المملكة العربية السعودية
وزارة التعليم
جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية
عمادة البحث العلمي

مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية

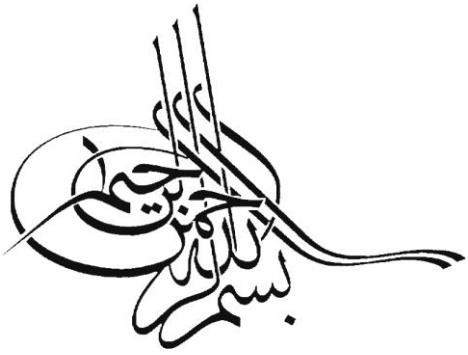
مجلة علمية دورية محكمة

العدد الثاني والسبعون ربيع الأول 1446هـ

الجزء الرابع

عمادة البحث العلمي
www.imamu.edu.sa
IMSIUJHSS@imamu.edu.sa

رقم الإيداع:1427/4888 بتاريخ 1427/9/7هـ
الرقم الدولي المعياري (ردمد) 1658.3116


بسم الله الرحمن الرحيم

المشرف العام

الأستاذ الدكتور/ أحمد بن سالم العامري

معالي رئيس الجامعة

نائب المشرف العام

الدكتور/ نايف بن محمد العتيبي

وكيل الجامعة للدراسات العليا والبحث العلمي

رئيس تحرير

أ.د. ظافر بن محمد القحطاني

أستاذ علم النفس بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية

مدير التحرير

د. أسماء بنت منصور المشرف

أستاذ اللغة الإنجليزية المشارك بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية

أعضاء هيئة تحرير المجلة:

البروفيسور جوزيف فرانسيس إنجمان

جامعة ولاية نيويورك في بوفالو

البروفيسور دانيال بيلي

جامعة ولاية أوستن بيي

البروفيسور أندريا راكوشين لي

جامعة ولاية أوستن بيي

أ.د. زهير بن عبدالله الشهري

قسم التاريخ والحضارة بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية

أ.د. هيفاء بنت يوسف الكندري

قسم الخدمة الاجتماعية بجامعة الكويت

أ.د. علي عقله نجادات

كلية الإعلام بجامعة البتراء

أ.د. سطم بن صالح الجوعاني

قسم المحاسبة بجامعة تكريت

أ.د. عبد الرحمن محمد الحسن أحمد

قسم الجغرافيا بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية

أ.د. محمد لخضر قويدر روبي

قسم علم النفس بجامعة البحرين

د. سعد بن سعيد ربحان

أمين تحرير مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية

مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية

التعريف:

مجلة علمية فصلية محكمة متخصصة تصدر عن عمادة البحث العلمي بجامعة الإمام بن سعود الإسلامية. وتعنى بنشر البحوث والدراسات التي تتوافر فيها مقومات البحث العلمي من حيث أصالة الفكر وجدته، ووضوح المنهجية وسامتها، ودقة التوثيق المتعلقة بمجالات العلوم الإنسانية والاجتماعية، وعلم النفس، والإعلام، والعلوم الإدارية بفروعها المختلفة، وغيرها من التخصصات الأخرى.

الرؤية:

مجلة علمية رائدة تُعنى بنشر النتاج العلمي للباحثين والدارسين في شتى مجالات العلوم الإنسانية والاجتماعية.

الرسالة:

تسعى المجلة لتصبح مرجع علمي للباحثين والدارسين في علوم الإنسانية والاجتماعية، ونشر البحوث المحكمة ذات الأصالة والتميز والجدة وفق المعايير المهنية العالمية، وتحقيق التواصل العلمي لأعضاء هيئة التدريس والباحثين في هذه المجالات من أجل الرقي بالبيئة والمجتمع السعودي والعربي.

الأهداف:

1. المساهمة في تنمية العلوم الإنسانية والاجتماعية وتطبيقاتها، وإثراء المكتبة العربية من خال نشر البحوث النظرية والتطبيقية في المجالات المختلفة.
2. السعي للحصول على بحوث ذات جودة عالية وأكثر ارتباط بالواقع العربي حاضراً ومستقبلاً.
3. إتاحة الفرصة للمفكرين وللباحثين بنشر نتاج أنشطتهم العلمية والبحثية وخاصة تلك التي تتصل بالبيئة العربية.
4. تبادل الإنتاج العلمي والمعرفي على المستوى الإقليمي والعالمي.

5. تشجيع البحوث التي تؤكد على التنوع، والانفتاح الفكري، والانضباط المنهجي، والاستفادة من كل معطيات الفكر العلمي السليم، حديثه وقديمه، عربيًا كان أم أجنبي.
6. تسليط الضوء على الاتجاهات البحثية الجديدة في المجالات المختلفة.

قواعد النشر

تنشر المجلة البحوث العلمية وفق قواعد النشر الآتية:

أولاً: الشروط العامة لتقديم البحث:

1. أن يتسم بالأصالة والابتكار، والجِدّة العلمية والمنهجية.
2. أن يكون دقيقاً في التوثيق والتخريج.
3. أن يسلم من الأخطاء اللغوية والطباعية.
4. ألاّ يكون قد سبق نشره، أو قدِّم للنشر في أي جهة أخرى، وبأي لغة.
5. الالتزام بالأمانة العلمية، والمناهج والأدوات والوسائل المعتبرة في مجاله.
6. الالتزام بذكر الباحثين المشاركين-إن كان البحث مشتركًا- وبيان 7. دور كل باحث منهم، وإثبات موافقتهم في نموذج النشر.
7. الالتزام بعدم إيراد اسم الباحث أو الباحثين في متن البحث صراحةً، أو بأي إشارةٍ تكشف عن هويته أو هويتهم، وإنما تستخدم كلمة (الباحث) أو (الباحثين) بدلاً من الاسم.
8. ألا يزيد البحث عن (50 صفحة) من نوع A4، بما فيها الملاحق والجداول والمراجع.
9. يُعدُّ إرسال البحث للمجلة إقراراً بالالتزام بجميع قواعد النشر في المجلة.
10. يُعدُّ إرسال البحث للمجلة إقراراً بامتلاكه حقوق الملكية الفكرية للبحث كاملاً.

ثانيًا: إجراءات التقديم:

1. يتقدم الباحث بطلبه عبر الموقع الإلكتروني لمجلات جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية (https://imamjournals.org)
2. الالتزام بتعبئة كل الحقول في نموذج رفع البحث في المنصة.
3. إرفاق نسختين من البحث بدون بيانات الباحث إحداهما بصيغة (Word) والأخرى بصيغة (PDF).
4. إرفاق صفحة مستقلة تتضمن (عنوان البحث، اسم الباحث، الدرجة العلمية، الجامعة التي يعمل بها، الكلية، القسم، البريد الإلكتروني، رقم الجوال).

5. إرفاق ملخصين باللغتين العربية والإنجليزية لا تزيد كلماته عن (250كلمة) مع كلمات مفتاحية (Key Words) تعبّر عن المجالات التي يتناولها البحث، ولا تزيد عن خمس كلمات.

ثالثًا: المادة العلمية:

1. إلحاق جميع الصور والرسومات المتعلقة بالبحث، على أن تكون واضحة جلية.
2. رومنة المصادر والمراجع العربية إلى الحروف الإنجليزية.
3. مراعاة ترتيب عناصر البحث كما يلي: المقدمة، المشكلة وأسئلتها، الأهداف، الأهمية، الحدود، المصطلحات، الإطار النظري والدراسات السابقة، المنهجية والإجراءات، النتائج ومناقشتها، الخاتمة والتوصيات، قائمة المراجع.
4. توثيق المراجع والاقتباسات وفقًا لأسلوب جمعية علم النفس الأمريكية (APA 7th edition) أو الحواشي السفلية.
5. الإشارة إلى المراجع في المتن بذكر اسم المؤلف الأخير، ثم سنة النشر، ثم رقم الصفحة بين قوسين، وترتب المراجع في نهاية البحث ترتيباً هجائياً حسب اسم العائلة، ثم الاسم الأول للمؤلف، ثم سنة النشر، ثم العنوان، ثم مكان النشر، ثم دار النشر.
6. ترجمة الملخص العربي الي اللغة الإنجليزية ترجمة معتمدة وارفاق شهادة بذلك قبل الحصول على الإفادة
7. سوف يتم تقييم الملخص العربي.
8. سوف يتم تقييم ملخص اللغة الانجليزية.
9. ينبغي ان يشمل البحث مراجع حديثه من سكوبس.
10. وضع مراجع سكوبس مرتين مرة في مراجع البحث ومرة في قائمه مراجع منفصلة بعنوان مراجع سكوبس حتى يسهل علي سعادة المحكم الوصول إليها.

رابعًا: سياسة التحكيم:

1. تفحص هيئة التحرير البحث فحصاً أوليّاً وتقرر أهليته لاستكمال إجراءات تحكيمه أو رفضه ويبلَّغ الباحث بالنتيجة المبدئية لقبول تحكيم البحث أو رفضه في مدة لا تزيد عن (10) أيام عمل من تاريخ تقديم الطلب.

2. يخضع تحكيم البحث للسرية التامة بعدم الإفصاح عن أسماء الباحثين أو المحكمين.

3. يتم تعيين اثنين من المحكمين –على الأقل– من ذوي الاختصاص في موضوع البحث.

4. يلتزم المحكم بالاعتذار عن التحكيم في حال كون البحث ليس في مجال تخصصه الدقيق، أو ليس لديه الخبرة الكافية فيه.

5. يلتزم المحكم بالرد بالموافقة أو الرفض لطلب التحكيم (في مدة لا تزيد عن خمسة أيام من تاريخ إرسال خطاب طلب التحكيم إليه).

6. في حال اختلاف نتيجة التحكيم في إجازة البحث أو رفضه، يُرسل البحث لمحكِّم مرجِّح.

7. تستغرق مدة تحكيم البحث من تاريخ ورود البحث حتى إرسال ملحوظات المحكمين إلى الباحث مدة لا تزيد عن (30) يوماً.

8. يُشترط لاجتياز التحكيم ألا تقل درجة كل محكم عن 85 درجة.

9. يلتزم الباحث بمراجعة الملحوظات الواردة من المحكمين، وتعديلها في مدة لا تتجاوز (20) يوماً من تاريخ إرسال الملحوظات إليه، وللمجلة الحق في صرف النظر عن البحث في حال الإخلال بذلك.

10. يشعر الباحث في حال قبول البحث أو رفضه.

11. يلتزم المحكم بأن تكون ملاحظاته حول البحث تفصيلية وفق نموذج التحكيم المعتمد، وألا يكتفي بالفحص والتحكيم الإجماليين وأن يتوجه بملحوظاته إلى البحث لا إلى شخص الباحث.

12. في حالة إشارة المحكم إلى الاستلال أو الانتحال في المادة العلمية التي يقوم بتحكيمها، فإنه يلتزم بالإشارة إلى الفقرات التي وقع فيها الاستلال أو الانتحال مع إرفاق ما يثبت ذلك.

13. تحتفظ هيئة التحرير بأسباب الرفض في حال تم رفض البحث.

خامسًا: نشر البحث:

1. يتعهد الباحث خطيّاً بعدم نشر البحث في أوعية نشر أخرى دون إذن كتابيّ من المجلة.

2. يلتزم الباحث بتنسيق البحث وفق قالب التجهيز الطباعي المعتمد في إخراج المجلة:

https://imamjournals.org/index.php/jshs/libraryFiles/downloadPublic/96

https://imamjournals.org/index.php/jshs/libraryFiles/downloadPublic/98

3. يمنح الباحث خطاب إفادة بقبول البحث للنشر بعد استيفاء جميع قواعد النشر.

4. البحوث المنشورة لا تمثل رأي الجامعة، بل تمثل رأي الباحث نفسه، ولا تتحمل الجامعة أي مسؤولية قانونية ترد على هذه البحوث.

5. تؤول كل حقوق النشر للمجلة، ولا يجوز نشر البحث في أيّ منفذ نشر آخر ورقيّاً أو إلكترونيّاً دون إذن كتابي من هيئة التحرير.

6. ينشر البحث إلكترونيّاً عبر منصة المجلات العلمية لجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية:

https://imamjournals.org

سادسًا: سياسة النزاهة والأمانة العلمية:

1. تلتزم المجلة باحترام حقوق الملكية الفكرية وبما يمنع الاعتداء على أفكار الآخرين بأي شكل من الأشكال.

2. تمنع المجلة الاقتباس الذي هو نقل فقرات أو أسطر من مصنفات أخرى تعود إلى الشخص نفسه أو إلى غيره بنسبة تزيد عن 20% من مادة البحث.

3. إذا تطلب البحث اقتباسات مطولة وبنسبة تزيد عن 20% فإن الباحث يبيّن سبب ذلك عند رفع البحث على المنصة.

4. ألا تزيد الكلمات في الاقتباس الواحد عن 30 كلمة، وتوضع بين علامتي تنصيص، مع الإشارة إلى المصدر.

5. تمنع المجلة الاستلال الذي هو إعداد مصنف أو جزء من مصنف جديد بالاعتماد على

مصنف آخر للشخص نفسه بأي نسبة كانت من مادة البحث.

6. ترفض المجلة التدليس الذي هو تقديم معلومات أو نتائج مضللة، أو إخفاء معلومات تؤثر في تقييم البحث.

7. ترفض المجلة الانتحال الذي هو ادعاء الملكية لمصنف مملوك لغيره، أو نسبة النتائج إلى نفسه.

8. تدعو هيئة تحرير مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية من له الحق إلى إبلاغها بأي انتحال يقع في الأبحاث المنشورة.

9. لهيئة تحرير المجلة الحق في سحب البحث إذا وجدت فيه دليلاً قاطعاً على الانتحال، أو ثبت فيه وجود بيانات غير موثوق بها، أو نشر مكرر، أو سلوك غير أخلاقي.

10. للمجلة الحق في رفض النشر لأي مؤلِّف ثبت إخلاله بمبادئ النزاهة والأمانة العلمية.

* * * * * * * * *

للتواصل مع المجلة

جميع المراسلات باسم

رئيس تحرير مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية

عمادة البحث لعلمي

جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية

E.mail:imsiujhss@imamu.edu.sa

www.imamjournals.org

المحتويات

التسامح والازدهار النفسي كمحددات للتنبؤ بالتوافق الزواجي لدى المتزوجين في مدينة الرياض د. راشد السهلي	20
مدى تحسين جودة المراجعة الخارجية في المملكة العربية السعودية بتطبيق متطلبات المراجعة المبنية على المخاطر: وجهة نظر المراجعين د. جعفر الشريف	86
العوامل المؤثِّرة في دافعية طلبة السنة الأولى المشتركة (المسار الإنسانيّ) للدراسة بكلية الفنون بجامعة الملك سعود د. خلود العبيكان	144
متطلبات استخدام العلاج الجدلي السلوكي في الممارسة المهنية للخدمة الاجتماعية بمستشفيات الصحة النفسية د. عبير الشريف د. هاني الشريف	204
Development of Teamwork Skills Using Project–Based Learning in a Translation Classroom: A Case Study in an English–Arabic Classroom Dr. Abdulhameed Alenezi	272
Investigating the effect of executive functions on young children's drawing of familiar and novel pictures Dr. Reshaa Alruwaili Dr. Andrew Simpson	302

التسامح والازدهار النفسي كمحددات للتنبؤ بالتوافق الزواجي لدى المتزوجين في مدينة الرياض

د. راشد سعود السهلي

قسم الدراسات المدنية - كلية الملك خالد العسكرية - وزارة الحرس الوطني

التسامح والازدهار النفسي كمحددات للتنبؤ بالتوافق الزواجي لدى المتزوجين في مدينة الرياض

د. راشد سعود السهلي

قسم الدراسات المدنية - كلية الملك خالد العسكرية - وزارة الحرس الوطني

تاريخ تقديم البحث: 2024/2/20م تاريخ قبول البحث: 2024/3/24م

ملخص الدراسة:

هدفت الدراسة الحالية إلى الكشف عن إمكانية التنبؤ بالتوافق الزواجي في ضوء التسامح والازدهار النفسي لدى المتزوجين بمدينة الرياض، وتكونت العينة من (396) زوجاً وزوجة، تبعاً لعدد من المتغيرات الديموغرافية، واستخدم الباحث مقياس التسامح من إعداد Berry; Parrot and wade ;Conner ;Worthington (2005) وتعريب البقمي (2017)، ومقياس الازدهار النفسي من إعداد Mesurado,etal (2018) ترجمة وقننه على البيئة العربية طه (2021) وتقنين الباحث، ومقياس التوافق الزواجي من إعداد البلوي (2010).أظهرت نتائج تحليل الانحدار الخطي المتعدد أن التسامح والازدهار النفسي لديهما قدرة على التنبؤ بالتوافق الزواجي، حيث بلغت قيمته (0.224) بنسبة (22.4%)، كما بّينت النتائج وجود علاقة ارتباطية طردية ودالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (0.01)، بين الدّرجة الكلية لمقياس التسامح، والدرجة الكلية لمقياس الازدهار النفسي لدى المتزوجين. كذلك أوضحت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) في التسامح لدى المتزوجين لصالح الذكور. وأسفرت النتائج عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) في التسامح تبعاً لمتغير العمر لصالح الفئة العمرية (56) سنة فأكثر، كذلك اتضح وجود فروق ذات دلاله إحصائية عند مستوى (0.05) في الازدهار النفسي لصالح من كانت مدة زواجهم (24-29) سنه، وأيضاً تبّين أن مستويات الازدهار النفسي كانت لصالح المستوى التعليمي دراسات عليا.

الكلمات المفتاحية: التسامح، الازدهار النفسي، التوافق الزواجي.

Tolerance and Psychological Flourishing: as determiners of Married adjustment among Married couples in Riyadh City

Dr.Rashed S.Alsahali.
Associate Professor of Counseling Psychology
Dept of Civil Studies
King Khalid Military Academy

Abstract:

The aim of this research is to explore the possibility of predicting marital adjustment in the light of tolerance and Psychological Flourishing among married couples in Riyadh city. The sample consisted of (396) husbands and wives from different. The researcher used the Tolerance Scale developed by Berry; Worthington; Conner; Parrot and Wade (2005), adapted into Arabic by Al-buqami (2017), the Psychological Flourishing Scale developed by Mesurado et al. (2018), translated and standardized for the Arab environment by Taha (2021), and the Marital adjustment Scale developed by Al-Balawi (2010).

The results of multiple linear regression analysis showed that tolerance and Psychological Flourishing have the ability to predict marital adjustment with a value of (0.224) by (22.4%). The results also indicated a significant correlation at a significance level of (0.01) between the total score of the Tolerance Scale and the total score of the Psychological Flourishing Scale among married couples. Additionally, the results showed statistically significant gender differences in tolerance among married couples at the (0.05) level, favoring males. The results also revealed statistically significant age-related differences in tolerance at the (0.05) level, favoring the age group (56 years and older). Moreover, statistically significant differences were found at the (0.05) level in Psychological Flourishing in favor of those who had been married for 24-29 years. It also emerged that higher levels of f Psychological Flourishing avored those with a postgraduate educational level.

keywords: Tolerance, Psychological Flourishing, Marital adjustment.

مقدمة الدراسة:

تُعد اَلْأُسْرَةُ واستقرارها عاملاً رئيساً في التوافق الشخصي والاجتماعي والوظيفي لأفرادها، ولا يكون ذلك إلا بالسلوكيات الإيجابية التي يمارسها الزوجان تجاه بعضهما؛ مما يعزز العلاقة الزوجية ويجعلها أكثر استقراراً وإيجابية وتفاؤلاً ورضا عن الحياة.

وفي المقابل فإن هناك معوقات تؤثر في التوافق الزواجي، والتي تتمثل في مشكلات أخلاقية لدى الفرد نفسه، ومشكلات اقتصادية، مثل الطلبات المبالغ فيها من قبل الزوجة أو طمع الزوج في مال زوجته، كذلك مشكلات تتعلق باختلاف المستوى الثقافي والنفسي بين الزوجين؛ مما يشكل عقبات في التواصل بينهما (عرار، وعبد الله، 2020).

وقد أوضحت الهيئة العامة للإحصاء (2020) أن عدد صكوك الطلاق بلغ (57،595) صكاً مرتفعاً عن عام 2019 بنسبة 12،7%، وقد أكد الخمشي (2022) إلى تراجع نسب الطلاق بالمملكة بنسبة (16%)، وزيادة معدلات الزواج بنسبة 19% عن الأعوام السابقة، حيث أوضح أن أسباب هذا الانخفاض الإيجابي في معدلات الطلاق يعود إلى تحسن البيئة التشريعية والقانونية، والدور الفعال لمراكز المصالحة أدى إلى تراجع نسب الطلاق في الدعاوي بواقع (22%).

وفي ضوء ذلك أشار الزبون والسليحات (2017) إلى أن التوافق الزواجي يُعد المحصلة الطبيعية للتفاعلات الإيجابية، والتواصل الفعال بين الزوجين، فهو يؤدي إلى علاقة ناتجه عن اشباع الحاجات النفسية والعاطفية والجسدية.

وبيّن المناحي (26،2017) إن الحياة الزوجية تستمد سعادتها واستقرارها عن طريق التسامح والعطاء، وحسن الظن، والتعاون والاحترام المتبادل، والتفاهم، وهذا التفاهم لا يأتي إلا إذا كانت مبنية على الانسجام الفكري بين الزوجين أن معظم الأزواج يعانون من عدم الرضا والقدرة على تحقيق التفاهم والانسجام في حياتهم؛ مما يجعل بعضهم يستعين بمراكز الاستشارات الأسرية والنفسية قبل الشروع في الطلاق، لحل الاضطرابات والخلافات التي صعب عليهم التعامل معها.

أشار الدليمي (2023) إلى أن التسامح مبدأ وقيمة إنسانية عظيمة، تحمل في ثناياها معانٍ نبيلة وثمينة، كونها زينة الفضائل وتتربع على عرش القيم الأخرى، فهي تنقي القلب، وتطهر الروح، وترق لها النفس، وتقرب العلاقات، وتعزز الشعور بالرحمة والمودة والتعاطف بين الآخرين.

وأوضح يوسال وستاي (2014) Uysal & Satici أنه حدث اهتمام في السنوات الأخيرة بالبحث في التسامح، وذلك لارتباطه بالصحة النفسية للفرد، حيث تبين أنه يرتبط سلبياً بالقلق والاكتئاب وأفكار الانتقام، ويرتبط إيجابياً بجودة الحياة.

وقد أشارت العديد من الدراسات منها (البريثن،2019؛ والزهراني، 2021؛ والقرعان والدحادحه،2022؛ Paleari,Reglia & Fincham,2005) أن التسامح إيجابي على العلاقة الزوجية، فهو يساعد على خفض الخلافات والعدوان؛ مما يُعد عامل مهم لتحقيق التواصل البناء بين الأزواج ونجاح واستقرار الحياة الزوجية.

وفي ضوء ذلك أشار الداغر (2014) إلى أن من أهم الجوانب الأسرية الإيجابية التي أهتم بها الباحثون في العلاقات الأسرية، التسامح، الذي يعد من المتغيرات الهامة في الحياة الأسرية والزوجية بصفة خاصة؛ لأنها من العوامل التي يمكن التنبؤ بنجاح العلاقة الزوجية.

ومن زاوية أخرى يُعد موضوع الازدهار النفسي من المتغيرات الهامة والإيجابية في علم النفس، والتي ترتبط وتُسهم في الاستقرار النفسي والأسري للزوجين.

أشار أبو رياح (223،2012) إلى أن الازدهار النفسي يّعد جوهر الرفاهية النفسي والانفعالي، كما يمثل الشكل الأكثر جدوى للسعادة والاستمتاع بكامل جوانبها، دون تجاهل لأوجه المعاناة الحياتية أو غيابها، إنه مركب من تآلف الشخصية واستمتاعها بوجود العلاقات الشخصية، وارتفاع الأداء الوظيفي للشخص.

واكد زكي وحرب (2021) إلى أن الازدهار النفسي يُعد أحد مفاهيم علم النفس الإيجابي، ويشير إلى الأداء الأمثل الذي ينتج عن امتلاك الفرد لمستويات عالية من المشاعر الموجبة، والاندماج النفسي، ومعنى الحياة، والعلاقات الإيجابية، والإنجاز، كما يرتبط بالإتقان، والإنتاجية، والنمو، والمرونة، والتفاؤل، وقبول الذات، والشعور بالكفاءة، والعلاقات الاجتماعية الناجحة.

وذكر لمبرت وفانشم وبيش (Lambert; Fincham and Beach,2011) أن الأفراد ذوي الازدهار النفسي يتميزون بخصائص، منها الالتزام والتضحية ودعم الشريك والتسامح والقبول والثقة، والاحترام المتبادل، والإحساس بمعنى الحياة.

ومن هذا المنطلق رأى الباحث ضرورة البحث في التسامح والازدهار النفسي كمحددات للتنبؤ بالتوافق الزواجي لدى المتزوجين بمدينة الرياض.

مشكلة الدراسة:

بيّنت الدراسات (ارنوط وفؤاد ،2012؛ Fincham,2000) أن التسامح يُساعد على التقليل من الرغبة من الانتقام من الآخرين، ويعمل على إصلاح العلاقات الاجتماعية، حيث أوضحت العديد من الأبحاث وجود علاقة ارتباطية بين مؤشرات الصحة النفسية الجيدة والتسامح، كما وجدت أن عدم القدرة على التسامح ترتبط باعتلال الصحة النفسية.

وأشار عبدالعال ومظلوم (2013) إلى أن التسامح يعمل على استعادة العلاقات، والثقة بين الأفراد، ويساهم في منع حدوث المشكلات مستقبلاً، كما ان له دور في العلاقات الأسرية والزوجية، وبيئة العمل، حيث يُيسر حدوث الثقة والتعاون والانتماء التي تُعد مهمة لجودة الحياة.

كذلك أكد السيد واتارا (Asadi & Attari,2018) وراني (Rainey,2008) على ان التسامح يساعد على مواجهة المشكلات، ويسهم في حل العديد منها، ويعمل على بث الطاقة الإيجابية داخل الأسرة، والتخلص من المشاعر السلبية للأزواج، وزيادة التمسك النفسي بينهم، ففيه يستبدل كلا الزوجين مشاعرهم السلبية إلى مشاعر إيجابية كالتعاطف والرحمة والشفقة تجاه بعضهما البعض، مما يُحسن من جودة الحياة.

وذكر بخاري (2018) أن الدراسات الحديثة أثبتت أن التسامح يرتبط الجوانب الإيجابية في الشخصية، وأن الفرد يحاول أن يُعيد التفكير بشكل إيجابي في

الإساءة ودوافعها، ثم إعادة تفسيرها من خلال المشاعر الإيجابية، وهو بهذا يُعد انعكاساً للقوى الإيجابية في النفس الإنسانية.

وفي ذات السياق أشار طه (2021) على أن الازدهار النفسي يزداد لدى الفرد عندما يكون قادراً على تحقيق أهدافه الشخصية والاجتماعية، وعندما يكون منسجماً في علاقاته مع الآخرين، ومحققاً لاحتياجاته الإنسانية، وقادراً على التصرف باتزان في المواقف المختلفة، ومحققاً لذاته، ومتكيفاً مع متطلبات الحياة، وراضياً عن حياته، عند ذلك يمكن القول إن الفرد يعيش " ازدهار نفسي".

وأشار الفيلكاوي (2019) إلى أن العلاقة الزوجية من أهم العلاقات الإنسانية في حياة الزوجين، وهي الدعامة الكبرى التي يقوم عليها بناء الأسرة في المجتمع، لذا أولى المتخصصون في الصحة النفسية أهمية خاصة لدراستها.

كما بيّن هود وشرما ويادفا (Hooda,Shrma,&Yadava,2008) على أن تحقيق التوافق الزواجي يُعد مطلباً أساسياً للسعادة الزوجية، ويحقق الأمن النفسي وذاتية الفرد ونجاحه في الحياة.

ولأن التسامح يؤدي دوراً مهماً في توطيد العلاقات الإنسانية، ويُعد قيمة مهمة للمجتمع، فهو يمارس دوراً فعالاً في العلاقات الأسرية والزوجية، كما أنه من المتغيرات ذات العلاقة الوثيقة بالهناء النفسي (المستكاوي، وجاد، وقنديل ،2022).

نتيجة لما سبق، ونظراً للآثار الإيجابية التي يتركها مفهوم التسامح، ومفهوم الازدهار النفسي على الحياة الزوجية، سواء فيما يتعلق بالتوافق الزواجي، أو الصحة النفسية للأسرة، فإن هناك العديد من المبررات التي تدعو إلى ضرورة

إعداد دراسة يتوقع منها البحث في أمكانية التنبؤ بالتوافق الزواجي من خلال التسامح والازدهار النفسي لدى المتزوجين.

أسئلة الدراسة:

في ضوء ما سبق الحديث عنه في مشكلة الدراسة، وما توصلت له العديد من الدراسات صاغ الباحث تساؤلاته الدراسة كالتالي:

1- ما إمكانية التنبؤ بالتوافق الزواجي من خلال التسامح والازدهار النفسي لدى المتزوجين بمدينة الرياض؟

2- ما العلاقة بين التسامح والازدهار النفسي لدى المتزوجين بمدينة الرياض؟

3- هل يختلف التسامح والازدهار النفسي باختلاف النوع (ذكر/ أنثى)؟

4- ما درجة الفروق في التسامح والازدهار النفسي وفق متغيرات الديموغرافية (العمر، مدة الزواج، المستوى التعليمي، المهنة) لدى المتزوجين بمدينة الرياض.

أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة الحالية إلى الآتي:

1- الكشف عن أمكانية التنبؤ التوافق الزواجي في ضوء التسامح والازدهار النفسي لدى المتزوجين بمدينة الرياض.

2- التحقق من وجود علاقة بين التسامح والازدهار النفسي لدى المتزوجين بمدينة الرياض.

3- التعرف على وجود فروق في التسامح والازهار النفسي وفق النوع (ذكر/ انثى).

4- التعرف على درجة الفروق في التسامح والازدهار النفسي وفق متغيرات الديموغرافية (العمر، مدة الزواج، المستوى التعليمي، المهنة) لدى المتزوجين بمدينة الرياض.

أهمية الدراسة:

للدراسة الحالية أهمية نظرية وأخرى تطبيقيه يمكن عرضها على النحو الآتي:

الأهمية العلمية (النظرية):

تكمن أهمية هذه الدراسة في التالي:

1- التعرف على مفهوم كل من التوافق الزواجي والتسامح والازدهار النفسي، وطبيعتهم، وخصائص المتميزين بهم، والآثار الناتجة عنه على الجوانب النفسية، والاجتماعية، والزوجية، والأسرية؛ حيث تسهم هذه المعرفة- بمساعدة المتزوجين- على التوافق زواجياً وأسرياً.

2- تُعد هذه الدراسة محاولة للكشف على الآثار الإيجابية للتسامح والازدهار النفسي على التوافق مع الحياة الزوجية.

3- عينة الدراسة الحالية من الأزواج، وهم الأكثر تأثيراً في الأسرة، لذا فهم بحاجة للاهتمام والرعاية النفسية لمساعدتهم على التوافق الزواجي.

4- إبراز أهمية التسامح والازدهار النفسي في التأثير على الحياة الزوجية.

الأهمية التطبيقية:

1- ستسهم نتائج هذه الدراسة في لفت أنظار المسؤولين في مراكز الإصلاح الأسري للتدخل لرسم خطط وقائية وإرشادية وعلاجية بما يحقق الصحة النفسية للزوجين.

2- قد تسهم نتائج هذه الدراسة في لفت أنظار المعنيين في عقد برامج وورش عمل حول التسامح والازدهار بين الأزواج بما يحقق التوافق الزواجي لديهم.

3- قد تسهم نتائج الدراسة في تحديد مستويات التسامح الدى أفراد المجتمع المتزوجين.

4- قد تُعد هذه الدراسة نقطة انطلاقة لمزيد من الأبحاث النفسية حول هذه الفئة؛ مما يلقى الضوء على مصطلحات علم النفس الإيجابي فيما يخص الحياة الزوجية.

5- تتحدد أهمية الدراسة التطبيقية في تطبيق مقياس التوافق الزواجي، ومقياس لتسامح، ومقياس الازدهار النفسي على عينة الدراسة واستخراج الخصائص السيكومترية لهما؛ مما قد يفيد الباحثين بالقيام بأبحاث مشابهة.

حدود الدراسة:

الحدود الموضوعية: اقتصرت الدراسة على دراسة التسامح والازدهار النفسي كمؤشرين للتنبؤ بالتوافق الزواجي لدى المتزوجين في مدينة الرياض.

الحدود المكانية: اقتصرت الدراسة على عينة عشوائية من الأزواج السعوديين وغير السعوديين بمدينة الرياض.

الحدود الزمانية: تم تطبيق الدراسة في العام **2024/1445**.

مصطلحات الدراسة:

التسامح Tolerance:

عرفة بيري وكونر وبرتو وودي (Berry;Worthington; Conner ;Parrot and wade 2005,P.186) بأنه" ترك المشاعر والأفكار والسلوكيات السلبية واستبدالها بأخرى إيجابية تجاه الذات والآخرين".

التعريف الإجرائي:

يّعرف إجرائياً بأنه: مجموع الدرجات التي تحصل عليها عينة الدراسة على مقياس التسامح إعداد (Berry et al,2005).

الازدهار النفسي Psychological Flourishing:

عرفه مسردو وآخرون (Mesurado, Crespo, Rodriguez,. Debeljuh &Carlier,S.2018,P.3) بأنه:" اكتمال الصحة النفسية للفرد والوصول للأداء الأمثل للسلوك الإنساني، ويتضمن ثلاثة أبعاد هي: الهناء الاجتماعي، والهناء الشخصي، والهناء الوجداني".

التعريف الإجرائي:

يّعرف إجرائياً بأنه: مجموع تي تحصل عليها عينة الدراسة على مقياس الازدهار النفسي من إعداد (Mesurado,Crespo,Rodriguez, Debeljuh. &Carlier, S.2018, P.3).

التوافق الزواجي Marital adjustment :

عرفه سينهاوموكرجي (Sinha an Mukerjee,2007,P.633): "هو حالة من الإحساس بالسعادة والقبول والتوافق من جانب الشريكين نحو بعضهما، وإشباع حاجتهما النفسية والاجتماعية وصولاً إلى الرضا الزواجي".

التعريف الإجرائي:

يُعرف إجرائياً بأنه مجموع الدرجات التي يحصل عليها الفرد في مقياس التوافق الزواجي من إعداد البلوي (2010).

الإطار النظري:

يتناول الباحث الإطار النظري لمتغيرات الدراسة على النحو الآتي:

مفهوم التسامح:

عرفه إبراهيم (373،2019) بأنه " عملية نفسية ناتجه عن استبدال الأفكار والمشاعر والسلوكيات السلبية بأخرى إيجابية، وبذلك تنمو لدى الفرد مشاعر الرحمة والعطف والعفو تجاه ذاته، والآخرين والمواقف والظروف".

وقد تزايد الاهتمام بدراسة التسامح منذ عام (1993) حيث بُحث التسامح في مجال العلاقات الأسرية والزواجية، ومجال العمل الاجتماعي، ووظف كأسلوب علاجي واستخدم على نطاق واسع؛ وذلك لأنه يلعب دوراً هاماً في العلاقات الأسرية والزواجية وعلاقات العمل ويسهل حدوث الثقة والتعاون والانتماء (زيدان، وشلبي، والمحجوب ،198،2020).

أشار الجهني (2020) و الحربي (2014) إلى أن مفهوم التسامح من المفاهيم الإيجابية التي ينادي بها علم النفس الإيجابي، فقد كان التسامح مرتبط

بالدراسات الدينية حتى وقت قريب، باعتباره من الأساليب الدينية المهمة التي تساعد في التغلب على الضغوط الناتجة عن الإساءة الصادرة عن الآخرين، وقد بدأ علماء النفس بدراسة التسامح على نطاق واسع في السنوات الأخيرة في أشاره إلى ارتباطه بالصحة النفسية والجسمية وجودة الحياة، فالشخص المتسامح يتخلى عن المشاعر السيئة، ويبتعد عن تذكر المواقف المؤلمة، وهذا يمنحه الطاقة، والقوه لتحقيق أهدافه وطموحاته، بل والقدرة على مواجهة تحديات وصعوبات الحياة.

نظر البريثن (2019) والفهري ويوسف (2017) إلى التسامح على أنه علاج نفسي سريع المفعول، فإذا امتلأ القلب بالتسامح، وانشغل العقل بالتساهل والتغاضي عن أخطاء الآخرين، ساد السلام، وعم الوئام، وانتشرت المحبة؛ لأن ذلك يعمق العلاقات بين الناس، ويرسي قواعد التصالح في التعاملات، وينشر التصافي بينهم.

ذكر يوسال وستاي (Uysal & Satici ,2014) والحصري،2017) أن للتسامح مزايا تتمثل في الآتي:

– يساعد الفرد على التخلص من الضغوط التي تنتج عن الإساءة، والتحرر من المشاعر السلبية لتحل محلها مشاعر إيجابية مما يحقق الراحة النفسية.

– يُتيح إعادة تشكيل واستمرار العلاقة المتضررة، ويؤدي لتحقيق الأمن داخل المجتمع.

– يعمل على تقليل الأفكار والعواطف السلبية الناتجة عن الإساءة.

– التسامح دلالة على سعة الأفق ورحابة الصدر والقدرة على ضبط الانفعالات.

أشار العنزي (2020،473- 474)، وأنور (2015)، وعيد (2019) إلى أنواع التسامح الآتية:

1) التسامح مع الذات، والتسامح مع الآخرين: كلاهما يحدث في سياق تم فيه ارتكاب أذى ما، سواء بشكل متعمد أو نتيجة للإهمال، ولا مبررات لهذا الأذى، حيث يُعد التسامح مع الذات أكثر صعوبة من التسامح من الآخر؛ لأن الأفراد يستخدمون معايير مزدوجة عند الحكم على أنفسهم، وعلى الآخرين، وتكون هذه المعايير أكثر قسوة وصرامة عند الحكم على ذواتهم.

2) التسامح كسمة مقابل التسامح كحالة، والتسامح كسمة هو ميل إلى التسامح عبر جميع المواقف التي يحدث فيها أذى، بينما التسامح كحالة فهو ميل الفرد الضحية إلى التسامح في بعض المواقف دون غيرها، ومع بعض الأفراد الذين سببوا له ضرراً دون غيرهم.

3) التسامح القائم على اتخاذ القرار (التسامح القراري) مقابل التسامح القائم على الانفعالات (التسامح الانفعالي)، التسامح القراري هو نية سلوكية لدى الفرد الضحية إلى التسامح مع الشخص المؤذي، والميل إلى العفو عنه، والتسامح الانفعالي فهو الفرد التسامح الحقيقي والسلوكيات السلبية المتصلة بالمعتدى بانفعالات والمشاعر والأفكار والسلوكيات السلبية المتصلة بالمعتدي بالانفعالات ومشاعر وأفكار وسلوكيات إيجابية.

4) التسامح العاطفي: هو قرار يتخذه المتسامح من الزوجين، ليحدث تغير وجداني تنخفض معه الانفعالات السلبية نحو المسيْ منهما، وهذا أمر هام لحل الخلافات الزوجية، فالزوجين أحدهما أو كلاهما إذا قرر التخلي عن الإساءة والمشاعر السلبية المرتبطة بها، ثم منح الطرف الآخر فرصة البدء معه من جديد، واستعادة المودة معه، فهذا سيساعد على الاستقرار والشعور بالسعادة وتحسين العلاقة مما يؤدي للرضا الزواجي.

ومن الناحية النظرية فقد أشار ساتو (Sato,2005) إلى نموذج الصراع الداخلي، والذي يوضح أن التسامح يخفف من الصراع الداخلي؛ لأنه عملية شعورية إرادية تؤدي بالفرد تجاه الشخص المسيء له أن يعفو عنه، وبهذا يتحرر من المشاعر السلبية، والنتيجة شعور بالراحة والطمأنينة والاتزان النفسي، وعلى العكس من ذلك فعندما تكون رغبات الفرد غير متسقة مع ظروف الحياة يصبح مهموم؛ مما يؤدي لصراعات داخلية تتسبب في حدوث الاضطراب النفسي (في رنوط وفؤاد ،2012).

مفهوم الازدهار النفسي:

عرفه كييس (keyes,2007.P.95)بأنه: " الحالة التي يشعر فيها الفرد بمشاعر إيجابية وطمأنينة نفسية في أغلب الوقت، ويعيش حالة مثالية من الأداء البشري، ويكون أداؤه الوظيفي جيداً؛ نفسياً واجتماعياً".

أشار كرسبو (Crespo,2015) إلى استخدم مفهوم الازدهار النفسي في الأدبيات بشكل مترادف مع مفهومي السعادة، والهناء، إلا أنه يمثل مفهوماً أكثر شمولاً وتنقيحاً من السعادة والهناء؛ حيث يتضمن كليهما داخله؛

فالإنسان قد يكون سعيداً، ولكنه لا يرقى إلى مرحلة الازدهار؛ حيث يمكن اعتبار السعادة والهناء هدفاً وسيطاً يقع في منطقة المنتصف وصولاً للازدهار النفسي (في إسماعيل، 2021).

كما بيّن (العصيمي والهبيدة، 2020؛ والعبيدي، 2019) أن مفهوم الازدهار النفسي بأنه الحالة التي يشعر فيها الأشخاص بمشاعر إيجابية وأداء نفسي واجتماعي إيجابي في معظم الوقت، ورؤية أكثر شمولية من الرفاهية والسعادة، وهو توصيف وقياس للصحة العقلية الإيجابية ورفاهية الحياة، ويتضمن الكفاءة والتفاؤل.

وأضاف نيلي وستشلر ومحمد وروبرت وتشن (Neely,Schallert, Mohammad, Roberts and Chen,2009) أن الازدهار النفسي يتضمن إحساس الفرد بالهدف في الحياة، والإحساس بالتمكن والاتقان النفسي والشعور بمستوى منخفض من الضغوط، والعواطف السلبية، والشعور بمستوى عال من الرضا عن الحياة.

أشار كيس (Keyes,2007) وكيمبلي (Kimberly,2009) إلى أن أهم السمات المميزة للأفراد ذوي الازدهار النفسي، انهم يتسمون بالبهجة، والاهتمام بالحياة، والطاقة، والروح المعنوية الجيدة، والسعادة، والهدوء، والسلمية، والخلو من الأمراض المزمنة، وهم الأقل أقداماً على الانتحار، ولديهم قدرة على التعلم والعمل الزائد، والإنتاجية العالية، والاستعداد للمشاركة في الأنشطة النفسية أو الوجدانية أو الاجتماعية.

ومن النظريات المفسرة للازدهار النفسي ما قدمه سيلجمان (Seligman,2011,P.1) في نموذج يبّين مكونات الازدهار النفسي، وهو نتيجة تفاعل خمس مكونات في كلمة (PERMA) والتي تعبر عن الآتي: (المشاعر الإيجابية، الاندماج في الحياة والعمل، العلاقات الإيجابية، معنى الحياة والعمل، الإنجازات).

وقد أوضح معوض وأبو المجد ومكاوي (2022) أبعاد الازدهار النفسي كالتالي:

1-المشاعر الإيجابية: شعور الفرد بالنشاط والحيوية ومشاعر الحب والسعادة والراحة والاطمئنان تجاه نفسه والغير.

2-الاندماج النفسي: انشغال الفرد بالأعمال أو الأنشطة التي يقوم بها وعدم احساسه بالملل أو الوقت أثناء قيامه بذلك.

3-العلاقات الإيجابية: قدرة الفرد على إقامة علاقات اجتماعية تتسم بالمودة والمحبة مع الآخرين ومبادرته في مساندة الآخرين ومشاركة الآخرين المناسبات المختلفة.

4-معنى الحياة: إدراك الفرد لأهمية وقيمة الحياة، ووضعة أهداف ذات معنى يبذل كل ما في وسعه لتحقيقها.

5-الإنجاز: إحساس الفرد بالفخر والسعادة عند أداء المهام الصعبة بتميز واتقان والتغلب على المشكلات والعقبات التي تواجهه بسهولة.

وحدد الأعسر (16،2012) الأهمية العامة للازدهار بالنسبة للفرد في الآتي:

– يوسع الاهتمامات والخبرات السلوكية، وزيادة الحدس، والإبداع.
– له تأثير على المظاهر الفسيولوجية منها الآثار الهامة للقلب والأوعية الدموية.
– للمشاعر الإيجابية كجزء من الازدهار النفسي نتائج صحية عقلية وبدنية، مما يرتبط إيجابياً بطول العمر، وانخفاض معدل الوفيات.
– أعلى معدلات وضوح أهداف الحياة، والصمود، وتجاوز المحن والتعلم منها.
– أعلى معدلات العلاقات الاجتماعية الناجحة.

مفهوم التوافق الزواجي:

أشار رنا (Rani,2013) أن التوافق الزواجي هو قدرة الزوجين على تغيير السلوك والعادات في مواجهة المواقف الجديدة، كظهور مشكلة مادية أو اجتماعية أو خلقية أو نفسية، بحيث يناسب هذا التغيير الظروف التي يمر بها. يُعرف جاسريل وجوزيف (Jaisri and Joseph,2013,P.75) التوافق الزواجي بأنه "الحالة التي يوجد فيها شعور عام لدى الزوجين بالسعادة والرضا عن الزواج والنضج والتقبل والتفهم، ويتضمن كذلك التوافق الجنسي والتوافق العاطفي، والزواج الناجح لا يتضمن الرضا فقط لكنه يوّلد شعوراً بالرفاهية".

أشار على (77،2008) إلى ان مظاهر التوافق الزواجي تتضح فيما يلي:
– التواضع والتعاون بين الزوجين في أداء الأدوار.
– الشعور بالسعادة والرضا عن الحياة، والراحة النفسية والسلوك الاجتماعي المقبول.
– شعور الأبناء بالأمن النفسي.
– النجاح والكفاءة في العمل.

– حصول كل من الزوجين على مطالبة وأهدافه.

من النظريات المفسرة للتوافق الزواجي:

–نظرية الذات لكارل روجرز والتي أشار فيها أن التوافق النفسي لدى الفرد يحصل عندما يكون الفرد متسقاً مع ذاته من خلال الخبرات التي يمر بها، وعندما يتطابق مفهوم الفرد مع ذاته يزداد تقديره لها، وبناءً عليه يرتفع مستوى التوافق الزواجي بينه وبين شريكه، حيث توجد علاقة إيجابية بين المفهوم الذاتي للزوج، والتوافق الزواجي لديه، فهذا يساعده على التعامل مع الشريك الآخر بفاعلية؛ مما يزيد فرصة التقارب والتوافق الزواجي بينهما (علي،2008).

–نظرية التبادل الاجتماعي لهومانز 1961 والتي أطلق عليها الربح النفسي، وتشير إلى أن عملية التفاعل بين الزوجين لا يخلو من تبادل المنافع، يشعران بالمودة والحب والتعاون والتمسك عندما يجد كل منهما نفسه رابحاً في العلاقة الزوجية (العبد، 2008).

الدراسات السابقة:

تم تتبع الدراسات السابقة التي تناولت متغيرات الدراسة وعرضها تبعاً لترتيبها الزمني الأحدث، حيث أجرت الحمداني (2023) دراسة هدفت لاستكشاف نسبة مساهمة التسامح في التنبؤ بتحقق التوافق الزواجي لدى عينة من المتزوجين الجدد بدولة الكويت. واستخدمت الدراسة المنهج التنبؤي التحليلي لمناسبته لأهداف الدراسة الحالية، وتمت الدراسة على عينة مكونة من (412) من المتزوجين الجدد المترددين على مراكز الاستشارات النفسية والإرشاد الزواجي بدولة الكويت. وأسفرت النتائج عن أن أبعاد التسامح تتنبأ بما نسبته (7%)

من التوافق الزواجي، وأشارت النتائج إلى أن المتزوجين الجدد لا يختلفون فيما يتعلق بمتغيري التسامح والتوافق الزواجي، تبعاً لاختلاف متغيري الجنس والمستوى التعليمي، وأشارت النتائج كذلك إلى أن المتزوجين بطريقة الزواج غير التقليدي، لديهم مستوى أفضل من التوافق الزواجي.

كما هدف بحث اجرته خضير (2022) إلى التعرف على طبيعة العلاقة بين إدارة الحياة، وكلًا من الازدهار النفسي وجودة الحياة الزوجية لدى طالبات الجامعة المتزوجات، وكذلك التعرف على الفروق في إدارة الحياة باختلاف متغيرات بيئة السكن (ريف – حضر) ومدى وجود أبناء (يوجد –لا يوجد)، ونمط السكن (مع الأهل – مستقل) تكونت عينة الدراسة الأساسية من (300) مشاركة من طالبات الجامعة المتزوجات بواقع (150) من الريف ، (150) من الحضر، (154) في سكن مع الأهل (146) في سكن مستقل، و (180) ممن لديهن أبناء (120) ممن ليس لديهن أبناء، وأسفرت نتائج الدراسة عن وجود علاقة ارتباطية موجبة بين إدارة الحياة، وكلًا من الازدهار النفسي وجودة الحياة الزوجية عند مستوى دلالة (0.01)، كما أوضحت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في بيئة السكن (ريف وحضر) في أبعاد المقياس والدرجة الكلية فيما عدا بعدي تحمل المسئولية . واتخاذ القرار وكانت الفروق في اتجاه الحضر، وكذلك وجود فروق في متغير وجود أبناء في أبعاد المقياس والدرجة الكلية فيما عدا بعد اتخاذ القرار وكانت الفروق في اتجاه عدم وجود أبناء، وكذلك اتضح عدم وجود فروق ترجع لمتغير نمط الإقامة في أبعاد مقياس إدارة الحياة والدرجة الكلية فيما عدا بعدي تحمل المسئولية وإدارة

الذات وكانت الفروق في اتجاه السكن المستقل، كما اتضح إمكانية التنبؤ بإدارة الحياة من خلال متغيرات الدراسة (الازدهار النفسي وجودة الحياة الزوجية).

وقام كل من المستكاوي وجاد وقنديل (2022) ببحث هدف إلى إسهام الهناء النفسي والتسامح في التنبؤ بالرضا الزواجي لدى الممرضات العاملات بمستشفيات مدينة المنصورة بجمهورية مصر العربية، وتكونت العينة من (150) ممرضة تراوحت اعمارهن ما بين (20- 51) سنة. أظهرت النتائج أن الرضا الزواجي لدى الممرضات يختلف باختلاف متغير العمر (أصغر- أكبر)، وأن الممرضات الأصغر سناً أكثر رضا عن الزواج بمقارنتهن بالأكبر سناً. كذلك اتضح أن الدرجة الكلية للهنا النفسي لها الإسهام الأكبر في التنبؤ بالرضا الزواجي لدى الممرضات.

كما أجرى الحرازي (2022) بحث هدف إلى التعرف على مستوى التسامح ومدى انتشار الأفكار اللاعقلانية لدى المتزوجين العاملين بمدينة جدة، وتكونت العينة من (318) من المتزوجين العاملين بمدينة جدة. أظهرت النتائج أن مستوى التسامح كان مرتفعاً لدى المتزوجين العاملين، كذلك تبيّن أن انتشار الأفكار اللاعقلانية كان متوسطاً لدى العينة، أما العلاقة فكانت عكسية قوية ذات دلالة إحصائية بين الدرجة الكلية للتسامح وبين الدرجة الكلية للأفكار اللاعقلانية. كما أسفرت النتائج عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الأفكار اللاعقلانية لدى المتزوجين تبعاً (درجة التسامح) (منخفض- مرتفع) ، وكانت الفروق في الأفكار اللاعقلانية لصالح منخفضي الأفكار اللاعقلانية، وكشفت النتائج عن وجود فروق ذات دلاله إحصائية بين

متوسطات درجات المتزوجين العاملين في التسامح تبعاً لمتغير العمر (عدد سنوات الزواج) بين الفئتين (1-5) سنوات و (15) سنة فاكثر فقط لصالح الفئة (1-5) سنوات، وتبين عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المتزوجين العاملين في الأفكار اللاعقلانية تبعاً لمتغير الجنس لصالح الإناث، اتضح وجود فروق ذات دلاله إحصائية بين متوسطات درجات المتزوجين العاملين في الأفكار اللاعقلانية تبعاً لعدد سنوات الزواج بين الفئتين (1-5)سنوات و(15)سنة فأكثر لصالح الفئة (15) سنة فأكثر، وأظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المتزوجين العاملين في الأفكار اللاعقلانية تبعاً للمستوى التعلمي.

كما أجرى عرفي (2021) بحث هدف إلى التعرف على العلاقة بين الازدهار النفسي، وكل من التسامح والحكمة لدى طلاب كلية التربية بجامعة الإسكندرية، وتكونت العينة من (446) طالباً وطالبة. أسفرت النتائج عن وجود تأثير دال إحصائياً للنوع (ذكر/أنثى) والتخصص (علمي/ أدبي)، والتفاعل بينهما في تأثيرهما على متغيرات الدراسة، كما بيّنت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الازدهار النفسي ترجع لمستوى التسامح (مرتفع / منخفض) لصالح الطلاب مرتفعي التسامح. كما اتضح وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الازدهار النفسي ترجع لمستوى الحكمة (مرتفع / منخفض) لصالح الطلاب مرتفعي الحكمة. وأوضحت النتائج وجود علاقة ارتباطية موجبه ودالة إحصائياً بين الازدهار النفسي، وكل من التسامح والحكمة لدى عينة

الدراسة، كما اتضح أنه يمكن التنبؤ بالازدهار النفسي للطلاب من خلال متغيري التسامح والحكمة.

كذلك قامت الرشود (2021) ببحث هدف إلى التعرف على إمكانية التنبؤ بالشفقة على الذات من خلال الخجل، والتسامح لدى المطلقات حديثاً بمدينة الرياض، وتكونت العينة من (100) مُطلقة حديثاً، تم الطلاق منذ خمس سنوات على الأكثر. أسفرت النتائج عن وجود علاقة ارتباطية سالبة ذات دلالة إحصائية بين الخجل والتسامح لدى عينة المطلقات حديثاً، كذلك اتضح وجود علاقة ارتباطية سالبة ذات دلالة إحصائية بين الخجل والشفقة بالذات لدى العينة، كما تبيّن وجود علاقة ارتباطية موجبة ذات دلالة إحصائية بين التسامح والشفقة بالذات لدى عينة المطلقات حديثاً، وأشارت النتائج كذلك إلى اسهام الخجل والتسامح في التنبؤ بالشفقة بالذات لدى المطلقات حديثاً.

أجرت علي (2020) بحث هدف إلى الكشف عن التأثير المباشر وغير المباشر بين التسامح والهناء النفسي والتوافق الزواجي لدى المتزوجين، وتكونت العينة من (320) زوجاً وزوجة تراوحت أعمارهم بين (17-65 عاماً).أظهرت النتائج وجود تأثير مباشر وغير مباشر بين التسامح والهناء النفسي والتوافق الزواجي لدى المتزوجين، كما بيّنت النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين المتزوجين وفقاً للنوع، ولمدة الزواج في التسامح، كذلك اتضح وجود فروق دالة إحصائياً بين المتزوجين وفقاً للنوع، ولمدة الزواج في الهناء النفسي، وعدم وجود فروق وفقاً للتفاعل بينهما، أيضاً اتضح وجود فروق دالة إحصائياً بين المتزوجين، وفقاً للنوع ولمدة الزواج والتفاعل فيما بينهما في التوافق الزواجي.

قامت الجهني (2020) ببحث هدف إلى التعرف على العلاقة بين التسامح وجودة الحياة لدى الإناث في ضوء بعض المتغيرات الديموغرافية، وتكونت العينة من (100) سيده من مدينة جدة. وأسفرت النتائج عن وجود علاقة ارتباطية إيجابية دالة إحصائياً بين التسامح وجودة الحياة لدى الإناث، كذلك اتضح عدم وجود فروق في جودة الحياة لدى الإناث تعزى (المهنة، العمر، المستوى التعليمي)، في حين توجد فروق في التسامح لدى الإناث تعود للمستوى الدراسي والعمر، ما عدا متغير المهنة لم يكن هناك فروق لدى العينة.

قامت العنزي (2020) ببحث هدف إلى التعرف على التسامح والطموح لدى الفتيات في مرحلة منتصف العمر باختلاف الزواج والعمل في محافظة القريات، وتكونت العينة من (82) فتاة. أظهرت النتائج أن هناك فروقًا في مستوى التسامح الوجداني والدرجة الكلية للتسامح والطموح باختلاف متغير الزواج لصالح الفتيات المتزوجات، كما توصلت النتائج إلى وجود فروق في مستوى التسامح المعرفي والطموح لدى الفتيات بمرحلة منتصف العمر لصالح العاملات.

أجرت الفيلكاوي (2019) بحثًا هدف إلى الكشف عن علاقة سلوك التسامح والامتنان بين الزوجين بالشعور بالرفاهة النفسية، تكونت العينة (200) من زوج وزوجة وأبنائهم. أسفرت النتائج عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الزوجات غير المتسامحات والمتسامحات في الشعور بالرفاهة النفسية لصالح الزوجات المتسامحات. وأوضحت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الأزواج غير المتسامحين والمتسامحون في الشعور بالرفاهة النفسية لصالح الأزواج المتسامحين. كذلك بيّنت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الزوجات

غير الممتنات والممتنات في الشعور بالرفاهة النفسية لصالح الزوجات الممتنات، إضافة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الأزواج غير الممتنين والممتنين في الشعور بالرفاهة النفسية لصالح الأزواج الممتنين. وأوضحت النتائج أن التسامح والامتنان يُسهم في التنبؤ بالرفاهة النفسية.

قام السيد واتارا (Asadi & Attari,2018) تهدف هذه الدراسة إلى التحقق من العلاقة بين التسامح والأداء الأسري والنزاع الزوجي عند المتزوجين العاملين في مركز الأهواز للجهاد الإلكتروني، وتكونت العينة من (132) من العاملين المستهدفين بأساليب أخذ العينات المتاحة كعينة باستخدام طاولة مورغان. أظهرت النتائج أن هناك علاقة عكسية بين التسامح والخلافات الزوجية. كما أظهر تحليل الانحدار أن (37%) تنبأ بالصراع الزواجي عند مستوى الدلالة0،05.

قام عبدالمنعم (2015) ببحث هدف إلى الكشف عن العلاقة بين التوافق الزواجي ومكونات السلوك الإيجابي (التسامح، والتفاؤل، والمشاركة، والفعالية الإيجابية، والمساندة) لدى المتزوجين، وقد تكونت العينة من (100) زوجاً وزوجة بمملكة البحرين. أسفرت النتائج عن وجود علاقة ارتباطية موجبة بين التوافق الزواجي ومكونات السلوك الإيجابي لدى المتزوجين.

أجرت الطباطيبي (2015) بحث هدف إلى الكشف عن الإسهام النسبي للصلابة النفسية والتسامح في التنبؤ بالرضا الزواجي في مدينة جدة، وتكونت العينة من (301) سيدة متزوجة. أظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية موجبة بين الصلابة النفسية والتسامح يسهمان اسهاماً دالاً في التنبؤ بالرضا الزواجي

لدى المتزوجات، كما بينت النتائج أنه توجد فروق في الصلابة النفسية تعزى إلى سنوات الزواج لصالح العدد الكبير من سنوات الزواج.

أجرى بهرماني وبهرماني (Bahramian & Bahramian ,2014) بدراسة هدفت إلى الكشف عن العلاقة بين التسامح وكل من التوافق الزواجي والصلابة النفسية لدى المعلمين المتزوجين، وتكونت العينة من (120) معلماً من الجنسين، وأسفرت النتائج عن وجود علاقة ارتباطية موجبة بين التسامح والتوافق الزواجي، ووجود فروق في التوافق وفقاً للنوع تجاه الذكور.

قام اوثنكل وفستنقون (Orathinkal &Vansteenwgen,2006) ببحث هدف على التعرف على العلاقة بين التسامح والرضا الزوجي فيما يتعلق بالاستقرار الزوجي. تكونت العينة من (787) متزوجاً في بلجيكا. أظهرت النتائج بعدم وجود فروق بين المتزوجين لأول مرة والمتزوجين مرة أخرى. كذلك أوضحت النتائج وجود فروق في الرضا الزوجي بين البالغين المتزوجين لأول مرة والمتزوجين مرة أخرى. كما بيّنت النتائج وجود علاقة إيجابية كبيرة بين التسامح والتوافق العام في الحياة. وأوضحت النتائج أن التسامح يمكن أن يؤدي إلى زيادة الصحة الانفعالية وإنشاء علاقات صحيحة.

التعليق على الدراسات السابقة:

من خلال ما تم عرضه من الدراسات السابقة التي تناولت متغيرات الدراسة الحالية، إما بطريقة مباشرة أو غير مباشرة، فقد جاءت متفقه في جوانب ومختلفة في جوانب أخرى. وقد اتضح للباحث ما يلي:

1-دراسات ركزت على التسامح والازدهار النفسي وتمثلت في دراسة (خضير،2022؛ الحرازي،2022؛ عرفي،2021؛ عبد المنعم، 2015).

2-دراسات هدفت إلى التعرف على التسامح ومتغيرات أخرى تمثلت في دراسة (الحمداني، 2023؛ الرشود،2021؛ علي،2020؛ الجهني،2020؛ العنزي،2020؛ الفيلكاوي، 2019؛ Asadi & Attari,2018).

3-دراسات هدفت إلى التعرف على التوافق الزواجي ومتغيرات أخرى تمثلت في دراسة (المستكاوي وجاد وقنديل، 2022؛ الطباطبي، 2015).

4-دراسات هدفت الى التعرف على العلاقة بين التسامح والتوافق الزواجي تمثلت في دراسة (Orathinkal&Vansteenwgen,2006؛ Bahramian &Bahramian,2014).

مما سبق يتضح عرض الدراسات السابقة أنها اتفقت في غالبيتها مع الدراسة الحالية من حيث الهدف العام والمنهج المستخدم، والطريقة التي طُبقت فيها ومكان الدراسة، في حين أنها تختلف عن بعض الدراسات في كونها تناولت متغيرات ذات أهمية في الوقت الحاضر (التسامح، والازدهار النفسي، والتوافق الزواجي). وقد أستفيد من نتائج الدراسات السابقة في التمكن من الطلاع على الأطار النظري والمنهجي، وفي تنظيم وصميم الدراسة الحالية، وتحديد المشكلة وأهدافها، وصياغة فروضها، وربط تفسير نتائج الدراسة الحالية بكونه من الأبحاث التي تناولت فئة المتزوجين.

فروض الدراسة:

1-توجد قدرة تنبؤية بالتوافق الزواجي من خلال التسامح والازدهار النفسي لدى المتزوجين بمدينة الرياض.

2- توجد علاقة ارتباطية بين التسامح والازدهار النفسي لدى المتزوجين بمدينة الرياض.

3-توجد فروق ذات دلالة إحصائية في التسامح والازدهار النفسي لدى المتزوجين بمدينة الرياض تبعاً لمتغير النوع (ذكر/انثى).

4- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في التسامح والازدهار النفسي لدى المتزوجين بمدينة الرياض تبعاً لمتغيرات الديموغرافية (العمر، مدة الزواج، المستوى التعليمي، والمهنة).

منهج وإجراءات الدراسة:

منهج الدراسة:

اتبع الباحث المنهج الوصفي بواسطة أسلوب البحث الارتباطي للتعرف على إمكانية التنبؤ بالتوافق الزواجي من خلال التسامح والازدهار النفسي لدى المتزوجين بمدينة الرياض.

مجتمع وعينة الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة من المتزوجين في مدينة الرياض في العام الحالي (2024م). نظراً لكبر حجم مجتمع الدراسة ولصعوبة توفر بيانات أولية دقيقة متاحة للمتزوجين المستهدفين، تم تحديد حجم العينة لهذه الدراسة بناء على جدول قدمه كريجسي ومورجان (Krejcie &Morgan,1970) لتحديد حجم العينة

المطلوب وفقاً لمجموعة سكانية معينة. يبدأ الجدول من (10) إلى (100000) شخص، ويشير إلى حجم العينة المناسب لكل مجموعة من المجموعات السكانية المختلفة. في هذه الدراسة، حيث كان حجم المجتمع المستهدف غير معروف، تم أخذ عينة عشوائية بسيطة بلغت حجم العينة (396) زوج وزوجة من فئات عمرية مختلفة، ومستويات تعليمية ووظيفية متنوعة سعوديين وغير سعوديين حيث تم توزيع استبانة إلكترونية باستخدام أدوات الدراسة بصيغة (Google Form) برابط الكتروني ، وهو ما يتوافق مع عدد سكان يبلغ 100000، حيث لا يتغير حجم العينة المقترح بشكل كبير بعد هذا الرقم؛ لذلك تزداد احتمالية أن تكون العينة أكثر تمثيلًا للمتزوجين عندما تكون العينة أكبر وعشوائية ، أكثر من أي طرق أخرى لأخذ العينات.

والجدول رقم (1) يوضح وصف المتغيرات الديموغرافية لأفراد عينة الدراسة.

جدول (1) وصف عينة الدراسة

المتغير	فئات المتغير	التكرار	النسبة	المتغير	فئات المتغير	التكرار	النسبة
الجنس	ذكر	258	64.8	الجنسية	سعودي	335	84.2
	أنثى	140	35.2		غير سعودي	63	15.8
العمر	25 سنة فما دون	18	4.5	مدة الزواج	1-5سنوات	62	15.6
	26-35سنة	76	19.1		6-11سنة	68	17.1
	36-45سنة	144	36.2		12-17سنة	83	20.9
	46-55سنة	111	27.9		18-23سنة	68	17.1
					24-29سنة	61	15.3
	56 سنة فأكثر	49	12.3		30سنة فأكثر	56	14.1
المستوى التعليمي	ابتدائي	2	0.5	المهنة	موظف حكومي	216	54.3
	متوسط	8	2		موظف قطاع خاص	113	28.4
	ثانوي	24	6		عمل حر	69	17.3
	دبلوم	17	4.3	العمر عند الزواج	أقل من 20 سنة	50	12.6
	بكالوريوس	125	31.4		20-30 سنة	287	72.1
	دراسات عليا	222	55.8		31-40 سنة	54	13.6
					41 سنة فأكثر	7	1.8

يتضح من الجدول رقم (1) أن الفئة الأكبر من عينة الدراسة يمثلون ما نسبته 64.8% من إجمالي أفراد عينة الدراسة كانوا من فئة الذكور، وأن (84.2%) من أفراد عينة الدراسة كانت جنسيتهم سعودية، كما اشارت النتائج إلى أن (36.2%) من عينة الدراسة كانت أعمارهم من 36-45 سنة، وأن (20.9%) من إجمالي عينة الدراسة كان عمر زواجهم (12-17سنة)، في حين تبين أن (55.8%) كان مؤهلهم العلمي دراسات عليا، كما أوضحت النتائج أن (54.3%) موظفين حكوميين، وأخيراً تبين أن (72.1%) كان أعمارهم عند الزواج من 20-30سنة.

أدوات الدراسة وإجراءاتها:

أولاً: مقياس التسامح: أتم استخدام المقياس المعد من قبل (Berry; Worthington; Conner ;Parrot and wade,2005) وتعريب البقمي (2017). قام معدو المقياس بتطويره لقياس ميل الأفراد نحو التسامح، حيث تألف من (10) عبارات وفق خمس بدائل وضعت لهذه الاستجابات أوزان متدرجة كالآتي: (5) تنطبق تماماً، و(4) تنطبق، و(3) تنطبق إلى حد ما، و(2) لا تنطبق، و(1) لا تنطبق ابداً. تتراوح الدرجات على المقياس ما بين (10-50) حيث تشير الدرجات المرتفعة إلى مستويات مرتفعة من التسامح، وقد بلغ معامل كرونباخ الفا للمقياس (0،80)، وتراوحت قيم معامل الارتباط المصحح لعبارات المقياس ما بين (0،30-0،63).

الخصائص السيكومترية لدى معد المقياس:

وقد قامت البقمي (2017) بترجمة المقياس إلى اللغة العربية، وتم عرض النسخة العربية على (5) محكمين من أعضاء هيئة التدريس بقسم علم النفس جامعة الامام محمد بن سعود الإسلامية؛ للتأكد من صلاحية العبارات وملاءمتها لثقافة المجتمع السعودي، حيث وصلت نسبة الاتفاق (80%)، وتم تطبيق المقياس على عينة استطلاعية تكونت متن (70) فرد للتأكد من وضوح تعليمات وعبارات الصورة المعربة. وتم استخراج الخصائص السيكومترية للمقياس، حيث تم الاعتماد على صدق المحمين والصدق التمييزي، وبلغ ثبات المقياس بطريقة كرونباخ الفا (0.79).

الخصائص السيكومترية لمقياس التسامح في الدراسة الحالية:

لدراسة الخصائص السيكومترية للمقاييس تم سحب عينة عشوائية استطلاعية من مجتمع الدراسة بحجم (45) فرداً من الجنسين، وطلب منهم تعبئة استبانة الدراسة التي تحوي مقياس التسامح بعد أن تم شرح أهداف الدارسة، وطريقة تعبئة الاستبانة لهم، وبعد جمع البيانات وتفريغها قام الباحث بدراسة الصدق للمقياس بحساب معاملات ارتباط بيرسون للعلاقة بين كل فقرة والدرجة الكلية للمقياس، وكذلك تم حساب معاملات ارتباط بيرسون للمقياس، وللتأكد من ثبات كرونباخ الفا ومعامل سبيرمان- بروان للتجزئة النصفية، وفيما يلي استعراض النتائج:

صدق الاتساق الداخلي لمقياس التسامح:

لدراسة صدق الاتساق الداخلي لمقياس التسامح تم حساب معاملات ارتباط بيرسون للعلاقة الارتباطية لدرجة كل فقرة بالدرجة الكلية لمقياس التسامح.

جدول (2) العلاقات الارتباطية لدرجة كل فقرة بالدرجة الكلية لمقياس التسامح باستخدام معامل ارتباط بيرسون

رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط
1	0.484**	6	0.523**
2	0.466**	7	0.371**
3	0.521**	8	0.268**
4	0.461**	9	0.399**
5	0.615**	10	0.441**

** دالة عند مستوى (0.01)

للتأكد من صدق الاتساق الداخلي لمقياس التسامح تم حساب معاملات ارتباط بيرسون لدرجة كل فقرة بالدرجة الكلية للمقياس، والنتائج الواردة

بالجدول رقم (2) توضح قيم معاملات الارتباط حيث يلاحظ أن معظم الفقرات على علاقة ارتباطية إيجابية قوية بالدرجة الكلية للمقياس تتراوح بين (0.268 إلى 0.615) ودالة احصائياً عند مستوى (0.01)، عليه خلص الباحث إلى مقياس التسامح يتوفر له قدر معقول من صدق الاتساق الداخلي.

ثبات مقياس التسامح:

استخدم الباحث لحساب الثبات لمقياس التسامح معامل ثبات كرونباخ ألفا ومعامل سبيرمان–براون للتجزئة النصفية وذلك للتحقق من ثبات أداة الدراسة الحالية مقياس التسامح وجاءت النتائج كما موضحه في الجدول أدناه:

جدول (3) معامل ثبات كرونباخ ألفا والتجزئة النصفية لمقياس التسامح

المقياس	العدد	معامل ثبات ألفا لكرونباخ	معامل ثبات سبيرمان–براون
المقياس ككل	10	0.743	0.702

يتضح من الجدول السابق أن قيم معامل الثبات كما أسفرت عنها نتائج معامل (كرونباخ ألفا) بلغت (0.743) بينما بلغت قيمة معامل ثبات سبيرمان–براون للتجزئة النصفية (0.702) وهي قيمة مقبولة إحصائياً.

مقياس الازدهار النفسي:

تم استخدام مقياس الازدهار النفسي المعد من قبل (Mesurado,et al,2018) ترجمه وقننه على البيئة العربية طه (2021)، حيث تكون في صورته النهائية من (12) فقرة تتوزع على ثلاثة أبعاد لكل بعد (4 فقرات) وتشمل الآتي: الهناء الاجتماعي ويكون من الفقرات (1,2,3,4)، بعد الهناء الشخصي (5,6،7،8)، بعد الهناء الوجداني (9،10،11،12).

حيث تتم الإجابة عليه من خلال مقياس ليكرت الخماسي التدرج يتضمن مستويات الموافقة أو عدم الموافقة على فقرات المقياس؛ بحيث يحصل المفحوص على الدرجة (5) في حالة اختبار البديل (موافق بشدة)، والدرجة (4) في حالة اختبار البديل (موافق)، والدرجة (3) في حالة اختبار البديل (محايد)، والدرجة (2) في حالة اختبار البديل (غير موافق)، والدرجة (1) في حالة اختبار البديل (غير موافق بشدة)، ويتم عكس التصحيح بالنسبة للفقرات السالبة، وتتراوح الدرجة على كل بعد من الأبعاد الثلاثية بين (4-20) درجة والمقياس ككل (12-60) درجة، وكلما زادت درجة المفحوص دل ذلك على ارتفاع مستوى الازدهار النفسي لديه.

الخصائص السيكومترية لدى معد المقياس:

قام معد المقياس طه (2021) بعرض المقياس بصورته الأولية على عدد (7) من أعضاء هيئة التدريس المتخصصين في علم النفس والصحة النفسية، للحكم على الفقرات ومدى وملاءمتها لعينة الدراسة، وبلغت نسبة الاتفاق (85،7%)، وتم تعديل بعض الفقرات من حيث الصياغة اللغوية، وبلغت قيمة ثبات كرونباخ الفا لأبعاد المقياس (0،54؛ 0،84) للأبعاد على التوالي، و (0،91) للأداة ككل.

الخصائص السيكومترية لمقياس الازدهار النفسي في الدراسة الحالية:

لدراسة الخصائص السيكومترية للمقاييس تم سحب عينة عشوائية استطلاعية من مجتمع الدراسة بحجم (45) فرداً من الجنسين وطلب منهم تعبئة استبانة الدراسة التي تحوي مقياس الازدهار النفسي بعد أن تم شرح أهداف الدارسة

وطريقة تعبئة الاستبانة لهم، وبعد جمع البيانات وتفريغها قام الباحث بدراسة الصدق للمقياس بحساب معاملات ارتباط بيرسون للعلاقة بين كل فقرة والدرجة الكلية للمقياس، وكذلك تم حساب معاملات ارتباط بيرسون للمقياس، وللتأكد من ثبات كرونباخ الفا ومعامل سبيرمان- بروان للتجزئة النصفية، وفيما يلي استعراض النتائج:

صدق الاتساق الداخلي لمقياس الازدهار النفسي:

لدراسة صدق الاتساق الداخلي لمقياس الازدهار النفسي تم حساب معاملات ارتباط بيرسون للعلاقة الارتباطية لدرجة كل فقرة بالدرجة الكلية لمقياس الازدهار النفسي.

جدول (4) العلاقات الارتباطية لدرجة كل فقرة بالدرجة الكلية لمقياس الازدهار النفسي باستخدام معامل ارتباط بيرسون

رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط
1	0.552**	7	0.697**
2	0.641**	8	0.555**
3	0.545**	9	0.698**
4	0.531**	10	0.580**
5	0.684**	11	0.764**
6	0.654**	12	0.702**

** دالة عند مستوى (**0.01**)

للتأكد من صدق الاتساق الداخلي لمقياس الازدهار النفسي تم حساب معاملات ارتباط بيرسون لدرجة كل فقرة بالدرجة الكلية للمقياس، والنتائج الواردة بالجدول رقم (4) توضح قيم معاملات الارتباط، حيث يلاحظ أن معظم الفقرات على علاقة ارتباطية إيجابية قوية بالدرجة الكلية للمقياس تتراوح بين

(0.531 إلى 0.764) ودالة احصائياً عند مستوى (0.01)، عليه خلص الباحث إلى مقياس الازدهار النفسي يتوفر له قدر معقول من صدق الاتساق الداخلي.

ثبات مقياس الازدهار النفسي:

استخدم الباحث لحساب الثبات لمقياس الازدهار النفسي معامل ثبات كرونباخ ألفا ومعامل سبيرمان–براون للتجزئة النصفية وذلك للتحقق من ثبات أداة الدراسة الحالية مقياس الازدهار النفسي وجاءت النتائج كما موضحه في الجدول أدناه:

جدول (5) معامل ثبات كرونباخ ألفا والتجزئة النصفية لمقياس الازدهار النفسي

المقياس	العدد	معامل ثبات ألفا لكرونباخ	معامل ثبات سبيرمان–براون
المقياس ككل	12	0.859	0.743

يتضح من الجدول السابق أن قيم معامل الثبات كما أسفرت عنها نتائج معامل (ألفا كرونباخ) تراوحت فيما بين (0.859) وبينما بلغت قيمة معامل سبيرمان–بروان للتجزئة النصفية (0.743) وهي قيمة مقبولة احصائياً.

