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

مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية

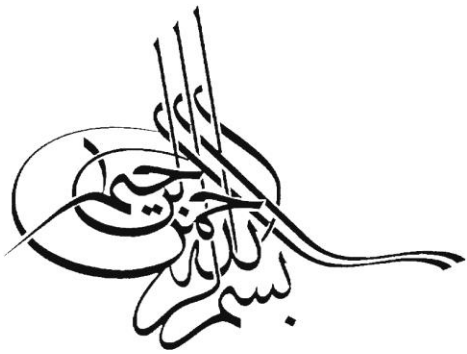
مجلة علمية دورية محكّمة

العدد السابع والسبعون ١ رجب ١٤٤٧هـ

عمادة البحث العلمي
Deanship of Scientific Research

www.imamu.edu.sa
IMSIUJHSS@imamu.edu.sa

رقم الإيداع:١٤٢٧/٤٨٨٨ بتاريخ ١٤٢٧/٩/٧هـ
الرقم الدولي المعياري (ردمد) ١٦٥٨,٣١١٦


بسم الله الرحمن الرحيم

المشرف العام

أ.د/ أحمد بن سالم العامري

معالي رئيس الجامعة

نائب المشرف العام

د./ نايف بن محمد العتيبي

وكيل الجامعة للدراسات العليا والبحث العلمي

رئيس التحرير

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:

أ.د جوزيف فرانسيس إنجمان

جامعة ولاية نيويورك في بوفالو

أ.د دانيال بيلي

جامعة كونكوك

أ.د 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:

١. المساهمة في تنمية العلوم الإنسانية والاجتماعية وتطبيقاتها، وإثراء المكتبة العربية من خال نشر البحوث النظرية والتطبيقية في المجالات المختلفة.

٢. السعي للحصول على بحوث ذات جودة عالية وأكثر ارتباط بالواقع العربي حاضراً ومستقبلاً.

٣. إتاحة الفرصة للمفكرين وللباحثين بنشر نتاج أنشطتهم العلمية والبحثية وخاصة تلك التي تتصل بالبيئة العربية.

٤. تبادل الإنتاج العلمي والمعرفي على المستوى الإقليمي والعالمي.

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

قواعد النشر

تنشر المجلة البحوث العلمية وفق قواعد النشر الآتية:

أولاً: الشروط العامة لتقديم البحث:

١. أن يتسم بالأصالة والابتكار، والجِدّة العلمية والمنهجية.

٢. أن يكون دقيقاً في التوثيق والتخريج.

٣. أن يسلم من الأخطاء اللغوية والطباعية.

٤. ألاّ يكون قد سبق نشره، أو قدِّم للنشر في أي جهة أخرى، وبأي لغة.

٥. الالتزام بالأمانة العلمية، والمناهج والأدوات والوسائل المعتبرة في مجاله.

٦. الالتزام بذكر الباحثين المشاركين-إن كان البحث مشتركًا- وبيان دور كل باحث منهم، وإثبات موافقتهم في نموذج النشر.

٧. 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.

٨. ألا يزيد البحث عن (٥٠ صفحة) من نوع A4، بما فيها الملاحق والجداول والمراجع.

٩. يُعدُّ إرسال البحث للمجلة إقراراً بالالتزام بجميع قواعد النشر في المجلة.

١٠. يُعدُّ إرسال البحث للمجلة إقراراً بامتلاكه حقوق الملكية الفكرية للبحث كاملاً.

ثانيًا: إجراءات التقديم:

١. يتقدم الباحث بطلبه عبر الموقع الإلكتروني لمجلات جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية (https://imamjournals.org)

٢. الالتزام بتعبئة كل الحقول في نموذج رفع البحث في المنصة.

٣. إرفاق نسختين من البحث بدون بيانات الباحث إحداهما بصيغة (Word) والأخرى بصيغة (PDF).

٤. إرفاق صفحة مستقلة تتضمن (عنوان البحث، اسم الباحث، الدرجة العلمية، الجامعة التي يعمل بها، الكلية، القسم، البريد الإلكتروني، رقم الجوال).

٥. إرفاق ملخصين باللغتين العربية والإنجليزية لا تزيد كلماته عن (٢٥٠ كلمة) مع كلمات مفتاحية (Key Words) تعبّر عن المجالات التي يتناولها البحث، ولا تزيد عن خمس كلمات.

ثالثًا: المادة العلمية:

١. إلحاق جميع الصور والرسومات المتعلقة بالبحث، على أن تكون واضحة جلية.

٢. رومنة المصادر والمراجع العربية إلى الحروف الإنجليزية.

٣. 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.

٤. توثيق المراجع والاقتباسات وفقًا لأسلوب جمعية علم النفس الأمريكية (APA 7th edition) أو الحواشي السفلية.

٥. 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.

٦. ترجمة الملخص العربي الي اللغة الإنجليزية ترجمة معتمدة وارفاق شهادة بذلك قبل الحصول على الإفادة

٧. سوف يتم تقييم الملخص العربي.

٨. سوف يتم تقييم ملخص اللغة الانجليزية.

٩. ينبغي ان يشمل البحث مراجع حديثه من سكوبس.

١٠. 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:

١. 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 (١٠) أيام عمل من تاريخ تقديم الطلب.

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

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

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

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

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

٧. تستغرق مدة تحكيم البحث من تاريخ ورود البحث حتى إرسال ملحوظات المحكمين إلى الباحث مدة لا تزيد عن (٣٠) يوماً.

٨. يُشترط لاجتياز التحكيم ألا تقل درجة كل محكم عن ٨٥ درجة.

٩.يلتزم الباحث بمراجعة الملحوظات الواردة من المحكمين، وتعديلها في مدة لا تتجاوز (٢٠) يوماً من تاريخ إرسال الملحوظات إليه، وللمجلة الحق في صرف النظر عن البحث في حال الإخلال بذلك.

١٠. يشعر الباحث في حال قبول البحث أو رفضه.

١١. 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.

١٢. 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.

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

خامسًا: نشر البحث:

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

٢. 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

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

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

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

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

https://imamjournals.org

سادسًا: سياسة النزاهة والأمانة العلمية:

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

٢. تمنع المجلة الاقتباس الذي هو نقل فقرات أو أسطر من مصنفات أخرى تعود إلى الشخص نفسه أو إلى غيره بنسبة تزيد عن ٢٠٪ من مادة البحث.

٣. إذا تطلب البحث اقتباسات مطولة وبنسبة تزيد عن ٢٠٪ فإن الباحث يبيّن سبب ذلك عند رفع البحث على المنصة.

٤. ألا تزيد الكلمات في الاقتباس الواحد عن ٣٠ كلمة، وتوضع بين علامتي تنصيص، مع الإشارة إلى المصدر.

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

مصنف آخر للشخص نفسه بأي نسبة كانت من مادة البحث.

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

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

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

٩. 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.

١٠. 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

المرونة النفسية وعلاقتها بالنقد الذاتي في ظل الأزمات التي تواجهها عينة من الأمهات المحتضنات في المملكة العربية السعودية أ. بشاير إسماعيل أ.د. مجدة الكشكي	20
علم النفس الإيجابي وتطبيقاته في اكتساب اللغة الثانية أ.د. صالح الشويرخ	94
تعزيزُ رضا الموظفين كمتغيرٍ وسيطٍ في العلاقة بين البيئة الخضراء وتحسين أداء الإدارة في منظمات الأعمال وتطويره د. ثريا الربيعان	166
قياس أثر رؤية ٢٠٣٠ على أداء القطاعات الاقتصادية ومدى مساهمتها في التنويع الاقتصادي بالمملكة العربية السعودية دراسة تطبيقية خلال الفترة ٢٠٠٨-٢٠٢٣م طلال الذيابي	222
بناء مقياس المرونة المعرفية لدى طلبة ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الابتدائية د. خالد مناحي القحطاني	286

المرونة النفسية وعلاقتها بالنقد الذاتي في ظل الأزمات التي تواجهها عينة من الأمهات المحتضنات في المملكة العربية السعودية

أ/ بشاير إسماعيل زيد أ.د/ مجدة السيد الكشكي

قسم علم النفس- كلية الآداب والعلوم الإنسانية-جامعة الملك عبد العزيز

المرونة النفسية وعلاقتها بالنقد الذاتي في ظل الأزمات التي تواجهها عينة من الأمهات المحتضنات في المملكة العربية السعودية

أ/ بشاير إسماعيل زيد أ.د/ مجدة السيد الكشكي

قسم علم النفس- كلية الآداب والعلوم الإنسانية-جامعة الملك عبد العزيز

تاريخ تقديم البحث: ١٣ / ٩ / ٢٠٢٤م تاريخ قبول البحث: ٢ / ١٢ / ٢٠٢٤م

ملخص الدراسة:

هدف الدراسة الحالية إلى التحقق من العلاقة بين المرونة النفسية والنقد الذاتي في ظل الأزمات التي تواجهها عينة من الأمهات المحتضنات في المملكة العربية السعودية، والتعرف على مستوى المرونة النفسية والنقد الذاتي، والتعرف على أكثر الأزمات انتشارا لدى أفراد العينة، والكشف عن الفروق في متغيري الدراسة وفقًا لـ(العمر، المستوى التعليمي، القدرة على إنجاب أطفال)، وقد اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي الارتباط المقارن، وتكونت عينة الدراسة من (٢١٠) أمًا محتضنة، وتم استخدام مقياس المرونة النفسية (عبدالستار، ٢٠١٥)، ومقياس النقد الذاتي مقابل الطمأنينة الذاتية المختصر (Sommers-Splijkerman et al., 2018) وترجمة الباحثتين، وقد أظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية سالبة بين المرونة النفسية والنقد الذاتي، ووجود مستوى مرتفع من المرونة النفسية ومنخفض من النقد الذاتي لدى عينة الدراسة، كما توصلت الدراسة إلى أن الأزمات الصحية (جسدية أو نفسية) هي الأكثر انتشارا بين أفراد العينة، وظهر وجود فروق في المرونة النفسية تبعا لمتغير العمر لصالح من هم أصغر من سن الخمسين عاما وأكثر، وعدم وجود فروق في المرونة النفسية تبعا لمتغير المستوى التعليمي والقدرة على الإنجاب، كما تم التوصل لعدم وجود فروق في النقد الذاتي تبعا لـ العمر والمستوى التعليمي والقدرة على الإنجاب.

الكلمات المفتاحية: المرونة النفسية- النقد الذاتي- الاحتضان- الأمهات المحتضنات- الأزمات.

Psychological Resilience and its Relationship with Self-criticism in the Context of Crises Faced by a Sample of Foster Mothers in the Kingdom of Saudi Arabia

Bashir Zaid – Dr. Majda elkshky
Department of Psychology, Faculty of Arts and Humanities, King Abdulaziz University

Abstract:

The objective of the current study is to investigate the relationship between psychological resilience and self-criticism in the context of crises encountered by a sample of adoptive mothers in the Kingdom of Saudi Arabia. The study also aimed to assess the level of psychological resilience and self-criticism, identify the most common crises faced by the sample and investigate the differences in these variables based on age, educational level, and ability to have children. The study employed a descriptive correlational comparative methodology and included a sample of 210 foster mothers. The Psychological Resilience Scale (Abdel-Sattar, 2015) and the Self-Criticism versus Self-Comfort Scale (Sommers-Splijkerman et al., 2018), translated by the researchers, were used. The results indicated a negative correlation between psychological resilience and self-criticism, with a high level of psychological resilience and a low level of self-criticism among the sample. The study also found that health crises (physical or psychological) were the most common among the sample, with differences in psychological resilience according to age favoring those younger than fifty years old. However, no differences were found in psychological resilience based on educational level or ability to have children, or in self-criticism based on age, educational level, or ability to have children.

keywords: psychological flexibility, self-criticism, adoption, foster mothers, crises.

المقدمة:

كما أن الاحتضان هو حياة لطفل بلا أسرة، فهو أيضا حياة لأسرة بلا طفل، فالاحتضان تُحل به أزمة الأطفال الذين لا عائل لهم، وهو كذلك يَحل أزمة كثير من الأسر الذين حُرموا من الإنجاب، وعاشوا سنوات يتمنون ابنًا يكون لهم امتدادا ورفيقا للحياة، وأنيسا حال الكبر.

وفي المملكة العربية السعودية تشكل العائلات المحتضنة جزءًا مهمًا من المجتمع، وتواجه هذه العائلات العديد من الأزمات التي تجد نفسها مضطرة لمواجهتها، وتعيش الأمهات المحتضنات في هذا السياق تجربة فريدة من نوعها تتطلب منهن التعامل مع التحديات والأزمات بشكل فعال للحفاظ على صحتهن النفسية ورفاهيتهن العامة؛ حيث تشير العديد من الأبحاث السابقة إلى أن الأمهات المحتضنات قد يواجهن تحديات متعددة تتضمن الشعور بالوصمة الاجتماعية والقلق وضغوط الأداء الأمومي والهوية الجديدة مما يؤثر على صحتهن النفسية ورفاهيتهن (Weistra & Luke, 2017; Anthony et al., 2019; Pace et al., 2015; Tan & Liu, 2019،) ومن المهم فهم العوامل التي تساهم في التأقلم والصمود لدى الأمهات المحتضنات خلال الأزمات، ومن بين هذه العوامل المرونة النفسية ومستوى النقد الذاتي (Demetriou & Hadjicharalambous, 2023).

فالمرونة تفترض سلوكًا ديناميكيًا ونشطاً، فالشخص المرن قادر على التكيف مع عالم معقد وسريع التغير، ويتحمل ضغوطاً وصعوبات كبيرة دون أن يفقد الحماس والانفتاح والحساسية (Sarbassova et al., 2023) ، وفي ضوء التركيز

على كيفية تعامل الناس مع مختلف أشكال الشدائد والأزمات، وما هي نقاط القوة والموارد التي يعتمدون عليها عند مواجهة التوتر وما شابه، فقد برز مفهوم المرونة النفسية بشكل بارز، و – تصف قدرة الإنسان على "الارتداد" في مواجهة الشدائد وتظهر أنها عازلة ضد الشدائد، وقد تتراوح هذه الشدائد من الضغوطات اليومية إلى الأزمات المختلفة (Hölling, 2020).

في حين أن نقد الفرد لذاته يعني الحكم القاسي عليها، الأمر الذي يؤدي إلى شعوره بالألم والمعاناة بدلًا من تحدي مواقف الأزمات والتعايش الإيجابي معها (محمد، ٢٠٢٢)، فالفرد الأكثر انتقادًا للذات قد يرى أن قدراته الخاصة على التعامل مع ضغوط الأزمات غير كافية، وأن المطالب هي ببساطة أكثر من اللازم (Campos et al, 2010)، وذلك ما يؤكد على أن الطريقة التي ننتقد بها ذواتنا لها علاقة بالتكيف، فكلما توجهنا إلى نقد الذات القاسي قل التكيف (Castilho & Pinto-Gouveia, 2011)؛ لذا قد يواجه الأفراد الذين ينتقدون أنفسهم صعوبة كبيرة في التعامل مع ضغوط الأزمات (هلال وعيسى،٢٠٢٢) وذلك ما يؤكد على أن المرونة النفسية والنقد الذاتي تعتبر من المفاهيم النفسية الهامة التي يمكن أن تؤثر بشكل كبير على استجابة الأمهات المحتضنات للأزمات، فالمرونة النفسية تسمح بممارسة الرقابة الذاتية بوعي مع الحفاظ على خلفية عاطفية إيجابية؛ مما يدعم التأقلم والتكيف مع المواقف الصعبة والضغوط النفسية (McCracken, 2024)، بينما يسمح النقد الذاتي الإيجابي كذلك بممارسة الرقابة الذاتية وتقييم الذات بشكل صحيح وموضوعي؛ بما في ذلك القدرة على التعامل مع الأخطاء والتحسن منها (Sajadian et al., 2024)،

وقد أشارت دراسة (Sabir et al., 2018) العلاقة الترابطية بين المرونة والتعاطف مع الذات الذي يستلزم خفض النقد الذاتي القاسي، وكلاهما يُعدان عامل مرونة قوي عند مواجهة الشدائد، في حين أشارت دراسة (Hölling, 2020) إلى أن المرونة تلعب دورًا وسيطًا في العلاقة بين التعاطف مع الذات وإدراك الفرد للضغوط، بينما لا تؤثر في العلاقة بين النقد الذاتي وإدراك الفرد للضغوط، في حين أنه يُنظر غالبًا للنقد الذاتي كنظير للعطف على الذات (Sabir et al., 2018) وذلك ما يشكل خلط في فهم العلاقة بين المرونة النفسية والنقد الذاتي. إن فهم العلاقة بين المرونة النفسية والنقد الذاتي لدى الأمهات المحتضنات يمكن أن يساهم في تطوير استراتيجيات فعالة للتعامل مع التحديات والأزمات التي قد تواجههن، فمن خلال التركيز على هذه العلاقة يمكن تطوير برامج الدعم النفسي والاجتماعي التي تهدف إلى تعزيز الصحة النفسية ورفاهية الأمهات المحتضنات، ورغم توسع الدراسات العربية (الزعلان والهمص، ٢٠١٥؛ القلهاتية وعثمان، ٢٠١٥) والأجنبية (Goldberg & Abreu, 2024; Salvo Agoglia & Poveda, 2024; Deeg, 2024) حول الاحتضان، فإن الاهتمام الأكبر انصب على التحديات التي يواجهها الأبناء المحتضنون، في حين ظل الاهتمام القليل بأداء الدور الوالدي الذي يقدمه الوالدان بالاحتضان في ظل العديد من الأزمات والتحديات، ونظرا لندرة الدراسات الأجنبية التي تناولت العلاقة بين المرونة النفسية والنقد الذاتي لدى العينة الحالية، وعدم وجود أية دراسة عربية تناولت هذا الموضوع – في حدود اطلاع الباحثتين– اهتمت الدراسة الحالية

بدراسة العلاقة بين المرونة النفسية والنقد الذاتي في ظل الأزمات التي تواجهها الأمهات المحتضنات في المملكة العربية السعودية.

مشكلة الدراسة:

تواجه الأمهات المحتضنات في المملكة العربية السعودية العديد من الأزمات والتحديات التي تتعلق بالاحتضان، وبأداء الدور الوالدي، ويمكن أن تؤدي هذه التحديات إلى زيادة مستويات الضغط النفسي والقلق؛ مما يؤثر على الصحة النفسية للأمهات المحتضنات (Deb et al., 2015)، ويُعتبر النقد الذاتي والمرونة النفسية عوامل مهمة في تحديد مستوى التكيف والتأقلم مع التحديات (Hölling, 2020; Castilho, 2011)، ومن الممكن أن يتبادل هذان المتغيران تأثيرات تفاعلية تبادلية؛ حيث يمكن للمرونة أن تعزز القدرة على ممارسة النقد الذاتي بإيجابية وتخفض الحكم الذاتي السلبي والعكس (Sabir et al., 2018).

لذا فإن فهم هذه العلاقة التفاعلية تمثل تحدياً مهماً يتطلب دراسة خاصة في ظل ندرة الدراسات التي تركز على العلاقة بين المتغيرين، فإن فهم العلاقة بين النقد الذاتي والمرونة النفسية لدى الأمهات المحتضنات يمكن أن يساهم في تطوير استراتيجيات دعم فعالة تساعدهن على التأقلم مع التحديات والأزمات التي قد تواجههن، علاوة على ذلك يمكن أن تسهم النتائج في توجيه السياسات الاجتماعية والصحية التي تهدف إلى دعم الأسر المحتضنة وتحسين رفاهيتها النفسية، **ومن هنا يمكن بلورة الدراسة في التساؤل الرئيس التالي:**

- ما نوع العلاقة الارتباطية بين المرونة والنقد الذاتي في ظل الأزمات التي تواجهها عينة من الأمهات المحتضنات في المملكة العربية السعودية؟

ويتفرع من هذا التساؤل الأسئلة الفرعية التالية:

- ما مستوى المرونة النفسية لدى عينة الدراسة؟
- ما مستوى النقد الذاتي لدى عينة الدراسة؟
- ما أكثر الأزمات انتشارا لدى عينة الدراسة؟
- هل توجد فروق في المرونة النفسية بين متوسطي درجات أفراد العينة وفقا لـ (العمر، المستوى التعليمي، إنجاب أبناء اخرين)؟
- هل توجد فروق في النقد الذاتي بين متوسطي درجات أفراد العينة وفقا لـ (العمر، المستوى التعليمي، إنجاب أبناء اخرين)؟

أهدف الدراسة:

تهدف هذه الدراسة إلى التحقق من:

- نوع العلاقة الارتباطية بين المرونة والنقد الذاتي في ظل الأزمات التي تواجهها عينة من الأمهات المحتضنات في المملكة العربية السعودية.
- مستوى المرونة النفسية لدى عينة الدراسة.
- مستوى النقد الذاتي لدى عينة الدراسة.
- أكثر الأزمات انتشارا لدى عينة الدراسة.
- وجود فروق بين أفراد العينة في متغيرات الدراسة وفقا لـ (الحالة الاجتماعية، العمر، المستوى التعليمي).

أهمية الدراسة:

الأهمية النظرية:

١. تتوافق الدراسة مع رؤية المملكة العربية السعودية 2030 من خلال التركيز على تحسين جودة الحياة وتطوير أنماط الحياة.

٢. ندرة الدراسات العربية في حدود علم الباحثتين التي تناولت العلاقة الارتباطية بين متغيرات الدراسة لدى العينة، وهذا يعد إضافة جديدة للدراسات النفسية.

٣. تنبع أهمية الدراسة من خصائص الفئة التي تتناولها وهي الأمهات المحتضنات، حيث يواجهن العديد من التحديات في ظل تجربة الاحتضان.

الأهمية التطبيقية:

١. تقديم أداة نفسية من خلال ترجمة مقياس" مقياس النقد الذاتي مقابل الطمأنينة الذاتية المختصر" يستفيد منه الباحثين في المجال النفسي باستخدامه في البحوث الوصفية وشبه التجريبية.

٢. تسهم نتائج الدراسة في توجيه السياسات الاجتماعية والصحية لدى العاملين في المجال الاجتماعي بطريقة تحقق دعم الأسرة المحتضنة.

٣. تسهم نتائج الدراسة في تطوير استراتيجيات فعالة للتعامل مع التحديات والأزمات التي قد تواجه الأمهات المحتضنات، من خلال تطوير برامج الدعم النفسي والاجتماعي التي تهدف إلى تعزيز الصحة النفسية ورفاهية الأمهات المحتضنات.

حدود الدراسة:

- الحدود الموضوعية: العلاقة بين المرونة النفسية والنقد الذاتي في ظل الأزمات التي تواجهها عينة من الأمهات المحتضنات في المملكة العربية السعودية
- الحدود البشرية: الأمهات المحتضنات.
- الحدود المكانية: المملكة العربية السعودية، وذلك وفق التقسيم الإداري للمناطق لجمعية الوداد الذي يغطي جميع مناطق المملكة (المنطقة الوسطى، والمنطقة الغربية، والمنطقة الشمالية، والمنطقة الجنوبية، والمنطقة الشرقية).
- الحدود الزمانية: عام ١٤٤٥هـ.

مصطلحات الدراسة:

١. المرونة النفسية:

التعريف العلمي: تم تعريف المرونة النفسية على أنها "استجابة فردية قائمة على أساس عملية اجتماعية تنموية، تتم من خلال التفاعل المتبادل البنّاء بين الفرد والبيئة المحيطة به، وتُساعد الفرد على التفاعل الايجابي المثمر مع التجارب الصادمة أو الضاغطة التي يواجهها في حياته، بحيث يقود ذلك التفاعل الفرد ليس فقط نحو عدم التدهور بسبب تلك الصعاب، بل أيضاً نحو النمو المتزايد والازدهار."(مخيمر والحلو، ٢٠٢١، ص٨).

"القدرة على الاتصال باللحظة الحالية بشكل أكمل كإنسان واعٍ، وإما التغيير أو الاستمرار عندما يخدم ذلك الغايات"(McCracken. 2024, p603).

بالنظر للعديد من التعريفات المختلفة للمرونة النفسية في الأدبيات المتاحة، وعند فهم المرء المرونة النفسية بشكل أكثر دقة نجد أن جميع التعريفات تقدم نفس المعنى الوظيفي وتختلف في المصطلحات.

التعريف الإجرائي: وتعرفه الباحثتان إجرائيًا بأنه قدرة الفرد على تحقيق التكيف الإيجابي مع الآثار السلبية للتعرض لأزمة أو أحد الشدائد، والتي يتم التعرف عليها من خلال الدرجة التي حصل عليها المستجيب على مقياس المرونة النفسية (عبدالستار، ٢٠١٥) المستخدم في الدراسة الحالية.

٢. النقد الذاتي:

التعريف العلمي: تم تعريف النقد الذاتي بأنه "تعامل الفرد مع خبرات الفشل بمهام الحياة اليومية، ومواقفها الصعبة بلوم ذاتي آلي، وهجوم ذاتي تلقائي يضم الغضب المباشر، والاشمئزاز والكراهية للذات"(محمد، ٢٠٢٢، ص١٢٤).

كما تم تعريفه بأنه "تقييم سلوك الفرد وصفاته، مع التعرف على نقاط الضعف والأخطاء والعيوب"(APA, 2024).

التعريف الإجرائي: تعرفه الباحثتان إجرائيًا بأنه التفكير السلبي تجاه الذات بما تحتويه من قدرات، حيث يكون لدى الشخص مشاعر لوم ذات تجاه نقاط ضعفه مما يولد لديه شعور بعدم الكفاية وعدم الرضا عن الذات، والتي يتم التعرف عليها من خلال الدرجة التي حصل عليها المستجيب على مقياس النقد الذاتي (Sommers-Spijkerman et al., 2018) المستخدم في الدراسة الحالية.

٣. الأزمة:

التعريف لعلمي: "الأزمة هي حدث مفاجئ غير متوقع تتشابك فيه الأسباب في تتابع سريع للأحداث والنتائج."(منصور، ٢٠١٦، ص٤٤٣).

كما يمكن تعريف الأزمة بأنها "حالة تتسم بعدم الاستقرار وإمكانية حدوث تغيير وشيك نحو الأسوأ" (APA, 2024).

التعريف الإجرائي: وتعرفها الباحثتان إجرائيًا بأنها الأحداث التي تؤثر سلبًا على حالة الاستقرار لدى الأم المحتضنة عند التعرض لها، وتتعدى شدتها مقدار الدعم الذي تحصل عليه ومدى استعداد الأم لمواجهتها.

٤. الأمهات المحتضنات

التعريف العلمي: تم تعريف الاحتضان بأنه "العملية القانونية التي بموجبها يتم وضع الرضيع أو الطفل بشكل دائم مع أسرة أخرى غير الأسرة التي ولد فيها" (APA, 2024).

وتعرف الأسرة المحتضنة علميا بأنها: "شكل من اشكال رعاية وتربية الأطفال مجهولي الأبوين أو الاطفال الذين يتعذر على آبائهم رعايتهم بسبب مرضهم أو احتجازهم في السجن" (ابن صقر والبرديسي، ٢٠١٩، ص٦٦).

التعريف الإجرائي: تعرف الباحثتان الأم المحتضنة إجرائيًا بأنها السيدة السعودية التي تقدمت هي وأسرتها لطلب احتضان طفل من فاقدي الرعاية الوالدية، وتوافرت فيهم الشروط اللازمة لاحتضان الطفل، فتم إسناد الكفالة لها.

الدراسات السابقة:

من خلال الاطلاع على الدراسات السابقة وجدت الباحثتان ندرة شديدة في الدراسات التي اهتمت بدراسة العلاقة بين متغيري وعينة الدراسة؛ لذا عمدت إلى الدراسات التي تناولت عينات مشابهة لعينة الدراسة، وقامت بتقسيم الدراسات لثلاثة محاور:

المحور الأول: دراسات تناولت المرونة النفسية والنقد الذاتي

هدفت دراسة (Brenjestanaki et al., 2020) إلى التحقيق من فعالية العلاج الذي يركز على العطف لاستعادة المرونة النفسية وخفض النقد الذاتي في تصميم شبه تجريبي، تم اختيار ٣٠ أم لأطفال ذوي إعاقة عقلية باستخدام طريقة أخذ العينات الهادفة وتم تعيينها عشوائيًا في مجموعتين تجريبيتين: مجموعة تجريبية (١٥ أم) ومجموعة ضابطة (١٥ أم)، تم استخدام مقياس جرد المرونة المعرفية إعداد (Dennis & Vander Wal, 2010)، ومقياس مستويات النقد الذاتي إعداد (Thompson & Zuroff, 2004)، إضافة للبرنامج الإرشادي المعد من قبل الباحثين، وأشارت النتائج إلى أن العلاج الذي يركز على العطف كان فعالا في تحسين المرونة النفسية وتقليل النقد الذاتي لدى المشاركين في المجموعة التجريبية.

هدفت دراسة (Hölling, 2020) إلى التحقيق من الدور الوسيط للمرونة في العلاقة بين النقد الذاتي والإجهاد المتصور والعطف على الذات والإجهاد المتصور، شارك (٨٤) فردًا من البالغين، وتمت الدراسة باستخدام المنهج الوصفي، كما تم استخدام مجموعة من المقاييس، ومنها مقياس النقد الذاتي/

الهجوم والطمأنينة الذاتية FSCRS (Gilbert, 2004)، ومقياس العطف على الذات SCS (Neff,2003)، ومقياس الإجهاد المدرك PSS (Cohen et al., 1994) ومقياس المرونة الموجز BRS (Smith et al., 2008)، وكانت أهم النتائج هي أن للمرونة دورًا وسيطًا في العلاقة بين العطف على الذات والإجهاد المتصور، ولكن ليس في العلاقة بين النقد الذاتي والإجهاد المتصور، وقد ظهر وجود علاقة ارتباطية سلبية بين المرونة والنقد الذاتي، وبين العطف على الذات والنقد الذاتي، أما العلاقات الارتباطية بين المرونة والعطف الذاتي، وبين الإجهاد المتصور والنقد الذاتي هي علاقات ارتباطية إيجابية.

المحور الثاني: دراسات تناولت المرونة النفسية

هدفت دراسة (النجار والمهدي، ٢٠٢١) إلى استكشاف العلاقة بين كل من العطف على الذات والمرونة النفسية، بلغت عينة الدراسة (٥٠٠) من أمهات ذوي الإعاقة العقلية، وتمت الدراسة باستخدام المنهج الوصفي، واستندت على مقياسين العطف على الذات، والمرونة النفسية من إعداد الباحثتين، وأشارت نتائج الدراسة إلى أن مستوى كل من العطف على الذات والمرونة النفسية وقعا ضمن المستوى المرتفع، كما وتبين وجود علاقة ارتباطية موجبة طردية بين العطف على الذات والمرونة النفسية.

هدف دراسة (Chorão et al., 2022) إلى التحقق من العلاقة بين اليقظة والمرونة النفسية والعطف على الذات وبين إجهاد الأبوة والأمومة، على عينة مكونة من (٢٠٣) من الآباء بالاحتضان الذين لديهم أطفال تتراوح أعمارهم بين (عام و١٧عاما)، وتمت الدراسة باستخدام المنهج الوصفي، واستخدمت

الدراسة مقياس مؤشر إجهاد الأبوة والأمومة– النموذج المختصر (Richard, 1995)، ومقياس الانتباه اليقظ والوعي (Gregório & Pinto-Gouveia, 2013)، ومقياس القبول والعمل الثاني (Bond et al.,2011) لقياس المرونة، ومقياس العطف على الذات – النموذج المختصر (Raes, 2011)، وتوصلت أهم النتائج إلى ارتباط انخفاض مستويات اليقظة والمرونة النفسية والعطف على الذات بمستويات أعلى من إجهاد الأبوة والأمومة، وارتبط الإجهاد الوالدي بشكل إيجابي بالمستوى التعليمي للوالدين، وتشخيص مشاكل الصحة العقلية والنفسية والبدنية.

هدفت دراسة (O'Boyle-Finnegan et al., 2022) إلى استكشاف مساهمة المرونة النفسية والعطف على الذات في الاكتئاب والقلق والتكيف الفردي والعلائقي، وتكونت عينة الدراسة من (٢١٥) من آباء الأطفال الخدج، وتمت الدراسة باستخدام المنهج الوصفي، وتم قياس المرونة النفسية باستخدام مقياس التقييم الشامل لعلاج القبول والالتزام (Francis et al., 2016)، كما تم استخدام مقياس العطف على الذات – النموذج المختصر (Raes, 2011)، ومقياس تعديل الأسرة (Sanders, 2014)، ومقياس الإجهاد الوالدي (Berry & Jones, 1995)، كما تم استخدام مقياس اضطراب القلق العام –٧ (Spitzer et al., 2006)، وتم استخدام استبيان صحة المريض–٩ (Kroenke et al., 2001)، وأظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية إيجابية بين المرونة والعطف الذاتي، كما تبين أن المرونة النفسية والعطف على الذات مؤشران مهمان على الاكتئاب والقلق، وأن المرونة النفسية مؤشر مهم على التكيف الفردي

والعلائقي، في حين أن العطف على الذات كان منبئًا بالتكيف العلائقي وليس الفردي.

المحور الثالث: دراسات تناولت النقد الذاتي

هدفت دراسة (Brassel et al., 2020) إلى التحقق من العلاقة بين الصحة العقلية للأمهات قبل الولادة وبعدها وتعلق الأم بطفلها، وقامت بتقييم (٣٢) من ثنائيات الأمهات والرضع، وتم استخدام مقياس الاكتئاب والقلق والمشقة (Lovibond, & Lovibond, 1995)، واستبيان اليقظة من خمسة جوانب (Bohlmeijer et al, 2011)، ومقياس النقد الذاتي (Rudich et al., 2008)، ومقياس تعلق الأمهات بعد الولادة (Condon & Corkindale, 1998)، وتوصلت النتائج إلى ازدياد الاكتئاب الأمومي والنقد الذاتي بشكل كبير لدى الأمهات بعد الولادة، وارتبط أيضًا قلق الأمهات والنقد الذاتي اثناء الحمل سلبيا بتكوين الروابط بين الام والرضيع في ١٨ شهرا بعد الولادة، وظهر ارتباط إيجابي بين النقد الذاتي والاكتئاب.

هدفت دراسة (محمد، ٢٠٢٢) إلى التحقق من الدور الذي يلعبه العطف على الذات في العلاقة بين النقد الذاتي والخوف من العطف على الذات والمعالم الاكتئابية، وتكونت عينة الدراسة من (١٦٢) طالبة من جامعة القصيم، وتمت الدراسة باستخدام المنهج الوصفي، وقامت الباحثتان بترجمة مجموعة من الأدوات للدراسة الحالية، وهي مقياس النقد الذاتي في مقابل الشعور بالاطمئنان الذاتي (Gilbert et al., 2004)، ومقياس الخوف من العطف على الذات (Gilbert et al., 2010)، ومقياس العطف على الذات (Neff, 2003)، ومقياس

الاكتئاب والقلق والمشقة (Lovibond, & Lovibond, 1995)، وكشفت أهم النتائج عن وجود علاقة ارتباطية سلبية بين النقد الذاتي والعطف على الذات، كما ظهر الدور المعدل للعطف على الذات للعلاقة بين النقد الذاتي والخوف من العطف على الذات والمعالم الاكتئابية.

هدفت دراسة (الشقران وآخرون، ٢٠٢٢) إلى كشف العلاقة بين الخوف من السعادة والنقد الذاتي لدى طلبة جامعة، تكونت عينة الدراسة من (٤٤٥) طالبا وطالبة، وتم استخدام المنهج الوصفي في الدراسة، كما تم تطوير مقياسين من قبل الباحثين من أجل الدراسة، أحدهما لقياس الخوف من السعادة والثاني لقياس نقد الذات، وبينت أهم النتائج أن مستوى كل من الخوف من السعادة ونقد الذات كان متوسطا، وكانت هناك فروق دالة إحصائيا في النقد الذاتي تبعًا لمتغير الجنس لصالح الذكور، مع عدم وجود فروق دالة إحصائيا في نقد الذات تبعا لمتغير التخصص، كذلك كشفت الدراسة وجود علاقة إيجابية بين الخوف من السعادة والنقد الذاتي.

تعليق عام على الدراسات السابقة:

من خلال الاطلاع على الدراسات السابقة وُجد أنها تنوعت وتعددت في الأهداف والأدوات والمنهجية البحثية المتبعة، وذلك باختلاف الفلسفة التربوية والثقافية لكل باحث، ومن خلال هذه الدراسات التي تمكنت الباحثتان من الحصول عليها في هذا المجال فإنها لم تجد أية دراسة عربية أو أجنبية اهتمت بشكل أساسي بتناول العلاقة بين متغيرات الدراسة، كما لم تجد أية دراسة عربية حسب اطلاعها – قد جمعت بين متغيراتها، كما لاحظت أن هناك ندرة في

الدراسات الأجنبية التي جمعت بين متغيراتها، ولم تجد – حسب اطلاعها – أية عينات مطابقة لعينة الدراسة الحالية في الدراسات التي جمعت بين متغيراتها، وهذا ما تسعى الدراسة الحالية لتناوله، إضافة لتعدد الدراسات التي تناولت متغيرات الدراسة منفردة لدى عينات مشابهة لعينة الدراسة من بالغين أسوياء، أو أمهات وآباء، أو العينات التي واجهت نوع من الشدة و الخبرات الصعبة في حياتها، وذلك ما يشير إلى أهمية دراسة متغيرات الدراسة لدى عينة الأمهات بالاحتضان، وهذا مما استفادت منه الباحثتان من الدراسات السابقة، حيث أن كلا المتغيرين يرتبطان بالتجربة الوالدية، ويتفاعلان بالتأثير على أداء الأمهات بالاحتضان في ظل الأزمات التي تواجهنها، كما قامت الباحثتان بالاطلاع على الأدوات المستخدمة في الدراسات السابقة مما ساعدها في تبني مقياس للمرونة النفسية، وترجمة مقياس للنقد الذاتي في ظل الندرة لمقياس عربي يقيس النقد الذاتي، ويعكس أهداف الدراسة، وعلى الرغم من أن فهم العلاقة بين المرونة النفسية والنقد الذاتي لدى الأمهات المحتضنات يمكن أن يساهم في تطوير استراتيجيات فعالة للتعامل مع التحديات والأزمات التي قد تواجههن، فمن خلال التركيز على هذه العلاقة يمكن تطوير برامج الدعم النفسي والاجتماعي التي تهدف إلى تعزيز الصحة النفسية ورفاهية الأمهات المحتضنات، إلا أن الميدان التربوي العربي والأجنبي لم يعط هذا الموضوع الاهتمام الكافي، وهذا ما يميز الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة التي تمت مراجعتها.

منهج الدراسة وإجراءاتها:

منهج الدراسة:

اعتمدت الباحثتان على المنهج الوصفي الارتباطي المقارن لمناسبته لأهداف الدراسة، وذلك من خلال استخدام الطريقة الارتباطية لوصف العلاقة بين المتغيرين، وطريقة المقارنة لاستخراج الفروق تبعًا للمتغيرات الديموغرافية.

مجتمع الدراسة:

يتكون مجتمع البحث من جميع الأمهات المحتضنات للأطفال من فاقدي الرعاية الوالدية من أنحاء المملكة العربية السعودية، والذي بلغ عددهم (٩ آلاف) أسرة في عام ٢٠٢٢ (جمعية الوداد،٢٠٢٢).

عينة الدراسة:

انقسمت عينة الدراسة إلى مجموعتين استطلاعية وأساسية

- العينة الاستطلاعية:

تكونت عينة الدراسة الاستطلاعية من (١٢٠) أم من الأمهات المحتضنات في المملكة العربية السعودية، والتي تم جمعها بالاستبيان الالكتروني من خلال الاستعانة بأخصائيات متابعة الأسر المحتضنة اللاتي يعملن في الفروع المختلفة لجمعية الوداد التي تغطي جميع مناطق المملكة العربية السعودية، بالإضافة إلى الاستعانة بمجموعات الواتساب التابعة لمبادرة "من أجلهم"، وهي مبادرة تطوعية تجمع الأسر المحتضنة من مختلف أنحاء المملكة، وقد طُبق على العينة مقياسي الدراسة للتحقق من الخصائص السيكومترية لهما، ويوضح جدول (١) خصائص عينة الدراسة الاستطلاعية.

جدول (١) خصائص عينة الدراسة الاستطلاعية (ن= ١٢٠).

المتغيرات		التكرارات	النسبة المئوية %
فئات العمر	أقل من ٣٠ عامًا	٢	٪١,٧
	من ٣٠- ٣٩ عامًا	٦١	٪٥٠,٨
	من ٤٠- ٤٩ عامًا	٤٨	٪٤٠,٠
	من ٥٠ عامًا فأكثر	٩	٪٧,٥
	المجموع	١٢٠	٪١٠٠
المستوى التعليمي	ابتدائي أو متوسط	١٠	٪٨,٣
	ثانوي	١٩	٪١٥,٨
	جامعي	٧١	٪٥٩,٢
	دراسات عليا	٢٠	٪١٦,٧
	المجموع	١٢٠	٪١٠٠
أنجاب أبناء اخرين	نعم	١٦	٪١٣,٣
	لا	١٠٤	٪٨٦,٧
	المجموع	١٢٠	٪١٠٠

يتضح من جدول (١) أن عينة الدراسة الاستطلاعية تكونت من (١٢٠) أم من الأمهات المحتضنات في المملكة العربية السعودية؛ حيث تم توزيعهم وفقًا لفئات العمر (٢ أقل من ٣٠ عامًا/ ٦١ من ٣٠- ٣٩ عامًا/ ٤٨ من ٤٠- ٤٩ عامًا/٩ من ٥٠ عامًا فأكثر)، ووفقًا للمستوى التعليمي (١٠ ابتدائي أو متوسط/ ١٩ ثانوي/ ٧١ جامعي/ ٢٠ دراسات عليا)، ووفقًا لإنجاب أبناء آخرين (١٦ نعم/ ١٠٤ لا).

- العينة الأساسية:

تتكون عينة الأساسية للدراسة من (٢١٠) أم محتضنة من أنحاء المملكة العربية السعودية، والتي تم جمعها بنفس طريقة جمع العينة الاستطلاعية، ويوضح جدول (٢) خصائص عينة الدراسة الأساسية.

جدول (٢) خصائص عينة الدراسة الأساسية (ن= ٢١٠).

المتغيرات		التكرارات	النسبة المئوية %
فئات العمر	أقل من ٣٠ عامًا	٣	٪١,٤
	من ٣٠- ٣٩ عامًا	١٠٠	٪٤٧,٦
	من ٤٠- ٤٩ عامًا	٩٤	٪٤٤,٨
	من ٥٠ عامًا فأكثر	١٣	٪٦,٢
	المجموع	210	٪١٠٠
المستوى التعليمي	ابتدائي أو متوسط	١٨	٪٨,٦
	ثانوي	٣٧	٪١٧,٦
	جامعي	١٣٠	٪٦١,٩
	دراسات عليا	٢٥	٪١١,٩
	المجموع	٢١٠	٪١٠٠
أنجاب أبناء اخرين	نعم	٢٧	٪١٢,٩
	لا	١٨٣	٪٨٧,١
	المجموع	٢١٠	٪١٠٠

يتبين من جدول (٢) أن عينة الدراسة الأساسية تكونت من (٢١٠) أم من الأمهات المحتضنات في المملكة العربية السعودية؛ حيث تم توزيعهم وفقًا لفئات العمر (٣ أقل من ٣٠ عامًا/ ١٠٠ من ٣٠- ٣٩ عامًا/ ٩٤ من ٤٠- ٤٩ عامًا/١٣ من ٥٠ عامًا فأكثر)، ووفقًا للمستوى التعليمي (١٨ ابتدائي أو متوسط/ ٣٧ ثانوي/ ١٣٠ جامعي/ ٢٥ دراسات عليا)، ووفقًا لإنجاب أبناء آخرين (٢٧ نعم/ ١٨٣ لا).

أدوات الدراسة:

لتحقيق أهداف الدراسة والإجابة عن تساؤلاتها قامت الباحثتان باستخدام الأدوات التالية:

أولا: استمارة البيانات الأولية:

وتحتوي على بيانات تخص العمر، المستوى التعليمي، القدرة على إنجاب أبناء آخرين، بالإضافة للأزمات الوارد حصولها للأم المحتضنة، وقد تم تحديد الأزمات وفقًا للاحتكاك كأخصائية نفسية مع الأسر المحتضنة من خلال العمل مع جمعية الوداد الخيرية لرعاية الأيتام الموكل إليها تنفيذ مشروع الاحتضان من قبل إدارة الأسر الكافلة الممثلة لوزارة الموارد البشرية والتنمية الاجتماعية في المملكة العربية السعودية، إضافة للدراسات التي تطرقت للأزمات التي قد تتعرض لها الأم المحتضنة والأسرة ككل، ومنها أزمة عدم القدرة على الإنجاب، والأزمات الصحية الجسدية والنفسية، والازمات الاقتصادية، وتغيير التكوين الأسري، وانخفاض الدعم الاجتماعي وأزمة الوصمة الاجتماعية للأسر المحتضنة (Weistra & Luke, 2017; Tirvavi et all.,2020; Brennan et all.,2016; Valentine, 2018).

وقد تم قياس الأزمات من خلال الأسئلة التالية:

١. هل تواجه الأسرة صعوبات في القدرة على الإنجاب؟ (يقيس أزمة عدم القدرة على الإنجاب).

٢. هل أصبت أنت أو أحد أفراد الأسرة بانتكاسة صحية جسدية في فترة بعد الاحتضان (سواء تم تشخيصك بمرض جديد أو سابق)؟ (يقيس أزمة صحية جسدية).

٣. هل أصبت أنت أو أحد أفراد الأسرة بانتكاسة صحية نفسية في فترة بعد الاحتضان (سواء تم تشخيصك باضطراب معين أو لم يتم تشخيصك)؟ (يقيس أزمة نفسية).

٤. هل حصل انخفاض في المستوى الاقتصادي للأسرة في فترة بعد الاحتضان؟ (يقيس أزمة اقتصادية).

٥. هل حصل تغير في التكوين الاسري بعد الاحتضان (سواء حالة وفاة أو طلاق)؟ (يقيس أزمة تغير التكوين الأسري).

٦. هل حصلت أنت وجميع افراد الأسرة على الدعم الاجتماعي الكافي؟ (يقيس أزمة انخفاض الدعم الاجتماعي).

٧. هل حصل وأشعرك الآخرون بأنك أم غير حقيقية (كونك أم بالاحتضان)؟ (يقيس أزمة الوصمة الاجتماعية).

٨. هل حصل وأشعرك الآخرون بأنك أم من الدرجة الثانية (كونك أم بالاحتضان ولست أمًا بيولوجية)؟ (يقيس أزمة الوصمة الاجتماعية)

ثانيا: مقياس المرونة النفسية إعداد رشا عبدالستار (٢٠١٥):

قامت الباحثتان باختيار هذا المقياس بعد الاطلاع على عدد من المقاييس، وتكوّن هذا المقياس من (٢٠) بندًا، يجيب المشارك عنها من خلال التقدير (التقرير) الذاتي، ليُعبّر عن رأيه في بعض أمور الحياة، ويتم الاستجابة على بنود المقياس من خلال الاختيار من بين أربع بدائل (دائمًا = ٤، وأحيانا= ٣، ونادرا= ٢، وأبدًا=١) وتتراوح الدرجة الكلية على المقياس من٢٠- ٨٠ درجة.

وقد قامت معدة المقياس بالتحقق من صدق المقياس عن طريق الصدق التلازمي بحساب الصدق التلازمي لمقياس مرونة التكيف مع مقياس الصلابة النفسية، وقد بلغ معامل الارتباط بينهما (٠،٥٤) عند مستوى دلالة (٠،٠١)، كما تم التحقق من الصدق العاملي، وأسفرت نتائج التحليل العاملي لعبارات المقياس عن وجود (٥) عوامل جذرها الكامن أكبر من الواحد الصحيح فسرت (٤٦,٩٨٣%) من التباين الكلى، وكان لهذا المقياس معاملات ثبات مرتفعة بطريقة ألفا كرونباخ بلغت (٠،٨٥)، وبطريقة التجانس الداخلي تراوحت معاملات الارتباط لدرجة البند بالدرجة الكلية للمقياس ما بين (٠،٢١ – ٠،٦٥)، وهي معاملات متوسطة إلى مرتفعة.

الخصائص السيكومترية لمقياس المرونة النفسية في الدراسة الحالية:

تم التحقق من الخصائص السيكومترية للمقياس بعد تطبيقه على عينة الدراسة الاستطلاعية وكانت النتائج كما يلي:

١. صدق المقياس:

أ- صدق الاتساق الداخلي:

استخدمت الباحثتان في حساب صدق مقياس المرونة النفسية لدى عينة من الأمهات المحتضنات في المملكة العربية السعودية صدق الاتساق الداخلي؛ حيث تم حساب معاملات الارتباط بين الدرجة الكلية للمقياس والدرجة الخاصة بكل عبارة، وكذلك معاملات الارتباط بين الدرجات الخاصة بكل بُعد من الأبعاد الخمسة والدرجة الخاصة بكل عبارة، كما تم حساب معاملات الارتباط بين الدرجة الكلية للمقياس ودرجة كل بُعد من الأبعاد الخمسة،

ويوضح جدول (٣) نتائج صدق الاتساق الداخلي لمقياس المرونة النفسية لدى عينة من الأمهات المحتضنات في المملكة العربية السعودية.

جدول (٣) نتائج صدق الاتساق الداخلي لمقياس المرونة النفسية لدى عينة من الأمهات المحتضنات في المملكة العربية السعودية (ن=١٢٠).

البعد	الفقرات	معاملات الارتباط		
		الفقرة مع الدرجة الكلية	الفقرة مع البعد	الدرجة الكلية مع البعد
بُعد المثابرة	١	٠,٤٢**	٠,٦٤**	٠,٧٥**
	٣	٠,٤٥**	٠,٥٣**	
	١٠	٠,٥٣**	٠,٧٥**	
	١٢	٠,٤٩**	٠,٧٣**	
	١٣	٠,٥٤**	٠,٧١**	
	١٩	٠,٦٠**	٠,٦٨**	
بُعد الإحساس بالمعنى	٩	٠,٥٤**	٠,٧٣**	٠,٧١**
	١١	٠,٥٩*	٠,٦٨**	
	١٥	٠,٥٧**	٠,٦٠**	
	١٦	٠,٤٦**	٠,٥١**	
	١٧	٠,٤٤**	٠,٤٧**	
بُعد الاتزان	٤	٠,٤١**	٠,٧٠**	٠,٦١**
	٧	٠,٥٤**	٠,٦٢**	
	١٤	٠,٣٢**	٠,٧٤**	
بُعد المرونة الذاتية	٢	٠,٧١**	٠,٣٧**	٠,٥١**
	١٨	٠,٦٢**	٠,٥٤**	
	٢٠	٠,٨٤**	٠,٣٠**	
بُعد الثقة بالنفس	٥	٠,٥١**	٠,٦٥**	٠,٧٣**
	٦	٠٥٤٧٦**	٠,٣١**	
	٨	٠,٥٤**	٠,٤٥**	
**جميع معاملات الارتباط دالة احصائيا عند مستوى الدلالة ٠,٠١				

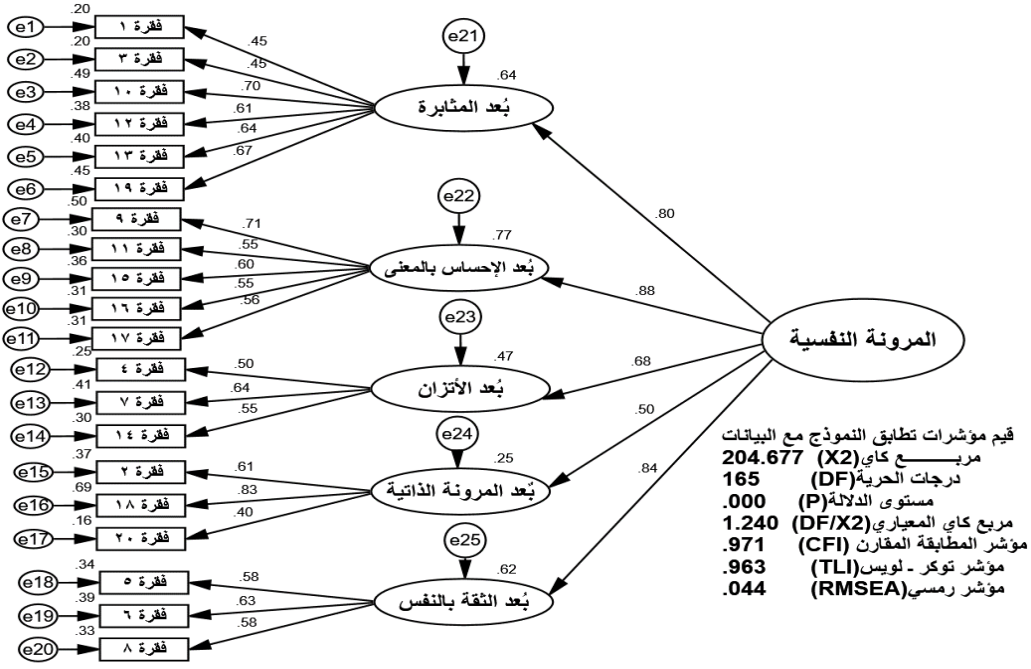
يتضح من جدول (٣) أن الدرجة الكلية لمقياس المرونة النفسية لدى عينة من الأمهات المحتضنات في المملكة العربية السعودية ارتبطت ارتباطًا دالًا بدرجة

كل فقرة من فقرات المقياس، ودرجة كل فقرة ارتبطت ارتباطًا دالًا بدرجة البعد الذي تنتمي إليه، وكذلك ارتبطت درجة كل بُعد من أبعاد المقياس ارتباطًا دالًا بالدرجة الكلية له؛ حيث كانت جميع الفقرات دالة إحصائيًا عند مستوى(٠,٠١)؛ مما يشير إلى صدق مقياس المرونة لدى عينة من الأمهات المحتضنات في المملكة العربية السعودية عن طريق الاتساق الداخلي؛ ومما يدل على التجانس الداخلي للمقياس، وأنه صالح للاستخدام في الدراسة الحالية.

ب- الصدق البنائي:

استخدمت الباحثتان في الدراسة الحالية الصدق العاملي التوكيدي؛ للتحقق من الصدق البنائي لمقياس المرونة النفسية لدى عينة من الأمهات المحتضنات في المملكة العربية السعودية، مع الاعتماد على أن يكون مربع كاي Chi- (χ^2 Square) غير دالة إحصائيًا، أي تشير إلى أن النموذج المقترح يتطابق مع البيانات، ولكن من عيوبه أنه يتأثر بحجم العينة المستخدمة، فالعينات ذات الحجم الكبير قد تؤدي إلى رفض النموذج المقترح حتى وإن كان نموذجًا جيدًا أو قريبًا من النموذج الحقيقي المستخرج بناء على أُطر نظرية، كذلك قد تؤدي العينات الصغيرة الحجم إلى قبول نماذج أقل جودة أو ذات اختلاف كبير نسبيًا بينها وبين البيانات الملاحظة (المشاهدة)؛ لذا تم الاعتماد على مؤشرات مطابقة أخرى إلى جانب مؤشر مربع كاي كما يلي: مؤشر الجذر التربيعي لمتوسط خطأ الاقتراب (RMSEA) على أن يكون المدى المقبول له من صفر إلى ٠,٠٨فأقل، بينما مؤشر المطابقة المقارن (CFI)، ومؤشر تاكر- لويس (TLI)، ومؤشر المطابقة التزايدي (IFI)، ومؤشر جودة المطابقة (GFI) أن

يكون المدى المقبول لهم من ٠,٩٠ إلى ١، وأن يكون المدى المقبول للنسبة بين مربع كاي ودرجة حريتها(df/χ^2) من صفر إلى أقل من ٥ (تيغزة، ٢٠١٢، ٣٣٢- ٣٣٥)، وبالتالي فقد أظهرت نتائج نموذج التحليل العاملي التوكيدي المقترح لمقياس المرونة النفسية لدى عينة من الأمهات المحتضنات في المملكة العربية السعودية وجود تطابق بشكل ممتاز بين الفقرات والأبعاد الخاصة بكل فقرة، وقد تم استخدام الصدق العاملي التوكيدي من الدرجة الثانية؛ لأن المقياس له درجة كلية، وله خمسة أبعاد، وذلك كما في شكل (١).



شكل (١) نموذج التحليل العاملي التوكيدي لمقياس المرونة النفسية لدى عينة من الأمهات المحتضنات في المملكة العربية السعودية (ن=١٢٠).

يتبين من شكل (١) أن كل فقرة من فقرات مقياس المرونة النفسية تشبعت على العامل الخاص بها، كما أن مؤشرات حسن المطابقة تقع في المدى المقبول لها، ويمكن توضيح معاملات الانحدار المعيارية واللامعيارية لنموذج مقياس المرونة النفسية ودلالتها الإحصائية في جدول (٤)، بينما يوضح جدول (٥) مؤشرات حسن المطابقة لنموذج مقياس المرونة النفسية لدى عينة من الأمهات المحتضنات في المملكة العربية السعودية.

جدول (٤) معاملات الانحدار المعيارية واللامعيارية ودلالتها الإحصائية لتشبعات الفقرات على العامل الكامن لمقياس المرونة النفسية لدى عينة من الأمهات المحتضنات في المملكة العربية السعودية (ن=١٢٠).

العامل	<---	الفقرة	معاملات الانحدار المعيارية	معاملات الانحدار اللامعيارية	الخطأ المعياري	النسبة الحرجة	مستوى الدلالة
بُعد المثابرة	<---	فقرة ١	٠,٤٥	١,٠٠٠	–	–	–
	<---	فقرة ٣	٠,٤٥	٠,٦٢	٠,١٧	٣,٤٩	٠,٠٠١
	<---	فقرة ١٠	٠,٧٠	١,٣٩	٠,٣٢	٤,٣٣	٠,٠٠١
	<---	فقرة ١٢	٠,٦١	١,٢٣	٠,٣٠	٤,١١	٠,٠٠١
	<---	فقرة ١٣	٠,٦٤	١,٣٢	٠,٣١	٤,١٧	٠,٠٠١
	<---	فقرة ١٩	٠,٦٧	١,٣٠	٠,٣٠	٤,٢٨	٠,٠٠١
بُعد الإحساس بالمعنى	<---	فقرة ٩	٠,٧١	١,٠٠٠	–	–	–
	<---	فقرة ١١	٠,٥٥	١,٠٠	٠,١٩	٥,٠٦	٠,٠٠١
	<---	فقرة ١٥	٠,٦٠	٠,٧٨	٠,١٤	٥,٤٩	٠,٠٠١
	<---	فقرة ١٦	٠,٥٥	١,٥٧	٠,١٢	١٣,٠٨	٠,٠٠١
	<---	فقرة ١٧	٠,٥٦	٠,٤٦	٠,٠٨	٥,١٨	٠,٠٠١
بُعد الاتزان	<---	فقرة ٤	٠,٥٠	١,٠٠٠	–	–	–
	<---	فقرة ٧	٠,٦٤	١,٦٦	٠,٧٠	٢,٣٧	٠,٠٥
	<---	فقرة ١٤	٠,٥٥	٠,٨٩	٠,١٨	٤,٩٤	٠,٠٠١

العامل	<---	الفقرة	معاملات الانحدار المعيارية	معاملات الانحدار اللامعيارية	الخطأ المعياري	النسبة الحرجة	مستوى الدلالة
بُعد المرونة الذاتية	<---	فقرة ٢	٠,٦١	١,٠٠٠	–	–	–
	<---	فقرة ١٨	٠,٨٣	٢,٠١	٠,٨٧	٢,٣٠	٠,٠٥
	<---	فقرة ٢٠	٠,٤٠	١,٦٨	٠,٦٨	٢,٤٦	٠,٠٥
بُعد الثقة بالنفس	<---	فقرة ٥	٠,٥٨	١,٠٠٠	–	–	–
	<---	فقرة ٦	٠,٦٣	١,٧٥	٠,٣٤	٥,١٣	٠,٠٠١
	<---	فقرة ٨	٠,٥٨	١,٧٧	٠,٣٧	٤,٨٥	٠,٠٠١

جدول (5) مؤشرات حسن المطابقة لنموذج مقياس المرونة النفسية لدى عينة من الأمهات المحتضنات في المملكة العربية السعودية (ن= ١٢٠).

مؤشرات حسن المطابقة	القيمة والتفسير	المدى المثالي للمؤشرات
الاختبار الإحصائي كا^2 χ^2 مستوى دلالة كا^2	٢٠٤,٦٧ دالة ٠,٠٠١	أن تكون قيمة كا^2 غير دالة، وأحيانًا تكون دالة؛ يرجع ذلك إلى حجم العينة.
درجة الحرية DF	١٦٥	–
(df/ χ^2) النسبة بين كا^2 إلى درجة حريتها	١,٢٤ (ممتاز)	صفر إلى أقل من ٥
(CFI)مؤشر المطابقة المقارن	٠,٩٧ (ممتاز)	من ٠,٩٠ إلى ١
(RMSEA) مؤشر جذر متوسط مربع خطأ الاقتراب	٠,٠٤ (ممتاز)	من صفر إلى أقل من ٠,٠٨
مؤشر المطابقة التزايدي (IFI)	٠,٩٥(ممتاز)	من ٠,٩٠ إلى ١
مؤشر تاكر- لويس (TLI)	٠,٩٦ (ممتاز)	من ٠,٩٠ إلى ١
مؤشر جودة المطابقة (GFI)	٠,٩٤ (ممتاز)	من ٠,٩٠ إلى ١

يتضح من خلال جدولي (٤, ٥) أن نتائج التحليل العاملي التوكيدي من الدرجة الثانية تشير إلى أن المقياس يتمتع بنموذج قياسي ممتاز، وهذا ما أكدته مؤشرات حسن المطابقة، والتي كانت في مداها المثالي، حيث بلغت النسبة بين كا^2 إلى درجة حريتها (١,٢٤)، وكانت قيمة مؤشر المطابقة المقارن (٠,٩٧)، وبلغت قيمة مؤشر جذر متوسط مربع خطأ الاقتراب (٠,٠٤)، بينما كانت

قيمة مؤشر المطابقة التزايدي (٠,٩٥)، كما بلغت قيمة مؤشر تاكر- لويس (٠,٩٦٩٦ وكانت قيمة مؤشر جودة المطابقة (٠,٩٤)، كما تشبعت كل فقرة من فقرات المقياس على العامل العام الخاص بها، كما كانت جميع التشبعات دالة إحصائيًا؛ مما يجعلنا نطمئن إلى مدى صلاحية وملائمة النموذج الحالي في قياس المرونة النفسية لدى عينة من الأمهات المحتضنات في المملكة العربية السعودية، وبالتالي يمكن استخدامه في الدراسة الحالية.

ت- الصدق التمييزي (المقارنة الطرفية):

استخدمت الباحثتان في حساب صدق مقياس المرونة النفسية لدى عينة من الأمهات المحتضنات في المملكة العربية السعودية الصدق التمييزي (المقارنة الطرفية)، وذلك من خلال ترتيب درجات المقياس للدراسة الحالية تنازليًا، ثم اختيار ٢٥٪ الحاصلين علي أعلي الدرجات (الربيع الأعلى) و٢٥٪ الحاصلين على أقل الدرجات (الربيع الأدنى)، وبعد ذلك تم حساب الفروق بين المجموعتين باستخدام اختبار "ت"، ويوضح ذلك جدول (٦).

جدول (٦) الفروق بين الربيع الأعلى والربيع الأدنى على مقياس المرونة النفسية باستخدام اختبار "ت"T–Test لدى عينة من الأمهات المحتضنات في المملكة العربية السعودية (ن=١٢٠).

المتغيرات	الربيع	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	مستوى الدلالة
بُعد المثابرة	الأعلى	٣٠	٢٣,٨٧	٠,٣٤	٢٠,١٥	٠,٠٠١
	الأدنى	٣٠	١٨,٥٣	١,٤١		
بُعد الإحساس بالمعنى	الأعلى	٣٠	١٩,٤٣	٠,٥٠	١٢,٧٥	٠,٠٠١
	الأدنى	٣٠	١٥,٧٣	١,٥١		
بُعد الاتزان	الأعلى	٣٠	١١,٤٣	٠,٥٠	١٣,٤٦	٠,٠٠١
	الأدنى	٣٠	٨,٦٠	١,٠٤		
بُعد المرونة الذاتية	الأعلى	٣٠	١١,٩٠	٠,٣٠	٢٣,٨٥	٠,٠٠١
	الأدنى	٣٠	٧,٩٧	٠,٨٥		
بُعد الثقة بالنفس	الأعلى	٣٠	١٢,٠٠	٠,٠٠	١٢,٠٩	٠,٠٠١
	الأدنى	٣٠	٩,٨٠	٠,٩٩		
الدرجة الكلية لمقياس المرونة النفسية	الأعلى	٣٠	٧٦,٧٣	١,٢٦	١٧,٢٢	٠,٠٠١
	الأدنى	٣٠	٦٤,٢٧	٣,٧٦		

يتضح من جدول (٦) وجود فروق دالة إحصائيًا بين مجموعتي الربيع الأعلى والربيع الأدنى في المرونة النفسية وأبعادها لدى عينة من الأمهات المحتضنات في المملكة العربية السعودية؛ حيث بلغت قيمة "ت" لبُعد المثابرة وبُعد الإحساس بالمعنى وبُعد الاتزان وبُعد المرونة الذاتية وبُعد الثقة بالنفس والدرجة الكلية لمقياس المرونة النفسية (٢٠,١٥، ١٢,٧٥، ١٣,٤٦، ٢٣,٨٥، ١٢,٠٩،

١٧,٢٢) على التوالي، وهي قيم دالة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠٠١)، وكانت الفروق في اتجاه الربيع الأعلى؛ مما يدل على صدق مقياس المرونة النفسية لدى عينة من الأمهات المحتضنات في المملكة العربية السعودية، وبالتالي يمكن استخدام المقياس في الدراسة الحالية.

٢. ثبات المقياس:

استخدمت الباحثتان معامل ألفا كرونباخ وماكدونالد أوميجا ومعامل ثبات التجزئة النصفية لحساب ثبات مقياس المرونة النفسية وأبعاده لدى عينة من الأمهات المحتضنات في المملكة العربية السعودية، وتم تصحيح معامل ثبات التجزئة النصفية باستخدام معادلتي سبيرمان- برأون، وجتمان، ويوضح جدول (٧) قيم معاملات الثبات للمقياس.

جدول (٧) قيم معاملات الثبات لمقياس المرونة النفسية وأبعادها باستخدام ألفا كرونباخ وماكدونالد أوميجا والتجزئة النصفية للمقياس لدى عينة من الأمهات المحتضنات في المملكة العربية السعودية (ن=١٢٠).

مقياس المرونة النفسية وأبعادها	عدد الفقرات	معامل ألفا كرونباخ	ماكدونالد أوميجا	معامل ثبات التجزئة النصفية		
				معامل الارتباط بين النصفين	بعد التصحيح بمعادلة سبيرمان – برأون	بعد التصحيح بمعادلة جتمان
بُعد المثابرة	٦	٠,٧٦	٠,٧٧	٠,٦٣	٠,٧٧	٠,٧٧
بُعد الإحساس بالمعنى	٥	٠,٦٠	٠,٦٤	٠,٤٩	٠,٦٢	٠,٦٠
بُعد الاتزان	٣	٠,٦٤	٠,٦٦	٠,٥١	٠,٦٩	٠,٦٥
بُعد المرونة الذاتية	٣	٠,٥٥	٠,٦١	٠,٤٣	٠,٦٢	٠,٦١
بُعد الثقة بالنفس	٣	٠,٦٩	٠,٧٢	٠,٤٩	٠,٦٨	٠,٦٥
الدرجة الكلية للمقياس	٢٠	٠,٧٨	٠,٧٨	٠,٧٢	٠,٨٤	٠,٨٤

يتضح من جدول (٧) أن مقياس المرونة النفسية وأبعادها لدى عينة من الأمهات المحتضنات في المملكة العربية السعودية، وأيضًا كل بُعد من الأبعاد الخاصة بالمقياس ثابته سواء بطريقة معامل ألفا كرونباخ، أو ماكدونالد أوميجا أو بطريقة التجزئة النصفية للمقياس، مع تصحيح معامل الارتباط بين نصفي المقياس وأبعاده باستخدام "معادلة سبيرمان- برأون"، "ومعادلة جتمان"، حيث تراوحت معاملات الثبات للدرجة الكلية للمقياس ما بين (٠,٧٨- ٠,٨٤)، وبالنسبة للأبعاد تراوحت معاملات الثبات ما بين (٠,٥٥- ٠,٧٧). وتوضح النتائج السابقة أن مقياس المرونة النفسية وأبعادها لدى عينة من الأمهات المحتضنات في المملكة العربية السعودية جميعها تتمتع بمعاملات ثبات مقبولة، وبالتالي يمكن استخدامه في الدراسة الحالية.

ثالثا: مقياس النقد الذاتي مقابل الطمأنينة الذاتية المختصر self-criticizing/attacking and self-reassuring scale —Short Form إعداد سومر وآخرون (Sommers-Spijkerman et al., 2018)، ترجمة وتعريب الباحثتان:

قامت الباحثتان باختيار هذا المقياس بعد الاطلاع على عدد من المقاييس، وتكوّن هذا المقياس من (١٤) بندًا، يجيب المشارك عنها من خلال التقرير الذاتي، ليُعبّر عن أفكاره ومشاعره تجاه ذاته عندما يواجه المواقف الصعبة، أو عند الشعور بخبرات الفشل، أو وقوعه في الأخطاء، ويتم الاستجابة على بنود المقياس من خلال مقياس ليكرت الخماسي، حيث تتراوح مستويات الشدة

للإجابة عنه بين (صفر- ٤)، وتشير الدرجة (صفر) إلى لا ينطبق على أبدًا، حتى الدرجة (٤)، وتُشير إلى ينطبق على تماما.

وكان لهذا المقياس معاملات ثبات مرتفعة بطريقة ألفا كرونباخ بلغت (٠،٩٠).

إجراءات الترجمة والتقنين:

قامت الباحثتان بالاعتماد على منهجية Beaton et al (2000) لترجمة وتقنين المقياس، وذلك وفق الخصائص التالية:

- **الترجمة الأولية للمقياس:** وذلك بترجمة المقياس على يد مترجمين اثنين لغتهما الأم العربية وليدهما خبرة في اللغة الإنجليزية.
- **المواءمة بين العبارات في الترجمتين:** حيث تمت مقارنة الترجمتين واختيار الأفضل منهما للوصول إلى النسخة العربية من المقياس.
- **الترجمة العكسية:** وذلك من خلال عرض عبارات لمقياس باللغة العربية على أحد المترجمين الذي لم يسبق له الاطلاع على العبارات الأصلية، للتأكد من أن العبارات تعكس المعنى الفعلي في النسخة الأصلية للمقياس.
- **تقويم الخبراء:** تم عرض المقياس على ثلاث خبراء مختصين في المجال، وذلك لمراجعة العبارات وإعطاء الملحوظات للوصول إلى أكبر قدر من التكافؤ بين النسختين العربية والإنجليزية.
- **الدراسة الاستطلاعية:** حيث طبقت النسخة الأولية للمقياس على العينة الاستطلاعية للتأكد من فهمهم لعبارات المقياس وبدائل الإجابة، ومن ثم تم اعتماد النسخة العربية من المقياس.

الخصائص السيكومترية لمقياس النقد الذاتي في الدراسة الحالية:

تم التحقق من الخصائص السيكومترية للمقياس كما يلي:

١- صدق المقياس:

أ- صدق الاتساق الداخلي:

استخدمت الباحثتان في حساب صدق مقياس النقد الذاتي لدى عينة من الأمهات المحتضنات في المملكة العربية السعودية صدق الاتساق الداخلي؛ حيث تم حساب معاملات الارتباط بين الدرجة الكلية للمقياس والدرجة الخاصة بكل عبارة، وكذلك معاملات الارتباط بين الدرجات الخاصة بكل بُعد من الأبعاد الثلاثة والدرجة الخاصة بكل عبارة، كما حسبت معاملات الارتباط بين الدرجة الكلية للمقياس ودرجة كل بُعد من الأبعاد الثلاثة، ويوضح جدول (٨) الاتساق الداخلي لمقياس النقد الذاتي لدى عينة من الأمهات المحتضنات في المملكة العربية السعودية.

جدول (٨) نتائج صدق الاتساق الداخلي لمقياس النقد الذاتي لدى عينة من الأمهات المحتضنات في المملكة العربية السعودية (ن=١٢٠).

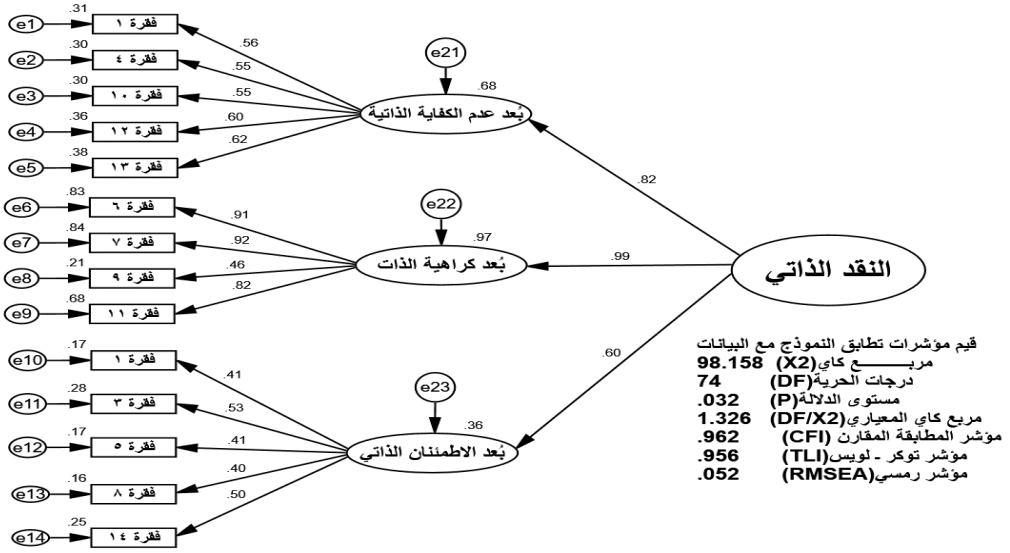
البعد	الفقرات	معاملات الارتباط		
		الفقرة مع الدرجة الكلية	الفقرة مع البعد	الدرجة الكلية مع البعد
بُعد عدم الكفاية الذاتية	٢	٠,٦٠**	٠,٦٤**	٠,٨٤**
	٤	٠,٥٧**	٠,٦٣**	
	١٠	٠,٣٦**	٠,٥٣**	
	١٢	٠,٥٩**	٠,٥٥**	
	١٣	٠,٤٥**	٠,٦٤**	
بُعد كراهية الذات	٦	٠,٥٢**	٠,٦٩**	٠,٧٨**
	٧	٠,٦٣**	٠,٧٦**	
	٩	٠,٦٣**	٠,٧٩**	
	١١	٠,٥٨**	٠,٧٩**	
بُعد الاطمئنان الذاتي	١	٠,٤٧**	٠,٥٤**	٠,٦٧**
	٣	٠,٣١**	٠,٦٣**	
	٥	٠,٣٧**	٠,٥٦**	
	٨	٠,٤٣**	٠,٥٨**	
	١٤	٠,٣٩**	٠,٥٦**	
**جميع معاملات الارتباط دالة احصائيا عند مستوى الدلالة ٠,٠١				

يتضح من جدول (٨) أن الدرجة الكلية لمقياس النقد الذاتي لدى عينة من الأمهات المحتضنات في المملكة العربية السعودية ارتبطت ارتباطًا دالًا بدرجة كل فقرة من فقرات المقياس، ودرجة كل فقرة ارتبطت ارتباطًا دالًا بدرجة البعد الذي تنتمي إليه، وكذلك ارتبطت درجة كل بُعد من أبعاد المقياس ارتباطًا دالًا بالدرجة الكلية له؛ حيث كانت جميع الفقرات دالة إحصائيًا عند مستوى(٠,٠١)؛ مما يشير إلى صدق مقياس النقد الذاتي لدى عينة من الأمهات المحتضنات في المملكة العربية السعودية عن طريق الاتساق الداخلي؛

ومما يدل على التجانس الداخلي للمقياس، وأنه صالح للاستخدام في الدراسة الحالية.

ب- الصدق البنائي:

استخدمت الباحثتان في الدراسة الحالية الصدق العاملي التوكيدي؛ للتحقق من الصدق البنائي لمقياس النقد الذاتي لدى عينة من الأمهات المحتضنات في المملكة العربية السعودية، وقد تم استخدام الصدق العاملي التوكيدي من الدرجة الثانية؛ لأن المقياس له درجة كلية، وله ثلاثة أبعاد، وذلك كما في شكل (٢).



شكل (٢) نموذج التحليل العاملي التوكيدي لمقياس النقد الذاتي لدى عينة من الأمهات المحتضنات في المملكة العربية السعودية (ن=١٢٠).

يتبين من شكل (٢) أن كل فقرة من فقرات مقياس النقد الذاتي لدى عينة من الأمهات المحتضنات في المملكة العربية السعودية تشبعت على العامل الخاص بها، كما أن مؤشرات حسن المطابقة تقع في المدى المقبول لها، ويمكن توضيح معاملات الانحدار المعيارية واللامعيارية لنموذج مقياس النقد الذاتي لدى عينة من الأمهات المحتضنات في المملكة العربية السعودية ودلالتها الإحصائية في جدول (٩)، بينما يوضح جدول (١٠) مؤشرات حسن المطابقة لنموذج مقياس النقد الذاتي لدى عينة من الأمهات المحتضنات في المملكة العربية السعودية.

جدول (٩) معاملات الانحدار المعيارية واللامعيارية ودلالتها الإحصائية لتشبعات الفقرات على العامل الكامن لمقياس النقد الذاتي لدى عينة من الأمهات المحتضنات في المملكة العربية السعودية (ن=١٢٠).

العامل	<---	الفقرة	معاملات الانحدار المعيارية	معاملات الانحدار اللامعيارية	الخطأ المعياري	النسبة الحرجة	مستوى الدلالة
بُعد عدم الكفاية الذاتية	<---	فقرة ٢	٠,٥٦	١,٠٠٠	–	–	–
	<---	فقرة ٤	٠,٥٥	٠,٩٦	٠,٢٣	٤,١١	٠,٠٠١
	<---	فقرة ١٠	٠,٥٥	٠,٥٤	٠,١٢	٤,٥٠	٠,٠٠١
	<---	فقرة ١٢	٠,٦٠	٠,٨٥	٠,٢٣	٣,٥٨	٠,٠٠١
	<---	فقرة ١٣	٠,٦٢	٠,٦٤	٠,٢٥	٢,٥١	٠,٠٥
بُعد كراهية الذات	<---	فقرة ٦	٠,٩١	١,٠٠٠	–	–	–
	<---	فقرة ٧	٠,٩٢	١,٣١	٠,١٠	١٢,٦٧	٠,٠٠١
	<---	فقرة ٩	٠,٤٦	١,٢٥	٠,٣٣	٣,٧٥	٠,٠٠١
	<---	فقرة ١١	٠,٨٢	١,٣٤	٠,١٢	١٠,٦٢	٠,٠٠١
بُعد الاطمئنان الذاتي	<---	فقرة ١	٠,٤١	١,٠٠٠	–	–	–
	<---	فقرة ٣	٠,٥٣	٠,٩٨	٠,٢٢	٤,٤٥	٠,٠٠١
	<---	فقرة ٥	٠,٤١	١,٥٩	٠,٧٧	٢,٠٥	٠,٠٥
	<---	فقرة ٨	٠,٤٠	١,٣٠	٠,٦١	٢,١٢	٠,٠٥
	<---	فقرة ١٤	٠,٥٠	١,٠٩	٠,٤٣	٢,٤٩	٠,٠٥

جدول (١٠) مؤشرات حسن المطابقة لنموذج مقياس النقد الذاتي لدى عينة من الأمهات المحتضنات في المملكة العربية السعودية (ن=١٢٠).

