

التخصص	أحياء	كيمياء	فيزياء
أحياء	--	0.189	*0.852
كيمياء	0.189-	---	*0.662

يوضح الجدول (9) وجود فروق في مستويات الذات المحتملة المتوقعة لدى المعلمات، وكانت الفروق لصالح كل من معلمات الأحياء والكيمياء مقارنة بمعلمات الفيزياء.

نتائج البيانات النوعية:

بناءً على تحليل المقابلات مع معلمات العلوم، يمكن تفسير الانخفاض في مستوى الذات المتوقعة لدى معلمات الفيزياء إلى طبيعة المادة العلمية، فالفيزياء تعتبر مادة مجردة وصعبة بالنسبة للطالبات، مما قد يؤثر على ثقة المعلمة في أدائها. حيث ذكرت المعلمة (6): *"أن الفيزياء قد تشكّل صعوبة لدى كثير من الطالبات مما يجعل إدارة الصف أصعب"*.

كما أن هناك العديد من المفاهيم المجردة المعقدة في مادة الفيزياء مما يزيد من الحاجة إلى توظيف طرق تدريسية مبتكرة لتبسيط المفاهيم المعقدة، وهذا بدوره قد يزيد من ضغوط الأداء، وقد ذكرت المعلمة (5) وهي معلمة فيزياء حديثة الخبرة: *"أن من التحديات التي أوجهها صعوبة فهم المقرر وتوضيحه للمتعلمات بشكل جيد"*.

ويمكن أن يعود السبب في وجود فروق بين معلمات الاحياء والكيمياء مقارنة بمعلمات الفيزياء، إلى أن للخبرات الأكاديمية دور في تشكيل التصورات الذاتية للمعلمات، حيث تعزز المواد التطبيقية مثل الأحياء والكيمياء الشعور بالقدرة على تحقيق الذات المستقبلية، حيث موضوعاتها أكثر ارتباطًا بالحياة اليومية والبيئة المحيطة، مما يجعلها أكثر جاذبية وسهولة في التعلم والتدريس مقارنة بالمواد الأكثر تجريدًا مثل الفيزياء.

ب- الخبرة:

نتائج البيانات الكمية:

تظهر النتائج في الجدول (10) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستويات الذوات المحتملة (المتوقعة والخائفة) حسب الخبرة (أقل من خمس سنوات، من 5 سنوات إلى 10 سنوات، أكثر من 10 سنوات).

جدول (10): مستويات الذوات المحتملة (المتوقعة والخائفة) حسب الخبرة

المحور	التخصص	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الذات المحتملة المتوقعة	أقل من خمس سنوات	259	3.05	1.32
	من 5 سنوات إلى 10 سنوات	194	3.44	1.22
	أكثر من 10 سنوات	141	4.42	1.22
الذات المحتملة الخائفة	أقل من خمس سنوات	259	2.77	0.96
	من 5 سنوات إلى 10 سنوات	194	2.73	0.88
	أكثر من 10 سنوات	141	2.72	1.01

يبين الجدول (10) وجود اختلافات ظاهرية بين المتوسطات الحسابية للذوات المحتملة المتوقعة لصالح المعلمات الخبيرات. في حين كانت متوسطات الذات المحتملة الخائفة متقاربة مع اختلاف الخبرة بين المعلمات. وللكشف عن مدى وجود اختلافات بين مستويات الذوات المحتملة (المتوقعة والخائفة) لدى المعلمات يمكن أن تُعزى إلى الخبرة؛ استخدم

اختبار تحليل التباين الأحادي، ويوضح الجدول (11)، نتائج ذلك الاختبار

جدول (11): نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي لمستويات الذوات المحتملة (المتوقعة والخائفة) حسب الخبرة.

المحور	مصدر التباين	متوسط المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة F	الدلالة
الذات المحتملة المتوقعة	بين المجموعات	174.26	2	87.13	57.91	0.00
	داخل المجموعات	889.27	591	1.51		
	المجموع	1063.53	593			
الذات المحتملة الخائفة	بين المجموعات	0.32	2	0.16	0.18	0.84
	داخل المجموعات	529.05	591	0.9		
	المجموع	529.36	593			

يشير الجدول (11) إلى عدم وجود فروق دالة إحصائياً في مستويات الذات المحتملة الخائفة لدى معلمات العلوم في المرحلة الثانوية يمكن أن تُعزى إلى متغير الخبرة. في حين يوضح الجدول (11) وجود فروق دالة إحصائياً في مستويات الذات المحتملة المتوقعة؛ ويوضح اختبار شيفيه للمقارنات البعدية في الجدول (12) نتائج دراسة هذه الفروق.

جدول (12): نتائج اختبار شيفيه للمقارنات البعدية لمستويات الذات المحتملة المتوقعة حسب الخبرة

المحور	الخبرة	أقل من خمس سنوات	من 5 سنوات إلى 10 سنوات	أكثر من 10 سنوات
الذات المحتملة المتوقعة	أقل من خمس سنوات	---	-0.39282*	-1.37712*
	من 5 سنوات إلى 10 سنوات	0.39282*	---	-0.98431*

يوضح الجدول (12) وجود فروق في مستويات الذات المحتملة المتوقعة لدى معلمات العلوم لصالح المعلمات الأكثر خبرة، سواء لصالح من خبرتهن أكثر من 10 سنوات على حساب من خبرتهن من 5 سنوات إلى 10 سنوات، أو من خبرتهن أقل من خمس سنوات، وكذلك لصالح من خبرتهن من 5 سنوات إلى 10 سنوات، على حساب من خبرتهن أقل من خمس سنوات.

نتائج البيانات النوعية:

قد تُعزى الفروق في الذات المحتملة المتوقعة وفق خبرة المعلمات إلى عدة عوامل استُخلصت من المقابلات، من أبرزها ما ورد في استجابات المعلمات الخبيرات من شعورهن بالتمكن والثقة في الأداء التدريسي، واستحضار إنجازات مهنية تراكمت عبر السنوات، مثل إشرافهن على مشاريع علمية، وتوظيف استراتيجيات تدريس متنوعة، والقدرة على التكيف مع التغيرات التعليمية. فقد ذكرت المعلمة (6) وهي ذات خبرة تتجاوز 17 سنة أنها *"تخطت التحديات الأولى، وتطورت مهاراتها في الإدارة الصفية ووسائل الشرح"*، مشيرة إلى أن هذا النضج المهني عزّز من رؤيتها الإيجابية لذاتها المهنية المتوقعة.

كما أظهرت المعلمة (5) وجود ذات متوقعة واضحة ومحددة، وهي معلمة ذات خبرة تقارب 15 من خلال حديثها عن *"امتلاك القدرة على التنبؤ بنتائج التعلم، وتفعيل استراتيجيات البحث العلمي في الموقف التعليمي"*.

في حين يمكن تفسير عدم ظهور فروق في مستويات الذات الخائفة مع زيادة الخبرة، وفق ما

عبّرت به المعلمة (3)، بقولها: *"الملل والروتين قد يستمر رغم الخبرة"* ، وهو ما يعكس أن المخاوف قد ترتبط بعوامل البيئة المدرسية أكثر من ارتباطها بخبرة المعلمة.

ج- التطور المهني:

نتائج البيانات الكمية:

للكشف عن مدى وجود اختلافات بين مستويات الذوات المحتملة (المتوقعة والخائفة) لدى معلمات العلوم في المرحلة الثانوية تُعزى إلى متغير الالتحاق ببرامج التطور المهني خلال العامين السابقين لتطبيق أداة الدراسة؛ استخدم اختبار (ت) للعينات المستقلة، ويوضح الجدول (13) تلك النتائج.

جدول (13): مستويات الذوات المحتملة (المتوقعة والخائفة) حسب الالتحاق ببرامج التطور المهني خلال العامين الماضيين

المحور	هل سبق لك الالتحاق ببرامج تطور مهني خلال العامين الماضيين؟	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	درجة الحرية	قيمة الدلالة
الذات المحتملة المتوقعة	نعم	156	4.29	1.27	9.10	592	0.00
	لا	438	3.22	1.25			
الذات المحتملة الخائفة	نعم	156	2.78	0.994	0.54	592	0.59
	لا	438	2.73	0.928			

يوضح الجدول (13) وجود فروق في مستوى الذات المحتملة المتوقعة بين من سبق لهن الالتحاق ومن لم يسبق لهن الالتحاق ببرنامج التطور المهني لصالح من التحقن ببرنامج تطور مهني. كما يظهر الجدول (13) أنه لا توجد فروق في مستوى الذات المحتملة الخائفة بين من سبق لهن الالتحاق ومن لم يسبق لهن الالتحاق ببرنامج التطور المهني.

نتائج البيانات النوعية:

تؤكد نتائج المقابلات أثر برامج التطور المهني على تحسين توقعات الذات الإيجابية، وقد انعكس هذا المعنى في عدد من المقابلات، لا سيما ما عبّرت عنه المعلمة (5) التي أكدت أن *"التطوير المهني الفعلي يجب أن يُترجم إلى ممارسة واقعية"* ، وأضافت أن *"حضوري لبعض البرامج كان له أثر مباشر على تطوير رؤيتي الصفية واستراتيجياتي"*. كما أشارت المعلمة (2) إلى أن *"الورش والدورات عززت من قدرتي على تنويع أساليبي وتحفيز الطالبات"* ، ما يدل على أن التطور المهني يعزّز الشعور بالكفاءة الذاتية، وهو جوهر الذات المتوقعة.

مناقشة نتائج السؤال الثاني:

أظهرت نتائج هذا السؤال وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستويات الذات المتوقعة وفقًا للتخصص لصالح كل من معلمات الأحياء والكيمياء على حساب معلمات الفيزياء، وكذلك وفقا لسنوات الخبرة لصالح المعلمات الأكثر خبرة، كما ظهرت فروقا لصالح المعلمات المشاركات في برامج التطور المهني. في حين لم تظهر فروقا ذات دلالة إحصائية تعزي لتلك المتغيرات في مستويات الذات المحتملة الخائفة لمعلمات العلوم.

اتضح من النتائج تأثير التخصص على مستويات الذات المحتملة المتوقعة لدى معلمات العلوم، حيث كانت معلمات الأحياء والكيمياء أكثر تفاؤلًا بشأن إمكاناتهن المستقبلية مقارنة بمعلمات الفيزياء.

وتعزز هذه النتائج أهمية دعم معلمات الفيزياء بشكل خاص، وتوفير بيئات تعليمية داعمة تساعد في تحسين تصوراتهن الذاتية المستقبلية، حيث تعد الفيزياء مادة تعتمد بشكل كبير على التفكير

التجريدي والرياضي، مما قد يجعلها أكثر تحديًا للمعلمات من ناحية التمكن من المادة وإيصالها للطلاب.

كما أن طبيعة تدريس الفيزياء قد تتطلب موارد وأدوات تعليمية متقدمة غير متاحة دائمًا. وهذا ما أكدته دراسة كروس وماركو Cross & (Marku,1991) بأن مادة الفيزياء تعتمد على الإحساس بالتمكن بشكل أساسي على القدرة على تبسيط مفاهيم عالية التجريد وموارد تعليمية متطورة، ما يقلل الفرص المتاحة للبناء الإيجابي للذات المتوقعة في هذا التخصص.

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة سالي واوسما (Salli & Osam, 2018) في أن الذات المتوقعة تتأثر بشكل كبير بالعوامل السياقية والموارد الخاصة بالتخصص. في حين تختلف هذه النتائج مع دراسة أيدريم (Erdem, 2020) حيث أظهرت نتائجها عدم وجود تأثير للتخصص التدريسي على الذات المحتملة المتوقعة، وقد يعود هذا التباين اختلاف العينة؛ حيث شملت دراسة أيدريم (Erdem, 2020) الجنسين، في حين اقتصرت هذه الدراسة على المعلمات.

ومن جهة أخرى، تؤكد النتائج أنه كلما زادت الخبرة كما تحسنت توقعات الذات بشكل إيجابي. وقد يعود ذلك الى تراكم الإنجازات المهنية؛ فمع تزايد سنوات الخبرة، تتمكن معلمات العلوم من تحقيق إنجازات ملموسة مثل تطوير أساليب تدريسية، والإشراف على مشاريع طلابية، مما يعزز تصوراتهن الإيجابية حول المستقبل. كما أن المعلمات المبتدئات قد يكنّ أكثر عرضة لصدمة الواقع عند مواجهة تحديات التدريس، مما يؤدي إلى انخفاض مستوى الذات المتوقعة لديهن مقارنة بالمجموعة الأكثر خبرة. كما دعمت دراسة مهدي زاده وآخرين (Mehdizadeh et al., 2023) ذات النهج الطولي هذا الفهم التطوري، مبينة أن الذات المحتملة تتغير بتغير المرحلة الزمنية، وبتأثير المجتمع المهني والممارسات التربوية المحيطة.

وتتفق هذه النتائج في وجود علاقة بين مستويات الذات المحتملة المتوقعة مع الخبرة، مع دراسة الغروي وآخرين (Gahrouei et al, 2016) حيث أشارت إلى أن مستوى الذات المحتملة المتوقعة يرتفع مع زيادة الخبرة التَّعليميَّة.

كما يمكن أن يفسر تأثير التطور المهني على مستويات الذات المتوقعة للمعلمات، بمساهمته في تحسين مهارات التدريس مما يؤدي إلى رفع كفاءة المعلمات، ويعزز ثقتهن بأنفسهن ويجعل توقعاتهن المستقبلية أكثر إيجابية. كما تُعد ورش العمل ومجتمعات التعلم والممارسة المهنية وسيلة فعّالة لتعزيز المهارات الاجتماعية للمعلمات من خلال توسيع شبكة علاقاتهن المهنية، مما يُسهم في رفع مستويات الدعم المتبادل والانتماء المهني، وهو ما ينعكس إيجابيًا على مستوى الذات المحتملة المتوقعة. وهذا ما أكدته دراسة العتيبي والشايع (2025) بانعكاس معتقدات واتجاهات معلمي العلوم الإيجابية عن برامج التطور المهني على ممارساتهم التدريسية، وبالتالي يؤدي على تحسين معتقداتهم.

أما ما يتعلق بنتائج مستويات الذات الخائفة لمعلمات العلوم، فيمكن أن يفسر عدم تأثير متغيرات التخصص والخبرة والتطور المهني بأن بعض المخاوف المهنية مرتبطة ببنية العمل نفسه، مثل التغيرات المستمرة في المناهج، وضغوط التقييم، والاحتراق الوظيفي، وكذلك السياق التعليمي المرتبط بالآخرين. وهو ما أكدته دراسة سالي واوسما (Salli & Osam, 2018) في مراجعتهم لنظرية الذوات المحتملة، أن الذات الخائفة تتأثر أكثر بالعوامل الشخصية والبيئية العامة كالإجهاد والضغط الوظيفي.

وتتفق نتائج هذه الدراسة في عدم وجود فروق دالة إحصائياً في مستويات الذات المحتملة الخائفة لدى معلمات العلوم بناء على التَّخصص، مع نتائج دراسة أيدريم (Erdem, 2020). كما تتفق مع دراستي سالي واوسما (Salli & Osam, 2018)، وهونج وغرين (Hong & Greene, 2011) بأن الذات الخائفة لم تُظهر فروق باختلاف المشاركة في برامج التطور المهني. في حين تختلف مع نتائج دراسة الغروي وآخرين (Gahrouei et al, 2016) التي وجدت أن مستوى الذات المحتملة الخائفة يرتفع مع زيادة الخبرة التَّعليميَّة.

التوصيات

خلصت الدراسة الى عدد من التوصيات، وهي:

- تصميم برامج تطور مهني تطبيقية تُركز على مهارات التواصل في تعلم كيفية التدريس، والاحترافية في تنمية مهارات التدريس الفعّال، وحل المشكلات الصفية، وفي استخدام استراتيجيات تعليم العلوم الحديثة، وبشكل خاص لدى معلمات الفيزياء مما يعزز شعور المعلمة بذاتها المحتملة (المتوقعة والخائفة).
- إشراك المعلمات في عمليات اتخاذ القرار التربوي على مستوى المدرسة أو القسم، لتحسين مستوى الذات الخائفة لديهن، مما يُعزز من الشعور بالمسؤولية والالتزام والفعالية.
- تفعيل مجتمعات التعلم المهنية داخل المدارس أو عبر منصات إلكترونية، تتيح تبادل الخبرات، وتقديم الدعم المهني المتبادل، مما يعزز الشعور بالإنجاز والارتباط المهني الجماعي، بما يهم بتقليل تأثيرات الذات الخائفة السلبية، وتعزيز جوانب تعلم كيفية التدريس في الذات المتوقعة.
- تهيئة فرص التطور المهني والتقدم الوظيفي داخل المسار التعليمي، وخاصة لدى معلمات الفيزياء، من خلال أدوار قيادية أو إرشادية، تحفّز المعلمات على الاستمرار في العطاء وتحقيق الذات مهنياً.

المقترحات

- توسيع دراسة نظرية الذوات المحتملة على معلمين ذوي خبرات متفاوتة وفي مراحل مهنية مختلفة (ما قبل الخدمة، المبتدئون، ذوو الخبرة) لتحليل تطور الهوية المهنية عبر الزمن.
- دراسة فاعلية تصميم برامج تطور مهني لمعلمات العلوم تأخذ في الاعتبار الذوات (المتوقعة والخائفة)، وتسهم في دعم التصورات الإيجابية وتقليل المخاوف المرتبطة بالمستقبل المهني.
- دراسة ارتباط الذوات المحتملة بالمخرجات المهنية مثل الرضا الوظيفي، الالتزام المهني، أو النية في الاستمرار بالتدريس، لفهم الأبعاد العملية لتصورات الذات.

المراجع

الإدارة العامة لتعليم الرياض. (١٤٤٦). إحصائيات معلمات العلوم للمرحلة الثانوية بمدينة الرياض. وزارة التعليم (التعليم العام).

العتيبي، سعد؛ الشايع، فهد. (2025). انعكاس معتقدات معلمي العلوم في المرحلة الابتدائية واتجاهاتهم حول برامج التطوّر المهني المستمر على ممارساتهم المهنية. *المجلة السعودية للعلوم التربوية*، (18)، 21-45.

al-Idārah al-ʻĀmmah li-taʻlīm al-Riyāḍ. (1446). iḥṣāʾīyāt muʻallimāt al-ʻUlūm lil-marḥalah al-thānawīyah bi-madīnat al-Riyāḍ. Wizārat al-Taʻlīm (al-Taʻlīm al-ʻāmm).

Alotaibi, S. & Alshaya, F. (2025). Reflection of Elementary Science Teachers' Beliefs and Attitudes Towards Continuous Professional Development Programs on their Professional Practices (in Arabic). *Saudi Educational science Journal*, (18), 21-45.

Babanoğlu, M.P., & Agcam, R. (2018). Exploring Possible-selves of Turkish

new teachers. *Teaching and Teacher Education*, (26), 1349-1361.

Hong, J., & Greene, B. (2011). Hopes and Fears for Science Teaching: The Possible Selves of Preservice Teachers in a Science Education Program. *Journal of Science Teacher Education, 22* (6), 491–512.

Markus, H. & Nurius, P. (1986). Possible selves. *American Psychologist, 41* (9), 954-969.

Mehdizadeh, M. Pourhaji, M. & Derakhshan, A. (2023). Evolution of communities of practice, realignment of possible selves, and repositioning in EFL teacher professional identity development: a longitudinal case study. *The Language Learning Journal, 52* (3), 336–348.

Pellikka, A. Lutovac, S. & Kaasila, R. (2020). The change in preservice primary teachers' possible selves in relation to science teaching. *European Journal of Teacher Education, 45* (1), 43-59.

Salli, A., Osam, Ü.V. (2018). Preservice teachers' identity construction: emergence of expected and feared teacher-selves. *Qual Quant 52* (11), 483–500.

Taber, K.S. (2018). The Use of Cronbach's Alpha When Developing and Reporting Research Instruments in Science Education. *Research in Science Education, 48* (1), 1273–1296.

Prospective Teachers. *Akdeniz Eğitim Araştırmaları Dergisi, 12* (26), 447-462.

Çetin, G., & Eren, A. (2019). Turkish prospective teachers' professional goals, beliefs about the attainability of these goals, identities, and possible selves. *Asia Pacific Education Review, 20* (3), 423–447.

Clandinin, D. J., & Connelly, F. M. (2000). *Narrative inquiry: Experience and story in qualitative research*. Jossey-Bass.

Creswell, J. W. (2015). *A Concise Introduction to Mixed Methods Research*. Los Angeles: SAGE.

Cross, S. E., & Markus, H. R. (1991). Possible selves across the life span. *Human Development, 34* (4), 230–255.

Erdem, C. (2020). Exploring the Relationships between Possible Selves and Early Teacher Identity of Turkish Pre-service Teachers. *International Research in Education, 6* (3), 94-115.

Gahrouei, M., Tavakoli, M. & Hamman, D. (2016). Understanding what is possible across a career: professional identity development beyond transition to teaching. *Asia Pacific Education*, (17), 581–597.

Hamman, D., Gosselin, K., Romano, J., & Bunuan, R. (2013). Using possible-selves theory to understand the development of

DOI: http://dx.doi.org/10.33948/sjps-ksu-1-10-3

الذكاء الوجداني وعلاقته بالتعلق الوجداني غير الآمن لدى النساء في المجتمع السعودي

د. إيمان علي المحمدي[1] الجوهرة حمد المطيري[2] أماني عمر باخشب[3]

(قدم للنشر 1447/01/10هـ - وقبل 1447/03/23هـ)

المستخلص: هدفت الدراسة إلى التعرف على العلاقة بين الذكاء الوجداني والتعلق الوجداني غير الآمن لدى النساء في المجتمع السعودي (ن=222) تتراوح أعمارهن من 18 سنة وأكثر، والكشف عن الفروق في متوسط درجات الذكاء الوجداني والتعلق الوجداني غير الآمن تبعا (للحالة المهنية، والعمر). استخدمت الدراسة المنهج الوصفي، وتم تطبيق مقياس الذكاء الوجداني والتعلق الوجداني. توصلت النتائج إلى وجود علاقة سالبة بين الذكاء الوجداني والتعلق الوجداني غير الآمن، ووجود فروق في بعد التعاطف تعزى لمتغير الحالة المهنية، وفروق في الذكاء الوجداني وبعد إدارة الانفعالات الشخصية تعزى لمتغير العمر، وفروق في نمط التعلق القلق تعزى لمتغيري الحالة المهنية والعمر.

الكلمات المفتاحية: الذكاء الانفعالي، أنماط التعلق، التعلق المرضي، النساء، المجتمع السعودي.

The Association between Emotional Intelligence and Insecure Emotional Attachment among Women in Saudi society

Eman A. Almuhammadi[1] Aljawhara H. Almutairi[2] Amani O. Bakhshab[3]

(Submitted 06-07-2025 and Accepted on 15-09-2025)

Abstract: The study aimed to examine the relationship between emotional intelligence and insecure emotional attachment among women in Saudi society (N=222) Their ages from 18 years and over and to assess the differences in emotional intelligence and insecure emotional attachment according to occupational status and age. The study used the descriptive approach, and the scales of emotional intelligence, and emotional attachment were administered. The results showed there was a negative relationship between emotional intelligence and insecure emotional attachment, there were differences in empathy due occupational status; There were differences in managing personal emotions due to age; and there were differences in anxious attachment due to occupational status and age.

Keywords: emotional intelligence, attachment patterns, pathological attachment, women, Saudi society.

---

(1), (2),(3) King Abdulaziz University | *(1) ، (2)،(3) جامعة الملك عبدالعزيز*

E-mail: Abakhashab0004@stu.kau.edu.sa

E-mail: ealmhamdi@kau.edu.sa *E- mail: johrah.hamd@gmail.com*

مقدمة الدراسة:

انحصرت بحوث ودراسات العلماء في الماضي على الجوانب السلبية من شخصية الإنسان، وعلى مختلف المشكلات والاضطرابات. أما في العصر الحديث فقد تحول الاهتمام إلى دراسة مواضيع الخبرات والخصائص الإيجابية للشخصية، ولهذا سعى (Seligman) في آخر ثمانينات القرن الماضي إلى وضع مصطلح علم النفس الإيجابي Positive Psychology للتأكيد على أهمية تقصي السمات والمتغيرات الإيجابية في شخصية الإنسان سعيا للوصول إلى طرق وأساليب جديدة تساعد الفرد على مواجهة مختلف الصعوبات، وتمكنه من تطوير ذاته وتنميتها. ومن هذه المتغيرات الذكاء الوجداني. (بن بريكة، 2021).

الذكاء الوجداني Emotional Intelligenceمفهوم استخدمه العالمان (Peter Salovey & John Mayer. 1990). كما نشر (Goleman, 1995) أول كتاب عن الذكاء الوجداني، وقد أخذ هذا الكتاب شعبية كبيرة في العالم، وفيه وضع تصورا لتفسير الذكاء الوجداني، هو قدرة أي شخص على تحديد أفكاره وتصرفاته والتعبير عنها والسيطرة عليها وفهم الآخرين وتفسير مواقفهم والقدرة على التعامل مع الضغوط والأزمات. (بن عمور، 2017).

ويشير (Goleman,2000) إلى خمسة أبعاد للذكاء الوجداني وهي: الوعي بالذات، تنظيم الانفعالات، إدارة الانفعالات، التعاطف، والتفاعل مع الآخرين. كما وضح (Goleman) أن الأشخاص المتميزين في الذكاء الوجداني يعرفون جيدا مشاعرهم الخاصة ويقومون بإدارتها جيدا ويتفهمون ويتعاملون مع مشاعر الآخرين بصورة إيجابية، وهم أنفسهم من نراهم متميزين في كل مجالات الحياة وهم الأكثر إحساسا بالرضا عن أنفسهم ويتميزون بالكفاءة في حياتهم مما يدفع إنتاجهم قدما إلى الأمام، أما من لا يستطيعون التحكم في حياتهم العاطفية ويفتقدون إلى مهارات الذكاء الوجداني فعادة ما يدخلون في معارك وصراعات نفسية داخلية تدمر قدرتهم على التركيز في مختلف المجالات العلمية والعملية والاجتماعية، وتمنعهم من التمتع بفكر واضح وعدم القدرة على التكيف السليم. (الحويج، 2017).

وقد افترض (Salovey& Mayer 1990) أن للذكاء الوجداني دورًا حيوياً في توجيه سلوك الفرد وعلاقته مع الآخرين، فالفرد الذي يمتلك القدرة على فهم الآخرين ويتعامل مع من حوله بمرونة ومهارة ومسؤولية، سيكون قادرا على النجاح في إقامة علاقات اجتماعية إيجابية مع الآخرين. ونظرا لذلك ارتأت الباحثات دراسة العلاقة بين الذكاء الوجداني والتعلق الوجداني غير الآمن حيث يشكّل العقل والعاطفة جانبين مهمّين من جوانب حياتنا المعنوية، والعمل على إيجاد نوع من التوازن بينهما، بحيث لا يطغى جانب على آخر هو أساس توازن الشخصية ونضجها واعتدالها (الشكلية،2019)،فقد عرف (Bowlby& Ainsworth ،1991) التعلق بأنه رابطة انفعالية قوية يشكلها الطفل مع مقدم الرعاية الأساسي وتصبح فيما بعد أساسا لعلاقات الحب المستقبلية، وتؤثر في السلوك بأشكال لا يمكن حصرها. (أبو راسين، 2015؛ الكايد، 2021).

هناك أنماط مختلفة من التعلق منها: النمط الآمن وهو قدرة الفرد على امتلاك رؤية صحية للعلاقات وطرق متوازنة للتعامل معها، ويعد ذلك ركنا أساسيا لنجاح العلاقات. والنمط غير الآمن المتمثل في النمط التجنبي وهو الانفصال عن المشاعر، وعدم القدرة على التعبير عنها فيلجأ الشخص إلى كبتها، ويفضل تجنب العلاقات الاجتماعية وعدم الثقة في الآخرين. والنمط القلق هو النمط الذي يُظهر مستوى عالي من التوتر عند رحيل الشخص المتعلق به والخوف من الانفصال عنه، يحاول أصحاب

النمط القلق إرضاء الآخرين على حساب أنفسهم فتصبح ثقتهم بأنفسهم منخفضة ولديهم اعتمادية شديدة على الطرف الآخر. (عبد الحميد، 2022).

وقد نال كل من الذكاء الوجداني وأنماط التعلق اهتمام الباحثين، فهناك دراسات ربطت التعلق الوجداني بمتغيرات مختلفة مثل: دراسة (أبو راسين،2015) العلاقات بين المتغيرات أنماط التعلق والذكاء الوجداني ودراسة (السحمة، 2019م) التي هدفت إلى التعرف على التعلق الوجداني كمنبئ بالشفقة بالذات لدى آباء وأمهات الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد، وهناك دراسة (صباح، 2019) هدفت إلى التعرف على أنماط التعلق واضطراب ما بعد الصدمة لدى المراهقين السوريين اللاجئين. كما قام (بن عمور، 2017) بدراسة الذكاء الانفعالي وعلاقته بأساليب مواجهة مواقف الحياة الضاغطة لدى الطلبة الجامعيين. ودراسة (الضمور،2021) إلى التعرف على مستوى التعلق ومستوى الأمن النفسي واكتشاف العلاقة بينهما لدى عينة من المتزوجات في الأردن. وقد لاحظت الباحثات _ من خلال اطلاعهما على قواعد البيانات _ قلة الدراسات العربية التي ربطت بين مفهوم الذكاء الوجداني بالتعلق الوجداني غير الآمن لدى النساء بشكل خاص. ركزت الدراسة الحالية على التحقق من العلاقة بين الذكاء الوجداني والتعلق الوجداني غير الآمن لدى النساء في المجتمع السعودي.

مشكلة الدراسة وأسئلتها:

1. وفقا لتقرير المنتدى الاقتصادي العالمي (2016). حول أكثر عشرة مهارات مؤثرة في الثورة الاقتصادية؛ احتل الذكاء الوجداني المهارة السادسة من المهارات المطلوبة للنجاح، حيث يتميز برفع قدرة الأفراد على إدارة انفعالاتهم وعواطفهم، ويساعد الأفراد على إيجاد التوازن بين جميع جوانب الحياة؛ بحيث يصبح لديهم القدرة على فهم مشاعرهم وإدارتها خاصة في العلاقات الاجتماعية. (أبو ميزر، 2020). وهذا ما يميز علاقات الراشدين من ذوي التعلق الآمن حيث أن تفاعلاتهم الاجتماعية تقاس من خلال فهم الشخص لذاته ومدى تقديره لنفسه. (أبو غزال وجرادات، 2009). في حين أن الأفراد ذوي التعلق غير الآمن يتسمون بالاعتمادية والشك والسخط والتردد وسوء التوافق النفسي وتقدير ذات منخفض، وشعور بالوحدة وتدني المهارات الاجتماعية، كما أنه لديهم مستويات عالية من الاكتئاب والقلق الاجتماعي والخوف من الفشل والرفض. (سحيري، 2016). وأكدت نتائج دراسة (Chang, 2013) أن سوء الرعاية في مرحلة الطفولة والتقدير السلبي للذات والتعلق غير الآمن هي أكبر مؤشراً لنموذج الاكتئاب لدى النساء المرتبطات عاطفياً.

انبثقت مشكلة الدراسة الحالية من اهتمام الباحثات – بحكم خبرتهن العملية - في الاضطرابات النفسية، فقد لاحظن أن عدد كبير من النساء يلجأن إلى زيارة العيادة النفسية بسبب معاناتهن من التعلق الوجداني غير الآمن وما يصاحبه من أعراض انفعالية شديدة مصحوبة بالقلق والاكتئاب وضعف الثقة بالنفس. ومن خلال ما توصلت دراسة كلا من (Anthony et al. 2016؛ Obeid et al. 2019). من أن التعلق غير الآمن يؤثر سلبا على الصحة النفسية، ومن هنا تتلخص مشكلة الدراسة في الأسئلة التالية:

1- ما العلاقة بين الذكاء الوجداني والتعلق الوجداني غير الآمن لدى عينة من النساء في المجتمع السعودي؟

2- هل توجد فروق في متوسط درجات الذكاء الوجداني بأبعاده المختلفة لدى عينة النساء في

المجتمع السعودي تعزى لمتغير الحالة المهنية (العاملات وغير العاملات)؟

3- هل توجد فروق في متوسط درجات التعلق الوجداني غير الآمن بأنماطه المختلفة لدى عينة النساء في المجتمع السعودي تعزى لمتغير الحالة المهنية (العاملات وغير العاملات)؟

4- هل توجد فروق في متوسط درجات الذكاء الوجداني غير الآمن بأنماطه المختلفة لدى عينة النساء في المجتمع السعودي تعزى لمتغير العمر.

5- هل توجد فروق في متوسط درجات التعلق الوجداني غير الآمن بأنماطه المختلفة لدى عينة النساء في المجتمع السعودي تعزى لمتغير العمر .

أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة الحالية إلى التعرف على العلاقة بين الذكاء الوجداني والتعلق الوجداني غير الآمن لدى عينة من النساء في المجتمع السعودي، والكشف عن الفروق في متوسط درجات الذكاء الوجداني والتعلق الوجداني غير الآمن تعزى لمتغير الحالة المهنية والعمر.

أهمية الدراسة:

تتمثل أهمية الدراسة في جانبيها النظري والتطبيقي كما يلي:

الأهمية النظرية:

- تكمن أهمية الدراسة في الموضوع الذي تتناوله وهو الذكاء الوجداني وعلاقته بالتعلق الوجداني غير الآمن، وتوجيه النظر إلى أهمية هذين المتغيرين في توجيه سلوك الفرد وتحقيق التوازن في وعلاقته مع الآخرين.
- تنبثق أهمية الدراسة من حيث اهتمامها بالجوانب الإيجابية للشخصية، ويعتبر الذكاء الوجداني هو أحد المتغيرات الإيجابية في مجال علم النفس الإيجابي.
- تكمن أهمية الدراسة في تناولها عينة النساء، حيث تعتبر المرأة عنصرا فعالا في إحداث التغيير الإيجابي الذي تسعى له المجتمعات، وأصبح لها دورا كبيرا في شتى المجالات بناء على مؤهلاتها العلمية والثقافية والاجتماعية.

الأهمية التطبيقية:

- قد تساهم نتائج هذه الدراسة في توجيه انتباه الجهات المعنية في مجال الخدمات النفسية والأخصائيين النفسيين العاملين في مجال العلاج النفسي الاكلينيكي بنوع العلاقة بين متغيرات الدراسة.
- من الممكن أن تفيد نتائج هذه الدراسة في تقديم توصيات للقائمين والمهتمين بمجال العلاج النفسي والخدمات النفسية لتصميم وتطوير برامج إرشادية وقائية للنساء في المجتمع السعودي من شأنها أن تساهم في رفع الوعي الذاتي وتمكينهن من التحكم في إدارة مشاعرهن وزيادة قدرتهن على التكيف مع مختلف ظروف الحياة وتمتعهن بصحة نفسية عالية.

حدود الدراسة:

تتحدد الدراسة الحالية بالموضوع الذي تناولته، وهو الكشف عن العلاقة بين الذكاء الوجداني والتعلق الوجداني غير الآمن. وقد تم تطبيق أدوات الدراسة على عينة من النساء في المملكة العربية السعودية خلال الفترة ما بين شهر نوفمبر 2022م إلى شهر فبراير 2023م.

مصطلحات الدراسة:

الذكاء الوجداني (Emotional Intelligence):

عرفه (Purushothama, 2021: 33) بأنه: " استقبال مثير من البيئة مع وعي كامل بالمشاعر، مما يساعد على الاستجابة واتخاذ قرارات مدروسة، بهدف تحقيق التوازن بين المشاعر والعقل أو المنطق

وبالتالي التأثير بشكل إيجابي على التفاعل بين الأشخاص وصنع القرارات".

وتتبنى الباحثات تعريف الذكاء الوجداني كما عرفه **(وهبة 3;2018)** اجرائيا بأنه: "الوعي والتعاطف الجيد للمشاعر، والانفعالات الشخصية، وتحكم الفرد في مشاعره وانفعالاته، وفهم مشاعر وانفعالات الآخرين"، ويقاس بالدرجة التي يحصل عليها المفحوص في مقياس الذكاء الوجداني المستخدم في الدراسة الحالية.

التعلق الوجداني غير الآمن (Attachment Insecure Emotional):

عرفه (السهيمي، 2021، ص7) بأنه: "المحبة المفرطة الخارجة عن الحد المعقول لشخص من الأشخاص، والتبعية له في جميع أموره، بحيث يفقد المتعلق استقلاليته وشخصيته، مما يؤثر على سلوكه وتصرفاته تأثيرا سلبيا".

وتتبنى الباحثات تعريف (أبو راسين، 2015، ص142) للتعلق الوجداني غير الآمن والمكون من نمط التعلق القلق: " ويظهر في التناقض الانفعالي، والاهتمام والمغالاة في العلاقة والقرب المستمر من الآخرين". والنمط التجنبي:" ويظهر في عدم الارتياح للقرب في العلاقات مع الآخرين". ويقاس بالدرجة التي يحصل عليها المفحوص في مقياس التعلق الوجداني المستخدم في الدراسة الحالية.

الدراسات السابقة:

تم استعراض مجموعة من الدراسات السابقة ذات الصلة بموضوع الدراسة الحالية وتم ترتيبها زمنيا من الأقدم الى الأحدث، وتقسيمها على النحو التالي:

أولا: دراسات تناولت الذكاء الوجداني:

هدفت دراسة **(طالب، 2014)** التي هدفت إلى الكشف عن العلاقة بين الذكاء الوجداني وكل من إجهاد الشفقة والجلد عند الأخصائيين النفسيين البالغ عددهم (152) في الجزائر، وكانت أدوات الدراسة مقياس نوعية الحياة المهنية، ومقياس الذكاء الوجداني، ومقياس الجلد، بإتباع المنهج الوصفي، وتوصلت النتائج إلى أن هناك علاقة عكسية بين درجة إجهاد الشفقة ودرجة الذكاء الوجداني، وعدم وجود فروق دالة إحصائيا في درجات الذكاء الوجداني تعزى للجنس وللسن.