مقياس التوافق الزواجي:

تم استخدام المقياس المعد من قبل البلوي (2010) على البيئة السعودية، وقد قام الباحث باستخدام صدق المحكمين، وذلك بعرض المقياس على متخصصين في علم النفس والقياس والتقويم من الجامعات السعودية وجامعة عمان العربية. حيث تم إبقاء القفرات التي وافق عليها المحكمون من حيث مناسبتها ومضمونها، وتم تعديل الفقرات التي رأى المحكمون ضرورة تعديلها، وحذف الفقرات التي اتفق المحكمين على أهمية حذفها، يتألف المقياس من (25) فقرة،

تقع الإجابة عن كل فقرة في المقياس ضمن سلم مؤلف من خمس خيارات (دائماً، غالباً، أحياناً، قليلاً، نادراً). تتراوح الدرجات على المقياس من (25-125) حيث الدرجة (25) الحد الأدنى، والدرجة (125) الحد الأعلى.

25-66 توافق زواجي منخفض

67-87 توافق زواجي متوسط

88-125 توافق زواجي مرتفع.

الخصائص السيكومترية لدى معد المقياس:

وتم استخدام الصدق التلازمي، حيث طبق المقياس ثم طبق مقياس التوافق الزواجي من إعداد (رشاد،2000) وتم استخراج معاملات الارتباط حيث بلغت (0,74)، كما قام باستخراج معامل الثبات عن طريق حساب الاتساق الداخلي وبلغ (0,79).

الخصائص السيكومترية لمقياس التوافق الزواجي في الدراسة الحالية:

لدراسة الخصائص السيكومترية للمقاييس تم سحب عينة عشوائية استطلاعية من مجتمع الدراسة بحجم (30) فرداً من الجنسين، وطلب منهم تعبئة استبانة الدراسة التي تحوي مقياس التوافق الزواجي بعد أن تم شرح أهداف الدارسة وطريقة تعبئة الاستبانة لهم، وبعد جمع البيانات وتفريغها قام الباحث بدراسة الصدق للمقياس بحساب معاملات ارتباط بيرسون للعلاقة بين كل فقرة والدرجة الكلية للمقياس، وكذلك تم حساب معاملات ارتباط بيرسون للمقياس، وللتأكد من ثبات كرونباخ الفا ومعامل سبيرمان- بروان للتجزئة النصفية، وفيما يلي استعراض النتائج:

صدق الاتساق الداخلي لمقياس التوافق الزواجي: لدراسة صدق الاتساق الداخلي لمقياس التوافق الزواجي تم حساب معاملات ارتباط بيرسون للعلاقة الارتباطية لدرجة كل فقرة بالدرجة الكلية لمقياس التوافق الزواجي.

جدول (6) العلاقات الارتباطية لدرجة كل فقرة بالدرجة الكلية لمقياس التوافق الزواجي باستخدام معامل ارتباط بيرسون

رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط
1	0.591**	6	0.795**	11	0.725**	16	0.846**	21	0.802**
2	0.733**	7	0.812**	12	0.439**	17	0.653**	22	0.450**
3	0.621**	8	0.588**	13	0.734**	18	0.695**	23	0.671**
4	0.653**	9	0.632**	14	0.741**	19	0.678**	24	0.826**
5	0.367**	10	0.724**	15	0.699**	20	0.825**	25	0.632**

** **دالة عند مستوى (0.01)**

للتأكد من صدق الاتساق الداخلي لمقياس التوافق الزواجي تم حساب معاملات ارتباط بيرسون لدرجة كل فقرة بالدرجة الكلية للمقياس، والنتائج الواردة بالجدول رقم (6) توضح قيم معاملات الارتباط حيث يلاحظ أن معظم الفقرات على علاقة ارتباطية إيجابية قوية بالدرجة الكلية للمقياس تتراوح بين (0.367 إلى 0.846) ودالة إحصائياً عند مستوى (0.01)، عليه خلص الباحث إلى مقياس التوافق الزواجي يتوفر له قدر معقول من صدق الاتساق الداخلي.

ثبات مقياس التوافق الزواجي:

استخدم الباحث لحساب الثبات لمقياس التوافق الزواجي معامل ثبات كرونباخ ألفا ومعامل سبيرمان–براون للتجزئة النصفية وذلك للتحقق من ثبات أداة

الدراسة الحالية مقياس التوافق الزواجي، وجاءت النتائج كما موضحه في الجدول أدناه:

جدول (7) معامل ثبات كرونباخ ألفا والتجزئة النصفية لمقياس التوافق الزواجي

المقياس	العدد	معامل ثبات كرونباخ ألفا	معامل ثبات سبيرمان–براون
المقياس ككل	25	0.926	0.930

يتضح من الجدول السابق أن قيم معامل الثبات كما أسفرت عنها نتائج معامل (كرونباخ ألفا) حيث بلغت قيمة المعامل (0.926) أما بالنسبة لمعامل سبيرمان–بروان للتجزئة النصفية فبلغت قيمته (0.930) وهي قيمة مقبولة إحصائياً.

أساليب تحليل البيانات:

للإجابة على تساؤلات الدراسة والتحقق من تساؤلاته وفرضياته قام الباحث باستخدام عدد من الأساليب الإحصائية باستخدام الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية وهي: (SPSS "Statistical Package for Social Science "23) والأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة تمثلت في:

معامل كرونباخ الفا ومعامل سبيرمان–براون للتجزئة النصفية؛ التكرارات؛ والنسبة المئوية؛ ومعامل ارتباط بيرسون، تحليل الانحدار ص أحادي الاتجاه؛ اختبار شفيه؛ اختبار ت لعينتين مستقلتين، تحليل الانحدار المتعدد.

مناقشة وتحليل النتائج:

فيما يلي عرض مفصل لنتائج الدراسة ومناقشتها وتفسيرها وفقاً لتساؤلات وفرضيات الدراسة.

الفرض الأول: توجد قدرة تنبؤية بالتوافق الزواجي من خلال التسامح والازدهار النفسي لدى المتزوجين بمدينة الرياض.

يسعى هذا الجزء للتعرف على مدى إمكانية التنبؤ بالتوافق الزواجي من خلال التســـامح والازدهار النفســـي لدى المتزوجين بمدينة الرياض، وذلك للإجابة على التساؤل أعلاه، والجدول التالي يوضح النتائج المتعلقة بذلك:

جدول (8) نتائج تحليل التباين للانحدار (Analysis Of variance for Regression) **للتنبؤ بالتوافق الزواجي من خلال التسامح والازدهار النفسي**

المصدر	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة(ف) المحسوبة	مستوى دلالة (ف)
الانحدار	26237.354	2	13118.677	58.204	.000b
الخطأ	89029.613	395	225.391		
المجموع	115266.967	397			
معامل الارتباط= 0.477					
معامل التحديد المعدل= 0.224					

** **ذات دلالة إحصائية على مستوى دلالة (0.01)**

يتضح من جدول (8) أن معامل الارتباط المتعدد بين المتغيرات المستقلة المنبئة (التوافق الزواجي) بلغت قيمته 0.477 تقريباً، مما يعني وجود علاقة طردية متوسطة بين المتغيرات المنبئة (المستقلة) والمتغيرات التابعة (التسامح والازدهار النفسي) كما تبين من نفس الجدول أن معامل التحديد بلغت قيمته (0.224) تقريباً مما يعني أن النسبة المئوية للتباين المفسر في درجات التوافق الزواجي التي تعزى للمتغيرات المنبئة المستقلة بلغت (22.4%) تقريباً، وهذا يعني أن هذه المتغيرات تفسر (22.4%) من التباين الكلي في التوافق الزواجي لدى المتزوجين في مدينة الرياض.

اتفقت هذه النتيجة مع دراسة الطباطيبي (2015) أن التسامح يُسهم في التنبؤ بالرضا الزواجي. كما اتفقت هذه النتيجة مع دراسة الحمداني (2023)، والتي أسفرت عن أن أبعاد التسامح تتنبأ بما نسبته (7%).

كما يوضح جدول (8) صلاحية النموذج للتنبؤ بالتوافق الزواجي من خلال الدرجة الكلية لمقياس التسامح والازدهار النفسي، نظراً لا الدلالة قيمة (ف) عند مستوى شك منخفض، وهو (0.000) للمتغيرات المستقلة على المتغير التابع، أي أن قيمة اختبار النسبة الفائية بلغت (58.204) تقريباً، وهي قيمة دالة عند مستوى (0.01) مما يعني إمكانية التنبؤ من مقياس التوافق الزواجي.

جدول (9) نتائج تحليل معاملات الانحدار المتعدد للتنبؤ بالتوافق الزواجي من خلال الدرجة الكلية للمتغيرات المستقلة

المتغيرات المستقلة	B	الخطأ المعياري	Beta	قيمة (ت)	الدلالة الإحصائية
الثابت	34.728	7.997		4.343	0.000
الدرجة الكلية- التسامح	0.301	0.171	0.378	1.759	0.009
الدرجة الكلية- الازدهار النفسي	1.326	0.125	0.469	10.608	0.00

**** ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq$ 0.01)**

يتضح من النتائج الإحصائية الواردة في جدول (9) ومن متابعة معامل (Beta)، واختبار (ت) أن الثابت دال إحصائياً، وأن تأثير (التسامح-الازدهار النفسي) على التوافق الزواجي تأثير دال إحصائياً، ونلاحظ أن هذه المتغيرات المستقلة كان هو الأهم في التنبؤ بالتوافق الزواجي لدى المتزوجين في مدينة الرياض وذلك من خلال وزنه النسبي معامل (Beta)، والذي يساوي (0.378-0.469) والذي يفسر أن زيادة المتغيرات المستقلة (التسامح -الازدهار النفسي) بدرجة واحدة يؤدي إلى زيادة التوافق الزواجي لدى المتزوجين في مدينة الرياض

بمقدار (0.378-0.469)، ومن الجدول السابق يمكن صياغة معادلة الانحدار المتعدد التي تعين على التنبؤ بالتوافق الزواجي من خلال المتغيرات المستقلة (التسامح–الازدهار النفسي):

معادلة الانحدار المتعدد:

$$y = a + b_1x_1 + b_2x_2$$
$$y = 34.728 + 0.301x_1 + 1.326x_2$$

التوافق الزواجي (المتغير التابع) y

a: قيمة الثابت او المقطع وهي قيمة yعندما تكون xتساوي صفر(ثابت الانحدار).

b: معامل المتغير المستقل "ميل خط الانحدار"(معامل الانحدار).

x_1: التسامح.

x_2: الازدهار النفسي.

وهذه النتيجة تتفق مع رأي (Orathinkal &Vansteenwgen,2006) الذي أكد على ان التسامح يزيد الصحة الانفعالية ويؤدي إلى انشاء علاقات صحيحة. كذلك يتفق مع دراسة الفيلكاوي (2019) ودراسة خضير (2022). ويتفق مع دراسة(Bahramian & Bahramian ,2014) التي أسفرت عن وجود علاقة ارتباطية موجبة بين التسامح والتوافق الزواجي، وهذا يؤكد ما ذكره ساتو (Sato,2005) في نموذج الصراع الداخلي، والذي وضح أن التسامح يخفف من الصراع الداخلي، لأنه عملية شعورية إرادية تؤدي بالفرد تجاه الشخص المسيْ له ان يعفو عنه وبهذا يتحرر من المشاعر السلبية، والنتيجة شعور بالراحة والطمأنينة والاتزان النفسي. وهذه يؤكد أيضاً ما ذكره

(Neely,Schallert,Mohammad,Roberts and Chen,2009) أن الازدهار النفسي يتضمن إحساس الفرد بالهدف في الحياة، والإحساس بالتمكن والاتقان النفسي والشعور بمستوى منخفض من الضغوط، والعواطف السلبية، والشعور بمستوى عال من الرضا عن الحياة. ويعزو الباحث هذه النتيجة أن الحياة الزوجية القائمة على التسامح والعطاء، وشعور الزوجين بمشاعر إيجابية وتفاؤل ورفاهية نفسية تجاه بعضهما له أثر إيجابي على التوافق الزواجي مما يؤدي لتحسين جودة الحياة.

الفرض الثاني: "توجد علاقة ارتباطية بين التسامح والازدهار النفسي لدى المتزوجين بمدينة الرياض".

وللتعرف على العلاقة بين التسامح والتوافق الزواجي لدى المتزوجين في مدينة الرياض قام الباحث باستخدام معامل بيرسون لمعرفة نوع العلاقة والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول (10) نتائج معامل ارتباط بيرسون لتوضيح العلاقة بين التسامح والازدهار النفسي لدى المتزوجين في مدينة الرياض

المقياس		الدرجة الكلية –الازدهار النفسي
الدرجة الكلية –التسامح	معامل الارتباط بيرسون	0.456**
	الدلالة الإحصائية	0.000

** علاقة دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (0.01).

وجود علاقة ارتباطية طردية (موجبة) ودالة إحصائيًّا عند مستوى دلالة (0.01)، بين الدّرجة الكلية لمقياس التسامح والدرجة الكلية لمقياس الازدهار النفسي لدى المتزوجين في مدينة الرياض مما يعني أن ازدياد التسامح يقترن بزيادة الازدهار النفسي لدى المتزوجين في مدينة الرياض.

وهذا يتفق مع رأي لمبرت وفانشم وبيش (Lambert; Fincham and Beach,2011) أن الأفراد ذوي الازدهار النفسي يتميزون بخصائص، منها الالتزام والتضحية ودعم الشريك والتسامح والقبول والثقة، والاحترام المتبادل، والإحساس بمعنى الحياة، ويتفق مع الباحثين (ارنوط وفؤاد ،2012؛ Fincham,2000) في أن التسامح يرتبط إيجابياً بالصحة النفسية، ويتفق أيضاً مع (عرفي ،2021؛ والجهني ،2020؛ وعبد المنعم، 2015).

ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى أن التسامح والازدهار النفسي مصطلحين إيجابيين يُعدان من مؤشرات الصحة النفسية حيث يساعدان الفرد على التوافق الشخصي والاجتماعي والوظيفي، وبالتالي إذا كان الفرد متسامحاً فإن ذلك يجعله قادراً على تحقيق أهدافه والشخصية والأسرية، ويكون منسجماً في علاقته الزوجية؛ مما يؤدي به إلى التعامل مع مختلف المواقف والظروف الحياتية الصعبة باتزان، مما يجعل حياته ذات معنى، وهو ما سبق الإشارة إليه بالازدهار النفسي، وقد جاءت هذه النتيجة منطقية ومتسقة مع الأطر النظرية للتسامح والازدهار النفسي.

الفرض الثالث: "توجد فروق ذات دلالة إحصائية في التسامح والازدهار النفسي لدى المتزوجين بمدينة الرياض تبعاً لمتغير النوع (ذكر/انثى)".

وللتعرف على ما إذا كانت هنالك فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة في مستوى التسامح والازدهار النفسي باختلاف النوع استخدم الباحث اختبار: Independent Sample T Test، لتوضيح

دلالة الفروق بين متوسطات الحسابية، بين استجابات عينة الدراسة، وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول التالي:

جدول (11) نتائج اختبار" Independent Sample T Test " للفروق بين استجابات أفراد الدراسة

المقياس / البُعد	الجنس	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	الدلالة
التسامح	ذكر	29.23	4.58	1.995	0.047
	أنثى	28.31	3.99		
الازدهار النفسي	ذكر	49.82	5.77	3.387	0.001
	أنثى	47.71	6.26		

يتضح من جدول (11) أعلاه وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05)، فأقل في الدرجة الكلية لمقياس التسامح، حيث تبين أن قيمة اختبار ت كانت (1.995) بمستوى دلالة (0.047)، وهي قيمة ذات دلالة إحصائية عند مستوى 0.05، مما يوضح وجود فروق ظاهرية بين متوسطي درجات اختبار مستوى التسامح في عينتي المقارنة (ذكور –أناث)؛ حيث بلغ متوسط الحسابي في درجات عينة الذكور (29.23)، في حين بلغ متوسط درجات عينة الاناث (28.31). مما يعني أن مستوى التسامح لدى المتزوجين في مدينة الرياض يختلف باختلاف النوع حيث كانت الفروق لصالح الذكور، مما يعني أن مستويات التسامح لدى الذكور أعلى من الإناث.

يتضح من جدول (11) أعلاه وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05)، فأقل في الدرجة الكلية لمقياس الازدهار النفسي، حيث تبين أن قيمة اختبار ت كانت (3.387) بمستوى دلالة (0.001) وهي قيمة ذات دلالة

إحصائية عند مستوى معنوية 0.05، مما وجود فروق ظاهرية بين متوسطي درجات اختبار مستوى الازدهار النفسي في عينتي المقارنة (ذكور –أناث)؛ حيث بلغ متوسط الحسابي في درجات عينة الذكور (49.82) في حين بلغ متوسط درجات عينة الاناث (47.71). مما يعني أن مستوى الازدهار النفسي لدى المتزوجين في مدينة الرياض يختلف باختلاف النوع حيث كانت الفروق لصالح الذكور، مما يعني أن مستويات الازدهار النفسي لدى الذكور أعلى من الإناث.

جاءت هذه النتيجة متفقة مع كل من عرفي (2021) والفيلكاوي (2019)، وغير متفقة مع علي (2020).

ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى الذكور متأثرين بطبيعة المجتمع، وما فيه من عادات وتقاليد تحث على أن العفو والتسامح عن بعض الحق من صفة الكرام، بينما للجانب العاطفي لدى الأنثى دور هام في أن يجعلها تأخذ وقتاً أطول في نسيان الإساءة؛ مما يجعلها أقل تسامحاً.

الفرض الرابع: "توجد فروق ذات دلالة إحصائية في التسامح والازدهار النفسي لدى المتزوجين بمدينة الرياض تبعاً للمتغيرات الديموغرافية (العمر، مدة الزواج، المستوى التعليمي، المهنة)".

أولاً: العمر.

للتعرف على ما إذا كانت هنالك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى معنوية (0.05) في مستويات التسامح والازدهار النفسي لدى المتزوجين بمدينة الرياض باختلاف متغير العمر، استخدم الباحث تحليل التباين الاحادي

(One Way ANOVA) لتوضيح دلالة الفروق في إجابات أفراد عينة الدراسة طبقاً إلى اختلاف متغير العمر، وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول التالي:

جدول (12) نتائج اختبار" One Way Anova " للفروق بين استجابات أفراد الدراسة

المقياس	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة(ف) المحسوبة	مستوى دلالة (ف)
التسامح	الانحدار	338.429	4	84.607	4.521	0.001
	الخطأ	7354.314	393	18.713		
	المجموع	7692.744	397			
الازدهار النفسي	الانحدار	783.313	4	195.828	5.642	0.00
	الخطأ	13639.783	393	34.707		
	المجموع	14423.095	397			

يتضح من خلال النتائج بالجدول رقم (12)، وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05)، فأقل في الدرجة الكلية لمقياس التسامح تعزى لمتغير العمر، حيث تبين أن قيمة اختبار ف كانت (4.521) بمستوى دلالة (0.001)، وهي قيمة ذات دلالة إحصائية عند مستوى 0.05، والتي تفسر أن مستويات التسامح تختلف باختلاف الفئات العمرية لدى المبحوثين.

يتضح من خلال النتائج بالجدول رقم (12)، وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05)، فأقل في الدرجة الكلية لمقياس الازدهار النفسي تعزى لمتغير العمر، حيث تبين أن قيمة اختبار ف كانت (5.642) بمستوى دلالة (0.001) وهي قيمة ذات دلالة إحصائية عند مستوى 0.05، والتي تفسر أن مستويات الازدهار النفسي تختلف باختلاف الفئات العمرية لدى المبحوثين،

ولتحديد صالح الفروق بين فئات العمر تم استخدام اختبار أقل فرق دال شيفيه لمعرفة اتجاه الفروق الدالة إحصائيًا، كما يتضح في جدول رقم (13).

جدول (13) نتائج اختبار (شيفيه) لتحديد اتجاه الفروق بين فئات العمر

المقياس	الفئات	العدد	المتوسط	25 سنة فما دون	26-35سنة	36-45سنة	46-55سنة	56 سنة فأكثر
التسامح	25 سنة فما دون	18	**28.3**	-	-	-	-	-
	26-35سنة	76	28.19	-	-	-	-	*
	36-45سنة	144	28.38	-	-	-	-	*
	46-55سنة	111	29.16	-	-	-	-	-
	56 سنة فأكثر	49	31.16	-	*	*	-	-
الازدهار النفسي	25 سنة فما دون	18	46	-	-	-	-	*
	26-35سنة	76	47.4	-	-	-	-	*
	36-45سنة	144	49.01	-	-	-	-	-
	46-55سنة	111	49.6	-	-	-	-	-
	56 سنة فأكثر	49	51.81	*	*	-	-	-

*** دال إحصائيًا عند مستوى (0.05)** **** دال إحصائيًا عند مستوى (0.01)**

حيث تبين وجود فروق دالة إحصائيًا (عند مستوى 0.05) في الدرجة الكلية لمقياسي التسامح والازدهار النفسي تعزى لمتغير العمر، حيث تبين أن الفروق كانت لصالح من هم في الفئة العمرية (56 سنة فأكثر).

جاءت هذه النتيجة متفقه مع (الحرازي، 2022؛ وعلي، 2020؛ والعنزي، 2020)، ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى أن مرحلة منتصف العمر (الرشد الأوسط) مرحلة هامة في حياة الأنسان حيث إنها مرحلة تُعد بين جيلين فهم يعملون على إسعاد من يصغرهم، ومن يكبرهم، وعندهم إحساس أعلى

بالمسئولية، وهذا ما أشار إليه زهران (2000) في أن اهم مطالب النمو الاجتماعي في هذه المرحلة هو تحقيق التوافق الأسري وتربية الأبناء والتطبيع والاندماج الاجتماعي، وتحقيق التوافق المهني. لهذا أصحاب هذه المرحلة يميلون للتسامح والازدهار النفسي فيظهرون مشاعر إيجابية وهدوء وراحة وعلاقات تتسم بالمحبة والمودة، وقدرة على الضبط الانفعالي، والاستعداد للمشاركة في الأنشطة الأسرية سعياً للتوافق الزواجي.

ثانياً: مدة الزواج:

للتعرف على ما إذا كانت هنالك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى معنوية (0.05) في مستويات التسامح والازدهار النفسي لدى المتزوجين بمدينة الرياض باختلاف متغير مدة الزواج، استخدم الباحث تحليل التباين الاحادي (One Way ANOVA) لتوضيح دلالة الفروق في إجابات أفراد عينة الدراسة طبقاً إلى اختلاف متغير مدة الزواج وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول التالي:

جدول (14) نتائج اختبار" One Way ANOVA " للفروق بين استجابات أفراد الدراسة

المقياس	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة(ف) المحسوبة	مستوى دلالة (ف)
التسامح	الانحدار	199.739	5	39.948	2.090	.066
	الخطأ	7493.005	392	19.115		
	المجموع	7692.744	397			
الازدهار النفسي	الانحدار	983.367	5	196.673	5.736	.000
	الخطأ	13439.729	392	34.285		
	المجموع	14423.095	397			

يتضح من خلال النتائج بالجدول رقم (14)، عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05)، فأقل في الدرجة الكلية لمقياس التسامح تعزى لمتغير مدة الزواج، حيث تبين أن قيمة اختبار ف كانت (2.090) بمستوى دلالة (0.066) وهي ليست قيمة ذات دلالة إحصائية عند مستوى 0.05، والتي تفسر أن مستويات التسامح لم تختلف باختلاف مدة الزواج لدى المبحوثين.

يتضح من خلال النتائج بالجدول رقم (14)، وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05)، فأقل في الدرجة الكلية لمقياس الازدهار النفسي تعزى لمتغير مدة الزواج، حيث تبين أن قيمة اختبار ف كانت (5.736) بمستوى دلالة (0.001) وهي قيمة ذات دلالة إحصائية عند مستوى 0.05، والتي تفسر أن مستويات الازدهار النفسي تختلف باختلاف مدة الزواج لدى المبحوثين، ولتحديد صالح الفروق بين فئات مدة الزواج تم استخدام اختبار أقل فرق دال شيفيه لمعرفة اتجاه الفروق الدالة إحصائيًا، كما يتضح في جدول رقم (15).

جدول (15) نتائج اختبار (شيفيه) لتحديد اتجاه الفروق بين فئات مدة الزواج

المقياس	الفئات	العدد	المتوسط	1- 5سنوات	6- 11سنة	12- 17سنة	18- 23سنة	24- 29سنة	30سنة فأكثر
الازدهار النفسي	1-5سنوات	62	46.3	-	-	-	-	-	-
	6-11سنة	68	48.6	-	-	-	-	*	-
	12-17سنة	83	48.8	-	-	-	-	*	-
	18-23سنة	68	50.3	-	-	-	-	*	-
	24-29سنة	61	48.8	-	-	-	-	-	-
	30سنة فأكثر	56	51.7	-	*	*	*	-	-

*** دال إحصائيًا عند مستوى (0.05)** **** دال إحصائيًا عند مستوى (0.01)**

حيث تبين وجود فروق دالة إحصائيًا (عند مستوى 0.05) في الدرجة الكلية لمقياسي التسامح والازدهار النفسي تعزى لمتغير مدة الزواج، حيث تبين من خلال اختبار شيفيه ان الفروق كانت لصالح من مدة زواجهم (24-29 سنة) أي أن هذه الفئة أكثر شعوراً بالازدهار النفسي من بين المتزوجين في عينة الدراسة.

في ضوء هذه النتيجة تختلف عن الحرازي (2022)، ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى أن مدة الزواج (24-29 سنة) يكون الزوجان وصلوا إلى مرحلة منتصف العمر، والتي تجعلهم يميلون أكثر إلى طلب الاستقرار الزواجي عن طريق اظهار المشاعر الإيجابية والتعاون وتحمل المسئولية.

ثالثاً: المستوى التعليمي.

للتعرف على ما إذا كانت هنالك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى معنوية (0.05) في مستويات التسامح والازدهار النفسي لدى المتزوجين بمدينة الرياض باختلاف متغير المستوى التعليمي، استخدم الباحث تحليل التباين

الاحادي (One Way ANOVA) لتوضيح دلالة الفروق في إجابات أفراد عينة الدراسة طبقاً إلى اختلاف متغير المستوى التعليمي وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول التالي:

جدول (16) نتائج اختبار" One Way ANOVA " للفروق بين استجابات أفراد الدراسة

المقياس	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة(ف) المحسوبة	مستوى دلالة (ف)
التسامح	الانحدار	55.102	5	11.020	.566	.726
	الخطأ	7637.642	392	19.484		
	المجموع	7692.744	397			
الازدهار النفسي	الانحدار	596.557	5	119.311	3.383	.005
	الخطأ	13826.538	392	35.272		
	المجموع	14423.095	397			

يتضح من خلال النتائج بالجدول رقم (16)، عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05)، فأقل في الدرجة الكلية لمقياس التسامح تعزى لمتغير المستوى التعليمي، حيث تبين أن قيمة اختبار ف كانت (0.566) بمستوى دلالة (0.726)، وهي ليست قيمة ذات دلالة إحصائية عند مستوى معنوية 0.05، والتي تفسر أن مستويات التسامح لم تختلف باختلاف المستوى التعليمي لدى المبحوثين.

يتضح من خلال النتائج بالجدول رقم (16)، وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05)، فأقل في الدرجة الكلية لمقياس الازدهار النفسي تعزى لمتغير المستوى التعليمي، حيث تبين أن قيمة اختبار ف كانت (3.383) بمستوى دلالة (0.005) وهي قيمة ذات دلالة إحصائية عند مستوى 0.05،

والتي تفسر أن مستويات الازدهار النفسي تختلف باختلاف الفئات المستوى التعليمي لدى المبحوثين، ولتحديد صالح الفروق بين فئات المستوى التعليمي تم استخدام اختبار أقل فرق دال شيفيه لمعرفة اتجاه الفروق الدالة إحصائيًا، كما يتضح في جدول رقم (17).

جدول (17) نتائج اختبار (شيفيه) لتحديد اتجاه الفروق بين فئات المستوى التعليمي

المقياس	الفئات	العدد	المتوسط	ابتدائي	متوسط	ثانوي	دبلوم	بكالوريوس	دراسات عليا
الازدهار النفسي	ابتدائي	2	50	–	–	–	–	–	–
	متوسط	8	48.1	–	–	–	–	–	–
	ثانوي	24	46.8	–	–	–	–	–	–
	دبلوم	17	48.23	–	–	–	–	–	–
	بكالوريوس	125	47.79	–	–	–	–	–	*
	دراسات عليا	222	50.14	–	–	–	–	*	–

*** دال إحصائيًا عند مستوى (0.05)** **** دال إحصائيًا عند مستوى (0.01)**

حيث تبين وجود فروق دالة إحصائيًا (عند مستوى 0.05) في الدرجة الكلية لمقياسي التسامح والازدهار النفسي تعزى لمتغير المستوى التعليمي، حيث تبين من خلال اختبار شيفيه ان الفروق كانت لصالح من هم في المستوى التعليمي (دراسات عليا).

يعزو الباحث هذه النتيجة إلى أن وصول هذه الفئة إلى مرحلة علمية متقدمة وهي الدراسات العليا مكنهم من تحمل المسئولية والاعتماد على النفس في تسيير أمور حياتهم الأسرية بشكل أفضل مما أدى إلى حصولهم على استقرار نفسي واجتماعي أدى إلى الازدهار النفسي.

رابعاً: المهنة.

للتعرف على ما إذا كانت هنالك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى معنوية (0.05) في مستويات التسامح والازدهار النفسي لدى المتزوجين بمدينة الرياض باختلاف متغير المهنة، استخدم الباحث تحليل التباين الاحادي (One Way ANOVA) لتوضيح دلالة الفروق في إجابات أفراد عينة الدراسة طبقاً إلى اختلاف متغير المهنة، وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول التالي:

جدول (18) نتائج اختبار" One Way ANOVA " للفروق بين استجابات أفراد الدراسة

المقياس	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة(ف) المحسوبة	مستوى دلالة (ف)
التسامح	الانحدار	33.708	2	16.854	.869	.420
	الخطأ	7659.036	395	19.390		
	المجموع	7692.744	397			
الازدهار النفسي	الانحدار	244.796	2	122.398	3.410	.034
	الخطأ	14178.300	395	35.894		
	المجموع	14423.095	397			

يتضح من خلال النتائج بالجدول رقم (18)، عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05)، فأقل في الدرجة الكلية لمقياس التسامح تعزى لمتغير المهنة، حيث تبين أن قيمة اختبار ف كانت (0.869) بمستوى دلالة (0.420)، وهي ليست قيمة ذات دلالة إحصائية عند مستوى 0.05، والتي تفسر ان مستويات التسامح لم تختلف باختلاف المهنة لدى المبحوثين.

يتضح من خلال النتائج بالجدول رقم (18)، وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05)، فأقل في الدرجة الكلية لمقياس الازدهار النفسي تعزى

لمتغير المهنة، حيث تبين أن قيمة اختبار ف كانت (3.410) بمستوى دلالة (0.034) وهي قيمة ذات دلالة إحصائية عند مستوى 0.05، والتي تفسر ان مستويات الازدهار النفسي تختلف باختلاف المهنة لدى المبحوثين، ولتحديد صالح الفروق بين فئات المهنة تم استخدام اختبار أقل فرق دال شيفيه لمعرفة اتجاه الفروق الدالة إحصائيًا، كما يتضح في جدول رقم (19).

جدول (19) نتائج اختبار (شيفيه) لتحديد اتجاه الفروق بين فئات المهنة

المقياس	الفئات	العدد	المتوسط	موظف حكومي	موظف قطاع خاص	عمل حر
الازدهار النفسي	موظف حكومي	216	48.4	-	*	-
	موظف قطاع خاص	113	50.19	*	-	-
	عمل حر	69	49.39	-	-	-

*** دال إحصائيًا عند مستوى (0.05)** **** دال إحصائيًا عند مستوى (0.01)**

حيث تبين وجود فروق دالة إحصائيًا (عند مستوى 0.05) في الدرجة الكلية لمقياسي التسامح والازدهار النفسي تعزى لمتغير المهنة، حيث تبين من خلال اختبار شيفيه ان الفروق كانت لصالح موظفين القطاع الخاص، أي أن موظفي القطاع الخاص أكثر شعوراً بالازدهار النفسي من بين المتزوجين في عينة الدراسة.

يعزو الباحث سبب هذه النتيجة إلى أن موظفي القطاع الخاص ارتفاع معدل الأجور نسبياً في السنوات الأخيرة مقارنة بالوظائف الحكومية، إضافة إلى الحصول على تأمين صحي ذو جودة للموظف وأفراد عائلته، وتمكنه من الحصول على مميزات إضافية بناء على الوظيفة التي يشغلها، تمكنه من العمل

الإضافي بجانب عمله الأساسي أدى إلى شعوره بمشاعر إيجابية، وسعادة وراحة واطمئنان تجاه نفسه والغير؛ مما انعكس على التوافق الزواجي بشكل إيجابي.

توصيات الدراسة:

- رفع مستوى الوعي لدى المتزوجين بأهمية التسامح والازدهار النفسي ودورهما في تحقيق الأهداف الشخصية والاجتماعية لدى المتزوجين، من خلال عقد برامج ارشادية، دورات تدريبية، وحملات توعوية.
- العمل على تقديم التوعية والإرشاد للمتزوجين بأهمية وجود قيمة التسامح بين الزوجين، وتطبيق ذلك على حياتهما الزوجية وتوضيح ما يسهم به التسامح في إحداث التوافق الزواجي.
- عقد دورات إرشادية للمقبلين على الزواج للتوعية بأسس ومبادئ وأساليب التوافق الزواجي وتدريبهم على ممارسة تلك السلوكيات التي تدعم التوافق الزواجي بينهما.
- بناء شراكات مع الجمعيات الخيرية المهتمة بالإرشاد الأسري ومراكز الإصلاح الأسري للعمل على نشر ثقافة التسامح بين أفراد المجتمع.

المراجع:

إبراهيم، رشا عادل. (2019). الإسهام النسبي لكل من الامتنان والتسامح في التنبؤ بالرضا عن الحياة لدى طالبات الجامعة، *مجلة البحث العلمي*، 13 (20)، 367-398.

أبو رياح، محمد مسعد.(2012). نموذج بنائي للعلاقات بين تنظيم الانفعالات بين الشخصية " الميول والكفاءة" والاستراتيجيات المعرفية لتنظيم الانفعال "التوافقية واللاتوافقية" والازدهار النفسي لدى الطلاب الموهوبين والفائقين دراسياً، *مجلة البحث العلمي في التربية*، 1 (22)، 221-269.

ارنوط، بشرى إسماعيل؛ وفؤاد، فيتك امجد. (2012). التسامح والسعادة: دراسة عبر حضارية على طلبة الجامعة في كل من مصر والعراق، *المجلة المصرية للدراسات النفسية*، 76 (22)، 175- 221.

إسماعيل، محمد عبد الله.(2021). التعلم المنظم ذاتياً كمنبئ لتحقيق الازدهار النفسي لطلاب كلية التربية الرياضية بجامعة دمياط تزامناً ومستجدات جائحة فيروس كورونا، *مجلة أسيوط*،4 (58)، 963-1010.

أنور، عبير محمد. (2015). *مقدمة التسامح النظرية والبحث والممارسة*، القاهرة: المركز القومي للترجمة.

الأعسر، صفاء.(2012). الازدهار – القوى الإنسانية من منظور علم النفس الإيجابي، *ورقة مقدمه لمؤتمر علم النفس والإمكانات الإيجابية لدى الإنسان العربي*، كلية الآداب، جامعة القاهرة.

بخاري، نبيلة محمد. (2018). التسامح والشعور بالسعادة لدى طلبة الجامعة في ضوء بعض المتغيرات الديموجرافية، *المجلة العربية للعلوم الاجتماعية*، 2 (13)، 1- 57.

البريثن، عبد العزيز عبد الله. (2019). التسامح من المنظور الاجتماعي: المجتمع الإماراتي أنموذجاً. *شؤون اجتماعية*، 36 (144)، 9-26.

البقمي، نورة سعد.(2017). التسامح والانتقام وعلاقتهما بسمات الشخصية لدى عينه من طلبة الجامعة، *مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية*، 25 (3)، 190-207.

البلوي، فهد هويمل.(2010).*التوافق الزواجي وعلاقته بالرضا الوظيفي لدى المعلمين في المدارس الثانوية الحكومية بمنطقة تبوك التعليمية في المملكة العربية السعودية*[رسالة ماجستير غير منشورة].جامعة مؤته.

الجهني، ياسمين سعد. (2020). التسامح وعلاقته بجودة الحياة لدى الإناث في ضوء بعض المتغيرات الديموغرافية، *مجلة القراءة والمعرفة*، (227)، 223-248.

الحرازي، عمر محمد. (2022). التسامح والأفكار اللاعقلانية لدى المتزوجين العاملين بمدينة جدة، *دراسات عربية في التربية وعلم النفس*، (141)، 163-206.

الحربي، بدر فلاح. (2014). *التسامح وعلاقته بالهناء الذاتي لدى مراجعي المراكز الصحية التابعة لمنطقة حائل*، [رسالة ماجستير غير منشورة]. كلية التربية، جامعة أم القرى.

الحصري، كامل دسوقي. (2017). *مستوى التسامح لدى طلاب كلية التربية وعلاقته ببعض المتغيرات*، المؤتمر الدولي للجمعية التربوية للدراسات الاجتماعية: التسامح وقبول الآخر، القاهرة.

الحمداني، منى حمود. (2023). الإسهام النسبي لأبعاد التسامح في التنبؤ بالتوافق الزواجي لدى المتزوجين الجدد في دولة الكويت، *مجلة الدراسات التربوية والإنسانية*، 15 (4)، 448-486.

خضير، مرفت إبراهيم.(2022). إدارة الحياة وعلاقتها بالازدهار النفسي وجودة الحياة الزوجية لدى طالبات الجامعة المتزوجات في ضوء بعض المتغيرات الديموغرافية، *مجلة التربية*، 5 (196)، 392-447.

الخمشي، زيد.(2022، نوفمبر16). ارقام وإحصاءات الطلاق الآثار والانعكاسات على الأسرة والمجتمع، *سبق الإلكترونية*، مسترجع من:
https://sabg.org/saudia/mt6h3qiq4z

الداغر، اروى أحمد. (2014). تقدير الذات والتسامح كمتغيرات منبئة بالرضا الزواجي لدى عينه من المتزوجين حديثاً، [رسالة ماجستير غير منشورة]. كلية التربية، جامعة دمشق.

الدليمي، صالح نصار.(2023). دور التسامح في تعزيز الوحدة والتماسك المجتمعي: دراسة تحليلية، *مجلة الآداب*، (144)، 269-298.

الرشود، ندى راشد.(2021). الخجل والتسامح كمنبئات بالشفقة على الذات لدى المطلقات بمدينة الرياض، *مجلة جامعة بيشة للعلوم الإنسانية والتربوية*، (9)، 300-334.

الزبون، محمد سليم؛ والسليحات، فواز نايل.(2017). التوافق النفسي وعلاقته بالتسامح لدى طلبة الجامعة الأردنية، *مجلة دراسات لجامعة ثليجي الأغواط*، 75، 92-105.

زكي، هناء محمد و حرب، سامح حسن.(2021). فاعلية برنامج قائم على الرأفة بالذات في الضغوط الاكاديمية والازدهار النفسي لدى عينة من طلاب الجامعة المتفوقين عقلياً، المجلة التربوية، 90(90)، 867-956.

زهران، حامد عبد السلام.(2000). *علم النفس الاجتماعي*، ط4، القاهرة: عالم الكتب.

الزهراني، منار محمد. (2021). فاعلية برنامج إرشادي لتنمية قيمة التسامح لدى طالبات المرحلة الثانوية بمدينة الطائف، *مجلة كلية التربية*، 84 (4)، 260-310.

زيدان، عصام؛ وشلبي؛ امينة؛ والمحجوب، سامي. (2020). فعالية برنامج ارشادي لتنمية التسامح مع الذات والآخر لدى المطلقات في مملكة البحرين، *مجلة بحوث التربية النوعية*، 57، 197-223.

الطباطيبي، هناء. (2015). *الإسهام النسبي للصلابة النفسية في التنبؤ بالرضا الزواجي لدى المتزوجات في مدينة جدة*، [رسالة ماجستير غير منشورة] جامعة ام القرى، مكة المكرمة.

طه، رياض سليمان (2021). النموذج البنائي لعلاقة العوامل الخمسة الكبرى للشخصية والشفقة بالذات بالازدهار النفسي لدى طلاب الجامعة، *المجلة المصرية للدراسات النفسية*، 31 (11)، 231-292.

عبدالعال، تحية؛ ومظلوم، مصطفى. (2013). الاستمتاع بالحياة في علاقته ببعض المتغيرات الشخصية الإيجابية، دراسة في علم النفس الإيجابي، *مجلة كلية التربية*، 39، 67-165.

العبد، نهى أحمد.(2008). *علاقة الرضا الزواجي بتحليل أنماط التفاعل بين الزوجين*، [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة طنطا.

عبد المنعم، توفيق توفيق. (2015). بعض خصائص السلوك الاجتماعي الإيجابي وعلاقتها بالتوافق الزواجي لدى الجنسين، *مجلة الإرشاد النفسي*، جامعة البحرين، (42)، 1-22.

العبيدي، عفراء خليل.(2019). الازدهار النفسي لدى طلبة الجامعة في ضوء بعض المتغيرات، *المجلة الجزائرية للدراسات والأبحاث*، 2 (8)، 37-55.

عرار، رشيد؛ وعبدالله، تيسير.(2020). التوافق الزواجي لدى عينة من الذكور والإناث الفلسطينين، *المجلة العربية للنشر العلمي*، 20، 517-527.

عرفي، كريم محمد. (2021). نمذجة العلاقات السببية بين الازدهار النفسي وكل من التسامح والحكمة لدى طلاب كلية التربية، *المجلة التربوية*، 88 ،1271-1364.

العصيمي، عبدالله سليمان والهبيدة، جابر مبارك.(2020). قياس مستوى الشفقة بالذات وعلاقته بالازدهار النفسي والوجداني والاجتماعي لدى طلبة الجامعة، *مجلة دراسات الطفولة*، 23 (87)، 1-20.

علي، حسام محمود.(2008).*الإنهاك النفسي وعلاقته بالتوافق الزواجي وبعض المتغيرات الديموجرافية لدى عينة من معلمي الفئات الخاصة بمحافظة المنيا*، [رسالة ماجستير غير منشورة]. كلية التربية، جامعة المنيا.

علي، حنان أحمد .(2020). النمذجة البنائية للعلاقات السببية بين التسامح والهناء النفسي والتوافق الزواجي لدى المتزوجين، *مجلة كلية الآداب*، 12 (2)، 123-188.

العنزي، عبد الله عبد الهادي. (2020). الحكمة الشخصية وعلاقتها بالتسامح النفسي لدى طلبة جامعة الجوف بالمملكة العربية السعودية، *مجلة العلوم التربوية والنفسية*، (2)، 465-501.

العنزي، مريم نزال. (2020). التسامح والطموح لدى الفتيات في مرحلة منتصف العمر باختلاف متغيري الزواج والعمل في محافظة القريات: دراسة مقارنة، *مجلة الفنون والآداب وعلوم الإنسانيات والاجتماع*، (49)، 189-207.

الفهري، عبد الله صالح؛ و أبوسيف، حسام احمد. (2017). التسامح كمتغير منبئ بالإقبال على الحياة والاندماج الاجتماعي لدى عينتين من المراهقين بصرياً والمعاقين سمعياً، *مجلة علوم الإنسان والمجتمع*،(24)، 165-229.

الفيلكاوي، حليمة إبراهيم. (2019). التسامح والامتنان بين الزوجين وعلاقته بالشعور بالرفاهة النفسية للأسرة، *العلوم التربوية*، 27 (1)، 1- 48.

القرعان، علاء نايف؛ والدحادحة، باسم محمد.(2022). مستوى التسامح وعلاقته بالرضا الزواجي لدى المتزوجين في محافظة جرش، *المجلة الدولية للبحوث النفسية والتربوية*، 1 (4)، 543-560.

المستكاوي، طه أحمد؛ وجاد، بوسي عصام؛ وقنديل، هدى عنتر. (2022). إسهام الهناء النفسي والتسامح في التنبؤ بالرضا الزواجي لدى الممرضات، *المجلة المصرية للدراسات النفسية*، 32 (117)، 317-374.

معوض، مروة نشأت و أبو المجد، علياء عادل و مكاوي، دينا موسى.(2022). الخصائص السيكوماترية لمقياس الازدهار النفسي لدى طلاب الجامعة، *مجلة كلية التربية*، (105)، 189-212.

المناحي، عبدالله عبد العزيز.(2017).فاعلية برنامج إرشادي نفسي في تعديل الأفكار غير العقلانية لزيادة التوافق الزواجي لدى عينة من الأزواج بمدينة الرياض، *مجلة رسالة التربية وعلم النفس*، (57)، 25-50.

الهيئة العامة للإحصاء.(2020). إحصاءات الزواج والطلاق، الرياض، مسترجع من: www.stas.gov.sa

References:

Asadi,M.& Attari,Y.(2018). A relationship between forgiveness, family performance with marital conflicts among married personnel of Ahvaz Jihad e-Jihad Center, *International Journal of Development and Sustainability*, 7 (3) , 962-97

Bahramian,J. & Bahramian,S.(2014). The role of Psycholgival hardiness and forgiveness in Presiction of Marital adjustment, *International Journal of Life Science*, 4 (9), 6822-6826.

Berry, J., Worthington, E. , O'Connor, L. , Parrott, L., & Wade, N.(2005). Forgivingness, Vengeful Rumination, and Affective Traits. *Journal of Personality*, 73, 183-225.

Eid,R.(2019). Forgiveness as a Moderator Variable in the Relationship between Subjective Well-Being and Marital Satisfaction among Married Women, *Journal of the Current Psychological studies*,1(2),139-158.

Fincham, F.(2000). The Kiss of the porcupines: from attributing responsibility to forgiving. Personal Relationships, 7(1), 1-23.

Hooda,D.;Sharma,N.& yadava, A.(2008).Emotional Intelligence as a predictor of Positive health in working adults, *Journal of Health Psychology*,2 (2),196-207.

Jaisri,M.& Joseph,M.(2013).Role of Gender on marital Adjustement and Psychological well-being among dual-Employed couples. *Journal of the Indian Academy of Applied Psychology*, 40 (1),74-77.

Keyes,C.(2007). Promoting and protecting mental health as flourishing: A complementary Strategy for improving national health, *American Psychologist***,** 62,95-108.

Kimberly,A.(2009). A grounded theory investigation of the relationship between positive Psychology coaching and thriving, Capella University, 64-69.

Krejcie, R. V., & Morgan, D. W. (1970). Determining sample size for research activities. Educational and Psychological Measurement, 30(3), 607-610.

Lambert,N.Fincham,F.& Beach,S.(2011). Positive relationship Science: A new frontier for positive Psychology, *Journal of Family theory & Review*, 2, 4-24.

Mesurado, B., Crespo, R. F., Rodríguez, O., Debeljuh, P., & Carlier, S. I. (2018). The development and initial validation of a multidimensional flourishing scale. *Current Psychology*, 1–10. doi: https://doi.org/10.1007/s12144-018-9957-9

Neely,M.Schallert,D.Mohammed,S.Roberts,R & Chen,Y.(2009). Selfkindness when facing stress: The role of Self- Compaaion,goal regulation, and support in college students well-being, *Journal of Motivation and Emotion*, 33,88-97.

Orathinkal.J& Vansteenwegen,A.(2006). The effect of forgiveness on marital satisfaction in relation to marital stability. Contemporary Family Therapy,28(2).251-260.

Paleari,F.Regalia,C.& Fincham,F.(2005). Marital quality, forgiveness, empathy and rumination: A longitudinal analysis, *Personality and Social Psychology Bulletin*,31,368-378.

Rainey, C. (2008). Are Individual Forgiveness Interventions for Adult More Effective than Group Interventions: Ameta Analysis. Unpublished Doctoral Dissertation. Florida State University. College of Human Science.

Rani,R.(2003).Marital Adjustment Problems of Working and Non-Working Women in Contrast of their husband, *Journal of international for research in Education,* 2 (7),40-44.
Seligman, M. E. (2011). Flourish: A Visionary New Understanding of Happiness and Well-Being. New York, Free Press.
Sinha,S.& Mukerjee,N.(2007). Anyalysis Martial adjustment and space orientation, *Journal of Social Psychology,* (5*)*.633-639.
Uysal,R& Satici,S.(2014). The mediating and moderating role of subjective happiness in the relationship between vengeance and forgiveness. *Educational Science theory and practice*,14(6), 2097-2105.

Arabic references

Ibrāhīm, Rashā ʻĀdil. (2019). al-Isʹhām al-nisbī li-kull min alāmtnān wa-al-tasāmuḥ fī al-tanabbuʼ bālrḍā ʻan al-ḥayāh ladá ṭālibāt al-Jāmiʻah, Majallat al-Baḥth al-ʻIlmī, 13 (20), 367-398.
Abū Riyāḥ, Muḥammad Musʻad. (2012). namūdhaj bināʼī lil-ʻalāqāt bayna tanẓīm alānfʻālāt bayna al-shakhṣīyah "almywl wālkfāʼh" wa-al-istirātījīyāt al-maʻrifīyah li-tanẓīm alānfʻāl Alānfʻāl "al-tawāfuqīyah wāllātwāfqyh" wa-al-izdihār al-nafsī ladá al-ṭullāb al-Mawhūbīn wālfāʼqyn drāsyan, Majallat al-Baḥth al-ʻIlmī fī al-Tarbiyah, 1 (22), 221-269.
Arnwṭ, Bushrá Ismāʻīl ; wa-Fuʼād, fytk Amjad. (2012). al-tasāmuḥ wālsʻādh : dirāsah ʻabra ḥaḍārīyah ʻalá ṭalabat al-Jāmiʻah fī kull min Miṣr wa-al-ʻIrāq, , al-Majallah al-Miṣrīyah lil-Dirāsāt al-nafsīyah, 76 (22), 175-221.
Ismāʻīl, Muḥammad ʻAbd Allāh. (2021). al-taʻallum al-munaẓẓam dhātyan kmnbʼ li-taḥqīq al-izdihār al-nafsī li-ṭullāb Kullīyat al-Tarbiyah al-riyāḍīyah bi-Jāmiʻat Dimyāṭ tzāmnan wa-mustajaddāt jāʼḥh fyrws kwrwnā, Majallat Asyūṭ, 4 (58), 963-1010.
Anwar, ʻAbīr Muḥammad. (2015). muqaddimah al-tasāmuḥ al-naẓarīyah wa-al-Baḥth wa-al-mumārasah, al-Qāhirah : al-Markaz al-Qawmī lil-Tarjamah.
al-Aʻsar, Ṣafāʼ. (2012). al-izdihār – al-quwá al-Insānīyah min manẓūr ʻilm al-nafs al-ījābī, Waraqah muqaddimah li-Muʼtamar ʻilm al-nafs wa-al-imkānāt al-Ījābīyah ladá al-insān al-ʻArabī, Kullīyat al-Ādāb, Jāmiʻat al-Qāhirah.
Bukhārī, Nabīlah Muḥammad. (2018). al-tasāmuḥ wa-al-shuʻūr bālsʻādh ladá ṭalabat al-Jāmiʻah fī ḍawʼ baʻḍ al-mutaghayyirāt

aldymwjrāfyh, al-Majallah al-ʻArabīyah lil-ʻUlūm al-ijtimāʻīyah, 2 (13), 1-57.
Albrythn, ʻAbd al-ʻAzīz ʻAbd Allāh. (2019). al-tasāmuḥ min al-manẓūr al-ijtimāʻī : al-mujtamaʻ al-Imārātī unmūdhajan. Shuʼūn ijtimāʻīyah, 36 (144), 9-26.
al-Baqmī, Nūrah Saʻd. (2017). al-tasāmuḥ wālāntqām wa-ʻalāqatuhumā bsmāt al-shakhṣīyah ladá ʻAyn min ṭalabat al-Jāmiʻah, Majallat al-Jāmiʻah al-Islāmīyah lil-Dirāsāt al-Tarbawīyah wa-al-nafsīyah, 25 (3), 190-207.
al-Balawī, Fahd Huwaymil. (2010). al-tawāfuq al-zawājī wa-ʻalāqatuhu bālrḍā al-waẓīfī ladá al-Muʻallimīn fī al-Madāris al-thānawīyah al-ḥukūmīyah bi-Minṭaqat Tabūk al-taʻlīmīyah fī al-Mamlakah al-ʻArabīyah al-Saʻūdīyah [Risālat mājistīr ghayr manshūrah]. Jāmiʻat Muʼtah.
al-Juhanī, Yāsamīn Saʻd. (2020). al-tasāmuḥ wa-ʻalāqatuhu bjwdh al-ḥayāh ladá al-ināth fī ḍawʼ baʻḍ al-mutaghayyirāt al-dīmūghrāfīyah, Majallat al-qirāʼah wa-al-maʻrifah, (227), 223-248.
al-Ḥarrāzī, ʻUmar Muḥammad. (2022). al-tasāmuḥ wa-al-afkār allāʻqlānyh ladá almtzwjyn al-ʻāmilīn bi-madīnat Jiddah, Dirāsāt ʻArabīyah fī al-Tarbiyah wa-ʻilm al-nafs, (141), 163-206.
al-Ḥarbī, Badr Falāḥ. (2014). al-tasāmuḥ wa-ʻalāqatuhu bālhnāʼ al-dhātī ladá murājiʻī al-marākiz al-ṣiḥḥīyah al-tābiʻah li-minṭaqat Ḥāʼil, [Risālat mājistīr ghayr manshūrah]. Kullīyat al-Tarbiyah, Jāmiʻat Umm al-Qurá.
al-Ḥuṣarī, Kāmil Dasūqī. (2017). mustawá al-tasāmuḥ ladá ṭullāb Kullīyat al-Tarbiyah wa-ʻalāqatuhu bi-baʻḍ al-mutaghayyirāt, al-Muʼtamar al-dawlī lil-Jamʻīyah al-Tarbawīyah lil-Dirāsāt al-ijtimāʻīyah : al-tasāmuḥ wa-qubūl al-ākhar, al-Qāhirah.
al-Ḥamdānī, Muná Ḥammūd. (2023). al-Isʹhām al-nisbī li-abʻād al-tasāmuḥ fī al-tanabbuʼ bāltwāfq al-zawājī ladá almtzwjyn al-judud Fī Dawlat al-Kuwayt, Majallat al-Dirāsāt al-Tarbawīyah wa-al-insānīyah, 15 (4), 448-486.
Khuḍayr, Mirfat Ibrāhīm. (2022). Idārat al-ḥayāh wa-ʻalāqatuhā bālāzdhār al-nafsī wjwdh al-ḥayāh al-zawjīyah ladá ṭālibāt al-Jāmiʻah al-

mutazawwijāt fī ḍaw' ba'ḍ al-mutaghayyirāt al-dīmūghrāfīyah, Majallat al-Tarbiyah, 5 (196), 392-447.
al-Khamshī, Zayd. (2022, nwfmbr16). arqām wa-iḥṣā'āt al-ṭalāq al-Āthār wa-al-in'ikāsāt 'alá al-usrah wa-al-mujtama', sabaqa al-iliktrūnīyah, mstrj' min: https://sabg.org/saudia/mt6h3qiq4z
al-Dāghir, Arwá Aḥmad. (2014). taqdīr al-dhāt wa-al-tasāmuḥ kmtghyrāt mnb'h bālrḍā al-zawājī ladá 'Ayn min almtzwjyn ḥadīthan, [Risālat mājistīr ghayr manshūrah]. Kullīyat al-Tarbiyah, Jāmi'at Dimashq.
al-Dulaymī, Ṣāliḥ Naṣṣār. (2023). Dawr al-tasāmuḥ fī ta'zīz al-Waḥdah wa-al-tamāsuk al-mujtama'ī : dirāsah taḥlīlīyah, Majallat al-Ādāb, (144), 269-298.
al-Rashūd, Nadá Rāshid. (2021). al-khajal wa-al-tasāmuḥ kmnb'āt bālshfqh 'alá al-dhāt ladá al-muṭallaqāt bi-madīnat al-Riyāḍ, Majallat Jāmi'at Bīshah lil-'Ulūm al-Insānīyah wa-al-tarbawīyah, (9), 300-334.
Alzbwn, Muḥammad Salīm ; wālslyḥāt, Fawwāz Nāyil. (2017). al-tawāfuq al-nafsī wa-'alāqatuhu bāltsāmḥ ladá ṭalabat al-Jāmi'ah al-Urdunīyah, Majallat Dirāsāt li-Jāmi'at thlyjy al-Aghwāṭ, 75, 92-105.
Zakī, Hanā' Muḥammad wa Ḥarb, Sāmiḥ Ḥasan. (2021). fā'ilīyat Barnāmaj qā'im 'alá alr'fh bi-al-Dhāt fī al-ḍughūṭ al-Akādīmīyah wa-al-Izdihār al-nafsī ladá 'ayyinah min ṭullāb al-Jāmi'ah al-mutafawwiqīn 'qlyan, al-Majallah al-Tarbawīyah, 90 (90), 867-956.
Zahrān, Ḥāmid 'Abd al-Salām. (2000). 'ilm al-nafs al-ijtimā'ī, ṭ4, al-Qāhirah : 'Ālam al-Kutub.
al-Zahrānī, Manār Muḥammad. (2021). fā'ilīyat Barnāmaj irshādī li-Tanmiyat qayyimah al-tasāmuḥ ladá ṭālibāt al-marḥalah al-thānawīyah bi-Madīnat al-Ṭā'if, Majallat Kullīyat al-Tarbiyah, 84 (4), 260-310.
Zaydān, 'Iṣām ; wshlby ; Amīnah ; wālmḥjwb, Sāmī. (2020). fa'ālīyat Barnāmaj Arshadī li-Tanmiyat al-tasāmuḥ ma'a al-dhāt wa-al-ākhar ladá al-muṭallaqāt fī Mamlakat al-Baḥrayn, Majallat Buḥūth al-Tarbiyah al-naw'īyah, 57, 197-223.

Alṭbātyby, Hanā'. (2015). al-Is'hām al-nisbī llṣlābh al-nafsīyah fī al-tanabbu' bālrḍā al-zawājī ladá al-mutazawwijāt fī Madīnat Jiddah, [Risālat mājistīr ghayr manshūrah] Jāmi'at Umm al-Qurá, Makkah al-Mukarramah.

Ṭāhā, Riyāḍ Sulaymān (2021). al-namūdhaj al-binā'ī li-'alāqat al-'awāmil al-khamsah al-Kubrá lil-shakhṣīyah wālshfqh bi-al-Dhāt bālāzdhār al-nafsī Ladá ṭullāb al-Jāmi'ah, al-Majallah al-Miṣrīyah lil-Dirāsāt al-nafsīyah, 31 (11), 231-292.

'Abd-al-'Āl, Taḥīyah ; wmẓlwm, Muṣṭafá. (2013). alāstmtā' bi-al-ḥayāh fī 'alāqatihi bi-ba'ḍ al-mutaghayyirāt al-shakhṣīyah al-Ījābīyah, dirāsah fī 'ilm al-nafs al-ījābī, Majallat Kullīyat al-Tarbiyah, 39, 67-165.

al-'Abd, Nuhá Aḥmad. (2008). 'alāqat al-Riḍā al-zawājī bi-taḥlīl Anmāṭ al-tafā'ul bayna al-zawjayn, [Risālat mājistīr ghayr manshūrah]. Jāmi'at Ṭanṭā.

'Abd al-Mun'im, Tawfīq Tawfīq. (2015). ba'ḍ Khaṣā'iṣ al-sulūk al-ijtimā'ī al-ījābī wa-'alāqatuhā bāltwāfq al-zawājī ladá al-jinsayn, Majallat al-Irshād al-nafsī, Jāmi'at al-Baḥrayn, (42), 1-22.

al-'Ubaydī, 'Afrā' Khalīl. (2019). al-izdihār al-nafsī ladá ṭalabat al-Jāmi'ah fī ḍaw' ba'ḍ al-mutaghayyirāt, al-Majallah al-Jazā'irīyah lil-Dirāsāt wa-al-Abḥāth, 2 (8), 37-55.

'Arār, Rashīd ; w'bdāllh, Taysīr. (2020). al-tawāfuq al-zawājī ladá 'ayyinah min al-dhukūr wa-al-ināth al-Filasṭīnīyīn, al-Majallah al-'Arabīyah lil-Nashr al-'Ilmī, 20, 517-527.

'Urfī, Karīm Muḥammad. (2021). nmdhjh al-'Alāqāt al-sababīyah bayna al-izdihār al-nafsī wa-kull min al-tasāmuḥ wa-al-ḥikmah ladá ṭullāb Kullīyat al-Tarbiyah, al-Majallah al-Tarbawīyah, 88, 1271-1364.

al-'Uṣaymī, Allāh Sulaymān wālhbydh, Jābir Mubārak. (2020). Qiyās mustawá al-shafaqah bi-al-Dhāt wa-'alāqatuhu bālāzdhār al-nafsī wālwjdāny wa-al-ijtimā'ī ladá ṭalabat al-Jāmi'ah, Ladá ṭalabat al-Jāmi'ah, Majallat Dirāsāt al-ṭufūlah, 23 (87), 1-20.

'Alī, Ḥusām Maḥmūd. (2008). al-inhāk al-nafsī wa-'alāqatuhu bāltwāfq al-zawājī wa-ba'ḍ al-mutaghayyirāt aldymwjrāfyh ladá 'ayyinah min Mu'allimī al-Fi'āt al-khāṣṣah bi-Muḥāfaẓat al-Minyā, [Risālat mājistīr ghayr manshūrah]. Kullīyat al-Tarbiyah, Jāmi'at al-Minyā.

‘Alī, Ḥanān Aḥmad. (2020). alnmdhjh al-binā’īyah lil-‘alāqāt al-sababīyah bayna al-tasāmuḥ wālhnā’ al-nafsī wa-al-tawāfuq al-zawājī ladá almtzwjyn, Majallat Kullīyat al-Ādāb, 12 (2), 123-188.

al-‘Anzī, ‘Abd Allāh ‘Abd al-Hādī. (2020). al-Ḥikmah al-shakhṣīyah wa-‘alāqatuhā bāltsāmḥ al-nafsī ladá ṭalabat Jāmi‘at al-Jawf bi-al-Mamlakah al-‘Arabīyah al-Sa‘ūdīyah, Majallat al-‘Ulūm al-Tarbawīyah wa-al-nafsīyah, (2), 465-501.

al-‘Anzī, Maryam Nizāl. (2020). al-tasāmuḥ wa-al-ṭumūḥ ladá al-Fatayāt fī marḥalat muntaṣaf al-‘umr bākhtlāf mtghyry al-zawāj wa-al-‘amal fī Muḥāfaẓat al-Qurayyāt : dirāsah muqāranah, Majallat al-Funūn wa-al-Ādāb wa-‘ulūm al-Insānīyāt wa-al-ijtimā‘, (49), 189-207.

al-Fihrī, ‘Abd Allāh Ṣāliḥ ; wa abwsyf, Ḥusām Aḥmad. (2017). al-tasāmuḥ kmtghyr mnb’ bāl’qbāl ‘alá al-ḥayāh wa-al-indimāj al-ijtimā‘ī ladá ‘yntyn min al-murāhiqīn bṣryan wālm‘āqyn sm‘yan, Majallat ‘ulūm al-insān wa-al-mujtama‘, (24), 165-229.

al-Faylakāwī, Ḥalīmah Ibrāhīm. (2019). al-tasāmuḥ wālāmtnān bayna al-zawjayn wa-‘Alāqatuhu bi-al-shu‘ūr bālrfāhh al-nafsīyah lil-usrah, al-‘Ulūm al-Tarbawīyah, 27 (1), 1-48.

al-Qar‘ān, ‘Alā’ Nāyif ; wāldḥādḥh, Bāsim Muḥammad. (2022). mustawá al-tasāmuḥ wa-‘alāqatuhu bālrḍā al-zawājī ladá almtzwjyn fī Muḥāfaẓat Jarash, al-Majallah al-Dawlīyah lil-Buḥūth al-nafsīyah wa-al-tarbawīyah, 1 (4), 543-560.

al-Mistikāwī, Ṭāhā Aḥmad ; wjād, bwsy ‘Iṣām ; wa-qindīl, Hudá ‘Antar. (2022). Is′hām al-hanā’ al-nafsī wa-al-tasāmuḥ fī al-tanabbu’ bālrḍā al-zawājī ladá almmrḍāt, al-Majallah al-Miṣrīyah lil-Dirāsāt al-nafsīyah, 32 (117), 317-374.

Mu‘awwaḍ, Marwah Nash’at wa Abū al-Majd, ‘Alyā’ ‘Ādil wa Makkāwī, Dīnā Mūsá. (2022). al-Khaṣā’iṣ alsykwmātryh Lmqyās al-izdihār al-nafsī ladá ṭullāb al-Jāmi‘ah, Majallat Kullīyat al-Tarbiyah, (105), 189-212.

al-Manāḥī, Allāh ‘Abd al-‘Azīz. (2017). fā‘ilīyat Barnāmaj irshādī nafsī fī ta‘dīl al-afkār ghayr al-‘aqlānīyah li-ziyādat al-tawāfuq al-zawājī ladá ‘ayyinah min al-azwāj bi-madīnat al-Riyāḍ, Majallat Risālat al-Tarbiyah wa-‘ilm al-nafs, (57), 25-50.

al-Hay’ah al-‘Āmmah lil-Iḥṣā’. (2020). Iḥṣā’āt al-zawāj wa-al-ṭalāq, al-Riyāḍ, mstrj‘ min : www.stas.gov.sa

مدى تحسين جودة المراجعة الخارجية في المملكة العربية السعودية بتطبيق متطلبات المراجعة المبنية على المخاطر: وجهة نظر المراجعين

د. جعفر عثمان الشريف

قسم إدارة الأعمال – كلية إدارة الأعمال جامعة المجمعة

مدى تحسين جودة المراجعة الخارجية في المملكة العربية السعودية بتطبيق متطلبات المراجعة المبنية على المخاطر: وجهة نظر المراجعين

د. جعفر عثمان الشريف

قسم إدارة الأعمال – كلية إدارة الأعمال جامعة المجمعة

تاريخ تقديم البحث: 21/ 2/ 2024م تاريخ قبول البحث: 21/ 4/ 2024م

ملخص الدراسة:

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على أثر تطبيق متطلبات المراجعة المبنية على المخاطر في تحسين جودة المراجعة الخارجية في المملكة العربية السعودية، وذلك من وجهة نظر مراجعي الحسابات الخارجيين الذين ينتمون إلى مكاتب المراجعة المرخص لها بمزاولة المهنة في المملكة العربية السعودية. واعتمدت الدراسة على قائمة استبيان انطوت على مجموعة من التساؤلات؛ لاستطلاع آراء المستقصي منهم، وتحقيق الهدف من الدراسة. وأُجريت الدراسة الميدانية على عينة مكون من (197) مراجعاً خارجياً. وتوصلت الدراسة إلى وجود أثر معنوي إيجابي دال إحصائياً، وبدرجات متفاوتة لتطبيق متطلبات المراجعة المبنية على المخاطر في تحسين جودة المراجعة الخارجية في المملكة العربية السعودية، حيث كان الأثر بدرجة متوسطة في مجال تطبيق متطلبات المخاطر الملازمة، وبدرجة كبيرة في مجال تطبيق متطلبات مخاطر الرقابة، وبدرجة متوسطة في مجال تطبيق مخاطر الاكتشاف. ومن أبرز التوصيات التي خرجت بها الدراسة ضرورة تعزيز قدرة مراجعي الحسابات الخارجيين في المملكة العربية السعودية في مجال خفض مخاطر المراجعة الخارجية، حيث يسهم ذلك في تعرفهم على مشاكل العملاء، والمحافظة على استقلاليتهم، وبالتالي تحسين جودة المراجعة، وضرورة اهتمامهم بالاتجاهات الحديثة في مجال مهنة المراجعة، وذلك من خلال تبني وتطبيق المعايير الدولية للمراجعة ذات العلاقة بجودتها.

الكلمات المفتاحية: مخاطر المراجعة، مراجعي الحسابات الخارجيين، المملكة العربية السعودية.

Extent to Which the Quality of External Auditing in the Kingdom of Saudi Arabia Improved by Applying Risk-based Auditing Requirements: Auditors' Perspective

Dr. Jafar Othman Elsharif Abdul-Aziz
Business Administration - Faculty of Business Administration
Majmaah University

Abstract:

This study aims to identify the impact of applying the risk-based audit requirements to the improvement of external audit in the Kingdom of Saudi Arabia as perceived by the external auditors, who work for auditing offices licensed to practice this profession in the Kingdom of Saudi Arabia. The study adopted a questionnaire that involved several questions to seek the views of the respondents and to achieve the study objectives. The field study was conducted on a sample of (197) external auditors. The study concluded that there was a positive, statistically significant impact in varying degrees of applying risk-based auditing requirements to the improvement of quality of external auditing in the Kingdom of Saudi Arabia, whereas such impact was moderate in the field of applying the inherent risk requirements. It was high in the field of applying control risk requirements and moderate in the field of applying detection risks. Among the most prominent recommendations that came out of the study is the need to strengthen the ability of external auditors in the Kingdom of Saudi Arabia in the field of reducing external audit risks, as this contributes to their recognition of clients' problems, maintaining their independence, thus improving the quality of auditing, and the need for them to pay attention to modern trends in the field of the auditing, by adopting and applying international auditing standards related to its quality.

keywords: audit risks, external auditors, Kingdom of Saudi Arabia

أولاً: الإطار المنهجي للدراسة:

المقدمة:

يشهد عصرنا الحالي العديد من المتغيرات، وفي مختلف المجالات ومن أمثلتها التطور في تقنية وتكنولوجيا المعلومات وانفتاح الأسواق وانهيار العديد من كبريات الشركات العالمية، مما أدى إلى وجود حاجة ماسة لآليات تنهض بمهنة المراجعة للإسهام في إيجاد حلول للمشاكل الناتجة عن هذه التغيرات (حسين وبوشديق،2021؛ Sudarmono and Tobing, 2022). وتعتبر مهنة المراجعة الخارجية من المهن التي تخدم طوائف متعددة، كما تعتمد على الثقة المتبادلة بين مراجع الحاسبات الخارجي، والجهات ذات العلاقة من المستخدمين والمستفيدين، حيث تزايد اعتماد تلك الجهات على القوائم المالية المراجعة، والتي تمثل مصدراً للمعلومات الموثوقة والملائمة؛ لاتخاذ القرارات الاقتصادية والأداة المحايدة التي تضفي مزيداً من الثقة والمصداقية على المهنة بصورة عامة (جبار،2011). وتواجه المنشآت مهما اختلف حجمها وملكيتها وشكلها القانوني العديد من المخاطر، والتي تتطلب تفعيل المراجعة المبنية على المخاطر، حيث أصبحت مخاطر المراجعة أمراً يهدد نتائج عمل المراجع الخارجي، الأمر الذي يستوجب ضرورة دراستها، واحتمال حدوثها وتقدير مستوياتها، وأخذها في الحسبان (عبد الغفار،2018)، ووفقاً لعبد الرزاق (2014) ومهلهل (2014) فإن ذلك يتحقق من خلال تطوير أساليب وإجراءات المراجعة الخارجية، وممارستها بشكل يتوافق مع تزايد الاحتياجات للمعلومات من أصحاب المصالح المختلفة، وعدم اقتصارها على المراجعة المالية والمحاسبية فقط.

ويرى كل من(Okolie et al., 2014 ؛Al-Khaddash et al., 2013 Tyokoso and ؛Bills et al., 2015)؛Anis, 2014 ؛Blay et al., 2014 (Tsegba, 2015 ؛ Nawaiseh, 2016)، إن جودة المراجعة الخارجية ترتبط بدرجة كبيرة بمخاطرها، والتي تتعلق بفشل المراجع في اكتشاف الأخطاء الجوهرية التي تؤثر على صدق وعدالة القوائم المالية محل المراجعة، وذلك باعتبار أن المخاطر التي تتضمنها عملية المراجعة تعتبر من العوامل التي يتوجب على مراجع الحسابات الخارجي أن يوليها عنايته عند التخطيط لعملية المراجعة، وتصميم إجراءاتها وتنفيذها حتى مرحلة إبداء رأيه في مدى عدالتها وصدقها (Yager and Franciis,2021). ويعود عدم رضا المستفيدين من خدمات المراجعة إلى توقعهم بحصولهم عن معلومات مالية تُعبِر عن صدق وعدالة القوائم المالية، وأنها خالية من التحريفات الجوهرية، والتي يؤثر وجودها على قراراتهم الاقتصادية، وثقتهم في تقارير المراجعة خصوصاً بعد فضائح بعض الشركات العالمية، وتوجيه العديد من الانتقادات لمهنة المراجعة؛ بسبب عدم قدرتها على كشف الأخطاء الجوهرية، أو التقصير في تنفيذ عملية المراجعة، وقد أثر ذلك بصورة كبيرة في جودة الخدمات التي تقدمها المهنة للعديد من الطوائف المستفيدة من خدماتها (العيد،2013)، لذا فإن قيام المراجع الخارجي بتخفيض مخاطر المراجعة إلى الحد الأدنى يؤدي إلى تحسين جودة المراجعة، وبالتالي زيادة القيمة المضافة التي تحققها، وذلك من خلال زيادة الثقة في تقارير المراجعة، وبما يفي باحتياجات وتوقعات مستخدمي القوائم المالية (عبد الجليل،2018). وعلى مستوى المملكة العربية السعودية فقد دخلت مهنة المراجعة الخارجية

عهداً جديداً من التطور والنهوض بها وبممارسيها اعتباراً من العام 2021، حيث صدر نظام مهنة المحاسبة والمراجعة الجديد، والذي تضمن تغيير مسمى الهيئة السعودية للمحاسبين القانونيين إلى الهيئة السعودية للمراجعين والمحاسبين. وعلى المستوى التنظيمي لممارسي المهنة فقد فُصل نظام المحاسبة والمراجعة عن تنظيمها، وبصورة عامة فإن النظام يهدف إلى تحسين جودة أداء المراجعين والمحاسبين، وحماية مصالح المستثمرين وتعزيز الشفافية في التعاملات المالية، والحد من المخالفات المهنية (المغامس،2021). وفي ضوء ما سبق فإن الدراسة الحالية تسعى إلى التعرف على أثر تطبيق متطلبات المراجعة المبنية على المخاطر في تحسين جودة المراجعة الخارجية في المملكة العربية السعودية، وذلك من خلال استطلاع آراء عينة من مراجعي الحسابات الخارجيين الذين ينتمون إلى مكاتب المراجعة المرخص لها بمزاولة المهنة في المراجعة في المملكة العربية السعودية.

مشكلة الدراسة:

تتسم بيئة الأعمال في الوقت الراهن بالتغيرات السريعة والمعقدة، ولعل أبرزها الاتجاه نحو التحول الرقمي Digital Transformation الذي أحدث تغيرات جزرية في مختلف المجالات، ومنها مجالي المحاسبة والمراجعة، وذلك من خلال إتاحة تقنيات حديثة، مثل: البيانات الضخمة Big Data ، والحوسبة السحابية Cloud Computing ، وأنظمة الدفع الإلكتروني Electronic Payment Systems، والخدمات الرقمية Digital Services (بدوي،2021)، الأمر الذي يطرح العديد من التحديات والتساؤلات أمام مهنة المراجعة، وذلك من حيث منهجيات ومعايير المراجعة التي يجب تطبيقها

لمواكبة هذه التغيرات المتسارعة، حيث تنطوي مهنة المراجعة بشكل أو بآخر على العديد من المخاطر التي يجب على مراجعي الحسابات الخارجيين أخذها في الاعتبار، وذلك نظراً للآثار السلبية المترتبة على حدوث تلك المخاطر، ويفرض ذلك على المراجعين الخارجيين أن يكونوا مدركين ومتفهمين لتلك المخاطر، وأن يبذلوا قصارى جهدهم للحد منها، وتخفيضها إلى أدنى مستوى ممكن من أجل الارتقاء بالرأي الذي يصدرونه حول مدى عدالة القوائم المالية، وعكسها للحقيقة التجارية للمنشآت محل المراجعة، وبالتالي جودة عملية المراجعة (عبد الجليل،2018). وتكمن مشكلة الدراسة الحالية في وجود العديد من المتغيرات التي تشهدها بيئة الأعمال في المملكة العربية السعودية، والتي شهدت في السنوات القليلة الماضية تحولات كبيرة، وانفتاح على الأسواق العالمية، الأمر الذي يتطلب أن تواكب مهنة المراجعة الخارجية في المملكة العربية السعودية هذه التطورات. وبناءً على ما ذكر يرى الباحث أن هناك حاجة ماسة إلى التعرف على أثر تطبيق متطلبات المراجعة الخارجية المبنية على المخاطر في تحسين جودتها من وجهة نظر مراجعي الحسابات الخارجيين في المملكة العربية السعودية.