مؤشرات حسن المطابقة	القيمة والتفسير	المدى المثالي للمؤشرات
الاختبار الإحصائي لكا^2 χ^2 مستوى دلالة كا^2	٩٨,١٥ دالة ٠,٠٥	أن تكون قيمة كا^2 غير دالة، وأحيانًا تكون دالة؛ يرجع ذلك إلى حجم العينة.
درجة الحرية DF	٧٤	–
(النسبة بين كا^2 إلى درجة حريتها χ^2/df)	١,٣٢ (ممتاز)	صفر إلى أقل من ٥
(CFI)مؤشر المطابقة المقارن	٠,٩٦ (ممتاز)	من ٠,٩٠ إلى ١
(RMSEA) مؤشر جذر متوسط مربع خطأ الاقتراب	٠,٠٥ (ممتاز)	من صفر إلى أقل من ٠,٠٨
مؤشر المطابقة التزايدي (IFI)	٠,٩٤(ممتاز)	من ٠,٩٠ إلى ١
مؤشر تاكر– لويس (TLI)	٠,٩٥ (ممتاز)	من ٠,٩٠ إلى ١
مؤشر جودة المطابقة (GFI)	٠,٩٢ (ممتاز)	من ٠,٩٠ إلى ١

يتضح من خلال جدولي (٩, ١٠) أن نتائج التحليل العاملي التوكيدي من الدرجة الثانية تشير إلى أن المقياس يتمتع بنموذج قياسي ممتاز، وهذا ما أكدته مؤشرات حسن المطابقة، والتي كانت في مداها المثالي، حيث بلغت النسبة بين كا^2 إلى درجة حريتها (١,٣٢)، وكانت قيمة مؤشر المطابقة المقارن (٠,٩٦)، وبلغت قيمة مؤشر جذر متوسط مربع خطأ الاقتراب (٠,٠٥)، بينما كانت قيمة مؤشر المطابقة التزايدي (٠,٩٤)، كما بلغت قيمة مؤشر تاكر– لويس (٠,٩٥)، وكانت قيمة مؤشر جودة المطابقة (٠,٩٢)، كما تشبعت كل فقرة من فقرات المقياس على العامل العام الخاص بها، كما كانت جميع التشبعات دالة إحصائيًا؛ مما يجعلنا نطمئن إلى مدى صلاحية وملائمة النموذج الحالي في قياس النقد الذاتي لدى عينة من الأمهات المحتضنات في المملكة العربية السعودية، وبالتالي يمكن استخدامه في الدراسة الحالية.

ت- الصدق التمييزي (المقارنة الطرفية):

استخدمت الباحثتان في حساب صدق مقياس النقد الذاتي لدى عينة من الأمهات المحتضنات في المملكة العربية السعودية الصدق التمييزي (المقارنة الطرفية)، وذلك من خلال ترتيب درجات المقياس للدراسة الحالية تنازليًا، ثم اختيار ٢٥٪ الحاصلين علي أعلي الدرجات (الربيع الأعلى) و٢٥٪ الحاصلين على أقل الدرجات (الربيع الأدنى)، وبعد ذلك تم حساب الفروق بين المجموعتين باستخدام اختبار "ت"، ويوضح ذلك جدول (١١).

جدول (١١) الفروق بين الربيع الأعلى والربيع الأدنى على مقياس النقد الذاتي باستخدام اختبار "ت"T-Test لدى عينة من الأمهات المحتضنات في المملكة العربية السعودية (ن=١٢٠).

المتغيرات	الربيع	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	مستوى الدلالة
بُعد عدم الكفاية الذاتية	الأعلى	٣٠	١١,٤٠	٢,٣٤	٢٠,٦١	٠,٠٠١
	الأدنى	٣٠	١,٣٧	١,٢٧		
بُعد كراهية الذات	الأعلى	٣٠	٤,٠٧	٢,٨٥	٧,٨١	٠,٠٠١
	الأدنى	٣٠	٠,٠٠	٠,٠٠		
بُعد الاطمئنان الذاتي	الأعلى	٣٠	٦,٤٣	٢,٤٢	١٤,٠٣	٠,٠٠١
	الأدنى	٣٠	٠,١٧	٠,٣٨		
الدرجة الكلية لمقياس للنقد الذاتي	الأعلى	٣٠	١٩,١٣	٦,٧١	١٢,٧٠	٠,٠٠١
	الأدنى	٣٠	٣,١٠	١,٦٧		

يتضح من جدول (١١) وجود فروق دالة إحصائيًا بين مجموعتي الربيع الأعلى والربيع الأدنى في المرونة النفسية وأبعادها لدى عينة من الأمهات المحتضنات في المملكة العربية السعودية؛ حيث بلغت قيمة "ت" لبُعد عدم الكفاية الذاتية، وبُعد كراهية الذات، وبُعد الاطمئنان الذاتي والدرجة الكلية لمقياس للنقد الذاتي (٢٠,٦١، ٧,٨١، ١٤,٠٣، ١٢,٧٠) على التوالي، وهي قيم دالة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠٠١)، وكانت الفروق في اتجاه الربيع الأعلى؛ مما يدل على صدق مقياس المرونة النفسية لدى عينة من الأمهات المحتضنات في المملكة العربية السعودية، وبالتالي يمكن استخدام المقياس في الدراسة الحالية.

٢- ثبات المقياس:

استخدمت الباحثتان معامل ألفا كرونباخ وماكدونالد أوميجا، ومعامل ثبات التجزئة النصفية لحساب ثبات مقياس النقد الذاتي وأبعاده لدى عينة من الأمهات المحتضنات في المملكة العربية السعودية، وتم تصحيح معامل ثبات التجزئة النصفية باستخدام معادلتي سبيرمان- برأون، وجتمان، ويوضح جدول (١٢) قيم معاملات الثبات للمقياس.

جدول (١٢) قيم معاملات الثبات لمقياس النقد الذاتي وأبعاده باستخدام ألفا كرونباخ وماكدونالد أوميجا والتجزئة النصفية للمقياس لدى عينة من الأمهات المحتضنات في المملكة العربية السعودية (ن=١٢٠).

مقياس النقد الذاتي وأبعاده	عدد الفقرات	معامل ألفا كرونباخ	ماكدونالد أوميجا	معامل ثبات التجزئة النصفية		
				معامل الارتباط بين النصفين	بعد التصحيح بمعادلة سبيرمان – برأون	بعد التصحيح بمعادلة جتمان
بُعد عدم الكفاية الذاتية	٥	٠,٦٤	٠,٦٤	٠,٤٩	٠,٦٦	٠,٦٤
بُعد كراهية الذات	٤	٠,٦٥	٠,٦٣	٠,٤٩	٠,٦٦	٠,٥٩
بُعد الاطمئنان الذاتي	٥	٠,٦٦	٠,٦٥	٠,٤٨	٠,٦٤	٠,٦١
الدرجة الكلية للمقياس	١٤	٠,٧١	٠,٧٠	٠,٥٧	٠,٧٣	٠,٧٢

يتضح من جدول (١٢) أن مقياس النقد الذاتي وأبعاده لدى عينة من الأمهات المحتضنات في المملكة العربية السعودية، وأيضًا كل بُعد من الأبعاد الخاصة بالمقياس ثابته سواء بطريقة معامل ألفا كرونباخ، أو ماكدونالد أوميجا أو بطريقة التجزئة النصفية للمقياس، مع تصحيح معامل الارتباط بين نصفي المقياس وأبعاده باستخدام "معادلة سبيرمان– برأون"، "ومعادلة جتمان"، حيث تراوحت معاملات الثبات للدرجة الكلية للمقياس ما بين (٠,٧٠– ٠,٧٣)، وبالنسبة للأبعاد تراوحت معاملات الثبات ما بين (٠,٥٩– ٠,٦٦). وتوضح النتائج السابقة أن مقياس النقد الذاتي وأبعاده لدى عينة من الأمهات المحتضنات في المملكة العربية السعودية جميعها تتمتع بمعاملات ثبات مقبولة، وبالتالي يمكن استخدامه في الدراسة الحالية.

إجراءات الدراسة:

بعد الاطلاع على الدراسات السابقة وصياغة مشكلة الدراسة وأهدافها التي سوف يتم تطبيقها في الدراسة تم تحديد المقاييس وتم ترجمة احداها وعرضها على مجموعة من المحكمين للتأكد من وضوح العبارة والتحقق من الخصائص السيكومترية وصلاحية استخدامها، كما تم إكمال إجراءات التوجيه للتطبيق على العينة، وتم تطبيق أدوات الدراسة عليهن، وعند الأنتهاء كليًا من التطبيق تم تصحيح المقاييس التي يتم من خلالها الإجابة على التساؤلات، وذلك بإدخال البيانات وإجراء التحليلات الإحصائية، ومن ثم عرض النتائج وتفسيرها ومناقشتها وكتابة التوصيات.

الأساليب الإحصائية:

استخدمت الباحثتان برنامج SPSS وبرنامج AMOS وذلك لتحقيق أهداف الدراسة والإجابة عن تساؤلاتها، حيث تم استخدام الأساليب الإحصائية التالية:

- صدق الاتساق الداخلي، الصدق البنائي، الصدق التمييزي للتحقق من صدق المقاييس.
- معامل ثبات ألفا كرونباخ ومعامل أوميجا، ومعامل ثبات التجزئة النصفية للتحقق من ثبات أدوات الدراسة.
- الإحصاء الوصفي باستخدام التكرارات، والنسب المئوية، والمتوسطات، والانحرافات.

- معامل ارتباط بيرسون للتحقق من الاتساق الداخلي للمقاييس؛ بالإضافة للتحقق من العلاقة الارتباطية بين متغيرات الدراسة.
- اختبار (ت) لعينتين مستقلتين لاختبار الفروق بين عينة الدراسة عند تقسيمها إلى مجموعتين وفقا للمتغيرات الديموغرافية.
- اختبار ولكوكسون للعينة الواحدة One Sample، واختبار كروسكال ويلز للتحقق من وجود فروق.

نتائج الدراسة ومناقشتها:

قبل عرض نتائج الدراسة ولتحديد الطرق الإحصائية المناسبة تم حساب المتوسطات، والانحرافات المعيارية، وقيم الالتواء، والتفلطح الخاصة بمتغيرات الدراسة الحالية لدى عينة من الأمهات المحتضنات في المملكة العربية السعودية؛ للتحقق من اعتدالية توزيع درجات عينة الدراسة الحالية، وانتمائها للمجتمع الطبيعي المأخوذة منه، ويتضح ذلك في جدول (١٣) الإحصاء الوصفي لمتغيري الدراسة الحالية لدى عينة من الأمهات المحتضنات في المملكة العربية السعودية.

جدول (١٣) الإحصاء الوصفي لمتغيري الدراسة الحالية لدى عينة من الأمهات المحتضنات في المملكة العربية السعودية (ن= ٢١٠).

المتغيرات	أقل درجة	أعلى درجة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الالتواء	التفلطح
المرونة النفسية	٥٥	٨٠	٧١,٠٢	٥,١٣	٠,٨٣	٠,٥١
النقد الذاتي	٠	٤٠	٩,٧٥	٦,٥٢	١,٦٢	٤,٣١

يتبين من جدول (١٣) السابق من خلال المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، وقيم الالتواء، والتفلطح لمتغيري الدراسة الحالية لدى عينة من الأمهات المحتضنات في المملكة العربية السعودية أن متغير النقد الذاتي غير موزع توزيعًا اعتداليًا؛ حيث زاد معامل الالتواء عن ± ١,٦٢ للنقد الذاتي، وهو ما يشير إلى أن عينة الدراسة الحالية غير موزعة توزيعًا اعتداليًا، وإلى اطمئنان الباحثتين لاستخدام الطرق الإحصائية المناسبة، وبناء على ذلك تم استخدام الأساليب الإحصائية اللابارامترية، وفيما يلي عرض تفسير نتائج الدراسة ومناقشتها.

تفسير ومناقشة نتائج التساؤل الأول:

نص التساؤل الأول على "**ما مستوى المرونة النفسية لدى عينة الدراسة؟**"؛ وللتحقق من صحة هذا التساؤل؛ تم إجراء اختبار ولكوكسون للعينة الواحدة One Sampleلمعرفة ما إذا كانت توجد فروق دالة إحصائيًا بين وسيط درجات المرونة النفسية لدى عينة من الأمهات المحتضنات في المملكة العربية السعودية والوسيط الفرضي. ثم قامت الباحثتان بمعرفة الوسيط الفرضي من خلال ٥٠٪ من درجة أعلى قيمة في الدرجة الكلية للمرونة النفسية، وهي (٤٠)، ثم تم تطبيق اختبار ولكوكسون للعينة الواحدة؛ للتحقق من دلالة الفرق بين الوسيط الحسابي والوسيط الفرضي لإيجاد مستوى المرونة النفسية لدى عينة الدراسة الحالية، والجدول التالي يوضح هذه النتائج.

جدول (١٤) مستوى المرونة النفسية لدى عينة من الأمهات المحتضنات في المملكة العربية السعودية (ن= ٢١٠).

المتغير	عدد العبارات	الوسيط الحسابي	الخطأ المعياري	الوسيط الفرضي	قيمة ولكوكسون	حجم الأثر	النسبة الحرجة	المستوى
الدرجة الكلية للمرونة النفسية	٢٠	٧١,٥٠	٨٨١,٠٩	٤٠	٢٢,١٥	٠,٨٩	١٢,٥٧***	مرتفع
*** دالة إحصائيا عند مستوى دلالة ٠,٠٠١ ≤ ٠,٠٩ تأثير كبير.								

يتضح من جدول (١٤) وجود مستوى مرتفع من المرونة النفسية لدى عينة من الأمهات المحتضنات في المملكة العربية السعودية؛ حيث كان الوسيط الحسابي لأفراد العينة على الدرجة الكلية للمرونة النفسية (٧١,٥٠)، وهو أعلى من الوسيط الفرضي للدرجة الكلية للمرونة النفسية (٤٠)، وأن قيمة النسبة الحرجة لأفراد العينة بلغت (١٢,٥٧)، وهي قيمة دالة إحصائيًّا عند مستوى (٠,٠٠١)، كما بلغت قيم حجم الأثر (٠,٨٩)، وهي قيمة تدل على أن حجم الأثر كبير.

تدعم هذه النتيجة ما جاء في دراسة (النجار والمهدي، ٢٠٢١) التي توصلت إلى ارتفاع مستوى المرونة لدى أمهات ذوي الإعاقة العقلية، و يمكن تفسير هذه النتيجة من خلال المعايير النفسية الدقيقة التي تتبعها إدارة الأسر الكافلة الممثلة لوزارة الموارد البشرية و التنمية الاجتماعية في المملكة العربية السعودية لقبول طلب الأسرة للاحتضان (جمعية الوداد، ٢٠٢٣) مع وضع الاعتبار الأكبر على الكفاءة الشخصية النفسية للأم عند قبول طلب الأسرة للاحتضان، بالإضافة إلى أن معايير اختيار الأسر المحتضنة تضع في الأولوية الأسر غير المنجبة

مما جعل غالبية افراد العينة هي في الحقيقة من الأسر التي واجهت صعوبات في الإنجاب، وبسبب هذه الظروف القاسية قد تطورت لدى الأمهات مهارات للتعامل مع الأزمات، والظروف الصعبة، والضغوط والصدمات التي قد يواجهونها، مما جعلهن أكثر قدرة على التكيف مع ظروف الحياة الصعبة، وكما أوضح McCracken (2024) أن مثل هذا التكيف يساهم على استمرارية ونمو المرونة النفسية لدى الأفراد؛ حيث يستطيعون تطوير إستراتيجيات ومهارات للتأقلم تجعلهم يحافظون على هدوئهم وتركيزهم أثناء الأزمة، ويمضون قدمًا دون عواقب سلبية طويلة المدى.

تفسير ومناقشة نتائج التساؤل الثاني:

نص التساؤل الثاني على "**ما مستوى النقد الذاتي لدى عينة الدراسة؟**"؛ وللتحقق من صحة هذا التساؤل؛ تم إجراء اختبار ولكوكسون للعينة الواحدة One Sample لمعرفة ما إذا كانت توجد فروق دالة إحصائيًا بين وسيط درجات النقد الذاتي لدى عينة من الأمهات المحتضنات في المملكة العربية السعودية والوسيط الفرضي. ثم قامت الباحثتان بمعرفة الوسيط الفرضي من خلال ٥٠٪ من درجة أعلى قيمة في الدرجة الكلية للنقد الذاتي، وهي (٢٠) للدرجة الكلية للنقد الذاتي، ثم تم تطبيق اختبار ولكوكسون للعينة الواحدة؛ للتحقق من دلالة الفرق بين الوسيط الحسابي والوسيط الفرضي لإيجاد مستوى النقد الذاتي لدى عينة الدراسة الحالية، ويوضح جدول (١٥) هذه النتائج

جدول (١٥) مستوى النقد الذاتي لدى عينة من الأمهات المحتضنات في المملكة العربية السعودية (ن= ٢١٠).

المتغير	عدد العبارات	الوسيط الحسابي	الخطأ المعياري	الوسيط الفرضي	قيمة ولكوكسون	حجم الأثر	النسبة الحرجة	المستوى
الدرجة الكلية للنقد الذاتي	١٤	٨	٨٥٦,٠٢	٢٠	٨١٢,٥٠	٠,٧٩	-١١,٥٠***	منخفض
*** دالة إحصائيا عند مستوى دلالة ٠,٠٠١ ≤ ٠,٠٩ تأثير كبير.								

يتضح من جدول (١٥) وجود مستوى منخفض من النقد الذاتي لدى عينة من الأمهات المحتضنات في المملكة العربية السعودية؛ حيث كان الوسيط الحسابي لأفراد العينة على الدرجة الكلية للنقد الذاتي (٨)، وهو أقل من الوسيط الفرضي (٢٠)، وأن قيمة النسبة الحرجة لأفراد العينة بلغت (١١,٥٠)، وهي قيمة دالة إحصائيًّا عند مستوى (٠,٠٠١)، كما بلغت قيم حجم الأثر (٠,٧٩)، وهي قيمة تدل على أن حجم الأثر كبير.

نجد أن هذه النتيجة التي لا تتوافق مع نتيجة دراسة (Brassel et al., 2020) التي توصلت إلى زيادة النقد الذاتي لدى أمهات الأطفال الرضع بشكل كبير، ويمكن تفسير ذلك في ضوء اختلاف أعمار الأطفال لدى الأمهات المحتضنات من أفراد العينة فلا يقعون جميعهم في عمر الرضاعة، كما يدعم هذه النتيجة من وجود مستوى منخفض من النقد الذاتي لدى أفراد العينة نتيجة الفرض الأول التي توصلت إلى وجود مستوى مرتفع من المرونة النفسية، وهذا ما أكدته دراسة (Hölling, 2020) التي توصلت إلى وجود علاقة ارتباطية سلبية بين المتغيرين؛ حيث أن امتلاك الفرد لدرجة عالية من المرونة النفسية التي تساعد على التكيف

وتطوير استراتيجيات فعالة في مواجهة الأزمات يساهم في خفض النقد الذاتي القاسي على الذات في مواقف الفشل و الخطأ والخبرات الصعبة، يمكن الإشارة هنا أيضا إلى المعايير النفسية الدقيقة التي تتبعها إدارة الأسر الكافلة الممثلة لوزارة الموارد البشرية والتنمية الاجتماعية في المملكة العربية السعودية لقبول طلب الأسرة للاحتضان (جمعية الوداد، ٢٠٢٣) مع وضع الاعتبار الأكبر على الكفاءة الشخصية النفسية للأم عند قبول طلب الأسرة للاحتضان، بالإضافة للاختبارات النفسية و التقييم النفسي الدقيق للتحقق من الخلو من الاضطرابات النفسية ومن الكفاءة الشخصية قبل الموافقة على طلبها للاحتضان، فكفاءة الفرد النفسية تؤثر في ردود أفعاله الانفعالية والمعرفية التي منها مستوى النقد الذاتي السلبي الذي قد يكون احدى مؤشرات الاضطرابات النفسية (الشقران وآخرون، ٢٠٢١).

كما أن هذه النتيجة لا تتطابق مع الملاحظة الميدانية من خلال احتكاكي المباشر مع الأسر كأخصائية نفسية تقدم الخدمات النفسية للأسر المحتضنة من خلال العمل مع جمعية الوداد الخيرية، فمن خلال الاستشارات النفسية لوحظ وجود مستوى مرتفع من النقد الذاتي لدى الأمهات المحتضنات تجاه أدائهن الوالدي ومسؤولياتهن تجاه أطفالهن بالاحتضان، وربما يعود ذلك إلى أن المقياس المتبع في الدراسة الحالية يهدف لقياس النقد الذاتي بشكل عام، ولا يرتبط بشكل مباشر بالنقد الذاتي الأمومي فقط، كما أنه قد يظهر المستوى المرتفع من النقد الذاتي لدى الأمهات المحتضنات تجاه مسؤولياتهن الوالدية في بداية

احتضانهن بسبب حداثة التجربة و يتلاشى مع مرور الوقت، وهذا مالم يتم التحقق منه سابق افي الميدان المهني.

تفسير ومناقشة نتائج التساؤل الثالث:

نص التساؤل الثالث على "**ما نوع العلاقة الارتباطية بين المرونة النفسية والنقد الذاتي في ظل الأزمات التي تواجهها عينة من الأمهات المحتضنات في المملكة العربية السعودية؟**"؛ وللاجابة علي هذا التساؤل تم استخدام معامل ارتباط سبيرمان، وبلغ معامل ارتباط سبيرمان بين المتغيرين (-٠,٤٠**)، وهي علاقة عكسية مما يعني وجود علاقة ارتباطية سلبية ذات دلالة إحصائية، أي أنه كلما زادت درجة المرونة النفسية قلّت درجة النقد الذاتي.

تدعم هذه النتيجة نتيجة التساؤل الأول و الثاني؛ حيث ظهر لدى عينة الدراسة الحالية مستوى مرتفع من المرونة النفسية في مقابل مستوى منخفض من النقد الذاتي لديها، أي أنه كلما زادت المرونة النفسية انخفض النقد الذاتي، حققت هذه النتيجة اتساقًا مع نتائج الدراسات السابقة، حيث توافقت مع دراسة (Hölling, 2020) التي توصلت إلى وجود علاقة ارتباطية سلبية بين المتغيرين، إضافة إلى دراسة (O'Boyle-Finnegan et al., 2022) ودراسة (النجار والمهدي، ٢٠٢١) التي توصلت إلى وجود علاقة ارتباطية إيجابية بين المرونة النفسية و العطف على الذات الذي هو نقيض للنقد الذاتي، وتنميته تتطلب خفض النقد الذاتي القاسي وكلاهما يُعدان عامل مرونة قوي عند مواجهة الشدائد (Sabir et al., 2018)، ويدعم ذلك دراسة (محمد، ٢٠٢٢) التي أكدت على العلاقة الارتباطية السلبية بين النقد الذاتي و العطف على الذات،

ويمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء أن الفرد عندما يتعرض لأحداث الحياة يكون لديه الفرصة للاختيار شعورياً أو لا شعورياً التعامل مع المحن التي تعترضه، وبوجود المرونة النفسية لدى الفرد يكون لديه القدرة والبصيرة في مواجهة الأزمات (McCracken. 2024)، فالمرونة تفترض سلوكًا ديناميكيا ونشطاً، فالشخص المرن قادر على التكيف مع عالم معقد وسريع التغير، ويتحمل ضغوطاً وصعوبات كبيرة دون أن يفقد الحماس والانفتاح والحساسية، مع قدرته على الاحتفاظ بنظرة إيجابية إلى الذات و الثقة في قدراته وإمكانياته الخاصة والقبول لمشاعره وأفعاله (Sarbassova et al., 2023)، الأمر الذي يتعارض مع النقد الذات القاسي الذي يقلل من ثقة الفرد بنفسه، فالبتالي يقلل من مهاراته التكيفية في مواجهة الأزمات(Campos et al, 2010)، إضافة إلى أنه يؤدي إلى الشعور بالألم والمعاناة بدلا من تحدي مواقف الأزمات و التعايش الإيجابي معها (محمد، ٢٠٢٢)، الأمر الذي يؤكد على أنه كلما امتلكت الأم المحتضنة مرونة نفسية وقدرة على مواجهة الشدائد بانفتاح وقبول للذات والتزام بالعمل قل لديها النقد الذاتي السلبي الذي يخفض من القدرة التكيفية، ويجعلها تواجه صعوبة في مواجهة الأزمات التي تتعرض لها.

تدعم مثل هذه النتيجة فعالية وفكرة علم النفس الإيجابي وعلاجات الموجة الثالثة، من خلال فهم العلاقة بين المتغيرات التي تدعم النمو والمقاومة في ظل الأزمات و بين نظائرها، ففهم العلاقة بين المرونة النفسية والنقد الذاتي يمكن أن يساهم في تطوير استراتيجيات فعالة للتعامل مع الأزمات التي قد تواجه الأمهات، حيث أن كلا المتغيرين يرتبطان بالتجربة الوالدية، ويتفاعلان بالتأثير

على أداء الأمهات بالاحتضان، فحين تتمكن الأم من امتلاك مهارات المرونة النفسية قد يؤدي ذلك إلى إدارة أفضل للمواقف الصعبة داخل الأسرة، وبالتالي المساهمة في انخفاض مستويات النقد الذاتي.

تفسير ومناقشة نتائج التساؤل الرابع:

نص التساؤل الرابع على "**ما أكثر الأزمات انتشارًا لدى عينة الدراسة؟**"؛ وللتحقق من صحة هذا التساؤل تم حساب التكرارات والنسبة المئوية للأزمات لدى عينة من الأمهات المحتضنات في المملكة العربية السعودية، وذلك كما في جدول (١٦).

جدول (١٦) التكرارات والنسبة المئوية للأزمات لدى عينة من الأمهات المحتضنات في المملكة العربية السعودية (ن=٢١٠).

المتغيرات	التكرارات	النسبة المئوية	الترتيب
أزمة عدم القدرة على الإنجاب	١٨٠	٪٨٥,٧	١
أزمة انخفاض الدعم الاجتماعي	٥٢	٪٢٤,٨	٢
الأزمة الاقتصادية	٢٥	٪١١,٩	٣
أزمة الوصمة الاجتماعية	٢٠	٪٩,٥٢	٤
أزمة تغير التكوين الأسري	١٦	٪٧,٦	٥
الأزمة الصحية الجسدية	٩	٪٤,٣	٦
الأزمة النفسية	٩	٪٤,٣	٦

يتضح من جدول (١٦) أن أزمة عدم القدرة على الإنجاب هي الأزمة الأكثر انتشارًا لدى عينة من الأمهات المحتضنات في المملكة العربية السعودية؛ حيث كانت التكرارات لأزمة عدم القدرة على الإنجاب (١٨٠)، وبنسبة مئوية قدرها (٨٥,٧٪)، وهي أعلى من التكرارات لكل من الأزمة الصحية الجسدية والأزمة النفسية والأزمة الاقتصادية وأزمة تغير التكوين الأسري وأزمة انخفاض الدعم

الاجتماعي وأزمة الوصمة الاجتماعية التي بلغت (٩، ٩، ٢٥، ١٦، ٥٢، ٢٠) على التوالي، وبنسبة مئوية قدرها (٤,٣٪، ٤,٣٪، ١١,٩٪، ٧,٦٪، ٢٤,٨٪، ٩,٥٢) على التوالي.

ويتضح من ذلك أن أكثر الأزمات التي تعاني منها الأمهات المحتضنات في المملكة العربية السعودية هي أزمة عدم القدرة على الإنجاب، ويمكن تفسير ذلك في ضوء أن أزمة عدم القدرة على الإنجاب أزمة عالمية حيث جاء في تقرير منظمة الصحة العالمية (٢٠٢٣) أن العقم يصيب أعدادا كبيرة من الأشخاص في مرحلة من مراحل حياتهم، ويعاني من العقم نحو ١٧,٥٪ من البالغين، أي نحو شخص واحد من كل ستة أشخاص في العالم، وهو ما يشير إلى الحاجة الماسة إلى زيادة إتاحة الخدمات الطبية والحلول البديلة، ومن ذلك المنطلق نجد أن معايير اختيار الأسر المحتضنة في المملكة العربية السعودية تضع في الأولوية الأسر غير المنجبة للمساهمة في حل مشكلة عدم القدرة على الإنجاب لديها بحلول بديلة للتدخل الطبي، مما جعل غالبية أفراد العينة هي في الحقيقة من الأسر التي واجهت صعوبات في الإنجاب، وبذلك فالاحتضان لا يقتصر على كونه حياة لطفل فاقد الرعاية الوالدية فقط بل يتعدى ذلك إلى أنه حياة لأسرة بلا طفل، فهو بمثابة إحدى الحلول المتاحة للأسر التي واجهت صعوبات في الإنجاب إما بعقم أولي أو ثانوي، وقد استكشفت العديد من الدراسات كيف يمثل الاحتضان داخل الأسرة مسارًا مقبولًا ثقافيًا ودينيًا لتكوين الأسرة للأزواج الذين لا يستطيعون الإنجاب (Lockerbie, 2014; Malave, 2015)، وتعتبر مشكلة عدم القدرة على الإنجاب إحدى الأزمات التي تؤثر على الحالة النفسية

لدى الأم، فقد تشعر النساء التي يواجهن صعوبات في الإنجاب بالحزن نتيجة فقدان الافتراض المسلم به أن كونك امرأة يعني أنه يمكنك إنجاب الأطفال، مما يجعلهن يسعين في محاولة علاج هذه الأزمة طبيًا أو من خلال حلول بديلة مثل: الاحتضان سعيًا لتعويض الرغبة في الأمومة (Lockerbie, 2014)، ويتضح ذلك في كيفية قيام الأمهات المحتضنات بتقريب تجربة الاحتضان بتجربة الحمل باستخدام استعارات الحمل لوصف عملية الاحتضان حيث يقال إن الأطفال المحتضنين ينمون في قلب المرأة بدلاً من رحمها.

ويمكن تفسير انخفاض الأزمات الأخرى مقارنة بأزمة عدم القدرة على الإنجاب بالمعايير الدقيقة التي تتبعها إدارة الأسر الكافلة الممثلة لوزارة الموارد البشرية والتنمية الاجتماعية في المملكة العربية السعودية لقبول طلب الأسرة للاحتضان (جمعية الوداد، ٢٠٢٣)؛ حيث تهتم بالتقييم الدقيق للصحة النفسية والجسدية، وتشترط قبول جميع أفراد الأسرة من قرابة الدرجة الأولى للزوجين بهدف أن تحظى الأسرة بأكبر قدر من الدعم الاجتماعي من الأسرة المقربة، كما تضع معايير مالية تتحقق من امتلاك الأسرة لصافي دخل يتوافق مع مستوى الكفاية في المجتمع السعودي أو يفوقه.

نتائج التساؤل الخامس:

نص التساؤل الخامس على "**هل توجد فروق في المرونة النفسية بين متوسطات رتب درجات أفراد العينة وفقًا لـ (العمر، المستوى التعليمي، إنجاب أبناء آخرين) لدى عينة من الأمهات المحتضنات في المملكة العربية السعودية؟**"، وللإجابة على هذا التساؤل تم استخدام اختبار كروسكال ويلز؛ لمعرفة الفروق وفقًا للعمر في المرونة النفسية، كما في جدول (١٧)، ووفقًا للمستوى التعليمي في المرونة النفسية، كما في جدول (١٩)، بينما يوضح جدول (٢٠) الفروق وفقًا لإنجاب أبناء آخرين باستخدام مان ويتني في المرونة النفسية.

جدول (١٧) الفروق بين متوسط رتب درجات المرونة النفسية وفقًا للعمر (أقل من ٣٠ عامًا/ من ٣٠– ٣٩ عامًا/ من ٤٠– ٤٩ عامًا/ من ٥٠ عامًا فأكثر) لدى عينة من الأمهات المحتضنات في المملكة العربية السعودية (ن= ٢١٠).

المتغير	العمر	العدد	متوسط الرتب	قيمة كروسكال ويلز	مستوي الدلالة	حجم الأثر
الدرجة الكلية للمرونة النفسية	أقل من ٣٠ عامًا	٣	١٦٠,٣٣	٩,٥٣	٠,٠٢*	٠,٦٦
	من ٣٠– ٣٩ عامًا	١٠٠	١١١,١٦			
	من ٤٠– ٤٩ عامًا	٩٤	١٠٣,٤٦			
	من ٥٠ عامًا فأكثر	١٣	٦٤,٠٠			
NS غير دالة إحصائيًا. * دالة عند مستوى ٠,٠٥. ≤ ٠,٠٩ تأثير كبير.						

يتضح من جدول (١٧) وجود فروق دالة إحصائيًا في الدرجة الكلية للمرونة النفسية لدى عينة من الأمهات المحتضنات في المملكة العربية السعودية وفقًا لمتغير العمر (أقل من ٣٠ عامًا/ من ٣٠- ٣٩ عامًا/ من ٤٠- ٤٩ عامًا/ من ٥٠ عامًا فأكثر)؛ حيث كانت قيمة كروسكال ويلز (٩,٥٣)، وهي قيمة دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة (٠,٠٥)، كما بلغت قيمة حجم الأثر (٠,٦٦)، وهي قيمة تدل على أن حجم الأثر كبير؛ ولمعرفة اتجاه الفروق وفقًا لمتغير العمر (أقل من ٣٠ عامًا/ من ٣٠- ٣٩ عامًا/ من ٤٠- ٤٩ عامًا/ من ٥٠ عامًا فأكثر) ؛ تم استخدام اختبار مان- ويتني Mann- Test Whitney"للأزواج المستقلة، كما في جدول (١٨).

جدول (١٨) الفروق بين متوسط رتب الدرجة الكلية للمرونة النفسية وفقًا للعمر (أقل من ٣٠ عامًا/ من ٣٠- ٣٩ عامًا/ من ٤٠- ٤٩ عامًا/ من ٥٠ عامًا فأكثر) لدى عينة من الأمهات المحتضنات في المملكة العربية السعودية (ن=٢١٠).

المتغير	العمر	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة (z)	قيم مستويات الدلالة
الدرجة الكلية للمرونة النفسية	أقل من ٣٠ عامًا	٧٦,٥٠	٢٢٩,٥٠	١,٤٦	NS٠,١٥
	من ٣٠- ٣٩ عامًا	٥١,٢٦	٥١٢٦,٥٠		
	أقل من ٣٠ عامًا	٧٤,٣٣	٢٢٣,٠٠	١,٥٩	NS٠,١١
	من ٤٠- ٤٩ عامًا	٤٨,١٩	٤٥٣٠,٠٠		
	أقل من ٣٠ عامًا	١٣,٥٠	٤٠,٥٠	٢,٠٢	*٠,٠٤
	من ٥٠ عامًا فأكثر	٧,٣٥	٩٥,٥٠		
	من ٣٠- ٣٩ عامًا	١٠٠,٩٠	١٠٠٨٩,٥٠	٠,٨٧	NS٠,٣٨
	من ٤٠- ٤٩ عامًا	٩٣,٨٩	٨٨٢٥,٥٠		
	من ٣٠- ٣٩ عامًا	٦٠,٠٠	٦٠٠٠,٥٠	٢,٧١	**٠,٠٠٧
	من ٥٠ عامًا فأكثر	٣٣,٨٨	٤٤٠,٥٠		
	من ٤٠- ٤٩ عامًا	٥٦,٣٨	٥٣٠٠,٠٠	٢,١٤	*٠,٠٣
	من ٥٠ عامًا فأكثر	٣٦,٧٧	٤٧٨,٠٠		
NSغير دالة إحصائيًا. * دالة عند مستوى ٠,٠٥. ** دالة عند مستوى ٠,٠١.					

يتضح من جدول (١٨) عدم وجود فروق دالة إحصائيًا بين العمر أقل من ٣٠ عامًا والعمر من ٣٠- ٣٩ عامًا، والعمر أقل من ٣٠ عامًا والعمر من ٤٠- ٤٩ عامًا، والعمر من ٣٠- ٣٩ عامًا والعمر من ٤٠- ٤٩ عامًا في الدرجة الكلية للمرونة النفسية لدى عينة من الأمهات المحتضنات في المملكة العربية السعودية؛ حيث كانت قيم (Z) وفقًا للعمر أقل من ٣٠ عامًا والعمر من ٣٠- ٣٩ عامًا، والعمر أقل من ٣٠ عامًا والعمر من ٤٠- ٤٩ عامًا، والعمر من ٣٠- ٣٩ عامًا والعمر من ٤٠- ٤٩ عامًا في الدرجة الكلية للمرونة النفسية (١,٤٦، ١,٥٩) على التوالي، وهي قيم غير دالة إحصائيًا، بينما توجد فروق دالة إحصائيًا بين العمر أقل من ٣٠ عامًا والعمر من ٥٠ عامًا فأكثر، والعمر من ٣٠- ٣٩ عامًا والعمر من ٥٠ عامًا فأكثر، والعمر من ٤٠- ٤٩ عامًا والعمر من ٥٠ عامًا فأكثر في الدرجة الكلية للمرونة النفسية لدى عينة من الأمهات المحتضنات في المملكة العربية السعودية؛ حيث كانت قيم (Z) وفقًا للعمر أقل من ٣٠ عامًا والعمر من ٥٠ عامًا فأكثر، والعمر من ٣٠- ٣٩ عامًا والعمر من ٥٠ عامًا فأكثر، والعمر من ٤٠- ٤٩ عامًا والعمر من ٥٠ عامًا فأكثر في الدرجة الكلية للمرونة النفسية (٢,٠٢، ٢,٧١، ٢,١٤) على التوالي، وهي قيم دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة (٠,٠١، ٠,٠٥)، وكانت الفروق في اتجاه العمر أقل من ٣٠ عامًا؛ حيث كان متوسط درجات العمر أقل من ٣٠ عامًا أعلى من متوسط درجات العمر من ٥٠ عامًا فأكثر في بُعد الدرجة الكلية للمرونة النفسية، كما كانت الفروق في اتجاه العمر من ٣٠- ٣٩ عامًا؛ حيث كان متوسط درجات العمر من ٣٠-

٣٩ عامًا أعلى من متوسط درجات العمر من ٥٠ عامًا فأكثر في الدرجة الكلية للمرونة النفسية، في حين كانت الفروق في اتجاه العمر من ٤٠- ٤٩ عامًا؛ حيث كان متوسط درجات العمر من٤٠- ٤٩ عامًا أعلى من متوسط درجات العمر من ٥٠ عامًا فأكثر في الدرجة الكلية للمرونة النفسية.

جدول (١٩) الفروق بين متوسط رتب درجات المرونة النفسية وفقًا للمستوى التعليمي (ابتدائي أو متوسط/ ثانوي/ جامعي/ دراسات عليا) لدى عينة من الأمهات المحتضنات في المملكة العربية السعودية (ن= ٢١٠).

المتغير	المستوى التعليمي	العدد	متوسط الرتب	قيمة كروسكال ويلز	مستوي الدلالة
الدرجة الكلية للمرونة النفسية	ابتدائي أو متوسط	١٨	٨٣,٤٤	٤,٧٢	NS ٠,١٩
	ثانوي	٣٧	١١٥,٥١		
	جامعي	١٣٠	١٠٨,١٣		
	دراسات عليا	٢٥	٩٢,٨٨		
NS غير دالة إحصائيًا.					

يتضح من جدول (١٩) عدم وجود فروق دالة إحصائيًا في الدرجة الكلية للمرونة النفسية لدى عينة من الأمهات المحتضنات في المملكة السعودية وفقًا لمتغير المستوى التعليمي (ابتدائي أو متوسط/ ثانوي/ جامعي/ دراسات عليا)؛ حيث كانت قيمة كروسكال ويلز (٤,٧٢)، وهي قيمة غير دالة إحصائيًا.

جدول (٢٠) الفروق بين متوسط رتب درجات المرونة النفسية وفقًا لإنجاب أبناء آخرين (نعم/ لا) لدى عينة من الأمهات المحتضنات في المملكة العربية السعودية (ن= ٢١٠).

المتغير	العمر	ن	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة (z)	مستوي الدلالة
الدرجة الكلية للمرونة النفسية	نعم	٢٧	١٠٦,٢٠	٢٨٦٧,٥٠	٠,٠٦	NS٠,٩٥
	لا	١٨٣	١٠٥,٤٠	١٩٢٨٧,٥٠		
NSغير دالة إحصائيًا.						

يتضح من جدول (٢٠) عدم وجود فروق دالة إحصائيًا بين المنجبات أبناء آخرين وغير المنجنبات في المرونة لدى عينة من الأمهات المحتضنات في المملكة العربية السعودية؛ حيث كانت قيم(Z) (٠,٠٦)، وهي قيمة غير دالة إحصائيًا. ومجمل ما تم التوصل إليه من نتائج هو وجود فروق في مستوى المرونة النفسية تبعًا لمتغير العمر لصالح الفئات العمرية الأقل من عمر ٥٠ عاما، ويستنتج من ذلك أن المرونة النفسية تقل لدى الفئات العمرية الأكبر من ٥٠ عاما، وقد يعزى ذلك إلى أن تراجع القدرات المعرفية يُعد جزءا طبيعيا مع الاقتراب لسن الشيخوخة الصحية، وبشكل عام يصل الإدراك إلى ذروته في الثلاثينيات من العمر ثم ينخفض تدريجيًا بمرور الوقت (Lövdén et al., 2020)، الأمر الذي من شأنه يؤثر في المرونة النفسية لدى الفرد التي تتضمن مهارات متعددة، ومنها مهارات معرفية تساعد في مواجهة الشدائد، وذلك ما أكدته دراسة (Steenhaut et al., 2019) التي تشير إلى وجود اختلافات مرتبطة بالعمر في الشخصية والمرونة النفسية.

كما تم التوصل إلى عدم وجود فروق في مستوى المرونة النفسية تعزى لمتغيري المستوى التعليمي، والقدرة على إنجاب أطفال آخرين غير الطفل المحتضن، ويمكن تفسير هذه النتائج بأن مهارات المرونة النفسية لا يتم اكتسابها من خلال الدراسة فالمستوى التعليمي لا يشكل أثرًا في قدرة الفرد على التعامل بمرونة مع الشدائد و الأزمات، كما أن المنجبات أبناء آخرين وغير المنجنبات لا يختلف لديهم مستوى المرونة بسبب أنهم في غالبهن واجهن صعوبات في الإنجاب؛ مما أدى لعدم قدرتهم على الإنجاب، أو القدرة على الإنجاب بصعوبة، أو عدم القدرة على تكرار تجربة الإنجاب مما جعلهن يتشابهن في السمات والكفاءة في مواجهة الشدائد، ومن الممكن أن يكون لمتغيرات ديموغرافية أخرى تأثير على مستوى المرونة النفسية غير المستوى التعليمي والقدرة على إنجاب أطفال آخرين غير الطفل المحتضن، مثل متغير الجنس والمستوى الاقتصادي والتخصص العلمي (عبدالرحمن و العزب، ٢٠٢٠؛ رمضان والبركاوي، ٢٠١٦) وذلك مالم يتم التحقق منه في الدراسة الحالية.

نتائج التساؤل السادس:

نص التساؤل السادس على "**هل توجد فروق في متوسطات رتب درجات النقد الذاتي وفقًا لـ (العمر، المستوى التعليمي، إنجاب أبناء آخرين) لدى عينة من الأمهات المحتضنات في المملكة العربية السعودية؟**"، وللإجابة على هذا التساؤل تم استخدام اختبار كروسكال ويلز؛ لمعرفة الفروق وفقًا للعمر في النقد الذاتي، كما في جدول (٢١)، ووفقًا للمستوى التعليمي في النقد الذاتي،

كما في جدول (٢٢)، بينما يوضح جدول (٢٣) الفروق وفقًا لإنجاب أبناء آخرين باستخدام مان ويتني في النقد الذاتي.

جدول (٢١) الفروق بين متوسط رتب درجات النقد الذاتي وأبعاده وفقًا للعمر (أقل من ٣٠ عامًا/ من ٣٠- ٣٩ عامًا/ من ٤٠- ٤٩ عامًا/ من ٥٠ عامًا فأكثر) لدى عينة من الأمهات المحتضنات في المملكة العربية السعودية (ن= ٢١٠).

المتغير	العمر	العدد	متوسط الرتب	قيمة كروسكال ويلز	مستوي الدلالة
الدرجة الكلية للنقد الذاتي	أقل من ٣٠ عامًا	٣	٥٠,٠٠	٤,٢٩	NS ٠,٢٣
	من ٣٠- ٣٩ عامًا	١٠٠	١٠٣,٣٧		
	من ٤٠- ٤٩ عامًا	٩٤	١٠٦,٥٧		
	من ٥٠ عامًا فأكثر	١٣	١٢٦,٩٢		
NS غير دالة إحصائيًا.					

يتضح من جدول (٢١) عدم وجود فروق دالة إحصائيًا في الدرجة الكلية للنقد الذاتي لدى عينة من الأمهات المحتضنات في المملكة العربية السعودية وفقًا لمتغير العمر (أقل من ٣٠ عامًا/ من ٣٠- ٣٩ عامًا/ من ٤٠- ٤٩ عامًا/ من ٥٠ عامًا فأكثر)؛ حيث كانت قيمة كروسكال ويلز (٤,٢٩)، وهي قيمة غير دالة إحصائيًا.

جدول (٢٢) الفروق بين متوسط رتب درجات النقد الذاتي وفقًا للمستوى التعليمي (ابتدائي أو متوسط/ ثانوي/ جامعي/ دراسات عليا) لدى عينة من الأمهات المحتضنات في المملكة العربية السعودية (ن= ٢١٠).

المتغير	المستوى التعليمي	العدد	متوسط الرتب	قيمة كروسكال ويلز	مستوي الدلالة
الدرجة الكلية للنقد الذاتي	ابتدائي أو متوسط	١٨	١٠٩,١٧	٠,٥٧	NS ٠,٩٠
	ثانوي	٣٧	١٠١,١٤		
	جامعي	١٣٠	١٠٤,٩٥		
	دراسات عليا	٢٥	١١٢,١٦		
NS غير دالة إحصائيًا.					

يتضح من جدول (٢٢) عدم وجود فروق دالة إحصائيًا في النقد الذاتي لدى عينة من الأمهات المحتضنات في المملكة العربية السعودية وفقًا لمتغير المستوى التعليمي (ابتدائي أو متوسط/ ثانوي/ جامعي/ دراسات عليا)؛ حيث كانت قيمة كروسكال ويلز (٠,٥٧)، وهي قيمة غير دالة إحصائيًا.

جدول (٢٣) الفروق بين متوسط رتب درجات النقد الذاتي وفقًا لإنجاب أبناء آخرين (نعم/ لا) لدى عينة من الأمهات المحتضنات في المملكة العربية السعودية (ن= ٢١٠).

المتغير	العمر	ن	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة (z)	مستوي الدلالة
الدرجة الكلية للنقد الذاتي	نعم	٢٧	٩٤,٢٤	٢٥٤٤,٥٠	٠,٠٦	NS٠,٣٠
	لا	١٨٣	١٠٧,١٦	١٩٦١٠,٥٠		
NSغير دالة إحصائيًا.						

يتضح من جدول (٢٣) عدم وجود فروق دالة إحصائيًا بين المنجبات أبناء آخرين وغير المنجنبات في **للنقد الذاتي** لدى عينة من الأمهات المحتضنات في المملكة العربية السعودية؛ حيث كانت قيم (Z) (٠,٠٦)، وهي قيمة غير دالة إحصائيًا.

ومجمل ما تم التوصل إليه من نتائج هو عدم وجود فروق في مستوى النقد الذاتي تعزى لمتغير العمر والمستوى التعليمي والقدرة على إنجاب أطفال آخرين غير الطفل المحتضن، ويمكن تفسير هذه النتائج من خلال أن استخدام الفرد للنقد الذاتي أثناء مواجهة الخبرات الصعبة وخبرات الفشل أو الأخطاء التي تسبب شعور بعدم الكفاية لا يختلف بزيادة أو نقصان بتقدمه في العمر، ولا يتأثر بمستواه الدراسي، ولا تشكل مشكلة عدم القدرة على الإنجاب من عدمها تأثيرات على النقد الذاتي، بينما نجد أنه يتأثر بمتغيرات ديموغرافية أخرى غير

العمر و المستوى التعليمي والقدرة على إنجاب أطفال آخرين غير الطفل المحتضن، فقد أوضحت دراسات أن النقد الذاتي يتأثر بعوامل أخرى منها الجنس، كما جاء في دراسة (الشقران وآخرون، ٢٠٢٢) حيث أنه توجد اختلافات في مستوى النقد الذاتي تبعا للجنس ذكر أو أنثى، وأشار (Falgares et al.,2018) إلى أن نمو النقد الذاتي المرضي يتأثر بشدة بسوء المعاملة الوالدية في الطفولة الأمر الذي يؤثر على التفاعل الاجتماعي والرضا عن العلاقات الرومانسية وجودة الحياة، وذلك ما يشير إلى أنه قد يتأثر النقد الذاتي بعدة عوامل منها نوع الجنس ونوع المعاملة الوالدية في مرحلة الطفولة، بينما لا يتأثر بعوامل منها العمر أو القدرة على الإنجاب، ولا يتم خفضه أو تنميته من خلال الدراسة.

توصيات الدراسة:

على ضوء النتائج التي توصلت لها الدراسة، نوصي بالتالي:

- أن تقوم الجهات المنفذة لعملية الاحتضان بإعطاء أفضلية الاحتضان للأمهات ممن هم في عمر أصغر؛ حيث من الممكن تحديد عمر ٤٥ فأقل كنقطة إيجابية لدى الأسرة تزيد من فرصة قبول طلبها للاحتضان، وذلك حتى تتمكن الأم من مواجهة تحديات الاحتضان بكفاء ومرونة خلال الخمس سنوات الأولى من عمر الاحتضان قبل وصولها لعمر الخمسين عامًا، وأن يحدد الأطفال من ذوي العمر الأكبر من خمس سنوات للمتقدمات على طلب الاحتضان ممن تجاوزت أعمارهن خمسين عامًا.

- أن تقوم الجهات المنفذة لعملية الاحتضان بعدم الاعتماد على المستوى التعليمي كمعيار أساسي يعطي الأسرة أفضلية للاحتضان، والاعتماد على معايير أخرى مثل الثقافة العامة وثقافة الاحتضان والثقافة التربوية.
- أن تقوم إدارة الجهات العاملة تحت مظلة إدارة الأسر الكافلة في المملكة العربية السعودية بالعمل على توفير الدعم النفسي والاجتماعي للأسر المحتضنة في ظل تعدد الأزمات التي قد تتعرض لها.
- أن تقوم إدارة الجهات العاملة تحت مظلة إدارة الأسر الكافلة في المملكة العربية السعودية برفع مستوى الثقافة العامة عن الاحتضان بين أفراد المجتمع بالقيام ببرامج توعوية، حرصا على دعم دمج الأسر المحتضنة والأطفال المحتضنين في المجتمع بشكل أكبر وبصورة صحية أكثر.

البحوث المقترحة:

- فعالية برنامج إرشادي قائم على تنمية المرونة النفسية في خفض النقد الذاتي لدى الأمهات المحتضنات.
- الآثار النفسية للأزمات التي تواجهها الأسر المحتضنة قبل وبعد الاحتضان.
- الآثار النفسية للاحتضان على الأسر المحتضنة.

المراجع:

أولاً:المراجع العربية:

ابن صقر، ساره بنت إبراهيم، والبرديسى، مرضية بنت محمد. (٢٠١٩). المشكلات الاجتماعية والنفسية التي تواجه الأسر البديلة للفتيات المحتضنات من وجهة نظر الأخصائيات الاجتماعيات: دراسة مطبقة على المؤسسات الاجتماعية التابعة لمكتب الإشراف النسائي الاجتماعي بالرياض. *مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية*، مج٣، ع١٠،٦١ - ٨٥.مسترجع من http//:search.mandumah.com/Record/103

تيغزة، أمحمد بوزيان. (٢٠١٢). التحليل العاملي الاستكشافي والتوكيدي. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

جمعية الوداد، 9آلاف أسرة حاضنة للأيتام في السعودية (٢٠٢٢)، https://www.alwedad.sa/news/59 ، ٢٧-١١-٢٠٢٤.

جمعية الوداد (٢٠٢٣). مسودة دليل الاحتضان. (غير منشور).

رمضان، عبدالناصر أنيس عبدالوهاب، والبركاوي، زينب محمد شوقي. (٢٠١٦). المرونة النفسية وعلاقتها ببعض المتغيرات الديموغرافية لدى معلمي المرحلة الإعدادية .*المجلة العلمية لكلية التربية للطفولة المبكرة*، مج٣، ع١، ٢٥٩ .316 - مسترجع من http://search.mandumah.com/Record/1094607

الزعلان، ايمان حمدي درويش، والهمص، عبدالفتاح عبدالغني مصطفى .(2015) .قلق المستقبل وعلاقته بسمات الشخصية لدى الاطفال مجهولي النسب في مؤسسات الإيواء والمحتضنين لدى اسر بديلة (رسالة ماجستير غير منشورة). الجامعة الإسلامية (غزة)، غزة. مسترجع من http://search.mandumah.com/Record/695861

الشقران، حنان وشواشرة، عمر والربيع، فيصل. (٢٠٢٢). الخوف من السعادة وعلاقته بنقد الذات لدى طلبة جامعة اليرموك. *المجلة الأردنية في العلوم التربوية*، مج ١٨، ع٣، ٤٥١- ٤٦٤.

عبد الرحمن، رشا محمد والعزب، أشرف محمد. (٢٠٢١). التنبؤ بالمرونة النفسية لدى طلبة المرحلة الجامعية في ضوء بعض متغيرات دراسة على عينة من طلبة جامعة عجمان- الإمارات العربية المتحدة، *المجلة التربوية*، جامعة سوهاج، مج١، ع٨٤، ٢٥٨- ٣٠٠.

عبدالستار، رشا. (٢٠١٥). مقياس مرونة التكيف (المرونة النفسية)، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

القلهاتية، بلقيس بنت عبد الله بن محمد، وعثمان، عبدالرحمن صوفي . .(2015)المشكلات الاجتماعية التي تواجه مجهولي الأبوين في الأسر البديلة في محافظة مسقط، سلطنة عمان (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة السلطان قابوس، مسقط. مسترجع منhttp://search.mandumah.com/Record/960855

محمد، جيهان أحمد حمزة. (٢٠٢٢). الشفقة بالذات كمتغير معدل للعلاقة بين النقد الذاتي والخوف من الشفقة والمعالم الاكتئابية. *المجلة المصرية للدراسات النفسية*، مج٣٢، ع١١٩،١١٦ – ١٦٦.

محمد، جيهان أحمد حمزة. (٢٠٢٢). الشفقة بالذات كمتغير معدل للعلاقة بين النقد الذاتي والخوف من الشفقة والمعالم الاكتئابية. *المجلة المصرية للدراسات النفسية*، مج ٣٢، ع١١٦، ١١٩ - ١٦٦.

مخيمر، يحيى مصباح محمد، والحلو محمد وفائي علاوي سعيد. (٢٠٢١). المرونة النفسية لدى الأطفال الأيتام: دراسة مقارنة (دراسة ماجستير غير منشورة)، الجامعة الإسلامية (غزة)، غزة.

منصور، رشا رشاد محمود. (٢٠١٦). إدارة الأزمات وعلاقتها بتوازن الأدوار داخل الأسرة. *مجلة بحوث التربية النوعية*، جامعة المنصورة، ع ٤٣، ٤٣٧- ٤٦٥.

منظمة الصحة العالمية (٢٠٢٣). شخص واحد من كل ستة أشخاص مصاب بالعقم. https://www.who.int/ar/news/item/13-09-1444-1-in-6-people-globally-affected-by-infertility

المهدي، سمية الخليفة محمد والنجار، مرفت عاطف. (٢٠٢١). الرأفة بالذات وعلاقتها بالمرونة النفسية لدى أمهات ذوي الإعاقة العقلية في محافظات غزة. *مجلة جامعة القدس المفتوحة*، ع٣٦، ج١٢، ١٧٨- ١٩٨.

هلال، أحمد الحسيني، وعيسى، دينا علي السعيد. (٢٠٢٢). دراسة لبعض المتغيرات المرتبطة بالنقد المرضى للذات لدى عينة من طلاب وطالبات الجامعة. *مجلة كلية التربية*، جامعة أسيوط، مج ٣٨، ع٢، ١٥٤- ٢٤٨.

رومنة المراجع:

Romanized Arabic references:

Ibn Ṣaqr, Sārah bint Ibrāhīm, wa al-Bardīsī, Marḍīyah bint Muḥammad. (2019). al-Mushkilāt al-ijtimāʿīyah wa-al-nafsīyah allatī tuwājih al-usar al-badīlah lil-fatayāt al-muḥtaḍināt min wijhat naẓar al-akhiṣāʾīyāt al-ijtimāʿīyāt: Dirāsah muṭabbaqah ʿalá al-muʾassasāt al-ijtimāʿīyah al-tābiʿah li-Maktab al-ishrāf al-nisāʾī al-ijtimāʿī bi-al-Riyāḍ. Majallat al-ʿUlūm al-Insānīyah wa-al-Ijtimāʿīyah, Majallat 3, ʿAdad 10, 61-85. Mustarajaʿ min http://search.mandumah.com/Record/103

Tīghzah, Amḥamad Būzyān. (2012). al-Taḥlīl al-ʿāmilī al-istikshāfī wa-al-tawkīdī. ʿAmmān: Dār al-Masīrah lil-Nashr wa-al-Tawzīʿ.

Jamʿīyat al-Widād, 9 alāf usrah ḥāḍinah lil-aytām fī al-Suʿūdīyah (2022), https://www.alwedad.sa/news/59, 27-11-2024.

Jamʿīyat al-Widād. (2023). Maswadat Dalīl al-Iḥtiḍān. (Ghayr manshūr).

Ramaḍān, ʿAbd al-Nāṣir Anīs ʿAbd al-Wahhāb, wa-al-Barkāwī, Zaynab Muḥammad Shawqī. (2016). al-Murūnah al-nafsīyah wa-ʿalāqatuhā bi-baʿḍ al-mutaghayyirāt al-dīmūghrāfīyah ladá muʿallimī al-marḥalah al-iʿdādīyah. al-Majallah al-ʿIlmīyah li-Kullīyat al-Tarbīyah lil-Ṭufūlah al-Mubakkirah, Majallat 3, ʿAdad 1, 259-316. Mustarajaʿ min http://search.mandumah.com/Record/1094607

al-Zaʿlān, Īmān Ḥamdī Darwīsh, wa-al-Hamṣ, ʿAbd al-Fattāḥ ʿAbd al-Ghanī Muṣṭafá. (2015). Qalaq al-mustaqbal wa-ʿalāqatuh bi-ṣifāt al-shakhṣīyah ladá al-aṭfāl majhūlī al-nasab fī muʾassasāt al-īwāʾ wa-al-muḥtaḍanīn ladá usar badīlah (Risālah Māgjistīr ghayr manshūrah). al-Jāmiʿah al-Islāmīyah (Ghazza), Ghazza. Mustarajaʿ min http://search.mandumah.com/Record/695861

al-Shuqrān, Ḥanān wa-Shawāshirah, ʿUmar wa-al-Rabīʿ, Fayṣal. (2022). al-Khawf min al-saʿādah wa-ʿalāqatuh bi-naqd al-dhāt ladá

ṭalabah Jāmiʿat al-Yarmūk. al-Majallah al-Urdunīyah fī al-ʿUlūm al-Tarbawīyah, Majallat 18, ʿAdad 3, 451-464.
ʿAbd al-Raḥmān, Rashā Muḥammad wa-al-ʿAzb, Ashraf Muḥammad. (2021). al-Tanabuʾ bi-al-murūnah al-nafsīyah ladá ṭalabah al-marḥalah al-jāmiʿīyah fī ḍawʾ baʿḍ mutaghayyirāt dirāsah ʿalá ʿaynah min ṭalabah Jāmiʿat ʿAjmān – al-Imārāt al-ʿArabīyah al-Muttaḥidah, al-Majallah al-Tarbawīyah, Jāmiʿat Sūhāj, Majallat 1, ʿAdad 84, 258-300.
ʿAbd al-Sattār, Rashā. (2015). Miqyās Murūnat al-Taʿkīf (al-Murūnah al-nafsīyah), al-Qāhirah: Maktabat al-Anglo al-Miṣrīyah.
al-Qullāhātīyah, Bilqīs bint ʿAbd Allāh bin Muḥammad, wa-ʿUthmān, ʿAbd al-Raḥmān Ṣūfī. (2015). al-Mushkilāt al-ijtimāʿīyah allatī tuwājih majhūlī al-abawayn fī al-usar al-badīlah fī Muḥāfaẓat Masqaṭ, Salṭanat ʿUmān (Risālah Māgjistīr ghayr manshūrah). Jāmiʿat al-Sulṭān Qābūs, Masqaṭ. Mustarajaʿ min http://search.mandumah.com/Record/960855
Muḥammad, Jīhān Aḥmad Ḥamzah. (2022). al-Shafaqah bi-al-dhāt ka-mutaḥawwil muʿaddil lil-ʿalāqah bayn al-naqd al-dhātī wa-al-khawf min al-shafaqah wa-al-maʿālim al-iktīʾābīyah. al-Majallah al-Miṣrīyah lil-Dirāsāt al-Nafsīyah, Majallat 32, ʿAdad 116, 119-166.
Mukhaymar, Yaḥyá Miṣbāḥ Muḥammad, wa-al-Ḥalū, Muḥammad Wafāʾī ʿAllāwī Saʿīd. (2021). al-Murūnah al-nafsīyah ladá al-aṭfāl al-aytām: Dirāsah muqāranah (Dirāsat Māgjistīr ghayr manshūrah), al-Jāmiʿah al-Islāmīyah (Ghazza), Ghazza.
Manṣūr, Rashā Rashād Maḥmūd. (2016). Idārat al-azamāt wa-ʿalāqatuhā bi-tawāzun al-adwār dākhil al-usrah. Majallat Buḥūth al-Tarbīyah al-Nawʿīyah, Jāmiʿat al-Manṣūrah, ʿAdad 43, 437-465.
Munazzamat al-Ṣiḥḥah al-ʿĀlamīyah. (2023). Shakhṣ wāḥid min kull sittat ashkhāṣ muṣāb bi-al-ʿuqm. https://www.who.int/ar/news/item/13-09-1444-1-in-6-people-globally-affected-by-infertility
al-Mahdī, Sumayyah al-Khalīfah Muḥammad, wa-al-Najjār, Mirfat ʿĀṭif. (2021). al-Raʾfah bi-al-dhāt wa-ʿalāqatuhā bi-al-murūnah al-nafsīyah ladá ummahāt dhawī al-iʿāqah al-ʿaqlīyah fī Muḥāfaẓāt Ghazza. Majallat Jāmiʿat al-Quds al-Maftūḥah, ʿAdad 36, Juzʾ 12, 178-198.

Hilāl, Aḥmad al-Ḥusaynī, wa-ʿĪsá, Dīnā ʿAlī al-Saʿīd. (2022). Dirāsah li-baʿḍ al-mutaghayyirāt al-mutaʿalliqah bi-al-naqd al-marīḍ lil-dhāt ladá ʿaynah min ṭullāb wa-ṭālibāt al-jāmiʿah. Majallat Kullīyat al-Tarbīyah, Jāmiʿat Asyūṭ, Majallat 38, ʿAdad 2, 154-248.

ثانياً:المراجع الاجنبية:

American Psychological Association. (2024). Just-world hypothesis. In APA dictionary of psychology. Retrieved March 8, 2024, from https://dictionary.apa.org/justworldhypothesis.

Anthony, R. E., Paine, A. L., & Shelton, K. H. (2019). Depression and anxiety symptoms of British adoptive parents: A prospective four-wave longitudinal study. *International journal of environmental research and public health*, 16(24), 5153.

Armstrong, J. G., Putnam, F. W., Carlson, E. B., Libero, D. Z., & Smith, S. R. (1997). Development and validation of a measure of adolescent dissociation: The Adolescent Dissociative Experiences Scale. *The Journal of nervous and mental disease*, 185 (8), 491- 497.

Berry, JD, & Jones, W,H, (1995) The Parental Stress Scale: initial psychometric evidence. *Journal of Social and Personal Relationships*, 12, 463 – 472. https://doi.org/10.1177%2F0265407595123009. Last accessed 8/5/21

Beaton, D. E., Bombardier, C., Guillemin, F., & Ferraz, M. B. (2000). Guidelines for the process of cross-cultural adaptation of self-report measures. *Spine*, *25*(24), 3186-3191.

Bohlmeijer, E., ten Klooster, P. M., Fledderus, M., Veehof, M., & Baer, R. (2011). Psychometric properties of the Five Facet Mind- fulness Questionnaire in depressed adults and development of a short form. Assessment, 18(3), 308–320. https://doi.org/10.1177/ 1073191111408231

Bond, F. W., Hayes, S. C., Baer, R. A., Carpenter, K. M., Guenole, N., Orcutt, H. K.,... & Zettle, R. D. (2011). Preliminary psychometric properties of the Acceptance and Action Questionnaire–II: A revised measure of psychological inflexibility and experiential avoidance. *Behavior therapy*, 42(4), 676-688.

Brassel, A., Townsend, M. L., Pickard, J. A., & Grenyer, B. F. (2020). Maternal perinatal mental health: Associations with bonding, mindfulness, and self-criticism at 18 months' postpartum. *Infant mental health journal*, 41(1), 69-81.

Brenjestanaki, M. R., Abbasi, G., & Mirzaian, B. (2020). Effectiveness of compassion-focused therapy on psychological flexibility recovery and self-criticism decrease in mothers with mentally retarded children. Biannual *Journal of Applied Counseling (JAC)*, 10(1), 1-18.

Brennan, A., Warren, N., Peterson, V., Hollander, Y., Boscarato, K., & Lee, S. (2016). Collaboration in crisis: Carer perspectives on police and mental health professional's responses to mental health crises. *International journal of mental health nursing*, 25(5), 452-461.

Campos, R. C., Besser, A., & Blatt, S. J. (2010). The mediating role of self-criticism and dependency in the association between perceptions of maternal caring and depressive symptoms. *Depression and anxiety*, 27(12), 1149-1157.

Castilho, P., & Pinto-Gouveia, J. (2011). Self-criticism: validation of the Portuguese version of the Forms of Self-criticizing/attacking and Self-reassuring Scale (FSCRS) and the Functions of Self-criticizing/attacking Scale (FSCS). *Psychologica*, (54), 63-86. doi:10.14195/1647-8606_54_3

Chorão, A. L., Canavarro, M. C., & Pires, R. (2022). Explaining Parenting Stress among Adoptive Parents: The Contribution of Mindfulness, Psychological Flexibility, and Self-Compassion. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 19(21), 14534.

Cohen, S., Kamarck, T., & Mermelstein, R. (1994). Perceived stress scale. Measuring stress: A guide for health and social scientists, 10(2), 1-2.

Condon, J. T., & Corkindale, C. J. (1998). The assessment of parent-to- infant attachment: Development of a self-report questionnaire instru- ment. *Journal of Reproductive and Infant Psychology*, 16(1), 57–76. https://doi.org/10.1080/02646839808404558

Deb, S., Strodl, E., & Sun, H. (2015). Academic stress, parental pressure, anxiety and mental health among Indian high school students. *International Journal of Psychology and Behavioral Science*, 5(1), 26-34.

Deeg, C. F. (2024). Understanding the Inner World of the Adopted Person: A Psychoanalytic Conception of the Psychology of Adoption. In Handbook on the Clinical Treatment of Adopted Adolescents and Young Adults (pp. 124-136). Routledge.

Demetriou, L., Hatzi, V., & Hadjicharalambous, D. (2023). The Role of Self-Compassion in Predicting Psychological Resilience and Adaptive Responses during the Covid19 Pandemic. *Medical Research Archives*, 11(1).

Dennis, J. P., & Vander Wal, J. S. (2010). The cognitive flexibility inventory: Instrument development and estimates of reliability and validity. *Cognitive Therapy and Research*, 34(3), 241-253.

depression severity measure. *Journal of general internal medicine*, 16(9), 606-613. https://doi.org/10.1046/j.1525-1497.2001.016009606.x. last accessed 8/5/21

Falgares, G., Marchetti, D., Manna, G., Musso, P., Oasi, O., Kopala-Sibley, D. C.,... & Verrocchio, M. C. (2018). Childhood maltreatment, pathological personality dimensions, and suicide risk in young adults. *Frontiers in psychology*, 9, 341276.

Francis, A. W., Dawson, D. L., & Golijani-Moghaddam, N. (2016). The development and validation of the Comprehensive assessment of Acceptance and Commitment Therapy processes (CompACT*). Journal of Contextual Behavioral Science*, 5(3), 134-145.

Galhardo, A., Carvalho, B., Massano-Cardoso, I., & Cunha, M. (2020). Assessing teacher- related experiential avoidance: Factor structure and psychometric properties of the teachers acceptance and action questionnaire (TAAQ-PT). *International Journal of School & Educational Psychology*, 1-10. https://doi.org/10.1080/21683603.2020.1760978

Gilbert, P., Clarke, M., Hempel, S., Miles, J. N. V., & Irons, C. (2004). Criticizing and reassuring oneself: An exploration of forms, styles and reasons in female students. *British Journal of Clinical Psychology*, 43, 31–50.

Gilbert, P., McEwan, K., Irons, C., Bhundia, R., Christie, R., Broomhead, C., & Rockliff, H. (2010). Selfharm in a mixed clinical population: The roles of self-criticism, shame, and social rank. *British Journal of Clinical Psychology*, 49, 563–576.

Goldberg, A. E., & Abreu, R. (2024). LGBTQ parent concerns and parent–child communication about the Parental Rights in Education Bill ("Don't Say Gay") in Florida. *Family Relations*, 73(1), 318-339.

Gregório, S., & Pinto-Gouveia, J. (2013). Mindful attention and awareness: Relationships with psychopathology and emotion regulation. *The Spanish journal of psychology*, 16, E79.

Hölling, C. M. (2020). Interrelationships between self-criticism, self-compassion, resilience and perceived stress: what role does a self-compassionate or self-critical attitude play in the resilience towards stress? (Master's thesis, University of Twente).

Kroenke, K., Spitzer, R. L., & Williams, J. B. (2001). The PHQ-9: validity of a brief

Lockerbie, S. (2014). Infertility, adoption and metaphorical pregnancies. *Anthropologica*, 56(2), 463-471.

Lövdén, M., Fratiglioni, L., Glymour, M. M., Lindenberger, U., & Tucker-Drob, E. M. (2020). Education and cognitive functioning across the life span. *Psychological science in the public interest*, 21(1), 6-41.

Malavé, A. F. (2015). From infertility to adoption. *In Frozen Dreams* (pp. 128-164). Routledge.

McCracken, L. M. (2024). Psychological flexibility, chronic pain, and health. *Annual Review of Psychology*, 75, 601-624.

Neff, K. (2003). The development and Validation of Scale to Measure self-compassion, Ph.D., USA: University of Texas at Austin,p223.

O'Boyle-Finnegan, Ú., Graham, C. D., Doherty, N., & Adair, P. (2022). Exploring the contribution of psychological flexibility processes and self-compassion to depression, anxiety and adjustment in parents of preterm infants. *Journal of Contextual Behavioral Science*, 24, 149-159.

Pace, C. S., Di Folco, S., Guerriero, V., Santona, A., & Terrone, G. (2015). Adoptive parenting and attachment: association of the internal working models between adoptive mothers and their late-adopted children during adolescence. *Frontiers in psychology*, 6, 1433.

Raes, F., Pommier, E., Neff, K. D., & Van Gucht, D. (2011). Construction and factorial validation of a short form of the self-compassion scale. *Clinical psychology & psychotherapy*, 18(3), 250-255.

Richard R.. Abidin. (1995). Parenting stress index: Professional manual. Psychological Assessment Resources.

Rudich, Z., Lerman, S. F., Gurevich, B., Weksler, N., & Sha- har, G. (2008). Patient's self-criticism is a stronger predictor of physician's evaluation of prognosis than pain diagnosis or sever- ity in chronic pain patients. *Journal of Pain*, 9(3), 210–216. https://doi.org/10.1016/j.jpain.2007.10.013

Sabir, F., Ramzan, N., & Malik, F. (2018). Resilience, self-compassion, mindfulness and emotional well-being of doctors. *Indian Journal of Positive Psychology*, 9(1).

Sajadian, M., Younesi, S. J., Jafari, P., Azkhosh, M., Yarandi, R. B., & Kordbagheri, M. (2024). Shame, fear of compassion, self-criticism, and self-reassurance mediate the effect of early life events on emotional disorders among male prisoners: A structural equation modeling analysis. *Acta Psychologica*, 242, 104116.

Salvo Agoglia, I., & Poveda, D. (2024). 'No more secrets, it's over!': small stories about late adoption disclosure of Chilean adults. *Journal of Family Studies*, 30(1), 104-128.

Sanders, M. R., Morawska, A., Haslam, D. M., Filus, A., & Fletcher, R. (2014). Parenting and family adjustment scales (PAFAS): Validation of a brief parent-Report measure for use in assessment of parenting skills and family relationships. *Child Psychiatry and Human Development*, 45, 255–272. http://dx.doi.org/10.1007/s10578-013-0397-3. last accessed 8/5/21

Sarbassova, G., Kudaibergenova, A., Madaliyeva, Z., Kassen, G., Sadvakassova, Z., Ramazanova, S., & Ryskulova, M. (2023). Diagnostics of psychological flexibility and the ability to cope with the inevitable changes among psychology students. *Current Psychology*, 1-13.

Smith, B. W., Dalen, J., Wiggins, K., Tooley, E. M, Christopher, P. J., & Bernard, J. (2008). The brief resilience scale: Assessing the ability to bounce back.

International Journal of Behavioral Medicine, 15(3), 194-200. doi:10.1080/10705500802222972

Sommers-Spijkerman, M., Trompetter, H., Ten Klooster, P., Schreurs, K., Gilbert, P., & Bohlmeijer, E. (2018). Development and validation of the forms of Self-Criticizing/Attacking and Self-Reassuring Scale—Short Form. *Psychological Assessment*, 30(6), 729.

Steenhaut, P., Rossi, G., Demeyer, I., & De Raedt, R. (2019). How is personality related to well-being in older and younger adults? The role of psychological flexibility. *International psychogeriatrics*, 31(9), 1355-1365.

Tan, T. X., & Liu, Y. (2019). Identity development in an international transracial adoptive family: A 5-year case study. *Journal of Family Communication*, 19(4), 362-379.

Thompson, R., & Zuroff, D. C. (2004). The Levels of Self-Criticism Scale: comparative self-criticism and internalized self-criticism. *Personality and Individual Differences*, 36(2), 419-430.

Tirivayi, N., Richardson, D., Gavrilovic, M., Groppo, V., Kajula, L., Valli, E., & Viola, F. (2020). A rapid review of economic policy and social protection responses to health and economic crises and their effects on children: Lessons for the COVID-19 pandemic response.

Valentine, D. (2018). Experience of challenge and crises in adoptive and foster families (Doctoral dissertation, University of Warwick).

Weistra, S., & Luke, N. (2017). Adoptive parents' experiences of social support and attitudes towards adoption. *Adoption & Fostering*, 41(3), 228-241.

علم النفس الإيجابي وتطبيقاته في اكتساب اللغة الثانية

أ.د. صالح ناصر الشويرخ

قسم اللغويات التطبيقية العربية - معهد تعليم اللغة العربية - جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية

علم النفس الإيجابي وتطبيقاته في اكتساب اللغة الثانية

أ.د. صالح ناصر الشويرخ
قسم اللغويات التطبيقية العربية - معهد تعليم اللغة العربية - جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية

تاريخ تقديم البحث: ٢٠٢٤/٩/٢٠م تاريخ قبول البحث: ٢٠٢٤/١٢/٢٨م

ملخص الدراسة:

تهدف هذه الدراسة إلى التعريف بأحد فروع علم النفس الحديثة، وهو علم النفس الإيجابي، وعلاقته باكتساب اللغة الثانية، حيث تستعرض هذه الدراسة جذور هذا الحقل في اكتساب اللغة الثانية، ومن ثم كيفية دخوله بشكل صريح إلى مجال اكتساب اللغة الثانية، والآثار التي خلفها على مختلف المستويات النظرية والبحثية والتطبيقية. وعلم النفس الإيجابي يمثل الدراسة الميدانية لطريقة الأفراد في النمو والازدهار، حيث يدرس الخصائص والمشاعر الإيجابية عند الأفراد. وقد تطور هذا المجال بشكل كبير في السنوات الأخيرة، وشهدنا تحولًا جذريًا في فهم قيمة المشاعر في تعلم اللغة، وقام المتخصصون في المشاعر الأكاديمية في حقل اكتساب اللغة الثانية، تأثرا بعلم النفس الإيجابي، بقياس مستويات مجموعة من المشاعر ذات الصلة بتعلم اللغة الثانية، ومن أهمها القلق والاستمتاع والملل، مع محاولة الكشف عن علاقة كل متغير من هذه المتغيرات ببعضها بعضًا، ومدى تأثير كل واحد من هذه المشاعر في التحصيل الأكاديمي والأداء اللغوي.

الكلمات المفتاحية: علم النفس الإيجابي، اكتساب اللغة الثانية، المشاعر الأكاديمية.

Positive Psychology and its Applications in Second Language Acquisition

Prof. Saleh Nasser Al-Shuwairekh
Department of Applied Arabic Linguistics - Institute of Arabic Language Teaching - Imam Muhammad Ibn Saud Islamic University

Abstract:

This study aims to introduce a modern psychological subfield called positive psychology, and its relationship to second language acquisition. Therefore, the study reviews the roots of this field and sheds light on its connections to acquiring a second language, as well as its effects on various levels. Positive psychology is the empirical study of how people thrive and flourish, and it is designed to address positive emotions and individual characteristics. Indeed, this field has evolved significantly in recent years, and we have seen a radical shift in understanding the value of emotions in language learning. Furthermore, being influenced by positive psychology, specialists in academic emotions in the field of second language acquisition measured the levels of a range of emotions related to learning the second language, most importantly are anxiety, enjoyment and boredom; to reveal the relationship of each of these variables to each other, and the extent to which each of these emotions can affect academic achievement and language performance.

keywords: Positive Psychology, Second Language Acquisition, Academic Emotion.

مقدمة

لقد سيطر المنظور الإدراكي على البحوث في اللسانيات التطبيقية لفترة طويلة، رغم ما تمثله الجوانب النفسية للمعلم والمتعلم في مجال تعليم اللغة من أهمية كبيرة في عمليات اكتساب اللغة الثانية. وقد بدأ الباحثون مع بداية الألفية الجديدة بالاهتمام بشكل متزايد بدور المشاعر في تدريس اللغة الثانية وتعلمها، متجاوزين بعض المفاهيم الراسخة مثل القلق والدافعية والتوجهات نحو اللغات الأجنبية. ونتيجة لذلك، بدأ يلوح في الأفق فهم أكثر عمقا لوظيفة المشاعر السلبية والإيجابية للمعلم والمتعلم، والذي ارتكز على بحوث ميدانية رصينة استخدمت مجموعة متنوعة من المذاهب المعرفية والمنهجية. وقد تم تطبيق إجراءات تدريسية مستقاة من علم النفس الإيجابي Positive Psychology في المدارس والجامعات، بهدف تعزيز خبرات المعلمين والطلاب المتعلقة بالأمل والرفاهية والتفاؤل والسعادة والإبداع والمرونة وذلك بهدف تعزيز التقدم اللغوي للمتعلمين.

وبناء على ذلك، تقدم هذه الدراسة صورة عامة عن مجال بحثي جديد في اكتساب اللغة الثانية، ظهر بسبب تقديم علم النفس الإيجابي (MacIntyre & Gregersen, 2012)، رغم أن تطبيقات علم النفس ليست جديدة في حقل اكتساب اللغة الثانية، فهناك عدد كبير من البحوث التي تسلط الضوء على مفاهيم مثل الدافعية والقناعات والاستقلالية وغير ذلك، ولكن هناك مفاهيم جديدة ضمن ما يسمى علم النفس الإيجابي لم تخضع لدراسات مكثفة إلا في الآونة الأخيرة. وعلم النفس الإيجابي فرع جديد من علم النفس العام،

لا يزيد عمره عن ٣٠ عامًا، وقد ازداد الاهتمام به في حقل التعليم وفي مجال تعليم اللغات الأجنبية كثيرًا. وهو يهدف إلى فهم العوامل التي تساعد الأفراد على النمو والتطور والازدهار واكتشافها وتعزيزها.