وهناك دراسة **(Sharma, 2017)** التي تناولت تحليل الذكاء الوجداني لمختلف الفئات العمرية التي تتراوح من 17 إلى 60 عاماً، على عينة تراوح عددها (186) في الهند، طبق عليهم مقياس الذكاء الوجداني، باستخدام المنهج الوصفي أشارت النتائج إلى تأثير كبير للعمر على الذكاء العاطفي ومكوناته. حيث يرتفع مستوى الذكاء الوجداني مع التقدم في العمر.

وهناك دراسة **(الزهراني، 2019)** التي هدفت إلى التعرف على العلاقة بين التوافق الزواجي وكل من الذكاء الوجداني وأساليب حل الخلافات الزوجية، كما هدفت إلى التعرف على الفروق بين الزوجات العاملات والزوجات غير العاملات في كل من الذكاء الوجداني. شملت عينة الدراسة (120) زوجة عاملة وغير عاملة في المجتمع السعودي، باستخدام مقياس الذكاء الوجداني، مقياس أساليب حل الخلافات الزوجية ومقياس التوافق الزواجي. توصلت النتائج إلى وجود علاقة بين التوافق الزواجي وكل من الذكاء الوجداني وأساليب حل الخلافات الزوجية، كما أظهرت عدم وجود فروق بين الزوجات العاملات والزوجات غير العاملات في كل من الذكاء الوجداني.

وهناك دراسة **(طنطاوي، 2022)** التي هدفت إلى التعرف على الذكاء الوجداني وعلاقته بالكفاءة المهنية، لذا على عينة قوامها (153) قائدا إداريا في محافظة الفيوم، تراوحت أعمارهم ما بين (35- 60) عاما، طبق عليهم مقياس الذكاء الوجداني ومقياس الكفاءة المهنية، باستخدام المنهج الوصفي،

وتوصلت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكاء الوجداني والكفاءة المهنية ترجع إلى بعض المتغيرات الأساسية (النوع، السن، عدد سنوات الخبرة).

ثانيا: دراسات تناولت التعلق الوجداني:

تناولت دراسة **(أبو راسين،2015)** العلاقات بين المتغيرات أنماط التعلق والذكاء الوجداني والإبداع الوجداني، كذلك كشف التنبؤ بالذكاء الوجداني والإبداع الوجداني من خلال أنماط التعلق، لدى عينة مكونة من (315) طالبا وطالبة من الصف الثالث الثانوي في جازان، طبق عليهم مقياس أنماط التعلق، والذكاء الوجداني، والإبداع الوجداني، باستخدام المنهج الوصفي، أظهرت النتائج إلى وجود تأثير دال إحصائيا لكل من أنماط التعلق (الآمن، القلق، التجنبي) على الذكاء الوجداني، حيث أن النمط القلق يسهم في خفض الذكاء الوجداني.

هدفت دراسة **(العمري، 2015)** إلى التعرف على العلاقة بين أنماط التعلق ونمو قوى الأنا، لدى عينة مكونة من (196) من الفئة العمرية ما بين (18-45) سنة في المجتمع السعودي، وكانت أدوات الدراسة (مقياس أنماط التعلق، وقوة الأنا)، باستخدام المنهج الوصفي، أثبتت الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات الأفراد في أنماط التعلق، تبعا لمتغير الجنس والعمر الزمني.

هدفت دراسة **(Anthony et al. 2016)** إلى فحص دور الذكاء العاطفي في العلاقة بين التعلق غير الآمن والصحة النفسية، لدى عينة من 343 من البالغين في أستراليا، تتراوح أعمارهم بين (18، 77) عاما، باستخدام المنهج الوصفي، واستخدمت الدراسة ثلاثة مقاييس (مقياس الذكاء العاطفي، ومقياس التعلق، ومقياس للصحة النفسية). وكان من أبرز نتائجها وجود علاقة ارتباطية سالبة بين التعلق غير الآمن ومستوى الذكاء العاطفي، وأن التعلق غير الآمن يؤثر سلبا على الصحة النفسية.

وهدفت دراسة قام بها كلا من **(Obeid et al. 2019)**. إلى تقييم ارتباط أنماط تعلق الكبار بالاضطرابات النفسية ومنها: قصور التعبير عن المشاعر، والاكتئاب، والقلق، والتوتر، والإرهاق، والذكاء العاطفي. استخدمت الدراسة المنهج الوصفي، سجلت 789 مشاركا من سكان المجتمعات المحلية في لبنان. تم جمع البيانات من خلال المقابلات الشخصية، ومقياس قصور التعبير عن المشاعر، مقياس للاكتئاب، مقياس للقلق، مقياس الاجهاد الملحوظ، والتقييم الذاتي للذكاء العاطفي، أظهرت النتائج أن الأشخاص الذين يعانون من نمط التعلق غير الآمن كانوا مرتبطين بزيادة القصور في التعبير عن المشاعر والاكتئاب والقلق والتوتر والإرهاق والتفكير بالانتحار. وكشفت عن وجود علاقة ارتباطية موجبة بين نمط التعلق الآمن ومستوى الذكاء العاطفي، وأن الأشخاص ذوو التعلق الآمن لديهم مستوى أعلى من الذكاء العاطفي مقارنة بأولئك الذين يعانون من نمط التعلق غير الآمن.

تناولت دراسة **(أبو هلال، 2020)** دراسة أنماط التعلق وعلاقتها بالتشوهات المعرفية، هدفت إلى الكشف عن الفروق في أنماط التعلق والتشوهات المعرفية تعزى متغيرات الجنس، استخدمت الباحثة المنهج الوصفي في إجراء الدراسة، واستخدمت مقياس أنماط التعلق، ومقياس التشوهات المعرفية، تكونت عينة الدراسة من (280) طالبة وطالب في جامعة في فلسطين، أظهرت النتائج إلى وجود علاقة ارتباطية إيجابية بين نمط التعلق القلق والتشوهات المعرفية، وعلاقة ارتباطية سلبية بين النمط الآمن والتشوهات المعرفية.

وهدفت دراسة قام بها **(بخاري، 2021)** إلى الكشف عن العلاقة بين التنظيم الانفعالي وأنماط التعلق بالشريك، لدى عينة من المتزوجين حديثا بمدينة جدة تكونت من (228) زوج وزوجة. باستخدام المنهج الوصفي، وكانت أدوات الدراسة مقياس التنظيم الانفعالي ومقياس أنماط التعلق بالشريك. وأظهرت النتائج أن مستوى التنظيم الانفعالي لدى عينة من المتزوجين حديثا جاء في حدود المتوسط، كما كشفت النتائج إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة بين التنظيم الانفعالي والتعلق الآمن، وعلاقة ارتباطية سلبية بين التنظيم الانفعالي والتعلق غير الآمن، وأن نمط التعلق الآمن جاء في الترتيب الأول لدى المتزوجات يليه نمط التعلق غير الآمن.

وهدفت دراسة **(بامون وخلفي، 2021)** إلى كشف علاقة أنماط التعلق والذكاء العاطفي بنوعية العلاقة الزوجية لدى عينة من الأزواج عددهم (132) في الجزائر ، باستخدام المنهج الوصفي واستخدم الباحث مقياس الذكاء العاطفي ،ومقياس أنماط التعلق ،ومقياس نوعية العلاقة الزوجية ، وأظهرت نتائج الدراسة أنه لا توجد فروق دالة إحصائياً في كل من أنماط التعلق والذكاء العاطفي ونوعية العلاقة الزوجية تعزى لمتغير الجنس أو السن أو المستوى التعليمي ، كما أنه لا توجد علاقة دالة إحصائياً بين أنماط التعلق والذكاء العاطفي ونوعية العلاقة الزوجية، وأظهرت النتائج بأنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متغيرات الدراسة بحسب السن بين الأقل من 34 سنة والأكثر من 35 سنة.

هدفت دراسة **(الضمور،2021)** إلى التعرف على مستوى التعلق ومستوى الأمن النفسي واكتشاف العلاقة بينهما لدى عينة من المتزوجات حديثا تكونت من (158) متزوجة في الأردن. باستخدام مقياس التعلق ومقياس الأمن النفسي. واعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي. وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن مستوى التعلق والأمن النفسي كان متوسطا لدى الزوجات حسب الترتيب التالي: تعلق آمن، ثم تعلق قلق، ثم تعلق متجنب. كما توصلت إلى أن هناك علاقة سلبية بين التعلق المتجنب مع الأمن النفسي، وأن هناك فروق دالة إحصائيا في نمط التعلق التجنبي والقلق بين الفئة العمرية (25-30) والفئة العمرية (31-34) لصالح الفئة العمرية الأصغر.

كما هدفت دراسة **(Bayazıt et al, 2021)** إلى التعرف على مستوى الاكتئاب والقلق والتعلق لدى عينة مكونة من (200) من الأمهات العاملات و(200) من الأمهات غير العاملات في تركيا، وكانت أدوات الدراسة مكونة من مقياس القلق والاكتئاب والتعلق، باستخدام المنهج الوصفي، أظهرت النتائج انخفاض مستوى التعلق الأمومي لدى الأمهات العاملات مقارنة بالأمهات غير العاملات.

التعليق على الدراسات السابقة:

من خلال استعراض الدراسات السابقة ذات الصلة بموضوع الدراسة الحالية، اختلفت الدراسة الحالية مع غالبية الدراسات السابقة من حيث الهدف، واتفقت مع دراسة (Anthony et al. 2016) التي هدفت إلى الكشف عن العلاقة بين الذكاء الوجداني والتعلق غير الآمن، وكذلك مع دراسة (بامون وخلفي، 2021) في الكشف عن العلاقة بين أنماط التعلق والذكاء العاطفي. وبالنظر إلى عينات الدراسات السابقة نرى أن أغلبها تناولت عينة الطلاب، وبعضها كانت عينة دراستهم من البالغين مثل دراسة (Obeid et al. 2019) حيث كانت دراستهم على عينة تزيد أعمارهم عن 18 عام في لبنان، **ودراسة** (الزهراني، 2019) والتي اقتصرت على عينة من الزوجات (120) عاملات وغير عاملات. في حين أن الدراسة الحالية تناولت عينة من النساء

في المجتمع السعودي. واتفقت الدراسة الحالية مع جميع الدراسات السابقة باستخدام الاستبانة لجمع المعلومات. استفادت الدراسة الحالية من الدراسات السابقة في اختيار المنهج الوصفي منهجًا للدراسة وفي تفسير النتائج ومناقشتها.

المنهجية البحثية:

منهج الدراسة: استخدمت الباحثات لمعالجة البيانات الكمية المنهج الوصفي (أبو سمرة والطيطي، 2020).

المجتمع والعينة: يتمثل مجتمع الدراسة من جميع النساء في المجتمع السعودي والبالغ عددهم (14,747,165) نسمة (تقرير الهيئة العامة للإحصاء، 2021). وتم جمع العينة بالطريقة المتيسرة من النساء في المجتمع السعودي، (ن= 222) تتراوح أعمارهم بين (19- 72) عام، بمتوسط (37.75) وانحراف معياري (9.56)، عن طريق إنشاء استبانة إلكترونية وإرسالها للمشاركات إلكترونيا. ثم تم أخذ موافقة المشاركات إلكترونيا قبل بدئهم بالإجابة على الاستبانة. وتم تقسيم العينة الكلية إلى عينات فرعية حسب بعض المتغيرات الديموغرافية: العمر، الحالة الاجتماعية، الحالة المهنية، والمؤهل .

جدول (1) الخصائص الديموغرافية لعينة الدراسة

المتغير	النوع	التكرار	%
العمر	18 – 29	43	%19.2
	30 - 39	83	%37.1
	40 – 49	63	%28.1
	50 – وأكثر	33	%15.6
الحالة الاجتماعية	متزوجة	150	%67.4
	غير متزوجة	72	%32.6
الحالة المهنية	عاملة	101	%45.1
	غير عاملة	121	%54.9
المؤهل التعليمي	الشهادة الثانوية وأقل	58	% 25.9
	الشهادة الجامعية	133	% 60.3
	دراسات عليا	31	%13.8

أدوات الدراسة:

وتشمل استبانة الأسئلة الديموغرافية، مقياس الذكاء الوجداني، مقياس التعلق الوجداني غير الآمن.

أولا: استبانة الأسئلة الديموغر افية

وتضم أسئلة عن العمر و المهنة.

ثانياً: مقياس الذكاء الوجداني من إعداد (وهبة 2018)

يتكون المقياس من (14) عبارة مقسمة على (3) أبعاد فرعية وهي كالتالي:

1)عامل إدارة الانفعالات الشخصية: يمثل هذا البعد قدرة الفرد على التحكم في مشاعره السلبية وتحويلها إلى مشاعر إيجابية، ويحتوي على (6) عبارات، وتقيسه البنود (3،4،5،8،9،13).

2)عامل التعاطف: يمثل هذا البعد قدرة الفرد على فهم مشاعر واحتياجات الآخرين، ومساعدتهم على تحقيق أهدافهم، ويحتوي على (4) عبارات، وتقيسه البنود (1،6،10،11)

3)الوعي الانفعالي: يمثل هذا البعد معرفة الفرد لمشاعره وانفعالاته، والاستخدام الأمثل لها في اتخاذ القرارات المناسبة، ويحتوي على (4) عبارات، وتقيسه البنود (2،7،12،14).

الإجابة على المقياس تكون ضمن ثلاث مستويات (دائما= 3، أحيانا= 2، نادرا= 1) ويكون حساب الدرجات وتصحيحها بإعطاء المشارك درجة على كل عبارة من عبارات المقياس. بذلك تصبح الدرجة الأدنى على المقياس هي (14) والدرجة القصوى على المقياس هي (42) درجة، ولا توجد عبارات سلبية.

وللتحقق من الخصائص السيكومترية للمقياس استخدم معد المقياس طريقة ألفا كرونباخ، وقد تراوحت معاملات الثبات ما بين (0.61 ,0.78).

التحقق من الخصائص السيكومترية لمقياس الذكاء الوجداني:

1. الاتساق الداخلي:

تم التحقق من الاتساق الداخلي لمقياس الذكاء الوجداني عن طريق حساب معامل الارتباط بيرسون بين كل فقرة بالبعد الذي تنتمي إليه. كما هو موضح في جدول (2).

جدول (2): معاملات ارتباط كل فقرة بالبعد الذي تنتمي إليه (ن= 222).

بعد الانفعالات الشخصية إدارة		بعد التعاطف		بعد الوعي الانفعالي	
العبارة	ر	العبارة	ر	العبارة	ر
3	.54**	1	.56**	2	.65**
4	.54**	6	.52**	7	.62**
5	.36**	10	.63**	12	.73**
8	.60**	11	.53**	14	.65**
9	.53**				
13	.58**				
**دالة إحصائياً عند مستوى دلالة 0.01					

يتضح من الجدول أن جميع معاملات الارتباط جاءت أعلى من (.30) وتراوحت بين (.36 _ .73) وجميعها دالة إحصائيا. مما يدل على تمتع المقياس بالاتساق الداخلي، وأن فقرات المقياس تقيس ما وضعت لقياسه.

كذلك تم حساب معامل الارتباط بيرسون بين درجة كل بعد والدرجة الكلية للمقياس. كما هو موضح في جدول (3).

جدول (3): معاملات الارتباط الدرجة الكلية ودرجة كل بعد للمقياس (ن= 222).

	بعد إدارة الانفعالات الشخصية	بعد التعاطف	بعد الوعي الانفعالي
الذكاء الوجداني	.81**	.70**	.78**
**دالة إحصائياً عند مستوى دلالة 0.01			

ويتضح من الجدول أن جميع معاملات الارتباط جاءت أعلى من (.30) وجميعها دالة إحصائيا.

الثبات:

تم حساب معامل الثبات بطريقة ألفا كرونباخ لمقياس الذكاء الوجداني ككل بلغ (.70)، وهذا يدل على أن المقياس يتمتع بمعامل ثبات جيد.

ثالثاً: مقياس التعلق الوجداني من إعداد (Collines & Read, 1990) ترجمة (باشا، 2016)

يتكون المقياس من (17) عبارة، مقسمة على بُعدين فرعية وهي كالتالي:

1) التعلق الوجداني القلق: يمثل هذا البعد إلى أي مدى ينظر الفرد إلى نفسه بشكل سلبي وإلى الآخرين بشكل إيجابي، ويحتوي على (6) عبارات، وتقيسه البنود (3،4،9،10،11،15).

2) نمط التعلق الوجداني التجنبي: يمثل هذا البعد إلى أي مدى ينظر الفرد إلى نفسه بشكل إيجابي وإلى الآخرين بشكل سلبي، ويحتوي على (6) عبارات، وتقيسه البنود (2،5،7،14،16،18).

وأن الدرجة المتدنية في هذه الأبعاد تدل على التعلق الوجداني الآمن وهو نظرة الفرد عن نفسه وعن الآخرين بشكل إيجابي.

يعتبر المقياس من نوع مقياس "ليكرت" حيث يعطي المفحوص فرصة لتحديد درجة موافقته على البند من بين عدة درجات تتكون من خمس مستويات هي (تنطبق دائماً= 5، تنطبق كثيراً= 4، تنطبق أحياناً=3، تنطبق نادرا=2، لا تنطبق مطلقاً=1)، كما تتراوح الدرجة على المقاييس الفرعية ما بين (11 – 55) للنمط القلق، وما بين (6–30) للنمط التجنبي. العبارات (1،5،10،11،13) تُصحح في الاتجاه العكسي.

وللتحقق من الخصائص السيكومترية للمقياس قام معد المقياس بإيجاد التجانس الداخلي للمفردات عن طريق حساب معاملات الارتباط وقد جاءت جميع معاملات الارتباط بين كل البنود ومكوناتها

الفرعية أعلى من (00.2) فيما عدا البند (6) جاء (0.142) وقد تم حذفه.

التحقق من الخصائص السيكومترية لمقياس التعلق الوجداني غير الآمن:

1- الاتساق الداخلي:

تم التحقق من الاتساق الداخلي لمقياس التعلق الوجداني عن طريق حساب معاملات ارتباط بيرسون بين كل عبارة والبعد الذي تنتمي إليه. كما هو موضح في جدول (4) :

جدول (4): درجة ارتباط كل فقرة بالبعد الذي تنتمي إليه (ن=222)

النمط التجنبي				النمط القلق	
العبارة	ر	العبارة	ر	العبارة	ر
1	.47**	12	.58**	3	.83**
2	.51**	13	.32**	4	.59**
5	.30**	15	.44**	8	.84**
6	.60**	16	.38**	9	.77**
7	.76**	17	.67**	10	.60**
11	.47**			14	.66**
**دالة إحصائياً عند مستوى دلالة 0.01					

ويتضح من الجدول أن جميع معاملات الارتباط أعلى من (30.)تراوحت بين (30. _ 84.)، جميعها دالة إحصائيا، مما يدل على تمتع المقياس بالاتساق الداخلي، وأن فقرات المقياس تقيس ما وضعت لقياسه.

كذلك تم التحقق من معامل الارتباط بيرسون بين درجة كل بعد والدرجة الكلية للمقياس. كما هو موضح في جدول (5)

جدول (5): معاملات الارتباط بيرسون بين درجة كل بعد والدرجة الكلية (ن= 222).

	النمط التجنبي	النمط القلق
التعلق الوجداني غير الآمن	.90**	.86**
**دالة إحصائياً عند مستوى دلالة 0.01		

ويتضح من الجدول أن جميع معاملات الارتباط جاءت أعلى من (30.) وجميعها دالة إحصائيا.

2- **الثبات:**

تم حساب معامل الثبات بطريقة ألفا كرونباخ لمقياس التعلق الوجداني ككل بلغ (85.)، وهذا يدل على أن المقياس يتمتع بمعامل ثبات مرتفعة.

الأساليب الإحصائية:

لتحقيق أهداف الدراسة والإجابة على أسئلتها، تم استخدام برنامج SPSS، وذلك لتطبيق الأساليب الإحصائية التالية:

1. التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية.
2. ارتباط بيرسون لفحص العلاقة بين الذكاء الوجداني والتعلق الوجداني غير الآمن لدى النساء في المجتمع السعودي.
3. الفا كرونباخ للثبات.
4. اختبار (ت) لعينتين لفحص الفروق بين متوسطات درجات الذكاء الوجداني والتعلق الوجداني غير الآمن تبعا لاختلاف العمر والعمل.
5. تحليل التباين الأحادي لاختبار الفروق بين عينة الدراسة نحو مقاييس الدراسة عند تقسيمهن وفقا للمتغيرات الديموغرافية إلى أكثر من فئتين.
6. حجم الأثر للتحقق من الدلالة العلمية للفروق.

نتائج الدراسة ومناقشتها

السؤال الأول: ما العلاقة بين الذكاء الوجداني والتعلق الوجداني غير الآمن بأبعادهما المختلفة لدى عينة من النساء في المجتمع السعودي؟ للإجابة على هذا السؤال تم استخدام معامل الارتباط بيرسون للتحقق من وجود علاقة بين الذكاء الوجداني والتعلق الوجداني غير الآمن بأنماطه المختلفة. وتشير النتائج في جدول (6) إلى وجود علاقة ارتباطية عكسية بين الذكاء الوجداني والتعلق الوجداني غير الآمن لدى النساء في المجتمع السعودي، ماعدا بعد التعلق القلق وإدارة الانفعالات، وتتراوح معاملات الارتباط بين (20. -_ 32. -). ومن خلال حساب معامل التحديد اتضح أن الذكاء الوجداني يفسر 10.24 % من التباين في التعلق الوجداني غير الآمن.

جدول (6) نتائج معاملات الارتباط لتحديد العلاقة بين الذكاء الوجداني وأبعاده والتعلق الوجداني وأنماطه (ن= 222)

البعد	إدارة الانفعالات الشخصية	التعاطف	الوعي الانفعالي	الذكاء الوجداني
التعلق التجنبي	-.30**	-.30**	-.20**	-.32**
التعلق القلق	-.11	-.20**	-.25**	-.23**
التعلق الوجداني غير الآمن (الدرجة الكلية)	-.22**	-.30**	-.25**	-.32**
**دالة إحصائياً عند مستوى دلالة 0.01				

اتفقت نتيجة الدراسة الحالية مع دراسة (Anthony et al. 2016)) التي كشفت عن وجود علاقة ارتباطية سالبة بين التعلق غير الآمن ومستوى الذكاء العاطفي على عينة من البالغين في أستراليا، وكذلك دراسة (Obeid et al. 2019) التي توصلت إلى وجود علاقة ارتباطية سالبة بين أنماط التعلق ومستوى الذكاء العاطفي في لبنان، وأن الأشخاص ذوو التعلق الآمن لديهم مستوى أعلى من الذكاء العاطفي مقارنة بأولئك الذين يعانون من نمط التعلق غير الآمن. وكذلك اتفقت مع دراسة (بخاري،2021) والتي كشفت إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة بين التنظيم الانفعالي والتعلق الآمن، وعلاقة ارتباطية سلبية بين التنظيم الانفعالي والتعلق غير الآمن، لدى عينة من المتزوجين بجدة. ومع مع دراسة (أبو راسين، 2015) التي أظهرت نتائجها إلى وجود تأثير دال إحصائيا لكل من أنماط التعلق الوجداني على لذكاء الوجداني، وأن النمط القلق يسهم في خفض الذكاء الوجداني على عينة من الطلاب في جازان.

وترى الباحثات أن الذكاء الوجداني هو من أحد العوامل التي تساعد على ظهور نمط التعلق الوجداني الآمن في العلاقات مع الآخرين، حيث يعمل على فهم المشاعر الخاصة للفرد والتدريب على إدارتها، والتعبير عنها بصورة أفضل، وفهم مشاعر الآخرين، وبالتالي يساعد ذلك على التواصل الفعال وبناء علاقات أفضل مع الآخرين سواء على الصعيد المهني أو الشخصي أو العاطفي.

السؤال الثاني: هل توجد فروق في متوسط درجات الذكاء الوجداني بأبعاده المختلفة لدى عينة النساء في المجتمع السعودي تعزى لمتغير الحالة المهنية (العاملات وغير العاملات)؟ للإجابة على هذا السؤال تم استخدام اختبار "ت" للعينات المستقلة لتحديد إذا ما كانت هناك اختلافات في متوسط درجات الذكاء الوجداني بين العاملات وغير العاملات، ويوضح الجدول (7) أن نتائج اختبار "ت" أظهرت عدم وجود فروق دالة إحصائيا عند مستوى (05.) في متوسط درجات الذكاء الوجداني الكلي بأبعاده المختلفة، ما عدا بعد التعاطف أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائيا لصالح مجموعة غير العاملات.

اتفقت نتيجة الدراسة الحالية مع دراسة (الزهراني، 2019) التي أظهرت نتائجها عدم وجود فروق دالة إحصائيا في مستوى الذكاء الوجداني بين السعوديات العاملات وغير العاملات.

وقد لاحظت الباحثات في حدود اطلاعهما على قواعد البيانات قلة الدراسات التي تناولت الحالة المهنية وعلاقتها بالذكاء الوجداني.

وترى الباحثات أنه يمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء طبيعة الذكاء الوجداني فهو مهارة يمكن تعلمها واكتسابها بالتدريب والتعلم؛ لذا فربما قد يكون للوعي وسعة الاطلاع وسهولة تنمية أنواع الذكاء المتعدد لدى النساء السعوديات أدى إلى تساوي فرص حصول كلا الفئتين (العاملات وغير العاملات) في اكتساب وتنمية مهارة الذكاء الوجداني بمختلف الوسائل كالدورات التدريبية والندوات وورش العمل المتاحة لجميع فئات المجتمع السعودي، مما أسهم في عدم وجود فروق بين النساء العاملات وغير العاملات.

اختلفت نتيجة الدراسة الحالية مع دراسة (Bayazıt et al, 2021) التي أظهرت النتائج انخفاض مستوى التعلق القلق لدى الأمهات العاملات مقارنة بالأمهات غير العاملات في تركيا.

وقد لاحظت الباحثات في حدود اطلاعهما على قواعد البيانات قلة الدراسات التي تناولت الحالة المهنية وعلاقتها بالتعلق الوجداني غير الآمن.

السؤال الثالث: هل توجد فروق في متوسط درجات أنماط التعلق غير الآمن بأبعاده المختلفة لدى عينة النساء في المجتمع السعودي تعزى لمتغير الحالة المهنية (العاملات وغير العاملات)؟ للإجابة على هذا السؤال تم استخدام اختبار "ت" للعينات المستقلة لتحديد إذا ما كانت هناك اختلافات في متوسط التعلق الوجداني غير الآمن بين العاملات

جدول(7) نتائج اختبارات "ت" لحساب الفروق في الذكاء الوجداني تبعا لمتغير الحالة المهنية: عاملات (ن= 101)، غير عاملات (ن= 121)

المتغير	الحالة المهنية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	مستوى الدلالة	حجم الأثر
بعد إدارة الانفعالات الشخصية	عاملات	13.93	1.91	-.524	.60	—
	غير العاملات	14.06	1.92			
بعد التعاطف	عاملات	8.63	1.51	-2.074	.03	.27
	غير العاملات	9.03	1.35			
بعد الوعي الانفعالي	عاملات	9.02	1.81	.776	.34	—
	غير العاملات	8.84	1.76			
الذكاء الوجداني (الدرجة الكلية)	عاملات	31.59	4.06	-.653	.51	—
	غير العاملات	31.94	3.68			
دالة احصائيا عند مستوى دلالة 0.05						

وغير العاملات، ويوضح الجدول (8) أن نتائج اختبار "ت" أظهرت عدم وجود فروق دالة إحصائيا عند مستوى (.05) في متوسط درجات نمط التعلق التجنبي. ووجود فروق دالة إحصائيا في متوسط درجات نمط التعلق القلق في اتجاه العاملات.

جدول(8) نتائج اختبارات "ت" لحساب الفروق في التعلق الوجداني غير الآمن تبعا لمتغير الحالة المهنية: عاملات (ن= 101)، غير العاملات (ن= 121)

المتغير	الحالة المهنية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	مستوى الدلالة	حجم الأثر
التعلق التجنبي	عاملات	32.79	6.38	1.142	.25	—
	غير العاملات	31.85	5.77			
التعلق القلق	عاملات	17.35	5.42	1.934	.05	.26
	غير العاملات	16.00	4.94			
التعلق الوجداني غير الآمن (الدرجة الكلية)	عاملات	50.14	10.43	1.722	.08	—
	غير العاملات	47.86	9.29			
دالة احصائيا عند مستوى دلالة 0.05						

وترى الباحثات أنه قد يُعزى سبب ارتفاع مستوى نمط التعلق القلق لدى النساء العاملات إلى أنه قد يكون نوع من التعبير عن حاجتهن النفسية لمن يقدم لهن الدعم النفسي للتخفيف من الضغوط المهنية في بيئة العمل. وقد أشارت دراسة (صابر، 2014) إلى وجود علاقة موجبة بين أنماط التعلق وأساليب المواجهة للضغوط النفسية.

السؤال الرابع: هل توجد فروق في متوسط درجات الذكاء الوجداني بأبعاده المختلفة لدى عينة النساء في المجتمع السعودي تعزى لمتغير العمر (18 – 29) (30- 39) (40- 49) (50- وأكثر)؟

للإجابة على هذا السؤال تم اجراء اختبار تحليل التباين الأحادي للكشف عما إذا كانت هناك فروق في متوسط درجات الذكاء الوجداني بأبعاده المختلفة تعزى لمتغير العمر، تشير النتائج في الجدول (9) إلى وجود فروق في الذكاء الوجداني وبعد إدارة الانفعالات الشخصية، ومن خلال استخدام اختبار توكي للمقارنة البعدية اتضح وجود فروق دالة إحصائيا في الذكاء الوجداني وبعد إدارة الانفعالات الشخصية بين فئة النساء في عمر (18- 29) وفئة النساء في عمر (40- 49) لصالح فئة (40-49).

جدول(9) نتائج اختبار(ف) لتحديد دلالة الفروق في متوسط الذكاء الوجداني وأبعاده حسب العمر

المتغير	المجموعات	ن	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ف" (218،3)	مستوى الدلالة	الاختبارات البعدية	حجم الأثر
بعد إدارة الانفعالات الشخصية	1/ 18- 29	43	13.27	2.11	3.151	.02	3 >1	.04
	2/ 30- 39	83	13.98	1.83				
	3/ 40- 49	63	14.34	1.70				
	4/ 50- فأكثر	33	14.33	2.02				
بعد التعاطف	1/ 18- 29	43	8.67	1.52	1.761	.15	__	__
	2/ 30- 39	83	8.65	1.44				
	3/ 40- 49	63	9.09	1.35				
	4/ 50- فأكثر	33	9.12	1.43				
بعد الوعي الانفعالي	1/ 18- 29	43	8.41	2.02	2.458	.06	__	__
	2/ 30- 39	83	9.03	1.90				
	3/ 40- 49	63	9.28	1.53				
	4/ 50- فأكثر	33	8.63	1.38				
الذكاء الوجداني "الدرجة الكلية"	1/ 18- 29	43	30.37	4.69	3.216	.02	3 >1	.04
	2/ 30- 39	83	31.67	3.91				
	3/ 40- 49	63	32.73	3.26				
	4/ 50 فأكثر	33	32.09	3.78				
دالة احصائيا عند مستوى دلالة 0.05								

اتفقت نتيجة الدراسة الحالية مع دراسة (Sharma, 2017) التي أظهرت نتائجها أن مستوى الذكاء الوجداني يرتفع مع التقدم في العمر في الهند. ودراسة (طنطاوي، 2022) التي توصلت نتائجها إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الذكاء الوجداني تبعا لمتغير العمر لدى عينة من القادة الإداريين في محافظة الفيوم. واختلفت هذه النتيجة مع دراسة (طالب، 2014) التي أظهرت نتائجها عدم وجود فروق دالة إحصائيا في درجات الذكاء الوجداني تعزى لمتغير العمر لدى عينة من الأخصائيين النفسيين في الجزائر. كما اختلفت مع دراسة (بامون وخلفي، 2021) التي توصلت إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيا في الذكاء الوجداني لدى عينة من الأزواج في الجزائر تعزى لمتغير السن.

وتفسر الباحثات هذه النتيجة بأن الإنسان كلما تقدم في السن كلما نضج ذكاؤه الوجداني، وذلك باكتساب الخبرات والتجارب الحياتية، ويصبح لديه القدرة على التحكم وتنظيم الانفعالات وضبطها والتعامل مع المشاعر بحيث تكون متوافقة مع المواقف الحالية، مما قد يُفسر وجود فروق في متوسط درجات الذكاء الوجداني لصالح الفئة العمرية الأكبر

السؤال الخامس: هل توجد فروق في متوسط درجات أنماط التعلق الوجداني غير الآمن بأنماطه المختلفة لدى عينة النساء في المجتمع السعودي تعزى لمتغير العمر (18 – 29) (30- 39) (40- 49) (50- وأكثر)؟ للإجابة على هذا السؤال تم اجراء اختبار تحليل التباين الأحادي (ف) للكشف عما إذا كانت هناك فروق في متوسط درجات التعلق الوجداني غير الآمن تبعا لمتغير العمر. تشير النتائج في الجدول (10) إلى وجود فروق دالة إحصائيا عند مستوى 0.05 بين المجموعات في أنماط التعلق الوجداني غير الآمن. ومن خلال استخدام اختبار توكي للمقارنة البعدية، اتضح وجود فروق دالة إحصائيا عند مستوى 0.05 في نمط التعلق التجنبي بين النساء في عمر (18- 29) وفئة النساء في عمر (30- 39) في اتجاه فئة (18-29). ومن خلال استخدام اختبار جيمس هاول للمقارنات البعدية، يتضح وجود فروق دالة إحصائيا في نمط التعلق القلق بين النساء في عمر (18- 29) وفئة النساء (40- 49) في اتجاه فئة (18-29).

جدول (10) نتائج اختبار(ف) لتحديد دلالة الفروق في متوسط التعلق الوجداني غير الآمن وأبعاده حسب العمر

المتغير	المجموعات	ن	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ف" (218،3)	مستوى الدلالة	الاختبارات البعدية	حجم الأثر
النمط التجنبي	1/ 18- 29	43	34.65	6.44	2.956	.03	2 <1	.03
	2/ 30- 39	83	31.46	6.47				
	3/ 40- 49	63	31.69	5.06				
	4/ 50- فأكثر	33	32.36	5.69				
النمط القلق	1/ 18- 29	43	18.55	6.02	3.186	.02	3 <1	.04
	2/ 30- 39	83	16.39	5.66				
	3/ 40- 49	63	15.42	4.05				
	4/ 50- فأكثر	33	16.93	4.16				
التعلق الوجداني غير الآمن "الدرجة الكلية"	1/ 18- 29	43	53.20	11.17	3.874	.01	2 <1	.05
	2/ 30- 39	83	47.86	10.74				
	3/ 40- 49	63	47.12	7.30				
	4/ 50- فأكثر	33	49.30	8.71				
دالة احصائيا عند مستوى دلالة 0.05								

اتفقت نتيجة الدراسة الحالية مع دراسة (الضمور، 2021) التي كشفت أن هناك فروق دالة إحصائيا في نمط التعلق التجنبي والقلق بين الفئة العمرية (25-30) والفئة العمرية (31-34) في اتجاه الفئة العمرية الأصغر. بينما اختلفت هذه النتيجة مع دراسة (العمري، 2015) التي كشفت عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات الأفراد في أنماط التعلق، تبعا لمتغير السن لدى عينة من الفئة العمرية ما بين (18-45) سنة في المجتمع السعودي، كما اختلفت مع دراسة (بامون وخلفي، 2021) التي توصلت إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيا في أنماط التعلق لدى عينة من الأزواج في الجزائر تعزى لمتغير السن. ترى الباحثات أنه يمكن تفسير هذه النتيجة بسبب الحاجة النفسية للتقبل والاندماج والأمن النفسي لدى الفئة العمرية الأصغر سناً والتي تدفعهم لتكوين علاقات قد تكون أحياناً غير متكافئة يجد الشخص نفسه وفي هذا العمر وبحكم خبراته الحياتية البسيطة عاجزاً عن اتخاذ قرار التخلي عن الأشخاص الذين يسببون له المتاعب ويصبح هذا تعلقاً قهرياً، وهذا ما قد يفسر وجود فروق في مستوى التعلق الوجداني غير الآمن في اتجاه الفئة العمرية (18-29).

التوصيات:

في ظل تفسير النتائج التي تم التوصل إليها تقدم الباحثات التوصيات والمقترحات التالية:

1. تقديم برامج إرشاد نفسي موجهة للنساء تهدف إلى تثقيفهن وتوعيتهن بتأثير العلاقات على جودة حياتهن وأهمية تكوين علاقات صحية وداعمة لهن.

2. إنشاء مراكز استشارية نفسية داعمة موجهة للنساء في المملكة العربية السعودية يسهل الاستفادة من خدماتها حضورياً أو عن بُعد.

المقترحات البحثية:

1. إجراء دراسة نوعية عن الفروق في أسباب التعلق الوجداني بين النساء والرجال في المجتمع السعودي.

2. إجراء دراسة مماثلة للدراسة الحالية تقيس متغيرات ديمغرافية مختلفة مثل: الوضع الاقتصادي للأسرة، مستوى تعليم الأم والأب، حالتهم الاجتماعية.

3. إجراء دراسة مماثلة للدراسة الحالية تتناول عينة المراهقات في المجتمع السعودي.

المراجع العربية:

باشا، شيماء عزت وعبد الحميد، هدى إبراهيم. (2016). العلاقة بين الرجل والمرأة من منظور نفسي حديث. القاهرة. مكتبة الأنجلو المصرية.

