جامعة المجمعة
Majmaah University

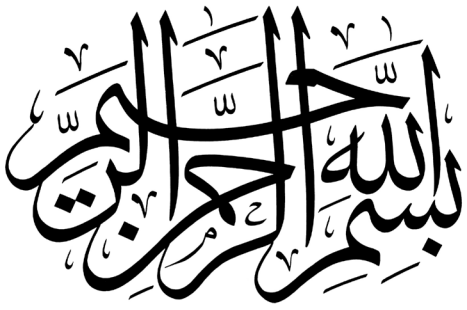
مجلة العلوم الإنسانية والإدارية

مجلة علمية دورية محكمة تصدر عن مركز النشر والترجمة - جامعة المجمعة

العدد : (٣٠) شعبان ١٤٤٤ هـ - مارس ٢٠٢٣م ردمد: ١٦٥٨-٦٢٠٤

- البناء السَّرْديّ في كتاب "المكافأة وحسن العقبى" لابن الداية.
  د.خلود بنت محمد الأسمري
- العلاقة بين الأنشطة القرائية والكتابية التي يقوم بها الوالدان في مرحلة ما قبل التعليم الابتدائي وتحصيل أبنائهم لتلك المهارات.
  د.فهد بن عبدالله الحربي
- الدراسات البينية في البحوث التربوية الواقع والتحديات ومقترحات التطويرمن وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بكليتي التربية بجامعة المجمعة.
  د. عائشة علي محمد البكري
- القيادة الأخلاقيّة لدى القيادات الأكاديمية وعلاقتها بالثّقة التنظيميّة.
  د. فهد بن أحمد النغيمش
- الانضباط الوظيفي وأثره على الوظيفة العامة في النظام السعودي.
  د. علي بن موسى علي فقيهي
- بنية التوازي في ديوان: عمر يزمله القصيد للشاعر شتيوي الغيثي.
  د.فهد فريح الرشيدي
- المشكلات التي يعاني منها أولياء أمور الطلاب ذوي اضطراب طيف التوحد وعلاقتها بأساليب المواجهة في منطقة الرياض.
  د. خالد بن غازي الدلبحي
- واقع التقنيات التعليمية ودورها في تعزيز الهوية العربية والإسلامية لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى.
  د. إبراهيم بن صالح العبود
- استخدام وسائل التواصل الاجتماعي في تعليم وتعلم اللغة الإنجليزية: مراجعة منهجية للمشهد البحثي في المملكة العربية السعودية بين عامي 2020 و 2022.
  د .جميله مفلح الحربي
- الحاجة إلى اللغة الإنجليزية للأغراض الأكاديمية بين الطلاب السعوديين في المرحلة الجامعية.
  د. خالد المضيبري

مركز النشر والترجمة جامعة المجمعة
Publishing & Translation Center


بسم الله الرحمن الرحيم

المملكة العربية السعودية
وزارة التعليم
جامعة المجمعة

جامعة المجمعة
Majmaah University

مجلة
العلوم الإنسانية والإدارية

مجلة علمية دورية محكَّمة
تصدر عن مركز النشر والترجمة – جامعة المجمعة

العدد (٣٠) شعبان ١٤٤٤ هـ - مارس ٢٠٢٣ ردمد: ١٦٥٨-٦٢٠٤

مركز النشر والترجمة - جامعة المجمعة
Publishing & Translation Center

التعريف بالمجلة

مجلة العلوم الإنسانية والإدارية

مجلة(علمية-دورية-محكَّمة) تُعْنَى بالنشر في مجالات العلوم الإنسانية والإدارية، تصدر أربعة أعداد في العام (مارس - يونيو - سبتمبر - ديسمبر) عن مركز النشر والترجمة بجامعة المجمعة. صدر العدد الأول منها في يونيو ٢٠١٢م - رجب ١٤٣٣هـ.

الرؤية:

أن تكون إحدى المجلات العلمية المتميزة وفق معايير قواعد البيانات الدولية.

الرسالة:

دعم النشر العلمي للبحوث المحكَّمة في مجالات العلوم الإنسانية والإدارية وفق القواعد والأخلاقيات الأكاديمية والبحثية المتعارف عليها.

الأهداف:

١- تعزيز التنوع والتكامل والتراكم المعرفي بين الباحثين في مجالات العلوم الإنسانية والإدارية على مستوى العالم العربي.

٢- الإسهام في نشر المعرفة وتبادلها حول تطور النظريات العلمية في العلوم الإنسانية والإدارية.

٣- تلبية حاجة الباحثين في ميادين العلوم الإنسانية والإدارية محليًّا وإقليميًّا لنشر أبحاثهم وفق معايير التحكيم العلمي التي يُسْتَنَد إليها في الترقيات الأكاديمية.

للمراسلة والاشتراك

المملكة العربية السعودية - مجلة العلوم الإنسانية والإدارية - ص.ب: ٦٦ المجمعة Kingdom of Saudi Arabia – P.O.Box ٦٦ :Almajmaah

E.Mail: jhas@mu.edu.sa www.mu.edu.sa

© ٢٠٢٢ م (١٤٤٤ هـ) جامعة المجمعة.

جميع حقوق الطبع محفوظة. لا يسمح بإعادة طبع أي جزء من المجلة أو نسخة بأي شكل وبأية وسيلة سواء كانت إلكترونية أم آلية بما في ذلك التصوير والتسجيل أو الإدخال في أي نظام حفظ معلومات أو استعادتها بدون الحصول على موافقة كتابية من رئيس تحرير المجلة.

الأفكار الواردة في هذه المجلة تعبر عن آراء أصحابها ولاتعبر بالضرورة عن وجهة نظر المجلة

مجلة العلوم الإنسانية والإدارية

هيئة التحرير

رئيس التحرير

أ.د.طارق بن سليمان البهلال

مدير التحرير

د.هاجد بن عبدالهادي العتيبي

أعضاء هيئة التحرير

أ.د.عبدالرحمن بن أحمد السبت

د.خالد بن عبدالله الشافي

د.عمر بن محمد العمر

د.عبدالله بن عبدالمحسن الفالح

د.ناصر بن عثمان العثمان

د. هدى بنت أحمد البراك

د. مها بنت إبراهيم الكلثم

الهيئة الاستشارية

أ.د. أحمد محمد كشك
جامعة القاهرة – مصر

أ.د. راميش شان شارما
جامعة دلهي – الهند

أ.د. علي أسعد وطفة
جامعة الكويت – الكويت

أ.د. مارك ليتورنو
جامعة ولاية ويبر – أمريكا

أ.د. محمد قيوم
الجامعة الإسلامية العالمية – ماليزيا

أ.د. ناصر سبير
جامعة ملبورن – أستراليا

قواعد النشر في المجلة

القواعد العامة:

١- تنشر المجلة الأبحاث والدراسات الأكاديمية في العلوم الإنسانية والإدارية باللغتين العربية والإنجليزية، وتشمل (إدارة الأعمال، المحاسبة ، القانون، علم الاجتماع، الخدمة الاجتماعية، الإعلام، اللغة العربية، اللغة الإنجليزية، الدراسات الإسلامية، الاقتصاد المنزلي، العلوم التربوية).

٢- تنشر المجلة البحوث التي تتوافر فيها الأصالة والابتكار، واتباع المنهجية السليمة، والتوثيق العلمي، مع سلامة الفكر واللغة والأسلوب، وألا يكون البحث مستلًّا من رسالة أو كتاب.

٣- يرسل الباحث بحثه بصيغة وورد وأخرى PDF مع ملخص باللغة العربية لا يزيد عن (٢٠٠) كلمة متبوعاً بالكلمات المفتاحية (خمس كلمات) وآخر بالإنجليزية على إيميل المجلة jhas@mu.edu.sa ، مع مراجعة البحث لغوياً من قبل متخصص (وارفاق خطاب من المدقق اللغوي إن أمكن ذلك).

٤- أن يتضمن البحث عنوان البحث مع اسم الباحث، ودرجته العلمية، وتخصصه الدقيق، ومكان عمله، وايميله باللغتين العربية والإنجليزية.

٥- يتم ارسال السيرة الذاتية المختصرة للباحث/ للباحثين على أن تتضمن التخصص العام والتخصص الدقيق.

٦- يتم ارسال خطاب طلب نشر البحث بالمجلة باسم رئيس هيئة تحرير المجلة مع إيضاح أنه لم يسبق له النشر أو إرساله إلى أي جهة نشر أخرى، وأنه غير مستل من الماجستير أو الدكتوراه.

٧- ترسل البحوث المقدمة لمحكمين متخصصين تختارهم هيئة التحرير بشكل سري، وللمجلة أن تطلب إجراء تعديلات على البحث حسب رأي المحكمين قبل اعتماد البحث للنشر.

٨- يبلَّغ الباحث بقبول النشر أو رفضه، ولا تُرد أصول المواد إلى أصحابها سواء قُبلت أم لم تقبل.

٩- لا يجوز إعادة نشر أبحاث المجلة في أي مطبوعة أخرى إلا بإذن كتابي من رئيس التحرير.

١٠- في حالة نشر البحث يُمنح الباحث (٥) مستلات مجانية من بحثه، بالإضافة إلى العدد الذي نُشر فيه بحثه.

القواعد الفنية:

١- يُراعى ألا يزيد عدد صفحات البحث عن (٤٠) صفحة من القطع(٢١×٢٨)سم، للمتن العربي يستخدم الخط (Traditional Arabic) مقاس (١٦)، والعنوان الرئيسي للعربي بالخط العريض، وللمتن الإنجليزي يستخدم الخط (Times New Roman) مقاس (١٢)، والعنوان الرئيسي للإنجليزي بالخط العريض، وكذلك الهامش العربي خط (Traditional Arabic)مقاس (١٢)، والهامش الانجليزي خط (Times New Roman)مقاس (١٠).

٢- ينبغي أن تكون الجداول والرسومات والأشكال مناسبة للمساحة المتاحة في صفحات المجلة (١٢× ١٨سم).

٣- تقدم الأعمال المطلوب نشرها على وسائط رقمية باستخدام برامج ويندوز.

٤- يشار إلى المراجع في المتن بذكر الاسم الأخير للمؤلف، ثم سنة النشر بين قوسين مثل: (أبو حطب، ١٤١٢هـ) أو: ويرى أبو حطب (١٤١٢هـ) أن.....، وفي حالة الاقتباس يذكر رقم الصفحة بعد سنة النشر هكذا: (أبو حطب، ١٤١٢هـ: ٧٩)، وإذا كان هناك أكثر من مؤلفين للمصدر فيشار إليهم هكذا: (أبو حطب وآخرون، ١٤١٢هـ).

٥- ترتب المراجع في نهاية البحث ترتيبًا هجائيا حسب الاسم الأخير، وتكتب كافة المراجع التي استند عليها البحث، وإذا كان المرجع كتابًا فيُتبع في كتابته الآتي:

اسم العائلة للمؤلف، الاسم الأول.(سنة النشر). عنوان الكتاب بخط مائل. الطبعة غير الأولى، مكان النشر، دار النشر.

مثل: القاضي، يوسف. (١٤٠١هـ). سياسة التعليم والتنمية في المملكة. ط٢، الرياض، دار المريخ.

أما إذا كان المرجع بحثًا فيُتبع في كتابته الآتي:

اسم العائلة للمؤلف، الاسم الأول. (سنة النشر). عنوان البحث. اسم المجلة بخط مائل. العدد، صفحات النشر.

مثل: العبدالقادر، علي. (١٤١٣هـ). "التعليم الأهلي استثمار وإسهام في تنمية الموارد البشرية". مجلة الاقتصاد. العدد ٢٣٤ ، ص ص ٧ – ٢٠

٦- يستحسن اختصار الهوامش إلى أقصى حدٍّ ممكن، وفي حالة استخدامها تكون لتزويد القارئ بمعلومات توضيحية، ويشار إليها بأرقام متسلسلة ضمن البحث، ومن ثم تكون مرقمة حسب التسلسل في نهايته.

٧- يتم ترجمة/ رومنة المراجع العربية الواردة في البحث بعد نهاية المراجع العربية مباشرة.

٨- تكون الملاحق في نهاية البحث بعد المراجع.

باسم الله المولى الأجلِّ سبحانه، له الحمدُ في الأولى والآخرة، نستفتحُ بالذي هو خير، ربنا عليك توكلنا وإليك أنبنا وإليك المصير، وبعد:

فعلى كثرة ما تموج به الساحة العلمية الأكاديمية من إصدارات دورية، فإن مجلة جامعة المجمعة للعلوم الإنسانية والإدارية، رسمت لنفسها مكانة متميزة، واستطاعت أن تحقق مكسبًا علميًا مبعثه ثقة القراء والباحثين والأكاديميين. وذلك بفضل السياسة التي اتبعتها هيئة تحريرها من دقة وتفان وحسن عمل وإتقان، وتحمل مسؤولية وأمانة، حتى تصل المجلة إلى هذه الصورة التي يشهد بها إقبال الباحثين على النشر بها، واتخاذها أحد أوعية النشر الموثوقة.

واليوم عزيزي القارئ يسرُّ هيئة التحرير أن تضع بين يديك عددًا جديدًا متنوعًا، وهو العدد الثلاثون من المجلة لعام ١٤٤٤ هـ/ ٢٠٢٣م، والذي حرصنا فيه على التنوع، وقد تضمن هذا العدد عشرة بحوث، في تخصصات مختلفة و متنوعة.

وختامًا أشكر هيئة التحرير وفريق العمل المُميز الذي بذل وقته وجهده حتى تصل هذه المجلة بتلك الصورة التي بين أيديكم، وهيئة التحرير تسعد دائماً باستقبال مقترحاتكم وهي محل اعتبار، فما حققته المجلة إنما هو بفضل الله، ثم بتفاعلكم معنا قراءً وكتابًا، ونحن في انتظار مشاركاتكم واقتراحاتكم على بريد المجلة الإلكتروني والحمد لله في بدءٍ ومُختَتَمِ.

رئيس التحرير

أ.د.طارق بن سليمان البهلال

محتويات العدد

افتتاحية العدد .....

الأبحاث

- البناء السَّرْدِيّ في كتاب "المكافأة وحسن العقبى" لابن الداية.
د.خلود بنت محمد الأسمري ١

- العلاقة بين الأنشطة القرائية والكتابية التي يقوم بها الوالدان في مرحلة ما قبل التعليم الابتدائي وتحصيل أبنائهم لتلك المهارات.
د.فهد بن عبدالله الحربي ٢٤

- الدراسات البينية في البحوث التربوية الواقع والتحديات ومقترحات التطويرمن وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بكليتي التربية بجامعة المجمعة.
د. عائشة علي محمد البكري ٤٨

- القيادة الأخلاقيّة لدى القيادات الأكاديمية وعلاقتها بالثّقة التنظيميّة.
د. فهد بن أحمد النغيمش ٧٥

- الانضباط الوظيفي وأثره على الوظيفة العامة في النظام السعودي.
د. علي بن موسى علي فقيهي ١١٢

- بنية التوازي في ديوان: عمر يزمله القصيد للشاعر شتيوي الغيثي.
د.فهد فريح الرشيدي ١٤٣

- المشكلات التي يعاني منها أولياء أمور الطلاب ذوي اضطراب طيف التوحد وعلاقتها بأساليب المواجهة في منطقة الرياض.
د. خالد بن غازي الدلبحي ١٦٤

- واقع التقنيات التعليمية ودورها في تعزيز الهوية العربية والإسلامية لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى.
د. إبراهيم بن صالح العبود ١٩٩

- استخدام وسائل التواصل الاجتماعي في تعليم وتعلم اللغة الإنجليزية: مراجعة منهجية للمشهد البحثي في المملكة العربية السعودية بين عامي ٢٠٢٠ و ٢٠٢٢.
د .جميله مفلح الحربي ١

- الحاجة إلى اللغة الإنجليزية للأغراض الأكاديمية بين الطلاب السعوديين في المرحلة الجامعية.
د. خالد المضيبري ١٦

البناء السَّرْدِيّ في كتاب "المكافأة وحسن العقبى" لابن الداية.

Narrative Structure in “Reward and Good Outcome” by Ibn Addayah .

د.خلود بنت محمد الأسمري.
أستاذ الأدب والنقد المساعد في جامعة المجمعة.
البريد الالكتروني : K.alasmari@mu.edu.sa

Dr. Kholood bint Mohammad Al-Asmari..
Assistant professor of Literature. and Criticism, College of Education, Majmaah University.
K.alasmari@mu.edu.sa

https://doi.org/10.56760/IZFG7632

ملخص البحث

تهدف هذه الدراسة إلقاء الضوء على البناء السَّرْدِيّ في كتاب (المكافأة وحسن العقبى) لابن الداية، مفصّلةً القول في جانبي الحكاية من حيث نظام الأعمال، والشَّخْصِيَّات،والفضاء، والخطاب المتمثّل في الأساليب، والزمن، والتبئير، كما تستهدف الكشف عن مميزات البناء السَّرْدِيّ في المدونة، وتبيّن طواعية الكتب التراثيَّة للقراءات النقديَّة الحديثة، ومقدرة هذه القراءات على استكناه النصوص الأدبيَّة والوقوف على جماليَّاتها ووظائفها.وقد اعتمدت الدراسة على المناهج السردية لمناسبتها موضوع الدراسة، كما استفادت من المناهج النقدية الحديثة.

وأهم نتائج الدراسة: وجود علاقة وطيدة بين المدونة وبين التاريخ، وأنَّ هذه المدونة أنتجت لنا حكايات سَرْدِيّة تضرب في عمق التاريخ والأدب، وأنَّ المدونة تتميَّز بالثراء السَّرْدِيّ، وتتميَّز كذلك بالثراء المعرفيّ الذي تضمنته قصصها التي تعرض كثيرًا من الأحداث التاريخية والسياسية والاجتماعية، كما تبيَّن أنَّ المدونة لا تكاد تخلو قصة من قصصها من وجود الحركات السَّرْدِيَّة التي تسرع السرد وتساعد على تطوُّره وتقدُّمه، وأنَّ المدونة تشتمل أنماط التبئير الثلاثة: الصفريّ، والداخليّ، والخارجيّ، وتبيّن غلبة التبئير الصفريّ، ثم الداخلي على قصص المدونة.

الكلمات المفتاحية:
البناء السَّرْدِيّ، الحكاية، الخطاب.

Abstract

The study aims at shedding light on the narrative structure in the book titled (The Reward and The good Sequence) Written by Ibn Aldaih, demonstrating the two sides of the histoire in items of the acts' system, the characters, the setting and the discourse which is embodied in techniques, chronicle and focalization, it also aims at clarifying the advantages of the narrative structure in the blog and shows that the traditional books are flexible to be a topic for the modern criticizing readings and that these readings are able to grasp the literary texts and understand its beauties and functions.

The study depends on the narrative methods as it was sutible to the topic of the study and it also benefits from the modern criticizing methods.

The important results of the study: there's a close relation between the blog and history. The blog produced a narrative stories which have roots in the depth of history and literature, this blog is distinguished with narrative richness and characterized by a big amount of knowledge which is included in the histoires showed frequently in the historical, political and social incident s,it also shows that the blog's histoires are barely devoid of anisochrony which moves the narration hastily and help to develop and to improve it.The blog includes the three patterns of focalization:The zero focalization,the internal and the external ones, it represents the dominance of the zero model of focalization,then the internal model on the histoires of the blog.

Keywords:
The narrative structure,the histoire,the discourse, the book titled (The Reward and The good Sequence) ,Ibn Aldaih.

مقدمة

الحمد لله الذي خلق الإنسان، وعلمه البيان، والصلاة والسلام على نبيه محمد وعلى آله أفضل الصلاة وأتم التسليم.

لا شك في أن المدونات التراثيَّة لها شأن عظيم في خدمة المكتبة العربيَّة وإبراز جانب من جوانب التراث الأدبي الذي يضم بين دفتيه بعضًا من الملامح التاريخيَّة والحياة الاجتماعيَّة. والعمل على هذه المدونات من الأعمال التي يجب على الباحثين ألا يتخلَّوا عنها وأن يشاركوا فيها، من هذا المنطلق أردت مناقشة الموضوع مناقشة جادة، وأدير النظر نحو التراث؛ فوقع الاختيار على إحدى المدونات التراثيَّة التي كان حظها من الدراسات منعدمًا، وهي "كتاب المكافأة وحسن العقبى" الذي ألفه أبو جعفر أحمد بن يوسف بن إبراهيم، المعروف بابن الداية، وقد ولد سنة ٢٤٠ هـ أو نحوها، وتوفي سنة ٣٤٠هـ، من فضلاء أهل مصر، وله باع في كثير من العلوم منها: الأدب، والطب، والنجامة، والحساب. والده من جلة كتَّاب مصر، أخذ عن أبيه ولعه بالكتابة والحساب فقد كان أحد وجوه الكتَّاب الفصحاء، وكان حسن المجالسة، حسن الشعر. له العديد من المؤلفات منها: كتاب المكافأة، وسيرة أحمد بن طولون، وسيرة ابنه خمارويه بن أحمد بن طولون، وسيرة هارون بن أبي الجيش، وأخبار غلمان بني طولون، ومختصر المنطق، وكتاب الثمرة، وكتاب أخبار المنجمين، وإن كان محقق كتاب المكافأة يرجح أن كتاب المنجمين كان لوالده. (ياقوت الحموي، ١٤١٤، ص٥٥٩، ٥٦٠، الكاتب، ١٣٥٩هـ، ص١٢).

وقد "ساق أحمد بن يوسف كتابه هذا على مدرجة من القول في المكافأة على الحسن والقبيح، وحسن العقبى في الصبر والتشدد ونفي الجزع عن النفس، وهو في أكثره يروى الخبرَ عمن حدثه به أو يصوغ في عبارته حكاية ما لقيه أو شاهده أو استخرجه وهو في بيانه قليل التكلف، قريب اللفظ، بعيد عن الغموض. وسهل له ذلك أنه بفطرته محدِّثٌ بارع، ...فكانت سياقة كلامه في كتابته أَشبه منها بالكتابة. وهو إذا عرض لغرض أبان عنه بوضوح وترتيب وتساوقٍ، ثم هو في خلال ذلك جزلُ الرأي، مُحْكم الفكرة، قريب الغَوْر"(الكاتب، ١٣٥٩هـ، ص٧،٨،٩).

ومن خلال ما سبق تتبين لنا القيم التاريخيَّة، والأدبيَّة لهذه المدونة؛ مما دفعني إلى دراسة البناء السَّرْدِيّ لبعض حكاياتها؛ للكشف عن أدبيَّة تلك النصوص، والتعريف بما تحمله من كنوز. وقد اتخذت من إنشائية السرد والسيميائيات السردية منهجا للدراسة، فكانت خير معين لاستنطاق جماليات المدونة، كما أنها أثبتت مطاوعة السرد التراثي لهذا النوع من المناهج، وكذلك نجاعة المناهج النقدية الحديثة في التحليل والدراسة، مما يستوجب على الباحث أن يستعين بها في قراءة النص وتفتيقه.

وقد قسم البحث إلى مقدمة ومبحثين رئيسين، الأول: الحكاية وما يندرج تحتها من نظام الأعمال، والشخصيات، والفضاء، والثاني: تركز الحديث فيه عن الخطاب المتمثل في الأساليب، والزمن، والتبئير. ثم خاتمة ذكرت فيها أبرز النتائج.

المبحث الأول: الحكاية

تشكّل الحكاية اللبنات الأولى لأي عمل قصصي، فهي المرتكز الذي يطوع الكاتب الخطاب لخدمته، وهذا مما يدل على أهميَّة هذا الجانب في البناء السَّرْدِيّ، والعلاقة الوطيدة بين عناصره من جهة، وبين الخطاب من جهة أخرى. وفيما يأتي نقف على أهم عناصر الحكاية كنظام الأعمال،

والشَّخْصِيَّات، والفضاء السَّرْدِيّ المتمثل في المكان.