أهداف الدراسة

تهدف هذه الدراسة إلى التعريف بعلم النفس الإيجابي، ومن ثم مناقشة تطبيقاته ومضامينه في حقل اكتساب اللغة الثانية. وينبثق من هدف الدراسة الرئيسي عدد من الأهداف الفرعية: ١) تعريف علم النفس الإيجابي ومناقشة تطبيقاته، ٢) تتبع جذور علم النفس الإيجابي في اكتساب اللغة الثانية ووصف كيفية دخوله إلى هذا الحقل، ٣) مناقشة تطبيقات علم النفس الإيجابي في اكتساب اللغة الثانية على ثلاثة مستويات: النظرية والبحوث الميدانية والممارسات التعليمية.

منهجية الدراسة

المنهج المستعمل في هذه الدراسة هو المنهج الاستقصائي الذي يعتمد على تتبع أدبيات الموضوع وتحليلها ومناقشتها والربط بينها. وتتألف الدراسة من المباحث الآتية: ١) ما هو علم النفس الإيجابي؟ ٢) تطبيقات علم النفس الإيجابي، ٣) جذور علم النفس الإيجابي في اكتساب اللغة الثانية، ٤) دخول علم النفس الإيجابي إلى اكتساب اللغة الثانية، ٥) تطبيقات علم النفس الإيجابي في اكتساب اللغة الثانية على مستوى النظرية، ٦) تطبيقات علم النفس الإيجابي في اكتساب اللغة الثانية على مستوى البحوث الميدانية، ٧) تطبيقات علم النفس الإيجابي في اكتساب اللغة الثانية على مستوى الممارسات التعليمية.

ما هو علم النفس الإيجابي؟

من المعروف أن علم النفس يركز على دراسة المشكلات التي يواجهها الناس، مثل: الإحباط والقلق والأمراض النفسية والمشكلات الشخصية ويتجاهل إلى حد كبير الجوانب الإيجابية في حياة الأفراد. ومع بزوغ الألفية الجديدة تغير الوضع قليلًا، حيث بدأ المتخصصون في علم النفس بالتركيز على الجانب الآخر من المعادلة، فشرعوا في دراسة السعادة والتفاؤل والأمل والرفاهية والتعاطف والمرونة (Lopez & Snyder, 2009).

فإذا كان علم النفس العام يدرس بشكل حصري ما يقع من أخطاء في حياة الناس، فإن علم النفس الإيجابي يدرس ما يسير بشكل صحيح في حياة الناس (Peterson, 2006)، والواقع أنه لا يوجد سبب مقنع يجعل المتخصصين في علم النفس يقيدون أنفسهم بدراسة ما يسميه (Maslow, 1954، مذكور في MacIntyre et al., 2019) النصف المظلم من خبرات المرء. إن علم النفس الإيجابي يدعو إلى جعل الموضوعات البحثية أكثر اكتمالًا، بحيث تغطي الخبرات الإنسانية بشكل أكثر شمولية، مع التأكيد على أن الصحة الجيدة لا تنحصر في غياب الأمراض (Seligman & Csikzentmihalyi, 2000).

وتاريخ علم النفس الإيجابي في حياة الناس قديم جدًا، إلا أن دخوله في المجال الأكاديمي حديث نوعا ما، فهو يمثل شكلا من أشكال الولادة الجديدة لعلم النفس الإنساني (Funder, 2010)، ولكن مع التركيز الكبير على الدراسات الميدانية. كما أن محاولات العلماء الفلسفية في الشرق والغرب لتسليط الضوء

على معنى العيش برفاهية قديمة (Dahlsgaard et al., 2005). فموضوعات مثل الحب والسعادة والرخاء شغلت الفلاسفة والشعراء والمعلمين لقرون طويلة. وقد تميز التاريخ الحديث لعلم النفس (والتعليم كذلك) بمساهمات كبيرة من التراث الإنساني الموجود في أعمال Maslow وآخرين (انظر Maslow, 1979)[١١].

وتعود نشأة هذا الحقل إلى عام ١٩٩٨م عندما أعلن Seligman رئيس جمعية علم النفس الأمريكية أن الوقاية prevention هي موضوع الاجتماع السنوي للجمعية، وأصبح علم النفس الإيجابي هو موضوع تلك السنة في الجمعية (Seligman, 1999). وبعد ذلك بقليل نشرت مجلة عالم النفس الأمريكية American Psychologist ١٦ مقالة في عددها الخاص بالألفية الجديدة، لتقدم علم النفس الإيجابي إلى قرائها. وقد قام كل من (Seligman & Csikszentmihalyi, 2000) في مقالتهما الرئيسية بحكاية قصتهما الشخصية التي قادتهما إلى التركيز على الجانب الإيجابي عند الإنسان، كما شددا على أن علم النفس الإيجابي أصبح ضرورة لثلاثة أسباب: أولًا: إيجاد

---

[١١] إن طريقة Maslow (Maslow, 1979) في دراسة طبيعة الإنسان تتقاطع مع طريقة Csikszentmihalyi في التشديد على دراسة خصائص الأفراد الذين يتمتعون بالاحترام والتقدير. وعلم النفس عادة يتخذ منهجا يركز على الجوانب المرضية عند الإنسان، تأثرا بمنهجية Freud، ففي الوقت الذي كان فيه Freud يدرس الأمراض العصبية لبناء نظرية تؤسس لعقل الإنسان، كان Maslow يجمع دراسات حالة لمجموعة من زملائه الذين كانوا يحظون بإعجاب كثير من الناس، التي اعتمد عليها في كتابة وصفه للأشخاص الذين تميزوا بقدرتهم على تحقيق ذواتهم. ومع أن Maslow كان يحاول في كتاباته أن يعتمد على بعض البيانات البحثية، إلا أن علم النفس الإنساني لم يكن ذا توجهات بحثية، وهو ما جعله يتعرض لكثير من الانتقاد.

توازن في البحوث والدراسات، ثانيًا: زيادة السعادة والرفاهية، ثالثًا: تجنب العلاجات المنحرفة والمزاعم غير المدعومة بحثيًا.

وهناك عدد كبير من الموضوعات التي تدخل ضمن اهتمامات علم النفس الإيجابي. ولعل أكثر الموضوعات التي خضعت للدراسة والبحث بين عامي ٢٠١٢ و٢٠١٧ في مجلتي Journal of Positive Psychology و Journal of Happiness Studies يشمل الرفاهية، والسعادة، والامتنان بالفضل، والرضا بالحياة، ومعنى الحياة، والمشاعر الإيجابية، إلى جانب اختبار مجموعة من الإجراءات التي تساعد في النمو الشخصي. من ناحية أخرى لا يتجاهل المتخصصون في علم النفس الإيجابي المشكلات أو ينفون وجودها، وإنما يستكملونها بالموضوعات الإيجابية، مثل: الأمل والرفاهية والتفاؤل والإبداع والسعادة والمرونة والمشاعر الإيجابية والحكمة والصحة (Lopez & Synder, 2009).

وبعبارة أخرى يركز علم النفس الإيجابي على ثلاثة مجالات رئيسية: أولًا: الخصائص والصفات الإيجابية للأفراد (المعلمين والطلاب)، ثانيًا: المشاعر والأحاسيس الإيجابية، ثالثًا: دور العوامل السياقية مثل البيئة والمؤسسات (كالمدارس) ووظيفتها. وبناء على ذلك، تشمل موضوعات علم النفس الإيجابي المجالات الآتية وتطبيقاتها: الازدهار، والسعادة، والأمل، والاعتراف بالفضل، والاهتمام، والفرح، والرفاهية، والمرونة، والقدرة على التحمل..

علاوة على ذلك يؤكد (Seligman, 2018: 334) أن هناك أربعة أركان في علم النفس الإيجابي تمثل اللبنات الأساسية للرفاهية الإنسانية، وهي: ١)

الانهماك بنشاطات يتم فيها توظيف خصائص القوة لدى المرء، ٢) تطوير علاقات شخصية إيجابية، ٣) إيجاد معان إيجابية من خلال تخطي الذات إلى خدمة الآخرين، ٤) تمييز مجالات الإنجاز. فالأفراد في مثل هذه الحالات يشعرون بحيوية كبيرة، ويزدهرون على المستوى الفردي والجماعي. ويرى (Seligman & Csikszentmihalyi, 2000: 7) أن علم النفس الإيجابي مذهب علمي رصين، فهو في نظرهما لا يعتمد على التفكير الرغبوي وخداع الذات والأمنيات، بل هو يتبنى الطرق العلمية لمعالجة المشكلات الفريدة في السلوك الإنساني؛ لتوفيرها لأولئك الذين يرغبون في فهم تلك المشكلات بكل تعقيداتها. من ناحية أخرى، لا يسعى علم النفس الإيجابي إلى أن يحل محل علم النفس الإكلينيكي أو يقوم بتعديل موضوعاته، وإنما يهدف إلى أن يسهم بتقديم منظور جديد في علم النفس من خلال دراسة ما يمكن أن نقوم به لتعزيز مواطن القوة وبعض الإيجابية، مثل: المرونة والسعادة والتفاؤل عند عامة الناس. وهناك قائمة تضم ٢٤ صفة قوة موزعة على ٦ من الفضائل والمناقب تسمى VIA inventory of strengths survey، وهي قائمة مصممة على شكل استبانة على الإنترنت تقيس صفات القوة عند الأفراد (Peterson & Seligman, 2004).

وبناء على ما تقدم فإن علم النفس الإيجابي هو الدراسة الميدانية لطريقة الناس في النمو والازدهار، فهو دراسة مواطن القوة والفضائل عند الناس العاديين التي تجعل الحياة حياة سعيدة (Lopez & Snyder, 2009; Peterson, 2006). ويشير (Seligman & Csikszentmihalyi, 2000: 8) إلى أن علم النفس

الإيجابي تأسس على ثلاث ركائز رئيسية: الخبرات الذاتية الإيجابية، والصفات الفردية الإيجابية، والأعراف والعادات الإيجابية. فالهدف من علم النفس الإيجابي هو مساعدة الأفراد على العيش حياة أفضل؛ ولتحقيق ذلك لا يلجأ علم النفس الإيجابي إلى اتباع نهج ملطف للتخفيف من الآلام أو مواجهة التجارب المؤلمة، وإنما يسعى على تطوير أدوات لبناء المشاعر الإيجابية وتعزيز المشاركة مع الآخرين وتقدير معاني الحياة ونشاطاتها. وهناك عدد من الكتب التي أُلفت من قبل المتخصصين في علم النفس الإيجابي موجهة لعامة الناس، منها كتاب Authentic Happiness لـ(Seligman, 2002)، وكتاب Flourish لـ(Seligman, 2011). وتسعى هذه الكتب إلى تحويل نتائج البحوث الميدانية إلى إجراءات عملية مدعومة بنتائج هذه البحوث. ويستعمل (Seligman, 2011) مصطلح PERMA ليصور الأبعاد المتعددة للحياة الجيدة، بما في ذلك التركيز على المشاعر الإيجابية، والمشاركة في النشاطات التي يقوم المرء فيها بتوظيف صفات القوة لديه، وتطوير علاقات شخصية إيجابية مع الآخرين، والكشف عن المنجزات الشخصية.

وقد ظهر حديثًا مصطلح الموجة الثانية من علم النفس الإيجابي second wave positive psychology، وذلك للتشديد على ضرورة دمج الخبرات الإيجابية والسلبية (Lomas & Ivtzan, 2015). ومع أن التفريق بين هذا المصطلح الجديد وعلم النفس الإيجابي التقليدي عملية جدلية، إلا أن هناك حاجة إلى الجمع بين العمليات الإيجابية والسلبية في تأطير علم النفس الإيجابي مفاهيميًا، وهناك حاجة أيضًا إلى فهم وظيفة السياق عند محاولة ابتكار

مقاربات نظرية نفسية لتطبيقها في الممارسات. إن الجمع بين دراسة الجوانب الإيجابية والسلبية يساعد في أن تتخطى النظريات والبحوث الأوصاف السطحية للمشاعر والتوجهات والثقافات (Wong, 2011).

لقد كان لعلم النفس الإيجابي تأثير كبير في حقل علم النفس؛ لأن المتخصصين في علم النفس على اختلاف توجهاتهم هجروا الموضوعات القديمة، وأخذوا في التركيز على أشياء تهم الأفراد العاديين (Lopez & Gallagher, 2009). ولعل المفتاح الأساسي لهذه البحوث الرؤى المستمدة من علوم وحقول مختلفة، إلى جانب اندماج العلم بالممارسة: فالممارسون إما أن يقوموا بتطبيق بروتوكولات مدعومة من البحوث الميدانية، أو يساعدوا في إنتاج أسس ميدانية لبرامج جديدة. وبهذه الطريقة نستطيع أن نؤكد أن الإجراءات التطبيقية لعلم النفس الإيجابي هي إجراءات علمية بحتة.

ورغم تزايد شعبية علم النفس الإيجابي فلم يسلم من النقد، حيث خصصت مجلة Psychological Inquiry عددًا كاملًا لمناقشة مزايا علم النفس الإيجابي وعيوبه. وقد ذكر (Lazarus, 2003: 93) في مقالته المشهورة في هذا العدد مجموعة من مشكلات علم النفس الإيجابي: أولًا: الاستعمال المفرط للبحوث المقطعية، ثانيًا: تقسيم المشاعر إلى سلبية أو إيجابية بطريقة فيها شيء من التسطيح، ثالثًا: ارتكاب بعض الأخطاء الإحصائية عند التعامل مع المجموعات أو مع الأفراد داخل المجموعات، رابعًا: استعمال مقاييس ضعيفة لقياس المشاعر.

إضافة إلى ذلك ترى (Ehrenreich, 2010) أن هناك توجه في الولايات المتحدة نحو تعزيز التفكير الإيجابي وإزالة الأفكار السلبية بالجملة، وقد قدمت Ehrenreich مثالًا على الأثر الذي قد يخلفه الترويج المفرط للتفكير الإيجابي إلى درجة تجعل المرء يلوم نفسه. ويؤكد ذلك (Held, 2004: 12) الذي يرى أن هناك بحوثًا كثيرة توحي نتائجها بأن التفاؤل والإيجابية مرتبطة بالصحة وطول العمر، في حين أن التشاؤم والسلبية تؤدي إلى العكس، وقد أسهمت وسائل الإعلام في تضخيم هذه النتيجة من خلال المبالغات وتسطيح الظواهر وتبسيطها. والواقع أن هناك حاجة إلى شيء من التوازن والأخذ بالعوامل السياقية بالحسبان عند تطبيق بحوث علم النفس الإيجابي في مجالات الحياة المختلفة.

تطبيقات علم النفس الإيجابي

ما مدى نجاح المحاولات التي هدفت إلى استعمال مفاهيم علم النفس الإيجابي في تحسين حياة الناس؟ ويسمى ذلك تدخلات علم النفس الإيجابي Positive Psychology Interventions، وهي محاولات مقصودة لتشجيع المشاعر والسلوكيات والمدارك الإيجابية وتعزيزها (Sin & Lyubomirsky, 2009).

ويطلق على تطبيقات علم النفس الإيجابي في المدارس مصطلح التعليم الإيجابي Positive Education، وهو يهدف إلى تحقيق الأهداف الأكاديمية مع تعزيز رفاهية المتعلم. وقد تم تنفيذ هذه المذاهب على شكل موضوعات إضافية لتحقيق الرفاهية على مستوى المدرسة أو الصف (Seligman et al., 2009) وعلى شكل برامج قصيرة المدى موجهة للمعلمين ضمن المواد الدراسية

(Boniwell et al., 2016). ولعل أكثر المشروعات شهرة برنامج Geelong Grammar School Community، الذي كان يهدف إلى جعل رفاهية المعلم والمتعلم جوهر عملية التدريس (Norris, 2015). إن دمج أهداف الرفاهية في التعليم يتسق مع التوجهات الحديثة المتعلقة بمهارات القرن الواحد والعشرين، التي تهدف إلى تعزيز المساواة من خلال النمو الشخصي والأفعال الذاتية.

وقد قام (Seligman et al., 2005) بتنفيذ أولى المحاولات المنتظمة لاختبار تطبيقات علم النفس الإيجابي، حيث قدموا قائمة تضم ١٠٠ طريقة مقترحة لزيادة السعادة، وطبقوا تجارب عشوائية باستعمال أدوية وهمية على خمسة من هذه الطرق. وقد تمثلت التطبيقات في التعبير عن العرفان بالفضل لشخص مهم في حياة الفرد، مع وصف ثلاثة أشياء جيدة حدثت للشخص في ذلك اليوم، مع ذكر حدث بعينه يبين مواطن القوة في شخصية الفرد، وتحديد أكثر الخصائص قوة باستعمال مقياس معياري. وقد أظهرت النتائج أن أكثر العوامل تأثيرًا هو الإقرار بالفضل gratitude visit، رغم أن تأثيرها تلاشى فيما بعد. ومع ذلك فقد بقي أثر ثلاثة أشياء جيدة بعد مضي ستة أشهر على الدراسة، مع العلم أن الآثار الإيجابية تكون أكثر وضوحًا عندما يستمر المشاركون في استعمال هذه التطبيقات. وقد توصل (Sin & Lyubomirsky, 2009) في دراسة تحليلية لـ ٤٩ دراسة إلى أن تطبيقات علم النفس الإيجابي تساعد في تحسين الرفاهية، كما أظهرت نتائج ٢٥ دراسة من هذه الدراسات أن تطبيقات علم النفس الإيجابي فعالة في معالجة أعراض الإحباط.

كما قام (Seligman et al., 2009) في مدرسة أسترالية بتنفيذ إجراء تطبيقي في علم النفس الإيجابي مدته ١٨ شهرًا على مجموعة تجريبية، في مقابل مجموعة ضابطة لم تتلق أية معالجة نفسية إيجابية. وقد اشتمل الإجراء التطبيقي على تمارين تتضمن أن يُطلب من الطلاب كتابة ثلاثة أشياء إيجابية حدثت لهم في كل يوم خلال أسبوع، ومن ثم مساعدة الطلاب على تحديد بعض مواطن القوة لديهم ولدى الآخرين، مع استعمال مواطن القوة هذه للتغلب على التحديات، ومن ثم تطبيق هذه الخصائص بطرق جديدة. وقد أشار أفراد المجموعة التجريبية، على عكس أفراد المجموعة الضابطة، أنهم شعروا بالاستمتاع والاندماج أكثر في نشاطات المدرسة، كما أفاد أولياء أمور الطلاب ومعلموهم بتحسن المهارات الاجتماعية لدى الطلاب، مثل: التعاون والتعاطف مع الآخرين والتحكم الذاتي. وقد قام الباحثون فيما بعد بتدريب ١٠٠ فرد من طاقم المدرسة على مبادئ ومهارات علم النفس الإيجابي بهدف رفع رفاهية جميع الطلاب، وقد أظهر البرنامج نجاحا ملحوظا.

ويبدو أن أثر تدخلات علم النفس الإيجابي تكون أقوى إذا تم بذل جهد أكبر، وإذا كان المستهدفون أكبر سنًا وأكثر دافعية، وإذا تم كذلك معالجة الأفراد بشكل فردي من قبل خبراء. ويشدد (Lyubomirsky & Layous, 2013: 60) على الحاجة إلى قياس مدى مناسبة النشاط للشخص المستهدف؛ لأن هناك مجموعة من العوامل التي تؤثر في مدى فاعلية النشاط مقارنة بالشخص المستهدف. وهناك موقع على الإنترنت يطلق عليه اسم The Greater Good in Action (https://ggia.berkeley.edu/) يحتوي على ٥٠

نشاطًا من نشاطات علم النفس الإيجابي مصحوبة بإرشادات مفصلة، تم اختبارها ميدانيًا. ويمكن استعمال هذه النشاطات في سياقات تعلم اللغة وإعداد المعلمين.

جذور علم النفس الإيجابي في اكتساب اللغة الثانية

إن موضوعات علم النفس الإيجابي ليست جديدة تماما في حقل اكتساب اللغة الثانية، فهناك دراسات كثيرة تدخل ضمن علم النفس الإيجابي، وتمثل تمهيدا لانخراط حقل اكتساب اللغة الثانية في مزيد من الدراسات المستقبلية. ويؤكد (MacIntyre & Mercer 2014: 158-160) أن هناك خمسة مجالات في اكتساب اللغة الثانية تعتبر مقدمات سبقت ظهور علم النفس الإيجابي.

أولا: الحركة الإنسانية في تدريس اللغة التي كانت ذروتها في السبعينات والثمانينات الميلادية، وهي تتبنى نظرة شمولية للمتعلم تشمل الجوانب الإدراكية والوجدانية، ويعبر (Roberts، مذكور في Stevick, 1990: 26) عن فرضيتها الأساسية بقوله: إن أهمية الجوانب الوجدانية في تعلم اللغة لا تقل عن الجوانب الإدراكية، وعليه ينبغي التعامل مع المتعلم بشمولية. ولا يوجد أحد الآن يمكن ألا يتفق مع هذه المبادئ الأساسية وأهميتها في فهم نفسية متعلم اللغة وسلوكياته. وقد ارتبطت الحركة الإنسانية بطرق بديلة في تدريس اللغة مثل الطريقة الإيحائية Suggestopedia، والطريقة الصامتة the Silent Way، وطريقة الاستجابة الجسدية الكاملة Total Physical Response (Richards & Rodgers, 2014). وقد تعرضت هذه الطرق التدريسية إلى

كمية كبيرة من النقد بسبب افتقادها للدعم العلمي والبحثي، رغم أن الحركة الإنسانية كان لها ولا يزال تأثير كبير في اكتساب اللغة الثانية.

ثانيا: تمثل دراسات الدافعية اللغوية جذورا لظهور علم النفس الإيجابي في اكتساب اللغة الثانية، فدمج الجوانب الوجدانية والإدراكية يعتبر من المعتقدات الأساسية لكثير من نظريات اكتساب اللغة الثانية الحديثة، فأعمال Gardner ومعاونيه لعبت دورًا مهما في لفت الانتباه نحو العوامل الاجتماعية/الوجدانية وأهمية التوجهات الإيجابية تجاه اللغة الهدف وثقافتها ومتحدثيها. ويرى (Gardner, 2010: 5)، في النموذج الاجتماعي/التعليمي الذي اقترحه أن التوجهات الإيجابية نحو سياق التعلم تسهّل تعلم اللغة. فالمحيط الاجتماعي الذي يتحقق فيه التعلم يعتبر مصدرًا رئيسيًا للتوجهات الإيجابية والسلبية، فالمتعلم يستدخل عناصر من السياق ويدمجها في الحياة التي يعيشها. علاوة على ذلك، يؤكد (Clement, 1986: 275)، في النموذج الاجتماعي/السياقي الذي اقترحه، على سياق التعلم، وعلى علاقات القوة بين المجموعات اللغوية، والتوتر بين اكتساب اللغة وفقدانها، خاصة عند الأفراد الذين ينتمون إلى الأقليات ويتعلمون لغة الأغلبية. إن Gardner وClement ساهما في وضع الأسس لتعظيم دور السياقات الاجتماعية والثقافية، مع التأكيد على أن نفسية المتعلم لا تظهر في فراغ، بل هي متجذرة في سياقات متعددة.

ثالثا، قام (Krashen, 1985) بلفت الانتباه إلى دور المشاعر في تعلم اللغة من خلال مفهوم الراشح الوجداني affective filter، حيث يرى أن ارتفاع نسبة المشاعر السلبية تؤدي بالراشح الوجداني إلى تقليل كمية الدخل اللغوي الذي

يصل للمتعلم، أما في حالة وجود المشاعر الإيجابية فإن تأثير الراشح الوجداني ينخفض، وبالتالي يصبح المتعلم أكثر استعدادًا لتلقي مزيدًا من الدخل اللغوي.

رابعا: تمثل دراسات متعلمي اللغة المتفوقين the good language learners (Naiman, 1978; Rubin, 1975) توجها بحثيًا يوازي المدخل الشمولي لدراسات Maslow حول الأشخاص المعتبرين. إن دراسات متعلمي اللغة المتفوقين كانت تسعى إلى تعلم بعض الدروس من مسيرة المتعلمين المتفوقين. ولعل من أهم خصائص هذه الدراسات تركيزها على العمليات التي ينخرط فيها متعلمو اللغة المتفوقون لاكتساب اللغة الثانية، دون الاقتصار فقط على وصف خصائص المتعلم. وتشبه هذه الدراسات البحوث التي ركزت على التجارب والخبرات، حيث حاول أصحابها تفحص أمثلة ونماذج إيجابية من المتعلمين والمعلمين، مع التركيز على الاستعمال المدمج للكفايات والمهارات (Farrell, 2013; Johnson, 2005).

خامسًا: الدراسات التي انصب اهتمامها على الذات بوصفه مفهومًا محوريًا. ف (Dornyei, 2005)، في نظريته الخاصة بنظام الذات في اللغة الثانية L2 self-system model في مجال الدافعية، يقرر أن الأفراد يتحفزون للتعامل مع التناقضات المتصورة بين إحساسهم الحالي بالذات وذواتهم المستقبلية، وهذا يجعلهم يقتربون من رؤيتهم للذات المثالية من جهة، ومن جهة أخرى لمنع تطوير الجوانب السلبية للذات، مثل الشعور بالفشل أو خيبة أمل الآخرين. ويشدد هذا المذهب على أهمية أن يكون لدى المرء أهداف مستقبلية إيجابية، وهذا هو المستوى المطلوب من التفاؤل الذي يمكن للمرء أن يصل إليه ليحقق أهدافه

المستقبلية، وكذلك المعرفة الاستراتيجية اللازمة من أجل تحقيق الأهداف المستقبلية. وقد أكدت نتائج الدراسات التي انصب اهتمامها على الذات بمختلف صورها أهمية دور القناعات الذاتية الإيجابية، والشعور بالكفاءة، والقدرة العقلية، والتفاؤل حول إمكانية التغيير الإيجابي في قدرات المرء (Mercer & Ryan, 2010; Mercer & Williams, 2014)[1].

إن بذور علم النفس الإيجابي سقطت على أرض خصبة في اللسانيات التطبيقية، فالبحوث التي استهدفت العوامل الوجدانية ازدهرت، وهناك كثير من الباحثين الذين ركزوا على التوجهات والدافعية والقلق، التي لها أبعاد عاطفية، رغم أنها كانت مخفية نوعا ما، بسبب التحيز الواضح للمشاعر السلبية (القلق). والمتخصصون في علم النفس التعليمي وتدريب المعلمين دائما ما يشددون على أهمية الجوانب الإيجابية في فصول تعليم اللغة الثانية (Arnold & Fonseca, 2007)، كما أن الباحثين أبرزوا دور المشاعر في تعلم اللغة الثانية (Dewaele,

[1] لم تسلم هذه المذاهب من النقد، فقد تلقت طرق التدريس الإنسانية المبكرة نقدا حادا بسبب افتقادها للمرجعية العلمية، وتجاهلها للأبعاد اللغوية والإدراكية لعملية تعلم اللغة (Gadd, 1998). كما تم نقد نظريات الدافعية على أنها غير قابلة للتطبيق في غير السياق الكندي الذي تم تطويرها فيه، فهي غير مناسبة على سبيل المثال في سياقات اللغة الإنجليزية لغة عالمية، حيث يصعب في مثل هذه السياقات تحديد متعلمي اللغة ومستعمليها بشكل دقيق. أما فرضية الراشح الوجداني فقد نُقدت بسبب غموضها وصعوبة تحديد جذور الراشح الوجداني وصعوبة قياسه. كما تم انتقاد دراسات متعلمي اللغة المتفوقين بسبب أنها معيارية بشكل مفرط وتتجاهل الدروس المستفادة من المتعلمين غير الناجحين كوسيلة لتحقيق التوازن (Rees-Miller, 1993). بالمقابل، تم نقد المفاهيم المتصلة بالذات بأنها تضم عدد كبير من المفاهيم المتعلقة بالذات مما أدى إلى شيء من الارتباك والغموض وعدم الاتساق عند استعمال هذه المصطلحات.

2005). ورغم ذلك، فقد ظل هذا النوع من الدراسات في الظل في حقل يسيطر عليه المنظور الإدراكي، مع عدم ربط هذه البحوث بعلم النفس الإيجابي.

دخول علم النفس الإيجابي إلى اكتساب اللغة الثانية

كان هناك تهميش واضح للمشاعر الأكاديمية في اللسانيات التطبيقية بسبب هيمنة التيار الإدراكي الذي كان مسيطرًا ولا يزال على أجندة اللسانيات التطبيقية. ويتضح هذا التهميش من المعدلات المتزايدة لرفض البحوث المتعلقة بالمشاعر الأكاديمية المقدمة للدوريات العلمية المرموقة والمؤتمرات العلمية (Dewaele et al., 2019a).

لقد كان ينظر تقليديًا لاكتساب اللغة الثانية على أنه عملية عقلية بحتة خالية من العواطف والمشاعر (Dewaele & Li, 2020)، ويمكن أن يستثنى من ذلك اهتمام بعض الباحثين بظاهرة القلق في اللغة الثانية، في حين كان ينظر لبقية المشاعر على أنها من مكونات الدافعية، حيث تظهر في أدوات جمع البيانات على أنها عناصر داخل المكون الأساسي وهو الدافعية

ويتذكر (Dewaele & MacIntyre, 2022: 157) قصتهما عندما قدما إسهامهما الأول الذي يحمل كلمة مشاعر في عنوان دراسة كل واحد منهما. وقد عالجت الدراسة الأولى (Dewaele & Pavlenko, 2002) تواصل المشاعر في اللغة الأجنبية، في حين عالجت الدراسة الثانية (MacIntyre, 2002) مشاعر متعلمي اللغة التي تشحن دافعيتهم. وقاما بعد ذلك بنشر إعلان ناشدا فيه الباحثين بدراسة المتغيرات النفسية والعاطفية في اللسانيات التطبيقية (Dewaele, 2005, 2011, 2015; MacIntyre & Gregersen, 2012).

وتعتبر الدراسة التي قام بها (MacIntyre & Gregersen, 2012) من أهم الدراسات المبكرة في اللسانيات التطبيقية التي ركزت على علم النفس الإيجابي، بل تعد أول دراسة قدمت بشكل صريح مفاهيم علم النفس الإيجابي في بحوث اللسانيات التطبيقية، وقد اشترك فيها متخصص في علم النفس وآخر متخصص في اللسانيات التطبيقية مع اهتمام بتدريس اللغة الثانية. وقد أشار (MacIntyre & Gregersen, 2012: 197-198) إلى نظرية المشاعر لـ(Fredrickson, 2001)، حيث حددا خمس وظائف للمشاعر الإيجابية، أولًا: تساعد المشاعر الإيجابية في توسيع انتباه الأفراد وحدود تفكيرهم؛ مما يؤدي إلى استكشاف خبرات جديدة وتعلم أشياء جديدة، ثانيًا: تساعد المشاعر الإيجابية على التخفيف من الآثار المتبقية للإثارة العاطفية السلبية، ثالثًا: المشاعر الإيجابية تعزز المرونة من خلال تحفيز ردود الأفعال المنتجة لمواجهة الأحداث المنهكة والمجهدة للإنسان، كأن تساعد في انتعاش القلب والأوعية الدموية، وتبرز المشاعر الإيجابية، مثل السعادة أثناء الضغوطات، رابعًا: المشاعر الإيجابية تعزز بناء الموارد الشخصية للفرد، مثل الروابط الاجتماعية التي تنشأ بسبب التبسم والضحك، والموارد الذهنية التي يتم شحذها أثناء الألعاب الإبداعية، وممارسة مناورات الحفاظ على الذات في لحظات السقوط، خامسًا: المشاعر الإيجابية يمكن أن تكون جزءًا من دوامة تصاعدية نحو رفاهية أكبر في المستقبل.

وبما أن المشاعر لا يمكن التحكم بها تمامًا، يشدد (MacIntyre & Gregersen, 2012: 198) على أن المعلمين يستطيعون التأثير في مشاعر

طلابهم من خلال إطلاق العنان لخيالهم، ومساعدة الطلاب على ملاحظة الفجوة بين حالتهم الآنية والمستقبلية. كما أن الأمر يتطلب من المعلم أن يخلق بيئة آمنة تساعد في التخفيف من آثار المشاعر السلبية. ويقترح الباحثان استعمال إجراء يشجع الطلاب على استعمال مخيلتهم لتعديل المخطط العاطفي السلبي، وذلك للتقليل من حدة الاستجابات العاطفية السلبية التي يربطها الأفراد عادة بتعلم اللغة، وذلك من خلال استبدالها باستجابة استرخائية عند مواجهة مثيرات سلبية. وليس الهدف هو حجب المشاعر السلبية تماما، وإنما هو تسخير القوة التي تتمتع بها المشاعر الإيجابية لإيجاد شيء من التوزان. ومما لا شك فيه أن مشاعر الفرح والرضا والفخر والحب تتيح للطالب أن يتعلم بشكل أفضل؛ لأن هذه المشاعر تعزز قدرة الطالب على ملاحظة الأشياء في البيئة الصفية، وتقوي وعيه بالدخل اللغوي. فالطالب عندما يكون في حالة عاطفية إيجابية، فإنه يستطيع أن يستوعب اللغة الثانية بشكل أفضل، ويتمكن من محو الآثار اللاحقة للمشاعر السلبية. أخيرًا، تساعد المشاعر الإيجابية في بناء المرونة والصلابة عند الطلاب على المدى الطويل، مما يجعلهم قادرين على التغلب على الأحداث السلبية في المستقبل.

كما يعتبر (Lake, 2013) من أوائل من تبنى مفاهيم علم النفس الإيجابي وطبقها في دراسته لمجموعة من الطلاب اليابانيين مركزا على الذات الإيجابية للمتعلم learners' positive self، والذات الإيجابية في اللغة الثانية positive L2 self، والكفاءة الذاتية self-efficacy، والجهود المقصودة intended

effort. وقد تمكن Lake من التوصل إلى أن للمقاييس المستوحاة من علم النفس الإيجابي علاقات ارتباطية مع الجهد المبذول والكفاءة الذاتية.

وقد أسهم تنظيم المؤتمر الأول لعلم نفس تعلم اللغة Psychology of Language Learning الذي نظمته Sara Mercer في جامعة قراز Graz عام ٢٠١٤م في تعزيز هذا الحقل الناشئ، حيث أُعطي الباحثون المخضرمون والناشئون الفرصة للالتقاء ومناقشة مفاهيم علم النفس الإيجابي.

ويمكننا القول بأن علم النفس الإيجابي اخترق التيار الرئيسي لبحوث اللسانيات التطبيقية مع تنظيم المؤتمر الثاني لحقل علم نفس تعلم اللغة في جامعة يوفاسكولا عام ٢٠١٦م، حيث تم الاتفاق على تأسيس الجمعية الدولية لعلم نفس تعلم اللغة (International Association for the Psychology of Language Learning)، الذي تحقق في المؤتمر الثالث لحقل علم نفس تعلم اللغة في جامعة واسيدا في طوكيو عام ٢٠١٨م. إضافة إلى ذلك وافقت دار النشر Multilingual Matters على نشر سلسلة كتب جديدة بعنوان علم نفس تعلم اللغة وتدريسها، مع ترشيح Mercer و Ryan ليكونا محرري السلسلة. وقد نُشر عام ٢٠١٦م كتابان ضمن هذه السلسلة، وهذان الكتابان إعلان عن دخول علم النفس الإيجابي إلى اللسانيات التطبيقية. عنوان الكتاب الأول: علم النفس الإيجابي في اكتساب اللغة الثانية[١] (MacIntyre, Gregersen & Mercer, 2016)، وقد خلص محررو الكتاب إلى القول بأن لعلم النفس الإيجابي إسهامات في الممارسات والتطبيقات يمكن أن تساعد في

---

[١] Positive Psychology in SLA

تطور المعلم والمتعلم. أما عنوان الكتاب الثاني: فهو رؤى علم النفس الإيجابي في تعلم اللغات الأجنبية وتدريسها[1] (Gabrys-Baker & Galajda, 2016). ومنذ عام ٢٠١٧م، بدأت البحوث التي تتبنى منظور علم النفس الإيجابي في اللسانيات التطبيقية تظهر في الدوريات العلمية المعتبرة. ومنذ ذلك الحين أسهمت بعض الدوريات الجديدة، التي تنشر أبحاثها على الإنترنت، مثل: مجلة دراسات في تدريس اللغة الثانية وتعلمها[2] في تقديم منصة ممتازة لهذا الحقل الناشئ. وفي الوقت الذي أدرك فيه المتخصصون في اللسانيات التطبيقية الإسهامات التي يمكن أن يقدمها علم النفس الإيجابي في بحوثهم، زادت شعبية علم النفس الإيجابي ونمت مكانته في حقل اللسانيات التطبيقية. وقد صدر مجموعة من الإعداد الخاصة من بعض الدوريات العلمية وبعض الكتب التي تناقش مشاعر المتعلم والمعلم (Agudo, 2018; Mercer & Kostoulas, 2018)، مما حدا بـ(White, 2018) إلى وصف هذه المرحلة بأنها التحول العاطفي في اللسانيات التطبيقية، التي أكمل التحول الوجداني الذي تحدث عنه (Pavlenko, 2013).

وبناء على ذلك يعتبر عام ٢٠١٦م هو نقطة البداية للمرحلة الحالية، التي تميزت بزيادة شعبية علم النفس الإيجابي في حقل اللسانيات التطبيقية، الذي يؤكده زيادة عدد البحوث المنشورة في الدوريات العلمية المعتبرة في المجال. ومنذ عام ٢٠١٦م، جذب هذا المجال اهتمام عدد كبير من الباحثين الذين قاموا بإجراء

---

[1] Positive Psychology Perspectives on Foreign Language Learning and Teaching

[2] Studies in Second Language Teaching and Learning

دراسات مختلفة حول دور المشاعر في تعلم اللغة، وتوسعت بسرعة كبيرة المفاهيم المعرفية والمنهجية لبحوث علم النفس الإيجابي في اللسانيات التطبيقية، مع إيجاد روابط جديدة مع المفاهيم والنظريات القائمة المتصلة بالدافعية.

وبما أن علم النفس الإيجابي يرفض الاتجاهات التقليدية التي تركز على المشكلات، ويهدف إلى توثيق كيف يعيش الإنسان العادي، بهدف مساعدته على النمو والازدهار (Seligman & Csikszentmihalyi, 2000)، فقد وجد صدى عند المتخصصين في اكتساب اللغة الثانية، الذين يشعرون بأنه يساعدهم في التغلب على النظرة العاجزة تجاه متعلمي اللغة الأجنبية. فبدلا من التركيز بالدرجة الأولى على العوامل التي تبطئ النمو (مثل القلق)، بدأ الاهتمام يزداد بوظيفة المشاعر الإيجابية (مثل: الاستمتاع والفخر والحب)، وخصائص المتعلم الإيجابية مثل الذكاء العاطفي والرفاهية والتفاؤل والأمل (Dewaele et al., 2019a). فالهدف من تعلم اللغة الأجنبية، كما تشير إلى ذلك (Oxford, 2016)، لا يقتصر على جعل المتعلم أكثر كفاءة لغوية، بل أيضا أن يصبح أكثر سعادة وحكمة.

إن علم النفس الإيجابي ليس نظرية، بل هو منظور عام يمكن توظيفه في البحوث وفي التدريس، فهو يدرس أنواعًا معينة من الموضوعات، ويستقي من مجموعة متنوعة من النظريات والمذاهب البحثية ليشكل إطارًا رئيسيًا يعكس قيما مشتركة. ويستعرض (MacIntyre, Gregersen & Mercer, 2019: 267-268) ست خصائص أساسية لعلم النفس الإيجابي يمكن الاستفادة منها في حقل اكتساب اللغة الثانية:

أولًا: ما هو إيجابي يستحق أن يُدرس كما يُدرس ما هو سلبي: يصر المتخصصون في علم النفس الإيجابي على أن الرفاهية وكل ما يتعلق بها تستحق أن تخضع للدراسة والبحث، مثلها في ذلك مثل الصدمات والفاجعات. ولعل أحد أبرز مضامين ذلك في اكتساب اللغة الثانية هو ضرورة دراسة المشاعر الإيجابية والسلبية. ومن الملاحظ أن الأعمال البحثية المنصبة على الاستمتاع في تعلم اللغة تتقدم بسرعة، كما سنوضح ذلك فيما بعد، مما جعل (Dewaele & Dewaele, 2017) يدعوان معلمي اللغة إلى تطوير نشاطات تساعد على الاستمتاع بتعلم اللغة، بدلًا من التركيز فقط على تخفيض مستويات القلق عند الطلاب. وهناك بعض الخبرات الإيجابية في تعلم اللغة، مثل السعادة، والامتنان، والفخر، لم تظهر في أدبيات اكتساب اللغة الثانية بالشكل المطلوب.

ثانيا: تمثل الأدلة البحثية مصدر المعارف: إن من أهم خصائص علم النفس الإيجابي اعتماده على الأدلة المستقاة من البحوث والدراسات العلمية المنتظمة. وقد أشار مناصرو الانتقائية الميدانية في علم النفس الإيجابي إلى فوائد استعمال الطرق الكيفية والمزجية في البحوث (Hefferon et al., 2017). كما أن منهجيات دراسات اكتساب اللغة الثانية ضمن علم النفس الإيجابي متنوعة، وتشمل المناهج الكمية والكيفية والمزجية.

ثالثًا: توفر مقاييس دقيقة لأغراض متعددة: هناك وفرة في المقاييس المعيارية لكثير من المفاهيم الأساسية في علم النفس الإيجابي، بل إن كثيرًا منها متوفر مجانا (Lopez & Snyder, 2009). ولعل توفر المفاهيم المحددة بدقة والمقاييس

الموثوقة يسهّل على المعلمين والباحثين في اكتساب اللغة الثانية أن يسهموا في هذا المجال بحثيًا، وأن يقوموا كذلك بتقييم كفاءة نشاطات علم النفس الإيجابي في الفصول. إضافة إلى ذلك، ظهور المقاييس والطرق البحثية على الإنترنت تساعد في تطبيقها على إعداد كبيرة من الناس، فعلى سبيل المثال، قام أكثر من سبعة ملايين إنسان بتعبئة ما يسمى VIA online inventory الذي يشتمل على خصائص القوة عند البشر. وقد قام (Gregersen & MacIntyre, 2018) باستعمال هذا المقياس (VIA) في دراسة شملت مجموعة زوجية من معلمي اللغة المبتدئين مع مجموعة زوجية من معلمي اللغة من أصحاب الخبرة. وقد أظهرت نتائج الدراسة أن أصحاب الخبرة فهموا جيدًا القضايا المشتركة التي واجهها المبتدؤون، وتمكنوا من تقديم اقتراحات تدريسية لنظرائهم المبتدئين تساعدهم في خلق علاقات إيجابية وتحسين المناخ الصفي، إضافة إلى نصائح تتعلق بالعناية والوعي الشخصي، التي وجدها المعلمون المبتدؤون مفيدة لهم.

رابعًا: تبني مذهب قائم على مصادر القوة strengths-based approach: تركز المذاهب القائمة على مصادر القوة على ما يفعله الإنسان ببراعة، وهي تختلف تمامًا عن المذاهب القائمة على مصادر الضعف deficiency approach، التي تركز على تتبع مصادر الضعف والنقص وتحاول تحسينها. وقد يبدو للوهلة الأولى أن تطوير جانب من جوانب القوة عند شخص ما قد يتعارض مع فكرة النمو اللغوي، خاصة إذا تم تعريف القوة بأنها منجز قائم أو صفة شخصية غير متغيرة. ومع ذلك، هناك بعض الأدلة التي تشير إلى أن

الانهماك في مصادر القوة مع العمل على مصادر الضعف يمكن أن يشكل ثنائية ذات قوة. إن توظيف ما يملكه المتعلم من خصائص قوة بشكل شعوري وبطريقة نشطة في المهارات اللغوية النامية قد يمكّن المتعلم من الشعور بالنشاط والانتعاش والأصالة والدافعية الداخلية.

خامسًا: تطوير مجمل الشخص whole person يسهّل التعلم: ويتساءل (Seligman, 2011: 80) في هذا الصدد عن السبب الذي يجعلنا نتجاهل الأشياء المفرحة للطلاب بحيث لا تُدرّس في المدارس، ويشدد في هذا الصدد على ضرورة تدريس الرفاهية في المدارس؛ لأن الرفاهية تعزز التعلم، فاللغة عامل محوري في فهم الإنسان لنفسه وهويته.

سادسًا: خصائص علم النفس الإيجابي تساعد في تمكين الأفراد والمجتمعات: إن كثيرًا من خصائص وسمات علم النفس الإيجابي تمثل كفايات تساعد في تعزيز الرفاهية للأفراد والمجتمعات على حد سواء، فهو يركز على السياقات الاجتماعية والأفراد. وهذا يتناغم بقوة مع توجهات التمكين الاجتماعية في التعليم، التي تشدد على مهارات القرن الواحد والعشرين والكفايات العالمية لتحقيق العدالة العالمية المستدامة. وهناك اهتمام متزايد في تعليم اللغة بطرق استكشاف كيفية تدريس الكفايات اللغوية إلى جانب مهارات القرن الواحد والعشرين لتحقيق العدالة الاجتماعية والتمكين (Maley & Peachey, 2017).

والسؤال الذي يُطرح في هذه المرحلة: هل يمكن تطبيق علم النفس الإيجابي في اكتساب اللغة الثانية بنجاح؟ وكيف؟ MacIntyre, Gregersen &

(Mercer, 2019). إن دخول علم النفس الإيجابي في حقل اكتساب اللغة الثانية يمثل تحولًا في الاهتمام فيما يتعلق بعلم نفس متعلم اللغة ومعلمها، سوف يساعد في بروز مجموعة من المفاهيم الجديدة، وسيسهم في توسيع النظريات، وفي خلق مجالات بحثية جديدة، وفي ابتكار مداخل تدريسية مرتكزة على نتائج البحوث والدراسات (MacIntyre, Gregersen & Mercer, 2016). وبناء على ذلك، هناك فرصة كبيرة لتحقيق ذلك نظرًا للتفاعل الكبير بين علم النفس الإيجابي وتعليم اللغة على مستوى النظرية والبحث والتطبيق. وهو ما سوف سنفصل الحديث عنه في المباحث الثلاثة التالية.

تطبيقات علم النفس الإيجابي في اكتساب اللغة الثانية على مستوى النظرية

إن ربط علم النفس الإيجابي باكتساب اللغة الثانية، على المستوى النظري، يمكن أن يزودنا باعتراف واضح للتفاعل بين الظواهر الإيجابية والسلبية. وليس معنى هذا رفض الجانب السلبي، وإنما يعني ضرورة الاعتراف بأن الخبرات العاطفية والنفسية لمعلمي ومتعلمي اللغة تتسم بالتعقيد والتضارب. إن هذا المنظور الذي يوازن بين العمليات الإيجابية والسلبية مهم ليتجاوز بالمجال المفاهيم السطحية التي تصف الظواهر بأنها جيدة أو سيئة، أو أنها ناجحة أو غير ناجحة. إن تطبيق علم النفس الإيجابي يمكننا من إدراك تعقيدات العلاقة بين الجوانب النفسية الإنسانية في تعلم اللغة وتدريسها. وبناء على ذلك، يشدد (MacIntyre et al., 2019: 8) على ضرورة النظر إلى علم النفس الإيجابي على أنه نظرية موازية meta-theory وليس نظرية متكاملة، بحيث تساعد المتخصصين في تعليم اللغة على الابتعاد عن منظور النقص والعجز، فالتوازن

بين العمليات الإيجابية والسلبية ضروري لنقل المجال إلى ما وراء المفاهيم السطحية المبسطة للخير والشر، والمتعلمين المتحمسين والمحبطين، والمتعلمين الناجحين وغير الناجحين

من ناحية أخرى، يشدد مؤسسو علم النفس الإيجابي على أن تبني منظور علم النفس الإيجابي لا يعني استعمال أساليب غير علمية أو النظر إلى الواقع من خلال رؤية وردية اللون، ويشدد (Seligman & Csikszentmihalyi, 2000: 7) على أن علم النفس الإيجابي لا يعتمد على التفكير الرغبوي أو خداع الذات أو الخرافات، بل هو يحاول تكييف أفضل ما تم التوصل إليه في المناهج العلمية لدراسة المشكلات الفريدة التي يعاني منها السلوك البشري، وتقديم هذه المنهجيات لأولئك الذين يرغبون في فهم السلوك البشري بكل تعقيداته.

علاوة على ذلك، عندما نعتمد على علم النفس الإيجابي في التنظير لاكتساب اللغة الثانية، يجب أن ندرك أن تعقيدات تعلم اللغة تتجاوز مجرد إيجاد توازن بين ما هو إيجابي وما هو سلبي. كما أن ذلك يدعونا إلى الإدراك بأن المتعلم ما هو إلا فرد وُضع في سياق اجتماعي/ثقافي. فتعلم اللغة وتدريسها هو خبرات متقاطعة ثقافيا بطبيعته، فما يعتبر مزدهرا في ثقافة ما قد لا يكون كذلك في ثقافة أخرى. ويرى (Peterson, 2006: 16) أننا بحاجة إلى تحديد الممارسات الثقافية في جميع أرجاء العالم، التي تسهم في تحسين حياة الناس في كل مجتمع. وللتأكد من الميزات التي ينظر إليها على أنها نقاط قوة في مختلف المجموعات الثقافية، يجب أن يدرك المتخصصون في اكتساب اللغة الثانية أن المعايير الثقافية

غالبا ما تحدد السمات التي تعتبر نقاط قوة في مقابل نقاط الضعف. إن بحوث اكتساب اللغة الثانية ذات الصلة سوف تساعدنا في تطوير فهمنا للطريقة التي يؤثر فيها السياق الثقافي في أداء نقاط القوة لوظيفتها، وفي التعبير عنها وتقييمها في مختلف الجماعات الثقافية.

وقام (MacIntyre, Gregersen & Mercer, 2019) بوضع برنامج طموح في علم النفس الإيجابي وتطبيقه على بحوث اللسانيات التطبيقية، بهدف تبديد المخاوف من أن علم النفس الإيجابي يركز حصريا على الجوانب الإيجابية فقط. وقد كانت النقطة الأولى في هذا البرنامج أن علم النفس الإيجابي يمكن أن يقوّي الحقل من خلال تشجيع الباحثين على الاعتراف بأن هناك تفاعلا بين الظواهر الإيجابية والسلبية، وأن المعادلة التي تقول إن الإيجابي يرتبط بما هو جيد وناجح وذو دافعية، وأن السلبي يرتبط بما هو غير ناجح هي معادلة سطحية، وذلك لأن المشاعر اللغوية لدى المعلم والمتعلم والخبرات النفسية معقدة وغالبا ما تكون متضاربة. النقطة الثانية في هذا البرنامج هي رفض نموذج العجز الذي يركز على ما يفتقده المعلم والطالب، حيث يشدد MacIntyre وزملاؤه على أنه من الأفضل التركيز على نقاط القوة والفرص المتاحة مع عدم إنكار وجود المشكلات والتحديات. أما النقطة الثالثة في برنامج MacIntyre وزملائه فهي الاعتراف بأن تعلم اللغة الثانية يتضمن ما هو أكثر من مجرد الموازنة بين ما هو إيجابي وما هو سلبي على المستوى الفردي، فالمتعلم يتعلم اللغة في سياق اجتماعي/ثقافي، حيث إن تعلم اللغة وتدريسها خبرة متقاطعة ثقافيا بطبيعتها، كما أشرنا إلى ذلك سابقا. ويدعو MacIntyre وزملاؤه الباحثين إلى استعمال

المناهج الكمية والكيفية والمزجية في دراسة المشاعر، مع ضرورة تعاون الباحثين والممارسين في هذه البحوث.

ولم يكتف المتخصصون في حقل اكتساب اللغة الثانية بإدخال نظريات ومفاهيم علم النفس الإيجابي في بحوثهم، بل أسهموا في تقديم مداخل نظرية فريدة من نوعها. فعلى سبيل المثال، قدم (Seligman, 2011)، وهو أحد مؤسسي علم النفس الإيجابي، إطارا لفهم ما يحتاجه الإنسان ليحقق الازدهار في الحياة، وهو ما يطلق عليه اختصارا (PERMA)[1]، ويشمل المشاعر الإيجابية، والاندماج، والعلاقات، والمعاني، والإنجازات. وقد قامت (Oxford, 2016) بتبني هذا الإطار وتطويره وتكييفه في تعلم اللغة، لتقدم إطارا جديدا في اكتساب اللغة الثانية، يعرف اختصارا باسم (EMPATHICS)[2]، حيث استندت في إطارها على البحوث والدراسات في عدة مجالات مثل المشاعر والتعاطف، والمعاني والدافعية، والمثابرة (وتشمل المرونة، والأمل، والتفاؤل)، والاستقلالية، والوقت، والقدرة على التحمل والعادات الذهنية، والذكاء (بما في ذلك الذكاء العاطفي)، ومواطن قوة الشخصية، والفاعلية الذاتية، والتصورات الذاتية، واحترام الذات، والتحقق الذاتي. لقد قامت Oxford بجمع كثير من الموضوعات الإنسانية في الأعمال السابقة ودمجتها مع الأطر النظرية المعاصرة، بحيث أسهمت في أدبيات

---

[1] PERMA هي اختصار لـ(positive emotion, engagement, relationships, meaning and accomplishments)

[2] EMPATHICS هي اختصار لـ(empathy, meaning, perseverance, agency, time, hardness, intelligences, character strengths and self-efficacy)

علم النفس الإيجابي بشكل عام وفي أدبيات اكتساب اللغة الثانية على وجه الخصوص.

إن علم النفس الإيجابي يعني للباحثين في مجال تعليم اللغة التركيز على الأداء الأمثل واعتماد منظور أوسع وأشمل يتضمن المشاعر الإيجابية. كما يعزز علم النفس الإيجابي الاهتمام برفاهية المتعلمين في التعليم. ويقرر (MacIntyre et al., 2019: 2) أن علم النفس الإيجابي يقدم للمتخصصين في اللسانيات التطبيقية مجموعة من الأدوات النظرية والمعرفية والمنهجية المفيدة، فهو يسمح بتطوير دراسات تتضمن إجراءات تعليمية تستعمل مناهج متوازنة ومناسبة للسياق. فعلى سبيل المثال، سيستفيد متعلمو اللغة الذين يعانون من القلق الشديد وانخفاض الثقة بالنفس من محاولة المعلمين أن يوجهوا انتباه هؤلاء المتعلمين إلى مواطن القوة لديهم وتعزيز مصادر المثابرة والأمل والتفاؤل عندهم. إن النظريات التقليدية تنظر غالبا لمعلمي اللغة ومتعلميها بأنهم بحاجة إلى شيء ما (مزيد من التدريب، مزيد من الممارسة، مزيد من الدافعية)، بالمقابل، علم النفس الإيجابي هو منظور يحتضن نقاط القوة لدى معلمي اللغة ومتعلميها ويستفيد من الفرص ويحسن ما هو موجود، بدلا من التركيز على المشكلات وتحديد ما ينقص المعلم أو المتعلم. وهذا التحول النظري لا يرفض افتراض وجود المشكلات، لكنه يعترف أن كل شخص يملك مصادر وكفايات يمكن الاستفادة منها والبناء عليها. إن تحويل الاهتمام نحو استثمار خصائص مثل التفاؤل والمرونة ومصادر القوة الأخرى له مضامين متعددة في الممارسات التدريسية وبرامج التنمية المهنية.

تطبيقات علم النفس الإيجابي في اكتساب اللغة الثانية على مستوى البحوث الميدانية

تعتبر المشاعر الأكاديمية academic emotions مجموعة من الحالات النفسية المترابطة تشمل مكونات وجدانية وإدراكية ونفسية ومكونات تتعلق بالدافعية في عملية التعلم، وترتبط بشخصية المتعلم ودافعيته ارتباطا وثيقا وتشكل نظاما ديناميكيا معقدا (Dewaele & Saito, 2022). ولعل دراسة المشاعر الأكاديمية في مجال تعليم اللغة الثانية متأخرة بعض الشيء عن دراستها في علمي النفس والتعليم، وذلك بسبب تأخر اهتمام المتخصصين في اكتساب اللغة الثانية بعلم النفس الإيجابي، كما أشرنا إلى ذلك سابقا. وقد أثبتت البحوث والدراسات أهمية المشاعر الإيجابية، مثل الاستمتاع والفرح والفخر والاهتمام والأمل والحب، في تعزيز الدافعية عند المتعلمين وتسهيل تطور المصادر الإدراكية في تعلم اللغة الثانية. أما المشاعر السلبية، مثل القلق والغضب والملل والخجل والشعور بالذنب، بالمقابل فقد تبين أنها تعوق تطور اللغة الثانية (MacIntyre et al., 2016). ولعل أكثر المشاعر الأكاديمية تعرضا للدراسة في حقل اكتساب اللغة الثانية هي القلق والاستمتاع والملل، في حين لم تحظ المشاعر الأخرى، مثل الفخر والشعور بالعيب والغضب، بنفس الاهتمام.

وفي سبيل التفريق بين وظيفة المشاعر الإيجابية والسلبية في تعلم اللغة، قام (MacIntyre & Gregersen, 2012) بالاعتماد على نظرية التوسع والبناء broaden-and-build theory لـ(Fredrickson, 2001)، التي تفترض أن المشاعر الإيجابية ١) تجعل المرء منفتحًا للأشياء الجديدة، ٢) تساعد في بناء

المصادر البينشخصية، ٣) تستطيع مواجهة الآثار العالقة للمشاعر السلبية. والطلاب الذين يتصفون بالمشاعر الإيجابية يتأقلمون بشكل أفضل داخل الفصول، وقدرتهم على ملاحظة الأشياء وإيجاد الروابط أفضل من غيرهم، كما أنهم أكثر تقبلًا لاستقبال الدخل اللغوي. بالمقابل، يشعر الطلاب الذين يعانون من المشاعر السلبية بأنهم تحت التهديد؛ مما قد يؤدي بهم إلى التزام الصمت، وتضييق تركيزهم وإعاقة استقبال المعلومات الجديدة. علاوة على ذلك فإن استمرار المشاعر السلبية وتكررها قد يتسبب في حدوث أضرار بعيدة المدى، بشكل يؤدي إلى تقويض نظرة الطالب إلى نفسه واهتزاز ثقته بنفسه؛ مما يجعله يقتنع بأن الصمت هو الخيار الأمثل (Teimouri, 2017). أما المشاعر الإيجابية فهي تساعد في زيادة تماسك وتجانس المجموعة، ورفع مستوى مرونة المتعلم وجديته. وعليه تزداد قدرة الطالب على استكشاف الأشياء الجديدة والقيام بالمجازفات اللغوية دون الخوف من التبعات السلبية.

ويعتبر القلق anxiety هو الموضوع الوحيد من المشاعر الأكاديمية الذي لقي اهتمامًا كبيرًا في أدبيات اللسانيات التطبيقية قبل دخول علم النفس الإيجابي إلى حقل اكتساب اللغة الثانية، وذلك لثلاثة أسباب. أولا: شيوع وانتشار القلق في فصول تعليم اللغة حول العالم. ثانيًا: الآثار الموهنة للقلق في أداء المتعلم، والذي جعل المتخصصين في تعليم اللغة يعتقدون بضرورة إيجاد بعض الاستراتيجيات للتخفيف من آثاره. ثالثًا: قيام (Horwitz et al., 1986) بتصميم أداة ممتازة لقياس القلق في فصول تعليم اللغة مكونة من ٣٣ عبارة، ساعدت الباحثين في تطبيق هذه الأداة في دراساتهم ومقارناتهم. وتعرف

القلق بأنه شعور معقد من التصورات (Horwitz et al., 1986: 128) والقناعات والمشاعر والسلوكيات الذاتية المرتبطة بالتعلم الصفي التي تظهر بسبب تفرد عملية تعلم اللغة. فالقلق ردة فعل عاطفية سلبية قلقة تظهر عند تعلم اللغة الثانية أو استعمالها (MacIntyre, 1999). وتظهر نتائج غالبية الدراسات (Jin, Dewaele & MacIntyre, 2021; Shao, Yu & Ji, 2013) أن القلق يؤثر تأثيرًا سلبيًا في الأداء اللغوي. ومع ذلك يفرق (Alpert & Haber, 1960: 208) بين الأثر التسهيلي والأثر الموهن للقلق، فالقلق التسهيلي يعزز الأداء في حين أن القلق الموهن يعوق الأداء. ويبدو أن الأثر التسهيلي للقلق لم يحظ بأي اهتمام في بحوث تعليم اللغة، كما أن عدم التفريق بينهما (الأثر التسهيلي والأثر الموهن) في كثير من الدراسات أدى إلى نتائج فيها شيء من الغموض (Piniel & Csizer, 2013).

ويمكننا القول بأن الاستمتاع foreign language enjoyment هو أكثر المشاعر الإيجابية تعرضا للدراسة والبحث في حقل اكتساب اللغة الثانية. ويرى (MacIntyre & Gregersen, 2012: 194) أن المشاعر الإيجابية والمشاعر السلبية تتعايشان وتندمجان مع بعضهما بعضًا، وتؤديان وظيفتهما بشكل مختلف؛ ولذا ينبغي دراستهما بشكل شمولي. وبناء على ذلك تم اختيار الاستمتاع بوصفه النظير الإيجابي للقلق؛ لأنه يمثل العنصر الجوهري للانسياب[1]،

---

[1] يعرف (Csikszentmihalyi, 1990: 5)، الذي يعتبر من مؤسسي علم النفس الإيجابي، مفهوم الانسياب flow بأنه حالة مفضلة من الدافعية الداخلية، يكون فيها المرء منغمسا انغماسا تاما فيما يقوم به، وهو شعور يمر به كثير من الناس، ويتميز بأن الإنسان يشعر فيه بالاستيعاب والاندماج والاستيفاء والمهارة، مما يجعل المرء يتجاهل المعوقات الوقتية مثل الجوع والعطش والشعور بالأنا. وحالة الانسياب

الذي يعتبر المفهوم الأساسي لعلم النفس الإيجابي. فالاستمتاع يتجاوز مجرد الشعور بالمتعة، فهو يتعلق بالنمو الشخصي، حيث يشدد (Dewaele & MacIntyre, 2016a: 217) على أن الاستمتاع ليس مجرد متعة سطحية، بل له أبعاد إدراكية ينبغي أن تعمل حتى يتحقق الاستمتاع، فهو شعور معقد، يلتقط الأبعاد المتفاعلة للتحدي والقدرة المتصورة التي تعكس الدافع البشري للنجاح في مواجهة المهمات الصعبة، فالاستمتاع يحدث عندما لا يلبي الناس احتياجاتهم فحسب، بل يتجاوزونها لإنجاز شيء جديد أو حتى غير متوقع. ويعرف (Dewaele & MacIntyre, 2016a: 216) الاستمتاع بأنه شعور معقد يعتمد على التفاعل بين التحديات والقدرات التي تعكس الدوافع البشرية لتحقيق النجاح في مواجهة المهمات الصعبة. فمن ناحية لا يحدث الاستمتاع عندما يحقق الأفراد أهدافهم فحسب، وإنما عندما يتجاوزون ذلك فيحققون شيئًا جديدًا أو غير متوقع، ومن ناحية أخرى السرور هو شعور بسيط بأن شيء ما محبب قد تحقق

وفي سبيل تأطير الاستمتاع مفاهيميًا قام (Dewaele & Li, 2021) بتبني تصنيف ثلاثي الأبعاد للمشاعر الأكاديمية المفترضة من قبل نظرية التحكم بالقيمة في علم النفس التربوي (Pekrum & Perry, 2014)، وهي: تركيز

تعكس لحظات من الخبرات المفضلة التي تلتقي فيها المشاعر والمدارك والخبرات، بشكل يجعل قدرة الفرد المهارية في مستوى التحديات والمتطلبات التي يفرضها الموقف. إن تكافؤ المهارات والتحديات قد ينتج عنه مجموعة من الحالات، بما فيها ذلك القلق (عندما تكون المهارات ليست على مستوى التحدي)، أو الملل (عندما تكون المهارات أعلى من التحدي)، أو الفتور (عندما تكون المهارات والتحديات منخفضة). والانسياب عند Csikszentmihalyi يعكس حالة متوازنة بين الموقف الذي يسبب التحدي وتطبيق مهارات المرء للوفاء بمتطلبات الموقف.

الهدف (النشاط في مقابل النواتج)، والتكافؤ (إيجابي/ممتع في مقابل سلبي/غير ممتع)، والاستثارة (مرتفع في مقابل منخفض) في اللغة الأجنبية، وهي تقوم بتنشيط المتعلم ليكون أكثر اندماجًا أو أكثر رغبة للمشاركة في بيئة التعلم.

أما ما يتعلق بقياس الاستمتاع في اللغة الأجنبية، فقد قام (Dewaele & MacIntyre, 2014) بتصميم مقياس الاستمتاع في اللغة الأجنبية FLE Scale. وهو يتألف من ٢١ عبارة على مقياس لايكرت الخماسي تصف مختلف جوانب الاستمتاع، بما في ذلك المرح والاهتمام والإبداع والفرح والفخر والسعادة المتعلقة بالمتعلمين والقرناء والمعلمين. واستنادًا إلى دراسة شملت عينة تتألف من ١٧٤٢ مبحوثًا من متعددي اللغات، تمكن (Dewaele & MacIntyre, 2016a) من تحديد عاملين يمثلان الاستمتاع في اللغة الأجنبية، وهما الاستمتاع الاجتماعي والاستمتاع الشخصي. كما أظهرت نتيجة الدراسة أن العلاقة بين الاستمتاع والقلق ضعيفة؛ مما يعني أنهما مستقلان عن بعضهما بعضًا، فبدلا من الاعتقاد بأن هناك معادلة تقول عندما يكون أحدهما مرتفعا ينخفض الآخر، فقد يرتفعان في نفس الوقت وقد ينخفضان في نفس الوقت. وقد حاول الباحثان تتبع مصادر التفاوت في القلق والاستمتاع، فوجدا أن معرفة الطالب لمزيد من اللغات مرتبط بمستويات مرتفعة من الاستمتاع ومستويات منخفضة من القلق، أي أن متعددي اللغات قد يشعرون بالاستمتاع أكثر، وتقل عندهم مستويات القلق. وارتفاع الاستمتاع وانخفاض القلق مرتبط كذلك بارتفاع مستوى ثقة الطالب بأدائه اللغوي، وبمستوى كفايته اللغوية، وبعمره (كلما كان أكبر عمرًا)، وبكونه أمريكيًا أو أوروبيًا على عكس

الطلاب الآسيويين. ويلعب عامل الجنس كذلك دورًا في ذلك، فمستوى الاستمتاع والقلق عند الإناث أعلى من الذكور. وعندما طُلب من المبحوثين وصف بعض لحظات الاستمتاع في فصول تعليم اللغة، أفاد المبحوثون بأهمية الجانب الاجتماعي خاصة التضامن الجماعي، ويرون أن هذا الجانب يزداد قوة عندما يستعمل المعلم النكات والتشجيع والإطراء، في مناخ تسوده الثقة والاحترام المتبادل. كما أن مستويات الاستمتاع ترتفع في النشاطات الصفية التي تمنح الطلاب شيئا من الاستقلالية.

وقد تم تعديل مقياس الاستمتاع الذي صممه Dewaele وMacIntyre والمصادقة عليه وتطبيقه في سياقات متنوعة، فعلى سبيل المثال، قام (Li, Jiang & Dewaele, 2018) بتصميم نسخة مختصرة (١١ عبارة) من مقياس الاستمتاع المذكور أعلاه، وتمكنوا من تحديد ثلاثة عوامل تشكل الاستمتاع في اللغة الأجنبية، وهي الاستمتاع الشخصي والاستمتاع المتعلق بالمعلم والاستمتاع المتعلق بالجو العام، وذلك بناء على دراسة شملت ١٧١٨ طالبًا صينيًا. وقد كشفت نتائج الدراسة أن الاستمتاع يحدث عندما يحقق المرء شيئًا ما، أو عندما يُدفع إلى أقصى درجة ممكنة، أو عندما يواجه شيئا جديدا، أو عندما يواجه شيئًا من التحدي، أو عندما يتلقى دعما من المعلم، أو عندما يشعر بالتقدير خاصة عندما يكون المناخ إيجابيًا، فالاستمتاع في اللغة الأجنبية يتشكل بالعوامل الداخلية والخارجية للمتعلم. وهناك دراسات كثيرة انصب اهتمامها على الاستمتاع ومقارنته بالقلق، والملاحظ أن غالبيتها العظمى ركزت على

تدريس اللغة الإنجليزية لغة أجنبية. ويشتمل الجدول رقم (١) ملخصا بأبرز هذه الدراسات.

جدول رقم (١) الدراسات الميدانية المتعلقة بالاستمتاع

الباحث	هدف الدراسة/سياقها/منهجيتها	نتيجة الدراسة
Dewaele & MacIntyre, 2016b	قام الباحثان بتوزيع استبانة على ١٧٤٢ طالبا من مختلف الجنسيات يتعلمون لغات أجنبية، بهدف الكشف عن العناصر التي يتشكل منها الاستمتاع، والعوامل التي تؤدي إلى الاستمتاع، وذلك من خلال تطبيق أسلوب تحليل المكونات الرئيسي.	الاستمتاع مفهوم متعدد الوجوه، وله وجهان، فهناك استمتاع اجتماعي واستمتاع شخصي. أما العلاقة بين الاستمتاع والقلق فهي علاقة معقدة غير مباشرة. أما تحليل البيانات الكيفية المضمنة في الاستبانة فقد أظهر أن المخاطر متأصلة في اللحظات الممتعة، وأن غياب الاستمتاع قد يؤدي تلقائيا إلى القلق، والعكس صحيح.
Dewaele & Dewaele, 2017	قام الباحثان باستعمال تصميم شبه طولي للتحقق مما إذا كانت مستويات الاستمتاع والقلق تتغير مع مرور الوقت عند ١٨٩ طالبًا يتعلمون لغات أجنبية في المرحلة الثانوية في بريطانيا.	أظهرت المقارنة التي قام بها الباحثان بين الطلاب الذين أعمارهم تتراوح ما بين ١٢ و١٣ عاما، والطلاب الذين تتراوح أعمارهم ما بين ١٤ و١٥ عاما، والطلاب الذين تتراوح أعمارهم ما بين ١٦ و١٨ عاما أن القلق لا يتغير، في حين أن الاستمتاع يرتفع قليلا مع مرور الزمن. من ناحية أخرى، هناك متغيرات مختلفة لها علاقة بالاستمتاع والقلق عند المجموعات العمرية الثلاث. ففي المجموعة العمرية الأولى (١٢/١٣ عام) يتأثر الاستمتاع بالأقران، في حين يتأثر القلق بالذات، وفي المجموعة العمرية الثانية (١٤/١٥ عام) يعتمد الاستمتاع على المعلم، في حين يعتمد القلق على الذات، وفي المجموعة العمرية الثالثة (١٦/١٨ عام) يتأثر الاستمتاع كثيرا بالعلم، في حين يتأثر القلق بالأقران.
Pavelescu & Petric, 2018	قام الباحثان بإجراء دراسة كيفية حول الاستمتاع والحب عند أربعة طلاب يتعلمون اللغة الإنجليزية في رومانيا. وقد استعمل الباحثان عدة أدوات لجمع البيانات: مهمة كتابية، ومقابلات شبه مقيدة مع الطلاب والمعلمين، وملاحظات صفية، وملاحظات أحداث خارج الصف.	أظهر اثنين من عينة الدراسة حبا قويا وثابتا نحو اللغة الإنجليزية، بينما ظهر على المبحوثين الآخرين الاستمتاع بتعلم اللغة الإنجليزية دون أن يكون هناك أي حب لها. وقد خلص الباحثان إلى أن الحب يمثل قوة دافعة لعملية التعلم، ويخلق آليات فعالة لمواجهة فقدان الاستمتاع في بعض المواقف، ويحفز الطلاب لبذل مجهود أكبر في تعلم اللغة.

De Smet et al., 2018	موضوع الدراسة هو أثر السياق السياسي والتاريخي وأثر اللغة الهدف في الاستمتاع والقلق عند ٨٩٦ طالبا بلجيكيا في المرحلتين الابتدائية والثانوية، حيث قام الباحثون بمقارنة لغتين (الإنجليزية والهولندية) في مدرستين مختلفتين في منطقة فرانكوفونية في بلجيكا. المدرسة الأولى مدرسة اعتيادية تتم الدراسة فيها باللغة الفرنسية، ويدرس الطلاب لغتين أجنبيتين: الهولندية والإنجليزية. أما المدرسة الثانية فقد كانت تتبنى تعليم اللغة بالمحتوى، بحيث بعض المواد تدرس باللغة الإنجليزية وبعضها يدرس باللغة الهولندية. وقد استعمل الباحثون استبانة لقياس الاستمتاع والقلق عند عينة الدراسة.	مستويات القلق عند الطلاب الذين يتعلمون بطريقة تعليم اللغة بالمحتوى كانت أقل من نظرائهم في المدرسة الأخرى، أما مستويات الاستمتاع فقد كانت متقاربة. علاوة على ذلك، كانت مستويات القلق في فصول تعليم اللغة الإنجليزية أقل ومستويات الاستمتاع أعلى عند مقارنتها بفصول تعليم اللغة الهولندية، مما يوحي بأن السياق التاريخي والسياسي وكذلك العلاقات البينية بين المجتمعات الفرانكوفونية وتلك التي تتحدث الهولندية إضافة إلى نوع المدرسة، كلها عوامل تسهم في تشكيل مشاعر الطلاب.
Jin & Jun Zhang, 2018	قام الباحثون بإجراء دراسة كمية حول الاستمتاع عند ٣٢٠ طالبًا صينيًا، وعلاقته بالتحصيل اللغوي.	أظهر التحليل العاملي لمقياس الاستمتاع المستعمل في الدراسة ثلاثة عوامل: الاستمتاع الذي مصدره دعم المعلم، والاستمتاع الذي مصدره دعم الطالب، والاستمتاع الذي مصدره تعلم اللغة الأجنبية. وقد كان للاستمتاع آثار مباشرة وغير مباشرة في معدلات تحصيل الطلاب، حيث كان الاستمتاع بتعلم اللغة الأجنبية هو الأقوى أثرا في تحصيل الطلاب، في حين كان أثر الاستمتاع الذي مصدره دعم المعلم والاستمتاع الذي مصدره دعم الطلاب غير مباشر في تحصيل الطلاب.
Saito, Dewaele, Abe & In'nami, 2018	قام الباحثون بدراسة أثر الاستمتاع والقلق والدافعية في تطور الاستيعاب والفهم في اللغة الإنجليزية خلال مدة ثلاثة شهور، وذلك بالاعتماد على بيانات مقطعية وطولية مستقاة من ١٠٨ طالبًا يابانيًا يتعلمون اللغة الإنجليزية	أظهر التحليل العاملي ثلاثة عوامل: القلق، والاستمتاع الاجتماعي، والاستمتاع الخاص. وقد كانت هناك علاقة ارتباطية إيجابية بين مستويات الاستمتاع الخاص ووجود رؤية مستقبلية مثالية واضحة من جهة، واستعمال اللغة الإنجليزية داخل الصف وخارجه من جهة أخرى. كما أن مستويات الاستمتاع الخاص عند الطلاب الذين حققوا معدلات عالية في الاستيعاب في اللغة الإنجليزية كانت مرتفعة، ومستويات القلق عند نفس المجموعة متدنية.

		ولعل من الاستنتاجات المهمة في هذه الدراسة أن الاستمتاع الخاص والذات المثالية في تعلم اللغة من المؤشرات المهمة على تحقيق المكتسبات في الاستيعاب.
Boudreau, MacIntyre & Dewaele, 2018	هدفت الدراسة إلى قياس التقلبات في الاستمتاع والقلق التي تحدث ثانية بثانية في مدة زمنية لا تتجاوز الدقيقة الواحدة. وقد قام عشرة طلاب كنديين من خلفية إنجليزية بتنفيذ مهمات كلامية في اللغة الفرنسية، ثم قام هؤلاء الطلاب بمشاهدة تسجيلات لأدائهم هذه المهمات، ومن ثم تحديد مستويات الاستمتاع والقلق لديهم. وقد ساعدت المقابلات، التي أجريت للطلاب فيما بعد حول أسباب هذه التقلبات، الباحثين على فهم بعض الأسباب المحلية.	أظهرت التحليلات الارتباطية لقيم الاستمتاع والقلق لكل مبحوث كيف انحرفت من الإيجابية إلى السلبية ثم إلى التلاشي. وقد تزامن ارتفاع الاستمتاع المؤقت مع انخفاض القلق، ولكن هذه العلاقة يمكن أن تتغير بعد بضع ثوان. وتؤكد هذه النتيجة أن الاستمتاع والقلق عنصران مستقلان. وقد ذكر المبحوثون في المقابلات أن هذه التقلبات قد يكون مردها صعوبة البحث عن المفردات، أو الفشل المؤقت في التحكم بالقلق.
Dewaele & Dewaele, 2018	قام الباحثان بتبني منظور كمي باستعمال استبانة لقياس أثر الاستمتاع والقلق في الرغبة التواصلية عند ١٨٩ طالبًا بريطانيا يتعلمون لغات أجنبية (فرنسية، إسبانية، ألمانية) في مدرستين ثانويتين في لندن	كان القلق أقوى المؤشرات السلبية على الرغبة التواصلية، في حين أن الاستعمال المتكرر للغة الأجنبية من قبل المعلم، والتوجهات الإيجابية نحو اللغة الأجنبية، والاستمتاع الاجتماعي، والعمر، كلها مؤشرات إيجابية للرغبة التواصلية، ولكنها بدرجة ليست قوية. وقد خلص الباحثان إلى أن المعلم يلعب دورًا محوريًا في تعزيز الرغبة التواصلية عند الطلاب من خلال تشكيل بيئة صفية عاطفية إيجابية وداعمة. كما أن زيادة الاهتمام باللغة الأجنبية لغويًا وثقافيًا شجع المتعلمين على اغتنام الفرصة لاستخدامها أمام أقرانهم والمعلم.
Jiang & Dewaele, 2019	قام الباحثان بإجراء دراسة مزجية على مجموعة من الطلاب الصينيين من متعلمي اللغة الإنجليزية يبلغ عددهم ٥٦٤ طالبا، هدفها مقارنة مستويات الاستمتاع والقلق ومصادرهما عند عينة الدراسة مع مستوياتهما ومصادرهما عند عينات أخرى خارج الصين	كانت مستويات الاستمتاع متقاربة، في حين كانت مستويات القلق مرتفعة. أما العلاقة بين المتغيرات الداخلية المرتبطة بالطالب وتلك المتعلقة بالمعلم مع مستويات الاستمتاع والقلق فقد كانت متقاربة مع تلك المسجلة خارج الصين، ويستثنى من ذلك وجود علاقة إيجابية بين مستويات الاستمتاع عند الطلاب الصينيين وسلوك المعلم المتوقع.