أهمية الدراسة:

تنبع الأهمية العلمية لهذه الدراسة من الأهمية البالغة التي تحظى بها جودة المراجعة الخارجية، حيث تؤدي جودتها إلى زيادة ثقة المستخدمين والمستفيدين من القوائم المالية محل المراجعة، وبالتالي زيادة الاعتماد عليها في ترشيد قراراتهم الاقتصادية، كما تكتسب أهميتها من مواكبتها للتطورات الدولية في مجال المهنة،

والتي تهدف إلى زيادة الوعي بالمخاطر المرتبطة بعملية المراجعة الخارجية وتبني الآليات الرقابية الفاعلة. أما أهميتها التطبيقية فتتمثل في أنها تتماشى مع المستهدفات الاقتصادية لرؤية المملكة 2030، ومنها تنويع الاقتصاد وجذب الاستثمار الأجنبي، وذلك من خلال تطوير ممارسات المراجعة الخارجية وتوجيه الشركات بشأن إدارة المخاطر والامتثال للأنظمة واللوائح، وكذلك يتوقع الباحث أن تسهم نتائجها في إفادة صناع القرار في كافة المنشآت في المملكة العربية السعودية وأصحاب المصلحة في التعرف على أثر تطبيق متطلبات المراجعة المبنية على المخاطر في تحسين جودة المراجعة الخارجية، كما يتوقع الباحث أن تسهم كذلك في رفع درجة الوعي لدى مراجعي الحسابات الخارجيين في المملكة العربية السعودية بأهمية تبني وتطبيق المراجعة المبنية على المخاطر في كافة مراحل عملية المراجعة باعتبارها آلية متقدمة لخفض مخاطر المراجعة الخارجية.

أهداف الدراسة:

يتمثل الهدف الرئيس لهذه الدراسة في التعرف على أثر تطبيق متطلبات المراجعة المبنية على المخاطر في تحسين جودة المراجعة الخارجية، وذلك من خلال استطلاع آراء عينة من مراجعي الحسابات الخارجيين الذين ينتمون إلى مكاتب المراجعة الخارجية في المملكة العربية السعودية، كما تهدف إلى التعرف على مدى وجود فروقات ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في آراء المستقصى منهم حول أثر تطبيق متطلبات المراجعة المبنية على المخاطر في

تحسين جودة المراجعة الخارجية في المملكة العربية السعودية، والتي تُعزى للمتغيرات الديموغرافية.

حدود الدراسة:

تتمثل حدود هذه الدراسة في الاتي:

أ. حدود موضوعية: اقتصرت الحدود الموضوعية لهذه الدراسة على متغيراتها التي تهدف إلى التعرف على أثر تطبيق متطلبات المراجعة المبنية على المخاطر في تحسين جودة المراجعة الخارجية في المملكة العربية السعودية.

ب. حدود زمانية: أُجريت هذه الدراسة خلال الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي 1445هـ.

ج. حدود بشرية: اقتصرت هذه الدراسة على مراجعي الحسابات الخارجيين الذين ينتمون إلى مكاتب المراجعة في المملكة العربية السعودية.

ثانياً: الإطار النظري للدراسة:

المراجعة المبنية على المخاطر:

تشير أدبيات المراجعة إلى أن المراجعة المبنية على المخاطر تُعد بمثابة أهم المداخل المبتكرة، وتم تبنيها وممارستها منذ تسعينيات القرن الماضي، حيث أوضح كل من (Lemon et al., 2000) و Higson (1997)) أن مدخل المراجعة على المبنية المخاطر يرتبط ارتباطاً وثيقاً بالتغيرات في مجال تقييم المخاطر والتخطيط لعملية المراجعة وإجراءات جمع أدلة الإثبات عن طريق المراجع. ويرى خروات وأبو الطويرات (2018) أن مدخل المراجعة المبني على المخاطر يهدف بصورة رئيسة إلى توسيع تركيز المراجع الخارجي على مخاطر المراجعة. وأشار(Curtis

and Turley,2007) إلى أن هناك جدل في بيئة المراجعة الحديثة بين جدوى الاختبارات التفصيلية في عملية المراجعة في ظل نظام محاسبي جيد، ولكن قد ينعدم الفهم الجيد لمخاطر المراجعة المتعلقة بالمنشأة محل المراجعة.

مما سبق يخلص الباحث إلى أن أهم سبب في تبني مدخل المراجعة المبني على المخاطر يتمثل في وجود قناعة لدى العديد من الشركات بأن فشل عملية المراجعة قد يعود إلى عدم فعالية إجراءات المراجعة في اكتشاف الأخطاء الجوهرية، بالإضافة إلى المشاكل التي تواجهها المنشآت محل المراجعة مثل مشاكل الاستمرارية والعولمة والتغيرات التكنولوجية. وتبنت المنظمات المهنية الدولية والأمريكية مدخل المراجعة المبني على المخاطر من خلال إصدار العديد من المعايير التي تقوم على هذا المدخل، حيث تناولت المعايير الدولية (-200 240-340) مدخل المراجعة على أساس المخاطر، كما تناولت المعايير الأمريكية (99-82-53-47-39) نفس المدخل (مصطفى،2021).

مما سبق يخلص الباحث إلى أن اهتمام المنظمات المهنية الدولية بضرورة تبني وتطبيق المراجعة المبنية على المخاطر يؤكد أن المخاطر في مجال المراجعة الخارجية أمر مُحتمل الحدوث؛ لذلك فإن الضرورة تقتضي التحوط لها لتحقيق عملية مراجعة ذات جودة عالية. ويشير المعنى اللفظي لكلمة مخاطر Risk إلى احتمال تحقيق خسارة أو الحصول على نتيجة سيئة أو غير ذلك بسبب عدم التأكد (محمد وخالد، 2021). وكان الخطر في البداية مرتبطاً باستخدام العينات الإحصائية، حيث كان يُعبر عن مفهوم الخطر بتعابير مستقاة منها ومن هذه التعابير مستوى الثقة وقابلية التصديق والاحتمالية (جبار،2011). وعرف

الاتحاد الدولي للمحاسبين (IFAC) في معيار المراجعة الدولي رقم (200) مخاطر المراجعة بأنها الخطر الذي ينتج من إبداء المراجع رأياً غير سليم عندما تتضمن القوائم المالية أخطاء جوهرية(IAASB 2013)، كما عرفها أيضاً في معيار المراجعة الدولي رقم (315) بأنها معرفة المنشأة والمحيط الذي تعمل فيه بغرض تحديد وتقييم المخاطر الجوهرية (IAASB, 2012).

مما سبق يخلص الباحث إلى أن مخاطر المراجعة تعني قبول مراجع الحسابات الخارجي لمستوى معين من عدم التأكد عند تخطيط وتنفيذ عملية المراجعة، وذلك عن طريق استخدام الخبرة ونزعة الشك المهني التي يجب أن يتحلى بها. ويرى كل من (مصطفى، 2021؛ وعبد الرحمن ومحمد،2022؛ وقمر الدين وآدم، 2022) أن أهمية قياس وتقدير مخاطر المراجعة من قبل مراجع الحسابات الخارجي تعود لعدد من الأسباب أهمها ما يلي:

أ. ازدياد تكلفة المراجعة وانخفاض أتعابها؛ مما دفع مكاتب المراجعة إلى تخفيض خطرها وتكلفتها، وأدى ذلك إلى ازدياد الاهتمام بإنجاز عملية المراجعة بشكل أكثر كفاءة.

ب. يحقق منهج المراجعة القائم على المخاطر التوازن بين التكلفة والمنفعة من خلال خفض المخاطر المهنية المتأصلة في عملية المراجعة عن طريق تجنب الفحص الزائد أو الناقص عما تستلزمه العمليات.

ج. اتصاف البيئة التي يعمل فيها مراجع الحسابات الخارجي بعدم التأكد، كما يعتمد على الأسس الاختبارية، مثل: أسلوب العينات والحكم الشخصي في اتخاذ بعض القرارات، ويترتب على ذلك تحمله درجة من المخاطر عند إبداء

رأيه المهني، وإضافة لما ذكر يرى الباحث أن أهمية قياس وتقدير مراجع الحسابات الخارجي لمخاطر المراجعة من الأهمية بمكان حيث تقدم له استشارة لوضع التخطيط المناسب لعملية المراجعة، وكيفية تنفيذها مما يؤدي إلى دعم ثقة مستخدمي القوائم المالية في القوائم المالية محل المراجعة. وتتعدد مسببات مخاطر المراجعة، حيث حاول كل من أبو الحسن (2018)، وعلي وعبد الحميد (2021) حصرها في الآتي:

أ. اعتماد مراجع الحسابات الخارجي على أسلوب العينات في جمع أدلة الإثبات.

ب. القصور الملازم لنظم الرقابة الداخلية، والتي تمثل دليل معقول وليس مطلق في منع وقوع الأخطاء أو كشفها.

ج. طبيعة معظم أدلة الإثبات في المراجعة، والتي تعتبر مقنعة وليست حاسمة.

ويسعى مراجع الحسابات الخارجي أثناء تنفيذه لعملية المراجعة إلى الحصول على تأكيدات معقولة بخلو القوائم المالية محل المراجعة من التحريفات الجوهرية، وبالتالي يلجأ إلى استخدام نموذج خطر المراجعة لتحديد مستوى المخاطر المقبول، حيث أشار كل من (Nikolovski et al.,2016) و(Messier et al.,2010) إلى أن مستوى المخاطر المقبول في مجال المراجعة على يحسب بالمعادلة الآتية:

مخاطر المراجعة المقبولة = مخاطر الاكتشاف **X** المخاطر الملازمة **X** مخاطر الرقابة. ويرى الباحث أن قيام مراجع الحسابات الخارجي بتحديد قيمة المخاطر

المقبولة يساعده في إبداء رأي فني محايد وموثوق، حيث أصبح تقييم المخاطر ضرورة في ظل ما تواجهه المهنة من تعقيدات بالتوازي مع توسع الأنشطة.

2.مكونات مخاطر المراجعة:

تم تقسيم مخاطر المراجعة الخارجية إلى أنواع عديد، وسيعتمد الباحث في هذه الدراسة تصنيف معهد المحاسبين القانونيين الأمريكي (AICPA)، حيث قسم مخاطر المراجعة إلى ثلاثة مكونات رئيسة، ويمكن للباحث تناولها على النحو الآتي:

أ. مخاطر المراجعة الملازمة:

عرف (Arens et al.,2017) مخاطر المراجعة الملازمة بأنها احتمال وجود تحريفات جوهرية في القوائم المالية في ضوء الأهمية النسبية مع عدم أخذ الرقابة الداخلية في الحسبان. وعرفت إيمان (2021) مخاطر المراجعة الملازمة بأنها قابلية رصيد الحساب أو فئات المعاملات للأخطاء بشكل فردي أو عند تجميعها مع تحريفات في أرصدة أو فئات أخرى بغض النظر عن الرقابة الداخلية ذات الصلة. مما سبق يمكن للباحث تعريف المخاطر الملازمة بأنها المخاطر المتعلقة بتعرض أرصدة حسابات، أو فئات معاملات بسبب طبيعتها لتحريفات جوهرية قد تكون هامة ومؤثرة بمفردها، أو عند تجميعها مع تحريفات في أرصدة أو فئات أخرى مع افتراض عدم وجود رقابة داخلية مناسبة.

ولا شك أن عملية تقدير مراجع الحسابات الخارجي للمخاطر الملازمة ليست بالأمر اليسير نظراً للعديد من العوامل التي يتعين عليه مراعاتها، وقد حاول كل

من (Peter and Ebimobowei, 2013) و (Chang et al., 2008) و (Arens et al., 2017) حصرها في الآتي:

– طبيعة نشاط العميل: ترتبط المخاطر الملازمة بطبيعة نشاط العميل، حيث إن لكل نشاط مخاطر ملازمة له، كما أن تدفق العمليات يختلف من منشأة إلى أخرى، فمثلاً فقد تتعرض الشركات التي تستخدم تكنولوجيا المعلومات لمخاطر أكبر، والتي تتمثل في التقادم وسرية البيانات والمعلومات.

– تدفق الأصول: تنتج المخاطر الملازمة من وجود تحريفات جوهرية في أرصدة بعض الحسابات، والتي يمكن أن تتعرض للسرقة والاختلاس: مثل النقدية والاستثمارات في الأوراق المالية، وأوراق القبض، وأوراق الدفع والمخزون.

– التقديرات المحاسبية: تنتج المخاطر الملازمة من طبيعة بعض الحسابات التي قد تحتاج إلى قدر كبير من التقدير، واستخدام الحكم الشخصي، ومن أمثلتها: الديون المعدومة، ومخصص هبوط أسعار المخزون، وإهلاك الأصول الثابتة.

– طرق التقييم المستخدمة: حيث تتعدد المعالجات المحاسبية لبعض البنود، فاختيار معالجة محاسبية معينة قد يخضع للحكم الشخصي؛ مما يجعل تلك الحسابات عُرضة لمخاطر التقييم.

هـ. الوضع الاقتصادي العام: تتأثر المنشآت بالأوضاع الاقتصادية السائدة؛ مما يجعلها عُرضة للإفلاس وبالتالي مخاطر خطر عدم الاستمرارية.

ومن العرض السابق يمكن القول أن مراجع الحسابات الخارجي يستطيع أن يقيم ويقدر المخاطر الملازمة قبل التعرف على نظام الرقابة الداخلية وتقييم مدى فعاليته.

ب. مخاطر الرقابة:

يقصد بمخاطر الرقابة احتمال وجود أخطاء مهمة بسبب عجز نظام الرقابة الداخلية عن اكتشافها أو منعها في وقت حدوثها (عبد الجليل، 2017). وعرفها (Arens et al.,2017) بأنها قياس تقدير المراجع لاحتمال اكتشاف الأخطاء التي تتجاوز الحد المقبول في مجموعة محددة من البنود من نظام الرقابة الداخلية. مما سبق يخلص الباحث إلى أن مخاطر الرقابة تنشأ نتيجة احتمال عدم تمكن أنظمة الرقابة الداخلية من اكتشاف أو منع الأخطاء الجوهرية في بنود معينة، عليه يمكن للباحث تعريف مخاطر الرقابة بأنها المخاطر الناشئة من احتمال وجود انحرافات جوهرية في بند أو نشاط معين بحيث لو جُمعت مع بعضها البعض أصبحت مادية. إن تقييم مراجع الحسابات الخارجي لخطر الرقابة الداخلية له تأثير جوهري على تخطيط وتنفيذ عملية المراجعة، حيث يعتمد مراجع الحسابات الخارجي في تحديد حجم العينة التي سيجري عليها اختباراته على مدى قوة أو ضعف نظام الرقابة الداخلية، ويؤدي فشله في تقييم مخاطر الرقابة الداخلية إلى حدوث أخطاء في تحديد حجم العينة الملائم. وهناك العديد من العوامل التي تؤثر في تقييم مخاطر الرقابة، وقد حاول كل من (Askary et al.,2018) و (Peter and Ebimobowei,2013)حصرها في الآتي:

– مدى نزاهة الموظفين: يعتمد نظام الرقابة الداخلية في تنفيذه بشكل أساسي على موظفي المنشأة محل المراجعة، حيث أن عدم نزاهة الموظفين يشير إلى عدم كفاءة نظام الرقابة الداخلية.

– بساطة الأسلوب التشغيلي: ويُقصد بذلك أنه كلما كان نظام الرقابة الداخلية بسيطاً، كان من السهل تطبيقه بالكفاءة والفعالية المطلوبة.

– كفاءة إدارة المراجعة الداخلية: تمثل إدارة المراجعة الداخلية حلقة مهمة من حلقات نظام الرقابة الداخلية، فكلما زادت كفاءتها زادت كفاءة نظام الرقابة الداخلية.

– الفصل بين الواجبات: يُعتبر الفصل بين الواجبات من أهم المؤشرات على مدى كفاءة نظام الرقابة الداخلية، حيث يساعد ذلك في منع التلاعب والاختلاس.

– تقييم نظام الرقابة الداخلية: يمثل تقييم نظام الرقابة الداخلية آلية لتحديد نقاط القوة والضعف في النظام المحاسبي والإداري، كما يُعتبر من العوامل الهامة التي تساعد مراجع الحسابات الخارجي في تقييم مخاطر الرقابة.

مما سبق يخلص الباحث إلى أن تقدير مخاطر الرقابة الداخلية يفرض على مراجع الحسابات الخارجي القيام بإجراء اختبارات للضوابط الرقابية عند قيامه بتقدير مخاطر الرقابة الداخلية، حيث تُعد هذه الاختبارات من أهم قرائن وأدلة الإثبات، علاوة على كونها أداة يستخدمها مراجع الحسابات الخارجي لقياس مخاطر الرقابة الداخلية.

ج. مخاطر الاكتشاف:

عرف محمد وخالد (2021) مخاطر الاكتشاف بأنها المخاطر الناتجة عن احتمال عدم تمكن الاختبارات التي يجريها مراجع الحسابات الخارجي من كشف الانحرافات الجوهرية أو المخاطر الناشئة عن احتمال وجود انحراف

جوهري في بند أو نشاط معين أو مجموعة من الانحرافات في بنود محددة بحيث لو تم تجميعها مع بعض تصبح انحرافات جوهرية مع عدم تمكن مراجع الحسابات من اكتشافها خلال إجراءات المراجعة التحليلية. كما عرف الاتحاد الدولي للمحاسبين (IFAC) مخاطر الاكتشاف في معيار المراجعة الدولي رقم (200) الموسوم بـ "هدف عملية المراجعة والمبادئ التي تحكمها" بأنها المخاطر الناجمة عن عدم كشف إجراءات المراجعة التي ينفذها المراجع للأخطاء الجوهرية إما منفردة أو عند جمعها مع الأخطاء الأخرى (IAASB,2013, P:6).

مما سبق يمكن للباحث تعريف مخاطر الاكتشاف بأنها المخاطر الناجمة من إجراءات المراجعة التي ينفذها مراجع الحسابات الخارجي، والتي قد تؤدي إلى قبول المراجع عدم وجود خطأ في أحد الأرصدة أو نوع معين من العمليات في الوقت الذي يكون فيه الخطأ موجود إذا جُمع مع خطأ آخر في أرصدة أخرى.

ويرى موسى وفتوحة (2016) أن مخاطر الاكتشاف تتكون من نوعين من المخاطر هما:

– المخاطر المتعلقة بفشل إجراءات المراجعة التحليلية في اكتشاف الأخطاء التي لا يتم اكتشافها عن طريق إجراءات الرقابة الداخلية.

– المخاطر المتعلقة بالمراجعة التفصيلية، والتي تتمثل في القبول غير الصحيح لنتائج الاختبارات التفصيلية في الوقت الذي يكون هناك خطأ جوهري يوجب الرفض، ولم يتم اكتشافه عن طريق إجراءات الرقابة الداخلية، أو إجراءات المراجعة التحليلية أو غيرها من الاختبارات الأخرى الملائمة.

ويقوم مراجع الحسابات الخارجي بتقدير مخاطر الاكتشاف في ضوء تقدير مخاطر المخاطر الملازمة ومخاطر الرقابة وذلك باستخدام المعادلة الآتية:

مخاطر الاكتشاف= مخاطر المراجعة الممكن قبولها (المخاطر النهائية)

المخاطر الملازمة **X** مخاطر الرقابة

حيث توجد علاقة عكسية بين مخاطر الرقابة ومخاطر الاكتشاف، بمعنى أن مخاطر الاكتشاف تنخفض كلما زادت مخاطر الرقابة. مما سبق يستنتج الباحث أنه باستطاعة مراجع الحسابات الخارجي، وبناءً على تقييمه للمخاطر الملازمة ومخاطر الرقابة أن يخفض خطر الاكتشاف إلى أدنى مستوى ممكن من خلال قيامه بالفحص التحليلي واختبارات العينة.

3.جودة المراجعة الخارجية:

ظهر في مجال مهنة المراجعة العديد من المصطلحات التي تُستخدم لوصف جودة المراجعة مثل جودة المراجعة Audit quality، رقابة الجودة Quality control، ضمان الجودة Quality assurance.وتعود هذه الاختلافات في المصطلحات في اعتقاد الباحث إلى الاختلاف في تحديد الهدف من جودة المراجعة. وعرف كل من (Defond and Zhang, 2014؛ Sayyar et al., 2015؛ Cindori, 2018؛ Niemi et al., 2018) جودة المراجعة الخارجية بأنها قدرة مراجع الحسابات الخارجي على اكتشاف الأخطاء الجوهرية في النظام المحاسبي للمنشأة محل المراجعة والتقرير عن تلك الأخطاء. وعرفها دوارة (2014) بأنها درجة الثقة التي يقدمها مراجع الحسابات الخارجي لمستخدمي القوائم المالية. ويتمثل مفهوم جودة المراجعة من وجهة نظر المنظمات المهنية في

التزام المراجعين الخارجيين بالمعايير المهنية والمتطلبات القانونية والتنظيمية التي تحكم ممارسة المهنة، وكذلك التزام منسوبي مكاتب وشركات المراجعة بمعايير الأداء، والتي تتمثل في المتطلبات الأخلاقية كالنزاهة والموضوعية والاستقلالية، وتوفر المهارات والتأهيل العلمي والعملي والكفاءة في أعضاء الفريق. مما سبق يخلص الباحث إلى أن هناك صعوبة في إيجاد مفهوم موحد لجودة المراجعة، حيث تتعدد الأطراف المهتمة بجودتها، كما تختلف اهتماماتهم، ويهتم مراجع الحسابات الخارجي بتوافق إجراءات المراجعة مع المعايير المهنية أكثر من اهتمامه بمخرجات المراجعة، بينما تركز الأطراف المستفيدة على مخرجات المراجعة. ويرى يوسف وآخرون (2022)، وعلي وآخرون (2020) أن أهمية جودة المراجعة الخارجية تنبع من الآتي:

أ. تأكيد الالتزام بالمعايير المهنية، والتي تعتبر إرشادات لتطبيق إجراءات المراجعة، والتي تتمثل في معايير رقابة الجودة، والتي تهدف إلى تحسين جودة الأداء المهني لمراجعي الحسابات الخارجيين.

ب. تمثل جودة المراجعة أداة تنافسية، حيث تعتبر المنافسة على أتعاب المراجعة أحد أهم المخاطر التي تهدد مهنة المراجعة، والتي تؤثر سلباً على استقلالية مراجعي الحسابات الخارجيين وبالتالي جودة المراجعة.

ج. تعمل جودة المراجعة على تضييق فجوة التوقعات في المراجعة، والتي يُقصد بها اختلاف ما تتوقعه الأطراف ذات العلاقة من مراجع الحسابات الخارجي وبين ما يمليه عليه واجبه المهني (محمد وآخرون،2021)، وترتب على ذلك تصاعد الانتقادات والدعاوى القضائية ضد مراجعي الحسابات الخارجيين.

ويرى الباحث أن السبيل الأفضل لتضييق فجوة التوقعات يكمن في الاهتمام بجودة المراجعة.

ثالثاً: الدراسات السابقة وفروض الدراسة:

الدراسات السابقة:

اطلع الباحث على عدد من الأدبيات العربية والأجنبية ذات الصلة بموضوع الدراسة الحالية، وخصص الباحث هذا الجزء من الدراسة لتناول بعض من تلك الدراسات، حيث هدفت دراسة (Sujana and Dharmawan,2023) إلى بيان تأثير مخاطر المراجعة على جودتها في إندونيسيا، وخلُصت الدراسة إلى أن تخطيط مراجعي الحسابات الخارجيين في إندونيسيا لا يأخذ في الاعتبار مخاطر المراجعة؛ مما يؤدي إلى عدم جودتها. وتختلف هذه النتيجة مع نتيجة دراسة قدوري (2023)، والتي هدفت إلى بيان كيفية التحكم في بعض المؤشرات التي تؤثر على جودة المراجعة من خلال الإجراءات الصحيحة لتقديرها، وذلك من وجهة نظر عينة من مراجعي الحسابات الخارجيين وأساتذة الجامعات المتخصصين في مجال المراجعة في الجزائر. وتوصلت الدراسة إلى أن تطبيق مراجعي الحسابات الخارجيين في الجزائر لمدخل المراجعة القائم على التقدير الجيد لمخاطرها يؤدي إلى تحسين جودتها. ومن الدراسات التي حاولت قياس تأثير تطبيق المراجعة على أساس المخاطر في جودة المراجعة الخارجية دراسة (Le et al.,2022)، والتي استهدفت الكشف عن العوامل المؤثرة على تطبيق مدخل المراجعة على أساس المخاطر، وأثر ذلك على جودة المراجعة الخارجية في فيتنام. وتوصلت الدراسة إلى وجود علاقة إيجابية دالة إحصائياً بين تطبيق

المراجعة على أساس المخاطر وجودة المراجعة الخارجية في فيتنام، وهي نفس النتيجة التي توصلت إليها دراسة الكنيدري (2022) والتي هدفت إلى التعرف على مستوى تطبيق مكاتب المراجعة في الكويت للمراجعة على أساس المخاطر، وأثر ذلك في جودة المراجعة الخارجية، حيث خلُصت الدراسة إلى أن مراجعي الحسابات الخارجيين في الكويت يطبقون مدخل المراجعة القائم على المخاطر، مما انعكس إيجاباً على جودة المراجعة الخارجية، كما توصلت إلى وجود أثر إيجابي ذو دلالة إحصائية بين تطبيق مدخل المراجعة على أساس المخاطر ، وجودة المراجعة في مكاتب المراجعة في الكويت. وحاولت دراسة عطية (2022) اقتراح إطار لتقدير المخاطر لأغراض تخطيط عملية المراجعة باستخدام عملية التحليل الشبكي الضبابي في مكاتب المراجعة في جمهورية مصر العربية، وطُبقت الدراسة على عينة من المراجعين والممارسين لمهنة المراجعة في مكاتب المراجعة، وعينة من أساتذة الجامعات المصرية في تخصص مراجعة الحسابات، وعينة من مراجعي الجهاز المركزي للمحاسبات في جمهورية مصر العربية. وتوصلت الدراسة إلى وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين تقدير المخاطر باستخدام التحليل الشبكي الضبابي، وتخطيط عملية المراجعة، كما خلُصت إلى أن الإطار المقترح كافي وفعال في عملية تخطيط المراجعة. ومن الدراسات التي تناولت علاقة تقييم مراجع الحسابات لمخاطر المراجعة بجودة تقريره المهني وبالتالي جودة عملية المراجعة دراسة حسين وبو شديق (2021)، والتي هدفت بصورة رئيسة إلى التعرف على مفهوم مخاطر المراجعة، وأثرها في جودة تقرير المراجع الخارجي، وذلك بالتطبيق على عينة من مراجعي الحسابات

الخارجيين العاملين في مكاتب المراجعة الخارجية في منطقة الجبل الأخضر في ليبيا. ومن أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة أن تقييم مراجع الحسابات الخارجي لمخاطر المراجعة يسهم في جودة تقريره، وبالتالي جودة المراجعة الخارجية. وأكدت نتائج العديد من الدراسات في مجال المراجعة أن هناك تأثير إيجابي لجودة عملية المراجعة في تخفيض مخاطرها ومن تلك الدراسات دراسة (Salih and Flayyih ,2020)، والتي هدفت إلى قياس أثر جودة المراجعة في الحد من المخاطر المهنية للمراجعة الخارجية في العراق، كما هدفت إلى تقديم إطار معرفي لمفهوم جودة ومخاطر المراجعة الخارجية حيث تم تطبيق الدراسة على عدداً من المتخصصين في مجال المحاسبة والمراجعة في مكاتب المراجعة في العراق، وعينة من أساتذة الجامعات العراقية في تخصص المحاسبة. ومن أبرز ما توصلت إليه الدراسة أن هناك أثراً إيجابياً لجودة المراجعة في تخفيض المخاطر المهنية للمراجعة الخارجية. وأجرى عبد الجليل (2018) دراسة هدفت إلى التعرف على أثر مخاطر المراجعة على جودة المراجعة الخارجية في بيئة الأعمال الجزائرية، وذلك بالتطبيق على عينة من محافظي الحسابات المسجلين في الغرفة الوطنية لمحافظي الحسابات في الجزائر. وخلُصت الدراسة إلى أن مراجعي الحسابات الخارجيين في الجزائر يلتزمون بتقييم وضبط مخاطر المراجعة؛ مما أسهم في تحسين جودتها. وتتفق هذه النتيجة مع النتيجة التي توصلت إليها دراسة عبد الغفار (2018)، والتي حاولت وضع إطار متكامل لتفعيل استخدام المراجعة على أساس المخاطر وفق إطار Coco للحد من مخاطر المراجعة والتخفيف من حدة

آثارها في جمهورية مصر العربية، والتي توصلت إلى أن تقدير مراجعي الحسابات لمخاطر المراجعة وتقيمها يلعب دوراً مهماً في جودة المراجعة الخارجية.

وتعقيباً على ما عُرض من دراسات يخلُص الباحث إلى أن نتائج الدراسات السابقة جاءت إلى حد كبير متشابهة من حيث وجود علاقة إيجابية بين تطبيق المراجعة المبنية على المخاطر وجودتها. وتتشابه الدراسة الحالية مع معظم الدراسات السابقة من حيث تناولها لموضوع المراجعة المبنية على المخاطر وجودة المراجعة الخارجية كإحدى متغيرات الدراسة، كما تتشابه معها في المنهج المتبع (المنهج الوصفي التحليلي). إلا أن الاختلاف الرئيس بين الدراسة الحالية وما تم عرضه من دراسات يكمن بصورة رئيسة في الهدف، حيث تهدف الدراسة الحالية إلى التعرف على أثر تطبيق متطلبات المراجعة المبنية على المخاطر في تحسين جودة المراجعة الخارجية في المملكة العربية السعودية، كما تختلف عنها في بيئة التطبيق، حيث تم تطبيق الدراسة الحالية على عينة من مراجعي الحسابات الخارجين المرخص لهم بمزاولة المهنة في المملكة العربية السعودية، وهو ما لم تتطرق له أي من الدراسات السابقة التي استعرضها الباحث، ويمثل ذلك من وجهة نظر الباحث فجوة بحثية تسعى الدراسة الحالية إلى الإسهام في تغطيتها. ومما لا شك فيه أن الدراسة الحالية استفادت كثيراً مما سبقها من دراسات سابقة، حيث حاولت أن توظف كثيراً من الجهود السابقة للوصول إلى تشخيص دقيق لمشكلة الدراسة وصياغة أسئلتها. ومن جوانب الاستفادة العلمية من الدراسات السابقة ما يلي:

أ. استفادت الدراسة الحالية من الدراسات السابقة في تحديد المنهج العلمي المتبع، وهو المنهج الوصفي التحليلي الذي يلائم طبيعتها.

ب. وظفت الدراسة الحالية دراسة كل من محمد وخالد (2021) ومصطفي (2021) في إثراء الإطار النظري للدراسة.

فروض الدراسة:

في ضوء مشكلة الدراسة وأهدافها ومتطلبات تطبيق المراجعة المبنية على المخاطر، وفي ضوء ما توصلت إليه الدراسات السابقة من نتائج؛ يمكن للباحث صياغة فروضها على النحو الآتي:

الفرض الأول: توجد علاقة ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq$ 0.05) بين تطبيق متطلبات المراجعة المبنية على المخاطر الملازمة وجودة المراجعة الخارجية في المملكة العربية السعودية.

الفرض الثاني: توجد علاقة ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq$ 0.05) بين تطبيق متطلبات المراجعة المبنية على مخاطر الرقابة وجودة المراجعة الخارجية في المملكة العربية السعودية.

الفرض الثالث: توجد علاقة ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq$ 0.05) بين تطبيق متطلبات المراجعة المبنية على مخاطر الاكتشاف وجودة المراجعة الخارجية في المملكة العربية السعودية.

الفرض الرابع: توجد فروقات ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq$ 0.05) في آراء المستقصى منهم، حول أثر تطبيق متطلبات المراجعة المبنية على

المخاطر في تحسين جودة المراجعة الخارجية في المملكة العربية السعودية، تُعزى للمتغيرات الديموغرافية.

رابعاً: إجراءات الدراسة:

منهج الدراسة:

وفقاً لطبيعة الدراسة الحالية والأهداف التي تسعى إلى تحقيقها، استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي نظراً لملائمته لطبيعتها في التعرف على أثر تطبيق متطلبات المراجعة المبنية على المخاطر في تحسين جودة المراجعة الخارجية في المملكة العربية السعودية. ويستند هذا المنهج على وصف الظاهرة موضوع الدراسة بصورة مفصلة من خلال جمع البيانات المتعلقة بالمشكلة المراد دراستها ومن ثم تحليلها تحليلاً دقيقاً وتفسيرها وصولاً للنتائج.

مجتمع الدراسة وعينتها:

يتكون المجتمع الأساسي لهذه الدراسة من جميع مراجعي الحسابات الخارجيين الذين ينتمون إلى مكاتب المراجعة في المملكة العربية السعودية، حيث يبلغ عدد مكاتب المراجعة المرخص لها بمزاولة مهنة المراجعة في المملكة العربية السعودية وفقاً للموقع الرسمي للهيئة السعودية للمراجعين والمحاسبية (377) مكتباً، تضم (632) مراجعًا مُرخص لهم بمزاولة المهنة https://socpa.org.sa، حيث كان آخر تحديث لموقع الهيئة على الشبكة الدولية للمعلومات في تاريخ 2024/2/15م. أما عينة الدراسة ونسبة للانتشار الجغرافي لمجتمع الدراسة على مستوى مناطق ومحافظات المملكة فقد استخدم الباحث أسلوب المعاينة العشوائية المنتظمة رغبة من الباحث في تمثيل مراجعي الحسابات الخارجيين في

جميع مناطق محافظات المملكة بما يتوافق مع نسبة توافرهم في مجتمع الدراسة، حيث استخدم الباحث معادلة ستيفن ثامبسون، وهي معادلة مصممة خصيصاً لتحديد حجم العينة المناسب من مجتمع الدراسة، وتنص على:

$$n = \frac{N \times p(1-p)}{\left[\left[N-1 \times \left(d^2 \div z^2\right)\right] + p(1-p)\right]}$$

حيث:

n = حجم المجتمع.

z = الدرجة المعيارية المقابلة لمستوى الدلالة 0.95 وتساوي 1.96.

d = نسبة الخطأ وتساوي 0.05.

P= نسبة توفر الخاصية والمحايدة 0.50.

وبالتطبيق في المعادلة تصبح عينة الدراسة (239) مراجعاً. وبعد تحديد حجم العينة قام الباحث بتوزيع عدد (253) استبانة على عينة الدراسة، حيث تم إرسالها لهم عبر البريد الإلكتروني عن طريق استخدام نموذج قوقل فورم. وتم استرداد (219) استبانة، وتمثل نسبة (87 %) من الاستبانات الموزعة، وتم استبعاد عدد (22) استبانة لعدم اكتمال بياناتها ليصبح عدد الاستبانات المستردة والصالحة للتحليل (197) استبانة. ويرجع السبب في اختيار عينة الدراسة من مراجعي الحسابات الخارجيين الذين يزاولون المهنة في مكاتب المراجعة بمدينة الرياض للأسباب الآتية:

أ. وجود العديد من مكاتب وشركات المراجعة في مدينة الرياض والتي تلتزم نسبة كبيرة منها بتطبيق متطلبات المراجعة المبنية على المخاطر.

ب. وجود عدد كبير من مراجعي الحسابات الخارجيين على درجة كبيرة من التأهيل العلمي الأمر الذي يمثل قيمة مضافة لهذه الدراسة.

ج. وجود مكاتب مراجعة تضم مراجعين على مستوى عالي من الكفاءة المهنية والخبرة في مجال المراجعة.

الخصائص الديموغرافية لعينة الدراسة:

جدول (1): الخصائص الديموغرافية لأفراد عينة الدراسة

المتغير	التوزيع	التكرارات	النسبة %
الجنس	ذكر	149	75.63
	أنثى	48	24.37
	المجموع	197	%100
المؤهل العلمي	الدبلوم الوسيط	52	26.40
	بكالوريوس	107	54.31
	ماجستير	32	16.24
	دكتوراه	6	3.05
	المجموع	197	%100
عدد سنوات الخبرة	أقل من (5) سنوات	53	26.90
	من (5- 10) سنوات	76	38.58
	من (11-15) سنة	49	24.88
	أكثر من (15) سنة	19	9.64
	المجموع	197	%100
المسمى الوظيفي	مراجع	134	68.02
	مالك	19	9.64
	شريك	44	22.34
	المجموع	197	%100

المصدر: إعداد الباحث من واقع تحليل بيانات الدراسة 2024

يوضح الجدول (1) التكرارات والنسب المئوية لأفراد عينة الدراسة وفقاً للجنس، المؤهل العلمي، عدد سنوات الخبرة، والمسمى الوظيفي.

يتضح من الجدول أن غالبية أفراد عينة الدراسة هم من الذكور؛ إذ يبلغ عددهم في العينة (149) فرداً، ويمثلون ما نسبته (75.63%) من العينة الكلية، في حين بلغ عدد الإناث في العينة (48) فرداً، ويمثلن (24.37%) من العينة الكلية. ويعزو الباحث ذلك إلى طبيعة مهنة مراجعة الحسابات التي تناسب الذكور أكثر من الإناث. ويتضح كذلك أن غالبية أفراد عينة الدراسة بكالوريوس فأعلى؛ حيث بلغ عددهم (145) فرداً في العينة، أي ما نسبته (73.60%) من العينة الكلية، مما يدل على أن غالبية أفراد عينة الدراسة على وعي وإدراك بما يُطرح عليهم من أسئلة. واشتملت العينة على (52) فرداً من حملة الدبلوم الوسيط، ويمثلون (26.40%). ويتضح كذلك أن (53) فرداً من العينة لم تتجاوز خبرتهم العملية (5) سنوات، ويمثلون (26.90%)، وهناك (76) فرداً خبرتهم العملية بين (5) إلى (10) سنوات، ويمثلون نسبة (38.58%) من العينة الكلية، أما أفراد عينة الدراسة الذين تجاوزت سنوات خبرتهم (10) سنوات فقد بلغوا (68) فرداً، ويمثلون (34.52%) من العينة الكلية، ويدل ذلك على أن غالبية أفراد عينة الدراسة مدركون لطبيعة أسئلة الاستبانة. وهناك عدد (134) فرداً من أفراد العينة مسماهم الوظيفي مراجع، ويمثلون (68.02%) من العينة الكلية، وعدد (19) فرداً من أفراد العينة مسماهم الوظيفي مالك، ويمثلون (9.64%) من العينة الكلية، وعدد (44) فرداً من أفراد العينة مسماهم الوظيفي شريك، ويمثلون (22.34%) من العينة الكلية، ويدل ذلك على أن غالبية أفراد عينة

الدراسة من المراجعين الممارسين للمهنة مما يجعلهم مدركون لتطبيق متطلبات المراجعة المبنية على المخاطر.

أداة الدراسة:

قام الباحث بإعداد استبانة بهدف التعرف على أثر تطبيق متطلبات المراجعة المبنية على المخاطر في تحسين جودة المراجعة الخارجية في المملكة العربية السعودية، وذلك استناداً إلى بعض الدراسات السابقة ذات الصلة بمتغيرات الدراسة الحالية مثل دراسة علي وعبد الحميد (2021) ودراسة عبد الجليل (2018). وطور الباحث الاستبانة بما يتناسب وموضوع الدراسة الحالية وبيئتها التي طُبقت فيها. واشتملت على محورين كما يأتي:

المحور الأول: واشتمل على البيانات الشخصية لعينة الدراسة، وتشمل: الجنس، المؤهل العلمي، سنوات الخبرة، والمسمى الوظيفي.

المحور الثاني: واشتمل على فقرات متطلبات تطبيق المراجعة المبنية على المخاطر. واشتمل هذا المحور على (40) فقرة، تقيس ثلاثة أبعاد لمتطلبات تطبيق المراجعة المبنية على المخاطر.

وتم تحديد مستوى الموافقة بخمس مستويات حسب مقياس ليكرت الخماسي لتقدير درجة الإجابة على عبارات الاستبانة لقياس أثر تطبيق متطلبات المراجعة المبنية على المخاطر في تحسين جودة المراجعة الخارجية، وذلك لكل عبارة من عبارات محاور الاستبانة، ومن وجهة نظر عينة الدراسة. ومستويات الموافقة هي (لا أوافق بشدة وتدل على أن أثر التطبيق منخفض جداً-لا أوافق وتدل على أن درجة أثر التطبيق منخفض -محايد وتدل على أن أثر التطبيق متوسط-

أوافق وتدل على أن أثر التطبيق مرتفع –أوافق بشدة وتدل على أن أثر التطبيق مرتفع جداً). ولتحديد درجة أثر كل فقرة وفقاً للمتوسط الحسابي للمقياس الخماسي، قام الباحث بحساب مدى المقياس (5-1 = 4)، ومن ثم تقسيم الناتج على أكبر قيمة للمقياس للحصول على طول الفئة (4÷5= 0.80)، وبناءً على هذه القيمة تم تكوين المتوسطات الحسابية لكل فئة من فئات المقياس الخماسي.

صدق الأداة:

للتأكد من صدق الأداة؛ تم إخضاعها لعدد من الإجراءات، وهي:

أ. الصدق الظاهري (صدق المحكمين): تم عرض أداة الدراسة في صورتها الأولية على خمسة من أعضاء هيئة التدريس المتخصصين في مجال المراجعة، وثلاثة من أعضاء هيئة التدريس المتخصصين في الإحصاء الإداري؛ لاستطلاع آرائهم حول مدى وضوح صياغة كل عبارة من عبارات محاورها، ومدى أهميتها ومناسبتها للمحور الذي تنتمي إليه، وما تتطلبه من حذف أو إضافة لبعض العبارات. وتم الأخذ بمرئياتهم وملاحظاتهم، حيث تم اعتماد العبارات التي توافق عليها (90%) فأكثر من المحكمين.

ب. صدق الاتساق الداخلي: بعد التأكد من الصدق الظاهري للأداة تم تطبيق الأداة على عينة عشوائية من مراجعي الحسابات الخارجيين في مدينة الرياض وعددهم (20) مراجعاً من خارج عينة الدراسة، وعليه تم التأكد من صدق الاتساق الداخلي بحساب معاملات ارتباط بيرسون (Pearson) بين الدرجة الكلية لكل بُعد والدرجة الكلية للاستبانة كما يوضحه الجدول التالي:

جدول (2): مؤشرات الارتباط لبيرسون بين الدرجة الكلية لكل بُعد والدرجة الكلية للاستبانة (العينة الاستطلاعية: n=20)

البُعد	الارتباط بالدرجة الكلية
تطبيق مراجعي الحسابات الخارجيين لمتطلبات المراجعة المبنية على المخاطر الملازمة.	0.458**
تطبيق مراجعي الحسابات الخارجيين لمتطلبات المراجعة المبنية على مخاطر الرقابة.	0.329**
تطبيق مراجعي الحسابات الخارجيين لمتطلبات المراجعة المبنية على مخاطر الاكتشاف.	0.609**

المصدر: إعداد الباحث من واقع تحليل بيانات الدراسة 2024

يتضح من جدول (2) أن معاملات الارتباط لبيرسون لمحاور الاستبانة تتراوح بين (0.329** و 0.609**) وهي مؤشرات دالة إحصائياً عند مستوى معنوية (0.01**). مما سبق يمكن القول أن هناك اتساق بين الدرجة الكلية لكل محور من محاور الاستبانة والدرجة الكلية للاستبانة، ويدل ذلك على أن الاستبانة صادقة لما وضعت لقياسه.

ثبات الأداة:

تم حساب ألفا كرونباخ (Cronbach Alpha) لقياس معامل الثبات لكل بعد من أبعاد الاستبانة كما يوضحه الجدول أدناه:

جدول (3): مؤشرات ثبات ألفا كرونباخ لفقرات محاور الاستبانة

البُعد	عدد الفقرات	معامل الثبات ألفا كرونباخ	معامل الصدق
الأول	12	0.844	0.83
الثاني	14	0.713	0.67
الثالث	14	0.753	0.73

المصدر: إعداد الباحث من واقع تحليل بيانات الدراسة 2024

يتضح من جدول (3) أن ألفا كرونباخ لجميع فقرات محاور الاستبانة > 0.60، ويكون هناك تجانس واتساق كبير بين متغيرات الدراسة كلما اقتربت قيمة ألفا كرونباخ من الواحد صحيح، ويحدث العكس إذا اقتربت قيمة ألفا كرونباخ من الصفر.

الأساليب الإحصائية المستخدمة في تحليل البيانات:

تم استخدام برنامج الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (spss) في تحليل بيانات الدراسة، حيث تم استخدام معامل الثبات ألفا لقياس ثبات المقاييس المستخدمة في الدراسة، كما تم استخدام اختبار كولمجروف بغرض التحقق من مدى خضوع بيانات الدراسة للتوزيع الطبيعي، وأُستخدم معامل الارتباط لقياس الاتساق بين الدرجة الكلية لكل بُعد من أبعاد الاستبانة والدرجة الكلية للاستبانة، كما تم استخدام المتوسطات الحسابية (المتوسط الحسابي والانحراف المعياري)، واختبار "ت" (Independent Sample T-test)، ومربع كآي، واختبار كروسكال واليس في التحقق من صحة فروض الدراسة.

خامساً: مناقشة نتائج تحليل البيانات:

قبل عرض نتائج الدراسة ومناقشتها لجأ الباحث إلى استخدام اختبار كولمجروف –سمرنوف للتحقق من مدى خضوع بيانات الدراسة للتوزيع الطبيعي، والجدول أدناه يوضح ذلك.

جدول (4): اختبار التوزيع الطبيعي (Sample K-S)

البُعد	عدد	قيمة Z	قيمة مستوى
تطبيق مراجعي الحسابات الخارجيين لمتطلبات المراجعة المبنية على	12	0.594	0.936
تطبيق مراجعي الحسابات الخارجيين لمتطلبات المراجعة المبنية على	14	0.719	1.483
تطبيق مراجعي الحسابات الخارجيين لمتطلبات المراجعة المبنية على	14	0.937	0.759
جميع الأبعاد	**40**	**0.746**	**1.039**

المصدر: إعداد الباحث من واقع تحليل بيانات الدراسة 2024

يتضح من جدول (4) أن قيمة Z المحسوبة أقل من قيمة Z الجدولية (1.28)، ومستوى الدلالة أكبر من 0.05 مما يدل على عدم وجود فروقات ذات دلالة إحصائية بين توزيع بينات الاستبانة والتوزيع الطبيعي. وبعد التأكد من خضوع بيانات الدراسة للتوزيع الطبيعي، ولتفسير النتائج المتعلقة بقياس أثر تطبيق متطلبات المراجعة المبنية على المخاطر في تحسين جودة المراجعة الخارجية؛ وبالتالي التحقق من صحة فروض الدراسة، قام الباحث بإعداد الجداول الإحصائية التالية التي توضح استجابات عينة الدراسة المتعلقة بفقرات فروض الدراسة على النحو التالي:

الفرض الأول: ونصه "توجد علاقة ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين تطبيق متطلبات المراجعة المبنية على المخاطر الملازمة وجودة المراجعة الخارجية في المملكة العربية السعودية".

جدول(5): المتوسطات الحسابية والانحرافات المتعلقة بفقرات تطبيق متطلبات المراجعة المبنية على المخاطر الملازمة مرتبة ترتيباً تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية

م	مضمون الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيم كآي المحسوبة	درجة الحرية	القيمة الجدولية	مستوى الدلالة	مستوى الموافقة
1	التعرف على طبيعة عمل المنشأة وطبيعة عمل القطاع الذي تنتمي إليه المنشأة.	4.07	0.654	94.55	3	8.51	0.000	مرتفع
2	تقييم الأداء المالي للمنشأة ومقارنته مع أداء المنشآت الأخرى.	3.94	0.570	82.14	3	8.51	0.000	مرتفع
3	التعرف على الأطراف ذات العلاقة التي يمكن أن تؤثر أو تتأثر بعمل المنشأة.	3 .78	0.487	93.00	3	8.51	0.000	مرتفع
4	الحصول على تأكيدات بشأن ثبات الطرق والسياسات المحاسبية التي تطبقها المنشأة في معالجة العمليات المالية.	3.54	0.583	82.23	3	8.51	0.000	مرتفع
6	التأكد من مدى موضوعية الأحكام الشخصية والتقديرات المحاسبية التي أقرتها إدارة المنشأة.	3.49	0.719	89.16	3	8.51	0.000	مرتفع
7	الفحص والاطلاع على التعاميم والمنشورات التي توضح السياسات الإدارية والتنظيمية لعمل المنشأة.	3.41	0.861	102.34	3	8.51	0.000	مرتفع

م	مضمون الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيم كآي المحسوبة	درجة الحرية	القيمة الجدولية	مستوى الدلالة	مستوى الموافقة
8	التقصي والتحقق من نزاهة واستقامة إدارة المنشأة والتأكد من عدم وجود دعاوى قضائية أو قانونية ضد الإدارة.	3.36	0.717	96.10	3	8.51	0.000	متوسط
9	الاطلاع والتحقق من اتباع المنشأة للتشريعات والأنظمة التي تنظم عمل القطاع الذي تنتمي إليه المنشأة.	3.31	0.637	91.25	3	8.51	0.000	متوسط
10	فحص ومراجعة تقارير المراجعة للأعوام السابقة للتعرف على طبيعة مخاطر المراجعة السابقة.	3.27	0.432	84.67	3	8.51	0.000	متوسط
11	الأخذ في الاعتبار وجود مؤشرات تدل على الاحتيال في القوائم المالية للمنشأة.	3.21	0.619	77.59	3	8.51	0.000	متوسط
12	الأخذ في الاعتبار أن للمنشأة عدد كبير من الأطراف ذات العلاقة.	3.16	0.428	83.71	3	8.51	0.000	متوسط
الدرجة الكلية لجميع الفقرات		3.37	0.619	81.93	3	8.74	0.000	متوسط

المصدر: إعداد الباحث من واقع تحليل بيانات الدراسة 2024

يتضح من جدول (5) أن المتوسط الحسابي لكل فقرة من فقرات هذا الفرض أكبر من المتوسط الفرضي (3)، وهذه النتيجة تدل على موافقة أفراد عينة الدراسة على جميع الفقرات التي تقيس هذا الفرض. ويرجع ذلك في اعتقاد الباحث إلى أن مراجعي الحسابات الخارجيين يقومون بتقدير مخاطر المراجعة الملازمة باستخدام العديد من الأساليب، مثل الأساليب التحليلية ومنها

المعلومات المتوفرة عن المنشأة محل المراجعة والصناعة التي تنتمي إليها وباستخدام أسلوب المراجعة الشاملة. ولإثبات صحة الفرض أو عدم صحته تم استخدام اختبار (كآي تربيع)، (Chi-Square)، ويظهر الجدول أن قيم مربع كآي المحسوبة أكبر مقارنة بالقيم الجدولية لكل فقرة من فقرات الفرض عند مستوى دلالة (0.000)، وهي أقل من مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$)، حيث بلغت قيمة كآي تربيع لجميع فقرات الفرض (81.93)، وهذه القيمة أكبر من القيمة الجدولية (8.74)، ويشير ذلك إلى وجود فروق دالة إحصائياً بين المتوسط الحسابي العام للفرض (3.37)، والمتوسط الفرضي (3). مما سبق يستنتج الباحث أن الفرض الاول ونصه: "توجد علاقة ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين تطبيق متطلبات المراجعة المبنية على المخاطر الملازمة وجودة المراجعة الخارجية في المملكة العربية السعودية" تم التحقق من صحته في جميع الفقرات التي تقيسه. وبمقارنة نتيجة هذا الفرض مع ما توصلت إليه الدراسات السابقة من نتائج، نجدها تتفق مع دراسة كل من (قدوري، 2023؛ La et al., 2022؛ الكندري، 2023؛ حسين وبو شديق،2021؛ عبد الجليل،2018؛ عبد الغفار،2018).

الفرض الثاني: ونصه "توجد علاقة ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين تطبيق متطلبات المراجعة المبنية على مخاطر الرقابة، وجودة المراجعة

جدول(6): المتوسطات الحسابية والانحرافات المتعلقة بفقرات تطبيق متطلبات المراجعة المبنية على مخاطر الرقابة مرتبة ترتيباً تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية

م	مضمون الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيم كآي المحسوبة	درجة الحرية	القيمة الجدولية	مستوى الدلالة	مستوى الموافقة
1	التأكد من وجود وسلامة نظام معلومات محاسبي لدى المنشأة.	4.81	0.594	88.42	3	8.51	0.000	مرتفع جداً
2	التحقق من كفاية الضوابط الرقابية الكافية لحماية أصول وممتلكات المنشأة.	4.79	0.627	94.26	3	8.51	0.000	مرتفع جداً
3	التحقق من سلامة تفويض الصلاحيات، وتحديد المسؤوليات لتنفيذ الأعمال في المنشأة.	4.77	0.580	91.84	3	8.51	0.000	مرتفع جدً
4	التحقق من كفاية المستويات الإشرافية في تطبيق إجراءات الرقابة الداخلية.	4.68	0.780	78.91	3	8.51	0.000	مرتفع جداً
6	التحقق من الفصل التام بين المهام التي ترتبط ببعضها البعض، حيث يراقب كل شخص ما قام به الآخر.	3.94	0.367	93.22	3	8.51	0.000	مرتفع
7	التحقق من فعالية المراجعة الداخلية واستقلاليتها ومراجعة دورها في حوكمة المنشأة.	3.86	0.487	88.20	3	8.51	0.000	مرتفع
8	التحقق من وجود إدارة للمخاطر بالمنشأة، والتأكد من وجود تنسيق تام بينها وبين إدارة المراجعة الداخلية.	3.80	0.543	83.09	3	8.51	0.000	مرتفع

9	فحص ومراجعة مدى تبني المنشأة للأساليب العلمية والمهنية في إدارة الموارد البشرية (تعيين، ترقية، فصل...الخ).	3.76	0.657	80.11	3	8.51	0.000	مرتفع
10	فحص ومراجعة مدى التزام المنشأة بتحليل البيانات بالتقارير الدورية والاستفادة من نتائجها.	3.67	0.597	79.63	3	8.51	0.000	مرتفع
11	التحقق من مستوى فاعلية إجراءات الضبط الداخلي والرقابة على عمليات المنشأة.	3.61	0.539	85.54	3	8.51	0.000	مرتفع
12	الأخذ في الاعتبار إجراءات المراجعة المناسبة المطبقة في عمليات الفحص وأثرها في زيادة مستوى جودة المراجعة.	3.54	0.479	76.54	3	8.51	0.000	مرتفع
13	التعرف على كيفية إشراف الإدارة على المسؤوليات مثل ثقافة المنشأة، والتزام الإدارة بالنزاهة والقيم الأخلاقية.	3.46	0.638	90.61	3	8.51	0.000	مرتفع
14	التحقق من مدى استقلال المكلفين بالحوكمة، وإشرافهم على نظام الرقابة الداخلية.	3.39	0.743	96.31	3	8.51	0.000	متوسط
الدرجة الكلية لجميع الفقرات		3.89	0.521	80.73	3	8.96	0.000	مرتفع

المصدر: إعداد الباحث من واقع تحليل بيانات الدراسة 2024

يتضح من جدول (6) أن المتوسط الحسابي لكل فقرة من فقرات هذا الفرض أكبر من المتوسط الفرضي (3)، وهذه النتيجة تدل على موافقة أفراد عينة الدراسة على جميع الفقرات التي تقيس هذا الفرض. ويرجع ذلك في اعتقاد

الباحث إلى وجوب قيام المراجع بالحصول على فهم كل مكون من مكونات الرقابة الداخلية بالدرجة التي تكفي لتخطيط المراجعة، وذلك عن طريق القيام بإجراءات لفهم تصميم الأنشطة الرقابية المتعلقة بعملية المراجعة والتأكد من تطبيقها، وذلك بغرض تحديد نوع البيانات التي يتوقع أن تحتوي على غش أو أخطاء جوهرية، وكذلك دراسة العوامل التي تؤثر على مخاطر وجود غش أو أخطاء جوهرية. ولإثبات صحة الفرض أو عدم صحته تم استخدام اختبار (كآي تربيع)، (Chi-Square)، ويظهر الجدول أن قيم مربع كآي المحسوبة أكبر مقارنة بالقيم الجدولية لكل فقرة من فقرات الفرض عند مستوى دلالة (0.000)، وهي أقل من مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$)، حيث بلغت قيمة كآي تربيع لجميع فقرات الفرض (80.73)، وهذه القيمة أكبر من القيمة الجدولية (8.96)، ويشير ذلك إلى وجود فروق دالة إحصائياً بين المتوسط الحسابي العام للفرض (3.89)، والمتوسط الفرضي (3). مما سبق يستنتج الباحث أن الفرض الثاني ونصه: "توجد علاقة ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين بتطبيق متطلبات المراجعة المبنية على مخاطر الرقابة وجودة المراجعة الخارجية في المملكة العربية السعودية" تم التحقق من صحته في جميع الفقرات التي تقيسه. وبمقارنة نتيجة هذا الفرض مع ما توصلت إليه الدراسات السابقة من نتائج، نجدها تتفق مع دراسة كل من (قدوري، 2023؛ La et al., 2022؛ الكندري، 2023؛ حسين وبو شديق،2021؛ عبد الجليل،2018؛ عبد الغفار،2018؛ عطية 2022)، وفي نفس الوقت وتختلف مع نتيجة دراسة (Sujana and Dharmawan,2023).

الفرض الثالث: ونصه "توجد علاقة ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين تطبيق متطلبات المراجعة المبنية على مخاطر الاكتشاف وجودة المراجعة الخارجية في المملكة العربية السعودية".

جدول(7): المتوسطات الحسابية والانحرافات المتعلقة بفقرات تطبيق متطلبات المراجعة المبنية على مخاطر الاكتشاف مرتبة ترتيباً تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية

م	مضمون الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيم كآي المحسوبة	درجة الحرية	القيمة الجدولية	مستوى الدلالة	مستوى الموافقة
1	الأخذ في الاعتبار طبيعة ونطاق الإجراءات التحليلية من أجل تخفيض مخاطر المراجعة إلى أدنى مستوى.	4.19	0.632	96.18	3	8.51	0.000	مرتفع جداً
2	مراعاة تخطيط وتصميم إجراءات المراجعة المناسبة التي تراعي طبيعة عمل المنشأة.	4.05	0.481	75.25	3	8.51	0.000	مرتفع
3	الأخذ في الاعتبار مستوى خبرة المراجعين في مراجعة القطاع الذي تنتمي إليه المنشأة، ومدى قدرتهم على تفسير نتائج المراجعة.	3.96	0.703	89.24	3	8.51	0.000	مرتفع
4	مقارنة البيانات الحالية مع البيانات السابقة للمنشأة بشكل جيد.	3.87	0.627	98.01	3	8.51	0.000	مرتفع
5	الفهم الجيد لطبيعة عمل المنشأة والتعرف على تعقيدات البيانات المالية.	3.78	0.632	76.19	3	8.51	0.000	مرتفع
6	مراعاة الاختيار السليم لحجم عينة المراجعة وبذل العناية المهنية الواجبة في اختيار أساليبها.	3.75	0.471	99.06	3	8.51	0.000	مرتفع

م	مضمون الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيم كآي المحسوبة	درجة الحرية	القيمة الجدولية	مستوى الدلالة	مستوى الموافقة
7	مراعاة المراجع لضرورة التفاعل والمشاركة مع فريق المراجعة.	3.70	0.753	92.00	3	8.51	0.000	مرتفع
8	تقييم نظام المراجعة الداخلية المطبق في المنشأة، وتحديد مدى الاعتماد عليه.	3.68	0.589	81.46	3	8.51	0.000	مرتفع
9	مراعاة أنواع الأخطاء التي يمكن أن تحدث في البيانات المالية في المنشأة.	3.59	0.628	85.63	3	8.51	0.000	مرتفع
10	الأخذ في الاعتبار تأثيرات المخاطر المادية للأخطاء التي يمكن أن تحدث في البيانات المالية في المنشأة.	3.53	0.497	91.27	3	8.51	0.000	مرتفع
11	توسيع نطاق إجراءات المراجعة في حالة وجود أخطاء جوهرية بدرجة كبيرة.	3.42	0.586	82.41	3	8.51	0.000	مرتفع
12	ممارسة الشك المهني في تقييم مدى كفاية ومناسبة أدلة الإثبات التي تم الحصول عليها.	3.37	0.696	97.36	3	8.51	0.000	متوسط
13	استخدام الوسائل التقنية الحديثة في تنفيذ أعمال المراجعة.	3.26	0.521	86.29	3	8.51	0.000	متوسط
الدرجة الكلية لجميع الفقرات		3.31	0.594	82.56	3	8.62	0.000	متوسط

المصدر: إعداد الباحث من واقع تحليل بيانات الدراسة 2024

يتضح من جدول (7) أن المتوسط الحسابي لكل فقرة من فقرات هذا الفرض أكبر من المتوسط الفرضي (3)، وهذه النتيجة تدل على موافقة أفراد عينة الدراسة على جميع الفقرات التي تقيس هذا الفرض. ويرجع ذلك في اعتقاد

الباحث إلى علاقة مخاطر الاكتشاف بفعالية إجراءات المراجعة في اكتشاف الأخطاء، حيث يلتزم مراجعي الحسابات الخارجيين في المملكة العربية السعودية استخدام إجراءات مراجعة ملائمة، وتطبيقها وتفسيرها بصورة صحيحة. ولإثبات صحة الفرض أو عدم صحته تم استخدام اختبار (كآي تربيع)، (Chi-Square)، ويظهر الجدول أن قيم مربع كآي المحسوبة أكبر مقارنة بالقيم الجدولية لكل فقرة من فقرات الفرض عند مستوى دلالة (0.000)، وهي أقل من مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$)، حيث بلغت قيمة كآي تربيع لجميع فقرات الفرض (82.56)، وهذه القيمة أكبر من القيمة الجدولية (8.62)، ويشير ذلك إلى وجود فروق دالة إحصائياً بين المتوسط الحسابي العام للفرض (3.31)، والمتوسط الفرضي (3). مما سبق يستنتج الباحث أن الفرض الثالث، ونصه: "توجد علاقة ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين تطبيق متطلبات المراجعة المبنية على مخاطر الاكتشاف وجودة المراجعة الخارجية في المملكة العربية السعودية" تم التحقق من صحته في جميع الفقرات التي تقيسه. وبمقارنة نتيجة هذا الفرض مع ما توصلت إليه الدراسات السابقة من نتائج، نجدها تتفق مع دراسة كل من (قدوري، 2023؛ La et al., 2022؛ الكندري، 2023؛ حسين وبو شديق،2021؛ عبد الجليل،2018؛ عبد الغفار،2018).

الفرض الرابع: ونصه "توجد فروقات ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في آراء المستقصى منهم حول أثر تطبيق متطلبات المراجعة المبنية

على المخاطر في تحسين جودة المراجعة الخارجية في المملكة العربية السعودية، تُعزى للمتغيرات الديموغرافية".

اشتملت الدراسة على أربعة متغيرات لأفراد عينة الدراسة؛ وهي: الجنس، المؤهل العلمي، عدد سنوات الخبرة، المسمى الوظيفي، وأجرى الباحث اختبار "ت" واختبار كروسكال واليس للتعرف على وجود فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات عينة الدراسة، وذلك على النحو الآتي:

1. متغير الجنس:

لاختبار وجود فروق في استجابات أفراد عينة الدراسة تُعزى لمتغير الجنس: (ذكر، أُنثى)، تم احتساب قيمة "ت" (Independent Sample T-test) والمتوسطات الحسابية والانحراف المعياري للعينة، وجدول (8) يوضح ذلك.

جدول (8) نتائج اختبار "ت" للفروق بين استجابات عينة الدراسة حول أثر تطبيق متطلبات المراجعة المبنية على المخاطر في تحسين جودة المراجعة الخارجية، والتي تُعزى لمتغير الجنس

المحور	الجنس	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	القيمة الاحتمالية	الدلالة الإحصائية
أثر تطبيق متطلبات المراجعة المبنية على المخاطر في تحسين جودة المراجعة الخارجية	ذكور	149	3.34	0.627	1.531	0.153	غير دالة
	إناث	48	3.59	0.497			

المصدر: إعداد الباحث من واقع تحليل بيانات الدراسة 2024

يتضح من جدول (8) أن القيمة الاحتمالية (sig) للدرجة الكلية لاستجابات عينة الدراسة حول أثر تطبيق متطلبات المراجعة المبنية على المخاطر في تحسين جودة المراجعة الخارجية في المملكة العربية السعودية تساوي (0.153)، وهي

أكبر من مستوى الدلالة (0.05)؛ مما يدل على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في استجابات عينة الدراسة حول أثر تطبيق متطلبات المراجعة المبنية على المخاطر في تحسين جودة المراجعة الخارجية في المملكة العربية السعودية تُعزى لمتغير الجنس.

2. متغير المؤهل العلمي:

للتعرف على وجود فروقات ذات دلالة إحصائية في استجابات أفراد عينة الدراسة وفقاً لاختلاف متغير المؤهل العلمي؛ استخدم الباحث الاختبار اللامعلمي كروسكال واليس (Kruskal Wallis Test) لتوضيح الفروق بين استجابات عينة الدراسة، وجدول (9) يوضح ذلك.

جدول (9) نتائج اختبار كروسكال واليس للفروق بين متوسطات استجابات عينة الدراسة حول أثر تطبيق متطلبات المراجعة المبنية على المخاطر في تحسين جودة المراجعة الخارجية، والتي تُعزى لمتغير المؤهل العلمي

المحور	المؤهل العلمي	العدد	متوسط الرتب	قيمة مربع كآي	القيمة الاحتمالية	الدلالة الإحصائية
أثر تطبيق متطلبات المراجعة المبنية على المخاطر في تحسين جودة المراجعة الخارجية	الدبلوم الوسيط	52	83.23	3.634	0.164	غير دالة
	بكالوريوس	107	64.39			
	ماجستير	32	54.09			
	دكتوراه	6	72.61			

المصدر: إعداد الباحث من واقع تحليل بيانات الدراسة 2024

يتضح من جدول (9) أن القيمة الاحتمالية (sig) للدرجة الكلية لاستجابات عينة الدراسة حول أثر تطبيق متطلبات المراجعة المبنية على المخاطر في تحسين جودة المراجعة الخارجية في المملكة العربية السعودية تساوي (0.164)، وهي أكبر من مستوى الدلالة (0.05)؛ مما يدل على عدم وجود فروقات ذات دلالة

إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) في استجابات أفراد عينة الدراسة حول أثر تطبيق متطلبات المراجعة المبنية على المخاطر في تحسين جودة المراجعة الخارجية في المملكة العربية السعودية تُعزى لمتغير المؤهل العلمي.

3. متغير عدد سنوات الخبرة:

للتعرف على وجود فروقات ذات دلالة إحصائية في استجابات أفراد عينة الدراسة وفقاً لاختلاف متغير عدد سنوات الخبرة؛ استخدم الباحث الاختبار اللامعلمي كروسكال واليس (Kruskal Wallis Test) لتوضيح الفروق بين استجابات عينة الدراسة، وجدول (10) يوضح ذلك.

جدول (10) نتائج اختبار كروسكال واليس للفروق بين متوسطات استجابات عينة الدراسة حول أثر تطبيق متطلبات المراجعة المبنية على المخاطر في تحسين جودة المراجعة الخارجية، والتي تُعزى لمتغير عدد سنوات الخبرة

المحور	عدد سنوات الخبرة	العدد	متوسط الرتب	قيمة مربع كآي	القيمة الاحتمالية	الدلالة الإحصائية
أثر تطبيق متطلبات المراجعة المبنية على المخاطر في تحسين جودة المراجعة الخارجية	أقل من (5) سنوات	53	66.14	3.422	0.121	غير دالة
	من (5- 10) سنوات	76	96.28			
	من (11-15) سنة	49	74.42			
	أكثر من (15) سنة	19	81.07			

المصدر: إعداد الباحث من واقع تحليل بيانات الدراسة 2024

يتضح من جدول (10) أن القيمة الاحتمالية (sig) للدرجة الكلية لاستجابات عينة الدراسة حول أثر تطبيق متطلبات المراجعة المبنية على المخاطر في تحسين جودة المراجعة الخارجية في المملكة العربية السعودية تساوي (0.121)، وهي أكبر من مستوى الدلالة (0.05)؛ مما يدل على عدم وجود فروقات ذات دلالة

إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) في استجابات أفراد عينة الدراسة حول أثر تطبيق متطلبات المراجعة المبنية على المخاطر في تحسين جودة المراجعة الخارجية في المملكة العربية السعودية تُعزى لمتغير عدد سنوات الخبرة.

4. متغير المسمى الوظيفي:

للتعرف على وجود فروقات ذات دلالة إحصائية في استجابات أفراد عينة الدراسة وفقاً لاختلاف متغير المسمى الوظيفي؛ استخدم الباحث الاختبار اللامعلمي كروسكال واليس (Kruskal Wallis Test) لتوضيح الفروق بين استجابات عينة الدراسة، وجدول (11) يوضح ذلك.

جدول (11) نتائج اختبار كروسكال واليس للفروق بين متوسطات استجابات عينة الدراسة حول أثر تطبيق متطلبات المراجعة المبنية على المخاطر في تحسين جودة المراجعة الخارجية، والتي تُعزى لمتغير المسمى الوظيفي

المحور	المسمى الوظيفي	العدد	متوسط الرتب	قيمة مربع كآي	القيمة الاحتمالية	الدلالة الإحصائية
أثر تطبيق متطلبات المراجعة المبنية على المخاطر في تحسين جودة المراجعة الخارجية	مراجع	134	89.67	3.643	0.152	غير دالة
	مالك	19	73.57			
	شريك	44	91.68			

المصدر: إعداد الباحث من واقع تحليل بيانات الدراسة 2024

يتضح من جدول (11) أن القيمة الاحتمالية (sig) للدرجة الكلية لاستجابات عينة الدراسة حول أثر تطبيق متطلبات المراجعة المبنية على المخاطر في تحسين جودة المراجعة الخارجية في المملكة العربية السعودية تساوي (0.152)، وهي أكبر من مستوى الدلالة (0.05)؛ مما يدل على عدم وجود فروقات ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) في استجابات أفراد عينة الدراسة حول

أثر تطبيق متطلبات المراجعة المبنية على المخاطر في تحسين جودة المراجعة الخارجية في المملكة العربية السعودية تُعزى للمسمى الوظيفي.

خامساً: الخلاصة والتوصيات لأبحاث مستقبلية:

أدت التطورات الاقتصادية والتكنولوجية، وانفتاح الأسواق، وزيادة المنافسة في السنوات القليلة الماضية إلى ازدياد الحاجة إلى وجود آليات تنهض بمهنة المراجعة، حيث ازداد الطلب على الخدمات التي تقدمها مهنة المراجعة، إلا أنها تواجه العديد من الصوبات التي من شأنها أن تشكل تهديداً لنتائج عمل مراجع الحسابات الخارجي ولعل أبرزها مخاطر المراجعة بأشكالها المختلفة، ويتطلب ذلك قيام المراجع بدراستها، والتعرف على العوامل المؤثرة فيها، من خلال تحديدها وتقدير مستوياتها، واحتمالات حدوثها وضرورة أخذها في الحسبان عند تخطيط وتنفيذ عملية المراجعة وذلك بهدف خفضها إلى أدنى مستوى ممكن، وبالتالي التخفيف من حدة آثارها على القوائم المالية محل المراجعة. وتشير الاتجاهات الحديثة في مراجعة الحسابات إلى أن التعرف على مخاطر المراجعة وتقديرها يُعد أمراً في غاية الأهمية في تعزيز جودة المراجعة الخارجية والتي تمثل قيمة مضافة تضفي مزيداً من الثقة لدى الأطراف ذات العلاقة في صدق وعدالة القوائم المالية وعكسها للحقيقة التجارية للمنشأة محل المراجعة.

هذا، وقد سعت الدراسة الحالية إلى التعرف على أثر تطبيق متطلبات المراجعة المبنية على المخاطر في تحسين جودة المراجعة الخارجية في المملكة العربية السعودية، وذلك من وجهة نظر مراجعي الحسابات الخارجيين الذين ينتمون

إلى مكاتب المراجعة المرخص لها بمزاولة المهنة في المملكة العربية السعودية. ومن خلال نتائج تحليل بيانات الدراسة تم التوصل للنتائج الآتية:

1. وجود أثر معنوي إيجابي ذو دلالة إحصائية وبدرجة متوسطة لتطبيق متطلبات المراجعة المبنية على المخاطر الملازمة، إذ بلغ المتوسط الحسابي العام لإجابات أفراد عينة الدراسة عن فقرات محور تطبيق متطلبات المراجعة المبنية على المخاطر الملازمة 3.37، وبانحراف معياري 0.62.

2. وجود أثر معنوي إيجابي ذي دلالة إحصائية، وبدرجة كبيرة لتطبيق متطلبات المراجعة المبنية على مخاطر الرقابة، إذ بلغ المتوسط الحسابي العام لإجابات أفراد عينة الدراسة عن فقرات محور تطبيق متطلبات المراجعة المبنية على مخاطر الرقابة 3.89، وبانحراف معياري 0.52.

3. وجود أثر معنوي إيجابي ذي دلالة إحصائية، وبدرجة متوسطة لتطبيق متطلبات المراجعة المبنية على مخاطر الاكتشاف، إذ بلغ المتوسط الحسابي العام لإجابات أفراد عينة الدراسة عن فقرات محور تطبيق متطلبات المراجعة المبنية على مخاطر الاكتشاف 3.31، وبانحراف معياري 0.59.

4. عدم وجود فروقات ذات دلالة إحصائية، تُعزى للمتغيرات الديموغرافية لعينة الدراسة في استجاباتهم حول أثر تطبيق متطلبات المراجعة المبنية على المخاطر في تحسين جودة المراجعة الخارجية في المملكة العربية السعودية.

ويرى الباحث أن هناك مجموعة من المحددات للدراسة الحالية، وقد تحد من تعميم نتائجها، ويتمثل ذلك في اعتمادها على أسلوب المعاينة الإحصائية نظراً للانتشار الجغرافي لمكاتب المراجعة في جميع مناطق ومدن المملكة العربية

السعودية، وكذلك مدى استجابة المستقصى منهم لتعبئة استمارة الاستبانة الموزعة عليهم، وتسليم بعضهم لاستمارة الاستبانة وهي غير مكتملة البيانات؛ مما أدى لاستبعادها من الاستبانات الصالحة للتحليل. ومن المسح الأدبي والدراسات السابقة وفي ضوء ما توصلت إليه الدراسة من نتائج، فقد يكون لدى الباحث العديد من الأفكار التي تسهم في رفع درجة الوعي بأهمية تطبيق متطلبات المراجعة المبنية على المخاطر، وأثر ذلك في تحسين جودتها، والتي يمكن إبرازها من خلال التوصيات التطويرية التالية:

1. تعزيز قدرة مراجعي الحسابات الخارجيين في المملكة العربية السعودية في مجال خفض مخاطر المراجعة الخارجية، حيث يسهم ذلك في تعرفهم على مشاكل العملاء، والمحافظة على استقلاليتهم وبالتالي تحسين جودة المراجعة.

2. ضرورة تضمين فقرة في تقرير المراجعة تشير إلى تقدير المراجع لمخاطر المراجعة وكيفية استجابته لها.

3. ضرورة اهتمام مراجعي الحسابات الخارجيين بالاتجاهات الحديثة في مجال مهنة المراجعة، وذلك من خلال تبني وتطبيق المعايير الدولية للمراجعة ذات العلاقة بجودتها.

4. ضورة قيام الهيئة السعودية للمراجعين والمحاسبين بعقد ندوات ومؤتمرات وورش عمل حول أهمية تبني وتطبيق المراجعة المبنية على المخاطر، لما في ذلك من أهمية في تحسين جودة المراجعة الخارجية.

5. ضرورة تطوير الهيئة السعودية للمراجعين والمحاسبين لمعايير المراجعة الدولية لتتماشى مع بيئة الأعمال في المملكة العربية السعودية، وبما يسهم في تحسين جودتها.

المراجع:

المراجع العربية:

أبو الحسن، نسرين بابكر. (2018). دور التخصص القطاعي للمراجع الخارجي في الحد من مخاطر المراجعة، رسالة ماجستير غير منشورة، الخرطوم، جامعة النيلين، السودان.

إيمان، عميرش. (2021). مدى قيام المراجع الخارجي بتقييم مخاطر التدقيق الخارجي والاستجابة لها–دراسة تطبيقية لعينة من المدققين الخارجيين بفرنسا، ***مجلة البحوث والدراسات التجارية***، 5(1)، 1-21.

بدوي، هشام حسن. (2021). التحول الرقمي وأثره على عملية المراجعة، ***المجلة الإفريقية للمراجعة الشاملة***، 24، 1-149.