باشا، شيماء عزت. (2016). دليل استخدام مقياس التعلق الوجداني في الرشد. *جامعة حلون*. مكتبة الأنجلو المصرية.

بامون، رقية وخلفي، عبد الحليم. (2021)، أنماط التعلق والذكاء العاطفي وعلاقتهما بنوعية العلاقة الزوجية. *مجلة آفاق العلمية*. الجزائر.

بخاري، مجدي نجم الدين. (2021). التنظيم الانفعالي وعلاقته بأنماط التعلق بالشريك لدى المتزوجين حديثا. جامعة سوهاج، كلية التربية. *المجلة التربوية* – العدد (88).

بن بريكة، زينب. (2021). مستوى الذكاء الوجداني وعلاقته بالإدارة الصفية. لدى عينة من أساتذة التعليم الثانوي. جامعة قاصدي مرباح – ورقلة. *مجلة الباحث في العلوم الإنسانية والاجتماعية*. مجلد (13)، العدد (2).

الجامع، أسامة عبد الرؤوف بن جاسم. (2019). الحياة مشاعر. الرياض، مكتبة الملك فهد الوطنية.

بو خالفة، حمزة وبن الشيخ، يوسف. (2019). الذكاء الوجداني وعلاقته بالصحة النفسية لدى طلبة دكتوراه ميدان علوم وتقنيات النشاطات

البدنية والرياضية في الجزائر. *مجلة الإبداع الرياضي* المجلد رقم (10) العدد رقم (02).

الحويج، أحمد علي الهادي. (2017). الذكاء الوجداني وعلاقته بالصحة النفسية. *جامعة المرقب – كلية التربية البدنية*. العدد (2). http://search.mandumah.com/Record/891438

أبو راسين، محمد بن حسن. (2015). أنماط التعلق في علاقتها بكل من الذكاء الوجداني والإبداع الوجداني لدى عينة من طلبة المرحلة الثانوية. *مجلة الإرشاد النفسي، مركز الإرشاد النفسي*. https://search-mandumah-com/Record/644954

الزهراني، شروق غرم الله. (2019). دور الذكاء الوجداني وأساليب حل الخلافات الزوجية في التنبؤ بالتوافق الزواجي لدى عينة من الزوجات السعوديات. *مجلة جامعة أم القرى للعلوم التربوية والنفسية* - المجلد 10 العدد (2).

السحمة، حمود. (2019). أنماط التعلق الوجداني كمنبئ بالشفقة بالذات لدى آباء وأمهات الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد. المجلة العربية لعلوم الإعاقة والموهبة.

سحيري، زينب. (2016). أساسيات نظرية التعلق الحديثة. دار الايام للنشر والتوزيع، الاردن.

أبو سمرة، محمود أحمد والطيطي، محمد عبد الإله. (2020). مناهج البحث العلمي من التبيين إلى التمكين. دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع. عمان – الأردن.

السهيمي، خضران عبد الله صالح. (2021). التعلق العاطفي مظاهره – أسبابه – علاجه بين المراهقات في مدارس التعليم العام من وجهة نظر المرشدات الطلابيات. [بحوث ومقالات]. جامعة الأزهر كلية التربية.

آل الشيخ، غزل بنت عبد الرحمن. (2018). *الذكاء الانفعالي وعلاقته بالمرونة النفسية لدى طالبات جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية*. [رسالة ماجستير، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية]. مكتبة الملك فهد الوطنية.

صابر، سامية محمد. (2014). أنماط التعلق وعلاقته بالكمالية، وأساليب المواجهة للضغوط النفسية لدى عينة من طلاب وطالبات الجامعة. *مجلة كلية التربية* – دراسات تربوية ونفسية.

صباح، عبد الله أكرم محمد. (2019). *أنماط التعلق واضطراب ما بعد الصدمة لدى المراهقين السوريين اللاجئين*. [رسالة ماجستير_ جامعة اليرموك]. الأردن. https://search.mandumah.com/Record/1015861/Description

الضمور، رشا عبد الحميد. (2021). أنماط التعلق وعلاقتها بالأمن النفسي لدى المتزوجات حديثا بمحافظة الكرك. *المجلة العربية للعلوم ونشر الأبحاث* . مجلة العلوم التربوية والنفسية . المجلد (5) . العدد (33).

طالب، حنان. (2014). *الذكاء الوجداني وعلاقته بكل من إجهاد الشفقة والجلد لدى الأخصائيين النفسانيين العياديين الممارسين*. [رسالة دكتوراه، جامعة سطيف]. الجزائر.

طنطاوي، إيمان جمعة محمد أحمد. (2022). الذكاء الوجداني وعلاقته بالكفاءة المهنية لدى القيادات الإدارية. *مجلة كلية الآداب جامعة الفيوم*. (الانسانيات والعلوم الاجتماعية) مج14، ع 2. emangomaa509@yahoo.com

عبد الحميد، ماهر. (2022). *أزمة تعلق، أنماط التعلق والعلاقات الحميمة*. الكرمة للنشر.

عرفة، إشراق كمال. (أغسطس 18، 2019). "صفات الذكاء العاطفي وطرق تحقيقها كما وردت في القرآن الكريم والسنة النبوية الشريفة. من https://www.vogmag.com

العمري، علي بن سعيد. (2015). أنماط التعلق وعلاقتها بنمو قوى الأنا النفس اجتماعي لدى عينة من الجنسين من مرحلة المراهقة إلى الرشد. *مجلة جامعة جازان السعودية.4(2)، 23-68.*

بن عمور، جميلة. (2017). الذكاء الانفعالي وعلاقته بأساليب مواجهة مواقف الحياة الضاغطة لدى الطلبة الجامعيين. *جامعة وهران*.

أبو غزال، معاوية وجرادات، عبد الكريم. (2009). أنماط تعلق الراشدين وعلاقتها بتقدير الذات

والشعور بالوحدة. *المجلة الأردنية في العلوم التربوية*. مجلد 5، عدد 1.

الكايد، نسيبة كايد. (2021). مساهمة أنماط التواصل الزوجيّ والتعلق غير الآمن بأسرة المنشأ في التنبؤ بالانفصال العاطفي لدى الزوجات المراجعات للمحاكم الشرعية في الأردن. *مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات التربوية والنفسية*. مجلد 12 عدد 36. https://doi.org/10.33977/1182-012-036-012

مراد، يوسف. (2017). سيكولوجية الجنس. مؤسسة هنداوي.

أبو ميزر، سيرين. (2020). الذكاء العاطفي. https://www.edraak.org

نجمة، بلال (2018). الذكاء الوجداني وعلاقته بالثقة بالنّفس لدى طلاب الجامعة بدولة الجزائر. *مجلة الآداب والعلوم الاجتماعية، جامعة السلطان قابوس* - كلية الآداب والعلوم الاجتماعية. المجلد (9). العدد (3).

أبو هلال، ياسمين حسن. (2020). أنماط التعلق وعلاقتها بالتشوهات المعرفية لدى طلبة جامعة الجناح الوطنية. *المجلة العربية للعلوم ونشر الأبحاث* ـ المجلد الرابع ـ العدد الثامن.

الهيئة العامة للإحصاء، المملكة العربية السعودية (2021). *تقدير عدد السكان*. https://www.stats.gov.sa/ar/43

وهبة، زين العابدين محمد علي. (2018). *مقياس الذكاء الوجداني*. كلية التربية بالقاهرة _ جامعة الأزهر. مكتبة الأنجلو المصرية.

Arafa, Ishraq Kamal. (August 18, 2019). Characteristics Of Emotional Intelligence and Ways to Achieve Them as Mentioned in The Holy Quran and The Sunnah. https://www.vogmag.com

Akhavan Tafti, M., & Monfradnejad, N. (2018). The relationship between emotional intelligence and social skills with psychological well-being in the elderly. Elderly: Iranian Journal of Aging.

Ben Amour, Jamila. (2017). Emotional Intelligence and Its Relationship to Methods of Coping with Stressful Life Situations Among University Students. Wahran University.

Anthony, D G. Marks. Karen, A. Horrocks. Nicola, S. Schutte. (2016). Emotional intelligence mediates the relationship between insecure attachment and subjective health outcomes. University of New England. Personality and Individual Differences. Volume 98, P.188-192.

Basha, Shaima Ezzat. (2016). A Guide to Using the Emotional Attachment Scale in Adulthood. Helwan University. Anglo Egyptian Library.

Bamoun, Rokaya & Khalfi, Abdel Halim. (2021), Attachment Patterns and Emotional Intelligence and Their Relationship to Marital Relationship Quality. Horizons Scientific Journal. Algeria.

Bayazıt, D., Ahlatcıoğlu, E., Dönmez, M., Civan, H., & Aydın, N. (2021). The Effects of Maternal Employment on Depression, Anxiety, Maternal Attachment and Self-Confidence. Neuropsychiatr Invest, 49(4): 96-101.

Ben brika, Zainab. (2021). The Level of Emotional Intelligence and Its Relationship to Classroom Management Among a Sample of Secondary Education Teachers. Kasdi Merbah University, Wargla. Journal of Researcher in the Humanities and Social Sciences. Volume (13), issue (2).

Bukhari, Majdi Najm Alddin. (2021). Emotional Regulation and Its Relationship to Patterns of Attachment to A Partner Among Newly Married Couples. Suhag University, Faculty of Education. Educational Journal, issue (88).

Chang, Lun Chi. (2013). A psychosocial, attachment study of depression and well-being in Taiwanese women. [Ph.D.] Royal Holloway, University of London.

Aldhamoor, Rasha Abdel Hamid. (2021). Attachment Patterns and Their Relationship to Psychological Security Among Newly Married Women in Karak Governorate. Arab Journal of Science and Research Publishing - Journal of Educational and Psychological Sciences. Volume (5), issue (33).

General Authority for Statistics, Kingdom of Saudi Arabia. (2021). Population Estimate. https://www.stats.gov.sa/ar/43

Abu Meizer, Sireen. (2020). Emotional Intelligence. https://www.edraak.org

Obeid, S. Haddad, C. Akel, M. Fares, K. Salameh, P & Hallit, S. (2019). Factors associated with the adult attachment styles in Lebanon: The role of alexithymia, depression, anxiety, stress, burnout, and emotional intelligence, Perspectives psychiatric Care. 55:607-617

Al-Omari, Ali bin Saeed. (2015). Attachment Patterns and Their Relationship to The Development of The Psychosocial Ego Powers in A Sample of Both Sexes from Adolescence to Adulthood. Jazan University Journal, Saudi Arabia. 4 (2), 23-68.

Purushothaman, Rajagopalan. (2021). Emotional Intelligence. SAGE. Los Angeles.

Abu Rasin, Muhammad Bin Hassan. (2015). Attachment Patterns in Relation to Both Emotional Intelligence and Emotional Creativity Among a Sample of Secondary School Students. Psychological Counseling Journal. Psychological Counseling Center. https://search-mandumah-com/Record/644954

Sabah, Abdullah Akram Muhammad. (2019). Attachment Patterns and Posttraumatic Stress Disorder Among Syrian Refugee Adolescents. [Master's thesis - Yarmouk University], Jordan.

Al-Sahma, Hammoud. (2019). Patterns Of Affective Attachment as A Predictor of Self-Compassion Among Parents of Children with Autism Spectrum Disorder. Arab Journal of Disability Science and Talent.

Saber, Samiah Mohmmed. (2014). Attachment styles and their relationship to perfectionism and methods of coping with psychological stress among a sample of university students. Journal of the Faculty of Education - Educational and psychological studies.

Sharma, Deeksha. (2017). Impact of Age on Emotional Intelligence and Its Components. International Journal of Research and Innovation in Social Science (IJRISS)|Volume I, Issue I, |ISSN 2454-6186.

AL Shaklia, Nasser Omar. (November 11, 2019). How to become a balanced person?! Quadruple balance between

Abu Ghazal, Muawiyah and Jaradat, Abdul Karim. (2009). Adult attachment styles and their relationship to self-esteem and loneliness. The Jordanian Journal of Educational Sciences. Volume 5, No 1

Al-Hawij, Ahmed Ali Al-Hadi. (2017). Emotional Intelligence and Its Relationship to Mental Health. Al-Marqab University. College of Physical Education. Issue (2). http://search.mandumah.com/Record/891438

Abu Hilal, Yasmine Hassan. (2020). Attachment Patterns and Their Relationship to Cognitive Distortions Among Jinnah National University Students. The Arab Journal of Science and Research Publishing - Volume (4), issue (8).

Al-Kayed, Naseebeh Kayed. (2021). The Contribution of Marital Communication Patterns and Insecure Attachment to The Family of Origin in Predicting Emotional Separation Among Wives Attending Sharia Courts in Jordan. Journal of Al-Quds Open University for Educational and Psychological Research and Studies. Volume (12), issue (36). https://doi.org/10.33977/1182-012-036-012

Bou khalfa, Hamza & Ben Sheikh, Youssef. (2019). Emotional Intelligence and Its Relationship to Mental Health Among PhD Students in The Field of Science and Technology of Physical and Sports Activities in Algeria. Journal of Sports Creativity. Volume No. (10), issue No. (02).

Kim HY. (2013). Statistical notes for clinical researchers: Assessing normal distribution (2) using skewness and kurtosis. Restor Dent Endoo; 38:52-4.

Murad, Youssef. (2017). The Psychology of Sex. Hindawi Foundation.

Najma, Bilal (2018). Emotional Intelligence and Its Relationship to Self-Confidence Among University Students in Algeria. Journal of Arts and Social Sciences, Sultan Qaboos University - College of Arts and Social Sciences. Volume (9), Issue (3).

reason and emotion. https://omran.org/ar/node/705

Al-Sheikh, Ghazal bint Abdulrahman. (2018). Emotional Intelligence and Its Relationship to Psychological Resilience Among Students of Imam Muhammad bin Saud, Islamic University. [Master's thesis, Imam Muhammad bin Saud Islamic University]. King Fahd National Library. https://www.ecat.kfnl.gov.sa.com.

Al-Suhaimi, Khadhran Abdullah Saleh. (2021). Emotional Attachment, Its Manifestations, Its Causes, And Its Treatment Among Adolescent Girls in Public Education Schools from the Perspective of Female Counsellors. [Research and Articles]. Al-Azhar University, Faculty of Education. https://search.mandumah.com/Record/1015861/Description

Talib, Hanan. (2014). Emotional Intelligence and Its Relationship to Both Compassion Stress and Lashing Out Among Practicing Clinical Psychologists. [PhD dissertation, University of Setif], Algeria.

Tantawy, Iman Juma'a Mohamed Ahmed. (2022). Emotional Intelligence and Its Relationship to Professional Competence Among Administrative Leaders. Journal of the Faculty of Arts, Fayoum University. (Humanities and Social Sciences) Volume. (14), issue (2). emangomaa509@yahoo.com

Wahba, Zine El Abidine Mohamed Ali. (2018). Measure Of Emotional Intelligence. Faculty of Education, Cairo, Al-Azhar University. Anglo-Egyptian Library.

Al-Zahrani, Shorouk, Ghuremallah. (2019). The Role of Emotional Intelligence and Methods of Resolving Marital Conflicts in Predicting Marital Compatibility Among a Sample of Saudi Wives. Umm Al-Qura University Journal of Educational and Psychological Sciences. Volume 10, issue (2)

DOI: http://dx.doi.org/10.33948/sjps-ksu-1-10-4

الاستبعاد الاجتماعي كمُنبئ بالانحراف السلوكي لدى عينة من المراهقين في مدينة جدة

أ. سهام محمد سعيد المالكي[1] د. بدرا حمدي نافع الغنامي[2]

(قدم للنشر 1446/03/27هـ - وقبل 07 /08/ 1446هـ)

المستخلص : هدفت الدراسة إلى التعرف على مستوى الاستبعاد الاجتماعي والانحراف السلوكي والعلاقة بينهما، والكشف عن الفروق في مستوى الاستبعاد الاجتماعي والانحراف السلوكي تبعا لمتغير النوع (ذكور -إناث)، والتنبؤ بالانحراف السلوكي من خلال الاستبعاد الاجتماعي لدى عينة من المراهقين في مدينة جدة، وبلغت عينة الدراسة (٤٩٣) طالب وطالبة من مدارس المرحلتين المتوسطة والثانوية بمدينة جدة، وتم استخدام مقياس الاستبعاد الاجتماعي (الفتلاوي و عجرم ،٢٠٢١)، ومقياس الانحراف السلوكي (الكشكي والغنامي، ٢٠٢٢) كأدواتٍ للدراسة، وأظهرت نتائج الدراسة وجود مستوى متوسط من الاستبعاد الاجتماعي، ومستوى منخفض من الانحراف السلوكي، ووجود علاقة طردية قوية بين الاستبعاد الاجتماعي والانحراف السلوكي، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الاستبعاد الاجتماعي والانحراف السلوكي تعزى لمتغير النوع (ذكور -إناث)، أكدت الدراسة أنه يمكن التنبؤ بالانحراف السلوكي من خلال الاستبعاد الاجتماعي لدى عينة الدراسة.

الكلمات المفتاحية: الاستبعاد الاجتماعي، الانحراف السلوكي، المراهقين، مدينة جدة.

Social Exclusion as a Predictor for Behavioural Deviation in a Sample of Adolescents in Jeddah City

Siham M. Almaliki[1] *Badra H. Alghnami[2]*

(Submitted 01-10-2024 and Accepted on 06-02-2025)

Abstract: The study aimed to identify the level of social exclusion and behavioral deviance and the relationship between them, and to reveal differences in the level of social exclusion and behavioral deviance according to the gender variable (males - females), and to predict behavioral deviance through social exclusion among a sample of adolescents in the city of Jeddah. The study sample was (493) male and female students from middle and high school schools in Jeddah, and the social exclusion scale (Al Fatlawi and Ajram, 2021), and the behavioral deviation scale (Al Kashki and AlGhanami, 2022) were used as tools for the study, the study results showed a moderate level of social exclusion, a low level of behavioural deviance, a strong direct relationship between social exclusion and behavioural deviance, and the absence of statistically significant differences in the level of social exclusion and behavioural deviance attributable to the gender variable (males - females). The study confirmed that it is possible Predicting behavioural deviation through social exclusion in the study sample.

Keywords: social exclusion, behavioral deviation, adolescents, Jeddah city.

(1) ، *(2)* كلية العلوم الطبية التطبيقية- جامعة الملك عبد العزيز

(1), (2) Faculty of Applied Medical Sciences - King Abdulaziz University

E-mail: sehamalmalki1994@gmail.com

E- mail: balgnami@kau.edu.sa

مقدمة الدراسة

تعد العلاقات الاجتماعية روابط متبادلة تنشأ نتيجة التقاء الأفراد ببعضهم البعض ، وتبادل مشاعرهم، وتفاعلهم داخل المجتمع، وتقوم هذه العلاقات على أساس التعارف والتكامل، إذ يُعرف الإنسان بأنه كائن اجتماعي بطبيعته، يحتاج إلى العلاقات لتلبية متطلباته، ويميل بفطرته إلى التكامل مع الآخرين (خطاب،٢٠٢٢)، فهو بحاجة إلى القبول والتفاعل مع المحيطين به، ويُعد القبول مطلب نفسي واجتماعي، لا يستغنى الفرد عنه في وسط البيئة الأسرية والاجتماعية، حيث يسعى للحصول على المحبة والتقدير والرضا من الآخرين، وأن قبول الفرد عند الآخرين ركيزة أساسية لتقبله لهم (النغميشي، 2001).ومن أهم العوامل التي تمنع الفرد من إقامة العلاقات الإيجابية في المجتمع والحفاظ عليها هو العيش في حالة استبعاد اجتماعي (Bagir & others، 2020) ويتمثل الاستبعاد الاجتماعي في إقصاء وتهميش بعض الأفراد واستبعادهم من بعض فرص المشاركة في العديد من مجالات الحياة (نصيرة وفاتح، 2022) وهو أيضاً إحساس الفرد بالانعزال الجسدي والعاطفي عن الآخرين، وبأنه غير مُرحّب به في العلاقات الاجتماعية، واستبعاده من قبل شخص أو مجموعة (Wesslmann & others، 2016). ويمكن أن يدفع استبعاد الأفراد إلى القيام بسلوكيات سلبية وغير مقبولة اجتماعيا، لأن عدم إشباع حاجات الأفراد وعدم الإحساس بالتكيف والانتماء، والإحساس بالرفض، فضلاً عن الألم الاجتماعي الذي ينتج عنه عدم المشاركة في الحياة الاجتماعية الطبيعية أو ظهور سلوكيات مخالفة ومنحرفة عن أفراد المجتمع الذي ينتمي له (وادفل وعمارة، 2022). ومما قد يساهم في ظهور العديد من المشكلات والانحرافات، ومن أبرزها الانحرافات السلوكية، وتُعرف الانحرافات بأنها خروج المراهقين عن المعايير والقيم الاجتماعية التي يقرها المجتمع (القرني، 2005)، وتشمل الانحرافات السلوكية السرقة، وإتلاف الممتلكات، والعدوان الجسدي واللفظي، وبيع وتعاطي المخدرات، والتخريب، والتغيب عن المدرسة (الكشكي والغنامي، 2022).

وهناك بعض الدراسات التي تناولت الاستبعاد الاجتماعي وعلاقته ببعض السلوكيات المنحرفة مثل دراسة شيحة وطويل (٢٠١٧) التي توصلت إلى أن للاستبعاد الاجتماعي دور مهم في انتشار العنف الدراسي، ودراسة خذيري ورمضاني (٢٠٢١) التي أظهرت وجود علاقة بين الاستبعاد الاجتماعي والسلوك الاجرامي، ودراسة عبدالمطلب (٢٠١٧) والتي توصلت إلى وجود علاقة بين الاستبعاد الاجتماعي واتجاه الشباب نحو التطرف.

مشكلة الدراسة

تعتبر فترة المراهقة من أهم الفترات لتكوين العلاقات بين الأقران، فهي مطّلب حيوي، وحاجة نفسية مُلحة تقتضيها التغيرات الفجائية، والتحولات الجديدة غير المعلّلة (النغيمشي ،2001) حيث إن القبول من قِبل الآخرين والانتماء إليهم هو رغبة داخلية عميقة تُعرف بالحاجة إلى الانتماء، وبما أن طلبة المدارس يقضون وقتاً طويلاً في المدرسة، فإن العلاقات مع زملائهم داخل الفصول الدراسية ضرورية لتلبية هذه الحاجة الداخلية (Raufeller & others , 2021)

إلا أن هناك تحديات تواجه بعض المراهقين تتمثل في التعرض للاستبعاد الاجتماعي، والذي يؤثر بشكل مباشر على حياتهم النفسية والسلوكية، حيث أظهرت الدراسات أنّ الاستبعاد الاجتماعي يُعدّ من العوامل المؤثرة في انخفاض المزاج، والشعور بالإحباط، والاكتئاب وتدني مستوى التكيف مع البيئة المحيطة، مما يؤدي إلى ظهور سلوكيات منحرفة (Yue & others ,2023)

كما يُشير باوميستر (١٩٩٣) في نظرية الحاجة إلى الانتماء إلى أن عدم إشباع حاجة الفرد للعلاقات الاجتماعية من المحيطين به يُفضي إلى الشعور بالوحدة والألم الاجتماعي، مما يزيد من احتمالية ظهور سلوكيات عدوانية أو منحرفة، مثل تعاطي المخدرات أو العنف (أبو جاسم ،٢٠١٥)، وتُظهر الدراسات السابقة أن الفئة العمرية من ١٤-١٨ سنة تُعدّ من أكثر الفئات عرضة لهذه المشكلات، نظرًا للتغيرات النفسية والاجتماعية التي تطرأ عليهم (الفاخري ودله،٢٠٢٢). وعلى الرغم من وجود بعض الدراسات التي تناولت جوانب مختلفة من الانحرافات السلوكية، إلا أن العلاقة بين الاستبعاد الاجتماعي والانحرافات السلوكية لدى المراهقين ما زالت بحاجة إلى مزيد من البحث والدراسة، فالاستبعاد الاجتماعي لا يؤثر فقط على التكيف النفسي والاجتماعي للفرد، بل يؤدي أيضا إلى ضعف المعايير الاجتماعية والميل إلى سلوكيات عدوانية تخريبية تتنافى مع قيم المجتمع (قفة ،٢٠١٩). لذا تهدف الدراسة الحالية إلى استكشاف العلاقة بين الاستبعاد الاجتماعي والانحرافات السلوكية لدى المراهقين لفهم التأثيرات النفسية والاجتماعية لهذه العلاقة، والخروج بتوصيات حديثة مرتبطة بطلاب المدارس تُسهم في تحسين البيئة المدرسية وتعزيز العلاقات الإيجابية بين الطلاب، وتتبلور مشكلة الدراسة الحالية في التنبؤ بالانحراف السلوكي وأبعاده من خلال ربطه بالاستبعاد الاجتماعي المنتشر بين المراهقين في المدارس.

تساؤلات الدراسة

-ما مستوى كلٍ من الاستبعاد الاجتماعي والانحراف السلوكي لدى عينة من المراهقين في مدينة جدة؟

-هل هناك علاقة بين الاستبعاد الاجتماعي والانحراف السلوكي لدى عينة من المراهقين في مدينة جدة؟

-هل هناك فروق في مستوى الاستبعاد الاجتماعي والانحراف السلوكي تعزى بمتغير النوع (ذكور -إناث)؟

-هل يمكن التنبؤ بالانحراف السلوكي من خلال الاستبعاد الاجتماعي لدى عينة من المراهقين في مدينة جدة؟

أهمية الدراسة

أولاً: الأهمية النظرية

1- تتناول هذه الدراسة متغير الاستبعاد الاجتماعي للتنبؤ بالانحراف السلوكي لدى المراهقين، وفي حدود إطلاع الباحثة على قواعد البيانات هناك ندرة في الدراسات التي تناولت المتغيرين معا، وبذلك ستكون هذه الدراسة إضافة علمية للمكتبة العربية.

2- تكمن أهمية الدراسة في تناولها فئة المراهقين وهي من الفئات العمرية المهمة؛ وذلك لما يمر به البعض من صراعات واضطرابات سلوكية تستدعي الاهتمام بالمشكلات التي تواجههم.

3- قد تساهم هذه الدراسة في تحفيز الباحثين لإجراء المزيد من البحوث مع متغيرات أخرى.

ثانياً: الأهمية التطبيقية

1-من الممكن أن تساهم الدراسة الحالية في تقديم نتائج هامة للمتخصصين في المجال الجنائي عند إعدادهم البرامج العلاجية والخطط الوقائية وذلك للتصدي لمشكلة الانحراف السلوكي.

2-قد توضح نتائج الدراسة الحالية العوامل المتعلقة بالانحراف السلوكي بما يساعد في تطوير البرامج الموجهة لفئة المراهقين، لوقايتهم من خطر الرفض الاجتماعي.

حدود الدراسة

الحدود الموضوعية: تناولت الدراسة الاستبعاد الاجتماعي كمُنبئ بالانحراف السلوكي.

الحدود البشرية: اقتصرت الدراسة على عينة من المراهقين (ذكور-إناث) تتراوح أعمارهم من (14-19) سنة.

الحدود الزمانية: تم إجراء الدراسة في عام ١٤٤٦هـ - ٢٠٢٤ م.

الحدود المكانية: أجريت الدراسة في مدينة جدة بالمملكة العربية السعودية.

مصطلحات الدراسة

-الاستبعاد الاجتماعي Social Exclusion

يُعرف الاستبعاد الاجتماعي بأنه "إقصاء وتهميش بعض الأفراد واستبعادهم من بعض فرص المشاركة في العديد مجالات الحياة، وهو من الأنماط الاجتماعية السائدة في المجتمع" (وادفل وعمارة، 2022: 24).

التعريف الإجرائي

تتبنى الباحثة تعريف (Wesselmnn & others 2016: 5,) وهو "بقاء الفرد بعيداً عن الآخرين جسديا أو عاطفيا، وشعوره بالتجاهل وعدم الرغبة به من قِبل الآخرين"، ويقاس بالدرجة التي يحصل عليها المفحوص في مقياس الاستبعاد الاجتماعي من إعداد (الفتلاوي وعجرم ،2021).

-الانحراف السلوكي Behavioural Deviation

"الانحراف يطلق على كل سلوك لا يتفق مع القاعدة الأخلاقية، أو القانونية، أو الدينية، أو الإنسانية أو حتى في بعض الأحيان مع العرف العام للمجتمع، فهو تجاوز لقيم المجتمع، وإهمال لقواعده الاجتماعية، وتعدي على نمط الحياة الاجتماعية القائم" (قريبع وبلمرابط، 2018: 15).

التعريف الإجرائي

تتبنى الباحثة تعريف (العجمي ،2022: 50) "فعل يقوم به الفرد أو الجماعة، ويتصف هذا السلوك بما لا يتفق مع سلوك الأسوياء بالمجتمع، باعتباره مخالفاً للتقاليد والأعراف والقيم الأخلاقية والدينية"، ويقاس بالدرجة التي يحصل عليها المفحوص على مقياس الانحراف السلوكي من اعداد (الكشكي، والغنامي، 2022) المستخدم في الدراسة.

-المراهقة Adolescence

هي مرحلة النمو إلى مرحلة النضج، وهي العقد الثاني من الحياة، وتتراوح بين ١٠-١٩ عام، ويحصل فيها تغيرات في خصائص الفرد الجسدية والنفسية والاجتماعية، بالإضافة إلى تغير معتقداته، واتجاهاته، وهواياته، وسلوكه (Asha & Immanuel ,2023).

الدراسات السابقة

المحور الأول: دراسات تناولت الاستبعاد الاجتماعي والانحراف السلوكي:

فيما يلي عدد من الدراسات السابقة التي اطّلعت عليها الباحثة حول متغير الاستبعاد الاجتماعي ودراسات لبعض السلوكيات المنحرفة كالعنف، والتطرف، والسلوك الاجرامي، وتم عرضها وفقا للترتيب الزمني من الأقدم إلى الأحدث:

دراسة (شيحة وطويل، 2017) هدفت إلى معرفة الدور الذي يؤديه الاستبعاد الاجتماعي في انتشار العنف المدرسي، وذلك من خلال معرفة دور استبعاد المعلم وجماعة الرفاق للتلاميذ الفقراء والقاطنين بالأحياء العشوائية في انتشار العنف المدرسي لديهم، واستخدم المنهج الوصفي، وتألفت العينة من (29) تلميذ، وتم جمع البيانات عن طريق الملاحظة والمقابلة، وتوصلت النتائج إلى أن للاستبعاد الاجتماعي دور مهم في انتشار العنف المدرسي.

دراسة (عبد المطلب، ٢٠١٧) هدفت إلى التعرف على العلاقة بين الاستبعاد الاجتماعي واتجاهات الشباب الجامعي نحو التطرف، تكونت عينة الدراسة من (٦٠١) طالب، واستخدمت المقابلة أداة للدراسة، توصلت النتائج إلى وجود علاقة بين الاستبعاد الاجتماعي واتجاه الشباب نحو التطرف.

دراسة (الذهبي، ٢٠١٩) هدفت إلى الكشف عن علاقة الاستبعاد الاجتماعي للتلميذ بالفشل الدراسي، وتكونت عينة الدراسة من (٢٦٠) من المتسربين دراسيا، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وأداة الاستبيان، وتوصلت النتائج إلى وجود علاقة بين الاستبعاد الاجتماعي والفشل الدراسي للطالب.

دراسة (الجبوري ،٢٠٢٠) هدفت إلى التعرف على مستوى الاستبعاد الاجتماعي لدى طلبة الجامعة، والتعرف على دلالة الفروق لمقياس الاستبعاد الاجتماعي وفقا لمتغير الجنس (ذكور-إناث)، وتم استخدام المنهج الوصفي، وتكونت عينة الدراسة من (٤٠٠) طالب وطالبة، واستخدمت الدراسة مقياس الاستبعاد الاجتماعي، وتوصلت النتائج إلى انخفاض مستوى الاستبعاد الاجتماعي لدى الطلبة، ووجود فروق في مستوى الاستبعاد الاجتماعي لصالح الإناث على الذكور.

دراسة (خذيري ورمضاني ،٢٠٢١) هدفت إلى الكشف عن علاقة الاستبعاد الاجتماعي بالسلوك الاجرامي للأحداث، وتكونت عينة الدراسة من (١٠) أفراد، وتم استخدام الملاحظة والمقابلة أدوات للدراسة، وتوصلت النتائج إلى وجود علاقة بين الاستبعاد الاجتماعي والسلوك الإجرامي للحدث، وأن الإهمال الأسري له دور كبير في ميول الحدث للسلوك الاجرامي، بالإضافة إلى الإهمال المادي الذي يعرض الحدث إلى ارتكاب الجرائم كالسرقة والنشل من أجل تلبية حاجاته.

دراسة (وادفل وعمارة ، 2022) أظهرت العلاقة بين السلوكيات الانحرافية التي يقوم بها بعض التلاميذ وبعض مؤشرات الاستبعاد الاجتماعي كالتمييز وعدم تكافؤ الفرص بين التلاميذ، واستخدم المنهج الوصفي، واستبانة لجمع البيانات من إعداد الباحثين، وبلغ عدد العينة (65) تلميذ وتلميذة، وأظهرت النتائج أن غالبية التلاميذ لا يتعرضون إلى التمييز إلا في حالات معينة ،وأن الاستبعاد الاجتماعي يظهر لدى بعض التلاميذ في شكل عدم تكافؤ الفرص بينهم وبين بقية التلاميذ خاصة أن غالبيتهم من المتعثرين دراسيا مما لا يسمح من تحسين مستواهم الدراسي وهذا ما ساهم في هروبهم وغيابهم المتكرر عن المدارس ،وأن الممارسات التي يمارسها أفراد العينة كالهروب والتغيب ليس له علاقة مباشرة بالاستبعاد الاجتماعي.

دراسة (Cimen ,2022) ركزت أهدافها لتفسير الاستبعاد الاجتماعي والميل إلى العنف كمنبئين للاغتراب الدراسي لدى المراهقين، وتم استخدام استمارة المعلومات الشخصية، ومقياس الميل للعنف، ومقياس الاستبعاد الاجتماعي، ومقياس الاغتراب المدرسي، وتكونت عينة الدراسة (٥٩٥) طالب وطالبة، وأظهرت النتائج أن الاستبعاد الاجتماعي له آثار إيجابية وكبيرة على العجز، والعزلة الاجتماعية، والاغتراب عن المدرسة.

المحور الثاني: دراسات تناولت الانحرافات السلوكية :

فيما يلي عدد من الدراسات التي تناولت متغير الانحرافات السلوكية ، مع استعراض أبرز نتائجها ، وتسليط الضوء على الجوانب التي ركزت عليها هذه الدراسات:

دراسة (السيد ، ٢٠١٩) هدفت إلى تحديد أنماط الانحرافات السلوكية للطالبات المراهقات ، وتكونت عينة الدراسة من (٧٧) مفردة ، وتم استخدام المنهج الوصفي ،واستخدمت الباحثة مقياس الانحرافات السلوكية ، وتوصلت إلى انتشار مشكلة تمرد الطالبات المراهقات المنحرفات سلوكيا على السلطة ، والمشاغبة ، وتكوين العلاقات مع الجنس الآخر.

دراسة (الحربي ،٢٠٢٠) هدفت إلى التعرف على درجة الانحرافات السلوكية لدى طلبة المدارس الثانوية في دولة الكويت، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وتكونت عينة الدراسة من (٧٠٥) طالب وطالبة، وتم استخدام استبانة الانحرافات السلوكية أداة للدراسة، وأظهرت النتائج وجود انحرافات سلوكية بدرجة متوسطة، ووجود انحرافات سلوكية تعزى لمتغير الجنس لصالح الذكور على الإناث.

دراسة (الطراونة والمعاسفة ،٢٠٢٠) هدفت إلى التعرف على الانحرافات السلوكية والوقوف على أنماط تلك الانحرافات لدى طلبة المدارس الثانوية للبنين ، وتكونت عينة الدراسة من (٥٢٦٩) طالباً ، وتم استخدام م استبانة أنماط الانحرافات السلوكية وتوصلت النتائج إلى تنوع الانحرافات السلوكية بين الطلبة وتشمل الغياب المتكرر بدون عذر ، ومصادقة رفاق السوء ، والتدخين ، والاعتداء اللفظي ، بالإضافة إلى تنوع أسباب ارتكاب هذه الانحرافات وكان التفكك الأسري أحد هذه الأسباب.

دراسة (لفتة ،٢٠٢٣) هدفت إلى التعرف على الانحرافات السلوكية لدى طلبة المرحلة المتوسطة من وجهة نظر المدرسين والمدرسات، تكونت عينة الدراسة من (١٥٠) مدرس ومدرسة، واستخدمت مقياس الانحرافات السلوكية، وأظهرت النتائج وجود انحرافات سلوكية لدى الطلبة، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية في الانحرافات السلوكية لصالح الذكور.

التعقيب على الدراسات السابقة:

بعد عرض الدراسات السابقة المتعلقة بموضوع الاستبعاد الاجتماعي والانحرافات السلوكية ، والتي ركزت على استكشاف العلاقة بين الاستبعاد الاجتماعي ومجموعة من السلوكيات السلبية مثل العنف ، والتطرف، والسلوك الاجرامي ، حيث تم الاستفادة منها في دعم الدراسة الحالية ، وفي تفسير النتائج ومناقشتها .

وتشابهت الدراسات مع هذه الدراسة في استخدام المنهج الوصفي ، وايضاً في عينة الدراسة ، فقد تكونت عينة جميع الدراسات من طلبة المدارس، ماعدا دراسة (خذيري ورمضاني، ٢٠٢١) التي تكونت من عينة الأحداث ودراسة (الذهبي ،٢٠١٩) التي تكونت من المتسربين دراسيا، ودراسة (الجبوري ، ٢٠٢٠) تكونت من طلبة الجامعة، ودراسة (لفتة ، ٢٠٢٣) تكونت من عينة المدرسين والمدرسات لدراسة وجهة نظرهم تجاه الطلبة.