نظام الأعمال:

يقوم النص السَّرْدِيّ على مجموعة من العناصر، التي تستوجب التمحيص، ولا شك أن المناهج النقديَّة الحديثة أسهمت إسهامًا كبيرًا في خدمة النص السَّرْدِيّ، مما هيّأ للنُّقَّاد سبر أغوار النصوص وتقديم قراءات لا نهاية لها.

ومن بين العناصر المعقَّدة التي تستوجب الوقوف عليها عند المعالجة السَّرْدِيَّة نظام الأعمال، فهو يمثل "الانتقال من حالة إلى أخرى في قصةٍ ما، ولا قوام للحكاية إلا بتتابع الأحداث - واقعةً كانت أم متخيلةً - وما ينشأ بينها من ضروب التسلسل والتَّكْرار."(مجموعة مؤلفين، ٢٠١٠م، ص١٤٥) وهي "سلسلة أفعال ووقائع، أو مجموع الوقائع التي تكون خط القصة على مستوى الفعل السَّرْدِيّ"(مانفريد، يان، ١٤٣١هـ، ص١٠١)، وهذا يعكس قيمتها وأهميتها؛ لأنَّ الحدث كما يرى بول ريكور " ليس مجرد شيء عابر، إنه أكثر من مجرد حدث وكفى، بل هو يسهم في مجرى عمليَّة السرد، مثلما يسهم في بدايتها ونهايتها"(ريكور، بول، ١٩٩٩م، ص٤١).

وتختلف معالجة نظام الأعمال بحسب ما يرتئيه الناقد، وكذلك بحسب ما تفرضه المدونة، ومن هنا فإني سأعمد إلى المنهج الإنشائي، وكذلك ما ذهب إليه (غريماس) للكشف عن مكنونات النص؛ لذا ستكون منهجيَّة العمل على النحو الآتي:

١. المقاطع.
٢. البرامج السَّرْدِيَّة.

المقاطع:

المقطع السَّرْدِيّ هو " وحدة سَرْدِيّة مركبة من مجموع أحداث تخضع في تتابعها لتطور مخصوص"(مجموعة مؤلفين، ٢٠١٠م، ص٣٧٨). والجمل السَّرْدِيَّة أو المقاطع تتكون من متتاليات، والمتتاليَّة التامة على حَسَب ما ذهب إليه تودوروف تتألف في الغالب من خمس جمل، حيث إن " الفرصة المثاليَّة تبدأ بوضعيَّة هادئة تجعلها قوة ما مضطربة، وينتج من ذلك حالة اضطراب، ويعود التوازن بفضل قوة موجهة وجهة معاكسة، والتوازن الثاني شبيه بالتوازن الأول، ولكنهما ليسا متماثلين أبدًا، يوجد، إذن في القصة نوعان من الحلقات: حلقات تصف حالة (توازن أو اضطراب) وحلقات تصف الانتقال من حالة إلى أخرى"(تودوروف، تزفيطان، ١٩٩٠م، ص ٦٩).

البرامج السَّرْدِيَّة:

هي نوع من التنظيم يكون عن طريق استقراء النصوص السَّرْدِيَّة بطريقة منظمة تسهم في تفتيقها، وهذه الطريقة ينبغي أن يكون النص مؤاتيًا لها حتى تنساب أحداثه في تنظيم منطقي.

و" تطلق عبارة البرنامج السَّرْدِيّ عند (غريماس) على تتابع الحالات والتحولات التي تترابط انطلاقًا من علاقة بين ذات معينة وموضوع محدد، وما يطرأ عليها من تحول، فكل مرحلة من تلك المراحل لها موقعها الخاص داخل الخطاطة الحكائيَّة، وهي مرتبة بطريقة منطقيَّة، كل واحدة تستدعي الأخرى، ولا يمكن الانتقال من مرحلة إلى أخرى إلا بعد نهوض الذات بالاستحقاقات الضروريَّة التي تؤهلها لإدراك الهدف المنشود"(الداهي، محمد، ٢٠٠٦م، ص١٢).

المقطع الأول: يقول: "حدثني يحيى بن الفضل، عن يحيى بن نجه، وكان هذا الرجل حسن الكتابة-، قال: "ترددت إلى عمر بن فرج الرُّخَّجيّ مدة، فدخلت عليه في يوم من الأيام. فقال: "قد أنضيناك! قد استتممت في هذا اليوم

سـنة"، ووقَّـع لي بتقليـد عمـل سَـني. واضطربـت فيـما أحتـاج إلى التجهـز بـه، فلـمَّا لم يبـقَ عـليّ إلا نَـصُّ ركابي، بَـرَّزْت ظهـري وثقـلي، ووقفـت عـلى بـاب دار أمـير المؤمنـين المنتـصر أنتظـر توديـع عمـر والخـروج إلى عملي"(الكاتـب، ١٣٥٩هـ، ص٢٦).

يظهـر لنـا في هـذا المقطـع، الـذات الأول(يحيـى بـن نجـه) التـي كانـت تـتردد باسـتمرار عـلى الـذات الثانيـة (عمـر الرخجـي)، فالـذات الأولى كانـت متصلـة بالموضـوع ، ثـم انفصلـت عنـه / قـد أنضيناك، قـد اسـتتمت في هـذا اليـوم سـنة، غـير أنهـا سرعـان مـا اتصلـت بالموضـوع (وهـو تقلـد عملهـا الجديـد)، وهنـا تبـدو لنـا الـذات الأولى في حالـة تـوازن ثـم اضطـراب وهـو الانقطـاع عـن الموضـوع، ثـم تـوازن مـرة أخـرى، في حـين أن الـذات الثانيـة كان في حالـة تـوازن.

المقطـع الثـاني: يبـدأ مـن قولـه "فرأيـت غلـمان عمـر يتسـلَّلون فسـألت عـن السـبب، فقيـل لي: "سـخط أمـير المؤمنـين عـلى عمـر!" فحِـرْتُ، وخِفْـتُ أن أرجـع إلى منـزلي فأخسـر جميـع مـا أنفقتـه. فـإني لفـي تلـك الحَـيرة حتـى خـرج عمـر بـن فـرج، ومعـه رجـل مـن شِـيعة بنـي العبـاس، فقـال لي: "أيـن كل مـن كان معـي؟"، فقلـت "تسـلَّلوا للحـادث!"، فقال: " وقـد وُكِّل بي هـذا الشـيعي عـلى أن ينفينـي إلى بـلاد الـترك، ولم أُعِـدَّ شـيئًا ولا أجـد مـن يُعـدُّه لي"، قلـت:" هـذه قبـة وظَهْـرٌ يُقلـك، وأنـا أصحبـك شـكرًا عـلى مـا أسـلفتني مـن التقليـد" فركـب القبـة، وأحـضر الشـيعي قبـة لـه، وركبنـا وأنـا أعادلـه، وانتهـى المسـير بنـا إلى خرسـان. وكنـا لا نفـضي مـن بلـدان خراسـان إلى بلـد إلا وجدنـاه أغلـظ طبعًـا مـن البلـد الـذي فارقنـاه، حتـى بلغنـا بخـارى، فرأينـا قومًـا في نهايـة مـن غلـظ الطبـاع، فقـال لي - حـين رآني أتعجـب منهـم -:"كيـف لـو رأيـت الـترك وبلدانهـم؟ يقتلـون المسـتجير بهـم، ويُغـير بعضهـم عـلى بعـض، فيهلـك النـازع إليهـم بينهـم"، فـزادني هـذا القـول تهيبًا للسـير معـه، ثـم ملكـت مـا اسـتغرب منـى، وتماسـكت وجـد بنـا السـير عـن بُخـارى إلى أرض الـترك، وإني معـه في القبـة - وهـو يحدثنـي بـشيء قـد شـغلني عـن تبيُّنـه مـا يقلقنـي مـن ركـوب مـا أقدمـت عليـه مـن الخطر"(الكاتـب، ١٣٥٩هـ، ص٢٧).

تتضـح في بدايـة المقطـع السـابق حالـة الاضطـراب المتمثلـة في فِقْـدان تـوازن الذاتـين، ذات عمـر الـذي انفصـل عـن موضـوع السـلطة؛ لأنـه حُكِـم عليـه بالنفـي ولم يعـد يملـك شـيئًا، وذات يحيـى بـن نجـه الـذي خـسر مـا يملـك مـن أجـل التجهـز للعمـل الجديـد الـذي أسـندته الـذات الأولى إليـه، ولم يتصـل بـه للسـبب الآنـف الذكـر. ويلاحـظ محاولـة للتغيـير تتمثـل في رد فعـل يحيـى عندمـا علـم بالأمـر، ولم يـترك عمـر يذهـب وحـده، بـل قـدَّم لـه قبتـه والمسـير معـه عـلى الرغـم مـن الـصراع النفـسي الـذي كان يعيشـه جـراء هـذا القـرار، والخـوف مـن العقبـات والعواقـب.

المقطـع الثالـث: مـن قولـه: " حتـى سـمعنا حلـق البريـد، فتشـوفنا لهـا، ووافى بهـا رسـول أمـير المؤمنـين وكتابـه بـما أمـره بالحـضرة: مـن الرضـا عنـه ورده إلى مرتبتـه؛ ويأمـره فيـه بكشـف مـدن خراسـان، وتجريـد عقودهـا عـلى أصـوب مـا اسـتقرت عليـه، واسـتثارة التوفـير بهـا والزيـادة فيهـا. فلـما اسـتتم قراءتـه؛ حمـد الله وألقـى الكتـاب إليّ؛ وقـال: "بـارك الله لـك في الخـلاص وهنـأك المزيـد". ورد إلى تأمـل مـا أمـر بـه أمـير المؤمنـين مـن كشـف عقـود النواحـي" فانصرفـت إلى منـزلي بمائـة ألـف دينـار؛ مـع ارتهـان شـكر المعاملـين وإحمـاد السـلطان"(الكاتب، ١٣٥٩هـ، ص٢٧، ٢٨).

في هـذا المقطـع يعـود التـوازن مـرَّة أخـرى لـكل مـن

البناء السَّرْدِيّ في كتاب "المكافأة وحسن العقبى" لابن الداية.

الذاتين، هذا التوازن الذي فُقِد في المقاطع السابقة وعادت الذات لتتصل بالموضوع مرَّةً أخرى.
ويتشكَّل البرنامج السَّرْدِيّ على النحو الآتي:
ذات عمر متصلة بالسلطة وتكافئ ذات يحيى إذن

الحالة = ذ ∩ م ⟵ في بداية السرد.

ذات يحيى ترحّب بهذه المكافأة، وتستعد للعمل =

ذ ∩ م ⟵ في بداية السرد.

ذات عمر تنفصل عن السلطة =

ذ ∪ م ⟵ في منتصف السرد.

ذات يحيى تخسر المكافأة = ذ ∪ م ⟵ منتصف السرد.

ذات عمر تعود للسلطة مرة أخرى =

ذ ∩ م ⟵ في نهاية السرد.

ذات يحيى تحصل على المكافأة وزيادة =

ذ ∩ م ⟵ في نهاية السرد.

وفيما يتعلق بعناصر البرنامج السري فهي على النحو الآتي:

الإيعاز: لذات عمر تتمثل في مكافأة المسؤول لمن يعمل بجدٍّ وإخلاص، أما في ذات يحيى فتتمثل في حب المسؤول وملازمته في الرخاء والشدة، والخوف من الخسارة.

الكفاءة: منصب عمر وفضله على يحيى.

الإنجاز: كان في بداية السرد سلبيًّا، ثم تحوَّل بعد ذلك إلى إنجاز إيجابي.

الجزاء: اتصال الذات بالموضوع.

وبعد نظرة فاحصة للقصص السابقة اتضح بجلاء الرسائل الهادفة التي تحملها في مضامينها، وقد وجد فيها الترابط السَّرْدِيّ الذي يتضح من التسلسل مرورًا بالبداية، فالوسط، ثم النهاية، كما أنها بدأت باستهلال وختمت بنتيجة وهي الغاية من السرد. وقد خدمت المقاطع والبرامج السَّرْدِيَّة قصص المدونة وأسهمت في قراءتها وسبر أغوارها.

الشَّخْصِيَّات:

تعد الشَّخْصِيَّات من العناصر المهمّة في السرد القصصي؛ فـ"لا يمكن تصور نصٍّ سَرْدِيّ بدون شخوص"(الجديع، خالد، ١٤٢٨هـ، ص٤٥)، "فهي العمود الفقري للحكاية."(مجموعة مؤلفين، ٢٠١٠م، ص٢٧٠) و "هي محور كل عمل سَرْدِيّ؛ لأنّ اللغة لا توجد إلا بها، والحوار لا يقوم إلا بواسطتها، والحدث لا ينجز إلا بتحركها، بل وعمليَّة القصّ لا تتم إلا على لسانها إذا تخلى لها السارد عن دوره في ذلك"(ابن صالح، إبراهيم، وابن صالح، هند، ٢٠٠٩م، ص٥٠).
وبعد نظرة فاحصة لما ذهب إليه (غريماس) أراني أتبع تصوره حول الشخصيَّة لدراسة شَخْصِيَّات الحكاية محل الدراسة من خلال الآتي:

أنواع الشَّخْصِيَّات: وهي شَخْصِيَّات رئيسة وأخرى ثانويَّة، **والعوامل**: وهو مصطلح اقترحه غريماس يقوم على "وصف الشَّخْصِيَّات وتشخيصها ليس بحسَب ما هي عليه، بل بالنظر إلى ما تعمله، وهذا سبب تسميتها بالعوامل"(الداهي، محمد، ٢٠٠٩م، ص٣٦).
وتقوم دعائم النموذج العاملي عند (غريماس) على ستة عوامل موزعة على ثلاثة أزواج، كل زوجين يتحدان في علاقة تربط بينهما (بنكراد،٢٠٠١م، ص٩٥) وهي على النحو الآتي:

١. **علاقة الرغبة**: التي تربط الذات بالموضوع: الذات (الفاعل) ⟺ الموضوع .

٢. **علاقة التواصل**: التي تربط المرسِل بالمرسَل إليه: المرسِل (الدافع) ⟺ المرسَل إليه (المستفيد).

٣. **علاقة الصراع**: التي تربط بين المساعد والمعارض: المساعد ≠ المعارض.

وفيما يأتي نقف على أنواع الشَّخْصِيَّات وعواملها في قصة: (أبي مصلح والمحبوس): "حدثني موسى بن مصلح المعروف بأبي مصلح - وكان هذا من الثقات عند أحمد بن طولون- أن أحمد كان يراعى أمر المحبوس حتى يمضي له حول، فإذا جازه لم يذكره. وكان يقول لي سرًّا:" إذا بينت من رجل براءة ساحة فسهل عليه واستأمرني؛ فإني استعمل التشدد للضرورة إليه". قال موسى بن مصلح:" وكان في الحبس رجل قد زاد على سنتين منقطعًا إلى الله برغبته؛ لا يسألنا شيئًا من أمره؛ وهو يُكِبُّ على الصلاة والتسبيح والتضرع إلى الله، فقلت له يومًا: " الناس يضطربون في أمورهم؛ ويسألوني إطلاق الرُّقعة إلى ذوي عناياتهم؛ وأنت خارج عن جملتهم؟"، فجزَّاني خيرًا. ورَقّ قلبي عليه وكَبُرَ في نفسي محلُّه، فخلوت به وقلت له: "لو استجزتُ إطلاقك بغير إذن لفعلتُ؛ لكن استعن بي في أمرك". فقال: "والله ما أعرف في هذا البلد غيرَ أبي طالب الخليج - وكان هذا الرجل يتولى شرطتي أحمد بن طولون بمصر - ولو وصلتُ إليه سرًّا؛ أو برسالة مع من يفهم؛ لرجوتُ تسهيل أمري" فقلت له: "والله لآتين في أمرك ما أُخطِر به على نفسي. أنا أُطلقك سرًّا على أن توثقني بأيمان مُحرَّجة أنك لا تهرب عني ولا تُخْفِرُني"، فقال: "إذا كنت عندك بمنزلة مَنْ يُشكُّ فيه؛ فلا حاجة لي بإخراجك إيَّاي". فوافقته - من غير يمين ارتهنت بها - على أن يقيم ثلاثة أيام، فأطلقته ليلة الجمعة، وفارقتُه على أن يصيرَ إليّ ليلةَ الاثنين، فلما كان سَحَرُ يوم السبت، وافاني كما فتحت باب السجن، فلما دخل سجد وحمد الله، وقال لي: بعثت إلى أبي طالب الخليج امرأةً من أهلنا وطويت عنه إطلاقي، وسألته أن يلطف في أمري فوعد بذلك، وخلَّف المرأة حتى ترجع إليَّ بالجواب. وركب إلى الأمير عشيَّة الجمعة، فأقام إلى قريب من العَتَمَة، ثم انصرفت إليَّ المرأة فقالت: "وافى أبو طالب الأمير وهو مغموم، فقال لي: "كلمته فيه فقال: "والله لقد أذكرتني رجلًا يحتاج إلى عُقُوبة!"، ثم تقدم إلى رجل أن يصير بك إليه عند جلوسه في يوم السبت، ووجَّه إليّ أن أرجع إلى الله عز وجل في أمرك، فليتني لم أتكلم فيك!". فسَحِرْت -مع ما تيقنته من أمري- خوفًا أن يأتيك رسوله فلا يجدني، فيلحقك مكروه منه. ورأيتُ كُلَّ ما يُوعِدني به أسهل عليَّ من أن أُخفر ظنّك بي، وتقديرك فيَّ". فما ترجَّل النهار حتى وافى الرجلُ فتسلمه مني. وحضرتُ الدار -وقد أحضره أحمد بن طولون، ومجلسه بين الخاص والعام- فلما رآه بكَّتَه بالإجلاب عليه في الثغر. فاعتذر بُعذر قَبِلَه، ولقيه بالرأفة، بضدِّ ما خِفْتُه عليه، وأطلقه. فكان من آثَرِ إخواني عندي إلى أن فرَّقت الأيام بيني وبينه" (الكاتب، ١٣٥٩هـ، ص٩، ١٠، ١١).

الشَّخْصِيَّات الرئيسة "الذات":

١. موسى بن مصلح.
٢. المحبوس.

الشَّخْصِيَّات الثانويَّة:

١. أحمد بن طولون.
٢. أبو طالب الخليج.
٣. المرأة التي بعثها المسجون.

سمات الشَّخْصِيَّات:

١. موسى بن مصلح: من الثقات عند أحمد بن

طولـون، رحيـم.

٢. المحبوس: الصلاح، التقوى، حفظ الوعد.

٣. أحمد بن طولون: أمير، حكيم.

٤. أبــو طالــب الخليــج: يتــولى شرطتــي أحمــد بــن طولــون في مــصر.

٥. المرأة: من أهل المحبوس.

أمــا مــا يتعلــق الأدوار العامليَّــة في قصــة " أبي مصلــح والمحبوس"(الكاتــب، ١٣٥٩هــ، ص٩، ١٠، ١١) فهــي عــلى النحــو الآتي:

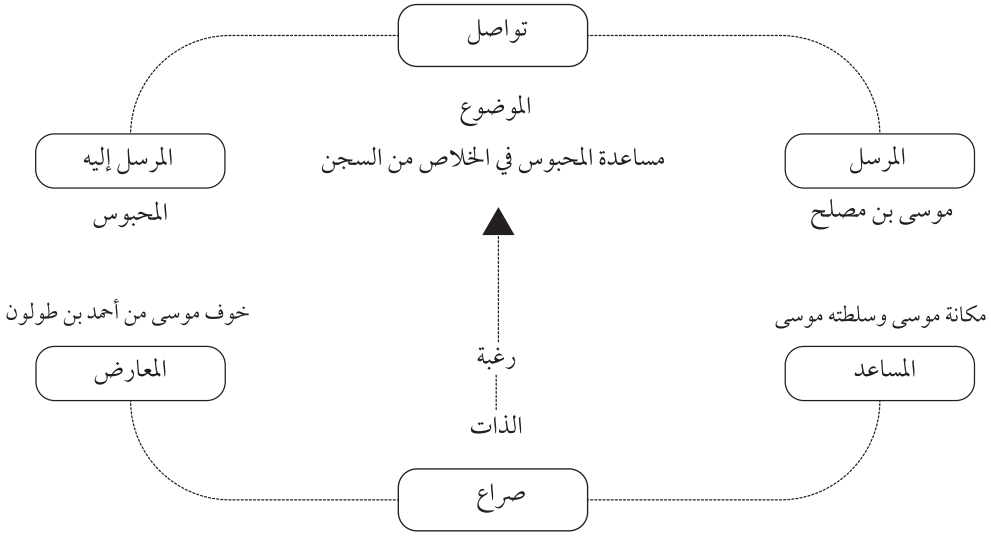
الذات: (موسى بن مصلح).

المرسِل: الرأفة بالمحبوس.

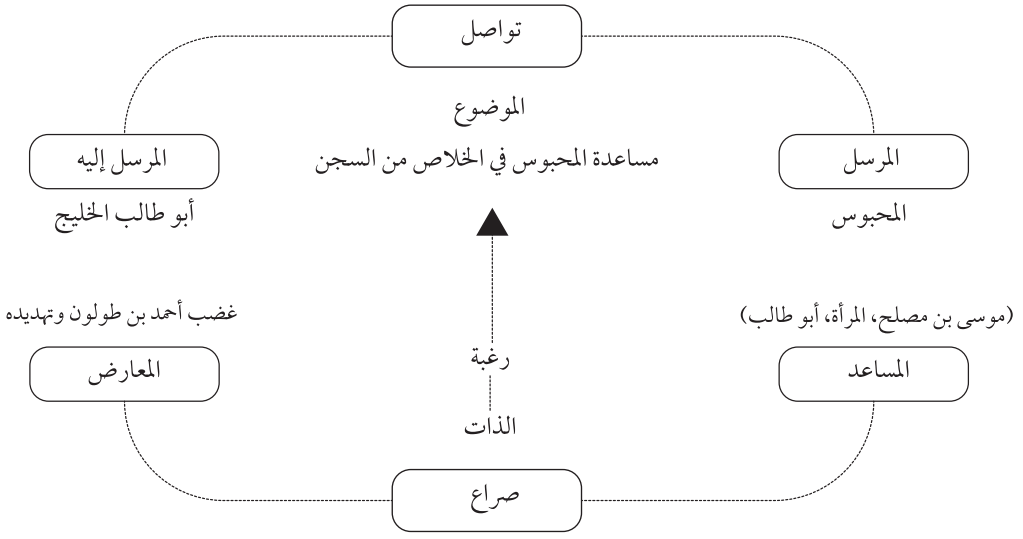
المرسَل إليه: المحبوس.

المساعد: مكانة موسى بن مصلح.

المعارض: خوفه من أحمد بن طولون.



بينما تكون الترسيمة العامليَّة لذات المحبوس على النحو الآتي:



ومن خلال الأدوار العامليَّة السابقة استطاعت الذات أن تصل إلى الموضوع، وهو خلاص المحبوس من السجن، وبذلك حصل الجزاء المنشود.

وبعد إمعان النظر في قصص "كتاب المكافأة"، يلاحظ أن شَخْصِيَّات تلك القصص تتصل بالتاريخ اتصالًا وثيقًا، ويعد البطل هو المحور الأساس الذي تدور حوله القصص، كما أنّ الاهتمام منصب على رصد ردود الأفعال، والتي تتضح جليًّا من عنوان الكتاب فهي الغاية من رصد تلك القصص.

الفضاء:

ينبغي أولا تحديد المقصود بالفضاء هنا؛ حتى لا تظهر إشكالات المصطلح وما يجر خلفه، فالقصد هنا هو الفضاء الجغرافي "الذي يتحرك فيه الأبطال، أو يفترض أنهم يتحركون فيه" (الحمداني، حميد،١٩٩١م، ص٦٢).