Dewaele, Magdalena & Saito, 2019	موضوع الدراسة هو علاقة العوامل ذات الصلة بالمعلم بالاستمتاع والقلق عند ٢١٠ طالبًا إسبانيا يتعلمون اللغة الإنجليزية لغة أجنبية. وقد استعمل الباحثون استبانة لجمع البيانات.	تبين أن تأثير صفات المعلم في الاستمتاع يفوق تأثيرها في القلق ضعفين. وقد كان لطف المعلم أقوى عامل في تحقيق الاستمتاع، في حين كانت النبرة الأجنبية في اللغة الإنجليزية عند المعلم عاملا مثبطا للاستمتاع. وقد أفاد المبحوثون أن مستويات القلق ترتفع لديهم مع المعلمين الصغار، ومع المعلمين الصارمين، ومع المعلمين الذين يستعملون اللغة الإنجليزية قليلًا داخل الصف.
Dewaele, Ozdemir, Karci, Uysal, Ozdemir & Balta 2019b	قام الباحثون بإجراء دراسة على ٥٩٢ طالبا يتعلمون اللغة التركية لغة أجنبية في كازاخستان حول الاستمتاع والقلق باستعمال استبانة.	أظهرت نتائج الدراسة تقارب مستويات الاستمتاع والقلق عند هذه العينة مع مستويات الاستمتاع والقلق المسجلة في الدراسات السابقة. وتبين أيضا أن الاستمتاع باللغة التركية يتأثر بالتوجهات نحو التركية، يلي ذلك المتغيرات المتمحورة حول المعلم، في حين أن أثر المتغيرات المتعلقة بالطالب كان محدودا
Dewaele & MacIntyre, 2019	قام الباحثان بجمع بيانات حول الاستمتاع والقلق من ٧٥٠ متعلما حول العالم لاستكشاف دور الصفات الشخصية فيهما، باستعمال منهجية مزجية (استبانة، وتحليل مقاطع صفية والتعليق عليها من قبل المبحوثين).	يتأثر القلق كثيرا بالاستقرار العاطفي Emotional Stability، ويتأثر بشكل أقل بالمبادرة الاجتماعية Social Initiative. بالمقابل، يتأثر الاستمتاع كثيرا بالمتغيرات المرتبطة بالمعلم، ويتأثر بشكل أقل بالتعاطف الثقافي Cultural Empathy. وللكشف عن الأثر النسبي للصفات الشخصية على القلق والاستمتاع، تبين أن الصفات الشخصية هي المسؤولة عن ثلث التباين في القلق (وهي نسبة كبيرة)، في حين كانت هي المسؤولة عن عشر التباين في الاستمتاع (وهي نسبة متوسطة). وهذه النتيجة يمكن توظيفها للقول بأن العلاقة الارتباطية بين القلق والاستمتاع ضعيفة، لكنهما بدون شك عاطفتان منفصلتان. علاوة على ذلك أكدت تحليلات قصص المبحوثين حول مقاطع من القلق والاستمتاع في الفصل النتائج الإحصائية، فالمبحوثون يعزون الاستمتاع غالبًا إلى المعلم، في حين يربطون القلق بأنفسهم.

Li, Dewaele & Jiang, 2020	قام الباحثون بإجراء مقارنة بين الاستمتاع والقلق والتحصيل اللغوي في اللغة الإنجليزية لمجموعة كبيرة من الطلاب الصينيين الذين يدرسون اللغة الإنجليزية في الجامعة، يبلغ عددهم ١٧١٨ طالبا.	هناك علاقة سلبية بين القلق والتحصيل اللغوي والكفاية اللغوية المعبر عنها ذاتيا، في حين كان هناك علاقة إيجابية بين الاستمتاع والتحصيل اللغوي والكفاية اللغوية المعبر عنها ذاتيا.
Resnik & Dewaele, 2023	تقصى الباحثان مستويات الاستمتاع والقلق وعلاقتهما بالذكاء العاطفي والاستقلالية عند ٥١٠ من الطلاب الأوروبيين الذين يتعلمون اللغة الإنجليزية لغة أجنبية في مرحلة ما قبل الجامعة في سياقين: الأول فصول تقليدية والثاني تعليم عن بعد. وقد استعمل الباحثان استبانة لجمع البيانات.	مستويات الاستمتاع والقلق في الفصول التقليدية أعلى منها في سياق التعليم عن بعد. هناك علاقة إيجابية بين الذكاء العاطفي والاستقلالية من جهة والاستمتاع من جهة أخرى، في حين كان هناك علاقة سلبية بين الذكاء العاطفي والاستقلالية من جهة والقلق من جهة أخرى.
Dewaele & Proietti Ergun, 2020	قام الباحثان بمقارنة مستويات الاستمتاع والقلق والتوجهات/الدافعية عند ١١٠ من الطلاب الأتراك مقسمين إلى مجموعتين: الأولى تدرس اللغة الإنجليزية، والثانية تدرس اللغة الإيطالية. وقد استعمل الباحثان ثلاث استبانات لجمع البيانات.	عدم وجود فروقات في مستويات الاستمتاع والتوجهات/الدافعية في كلتا اللغتين، بالمقابل كانت نسبة القلق مرتفعة في فصول تعليم اللغة الإيطالية، خاصة عند الطلاب المتدنية مستوياتهم اللغوية.
Dewaele & Dewaele, 2020	قام الباحثان بدراسة درجة تفاوت الاستمتاع والقلق في فترة زمنية واحدة لدى ٤٠ طالبًا، عند مواجهة معلمين مختلفين يدرسان نفس اللغة الأجنبية في مدرسة ثانوية في لندن، وذلك باستعمال استبانة.	بقي القلق دون تغيير مع كلا المعلمين، بالمقابل كانت نسبة الاستمتاع أكبر مع المعلم الأساسي من المعلم المساعد. وهذه النتيجة تتطابق مع توجهات الطلاب الإيجابية تجاه المعلم الأساسي، وطريقته التي تتميز بالاستعمال المتكرر للغة الهدف داخل الصف، والمفاجآت التي يمكن أن تحدث داخل الصف، وهي كلها عوامل قد تؤدي إلى الاستمتاع. كما أن الإجراءات التدريسية التي يتخذها المعلم لخلق مناخ عاطفي إيجابي تسهم في زيادة معدلات الاستمتاع. وبناء على ذلك، خلص الباحثان إلى أن الاستمتاع عاطفة صفية غالبا ما تكون عابرة، في حين أن القلق أكثر ثباتًا.

وإذا دققنا النظر في محتوى الجدول السابق، يمكننا أن نلحظ أن القلق هو أكثر المشاعر التي تمت مقارنتها بالاستمتاع، رغم أن بعض الدراسات هدفت إلى تقصي علاقة بعض المشاعر الأخرى، مثل الحب والدافعية، بظاهرة الاستمتاع. ويتضح من استعراض هذه الدراسات أن كثيرًا منها حاول أصحابها الكشف عن طبيعة الاستمتاع والعوامل المؤثرة فيه وعلاقته بالتحصيل اللغوي. فالاستمتاع نوعان: استمتاع اجتماعي، واستمتاع شخصي، ويتأثر الاستمتاع كثيرًا بالمعلم وصفاته والاستراتيجيات التدريسية التي يسلكها، إلى جانب الأقران والمناخ الصفي العام. ويبدو كذلك أن هناك علاقة إيجابية بين درجة الاستمتاع عند الطلاب ومستوى تحصيلهم اللغوي.

ويحتل الملل foreign language boredom المرتبة الثانية بعد الاستمتاع في بحوث اكتساب اللغة الثانية، وهو من أكثر المشاعر الأكاديمية شيوعًا في المدارس. والملل هو شعور غير سار أو حالة نفسية ترتبط بالشعور الداخلي بالفراغ واللامبالاة وعدم وجود هدف يسعى إليه المرء (Zawodniak et al., 2017). ويعرف (Li et al., 2021: 12) الملل بأنه شعور سلبي مع درجة متدنية جدا من الدافعية والإثارة تحدث بسبب النشاطات الصفية التي تكون إما صعبة جدا أو سهلة جدا. وهو شعور صامت لا يلقي المعلمون له أي بال، وقد يكون السبب في ذلك أن الملل لا يسبب مشكلات انضباطية أو سلوكية، كما هو الحال مع بعض المشاعر الأخرى مثل الغضب والقلق. أن الملل شعور أكاديمي سلبي يمنع الطالب من المشاركة في نشاطات التعلم التي ينظر إليها على أن نسبة التحدي فيها عالية أو متدنية، أو أنها غير ممتعة أو غير مهمة أو غير

مناسبة أو مملة. ورغم ذلك، ينبغي ألا ننظر إلى هذه الظاهرة بشكل سطحي، فعلى سبيل المثال يشدد (Davies & Fortney, 2012: 133) على أن المرء يستطيع أن يجبر نفسه على البقاء متيقظا ومندمجا في نشاطات مملة جدا إذا كان يعتقد أنه يجب عليه أن يقوم بها.

وقد تم توثيق حالات الملل في بحوث تعليم اللغة، فعلى سبيل المثال أظهرت دراسة قام بها (Li, Dewaele & Hu, 2021) في سياق تعليم اللغة الإنجليزية في الصين أن ٩٢٪ من عينة الدراسة البالغ عددها ٦٥٩ مبحوثا يشعرون بالملل في فصول تعليم اللغة. وعلى الرغم من شيوع هذه الظاهرة في فصول تعليم اللغة، فالدراسات التي تستهدفه لم تبدأ إلا مؤخرا (Pawlak, Kruk & Zawodniak, 2020a, 2020b). وقد أجريت هذه الدراسات المتأخرة في سياقات متعددة من سياقات تعليم اللغة الأجنبية، مثل بولندا وإيران والصين وتايلند (Li, 2022).

وقد قام (Li, Dewaele & Hu, 2021) بتصميم مقياس للملل في تعلم اللغة الأجنبية Foreign Language Learning Boredom Scale (FLLBS)، وطبقه مع عينتين، تتألف الأولى من ٨٠٨ طالبًا صينيًا، والثانية من ٢٢٢٣ طالبا صينيا. وقد نتج عن تطبيق التحليل العاملي لهذا المقياس سبعة عوامل: ١) الملل في فصول تعليم اللغة، ٢) الملل المرتبط بالمهمات السهلة (التي تقل فيها نسبة التحدي)، ٣) الملل المتعلق بعرض شرائح البور بوينت، ٤) الملل المتعلق بالواجبات المنزلية، ٥) الملل المتعلق بالنفور من المعلم، ٦) الملل المتعلق بصفات التعلم العامة، ٧) الملل المرتبط بالمهمات الصعبة جدا أو التي لا فائدة

منها. ويمكننا القول: إن الملل قد يرتبط بالصفات العامة المتعلقة بتعلم اللغة، وقد يحدث داخل الصف وخارجه، كما أنه يتأثر بالعوامل الداخلية والخارجية عند المتعلم، كما هو الحال مع الاستمتاع.

من ناحية أخرى، هناك عدد من الدراسات التي حاول أصحابها الكشف عن علاقة القلق والملل بالاستمتاع. والواقع أن المعلومات المتوفرة حول علاقة الاستمتاع بالمشاعر السلبية الأخرى شحيحة. وفي دراسة حديثة وجد (Li & Han, 2022) أن العلاقة بين الملل والاستمتاع أقوى من العلاقة بين القلق والاستمتاع، وذلك في سياق تعليم اللغة الإنجليزية عبر الإنترنت في الصين. ويرى الباحثان أن الملل هو النظير السلبي للاستمتاع، أكثر من القلق. من ناحية أخرى، يعتبر الملل والاستمتاع مشاعر مرتبطة بالإنجاز مع التركيز على النشاطات التعلمية، بالمقابل يرتبط القلق أكثر بالنواتج. ويشتمل الجدول رقم (٢) على مجموعة من الدراسات التي حاول أصحابها تقصي العلاقة بين العوامل الثلاثة.

جدول رقم (٢): الدراسات الميدانية ذات الصلة بعلاقة القلق بالملل والاستمتاع

الباحث	هدف الدراسة/سياقها/منهجيتها	نتيجة الدراسة
Li, Dewaele, Pawlak & Kruk, 2022	قام الباحثون بإجراء دراسة على ٢٢٦٨ طالبا صينيا يتعلمون اللغة الإنجليزية لغة أجنبية، هدفها قياس الآثار المباشرة وغير المباشرة للبيئة الصفية والاستمتاع والقلق والملل في الرغبة التواصلية. استعمل الباحثون استبانة لجمع البيانات.	هناك علاقة سلبية بين الاستمتاع من جهة والقلق والملل من جهة أخرى، في حين أن علاقة القلق بالملل كانت إيجابية. علاوة على ذلك، كشفت النتائج أن الاستمتاع هو أكثر العوامل تأثيرًا إيجابًا في الرغبة التواصلية، في حين أن الملل كان أكثر العوامل تأثيرًا سلبًا في الرغبة التواصلية. وقد كانت المشاعر الثلاثة ذات تأثير كبير في تأسيس العلاقة بين البيئة الصفية والرغبة التواصلية.
Dewaele, Albakistani & Kamal Ahmed, 2022	قام الباحثون بإجراء دراسة مزجية لقياس مستويات الاستمتاع والقلق والملل عند ١٦٨ طالبًا عربيًا وكرديًا يتعلمون اللغة الإنجليزية لغة أجنبية في سياقين: فصول تقليدية، وتعليم عن بعد. استعمل الباحثون استبانة مشتملة على أسئلة مقيدة وغير مقيدة.	كشفت نتيجة الدراسة مستويات مرتفعة من الاستمتاع، ومستويات متدنية من القلق والملل. وتبين أن مستويات الاستمتاع في الفصول التقليدية أعلى منها في التعليم عن بعد. ومستويات الملل في التعليم عن بعد أعلى منها في الفصول التقليدية. ومستويات القلق في الفصول التقليدية أعلى منها في التعليم عن بعد. كما أظهرت التحليلات الارتباطية وجود علاقة إيجابية قوية بين القلق والملل، وعلاقة سلبية قوية بين الاستمتاع من جهة والقلق والملل من جهة أخرى.
Li & Wei, 2022	قام الباحثان بإجراء دراسة طبقت على ٩٥٤ طالبا صينيا في المرحلة الثانوية يتعلمون اللغة الإنجليزية لغة أجنبية، بهدف قياس تأثير الاستمتاع والقلق والملل في التحصيل اللغوي. وقد استعمل الباحثان استبانة واختبار لجمع البيانات.	كان للمتغيرات الثلاثة (الاستمتاع والقلق والملل) تأثيرًا في تحصيل الطلاب، مع العلم بأن الاستمتاع كان أكثر المتغيرات تأثيرًا في تحصيل الطلاب مع مرور الوقت.
Li, 2022	هدفت هذه الدراسة إلى فحص الملل في والاستمتاع في تعلم اللغة الأجنبية، وعلاقتهما بعدد من المتغيرات ذات الصلة	هناك علاقة سلبية بين الملل والاستمتاع، مع وجود علاقة ارتباطية إيجابية بين الاستمتاع وعدد من المتغيرات الداخلية المتصلة بالمتعلم (الكفاية اللغوية

	بالمتعلم والمعلم. وقد تكونت عينة الدراسة من ٨٦٨ طالبًا صينيًا يتعلمون اللغة الإنجليزية لغة أجنبية في الجامعة، باستعمال الاستبانة.	المدركة ذاتيا، والعلاقة مع الأقران، والتوجهات نحو اللغة الهدف والمعلم والثقافة الهدف) والمعلم (استعمال اللغة الهدف في الصف، والحماسة، والود، وإمكانية التنبؤ)، في حين كان هناك علاقة ارتباطية سلبية مع عمر المتعلم وبداية تعلم اللغة الهدف. علاوة على ذلك، أظهرت التحليلات الإحصائية أن التوجهات نحو اللغة الهدف هو أقوى متغير (متصل بالمتعلم) للملل والاستمتاع، في حين لطف المعلم هو أقوى متغير (متصل بالمعلم) للملل والاستمتاع.
Dewaele, Botes & Greiff, 2022	قام الباحثون بإجراء دراسة على ٣٣٢ طالبا دوليا للكشف عن العلاقة بين الاستمتاع والقلق والملل، والكشف عن أثر استعمال المعلم للغة الهدف وتصرفاته غير المتوقعة في المشاعر الثلاثة، والكشف كذلك عن أثر المشاعر الثلاثة في التحصيل الأكاديمي وتوجهات الطلاب تجاه اللغة الهدف. وقد استعمل الباحثون استبانة لجمع البيانات.	تبيننه كلما زاد مستوى الاستمتاع قل مستوى القلق والملل، وكلما ارتفع مستوى القلق ارتفع مستوى الملل. كما تبين أن استعمال اللغة الهدف في الصف من قبل المعلم يعزز الاستمتاع، لكنه لا يؤثر في مستوى القلق والملل. كما أن عدم استعمال المعلم لروتين معين داخل الصف يرفع من مستوى الاستمتاع ويقلل من مستوى الملل، لكنه لا يؤثر في مستوى القلق. ويؤثر من ناحية أخرى الاستمتاع والملل في توجهات الطلاب تجاه اللغة الهدف، على عكس القلق. علاوة على ذلك أظهرت نتائج الدراسة أن الاستمتاع والملل لا يؤثران في أداء الطلاب اللغوي، في حين للقلق تأثير سلبي واضح في أداء الطلاب.

ولم تقتصر بحوث علم النفس الإيجابي في حقل اكتساب اللغة الثانية على مشاعر المتعلم، بل حظيت مشاعر المعلم أيضا بالاهتمام، وقد ركز الباحثون على كثير من العوامل التي تهدد رفاهية المعلم العاطفية، بما في ذلك المتغيرات الداخلية للمعلم، مثل: شخصية المعلم، والمتغيرات المتعلقة بالصف مثل سلوك الطلاب، إلى جانب المتغيرات السياقية مثل المؤسسات والأنظمة التعليمية الوطنية. ويشتمل الجدول رقم (٣) على ملخص لعدد من الدراسات الميدانية حول مشاعر المعلم.

جدول رقم (٣) الدراسات الميدانية حول مشاعر المعلم

الباحث	هدف الدراسة/سياقها/منهجيتها	نتيجة الدراسة
Hiver, 2016	استعمل Hiver طريقة تحليل نقطة التغير change point analysis لرصد التغيرات في مسيرة ١٩ معلمًا من معلمي اللغة الإنجليزية المبتدئين في كوريا الجنوبية المتعلقة بالأمل لمدة ١٢ شهرا. واستعمل الباحث ثلاث أدوات استبانة يقوم المبحوثون بتعبئتها مرة كل شهر، وصحيفة يقوم المبحوثون بتدوينها مرة كل شهرين، ومقابلة استدعاء بالإثارة في نهاية السنة.	الأمل ليس جهاز جامد بل هو مهارة تكتسب من خلال التكيف مع السياق. ويرى Hiver أن المرونة التي أظهرها المعلمون في دراسته لا تعزى إلى المفاهيم السائدة في أدبيات الدافعية مثل الفاعلية الذاتية، وإنما هذه الحالات تصبح هامشية عندما يقوم المعلمون بتطوير آليات القدرة على التحمل (مثل الالتزام والتحدي) التي تخفف آثار القلق والشكوك الذاتية. واستعمل الباحث البيانات الكيفية لعرض الطرق التي استعملها هؤلاء المعلمون لبناء القدرة على التحمل التي قاموا بها ليتجاوز الخبرات السلبية التي مروا بها.
Morris & King, 2018	قام الباحثان بدراسة استراتيجيات الضبط العاطفي التي يستعملها سبعة معلمين يابانيين من معلمي اللغة الإنجليزية للتعامل مع اللامبالاة والصمت الصفي وسوء السلوك وظروف العمل الصعبة، وذلك باستعمال ثلاث أدوات مقابلات شبه	استعمل المبحوثون مجموعة من استراتيجيات الضبط الذاتين التي اعتمد نجاحها على مستوى ثقة المعلمين بأنفسهم وقدرتهم على السيطرة على الضغوطات. وقد أظهر المبحوثون قدرة فائقة على إدارة الضغوطات البسيطة مثل اللامبالاة والصمت، في حين أنهم يحتاجون إلى مزيد من الدعم لمواجهة الضغوطات المعقدة.

	مقيدة وملاحظات صفية واستدعاء بالإثارة.	
Talbot & Mercer, 2018	استعمل الباحثان المقابلات شبه المقيدة لدراسة الرفاهية العاطفية عند ١٢ معلمًا من معلمي اللغة الإنجليزية في الولايات المتحدة واليابان والنمسا، والعوامل المؤثرة في ذلك، إضافة إلى استراتيجيات الضبط العاطفي التي يستعملها هؤلاء المعلمون.	العوامل التي أسهمت في زيادة الرفاهية العاطفية على نحو إيجابي هي: أولًا التفاعل مع الطلاب، ثانيًا الأثر الاجتماعي لمهنة التدريس، ثالثا الشعور بأن المرء محظوظ بهذه المهنة من خلال تقدير ثقافة العمل والعلاقات المهنية. أما العوامل التي تؤثر سلبًا في الرفاهية العاطفية عند المعلم فهي: أولا ضغوطات العمل المتمثلة في كثرة الاجتماعات وطرق تقييم المعلم، ثانيًا التحديات المرتبطة بطبيعة تدريس اللغة التي تتسم بالتغير المستمر، ثالثا ضعف الدافعية والاندماج عند الطلاب.
Dewaele & Mercer, 2018	دراسة كمية باستعمال استبانة لتقصي علاقة الذكاء العاطفي وسنوات الخبرة والكفاية اللغوية بتوجهات المعلمين تجاه طلابهم واستمتاعهم معهم عند ٥١٣ معلما للغة الإنجليزية.	المعلمون الذين يملكون مستويات عالية من الذكاء العاطفي لديهم توجهات إيجابية تجاه الطلاب ويستمتعون مع الطلاب المفعمون بالحيوية بشكل أكبر من غيرهم
Li & Rawal, 2018	موضوع هذه الدراسة الحب والشغف عند معلمة رياضيات في الصين ومعلمة لغة إنجليزية في نيبال، حيث أجرى الباحثان مقابلات شبه مقيدة مع المعلمتين، إضافة إلى الاطلاع على بعض الوثائق التدريسية الخاصة بالمعلمتين.	كان حب المهنة سببا في مساندة ومؤازرة هاتين المعلمتين، كما أن الحب والدعم المتبادل مع الطلاب والتفاهم بين المعلمتين والطلاب كان مهما أثناء التفاعل الصفي وساعد المعلمتين على تفادي الانجرار نحو الهاوية بسبب العوامل الاجتماعية والسياسية المتعلقة بالعمل.
MacIntyre et al., 2019	قام الباحثون بالتركيز على العلاقات الإحصائية مستوى الرفاهية عند ٤٧ معلما للغة الإنجليزية وتصوراتهم تجاه ضغوطات العمل وصفاتهم الشخصية، مستخدمين ثلاث أدوات: استبانة PERMA profiler، واستبانة صفات الشخصية الخمسة big five-personality، وتجمع عناصر الشخصية الدولية	أظهرت نتائج الدراسة وجود علاقة ارتباطية قوية بين الاستقرار العاطفي والأبعاد التي اشتمل عليها PERMA، حيث كانت العلاقة إيجابية، خاصة مع المشاعر الإيجابية، في حين كانت سلبية مع المشاعر السلبية. وقد كانت العلاقة دالة إحصائيًا بين PERMA وأربعة من الصفات الشخصية الخمس، وهي القبول وإتقان العمل والاستقرار العاطفي والفطنة.

	International Personality Item Pool.	أما أكثر العوامل المسببة للضغوطات في حياة المعلمين المهنية، فقد كانت عبء العمل، وطول ساعات العمل، والصعوبات المالية.
Dewaele, 2020	دراسة كمية باستعمال استبانة لقياس العلاقة بين الذكاء العاطفي والدافعية عند ٥١٣ معلما من معلمي اللغة الإنجليزية حول العالم	المعلمون الذين لديهم مستويات عالية من الذكاء العاطفي تكون دافعيتهم أعلى ولديهم ضبط أقوى.

وقبل أن نختم هذا المبحث، لابد أن نتوقف عند النقد الذي وجهه (Lazarus, 2003) تجاه بحوث علم النفس الإيجابي، وهو ينطبق على بحوث اكتساب اللغة الثانية المستوحاة من علم النفس الإيجابي، وقد سبق أن أشرنا إلى هذا النقد في المبحث الأول من هذه الدراسة. ويتمحور نقد Lazarus حول أربع نقاط: ١) المبالغة في استعمال التصاميم المقطعية في البحوث، ٢) النزعة نحو معاملة المشاعر بطريقة سطحية من خلال تقسيمها إلى إيجابية وسلبية، ٣) بعض الإشكالات عند معالجة البيانات إحصائيا، ٤) استعمال مقاييس للمشاعر جودتها ضعيفة.

وفي محاولتهما الرد على النقد الذي وجهه (Lazarus, 2003) تجاه التصاميم المقطعية والتقسيم السطحي للمشاعر الإيجابية والسلبية، قام (MacIntyre & Mercer, 2014) بتشجيع الباحثين على النظر إلى المشاعر على مدى نطاقات زمنية مختلفة على المدى القصير (ثوان ودقائق) والبعيد (شهور وسنوات)، مع ضرورة التنبه إلى ظاهرة التأرجح في اكتساب اللغة الثانية، حيث قد يشعر الطالب في فترة زمنية معينة بمشاعر إيجابية وسلبية في نفس الوقت. كما أشار (MacIntyre & Mercer, 2014) إلى ظاهرة التحول الاجتماعي

في اكتساب اللغة الثانية، التي شددت على الأهمية الكبيرة للسياق في اكتساب اللغة الثانية. علاوة على ذلك، شدد الباحثان على الاهتمام المتزايد بنظرية الأنظمة الديناميكية المعقدة، التي تعتبر مفيدة في بحوث اللسانيات التطبيقية ذات الصلة بعلم النفس الإيجابي، والتي تتفاعل فيها متغيرات متعددة. كما أكدا أنهما يفضلان الجمع بين التركيز على الجانب العاطفي على المستوى الجماعي وعلى المستوى الفردي.

علاوة على ذلك، يشدد (MacIntyre & Mercer, 2014: 161) على أن هناك بعض الميزات التي قد يتفوق فيها المتخصصون في اكتساب اللغة الثانية على نظرائهم في علم النفس، فالمتخصصون في اكتساب اللغة الثانية قطعوا شوطا كبيرا في إدراك قيمة البحوث التي تتبنى مزيجا من المدارس الفكرية والمعرفية والمنهجية، حيث نجحوا في الانفتاح على أنواع مختلفة من الدراسات الميدانية، مثل تلك التي تستعمل المناهج الكيفية المنتظمة.

تطبيقات علم النفس الإيجابي في اكتساب اللغة الثانية على مستوى الممارسات التعليمية

تلعب المشاعر الأكاديمية دورًا مهمًا في التعلم والتدريس، خاصة تعلم اللغة الذي يستغرق وقتًا طويلًا، ويتحقق في سياقات متنوعة، ويتضمن عمليات نفسية ذات جذور عميقة مثل الدافعية والتواصل والهوية. فعملية تعلم اللغة عملية اكتساب طويلة تستلزم المثابرة والتفاؤل والمرونة وغيرها من العوامل التي تساعد المتعلم على مواصلة هذه الرحلة الطويلة. وعليه، فإن خصائص علم

النفس الإيجابي مثل المثابرة والأمل والتفاؤل والشجاعة قد تلعب دورا في تعلم اللغة أكثر من الموضوعات المدرسية الأخرى.

والسؤال الذي يطرح نفسه في هذا المقام (MacIntyre, Gregersen and Mercer, 2019): هل ينبغي لنا في تعليم اللغة أن نتجاوز اكتساب مهارات اللغة لنحقق هدفًا ثانويًا، وهو تحقيق الرفاهية للمعلم والمتعلم؟ يمكننا القول إن تدريس اللغة مناسب لتحقيق هذا الهدف المزدوج تحت ظروف معينة. فوظيفة معلم اللغة ضمن المدخل التواصلي لم تعد تقتصر على تنمية الكفاية اللغوية لدى المتعلم، وإنما أصبح من مهمات المعلم تطوير الكفاية التواصلية وما يتعلق بها من الكفاية الاجتماعية/الثقافية، التي تتضمن مهارات بين شخصية ووعيًا ثقافيًا. علاوة على ذلك يسعى معلمو اللغة في كثير من الأحوال إلى تعزيز عدد من الجوانب النفسية عند المتعلم، التي يعتقد أنها تساعد في تسهيل عملية التعلم مثل الدافعية والاستمتاع، إلى جانب تقليل آثار بعض الجوانب السلبية مثل القلق. وبناء على ذلك، فإن إدخال بعض العناصر غير اللغوية في تدريس اللغة ليس شيئًا جديدًا، فالمعلم يتعامل دائمًا مع مثل هذه المسائل، لكن السؤال المطروح هنا هو: هل ينبغي أن يتعامل معلم اللغة مع هذه القضايا بطريقة عشوائية أم بطريقة مدروسة؟ إن علم النفس الإيجابي يقدم منهجية للتعامل مع هذه المسائل والتأمل فيها ودمجها في عملية التعليم، وذلك بهدف مساعدة متعلمي اللغة على تعلم اللغة بفاعلية، وتحويل خبرة تعلم اللغة إلى تجربة إيجابية بالنسبة لهم، مع تطوير كثير من المهارات التي تساعدهم في جوانب كثيرة من حياتهم.

وبناء على ما تقدم، يشعر (MacIntyre et al., 2019) بالتفاؤل حيال تطبيق المذهب المزدوج في تعليم اللغة، وذلك بسبب أن كثيرا من معلمي اللغة يشعرون أن من واجبهم المساهمة في تحسين الحالة العامة لطلابهم وتحقيق رفاهيتهم. كما أن طبيعة تدريس اللغة، التي تسمح بمناقشة العوامل الشخصية والاجتماعية ودمجها في عملية التعلم، تساعد في تسهيل عملية تعزيز الرفاهية. وهناك عدة أمثلة على تطبيق المذهب المزدوج، ومن أهمها محاولة معلمي اللغة الإيطالية في أستراليا دمج التعليم الإيجابي في تدريس اللغة (Strambi et al., 2017). إضافة إلى ذلك، يصف (Belnap et al., 2016) نجاح تجربة تم فيها تقديم مجموعة من النشاطات من خارج المنهج في تعزيز خبرات مجموعة من متعلمي اللغة الذين يتعلمون اللغة في الخارج learning abroad. كما يصف (Dewaele & MacIntyre, 2016a) تجربة أخرى تم فيها تنظيم نقاشات جدلية حول المشاعر الإيجابية والسلبية، حيث ساهمت هذه النشاطات في تعزيز الاستمتاع وتخفيض القلق، علمًا بأن الباحثين يحذران من أن بعض العوامل السياقية قد تؤثر في تفسير الطلاب للأحداث الصفية.

إضافة إلى ذلك يرى بعض الباحثين (وعلى رأسهم MacIntyre et al., 2019) ضرورة تطوير نشاطات مستندة إلى مبادئ علم النفس الإيجابي على مختلف المستويات (مستوى الدرس، والفصل، والمدرسة، والمنهج)، مع أهمية قياس كفاءة هذه النشاطات باستعمال طرق البحث المناسبة. علاوة على ذلك، يجب ألا نتوقع نجاح هذه النشاطات في تعلم اللغة بمجرد نجاحها في السياقات التي طُورت فيها، وألا نتوقع كذلك نجاح هذه النشاطات مع مختلف

متعلمي اللغة بنفس الطريقة، فهناك حاجة لاختبار كفاءة هذه النشاطات ميدانيا ورصد آثارها، بهدف تعديلها بما يتناسب مع المجموعة المستهدفة (Gregersen et al., 2020). وعند قياس آثار نشاطات علم النفس الإيجابي، يجب أن يكون الباحثون والمعلمون مدركين للآثار اللغوية وغير اللغوية لهذه النشاطات، مثل العلاقات البينشخصية، والمشاعر الإيجابية، وتقليل الضغوطات، وزيادة الرفاهية، علما بأن كثيرًا من البحوث بدأت في تقييم آثار نشاطات علم النفس الإيجابي ليس في المتعلمين فحسب، بل أيضًا في المعلمين (Kostoulas & Mercer, 2018).

وهناك قائمة طويلة من النشاطات التدريسية المصادق عليها ميدانيًا تقدم للمعلمين مجموعة من المذاهب التي تسهم في زيادة رفاهية المتعلم، وتشجع الطلاب على النشاط والإنتاجية داخل الصف وخارجه، وبالتالي تمكينهم من النمو من خلال تطوير مهارات الحياة الأساسية (Peterson, 2006). وإذا تم تكييف هذه النشاطات حسب الحاجة بواسطة المعلم وتم تنفيذها بهدف تحقيق تعلم اللغة، فإن المعلم يستطيع أن يحسن الكفايتين اللغوية والتواصلية لطلابه. ومن النشاطات التي أثبتت فاعليتها الشعر (Piasecka, 2016)، والغناء (Murphey, 2014)، والموسيقى (Fonseca-Mora & Herrero Machancoses, 2016)، والمشي في الفضاءات الصفية (Mitchell et al., 2019)، وتوليفة من الموسيقى والضحك والامتنان (Gregersen, MacIntyre & Meza, 2016)، والامتنان والإيثار والموسيقى والحيوانات الأليفة والتمارين والضحك (Gregersen, 2016)، أو حتى مساعدة الآخرين

بهدف التخلص من الأنانية (Murphey, 2016). كما قام (Kusiak-Pisowacka, 2016) بالتفكير في طرق لتطبيق مبادئ علم النفس الإيجابي في اختبارات اللغة الثانية، بهدف جعل التقييم خبرة إيجابية لكل من المعلم والمتعلم. فالتقييم يصبح خبرة تعلمية مثمرة إذا تم تبني مذهب إيجابي في الاختبار واستعمال طرق ليست تقليدية مثل التفكير الجهري والمقابلات وعقد المؤتمرات مع الطلاب. علاوة على ذلك، قام (Helgesen, 2018) بتطوير مجموعة من نشاطات تعلم اللغة مستقاة من علم النفس الإيجابي، كثير منها معروض في الموقع الآتي (www.eltandhappiness.com).

وفي الفصل الأخير من كتاب Emotional Rollercoaster of Language Teaching لـ(Gkonou, Dewaele & King, 2020) ذكر المؤلفون أن المرونة العاطفية للمعلم يمكن تعزيزها من خلال: أولًا: رفع وعي المعلم بمشاعره ومشاعر الطلاب، ثانيًا: مساعدة المعلم على تطوير استراتيجيات لتفادي الضغوطات وتقليل مخاطر الإرهاق على المدى الطويل. إن المعلم يحتاج إلى أن يتحكم بالجسد والعقل، والمرونة الجسدية والعقلية الكافية لمواجهة التحديات داخل الفصل الدراسي وفي المؤسسة التعليمية، وذلك ليتمكن من الدفاع عن نفسه عند الحاجة، وليبقى متواضعا وواقعيا بشأن مهاراته وإنجازاته. وقد ختم المؤلفون كتابهم بالقول إن الضبط العاطفي يجب أن يكون جزءا من برامج تدريب المعلمين، سواء أكان ذلك قبل الخدمة أم أثنائها.

بالمقابل، هناك من ينتقد تطبيقات علم النفس الإيجابي التعليمية، حيث يشتكي (Ciarrochi et al., 2016: 2) من أن علم النفس الإيجابي، خاصة إجراءات

علم النفس الإيجابي التعليمية، فيها كثير من الأخطاء، من أهمها أن هذه الإجراءات منزوعة من سياقاتها وقسرية بشكل يحد من استقلالية الطلاب، وأن محاولة التخلص من التجارب السلبية هي محاولة مضللة وغير فعالة، لأن التجارب السلبية تشكل جزءا من حياة الإنسان، كما أن السعي وراء السعادة قد يكون له بعض العواقب السلبية غير المقصودة، مما يجعل الناس أكثر أنانية.

الخاتمة

حاولنا في هذه الدراسة تقديم لمحة موجزة عن حقل علم النفس الإيجابي، مع تتبع جذوره في حقل اكتساب اللغة الثانية، ومن ثم وضحنا كيف دخل هذا الفرع من علم النفس إلى بحوث اكتساب اللغة الثانية، وآثار ذلك في حقل اكتساب اللغة الثانية على مستوى النظرية والبحث الميداني والممارسة. لقد بدأ المتخصصون في اكتساب اللغة الثانية منذ دخول علم النفس الإيجابي إلى حقلهم بالاعتراف بوظيفة المشاعر الإيجابية والسلبية في اكتساب اللغة الثانية، وبدأوا يؤمنون بأن مشاعر المتعلم ينبغي دراستها بذاتها وليس بوصفها مكونا من مكونات الدافعية، وبأن هناك حاجة إلى وجود إطار أكثر شمولية ليشمل مختلف المشاعر دون الاقتصار على القلق.

وخلاصة القول أن مبادئ علم النفس الإيجابي ـ بوصفه منظور ما بعد النظرية ـ تسمح للمتخصصين في اكتساب اللغة الثانية بتبني مجموعة متنوعة من المذاهب والمداخل النظرية والعملية. فالانفتاح على البحوث النظرية والميدانية المتعددة التوجهات مهم جدًا للحصول على نتائج تتسم بالشمولية والثراء من سياقات متعددة. ومع ذلك فإن وضع أساس من الدعم البحثي لمفاهيم علم النفس

الإيجابي وفاعليتها في عملية التدريس مسألة مهمة. نحن بحاجة إلى استعمال أدوات جمع البيانات الكمية والكيفية والمزجية المناسبة لأسئلة البحث المطروحة. إن علم النفس الإيجابي في اكتساب اللغة الثانية بحاجة إلى ثقافة أكاديمية في هذا المجال ورؤى مستقاة من البحوث المتصلة بالممارسة تقدم إجابات سياقية مدعومة بالأدلة للأسئلة المتعلقة بالفصول الدراسية وتلك المتصلة بالمجتمع، ومتعلقة كذلك بالعوامل النفسية والاجتماعية والتطورات اللغوية المرتبطة بعلم النفس الإيجابي.

ولعل أحد أهم توصيات هذه الدراسة ضرورة اهتمام المتخصصين والباحثين في حقل تعليم اللغة العربية لغة ثانية بمبادئ علم النفس الإيجابي ذات الصلة بتعليم اللغة العربية، وتسليط الضوء على المشاعر الأكاديمية عند المعلم والمتعلم على حد سواء، مع ضرورة الاستفادة من المناهج والطرق البحثية الحديثة في اللسانيات التطبيقية.

المراجع

Agudo, J. 2018. Emotions in Second Language Teaching: Theory, Research and Teacher Education. Switzerland: Springer.

Alpert, R., & Haber, R. 1960. Anxiety in academic achievement situations. Journal of Abnormal and Social Psychology, 61: 207–215.

Arnold, J. & Fonseca, C. 2007. Affect in teacher talk. In B, Tomlinson (ed.), Language Acquisition. London: Continuum.

Belnap, K., Bown, J., Dewey, D., Belnap, L., & Steffen, P. 2016. Project perseverance: Helping students become self-regulating learners. In P Maclntyre, T. Gregersen, & S. Mercer (Eds.), Positive Psychology in SLA. Bristol, UK: Multilingual Matter.

Boniwell, I., Osin, E. N., & Martinez, C. 2016. Teaching happiness at school: Non-randomised controlled mixed-methods feasibility study on the effectiveness of personal well-being lessons. Journal of Positive Psychology, 11: 85–98.

Boudreau, C., McIntyre, P. & Dewaele, J-M. 2018. Enjoyment and anxiety in second language communication: An idiodynamic approach. Studies in Second Language Learning and Teaching, 8 (1): 149-170.

Clément, R. 1986. Second language proficiency and acculturation: An investigation of the effects of language status and individual characteristics. Journal of Language and Social Psychology, 5 (4): 271-290.

Ciarrochi, J., Atkins, P., Hayes, L., Sahdra, B. & Parker, P. 2016. Contextual positive psychology: Policy recommendations for implementing positive psychology into schools. Frontiers in Psychology, *7*, article 1561.

Csikszentmihalyi, M. 1990. Flow: The Psychology of Optimal Experience. New York: Harper.
Dahlsgaard, K., Peterson, C., & Seligman, P. 2005. Shared virtue: The convergence of valued human strengths across culture and history. Review of General Psychology, 9(3): 203-213.

Davies, J., & Fortney, M. 2012. The Menton theory of engagement and boredom. Unpublished poster presented at the First Annual Conference on Advances in Cognitive Systems, Palo Alto, CA, USA.
De Smet, A., Mettewie, L., Galand, B., Hiligsmann, P. & Mensel, L. 2018. Classroom anxiety and enjoyment in CLIL and non-CLIL: Does the target language matter? Studies in Second Language Learning and Teaching, 8 (1): 47-71.
Dewaele, J-M. 2005. Investigating the psychological and the emotional dimensions in instructed language learning: obstacles and possibilities. Modern Language. Journal, 89: 367–380.
Dewaele, J-M. 2011. Reflections on the emotional and psychological aspects of foreign language learning and use. Anglistik. International Journal of English Studies, 22: 23- 42.
Dewaele, J-M. 2015. On emotions in foreign language learning and use. The Language Teacher, 39: 13-15.
Dewaele, J-M. 2020 What psychological, linguistic and sociobiographical variables power EFL/ESL teachers' motivation? In C. Gkonou, J.-M. Dewaele & J. King (Eds.), The Emotional Rollercoaster of Language Teaching. Bristol: Multilingual Matters.
Dewaele, J.-M., Albakistani, A., & Kamal Ahmed, I. 2022. Levels of Foreign Language Enjoyment, Anxiety and Boredom in Emergency Remote Teaching and in in-person classes. The Language Learning Journal, *52 (1): 117-130.*

Dewaele, J-M., Botes, E. & Greiff, S. 2022. Sources and effects of Foreign Language Enjoyment, Anxiety and Boredom: A Structural Equation Modelling Approach. Studies in Second Language Acquisition, 45 (2): 461-479.

Dewaele, J-M., Chen, X., Padilla, A.M. & Lake, J. 2019a. The flowering of positive psychology in foreign language teaching and acquisition research. Frontiers in Psychology, 10:1-13.

Dewaele, J-M. & Dewaele, L. 2017. The dynamic interactions in foreign language classroom anxiety and foreign language enjoyment of pupils aged 12 to 18: A pseudo-longitudinal investigation, Journal of the European Second Language Association, 1 (1): 12-22.

Dewaele, J-M. & Dewaele, L. 2018. Learner-internal and learner-external predictors of Willingness to Communicate in the FL Classroom. Journal of the European Second Language Association, 2(1): 24–37.

Dewaele, J-M & Dewaele, L. 2020. Are foreign language learners' enjoyment and anxiety specific to the teacher? An investigation into the dynamics of learners' classroom emotions. Studies in Second Language Learning and Teaching, 10 (1): 45-65.

Dewaele, J-M., & Li, C. 2020. Emotions in second language acquisition: A critical review and research agenda. Foreign Language World, 196: 34–49.

Dewaele, J-M., & Li, C. 2021. Teacher Enthusiasm and Students' Social-behavioral Learning Engagement: The Mediating Role of Student Enjoyment and Boredom in Chinese EFL Classes. Language Teaching Research, 25: 922–945.

Dewaele, J-M., & MacIntyre, P. 2014. The two faces of Janus? Anxiety and enjoyment in the foreign language classroom. Studies in Second Language Learning and Teaching, 2: 237–274.

Dewaele, J-M, & MacIntyre, P. 2016a. Foreign Language Enjoyment and Foreign Language Classroom Anxiety. The right and left feet of FL learning? In P. MacIntyre, T. Gregersen & S. Mercer (eds.) Positive Psychology in SLA. Bristol: Multilingual Matters

Dewaele, J-M., & Maclntyre, P. 2016b. The predictive power of multicultural personality traits, learner and teacher variables on foreign language enjoyment and anxiety in classrooms. Presented at the International Association for Language and Social Psychology, Bangkok, Thailand.

Dewaele, J-M & Mercer, S. 2018. Variation in ESL/EFL teachers' attitudes towards their students. In S. Mercer & A. Kostoulas (eds.), Language Teacher Psychology. Bristol: Multilingual Matters.

Dewaele, J-M. & MacIntyre, P. 2019. The predictive power of multicultural personality traits, learner and teacher variables on foreign language enjoyment and anxiety. In M. Sato & S. Loewen (Eds.), Evidence-based second language pedagogy: A collection of Instructed Second Language Acquisition studies. London: Routledge.

Dewaele, J-M & MacIntyre, P. 2022. Do Flow, Enjoyment and Anxiety emerge equally in English Foreign Language Classrooms as in other Foreign Language Classrooms? Revista Brasileira de Linguística Aplicada 22(1):156-180.

Dewaele, J-M, Magdalena, F. & Saito, K. 2019. The effect of perception of teacher characteristics on Spanish EFL Learners' Anxiety and Enjoyment. The Modern Language Journal, 103 (2): 412-427.

Dewaele, J.-M., O¨zdemir, C. Karci, D., Uysal, S., O¨zdemir, E.D. & Balta, N. 2019b How distinctive is the Foreign Language Enjoyment and Foreign Language Classroom Anxiety of Kazakh learners of Turkish? Applied Linguistics Review Doi: 10.1515/applirev-2019-0021.

Dewaele, J-M.; Pavlenko, A. 2002. Emotion vocabulary in interlanguage. Language Learning, 52(2): 265-324.

Dewaele J-M. & Proietti Ergün, A. 2020. How different are the relations between enjoyment, anxiety, attitudes/motivation and course marks in pupils' Italian and English as foreign languages? Journal of the European Second Language Association, 4 (1): 45-57.

Dewaele, J-M., & Saito, K. 2022. Positive psychology can combat the pernicious native speaker ideology. The European Educational Researcher, 5(2): 225–234.

Dörnyei, Z. 2005. The psychology of the language learner: Individual differences in second language acquisition. London: Routledge.

Ehrenreich, B. 2010. Bright-sided: How positive thinking is undermining America. New York: Picador.

Farrell, T. 2013. Reflecting on ESL teacher expertise: A case study. System, 41(4): 1070-1082.

Fonseca-Mora, M., & Herrero Machancoses, F. 2016. Music and language learning: emotions and engaging memory pathways. In P. MacIntyre, T. Gregersen, & S. Mercer (eds.), Positive Psychology in SLA. Bristol: Multilingual Matters.

Fredrickson, B. 2001. The role of positive emotions in positive psychology: the broaden-and-build theory of positive emotions. American Psychologist, 56: 218– 226.

Funder, D. 2010. The personality puzzle (5th ed.). New York: Norton.

Gabryś-Barker, D. & Gałajda, D. 2016. Positive Psychology Perspective on Foreign Language Learning and Teaching. New York: Springer.
Gadd, N. 1998. Towards less humanistic English teaching. ELT Journal, 52(3): 223-234.
Gardner, R. 2010. Motivation and second language acquisition: The socio-educational model. New York: Peter Lang.
Gkonou, C., Dewaele, J-M & King, J. 2020. The Emotional Rollercoaster of Language Teaching. Bristol, UK: Multilingual Matters.
Gregersen, T. 2016. The positive broadening power of a focus on well-being in the language classroom" in D. Gabryś-Barker and D. Gałajda (eds.), Positive Psychology Perspectives on Foreign Language Learning and Teaching. New York: Springer.
Gregersen, T. & MacIntyre, P. 2018. Signature strengths as a gateway to mentoring: Facilitating emergent teachers' transition into language teaching. In S. Mercer & A. Kostoulas (Eds.), Language teacher psychology. Bristol, UK: Multilingual Matters.
Gregersen, T., MacIntyre, P. & Macmillan, N. 2020. Dealing with the emotions of teaching abroad: searching for silver linings in a difficult context. In C. Gkonou, J-M Dewaele, & J. King (Eds.), The Emotional Rollercoaster of Language Teaching. Bristol, UK: Multilingual Matters.
Gregersen, T., MacIntyre, P., and Meza, M. 2016. Positive psychology exercises build social capital for language learners: preliminary evidence. In P. MacIntyre, T. Gregersen, and S. Mercer (eds.), Positive Psychology in SLA. Bristol: Multilingual Matters.

Hefferon, K., Ashfield, A., Waters, L., & Synard, J. 2017. Understanding optimal human functioning- The 'call for qual' in exploring human flourishing and well-being, Journal of Positive Psychology, 12: 211-219.

Held, B. 2004. The negative side of positive psychology. Journal of Humanistic Psychology, 44: 9–46.

Helgesen, M. 2018. English teaching and the science of happiness: Positive psychology communication activities for language learners. Tokyo: Abax

Hiver P. 2016. The triumph over experience: Hope and hardiness in novice L2 teachers. In P. MacIntyre T. Gregersen & S. Mercer (eds.), Positive Psychology in SLA. Bristol, UK: Multilingual Matters.

Horwitz, E., Horwitz, M., & Cope, J. 1986. Foreign language classroom anxiety. The Modern Language Journal, 70: 125–132.

Jiang Y. & Dewaele, J-M. 2019. How unique is the Foreign Language Classroom Enjoyment and Anxiety of Chinese EFL Learners? System, 82: 13-25.

Jin, Y., Dewaele, J-M., & MacIntyre, P. 2021. Reducing anxiety in the foreign language classroom: A positive psychology approach. System, 101, DOI:10.1016/j.system.2021.102604

Jin, Y. & Jun Zhag, L. 2018. The dimensions of foreign language classroom enjoyment and their effect on foreign language achievement. International Journal of Bilingual Education and Bilingualism, 24 (7): 948-962.

Johnson, K. 2005. Expertise in Second Language Learning and Teaching. Basingstoke: Palgrave Macmillan.

Kostoulas, A. & Mercer, S. 2018. Conclusions: Lessons learned, promising perspectives. In S. Mercer & A. Kostoulas (eds), Language Teacher Psychology. Bristol, UK: Multilingual Matter.

Krashen, S. 1985. The Input Hypothesis: Issues and Implications. New York: Longman.

Kusiak-Pisowacka, M. 2016. How to test for the best: Implementing positive psychology in foreign language testing. In Gabryś-Barker and D. Gałajda (eds.), Positive Psychology Perspectives on Foreign Language Learning and Teaching. New York: Springer.

Lake, J. 2013. Positive L2 self: linking positive psychology with L2 motivation. In M. Apple, D. Da Silva, & T. Fellner (eds.), Language learning motivation in Japan. Bristol: Multilingual Matters.

Lazarus, R. 2003. Does the positive psychology movement have legs? Psychological Inquiry, 14(2): 93–109.

Li, C. 2022. Foreign Language Learning Boredom and Enjoyment: The Effects of Learner Variables and Teacher Variables. Language Teaching Research, tps://doi.org/10.1177/13621688221090324.

Li, C., Dewaele, J.-M., & Hu, Y. 2021. Foreign language learning boredom: conceptualization and measurement. Applied Linguistics Review. DOI: 10.1515/applirev-2020-0124.

Li, C., Dewaele, J-M. & Jiang, G. 2020. The complex relationship between classroom emotions and EFL achievement in China. Applied Linguistics Review, 11(3):485–510.

Li, C., Dewaele, J-M., Pawlak, M. & Kruk, M. 2022. Classroom environment and willingness to communicate in English: the mediating role of emotions experienced by university students in China. Language Teaching Research https://doi.org/10.1177/13621688221111623

Li, C., & Han, Y. 2022. The predictive effects of foreign language anxiety, enjoyment, and boredom on learning outcomes in online English classrooms. Modern Foreign Languages, 45: 207–219.

Li, C, Jiang, G. & Dewaele, J-M. 2018. Understanding Chinese high school students' Foreign Language Enjoyment: Validation of the Chinese version of the Foreign Language Enjoyment scale. System, 76: 183-196.

Li, W. & Rawal, H. 2018. Waning and waxing of love: unpacking layers of teacher emotion. Chinese Journal of Applied Linguistics, 41 (4): 552-570.

Li, C. & Wei, L. 2022. Anxiety, enjoyment, and boredom in language learning amongst junior secondary students in rural China: How do they contribute to L2 achievement? Studies in Second Language Acquisition, 45 (1): 1–16.

Lomas, T. & Ivtzan, I. 2015. Second wave positive psychology: exploring the positive-negative dialectics of wellbeing. Journal of Happiness Studies, 7:1753-1768.

Lopez, S. & Gallagher, M. 2009. A case for positive psychology. In S. Lopez & C. Snyder (eds.), Oxford handbook of positive psychology. Oxford: Oxford University Press.

Lopez, S & Snyder, C. 2009. Oxford Handbook of Positive Psychology. Oxford: Oxford University Press.

Lyubomirsky, S. & Layous, K. 2013. How do simple positive activities increase well-being? Current Directions in Psychological Science, 22: 57-62.

MacIntyre, P. 1999. Language anxiety: A review of the research for language teachers. In D. Young (ed.), Affect in Foreign Language and Second Language Learning: A Practical Guide to Creating a Low-anxiety Classroom Atmosphere. McGraw-Hill.

MacIntyre, P. 2002. Motivation, anxiety and emotion in second language acquisition. In P. Robinson (ed.), Individual Differences and Instructed Language Learning. Amsterdam: John Benjamins.

MacIntyre, P. & Gregersen, T. 2012. Emotions that facilitate language learning: the positive-broadening power of the imagination. Studies in Second Language Learning and Teaching. 2: 193–213.

MacIntyre, P., Gregersen, T., & Mercer, S. 2016. Positive Psychology in SLA. Bristol, UK: Multilingual Matters.

MacIntyre, P., Gregersen, T. & Mercer, S. 2019. Setting an agenda for positive psychology in SLA: theory, practice and research. The Modern Language Journal, 103 (1): 262–274.

MacIntyre, P. & Mercer, S. 2014. Introducing positive psychology to SLA. Studies in Second Language Learning and Teaching, 4 (2): 153–172.

MacIntyre, P., Ross, J., Talbot, K., Gregersen, T., Mercer, S. & Banga, C. 2019. Stressors, personality and wellbeing among language teachers. System, 82: 26–38.

Maley, A. & Peachey, N. 2017. Integrating global issues in the creative English language classroom: With reference to the United Nations Sustainable Development Goals. London: British Council.

Maslow, A. 1979. Humanistic education vs. professional education. Journal of Humanistic Psychology, 19(3): 14–25.

Mercer, S., & Kostoulas, A. 2018. Language Teacher Psychology. Bristol: Multilingual Matters.

Mercer, S., & Ryan, S. 2010. A mindset for EFL: Learners' beliefs about the role of natural talent. ELT Journal, 64(4): 436–444.

Mercer, S., & Williams, M. 2014. Multiple Perspectives on the Self in SLA. Bristol: Multilingual Matters.

Mitchell, C., Guy, R., Fournel, A., Treille, A., & De Koning, M. 2019. Apprentissage affectif pour une communication effective: l'émotion et la prosodie dans une démarche d'improvisation théâtrale (affective learning for effective communication: emotion and prosody in theatre improvisation). *TIPA,* 35: 1–19.

Morris, S. & King, J. 2018. Teacher frustration and emotion regulation in university language teaching. Chinese Journal of Applied Linguistics, 41 (4): 433-452.

Murphey, T. 2014. Singing well-becoming: student musical therapy case studies. Studies in Second Language Learning and Teaching 4: 205–235.

Murphey, T. 2016. Teaching to learn and well-become: many mini-renaissances. In P. MacIntyre, T. Gregersen, & S. Mercer *(*eds.), Positive Psychology in SLA. Bristol: Multilingual Matters.

Naiman, N. 1978. The Good Language Learner. Clevedon: Multilingual Matters.

Norrish, J. 2015. Positive Education: The Geelong Grammar School journey. Oxford: Oxford University Press.

Oxford, R. 2016. Toward a psychology of well-being for language learners: The "EMPATHICS" vision. In P. MacIntyre, T. Gregersen, & S. Mercer (Eds.), Positive Psychology in SLA. Bristol, UK: Multilingual Matters.

Pavelescu, L. & Petrić, B. 2018. Love and enjoyment in context: Four case studies of adolescent EFL learners. Studies in Second Language Learning and Teaching, 8 (1): 73-101.

Pavlenko, A. 2013. The affective turn in SLA: from 'affective factors' to 'language desire' and 'commodification of affect. In D. Gabryś-Barker and J. Bielska (eds.), The affective dimension in second language acquisition. Bristol, UK: Multilingual Matters.

Pawlak, M., Kruk, M., & Zawodniak, J. 2020a. Investigating individual trajectories in experiencing boredom in the language classroom: The case of 11 Polish students of English. Language Teaching Research. DOI: 10.1177/1362168820914004.

Pawlak, M., Kruk, M., & Zawodniak, J. 2020b. Individual trajectories of boredom in learning English as a foreign language at the university level: insights from three students' self-reported experience. Innovation in Language Learning and Teaching, 15: 263–278.

Pekrun, R., & Perry, R. 2014. Control-value theory of achievement emotions. In R. Pekrun, & L. Linnenbrink-Garcia (eds.), International Handbook of Emotions in Education. Routledge

Peterson, C. 2006. A Primer in Positive Psychology. Oxford University Press.

Peterson, C., & Seligman, M. 2004. Character Strengths and Virtues: A Handbook and Classification. Oxford: Oxford University Press.

Piasecka, L. 2016. Activating character strengths through poetic encounters in a foreign language—a case study. In D. Gabryś-Barker and D. Gałajda (eds.), Positive Psychology Perspectives on Foreign Language Learning and Teaching. New York: Springer.

Piniel, K., & Csizér, K. 2013. L2 motivation, anxiety and self-efficacy: The interrelationship of individual variables in the secondary school context. Studies in Second Language Learning and Teaching, 3: 523–550.

Rees-Miller, J. 1993. A critical appraisal of learner training: Theoretical bases and teaching implications. TESOL Quarterly, 27(4): 679-689.

Resnik, P. and Dewaele, J-M. 2023. Learner emotions, autonomy and trait emotional intelligence in 'in-person' versus emergency

remote English foreign language teaching in Europe. Applied Linguistics Review, 14 (3): 473-501.

Richards, J. & Rodgers, T. 2014. Approaches and Methods in Language Teaching (third edition). Cambridge: Cambridge University Press.

Rubin, J. 1975. What the "Good Language Learner" can teach us. TESOL Quarterly, 9: 41-51.

Saito, K., Dewaele, J.-M., Abe, M., & In'nami, Y. 2018. Motivation, emotion, learning experience, and second language comprehensibility development in classroom settings: A cross-sectional and longitudinal study. Language Learning, 68(3): 709–743.

Seligman, P. 1999. President's address. American Psychologist: 54, 559-562.

Seligman, P. 2002. Authentic Happiness: Using the New Positive Psychology to Realize Your Potential for Lasting Fulfillment. New York: Free Press.

Seligman, P. 2011. Flourish: A Visionary New Understanding of Happiness and Well-being. New York: Atria Books.

Seligman, P. 2018. PERMA and the building blocks of well-being. Journal of Positive Psychology, 13 (4): 333–335.

Seligman, P. & Csikszentmihalyi, M. 2000. Positive psychology: An introduction. American Psychologist, 55: 5-14.

Seligman, P., Ernst, R. M., Gillham, J., Reivich, K., & Linkins, M. 2009. Positive education: Positive psychology and classroom interventions. Oxford Review of Education, 35: 293–311.

Seligman, P., Steen, T., Park, N. & Peterson, C. 2005. Positive psychology progress: Empirical validation of interventions. American Psychologist, 60: 410-421.

Shao, K., Yu, W. & Ji, Z. 2013. An exploration of Chinese EFL students' emotional intelligence and foreign language anxiety. The Modern Language Journal, 97: 919–931.

Sin, N. & Lyubomirsky, S. 2009. Enhancing well-being and alleviating depressive symptoms with positive psychology interventions: a practice-friendly meta-analysis. Journal of Clinical Psychology,65: 467-487.

Strambi, A., Luzeckyj, A. & Rubino, A. 2017. Flourishing in Italian: Positive Psychology approaches to the teaching and learning of Italian in Australia. [Special Issue]. Australian Review of Applied Linguistics, 40: 121-139.

Talbot, K. & Mercer, S. 2018. Exploring university ESL/EFL teachers' emotional well-being and emotional regulation in the United States, Japan and Austria. Chinese Journal of Applied Linguistics, 41 (4): 410-432.

Teimouri, Y. 2017. L2 selves, emotions, and motivated behaviors. Studies in Second Language Acquisition, 39(4): 681-709.

Stevick, E. 1990. Humanism in Language Teaching: A Critical Perspective. Oxford: Oxford University Press.

White, C. 2018. Emotional turn in applied linguistics and TESOL: Significance, challenges and prospects. In J. de Dios Martínez Agudo (ed.), Emotions in Second Language Teaching: Theory, Research and Teacher Education. Berlin: Springer.

Wong, P. 2011. Positive psychology 2.0: Toward a balanced interactive model of the good life. Canadian Psychology, 52: 69-81.

Zawodniak, J., Kruk, M., & Chumas, J. 2017. Towards conceptualizing boredom as an emotion in the EFL academic context. Konin Language Studies, 5: 425–441.

تعزيزُ رضا الموظفين كمتغيرٍ وسيطٍ في العلاقة بين البيئة الخضراء وتحسين أداء الإدارة في منظمات الأعمال وتطويره

د. ثريا محمد الربيعان

قسم إدارة أعمال- كلية الأعمال- جامعة جدة

تعزيزُ رضا الموظفين كمتغيرٍ وسيطٍ في العلاقة بين البيئة الخضراء وتحسين أداء الإدارة في منظمات الأعمال وتطويره

د. ثريا محمد الربيعان

قسم إدارة أعمال- كلية الأعمال- جامعة جدة

تاريخ تقديم البحث: ١٤ / ١٠ / ٢٠٢٤م تاريخ قبول البحث: ٦ / ٣ / ٢٠٢٥م

ملخص الدراسة:

يهدفُ البحثُ إلى التعرف على دور رضا الموظفين كمتغيرٍ وسيطٍ في تعزيز العلاقة بين البيئة الخضراء، وتحسين أداء الإدارة في منظمات الأعمال وتطويره، واعتمدت الباحثة على المنهج الوصفي التحليلي في معالجة محاور الدراسة، واشتمل مجتمع الدراسة على مديري منظمات الأعمال بجدة، وتمثَّلت عينة الدراسة في ٢٨٠ مديرًا من مديري منظمات الأعمال بجدة، جرى اختيارهم بصورةٍ عشوائية، واعتمدت الباحثة على أداة الاستبانة في جمع البيانات، ومن أهم النتائج الفعلية: أنَّ رضا الموظفين يتوسط العلاقة بين البيئة الخضراء وتحسين الأداء الإداري وتطويره، ومن أهم التوصيات: أنَّه ينبغي لمنظمات الأعمال في جدة أن تُعطيَ الأولويَّة للممارسات البيئية الخضراء وتستثمر فيها؛ لأنَّها تعملُ على تعزيز رضا الموظفين بدرجةٍ كبيرة.

الكلمات المفتاحية: رضا الموظفين- البيئة الخضراء- الاستدامة البيئية- الإدارة الخضراء- أداء الإدارة- منظمات الأعمال.

Enhancing Employee Satisfaction as a Mediating Variable in the Relationship between the Green Environment and Improved Administrative Performance in Business Organizations

Dr. Thurya Mohammed ALrubin
Department Of Business Administration- College of Business- University of Jeddah

Abstract:

This research aims to explore the role of employee satisfaction as a mediating variable in strengthening the relationship between a green environment and the improvement and development of management performance in business organizations. The researcher adopted a descriptive-analytical approach to address the study's points. The study population consisted of managers from business organizations in Jeddah, and the sample comprised 280 randomly selected managers from these organizations. The researcher utilized a questionnaire as a data collection tool. One of the most significant findings is that employee satisfaction mediates the relationship between the green environment and improved administrative performance. Among the most important recommendations is that business organizations in Jeddah should prioritize and invest in green environmental practices, as they aim to significantly enhance employee satisfaction.

keywords: Employee satisfaction, green environment, environmental sustainability, green management, management performance, business organizations.

المقدمة:

في عصرِ العولمة الذي يتميزُ بالتطورِ السريع عبر المجالات الاقتصادية والثقافية والسياسية والتكنولوجية والأيديولوجية، من المهم أن تُركز منظمات الأعمال على تطوير الأداء الإداري، ويتطلب القدرة على التكيّف مع البيئة العالمية السريعة والمتنوعة مع الحفاظ على الشعور بالمسؤولية والاستشراف الاستراتيجي، وتحتاجُ منظمات الأعمال إلى الابتكار في نهجها لتطوير الإدارة، وتؤكدُ الدراسات الأكاديمية على ضرورة تطوير الأنظمة الإدارية، وحثّ المؤسسات على تبنّي معايير إدارية عالية وتنفيذها (Kanji, 2006,3).

وإدراكًا لأهمية التطوير الإداري في منظمات الأعمال، حظي رضا الموظفين بعناية كبيرة من قبل الباحثين والمفكرين ومديري المؤسسات، فعندما يكون الموظفون راضين ومدفوعين يتفوق أداؤهم، والعكس صحيح عندما يكونون غير راضين؛ لذا من الطبيعي أن يسعى الأفراد إلى أوضاعٍ معيشية مرضية وكريمة في جميع جوانب الحياة؛ لذلك من الضروري للمؤسسات التي تهدفُ إلى تحقيق تطوير الأداء الإداري أن تُعطي رضا الموظفين الأولوية، ويُربط هذا بتطور الأداء الإداري في منظمات الأعمال، فإنَّ القوى العاملة الراضية تشكلُ عنصرًا أساسيًّا للتكيّف مع تحديات العولمة، والابتكار في ممارسات الإدارة، وضمان النجاح على المدى الطويل من خلال الإدارة الاستراتيجية والمستجيبة (مختار وحورية، ٢٠٢٢، س: ٢).

إنَّ تحقيق رضا الموظفين وتلبية احتياجاتهم الجسدية والأخلاقية والفسيولوجية والاجتماعية والنفسية يُعَدُّ من الأمور الأساسية في بيئة العمل الخضراء، فهي

تُسهم في تحقيق الرضا العام عن الحياة من خلال توفير شعور بالإنجاز والاعتراف بقيمة الموظفين وأهميتهم، ولقد أصبح التركيزُ على الاستدامة ضرورةً عالمية، حيث أدركت المنظمات التأثير الكبير للقضايا البيئية على قدرتها التنافسية ونجاحها المالي على المدى الطويل (Paillé et al., 2014, 451).

وقد دفع هذا الوعي المتزايد بالمخاوف البيئية المنظمات إلى إعطاء الأولوية للتوجه الأخضر؛ ما أدَّى إلى تبنِّي العديد من المبادرات الخضراء، وتشمل هذه المبادرات: الإدارة الخضراء، والتسويق الأخضر، وسلاسل التوريد الخضراء، وإدارة الموارد البشرية الخضراء، ومن خلال تحسين أداء الإدارة في المنظمات، فإنَّ تبني بيئة خضراء لا يُعزِّز رضا الموظفين فحسب، بل يضمن أيضًا ممارسات إدارية استراتيجية ومستجيبة. إنَّ دمج الممارسات المستدامة يُمكِّن المنظمات من تنمية ثقافة المسؤولية البيئية مع السعي إلى التميُّز وتحسين الأداء (إسماعيل والبردان، ٢٠١٨، ص: ٢-٤).

مشكلة الدِّراسة:

تواجهُ منظماتُ الأعمال اليوم ضرورة تحسين ممارساتها الإدارية؛ لتظلَّ قادرةً على المنافسة، ولا تتطلبُ القدرة على التكيف الاستراتيجي فقط، ولكن أيضًا الالتزام العميق بالاستدامة، وبرز رضا الموظفين كعاملٍ حاسمٍ في هذه المعادلة؛ ما يؤثرُ على فعالية أداء الإدارة مع سعي المنظمات إلى دمجِ الممارسات الخضراء في عملياتها، إنَّها تدرك بشكلٍ متزايد أنَّ القوى العاملة الراضية والمحفِّزة تشكلُ محورًا لتحقيق نتائج إدارية متفوقة، وتؤكدُ دراسة (Gutterman, 2024) أهمية تطوير أنظمة إدارية تتوافق مع المعايير العالية وأهداف الاستدامة، كما تؤكد

دراسة (Gu at el, 2022) أنَّ التركيز على خلق بيئة عمل خضراء يُسهم في تلبية الاحتياجات الجسدية والأخلاقية والفسيولوجية والاجتماعية والنفسية للموظفين، ومن ثمَّ تعزيز رضاهم عن العمل وتحسين أدائهم.

ممَّا سبق يتضح أنَّ تحسين أداء الإدارة وتطويره في منظمات الأعمال يتأثرُ بدرجةٍ كبيرة من خلال تبني بيئة خضراء؛ حيث يعمل رضا الموظفين كمتغيرٍ وسيط أساس؛ لأنَّ مكانَ العمل المستدام والصديق للبيئة يُعزِّزُ الشعور بالفخر والسعادة بين الموظفين؛ ما يُؤدِّي إلى مستوياتٍ أعلى من رضا الوظيفة، فعندما يشعر الموظفون بالرضا والدافع من التزام مؤسستهم بالممارسات الخضراء، يتحسّنُ أداؤهم؛ ما يُعزِّز بشكلٍ مباشر فعالية الإدارة الإجمالية، ومن ثَمَّ فإنَّ دمج المبادرات الخضراء لا يتوافق مع أهداف الاستدامة العالمية فحسب، بل يُؤدِّي أيضًا دورًا محوريًّا في تعزيز الروح المعنوية للموظفين وتحسين أداء الإدارة؛ ما يخلق بيئةً تنظيميةً متماسكةً وعاليةَ الأداء، ومن هنا، يُمكنني صياغة مشكلة الدراسة في التساؤل الرئيس، وهو: **ما دور رضا الموظفين كمتغيرٍ وسيط في تعزيز العلاقة بين البيئة الخضراء، وتحسين أداء الإدارة في منظمات الأعمال وتطويره؟**

فرضياتُ الدِّراسة:

في ضوء مشكلة الدراسة، وتحقيقًا لأهداف الدِّراسة، قامت الباحثة بصياغة الفروض الآتية:

١- يوجدُ تأثير معنوي مباشر لأبعاد البيئة الخضراء (استراتيجيات العمل الأخضر، سياسات العمل الخضراء، إجراءات العمل الأخضر)، في تحسين الأداء الإداري لدى المديرين في منظمات الأعمال بجدة وتطويره.

٢- يوجد تأثير معنوي مباشر لأبعاد البيئة الخضراء (استراتيجيات العمل الأخضر، سياسات العمل الخضراء، إجراءات العمل الأخضر)، على الرضا الوظيفي لدى المديرين في منظمات الأعمال بجدة.

٣- يتوسطُ تعزيز رضا الموظفين العلاقة بين أبعاد البيئة الخضراء وتحسين أداء الإدارة لدى المديرين في منظمات الأعمال بجدة وتطويره.

أهداف الدِّراسة:

تسعى الباحثة في ضوء مشكلة الدراسة إلى تحقيق الأهداف الرئيسة الآتية:

١- تحديدُ التأثيرات المباشرة لأبعاد البيئة الخضراء (استراتيجيات العمل الأخضر، سياسات العمل الخضراء، أوضاع العمل الأخضر، إجراءات العمل الأخضر) في تعزيز رضا الموظفين لدى المديرين في منظمات الأعمال بجدة.

٢- تحديدُ التأثيرات المباشرة لأبعاد البيئة الخضراء (استراتيجيات العمل الأخضر، سياسات العمل الخضراء، أوضاع العمل الأخضر، إجراءات العمل الأخضر) في تحسين أداء الإدارة لدى المديرين في منظمات الأعمال بجدة وتطويره.

٣- الكشفُ عن طبيعة الدور الوسيط؛ لتعزيز رضا الموظفين في العلاقة بين ممارسات البيئة الخضراء، وتحسين أداء الإدارة لدى المديرين في منظمات الأعمال بجدة وتطويره.

أهمية الدِّراسة:

يمكن توضيح أهمية الدراسة على المستويين: العلمي والعملي على النحو الآتي:

أ- الأهمية العلميَّة:

تستمدُ هذه الدراسة أهميتها العلمية، ممَّا يلي:

١- تنبعُ الأهمية العلمية لهذه الدراسة من التركيز على العلاقة بين البيئة الخضراء وتعزيز رضا الموظفين وتأثيرها في تحسين أداء الإدارة في منظمات الاعمال وتطويره، وبذلك تُعد الدراسة متابعة للتوجهات المعاصرة في هذا المجال؛ ما يسهم في تعزيز الفهم الأكاديمي والبحثي حول هذه العلاقة الحيوية.

٢- تسهم الدراسة في البناء العلمي المفاهيمي لممارسات البيئة الخضراء وعلاقتها بتعزيز رضا الموظفين وتحسين أداء الإدارة في منظمات الأعمال وتطويره، مع تقديم إسهامات تطبيقية تُمكّن الباحثين والمهنيين من توظيف هذه المفاهيم بفعالية في بيئات العمل المختلفة.

٣- تُعَدُّ هذه أول دراسة -في حدود علم الباحثة- التي تقوم بدراسة تأثير ممارسات البيئة الخضراء في تحسين أداء الإدارة وتطويره بتوسيط تعزيز رضا الموظفين.

ب) **الأهمية العمليَّة:**

تتمثلُ الأهمية التطبيقية لهذه الدراسة فيما يلي:

- المساعدةُ في تقديم التوصيات لصُنَّاع القرار والمسؤولين في منظمات الأعمال بجدة على الاستفادة من الدراسة؛ برفع تعزيز رضا الموظفين عن طريق تمكينه لزيادة أدائهم.
- تلبيةُ منظمات الأعمال للاستفادة من ممارسات البيئة الخضراء، بما يُطوِّر من أداء منظمات الأعمال بجدة بالتركيز على تعزيز رضا الموظفين.

حدود الدِّراسة:

- الحدود الموضوعية: وهي تشمل عنوان الدِّراسة، وهو دراسة ميدانية لتعزيز رضا الموظفين كمتغيرٍ وسيط في العلاقة بين البيئة الخضراء، وتحسين أداء الإدارة في منظمات الأعمال وتطويره.
- الحدود الزمانية: ستطبقُ الدراسة في العام الميلادي ٢٠٢٤.
- الحدود المكانية: ستُطبقُ الدراسة في منظمات الأعمال بجدة.

مصطلحات الدِّراسة وتعريفها:

١- البيئة الخضراء:

تشيرُ البيئة الخضراء إلى إنشاء مساحاتٍ تُعطي الأولوية للاستدامة البيئية والسلامة. ويشمل ذلك تنفيذ ممارسات صديقة للبيئة في أماكن مختلفة، مثل: الحمامات الخضراء، والمطابخ الخضراء، ومناطق المعيشة الخضراء، ويهدفُ المفهوم إلى تعزيز حماية البيئة والإسهام في عالمٍ أكثر صحة واستدامة (نجم، ٢٠١٣).

٢- تحسين الأداء الإداري وتطويره:

يشير التطوير بالمعنى الفني إلى نمطٍ من التغيير داخل الأنظمة الفردية أو الاجتماعية الناتجة عن تفاعل قوى مختلفة، مثل: الأفراد والمنظمات المجتمعية والأعراف الاجتماعية، وتتميز هذه العملية بتقدُّم وظائف أو مهارات أو شخصيات محدَّدة، من خلال مراحل متعددة من النمو والتحوّل (فاروق، ٢٠٠٤، ص ١٠).

يُعرَّفُ الأداءُ بأنَّه تنفيذُ الواجبات والمسؤوليات الوظيفية وفقًا لمستوى كفاءة العامل، ويشمل الأداء الكفاءة والفعالية التي يفي بها العاملون بأدوارهم ومسؤولياتهم (أحمد، ٢٠٠١، ص ٣٣٥).

وترى الباحثة أن تحسين أداء الإدارة وتطويره يمثل عملية محورية تهدف إلى تعزيز فعالية المنظمة من خلال تبني ممارسات وأنظمة إدارية متقدمة، وتؤكد الباحثة أهمية رضا الموظفين كعامل وسيط حاسم، حيث إن له دورًا جوهريًّا في تحقيق هذه التحسينات، وإن بيئة العمل الداعمة والمحفزة تسهم بشكل كبير في تعزيز كفاءة أداء الإدارة وتحقيق التطور المنشود.

٣- رضا الموظفين:

تعريف الرضا:

يُنظر إلى الرضا على أنَّه حالة عاطفية يختبرها الفرد عندما يحقق هدفًا أو يصل إلى نتيجة مرغوبة؛ ما يمثلُ حالةً نهائية من الرضا والوفاء (عبد الرزاق، ٢٠١٠، ص: ٨٥).

الرضا الوظيفي:

الرضا الوظيفي: يتعلقُ بمشاعر الفرد ومواقفه تجاه عمله، حيث يُعزِّزُ الرضا السعادة، في حين أنَّ عدم الرضا يمكن أن يُقلِّلَ من الدافع (لكحل، ٢٠١٨). فإنَّ الرضا الوظيفي هو الرضا النفسي والراحة والسعادة الناتجة عن تلبية الاحتياجات والتوقعات من خلال العمل وبيئة العمل، وهذا يشمل: الثقة والولاء والشعور بالانتماء.

كما يصفُ بورتر ولولر وهاكمان الرضا الوظيفي بأنَّه عاطفة مرتبطة بالوظيفة، تُحدَّدُ من خلال التناقض بين ما يتلقاه الأفراد وما يعتقدون أنَّهم يجب أن يتلقوه (المصري وعامر، ٢٠١٤)، أمَّا فروم فيُعرِّفه بأنَّه موقفٌ إيجابي تجاه عمل الفرد، بينما يؤكد هاربرت المنظور المزدوج للرضا الوظيفي: ما تُوفره الوظيفة بالفعل مقابل ما يُتوقع أن توفره (عبد الرزاق، ٢٠١٠، ص: ٨٥).

ممَّا سبق يتضح للباحثة أنَّ الرضا الوظيفي هو الذي يُظهر مدى قبول الموظفين وقناعتهم ببيئة عملهم، ومدى تلبية احتياجاتهم من خلال وظائفهم.

الإطارُ النظري والدِّراساتُ السابقة:

أولًا: البيئةُ الخضراء:

بيئة العمل الأخضر هي أطرٌ مصمَّمة لدمج الممارسات المستدامة بيئيًّا في عمليات مكان العمل، وتهدفُ هذه السياسات إلى التخفيف من الآثار السلبية لتغُير المناخ، من خلال تعزيز الممارسات الصديقة للبيئة، وتمثلُ سياسات العمل الأخضر نهجًا استراتيجيًّا للحوكمة البيئية؛ ما يضمن إسهام المنظمات بشكلٍ

إيجابي في الاستدامة البيئية مع الاستفادة أيضًا من انخفاض تكاليف التشغيل وتعزيز سمعة منظمات الأعمال، وتتضمن الأبعاد الآتية:

١- استراتيجيات العمل الخضراء:

تتضمن استراتيجيات العمل الخضراء سياسات وإجراءات مختلفة مصمَّمة لدعم الاستدامة البيئية داخل مكان العمل، وتشمل هذه الاستراتيجيات تنفيذ سياسات وإجراءات وأوضاع خضراء تُعزِّزُ الصحة البيئية وكفاءة الموارد.

يمكن دراسة تأثير بيئة العمل الخضراء في أداء العامل من خلال عدة متغيرات تابعة:

- سرعةُ أداء العامل.
- جودةُ أداء العامل.
- دقةُ أداء العامل.
- معرفةُ متطلبات الوظيفة.

كشفت الأبحاثُ حول بيئات العمل الخضراء جوانب مختلفة، بما في ذلك تأثير هذه البيئات في رضا العامل والإنتاجية (المغربي، ٢٠١٦)، حيث يناقش رضوان (٢٠١٦) تطوير استراتيجيات الأعمال الخضراء في اليمن، مع التركيز على دمج الممارسات المستدامة في العمليات التجارية.

٢- سياسات العمل الخضراء:

تشمل سياسة العمل الخضراء مجموعة متنوعة من الاستراتيجيات التي تهدفُ إلى تقليل التأثير البيئي لمنظمات الأعمال، وغالبًا ما تتضمن هذه الاستراتيجيات: ممارسات مُوفرة للطاقة ومبادرات الحدِّ من النفايات وإدارة

الموارد المستدامة، فقد تنفذُ المنظمات تدابير توفير الطاقة، مثل: استخدام إضاءة LED وتحسين أنظمة التدفئة والتهوية، وتكييف الهواء (HVAC) لتقليل استهلاك الطاقة، بالإضافة إلى ذلك قد تتبنَّى المنظمات برامج إعادة التدوير وتُشجع استخدام المواد الصديقة للبيئة لتقليل النفايات والحدّ من بصمتها الكربونية (المغربي، ٢٠١٦).

ويُؤدِّي تبنّي سياسات العمل الأخضر إلى فوائد بيئية واقتصادية كبيرة، حيث تشهدُ المنظماتُ التي تتبنَّى هذه الممارسات انخفاض تكاليف المرافق، وتحسين رضا الموظفين، وتعزيز الصورة العامة، من خلال خلق بيئة عملٍ مستدامة، لا تُسهم المنظمة في تحقيق الأهداف البيئية العالمية فحسب، بل تعملُ أيضًا على تعزيز ثقافة المنظمات تجاه المسؤولية البيئية.