واختلفت الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة بالتنبؤ بالاستبعاد الاجتماعي من خلال الانحراف

السلوكي، بالإضافة إلى تناولها لمتغير الانحراف السلوكي والذي يشمل جميع السلوكيات الانحرافية وهي: الاعتداء اللفظي والتهديد بالإيذاء، تعاطي المخدرات والمسكرات، افتقار الحس الأخلاقي، مخالفة القواعد والأنظمة، والاستهتار واللامبالاة، بينما تناولت الدراسات السابقة بعض السلوكيات المنحرفة ، وهذا ما يميز الدراسة الحالية عن بقية الدراسات.

المنهج والإجراءات

مجتمع الدراسة

تكون مجتمع الدراسة من جميع طلبة مدارس المتوسطة والثانوية في مدينة جدة، حيث تم إرسال استبانة إلكترونية للطلبة من قبل إدارة المدرسة بعد الحصول على خطاب من إدارة ومكاتب التعليم بمدينة جدة، وأخذ موافقة المشاركين إلكترونياً قبل بدء الإجابة عن الاستبانة.

منهج الدراسة

استخدمت الباحثة المنهج الوصفي بأنواعه الارتباطي والتنبؤي والمقارن، وذلك لملائمته لأهداف الدراسة.

عينة الدراسة

تم اختيار عينة من المراهقين في مدينة جدة، وبلغ عددهم (٤٩٣) من الذكور والإناث، وتتراوح أعمارهم من (14-19) سنة.

خصائص عينة الدراسة:

حصلت الباحثة بعد توزيع مقاييس الدراسة على المراهقين من عينة الدراسة في مدينة جدة على (٤٩٣) مشاركاً ومشاركة. وتم استخراج التكرارات والنسب المئوية لتوزيع أفراد العينة وفق متغيرات الدراسة (الجنس، المرحلة الدراسية، العمر)، ويبين الجدول الآتي ذلك.

جدول (1) توزيع أفراد العينة وفق متغيرات الدراسة

المتغير	مستويات المتغير	العدد	النسبة المئوية
الجنس	ذكور	٢٢٨	%٤٦,٢
	أناث	٢٦٥	% ٥٣,٨
	الإجمالي	٤٩٣	%100
المرحلة الدراسية	المرحلة المتوسطة	٢٤٠	%٤٨,٧
	المرحلة الثانوية	٢٥٣	%٥١,٣
	الإجمالي	٤٩٣	%100
سنة العمر	14 سنة	١٤٩	%٣٠,٢
	15 سنة	٩٣	%١٨,٩
	16 سنة	٧٢	%14.٦
	17 سنة	٨١	%16.٤
	18 سنة	٧٦	%١٥.٤
	19 سنة	٢٢	%٤,٥
	الإجمالي	٤٩٣	%100

يتضح في الجدول (1) أعلاه، تقارب عدد ونسب عينة الدراسة المشاركين في الدراسة الحالية من الجنسين والمرحلة الدراسية، إذ بلغ عدد المراهقين الذكور (٢٢٨) مشارك وبنسبة بلغت (٤٦,٢%) من اجمالي عينة الدراسة، فيما بلغت عدد المراهقات من الإناث (٢٦٥) مشاركة بنسبة قدرها (٥٣,٨%).

وبالنسبة للمرحلة الدراسية فقد بلغ عدد المشاركين من المرحلة المتوسطة (٢٤٠) مشارك ومشاركة وبنسبة بلغت (٤٨,٧%) من اجمالي عينة الدراسة، فيما بلغت عدد عينة الدراسة من المرحلة الثانوية (٢٥٣) مشارك ومشاركة بنسبة قدرها (٥١,٣%).

ويظهر من الجدول تفاوتاً في عدد ونسب المشاركين في الدراسة وفق متغير سن العمر، حيث كانت الفئة العظمى من المشاركين هم من ذوي العمر 14سنة بعدد (١٤٩) مشارك ومشاركة وبنسبة بلغت (٤٦,٢%)، فيما كانت أقل فئة مشاركة هم من ذوي العمر 19سنة بعدد (٢٢) مشارك ومشاركة بنسبة قدرها (٤,٥%).

أدوات الدراسة

أولاً: مقياس الاستبعاد الاجتماعي: إعداد (الفتلاوي وعجرم ،2021)

يتكون المقياس من (43) فقرة تتوزع على ثلاثة أبعاد:

١-بعد الرفض الاجتماعي (Social Rejection):

هو عدم تقبل المجتمع للفرد بصورة مباشرة وبصورة قسرية عن طريق الاستهزاء والسخرية الموجهة والغير مباشرة بسبب الاختلافات العقائدية أو الحالة الاجتماعية أو الاقتصادية مما يجعل الفرد بعيد عن مجتمعه وأقرانه، ويتكون هذا البعد من (١٤) فقرة، تشمل أسئلة عن محدودية العلاقة مع الآخرين، وصعوبة التواصل معهم، وعدم تلقي المساعدة من قبل الأقران.

٢-بعد العدائيّة :(Hostility)

هو سلوك اجتماعي يمثل بالمثيرات غير المرغوبة من قبل الآخرين باتجاه الفرد عن طريق إصدار الكلمات المباشرة المهددة، ويتكون من (١٥) فقرة، تشمل أسئلة عن العدوانية والعنف، والسخرية من الآخرين.

٣-بعد النبذ الاجتماعي (Social Ostracism):

هو شعور الفرد بعدم قربه من مجتمعه؛ وذلك بسبب سلوك الأفراد الخاطئ اجتماعيا، عن طريق التهميش والغلو وعدم المسايرة والتقارب مع باقي الأفراد، ويتكون من (١٤) فقرة، تشمل أسئلة عن إقامة الصداقات، وحضور المناسبات الاجتماعية، والاشتراك في الأنشطة المدرسية.

وتم وضع ثلاث بدائل للإجابة (تنطبق علي -تنطبق علي أحيانا -لا تنطبق علي)، وأعطيت الدرجات (1,2,3) إذا كانت الفقرة إيجابية، وتعكس هذه الأوزان إلى (3,2,1) بالنسبة للفقرات السلبية.

الخصائص السيكو مترية للمقياس:

صدق المقياس:

قام معد المقياس بالتحقق من الصدق من خلال الصدق الظاهري وذلك بعرضه على مجموعة من المحكمين بصورته الأولية، والصدق المنطقي بعرضه على مجموعة من المتخصصين والأخذ برأيهم، وصدق البناء ويقصد بصدق البناء السمات السيكولوجية التي تنعكس في مقياس ما، ويمثل البناء سمة سيكولوجية لا يمكن ملاحظتها مباشرة، وإنما يستدل عليها من السلوكيات المرتبطة بها.

الخصائص السيكو مترية للمقياس الاستبعاد الاجتماعي في الدراسة الحالية:

يشير مفهوم الاتساق الداخلي إلى" مدى تجانس عبارات المقياس في قياس الظاهرة، وأن كل عبارة من عبارات المقياس أو الاختبار تسير في المسار نفسه الذي يسير فيه الاختبار أو المقياس ككل " (الكبسي،2010، ص273). وفي ضوء ذلك يتم استبقاء أو حذف عبارات المقاييس وفق المدى المقبول التي تكون معاملات الارتباط عالية وحذف العبارات التي يكون معاملات ارتباطها ضعيفة وغير داله إحصائياً، حيث تعد العبارات مقبولة تربوياً وفقاً لمعيار الن وين (Allen & yen) الذي أشار إلى أن قبول العبارة يتحدد إذا حصل الباحث على معامل ارتباط العبارة مع الدرجة الكلية للمقياس إحصائياً على (0.30) فأعلى (الكبيسي،2010، 274).

لذلك قامت الباحثة بالتحقق من صدق الاتساق الداخلي لمقاييس الدراسة بتطبيقها على عينة استطلاعية مكونة من (50) من المراهقين في مدينة جدة، ومن واقع بيانات استجابتهم تم استخدام معاملات ارتباط بيرسون"(PEARSON) " إيجاد قيم الارتباط بين درجة العبارة بالدرجة الكلية للبعد في

مقياس الاســتبعاد الاجتماعي، ومن جهة أيضــاً درجة الارتباط بين درجة البعد بالدرجة الكلية للمقياس، وفيما يلي توضيح نتائج الاتساق الداخلي:

صدق الاتساق الداخلي:

جدول (٢) مصفوفة معاملات ارتباط بين درجة كل عبارة في البعد بالدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه في مقياس الاستبعاد الاجتماعي

البعد الأول: الرفض الاجتماعي				البعد الثاني: العدائية				البعد الثالث: النبذ الاجتماعي			
رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط
1	0.639**	8	0.755**	1	0.526**	9	0.479**	1	0.705**	8	0.720**
2	0.452**	9	0.718**	2	0.311*	10	0.609**	2	0.477**	9	0.691**
3	0.607**	10	0.858**	3	0.546**	11	0.662**	3	0.639**	10	0.645**
4	0.771**	11	0.562**	4	0.729**	12	0.756**	4	0.798**	11	0.718**
5	0.681**	12	0.826**	5	0.626**	13	0.502**	5	0.575**	12	0.665**
6	0.786**	13	0.724**	6	0.645**	14	0.567**	6	0.437**	13	0.641**
7	0.469**	14	0.584**	7	0.626**	15	0.325*	7	0.690**	14	0.391**
				8	0.649**						

** دال عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.01$)

* دال عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$)

يتبين من الجدول (٢) أعلاه أن قيم ارتباطات معاملات بيرســون بين درجة كل عبارة بالدرجة الكلية للبعد جاءت دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.01$) و ($\alpha \leq 0.05$)، حيث تراوحت جميع قيم معاملات ارتباطات درجة عبارات البعد الأول" الرفض الاجتماعي " بدرجة البعد الكلية بين (0,452- 0,858)، فيما تراوحت معاملات ارتباطات عبارات البعد الثاني" العدائية " بالدرجة الكلية للبعد بين (0,311-0,756)، في حين تراوحت قيم معاملات ارتباط درجة عبارات البعد الثالث" النبذ الاجتماعي " بدرجة البعد الكلية نفسه بين (0,391-0,798)، وتشير هذه القيم ودلالتها الإحصــائية إلى جودة الاتســاق الداخلي لعبارات الاســتبعاد الاجتماعي، وهذا يعبر عن صــدق فقرات المقياس وأنها تشترك وتجانس معاً في قياس الاستبعاد الاجتماعي لدى عينة من المراهقين من مدينة جدة.

صدق الاتساق الداخلي بين درجة البعد بالدرجة الكلية للمقياس الذي ينتمي له:

جدول (٣) مصفوفة معاملات ارتباط بين درجة كل بعد بالدرجة الكلية للمقياس المنتمي له في مقياس الاستبعاد الاجتماعي

مقياس الاستبعاد الاجتماعي	
الأبعاد	معامل الارتباط
الرفض الاجتماعي	0.950**
العدائية	0.936**
النبذ الاجتماعي	0.948**

** الارتباط دال عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.01$)

يتبين من الجدول (3) أن جميع قيم معاملات ارتباط "بيرســون" بين درجة كل بُعد بالدرجة الكلية للمقياس حققت ارتباطات داله إحصــائية عند مســتوى دلالة ($\alpha \leq 0.01$)، حيث تراوحت قيم معاملات الارتباطات

بين درجة أبعاد مقياس الاستبعاد الاجتماعي بالدرجة الكلية للمقياس بين (0.936- 0,950)، وتعد هذه القيم مؤشراً على أن أبعاد مقياس الاستبعاد الاجتماعي يتمتع بصدق اتساق داخلي عالي.

ثبات المقياس

تم استخدام طريقة ثبات الفا كرونباخ، وأيضا طريقة التجزئة النصفية للمقياس، في حين كان معامل ألفا كرونباخ للمقياس ككل (0,94)، بينما تراوحت قيم معامل التجزئة النصفية لأبعاد المقياس بين (0,71-0,88)، ومعامل التجزئة

النصفية للمقياس ككل (0,86)، ويتضح من النتائج أن المقياس وجميع أبعاده يتمتع بمعاملات ثبات مرتفعة.

ويقصد بالثبات "درجة الاتساق في درجة المقياس إذا ما أعيد تطبيقه مرات عديدة وبنفس الظروف"(المنيزل والتعتوم، 2019، ص.157)، وللتحقق من ثبات مقياس الدراسة الحالية، قامت الباحثة بحساب معامل الثبات المقياسين من واقع بيانات العينة الاستطلاعية المكونة من (50) مفرده من المراهقين بمدنية جده، حيث تم استخدام مُعَامِل ألفا كرونباخ (Cronbach s Alpha) والتجزئة النصفية وتصحيح الثبات بمعادلة سبيرمان براون ؛ لإيجاد ثبات المقاييس (الاستبعاد الاجتماعي- الإدمان الرقمي- الانحراف السلوكي)، ويبيّن الجدول الآتي نتائج مُعَامِل ألفا كرونباخ.

جدول (4) معاملات الثبات بطريقتي ألفا كرونباخ والتجزئة النصفية لمقاييس الدراسة

المقياس	الابعاد	عدد العبارات	معامل ثبات ألفا كرونباخ	معامل ثبات التجزئة النصفية
الاستبعاد الاجتماعي	1-الرفض الاجتماعي	14	0.848	0.821
	2-العدائية	15	0.836	0.886
	3-النبذ الاجتماعي	14	0.873	0.893
	الثبات الكلي للمقياس	43	0.945	0.948

يتبين من الجدول (٤) أن قيمة معامل ألفا كرونباخ للثبات الكلي لمقياس الاستبعاد الاجتماعي بلغت (0.945) والابعاد التابعة له بين (0,836-0,873)، وبلغت معامل الثبات للمقياس بطريقة التجزئة النصفية بعد تصحيحه بمعادلة سبيرمان براون (0,948)، والأبعاد التابعة له تراوحت بين (0,821-0,893)، وهذه القيم مؤشر على أن مقياس الدراسة يتصف بدرجة جيدة وعالية من الثبات.

ثانيا: مقياس الانحراف السلوكي: من إعداد (الكشكي والغنامي ، 2022)

يتكون المقياس من (35) عبارة، مقسمة على ستة أبعاد وهي كالآتي:

البعد الأول: الاعتداء اللفظي والتهديد بالإيذاء ويحتوي على (8) فقرات

البعد الثاني: تعاطي وترويج المسكرات والمخدرات ويحتوي على (6) فقرات

البعد الثالث: التمرد على السلطة ويحتوي على (7) فقرات

البعد الرابع: افتقار الحس الأخلاقي ويحتوي على (5) فقرات

البعد الخامس : مخالفة القواعد والأنظمة، ويحتوي على (4) فقرات

البعد السادس: الاستهتار واللامبالاة ويحتوي على (3) فقرات

وتم وضع خمسة بدائل للإجابة هي (أبدا، نادرا، أحيانا، غالبا، دائما) وأعطيت درجة واحد للبديل الأول، ودرجتان للبديل الثاني، وثلاثة درجات للبديل الثالث، وأربع درجات للبديل الرابع، وخمسة درجات للبديل الخامس، ولا توجد فقرات عكسية.

الخصائص السيكو مترية للمقياس :

قام معدو المقياس بالتحقق من الاتساق الداخلي عن طريق حساب معامل ارتباط بيرسون وأظهرت النتائج أن درجة كل بعد من أبعاد مقياس الانحراف السلوكي ترتبط ارتباط دال بالدرجة الكلية عند مستوى الدلالة (0,01) مما يشير إلى صدق فقرات المقياس.

الخصائص السيكو مترية لمقياس الانحراف السلوكي في الدراسة الحالية:

صدق المقياس:

قامت الباحثة بالتحقق من فيما يلي توضيح لنتائج الاتساق الداخلي:

1- صـــدق الاتســـاق الـداخلي مقيـاس الانحراف السلوكي

جدول (٥) مصفوفة معاملات ارتباط بين درجة كل عبارة في البعد بالدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه في مقياس الانحراف السلوكي

البعد الأول: الاعتداء اللفظي والتهديد بالإيذاء				البعد الثاني: تعاطي وترويج المسكرات والمخدرات				البعد الثالث: التمرد على السلطة				البعد الرابع: افتقار الحس الأخلاقي				البعد الخامس: مخالفة القواعد والأنظمة		البعد السادس: الاستهتار واللامبالاة	
رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط
1	0.682**	5	0.802**	1	0.701**	4	0.856**	1	0.908**	5	0.769**	1	0.879**	4	0.717**	1	0.893**	1	0.761**
2	0.867**	6	0.776**	2	0.868**	5	0.867**	2	0.860**	6	0.849**	2	0.770**	5	0.881**	2	0.849**	2	0.832**
3	0.807**	7	0.795**	3	0.846**	6	0.628**	3	0.827**	7	0.881**	3	0.753**			3	0.877**	3	0.834**
4	0.865**	8	0.862**					4	0.819**							4	0.855**		

يتبين من الجدول (٥) أعلاه أن قيم ارتباطات معاملات بيرسون بين درجة كل عبارة من عبارة أبعاد مقياس الانحراف السلوكي بالدرجة الكلية للبعد موجبة ودالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.01$)، حيث تراوحت جميع قيم معاملات ارتباطات درجة عبارات البعد الأول" الاعتداء اللفظي والتهديد بالإيذاء" بدرجة البعد الكلية بين (0,682- 0,867)، وبين درجة عبارات البعد الثاني" تعاطي وترويج المسكرات والمخدرات " بدرجة البعد الكلية بين (0,628-0,868)، وتراوحت جميع قيم معاملات ارتباط درجة عبارات البعد الثالث" التمرد على السلطة " بدرجة البعد الكلية بين (0,769-0,908)، فيما تراوحت جميع قيم معاملات ارتباط درجة عبارات البعد الرابع" افتقار الحس الأخلاقي " بالدرجة الكلية للبعد بين (0,717-0,881)، في حين جاءت جميع قيم معاملات ارتباط درجة عبارات البعد الخامس" مخالفة القواعد والأنظمة " بدرجة البعد الكلية بين (0,849-0,893)، في حين تراوحت جميع قيم معاملات ارتباط درجة عبارات البعد السادس" الاستهتار واللامبالاة " بالدرجة الكلية للبعد بين (0,761-0,834)، وتشير هذه القيم ودلالتها الإحصائية إلى جودة الاتساق الداخلي لعبارات مقياس الانحراف السلوكي بأبعادها، وهذا يعبر عن صدق فقرات المقياس وأنها تشترك وتجانس معاً في قياس الانحراف السلوكي لدى عينة من المراهقين من مدينة جدة

صدق الاتساق الداخلي بين درجة البعد بالدرجة الكلية للمقياس الذي ينتمي له:

جدول (٦) مصفوفة معاملات ارتباط بين درجة كل بعد بالدرجة الكلية للمقياس المنتمي له في مقياسي الاستبعاد الاجتماعي والانحراف السلوكي

مقياس الانحراف السلوكي			
الأبعاد	معامل الارتباط	الأبعاد	معامل الارتباط
الاعتداء اللفظي والتهديد بالإيذاء	0.945**	افتقار الحس الأخلاقي	0.897**
تعاطي وترويج المسكرات والمخدرات	0.918**	مخالفة القواعد والأنظمة	0.890**
التمرد على السلطة	0.959**	الاستهتار واللامبالاة	0.903**

يتبين من الجدول (٦) أن جميع قيم معاملات ارتباط "بيرسون" بين درجة كل بُعد بالدرجة الكلية للمقياس حققت ارتباطات داله إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.01$)، حيث تراوحت قيم معاملات الارتباطات بين درجة أبعاد مقياس الاستبعاد الاجتماعي بالدرجة الكلية للمقياس بين (0.936- 0,950)، وبين درجة أبعاد مقياس "الانحراف السلوكي " بالدرجة الكلية للمقياس بين (0.890- 0,959)، وتعد هذه القيم مؤشراً على أن أبعاد مقياسي الاستبعاد الاجتماعي والانحراف السلوكي تتمتع بصدق اتساق داخلي عالي.

ثبات المقياس:

جدول (٧) معاملات الثبات بطريقتي ألفا كرونباخ والتجزئة النصفية لمقاييس الدراسة

الأبعاد / المقياس	م	مضمون الأبعاد	عدد العبارات	معامل ثبات ألفا كرونباخ	معامل ثبات التجزئة النصفية
الانحراف السلوكي	1	الاعتداء اللفظي والتهديد بالإيذاء	8	0.921	0.951
	2	تعاطي وترويج المسكرات والمخدرات	6	0.879	0.869
	3	التمرد على السلطة	7	0.931	0.945
	4	افتقار الحس الأخلاقي	5	0.858	0.756
	5	مخالفة القواعد والأنظمة	4	0.888	0.806
	6	الاستهتار واللامبالاة	3	0.720	0.789
		الثبات الكلي للمقياس	33	0.976	0.985

يظهر من الجدول أن قيمة معامل ألفا كرونباخ للثبات الكلي لمقياس الانحراف السلوكي بلغ (0.976)، والأبعاد التابعة له بين (0,720-0,931)، وبلغت معامل الثبات بطريقة التجزئة النصفية بعد تصحيحه بمعادلة سبيرمان براون (0,985)، والأبعاد التابعة له تراوحت بين (0,756-0,951)، وهذه القيم مؤشر على أن مقاييس الدراسة تتصف بدرجة جيدة وعالية من الثبات.

الأساليب الإحصائية:

تم جمع البيانات إلكترونيًا عن طريق استبيان إلكتروني، وترميزها عن طريق برنامج الأكسل، ومن ثم تمت معالجتها عن طريق برنامج الحزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية والإنسانية (SPSS) عن طريق الأساليب الإحصائية الآتية:

1. معامل الارتباط "بيرسون" (Pearson Correlation)؛ للتحقق من صدق الاتساق الداخلي لعبارات مقاييس الدراسة (الاستبعاد الاجتماعي -الانحراف السلوكي)، علاوة على تحديد درجة العلاقة بينهما.
2. معامل "ألفا كرومباخ" (Cronbach's Alpha) للتحقق من ثبات مقاييس الدراسة .
3. التكرارات والنسب المئوية (Frequency & Percent) لوصف خصائص عينة الدراسة بالنسبة للمعلومات الأولية.
4. المتوسطات الحسابية (Mean) للإجابة على تساؤلات الدراسة الوصفية؛ وذلك لتحديد مستوى الاستبعاد الاجتماعي والانحراف السلوكي لدى عينة من المراهقين في مدينة جدة.
5. الانحرافات المعيارية (Standard Deviation) لمعرفة تباين واختلاف استجابات عينة المراهقين في الدراسة تجاه كل عبارة من عبارات مقاييس الدراسة وعلى مستوى الأبعاد والكلي.
6. معامل اختبار(ت) للعينات المستقلة (T-test)، للمقارنة بين متوسطات استجابات متوسطات استجابات عينة الدراسة ومعرفة ما إذا كان هناك فروق ذوات دلالة إحصائية متوسطات استجابتهم في مستوى الاستبعاد الاجتماعي والانحراف السلوكي وفق متغير (الجنس).
7. تحليل الانحدار المتعدد (Regression Linear Multiple)؛ بهدف إمكانية التنبؤ بالانحراف السلوكي الاستبعاد الاجتماعي لدى عينة من المراهقين في مدينة جدة.

نتائج الدراسة ومناقشتها :

تستعرض الدراسة الحالية نتائجها من واقع تحليل إجابات أفراد عينة الدراسة من المراهقين في مدينة جدة على مقاييس الاستبعاد الاجتماعي والانحراف السلوكي، كما تفسر النتائج من خلال ربطها بنتائج الدراسات السابقة والنظريات المفسرة ذات العلاقة، وفي الختام يستعرض ملخص لأهم نتائج الدراسة في أربع تساؤلات وتبرز التوصيات والمقترحات المناسبة لذلك.

التساؤل الأول: ما مستوى كلٍ من الاستبعاد الاجتماعي، والانحراف السلوكي لدى عينة من المراهقين في مدينة جدة؟

مستوى الاستبعاد الاجتماعي:

للإجابة عن هذا التساؤل تم حساب المتوسطات و الانحرافات المعيارية لعينة الدراسة (ن = 493)، كما حُسب المتوسط الفرضي عبر جمع بدائل الاستجابة على الاستبيان، وتقسيمها على عددها، ومن ثم ضرب الناتج في عدد العبارات، وعليه تكون أوزان البدائل 1, (2, 3) ويكون مجموعها (6)، وعددها (3) وعند القسمة تصبح أوزان البدائل (2)، وعند ضرب عدد عبارات الاستبيان (43 عبارة) يكون المتوسط الفرضي للدرجة الكلية للاستبيان = (86)، واستُخدم اختبار (ت) للعينة الواحدة، لحساب الفرق بين المتوسطين التجريبي والفرضي لدى عينة الدراسة على مقياس الاستبعاد الاجتماعي، ويوضح جدول (٨) النتيجة.

جدول (٨) مستوى الاستبعاد الاجتماعي لدى عينة من المراهقين في مدينة جدة (ن= 493)

مقياس الرفاهية	المتوسط التجريبي	الانحراف المعياري	المتوسط الفرضي	قيمة ت	درجة الحرية	المستوى
المقياس ككل	74.60	21	86	-١١,٧٩٩-	492	المتوسط
*دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة ٠,٠٠١						

يتضح لنا من الجدول أن المتوسط التجريبي في المدى المتوسط؛ مما يعني أن عينة الدراسة ذات مستوى متوسط من الاستبعاد الاجتماعي بعد تقريب المتوسط التجريبي (74.60=75)، وتفسر الباحثة وجود مستوى متوسط من الاستبعاد الاجتماعي لدى المراهقين في ضوء ما جاء في دراسة (Lynn and others ,2017)التي فسرت أسباب الاستبعاد لدى المراهقين، وذكرت أن الاستبعاد الاجتماعي ورفض الأقران يعد من الظواهر السائدة في التفاعلات الاجتماعية للأطفال والمراهقين، ويمكن أن يحدث الاستبعاد والرفض لعدد لا يحصى من الأسباب، ومنها قد يعود إلى الفروقات الفردية في الحالة المزاجية لديهم، واختلاف الاهتمامات الشخصية، الأمر الذي يؤدي إلى استبعاد الفرد الذي يختلف عنهم من هذه النواحي، بالإضافة إلى الخجل والانسحاب، فالمراهق الذي يتصف بالخجل والانسحاب يتم رفضه من قبل أقرانه، لأن اتصافه بهذه الصفات تعيق اندماجه معهم، لأنهم يرون ذلك بأنه عجز اجتماعي، وكما أن التحيز لعرق، أو ووضع اجتماعي، أو اقتصادي، أو جنسية، أو ثقافة، أو دين يعد من أسباب الإقصاء لديهم، وأيضاً اتصاف المراهق بالسلوك العدواني والعنف فإن ذلك يؤدي إلى ابتعاد أقرانه عنه وعدم السماح له بالمشاركة معهم في أي نشاط، وتختلف هذه النتيجة مع دراسة (الجبوري ،٢٠٢٠)، والتي توصلت إلى انخفاض مستوى الاستبعاد الاجتماعي لدى الطلبة، وتفسر هذه النتيجة بأنهم لا يشعرون بالانعزال والوحدة والانسحاب من الأنشطة الاجتماعية، بل يتفاعلون مع الآخرين تفاعل بناء، ويتمتعون بالثقة بالنفس، والقدرة على إنشاء

العلاقات الاجتماعية وتحمل المسؤولية، والانتماء إلى المجتمع.

وترى الباحثة أن الاستبعاد الاجتماعي ظاهرة شائعة في المدراس وخصوصا لدى المراهقين وذلك لعدم تقبلهم من لا يتوافق معهم في الشخصية والاهتمامات المشتركة ، بالإضافة إلى من يختلف عنهم في اللغة أو الجنسية أو الحالة الاقتصادية أو غيرها من العوامل التي تشعر المراهق بالتهميش والإقصاء ،فالعديد من الأسباب تحول بينه وبين تقبل أقرانه له، لذلك نجد مستوى من الاستبعاد الاجتماعي لدى الطلبة .

مستوى الانحراف السلوكي:

حُسبت المتوسطات والانحرافات المعيارية لعينة الدراسة (ن = 493)، كما حُسب المتوسط الفرضي عبر جمع بدائل الاستجابة على الاستبيان، وتقسيمها على عددها، ومن ثم ضرب الناتج في عدد العبارات، وعليه تكون أوزان البدائل (5, 4 ,3, 2, 1) ويكون مجموعها (15)، وعددها(5) وعند القسمة تصبح أوزان البدائل (3)، وعند ضرب عدد عبارات الاستبيان (33عبارة) يكون المتوسط الفرضي للدرجة الكلية للاستبيان = (99)، واستُخدم اختبار (ت) للعينة الواحدة، لحساب الفرق بين المتوسطين التجريبي والفرضي لدى عينة الدراسة على مقياس الانحراف السلوكي، ويوضح جدول (٩) النتيجة.

جدول (٩) مستوى الانحراف السلوكي لدى عينة من المراهقين في مدينة جدة (ن= 493)

الانحراف السلوكي	المتوسط التجريبي	الانحراف المعياري	المتوسط الفرضي	قيمة ت	درجة الحرية	المستوى
المقياس ككل	62	37	99	-٢١,٢٦٣-	492	أقل من المتوسط
*دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة ٠,٠٠١						

يتضح لنا من الجدول (٩) أن المتوسط التجريبي في المدى الأقل من المدى المتوسط؛ مما يعني أن عينة الدراسة ذات مستوى أقل من المتوسط في الانحراف السلوكي، وتختلف هذه النتيجة مع دراسة (الحربي،٢٠٢٠) التي توصلت إلى وجود انحرافات سلوكية بدرجة متوسطة لدى طلبة المرحلة الثانوية، وأيضاً دراسة (لفتة،٢٠٢٣) توصلت إلى وجود انحرافات سلوكية لدى طلبة المرحلة المتوسطة، وتعزو الباحثة انخفاض مستوى الانحراف السلوكي إلى زيادة الوعي في المجتمع، وتشدد الأنظمة والقوانين الرادعة للسلوكيات الغير سوية، بالإضافة إلى أن المجتمع السعودي هو مجتمع إسلامي ينشأ أبنائه على العقيدة السوية، والأخلاق الفاضلة، فنجد أن مخافة الله، والرقابة الذاتية هي الرادع الأول عن ارتكاب كل ما يخالف العقيدة.

التساؤل الثاني: هل توجد علاقة بين الاستبعاد الاجتماعي والانحراف السلوكي لدى عينة من المراهقين في مدينة جدة؟

وللإجابة عن هذا التساؤل تم استخدام معاملات ارتباط بيرسون، ويوضح جدول (١٠) النتيجة:

جدول (10) معاملات ارتباط بيرسون بين الاستبعاد الاجتماعي والانحراف السلوكي لدى عينة من المراهقين في مدينة جدة (ن= 493)

المتغير	العينة	ارتباط بيرسون	قيمة الدلالة	مستوى الدلالة
الاستبعاد الاجتماعي	493	.893**	0.00	دال
الانحراف السلوكي				

يتضح لنا من الجدول (١٠) أنه توجد علاقة طردية قوية بين الاستبعاد الاجتماعي والانحراف السلوكي وهذه النتيجة تتفق مع دراسة (شيحة وطويل، ٢٠١٧) التي أظهرت أن للاستبعاد الاجتماعي دور مهم في انتشار العنف المدرسي، والذي يعتبر أحد سلوكيات الانحراف السلوكي، ودراسة (عبدالمطلب ، ٢٠١٧) والتي توصلت إلى وجود علاقة بين الاستبعاد الاجتماعي واتجاه الشباب نحو التطرف، ودراسة (الذهبي ،٢٠١٩) التي توصلت إلى وجود علاقة بين الاستبعاد الاجتماعي والفشل الدراسي للطالب، ودارسة (خذيري ورمضاني،٢٠٢١) والتي أظهرت وجود علاقة بين الاستبعاد الاجتماعي والسلوك الإجرامي للحدث، وأن الإهمال الأسري له دور كبير في ميول الحدث للسلوك الاجرامي، ودراسة (وادفل وعمارة ،٢٠٢٢) أظهرت أن الاستبعاد الاجتماعي يظهر لدى بعض التلاميذ في شكل عدم تكافؤ الفرص بينهم وبين بقية التلاميذ خاصة أن غالبيتهم من المتعثرين دراسيا مما لا يسمح من تحسين مستواهم الدراسي وهذا ما ساهم في هروبهم وغيابهم المتكرر عن المدارس، بالإضافة إلى دراسة (Cimen,2022) والتي أظهرت أن الاستبعاد الاجتماعي له آثار إيجابية وكبيرة على العجز ، والعزلة الاجتماعية ، والاغتراب عن المدرسة، فجميع الدراسات توصلت إلى وجود علاقة بين الاستبعاد الاجتماعي وأنواع مختلفة من السلوكيات الانحرافية.

ويمكن تفسير النتيجة في ضوء ما جاء في نظرية الحاجة إلى الانتماء لعالم النفس الأمريكي روي باوميستر (١٩٩٥) والتي تشير أن دافع تكوين العلاقات الاجتماعية هو أحد أقوى الدوافع البشرية وأكثرها تأثيرًا وشمولاً ، فهو يؤثر على العواطف والإدراك والسلوك ، ويعتقد باوميستر أن تقدير الذات يعمل كمقياس داخلي لفرص الفرد في إقامة علاقات جيدة مما يعزز من قيمة الانتماء في بناء صورة إيجابية للذات ، وقد أظهرت الدراسات حول تأثير الرفض الاجتماعي أن إحباط هذا الاحتياج يمكن أن يؤدي إلى عواقب نفسية وسلوكية خطيرة ، تشمل العدوانية ، والسلوكيات المدمرة للذات ، والانعزال ، إلى جانب التأثيرات السلبية على الصحة النفسية والجسدية للفرد .(Baumeister,2012)، ويرى باوميستر أن الروابط الاجتماعية هي حاجة إنسانية أساسية تؤدي إلى تأثيرات إيجابية عند تلبيتها ، وتأثيرات سلبية عند عدم إشباعها.(Peterson,2022)

وترى الباحثة أن عند استبعاد الفرد من الناحية الاجتماعية قد يؤدي ذلك إلى رد فعل سلبي مثل الغضب، والعدوان، والتصرفات المتمردة، والبحث عن هوية، ولفت الانتباه، مما يزيد من احتمالية

انحراف السلوك لدى المراهقين، فهذه العوامل النفسية والاجتماعية تؤثر على سلوك الأفراد وخصوصا فئة المراهقين.

التساؤل الثالث: هل توجد فروق بين الذكور والإناث في مستوى الاستبعاد الاجتماعي لدى عينة من المراهقين في مدينة جدة؟

وللإجابة على هذا التساؤل تم استخدام معادلة اختبارات ت دلالة الفروق، ويوضح جدول (١١) نتيجة ذلك.

جدول (١١) نتائج اختبار(ت) للعينات المستقلة لتحديد دلالة الفروق في مستوى الاستبعاد الاجتماعي لمتغير الجنس

متغير الجنس	العينة	عدد العينة	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة T	درجة الحرية	قيمة الدلالة Sig.(2-tailed)	مستوى الدلالة
الاستبعاد الاجتماعي	ذكر	265	74.3660	21.51827	-.252-	491	.801	غير دال
	أنثى	228	74.8553	21.45236				

يتضح من الجدول عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية، وذلك لأن قيمة الدلالة أكبر من (0.05)، وتختلف هذه النتيجة مع دراسة (الجبوري ،٢٠٢٠) والتي توصلت إلى وجود فروق في مستوى الاستبعاد الاجتماعي لدى الطلبة لصالح الإناث ، حيث تفسر هذه النتيجة بأن الذكور أقل تطرف في استجاباتهم مقارنة بالإناث، وأن مؤسسات التنشئة الاجتماعية جميعها تتجه لتعزيز ذلك، وأن كان بشكل غير مقصود من خلال سلوكيات التصلب والمحافظة في طريقة تعامل الاناث مع جميع مفردات البيئة الاجتماعية، ولكن الباحثة تفسر نتيجة تماثل مستوى الاستبعاد الاجتماعي لدى الذكور والإناث بأنه لا توجد مسببات محددة ترفع مستوى الاستبعاد الاجتماعي لدى أحد الجنسين على الآخر، سواء أسباب اجتماعية او اقتصادية أو نفسية أو غيرها ، لذلك ترى الباحثة أن الأمر يعود إلى طبيعة الفرد نفسه وتكوينه النفسي وبيئته الاجتماعية وليست ظروف خارجية ترفع مستوى الرفض والاستبعاد لدى الذكور على الإناث أو العكس.

الفروق بين الذكور والإناث في مستوى الانحراف السلوكي:

وللإجابة على هذا التساؤل تم استخدام معادلة اختبارات ت دلالة الفروق، ويوضح جدول (12) نتيجة ذلك.

جدول (١٢) نتائج اختبار(ت) للعينات المستقلة لتحديد دلالة الفروق في مستوى الانحراف السلوكي لمتغير الجنس

متغير الجنس	العينة	عدد العينة	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة T	درجة الحرية	قيمة الدلالة Sig.(2-tailed)	مستوى الدلالة
الانحراف السلوكي	ذكر	265	62.7774	39.06181	.481	491	.631	غير دال
	أنثى	228	61.0965	38.20106				

يتضح لنا من الجدول عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية، وذلك لأن قيمة الدلالة أكبر من (0.05)، وتختلف هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة (الحربي ،٢٠٢٠) ودراسة (لفتة ،٢٠٢٣) وهي وجود انحرافات سلوكية ذات دلالة إحصائية لصالح الذكور، وترى الباحثة أنه قد يكون من المنطق وجود فروق في مستوى الانحراف السلوكي لصالح الذكور وذلك يعود لطبيعة تكوين المرأة وعاطفتها، فهي أقل قدرة على ارتكاب السلوكيات العنيفة، ولكن وفق نتيجة الدراسة الحالية التي أظهرت المساواة بين الجنسين في مستوى الانحراف السلوكي، قد يختلف باختلاف العوامل النفسية والاجتماعية والاقتصادية والتغيرات الزمنية للأفراد.