جبار، ناظم شعلان. (2011). مخاطر التدقيق وأثرها على جودة الأداء ومصداقية النتائج (دراسة تطبيقية في الشركة العامة للتجهيزات الزراعية)، ***مجلة المثنى للعلوم الإدارية والاقتصادية***، 1(1)، 111-147.

حسين، محسن مكائيل، وبوشديق، عائشة سالم. (2021). أثر مخاطر المراجعة على جودة تقرير المراجع الخارجي، ***مجلة البحوث والدراسات الاقتصادية***، 18(7)، 560-574.

خروات، عصام الدين السائح، وأبو الطويرات، موسى رمضان. (2018). موقف مراجع الحسابات الخارجي الليبي من مخاطر أعمال العميل، ***مجلة العلوم الاقتصادية والسياسية***، 2، 1-34.

دوارة، سامر. (2014). أثر جودة المراجعة الخارجية على هامش أمان المستثمر في ظل تطبيق أساليب المحاسبة الإبداعية (دراسة ميدانية)، رسالة ماجستير غير منشورة، حلب، جامعة حلب، الجمهورية العربية السورية.

عبد الجليل، لخذاري. (2017). مدخل تحليل مخاطر المراجعة لرفع كفاءة وجودة المراجعة الخارجية: دراسة تطبيقية بتعاونية الحبوب والبقول الجافة لولاية الوادي، ***مجلة الدراسات الاقتصادية والمالية***، 10(1). 20-31.

عبد الجليل، لخذاري. (2018). أثر مخاطر المراجعة على جودة المراجعة الخارجية في البيئة الجزائرية-دراسة على عينة من محافظي الحسابات، رسالة دكتوراه غير منشورة، بسكرة، جامعة محمد خيضر، الجزائر.

عبد الرحمن، عبد العظيم مصطفى، ومحمد صالح حامد. (2022). المتطلبات المهنية للمراجعة وأثرها في الحد من مخاطر المراجعة: دراسة ميدانية على عينة من مكاتب المراجعة في السودان، ***المجلة العربية للعلوم الإنسانية والاجتماعية***، 16(1)، 1-32.

عبد الرزاق، سحر محمد. (2014). دور المراجعة الداخلية في تفعيل تطبيق نظام إدارة المخاطر (ERM) في الشركات الصناعية المصرية، ورقة مقدمة للمؤتمر العلمي السنوي " دور المحاسبة والمراجعة في إدارة المخاطر المعاصرة"، في الفترة من 11-12 أكتوبر، 2014، كلية التجارة، جامعة عين شمس، جمهورية مصر العربية.

عبد الغفار، نورهان محمد. (2018). أثر تفعيل استخدام مدخل المراجعة على أساس المخاطر وفق إطار COSO على تحسين جودة المراجعة وانعكاساته على كفاءة الأداء المالي في الشركات المساهمة المصرية، ***مجلة البحوث المالية والتجارية***، 19(2)، 187- 107.

عطية، محمد أحمد. (2022). إطار مقترح لتقدير المخاطر لأغراض تخطيط عملية المراجعة باستخدام التحليل الشبكي الضبابي: دراسة اختبارية، ***مجلة الدراسات والبحوث التجارية***، 42(2)، 171-198.

علي، أبو عبيدة جبريل، ومحمد، عبد المنعم عبد القيوم، ومحمد، إمام الدين الجيلي. (2020). دور لجان المراجعة في جودة خدمات المراجعة الخارجية، ***المجلة الدولية لنشر الدراسات العلمية***، 6(2)، 1-20.

علي، زين العابدين إبراهيم، وعبد الحميد، زينب بابكر. (2021). الاتجاهات المعاصرة للمراجعة ودورها في الحد من مخاطر المراجعة في بيئة الأعمال السودانية (دراسة ميدانية على ديوان المراجع القومي وبعض مكاتب المراجعة الخارجية العاملة بولاية الخرطوم)، ***مجلة الريادة للمال والأعمال***، 2(1)، 1-16.

العيد، خيراني. (2013). مدى مساهمة عوامل جودة الأداء لمحافظي الحسابات في ضبط مخاطر المراجعة: دراسة حالة الجزائر، رسالة ماجستير غير منشورة، ورقلة، جامعة قاصدي مرباح، الجزائر.

قدوري، منال. (2023). تقدير مخاطر المراجعة كمدخل لدعم جودة المراجعة الخارجية: دراسة إحصائية، ***مجلة البشائر الاقتصادية***، 9(2)، 423-404.

قمر الدين، نسرين الأمين، وآدم الهادي. (2022). تقييم المخاطر وأثرها على جودة التقارير المالية، ***المجلة العربية للعلوم الإنسانية والاجتماعية***، 12(2)، 1-27.

الكنيدري، علي أحمد حسن. (2022). أثر مدخل المراجعة على أساس المخاطر على جودة المراجعة، ***المجلة العلمية للدراسات والبحوث المالية والإدارية***، 14(2)، 1-27.

محمد، عبد العظيم موسى، كندة، رضوان النيل، والصديق، بابكر إبراهيم. (2021). دور حوكمة الشركات في تضييق فجوة التوقعات في المراجعة (دراسة ميدانية على عينة من شركات التأمين بمدينة الدمازين)، ***المجلة العربية للعلوم الإنسانية والاجتماعية***، 1، 34- 1.

مصطفى، فاطمة علي. (2021). أثر قياس وتقدير مخاطر المراجعة على جودة تقرير المراجع الخارجي-من وجهة نظر المراجعين: دراسة حالة ولاية الخرطوم، ***مجلة القلزم للدراسات الاقتصادية والاجتماعية***، 2، 88-120.

المغامس، أحمد عبد الله. (2021). النظام الجديد قفزات نحو المستقبل، ***مجلة المحاسبون***، 92، 1-56.

مهلهل، سمير سليم. (2014). إطار مقترح لتطوير الدور الاستراتيجي للمراجع الداخلي في تحسين مخاطر الشركات بالتطبيق على قطاع الحديد والصلب في ليبيا: بيان المسؤولية، رسالة دكتوراه غير منشورة، القاهرة، جامعة عين شمس، جمهورية مصر العربية.

موسى، علي محمد، وفتوحة، مصطفى ساسي. (2016). التخصص القطاعي للمراجع ودوره في تخفيض مخاطر المراجعة، ***المجلة الجامعة***، 18(1)، 1-30.

يوسف، عائشة محمد، وأبكر، محمد عبد الله، والطاهر، عاصم الربيع. (2022). أثر تكامل المراجعة الداخلية والرقابة الداخلية على جودة المراجعة الخارجية (دراسة ميدانية على مكاتب المراجعة الداخلية والخارجية العاملة بولاية جنوب دافور-مدينة نيالا)، ***مجلة ريحان للنشر العلمي***، 26، 199-232.

Al-Marājiʿ al-ʿArabīyah:

Abd al-Ghaffār, Nūrhān Muḥammad. (2018). Athar Tafʿīl istikhdām madkhal al-murājaʿah ʿalá Asās al-makhāṭir wafqa iṭār COSO ʿalá Taḥsīn Jawdah al-murājaʿah wa-inʿikāsātuhu ʿalá kafāʾat al-adāʾ al-mālī fī al-sharikāt al-musāhamah al-Miṣrīyah, Majallat al-Buḥūth al-mālīyah wa-al-tijārīyah, 19 (2), 187-107.

Abd al-Jalīl, Lakhdhārī. (2017). madkhal taḥlīl Makhāṭir al-murājaʿah li-rafʿ kafāʾat wjwdh al-murājaʿah al-khārijīyah: dirāsah taṭbīqīyah btʿāwnyh al-ḥubūb wālbqwl al-jāffah li-Wilāyat al-Wādī, Majallat al-Dirāsāt al-iqtiṣādīyah wa-al-mālīyah, 10 (1). 31-20.

Abd al-Jalīl, Lakhdhārī. (2018). Athar Makhāṭir al-murājaʿah ʿalá Jawdah al-murājaʿah al-khārijīyah fī al-bīʾah aljzāʾryt-drāsh ʿalá ʿayyinah min mḥāfẓy al-Ḥisābāt, Risālat duktūrāh ghayr manshūrah, Baskarah, Jāmiʿat Muḥammad Khayḍar, al-Jazāʾir.

Abd al-Raḥmān, ʿAbd al-ʿAẓīm Muṣṭafá, wa-Muḥammad Ṣāliḥ Ḥāmid. (2022). al-Mutaṭallabāt al-mihnīyah lil-murājaʿah wa-atharuhā fī al-ḥadd min Makhāṭir al-murājaʿah: dirāsah maydānīyah ʿalá ʿayyinah min Makātib al-murājaʿah fī al-Sūdān, al-Majallah al-ʿArabīyah lil-ʿUlūm al-Insānīyah wa-al-Ijtimāʿīyah, 16 (1), 32-1.

Abd al-Razzāq, Saḥar Muḥammad. (2014). Dawr al-murājaʿah al-dākhilīyah fī Tafʿīl taṭbīq Niẓām Idārat al-makhāṭir (ERM) fī al-sharikāt al-Ṣināʿīyah al-Miṣrīyah, Waraqah muqaddimah lil-Muʾtamar al-ʿIlmī al-Sanawī "Dawr al-muḥāsabah wa-al-murājaʿah fī Idārat al-makhāṭir al-muʿāṣirah", fī al-fatrah min 11-12 Uktūbir, 2014, Kullīyat al-Tijārah, Jāmiʿat ʿAyn Shams, Jumhūrīyat Miṣr al-ʿArabīyah.

Abū al-Ḥasan, Nisrīn Bābakr. (2018). Dawr al-takhaṣṣuṣ al-qiṭāʿī llmrājʿ al-khārijī fī al-ḥadd min Makhāṭir al-murājaʿah, Risālat mājistīr ghayr manshūrah, al-Kharṭūm, Jāmiʿat al-Nīlayn, al-Sūdān.

Alī, Abū ʿUbaydah Jibrīl, wa-Muḥammad, ʿAbd al-Munʿim ʿAbd al-Qayyūm, wa-Muḥammad, Imām al-Dīn al-Jīlī. (2020). Dawr lijān al-murājaʿah fī Jawdah

khidmāt al-murājaʿah al-khārijīyah, al-Majallah al-Dawlīyah li-Nashr al-Dirāsāt al-ʿIlmīyah, 6 (2), 20-1.

Alī, Zayn al-ʿĀbidīn Ibrāhīm, wa-ʿAbd al-Ḥamīd, Zaynab Bābakr. (2021). al-Ittijāhāt al-muʿāṣirah lil-murājaʿah wa-dawruhā fī al-ḥadd min Makhāṭir al-murājaʿah fī bīʾat al-Aʿmāl al-Sūdānīyah (dirāsah maydānīyah ʿalá Dīwān al-marājiʿ al-Qawmī wa-baʿḍ Makātib al-murājaʿah al-khārijīyah al-ʿāmilah bi-Wilāyat al-Kharṭūm), Majallat al-riyādah lil-māl wa-al-aʿmāl, 2 (1), 16-1.

Al-ʿĪd, khyrāny. (2013). Madá musāhamah ʿawāmil Jawdah al-adāʾ lmḥāfẓy al-Ḥisābāt fī ḍabṭ Makhāṭir al-murājaʿah: dirāsah ḥālat al-Jazāʾir, Risālat mājistīr ghayr manshūrah, Warqalah, Jāmiʿat qāṣdy mrbāḥ, al-Jazāʾir.

Al-Kanaidri, ʿAlī Aḥmad Ḥasan. (2022). Athar madkhal al-murājaʿah ʿalá Asās al-makhāṭir ʿalá Jawdah al-murājaʿah, al-Majallah al-ʿIlmīyah lil-Dirāsāt wa-al-Buḥūth al-mālīyah wa-al-idārīyah, 14 (2), 27-1.

Almghāms, Aḥmad ʿAbd Allāh. (2021). al-niẓām al-jadīd qfzāt Naḥwa al-mustaqbal, Majallat almḥāsbwn, 92, 56-1.

Aṭīyah, Muḥammad Aḥmad. (2022). iṭār muqtaraḥ li-taqdīr al-makhāṭir l'ghrāḍ takhṭīṭ ʿamalīyat al-murājaʿah bi-istikhdām al-Taḥlīl alshbky alḍbāby: dirāsah akhtbāryh, Majallat al-Dirāsāt wa-al-Buḥūth al-Tijārīyah, 42 (2), 198-171.

Badawī, Hishām Ḥasan. (2021). al-taḥawwul al-raqmī wa-atharuhu ʿalá ʿamalīyat al-murājaʿah, al-Majallah al-Ifrīqīyah lil-murājaʿah al-shāmilah, 24, 149-1.

Dawwārah, Sāmir. (2014). Athar Jawdah al-murājaʿah al-khārijīyah ʿalá hāmish Amān al-mustathmir fī ẓill taṭbīq Asālīb al-muḥāsabah al-ibdāʿīyah (dirāsah maydānīyah), Risālat mājistīr ghayr manshūrah, Ḥalab, Jāmiʿat Ḥalab, al-Jumhūrīyah al-ʿArabīyah al-Sūrīyah.

Ḥusayn, Muḥsin mkāʾyl, wbwshdyq, ʿĀʾishah Sālim. (2021). Athar Makhāṭir al-murājaʿah ʿalá Jawdah taqrīr al-marājiʿ al-khārijī, Majallat al-Buḥūth wa-al-Dirāsāt al-iqtiṣādīyah, 18 (7), 574-560.

Imān, ʿmyrsh. (2021). Madá qiyām al-marājiʿ al-khārijī btqyym Makhāṭir al-tadqīq al-khārijī wa-al-istijābah lhā-drāsh taṭbīqīyah li-ʿayyinah min al-

mudaqqiqīn alkhārjyyn bi-Faransā, Majallat al-Buḥūth wa-al-Dirāsāt al-Ṭijārīyah, 5 (1), 21-1.

Jabbār, Nāẓim Shaʻlān. (2011). Makhāṭir al-tadqīq wa-atharuhā ʻalá Jawdah al-adāʾ wmṣdāqyh al-natāʾij (dirāsah taṭbīqīyah fī al-Sharikah al-ʻĀmmah lltjhyzāt al-zirāʻīyah), Majallat al-Muthanná lil-ʻUlūm al-Idārīyah wa-al-iqtiṣādīyah, 1 (1), 147-111.

Khrwāt, ʻIṣām al-Dīn al-Sāʾiḥ, wa-Abū al-Ṭūwayrāt, Mūsá Ramaḍān. (2018). Mawqif Marājiʻ al-Ḥisābāt al-khārijī al-Lībī min Makhāṭir aʻmāl al-ʻAmīl, Majallat al-ʻUlūm al-iqtiṣādīyah wa-al-siyāsīyah, 2, 34-1.

Muhalhil, Samīr Salīm. (2014). iṭār muqtaraḥ li-taṭwīr al-Dawr al-istirātījī llmrājʻ al-dākhilī fī Taḥsīn Makhāṭir al-sharikāt bi-al-taṭbīq ʻalá Qiṭāʻ al-Ḥadīd wālṣlb fī Lībiyā: bayān al-Masʾūlīyah, Risālat duktūrāh ghayr manshūrah, al-Qāhirah, Jāmiʻat ʻAyn Shams, Jumhūrīyat Miṣr al-ʻArabīyah.

Muḥammad, ʻAbd al-ʻAẓīm Mūsá, Kindah, Raḍwān al-Nīl, wa-al-ṣadīq, Bābakr Ibrāhīm. (2021). Dawr Ḥawkamat al-sharikāt fī tḍyyq Fajwat al-tawaqquʻāt fī al-murājaʻah (dirāsah maydānīyah ʻalá ʻayyinah min sharikāt al-taʾmīn bi-madīnat aldmāzyn), al-Majallah al-ʻArabīyah lil-ʻUlūm al-Insānīyah wa-al-Ijtimāʻīyah, 1, 34-1.

Mūsá, ʻAlī Muḥammad, wftwḥh, Muṣṭafá Sāsī. (2016). Al-takhaṣṣuṣ al-qiṭāʻī llmrājʻ wa-dawruhu fī takhfīḍ Makhāṭir al-murājaʻah, al-Majallah al-Jāmiʻah, 18 (1), 30-1.

Muṣṭafá, Fāṭimah ʻAlī. (2021). Athar Qiyās wa-taqdīr Makhāṭir al-murājaʻah ʻalá Jawdah taqrīr al-marājiʻ alkhārjy-mn wijhat naẓar almrājʻyn: dirāsah ḥālat Wilāyat al-Kharṭūm, Majallat alqlzm lil-Dirāsāt al-iqtiṣādīyah wa-al-Ijtimāʻīyah, 2, 120-88.

Qaddūrī, Manāl. (2023). taqdīr Makhāṭir al-murājaʻah ka-madkhal li-Daʻm Jawdah al-murājaʻah al-khārijīyah: dirāsah iḥṣāʾīyah, Majallat al-Bashāʾir al-iqtiṣādīyah, 9 (2), 404-423.

Qamar al-Dīn, Nisrīn al-Amīn, wa-Ādam al-Hādī. (2022). Taqyīm al-makhāṭir wa-atharuhā ʻalá Jawdah al-taqārīr al-mālīyah, al-Majallah al-ʻArabīyah lil-ʻUlūm al-Insānīyah wa-al-Ijtimāʻīyah, 12 (2), 27-1.

Yūsuf, ʻĀʼishah Muḥammad, wʼbkr, Muḥammad ʻAbd Allāh, wālṭāhr, ʻĀṣim al-Rabīʻ. (2022). Athar takāmul al-murājaʻah al-dākhilīyah wa-al-raqābah al-dākhilīyah ʻalá Jawdah al-murājaʻah al-khārijīyah (dirāsah maydānīyah ʻalá Makātib al-murājaʻah al-dākhilīyah wa-al-khārijīyah al-ʻāmilah bi-Wilāyat Janūb dāfwr-mdynh nyālā), Majallat Rayḥān lil-Nashr al-ʻIlmī, 26, 232-199.

المراجع الأجنبية:

Al- Khaddash, H, Al Nawas, R, and Ramadan, A. (2013). Factors affecting the quality of Auditing: the Case of Jordanian Commercial Banks. *International Journal of Business and Social Science* 4(11): 206- 222.

Anis, A. (2014). Auditor Perceptions of Audit firm Rotation impact on audit quality in Egypt, *Accounting and Taxation* 6(1): 105-120.

Arens, A, A, Elder, R, J, and Beasley, M, S. (2017). Auditing and Assurance Services: Pearson.

Askary, S, Arnaout, J, M, and Abughazaleh, N. M. (2018). Audit evidences and modelling audit risk using goal programming, *International Journal of Applied Decision Sciences* 11 (1), 18-35.

Bills, K, L, Cunningham, L, M, and Myers, L, A. (2015). Small Audit Firm Membership in Associations, Networks, and Alliances: Implications for Audit Quality and Audit Fees, *The Accounting Review* 91(2): 29-35.

Blay, A, M. Notbohm, M, Schelleman, C, and Valencia, A. (2014). Audit Quality Effects of an Individual Audit Engagement Partner Signature Mandate, *International Journal of Auditing* 18(3): 172-192.

Chang, S, Tsai, C, F, Shih, D, H, Hwang, and C, L. (2008), I. The development of audit detection risk assessment system: Using the fuzzy theory and audit risk model, *Expert Systems with Applications*, 35, 1053–1067.

Cindori, S. (2018). The significance of assessing money laundering risk as a part of auditing operations, *Athens Journal of Business & Economics*, 4(1), 69-82.

Curtis, E, and Turley, S. (2007). The business risk audit: A longitudinal case study of an audit engagement, *Accounting, Organizations & Society*, 32(4), 461-439.

Defond, M. and Zhang, J. (2014). A Review of Archival Auditing Research, *Journal of Accounting and Economics*, 58(2), 275-326.

Higson, A. (1997). Developments in audit approaches: from audit efficiency to audit effectiveness? In Sherer, M. and Turley, S. (eds.) Current issues in auditing, 3rd Paul Chapman Publishing Ltd, London, UK.

International Auditing and Assurance Standards Board, (2012). Annual report, responding to the Needs of An Interconnected World.

International Auditing and Assurance Standards Board, (2013). Handbook of International Quality Control, Auditing, Review, Other Assurance, and Related Services Pronouncements, New York, New York 10017 USA.

Le, T. T, Nguyen, T, A, and Ngo, T, C. (2022). Risk-based approach and quality of independent audit using structure equation modeling–Evidence from Vietnam. European Research *Management and Business Economics*, 28(3), 1-11.

Lemon, W.M, Tatum, K.W. and Turley, W.S. (2000). Developments in the audit methodologies of large accounting firms, APB, UK.

Messier, W, J, Steven G, and Douglas P. (2010). Auditing and Assurance Services: A Systematic Approach, 2ed, Mc Graw- Hill Companines.

Nawaiseh, M, E, (2016). Impact of External Audit Quality on Earnings Management by Banking Firms: Evidence from Jordan, *British Journal of Applied Science and Technology* 12(2): 1-14.

Niemi, L, Knechel, W, R, Ojala, H, and Collis, J. (2018). Responsiveness of auditors to the audit risk standards: Unique evidence from Big 4 audit firms, *Accounting in Europe*, 15(1), 33-54.

Nikolovskia, p, Igor, Z, Goce, M, Snežana, D, and Vera, K. (2016). The Concept of Audit, Risk, *International Journal of Sciences: Basic and Applied Research*, 1-11.

Okolie, A, O, Izedonmi, F, O, and Enofe, A, O. (2014). The Impact of Audit Quality on the Share Prices of Quated Companies in Nigeria, *Research Journal Finance and Accounting* 5(8): 150-166.

Peter, E, G, and Ebimobowei, A. (2013). Audit Risk Assessment and Detection of Misstatements in Annual Reports: Empirical Evidence from Nigeria, *Research Journal of Finance and Accounting*, 4(1), 97-109.

Salih, J, I, Flayyih, H, H. (2020). Impact of Audit Quality in Reducing External Audit Profession Risks, International Journal of Innovation, Creativity and Change, 13(7), 1-24.

Sayyar, H, Basiruddin, R, Abdul Rasid, S. and Elhabib, M. (2015). The Impact of Audit Quality on Firm Performance: Evidence from Malaysia, *Journal of Advanced Review on Scientific Research*, 10(1), 1-19.

Sudarmono, S, and Tobing, A. (2022). Designing Risk-Based Internal Audit Plan in the Internal Auditor Division (A Case Study in PT. XY) *Budapest International Research and Critics Institute*, 5 (1), 1528-1542.

Sujana, E, and Dharmawan, N, A. (2023). Audit Quality Improvement and the Role of Risk: Audit as a Moderator, A*ustralasian Accounting, Business and Finance Journal*, 17(4),1-16.

Tyokoso, G, M, and Tsegba, L, N. (2015). Audit Quality and Earnings Management of Listed Oil Marketing Companies in Nigeria, *European Journal of Business and Management* 7(29): 34- 42.

Yager, K, and Francis, P. (2021). Decision graphics: Simple tools to improve audit decision-making, *international journal of government auditing*, 48(3), 1-22.

العوامل المؤثِّرة في دافعية طلبة السنة الأولى المشتركة (المسار الإنسانيّ) للدراسة بكلية الفنون بجامعة الملك سعود

د. خلود بنت حمد العبيكان
قسم الفنون البصَرية - كلية الفنون - جامعة الملك سعود

العوامل المؤثِّرة في دافعية طلبة السنة الأولى المشتركة (المسار الإنسانيّ) للدراسة بكلية الفنون بجامعة الملك سعود

د. خلود بنت حمد العبيكان

قسم الفنون البصَرية - كلية الفنون - جامعة الملك سعود

تاريخ تقديم البحث: 2024/2/23م تاريخ قبول البحث: 2024/4/2م

ملخص الدراسة:

تُعَدّ دافعية الطلبة ميزانًا داخليًّا يُحفِّزهم على الاستمرار في التعلُّم وتحقيق أهدافهم الأكاديميَّة، وهناك العديد من العوامل التي يمكن أن تؤثر في دافعية الطلاب على الالتحاق بالكليات التي يرغبون التخصُّص بها، وتهدف الدراسة الحاليَّة إلى التعرُّف على: العوامل المؤثِّرة في دافعية طلبة السنة الأولى المشتركة (المسار الإنسانيّ) للدراسة بكلية الفنون بجامعة الملك سعود، والفروق في دافعية طلبة السنة الأولى المشتركة (المسار الإنسانيّ) بجامعة الملك سعود للدراسة بكلية الفنون، والتي تُعزى للمتغيرات التالية (الجنس، المسار في المرحلة الثانويَّة، نوع التعليم، النسبة المركَّبة)، طَبَقت الدراسةُ المنهجَ الوصفيَّ والمنهجَ التحليليَّ، واستُخدمت الاستبانة كأداة للدراسة، تم توزيعها على عينة مجتمع الدراسة، والتي بلَغ عددُها (139) طالبًا وطالبةً، وتوصَّلت الدراسةُ إلى عدة نتائج؛ أبرزها: أن العوامل المرتبطة بالطالب جاءت في الترتيب الأول، يليها في الترتيب الثاني العوامل المرتبطة بالتخصص، وفي الترتيب الثالث والأخير العوامل المرتبطة بالأسرة والبيئة المجتمعيَّة، عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائيَّة بين دافعية طلبة السنة الأولى المشتركة (المسار الإنسانيّ) بجامعة الملك سعود تُعزى للمتغيرات الآتية: (الجنس، المسار في المرحلة الثانويَّة، نوع التعليم، النسبة المركَّبة)وخرجت الدراسة بعدة توصيات؛ أهمها: إعادة النظر في سياسة القَبول بكلية الفنون واشتراط اختبار القدرات الفنيَّة قبل الالتحاق بالكلية.

الكلمات المفتاحية: الدافعيَّة، السنة الأولى المشتركة، كلية الفنون.

Factors Affecting the Motivation of Joint First-Year Students (Humanities Track) to Study in the College of Arts, King Saud University

Dr. Kholoud H. A. Al-Obaikan
Associate Professor - College of Art - Department of Visual Arts - King Saud University

Abstract:

Student motivation is considered an internal measure that motivates them to continue learning and achieve their academic goals. There are many factors that can affect the motivation of students to enrol in the colleges in which they want to major. The current study aims to identify: the factors affecting the motivation of joint first-year students (humanitarian track) to study at the College of Arts at King Saud University, and the differences in the motivation of joint first-year students (humanitarian track) at King Saud University to study in the College of Arts are due to the following variables (gender, track in secondary school, type of education, composite ratio). The study applied the descriptive approach and the analytical approach, and used the questionnaire as a tool for the study. It was distributed to a sample of the study population, which numbered (139) male and female students. The study reached several results: Most notably: the factors related to the student came in first place, followed in second place by factors related to specialization, and in third and last place by the factors related to the family and community environment. Lack of differences with statistical indication among the motive of first year common students (humanterian track) in King Saud University that is attributed to the following variables: (gender, track in secondary school, type of education and the compound percentage).

The study came out with several recommendations: The most important of which is: reconsidering the admission policy at the College of Arts and requiring an artistic abilities test before joining the college.

keywords: motivation, common first year, College of Arts

المقدمة ومشكلة الدراسة:

يعد موضوع العوامل المؤثِّرة في الدافعيَّة من الموضوعات المهمة في مجال التعليم لكونها من المكوِّنات الأساسيَّة للطلبة، وتختلف من شخصٍ لآخَرَ، وتتأثَّر بالعديد من العوامل التي تنعكس إيجابًا أو سلبًا على مدى تحفيز الطلبة على تحقيق أهدافهم، وتلعب الدافعيَّة دورًا مُهِمًّا في اختيار التخصُّص الجامعيّ من حيث التأثير على الشغف والاستمراريَّة في التحصيل الأكاديميّ.

لقد أولى المهتمُّون بالتعليم أهميَّة بالغة في موضوع الدافعيَّة لِمَا لها مِن أثر كبير في عمليَّة التعلُّم؛ فهي تساعده في اكتشاف نفسه، وتحسين سلوكه الإنسانيّ، وتوجيه بما يفيد المجتمعَ بالإضافة إلى أنَّها تلعب دورًا إيجابيًّا في مجال التوجيه والعلاج النفسيّ لما تعكسه من تفسير لسلوك الإنسان وتوجهاته، وهذا يتفق مع ما أكده العديد من الباحثين أمثال: واينر (Weiner, 1984)، وكوزكيو وإنتوستل (Kozeki & Entwistle, 1984) بأن الدافعيَّة مصدر للطاقة البشريَّة، وركن أساسيّ يُعتمَد عليه في تكوين العادات والميول، وتعديل السلوك لتحقيق الأهداف المنشودة، كما يؤكد رداف ودمام (2022م) أن استثارة دافعية الطلبة وتوجيهها تجعلهم يُقبِلون على ممارَسة النشاط المعرفيّ، الوجدانيّ، الحركيّ، إضافةً إلى أنَّها عنصر فعَّال في إنجاز الأهداف، وتحقيق الغايات التربويَّة الكبرى للمجتمع.

تَكْمُن أهميَّة الدافعيَّة إلى توجيه سلوك الطلبة نحو تحقيق أهدافهم التي يسعون لها، فقد أكَّد أبو علَّام (1986م) أن الدافعيَّة إذا كانت وسيلة تحقيق أهداف تربويَّة فإنها تصبح أحد العوامل التي تساعد على تحصيل المعرفة والفَهْم والمهارة

وغيرها، شأنها في ذلك شأن الذكاء والخبرة السابقة، فالطلبة ذوو الدافعية يحصلون بفاعليَّة أكبر، في حين أن الطلبة من غير ذوي الدافعية قد يكونون مثار عبء على الصف.

ويشير هيرمان (Herman, 2001) إلى أن الدافعيَّة تُعد مؤشرًا ذا تأثير مباشر على أداء الطلبة وتحصيلهم الدراسيّ؛ حيث يمكن تفسير العديد من مظاهر السلوك الإنسانيّ من خلال دافعية الفرد؛ حيث إن مستوى أدائه يتوقف على ما يمتلكه من دافعية، وفي هذا الإطار وضَّح كريتو (Cretu, 2014) أن من أهم المسؤوليَّات التي تقع على عاتق المسؤولين عن التعليم بحث الدوافع الأساسيَّة التي تؤثر على تعلُّم الطلبة كمًّا وكيفًا، كما أكَّد محمد (2013م) أن طلاب الجامعة هم الركن الأساسيّ في المنظومة التعليميَّة في مؤسَّسات التعليم العالي في معظم الثقافات العربيَّة المختلفة؛ بسبب دورهم المهم في هذه المنظومة؛ لكَونِهم كوادر المستقبل بعد تخرجهم من الجامعة؛ وذلك من خلال ما يؤدونه من مهام ووظائف بمقدار مناسب من الكفاءة والفاعليَّة.

ويعاني العديد من طلبة الجامعات . ومن ضمنهم طلبة جامعة الملك سعود- عند اختيار التخصُّص، لا سيما بعد انتهاء السنة الأولى المشتركة؛ إذ تتعدد أمامَهم مجالات الدراسة المتاحة لهم، ويقعون في حيرة اختيار تخصص يؤهلهم لمهنتهم مستقبلًا، فالدافعية عمليَّة فرديَّة لها دور حاسم في اختيار التخصُّص الجامعيّ؛ لكَونِها تؤثر على الشغف والتحصيل الأكاديميّ، أشار النبهان (1995م،232-233) إلى أن عدم الرضا عن الدراسة في كلية ما يعود إلى أسباب تُعزى إلى عوامل تتعلَّق بالطالب نفسه، ويتمثَّل في ضَعْف حُبِّه للمهنة التي

ستؤول لها دراسته في تلك الكليَّة، أو أن هناك سببًا مرتبطًا بذكاء المتعلِّم، أو مستوى تحصيله الدراسيّ، أو مدى ملاءمة الدراسة في إشباع حاجات الفرد نفسه، ورُبَّما ترتبط بعوامل تتصل بالمناخ الاجتماعيّ والمادي الذي يسود في المؤسَّسة التعليميَّة؛ كالتدريس، أو طُرُق التقويم، كما أن هناك عوامل أخرى مؤثِّرة؛ كالأسرة، والمحيط الاجتماعيّ، ومستوى الطموح لدى الطالب.

تُعد دراسة الفنون من التخصُّصات الجديدة في جامعة الملك سعود؛ حيث اعتمَد مجلسُ شؤون الجامعات السعوديَّة إنشاء كلية الفنون عام (2022م)، وتضم ثلاثة أقسام: الفنون البصَرية، والفنون الأدائيَّة، والتصميم. ومن الأهمية بمكان أن يمتلك الطلبة اتجاهات إيجابيَّة للتخصص؛ لِمَا في ذلك من أثر ينعكس على عطائهم وانتمائهم، وهو ما أكدته دراسة هرمز (1987م) على أهميَّة دور إعداد الطلبة في تنمية وتعديل الاتجاهات نحو تخصصهم، الذي يُمثِّل مهنة المستقبل.

إن مثل هذه الدراسات التي تساعد في الكشف عن العوامل المؤثِّرة في دافعية الطلبة نحو تخصصهم، تساعد في معرفة مدى قناعتهم في التخصُّص وأهميته؛ وبالتالي تُمكن أصحاب الصلاحية من رفع مستوى الخدمات التي تقدمها الكليَّة في شتَّى الجوانب لتحقيق الاتجاهات الإيجابيَّة لدى الطلبة؛ ومِن ثَمَّ رفع مستوى التحصيل الدراسيّ، ومن خلال عمل الباحثة في مجال التدريس الجامعيّ لاحظَتْ أن نمط الدافعيَّة يختلف من طالب إلى آخر، ومِنْ تخصُّص إلى تخصُّص، ومن مقرَّر إلى مقرَّر؛ إذ إن الطلبة يتعرضون لحالات من القلق والإحباط تؤثر على دافعيتهم للإنجاز، وتكون اتجاهات سلبية نحو دراسة

التخصُّص؛ وبالتالي عزوفهم عن الدراسة أو تعثرهم أكاديميًّا، ومن هنا جاءت مشكلة الدراسة التي تحاول تسليطَ الضوء على العوامل المؤثِّرة في دافعية طلبة السنة الأولى المشتركة (المسار الإنسانيّ) للدراسة بكلية الفنون بجامعة الملك سعود، في محاولة لتوفير معلومات تساعد المعنيّين في تطوير البرامج والخطط والإمكانيات المتاحة التي قد يكون لها تأثير في اتجاه الطلبة.

وحسب علم الباحثة لا يوجد دراسات تناولت العوامل المؤثِّرة في دافعية الطلبة للدراسة بكليات الفنون؛ لذا كان لا بدَّ من الاهتمام بدراسة هذه العوامل، ومدى تأثيرها على توجُّه الطلبة نحو هذا التخصُّص، ويمكن تحقيق الغرض من الدراسة من خلال الإجابة عن الأسئلة الآتية:

1- ما العوامل المؤثِّرة في دافعية طلبة السنة الأولى المشتركة (المسار الإنسانيّ) للدراسة بكلية الفنون بجامعة الملك سعود؟

2- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائيَّة بين دافعية طلبة السنة الأولى المشتركة (المسار الإنسانيّ) للدراسة بكلية الفنون بجامعة الملك سعود تُعزى للمتغيرات الآتية: (الجنس، المسار في المرحلة الثانويَّة، نوع التعليم، النسبة المركَّبة)؟

أهداف الدراسة:

هدَفَت الدراسةُ إلى التعرُّف على:

- العوامل المؤثِّرة في دافعية طلبة السنة الأولى المشتركة (المسار الإنسانيّ) للدراسة بكلية الفنون بجامعة الملك سعود.

- الفروق في دافعية طلبة السنة الأولى المشتركة (المسار الإنسانيّ) للدراسة بكلية الفنون بجامعة الملك سعود، والتي تُعزى للمتغيرات الآتية: (الجنس، المسار في

المرحلة الثانويَّة، نوع التعليم، النسبة المركَّبة).

أهميَّة الدراسة:

– تنبثق أهميَّةُ هذه الدراسة في محاوَلة الكشف عن العوامل المؤثِّرة في دافعية طلبة السنة الأولى المشتركة (المسار الإنسانيّ) للدراسة بكلية الفنون بجامعة الملك سعود، والتي قد تعمل كمؤشر يساعد المعنيّين في هذا المجال على إعداد الخطط والبرامج والإستراتيجيات اللازمة وتطويرها.

– تحديد العوامل المؤثِّرة في دافعية طلبة السنة الأولى المشتركة (المسار الإنسانيّ) للدراسة بكلية الفنون بجامعة الملك سعود، يساعد على تقديم مؤشر للجامعات السعوديَّة حول مستوى العوامل المؤثِّرة في دافعية طلبة السنة الأولى المشتركة (المسار الإنسانيّ).

حدود الدراسة:

الحدّ الموضوعيّ: يقتصر البحث على معرفة العوامل المؤثِّرة في دافعية طلبة السنة الأولى المشتركة (المسار الإنسانيّ) للدراسة بكلية الفنون بجامعة الملك سعود.

الحدّ الزماني: الفصل الدراسيّ الأول من العام الجامعيّ 1445هـ.

الحد المكانيّ: اقتصرت الدراسة على طلبة السنة الأولى المشتركة (المسار الإنسانيّ) بجامعة الملك سعود للعام الدراسيّ الجامعيّ 1445هـ.

مصطلحات الدراسة:

الدافعيَّة: عرفها توق وعدس (1984م، 153) بأنَّها: الرغبة في القيام بعمل جيد والنجاح في ذلك العمل، وهذه الرغبة تتميز بالطموح والاستمتاع في مواقف المنافَسة، والرغبة الشديدة للعمل بشكلٍ مستقلٍّ، وفي مواجَهة المشكلات

وحلها.

تستمد الدافعيَّة من الكلمة اللاتينية Mover وتعني التحرك، وهي شعور الفرد بالتحفيز والاهتمام، وتتضمَّن بذلَ الفرد مزيدًا من الجُهْد؛ حتى يمكن تحقيق أهدافه وطموحاته، كما تتضمَّن قيامَه بمجموعة من الإجراءات التي تهتم باختياراته وتوجيهه نحو الهدف وتلبية احتياجاته (Asare- Nuamah, 2017).

التعريف الإجرائي: الدرجة التي يحصل عليها عينة الدراسة من خلال إجابتهم على استبانة العوامل المؤثرة في دافعية الطلبة من خلال ثلاثة أبعاد: عوامل مرتبطة بالطالب، عوامل مرتبطة بالأسرة والبيئة المجتمعية، عوامل مرتبطة بالتخصص.

السنة الأولى المشتركة: هي إحدى مراحل الدراسة الجامعيَّة بجامعة الملك سعود، ويتوجب على الطالب إنهاء جميع مقرراته فيها في فصل أو فصلين دراسيين (حسب المسار)، وفصل صيفيّ استثنائيّ، وتتضمَّن ستة مسارات دراسيَّة، وهي: مسار الكليات الصحيَّة، ومسار كلية العلوم الطبيَّة التطبيقيَّة، ومسار كلية التمريض، ومسار الكليات العِلميَّة، ومسار كلية إدارة الأعمال، ومسار الكليات الإنسانيَّة الذي يحتسب بفصل دراسيّ واحد (من ضمنها كلية الفنون). (عمادة السنة المشتركة بجامعة الملك سعود،2023)

التعريف الإجرائي: طلبة المسار الإنساني، والذي يُحتسب بفصل دراسي واحد ومن بعده يتم تخصيص الطلبة وفق المعدل التراكمي وشروط القبول في كل كلية من الكليات الإنسانية.

الإطار النظريّ:

أ.مفهوم الدافعيَّة:

عرَّفَها كل من هيرمان ومارسال (Herman & Marsall, 1987) بأنَّها المعنى والقيمة التي يجنيها الطالب عندما يقوم بنشاط معين بِغَضِّ النظرِ ما إذا كانت نابعةً من الطالب نفسه أم لا. بينما ترى تشنك Schunk (Schunk, 1994: 3) أن الدافعيَّة تشير إلى عمليَّة استثارة السلوك والمحافَظة عليها؛ لتحقيق هدف. أما منسي (1987م: 2) فعرف الدافعيَّة بأنَّها حالات فسيولوجيَّة وسيكولوجيَّة داخلَ الفرد تجعله ينزع إلى القيام بأنواع من السلوك في اتجاه معيَّن.

تُثير مسألة الدافعيَّة جدلًا كبيرًا بين علماء النفس، ويواجهون صعوبات في تحديد بعض المفاهيم السيكولوجية الأخرى كالذكاء والابتكار أو الشخصيَّة، فالدوافع هي القوى الذاتيَّة التي تُحرِّك السلوكَ الإنسانيَّ، وتُوجِّهه لتحقيق غايات معينة يُشعِر بالحاجة إليها وبأهميتها الماديَّة والمعنويَّة فيما يخصه، وتستثار هذه القوى المحركة بعوامل تنبع من الفرد نفسه (حاجاته وخصائصه، ميوله، اهتماماته)، أو من البيئة المحيطة به (نشواتي، 2003م، ص207).

قسَّم العلماءُ الدوافعَ إلى عدة أقسام؛ ومن هذه التصنيفات:

أ.دوافع أوليَّة: وهي الدوافع الفسيولوجيَّة الناشئة من حاجات خاصَّة بالوظائف العضويَّة وتتحدد عن طريق الوراثة، وهي عامَّة لجميع الكائنات، ومنها: دافع الجوع، دافع التنفس...(غباري، 2008م).

ب.دوافع ثانويَّة: وتعرف بالدوافع النفسيَّة، وهي دوافع مكتسَبة من المواقف البيئيَّة ولا شأن للوراثة بها، كالأمن والحب والانتماء...، وهذه الدوافع تولدت

عن طريق التنشئة الاجتماعيَّة وإشباع الدوافع الأولية، **وتنقسم الدوافع الثانويَّة إلى قسمين:** دوافع داخليَّة ذاتيَّة، وهي تمثل سعي الفرد إلى القيام بشيء محدَّد لذاته كدافع الإنجاز، والقِسْم الآخَر مرتبط بالدوافع الخارجيَّة، وهي تنشأ نتيجةَ عَلاقة الفرد بالأشخاص الآخرين؛ ومِن ثَمَّ تدفعه إلى القيام بأفعال معينة لإرضاء الآخَرين، أو تحقيق نفع مادي أو معنويّ؛ كدافع الانتماء والسيطرة... (جبل، 2001م)

من خلال التعريفات السابقة نجد أن الدافعيَّة بمفهومها العامّ هي مفهوم افتراضيّ لا يمكن مشاهدته، بينما نستطيع أن نلمس آثاره؛ لكونها قوة ذاتية تحرك السلوك وتوجهه لتحقيق هدف مُعيَّن، وهي تستثار بدوافع أوليَّة أو ثانويَّة تقع خارج نطاق الفرد، فتدفع الفرد للاستجابة لسلوك معيَّن؛ ممَّا يؤدِّي إلى إعادة التوازن له نتيجة تحقيق الهدف.

ب. الدافعيَّة الأكاديميَّة:

تُعَدّ الدافعيَّة الأكاديميَّة حالة خاصَّة من الدافعيَّة العامَّة، فهي رغبة الفرد في الحصول على متعة التعليم المدرسيّ الذي يتميز بالإتقان، والتوجه، والإصرار، والمثابَرة، وحب الاستطلاع، وتعلم التحدِّي، ومواجَهة المهمات الصعبة والمبتكرة. (Gottfried, et al., 2008) وأشار حليم (2015م) بأنَّها ميل الفرد للبحث عن نشاطات تعليميَّة ذات معنى، مع بذل أقصى طاقة للاستفادة منها، وتشتمل على حب الاستطلاع والكفاية الذاتيَّة والتغذية الراجعة والدوافع الخارجيَّة، ويرتبط بالدافعية للتعلُّم ما يُسمَّى بدافع التحصيل، والمتمثِّل في رغبة الفرد في القيام بعمل والنجاح فيه، والسعي نحو التفوق والتميُّز (بلعاوي، ٢٠١٨م).

وتُعد الدافعيَّة الأكاديميَّة من العوامل الأساسيَّة التي تعكس قدرة الطالب على التحصيل والإنجاز؛ لكونها الموجِّه إلى النشاطات التي تؤثر في سلوكه وتحثه على الإنجاز والتميُّز، كما أنَّها تُبيِّن رغبةَ الفرد في الحصول على تعليم ممتع يتصف بالإتقان والمثابرة ومواجهة التحدِّيات، ويرى هارتر (Harter) (Lepper, et al., 2005) أن الدافعيَّة الأكاديميَّة تنقسم إلى قسمين:

1- الدافعيَّة الأكاديميَّة الداخليَّة: ومصدرها الطالب نفسه؛ حيث يُقدِم على التعلُّم برغبة منه، وتتضمَّن التحدِّيَ، وحُبَّ الاستطلاع، والإنجاز... إلخ.

2- الدافعيَّة الأكاديميَّة الخارجيَّة: ومصدرها خارجيّ، كالمعلم والأسرة والأصدقاء... إلخ، وتتضمَّن كلًّا من العمل السهل، وإرضاء المعلم.

ممَّا سبَق نجد أن الدافعيَّة الأكاديميَّة قد تنشأ إمَّا من دوافع داخلية مرتبطة برغبته الشخصيَّة واهتماماته، ويكون دافعه الداخليّ متعلِّقًا بالرضا الشخصيّ وتحقيق الإنجازات، وقد تنشأ من دوافع خارجيَّة، وتأتي من العوامل الخارجيَّة كالمسؤولية والسعي لتحقيق هدف من أجل مكافأة، وتلعب دورًا مُهِمًّا في تحفيز الفرد وتعزيز أدائه وإنجازه، فهي تعني الحافز الداخليّ أو الخارجي الذي يدفع الفردَ إلى تحقيق هدف مُعيَّن، إضافةً إلى كونها عنصرًا أساسيًّا في تحقيق النجاح الشخصيّ والمهنيّ؛ حيث تعزز الالتزام وتحقيق الأهداف المرجُوَّة وتجاوُز التحدِّيات.

ج. الرضا عن التخصُّص:

أصبح رضا الطلاب من الأهداف المهمة للجامعات (Guo, 2016)؛ إذ أصبح يُمثِّل تحدِّيًا رئيسيًّا لها خصوصًا مع زيادة المنافَسة في مجال التعليم العالي، فهو

يُعَدّ من المصادر التنافسيَّة للمؤسَّسات التعليميَّة (Hall & Arambewela, 2009)، فقد ذكر (الشعيبي وعتيقو، 2021م) أن الطلبة يبحثون عن تعليم مميَّز يُحقِّق رضاهم عن عمليَّة التعلُّم، وأشار أبو غالي وأبو مصطفى (2016م) إلى أن الرضا عن التخصُّص هو إدراك الطلبة أن ما يتلقونه من الخبرات العِلميَّة والخدمات الجامعيَّة المختلفة تلبِّي احتياجهم وتوقعهم؛ ممَّا يؤدِّي ذلك إلى إحساسهم بالثقة والارتياح، بينما ذكره السلخي (Alsalkhi, 2018: 108) بأنَّه مدى تلبية احتياجات الطالب الأساسيَّة والثانويَّة من خلال دراسة تخصصه، والعمل لاحقًا في المستقبل الوظيفيّ.

ويُعَدّ الرضا بالتخصص الأكاديميّ أمرًا مهمًّا لأنَّه يؤثِّر على مستوى الدافعيَّة والالتزام والتحصيل الأكاديميّ للطالب؛ فقد تناوَل النوباني أن من أهم أسباب زيادة تسرُّب الطلبة وعدم تحقيق الأهداف التعليميَّة سوء توجيه الطلبة نحوَ الدراسة التي لا تتفق مع قدراتهم (النوباني، 1995م: 7).

ويُعَدّ قرار اختيار التخصُّص من أهم القرارات التي يتخذها الطالب في مسيرته التعليميَّة لارتباطها بحياتهم المستقبليَّة ومهنيَّة، فالشخص الناجح يهتم بجمع معلومات شاملة ووافية عن المجال الذي يرغب في دراسته، ويفكر بمستقبله بشكلٍ مستقلٍّ دون تأثُّر بالمحيطين به، ومتى أحسن الاختيار سينعكس ذلك إيجابًا، ويزيد من فُرَص تحقيق وتطوير ذاته، وأكَّدت دراسةُ قطاف (2021م) حول الرضا عن التخصُّص الدراسيّ عند طلاب الجامعة بالأثر الكبير على مسارهم الدراسيّ؛ فالطالب تتأثر درجة رضاه عن دراسته بالسلوكيات الصادرة عن الأستاذ في عمليَّة التدريس وبالبرامج والمرافِق التعليميَّة، والتي تُسهِم في رفع

درجة الراحة النفسيَّة، ومن ناحية أخرى، يُعَدّ رضا الطلاب عن التخصُّص الدراسيّ من العوامل الرئيسة التي يمكن أن تساعدهم على تحقيق النجاح في المجال؛ وهو يُسهِم -بشكلٍ أساسيٍّ- في تحقيق الطلاب لنتائج مرغوبة على المستويات العِلميَّة والمهنيَّة (نيس، 2010م)، أمَّا انخفاض درجة الرضا عن التخصُّص فيشير قاسم (2008م) إلى أنَّه يمكن أن تؤدِّي إلى ضَعْف مستوى القيام بالمهامّ والمتطلَّبات الدراسيَّة، والأداء الروتيني الذي يؤثِّر -بدوره- على ضَعْف مستوى التفوق والإنجاز.

ويشير سونج وجنيفر (Song & Jennifer, 2005: 85) إلى أنَّه يجب أن يؤخذ بعين الاعتبار وجود مجموعة من العناصر الأساسيَّة عند التخطيط لاختيار التخصُّص الدراسيّ؛ منها: الميول، الاستعدادات، القدرات، الأهداف والقِيَم.

أن الرضا عن التخصُّص مفهوم متعدِّد الأبعاد، يضم عدة جوانب؛ منها: جودة طُرُق التدريس، حاجة سوق العمل، الرضا والتفاعل مع أعضاء هيئة التدريس، مدى توفُّر الخدمات التعلُّمِيَّة والإمكانات المتوفرة بالأقسام والكليات، فجميعها تساعد على نمو العَمليَّة التعليميَّة، وتزيد من رضا الطلبة نحو تخصصهم؛ وبالتالي زيادة إقبال الطلبة نحو تخصُّص معيَّن.

د. العوامل المؤثِّرة في الدافعيَّة:

أكدت العديد من الدراسات أن هناك عوامل عديدة تؤثر على الدافعيَّة كدراسة الزومان وآخرين (2020م: 236-237) والتي ركَّزَت على أهم هذه العوامل؛ وهي:

أ. **أساليب التنشئة الأُسريَّة وثقافتها:** حيث إن أساليب تربية الطفل المبكِّرة على الاستقلاليَّة والاعتماد على النفس وإكسابهم مهارات معينة تولد لديهم دافعية للإنجاز.

ب. **العوامل المدرسيَّة:** يعتبر الدافع نحو التعلُّم من أهم الدوافع التي تُوجِّه الطفلَ نحوَ تحقيق التفوق والنجاح؛ وترفع بالتالي مستوى الطموح فيزيد الفرد من أهدافه التي يسعى لتحقيقها.

ج. **العوامل الشخصيَّة:** هي عوامل مرتبطة بالجانب النفسيّ والفسيولوجي.

صنَّفت دراسة (أحمد، 2000م) العوامل المؤثِّرة في الدافعيَّة إلى ثلاث فئات:

1- العوامل المرتبطة بالطالب: وهي مرتبطة بالعوامل الشخصيَّة التي يتصف بها الفرد ودورها في إثارة الدافعيَّة لديه؛ مثل الحاجات والتوقُّعات والمعتقَدات، حيث متى ما تفهَّم المختصون حاجات الطلبة كانوا أكثرَ إثارةً وقدرةً على إثارة الدافعيَّة لديهم.

2- العوامل المرتبطة بالمعلِّم والبيئة الصفيَّة: ظهرت العديد من الدراسات التي تبين دور المعلم والبيئة الصفيَّة كأحد العوامل المؤثِّرة على دافعية الطالب للتعلُّم، ومن ضمن هذه الدراسات، دراسة إيفرتسون وأندرسون (Evertson & Anderson, 1979:164-168) التي أكدت على أن الإدارة الصفيَّة الفعَّالة التي تعمل على إثارة الدافعيَّة لدى الطلبة هي التي تقوم على تهيئة بيئة التعلُّم بفاعليَّة عن طريق ترتيب بيئة التعلُّم الفيزيقية، والتي تصنع أنماطًا لعملية تحقيق أهداف التدريس، وتجعل الطلبة يقومون بما يُتوقَّع منهم القيام به أثناء وجودهم في الصف، وحولَ دور المعلم في دافعية الطلبة للتعلُّم ظهرت دراسات عدة،

منها دراسة بروفي وإيفرتسون (Brophy & Evertson, 1976 :310) التي ذكرت أنَّه يجب على المعلم عند تطبيق طُرُق وأساليب التدريس المتنوِّعة أن يراعي الإطار التي تطبق به وخصائص الأفراد الذين يُطبَّق عليهم، والفُرُوق الفرديَّة بين الطلبة؛ فهي عوامل تؤثر على نجاح إثارة الدافعيَّة للتعلُّم.

3- العوامل المرتبطة بالأسرة والمحيط الاجتماعيّ: تلعب البيئة الأُسريَّة والاجتماعيَّة دورًا مُهِمًّا في إثارة الدافعيَّة لدى الفرد؛ وذلك من خلال التنشئة الاجتماعيَّة التي تمارسها الأسرة مع أبنائها في سنواتهم الأولى؛ من خلال إشباع الحاجات وتوفير الأمن، وعمليات التعلُّم التي تُمارَس معهم لاكتساب العادات السلوكيَّة والاجتماعيَّة والشخصيَّة، والتي ستنعكس عليهم مستقبلًا.

إجراءات الدراسة:

تهدف الدراسة الحاليَّة إلى التعرُّف على العوامل المؤثِّرة في دافعية طلبة السنة الأولى المشتركة (المسار الإنسانيّ) للدراسة بكلية الفنون بجامعة الملك سعود، وقد قامت الدراسة على المنهج الوصفيّ الذي يهدف إلى معرفة العوامل المؤثِّرة في دافعية طلبة السنة الأولى المشتركة (المسار الإنسانيّ) للدراسة بكلية الفنون بجامعة الملك سعود، وقد فُسرت هذه المعلومات وتحليلها وفقَ المنهج التحليليّ لغرض الوصول إلى نتائج مرتبطة بأهداف البحث.

وفي الجانب الميدانيّ سوف تعتمد الدراسة الحاليَّة على إجراء دراسة ميدانيَّة تقوم فيها بتصميم استبانة وتحكيمها؛ ومِن ثَمَّ توزيعها بهدف الحصول على المعلومات اللازمة وتحليلها وتفسيرها؛ وذلك لتحقيق أهداف الدراسة.

مجتمع وعينة الدراسة:

يتكوَّن مجتمعُ الدراسة من (2530) طالبًا وطالبةً من طلبة المسار الإنسانيّ في السنة الأولى المشتركة بجامعة الملك سعود الدارسين في الفصل الدراسيّ الأول من عام (1445هـ)، مقسَّمين (1397 طالبًا)، (1133 طالبةً)، (حسب الإحصائيَّات التي حصلت عليها الدراسة من عمادة القَبول والتسجيل، تم توزيع الاستبانة إلكترونيًّا، استُعيد منها (139) استبانة صالحة للتحليل الإحصائيّ، وعلى ذلك أصبح عدد الاستبانات المستوفاة والجاهزة للتحليل (139).

الخصائص الديموغرافيَّة لأفراد عينة الدراسة: لعل أول ما يمكن البَدْء به بعد تفريغ البيانات الواردة في قوائم الاستبيان المستلَمة من عينة الدراسة، ومن خلال استخدام الأساليب الإحصائيَّة المختلفة هو وصف عينة الدراسة، وتحديد طبيعتها من خلال المعلومات العامَّة التي تضمنتها الاستبانةُ، والتي تُمكِّن من تصنيف أفراد عينة الدراسة؛ وذلك على النحو الآتي:

توزيع أفراد عينة الدراسة وَفقًا للجنس: تم حساب التكرارات والنِّسَب المئويَّة لأفراد عينة الدراسة وَفقًا للجنس كما تُبيِّنه النتائجُ بجدول (1) الآتي:

جدول (1): التكرارات والنِّسَب المئويَّة لأفراد عينة الدراسة وَفقًا للجنس

الجنس	العدد	النسبة المئويَّة ٪
ذكر	61	٪43.9
أنثى	78	٪56.1
المجموع	139	٪100.0

يُلاحَظ من الجدول رقم (1) أن معظم أفراد عينة الدراسة هم من الإناث؛ حيث بلغت نسبتُهم (56.1٪) في حين بلغت نسبة الذكور (43.9٪).

توزيع أفراد عينة الدراسة وَفقًا للمسار في المرحلة الثانويَّة: تم حساب التكرارات والنِّسَب المئويَّة لأفراد عينة الدراسة وَفقًا للمسار في المرحلة الثانويَّة كما تبينه النتائج بجدول (2) الآتي:

جدول (2): التكرارات والنِّسَب المئويَّة لأفراد عينة الدراسة وَفقًا للمسار في المرحلة الثانويَّة

المسار في المرحلة الثانويَّة	العدد	النسبة المئويَّة ٪
علمي	77	٪55.4
أدبي	52	٪37.4
شرعي	10	٪7.2
المجموع	139	٪100.0

يُلاحَظ من الجدول رقم (2) أن معظم أفراد عينة الدراسة هم من طلبة المسار العلميّ في المرحلة الثانويَّة؛ حيث بلغت نسبتهم (55.4٪)، وبلغت نسبة طلبة المسار الأدبي (37.4٪)، في حين بلغت نسبة طلبة المسار الشرعي (7.2٪).

توزيع أفراد عينة الدراسة وَفقًا لنوع التعليم: تم حساب التكرارات والنِّسَب المئويَّة لأفراد عينة الدراســـة وَفقًا لنوع التعليم كما تبينه النتائج بجدول (3) الآتي:

جدول (3): التكرارات والنِّسَب المئويَّة لأفراد عينة الدراسة وَفقًا لنوع التعليم

نوع التعليم	العدد	النسبة المئويَّة ٪
حكوميّ	59	٪42.4
أهلي	47	٪33.8
تحفيظ قرآن	12	٪8.6
عالمي	21	٪15.1
المجموع	139	٪100.0

يُلاحَظ من الجدول رقم (3) أن معظم أفراد عينة الدراســـة من طلبة المدارس الحكوميَّة؛ حيث بلغت نسبتهم (42.4٪)، وبلغت نسبة طلبة المدارس الأهليَّة (33.8٪)، ونسـبة طلبة المدارس العالميَّة (15.1٪)، في حين بلغت نسـبة طلبة مارس تحفيض القرآن (8.3٪).

توزيع أفراد عينة الدراســـة وَفقًا للنســـبة المركَّبة: تم حســـاب التكرارات والنِّسَب المئويَّة لأفراد عينة الدراسة وَفقًا للنسبة المركَّبة كما تُبيِّنه النتائجُ بجدول (4) الآتي:

جدول (4): التكرارات والنِّسَب المئويَّة لأفراد عينة الدراسة وَفقًا للنسبة المركَّبة

النسبة المركَّبة	العدد	النسبة المئويَّة ٪
من (80) إلى أقل من (86)	39	٪28.1
من (86) إلى أقل من (91)	34	٪24.5
من (91) إلى أقل من (96)	33	٪23.7
من (96) إلى (100)	33	٪23.7
المجموع	139	٪100.0

يُلاحَظ من الجدول رقم (4) أن معظم أفراد عينة الدراسة نسبتهم المركَّبة تنتمي للفئة من (80) إلى أقل من (86)؛ حيث بلغت نسبتهم (28.1٪)، وبلغت نسبة الطلبة ممَّن كانت نسبتهم المركَّبة تنتمي للفئة من (86) إلى أقل من (91) (24.5٪)، في حين بلغت نسبة الطلبة ممَّن كانت نسبتهم المركَّبة تنتمي للفئة من (91) إلى أقل من (96)، وكذلك مَنْ كانت نسبتُهم المركَّبة تنتمي للفئة من (96) إلى (100) (23.7٪) لكل منهما.

أداة الدراسة:

استخدمت الدراسة الحاليَّة الاستبانة أداة للدراسة، لملاءمتها لطبيعة الدراسة، وتحتوي على مجموعة من الأسئلة صممتها الباحثة وفق الأُسس العلميَّة في تصميم الاستبانات البحثيَّة، والتي تمَّت في الخطوات الآتية:

الخطوة الأولى: تحديد أهداف أداة الدراسة التي تمثلت فيما يلي: التعرُّف على العوامل المؤثِّرة في دافعية طلبة السنة الأولى المشتركة (المسار الإنسانيّ) للدراسة بكلية الفنون بجامعة الملك سعود.

الخطوة الثانية: تحديد أبعاد أداة الدراسة في صورتها الأولية، حيث تضمنت (3) أبعاد متمثلة في: البُعْد الأول: عوامل مرتبطة بالطالب. البُعْد الثاني: عوامل

مرتبطة بالأسرة والبيئة المجتمعيَّة. البُعْد الثالث: عوامل مرتبطة بالتخصص.

الخطوة الثالثة: صياغة عبارات أداة الدراسة: تم ذلك بعد مراجعة الأدبيات النظريَّة، والدراسات السابقة ذات العَلاقة بالعوامل المؤثِّرة في دافعية طلبة السنة الأولى المشتركة (المسار الإنسانيّ) للدراسة بكلية الفنون.

الخطوة الرابعة: الصورة الأولية لأداة الدراسة: تكوَّنت أداة الدراسة من جزأين:

الجزء الأول: ويحتوي على بيانات أوليَّة عن عينة الدراسة من حيث الجنس، المسار في المرحلة الثانويَّة، نوع التعليم، النسبة المركَّبة.

الجزء الثاني: ويشتمل على أبعاد الدراسة وهي:

البُعْد الأول: عوامل مرتبطة بالطالب، ويتكوَّن من (11) عبارة.

البُعْد الثاني: عوامل مرتبطة بالأسرة والبيئة المجتمعيَّة، ويتكوَّن من (13) عبارة.

البُعْد الثالث: عوامل مرتبطة بالتخصص، ويتكوَّن من (13) عبارة.

وقد استخدمت الدراسة مقياس ليكرت خماسي التدرج (لا أوافق بشدة – لا أوافق – محايد – أوافق – أوافق بشدة).

الخطوة الخامسة: إجراءات الصدق والثبات لأداة الدراسة:

صدْق أداة الدراسة:

اعتمدت الدراسة الحاليَّة للتحقُّق من صدق الأدوات على طريقتين، الأولى وتُسمَّى الصدق الظاهريّ، التي تعتمد على عرض الأداة على مجموعة من المتخصصين الخبراء في المجال، والثانية وتُسمَّى الاتساق الداخليّ، وتقوم على حساب مُعامِل الارتباط بين كل وحدة من وحدات الأداة والأداة ككلٍّ، وفيما يلي الخطوات التي اتبعتها الباحثة للتحقُّق من صدق الأداة طِبقًا لكل طريقة

من الطريقتين:

أولًا: الصدق الظاهريّ للأداة: وهو الصدق المعتَمِد على المحكّمِينَ، حيث تم عرض أداة الدراسة في صورتها الأولية على عدد من المحكّمِينَ ذوي الاختصاص والخبرة؛ وذلك للوقوف على ملاءمة الاستبانة لِمَا صممت له، وقد قدموا ملاحظات قيّمة أفادت الدراسة، وأثَّرَت الأداة، وساعدت على إخراجها بصورة نهائيَّة.

ثانيًا: صدق الاتساق الداخليّ لأداة الدراسة: تم حساب صدق الاتساق الداخليّ بحساب معامل ارتباط بيرسون Pearson بين درجة كل فقرة والدرجة الكليَّة للبعْد الذي تنتمي إليه لعينة استطلاعية بلَغ عددها (30) من طلبة السنة الأولى المشتركة (المسار الإنسانيّ) للدراسة بكلية الفنون بجامعة الملك سعود كما توضح نتائجها جدول (5):

جدول (5): معاملات ارتباط بيرسون بين درجات كل فقرة والدرجة الكليَّة للبُعْد الذي تنتمي إليه

عوامل مرتبطة بالطالب		عوامل مرتبطة بالأسرة والبيئة المجتمعيَّة		عوامل مرتبطة بالتخصص	
م	مُعامِل الارتباط	م	مُعامِل الارتباط	م	مُعامِل الارتباط
1	*0.651	1	*0.662	1	*0.788
2	*0.638	2	*0.757	2	*0.806
3	*0.767	3	*0.721	3	*0.695
4	*0.772	4	*0.506	4	*0.798
5	*0.775	5	*0.771	5	*0.728
6	*0.760	6	*0.686	6	*0.711

عوامل مرتبطة بالطالب		عوامل مرتبطة بالأسرة والبيئة المجتمعيَّة		عوامل مرتبطة بالتخصص	
م	مُعامِل الارتباط	م	مُعامِل الارتباط	م	مُعامِل الارتباط
7	*0.831	7	*0.443	7	*0.615
8	*0.635	8	*0.625	8	*0.668
9	*0.825	9	*0.703	9	*0.573
10	*0.759	10	*0.723	10	*0.647
11	*0.676	11	*0.773	11	*0.759
		12	*0.794	12	*0.605
		13	*0.745	13	*0.570

* **وجود دلالة عند مستوى (0.05).**

يتَّضِح من الجدول السابق رقم (5) أن جميع معاملات الارتباط لكل فقرة من فقرات أداة الدراسة (الاستبانة) والدرجة الكليَّة للبُعْد الذي تنتمي إليه جاءت جميعها دالَّةً إحصائيًّا عند مستوى دلالة (0.05)؛ ممَّا يدلّ على توافُر درجة عالية من صدق الاتساق الداخليّ لأداة الدراسة.

الصدق البِنائيّ لمِحاوِر الدراسة: قامت الدراسة الحاليَّة باستخراج معاملات الارتباط بين درجة كل بُعْد من أبعاد العوامل المؤثِّرة في دافعية طلبة السنة الأولى المشتركة (المسار الإنسانيّ) للدراسة بكلية الفنون والدرجة الكليَّة، وكانت النتائج كالآتي:

جدول (6): معاملات الارتباط بين درجة كل بُعْد والدرجة الكليَّة

البُعْد	مُعامِل الارتباط
عوامل مرتبطة بالطالب	*0.917
عوامل مرتبطة بالأسرة والبيئة المجتمعيَّة	*0.938
عوامل مرتبطة بالتخصص	*0.953

* **وجود دلالة عند مستوى (0.05)**.

يتَّضِح من الجدول (6) أن قِيَم معاملات الارتباط جاءت بقِيَمٍ عاليةٍ؛ حيث تراوحت بين (0.917–0.953)، وكانت جميعها دالَّة إحصائيًّا عند مستوى دلالة (0.05)؛ ممَّا يعني وجود درجة عالية من الصدق البِنائيّ للاستبانة.

ثبات أداة الدراسة: للتحقُّق من ثبات الاستبانة استخدمت الدراسة معادلة ألفَا كرونباغ Alpha Cronbach لعينة استطلاعية بلَغ عددُها (30) من طلبة السنة الأولى المشتركة (المسار الإنسانيّ) للدراسة بكلية الفنون بجامعة الملك سعود، ويُوضِّح الجدولُ التالي معاملات الثبات الناتجة باستخدام هذه المعادلة.

جدول (7): معاملات ثبات أداة الدراسة

البُعْد	عدد العبارات	معامل ألفَا كرونباغ
عوامل مرتبطة بالطالب	11	0.912
عوامل مرتبطة بالأسرة والبيئة المجتمعيَّة	13	0.908
عوامل مرتبطة بالتخصص	13	0.915
الاستبانة ككل	37	0.964

يتَّضِح من الجدول السابق رقم (7) إن معاملات الثبات للأبعاد جاءت بقِيَمٍ عاليةٍ؛ حيث تراوحت بين (0.908-0.915) وبلغ معامل الثبات الكلي للإستبانة (0.964).

الخطوة السادسة: تطبيق أداة الدراسة:

تم تطبيق أداة الدراسة خلالَ الفصل الدراسيّ الأول (1445هـ)؛ وذلك بعد إتمام خطوات بنائها وتقنينها، والتأكد من صدقها، وثباتها، واستكمال الإجراءات النظاميَّة لتطبيقها وَفقًا للخطوات الآتية:

- اعتماد أداة الدراسة في صورتها النهائيَّة مِنْ قِبَل الباحثةِ.
- تم توزيع رابط الاستبانة على طلبة السنة الأولى المشتركة (المسار الإنسانيّ) للدراسة بكلية الفنون بجامعة الملك سعود.
- تم جمع جميع الردود للاستبانات تمهيدًا لإدخالها على برنامج (SPSS)، ومعالجتها إحصائيًّا.

الخطوة السابعة: تصحيح أداة الدراسة: استخدمت الدراسة الحاليَّة الأسلوب التالي لتحديد مستوى الإجابة عن بنود الأداة، حيث تم إعطاء وزن للبدائل لتتم معالجتها إحصائيًّا كما هو في الجدول الآتي:

جدول (8): درجات مقياس "ليكرت" الخماسيّ

الاستجابة	أوافق بشدة	أوافق	محايد	لا أوافق	لا أوافق بشدة
الدرجة	5	4	3	2	1

وتم تصنيف تلك الإجابات إلى (5) مستويات متساوية المدى من خلال المعادلة الآتية:

طول الفئة = (أكبر قيمة – أقل قيمة) ÷ عدد بدائل الأداة = (5 - 1) ÷ 5 = 0.80

لنحصل على التصنيف الآتي:

جدول (9): توزيع الفئات وفق التدرُّج المستخدَم في أداة الدراسة

درجة الموافقة	المتوسط المرجح
أوافق بشدة	من 4.20 إلى 5.00
أوافق	من 3.40 إلى 4.19
محايد	من 2.60 إلى 3.39
لا أوافق	من 1.80 إلى 2.59
لا أوافق بشدة	من 1 إلى 1.79

أساليب المعالجَة الإحصائيَّة:

بالإضافة إلى ما سبَق استخدامه لتقنين أداة الدراسة مثل مُعامِل الارتباط لبيرسون Pearson ، ومعامل ألفَا كرونباغ Alpha Cronbach فإنَّه تم استخدام الأساليب الإحصائيَّة الآتية:

أساليب الإحصاء الوصفيّ:

– التكرارات والنِّسَب المئويَّة لوصف مجتمع الدراسة بالنسبة للمعلومات الأولية.

– المتوسط الحسابيّ وذلك لحساب المتوسط الحسابيّ لكل فقرة ولكل بُعْد.

– الانحرافات المعياريَّة للتعرُّف على التبايُن للفقرات وللأبعاد.

أساليب الإحصاء الاستدلاليّ:

– اختبار (ت) لعينتين مستقلتين للتعرُّف على ما إذا كانت هنالك فروق ذات دلالة إحصائيَّة بين اتجاهات مفردات عينة الدراسة نحو أبعاد الدراسة باختلاف المتغيِّرات التي تنقسم إلى فئتين.

– اختبار (ف) تحليل التبايُن الأحاديّ (أنوفا) ANOVA للتعرُّف على ما إذا كانت هنالك فروق ذات دلالة إحصائيَّة بين اتجاهات مفردات عينة الدراسة

نحو مَحاوِر الدراسة باختلاف المتغيّرات التي تنقسم إلى أكثر من فئتين.

– اختبار (شيفيه) Scheffe للتعرُّف على اتجاه صالح الفروق نحو أية فئة من فئات المتغيّرات التي تنقسم إلى أكثر من فئتين؛ وذلك إذا ما بين اختبار تحليل التبايُن الأحاديّ وجود فروق بين فئات هذه المتغيّرات.

تحليل نتائج الدراسة وتفسيرها:

السؤال الأول: ما العوامل المؤثِّرة في دافعية طلبة السنة الأولى المشتركة (المسار الإنسانيّ) للدراسة بكلية الفنون بجامعة الملك سعود؟

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابيَّة والانحرافات المعياريَّة للعوامل المؤثِّرة في دافعية طلبة السنة الأولى المشتركة (المسار الإنسانيّ) للدراسة بكلية الفنون بجامعة الملك سعود، وكانت النتائج كالآتي:

جدول (10): المتوسطات الحسابيَّة والانحرافات المعياريَّة للعوامل المؤثِّرة في دافعية طلبة السنة الأولى المشتركة (المسار الإنسانيّ) للدراسة بكلية الفنون بجامعة الملك سعود

م	البُعْد	المتوسط الحسابيّ	النسبة المئويَّة	الانحراف المعياري	الاستجابة	الترتيب
1	عوامل مرتبطة بالطالب	4.04	٪76	0.831	أوافق	1
2	عوامل مرتبطة بالأسرة والبيئة المجتمعيَّة	3.67	٪67	0.849	أوافق	3
3	عوامل مرتبطة بالتخصص	3.84	٪71	0.748	أوافق	2
العوامل المؤثِّرة في دافعية طلبة المرحلة التحضيريَّة ككل		3.84	٪71	0.746	أوافق	

يتَّضِح من الجدول رقم (10) أن العوامل المؤثِّرة في دافعية طلبة السنة الأولى المشتركة (المسار الإنسانيّ) للدراسة بكلية الفنون بجامعة الملك سعود جاءت بدرجة استجابة (أوافق)؛ حيث جاء المتوسط العامّ للمجموع الكلي (3.84)،

وهو متوسط يقع ضمن الفئة الرابعة من فئات مقياس "ليكرت" الخماسيّ (3.40 إلى 4.19).

كما يتَّضِح من خلال الجدول السابق أن العوامل مرتبطة بالطالب جاءت في الترتيب الأول بمتوسطٍ حسابيٍّ (4.04)، يليها في الترتيب الثاني العوامل المرتبطة بالتخصص بمتوسطٍ حسابيٍّ (3.84)، وفي الترتيب الثالث والأخير جاءت العوامل المرتبطة بالأسرة والبيئة المجتمعيَّة بمتوسطٍ حسابيٍّ (3.67).

وتُرجِع الدراسةُ الحاليَّةُ حصولَ العوامل المرتبطة بالطالب على الترتيب الأول بدرجة استجابة (أوافق بشدة) إلى ما أشارت له دراسة إيجن وكاتتشك (Eggen & Kauchak,1997) إلى أن العوامل الشخصيَّة التي يتصف بها الفرد لها دور في إثارة دافعية التعلُّم لديه؛ حيث إن تفهُّم المعلِّمين وحاجات الطلبة أكثر قدرةً على إثارة الدافعيَّة لديهم، كما أكدت دراسة جاردنر(Gardner, 1995,p:205) أن الدافعيَّة للتعلُّم لدى الطلبة مرتبطة –بشكلٍ كبيرٍ– بتحقيق الإنجاز، وترى دراسة وهيبة وبن مبارك (2016م،ص 31) أن الطلبة يكونون أكثر دافعيةً عندما يرون أن هناك عَلاقة وارتباطًا بين ما يقومون بتعلمه وبين حاجاتهم واهتماماتهم، وهذا ما يعزى إلى كون العوامل المرتبطة بالطلبة ذات استجابة عالية، وتتعارض هذه النتيجةُ مع دراسة (أحمد والبطش، 2000،ص 121) التي حققت فيها العوامل المرتبطة بالمعلِّم والبيئة الصفيَّة هي الأكثر تأثيرًا على دافعية الطلبة للتعلُّم بشكلٍ عامٍّ.

وجاءت العوامل المرتبطة بالأسرة والبيئة المجتمعيَّة على الترتيب الأخير بدرجة استجابة (أوافق)، وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة (أحمد والبطش،

2000،ص 120) حيث احتلت العوامل المرتبطة بالبيئة الأُسريَّة والمحيط الاجتماعيّ المرتبة الأخيرة.

ولكون الأسرة تلعب دورًا مهمًّا في إثارة الدافعيَّة لدى الأبناء من خلال عمليَّة التنشئة الاجتماعيَّة وعمليَّة التعلُّم، جاءت الاستجابة (أوافق)، وهذا ما يتفق مع دراسة حنبلي (1989م،ص 6) التي أشارت إلى تأثير المعامَلة الوالدية على شخصيَّة الابن.