أمَّا كتاب "المكافأة" والفضاء الجغرافي فإنه لم يبعد كثيرًا من مشابهة المدونات السَّرْدِيَّة القديمة التي لا توغل في رسمه، ولا تبالغ في بطولته فتذكره لوظائف من أهمها الإيهام بواقعيَّة الأحداث إلا ما كان من المدونات التي تتخذ من المكان بطولتها. وقد غلب على أمكنة هذه المدونة المكان المرجعي(التاريخي)، ومن الأمثلة على ذلك قصة "خالد القسري وديوانيانه" يقول" ... فلم يمضِ حولٌ حتى ورَدَ العراق يوسف بن عمر متوليًا لعمله فحبسه في حُجرة من ديوانه"(الكاتب، ١٣٥٩هـ، ص٣). ففي هذه القصة ذكر لمكان عام وهو العراق، ومكان خاص وهو ديوان خالد القسري، وكلها أماكن تاريخيَّة، فديوان خالد القسري معروف في زمانه.

وقصة "ابن أسباط والخناق" يقول: "حدثني عمّي إسحاق بن إبراهيم، قال: " انتظرتُ أبا عبد الله الواسطي - كاتب أحمد بن طولون - في داره، حتى رجع من عند أحمد بن طولون. فأوصلَ إليه بعضُ الحُجَّاب ثَبَتَ من وقف بالباب، فرأى فيه إسماعيل بن أسباط فسأل عنه. فقيل له: "وقف بالباب طويلًا وانصرف". فقال: "إنَّ هذا الرجل ممن عَمَر هذه المنزلة مدة طويلة، ولست أشك أن مجيئه لحاجة له، ومن الجميل أن أركب إليه فأقْتَضِيَهُ حوائجه، وأبلغ فيها محبته". ثم ركب وسرت معه، حتى دخلنا دار إسماعيل بن أسباط ، وهي التي ملكها الشّيرُ بعده ، فرأينا دارًا عارية من الستورِ والفُرُش، وتأملنا من فيها من الحَشَم على حال سيئة. فاستقبله إسماعيل بالشكر والدعاء له، فقال له الواسطي: "إنه لا فرق بينك الساعةَ عندي في المرتبة التي كنتَ فيها"(الكاتب، ١٣٥٩هـ، ص١٢).

لقد كان لذكر المكان في القصة السابقة أهميَّة بارزة في تتالي الأحداث وانسرابها، فمكان وقوف إسماعيل ابن أسباط، وكذلك حال داره كشفت للواسطي عن حاله، بل المكان الأول هو الدافع لما جاء بعده من أحداث، وهنا لا يمكن تجاهل المكان، أو الدور الذي قام به في هذه القصة. والأمكنة السابقة كلّها تاريخيَّة معروفة في زمانها. وقد ورد المكان التاريخي أيضًا في قصة "ابن نصير والوراق" يقول: "ودّعت إسحاق بن نصير العِبَاديّ في بعض خَرَجَاتي إلى بغداذ، فأخرج إليَّ ثلاثة آلاف دينار وقال: "إذا دخلت بغداد، فادفع ألف دينار إلى ثعلب، وألف دينار إلى المبرد، وصر إلى قصر وضاح فانظر إلى أوَّل دُكّانٍ للوراقين، فإنك تجد صاحبَها - إن كان حيًّا أو ميتًا - قد شاخ، فاجلس إليه وقل له: "إسحاق بن نصير يقرأُ عليك السلام: وهو الغلام الذي كان يقصدك كل عشيَّة - راجلًا من دار الروميّين..."(الكاتب،

١٣٥٩هـ، ص١٧،١٦).

كذلك قصة "المؤلف وعراب من القيسيَّة" يقول: "ولما استفحل أمر بن الخليج، انحاز عنه جيش مصر إلى الإسكندريَّة وخلا الفُسطاط منهم، وكنت بمدينة أهناس، واضطربت النواحي، واحتجت إلى مُشاهدة الفسطاط"(الكاتب، ١٣٥٩هـ، ص١٧،١٦).

فالقصص السابقة حوت مجموعة الأماكن التاريخيَّة المعروفة آنذاك، ليست تلك القصص فحسب بل أغلب القصص اهتم السارد فيها بذكر الأمكنة، فأسهمت في تأدية مجموعة من الوظائف أبرزها الإيهام بواقعية القصص.

المبحث الثاني: الخطاب

يعد الخطاب الجزء الحيوي في أي عمل سَرْدِيّ، فمن خلاله يركز المتلقي على اللغة وما تحمل من أساليب صِيْغَ بها هذا العمل، وعلاقتها بالعديد من السياقات التي تُحمل بها النصوص، وفي ذلك دلالة واضحة على الأهميَّة الكبيرة التي يوليها الكاتب للخطاب السَّرْدِيّ، الذي يتمثل في أساليب الخطاب، والزمن، والتبئير، وفيما يأتي نفصل القول فيها.

الصيغة:

تعد الصيغة من أهم عناصر الجذب التي يحاول الرواة تجويدها من أجل استمالة المتلقي والتأثير فيه؛ لذلك اهتم الرواة بها وتباينت طرق الرواية والأساليب التي يستعملونها.

لذا يجب على السارد مراعاة الصيغة السَّرْدِيَّة والاهتمام بها، فهي ما يميز عملًا من آخر؛ إذ إن "كل عمل أدبي -حكائيًّا كان أم غيرَ حكائيّ- رهين في تشكيله بصياغته على نحوٍ ما، تلك الصياغة التي تمنحه بلا جدال مفاتيح كينونته الأدبيَّة، لا بل هي التي تؤهّل عملًا أدبيًّا ليكون كذلك"(محمد، عشتار داود، ٢٠٠٥م، ص١٣٢).

وفيما يأتي نقف على الأساليب السَّرْدِيَّة التي وردت في المدونة.

أولا: السرد.

لا شك في أنَّ للسرد حظًّا لا يضاهيه أسلوب من الأساليب في الحكايات التراثيَّة، فهو المهيمن عليها، وقد قال ذلك الدكتور محمد القاضي: إنَّ أسلوب التمثيل (السرد) هو المدخل الرئيس لمعظم أخبار التراث(القاضي، محمد، ١٩٩٨م، ص٣٨٨).

ويرى جيرار جينت أنَّ السرد "عرض لحدث أو لمتوالية من الأحداث، حقيقيَّة أو خياليَّة، عرض بواسطة اللغة، وبصفة خاصة بواسطة لغة مكتوبة"(جنيت، جيرار، ١٩٩٢م، ص٧١).

وتكاد تسيطر الصيغة السَّرْدِيَّة على قصص "كتاب المكافأة"، وفيما يأتي أدرج بعض الأمثلة على ذلك منها: قصة "محمد بن سليمان والمؤلف" يقول: "وكانت تنتاب عجائزَنا عجوزٌ جميلة المذْهب، ضعيفة الحال - تُعرَف بأم محمد، فيجتمعن على كل صالحة، وكنت أخصها بكفايتها. فلما دخل محمد بن سليمان مصرَ، نَزَلَ في ظاهرها، واستدْعى الواحد بعد الواحد من أسباب الطُّولونيَّة، فاستصفى ماله بالسوطِ وعظم الإخافة، فراعني أمره، وخفْتُ أن يلحقني عَسْفُه، فإني لجالس في يوم من الأيام وأنا خائف، حتى دخلت جاريَّة أم محمد العجوز، فسلمت عليّ، فظننتُها والله تقتضي بعضَ ما عوَّدتُها،..."(الكاتب، ١٣٥٩هـ، ص٥١،٥٠). يلاحظ في المقطع السابق تتالي الصيغ السَّرْدِيَّة على لسان الراوي، وتتمثل في (تنتاب، يجتمعن، أخصها، دخل، نزل، استدعى، استصفى، راعني، خفت، دخلت، سلمت، ظننتها) وغيرها من الأفعال السَّرْدِيَّة التي وردت في القصة، وهو بذلك يحقق جملة من الوظائف، منها: نقل

الأحداث، وإثارة المتلقي لمعرفة تلك الأحداث المتعاقبة وما ترتب عليها من مصائر.

وفي موضع آخر من هذه المدونة يحضر السرد في قصة "ابن نصير والوراق" يقول: "ودّعت إسحاق بن نصير العِبَاديّ في بعض خَرَجَاتي إلى بغداد، فأخرج إليَّ ثلاثة آلاف دينار وقال: "إذا دخلت بغداد، فادفع ألف دينار إلى ثعلب، وألف دينار إلى المبرد، وصر إلى قصر وضاح فانظر إلى أوَّل دُكّانٍ للوراقين، فإنك تجد صاحبَها - إن كان حيًّا أو ميتًا - قد شاخ، فاجلس إليه وقل له: "إسحاق بن نصير يقرأُ عليك السلام: وهو الغلام الذي...، قال لي أحمد بن وليد: فلما دخلتُ بغداد - ودفعت الألفي دينار إلى ثعلب والمبرد -، مضيت..." (الكاتب، ١٣٥٩هـ، ص١٧،١٦).

ففي القصة السابقة يبدو فعل السرد جليًّا، وقد نُقلت لنا الأفعال السَّرْدِيَّة مناوبة من قبل الراوي والشخصيَّة التي أسند إليها الراوي الحديث، وتتمثل الأفعال السَّرْدِيَّة في الآتي: (ودّعت، أخرج، دخلت، ادفع، صر، انظر، اجلس، قل، دخلتُ، دفعت، مضيت، ألفيت، رأيتُ، أفضى، جلست إليه، وسألته عن حاله). ونجد الراوي في القصة السابقة يحاول إقناع المتلقي بواقعية الأحداث التي وردت فيها، ويعمل جاهدا على إبقاء ذهن المتلقي مشدودا لمتابعة تلك الأحداث.

وبعد تتبع السرد في المدونة نجد أنَّ السارد يركز على هذا النوع من الصيغ، فقد هيمن السرد على معظم قصص المدونة، كما أن السارد يضطلع بالعمليَّة السَّرْدِيَّة ويغلب عليها، ولكنه مع ذلك يشرك الشَّخْصِيَّات فيها عن طريق إسناد الحديث إليها.

ثانيًا: الحوار.

عندما يتخلى الراوي عن سرد الأحداث ويوكل العمليَّة السَّرْدِيَّة للشَّخْصِيَّات يبرز لنا الحوار، فـ"يعمل على الحضور الذهنيّ والنفسيّ للشَّخْصِيَّات، ويتيح لها فرصة الكلام، وحريَّة التعبير عن نفسها"(كردي، عبد الرحيم،١٤٢٧هـ، ص٩٢).

والحوار في اصطلاح الإنشائيين هو: أن يحكي السارد ما قالته الشَّخْصِيَّات، أو وقع بينها، واضعًا كلامها في موضوع سرده، فقد يُعيد إنتاجه حرفيًّا، كما صدر من الشَّخْصِيَّات في الواقع، وهنا ينمحي أمام الشخصيَّة، ويصبح السرد شفَّافًا، أو يكون السارد أكثر تعتيمًا حينما يدمجه بخطابه الخاص(جينيت، جيرار، وآخرون، ١٩٨٩م، ص١٠٦).

ويقوم الحوار بوظائف متعددة "كالإيهام بالواقع، والوصف، والإخبار، ورسم ملامح الشَّخْصِيَّات، ودفع الحركة القصصيَّة، والإسهام في بناء الحكاية بالتمهيد لأحداثها، أو بالارتداد إلى ما مضى منها مما تعمد الراوي إسقاطه، أو بالإشارة سلفًا إلى ما لم يبلغه السرد بعد"(مجموعة مؤلفين، ٢٠١٠م، ص١٥٩).

يضاف إلى الوظائف السابقة ما ذكره الدكتور الصادق قسومة في كتابه (الحوار خلفياته وآلياته وقضاياه) فكانت على النحو الآتي: وظيفة التطوير، والإيعاز، والإخبار، والتصوير، ووظيفة التأويل، والاستبطان. (قسومة، الصادق،٢٠٠٩م، ص٦٥ - ٦٨).

ولعلي أذكر هنا بعض القصص التي توضح لنا حضور الحوار في المدونة التي تتناولها الدراسة، ومن تلك القصص: قصة محمد الغوري ولص "... فقلت له: "والله ما أملك غير هذا الكيس، فارفعه لي عندك!"، فقال: "وأين بيتك بالفسطاط؟"، فقلتُ: "في دور العباس بن وليد"، فقال: "ما اسمك؟"، فقلت: "محمد الغوري"،

فقال: "امضِ لشأنك"..."وإني لجالس على درجة المسجد بين المغرب وعشاء الآخرة، حتى رأيتُ رجلًا قد وقف بي، فقال لي: "هاهنا منزل محمد الغوري؟"، قلت: "أنا هو!"، ولا والله! ما اهتديتُ إلى الرجل الذي أعطيته المالَ، لأنه كان عندي أول مال ذاهب، فقال لي: "عَنَّيْتَني"، وأخرج الكيس فدفعه إليّ، فرُدَّت عليَّ جِدَتي، وتطعَّمت الحياة..."(الكاتب، ١٣٥٩هـ، ص١١٧، ١١٨).

الحوار في القصة السابقة أسهم في تتابع العمليَّة السَّرْدِيَّة وإثرائها، كما أنه كشف جوانب من الشَّخْصِيَّات، ليس هذا فحسب، بل وضَّح مفارقة عجيبة تتمثل في تحول اللص إلى شخص أمين يحفظ المال، ويرد الأمانات إلى أهلها، كما أنه كشف عن تفاصيل المكان والهيئة التي كانت عليها بعض الشَّخْصِيَّات. فالسارد في القصة السابقة لم يبتعد كثيرًا، فهو يسلم السرد للشَّخْصِيَّات تارة ويستلمه تارة أخرى، وهكذا، مما جعل العمليَّة السَّرْدِيَّة تزاوج بين صيغها. فالحوار هنا نهض بوظيفة يمكن أن تتجلى في الوصف والإخبار ورسم ملامح الشخصيات. (مجموعة مؤلفين، ٢٠١٠م، ص ١٥٩).

ومن القصص أيضًا قصة "رجل من صنائع الأمويين والمنصور" يقول: "... فكان الرجل يترحَّم عند كل جارٍ من ذكره، فأحْفظ ذلك جماعتنا، فقال له الربيع: "كم تترحَّم على عدوّ أمير المؤمنين؟"، فقال الرجل للربيع: "مجلسُ أمير المؤمنين - أيَّده الله - أحقُّ المجالس بشُكْر المحسِن، ومجازاة المُجْمِل، ولهشام في عُنُقي قِلادَةٌ لا يَنْزِعها إلا غاسلي"، فقال له المنصور: "وما هذه القِلادة؟". قال: "قلَّدني في حياته، وأغناني عن غيره بعدَ وفاته!"، فقال له المنصور: "أحسنت بارك الله عليك! وبحسن المكافأةِ تُسْتَحَث الصنائعُ، وتزكو العَوَارف"، ثم أدخله في خاصته"(الكاتب، ١٣٥٩هـ، ص٦٦).

الحوار في القصة السابقة يحمل سمات الشَّخْصِيَّات وأفكارها، ليس ذلك فحسب بل سار بالأحداث ورسم نهايتها، فالنهاية متوقفة على الحوار الذي دار بين الرجل والمنصور، فالسارد سلَّم العمليَّة السَّرْدِيَّة للشَّخْصِيَّات وسارت بها حتى النهاية.

ومن خلال تتبع قصص المدونة يلاحظ أن الحوار لم يكن صيغة طارئة على القصص، وإنما كان ملازمًا لها مشاركًا في استكمال العمليَّة السَّرْدِيَّة استكمالًا لا يمكن إنكاره أو النظر إليه على أنه فضلة.

ثالثًا: الوصف.

تتآلف الصيغ السَّرْدِيَّة داخل الخطاب، فيأخذ كل عنصر مساره بناءً على نظرة السارد والوظائف التي يرومها من كل صيغة، ولا شك في أن لكل صيغة أهميَّة لا تقلل من أهميَّة الصيغة الأخرى. والقصة تتكون من "رواية أعمال عن طريق السرد، ونقل أقوال عن طريق الحوار، وتمثيل أشياء وأماكن وشَخْصِيَّات عن طريق الوصف"(مانفريد، يان، (١٤٣١هـ، ص٢٩٧). وينهض الوصف في النص السَّرْدِيّ بعدة وظائف، منها: التعليميَّة، والتعبيريَّة، والتمثيليَّة، والسَّرْدِيَّة، والإيديولوجيَّة، والإبداعيَّة، هذه الوظائف هي التي تتحكم في مواطنه من النص السَّرْدِيّ(مجموعة مؤلفين، ٢٠١٠م، ص٤٧٢).

لم يكن الوصف يتصف بقلة الحضور في هذه المدونة (كتاب المكافأة وحسن العقبى) فقد شارك في العمليَّة السَّرْدِيَّة وآزرها، وهذا ما سيأتي تبيانه من خلال القصص الآتية:

من القصص التي وردت تبدى فيها الوصف، قصة "ابن الزنق والقاسم بن شعبة" يقول: "كان بنحو دار العنقود شيخ يتنخَّس في الدَّوابِّ - يعرف

بابن الزنق - قد لحق بمصر أكابرها، ورأيته في أيام أحمد بن طولون قد علت سنُّه، وضَعف عن التصرف. وكان له ابن أختٍ - خفيفُ الروح، مقبولُ الصورةِ، حُلْو الألفاظ، يتنخَّس في الدواب - فخف على قلب القاسم بن شعبة. ... فانصرف ابن أخت ابن الزنق من عند القاسم وقد خلع عليه دُرَّاعة خَزّ من تحتها جُبّة مُلَحَّم"(الكاتب، ١٣٥٩هـ، ص١٨).

فالأوصاف الواردة في القصة السابقة على النحو الآتي:

"ابن طولون وابن أخته والقاسم بن شعبة"

الدُرَّاعة: (خز/ تحتها جبة).

ابن الزنق: (علت سنُّه/ ضعف عن التصرف)

القاسم بن شعبة: من أكابر أصحاب ابن طولون.

ابن أخت ابن الزنق: (خفيف الروح/ مقبول الصورة/ حُلْو الألفاظ/ يتنخس في الدواب).

تواتر الوصف في القصة السابقة فكثف نمطيَّة المشهد، وبين ما تتسم به الشَّخْصِيَّات، فيرسم الصورة الوصفيَّة، ويبين تفاصيل لها علاقة بما سيأتي من أحداث، فهي نوع من التمهيد لما يأتي بعدها.

وقد يأتي الوصف في أول القصة فيكون باعثًا على القص ومشاركًا في استمالة المتلقّي، من ذلك قصة "تاجر وزوجته" يقول " ... رأيت بين يديه ابنين له في نهاية النظافة، فلما رآني أقبل بنظري إليهما، قال لي: "أحب أن تعوذهما"، ففعلت، وقلت له: "استجدت الأمَّ فحسُنَ نَسْلُك!"، فقال: "ما بالبصرة أقبحُ من أُمّهما، ولا أحبُّ إليّ منها"(الكاتب، ١٣٥٩هـ، ص٥٨). هذه المفارقة العجيبة التي أدلى بها السارد وحملها في صيغة الوصف، كانت سببًا في استمرار العمليَّة السَّرْدِيَّة وإثرائها.

لقد أُخرجت المدونة من قبل سارد اهتمّ بالمزاوجة بين الصيغ السَّرْدِيَّة؛ لتقدم القصة على الوجه الذي يرتضيه لها السارد، وعلى المستوى الذي يطمح به المتلقي، فاستعمل الوصف في المواطن التي يخدمها، كذلك الحوار والسرد، فقد استخدم كلًّا منهما في الموضع الذي يضمن له تأدية الوظيفة المنوطة به.

الزمن:

عندما نتحدث عن الزمن فنحن نتحدث عن شيء غير محسوس، وقد وصف (أوغسطين) حيرتنا من الزمن بقوله:"ما الزمن إذن؟ يسأل أوغسطين: إنني لأعرف معرفة جيدة ما هو؟ بشرط أن لا يسألني أحد عنه، لكن لو سألني أحد ما هو؟ وحاولت أن أفسره لارتبكت"(ريكور، بول، ٢٠٠٦م،١/ ٦).

فـ"الزمن مظهر نفسيّ لا مادّيّ، ومجرَّد لا محسوس، ويتجسَّد الوعي به من خلال ما يتسلط عليه بتأثيره الخفيّ غير الظاهر، لا من خلال مظهره في حدّ ذاته، فهو وعي خفيّ؛ لكنه متسلّط، ومجرَّد؛ لكنه يتمظهر في الأشياء المجسَّدة" (مرتاض، عبد الملك، ١٩٩٨م، ص٢٠١).

ويعرّفه معجم المصطلحات السَّرْدِيَّة بأنه: "مجموع العلاقات الزمنيَّة: السرعة، الترتيب الزمني، ...إلخ القائمة بين المواقف، والأحداث المرويَّة، وسردها بين القصة، والخطاب المرويّ، والمسرد"(برنس، جيرالد، ٢٠٠٣م، ص١٩٨). ولا شك في أنَّ الزمن يتميز بدوره الحيوي الذي يُكسِب العمليَّة السَّرْدِيَّة صفة الاستمراريَّة، والسؤال الذي يواجهنا هنا هو: كيف يدرس الزمن؟

قدم جيرار جينيت في كتابه (خطاب الحكاية) دراسة متطورة حول دراسة الزمن في الخطاب السَّرْدِيّ من ناحيتَي زمن القصة وزمن الحكي،

والتي تتلخص في الترتيب، والسرعات السَّرْدِيَّة، والتواتر. ولعلنا نتكئ عليها هنا.

أولًا: الترتيب:

إن ترتيب الأحداث في زمن الحكي يختلف عنه في زمن القصة، فـ"زمن الخطاب هو بمعنى من المعاني زمن خطي، في حين أن زمن القصة هو زمن متعدّد الأبعاد. ففي القصة يمكن لأحداث كثيرة أن تجري في آن واحد، لكن الخطاب ملزم بأن يرتّبها ترتيبًا متتاليًا ليأتي الواحد منها بعد الآخر، وكأن الأمر يتعلق بإسقاط شكل هندسيّ معقَّد على خط مستقيم؛ من هنا تأتي ضرورة إيقاف التتالي الطبيعي للأحداث، حتى إن أراد المؤلف اتباعه عن قرب، غير أن ما يحصل في أغلب الأحيان هو أنَّ المؤلف لا يحاول الرجوع إلى هذا التتالي "الطبيعي" لكونه يستخدم التحريف الزماني لأغراض جماليَّة"(تزفيطان، تودوروف، د.ت، ص٥٥).

هذا التحريف الزمني يولّد المفارقات الزمنيَّة المتمثلة في الاسترجاعات والاستباقات.

١.الاسترجاع:

هو أحد أطراف المفارقة الزمنيَّة، يتخلَّى فيه الراوي عن مستوى السرد الأول ليعود بالذاكرة إلى زمن ماضٍ يستعيد بعض أحداثه فيرويها في زمن متأخر(قاسم، سيزا، ٢٠٠٤م، ص٥٨).

وتأتي الاسترجاعات "لإثراء اللحظة القصصيَّة بكل ما قد يكون سابقًا عليها"(علي، هيثم الحاج، ٢٠٠٨م، ص٦٤)، أو "للمقارنة بين وضعيتين؛ كأن يقارن السارد بين وضعيَّة البطل الحاليَّة، ووضعيته في بداية الحكاية"(المرزوقي، سمير، وشاكر، جميل، د.ت، ص٨٣)، "أو تغيير دلالات بعض الأحداث، أو تفسيرها تفسيرًا جديدًا"(الموافي، ناصر، ٢٠٠٣م، ص١٥٥)، أو "ملء الفجوات التي يخلفها السرد وراءه"(بحراوي، حسن، ٢٠٠٩م، ص١٢٢).

وتنقسم الاسترجاعات إلى:

أ. استرجاع داخليّ:

أي العودة إلى "منطلق الرواية، أو بداية الحكاية"(جينيت، جيرار، ١٩٩٧م، ص٦٠).