أمثلة على ممارسات العمل الخضراء:

١. كفاءةُ الطاقة: تنفيذُ أنظمة الإضاءة وتكييف الهواء الموفرة للطاقة.

٢. الحدُّ من النفايات: إنشاءُ برامج إعادة التدوير والحدّ من استخدام البلاستيك مرةً واحدة.

٣. إدارةُ الموارد المستدامة: استخدامُ مواد صديقة للبيئة والحفاظ على المياه (رضوان، ٢٠١٦).

٣- أوضاع العمل الخضراء.

الهدفُ الأساس من خلق أوضاع عملٍ خضراء هو تعزيز بيئة عمل مستدامة ومرنة بيئيًّا، وهذا يتضمنُ تنفيذ ممارسات لا تُعزِّز البصمة البيئية للمنظمة فحسب، بل تضمنُ أيضًا بيئةً داعمةً ومنتجةً للموظفين، وتوازن أوضاع العمل

الخضراء الفعّالة بين الإنتاجية والاستدامة؛ ما يخلقُ مساحةَ عملٍ فعَّالة وصديقة للبيئة (أحمد، ٢٠١٤).

٤- إجراءات العمل الخضراء:

إجراءاتُ العمل الخضراء: هي طرقٌ منظمة تُستخدم لإنشاء ممارسات صديقة للبيئة والحفاظ عليها في مكان العمل، وتتضمنُ هذه الإجراءات تطوير خططٍ مصمَّمة لدمج الاستدامة في العمليات اليومية وتنفيذها، وتشملُ الجوانب الرئيسة لهذه الإجراءات:

١. إدارةُ الطاقة: تنفيذُ أنظمة لمراقبة استهلاك الطاقة وتقليلها.

٢. إدارةُ النفايات: تطويرُ استراتيجيات إعادة التدوير والحدّ من النفايات.

٣. تحسينُ الموارد: استخدامُ مواد مستدامة والحفاظ على الموارد الطبيعية.

من خلال اتّباع هذه الإجراءات، يمكن للمنظمات إنشاء بيئة عملٍ أكثر خضرة تدعم الكفاءة التشغيلية والمسؤولية البيئية (رضوان، ٢٠١٦).

ثانيًا: الرضا الوظيفي:

يشرح الرضا الوظيفي مدى تحفيز الموظف ذاتيًّا ورضاه عن وظيفته، ويحدثُ الرضا الوظيفي عندما يشعر الموظفون أنَّ لديهم وظيفة مستقرة، ومساحة للنمو في حياتهم المهنية، ومزيجًا جيدًا بين العمل والحياة الشخصية، وهذا يعني أنَّ الموظفَ سعيدٌ في العمل؛ لأنَّ العملَ يتوافقُ مع معايير الشخص، ويمكن للبيئة والمواقف وجودة العمل التي يمكن أن تُقدِّمها الشركة لموظفيها أن تؤثر بدرجةٍ كبيرة في الرضا الوظيفي للموظفين.

مفهوم الرضا الوظيفي:

يشيرُ الرضا الوظيفي إلى مشاعر الموظفين العامة تجاه وظائفهم، وأنَّها حالة من الرفاهية والسعادة للشخصِ فيما يتعلق بالأداء في مكان العمل وبيئته، ويمكن أن يكون مُحدِّدًا ممتازًا للإنتاجية داخل الشركة.

والرضا الوظيفي للموظفين أمرٌ ضروري للمنظمات، ورضا الموظفين يمكن أن يُحفّز الطاقة الإيجابية والإبداع وزيادة الدافع لتحقيق النجاح. بعض العوامل التي تتدخل هي: موقفُ المتعاون في العمل، ومع القادة والزملاء، وتوقعات الموظفين (الشرفات، ٢٠٢٣، ص: ٢٢٠) .

عوامل الرضا الوظيفي:

تشيرُ عوامل الرضا الوظيفي إلى الموقفِ العام للموظف؛ بسبب العديد من المواقف المحدَّدة. هناك العديد من العوامل التي تؤثر في مدى رضا الموظف عن وظيفته، أهمها ما يلي:

العوامل الشخصية:

وهي تشملُ أشياء؛ مثل: نوع العامل، ومستوى التعليم، والعمر، والحالة الزواجية، والسمات الشخصية، وتاريخ العائلة، والخلفية الاجتماعية والاقتصادية، وأشياء أخرى مماثلة.

العوامل الكامنة في الوظيفة:

وقد أظهرت الأبحاث الحديثة أنَّ هذه العوامل مهمة عند اختيار العمال، فبدلًا من أن يُخبرهم زملاؤهم ورؤساؤهم بما يجب أن يفعلوه، يفضلُ العمال المهرة أن تقودهم رغبتهم الخاصة في اختيار الوظائف على أساس ما يتعيّن عليهم القيام

به؛ ومن هذه العوامل: العمل نفسه، والأوضاع، وتأثيرات البيئة الداخلية والخارجية في الوظيفة التي لا تستطيع الإدارة تغييرها، وما إلى ذلك.

العوامل التي تُسيطر عليها الإدارة:

تتمتعُ الإدارة بالسيطرة على نوعِ الإشراف والأمن الوظيفي، ونوع مجموعة العمل، ومعدل الأجور، وفرص الترقيات والتحويلات، ومدة العمل والشعور بالمسؤولية، وكل هذه الأشياء لها تأثيرٌ كبيرٌ في الموظف، وهذه الأشياءُ تُعطي العمال شعورًا بالتحفيز والسعادة الوظيفية (الشايب، ٢٠٢٣، ص: ١٦-٢٠).

أبعاد الرضا الوظيفي:

إنَّ تحقيق مستوى أعلى من الرضا الوظيفي يختلفُ من موظفٍ لآخر، ومع ذلك، فإنَّ بعض المكونات هي نفسها لجميع الشركات، مثل ما يلي:

الأجور والحوافز والمكافأة: من أهم عوامل الرضا الوظيفي الراتب والمزايا، ومن المؤكد أن يرفضَ الموظفون الذين لديهم رواتب وحوافز جيدة رواتب أعلى، إذا كانوا يحبون شركتهم ويشعرون أنَّها تضيفُ قيمةً تتجاوز الراتب إلى دورهم، ويجب على الشركات أن تُوفر لموظفيها الأجور والمزايا الدقيقة مقابل خبرتهم وتجربتهم وأصولهم القيّمة الأخرى، ومن المؤكد أنَّ يتمتعَ الموظف الذي يرى أنَّ رواتبه ومزاياه عادلة ومعقولة بتجربة موظف إيجابية؛ ما يُؤدّي إلى توازن بين العمل والحياة، وهو ما يترجمُ إلى إنتاجية أفضل للشركة على المدى الطويل، فإنَّ تقدير الموظفين يترجم مباشرة إلى فوائد للشركة، وهو أنَّ الموظفَ المعترفُ به والسعيد موظفٌ مخلص.

الأمن الوظيفي: إنَّ الحصول على الأمن الوظيفي يجعل الموظفين أكثر سعادة في وظائفهم، ولا أحد يُحبُّ أن يشعرَ بالقلق بشأن ما يُخبئه المستقبل القريب، ويمكن للموظف الراضي أن يعملَ على تحقيق أهدافٍ طويلة المدى ويشعر بإحساسٍ أكبر بالمجتمع، والهدف داخل الشركة، وواحدة من أكبر المشاكل التي تواجه العديد من الشركات هي معدل دوران الموظفين المفرط، فالعمالُ يغادرون ببساطة بمجرد العثور على شيءٍ أفضل؛ لأنَّهم لا يشعرون بولاء خاص لشركتهم أو الأمن الوظيفي، وهذا يُؤدِّي في نهاية المطاف إلى مضيعة للوقت والمال؛ لأنَّ الموظفَ الجديد يستغرقُ أشهرًا حتى يندمج بشكلٍ كامل في الشركة، ويُقدِّم أفضل أداء، كما يُعَدُّ الاحتفاظ بالموظفين الحاليين أكثر ربحية من تعيين موظفين جدد، وأحد أفضل الطرق للاحتفاظ بالمواهب هو التعرفُ على الأشخاص من خلال الأمن الوظيفي.

التطوير الوظيفي: التطوير الوظيفي يدور حول تحديد الأهداف واكتساب المهارات اللازمة؛ لتحقيق تلك الأهداف من خلال مهنة الشخص داخل الشركة.

تمكين الموظفين: إنَّ إشراك الموظفين في أنشطة الشركة يجعلهم يشعرون بالتقدير، وأنَّ جهودهم ذات أهمية، وتنتشرُ هذه الديناميكيات الإيجابية في جميع نواحي المكتب؛ ما يخلقُ بيئة عمل أكثر إيجابية (الغامدي، ٢٠٢٣، ص: ٥٠٤).

مميزات الرضا الوظيفي للموظفين:

الحدُّ من دوران الموظفين: يُعَدُّ وجود عددٍ كافٍ من الأشخاص ذوي المهارات المناسبة أمرًا بالغ الأهمية؛ لتحقيق خطط العمل وأهدافه. الموظفون الراضون أقل دورانًا للعمل وأكثر عرضةً لأداءٍ أفضل.

الولاء وزيادة الأرباح: عندما يشعر الموظفون أنَّ الشركة لديها مصالحهم الفضلى، فإنَّهم غالبًا ما يدعمون مهمتها، وهم أكثر عرضة لرفض العروض المقدَّمة من الشركات المنافسة للبقاء في الشركة التي يشعرون فيها بالرضا؛ ما يُؤدِّي إلى زيادة المبيعات، وانخفاض التكاليف، وتحسين النتيجة النهائية.

تحسين التعاون: إذا كانت ثقافة الشركة صحية ومتوازنة، فمن المؤكد أن يشعرَ الموظفون بالراحة في مكان عملهم، ويكونون أكثر استعدادًا للتعاون (عبد السلام، ٢٠١٥، ص: ٢٥١).

ثالثًا: تحسينُ الأداء الإداري وتطويره:

١. تحسين الأداء الإداري:

يتضمنُ تحسين الأداء الإداري تعزيز العمليات الإدارية القائمة؛ لتحقيق قدرٍ أعظم من الكفاءة والفعالية، ويشمل ذلك: تحديد فجوات الأداء وتنفيذ الحلول وتحسين سير العمل لتعزيز الإنتاجية. وتشمل الفوائد الرئيسة لتحسين الأداء الإداري ما يلي:

١. تحديدٌ دقيق للمشكلة: التعرفُ على القضايا المحدَّدة التي تؤثر في الأداء ومعالجتها.

٢. تحسينُ الكفاءة: التكيفُ مع التغييرات ودمج الأنظمة الحديثة؛ لتحقيق الأهداف بأقل قدرٍ من الموارد.

٣. تطويرُ القيادة: تزويدُ المديرين والمشرفين بالمهارات اللازمة لقيادة التحسين المستمر وتحقيق الأهداف التنظيمية (الخزامي، ١٩٩٩، ص: ١٤٠).

٤. تطوير الأداء الإداري:

يشيرُ تطوير الأداء الإداري إلى نهجٍ شاملٍ واستراتيجي يهدفُ إلى تحويل الممارسات التنظيمية وتطويرها، ويشمل ذلك:

١. التخطيطُ الاستراتيجي: وضعُ أهدافٍ واستراتيجيات طويلة الأجل لتعزيز الأداء العام.

٢. الابتكارُ والتكيف: تنفيذُ منهجيات وتقنيات جديدة لتحسين القدرات التنظيمية.

٣. بناءُ القدرات: تعزيزُ مهارات الموظفين وكفاءاتهم؛ لدفع النمو التنظيمي والكفاءة (زكريا، ٢٠١١، ص: ١٠).

رابعًا: الدِّراسات السابقة:

دراسة (حميش، ٢٠٢٣):

تسلطُ الدراسة الضوء على التأثيرات العميقة للتطور التقني والصناعي في البشرية، ولا سيما التدهور البيئي، واستنزاف الموارد الطبيعية، وزيادة الفقر والبطالة. واستجابة لهذه القضايا؛ حيث تبنَّت البلدان بشكلٍ متزايد الوظائف الخضراء كإجراءٍ حيوي، وتُسهم الوظائف الخضراء في التنمية المستدامة، وحماية البيئة، وأوضاع العمل اللائقة، وصحة العمال وسلامتهم.

دراسة (الجابري، ٢٠٢٢):

بحثت هذه الدِّراسة في تأثير بيئة العمل الخضراء في أداء الموظفين داخل البنوك التجارية العراقية وباستخدام نهجٍ تحليلي وصفي، ركّزت الدِّراسة على ٢٢ بنكًا، واستطلعت آراء ٤٠٠ موظفٍ من الإدارة المتوسطة، بما في ذلك مديرو الأقسام والموظفون، وأشارت النتائج إلى أنَّ جوانب مختلفة من بيئة العمل الخضراء — مثل: الاستراتيجيات والسياسات والإجراءات والأوضاع الخضراء – أثَّرت بشكلٍ إيجابي في مقاييس أداء الموظفين، مثل: السرعة والجودة والدقة ومعرفة العمل، وأوصت الدراسة بدمج مفاهيم بيئة العمل الخضراء في رؤية البنوك التجارية العراقية ورسالتها؛ لتعزيز أداء الموظفين وتحقيق أهداف الاستثمار.

دراسة (جار الله، ٢٠٢٠):

بحثَ البحثُ في دور ممارسات تكنولوجيا المعلومات الخضراء في تعزيز التصنيع الفعَّال، وتضمَّن الإطار المفاهيمي التصنيع الفعّال كمتغيرٍ تابع، وممارسات تكنولوجيا المعلومات الخضراء كمتغيرٍ مستقل، وجرى تطوير نموذج افتراضي لاستكشاف العلاقات بين هذه المتغيرات، وأُجريت الدراسة في شركة آسيا سيل للاتصالات في الموصل؛ حيث جرى إرجاع ٦٠ استبانة من أصل ١٥٠ استبانة جرى توزيعها وتحليلها، وأظهرت النتائج تأثيرًا إيجابيًّا لتكنولوجيا المعلومات الخضراء في الوعي البيئي والابتكار وخلق فرص العمل، مؤكدة ضرورة تركيز الإدارة العليا على تكنولوجيا المعلومات لتوفير معلومات قيِّمة للعملاء، بما في ذلك التفاصيل حول الخدمات والأسواق والمنافسين.

دراسة (قحام، ٢٠١٦):

ناقشت هذه الدراسة ظهور الاقتصاد الأخضر كاستجابة لأزماتٍ مختلفة؛ بهدف تحقيق التنمية الاقتصادية من خلال المشاريع الصديقة للبيئة والتقنيات الجديدة في مجال الطاقة المتجددة، وتدعو إلى تخضير القطاعات القائمة وتغيير أنماط الاستهلاك غير المستدامة لخلق فرصِ عملٍ جديدة، والحدّ من الفقر وتقليل استهلاك الطاقة والموارد، وأكَّدت الدراسة أهمية التحول إلى الاقتصاد الأخضر من خلال معالجة أزمات الطاقة، ونضوب الوقود الأحفوري، والتعافي الاقتصادي من خلال الاستثمارات الخضراء، وتخفيف انبعاثات الغازات المسببة للاحتباس الحراري، وتطوير سلوك المستهلك المستدام ونماذج التسويق.

التعقيب على الدِّراسات السابقة:

دعمت الدراسات السابقة بشكلٍ جماعي أهمية البيئة الخضراء، من خلال تسليط الضوء على التأثيرات الإيجابية للبيئات الخضراء في جوانب مختلفة من أداء الأعمال ورضا الموظفين، قدَّمت دراسة (حميش، ٢٠٢٣) وقحام (٢٠١٦) فهمًا أساسيًّا لفوائد الممارسات الخضراء، بينما قدَّم الجابري (٢٠٢٢) وجار الله (٢٠٢٠) دلائل حول كيفية تأثير هذه الممارسات في أداء الموظفين، ويساعد دمج رضا الموظفين كمتغيرٍ وسيط في توضيح الآلية التي تؤثر بها البيئة الخضراء في أداء الإدارة، ومع ذلك فإن الدراسات السابقة لم تتعمق في توضيح الآلية التي تؤثر بها البيئة الخضراء في تحسين الأداء الإداري وتطويره، وهنا تكمن الفجوة البحثية التي تعالجها الدراسة الحالية، من خلال إدراج رضا الموظفين كمتغير وسيط لتفسير العلاقة بين البيئة الخضراء وتحسين الأداء

الإداري، وتسعى الدراسة الحالية إلى سد هذه الفجوة من خلال تقديم إطار شامل يوضح كيفية تعزيز البيئة الخضراء لرضا الموظفين، وبالتالي تحسين أداء الإدارة في منظمات الأعمال.

منهجية الدِّراسة:

المنهجية المختارة للدراسة هي المنهج الكمي؛ حيث تستخدمُ هذه الطريقة البيانات الرقمية والتحليل الإحصائي لدراسة تأثير رضا الموظفين، كعاملٍ وسيط في العلاقة بين البيئة الخضراء وتحسين الأداء الإداري وتطويره، وتهدفُ الدراسة من خلال المنهج الكمي إلى تحقيق الدقة والتكرار في نتائجها، مع الالتزام بالفلسفة الوضعية، وتؤكد هذه الفلسفة الملاحظة الموضوعية والاختبار الدقيق للفرضيات؛ ما يسمحُ بوجود علاقاتٍ سببية بين المتغيرات بدقةٍ عالية، باستخدام الاستبانة ستقوم الدراسة بجمع بياناتٍ كمية لقياس فعالية الرضا الوظيفي واستراتيجيات البيئة الخضراء، وستوفر النتائج التي جرى الحصول عليها من خلال هذه الطريقة نتائج حول فعالية هذه المتغيرات في تحسين الأداء الإداري وتطويره.

أداة الدِّراسة:

قامت الباحثة بتجميع البيانات باستخدام استمارة استبانة، بوصفها إحدى أدوات جمع البيانات من المصادر الأولية، وستُختارُ العينة بطريقة عشوائية، ولتحقيق أهداف الدراسة صممت الباحثة استبانة كأداة لجمع البيانات من أفراد عينة الدراسة، مع استخدام المنهج الكمي والتحليل الوصفي لتحليل البيانات.

كما قامت الباحثة بتصميم الاستبانة بحيث تتكون من أربعة أقسام: القسم الأول يتناول المعلومات الشخصية، القسم الثاني يركز على البيئة الخضراء بأبعادها بإجمالي ٢١ عبارة، القسم الثالث يتناول رضا الموظفين ويشمل ٩ عبارات، والقسم الرابع يتناول تحسين الأداء الإداري وتطويره ويتضمن ١٠ عبارات.

النتائج والتوصيات والخاتمة:

أولًا: اختبارات الصدق والثبات:

أولًا: الصدق والثبات للبيئة الخضراء:

الاتساق الداخلي للبيئة الخضراء:

جدول ١ الاتساق الداخلي للبيئة الخضراء

المحور	رقم العبارة	معامل بيرسون
المحور الأول: استراتيجيات العمل الأخضر	١	٠,٥٧١
	٢	٠,٦٣١
	٣	٠,٨٥١
	٤	٠,٧٦٥
	٥	٠,٧٦٥
المحور الثاني: سياسات العمل الخضراء	١	٠,٩١٠
	٢	٠,٦٦١
	٣	٠,١٧١
	٤	٠,٩١٠
	٥	٠,٨٩٠
المحور الثالث: أوضاع العمل الأخضر	١	٠,٥٠٧
	٢	٠,٥٠٧
	٣	٠,٨٠٣
	٤	٠,٦٥٣
	٥	٠,٦٦٣
	٦	٠,٧٨١

المحور الرابع: إجراءات العمل الأخضر	١	٠,٦٤٩
	٢	٠,٦٨٢
	٣	٠,٥٦٧
	٤	٠,٦٧١
	٥	٠,٦٥٢

المصدر: إعداد الباحثة، ٢٠٢٤ دالة عند مستوى (٠١,٠) . دالة عند مستوى(٠٥,٠).

توضح النتائج في الجدول (١) أنَّ قيم معاملات الارتباط لعبارات المتغير الأول كافة، قد جاءت دالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠١) في العبارات، وهو ما يشير إلى قوة المعاملات، وأيضًا دلالتها الإحصائية، ويشير أيضًا إلى توافر صدق الاتساق الداخلي، وتوافر الموثوقية في صدقه؛ ومن ثمَّ يمكن أن نطبقه على عينة المديرين في منظمات الأعمال بجدة.

ثباتُ المتغير:

من أجل تحديد درجة ثبات أبعاد البيئة الخضراء قمتُ باستخدام معادلة ألفا كرونباخ للثبات، والجدول الآتي يوضح معاملات الثبات:

جدول ٢ اختبار الثبات لأبعاد متغير البيئة الخضراء

المحور	عدد العبارات	قيمة معامل الثبات
المحور الأول: استراتيجيات العمل الأخضر	٥	٠,٨٣٧
المحور الثاني: سياسات العمل الخضراء	٥	٠,٦٩٧
المحور الثالث: أوضاع العمل الأخضر	٦	٠,٤٧٨
المحور الرابع: إجراءات العمل الأخضر	٥	٠,٤٠٧
الأداة ككل	٢١	٠,٨٦٥

المصدر: إعداد الباحثة، ٢٠٢٤

توضح نتائج الجدول رقم (٢) أنَّ قيم معاملات الثبات لكل أبعاد البيئة الخضراء قد جاءت أغلبها دالة إحصائية تجاوزت (٠,٧٠)، وهذا يدلُّ على قوة معامل

الثبات؛ حيث بلغ الثبات العام (٠,٨٦٥)، وهذا يدل على أنَّ معامل الثبات قويٌ.

ثانيًا: الاتساقُ الداخلي والثبات لتعزيز الرضا الوظيفي:

جدول ٣ الاتساق الداخلي لعبارات تعزيز الرضا الوظيفي

رقم العبارة	معامل بيرسون
١	٠,٨٠٨
٢	٠,٧٤١
٣	٠,٨١٧
٤	٠,٨١٨
٥	٠,٧٨٩
٦	٠,٦٣٩
٧	٠,٨٠٩
٨	٠,٨١٧
٩	٠,٨١٧

المصدر: إعداد الباحثة، ٢٠٢٤ دالة عند مستوى (٠١,٠) . دالة عند مستوى (٠٥,٠)

توضح النتائج في الجدول (٣) أنَّ قيم معاملات الارتباط لعبارات المتغير الثاني كافة، الخاص بتعزيز الرضا الوظيفي للمديرين، قد جاءت دالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠١) في كل العبارات، وهو ما يشير إلى قوة المعاملات وأيضًا دلالتها الإحصائية، ويشير أيضًا إلى توافر صدق الاتساق الداخلي لأبعاد تعزيز الرضا الوظيفي، وتوافر الموثوقية في صدقه، ومن ثمَّ يمكن أن نُطبقه على عينة المديرين في منظمات الأعمال بجدة.

ثبات المتغير:

من أجل تحديد درجة ثبات المتغير قمتُ باستخدام معادلة ألفا كرونباخ للثبات، والجدول الآتي يوضح معاملات الثبات.

جدول ٤ اختبار ثبات تعزيز الرضا الوظيفي

عدد العبارات	قيمة معامل الثبات
٩	٠,٧٨٥

المصدر: إعداد الباحثة، ٢٠٢٤

توضح نتائج الجدول رقم (٤) أنَّ قيم معاملات الثبات لكل عبارات المتغير الثاني قد جاءت أغلبها دالة إحصائية تجاوزت (٠,٧٠)، وهذا يدل على قوة معامل الثبات، حيث بلغ الثبات العام (٠,٧٨٥)، وهذا يدل على أنَّ معامل الثبات قوي، ويتوافر فيه درجة عالية من الموثوقية في نتائج تطبيق المتغير.

ثالثًا: الاتساقُ الداخلي والثبات لتحسين أداء الإدارة وتطويره:

الاتساق الداخلي لأبعاد تحسين أداء الإدارة وتطويره:

جدول 5 الاتساق الداخلي لتحسين أداء الإدارة وتطويره

رقم العبارة	معامل بيرسون
١	٠,٨٢٠
٢	٠,٨٣٧
٣	٠,٧٤١
٤	٠,٨٦٦
٥	٠,٧٦٧
٦	٠,٧٤١
٧	٠,٨٤١
٨	٠,٧١٩
٩	٠,٧٦٧
١٠	٠,٦٨٤

المصدر: إعداد الباحثة، ٢٠٢٤ دالة عند مستوى (٠١,٠). دالة عند مستوى (٠٥,٠).

توضح النتائج في الجدول (٥) أنَّ قيم معاملات الارتباط لعبارات المتغير الثالث كافة، الخاص بجودة أداء المديرين، قد جاءت دالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠١)، وهو ما يشيرُ إلى قوة المعاملات وأيضًا دلالتها الإحصائية، ويشيرُ

أيضًا إلى توافر صدق الاتساق الداخلي، وتوافر الموثوقية في صدقه، ومن ثمَّ يمكن أن نُطبقه على عينة المديرين في منظمات الأعمال بجدة.

ثبات المتغير:

من أجل تحديد درجة ثبات متغير تحسين أداء الإدارة وتطويره قمتُ باستخدام معادلة ألفا كرونباخ للثبات، والجدول الآتي يوضح معاملات الثبات.

جدول ٦ اختبار ثبات لتحسين أداء الإدارة وتطويره

عدد العبارات	قيمة معامل الثبات
١٠	٠,٧١٣

المصدر: إعداد الباحثة، ٢٠٢٤

توضح نتائج الجدول رقم (٦) أنَّ قيم معاملات الثبات لكل المتغير قد جاءت أغلبها دالة إحصائية تجاوزت (٠,٧٠)، وهذا يدل على قوة معامل الثبات، حيث بلغ الثبات العام (٠,٧١٣)، ما يدل على أنَّ معامل الثبات قوي.

ثانيًا: التحليل الوصفي للبيانات الديموغرافية:

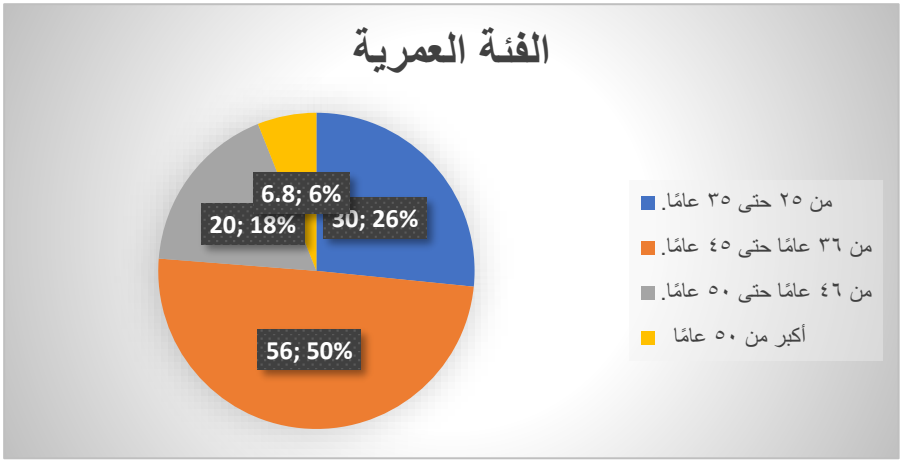
١- العمر:

جدول ٧ توزيع مديري منظمات الأعمال بجدة وفقًا للفئة العمرية (ن= ٢٨٠)

فئات المتغير	التكرار	النسبة	الترتيب
من ٢٥ حتى ٣٥ عامًا	٨٤	٣٠	٢
من ٣٦ عامًا حتى ٤٥ عامًا	١٢١	٥٦	١
من ٤٦ عامًا حتى ٥٠ عامًا	٥٦	٢٠	٣
أكبر من ٥٠ عامًا	١٩	٦,٨	٤
المجتمع	٢٨٠	١٠٠,٠	

المصدر: إعداد الباحثة، ٢٠٢٤

كما يمكن تمثيل هذه النسب بيانيًّا كما يلي:



المصدر: إعداد الباحثة، ٢٠٢٤

شكل ١ توزيع المديرين وفقًا للفئة العمرية

وفقًا لما سبق في الجدول (١٠) يتبيَّن لنا أنَّ الفئة العمرية من ٣٦ حتى ٤٥ عامًا جاءت في الترتيب الأول بنسبة (٥٦٪) من أعمار المديرين، بينما الفئة العمرية من ٢٥ حتى ٣٥ عامًا جاءت في المرتبة الثانية بنسبة (٣٠٪)، وتليها الفئة العمرية من ٤٦ حتى ٥٠ عامًا بنسبة (٢٠٪)، وفي المرتبة الأخيرة الأعمار الأكبر من ٥٠ عامًا بلغت نسبتها (٦,٨٪).

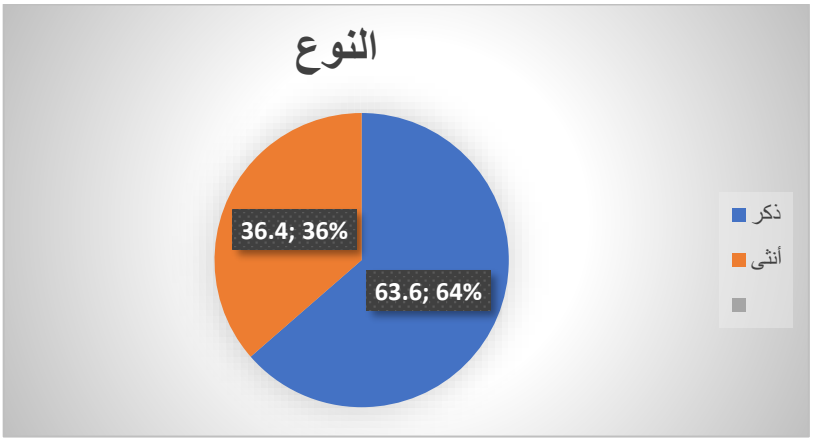
١- متغير النوع:

جدول ٨ توزيع مديري منظمات الأعمال بجدة وفقًا للنوع (ن= ٢٨٠)

فئات المتغير	التكرار	النسبة	الترتيب
مدير	١٧٨	٦٣,٦	١
مديرة	١٠٢	٣٦,٤	٢
المجتمع	٢٨٠	١٠٠,٠	

المصدر: إعداد الباحثة، ٢٠٢٤

كما يمكن تمثيل هذه النسب بيانيًّا كما يلي:



المصدر: إعداد الباحثة، ٢٠٢٤

شكل ٢ توزيع المديرين وفقًا للنوع

وفقًا لما سبق في الجدول (١٠) يتبيَّن لنا أنَّ فئات متغير النوع جاء بالترتيب (٦٣,٦%) للذكور، وتليها نسبة (٣٦,٤%) للإناث.

ثالثًا: التحليل الوصفي لمتغيرات الدِّراسة:

أولًا: البيئة الخضراء:

جدول ٩ التحليل الوصفي لأبعاد البيئة الخضراء

العبارات	موافق بشدة	موافق	محايد	غير موافق	غير موافق بشدة	المتوسط	الانحراف المعياري	الترتيب
المحور الأول: استراتيجيات العمل الأخضر								
حدَّدت المنظمة بوضوح استراتيجيات العمل الأخضر	١٠٤	١٣٨	٢٦	٧	٥	١,٨١٣٦	.٨١٤٢٤	١٨
	٣٧,١	٤٩,٣	٩,٣	٢,٥	١,٧			
يتم توصيل الاستراتيجيات الخضراء التي تتبنَّاها المنظمة بشكلٍ فعَّال إلى جميع الموظفين	٩٥	١٤٦	٢٧	٧	٥	١,٨٣٨١	.٧٨٢٧٥	١٦
	٣٣,٩	٥٢,١	٩,٦	٢,٥	١,٧			
تقوم الإدارة بمراجعة استراتيجيات العمل الأخضر وتحديثها بانتظام لضمان الفعالية	٨٦	١٥٨	٢٨	٥	٣	١,٨٦٠٧	.٧٤٦٧٢	١٢
	٣٠,٧	٥٦,٤	١٠	١,٨	١,١			
يتم تشجيع الموظفين على الإسهام بأفكار لتحسين استراتيجيات العمل الأخضر لدينا	١٤٥	١١٧	١٦	٢		١,٥٥٣٦	.٦٣٦٩٦	٢١
	٥١,٨	٤١,٨	٥,٧	٠,٧				

العبارات	موافق بشدة	موافق	محايد	غير موافق	غير موافق بشدة	المتوسط	الانحراف المعياري	الترتيب
يتم دمج استراتيجيات العمل الأخضر في الأهداف التجارية الشاملة في المنظمة.	١١٧	١٤٠	١٨	٥		١,٦٨٢١	.٦٧٣٩١	٢٠
	٤١,٨	٥٠	٦,٤	١,٨				
المحور الثاني: سياسات العمل الخضراء								
أنشأت المنظمة سياسات عمل أخضر شاملة.	٨٨	١٦١	٢٧	٢	٢	١,٨١٧٩	.٦٨٧٠٨	١٧
	٣١,٤	٥٧,٥	٩,٦	٠,٧	٠,٧			
يتم إعلام الموظفين جيدًا بسياسات العمل الأخضر.	١٠٠	١٤٩	٢٤	٥	٠,٢	١,٧٨٥٧	.٧٣١١٤	١٩
	٣٥,٧	٥٣,٢	٨,٦	١,٨	٠,٧			
تتم مراقبة تنفيذ سياسات العمل الأخضر وتقييمها بانتظام.	٧٤	١٥٨	٣٨	٧	٣	١,٩٥٣٦	.٧٧٢٢٧	٤
	٢٦,٤	٥٦,٤	١٣,٦	٢,٥	١,١			
تُقدِّم المنظمة تدريبًا على سياسات العمل الأخضر لجميع الموظفين.	٨٣	١٥٩	٢٧	٧	٤	١,٨٩٢٩	.٧٨٢٣٩	١١
	٢٩,٦	٥٦,٨	٩,٦	٢,٥	١,٤			
هناك عواقب واضحة لعدم الالتزام بسياسات العمل الأخضر.	٦٦	١٥٢	٤٨	٩	٥	٢,٠٤٣٠	.٨١٦٨٣	١
	٢٣,٦	٥٤,٣	١٧,١	٣,٢	١,٧			
المحور الثالث: أوضاع العمل الأخضر:								
بيئةُ العمل تدعمُ وتشجع الممارسات الخضراء.	٨٤	١٤٩	٣٨	٧	٢	1.9071	.77039	١٠
	٣٠	٥٣,٢	١٣,٦	٢,٥	٠,٧			

توفرُ المنظمة الموارد اللازمة لتنفيذ أوضاع العمل الخضراء.	٩١	١٥١	٢٩	٦	٣	1.8423	.74684	١٤
	٣٢,٥	٥٣,٩	١٠,٤	٢,١	١,٠			
جرى تصميم مساحة العمل المادية لتقليل التأثير البيئي.	٨٤	١٥٩	٢٨	٦	٣	1.8520	.72465	١٣
	٣٠	٥٦,٨	١٠	٢,١	١,١			
يتمتعُ الموظفون بإمكانية الوصول إلى الأدوات والمرافق التي تعزز أوضاع العمل الخضراء.	٧٢	١٦١	٣٩	٤	٤	1.9462	.75435	٦
	٢٥,٧	٥٧,٥	١٣,٩	١,٤	١,٤			
تقومُ المؤسسة بتقييم أوضاع العمل الخضراء وتحسينها بشكلٍ منتظم.	٧٣	١٥٧	٤٥	١	٤	1.9500	.75087	٥
	٢٦,١	٥٦,١	١٦,١	٠,٤	١,٤			
بيئةُ العمل تُشجع على تبني الثقافة الخضراء من خلال الحفاظ على الموارد.	٧٣	١٥١	٤٦	٥	٤	1.9821	.79320	٢
	٢٦,١	٥٣,٩	١٦,٤	١,٨	١,٤			
المحور الرابع: إجراءات العمل الأخضر								
يتم توثيق إجراءات العمل الخضراء وإتاحتها لجميع الموظفين.	٦٩	١٦٨	٣٥	٦	٢	1.9429	.72112	٧
	٢٤,٦	٦٠	١٢,٥	٢,١	٠,٧			

تتم مراجعة تنفيذ إجراءات العمل الخضراء بانتظام للتحقق من فعاليتها.	٦٣	١٨٠	٣٠	٤	٣	1.9429	.69583	٨
	٢٢,٥	٦٤,٣	١٠,٧	١,٤	١,١			
يتم تدريب الموظفين على التنفيذ السليم لإجراءات العمل الخضراء.	٨٢	١٧٣	١٨	٤	٣	1.8321	.69589	١٥
	٢٩,٣	٦١,٨	٦,٤	١,٤	١,١			
تُشجع المنظمة على تقديم الملاحظات حول إجراءات العمل الخضراء لتعزيز فعاليتها.	٧٨	١٥٩	٣٠	٧	٦	1.9429	.82324	٩
	٢٧,٩	٥٦,٨	١٠,٧	٢,٥	٢,١			
يُعَدُّ تبني إجراءات العمل الخضراء أولوية في عملياتنا اليومية.	٧٢	١٥٩	٣٥	١١	٣	1.9786	.79846	٣
	٢٥,٧	٥٦,٨	١٢,٥	٣,٩	١,١			
المتوسط العام:						١,٨٩٦٦		

المصدر: إعداد الباحثة، ٢٠٢٤

بالنظر إلى ما تقدَّمَ من نتائج التكرارات والنسب المئوية لإجابات كل فقرات المحور، نجد أنَّ المتوسطَ العام للمحور ١,٨٩، وهو متوسطٌ يدل على أنَّ هناك تباينًا في آراء عينة الدراسة بشأن عبارات متغير البيئة الخضراء، وأنَّه جرى ترتيب فقرات المتغير طبقًا للمتوسط الحسابي لكل فقرة:

الفقرة (هناك عواقب واضحة لعدم الالتزام بسياسات العمل الأخضر) من عبارات المحور الثاني، وهو سياساتُ العمل الخضراء، استحوذت على الأهمية النسبية الأولى بمتوسطٍ حسابي ٢,٠٤، وبانحرافٍ معياري ٠,٨١.

الفقرة (بيئةُ العمل تُشجع على تبني الثقافة الخضراء من خلال الحفاظ على الموارد) من عبارات المحور الثالث، وهو أوضاع العمل الأخضر، استحوذت على الأهمية النسبية الثانية بمتوسطٍ حسابي ١,٩٨، وبانحرافٍ معياري ٠,٧٩.

الفقرة (يُعَدُّ تبني إجراءات العمل الخضراء أولوية في عملياتنا اليومية) من عبارات المحور الرابع، إجراءات العمل الأخضر، استحوذت على الأهمية النسبية الثالثة بمتوسطٍ حسابي ١,٩٧، وبانحرافٍ معياري ٠,٧٩.

الفقرة (تتم مراقبة تنفيذ سياسات العمل الأخضر وتقييمه بانتظام) من ضمن عبارات المحور الثاني، وهو سياسات العمل الخضراء، استحوذت على الأهمية النسبية الرابعة بمتوسطٍ حسابي ١,٩٥، وبانحرافٍ معياري ٠,٧٧.

الفقرة (تقوم المؤسسة بتقييم أوضاع العمل الخضراء وتحسينها بشكلٍ منتظم) من عبارات المحور الثالث، وهو أوضاع العمل الأخضر، استحوذت على الأهمية النسبية الخامسة بمتوسطٍ حسابي ١,٩٥، وبانحرافٍ معياري ٠,٧٥.

الفقرة (يتمتع الموظفون بإمكانية الوصول إلى الأدوات والمرافق التي تُعزّز أوضاع العمل الخضراء) من عبارات المحور الثالث، وهو أوضاع العمل الأخضر، استحوذت على الأهمية النسبية السادسة بمتوسطٍ حسابي ١,٩٤، وبانحرافٍ معياري ٠,٧٥.

الفقرة (يتم توثيق إجراءات العمل الخضراء وإتاحتها لجميع الموظفين) من عبارات المحور الرابع، إجراءات العمل الأخضر، استحوذت على الأهمية النسبية السابعة بمتوسطٍ حسابي ١,٩٤، وبانحرافٍ معياري ٠,٧٢.

ثانيًا: تعزيز الرضا الوظيفي:

جدول ١٠ التحليل الوصفي لتعزيز الرضا الوظيفي

العبارات	موافق بشدة	موافق	محايد	غير موافق	غير موافق بشدة	المتوسط	الانحراف المعياري	الترتيب
أنا راضٍ عن مستوى التقدير الذي أتلقاه لعملي.	٦٢	١٥٩	٤٥	١٢	٢	2.0464	.78607	٣
	٢٢,١	٥٦,٨	١٦,١	٤,٣	٠,٧			
بيئةُ عملي مواتية للإنتاجية والرضا الوظيفي.	٦٢	٨٥	٥٥	٤٠	٣٨	2.6679	1.33079	١
	٢٢,١	٣٠,٤	١٩,٦	١٤,٣	١٣,٦			
أشعرُ بالتقدير والاحترام من قبل زملائي ورؤسائي.	٧٤	١٦٤	٢٩	١١	٢	1.9393	.76661	٨
	٢٦,٤	٥٨,٦	١٠,٤	٣,٩	٠,٧			
أشعرُ بالرضا عن فرص النمو والتطوير المهني في مؤسستي.	٦٦	١٧٤	٣١	٧	٢	1.9464	.71391	٧
	٢٣,٦	٦٢,١	١١,١	٢,٥	٠,٧			
تمنحني وظيفتي شعورًا بالإنجاز والاكتمال.	٧٠	١٦٤	٣٣	١٠	٣	1.9714	.78006	٥
	٢٥	٥٨,٦	١١,٨	٣,٦	١,١			

أشعرُ بأنَّ عملي ذو معنى ويُسهم في تحقيق أهداف المنظمة.	٧٤	١٦٦	٢٩	٩	٢	1.9250	.74638	٩
	٢٦,٤	٥٩,٣	١٠,٤	٣,٢	٠,٧			
أنا راضٍ عن مستوى الاستقلال الذي أتمتعُ به في دوري.	٦٧	١٧٢	٢٩	٩	٣	1.9607	.75389	٦
	٢٣,٩	٦١,٤	١٠,٤	٣,٢	١,١			
يسمحُ جدول عملي بتوازن صحي بين العمل والحياة.	٦٣	١٦١	٤٠	١٢	٣	2.0358	.79937	٤
	٢٢,٥	٥٧,٥	١٤,٣	٤,٣	١,١			
أنا راضٍ عن الدعم الذي أتلقاه من فريق الإدارة الخاص بي.	٥٤	١٦٣	٤٥	١٤	٤	2.1107	.81993	٢
	١٩,٣	٥٨,٢	١٦,١	٥	١,٤			
المتوسط العام						٢,٠٢٩٥		

المصدر: إعداد الباحثة، ٢٠٢٤

بالنظر إلى ما تقدَّم من نتائج التكرارات والنسب المئوية لإجابات كل فقرات المحور، نجد أنَّ المتوسط العام للمحور ٢,٠٢، وهو متوسطٌ يدل على أنَّ هناك تباينًا متوسطًا في آراء عينة الدراسة بشأن عبارات تعزيز الرضا الوظيفي، وأنَّه جرى ترتيب فقرات المتغير طبقًا للمتوسط الحسابي لكل فقرة:

الفقرة (بيئة عملي مواتية للإنتاجية والرضا الوظيفي) استحوذت على الأهمية النسبية الأولى بمتوسطٍ حسابي ٢,٦٦، وبانحرافٍ معياري ٠,٣٣.

الفقرة (أنا راضٍ عن الدعم الذي أتلقاه من فريق الإدارة الخاص بي) استحوذت على الأهمية النسبية الثانية بمتوسطٍ حسابي ٢,١١، وبانحرافٍ معياري ٠,٨١.

الفقرة (أنا راضٍ عن مستوى التقدير الذي أتلقاه لعملي) استحوذت على الأهمية النسبية الثالثة بمتوسط حسابي ٢,٠٤، وبانحراف معياري ٠,٧٨.

الفقرة (يسمحُ جدول عملي بتوازنٍ صحي بين العمل والحياة) استحوذت على الأهمية النسبية الرابعة بمتوسطٍ حسابي ٢، وبانحرافٍ معياري ٠,٧٩.

الفقرة (تمنحني وظيفتي شعورًا بالإنجاز والاكتمال) استحوذت على الأهمية النسبية الخامسة بمتوسطٍ حسابي ١,٩٧، وبانحرافٍ معياري ٠,٧٨.

الفقرة (أنا راضٍ عن مستوى الاستقلال الذي أتمتعُ به في دوري) استحوذت على الأهمية النسبية السادسة بمتوسطٍ حسابي ١,٩٦، وبانحرافٍ معياري ٠,٧٥.

الفقرة (أشعر بالرضا عن فرص النمو والتطوير المهني في مؤسستي) استحوذت على الأهمية النسبية السابعة بمتوسطٍ حسابي ١,٩٤، وبانحرافٍ معياري ٠,٧١.

الفقرة (أشعرُ بالتقدير والاحترام من قبل زملائي ورؤسائي) استحوذت على الأهمية النسبية الثامنة بمتوسطٍ حسابي ١,٩٣، وبانحرافٍ معياري ٠,٧٦.

الفقرة (أشعر بأنَّ عملي ذو معنى ويُسهم في تحقيق أهداف المنظمة) استحوذت على الأهمية النسبية التاسعة بمتوسط حسابي ١,٩٢، وبانحراف معياري ٠,٧٤.

ثالثًا: تحسين أداء الإدارة وتطويره:

جدول ١١ التحليل الوصفي لتحسين أداء الإدارة وتطويره

العبارات	موافق بشدة	موافق	محايد	غير موافق	غير موافق بشدة	المتوسط	الانحراف المعياري	الترتيب
تقوم مؤسستنا بتقييم العمليات الإدارية وتحسينها بانتظام.	67	164	40	6	3	1.9786	.75223	6
	23.9	58.6	14.3	2.1	1.1			
يسعى فريق الإدارة بنشاطٍ للحصول على ملاحظات لتحسين الأداء الإداري.	٥١	١٦٨	٣٧	٢١	٣	2.1321	.83411	1
	١٨,٢	٦٠	١٣,٢	٧,٥	١,١			
يتم تزويد الموظفين بالموارد والتدريب الكافيين؛ لتحسين أدائهم الإداري.	٤٩	١٨٩	٢٩	٧	٦	2.0429	.75606	2
	١٧,٥	٦٧,٥	١٠,٤	٢,٥	٢,١			

العبارات	موافق بشدة	موافق	محايد	غير موافق	غير موافق بشدة	المتوسط	الانحراف المعياري	الترتيب
هناك أهدافٌ واضحةٌ وأهدافٌ محدَّدة؛ لتحسين الأداء الإداري.	٦١	١٧٥	٣٠	٩	٥	2.0071	.78513	4
	٢١,٨	٦٢,٥	١٠,٧	٣,٢	١,٨			
تنفذُ المؤسسة حلولًا مبتكرة لمعالجة التحديات الإدارية.	٦١	١٦٣	٣١	١٨	٧	2.0964	.89682	3
	٢١,٨	٥٨,٢	١١,١	٦,٤	٢,٥			
تتم مراجعة مقاييس الأداء الإداري وتحديثها بانتظام.	٧٩	١٦٤	٢٨	٦	٣	1.8929	.74484	10
	٢٨,٢	٥٨,٦	١٠	٢,١	١,١			
تشجع المنظمة على التعلُّم والتطوير المستمر لتعزيز المهارات الإدارية.	٦٦	١٧٦	٢٩	٧	٢	1.9393	.70829	7
	٢٣,٦	٦٢,٩	١٠,٤	٢,٥	٠,٧			
	٦٧	١٦٤	٣٩	٧	٣	1.9821	.75943	5

العبارات	موافق بشدة	موافق	محايد	غير موافق	غير موافق بشدة	المتوسط	الانحراف المعياري	الترتيب
يُوجد نهجٌ منظمٌ لمراقبة الأداء الإداري وتحسينه.	٢٣,٩	٥٨,٦	١٣,٩	٢,٥	١,١			
تدعمُ الإدارة المبادرات التي تهدفُ إلى تبسيط الإجراءات الإدارية.	٧٧	١٦٢	٣٠	٦	٥	1.9286	.79101	9
	٢٧,٥	٥٧,٩	١٠,٧	٢,١	١,٨			
يتم أخذ مدخلات الموظفين في الاعتبار في تطوير استراتيجيات لتحسين الأداء الإداري.	٧٣	١٦٦	٣١	٦	٤	1.9357	.76398	8
	٢٦,١	٥٩,٣	١١,١	٢,١	١,٤			
المتوسط العام						٢,٠١٠٥		

المصدر: إعداد الباحثة، ٢٠٢٤

بالنظر إلى ما تقدَّم من نتائج التكرارات والنسب المئوية لإجابات كل فقرات المحور، نجد أنَّ المتوسط العام للمحور ٢,٠١، وهو متوسطٌ يدل على أنَّ هناك تباينًا متوسطًا في آراء عينة الدراسة بشأن عبارات متغير تحسين أداء الإدارة وتطويره، وأنَّه جرى ترتيب فقرات المتغير طبقًا للمتوسط الحسابي لكل فقرة:

الفقرة (يسعى فريق الإدارة بنشاط للحصول على ملاحظات لتحسين الأداء الإداري) استحوذت على الأهمية النسبية الأولى، بمتوسط حسابي ٢,١٣، وبانحرافٍ معياري ٠,٨٣.

الفقرة (تنفذُ المؤسسة حلولًا مبتكرة لمعالجة التحديات الإدارية) استحوذت على الأهمية النسبية الثانية، بمتوسط حسابي ٢,٠٩، وبانحرافٍ معياري ٠,٨٦.

الفقرة (يتم تزويد الموظفين بالموارد والتدريب الكافيَيْن لتحسين أدائهم الإداري) استحوذت على الأهمية النسبية الثالثة، بمتوسطٍ حسابي ٢,٠٤، وبانحرافٍ معياري ٠,٧٨.

الفقرة (هناك أهداف واضحة وأهداف محدَّدة لتحسين الأداء الإداري) استحوذت على الأهمية النسبية الرابعة، بمتوسط حسابي ٢,٠٠، وبانحرافٍ معياري ٠,٧٨.

الفقرة (يوجد نهج منظم لمراقبة الأداء الإداري وتحسينه) استحوذت على الأهمية النسبية الخامسة، بمتوسطٍ حسابي ١,٩٨، وبانحرافٍ معياري ٠,٧٥.

الفقرة (تقوم مؤسستنا بتقييم العمليات الإدارية وتحسينها بانتظام) استحوذت على الأهمية النسبية السادسة، بمتوسطٍ حسابي ١,٩٧، وبانحراف معياري ٠,٧٥.

الفقرة (تشجع المنظمة التعلُّم والتطوير المستمر لتعزيز المهارات الإدارية) استحوذت على الأهمية النسبية السابعة، بمتوسط حسابي ١,٩٣، وبانحرافٍ معياري ٠,٧٠.

الفقرة (يتم أخذ مدخلات الموظفين في الاعتبار في تطوير استراتيجيات لتحسين الأداء الإداري) استحوذت على الأهمية النسبية الثامنة، بمتوسط حسابي ١,٩٣، وبانحرافٍ معياري ٠,٧٦.

الفقرة (تدعم الإدارة المبادرات التي تهدف إلى تبسيط الإجراءات الإدارية) استحوذت على الأهمية النسبية التاسعة، بمتوسط حسابي ١,٩٢، وبانحرافٍ معياري ٠,٧٩.

الفقرة (تتم مراجعة مقاييس الأداء الإداري وتحديثها بانتظام) استحوذت على الأهمية النسبية العاشرة، بمتوسط حسابي ١,٨٩، وبانحراف معياري ٠,٧٤.

اختبار فروض الدِّراسة:

الفرضية الأولى: يوجدُ تأثيرٌ معنوي مباشرٌ لأبعاد البيئة الخضراء (استراتيجيات العمل الأخضر، سياسات العمل الخضراء، إجراءات العمل الأخضر) في تحسين الأداء الإداري وتطويره لدى المديرين في منظمات الأعمال بجدة.

أولًا: مصفوفة معاملات الارتباط بين أبعاد البيئة الخضراء وتحسين أداء الإدارة وتطويره:

تم حساب معامل الارتباط (بيرسون Pearson) بين متغيرات الدراسة؛ وذلك للتعرف على قوة العلاقة بين متغيرات الدراسة واتجاهها ومعنويتها، فكلما اقتربت قيمة معامل الارتباط من الواحد الصحيح دلَّ ذلك على قوة الارتباط بين المتغيّرين، وتدل الإشارة الموجبة على أنَّ العلاقة طردية، أمَّا الإشارة السلبية

فتدلُّ على أنَّ العلاقة عكسية، ويوضح الجدول الآتي مصفوفة معاملات الارتباط بين أبعاد البيئة الخضراء ومتغير تحسين أداء الإدارة وتطويره.

جدول ١٢ مصفوفة معاملات الارتباط بين أبعاد البيئة الخضراء وتحسين أداء الإدارة وتطويره

الأبعاد	تحسين أداء الإدارة وتطويره
استراتيجيات العمل الأخضر.	٠,٢١٩**
أوضاع العمل الأخضر.	٠,٦١٦**
سياسات العمل الخضراء.	٠,٥١٠**
إجراءات العمل الأخضر.	٠,٦٠٢**
البيئة الخضراء	٠,٦٧٤**

المصدر: إعداد الباحثة، ٢٠٢٤

يتضح من الجدول السابق وجود علاقة ارتباطية معنوية بين أبعاد البيئة الخضراء ومتغير تحسين أداء الإدارة وتطويره بقيمة (٠,٦٧٤)، وجميعها ذات دلالة إحصائية عند مستوى معنوية (٠,٠١).

وجود علاقة ارتباطية معنوية بين استراتيجيات العمل الأخضر وتحسين أداء الإدارة وتطويره بقيمة (٠,٢١٩)، وهي ذات دلالة إحصائية عند مستوى معنوية (٠,٠١).

وجود علاقة ارتباطية معنوية بين أوضاع العمل الأخضر وتحسين أداء الإدارة وتطويره بقيمة (٠,٥١٠)، وهي ذات دلالة إحصائية عند مستوى معنوية (٠,٠١).

وجود علاقة ارتباطية معنوية بين سياسات العمل الخضراء وتحسين أداء الإدارة وتطويره بقيمة (٠,٦٠٢)، وهي ذات دلالة إحصائية عند مستوى معنوية (٠,٠١).

وجود علاقة ارتباطية معنوية بين إجراءات العمل الأخضر وتحسين أداء الإدارة وتطويره بقيمة (٠,٦٠٢)، وهي ذات دلالة إحصائية عند مستوى معنوية (٠,٠١).

ثانيًا: نوع وقوة العلاقة بين أبعاد البيئة الخضراء ومتغير تحسين أداء الإدارة وتطويره:

جدول ١٣ تحليل الانحدار المتعدد بين أبعاد البيئة الخضراء وتحسين أداء الإدارة وتطويره:

الأبعاد	معامل الانحدار B	معامل الانحدار المعياري Beta	قيمة ت	المعنوية
الثابت	٠,٨٠١		٥,٢٣٦	٠,٠٠١
استراتيجيات العمل الأخضر.	١,٥٠٣	٠,٦٨٥	١٠,٩١٨	٠,٠٠١
أوضاع العمل الأخضر.	٢,٣٩٧-	٠,٩٧١-	٦,٧٠٧-	٠,٠٠١
سياسات العمل الخضراء.	٢,٦٩٣	١,٠٣٥	٧,٤٥٤	٠,٠٠١
إجراءات العمل الأخضر للبيئة الخضراء.	١,٥٢٥	٠,٥٥٥	١٥,٤٣٠	٠,٠٠١
معامل الارتباط R	٠,٨٦١			
معامل R^2	٠,٧٤١			
قيمة F	١٥٣,٥٥٥			
درجة الحرية	٢٣٧			
مستوى الدلالة	٠,٠٠١			

المصدر: إعداد الباحثة، ٢٠٢٤

تشير النتائج إلى وجود علاقة ذات تأثيرٍ طردي عند مستوى الدلالة ٠,٠٠١ بين أبعاد البيئة الخضراء ومتغير تحسين أداء الإدارة وتطويره، وهذه العلاقة طردية ذات قوة عالية؛ حيث بلغ معامل الارتباط ٠,٨٦١ وهذه العلاقة طردية،

حيث إنَّه كلما زاد اهتمام منظمات الأعمال بجدة بممارسات البيئة الخضراء عزَّزَ ذلك تحسين أداء الإدارة وتطويره.

كما أسهمت أبعاد البيئة الخضراء الخاضعة للدراسة بنسبة ٧٤٪ وفقًا لمعامل R2 في النموذج في تفسير التباين في متغير تحسين أداء الإدارة وتطويره، واتضح أنَّ جميع أبعاد متغير البيئة الخضراء تتمتع بعلاقةٍ خطية ذات دلالة إحصائية.

وفي ضوء نتائج التحليل الإحصائي السابق فإنَّه يمكن القول: **إنه يوجد تأثيرٌ معنوي مباشر لأبعاد البيئة الخضراء على تحسين أداء الإدارة وتطويره، من وجهة نظر المديرين بمنظمات الأعمال بجدة.**

الفرضية الثانية: يوجد تأثيرٌ معنوي مباشر لأبعاد البيئة الخضراء (استراتيجيات العمل الأخضر، سياسات العمل الخضراء، إجراءات العمل الأخضر) على الرضا الوظيفي لدى المديرين في منظمات الأعمال بجدة.

أولًا: مصفوفة معاملات الارتباط بين أبعاد البيئة الخضراء والرضا الوظيفي:

تم حساب معامل الارتباط (بيرسون Pearson) بين متغيرات الدراسة؛ وذلك للتعرف على قوة العلاقة بين متغيرات الدراسة واتجاهها ومعنويتها، فكلما اقتربت قيمة معامل الارتباط من الواحد الصحيح دلَّ ذلك على قوة الارتباط بين المتغيريْن، وتدلُّ الإشارة الموجبة على أنَّ العلاقة طردية، أمَّا الإشارة السلبية فتدلُّ على أنَّ العلاقة عكسية، ويوضح الجدول الآتي مصفوفة معاملات الارتباط بين أبعاد البيئة الخضراء والرضا الوظيفي.

جدول ١٤ مصفوفة معاملات الارتباط بين أبعاد البيئة الخضراء والرضا الوظيفي

الأبعاد	الرضا الوظيفي
استراتيجيات العمل الأخضر.	٠,٦٢٧**
أوضاع العمل الأخضر.	٠,٦٢٥**
سياسات العمل الخضراء.	٠,٥٢٥**
إجراءات العمل الأخضر للبيئة الخضراء.	٠,٦٤٥**
البيئة الخضراء	٠,٦٨٥**

المصدر: إعداد الباحثة، ٢٠٢٤

يتضحُ من الجدول السابق وجود علاقة ارتباطية معنوية بين أبعاد البيئة الخضراء والرضا الوظيفي بقيمة (٠,٦٨٥)، وجميعها ذات دلالة إحصائية عند مستوى معنوي (٠,٠١).

وجود علاقة ارتباطية معنوية بين استراتيجيات العمل الأخضر والرضا الوظيفي بقيمة (٠,٦٢٤)، وهي ذات دلالة إحصائية عند مستوى معنوي (٠,٠١).

وجود علاقة ارتباطية معنوية بين أوضاع العمل الأخضر والرضا الوظيفي بقيمة (٠,٦٢٥)، وهي ذات دلالة إحصائية عند مستوى معنوي (٠,٠١).

وجود علاقة ارتباطية معنوية بين سياسات العمل الخضراء والرضا الوظيفي بقيمة (٠,٥٢٥)، وهي ذات دلالة إحصائية عند مستوى معنوي (٠,٠١).

وجود علاقة ارتباطية معنوية بين إجراءات العمل الأخضر والرضا الوظيفي بقيمة (٠,٦٤٥)، وهي ذات دلالة إحصائية عند مستوى معنوي (٠,٠١).

ثانيًا: نوع العلاقة وقوتها بين أبعاد البيئة الخضراء والرضا الوظيفي:

جدول ١٥ تحليل الانحدار المتعدد بين أبعاد البيئة الخضراء والرضا الوظيفي

الأبعاد	معامل الانحدار B	معامل الانحدار المعياري Beta	قيمة ت	المعنوية
الثابت	٣,٧٢٤		٢,٦٧٩	٠,٠٠١
استراتيجيات العمل الأخضر.	٢,١٥	٠,٠٨٧	١,٦٦٣	٠,٠٠١
أوضاع العمل الأخضر.	٠,٤٠٢	٠,١٨٦	٣,٢٢٦	٠,٠٠١
سياسات العمل الخضراء.	٠,٦٠١	٠,٣٢٨	٥,٤٦٣	٠,٠٠١
إجراءات العمل الأخضر للبيئة الخضراء.	٠,٦٥٥	٠,٢٧٠	٤,١٨٧	٠,٠٠١
معامل الارتباط R	٠,٦٩٤			
معامل R^2	٠,٤٨٢			
قيمة F	٥٤,١٥٤			
درجة الحرية	٢٣٧			
مستوى الدلالة	٠,٠٠١			

المصدر: إعداد الباحثة، ٢٠٢٤

تشير النتائج إلى وجود علاقة ذات تأثيرٍ طردي عند مستوى الدلالة ٠,٠٠١ بين أبعاد البيئة الخضراء والرضا الوظيفي، وهذه العلاقة طردية ذات قوة عالية؛ حيث بلغ معامل الارتباط ٠,٦٩٤ وهذه العلاقة طردية، حيث إنَّه كلما زاد اهتمام منظمات الأعمال بجدة بممارسات البيئة الخضراء عزَّزَ ذلك الرضا الوظيفي.

كما أسهمت أبعاد البيئة الخضراء الخاضعة للدراسة بنسبة ٤٨٪ وفقًا لمعامل R2 في النموذج في تفسير التباين في الرضا الوظيفي، واتضح أنَّ جميع أبعاد متغير البيئة الخضراء تتمتع بعلاقة خطية ذات دلالة إحصائية.

وفي ضوء نتائج التحليل الإحصائي السابق فإنَّه يمكن القول: إنَّه يوجد تأثير معنوي مباشر لأبعاد البيئة الخضراء على الرضا الوظيفي من وجهة نظر المديرين بمنظمات الأعمال بجدة.

الفرضية الثالثة: يتوسط تعزيز رضا الموظفين العلاقة بين أبعاد البيئة الخضراء، وتحسين أداء الإدارة وتطويره لدى المديرين في منظمات الأعمال بجدة.

جدول ١٦ نتائج تحليل المسار للتعرف على الدور الوسيط لتعزيز الرضا الوظيفي في العلاقة بين البيئة الخضراء وتحسين أداء الإدارة وتطويره

	CR	se	Estimate	P
البيئة الخضراء---------- تعزيز الرضا الوظيفي.	١٠,٣٣٠	٠,٠٢٩	٠,٢٩٨	٠,٠٠٠
تعزيز الرضا الوظيفي---------- تحسين أداء الإدارة وتطويره.	٩,٥٥٧	٠,٠٦٢	٠,٥٩٦	٠,٠٠٠
تحسين أداء الإدارة وتطويره ---------- البيئة الخضراء.	٩,١٩٢	٠,٠٩٢	٠,٨٤٩	٠,٠٠٠
التأثير المباشر.	0.849			
التأثير غير المباشر.	0.298			
التأثير الكلي	1.147			

المصدر: إعداد الباحثة، ٢٠٢٤

بناءً على الجدول السابق يمكن تحليل أثر تعزيز الرضا الوظيفي على العلاقة بين البيئة الخضراء وتحسين أداء الإدارة وتطويره في المستوى الجامعي في جدة على النحو الآتي:

هناك تأثيرٌ مباشرٌ للبيئة الخضراء في تعزيز الرضا الوظيفي، له معامل تقدير ٠,٢٩٨ مع نسبة حرجة (CR) قدرها ١٠,٣٣٠، وهي ذات دلالة إحصائية (P <0.001).

هناك تأثيرٌ مباشرٌ لتعزيز الرضا الوظيفي على تحسين أداء الإدارة وتطويره، له معامل تقدير ٠,٥٩٦ مع نسبة CR 9.557، وهي ذات دلالة إحصائية أيضًا (P <0.001).

هناك تأثيرٌ مباشرٌ لجودة أداء المدير على البيئة الخضراء، له معامل تقدير ٠,٨٤٩ مع CR 9.192، وهو ذو دلالة إحصائية (P <0.001).

ويشير التحليل إلى أنَّ تعزيز الرضا الوظيفي له تأثيرٌ كبير على العلاقة بين البيئة الخضراء وتحسين أداء الإدارة وتطويره على المستوى الجامعي في جدة.

مناقشة النتائج:

١- استحوذت فقرات محور البيئة الخضراء على أهمية نسبية متفاوتة، حيث أظهرت النتائج أن عينة الدراسة ترى أن هناك تباينًا في آراء المشاركين حول العواقب المرتبطة بعدم الالتزام بسياسات العمل الأخضر، كما رُتبت فقرات هذا المحور بناءً على أهمية المتوسط الحسابي، حيث كانت أعلى فقرة تتمثل في "وجود عواقب واضحة لعدم الالتزام بسياسات العمل الأخضر"، بينما تلتها فقرات أخرى حول أوضاع العمل الأخضر وإجراءاته.

٢- أظهرت نتائج محور الرضا الوظيفي تباينًا متوسطًا في آراء العينة حول مفاهيم الرضا الوظيفي وأبرز الفقرات كانت تلك المتعلقة ببيئة العمل ومدى مناسبتها للإنتاجية والرضا الوظيفي، حيث تصدرت هذه الفقرة في الترتيب

بأعلى متوسط حسابي، والفقرات الأخرى التي تلتها تناولت موضوعات تقدير الموظفين والدعم الإداري.

٣- أظهرت نتائج محور تحسين أداء الإدارة وتطويره أن آراء عينة الدراسة حول تحسين الأداء الإداري متنوعة، حيث احتلت فقرة "سعي فريق الإدارة للحصول على ملاحظات لتحسين الأداء الإداري" المرتبة الأولى، بينما جاءت فقرات أخرى تتعلق بتزويد الموظفين بالموارد والتدريب الكافي لتنفيذ أداء إداري محسن.

٤- النتائج تظهر أنَّ هناك علاقة ارتباطية معنوية بين أبعاد البيئة الخضراء وتحسين أداء الإدارة وتطويره، حيث تبرز قيمة معامل الارتباط (٠,٦٧٤) التي تدل على وجود علاقة قوية ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١)، كما أنَّ تحليل الانحدار المتعدد يوضح وجود تأثير طردي بين هذه الأبعاد والأداء الإداري، حيث تسهم الأبعاد بنسبة ٧٤٪ في تفسير التباين في الأداء.

٥- أما بالنسبة للرضا الوظيفي، فهناك أيضًا علاقة طردية بين أبعاد البيئة الخضراء والرضا الوظيفي بقيمة معامل ارتباط (٠,٦٨٥)، وتسهم أبعاد البيئة الخضراء بنسبة ٤٨٪ في تفسير التباين في الرضا الوظيفي.

٦- تحليل المسار يظهر أنَّ تعزيز الرضا الوظيفي يتوسط العلاقة بين البيئة الخضراء وتحسين أداء الإدارة وتطويره؛ ما يعني أنَّ الرضا الوظيفي له تأثير كبير على العلاقة بين هذه المتغيرات.

التوصيات:

١- ينبغي لمنظمات الأعمال في جدة أن تُعطي الأولوية للممارسات البيئية الخضراء وتستثمر فيها؛ لأنَّها تعمل على تعزيز رضا الموظفين بدرجةٍ كبيرة.

٢- ينبغي للمنظمات أن تُركز على تعزيز رضا الموظفين، ويتحقق ذلك من خلال تعزيز بيئة عمل إيجابية، والاعتراف بتأثير البيئة الخضراء في رضا الموظفين.

٣- تنفيذُ برامج تُعِدُّ المديرين كقادة مستقبليين، من خلال دمج ممارسات البيئة الخضراء في تدريب القيادة، ويتوافق هذا النهج مع العلاقة المهمة بين البيئة الخضراء والأداء الإداري.

٤- الاستفادةُ من أبعاد البيئة الخضراء؛ لتحسين أداء الإدارة بدرجةٍ أكبر.

المراجع:

أولاً المراجع العربية:

سليمان، إبراهيم (٢٠١١). إستراتيجيات إدارة الصلاحيات في المؤسسات التعليمية: دراسة مستقبلية. رسالة دكتوراه، كلية البنات، منظمات الأعمال عين شمس، مصر.

أحمد، محمد موسى (٢٠١٤). إدارة الأفراد بين النظرية والتطبيق، الإسكندرية، مصر، مكتبة الوفاء.

إسماعيل، عمار فتحي موسى؛ البردان، محمد فوزي أمين (٢٠١٨). دور ممارسات إدارة الموارد البشرية الخضراء في تدعيم سلوكيات المواطنة التنظيمية البيئية: دراسة تطبيقية، منظمات الأعمال، مدينة السادات.

بدوي، أحمد (٢٠٠١). مصطلحات العلوم الإدارية: دراسة شاملة. دار الكتاب المصري.

الجابري، حوراء جهاد العيبي (٢٠٢٢). أثر بيئة العمل الخضراء على أداء العاملين في المصارف التجارية العراقية، مجلة منظمات الأعمال، عمان العربية للبحوث – سلسلة البحوث الإدارية، مج٧، ع ٢.

جار الله، صبا عامر (٢٠٢٠). تعزيز التصنيع الفعَّال باعتماد ممارسات تقانة المعلومات الخضراء: دراسة استطلاعية لآراء عينة من مديري وموظفي شركة آسياسيل للاتصالات في الموصل، مجلة تكريت للعلوم الإدارية والاقتصادية، مج ١٦، ع٥٢.

حميش، يمينة (٢٠٢٣). دور الوظائف الخضراء في تأمين بيئة العمل: المتطلبات والمعوقات، مجلة القانون الدولي والتنمية، مج١٠، ع٢.

الخزامي، عبد القادر (١٩٩٩). التكنولوجيا للتقييم والتحسين (إدارة التقييم والتحسين). مكتبة ابن سينا.

الرزاق، هاشم (٢٠١٠). القيادة وعلاقتها بالرضا الوظيفي، الأردن: دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع.

رضوان، محمود (٢٠١٦). إدارة النزاعات والصراعات في العمل، القاهرة، مصر، المجموعة العربية للنشر.

الشايب، البشير التجاني محمد (٢٠٢٣). أثر الرضا الوظيفي على زيادة الإنتاجية: دراسة حالة بنك فيصل الإسلامي السوداني ٢٠١٧-٢٠٢١ م، مجلة القلزم العلمية، ع٢٧.

الشرفات، حسين عسكر (٢٠٢٣). درجة رضا معلمي الرياضيات في الأردن عن استخدام منصة مايكروسوفت تيمز في تعزيز الرضا الوظيفي، مجلة منظمات الأعمال الحسين بن طلال للبحوث، مج٩، ع ١.

عبد السلام، عيسى محمد (٢٠١٥). الرضا الوظيفي: المفهوم، الأهمية، القياس، المجلة العلمية لكلية التربية للطفولة المبكرة، مج ١، ع٣.

الغامدي، علي بن مرزوق (٢٠٢٣). درجة توافر أبعاد المنظمة المتعلمة في إدارتي الإشراف التربوي ومكاتب التعليم بمدينة الرياض وعلاقتها بالرضا الوظيفي لدى المشرفين التربويين، مجلة العلوم التربوية، مج ٩، ع٣.

فاروق، عبده فليه (٢٠٠٤). معجم مصطلحات التربية لفظًا واصطلاحًا، دار الوفاء للنشر.

قحام، وهيبة (٢٠١٦). الاقتصاد الأخضر لمواجهة التحديات البيئية وخلق فرص عمل: مشاريع الاقتصاد الأخضر في الجزائر، مجلة البحوث الاقتصادية والمالية، ع ٦.

لكحل، منيف (٢٠١٨). تحفيز الموظفين وبناء الرضا الوظيفي (الطبعة الأولى). الجزائر: دار المثقف للنشر والتوزيع.

مختار، زكوبا؛ حورية، حساني (٢٠٢٢). الرضا الوظيفي وتأثيره على أداء العاملين: دراسة حالة المؤسسة الاستشفائية ابن سينا أدرار، منظمات الأعمال أحمد دراية أدرار، كلية الحقوق والعلوم السياسية، الجزائر.

المصري، إيهاب عيسى، وعامر، طارق عبد الرؤوف (٢٠١٤). الولاء المؤسسي والرضا الوظيفي والمهني في العمل (الطبعة الثانية). المؤسسة العربية للعلوم والثقافة.

المغربي، محمد الفاتح محمود بشير (٢٠١٦). أصول الإدارة والتنظيم، عمان، الأردن، دار الجنان للنشر والتوزيع.

نجم، عبود (٢٠١٣). البُعد الأخضر للأعمال- المسؤولية البيئية لشركات الأعمال، عمان، الأردن.

رومنة المراجع العربية:

Romanized References:

ʿAbd al-Salām, ʿīsá Muḥammad. (2015). al-Riḍā al-waẓīfī: al-Mafhūm, al-ahammīyah, al-qiyās. Al-Majallah al-ʿIlmīyah li-Kullīyat al-Tarbīyah li-al-Ṭufūlah al-Mubakkirah, 1(3).

Aḥmad, Muḥammad Mūsá. (2014). Idārat al-afrād bayna al-naẓarīyah wa-al-taṭbīq. Al-Iskandarīyah, Miṣr: Maktabat al-Wafāʾ.

al-Ghāmidī, ʿAlī ibn Marzūq. (2023). Darajat tawaffur abʿād al-munaẓẓamah al-mutaʿallimah fī idāratay al-ishrāf al-tarbawī wa-makātib al-taʿlīm bi-madīnat al-Riyāḍ wa-ʿalāqatuhā bi-al-riḍā al-waẓīfī ladá al-mushrifīn al-tarbawīyīn. Majallat al-ʿUlūm al-Tarbawīyah, 9(3).

al-Jābirī, Ḥawrāʾ Jihād al-ʿAybī. (2022). Athar bīʾat al-ʿamal al-khaḍrāʾ ʿalá adāʾ al-ʿāmilīn fī al-maṣārif al-tijārīyah al-ʿIrāqīyah. Majallat Manẓamāt al-Aʿmāl, ʿAmmān al-ʿArabīyah lil-Buḥūth - Silsilat al-Buḥūth al-Idārīyah, 7(2).

al-Khuzāmī, ʿAbd al-Qādir. (1999). al-Tiknūlūjiyā lil-taqwīm wa-al-taḥsīn (Idārat al-taqwīm wa-al-taḥsīn). Maktabat Ibn Sīnā.
al-Maghribī, Muḥammad al-Fātiḥ Maḥmūd Bashīr. (2016). Uṣūl al-idārah wa-al-tanẓīm. ʿAmmān, al-Urdun: Dār al-Jinān lil-Nashr wa-al-Tawzīʿ.
al-Miṣrī, Īhāb ʿĪsá, wa-ʿĀmir, Ṭāriq ʿAbd al-Raʾūf. (2014). al-Walāʾ al-muʾassisī wa-al-riḍā al-waẓīfī wa-al-mihnī fī al-ʿamal (al-Ṭabʿah al-thānīyah). al-Muʾassasah al-ʿArabīyah lil-ʿUlūm wa-al-Thaqāfah.
al-Razzāq, Hāshim. (2010). al-Qiyādah wa-ʿalāqatuhā bi-al-riḍā al-waẓīfī. Al-Urdun: Dār al-Yāzūrī al-ʿIlmīyah lil-Nashr wa-al-Tawzīʿ.
al-Sharafāt, Ḥusayn ʿAskar. (2023). Darajat riḍā muʿallimī al-riyāḍīyāt fī al-Urdun ʿan istikhdām minṣat Māykrūsūft Tīmz fī taʿzīz al-riḍā al-waẓīfī. Majallat Manẓamāt al-Aʿmāl al-Ḥusayn ibn Ṭalāl lil-Buḥūth, 9(1).
al-Shāyib, al-Bashīr al-Tijānī Muḥammad. (2023). Athar al-riḍā al-waẓīfī ʿalá ziyādat al-intājīyah: Dirāsat ḥālat Bank Fayṣal al-Islāmī al-Sūdānī 2017-2021 m. Majallat al-Qulzum al-ʿIlmīyah, 27.
Badawī, Aḥmad. (2001). Muṣṭalaḥāt al-ʿulūm al-idārīyah: Dirāsah shāmilah. Dār al-Kitāb al-Miṣrī.
Fārūq, ʿAbduh Falīh. (2004). Muʿjam muṣṭalaḥāt al-tarbīyah lafẓan wa-iṣṭilāḥan. Dār al-Wafāʾ lil-Nashr.
Ḥamīsh, Yamīnah. (2023). Dawr al-waẓāʾif al-khaḍrāʾ fī taʾmīn bīʾat al-ʿamal: al-muṭālabāt wa-al-maʿūqāt. Majallat al-Qānūn al-Dawlī wa-al-Tanmiyah, 10(2).
Ismāʿīl, ʿAmmār Fatḥī Mūsá; al-Burdān, Muḥammad Fawzī Amīn. (2018). Dawr mumarasāt idārat al-mawārid al-basharīyah al-khaḍrāʾ fī taʿzīz sulūkīyāt al-muwāṭanah al-tanẓīmīyah al-bīʾīyah: Dirāsah taṭbīqīyah. Manẓamāt al-Aʿmāl, Madīnat al-Sādāt.

Jār Allāh, Ṣabā ʿĀmir. (2020). Taʿzīz al-taṣnīʿ al-faʿ̈āl bi-iʿtimād mumarasāt taqānat al-maʿlūmāt al-khaḍrāʾ: Dirāsah istiṭlāʿīyah li-ārāʾ ʿaynah min mudīrī wa-muwaẓẓafī sharikat Āsiyāsīl lil-Ittiṣālāt fī al-Mawṣil. Majallat Tikrīt lil-ʿUlūm al-Idārīyah wa-al-Iqtiṣādīyah, 16(52).

Likḥal, Munīf. (2018). Taḥfīz al-muwaẓẓafīn wa-binā' al-riḍā al-waẓīfī (al-Ṭabʿah al-ūlá). Al-Jazā'ir: Dār al-Muthaqqaf lil-Nashr wa-al-Tawzīʿ.

Mukhtār, Zakūbā; Ḥūrīyah, Ḥasanī. (2022). al-Riḍā al-waẓīfī wa-taʾthīruh ʿalá adāʾ al-ʿāmilīn: Dirāsat ḥālat al-muʾassasah al-istiʿfāʾīyah Ibn Sīnā Adrār. Manẓamāt al-Aʿmāl Aḥmad Darāyah Adrār, Kullīyat al-Ḥuqūq wa-al-ʿUlūm al-Siyāsīyah, al-Jazā'ir.

Najm, ʿAbbūd. (2013). al-Buʿd al-akhḍar lil-aʿmāl: al-Masʾūlīyah al-bīʾīyah li-sharikāt al-aʿmāl. ʿAmmān, al-Urdun.

Qaḥḥām, Wuhaybah. (2016). al-Iqtiṣād al-akhḍar li-muwājahat al-taḥaddīyāt al-bīʾīyah wa-khalq furaṣ ʿamal: Mashārīʿ al-iqtiṣād al-akhḍar fī al-Jazā'ir. Majallat al-Buḥūth al-Iqtiṣādīyah wa-al-Mālīyah, 6.

Riḍwān, Maḥmūd. (2016). Idārat al-nizāʿāt wa-al-ṣirāʿāt fī al-ʿamal. Al-Qāhirah, Miṣr: al-Majmūʿah al-ʿArabīyah lil-Nashr.

Sulaymān, Ibrāhīm. (2011). Istrātījīyāt idārat al-ṣalāḥīyāt fī al-muʾassasāt al-taʿlīmīyah: Dirāsah mustaqbalīyah. Risālat duktūrāh, Kullīyat al-Banāt, Manẓamāt al-Aʿmāl ʿAyn Shams, Miṣr.

ثانياً: المراجع الأجنبية:

Kanji, G., & Moura, P. (2006). Performance measurment the path to excellence. Wisdom House

Paillé, P., Chen, Y., Boiral, O., & Jin, J. (2014). The impact of human resource management on environmental performance: An employee-level study. Journal of Business Ethics, 121(3), 451-466.