ولمزيد من التفاصيل، قامت الدراسة الحاليَّة بحساب المتوسطات الحسابيَّة والانحرافات المعياريَّة لعبارات كل بُعْد على حِدَةٍ:

1- العوامل المرتبطة بالطالب والمؤثرة في دافعية طلبة السنة الأولى المشتركة (المسار الإنسانيّ) للدراسة بكلية الفنون بجامعة الملك سعود:

لبحث العوامل المرتبطة بالطالب والمؤثرة في دافعية طلبة السنة الأولى المشتركة (المسار الإنسانيّ) للدراسة بكلية الفنون بجامعة الملك سعود قامت الباحثة بتخصيص (11) عبارة، وكانت النتائج كالآتي:

جدول (11): المتوسطات الحسابيَّة والانحرافات المعياريَّة لعبارات العوامل المرتبطة بالطالب والمؤثرة في دافعية طلبة السنة الأولى المشتركة (المسار الإنسانيّ) للدراسة بكلية الفنون بجامعة الملك سعود

م	العبارة	المتوسط الحسابيّ	النسبة المئويَّة	الانحراف المعياري	درجة الاستجابة	الترتيب
6	أشعر أن الدراسة في كلية الفنون ممتعة	4.40	٪85	0.898	أوافق بشدة	1
10	يحفزني التخصُّص في مجال الفنون على التعبير عن أحاسيسي وانفعالاتي	4.27	٪82	0.991	أوافق بشدة	2
3	نسبتي المرَكَّبة أهَّلتني للالتحاق بكلية الفنون	4.22	٪81	1.142	أوافق بشدة	3
11	تغمرني السعادة عند تنفيذ عمل فني	4.19	٪80	1.033	أوافق	4

م	العبارة	المتوسط الحسابيّ	النسبة المئويَّة	الانحراف المعياري	درجة الاستجابة	الترتيب
7	لديَّ حُبّ الاستطلاع عند الحديث عن الفنون	4.16	٪79	1.023	أوافق	5
8	أشعر باتجاهات إيجابيَّة نحو التخصُّصات ذات العَلاقة بالفنون	4.09	٪77	1.080	أوافق	6
5	أجد نفسي في التخصُّصات العَمليَّة أكثر من النظريَّة	4.04	٪76	1.265	أوافق	7
1	أمتلك الموهبة التي تؤهلني للالتحاق بكلية الفنون	3.85	٪71	1.215	أوافق	8
2	تساعدني دراسة تخصص الفنون في بناء الشخصيَّة	3.78	٪69	1.204	أوافق	9
9	أرى أن الدراسة بكلية الفنون تزيد من ثقتي في نفسي	3.74	٪69	1.157	أوافق	10
4	تشجعني رغبتي بالتفوق في الالتحاق بكلية الفنون	3.68	٪67	1.373	أوافق	11
العوامل المرتبطة بالطالب ككل		4.04	٪76	0.831	أوافق	

يتَّضِح من الجدول رقم (11) أن المتوسط الحسابيّ لكافَّة استجابات أفراد العينة لعبارات العوامل المرتبطة بالطالب والمؤثرة في دافعية طلبة السنة الأولى المشتركة (المسار الإنسانيّ) للدراسة بكلية الفنون بجامعة الملك سعود بلغ (4.04)، وهو متوسط يقع ضمن الفئة الرابعة من فئات مقياس "ليكرت" الخماسيّ (3.40 إلى 4.19) وهي الفئة التي تشير إلى درجة استجابة (أوافق).

كما يتَّضِح من خلال الجدول أن هناك تفاوتًا في استجابات أفراد عينة الدراسة على عبارات العوامل المرتبطة بالطالب والمؤثرة في دافعية طلبة المرحلة التحضيريَّة في المسار الإنسانيّ للدراسة بكلية الفنون بجامعة الملك سعود؛ حيث تراوَحَت المتوسطاتُ ما بين (3.68 إلى 4.40 من 5)، وهي متوسطات تقع ضمن الفئتين

الرابعة والخامسة من فئات مقياس "ليكرت" الخماسيّ، وتشير إلى درجة استجابة (أوافق، أوافق بشدة) على الترتيب.

وتفسر الدراسة الحاليَّة حصول العبارة: (أشعر أن الدراسة في كلية الفنون ممتعة) على الترتيب الأول بدرجة استجابة (أوافق بشدة)، وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة الشهري (2001م،ص83) التي يرى فيها المستجيبون أن المتعة والرغبة والعمل اليدوي دوافع أساسيَّة للالتحاق بقسم التربية الفنيَّة، كما تتفق مع دراسة عبد حسين (2007م،ص 47) التي أكدت على أن الطلبة يستفيدون من مناهجهم في الموسيقى؛ لأنَّها تصقل موهبتهم وتزيد من علمهم، كما تؤكد دراسة رمضان وبوبكري (2018م) أن الدافعيَّة لدى الطالب تحثه على التعلُّم مدفوعًا برغبة داخليَّة لأجل إرضاء ذاته، وسعيًا من أجل الحصول على المتعة والسعادة في التعلُّم، وتعزو الدراسة الحاليَّة أن سبب حصول هذه العبارة على الترتيب الأول قد يعود إلى أن طلاب كلية الفنون لا يميلون إلى دراسة المقرَّرات النظريَّة؛ حيث إن نسبة كبيرة من الخطط الدراسيَّة في كلية الفنون بأقسامها تميل إلى الجانب العمليّ أكثر من الجانب النظريّ، وهذا ما يجعل الطلبة يشعرون بالمتعة في الدراسة لكون الجانب العمليّ بالنسبة لهم أكثر متعةً، وهذا يتفق مع ما أشارت له دراسة الشهري (2001م،ص 84) أن طلاب التربية الفنيَّة بجامعة الملك سعود لا يُحبِّذون الدراسةَ النظريَّةَ، ولا يميلون إليها.

ورُبَّما يرجع حصول العبارة: (تشجعني رغبتي بالتفوق في الالتحاق بكلية الفنون) على الترتيب الأخير بدرجة استجابة (أوافق) إلى أن الطلبة ذوي النسبة المركَّبة (من 80 إلى أقل من 86) هم الأكثر عددًا في عينة الدراسة حسب الإحصائيَّة،

إضافةً إلى أن عدم رغبة الطلبة لدراسة التخصُّص لعدم توافقه مع ميولهم ورغبتهم قد يكون سببًا في عدم بذل جهد للتحصيل الأكاديميّ، وهذا ما أكدته دراسة الدليمي والعظيمي (2014م،ص630-635) إلى أهميَّة اختيار الطلبة للتخصص الذي يتفق مع ميولهم واتجاهاتهم وقدراتهم الحقيقيَّة؛ فهذا يؤدِّي إلى زيادة التفوق والإبداع، وأن التحاق الطلاب بأقسام تتفق مع ميولهم يجعلهم يبذلون جهدًا أكبرَ في التحصيل الدراسيّ؛ ممَّا يجعلهم أكثر توافُقًا في الدراسة ويسعون للتفوق، ومن ناحية أخرى، أكَّدت دراسةُ (نيس، 2010م) أن رضا الطلاب عن التخصُّص الدراسيّ من العوامل الرئيسة التي يمكن أن تساعدهم على تحقيق التفوق؛ ويُعَدّ مؤشِّرًا لمدى فاعليَّة الأداء، ويُسهِم -بشكل جوهريّ- في تحقيق الطلاب لنتائج مرتفعة.

وهذه النتيجة لا تتوافق مع ما ذكَرَه القاضي وآخرون (1981م) بأن الطالب الطموح هو الذي لا يكتفي بمجرد النجاح، بل يسعى للتفوق، وترى الدراسة الحاليَّة أن عدم رغبة الطالب في الدراسة بكلية الفنون قد يعود لعدم رغبته وميوله لدراسة التخصُّص؛ ممَّا ينعكس على طموحه ودافعيته للتعلُّم؛ وبالتالي يؤثِّر على رغبته في التفوق والتميُّز، وهذا ما أكدته دراسة (قاسم، 2008م،ص 76) أن انخفاض درجة الرضا عن التخصُّص يمكن أن تؤدِّي إلى ضَعْف مستوى القيام بالمهامّ والمتطلَّبات الدراسيَّة، الذي يؤثِّر -بدوره- على ضَعْف مستوى التفوق.

2- العوامل المرتبطة بالأسرة والبيئة المجتمعيَّة والمؤثرة في دافعية طلبة السنة الأولى المشتركة (المسار الإنسانيّ) للدراسة بكلية الفنون بجامعة الملك سعود:

لبحث العوامل المرتبطة بالأسرة والبيئة المجتمعيَّة والمؤثرة في دافعية طلبة السنة الأولى المشتركة (المسار الإنسانيّ) للدراسة بكلية الفنون بجامعة الملك سعود قامت الباحثة بتخصيص (13) عبارة، وكانت النتائج كالآتي:

جدول (12): المتوسطات الحسابيَّة والانحرافات المعياريَّة لعبارات العوامل المرتبطة بالأسرة والبيئة المجتمعيَّة والمؤثرة في دافعية طلبة السنة الأولى المشتركة (المسار الإنسانيّ) للدراسة بكلية الفنون بجامعة الملك سعود

م	العبارة	المتوسط الحسابيّ	النسبة المئويَّة	الانحراف المعياري	درجة الاستجابة	الترتيب
9	دراسة الفنون تساعد في تقبُّل ثقافات الآخَرين	4.32	٪83	0.917	أوافق بشدة	1
10	تعزز دراسة الفنون القيام بأعمال اجتماعيَّة	4.13	٪78	1.041	أوافق	2
8	أشعر بالرضا عندما أقوم بإثراء معلوماتي الفنيَّة	3.99	٪75	1.035	أوافق	3
13	تُسهِم دراسة الفنون في تحسين اتجاهات المجتمع نحو الفن	3.92	٪73	1.155	أوافق	4
2	لدى أسرتي القدرة على توفير مستلزمات الدراسة بكلية الفنون	3.74	٪69	1.200	أوافق	5
4	أرغب في إرضاء أسرتي وذلك بالالتحاق بالتخصص الذي يرضيهم	3.71	٪68	1.431	أوافق	6
11	تصقل دراسة الفنون مهاراتي الاجتماعيَّة	3.71	٪68	1.199	أوافق	7
6	تفيدني دراسة الفنون في حياتي المهنيَّة	3.65	٪66	1.272	أوافق	8
3	يتوفر مكان مخصَّص في البيت لتنفيذ المهام التي تتطلبها المقرَّرات الدراسيَّة	3.44	٪61	1.297	أوافق	9
5	لدى سوق العمل حاجة لتخصص الفنون	3.33	٪58	1.406	محايد	10
12	ساهَم اهتمام الأسرة بزيارة المعارض والمتاحف ودُور العرض في اختياري لهذا التخصُّص	3.30	٪58	1.402	محايد	11
7	يقدر المجتمع الأفراد المتخصصين في مجال الفنون	3.22	٪55	1.334	محايد	12

م	العبارة	المتوسط الحسابيّ	النسبة المئويَّة	الانحراف المعياري	درجة الاستجابة	الترتيب
1	تشجعني أسرتي لدراسة هذا التخصُّص	3.20	٪55	1.485	محايد	13
العوامل المرتبطة بالأسرة والبيئة المجتمعيَّة ككل		3.67	٪67	0.849	أوافق	

يتَّضِح من الجدول رقم (12) أن المتوسط الحسابيّ لكافَّة استجابات أفراد العينة لعبارات العوامل المرتبطة بالأسرة والبيئة المجتمعيَّة والمؤثرة في دافعية طلبة السنة الأولى المشتركة (المسار الإنسانيّ) للدراسة بكلية الفنون بجامعة الملك سعود بلغ (3.67)، وهو متوسط يقع ضمن الفئة الرابعة من فئات مقياس "ليكرت" الخماسيّ (3.40 إلى 4.19)، وهي الفئة التي تشير إلى درجة استجابة (أوافق). كما يتَّضِح من خلال الجدول أن هناك تفاوتًا في استجابات أفراد عينة الدراسة على عبارات العوامل المرتبطة بالأسرة والبيئة المجتمعيَّة والمؤثرة في دافعية طلبة السنة الأولى المشتركة (المسار الإنسانيّ) للدراسة بكلية الفنون بجامعة الملك سعود؛ حيث تراوَحَت المتوسطاتُ ما بين (3.20 إلى 4.32 من 5)، وهي متوسطات تقع ما بين الفئتين الثالثة والخامسة من فئات مقياس "ليكرت" الخماسيّ، وتشير إلى درجة استجابة (محايد، أوافق، أوافق بشدة) على الترتيب.

وتفسر الدراسة الحاليَّة حصول العبارة: (دراسة الفنون تساعد في تقبُّل ثقافات الآخَرين) على الترتيب الأول بدرجة استجابة (أوافق بشدة) إلى كون الفنون وسيلةَ تواصُل، ولغةً مشترَكة بين الشعوب؛ فهي تتجاوز كلَّ الفوارق؛ لكي تصنع حوارًا حضاريًّا متميِّزًا، وهذا ما يؤكده إعلان منظَّمة اليونسكو في الأسبوع الدوليّ لتعليم الفنون: "تعدّ الفنون من أَسْمَى وسائل الحوار، وتُسهِم بذلك في تسريع وتيرة الاندماج الاجتماعيّ والتسامح في مجتمعاتنا المتعدِّدة الثقافات والمترابطة، تُعزّز الفنون أواصر الصلة فيما بيننا وتقرّب كلّ بعيد، وتروي لنا

الأشكال الفنيَّة المتنوّعة، مثل اللوحات الفنيّة والقطع الأثرية والموسيقى" https://www.unesco.org.

وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة رفاعي (2017م) أن الفنون قادرة على خَلْق جسور من التواصُل مع الآخَر والحوار المباشر معه وبناء الثقة فيه، من خلال التعرُّف عليه والاعتراف به وقَبوله من خلال فنونه؛ ذلك لأن الفنون تفتح الرؤى المتسعة على الحضارات الإنسانيَّة؛ ممَّا يُساعِد على احترام الآخَر والاعتراف بحريته الثقافيَّة.

ورُبَّما يرجع حصول العبارة: (تشجعني أسرتي لدراسة هذا التخصُّص) على الترتيب الأخير بدرجة استجابة (محايد) إلى أن دور الأسرة اقتصر على مساعدتهم في الاختيار دون أن تفرض عليهم خياراتها أو تشجعهم لدراسة تخصص دون غيره، وقد يكون للبيئة الأُسريَّة والمستوى التعليميّ للأبوين والدخل الماديّ أثر في تشجيع الطلبة على دراسة تخصص ما، فقد أكَّدت دراسةُ لوزاني (2013م) أن البيئة الأُسريَّة وأساليب التنشئة الاجتماعيَّة تؤثِّر على الطالب في توجيه وتشجيع الأبناء واختيارهم للتخصص المناسب، وتتفق مع ما أشارت إليه دراسة نيلي (2016م) أن للدخل الأُسريّ أثرًا في عدم إرغام الطالب على التخصُّص الذي اختاره، وتركت له حرية الاختيار، وهي تختلف عن دراسة بودية وبن سليمان (2019م) التي أكدت أن (80%) من عينة الدراسة يرون أنَّه من الضروري استشارة أفراد الأسرة عند اختيار التخصُّص الجامعيّ مقابل (20%) يرون أنَّه ليس هناك داع لاستشارة الأسرة، وتختلف أيضًا مع دراسة الشهري (2001م،ص 84) التي تؤكد عدم موافَقة المستجيبين على أن يكون التشجيع من صديق أو قريب سببًا لالتحاقهم بتخصص التربية الفنيَّة.

3- العوامل المرتبطة بالتخصص والمؤثرة في دافعية طلبة السنة الأولى المشتركة (المسار الإنسانيّ) للدراسة بكلية الفنون بجامعة الملك سعود:

لبحث العوامل المرتبطة بالتخصص والمؤثرة في دافعية طلبة السنة الأولى المشتركة (المسار الإنسانيّ) للدراسة بكلية الفنون بجامعة الملك سعود قامت الباحثة بتخصيص (13) عبارة، وكانت النتائج كالآتي:

جدول (13): المتوسطات الحسابيَّة والانحرافات المعياريَّة لعبارات العوامل المرتبطة بالتخصص والمؤثرة في دافعية طلبة السنة الأولى المشتركة (المسار الإنسانيّ) للدراسة بكلية الفنون بجامعة الملك سعود

م	العبارة	المتوسط الحسابيّ	النسبة المئويَّة	الانحراف المعياري	درجة الاستجابة	الترتيب
13	تُتيح دراسة الفنون تنمية الابتكار والتجديد	4.31	٪83	1.006	أوافق بشدة	1
6	تتضمَّن الخطة الدراسيَّة مقرَّرات متنوعة	4.27	٪82	0.921	أوافق بشدة	2
9	عدد ساعات الخطة الدراسيَّة كافية للتخصص	4.10	٪78	1.045	أوافق	3
4	يوجد كوادر بشريَّة متخصِّصة في كلية الفنون	4.07	٪77	0.990	أوافق	4
7	المقرَّرات الدراسيَّة مترابطة مع بعضها البعض في الخطة الدراسيَّة	4.04	٪76	0.966	أوافق	5
1	تضيف المهارات المتضمَّنة في المقرَّرات الدراسيَّة لي بُعدًا فنيًّا مهمًّا	3.99	٪75	1.070	أوافق	6
11	أمتلك القدرة على إتقان بعض المهارات التي يتم تدريسها في الخطة الدراسيَّة	3.91	٪73	1.003	أوافق	7
8	الخطة الدراسيَّة تلائم طموحاتي الفنيَّة في تخصُّص الفنون	3.82	٪71	1.105	أوافق	8

م	العبارة	المتوسط الحسابيّ	النسبة المئويّة	الانحراف المعياري	درجة الاستجابة	الترتيب
2	أمتلك القدرة الفنيَّة المرتبطة بالمقرَّرات الدراسيَّة	3.81	٪70	1.096	أوافق	9
3	أمتلك الحلول التصميمية المرتبطة بالمقرَّرات الدراسيَّة	3.68	٪67	1.104	أوافق	10
12	فرصة استكمال الدراسات العليا أكثر لخرِّيجي الفنون	3.50	٪63	1.163	محايد	11
10	الأقسام المطروحة تلبّي حاجاتي وميولي	3.49	٪62	1.321	محايد	12
5	لدى الجامعة البِنْيَة التحتيَّة المناسِبة للدراسة في كلية الفنون	2.94	٪48	1.425	محايد	13
العوامل المرتبطة بالتخصص ككل		3.84	٪71	0.748	أوافق	

يتَّضِح من الجدول رقم (13) أن المتوسط الحسابيّ لكافَّة استجابات أفراد العينة لعبارات العوامل المرتبطة بالتخصص والمؤثرة في دافعية طلبة السنة الأولى المشتركة (المسار الإنسانيّ) للدراسة بكلية الفنون بجامعة الملك سعود بلغ (3.84)، وهو متوسط يقع ضمن الفئة الرابعة من فئات مقياس "ليكرت" الخماسيّ (3.40 إلى 4.19)، وهي الفئة التي تشير إلى درجة استجابة (أوافق).

كما يتَّضِح من خلال الجدول أن هناك تفاوتًا في استجابات أفراد عينة الدراسة على عبارات العوامل المرتبطة بالتخصص، والمؤثرة في دافعية طلبة السنة الأولى المشتركة (المسار الإنسانيّ) للدراسة بكلية الفنون بجامعة الملك سعود؛ حيث تراوَحَت المتوسطاتُ ما بين (3.21 إلى 4.72 من 5)، وهي متوسطات تقع ضمن الفئتين الثالثة والرابعة من فئات مقياس "ليكرت" الخماسيّ، وتشير إلى درجة استجابة (محايد، أوافق) على الترتيب. وقد يُعزى السبب في إستجابة (أوافق) إلى الرضا عن التخصص فكلما تحققت حاجات الطالب فيما يرغب تحقق الرضا، بينما جاءت استجابته (بالمحايد) في الفقرات التي ليس لديه إطلاع أو خبره كافيه مثل استكمال الدراسات العليا.

وتفسر الدراسة الحاليَّة حصول العبارة: (تُتيح دراسة الفنون تنمية الابتكار والتجديد) على الترتيب الأول بدرجة استجابة (أوافق بشدة) إلى أن دراسة الفنون تشجع على التفكير الإبداعيّ، وتُحفِّز الفردَ على اكتشاف أساليب جديدة للتعبير عن أفكاره ومشاعره، وهذا يساعد في تطوير قدرات التفكير الإبداعيّ.

وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة آرا وآخرين (Ara, et al., 2011) إلى أن طبيعة التربية الفنيَّة وما تقدمه من أنشطة تُسهِم في تنمية شخصيَّة المتعلِّمين في جوانب: النمو الإبداعيّ، والوعي الثقافيّ، والإحساس الجَماليّ في الفن والطبيعة، وتتفق أيضًا مع دراسة سوسا (Sousa, 2006) التي ذكرت أن تعلُّم الأنشطة الفنيَّة يُسهِم في نمو الخلايا العصبيَّة في الدماغ لدى الأفراد، خاصَّة الأطفال؛ وذلك من خلال الأثر الإيجابي في ممارَسة الفرد للنشاطات الفنيَّة كالموسيقى والرسم والنشاطات الحركيَّة المرتبطة بالممارَسات الفنيَّة.

ورُبَّما يرجع حصول العبارة: (لدى الجامعة البِنْيَة التحتيَّة المناسِبة للدراسة في كلية الفنون) على الترتيب الأخير بدرجة استجابة (محايد) إلى أن طلبة السنة الأولى المشتركة يدرسون في مقر خاص بهم، وليس لديهم إطلاع على البِنْيَة التحتيَّة لكلية الفنون.

وتمثل البنية التحتيَّة في الجامعات الإطار الأساسيّ الذي يدعم ويُسهِم في فعالية وجودة التعليم، وتسعى معظم الجامعات إلى التحسين والتطوير المستمر من خلال الاهتمام بمُدخَلات ومُخرَجات البرامج والعمليَّة التعليميَّة، وهذا يتطلب وجود بِنْيَة تحتيَّة مجهَّزة بأحدث التجهيزات والخدمات للطلبة وأعضاء هيئة التدريس والكوادر

الإداريَّة لتنفيذ أعمالهم بشكل مميَّز يليق بالسمعة المؤسَّسيَّة للجامعة؛ فقد أكَّدت دراسةُ بوكرا (Bokraa, 2014) أهمية توفر مَرافِق وتجهيزات كافية باحتياجات التعليم والتعلُّم في الجامعات، ويجب أن تتم متابَعة وتقييم استخدام المرافِق والتجهيزات بشكلٍ منتظِمٍ، وهذا يتفق مع دراسة موتير (Motter, 2003) التي اهتمت ببحث رضا الطلاب عن مستوى خدمات المؤسَّسة التعليميَّة لدى عينة تضمَّنت طلبة الجامعة، وتوصلت إلى أن تحسين بيئة الدراسة، وطريقة تفاعل أعضاء هيئة التدريس، والساعات المكتبيَّة، تُسهِم في زيادة رضا الطلاب والطالبات عن الدراسة في الجامعة، بينما عكست دراسة جنبلاط (2021م) عدم رضا طلبة الجامعة عن البِنْيَة التحتيَّة في الجامعة، والتي تمثَّلَت في: المكاتب والقاعات الدراسيَّة، والخدمات الإلكترونيَّة، والخدمات الإداريَّة، والخدمات المسانِدَة؛ ممَّا ساهَم في عدم رضا طلاب الجامعة عن جامعتهم.

السؤال الثاني: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائيَّة عند مستوى دلالة (0.05) بين استجابات أفراد عينة الدراسة حول العوامل المؤثِّرة في دافعية طلبة السنة الأولى المشتركة (المسار الإنسانيّ) للدراسة بكلية الفنون بجامعة الملك سعود تُعزى للمتغيرات التالية: (الجنس – المسار في المرحلة الثانويَّة – نوع التعليم – النسبة المركَّبة)؟

للإجابة عن هذا السؤال قامت الدراسة الحاليَّة بإجراء اختبار (ت)، واختبار تحليل التبايُن الأحاديّ (أنوفا) للعينات المستقلة لتحديد دلالة الفروق بين استجابات أفراد عينة الدراسة حولَ العوامل المؤثِّرة في دافعية طلبة السنة الأولى المشتركة (المسار الإنسانيّ) للدراسة بكلية الفنون بجامعة الملك سعود تُعزى

للمتغيرات التالية (الجنس – المسار في المرحلة الثانويَّة – نوع التعليم – النسبة المركَّبة)، وفيما يلي عرض بأهم النتائج المتصلة بالسؤال:

استخدم اختبار (ت) للعينات المستقلة لتحديد الفروق بين استجابات أفراد عينة الدراسة حول العوامل المؤثِّرة في دافعية طلبة السنة الأولى المشتركة (المسار الإنسانيّ) للدراسة بكلية الفنون بجامعة الملك سعود تُعزى للمتغيرات التالية (الجنس – المسار في المرحلة الثانويَّة – نوع التعليم – النسبة المركَّبة) ويُوضِّح الجدولُ (14) نتيجة اختبار (ت) للعينات المستقلة لدلالة الفروق بين المتوسطات:

جدول (14): نتائج اختبار (ت) للعينات المستقلة لدلالة الفروق بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة حول العوامل المؤثِّرة في دافعية طلبة السنة الأولى المشتركة (المسار الإنسانيّ) للدراسة بكلية الفنون بجامعة الملك سعود تُعزى للمتغيرات الآتية

المتغير	العوامل المؤثِّرة ككل	العدد	المتوسط الحسابيّ	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
الجنس	ذكر	61	3.79	0.807	0.602-	0.548
	أنثى	78	3.87	0.699		
المسار في المرحلة الثانويَّة	علمي	77	3.87	0.788	1.787	0.171
	أدبي	52	3.88	0.642		
	شرعي	10	3.41	0.866		
نوع التعليم	حكوميّ	59	3.83	0.848	1.557	0.203
	أهلي	47	3.98	0.564		
	تحفيظ قرآن	12	3.48	0.747		
	عالمي	21	3.75	0.769		

المتغير	العوامل المؤثّرة ككل	العدد	المتوسط الحسابيّ	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
النسبة المركّبة	من (80) إلى أقل من (86)	39	3.86	0.707	1.176	0.321
	من (86) إلى أقل من (91)	34	3.76	0.705		
	من (91) إلى أقل من (96)	33	3.70	0.920		
	من (96) إلى (100)	33	4.02	0.624		

يتَّضح من الجدول رقم (14) ما يلي:

– عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائيَّة بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة حول العوامل المؤثِّرة في دافعية طلبة السنة الأولى المشتركة (المسار الإنسانيّ) للدراسة بكلية الفنون بجامعة الملك سعود تُعزى لمتغيِّر الجنس؛ حيث كانت قيمة مستوى الدلالة في اختبار (ت) تساوي (0,548) وهي قيمة غير دالّة عند مستوى (0,05)، وتعزو الدراسة ذلك إلى أن الجنسين من نفس العمر تقريبًا، ويخضعون لنفس العوامل، بالإضافة إلى أن المجتمع حاليًا . ومع الجهود التي تبذلها حكومة المملكة العربيَّة السعوديَّة لتحقيق المساواة التكامليَّة بين الرجال والنساء في المجالات المتنوِّعة، شجَّع الإناثَ على الدراسة والتفوق والإنجاز؛ لذا لا توجد فروق بينهم في مستوى الدافعيَّة للدراسة بكلية الفنون، وتدعم هذه النتيجةَ بعضُ الدراسات التي كشفت عن عدم وجود فروق بين الجنسين في الدافعيَّة؛ كدراسة السيد (2022م) التي أكدت عدم ظهور فروق جوهريَّة بين متوسطات درجات عينتَي الطلاب والطالبات في الدرجة الكليَّة للدافعية الدراسيَّة. واكّدت دراسة تركي (1990م،209) rعدم وجود فروق دالَّة

إحصائيًّا بين الذكور والإناث في الدافع للإنجاز.

كما تتفق هذه النتيجة مع دراسة موسى وأبو ناهية (1988م)؛ حيث أرجعت الدراسة عدم وجود فروق جوهريَّة بين الجنسين في الدافعيَّة إلى أن الفُرَص التعليميَّة والمهنيَّة أصبحت متاحة لكلا الجنسين، وأكَّدت دراسةُ الدليمي والعظيمي (2014م، ص635) على انعدام الفرق في العَلاقة بين الذكور والإناث في الرغبة بالتخصص والدافعيَّة الأكاديميَّة، وتتعارض هذه النتيجة مع دراسة ترهانا (Turhan, 2020,p:220) التي حلَّلت نتائجَ بعض الدراسات السابقة التي اهتمت بتناول الفروق بين الطلاب والطالبات في الدافعيَّة الدراسيَّة، وأشارت إلى أن معظم هذه الدراسات كشفت عن وجود فروق في الدافعيَّة الدراسيَّة تجاهَ الإناث، كما أظهرت دراسة أحمد والبطش (2000م،124) وجود أثر ذي دلالة إحصائيَّة للدافعية للإنجاز لصالح الإناث، وعَزَت السببَ لذلك هو رغبة الإناث في التميُّز على الذكور وتحقيق ذاتهم، وأظهرت نتيجة دراسة معوال وإكتيبي (2017م) وجود فروق دالَّة إحصائيًّا بين الذكور والإناث بالنسبة للدافعية لصالح عينة الذكور، كما أكَّدت دراسةُ ماكوبي وجاكلين (Maccoby & Jacklin, 1974) وجود فروق بين الجنسين في الدافعيَّة لصالح الذكور في مجال الحساب والقدرات المكانيَّة والبصَريَّة.

– عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائيَّة بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة حول العوامل المؤثِّرة في دافعية طلبة السنة الأولى المشتركة (المسار الإنسانيّ) للدراسة بكلية الفنون بجامعة الملك سعود تُعزى لمتغيِّر المسار في المرحلة الثانويَّة؛ حيث كانت قيمة مستوى الدلالة في اختبار التبايُن الأحاديّ

(أنوفا) تساوي (0.171) وهي قيمة غير دالّة عند مستوى (0.05).

وقد يعود السبب إلى عدم تفضيل مسارات معينة في القَبول بالجامعات، بالإضافة إلى أن الكليات تُحدِّث شروطَ الالتحاق بها بما يناسب احتياجها من طلبة السنة الأولى المشتركة، وتتفق هذه النتيجةُ مع دراسة السعود (2013م،ص262) التي أشارت إلى أن السبب قد يُعزى إلى التماثل فيما يخُصّ الطلبةَ في الظروف الشخصيَّة، والتخصص الأكاديميّ في الثانويَّة، وتشابُه البيئة وبعض المقرَّرات الدراسيَّة؛ إذ ترى الدراسة أن هناك تشابهًا وتقارُبًا في الخبرات التعليميَّة والأنشطة المنهجيَّة واللامنهجية ما بين الفرعين الأدبي والعلميّ؛ الأمر الذي عمل على تقليص الفروق في الاتجاهات عند الطلبة، كما أكدت هذه النتيجة ما توصلت له دراسة الدليمي والعظيمي (2014م) بانعدام فرق العَلاقة لمتغيِّر المسار (علمي وأدبي) في التخصُّص والدافعيَّة، وتتعارض هذه النتيجة مع دراسة المسرورية (2015م)، والتي أظهرت وجود فروق دالَّة إحصائيًّا تُعزى للمسار في الثانويَّة العامَّة كانت لصالح المسار الأدبي، وتختلف هذه النتيجة مع دراسة الصفتي (الصفتي،1980م كما ورد في أحمد،2008م) التي أشارت إلى أن هناك فروقًا ذات دلالة إحصائيَّة لصالح القسم العلميّ.

– عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائيَّة بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة حولَ العوامل المؤثِّرة في دافعية طلبة السنة الأولى المشتركة (المسار الإنسانيّ) للدراسة بكلية الفنون بجامعة الملك سعود تُعزى لمتغيِّر نوع التعليم؛ حيث كانت قيمة مستوى الدلالة في اختبار التبايُن الأحاديّ (أنوفا) تساوي (0.203)، وهي قيمة غير دالّة عند مستوى (0.05).

وقد يعود السبب في ذلك إلى آلية نظام القَبول الموحَّد في السعوديَّة لخريجي الثانويَّة العامَّة، والذي يتميَّز بالوضوح والشفافيَّة في إجراءات القَبول، وضمان فُرَص متساوية وعادلة للجميع وفقَ معايير القَبول المعتمَدة لكل تخصص، وتختلف هذه النتيجة مع ما أشارت له دراسة كامويندو (Kamwendo, 2010) أن معدل النجاح والإنجاز للبنات في المدارس الحكوميَّة أعلى من المدارس الأهليَّة، كما تتعارض هذه النتيجة مع دراسة الناطور وحجازي (Al-Natour & Hijazi, 2012) التي بيَّنَت وجودَ فروق ذات دلالة إحصائيَّة في اتجاهات الآباء تجاه تدريس أبنائهم في المدارس الأهليَّة بسبب متغيِّرات المستوى الأكاديميّ، كما أشارت دراسة أولاسيند وأولاتوي (Olasehinde & Olatoye, 2014) إلى أن هناك فرقًا كبيرًا بين التحصيل العلميّ لطلاب المدارس الثانويَّة الحكوميَّة والأهليَّة لصالح المدارس الأهليَّة، كما أن طلاب المدارس الأهليَّة أفضل من نظرائهم في المدارس الحكوميَّة، وأكَّدت دراسةُ العتيبي (2019م) وجود فرقٍ دالٍّ إحصائيًّا بين المدارس الحكوميَّة والأهليَّة في اختبار التحصيل الدراسيّ لصالح المدارس الحكوميَّة، كما أظهَرَت نتائجُ اختبار القدرات والتحصيل التي يعلنها المركز الوطنيّ للقياس حصول مدارس تحفيظ القرآن الكريم والمدارس الأهليَّة والدوليَّة في السعوديَّة على المراكز العشرة الأولى في نتائج اختبار القدرات والتحصيل وفقَ مؤشر الترتيب الذي تقدمه هيئة تقويم التعليم والتدريب بالتعاون مع وزارة التعليم. https://tarteeb.edu.sa

-عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائيَّة بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة حول العوامل المؤثِّرة في دافعية طلبة السنة الأولى المشتركة (المسار الإنسانيّ) للدراسة بكلية الفنون بجامعة الملك سعود تُعزى لمتغيِّر النسبة المركَّبة؛

حيث كانت قيمة مستوى الدلالة في اختبار التبايُن الأحاديّ (أنوفا) تساوي (0.321) وهي قيمة غير دالّة عند مستوى (0.05).

تعزو الدراسة الحالية سبب ذلك إلى أن تزايد عدد المقبولين بالجامعات كل عام أوجب على المسؤولين اتخاذ قرارات في سياسات القَبول تتصف بالدقة والعدالة والشفافية، وهذا يتضح من خلال تطبيق آلية القَبول الموحد في الجامعات وفقَ احتساب النسب المركبة، وشروط الالتحاق بالكليات بعد اجتياز السنة الأولى المشتركة، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة السعود (2013م: 263) التي أرجأت السبب إلى التقارب في المعدلات والتحصيل في الثانوية؛ الأمر الذي يجعل من تَساوي المعدلات في الثانوية في جميع مستويات هذا المتغير تقاربًا في وجهات النظر، كما عزت الدراسة هذه النتيجة إلى تقارب البيئة والثقافة والعادات والتقاليد التي غالبًا ما تؤثر على اتجاهات الفرد، كما أن البيئة الجامعية ودراسة المقررات العامة لم تعط القناعة التامة حول هذا التخصص؛ إذ تتكون المواقف والاتجاهات غالبًا أثناء الممارَسة الفعلية كإنتاج الأعمال الفنية من ناحية، وتكوين خبرات أثناء تقدم الطالب في دراسة المقررات من ناحية أخرى، وتتعارض مع ما توصلت له دراسة عبد الغفار (2003م)، والتي أكدت على وجود فروق بين معدل التحصيل والدافع للإنجاز، كما تتعارض هذه النتيجة مع ما أشارت له دراسة الشهري (2001م: 85)، والتي أكدت على أن أفراد العينة لا يوافقون على أن معدل الدرجات وراء التحاقهم بقسم التربية الفنية؛ حيث أكدوا على أهمية الرغبة والميول نحو مهنة المستقبل، وأظهرت دراسة عبد الرحيم وآخرين (1995م) وجود ارتباط دال إحصائيًا بين نسبة الثانوية العامة

والأداء العلمي الجامعي، وأكدت دراسة الثبيتي (1996م) على وجود عَلاقة بين نسبة الثانوية العامة واختبار القَبول، واعتبار هذه النسبة أفضل المؤشرات التي يمكن استخدامها للتنبؤ بالأداء العلمي المستقبلي للطالب.

وترى الدراسة الحاليَّة أن العوامل المؤثِّرة في الدافعيَّة هي عوامل تؤثر على مدى تحفيز الأفراد وإصرارهم على تحقيق الأهداف، وتشمل هذه العوامل -إضافةً إلى ما ذُكِرَ-: الاعتراف والتقدير، الرغبة في التطوير الذاتيّ، الأهداف الواضحة، الثقة بالنفس، الدعم والتوجيه، العاطفة، وقد يختلف التأثير والأولوية لكل فرد بِناءً على سياق وظروف الدراسة والحياة الشخصيَّة.

وبناءً على ما توصلت له الدراسةُ الحاليَّةُ من نتائج فتوصي بـ:

- إعادة النظر في سياسة القَبول بكلية الفنون، واشتراط اختبار القدرات الفنيَّة قبل الالتحاق بالكلية.

- توعية طلبة السنة الأولى المشتركة بأهداف وأقسام وخطط كلية الفنون؛ ليستطيع الطلبة تحديد ميولهم واتجاهاتهم قبل الالتحاق بها.

- طَرْح تخصصات جديدة في الكليَّة واستحداث مسارات داخل الأقسام الأكاديميَّة.

- إجراء المزيد من الدراسات للكشف عن دافعية الطلبة نحو التخصُّص في أقسام كلية الفنون.

- بناء إستراتيجيات لرفع مستوى الدافعيَّة وَفقًا للعوامل التي انتهت إليها هذه الدراسة.

المراجع

أبو علّام، رجاء محمود. (1986م). علم النفس التربويّ. دار العلم.

أبو غالي، عطاف؛ أبو مصطفى، نظمي. (2016م). التنبُّؤ بقلق المستقبل المهنيّ في ضوء الرضا عن الدراسة وتوجُّهات أهداف الإنجاز لدى طلبة اختصاص الإرشاد النفسيّ في كلية التربية بجامعة الأقصى. مجلة جامعة الأقصى: سلسلة العلوم الإنسانيَّة. 20(1).

أحمد، نجاح أحمد. البطش، محمد وليد. (2000م). العوامل المؤثّرة على تنمية الدافعيَّة لدى الطلبة في المدارس الأساسيَّة في منطقة عمَّان الكبرى. [رسالة ماجستير منشورة]. الجامعة الأردنيَّة.

بلعاوي، منذر يوسف فياض. (2018م). الدافعيَّة الأكاديميَّة (الداخليَّة والخارجيَّة) لدى الطلاب المستجدين في جامعة القصيم. المجلة العِلميَّة لجامعة الملك فيصل (العلوم الإنسانيَّة والإداريَّة) 19.

بودية، فاطمة. بن سليمان، نسيمة. (2019م). دَوْر الأسرة في توجيه الأبناء نحو التخصُّص الجامعيّ من وجهة نظر طلبة السنة أولى جامعي- دراسة ميدانيَّة بجامعة محمد الصديق بن يحي جيجل-. [رسالة ماجستير غير منشورة]. كلية العلوم الإنسانيَّة والاجتماعيَّة. الجزائر.

تركي، آمنه عبدالله. (1990م). دراسة دافعية الإنجاز، تطورها وتباينها وعلاقتها ببعض المتغيرات لدى تلاميذ المرحلة الإبتدائية بدولة قطر، رسالة دكتوراه. جامعة عين شمس. القاهره

توق، محيي الدين. عدس، عبد الرحمن. (1984م) أساسيات علم النفس التربويّ. الجامعة الأردنيَّة.

الثبيتي، علي حامد. (1996م). الصدق التنبؤي لمعايير القَبول في كلية المعلِّمين بالطائف. رسالة الخليج العربيّ. مكتب التربية العربيّ لدول الخليج. العدد 57.

جبل، فوزي محمد. (2001م). علم النفس العام. مصر: المكتب الجامعيّ الحديث.

جنبلاط، مادلين محمد. (2021م). تقييم جودة البِنْيَة التحتيَّة التعليميَّة من وجهة نظر طلبة الدراسات العليا: دراسة ميدانيَّة في كلية الآداب بجامعة تشرين. مجلة جامعة تشرين للبحوث والدراسات العِلميَّة. 43 (1). جامعة تشرين.

حليم، شيري مسعد. (2015م). الدافعيَّة الأكاديميَّة وعلاقتها بالاندماج المدرسيّ لدى تلاميذ المرحلة الإعداديَّة. دراسات عربيَّة في علم النفس، 14(1).

حنبلي، عريب. (1989م). العَلاقة بين أنماط تنشئة الوالدين وأنماط شخصيَّة أطفالهم في المرحلة الابتدائية العليا. [رسالة ماجستير غير منشورة]. الجامعة الأردنيَّة.

الدليمي، خالد جمال. العظيمي، علي حسن. (2014م). الرغبة في التخصُّص وعَلاقته بالدافعية الأكاديميَّة لدى طلبة الجامعة. مجلة الآداب. 2014(109) بغداد.

رداف، لبنى. دمام، لمياء. (2022م). مستوى الدافعيَّة للتعلُّم لدى طلبة قسم العلوم الاجتماعيَّة بجامعة أم البواقي في ضوء متغيِّر التخصُّص الدراسيّ. [رسالة ماجستير]، جامعة العربيّ بن مهيدي، أم البواقي.

رفاعي، أنصار محمد عوض الله. (2017م). النظريات والرؤى الفكريَّة نحو حوار الحضارات ودور الفنون في احترام التنوع الثقافيّ. مجلة أمسيا. 3(12). مصر.

رمضان، نعيمة. بوبكري، ليلى. (2018م). الدافعيَّة الداخليَّة للتعلُّم (مفهومها وأنواعها وأهم النظريات المفسِّرة لها). مجلة مجتمع تربية عمل. عدد خاص مارس. جامعة مولود معمري. الجزائر.

الزومان، خالد. العجيل، محمد. درويش، علي. (2020م). مقياس الدافعيَّة نحو تعلُّم مقرَّرات إشغال المعادن لدى طلبة كلية التربية الأساسيَّة في دولة الكويت. مجلة بحوث التربية النوعيَّة. جامعة المنصورة. العدد 58.

السعود، خالد محمد. (2013م). اتجاهات الطلبة نحو التحاقهم بتخصص التربية الفنيَّة بجامعة الملك فيصل. مجلة المنارة للبحوث والدراسات. 19(2). الأردن.

السيد، أسماء محمد. (2022م). الفروق بين طلاب وطالبات قسم المكتبات والوثائق والمعلومات في الدافعيَّة الدراسيَّة والرضا عن التخصُّص. المجلة العِلميَّة للمكتبات والوثائق والمعلومات. 4(9). كلية الآداب. جامعة القاهرة.

الشعيبي، محمد الصغير. عتيقو، قاسم، أبو بكر، ياسر. (2021م). مدى رضا الطلاب عن جودة خدمة التعليم الإلكترونيّ – دراسة تطبيقيَّة بجامعة الملك خالد– أبها. ملحَق مجلة الجامعة العراقيَّة، العدد، 15/2 -270.

الشهري، عبد الله ظافر. (2001م). الدوافع الواقعيَّة لالتحاق الطلاب بقسم التربية الفنيَّة في كلية التربية بجامعة الملك سعود. مجلة القراءة والمعرفة. العدد 12. كلية التربية. جامعة عين شمس.

الصفتي، مصطفى محمد. (1980م). الرضا عن الدراسات بكلية التربية وعَلاقته ببعض المتغيِّرات. [رسالة ماجستير]. كلية التربية. جامعة الإسكندرية.

عبد الغفار، أنور فتحي. (2003م). الرضا التعليميّ وعَلاقته بالدافع للإنجاز لدى الطالبات المعلِّمات الفائقات – العاديات. مجلة كلية التربية بالمنصورة. 2(52).

عبد حسين، زينب صبحي. (2007م). دافعية الطلبة للدراسة في قسم الفنون الموسيقيَّة بكلية الفنون الجميلة. مجلة الأكاديميّ. العدد 47. جامعة بغداد.

غباري، ثائر أحمد. (2008م). الدافعيَّة: النظريَّة والتطبيق. الأردن: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

قاسم، نادر فتحي. (2008م). الرضا الدراسيّ وعَلاقته بالاتجاه نحو العنف لدى عينة من طلاب كلية التربية – جامعة عين شمس، مجلة كلية التربية ببورسعيد، ع (3).

القاضي، يوسف مصطفى. فطيم، لطفي محمد. حسين، محمود عطا. (1981م). الإرشاد النفسيّ والتوجيه التربويّ. الرياض: دار المريخ.

قطاف، محمد. (2021م). الرضا عن التخصُّص الدراسيّ عند طلاب الجامعة وعَلاقته ببعض المتغيِّرات الشخصيَّة والأكاديميَّة لديهم. مجلة العلوم الإنسانيَّة لجامعة أم البواقي. 8(1). الجزائر.

محمد، أحمد. (2013م). الرضا عن التخصُّص الدراسيّ عند طلاب جامعة أم القرى وعَلاقته بتوافقهم النفسيّ والاجتماعيّ وتحصيلهم الدراسيّ، مجلة اتحاد الجامعات العربيَّة وعلم النفس، 11(3).

المسرورية، ثريا يحيى. (2015م). القدرة التنبؤية لمعدل الثانويَّة العامَّة بالتحصيل الدراسيّ الجامعيّ: تحليل بعدي. [رسالة ماجستير]. كلية التربية جامعة السلطان قابوس.

معوال، أحمد محمد. إكتيبي، ليلى مجمد. (2017م). دراسة للتعرُّف على الفروق في مستوى الدافعيَّة للإنجاز حسب متغيرَي التخصُّص والجنس. مجلة القلعة. كلية الآداب والعلوم بمسلاته. العدد 7. جامعة المرقب. ليبيا.

منسي، محمود عبد الحليم. (1987م). قراءات في علم النفس. ط3، الإسكندرية: المكتب الجامعيّ الحديث.

موسى، رشاد علي. أبو ناهية، صلاح الدين محمد. (1988م). الفروق بين الجنسين في الدافع للإنجاز. الهيئة المصرية العامَّة للكتاب. العدد 5.

النبهان، موسى. (1995م). دراسة تحليلية لواقع البيئة التربوية للمدارس الثانوية في جنوب الأردن. مجلة ابحاث اليرموك: سلسلة العلوم الإنسانية والإجتماعية، مجلد11. العدد1.

نشواتي، عبد المجيد (1984م). علم النفس التربويّ. الأردن: دار الفرقان للطباعة والنشر.

النوباني، مصطفى. (1995م). العوامل المؤثِّرة في اختيار التخصُّص لدى طلبة البكالوريوس في الجامعة الأردنيَّة. [رسالة ماجستير غير منشورة]. كلية الدراسات العليا. الجامعة الأردنيَّة.

نيس، حكيمة. (2010م). الحاجات الإرشاديَّة وعلاقتها بالتوافق النفسيّ والرضا عن الدراسة لدى تلاميذ السنة الأولى من التعليم الثانويّ، [رسالة ماجستير غير منشورة]، قسم علم النفس وعلوم التربية والأرطوفونيا، كلية العلوم الإنسانيَّة والاجتماعيَّة، جامعة الجزائر.

نيلي، سعيدة. (2016م). دور المحددات الأُسريَّة في اختيار الطالب للتخصص الجامعيّ، [رسالة ماجستير] جامعة قاصدي مرباح – ورقلة. الجزائر.

هرمز، صباح. (1987م). اتجاهات طلبة كلية التربية بجامعة الموصل نحو مهنة التدريس. مجلة العلوم الإنسانيَّة. الكويت.
وهيبة، حميزي. بن مبارك، نسيمة. (2016م). الرضا عن التخصُّص الدراسيّ وعَلاقته بالدافعية للإنجاز لدى الطلبة الجامعيين (دراسة مقارنة بين الطلبة النظاميين الكلاسيك ول.م.د في الجامعة الجزائرية – جامعة باتنة أنموذجًا). عالَم التربية. المؤسَّسة العربيَّة للاستشارات العِلميَّة وتنمية الموارد البشريَّة. العدد 56. المغرب.

المراجع الأجنبيَّة:

Abdul Ghaffar, Anwar Fathi. (2003AD). Educational satisfaction and its relationship to the motivation for achievement among exceptional-ordinary female student teachers. Journal of the Faculty of Education in Mansoura. 2(52).

Abdul Hussein, Zainab Sobhi. (2007AD). Students' motivation to study in the Department of Musical Arts at the College of Fine Arts. Academic Magazine. Issue No. 47. University of Baghdad.

Abdul Rahim, Ali. Taha Mohammed. My knowledge, Mustafa. Al-Jassar, Ahmed. Thursday, Talal. Honor, fair. (1995AD). A study on the academic performance of Kuwait University students. Office of the Vice Chancellor for Scientific Affairs. Measurement and Evaluation Center. Kuwait.

Abu Allam, Raja Mahmoud.(1986AD). Educational Psychology. House of Knowledge.

Abu Ghaly, Etaf, Abu Mustafa, Nazmi. (2016AD). Predicting the anxiety of professional future in light of satisfaction with study and the orientations of achievement goals among students specializing in psychological counseling at the College of Education at Al-Aqsa University. Al-Aqsa University Journal: Human Sciences Series. 20 (1).

Ahmed, Najah Ahmed. Al-Batsh, Muhammad Walid. (2000AD). Factors affecting the development of motivation among students in basic schools in the greater Amman area. [Published master's thesis]. University of Jordan.

Al-Dulaimi, Khaled Jamal. Al-Azimi, Ali Hassan. (2014AD). The desire to specialize and its relationship to academic motivation among university students. Arts Magazine. 2014(109) Baghdad.

Al-Masrouriya, Soraya Yahya. (2015AD). The predictive ability of high school GPA to university academic achievement: a meta-analysis. [Master Thesis]. College of Education, Sultan Qaboos University.

Al-Nabhan, Musa. (1995AD). An analytical study of the reality of the educational environment of secondary schools in southern Jordan. Yarmouk Research Journal: Humanities and Social Sciences Series, Volume 11. Issue 1

Al-Natour, A.; Hijazi, D. (2012). Students' Achievements in English at Jordanian Private and Public Schools and Parents Attitudes Towards Teaching Their Children at Private Ones A Comparative Study. *Contemporary Issues in Education Research 5*(3).

Al-Nubani, Mustafa. (1995AD). Factors affecting the choice of major among bachelor's students at the University of Jordan. [Unpublished master's thesis]. College of Graduate Studies. University of Jordan.

Al-qadi, Youssef Mustafa. Fatim, Lotfi Muhammad. Hussein, Mahmoud Atta. (1981AD). Psychological counseling and educational guidance. Riyadh: Dar Al-Marikh.

Al-Safti, Mustafa Muhammad. (1980 AD). Satisfaction with studies at the College of Education and its relationship to some variables. [Master Thesis]. Faculty of Education. Alexandria University.

Al-Said Asmaa Muhammad. (2022 AD). Differences between male and female students of the Department of Libraries, Documents and Information in academic motivation and satisfaction with the major. Scientific Journal of Libraries, Documents and Information. 4(9). college of Literature. Cairo University.

Alsalkhi, M. (2018). Satisfaction of Academic Specialization students of the Department of educational sciences and its Relation to self-Esteem. *International Journal of instruction, 11* (4).

AlSaud, Khaled Muhammad. (2013AD). Students' attitudes towards enrolling in the art education major at King Faisal University. Al-Manara Journal for Research and Studies. 19(2). Jordan.

Al-Shehri, Abdullah Dhafer. (2001AD). Realistic motivations for students to enroll in the Department of Art Education at the College of Education at King Saud University. Reading and Knowledge Magazine. Issue 12. College of Education. Ain-Shams University.

Al-Shuaibi, Muhammad Al-Saghir. Ateeqo, Qasim, Abu Bakr, Yasser. (2021 AD). The extent of students' satisfaction with the quality of the e-learning service - an applied study at King Khalid University - Abha. Iraqi University Magazine Supplement, Issue, 2/15-270.

Al-Thabiti, Ali Hamed. (1996AD). Predictive validity of admission criteria at Taif Teachers College. Message of the Arabian Gulf. Arab Bureau of Education for the Gulf States. Issue 57.

Al-Zoman, Khaled. Al-Ajeel, Muhammad. Darwish, Ali. (2020AD). A measure of motivation towards learning metalworking courses among students of the College of Basic Education in the State of Kuwait. Journal of Specific Education Research. Mansoura University. Issue 58.

Ara, Farhat. Chunawala,Sugra. Natarajan,Chitra. (2011). A Study Investigating Indian Middle School Students' Ideas of Design and Designers. *Design and Technology Education: An International Journal*, *16*(3).

Balawi, Munther Youssef Fayyad. (2018 AD). Academic motivation (internal and external) among new students at Qassim University. Scientific Journal of King Faisal University (Humanities and Administrative Sciences)19.

Bokraa. R. (2014). *Assessing the Quality of Assurance Educational Services for the LMD System from the Students' Point of View: Case Study of a sample of*

Master Students of the Faculty of Economic Business and Management Sciences at the University of Messila, Algeria, the Fourth Arab International Conference on Quality Assurance of Higher Education.

Boudiba, Fatima. Ben Slimane, Nasima. (2019AD). The role of the family in directing children towards university specialization from the point of view of first-year university students - a field study at Muhammad Al-Siddiq bin Yahya Jijel University. [Unpublished master's thesis]. College of Humanities and Social Sciences. Algeria.

Brophy, J. & Evertson, C. (1978). Context Varisbles in Teaching Educational Psychologist,12

Cretu, D. (2014). A model for promoting academic motivation. Procedia Social and Behavioral Sciences.

Eggen, P. & Kauchak. D. (1997). *Educational psychology: Window on classroom*. (3rd ed.). New Jersey: Merril.

Deanship of the joint first year. (August 17, 2023 AD). Student Guide. Retrieved from https://cutt.us/JATsd

Evertson, C. & Anderson, L. (1979). Beginning School. *Educational Horizons*. 57.

Gardner, H. (1995). Multiple Intelligences as a Catalyst. *English Journal. 84*(8), 16-18. Published By: National Council of Teachers of English.

Ghobari, Thaer Ahmed. (2008). Motivation: theory and practice. Jordan: Dar Al Masirah for Publishing and Distribution.

Gottfried. A. E. Gottfried. A. W. Morris. P. E. & Cook. C. R. (2008*). Low academic intrinsic motivation as a risk factor for adverse educational outcomes: A longitudinal study from early childhood through early adulthood.* In C. Hudley

& A. E. Gottfried (Eds.). Academic motivation and the culture of school in childhood and adolescence Oxford University Press.

Guo. K. (2016). *Empirical study on factors of student satisfaction in higher education.* RISTI (Revista Iberica de Sistemas e Tecnologias de Informacao). (E11). 344–356.

Hall, Jhon. Arambewela, Rodney. (2009). An empirical model of international student satisfaction. October. *Asia Pacific Journal of Marketing and Logistics 21*(4).

Halim, Sherry Massad. (2015 AD). Academic motivation and its relationship to school integration among intermediate school students. Arab Studies in Psychology, 14(1).

Hanbali, Arab. (1989AD). The relationship between parents' upbringing styles and their children's personality styles in the upper primary stage. [Unpublished master's thesis]. University of Jordan.

Herman, W. (2001). *Search for predictive and developmental validity in motivational reasoning hierarchy, poster presented at annual meeting of American psychological society*. Canada ERIC database, NO.ED. 459397

Herman, Marsall, R. R. Wentzel, K. (EDs). (1987). *Social Motivation: Under standing Children's School adjustment.* Newyork. Cambridge University press.

Hormuz, Sabah. (1987AD). Attitudes of students of the College of Education at the University of Mosul towards the teaching profession. Journal of Human Sciences. Kuwait.

Jabal, Fawzi Muhammad. (2001AD). General psychology. Egypt: Modern University Office.

Jumblatt, Madeleine Muhammad. (2021 AD). Evaluating the quality of educational infrastructure from the point of view of postgraduate students: A field

study at the Faculty of Arts at Tishreen University. Tishreen University Journal for Research and Scientific Studies. 43(1). October University.

Kamwendo, M. (2010). A Comparison of Students' Achievement in Private and Conventional Public Secondary School in Malawi from a Gender Perspective. *Research on Education, 38*(1).

Kozeki, B. and Entwistle, N.J. (1984). Identifying Dimensions of school Motivation in Britain and Hungary, B. J (ED). *Psych.*Vol. 54.

Lepper, M., Corpus, J., & Ivengar, S. (2005). Intrinsic and Extrinsic Motivational Orientations in the Classroom: Age Differences and Academic Correlates. *Journal of Educational Psychology, 97*(2), 184 – 196.

Maccoby, E.E. & Jacklin, C.N. (1974). *The Psychology Sex Differences.* Standford University Press.

Mansi, Mahmoud Abdel Halim. (1987AD). Readings in psychology. 3rd edition, Alexandria: Modern University Office.

Ma'wal, Ahmed Muhammad. Write me, Layla Mojad. (2017AD). A study to identify differences in the level of motivation for achievement according to the variables of specialization and gender. Castle Magazine. College of Arts and Sciences in Masalata. Issue No. 7. Al-Marqab University. Libya.

Mohamed Ahmed. (2013AD). Satisfaction with academic specialization among Umm Al-Qura University students and its relationship to their psychological and social adjustment and academic achievement, Journal of the Association of Arab Universities and Psychology, 11(3).

Motter, K. L. (2003). *Student versus staff perceptions of selected university student services and relationships between students satisfaction and academic perseverance*. PhD., The Graduate School, University of Southern Mississippi.

Musa, Rashad Ali. Abu Nahia, Saladin Muhammad. (1988AD). Gender differences in achievement motivation. Egyptian General Book Authority. Issue 5.

Nashawati, Abdul Majeed (1984 AD). Educational psychology. Jordan: Dar Al-Furqan for Printing and Publishing.

Nellie, Saeida. (2016AD). The role of family determinants in a student's choice of university major, [Master's Thesis] Kasdi Merbah University - Ouargla. Algeria.

Nice, wise. (2010AD). Guidance needs and their relationship to psychological adjustment and satisfaction with study among students in the first year of secondary education, [Unpublished master's thesis], Department of Psychology, Educational Sciences and Orthophonia, Faculty of Humanities and Social Sciences, University of Algiers.

Olasehinde, K.; Olatoye, R. (2014). A Comparative Study of Public and Private Senior Secondary School Students' Science Achievement in Katsina State, Nigeria. *Journal of Educational and Social Research*. *4*(3).

Qasim, Nader Fathi. (2008AD). Academic satisfaction and its relationship to the tendency towards violence among a sample of students from the Faculty of Education - Ain Shams University, Journal of the Faculty of Education in Port Said, p. (3).

Qataf, Muhammad. (2021 AD). Satisfaction with academic specialization among university students and its relationship to some of their personal and academic variables. Journal of Human Sciences of Oum El Bouaghi University. 8(1). Algeria.

Radaf, Lubna. Dammam, Lamia. (2022 AD). The level of motivation for learning among students of the Department of Social Sciences at Oum El Bouaghi

University in light of the variable of academic specialization. [Master's Thesis], Larbi Ben M'hidi University, Oum El Bouaghi.

Ramadan, Naima. Boubakri, Laila. (2018AD). Internal motivation for learning (its concept, types, and the most important theories explaining it). Journal of the Work Education Society. March special issue. Mouloud Mammeri University. Algeria.

Rifai, Ansar Muhammad Awadallah. (2017AD). Intellectual theories and visions towards dialogue of civilizations and the role of the arts in respecting cultural diversity. Amsia Magazine. 3(12). Egypt.

Schunk, D. H. (1994). Introduction to the Special section on motivation and Efficacy. *Journal of Educational psychology*.

Song, C. &Jennifer C.(2005) College Affordance &choice of college majors among Asian-American students, *Social Science Quarterly*, 85, 1401-1422

Sousa, David. (2006). How the Arts Develop the Young Brain: Neuroscience Research is Revealing The Impressive Impact of Instruction on Students' Cognitive, *Social and Emotional Development. School Administrator*, *63*(11).

Tawq, Mohieddin. Adass, Abdul Rahman. (1984). Fundamentals of educational psychology. University of Jordan.

Turhan, N.S. (2020). Gender Differences in Academic Motivation: A Meta-analysis. *International Journal of Psychology and Educational Studies, 7*(2).

Turki, Amna Abdullah. (1990AD). A study of achievement motivation, its development and variation, and its relationship to some variables among primary school students in the State of Qatar, doctoral dissertation. Ain-Shams University. Cairo.

Wahiba, Hamizi. Ben Mubarak, Nassima. (2016AD). Satisfaction with academic specialization and its relationship to motivation for achievement among university students (A comparative study between regular, classical, and L.L.D. students at

the Algerian University - Batna University as a model). The world of education. The Arab Foundation for Scientific Consultation and Human Resources Development. Issue 56. Morocco.

Weiner, B. (1984). *Principles for theory of student Motivation and their Application within an Attributional framework in R*. Ames and Ames (ED). Research on Motivation in Education (VOL.S.) Academic press, Orlando.

المراجع الإلكترونيَّة:

عمادة السنة الأولى المشتركة. (17 أغسطس، 2023م). *دليل الطالب*. تم الاسترداد من https://cutt.us/JATsd

COMMON FIRST YEAR DEANSHIP. (17 AUG,2023AD). Student Guide. https://cutt.us/JATsd

مؤشر ترتيب https://tarteeb.edu.sa

Ranking indicator https://tarteeb.edu.sa

اليونسكو. (2011م). *الأسبوع الدوليّ لتعليم الفنون*. تم الاسترداد من https://2u.pw/9l7Ztai

UNESCO. (2011AD). International Arts Education Week. Retrieved from https://2u.pw/9l7Ztai

Arabic references
Abū ‘llām, Rajā’ Maḥmūd. (1986m). ‘ilm al-nafs altrbwī. Dār al-‘Ilm.
Abū Ghālī, ‘Aṭṭāf ; Abū Muṣṭafá, Naẓmī. (2016m). altnbbu’ bqlq al-mustaqbal almhnī fī ḍaw’ al-Riḍā ‘an al-dirāsah wtwjjuhāt Ahdāf al-injāz ladá ṭalabat Ikhtiṣāṣ al-Irshād alnfsī fī Kullīyat al-Tarbiyah bi-Jāmi‘at al-Aqṣá. Majallat Jāmi‘at al-Aqṣá : : Silsilat al-‘Ulūm al’nsānyyah. 20 (1).
Aḥmad, Najāḥ Aḥmad. al-Baṭsh, Muḥammad Walīd. (2000M). al-‘awāmil alm’ththirh ‘alá Tanmiyat aldāf‘yyah ladá al-ṭalabah fī al-Madāris al’sāsyyah fī minṭaqat ‘mmān al-Kubrá. [Risālat mājistīr manshūrah]. al-Jāmi‘ah al’rdnyyah.
Bal‘āwī, Mundhir Yūsuf Fayyāḍ. (2018m). Aldāf‘yyah al’kādymyyah (aldākhlyyah wālkhārjyyah) ladá al-ṭullāb almstjdyn fī Jāmi‘at al-Qaṣīm. al-Majallah al‘ilmyyah li-Jāmi‘at al-Malik Fayṣal (al-‘Ulūm al’nsānyyah wāl’dāryyah) 19.
Būdībah, Fāṭimah. ibn Sulaymān, Nasīmah. (2019m). dawr al-usrah fī tawjīh al-abnā’ Naḥwa Altkhṣṣuṣ aljām‘ī min wijhat naẓar ṭalabat al-Sunnah ūlá jām‘y-dirāsah mydānyyah bi-Jāmi‘at Muḥammad al-Ṣiddīq ibn Yaḥyá jyjl-. [Risālat mājistīr ghayr manshūrah]. Kullīyat al-‘Ulūm al’nsānyyah wālājtmā‘yyah. al-Jazā’ir.
Turkī, Āminah Allāh. (1990m). Dirāsah dāf‘yh al-injāz, taṭawwuruhā wtbāynhā wa-‘alāqatuhā bi-ba‘ḍ al-mutaghayyirāt ladá talāmīdh al-marḥalah al-ibtidā’īyah bi-Dawlat Qaṭar, Risālat duktūrāh. Jāmi‘at ‘Ayn Shams. al-Qāhirah
Tūq, Muḥyī al-Dīn. ‘Adas, ‘Abd al-Raḥmān. (1984m) Asāsīyāt ‘ilm al-nafs altrbwī. al-Jāmi‘ah al’rdnyyah.
al-Thubaytī, ‘Alī Ḥāmid. (1996m). al-ṣidq altnb’y li-ma‘āyīr alqabwl fī Kullīyat alm‘llimyn bi-al-Ṭā’if. Risālat al-Khalīj al‘rbī. Maktab al-Tarbiyah al‘rbī li-Duwal al-Khalīj. al-‘adad 57.
Jabal, Fawzī Muḥammad. (2001M). ‘ilm al-nafs al-‘āmm. Miṣr : al-Maktab aljām‘ī al-ḥadīth.
Junblāṭ, mādlyn Muḥammad. (2021m). Taqyīm Jawdah albinyah althṭyyah alt‘lymyyah min wijhat naẓar ṭalabat al-Dirāsāt al-‘Ulyā : dirāsah mydānyyah fī Kullīyat al-Ādāb bi-Jāmi‘at Tishrīn. Majallat Jāmi‘at Tishrīn lil-Buḥūth wa-al-Dirāsāt al‘ilmyyah. 43 (1). Jāmi‘at Tishrīn. Ḥalīm, shyry Mus‘ad. (2015m). aldāf‘yyah al’kādymyyah wa-‘alāqatuhā bālāndmāj almdrsī ladá talāmīdh al-marḥalah al’‘dādyyah. Dirāsāt ‘rbyyah fī ‘ilm al-nafs, 14 (1).
Ḥanbalī, ‘Urayb. (1989m). al‘alāqh bayna Anmāṭ tanshi’at al-wālidayn wa-anmāṭ shkhṣyyah atfālihim fī al-marḥalah al-ibtidā’īyah al-‘Ulyā. [Risālat mājistīr ghayr manshūrah]. al-Jāmi‘ah al’rdnyyah.
al-Dulaymī, Khālid Jamāl. al-‘Aẓīmī, ‘Alī Ḥasan. (2014m). al-raghbah fī altkhṣṣuṣ w‘alāqth bāldāf‘yh al’kādymyyah ladá ṭalabat al-Jāmi‘ah. Majallat al-Ādāb. 2014 (109) Baghdād.
Rdāf, Lubná. Dammām, Lamyā’. (2022m). mustawá aldāf‘yyah llt‘llum ladá ṭalabat Qism al-‘Ulūm Alājtmā‘yyah bi-Jāmi‘at Umm al-Bawāqī fī ḍaw’ mtghyyir altkhṣṣuṣ aldrāsī. [Risālat mājistīr], Jāmi‘at al‘rbī ibn Mahīdī, Umm al-Bawāqī.

Rifā‘ī, Anṣār Muḥammad ‘Awaḍ Allāh. (2017m). al-naẓarīyāt wa-al-ru’á alfkryyah Naḥwa ḥiwār al-ḥaḍārāt wa-dawr al-Funūn fī Iḥtirām al-Tanawwu‘ althqāfī. Majallat amsyā. 3 (12). Miṣr.
Ramaḍān, Na‘īmah. bwbkry, Laylá. (2018m). aldāf‘yyah aldākhlyyah llt‘llum (mafhūmuhā wa-anwā‘hā wa-ahamm al-naẓarīyāt almfssirh la-hā). Majallat mujtama‘ tarbiyat ‘amal. ‘adad khāṣṣ Mārs. Jāmi‘at Mawlūd Mu‘ammarī. al-Jazā’ir.
al-Zawmān, Khālid. al‘jyl, Muḥammad. Darwīsh, ‘Alī. (2020m). miqyās aldāf‘yyah Naḥwa t‘llum Mqrrarāt ishghāl al-ma‘ādin ladá ṭalabat Kullīyat al-Tarbiyah al’sāsyyah fī Dawlat al-Kuwayt. Majallat Buḥūth al-Tarbiyah alnw‘yyah. Jāmi‘at al-Manṣūrah. al-‘adad 58.
al-Sa‘ūd, Khālid Muḥammad. (2013m). Ittijāhāt al-ṭalabah Naḥwa altḥāqhm btkhṣṣ al-Tarbiyah alfnyyah bi-Jāmi‘at al-Malik Fayṣal. Majallat al-Manārah lil-Buḥūth wa-al-Dirāsāt. 19 (2). al-Urdun. al-Sayyid, Asmā’ Muḥammad. (2022m). al-Furūq bayna ṭullāb wa-ṭālibāt Qism al-Maktabāt wa-al-Wathā’iq wa-al-Ma‘lūmāt fī aldāf‘yyah aldrāsyyah wa-al-riḍā ‘an altkhṣṣuṣ. al-Majallah al‘ilmyyah lil-Maktabāt wa-al-Wathā’iq wa-al-Ma‘lūmāt. 4 (9). Kullīyat al-Ādāb. Jāmi‘at al-Qāhirah.
al-Shu‘aybī, Muḥammad al-Ṣaghīr. ‘tyqw, Qāsim, Abū Bakr, Yāsir. (2021m). Madá Riḍā al-Ṭullāb ‘an Jawdah khidmat al-Ta‘līm al’lktrwnī-dirāsah ṭṭbyqyyah bi-Jāmi‘at al-Malik khāld-Abhā. mlḥaq Majallat al-Jāmi‘ah al‘rāqyyah, al-‘adad, 2/15-270.
al-Shahrī, ‘Abd Allāh Ẓāfir. (2001M). al-dawāfi‘ alwāq‘yyah lāltḥāq al-ṭullāb bi-Qism al-Tarbiyah alfnyyah fī Kullīyat al-Tarbiyah bi-Jāmi‘at al-Malik Sa‘ūd. Majallat al-qirā’ah wa-al-ma‘rifah. al-‘Adad 12. Kullīyat al-Tarbiyah. Jāmi‘at ‘Ayn Shams.
al-Ṣaftī, Muṣṭafá Muḥammad. (1980m). al-Riḍā ‘an al-Dirāsāt bi-Kullīyat al-Tarbiyah w‘alāqth bi-ba‘ḍ almtghyyirāt. [Risālat mājistīr]. Kullīyat al-Tarbiyah. Jāmi‘at al-Iskandarīyah.
‘Abd al-Ghaffār, Anwar Fatḥī. (2003m). al-Riḍā alt‘lymī w‘alāqth bāldāf‘ ll’njāz ladá al-Ṭālibāt alm‘llimāt alfā’qāt – al-‘Ādiyāt. Majallat Kullīyat al-Tarbiyah bi-al-Manṣūrah. 2 (52).
‘Abd Ḥusayn, Zaynab Ṣubḥī. (2007m). dāf‘yh al-ṭalabah lil-dirāsah fī Qism al-Funūn almwsyqyyah bi-Kullīyat al-Funūn al-jamīlah. Majallat al’kādymī. al-‘adad 47. Jāmi‘at Baghdād.
Ghubārī, Thā’ir Aḥmad. (2008M). aldāf‘yyah : alnẓryyah wa-al-taṭbīq. al-Urdun : Dār al-Masīrah lil-Nashr wa-al-Tawzī‘.
Qāsim, Nādir Fatḥī. (2008M). al-Riḍā aldrāsī w‘alāqth bālātjāh Naḥwa al-‘unf ladá ‘ayyinah min ṭullāb Kullīyat al-Tarbiyah-Jāmi‘at ‘Ayn Shams, Majallat Kullīyat al-Tarbiyah bbwrs‘yd, ‘A (3).
al-Qāḍī, Yūsuf Muṣṭafá. Faṭīm, Luṭfī Muḥammad. Ḥusayn, Maḥmūd ‘Aṭā. (1981M). al-Irshād alnfsī wa-al-tawjīh altrbwī. al-Riyāḍ : Dār al-Mirrīkh.
Qiṭāf, Muḥammad. (2021m). al-Riḍā ‘an altkhṣṣuṣ aldrāsī ‘inda ṭullāb al-Jāmi‘ah w‘alāqth bi-ba‘ḍ almtghyyirāt alshkhṣyyah wāl’kādymyyah ldyhm. Majallat al-‘Ulūm al’nsānyyah li-Jāmi‘at Umm al-Bawāqī. 8 (1). al-Jazā’ir.

Muḥammad, Aḥmad. (2013m). al-Riḍā ‘an altkhṣṣuṣ aldrāsī ‘inda ṭullāb Jāmi‘at Umm al-Qurá w‘alāqth btwāfqhm alnfsī wālājtmā‘ī wthṣylhm aldrāsī, Majallat Ittiḥād al-jāmi‘āt al‘rbyyah wa-‘ilm al-nafs, 11 (3).
Almsrwryh, Thurayyā Yaḥyá. (2015m). al-Qudrah altnb’yh lm‘dl althānwyyah al‘āmmah bālthṣyl aldrāsī aljām‘ī : taḥlīl Bu‘dī. [Risālat mājistīr]. Kullīyat al-Tarbiyah Jāmi‘at al-Sulṭān Qābūs.
M‘wāl, Aḥmad Muḥammad. iktyby, Laylá Muḥammad. (2017m). dirāsah llt‘rruf ‘alá al-Furūq fī mustawá aldāf‘yyah ll’njāz Ḥasab mtghyray altkhṣṣuṣ wa-al-jins. Majallat al-qal‘ah. Kullīyat al-Ādāb wa-al-‘Ulūm bmslāth. al-‘adad 7. Jāmi‘at al-Marqab. Lībiyā.
Mansī, Maḥmūd ‘Abd al-Ḥalīm. (1987m). qirā’āt fī ‘ilm al-nafs. ṭ3, al-Iskandarīyah : al-Maktab aljām‘ī al-ḥadīth. Mūsá, Rashād ‘Alī. Abū nāhyh, Ṣalāḥ al-Dīn Muḥammad. (1988m). al-Furūq bayna al-jinsayn fī al-Dāfi‘ ll’njāz. al-Hay’ah al-Miṣrīyah al‘āmmah lil-Kitāb. al-‘adad 5.
al-Nabhān, Mūsá. (1995m). dirāsah taḥlīlīyah li-wāqi‘ al-bī’ah al-Tarbawīyah lil-madāris al-thānawīyah fī Janūb al-Urdun. Majallat abḥāth al-Yarmūk : Silsilat al-‘Ulūm al-Insānīyah wa-al-Ijtimā‘īyah, mjld11. al‘dd1.
Nshwāty, ‘Abd al-Majīd (1984m). ‘ilm al-nafs altrbwī. al-Urdun : Dār al-Furqān lil-Ṭibā‘ah wa-al-Nashr.
al-Nūbānī, Muṣṭafá. (1995m). al-‘awāmil alm’ththirh fī ikhtiyār altkhṣṣuṣ ladá Ṭalabat albkālwryws fī al-Jāmi‘ah al’rdnyyah. [Risālat mājistīr ghayr manshūrah]. Kullīyat al-Dirāsāt al-‘Ulyā. al-Jāmi‘ah al’rdnyyah.
Nys, Ḥakīmah. (2010m). al-ḥājāt al’rshādyyah wa-‘alāqatuhā bāltwāfq alnfsī wa-al-riḍā ‘an al-dirāsah ladá talāmīdh al-Sunnah al-ūlá min al-Ta‘līm althānwī, [Risālat mājistīr ghayr manshūrah], Qism ‘ilm al-nafs wa-‘ulūm al-Tarbiyah wāl’rṭwfwnyā, Kullīyat al-‘Ulūm al’nsānyyah wālājtmā‘yyah, Jāmi‘at al-Jazā’ir.
Nīllī, Sa‘īdah. (2016m). Dawr al-Muḥaddidāt al’usryyah fī ikhtiyār al-ṭālib lltkhṣṣ aljām‘ī, [Risālat mājistīr] Jāmi‘at qāṣdy mrbāḥ-Warqalah. al-Jazā’ir.
Hurmuz, Ṣabāḥ. (1987m). Ittijāhāt ṭalabat Kullīyat al-Tarbiyah bi-Jāmi‘at al-Mawṣil Naḥwa mihnat al-tadrīs. Majallat al-‘Ulūm al’nsānyyah. al-Kuwayt.
Wuhaybah, ḥmyzy. ibn Mubārak, Nasīmah. (2016m). al-Riḍā ‘an altkhṣṣuṣ aldrāsī w‘alāqth bāldāf‘yh ll’njāz ladá al-ṭalabah al-Jāmi‘īyīn(dirāsah muqāranah bayna al-ṭalabah alnẓāmyyn alklāsyk wul. M. D fī al-Jāmi‘ah al-Jazā’irīyah – Jāmi‘at Bātnah unmwdhjan). ‘ālam al-Tarbiyah. alm’ssash al‘rbyyah lil-Istishārāt al‘ilmyyah wa-Tanmiyat al-mawārid albshryyah. al-‘adad 56. al-Maghrib.