ب. استرجاع خارجيّ:

هذا النوع من الاسترجاع يعود فيه الراوي إلى الأحداث والوقائع التي حدثت قبل نقطة الانطلاق تلك(القصراوي، مها، ٢٠٠٤م، ص ١٩٥).

ج. استرجاع مزجيّ:

أي "العودة إلى نقطة سابقة على نقطة الانطلاق، ولكنها تستمر تصاعديًّا حتى تتجاوز وصولًا إلى النقطة التي توقف عندها السرد" (الموافي، ناصر، ٢٠٠٣م، ص١٥٥).

٢. الاستباق:

هو "كلّ حركة سَرْدِيّة تقوم على أن يُروى حدث لاحق أو يُذْكَر مقدمًا"(جينيت، جيرار، ١٩٩٧م، ص٥١). وهذا النوع من الاستباقات "يدفع القارئ إلى حالة انتظار، وترقب وتساؤل؛ (ثم ماذا)، و(ماذا حدث)" (القصراوي، مها، ٢٠٠٤م، ص٢١٢).

أنواعه:

استباقات داخليَّة وخارجيَّة. فأمَّا الداخليَّة فتتمثل في "أحداث أو إشارات أوليَّة، يكشف عنها الراوي ليمهّد لحدث سيأتي لاحقًا، وبناءً عليه يُعد الحدث أو الإشارة بمنزلة استباق تمهيدي للحدث الآتي في السرد"(جينيت، جيرار، ١٩٩٧م، ص٢١٣).

وأما الخارجيَّة فيعلن فيها صراحة عن "سلسلة

البناء السَّرْدِيّ في كتاب "المكافأة وحسن العقبى" لابن الداية.

الأحداث التي سيشهدها السرد في وقت لاحق"(بحراوي، حسن، ٢٠٠٩م، ص١٣٧). وإذا حاولت الكشف عن الاسترجاع والاستباق في بعض قصص المدونة تجدها على النحو الآتي:

قصة "هارون بن ملول وابن تميم" يقول: "لما مات أبي ورِثتُ منه مالًا جمًّا ومُستغِلَّاتٍ نفيسةً - وكان يَقْصُرُني على زِيِّ التجَّار، ويمنعني من التخَرُّق والسَّرَف في الهيئة - فعمَدتُ إلى أثواب وَشْيٍ سَعِيدِيّ كانت في المتاجر التي خلفها والدي... ووافانا إسحق بن إبراهيم بن تميم مُفْتقدًا، فتأملني فقال: "لقد سرني بُعْدُ يُتْمَتِك وحُسْنُ زِيِّك ..." (الكاتب، ١٣٥٩هـ، ص٢٠). يبدأ الراوي هذه القصة باستباق ضمني يظهر طبيعة التغيير الذي سيطرأ على شخصيَّة هارون ابن تميم بعد أن ورث من أبيه مالًا جمًّا. ثم عاد واسترجع ما كان عليه من الحال السيئة في اللُّبس وعدم التوسُّع في المعيشة، وما كان في المتاجر من أنواع الأقمشة، وهنا كأن الراوي يمهّد لما سيحدث من تغير في اللباس وغيره. ويكمن الاسترجاع أيضًا في قول إسحق بن إبراهيم: "لقد سرني بُعْدُ يُتْمَتِك" وفي هذه العبارة استرجاع لحالة اليتم التي عاشها هارون.

ومن القصص أيضًا قصة "ابن نصير والوراق" ... صر إلى قصر وضاح فانظر إلى أوَّل دُكّانٍ للوراقين، فإنك تجد صاحبَها - إن كان حيًّا أو ميتًا - قد شاخ، فاجلس إليه وقل له: "إسحاق بن نصير يقرأ عليك السلام: وهو الغلام الذي كان يقصدك كل عشيَّة - راجلًا من دار الروميّين - بدرعة وعمامة ونعل رقيقة، فيستعير منك الكتاب بعد الكتاب، فإذا اقتضيته كِرَاءَ ما نسخ منه قال: "اصبر عليّ إلى الصُّنع". فإذا استقرت معرفتي في نفسه دفعتَ إليه هذه الألف الدينار وقلت له: "هذه ثمرة صبرك عليّ". قال أحمد بن وليد: فلما دخلتُ بغداد - ودفعت الألفي دينار إلى ثعلب والمبرد -، مضيت إلى قصر وضاح، فألفيت الدكان التي وصف لي قفرًا ليس فيه كتاب، ورأيتُ فيها الشيخ الذي وصفه ... ثم خرجنا إلى المسألة إلى أشياءَ كان فيها خَبَرُ إسحاق بن نُصَير، فقال: "قد كان يجيئُني من دارِ الروميين غلام - فأسمح له بالنُّسْخة بعد النُسخة - يقال له: "إسحاق"، وكان يعِدني في كلّ شيء يأخُذُه إلى الصنع، وأُخْبِرْتُ أنه وقع بنواحي مِصْر..." (الكاتب، ١٣٥٩هـ، ص١٧،١٦).

يلاحظ أنّ القصة تحوي استرجاعات وبعض الاستباقات، تتمثل أولى تلك الاسترجاعات عندما وصف دكان أحد الوراقين، ويقطعها استباق لوصف ذلك الوراق أنه قد شاخ، ثم يسترسل في استرجاع قصته مع ذلك الوراق، وقد صدر هذا الاسترجاع والاستباق من ابن نصير، ثم يأتي بعد ذلك دور أحمد ابن وليد ليسترجع ما قاله له ابن نصير عندما وصل إلى المكان الذي وصف له، فقد وجد ذلك الدكان قفرًا ليس فيه كتاب، وكذا استرجاع الوراق لقصة ابن نصير، ومن ثم ختم الترتيب بالاستباق عندما أُخبر الوراق منذ زمن عن مكان وجود ابن نصير.

ثانيًا: المدة:

وهي ما يطلق عليها السرعة أو تسريع السرد، وتقوم دراستها على "مقارنة طرفي زمن الحكاية والأحداث كما تجري عادة في الحياة، وزمن قصّها الذي تستغرقه في النص"(فضل، صلاح، ٢٠٠٠م،ص١٨).

ويقسم (جينيت) الأشكال الأساسيَّة الأربعة للحركة السَّرْدِيَّة كما يسمّيها والتي تندرج تحت المدة إلى طرفين متناقضين، وطرفين وسيطين، فالمتناقضان هما الحذف والوقفة الوصفيَّة، أما

الطرفان الوسيطان فيتمثلان في المشهد الحواري والمجمل(الخلاصة) (جينيت، جيرار، ١٩٩٧م، ص١٠٨-١٠٩).

١. الحذف أو الإضمار:

"ويشكل الإضمار أسرع حركة سردية على الإطلاق إذ هو يتمثل في قفز السرد على فترة زمنية من الحكاية بحيث لا يكون لها وجود في الخطاب" (مجموعة مؤلفين، ٢٠١٠م، ص٣٠).

المجمل أو الخلاصة:

هي "سرد أحداث ووقائع يُفْتَرَضُ أنها جرت في سنوات أو أشهر أو ساعات، واختزلها في صفحات أو أسطر أو كلمات قليلة، بدون التعرض للتفاصيل"(الحمداني، حميد، ١٩٩١م، ص٧٦). والسارد يستطيع من خلال الخلاصة التخلص من الحشو الذي يبطئ حركة السرد، وتتجلى وظائفها في حماية السرد من التفكك، وتجاوز الأحداث الثانويَّة، وتقديم الاسترجاع، والسماح للشَّخْصِيَّات التي لم تُذْكَر بالظهور بصورة موجزة(القصراوي، مها، ٢٠٠٤م، ص٢٢٥).

٢. الوقفة الوصفيَّة، أو الاستراحة:

ويراد بها "التوقف الحاصل من جراء المرور من سرد الأحداث إلى الوصف؛ أي الذي ينتج منه مقطع من النص القصصي تطابقه ديمومة صفر على نطاق الحكاية""(مانفريد، يان، ١٤٣١هـ،ص٩٠).

٣. المشهد:

يقصد به "المقطع الحواريّ الذي يأتي في كثير من الروايات في تضاعيف السرد"(الحمداني، حميد، ١٩٩١م، ص٧٨). ويعرف زمن المشهد بـ"استواء زمن الخطاب، وزمن الحكاية"(القاضي، محمد، ٢٠٠٣م، ص٥٩).

وعند العودة إلى القصص التي تضمنت مواطن الاستباق والاسترجاع؛ لبيان السرعات السَّرْدِيَّة التي حوتها تلك القصص، والبداية بقصة "هارون بن ملول وابن تميم" يقول: "لما مات أبي ورِثتُ منه مالًا جمًّا ومُستغِلَّاتٍ نفيسةً - وكان يَقْصُرُني على زِيِّ التجَّار، ويمنعني من التخَرُّق والسَّرَف في الهيئة - فعمَدتُ إلى أثواب وَشْيٍ سَعِيدِي كانت في المتاجر التي خلفها والدي ... ثم وافى جماعة من إخوان أبي وأصفيائه، فو الله ما أنكر عليّ واحدٌ منهم ما خرجت إليه من زي أسلافي. فلما كان في عشي ذلك اليوم، وافاني رسول إسحاق بن تميم: "عندي من لا تحتشمه، فتؤنس جماعتنا بحضورك؟ فقد أعجبني اليوم حسن زيك!". فزدت في الخِلعة وركبت، فلما دخلتُ إليه لم أفقد عنده أحدًا من إخوان والدي. فلما توسطت الصحن ابتدرني الغلمان، وصاح بي إسحاق: "تتوهم يا جاهل أنَّ أباك مَضَى واسترحت! ولا تعلمُ أنّ أباك خلَّف لك هؤلاء الآباء بأسرهم يردُّونك عن الخطأ بأليم العقوبة، ولا يشفعون في مصلحتك من عَظيم ما كان أبوك يَرِقُّ عنه فيك؟" ثم بطحت في وسط الدار، فصحتُ بهم:" ولا أتَيْتَ بمثل هذا الفعل!". وضُربتُ ضَربًا مُبرِّحًا، ولم تُرفع المِقْرَعة عني حتى حَلفت لهم ألا أزيد على مَعْرِض والدي واقتصاده، فأقمت على هذا إلى اليوم" وما زال عنه إلى أن توفي"(الكاتب، ١٣٥٩هـ، ص٢٠-٢١).

وقد وجدت السرعات الزمنيَّة على النحو الآتي: الحذف في بداية القصة، فلم يبين المدة التي تلت موت والده، وبعد كم؟ ومن ثم أجمل فلم يوضّح المستغلات النفسيَّة التي ورثها، وكذلك لم يفصّل ضيق العيش في أي شيء كان، وكيف كان؟ وأعقب ذلك بالوقفة الوصفيَّة عندما تحدَّث عن أنواع الثياب التي وجدها في المتاجر، ثم يجمل

مـرة أخـرى عندمـا كان يصـف موقـف أصدقـاء والـده حينـما شـاهدوه أول مـرة. ثـم تـأتي بعـد ذلـك الخلاصـة، فالمشـهد الحـواري، ثـم وصـف لطبيعـة الـضرب الـذي تلقَّـاه الغـلام، ثـم خلاصـة ينهـي بهـا الحديـث.

وهكـذا الحـال مـع قصـة "ابـن نصـير والوراق"(الكاتـب، ١٣٥٩هـ، ص١٦، ١٧، ١٨) التـي ذُكِـرت سـابقًا، فقـد وجـد فيهـا الحـذف، والخلاصـة، والوقفـة الوصفيَّـة، ولم تقـف السرعـات السَّرْدِيَّـة عنـد هاتـين القصتـين، فـلا تـكاد قصـة مـن قصـص المدونـة تخلـو منهـا.

التبئير:

الحكايـات التـي وردت في المدونـة خضعـت لرؤيـة السـارد/ الراوي؛ لأننـا "في الأدب لا نكـون أبـدًا بـإزاء أحـداث، أو وقائـع خـام، وإنـما بـإزاء أحـداث تقـدم لنـا عـلى نحـو معين"(طـودوروف، تزفيطـان، ١٩٩٠م، ص٥١). فالقصـص التـي وصلـت للقـارئ لم تصـل إلا مـن خـلال وسـيط، هـو الراوي(القـاضي، محمـد، ٢٠٠٣م، ص٦٠).

والـراوي هـو "الـذي يضطلـع بالـسرد، ويحـدد نظامـه، ويضبـط المقاييـس الكميَّـة والكيفيَّـة المسـتعملة في إيـراد المحتـوى أو المغامرة""(مانفريـد، يـان، (١٤٣١هـ، ص٢٤٧).

فالـراوي "لا بـد أن ينطبـق عـلى رؤيـة خاصة"(إبراهيـم، عبـد الله، ١٩٩٠م، ص١١٦)، و"الـراوي والرؤيـة كل واحـد متكامـل، لا يمكـن فصـل أحدهمـا عـن الآخر""(إبراهيـم، عبـد الله، ١٩٩٠م، ص١١٧).

ولقـد فضَّـل (جينيـت) إطـلاق مصطلـح التبئـير عـلى الرؤيـة الـسَّرْدِيّ؛ لكونـه الأكثـر تجريـدًا وتجاوبًـا مـع تعبـير (بروكـس) بـؤرة السرد(جينيـت، جـيرار، ١٩٩٧م، ص٢٠١).

ويحـدد (جينيـت) التبئـير بأنـه "حـصر المجـال، بمعنـى اختيـار الإخبـار الـسَّرْدِيّ في علاقتـه بـما يُسَـمَّى في التقليـد الـسَّرْدِيّ بالمعرفـة المطلقـة الغامضـة، ومصـدر هـذا الاختيـار يتـم مـن خـلال مـا يسـمّيه المركـز المعـين موقعـه"(يقطـين، سـعيد، ٢٠٠٥م، ص٣٠٤).

و"التبئـير ليـس الرؤيـة ذاتهـا، وإنـما هـو عمليَّـة التعديـل أو التركيـز؛ أي عمليَّـة انتقـاء العدسـة، والفتحـة، وتوجيـه الرؤيـة - عـلى ذلـك النحـو المختـار - نحـو موضـوع معـين، قصـد رؤيتـه، أو إدراكـه مـن زاويـة معينـة، وبمقـدار محدد""(مانفريـد، يـان، (١٤٣١هـ، ص٢٧٩).

وقد قسم (جينيت) التبئير إلى أنماط ثلاثة:

أولًا: الحكاية غير المبأرة، أو ذات التبئير الصفري.

ثانيًا: التبئير الداخلي.

ثالثًـا: التبئـير الخارجي(جينيـت، جـيرار، ١٩٩٧م، ص٢٠١).

ومـن هـذا المنطلـق سـيكون المحتـوى التطبيقـي لهـذا المبحـث في نطـاق الأنـماط السـابقة، مـع اسـتبعاد التبئـير الخارجـي بعـد الاسـتقراء والتقـصي؛ لأنـه لم يـرد في قصـص المدونـة.

أولًا: التبئير الصفري:

يكـون هـذا النـوع مـن التبئـير "عندمـا لا ترتبـط المـادة الـواردة برؤيـة أيَّـة شـخصيَّة مـن الشَّـخْصِيَّات، فيغيـب الانتقـاء إذن، وينعـدم تعديـل الرؤيـة بـما يوافـق شـخصيَّة معينـة؛ أي أنَّ المنشـئ لا يعمـد ههنـا إلى تضييـق التبئـير عـلى نحـو مخصـوص يتماشـى مـع رؤيـة الشـخصيَّة، فليـس ثمـة مصفـاة معينـة باعتبـار أن الرؤيـة في هـذه الحالـة رؤيـة الـراوي العليم"(جينيـت، جـيرار، ١٩٩٧م، ص٢٨١، ٢٨٢).

و"يتجـلَّى في إيـراد الـراوي معلومـات تتجـاوز طاقـة إدراك شـخصيَّة مشـاركة، أو شـاهد عيـان مجهـول، ينقـل أحداثًـا متزامنـة تـدور في أمكنـة

البناء السَّرْدِيّ في كتاب "المكافأة وحسن العقبى" لابن الداية.

متباعدة"(مجموعة مؤلفين، ٢٠١٠م، ص٦٥،٦٦). إذ "يعرف الراوي أكثر من الشخصيَّة، بل يقول أكثر مما تعلمه أي شخصيَّة من الشَّخْصِيَّات"(جينيت، جيرار، ١٩٩٧م، ص٢٠١). ويُعبَّر عنه بالراوي العليم(جينيت، جيرار، ١٩٩٧م، ص٢٠١).

ثانيًا: التبئير الداخلي:

"أحد أنماط التبئير الذي تنقل به المعلومة من وجهة ظر الشخصيَّة المفهوميَّة، أو الإدراكيَّة، أو منظورها"(برنس، جيرالد، ٢٠٠٣م، ص٩٦).

وسمي هذا التبئير بالداخلي -كما ورد في معجم السَّرْدِيّات - لسببين: "أولهما: أن البؤرة تقع داخل عالم الحكاية، وثانيهما: أنَّ البؤرة تقع داخل شخصيَّة يسمّيها جينيت شخصيَّة بؤريَّة تنتهي من خلالها المدركات والأفكار، ما تعلق منها بالشخصيَّة ذاتها، أو بغيرها من الشَّخْصِيَّات"(مجموعة مؤلفين، ٢٠١٠م، ص٦٥،٦٦).

ويتميز هذا النوع بكونه "يتيح للشخصيَّة أن تسفر بوضوح عن أفكارها، ومواقفها، وتوقد فيه شرارة السجال الفكري حول الفكرة الجوهريَّة في الرواية"(إبراهيم، عبد الله، ١٩٩٠م، ص١٣٣).

فالسارد لا يقول إلا ما تعلمه الشخصيَّة المبئرة(جينيت، جيرار، ١٩٩٧م، ص٢٠١). وفيما يأتي أورد بعض القصص التي تبين أنماط التبئير التي خلص إليها (جينيت)، والتي وُجِدَت في قصص المدونة.

قصة "أبو مصلح والمحبوس" يقول: "وحدثني موسى بن مصلح المعروف بأبي مصلح - وكان هذا من الثقات عند أحمد بن طولون - أن أحمد كان يراعى أمر المحبوس حتى يمضي له حول، فإذا جازه لم يذكره... قال موسى بن مصلح: "وكان في الحبس رجل قد زاد على سنتين منقطعًا إلى الله برغبته؛ لا يسألنا شيئًا من أمره؛ وهو يُكِبُّ على الصلاة والتسبيح والتضرع إلى الله، فقلت له يومًا:" الناس يضطربون في أمورهم؛ ويسألوني إطلاق الرُّقعة إلى ذوي عناياتهم؛ وأنت خارج عن جملتهم؟"، فجزَّاني خيرًا. ورَقّ قلبي عليه وكَبر في نفسي محلُّهُ، فخلوت به وقلت له:" لو استجزت إطلاقك بغير إذن لفعلتُ؛ لكن استعن بي في أمرك". فقال: "والله ما أعرف في هذا البلد غيرَ أبي طالب الخليج - وكان هذا الرجل يتولى شرطتي أحمد بن طولون بمصر - ولو وصلتُ إليه سرًّا؛ أو برسالة مع من يفهم؛ لرجوتُ تسهيل أمري" ... فلما كان سَحَرُ يوم السبت، وافاني كما فتحت باب السجن، فلما دخل سجد وحمد الله، وقال لي: بعثت إلى أبي طالب الخليجِ امرأةً من أهلنا وطويت عنه إطلاقي، وسألته أنْ يلطف في أمري فوعد بذلك، وخلَّف المرأة حتى ترجع إليَّ بالجواب. وركب إلى الأمير عشيَّة الجمعة، فأقام إلى قريب من العَتَمَة، ثم انصرفت إليَّ المرأة فقالت: "وافى أبو طالب الأمير وهو مغموم، فقال لي: "كلمته فيه فقال: "والله لقد أذكرتني رجلًا يحتاج إلى عُقُوبة!" (الكاتب، ١٣٥٩هـ، ص١١،١٠،٩).

عند إمعان النظر في أحداث الحكاية السابقة، نلحظ مجموعة من الشَّخْصِيَّات، بعضها شارك في رواية الأحداث وكان مبئرًا لها، والبعض الآخر خضع لرؤية السارد، ففي المقطع السابق يوجد الراوي العليم بوضوح، فقد كشف عن تفاصيل بعض الأحداث في علاقاتها مع بعضها، وكذلك كشف عن دواخلها، ومن هنا تبيَّن أنَّ الراوي أكبر من الشخصيَّة في المقطع السابق.

بينما نجد الراوي في نهاية القصة يفاجئنا بمساواته للشخصيَّة، فلا يعلم إلا ما تعلمه، بل إنه لا يستطيع التنبؤ بما سيحدث مع سبق معرفته بالشَّخْصِيَّات، وذلك في المقطع الآتي: " فاعتذر بعذر قَبِلَه، ولقيه بالرأفة، بضدِّ ما خِفْتُه عليه،

البناء السَّرْدِيّ في كتاب "المكافأة وحسن العقبى" لابن الداية.

وأطلقه"(الكاتب، ١٣٥٩هـ، ص١١).

والقصة الثانية قصة محمد الغوري واللص: "وحدثني محمد بن صالح الغوري، قال: كانت لي بضاعة أعود بفضلها على شملي، ... فقلت له: "والله ما أملك غير هذا الكيس، فارفعه لي عندك!"، فقال: "وأين بيتك بالفسطاط؟"، فقلتُ: "في دور العباس بن وليد"، فقال: "ما اسمك؟"، فقلت: "محمد الغوري"، فقال: "امضِ لشأنك"..."وإني لجالس على درجة المسجد بين المغرب وعشاء الآخرة، حتى رأيتُ رجلًا قد وقف بي، فقال لي: "ها هنا منزل محمد الغوري؟"، قلت: "أنا هو!"، ولا والله! ما اهتديتُ إلى الرجل الذي أعطيته المالَ، لأنه كان عندي أول مال ذاهب، فقال لي: "عَنَّيْتَنِي"، وأخرج الكيس فدفعه إليَّ، فرُدَّت عليَّ جِدَتي وتطعَّمت الحياة..." (الكاتب، ١٣٥٩هـ، ص١١٧-١١٨).

يلاحظ في القصة السابقة أنّ الراوي داخلي، وهو أحد الشَّخْصِيَّات في القصة، وقد سلَّم راوي المدونة الرواية للشخصيَّة بدون أدنى تدخل في الرواية، وكان الراوي الداخلي يسرد الأحداث بدون إظهار بالعلم بها.

أمَّا القصة الثالثة فهي قصة "ابن الزنق والقاسم بن شعبة" يقول: "كان بنحو دار العنقود شيخ يتنخَّس في الدَّوابِّ - يعرف بابن الزنق - قد لحق بمصر أكابرها، ورأيته في أيام أحمد بن طولون قد علت سنُّه، وضَعف عن التصرف. وكان له ابن أختٍ - خفيفُ الروح، مقبولُ الصورةِ، حُلْو الألفاظ، يتنخَّس في الدواب - فخف على قلب القاسم بن شعبة. ...فانصرف ابن أخت ابن الزنق من عند القاسم وقد خلع عليه دُرَّاعة خَزّ من تحتها جُبّة مُلَحَّم"(الكاتب، ١٣٥٩هـ، ص١٨).

تبين في القصة السابقة سيطرة الراوي العليم على سرد أحداث القصة فالتبئير في هذه القصة تبئير صفري؛ لأن السارد من الوهلة الأولى يؤطّر الأحداث فيبيّن تفاصيلها، ويعرف ما تتميز به شَخْصِيَّاتها من صفات ظاهرة وباطنة، مما يكشف درايته التامَّة بما يحصل فهو أكبر من الشخصيَّة. إنَّ قراءة متأنيَّة لقصص المدونة من شأنها أن تكشف بوضوح عن غلبة حضور الراوي العليم في قصص هذه المدونة، ذلك الحضور السافر الذي يريد للسارد من خلاله أن يتباهى بدرايته الشاملة لما يروى، فالغلبة للتبئير الصفري، ومن ثم الداخلي.