التساؤل الرابع: هل يمكن التنبؤ بالانحراف السلوكي من خلال الاستبعاد الاجتماعي والإدمان الرقمي لدى عينة الدراسة؟

وللإجابة عن هذا التساؤل تم استخدام معامل الانحدار على أساس أن الاستبعاد الاجتماعي هو المتغير المستقل، والانحراف السلوكي هو المتغير التابع، ويظهر لنا جدول (13) النتيجة:

جدول (١٣) معاملات الانحدار للانحراف السلوكي كمتغير تابع للاستبعاد الاجتماعي (المتغير المستقل) لدى عينة من المراهقين في مدينة جدة (ن= 493)

النموذج	معامل الانحدار غير المعياري		معامل الانحدار المعياري	قيمة ت	الدلالة
	معامل الانحدار	الخطأ المعياري			
(Constant)	-57.898-	2.836	-	-20.417-	0.000
الاستبعاد الاجتماعي	1.607	0.037	0.89	43.994	0.000
قيمة ف= 1.93 معامل الارتباط (ر)= 0.89 معامل التحديد (مربع ر)= 0.80					

يوضح الجدول (١٣) أنه من الممكن التنبؤ بالانحراف السلوكي من خلال الاستبعاد الاجتماعي، وذلك لأن معامل الارتباط بلغ (R=089) مع أثر بلغ 80%؛ حيث يظهر لنا أن معامل التحديد (R^2=0.80) عند مستوى دلالة (0.001)، وأكدت ذلك قيمة ف (1.93)، وذلك عند مستوى دلالة (0.001)، كما أظهرت قيمة ت (43.99) للاستبعاد الاجتماعي، وجود أثر إيجابي على الانحراف السلوكي، ويمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء نظرية الضغط العام، وهي نظرية من نظريات الاستبعاد الاجتماعي والتي ذكرت أن الآثار السلبية للضغوط تزيد عندما يشعر الفرد بغياب العدل الاجتماعي، وذلك عندما يقارن نفسه بالأفراد المماثلين له في المجتمع، حيث يجد الفرد نفسه محاط بالضغوط في حين أن غيره من أفراد المجتمع لا يعانون من تلك الضغوط، مما يؤدي إلى تعرضه للأثار السلبية، كما يؤدي إحساس الفرد بغياب العدل

الاجتماعي إلى المشاعر السلبية، والتي تؤدي إلي العديد من المشكلات الاجتماعية، وتقوده إلى السلوك العنيف والمنحرف كوسيلة لتخفيف حدة هذه المشاعر، ومن هذه المشاعر السلبية : مشاعر اليأس والإحباط والخوف والاغتراب، والتي يعبر عنها من خلال سلوك الغضب والغيظ وعدم القناعة والتمرد، وتعد هذه المشاعر نتيجة لما يعاني منه الشباب من ضغوط في المجتمع (عبدالمطلب،٢٠١٧). وترى الباحثة إمكانية التنبؤ بالانحراف السلوكي من خلال الاستبعاد الاجتماعي، وذلك بسبب عدم إشباع الاحتياج الاجتماعي لدى المراهق، والذي يؤدي إلى الشعور بالنقص والعجز مما يدفعه إلى ارتكاب العديد من السلوكيات المنحرفة، التي تمكنه بدورها من إشباع هذا الاحتياج.

الخاتمة:

توصلت الدراسة الحالية إلى استنتاج أن الاستبعاد الاجتماعي أحد مسببات الانحراف السلوكي لدى المراهقين ومن الممكن التنبؤ به، لذا من المهم اعتبار هذا الإقصاء مؤشر لهذه السلوكيات المنحرفة والتي تشمل: التمرد، والعنف، وإتلاف الممتلكات الخاصة والعامة، ومخالفة القوانين، والتعاطي لدى المراهقين، والتي قد تؤدي بدورها إلى تهديد آمن المجتمع واستقراره، وتحقيقا للرؤية الوطنية 2030رؤية ولي العهد الأمير محمد بن سلمان، التي تهدف إلى النمو والازدهار، وترى الباحثة أهمية البحث في المشكلات التي يمر بها الأفراد في فترة المراهقة، وذلك للوقاية منها، والحد من انتشارها، والاهتمام بهذه الفئة التي تعد من الفئات المهمة في المجتمع .

المقترحات:

١-إجراء دراسات تتناول متغير الاستبعاد الاجتماعي مع متغيرات أخرى، مثل: إدمان الألعاب الإلكترونية، وغيرها من السلوكيات السلبية.

٢-إجراء دراسة مشابهة للدراسة الحالية في مدن أخرى والمقارنة بينها، وبمتغيرات ديموغرافية مثل: الحالة الاقتصادية والاجتماعية للأسرة.

المراجع العربية:

أبو جاسم، خالد. (٢٠١٥).الألم الاجتماعي لدى ممرضات مستشفيات مدينة الديوانية .*مجلة كلية التربية* ، ١ (٢١)، ٢٢٩-٢٥٦.

الجبوري، غسان محسن. (٢٠٢٠). الاستبعاد الاجتماعي لدى طلبة الجامعة (علم النفس التربوي). *مجلة تكريت للعلوم الإنسانية*، ٢٨ (٥)، ٣٢٠-٣٤٥.

الحربي، حنان صالح. (٢٠٢٠). الانحرافات السلوكية وأسبابها لدى طلبة المرحلة الثانوية في دولة الكويت. *مجلة كلية التربية*، ٣٠ (١)، ٢١٥-٢٤٨.

خطاب، عامر.(2021).العلاقات الاجتماعية في الإسلام .المجلس الإسلامي السوري،١٠ ، ٤٩-٥٨.

الذهبي، إبراهيم أحمد. (٢٠١٩). الاستبعاد الاجتماعي للتلميذ وعلاقته بالفشل الدراسي دراسة ميدانية في مركز التكوين المهني والتمهين ببلدية الدبيلة. جامعة محمد خضير، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية.

رمضاني، هشام، وحذيري، محسن. (٢٠٢١). الاستبعاد الاجتماعي والسلوك الاجرامي لدى الأحداث [أطروحة ماجستير، جامعة العربي التبسي]. جامعة العربي التبسي. https://2u.pw/IdyWAGb6

السيد ، فاطمة أنور .(٢٠١٩).الانحرافات السلوكية للطالبات المراهقات ودور طريقة خدمة الفرد في مواجهتها. *مجلة كلية الخدمة الاجتماعية ،ع٧* ، ٢١٩-٢٥١.

السيد، فاطمة أنور محمد. (2019). الانحرافات السلوكية للطالبات المراهقات ودور طريقة خدمة الفرد في مواجهتها. *مجلة كلية الخدمة الاجتماعية للدراسات والبحوث الاجتماعية، 17* (1)، 219-251.

شيحة، سهيلة، وطويل، فتحية. (2017) . دور الاستبعاد الاجتماعي في انتشار العنف المدرسي . جامعة محمد خيضر.

الطراونة، هاني جميل، والمعاسفة، نشأت. (٢٠٢٠). الانحرافات السلوكية لطلبة المدارس الثانوية في مدينة الدوحة ودور الأمن في معالجتها. *المجلة العربية للنشر العلمي*، ٢٦ ، ١٤-٤٩

عبد المطلب، جمال محمد. (٢٠١٧). الاستبعاد الاجتماعي واتجاهات الشباب الجامعي نحو التطرف: دراسة ميدانية لعينة من الشباب الجامعي بمحافظة بني سويف. *حوليات آداب عين شمس، ٤٥*، ٣٩ – ٨٢

العجمي، حسن ناجع محمد. (2022). الانحراف السلوكي: أسبابه وعلاجه في ضوء القصة القرآنية: دراسة موضوعية. *مجلة الجامعة العراقية،54* (2) ،46 – 7.

الفاخري، مبروكة علي، ودله، كنز حسن. (٢٠٢٢). بعض الانحرافات السلوكية كمنبئ بالسلوك الاجرامي لدى عينة من طلاب المرحلة الإعدادية من وجهة نظر المرشدين النفسيين بمدارس سبها. *مجلة جامعة سبها للعلوم الإنسانية* ،٢١ (٢)، ١١-١٩.

الفتلاوي، خالد، وعجرم، محمد. (2021). الاستبعاد الاجتماعي لدى طلبة المرحلة الإعدادية. *مجلة القادسية في الآداب والعلوم التربوية. 4* (2) ،٤٩-٧٩.

القرني، محمد بن مسفر. (2005). تأثير العنف العائلي على السلوك الانحرافي لطالبات المرحلة المتوسطة بمكة المكرمة. *مجلة جامعة أم القرى للعلوم التربوية والاجتماعية والإنسانية ،عدد خاص*،٩-٥٢.

قريبع، أحلام، وبلمرابط، وحيدة. (2018). الانترنيت وانحراف السلوك لدى تلاميذ المرحلة الثانوية: دراسة ميدانية بثانوية "خنشول علي" بسيدي معروف. جامعة محمد الصديق. كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية.

قفة، جهيدة. (2019) . الانحرافات السلوكية لدى الطلبة مدمني الانترنت [أطروحة ماجستير غير منشورة] . جامعة قاصدي مرباح ورقلة.

الكبيسي، وهيب مجيد. (2010). الاحصاء التطبيقي في العلوم الاجتماعية (ط.1). بغداد: مؤسسة مصر مرتضى للكتاب العراقي.

الكشكي، مجدة، الغنامي، فاطمة، و الغنامي، بدرا . (2022) .البناء العاملي والخصائص السيكو مترية لمقياس الانحراف السلوكي لطلاب الجامعة . *مجلة جامعة الملك عبد العزيز :كلية الآداب والعلوم الإنسانية، ٣٠* (٥)،٢٣٣-٢٦٥.

لفتة، سناء عبيد. (٢٠٢٣) . الانحرافات السلوكية لدى طلبة المرحلة المتوسطة من وجهة نظر المدرسين والمدرسات. [بحث مقدم]. وقائع المؤتمر العلمي السنوي السادس الموسوم بـ(مشكلات الواقع المدرسي، التشخيص والحلول)، مجلة كلية التربية الأساسية.

المنيزل، عبد الله فلاح؛ والعتوم، عدنان يوسف. (2019). مناهج البحث في العلوم التربوية والنفسية. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

مهري، حسنة، الدامري، فتيحة ، وبكراوي، عبد العالي .(2016). إدمان الإنترنت وعلاقته بالسلوك الانحرافي لدى المراهق [أطروحة ماجستير ، جامعة أحمد دراسة] .جامعة أحمد دراية. https://2u.pw/sjCZeJ9g

النغمشي ، عبد العزيز محمد .(2001). المراهقون دراسة نفسية إسلامية للآباء والمعلمين والدعاة، دار المسلم للنشر.

وادفل، نصيرة، عمارة، فاتح. (2022). الاستبعاد الاجتماعي وعلاقته بانحراف تلاميذ التعليم الثانوي" دراسة ميدانية على عينة من تلاميذ مدارس التعليم الثانوي لمدينة باتنة ". *مجلة دراسات في سيكولوجية الانحراف ،7* (2) 20-36.

رومنة المراجع العربية :

Al-Fakhri, Mabruka Ali, wa Dallal, Kanz Hassan. (2022). Ba'dh Al-Inhirafat Al-Sulokiyya Ka-Munabbi' lil-Sulook Al-Ijrami Lada Ainah min Tullab Al-Marhala Al-I'dadiyya min Wajhat Nazar Al-Murshidin Al-Nafsiyin bi-Madaris Sihah. Majallat Jami'at Sihah Lil-Ulum Al-Insaniyya, 21(2), 11-19.

Al-Fattalawi, Khalid, wa Ajram, Mohammed. (2021). Al-Istib'ad Al-Ijtima'i Lada Talabat Al-Marhala Al-I'dadiyya. Majallat Al-Qadissiyya fi Al-Adab wa Al-Ulum Al-Tarbawiyya, 4(2), 49-79.

Al-Qarni, Mohammed bin Misfir. (2005). Ta'thir Al-Unf Al-'Aili Ala Al-Sulook Al-Inhirafi Litalabat Al-Marhala Al-Mutawassita bi-Makkah Al-Mukarramah. Majallat Jami'at Umm Al-Qura Lil-Ulum Al-Tarbawiyya wa Al-Ijtima'iyya wa Al-Insaniyya, Adad Khas, 9-52.

Qariba, Ahlam, wa Belmrabet, Wahida. (2018). Al-Internet wa Inhiraf Al-Sulook Lada Talabat Al-Marhala Al-Thaanawiyya: Dirasah Maydaniyya bi-Thaanawiyat "Khanchoul Ali" bi-Sidi Maarouf. Jami'at Mohammed Seddik, Kulliyat Al-Ulum Al-Insaniyya wa Al-Ijtima'iyya.

Qaqaa, Jahida. (2019). Al-Inhirafat Al-Sulokiyya Lada Al-Tullab Mudminee Al-Internet [Atrohah Majisteer Ghayr Manshura]. Jami'at Kasdi Merbah Ouargla.

Al-Kushki, Majda, Al-Ghannami, Fatima, wa Al-Ghannami, Badra. (2022). Al-Bina' Al-Amali wa Al-Khasais Al-Siko Metria Li-Miqyas Al-Inhiraf Al-Suluki Li-Talabat Al-Jami'a. Majallat Jami'at Malik Abdulaziz: Kulliyat Al-Adab wa Al-Ulum Al-Insaniyya, 30(5), 233-265.

Laftah, Sanaa Obaid. (2023). Al-Inhirafat Al-Sulokiyya Lada Talabat Al-Marhala Al-Mutawassita min Wajhat Nazar Al-Mudarrisin wa Al-Mudarrisat [Buhuth Muqaddam]. Waqa'i Al-Mu'tamar Al-Ilmi Al-Sanawi Al-Sadis Al-Mawsoum bi (Mushkilat Al-Waqi' Al-Madrasiyy, Al-Tashkhis wa Al-Hulool), Majallat Kulliyat Al-Tarbiyya Al-Asasiyya.

Mehri, Hasna, Al-Damri, Fatiha, wa Bakrawi, Abd Al-Aali. (2016). Idman Al-Internet wa Ala'qatuhu bil-Sulook Al-Inhirafi Lada Al-Murahiq [Atrohah Majisteer, Jami'at Ahmed Dirayah]. Jami'at Ahmed Dirayah. https://2u.pw/sjCZeJ9g

Wadafil, Nasira, wa Amara, Fateh. (2022). Al-Istib'ad Al-Ijtima'i wa Ala'qatuhu bi-Inhiraf Talibat Al-Ta'lim Al-Thaanawi: Dirasah Maydaniyya Ala Ainah min Talabat Madaris Al-Abu Jasim, Khalid. (2015). Al-Alam Al-Ijtima'i Lada Mumarridat Mustashfayat Madinat Al-Diwaniyya. Majallat Kulliyat Al-Tarbiyya, 1(21), 229-256.

Al-Juburi, Ghassan Mohsen. (2020). Al-Istib'ad Al-Ijtima'i Lada Talabat Al-Jami'a (Ilm Al-Nafs Al-Tarbawi). Majallat Tikrit Lil-Ulum Al-Insaniyya, 28(5), 320-345.

Al-Harbi, Hanan Saleh. (2020). Al-Inhirafat Al-Sulokiyya wa Asbabuha Lada Talabat Al-Marhala Al-Thaanawiyya fi Dawlat Al-Kuwait. Majallat Kulliyat Al-Tarbiyya, 30(1), 215-248.

Khattab, Amer. (2021). Al-Alaqat Al-Ijtima'iyya fi Al-Islam. Al-Majlis Al-Islami Al-Suri, 10, 49-58.

Al-Dhahabi, Ibrahim Ahmed. (2019). Al-Istib'ad Al-Ijtima'i Lil-Tilmidh wa 'Alaqatuhu bil-Fashal Al-Dirasi: Dirasah Maydaniyya fi Markaz Al-Takwin Al-Mihani wa Al-Tahmeen bi Baladiyyat Al-Dabilla. Jami'at Mohammed Khidr, Kulliyat Al-Ulum Al-Insaniyya wa Al-Ijtima'iyya.

Ramadani, Hisham, wa Haziri, Mohsen. (2021). Al-Istib'ad Al-Ijtima'i wa Al-Sulook Al-Ijrami Lada Al-Ahdath [Atrohah Majisteer, Jami'at Al-Arabi Al-Tebessi]. Jami'at Al-Arabi Al-Tebessi. https://2u.pw/IdyWAGb6

Al-Sayed, Fatima Anwar. (2019). Al-Inhirafat Al-Sulokiyya Litalabat Al-Murahiqat wa Dawr Tariqat Khidmat Al-Fard fi Muwajihatiha. Majallat Kulliyat Al-Khidma Al-Ijtima'iyya, 17(1), 219-251.

Shiha, Suhaila, wa Tawil, Fathiyya. (2017). Dawr Al-Istib'ad Al-Ijtima'i fi Intishar Al-Unf Al-Madrasiyy. Jami'at Mohammed Khidr.

Al-Tarawneh, Hani Jamil, wa Al-Maasafeh, Nash'at. (2020). Al-Inhirafat Al-Sulokiyya Litalabat Al-Madaris Al-Thaanawiyya fi Madinat Al-Dawha wa Dawr Al-Amn fi Mu'alajatiha. Al-Majalla Al-Arabiyya Lil-Nashr Al-Ilmi, 26, 14-49.

Abd Al-Muttalib, Jamal Mohammed. (2017). Al-Istib'ad Al-Ijtima'i wa Ittijahat Al-Shabab Al-Jami'i Nahw Al-Tatarruf: Dirasah Maydaniyya li-Utnah min Al-Shabab Al-Jami'i bi-Muhafazat Bani Sueif. Hawliat Adab Ain Shams, 45, 39-82.

Al-Ajmi, Hassan Naji Mohammed. (2022). Al-Inhiraf Al-Suluki: Asbabuhu wa Ilajuhu fi Dhaw' Al-Qissah Al-Qur'aniyyah: Dirasah Mawdu'iyyah. Majallat Al-Jami'a Al-Iraqiyya, 54(2), 46-7.

Ta’lim Al-Thaanawi li-Madinat Batna. Majallat Dirasat fi Sikulujiyyat Al-Inhiraf, 7(2), 20-36.

DOI: http://dx.doi.org/10.33948/sjps-ksu-1-10-5

الذكاء الوجداني وعلاقته بكل من *الإبداع الانفعالي والتحصيل* الأكاديمي لدى *طالبات الجامعة*

د. وفاء محمود نصار عبد الرازق[1] أ.عقيلة ساير العنزي[2]

(قدم للنشر 1446/05/22هـ - وقبل 1446/08/07هـ)

المستخلص: هدفت الدراسة الحالية إلي بحث العلاقة بين الذكاء الوجداني والإبداع الانفعالي والتحصيل الأكاديمي لدى طالبات الجامعة، وأجريت الدراسة على عينة من طالبات الجامعة قوامها (174) طالبة من الكليات الإنسانية والكليات العلمية، طبق عليهن مقياس الذكاء الوجداني الإبداع الانفعالي، وتم التوصل إلى مجموعة من النتائج منها: وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائيًا بين الذكاء الوجداني والإبداع الانفعالي لدى طالبات الجامعة(عينة االدراسة) ، عدم وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائيًا بين الذكاء الوجداني ومستوى التحصيل الأكاديمي لدى الطالبات، يمكن التنبؤ بالإبداع الانفعالي من خلال الدرجة الكلية للذكاء الوجداني وابعاده الفرعية (الوعي بانفعالات الذات ،وإدارة انفعالات الآخرين ومعالجتها)لدى الطالبات ،كما أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائيًا بين طالبات الجامعة مرتفعات الذكاء الوجداني والطالبات منخفضات الذكاء الوجداني في الإبداع الانفعالي لصالح المرتفعات، وفي ضوء نتائج الدراسة تم اقتراح التوصيات والدراسات المستقبلية المقترحة .

الكلمات المفتاحية: الذكاء الوجداني – الإبداع الانفعالي – التحصيل الدراسي.

Emotional intelligence and its relationship to emotional creativity and academic achievement among female university students

Wafaa M. Abdelrazek[1] *Aqila S. Alanzi*[2]

(Submitted 24-11-2024 and Accepted on 06-02-2025)

Abstract: The current study aimed to investigate the relationship between emotional intelligence, emotional creativity and academic achievement among female university students. The study was conducted on a sample of university students consisting of (174) female students from the humanities and scientific colleges. The emotional intelligence and emotional creativity scale was applied to them. A set of results were reached, including: the existence of a statistically significant positive correlation between emotional intelligence and emotional creativity among female university students (study sample), the absence of a statistically significant correlation between emotional intelligence and the level of academic achievement among female students, emotional creativity can be predicted through the total score of emotional intelligence and its sub-dimensions (awareness of one's own emotions, and managing and processing the emotions of others) among female students. The results also showed statistically significant differences between female university students with high emotional intelligence and female students with low emotional intelligence in emotional creativity in favor of high ones. In light of the results of the study, recommendations and proposed future studies were proposed.

Keywords: emotional intelligence - emotional creativity - academic achievement.

---

(1), (2) Department of Psychology – College of Education – King Saud University

(1) ، (2) قسم علم النفس – كلية التربية- جامعة الملك سعود

E-mail: wnassar@ksu.edu.sa

المقدمة

يعد الذكاء الوجداني من الموضوعات الحيوية والتي تزايد الاهتمام بها في الآونة الأخيرة نظرًا لما له من تطبيقات في معظم مجالات الحياة، فهو بمثابة طاقة مؤثرة على كل القدرات الأخرى إيجابًا أو سلبًا، فنحن بحاجة إلى الذكاء الوجداني بجانب الذكاء المعرفي، ويعد الذكاء الوجداني ثروة حقيقية يمكن أن ترتقي بمشاعر الإنسان وفكره مما يساعده على التميز والتطور عبر العصور والأجيال المختلفة (دويدار ،2017).

وتعتمد قدرة الفرد على التوافق ومواجهة الحياة بنجاح على التوظيف المتكامل لقدراته العقلية والانفعالية، إذ يواجه الأفراد في حياتهم اليومية مجموعة من التحديات، مما يستدعي ذلك منهم فهم طبيعة هذه التحديات وتوظيف مختلف الامكانات المعرفية والانفعالية من أجل مواجهتها وحلها بطريقة تحقق لهم توجههم نحو الحياة بصورة إيجابية (العابدي ،2017).

ولقد أكد ماير وسالوفي (Mayer and Salovey,2002)، على ضرورة توظيف الانفعالات والتركيز على الكيفية التى يدخل بها الانفعال إلى النظام المعرفى ويغير المعرفة، حيث تكسب هذه القدرة الفرد على وصف الأحداث الانفعالية التي تؤثر في المعالجة العقلية للمعلومات ، و يعد كل من الذكاء الوجداني والإبداع الانفعالي من المفاهيم الحديثة نسبيا بإعتبار أن الجانب الوجداني له تأثير كبير علي تفكير الأفراد ، فالفرد الذي يتسم باعتدال المزاج أو الانفعالات يفكر بطريقة أفضل من الفرد ذي المزاج السيئ وهذا ما أكد عليه كل من "ماير وسالوفي " حيث أوضحا أن الفرد الذي يكون مزاجه معتدل يفكر بطريقة جيدة عن الفرد الذي يكون مزاجه غير معتدل (سيئا، والذي يحدث له تعطيل في تفكيره وتكون قراراته وأحكامه غير صائبة لأن الانفعالات تسبق المعرفة (Mayer & Salovey,2002)، ولقد أكد جولمان علي أهمية الذكاء الوجداني بالنسبة للتفكير وأن الذين يعجزون في التعبير عن انفعالاتهم ومشاعرهم وتنقصهم مهارات الذكاء الوجداني دائما ما يعانون من مشكلات صحية ونفسية وتنقصهم القدرة علي التفكير الصائب، ويعانون من سوء التوافق (جولمان 2000) ، وكلما زادت قدرة الفرد على الوعى بذاته والضبط الانفعالي كلما تعلم كيف يستخدم انفعالاته بذكاء ويختار عن قصد ويعرف كيف يستجيب فى المواقف المختلفة (Zipple,2000,409)، والذكاء الوجداني يؤدي دورًا مؤثرًا في قدرة الفرد علي النجاح في الحياة؛ حيث أوضحت دراسة ماير ،(Mayer، 2001)أن الأفراد مرتفعي الذكاء الوجداني لديهم قدرة علي توجيه انفعالاتهم وانفعالات الآخرين في المواقف المختلفة ،ويؤكد ريد و كلارك على أن الفرد لايحتاج الى ذكاء عقلي فقط بل إنه يحتاج دومًا إلى أن يركز على قوة انفعالاته ومشاعره و أن يرفع من دافعيته لإنجاز الأعمال وأن يصنع الحد الفارق في مجالات عديدة منها التخطيط ،والتفوق و اتخاذ القرار والابتكار والإبداع (Reed, 2000) &Clarke.

كما أكدت دراسة بارشارد (Barchard ,2003) علي أن الذكاء الوجداني يؤدي دورًا مهمًّا في نجاح الفرد في كافة مجالات الحياة ، كما أظهرت كل من دراسة تشان (Chan,2004) ،و دراسة إكسترميرا ((Extremera,2005) أن الذكاء الوجداني ومكوناته كانت له قدرة تنبؤية كبيرة في فاعلية الذات نحو مساعدة الآخرين ،و الشعور بالرضا عن الحياة والإحساس بالسعادة ، ولقد توصلت دراسة سكوت (Scott ,2007)إلى أن الذكاء الوجداني يعد من المنبئات بنجاح الطلاب في الحياة العملية وأنه إذا استطاع الطلاب أن يفهموا مشاعر وانفعالات الآخرين فإن ذلك يساعدهم علي النجاح في حياتهم ،كما يعد الاهتمام بالفرد المبدع القا در على ما يواجهه من مشكلات ضرورة مهمة فى هذا العصر لما يواجه الشباب من تحديات فى مختلف المجالات، والشباب القاد ر على ما يواجهه من مشكلات يعد كنزًا لمجتمعه ، فطلاب الجامعة أحجار

الزاويا فى عملية التنمية، ومن ثم نحن بحاجة إلى مبدعين يتمتعون بفكر متفتح قادر على تقديم الحلول الجديدة والمبدعة وتحويل انفعالاتهم السلبية والإيجابية إلى إبداع من خلال استخدام الأساليب والإجراءات الفعالة (عبد الحميد ،2022).

وتتضح أهمية الذكاء الوجداني في أنه يحسن العلاقات الاجتماعية حيث يكون الأفراد على وعي بمشاعرهم، كما يحسن حالتهم المزاجية، وبالتالي يمكن للأفراد ذوي الذكاء الوجداني المرتفع تحويل مزاجهم الجيد إلى إبداع في مكان عملهم (Botchway,2022,7) .ويرتبط الإبداع بجوانب عديدة ومنها الجانب الانفعالي ولذلك يطلق عليه بالإبداع الانفعالي، ويعرف أفريل الإبداع الانفعالي بأنه القدرة على الفهم والتعبير عن مجموعة من الانفعالات الأصيلة بطريقة فريدة وغير مألوفة وذات فاعلية (Averil,1991,271) ، ولقد أكدت النظريات النفسية على أهمية الانفعالات ودورها في تنشيط قدرات الأفراد على التفكير والإبداع وحل المشكلات، فالانفعالات السلبية تعمل على جعل تفكير الأفراد أكثر تحليلًا ومنطقية وتقلل من الوقوع في أخطاء كثيرة، والانفعالات الإيجابية تنشط ابداعات الأفراد وتساعدهم على تنظيم معلوماتهم، وتنمي لديهم المقدرة على حل المشكلات (عمر وزيدان ،2014).

ويعد التعبير عن الانفعالات بطرق تناسب الموقف الذي تحدث فيه من أهم الصفات المميزة للأ فراد بصفة عامة ولطلاب الجامعة بصفة خاصة، ومن هنا ظهر مفهوم الإبداع الانفعالي الذي يعرف بأنه مفهوم يشير إلى استعداد الفرد لفهم الموقف الانفعالي الذي يمر به، والاستفادة من الخبرات الانفعالية السابقة الصادرة منه أو من الآخرين، والتعبير عن الانفعالات بطريقة غير مألو فة تتميز بالفعالية (عفيفي ،2016) .والإبداع الانفعالي مفهوم واضح يظهر فى الممارسات الحياتية اليومية للفرد ويقع على متصل بين المجالين المعرفي والوجداني (Averill ،2011 ،ويرتبط الإبداع الانفعالي بالعديد من المتغيرات وخاصة ما يتعلق بالتحصيل الدراسى والدافعية.

ومن خلال الاطلاع على التراث تبين تركيز العديد من الباحثين من خلال دراساتهم علي أهمية الذكاء الوجداني لنجاح الفرد في مختلف مجالات الحياة ، ولم يعد ذكاء الفرد المعرفي التقليدي مصدر نجاحه فقط وإنما أصبح للانفعالات والجوانب الوجدانية أيضا أهمية كبيرة بالنسبة لنجاحه في مختلف جوانب الحياة ، وأن للذكاء الوجداني أهمية بالنسبة للتفكير ، ولقد توصلت دراسة دراجو(Drago ,2004) أنه يمكن التنبؤ بالإنجاز الأكاديمي من خلال قدرة الطالب علي التعرف علي انفعالاته والتحكم فيها وإدارتها ، كما أظهرت دراسة(Troth2004& Jordan) ، وجود علاقة بين الذكاء الوجداني وكلٍّ من سرعة إنجاز الأعمال وإدارة الانفعالات أثناء حل المشكلات. كما أشار (Jain&Sinha,2005)بأن مستوى الذكاء الوجداني المرتفع لدي الأفراد يزيد من الدافعية للإنجاز كما تبين من دراسة (Matthews et al. 2006)أن للذكاء الوجداني أهمية كبيرة في التنبؤ بالإقبال علي المهام الشاقة وإنجاز الأعمال .و يتبين مما أشار اليه الباحثون أن للذكاء الوجداني أهمية نسبية في التنبؤ بالإقبال علي المهام الشاقة وإنجاز الأعمال وأن للذكاء الوجداني قدرة تنبؤية بقدرة الفرد علي الإنجاز الأكاديمي ويشير الدردير وآخرون (2017) بأن موضوع الذكاء الوجداني من الموضوعات الحديثة، وهو أحد الجوانب الإيجابية في الشخصية، وعلى الرغم من حداثة مفهوم الذكاء الوجداني، إلا أن الذكاء الوجداني من العوامل التي تساعد الفرد على التوافق في حياته.

كما أن للذكاء الوجداني أهمية بالنسبة لتحصيل الفرد فبينما أوضحت كل من دراسة(Newsome et. al. ،2ooo) ،و درا سة عجوة ، (2002) عدم وجود ارتباط بين الذكاء الوجداني و التحصيل الدراسي فقد أشارت دراسة ماركيسولت Marchessault ،2005) إلى وجود

ارتباط موجب بين الذكاء الوجداني والتحصيل الدراسي وبالتالي يوجد تباين في نتائج هذه الدراسات وبالتالي فهناك حاجة ماسة للقيام بدراسة من أجل التعرف علي العلاقة بين الذكاء الوجداني والتحصيل الدراسي ، وحيث إن العقل البشري يحتوي علي العديد من قدرات التفكير الإبداعي والتي منها الأصالة ، والمرونة والطلاقة ،والتفاصيل بحيث تعمل هذه القدرات إذا استثمرت بشكل فعال علي تقدم الأمم ورقيها وامتلاكها للعقول المبتكرة فقد حظيت دراسة الإبداع الانفعالي في الآونة الأخيرة باهتمام كثير من الباحثين في الدول المتقدمة ، و النظرة الحديثة للانفعالات تعترف بأهميتها المتزايدة في حياة الإنسان فيشير(الخضر ،2006، 11) إلي أنه من الممكن أن يسهم الانفعال في ترشيد التفكير وأن المزاج الإيجابي ينشط الإبداع وحل المشكلات ، ويعد الاهتمام بالمبدعين والقدرات الإبداعية له ما يبرره، حيث إن الحضارات وجدت بالعقول المبتكرة، ولقد أكد جابر علي الاهتمام بالإبداع لدى المتعلمين حيث أوضح أن من متطلبات القرن الواحد والعشرين مساعدة المتعلمين على أن يبدعوا ويبتكروا (جابر، 2000،،397) ، والتساؤل الذي يطرح نفسه في هذا الاتجاه هو، إلى أي حد يرتبط الذكاء الوجداني بقدرات الإبداع الانفعالي التي تعد من أهم القدرات العقلية التي تجعل الفرد يساهم في عملية البناء الحضاري؟، وكذلك إلى أي مدى إسهامه في زيادة ورفع المستوى التحصيلي للطلبة.؟

والحقيقة إن الإجابة على هذا التساؤل المطروح، تتطلب دراسة علمية، تكشف عن مدى العلاقة القائمة بين ما لدى المتعلم من قدرة على الوعي بانفعالاته وانفعالات الآخرين وكذلك القدرة على إدارة انفعالاته وضبطها و قدرته على الإبداع الانفعالي. وكذلك مستوى تحصيله الدراسي وهذا ما تسعى إليه وتهتم به الدراسة الحالية ، ونظرا لأن هناك قلة في الدراسات التي تناولت العلاقة بين الذكاء الوجداني وبعض القدرات العقلية ومن بينها الإبداع الانفعالي وكذلك علاقة الذكاء الوجداني بالتحصيل الأكاديمي على الساحة العربية في حدود علم الباحثتين لذا تأتي أهمية الدراسة الحالية في محاولة تقصي العلاقة بين الذكاء الوجداني والابداع الانفعالي والتحصيل الدراسي.

مشكلة الدراسة

تمثل الجوانب الوجدانية الجانب الأكبر في حياة الأفراد ومفهوم الذكاء الوجداني يزيد من الثراء السيكولوجي في الذكاء ويسد الفجوة بين الذكاء العقلي والنجاح في الحياة حيث يتعدى بدوره النظرة الضيقة للذكاء إلى نظرة أكثر شمولاً(دويدار،2017)، والإبداع الانفعالي مفهوم يظهر في الممارسات اليومية الحياتية للفرد ويستدل على ذلك من خلال الاختلافات الثقافية في الانفعالات، والفروق الفردية في التعبير عن الانفعالات غير الشائعة ، (Averill,2002,9)

ويتضح من خلال البحوث والدراسات السابقة التي تتعلق بالذكاء الوجداني والإبداع الانفعالي، وجود ندرة في هذه النوعية من البحوث في الوطن العربي، ممايؤكد أن هناك حاجة ماسة لمثل البحث الحالي لتناوله متغيرات لم لم تلقى اهتماماً بحثيا من قبل، ومازالت في حاجة ماسة للعديد من الدراسات والأبحاث العلمية، ولذلك تحاول الدراسة الحالية الكشف عن العلاقة بين الذكاء الوجداني من ناحية والإبداع الانفعالي والتحصيل الدراسي من ناحية أخرى، وبناء على ذلك يمكن تحديد مشكلة الدراسة في الإجابة عن التساؤل الرئيس التالي:

ما طبيعة العلاقة بين الذكاء الوجداني وكل من الإبداع الانفعالي والتحصيل الدراسي؟

ويتفرع من هذا التساؤل الأسئلة الفرعية التالية :

1- ما مستوى كل من الذكاء الوجداني والإبداع الانفعالي لدى طالبات الجامعة ؟

2-هل توجد علاقة بين الذكاء الوجداني و الإبداع الانفعالي لدي طالبات الجامعة ؟.

3-هل توجد علاقة بين الذكاء الوجداني و التحصيل الدراسي لدي طالبات الجامعة؟.

4-هل يمكن التنبؤ بالإبداع الانفعالي من خلال الذكاء الوجداني وأبعاده لدى طالبات الجامعة ؟

5-هل توجد فروق دالةإحصائيًا لدى أفراد العينة في الإبداع الانفعالي باختلاف مستوى الذكاء الوجداني.؟

6- هل توجد فروق دالةإحصائيًا لدى أفراد العينة في مستوى التحصيل الدراسي باختلاف مستوى الذكاء الوجداني.؟

أهداف الدراسة

تهدف الدراسة الحالية إلى:

1- التعرف على مستوى كل من الذكاء الوجداني والإبداع الانفعالي لدى طالبات الجامعة.
2- التعرف على العلاقة بين الذكاء الوجداني والإبداع الانفعالي لدى طالبات الجامعة.
3- التعرف على العلاقة بين الذكاء الوجداني والتحصيل الدراسي لدى طالبات الجامعة.
4- الكشف عما إذا كانت هناك فروق في الإبداع الانفعالي باختلاف مستوى الذكاء الوجداني.
5- الكشف عما إذا كانت هناك فروق في مستوى التحصيل الدراسي باختلاف مستوى الذكاء الوجداني.
6- الكشف عن إمكانية التنبؤ بالإبداع الانفعالي من الذكاء الوجداني وأبعاده لدى طالبات الجامعة.

أهمية الدراسة

وتتمثل أهمية الدراسة فيما يلي:

أولا: الأهمية النظرية:

تحاول هذه الدراسة إلقاء الضوء على مكونات الذكاء الوجداني ، وكذلك التعرف علي علاقتة بكل من الإبداع الانفعالي والتحصيل الدراسي لدي طالبات الجامعة وذلك من خلال التوصل إلى إطار نظري يزود المكتبة العربية بنوعية من الأبحاث في مجال القدرات العقلية والخصائص النفسية للشخصية، وخاصة أن موضوع الذكاء الوجداني من الموضوعات الحديثة التي تحتاج إلى الدراسة النظرية العميقة لما فيه من تداخلات بين مكوناته أحيانًا وخلط بينه وبين مفاهيم الذكاء الأخري أحيانًا ، كما تهتم الدراسة بتوفير إطار نظري حول موضوع الإبداع الانفعالي مما يساعد على إفادة الباحثين في هذا المجال.