متطلبات استخدام العلاج الجدلي السلوكي في الممارسة المهنية للخدمة الاجتماعية بمستشفيات الصحة النفسية

د. عبير عبد الله الشريف د. هاني شاكر الشريف
قسم الخدمة الاجتماعية – جامعة أم القرى

متطلبات استخدام العلاج الجدلي السلوكي في الممارسة المهنية للخدمة الاجتماعية بمستشفيات الصحة النفسية

د. عبير عبد الله الشريف د. هاني شاكر الشريف

قسم الخدمة الاجتماعية – جامعة أم القرى

تاريخ تقديم البحث: 2024/3/30م تاريخ قبول البحث: 2024/4/25م

ملخص الدراسة:

هدفت الدراسة إلى تحديد متطلبات استخدام العلاج الجدلي السلوكي في الممارسة المهنية للخدمة الاجتماعية بمستشفيات الصحة النفسية، وتكونت عينة الدراسة الأساسية من (120) أخصائي اجتماعي بالمصحات النفسية "مجمع إرادة والصحة النفسية بمدينة الرياض وجدة والدمام- مستشفى الصحة النفسية بالطائف"، واستخدمت الدراسة استمارة استبيان خاصة بالأخصائيين الاجتماعيين، وأظهرت نتائج الدراسة أن مستوى المتطلبات المعرفية مرتفع، ومستوى المتطلبات المهارية مرتفع، ومستوى المتطلبات القيمية مرتفع، كما كان مستوى الصعوبات التي تواجه استخدام العلاج الجدلي السلوكي في الممارسة المهنية للخدمة الاجتماعية بمستشفيات الصحة النفسية مرتفع، ومستوى المقترحات اللازمة لتفعيل استخدام العلاج الجدلي السلوكي في الممارسة المهنية للخدمة الاجتماعية بمستشفيات الصحة النفسية مرتفع، وأوصت الدراسة بتنفيذ دورات تدريبية متخصصة للأخصائيين الاجتماعين في العلاج الجدلي السلوكي من خلال متخصصين وخبراء؛ لتحسين المستوى المعرفي والمهارى والقيمي لديهم، لمساعدة المرضي الذين يعالجون باستخدام هذا النوع من العلاج.

الكلمات المفتاحية: متطلبات– العلاج الجدلي السلوكي– الممارسة المهنية للخدمة الاجتماعية– مستشفيات الصحة النفسية.

Requirements for Use of Dialectical Behavioral Therapy (DBT) in the Professional Practice of Social Work in Mental Health Hospitals

D. Abeer Abdullah Al-Sharif **D.Hani Shaker Al-Sharif**
Department of Social Service - Umm Al-Qura University

Abstract:

The study aimed to determine the requirements for the use of dialectical behavioral therapy in the professional practice of social work in mental health hospitals, and the basic study sample consisted of (120) social workers in psychiatric clinics "Erada and mental health complex in Riyadh, Jeddah and Dammam - mental health hospital in Taif", and the study used a questionnaire form for social workers, and the results of the study showed that the level of cognitive requirements is high, the level of skill requirements is high, and the level of value requirements is high, and the level of difficulties facing the use of Dialectical behavioral therapy in the professional practice of social work in mental health hospitals is high, and the level of proposals necessary to activate the use of dialectical behavioral therapy in the professional practice of social work in mental health hospitals is high, and the study recommended the implementation of specialized training courses for social workers in dialectical behavioral therapy through specialists in dialectical behavioral therapy to improve the level of knowledge, skills and values for them, to help patients who are treated using this type of treatment.

keywords: Requirements- Dialectical Behavioral Therapy Professional Practice of Social Work-Mental Health Hospitals.

مقدمة الدراسة:

تواجه المجتمعات العديد من المخاطر والأمراض التي تعكر صفو الحياة وتهدر الطاقات، وتضعف سبل التنمية والرخاء، وفي مقدمة هذه المخاطر الأمراض والاضطرابات النفسية حيث انتشرت في الآونة الأخيرة العديد من الأمراض النفسية، نتيجة لزيادة الضغوط على الأفراد، وأصبح العديد منهم يعانون من مشكلات معقدة وأزمات مختلفة، سواء على المستوى الشخصي أو الأسري أو المجتمعي، لذلك اهتمت الدراسة بمتطلبات مدخل علاجي حديث للممارسة المهنية للخدمة الاجتماعية في المستشفيات النفسية.

ومن ثم فإن إصابة أفراد المجتمع بالمرض النفسي سوف يؤثر سلبا على عملية التنمية، وتمتعهم بالصحة النفسية سيؤدي إلى رفع كفاءتهم الإنتاجية فالعلاقة بين التنمية والصحة وثيقة الصلة، ويتضح من الفوائد التي تصبغها التنمية الاقتصادية والاجتماعية على الناحية الصحية (الشحات، ٢٠٠٥، ٢٨٥٧).

نشأة وتطور العلاج الجدلي السلوكي (DBT) لأول مرة باستخدام النظرية البيولوجية الاجتماعية Theory Biosocial وجاء من أفكار مارشا لينهان Linean Mashad الطبيبة النفسية وأستاذة علم النفس في جامعة واشنطن، وهي مؤلفة لكتاب وصف العلاج المرفق بدليل للتدريب على مهارات العلاج السلوكي الحالي، حيث استخدمت هذا الأسلوب، والذي يعتمد على نظرية اجتماعية علم منشأ الأمراض النفسية، مبادئ العلاج المستمدة من نظرية التعلم، وعلم النفس الاجتماعي، وغيرها من مجالات العلوم النفسية، وتلك المستمدة من الفلسفة الجدلية، (محروم والخوالدة ،2021، 367 -409)

ولا شك في أهمية استخدام العلاج الجدلي السلوكي في الممارسة في مجال الصحة النفسية للمساعدة في علاج الأفراد الذين يعانون من اضطرابات الشخصية الحدية، ومن لديهم أعراض التقلبات الانفعالية الحادة والحساسية المفرطة، والتفكير الرمادي والانفعالات المزمنة للأفكار والخواء النفسي أو محاولات الانتحار أو إلحاق ضرر بالذات ونوبات الغضب واضطراب الهوية الشخصية، والعلاقات السلبية مع الآخرين.

وينصب اهتمام الخدمة الاجتماعية الطبية في مجال الصحة النفسية من خلال الأخصائي الاجتماعي في تقديم الخدمات العلاجية غير الدوائية، واستخدام الاساليب والمداخل العلاجية الحديثة التي تساعد بجانب العلاجي الدوائي على الحد من أعراض الاضطرابات والأمراض النفسية لدى المصابين، ومساعدتهم للوصول إلى التوافق النفسي والاجتماعي الذي يمكنهم من التكيف والعيش بصورة سوية في بيئته الاجتماعية.

مشكلة الدراسة:

تنبع مشكلة الدراسة من واقع ممارسة مهنة الخدمة الاجتماعية في العديد من مجالات الصحة والرعاية الاجتماعية، وبصورة خاصة مجال الصحة النفسية، مستخدمة العلاج الجدلي السلوكي من خلال أخصائيين اجتماعيين يتم تأهيلهم وتدريبهم للممارسة المهنية عبر هذا التنوع من المجالات والأساليب، الذي يمثل قوة لمهنة الخدمة الاجتماعية في مجال الصحة النفسية. فالعلاج السلوكي الجدلي عباره عن تدخل نفسي اجتماعي مكثف وشامل، ومتعدد الوسائط يعتمد عمى الفنيات المعرفية والسلوكية القائمة على اليقظة العقلية، ويدمج بين مبادئ

السلوكية والفلسفة الجدلية والهدف الأساسي منه هو مساعده العملاء على تطوير حياه تستحق العيش (Ward-Ciesielski, etal,2020) .

والجدير بالذكر أن العلاج السلوكي الجدلي ظهر نتيجة لنقص كفاءة المعالجة المعرفية في التصدي لبعض المشكلات الانفعالية بالإضافة الي تركيزه على تغيير التعامل مع الأحداث والظروف المؤسفة، من خلال الاهتمام والقبول، وإيجاد معني لهذه الاحداث وتحمل المحن والالم بمهاره. ووفقًا لتقارير منظمة الصحة العالمية لعام (2021)، والتي أشارت إلى معاناة "مليار شخص" من الاضطرابات النفسية. إذ تعد المملكة إحدى الدول التي اهتمت منذ تأسيسها بتقديم الرعاية الصحية عامة، وخدمات الصحة النفسية بشكل متخصص ومتقدم، وذلك من خلال إنشاء مستشفيات الصحة النفسية على مستوى المملكة، وعلى الرغم من إنشاء مستشفيات الصحة النفسية في المملكة إلا أن إعداد مرضى الصحة النفسية في تزايد مستمر (الغامدي،2022، 121).

حيث أطلق مركز الملك سلمان لأبحاث الإعاقة مشروع المسح الوطني السعودي للصحة النفسية عام 2010، كجزء من مبادرة المسح العالمي للصحة النفسية التابع لمنظمة الصحة العالمية وجامعة هارفارد، والتي أُجريت في أكثر من (36) دولة حتى الآن. ومن أبرز نتائج برنامج المسح الوطني السعودي للصحة النفسية التي تم الكشف عنها في أواخر 2019، أن نحو 34 % من السعوديين تنطبق عليهم معايير تشخيص اضطرابات الصحة النفسية في وقت ما من حياتهم، وأن نحو 13 % فقط منهم يسعون إلى تلقي العلاج لاضطراباتهم في إحدى سنوات حياتهم. كما تؤكد إحصائيات الصحة النفسية في المملكة العربية

السعودية أن معدل انتشار الاضطرابات النفسية بين الشباب السعودي (15-24 عامًا) يمثل 40% بحسب نتائج المسح الوطني السعودي للصحة النفسية أكتوبر 2019م، وقد بينت نتائج المسح بأن 9,5% ممن يعانون من اضطرابات الصحة النفسية قد تلقوا العلاج عن طريق فريق طبي بمشاركة الأخصائي الاجتماعي (التويجري، 2019، 18).

ومن هنا يمكن القول بأن المرض النفسي هو أكثر أنواع الأمراض تعقيدًا لارتباطه بحياة المريض وأسرته والمجتمع المحيط به، ومن هنا يبرز دور الخدمة الاجتماعية الطبية ممثلة بالأخصائي الاجتماعي كأحد الكوادر المهنيين في الفريق الطبي، للتعامل مع الحالات التي تحتاج للتدخل المهني في جانب الصحة النفسية، منذ المراحل الأولى للعملية العلاجية حتى نهايتها، حيث بلغ عدد الأخصائيين الاجتماعيين العاملين في مستشفيات وعيادات الصحة النفسية (909) أخصائي اجتماعي (وزارة الصحة السعودية، 2016).

وبتحليل الدراسات السابقة يتضح عدم وجود دراسات تناولت الموضوع القائم بصورة مباشرة، ولكن توجد العديد من الدراسات المرتبطة بممارسة العلاج الجدلي السلوكي من قبل الأكاديميين، ولن يتطرق أحد الباحثين حول ممارسة الأخصائيين الاجتماعيين الممارسين الفعليين في مجال الصحة النفسية على كيفية تطبيق العلاج الجدلي السلوكي في الخدمة الاجتماعية " في حدود علم الباحثين".

وانطلاقًا مما سبق تسعى الدراسة القائمة للكشف عن متطلبات استخدام العلاج الجدلي السلوكي في الممارسة المهنية للخدمة الاجتماعية بمستشفيات

الصحة النفسية. وتحاول الإجابة على السؤال الرئيس: "ما متطلبات استخدام العلاج الجدلي السلوكي في الممارسة المهنية للخدمة الاجتماعية بمستشفيات الصحة النفسية"؟ وينبثق منه مجموعة من التساؤلات الفرعية تتمثل في التالي:

1. ما المتطلبات المعرفية للعلاج الجدلي السلوكي في الممارسة المهنية للخدمة الاجتماعية بمستشفيات الصحة النفسية؟
2. ما المتطلبات المهارية للعلاج الجدلي السلوكي في الممارسة المهنية للخدمة الاجتماعية بمستشفيات الصحة النفسية؟
3. ما المتطلبات القيمية للعلاج الجدلي السلوكي في الممارسة المهنية للخدمة الاجتماعية بمستشفيات الصحة النفسية؟
4. ما معوقات استخدام العلاج الجدلي السلوكي في الممارسة المهنية للخدمة الاجتماعية بمستشفيات الصحة النفسية؟
5. ما المقترحات اللازمة لتفعيل استخدام العلاج الجدلي السلوكي في الممارسة المهنية للخدمة الاجتماعية بمستشفيات الصحة النفسية؟

أهداف الدراسة:

ويتمثل الهدف الرئيسي للدراسة في: "تحديد متطلبات استخدام العلاج الجدلي السلوكي في الممارسة المهنية للخدمة الاجتماعية بمستشفيات الصحة النفسية". وينبثق منه مجموعة من الأهداف الفرعية تتمثل في التالي:

1. تحديد المتطلبات المعرفية للعلاج الجدلي السلوكي في الممارسة المهنية للخدمة الاجتماعية بمستشفيات الصحة النفسية.

2. تحديد المتطلبات المهارية للعلاج الجدلي السلوكي في الممارسة المهنية للخدمة الاجتماعية بمستشفيات الصحة النفسية.

3. تحديد المتطلبات القيمية للعلاج الجدلي السلوكي في الممارسة المهنية للخدمة الاجتماعية بمستشفيات الصحة النفسية.

4. تحديد معوقات استخدام العلاج الجدلي السلوكي في الممارسة المهنية للخدمة الاجتماعية بمستشفيات الصحة النفسية.

5. تحديد المقترحات اللازمة لتفعيل استخدام العلاج الجدلي السلوكي في الممارسة المهنية للخدمة الاجتماعية بمستشفيات الصحة النفسية.

6. تصميم برنامج تدريبي مقترح لتفعيل استخدام العلاج الجدلي السلوكي في الممارسة المهنية للخدمة الاجتماعية بمستشفيات الصحة النفسية.

أهمية الدراسة:

الأهمية النظرية:

- إلقاء الضوء على نوع من أنواع العلاج النفسي المصمم لمساعدة الأفراد في تغيير نمط سلوكهم غير الفعال مثل: إيذاء النفس، التفكير بالانتحار، وتعاطي الكحول والمواد المخدرة، وظهور العلاج الجدلي السلوكي نتيجة لنقص كفاءة المعالجة المعرفية في التصدي لبعض المشكلات السلوكية والانفعالية.

- يقدم العلاج الجدلي السلوكي للأفراد مهارات جديدة تساعدهم على التحكم في انفعالاتهم المؤلمة والتقليل من الصراعات في علاقاتهم، تتطرق الدراسة الراهنة

إلى أحد الموضوعات المهمة، وهي العلاج الجدلي السلوكي، والتي يحتاجها المرضى.

– تقدم الدراسة برنامجًا علاجيًا يتسم بالشمولية في التقنيات والاستراتيجيات التي تستهدف رفع مستوى الصحة النفسية، قد تساهم في إثراء الجانب النظري فيما يتعلق بالدراسات الخاصة بالخدمة الاجتماعية الطبية عامة، والخدمة الاجتماعية الطبية في مجال الصحة النفسية خصوصًا.

الأهمية التطبيقية:

– ما تسفر عنه الدراسة الراهنة من نتائج يمكن أن تساعد في فتح المجال لبناء برامج علاجية قائمة على العلاج الجدلي السلوكي لعلاج مشكلات المرضى المختلفة، ويمكن استخدامه أسلوبًا علاجيًا يتميز باعتماده على فنيات كثيرة ومتنوعة، تعتمد على التقليل والاستحسان للأفراد وخبراتهم، والتأكيد على التغيير.

– تزويد الأخصائيين الاجتماعيين الممارسين للعلاج النفسي بفنيات ومهارات ممارسة العلاج الجدلي السلوكي بشكل عملي، الأمر الذي يدفعهم لتقديم خدمة أفضل للمرضى.

– توجيه اهتمام الأخصائيين الاجتماعيين لبناء برامج وقائية من خلال تنمية مهارات أساليب المواجهة والتدريب على اليقظة الذهنية، ومهارات زيادة القدرة على تحمل الألم الانفعالي، والتنظيم والتحكم في الانفعالات.

مفاهيم ومصطلحات الدراسة:

تضمنت الدراسة عدة مفاهيم أساسية كتالي:

1. مفهوم المتطلبات:

تعرف لغوياً بأنها مصدر الفعل المبنى للمجهول طلب ما يطلب باعتباره ضرورياً لسد الحاجات وتلبية الرغبات (خضير، 2015، 80)

وأشار إليها قاموس الخدمة الاجتماعية بأنها تحديد الموارد القائمة، أو التي يمكن إتاحتها والبرامج والجهود التعاونية للربط والتنسيق لهذه الموارد، حتى يمكن تجنب الازدواج والصراع أو التنافس، وتحديد مدى نطاق ونوعية الخدمات التي تقدم (عبد الواحد، 2015، 880)

يمكن تعريف المتطلبات إجرائياً طبقاً لهذه الدراسة بأنها: مجموعة الخصائص والصفات والعناصر التي تتوفر لدى الاخصائي الاجتماعي الطبي لاستخدام العلاج الجدلي السلوكي وهي:

أ- المتطلبات المعرفية ب- المتطلبات المهارية ج- المتطلبات القيمية (الدرجة التي يحصل عليها المستجيبون على استمارة الاستبيان المستخدمة في هذه الدراسة لمعرفة هذه المتطلبات).

2. مفهوم العلاج الجدلي السلوكي:

العلاج الجدلي السلوكي نهج يجمع بين تقنيات العلاج السلوكي المعرفي وعناصر السلوكية والفلسفة الديالكتيكية، ويعنى بالجدلية نوع من المنطق لإدراك أن هناك أكثر من حقيقة واحدة (أقطاب)، وتوليف هذه الحقائق يؤدى إلى التغيير المستمر (البليطي،2021، 170).

وُينظر للعلاج الجدلي السلوكي من قبل Linehan, M. على أنه: ذلك المدخل العلاجي الذي يستند إلى النظرية المعرفية السلوكية والفلسفية الجدلية، بهدف تدريب الأفراد على خفض أو تعديل الانفعالات المتطرفة والحدية، وخفض السلوك السلبي المرتبط بالانفعالات، وتنمية الثقة في كل من الانفعالات، والأفكار، والسلوك، ويقوم العلاج الجدلي على ثلاث أساليب رئيسية العلاج الفردي، والعلاج الجمعي، والعلاج عبر الهاتف(Linehan, M., 2015, 237).

وهو طريقة علاجية تجمع بين فنيات العلاج المعرفي السلوكي والاسترخاء والمهارات المساعدة، وتعزيز مهارات الوعى الذاتي، وفنيات المعاجلة الأساسية كحل المشكلات، والتدرب على مهارات التعرض، كما أنه شكل من العلاج الشامل مزيج العلاج المعرفي السلوكي بالمنهج القائم على القبول والممارسات التأملية، ويتطلب مصطلح "جدلي Dialectical" محاولة الموازنة بين المواقف التي تبدو متناقضة، ويعمل المعالج لإيجاد توازن جيد بين قبول المريض لنفسه كما هو، ثم إجراء تغييرات إيجابية في حياته، وقد يشعر في النهاية أن هذه الأهداف ليست متضاربة كما تبدو في البداية، كما يساعده على تعلم كيفية التعامل مع مشاعره بطريقة مختلفة، ويعد الجدل مفهومًا فلسفيًا يتضمن عددًا من الافتراضات أهمها: كل الأشياء مترابطة ومتصلة، التغيير أمر حتمي لا مفر منه ومستمر، يمكن دمج الأضداد حتى تكون متكاملة لتطوير تقريب أقرب للحقيقة. وتعد النقطة الأخيرة التي يتم التأكيد عليها في العلاج الجدلي السلوكي هي جوهر التوازن الصريح المستمر للقبول والتغيير الذي سنصفه بأنه أمر يعتمد عليه المعالج طوال فترة العلاج (Brodsky & Katsakou: Stanley, 2013) .

وأيضا عرف العلاج الجدلي السلوكي على أنه النمط الإرشادي القائم على تدريب الأفراد على المهارات السلوكية التكيفية، التي تهدف إلى مساعدتهم على التخلص من السلوكيات غير السوية واستبدالها بسلوكيات أخرى سوية، كالتدريب على تنظيم الانفعالات وتحمل الضغوط وحل المشكلات والعلاقات الشخصية الفعالة (Rizvi, Dimeff, Carroll, & Linehan, 2011).

كما أنه طريقة تنتمي للإرشاد المعرفي السلوكي مع دمج جوانب من مداخل إرشادية أخرى كالإرشاد العقلاني الانفعالي والمتمركز حول العميل، ويعتمد على فكرة الجدلية حيث تحقيق التوازن العقلي والتخلص من المتناقضات والتغلب على كل ما يشوه البناء المعرفي، ويعوق الفرد عن تحقيق التغير الإيجابي لحياته الشخصية، ولذلك فإن الجدلية تعني الموازنة بين التقبل والرغبة في التغير، وهو يستخدم فنيات تنطلق من فكرة الجدلية وأخرى، ومساعدة كالتدريب على المهارات وحل المشكلات (حسين،2016، 54).

يمكن تعريف العلاج الجدلي السلوكي إجرائياً طبقاً لهذه الدراسة بأنها: أنه أسلوب علاجي يستخدمه الاخصائي الاجتماعي الطبي مع مرضى الاضطرابات النفسية في مستشفيات الصحة النفسية، لخفض السلوك السلبي المرتبط بالانفعالات، والأفكار المضطربة، من خلال برنامج علاجي جمعي وفردي، يستخدم في جلساته مهارات اليقظة العقلية، الفاعلية الشخصية، والاتزان الانفعالي.

3. مفهوم الممارسة المهنية:

تعرف الممارسة لغويًا: "مارس الشخص الشيء، عالجه وزاوله، قام بعمله، وتكتسب المهارة بالممارسة وبالاحتكاك والتدريب، وتمرس في الشيء، احتك به وتدرب عليه وزاوله، أي: صار خبيرًا به" (عمر، 2008، 2087).

والممارسة المهنية هي " تلك الممارسة التي تقوم على أساس عام من المعرفة والمهارة المرتبطة بالخدمة الاجتماعية التي تقدمها المهنة، وفي ذلك يستخدم الأخصائي الاجتماعي أساليب مهنية متنوعة للتدخل المهني، ويعمل مع أنساق مختلفة" (كرم الله، 2018، 19).

يمكن تعريف الممارسة المهنية إجرائياً طبقاً لهذه الدراسة بأنها: تنفيذ المعارف والمهارات والقيم المرتبطة بأسس الخدمة الاجتماعية ونماذجها التي يمارسها الأخصائي الاجتماعي الطبي في التعامل مع مرضى الاضطرابات النفسية في مستشفيات الصحة النفسية.

4. مستشفيات الصحة النفسية:

عرفت منظمة الصحة العالمية المستشفى على أنها" بمثابة تنظيم طبي واجتماعي يقدم الرعاية الصحية للسكان، ويشمل ذلك الجانب الوقائي والعلاجي، وتمتد خدماته من العيادة الخارجية إلى البيئة المترلية للمترددين، إلى جانب كونها مركزا لتدريب العاملين في المجال الصحي ومركزا لإجراء البحوث الاجتماعية والبيولوجية" (شعيب، 2014، 18).

وكذلك هي هيئة طبية تهدف إلى تقديم رعاية علاجية أو وقائية أو تنموية للأفراد وأسرهم سواء كانت رعاية عامة أو متخصصة، وتقدم هذه الرعاية لأفراد

يقيمون في بيئة جغرافية معينة ويتبعون قطاعًا مهنيًا، وتقدم خدماتها بلا استثناء (أبو المعاطي، 2005، 184).

يمكن تعريف مستشفيات الصحة النفسية إجرائياً طبقاً لهذه الدراسة بأنها: هي مستشفيات أو عيادات الصحة النفسية في مجمع إرادة بمدينة الرياض وجدة والدمام ومستشفى الصحة النفسية بالطائف، وهي مؤسسات طبية حكومية تقدم الرعاية الصحية للأشخاص الذين يعانون من اضطرابات نفسية وعصبية، وتقدم لهم خدمات علاجية وتأهيلية، بواسطة أشخاص متخصصين في مجال الطب النفسي والخدمة الاجتماعية، بهدف علاجهم وجعلهم يستطيعون ممارسة أدوارهم في المجتمع مرة أخرى.

الدراسات السابقة:

هناك العديد من الدراسات والأبحاث التي تؤكد على أهمية الممارسة المهنية للخدمة الاجتماعية بمجال الصحة النفسية ومنها:

دراسة صديق (2011) بعنوان" تقييم أدوار الأخصائي كممارس عام مع أنساق التعامل بأقسام الصحة النفسية بالمستشفيات الجامعية"، وهدفت إلى تحديد الأدوار المهنية للأخصائي الاجتماعي كممارس عام مع أنساق التعامل بأقسام الصحة النفسية بالمستشفيات الجامعية، دراسة وصفية واتبعت منهج المسح الاجتماعي، وتكونت عينة الدراسة من المرضى النفسيين وعددهم (66)، وعينة من فريق العمل وعددهم (32)، وعينة من الأخصائيين الاجتماعين وعددهم (30)، واستخدم الاستبيان لجمع البيانات، وأكدت

النتائج على أهمية ممارسة الخدمة الاجتماعية في أقسام الصحة النفسية بالمستشفيات.

دراسة القحطاني (2015) بعنوان "تقييم واقع الممارسة المهنية للخدمة الاجتماعية بمجمع الأمل للصحة النفسية بمدينة الرياض"، هدفت الدراسة إلى تقييم واقع الممارسة المهنية للخدمة الاجتماعية من وجهة نظر الأخصائيين الاجتماعيين والفريق المعالج والمرضى في مجمع الأمل للصحة النفسية في مدينة الرياض، وتكونت عينة الدراسة من جميع الأخصائيين الاجتماعيين في مجمع الأمل للصحة النفسية، وبلغ عددهم (34) أخصائيًا، وعدد (80) من الفريق المعالج، وبلغت عينة المرضى (142) مريضًا، واعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي، واستخدمت الاستبيان كأداة لجمع البيانات، وأظهرت النتائج أن أهم الممارسات المهنية للخدمة الاجتماعية من وجهة نظر الأخصائيين الاجتماعيين تمثلت في توعية الأخصائي الاجتماعي للمرضى من السلوكيات الخاطئة، وتزويد الطبيب المعالج بمعلومات خاصة بالمريض، وتمثلت وجهة نظر الفريق المعالج تجاه واقع الممارسة المهنية للخدمة الاجتماعية في أن الأخصائي الاجتماعي يعرض حالة المريض من الجانب الاجتماعي للفريق المعالج، ويمدهم بالمعلومات حول المريض، ويعمل مع الفريق المعالج بروح الفريق، أما وجهة نظر المرضى فقد تمثلت في أن الأخصائي الاجتماعي يوجههم إلى أسلوب التعامل الصحيح مع علاقتهم الاجتماعية.

دراسة الشهري (2015) بعنوان "الإعياء المهني للأخصائيين الاجتماعيين العاملين بالعيادات النفسية"، هدفت الدراسة إلى التعرف على أسباب الإعياء

المهني التي ترجع إلى طبيعة دور الأخصائيين الاجتماعيين العاملين في العيادات النفسية، وتكونت العينة من (6) عيادات نفسية بمدينة الرياض، يعمل بها (49) أخصائي اجتماعي من الذكور والإناث، واستخدمت الاستبيان كأداة لجمع البيانات، وأظهرت النتائج أن من أهم أسباب الإعياء المهني التي ترجع إلى طبيعة دور الأخصائيين الاجتماعيين العاملين في العيادات النفسية قصور الإمكانات في قسم الخدمة الاجتماعية،وكذلك صعوبة تغيير قناعات أسر المرضى تجاه المرض النفسي.

دراسة غانم وجبران (2015) بعنوان "تقييم المهارات المهنية لأخصائي خدمة الفرد في مجال الصحة النفسية"، وهدفت الدراسة إلى الوقوف على طبيعة ومستوى درجات المهارات المهنية عند أخصائيين خدمة الفرد العاملين في مجال الصحة النفسية على مقياس المهارات المهنية، دراسة تقييمية، واستخدمت منهج المسح الاجتماعي الشامل، ومقياس المهارات المهنية للأخصائيين الاجتماعيين، وتكونت العينة من (60) أخصائي اجتماعي، واظهرت النتائج أن أفراد المجتمع المدروس تتوفر لديهم المهارات المعرفية والتأثيرية ومهارات العلاقات الإنسانية في التعامل مع المرضى النفسيين، وإنه كلما زادت سنوات الخبرة للأخصائيين العاملين في مجال الصحة النفسية زادت القناعة بتوفر المهارات المعرفية ومهارات تفهم الدور ومهارات العلاقات الإنسانية، كما أن الأخصائيين الاجتماعيين يمتلكون المهارات التأثيرية في التعامل مع المستفيدين.

دراسة كونواي (Conway,2016) بعنوان "الأخصائيون الاجتماعيون في مجال الصحة العقلية: حالة رفاهيتهم ودعمهم"، وهدفت الدراسة إلى استكشاف

وفحص تجارب الأخصائيين الاجتماعيين في مجال الصحة النفسية، وذلك من خلال الإجابة عن الأسئلة التالية: ما تأثير العمل في مجال الصحة النفسية على رفاهية الأخصائي الاجتماعي؟ وما أنواع الدعم التي يجدها الأخصائيون الاجتماعيون العاملون في مجال الصحة العقلية أكثر فائدة، وما جوانب القصور التي يشعر الأخصائيون الاجتماعيون في مجال الصحة العقلية بوجودها في مستوى ونوع الدعم الذي يتلقونه في عملهم؟، وتكونت عينة الدراسة من (20) أخصائي اجتماعي، واعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي، واستخدم الباحث المقابلات لجمع البيانات، ومن ثم تحليلها واستخلاص نتائجها التي أكدت الدعم النفسي والاجتماعي من جانب الأخصائيين الاجتماعيين للمرضى النفسيين.

دراسة تريبليت (Triplett, 2017) بعنوان "العمل مع الأمراض العقلية وإعداد الأخصائيين الاجتماعيين"، هدفت هذه الدراسة إلى استكشاف خبرات المتخصصين في الخدمة الاجتماعية ومعلمي الخدمة الاجتماعية في ولاية تينيسي في الولايات المتحدة الأمريكية فيما يتعلق بمعرفة الصحة النفسية، والتجارب الإيجابية والصعبة للعمل مع قضايا الصحة النفسية، والحاجة المقترحة لتعزيز تعليم العمل الاجتماعي، وأشارت النتائج إلى أن أخصائي ومعلمي الخدمة الاجتماعية مؤهلون في معرفتهم بالصحة النفسية، كما أشارت استجابات أفراد العينة إلى ثلاث محاور رئيسية هي: الثقة في القدرات مع الاعتراف بالحاجة إلى الموارد أو الدعم أو الممارسة، اعتماد منظور منهجي للخبرات، وواقع العمل في مجال الصحة النفسية.

دراسة بولند وآخرون (Boland et al ,2019) بعنوان "استكشاف القيمة المضافة للعمل الاجتماعي في مجال الصحة العقلية في فرق مجتمعية متعددة التخصصات"، وهدفت الدراسة إلى التعرف على دور الأخصائي الاجتماعي في الصحة النفسية داخل فرق الصحة النفسية المجتمعية من وجهة نظر مستخدمي الخدمة، واتبعت الدراسة المنهج الوصفي، وتكونت العينة من (65) أخصائي اجتماعي، وتوصلت نتائج الدراسة إلى تحديد ثلاثة جوانب معينة من دور الأخصائيين الاجتماعيين في مجال الصحة العقلية، ويمكن تلخيصها على النحو التالي: أساليب الممارسة، وطبيعة المشاركة، ونطاق الدعم، كما أشارت النتائج إلى صعوبة التعرف على مساهمة الخدمة الاجتماعية ومحدودية البيانات الثانوية.

دراسة ابندستيرن وآخرون (Abendstern et al, 2020) بعنوان "تصورات دور الأخصائي الاجتماعي في فرق الصحة العقلية المجتمعية للبالغين في إنجلترا"، هدفت هذه الدراسة إلى توضيح دور الأخصائي الاجتماعي في فرق الصحة النفسية المجتمعية للبالغين في إنجلترا، من خلال مناقشة عدد من الأخصائيين الاجتماعيين وزملائهم متعددي التخصصات ضمن مناقشات جماعية بؤرية من أربع مؤسسات للصحة العقلية الإنجليزية، وتكونت عينة الدراسة من (45) أخصائي اجتماعي، وأظهرت النتائج أن الأخصائيين الاجتماعيين هم المجموعة المهنية الوحيدة التي تقود النموذج الاجتماعي، كما أن هذا النموذج يعزز ممارسة الفريق بأكمله، ويكون مطلوبًا إذا تم تقديم الدعم لمستخدمي الخدمة الذى

يعزز التعافي على المدى الطويل، وأنه بدون الأخصائيين الاجتماعيين ستزيد معاملات فريق الصحة النفسية المجتمعية.

دراسة العازمي (2022) بعنوان "دور الخدمة الاجتماعية الطبية في مستشفيات الصحة النفسية" ، هدفت الدراسة إلى التعرف على دور الخدمة الاجتماعية الطبية مع كل من المريض، وأسرة المريض، والفريق الطبي في مستشفيات الصحة النفسية، وتكونت العينة من جميع الأخصائيين الاجتماعيين العاملين في مستشفى الصحة النفسية ببريدة، والبالغ عددهم (23) أخصائيًا اجتماعًيا، واعتمدت الدراسة منهج المسح الاجتماعي، واستخدمت الدراسة استبانة لجمع البيانات، وقد أظهرت نتائج الدراسة أن أهم أدوار الخدمة الاجتماعية مع المريض هي: دراسة حالة المريض النفسي من الناحية الاجتماعية، وتخفيف الآثار السلبية المترتبة على المرض النفسي، ومع أسرة المريض فكانت: العمل على تدعيم الروح المعنوية لأسرة المريض النفسي، وتزويد الأسرة بالمعلومات التي تتعلق بطبيعة مرضه، أما أهم أدوار الخدمة الاجتماعية مع الفريق الطبي فقد تمثلت في القيام بالتقييم الاجتماعي النفسي للمريض النفسي، ومشاركة الفريق المعالج في جولاتهم اليومية على المرضى النفسيين، وتنسيق عمليات الاتصال بين أعضاء الفريق المعالج وبين المريض النفسي وأسرته.

دراسة المفتي وصباح (2023) بعنوان "الممارسة المهنية للأخصائي الاجتماعي الطبي في المراكز النفسية الحكومية وسبل تفعيلها"، هدفت الدراسة إلى تفعيل الممارسة المهنية للأخصائي الاجتماعي الطبي في المراكز النفسية الحكومية، وتكونت عينة الدراسة من (144) مفردة من المرضى النفسيين المترددين على

الأخصائي الاجتماعي بالمراكز النفسية الحكومية السبعة في قطاع غزة، واتبعت الدراسة المنهج الوصفي، واستخدمت الدراسة منهج المسح الاجتماعي بالعينة القصدية، واستخدمت الدراسة الاستبيان كأداة لجمع البيانات، وخلصت الدراسة إلى مجموعة من النتائج، أهمها: أن الدور الفعلي للأخصائي الاجتماعي الطبي في المراكز النفسية الحكومية كما يحدده المرضي "منخفض"، كما أظهرت النتائج أن هناك معوقات تحد من الممارسة المهنية للأخصائي الاجتماعي الطبي في المراكز النفسية الحكومية ومستواها مرتفع، وترجع إلى المريض والأخصائي الاجتماعي والمراكز النفسية.

وقد اهتمت دراسات عدة بفحص تأثير العلاج الجدلي السلوكي في خفض أعراض بعض الاضطرابات السلوكية والاجتماعية كتالي:

دراسة ايفرسون وشينك (Iverson, Shenk ,2009) التي بعنوان "العلاج السلوكي الجدلي للنساء ضحايا العنف المترلي"، هدفت إلى التعرف على فعالية برنامج باستخدام العلاج الجدلي السلوكي في خفض أعراض الاكتئاب واليأس لدى عينة من ضحايا العنف المترلي من الإناث، وتكونت عينة الدراسة من (31) من النساء ضحايا العنف المترلي، واتبعت الدراسة المنهج شبه التجريبي، واستخدمت مقياس للاضطرابات النفسية، وأظهرت النتائج انخفاضًا كبيرًا في أعراض الاكتئاب واليأس، والكرب النفسي العام، وزيادة التوافق الاجتماعي لدى أفراد العينة من النساء ضحايا العنف المترلي.

دراسة حسين (2016) بعنوان "فاعلية كل من العلاج الجدلي السلوكي والعلاج بالتعقل في التخفيف من أعراض اضطراب الشخصية الحدية، وأثر كل منهما

في تحسين التوافق الزواجي لدى عينة من معلمات التعليم الأساسي المتزوجات"، وهدفت الدراسة التحقق من فاعلية كل من العلاج الجدلي السلوكي والعلاج بالتعقل في تخفيف أعراض اضطراب الشخصية الحدية، وأثر كل منهما في تحسين التوافق الزوجي لدى عينة من معلمات التعليم الأساسي المتزوجات، وتكونت عينة الدراسة من ثلاث مجموعات، مجموعة العلاج الجدلي السلوكي، مجموعة العلاج بالتعقل، والمجموعة الضابطة، وكان قوام كل مجموعة (7) معلمات متزوجات، واعتمدت الدراسة على المنهج شبه التجريبي، واستخدمت الدراسة مقياس أعراض اضطراب الشخصية الحدية، وبرنامج العلاج الجدلي السلوكي، وبرنامج العلاج بالتعقل، ومقياس التوافق الزواجي، وأظهرت نتائج الدراسة فاعلية العلاج الجدلي السلوكي، والعلاج بالتعقل في خفض أعراض اضطراب الشخصية الحدية، وتحسين مستوى التوافق الزواجي لدى مجموعتي الدراسة التجريبيتين.

دراسة أبو عيطة والشمايلة (2017)، التي بعنوان: "فاعلية الإرشاد الجمعي المستند إلى العلاج الجدلي السلوكي في خفض الاندفاعية والسلوك التخريبي لدى طالبات الصف العاشر"، وهدفت الدراسة التحقق من فاعلية برنامج العلاج الجدلي السلوكي في خفض السلوك الاندفاعي والتخريبي لدى طالبات الصف العاشر، وتكونت عينة الدراسة من (29) طالبة من مدرستين من المرحلة الثانوية للبنات في محافظة الزرقاء، تم اختيارهن قصديًا وتوزيعهن عشوائيًا في مجموعتين: مجموعة تجريبية تكونت من (14) طالبة، ومجموعة ضابطة تكونت من (15) طالبة، ولتحقيق أهداف الدراسة تم إعداد مقياسي السلوك

الاندفاعي والسلوك التخريبي، وإعداد برنامج إرشادي،وكشفت النتائج فاعلية برنامج الإرشاد الجدلي السلوكي الجمعي في خفض الاندفاعية والسلوك التخريبي لدى طالبات الصف العاشر.

دراسة عربيات (2017)، بعنوان: "فاعلية برنامج إرشادي سلوكي جدلي جمعي في خفض أعراض اضطراب ما بعد الصدمة، وتحسين مستوى التكيف النفسي والاجتماعي والتحصيل الدراسي لدى عينة من الأطفال السوريين في الأردن"، وهدفت إلى التحقق من مدى فاعلية برنامج إرشادي سلوكي جدلي جمعي في خفض أعراض اضطراب ما بعد الصدمة، وتحسين مستوى التكيف النفسي والاجتماعي والتحصيل الدراسي لدى عينة من الأطفال السوريين في الأردن، وتكونت عينة الدراسة من (30) طفل وطفلة من الأطفال السوريين من أطفال جمعية الأرائك التابعة لوزارة التنمية الاجتماعية لعام (2017)، وتم اختيار العينة بشكل قصدي، وتم توزيع أفراد الدراسة عشوائيا إلى مجموعتين: المجموعة الأولى تجريبية مكونة من (15) طفل وطفلة، والمجموعة الثانية الضابطة مكونة من (15) طفلًا وطفلة، واستخدمت الدراسة أربعة أدوات، مقياس اضطراب ما بعد الصدمة، ومقياس التكيف النفسي والاجتماعي، والتحصيل الدراسي، والبرنامج الإرشادي، وأظهرت نتائج الدراسة فاعلية البرنامج الإرشادي الجمعي المستند إلى علاج الجدلي السلوكي في خفض أعراض اضطراب ما بعد الصدمة، وتحسين مستوى التكيف النفسي والاجتماعي والتحصيل الدراسي لدى أفراد العينة التجريبية.

دراسة الجميل (2020)، بعنوان: "فاعلية برنامج لرشادي قائم على العلاج السلوكي الجدلي (اليقظة العقلية) لتغيير اتجاهات الشباب نحو الهجرة"، وهدفت الدراسة التحقق من فاعلية العلاج السلوكي الجدلي (اليقظة العقلية) في تغيير اتجاهات الشباب نحو الهجرة، وتكونت العينة من (15) طالبا، بعمر (22) سنة، تم توزيعهم على مجموعتين تجريبية (8) طلاب وضابطة (7) طلاب، بعدها أعدت الباحثة مقياس اليقظة العقلية والاتجاه نحو الهجرة، وبرنامج التدريب على اليقظة العقلية بوصفه كمدخل سلوكي جدلي، وتكون من (16) جلسة، وتوصلت النتائج إلى فاعلية برنامج التدريب على اليقظة العقلية في تغيير اتجاهات الشباب نحو الهجرة.

دراسة البليطي (2021)، بعنوان: "فاعلية العلاج الجدلي السلوكي في خفض السلوك الفوضوي لدى طلبة المرحلة الإعدادية"، حيث هدفت الدراسة إلى التحقق من فاعلية العلاج الجدلي السلوكي في خفض السلوك الفوضوي لدى طلبة المرحلة الإعدادية، وتكونت عينة الدراسة من (10) طلاب من الذكور والإناث ممن يعانون من السلوك الفوضوي، ومتقاربين في المستوى الاجتماعي الاقتصادي، وقسموا إلى مجموعتين: (5) تجريبية طبق عليهم البرنامج العلاجي، و(5) ضابطة لم تتعرض للبرنامج، وأظهرت النتائج فاعلية العلاج الجدلي السلوكي في خفض السلوك الفوضوي لدى أفراد المجموعة التجريبية من طلبة المرحلة الإعدادية.

دراسة دسوقي (2022)، بعنوان: "فعالية العلاج السلوكي الجدلي في خفض الشعور بالاكتئاب، لدى أمهات الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد وأثره

على الرضا عن الحياة لديهن"، وهدفت إلى التحقق من فعالية العلاج السلوكي الجدلي في خفض الشعور بالاكتئاب، لدى أمهات الأطفال ذوى اضطراب طيف التوحد والكشف عن أثره على الرضا عن الحياة لديهن، ولتحقيق هذا الهدف تم تطبيق البحث على عينة قوامها (14) أم من أمهات أطفال طيف التوحد بالطريقة القصدية، واستخدمت الدراسة قائمة بيك للاكتئاب، وخلصت نتائج الدراسة إلى فعالية العلاج السلوكي الجدلي في خفض الشعور بالاكتئاب، لدى أمهات الأطفال ذوى اضطراب طيف التوحد، وثبوت أثره على الرضا عن الحياة لديهن.

دراسة الجهني (2023)، بعنوان: "فاعلية العلاج الجدلي السلوكي للتخفيف من القلق وتحسين المناعة النفسية لدى الطالبات الجامعيات"، وهدفت الدراسة إلى إعداد برنامج إرشادي قائم على العلاج السلوكي الجدلي والتحقق من فاعلية في التخفيف من القلق، وتنشيط المناعة النفسية لدى الطالبات الجامعيات، ولتحقيق أهداف الدراسة تم تطبيق البرنامج الارشادي على الطالبات في المجموعة التجريبية البالغ عددهن (10) طالبات، واستخدمت الباحثة مقياس القلق العام "فئة الراشدين" من إعداد فوزية بوعبدالله (2015)، ومقياس المناعة النفسية والبرنامج الإرشادي من إعداد الباحثة، وأوضحت نتائج الدراسة فاعلية العلاج الجدلي السلوكي للتخفيف من القلق، وتحسين المناعة النفسية لدى الطالبات الجامعيات.

ومن خلال الطرح السابق واستعراض بعض الدراسات، ومراجعة التراث العلمي في مجال البحث العلمي المتعلقة بموضوع الدراسة يتضح ما يلي:

- تتفق الدراسة القائمة مع الدراسات السابقة أن الهدف من العلاج الجدلي السلوكي هو مساعدة الأفراد الذين يعانون بشدة من إدارة انفعالاتهم، من خلال الاعتراف بها وقبولها، وتعلم تنظيمها، ليصبحوا أكثر قدرة على تغير سلوكياتهم غير المقبولة، بالاختلاف بنوعية العينة وطبيعية المشكلة.
- اتفقت الدراسات السابقة على أهمية تحديد المتطلبات المعرفية والمهارية والقيمية، التي هي أساس الممارسة المهنية في عمليات التدخل المهني والعمل على التوازن بينها.
- هناك العديد من الدراسات والأبحاث التي تؤكد على أهمية الممارسة المهنية للخدمة الاجتماعية بمجال الصحة النفسية، ومنها دراسة صديق (2011) والقحطاني (1015).
- كما اتجهت بعض الدراسات نحو أهمية دراسة الواقع الحالي لطبيعة الممارسة المهنية للخدمة الاجتماعية الطبية بالمستشفيات النفسية مما يساعد الدراسة الحالية على تيسير تحديد بعض المتطلبات من وجهة نظر الاخصائيين الاجتماعيين بالمستشفيات النفسية، والتي أكدتها دراسة غانم وجبران (2015) والعازمي (2022).
- استخدمت دراسة الجهني (2023) ودراسة دسوقي (2022) العلاج الجدلي السلوكية في تناول مشكلات اجتماعية، وذلك يتفق مع موضوع الدراسة القائمة.

- أكدت جميع الدراسات والأبحاث على أهمية استخدام العلاج الجدلي السلوكي في الممارسة المهنية للخدمة الاجتماعية في المجال الطبي، وخاصة المجال النفسي.
- اتفقت دراسة المفتي وصباح (2023) مع الدراسة الحالية في المنهج باختلاف طبيعة المشكلة.
- اختلفت دراسة البليطي (2021)، ودراسة الجميل (2020) مع منهج الدراسة القائمة.

ومن خلال ما سبق، واستعراض بعض الدراسات السابقة ومراجعة الأدبيات العلمية في مجال البحث العلمي المتعلقة بموضوع الدراسة علينا تحديد الإطار النظري للموضوع ما يلي:

إن جودة الصحة النفسية يؤدى إلى الصحة البدنية، وبالتالي توصل إلى مجتمع صحي؛ لذلك اقترحت العديد من الدراسات أن استخدام أساليب أخرى من العلاج ومقارنتها مع بعضها البعض ثبت أنها تؤيد الجهود المبذولة في الحد من القلق والاكتئاب للآباء والامهات (عوض، 2016، 26).

لقد ظهر العلاج الجدلي السلوكي نتيجة لنقص كفاءة المعالجة المعرفية في التصدي لبعض المشكلات الانفعالية، كحالات الانتحار، واضطراب الشخصية الحدية، بالإضافة إلى ركيزه على تغيير التعامل مع الأحداث والظروف المؤسفة، من خلال الاهتمام والقبول، وإيجاد معنى لهذه الأحداث، وتحمل المحن، والأمل بمهارة (العاسمي، 2017). ويختلف هذا المنحى العلاجي عن أغلب مدارس العلاج النفسي التي ركزت بشكل أساسي حول فكرة التغيير

كالعلاج المعرفي السلوكي مثًلا، حيث يعد العلاج الجدلي السلوكي بمنزلة المزج والتضفير بين نقيضين للوصول إلى توليفة تجمع بين الصفات المشتركة بين النقضين بدًلا من نفى أحد وجهات النظر، مما يجعل العلاج مقبول لدى المريض أكثر من صورته الأولية المعتادة المعتمدة على التغيير فسيكون التركيز هنا على إيجاد حالة من التوازن بين القبول والتغيير(Rathus & Miller, 2014) .

يعتبر العلاج السلوكي الجدلي من الأساليب العلاجية الحديثة حيث يعمل على تعليم الفرد مهارات إدارة الانفعالات المؤلمة ليس عن طريق التخلص منها، بل من خلال تحديدها والتعبير عنها، وتتضمن ذلك ملاحظتها ووصفها وفهم الهدف منها للحد من الانفعالات السلبية وزيادة الإيجابية، كما يعمل العلاج الجدلي على تحسين جودة الحياة للعميل، وتقليل الأعراض المرضية (Bodak&Kocabas,2019) فهو نمط علاجي قائم على التغيير واستراتيجيات القبول، وتشجيع العميل على الإفصاح عن تجاربه الانفعالية وقبولها بالإضافة إلى مساعدته على منع المشاعر والانفعالات السلبية (Artana & pohan, 2020)، فالعلاج السلوكي الجدلي عبارة عن تدخل نفسي اجتماعي مكثف وشامل ومتعدد الوسائط، يعتمد على الفنيات المعرفية والسلوكية القائمة على اليقظة العقلية، ويدمج بين مبادئ السلوكية والفلسفة الجدلية والهدف الأساسي منه هو مساعدة العملاء على تطوير حياتهم (Ward- Ciesielski, etal,2020).

ووفًقا لكل من Robins (2011) وBrodsky (2013)، فإن العلاج الجدلي السلوكي هو نوع من العلاجات النفسية التي تهدف إلى تعزيز المرونة النفسية

والتوافق مع التحديات الحياتية لدى المصابين بالاضطرابات المزمنة أو المعقدة، مثل الاضطراب ثنائي القطب. ويستخدم هذا العلاج أساليب مختلفة، مثل: التثقيف، والتدريب، والإشراف، والتعزيز، لمساعدة المستفيدين على تطوير مهارات في مجالات مثل: قبول حالتهم الحالية، والالتزام بأهدافهم، تنظيم انفعالاتهم، والانفصال عن أفكارهم السلبية يساعد المصابون بالاضطرابات المزمنة أو المعقدة التي تؤثر على قدرتهم على التأقلم مع التحديات الحياتية. فالهدف من العلاج الجدلي السلوكي هو مساعدة الأفراد الذين يعانون بشدة من إدارة انفعالاتهم، من خلال الاعتراف بها وقبولها، وتعلم تنظيمها؛ ليصبحوا أكثر قدرة على تغيير سلوكياتهم الضارة، ويستخدم أساسًا لعلاج المشكلات المرتبطة باضطراب الشخصية الحدية، مثل تكرار الأذى الذاتي، ومحاولة الانتحار، وتعاطى الكحول، ومشاكل تناول الطعام، مثل: الإفراط فيه، والعلاقات غير المستقرة، كما تشير البحوث إلى دوره في تعزيز قدرة المرضى على التعامل مع الكرب، دون فقدان السيطرة أو التصرف بشكل مدمر (Hughes,2020,56).

ويشير سليمان (2010) إلى أن أهداف العلاج الجدلي السلوكي تختلف باختلاف مراحل العلاج، حيث يركز على مساعدة المرضى على تجاوز الصعوبات، ويتمثل الهدف في خفض السلوكيات التي تدمر جودة الحياة كالاكتئاب، والرهاب، واضطراب الطعام، وعدم الانتظام في العمل أو المدرسة، وضعف الحالة المادية، مع زيادة السلوكيات التي جعل الحياة تستحق أن تعاش.

وكان الافتراض الأساسي للعلاج الجدلي السلوكي هو " أن السلوكيات الانتحارية الزائفة هي عادة محاولات للهروب من حياة ينظر إليها المرضى على أنها لا تستحق العيش، وبالتالي هم بحاجة إلى تطوير المهارات، ليس فقط لتجاوز أفضل لمشكلة انفعالية، ولكن أيضًا لإيجاد حياة تجعلهم ينظرون إليها على أنها تستحق العيش، ويساعد الإخصائي الاجتماعي المرضى على تعلم هذه المهارات بالتدريب المباشر من خلال استراتيجية التعليم، والنمذجة، والتجربة (Robins, 2011, 164).

ويركز العلاج الجدلي السلوكي على تعليم الأفراد تعديل العواطف المتطرفة أو الزائدة عن الحد، وخفض السلوكيات السلبية الناتجة عن هذه الانفعالات، ويهدف أيضًا إلى تعليمهم الثقة في انفعالاتهم الخاصة، وفي أفكارهم، وفي سلوكياتهم، ويتم إنجاز هذين الهدفين من خلال الطرق العلاجية المتعددة، ويعتمد العلاج السلوكي الجدلي على العلاج الفردي، والتدريب على مهارات اليقظة العقلية، الفعالية الشخصية، وتحمل الضغوط، والتنظيم الانفعالي(Swales & Heard, 2007,52).

وتتكون مراحل العلاج الجدلي السلوكي من مراحل، أولها: الانتقال من حالة عدم السيطرة على السلوك إلى جعل السلوك تحت السيطرة. وثانيها: الانتقال من حالة كتمان المشاعر إلى المرور بخبرة التعبير التام عن الانفعالات. وثالثها: مرحلة بناء الحياة المعتادة وحل مشكلات الحياة اليومية. ورابعها: الانتقال من حالة عدم الاكتمال إلى الاكتمال (سليمان،2010، 27).

الإجراءات المنهجية للدراسة:

1- نوع الدراسة: تنتمي هذه الدراسة إلى نمط الدراسات الوصفية، التي تصور الواقع وتشخصه وتسهم في تحليل ظواهره، كما أن الدراسات الوصفية لديها القدرة على تقديم بعض التفسيرات العلمية للظاهرة محل الدراسة.

2- منهج الدراسة: يرتبط منهج الدراسة ارتباطًا وثيقًا بكل من موضوع الدراسة وأهدافها؛ لذا اعتمدت الدراسة على المنهج العلمي باستخدام المسح الاجتماعي بالعينة العمدية للأخصائيين الاجتماعيين الممارسين بالمصحات النفسية "مجمع إرادة والصحة النفسية بمدينة الرياض وجدة والدمام- مستشفى الصحة النفسية بالطائف"، ويبلغ عددهم (120) مفردة.

3- أدوات الدراسة: استعانت الدراسة بأداة من أدوات جمع البيانات، وهي استمارة استبيان متطلبات استخدام الأخصائيين الاجتماعيين للعلاج الجدلي السلوكي في الممارسة المهنية للخدمة الاجتماعية بمستشفيات الصحة النفسية.

تم تصميم استمارة الاستبيان لجمع البيانات من خلال الخطوات التالية:

(أ) بناء الأداة في صورتها الأولية اعتمادًا على الإطار النظري للدراسة والدراسات السابقة المرتبطة بموضوع الدراسة؛ لتحديد العبارات التي ترتبط بكل بُعد من أبعاد الدراسة، وتكون الاستبيان من الأبعاد التالية:

- البعد الأول: البيانات الأولية، واشتمل على (الاسم، النوع، السن، المؤهل العلمي، عدد سنوات الخبرة في مجال الصحة النفسية، معرفة العلاج الجدلي السلوكي، مصادر معرفة العلاج الجدلي السلوكي).

- البعد الثاني: متطلبات استخدام العلاج الجدلي السلوكي في الممارسة المهنية للخدمة الاجتماعية، واشتملت على (المتطلبات المعرفية-المتطلبات المهارية-المتطلبات القيمية).
- البعد الثالث: معوقات استخدام العلاج الجدلي السلوكي، واشتملت على (معوقات راجعة إلى الأخصائي الاجتماعي- معوقات راجعة إلى المريض- معوقات راجعة إلى المؤسسة).
- البعد الرابع: مقترحات لتفعيل استخدام العلاج الجدلي السلوكي في الممارسة المهنية للخدمة الاجتماعية بمستشفيات الصحة النفسية.

(ب) صدق الأداة:

(1) صدق المحتوى: الصدق المنطقي من خلال الاطلاع على الأدبيات والأطر النظرية، ثم تحليل الأبعاد المختلفة المرتبطة بموضوع الدراسة.

(2) الصدق الظاهري: أجرى الصدق الظاهري للأداة بعد عرضها على عدد (5) من أساتذة الخدمة الاجتماعية، وقد تم الاعتماد على نسبة اتفاق لا تقل عن (80%)، وبناءً على ذلك تم إجراء التعديلات اللازمة.

(ج) الثبات:

(1) طريقة إعادة الاختبار: تم تطبيق استمارة الاستبيان على عينة قوامها (10) مفردات من الأخصائيين الاجتماعيين الممارسين (خارج إطار عينة الدراسة، تتوفر فيهم شروط اختيار عينة الدراسة)، ثم إعادة تطبيق الاستبيان بفاصل زمني 15 يوم (أسبوعين) على نفس العينة، وقد روعي التشابه بين ظروف

التطبيقين إلى حد كبير، وتم حساب معاملات الارتباط بين الدرجات في التطبيق الأول والتطبيق الثاني لاستمارة الاستبيان، وجدول (1) يوضح ذلك:

جدول (1) معامل الثبات باستخدام إعادة التطبيق لاستمارة الاستبيان (ن= 10)

استمارة الاستبيان	معامل الثبات	مستوى الدلالة
الدرجة الكلية	0,912**	دالة

**** دالة عند مستوى 0,01** *** دالة عند مستوى 0,05**

من جدول (1) يتضح أن معامل الارتباط بين التطبيق الأول والثاني مرتفع؛ مما يشير إلى أن استمارة استبيان متطلبات استخدام الأخصائيين الاجتماعيين العلاج الجدلي السلوكي في الممارسة المهنية للخدمة الاجتماعية بمستشفيات الصحة النفسية على قدر مرتفع جدًا من الثبات.

(2) طريقة معامل ألفا كرونباخ: بحساب الثبات بطريقة ألفا (معامل ألفا) Alpha Coefficient بعد تطبيق الاستبيان على عينة قوامها (ن=10) مفردات من الأخصائيين الاجتماعيين الممارسين (خارج إطار عينة الدراسة، تتوافر فيهم شروط اختيار عينة الدراسة)، ويوضح جدول (2) التالي معاملات الثبات بالنسبة للأبعاد واستمارة الاستبيان ككل.

جدول (2)معاملات ألفا لثبات كل بُعد من أبعاد استمارة الاستبيان واستمارة الاستبيان ككل (ن=10)

الأبعاد	عدد العبارات	قيمة معامل ثبات ألفا
متطلبات استخدام الأخصائيين الاجتماعيين للعلاج الجدلي السلوكي	30	0,921**
المعوقات التي تواجه استخدام الأخصائيين الاجتماعيين للعلاج الجدلي السلوكي	15	0,876**
مقترحات لتفعيل استخدام الأخصائيين الاجتماعيين للعلاج الجدلي السلوكي	10	0,895**
استمارة الاستبيان ككل	55	0,947**

**** دالة عند مستوى 0,01** *** دالة عند مستوى 0,05**

يوضح جدول (2) ارتفاع قيم معامل ثبات ألفا بالنسبة لجميع أبعاد استمارة الاستبيان واستمارة الاستبيان ككل؛ مما يشير إلى أن استمارة استبيان متطلبات استخدام الأخصائيين الاجتماعيين للعلاج الجدلي السلوكي في الممارسة المهنية للخدمة الاجتماعية بمستشفيات الصحة النفسية على قدر مرتفع جدًا من الثبات.

4- حدود الدراسة:

أ- الحدود المكانية: تمثلت الحدود المكانية للدراسة في مستشفيات ومصحات الصحة النفسية "مجمع إرادة والصحة النفسية بمدينة الرياض وجدة والدمام- مستشفى الصحة النفسية بالطائف"

ب- الحدود البشرية: تمثلت الحدود البشرية للدراسة عن طريق المسح الاجتماعي بالعينة العمدية للأخصائيين الاجتماعيين الممارسين في مستشفيات ومصحات الصحة النفسية "مجمع إرادة والصحة النفسية بمدينة الرياض وجدة

والدمام- مستشفى الصحة النفسية بالطائف"، وعددهم (120) أخصائيًا اجتماعيًا من الذكور والاناث.

ج- الحدود الزمنية: تمثلت الحدود الزمنية للدراسة في فترة إجراء الدراسة الميدانية التي بدأت في الفترة من 20 / 6 /1445هـ إلى 29 / 8 /1445هـ.

6- الأساليب الإحصائية المستخدمة الدراسة: تم معالجة البيانات من خلال الحاسب الآلي باستخدام برنامج Statistical Package for Social Sciences (SPSS, V. 28)الحزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية، وقد طبقت الأساليب الإحصائية التالية: التكرارات، النسب المئوية، المتوسط الحسابي، الانحراف المعيارى.

7- تحديد مستوى متطلبات استخدام العلاج الجدلي السلوكي في الممارسة المهنية للخدمة الاجتماعية بمستشفيات الصحة النفسية.

يمكن تحديد مستوى متطلبات استخدام العلاج الجدلي السلوكي في الممارسة العامة بمستشفيات الصحة النفسية باستخدام المتوسط الحسابي، حيث تكون بداية ونهاية فئات استمارة الاستبيان: نعم (ثلاثة درجات)، إلى حد ما (درجتين)، لا (درجة واحدة)، وتم ترميز وإدخال البيانات إلى الحاسب الآلي، ولتحديد طول خلايا استمارة الاستبيان الثلاثي (الحدود الدنيا والعليا)، تم حساب المدى= أكبر قيمة – أقل قيمة (3 – 1 = 2)، تم تقسيمه على عدد خلايا استمارة الاستبيان الثلاثي للحصول على طول الخلية المصحح (2 / 3 = 0,67) وبعد ذلك تم إضافة هذه القيمة إلى أقل قيمة في استمارة الاستبيان أو بداية استمارة الاستبيان، وهى الواحد الصحيح، وذلك لتحديد الحد الأعلى

لهذه الخلية، وهكذا أصبح طول الخلايا كما يلي:

جدول (3) يوضح مستويات المتوسطات الحسابية لأبعاد متطلبات استخدام الأخصائيين الاجتماعيين للعلاج الجدلي السلوكي

إذا تراوحت قيمة المتوسط للعبارة أو البعد من 1 إلى 1,67	مستوى منخفض
إذا تراوحت قيمة المتوسط للعبارة أو البعد من 1,68 إلى 2,34	مستوى متوسط
إذا تراوحت قيمة المتوسط للعبارة أو البعد من 2,35 إلى 3	مستوى مرتفع

نتائج الدراسة:

أولًا: خصائص مجتمع الدراسة من الأخصائيين الاجتماعيين الممارسين بمستشفيات ومصحات الصحة النفسية "مجمع إرادة والصحة النفسية بمدينة الرياض وجدة والدمام- مستشفى الصحة النفسية بالطائف"

جدول (4) خصائص مجتمع الدراسة من الأخصائيين الاجتماعيين (ن=120)

م	المتغير	الفئة	التكرار	النسبة المئوية
1	النوع	ذكر	83	%69,2
		أنثى	37	%30,8
2	السن	أقل من 30 سنة	20	%16,7
		من 30-أقل من 40 سنة	44	%36,7
		من 40-أقل من 50 سنة	35	%29,1
		من 50 فأكثر	21	%17,5
3	المؤهل العلمي	بكالوريوس في الخدمة الاجتماعية	64	%53,3
		دبلوم دراسات عليا في الخدمة الاجتماعية	39	%32,5
		ماجستير في الخدمة الاجتماعية	14	%11,7
		دكتوراه في الخدمة الاجتماعية	3	%2,5
4	سنوات الخبرة في مجال الصحة النفسية	أقل من 5 سنوات	30	%25
		من 5- أقل من 10 سنوات	45	%37,5
		من 10- أقل من 15 سنة	33	%27,5
		من 15 سنة فأكثر	12	%10
5	معرفة العلاج الجدلي السلوكي	نعم	112	%93,3
		لا	8	%6,7

م	المتغير	الفئة	التكرار	النسبة المئوية
6	في حالة الإجابة بنعم مصادر معوفتك بالعلاج الجدلي السلوكي	المراجع والدراسات السابقة المتخصصة في الخدمة الاجتماعية	85	%70,8
		الالتحاق بالدراسات العليا	62	%51,7
		الدورات التدريبية التي حصلت عليها للعمل بالمراكز النفسية	72	%60
		الندوات والمحاضرات المتخصصة للعمل بالمجال النفسي	82	%68,3
		بعض الزملاء الملتحقين بالدراسات العليا	28	%23,3
		المواقع الإلكترونية العلمية المتخصصة في مجال الصحة النفسية	95	%79,2

أوضح جدول (4) أن:

1- أكبر نسبة من الأخصائيين الاجتماعيين كانوا من الذكور بنسبة 69,2%، في حين كانت نسبة الإناث 30,8%, وقد يرجع ذلك البيان الإحصائي الخاص بالمصحات النفسية "مجمع إرادة والصحة النفسية بالرياض وجدة والدمام- مستشفى الصحة النفسية بالطائف" وإطار الدراسة الراهنة، كما يرجع ذلك إلى طبيعة مجال الصحة النفسية.

2- أكبر نسبة من الأخصائيين الاجتماعيين يقعون في الفئة السنة (من 30 إلى أقل من 40 سنة) بنسبة 36,7%، يليهم الذين يقعون في الفئة السنة (من 40 إلى أقل من 50 عام) بنسبة 29,1%، يليهم الذين يقعون في الفئة السنة (من 50 عام فأكثر) بنسبة 17,5%، يليهم الذين يقعون في الفئة السنة (أقل من 30 سنة) بنسبة 16,7%، وهذا يوضح أن هؤلاء الأخصائيين الاجتماعيين من فئة الشباب ذات خبرة محدودة، والذين يحتاجون إلى بذل المزيد من الجهد والعطاء والمتابعة المستمرة من خلال الدورات التدريبية من أجل اكسابهم الخبرات

والمهارات المهنية حتى يستطيعوا ممارسة العلاج الجدلي السلوكي مع المرضى النفسيين.

3- أكبر نسبة من الأخصائيين الاجتماعيين كان مؤهلهم العلمي (بكالوريوس في الخدمة الاجتماعية) بنسبة 53,3%، يليهم الذين كان مؤهلهم العلمي (دبلوم دراسات عليا في الخدمة الاجتماعية) بنسبة 32,5%، يليهم الذين كان مؤهلهم العلمي (ماجستير في الخدمة الاجتماعية) بنسبة 11,7%، الذين كان مؤهلهم العلمي (دكتوراه في الخدمة الاجتماعية) بنسبة 2,5%، وهذا يدل على أنه كلما حصل الأخصائي الاجتماعي على درجات علمية في الدراسات العليا ساعد ذلك على صقل خبراته ومعارفه ومهاراته في العمل بمجال الصحة النفسية.

4- أكبر نسبة من الأخصائيين الاجتماعيين كان لديهم عدد سنوات خبرة تتراوح بين (5 إلى أقل من 10 سنوات) بنسبة 37,5%، يليهم الذين كان لديهم عدد سنوات خبرة تتراوح بين (10 إلى أقل من 15 سنة) بنسبة 27,5%، يليهم الذين كان لديهم سنوات خبرة (أقل من 5 سنوات) بنسبة 25%، يليهم الذين كان لديهم سنوات خبرة (من 15 سنة فأكثر) بنسبة 10%، ويشير ذلك إلى توافق سن الأخصائيين الاجتماعيين مع سنوات خبراتهم كما هو موضح بجدول (4).

5- الغالبية العظمى من الأخصائيين الاجتماعيين كان لديهم معرفة بالعلاج الجدلي السلوكي بنسبة 93,3%، في كانت نسبة الأخصائيين الاجتماعيين الذين ليس لديهم معرفة بالعلاج الجدلي السلوكي 6,7%.

6- أكبر نسبة من الأخصائيين الاجتماعيين الذين لديهم معرفة بالعلاج الجدلي السلوكي، وعددهم (112) أخصائي اجتماعي، كانت مصادر المعرفة كالتالي المواقع الإلكترونية العلمية المتخصصة في مجال الصحة النفسية، بنسبة 79,2%، يليها المراجع والدراسات السابقة المتخصصة في الخدمة الاجتماعية، بنسبة 70,8%، يليها الندوات والمحاضرات المتخصصة للعمل بالمجال النفسي، بنسبة 68,3%، يليها الدورات التدريبية التي حصلت عليها للعمل بالمراكز النفسية، بنسبة 60%، يليها الالتحاق بالدراسات العليا، بنسبة 51,7%، يليها بعض الزملاء الملتحقين بالدراسات العليا، بنسبة 23,3%.

ثانيا: متطلبات استخدام العلاج الجدلي السلوكي:

1- المتطلبات المعرفية اللازمة للأخصائيين الاجتماعيين لاستخدام العلاج الجدلي السلوكي:

جدول (5) المتطلبات المعرفية اللازمة للأخصائيين الاجتماعيين لاستخدام العلاج الجدلي السلوكي (ن=120)

م	العبارة	نعم		إلى حد ما		لا		مجموع الأوزان	المتوسط المرجح	الانحراف المعياري	الترتيب
		ك	%	ك	%	ك	%				
1	معرفة مراحل العلاج الجدلي السلوكي التي قد تعاني العلاج المريض النفسي	70	58,3	38	31,7	12	10,0	298	2,48	0,673	6
2	الإلمام بطريقة تبويب المريض النفسي على مهارات العمل في مجموعات	80	66,7	32	26,7	8	6,7	312	2,60	0,614	3
3	معرفة طريقة تبويب المريض على البقعة العقلية	55	45,8	49	40,8	16	13,3	279	2,33	0,700	8
4	الإلمام بأشكال العلاج الجدلي السلوكي على مشكلات المرضى	90	75,0	18	15,0	12	10,0	318	2,65	0,637	2
5	معرفة أساليب وضع البرامج التأهيلية التي تناسب حالة المريض النفسي.	45	37,5	40	33,3	35	29,2	250	2,08	0,816	10
6	الوعي الكامل بأساليب التعاطف وإستراتيجية الاجتماعية للمريض النفسي	75	62,5	29	24,2	16	13,3	299	2,49	0,722	4
7	معرفة الاستراتيجيات المناسبة التي تستخدم لإدارة الحالات المرضية	60	41,7	40	33,3	30	25,0	260	2,17	0,803	9
8	الإلمام الكامل بأساليب تنمية مهارات الوعي الذاتي للمريض النفسي	65	54,2	39	32,5	16	13,3	289	2,41	0,716	7
9	الاهتمام بالمعارف المرتبطة بتعديل أفكار المريض النفسي بشكل إيجابي	75	62,5	29	24,2	16	13,3	299	2,49	0,722	4 مكرر
10	معرفة طريقة كسب ثقة المريض كأحد مساعدتهم في حل مشكلاتهم.	85	70,8	31	25,8	4	3,3	321	2,68	0,537	1
	المتوسط الكلي							2922	2,44	0,648	مرتفع

يتضح من جدول (5) أن:

- مستوى المتطلبات المعرفية اللازمة للأخصائيين الاجتماعيين لاستخدام العلاج الجدلي السلوكي، كما يحددها الأخصائيون الاجتماعيون الممارسون بالمصحات النفسية "مجمع إرادة والصحة النفسية بالرياض وجدة والدمام- مستشفى الصحة النفسية بالطائف" مرتفع، بمتوسط حسابي بلغ (2,44)، وانحراف معياري (0,646)، وجاءت بعض عبارات البعد بمستوى مرتفع مرتبة تنازليا حسب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري، (10-4-2-6-9-1-8)، في حين جاءت بعض عبارات البعد بمستوى متوسط مرتبة تنازليا، حسب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري، (3-7-5)، وقد جاء في المرتبة الأولى "معرفة طرق كسب ثقة المرضى أثناء مساعدتهم في حل مشكلاتهم"، بمتوسط حسابي بلغ (2,68)، وانحراف معياري مقداره (0,537)، وجاء في المرتبة الثانية "الإلمام بأشكال العلاج الجدلي السلوكي لحل مشكلات المرضى"، بمتوسط مرجح بلغ (2,65)، وانحراف معياري مقداره (0,657)، وجاء في المرتبة الثالثة "الإلمام بطرق تدريب المريض النفسي على مهارات العمل في مجموعات"، بمتوسط مرجح بلغ (2,60)، وانحراف معياري مقداره (0,614).

- وجاء في المرتبة الثامنة "معرفة طرق تدريب المرضى على اليقظة العقلية"، بمتوسط مرجح بلغ (2,33)، وانحراف معياري مقداره (0,700)، وجاء في المرتبة التاسعة "معرفة الاستراتيجيات الملائمة التي تستخدم لإدارة الحالات

المرضية"، بمتوسط مرجح بلغ (2,17)، وانحراف معيلري مقداره (0,803)، وجاء في المرتبة العاشرة "معرفة أساليب وضع البرامج التأهيلية التي تناسب حالة المريض النفسي"، بمتوسط مرجح بلغ (2,08)، وانحراف معيلري مقداره (0,816)، ونستنتج من ذلك بأن الأخصائيين الاجتماعيين يحتاجون إلى المتطلبات المعرفية حتى تساعدهم على تنمية أدائهم المهني في ممارسة العلاج الجدلي السلوكي مع المرضى النفسيين، وهذا ما أشارت إليه دراسة المفتي وصباح (2023) التي سعت إلى تنمية المعارف المتعلقة بالممارسة المهنية للأخصائي الاجتماعي الطبي في المراكز النفسية،وكذلك أوصت دراسة كل من دسوقي (2022)؛ بتوفير فرص تدريبية وإشرافية للمعالجين النفسيين في العيادات والمراكز النفسية للإلمام بالمعارف لتعلم وتطبيق استراتيجيات العلاج الجدلي السلوكي مع المرضى النفسيين.

2- المتطلبات المهارية اللازمة للأخصائيين الاجتماعيين لاستخدام العلاج الجدلي السلوكي:

جدول (6)المتطلبات المهارية اللازمة للأخصائيين الاجتماعيين لاستخدام العلاج الجدلي السلوكي (ن=120)

م	العبارة	نعم		إلى حد ما		لا		مجموع الأوزان	المتوسط المرجح	الانحراف المعياري	الترتيب
		ك	%	ك	%	ك	%				
1	القدرة على التواصل مع المرضى.	85	70,8	23	19,2	12	10,0	313	2,61	0,665	1
2	القدرة على إجراء التعديلات الكافية مع المرضى.	80	66,7	32	26,7	8	6,7	312	2,60	0,614	2
3	القدرة على إدارة المرضى في تقارير الحكمة	70	58,3	34	28,3	16	13,3	294	2,45	0,720	4
4	القدرة على معرفة الضغوط النفسية للمرضى النفسي.	65	54,2	25	20,8	30	25,0	275	2,29	0,814	7 مكرر
5	إتاحة الفرصة للمريض لإبداء رأيه حول مشكلاته.	85	70,8	15	12,5	20	16,7	305	2,54	0,766	3
6	القدرة على إقناع المريض بالاستمرار في العلاج	60	50,0	25	20,8	35	29,2	265	2,21	0,869	9
7	القدرة على اختيار أسلوب التدخل المهني لملائمة مشكلات المرض النفسي.	70	58,3	34	28,3	16	13,3	294	2,45	0,720	4 مكرر
8	القدرة على تحديد أنسب خطوات العلاج لمناسبة لطبيعة شخصية المريض.	50	41,7	30	25,0	40	33,3	250	2,08	0,869	10
9	القدرة على التعامل مع المشاعر السلبية للمريض النفسي.	70	58,3	30	25,0	20	16,7	290	2,42	0,762	6
10	دراسة التوازنات بحالة قبل الإقدام لمصلحة المريض	60	50,0	35	29,2	25	20,8	275	2,29	0,793	7
	البعد ككل							2873	2,39	0,711	مرتفع

يتضح من جدول (6) أن:

- مستوى المتطلبات المهارية اللازمة للأخصائيين الاجتماعيين لاستخدام العلاج الجدلي السلوكي، كما يحددها الأخصائيون الاجتماعيون الممارسون بالمصحات النفسية "مجمع إرادة والصحة النفسية بالرياض وجدة والدمام- مستشفى الصحة النفسية بالطائف" مرتفع، بمتوسط حسابي بلغ (2,39)، وانحراف معياري (0,711)، وجاءت بعض عبارات البُعد بمستوى مرتفع، مرتبة تنازليًا حسب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري، (1-2-5-3-7-9)، في حين جاءت بعض عبارات البُعد بمستوى متوسط مرتبة تنازليًا حسب المتوسط

الحسابي والانحراف المعيلري، (10-4-6-8)، وقد جاء في المرتبة الأولى كل من "القدرة على التواصل عبر الهاتف مع المرضى"، بمتوسط حسابي بلغ (2,61)، وانحراف معيلري مقدلره (0,665)، وجاء في المرتبة الثانية "القدرة على إجراء المقابلات الكافية مع المرضى"، بمتوسط مرجح بلغ (2,60)، وانحراف معيلري مقدلره (0,614)، وجاء في المرتبة الثالثة "إتاحة الفرصة للمريض لأبداء رأيه حول مشكلاته"، بمتوسط مرجح بلغ (2,54)، وانحراف معيلري مقدلره (0,766).