الخاتمة:

لقد أفضت بنا دراسة البناء السردي في كتاب "المكافأة وحسن العقبى"، للنظر في خطابها السردي العام، ومعرفة التنوع الكبير في مقاطعها النصية وسماتها المضمونية، ورأينا ونحن نقرأ هذه المدونة تلك الصلة التي تربطها بالمجال الأدبي، وخصوصاً السردي منه، ورأينا أيضاً مدى استيعابها للمنهج النقدي الحديث الذي يقرأ النصوص من الداخل. ومن هنا قادنا البحث إلى الوقوف على مادة متنوعة في أحداثها وشخصياتها، ولا غرابة والحالة تلك أن تزخر المدونة بجملة من الحالات والتحولات في خطابها السردي، هكذا تمكن البحث من الوقوف على البناء السَّرْدِيّ لكتاب "المكافأة وحسن العقبى"، ودراسة عناصر الحكاية والخطاب في قصصه، عن طريق الاستعانة بالسيميائيات السَّرْدِيَّة والإنشائيَّة في المواضع التي تخدم النص. وقد تبين للباحثة الثراء المعرفي الذي تضمنته قصص "كتاب المكافأة وحسن العقبى" فوجدنا فيها العديد من الأحداث التاريخية والسياسية والاجتماعية، التي تعكس القيم التاريخية والأدبية لتلك القصص. وقد وقفنا

على نظام الأعمال في القصص من خلال دراسة المقاطع والبرامج السَّرْدِيَّة التي تكشف عن ثراء الحركة القصصيَّة في كتاب المكافأة، وقدرتها على بث الحركة في النص.

ثم تناولت الدراسة الشَّخْصِيَّات بأنواعها وصفاتها، واستعنَّا بالنموذج العاملي عند (غريماس) للوقوف على الأدوار العامليَّة للشَّخْصِيَّات، وتبين لنا الاتصال الوثيق بين شخصيات القصص والتاريخ. ثم أُختتم الحديث عن الحكاية في قصص المدونة بتناول عنصر المكان، وقد غلب على أمكنة القصص الأمكنة ذات المرجع التاريخي، وهذا يؤكد العلاقة الوطيدة بين قصص المدونة والتاريخ.

بعد ذلك انتقلنا للحديث عن الصيغة "السرد، الحوار، الوصف" التي تبين أدبيَّة قصص كتاب المكافأة، وقد تآلفت هذه الصيغ داخل الخطاب السَّرْدِيّ، وأسهمت في تتابع العمليَّة السَّرْدِيَّة ونمائها. ثم فصلنا القول في الزمن من حيث الاسترجاعات بأنواعها والاستبقات، وكذلك الحركات السَّرْدِيَّة المتمثلة في: "الحذف، والوقفة الوصفيَّة، والمشهد الحواري، والخلاصة"، وتبين لنا أنها لا تكاد تخلو قصة من قصص المدونة من وجود هذه الحركات السَّرْدِيَّة التي تسرع السرد وتساعد على تطوره وتقدُّمه. وختم البحث بالحديث عن التبئير وأنماطه الثلاثة: الصفريّ، والداخليّ، والخارجيّ، وتبدَّى لنا غلبة التبئير الصفريّ، ثم الداخلي على قصص المدونة.

قائمة المراجع:

أ/ الكتب:

١. إبراهيم، عبد الله. (١٩٩٠م). المتخيل السردي. ط١، بيروت-لبنان، المركز الثقافي العربي.

٢. ابن صالح، إبراهيم، وابن صالح، هند. (٢٠٠٩م). الحكاية المثلية عن ابن المقفع. ط٥، صفاقس، دار محمد علي الحامي.

٣. بحراوي، حسن. (٢٠٠٩م). بنية الشكل الروائي. ط٢، الدار البيضاء - المغرب، المركز الثقافي العربي.

٤. برنس، جيرالد. (٢٠٠٣م). قاموس السرديات. (ترجمة: السيد إمام)، ط١، القاهرة، ميريت للنشر والتوزيع.

٥. بوعزة، محمد. (٢٠١٠م). تحليل النص السردي، تقنيات ومفاهيم. ط١، الدار العربية للعلوم ناشرون.

٦. تزفيطان، تودوروف. (د.ت). مقولات في السرد الأدبي. (ترجمة: الحسين سحبان، وفؤاد صفا). ضمن كتاب: (طرائق في تحليل السرد).

٧. جنيت، جيرار. (١٩٩٢م). حدود السرد. (ت: بنعيسى بو حمالة)، ط١، الرباط، منشورات اتحاد كتاب المغرب.

٨. جينيت، جيرار. (١٩٩٧م). خطاب الحكاية. (ترجمة: محمد معتصم، وعبد الجليل الأزدي، وعمر حلى)، ط٢، المجلس الأعلى للثقافة، الهيئة العامة للمطابع الأميرية.

٩. جينيت، جيرار، وآخرون. (١٩٨٩م). نظرية السرد من وجهة النظر إلى التبئير. (ت: ناجي مصطفى)، ط١، الدار البيضاء، منشورات الحوار الأكاديمي والجامعي.

١٠. الحمداني، حميد. (١٩٩١م). بنية النص السردي من منظور النقد الأدبي. ط١، بيروت، المركز الثقافي العربي.

١١. الداهي، محمد. (٢٠٠٦م). سيميائية الكلام الروائي. ط١، الدار البيضاء، شركة

المدارس للنشر والتوزيع.

١٢. الداهي، محمد. (٢٠٠٩م). سيميائية السرد بحث في الوجود السيميائي المتجانس. ط١، دار رؤية مصر.

١٣. ريكور، بول. (١٩٩٩م). الوجود والزمان والسرد. (ت: سعيد الغانمي)، ط١، بيروت - الدار البيضاء، المركز الثقافي العربي.

١٤. ريكور، بول. (٢٠٠٦م). الزمان والسرد. (ترجمة: سعيد الغانمي وفلاح رحيم)، ط١، دار الكتاب الجديدة المتحدة.

١٥. طودوروف، تزفيطان. (١٩٩٠م). الشعرية. (ت: شكري المبخوت ورجاء بن سلامة)، ط٢، الدار البيضاء، دار توبقال للنشر.

١٦. عبد السلام، فاتح. (١٩٩٩م). الحوار القصصي تقنياته وعلاقاته السردية. ط١، المؤسسة العربية للدراسات والنشر.

١٧. علي، هيثم الحاج. (٢٠٠٨م). الزمن النوعي وإشكالية النوع السردي. ط١، بيروت-لبنان، مؤسسة الانتشار العربي.

١٨. العمامي، محمد نجيب. (٢٠١٠م). الوصف في النص السردي بين النظرية والإجراء. ط١، تونس، دار محمد علي.

١٩. قاسم، سيزا. (٢٠٠٤م). بناء الرواية: دراسة مقارنة في ثلاثية نجيب محفوظ. (د.ط)، مطابع الهيئة العامة المصرية للكتاب.

٢٠. القاضي، محمد. (١٩٩٨م). الخبر في الأدب العربي دراسة في السرديّة العربية. ط١، تونس، دار الغرب الإسلامي بيروت، كلية الآداب منوبة.

٢١. القاضي، محمد. (٢٠٠٣م). تحليل النص السردي. ط٢، تونس، دار مسكيلياني.

٢٢. قسومة، الصادق. (٢٠٠٩م). الحوار خلفياته وآلياته وقضاياه. ط١، تونس، مسكيلياني للنشر.

٢٣. القصراوي، مها. (٢٠٠٤م). الزمن في الرواية العربية. ط١، المؤسسة العربية للدراسات والنشر.

٢٤. الكاتب، ابن الداية أحمد بن يوسف. (١٣٥٩هـ). كتاب المكافأة وحسن العقبى. (تحقيق: محمود محمد شاكر)، ط١، القاهرة، مطبعة الاستقامة.

٢٥. كردي، عبد الرحيم. (١٤٢٧هـ). الراوي والنص القصصي. ط١، القاهرة، مكتبة الآداب.

٢٦. مانفريد، يان. (١٤٣١هـ). علم السرد مدخل إلى نظرية السرد. (ت: أماني أبو رحمة)، ط١، دمشق، دار نينوى.

٢٧. مجموعة مؤلفين. (٢٠١٠م). معجم السرديات. ط١، تونس، الرابطة الدولية للناشرين المستقلين، دار محمد علي الحامي، لبنان، دار الفارابي، لبنان، مؤسسة الانتشار العربي، الجزائر، دار تالة، مصر، دار العين، المغرب، دار المتلقي.

٢٨. محمد، عدي عدنان. (١٤٣٢هـ). بنية الحكاية في البخلاء للجاحظ. ط١، إربد، عالم الكتب الحديث، العراق، دار نيبور.

٢٩. محمد، عشتار داود. (٢٠٠٥م). الإشارة الجمالية في المثل القرآني. (د.ط)، دمشق، اتحاد الكتاب العرب.

٣٠. مرتاض، عبد الملك. (١٩٩٨م). في نظرية الرواية. الكويت، المجلس الوطني للثقافة

والفنـــون والآداب.

٣١. المرزوقـي، سـمير، وشـاكر، جميـل. (د.ت). مدخـل إلى نظريـة القصـة. الجزائـر، الـدار العربيـة للنـشر، ديـوان المطبوعـات الجامعيـة.

٣٢. منـــدولا، أ.أ. (١٩٩٧م). الزمـــن والروايـــة. (ترجمـة: بكـر عبـاس، مراجعـة: إحسـان عباس)، ط١، بـيروت، دار صـادر.

٣٣. المـوافي، نـاصر. (٢٠٠٣م). القصـة العربيـة عـصر الإبـداع. ط٣، مـصر - القاهـرة، دار النـشر للجامعـات.

٣٤. نـــوسي، عبـد المجيـد. (٢٠٠٢م). التحليـل السـيميائي للخطـاب الرائـي. ط١، المـدارس، الـدار البيضـاء، شركـة النـشر والتوزيـع.

٣٥. ياقـوت الحمـوي، شـهاب الديـن أبـو عبـد الله. (١٤١٤هــ). معجـم الأدبـاء إرشـاد الأريـب إلى معرفـة الأديـب. (تحقيـق: إحسـان عبـاس)، ط١، بـيروت، دار الغـرب الإسـلامي.

٣٦. يقطـين، سـعيد. (٢٠٠٥م). تحليـل الخطـاب الروائي(الزمن-السرد-التبئـير). ط٤، الـدار البيضـاء - المغـرب، المركـز الثقـافي العـربي.

٣٧. يقطـين، سـعيد. (٢٠٠٦م). الـسرد العـربي مفاهيـم وتجليـات. ط١،رؤيـة للنـشر والتوزيـع.

ب/ الدوريات:

١. إبراهيـم، عبـد الله. (٢٠٠١م). "الـسرد والتمثيـل الـسردي في الروايـة العربيـة المعـاصرة بحـث في تقنيـات الـسرد ووظائفـه". جامعـة قطـر، مجلـة علامـات، العـدد١٦.

٢. الجديـع، خالـد. (١٤٢٨هــ). "المنامـات الأيوبيـة". المجلـة العربيـة الأردنيـة في اللغـة العربيـة وآدابهـا، المجلـد ٣، العـدد ٣.

٣. العابديـن، عبـد المجيـد. (د.ت). "سـيميولوجية الروايـة العربيـة". جـدة، مجلـة علامـات في النقـد، النـادي الأدبي الثقـافي، المجلـد ١٩، ج٧٤.

Q āʾimat Almarājiʿe:

A/ Alkutub:

1. ʿAbdel Salām, Fātiḥ. (1999 AD). Alḥiwār Alqaṣaṣī Taqniātih wa ʿAlāqātih As-sardia. Ṭa 1, Almuʾasasah Alʿarabiah lid-dirāsāt Wan-nashr.
2. Ad-dahī, Moḥammed. (2006 AD). Simiayiʾat Alkalām Ar-riwảī. Ṭa1, Ad-dār Albayḍả, Sharikat Almudaris lin-nashr wat-tawziʿe.
3. Ad-dahī, Moḥammed. (2009 AD). Simiayiʾat As-sard baḥath fī Alwujūd As-simiayiʾī Almutajans. Ṭa 1, Dār Ruʾyat Miṣr.
4. Al-ʿAmāmī, Moḥammed Najīb. (2010 AD). Alwaṣf fī An-naṣī As-sardī bayn An-naẓariah walʾijrāʾ. Ṭa 1, Tūnis, Dār Moḥammed ʿAlī.
5. Al-Ḥamdānī, Ḥamīd. (1991 AD). Binyat An-naṣ As-sardī Min Manẓūr An-naqd Alʾadbī. Ṭa 1, Beirūt, Almarkaz Althaqāfia Alʿarabī.
6. ʿAlī, Ḥaitham Al-Ḥājj. (2008 AD). Az-zamān An-nawʿī Wa Ishkāliah An-nawʿe As-sard. Ṭa 1, Beirūt-Lebnān, Muʾasasat Alʾintishār Alʿarabī.
7. Alkātib, Ibn AD-Dāyah Aḥmad Ibn Yūsuf. (1359 AH). Kitāb Almukafāʾah Wa Ḥusn Al-ʿUqba. (Taḥqīq: Maḥmoūd Muḥammad Shāker), Ṭa 1, Alqāhirah, Maṭbʿat Al-Istiqāmah.
8. Al-Muwāfī, Nāṣer. (2003 AD). Alqiṣah

Ḥamālah), Ṭa 1., AR-Ribāt, Manshūrāt Itiḥād Kitāb Almaghrib.

18. Jeanette, Girard. (1997 AD). Khitāb Alḥikāyah. (Tarjamat: Muḥammad Muʿtaṣim, ʿAbdul Jalīl Al-Azdī, Wa ʿOmar Ḥela), Ṭa 2, Almajlis Alʿalā lith-thaqāfah, Alhayʾat Alʿamah lilmat-abiʿe Alʾamiriah.

19. Kasūmah, Aṣṣādiq. (2009 AD). Alḥiwār Khalfiātih Wa ʾĀliātih Wa Qadāyāh. Ṭa 1, Tūnis, Mskeliānī lin-nashr lid-dirāsāt Wan-nashr.

20. Kūrdī, ʿAbdel Raḥim. (1427 AH). Ar-rāwī Wan-naṣ Alqaṣaṣī. Ṭa 1, Alqāhirah, Maktabat Alʾādāb.

21. Majmuʿat muʾalifīn. (2010 AD). Muʿjam As-sardiāt. Ṭa 1, Tunis, Ar-rābiṭah Ad-duwaliah lin-nāshirīn Almustaqilīna, Dār Muḥammad ʿAlī Al-Ḥamī, Lebnān, Dār Al-Farābī, Lebnān, Muʾasasat Alʾintishār Alʿarabī, Aljazāʾir, Dār Tālah, Miṣr, Dār Al-ʿAin, Almaghrib, Dār Al-Mutaqlī.

22. Manfred, Jan. (1431 AH). ʿIlm As-sard Madkhal Ilā Naẓariat As-sard. (Tarjamat: Amānī Abu Raḥma), Ṭa 1, Dimashq, Dār Nīnawa.

23. Marzoūkī, Samīr, Wa Shāker, Jamīl. (D.T). Madkhal ʾIla Naẓariat Alqiṣah. Aljazāʾir, Ad-dār Alʿarabiah lin-nashr, Diwān Almaṭbuʿāt Aljāmeʿiah.

24. Mendūlā, A.A. (1997 AD). Az-zamān War-riwāyah. (Tarjamat: Bakr ʿAbbās, Murājaʿt: Iḥsān ʿAbbās), Ṭa 1, Beirūt, Dār Ṣāder.

25. Muḥammad, ʿIshtār Dawoūd. (2005

Alʿarabiah ʿAṣr Alʾibdāʿe. Ṭa3, Miṣr - Alqāhirah, Dār An-nashr liljāmiʿāt.

9. Alqadī, Moḥammed. (1998 AD). Alkhabar fī Alʾadab Alʿarabī Dirāsat fī As-srdyah Alʿarabiah. Ṭa 1, Tūnis, Dār Al-Gharb Al-Islāmī, Beirūt, Kuliyat Alʾādāb, Manoūbah.

10. Alqadī, Moḥammed. (2003 AD). Taḥlil An-naṣ As-sardī. Ṭa 2, Tūnis, Dar Meskiliani.

11. Al-Qaṣrāwī, Maha. (2004 AD). Az-zaman fī Ar-riwayah Alʿarabiah. Ṭa 1, AlMuʾasasat Alʿarabiah.

12. Baḥrawī, Ḥassan. (2009 AD). Binyat Ash-shakl Ar-rawảī. Ṭa2, Ad-dār Al-bayḍả- Almaghrib, Almarkaz Althaqāfia Alʿarabī.

13. Bouʿazza, Muḥammad. (2010 AD). Taḥlīl An-naṣī As-sardī, Tiqniāt Wa Mafāhīm. Ṭa 1, Ad-dār Alʿarabiah lilʿulūm Nashirūn.

14. Ibn Ṣaleḥ, Ibrāhīm, Wa Ibn Ṣaleḥ, Hind. (2009 AD). Alḥikayah Almithliah ʿAn Ibn Al-Muqaffaʿ. Ṭa 5, Sfax, Dar Muḥammad ʿAlī Al-Ḥami.

15. Ibrāhīm, ʿAbdullāh. (1990 AD). Almutakhayal As-sardī. Ṭa 1, Beirūt-Lebnān, Almarkaz Althaqāfia Alʿarabī.

16. Jeanette, Girard, Wa Akhrūn. (1989 AD). Naẓariat As-sard Min Wijhat An-naẓar Ilā At-tabʾir. (Tarjamat: Nājī Mustafa), Ṭa 1, Ad-dār Albayḍả, Manshūrāt Alḥiwār Alʾakādīmī waljāmʿī.

17. Jeanette, Girard. (1992 AD). Ḥudūd As-sard. (Tarjamat: Benʿissa Bou

34. Tzveṭan, Todūrūv. (D.T). Maqūlāt fī As-sardī Alʾadbī. (Tarjamat: Al-Ḥussein Saḥbān, Wa Fuʾād Safā). Ḍimn Kitāb: (Tarȧiq fī Taḥlīl As-sard.(

35. Yāqoūt Al-Ḥamawī, Shihāb Ad-dīn Abū ʿAbdullāh. (1414 AH). Muʿjam Alʾudabāʾ ʾIrshād Alʾarīb ʾIla Maʿrifat Alʾadīb. (Taḥqīq: Iḥsān ʿAbbās), Ṭa 1, Beirūt, Dār Al-Gharb Al-Islāmī.

36. Yaqṭīn, Saʿid. (2005 AD). Taḥlīl Alkhitāb Ar-riwāʾī (Az-zaman-As-sard-Attʾabīr). Ṭa 4, Ad-dār Albayḍȧ- Almaghrib, Almarkaz Althaqāfia Alʿarabī.

37. Yaqṭīn, Saʿid. (2006 AD). As-sard Alʿarabī Mafāhīm Wa Tajliyāt. Ṭa1, Ruʾyah lin-nashr wat-tawziʿe.

B/ Ad-duwryāt:

1. Al-ʿĀbidīn, ʿAbdul-Majīd. (D.T). "Simiūlūjiat Ar-riwāyah Alʿarabiah". Jeddah, Majalat ʿAlāmāt, fī An-naqd, An-nādī Alʾadabī Ath-thaqāfī, Almujalad 19, Aljuzʾ 74.
2. Al-Judayʿa, Khāled. (1428 AH). "Almanāmāt Alʾayūbiah". Almajalah Alʿarabiah Alʾurduniyh fī Allughah Alʿarabiah Aa ʾĀdābihā, Almujalad 3, Alʿadad 3
3. Ibrāhīm ʿAbdullāh. (2001 AD). "Assard Wat-amthīl As-sardī fī Ar-riwāyah Alʿarabiah Almuʿāsirah baḥath fī Tiqniāt As-sard Wa Waẓāʾifuh". Jāmiʿat Qatar, Majalat ʿAlāmāt, Alʿadad 16.

AD). Alʾisharāh Aljamāliah fī Almathal Alqurʿānī. (D. I), Dimashq, Itiḥad Alkutāb Alʿarab.

26. Muḥammad, ʿUday ʿAdnān. (1432 AH). Binyat Alḥikāyah fī Albukhalāʾ liljāḥiẓ. Ṭa 1, Irbid, ʿĀlam Alkutub Alḥadīth, Alʿirāq, Dār Nippūr.
27. Murtaḍ, ʿAbdul Malik. (1998 AD). fī Naẓariat Ar-riwaya. Kuwait, Almajlis Alwaṭanī lith-thaqāfah Walfunūn Walʾadab.
28. Nussī, Abdel Majīd. (2002 AD). Attaḥlīl As-siymiāʾī lil-khitāb Ar-rāʾī. Ṭa 1, Almadāris, Ad-dār Albayḍȧ, Almarkaz Althaqāfia Alʿarabī.
29. Prince, Gerald. (2003 AD). Qāmūs As-sardiāt. (Tarjamat: As-sayid. Imam), Ṭa 1, Alqāhirah, Merritt linnashr wat-tawziʿe.
30. Qāsim, Sizā. (2004 AD). Bināʾ Ar-riwāyah: Dirāsat Muqāranat fī Thulāthiat Naguib Maḥfoūz. (D.Ṭ), Matabiʿe Alhȧyah Alʿamah Almiṣriah lil-kitāb.
31. Ricoeur, Paul. (1999 AD). Alwujūd Az-zamān Was-sard. (Tarjamat: Saʿed Al-Ghānimī), Ṭa 1, Beirūt- Ad-dār Albayḍȧ, Almarkaz Althaqāfia Alʿarabī.
32. Ricoeur, Paul. (2006 AD). Az-zamān Was-sard. (Tarjamat: Saʿed Al-Ghānimī Wa Falāḥ Raḥīm), Ṭa 1, Dār Alkitāb Aljadīdah Almutaḥidat.
33. Tūdorūv, Tzveṭān. (1990 AD). Ash-shiʿeriah. (Tarjamat: Shukrī Al-Mabkhoūt Wa Rajaā Bin Salāma), Ṭa 2, Ad-dār Albayḍȧ, Toubkal linnashr.

العلاقة بين الأنشطة القرائية والكتابية التي يقوم بها الوالدان في مرحلة ما قبل التعليم الابتدائي وتحصيل أبنائهم لتلك المهارات.

The Relationship Between Reading And Writing Activities Carried Out By Parents In Pre-Primary Education And Their Children's Achievement For Those Skills.