ثانيا: الأهمية التطبيقية:

تهتم هذه الدراسة بطالبات الجامعة حيث يعد الشباب الجامعي فئة هامة جدًّا من فئات المجتمع ،كما تم اعداد مقياس للذكاء الوجداني يناسب البيئة العربية والذي قد يفيد الباحثين في هذا المجال ، بالإضافة إلى تصميم مقياس الإبداع الانفعالي مما يثري مكتبة المقاييس والاختبارات ، كما يمكن الاستفادة من نتائج الدراسة الحالية في تطوير برامج تعليمية موجهة لتعزيز الذكاء الوجداني والابداع لدى الطلبة مما يساهم في تحسين مستوى تحصيلهم الاكاديمي ، كما يمكن استخدام هذه النتائج في تصميم استراتجيات تعليمية وإرشادية تسهم في تحسين بيئة اتعلم في الجامعات

،بالإضافة إلي ماتتوصل إليه الدراسة من نتائج وتوصيات تتعلق بالإبداع الانفعالي يمكن الاستفادة منها في تطوير العملية التعليمية .

مفاهيم الدراسة ومصطلحاتها:

-الذكاء الوجداني Emotional intelligence

يعرف الذكاء الوجداني بأنه قدرة الفرد على التعرف على انفعالاته وإدارتها والتحكم فيها ،وقدرته علي التعامل مع انفعالات الآخرين وتقييمها بدقة Mayer &Salovy،2003)

ويقاس الذكاء الوجداني إجرائيًا في هذه الدراسة من خلال مجموع الدرجات التي تحصل عليها أفراد

العينة علي مقياس الذكاء الوجداني المستخدم فى الدراسة وأبعاده الفرعية.

-الإبداع الانفعالي creativity Emotional

يعرف الإبداع الانفعالي "أنه قدرة الفرد على إظهار انفعالاته بصور تتسم بالاستعداد والجدة والفاعلية والأصالة"(Averill,2004) ،

ويقاس الإبداع الانفعالي إجرائيًا في هذه الدراسة من خلال مجموع الدرجات التي تحصل عليها أفراد العينة علي مقياس الإبداع الانفعالي المستخدم فى الدراسة وأبعاده الفرعية.

التحصيل الأكاديمي:Academicachievement

ويعرف كل من اللقاني والجمل التحصيل الأكاديمي بأنه "مدى استيعاب الطلاب لما تعلموا من خبرات معينة، من خلال مقررات دراسية ويقاس بالدرجة التي يحصل عليها الطلاب في الاختبارات التحصيلية المعدة لهذا الغرض" (اللقاني والجمل ،2003 ,84)

وبقاس التحصيل الدراسي في الدراسة الحالية من خلال المعدل التراكمي (المستوى التحصيلي) الذي تحصل عليه الطالبة من خلال درجاتها التحصيلية،

حدود الدراسة

تتحدد الدراسة بموضوعها، حيث تتناول الذكاء الوجداني وعلاقته بالإبداع الانفعالي والتحصيل الدراسي ، كما تتمثل الحدود البشرية والمكانية في طالبات جامعة الملك سعود من التخصصات الأدبية والعلمية بمدينة الرياض.

كما تتحدد الدراسة بالأدوات ومؤشرات صدقها وثباتها والأساليب الإحصائية المستخدمة بها.

الخلفية النظرية والأدبيات

حيث إن الدراسة الحالية تهتم بالتعرف على طبيعة الذكاء الوجداني لدى طالبات الجامعة وعلاقته بكل من الإبداع الانفعالي والتحصيل الدراسي، كان من الضروى إلقاء الضوء على الذكاء الوجداني، والإبداع الانفعالي، والتحصيل الدراسي كما يلي:

الذكاء الوجداني

إن للانفعالات أهمية كبيرة في حياة الأفراد، فإذا وجه الفرد انفعالاته بطريقة إيجابية كانت مساعدة له علي الإبداع ،كما أن التحكم في الانفعالات والسيطرة عليها لها قواعد ومبادئ يبذل فيها الفرد محاولاته الجادة لتنظيم الطاقة الوجدانية وتأجيل إصدار الأحكام والحسم في الأمور إلى حين يحدث الاسترخاء وتهدأ الانفعالات (نجاتي ،1983) ولقد أكد جولمان علي أهمية الانفعالات علي النجاح في الحياة و أن أهميتها للنجاح فى الحياة ربما أكثر من أهمية لذكاء العقلي المعرفي (in:Adelson,1996) ،

ويشير عبد الغفار إلى أن للذكاء الوجداني دورًا في إدارة الانفعالات وتوجيهها وكذلك له دور مؤثر فعال في السلوك الصادر من الفرد في كل مواقفه الحياتية ويساعده علي الاستثمار الأمثل في توظيف الانفعالات (عبد الغفار ،2003)

ولقد بدأت عملية الاهتمام بالذكاء الوجداني باعتباره مفهومًا معاصرًا وذلك بعد أن لاحظ العلماء قصور ومحدودية مقاييس القدرات العقلية في التنبؤ بنجاح الفرد في مواقف الحياة المختلفة بشكل كافٍ وأن نجاح الفرد في الحياة لا يتوقف علي قدراتة العقلية فقط بل يتطلب قدرات ومهارات تتعلق بالجانب الوجداني ، ولقد حدد جاردنر مفهومًا جديدًا للذكاء بدلا من النظرة التقليدية للذكاء والتى استمرت سائدة لفترة طويلة لدي كثير من علماء النفس والتربية والتى كان ينظر للذكاء باعتباره قدرة معرفية عامة يولد الفرد مزودا بها إلى أن ظهرت نظرية الذكاءات المتعددة theory of multiple (intelligences)لجاردنر عام 1983 حيث يرى أن الذكاء يمثل قدرة فكرية تتطلب وجود مجموعة من مهارات حل

المشكلات وإيجاد تتابع فعال يمهد لاكتساب معرفة جديدة ،ولقد حدد جاردنر الذكاءات المتعددة في ثمانية أنواع وهي : الذكاء اللغوى اللفظي Linguistic intelligence ،الذكاء المنطقى الرياضي Logical Mathematical intelligence ،الذكاء المكاني Spatial intelligence ، الذكاء الموسيقيMusical intelligence ،الذكاء الجسمي الحركي Bodily kinesthetic intelligence ،الذكاء الطبيعي Naturalist intelligence،الذكاء داخل الفرد (الشخصي): intrapersonalintelligence ،الذكاء بين الأفراد social intelligence

(Gardner,1999,239)، ويعد كل من الذكاء بين الأفراد والذكاء داخل الفرد هي أول صياغة للذكاء الوجداني ويعد كل من الذكاء بين الأفراد والذكاء داخل الفرد أول صياغة للذكاء الوجداني

تعريف الذكاء الوجداني : Emotional Intelligence

تعدد تعريفات الذكاء الوجداني بتعدد الباحثين حيث يراه البعض بأنه قدرة عقلية ومنهم من يراه في ضوء إثاره في صورة استجابات ومنهم من يراه من الوجهة الفسيولوجية باعتباره يعمل علي تنظيم وتوضيح مشاعر الفرد نحو نفسه ونحو الآخرين واستخدامها في حل المشكلات، حيث يعرف جولمان الذكاء الوجداني بأنه وعي الفرد بانفعالاته وتنظيمها وحفز الذات وإدراك انفعالات الآخرين، بالإضافة إلى المهارات الوجدانية اللازمة للنجاح في مواقف الحياة المختلفة (Goleman,1995,43).

ويري سينج (Singh,2002,7)أن الذكاء الوجداني هو قدرة الفرد على الاستجابة بنجاح للمثيرات الوجدانية بصور متعددة من داخل الذات والبيئة المحيطة. بينما يعرف كل من محمود،مطر الذكاء الوجداني بأنه قدرة الفرد علي الوعي بحالته الوجدانية ،وإدارتها وضبطها، وتوجيهها لتحفيز ذاته ،واستشفافه لانفعالات الآخرين ،والاستجابة الملائمة لهم وفقا لذلك ، والتواصل والتفاعل الجيد معهم (محمود ،مطر، 2002) بينما عرف كل من ماير وسالوفي الذكاء الوجداني: بأنه مجموعة من القدرات التي تتعلق بقدرة الفرد على التعرف على انفعالاته وإدارتها والتحكم فيها، وقدرته علي التعامل مع انفعالات الآخرين وتقييمها بدقة Mayer،Salovy& ،(2003) ومن هذه التعاريف للذكاء الوجداني يمكن استنتاج تعريفه بأنه القدرة علي إدراك الفرد لانفعالاته والتعبير عنها والتحكم فيها ،والتعرف على انفعالات الآخرين وتقييمها وتوجيهها وتنظيمها ومعالجتها وإدارتها .

سمات الفرد الذكي وجدانيًا :

يتسم الفرد الذكي وجدانياً بعدد من السمات وهي: لديه وعي بمشاعره ويقوم بإدارتها جيدًا؛ يفهم مشاعر الآخرين. ؛ تتناسب استجاباته الوجدانية مع المواقف المختلفة؛ يمكنه التعبير عن مشاعره ويعد خبيرًا في حل المشكلات الاجتماعية؛ لقدرة على القيادة وتكوين علاقات اجتماعية ناجحة.

(جولمان ، 2000، أبو عمشة ،2013Mayer ، Salovey ، C & aruso ، ،2000 ، 400)

مكونات الذكاء الوجداني :

في حين أوضح جولمان وريتش أبعاد الذكاء الوجداني تتمثل في الوعي بالذات ،ضبط الانفعالات ،الإصرار ،الدافعية والتعاطف (Golman & reich,1999,28).

يرى سيمجلا وباستوريا Smhgla&Pastoria(2000) أن مكونات الذكاء الوجداني تتمثل في الوعي بالذات ، تنظيم الذات، الدافعية، التعاطف،المهارات الاجتماعية في التعامل مع الآخرين، كما أوضح فيرنهام (Furnham,2003) أن الذكاء الوجداني يتكون من الانبساطية ، والشعور بالسعادة ، والقدرة علي الانفتاح علي الخبرات الجديدة، والقدرة العقلية ومن خلال تفقد الأدبيات تبين أن أبعاد الذكاء الوجداني تتمثل في- الوعي بانفعالات الذات :ويقصد به قدرة الفرد علي معرفة وفهم انفعالاته ومشاعره والتعبير عنها بدقة، الوعي بانفعالات الآخرين : ويقصد به حساسية الفرد في

التعرف على مشاعر وانفعلات الآخرين وتقدير ظروفهم،فهم الانفعالات وتفسيرها :ويقصد به القدرة على فهم الانفعالات ومعرفة أسبابها ومكونات كل انفعال والتعبير عنه،تقييم الانفعالات وتوجيهها :ويقصد بها القدرة علي توظيف الانفعالات واستخدامها الاستخدام الأمثل ،وتركيزه في المهم ، إدارة وتنظيم انفعالات الذات :ويقصدبها القدرة علي التنظيم والتحكم في المشاعر والانفعالات،إدارة انفعلات الآخرين ومعالجتها : وتعرف بأنها القدرة على استثارة انفعالات الآخرين ومعالجتها كما تشمل مهارة الفرد في أداء الأدوار القيادية بنجاح

(Goleman ,1995, Bar-On، et.al.,2000, Mayer &Salovy,2003)،

وهذه الأبعاد التي تم اعتمادها في مقياس الذكاء الوجداني في الدراسة الحالية.

نماذج الذكاء الوجداني :

تتعدد النماذج النظرية المفسرة للذكاء الوجداني بعض هذه النماذج ترى أن الذكاء الوجداني مجموعة من سمات الشخصية والمهارات الإجتماعية المرتبطة بالقدرات و يعد نموذج بار –اون(Bar-On) الذكاء الوجداني وفق هذا النموذج بأنه قدرات داخل الفرد :ومهارات بين الأشخاص والقدرة علي التكيف ،وإدارة الضغوط ، توجد نماذج ترى أن الذكاء الوجداني مجموعة من الكفاءات والتي يمكن تنميتها بالتدريب يعد نموذج جولمان(Golmane)ضمن من هذه النماذج وهناك اتجاه يرى أن الذكاء الوجداني مجموعة من القدرات التي تتعلق بقدرة الفرد على التعرف على انفعالاته وإدارتها والتحكم فيها ،وقدرته علي التعامل مع انفعالات الآخرين وتقييمها بدقة ويعد نموذج ماير وسالوفي (Mayar&Salovy) ممثلًا لهذا الاتجاه ، ويمكن توضيح هذه النماذج كما يلي :

1-نموذج **بار– أون bar-on: قام بار–أون** بإعداد نموذج للذكاء الوجداني ويتضمن الذكاء الوجداني وفقا لهذا النموذج خمسة أبعاد وهي:

الوعي ؛ المهارات بين الأفراد ؛ القدرة علي التكيف ؛ إدارة الضغوط ؛ العوامل االمزاجية الدافعة (Bar-On ،2000et.al)

2- **نموذج جولمانGolmane** : ويرى أن الذكاء الوجداني يتضمن خمسة أبعاد رئيسة وهي :

الوعي بالذات ؛ إدارة الانفعالات ؛ تحفيز الذات ؛ إدراك انفعالات الآخرين ؛ معالجة العلاقات(Goleman ,1995)

3- **نموذج مايروسالوفي Mayer ،Salovy&:**

ويري كل من ماير وسالوفي أن الذكاء الوجداني: يتضمن أربعة مكونات هي:

التعرف علي الانفعالات؛ فهم الانفعالات ؛ توظيف الانفعالات ؛ إدارة الانفعالات (Salovy ،2003 & Mayer)

الذكاء الوجداني وعلاقته ببعض المتغيرات :

لقد تبين من خلال تفقد الأدبيات الخاصة بالذكاء الوجداني وجود علاقات لهذا المتغير مع متغيرات أخرى فقد أجريت دراسة عبد الوارث (2002)والتي هدفت إلى التعرف علي العلاقة بين الذكاء الوجداني والتحصيل الدراسي والذكاء العام لدي طلاب كلية التربية بسلطنة عمان والتي أجريت علي عينة قوامها (229)طالبًا وطالبة وتوصلت الدراسة إلى عدم وجود علاقة ارتباطية موجبة بين كل من الذكاء الوجداني ومكوناته و التحصيل الدراسي، كما هدفت دراسة عجوة(2002)الكشف عن علاقة الذكاء الوجداني بالتحصيل الدراسي ،وقد أجريت الدراسة علي عينة من طلاب الجامعة من الذكور والإناث عددها (258)، وقداستخدم الباحث اختبار الذكاء الوجداني والمجموع الكلي لدرجات نهاية العام وتبين من نتائج الدراسة عدم وجود علاقة دالة بين الذكاء الوجداني والتحصيل الدراسي ، كما هدفت دراسة قام بها دراجو (Drago ، 2004) الكشف عن العلاقة بين الذكاء الوجداني والدافعية للإنجاز الأكاديمي لدى طلاب الجامعة، وقد تم تطبيق مقياس الذكاء الوجداني علي

الطلاب وكذلك مقياس دافعية الإنجاز، وتوصلت الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة بين الذكاء الوجداني والإنجاز الأكاديمي وأنه يمكن التنبؤ بالإنجاز الأكاديمي من خلال قدرة الطالب في التعرف على انفعالاته ومشاعره والتحكم فيها ، أما دراسة فيلدمان (Feldman,2004)والتي أجريت على مجموعة من طلاب وطالبات الجامعة الأمريكان فقد أوضحت نتائجها وجود علاقة موجبة بين الذكاء الوجداني والتحصيل الدراسي. ، هذا وقد استهدفت دراسة باركر وآخرون (Parker,et,al.,2004) الكشف عن العلاقة بين الذكاء الوجداني والتحصيل الدراسي لدي طلاب المرحلة الثانوية أجريت على عينة قوامها (667)طالبًا كنديًا ،وقد تم تطبيق مقياس الذكاء الوجداني علي الطلاب وتوصلت الدراسة إلى وجود ارتباط موجب دال إحصائيًا بين الذكاء الوجداني والتحصيل الدراسي ، كما أظهرت دراسة السمرائي (2005) التي هدفت إلى الكشف عن الذكاء الوجداني لدى طلبة المدارس الأردنية (المتفوقون عقلياً) على عينة قوامها (

83)طالبًا وطالبة ، وقد توصلت إلى ارتفاع الذكاء الوجداني لدى العينة البحثية، كما أظهرت عدم وجود فروق في الذكاء الوجداتي بين الذكور والإناث، أما دراسة) .l(Bastian et a,2005 والتي هدفت إلى التعرف على العلاقة بين الذكاء الوجداني والدافعية للإنجاز الأكاديمي تم تطبيق مجموعة من المقاييس علي عينة من طلاب الجامعات في أستراليا قوامها (246) طالبا وتوصلت الدراسة إلى وجود علاقة بين الذكاء الوجداني والدافعية للإنجاز الأكاديمي ،أما دراسة ماركيسولت Marchessault ،(2005) والتي هدفت إلى الكشف عن العلاقة بين الذكاء الوجداني والتحصيل الدراسي لدي طلاب الجامعة وبلغ عددالطلاب (106) طلاب من طلاب الفرقة الأولي بإحدى الجامعات الأمريكية ، وتوصلت الدراسة الي وجود ارتباط موجب دال إحصائيًا بين الذكاء الوجداني والتحصيل الدراسي.، كما توصلت دراسة جان Jain) ، (2005والتي هدفت إلى دراسة العلاقة بين الذكاء الوجداني والقدرة على تحمل المشقة والتي أجريت على (176) طالبًا وطالبة إلى وجود علاقة بين الذكاء الوجداني والقدرة على تحمل المشقة وأن الطلبة مرتفعي الذكاء الوجداني لديهم قدرة على تحمل المشقة أكثر من منخفضي الذكاء الوجداني ، أما دراسة مختار(2014) والتي هدفت إلى التعرف على طبيعة العلاقة بين الذكاء الوجداني والرضا عن الحياة لدى طلاب الجامعة. وقد اشتملت عينة الدراسة على (130) طالبًا وطالبة بكلية التربية النوعية - جامعة بنها،. وأسفرت نتائج الدراسة عن وجود علاقة إيجابية بين الذكاء الوجداني والرضا عن الحياة لدى طلاب الجامعة.،كما توصلت إلى أن الذكاء الوجداني يسهم في التنبؤ بالرضا عن الحياة لدى طلاب الجامعة.، أما دراسة دويدار (2017)والتي هدفت إلى التعرف على العلاقة بين الذكاء الوجداني والتوافق النفسي والرضا عن الحياة لدى طلبة الثانوية العامة أجريت الدراسة على عينة مكونة من (60) طالبًا وطالبة ، وتوصلت الدراسة الى وجود علاقة ارتباطية موجبة بين الذكاء الوجداني وأبعاده وكل من التوافق النفسي والرضا عن الحياة كما أجريت دراسة صارة (2020) التي هدفت إلى التعرف على مستوى الذكاء الوجداني لدى عينة من طلبة جامعة وهران قوامها (204) طالب وطالبة، وكذلك الكشف عن الفروق في الذكاء الوجداني تبعًا لنوع الجنس والتخصص والمستوى الدراسي، وقد توصلت الدراسة على ارتفاع مستوى الذكاء الوجداني لدى طلبة الجامعة وعدم وجود فروق في الذكاءالوجداني وفقًا لمتغيرات الجنس والتخصص والمستوى الدراسي ، أما دراسة المبروك (2021) والتي هدفت إلى تكوين صياغة جيدة لمواصفات الشخصية القيادية، من خلال الذكاء الوجداني، وبيان فعالية سمة الذكاء الوجداني في توجيه الآخرين والتأثير عليهم وقيادتهم بشكل عام. وعمل الباحث على جمع وتحليل المعلومات باستخدام المنهج الوصفي من خلال استعراض بعض آراء العلماء والمختصين في موضوع الذكاء الوجداني مبينًا مدى التقارب والتطابق في صفات يرى العلماء والمختصون أنها

من صفات الذكاء الوجداني، في حين تُعد هذه السمات تجعل من يتولون مهامًا تتطلب توجيه مجموعة من الأفراد يمارسون مهام عملهم بطريقة القادة أي "سمات قيادية" بحيث إن وجود سمات الذكاء الوجداني عند فرد ما يمكن من خلالها التنبؤ بوجود سمات القيادة لدى هذا الفرد ومن بين هذه النتائج فقد أجمع العلماء أن ما يحتاجه الفرد من سمات ليكون ذكيًّا وجدانيًّا هو بالضبط ما يحتاجه من سمات ليكون مؤثرا في جماعة ما، سواء على صعيد العمل والمهنة، أو على الصعيد الاجتماعي، أما دراسة (سلمان وآخرون، 2023) والتي هدفت إلى التعرف على طبيعة العلاقة بين الذكاء الوجداني وفاعلية الذات لدى المعلمين، والتي أجريت على عينة قوامها (120) معلمًا ومعلمة بالمرحلة الثانوية بمملكة البحرين، فقد توصلت نتائجها إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائيًّا بين درجات أفراد عينة الدراسة على مقياسي الذكاء الوجداني وفعالية الذات، وأظهرت النتائج عدم وجود فروق دلالة إحصائيًّا بين متوسطات درجات أفراد العينة وفقا للنوع (ذكور -إناث) في الذكاء الوجداني.، أما دراسة (معزي ، بوجلال، 2023) فقد هدفت إلى معرفة مستوى الذكاء الوجداني لطلاب جامعتي المسيلة وبسكرة المقبلين على التخرج ، والتي أجريت على عينة قوامها (120) طالبًا وطالبة ، وقد توصلت الدراسة إلى وجود مستوى مرتفع من الذكاء الوجداني ، مع عدم وجود فروق دالة إحصائيًّا في مستوى الذكاء الوجداني تعزى لمتغير نوع الجنس وكذلك المستوى الدراسي والتخصص.

الإبداع الانفعالي :

بينما يؤدي الذكاء دورًا مهمًّا في فهم سلوك السلوك البشري فمن خلال الإبداعية يمكن فهم قدرة الإنسان علي تحمل الصعوبات أثناء الحلول الإبداعية للمشكلات (Morgan,2000)، ويشير الإبداع الانفعالي إلى القدرة على الإحساس بمشاعر جديدة والتعبير عنها بطريقة تعزز التطور الشخصي والعلاقات مع الآخرين والتي تدفع الفرد إلى تحقيق مزيد من الإنجازات الإبداعية سواء في مجال الأدب والفنون أ و في مجال التخصص وللتفكير أنواع متعددة ، ويعد التفكير الإبداعي أحد أنواع التفكير ضمن العمليات المعرفية (Mayer&Salovey,1997,122).

واصطلاحًا تعني كلمة الإبداع (الابتكار)على أبسط المستويات بأنه الإتيان بعمل لم يكن له وجود قبل ذلك ويحمل هذا العمل قيمًا ما (مجمع اللغة العربية، 2004، 43). ولقد عرفت (نايفة قطامي، 2001، 191) الإبداع بأنه ظاهرة ذهنية يعالج فيها الفرد الأشياء والمواقف والخبرات والمشكلات بطريقة فريدة. ويرى كروبلى أن الإبداع هو طاقة سيكلوجية كامنة تتأثر بما يتوافر لدى الفرد من خصائص شخصية وظروف بيئية اجتماعية (croply ،2001، 52)،

كما أن المهارات الوجدانية تساهم في تنشيط الإبداع ،فالانفعال الايجابي ينشط الإبداع ويساعد على حل المشكلات (رسلان ،2003) الإبداع الانفعالي Emotional Creativity: هو استعداد الفرد لفهم الموقف الانفعالي الذي يمر به، والاستفادة من الخبرات الانفعالية السابقة الصادرة منه أو من الآخرين، والتعبير عن الانفعالات بطريقة غير مألوفة تتميز بالفعالية، ويقاس بقائمة الإبداع الانفعالي، والتي تتكون من ثلاثة أبعاد هي: 1) الإعداد أو التهيؤ Preparedness "وتعني فهم وتعلم الفرد لانفعالاته وانفعالات الآخرين، وهو محور مهم لمعرفة الفروق الفردية التي توجد بين الأفراد في طاقاتهم الإبداعية"، 2) الجدة Novelty "وتشير إلى القدرة على إنتاج استجابات جديدة ومختلفة وغير مألوفة، وتتحدد الجدة الانفعالية من خلال : مقارنة الاستجابة الانفعالية الراهنة باستجابات الفرد الماضية (المعيار الشخصي)، أو مقارنة الاستجابات الانفعالية للفرد بالاستجابات النمطية السائدة في المجتمع (معيار المجتمع)"، 3) الفعالية Effectiveness "وتعني مهارة الفرد في التعبير عن انفعالاته بمهارة وصدق، وأن تكون الاستجابة الانفعالية ذات قيمة للفرد أو المجتمع" (Averill ،1999).

أبعاد الإبداع الانفعالي ومكوناته:

يرى أفيرل ان للإبداع أربعة أبعاد وهي الاستعداد: ويشير إلى تركيز الفرد على الانفعالات والتفكير والحساسية للنظر في الانفعالات وفهمها واستكشافها، الجدة وتشير إلى الاستجابات الانفعالية التي تكون جديدة وفريدة من نوعها مقارنة بالسلوك النموذجي، الفعالية تشير إلى أن الانفعالات التي تنتج نتائج مفيدة للأفراد أو المجموعات، الأصالة تشير إلى التعبير عن الانفعالات ببراعة وصدق (Averil,1991) ومن وجهة نظر أفريل يتكون الإبداع الانفعالي من أربعة مكونات أساسية هي:

المرونة (Flexibility) وهي القدرة على التعبير عن الحالة الانفعالية بأسلوب إيجابي بحيث يمكن للفرد أن يغير استجاباته بتغير الموقف وهي عكس الجمود أو الصلابة أي التمسك بالرأي أو التعصب في المواقف.

الأصالة(Originality) وتعني التميز في التعبير عن الانفعالات والندرة والقدرة على النفاذ إلى ماوراء المباشر والمألوف من تجربة المشاعر والأحاسيس الانفعالية.

الفعالية ((Efficiency وتعني قدرة الفرد على التعامل مع انفعالاته بطريقة تجعله أكثر سيطرة على المواقف وأكثر تفاعلا مع الآخرين (خضر ،2009،،102).

ويوجد من الباحثين من يرى أن للإبداع الانفعالي ثلاثة أبعاد هي: الاستعداد، الجدة، الفعالية.(عفيفي ،2016) .

ويمكن مما سبق استنتاج أهم أبعاد الإبداع الانفعالي وهي الاستعداد، المرونة، الجدة و الأصالة ،الفاعلية ، وهذه الأبعاد التي تم اعتمادها في مقياس الإبداع الانفعالي في الدراسة الحالية .

النظريات التي تفسر الإبداع الانفعالي:

1-نظرية أفريل Averill :

لقد فسر أفريل الإبداع الانفعالي بوجود صلة بين الإبداع والانفعال، ويرى ارتباط الانفعال بالإبداع من خلال عدة جوانب وهي: أن الانفعال حالة سابقة على الإبداع، يمكن أن يكون الإبداع خبرة انفعالية، ويمكن أن تكون الانفعالات نتاجات إبداعية. ويرى إيفرل الإبداع الانفعالي بأنه قابلية تتطور نتيجة للخبرة المكتسبة وترتبط بالتفاعل مع الآخرين (Averill ،2011 ،(39 وينظر إلى الانفعالات على أنها وسيط للأنشطة الابتكارية فيعني ذلك أن الانفعالات قد تيسر الأنشطة الابتكارية فإذا كان لدى الفرد مخزون غني من المفاهيم المتباعدة التي ترتبط فيما بينها من خلال المشاعر الانفعالية وليس من خلا ل الربط المباشر أو غير المباشر فأن المشاعر الانفعالية تيسر الأنشطة الابتكارية وإ ذا كان الفرد ليس لديه مخزون غني من تلك المفاهيم فإن دور الانفعالات في تيسير الأنشطة الابتكارية يقل، أما إذا نظرنا إلى الانفعالات على أنها أنماط خاصة من الاستجابات التي تظهر في السلوك وتتخذ أسماء مختلفة أو ترمز في اللغة العادية ببعض الكلمات مثل الخوف والغضب فإن الانفعال يكون ناتجا عن الأنشطة الابتكارية . Averill). ،2005 ،(225)

2-النظرية السلوكية:

يرى أصحاب النظرية السلوكية أن الإبداع يمثل التفكير التباعدي عند الفرد قد يؤدي إلى إصدار إستجابات انفعالية مميزة عن طريق عمليات التعزيز المستمر، كما يرى بعض أصحاب المدرسة السلوكية أن الاستجابات الانفعالية غير المقصودة ممكن تكون أفضل من الاستجابات الإبداعية التي ترتبط بالتعزيز لزيادة مستوى الإبداع الانفعالي والإبداع العلمي لدى الفرد والذي يظهر في الأنشطة الإبداعية للفرد (جميل ،2016)

يمكن استنتاج أن الجانب الوجداني قد يؤثر في الجانب الإبداعي وذلك من خلال تفسير نظرية التحليل النفس للإبداع.

سمات المبدع انفعاليًّا:

يتسم المبدع انفعاليًّا بالسمات التالية:

- الانفتاح على الخبرة والقبول الاجتماعي.
- القدرة على مواجهة الضغوط.
- تتميز انفعالاته بالجدة والأصالة، الفعالية.

- يقدر انفعالات ومشاعر الآخرين ولديه مهارات معرفية عالية.
- يمتلك مستوى مرتفعًا من الخيال.
- لايعبر عن انفعالاته بطريقة نمطية (عبد الكريم ،2020، 234).

كماأن تهيئة البيئة التعليمية بتوفير الوسائل والأساليب المناسبة تؤد ي إلى تنمية الإبداع ، ولقد أشار (رسلان ، 2003) إلي أن للبيئة الدراسية دورًا مهمًا في تدعيم الإبداع والإبتكار.

التحصيل الدراسي

يعد التحصيل الدراسي ذا أهمية كبيرة في حياة الفرد، إذ يحدد من خلاله دوره الاجتماعي الذي سيقوم به ، والمكانة الاجتماعية التي سيحققها ، وشعوره بالنجاح ومستوى طموحه (الحموي ،2010) يشيركالو (Callow)أن التحصيل الدراسي أحد المظاهر الأساسية للنشاط العقلي المعرفي عند الطلاب ، كما يشير إلي أن الولايات المتحدة الأمريكية من أكثر بلاد العالم استخدامًا لمحك التحصيل الدراسي والسجلات المدرسية لتحديد فئة المتفوقين (بدوي،2006 ، 310) . ويعرف التحصيل الدراسي بأنه مدى استيعاب الطلاب لما تعلموا من خبرات معينة من خلال مقررات دراسية ويقاس بالدرجة التي يحصل عليها الطلاب قي الاختبارات التحصيلية المعدة لهذا الغرض (اللقاني والجمل ،84,2003).

ويعد كثير من الباحثين أن درجات التحصيل الدراسي هي الدليل الأفضل الذي يمكن أن يشير إلي أداء الطالب مستقبلاً، واعتباره محكًا ناجحًا، في تصنيف الطلاب (Simons et al., 2000)

ويعد المعدل الدراسي أساسًاللكشف عن المستوى التحصيلي، وقد ساد ذلك في كثير من البحوث والدراسات لاعتباره متغيرًامناسبًا في تحديد مستوى التفوق الدراسي (جروان ،2002).

يستخدم المعدل الدراسي أساسًا للكشف عن المستوى التحصيلي ،وقد ساد ذلك في كثير من البحوث والدراسات لاعتباره متغيرًامناسبًا في تعريف الطالب المتفوق دراسيًّا (جروان ،2002) ،وتؤثر البيئة التي تتم فيها عمليتا التعلم والتعليم في أداء أو سلوك المتعلم تأثيرًا كبيرًا وخاصة بالنسبة للسلوك النفسي والتحصيلي(منسي ، 2004) ولقد أوضحت دراسة ماكوش وسيجل،Mccoacl &Seigl) ،(2003 أن الفرق بين متفوقي التحصيل ومتدني التحصيل ، أن متفوقي التحصيل لديهم قدرات أكاديمية عالية ،ولديهم القدرة على تحقيق إمكاناتهم بفاعلية .وتوجد العديد من العوامل التي تؤثر في التحصيل الدراسي لدى الطلبة ومن أهمها : العوامل الذاتية والشخصية وتتمثل فيما يمتلكه الطالب من إمكانيات وسمات شخصية وانفعالية وقدرات عقلية والتي تسهم في إنجازه الأكاديمي ورفع مستوى التحصيل لديه ، ،العوامل الاجتماعية وتتمثل في الجوانب الاجتماعية والاقتصادية والثقافية للأسرة والتي تلعب دورًا كبيرًا في الإنجاز الأكاديمي للطالب ، العوامل البيئية ويقصد بها البيئة التعليمية وما بها من نظام تعليمي وأساليب التعليم والتعلم المتبعة في النظام التعليمي ،والاختبارات والمعلم والزملاء فالبيئة التعليمية الإيجابية تساعد على رفع المستوى التحصيلي للطالب وتقدمه (العمري ،2012) .، ويشير الموسى (2003) بأن أساليب التعليم والتعلم المتبعة وتأثير استخدام التقنيات الحديثة المعتمدة على التعليم والتعلم الإلكتروني تساعد في رفع مستوى التحصيل الأكاديمي (2003) بأن استخدام التعليم الإلكتروني يعمل على رفع مستوى تحصيل الطلاب في المواد المختلفة ،حيث يتيح لهم كمًّا هائلًا من التدريبات التي يتفاعل بها المتعلم مع البرمجيات التعليمية ،ووجود التغذية المرتدة كما توصلت دراسة الحذيفي (2008) بأن استخدام التعليم الإلكتروني أفضل من الطرق التقيدية في رفع مستوى التحصيل لدى الطلبة.

الإبداع الانفعالي وعلاقته ببعض المتغيرات:

لقد تبين من خلال تفقد الأدبيات الخاصة بالإبداع الانفعالي وجود علاقات لهذا المتغير مع متغيرات أخرى منها دراسة خضر (2009) هدفت إلى التعرف على العلاقة بين الإبداع الانفعالي وعلاقته بكل من قوة السيطرة المعرفية والقيم لدى عينة من طلاب الصف الثالث الإعدادي ، وتوصلت الدراسة إلى وجود علاقة طردية دالة إحصائيًا بين الإبداع الانفعالي وكل من قوة السيطرة المعرفية ، والقيم، اما دراسة عمر وزيدان (2014) والتي هدفت إلى التعرف على مستوى الإبداع الانفعالي لدى طلبة جامعة تكريت حيث بلغت عينة الدراسة (380) طالب وطالبة فقد أظهرت نتائجها وجود مستوى إبداع انفعالي منخفض لدى عينة البحث. ، لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في الإبداع الانفعالي. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين التخصص العلمي والإنساني في الإبداع الانفعالي.،كما أظهرت دراسة أبو المجد (2016 والتي هدفت إلى التعرف على علاقة الإبداع الانفعالي والوعي بالذات وأساليب مواجهة الضغوط مهارات اتخاذ القرار والكمالية لدى عينة من طلبة جامعة كفر الشيخ بلغت (384)طالبًا وطالبة عن وجود ارتباط موجب دال إحصائيًا بين الإبداع الانفعالي والوعي بالذات و مهارات اتخاذ القرار، اما دراسة بركات وآخرون (2018)والتي أجريت بهدف الكشف عن العلاقة بين الإبد ع الانفعالي وأساليب المواجهة لدى طلبة جامعة بنها وتكونت عينة الدراسة من (200)طالب وطالبة من طلبة جامعة بنها بمصر فقد أظهرت وجود علاقة ارتباطية موجبة بين الإبداع الانفعالي وأساليب المواجهة ،وكذالك يمكن التنبؤ بالإبداع الانفعالي من خلال أساليب المواجهة، أما دراسة عبيدات والعزام(2018) التي هدفت إلى الكشف عن مستوى الإبداع الانفعالي لدى طلبة كلية الفنون في جامعة اليرموك ، وتكونت العينة من (192) طالب وطالبة فقد أظهرت نتائجها وجود فروق في مستوى الإبداع الانفعالي تعزى إلى متغير المستوى الدراسي وعدم وجود فروق تعزى لمتغير المعدل التراكمي، أما دراسة (Moltafet,et al., 2018) والتي هدفت إلى التعرف على العلاقة بين الأساليب الوالدية والإبداع الانفعالي لدى عينة من طلاب الجامعة عددها (3372) طالبًا جامعيا فقد توصلت النتائج إلى أن الأساليب الوالدية يمكن أن تتنبأ بالإبداع الانفعالي لدى الطلبة.، هذا وقد أظهرت دراسة (Trnka, et al.,2019) ، والتي هدفت إلى التعرف على العلاقة بين أوجه القصور في القدرات المعرفية بالإبداع الانفعالي لدى كبار السن وأجريت على عينة قوامها (187) من كبار السن إلى أن الإبداع الانفعالي ارتبط إيجابيا مع التخلص من التثبيط وعدم التنظيم الانفعالي ، وارتبط سلبيا باللامبالاة ، أما دراسة عليوة ومحمد (2021).. والتي استهدفت التعرف على وجود الإبداع الانفعالي لدى طلبة كلية التربية جامعة سوهاج والاسهام النسبي للابداع الانفعالي للتنبؤ بمستوى الطموح وفعالية الذات أجريت الدراسة على عينة قوامها (312) من طلبة كلية التربية وتوصلت الدراسة إلى امتلاك أفراد العينة إلى مستوى مرتفع من الإبداع الانفعالي ، وجود علاقة دالة إحصائيًا بين الإبداع الانفعالي وكل من مستوى الطموح وفعالية الذات. أما دراسة عزيز (2022) والتي هدفت إلى التعرف على مستوى الإبداع الانفعالي لدى طلبة قسم الدراسات القرآنية واللغوية، الفرق بين الطلبة وفقا لمتغير النوع الاجتماعي (ذكور- إناث).وتألفت عينة الدراسة من (120) طالب وطالبة من طلبة قسم الدراسات القرآنية واللغوية، وقد تم التوصل الى النتائج الآتية:يتمتع الطلبة بالقدرة على الإبداع الانفعالي، كما لا يوجد فرق في الإبداع الانفعالي تبعاً لمتغير النوع الاجتماعي (ذكور- إناث). كما أجريت دراسة لفسيفك وآخرون) et al، Ivcevic ، (2007التي هدفت إلى الكشف عن العلاقة بين الإبداع الانفعالي والذكاء المعرفي والذكاء الوجداني لدى عينة من طلاب الجامعة ؛ بلغت (283) من الذكور والإناث، وأظهرت نتائجها إلى إن العلاقة بين الإبداع الانفعالي والذكاء الوجداني غير دالة ، كما توصلت إلى وجود علاقة بين الإبداع الانفعالي وقدرات الإبداع

المعرفي ، وقد توصلت أيضا إلى وجود علاقة ارتباطية بين الذكاء الوجداني وسمات الشخصية ، أما دراسة يونس (2024) والتي هدفت إلى التنبؤ من الذكاء الوجداني بالإبداع الانفعالي لدى الموهوبين في المرحلة الإعدادية من التعليم الأساسي بمصر، وقد أجريت الدراسة على 200 طالب وطالبة وتوصلت إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة بين الذكاء الوجداني والإبداع الانفعالي ، كما توصلت إلى وجود قدرة تنبئوية للذكاء الوجداني وبعد الوعي بالذات في التنبؤ بالإبداع الانفعالي لدى طلبة المرحلة الإعدادية .