- وجاء في المرتبة الثامنة "القدرة على معرفة الضغوط المسببة للمرض النفسي"، بمتوسط مرجح بلغ (2,29)، وانحراف معيلري مقدلره (0,814)، وجاء في المرتبة التاسعة "القدرة على إقناع المريض بالاستمرار في العلاج"، بمتوسط مرجح بلغ (2,21)، وانحراف معيلري مقدلره (0,869)، وجاء في المرتبة العاشرة "القدرة على تحديد أنسب خطوات العلاج المناسبة لطبيعة شخصية المريض"، بمتوسط مرجح بلغ (2,08)، وانحراف معيلري مقدلره (0,869)، ونستنتج من ذلك أهمية المتطلبات المهلرية للأخصائيين الاجتماعيين عند ممرستهم العلاج الجدلي السلوكي في العمل بمجال الصحة النفسية، وتتوافق هذه النتائج مع نتائج دراسة كل من: دسوقي (2020)، الجميل (2020)، حيث هدفوا إلى العمل على تنمية مهلرات العلاج الجدلي السلوكي في التعامل مع المرضى النفسيين، وهذا ما أشار إليه سليمان (2010) من أن العلاج الجدلي السلوكي يهدف إلى خفض السلوكيات التي تدمر جودة الحياة باستخدام العديد من الفنيات والاستراتيجيات ومهلرات العلاج الجدلي السلوكي مع المرضى

والمصابين بالاضطرابات النفسية في المصحات النفسية، ويري (Bodak & Kocabas, 2019) أن العلاج السلوكي الجدلي يعتبر من الأساليب العلاجية الحديثة، حيث يعمل على تعليم الفرد مهارات لتحسين جودة الحياة للعميل وتقليل الأعراض المرضية.

3- المتطلبات القيمية اللازمة للأخصائيين الاجتماعيين لاستخدام العلاج الجدلي السلوكي:

جدول (7) المتطلبات القيمية اللازمة للأخصائيين الاجتماعيين لاستخدام العلاج الجدلي السلوكي (ن=120)

م	العبارة	نعم		إلى حد ما		لا		مجموع الأوزان	الوسط الوزني	الانحراف المعياري	الترتيب
		ك	%	ك	%	ك	%				
1	احترام المريض النفسي وعدم التقليل من شأنه.	95	79,2	25	20,8	-	-	335	2,79	0,408	3
2	الالتزام بممارسة العلاج في إطار قيم وأخلاقيات المهنة.	100	83,3	12	10,0	8	6,7	332	2,77	0,561	4
3	الإيمان بأن الخدمات المقدمة للمرضى حق أصيل لهم	108	90,0	12	10,0	-	-	348	2,90	0,301	1
4	التعامل مع المريض بشفافية وعدالة اجتماعية.	90	75,0	22	18,3	8	6,7	322	2,68	0,594	6
5	التعاون بإخلاص مع الفريق العلاجي لضمان تحقيق الأهداف العلاجية للمرضى.	104	86,7	16	13,3	-	-	344	2,87	0,341	2
6	الالتزام بتطبيق السلوك خلال العمل مع المريض.	90	75,0	26	21,7	4	3,3	326	2,72	0,522	5
7	إعطاء الفرصة للمريض لإبداء آرائهم بحرية.	75	62,5	29	24,2	16	13,3	299	2,49	0,722	9
8	تجنب وصم المريض النفسي بصفات غير ملائمة.	80	66,7	15	12,5	25	20,8	295	2,46	0,819	10
9	الحفاظ على سرية معلومات وبيانات المرضى.	85	70,8	23	19,2	12	10,0	313	2,61	0,665	8
10	الالتزام بلوائح العمل داخل المستشفى لتعليمها للمرضى	90	75,0	22	18,3	8	6,7	322	2,68	0,594	6 مكرر
	المتوسط الكلي							3236	2,70	0,513	مرتفع

يتضح من جدول (7) أن:

- مستوى المتطلبات القيمية اللازمة للأخصائيين الاجتماعيين لاستخدام العلاج الجدلي السلوكي كما يحددها الأخصائيون الاجتماعيون الممارسين بالمصحات النفسية "مجمع إرادة والصحة النفسية بالرياض وجدة والدمام- مستشفى الصحة النفسية بالطائف" مرتفع، بمتوسط حسابي بلغ (2,70)، وانحراف معياري (0,513)، وجاءت كل عبارات البُعد بمستوى مرتفع مرتبة تنازليًا حسب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري، (3-5-1-2-6-4-10-9-7-8)، وقد جاء في المرتبة الأولى "الإيمان بأن الخدمات المقدمة للمرضى حق أصيل لهم"، بمتوسط حسابي بلغ (2,90)، وانحراف معياري مقداره (0,301)، وجاء في المرتبة الثانية "التعاون بإخلاص مع الفريق العلاجي لضمان تحقيق الأهداف العلاجية للمرضى"، بمتوسط مرجح بلغ (2,87)، وانحراف معياري مقداره (0,341)، وجاء في المرتبة الثالثة "احترام المريض النفسي وعدم التقليل من شأنه"، بمتوسط مرجح بلغ (2,79)، وانحراف معياري مقداره (0,408).
- وجاء في المرتبة الثامنة "المحافظة على سرية معلومات وبيانات المرضى"، بمتوسط مرجح بلغ (2,61)، وانحراف معياري مقداره (0,665)، وجاء في المرتبة التاسعة "إعطاء الفرصة للمرضى لإبداء آرائهم بحرية"، بمتوسط مرجح بلغ (2,49)، وانحراف معياري مقداره (0,722)، وجاء في المرتبة العاشرة "تجنب وصم المريض النفسي بصفات غير ملائمة"، بمتوسط مرجح بلغ (2,46)، وانحراف معياري مقداره (0,819)، ونستنتج من ذلك أهمية

المتطلبات القيمية للأخصائيين الاجتماعيين عند ممارستهم للعلاج الجدلي السلوكي مع المرضى النفسيين، وتتوافق هذه النتائج مع ما أشارت إليه دراسة الجهني (2023) على تفعيل استخدام العلاج الجدلي السلوكي في إطار قيمي مع المرضى النفسيين وفي إطار ميثاق قيم وأخلاقيات مهنة الخدمة الاجتماعية، وتتفق مع ما أشار إليه كل من Robins (2011) و(2013) Brodsky، إن العلاج الجدلي السلوكي هو نوع من العلاجات النفسية التي تهدف إلى تعزيز القيم النفسية لتحسين جودة الحياة لدى المرضى النفسيين.

د- مستوى المتطلبات اللازمة للأخصائيين الاجتماعيين لاستخدام العلاج الجدلي السلوكي

جدول (8) مستوى المتطلبات اللازمة للأخصائيين الاجتماعيين لاستخدام العلاج الجدلي السلوكي (ن=120)

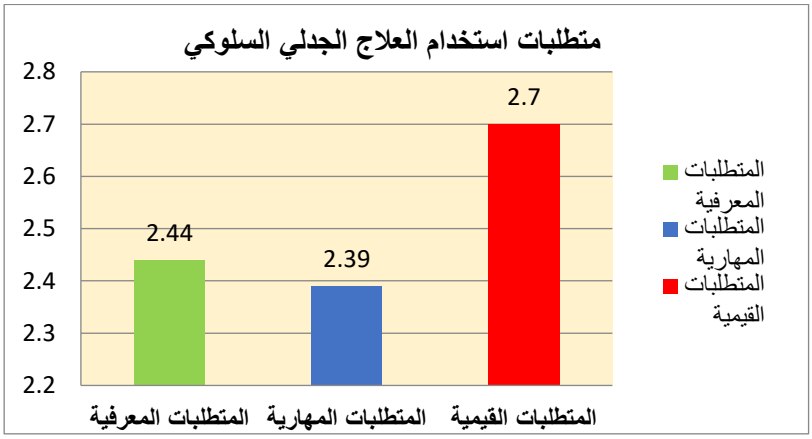
الأبعاد	المتوسط الحسابي	المستوى	الترتيب
المتطلبات المعرفية	2,44	مرتفع	2
المتطلبات المهارية	2,39	مرتفع	3
المتطلبات القيمية	2,70	مرتفع	1
المتطلبات ككل	2,51	مرتفع	

تبرز نتائج جدول (8) أن:

- المتوسط الحسابي للمتطلبات اللازمة للأخصائيين الاجتماعيين لاستخدام العلاج الجدلي السلوكي كما يحددها الأخصائيون الاجتماعيون الممارسون بالمصحات النفسية "مجمع إرادة والصحة النفسية بالرياض وجدة والدمام- مستشفى الصحة النفسية بالطائف" هو (2,51)، وهو يعبر عن مستوى مرتفع، وجاءت المتوسطات الحسابية للمتطلبات اللازمة للأخصائيين الاجتماعيين

لاستخدام العلاج الجدلي السلوكي، كالتالي جاءت المتطلبات القيمية في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي بلغ (2,70)، وجاء في المرتبة الثانية المتطلبات المعرفية بمتوسط حسابي بلغ (2,44)، وجاء في المرتبة الثالثة المتطلبات المهارية بمتوسط حسابي بلغ (2,39)، وشكل (1) يبين ذلك:

شكل (1) يبين مستوى متطلبات استخدام العلاج الجدلي السلوكي



ثالثًا: معوقات استخدام العلاج الجدلي السلوكي في الممارسة المهنية للخدمة الاجتماعية بمستشفيات الصحة النفسية:

أ- معوقات راجعة للأخصائي الاجتماعي:

جدول (9) معوقات راجعة للأخصائي الاجتماعي (ن=120)

م	العبارة	نعم		إلى حد ما		لا		المجموع الأوزان	المتوسط المرجح	الانحراف المعياري	الترتيب
		ك	%	ك	%	ك	%				
1	نقص خبرة بعض الأخصائيين الاجتماعيين حول فنيات استخدام العلاج الجدلي السلوكي مع المرضى.	100	83,3	16	13,3	4	3,3	336	2,80	0,478	3
2	اعتبار بعض الأخصائيين الاجتماعيين أن هذا المدخل العلاجي غير مفيد.	95	79,2	21	17,5	4	3,3	331	2,76	0,502	4
3	يهتم بالجوانب الإدارية أكثر من الجوانب المهنية عند العمل مع المرضى.	103	85,8	17	14,2	-	-	343	2,86	0,350	2
4	صعوبة حصول الأخصائيين الاجتماعيين على دورات تدريبية لممارسة العلاج الجدلي السلوكي.	108	90,0	12	10,0	-	-	348	2,90	0,301	1
5	ضعف قدرة الأخصائي الاجتماعي على تحديد المفاهيم المناسبة للعلاج الجدلي السلوكي.	83	69,2	37	30,8	-	-	323	2,69	0,464	5
	البعد ككل							1681	2,80	0,323	مرتفع

يتضح من جدول (9) أن:

- مستوى معوقات استخدام العلاج الجدلي السلوكي الراجعة للأخصائي الاجتماعي كما يحددها الأخصائيون الاجتماعيون الممارسون بالمصحات النفسية "مجمع إرادة والصحة النفسية بالرياض وجدة والدمام- مستشفى الصحة النفسية بالطائف" مرتفع، بمتوسط حسابي بلغ (2,80)، وانحراف معيارى (0,323)، وجاءت كل عبارات البعد بمستوى مرتفع مرتبة تنازليًا حسب المتوسط الحسابي والانحراف المعيارى، (4-3-1-2-5)، وقد جاء في المرتبة الأولى "صعوبة حصول الأخصائيين الاجتماعيين على دورات تدريبية

لممارسة العلاج الجدلي السلوكي"، بمتوسط حسابي بلغ (2,90)، وانحراف معياري مقداره (0,301)، وجاء في المرتبة الثانية "يهتم بالجوانب الإدارية أكثر من الجوانب المهنية عند العمل مع المرضى"، بمتوسط مرجح بلغ (2,86)، وانحراف معياري مقداره (0,350)، وجاء في المرتبة الثالثة "نقص خبرة بعض الأخصائيين الاجتماعيين حول فنيات استخدام العلاج الجدلي السلوكي مع المرضى"، بمتوسط مرجح بلغ (2,80)، وانحراف معياري مقداره (0,478)، وجاء في المرتبة الرابعة "اعتبار بعض الأخصائيين الاجتماعيين أن هذا المدخل العلاجي غير مفيد"، بمتوسط مرجح بلغ (2,76)، وانحراف معياري مقداره (0,502)، وجاء في المرتبة الخامسة "ضعف قدرة الأخصائي الاجتماعي على تحديد المفاهيم المناسبة للعلاج الجدلي السلوكي"، بمتوسط مرجح بلغ (2,69)، وانحراف معياري مقداره (0,464)، وجاءت استجابات الأخصائيين الاجتماعيين في مجملها مرتفعة، وتؤكد هذه النتائج على أن استخدام العلاج الجدلي السلوكي يحتاج لتدريب مستمر وتوجيه فني يرشد الأخصائي الاجتماعي على كيفية مواجهة هذه الصعوبات، ويجب دراسة كيفية تطبيق وممارسة العلاج الجدلي السلوكي والتدريب عليه قبل الاستخدام.

ب- معوقات راجعة إلى المريض:

جدول (10) معوقات راجعة إلى المريض (ن=120)

م	العبارة	نعم		إلى حد ما		لا		مجموع الأوزان	المتوسط المرجح	الانحراف المعياري	الترتيب
		ك	%	ك	%	ك	%				
1	نقص معرفته بدور الأخصائي الاجتماعي بالمراكز النفسية.	95	79,2	13	10,8	12	10	323	2,69	0,646	3
2	غير ملتزم بقواعد المراكز النفسية.	100	83,3	16	13,3	4	3,3	336	2,80	0,478	1
3	قلة الثقة بقدرة الأخصائي الاجتماعي على حل مشكلاتي.	90	75,0	26	21,7	4	3,3	326	2,72	0,522	2
4	ليس لديه الرغبة في التعاون مع الأخصائي الاجتماعي.	80	66,7	36	30,0	4	3,3	316	2,63	0,549	4
5	اعتقاد المريض بالعلاج الطبي دون أهمية العلاج الاجتماعي.	75	62,5	41	34,2	4	3,3	311	2,59	0,558	5
	البُعد ككل							1612	2,69	0,507	مرتفع

يتضح من جدول (10) أن:

- مستوى معوقات استخدام العلاج الجدلي السلوكي الراجعة إلى المريض كما يحددها الأخصائيون الاجتماعيون الممارسين بالمصحات النفسية "مجمع إرادة والصحة النفسية بالرياض وجدة والدمام- مستشفى الصحة النفسية بالطائف" مرتفع، بمتوسط حسابي بلغ (2,69)، وانحراف معياري (0,507)، وجاءت كل عبارات البعد بمستوى مرتفع مرتبة تنازليا حسب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري، (2-3-1-4-5)، وقد جاء في المرتبة الأولى "غير ملتزم بقواعد المراكز النفسية"، بمتوسط حسابي بلغ (2,80)، وانحراف معياري مقداره (0,478)، وجاء في المرتبة الثانية "قلة الثقة بقدرة الأخصائي الاجتماعي على حل مشكلاتي"، بمتوسط مرجح بلغ (2,72)، وانحراف معياري مقداره (0,522)، وجاء في المرتبة الثالثة "نقص معرفته بدور الأخصائي الاجتماعي بالمراكز النفسية"، بمتوسط مرجح بلغ (2,69)، وانحراف معياري مقداره (0,646)،

وجاء في المرتبة الرابعة "ليس لديه الرغبة في التعاون مع الأخصائي الاجتماعي"، بمتوسط مرجح بلغ (2,63)، وانحراف معياري مقداره (0,549)،وجاء في المرتبة الخامسة "اعتقاد المريض بالعلاج الطبي دون أهمية العلاج الاجتماعي"، بمتوسط مرجح بلغ (2,59)، وانحراف معياري مقداره (0,558)، هذه النتائج تعبر عن واقع المرضى النفسيين ومبررات قلة استخدام الأخصائيين الاجتماعيين العلاج الجدلي السلوكي معهم، وهذا يشير إلى أهمية تفعيل دور المرضى النفسيين والاهتمام برفع وعيهم وتوفير الوقت المناسب لممارسة العلاج الجدلي السلوكي معهم.

ج- معوقات راجعة إلى المؤسسة:

جدول (11) معوقات راجعة إلى المؤسسة (ن=120)

م	العبارة	نعم		إلى حد ما		لا		المجموع الأوزان	المتوسط المرجح	الانحراف المعياري	الترتيب
		ك	%	ك	%	ك	%				
1	معرفة قيم إدارة المؤسسة للعلاج الجدلي السلوكي	70	58,3	34	28,3	16	13,3	294	2,45	0,720	4
2	التركيز على الأعمال المكتبية للأخصائيين الاجتماعيين دون غيرها	65	54,2	39	32,5	16	13,3	289	2,41	0,716	5
3	لا تقدم إدارة المؤسسة تطوير قدرات الأخصائيين الاجتماعيين المهنية	70	58,3	42	35,0	8	6,7	302	2,52	0,622	2
4	ضعف العلاقات الشخصية للأخصائي الاجتماعي	80	66,7	36	30,0	4	3,3	316	2,63	0,549	1
5	لا تتيح أساليب رعاية صحية في المراكز النفسية لرعاية المرضى النفسيين	75	62,5	29	24,2	16	13,3	299	2,49	0,722	3
	العدد الكلي							1500	2,50	0,639	مرتفع

يتضح من جدول (11) أن:

- مستوى معوقات استخدام العلاج الجدلي السلوكي الراجعة إلى المؤسسة كما يحددها الأخصائيون الاجتماعيون الممارسون بالمصحات النفسية "مجمع إرادة والصحة النفسية بالرياض وجدة والدمام- مستشفى الصحة النفسية بالطائف"

مرتفع، بمتوسط حسابي بلغ (2,50)، وانحراف معيلري (0,639)، وجاءت كل عبلرات البعد بمستوى مرتفع مرتبة تنازليا حسب المتوسط الحسابي والانحراف المعيلري، (4-3-5-1-2)، وقد جاء في المرتبة الأولى "ضعف الصلاحيات الممنوحة للأخصائي الاجتماعي"، بمتوسط حسابي بلغ (2,63)، وانحراف معيلري مقدلره (0,549)، وجاء في المرتبة الثانية "لا تهتم إدارة المؤسسة بتطوير قدرات الأخصائيين الاجتماعيين المهنية"، بمتوسط مرجح بلغ (2,52)، وانحراف معيلري مقدلره (0,622)، وجاء في المرتبة الثالثة "لا توفر أساليب رعاية حديثة في المراكز النفسية لرعاية المرضى النفسيين"، بمتوسط مرجح بلغ (2,49)، وانحراف معيلري مقدلره (0,722)، وجاء في المرتبة الرابعة "صعوبة فهم إدارة المؤسسة للعلاج الجدلي السلوكي"، بمتوسط مرجح بلغ (2,45)، وانحراف معيلري مقدلره (0,720)، وجاء في المرتبة الخامسة "التركيز على الأعمال التقليدية للأخصائيين الاجتماعيين دون المهنية"، بمتوسط مرجح بلغ (2,41)، وانحراف معيلري مقدلره (0,716)، تفسر هذه النتائج بأن هناك تصور خاطئ عن عمل الأخصائي الاجتماعي وإهماله من جانب بعض مديري مؤسسات الصحة النفسية، وذلك يؤكد على أهمية العمل مع إدارة المؤسسة وضمن فريق عمل مناسب لتوفير الجو المناسب الذى يمكن الأخصائي من العمل بفنيات حديثة بجانب تفعيل دور المؤسسة بتقديم الدعم الفني والمهني للأخصائي الاجتماعي.

د- مستوى معوقات استخدام اللازمة للأخصائيين الاجتماعيين لاستخدام العلاج الجدلي السلوكي

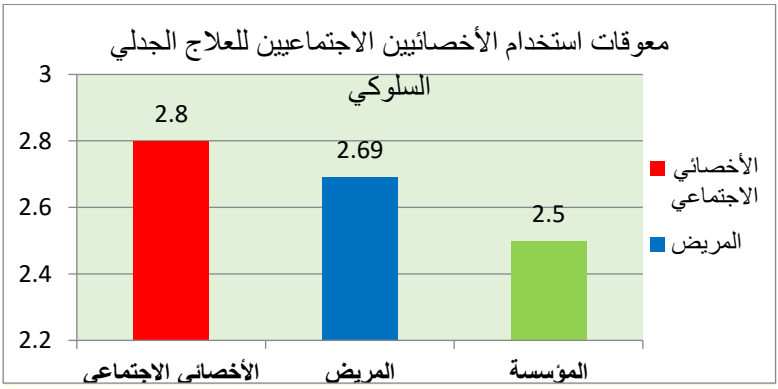
جدول (12) مستوى معوقات استخدام اللازمة للأخصائيين الاجتماعيين للعلاج الجدلي السلوكي (ن=120)

الأبعاد	المتوسط الحسابي	المستوى	الترتيب
معوقات راجعة للأخصائي الاجتماعي	2,80	مرتفع	1
معوقات راجعة إلى المريض	2,69	مرتفع	2
معوقات راجعة إلى المؤسسة	2,50	مرتفع	3
المعوقات ككل	2,66	مرتفع	

تظهر نتائج جدول (12) أن:

- المتوسط الحسابي لمعوقات استخدام الأخصائيين الاجتماعيين للعلاج الجدلي السلوكي كما يحددها الأخصائيون الاجتماعيون الممارسون بالمصحات النفسية "مجمع إرادة والصحة النفسية بالرياض وجدة والدمام- مستشفى الصحة النفسية بالطائف" هو (2,66)، وهو يعبر عن مستوى مرتفع، وجاءت المتوسطات الحسابية لمعوقات الأخصائيين الاجتماعيين استخدام العلاج الجدلي السلوكي، كالتالي جاءت معوقات راجعة للأخصائي الاجتماعي في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي بلغ (2,80)، وجاء في المرتبة الثانية معوقات راجعة إلى المريض بمتوسط حسابي بلغ (2,69)، وجاء في المرتبة الثالثة معوقات راجعة إلى المؤسسة بمتوسط حسابي بلغ (2,50)، وشكل (2) يبين ذلك:

شكل (2) يبين معوقات استخدام الأخصائيين الاجتماعيين للعلاج الجدلي السلوكي



رابعًا: المقترحات اللازمة لتفعيل استخدام الأخصائيين الاجتماعيين العلاج الجدلي السلوكي:

جدول (13) المقترحات اللازمة لتفعيل استخدام الأخصائيين الاجتماعيين العلاج الجدلي السلوكي (ن=120)

م	العبارة	نعم		إلى حد ما		لا		المجموع الأوزان	المتوسط المرجح	الانحراف المعياري	الترتيب
		ك	%	ك	%	ك	%				
1	عقد دورات تدريبية للأخصائيين الاجتماعيين في كيفية ادارة العلاج الجدلي السلوكي بالشكل العلمي السليم.	108	90,0	8	6,7	4	3,3	344	2,87	0,429	2
2	الاطلاع المستمر من جانب الأخصائيين الاجتماعيين على كل ما هو جديد في مجال الصحة النفسية.	104	86,7	12	10,0	4	3,3	340	2,83	0,455	4
3	نشر الوعي لدى المرضى بأهمية دور الإخصائي الاجتماعي في العمل مع حالات المرضى النفسيين.	100	83,3	16	13,3	4	3,3	336	2,80	0,478	6
4	ضرورة زيادة أعداد الأخصائيين الاجتماعيين العاملين في مجال الصحة النفسية.	112	93,3	8	6,7	-	-	352	2,93	0,250	1
5	توفير أساليب رعاية حديثة في المراكز النفسية لرعاية المرضى النفسيين.	104	86,7	12	10,0	4	3,3	340	2,83	0,455	4مكرر
6	اهتمام الأخصائيين بالاطلاع على التطبيقات العلاجية في النهر والمجلات للاستفادة منها وتطويعها مع طبيعة الممارسة في مجال الصحة النفسية.	100	83,3	12	10,0	8	6,7	336	2,77	0,561	8
7	إعداد دليل إرشادي خاص بطرق ممارسة العلاج الجدلي السلوكي في مجال الصحة النفسية.	104	86,7	8	6,7	8	6,7	326	2,80	0,544	6مكرر
8	تقديم نظام الحوافز لتحفيز الأخصائيين الاجتماعيين لرفع كفاءتهم في ممارسة العلاج الجدلي السلوكي في مجال الصحة النفسية.	90	75,0	26	21,7	4	3,3	344	2,72	0,522	10
9	استخدام الاستراتيجيات المهنية المتوجه الناء ممارسة العلاج الجدلي السلوكي مع المرضى النفسيين.	108	90,0	8	6,7	4	3,3	327	2,87	0,429	2مكرر
10	تشجيع الأخصائيين الاجتماعيين على الصحة الناتجة لزيادة الاهتمام المهني في مجال الصحة النفسية.	95	79,2	17	14,2	8	6,7	327	2,81	0,579	9
	المعدد ككل							3377	2,81	0,441	مرتفع

يتضح من جدول (13) أن:

- مستوى المقترحات اللازمة لتفعيل استخدام الأخصائيين الاجتماعيين العلاج الجدلي السلوكي كما يحددها الأخصائيون الاجتماعيون الممارسون بالمصحات النفسية "مجمع إرادة والصحة النفسية بالرياض وجدة والدمام- مستشفى الصحة النفسية بالطائف" مرتفع، بمتوسط حسابي بلغ (2,81)، وانحراف معياري (0,441)، وجاءت كل عبارات البعد بمستوى مرتفع مرتبة تنازليًا حسب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري، (4-1-9-2-5-3-7-6-10-8)، وقد جاء في المرتبة الأولى "ضرورة زيادة أعداد الأخصائيين الاجتماعيين العاملين في مجال الصحة النفسية"، بمتوسط حسابي بلغ (2,93)، وانحراف معياري مقداره (0,250)، وجاء في المرتبة الثانية كل من العبارة "عقد دورات تدريبية للأخصائيين الاجتماعيين في كيفية ممارسة العلاج الجدلي السلوكي بالشكل العلمي السليم"، بمتوسط مرجح بلغ (2,87)، وانحراف معياري مقداره (0,429)، والعبارة "استخدام الاستراتيجيات المهنية المتنوعة أثناء ممارسة العلاج الجدلي السلوكي مع المرضى النفسيين"، بمتوسط مرجح بلغ (2,87)، وانحراف معياري مقداره (0,429).
- وجاء في المرتبة الثامنة "اهتمام الأخصائيين بالاطلاع على النماذج العلاجية في المهن والمجالات المختلفة للاستفادة منها وتطويعها مع طبيعة الممارسة في مجال الصحة النفسية"، بمتوسط مرجح بلغ (2,77)، وانحراف معياري مقداره (0,561)، وجاء في المرتبة التاسعة "تشجيع الأخصائيين الاجتماعيين على التنمية الذاتية لزيادة أدائهم المهني في مجال الصحة النفسية"، بمتوسط مرجح

بلغ (2,81)، وانحراف معيلري مقدلره (0,579)، وجاء في المرتبة العاشرة "تقديم نظام الحوافز لتحفيز الأخصائيين الاجتماعيين لرفع كفاءتهم في ممارسة العلاج الجدلي السلوكي في مجال الصحة النفسية"، بمتوسط مرجح بلغ (2,72)، وانحراف معيلري مقدلره (0,522)، لقد جاءت استجابات الأخصائيين الاجتماعيين نحو هذه المقترحات بنسبة مرتفعة؛ مما يؤكد أهمية هذه المقترحات في تفعيل ممارسة الأخصائيين الاجتماعيين العلاج الجدلي السلوكي مع المرضى النفسيين.

النتائج العامة للدراسة:

من خلال نتائج الدراسة وتحليلها، يمكن استخلاص ما يلي:

1- أن غالبية الأخصائيين الاجتماعيين الذين يعملون بمستشفيات الصحة النفسية هم ذوي الخبرة ويظهر ذلك من خلال سنوات الخبرة.

2- معظم الأخصائيين الاجتماعيين لديهم معرفة بالعلاج الجدلي السلوكي وهذه المعرفة غير عميقة، وتحتاج إلى تدعيم من خلال إتاحة الفرصة للأخصائيين الاجتماعيين لحضور الدورات التدريبية وورش العمل التي توضح كيفية ممارسة هذا الأسلوب العلاجي.

3- تعددت المصادر التي اعتمد عليها الأخصائيون الاجتماعيون في معرفة العلاج الجدلي السلوكي ومنها: (المواقع الالكترونية العلمية – المراجع والدراسات السابقة المتخصصة في الخدمة الاجتماعية – الندوات والمحاضرات المتخصصة للعمل بالمجال النفسي – الدورات التدريبية التي حصلت عليها للعمل بالمراكز النفسية – الالتحاق بالدراسات العليا– الزملاء الملتحقون

بالدراسات العليا) وهذه الاستجابات تؤكد على رغبة بعض الأخصائيين الاجتماعيين في الاجتهاد، وتطوير وتحسين مستوى أدائهم المهني.

4- أن هناك متطلبات لاستخدام العلاج الجدلي السلوكي ومنها:

أ- المتطلبات المعرفية: ومن أهمها حسب ترتيب استجابات الأخصائيين الاجتماعيين:

- معرفة طرق كسب ثقة المرضى أثناء مساعدتهم في حل مشكلاتهم.
- الإلمام بأشكال العلاج الجدلي السلوكي لحل مشكلات المرضى.
- الإلمام بطرق تدريب المريض النفسي على مهارات العمل في مجموعات.

ب- المتطلبات المهارية: ومن أهمها حسب ترتيب استجابات الأخصائيين الاجتماعيين:

- القدرة على إجراء المقابلات الكافية مع المرضى.
- القدرة على التواصل عبر الهاتف مع المرضى.
- إتاحة الفرصة للمريض لأبداء رأيه حول مشكلاته.

ج- المتطلبات القيمية: ومن أهمها حسب ترتيب استجابات الأخصائيين الاجتماعيين:

- الإيمان بأن الخدمات المقدمة للمرضى حق أصيل لهم.
- التعاون بإخلاص مع الفريق العلاجي لضمان تحقيق الأهداف العلاجية للمرضى.
- احترام المريض النفسي وعدم التقليل من شأنه.

٥- تحددت معوقات استخدام العلاج الجدلي السلوكي في الممارسة المهنية للخدمة الاجتماعية بمستشفيات الصحة النفسية في المعوقات التالية بالترتيب:

أ- معوقات من جانب الأخصائي الاجتماعي:

- صعوبة حصول الأخصائيين على دورات تدريبية في العلاج الجدلي السلوكي.
- يهتم بالجوانب الادارية أكثر من الجوانب المهنية عند العمل مع المرضى.
- نقص الخبرة حول استخدام فنيات العلاج الجدلي السلوكي مع المرضى.

ب- معوقات من جانب المريض:

- غير ملتزم بقواعد المراكز النفسية.
- قلة الثقة بقدرة الأخصائي الاجتماعي على حل مشكلاتي.
- نقص معرفته بدور الأخصائي الاجتماعي بالمراكز النفسية.

ج- معوقات من جانب إدارة المؤسسة:

- ضعف الصلاحيات الممنوحة للأخصائي الاجتماعي.
- لا تهتم إدارة المؤسسة بتطوير قدرات الأخصائيين الاجتماعيين المهنية.
- لا توفر أساليب رعاية حديثة في المراكز النفسية لرعاية المرضى النفسيين.

6- جاءت معظم المقترحات لتفعيل استخدام الأخصائيين الاجتماعيين العلاج الجدلي السلوكي، كما يحددها الأخصائيون الاجتماعيون الممارسون بالمصحات النفسية "مجمع إرادة والصحة النفسية بالرياض وجدة والدمام- مستشفى الصحة النفسية بالطائف" بنسب مرتفعة، مما يؤكد على حاجة الأخصائيين الاجتماعيين لأليات تستخدم لتطوير أدائهم ومنها:

- ضرورة زيادة أعداد الأخصائيين الاجتماعيين العاملين في مجال النفسي.

- عقد دورات تدريبية للأخصائيين الاجتماعيين في كيفية ممارسة العلاج الجدلي السلوكي بالشكل العلمي السليم.

- استخدام الاستراتيجيات المهنية المتنوعة اثناء ممارسة العلاج الجدلي السلوكي مع المرضى النفسيين.

- توفير أساليب رعاية حديثة في المراكز النفسية لرعاية المرضى النفسيين.

- الاطلاع المستمر من جانب الأخصائيين الاجتماعيين على كل ما هو جديد في مجال الصحة النفسية.

البرنامج التدريبي المقترح لتفعيل استخدام العلاج الجدلي السلوكي في الممارسة المهنية للخدمة الاجتماعية بمستشفيات الصحة النفسية.

أولاً: الأسس التي في ضوئها وضع البرنامج التدريبي المقترح:

١- نتائج الدراسات السابقة التي اعتمدت عليها الدراسة.

٢- النتائج الميدانية التي توصلت إليها الدراسة الحالية.

٣- الإطار النظري للخدمة الاجتماعية ونماذجها المهنية.

٤- نتائج مقابلة الخبراء والمتخصصين في مجال الصحة النفسية.

٥- الملاحظات المتكررة من خلال الإشراف على طلاب التدريب الميداني في مجال الصحة النفسية.

ثانياً: أهداف البرنامج التدريبي المقترح:

(أ) الهدف العام للبرنامج: تفعيل استخدام العلاج الجدلي السلوكي في الممارسة المهنية للخدمة الاجتماعية بمستشفيات الصحة النفسية.

(ب) الأهداف الفرعية للبرنامج:

١- تنمية الجوانب المعرفية لاستخدام العلاج الجدلي السلوكي في الممارسة المهنية للخدمة الاجتماعية بمستشفيات الصحة النفسية.

٢- تنمية الجوانب المهارية لاستخدام العلاج الجدلي السلوكي في الممارسة المهنية للخدمة الاجتماعية بمستشفيات الصحة النفسية.

٣- تنمية الجوانب القيمية لاستخدام العلاج الجدلي السلوكي في الممارسة المهنية للخدمة الاجتماعية بمستشفيات الصحة النفسية.

٤- اكساب الأخصائيين الاجتماعيين المهارة في التعامل مع معوقات استخدام العلاج الجدلي السلوكي في الممارسة المهنية للخدمة الاجتماعية بمستشفيات الصحة النفسية.

ثالثاً: محتوى البرنامج التدريبي المقترح:

تحديد المادة التدريبية وهي كل ما يستخدم في عملية التدريب كما يلي:

١- الجوانب النظرية: وتتضمن المعارف النظرية المتعلقة بالعلاج الجدلي السلوكي بالخدمة الاجتماعية مثل:

ت- مفهوم وأهمية وأهداف العلاج الجدلي السلوكي في الخدمة الاجتماعية.

ث- خطوات استخدام العلاج الجدلي السلوكي.

ج- الصعوبات التي تواجه الممارسين في استخدام العلاج الجدلي السلوكي.

٢- الجوانب العملية:

ح- التدريب على خطوات العلاج الجدلي السلوكي.

خ- التدريب على كيفية استخدام العلاج الجدلي السلوكي.

د- التدريب على كيفية التعامل مع الصعوبات التي تواجه الممارسة في تحقيق بعض النماذج المهنية ومنها العلاج الجدلي السلوكي.

رابعاً: الفئات المستهدفة: الأخصائيون الاجتماعيون العاملون في مستشفيات الصحة النفسية.

خامساً: الجهات المشاركة في تنفيذ البرنامج المقترح:

١- كليات العلوم الاجتماعية والخدمة الاجتماعية بالجامعات السعودية.

٢- مستشفيات وعيادات الصحة النفسية.

سادساً: القائمون بالعملية التدريبية:

(أ) الخبراء من أعضاء هيئة التدريس المعنيين بالنماذج المهنية بأقسام العلوم النفسية والصحة النفسية بكليات العلوم الاجتماعية والخدمة الاجتماعية.

(ب) الخبراء في مجال الصحة النفسية.

سابعا: الأساليب التدريبية المستخدمة: المحاضرات – الندوات – ورش العمل – لعب الدور – المناقشات الجماعية – دراسة الحالات – الملاحظة – التعليم بالنماذج.

ثامنا: الاستراتيجيات المستخدمة: الاقناع – حل المشكلة والتعاون – التعلم – تغير السلوك.

تاسعا: الأدوار المستخدمة: دور المساعد – الموجه- مسهل الاتصال – الخبير – المدرب – المعلم.

عاشرا: المهارات المستخدمة: المهارة في العلاقة المهنية –الاتصال– الملاحظة – المشاركة – التقويم.

حادي عشر: مكان تنفيذ البرنامج التدريبي المقترح: مستشفيات وعيادات الصحة النفسية.

ثاني عشر: مدة تنفيذ البرنامج التدريبي المقترح: يكون هناك جدول زمني موزع على خمسة أسابيع، كل أسبوع ثلاث جلسات تدريبية، في كل يوم تدريبي جلستان تدريبيتان مدة كل منها ساعتان.

ثالث عشر: تقييم البرنامج التدريبي المقترح:

أ- استخدام مقياس عن العلاج الجدلي السلوكي مع المرضى النفسيين.

ب- دليل ملاحظة لأعضاء المجموعة (المتدربين).

ج- (تقارير المدربين وملاحظاتهم – تقارير المسئولين عن البرنامج التدريبي – ملاحظات المتدربين عن البرنامج التدريبي).

توصيات الدراسة:

- تطبيق برامج إرشادية مناسبة تستند على العلاج الجدلي السلوكي؛ حيث يعد أسلوبًا جيدًا لحل مشكلة مقاومة المرضى للعلاج؛ لأنه يساعد على تحسين الدافعية للعلاج.

- العمل على تطبيق كل مهارة من المهارات السلوكية للعلاج الجدلي السلوكي على حدة (كمهارات تنظيم الانفعال، والعلاقات الفعالة، وتجاوز المحنة، واليقظة الذهنية) في تحقيق التوافق النفسي للمرضى النفسيين.

- عقد ندوات ومحاضرات تثقيفية تعتني بتعليم مفاهيم وقواعد العلاج الجدلي السلوكي لمجتمع الأسوياء، وعدم التقيد بإجراء فنيات العلاج الجدلي السلوكي داخل السياق العيادي الفردي والجمعي.

- العلاج الجدلي السلوكي مدخل جديد يحتاج إلى المزيد من البحث والدراسة، وتدريب الأخصائيين الاجتماعيين على ممارسته واستخدامه بمجال الصحة النفسية، والتحقق من فاعلية تأثيره على الاضطرابات والأمراض النفسية الأخرى.

المراجع والمصادر:

أولًا: المراجع باللغة العربية

- أبو المعاطي، ماهر (2005). الممارسة العامة للخدمة الاجتماعية في المجال الطبي ورعاية المعوقين، الرياض: دار الزهراء.

- أبو عيطة، سهام، الشمايلة، ألاء (2017). فاعلية الإرشاد الجمعي المستند إلى العلاج الجدلي السلوكي في خفض الاندفاعية والسلوك التخريبي لدى طالبات الصف العاشر، المجلة الأردنية في العلوم التربوية، 13(4).

- البليطي، أسماء مسعود (2021). فاعلية العلاج الجدلي السلوكي في خفض السلوك الفوضوي لدى طلبة المرحلة الإعدادية، المجلة المصرية للدراسات النفسية، الجمعية المصرية للدراسات النفسية (رانم)، القاهرة، 10(110).

- التويجري، ياسمين والسبيعي، عبد الله والحبيب، عبد الحميد (2019). المسح الوطني السعودي للصحة النفسية في المملكة العربية السعودية، الرياض: مركز الملك سلمان لأبحاث الإعاقة.

- الجميل، زهراء عبد المهدي (2020). فاعلية برنامج إرشادي قائم على العلاج السلوكي الجدلي "اليقظة العقلية" لتغيير اتجاهات الشباب نحو الهجرة، مجلة كلية الآداب، كلية الآداب، جامعة بغداد، (134).

- الجهني، ياسمين سعد (2023). فاعلية العلاج الجدلي السلوكي للتخفيف من القلق وتحسين المناعة النفسية لدى الطالبات الجامعيات، مجلة كلية التربية، جامعة بنها، (135)، ج (2).

- خضير، صفاء خضير (2015)، متطلبات تطوير الإشراف التوجيهي الاجتماعي لتحقيق جودة ممارسة العمل مع الجماعات المدرسية، بحث منشور في مجلة دراسات في الخدمة الاجتماعية والعلوم الانسانية، ع39، ج11.

- حسين، دعاء (2016). فاعلية كل من العلاج الجدلي السلوكي والعلاج بالتعقل في التخفيف أعراض اضطراب الشخصية الحدية وأثر كل منهما في تحسين التوافق الزواجي لدى عينة من معلمات التعليم الأساسي المتزوجات، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة سوهاج، مصر.

- دسوقي، حنان فوزي أبو العلا (2022). فعالية العلاج السلوكي الجدلي في خفض الشعور بالاكتئاب لدى أمهات الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد وأثره على الرضا عن الحياة لديهن، مجلة كلية التربية، جامعة أسيوط، 38(12)، ج (2).

- سليمان، عبد الرحمن سيد (2010). العلاج السلوكي الجدلي كعالج لسلوك تدمري الذات: إطار نظري، مجلة علم النفس، 23(84).

- الشحات، إلهام أحمد (٢٠٠٥). المعوقات التنظيمية التي تعوق الارتقاء بمستوي الخدمات في مستشفيات الصحة النفسية ودور طريقة تنظيم المجتمع في مواجهتها "دراسة مطبقة على مستشفى الأمراض النفسية بالعباسية"، المؤتمر العلمي التاسع عشر، كلية الخدمة الاجتماعية، جامعة حلوان.

- شعيب، محمد عبد المنعم (2014). إدارة المستشفيات "منظور تطبيقي: الإدارة المعاصرة –المدير".

- الشهري، أماني بنت زهير (2015). الإعياء المهني للأخصائيين الاجتماعيين العاملين بالعيادات النفسية، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الآداب، جامعة الملك سعود.

- صديق، رشاد عبد الحميد (٢٠١١). تقييم أدوار الأخصائي كممارس عام مع أنساق التعامل بأقسام الصحة النفسية بالمستشفيات الجامعية، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الخدمة الاجتماعية، جامعة حلوان.

- العازمي، نواف سعود (2022). دور الخدمة الاجتماعية الطبية في مستشفيات الصحة النفسية"، المجلة العربية للآداب والدراسات الإنسانية، المؤسسة العربية للتربية والعلوم والآداب، مصر، 6(23).

- العاسمي، رياض نايل (2017). العلاج الجدلي السلوكي متاح في:
http://www.moh.gov.sa/depts/psychiatric/Pages/home.aspx
- عربيات، إيمان (2017). فاعلية برنامج إرشادي سلوكي جدلي جمعي في خفض أعراض اضطراب ما بعد الصدمة وتحسين مستوى التكيف النفسي والاجتماعي والتحصيل الدراسي لدى عينة من الأطفال السوريين في الأردن، رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة العلوم الإسلامية العالمية، الأردن.
- عمر، مختار (2008). معجم اللغة العربية المعاصرة، القاهرة: مكتبة عالم الكتب.
عوض، خالد (2016). الصحة النفسية لذوي الاحتياجات الخاصة، القاهرة: مكتبة المتنبئ.
- الغامدي، إبراهيم بن علي (2022). تقييم الخدمات العلاجية غير الدوائية المقدمة للمستفيدين في مستشفيات الصحة النفسية الحكومية بالمملكة العربية السعودية، مجلة الخدمة الاجتماعية، الجمعية المصرية للأخصائيين الاجتماعيين، القاهرة، 74(3).
- غانم، محمد فاروق وجبران، منى عزيز (2015). تقييم المهارات المهنية لأخصائي خدمة الفرد في مجال الصحة النفسية مجلة الخدمة الاجتماعية، الجمعية المصرية للأخصائيين الاجتماعيين، القاهرة، (54).
- القحطاني، فيصل بن فيجان (2015). تقييم واقع الممارسة المهنية للخدمة الاجتماعية بمجمع الأمل للصحة النفسية بمدينة الرياض، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية، الرياض.
- كرم الله، عطاء آدم (2018). دور الأخصائي الاجتماعي الطبي في تطبيق أساليب الممارسة العامة "دراسة تطبيقية على مستشفى الأمراض النفسية والعصبية التخصصي بالسلاح الطبي"، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة النيلين، الخرطوم، السودان.
- المفتي، أمجد محمد وصباح، سمية رمضان (2023). الممارسة المهنية للأخصائي الاجتماعي الطبي في المراكز النفسية الحكومية وسبل تفعيلها "دراسة مطبقة على مراكز

الصحة النفسية المجتمعية الحكومية بقطاع غزة"، مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات التربوية والنفسية، 14(41).

- محرم، مريم، الخوالدة، صالح (2021). العلاج الجدلي السلوكي: مدخل علاجي واعد. مجلة علوم الانسان والمجتمع،10(2)،367-409.

- وزارة الصحة السعودية (2016). الإدارة العامة للصحة النفسية والاجتماعية متاح في:

https://www.moh.gov.sa/Ministry/MediaCenter/News/Pages/News-2016-11-08-001.aspx

ثانيًا: المراجع باللغة الإنجليزية

- Artana, N. P. M. A., & Pohan, L. D. (2020, November). Brief Dialectical Behavior Therapy (DBT) to Reduce Emotional Dysregulation: A Single Case Study. In 3rd International Conference on Intervention and Applied Psychology (ICIAP 2019) and the 4th Universitas Indonesia Psychology Symposium for Undergraduate Research (UIPSUR 2019) (pp. 169-179). Atlantis Press.

- Brodsky, B. S., & Stanley, B. (2013). The dialectical behavior therapy primer: How DBT can inform clinical practice. John Wiley & Sons.

- Budak, A. M. Ü., & Kocabaş, E. Ö. (2019). Dialectical behavior therapy and skill training: Areas of use and importance in preventive mental health. Current Approaches in Psychiatry, 11(2), 192-204.

- Conway, L. (2016). Mental health social workers: The state of their well-being and support.

- Diener, E., Lucas, R. E., & Oishi, S. (2018). Advances and open questions in the science of subjective well-being. Collabra: Psychology, 4(1), 15.

- Hornblower, S., Spawforth, A., & Eidinow, E. (Eds.). (2012). The Oxford classical dictionary. Oxford University Press.

- Hughes, J., & Challis, D. (2020). Perceptions of the social worker role in adult community mental health teams in England.

- Iverson, K. M., Shenk, C., & Fruzzetti, A. E. (2009). Dialectical behavior therapy for women victims of domestic abuse: A pilot study. Professional Psychology: Research and Practice, 40(3), 242.

- Linehan, M. (2015): DBT skills training manual. New York Guilford Press, 233- 249.

- Rathus, J. H., & Miller, A. L. (2014). DBT skills manual for adolescents. Guilford Publications.

- Rizvi, S. L., Dimeff, L. A., Skutch, J., Carroll, D., & Linehan, M. M. (2011). A pilot study of the DBT coach: an interactive mobile phone application for individuals with borderline personality disorder and substance use disorder. Behavior therapy, 42(4), 589-600.

- Robins, C. J., & Rosenthal, M. Z. (2011). Dialectical behavior therapy. Acceptance and mindfulness in cognitive behavior therapy: Understanding and applying the new therapies, 164-192.

- Swales, M. A., & Heard, H. L. (2007). The therapy relationship in dialectical behaviour therapy. In The therapeutic relationship in the cognitive behavioral psychotherapies (pp. 185-204). Routledge.

- Triplett, D. (2017). Working with mental illness and the preparation of social workers.

− Ward-Ciesielski, E. F., Limowski, A. R., & Krychiw, J. K. (2020). History and overview of dialectical behavior therapy. In The handbook of dialectical behavior therapy (pp. 3-30). Academic Press.

− Zargar, F., Haghshenas, N., Rajabi, F., & Tarrahi, M. J. (2019). Effectiveness of dialectical behavioral therapy on executive function, emotional control and severity of symptoms in patients with bipolar I disorder. Advanced biomedical research, 8(1), 59.

First: Arabic references

- Abū al-Maʿāṭī, Māhir (2005). al-mumārasah al-ʻĀmmah lil-Khidmah al-ijtimāʻīyah fī al-majāl al-ṭibbī wa-Riʻāyat al-muʻawwaqīn, al-Riyāḍ : Dār al-Zahrā'.
- Abū ʻĪṭah, Sihām, alshmāylh, Alā' (2017). fāʻilīyat al-Irshād al-jamʻī almstnd ilá al-ʻilāj al-jadalī al-sulūkī fī khafḍ alāndfāʻyh wa-al-sulūk al-takhrībī ladá ṭālibāt al-ṣaff al-ʻāshir, al-Majallah al-Urdunīyah fī al-ʻUlūm al-Tarbawīyah, 13 (4).
- alblyṭy, Asmā' Masʻūd (2021). fāʻilīyat al-ʻilāj al-jadalī al-sulūkī fī khafḍ al-sulūk alfwḍwy ladá ṭalabat al-marḥalah al-iʻdādīyah, al-Majallah al-Miṣrīyah lil-Dirāsāt al-nafsīyah, al-Jamʻīyah al-Miṣrīyah lil-Dirāsāt al-nafsīyah (rānm), al-Qāhirah, 10 (110).
- al-Tuwayjirī, Yāsamīn wālsbyʻy, ʻAbd Allāh wa-al-ḥabīb, ʻAbd al-Ḥamīd (2019). al-Mashḥ al-Waṭanī al-Saʻūdī lil-Ṣiḥḥah al-nafsīyah fī al-Mamlakah al-ʻArabīyah al-Saʻūdīyah, al-Riyāḍ : Markaz al-Malik Salmān li-Abḥāth al-iʻāqah.
- al-jamīl, Zahrā' ʻAbd al-Mahdī (2020). fāʻilīyat Barnāmaj irshādī qā'im ʻalá al-ʻilāj al-sulūkī al-jadalī "al-Yaqẓah al-ʻaqlīyah" li-taghyīr Ittijāhāt al-Shabāb Naḥwa al-Hijrah, Majallat Kullīyat al-Ādāb, Kullīyat al-Ādāb, Jāmiʻat Baghdād, (134).
- al-Juhanī, Yāsamīn Saʻd (2023). fāʻilīyat al-ʻilāj al-jadalī al-sulūkī lltkhfyf min al-qalaq wa-taḥsīn al-manāʻah al-nafsīyah ladá al-ṭālibāt al-Jāmiʻāt, Majallat Kullīyat al-Tarbiyah, Jāmiʻat Banhā, (135), J (2).
- Khuḍayr, Ṣafā' Khuḍayr (2015), Mutaṭallabāt taṭwīr al-ishrāf al-tawjīhī al-ijtimāʻī li-taḥqīq Jawdah mumārasat al-ʻamal maʻa al-jamāʻāt al-madrasīyah, baḥth manshūr fī Majallat Dirāsāt fī al-khidmah al-ijtimāʻīyah wa-al-ʻUlūm al-Insānīyah, ʻ39, j11.
- Ḥusayn, Duʻā' (2016). fāʻilīyat kull min al-ʻilāj al-jadalī al-sulūkī wa-al-ʻilāj bālt'ql fī al-Takhfīf Aʻrāḍ Iḍṭirāb al-shakhṣīyah al-ḥaddīyah wa-athar kull minhumā fī Taḥsīn al-tawāfuq al-zawājī ladá ʻayyinah min muʻallimāt al-Taʻlīm al-asāsī al-mutazawwijāt, Risālat duktūrāh ghayr manshūrah, Kullīyat al-Tarbiyah, Jāmiʻat Sūhāj, Miṣr.
- Dasūqī, Ḥanān Fawzī Abū al-ʻUlā (2022). faʻālīyat al-ʻilāj al-sulūkī al-jadalī fī khafḍ al-shuʻūr bi-al-Ikti'āb ladá ummahāt al-aṭfāl dhawī Iḍṭirāb Ṭayf al-tawaḥḥud wa-atharuhu ʻalá al-Riḍā ʻan al-ḥayāh ldyhn, Majallat Kullīyat al-Tarbiyah, Jāmiʻat Asyūṭ, 38 (12), J (2).

- Sulaymān, ʻAbd al-Raḥmān Sayyid (2010). al-ʻilāj al-sulūkī al-jadalī kʻālj li-sulūk Tadmurī al-dhāt : iṭār naẓarī, Majallat ʻilm al-nafs, 23 (84).
- al-Shaḥḥāt, Ilhām Aḥmad (2005). al-muʻawwiqāt al-tanẓīmīyah allatī taʻūqu al-Irtiqāʼ bmstwy al-Khidmāt fī mustashfayāt al-Ṣiḥḥah al-nafsīyah wa-dawr ṭarīqat tanẓīm al-mujtamaʻ fī muwājahatihā "dirāsah muṭabbaqah ʻalá Mustashfá al-amrāḍ al-nafsīyah bi-al-ʻAbbāsīyah", al-Muʼtamar al-ʻIlmī al-tāsiʻ ʻashar, Kullīyat al-khidmah al-ijtimāʻīyah, Jāmiʻat Ḥulwān.
- Shuʻayb, Muḥammad ʻAbd al-Munʻim (2014). Idārat al-mustashfayāt "manẓūr taṭbīqī : al-Idārah almʻāṣrt-al-mudīr".
- al-Shahrī, Amānī bint Zuhayr (2015). al-iʻyāʼ al-mihnī lil-Akhiṣāʼīyīn al-Ijtimāʻīyīn al-ʻāmilīn bālʻyādāt al-nafsīyah, Risālat mājistīr ghayr manshūrah, Kullīyat al-Ādāb, Jāmiʻat al-Malik Saʻūd.
- Ṣiddīq, Rashād ʻAbd al-Ḥamīd (2011 (. Taqyīm adwār al-akhiṣṣāʼī kmmārs ʻām maʻa ansāq al-taʻāmul bʼqsām al-Ṣiḥḥah al-nafsīyah bālmstshfyāt al-Jāmiʻīyah, Risālat mājistīr ghayr manshūrah, Kullīyat al-khidmah al-ijtimāʻīyah, Jāmiʻat Ḥulwān.
- al-ʻĀzimī, Nawwāf Saʻūd (2022). Dawr al-khidmah al-ijtimāʻīyah al-ṭibbīyah fī mustashfayāt al-Ṣiḥḥah al-Nafsīyah ", al-Majallah al-ʻArabīyah lil-Ādāb wa-al-Dirāsāt al-Insānīyah, al-Muʼassasah al-ʻArabīyah lil-Tarbiyah wa-al-ʻUlūm wa-al-Ādāb, Miṣr, 6 (23).
- alʻāsmy, Riyāḍ Nāyil (2017). al-ʻilāj al-jadalī al-sulūkī mtāḥ fī : http://www.moh.gov.sa/depts/psychiatric/Pages/home.aspx.
- ʻArabīyāt, Īmān (2017). fāʻilīyat Barnāmaj irshādī sulūkī jadalī Jamʻī fī khafḍ Aʻrāḍ Iḍṭirāb mā baʻda al-Ṣadmah wa-taḥsīn mustawá al-takayyuf al-nafsī wa-al-ijtimāʻī wa-al-taḥṣīl al-dirāsī ladá ʻayyinah min al-aṭfāl al-Sūrīyīn fī al-Urdun, Risālat duktūrāh ghayr manshūrah, Jāmiʻat al-ʻUlūm al-Islāmīyah al-ʻĀlamīyah, al-Urdun.
- ʻUmar, Mukhtār (2008). Muʻjam al-lughah al-ʻArabīyah al-muʻāṣirah, al-Qāhirah : Maktabat ʻĀlam al-Kutub.
ʻAwaḍ, Khālid (2016). al-Ṣiḥḥah al-nafsīyah li-dhawī al-iḥtiyājāt al-khāṣṣah, al-Qāhirah : Maktabat al-Mutanabbiʼ.
- al-Ghāmidī, Ibrāhīm ibn ʻAlī (2022). Taqyīm al-Khidmāt al-ʻilājīyah ghayr al-dawāʼīyah al-muqaddimah lil-Mustafīdīn fī mustashfayāt al-Ṣiḥḥah al-nafsīyah al-ḥukūmīyah bi-al-Mamlakah al-ʻArabīyah al-Saʻūdīyah, Majallat al-khidmah al-ijtimāʻīyah, al-Jamʻīyah al-Miṣrīyah lil-Akhiṣāʼīyīn al-Ijtimāʻīyīn, al-Qāhirah, 74 (3).
- Ghānim, Muḥammad Fārūq wa-Jibrān, Munā ʻAzīz (2015). Taqyīm al-mahārāt al-mihnīyah lʼkhṣāʼy khidmat al-fard fī majāl al-Ṣiḥḥah al-nafsīyah Majallat al-khidmah al-ijtimāʻīyah, al-Jamʻīyah al-Miṣrīyah lil-Akhiṣāʼīyīn al-Ijtimāʻīyīn, al-Qāhirah, (54).
- al-Qaḥṭānī, Fayṣal ibn fyjān (2015). Taqyīm wāqiʻ al-mumārasah al-mihnīyah lil-Khidmah al-ijtimāʻīyah bi-Majmaʻ al-Amal lil-Ṣiḥḥah al-nafsīyah bi-madīnat al-Riyāḍ, Risālat mājistīr ghayr manshūrah, Jāmiʻat Nāyif al-ʻArabīyah lil-ʻUlūm al-Amnīyah, al-Riyāḍ.

- Karam Allāh, ʻAṭāʾ Ādam (2018). Dawr al-akhiṣṣāʾī al-ijtimāʻī al-ṭibbī fī taṭbīq Asālīb al-mumārasah al-ʻĀmmah "dirāsah taṭbīqīyah ʻalá Mustashfá al-amrāḍ al-nafsīyah wa-al-ʻaṣabīyah altkhṣṣy bi-al-silāḥ al-ṭibbī", Risālat mājistīr ghayr manshūrah, Jāmiʻat al-Nīlayn, al-Kharṭūm, al-Sūdān.
- al-Muftī, Amjad Muḥammad wṣbāḥ, Sumayyah Ramaḍān (2023). al-mumārasah al-mihnīyah llʾkhṣāʾy al-ijtimāʻī al-ṭibbī fī al-marākiz al-nafsīyah al-ḥukūmīyah wa-subul tfʿylhā "dirāsah muṭabbaqah ʻalá Marākiz al-Ṣiḥḥah al-nafsīyah al-mujtamaʻīyah al-ḥukūmīyah bi-Qiṭāʻ Ghazzah", Majallat Jāmiʻat al-Quds al-Maftūḥah lil-Abḥāth wa-al-Dirāsāt al-Tarbawīyah wa-al-nafsīyah, 14 (41).
- Muḥarram, Maryam, al-Khawālidah, Ṣāliḥ (2021). al-ʻilāj al-jadalī al-sulūkī : madkhal ʻilājī wāʻid. Majallat ʻulūm al-insān wa-al-mujtamaʻ, 10 (2), 367-409.
- Wizārat al-Ṣiḥḥah al-Saʻūdīyah (2016). al-Idārah al-ʻĀmmah lil-Ṣiḥḥah al-nafsīyah wa-al-Ijtimāʻīyah mtāḥ fī:
https://www.moh.gov.sa/Ministry/MediaCenter/News/Pages/News-2016-11-08-001.aspx

Development of Teamwork Skills Using Project-Based Learning in a Translation Classroom: A Case Study in an English-Arabic Classroom

Dr. Abdulhameed Muhatlis Alenezi

Department of English Language–College of Arts–Jouf University

Development of Teamwork Skills Using Project-Based Learning in a Translation Classroom: A Case Study in an English-Arabic Classroom

Dr. Abdulhameed Muhatlis Alenezi

Department of English Language-College of Arts-Jouf University

Search submission date: 6/11/2023 AD

Research acceptance date:21/2/2024 AD

Abstract:

This study investigates students' attitudes towards the application of the project-based approach in teaching translation and its effectiveness in developing teamwork skills and examines the impact of the project-based approach on the quality of students' translation production. The case that this research studies uses the project-based approach in one of their English-Arabic translation classrooms at a Saudi university. The quantitative method (namely, pre-treatment and post-treatment questionnaires) was used to collect data from the students and to explore their attitudes towards project-based learning (PjBL) in developing teamwork skills before and after the application of this teaching approach. To examine the progress of students' translation quality, pre- and post-treatment tests were given to students and assessed. A qualitative method was also employed with the instructor; his feedback regarding the challenges and merits of applying the project-based approach was elicited through an interview. The overall findings of this study show a noticeable level of improvement in students' attitudes towards teamwork skills after using the aforementioned approach. There was also an improvement in the students' translation quality, as detected in their translation work.

keywords: Project-based learning, teamwork skills, translation quality, translator training.

تطوير مهارات العمل الجماعي باستخدام التعلم القائم على المشاريع في محاضرات الترجمة: دراسة حالة في أحد مقررات الترجمة من الإنجليزية إلى العربية

د. عبد الحميد بن مهطلس العنزي

قسم اللغة الإنجليزية– كلية الآداب–جامعة الجوف

ملخص الدراسة:

تقوم هذه الدراسة ببحث مواقف الطلبة تجاه تطبيق أسلوب تعليم الترجمة القائم على مشروع الترجمة وفاعليته في تطوير مهارات العمل الجماعي كما تتناول الدراسة أثر ذلك على جودة أعمال الترجمة التي يقوم بها الطلاب، وتستخدم عينة الدراسة هذا الأسلوب في تعليم الترجمة في أحد المقررات الدراسية بجامعة سعودية. ولقد استخدمت الدراسة الأسلوب الكمي في جمع البيانات (استبانة قبل التجربة واستبانة ما بعد التجربة) في جمع البيانات من الطلبة ومعرفة مواقفهم وآرائهم تجاه أسلوب التعليم القائم على مشروع الترجمة ومدى مساهمته في تطوير مهارات العمل الجماعي قبل وبعد تطبيق هذا الأسلوب. ولمتابعة مدى تحسن جودة أعمال الترجمة لدى الطلاب، فقد تم اجراء اختبار ترجمة قبل تطبيق التجربة واختبار بعد تطبيق التجربة وتم تقييم هذه الاختبارات لمعرفة مستوى ادائهم في الترجمة، كذلك استخدمت الدراسة الأسلوب الكيفي في جمع البيانات وذلك بإجراء مقابلة أستاذ المقرر لمعرفة مرئياته وملاحظاته تجاه التحديات التي واجهته في تطبيق أسلوب التعليم من خلال مشروع الترجمة وكذلك الإيجابيات الخاصة بذلك. وتظهر نتائج هذه الدراسة تحسناً ملحوظاً في مواقف الطلبة تجاه مهارات العمل الجامعي بعد تطبيق الأسلوب المشار إليه سابقاً وكذلك وجود تحسن في مستوى الجودة لأعمال الترجمة الخاصة بالطلبة.

الكلمات المفتاحية: التعلم القائم على المشروع، مهارات العمل الجماعي، جودة الترجمة، تدريب المترجم.

Introduction

The teaching approach used by translation instructors is a significant aspect of the learning process. In translator training, as is the case in many disciplines, there are several teaching approaches from which the instructor can choose. He or she will choose one based on the level of the students in their programme of study, the knowledge and skills they have, and the skills they need to learn. The appropriate method should only be selected after investigating the aforementioned factors; so that the teaching process can be successful. For example, the process-oriented approach in translation focuses on the process of translation rather than the product, and it is advocated for by several scholars in the field of translator training (Jääskeläinen, 1987; Tirkkonen-Condit, 1989; Kussmaul and Tirkkonen-Condit, 1995; Gile 1995; Königs, 1996; Lörscher, 1992). However, according to Gile (2009, p.15), this approach can be useful in the beginning of a course, but it needs to be followed by a product-oriented approach where the instructor has the opportunity to comment on students' choices of words, structures, and strategies used in translation and to suggest solutions. Another example is the task-oriented approach, in which the instructor assigns a task with a specific objective; it focuses on emphasising students' practice to learn a certain translation skill. Using this approach, the instructor can design specific tasks to measure the competence of students, so that he or she can identify

points of weakness and strength among students and teach accordingly.

In 2000, Kiraly proposed the social constructivist approach, where the focus is on the construction of learning and enabling students to make their own ways of learning. The instructor's role is to guide and facilitate this process. In the same vein, PjBL (project-based learning) emerged as an inductive learning approach that provides a platform for students not only to make their ways of learning but also to complete real-life translation projects that prepare students for life as a translator. This approach will be discussed in detail, as it is the core of this study.

Project-Based Learning

Baer and Koby stated that

> *We may hope to better prepare students for the workplace by offering them appropriate tools, but if our teaching methodology is of the traditional kind – performance magistrale by Jean-Rene Ladmiral (1977) in which the master passes on his/her knowledge to a passive apprentice – we may fail to produce translators who are capable of the flexibility, teamwork, and problem-solving that are essential for success in the contemporary language industry*. (2003, p.vii–viii)

It is important to seek an approach that can equip potential translators (students) with what they need to learn and prepare them for the translation market. PjBL is an approach that relies on

achieving specific objectives through collaborative or individual work. Learners are assigned certain tasks with specific time constraints to simulate translation tasks in the real world. It is defined by Blumenfeld et al. (1991) as a comprehensive approach that focuses on teaching by involving students in investigation. Students work to find solutions to nontrivial problems within this framework by posing and refining questions, arguing over concepts, making predictions, designing plans and/or experiments, gathering and analysing data, drawing conclusions, sharing their ideas and findings with others, posing additional questions, and producing artifacts.

The projects in this approach are "relatively long-term, problem-focused and meaningful units of instruction that integrate concepts from several disciplines or fields of study" (Blumenfeld et al. 1991, p.370). The emphasis is on learners, who are expected to do several long-term activities, and the projects are student-centred (Markham, Larmer, & Ravitz, 2003).

There are a number of characteristics that make this approach appropriate for various contexts. Students are given the freedom to make their plans and choices when working on their projects and make necessary arrangements accordingly. They have to discover the solutions to every problem they encounter, which enhances their ability for self-reliance. In addition to finding solutions, students also need to learn to think critically about translation problems they encounter and understand their implications.

According to Markham, Larmer, and Ravitz (2003), PjBL focuses on learning through doing; in other words, learners learn translation techniques, strategies, and solutions by working on authentic translation projects. This emphasises the role of instructors to encourage students to work together to enhance collaborative teamwork among them so they can share their knowledge and ideas. Risku (2002, p.531) stated that "it is paramount that teachers of translation and interpreting integrate authentic or near-authentic translation tasks into their teaching". Therefore, instructors are expected to provide students with authentic translation tasks to simulate what they will experience in the translation market.

Learners are given the opportunity to deal with authentic texts that reflect the work they will find in the real world. They are therefore exposed to issues that translators commonly face. Blumenfeld et al. (1991, p.371) found that students are motivated by working on authentic texts in a project-based class and that they ascribe a higher value to it.

A unique advantage of PjBL is that students are assigned projects with deadlines. Having a time commitment for each project encourages students to develop skills in other areas demanded by the market, such as resource and cost management, distribution of workload, and working under pressure. Being exposed to these experiences will help learners adapt to the conditions and circumstances of the real market, which will ultimately enhance their professional skills. Olohan (2007, p.55) stated that "students, by

working on real translation assignments, learn to deal with real-life constraints and experiences: they acquire knowledge and skills; they develop expertise, autonomy and the ability to collaborate; they gain self-confidence and a concept of themselves as budding professionals". Another important aspect of PjBL is that students are not given specific solutions to issues; they have the opportunity to figure out possible solutions and make their decisions based on their own perspectives.

The PjBL approach also plays an important role in the usage of computer-assisted translation (CAT) tools. Students are told to use these tools to find answers to issues they encounter whilst translating (see Boss and Krauss, 2007; Krauss and Boss, 2013). This creates an opportunity for students to practice using CAT tools, which are necessary for translators.

According to Kelly (2014), the PjBL approach is appropriate for advanced levels of training, but it should not be used for large-scale projects. The students who bear the responsibility of working on a translation project should have a great deal of knowledge and skills so they can independently translate. To achieve the optimum outcome of the PjBL approach, it is important to not assign large-scale projects to the students, as they are still learning and cannot be seen as independent professional translators yet.

Although this approach may appear to be student-centred, this does not mean the instructor's role is not vital. While the instructor is not expected to lead the learners to a certain destination, he or she

does provide them with general guidelines and assistance that can help them to complete the project. According to Slavin (1989, p.236-237), for any effective collaborative learning, there should be two types of goals: group goals and individual accountability. In other words, the instructor needs to intervene whenever he or she feels that an intervention is needed. The instructor can help students by suggesting appropriate references and techniques to deal with common translation problems.

Based on the above, it is clear that PjBL has been advocated for by a large number of scholars, but Kiraly (2012) believes that to stablish the validity of this approach, much more work needs to be done beyond the scope of his classes. The learning processes that led to achieving successful projects should be investigated and described. The surveys, which elucidate learners' attitudes about their translation competence and self-confidence after completing the projects, would explicitly help us to understand the value of this approach.

In a previous study in a similar vein, Li, Zhang, and He (2015) investigated the perceptions of students when taught using a PjBL approach, not for a translation-oriented project, but for a research-oriented project. These two are different types of projects. In translation-oriented projects, students work in groups on authentic projects with the primary aim of completing them, with the instructor offering guidance whenever needed. By doing this, students practice translation, improve their translation competence, and become

familiar with the challenges that professional translators encounter. In the research-oriented PjBL, instead of completing a translation project, students worked on conducting common and systematic inquiries into various translation issues that interested them, as illustrated by Kiraly (2000). "Students also learn to work together and (further) develop their communication, collaboration, thinking and technological skills, which are deemed essential for modern-day professional translators "Li, Zhang, and He (2015, p.5). In other words, this type does not focus on developing students' translation competence, but on other skills that they will need as professional translators.

Furthermore, Moghaddas and Khoshsaligheh (2019) investigated the effectiveness of the PjBL approach in a Persian-English translation class through a quasi-experiment and students' attitudes towards it. They used the post- and pre-treatment model as well as focus groups to collect their data. The significant findings of this study showed that students' attitudes were very positive towards the PjBL approach, and the students' translation competence, critical thinking skills, and teamwork skills were notably improved.

Kiraly (2012, p.93) described the need for further investigation to ensure the validity of the PjBL approach when he said, "It is clear that much work is yet to be done to establish the viability of the approach beyond the scope of my own classes". He also called for further study into successful projects using the PjBL approach, and he specifically affirmed that "systematic surveys of student attitudes

regarding their emerging competence and self-confidence as semi-professional translators and as increasingly experienced team members would also contribute significantly to our understanding of the value of this approach" (ibid).

Therefore, this study sheds light on the application of this approach in the translation classroom in a different context to find out the validity of its application in the translation between English and Arabic and as an example of a translator training programme in Arab universities in general and at Saudi universities in particular.

Teamwork Skills

According to O'Neil, Allred and Baker (1997, p.413–417), the teamwork skills consist of six different skills: namely, coordination, or "the process by which team, resources, activities, and responses are organised to ensure that tasks are integrated, synchronised, and completed with established temporal constraints"; decision-making, or "the ability to integrate information, use logical and sound judgment, identify possible alternatives, select the best solution, and evaluate the consequences"; leadership skills, or "the ability to direct and coordinate the activities of other team members, assess team performance, assign tasks, plan and organise, and establish a positive atmosphere"; adaptability, which refers to the ability "to monitor source and nature of problems through an awareness of team activities and factors bearing on the task"; communication, which refers to the ability to exchange information accurately; and

interpersonal skills, or "the ability to improve the quality of team members interaction through the resolution of team members".

A unique effect of the PjBL approach is that it prepares students in a classroom to be able to work in the real market by developing their interpersonal competence. Kelly explicitly defines this competence in her model of translation competence:

> *The ability to work with other professionals involved in translation process (translators, revisers, documentary researchers, terminologists, project managers, layout specialists), and other actors (clients, initiators, authors, users, subject area, experts), as well as team work, negotiating skills and leadership skills.* (2014, p.33)

This competence, in particular, was implicitly present in the PACTE (2011) model of translation competence, under the psycho-physiological component. One significant aspect of this competence is the ability to work with teams on translation projects. Hurtado Albir sees it as "the skills that allow one to interact well with other people, whether individuals or groups "(2007, p.168). This skill is a distinctive characteristic of the social-constructivist methodology proposed by Kiraly (2000), namely, PjBL. Investigating the interpersonal competence of students when they are taught using the PjBL approach. Also, the development of this competence is vital for students to become capable of meeting one of the markets' demands, in that "the job of a translator tends to become more and more of a team job "(Gouadec, 2000 cited in Pym 2000, p.56). The

learner needs to be adaptable to work individually or on a team, and this competence needs to be emphasised by the translator training programme. PjBL is considered to be one of the best approaches in which learners are offered the opportunity to work with their colleagues, simulate a team of professional translators, distribute the responsibilities to team members, and manage all processes. The roles for students in each project (e.g. translator, reviser, terminologist, project manager, etc.) should circulate to provide the opportunity for each student to experience the challenges of each role. These role changes can be facilitated by the instructor who supervises the students while they work on their translation projects.

The current study seeks to find answers to the research question 'What are the students' attitudes in the case-study programme towards the effectiveness of a PjBL approach in developing students' teamwork skills? And how useful is this method in developing students' translation quality?'

Methods

This study is a quasi-experiment, which combines several methods to answer the two aforementioned research questions. To identify students' attitudes towards the effectiveness of the PjBL approach in developing teamwork skills in translator training, it is important to take students' input at two stages: first, before they are taught by this approach and second, after the application of this quasi-experiment, which includes teaching the students using the PjBL approach. Therefore, a questionnaire combining several close-

ended questions is employed to identify students' attitudes towards the PjBL approach before they are taught to use it.

It is important to highlight that participants in this study including students and instructors were informed that their input will be confidential and their identities will be anonymous to ensure that they can freely participate in this study. After giving their consent to take part in the study, students were also assured that their participation was for evaluating the PjBL approach and it would not violate any ethical considerations.

The PjBL approach was implemented in a translator training classroom at a Saudi university to enable the students to experience this approach and provide their input on its efficiency in developing their teamwork skills and enhancing the quality of their translations. The participants were 31 students in the final year of their BA translation programme. The reason for selecting students in their final year is that they have arrived at an advanced level in their programme of study and have studied most of what it can offer them. According to Kelly (2014, p.116), the PjBL approach is most suitable for students who are at an advanced level of training.

To evaluate students' teamwork skills before and after the application of the PjBL approach, a questionnaire based on the Teamwork Skills Questionnaire developed by O'Neil et al. (1999) was used. Participants took a questionnaire containing 25 questions to find out their attitudes towards teamwork skills before and after the treatment. The questionnaire included questions on teamwork

skills: namely, coordination, decision-making, leadership, interpersonal skills, adaptability, and communication. The students gave their responses to several close-ended questions concerning their experience working as part of a team, and they were also given several open-ended questions to provide any further comments.

The second aim of this research was to measure the effect of the PjBL approach on improving the quality of students' translation, so they were given two translation tests from English to Arabic. The pre-treatment text entitled 'Time to Reconsider Nuclear Energy?', was roughly 250 words, and was completed before the application of the PjBL approach to evaluate their current levels. The post-treatment test was entitled 'Clinical Management for Deceased Patients' and consisted of nearly 220 words. The texts used in the tests were obtained from the NAATI (National Accreditation Authority for Translators and Interpreters), which is the certifying authority for translators and interpreters in Australia. It is in charge of issuing certifications for translators and interpreters who wish to work in Australia. The two selected tests were rated as medium level of difficulty according to two well-experienced translation instructors who were asked to rate them. The two projects were assessed by the two instructors using the Waddington (2001) holistic assessment method, which focuses on the translation competence as a whole by assessing three aspects: accuracy of transfer of Source Text (ST) content, quality of expression in the Target Language (TL), and the degree of task completion.

Procedures

The students, firstly, completed the pre-treatment questionnaire to obtain their attitudes towards teamwork skills. After that, they completed the pre-treatment test as everyone was asked to translate the first text to determine their levels of translation competence before the treatment.

It is important to know that this was the first time that these students were taught using the PjBL approach. They had previously been taught by mostly instructor-centred approaches. Therefore, in the beginning, they were introduced to the project-based approach through a focus group where the researcher gave them background information on how the teaching and learning process would be conducted, what they would be expected to do, and what role their instructor would play. They were also given a chance to inquire about any issues concerning the PjBL approach to ensure that the experiment would proceed smoothly. The researcher was in direct contact with the instructor to ensure a full application of the PjBL approach.

After that, they were divided into small groups; each group consisted of 5 to 6 students and they were taught using this approach for a total of 8 weeks, for 3 hours a week. Each group was requested to work on two translation projects collectively, and the instructor was present to provide guidance. The first project given to students was a media report on the agriculture of olive trees from a local news agency and the second project was part of an annual report of a

company detailing financial information, annual highlights, future forecasts, and a letter from the CEO.

Data Analysis

To analyse the quantitative data collected through the pre- and post-treatment test, the scores given by the instructors were analysed using SPSS software through different methods (inferential statistics, intraclass correlation, and paired-samples t-test) based on the guidelines of Mellinger and Hanson (2017) to examine the progress students made after they were taught using the PjBL approach. Also, the data from students' pre-treatment questionnaire and post-treatment questionnaire concerning their attitudes to their experience of teamwork skills in this approach were analysed using the same aforementioned methods.