د.فهد بن عبدالله الحربي.
أستاذ مناهج وطرق تدريس اللغة العربية المساعد في جامعة طيبة
البريد الالكتروني :Fahad2009ku@gmail.com

Dr. Fahad Abdullah Al-Harbi.
Assistant Professor in Arabic Language Teaching Methodology and Curriculum Taibah University Almadinah Almunawarah
Email: Fahad2009ku@gmail.com

https://doi.org/10.56760/ZHZT4811

ملخص البحث

هدفت الدراسة الحالية إلى التعرف على درجة ممارسة أولياء الأمور في المملكة العربية السعودية للأنشطة القرائية والكتابية في مرحلة ما قبل المدرسة مع أبنائهم؛ لتنمية مهاراتهم القرائية والكتابية في مراحل التعليم العام، وأثر تلك الأنشطة على تحصيل الطلبة في المهارات القرائية والكتابية عند بلوغهم للصف الرابع الابتدائي، وقد استندت الدراسة على البيانات التي نشرتها المنظمة الدولية للتحصيل الدراسي للمملكة العربية السعودية IEA في الدراسة الدولية لقياس مدى تقدم القراءة في العالم PIRLS لدورة العام ٢٠١٦م، حيث تضمنت استبانة ولي أمر الطالب في الدراسة مقياسًا يحوي عددًا من الأنشطة القرائية والكتابية لمرحلة ما قبل التعليم الابتدائي؛ لمعرفة مدى ممارسة أولياء الأمور لها، وباستخدام الانحدار الخطي المتعدد (Multiple linear regression) بينت النتائج أن بناء المكعبات واللعب بالأشكال تأتي ضمن أهم الأنشطة التي لها أثر إيجابيٌّ في تنمية المهارات القرائية والكتابية للطلبة في الصف الرابع الابتدائي، تأتي بعدها قراءة القصص وكتابة حروف الكلمات بكونها أهم الأنشطة التي يقوم بها الوالدان مع أبنائهم قبل دخولهم للمدرسة، وقد أوصت الدراسة بضرورة وضع برامج تطويرية للوالدين تبين لهم أهمية مشاركتهم في تنمية المهارات القرائية والكتابية لأبنائهم، وكذلك تقديم الدورات لتعليمهم بعض الإستراتيجيات التي تسهم في تنمية مهارات أطفالهم القرائية والكتابية، وأن تكون

Abstract

The current study aimed to investigate the degree to which parents in the Kingdom of Saudi Arabia practice reading and writing activities in the pre-school stage with their children to develop their reading and writing skills in the general education stages. In addition, studying the impact of these activities on students' achievement in reading and writing skills when they reach the fourth grade of primary school. The data of Saudi Arabia was published by IEA, it was based on PIRLS 2016. The questionnaire of the student's guardians in the study included a scale containing several reading and writing activities for the pre-primary stage to determine the extent to which parents practice them. Using multiple linear regression analysis, the results showed that building cubes and playing with shapes are among the most important activities that positively affect reading and writing skills. In addition, followed by reading stories and writing letters of words as another set of important activities, which parents provide to their children before they enter school. The study recommended the necessity of implementing developmental programs for parents to show the importance of their participation in developing children's reading and writing skills, as well as providing courses to teach them effective strategies that contribute to developing children's reading and

هذه البرامج موجهة لأولياء الأمور قبل التحاق أطفالهم بـمراحل التعليم العام.

الكلمات المفتاحية:
الأنشطة القرائية والكتابية، التعليم ما قبل المرحلة الابتدائية.

writing skills.

Keywords:
reading and writing Activities, pre-primary education,.

مقدمة:

يتفق معظم التربويين على أهمية مرحلة ما قبل المدرسة في بناء قدرات ومهارات الطفل في التواصل والتفاعل مع المجتمع؛ حيث تتضمن هذه المرحلة عمليات عقلية وانفعالية تساعد الطفل على التفوق في تحصيله الدراسي فيما لو نُمِّيت في مراحل مبكرة من العمر، وتعد تنمية المهارات اللغوية من أولى المهارات التي يكتسبها الأطفال عند نشأتهم في أسرهم، فمنذ اليوم الأول لولادته ينمي الطفل مهارات الاتصال اللغوي، ويكتسب الكلمات والمفردات اللغوية يوميًّا، وتختلف الأسر في اهتمامها وأثرها في تنمية المهارات اللغوية لأطفالهم باختلاف مستوياتهم التعليمية والثقافية ومقدرتهم الاقتصادية (Anderson et al, 2021; Rowe, 2018)، ولما لمشاركة الأسرة في تعليم أبنائها من أهمية في تطوير مهارات أبنائهم فقد أولت حكومة خادم الحرمين الشريفين اهتمامها في هذا الجانب، فكان تعزيز مشاركة الأسرة في التحضير لمستقبل أبنائها أحد أهم الأهداف الإستراتيجية لبرنامج تنمية القدرات البشرية (Human Capability Development Program,2021) الذي يسعى إلى أن يمتلك المواطن قدرات تمكنه من المنافسة عالميًّا، ويُعدُّ التعليم أهم مكون تشارك فيه الأسرة بشكل مباشر في التحضير لمستقبل أبنائها، خاصة إذا ما تحدثنا عن تعليم المهارات الأساسية كتعليم القراءة والكتابة؛ حيث أكدت الدراسات العلمية أن قدوم الأطفال للمدارس وهم يمتلكون مهارات ومعارف لغوية كالتعرف على الحروف وتمييزها وكتابتها له أثر كبير على مستقبلهم التعليمي في المراحل اللاحقة (Silinskas et al.,2012; Sénéchal & LeFevre 2013).

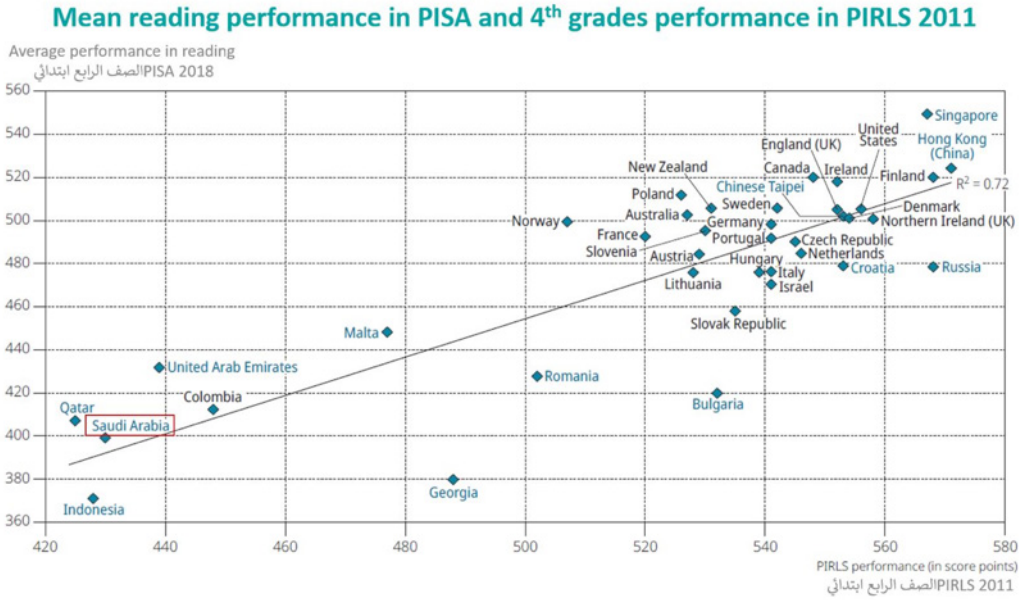
وبالرغم من أهمية تعليم القراءة والكتابة في مراحل مبكرة في المنزل، وضرورة مشاركة الأسرة في ذلك وأثره على تحصيل الطلبة الدراسي في مراحل لاحقة، إلا أن نتائج مشاركة المملكة العربية السعودية في الدراسة الدولية لقياس مدى التقدم في القراءة PIRLS لدروة العام ٢٠١٦م كشفت عن انخفاض في مستوى أداء طلبة المملكة العربية السعودية في المهارات القرائية والكتابية عند بلوغهم الصف الرابع الابتدائي؛ حيث بلغ متوسط طلبة المملكة العربية السعودية ٤٣٠ درجة، وهي درجة ضمن المستوى المنخفض، فقد بينت النتائج أن قرابة ٣٤٪ من طلبة المملكة العربية السعودية لم يصلوا إلى الحد الأدنى من المهارات القرائية والكتابية في ضوء المقياس الذي بني عليه الاختبار، أي أن هؤلاء الطلبة ليست لديهم المقدرة على تحديد التفاصيل والمعلومات الواردة صراحة في النص، مما يعني أنهم لا يمتلكون المقومات التي تساعدهم على أن يكونوا قارئين مستقلين، يمتلكون الأدوات التي تساعدهم على النجاح والتحصيل الدراسي في باقي المواد، في المقابل نجد أن أقل من ١٪ من طلبة هونج كونج في هذا المستوى، وبالنظر كذلك للنتائج نجد أنه فقط أقل من ١٪ من طلبة المملكة العربية السعودية

(أي ستة طلاب من كل ألف طالب) وصلوا للمستوى المتقدم في المهارات القرائية والكتابية (Martin & Hooper.2017)، هذه النتائج المتدنية تشير إلى ضعف مشاركة الأسرة في تنمية المهارات القرائية والكتابية لأبنائهم بدءًا من المراحل التي تسبق مرحلة التعليم الأساسي؛ فاهتمام الأسر في تنمية المهارات القرائية والكتابية في مراحل ما قبل التعليم الأساسي سيكون له الأثر الكبير في ردم الفجوة في مستويات طلبة المملكة العربية السعودية في المهارات القرائية والكتابية، من هذا المنطلق سيركز هذا البحث، وباستخدام بيانات مشاركة المملكة العربية السعودية في الدراسة الدولية لقياس مدى تقدم القراءة في العالم PIRLS في دورة ٢٠١٦م على أثر الأنشطة القرائية والكتابية التي يقوم بها الوالدان مع أطفالهم قبل دخولهم للمدرسة في تنمية المهارات القرائية والكتابية عند دخولهم الصف الرابع الابتدائي.

مشكلة الدراسة:

بالنظر لنتائج المملكة العربية السعودية في الدراسة الدولية لقياس مدى تقدم القراءة في العالم PIRLS لدورة ٢٠١١م نجدها لا تختلف كثيرًا عن أداء الطلبة في دورة عام ٢٠١٦م؛ حيث لم تصل نسبة عالية من الطلبة إلى الحد الأدنى من المهارات: كتحديد موقع التفاصيل المذكورة صراحة واستذكارها، وتحديد موقع المعلومات المعلنة صراحة التي تقع في بداية النص وإعادة صياغتها، وعدم تمكن الطلبة من هذه المهارات في هذه المرحلة له بالغ الأثر على أداء الطلبة في مراحل لاحقة، فقد بينت الدراسة التي أجرتها منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية OECD وجود علاقة طردية بين أداء الطلبة في الدراسة الدولية لقياس مدى التقدم في القراءة PIRLS لدورة ٢٠١١م، والدراسة الدولية لتقييم الطلبة الدوليين PISA لدورة ٢٠١٨م في مجال القراءة؛ حيث إن الجيل نفسه الذي أجرى اختبار PIRLS لدروة ٢٠١١م عندما كان في الصف الرابع الابتدائي ذاته الجيل الذي شارك في الدراسة لتقييم الطلبة الدوليين PISA في دورة ٢٠١٨م عندما بلغوا سن الخامسة عشرة، حيث يبين الرسم البياني (١) وجود علاقة طردية بين الدراستين لمعظم الدول المشاركة فيهما، فكلما قل أداء الطلبة في الدراسة الدولية لقياس مدى تقدم القراءة في العالم PIRLS قل أداء الجيل نفسه من الطلبة وبشكل متقارب في الدراسة الدولية لتقييم الطلبة الدوليين PISA في دورة ٢٠١٨م والعكس صحيح، أي عندما بلغ الطلبة عمر ١٥ عامًا أو ما يعادل نهاية الصف الأول الثانوي في المملكة العربية السعودية لمعظم المشاركين في الدراسة، ويتضح ذلك على مستويات طلبة المملكة العربية السعودية عند بلوغهم سن الخامسة عشرة، حيث لم يتمكن قرابة ٥٢٪ من طلبة المملكة العربية السعودية من الوصول للحد الأدنى للكفاية (المستوى الثاني) في الدراسة الدولية لتقييم الطلبة PISA في مجال القراءة، مما يعني تعاظم الأثر وبشكل سلبي بين عامي ٢٠١١ و ٢٠١٨م (OECD,2019)، هذا الأمر يشير إلى ضرورة النظر في الجوانب كافة التي تحد من تدني مستويات الطلبة في المهارات القرائية والكتابية، والاستثمار الأمثل في المكونات التي من الممكن أن يكون لها الأثر الإيجابي في تنمية مهارات الطلبة القرائية والكتابية، ولعل من أهم هذه المكونات تفعيل دور الأسرة في تنمية المهارات القرائية والكتابية بدءًا من مرحلة ما قبل الدراسة من خلال أنشطة متعددة كقراءة القصص وقراءة الكتب وكتابة الحروف، من هذا المنطلق وباستخدام بيانات المملكة العربية السعودية في

الدراسة الدولية لقياس مدى تقدم القراءة في العالم PIRLS لدورة العام ٢٠١٦م تحاول الدراسة الحالية التعرف على الأنشطة القرائية والكتابية التي يقوم بها الوالدان في مرحلة ما قبل الدراسة وأثرها على تنمية المهارات القرائية والكتابية عند بلوغهم الصف الرابع الابتدائي.



رسم توضيحي (١) ارتباط درجة الطلبة في دراسة PISA في دورة ٢٠١٨م بدرجة الطلبة دراسة PIRLS في دورة ٢٠١١ (OECD,2019).

أسئلة الدراسة:

١. إلى أي مدى يقوم الوالدان بأنشطة قرائية وكتابية في مرحلة ما قبل المدرسة لتنمية مهارات أبنائهم القرائية والكتابية في الصف الرابع الابتدائي؟

٢. ما أثر الأنشطة القرائية والكتابية التي يقوم بها الوالدان في مرحلة ما قبل المدرسة لتنمية مهارات أبنائهم القرائية والكتابية؟

٣. أي الأنشطة القرائية والكتابية التي يقوم بها الوالدان في مرحلة ما قبل المدرسة أكثر أثرًا في تنمية مهارات أبنائهم القرائية والكتابية؟

أهداف الدراسة:

هدفت الدراسة الحالية إلى:

١. التعرف على درجة ممارسة أولياء الأمور في المملكة العربية السعودية للأنشطة القرائية والكتابية في مرحلة ما قبل المدرسة مع أبنائهم لتنمية مهاراتهم القرائية والكتابية في مراحل التعليم العام.

٢. التعرف على أثر الأنشطة القرائية والكتابية التي يقوم بها الوالدان في مرحلة ما قبل التعليم الابتدائي مع أبنائهم في تنمية المهارات القرائية والكتابية عند بلوغهم الصف الرابع الابتدائي.

٣. التعرف على أكثر الأنشطة القرائية والكتابية التي يقوم بها الوالدان في مرحلة ما قبل التعليم الابتدائي مع أبنائهم أثرًا في تنمية المهارات القرائية والكتابية عند بلوغهم الصف الرابع الابتدائي.

أهمية الدراسة:

يتوقع من الدراسة أن تحدد أهم الأنشطة القرائية والكتابية التي يقوم بها الوالدان مع أطفالهم قبل دخولهم المدرسة وأثرها في تنمية مهاراتهم القرائية والكتابية؛ وبذلك يمكن لصناع القرار استهداف هذه الأنشطة من خلال مبادرات تستهدف تنمية مهارات الوالدين في استخدام هذه الأنشطة مع أطفالهم قبل دخولهم للمرحلة الابتدائية.

مصطلحات الدراسة:

مرحلة ما قبل التعليم الابتدائي:

يُقصد بها مرحلة رياض الأطفال، التي يتراوح عمر الطلبة فيها بين ٤-٦ سنوات، وهي المرحلة العمرية التي يكون فيها الطفل قابلًا للتعلم وتطوير مهارته بشكل أكبر من المرحلة السابقة لها (Paryente & Kalush, 2020).

المهارات القرائية والكتابية:

الأنشطة القرائية والكتابية لمرحلة ما قبل التعليم:

تُعرَّف بأنها مجموعة من الأنشطة القرائية والكتابية التي يقوم بها الوالدان سواء أكان بشكل مخطط أو غير مخطط وتسهم في تنمية الجانب اللغوي لأطفالهم (Puglisi et al.,2017).

الإطار النظري:

أولًا: الأنشطة القرائية والكتابية المبكرة وأثرها على تنمية التحصيل الدراسي في القراءة:

يقضي الأطفال في المنزل وقتًا أكثر من أي مكان آخر، ومن ثَمَّ فهم يتعرضون لأنواع متعددة من الأنشطة التي قد تنمي مهاراتهم القرائية والكتابية سواء أكان بشكل مقصود أم غير مقصود، فخلال مكوثهم في المنزل يتعرضون لسماع أو قراءة أو كتابة كلمات جيدة أو تنمية لغة التواصل وطرقها سواء بشكل مخطط له أو غير مخطط له من قبل الوالدين، وكذلك قد يتعرض الأطفال لبرامج وأنشطة مقصودة من قبل أولياء الأمور، على سبيل المثال، من خلال أنشطة قرائية وكتابية موجهة ككتابة الحروف والكلمات وقراءة القصص قبل دخولهم المدرسة. من هنا يمكن القول إن أولياء الأمور يُسهمون في إكساب أطفالهم المهارات القرائية والكتابية من خلال بيئة غنية بالأنشطة القرائية والكتابية (Manolitsis et al.,2011; Niklas & Scheinder,2013). وقد أكدت العديد من الدراسات الطولية أن انخراط الأطفال في أنشطة قرائية وكتابية يؤدي دورًا مهمًا في تنمية المهارات القرائية لدى الطلبة في جميع الصفوف الدراسية اللاحقة (Silinskas et al., 2012, 2013 ; Sénéchal & LeFevre, 2002).

كما أكدت الدراسات على وجود علاقة إيجابية بين الأنشطة والمهام القرائية والكتابية التي يقوم بها الوالدان مع أطفالهم في المنزل في مرحلة ما قبل التعليم الأساسي، وتأثيرها في تنمية مهاراتهم القرائية والكتابية خلال مراحل التعليم اللاحقة، فعلى سبيل المثال بينت الدراسة التي أجراها بارك (Park, 2008) على قرابة ثمانية وتسعين ألف طالب وطالبة من خمسة وعشرين دولة أن الأنشطة القرائية والكتابية التي يقوم بها الوالدان كانت أحد أهم المتغيرات في تنمية المهارات القراءة والكتابية عند بلوغهم الصف الرابع الابتدائي في ٢٣ دولة من هذه الدول المشاركة في الدراسة، وقد أشار الجيفري و اريباتمانيل(Al Jefri & Areepattamannil,2019) إلى ضرورة وضع برامج تطويرية للوالدين تبين لهم أهمية مشاركتهم في تنمية المهارات القرائية والكتابية لأبنائهم، وكذلك تقديم الدورات لتعليمهم بعض الإستراتيجيات التي تسهم في تنمية مهارات أطفالهم القرائية والكتابية، ويختلف أثر الأنشطة القرائية والكتابية من نشاط إلى آخر في تنمية المهارات القرائية والكتابية للطلبة، فعلى سبيل المثال، وجدت العديد من الدراسات أن رواية القصة وقراءة الكتب على الأطفال وتوفير الكتب المطبوعة لهم لها أثر أكبر في تنمية مهارات الطلبة القرائية والكتابية مقارنة بغيرها من الأنشطة (Arya et al., 2014)، وفي دراسة أخرى كشف روبينز وآخرون (Robins et al., 2014) أن الأطفال يبدون اهتمامًا باللعب في الألعاب والمكعبات التي

تنمي المهارات القرائية والكتابية كترتيب الأحرف والكلمات والتعرف عليها؛ لذلك يجب التنويه أن الأنشطة التي يقوم بها أولياء الأمور في المنزل قبل التحاق أطفالهم بمراحل التعليم العام لتنمية المهارات القرائية والكتابية مختلفة في حجم أثرها في تنمية مهارات الطلبة القرائية والكتابية، ولعل ذلك يعود إلى طبيعة النشاط واهتمام الطفل في هذا النشاط ومدى تفاعله معه (Al Jefri & Areepat-tamannil,2019).

بالإضافة للأنشطة القرائية والكتابية التي يقوم بها الوالدان لأبنائهم قبل التحاقهم بمراحل التعليم العام، أكدت العديد من الدراسات أن هناك عددًا من العوامل الأخرى المؤثرة في تنمية المهارات القرائية لدى الطلبة والتي من بينها قراءة الطالب الشخصية واهتمامه بالأنشطة التي يقوم بها والديه في المنزل (Levin et al., 1997; Pomer-antz and Eaton, 2001; Martini and Sénéchal, 2012; Silinskas) et al., 2012, 2013; Torppa et al., 2019). كما أكدت الدراسات أن قيام الوالدين بالأنشطة القرائية والكتابية لأطفالهم قبل التحاقهم بالمدرسة مرتبط بإيمان الوالدين بأهمية أداء أبنائهم في المهارات القرائية وقناعتهم بارتباط تنمية مهارة الفهم القرائي بالتحصيل العلمي لأطفالهم (Dear-ing et al., 2006; Hindman et al,2010)، وأن إيمان الوالدين بأهمية هذه الأنشطة له الأثر كذلك في رفع الدافعية لدى أطفالهم في رفع مستواهم في الفهم القرائي (Englund et al,2004)، وأشارت الدراسات إلى وجود علاقة إيجابية بين مستوى تعليم الوالدين وتنمية المهارات القرائية والكتابية للطلبة، فكلما زادت سنوات تعليم الوالدين ارتفع تحصيل أبنائهم في المهارات القرائية. (Dearing et al., 2006; Hindman et al,2010)، إضافة إلى ذلك تعد الأدوات الداعمة للقراءة والكتابة وتوافرها في المنزل من أهم العوامل التي تؤثر على تنمية مهارات الطلبة القرائية، ومن بين هذه الأدوات عدد الكتب وتنوعها، والأجهزة التقنية الداعمة للقراءة وغيرها. (Johnson et al., 2008; Strass-er & Lissi,2009)، كما تؤكد الدراسات على أن خبرة الطالب التي يحصل عليها في منزله من خلال الأنشطة التي يتعرض لها في المنزل تكون في الغالب مرتبطة بتنمية مخزونه اللغوي أكثر من التعرف على الحروف والأصوات أو قراءة الكلمات.(Evans et al.,2000; Hood et al.,2008; Sénéchal,2006; Sénéchal & LeFevre,2014)

ثانيًا: الدراسات السابقة

في دراسة أجراها الجيفري واريباتمانيل (Al Jefri & Areepattamannil,2019) اختبر الباحثان العلاقة بين الأنشطة القرائية والكتابية التي يمارسها الوالدان مع أطفالهم قبل دخولهم للمدرسة والمشاركة في القراءة وتحصيلهم في القراءة عند بلوغهم الصف الرابع الابتدائي، حيث بلغت عينة الدراسة ١٧٥٠٠ طالب وطالبة من دولة الإمارات العربية المتحدة؛ حيث استخدم الباحثان بيانات دولة الإمارات العربية المتحدة في الدراسة الدولية لقياس مدى تقدم القراءة في العالم PIRLS لدورة العام ٢٠١٦م، وللإجابة عن أسئلة البحث استخدم الباحثان تحليل المسار متعدد المجموعات (multigroup path analysis) مع ضبط عدد من العوامل الديموغرافية، وقد بينت نتائج البحث وجود علاقة إيجابية ذات دلالة إحصائية بين الأنشطة القرائية والكتابية التي يقوم بها الوالدان قبل دخول أطفالهم للمدارس، واتجاهات الأطفال نحو القراءة ومشاركتهم في القراءة وعلى تحصيلهم في القراءة في الصف الرابع الابتدائي. وفي دراسة أخرى أجراها السعدي ومنسي (Alsadi &

(Mansi, 2011) هدفت للكشف عن دور الأسرة في تنمية الميول القرائية لدى أطفال الروضة والصفوف الثلاثة الأولى من المرحلة الابتدائية (٤-٩) سنوات في ضوء متغيرات المستوى التعليمي للوالدين، ومستوى الدخل للأسرة، وعدد أفراد الأسرة، وجنس الطفل، والمستوى الدراسي للطفل، وللإجابة عن أسئلة البحث بنى الباحثان مقياسًا للتعليم الأسري والميول القرائية لعينة مكونة من ٧٤٦ طفلًا وطفلة في مدارس لمديرية تربية إربد في الأردن، وأظهرت نتائج الدراسة أن مستوى الميول القرائية لدى أطفال الروضة والصفوف الأولية كانت منخفضة، وكان لاختلاف المستوى الدراسي أثر ذو دلالة إحصائية في درجة الميول نحو القراءة، كما أظهرت الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى للتفاعل بين جنس الطفل والمستوى الدراسي له، إضافة لذلك، كشفت الدراسة عن وجود علاقة إيجابية بين متغيرات تعليم الأسرة (الأدوات، والأنشطة، واعتقادات الوالدين عن القراءة، وربط البيت بالمدرسة، والمستوى التعليمي لوالد الطفل، والمستوى التعليمي لوالدة الطفل، ومستوى دخل الأسرة، والمرحلة الدراسية) ومتغير الميول القرائية. كما أجرى العليمات (Alolaimat, 2013) دراسة للتعرف على درجة ممارسة الآباء لمهارات الاستعداد القرائي والكتابي والانفعالي لدى أطفالهم ما قبل المدرسة من وجهة نظر الوالدين، تكونت عينة الدراسة من ٦٧ من الآباء الذين يدرس أطفالهم في إحدى الروضات تم اختيارهم بطريقة قصدية، وللإجابة عن أسئلة الدراسة بنى الباحث استبانة مكونة من ٣٥ فقرة موزعة على ثلاثة مجالات: مهارات الاستعداد للقراءة، ومهارات الاستعداد للكتابة، ومجال الاستعداد الانفعالي، وقد بينت نتائج الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة ممارسة الآباء لمهارات الاستعداد القرائي والكتابي تعزى لجنس الأب أو لمؤهله الدراسي؛ فيما أشارت نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية إيجابية في مجال الاستعداد الكتابي لصالح الآباء الذين يحملون المؤهل الجامعي، وفي دراسة على المجتمع السعودي للسالم والنصار (Alsalem & Alnasar, 2003) للتعرف على أثر الاختلافات الاجتماعية في أنشطة تعلم القراءة في المنزل والمدرسة، حددت الدراسة أنشطة القراءة في المنزل بالقراءة للأطفال، والاستماع إلى قراءتهم، وتدريسهم الحروف الأبجدية، وزيادة وعيهم بمخارج الحروف، وقد استخدم الباحثان استبيانًا هيكليًّا طُبق على ٨٠ من أولياء الأمور في معهد العاصمة النموذجي في الرياض تم تصنيفهم إلى طبقة اجتماعية وسطى وطبقة عاملة في ضوء متوسط الدخل الشهري، وقد توصلت الدراسة إلى أن مستوى القراءة يتحسن مع التقدم في العمر، وأن متوسط ما يقضيه الوالدان في القراءة مع أبنائهم ٣١ دقيقة أسبوعيًا، كما توصلت الدراسة إلى أن معظم الآباء من الطبقتين الوسطى والعاملة يشاركون في تعليم أبنائهم الوعي بصوت الكلمات بالإضافة لاستخدامهم للوسائل التي تساعد في تعليم أبنائهم على تعلم القراءة مقارنة بالطبقة العاملة.