تعقيب على الخلفية النظرية والأدبيات:

بعد مراجعة الأطر التنظيرية والبحوث والدراسات السابقة المرتبطة بكل من الذكاء الوجداني والإبداع الانفعالي ، والتحصيل الدراسي، تبين مايلي: أظهرت دراسة Wolfraddt et al ،2002 وجود أثر دال للذكاء الوجداني علي الخصائص الإبداعية ، وأوضحت نتائج (دراسة Wolfraddt et al ،2002) أن الأفراد مرتفعي الذكاء الوجداني قدموا أداءات ابتكارية أكثر إبداعامن الأفراد منخفضى الذكاء الوجداني ، كما أظهرت دراسة (Guastello et al00.، (2004 وجود علاقة دالة الإبداع الانفعالي وبين الذكاء الوجداني ،وأن الذكاء الوجداني يسهم في تحسين الإنتاج الإبداعي كما أوضحت دراسة Chan ،(2005) أن الطلاب من خلال التعرف علي الانفعالات ومعرفتهم بأنفسهم وعوائلهم يزداد الابتكار لديهم ،كما أظهرت أن وجود علاقة بين الذكاء الوجداني والإبداع المحسوس الذاتي.

كما تبين وجود تناقض في النتائج التي توصلت إليها الدراسات السابقة للعلاقة بين الذكاء الوجداني والتحصيل الدراسي فقد أوضحت بعض الدراسات مثل دراسة باركر وآخرون (Parker et al .، (2004 إلى وجود علاقة موجبة بين التحصيل وبعض أبعاد الذكاء الوجداني ،كما أوضحت دراسة فيلدمان (Feldman,2024) ،)ودراسة ماركيسولت(Marchessault ،2005) وجود ارتباط بين الذكاء الوجداني والتحصيل الدراسي كما أوضحت دراسة السامرائي 2005 إلى ارتفاع الذكاء الوجداني لدى المتفوقين والمتفوقات، كما أوضحت دراسة فيلدمان Feldman ، (2004)ودراسة ماركيسولت(Marchessault) ،2005 وجود ارتباط بين الذكاء الوجداني والتحصيل الدراسي، واتفقت دراسة(Parker 2004 ، et al) ودراسة Marchessault ، (2005 على وجود ارتباط دال إحصائيًا موجب بين الذكاء الوجداني والتحصيل الدراسي.

وعلى الجانب الآخر فقد أوضحت بعض الدراسات منها دراسة .Newsome et) ،2ooo ، ودرا سة عجوة ، (2002) عدم وجود علاقة دالة بين الذكاء الوجداني و التحصيل الدراسي، كما أظهرت دراسة الصاوي (2006)عدم وجود ارتباطات دالة بين الدرجة الكلية للذكاء الوجداني ودرجات التحصيل الدراسي ، وكذلك دراسة عبد الوارث (2002) التي توصلت إلى عدم وجود علاقة دالة بين الذكاء الوجداني والتحصيل الدراسي ... ووجود هذا التناقض في نتائج هذه الدراسات يجعل من الضروري القيام بدراسة لحسم هذا التناقض ومن ثم التعرف علي العلاقة بين الذكاء الوجداني والتحصيل الأكاديمي وهذا مما حدا بالدراسة الكشف عما إذا كان هناك علاقة ارتباطية موجبة بين الذكاء الوجداني والتحصيل الدراسي . هذا وتوصلت دراسة مختار(2014) إلى وجود علاقة إيجابية دالة إحصائيًا بين الذكاء الوجداني والرضا عن الحياة ،ويمكن التنبؤ من الذكاء االوجداني بالرضا عن الحياة .كما أوضحت دراسة Drago ،(2004)أنه يمكن التنبؤ بالإنجاز الأكاديمي من خلال الذكاء الوجداني وخاصة التعرف علي الانفعالات ، كما اتفقت نتائج دراسة (Drago، 2004) مع نتائج دراسة . Bastian et al ،(2005)بوجود علاقة دالة بين الذكاء الوجداني ودافعية الإنجاز،ومن الملاحظ من الدراسات السابقة قلة الدراسات التي تناولت علاقة الذكاء الوجداني بالإبداع الانفعالي مما يؤكد أن هناك حاجة ماسة لمثل البحث

الحالي لتناوله متغيرات وجوانب بحثية لم تستهلك بحثيًا، ومازالت في حاجة ماسة للمزيد من الدراسة ولقد تم الاستفادة من الدراسات السابقة في صياغة فروض الدراسة الحالية. وتختلف الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة في تناولها لعدد من المتغيرات المجتمعة التي لم يتم تناولها في دراسة واحدة من قبل ولنفس المجتمع البحثي.

فروض الدراسة :

1- تمتلك طالبات الجامعة مستوىً متوسطًا من كل من الذكاء الوجداني والإبداع الانفعالي.

2- -توجد علاقة دالة بين الذكاء الوجداني والإبداع الانفعالي لدى الطالبات.

3- لا توجد علاقة دالة بين الذكاء الوجداني والتحصيل الدراسي لدى الطالبات.

4- توجد فروق دالةإحصائيًا بين طالبات الجامعة مرتفعات الذكاء الوجداني والطالبات منخفضات الذكاء الوجداني في الإبداع الانفعالي.

5- توجد فروق دالةإحصائيًا بين طالبات الجامعة مرتفعات الذكاء الوجداني والطالبات منخفضات الذكاء الوجداني في التحصيل الدراسي.

6- يمكن التنبؤ بالإبداع الانفعالي من الذكاء الوجداني وأبعاده لدى طالبات الجامعة عينة الدراسة .

إجراءات الدراسة:

- **منهج الدراسة:** استخدمت الدراسة المنهج الوصفي، الارتباطي المقارن. حيث يعد المنهج المناسب لتحقيق أهداف الدراسة .

- **مجتمع الدراسة والعينة:** يتكون مجتمع الدراسة من جميع طالبات جامعة الملك سعود في مدينة الرياض.، وقد تم الاعتماد على العينة المتيسرة الممثلة لهذا المجتمع التي بلغ قوامها (174) طالبة، وقد تشكلت من (99 طالبة من الكليات الانسانية ، 75 من الكليات العلمية) ممن تم الحصول على ردود استجاباتهن بعد تطبيق أدوات الدراسة إلكترونيا (بعد إرسال الرابط الإلكتروني لأدوات البحث على عدد (388) طالبة من كليات الجامعة الانسانية والعلمية من الكليات المختلفة بالأقسام الإنسانية والعلمية).

أدوات الدراسة:

استخدم في الدراسة مقياسي الذكاء الوجداني، ومقياس الإبداع الانفعالي من إعداد االباحثتين، المعدل الدراسي لقياس التحصيل الدراسي لدى الطالبات، وفيما يلي عرض لهذه المقاييس:

أولاً مقياس الذكاء الوجداني :تم إعداد مقياس الذكاء الوجداني بعد الاطلاع علي الأطر النظرية والمقاييس المتعلقة بالذكاء الوجداني ثم تحديد الأبعاد التي يتكون منها المقياس و صياغة فقرات كل بعد، ثم التحقق من الشروط السيكومترية للمقياس، ويتكون المقياس من(6) أبعاد وهي : الوعي بانفعالات الذات ، الوعي بالانفعالات الآخرين، فهم الانفعالات وتفسيرها ،تقييم الانفعالات وتوجيهها ،إدارة وتنظيم انفعالات الذات ، إدارة ،وتنظيم انفعالات الآخرين ومعالجتها .وكل بعد يتكون من عدد من الفقرات موضحة بجدول (1) والجدول التالي يوضح الأبعاد الخاصة بمقياس الذكاء الوجداني وفقراته:

ثبات المقياس

للتحقق من ثبات المقياس تم حساب الثبات بطريقتين وهما:طريقة الفاكرونباخ Alpha Crrombach ، وطريقة التجزئة النصفية ، كما هومبين بالجداول التالية:

جدول (1) أبعاد مقياس الذكاء الوجداني وأرقام الفقرات

م	أبعاد المقياس	أرقام الفقرات
1	البعد الأول: الوعي بانفعالات الذات	8-7-6-5-4-3-2-1
2	البعد الثاني: الوعي بانفعالات الآخرين	17-16-15-14-13-12-11-10-9
3	البعد الثالث: فهم الانفعالات وتفسيرها	26-25-24-23-22 -21-20-19-18
4	البعد الرابع: تقيم الانفعالات وتوجيهها .	35 -34-33-32-31-30-29-28-27
5	البعد الخامس: إدارة وتنظيم انفعالات الذات.	47-46-45-44-43-42-41-40-39-38-37-36
6	البعد السادس: إدارة انفعالات الآخرين ومعالجتها.	55-54-53-52-51-50-49-48

جدول (2) ثبات مقياس الذكاء الوجداني بحساب معامل ألفا والتجزئة النصفية

الذكاء الوجداني	معامل ألفا كرونباخ	ثبات التجزئة النصفية باستخدام معالجة سبرمان-...
المقياس الكلي	0.91	0.86
البعد الأول	0.52	0.50
البعد الثاني	0.51	0.53
البعد الثالث	0.70	0.60
البعد الرابع	0.65	0.55
البعد الخامس	0.66	0.63
البعد السادس	0.62	0.60

من الجدول السابق يتبين أن مقياس الذكاء الوجداني وأبعاده يتمتع بدرجات مناسبة من الثبات حيث بلغت قيمة ألفا للمقياس ككل (0.91) ، كما تراوحت قيم الفا للأبعاد من (0.51--0.70) مما يدل على ثبات المقياس كما تبين من الجدول أيضا ارتفاع معامل الثبات باستخدام التجزئة النصفية ومعامل سبيرمان براون للمقياس وأبعاده مما يدل على أن مقياس الذكاء الوجداني و أبعاده يتمتع بدرجات كبيرة من الثبات، ويمكن الوثوق في نتائجه.

صدق المحكمين

تم حساب صدق المحكمين من خلال عرض المقياس على مجموعة من الخبراء المختصين في مجال علم النفس وقد أجمع المحكمون على ان المقياس وعبارته وأبعاده يتمتع بدرجات عالية من الصدق ، كما تم حساب صدق الاتساق الداخلي للمقياس عن طريق حساب معامل الارتباط بين الدرجة الكلية للبعد والدرجة الكلية للمقياس.وكذلك علاقة كل فقرة بالدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه ،والجدول التالي يوضح صدق الاتساق الداخلي للمقياس وأبعاده.

جدول (3)صدق الاتساق الداخلي لأبعاد مقياس الذكاء الوجداني

م	أبعاد المقياس	معامل الارتباط بين درجة كل بعد والدرجة الكلية للمقياس
1	البعد الأول	0.57
2	البعد الثاني	0.60
3	البعد الثالث	0.73
4	البعد الرابع	0.58
5	البعد الخامس	0.73
6	البعد السادس	0.51

من الجدول السابق تبين ارتباط أبعاد مقياس الذكاء الوجداني بالدرجة الكلية للمقياس.مما يدل صدق الاتساق الداخلي وأن المقياس يتمتع بدرجة عالية من الصدق.

تصحيح المقياس: تصحح الاستجابات على فقرات المقياس بإعطاء ثلاث درجات للاستجابة بـ(نعم) ودرجتان للاستجابة بـ (أحياناً) ودرجة واحدة للاستجابة بـ (لا) وأعلى درجة على المقياس (165) وأقل درجة (55) وقد اعتبرت الدرجات التي تفوق قيمة وسيط الدرجات (82.5) درجات مرتفعة، وما دون ذلك اعتبرت درجات منخفضة.

ثانيًا مقياس الإبداع الانفعالي:

تم إعداد مقياس الإبداع الانفعالي بعد الاطلاع على الأطر النظرية للابداع الانفعالي وكذلك أهم المقاييس المتعلقة به ويتكون المقياس من 27 عبارة موزعة على أربعة أبعاد هي الاستعداد والمرونة والجدة والفاعلية (كما هو مبين بجدول (4)، ويقابل كل فقرة خمسة مستويات للاستجابة بطريقة "ليكارت" وهي: موافق بشدة ، موافق ، محايد، غير موافق، غير موافق بشدة. ، وتشير الدرجة المرتفعة على هذا المقياس إلى الإبداع الانفعالي المرتفع ، بينما تشير الدرجة المنخفضة على هذا المقياس إلى ضعف الإبداع الانفعالي.

جدول (4)

أبعاد مقياس الإبداع الانفعالي والعبارات التي يشملها كل بعد

م	أبعاد المقياس	أرقام العبارات
1	البعد الأول: :الاستعداد	25-21-17-13-9-5-1
2	البعد الثاني: المرونة	26-22-18=14-10 -6-2
3	البعد الثالث: الأصالة والجدة	27-23-19-15-11-7-3
4	البعد الرابع: الفعالية	24-20=16-12-8-4

حساب الثبات والصدق لمقياس الإبداع الانفعالي:

تم التحقق من الخصائص السيكومترية لمقياس الإبداع الانفعالي باتباع الإجراءات المبينة فيما يلي:

أولاً: حساب الثبات

تقدير ثبات مقياس الإبداع الانفعالي اعتمادًا على طريقة ثبات الاتساق الداخلي "ألفا كرونباخ" وكذلك بطريقة التجزئة النصفية باستخدام معامل الارتباط المصحح لسبيرمان براون، وقد جاءت نتائج تقديرات الثبات على النحو التالي:

جدول (5) معاملات الثبات لمقياس الإبداع الانفعالي وأبعاده

مقياس الإبداع الانفعالي	معامل ألفا "كرونباخ"	معامل " سبيرمان بروان" المصحح
المقياس الكلي	0.894	0.864
البعد الأول	0.600	0.585
البعد الثاني	0.640	0.580
البعد الثالث	0.729	0.644
البعد الرابع	0.734	0.755

يتبين من الجدول السابق أن معامل ثبات ألفا كرونباخ" لمقياس الإبداع الانفعالي بلغت قيمته(0.89)تقريبًا، كما بلغت قيمة معامل ثبات التجزئة النصفية المصححة القيمة (0.86) تقريبًا، كما اتضح من نفس الجدول أن قيم معاملات ثبات ألفا كرونباخ الخاصة بالأبعاد الأربعة لنفس المقياس تراوحت بين (0.60 إلى 0.73) ، كما تبين كذلك أن قيم معاملات ثبات التجزئة النصفية المصححة لنفس الأبعاد تتراوح بين (0.58 إلى 0.76) تقريبًا بما يفيد بتمتع المقياس ككل وكذلك أبعاده الأربعة بمستوى مرتفع من الثبات ويمكن الوثوق في نتائجه.

ثانيا : صدق المقياس

تم حساب صدق المحكمين من خلال عرض المقياس على مجموعة من الخبراء المختصين في مجال علم النفس وقد أجمع المحكمون على ان المقياس وعبارته وأبعاده يتمتع بدرجة عالية من الصدق، كما تم حساب الصدق لمقياس الإبداع الانفعالي باستخدام صدق الاتساق الداخلي من خلال إيجاد معاملات الارتباط بين المفردات والأبعاد التي تنتمي إليها وكذلك معاملات الارتباط بين الأبعاد والدرجة الكلية للأداة ، وفيما يلي النتائج التي تم التوصل إليها باستخدام هذا الإجراء:

جدول (6): قيم معاملات ارتباط درجات فقرات مقياس الإبداع الانفعالي بالدرجة الكلية للبعد التي تنتمي إليه

البعد الأول		البعد الثاني		البعد الثالث		البعد الرابع	
الفقرات	معامل الارتباط	أرقام الفقرات	معامل الارتباط	الفقرات	معامل الارتباط	الفقرات	معامل الارتباط
1	.391**	2	.336**	3	.534**	4	.577**
5	.607**	6	.635**	7	.739**	8	.786**
9	.654**	10	.557**	11	.671**	12	.605**
13	.677**	14	.531**	15	.631**	16	.514**
17	.795**	18	.653**	19	.532**	20	.649**
21	.697**	22	.692**	23	.618**	24	.630**
25	.187**	26	.622**	27	.630**		

**دال عند مستوى (0.01)

يتضح من الجدول السابق أن جميع قيم معاملات الارتباط بين فقرات الأبعاد الأربعة لمقياس الإبداع الانفعالي مع الدرجات الفرعية لنفس الأبعاد التي تنتمي إليها دالة عند مستوى(0.01) مما يفيد بصدق الاتساق الداخلي لفقرات هذا المقياس مع الأبعاد التي تنتمي إليها.

جدول (7) قيم معاملات ارتباط الدرجات الفرعية الأبعاد بالدرجة الكلية لمقياس الإبداع الانفعالي

البعد	معامل الارتباط بالدرجة الكلية للمقياس
البعد الأول	.809**
البعد الثاني	.866**
البعد الثالث	.869**
البعد الرابع	.909**

**دال عند مستوى (0.01)

يتضح من الجدول السابق أن جميع قيم معاملات الارتباط بين الدرجات الفرعية للأبعاد الأربعة لمقياس الإبداع الانفعالي مع الدرجة الكلية لنفس المقياس دالة عند مستوى (0.01) مما يفيد بصدق الاتساق الداخلي لأبعاد المقياس مع المتغير المستهدف قياسه من نفس المقياس وهو الإبداع الانفعالي.

طريقة تصحيح المقياس:

تم تقدير مستويات الاستجابة المتدرجة على فقرات المقياس بالدرجات (5 ، 4 ، 3 ، 2 ، 1)على فقرات المقياس حيث تعطى الدرجة (5) للاستجابة (موافق بشدة) ، والدرجة (1) للاستجابة (غير موافق بشدة) وقد بلغت الدرجة العظمى على المقياس بالدرجة 135، والدرجة الدنيا على المقياس بالدرجة 27 درجة وقد اعتبرت الدرجات التي تفوق قيمة وسيط الدرجات (67.5) درجات مرتفعة، وما دون ذلك اعتبرت درجات منخفضة.

الأداة الخاصة بالتحصيل الدراسي : يستخدم المعدل الدراسي كمؤشر للتحصيل الدراسي ،حيث يشير حصول الطالبة علي معدل دراسي مرتفع (أكثر من 4) .إلى المستوى المرتفع في التحصيل.

يشير حصول الطالبة علي معدل دراسي متوسط (من 3-4). إلى المستوى المتوسط في التحصيل.

يشير حصول الطالبات علي معدل دراسي منخفض (أقل من 3). إلى المستوى المنخفض في التحصيل.

الأساليب الإحصائية المستخدمة:

1- الإحصاءات الوصفية ،المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للتحقق من صحة الفرض الأول.

2- معامل ارتباط بيرسون للتحقق من الفرض الثاني والفرض الثالث .

3- اختبار (ت) لدلالة الفروق بين المتوسطات.للتحقق من الفرض الرابع والخامس .

4- الانحدار المتعدد للتحقق من صحة الفرض السادس.

نتائج الدراسة ومناقشتها

أولا: النتائج المتعلقة بالفرض الأول والذي ينص على : " تمتلك طالبات الجامعة مستوىً متوسطًا من كل من الذكاء الوجداني والإبداع الانفعالي ".

وقد استهدفت إجراءات التحقق من هذا الفرض استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للدرجة الكلية لكل من متغيري الذكاء الوجداني والإبداع الانفعالي لدى عينة الدراسة من طالبات الجامعة، والجدول رقم (8) يوضح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل من هذين المتغيرين:

يتضح من الجدول رقم (8) أن متوسط درجات مقياس الذكاء الوجداني لعينة الدراسة بلغت قيمته (131.6) تقريبًا وهي قيمة تفيد بمستوى مرتفع من الذكاء الوجداني بما يشير إلى ارتفاع مستوى الذكاء الوجداني لدى عينة الدراسة ولقد اتفقت هذه النتيجة مع دراسة صارة (2020) والتي توصلت إلى ارتفاع مستوى الذكاء الوجداني لدى طلبة جامعة وهران، كما اتفقت كذلك مع نتائج دراسة (معزي ، بوجلال، 2023) التي أجريت على طلاب جامعتي المسيلة وبسكرة المقبلين على التخرج ، والتي توصلت إلى وجود مستوى مرتفع من الذكاء الوجداني لدى طلاب الجامعة.

جدول (8) : الإحصاءات الوصفية لمتغيري الذكاء الوجداني والإبداع الانفعالي لدى عينة الدراسة

المتغير	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الذكاء الوجداني	131.5575	14. 77987
الإبداع الانفعالي	95.1667	10. 30914

كما يتبين من نفس الجدول رقم (8) أن متوسط درجات مقياس الإبداع الانفعالي لعينة الدراسة بلغت قيمته (95.2) تقريبًا وهي قيمة مرتفعة ،وتشير هذه النتيجة إلى وجود مستوى مرتفع من الإبداع الانفعالي لدى عينة الدراسة وتتفق هذه النتيجة مع دراسة: عليوه ومحمد (2021) والتي توصلت إلى أن أفراد عينة البحث يتميزون بمستوى مرتفع من الإبداع الانفعالي، وتختلف مع دراسة حسين (2007) ومع دراسة عمر وزيدان (2014) والتي توصلت كل منهما إلى أن أفراد عينة البحث يتميزون بمستوى منخفض من الإبداع الانفعالي ،ويمكن تفسير هذه النتيجة بارتفاع مستوى الإبداع الانفعالي في الدراسة الحالية وفقا لما أشار اليه أفيرل(Averill، 2005) بأن الإبداع الانفعالي يتأثر بالبيئة الثقافية فقد تكون النتيجة لما يتوفر لدى الطالبات عينة الدراسة الحالية من بيئة جامعية آمنة فيها كل مقومات النمو للإبداع الانفعالي الجيد والمحفزة على الإبداع وإلى الدور الذي تلعبه العوامل البيئية في تشكيل استجابات الفرد.

وقد يكون الاختلاف يرجع الى اختلاف البيئات واختلاف الجوانب الثقافية كالأسرة التي لها مكانة هامة في تطبيع سلوك الفرد من خلال أساليب التنشئة الاجتماعية التي يعتادها الفرد في البيت والتي تنتقل معه إلى المجتمع الخارجي أو لاختلاف مستوى الشعور بالأمن حيث عدم الشعور بالأمن قد يؤدي إلى انخفاض في مستوى الإبداع الانفعالي.

ثانياً: النتائج المتعلقة بالفرض الثاني الذي ينص على" توجد علاقة دالة بين الذكاء الوجداني والإبداع الانفعالي لدي طالبات الجامعة "تم استخدام معامل ارتباط

بيرسون للتعرف على العلاقة بين الذكاء الوجداني و والإبداع الانفعالي و الجدول التالي يوضح ذلك:

وجود أثر دال للذكاء الوجداني علي الخصائص الإبداعية ، ولقد أوضحت بعض الدراسات أن

جدول (9)معاملات الارتباط بين الذكاء الوجداني وأبعاده ، والإبداع الانفعالي

م	أبعاد المقياس	معامل الارتباط	الدلالة
1	البعد الأول: الوعي بانفعلات الذات	0.545	دالة عند 01.
2	البعد الثاني: الوعي بانفعلات الآخرين	0.444	دالة عند 01.
3	البعد الثالث: فهم الانفعالات وتفسيرها	0.463	دالة عند 01.
4	البعد الرابع: تقييم الانفعالات وتوجيهها	0.375	دالة عند 01.
5	البعد الخامس: إدارة وتنظيم انفعالات الذات.	0.278	دالة عند 01.
6	البعد السادس: إدارة انفعلات الآخرين ومعالجتها.	0.509	دالة عند 01.
	الدرجة الكلية للذكاء الوجداني	0567	دالة عند 01.

يتضح من الجدول السابق ما يلي:

- وجود علاقة دالة إحصائيًا بين الذكاء الوجداني وأبعاده(الوعي بانفعالات الذات - الوعي بانفعالات الآخرين - فهم الانفعالات وتفسيرها - تقييم االانفعالات وتوجيهها - إدارة وتنظيم انفعالات الذات.- إدارة انفعلات الآخرين ومعالجتها.) مع الإبداع الانفعالي

حيث بلغت قيم معاملات الارتباط 0567 - 0.545 -0.444 -0.463 - 0.375 - 0.278 -0.509 على الترتيب وجميعها دالة عند مستوى دلالة 0.01

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة يونس (2024) التي أظهرت وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة بين الذكاء الوجداني والإبداع الانفعالي لدى الموهوبين في المرحلة الإعدادية من التعليم الأساسي بمصر، كما تتفق هذه النتيجة مع ما أوضحته دراسة Chan ،(2005) أن الطلاب من خلال الوعي بالانفعالات و التعرف علي المشاعر والانفعالات ومعرفتهم بأنفسهم يزداد الإبداع لديهم ، ، ويتفق ذلك مع دراسة (Wolfraddt et al ،2002) والتي أظهرت

الأفراد مرتفعي الذكاء الوجداني قدموا أداءات ابتكارية أكثر إبداعًامن الأفراد منخفضى الذكاء.الوجداني حيث أشارت دراسة Guastello ، et al2004) ، بأن الذكاء الوجداني يسهم في تحسين الإنتاج الإبداعي ، كما أوضحت دراسة Chan ، (2005) أن تعرف الطلاب علي انفعالاتهم ومعرفتهم بأنفسهم يزيد الابتكار لديهم ويمكن تفسير هذه النتيجة وفقا لما أشار اليه (الخضر ،2006) إلي أنه من الممكن أن يسهم الانفعال في ترشيد التفكير وأن المزاج الإيجابي ينشط الإبداع وحل المشكلات.

كما تدعم هذه النتيجة رأي أصحاب النظرية السلوكية بأن الإبداع يمثل التفكير التباعدي عند الفرد مما قد يؤدي إلى إصدار إستجابات انفعالية مميزة عن طريق عمليات التعزيز المستمر، كما يرى بعض أصحاب المدرسة السلوكية أن الاستجابات الانفعالية غير المقصودة ممكن تكون أفضل من الاستجابات الإبداعية التي ترتبط بالتعزيز لزيادة مستوى الإبداع الانفعالي والإبداع العلمي لدى الفرد والذي يظهر في الأنشطة الإبداعية للفرد (جميل ،2016) وبالتالي يمكن استنتاج أن الجانب الوجداني

قد يؤثر في الجانب الإبداعي وذلك من خلال تفسير نظرية التحليل النفسي للإبداع.

ثانيا: النتائج المتعلقة بالفرض الثالث

أسفرت نتائج اختبار الفرض الثالث والذي ينص على أنه لاتوجد علاقة دالة بين الذكاء الوجداني و التحصيل الدراسي تم استخدام معامل معامل ارتباط بيرسون والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول (10) يوضح معاملات الارتباط بين الذكاء الوجداني والتحصيل الدراسي

م	أبعاد المقياس	معامل الارتباط	الدلالة
1	البعد الأول: الوعي بانفعالات الذات	0.038	غير دالة
2	البعد الثاني: الوعي بانفعالات الآخرين	0.092	غير دالة
3	البعد الثالث: فهم الانفعالات وتفسيرها	0.004	غير دالة
4	البعد الرابع: تقيم الانفعالات وتوجيهها	0.031	غير دالة
5	البعد الخامس: إدارة وتنظيم انفعالات الذات.	0.047	غير دالة
6	البعد السادس: - إدارة انفعالات الآخرين ومعالجتها.	0.045	غير دالة
	الدرجة الكلية للذكاء الوجداني	0.024	غير دالة

من الجدول السابق تبين أن معاملات الارتباط بين الدرجة الكلية للذكاء الوجداني وجميع أبعاده والتحصيل الأكاديمي بلغت (0.26. ، 0.038،0.092 ،0.004، 0.031 ،0.047،0.045) على الترتيب وهي قيم غير دالة إحصائيًا عند مستوى0.01 وهذه النتيجة توضح عدم وجود علاقة دالة إحصائيًا بين الذكاء الوجداني وجميع أبعاده مع التحصيل الدراسي ، وتتفق هذه النتيجة مع ماتوصلت اليه نتائج

دراسة عجوة (2002)ودراسة عبد الوارث (2002) ودراسة الصاوي(2006)حيث توصلت هذه الدراسات إلى عدم وجود علاقة دالة بين الذكاء الوجداني والتحصيل الدراسي .، كماتختلف هذه النتيجة مع نتائج دراسة ((Parker (2004، et al ، ودراسة Marchessault ،(2005) والتي أظهرت وجود ارتباط دال إحصائيًا موجب بين الذكاء الوجداني والتحصيل الأكاديمي ويمكن تفسير ذلك بأن التحصيل الدراسي قد يتأثر وبعوامل أخرى قد تؤثر في التحصيل الدراسي مثل الدافعية للتحصيل لدى الطالبات ،مستوى الطموح ،وقد يرجع إلى أساليب التعليم المتبعة وتأثير استخدام التقنيات الحديثة المعتمدة على التعليم والتعلم الإلكتروني حيث أشار الموسى أن التعليم الإلكتروني يعمل على رفع مستوى تحصيل الطلاب في المواد المختلفة ،من خلال إتاحة الكم الهائل من التدريبات التي يتفاعل بها المتعلم مع البرمجيات التعليمية ،ووجود التغذية المرتدة (الموسى ،2003) ووفقا لما أشارت إليه دراسة الحذيفي (2008) بأن استخدام التعليم الإلكتروني أفضل من الطرق التقيدية في رفع مستوى التحصيل لدى الطلبة . ويتبين مما سبق تحقق الفرض الثاني للدراسة والذي ينص عليٌ لا توجد علاقة دالة بين الذكاء الوجداني والتحصيل الدراسي لدي طالبات الجامعة.

ثالثا: النتائج المتعلقة بالفرض الرابع والذي ينص"توجد فروق دالة إحصائيًا بين طالبات الجامعة منخفضات الذكاء الوجداني والطالبات مرتفعات الذكاء الوجداني في الإبداع الانفعالي " تم حساب المتوسطات وقيمة (ت) لدلالة الفروق بين المتوسطات بين الطالبات

المنخفضات والمرتفعات في الذكاء الوجداني على مقياس الإبداع الانفعالي كما في الجدول رقم (11):

من الجدول السابق يتبين وجود فروق دالة بين الطالبات منخفضات الذكاء الوجداني والطالبات مرتفعات الذكاء الوجداني في الإبداع الانفعالي حيث بلغت قيم (ت) 8.683 وهي قيمة دالة إحصائيًّا عند مستوى 0 ،01 وتتفق هذة النتيجة مع نتائج دراسة المختلفة (Zipple، 2000) وهذا يتفق مع أشارت إليه دراسة ، (Guastello et al.,2004) ،بأن الذكاء الوجداني يسهم في تحسين الإنتاج الإبداعي والذكاء الوجداني يؤدي دورًا مؤثرًا في قدرة الفرد علي النجاح في الحياة حيث أوضحت دراسة ماير (Mayer , 2001) أن الأفراد مرتفعي الذكاء الوجداني لديهم قدرة علي توجيه انفعالاتهم وانفعالات الآخرين في المواقف المختلفة

جدول (11) قيمة ودلالة (ت) للفروق بين الطالبات (مرتفعات ومنخفضات)الذكاء الوجداني في الإبداع الانفعالي

المتغير	الطالبات المنخفضات فيي الذكاء الوجداني ن=43		الطالبات المرتفعات في الذكاء الوجداني ن= 45		درجات الحرية	قيمة ت	مستوى الدلالة
	المتوسط	الانحراف	المتوسط	الانحراف			
الدرجة الكلية للإبداع الانفعالي	88.302	9.687	103.778	6.852	86	8.683	0.000

Wolfraddt et al ،2002 التي أوضحت أن الأفراد مرتفعي الذكاء الوجداني قدموا أداءات ابتكارية أكثر إبداعًامن الأفراد منخفضى الذكاء الوجداني ويمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء ما أشار إليه Barchard (2003) والذي أكد على أهمية الذكاء الوجداني في كافة مجالات الحياة وخاصة فيما يتعلق بالجانب الإبداعي. وكلما زادت قدرة الفرد على الوعى بذاته والضبط الانفعالي كلما تعلم كيف يستخدم انفعالاته بذكاء ويختار عن قصد ويعرف كيف يستجيب فى المواقف

خامساً: النتائج المتعلقة بالفرض الخامس

أسفرت نتائج اختبار الفرض الخامس والذي ينص على " لا توجد فروق دالةإحصائيًّا بين طالبات الجامعة منخفضات الذكاء الوجداني والطالبات مرتفعات الذكاء الوجداني في التحصيل الدراسي" تم حساب المتوسطات وقيمة (ت) لدلالة الفروق بين المتوسطات بين المنخفضات والمرتفعات في الذكاء الوجداني في التحصيل الدراسي كما بالجدول التالي:

،ويؤكد ريد و

كلارك على أن الفرد لايحتاج الى ذكاء عقلى فقط بل إنه يحتاج دومًاإلى أن يركز على قوة الانفعالات و المشاعر و أن يرفع من دافعيته لإنجاز الأعمال وأن يصنع الحد الفارق في مجالات عديدة منها التخطيط ،والتفوق واتخاذ القرار والابتكار والإبداع &Clarke ،2ooo ،(68 Reed).

جدول (12) قيمة (ت) ودلالتها الإحصائية لمتوسط درجات الطالبات منخفضات الذكاء الوجداني

والطالبات مرتفعات الذكاء الوجداني في التحصيل الدراسي

المتغير	الطالبات االمنخفضات فيي الذكاء الوجداني ن= 43		الطالبات المرتفعات في الذكاء الوجداني ن=45		درجات الحرية	قيمة ت	مستوى الدلالة
	المتوسط	الانحراف	المتوسط	الانحراف			
التحصيل الدراسي	4.04	1.122	4.39	0.645	86	1.690	0.095

من الجدول رقم (12) يتبين عدم وجود فروق دالة بين الطالبات منخفضات الذكاء الوجداني والطالبات مرتفعات الذكاء الوجداني في مستوى التحصيل الدراسي ، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة عبد الوارث (2002)والتي هدفت إلى التعرف على العلاقة بين الذكاء الوجداني والتحصيل الدراسي والذكاء االعام لدي طلاب كلية التربية بسلطنة عمان وتوصلت إلى عدم وجود علاقة إرتباطية بين كل من الذكاء الوجداني ومكوناته و التحصيل الدراسي، كما اتفقت مع نتائج دراسة عجوة(2002 التي أظهرت عدم وجود علاقة دالة بين الذكاء الوجداني والتحصيل الدراسي. ويمكن تفسير هذه النتيجة فقد يكون على الرغم من أهمية الجانب الوجداني للتحصيل الدراسي إلا أن هناك عوامل أخرى تؤثر على التحصيل قد تكون أكثر أهمية في تأثيرها على التحصيل ومنها ، الدافعية للتحصيل ،مستوى الطموح ،طرق التدريس وأساليب التعليم والتعلم وقد يرجع إلى أساليب التعليم المتبعة وتأثير استخدام التقنيات الحديثة المعتمدة على التعليم والتعلم الإلكتروني ويتفق هذا مع ما أوضحه الموسى (2003) بأن استخدام التعليم الإلكتروني يعمل على رفع مستوى تحصيل الطلاب في المواد المختلفة ،حيث يتيح لهم كمًّا هائلًا ل من التدريبات التي يتفاعل بها المتعلم مع البرمجيات التعليمية ،ووجود التغذية المرتدة ، ويتفق أيضا مع دراسة الحذيفي (2008) بأن استخدام التعليم الإلكتروني أفضل من الطرق التقيدية في رفع مستوى التحصيل لدى الطلبة ،ومما سبق يتبين تحقق الفرض الخامس .