Gu, Z., Chupradit, S., Ku, K. Y., Nassani, A. A., & Haffar, M. (2022). Impact of employees' workplace environment on employees' performance: A multi-mediation model. Frontiers in Public Health, 10, 890400.

Gutterman, Alan (2024): Sustainability-Related Management Standards and Systems

قياس أثر رؤية ٢٠٣٠ على أداء القطاعات الاقتصادية ومدى مساهمتها في التنويع الاقتصادي بالمملكة العربية السعودية
دراسة تطبيقية خلال الفترة ٢٠٠٨-٢٠٢٣م

طلال منصور الذيابي

قسم إدارة الأعمال - الكلية التقنية بالجموم - مكة المكرمة

قياس أثر رؤية ٢٠٣٠ على أداء القطاعات الاقتصادية ومدى مساهمتها في التنويع الاقتصادي بالمملكة العربية السعودية دراسة تطبيقية خلال الفترة ٢٠٠٨-٢٠٢٣م

طلال منصور الذيابي

قسم إدارة الأعمال - الكلية التقنية بالجموم - مكة المكرمة

تاريخ تقديم البحث: ١٨ /١١ /٢٠٢٤م تاريخ قبول البحث: ٢٠٢٤/١٢/٢٣م

ملخص الدراسة:

هدفت الدراسة إلى قياس أثر رؤية ٢٠٣٠ على أداء القطاعات الاقتصادية بالمملكة العربية السعودية خلال الفترة(٢٠٠٨-٢٠٢٣)، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي لوصف الأنشطة الاقتصادية بالمملكة، والمنهج التحليلي المقارن لتحليل البيانات عبر استخدام اختبار (ت) للعينات المقترنة، ونتج عنها مجموعة من النتائج أهمها: تباين أداء الأنشطة الاقتصادية خلال فترة الدراسة، وتقدم أداء الأنشطة غير النفطية خلال فترة الرؤية، مع ارتفاع نسبة التنويع الاقتصادي غير أنه لا يزال محدود التأثير على النمو الاقتصادي، وأوصت الدراسة بعدد من التوصيات منها: رفع مساهمة الصناعات التحويلية من الصناعات التكنولوجية المتقدمة، والتركيز على الأنشطة التي لم تستجب للرؤية بفاعلية، وكذلك التي تراجع اداءُها لضمان تحسينه وتطويره الفترة القادمة.

الكلمات المفتاحية: أثر الرؤية، التنويع الاقتصادي، أداء الأنشطة، القطاعات الاقتصادية.

The Impact of Vision 2030 on the Performance of Economic Diversification in the Kingdom of Saudi Arabia, an Applied Study From 2008-2023S ectors and the Extent of Their Contribution to Economic

Talal Mansour Al-Thyabi
Department of Business Administration-Technical College in AlJamoum - Makkah AlMukarramah

Abstract:

The study aimed to measure the impact of Vision 2030 on the performance of economic sectors in the Kingdom of Saudi Arabia from 2008 to 2023. The study applied the descriptive approach to describe economic activities in the Kingdom, along with a comparative analytical approach to analyze data through utilizing the T-test for paired samples. Among the most important study findings are: the variance in the performance of economic activities during the study period and the progress of the non-oil activities' performance during the vision period, with an increasing rate of economic diversification; however, its impact on economic growth is still limited. To conclude, the study recommended that ensuring economic sectors' improvement and development for the coming period requires increasing the contribution of advanced technology manufacturing industries, and focusing on activities that either did not respond effectively to the vision, or those whose level of performance has declined.

keywords: The Impact of Vision 2030 - Economic Diversification - Activity Performance - Economic Sectors.

المقدمة

سعت المملكة العربية السعودية عبر عقود من الزمن إلى توسيع القاعدة الاقتصادية، وتنويع مصادر الدخل والتخفيف من الاعتماد على النفط، وغدا هذا الهدف أكثر تركيزًا وثبوتًا مع إقرار الخطط التنموية، وعملت الدولة على تحقيق هذا المستهدف من خلال مجموعة من السياسات والإجراءات، وجاءت رؤية المملكة ٢٠٣٠ لتؤكد على هذا الهدف ضمن غاياتها الأساسية في محور الاقتصاد المزدهر؛ مما يعني أن الإسهام الأكبر سيأتي عبر الأنشطة غير النفطية، وبالتالي تعاظم دور القطاع الخاص الذي تسعى الرؤية إلى بلوغ مساهمته نسبة (٦٥٪) في الناتج المحلي الإجمالي بجانب الخدمات الحكومية.

ومنذ إقرار الرؤية في ٢٠١٦/٤/٢٥ وانطلاقها أخذت الحكومة في العمل على تنفيذ مبادراتها ومشاريعها وبرامجها المخطط لها لتحقيق التنمية الشاملة، وبحسب التقارير المحلية والدولية فهناك إشارات إيجابية حول نتائج الرؤية بعد مضي نصف المدة الزمنية المقررة نحو بلوغ غاياتها، فقد أشاد صندوق النقد الدولي بالتحول الاقتصادي الجاري في المملكة العربية السعودية الناجم عن إصلاحات هامة تدعمها رؤية ٢٠٣٠ (صندوق النقد الدولي، ٢٠٢٣)، كما أن ما تشهده المملكة من تحول ملحوظ في الأداء على مستوى القطاعات تدعمه المؤشرات المحلية والدولية أدى إلى ضرورة قياس هذا التحول بشكل منهجي علمي، وتأتي هذه الدراسة كمحاولة للبحث في تأثير رؤية (٢٠٣٠) على القطاعات الاقتصادية ومدى استجابتها مقارنة بفترة ما قبل الرؤية لاسيما وأن تقرير منجزات الرؤية قد أوضح أن (٧٨٪) من أهداف الرؤية قد تحققت (تقرير

منجزات الرؤية،٢٠٢٣،)، وكما جاء في تقرير النشرة الاقتصادية للمملكة الصادر عن مؤسسة (PWC) الدولية فإن الوقت أصبح مناسبًا لمحاولة تقييم أداء الرؤية في بعض أهدافها الاقتصادية (pwc,2023,10).

مشكلة الدراسة: في ضوء أهداف رؤية المملكة (٢٠٣٠) الاقتصادية فيما يتعلق بتنويع الاقتصاد وتقليل الاعتماد على النفط، وبعد مرور نصف الفترة الزمنية المحددة نحو تحقيق الرؤية، يبرز التساؤل الآتي: ما أثر رؤية المملكة ٢٠٣٠ على أداء القطاعات الاقتصادية، والتنويع الاقتصادي؟ ويتفرع عن هذا التساؤل الأسئلة الآتية:

– هل أدت الرؤية إلى تنويع القاعدة الاقتصادية، وتعدد مصادر الدخل في اقتصاد المملكة العربية السعودية، وما تأثيره على النمو الاقتصادي؟

– ما هي معدلات نمو القطاعات الاقتصادية خلال فترة الرؤية (٢٠٣٠) مقارنة بما قبلها؟

– ما نسب مساهمة القطاعات الاقتصادية في الناتج المحلي الإجمالي خلال فترة الرؤية مقارنة بما قبلها؟

– ما القطاعات الأعلى أداء والأكثر استجابة للرؤية، والقطاعات الأقل أداء واستجابة للرؤية؟

– ما نسب مساهمة الأنشطة غير النفطية في الناتج المحلي الإجمالي، وهل حققت مستهدف الرؤية نحو رفع نصيبها في الناتج؟

أهمية الدراسة: تقدم الدراسة الحالية إجابات تفسيرية حول أثر رؤية (٢٠٣٠) على أداء الأنشطة الاقتصادية بالمملكة العربية السعودية قد تفيد في إعطاء صورة وبشكل علمي عما تحقق، والدور الذي لعبته الرؤية في التنمية الاقتصادية في ظل بعض التقارير التي قيّمت أداء الرؤية بشكل أو بآخر ، لاسيما وأن الرؤية لا تزال في منتصف الطريق؛ فللبحث العلمي موثوقيته ودقته في تقييم الموضوعات التي يتعرض لدراستها، كما أن الدراسة الحالية تطرح تصورًا عما سيكون عليه الوضع في المرحلة القادمة عبر النتائج التي ستصدر؛ مما يسهم في تحسين و تطوير الإجراءات لتحقيق الأهداف، وهو ما تعتبره الدراسة الحالية إضافة للبحث في هذا المجال.

أهداف الدراسة– تهدف الدراسة إلى عدد من الأهداف على النحو الآتي:

– التعرف على مستوى أداء القطاعات الاقتصادية خلال فترة الرؤية لمقارنة ما ستكون عليه بعد الرؤية.

– توضيح أثر الرؤية على الأنشطة الاقتصادية غير النفطية.

– تصنيف القطاعات والأنشطة الاقتصادية بحسب استجابتها لمبادرات الرؤية.

– تحديد مدى تأثير رؤية (٢٠٣٠) تحقق هدف التنويع الاقتصادي.

منهج الدراسة: اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي لوصف القطاعات الاقتصادية في الاقتصاد السعودي، إضافة إلى التنويع الاقتصادي وإبراز واقع كل منهما، كما تم استخدام المنهج التحليلي المقارن في تحليل النتائج الإحصائية.

حدود الدراسة – تتمثل حدود الدراسة في الآتي:

– الحدود الموضوعية: قياس أثر رؤية (٢٠٣٠) على أداء القطاعات الاقتصادية وتحديد مستوى هذا الأداء، ومستوى التنويع الاقتصادي.

– الحدود المكانية: اقتصاد المملكة العربية السعودية.

– الحدود الزمانية: تحددت الفترة الزمنية في فترتين: الأولى: تأخذ المدى من (٢٠٠٨-٢٠١٥)، وتسمى الفترة الأولى (قبل الرؤية)، والثانية: تمتد من (٢٠١٦-٢٠٢٣) وتسمى الفترة الثانية (خلال الرؤية).

– الأسلوب الإحصائي: اختبار(ت) للعينات المقترنة.

الإطار النظري والدراسات السابقة:

أولاً– الإطار النظري:

١– رؤية المملكة: في الثامن عشر من شهر رجب من العام (١٤٣٧هـ) هـ، الموافق الخامس والعشرين من إبريل (٢٠١٦) م وافق مجلس الوزراء على رؤية المملكة (٢٠٣٠)، وصدر بشأنها قرار مجلس الشؤون الاقتصادية والتنمية رقم: ٣ – ٣١ – ٣٧ / ق، وتاريخ:(١٢ / ٧ / ١٤٣٧هـ) رامية إلى تنمية شاملة لا يكون فيها النفط المصدر الأول؛ ومع أن مبرر عدم الاعتماد على الإيرادات النفطية ذو بال، ومن الأهمية بمكان؛ فالرؤية لديها دوافع أخرى لا تقل أهمية عنه، من أبرزها: الاستفادة الكاملة من الإمكانات والقدرات التي حباها الله لهذه البلاد سواء على المستوى البشري أو المادي الطبيعي، وجاءت الرؤية في ثلاث مرتكزات، وثلاثة محاور، انبثقت عنها العديد من الأهداف الاستراتيجية كما يأتي:

– مرتكزات رؤية (٢٠٣٠): بُنيت رؤية المملكة (٢٠٣٠) على ركائز أطلقت عليها الرؤية عوامل النجاح، وتتكون من ثلاث ركائز كما بينتها: العمق العربي والإسلامي، القوة الاستثمارية، الموقع الجغرافي الاستراتيجي، وأوضحت رؤية (٢٠٣٠) أن أهدافها تنهض على ثلاثة محاور رئيسة على النحو الآتي:

– المجتمع الحيوي: من الإيمان بأن المجتمع بأفراده هم الثروة الحقيقية؛ فقد اعتمدته الرؤية محوراً وأساساً لتحقيق غايتها، وجعلت له معالم تستقي منها أهدافها، وتلك المعالم أو المحاور الفرعية هي: القيم الراسخة، البيئة العامرة، البنيان العامر.

– المحور الثاني الاقتصاد المزدهر: وهو أحد مكونات منظومة غاية الرؤية، ويتكون من هدفين رئيسيين:

– فرص مثمرة: من خلال توفير برامج تعليمية وتدريبية مؤامة لسوق العمل، ودعم المنشآت الصغيرة والمتوسطة، والأسر المنتجة.

– الاستثمار الفاعل: في الصناعات وتوطينها، واستغلال الطاقات المتجددة، والتنافسية الجاذبة.

– المحور الثالث: وطن طموح، وعبرت عنه الرؤية بالقول: «ولأن الفاعلية والمسؤولية مقومان جوهريان نسعى لتطبيقهما على جميع المستويات لنكون وطناً طموحاً بإنتاجه ومنجزاته؛ لذلك نركز في المحور الثالث من الرؤية على القطاع العام» (مركز الرؤية،٢٠١٦، ٧)، وتكونت الأهداف الإستراتيجية لرؤية (٢٠٣٠) من المستويات الآتية:

– أهداف المستوى الأول: وتترجم الأهداف العامة للرؤية وعددها (٦) أهداف.

– أهداف المستوى الثاني: وتشكل الأهداف الفرعية المشتقة عن الأهداف العامة، وعددها (٢٧).

– أهداف المستوى الثالث: عبارة عن أهداف تفصيلية عن المستوى الثاني ومجموعها (٩٦) هدفاً، وعلى هذا فإن إجمالي الأهداف الاستراتيجية للرؤية (٩٦) هدفاً.

٢– الأنشطة الاقتصادية في المملكة العربية السعودية: يتكون هيكل اقتصاد المملكة العربية السعودية من ثلاثة أقسام هي: القطاع النفطي، والقطاع غير النفطي، والخدمات الحكومية، وبحسب الهيئة العامة للإحصاء فإن القطاع النفطي يشمل: أنشطة الزيت الخام وتكريره والغاز الطبيعي، وتحوي الأنشطة غير النفطية كافة الأنشطة الاقتصادية الأخرى باستثناء الخدمات الحكومية، وتتمثل في: أنشطة التعدين، والكهرباء ، والزراعة، والتشييد والبناء، والنقل والاتصالات، والمال والأعمال، والصناعات التحويلية، وتجارة الجملة والتجزئة، والخدمة الاجتماعية.(الهيئة العامة للإحصاء)، وفيما يأتي نبذه عن كل من تلك القطاعات.

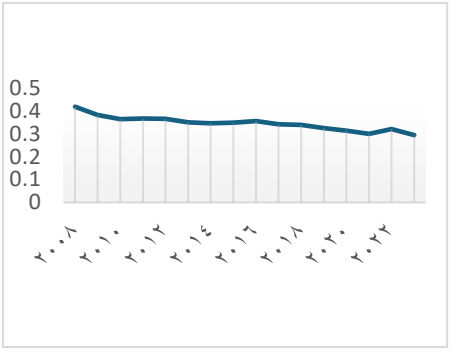
أ–أنشطة الزيت الخام والغاز: ويقصد بها كما عرفتها وزارة الطاقة الممارسات التجارية المتعلقة بالمنتجات البترولية المشتملة على المنتجات البترولية على سبيل المثال: الزيت الخام، المكثفات، الوقود (وزارة الطاقة،١٤٣٩هـ، ٢)، ومثّل القطاع النفطي الركيزة التي اعتمد عليها الاقتصاد السعودي منذ نشأته؛ حيث

كانت نسبة مساهمته في الناتج تزيد عن (٦٨٪) ومع انتهاج الحكومة أسلوب التخطيط وصدور الخطة الخمسية الأولى العام (١٣٩٠هـ-١٩٧٠م) كان ضمن أهدافها خفض الاعتماد على النفط وتنويع الاقتصاد (وزارة الاقتصاد والتخطيط،١٣٩٠هـ، ٢)، أخذت تلك النسبة في التراجع إلى أن وصلت العام (٢٠١٥) إلى(٣٥٪)، كما استهدفت الرؤية المزيد من تقليل الاعتماد على المنتجات النفطية والسير في تنويع القاعدة الاقتصادية فيما اشتملته أهداف المحور الثاني لتصل نسبة مساهمة القطاع في الناتج الإجمالي بنهاية الفترة الثانية إلى (٢٩٪). والشكل (١) يوضح تطور مساهمة القطاع النفطي في الناتج الإجمالي.

جدول (١) قيمة مساهمة النشاط النفطي في الناتج

العام	قيمة مساهمة النشاط	العام	قيمة مساهمة النشاط
2008	927643	2016	1087474
2009	839719	2017	1055300
2010	837763	2018	1078159
2011	938634	2019	1042600
2012	986151	2020	970996
2013	969048	2021	977189
2014	992699	2022	1125309
2015	1046898	2023	1022482

شكل (١) نسب مساهمة النشاط النفطي في الناتج



المصدر: قاعدة بيانات البنك المركزي السعودي.

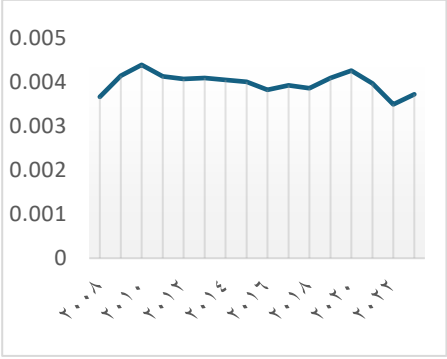
ب-نشاط التعدين والتحجير: حدد معالم هذا النشاط نظام الاستثمار التعديني السعودي بأنه "عملية استخراج الخامات، أو التكوينات المعدنية ذات الفائدة من الأرض أو المناطق البحرية، مثل: الأحجار الكريمة، والمواد المستخدمة في البناء كالأسمنت والرخام".(وزارة الصناعة،١٤٤١هـ، ٢)، وعلى مدى الفترة الممتدة من العام ١٩٧٠ إلى ٢٠٢٣ لم يتجاوز متوسط مساهمة قطاع التعدين في الناتج (٣٪)، وبجعل التعدين هو الركيزة الثالثة للصناعات الوطنية في رؤية المملكة تبنى برنامج تطوير الصناعة والخدمات اللوجستية عديد من المبادرات لتحقيق هذا الهدف وتعظيم القيمة المتحققة من القطاع، وضمن المبادرات تطوير تشريعات الاستثمار بالقطاع حيث صدر نظام الاستثمار التعديني الجديد، إضافة إلى إجراء مسح جيولوجي موسع، وتأسيس الشركة السعودية لخدمات التعدين (وزارة الصناعة،٢٠٢١، ٩٤)، مستهدفا الوصول إلى مساهمة في الناتج قدرها (١٧٦) مليار ريال العام ٢٠٣٠ (وزارة الصناعة،٢٠٢٣، ٤٥)، نلحظ من الرسم أن نسب مساهمة النشاط تواصلت عما كانت عليه

قبل فترة الدراسة فارتفعت من (033.) إلى أن وصلت العام ٢٠١٦ (04.)، ثم أخذت في التراجع حتى بلغت (037.) العام ٢٠٢٣ مع معدلات نمو متناقصة، حيث كانت بداية الفترة (١٥٪)، واستقرت عند مستوى (٦٪) العام ٢٠٢٣.

جدول (٢) قيمة مساهمة نشاط التعدين في الناتج

العام	قيمة مساهمة النشاط	العام	قيمة مساهمة النشاط
2008	8098.5	2016	11645.2
2009	9062.7	2017	12058.8
2010	10084.0	2018	12236.9
2011	10518.4	2019	13126.8
2012	10946.1	2020	13177.4
2013	11276.8	2021	12901.7
2014	11573.1	2022	12195.9
2015	11967.6	2023	12887.6

شكل (٢) نسب مساهمة التعدين في الناتج



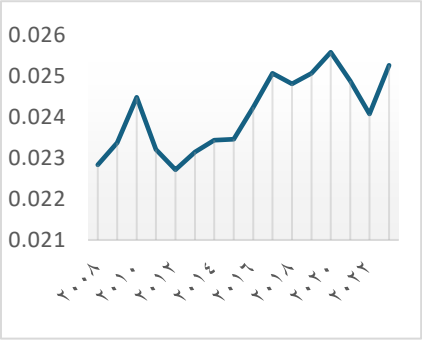
المصدر: قاعدة البنك المركزي السعودي.

جـ-نشاط الزراعة والثروة الحيوانية: حدد نظام الزراعة في مادته الأولى المقصود بقطاع الزراعة وهو الذي "يُعنى بالثروة الحيوانية، والنباتية، والمائية الحية، والأعمال المتعلقة بالقطاع من زراعة، أو تربية، أو انتاج، أو صيد أسماك"(وزارة الزراعة،١٤٤٢هـ، ١)، ومن خلال الجدول (٣) والشكل (٣) نلحظ أن متوسط مساهمة الزراعة فترة الدراسة بلغ (2.5%)، وإذا ما قورنت هذه النسبة ببداية الفترة أي العام ٢٠٠٨ نجد تحسنًا طفيفًا، حيث ارتفعت نسبة المساهمة في الناتج إلى(2.3%)، ووصلت في نهاية الفترة العام ٢٠٢٣ إلى (2.52%)، ويُلمس من القطاع نموًا موجبًا ومتواصلًا في قيمة الإنتاج منذ العام ٢٠٢١ بعد أن كان بالسالب.

جدول (٣) قيمة مساهمة قطاع الزراعة في الناتج

العام	قيمة مساهمة النشاط	العام	قيمة مساهمة النشاط
2008	50515.5	2016	73899.5
2009	51151.3	2017	77135.0
2010	56282.9	2018	78783.8
2011	59227.8	2019	80467.4
2012	61096.6	2020	79174.8
2013	63837.3	2021	80899.2
2014	67105.7	2022	84153.4
2015	70190.0	2023	87631.0

شكل (٣) نسب مساهمة الزراعة في الناتج



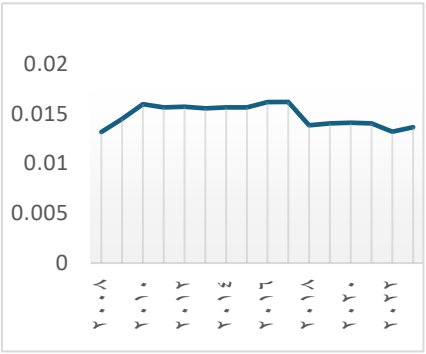
المصدر: قاعدة بيانات البنك المركزي السعودي.

٤-نشاط الكهرباء والغاز: ويتولى هذا القطاع الأنشطة المتعلقة بإمدادات وتوصيل الكهرباء والغاز، وتكييف الهواء وتجميع المياه ومعالجتها، وخدمات جمع النفايات وتصريفها (الهيئة العامة للإحصاء، منهجية مؤشرات الحسابات القومية)، وبمعاينة الجدول والشكل (٤) نلحظ أن النشاط سجل ارتفاعات في معدلات النمو خلال الفترة الأولى وصل معها معدل النمو إلى (٧٪)، في حين سجلت الفترة الثانية تراجعا بلغ معه متوسط معدل النمو إلى (٢٪)، ويعود ذلك إلى الإجراءات الهيكلية التي من ضمنها رفع الدعم عن الطاقة الكهربائية.

جدول (٤) قيمة مساهمة نشاط الكهرباء والغاز في الناتج

العام	قيمة مساهمة النشاط	العام	قيمة مساهمة النشاط
2008	29173.9	2016	49388.5
2009	31770.6	2017	49836.1
2010	36740.6	2018	43964.8
2011	39949.3	2019	45108.3
2012	42283.4	2020	43713.0
2013	42899.4	2021	45663.2
2014	44872.1	2022	46248.1
2015	46899.9	2023	47466.0

شكل (٤) نسب مساهمة الكهرباء في الناتج



المصدر: قاعدة بيانات البنك المركزي السعودي.

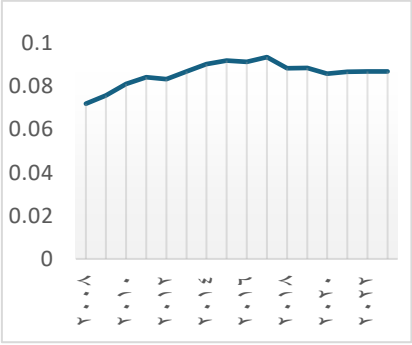
٥- قطاع الصناعات التحويلية: ويقصد بها كما جاء في التصنيف الدولي الموحد" تحويل المواد إلى منتجات جديدة" (الأمم المتحدة،٢٠٠٩، ١٠٠)، أي: أنها تتناول المادة الخام بالتحوير والتشكيل لتحويلها إلى صورة أخرى أكثر ملاءمة لحاجات الإنسان(الغمري،١٤٣٣هـ، ١١٥)، ويُعد قطاع الصناعات التحويلية أحد القطاعات التي يُعوِل عليها الاقتصاد السعودي؛ إلا أن مساهمته لم تكن بالمستوى المؤمل كما يوضحها جدول وشكل (٥)، فقد أخذت نسب مساهمة القطاع في الارتفاع منذ العام ١٩٧٠ حين بلغت نسبة النمو (٥٪) ليواصل النمو إلى أن بلغ العام ٢٠١٤ (٨٪)، ثم أخذ في التراجع بدء من العام ٢٠١٥ بنمو قدره (6.4%) مواصلا الانخفاض إلى أن استقر عند نسبة نمو بالسالب تقدر بـ (006.-%)، وبنسبة نمو قدرها (٨,٦٪) العام ٢٠٢٣، وتعتبر هذه النسبة منخفضة عند مقارنتها بمساهمة القطاع في الناتج على المستوى العالمي التي تبلغ (15.4%) لعام ٢٠١٩، وتعكس التذبذب في مساهمة الصناعات التحويلية على مستوى التطور في حصة قطاع الصناعات

الاستخراجية المتعلقة بأسعار النفط، فهي لا تزال تحظى بنسبة منخفضة في مساهمة الصناعات التكنولوجية والمتقدمة في إجمالي الصادرات المصنوعة؛ فبحسب تقرير الأمم المتحدة للتجارة والتنمية الاونكتاد جاءت هذه النسبة (28.%) و(4.%) العامين ٢٠٢٠ و٢٠٢١ على التوالي(unctad,2023)، وفي هذا الصدد أشارت إحدى الدراسات إلى عدم معنوية حصة الصادرات السلعية من قطاع الصناعات التحويلية من إجمالي الصادرات في الدول العربية المصدرة للنفط، ومن بينها المملكة العربية السعودية(إسماعيل ومحمود، ٢٠٢١ ،١٩)،وهو ما أكدته إحدى نتائج دراسة (أبا الخيل والبكر،٢٠١٩، ٢٠) من أن اعتماد النصيب الأكبر من الصناعات التحويلية على الصناعات البتروكيميائية، وسيتم في هذه الدراسة قياس الصناعات التحويلية باستثناء الصناعات البتروكيميائية.

جدول (٥) قيمة مساهمة الصناعات التحويلية في الناتج

العام	قيمة مساهمة النشاط	العام	قيمة مساهمة النشاط
2008	159244	2016	278642
2009	165783	2017	287933
2010	186426	2018	280699
2011	215063	2019	284462
2012	224221	2020	265737
2013	239714	2021	282265
2014	258663	2022	303646
2015	275267	2023	301658

شكل (٥) نسب مساهمة نشاط الصناعات في الناتج



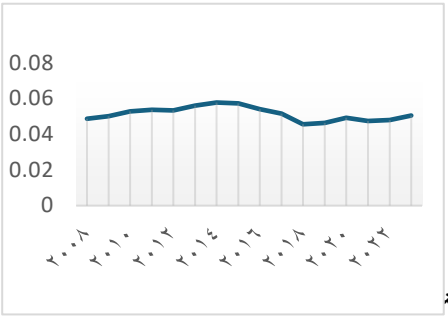
المصدر: قاعدة بيانات البنك المركزي السعودي.

٦-نشاط البناء والتشييد: ويُعنى "بأنشطة المباني السكنية وأنشطة الهندسة المدنية كرصف الطرق، وإنشاء الكباري، ومشاريع المياه، والصرف والكهرباء، وغيرها، إضافة إلى أنشطة التشييد مثل: الهدم، وتحفير المواقع" (الهيئة العامة للإحصاء)، يطلعنا الجدول والشكل (٦) على التغيرات في مساهمة القطاع في الناتج الإجمالي، حيث بلغ متوسطها خلال فترة الدراسة (5.2%) بمعدل نمو قدره (4.%)، وشهدت الفترة الثانية معدل نمو قدره (4.%) بتراجع نسبته (٥.6٪) عن الفترة الأولى، وبمتوسط مساهمة (4.9%).

جدول (٦) قيمة مساهمة التشييد والبناء في الناتج

العام	قيمة مساهمة النشاط	العام	قيمة مساهمة النشاط
2008	107627.8	2016	165092.3
2009	109940.3	2017	158679.4
2010	121608.9	2018	144791.9
2011	137043.5	2019	149072.1
2012	143565.7	2020	152160.0
2013	154654.4	2021	154204.9
2014	165506.1	2022	167921.7
2015	171276.7	2023	175187.1

شكل (٦) نسب مساهمة نشاط البناء في الناتج



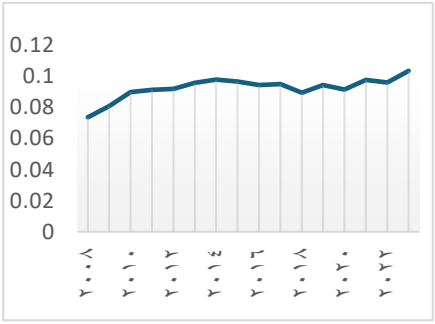
المصدر: قاعدة بيانات البن

٧- قطاع تجارة الجملة والتجزئة والفنادق: حددت الهيئة العامة للإحصاء تعريف القطاع بأنه: "يشمل تجارة الجملة والتجزئة، وإصلاح المركبات وأنشطة الإقامة وخدمات الأطعمة والمشروبات"، وسجل القطاع نسبة مساهمة متوسطها (٩٪) خلال فترة الدراسة، ويبين جدول (٧) والشكل (٧) قيمة مساهمة القطاع، وتطورها خلال فترة الدراسة.

جدول (٧) قيمة مساهمة نشاط التجارة في الناتج

العام	قيمة مساهمة النشاط	العام	قيمة مساهمة النشاط
2008	163142	2016	288171
2009	177239	2017	292600
2010	207004	2018	284178
2011	233244	2019	303114
2012	247515	2020	283316
2013	264452	2021	318130
2014	280743	2022	336022
2015	289363	2023	359512

شكل (٧) مساهم قطاع التجارة في الناتج



المصدر: قاعدة بيانات البنك المركزي السعودي.

كما هو مشـــاهد فإن معدلات النمو المرتفعة نســـبيا شـــهدتها الأعوام ٢٠٠٨،٢٠١٠،٢٠١١ إبان الفترة الأولى قبل الرؤية وحققها العام ٢٠٢١ خلال الفترة الثانية، عدا ذلك فقد كان متوســـط معدل النمو في القطاع (٦٪)، والملاحظ أن القيمة المضافة التي ساهم بها نشاط تجارة الجملة والتجزئة أكبر تأثيرًا في الناتج منها من نشـاط الصـناعات التحويلية، وهذه النتيجة في هـذه المرحلـة تقلـب النتيجـة التي توصـــلـت إليهـا (دراســـة أبا الخيـل والبكر،٢٠١٩) التي جاء فيها أن قطاع الصـناعات التحويلية كان أكثر تأثيرًا من نشاط تجارة الجملة والتجزئة.

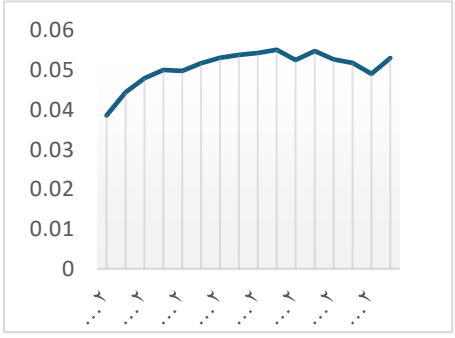
8- نشاط النقل والتخزين والاتصالات: ينطوي هذا النشاط على "مجالات النقل البري، والنقل عبر الأنابيب، والنقل الجوي، وأنشطة التخزين والبريد والطرود، إضافة إلى الاتصالات، وأنشطة البرمجة والخبرة الاستشارية، وخدمات المعلومات"(الهيئة العامة للإحصاء)، بمتابعة بيانات نشاط النقل والاتصالات عبر الجدول (٨) نجد أن معدلات النمو خلال فترة الدراسة كانت بمتوسط (٧٪) مع معدلات نمو مرتفعة في الفترة الأولى بمتوسط (11.8%) مقارنة بـ

(1.7%) للفترة الثانية، إلا أن مساهمة القطاع في الناتج الإجمالي كما يشير إليها الشكل (٨) قد ارتفعت في الفترة الثانية بمتوسط(5.3%) مقارنة بمتوسط ما قبل الرؤية البالغ (4.8%).

جدول (٨) قيمة مساهمة النقل والاتصالات في الناتج

العام	قيمة مساهمة النشاط	العام	قيمة مساهمة النشاط
2008	85310.4	2016	165498.5
2009	97090.3	2017	169519.8
2010	110203.7	2018	166778.5
2011	127633.7	2019	175877.0
2012	133943.8	2020	162920.9
2013	142583.0	2021	168395.1
2014	151910.1	2022	171482.6
2015	160962.2	2023	183997.4

شكل (٨) نسب مساهمة نشاط النقل والاتصالات



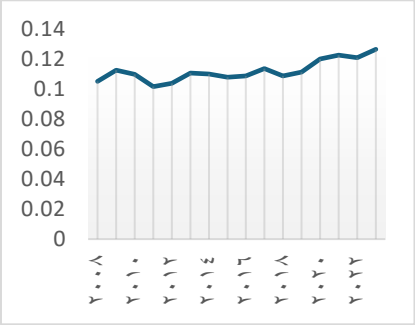
المصدر: قاعدة بيانات البنك المركزي السعودي.

٩- نشاط خدمات المال والأعمال والعقار: تحدد النشاط في "خدمات المال والتأمين، وأنشطة الخدمات المالية، وصناديق المعاشات، كما تضم الأنشطة العقارية، والخدمات القانونية، والبحث والتطوير، وأبحاث الإعلان والتسويق"، ويُعد نشاط المال والأعمال أحد الأنشطة الاقتصادية القائدة ويأتي ثانياً بعد النفط في المساهمة في الناتج، حيث كان متوسط مساهمته خلال فترة الدراسة (11.3%) وبمعدل نمو سنوي (4,6%)، ووصل أعلى مستوى مساهمة نهاية الفترة العام ٢٠٢٣ بنسبة (12.7%)، والجدول والشكل (٩) يوضحان هذه التطورات. شكل (٩) نسب مساهمة نشاط خدمات المال والأعمال في الناتج الإجمالي.

جدول (٩) قيمة مساهمة نشاط خدمات المال والأعمال في الناتج

العام	قيمة مساهمة النشاط	العام	قيمة مساهمة النشاط
2008	232994.0	2016	332567.4
2009	247063.9	2017	350487.6
2010	253146.6	2018	346388.3
2011	259991.1	2019	358528.1
2012	279825.3	2020	372723.0
2013	306304.3	2021	399474.5
2014	316079.2	2022	423567.1
2015	323811.8	2023	439940.4

شكل (٩) نسب مساهمة نشاط المال والأعمال



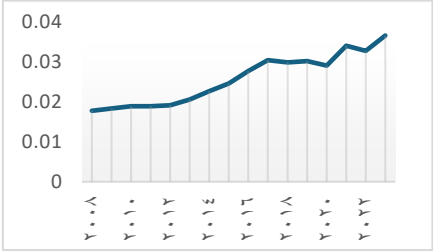
المصدر: قاعدة بيانات البنك المركزي السعودي

١٠- نشاط الخدمات الاجتماعية والجماعية الأخرى: أوضحت الهيئة العامة للإحصاء في منهجية مؤشرات الحسابات طبيعة نشاط الخدمات الاجتماعية بأنها تتضمن "أنشطة التعليم، وأنشطة الصحة البشرية والرعاية مع الإقامة، والعمل الجماعي كما تتضمن أنشطة الإبداع والفنون والتسلية الرياضية، وأنشطة إصلاح الحواسيب والسلع المنزلية"، والمتمعن في جدول (١٠) يتبين أن مساهمة هذا النشاط لم تتجاوز عبر فترة الدراسة (2.5%) مع تناقص في معدلات نموه في نهاية الفترة الثانية التي بلغت (10.8%) مقارنة بالفترة الأولى التي وصل فيها معدل النمو(١٣,٣٪)، غير أن نسب المساهمة التي تظهر في الشكل (١٠) توضح ارتفاعا في متوسط المساهمة من (٢٪) خلال الفترة الأولى إلى (3.1%) الفترة الثانية وحقق العام (٢٠٢٣) أعلى مساهمة بلغت (3.6%) عبر الفترة الزمنية محل الدراسة.

جدول (١٠) قيمة مساهمة الخدمات الاجتماعية في الناتج

العام	قيمة مساهمة النشاط	العام	قيمة مساهمة النشاط
2008	39154.6	2016	84099.7
2009	39995.9	2017	93337.6
2010	43258.5	2018	94614.1
2011	47969.7	2019	96500.1
2012	51357.6	2020	89790.6
2013	56643.8	2021	110339.7
2014	64772.4	2022	114190.3
2015	73380.3	2023	126518.4

شكل (١٠) نسب مساهمة الخدمات الاجتماعية



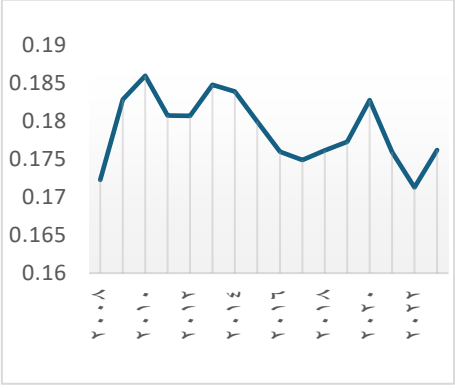
المصدر: قاعدة بيانات البنك المركزي السعودي.

١١- نشاط الخدمات الحكومية: ويُقصد به "تقديم السلع والخدمات المجانية بمعنى أنه لا توجد قيمة سوقية لإنتاج الخدمات به". (الهيئة العامة للإحصاء، منهجية مؤشر الحسابات القومية)، وقد حافظت الخدمات الحكومية على نسبة مساهمتها خلال فترة الدراسة، غير أن معدلات نمو القطاع تراجعت في الفترة الثانية عنها في الفترة الأولى بفارق قدره (031.%)، ويبين الجدول (١١) قيمة مساهمة القطاع في الناتج المحلي، والشكل (١١) مسار مساهمته في الناتج المحلي الإجمالي.

جدول (١١) قيمة مساهمة نشاط الخدمات الحكومية في الناتج

العام	قيمة مساهمة النشاط	العام	قيمة مساهمة النشاط
2008	381120.9	2016	536528.3
2009	400278.7	2017	538104.7
2010	427617.5	2018	559357.7
2011	461231.8	2019	569052.6
2012	486109.6	2020	565677.9
2013	509718.5	2021	572112.2
2014	526567.9	2022	598699.1
2015	538486.2	2023	611257.1

شكل (١١) نسب مساهمة الخدمات الحكومية في الناتج



المصدر: قاعدة بيانات البنك المركزي السعودي

٣- التنويع الاقتصادي:

مفهوم التنويع الاقتصادي: يختلف تعريف التنويع الاقتصادي بتباين الهدف الذي ينظر إليه، فهناك من يربطه بالإنتاج وتعدد مصادر الدخل، وغيرهم بالصادرات (الخطيب،٢٠١٤، ١١٣)، إلا أنه في الغالب يتجه نحو عملية زيادة النمو والانتقال من الاعتماد على مصدر احادي للإنتاج والدخل إلى

مصادر متنوعة تتلاشى معها مخاطر الاستثمار، وزيادة الفرص، فقد عرفه (هيكل، ١٩٨٠، ٢٥) بأنه:" إيجاد مصادر دخل بديلة عن طريق تطوير اقتصاد غير نفطي، وصادرات غير نفطية، وتخفيض دور القطاع العام، وتعزيز دور القطاع الخاص".

مقاييس التنويع الاقتصادي: حدد تقرير اللجنة الاقتصادية والاجتماعية لغربي أسيا (الأسكوا،٢٠٠١، ٢٠) حول التنويع الاقتصادي في البلدان المنتجة للنفط في المعايير الآتية:

– معدل ودرجة التغير الهيكل، وتدل عليه نسبة إسهام القطاعات النفطية مقابل غير النفطية.

–درجة عدم استقرار الناتج المحلي الإجمالي ومدى تأثره بعدم استقرار النفط.

–تطور إيرادات النفط كنسبة من مجموع إيرادات الحكومة.

–تطور إجمالي العمالة، الإسهام النسبي للقطاعين العام والخاص.

ومن حيث واقع التنويع الاقتصادي أشار تقرير البنك الدولي عن العام (٢٠٢٣) إلى أن جهود التنويع الاقتصادي في دول الخليج بدأت تؤتي ثمارها مع مزيد من بذل الإصلاحات والإجراءات المعززة، وأوضح التقرير أن انكماش قطاع النفط في المملكة خفف من حدته نمو القطاعات غير النفطية بنسبة (٤,٣%) المدعومة بسياسات مالية مرنة، واستهلاك خاص فردي قوي. (البنك الدولي،٢٠٢٣).

ثانياً – الدراسات السابقة: بمراجعة أوعية وقواعد المعلومات لم يعثر الباحث على دراسة تعرضت للموضوع بمضمونه ومنهجيته أو فكرته، أو الأساليب الإحصائية المتبعة، مما يعني أن هذه الدراسة تُعد بداية الإسهام في القياس العلمي المنهجي لأثر الرؤية على القطاعات الاقتصادية بالمملكة؛ غير أن هناك دراسات تطرقت إلى بعض جوانب الموضوع كدراسة لأداء بعض القطاعات، أو التنويع الاقتصادي بشكل عام، ومن تلك الأدبيات:

– دراسة(الخطيب،٢٠١٤) وهدفت إلى تقدير مؤشرات للتنويع الاقتصادي اعتماد اً على مؤشر هرفندال– هيرشمان لخمسة متغيرات تمثلت في: الناتج الإجمالي، الصادرات، الواردات، الإيرادات الحكومية، إجمالي التكوين الرأسمالي، توصلت الدراسة إلى أن الاقتصاد السعودي قد حقق بعض أهدافه في التنويع الاقتصادي عبر ارتفاع التنويع في الأنشطة الاقتصادية؛ غير أن هذا التنويع لم يكن له تأثير على الصادرات و الواردات، و الإيرادات الحكومية، كما أظهرت النتائج أن هناك ترابط بين التنويع والنمو الاقتصادي إلا أن تأثير التنويع على النمو جاء ضعيفًا بمقدار (129.)

– وسعت دراسة (الغفيص،٢٠١٦) إلى دراسة العلاقة بين تطور القطاع المالي والنمو الاقتصادي باستخدام أسلوب (ARDL) وتوصلت إلى وجود أثر معنوي وإيجابي لتطور القطاع المالي على إجمالي النمو الاقتصادي للقطاع غير النفطي بالمملكة.

– وهدفت دراسة (عبدالحميد،٢٠١٨) إلى دراسة التنويع الاقتصادي في المملكة العربية السعودية ودوره في تحقيق التنمية المتوازنة، وتوصلت الدراسة إلى

أن الصادرات النفطية تستحوذ على نسبة كبيرة من إجمالي الصادرات مع ارتفاع مساهمته في الناتج الإجمالي إلى (٤٥٪) بعد أن كانت (٣٨٪) العام ٢٠٠٠، كما أن التنويع الاقتصادي للقطاعات جاء نسبيًا حيث انخفضت مساهمة الزراعة، والمعادن، وزيادة الصناعات التحويلية من (٨٪) إلى (٩٪) العام ٢٠١٥، وكان التنويع من جانب قطاع الخدمات بنسبة مساهمة (٥٢٪)، ولزيادة فرص التنويع أوصت الدراسة باستغلال المزايا النسبية لكل منطقة اقتصادية، وزيادة الاستثمارات الأجنبية مع الاهتمام بالمشروعات الصغيرة والمتوسطة.

– وأشارت دراسة (الربيعان وبانافع،٢٠١٩) التي هدفت إلى قياس أثر مساهمة القطاعات الاقتصادية على إجمالي الناتج المحلي إلى أن الصناعات غير التحويلية ما تزال هي المحرك الرئيس للنمو الاقتصادي في المملكة بنسبة (٥٩٪)، في حين جاءت الصناعات التحويلية في المرتبة الثانية بحوالي (23.%)، وفي المرتبة الأخيرة قطاع الخدمات بحوالي (2.%) في الوقت الذي لم تؤثر الزراعة في الناتج، وأوصت الدراسة بالتركيز والاستفادة من الميزة النسبية لقطاع الصناعة غير التحويلية لدعم الصناعات التحويلية، والنظر في الدعم المقدم للزراعة وإعادة توجيهه للخدمات الصناعية.

– ولمعرفة وتحليل مساهمة الأنشطة الاقتصادية غير النفطية في المملكة وتأثيرها على معدلات نمو القطاع الخاص قام كل من (أبا الخيل والبكر،٢٠١٩) بصياغة نموذج باستخدام الانحدار الذاتي لفترات الإبطاء الموزع (ARDL)، وانتهت الدراسة إلى وجود علاقة موجبة ومعنوية بين الناتج الإجمالي للقطاع

الخاص والأنشطة الاقتصادية غير النفطية بنسب متفاوتة جاء في مقدمتها نشاط الصناعات التحويلية، ثم تجارة الجملة والتجزئة، فالبناء والتشييد.

- وقامت (النويصر،٢٠٢٠) بتقدير دالة الإنتاج للصناعات التحويلية في المملكة العربية السعودية باستخدام أسلوب (panel data) حيث وجدت أن قطاع الصناعات التحويلية يتأثر بالصناعات النفطية التي رفعت مساهمته في الناتج من (8.6%) إلى (12.8%)؛ ونتيجة لذلك وجدت الدراسة أن الفترة من (١٩٩١-٢٠١٩) شهدت معدلات نمو النشاط تراجعا بالسالب، ويعود ذلك إلى انخفاض أسعار النفط وتأثر صناعة تكرير النفط بهذا الانخفاض، وأوصت الدراسة بدعم الصناعات التكنولوجية عالية ومتوسطة المستوى.

- ويرى كل من (هافرلاند و درندري،٢٠٢١) في دراستهما التي هدفت إلى تحليل أثر التحولات الاقتصادية الحالية للاقتصاد أن يتغير التكوين القطاعي للاقتصاد السعودي خلال العقد القادم، حيث تعتمد مسارات التنويع على القاعدة الصناعية الحالية، وأظهر التحليل على الرغم من التوسع القوي في القطاعات الاقتصادية المحورية المتوقع قيادتها للتنويع لا تزال الحصة النسبية لها في الناتج الإجمالي ضئيلة، وتوقعت الدراسة أن يكون إسهام القطاعات بنهاية (٢٠٣٠) على النحو الآتي: الصناعات التحويلية (9%)، الزراعة (1.9%)، قطاع الخدمات (٤٢٪)، كما توصلت الدراسة إلى أن نسبة التنويع ستصل إلى (٦٩٪) على مؤشر شانون- ويفر أي عدم تركز قطاع معين في الاقتصاد.

- ولمعرفة أسباب ضعف حصة المملكة من السائحين مقارنة بدول أخرى، قام(السلمي،٢٠٢٣) بإجراء دراسة اعتمدت على المنهج الاستقرائي

والتحليلي، وجاءت أهم النتائج في أن السياحة تعد مصدراً مهماً للناتج الإجمالي في ضوء رؤية ٢٠٣٠ بامتلاكها العديد من المقومات البيئية والبشرية.

– وبهدف قياس أثر تطور التكنولوجي على نمو الصناعات التحويلية في المملكة العربية السعودية باستخدام نموذج الانحدار الخطي المتعدد جاءت دراسة(نصرالدين والزهراني،٢٠٢٤) حيث توصلت الدراسة إلى وجود علاقة عكسية دالة احصائيًا بين كل من التطور التكنولوجي والصناعات التحويلية بالمملكة، وأرجعت الدراسة هذه النتيجة غير المتوقعة إلى اعتماد المنشآت الصناعية على تقنيات تكنولوجية لا تتناسب مع المدخلات والعمليات الإنتاجية على الرغم من توفر العديد من الاستراتيجيات والخطط التقنية الملائمة، ولعلاج هذه المشكلة أوصت الدراسة ببذل المزيد من الجهود لتوعية المنشآت الصناعية وعلى الأخص المتوسطة والصغيرة في عملية اختيار التقنية المناسبة والمتقدمة.

– وللكشف عن مدى الترابط بين القطاعات الاقتصادية ودوره في النمو الاقتصادي في المملكة قام كل من(Al-Otaibi & Haga,2024) وعبر نموذج الانحدار الذاتي المتجه (VAR) بقياس الترابط بين قطاعات (الصناعات التحويلية وغير التحويلية، والزراعة، والخدمات)، وخلصت الدراسة إلى أن التبادلات بين القطاعات الاقتصادية في المملكة ضعيفة ومحدودة، ووجدت الدراسة أن اعتماد القطاعات على الصناعات غير التحويلية بشكل كبير دون أن يكون هناك تبادل لهذا الاعتماد من قبل القطاعات الأخرى مع بعضها البعض؛ مما يشير إلى انخفاض مستوى التنويع الاقتصادي، فعلى سبيل المثال

وجدت الدراسة ضعف الروابط بين التصنيع والزراعة التي لم تتجاوز (2%) نتيجة اعتماد المملكة على استيراد ما تحتاجه من المواد الغذائية بنسبة (٩٣٪) وأوصت الدراسة العمل على زيادة الترابط بين القطاعات واستخدام الأساليب التكنولوجية في العمليات الإنتاجية.

– وسعت دراسة (حاسانوف وآخرون،٢٠٢٤) إلى معرفة مدى أثر تطوير القطاع المالي في النمو الاقتصادي للقطاع الخاص من خلال أسلوب تحليل التكامل المشترك متعدد المتغيرات لتحليل بيانات على مدى خمسين عامًا، وكان من أهم نتائج الدراسة أن نمو القطاع المالي يزيد في نصيب مساهمة القطاع الخاص في الناتج الإجمالي المحلي بمساندة السياسات المالية والنقدية التي تجريها الحكومة والداعمة للقطاع.

– **فروض الدراسة**– للإجابة على أسئلة الدراسة السابقة تفترض الفروض التالية التي بُنيت على أساس التقارير، والأدبيات السابقة:

– توجد فروق ذات دلالة إحصائية في أداء الأنشطة الاقتصادية كل على حده تُعزى للرؤية.

– توجد فروق إيجابية في أداء الأنشطة الاقتصادية ككل لصالح فترة الرؤية.

– توجد فروق دالة احصائيًا في أداء الأنشطة غير النفطية تعود للرؤية.

– توجد فروق معنوية في أداء الأنشطة الاقتصادية تُعزى للرؤية أدى لرفع نسبة التنويع الاقتصادي.

– توجد فروق إيجابية في نمو معدلات الناتج الإجمالي لصالح فترة الرؤية.

الإجابة على فروض الدراسة وتحليل النتائج.

يتناول هذا المحور الإجابة على فروض وأسئلة الدراسة، وتحليل النتائج، وينقسم إلى جزئين، الأول يهتم ببيان إجراءات الدراسة، والثاني يستعرض نتائج اختبارات الفروض ومناقشة نتائجها.

أولا– إجراءات الدراسة– سارت الدراسة وفق الخطوات والإجراءات الآتية:

– تحددت متغيرات الدراسة في المتغير المستقل وهو الرؤية والذي يمثله الفترة الأولى والمقصود بها فترة ما قبل الرؤية الممتدة من (٢٠٠٨–٢٠١٥)، والفترة الثانية وهي الفترة خلال الرؤية من (٢٠١٦–٢٠٢٣)، والمتغير التابع، وهو أداء القطاعات الاقتصادية.

– تمثلت الأنشطة محل القياس في: نشاط التعدين والتحجير باستثناء الزيت الخام، نشاط الزيت الخام وتكرير النفط، نشاط الكهرباء والغاز، نشاط الزراعة والثروة الحيوانية، نشاط الصناعات التحويلية باستثناء الصناعات البتروكيميائية، نشاط النقل والاتصالات، نشاط المال والأعمال، نشاط البناء والتشييد، نشاط تجارة الجملة والتجزئة، الخدمات الحكومية، نشاط الخدمات الاجتماعية.

– تم تصنيف تلك الأنشطة إلى نفطية وغير نفطية.

– تم قياس أثر الرؤية على القطاعات والإجابة على فروض الدراسة عبر اختبار(ت) للعينات المقترنة، والمعتمد على مقارنة المتوسطات بين المجموعات، وتم حساب الفروق على النحو الآتي:

– الفرق بين متوسطات أداء القطاعات الاقتصادية كل على حده.

– الفرق بين متوسطات أداء الأنشطة الاقتصادية مجتمعة.

– الفرق بين متوسطات أداء القطاعات الاقتصادية للإجابة عن مدى تحقق التنوع الاقتصادي.

– حساب الفرق في معدلات الناتج الإجمالي بين الفترتين.

– حساب الفرق في الأداء للقطاعات النفطية وغير النفطية بين الفترتين.

– تحديد مستوى التغيرات في كل فرع من الفروع السابقة، ومن ثم تصنيف القطاعات بناء على مستوى الأداء واستجابة القطاع للرؤية.

ويستخدم اختبار(ت) لعينتين مرتبطتين في مقارنة متوسطهما، ويشترط لاستخدام هذا الاختبار أن يكون المتغير المستقل متغيرًا تصنيفيًا ذا مستويين، وأن تتبع البيانات التوزيع الطبيعي الاعتدالي، وأن يكون المتغير التابع مقاساً على المستوى الكمي، وعدم تجانس التباين في العينيتين، ويعتبر شرط التوزيع الاعتدالي أو الطبيعي أحد الاشتراطات الهامة في اختبار(ت) لأنه بموجب هذا الاشتراط يقتضي أن تكون درجات المتغير التابع في بيانات العينة تتبع التوزيع الطبيعي للمجتمع، وترى كثيراً من الأدبيات أنه من الضروري إجراء اختبار التحقق من الاعتدالية إذا كانت العينة صغيرة الحجم أي:$n<30$ وفي حال كانت العينتان تتبع التوزيع الطبيعي فإن اختبار(ت) يصبح أكثر قوة ومنعة من التأثر بخطأ التباين، كما ترى مجموعة من الدراسات التغاضي عن اختبار تجانس التباين في حال تساوي حجم العينتين(فلمبان،٢٠١٦، ٢٤١-٢٥١)، وكون المشاهدات في الدراسة الحالية أقل من (٣٠) بواقع (٨) مفردات لكل عينة، تم اختبار التوزيع الطبيعي لعينتي الدراسة بناء على فروضها، وجاءت النتائج موضحة في الجدول (١٢)، فيتضح من الجدول أن جميع المتغيرات تتبع التوزيع

الطبيعي ما عدا متغيري أداء جميع الأنشطة، ونشاط الكهرباء والغاز؛ ولذا يتم استخدام اختبار Wilcoxon (z) الطبيعي، حيث يستخدم اختبار Wilcoxon بديلا عن اختبار (ت) في حال عدم اتباع البيانات للتوزيع الطبيعي، أو قد يكون حجم العينة صغيرًا جدًا بحيث يصعب التأكد مما إذا كانت البيانات موزعة بشكل طبيعي أم لا؛ لذا من الضروري استخدام اختبار إحصائي لا يتطلب من البيانات أن تتبع توزيعًا معينًا، وهو ما يوفره اختبار Wilcoxon(usman,2015,25).

جدول (١٢) اختبار التوزيع الطبيعي لبيانات العينتين

المتغير	قيمة التوزيع الطبيعي		ملاحظات
بيانات أداء جميع الأنشطة (نفطية وغير نفطية)	قبل الرؤية	..275	عدم اتباع بيانات فترة الرؤية للتوزيع الطبيعي وتم استخدام اختبار wilcoxon (z).
	بعد الرؤية	0.018	
بيانات التنويع الاقتصادي	قبل الرؤية	0.142	تتبع التوزيع الطبيعي للفترتين.
	بعد الرؤية	0.115	
بيانات معدلات نمو الناتج المحلي الإجمالي	قبل الرؤية	0.682	تتبع التوزيع الطبيعي للفترتين.
	بعد الرؤية	0.992	
بيانات أداء الأنشطة غير النفطية ككل	قبل الرؤية	0.394	تتبع التوزيع الطبيعي للفترتين.
	بعد الرؤية	0.853	
يانات نشاط التعدين والتحجير	قبل الرؤية	0.210	تتبع التوزيع الطبيعي للفترتين.
	بعد الرؤية	0.996	
بيانات القطاع النفطي	قبل الرؤية	0.077	تتبع التوزيع الطبيعي للفترتين.
	بعد الرؤية	0.895	
بيانات نشاط الزراعة والثروة الحيوانية	قبل الرؤية	0.143	تتبع التوزيع الطبيعي للفترتين.
	بعد الرؤية	0.611	
بيانات نشاط الكهرباء والغاز	قبل الرؤية	0.903	عدم اتباع بيانات نشاط الكهرباء للتوزيع الطبيعي وتم استخدام اختبار wilcoxon (z).
	بعد الرؤية	0.016	
بيانات نشاط الصناعات التحويلية (باستثناء الصناعات البتروكيميائية)	قبل الرؤية	0.830	تتبع التوزيع الطبيعي للفترتين.
	بعد الرؤية	0.132	
بيانات نشاط البناء والتشييد	قبل الرؤية	0.682	تتبع التوزيع الطبيعي للفترتين.
	بعد الرؤية	0.838	

بيانات نشاط تجارة الجملة والتجزئة والفنادق	قبل الرؤية	0.142	تتبع التوزيع الطبيعي للفترتين.
	بعد الرؤية	0.612	
بيانات نشاط النقل والتخزين والاتصالات	قبل الرؤية	0.245	تتبع التوزيع الطبيعي للفترتين.
	بعد الرؤية	0.411	
بيانات نشاط خدمات المال والأعمال	قبل الرؤية	0.604	تتبع التوزيع الطبيعي للفترتين.
	بعد الرؤية	0.338	
بيانات الخدمات الاجتماعية	قبل الرؤية	0.114	تتبع التوزيع الطبيعي للفترتين.
	بعد الرؤية	0.582	
بيانات الخدمات الحكومية	قبل الرؤية	0.142	تتبع التوزيع الطبيعي للفترتين.
	بعد الرؤية	0.115	

ثانيا– الإجابة على فروض الدراسة:

الفرض الأول– توجد فروق ذات دلالة إحصائية في أداء الأنشطة الاقتصادية كل على حده تُعزى للرؤية.

للإجابة على هذا الفرض تم اختبار الفرق بين الفترتين لكل نشاط على حده على النحو الآتي:

١– نشاط التعدين والتحجير:

جدول (١٣) اختبار الفرق في أداء نشاط التعدين والتحجير

اختبار (ت)	المعنوية	متوسط المجموعات			
		قبل الرؤية		بعد الرؤية	
		القيمة	الانحراف المعياري	القيمة	الانحراف المعياري
1.76	0.061	.004	.0002	.0038	.000232

من الجدول (١٣) تُظهِر إحصائية (ت) بقيمة (1.76) وبمعنوية قدرها (.061) أنه لا توجد فروق دالة لمساهمة قطاع التعدين قبل الرؤية وبعدها، وإن كان متوسط مساهمة الفترة الأولى أعلى نسبيًا من الفترة الثانية، ويُعزى ذلك لتراجع الإنتاج من النفط على أثر قرار المملكة خفض إنتاجها مما سبب تذبذبا

في الإنتاج التعديني، وانخفاض مؤشر التعدين المعتمد على الصناعات النفطية، إضافة إلى تراجع عمليات الاستخراج، وبالتالي انخفاض الكميات المستخرجة، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (عبد الحميد،٢٠١٨) ودراسة النويصر (٢٠٢٠).

٢-نشاط الزراعة والثروة الحيوانية: تبين نتائج إحصائية (ت) في جدول (١٤) أنها معنوية؛ مما يشير إلى وجود فروق دالة إحصائيًا لأداء نشاط الزراعة لصالح فترة الرؤية بمتوسط (2.5%) بعد أن كان (2.3%) خلال فترة ما قبل الرؤية وإن كانت لا تزال منخفضة، وتتعارض هذه النتيجة مع دراسة (الربيعان وبانافع،٢٠١٩)، ودراسة (هافرلاند ودرندري' ٢١٢١) التي قدرت مساهمة القطاع بـ (1.9%) العام ٢٠٣٠.

جدول (١٤) اختبار الفرق في أداء نشاط الزراعة

اختبار (ت)	المعنوية	متوسط المجموعات			
		قبل الرؤية		بعد الرؤية	
		القيمة	الانحراف المعياري	القيمة	الانحراف المعياري
-5.58	.001	.0232	.00054	.025	.0005

وتُعزى تلك النتيجة إلى انتهاج نشاط الزراعة استراتيجية مرنة أسهمت في دعم المحتوى المحلي، وزيادة الاكتفاء الذاتي، والأمن الغذائي، والاعتماد على الابتكار والتكنولوجيا لتحسين الإنتاجية (وزارة الزراعة، ٢٠١٨) أسهم ذلك في تبوء المملكة العربية السعودية المرتبة الثالثة بحجم ناتج (١٤٪) من إجمالي الناتج العربي الزراعي، وبحسب بيانات البنك الدولي بلغ متوسط القيمة المضافة من قطاع الزراعة في فترة الرؤية (2.72%) عما كان عليه قبلها بنسبة (2.4%)

الأمر الذي ساعد في زيادة الصادرات الزراعية وخفض الواردات منها؛ حيث وصل إجمالي الصادرات خلال فترة الرؤية (108943) مليون ريال، مقارنة بما قبلها بقيمة (٩٥٢٠٩) مليون ريال (الهيئة العامة للإحصاء).

٣-القطاع النفطي (الزيت الخام، تكرير الزيت، الغاز الطبيعي):

جدول (١٥) اختبار الفرق في أداء النشاط النفطي

اختبار ت	المعنوية	متوسط المجموعات			
		قبل الرؤية		بعد الرؤية	
		القيمة	الانحراف المعياري	القيمة	الانحراف المعياري
9.04	.001	.37	.024	.32	.021

بالنظر إلى جدول(١٥) يتضح أن قيمة (ت) (9.04%)بمعنوية قدرها(001.) التي تدل على وجود فروق دالة احصائيا على أداء قطاع النفط لصالح فترة الرؤية باعتبار هدف خفض مساهمة القطاع في الناتج الإجمالي، فعند تأمل متوسط مساهمة القطاع في فترة الرؤية نجدها قد وصلت إلى (٣٢٪) بعد أن كانت(٣٧٪) خلال الفترة الأولى، وأرجع بيان صندوق النقد الدولي حول مشاورات المادة الرابعة لعام ٢٠٢٤ إلى التزامات المملكة بمقتضى اتفاق أوبك بلس والخفض الطوعي لإنتاج النفط (صندوق النقد الدولي،٢٠٢٤)، وتشير هذه النتيجة إلى نجاح الإجراءات والخطوات الخاصة بهدف تخفيف الاعتماد على النفط.

٤-نشاط الكهرباء والغاز:

اختبار (z)	المعنوية	ترتيب المتوسطات			
		المتوسط قبل الرؤية			.0152
		المتوسط بعد الرؤية			.0144
		ترتيب القيم الموجبة		ترتيب القيم السالبة	
-.84	0.401	المشاهدات	مجموع الرتب	المشاهدات	مجموع الرتب
		٦a -	24	٢b	12

جدول (١٦) اختبار الفرق في أداء نشاط الكهرباء والغاز (*)

أظهرت قيمة (z) البالغة (84.-) في جدول (١٦) وبقيمة غير معنوية (401.) حول أداء نشاط الكهرباء والغاز عدم وجود فرق دال احصائيًا يعود للرؤية، حيث بلغ متوسط مساهمة النشاط قبل الرؤية (1.5%) في حين كانت مساهمته فترة الرؤية (1.4%)، ويفسر هذه النتيجة المبادرات المنفذة في نشاط الكهرباء والغاز والإجراءات الهيكلية، ومنها رفع الدعم، ويعد قطاع الكهرباء والغاز من أقل القطاعات مساهمة في الناتج الإجمالي خلال الفترتين، حيث لم تتجاوز نسبة مساهمته خلالهما (1.6%)، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (أبا الخيل والبكر،٢٠١٩)، ودراسة (هافرلاند ودرندري،٢٠٢١).

٥-نشاط الصناعات التحويلية باستثناء الصناعات البتروكيميائية:

اختبار ت	المعنوية	متوسط المجموعات			
		قبل الرؤية		بعد الرؤية	
		القيمة	الانحراف المعياري	القيمة	الانحراف المعياري
-1.66	.07	.083	.0068	.088	.0026

جدول (١٧) اختبار الفرق في أداء نشاط الصناعات التحويلية

يتضح من نتائج جدول (١٧) أن إحصائية (ت) بلغت(1.66-) وبقيمة احتمالية (0.07) أن أداء نشاط الصناعات التحويلية كان خلال الفترتين متفاوتاً أي لم توجد فروق دالة إحصائياً لتأثير الرؤية عليه، وإن كان متوسط مساهمة القطاع في فترة الرؤية أعلى منه قبلها؛ حيث سجل في فترة الرؤية (8.8) بعد أن كان (8.3%) في فترة ما قبل الرؤية، ويعود ذلك بشكل رئيس إلى تراجع نشاط التعدين واستغلال المحاجر الذي يمثل (61%) من مؤشر الرقم الصناعي، كما أن له تأثيرًا على معدلات نمو القطاع، فقد تراجعت معدلات نموه خلال فترة الرؤية ليصل متوسطها إلى (1.2%) بعد أن تجاوز قبل الرؤية (٨٪)، أي أن القطاع لا يزال يعتمد بشكل كبير على الصناعات التعدينية، وهذه النتيجة تتفق ودراسة كل من (الربيعان وبانافع،٢٠١٩)، ودراسة (النويصر، ٢٠٢٠)، إضافة إلى مساهمة القطاع المنخفضة من الصناعات التكنولوجية المتقدمة.

٦-نشاط البناء والتشييد:

جدول (١٧) اختبار الفرق في أداء نشاط البناء والتشييد

اختبار (ت)	المعنوية	متوسط المجموعات			
		قبل الرؤية		بعد الرؤية	
		القيمة	الانحراف المعياري	القيمة	الانحراف المعياري
2.45	.022	.053	.0032	.049	.0028

تكشف نتائج إحصائية (ت) التي بلغت (2.45) وبقيمة معنوية (.022) وجود فروق في أداء نشاط البناء والتشييد بين الفترتين لصالح فترة ما قبل الرؤية يدلل على ذلك قيمة متوسط مساهمة النشاط قبل الرؤية الذي سجل نسبة مساهمة (5.3%) مقارنة بفترة الرؤية التي بلغت (4.9%)، فقد شهد نشاط البناء والتشييد في بدايات فترة الرؤية العام ٢٠١٦ انخفاضاً في نصيب مساهمته من(5.71%) إلى (5.4%)، واستمر في الانخفاض العام ٢٠١٧ في حين كان التراجع الأشد العام ٢٠١٨ ليسجل نسبة مساهمة (4.5%) مدفوعاً بتباطؤ الطلب الحكومي لمشاريع القطاع (جدوى،٢٠١٩)، وتحسنت هذه النسبة العام ٢٠١٩ قبل أن يعاود الانخفاض العام ٢٠٢١ ليبدأ في الصعود مرة اخرى منذ العام ٢٠٢٢ مدعوماً بالإنفاق الحكومي والقطاع الخاص على المشاريع الكبرى.

٧-نشاط تجارة الجملة والتجزئة والفنادق: تكشف نتائج الجدول (١٨) عن وجود فروق دالة معنويا لأداء تجارة الجملة والتجزئة والفنادق وارتفاع مساهمته

اختبار ت	المعنوية	متوسط المجموعات			
		قبل الرؤية		بعد الرؤية	
		القيمة	الانحراف المعياري	القيمة	الانحراف المعياري
-1.92	.048	.0898	.0084	.095	.0042

في الناتج الإجمالي لصالح فترة الرؤية، حيث كانت إحصائية (ت) (1.92-)، وقيمة معنوية تبلغ (.048).

جدول (١٨) اختبار الفرق في أداء نشاط تجارة الجملة والتجزئة والفنادق

وأرجع التقرير الذي أعدته الغرفة التجارية بأبها عن قطاع التجزئة هذا الارتفاع إلى عدد من العوامل تأتي في مقدمتها استراتيجية التنوع الاقتصادي في الأنشطة غير النفطية، واستحداث حلول تقنية في التعاملات التجارية، وارتفاع نصيب الفرد من الناتج وزيادة الفرص الاستثمارية التجارية (غرفة أبها،٢٠٢٣) ، ويؤكد تقرير انفاق المستهلكين على تلك المبررات، حيث أوضح أن تعافي القطاع بدأ منذ العام ٢٠٢٢ حيث جاء مدفوعاً بسياسة الحكومة المتعلقة بقطاع الخدمات، ومنها السياحة التي جاء بشأنها تعديلات على أنظمة تأشيرات السياحة والزيارة؛ مما انعكس على معدلات الاستهلاك، وبالأخص قطاع الفنادق والمطاعم (مركز التجزئة السعودية،٢٠٢٣)، وهي بهذا تتعارض ودراسة (Al-Otaibi & Haga,2024)، وتتفق النتيجة التي توصلت إليها الدراسة الحالية مع دراسة (عبدالحميد،٢٠١٨)، ودراسة (السلمي،٢٠٢٣)، ودراسة (أبا الخيل، البكر،٢٠١٩).

٨-نشاط النقل والتخزين والاتصالات:

جدول (١٩) اختبار الفرق في أداء النقل والاتصالات

اختبار ت	المعنوية	متوسط المجموعات			
		قبل الرؤية		بعد الرؤية	
		القيمة	الانحراف المعياري	القيمة	الانحراف المعياري
-1.88	.051	.48	.005	.53	.0019

توضح نتائج جدول (١٩) عبر إحصائية (ت) البالغة (1.88-) وبمعنوية قدرها (.051) حول أداء قطاع النقل والاتصالات عن وجود ارتفاع في مساهمة القطاع خلال فترة الرؤية يبرهن على ذلك متوسط نسبة مساهمته التي كانت (5.3%) مقارنة بما قبل الرؤية التي كانت (4.8%)، وجاء هذا التطور نتيجة اطلاق الحكومة لعدة إجراءات هدفها تحسين بيئة الأعمال في القطاع اللوجستي أسهمت في تنميته ودعمه، فبالإضافة إلى الطرق، والنقل الجوي، والبري تم تطوير الإجراءات الخاصة بالتجارة عبر الحدود كمبادرة فسح الحاويات خلال (٢٤) ساعة في الموانئ السعودية، وتقليص عدد المستندات المطلوبة للتصدير وتعديل لائحة المجالس الإدارية في الموانئ، خفض أجور عمليات المناولة، منح فترة إعفاء عن أجور التخزين من الأرضيات، تطبيق مؤشرات أداء(KPI) في محطات المناولة (هيئة الزكاة والدخل،٢٠٢٤)، وكان نتيجة تلك المبادرات على المستوى التنافسي الدولي أن سجلت المملكة ارتفاعاً في قيمة

مؤشر أجيلتي اللوجستي للأسواق الناشئة بلغت (6.07) العام (٢٠٢٣) مقارنة بـ (5.95) العام (٢٠٢٢)، كما حققت تقدماً في مؤشر أتصال شبكة الملاحة البحرية بتسجيل (76.1) نقطة بزيادة (4.83) عن الفترة ذاتها العام ٢٠٢٢ (الغرفة التجارية بأبها،٢٠٢٣).

٩-نشاط خدمات المال والأعمال: بلغت إحصائية (ت) في جدول (٢٠) (3.56-)، بمعنوية قدرها (.005)، وهو ما يعني وجود فروق في أداء نشاط المال والأعمال لصالح فترة الرؤية بمتوسط مساهمة (11.7%) مقارنة بالفترة الأولى الذي بلغ فيها متوسط مساهمته (10.7%)

جدول (٢٠) اختبار الفرق في أداء نشاط المال والأعمال

اختبار ت	المعنوية	متوسط المجموعات			
		قبل الرؤية		بعد الرؤية	
		القيمة	الانحراف المعياري	القيمة	الانحراف المعياري
-3.56	.009	.107	.0038	.116	.0067

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة(حاسانوف وآخرون،٢٠٢٣)، ودراسة (الغفيص،٢٠١٦)، وتأتي هذه النتيجة كانعكاس للمبادرات التي تمت في الجوانب المختلفة للقطاع، سواء على مستوى التقنية المالية أو الأنظمة التشريعية المالية، أو إنشاء المؤسسات والجهات المالية الداعمة، فقد ذكر تقرير برنامج تطوير القطاع المالي أن عدد الشركات التقنية المالية تجاوز (٢١٦) شركة بنهاية العام (٢٠٢٣) أي نصف المستهدف لرؤية (٢٠٣٠)، كما أُدرجت (٣١٠) شركة في هيئة سوق المال، بالإضافة لدعم الشركات الناشئة وشركات رأس المال الجريء، وإنشاء هيئة التأمين، وصدور نظام المساهمات العقارية، علاوة على

تفعيل سوق الدين من خلال المركز الوطني للدين العام وطروحاته المنتظمة وفق خطط معلنة ومحددة (وزارة المالية،٢٠٢٣).

١٠-الخدمات الجماعية والاجتماعية الأخرى:

جدول (٢١) اختبار الفرق في أداء نشاط الخدمات الاجتماعية

اختبار ت	المعنوية	متوسط المجموعات			
		قبل الرؤية		بعد الرؤية	
		القيمة	الانحراف المعياري	القيمة	الانحراف المعياري
-25.4	.001	.02	.0023	.032	.0029

بمطالعة الجدول (٢١) نجد أن إحصائية (ت) قد بلغت (25.4-)، وبقيمة احتمالية (.001) مما يتقرر معه وجود فرق في أداء نشاط الخدمات الاجتماعية لصالح فترة الرؤية، حيث سجل النشاط متوسط مساهمة نسبتها (3.1%)، مقابل متوسط مساهمة سجلها القطاع في الفترة الأولى تقدر بـ (2%)، وتُفسَر هذه النتيجة بالإصلاحات في جانب الخدمات الاجتماعية وغير الربحية التي شهدت نمواً ملحوظًا، فقد أوضحت وزارة الموارد البشرية أنه حتى العام (٢٠٢٣) بلغ عدد المتطوعين (٨٤٣) متطوعاً، أي: بنسبة (٨٤٪) من المستهدف بنهاية (٢٠٣٠)، وتحقيق عوائد اقتصادية تقدر بـ (٩٢٣) مليون ريال من خلال ارتفاع القيمة الاقتصادية للساعة التطوعية الناجمة عن ارتفاع مستوى التطوع إلى الاحترافية (وزارة الموارد البشرية)، وفي جانب القطاع غير الربحي نمت المؤسسات غير الربحية بنسبة (١٧٣٪) حتى العام (٢٠٢٣). (المركز الوطني لتنمية القطاع غير الربحي،٢٠٢٣)، مع ذلك لا تزال مساهمة

الخدمات الاجتماعية منخفضة وتأتي في المرتبة الثالثة بعد الكهرباء، والزراعة

اختبار ت	المعنوية	متوسط المجموعات			
		قبل الرؤية		بعد الرؤية	
		القيمة	الانحراف المعياري	القيمة	الانحراف المعياري
2.48	.021	.181	.004	.176	.0031

وإن كانت تقترب من مستهدف الرؤية المحدد بـ (٥٪).

١١- الخدمات الحكومية:

جدول (٢٢) اختبار الفرق في أداء الخدمات الحكومية

بمشاهدة جدول (٢٢) نجد أن إحصائية (ت) (2.48)، وبمعنوية تبلغ (.021) يمكن الحكم بوجود فرق في أداء الخدمات الحكومية غير أنه لصالح فترة ما قبل الرؤية بالنظر إلى متوسط نسبة مساهمة القطاع، حيث كانت في فترة ما قبل الرؤية (18.1%) في حين بلغت (17,6%) خلال فترة الرؤية؛ الأمر الذي يعني تراجعاً في مساهمة القطاع في الناتج الإجمالي، ويُعزى ذلك إلى انكماش الإيرادات النفطية المدفوعة بخفض إنتاج النفط.

وننتهي في الإجابة عن الفرض الأول المتعلق باختبار أداء الأنشطة الاقتصادية لكل قطاع على حده إلى تقدم قطاعات الزراعة، والتجارة، والنقل والاتصالات، والخدمات الاجتماعية، والمال الأعمال، وارتفاع نصيب مساهمتها في الناتج، وعدم وجود فروق في أداء قطاعات الصناعات التحويلية، والكهرباء والغاز، والتعدين، وتأخر قطاعين هما: الخدمات الحكومية، والبناء والتشييد، وبناء على هدف خفض مساهمة القطاع النفطي فقد تراجعت مساهمته خلال فترة الرؤية.

الإجابة على الفرض الثاني – نص الفرض الثاني على وجود فرق دال احصائياً في أداء جميع الأنشطة الاقتصادية ككل لصالح فترة الرؤية.

جدول (٢٣) اختبار الفرق في أداء جميع الأنشطة الاقتصادية (نفطية وغير نفطية) (*)

اختبار (z)	المعنوية	ترتيب المتوسطات		المتوسط قبل الرؤية	.996
				المتوسط بعد الرؤية	.978
		ترتيب القيم الموجبة		ترتيب القيم السالبة	
-1.96	0.05	المشاهدات	مجموع الرتب	المشاهدات	مجموع الرتب
		٦ b	٣٢	٢ a	4

وتحددت الفروض الإحصائية في الفرض البديل،H_1 : وينص على وجود فروق إيجابية في أداء جميع الأنشطة الاقتصادية مجتمعة تُعزى للرؤية، والفرض الصفري،H_0: لا توجد فروق إيجابية في أداء الأنشطة الاقتصادية مجتمعة تعود للرؤية، وباختبار الفرض ظهرت النتائج كما هو موضح في الجدول (٢٣)؛ حيث تبين من خلال اختبار بيانات القطاعات الاقتصادية ككل عدم اتباعها للتوزيع الطبيعي، لذا تم اللجوء إلى اختبار(Wilcoxon) فجاءت قيمة (z)

(*) تم اللجوء لاختبار z لحساب الفروق لمتوسطات مساهمة جميع الأنشطة بين الفترتين، نظرا لعدم اتباع البيانات للتوزيع الطبيعي، حيث استُخدِم اختبار (Wilcoxon). A: مساهمة جميع القطاعات بعد الرؤية< مساهمة جميع القطاعات قبل الرؤية،B: مساهمة جميع القطاعات بعد الرؤية> مساهمة جميع القطاعات بعد الرؤية.

بنحو (1.96-)، وبقيمة احتمالية (.05)؛ مما يعني رفض قبول الفرض الصفري بعدم وجود فروق دالة إحصائيًا في أداء القطاعات الاقتصادية مجتمعة، وظهرت هناك فروق في الأداء ولكن لصالح الفترة الأولى قبل الرؤية حيث بلغ متوسط مساهمتها (.996)، ويعود ذلك إلى المساهمة الكبرى نسبياً لقطاع النفط عنها في الفترة الثانية، إضافة إلى تراجع قطاعات مهمة كالبناء والتشييد، والصناعات التحويلية في الفترة الثانية.

- **الإجابة عن الفرض الثالث:** ينص الفرض الثالث على وجود فروق دالة احصائياً في أداء الأنشطة غير النفطية لصالح الفترة الثانية تعود للرؤية، ويتحدد الفرض البديل،H_1 : توجد فروق دالة احصائياً في أداء الأنشطة الاقتصادية غير

اختبار ت	المعنوية	متوسط المجموعات			
		قبل الرؤية		بعد الرؤية	
		القيمة	الانحراف المعياري	القيمة	الانحراف المعياري
-3.35	.006	.446	.027	.478	.012

النفطية تُعزى للرؤية، والفرض الصفري،H^o : لا توجد فروق في أداء الأنشطة الاقتصادية غير النفطية بسبب الرؤية، والجدول (٢٤) يوضح نتيجة الاختبار.