في دراسة أجراها للوسيا وباتريسيا (Luisa & Patricia,2015) لقياس العلاقة بين قراءة الكتب في المنزل وتحصيل الطلبة في القراءة لمجموعة دول الاتحاد الأوروبي، وذلك باستخدام بيانات ٢٠ دولة من دول الاتحاد الأوروبي في الدراسة الدولية لقياس مدى تقدم القراءة في العالم PIRLS لدروة العام ٢٠١١م، وقد ضبط الباحثان العوامل الاقتصادية في دراستهم، وتوصل الباحثان باستخدام الانحدار الخطي المتعدد أن الأطفال الذين ينتمون لأسر يحمل

الوالدان فيها مؤهلات دنيا أقل أداء من الذين ينتمون لأسر يحملون فيها الوالدان مؤهلات عليا، كما بينت الدراسة عن وجود علاقة إيجابية بين القراءة في المنزل وتحصيل الطلبة في القراءة.

وفي دراسة أجراها قواتش وآخرون (Quach et al.,2018)للتعرف على أثر قراءة الوالدين لأطفالهم في المنزل من عمر سنتين وحتى عمر أربع سنوات على معرفتهم اللغوية، وبلغت عينة الدراسة ٤٠٥ عائلات، حيث تم اختبار المعرفة اللغوية لدى الأطفال عند السنة الثانية من العمر وإعادة الاختبار عند السنة الرابعة من العمر باستخدام الانحدار لخطي المتعدد، وقد خلصت نتيجة الدراسة لوجود أثر إيجابي ذي دلالة إحصائية لصالح الأطفال الذين يقرأ عليهم والديهم في المنزل.

كما أجرى آري وآخرون (Arya et al.,2014) دراسة على ٥٢ دولة مشاركة في الدراسة الدولية لقياس التقدم في القراءة PIRLS لدورة ٢٠١١م للكشف عن العلاقة بين الممارسات التي يقوم بها الوالدان في المنزل لتنمية المهارات القرائية والكتابية وأثرها على تنمية تحصيل الطلبة في القراءة والكتابة، ومقارنة هذه الممارسات بين الدول للكشف عن التفاوت الثقافي بين الدول، وقد بينت نتائج الدراسة وجود علاقة إيجابية ذات دلالة إحصائية بين الأنشطة التي يقوم بها الوالدان في المنزل وتحصيل أبنائهم في القراءة والكتابة في جميع الدول المضمنة في الدراسة.

يتبين من الدراسات السابقة وجود ارتباط إيجابي بين تحصيل الطلبة في مهارتهم القرائية والكتابية والأنشطة التي يقوم بها الوالدان قبل التحاق أبنائهم في مراحل التعليم العام، ومن خلال تتبع هذه الدراسات وجد الباحث تواتر نتائج هذه الدراسات باختلاف السنوات التي أُجريت فيها أو طبيعة الدراسة واختلاف عيناتها، وتختلف الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة في استخدامها لبيانات المملكة العربية السعودية في معرفة أثر الأنشطة القرائية والكتابية في مرحلة ما قبل التعليم الابتدائي في تنمية مهارات الفهم القرائي والكتابي عند بلوغ الطلبة للصف الرابع الابتدائي.

عينة الدراسة:

استخدمت الدراسة الحالية البيانات التي نشرتها المنظمة الدولية للتحصيل الدراسي للمملكة العربية السعودية IEA في الدراسة الدولية لقياس مدى تقدم القراءة في العالم PIRLS لدورة العام ٢٠١٦م، حيث اشتملت عينة المملكة العربية السعودية على ٤٥٦٠ طالبًا وطالبة، كانت عينة الذكور ٥٠٪، وتختار عينة بيرلز بالطريقة العنقودية المنتظمة عبر مرحلتين، حيث تختار المدارس بشكل عشوائي، وفق متغير المنطقة التعليمية ومتغير الجنس ونوع التعليم، ثم يختار الفصل من داخل المدرسة، إضافة لذلك كانت هناك استبانات أجاب عنها أولياء الأمور ومديرو المدارس والمعلمون، وقد كانت نسبة أولياء الأمور الذين أفادوا بأنهم يعملون في مهن احترافية كالتعليم والهندسة والطب وغيرها قرابة ٤٣٪، فيما أفاد ٥٧٪ من أولياء الأمور بأنهم حاصلون على درجة البكالوريوس أو أعلى.

منهجية الدراسة:

وللإجابة عن أسئلة البحث استخدم الباحث المنهج السببي المقارن، وهو أحد أساليب البحوث الكمية؛ وذلك باستخدام المتوافرة في قواعد البيانات الدولية، وقد أجيب عن السؤال الأول «إلى أي مدى يقوم الوالدان بأنشطة قرائية وكتابية في مرحلة ما قبل المدرسة لتنمية مهارات أبنائهم

القرائية والكتابية في الصف الرابع الابتدائي؟»، من خلال وصف مدى ممارسة أولياء الأمور لهذه الأنشطة، وأجيب عن السؤالين الثاني والثالث: «ما أثر الأنشطة القرائية والكتابية التي يقوم بها الوالدان في مرحلة ما قبل المدرسة لتنمية مهاراتهم القرائية والكتابية؟» «أي الأنشطة القرائية والكتابية التي يقوم بها الوالدان في مرحلة ما قبل المدرسة أكثر أثرًا في تنمية مهارات الطلبة القرائية والكتابية؟» باستخدام الانحدار الخطي المتعدد Multiple Linear Regression، حيث بُنيت عدد من النماذج الإحصائية لكل سؤال أمكن من خلالها اختبار المتغيرات المقصودة في الدراسة بعد ضبط متغيرات أخرى كالجنس وتعليم الوالدين ومهنتهم واتجاههم نحو القراءة...إلخ، كذلك تم اختبار ما إذا كان هناك تداخل بين المتغيرات الرئيسة في الدراسة والمتغيرات الأخرى كالجنس وتعليم الوالدين ومهنتهم.

متغيرات الدراسة:

الجدول رقم (١): الإحصاء الوصفي للمتغير التابع والمتغيرات المستقلة

المتغير	المتوسط	الانحراف المعياري
تحصيل الطلبة في القراءة والكتابة	٤٣٠	٤,١١
الأنشطة القرائية والكتابية التي يقوم بها الوالدان	٩,٤٦	١,٧٢
اتجاه الوالدين نحو القراءة	٩,٣٨	١,٥
توافر الأجهزة الإلكترونية في المنزل	٩,٦٥	٢,٠٤

متغير التحصيل الدراسي للطلبة في القراءة والكتابة (المتغير التابع في الدراسة):

لقياس التحصيل الدراسي للطلبة في القراءة والكتابة في الصف الرابع الابتدائي يُعطى كل طالب خمس قصص خيالية لاختبار المقدرة القرائية، تحوي هذه النصوص شخصيات وأحداث وأفكارًا في كل قصة، كما يُعطى خمس قطع لاختبار القراءة للمطالعة في موضوعات مختلفة تحوي صورًا وعروضًا وخرائطَ ورسومًا بيانية، ويقيس الاختبار عمليات للاستذكار والاستنتاج المباشر، التفسير والربط بين المعلومات وتقييم النص، وقد بلغ متوسط المملكة العربية السعودية ٤٣٠، وهي درجة ضمن المستوى المنخفض (انظر جدول رقم ١). (Martin & Hooper,2017)

المتغيرات المستقلة:

متغير الأنشطة القرائية والكتابية التي يقوم بها الوالدان مع أطفالهم قبل دخولهم للمدرسة: في دراسة PIRLS 2016 ومن خلال استبانة أجاب عنها أولياء الأمور؛ حيث احتوت الاستبانة على مقياس لمعرفة مدى قيام الوالدين بأحد الأنشطة القرائية والكتابية التسعة الآتية قبل دخول أبنائهم للمدارس: قراءة الكتب، رواية القصص، إنشاد الأغاني، اللعب بالأحرف الهجائية، التحدث عن الأشياء التي تم الانتهاء منها، التحدث عما قرؤوا، لعب ألعاب الكلمات، كتابة الأحرف أو الكلمات، القراءة الجهورية للعلامات والملصقات. جميع هذه الفقرات تكون الإجابة عنها من خلال ثلاث استجابات تمتد من (١) تعني أبدًا أو في الغالب أبدًا، (٣) وتعني غالبًا، وقد بلغت درجة الاتساق الداخلي للمملكة العربية السعودية (Cronbach's α) في هذا المقياس ٠,٧٢، وقد قسمت درجات القطع في هذا المؤشر إلى ثلاث فئات، حيث إن من حصل على درجة ١٠,٧ أو أكثر تعني أن الأسرة تمارس الأنشطة القرائية والكتابية قبل المدرسة مع أطفالهم بشكل دائم، و من حصل على درجة أقل من ١٠,٧ وأكبر أو يساوي من

٦,٢ أن الأسرة تمارس هذا الدور مع أطفالها بعض الأحيان، ومن حصل على درجة أقل من ٦,٢ تعني أن الأسرة لا تمارس الأنشطة القرائية والكتابية مع أطفالها قبل دخول المدرسة، أو نادرًا ما تقوم بذلك، وقد بلغ متوسط المملكة العربية السعودية ٩,٤٦، وهذه الدرجة تعني أن معظم الأسر السعودية تمارس الأنشطة القرائية والكتابية مع أطفالهم بعض الأحيان (انظر جدول رقم ١).(Martin & Hooper,2017)

متغير اتجاه الوالدين نحو القراءة:

لقياس اتجاه الوالدين نحو القراءة أجاب الوالدان عن مقياس مكون من ثماني فقرات: أقرأ فقط عندما أكون مجبرًا على القراءة، أحب التحدث عمَّا قرأت للآخرين، أقرأ فقط عندما أحتاج إلى أن أبحث عن معلومة، القراءة تعد نشاطًا مهمًّا في منزلي، أفضِّل أن أقضي وقتًا أكبر في القراءة، أنا أستمتع بالقراءة، القراءة إحدى العادات المفضلة لدي، ويجيب الوالدان من خلال مقياس خماسي يتدرج من: أتفق كثيرًا إلى لا أتفق كثيرًا، وقد بلغ الاتساق الداخلي للمملكة العربية السعودية في هذا المقياس ٨٢,٠، وقد قُسمت درجات القطع في هذا المؤشر إلى ثلاث فئات، فالحصول على درجة ١٠,٥ تعني أن هناك ميلًا عاليًا للوالدين نحو القراءة، فيما الحصول على درجة أقل من ١٠,٥ وأكبر من أو يساوي ٨,١ أن الوالدين لديهم ميل متوسط نحو القراءة، فيما الحصول على درجة أقل من ٨,١ تعني أن الوالدين لا يوجد لديهم ميل نحو القراءة، وقد بلغ متوسط المملكة العربية السعودية في هذا المؤشر ٩,٣٨، وهذه الدرجة تعني أن معظم أولياء الأمور لديهم ميل متوسط نحو القراءة (انظر جدول رقم ١).(Martin & Hooper, 2017)

متغير توافر الأجهزة الإلكترونية في المنزل:

لقياس إلى أي درجة تتوافر الأجهزة التقنية في المنزل، يجيب الولدان عن ثلاث فقرات على النحو الآتي:

جهاز منزلي/ جهاز لوحي أو اتصال بالإنترنت (للطلبة):

لا يوجد

كمبيوتر/ جهاز لوحي أو اتصال بالإنترنت.

كلاهما

عدد الأجهزة المعلوماتية الرقمية في المنزل (للوالدين):

لا يوجد

١-٣ أجهزة.

٤-٦ أجهزة.

٧-١٠ أجهزة.

أكثر من عشرة أجهزة.

الأجهزة الرقمية المخصصة للقراءة:

لا يوجد.

جهاز إما للطفل أو للوالدين.

لكلاهما.

وقد بلغ الاتساق الداخلي للمملكة العربية السعودية في هذا المقياس ٤٣,٠، وقد قُسمت درجات القطع في هذا المؤشر إلى ثلاث فئات، فالحصول على درجة ١٢,١ تعني أن هناك وصولًا عاليًا، فيما الحصول على درجة أقل من ١٢,١ وأكبر من أو يساوي ٦ تعني أن هناك وصولًا متوسطًا للأجهزة الرقمية في المنزل، فيما الحصول على درجة أقل من ٦ تعني أن هناك وصولًا منخفضًا للأجهزة الرقمية في المنزل، وقد بلغ متوسط المملكة العربية السعودية ٩,٦٥، وهذه الدرجة تعني أن معظم الأسر السعودية لديها وصول متوسط للأجهزة الرقمية في منازلهم (انظر جدول رقم (١).(Martin & Hooper, 2017)

عرض النتائج:

للإجابة عن السؤال البحثي الأول «إلى أي مدى يقوم الوالدان بأنشطة قرائية وكتابية في مرحلة ما قبل المدرسة لتنمية مهارات أبنائهم القرائية والكتابية في الصف الرابع الابتدائي؟» يبين الجدول رقم ٢ تباين أولياء أمور الطلبة في مدى استخدامهم للأنشطة المختلفة في مرحلة ما قبل التعليم الابتدائي، حيث تنوعت الأنشطة بين قرائية وكتابية وألعاب متنوعة، ويتضح أن أكثر من ٥٠٪ من أولياء الأمور في عينة الدراسة يقومون بأنشطة مرتبطة بكتابة الحروف والأرقام بشكل مستمر، في المقابل أشار ١٧٪ فقط من أولياء الأمور بالقيام بإنشاد الأغاني، و٣٢٪ منهم بقراءة الكتب لأطفالهم، و٣٨٪ منهم بسرد القصص، و٣٥٪ بمناقشة كتاب مع أطفالهم على الأغلب. كما أفاد ٤٩٪ من أولياء الأمور بأنهم في غالب الأحيان يتحدثون مع أبنائهم فيما حصل من أحداث.

جدول رقم ٢: الإحصاء الوصفي للأنشطة القرائية والكتابية

الأنشطة القرائية والكتابية	التكرار	النسبة	الأنشطة القرائية والكتابية	التكرار	النسبة
قراءة الكتب			ألعاب الكلمات		
أبدًا	٦٨٤	٪١٥	أبدًا	٨٢١	٪١٨
أحيانًا	٢٨٢٧	٪٦٢	أحيانًا	٢١٨٩	٪٤٨
غالبًا	١٠٤٩	٪٢٣	غالبًا	١٥٥٠	٪٣٤
سرد القصص			كتابة أحرف الكلمات		
أبدًا	٤١٠	٪٩	أبدًا	٣٦٥	٪٨
أحيانًا	٢٤١٧	٪٥٣	أحيانًا	١٨٢٤	٪٤٠
غالبًا	١٧٣٣	٪٣٨	غالبًا	٢٣٧١	٪٥٢
إنشاد الأغاني			قراءة الأناشيد جهرًا		
أبدًا	٢٢٨٠	٪٥٠	أبدًا	٦٣٨	٪١٤
أحيانًا	١٥٠٥	٪٣٣	أحيانًا	١٨٧٠	٪٤١
غالبًا	٧٧٥	٪١٧	غالبًا	٢٠٥٢	٪٤٥
لعب الأحرف الأبجدية			عدّ الأناشيد		
أبدًا	٤٥٦	٪١٠	أبدًا	٥٩٣	٪١٣
أحيانًا	١٨٧٠	٪٤١	أحيانًا	٢٠٠٦	٪٤٤
غالبًا	٢٢٣٤	٪٤٩	غالبًا	١٩٦١	٪٤٣
التحدث عما حدث			ألعاب الأرقام		
أبدًا	٢٧٤	٪٦	أبدًا	٦٣٨	٪١٤
أحيانًا	٢٠٥٢	٪٤٥	أحيانًا	٢٠٥٢	٪٤٥
غالبًا	٢٢٣٤	٪٤٩	غالبًا	١٩١٥	٪٤٢
مناقشة كتاب			عدّ الأشياء		
أبدًا	٦٣٨	٪١٤	أبدًا	٤٥٦	٪١٠
أحيانًا	٢٣٢٦	٪٥١	أحيانًا	٢٠٠٦	٪٤٤
غالبًا	١٥٩٦	٪٣٥	غالبًا	٢٠٩٨	٪٤٦

الأنشطة القرائية والكتابية	التكرار	النسبة	الأنشطة القرائية والكتابية	التكرار	النسبة
كتابة الأرقام			ألعاب الأشكال		
أبدًا	٣١٩	٪٧	أبدًا	٦٣٨	٪١٤
أحيانًا	١٧٣٣	٪٣٨	أحيانًا	١٨٧٠	٪٤١
غالبًا	٢٥٠٨	٪٥٥	غالبًا	٢٠٩٨	٪٤٦
لعبة اللوحة أو البطاقات					
أبدًا	٦٨٤	٪١٥			
أحيانًا	٢١٤٣	٪٤٧			
غالبًا	١٦٨٧	٪٣٧			

للإجابة عن سؤال البحث الثاني: «ما أثر الأنشطة القرائية والكتابية التي يقوم بها الوالدان في مرحلة ما قبل المدرسة في تنمية مهارات أبنائهم القرائية والكتابية؟»، بنيت خمسة نماذج إحصائية باستخدام الانحدار الخطي المتعدد؛ لتوضيح مدى ثبات النماذج وكذلك قراءتها بعدة طرق، ففي النموذج الأول الذي يحوي المتغير الرئيس للدراسة (الأنشطة القرائية والكتابية قبل الدخول للمدرسة) كمؤشر جمعي، يبين الجدول رقم ٣ أن العلاقة بين مؤشر الأنشطة القرائية والكتابية قبل الدخول للمدرسة مرتبط ارتباطًا إيجابيًا بدرجة الطلبة في اختبار المهارات القرائية والكتابية، فكلما ارتفع المؤشر بنقطة واحدة ارتفعت درجة الطلبة في الاختبار بواقع ٨,٩٨ درجة عند مستوى دلالة ٠,٠١، ويشرح النموذج ٢٪ من التفاوت بين الطلبة.

جدول رقم ٣: نتائج النموذج الأول لأثر الأنشطة القرائية والكتابية في التحصيل الدراسي للمهارات القرائية والكتابية

المتغيرات	معامل التغيير	الخطأ المعياري	قيمة ت
الأنشطة القرائية والكتابية	8.98**	1.26	7.12
التقاطع	346.70	13.11	26.44

*** p<.001
**p<.01
*p<.05
متوسط R-تربيع: ٠,٠٢

وبعد إدخال المتغيرات الأخرى كعوامل ضابطة في النموذج الثاني: كالمصادر المتوافرة في المنزل، والأجهزة الإلكترونية المتوافرة في المنزل، واتجاه الوالدين نحو القراءة، ودراسة الأطفال في مرحلة ما قبل التعليم الابتدائي وتعليم الوالدين ومهنة الوالدين والجنس، يبين الجدول رقم ٤ أن مؤشر الأنشطة القرائية والكتابية التي يقوم بها الوالدان قبل الدخول إلى المدرسة لا يزال ذا علاقة إيجابية بدرجات الطلبة في الاختبار، فكلما ارتفع المؤشر ارتفعت درجة الطلبة في الاختبار بقرابة ٣,٨٦ عند مستوى دلالة ٠,٠١، إضافة لذلك نجد أن هناك متغيرات أخرى أكثر تأثيرًا في تحصيل الطلبة كمهنة الوالدين، فكلما كان الوالدان في وظائف مهنية عالية زاد تحصيل أبنائهم إيجابيًا بواقع ١٧ درجة مقارنة بمن يعملون في وظائف أقل، كما نجد أن تعليم الوالدين له أثر مقارب للوظائف التي يعملون فيها، ولعل ذلك يعود للارتباط بين المتغيرين، فيبين الجدول أن الأطفال الذين يحمل آباؤهم درجة البكالوريوس أو أعلى يتفوقون في تحصيلهم الدراسي في المهارات القرائية والكتابية

بقرابة ١٦ درجة مقارنة بمن يحمل والداهم أقل من درجة الشهادة الجامعية، كما يتضح من الجدول أثر اتجاه الوالدين نحو القراءة إيجابيًّا على تحصيل أطفالهم، فكلما ارتفع اتجاه الوالدين نحو القراءة بنقطة واحدة ارتفع تحصيل أطفالهم في المهارات القرائية والكتابية بقرابة ٣,٤٨ درجة، ونجد أن النموذج الثاني يشرح ١٥٪ من التفاوت بين الطلبة، أي أن النموذج الثاني يعطي مزيدًا من تفسير الفروق بين الطلبة أكثر من النموذج الأول.

جدول ٤: النموذج الثاني لأثر الأنشطة القرائية والكتابية في التحصيل الدراسي للمهارات القرائية والكتابية بعد ضبط عدد من المتغيرات

المتغيرات	معامل التغيير	الخطأ المعياري	قيمة ت
الأنشطة القرائية والكتابية	3.86***	1.07	3.603
المصادر المنزلية	-2.43	2.78	-0.87
الأجهزة الإلكترونية في المنزل	2.68*	1.15	2.33
اتجاه الوالدين نحو لقراءة	3.48***	1.19	2.90
الدخول في رياض الأطفال	10.29*	4.79	2.14
تعليم الوالدين	16.37***	5.54	2.95
مهنة الوالدين	17.09***	5.39	3.16
الذكور	-58.37***	6.79	-8.59
التقاطع	373.83	28.13	13.28

*** p<.001
**p<.01
*p<.05
متوسط R-تربيع: ٠,١٥

في النماذج الثلاث الأخرى (انظر للجداول رقم ٥-٧) اختبر الباحث ما إذا كان هناك أي تداخل بين متغير الدراسة الرئيس (الأنشطة القرائية والكتابية التي يقوم بها الوالدان قبل دخول أبنائهم للمدرسة) وتحصيلهم الدراسي في القراءة والكتابة بحسب جنس الطالب أو تعليم والديه أو مهنة والديه، بحيث يمكن كشف ما إذا كان أثر هذه الأنشطة واستخدامها سيتأثر بتغير العوامل المتداخلة معها، يتبين عدم وجود دليل ذي دلالة إحصائية على تداخل هذه العوامل مع المتغير الرئيس ودرجة تحصيل الطلبة، أي أن أثر الأنشطة القرائية والكتابية التي يقوم بها الوالدان مع أبنائهم قبل دخولهم للمدرسة في تحصيلهم الدراسي متقارب بغض النظر عن جنس الطالب أو مهنة والديه أو تعليمهم.