سادسا: النتائج المتعلقة بالفرض السادس والذي ينص على "يمكن التنبؤ بالإبداع الانفعالي من خلال كل من الذكاء الوجداني وأبعاده. " وللتحقق من هذا الفرض تم استخدام أسلوب تحليل الانحدار المتعدد بعد التحقق من تحقق شرط خطية العلاقة بين المتغير التابع (المتنبأ به) والمتغيرات المتنبئة المستقلة ، واعتدالية توزيع درجات المتغير التابع ، وقد أسفرت نتائج التحليلات الخاصة بهذا الأسلوب الإحصائي عن النتائج التالية:

جدول(13): ملخص نموذج التحليل

النموذج الإحصاءات	معامل الارتباط R	مربع معامل الارتباط (معامل التحديد)R Square	الخطأ المعياري للتقدير	اختبار دربن واطسن Durbin-Watson
القيم	0.615	0.379	9.304	2.031

يتضح من الجدول السابق رقم (13) أن قيمة معامل الارتباط المتعدد بين متغير الإبداع الانفعالي (كمتغير تابع متنبأ به) ومتغير الذكاء الوجداني وأبعاده والمتغيرات المستقلة المنبئة وهي: الذكاء الوجداني ، الوعي بانفعالات الذات ، إدارة انفعالات الآخرين،كمتغيرات مستقلة منبئة بلغت القيمة (0.615) مما يفيد بوجود علاقة طردية قوية بين المتغير التابع المتنبأ به والمتغيرات المستقلة المنبئة ، كما تبين من نفس الجدول السابق أن قيمة مربع معامل الارتباط (معامل التحديد) بلغت(0.379) تقريبًامما يعني أن هناك نسبة مئوية قدرها (38%) من تباين درجات الإبداع الانفعالي تعزى إلى الذكاء الوجداني ، و الوعي بانفعالات الذات،إدارة انفعالات الآخرين، كما تبين من نفس الجدول السابق أن قيمة اختبار (دربن واطسن) (Durbin-Watson) للارتباط الذاتي بلغت (2) تقريبًامما يعني عدم وجود ارتباط ذاتي للمتغيرات المستقلة المنبئة (الشافعي ، 2014 ، 347).

كما يتضح من الجدول رقم (14) وجود انحدار دال لمتغير الإبداع الانفعالي، على متغيري (الذكاء الوجداني، بعد الوعي بانفعالات الذات، بعد إدارة انفعالات الآخرين) ، وبالتالي هناك إمكانية للتنبؤ بمتغير الإبداع الانفعالي من الذكاء الوجداني وبعدي الوعي بانفعالات الذات وإدارة انفعالات الآخرين .

جدول (14): تحليل تباين الانحدار

النموذج	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة.
1	الانحدار	60138.880	1	60138.880	694.745	.000b
	البواقي	33413.120	386	86.562		
	الكلي	93552.000	387			

جدول (15) :معاملات الانحدار

نموذج الانحدار	المعاملات غير المعيارية		المعاملات المعيارية	قيمة T (ت)	مستوى الدلالة .Sig
	قيمة معامل الانحدار	الخطأ المعياري	Beta قيمة بيتا معامل		
الثابت	43.84	5.642	----	7.77	0
الذكاء الوجداني	0.148	0.076	0.212	1.953	0.050
الوعي بانفعالات الذات	0.845	0.278	0.274	3.038	0.003
إدارة انفعالات الآخرين	0.859	0.343	0.214	2.504	0.013

يتضح من الجدول السابق (15) أن المتغيرات المستقلة المنبئة بالإبداع الانفعالي هي متغيرات : (الذكاء االوجداني) وهو بلغ معامل انحدار هذا المتغير القيمة (0.148) وهو دال عند مستوى (0.05) وكذلك البعد الأول من الذكاء الوجداني الوعي بانفعالات الذات حيث بلغ معامل انحداره (0.845) وهو دال عند مستوى (0.01) وكذلك البعد السادس للذكاء الوجداني إدارة انفعالات الآخرين ، حيث بلغ معامل انحداره (0.859) وهو دال عند مستوى (0.01) ويمكن تكوين المعادلة التنبؤية على النحو التالي:

ويتبين من المعادلة التنبؤية السابقة أنه عندما يزيد متغير الذكاء الوجداني بمقدار انحراف معياري واحد فإن متغير الإبداع الانفعالي يزيد بمقدار(0.148) ، وكذلك عندما يزيد متغير الوعي بانفعالات الذات بمقدار انحراف معياري واحد فإن متغير الإبداع الانفعالي يزيد بمقدار(0.845). ومن النتائج الخاصة بهذا الدراسات التي توصلت إلى وجود قدرة تنبؤية للذكاء الوجداني ببعض المتغيرات مثل دراسة دراجو (Drago ، 2004) التي توصلت إلى وجود قدرة تنبؤية للذكاء الوجداني في التنبؤ بالإنجاز الأكاديمي من خلال قدرة الطالب في التعرف علي انفعالاته ومشاعره والتحكم فيها واستخدامها ،ودراسة مختار (2014) والتي توصلت إلى القدرة التنبؤية للذكاء الوجداني للتنبؤ بالرضا عن الحياة ،كما تتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة يونس (2024) التي توصلت إلى وجود قدرة تنبئوية للذكاء الوجداني وبعد الوعي بالذات في التنبؤ بالإبداع الانفعالي لدى طلبة المرحلة الإعدادية من التعليم الأساسي بمصر.

الإبداع الانفعالي = 43.84 + (0.148) الذكاء الوجداني + (0.845) الوعي بانفعالات الذات+ (0.859) إدارة انفعالات الآخرين.

الفرض تبين أن للذكاء الوجداني وكل من بعدي الوعي بانفعالات الذات وإدارة انفعالات الآخرين قدرة تنبؤية بالإبداع الانفعالي وتتفق هذه النتيجة مع ما أظهرته دراسة Ivcevic ،et ،(al2007) أن كلًا من الذكاء الوجداني والإبداع الوجداني كان منبئين بالسلوك الإبداعي، كما تتفق هذه النتيجة بشكل غير مباشر مع نتائج بعض

وتفسر النتيجة السابقة التي تفيد بالقوة التنبؤية لمتغير الذكاء الوجداني وأبعاده (الوعي بانفعالات الذات ،إدارة انفعالات الآخرين) بالإبداع الانفعالي بأن هذا يرجع إلى العلاقة الإيجابية بين الذكاء الوجداني والإبداع الانفعالي ويمكن تفسير إسهام الوعي بالذات وفقًا لما أشار اليه دويدار (2017) بأ.ن الوعي بالذات والذي يعد الأساس في الذكاء الوجداني والركيزة الأساسية في تقبل الفرد لذات والتي تعد أحد جوانب الرضا عن الحياة .مما يزيد من تفاؤل الفرد والذي يساعده ويمثل حافزًا له على جعل الفرد أكثر إيجابية وأكثر إبداعًا ومن خلال هذه النتائج تبين تحقق الفرض السادس بشكل جزئي فيما يتعلق بالقدرة التنبؤية للذكاء الوجداني الدرجة الكلية والبعد الأول الوعي بانفعالات الذات في التنبؤ بالإبداع الانفعالي.

التوصيات والمقترحات:

في ضوء نتائج الدراسة فإن الباحثة توصي بالعديد من المقترحات والتي من أهمها ما يلي :-

- ضرورة توفير برامج للمحافظة على مستوى كل من الذكاء الوجداني والإبداع الانفعالي لدى الطلبة وتنمية كل منهما.
- تدريس موضوع الذكاء الوجداني ضمن المقررات الدراسية الجامعية .
- اشتقاق برامج تستهدف تنمية وربط الجوانب المعرفية المتمثلة في التحصيل الأكاديمي والجوانب الوجدانية المتصلة بالذكاء الوجداني
- إقامة الندوات والمؤتمرات المتعلقة بموضوعات الذكاء الوجداني والإبداع الانفعالي لدى الطلبة بهدف تنمية كل من الذكاء الوجداني والإبداع الانفعالي لديهم.
- العمل على تنشيط البيئة الإبداعية للتشجيع على الابداع الانفعالي.

البحوث والدراسات المقترحة:

في ضوء نتائج الدراسة الحالية يمكن اقتراح القيام بالدراسات التالية:

- فاعلية برنامج إرشادي نفسي في تنمية الذكاء الوجداني.
- دراسة مقارنة لأثر الذكاء الوجداني على الإبداع الانفعالي لدي طلاب وطالبات الجامعة.
- دراسة لأثر التفاعل بين الذكاء الوجداني والمستوى الدراسي على الإبداع الانفعالي لدى طلاب وطالبات الجامعة.
- دراسة تأثير متغيري الدافعية والطموح كمتغيرات وسيطة بين الذكاء الوجداني والتحصيل الدراسي
- دراسة بعض المتغيرات الوسيطة بين متغيري الذكاء الوجداني والتحصيل الدراسي والتي قد تسهم في العلاقة بينهما

مراجع الدراسة:

أبو المجد، علياء (2016).الإبداع الانفعالي وعلاقته بالوعي بالذات ومهارات اتخاذ القرار لدى طلاب الجامعة .*مجلة كلية التربية – جامعة كفر الشيخ* ،16(2)،172-212.

أبو عمشة ، إبراهيم (2013).الذكاء الاجتماعي والذكاء الوجداني وعلاقتهما بالشعور بالسعادة لدى طلبة الجامعة في محافظة غزة (رسالة ماجستير) .كلية التربية جامعة الأزهر ،غزة .

بدوي، منى السيد (2006م) الفروق بين المتفوقين والعاديين والمتأخرين دراسيا في بعض الإستراجيات المعرفية لحل المشكلة وأثر برنامج في مهارات ماوراء المعرفة لتحسينها لدي الطلاب المتأخرين دراسيًّا.

بركات، ريهام ، بدر ،إسماعيل ،الخولي ،هشام ،وعبد القادر،أشرف (2018).الإبداع الانفعالي وعلاقته بأساليب المواجهة لدى طلاب الجامعة .*مجلة كلية التربية جامعة بنها* ،29(116)،279-298.

جابر ، جابر عبد الحميد (2000):*مدرس القرن الحادي والعشرين الفعال :المهارات والتنمية المهنية* .القاهرة ،دار الفكر العربي .

جروان ، فتحي عبد الرحمن (2002): *الإبداع (مفهومة –معايرة- نظرياته –قياسة –تدريبة-مراحله)* ،عمان ،دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع .

جميل ، سرى أسعد (2016).الإبداع الانفعالي وعلاقته بأساليب التفكير ونمطي الشخصية لدى طلبة الجامعة . (رسالة دكتوراه) ،جامعة تكريت .كلية التربية .

جولمان، دانيال (2000): *الذكاء الوجداني* ، ترجمة ليلى الجبالي ،عالم المعرفة ،الكويت : المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب .

الحذيفي، خالد (2008) أثر استخدام التعليم الإلكتروني على مستوى التحصيل الدراسي. *مجلة جامعة الملك سعود* ،20(3).675-716.

حسين ، عواطف (٢٠٠٧).الإبداع الانفعالي وعلاقته بالمهارات المعرفية والحاجة للتقييم لدى الشباب الجامعي ، *مجلة التربية بالزقازيق* ، (٥٦).

الحموي، منى (2010) التحصيل الدراسي وعلاقته بمفهوم الذات ، *مجلة جامعة دمشق للعلوم التربوية والنفسية ،جامعة دمشق* ،26، 173-208.

خضر ، عادل (2009). الإبداع الانفعالي وعلاقته بكل من قوة السيطرة المعرفية والقيم لدى عينة من طلاب الصف الثالث الإعدادي. *مجلة كلية التربية –اللجنة الوطنية القطرية للتربية والثقافة والعلوم* .940140،170.

الخضر، عثمان (2006) *الذكاء الوجداني* ط1 ، الكويت، شركة الإبداع الفكري .

الدردير ، عبد المنعم ، حسن ، محسوب ، المطيري ، خالد ، مرزوق ،عصام (2017). الذكاء الوجداني: مفهومه وقياسه في البيئة الكويتية. *مجلة العلوم التربوية*،(31)،51 - 78 .

دويدار، عبد الفتاح محمد (2017).الذكاء الوجداني وعلاقته بكل من التوافق النفسي والرضا عن الحياة لدى طلبة الثانوية العامة وطالبتها ،*مجلة الطفولة والتربية ،جامعة الأسكندرية* (32).17-37.

رسلان،محمود يوسف (2003) التفكير الإبداعي في ضوء البيئة الدراسية وبعض المتغيرات الديموجرافية لدى تلاميذ المدارس الخاصة والحكومية ، دراسة مقارنة، *مجلة كلية التربية بجامعة الأزهر*، (115) ،61-99.

السامرائي ،عبد الجبار ناصر (2005):الذكاء الوجداني لدي الطلبة المتفوقين عقليا في مدرسة اليوبيل الاردنية ، *مجلة كلية التربية ،جامعة الفيوم*، (3)315-341،

سلمان حسن ،إسماعيل ،نوره ،حسن ،عصام (2023). الذكاء الوجداني وعلاقته بفاعلية الذات لدى معلمي التعليم الثانوي في مملكة البحرين.*مجلة العلوم التربوية والنفسية، جامعة البحرين* .24،(2).283 – 251 .

الشافعي، محمد منصور (2014) *الإحصاء التقليدي والمتقدم في البحوث التربوية –أسس نظرية وتطبيقية باستخدام برامج SPSS -LISREL-AMOS– الكتاب* الأول، مكتبة الرشد، الرياض.

صارة، حمري (2020) مستوى الذكاء الوجداني لدى عينة من طلبة الجامعة في ضوء متغيرات الجنس والتخصص والمستوى الدراسي، *مجلة العلوم الاجتماعية*، 14(2)،21-.35

الصاوي ، إسماعيل (2006)،مكونات الذكاء الوجداني في ضوء نموذج بار-أون وعلاقته بالتحصيل الدراسي والمستوى الدراسي لدى الطلاب المعاقين سمعياً من الجنسين بالمرحلة الثانوية المهنية،*المجلة المصرية للدراسات النفسية* ،16(51)، 81-169 .

عبد الغفار، أنور فتحي (2003): الذكاء الوجداني وإدارة الذات وعلاقتها بالتعلم الموجه ذاتيًّا، *مجلة كلية التربية ،جامعة المنصورة* ،3(53)..

عبيدات، علاء الدين ، العزام، معاز (2018). مستوى الإبداع الانفعالي في ضوء الجندر والسنة الدراسية والتحصيل لدى عينة من طلبة كلية الفنون في جامعة اليرموك، *مجلة العلوم التربوية*، 4(4)،418 -440.

عجوة، عبد العال السيد (2002) الذكاء الوجداني وعلاقتة بكل من الذكاء المعرفي والعمر والتحصيل الدراسي والتوافق النفسي لدى طلاب الجامعة ، *مجلة كلية التربية بالإسكندرية* ،13 (1)، 250-344 .

عزيز، إيمان فخري (2022) الإبداع الانفعالي لدى طلبة قسم الدراسات القرآنية واللغوية. *مجلة الكلية الإسلامية* .2.(69).

عليوه ، هناء رفعت ومحمد ،جهان علي(2021).الإسهام النسبي للإبداع الانفعالي في التنبؤ بمستوى الطموح وفعالية الذات لدى طلبة كلية التربية جامعة سوهاج .المجلة التربوية .كلية التربية .جامعة سوهاج.2(84).1030-1092.

عمر ،بشرى وزيدان ،ربيعة (2014). الإبداع الانفعالي وعلاقته ببعض المتغيرات لدى طلبة الجامعة. *مجلة الدراسات التاريخية والحضارية*.6(18).

العمري ، مرزوق (2012).الضغوط النفسية المدرسية وعلاقتها بالإنجاز الأكاديمي ومستوى الصحة النفسية لدى عينة من طلاب المرحلة الثانوية بمحافظة الليث ،(رسالة ماجستير) .كلية التربية ،جامعة أم القرى .مكة المكرمة .

العنزي ، مقبل (2004): التفكير الإبداعي وعلاقته بالرضا المهني لدى العاملين في المؤسسات الصناعية ، (رسالة ماجستير) ،قسم علم النفس ،كلية التربية جامعة الملك سعود .

اللقاني، أحمد ، والجمل ،علي (2003): *معجم المصطلحات التربوية ، المعرفة في المناهج وطرق التدريس* ، الفاهرة، عالم الكتب .

المبروك ،محيي الدين (2021). الذكاء الوجداني كمنبئ للقيادة الناجحة.*مجلة التربوي ، جامعة المرقب ، كلية التربية بالخمس* ،(18).448 – 423 .

مجمع اللغة العربية (2004م). *المعجم الوسيط*، جمهورية مصر العربية، مكتبة الشروق الدولية، ط(4).

محمود ،سليمان محمد ،مطر ،عبد الفتاح رجب (2002)أساليب المعاملة الوالدية وعلاقتها بالذكاء الانفعالي لدى الأبناء ،مجلة التربية ، كلية التربية جامعة الازهر ، 1(1).

مختار،وحيد مصطفى (2014). الذكاء الوجداني و علاقته بالرضا عن الحياة لدى طلبة الجامعة.*مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس*.(56).356 – 333 .

معزي يسري ، بو جلال سهيلة (2023).مستوى الذكاء الوجداني لدى طلاب الجامعة المقبلين على التخرج -دراسة ميدانية بجامعتي المسيلة وبسكرة، *مجلة الجامع في الدراسات النفسية والعلوم التربوية* ، 8(1)،407-427.

منسي، حسن عمر شاكر (2004) مشكلات الطلاب متدني التحصيل الدراسى من وجهة نظرهم في كلية المعلمين بمحافظة الرس بالمملكة العربية السعودية ، *مجلة جامعة الملك سعود (العلوم التربوية والدراسات الإسلامية)* ، المجلد السابع عشر 117-159.

الموسى، عبد الله (2003).ا"استخدام الحاسب الآلي في التعليم .ط2 مطابع جامعة الإمام ، الرياض .

يونس، شيماء (2024) الذكاء الوجداني كمنبئ بالإبداع الانفعالي لدى الطلاب الموهوبين المراهقين في الحلقة الثانية من التعليم الأساسي.رسالة ماجستير، جامعة الدول العربية ، مصر .

‘Abd al-Ghaffār, Anwar Fatḥī (2003) : al-dhakā’ al-wijdānī wa-idārat al-dhāt wa-‘alāqatuhā bālt‘lm al-muwajjah dhātyyan, Majallat Kullīyat al-Tarbiyah, Jāmi‘at al-Manṣūrah, al-‘adad 53, al-juz’ al-thālith.

al-Ṣāwī, Ismā‘īl (2006), Mukawwināt al-dhakā’ al-wijdānī fī ḍaw’ namūdhaj bār-’wn wa-‘alāqatuhu bāltḥṣyl al-dirāsī wa-al-mustawá al-dirāsī ladá al-ṭullāb al-mu‘āqīn sm‘yan min al-jinsayn bi-al-marḥalah al-thānawīyah al-mihnīyah, al-Majallah al-Miṣrīyah lil-Dirāsāt alnfsbyh, 16 (51), 81-169.

Averill ، J ، R(2011)، emotion and creativity ، paper presented at the ، 12th couference

Averill، J. R. (2005). Emotions as mediators and as products of creative activity. In J. Kaufman & J. Baer (Eds.)، Creativity across domains: Faces of the muse (225-243). Mahwah، NJ: Erlbaum.

Averill، J.R. (2008). Emotion as mediators and as products of creative activity. In J. Kaufman & J. Baer (Eds.)، Faces of the muse: how people think ، work and act creatively in diverse domains. Mahwah، NJ: Lawrence Erlbaum Associates، Inc.

Averill، J.R (1999).Individual differences in emotional creativity :Structure and correlates Journal of Personality ، 67(2)، 331-371.

‘Azīz, Īmān Fakhrī (2022) al-ibdā‘ alānf‘āly ladá ṭalabat Qism al-Dirāsāt al-Qur’ānīyah wa-al-lughawīyah. Majallat al-Kullīyah al-Islāmīyah. 2. (69).

Badawī, Muná al-Sayyid (2006m) al-Furūq bayna al-mutafawwiqīn wāl‘ādyyn wa-al-muta’akhkhirīn dirāsiyan fī ba‘ḍ al’strājyāt al-ma‘rifīyah li-ḥall al-mushkilah wa-athar Barnāmaj fī mahārāt māwrā’ al-Ma‘rifah ltḥsynhā ladá al-ṭullāb al-muta’akhkhirīn drāsyyan.

Barakāt, Rīhām, Badr, Ismā‘īl, al-Khūlī, Hishām, wa-‘Abd al-Qādir, Ashraf (2018). al-ibdā‘ alānf‘āly wa-‘alāqatuhu b’sālyb al-muwājahah ladá ṭullāb al-Jāmi‘ah. Majallat Kullīyat al-Tarbiyah Jāmi‘at Banhā, 29 (116), 279-298.

Barchard ، K، L.2003 Does Emotional Intelligence Assist in The prediction of Academic success?Educational &psychological measurement ، 65 (.5),840-858 .

Bar-on، R.، Brawn، J.M.:Kirkcaldy، B.D&Thome ،E.p.(2000) Emotiona Expression implications for occupational stress:An application of Emotional Quotient Inventory (EQ-I).personality and Individual Differences، 28، 1107-1118.

Bastian، V.، Burns، N.&Nettelbeck، T. (2005):Emotional Intelligence predicts Life Skills، But not as well as personality and Cognitive Abilities .personality and Individual Differences ،39(6).1135-1145.

Chan، David، W(2005):Self-Perceived Creativity ،Family Hardiness، and Emotional Intelligence of Chinese Gifted Students in Hong Kong ، The

Abū al-Majd, ‘Alyā’ (2016). al-ibdā‘ alānf‘āly wa-‘alāqatuhu bi-al-wa‘y bi-al-Dhāt wa-mahārāt ittikhādh al-qarār ladá ṭullāb al-Jāmi‘ah. Majallat Kullīyat al-Tarbiyah – Jāmi‘at Kafr al-Shaykh, 16 (2), 172-212.

Abū ‘Amshah, Ibrāhīm (2013). al-dhakā’ al-ijtimā‘ī wa-al-dhakā’ al-wijdānī wa-‘alāqatuhumā bi-al-shu‘ūr bāls‘ādh ladá ṭalabat al-Jāmi‘ah fī Muḥāfaẓat Ghazzah Risālat mājistīr. Kullīyat al-Tarbiyah Jāmi‘at al-Azhar, Ghazzah.

‘Ajwah, ‘Abd al-‘Āl al-Sayyid (2002) al-dhakā’ al-wijdānī wa-‘alāqatih bi-kull min al-dhakā’ al-ma‘rifī wāl‘mr wa-al-taḥṣīl al-dirāsī wa-al-tawāfuq al-nafsī ladá ṭullāb al-Jāmi‘ah, Majallat klbh al-Tarbiyah bi-al-Iskandarīyah, al-mujallad al-thālith ‘ashar, al-‘adad (1), 250-344.

al-‘Anzī, Muqbil (2004) : al-tafkīr al-ibdā‘ī wa-‘alāqatuhu bālrḍā al-mihnī ladá al-‘āmilīn fī al-mu’assasāt al-Ṣinā‘īyah, Risālat mājistīr, Qism ‘ilm al-nafs, Kullīyat al-Tarbiyah Jāmi‘at al-Malik Sa‘ūd.

al-Dardīr, ‘Abd al-Mun‘im, Ḥasan, Maḥsūb, al-Muṭayrī, Khālid, Marzūq, ‘Iṣām (2017). al-dhakā’ al-wijdānī : mafhūmuhu wqyāsh fī al-bī’ah al-Kuwaytīyah. Majallat al-‘Ulūm al-Tarbawīyah, (31),. 78-51

al-Ḥamawī, Muná (2010) al-taḥṣīl al-dirāsī wa-‘alāqatuhu bi-mafhūm al-dhāt, Majallat Jāmi‘at Dimashq lil-‘Ulūm al-Tarbawīyah wa-al-nafsīyah, Jāmi‘at Dimashq, 26, 173-208.

al-Ḥudhayfī, Khālid (2008) Athar istikhdām al-Ta‘līm al-iliktrūnī ‘alá mustawá al-taḥṣīl al-dirāsī. Majallat Jāmi‘at al-Malik Sa‘ūd, 20 (3). 675-716.

al-Khiḍr, ‘Uthmān (2006) al-dhakā’ al-wijdānī Ṭ1, al-Kuwayt, Sharikat al-ibdā‘ al-fikrī.

al-Laqānī, Aḥmad, wa-al-jamal, ‘Alī (2003) : Mu‘jam al-muṣṭalaḥāt al-Tarbawīyah, al-Ma‘rifah fī al-Manāhij wa-ṭuruq al-tadrīs, alfāhrh ‘Ālam al-Kutub.

al-Mabrūk, Muḥyī al-Dīn (2021). al-dhakā’ al-wijdānī kmnb’ lil-qiyādah al-nājiḥah. Majallat al-tarbawī, Jāmi‘at al-Marqab, Kullīyat al-Tarbiyah bālkhms, (18). 423 – 448.

al-Mūsá, ‘Abd Allāh (2003). A "istikhdām al-Ḥāsib al-Ālī fī al-Ta‘līm. ṭ2 Maṭābi‘ Jāmi‘at al-Imām, al-Riyāḍ.

al-Sāmarrā’ī, ‘Abd al-Jabbār Nāṣir (2005) : al-dhakā’ al-wijdānī ladá al-ṭalabah al-mutafawwiqīn ‘aqliyan fī Madrasat al-Yūbīl al-Urdunīyah, Majallat Kullīyat al-Tarbiyah, Jāmi‘at al-Fayyūm, (3) 315-341,

Jain، C.(2005). Emotional control، stress and health، Journal of psychology health ، ، 14، (5). 813-827.

Jamīl, Sará As‘ad (2016). al-ibdā‘ alānf‘āly wa-‘alāqatuhu b’sālyb al-tafkīr wnmṭy al-shakhṣīyah ladá ṭalabat al-Jāmi‘ah. Risālat duktūrāh, Jāmi‘at Tikrīt. Kullīyat al-Tarbiyah.

Jarwān, Fatḥī ‘Abd al-Raḥmān (2002) : al-ibdā‘ (mafhūmuh – m‘āyyrt-nẓryāth – qyāsh – tdrybt-mrāḥlh), ‘Ammān, Dār al-Fikr lil-Ṭibā‘ah wa-al-Nashr wa-al-Tawzī‘.

Jwlmān, Dānyāl (2000) : al-dhakā’ al-wijdānī, tarjamat Laylá al-Jibālī, ‘Ālam al-Ma‘rifah, al-Kuwayt : al-Majlis al-Waṭanī lil-Thaqāfah wa-al-Funūn wa-al-Ādāb.

Khiḍr, ‘Ādil (2009). al-ibdā‘ alānf‘āly wa-‘alāqatuhu bi-kull min qūwat alsṭrh alm‘rfy wālqym ladá ‘ayyinah min ṭullāb al-ṣaff al-thālith al’‘dādy. Majallat Kullīyat al-Tarbiyah – al-Lajnah alwṭnbh al-Qaṭarīyah lil-Tarbiyah wa-al-Thaqāfah wa-al-‘Ulūm. 170, 940140.

l-‘Umarī, Marzūq (2012). al-ḍughūṭ al-nafsīyah al-madrasīyah wa-‘alāqatuhā bāl’njāz al-Akādīmī wa-mustawá al-Ṣiḥḥah al-nafsīyah ladá ‘ayyinah min ṭullāb al-marḥalah al-thānawīyah bi-Muḥāfaẓat al-Layth, Risālat mājistīr. Kullīyat al-Tarbiyah, Jāmi‘at Umm al-Qurá. Makkah al-Mukarramah.

Maḥmūd, Sulaymān Muḥammad, Maṭar, ‘Abd al-Fattāḥ Rajab (2002) Asālīb al-Mu‘āmalah al-wālidīyah wa-‘alāqatuhā bāldhkā’ alānf‘āly ladá al-abnā’, Majallat al-Tarbiyah, Kullīyat al-Tarbiyah Jāmi‘at al-Azhar, 1 (1).

Majma‘ al-lughah al-‘Arabīyah (2004m). al-Mu‘jam al-Wasīṭ, Jumhūrīyat Miṣr al-‘Arabīyah, Maktabat al-Shurūq al-Dawlīyah, Ṭ (4).

Mansī, Ḥasan ‘Umar Shākir (2004) Mushkilāt al-ṭullāb mtdny al-taḥṣīl al-dirāsī min wijhat naẓarihim fī Kullīyat al-Mu‘allimīn bi-Muḥāfaẓat al-Rass bi-al-Mamlakah al-‘Arabīyah al-Sa‘ūdīyah, Majallat Jāmi‘at al-Malik Sa‘ūd (al-‘Ulūm al-Tarbawīyah wa-al-Dirāsāt al-Islāmīyah), al-mujallad al-sābi‘ ‘ashar 117-159.

Marchessault، C.، (2005)، In:Bar-On، R.، (2005)Issues in Emotional Intelligence -1(4)The Bar-On Model of Emotional - Social Intelligence (ESI)(1) ،University of Texas، Medical Branch www.eiconsortium.org/research/baron model of Emotional - Social Intelligence.pdf.

Mayer، J.D، Salovey، P.، Caruso، D.R. (1997)M)AbilityModel of Emotional Intelligence.http://www.emotionaliq.com/tree.htm.

Journal of Secondary Gifted Education ، 6 (3) ,47-56.

Drago، J.M.(2004) The Relationship between Emotional Intelligence and Academic achievement in nontraditional college students، ph.D.WALDEN UNIVERSITY. Web Master:Robet Emmerling ،psy.D..

Duwaydār, ‘Abd al-Fattāḥ Muḥammad (2017). al-dhakā’ al-wijdānī wa-‘alāqatuhu bi-kull min al-tawāfuq al-nafsī wa-al-riḍā ‘an al-ḥayāh ladá ṭalabat al-thānawīyah al-‘Āmmah wṭālbthā, mjāh al-ṭufūlah wa-al-tarbiyah, Jāmi‘at al-Iskandarīyah, 032). 17-37.

Extremera ، N، Duran ، A.&Rey ، l.(2005): perceived Emotional Intelligence and its influence on Vital Satisfaction ، Subjective Happiness and Engagement in Professionals who Work Mentally Retarded People ، Ansiedady –Esres ، 11 (1) 63-73.

Feldman ، J.(2004)The Relationship .Among College Freshmens Cognitive Risk Tolerance and Academic Hardiness، and Emotional Intelligence and Their usefulness in predicting Academic Outcomes Diss. Abs. Inter .Humanities and Social Sciences ، Vol.64 No.7.

Furnham، A.(2003):Trait Emotional Intelligence and Happiness ، Social Behavior& Personality An International Journal، 31(8) ,.815-823.

Gardner، H. (1999). Multiple Intelligences Speech Delivered at the Thinking for a Change Conference: 7th International Thinking.

Golman، D.(1995). Emotional Intelligence :Why it Can Matter MoreThan IQ?New York :Bantam Books.

Golman، D.Je.Reich، .R.B.(1999):Questions from theAudience، Training &Development، 53(2),28-30.

Ḥsyn, ‘Awāṭif (2007). al-ibdā‘ alānf‘āly wa-‘alāqatuhu bālmhārāt alm‘rfy wa-al-ḥājah lltqym ladá al-Shabāb al-Jāmi‘ī, Majallat altrbyh bālzqāzyq, (56) Miṣr.

Ivcevic، Zorana;Brackett، Marc;Mayer، John، (2007): Emotional Intelligence and Emotional Creativity.Journal of Personality;75-(2)، 199-236.

Jābir, Jābir ‘Abd al-Ḥamīd (2000) : mudarris al-qarn al-ḥādī wa-al-‘ishrīn al-fa‘‘āl : al-mahārāt wa-al-tanmiyah al-mihnīyah. al-Qāhirah, Dār al-Fikr al-‘Arabī.

Jain، A.&Sinha، A(2005):General Health in Organiations Relative Relevance of Emotional Intelligence ، Trust، and Organiational Support ، International Journal of StressManagement ، 12(3) ,257-273. .

dirāsī, Majallat al-ʻUlūm al-ijtimāʻīyah, 14 (2), 21-. 35.

Scott، Sarah، (2007):Do Grades Really Matter?.Macleans; 120 (35)، 70-74.

Singh، D.(2002)، Emotional Intelligence at Work :A professional Guide.http:://www.eqinidia.com/deemoin.asp.

Simons,J. Dewitte, & Lens,w.:(2000), Wanting to Have Vs. Wanting to be the Effect of Perceived Instrumentality on Gol Orientation Hispanic, Journal of Behavioral Sciences,22,(3),pp 332-345.

Smigla,J .E.&Pasioria,G.J.(2000): Emotional Intelligence have it,others Can Learn The CPA,70, 60-61.

Trnka، R.، Cabelkova، I. and Kuska، M.(2019). Cognitive decline influences emotional creativity in the elderly، 31(1)، 93-101.

ʻUbaydāt, ʻAlāʼ al-Dīn, al-ʻAzzām, Muʻādh (2018). mustawá al-ibdāʻ alānfʿāly fī ḍawʼ al-Jindar wa-al-sunnah al-dirāsīyah wa-al-taḥṣīl ladá ʻayyinah min ṭalabat Kullīyat al-Funūn fī Jāmiʻat al-Yarmūk, Majallat al-ʻUlūm al-Tarbawīyah, 4 (4), 418-440.

ʻUlaywah, Hanāʼ Rifʿat wa-Muḥammad, Jīhān ʻAlī (2021). al-Isʹhām al-nisbī lil-ibdāʻ alānfʿāly fī al-tanabbuʼ bmstwá al-ṭumūḥ wa-faʻālīyat al-dhāt ladá ṭalabat Kullīyat al-Tarbiyah Jāmiʻat Sūhāj. al-Majallah al-Tarbawīyah. Kullīyat al-Tarbiyah. Jāmiʻat Sūhāj. 2 (84). 1030-1092.

ʻUmar, Bushrá wzydān, Rabīʻah (2014). al-ibdāʻ alānfʿāly wa-ʻalāqatuhu bi-baʻḍ almtghىrāt ladá ṭalabat al-Jāmiʻah. Majallat al-Dirāsāt altārىkhىh wālḥḍārىh. 6 (18).

Yūnus, Shaymāʼ (2024) al-dhakāʼ al-wijdānī kmnbʼ bi-al-ibdāʻ alānfʿāly ladá al-ṭullāb al-Mawhūbīn al-murāhiqīn fī al-ḥalaqah al-thāniyah min al-Taʻlīm al-asāsī. Risālat mājistīr, Jāmiʻat al-Duwal al-ʻArabīyah, Miṣr.

Zipple ، A.M.(2000): Emotional Intelligence At Work ،Journal Psychiatric Rehabillitation ، 23 .(4 23),409-411.

Mayer، J.D، Salovey، P.، Caruso، D.R. (2000 (M)Modeles of Emotional Intelligence in R.J.Sternberg (Ed)Handbook of ، Intelligence2ndEd.396-420.

Mayre، J.D، Salovey، P.، Caruso، D.R. (2003)M).Measuring Emotional Intelligence with the MSCEIT V2.0 www:http.apa./org //.AbilityModel of.

Moltafet، G.، Sadati، S.، and Pour-Raisi، A.(2018). Parenting style ، basic psychological needs، and emotional creativity: A Path analysis . Creativity Research Journal ، 30(2)، 187-194.

Morgan، Ronald R، :Ponticell، Judith A ،:Gordon.Edward ، E.(2000)، Rehtinking Creativity.Fastback,458 http://web.ebscohost.com/ehost/detail?vid=6&hid=115&sid-25a3d6db-22da-408f-8e.

Muʻizzī Yusrī, Bū Jalāl Suhaylah (2023). mustawá al-dhakāʼ al-wijdānī ladá ṭullāb al-Jāmiʻah almqblyn ʻalá al-takharruj-drāsh maydānīyah bi-jāmiʻatay al-Masīlah wbskrh, Majallat al-Jāmiʻ fī al-Dirāsāt al-nafsīyah wa-al-ʻUlūm al-Tarbawīyah, 8 (1), 407-427.

Mukhtār, Waḥīd Muṣṭafá (2014). al-dhakāʼ al-wijdānī wa ʻalāqatihi bālrḍā ʻan al-ḥayāh ladá ṭalabat al-Jāmiʻah. Majallat Dirāsāt ʻArabīyah fī al-Tarbiyah wa-ʻilm al-nafs. (56). 333 – 356.

Newsome، S.، Day، A.L.، & Canteano ،V.M.(2000).Assessing the predictive validity of emotional intelligence.Personality and Individual Differences، 29، 1005-1016.

on creativity &innovation (ecci xii).

Parker، J.D.A.، Creque، R.E.، Barnhart، D، L.، Harris ،J، I.، Majeeski، S.A.، Wood، L.M.، Bond، B.J. ،&Hogan، M.J.(2004).Academic achievement in high school :Does Emotional intelligenece matter ?personality and individual Differences ، 37، 1321-1330.

Raslān, Maḥmūd Yūsuf (2003) al-tafkīr al-ibdāʻī fī ḍawʼ al-bīʼah al-dirāsīyah wa-baʻḍ al-mutaghayyirāt aldymwjrāfyh ladá talāmīdh al-Madāris al-khāṣṣah wa-al-ḥukūmīyah, dirāsah muqāranah, Majallat Kullīyat al-Tarbiyah bi-Jāmiʻat al-Azhar, al-ʻadad (115), 61-99.

Salmān Ḥasan, Ismāʻīl, Nūrah, Ḥasan, ʻIṣām (2023). al-dhakāʼ al-wijdānī wa-ʻalāqatuhu bfāʻlyh al-dhāt ladá Muʻallimī al-Taʻlīm al-thānawī fī Mamlakat al-Baḥrayn. Majallat al-ʻUlūm al-Tarbawīyah wa-al-nafsīyah, Jāmiʻat al-Baḥrayn. 24, (2). 251 – 283.

Ṣārah, Ḥamrī (2020) mustawá al-dhakāʼ al-wijdānī ladá ʻayyinah min ṭalabat al-Jāmiʻah fī ḍawʼ mutaghayyirāt al-jins wāltkhṣṣ wa-al-mustawá al-

جامعة الملك سعود
King Saud University

الجمعية السعودية
للعلوم التربوية والنفسية
Saudi Education Psychological Assn.

Issue 10, Riyadh (Jumada al-Awwal 1447 / November 2025)

SAUDI JOURNAL OF PSYCOLOGICAL SCIENCES

REFEREED ACADEMIC PERIODCAL

Issued by
Saudi Association for Education & Psychology
King Saud University

ISSNE : 1658-8975

ISSNP : 1658-8053

D.number: 1242/ 1440