جدول (٢٤) اختبار الفرق في أداء الأنشطة غير النفطية

بمعاينة الجدول (٢٤) نجد أن إحصائية (ت) المحسوبة بلغت (3.35-)، وقيمة احتمالية(.006) ومعها يتم رفض الفرض الصفري بعدم وجود فروق في أداء الأنشطة غير النفطية، وقبول الفرض البديل بتقدم أداء الأنشطة غير النفطية في الفترة الثانية، حيث بلغ متوسط مساهمتها في الناتج (4.78%)، عنه في الفترة الأولى الذي بلغ (4.46%)، ووصلت مساهمة القطاع في فترة الرؤية (1.7) تريليون ريال، بنسبة مساهمة (٥٠٪) في الناتج الإجمالي المحلي العام (٢٠٢٣)، وبحسب تقرير الهيئة العامة للإحصاء فإن هذه المساهمة جاءت نتيجة الاستثمارات غير الحكومية التي ازدادت خلال العامين الأخيرين بمعدل نمو (٥٧٪)، بقيمة وصلت (٩٥٩) مليار ريال العام (٢٠٢٣)؛ مما دعم تفوق عدة قطاعات على رأسها القطاع الخدمي، والنقل والاتصالات، والتجارة (الهيئة العامة للإحصاء،٢٠٢٣)، وبهذا فإن هذه النتيجة تتعارض ودراسة (Al-Otaibi & Haga,2024) التي توصلت إلى عدم وجود ترابط بين القطاعات الاقتصادية وعدم تأثير بعضها على بعض.

-الإجابة على الفرض الرابع: وهو توجد فروق دالة احصائياً تعود للرؤية في أداء القطاعات أدى إلى رفع نسبة التنويع الاقتصادي، وتحدد الفرض البديل، H_1: في وجود فرق في الأداء أدى إلى رفع نسبة التنويع الاقتصادي، ونص الفرض الصفري على،H^o : لا توجد فروق في أداء القطاعات أدى إلى رفع نسبة التنويع الاقتصادي.

جدول (٢٥) اختبار الفرق في التنويع الاقتصادي

من خلال إحصـــائية (ت) بقيمة (3.21-)، واحتمالية قدها (.006) في جدول (٢٥) يمكن رفض الفرض الصفري، وقبول الفرض البديل بوجود فروق في أداء القطاعات الاقتصادية أدى إلى رفع نسبة التنويع الاقتصادي لصالح فترة الرؤية؛ فقد ارتفع متوسط مساهمة الأنشطة غير النفطية إلى (5.6%) عما كانت عليه في الفترة الأولى التي قدرت بنحو (4.4%)، وتتفق هذه النتيجة مع دراســـة (عبدالحميد،٢٠١٨)، ودراســـة (هافرلاند ودرندري، ٢١٢١)، ويشـــير ذلك إلى أن القطاعات غير النفطية حققت مستهدف الرؤية في رفع نسبة القطاعات في التنويع الاقتصادي، وقد قاد هذا التنوع كل من قطاع تجارة الجملة والتجزئة بفارق نمو بين الفترتين (٣٪)، وقطاع الأعمال بـــ (2.2%)، ومع ذلك تبقى نسب القطاعات في مجال التنويع الاقتصـــادي منخفضـــة؛ فقد كان تأثير القطاعات في التنويع وبالتالي

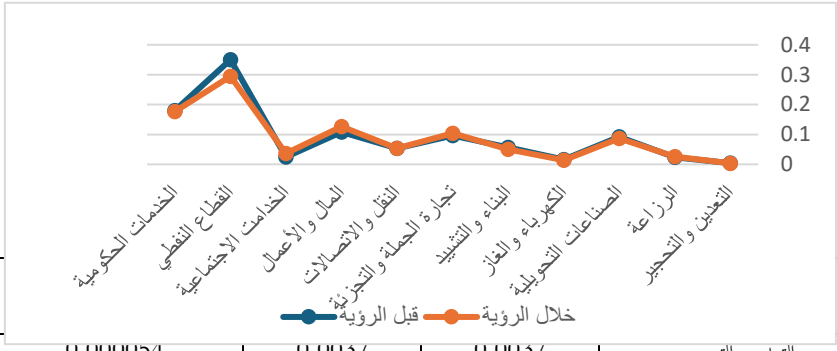
اختبار ت	المعنوية	متوسط المجموعات			
		قبل الرؤية		بعد الرؤية	
		القيمة	الانحراف المعياري	القيمة	الانحراف المعياري
-3.21	.006	.043	.033	.56	.042

النمو الاقتصـــادي محدوداً لم يتجاوز (١٠٪)، وتأتي هذه النتيجة متوافقة مع دراسة (الخطيب،٢٠١٤)؛ مما يتطلب مزيد من العمل نحو رفع هذه النسب، والجدول (26) التالي يوضح نسب مساهمة القطاعات في التنويع الاقتصادي والفارق بين بداية فترة الدراسة ونهايتها.

جدول (٢٦) نسب مساهمة القطاعات في التنويع بين الفترتين

كما بيّن الشكل (١٢) عدم وجود تباين في نسب مساهمة القطاعات في نهاية الفترة الأولى مقارنة بنهاية الفترة الثانية؛ مما يدلل على أن مستوى التنويع قبل الرؤية لم يختلف كثيراً عما قبلها.

شكل (١٢) مقارنة التنويع بين نهاية الفترتين



0,000054	0.0037	0.0037	التعدين والتحجير
0.0024	0.0253	0.0228	الزراعة والثروة الحيوانية
0.0150	0.0870	0.0720	الصناعات التحويلية
0.0005	0.0137	0.0132	الكهرباء والغاز
0.0019	0.0505	0.0487	البناء والتشييد
0.0299	0.1036	0.0737	تجارة التجزئة والجملة
0.0145	0.0530	0.0386	النقل والاتصالات
0.0215	0.1268	0.1053	المال والأعمال
0.0188	0.0365	0.0177	الخدمات الاجتماعية

-**إجابة الفرض الخامس**: وينص على توجد فروق دالة إحصائياً في نمو معدلات الناتج الإجمالي تعود للرؤية، ويتحدد الفرض الصفري H_0: في عدم وجود فروق معنوية في نمو معدلات الناتج الإجمالي تُعزى للرؤية، في حين أن الفرض

البديلH_1: يقرر وجود فروق دالة في نمو معدلات الناتج الإجمالي ناجم عن الرؤية، وعند إجراء اختبار(ت) جاءت النتائج على النحو الآتي في جدول (٢٧).

جدول (٢٧) اختبار الفرق لمعدلات الناتج الإجمالي

اختبار ت	المعنوية	متوسط المجموعات			
		قبل الرؤية		بعد الرؤية	
		القيمة	الانحراف المعياري	القيمة	الانحراف المعياري
1.49	.089	.046	.034	.019	.0341

بلغت إحصائية (ت) (1.49)، وبمعنوية قيمتها (.089)، ويعني ذلك قبول الفرض الصفري بعدم وجود فروق في نمو معدلات الناتج الإجمالي تعود للرؤية، وإن كان متوسط معدل نمو الناتج خلال فترة ما قبل الرؤية أعلى منه في فترة الرؤية، وهذا ناجم عن المساهمة النسبية لبعض القطاعات غير النفطية مع تراجع القطاع النفطي بنسبة (4.8%) للفترة الثانية، كما عززت مساهمة الضرائب بنسبة (2.4%) رفع القيمة المضافة للناتج خلال الفترة الثانية مع تأخر قطاعات هامة كالبناء والتشييد، والخدمات الحكومية؛ مما أدى إلى ثبات معدلات النمو خلال الفترتين.

خاتمة بالنتائج والتوصيات:

أولاً– النتائج:

استعرضت الدراسة الحالية واقع القطاعات الاقتصادية في الاقتصاد السعودي بهدف قياس تأثير رؤية المملكة (٢٠٣٠) على أدائها ومدى استجابتها لمبادرات وإجراءات الرؤية مقارنة بما قبل الرؤية بعد مرور ما يقرب من نصف المدة عن تحقق الرؤية يمكن معها تقديم بعض المؤشرات عن الأداء للفترة القادمة، ولتحقيق هذا الهدف صيغت عدد من الفرضيات تم اختبارها من خلال اختبار (ت) للعينات المقترنة لتحديد الفرق بين المتوسطات، وفي ضوء إجراءات الدراسة، والإطار النظري خلصت الدراسة إلى النتائج الآتية:

١- لا تزال نسب مساهمة القطاعات في الناتج الإجمالي المحلي متقاربة بين فترة ما قبل الرؤية، وخلالها.

٢- تباينت إجابة الفرض الأول الخاص بتأثير الرؤية على القطاعات الاقتصادية كل على حده، على النحو الآتي:

أ- لا يوجد فرق معنوي بين متوسطات مساهمة نشاط التعدين والتحجير، وبالتالي لم يكن هناك فرق في أداء القطاع يُعزى للرؤية، مع معدلات نمو مرتفعة ما قبل الرؤية، وهذا عائد لانخفاض ناتج القطاع خلال الفترة الثانية.

ب- وُجِد فرق معنوي في أداء قطاع الزراعة والثروة الحيوانية لصالح فترة الرؤية، وجاء ذلك نتيجة للمبادرات والإجراءات التي أعلنت عنها الاستراتيجية الزراعية الوطنية.

ج- وُجِد فرق دال احصائياً في مساهمة قطاع النفط في الناتج الإجمالي لصالح فترة ما قبل الرؤية، وهذا يُشير إلى تراجع أداء القطاع النفطي؛ مما يعني تحقق المستهدف بخفض مساهمة القطاع في الناتج الإجمالي للمملكة.

د- لم تكن هناك فروق معنوية في أداء قطاع الصناعات التحويلية في الناتج الإجمالي، إلا أن متوسط معدل نمو النشاط قبل الرؤية أعلى منه خلال فترة الرؤية؛ أي أن النشاط كان ينمو بوتيرة أعلى منه في الفترة الثانية، وهذا عائد إلى تأثر نشاط الصناعات التحويلية بانخفاض النشاط التعديني الذي لا يزال يعتمد عليه بنسبة كبيرة.

هـ- تراجع قطاع الكهرباء والغاز خلال فترة الرؤية بنسبة ضئيلة، حيث لم تكن هناك فروق في أداء القطاع بين الفترتين، في حين كانت معدلات النمو في فترة ما قبل الرؤية أسرع منها خلال فترة الرؤية، ويعود ذلك إلى الإجراءات التصحيحية والهيكلية في قطاع الطاقة.

و- وُجِد أن مساهمة قطاع البناء والتشييد في فترة ما قبل الرؤية أعلى منها خلال فترة الرؤية؛ مما يعني تراجع القطاع، ويُعزى ذلك إلى تباطؤ الطلب الحكومي في السنوات الأولى في فترة الرؤية.

ز- حقق قطاع تجارة الجملة والتجزئة والفنادق أداءً إيجابياً في فترة الرؤية مدفوعاً بالسياسات الحكومية المتعلقة بالإنفاق، وتنمية القطاعات الخدمية ومنها قطاع السياحة.

ح- ارتفعت مساهمة قطاع المال والأعمال والعقار في فترة الرؤية عما كان قبلها، ويعود ذلك للمبادرات التي طرحتها وزارة المالية في مجال التشريعات المالية، والتقنية، والمؤسسية الهيكلية.

ط- وُجِد فرق إيجابي في أداء قطاع الخدمات الاجتماعية لفترة الرؤية وارتفاع مساهمته في الناتج الإجمالي نتيجة الإصلاحات التي شهدها القطاع والتحول الهيكلي لمكوناته.

ي- انخفضت مساهمة الخدمات الحكومية في فترة الرؤية، ويُعزى ذلك إلى تراجع الإيرادات النفطية الناجم عن الخفض الطوعي لإنتاج النفط في ضوء اتفاق أوبك بلس.

٣- وُجِدت فروق دالة احصائياً حول أداء جميع القطاعات الاقتصادية (نفطية وغير نفطية) لصالح فترة ما قبل الرؤية؛ أي أن مساهمة تلك القطاعات كانت أعلى قبل الرؤية، نتيجة المساهمة المرتفعة نسبياً للقطاع النفطي الفترة الأولى، وتأخر بعض الأنشطة في الفترة الثانية ومنها: البناء والتشييد، والصناعات التحويلية.

٤- حققت الأنشطة غير النفطية تقدماً في الأداء خلال فترة الرؤية عبر مساهمتها في الناتج الإجمالي بنسبة (٥٠٪) مدفوعة بارتفاع الاستثمارات غير الحكومية.

٥- أرتفع نسبياً أداء القطاعات الاقتصادية في التنويع الاقتصادي، غير أنه لا يزال محدود التأثير على الناتج، فلم يتجاوز تأثيره في النمو نسبة (10.).

٦- لم يكن هناك فرق في نمو معدلات الناتج الإجمالي تُعزى للرؤية، نتيجة مساهمة القطاع النفطي خلال الفترة الأولى، وأداء بعض القطاعات المرتفع نسبياً في الفترة الثانية إضافة إلى القيمة الصافية لإجمالي الضرائب.

٧- يمكن تصنيف الأنشطة الاقتصادية بناء على استجابتها للرؤية كما يأتي:

- كانت الأنشطة الأفضل أداءً فترة الرؤية:
  - نشاط تجارة الجملة والتجزئة.
  - نشاط خدمات المال والأعمال.
  - نشاط النقل والاتصالات.
  - الخدمات الاجتماعية.
  - نشاط الزراعة والثروة الحيوانية.
- في حين لم يكن للرؤية تأثير على القطاعات الآتية:
  - نشاط الصناعات التحويلية.
  - نشاط التعدين والتحجير.
  - الكهرباء والغاز.
- بينما تراجعت القطاعات الآتية بعد الرؤية:

- نشاط الخدمات الحكومية.
- نشاط البناء والتشييد.

ثانياً- التوصيات:

بناء على ما تقدم من نتائج توصي الدراسة بالآتي:

- العمل على رفع مساهمة الصناعات التحويلية من الصناعات التكنولوجية المتقدمة، والتركيز عليها في الفترة القادمة.
- لتحديد مستوى التطور من المهم مقارنة المؤشرات الاقتصادية بما يتحقق في القطاعات بفترة ما قبل الرؤية بشكل واضح ودقيق، كما هو الحال في التنويع الاقتصادي.
- التركيز على الأنشطة التي لم تتأثر بالرؤية بشكل فاعل، والأنشطة التي تراجع أداؤها؛ ضماناً لتحسنها وتطورها أثناء الفترة القادمة من مرحلة الرؤية.
- الاهتمام بزيادة ترابط القطاعات الاقتصادية وتبادل المنافع فيما بينها، والاستفادة من الأثار الخارجية، واقتصاديات وفورات الحجم.

المراجع:

أولاً: المراجع العربية:

بي دبليو سي. (٢٠٢٣). النشرة الاقتصادية للمملكة العربية السعودية، رؤية المملكة على المسار الصحيح في منتصف الرحلة، الرياض.

صندوق النقد الدولي. (٢٠٢٣). تقرير أفاق الاقتصاد عن الربع الرابع. نيويورك.

صندوق النقد الدولي. (٢٠٢٤). بيان صندوق النقد الدولي حول مشاورات المادة الرابعة لعام ٢٠٢٤.نيويورك.

مركز الرؤية. (٢٠٢٣). تقرير منجزات الرؤية المملكة العربية السعودية ٢٠٣٠

أبا الخيل، منى. البكر، أحمد. (٢٠١٩). مساهمة الأنشطة الاقتصادية في معدلات نمو القطاع الخاص في المملكة العربية السعودية. ورقة رقم: وق/١٩/ ٤. البنك المركزي السعودي: الرياض. ١-٢٥.

الأسكوا. (٢٠٠١). التقرير السنوي عن التنويع الاقتصادي في البلدان المنتجة للنفط: نيويورك.

إسماعيل، محمد. محمود، جمال. (٢٠٢١). أثر قطاع الصناعات التحويلية على النمو الاقتصادي في الدول العربية. صندوق النقد العربي: أبو ظبي.٢١-٢٦.

الأمم المتحدة. (٢٠٠٩). التصنيف الصناعي الموحد، النسخة الرابعة: جنيف.

تجزئة. (٢٠٢٣). تقرير إنفاق المستهلكين عن العام ٢٠٢٣: الرياض.

جدوى. (٢٠١٩). التقرير السنوي عن الاقتصاد الكلي للمملكة العربية السعودية. شركة جدوى للاستثمار: الرياض.

حاسانوف، فخري، وآخرون. (٢٠٢٣). دور التنمية المالية في نمو القطاع الخاص في المملكة العربية السعودية. مركز الملك عبد الله للدراسات والبحوث البترولية: الرياض.١-٤٨.

الخطيب، ممدوح. (٢٠١٤). التنويع الاقتصادي وأثره على النمو الاقتصادي. مجلة جامعة الملك سعود: الرياض. ١١١-١٢٨.

الربيعان، عبد الله. بانافع، وحيد. (٢٠١٩). دور مساهمة القطاعات الاقتصادية في تعزيز إجمالي الناتج المحلي دراسة تطبيقية على المملكة العربية السعودية. مؤتمر التنمية الإدارية في ضوء رؤية ٢٠٣٠: الرياض. ٢٥٥-٢٧٧.

السلمي، نواف. (٢٠٢٣). أثر السياحة في تحقيق التنمية المستدامة في ظل رؤية ٢٠٣٠ بالمملكة العربية السعودية. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة الملك عبد العزيز: جده.

عبد الحميد، هاشم. (٢٠١٨). التنويع الاقتصادي والتنمية المتوازنة في المملكة العربية السعودية الفرص والتحديات، مجلة كلية الاقتصاد والعلوم السياسية. جامعة القاهرة: القاهرة. (١). ٧٥-٩٨.

غرفة أبها. (٢٠٢٣). تقرير قطاع التجزئة في المملكة: أبها.

غرفة أبها. (٢٠٢٤). تقرير حول واقع مستقبل القطاع اللوجستي في المملكة العربية السعودية: أبها.

الغفيص، محمد. (٢٠١٦). أثر تطور القطاع المالي على النمو الاقتصادي للقطاع غير النفطي في المملكة العربية السعودية. ورقة: وع/٥/١٦. البنك المركزي السعودي: الرياض.١-٣٤.

الغمري، سامي. (١٤٣٣هـ). أهمية الصناعات التحويلية السعودية، مجلة جامعة الملك عبد العزيز: جده. (١١٠). ١٠٩-١٤٣.

فلمبان، حسين. (٢٠١٦). افتراضات استخدام اختبار(ت) دراسة تقويمية مقارنة للدراسات التربوية والنفسية على المستوى المحلي والخليجي. مجلة دراسات عربية في التربية والنفس: القاهرة. (٧٦).٢٣٩-٢٧٨.

الموقع الالكتروني للبنك الدولي للتنمية، متاح على الرابط:

https://www.albankaldawli.org/ar/home

الموقع الالكتروني للمركز الوطني لتنمية القطاع غير الربحي، متاح على الرابط:

https://ncnp.gov.sa/ar

الموقع الالكتروني للهيئة العامة للإحصاء متاح على الرابط

https://www.stats.gov.sa /

الموقع الالكتروني لمؤتمر الأمم المتحدة للتجارة والتنمية، متاح على الرابط

https://unctad.org

الموقع الالكتروني لهيئة الزكاة والضريبة والجمارك، المملكة العربية السعودية، متاح على الرابط

https://zatca.gov.sa/ar/Pages/default.aspx

الموقع الالكتروني لوزارة الموارد البشرية، متاح على الرابط:

https://www.hrsd.gov.sa/ministry

نصر الدين، فيفيان. الزهراني، روان. (٢٠٢٤). أثر التطور التكنولوجي على نمو قطاع الصناعات التحويلية في المملكة العربية السعودية. المجلة العربية للإدارة: القاهرة. (٣). ١-١٦.

النويصر، ساره. (٢٠٢٠). قياس إنتاجية نشاط الصناعات التحويلية في المملكة العربية السعودية. البنك المركزي السعودي. ورقة رقم: وق/٣/٢٠: الرياض.١-٢٩.

هافرلاند، ديفيد. درندري، عبد الإله. (٢٠٢١). التنويع الاقتصادي في إطار رؤية ٢٠٣٠: التغيرات القطاعية الرامية إلى تحقيق النمو المستدام. مركز الملك عبد الله للدراسات والبحوث البترولية: الرياض.١-٣٨.

هيكل، عبد العزيز. (١٩٨٠). موسوعة المصطلحات الاقتصادية والإحصائية. دار النهضة: بيروت.

الهيئة العامة للإحصاء. (٢٠٢٤). التقرير الربعي الرابع. الرياض.

الهيئة العامة للإحصاء. (٢٠٢٤). منهجية مؤشرات الحسابات القومية. المملكة العربية السعودية.

وزارة الاتصالات وتقنية المعلومات (٢٠٢٣). تقرير الاستدامة في قطاع الاتصالات والفضاء والتقنية: الرياض.

وزارة الاقتصاد والتخطيط. (١٣٩٠هـ). الخطة الخمسية الأولى. المملكة العربية السعودية.

وزارة الزراعة. (١٤٤٢هـ). نظام الزراعة. المملكة العربية السعودية.

وزارة الصناعة. (١٤٤١هـ). نظام الاستثمار التعديني. المملكة العربية السعودية.

وزارة الصناعة. (٢٠٢١). الخطة التنفيذية لبرنامج تطوير الصناعة، المملكة العربية السعودية.

وزارة الصناعة. (٢٠٢٣). التقرير السنوي لبرنامج تطوير الصناعة الوطنية (أفاق متجددة): الرياض.

وزارة الطاقة. (١٤٣٩هـ). نظام التجارة في المنتجات البترولية. المملكة العربية السعودية.

وزارة المالية. (٢٠٢٣). التقرير السنوي لبرنامج تطوير القطاع المالي: الرياض.

رومنة المراجع:

Romanized References:

Bi Dabilyu Si. (2023). Alnashrat Alaiqtisadiat Lilmamlakat Alearabiat Alsaeudiat, Ruyat Almamlakat Ealaa Almasar Alsahih Fi Muntasaf Alrihlati, Alriyad.

Sunduq Alnaqd Alduwli. (2023). Taqrir 'Afaq Alaqtisad Ean Alrubue Alraabiei. Niwyurki.

Sunduq Alnaqd Alduwli. (2024). Bayan Sunduq Alnaqd Alduwlii Hawl Mushawarat Almadat Alraabieat Lieam 2024.Niuyurki.

Markaz Alruwyati. (2023). Taqrir Munjazat Alruwyat Almamlakat Alearabiat Alsueudiat 2030

'Aba Alkhayla, Munaa. Albakr, 'Ahmadu. (2019). Musahamat Al'anshitat Alaiqtisadiat Fi Mueadalat Numui Alqitae Alkhasi Fi Almamlakat Alearabiat Alsaeudiati. Waraqat Raqma: Waqi/19/ 4. Albank Almarkazii Alsaeudiu: Alrayad. 1-25.

Al'uskua. (2001). Altaqrir Alsanawiu Ean Altanwie Alaiqtisadii Fi Albuldan Almuntijat Lilnafti: Niuyurki.

'Iismaeil, Muhamadu. Mahmud, Jamal. (2021). 'Athar Qitae Alsinaeat Altahwiliat Ealaa Alnumui Alaiqtisadii Fi Alduwal Alearabiati. Sunduq Alnaqd Alearabii: 'Abu Zabii.21-26.

Al'umam Almutahidatu. (2009). Altasnif Alsinaeiu Almuahadi, Alnuskhat Alraabieata: Jnif.

Tajziatu. (2023). Taqrir 'Iinfaq Almustahlikin Ean Aleam 2023: Alriyad.

Jdwaa. (2019). Altaqrir Alsanawiu Ean Alaiqtisad Alkuliyi Lilmamlakat Alearabiat Alsaeudiati. Sharikat Jadwaa Lilastithmari: Alriyad.

Hasanufa, Fakhri, Wakhrun. (2023). Dawr Altanmiat Almaliat Fi Numui Alqitae Alkhasi Fi Almamlakat Alearabiat Alsaeudiati. Markaz Almalik Eabd Allah Lildirasat Walbuhuth Albitruliati: Alriyadi.1-48.

Alkhatib, Mamduhun. (2014). Altanwie Aliaqtisadiu Wa'atharuh Ealaa Alnumui Alaqtisadii. Majalat Jamieat Almalik Saeud: Alrayad. 111-128.

Alrabiean, Eabd Allah. Banafie, Wahid. (2019). Dawr Musahamat Alqitaeat Alaiqtisadiat Fi Taeziz 'Iijmalii Alnaatij Almahaliyi Dirasatan Tatbiqiatan Ealaa Almamlakat Alearabiat Alsaeudiati. Mutamar Altanmiat Al'iidariat Fi Daw' Ruyat 2030: Alriyad. 255-277.

Alsilmi, Nawaf. (2023). 'Athar Alsiyahat Fi Tahqiq Altanmiat Almustadamat Fi Zili Ruyat 2030 Bialmamlakat Alearabiat Alsaeudiati. Risalat Majistir Ghayr Manshuratin. Jamieat Almalik Eabd Aleaziza: Jadhu.

Eabd Alhamidi, Hashim. (2018). Altanwie Alaiqtisadiu Waltanmiat Almutawazinat Fi Almamlakat Alearabiat Alsaeudiat Alfuras Waltahadiyati, Majalat Kuliyat Alaiqtisad Waleulum Alsiyasiati. Jamieat Alqahirati: Alqahirata. (1). 75-98.

Ghurfat 'Abha. (2023). Taqrir Qitae Altajziat Fi Almamlakati: 'Abha.

Ghurfat 'Abha. (2024). Taqrir Hawl Waqie Mustaqbal Alqitae Alluwjistii Fi Almamlakat Alearabiat Alsaeudiat: 'Abha.

Alghafis, Muhamadu. (2016). 'Athar Tatawur Alqitae Almalii Ealaa Alnumui Alaiqtisadii Lilqitae Ghayr Alnaftii Fi Almamlakat Alearabiat Alsaeudiati. Waraqatun: Waeu/16/5. Albank Almarkazii Alsaeudiu: Alriyadi.1-34.

Alghamiri, Sami. (1433ha). 'Ahamiyat Alsinaeat Altahwiliat Alsaeudiati, Majalat Jamieat Almalik Eabd Aleaziza: Jadhu. (110). 109-143.

Flimban, Husayn. (2016). Aiftiradat Aistikhdam Akhtibar (T) Dirasat Taqwimiat Muqaranatan Lildirasat Altarbawiat Walnafsiat Ealaa Almustawaa Almahaliyi Walkhaliji. Majalat Dirasat Earabiat Fi Altarbiat Walnafsi: Alqahirata. (76).239-278.

Almawqie Alalkutruniu Lilbank Aldawlii Liltanmiati, Mutah Ealaa Alraabti: Https://Www.Albankaldawli.Org/Ar/Home

Almawqie Alalkutruniu Lilmarkaz Alwatanii Litanmiat Alqitae Ghayr Alribhi, Mutah Ealaa Alraabti: Https://Ncnp.Gov.Sa/Ar

Almawqie Alalkutruniu Lilhayyat Aleamat Lil'iihsa' Mutah Ealaa Alraabtihttps://Www.Stats.Gov.Sa

Almawqie Alalkutruniu Limutamar Al'umam Almutahidat Liltijarat Waltanmiati, Mutah Ealaa Alraabtihttps://Unctad.Org /

Almawqie Alalkutruniu Lihayyat Alzakat Waldaribat Waljamariki, Almamlakat Alearabiat Alsueudiati, Mutah Ealaa Alraabti: Https://Zatca.Gov.Sa/Ar/Pages/Default.Aspx

Almawqie Alalkutruniu Liwazarat Almawarid Albashariati, Mutah Ealaa Alraabti: Https://Www.Hrsd.Gov.Sa/Ministry

Nasr Aldiyn, Fifyan. Alzahrani, Rwan. (2024). 'Athar Altatawur Altiknulujii Ealaa Numui Qitae Alsinaeat Altahwiliat Fi Almamlakat Alearabiat Alsaeudiati. Almajalat Alearabiat Lil'iidarati: Alqahirata. (3). 1-16.

Alnuisar, Sarha. (2020). Qias 'Iintajiat Nashat Alsinaeat Altahwiliat Fi Almamlakat Alearabiat Alsaeudiati. Albank Almarkaziu Alsaeudiu. Waraqat Raqma: Waqi/20/3: Alriyad.1-29.

Hafirlandi, Difid. Drindri, Eabdalalaha. (2021). Altanwie Alaiqtisadiu Fi 'Iitar Ruyat 2030: Altaghayurat Alqitaeiat Alraamiat 'Iilaa Tahqiq Alnumui Almustadami. Markaz Almalik Eabd Allah Lildirasat Walbuhuth Albitruliati: Alriyadi.1-38.

Hikali, Eabd Aleaziza. (1980). Mawsueat Almustalahat Aliaqtisadiat Wal'iihsayiyati. Dar Alnahdati: Bayrut.
Alhayyat Aleamat Lil'iihsa'i. (2024). Altaqrir Alrabeiu Alraabieu. Alriyad.
Alhayyat Aleamat Lil'iihsa'i. (2024). Manhajiat Muashirat Alhisabat Alqawmiati. Almamlakat Alearabiat Alsueudiati.
Wizarat Alaitisalat Watiqniat Almaelumat (2023). Taqrir Alaistidamat Fi Qitae Alaitisalat Walfada' Waltaqniati: Alriyad.
Wizarat Aliaqtisad Waltakhtiti. (1390hi). Alkhutat Alkhamsiat Al'uwlaa. Almamlakat Alearabiat Alsaeudiatu.
Wizarat Alziraeati. (1442hi). Nizam Alziraeati. Almamlakat Alearabiat Alsueudiati.
Wizarat Alsinaeati. (1441ha). Nizam Alastithmar Altaedini. Almamlakat Alearabiat Alsaeudiati.
Wizarat Alsinaeati. (2021). Alkhutat Altanfidhiat Libarnamaj Tatwir Alsinaeati, Almamlakat Alearabiat Alsaeudiati.
Wizarat Alsinaeati. (2023). Altaqrir Alsanawiu Libarnamaj Tatwir Alsinaeat Alwatania ('Afaq Mutajadidatun): Alriyad.
Wizarat Altaaqati. (1439ha). Nizam Altijarat Fi Almuntajat Albitruliati. Almamlakat Alearabiat Alsaeudiati.
Wizarat Almaliati. (2023). Altaqrir Alsanawiu Libarnamaj Tatwir Alqitae Almali: Alriyad.

ثانياً: المراجع الأجنبية:

Alotaibi Adhwa, Haga, Elimam. (2024), Impact of Interrelationships among the Economic Sectors on Achieving Sustainable Development in the Kingdom of Saudi Arabia. European Journal of Sustainable Development, (1), 87-108.

Usman, M. (2015). Power Efficiency of Sign Test and Wilcoxon Signed Rank Test Relative to T-Test. Technology and Education (IISTE): E-Journals. (12), 53-587.

بناء مقياس المرونة المعرفية لدى طلبة ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الابتدائية

د. خالد مناحي القحطاني

قسم التربية الخاصة - كلية التربية - جامعة الباحة

بناء مقياس المرونة المعرفية لدى طلبة ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الابتدائية

د. خالد مناحي القحطاني

قسم التربية الخاصة - كلية التربية - جامعة الباحة

تاريخ تقديم البحث: ٢٠٢٤/10/٢٠م تاريخ قبول البحث: ٢٠٢٥/02/08م

ملخص الدراسة:

هدفت الدراسة إلى بناء مقياس المرونة المعرفية لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم، حيث تكوّن المقياس في صورته الأولية بعد التحكيم من (٤٠) مفردة مُوزعة على أربعة أبعاد أساسية وهي: القدرة على التكيف مع التغييرات، تعدد الحلول، الانتقال بين الأفكار، التعامل مع الفشل والإحباط، وقد تألفت عينة الدراسة من (١٥٣) طالب وطالبة من الطلبة ذوي صعوبات التعلم بالمدارس الابتدائية بمنطقة الرياض، ممن تراوحت أعمارهم ما بين (٩-١١) سنة، بمتوسط عمري (١٠,٠١) سنوات وانحراف معياري (٠,٧٧٨)، وتم التحقق من الخصائص السيكومترية للمقياس على النحو التالي: التحقق من صدق المقياس باستخدام الصدق العاملي (الاستكشافي)، ثم تم التحقق من الثبات والاتساق الداخلي للمقياس، وقد أسفرت نتائج التحليل العاملي لمفردات المقياس عن وجود (٤) أربعة عوامل هي: القدرة على التكيف مع التغييرات، تعدد الحلول، التعامل مع الفشل والإحباط، الانتقال بين الأفكار، وجذرها الكامن أكبر من الواحد الصحيح فسرت (٤٩,١٦٩٪) من التباين الكلي، كما أكد الاتساق الداخلي للمقياس أن معاملات الارتباط مرتفعة ودالة عند مستوى (٠,٠١)؛ وهذا يؤكد الاتساق الداخلي للمقياس ككل، كما تم التحقق من ثبات المقياس باستخدام معامل ألفا-كرونباخ والتجزئة النصفية، واتضح أن جميع معاملات الثبات مرتفعة.

الكلمات المفتاحية: البنية العاملية، المرونة المعرفية، صعوبات التعلم.

Developing a Cognitive Flexibility Scale for Elementary Students with Learning Disabilities

DR. Khalid Munahi Alqahtani

Department of Special Education, College of Education, Al-Baha University

Abstract:

The study aimed to develop a cognitive flexibility scale for students with disabilities. The initial version of the scale, after validation, consisted of 40 items distributed across four main dimensions: adaptability to changes, multiple solutions, shifting between ideas, and dealing with failure and frustration. The study sample included 153 male and female students with disabilities from primary schools in Riyadh, aged between 9-11 years, with a mean age of 10.01 years and a standard deviation of 0.778. The psychometric properties of the scale were verified as follows: the validity of the scale was examined using exploratory factor analysis, followed by an assessment of reliability and internal consistency. The results of the factor analysis of the scale items revealed four factors: adaptability to changes, multiple solutions, dealing with failure and frustration, and shifting between ideas. Their latent root was greater than one, explaining (49.169%) of the total variance. Additionally, the internal consistency of the scale was confirmed, as the correlation coefficients were high and significant at the 0.01 level, which supports the internal consistency of the scale. The reliability of the scale was also verified using Cronbach's alpha coefficient and split-half reliability, and all reliability coefficients were found to be high.

keywords: Factor structure**,** Cognitive Flexibility, Learning Disabilities.

مقدمة:

يشهد مجال صعوبات التعلم تقدمًا هائلًا في الآونة الأخيرة، إذ حظي بعناية كبيرة من المختصين في المجالين التربوي والنفسي، ويُعَدُّ الكشف المبكر عن هذه الصعوبات لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية بالغ الأهمية، حيث يسهم في وضع الحلول المناسبة قبل تفاقم المشكلة وتأثيرها في مستوى الطلبة ومسارهم الدراسي.

تعد صعوبات التعلم من التحديات الرئيسة التي يواجهها الطلبة في مراحل التعليم المختلفة (Grimes, et al., 2021)، وهي تشمل مجموعة من الاضطرابات التي تؤثر في قدرة الفرد على اكتساب مهارات الاستماع واستخدامها، والتحدث، والقراءة، والكتابة، والاستدلال الرياضي (Krämer, et al., 2021)، وتتمثل هذه الصعوبات في اضطرابات محددة في العمليات النفسية الأساسية المتعلقة بفهم اللغة واستخدامها (Peterson, et al., 2021)، سواء كانت منطوقة أم مكتوبة، وتظهر في مشكلات واضحة في الاستماع، والتفكير، والتحدث، والقراءة، والكتابة، والهجاء، أو العمليات الحسابية (Waight & Oldreive, 2024).

وتشمل خصائص ذوي صعوبات التعلم التحديات في القدرة على التكيف مع التغييرات (الجبالي، ٢٠١٦؛ Soltani, et al., 2023) ، وصعوبة في إيجاد حلول متعددة للمشكلات (يوسف، ٢٠٢٤؛ Prior, 2022)، وكذلك الافتقار إلى القدرة على الانتقال السريع والفعال بين الأفكار المختلفة (Khasawneh, 2021)، والتعامل مع الفشل والإحباط بشكل بنّاء

(الحسون، ٢٠٢١؛ Anat, 2023)، وهذه الخصائص تجعل الطلبة ذوي صعوبات التعلم أكثر عرضة للتعثر الأكاديمي والنفسي (Burenkova, et al., 2021؛) مما يؤكد الحاجة إلى تنمية قدراتهم على المرونة المعرفية (Rachmad, 2022).

والمرونة المعرفية Cognitive Flexibility (CF) تُعد من المهارات الأساسية التي تساعد الأفراد على التكيف مع التغيرات والمستجدات، وتطوير حلول بديلة للمشكلات (Wen, et al., 2023)، والقدرة على التفكير في العديد من التفسيرات والتأويلات لأي حدث أو موقف (ماكاي وآخرون، ٢٠٢٢)، والانتقال بين الأفكار والمواقف المختلفة بسهولة (الجنابي، ٢٠٢٢؛ رسلان، ٢٠١٠)، وبالنسبة للطلبة ذوي صعوبات التعلم، فإن تنمية المرونة المعرفية تعد أمرًا حيويًا لتحسين أدائهم الأكاديمي (Feraco, et al., 2023; Zheng, et al., 2023) وتطوير قدراتهم على التعامل مع التحديات اليومية بفعالية (Enayati Shabkolai, et al., 2023)، إذ إن القدرة على المرونة المعرفية تسهم بشكل كبير في تعزيز الثقة بالنفس (Malkoç & Kesen Mutlu, 2019)، وتقدير الذات (حجازي وسالم، ٢٠٢١) وتحقيق النجاح الأكاديمي والاجتماعي (Afrooz, 2010).

وتبرز أهمية المرونة المعرفية وتأثيرها في ذوي صعوبات التعلم في قدرتها على تمكين هؤلاء الطلبة من التكيف مع المواقف الجديدة والمتغيرة (شهاوي، ٢٠١٨)، وتجاوز العقبات التي تعترض طريق تعلمهم (Izadi & Farrokhzad, 2023)، ولما كان هؤلاء الطلبة يعانون من قصور واضح في مهارات المرونة المعرفية

(Zajączkowska, M., & Abbot-Smith, 2020)، فإن تنمية هذه المرونة بالتبعية سوف تساعدهم على التفكير بطرق غير تقليدية، والتعامل مع الفشل بشكل إيجابي (Blom, et al., 2021)؛ مما يقلل من مستويات التوتر والإحباط، ويعزز من مشاركتهم الفعالة في العملية التعليمية.

وتنبع أهمية قياس المرونة المعرفية لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم من الحاجة إلى أدوات دقيقة ومناسبة تتيح للمعلمين والمختصين تقييم هذه القدرة الحيوية والعمل على تطويرها من خلال برامج تعليمية مخصصة، وقياس المرونة المعرفية يسهم في تقديم دعم مخصص وفعال يمكن أن يساعد الطلبة على تحقيق إمكاناتهم الكاملة.

مشكلة الدراسة:

نبعت مشكلة الدراسة من خلال ملاحظات الباحث الميدانية للطلبة ذوي صعوبات التعلم في المدارس الابتدائية بمنطقة الرياض، حيث لاحظ الباحث أن هؤلاء الطلبة يواجهون تحديات كبيرة في التكيف مع التغييرات الأكاديمية والبيئية، ويعانون من صعوبة في توليد حلول متعددة للمشكلات، إضافة إلى صعوبة الانتقال بين الأفكار والمهمات المختلفة، كما لوحظ أن لديهم مستوى منخفضًا من القدرة على التعامل مع الفشل والإحباط؛ مما يؤثر سلبًا في أدائهم الأكاديمي ويزيد من مستويات التوتر والإحباط لديهم؛ لذا فقد صمم الباحث استمارة ملاحظة لتقييم المرونة المعرفية للطلاب ذوي صعوبات التعلم يقوم بتطبيقها المعلمون ملحق (١)، وبتطبيق الاستمارة على عدد (٣٠) طالباً وطالبة

من المرحلة الابتدائية بمنطقة الرياض اتضح معاناة هؤلاء الطلبة من قصور في الوظائف التنفيذية، تجلّت جوانبه فيما يأتي:

- **تحديات التكيف مع التغييرات:** وجد أن (٧٠٪) من الطلبة يواجهون صعوبة في التكيف مع التغييرات في بيئة الصف والمهمات الأكاديمية.
- **صعوبة توليد الحلول المتعددة:** وجد أن (٦٠٪) من الطلبة يعانون من صعوبة في توليد حلول متعددة للمشكلات.
- **مرونة التفكير والانتقال بين المهمات:** وجد أن (٧٥٪) من الطلبة يواجهون تحديات في مرونة التفكير والانتقال بين المهمات المختلفة.
- **التعامل مع الفشل والإحباط:** وجد أن (٨٠٪) من الطلبة يظهرون صعوبة في التعامل مع الفشل والإحباط.

تلك النسب المئوية تعكس تفاصيل أكثر دقة حول تحديات الطلبة ذوي الصعوبات في التعلم في مجالات المرونة المعرفية، مما يبرز أهمية إعداد أداة تقييمية تناسب احتياجاتهم الفردية وتدعم تحسين أدائهم الأكاديمي والتطور الشخصي. بالإضافة إلى ما سبق فقد خلص الباحث من خلال القراءات النظرية والدراسات السابقة إلى معاناة الطلبة ذوي صعوبات التعلم من قصور وضعف ملحوظ في المرونة المعرفية، وقد ارتبط ذلك القصور بانخفاض مهاراتهم الانفعالية والاجتماعية (كرحان ومحمد، ٢٠٢٢)، وقصور مهارات التفكير الابتكاري (غليش، ٢٠١٧)، والعجز في التوافق الانفعالي (النجار وآخرون، ٢٠٢٠؛ Bayatiani, et al., 2020)، والتنظيم الذاتي (الشريف والعتيبي، ٢٠٢٤؛ Shabkolai & Shabkolai, 2021)، والتقدير السلبي للذات (حجازي

وسالم، ٢٠٢١؛ (Tavakoli, et al., 2022، وعدم القدرة على حل المشكلات الأكاديمية (النجار، ٢٠٢٠؛ Stevens, 2009)، وقصور وظائفهم التنفيذية مثل الذاكرة العاملة (متولي، ٢٠٢١؛ Kamran, et al., 2023).

ومن خلال نتائج الدراسات السابقة، علاوة على الملاحظات الميدانية، برزت الحاجة الملحة لتطوير أدوات قياس تتناسب مع بيئة الطلبة ذوي صعوبات التعلم في المملكة العربية السعودية، وتحديدًا أدوات لقياس المرونة المعرفية، إذ إن المرونة المعرفية لها دورٌ حويّ في مساعدة هؤلاء الطلبة على تجاوز التحديات الأكاديمية والشخصية، وتعزيز قدراتهم على التفكير الإبداعي والناقد، وبالتالي تحسين أدائهم الأكاديمي ونموهم الشخصي.

ونظرًا لعدم وجود مقياس للمرونة المعرفية في البيئة السعودية يناسب ذوي صعوبات التعلم، والحاجة الملحة لإعداد مقياس للمرونة المعرفية يتناسب مع الطلبة ذوي صعوبات التعلم في البيئة السعودية، والتحقق من خصائصه السيكومترية، بهدف توفير أداة موثوقة يمكن استخدامها لتشخيص مستوى المرونة المعرفية وتقويمها، ومن ثم تصميم برامج تعليمية وتدريبية تستهدف تنمية هذه المهارة الحيوية لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم.

واستنادًا إلى ما سبق جاءت الدراسة الحالية التي تتناول بناء مقياس المرونة المعرفية لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الابتدائية، والذي يتحدد بالأسئلة الآتية:

أسئلة الدراسة:

١- ما البُنية العاملية لمقياس المرونة المعرفية لدى طلبة ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الابتدائية؟

٢- ما مؤشرات الصدق لمقياس المرونة المعرفية لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الابتدائية؟

٣- ما مدى الاتساق الداخلي لمفردات مقياس المرونة المعرفية لدى طلبة ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الابتدائية؟

٤- ما مؤشرات الثبات لمقياس المرونة المعرفية لدى طلبة ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الابتدائية؟

أهداف الدراسة:

١- الكشف عن البُنية العاملية لمقياس المرونة المعرفية لدى طلبة ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الابتدائية.

٢- الكشف عن مؤشرات الصدق لمقياس المرونة المعرفية لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الابتدائية.

٣- التعرف على الاتساق الداخلي لمفردات مقياس المرونة المعرفية لدى طلبة ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الابتدائية.

٤- الكشف عن مؤشرات الثبات لمقياس المرونة المعرفية لدى طلبة ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الابتدائية.

أهمية الدراسة:

أولًا: الأهمية النظرية:

١- سد فجوة معرفية في الأدبيات حول المرونة المعرفية لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم، مع أن الدراسات متعددة حول صعوبات التعلم، فإن المرونة المعرفية لم تُدرس بشكل كافٍ في هذا السياق.

٢- توفير أداة قياس دقيقة ومعتمدة للمرونة المعرفية يمكن استخدامها من قبل الباحثين والممارسين في المجال التربوي؛ مما يساعد في تقييم القدرات المعرفية لهذه الفئة وتحليلها بشكل أكثر دقة.

٣- يمكن للنتائج المستخلصة من هذه الدراسة أن تسهم في تصميم برامج تعليمية وتدخلات تربوية مبنية على فهم أعمق للمرونة المعرفية؛ مما يساعد في تلبية احتياجات الطلبة ذوي صعوبات التعلم وتعزيز أدائهم الأكاديمي.

٤- يمكن أن توجه هذه الدراسة صناع القرار في تطوير سياسات تعليمية تركز على تعزيز القدرات المعرفية للطلبة ذوي صعوبات التعلم، وبالتالي تحسين جودة التعليم المقدمة لهذه الفئة.

ثانيًا: الأهمية التطبيقية:

١- توفر الدراسة مقياسًا للمرونة المعرفية، تُمكّن من تقييم المرونة المعرفية بدقة وفعالية في البيئات التعليمية المختلفة، وبذلك ستتمكن المدارس والمؤسسات التعليمية من استخدام أداة قياس فعالة لتحديد نقاط القوة والضعف لدى الطلبة، بُنيت بطريقة أدائية عملية؛ مما يسد فجوة كبيرة في الأدوات المتاحة حاليًا، ففي حدود علم الباحث لا يوجد مقياس للمرونة المعرفية بالبيئة السعودية

يناسب ذوي صعوبات التعلم؛ مما يساعد في توجيه الجهود التعليمية بشكل أكثر دقة.

٢- قد توفر نتائج الدراسة الحالية معايير مقبولة لقياس المرونة المعرفية؛ مما يساعد معلمي ذوي صعوبات التعلم في تقييم أساليبهم التدريسية وتعديلها بناءً على بيانات علمية، وبالتالي تحقيق تعليم أكثر فعالية وكفاءة.

٣- يمكن أن تتيح نتائج الدراسة الحالية فهماً أعمق للأهل والمربين للمرونة المعرفية لدى أطفالهم؛ مما يمكنهم من تقديم الدعم المناسب في المنزل، وتعزيز التعاون مع المعلمين لتلبية احتياجات الطلبة بشكل أفضل.

حدود الدراسة:

١- حدود موضوعية: اقتصرت الدراسة الحالية على المتغيرات التي تتناولها الدراسة وهي: بناء مقياس المرونة المعرفية لدى طلبة ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الابتدائية.

٢- حدود بشرية: حددت العينة من الطلبة ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الابتدائية ممن تتراوح أعمارهم بين (٩-١١) سنة بمدارس التعليم الابتدائي بمنطقة الرياض.

٣- حدود زمنية: طُبقت أدوات الدراسة الحالية خلال العام الدراسي ١٤٤٦هـ.

٤- حدود مكانية: طُبقت أدوات الدراسة بمدارس التعليم الابتدائي بمنطقة الرياض.

مصطلحات الدراسة:

المرونة المعرفية: Cognitive Flexibility (CF)

عرّف (Cassidy 2020) المرونة المعرفية بأنها "القدرة المعرفية على استخدام الموارد والمهارات المتاحة وتوظيفها بمرونة لمعالجة المعلومات وإدارتها في بيئة متغيرة باستمرار، وذلك للتكيف مع المواقف الجديدة والمتغيرة التي يواجهها الفرد، بما يساعده على حل مشكلاته بشكل أكثر فعاليّة، وتعزيز مهاراته الإبداعية، وتحسين صحته النفسية (P.1062)".

صعوبات التعلم: Learning Disabilities (LD)

عرّف (Gartland & Strosnider 2018) صعوبات التعلم بأنها "مصطلح شامل يستخدم للإشارة إلى مجموعة غير متجانسة من الاضطرابات النمائية العصبية تتضح في شكل صعوبات ذات دلالة في اكتساب المهارات الأكاديمية الأساسية وتوظيفها، وتُعزى إلى عوامل ذاتية يفترض أنها راجعة إلى قصور أو اختلال في وظيفة الجهاز العصبي المركزي (P.195)".

ويعرّف الباحث الطلبة ذوي صعوبات التعلم في إطار الدراسة الحالية بأنهم "أولئك الطلبة الذين يعانون في واحدة أو أكثر من المهارات الأكاديمية الأساسية، ولديهم قصور ملحوظ في المرونة المعرفية، مما يؤثر سلبًا في أدائهم الأكاديمي، مع امتلاكهم درجة مناسبة من الذكاء، وهم مقيدون بالمرحلة الابتدائية بإدارة تعليم منطقة الرياض، ممن تتراوح أعمارهم ما بين (٩- ١١) سنة".

الإطار النظري للدراسة:

المحور الأول: صعوبات التعلم

منذ نشأة التربية الخاصة، ركزت الجهود على تلبية احتياجات الطلبة ذوي الإعاقات المحددة، بينما واجه الطلبة ذوو صعوبات التعلم تحديات في الحصول على الدعم اللازم، إذ ظلت مشكلاتهم غير واضحة، ومع اعتماد صعوبات التعلم فئةً من فئات التربية الخاصة، بدأت العناية بتطوير برامج خاصة وتصنيفات مناسبة، وتنوعت هذه المشكلات لتشمل الضعف الإدراكي والحركي، واضطرابات الانتباه والذاكرة، مما دفع المختصين لتصنيفها ووضع أسس علاجية لكل نوع (الحوامدة، ٢٠١٩).

وصعوبات التعلم هي حالة عصبية تؤثر في قدرة الفرد على تخزين المعلومات أو معالجتها أو إنتاجها، مؤثرة بذلك في قدرة الفرد على القراءة والكتابة والتحدث والتهجئة والعمليات الحسابية والتعليل، ويمكن أن تؤثر في الانتباه والذاكرة والتآزر والمهارات الاجتماعية، وعند تقديم الدعم والتدخل المناسبين للطالب ذي صعوبة التعلم يستطيع عندها أن ينجح في المدرسة، وأن يكون لديه مهنة ناجحة، وفي بعض الأحيان متميزة في حياته اللاحقة، ويستطيع كل من الوالدين والمعلمين مساعدة الطالب على النجاح من خلال تشجيع جوانب القوة ومعرفة جوانب الضعف لديه (Learner & Johns, 2009).

وعرّف الزيات (٢٠١٥) صعوبات التعلم بأنها اضطراب في واحدة أو أكثر من العمليات النفسية الأساسية اللازمة سواء لفهم اللغة المنطوقة أو المكتوبة أو استخدامها، وتظهر على نحو قصور في الإصغاء أو التفكير أو النطق أو القراءة

أو الكتابة أو التهجئة أو العمليات الحسابية، ويتضمن هذا المصطلح أيضًا حالات التلف الدماغي، والاضطرابات في الإدراك، والخلل الوظيفي في الدماغ، وعسر القراءة أو حبسة في الكلام، ويستثنى من ذلك أولئك الذين يعانون من صعوبات في التعلم يمكن أن تُعزى إلى إعاقة عقلية أو تدني المستوى الثقافي الاجتماعي، أو للصعوبات البصرية أو السمعية أو الحركية أو الانفعالية.

"ويمكن أن يواكب هذه الاضطرابات مشكلات في سلوك التنظيم الذاتي والإدراك والتفاعل الاجتماعيين، دون أن تشكّل هذه الأمور بحد ذاتها صعوبة تعلّمية، ومع أن صعوبات التعلم قد تحدث مصاحبة لأحوال أخرى من الإعاقة؛ كالتلف الحسي، أو إعاقة فكرية، أو الاضطراب الانفعالي الحاد، أو مصاحبة لمؤثرات خارجية كالفروق الثقافية والتعليم غير الملائم، إلا أنها غير ناتجة عن هذه الأحوال أو المؤثرات" (خصاونة، ٢٠١٧، ص.١٨).

وعرّف (D'intino 2017)صعوبات التعلم بأنها "ضعف في واحدة أو أكثر من العمليات المعرفية ذات الصلة؛ كالانتباه، والذاكرة، والإدراك، والتفكير، واللغة، كما تظهر في واحدة أو أكثر من المجالات الأكاديمية الأساسية والمهارات اللغوية؛ كالقراءة، والكتابة، والحساب، كما تنطوي أيضًا على ضعف في المهارات الاجتماعية، والتفاعل الاجتماعي (P.228)".

كما عرّف كل من (Stow & Selfe 2018) الطلبة ذوي صعوبات التعلم بأنهم أولئك الذين لديهم قصور واضح في التحصيل الأكاديمي وفقًا لعوامل متعددة، منها الضعف الحسي، أو مشكلات سلوكية وانفعالية، أو نسبة غياب مرتفعة، أو تعليم غير فعّال، أو مناهج غير ملائمة.

هذا وعرّف الروسان (٢٠١٩) صعوبات التعلم تربويًا بأنها تشير إلى "نمو القدرات العقلية بطريقة غير منتظمة، وشيوع مظاهر العجز الأكاديمي لدى الطالب، والتي تتمثل في العجز عن تعلّم اللغة والقراءة والكتابة والتهجئة، وصعوبات التعلم لا تعود لأسباب عقلية أو حسية، وتظهر من خلال التباين بين التحصيل الأكاديمي والقدرة العقلية للطالب (ص.٢٠١)".

وقد أوضح محمد (٢٠٢٤) أن "صعوبة التعلم ما هي في الواقع إلا أحد الفروق العديدة التي تميّز الأفراد في المجتمعات المعاصرة، وهناك – بطبيعة الحال – العديد من الفروق الأخرى في هذا الصدد من أهمها المواهب العقلية، والشلل الدماغي، والتفوق الرياضي، والاضطرابات الانفعالية والسلوكية، والقدرة الموسيقية، والإعاقة العقلية، وكف البصر، وما إلى ذلك. وتعد صعوبات التعلم الأكثر انتشارًا بين تلك الإعاقات التي يعاني منها الطلبة، ويعد كل طالب يعاني من صعوبات التعلم كغيره من الطلبة الآخرين طالباً فريدًا، إلا أنهم مع ذلك يمثلون فيما بينهم نمطًا فريدًا يختلف عن غيرهم من الطلبة، وهم بذلك يعدون لأي سبب في حاجة إلى تعليم خاص، وإلى حدوث العديد من المواءمات والتغيرات المختلفة التي من شأنها أن تساعدهم على تحقيق التكيف والنجاح (ص.٣٥)".

محكّات تشخيص صعوبات التعلم:

أوضح كثير من المتخصصين في شؤون صعوبات التعلم أن عملية تشخيصها تتركز في تشخيص الأسباب، والعقبات النفسية والتربوية والأسرية التي تقف حائلًا دون التعلم الجيد لدى المتعلمين، مثل تلك التي تسبب قلة استفادة

المتعلمين من خبرات التعلم المتاحة لهم وأنشطتها، ووفقًا للدليل التشخيصي والإحصائي الخامس المعدّل DSM-5- TR فقد حُدّدت أربعة محكّات تشخيصية لصعوبات التعلم، وهي كالآتي:

١. **المحك الأول**: وجود صعوبات في واحدة من المهارات الأكاديمية الأساسية أو أكثر، لمدة ستة أشهر فأكثر.

٢. **المحك الثاني**: انخفاض الأداء الأكاديمي أو الاجتماعي أو المهني للفرد عن المتوقع بالنسبة للعمر الزمني.

٣. **المحك الثالث**: ظهور صعوبات التعلم خلال السقف النمائي من الطفولة المبكرة وحتى قبل مرحلة البلوغ.

٤. **المحك الرابع**: استبعاد الإعاقات النمائية الأخرى، وكذلك الحسية أو العوامل النفسية والاجتماعية والبيئية في أن تكون سببًا في صعوبات التعلم (American Psychiatric Association, 2023).

يتضح مما سبق عرضه أن صعوبات التعلم تعبّر عن اضطراب في واحدة أو أكثر من العمليات النفسية الأساسية اللازمة لفهم اللغة واستخدامها، مما يؤثر في مهارات القراءة والكتابة والتعبير والتهجئة والحساب، وتشمل أعراض صعوبات التعلم، صعوبات أكاديمية وسلوكية وانفعالية، وتتنوع أسبابها ما بين العوامل العصبية والوراثية والبيئية، وتُشخَّص من خلال مجموعة محكّات؛ مثل التباعد والاستبعاد والتربية الخاصة ومحك المشكلات المرتبطة بالنضج، علاوة على المعايير التشخيصية الحديثة الواردة في الدليل التشخيصي والإحصائي الخامس المعدّل.

المحور الثاني: المرونة المعرفية:

تعد المرونة المعرفية سمة مميزة للإدراك البشري والسلوك الذكي، واعتُرف بها في النماذج المبكرة للذكاء والإبداع، ومع ذلك ما زلنا نفتقر إلى وصف شامل لهذه الظاهرة، فهناك العديد من السلوكيات التي تعدّ مرنة، على سبيل المثال، تعدد المهام، وتوليد الأفكار الجديدة، وحل المشكلات على نحو مرن (Kehagia, et al., 2010).

وعرّفها (Rhodes & Rozell 2017) بأنها "قدرة الفرد على فهم المعلومات والمفاهيم التي تم استيعابها وتعلمها قبل ذلك، من أجل إنتاج حلول جديدة للمشكلات الجديدة، وكذلك قدرته على الانتقال بين الأفكار والمفاهيم لإنتاج استجابات تتواءم مع التغيرات البيئية (P.375)".

ووصف (Braem & Egner 2018) المرونة المعرفية بأنها "قدرة الفرد على إعادة ترتيب تفكيره بسرعة، كما هو الحال عندما ينتقل بين مهمات مختلفة، وتعد من المهارات الرئيسة لمواكبة التغيرات المختلفة (P.470)".

وقد أكّد (Sahakian 2021) على أهمية المرونة المعرفية في التوافق والتكيف مع التغيرات الطارئة والجديدة، باعتبارها تشير إلى قدرة الفرد على تكييف سلوكه لتحقيق الأهداف في بيئة جديدة، وقد أثّرت المرونة المعرفية – بلاشك – في كيفية تأقلم الأفراد مع جائحة كورونا، ولذا فمن الضرورة ضمان تعلم الجميع المرونة المعرفية؛ لأن ذلك سيمنحهم قدرة أكبر على الصمود النفسي، والرفاهية في المستقبل.

وأضاف (Borghesi, et al., 2023) أن المرونة المعرفية هي خاصية شاملة موجودة في مختلف العمليات المعرفية الانفعالية، وترتبط المرونة المعرفية بالوظائف التنفيذية وتحديدًا تحويل الانتباه وإدارة الصراع، وأحيانًا كثيرة يُشار إليها بمصطلح "التباين التكيفي" Adaptive Variability حيث تنطوي على قدرة الفرد على التكيف مع سياقات ومواقف وتحديات مختلفة لتحقيق هدف محدد. وصرّح (Zheng, et al., 2024) بأن المرونة المعرفية تعرّف أيضًا باسم "التحول" Shifting إذ تتمثل في قدرة الفرد على التبديل والانتقال بين مجموعات أو مهمات أو استراتيجيات عقلية مختلفة للتكيف مع بيئة، وتقوم المرونة المعرفية بدور محوريّ في التعلم، وكافة المتعلمين بحاجة إلى بناء معرفي من وجهات نظر مختلفة من أجل التكيف مع الاحتياجات المتغيرة، كما أنها قد تكون ضرورية للتعامل مع التحديات والضغوط بفاعلية.

قياس المرونة المعرفية:

بدأ قياس المرونة المعرفية في الدراسات النفسية والتربوية مع التطور في فهم العمليات العقلية المرتبطة بالتكيف مع التغيرات وحل المشكلات؛ كان دينيس وفاندر وال (Dennis & Vander Wal 2010) من أوائل الباحثين الذين قدموا مقياسًا موجزًا للمرونة المعرفية، يُعرف باسم استخبار المرونة المعرفية (Cognitive Flexibility Inventory – CFI)، يركز هذا المقياس على ثلاثة أبعاد رئيسة هي: الميل إلى إدراك المواقف الصعبة على أنها قابلة للسيطرة، القدرة على إدراك تفسيرات بديلة لأحداث الحياة المتغيرة، والقدرة على إيجاد حلول بديلة متعددة للمواقف الصعبة.

كما أسهم مارتن وروبن (Martin & Rubin 1998) في تطوير مقياس آخر يُعرف بمقياس المرونة المعرفية – Cognitive Flexibility Scale) (CFS، والذي يتألف من ثلاثة أبعاد رئيسة هي: الوعي بأن الخيارات والبدائل متاحة، الرغبة في التكيف مع المواقف المختلفة، والشعور بفاعلية الذات المرنة، واستُخدم مقياس ليكرت السداسي لتقييم هذه الأبعاد

وقد اقترح (Barak & Levenberg 2016) نموذجًا للمرونة المعرفية أو "التفكير المرن" Flexible Thinking لدى المتعلمين في مختلف الأعمار، وذلك من خلال مقابلات شبه منظمة مع مئة وثلاثة وثلاثين معلمًا تربويًا، ومحاضرين جامعيين، وطلبة معلمين، وتُوصّل إلى ثلاثة أبعاد رئيسة للمرونة المعرفية في التعليم المعاصر كالآتي:

١. **الانفتاح على أفكار الآخرين:** بمعنى القدرة على التعلم من الآخرين، وإدارة العمل الجماعي، والاستماع إلى وجهات نظر متعددة، والتعامل الفعّال مع الصراعات وإدارتها.

٢. **التكيف مع التغيرات في مواقف التعلم:** ويشير إلى القدرة على إيجاد حلول متعددة للمشكلات غير المألوفة، ونقل المعرفة إل مواقف جديدة.

٣. **قبول تقنيات التعلم الجديدة أو المتغيرة:** يتجلى ذلك في القدرة على التكيف مع التقنيات المتقدمة واستخدامها بفعالية لتحقيق التعلم الهادف.

من جهة أخرى توصل (Portoghese, et al., 2020) إلى أن المرونة المعرفية بناء ثنائي العوامل، وذلك من خلال مقياس يتألف من (٢٠) مفردة موزعة على بُعدين هما: (البدائل= ١٣ مفردة)، و(التحكم المعرفي= ٧ مفردات)، وصُنّفت على مقياس ليكرت سباعي التدرج (١= غير موافق بشدة، ٧= موافق

بشدة)، وبشكل عام تمثل الدرجات العالية مرونة معرفية مرتفعة، والعكس صحيح.

في السياق العربي اعتمد الباحثون في تصميم مقاييس المرونة المعرفية على هذه النماذج العالمية مع مراعاة تكييفها لتناسب الخصوصية الثقافية والتعليمية المحلية. ومن بين المحاولات المحلية، يمكن الإشارة إلى مقياس شاكر وآخرين (٢٠٢٣) الذي صُمم خصيصًا لقياس المرونة المعرفية لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية.

وفي السياق ذاته أعدّ (Hohl & Dolcos 2024) مقياسًا للمرونة المعرفية ثنائي الأبعاد، وهو من فئة التقرير الذاتي، ويتألف أيضًا من (٢٠) مفردة موزعة على بُعدين هما:

١. **البدائل**: **Alternatives** ويشير إلى القدرة على إدراك أن هناك تفسيرات بديلة متعددة للأحداث الحياتية المتغيرة، والقدرة على توليد حلول بديلة متعددة للمواقف الصعبة.

٢. **التحكم**: **Control** ويشير هذا البُعد إلى الميل إلى إدراك المواقف الصعبة على أنها يمكن السيطرة عليها.

يتضح مما سبق عرضه أن المرونة المعرفية سمة أساسية للإدراك البشري والسلوك الذكي؛ إذ تمكّن الفرد من التكيف مع المواقف المتغيرة، وحل المشكلات بكفاءة، وتشمل القدرة على الانتقال بين المهمات بسلاسة، وتوليد أفكار وحلول جديدة للمشكلات، والتحكم في الانتباه، وتثبيط المشتتات، والتكيف مع التغيرات المختلفة. وتعدّ المرونة المعرفية مهارة أساسية للنجاح في مختلف

مجالات الحياة من التعلم والعمل إلى العلاقات الشخصية، وترتبط كذلك بالعديد من الصفات الإيجابية؛ مثل الإبداع، ومواجهة الضغوط، والصحة النفسية. وتتنوع طرق قياس المرونة المعرفية وتشخيصها باختلاف النظريات، ومن أكثر المقاييس شيوعًا، استخبار المرونة المعرفية CFI، ومقياس المرونة المعرفية CFS، ومقياس التفكير المرن FTS، ويمكن تحسينها من خلال البرامج التدريبية المناسبة.

الدراسات السابقة: تناول الباحث الدراسات السابقة العربية والأجنبة التي تناولت المرونة المعرفية لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم، وقد استعرضها الباحث من القديم إلى الحديث كالآتي:

أشار (Johnco et al., 2014) إلى أن الاختبارات العصبية النفسية تمثل حاليًا المعيار الذهبي لتقييم المرونة المعرفية، ومع ذلك، فإن هذا النوع من التقييم يواجه تحديات تتعلق بالوقت والمهارات اللازمة للإجراء والتصحيح والتفسير، وقد طُوّرت أداتان للتقييم الذاتي لقياس جوانب المرونة المعرفية في الحياة اليومية، وهما مقياس المرونة المعرفية (Cognitive Flexibility Scale, CFS) الذي طوره مارتن وروبن (١٩٩٥)، واختبار المرونة المعرفية (Cognitive Flexibility Inventory, CFI) الذي طوره دينيس وفاندر وال (٢٠١٠)، ومع ذلك لم يُتحقّق من صحة أي منهما في عينة من كبار السن، وفي هذه الدراسة فُحصت الخصائص السيكومترية لهاتين الأداتين للتقييم الذاتي، ووزنت بأدوات التقييم العصبي النفسي للمرونة المعرفية في عينة سريرية من ٤٧ من كبار السن الذين يعانون من القلق والاكتئاب المشترك، وعينة غير سريرية من ٥٣ من كبار السن

المقيمين في المجتمع، وأظهرت النتائج أن الاتساق الداخلي لكل من CFS وCFI كان جيدًا في جميع العينات، وقد أبلغت العينة السريرية عن مستويات أقل من المرونة المعرفية موازنة بالعينة غير السريرية في أدوات التقييم الذاتي، كما أظهرت أداءً أضعف في بعض اختبارات التقييم العصبي النفسي، وكانت هناك أدلة على الصلاحية التوافقية بين أداتي التقييم الذاتي، ولكن العلاقة كانت ضعيفة بين أدوات التقييم الذاتي وأدوات التقييم العصبي النفسي للمرونة المعرفية، مما يشير إلى أن أدوات التقييم الذاتي تقيس جانبًا مختلفًا من المرونة المعرفية عن الذي تقيسه اختبارات التقييم العصبي النفسي، أما الصلاحية التمييزية فكانت ضعيفة بالنسبة لمقاييس القلق والاكتئاب في العينات غير السريرية والمشتركة، ولكنها كانت مقبولة في العينة السريرية، وتشير النتائج إلى أن هذه الأدوات مناسبة للاستخدام مع عينات كبار السن، لكنها لا تقيس الجوانب نفسها من المرونة المعرفية التي تقيمها الاختبارات العصبية النفسية.

وأجرى محمد (٢٠١٦) دراسة بهدف تقنين مقياس المرونة العقلية لدى طلاب الجامعة لتزويد الباحثين في مجال علم النفس التربوي بمعايير مناسبة لقياس المرونة العقلية لدى طلاب الجامعة، وتم التوصل إلى الصورة النهائية منه والتي تألفت من ٦٥ عبارة موزعة على ثلاثة أبعاد أساسية وهي: (المرونة الإدراكية، المرونة التكيفية، والمرونة التلقائية)، وقد طُبق المقياس على عينة حجمها (٥٣٠) بواقع(١٣٠) طالب، (٤٠٠) طالبة من طلاب كليتي التربية والتربية النوعية ويتراوح العمر الزمني لأفراد العينة بين ٢٠ –٢١ سنة، حيث بلغ متوسط العمر الزمني لأفراد العينة (٢٠,٨١) بانحراف معياري قدره (٩٨,٢)، وتمتع مقياس

المرونة العقلية بدلالات صدق وثبات مقبولة عند مستوى ٠١,٠- ٠٥,٠ بين متوسطات درجات مجموعتي الطلاب مرتفعي المرونة العقلية ومنخفضيها في عوامل المقياس لصالح الطلاب مرتفعي المرونة العقلية، وهذا يدل على صدق عوامل المقياس في قياس ما وضعت لقياسه (المرونة العقلية)، وتراوحت معاملات ثبات المقياس ما بين (٧٢,٠ – ٩٢,٠).

وهدفت دراسة واعر وآخرين (٢٠٢٢) إلى بناء مقياس للمرونة المعرفية من خلال نظرية الذكاء الناجح لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية بالوادي الجديد، وتكونت عينة الدراسة من (٢٠٠) تلميذ وتلميذة بمتوسط عمر قدره (١٤,٢٨) سنة، وانحراف معياري قدره (١,٤٤) من تلاميذ المرحلة الإعدادية بالوادي الجديد، طبق على العينة مقياس المرونة المعرفية وتوصلت الدراسة إلى بناء مقياس للمرونة المعرفية من خلال نظرية الذكاء الناجح للمرحلة الإعدادية له دلالات ثبات وصدق مرتفعة، وأوصت الدراسة ببناء مقياس للمرونة المعرفية للمراحل العمرية المختلفة.

وهدفت دراسة (Khasawneh 2021) إلى استكشاف مستوى المرونة المعرفية لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم في اللغة الإنجليزية بمحافظة إربد وعلاقتها بمتغيري الجنس والصف الدراسي، تكونت عينة الدراسة من (٣٨٠) طالبًا وطالبة في المرحلة الابتدائية، استخدمت الدراسة المنهج الوصفي، وطُوّر مقياس المرونة المعرفية كأداة لجمع البيانات، وتم التأكد من صدق الأداة وثباتها باستخدام معامل ألفا كرونباخ وطريقة إعادة التطبيق، وكشفت النتائج عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى المرونة المعرفية لدى الطلبة ذوي

صعوبات التعلم تُعزى إلى متغير الجنس لصالح الذكور، وإلى متغير الصف الدراسي لصالح الصف الثاني الابتدائي.

أجرى شاكر وآخرون (٢٠٢٣) دراسة هدفت إلى التحقق من الخصائص السيكومترية لمقياس المرونة المعرفية لدى عينة مصرية من الطلبة ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الابتدائية قوامها (١٠٠) طالب وطالبة، تراوحت أعمارهم الزمنية ما بين (١٠- ١١) سنة، وقد أعد الباحثون مقياس المرونة المعرفية للطلبة ذوي صعوبات التعلم، وهو مقياس أحادي البُعد يتألف من (٢٥) مفردة أمام كل مفردة خمسة اختيارات هي: (موافق بشدة، موافق، موافق إلى حد ما، غر موافق، غير موافق بشدة)، والدرجات بالترتيب هي: (٥، ٤، ٣، ٢، ١)، وقد أسفرت النتائج عن تشبع جميع المفردات على عامل عام واحد بقيم أعلى من (٠,٣)، وقد تراوحت قيم التشبعات ما بين (٠,٣٥٣) إلى (٠,٥٨١)، وبلغت قيمة الثبات (٠,٧٧٥)، ولم تُحذف أي مفردة، وبذلك تكون النهاية العظمى للمقياس (٨٥) درجة، والنهاية الصغرى (١٧) درجة.

وهدفت دراسة سعيد وبغدادي (٢٠٢٣) إلى التحقق من الخصائص السيكومترية لمقياس المرونة المعرفية، التي تمثلت في مؤشرات الاتساق الداخلي، والصدق العاملي، والثبات بطريقة ألفا، وذلك باستخدام المنهج الوصفي، حيث طُبق مقياس المرونة المعرفية اعداد الباحثين على (١٠٠) تلميذ وتلميذة من ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الابتدائية بمحافظة بني سويف تراوحت أعمارهم من ١٠ إلى ١١ عاماً. وباستخدام معاملات الارتباط لبيرسون، والتحليل العاملي، وطريقة ألفا لكرونباخ بينت نتائج البحث الحالي تشبع جميع

مفردات المقياس على عامل عام واحد بقيم أعلى من (٠,٣)، وقد فسرت (٢٢,١٠٧) من التباين الكلى، وكان الجذر الكامن لهذا العامل (٣,٧٥٨)، وقد تراوحت قيم هذه التشبعات من (٠,٣٥٣) إلى (٠,٥٨١). كما بلغت قيمة ألفا كرونباخ لجميع مفردات المقياس والتي بلغ عددها (١٧) مفردة ارتبطت بصورة موجبة ومرتفعة ودال بالدرجة الكلية، كما بلغت قيمة الثبات (٠,٧٧٥)، كما كانت جميع قيم الثبات في حالة حذف المفردة أقل من (٠,٧٧٥)، وبالتالي لم تُحذف أي مفردة، وبذلك تكون النهاية العظمى للمقياس (٨٥) درجة، والنهاية الصغرى (١٧) درجة، ويعدّ التلميذ ذا مرونة معرفية مرتفعة كلما اقتربت درجته من الدرجة (٨٥)، وذا مرونة معرفية منخفضة كلما اقتربت درجته من (١٧).

وهدفت دراسة محمد وعلي (٢٠٢٤م) إلى التعرف على الخصائص السيكومترية لمقياس المرونة المعرفية لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، وتمثلت الصورة الأولية للمقياس في (٣٢) مفردة لقياس أبعاد المرونة المعرفية، وتم التحقق من صدق المقياس على عينة قوامها (٣٠) تلميذًا وتلميذة من ذوي صعوبات التعلم، تراوحت أعمارهم ما بين (١١- ١٢) عامًا، بمتوسط حسابي قدره (١١,٨٠) عامًا، وانحراف معيارى قدره (٠,٢٨)، وقد أظهرت النتائج أنه على درجة جيدة من الصدق والثبات والقابلية للتطبيق بعدة طرق هي صدق المحكمين، بعد إعداد المقياس في صورته الأولية عُرض على عشرة محكمين من أعضاء هيئة التدريس، والاتساق الداخلي، والتحليل العاملي التوكيدي، والصدق التلازمي، وحُسب الثبات للمقياس باستخدام طريقتين، هي معامل ألفا، وطريقة التجزئة

النصفية، لتصبح الصورة النهائية لمقياس المرونة المعرفية مكونة من (٢٩) مفردة موزعة على ثلاثة أبعاد، وتوصلت الدراسة إلى أن المقياس يتمتع بالاتساق الداخلي ونتائج مقبولة للصدق والثبات.

وهدفت دراسة دسوقي وآخرين (٢٠٢٤م) إلى التعرف على الصدق البنائي لمقياس المرونة المعرفية لدى عينة مكونة من (١٥٠) طالب من المرحلة الثانوية، واستخدمت الدراسة مقياس المرونة المعرفية، واعتمدت الدراسة على المنهج الارتباطي، واستخدمت أسلوب التحليل العاملي الاستكشافي وأسلوب التحليل العاملي التوكيدي، وأظهرت النتائج وجود تشبعات دالة إحصائياً لمفردات المقياس على الأبعاد الثلاثة: المرونة التكيفية، والمرونة الإدراكية، والمرونة التلقائية،كما أسفرت نتائج التحليل العاملي التوكيدي عن دلالة قيمة "ت" لمفردات مقياس المرونة المعرفية، وجميعها قيم مقبولة إحصائيًا، مما يدل على صحة نموذج البنية العاملية لمقياس المرونة المعرفية.

التعليق على الدراسات السابقة:

أولاً: أوجه الشبه والاختلاف بين الدراسات السابقة والدراسة الحالية:

أوجه الشبه: ركزت الدراسات السابقة والدراسة الحالية على فحص المرونة المعرفية لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم، واستخدام أدوات قياس متشابهة للمرونة المعرفية، ووجود تشابه في المنهجية البحثية المستخدمة في بعض الدراسات.

أما أوجه الاختلاف: فحجم العينة وخصائصها واختلاف الفئة العمرية أو المرحلة الدراسية، كذلك المنهجيات البحثية، حيث استخدمت بعض

الدراسات مناهج مختلفة (شبه تجريبية)، وتفرد الدراسة الحالية بمقياس شامل رباعي الأبعاد.

ثانيًا: الفجوة البحثية: أشارت الدراسة إلى نقص الأدوات المخصصة لقياس المرونة المعرفية في البيئة السعودية، مع ملاءمتها لذوي صعوبات التعلم، تفردت الدراسة الحالية بإعداد مقياس متكامل يناسب بيئة الدراسة واحتياجات الفئة المستهدفة، وتوفر الدراسة إمكانية تطبيق النتائج على نطاق واسع في المملكة العربية السعودية.

ثالثًا: الاستفادة من الدراسات السابقة: أسهمت الدراسات السابقة في إعداد الإطار النظري، وتحديد أبعاد المقياس، واختيار الأدوات المناسبة، كذلك وفرت مرجعية لبناء الأسئلة وتحديد منهجية الدراسة وتحليل النتائج.

منهجية الدراسة وإجراءاتها:

أولًا: منهج الدراسة: استُخدم المنهج الوصفي (المسحي) لمناسبته لأهداف الدراسة.

إجراءات الدراسة:

عينة الدراسة للتحقق من الخصائص السيكومترية لمقياس المرونة المعرفية: تكونت تلك العينة من (١٥٣) طالب وطالبة من الطلبة ذوي صعوبات التعلم بمدارس المرحلة الابتدائية بإدارة تعليم منطقة الرياض، والذين اختيروا بطريقة عشوائية (طبقية)، وتراوحت أعمارهم الزمنية ما بين (٩-١١) سنة، وبمتوسط عمري (١٠,٠١) سنوات، وانحراف معياري (٠,٧٧٨)، وبواقع (٨٥ ذكوراً، ٦٨ إناثاً)، وفيما يلي جدول (١) لتوزيع العينة:

جدول (١) الانحرافات الحسابية والانحرافات المعيارية للطلبة عينة الدراسة من حيث العمر الزمني

المتغير التصنيفي	المجموعات	ن	متوسط أعمارهم الزمنية	الانحراف المعياري للعمر الزمني	النسبة المئوية
الجنس	ذكور	٨٥	١٠,٠٥	٠,٧٨٥	٥٥,٥٦٪
	إناث	٦٨	٩,٩٧	٠,٧٧٢	٤٤,٤٤٪
عينة الدراسة ككل		١٥٣	١٠,٠١	٠,٧٧٨	١٠٠٪

أداة الدراسة الحالية: قام الباحث الحالي بإعداد مقياس لتقييم المرونة المعرفية لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم، كما قام بالتحقق من خصائصها السيكومترية على النحو الآتي:

مقياس المرونة المعرفية لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم إعداد الباحث: ملحق (٢):

المرونة المعرفية هي قدرة الطالب على التكيف مع المواقف الجديدة والمتغيرة، وتنويع استراتيجيات حل المشكلات، والانتقال بسلاسة بين المهمات والأفكار المختلفة، والتعامل الإيجابي مع الفشل والإحباط، ويهدف هذا المقياس إلى تقييم مدى توافر هذه القدرات لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية، ممن هم في عمر (٩-١١) سنة.

أ. هدف المقياس: يهدف المقياس إلى تحديد مستوى المرونة المعرفية لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم من خلال تقييم أدائهم في مواقف تعليمية متنوعة، وذلك بهدف تقديم الدعم المناسب لهم لتحسين هذه المهارات.