Results

Students Teamwork Skills

The results of the students' questionnaires concerning their attitudes about their teamwork skills (coordination, decision-making, leadership, interpersonal skills, adaptability, and communication) before and after the treatment are the following. First, the results show a significant difference in the communication skills after they were taught using the PjBL approach ($M = 9.19$, $SD = 13.131$) in comparison with the results before ($M = 3.52$, $SD = 1.262$) conditions; $t(30) = -2.436$, $p = 0.02$. It is clear that the students believe that their communication skills improved after using the PjBL approach, which emphasises the need to communicate with

group members to organise, solve issues and arrive at an agreement about the final translations of their projects. Second, the results show a noticeable difference in terms of decision-making skills before the students were taught using the aforementioned approach (M = 4.45, SD = 1.121) and after they experienced it (M = 8.19, SD = 1.078) conditions; t(30) = -14.500, p = 0.004. A possible reason for this is that decision-making may be highly affected by the PjBL approach, as every student group was given a task, and they all took part in deciding the outcome. Third, the leadership skills also witnessed improvement in terms of students' assessment of their leadership skills before the treatment (M = 4.03, SD = 1.602) and after the treatment (M = 7.10, SD = 1.326) conditions; t(30) = -7.300, p = 0.003. Although the difference may not be very significant, it indicates the value of the approach to leadership. A significant role was played by the instructor by allowing the students the opportunity to lead the project, which reflects on this skill. Fourth, the results of the interpersonal skills of students before the treatment (M = 5.16, SD = 1.068) and after the treatment (M = 6.68, SD = 1.249) conditions; t(30) = -6.085, p = 0.001 showed a slight difference. Students found themselves in a position where they had to communicate with their colleagues to complete the project, which probably slightly contributed to the improvement of their interpersonal skills. Fifth, the results show a slight difference concerning their adaptability skills before the treatment (M = 4.42, SD = 1.432) and after the treatment (M = 6.52, SD = 1.180)

conditions; t(30) = -7.118, p = 0.006. This could highlight the fact that the students managed to identify the nature of the problems they faced while translating through teamwork. Finally, the results indicate that students' self-assessment of their coordination skills before they were taught using the PjBL approach (M = 4.42, SD = 1.385) were less than their self-assessment after the treatment (M = 6.61, SD = 1.358). A repeated-measures t-test found this difference to be not significant, t(30) = -6.869, p= 0.001. This indicates that the students' experience in the PjBL approach developed their coordination skills, especially since the work on each translation project required the distribution of tasks to group members.

The students were also given an open-ended question in each questionnaire to add any further comments if they wished to do so. Several students responded to this question, especially in the post-treatment questionnaire (unlike in the pre-treatment questionnaire where this question did not receive any responses). Four students believed that this approach gave them the freedom to be as creative as possible in producing translations, unlike the previous approach (instructor-centred), which they believed was curbing their creativity and causing them to imitate the translations of their instructor. Six students expressed their admiration for the PjBL approach, as it did not put them under pressure and they felt as if they were working on a real project. Another three students expressed their satisfaction with the PjBL approach, as it allowed them the opportunity to

depend mainly on themselves, while the teacher was cooperative in providing help when they needed it.

Instructor's Interview

The instructor who used the PjBL approach for the academic term was interviewed. He was asked several questions about the application of the PjBL approach and the challenges, advantages, and disadvantages that the students encountered. The first question was about the instructor's opinion of the PjBL approach, as this was his first experience using it to teach translation. The instructor expressed a positive attitude towards the PjBL method. He said that 'the PjBL method is convenient for instructors, and it gives them the opportunity to focus on developing students' skills, and it encourages the students to interact and assist each other in group work'.

In response to the challenges the students encountered when applying this method, the instructor's response was: 'In the beginning, students asked for assistance in solving translation issues, but, by encouraging them to discuss the issue with their colleagues in the group, they gradually started to rely on themselves and ask less for assistance'. This shows that because it was the first time students were taught using this approach, they were reluctant to use their knowledge and skills to solve translation issues. They were probably used to asking their instructor about any translation issue they faced. The instructor also added that 'the common questions from students were mostly about difficulties in translating lexical

items, such as not finding exact equivalents for certain expressions, and some stylistic problems related to the level of formality when translating the text into the TL'. The instructor was also questioned about the quality of students' translations in comparison with their translations before the PjBL. His response was the following: 'I noticed that many students became more aware of the translation issues when they put their heads together in groups and everyone provided his or her input. Most of their translations are well done and they are incomparable to their individual translations in previous courses'. Overall, the instructor seemed to be satisfied with teaching using the PjBL approach, and he plans to adhere to it in future translation lessons.

Translation Quality

To address the final research question with regard to the quality of students' translation before and after being taught by the PjBL method, the scores of the two tests taken by the students (before and after the treatment) were compared. The scores were measured using an intraclass correlation coefficient (ICC), which is a reliability index analysis used for cases where there are two raters. According to Koo and Li (2016,155), ICC measures the level of consistency of the grades given by the raters and 'based on the 95% confident interval of the ICC estimate, values less than 0.5, between 0.5 and 0.75, between 0.75 and 0.9, and greater than 0.90 are indicative of poor, moderate, good, and excellent reliability, respectively'.

Based on the ICC measurement, the ratings of the pre-treatment (ICC = 0.93) and the post-treatment test (ICC = 0.86) show a good level of agreement among the two raters in their assessment of the quality of the students' translations. Therefore, the scores of the two tests were compared using a paired-sample t-test, which showed a noticeable difference before (M = 4.10, SD = 1.19) and after the treatment (M = 7.30, SD = 1.15), t(9) = -6.85, p<.05, 95% CI [4.2, 2.1]. The volume of difference was significant as Hedges' g was 2.73.

Discussion

Students' attitudes towards their teamwork skills

The results of this study demonstrated a high level of satisfaction among students about the development of teamwork skills after using the PjBL approach in comparison with their self-assessment of these skills in the pre-treatment stage. These results concur with findings in the experiment carried out by Li, Zhang, and He (2015), which proved that the students had positive attitudes towards the research-based translation project approach in general when they encountered it for the first time in their business translation course. There was also agreement in the results for communication and leadership skills. Both their study and this study show very significant progress in students' attitudes in terms of their ability to conduct necessary communications and to lead.

Students' attitudes towards their decision-making skills showed significant change after they were taught using the PjBL approach.

These results are also in line with the results of Moghaddas and Khoshsaligheh (2019), which investigated the effectiveness of the PjBL approach in a Persian-English translation class. They discovered a very significant change in students' decision-making skills after the application of this approach and tangible development of students' translation competence was detected. There is also agreement between the results of their study and this study in terms of coordination skills, where a slight difference was detected in the students' coordination skills before and after the application of the PjBL approach. As for adaptability and interpersonal skills, the results indicated a slight difference. In other words, the PjBL approach had a slight effect on students' aforementioned skills, and this could be justified by the fact that not all students had challenges in these skills. The effects of this approach on students' self-assessment of their six teamwork skills were very noticeable on decision-making and communication skills, as they were the two with the most significant difference, followed by leadership skills, which was also rated as one of the skills that students developed during their experience with the PjBL approach.

Training the students for their prospective translation jobs by simulating the real market and enabling the students to take different roles in a group could have a positive impact on the students, especially in the later stages of their study. The satisfaction of the students is a strong indicator of the validity of the PjBL approach, especially for students who are in the final stages of their translation

programmes. It equips students with what they will need in the market in terms of coordinating the translation projects assigned to them.

Providing the students with authentic translation projects not only exposes them to the challenges present in the market, but also provides them with the opportunity to prove themselves and experience the responsibility of a professional translator. Kiraly (2006,80) stated, "Participating in authentic, collaborative translation projects with the support of teachers and the panoply of resources available to professional translators is the best way for students to develop advanced translation skills per se as well as personal and social translator competence".

Translation Quality

The PjBL approach has proven to be effective in improving students' translation quality according to the findings of this study. Students' performance improved after participating in this approach. It enhanced their translation competence as well as their self-reliance to carry out translation projects (with the instructor acting merely as a guide). The results of this research also concur with the research of Kiraly (1997, 2000, and 2005), where the translations of students in a PjBL class were appreciated by the clients and with the results of Moghaddas and Khoshsaligheh (2019), which also found remarkable progress in students' translation quality after being taught using the PjBL approach ("an important achievement of this project-based translation course was the improvement of the

students' translation quality") (ibid, p.204). Generally, students' attitudes towards the development of their teamwork skills (namely, coordination, decision-making, leadership, interpersonal skills, adaptability, and communication) reflect a notable improvement in their translations, which can be seen in their scored post-treatment test in comparison with their scored pre-treatment test. All these skills have helped them to develop their translation competence and gain hands-on experience in the profession, which is what PjBL aims to achieve. Also, the instructor who was responsible for implementing the PjBL approach advocated for this approach, as he noticed improvements in students' outcomes and their interaction during translation.

Conclusion

This article described an actual implementation of the PjBL approach on students at an advanced stage of their study in a translation programme who had not been taught by this method previously to identify their attitudes towards the PjBL. The results show an overall positive attitude of students, who felt that the PjBL approach succeeded in developing their teamwork skills. The data reveals that most of their teamwork skills (coordination, decision-making, leadership, and communication) were positively affected, and the students expressed satisfactory attitudes towards the progress they made, even though a few skills (namely, adaptability and interpersonal skills) were not highly positively affected. At the same time, they were not negatively affected. The study also concluded

that PJBL improved students' translation quality, as evidenced by the two tests taken by the students before and after PjBL. These results show a tangible improvement in students' translations. Also, the instructor who was responsible for the implementation felt satisfied with this approach, and he even plans to use it in his future translation teaching. In conclusion, the PjBL approach can be a very helpful tool for teachers to help students develop teamwork skills and simulate the real-world market to encourage learners to adapt to their future jobs as translators.

References:

Baer, B. J., & Koby, G. S, eds. (2003). *Beyond the ivory tower: rethinking translation pedagogy*. John Benjamins Publishing.

Blumenfeld, P. C., Soloway, E., Marx, R. W., Krajcik, J. S., Guzdial, M., & Palincsar, A. (1991). Motivating project-based learning: Sustaining the doing, supporting the learning. *Educational Psychologist*, *26*(3-4), 369-398.

Boss, S., & Krauss, J. (2007). Real projects in a digital world. *Principal Leadership*, *8*(4), 22-26.

Gile, D. (1995/2009). *Basic concepts and models for interpreter and translator training*. Amsterdam and Philadelphia: Benjamins

Hurtado Albir, A. (2007). Competence-based curriculum design for training translators. *The Interpreter and Translator Trainer*, 1(2), 163-195.

Jääskeläinen, R. (1987). What happens in a translation process: Think-aloud protocols of translation [Unpublished Master Thesis]. University of Joensuu, Savonlinna.

Kelly, D. (2014). *A Handbook for translator trainers*. Routledge.

Kiraly, D. (2000). *A Social constructivist approach to translator education: Empowerment from theory to practice*. Manchester: St Jerome Publishing.

Kiraly, D. (2012). Growing a project-based translation pedagogy: A fractal perspective. *Meta: Journal des Traducteurs/Meta: Translators' Journal*, 57(1), 82-95.

Koo, T. K., & Li, M. Y. (2016). A Guideline of selecting and reporting intraclass correlation coefficients for reliability research. *Journal of Chiropractic Medicine, 15*(2), 155-163.

Königs, G. (1996). Translation process(es). *META. Journal des Traducteurs, Translators' Journal*, 41(1), 164–170

Krauss, J., & Boss, S. (2013). *Thinking through project-based learning: Guiding deeper inquiry*. California: Sage Publications.

Kussmaul, P. & Tirkkonen-Condit, S. (1995). Think-aloud protocol analysis in translation studies. *TTR: Traduction, Terminologie, Redaction*, 8 (1), 177-199.

Li, D., Zhang, C., & He, Y. (2015). Project-based learning in teaching translation: students' perceptions. *The Interpreter and Translator Trainer, 9*(1), 1-19.

Lörscher, W.(1992). Process-oriented research into translation and implications for translation teaching. *TTR: Traduction, Terminologie, Redaction*, 5 (1), 145-161.

Markham, T., Larmer, J., & Ravitz, J. L. (2003). *Project based learning handbook: A guide to standards-focused project based learning for middle and high school teachers*. Novato, CA: Buck Institute for Education.

Mellinger, C., & Hanson, T. (2016). *Quantitative Research Methods in Translation and Interpreting Studies*. London: Routledge.

Moghaddas, M. & Khoshsaligheh, M. (2019). Implementing project-based learning in a Persian translation class: A mixed-

methods study. *The Interpreter and Translator Trainer*, 13(2), 190-209. 10.1080/1750399X.2018.1564542

O'Neil, H. F., Allred, K., & Baker, E. L. (1997). Review of workforce readiness theoretical frameworks. In O'Neil, H. (Ed.) *Workforce readiness: Competencies and assessment*, (pp. 3-25). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

O'Neil, H. F., C. Lee, S. Wang, and J. Mulkey. (1999). *Final report for analysis of teamwork skills questionnaire*. Sherman Oaks, CA: Advanced Design Information.

Olohan, M. (2007). Economic trends and developments in the translation industry: What relevance for translator training?. *The Interpreter and Translator Trainer*, *1*(1), 37-63.

PACTE Group. (2011). Results of the validation of the PACTE translation competence model: Translation project and dynamic translation index. In O'Brien, S. (Ed,) *Cognitive explorations of translation* (pp. 30-53). London and New York: Continuum

Pym, A. (2000). Innovation in translator and interpreter training. Report on an on-line symposium. *Across Languages and Cultures*, *1*(2), 209-273.

Risku, H. (2002). Situatedness in translation studies. *Cognitive Systems Research*, *3*(3), 523-533.

Slavin, R. E. (1989). Cooperative learning and student achievement. In Salvin, R. (Ed.) *School and classroom organization*, (pp. 129-156). New Jersey: Lawrence Erlbaum.

Tirkkonen-Condit, S. (1989). Professional vs. non-professional translation: A think-aloud protocol study. In Séguinot, C. (Ed.) *The translation process*, (pp. 73-85). Toronto: York University.

Waddington, C. (2001). Different methods of evaluating student translations: The question of validity. *Meta*, 46 (2), 311–325. 10.7202/004583ar.

Romanized References

Baer, B. J., & Koby, G. S, eds. (2003). mā warā' al-burj al-'ājī : i'ādat al-tafkīr fī tarbiyat al-tarjamah. Jūn bnjāmyn lil-Nashr.

Blumenfeld, P. C., Soloway, E., Marx, R. W., Krajcik, J. S., Guzdial, M., & Palincsar, A.) 1991 (. tḥfyz al-ta'allum al-qā'im 'alá al-Mashārī' : al-ḥuffāẓ 'alá al-adā' wa-Da'm al-ta'allum. 'Ālam nafs tarbawī, 26 (3-4), 369-398.

Boss, S., & Krauss, J. (2007). Mashārī' ḥaqīqīyah fī 'Ālam raqmī. al-Qiyādah al-ra'īsīyah, 8 (4), 22-26.

Gile, D. (1995/2009). al-mafāhīm wa-al-namādhij al-asāsīyah li-tadrīb al-Mutarjimīn alshfwyyn wālmtrjmyn altḥryryyn. Amistirdām wfylādlfyā : bnjāmyn

Hurtado Albir, A. (2007). taṣmīm Manāhij dirāsīyah qā'imah 'alá al-kafā'ah li-tadrīb al-Mutarjimīn. al-Mutarjim al-shafawī wālmdrb altḥryry, 1 (2), 163-195.

Jääskeläinen, R. (1987). mā Yaḥduthu fī 'amalīyat al-tarjamah : Brūtūkūlāt al-tarjamah bi-ṣawt 'ālin [Risālat ra'īsīyah ghayr manshūrah]. Jāmi'at jwnsw, sāfwnlynā.

Kelly, D. (2014). kutayyib lmdrby al-Mutarjimīn. rwtlydj.

Kiraly, D.) 2000 (. Nahj binā’ ijtimā‘ī li-ta‘līm al-Mutarjimīn : al-tamkīn min al-naẓarīyah ilá al-mumārasah. Mānshistar : Nashr Sānt Jīrūm.

Kiraly, D.) 2012 (. taṭwīr tarbiyat al-tarjamah al-qā’imah ‘alá al-mashrū‘ : manẓūr kswry. Meta : Journal des Traducteurs / Meta : Translators 'Journal, 57 (1), 82-95.

Koo, T. K., & Li, M. Y.) 2016 (. Dalīl twjyhy lākhtyār mu‘āmalāt al-irtibāṭ dākhil al-ṭabaqah wāl’blāgh ‘anhā li-Buḥūth almwthwqyh. Journal of Chiropractic Medicine, 15 (2), 155-163.

Königs, G. (1996). ‘amalīyat (‘amalīyāt) al-tarjamah. Mītā. Journal des Traducteurs, Translators 'Journal, 41 (1), 164-170

Krauss, J., & Boss, S. (2013). al-tafkīr min khilāl al-ta‘allum al-qā’im ‘alá al-mashrū‘ : tawjīh astfsār a‘maq. California : Sage Publications.

Kussmaul, P. & Tirkonen-Condit, S. (1995). taḥlīl albrwtwkwl bi-ṣawt ‘ālin fī Dirāsāt al-tarjamah. TTR : Traduction, Terminologie, Redaction, 8 (1), 177-199.

Li, D., Zhang, C., & He, Y. (2015). al-ta‘allum al-qā’im ‘alá al-mashrū‘ fī tadrīs al-tarjamah : taṣawwurāt al-ṭullāb. al-mutarjim al-shafawī wālmdrb altḥryry, 9 (1), 1-19.

Lörscher, W. (1992). Buḥūth muwajjahah Naḥwa al-‘amalīyāt fī majāl al-tarjamah wa-āthāruhā ‘alá tadrīs al-tarjamah. TTR : Traduction, Terminologie, Redaction, 5 (1), 145-161.

Markham, T., Larmer, J., & Ravitz, J. L.) 2003 (. kutayyib ta‘līmī qā’im ‘alá al-mashrū‘ : Dalīl li-mashrū‘ yrkz ‘alá al-ma‘āyīr

ystnd ilá al-ta‘allum li-mu‘allimī al-Madāris al-mutawassiṭah wa-al-thānawīyah. nwfāṭw, Kālīfūrniyā : Ma‘had bāk lil-ta‘līm.

Mellinger, C., & Hanson, T.) 2016 (. Research Methods in Translation and Interpreting Studies (bi-al-lughah al-Injilīzīyah). Landan : rwtlydj.

Moghaddas, M. & Khoshsaligheh, M.) 2019 (. Tanfīdh al-ta‘allum al-qā’im ‘alá al-mashrū‘ fī Faṣl al-tarjamah bi-al-lughah al-Fārisīyah : dirāsah mkhtlṭh al-asālīb. al-mutarjim al-shafawī wālmdrb altḥryry, 13 (2), 190-209. 10. 1080/1750399X. 2018. 1564542

() O 'Neil, H. F., Allred, K., & Baker, E. L.) 1997 (. isti‘rāḍ al-Uṭur al-naẓarīyah lāst‘dād al-quwá al-‘āmilah. In O' Neil, H. (Ed.) Workforce readiness : Conferences and assessment, (pp. 3-25). nywjyrsy : Lūrāns irlbāwm aswshyts.

Ūnīl, itsh If, Sī lī, Is wāngh, wjy mwlky.) 1999 (. al-taqrīr al-nihā’ī li-taḥlīl astbyān mahārāt al-‘amal al-jamā‘ī. shyrmān awks, Kālīfūrniyā : ma‘lūmāt al-taṣmīm al-mutaqaddimah.

Olohan, M.) 2007 (. al-Ittijāhāt wa-al-taṭawwurāt al-iqtiṣādīyah fī ṣinā‘at al-tarjamah al-taḥrīrīyah : mā Ahammīyat Tadrīb al-Mutarjimīn altḥryryyn? al-mutarjim al-shafawī wmdrb al-Mutarjimīn altḥryryyn, 1 (1), 37-63.

Majmū‘ah PACTE. (2011). natā’ij al-Taḥaqquq min ṣiḥḥat namūdhaj kafā’at al-tarjamah PACTE : Mashrū‘ al-tarjamah wa-fihris al-tarjamah aldynāmyky. In O 'Brien, S. (Ed) Cognitive Explorations of translation (pp. 30-53). Landan wnywywrk : Continuuum

Pym, A. (2000). al-ibtikār fī Tadrīb al-Mutarjimīn altḥryryyn wālmtrjmyn alshfwyyn. taqrīr ‘an Nadwat mubāsharatan. ‘abra al-lughāt wa-al-thaqāfāt, 1 (2), 209-273.

Risku, H. (2002). al-ḥālah fī Dirāsāt al-tarjamah. Cognitive Systems Research, 3 (3), 523-533.

Slavin, R. E. (1989). al-ta‘allum al-ta‘āwunī wa-taḥṣīl al-ṭullāb. In Salvin, R. (Ed.) School and classroom organization, (pp. 129-156). nywjyrsy : Lūrāns irlbāwm.

Tirkonen-Condit, S. (1989). al-tarjamah al-mihnīyah muqābil ghayr al-mihnīyah : dirāsah Burūtūkūl Fikrī bi-ṣawt ‘ālin. In Séguinot, C. (Ed.) The translation process, (pp. 73-85). Tūrantū : Jāmi‘at Yūrk.

Waddington, C. (2001). Ṭuruq mukhtalifah ltqyym al-tarjamāt al-ṭullābīyah : mas’alat al-Ṣiḥḥah. Mītā, 46 (2), 311-325. 10. 7202/004583ar.

Investigating the effect of executive functions on young children's drawing of familiar and novel pictures

Dr. Reshaa F. Alruwaili
Department of Psychology – College of Social Sciences
Imam Mohammad Ibn Saud Islamic University

Dr. Andrew Simpson
Department of Psychology – Faculty of Social Sciences
University of Essex

Investigating the effect of executive functions on young children's drawing of familiar and novel pictures

Dr. Reshaa F. Alruwaili
Department of Psychology – College of Social Sciences
Imam Mohammad Ibn Saud Islamic University
Dr. Andrew Simpson
Department of Psychology – Faculty of Social SciencesUniversity of Essex
Search submission date: 7/11/2023 AD

Research acceptance date:21/5/2024 AD

Abstract:

This study investigates the role of executive functions, specifically inhibitory control (IC) and working memory (WM), in relation to children's drawing abilities, focusing on young children aged approximately 3.5 to 5.5 years, since their mental development is pivotal to understanding child learning and social behaviour. Tasks employed to measure IC and WM included the Day/Night task, the Grass/Snow task, the Mr. Cucumber test, administered along with specific drawing tasks. The research involved 95 participants who undertook the tasks and tests, administered in two sessions, to assess their cognitive abilities in drawing familiar subjects (human figures) and unfamiliar ones (dogs, rarely drawn by children). The drawings were scored for representational accuracy and for deviation from human figures. Regression and mediation analyses revealed that IC predominantly influenced the drawing of recognizable men, while WM was crucial for drawing non-human-like dogs. The results demonstrate the sensitivity of IC and WM to the familiarity of the drawing task, emphasizing the importance of executive functions in various cognitive abilities of children. The findings provide significant insights into children's mental development and so have crucial implications for understanding the impact of executive functions on learning and social behaviour in children.

keywords: child drawing, inhibitory control, working memory, familiar and unfamiliar subjects.

دراسة أثر الوظائف التنفيذية على رسم الصور المألوفة والغير مألوفة لدى الأطفال الصغار

د. رشا فهد الرويلي

قسم علم النفس – كلية العلوم الاجتماعية جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية

د. اندرو سمسون

قسم علم النفس – كلية العلوم الاجتماعية جامعة اسكس

ملخص الدراسة:

هذه الدراسة تتعلق بدور الوظائف التنفيذية، وتحديدًا علاقة التحكم المثبط (IC) والذاكرة العاملة (WM) بالقدرات المعرفية ممثلة بالقدرة على الرسم لدى الأطفال الصغار الذين تتراوح أعمارهم بين 3.5 إلى 5.5 سنة تقريبًا، حيث إن نموهم العقلي أمر محوري لفهم تعلم الطفل وسلوكه الاجتماعي. وقد استخدمت الدراسة عددا من المهام لقياس كلا من التحكم المثبط والذاكرة العاملة، ومن هذه المهام: مهمة النهار/الليل، ومهمة العشب/الثلج، واختبار السيد خيار. وهذه المهام والاختبارات تم إجراؤها على العينة مع مهام رسم محددة. وقد شارك في الدراسة 95 طفلاً قام كل منهم بتلك المهام والاختبارات على جلستين لتقييم قدراتهم الإدراكية في رسم أشكال مألوفة مثل شكل الانسان وأخرى غير مألوفة مثل شكل الكلب. وتم رصد درجات الرسومات من حيث الدقة التمثيلية والانحراف عن الأشكال المرسومة. واتضح من نتائج تحليل الانحدار وتحليل المتغيرات الوسيطة أن التحكم المثبط (IC) مؤثر في رسم الأشكال المألوفة، في حين كانت الذاكرة العاملة (WM) مؤثرة في رسم الأشكال غير المألوفة. وأظهرت النتائج حساسية التحكم المثبط والذاكرة العاملة في معرفة مهمة الرسم، مما يؤكد أهمية الوظائف التنفيذية في القدرات المعرفية المختلفة للأطفال. وهذه النتائج يمكن أن تساهم في فهم النمو العقلي للأطفال، وبالتالي تقديم تطبيقات مهمة لفهم تأثير الوظائف التنفيذية على التعلم والسلوك الاجتماعي لدى الأطفال.

الكلمات المفتاحية: رسم الطفل، التحكم المثبط، الذاكرة العاملة المواضيع المألوفة والغير مألوفة

Introduction

For many years a central concern of cognitive psychologists has been the workings of the executive functions (EFs). These are a key high-level part of the human mental apparatus that controls and organises human thought and behaviour (Zelazo et al., 2008). They are usually seen as including a number of distinct components such as inhibitory control (IC), working memory (WM), and planning (Gross & Grossman, 2010). These are different kinds of cognitive ability which coordinate information, and produce goal-directed actions (Anderson, 2002). This article is mainly concerned with the first two.
One important type of human individual targeted by psychological research is the young child, whose mental development it is clearly important to understand (Anderson, 2002). EFs and their development have therefore become an important research area in relation to young children because of how they affect social behaviour and learning (Davidson et al., 2006). For instance, they are related to the school readiness of a child (Cameron, Brock, Murrah et al., 2012). Within this area, currently it is found that two of the EFs, IC and WM, are especially relevant to a number of mental and academic abilities of children.
IC is the ability to stop an unsuitable but perhaps habitual response or to disregard distracting irrelevant information (Simpson and Riggs, 2006). This EF is important as a support for children's cognitive abilities such as self-regulation and understanding of other people's minds, the physical world, written language, and maths (Montgomery & Koeltzow, 2010). Many of these activities however have barely started in very young children or are hard to detect. One that lends itself more readily to study is drawing, which children do from an early age, is visible, and requires some use of EFs.
WM is also required in many different mental activities which often have behavioral manifestations, such as speaking, reading, and solving math problems. WM is described as a cognitive system with multiple subcomponents used to store, and work with, information for short periods of time in the mind (Baddeley, 2000). Most experts agree that WM includes a storage mechanism called short-term memory and processing capacity to regulate and coordinate the

information stored, if needed (Engle et al., 1999). Once again it seems likely that drawing would require some use of WM.

Where drawing is a focus of attention, of course, common sense suggests that some physical skill is needed, apart from the mental activity of EFs. Indeed, it has been shown that, in order to draw skillfully, pre-school children need such skill, which is under the guidance of fine motor control (FMC) (Lange-Küttner, 2008). FMC manages the use of small muscles (e.g. in hands and fingers) to move in a precise and refined manner. This is required for daily activities, such as feeding oneself, getting dressed, writing and of course drawing (Cools, De Martelaer, Samaey & Andries, 2009). FMC also involves making use of visual stimuli from the environment (Korkman, Kirk & Kemp, 2007), e.g. to complete a jigsaw puzzle (Sorter & Kulp, 2003).

At the present time an area at the forefront of child psychology research is, then, that of what the exact relationships are of IC and WM with child drawing skill and how they relate to the role of FMC in the development of that skill. That is what the present paper addresses.

Literature on IC, WM and FMC in relation to children drawing

The study of child drawing has a considerable history since the seminal work of Luquet (1913). It ranges across a number of interesting areas, covering both drawing something from memory and drawing something in view, and familiar drawing (of something that is often drawn, such as a person) versus unfamiliar drawing (of something rarely if ever drawn before, such as a dog). The current study addresses a particular issue concerning the role of EFs and FMC when familiar or unfamiliar drawing is done from memory by preschool children. This is best approached through examining recent studies in this area.

The relationship between EFs in general and drawing has quite a long history. Indeed, the connection is so well established that drawing is sometimes included in the set of measures used to quantify EF as a general construct (Fuhs, Nesbitt, Farran & Dong, 2014). The precise nature, extent and route of the contributions of specific component EFs such as IC and WM, however, are still in the process of being elucidated.

Miyake and colleagues (2000) proposed that, when children learn to draw, several specific EFs play a role, including IC, WM and attention shifting. Barlow, Jolley, White and Galbraith (2003) suggested that children need IC in order to improve the figurative realism of their drawing by inhibiting their habitual way of drawing the target, so as to advance to better drawing. They also need to continually monitor changes that they make to their habitual way of drawing a target, in case they do not produce improvement, which implies the involvement of WM. Hence, they indicate that somehow WM and IC need to work together to yield development in measured drawing skill.

Panesi and Morra's (2016) study found evidence that IC and WM are both related to what they call the drawing flexibility of young children, when drawing unfamiliar subject matter (e.g. a dog). Note that what is termed 'unfamiliar' in this discussion is the drawing of a dog: there is no suggestion that dogs themselves are unfamiliar to children. Young children have been found to manage this task by exploiting the schema they already have for drawing something they often draw, such as a person. Drawing flexibility (DF) is then the extent to which they are able to draw a dog without over-reliance on the schema they already possess for drawing a person (e.g. the dog is drawn standing on four legs, not two). In a regression analysis of predictors of the dog drawing scores, both WM and a variable they call EF, but which was predominantly IC, emerge as having significant direct effects on drawing skill (measured as DF), in the presence of age and a motor coordination measure. However, this study did not analyze results for drawing a familiar subject, nor consider possible mediation effects. Nevertheless, this study amplified that of Morra (2005) that found that WM was relevant to any drawing task requiring modification of a schema, including drawing a familiar subject (such as a person) performing a novel action.

Following a separate line of enquiry, Simpson et al. (2019) were also concerned with the development of drawing skills in preschool children. However, their focus was more on drawing familiar subjects and on the role of IC rather than WM, in relation to FMC. Their concern was with existing proposed accounts of how IC might affect drawing, including one, the Behavioral Inhibition account,

that predicts a direct effect of IC on (familiar) drawing and another, the Motor Development account, that predicts an effect of IC mediated through FMC. Simpson et al. (2019) in fact found that FMC mediated the relationship between IC and drawing skill of young children, with respect to the degree of figurative representation (FR) and detail when drawing familiar subject matter. IC then had no direct effect on drawing skill, thus supporting the second account. However, WM and unfamiliar drawing were absent from this study. This prompted the present study which aims to combine the designs of Simpson et al. and Panesi and Morra so as to clarify the impact of both IC and WM, directly or mediated, in both familiar and unfamiliar drawing tasks.

Aims of the study

This study aims to forge a link between the previous research of Simpson et al. (2019) and that of Panesi and Morra (2016). Both concerned the development of drawing skills in preschool children. Simpson et al. (2019) suggested that Fine Motor Control (FMC) mediates the relationship between Inhibitory Control (IC) and drawing skill of young children, with respect to their figurative representation and detail when drawing familiar subject matter (i.e., a house and a person). In contrast, Panesi and Morra's (2016) data suggested that IC and Working Memory (WM) are related directly to the drawing flexibility of young children, when drawing unfamiliar subject matter (a dog).

Here we bring these two approaches together (See Figure 1) to examine the relationship between FMC, IC, and WM on the one hand and two measures of drawing on the other: drawing a familiar subject (a person) scored for figurative representation (FR), and drawing an unfamiliar subject (a dog) scored for drawing flexibility (DF).

We intend to answer two research questions:

- Does FMC mediate the relationship between WM and drawing skill of both types (figurative representation and drawing flexibility) in the same way as has been shown previously for IC and figurative representation? Or, is this mediating relationship between IC and FMC *specific*

to this component of executive function, and so does not extend to WM?

- Is there a *direct* and specific relationship between IC and drawing flexibility when drawing unfamiliar subject matter (the dog), but no direct relationship of IC with figurative representation when drawing familiar subject matter (the person – as shown in Simpson et al., 2019)? The rationale here would be that children have to inhibit their drawing schema of a person in order to draw a dog, but have nothing to inhibit when drawing a person. It is the need to inhibit a specific schema that we propose creates the direct relationship between IC and drawing a dog.

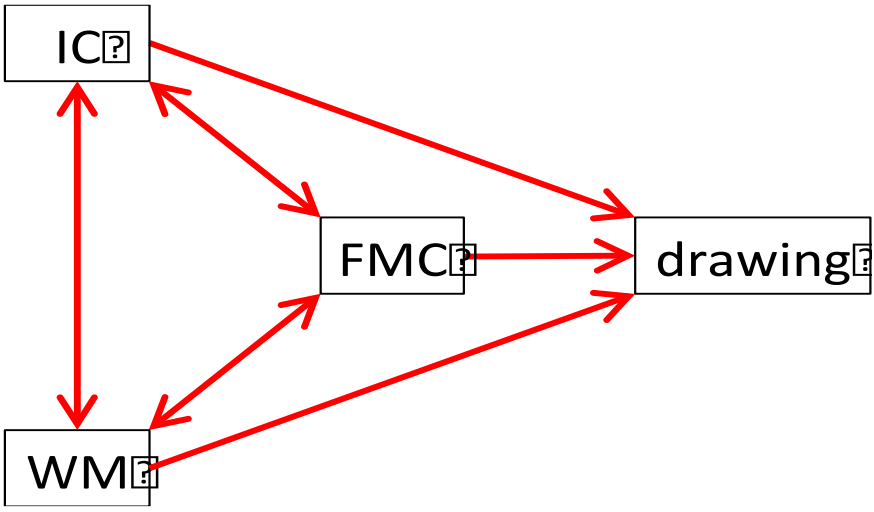


Figure 1. Potential direct and mediated relationships between variables (measured controlling for age and gender).

Method

Participants

95 children participated in this study, with age range from 3.5 to 5.5 years with half between 3.5-4.5 years and half between 4.5 and 5.5 years. The minimum age selected was 3.5 years, because younger children cannot draw a dog, while 5.5 years was the oldest age, to ensure that we obtained variance in accuracy on the tasks we

used to measure IC (Petersen, Hoyniak, McQuillan, Bates & Staples, 2016). Participants were recruited from preschools and nurseries in Colchester, UK. All spoke English as their first language, and none were reported as having any behavioral or learning difficulties (based on teachers' reports). The sample was of mixed social background and was predominantly white.

As Table 1 shows, all key measures appear to be recording reasonable variance with means distant from the ends of the measurement scale.

Table 1. Descriptive statistics (N=95, Male 48%)

Variables	Minimum	Maximum	Mean	*SD*
Inhibitory control	0	32	22.3	10.52
Working memory	0	17	8.9	3.75
Fine motor control	0	12	7.8	3.41
Figurative representation	.5	5	3.6	1.30
Drawing flexibility	0	9	2.9	2.50
Age (in months)	41	66	55.1	7.93

Design

In the current study, a within-subjects correlational design was used. The two drawing measures were the dependent variables: figurative representation when drawing a familiar subject (a person) and drawing flexibility when drawing an unfamiliar subject (a dog). The independent variables were IC, FMC, WM, Age and Gender.

Task selection

IC Tasks

Two age-appropriate Response Inhibition tasks were used in the current study, the Day/Night task and the Grass/Snow task (Petersen et al., 2016). In this study, children in the Day/Night task were asked to say *sun* when the researcher showed them a moon card and to say *moon* when they were shown a sun card, so the Day / Night Task requires a verbal response. In the Grass/Snow task they were asked to point to the sun card when the experimenter said *moon* and point to the moon card when the experimenter said *sun*, so it involved a gestural response. Although the Grass/Snow task involves a motor response, as children need to point towards the cued picture, this was deemed to be minimal as pointing is an easy task for 3-year-olds. Hence it was not felt that the nature of this task biased the instrument in favour of detecting any influence of FMC.

WM task – Mr. Cucumber test

In this task (adapted from Panesi & Morra, 2016), the child sees a picture of the outline of a potato shaped figure, to which circular colored stickers have been attached. The picture is displayed for a limited time, and after it is removed, the child is asked to add stickers in the same places to a blank outline of the figure. The positions where stickers may be added include on the mouth, eyes, antennae or ears, each side of the nose or on the nose etc. In all, there are 14 possible sticker locations. Stickers are of uniform color in any one trial. Up to 24 pictures are offered, containing between one and eight added stickers, with three trials at each number of stickers. The display times for pictures are: 1-5 stickers, 5 seconds; 6 stickers, 6 seconds; 7 stickers 7 seconds; 8 stickers, 8 seconds (Panesi and Morra, 2016).

The main differences between our implementation of this task and that of previous studies are as follows. First, we displayed the picture stimuli using PowerPoint, rather than on paper, so as to more easily and accurately control the display time. Second, we asked the children to actually place stickers on a blank outline rather than just point to where the stickers had been in the previously seen picture. This was done partly to make the task more interesting for the child, since young children are known to enjoy placing stickers on things. This procedure also made scoring easier and more objective. Furthermore, since the test was of memory for where the stickers had been placed, rather than how many had been placed, we supplied the correct number of stickers to be placed in each trial. With finger pointing there was always the possibility that they would point at too many or too few positions, which again makes scoring more complex. Finally, we also controlled the sticker color to be the same on each trial rather than mixed colors. This was because the test was of memory for sticker position, not of color combined with position, and keeping color uniform within each trial meant that there could be no confusion in the child's minds about what exactly they were supposed to be remembering.

WM task – Digit span task

In this task, the researcher reads aloud random sequences of numbers which the child is asked to immediately repeat back, in the same order. Following Gathercole and Adams (1993) we prepared

random sequences of 2, 3 etc. digits. Due to the age of the participants, we excluded the digit 0 and used only those from 1 to 9.

FMC tasks

FMC was measured using the Peabody Developmental Motor Scale (PDMS-2) (Wang, Liao & Hsieh, 2006). The Fine Motor Quotient was obtained through six selected age-appropriate tasks from the PDMS-2, involving (Grasping a marker, Lacing a string, Touching fingers, Dropping pellets, Buttoning a strip and Building steps - see Table 2).

Drawing tasks

The two drawing tasks were also taken from earlier studies of children's drawing skills. Two free drawing tasks were included, in which children were asked to draw from memory a male human figure (Cox & Parkin, 1986) and a dog figure (Panesi & Morra, 2016). The first of these was considered a familiar subject for children and the second of these is regarded in the literature as an unfamiliar subject (in the sense that although children may be familiar with dogs, they do not usually draw them).

Task Materials

The following materials were used for the tasks involved in the study:

1. Drawing tasks: Plain A4 paper, pencils.
2. IC Day/Night task: a flip-book, which contained 16 pictures, half of the sun in a day sky and half of the moon in a night sky (See Figure 3).
3. IC Grass/Snow task: two pictures, one of the sun in a day sky, the other of the moon in a night sky (See Figure 3).
4. FMC Motor Control Task (MC): materials from the Fine Motor Quotient of the Peabody Developmental Motor Scale – Second Edition (PDMS-2, Wang et al., 2006). The materials included a button strip and stopwatch. In addition to this, there were six colored square blocks made of wood, a strip of card with 6 holes in it, a shoe lace, marker, paper (8.5x11 in.), small bottle and 10 food pellets (See Figure 4).
5. WM Task, Mr Cucumber: laptop running Microsoft PowerPoint, images of the potato man with stickers placed in various positions, paper copies of the blank outline of the potato man, colored circular

stickers. Locations of stickers were selected by numbering each potential location from 1 to 14 from top to bottom of the figure. Next, we selected combinations of locations using random numbers generated by The Research Randomizer (https://www.randomizer.org/)

. For the level of the test where four sticker locations had to be presented, for example, this software was used to select three sets of 4 numbers randomly selected from the range 1-14.

6. WM Task, Digit span: sheets of random digits in sequences of 2, 3, 4 etc. Again, The Research Randomizer was used to generate three random sequences of each length, from the range 1-9.

Procedure

The tasks were administered over two sessions – morning and afternoon or up to two weeks apart. A total of 12 tasks were administered to each child in two sessions: two Drawing tasks, two IC tasks, six MC tasks and two WM tasks. Two researchers (E1 and E2) collected the data: one administered the tasks and the other recorded children's responses (apart from the drawing tasks, which were scored later). Within the first session, tasks were presented in the order: first Drawing Task (Draw a Person), IC Task (Grass/Snow), WM Task (Mr Cucumber), three FMC Tasks (Grasping a marker, Lacing a string, Finger touching). In the second session: second Drawing Task (Draw a Dog), IC Task (Day/Night), WM Task (Digit Span), and three FMC tasks (Dropping pellets, unbuttoning a strip, Building steps).

All 12 tasks were presented in a fixed order (See Table 3). Children were tested individually in a room adjacent to their main classroom or in a quiet corner of the classroom itself during playtime. Each child was seated across the table from the first experimenter (E1) and was told that they were going to play some fun games. The second experimenter (E2) sat next to the child and recorded the child's responses.

Drawing Tasks

For each Drawing task, a piece of plain A4 paper and a pencil were placed on the table in front of the child. Session 1, for the Human-figure task, following Morra and Panesi (2016), children were asked to draw a man, with no time limit, with the instruction,

"Can you draw a picture of a man". If they asked any questions about how to draw it, they were asked to "…just do your best drawing". Session 2, for the Dog task, the researcher gave the child a white A4 sheet and a pencil and invited the child to draw a dog, with no time limit.

IC Tasks

The Day/Night and Grass/Snow procedure were taken from Simpson and Riggs (2009). Session 1, in the Grass/Snow task, E1 explained that they were going to play a 'silly game' in which the child would have to point to two pictures. Children were shown the sun and moon pictures and asked to name them. E1 then explained that in the game they should point to the sun picture when she said, "moon", and to the moon picture when she said "sun". The child was explicitly told not to point to the named pictures. E1 then 'talked children through the rules' by saying the two names and getting them to point to the appropriate picture (e.g., "…so when I say sun, can you show me which picture you have to point to?") confirming that they were correct or correcting them, if necessary, by referring to the rules. Children then received four practise trials (order: Sun, Moon, Sun, Moon) with feedback. If, for example, the child pointed to the moon when the experimenter said "sun", the experimenter confirmed that this was the correct response. If, however, the child pointed to the sun, the experimenter said that this was wrong because moon was correct. Children next received 16 test trials in the same pseudorandom order (ABBABAABBABAABAB) and with no feedback. E2 coded children's responses.

In Session 2, an identical procedure was used with the Day/Night task. E1 first explained the rules using the sun and moon pictures. The four practice and 16 test trials were presented using a flip-book, which contained 20 pictures. Another experimenter recorded responses.

MC tasks

This included six tasks from PDMS-2 (See Table 2 and Figure 4), which were presented in a fixed order (See Table 3). Three of these tasks were presented in the first session and three of these tasks were presented in session 2. The tasks were administered as follows. In Session 1, Grasping a marker (numbered 22 in PDMS-2): a marker and paper were placed in front of the child on the table

and E1 asked the child to make a mark. E2 observed how the child held the marker. Lacing (numbered 39-40 in PDMS-2): E1 placed a string on the table and showed the child a strip containing 6 holes. E1 asked the child to "Watch me lace", then E1 held the string and strip clearly so that the child could see exactly what she was doing. E1 began to lace by placing the string top down through the first hole, and up through the second hole, and down through the third hole. E1 showed the child the final result, and then removed the string from the strip, and placed these two items on the table in front of the child. Children were instructed to "Do it like I did". Children were allowed to take as much time as they needed to complete the task. Touching finger (numbered 26 in PDMS-2): E1 demonstrated touching her thumb with each finger successively at a rate of one touch per second. Children were then instructed to do the same thing.

In Session 2, Dropping pellets (numbered 41-42 in PDMS-2): E1 placed a bottle without a cap and 10 pellets on the table in front of the child. E1 would instruct the child by saying “Put the food in the bottle as fast as you can”. The child was also told to place one pellet in the bottle at a time. Unbuttoning buttons (numbered 23 in PDMS-2): the button strip was placed in front of the child by E1 and the child was instructed to unbutton the strip as fast as they could. Building steps (numbered 51-52 in PDMS-2): E1 placed 6 cubes on the table in front of the child and made sure her hands were clearly visible to the child so that they could see exactly what was going on. E1 demonstrated building steps with three cubes on the bottom row, two cubes on the next row and finally one cube on top. E1 left the steps for a short while in front of the child for them to examine. The steps were then disassembled and the cubes were placed in front of the child. The child was then instructed to build the steps like E1 did.

WM tasks

Session 1 used the Mr Cucumber task. First the child was introduced to the task with the words “This is Mr Cucumber. Say hello to Mr Cucumber. He likes to play tricks sticking colored stickers on different parts of his body. The game is, can you remember where he sticks them?” The child was then given two practice trials, placing the stickers while the original picture remained in view, with researcher feedback. This was needed to ensure that the child fully understood what was required and was

corrected if, for example, they systematically placed stickers on the left when they should be on the right hand side of the picture. This was followed by two practice trials where the original picture was not in view while the stickers were placed, again with feedback and, if necessary, reshowing of the original picture.

In the test itself, the stimuli pictures of the cucumber figure, with stickers attached, were displayed using Microsoft PowerPoint set to show a picture for the correct number of seconds, and then progress to a blank slide to await researcher input to advance to the next picture. The test began with three items where a single sticker had been added to the outline and progressed through three items with 2 stickers, up to 8 stickers. The researcher gave no feedback concerning correctness during the test. The test was discontinued when a child failed all three items at a level. After each picture was displayed, but not before, the researcher handed to the child the correct number of stickers to place on the blank outline picture for that particular trial. This occupied one or two seconds, which served to reduce the likelihood of the child being able to exploit iconic memory, rather than working memory, to complete the task. In order to counter the objection that some significant amount of FMC was involved in placing the stickers, children were not put under time pressure to place the stickers, and were allowed to move them if the first place they put a sticker was not quite the one they intended.

Session 2 used the Digit span task. First each child was given two practice sequences of two digits with feedback from the researcher on their performance. Next, the researcher said, "Now we will begin" and said a sequence of two digits. The child responded and E2 recorded whether the response was correct or not. E1 then said the next sequence of two digits and the child responded. If the child was correct on both sequences, the researcher then progressed to a sequence with three digits. If the child was incorrect on both, the test stopped. If the child was correct on one sequence of the two, a third sequence of two digits was spoken. If the child was correct on that, the researcher then progressed to a three digit sequence. If the child was incorrect, the test stopped. The same procedure was followed for sequences of three digits and longer sequences, until the child failed to produce two correct responses at a given sequence length.

Scoring

The male Human-figure task was scored according to Cox and Parkin's (1986) Human-figure scale (Figure 2). This is a five-point scale: (1) scribble, (2) distinct forms, (3) tadpoles, (4) transitional figures, or (5) conventional figures (scored 1-5). It thus scores the drawing for the point at which it lies on the developmental scale of drawing found in young children, from scribble to representing something like a person: Figurative Representation (FR).

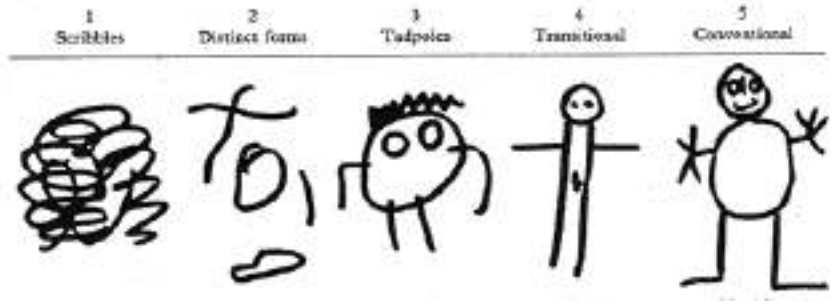


Figure 2. Cox and Parkin's (1986) Human-figure scale

For the Dog task the list of 13 features (See Table 4) was used from Morra and Panesi (2016). These scoring criteria had been devised so that drawing flexibility could be scored as independently as possible from general drawing development. One point was awarded for each feature in which a dog drawing was different from that of a child's human figure drawing (except Feature 4, which was scored 1 point in case 4a and a half point in case 4b). This yields a maximum possible score of 13 for Drawing Flexibility (DF).

For the IC tasks a total score out of 32 is given to each child depending on the correct responses given in both IC tasks. The FMC tasks were scored ranging from 0 to 2, and these scores are then added together to form the total fine motor score for each child (maximum of 12 for all tasks). The MC tasks were all scored by E2.

Finally in the Mr Cucumber task one point was given for each consecutive level on which a child got at least two items correct, and one third of a point was given for each correct item above that level. This means that if a child got two trials right at the level of one sticker, then one of the three at the two sticker level, then two at the three sticker level, and none at the four sticker level, they would be awarded only ⅔ of a point at that third sticker level, not 1. Their

score overall would be 2. The maximum possible that can be scored is 8 points.

In the Digit Span task, the child's digit span score was the longest sequence length at which the child produced two correct responses. There is no fixed possible maximum score, but the maximum achieved was 13.

Table 2. Tasks used to measure FMC.

The Fine Motor Quotient	
The Grasping Sub-scale	Visual-motor integration Sub-scale
Grasping a marker (task 22)	Lacing a string (task 58)
Finger touching (task 26)	Dropping pellets (task 74)
Unbuttoning a strip (task 24)	Building steps (task 75)

Table 3. Task order

Session 1	Session 2
1 Draw Person	7 Draw dog
2 Grass/Snow	8 Digit span
3 Mr Cucumber	9 Day/Night
4 Grasping a marker (task 22)	10 Dropping pellets (task 74)
5 Lacing a string (task 58)	11 Unbuttoning a strip (task 24)
6 Finger touching (task 26)	12 Building steps (task 75)

Table 4. The list of dog's features for scoring DF

1. Whole dog's figure length > height
2. Head connected to body along horizontal axis
3. Pointed or elongated face
4a. Face details (nose at the end of the head)
4b. Face details (cat/bunny face or mouth farther than eyes from the trunk)
5. Pointed or hanging ears
6. Whiskers
7. Tongue extending out of mouth
8. Trunk length > height
9. Hair on body/legs
10. Four vertical legs
11. Paws
12. Tail
13. Dog's objects (collar, leash, or muzzle)

Figure 3: The Day/Night Task.

Figure 4: PDMS-2 Test Materials

Reliability

Two judges independently scored the drawings. The Pearson correlation between their scores was .900 for the drawing of a man and .845 for the dog drawings. This we took as a sign of high reliability and the means of the two scores for each person on each measure were used in the statistical calculations.

Results

Correlation results

Apart from gender, all the other IVs are significantly and positively related to drawing scores for both man and dog, and indeed to each other (Table 5). However, the extent to which all these correlations are simply due to development, i.e. that IC, WM and FMC all correlate with age as well as drawing measures, is unclear from a correlation analysis such as this. Rather than interpreting the correlations in detail, we therefore move to analyses where the

mutual effects of the IVs amongst themselves are taken into account, and especially the influence of age is controlled for.

Table 5. Correlations

		Gender	IC total	WM total	FMC total	FR drawing a man	DF drawing a dog
Age in months	*r*	-.120	.529	.470	.566	.741	.670
	p	.246	<.001	<.001	<.001	<.001	<.001
Gender	*r*		-.017	-.131	-.083	-.122	-.120
	p		.873	.207	.424	.238	.248
IC total	*r*			.488	.834	.537	.353
	p			<.001	<.001	<.001	<.001
WM total	*r*				.506	.357	.445
	p				<.001	<.001	<.001
FMC total	*r*					.490	.338
	p					<.001	.001
Drawing a man	*r*						.628
	p						<.001

Regression and Mediation results

Since the research questions concern not just simple effects but effects mediated through other variables, it was necessary to perform some form of analysis that could calculate such effects. Following the recommendations of Shrout and Bolger (2002), a regular linear regression analysis was performed, combined with a mediation analysis, employing a bootstrapping procedure to calculate the confidence interval around an indirect effect (i.e., the path from the independent variable to the dependent through a mediator). If zero falls outside this interval, significant mediation is regarded as being present. The SPSS macro written by Preacher and Hayes (2008) was used to perform all the required multiple regression calculations and those for mediation requiring bootstrapping.

In both analyses (Tables 6,7) there is a strong positive effect of age on the DV and no significant effect of gender. The effect of age is widely found, including in Simpson et al (2019) and Panesi and Morra (2016), and is to be expected in a study where the variables all develop with age.

In the analyses of familiar picture drawing, IC has a highly significant effect on FMC but FMC fails to have a significant effect on the DV, figurative representation, and no significant mediation of IC through FMC is found. IC does however have a significant direct effect on FR. No effects of WM are significant.

In the analyses of unfamiliar picture drawing, IC again has a highly significant effect on FMC but FMC again fails to have a significant effect on the DV drawing flexibility, and no significant mediation of IC (or WM) through FMC is found. IC has no other significant effect on DF. WM however has a significant direct effect on DF.

Table 6. Familiar drawing. Mediation analyses with FR as dependent

Effect and Path	**Variables**	***B* Coefficient**	***SE***	***t***	***p***
IV to MV (Path a)	IC → FMC	.2336	.0223	10.50	<.001**
	WM → FMC	.0782	.0596	1.31	.193
MV to DV (Path b)	FMC → FR	-.0498	.0500	-0.99	.323
Total Effect of IV on DV (Path c) = Direct + Indirect	IC → FR	.0282	.0106	2.67	.009**
	WM → FR	-.0206	.0283	-0.73	.468
Direct Effect of IV on DV (Path c')	IC → FR	.0398	.0157	2.53	.013*
	WM → FR	-.0167	.0286	-0.59	.560
Partial Effect of Control Variables on DV	Age → FR	.1090	.0142	7.70	<.001**
	Gender → FR	-.1103	.1713	-0.64	.521
				Bias corrected 95% confidence interval‡	
Indirect Effect of IV on DV through MV (Path ab)	IC→ FMC → FR	-.0116, -.0112‡	.0114‡	-.043 to .008	
	WM→ FMC → FR	-.0039, -.0041‡	.0061‡	-.029 to .003	

‡Bootstrapped estimates (1000 resamples)

Table 7. Unfamiliar drawing. Mediation analyses with DF as dependent.

Effect and Path	Variables	B Coefficient	SE	t	p
IV to MV (Path a)	IC → FMC	.2936	.0223	10.50	<.001**
	WM → FMC	.0782	.0596	1.31	.193
MV to DV (Path b)	FMC → DF	-.1406	.1071	-1.31	.193
Total Effect of IV on DV (Path c) = Direct + Indirect	IC → DF	-.0133	.0227	-0.59	.559
	WM → DF	.1229	.0608	2.01	.048*
Direct Effect of IV on DV (Path c')	IC → DF	.0195	.0337	0.58	.564
	WM → DF	.1332	.0612	2.18	.032*
Partial Effect of Control Variables on DV	Age → DF	.2008	.0303	6.62	<.001**
	Gender → DF	-.2443	.3668	-0.67	.507
					Bias corrected 95% confidence interval‡
Indirect Effect of IV on DV through MV (Path ab)	IC → FMC → DF	-.0328, -.0325‡	.0225‡	-.081 to .011	
	WM → FMC → DF	-.0110, -.0103‡	.0139‡	-.061 to .004	

‡Bootstrapped estimates (1000 resamples)

First RQ

- Does FMC mediate the relationship between WM and drawing skill of both types (figurative representation and drawing flexibility) in the same way as has been shown previously for IC and figurative representation? Or, is this mediating relationship between IC and FMC *specific* to this component of executive function, and so does not extend to WM?

The mediation underlying drawing of familiar and unfamiliar subjects is similar, but not in the way assumed by the question. There is in fact no significant mediation of either IC or WM through FMC with either kind of drawing. Indeed, FMC has no significant relationship with either drawing measure, in the presence of the other variables in the model (only as a simple correlation). Therefore, the two components of the executive function (IC and WM) behave in a similar way in both drawing tasks with respect to mediation.

In this respect, it remains to be explained however why there was no mediation of FMC between IC and the FR drawing measure as in Simpson et al. (2019). In fact, IC is strongly related to FMC in both tasks, but the lack of a link between FMC and either of the drawing measures makes mediation impossible. In particular the familiar drawing task is closest to Simpson et al. (2019), and the lack of mediation in that appears to negate the conclusion that that paper reached, that there is support of the Motor Development account of the effect of IC.

Explanation

One potential explanation could be design factors. In particular, Simpson et al. (2019) was a study in which WM was not included while it clearly was in the present study. In fact, however, running the present analysis of the familiar task omitting WM does not alter the result. IC remains a predictor of FMW and a direct predictor of FR, but not a predictor of FR mediated via FMC.

Possibly influential also could be the measures chosen to quantify FMC. Those in the present study were slightly fewer and arguably a little less demanding but that does not really explain the lack of relationship with drawing measures (Present study: Lacing a string; Finger touching; Building steps; Unbuttoning a strip; Grasping a marker; Dropping pellets. Other study: Lace a string; Touch fingers; Build a pyramid; Build diagonal-pyramid; Button strip; Cut a circle; Cut a square; Fold paper).

Third we might seek an explanation in differences in the sample of participants from those in Simpson et al. (2019). However, the number was similar (95 vs 100), and also the source, both being drawn from the UK, Colchester area. The age range in the present study however started a little higher than that of the source studies, at 41-66 months compared with 36-54 in Simpson and 36-73 in Panesi and Morra. However, running analyses on our data just using younger children from our sample did not alter the substantive findings. Nevertheless, it remains possible that the missing earlier 5 months of participants creates the contrasting findings.

Whatever the reason, our study seems to contradict Simpson et al.'s (2019) conclusion that the Motor Development account of how IC affects FR is correct, since that depends on the mediation of IC through FMC. Instead, our finding supports the Behavioural

Inhibition account or perhaps the Symbolic Competence account (which predicts a link mediated through symbolic understanding, but, since I did not measure symbolic understanding, in the context of this study the link would appear to be also direct).

Second RQ

- Is there a *direct* and specific relationship between IC and drawing flexibility when drawing unfamiliar subject matter (the dog), but no direct relationship of IC with figurative representation when drawing familiar subject matter (the person – as shown in Simpson et al., 2019)? The rationale here would be that children have to inhibit their drawing schema of a person in order to draw a dog, but have nothing to inhibit when drawing a person. It is the need to inhibit a specific schema that we propose creates the direct relationship between IC and drawing a dog.

Aside from the issue of mediation through FMC, the role of IC and WM is indeed different in the two drawing tasks, but not as suggested above. IC was found just to have a direct effect on FR but not DF; in reverse, WM had a direct effect on DF but not FR.

Explanation

The involvement of WM with DF but not FR was expected from Panesi and Morra (2016). Drawing an unfamiliar subject requires a child to retrieve from long term memory a related schema (of a person, when drawing an animal) and to use WM as a think pad to alter it into the picture required to be drawn. Drawing a familiar subject like a man only requires retrieving from longer term memory the required related schema of a man, which needs no alteration in WM.

It is harder to explain why IC has a direct effect in the familiar subject drawing but not the unfamiliar task. Still, it is possible to argue that even in drawing the familiar subject there is a need for a child to control their tendency to scribble and produce something that is minimally figurative, or indeed to inhibit the habit of just drawing what they did last time and not trying to improve it. That then could explain the presence of a direct IC effect in drawing the person. However, it remains unexplained why IC is not present also, and maybe more strongly, when drawing the dog, where there

is again a need to inhibit scribbling and an even greater need to inhibit just drawing a person rather than changing it to suit a dog. Possibly we could find an explanation in the detailed administration of the tasks. The present study separated the drawing of the man and the drawing of the dog into separate sessions and with various measures of the other variables in between. However, it seems (although the account of method is not fully explicit on this point) that drawing the dog followed directly after drawing a person in the same session in Panesi and Morra (2016). If so, that would surely produce a stronger prepotency of the human schema in the latter study than the former, through a priming effect, and hence a greater application of IC would be needed to combat it in the latter study when drawing a dog. Hence it would not be surprising to find IC having a stronger effect on drawing quality (DF) in Panesi and Morra than the present study.

An altogether different answer could be that the flexibility required to draw a dog is not in fact a matter of inhibiting the person schema, i.e. resisting using it, but rather of altering and adapting it to suit a dog. That then is not pure inhibition, but falls in what many treat as a component of the executive function separate from IC and WM, called cognitive flexibility (CF) (Zelazo et al. 2008). CF has been defined as "the readiness with which one can selectively switch between mental processes to generate appropriate behavioral responses" (Dajani and Uddin, 2015 p571). A typical measure is a card sorting task where the rule for sorting is changed in the middle (e.g. from sorting by shape of what is on the card to sorting by color). Thus, the emphasis is not on a person being able to stop thinking or doing something but rather to be able to change in a suitable way, based on what has gone before and new circumstances. This then perhaps fits the dog drawing scenario better than IC. Hence it could account for why measures of IC do not always relate to DF, and requires studies where the CF of participants is measured rather than their IC.

Conclusion

This study appears to underline that finding, and so theories that depend on those findings, can be quite fragile in child psychology, especially where very young participants are involved. While the study confirmed the importance of IC in a familiar drawing task (cf. Simpson et al., 2019) and of WM in an unfamiliar one (cf. Panesi and Morra, 2016), it failed to replicate mediation of IC affecting drawing skill via FMC in the former (as Simpson et al., 2019, found), or a significant role for IC affecting drawing skill at all in the latter (as Panesi and Morra, 2016, found).

Clearly more studies are needed in this area and, from our discussion above, we recommend three aspects to be closely examined. First, it needs to be ascertained just how critical for obtaining a particular result are the children at the very lowest end of the drawing scale, at 36-41 months. Second, the effect of drawing a human immediately before drawing a dog versus at some distance in time before, with other tasks in between, needs to be experimented, so as to quantify the priming effect in each case and the possible impact which that has on the effect of IC on drawing quality. Third, there needs to be research using the EF of cognitive flexibility as a variable, especially, but not exclusively, in relation to unfamiliar drawing. Arguably, based on the adaptive requirements of an unfamiliar drawing task, and indeed the adaptation needed by anyone trying to improve their drawing even on a familiar task, CF could prove as important as IC or WM in understanding the earliest development of child drawing.

References

Anderson, P. (2002). Assessment and development of executive function (EF) during childhood. *Child Neuropsychology, 8*(2), 71–82.

Baddeley, A. (2000). The episodic buffer: a new component of working memory? *Trends in Cognitive Sciences, 4*(11), 417-423.

Barlow, C. M., Jolley, R. P., White, D. G., & Galbraith, D. (2003). Rigidity in children's drawing and its relation with representational change. *Journal of Experimental Child Psychology, 86*, 124–152.

Cameron, C. E., Brock, L. L., Murrah, W. M., Bell, L. H., Worzalla, S. L., Grissmer, D., & Morrison, F. (2012). Fine motor skills and executive function both contribute to kindergarten achievement. *Child Development, 83*(4), 1229–1244.

Cools W, De Martelaer, K., Samaey, C. & Andries, C. (2009). Movement skill assessment of typically developing preschool children: A review of seven movement skill assessment tools. *Journal of Sports Science and Medicine, 8*(2), 154–168.

Cox, M. V., & Parkin, C. E. (1986). Young children's human figure drawing: Cross-sectional and longitudinal studies. *Educational Psychology, 6*, 353–368.

Dajani, D.R. & Uddin, L.Q. (2015). Demystifying cognitive flexibility: Implications for clinical and developmental neuroscience. *Trends in Neuroscience, 38*(9), 571–578. doi: 10.1016/j.tins.2015.07.003

Davidson, M., Amso, D., Anderson, L., & Diamond, A. (2006). Development of cognitive control and executive functions from 4 to 13 years: Evidence from manipulations of memory, inhibition, and task switching. *Neuropsychologia, 44*, 2037–2078.

Engle, R.W. et al. (1999). Working-memory, short-term memory and general fluid intelligence: A latent variable approach. *Journal of Experimental Psychology, General, 128.*

Fuhs, M. W., Nesbitt, K. T., Farran, D. C., & Dong, N. (2014). Longitudinal associations between executive functioning and academic skills across content areas. *Developmental Psychology, 50*, 1698 –1709.

Gathercole, S. E., & Adams, A.-M. (1993). Phonological working memory in very young children. *Developmental Psychology, 29*(4), 770–778. https://doi.org/10.1037/0012-1649.29.4.770

Gross, R. G. & Grossman, M. (2010). Executive resources. Continuum Lifelong Learning *Neurology, 16*(4), 140–152.
Korkman, M., Kirk, U., & Kemp, S.L. (2007). NEPSY II. *Administrative manual*. San Antonio, TX: Psychological Corporation.
Lange-Küttner C. (2008). Size and contour as crucial parameters in children drawing images. In Milbrath, C., & Trautner, H. M. (Eds.), *Children's understanding and production of pictures, drawings and art: Theoretical and empirical approaches* (pp. 89–106). Göttingen: Hogrefe & Huber Publishers.
Luquet, G.-H. (1913). *Les dessins d'un enfant: Etude psychologique* [Drawings of a child: Psychological study]. Paris: Librairie Félix Alcan.
Miyake, A., Friedman, N. P., Emerson, M. J., Witzki, A. H., Howerter, A., & Wager, T.D. (2000). The unity and diversity of executive functions and their contributions to complex ‘‘frontal lobe’’ tasks: A latent variable analysis. *Cognitive Psychology, 41*, 49–100.
Montgomery, D.E., & Koeltzow, T.E. (2010). A review of the day-night task: The Stroop paradigm and interference control in young children. *Developmental Review, 30*, 308-330.
Morra, S. (2005). Cognitive aspects of change in drawings: A neo-Piagetian theoretical account. *British Journal of Developmental Psychology, 23*, 317–341.
Panesi, S., & Morra, S. (2016). Drawing a dog: The role of working memory and executive function. *Journal of Experimental Child Psychology, 152*, 1-11.
Petersen, I. T., Hoyniak, C. P., McQuillian, M. E., Bates, J. E., & Staples, A. D. (2016). Measuring the development of inhibitory control: The challenge of heterotypic continuity. *Developmental Review, 40*, 25 - 71.
Preacher, K. J., & Hayes, A. F. (2008). Asymptotic and resampling strategies for assessing and comparing indirect effects in multiple mediator models. *Behavior Research Methods, 40*, 879–891.
Shrout, P.E., & Bolger, N. (2002). Mediation in experimental and nonexperimental studies: new procedures and recommendations. *Psychological Methods, 7*, 422–45.

Simpson, A., Ruwaili, R., Jolley, R., Leonard, H., Geeraert, N., & Riggs, K.J. (2019). Fine motor control underlies the association between response inhibition and drawing skill in early development. *Child Development, 90*(3), 911-923.
Simpson, A., & Riggs, K. J. (2006). Conditions under which children experience inhibitory difficulty with a "button-press" go/no-go task. *Journal of Experimental Child Psychology, 94*, 18–26.
Sorter, J. M., & Kulp, M. T. (2003). Are the results of the Beery-Buktenica Developmental Test of Visual-Motor Integration and its subtests related to achievement test scores? *Optometry and Vision Science, 80*, 758–763.
Wang, H.H., Liao, H.F., & Hsieh, C.L. (2006). Reliability, sensitivity to change, and responsiveness of the Peabody developmental motor scales-second edition for children with cerebral palsy. *Physical Therapy, 86*, 1351–9.
Zelazo P. D., Carlson S. M. & Kesek A. (2008). Development of executive function in childhood. In Nelson C. A., Luciana M. (Eds), *Handbook of Developmental Cognitive Neuroscience, 2nd Ed*. (pp. 553–574). Cambridge, MA: MIT Press.

Chief Administrator

H.E.Prof. Ahmed Salem Al Ameri

President of the University

Deputy Chief Administrator

Dr. Nayef Mohammed Al-Otaibi

Vice President for Graduate Studies and Scientific Research

Editor-in-Chief

Prof. Dhafer Mohammed Al-Qahtani

Professor of Psychology at Imam Mohammad Ibn Saud Islamic University

Managing Editor

Dr. Asma Mansour Almusharraf

Associate Professor of Applied Linguistics at Imam Mohammad Ibn Saud Islamic University

Editorial Board Members:

Dr. Joseph Francis Engemann
State University of New York at Buffalo

Dr. Daniel Bailey
Austin Bay State University

Dr. Andrea Rakushin Lee
Austin Bay State University

Prof. Zuhair Abdullah Al-Shehri
Department of History and Civilization at Imam Mohammad Ibn Saud Islamic University

Prof. Haifa Yousef Al-Kandari
Department of Social Work, Kuwait University

Prof. Ali Aqleh Nejadat
Faculty of Mass Communication at Petra University

Prof. Sattam Saleh Al-Jawani
Department of Accounting at Tikrit University

Prof. Abdulrahman Muhammad Alhassan Ahmed
Department of Geography at Imam Mohammad Ibn Saud Islamic University

Prof. Mohammed Lakhdar Qwaider Ruby
Department of Psychology, University of Bahrain

Dr. Saad Saeed Ribhan
Editorial Secretary

Journal of Humanities and Social Sciences

Introduction:

A quarterly, refereed scientific journal issued by the Deanship of Scientific Research at Imam Mohammad Ibn Saud Islamic University. It publishes research and studies characterized by originality and novelty of thought, clarity and accuracy of methodology, and proper documentation in the fields of humanities, social sciences, psychology, media, administrative sciences, and other disciplines.

Vision:

A leading scientific journal dedicated to publishing the scientific output of researchers and scholars in various fields of humanities and social sciences.

The Message:

The journal seeks to become a scientific reference for researchers and students in the humanities and social sciences by publishing high-quality, peer-reviewed studies that demonstrate originality, excellence, and rigor following international professional standards. It also aims to foster scholarly communication among faculty members and researchers in these fields, contributing to the advancement of both the academic environment and society in Saudi Arabia and the Arab world.

Objectives:

1. Contribute to the development and application of humanities and social sciences while enriching the Arab library by publishing theoretical and applied research in various fields.
2. Seeking to obtain high-quality research that is more relevant to the contemporary and future realities of the Arab world.
3. Provide an opportunity for intellectuals and researchers to publish the product of their scientific and research activities, especially those related to the Arab environment.
4. Exchange of scientific production and knowledge at the regional and global levels.
5. Encourage research that emphasizes diversity, intellectual openness, and methodological rigor, while drawing on all available sources of sound scientific thought, both contemporary and historical, whether local or global.
6. Highlight new research trends in different fields.

Publication rules

The journal publishes scientific research according to the following publishing rules:

First: **General conditions for submitting the research**:

1. The research must be characterized by originality and innovation, with academic and methodological rigor.
2. It must be accurate in documentation and citation.
3. It should be free from linguistic and typographical errors.
4. It should not have been previously published, or submitted for publication elsewhere, in any language.
5. Adherence to scientific integrity, recognized methodologies and accepted tools and techniques in the field.
6. If the research is collaborative, the names of all contributing researchers should be mentioned, along with a clear indication of each researcher's role, and their consent should be provided via a publication consent form.
7. The name(s) of the researcher(s) should not be explicitly mentioned in the body of the research, with the terms "researcher" or "researchers" used instead of personal names.
8. The research should not exceed 50 pages in A4 format, including appendices, tables, and references.

9. Submitting the research to the journal signifies acknowledgment of compliance with all the journal's publication rules.

10. Submitting the research also confirms that the author fully owns the intellectual property rights to the work.

Second: **Application Procedures**:

1. The researcher submits their application through the electronic platform of the Imam Mohammad Ibn Saud Islamic University (https://imamjournals.org)

2. The researcher must fill in all required fields in the research submission form on the platform.

3. Attach two versions of the research: one in Word format and the other in PDF format, without the researcher's personal information.

4. Attach a separate page that includes (research title, researcher name, degree, university where the researcher works, college, department, e-mail, and mobile number).

5. Attach two abstracts in Arabic and English, each not exceeding (250 words) with keywords related to the topics covered in the research, not exceeding five words.

Third: **Scientific Material**:

1. Attach all images and illustrations related to the research, ensuring they are clear and legible.

2. Romanization of Arabic sources and references to English letters.

3. The research should follow the order of the following sections: introduction, problem and its questions, objectives, significance, limitations, terminology, theoretical framework and previous studies, methodology and procedures, results and discussion, conclusion and recommendations, and references list.

4. References and citations should follow the American Psychological Association (APA) 7th edition style, or use footnotes.

5. References should be cited in the text by mentioning the author's last name, year of publication, and page number in parentheses, arranged alphabetically by author's last name. The reference list at the end of the research should include the author's name, year of publication, title, place of publication, and publisher.

6. The Arabic abstract must be translated into English by a certified translator, with proof of certification attached, before receiving confirmation.

7. The Arabic abstract will be evaluated.

8. The English abstract will be evaluated.

9. The research should include recent references from Scopus.

10. Scopus references should be listed twice: once in the main

references and once in a separate list titled "Scopus References" to make it easier for the reviewer to access them.

Fourth: **Arbitration Policy**:

1. The editorial board conducts an initial examination of the research and determines its eligibility for further review or rejection. The researcher will be notified of the preliminary decision to accept or reject the research for review within (10) working days from the date of submission.

2. The peer review process is conducted in complete confidentiality, without disclosing the names of the researchers or the reviewers.

3. At least two reviewers, who are experts in the subject matter of the research, are assigned to evaluate the research.

4. Reviewers must excuse themselves from reviewing the research if it is outside their area of expertise or if they lack sufficient experience in the subject.

5. Reviewers must respond to accept or reject the review request within five days of receiving the invitation letter.

6. If the two reviewers provide conflicting recommendations regarding the acceptance of the manuscript, a third reviewer will be appointed.

7. The peer review process should take no more than 30 days from the date the research is submitted until the reviewers' comments are sent to the researcher.

8. For the research to pass the review, the score of each reviewer should not be less than 85 points.

9. The researcher is required to review the comments provided by the reviewers and make the necessary revisions within 20 days from the date the comments are sent. The journal has the right to reject the research if the researcher fails to comply within the given time frame.

10. The researcher will be informed of the acceptance or rejection of the research.

11. Reviewers must ensure their feedback is detailed according to the approved review template, avoiding general assessments, and direct their comments to the research itself rather than the researcher.

12. If the reviewer identifies plagiarism or citation issues in the research, they are required to point out the sections where plagiarism or improper citation occurred, along with evidence supporting this claim.

13. The editorial board retains the right to withhold the reasons for rejection if the research is not accepted.

Fifth: **Publication of the research**:

1. The researcher commits in writing not to publish the research in any other publication outlets without written permission from the journal.

2. The researcher must format the research according to the journal's approved template for publication:

https://**imamjournals**.**org**/**index**.**php**/**jshs**/**libraryFiles**/**downloadPublic**/**96**

https://**imamjournals**.**org**/**index**.**php**/**jshs**/**libraryFiles**/**downloadPublic**/**98**

3. The researcher will be issued a letter of acceptance for publication after fulfilling all the journal's publication requirements.

4. Published research does not represent the views of the university, but rather the opinion of the researcher himself, and the university does not bear any legal responsibility for this research.

5. All publishing rights are granted to the journal, and the research cannot be published in any other print or electronic platform without written permission from the editorial board.

6. The research will be published electronically on the Imam Mohammad Ibn Saud Islamic University's scientific journal platform: **https**://**imamjournals**.**org**

Sixth: **Integrity and Scientific Honesty Policy**:

1. The journal is committed to upholding intellectual property rights and preventing any form of infringement on the ideas of others.

2. The journal prohibits quoting more than 20% of the content from other works, whether from the researcher's own previous works or from others.

3. If the research requires lengthy quotations that exceed 20%, the researcher must provide a justification when submitting the research on the platform.

4. A single quotation should not exceed 30 words and must be enclosed in quotation marks, with a reference to the source.

5. The journal prohibits plagiarism, which involves creating a new work or part of a work based on another work, whether from the same author or a different one, with more than a specific percentage of the research content.

6. The journal rejects any form of falsification, which involves presenting misleading information or results or withholding information that may affect the assessment of the research.

7. The journal rejects any form of plagiarism, which involves claiming ownership of a work that belongs to someone else or attributing results to oneself.

8. The editorial board of the Journal of Humanities and Social Sciences at Imam Mohammad Ibn Saud Islamic University encourages individuals to report any plagiarism in published research.

9. The editorial board of the journal has the right to withdraw the research if it finds conclusive evidence of plagiarism, unreliable data, duplicate publication, or unethical behavior.

10. The journal reserves the right to reject the publication of any manuscript that violates principles of integrity and scientific honesty.

* * * * * * * * *

To Contact the magazine
All correspondence to
Editor-in-Chief of the Journal of Social Humanities
Deanship of Scientific Research
Imam Mohammad Ibn Saud Islamic University
Email: imsiujhss@imamu.edu.sa
www.imamjournals.org