ب. القائم بتطبيق المقياس: يجب أن يكون المقياس مطبقًا من قبل معلم مختص في صعوبات التعلم، أو مختص نفسي تربوي يمتلك خبرة في التعامل مع هذه الفئة من الطلبة.

ج. خطوات إعداد المقياس: مرت عملية إعداد المقياس بعدة خطوات يمكن تلخيصها فيما يلي:

١- تحديد الهدف من المقياس: تحدد الهدف من المقياس في تحديد مستوى المرونة المعرفية لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم من خلال تقييم أدائهم في مواقف تعليمية متنوعة، وذلك بهدف تقديم الدعم المناسب لهم لتحسين هذه المهارات، وذلك وفق أربعة أبعاد مقترحة وهي: القدرة على التكيف مع التغييرات، تعدد الحلول، الانتقال بين الأفكار، والتعامل مع الفشل والإحباط، ومن ثم قام الباحث بالاطلاع على الأطر النظرية والدراسات السابقة العربية والأجنبية التي تناولت متغير المرونة المعرفية كما هو موضح بالإطار النظري والدراسات السابقة بالدراسة، كذلك الاطلاع على المقاييس المختلفة التي استخدمت لقياسه؛ ومنها استخبار المرونة المعرفية The cognitive flexibility inventory (CFI) Dennis & Vander Wal (2010)، ومقياس المرونة المعرفية Cognitive Flexibilit Scale (CFS) الذي أعدّه كل من (Martin & Rubin 1998)، ومقياس التفكير المرن Flexible Thinking لدى المتعلمين (Barak & Levenberg 2016)، ومقياس المرونة المعرفية لذوي صعوبات التعلم (إعداد: شاكر وآخرين، ٢٠٢٣م)، ونتيجة لاختلاف المقاييس التي تناولها الباحث فيما بينها من حيث عدد الأبعاد

الفرعية للمرونة المعرفية، هذا بالإضافة إلى طبيعة الإعاقة والفئة العمرية التي تتناولها الدراسة الحالية، واختلاف الثقافة والبيئة في تلك الدراسات عن البيئة السعودية، كذلك طبيعة إعداد المقاييس، لذا قام الباحث ببناء مقياس المرونة المعرفية للطلبة ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الابتدائية بطريقة أدائية.

٢- صياغة المقياس في صورته الأولية:

من خلال الرجوع إلى الأطر النظرية والدراسات السابقة والمقاييس؛ حُدّد التعريف الإجرائي للمرونة المعرفية للطلبة ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الابتدائية وكذلك الأبعاد الأربعة الفرعية، وصياغة أنشطة المقياس بأسلوب بسيط، وخالٍ من الغموض، يناسب طبيعة العينة، وتضمن (٤٧) نشاطًا، حيث يُقيّم أداء الطالب على كل نشاط من خلال مقياس من (١ إلى ٥) حيث: غير قادر إطلاقًا وتأخذ الدرجة (١)، نادرًا ما يكون قادرًا وتأخذ الدرجة (٢)، أحيانًا يكون قادرًا وتأخذ الدرجة (٣)، غالبًا ما يكون قادرًا وتأخذ الدرجة (٤)، دائمًا قادر وتأخذ الدرجة (٥).

٣- وصف المقياس في صورته الأولية بعد التحكيم:

يعرفها الباحث إجرائيًا بأنها: هي القدرة على التكيف مع المواقف الجديدة والمتغيرة، وتنويع الاستراتيجيات لحل المشكلات، والانتقال بسلاسة بين المهام والأفكار المختلفة، والتعامل الإيجابي مع الفشل والإحباط، وهذا المفهوم يحدد كيفية استجابة الطلبة ذوي صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية (٩-١١ سنة) للتغيرات والتحديات في بيئتهم التعليمية، وتقاس إجرائيًا بالدرجة التي يحصل عليها الطلبة ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الابتدائية على مقياس المرونة

الانفعالية المستخدم في الدراسة الحالية من إعداد الباحث، والذي يتكون من (٤٧) مفردة مُوزعة على العوامل الأربعة الآتية:

- **العامل الأول (القدرة على التكيف مع التغييرات)**: وهو قدرة الطالب على تعديل استجاباته وتصرفاته عندما تتغير الظروف أو التعليمات في البيئة التعليمية، ويقاس هذا البعد بمدى قدرة الطالب على التعامل مع تغييرات في جدول الحصص أو التعليمات المدرسية بدون اضطراب ملحوظ، مثل تكيف الطالب مع تغيير مفاجئ في طريقة حل الواجب المنزلي المقررة من قبل المعلم. ويضم هذا العامل (١٢) مفردة تأخذ أرقام (١، ٢، ٣، ٤، ٥، ٦، ٧، ٨، ٩، ١٠، ١١، ١٢).
- **العامل الثاني (تعدد الحلول)**: وهو قدرة الطالب على التفكير وتنفيذ حلول متنوعة لمشكلة واحدة، ويقاس هذا البعد بمدى تنوع الاستراتيجيات التي يستخدمها الطالب لحل المسائل الدراسية، مثل تقديم الطالب لأكثر من طريقة لحل مسألة رياضية، أو إيجاد أكثر من طريقة لتنفيذ نشاط فني. ويضم هذا العامل (١٢) مفردة تأخذ أرقام (١٣، ١٤، ١٥، ١٦، ١٧، ١٨، ١٩، ٢٠، ٢١، ٢٢، ٢٣، ٢٤).
- **العامل الثالث (الانتقال بين الأفكار)**: وهو قدرة الطالب على التنقل بسهولة بين مهمات وأفكار مختلفة دون فقدان التركيز أو الأداء، ويقاس هذا البعد بمدى قدرة الطالب على الانتقال من نشاط دراسي إلى آخر بسلاسة، مثل انتقال الطالب من درس اللغة العربية إلى درس الرياضيات دون صعوبة في

التكيف مع متطلبات الدرس الجديد. ويضم هذا العامل (١٢) مفردة تأخذ أرقام (٢٥، ٢٦، ٢٧، ٢٨، ٢٩، ٣٠، ٣١، ٣٢، ٣٣، ٣٤، ٣٥، ٣٦).

- **العامل الرابع (التعامل مع الفشل والإحباط)**: وهو قدرة الطالب على الاستمرار في المحاولة والتعلم من الأخطاء بعد الفشل أو الإحباط، ويقاس هذا البعد بمدى قدرة الطالب على المحاولة مرة أخرى بعد الفشل دون الشعور بالإحباط الشديد، مثل محاولة الطالب مرة أخرى لحل مسألة رياضية بعد الفشل في المحاولة الأولى دون الشعور بالإحباط أو الاستسلام. ويضم هذا العامل (١١) مفردة تأخذ أرقام (٣٧، ٣٨، ٣٩، ٤٠، ٤١، ٤٢، ٤٣، ٤٤، ٤٥، ٤٦، ٤٧).

٤- تحديد نوع الاستجابة وطريقة تقدير الدرجات:

يُطبَّق المقياس بوساطة معلم مختص في صعوبات التعلم أو مختص نفسي تربوي يمتلك خبرة في التعامل مع هذه الفئة من الطلبة، حيث يقوم القائم بتطبيق المقياس بقراءة أنشطة المقياس بدقة وبطريقة مبسطة للطلبة ذوي صعوبات التعلم، ثم يطلب من المعلم اختيار الإجابة المناسبة بحيث يُقيَّم كل نشاط بدرجة من (١-٥) درجات، فعند اختيار بديل يدل على أنه غير قادر إطلاقاً على أداء النشاط يأخذ درجة واحدة (١)، وإذا كان الطالب نادراً ما يكون قادراً على أداء النشاط يأخذ (درجتين)، وإذا كان الطالب أحياناً يكون قادراً على أداء النشاط (٣) درجات، وإذا كان الطالب غالباً ما يكون قادراً على أداء النشاط (٤) درجات، وإذا كان الطالب دائمًا ما يكون قادراً على أداء النشاط (٥) درجات، وتُجمَع الدرجات لكل بُعد على حدة، ثم تُجمَع الدرجات الكلية

لجميع العوامل للحصول على الدرجة الكلية للمقياس بحيث تتراوح درجاته على المقياس ما بين (٤٠ – ٢٠٠) درجة.

٥– التحقق من الخصائص السيكومترية لمقياس المرونة المعرفية لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم: قام الباحث بالتحقق من صدق المقياس وثباته على النحو التالي:

أولًا: صدق المقياس: قام الباحث بحساب صدق المقياس من خلال عدة طرائق هي: الصدق الظاهري (صدق المحكمين)، صدق المقارنة الطرفية، والصدق العاملي (الاستكشافي، التوكيدي)، وفيما يلي النتائج التي حصل عليها الباحث:

١. الصدق الظاهري (صدق المحكمين): عُرض المقياس على مجموعة من الأساتذة المحكمين وعددهم (١٠) في تخصص التربية الخاصة وصعوبات التعلم؛ لتحديد مدى صحة أنشطة المقياس وسلامتها، وخلوها من الغموض، وارتباطها بالمقياس، وملاءمتها لعينة الدراسة، وقد أسفرت عن تعديل بعض الأنشطة، وحذف (٧) أنشطة، وهي: (٢، ١٧، ١٩، ٢٣، ٣١، ٤٣، ٤٤)، وقد اعتمد الباحث نسبة (٩٠٪) للاتفاق بين المحكمين، ليصبح المقياس مكونًا من (٤٠) نشاطًا على أربعة أبعاد فرعية، والجدول (٢) يوضح أمثلة لبعض التعديلات التي أجريت على مفردات المقياس:

جدول (٢) بعض مفردات مقياس المرونة المعرفية التي عُدّلت من السادة المحكمين

المفردة قبل التعديل	المفردة بعد التعديل
نشاط: اطلب من الطالب الانتقال من كتابة قصة إلى نشاط	نشاط: اطلب من الطالب الانتقال من نشاط كتابة إلى نشاط
نشاط: قدم للطالب مسألة واطلب منه المحاولة مرة أخرى بعد الفشل.	نشاط: قدم للطالب مسألة رياضية صعبة واطلب منه المحاولة مرة أخرى بعد الفشل في حلها.
نشاط: اطلب من التلميذ تغيير مكان جلوسه في الصف وتابع كيف يتعامل مع الموقف.	نشاط: اطلب من التلميذ تغيير مكان جلوسه في الصف فجأة، وتابع كيفية تفاعله مع هذا التغيير.
نشاط: غير مواعيد الحصص فجأة وراقب كيف يتصرف التلميذ.	نشاط: قدم مواعيد جديدة للحصص واطلب من التلميذ التكيف مع التغيير.

كما اعتمد الباحث على معادلة لوشي (Lawsh 1975) لحساب صدق المحكمين:

ص.م= (ن و–ن/٢) / ن/٢

حيث ن و= عدد المحكمين الذين وافقوا، (ن)= عدد المحكمين ككل.

ويوضح الجدول (٣) النسب المئوية لدرجة اتفاق المحكمين وقيمة لوشي على مفردات مقياس المرونة المعرفية:

جدول (٣) النسب المئوية لدرجة اتفاق المحكمين وقيمة لوشي على مفردات مقياس المرونة المعرفية

رقم المفردة	نسبة الاتفاق		ص.م	رقم المفردة	نسبة الاتفاق		ص.م
	تكرار	%			تكرار	%	
١	١٠	٪١٠٠	١	٢٥	٩	٪٩٠	٠,٨
٢	٨	٪٨٠	٠,٦	٢٦	٩	٪٩٠	٠,٨
٣	٩	٪٩٠	٠,٨	٢٧	١٠	٪١٠٠	١
٤	١٠	٪١٠٠	١	٢٨	١٠	٪١٠٠	١
٥	١٠	٪١٠٠	١	٢٩	٩	٪٩٠	٠,٨
٦	١٠	٪١٠٠	١	٣٠	٩	٪٩٠	٠,٨
٧	١٠	٪١٠٠	١	٣١	٨	٪٨٠	٠,٦
٨	٩	٪٩٠	٠,٨	٣٢	١٠	٪١٠٠	١
٩	١٠	٪١٠٠	١	٣٣	١٠	٪١٠٠	١
١٠	١٠	٪١٠٠	١	٣٤	١٠	٪١٠٠	١
١١	١٠	٪١٠٠	١	٣٥	٩	٪٩٠	٠,٨
١٢	١٠	٪١٠٠	١	٣٦	١٠	٪١٠٠	١
١٣	١٠	٪١٠٠	١	٣٧	١٠	٪١٠٠	١
١٤	١٠	٪١٠٠	١	٣٨	١٠	٪١٠٠	١
١٥	٩	٪٩٠	٠,٨	٣٩	٩	٪٩٠	٠,٨
١٦	٩	٪٩٠	٠,٨	٤٠	١٠	٪١٠٠	١
١٧	٨	٪٨٠	٠,٦	٤١	١٠	٪١٠٠	١
١٨	٩	٪٩٠	٠,٨	٤٢	١٠	٪١٠٠	١
١٩	٨	٪٨٠	٠,٦	٤٣	٨	٪٨٠	٠,٦
٢٠	١٠	٪١٠٠	١	٤٤	٨	٪٨٠	٠,٦
٢١	١٠	٪١٠٠	١	٤٥	١٠	٪١٠٠	١
٢٢	١٠	٪١٠٠	١	٤٦	١٠	٪١٠٠	١
٢٣	٨	٪٨٠	٠,٦	٤٧	١٠	٪١٠٠	١
٢٤	١٠	٪١٠٠	١				

وفي ضوء النتائج الواردة في جدول (٣)، أبقِيَ على جميع مفردات المقياس التي حصلت على نسبة اتفاق تمتد ما بين (٩٠٪ فأكثر)، وهي نسب مناسبة للإبقاء على مفردات المقياس وفقًا لمعيار الحكم الذي وضعه الباحث (الإبقاء

على المفردات التي تصل نسبة الاتفاق عليها ٩٠٪)؛ وعليه حُذفت المفردات أرقام (٢، ١٧، ١٩، ٢٣، ٣١، ٤٣، ٤٤)، لأنها حصلت على نسبة اتفاق (٨٠٪)، كما تراوحت قيم معادلة لوشي ما بين (٠,٨ – ١) لباقي المفردات، وهي قيم مقبولة، وفي ضوء هذه الخطوة والآراء والمقترحات أصبح المقياس مُكونًا من (٤٠) مفردة بعد حذف (٧) مفردات.

٢– الصدق العاملي Factorial Validity:

قام الباحث قبل إجراء الصدق العاملي الاستكشافي والتوكيدي بالتحقق من مدى ارتباط المفردات بالدرجة الكلية لمقياس المرونة المعرفية على عينة الدراسة السيكومترية المكونة من (١٥٣) طالب وطالبة من الطلبة ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الابتدائية، وذلك من خلال استخدام معامل ارتباط بيرسون، وفيما يلي النتائج التي تم الحصول عليها:

جدول (٤) معاملات ارتباط المفردات بالدرجة الكلية لمقياس المرونة المعرفية لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم (ن=١٥٣)

رقم المفردة	معامل الارتباط بالمقياس	رقم المفردة	معامل الارتباط بالمقياس	رقم المفردة	معامل الارتباط بالمقياس
١	٠,٦٣٨**	١٥	٠,٥٤١**	٢٩	٠,٦٤٢**
٢	٠,٥٨١**	١٦	٠,٦١٤**	٣٠	٠,٤٤٧**
٣	٠,٦٩٦**	١٧	٠,٤٤٩**	٣١	٠,٥٧٣**
٤	٠,٦٧٤**	١٨	٠,٦١٨**	٣٢	٠,٤٦١**
٥	٠,٥١٥**	١٩	٠,٦٤١**	٣٣	٠,٥٤٣**
٦	٠,٤٦٧**	٢٠	٠,٤٠٧**	٣٤	٠,٥١٨**
٧	٠,٧٢٠**	٢١	-٠,٠٩	٣٥	٠,٥٥١**
٨	٠,٥١٦**	٢٢	٠,٥٠٩**	٣٦	٠,٥٧٣**
٩	٠,٥٨٨**	٢٣	٠,٦١٧**	٣٧	٠,٥٣٤**
١٠	٠,٥٤٢**	٢٤	٠,٦٠٦**	٣٨	٠,٥٢٨**
١١	٠,٦٢٥**	٢٥	٠,٥٨٩**	٣٩	٠,٥٤١**
١٢	٠,٦٧٩**	٢٦	٠,٣٥٢**	٤٠	٠,٠٧٢
١٣	٠,٥٧٧**	٢٧	٠,٤٧٦**		
١٤	٠,٥٣١**	٢٨	٠,٥٦٧**		

ويتضح من النتائج الواردة بالجدول (٤)، أن قيم معاملات الارتباط بين المفردات والدرجة الكلية لمقياس المرونة المعرفية قد تراوحت ما بين (٠,٣٥٢**- ٠,٧٢٠**)، وهي قيم موجبة ودالة إحصائيًا وأكبر من الحد المقبول (٠,٣٠)، باستثناء المفردتين رقمي (٢١، ٤٠)، فقد حُذفتا لعدم ارتباطهما بالدرجة الكلية لمقياس المرونة المعرفية؛ وبهذا يصبح طول المقياس مُكونًا من (٣٨) مفردة، سيُجرى التحليل العاملي عليها.

أولًا: التحليل العاملي الاستكشافي Exploratory Factor Analysis:

أجرِيَ التحليل العاملي بطريقة المكونات الأساسية Principal Component التي وضعها هوتيلينج Hotelling باستخدام حزمة البرامج الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS v.26)، والاعتماد على محك كايزر Kaiser Normalization الذي وضعه جوتمان Guttman، وفي ضوء هذا المحك يقبل العامل الذي يساوي أو يزيد جذره الكامن عن الواحد الصحيح، كذلك تُقبَل العوامل التي تشبع عليها ثلاثة بنود على الأقل بحيث لا يقل تشبع البند بالعامل عن (٠,٣)، وقد اختيرت طريقة المكونات الأساسية بوصفها من أكثر طرق التحليل العاملي دقة ومميزات، ومن أهمها إمكانية استخلاص أقصى تباين لكل عامل، وبذلك تتلخص المصفوفة الارتباطية للمتغيرات في أقل عدد من العوامل.

أجريَ التحليل العاملي على عينة قوامها (١٥٣) طالب وطالبة من الطلبة ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الابتدائية، وتم التحقق من مدى قابلية البيانات التحليل العاملي؛ حيث جاءت القيمة المطلقة لمحدد مصفوفة الارتباط أكبر من (٠,٠٠٠٠١)، وتم حساب اختبار كايزر-ماير أولكن لكفاية العينة قيمته (٠,٨٧٤) وهي قيمة أكبر من (٠,٦٠)؛ لذا يُعد حجم العينة مناسباً، وبلغت قيمة اختبار Bartlett's Test of Sphericity (٣١٨١,٢٥٢) بدرجة حرية (٧٠٣) وهي قيمة دالة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠٠١)، وبهذا فإن البيانات تستوفي الشروط اللازمة لاستخدام محك كايزر لتحديد عدد العوامل، وأُبقِيَ

على العوامل التي جذرها الكامن $\geq$ ١ مع استبعاد البنود ذات التشبعات الأقل من (٠,٣٠)، وحذف العوامل التي تشبع عليها أقل من ثلاثة بنود. وأسفرت نتائج التحليل العاملي لمفردات المقياس عن وجود (٤) أربعة عوامل جذرها الكامن أكبر من الواحد الصحيح فسرت (٤٩,١٦٩٪) من التباين الكلي، ويوضح جدول (٦) الجذر الكامن ونسبة التباين لكل عامل والنسبة التراكمية للتباين، ويوضح جدول (٧) مصفوفة العوامل الدالة إحصائيًا وتشبعاتها بعد تدوير المحاور تدويرًا متعامدًا الفاريماكس Varimax.

جدول (٥) العوامل المستخرجة، وجذورها الكامنة، ونسبة التباين لكل عامل، والنسبة التراكمية للتباين لمقياس المرونة المعرفية

العوامل	الجذر الكامن	نسبة التباين	نسبة التباين التراكمية
العامل الأول	٥,٦٣٩	١٤,٨٣٨٪	١٤,٨٣٨٪
العامل الثاني	٤,٤٣٤	١١,٦٦٨٪	٢٦,٥٠٦٪
العامل الثالث	٤,٣٣٩	١١,٤١٧٪	٣٧,٩٢٤٪
العامل الرابع	٤,٢٧٣	١١,٢٤٥٪	٤٩,١٦٩٪
اختبار كايزر-ماير-أوليكن = ٠,٨٧٤			
اختبار بارتليت = ٣١٨١,٢٥٢ دال عند مستوى ثقة ٠,٠٠١			

جدول (٦) مصفوفة العوامل الدالة إحصائيًا وتشبعاتها بعد تدوير المحاور (مقياس المرونة المعرفية)

العوامل / المفردات	العامل الأول	العامل الثاني	العامل الثالث	العامل الرابع
٩	٠,٧٢١			
٧	٠,٧٠٧	٠,٣١٨		
١	٠,٦٩٠			
٣	٠,٦٨٧	٠,٣٣٤		
١٠	٠,٦٥٤			
٦	٠,٥٧٧	٠,٤١١		
٢	٠,٥٦٠			
٤	٠,٥٤٤			٠,٣٦٦
٥	٠,٥٠٥			
١٧		٠,٦٨٩		
١٩		٠,٦٧٩		٠,٣٢٨
١٦		٠,٦٤٠		
١١	٠,٤٩٦	٠,٦٠٥		
١٣	٠,٣٥٨	٠,٥٧٩		
١٥		٠,٥٣٣		
١٨		٠,٤٧٦	٠,٣١٢	
١٤		٠,٤٦٧	٠,٤٣٤	
١٢	٠,٤٣٢	٠,٤٥٢		
٣٦	٠,٣٦٦	٠,٤١٩		
٣١			٠,٧١٧	
٣٨			٠,٦٥١	
٢٥	٠,٣٩٩		٠,٥٩١	
٣٧		٠,٣٧٢	٠,٥٨٩	

العوامل / المفردات	العامل الأول	العامل الثاني	العامل الثالث	العامل الرابع
٣٢			٠,٥٤١	٠,٤٥١
٣٣	٠,٣٠٠		٠,٥١٩	
٨	٠,٤٤٥		٠,٥١٠	
٣٩		٠,٣٠٥	٠,٤٥٧	
٣٥	٠,٣٥٨		٠,٤٥٣	
٣٤			٠,٤٣٢	٠,٣٥٩
٢٢				٠,٧٧٢
٢٧				٠,٧٧٠
٢٤				٠,٧٧٠
٢٣				٠,٧١٤
٢٨			٠,٤٢٠	٠,٤٣١
٢٦				٠,٤٠٢
٣٠	٠,٣١٨			٠,٤٠١
٢٩		٠,٣٠٤	٠,٣٤٥	٠,٣٩٩
٢٠	٠,٣١٧			٠,٣٣٢

باستقراء النتائج الواردة في جدول (٦) يتضح أنه لا يوجد تشبعات أقل من (٠,٣٠)؛ ومن ثم يظل طول المقياس مُكونًا من (٣٨) مفردة، وفيما يلي تفسير هذه العوامل سيكولوجيًا بعد تدوير المحاور تدويرًا متعامدًا:

جدول (٧) درجات تشبع مفردات العامل الأول مرتبة ترتيبًا تنازليًا

رقم المفردة	المفردات	درجة التشبع
٩	نشاط: غيّر مكان النشاط الرياضي واطلب من الطالب المشاركة بفعالية.	٠,٧٢١
٧	قدم أدوات تعليمية جديدة واطلب من الطالب استخدامها.	٠,٧٠٧
١	قم بتغيير ترتيب الأنشطة في جدول اليوم فجأة، واطلب من الطالب الانتقال إلى النشاط الجديد دون أي إعداد مسبق.	٠,٦٩٠
٣	اطلب من الطالب تغيير مكان جلوسه في الصف فجأة، وتابع كيفية تفاعله مع هذا التغيير.	٠,٦٨٧
١٠	نشاط: قدم قوانين مدرسية جديدة واطلب من الطالب التكيف معها.	٠,٦٥٤
٦	قدم مواعيد جديدة للحصص واطلب من الطالب التكيف مع التغيير.	٠,٥٧٧
٢	اشرح واجبًا منزليًا بطريقتين مختلفتين في وسط الشرح، واطلب من الطالب متابعة الشرح الجديد وتنفيذه.	٠,٥٦٠
٤	قم بتغيير جدول الحصص واطلب من الطالب متابعة الدروس الجديدة دون إعداد مسبق.	٠,٥٤٤
٥	قم بتغيير طريقة شرح الدرس واطلب من الطالب متابعة الشرح الجديد.	٠,٥٠٥

يتضح من جدول (٧) أن تشبعات هذا العامل تراوحت بين (٠,٥٠٥ – ٠,٧٢١)، وبلغ جذرها الكامن (٥,٦٣٩)، ويفسر هذا العامل (١٤,٨٣٨٪) من حجم التباين الكلي، وتعكس مفردات هذا العامل وهو قدرة الطالب على تعديل استجاباته وتصرفاته عندما تتغير الظروف أو التعليمات في البيئة التعليمية، ويقاس هذا البعد بمدى قدرة الطالب على التعامل مع تغييرات في جدول الحصص أو التعليمات المدرسية بدون اضطراب ملحوظ، مثل تكيف الطالب مع تغيير مفاجئ في طريقة حل الواجب المنزلي المقررة من قبل المعلم، ومن خلال ما تتضمنه هذه المفردات يمكن أن نطلق على هذا العامل من الناحية النظرية والنفسية: " القدرة على التكيف مع التغييرات".

جدول (٨) درجات تشبع مفردات العامل الثاني مرتبة ترتيبًا تنازليًا

رقم المفردة	المفردات	درجة التشبع
١٧	نشاط: قدم للطالب جدولا دراسيا، واطلب منه التفكير في طرق مختلفة لتنظيم وقته.	٠,٦٨٩
١٩	نشاط: تعطلت الألوان أثناء الرسم، واطلب من الطالب التفكير في طرق بديلة لإتمام الرسم.	٠,٦٧٩
١٦	نشاط: قدم مشكلة مدرسية، واطلب من الطالب تقديم حلول مختلفة لها.	٠,٦٤٠
١١	نشاط: قدم للطالب مسألة رياضية، واطلب منه تقديم أكثر من طريقة لحلها.	٠,٦٠٥
١٣	نشاط: قدم للطالب واجبا مدرسيا، واطلب منه اقتراح طرق مختلفة لإنهائه.	٠,٥٧٩
١٥	نشاط: فشل في تجربة علمية، واطلب من الطالب اقتراح طرق أخرى لإجرائها.	٠,٥٣٣
١٨	نشاط: تعذر استخدام وسيلة تعليمية معينة، واطلب من الطالب اقتراح وسائل بديلة.	٠,٤٧٦
١٤	نشاط: تعطل جهاز الحاسب، واطلب من الطالب إيجاد طرق بديلة لإكمال العمل.	٠,٤٦٧
١٢	نشاط: قدم للطالب نشاطا فنيا مع مشكلة معينة، واطلب منه تقديم حلول متنوعة.	٠,٤٥٢
٣٦	نشاط: قدم للطالب صعوبة في التعلم، واطلب منه ابتكار طرق جديدة للتغلب عليها.	٠,٤١٩

يتضح من جدول (٨) أن تشبعات هذا العامل تراوحت بين (٠,٤١٩ – ٠,٦٨٩)، وبلغ جذرها الكامن (٤,٤٣٤)، ويفسر هذا العامل (١١,٦٦٨٪) من حجم التباين الكلي، وتعكس مفردات هذا العامل قدرة الطالب على التفكير وتنفيذ حلول متنوعة لمشكلة واحدة، ويقاس هذا البعد بمدى تنوع الاستراتيجيات التي يستخدمها الطالب لحل المسائل الدراسية، مثل تقديم الطالب لأكثر من طريقة لحل مسألة رياضية أو إيجاد أكثر من طريقة لتنفيذ نشاط فني، ومن خلال ما تتضمنه هذه المفردات يمكن أن نطلق على هذا العامل من الناحية النظرية والنفسية " تعدد الحلول ".

جدول (٩) درجات تشبع مفردات العامل الثالث مرتبة ترتيبًا تنازليًا

رقم المفردة	المفردات	درجة التشبع
٣١	نشاط: قدم للطالب نشاطًا فنيًا صعبًا واطلب منه إعادة المحاولة بعد الفشل.	٠,٧١٧
٣٨	نشاط: قدم للطالب اختبارًا صعبًا واطلب منه إعادة المحاولة بعد الفشل.	٠,٦٥١
٢٥	نشاط: اطلب من الطالب إعادة كتابة تقرير بعد الفشل في المرة الأولى.	٠,٥٩١
٣٧	نشاط: قدم للطالب نشاطًا يدويًا صعبًا واطلب منه المحاولة مرة أخرى بعد الفشل.	٠,٥٨٩
٣٢	نشاط: قدم للطالب تجربة علمية صعبة، واطلب منه إعادة المحاولة بعد الفشل.	٠,٥٤١
٣٣	نشاط: قدم للطالب تمرينًا رياضيًا صعبًا واطلب منه إعادة المحاولة بعد الفشل.	٠,٥١٩
٨	نشاط: قدم للطالب مسألة رياضية صعبة واطلب منه المحاولة مرة أخرى بعد الفشل في حلها.	٠,٥١٠
٣٩	نشاط: قدم للطالب مسألة حسابية صعبة واطلب منه إعادة المحاولة بعد الفشل.	٠,٤٥٧
٣٥	نشاط: قدم للطالب نشاطًا لغويًا صعبًا واطلب منه إعادة المحاولة بعد الفشل.	٠,٤٥٣
٣٤	نشاط: قدم للطالب اختبارًا دراسيًا صعبًا واطلب منه إعادة المحاولة بعد الفشل.	٠,٤٣٢

يتضح من جدول (٩) أن تشبعات هذا العامل تراوحت بين (٠,٤٣٢ – ٠,٧١٧)، وبلغ جذرها الكامن (٤,٣٣٩)، ويفسر هذا العامل (١١,٤١٧٪) من حجم التباين الكلي، وتعكس مفردات هذا العامل قدرة الطالب على الاستمرار في المحاولة والتعلم من الأخطاء بعد الفشل أو الإحباط، ويقاس هذا البعد بمدى قدرة الطالب على المحاولة مرة أخرى بعد الفشل دون الشعور بالإحباط الشديد، مثل محاولة الطالب مرة أخرى لحل مسألة رياضية بعد الفشل في المحاولة الأولى دون الشعور بالإحباط أو الاستسلام، ومن خلال ما تتضمنه هذه المفردات يمكن أن نطلق على هذا العامل من الناحية النظرية والنفسية: "التعامل مع الفشل والإحباط".

جدول (١٠) درجات تشبع مفردات العامل الرابع مرتبة ترتيبًا تنازليًا

رقم المفردة	المفردات	درجة التشبع
٢٢	نشاط: قم بطلب من الطالب الانتقال بين درس اللغة العربية ودرس الرياضيات بشكل متكرر خلال وقت معين.	٠,٧٧٢
٢٤	نشاط: اطلب من الطالب الانتقال من نشاط كتابة إلى نشاط رسم فجأة.	٠,٧٧٠
٢٧	نشاط: اطلب من الطالب الانتقال من حل الواجب إلى النشاط الرياضي بدون إعداد مسبق.	٠,٧٧٠
٢٣	نشاط: بعد انتهاء درس العلوم، اطلب من الطالب البدء فوراً في درس التاريخ.	٠,٧١٤
٢٨	نشاط: قدم للطالب جدولاً يوميًا يحتوي على عدة دروس واطلب منه متابعة الدروس المختلفة بترتيب غير متوقع.	٠,٤٣١
٢٦	نشاط: اطلب من الطالب الانتقال من القراءة بصوت عالٍ إلى حل مسائل حسابية.	٠,٤٠٢
٣٠	نشاط: اطلب من الطالب الانتقال من عمل يدوي إلى كتابة تقرير.	٠,٤٠١
٢٩	نشاط: بعد نشاط اللعب، اطلب من الطالب البدء في كتابة مقال.	٠,٣٩٩
٢٠	نشاط: قدم للطالب نشاطًا دراسيًا جديدًا واطلب منه التكيف معه بسرعة	٠,٣٣٢

يتضح من جدول (١٠) أن تشبعات هذا العامل تراوحت بين (٠,٣٣٢ – ٠,٧٧٢)، وبلغ جذرها الكامن (٤,٢٧٣)، ويفسر هذا العامل (١١,٢٤٥٪) من حجم التباين الكلي، وتعكس مفردات هذا العامل قدرة الطالب على التنقل بسهولة بين مهمات وأفكار مختلفة دون فقدان التركيز أو الأداء، ويقاس هذا البعد بمدى قدرة الطالب على الانتقال من نشاط دراسي إلى آخر بسلاسة، مثل انتقال الطالب من درس اللغة العربية إلى درس الرياضيات دون صعوبة في التكيف مع متطلبات الدرس الجديد، ومن خلال ما تتضمنه هذه المفردات يمكن أن نطلق على هذا العامل من الناحية النظرية والنفسية: "الانتقال بين الأفكار".

٣. الاتساق الداخلي للمقياس: تم حساب الاتساق الداخلي للمقياس على عينة قوامها (١٥٣) طالب وطالبة من الطلبة ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الابتدائية عن طريق حساب معاملات ارتباط بيرسون بين درجات طلاب العينة على كل مفردة والدرجة الكلية للعامل الذي تنتمي إليه والمقياس ككل، وفيما يلي النتائج:

جدول (١١) معاملات الارتباط بين المفردات والدرجة الكلية للعامل الذي تنتمي إليه ومقياس المرونة المعرفية ككل

العوامل الفرعية	رقم المفردة	معامل الارتباط بالعامل	معامل الارتباط بالمقياس	رقم المفردة	معامل الارتباط بالعامل	معامل الارتباط بالمقياس
العامل الأول (القدرة على التكيف مع التغييرات)	١	٠,٧٥٩**	٠,٦٣٦**	٦	٠,٦٠٥**	٠,٤٦٨**
	٢	٠,٦٩٠**	٠,٥٨١**	٧	٠,٨٢٧**	٠,٧٢٠**
	٣	٠,٨٠٢**	٠,٦٩٨**	٩	٠,٧٤٨**	٠,٥٨٩**
	٤	٠,٦٩٣**	٠,٦٧٣**	١٠	٠,٦٧٨**	٠,٥٤٧**
	٥	٠,٦١٢**	٠,٥١٣**			
العامل الثاني (تعدد الحلول)	١١	٠,٧٤٩**	٠,٦٢٨**	١٦	٠,٧٢٦**	٠,٦٢١**
	١٢	٠,٦٨٣**	٠,٦٧٦**	١٧	٠,٥٩٥**	٠,٤٥١**
	١٣	٠,٦٦٠**	٠,٥٧٧**	١٨	٠,٦٧٧**	٠,٦١٣**
	١٤	٠,٥٩٤**	٠,٥٣٥**	١٩	٠,٧٧٣**	٠,٦٤٣**
	١٥	٠,٦٥٥**	٠,٥٤٢**	٣٦	٠,٦٢٢**	٠,٥٧٠**
العامل الثالث (التعامل مع الفشل والإحباط)	٨	٠,٦٤٣**	٠,٥١٦**	٣٤	٠,٥٧٢**	٠,٥٢٢**
	٢٥	٠,٧٠٧**	٠,٥٨٧**	٣٥	٠,٦٤٢**	٠,٥٥٥**
	٣١	٠,٧٢٤**	٠,٥٧٢**	٣٧	٠,٦٣٩**	٠,٥٣٦**
	٣٢	٠,٥٩٢**	٠,٤٥٦**	٣٨	٠,٦٧٠**	٠,٥٢٦**
	٣٣	٠,٦١٧**	٠,٥٤٣**	٣٩	٠,٦٠٧**	٠,٥٤٢**

العوامل الفرعية	رقم المفردة	معامل الارتباط بالعامل	معامل الارتباط بالمقياس	رقم المفردة	معامل الارتباط بالعامل	معامل الارتباط بالمقياس
العامل الرابع (الانتقال بين الأفكار)	٢٠	٠,٥٢٦**	٠,٤١٣**	٢٧	٠,٧٤٤**	٠,٤٧٨**
	٢٢	٠,٧٣٦**	٠,٥١٠**	٢٨	٠,٥٩٥**	٠,٥٦٧**
	٢٣	٠,٧٦٨**	٠,٦١٤**	٢٩	٠,٦٣٥**	٠,٦٤٨**
	٢٤	٠,٧٨٩**	٠,٦٠٦**	٣٠	٠,٥٤٧**	٠,٤٤٩**
	٢٦	٠,٥٠٨**	٠,٣٥٠**			

(*). دال عند مستوى ٠,٠٥ (**). دال عند مستوى ٠,٠١

يتضح من جدول (١١) أن قيم معاملات الارتباط تراوحت ما بين (٠,٣٥٠** – ٠,٨٢٧**)، وهي قيم تشير إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (٠,٠١) بين المفردات وكل من الدرجة الكلية للعوامل الفرعية (القدرة على التكيف مع التغييرات، تعدد الحلول، التعامل مع الفشل والإحباط، الانتقال بين الأفكار) والمقياس ككل؛ وهذا يؤكد على الاتساق الداخلي لمفردات المقياس وتجانسها وصلاحية المقياس للاستخدام في الدراسة الحالية، وهو يعدّ ثباتا ومؤشرا للصدق.

ثم قام الباحث بحساب معاملات ارتباط بيرسون بين العوامل الفرعية (القدرة على التكيف مع التغييرات، تعدد الحلول، التعامل مع الفشل والإحباط، الانتقال بين الأفكار) والدرجة الكلية لمقياس المرونة المعرفية، ويوضح جدول (١٢) نتائج معاملات الارتباط:

جدول (١٢) معاملات الاتساق الداخلي لعوامل مقياس المرونة المعرفية (ن=١٥٣)

المقياس وعوامله الفرعية	العامل الأول (القدرة على التكيف مع التغييرات)	العامل الثاني (تعدد الحلول)	العامل الثالث (التعامل مع الفشل والإحباط)	العامل الرابع (الانتقال بين الأفكار)	مقياس المرونة المعرفية ككل
العامل الأول (القدرة على التكيف مع التغييرات)	١	٠,٧٠٢**	٠,٦٠٣**	٠,٥١٨**	٠,٨٤٧**
العامل الثاني (تعدد الحلول)	٠,٧٠٢**	١	٠,٦٠١**	٠,٥٧٨**	٠,٨٦٩**
العامل الثالث (التعامل مع الفشل والإحباط)	٠,٦٠٣**	٠,٦٠١**	١	٠,٥٨٦**	٠,٨٣٤**
العامل الرابع (الانتقال بين الأفكار)	٠,٥١٨**	٠,٥٧٨**	٠,٥٨٦**	١	٠,٧٩٢**
مقياس المرونة المعرفية ككل	٠,٨٤٧**	٠,٨٦٩**	٠,٨٣٤**	٠,٧٩٢**	١

(*). دال عند مستوى ٠,٠٥ (**). دال عند مستوى ٠,٠١

يتضح من جدول (١٢) وجود معاملات ارتباط موجبة ودالة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠١) بين العوامل الفرعية (القدرة على التكيف مع التغييرات، تعدد الحلول، التعامل مع الفشل والإحباط، الانتقال بين الأفكار)، والدرجة الكلية لمقياس المرونة المعرفية لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم، وهي معاملات ارتباط جيدة، وهذا يدل على تجانس المقياس واتساقه من حيث العوامل الفرعية، وهو يعدّ ثباتا ومؤشرا للصدق.

ثانيًا ثبات مقياس المرونة المعرفية:

قام الباحث بالتحقق من ثبات المقياس باستخدام الطرائق التالية: التجزئة النصفية (باستخدام معادلتي جوتمان، وتصحيح الطول لسبيرمان براون) ومعامل ألفا–كرونباخ، على عينة قوامها (١٥٣) طالب وطالبة من الطلبة ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الابتدائية، وفيما يلي النتائج التي تم الحصول عليها:

أ) حساب الثبات بطريقة ألفا–كرونباخ Cronbach Alpha:

حُسب ثبات المقياس باستخدام طريقة ألفا–كرونباخ على عينة قوامها (١٥٣) طالب وطالبة من الطلبة ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الابتدائية، وجاءت النتائج على النحو التالي:

جدول (١٣) قيم معاملات الثبات لمقياس المرونة المعرفية بطريقة ألفا–كرونباخ

المقياس وعوامله الفرعية	عدد المفردات	ألفا–كرونباخ	معامل ماكدونالد أوميجا
العامل الأول (القدرة على التكيف مع التغييرات)	٩	٠,٨٨٠	0.879
العامل الثاني (تعدد الحلول)	١٠	٠,٨٦٧	0.864
العامل الثالث (التعامل مع الفشل والإحباط)	١٠	٠,٨٤٠	0.837
العامل الرابع (الانتقال بين الأفكار)	٩	٠,٨٣٢	0.833
مقياس المرونة المعرفية ككل	٣٨	٠,٩٤١	0.939

ويتضح من جدول (١٣) أن قيم معاملات الثبات مرتفعة؛ مما يجعلنا نثق في ثبات مقياس المرونة المعرفية، وأنه يتمتع بدرجة عالية من الثبات والاستقرار.

ب) طريقة التجزئة النصفية Half-Split:

حُسب معامل الارتباط (معامل ثبات التجزئة النصفية) بين نصفي الاختبار لكل عامل من العوامل الفرعية والمقياس ككل، باستخدام معادلتي جوتمان، وتصحيح الطول لسبيرمان–براون على عينة قوامها (١٥٣) طالب وطالبة من الطلبة ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الابتدائية.

جدول (١٤) **قيم معاملات الثبات لمقياس المرونة المعرفية بطريقة التجزئة النصفية**

المقياس وعوامله الفرعية	عدد المفردات	معامل التجزئة " سبيرمان–براون "		معامل جوتمان
		قبل التصحيح	بعد التصحيح	
العامل الأول (القدرة على التكيف مع التغييرات)	٩	٠,٧٩٦	٠,٨٨٨	٠,٨٧٦
العامل الثاني (تعدد الحلول)	١٠	٠,٨٠٣	٠,٨٩١	٠,٨٩١
العامل الثالث (التعامل مع الفشل والإحباط)	١٠	٠,٧٦٤	٠,٨٦٦	٠,٨٦٥
العامل الرابع (الانتقال بين الأفكار)	٩	٠,٧٠١	٠,٨٢٦	٠,٨١١
مقياس المرونة المعرفية ككل	٣٨	٠,٧٢٧	٠,٨٤٢	٠,٨٣٩

ويتضح من خلال جدول (١٤) أن قيم معاملات الثبات باستخدام طريقة التجزئة النصفية تراوحت ما بين (٠,٨١١ – ٠,٨٩١)، وهي قيم مقبولة ومطمئنة مما يدل على ثبات مقياس المرونة المعرفية.

وصف مقياس المرونة المعرفية في صورته النهائية وطريقة تصحيحه:

أصبح المقياس في صورته النهائية بعد حساب الخصائص السيكومترية له مكونًا من (٣٨) نشاطًا، مُوزعة على (٤) عوامل أساسية وهي: (القدرة على التكيف مع التغييرات، تعدد الحلول، التعامل مع الفشل والإحباط، الانتقال بين الأفكار)، ويطلب من المعلم اختيار الإجابة المناسبة بحيث يتم تقييم كل نشاط بدرجة من (١–٥) درجات، فعند تقييم الطالب على أنه غير قادر إطلاقاً على

أداء النشاط يأخذ درجة واحدة (١)، وإذا كان الطالب نادرًا ما يكون قادرًا على أداء النشاط (درجتين) ، وإذا كان الطالب أحيانًا يكون قادرًا على أداء النشاط (٣) درجات، وإذا كان الطالب غالبًا ما يكون قادراً على أداء النشاط (٤) درجات، وإذا كان الطالب دائمًا ما يكون قادرًا على أداء النشاط (٥) درجات، ويتم جمع الدرجات لكل بُعد على حدة، ثم جمع الدرجات الكلية لجميع العوامل للحصول على الدرجة الكلية للمقياس بحيث تتراوح درجاته على المقياس ما بين (٣٨ – ١٩٠) درجة؛ وبهذا تشير الدرجة المرتفعة على المقياس إلى مستوى مرتفع من المرونة المعرفية، والدرجة المنخفضة على انخفاض مستوى المرونة المعرفية لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم، وجدول (١٥) يوضح أرقام مفردات كل عامل من العوامل الفرعية لمقياس المرونة المعرفية.

جدول (١٥) توزيع المفردات على العوامل الفرعية لمقياس المرونة المعرفية

العوامل الفرعية	عدد المفردات	أرقام المفردات
العامل الأول (القدرة على التكيف مع التغييرات)	٩	١ ـــــ ٩
العامل الثاني (تعدد الحلول)	١٠	١٠ ـــــ ١٩
العامل الثالث (التعامل مع الفشل والإحباط)	١٠	٢٠ ـــــ ٢٩
العامل الرابع (الانتقال بين الأفكار)	٩	٣٠ ـــــ ٣٨

الأساليب الإحصائية المُستخدمة لتحليل البيانات:

احتاج التحقق من الخصائص السيكومترية لأداة الدراسة إلى مجموعة من الأساليب الإحصائية تمثلت فيما يلي: المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية، واختبار "ت" لحساب دلالة الفروق بين متوسطات العينات المستقلة، ومعامل الارتباط الخطي البسيط لبيرسون، والتحليل العاملي

الاستكشافي والتوكيدي، ومعامل ألفا-كرونباخ، والتجزئة النصفية (معادلتي سبيرمان-براون، جوتمان).

مناقشة النتائج:

مناقشة نتائج السؤال الأول والثاني:

والذي نص على ما البُنية العاملية لمقياس المرونة المعرفية لدى طلبة ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الابتدائية؟ والسؤال الثاني نص على ما مؤشرات الصدق لمقياس المرونة المعرفية لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الابتدائية؟؛ وللإجابة عن هذه الأسئلة؛ أجيب عن السؤال الثاني من خلال استخدام طرق صدق المحكمين حيث تم تحكيم المقياس في صورته الأولية المكونة من (٤٧) مفردة وإجراء تعديلات ومقترحات المحكمين، وتم التوصل إلى استبقاء جميع المفردات لأنها حصلت على نسب اتفاق لا تقل عن (٩٠٪)، وحُذفت المفردات أرقام (٢، ١٧، ١٩، ٢٣، ٣١، ٤٣، ٤٤)، كما تراوحت قيم معادلة لاوشي على باقي المفردات ما بين (٠,٨٠ - ١) وهي قيم مقبولة وجيدة، وبهذا يصبح المقياس مُكونًا من (٤٠) مفردة.

ثم تم استخدام الصدق العاملي من خلال إجراء التحليل العاملي الاستكشافي على عينة قوامها (١٥٣) طالب وطالبة من الطلبة ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الابتدائية، وتم التوصل إلى أن بنية المقياس تنتظم في خمسة أبعاد فرعية وهي: القدرة على التكيف مع التغييرات (٩ مفردات)، تعدد الحلول (١٠ مفردات)، التعامل مع الفشل والاحباط (١٠ مفردات)، الانتقال بين الأفكار

(٩ مفردات). وقد فسرت هذه العوامل (٤٩,١٦٩٪) من التباين الكلي لمقياس المرونة المعرفية.

هذا وقد أشارت الأطر النظرية والدراسات السابقة إلى أن المرونة المعرفية تعدّ من المهارات الأساسية التي تساعد الأفراد على التكيف مع التغيرات والمستجدات، وتطوير حلول بديلة للمشكلات (Wen, et al., 2023)، والقدرة على التفكير في العديد من التفسيرات والتأويلات لأي حدث أو موقف (ماكاي وآخرون، ٢٠٢٢)، والانتقال بين الأفكار والمواقف المختلفة بسهولة (الجنابي، ٢٠٢٢؛ رسلان، ٢٠١٠)، وبالنسبة للطلبة ذوي صعوبات التعلم، فإن تنمية المرونة المعرفية تعد أمرًا حيويًا لتحسين أدائهم الأكاديمي (Feraco, et al., 2023; Zheng, et al., 2023) وتطوير قدراتهم على التعامل مع التحديات اليومية بفعالية (Enayati Shabkolai, et al., 2023)، إذ إن القدرة على المرونة المعرفية تسهم بشكل كبير في تعزيز الثقة بالنفس (Malkoç & Kesen Mutlu, 2019)، وتقدير الذات (حجازي وسالم، ٢٠٢١) وتحقيق النجاح الأكاديمي والاجتماعي (Afrooz, 2010).

وقد اختلفت تلك النتيجة مع نتائج بعض الدراسات التي تناولت المرونة المعرفية باعتبارها بناءً معرفيا أحاديّا أو ثنائي الأبعاد، مثل مقياس المرونة المعرفية (إعداد: سرور وسليم، ٢٠١٠) الذي يتألف من (١٢) مفردة تقيس بُعدا واحدا فقط للمرونة المعرفية، وكذلك دراسة توفيق وآخرين (٢٠٢١) التي توصلت إلى بُعدين فقط للمرونة المعرفية، هما الكفاءة الذاتية في المرونة المعرفية، وتقبّل وجهات نظر

الآخرين، وكذلك دراسة Khasawneh (2021) التي توصلت إلى (٣٢) مفردة تقيس المرونة المعرفية كبناء أحادي فقط.

وتتفق تلك النتائج مع ما أوردته الدراسات السابقة مثل دراسة شاكر وآخرين (2023)التي تناولت البنية العاملية لمقياس المرونة المعرفية لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم ووجدت أيضًا أبعادًا متشابهة، كما أكدت الدراسات السابقة مثل دراسة (Khasawneh 2021) ودراسة سعيد وبغدادي (2023) على أهمية وجود قدرة على التفكير بحلول متعددة للمشكلات كجزء من المرونة المعرفية، مما يتماشى مع نتائج التحليل العاملي في هذه الدراسة، وأشارت الدراسات مثل دراسة (Barak & Levenberg 2016) ودراسة شاكر وآخرين (2023) إلى أن الثقافة تؤثر في تعريف المرونة المعرفية وتشغيلها، مما يعزز أهمية اعتماد مقاييس تناسب البيئة المحلية كما فعل الباحث في هذه الدراسة، أما أهمية التعامل مع الفشل والإحباط فدعْم النتائج المتعلقة بهذا البعد جاء من دراسات مثل: (Zajączkowska & Abbot-Smith 2020) التي أكدت أن التعامل مع الإحباط هو مهارة أساسية يجب قياسها وتعزيزها لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم.إلا أن هناك بعض الدرسات التي اعتمدت على مقاييس اتفقت ضمنيًا مع النتيجة الحالية، مثل استخبار المرونة المعرفية cognitive flexibility inventory (CFI) والذي تألف من (٤٠) مفردة موزّعة على ثلاثة أبعاد تتشابه إلى حد ما مع الأبعاد الأربعة للمقياس الحالي، وكذلك مقياس "التفكير المرن" Flexible Thinking لدى المتعلمين من إعداد (Barak & Levenberg 2016)؛ إذ يغطي ثلاثة أبعاد رئيسة هي (الانفتاح

على أفكار الآخرين، والتكيف مع التغيرات في مواقف التعلم، وقبول كل ما هو جديد) تتشابه أيضًا مع الأبعاد الأربعة للمقياس الحالي.

مناقشة نتائج السؤال الثالث:

الذي نص على ما مدى الاتساق الداخلي لمفردات مقياس المرونة المعرفية لدى طلبة ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الابتدائية؟ وتمت الإجابة عن هذا السؤال من خلال حساب معاملات الارتباط بين درجات المفردات بمجموع درجات البعد الذي تنتمي إليه، وقد اتضح أن قيم معاملات الارتباط بين كل مفردة والدرجة الكلية للعامل التي تنتمي إليه، ومقياس المرونة المعرفية ككل تراوحت ما بين (٠,٣٥٠** – ٠,٨٢٧**)، وجميعها قيم دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (٠,٠١)، مما يؤكد على تجانس المقياس وتماسكه الداخلي، كما تم حساب معاملات الارتباط بين العوامل الفرعية للمقياس، والدرجة الكلية للمقياس، وقد اتضح وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (٠,٠١) تراوحت ما بين (٠,٥١٨** – ٠,٨٦٩**)؛ وذلك بين العوامل الفرعية (القدرة على التكيف مع التغييرات، تعدد الحلول، التعامل مع الفشل والإحباط، الانتقال بين الأفكار) وبعضها البعض، وبينها وبين الدرجة الكلية لمقياس المرونة المعرفية؛ مما يشير إلى أن مقياس المرونة المعرفية يتمتع بدرجة مرتفعة من التجانس والاتساق الداخلي.

وقد اتفقت هذه النتيجة ضمنيًا مع نتائج الدراسات السابقة التي أثبتت تمتع مقاييس المرونة المعرفية التي تم إعدادها باتساق وتجانس مرتفع بين مفرداتها وأبعادها، مثل: استخبار المرونة المعرفية (Dennis & Vander Wal 2010)،

ومقياس المرونة المعرفية (Çelikkaleli 2014)، ومقياس التفكير المرن من إعداد (Barak & Levenberg 2016)، ومقياس المرونة المعرفية إعداد(Hohl & Dolcos 2024). وتأسيسًا على ما سبق يتضح أن مقياس المرونة المعرفية لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم إعداد: الباحث، يتمتع بدرجة عالية من الصدق، والثبات، والاتساق الداخلي، وتوافر الشروط السيكومترية للقياس، ومن ثم صلاحيته للاستخدام، وقدرته على قياس المرونة المعرفية لدى عينة الطلبة ذوي صعوبات التعلم، وهذا يجعلنا نثق في النتائج التي يمكن التوصل إليها في الدراسات والبحوث المستقبلية.

مناقشة نتائج السؤال الرابع:

والذي نص على ما مؤشرات الثبات لمقياس المرونة المعرفية لدى طلبة ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الابتدائية؟؛ وتمت الإجابة عن هذا السؤال من خلال قيام الباحث بتقدير معاملات ثبات مقياس المرونة المعرفية لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم، بعدة طرق، هي: معامل ثبات ألفا- كرونباخ، وقد بلغ معامل ثبات ألفا-كرونباخ للمقياس (٠,٩٤١)، كما بلغ معامل ماكدونالد أوميجا (٠,٩٣٩)، كما بلغ معامل ثبات التجزئة النصفية للمقياس بتعديل سبيرمان-براون (٠,٨٤٢)، وتعديل جوتمان (٠,٨٣٩)، وجميعها معاملات مرتفعة أكبر من (٠,٦٠) تدل على أن المقياس يتمتع بدرجة ثبات عالية.

هذا وتبرز أهمية المرونة المعرفية وتأثيرها في ذوي صعوبات التعلم في قدرتها على تمكين هؤلاء الطلبة من التكيف مع المواقف الجديدة والمتغيرة (شهاوي، ٢٠١٨) وتجاوز العقبات التي تعترض طريق تعلمهم (Izadi &

Farrokhzad, 2023)، ولما كان هؤلاء الطلبة يعانون من قصور واضح في مهارات المرونة المعرفية (Zajączkowska, M., & Abbot-Smith, 2020)، فإن تنمية المرونة المعرفية بالتبعية سوف تساعدهم على التفكير بطرق غير تقليدية، والتعامل مع الفشل بشكل إيجابي (Blom, et al., (2021)؛ مما يقلل من مستويات التوتر والإحباط، ويعزز من مشاركتهم الفعالة في العملية التعليمية.

فالمرونة المعرفية سمة مميزة للإدراك البشري والسلوك الذكي، وتم الاعتراف بها في النماذج المبكرة للذكاء والإبداع، ومع ذلك ما زلنا نفتقر إلى وصف شامل لهذه الظاهرة، فهناك العديد من التصرفات التي تعدّ مرنة، على سبيل المثال: تعدد المهام، وتوليد الأفكار الجديدة، وحل المشكلات على نحو مرن (Kehagia, et al., 2010)، وقد أكّد (Sahakian 2021) على أهمية المرونة المعرفية في التوافق والتكيف مع التغيرات الطارئة والجديدة، باعتبارها تشير إلى قدرة الفرد على تكييف سلوكه لتحقيق الأهداف في بيئة جديدة، وقد أثّرت المرونة المعرفية بلاشك في كيفية تأقلم الأفراد مع جائحة كورونا، ولذا فمن الضرورة ضمان تعلم الجميع المرونة المعرفية، لأن ذلك سيمنحهم قدرة أكبر على الصمود النفسي، والرفاهية في المستقبل.

وقد اتفقت نتيجة السؤال الحالي مع نتائج الدراسات التي قام الباحثون خلالها بإعداد مقياس للمرونة المعرفية للطلبة ذوي صعوبات التعلم، وتم التحقق من ثبات هذه المقاييس بأساليب إحصائية مشابهة لما تم اتباعه في الدراسة الحالية، وإن اختلفت هذه المقاييس في مضمونها مع الأبعاد الحالية للمرونة المعرفية

(توفيق وآخرون، ٢٠٢١؛ حجازي وسالم، ٢٠٢١؛ كرحان ومحمد، ٢٠٢٢؛ Elsaidawy, 2024; Khasawneh, 2021)

التوصيات التربوية:

بناءً على نتائج الدراسة، يمكن تقديم عدة توصيات تربوية كالآتي:

١- استخدام المقياس في تشخيص المرونة المعرفية: يمكن استخدام المقياس أداةً فعّالة لتشخيص مستويات المرونة المعرفية لدى صعوبات التعلم؛ مما يساعد المعلمين والمختصين في تحديد نقاط القوة والضعف وتطوير برامج تعليمية مخصصة.

٢- تطوير برامج تدريبية: استنادًا إلى نتائج المقياس، يمكن تصميم برامج تدريبية تهدف لتعزيز المرونة المعرفية لدى الطلبة، بما يشمل تحسين قدرتهم على التكيف مع التغييرات، وتوليد حلول متعددة، والتعامل مع الفشل والإحباط.

٣- تطبيق استراتيجيات تعليمية متنوعة: يجب على المعلمين تطبيق استراتيجيات تعليمية متنوعة تسهم في تعزيز المرونة المعرفية، مثل: التعلم القائم على المشكلات، والتعلم التعاوني، واستخدام الأنشطة العملية.

٤- تقديم الدعم النفسي: يجب توفير الدعم النفسي للطلبة ذوي صعوبات التعلم لتعزيز قدرتهم على التعامل مع الفشل والإحباط؛ مما يسهم في تحسين أدائهم الأكاديمي ونموهم الشخصي.

٥- تشجيع الباحثين على إجراء دراسات مستقبلية للتحقق من فعالية برامج التدخل المختلفة في تحسين المرونة المعرفية لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم، وتوسيع نطاق استخدام المقياس ليشمل فئات عمرية ومناطق جغرافية مختلفة.

البحوث المقترحة:

١- بناء مقياس المرونة المعرفية على عينات أخرى.

٢- بناء مقياس المرونة المعرفية باستخدام الاستجابة للمفردة.

قائمة المراجع

أولاً: المراجع العربية:

توفيق، شيماء، وأبو شقة، سعدة، والملاحة، حنان. (٢٠٢١م). فعالية التدريب على بعض استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا في تحسين المرونة المعرفية لذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الابتدائية. مجلة كلية التربية، جامعة كفر الشيخ، (١٠٠)، ٢٧٢- ٣٠٢.

الجبالي، حمزة. (٢٠١٦م). مدخل إلى فهم صعوبات التعلم. دار عالم الثقافة للنشر والتوزيع.

الجنابي، صاحب. (٢٠٢٢م). المعتقدات المعرفية. دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع.

حجازي، احسان، وسالم، هانم. (٢٠٢١م). المرونة المعرفية وعلاقتها بتقرير الذات لدى العاديين وذوي صعوبات التعلم من تلاميذ الصف الثاني الإعدادي. المجلة المصرية للدراسات النفسية، كلية التربية، جامعة الزقازيق، ٣١(١١٣)، ٥١- ٦١.

الحسون، موضي. (٢٠٢١م). الضغوط النفسية لدى ذوي صعوبات التعلم. المجلة العربية للإعاقة والموهبة، المؤسسة العربية للتربية والعلوم والآداب، مصر، ٥(١٧)، ١٠٠- ١٢٢.

الحوامدة، أحمد. (٢٠١٩م). استراتيجيات التعامل مع صعوبات التعلم. دار ابن النفيس للنشر والتوزيع.

خصاونة، محمد. (٢٠١٧م). صعوبات التعلم النمائية. دار الفكر ناشرون وموزعون.

خطاب، علي. (٢٠٠٧م). القياس والتقويم فى العلوم النفسية والتربوية والاجتماعية. مكتبة الانجلو المصرية.

دسوقي، شيرين؛ والمغاذي، إبراهيم؛ وعفيفي، هبه. (٢٠٢٤). الصدق البنائي لمقياس المرونة المعرفية. مجلة كلية التربية، جامعة بورسعيد، (٤٧)، ٤٨٠-٤٩٥.

رسلان، شاهين. (٢٠١٠م). العمليات المعرفية للعاديين وغير العاديين: دراسة نظرية تجريبية. مكتبة الأنجلو المصرية.

الروسان، فاروق. (٢٠١٩م). سيكولوجية الأطفال غير العاديين: مقدمة في التربية الخاصة. دار الفكر ناشرون وموزعون.

الزيات، فتحي. (٢٠١٥م). صعوبات التعلم: التوجهات الحديثة في التشخيص والعلاج. مكتبة الأنجلو المصرية.

سعيد، محمد؛ وبغدادي، مروة. (٢٠٢٣). الخصائص السيكومترية لمقياس المرونة المعرفية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية ذوي صعوبات التعلم بمحافظة بني سويف. مجلة كلية التربية، جامعة بني سويف، (٣)، ٢٩- ٤٧.

شاكر، منار، وسعيد، محمد، وجابر، مروة. (٢٠٢٣م). الخصائص السيكومترية لمقياس المرونة المعرفية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية ذوي صعوبات التعلم بمحافظة بني سويف. مجلة كلية التربية، جامعة بني سويف، ٢٠(١١٩)، ٢٩- ٤٧.

الشريف، هنادي، والعتيبي، نوف. (٢٠٢٤م). فاعلية برنامج قائم على مهارات التنظيم الذاتي في تنمية المرونة المعرفية لدى تلميذات صعوبات التعلم. المجلة العربية للتربية النوعية، المؤسسة العربية للتربية والعلوم والآداب، (٣١)، ٢١٧- ٢٥٨.

شهاوي، هناء. (٢٠١٨م). اضطراب قصور الانتباه المصحوب بالنشاط الحركي الزائد: دليل المعلم والوالدين في التعامل معهم. مكتبة الأنجلو المصرية.

غليش، أحمد. (٢٠١٧م). علاقة التفكير الابتكاري بالمرونة المعرفية لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم. مجلة كلية التربية، جامعة كفر الشيخ، ١٧(٤)، ١- ٤٦.

كرحان، مشاعل، ومحمد، هدى. (٢٠٢٢م). الذكاء الانفعالي وعلاقته بالمرونة المعرفية لدى الطالبات ذوات صعوبات التعلم. المجلة العربية لعلوم الإعاقة والموهبة، المؤسسة العربية للتربية والعلوم والآداب، (٢٤)، ٢٧١- ٣١٤.

ماكاي، ماثيو، وسكين، ميشيل، وفانينج، باتريك. (٢٠٢٢). العلاج المعرفي السلوكي حل القلق: علاج غير مسبوق للتغلب على الخوف والهم والهلع. (ترجمة: عرفة، أمارة يحيى وعكاشة، نسرين فكري). مكتبة الأنجلو المصرية.

متولي، وائل. (٢٠٢١م). نمذجة العلاقات السببية بين الذكاء المتدفق والذاكرة العاملة والمرونة المعرفية لدى عينة من التلاميذ الموهوبين ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الابتدائية بمدينة الرياض. مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية، الجامعة الإسلامية بغزة، ٢٩(٤)، ٣٨١- ٤٠٨.

محمد، أحمد، وعلي، ولاء. (٢٠٢٤). الخصائص السيكومترية لمقياس المرونة المعرفية لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم. مجلة كلية التربية جامعة بني سويف، (٣)، ٣٤٩- ٣٨١.

محمد، زينب. (٢٠١٦). تقنين مقياس المرونة العقلية لدى طلاب الجامعة. مجلة العلوم التربوية، كلية التربية بقنا، (٢٧)، ١٣٩-١٧٨.

محمد، عادل. (٢٠٢٤م). صعوبات التعلم: الأسس- الخصائص- التدريس الفعّال. دار الفكر ناشرون وموزعون.

النجار، علاء الدين. (٢٠٢٠م). جودة الحياة والمرونة المعرفية كمنبئات بمهارة حل المشكلات الرياضية اللفظية لذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الابتدائية. مجلة الطفولة والتربية، كلية رياض الأطفال، جامعة الإسكندرية، ١٢(٤١)، ٥٠٧- ٥٥٠.

النجار، علاء الدين، وحمامة، دينا، والنجار، حسني. (٢٠٢٠م). المرونة المعرفية وعلاقتها بالتآزر البصري الحركي والتوافق الانفعالي لدى الطالب ذوي صعوبات التعلم غير اللفظية. مجلة كلية التربية، جامعة كفر الشيخ، ٢٠(٢)، ٤٠٥- ٤٣٢.

واعر، نجوى؛ وأدم، أبو بكر، وسيد، أسماء. (٢٠٢٢). بناء مقياس المرونة المعرفية قائم على نظرية الذكاء الناجح لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية بالوادي الجديد. المجلة العلمية، كلية التربية جامعة الوادي الجديد، (٤٣)، ١-١٢.

يوسف، أماني. (٢٠٢٤م). مستحدثات التعلم المستند إلى الدماغ في التدريس للعاديين وذوي الاحتياجات الخاصة. دار الكتب العلمية للنشر والتوزيع.

رومنة المراجع:

Romanized References:

Al-Hassoun, M. (2021). Psychological pressures among students with learning disabilities. The Arab Journal of Disability and Talent, Arab Institution for Education, Science, and Arts, Egypt, 5(17), 100–122.

Al-Hawamdeh, A. (2019). Strategies for dealing with learning disabilities. Dar Ibn Al-Nafis for Publishing and Distribution.

Al-Jabali, H. (2016). An introduction to understanding learning disabilities. Dar Alam Al-Thaqafa for Publishing and Distribution.

Al-Janabi, S. (2022). Cognitive beliefs. Dar Al-Yazouri Scientific for Publishing and Distribution.

Al-Najjar, A. (2020). Quality of life and cognitive flexibility as predictors of the skill of solving verbal mathematical problems for students with learning disabilities in the elementary stage. Journal of Childhood and Education, Faculty of Early Childhood Education, Alexandria University, 12(41), 507–550.

Al-Najjar, A., Hamama, D., & Al-Najjar, H. (2020). Cognitive flexibility and its relationship with visual-motor coordination and emotional adjustment among students with nonverbal learning disabilities. Journal of the Faculty of Education, Kafr El-Sheikh University, 20(2), 405–432.

Al-Rousan, F. (2019). The psychology of exceptional children: An introduction to special education. Dar Al-Fikr for Publishing and Distribution.

Al-Sharif, H., & Al-Otaibi, N. (2024). The effectiveness of a program based on self-regulation skills in developing cognitive flexibility among female students with learning disabilities. The Arab Journal of

Specialized Education, Arab Institution for Education, Science, and Arts, (31), 217–258.
Al-Zayyat, F. (2015). Learning disabilities: Modern trends in diagnosis and treatment. Anglo-Egyptian Library.
Desouki, S., Al-Maghazi, I., & Afifi, H. (2024). Construct validity of the cognitive flexibility scale. Journal of the Faculty of Education, Port Said University, (47), 480–495.
Ghleish, A. (2017). The relationship between creative thinking and cognitive flexibility among students with learning disabilities. Journal of the Faculty of Education, Kafr El-Sheikh University, 17(4), 1–46.
Hegazy, I., & Salem, H. (2021). Cognitive flexibility and its relationship with self-report among typical and learning-disabled students in the second preparatory grade. The Egyptian Journal of Psychological Studies, Faculty of Education, Zagazig University, 31(113), 51–61.
Hohl, K., & Dolcos, S. (2024). Measuring cognitive flexibility: A brief review of neuropsychological, self-report, and neuroscientific approaches. Frontiers in Human Neuroscience, 18, 1331960.
Karhan, M., & Mohamed, H. (2022). Emotional intelligence and its relationship with cognitive flexibility among female students with learning disabilities. The Arab Journal of Disability and Talent, Arab Institution for Education, Science, and Arts, (24), 271–314.
Khasawneh, M. (2017). Developmental learning disabilities. Dar Al-Fikr for Publishing and Distribution.
Khattab, A. (2007). Measurement and evaluation in psychological, educational, and social sciences. Anglo-Egyptian Library.
McKay, M., Skeen, M., & Fanning, P. (2022). The cognitive behavioral solution to anxiety: An unprecedented treatment to

overcome fear, worry, and panic. (Translated by A. Y. Arafa & N. F. Okasha). Anglo-Egyptian Library.

Metwally, W. (2021). Modeling the causal relationships between fluid intelligence, working memory, and cognitive flexibility among gifted students with learning disabilities in the elementary stage in Riyadh. The Islamic University Journal for Educational and Psychological Studies, Islamic University of Gaza, 29(4), 381–408.

Mohamed, A. (2024). Learning disabilities: Foundations, characteristics, and effective teaching. Dar Al-Fikr for Publishing and Distribution.

Mohamed, A., & Ali, W. (2024). Psychometric properties of the cognitive flexibility scale for students with learning disabilities. Journal of the Faculty of Education, Beni Suef University, (3), 349–381.

Mohamed, Z. (2016). Standardization of the mental flexibility scale for university students. Journal of Educational Sciences, Faculty of Education, Qena, (27), 139–178.

Raslan, S. (2010). Cognitive processes of typical and atypical individuals: A theoretical and experimental study. Anglo-Egyptian Library.

Saeed, M., & Baghdadi, M. (2023). Psychometric properties of the cognitive flexibility scale for elementary school students with learning disabilities in Beni Suef Governorate. Journal of the Faculty of Education, Beni Suef University, (3), 29–47.

Shahawi, H. (2018). Attention deficit hyperactivity disorder: A guide for teachers and parents. Anglo-Egyptian Library.

Shaker, M., Saeed, M., & Gaber, M. (2023). Psychometric properties of the cognitive flexibility scale for elementary school students with

learning disabilities in Beni Suef Governorate. Journal of the Faculty of Education, Beni Suef University, 20(119), 29–47.

Tawfiq, S., Abu Sheqa, S., & Almallaha, H. (2021). The effectiveness of training on some self-regulated learning strategies in improving cognitive flexibility for students with learning disabilities in the elementary stage. Journal of the Faculty of Education, Kafr El-Sheikh University, (100), 272–302.

Waher, N., Adam, A., & Sayed, A. (2022). Developing a cognitive flexibility scale based on the theory of successful intelligence for preparatory stage students in New Valley. The Scientific Journal, Faculty of Education, New Valley University, (43), 1–12.

Yousef, A. (2024). Innovations in brain-based learning for teaching typical and special needs students. Dar Al-Kutub Al-Ilmiyya for Publishing and Distribution.

ثانياً: المصادر والمراجع الأجنبية:

Afrooz, G. A. (2010). Introduction to psychology and education of exceptional children. Tehran: University of Tehran Publication.

American Psychiatric Association. (2023). Understanding Mental Disorders: Your Guide to DSM-5-TR®. American Psychiatric Pub.

Anat, R. (2023). How Frustrating Can it be? Raising up a Child with Learning Disabilities.

Barak, M., & Levenberg, A. (2016). A model of flexible thinking in contemporary education. Thinking Skills and Creativity, 22, 74-85. https://doi.org/10.1016/j.tsc.2016.09.003

Bayatiani, G. K., Hafezi, F., Asgari, P., & Naderi, F. (2020). Comparison of the effectiveness of cognitive-behavioral play therapy and theory of mind training on cognitive flexibility of students with specific learning disabilities and comorbidity with attention-

deficit/hyperactivity disorder as a moderator. Advances in Cognitive Sciences, 3(22), 24-36. DOI: 10.30699/icss.22.3.24

Blom, E., Berke, R., Shaya, N., & Adi-Japha, E. (2021). Cognitive flexibility in children with Developmental Language Disorder: Drawing of nonexistent objects. Journal of Communication Disorders, 93, 106137.

Borghesi, F., Mancuso, V., Bruni, F., Cremascoli, R., Bianchi, L., Mendolicchio, L., ... & Cipresso, P. (2023). Mental flexibility assessment: A research protocol for patients with Parkinson's Disease and Anorexia Nervosa. Plos one, 18(12), e0293921.

Braem, S., & Egner, T. (2018). Getting a grip on cognitive flexibility. Current directions in psychological science, 27(6), 470-476. https://doi.org/10.1177/0963721418787475

Burenkova, O. V., Naumova, O. Y., & Grigorenko, E. L. (2021). Stress in the onset and aggravation of learning disabilities. Developmental Review, 61, 100968.

Cassidy, A. R. (2020). Cognitive flexibility in critical CHD: a target for intervention. Cardiology in the Young, 30(8), 1061-1069.

Çelikkaleli, Ö. (2014). The Validity and Reliability of the Cognitive Flexibility Scale. Education & Science/Egitim ve Bilim, 39(176).

Dennis, J. P., & Vander Wal, J. S. (2010). The cognitive flexibility inventory: Instrument development and estimates of reliability and validity. Cognitive therapy and research, 34, 241-253.

D'intino, J. S. (2017). Learning disabilities in Canada: Definitions and accommodations. Canadian Psychology/psychologie canadienne, 58(3), 228.

Elsaidawy, R. A. (2024). Proposed Enrichment Activities Based on Cognitive Flexibility Theory (CFT) to Treat Difficulties in Learning Chemistry in English and Develop Motivation among Students of

Official Language Secondary Schools. Journal of Scientific Research in Education, 25(3), 311-402.

Enayati Shabkolai, M., Enayati Shabkalai, M., & Bagheri Dadokolai, M. (2023). The Effectiveness of Treatment based on Acceptance and Commitment on Social Adaptation, Academic Self-Regulation and Cognitive Flexibility of Students with Specific Learning Disorders. International Journal of Education and Cognitive Sciences, 4(1), 33-41.

Feraco, T., Casali, N., Ganzit, E., & Meneghetti, C. (2023). Adaptability and emotional, behavioural and cognitive aspects of self-regulated learning: Direct and indirect relations with academic achievement and life satisfaction. British Journal of Educational Psychology, 93(1), 353-367.

Gartland, D., & Strosnider, R. (2018). Learning disabilities: Implications for policy regarding research and practice: A report by the National Joint Committee on learning disabilities. Learning Disability Quarterly, 41(4), 195-199.

Grimes, S., Southgate, E., Scevak, J., & Buchanan, R. (2021). Learning impacts reported by students living with learning challenges/disability. Studies in Higher Education, 46(6), 1146-1158.

Hohl, K., & Dolcos, S. (2024). Measuring cognitive flexibility: A brief review of neuropsychological, self-report, and neuroscientific approaches. Frontiers in Human Neuroscience, 18, 1331960.

Izadi, F., & Farrokhzad, F. (2023). Adolescents' Social well-being modeling based on solving social problem and cognitive flexibility: The mediating role of emotional self-awareness.

Johnco, C., Wuthrich, V. M., & Rapee, R. M. (2014). Reliability and validity of two self-report measures of cognitive flexibility. Psychological assessment, 26(4), 1381.

Kamran, L., Dehghani, Y., & Dehghani, M. (2023). Improving the Executive Functions of Third to Fifth Graders With Learning Disabilities Through an Expressive Writing Program: The Case of Working Memory, Planning/Organizing, and Cognitive Flexibility. The American Journal of Psychology, 136(1), 33-45.

Kehagia, A. A., Murray, G. K., & Robbins, T. W. (2010). Learning and cognitive flexibility: frontostriatal function and monoaminergic modulation. Current opinion in neurobiology, 20(2), 199-204.

Khasawneh, M. A. S. (2021). Cognitive Flexibility of Students with Learning Disabilities in English Language and Its Relationship to Some Variables. Shanlax International Journal of Education, 9(3), 49-56.

Khasawneh, M. A. S. (2021). Cognitive Flexibility of Students with Learning Disabilities in English Language and Its Relationship to Some Variables. Shanlax International Journal of Education, 9(3), 49-56.

Krämer, S., Möller, J., & Zimmermann, F. (2021). Inclusive education of students with general learning difficulties: A meta-analysis. Review of Educational Research, 91(3), 432-478.

Lawshe, C. H. (1975). A quantitative approach to content validity. Personnel psychology, 28(4), 563- 575.

Learner, J., & Johns, B. (2009). Learning disabilities and related mild disabilities. Belmont, CA.

Malkoç, A., & Kesen Mutlu, A. (2019). Mediating the effect of cognitive flexibility in the relationship between psychological well-being and self-confidence: A study on Turkish university students. International Journal of Higher Education.

Peterson, R. L., McGrath, L. M., Willcutt, E. G., Keenan, J. M., Olson, R. K., & Pennington, B. F. (2021). How specific are learning disabilities?. Journal of learning disabilities, 54(6), 466-483.

Portoghese, I., Lasio, M., Conti, R., Mascia, M. L., Hitchcott, P., Agus, M., ... & Penna, M. P. (2020). Cognitive Flexibility Inventory: Factor structure, invariance, reliability, convergent, and discriminant validity among Italian university students. PsyCh journal, 9(6), 934-941.

Prior, M. (2022). Understanding specific learning difficulties. Psychology Press.

Rachmad, Y. E. (2022). Learning Flexibility Theory. Tuxtla Gutiérrez Selva Chiapas Publicaciones Internacionales, Edición Especial 2022.

Rhodes, A. E., & Rozell, T. G. (2017). Cognitive flexibility and undergraduate physiology students: increasing advanced knowledge acquisition within an ill-structured domain. Advances in physiology education, 41(3), 375-382.

Sahakian, B. J., Langley, C., & Leong, V. (2021, June). Why is cognitive flexibility important and how can you improve it. In World Economic Forum. https://www. weforum. org/agenda/2021/06/cognitive-flexibility-thinkingiq-intelligence.

Shabkolai, M. E., & Shabkolai, M. E. (2021). The effectiveness of acceptance and commitment therapy on social adjustment, academic self regulation and cognitive flexibility of students with special learning disabilities. Journal of Adolescent and Youth Psychological Studies (JAYPS), 2(1), 255-265.

Soltani, M., Narimani, M., & Mousazadeh, T. (2023). Effectiveness of Teaching Self-regulation Strategies on Social Adaptation and

Visual-Motor Coordination of Students with Learning Disabilities. Journal of Learning Disabilities, 12(2), 34-45.

Stevens, A. D. (2009). Social problem-solving and cognitive flexibility: Relations to social skills and problem behavior of at-risk young children. Seattle Pacific University.

Stow, L., & Selfe, L. (2018). Understanding children with special needs. Routledge.

Tavakoli, Z., Ghadampour, E., Bagherim, N., & Tanha, Z. (2022). Comparison of the efficacy of positive psychotherapy and schema therapy on cognitive flexibility and physical self-esteem in women seeking cosmetic surgery. Journal of Psychological Science, 21(115), 1443-1461.

Waight, M., & Oldreive, W. (2024). Investigating accessible information formats with people who have learning disabilities. Learning Disability Practice, 27(3).

Wen, T., Geddert, R. M., Madlon-Kay, S., & Egner, T. (2023). Transfer of learned cognitive flexibility to novel stimuli and task sets. Psychological Science, 34(4), 435-454.

Zajączkowska, M., & Abbot-Smith, K. (2020). "Sure I'll help—I've just been sitting around doing nothing at school all day": Cognitive flexibility and child irony interpretation. Journal of Experimental Child Psychology, 199, 104942.

Zheng, W., Akaliyski, P., Ma, C., & Xu, Y. (2024). Cognitive flexibility and academic performance: Individual and cross-national patterns among adolescents in 57 countries. Personality and Individual Differences, 217, 112455.

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

Konkuk 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. Dr. Sattam Saleh Al-Jawani

Department of Accounting at Tikrit University

Prof. Dr. Abdul Rahman 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 Rabhan

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. Highlight

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 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. 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