جدول ٥: نتائج النموذج الثالث لأثر الأنشطة القرائية والكتابية في التحصيل الدراسي للمهارات القرائية والكتابية بعد ضبط عدد من المتغيرات والتداخل مع متغير تعليم الوالدين

المتغيرات	معامل التغيير	الخطأ المعياري	قيمة ت
الأنشطة القرائية والكتابية	3.53*	1.58	2.22
المصادر المنزلية	-2.38	2.78	-0.85
الأجهزة الإلكترونية في المنزل	2.68*	1.15	2.33
اتجاه الوالدين نحو القراءة	3.47**	1.19	2.90
الدخول في رياض الأطفال	10.33*	4.79	2.15
تعليم الوالدين	8.68	21.59	0.402
مهنة الوالدين	17.03**	5.37	3.16

المتغيرات	معامل التغيير	الخطأ المعياري	قيمة ت
الذكور	-58.38***	6.78	-8.60
الأنشطة القرائية والكتابية * تعليم الوالدين	0.79	2.09	0.38
التقاطع	376.61	29.33	12.83

*** p<.001
**p<.01
*p<.05

متوسط R-تربيع: ٠,١٥

جدول ٦: نتائج النموذج الرابع لأثر الأنشطة القرائية والكتابية في التحصيل الدراسي
للمهارات القرائية والكتابية بعد ضبط عدد من المتغيرات والتداخل مع متغير مهنة الوالدين

المتغيرات	معامل التغيير	الخطأ المعياري	قيمة ت
الأنشطة القرائية والكتابية	4.98**	1.69	2.94
المصادر المنزلية	-2.66	2.81	-0.94
الأجهزة الإلكترونية في المنزل	2.67	1.14	2.33
اتجاه الوالدين نحو القراءة	3.45 ***	1.19	2.87
الدخول في رياض الأطفال	10.28 *	4.79	2.14
تعليم الوالدين	16.59 ***	5.53	2.99
مهنة الوالدين	40.39 *	24.09	1.67
الذكور	-58.33 ***	6.79	-8.58
الأنشطة القرائية والكتابية * مهنة الوالدين	-2.40	2.39	-1.00
التقاطع	365.71	29.50	12.39

*** p<.001
**p<.01
*p<.05

متوسط R-تربيع: ٠,١٥

جدول ٧: نتائج النموذج الخامس لأثر الأنشطة القرائية والكتابية في التحصيل الدراسي
للمهارات القرائية والكتابية بعد ضبط عدد من المتغيرات والتداخل مع متغير جنس الطالب

المتغيرات	معامل التغيير	الخطأ المعياري	قيمة ت
الأنشطة القرائية والكتابية	-1.09	3.28	-0.33
المصادر المنزلية	-2.45	2.77	-0.88
الأجهزة الإلكترونية في المنزل	2.67	1.14	2.35
اتجاه الوالدين نحو القراءة	3.45	1.20	2.86
الدخول في رياض الأطفال	10.46	4.81	2.17
تعليم الوالدين	16.33	5.52	2.95
مهنة الوالدين	17.08	5.41	3.15
الذكور	-89.61	22.06	-4.06
الأنشطة القرائية والكتابية * جنس الطالب	3.28	2.00	1.63
التقاطع	390.59	31.36	12.45

*** p<.001
**p<.01
*p<.05

متوسط R-تربيع: ٠,١٥

للإجابة عن سؤال البحث الثالث: «أي الأنشطة القرائية والكتابية التي يقوم بها الوالدان في مرحلة ما قبل المدرسة أكثر أثرًا في تنمية مهارات الطلبة القرائية والكتابية؟» بنى الباحث أربعة نماذج إحصائية (٨-١١)، حيث رُبط كل نشاط من الأنشطة القرائية والكتابية بتحصيل الطلبة في الاختبار في النموذج الأول، ويتبين من الجدول رقم ٨ أن بناء المكعبات واللعب بالأشكال تأتي ضمن أكثر الأنشطة القرائية والكتابية أثرًا في تحصيل الطلبة، فكلما زاد أولياء الأمور من هذه الأنشطة قبل دخول أطفالهم للمدارس زاد تحصيلهم الدراسي في القراءة والكتابة عند بلوغهم الصف الرابع الابتدائي بوقع ١٣,٤٧ و ١١,٨٦ على التوالي، عند مستوى دلالة ٠,٠١، كما يأتي بعدهما من حيث حجم الأثر في التحصيل الدراسي، قراءة الكتب للأطفال وكتابة حروف الكلمات، فكلما زاد الوالدان من هذين النشاطين أدى ذلك لارتفاع تحصيلهم الدراسي في القراءة والكتابة بواقع ٧,٦٧ و ٦,٩٥ على التوالي، عند مستوى دلالة إحصائية ٠,٠٥، في المقابل يتضح من الجدول عدم وجود دليل إحصائي على أثر باقي الأنشطة القرائية والكتابية في تحصيل الطلبة في القراءة والكتابة كمناقشة الكتب أو التحدث حول ما حدث أو اللعب بالحروف أو القراءة الجهرية...

جدول ٨: نتائج النموذج الأول لأكثر الأنشطة القرائية والكتابية أثرًا في التحصيل الدراسي للمهارات القرائية والكتابية بعد ضبط عدد من المتغيرات

المتغيرات	معامل التغيير	الخطأ المعياري	قيمة ت
قراءة الكتب	7.67*	3.55	2.15
سرد القصص	1.48	3.19	0.46
إنشاد الأغاني	-2.33	2.98	-0.77
لعب الأبجدية	-2.31	2.89	-0.80
التحدث عما حدث	-2.20	3.64	-0.60
مناقشة كتاب	-2.83	2.80	-1.00
ألعاب الكلمات	0.26	3.47	0.07
كتابة أحرف الكلمات	6.95*	3.12	2.22
القراءة جهرًا	-1.70	3.23	-0.52
عدّ الأناشيد	-1.26	3.35	-0.37
ألعاب الأرقام	-1.33	3.82	-0.34
عدّ الأشياء	-1.71	3.98	-0.43
ألعاب الأشكال	11.86***	3.10	3.82
بناء المكعبات	13.47***	3.14	4.29
لعبة اللوحة أو البطاقات	-4.04	3.90	-1.03
كتابة الأرقام	-3.26	4.02	-0.80
المصادر المنزلية	-2.49	3.01	-0.82
الأجهزة الإلكترونية في المنزل	2.51*	1.17	2.15
اتجاه الوالدين نحو القراءة	2.79*	1.26	2.21
دخول مرحلة ما قبل الدراسة	10.98*	5.06	2.16
التعليم الجامعي	18.96**	5.61	3.37
المهنة العملية	14.61*	5.72	2.55
النبين	-58.51***	6.63	-8.81

المتغيرات	معامل التغيير	الخطأ المعياري	قيمة ت
التقاطع	435.75	32.21	13.52

*** p<.001
**p<.01
*p<.05

متوسط R-تربيع: ٠,١٦

في النماذج الثلاث الآتية اختبر الباحث ما إذا كانت العلاقة بين الأنشطة القرائية والكتابية التي يقوم بها الوالدان مع أبنائهم قبل دخولهم المدرسة، ودرجة تحصيلهم في القراءة والكتابة عند بلوغهم الصف الرابع الابتدائي تتأثر تبعًا لجنسهم أو مهنة والديهم أو تعليم الوالدين، ويتضح من الجداول رقم (٩-١١) عدم تأثر هذه العلاقة مع تداخل هذه المتغيرات معها، أي أن أثر الأنشطة القرائية والكتابية في تحصيل الطلبة متقارب بغض النظر عن جنس الطالب أو مهنة والديه أو درجة تعليميهم.

جدول ٩: نتائج النموذج الثاني لأكثر الأنشطة القرائية والكتابية أثرًا في التحصيل الدراسي للمهارات القرائية والكتابية بعد ضبط عدد من المتغيرات والتداخل مع متغير جنس الطالب

المتغيرات	معامل التغيير	الخطأ المعياري	قيمة ت
قراءة الكتب	15.88	9.85	1.61
سرد القصص	-2.38	10.77	-0.22
إنشاد الأغاني	-3.98	8.61	-0.46
لعب الأبجدية	-6.88	9.55	-0.72
التحدث عما حدث	-8.42	10.59	-0.79
مناقشة كتاب	-2.16	7.69	-0.28
ألعاب الكلمات	-4.66	10.09	-0.46
كتابة أحرف الكلمات	5.82	9.61	0.60
القراءة جهرًا	-11.95	12.10	-0.98
عدّ الأناشيد	4.71	10.77	0.43
ألعاب الأرقام	-5.87	11.64	-0.50
عدّ الأشياء	5.82	10.90	0.53
ألعاب الأشكال	22.26*	9.69	2.29
بناء المكعبات	-6.06	9.91	-0.61
لعبة اللوحة أو البطاقات	-7.49	12.46	-0.60
كتابة الأرقام	-4.44	13.13	-0.33
المصادر المنزلية	-2.64	2.97	-0.88
الأجهزة الإلكترونية في المنزل	2.50*	1.14	2.19
حب الوالدين للقراءة	2.87*	1.24	2.30
دخول مرحلة ما قبل الدراسة	11.21	5.12	2.18
التعليم الجامعي	19.19*	5.58	3.43
المهنة العملية	14.89*	5.74	2.59
الذكور	-103.82***	26.40	-3.93

المتغيرات	معامل التغيير	الخطأ المعياري	قيمة ت
التداخل بحسب الجنس			
قراءة الكتب	-5.78	6.50	-0.88
سرد القصص	2.44	6.91	0.35
إنشاد الأغاني	1.13	5.32	0.21
لعب الأبجدية	3.10	6.03	0.51
التحدث عما حدث	3.97	6.77	0.58
مناقشة كتاب	-0.40	5.11	-0.07
ألعاب الكلمات	3.24	6.77	0.47
كتابة أحرف الكلمات	0.58	5.82	0.10
القراءة جهرًا	7.01	6.97	1.00
عدّ الأناشيد	-3.87	7.06	-0.54
ألعاب الأرقام	2.91	7.73	0.37
عدّ الأشياء	-4.81	6.96	-0.69
ألعاب الأشكال	-6.88	6.36	-1.08
بناء المكعبات	12.90	6.24	2.06
لعبة اللوحة أو البطاقات	2.08	7.43	0.28
كتابة الأرقام	0.78	8.31	0.09
التقاطع	506.34	51.55	9.82

*** p<.001
**p<.01
*p<.05

متوسط R-تربيع: ٠,١٧

جدول ١٠: أكثر الأنشطة تفاعليًا حسب التعليم

المتغيرات	معامل التغيير	الخطأ المعياري	قيمة ت
قراءة الكتب	9.37*	4.31	2.17
سرد القصص	-0.93	4.48	-0.20
إنشاد الأغاني	-7.34	3.78	-1.93
لعب الأبجدية	-4.70	4.15	-1.13
تحدث عما حدث	1.78	4.92	0.36
مناقشة كتاب	-3.04	3.95	-0.76
ألعاب الكلمات	4.52	4.18	1.08
كتابة أحرف الكلمات	5.75	4.95	1.16
قراءة الأناشيد جهرًا	-6.08	4.41	-1.37
عدّ الأناشيد	2.15	4.15	0.51
ألعاب الأرقام	0.00	4.72	0.00
عدّ الأشياء	-0.99	4.69	-0.21
ألعاب الأشكال	12.13**	4.48	2.70
بناء المكعبات	7.35	4.50	1.63
لعبة اللوحة أو البطاقات	-5.46	5.18	-1.05

المتغيرات	معامل التغيير	الخطأ المعياري	قيمة ت
كتابة الأرقام	0.50	4.74	0.10
المصادر المنزلية	-2.44	2.98	-0.81
الأجهزة الإلكترونية في المنزل	2.57*	1.15	2.23
حب الوالدين للقراءة	2.39	1.28	1.86
دخول مرحلة ما قبل الدراسة	11.71*	5.01	2.33
التعليم الجامعي	-0.00	29.02	-0.00
المهنة العملية	14.10*	5.54	2.54
الذكور	-57.59***	6.56	-8.77
التفاعل حسب تعليم الوالدين			
قراءة الكتب	-2.56	6.99	-0.36
سرد القصص	6.52	7.63	0.85
إنشاد الأغاني	10.64	4.95	2.14
لعب الأبجدية	6.04	6.82	0.88
التحدث عما حدث	-8.29	7.82	-1.06
مناقشة كتاب	-0.78	6.71	-0.11
ألعاب الكلمات	-8.76	5.67	-1.54
كتابة أحرف الكلمات	2.81	7.51	0.37
القراءة جهرًا	10.23	6.90	1.48
عدّ الأناشيد	-7.92	7.34	-1.07
ألعاب الأرقام	-3.29	6.99	-0.47
عدّ الأشياء	-1.62	8.44	-0.19
ألعاب الأشكال	-1.10	6.67	-0.16
بناء المكعبات	13.18	7.25	1.81
لعبة اللوحة أو البطاقات	3.83	6.79	0.56
كتابة الأرقام	-8.34	5.73	-1.45
التقاطع	441.96	33.96	13.01

*** p<.001
**p<.01
*p<.05
متوسط R-تربيع: ٠,٧١

جدول ١١: أكثر الأنشطة تفاعليًّا حسب المهنة

المتغيرات	معامل التغيير	الخطأ المعياري	قيمة ت
قراءة الكتب	7.55	4.69	1.60
سرد القصص	-1.53	4.83	-0.31
إنشاد الأغاني	-2.94	3.51	-0.83
لعب الأبجدية	-1.05	4.12	-0.25
تحدث عما حدث	1.34	4.60	0.292
مناقشة كتاب	-0.22	4.05	-0.05
ألعاب الكلمات	2.30	5.27	0.43
كتابة أحرف الكلمات	6.93	3.94	1.75

المتغيرات	معامل التغيير	الخطأ المعياري	قيمة ت
قراءة الأناشيد جهرًا	-4.74	4.54	-1.04
عدّ الأناشيد	-2.92	3.91	-0.74
ألعاب الأرقام	2.97	4.78	0.62
عدّ الأشياء	-3.55	4.15	-0.85
ألعاب الأشكال	12.48***	3.63	3.43
بناء المكعبات	10.82***	3.94	2.74
لعبة اللوحة أو البطاقات	-5.85	5.49	-1.06
كتابة الأرقام	-1.01	5.44	-0.18
المصادر المنزلية	-2.81	2.99	-0.93
الأجهزة الإلكترونية في المنزل	2.58*	1.18	2.18
حب الوالدين للقراءة	2.78*	1.27	2.18
دخول مرحلة ما قبل الدراسة	11.11*	4.94	2.25
التعليم الجامعي	19.24***	5.60	3.43
المهنة العملية	24.72	28.88	0.85
الذكور	-58.20	6.58	-8.83
التفاعل حسب المهنة			
قراءة الكتب	1.06	7.12	0.14
سرد القصص	6.70	6.80	0.98
إنشاد الأغاني	1.43	5.05	0.28
لعب الأبجدية	-2.12	6.26	-0.33
التحدث عما حدث	-8.17	6.55	-1.24
مناقشة كتاب	-5.02	6.47	-0.77
ألعاب الكلمات	-4.39	6.87	-0.63
كتابة أحرف الكلمات	-0.38	6.79	-0.05
القراءة جهرًا	6.711	6.53	1.02
عدّ الأناشيد	3.36	5.89	0.57
ألعاب الأرقام	-10.06	6.20	-1.62
عدّ الأشياء	3.90	7.51	0.51
ألعاب الأشكال	-1.03	6.34	-0.16
بناء المكعبات	5.11	5.74	0.88
لعبة اللوحة أو البطاقات	3.70	6.53	0.56
كتابة الأرقام	-4.36	6.67	-0.65
التقاطع	432.14	32.94	13.11

*** p<.001
**p<.01
*p<.05

متوسط R-تربيع: ٠,٧١

مناقشة النتائج:

بالنظر إلى لسؤال الأول: إلى أي مدى يقوم الوالدان بأنشطة قرائية وكتابية في مرحلة ما قبل المدرسة لتنمية مهارات أبنائهم القرائية والكتابية في الصف الرابع الابتدائي؟ نجد أن هناك وعيًا كبيرًا لدى قرابة ٥٠٪ من عينة الدراسة بأهمية الأنشطة القرائية والكتابية في مرحلة ما قبل التعليم الابتدائي، حيث يفيد قرابة نصف عينة الدراسة بممارسة كتابة الحروف والأرقام مع أطفالهم قبل دخولهم للمدارس، فيما تقل النسبة في درجة ممارسة قراءة الكتب وسرد القصص عن ذلك بالرغم من أهميتها، ولعل درجة الممارسة تعود لنسبة الحاصلين على الدرجة الجامعية أو أعلى، والذين يعملون في مهن احترافية والبالغ نسبتهم ٤٣٪، وهذا يتفق مع ما توصلت إليه دراسة النصار والسالم (Alsalem & Alnasar, 2003)، حيث أكدت الدراسة أن الآباء من الطبقة المتوسطة والعاملين يمارسون الأنشطة القرائية والكتابية مع أطفالهم بدرجة أكبر من غيرهم، إلا أن هذه الدرجة العالية من الممارسة في بعض الأنشطة لم يكن لها الأثر العالي في متوسط تحصيل الطلبة في المملكة العربية السعودية عند بلوغهم الصف الرابع الابتدائي، ولعل ذلك يعود لطريقة تعامل أولياء الأمور مع الأنشطة وآلية استخدامهم لها، وهذا ما أكدته دراسة الجفري وأربياتامنيل(Al Jefri & Areepattamannil,2019) حيث أكدت الدراسة على ضرورة وضع برامج تطويرية لأولياء الأمور لتدريبهم على كيفية تفعيل الأنشطة القرائية والكتابية لتحقيق أثر عال في تحصيل أبنائهم.

في السؤال الثاني: ما أثر الأنشطة القرائية والكتابية التي يقوم بها الوالدان في مرحلة ما قبل المدرسة في تنمية مهارات أبنائهم القرائية والكتابية؟ فكلما ارتفع مؤشر الأنشطة القرائية والكتابية التي يقوم بها الوالدان مع أبنائهم قبل التحاقهم بالدراسة ارتفع تحصيلهم الدراسي، مما يؤكد على العلاقة الإيجابية بين المهام والأنشطة التي تقوم بها الأسر في المنزل وأثرها على المدرسة، ويتفق ذلك مع الدراسة التي أجراها بارك ٢٠٠٨)) على أكثر من ٩٨٠٠٠ طالب من ٢٥ دولة، حيث وجد أن هناك علاقة إيجابية بين الأنشطة التي يقوم بها الوالدان قبل التحاق أطفالهم في بمرحلة التعليم الابتدائي، وقد يتجاوز الأثر مرحلة التعليم الابتدائي للمراحل التعليمية الأخرى. (Silinskas et al., 2012, 2013 ; Sénéchal and LeFevre,2002)

إضافة لذلك وجد الباحث أن هناك علاقة إيجابية بين اتجاه الوالدين نحو القراءة وتحصيل أبنائهم في المهارات القرائية والكتابية، فالاتجاه الإيجابي نحو القراءة يرفع من إيمان الوالدين بأهمية تنمية المهارات القرائية والكتابية قبل التحاقهم بمراحل التعليم العام، وقد أكدت الدراسات أن إيمان الوالدين بأهمية تنمية القرائية والكتابية يرفع من درجة قيامهم بالأنشطة التي تسهم في تنمية مهاراتهم القرائية والكتابية (Dearing et al., 2006; Hindman et al,2010) ، إضافة لذلك توصلت الدراسة إلى وجود أثر إيجابي لتعليم الوالدين في تحصيل أبنائهم في المهارات القرائية والكتابية، فكلما ارتفع تعليم الوالدين أثر ذلك إيجابيًّا في تحصيل أبنائهم، وذلك يتسق مع الدراسات السابقة التي أثبت تلك العلاقة الإيجابية (Dearing et al.,2006; Hindman et al.,2010).

وفي السؤال الثالث: أي الأنشطة القرائية والكتابية التي يقوم بها الوالدان في مرحلة ما قبل المدرسة أكثر أثرًا في تنمية مهارات الطلبة القرائية والكتابية؟ توصل الباحث إلى أن الأنشطة في درجة أثرها في تحصيل الطلبة في المهارات القرائية والكتابية ليست سواء، فبعضها لها أثر

وبعضهـا الآخـر لم يجـد الباحـث دليـلًا إحصائيًّـا عـلى أثرهـا، ولعـل ذلـك يعـود لطبيعـة النشـاط، ومـدى تفاعـل الأطفـال مـع النشـاط، وطريقـة عمـل النشـاط (Al Jefri & Areepattanni,2019)، حيـث توصلـت الدراسـة الحاليـة إلى أن بنـاء المكعبات واللعـب بالأشـكال تـأتي ضمـن أهـم الأنشـطة التـي لهـا أثـر إيجـابي في تنميـة المهـارات القرائيـة والكتابيـة لطلبـة المملكـة العربيـة السـعودية في الصـف الرابـع الابتدائـي، وهـذا يتفـق مـع مـا توصـل لـه روبنـز وآخـرون (Robinset al.,2014)بـأن الأطفـال يبدون اهتمامًـا باللعـب والألعـاب التـي تنمـي المهـارات القرائيـة والكتابيـة. يـأتي بعدهـا قـراءة القصـص وكتابـة حـروف الكلـمات كأهـم الأنشـطة التـي يقـوم بهـا الوالـدان مـع أبنائهـم قبـل دخولهـم للمدرسـة، وتؤثـر إيجابيًّـا في تحصيلهـم الـدراسي عنـد بلوغهـم الصـف الرابـع الابتدائـي، ولعـل ذلـك بسـبب الأنشـطة، التـي تسـتهدف وبشـكل مبـاشر تنميـة المهـارات القرائيـة والكتابيـة، حيـث أكـدت دراسـة آري وآخـرون (Arya et al.,2014) أن قـراءة الكتـب وتوفـير الكتـب المطبوعـة في المنـزل لـه أثـر إيجـابي في تنميـة مهـارات الطلبـة القرائيـة والكتابيـة لهـم.

التوصيات والاقتراحات:

بناء على ما سبق توصي الدراسة بالآتي:

١. بـضرورة وضـع برامـج تطويريـة للوالديـن تبـين لهـم أهميـة مشـاركتهم في تنميـة المهـارات القرائيـة والكتابيـة لأبنائهـم، وكذلـك تقديـم الـدورات لتعليمهـم بعـض الإسـتراتيجيات التـي تسـهم في تنميـة مهـارات أطفالهـم القرائيـة والكتابيـة، وأن تكـون هـذه البرامـج موجهـة لأوليـاء الأمـور قبـل التحـاق أطفالهـم بمراحـل التعليـم العـام.

٢. رفـع مسـتوى التوعيـة وتقديـم الدعـم لـلأسر مـن ذوي الدخـل المحـدود بـما يحفزهـم عـلى المشـاركة الفاعلـة في تنميـة المهـارات القرائيـة والكتابيـة لأبنائهـم قبـل التحاقهـم بمراحـل التعليـم العـام.

٣. كـما تقـترح الدراسـة أن يجـري الباحثـون مزيـدًا مـن الدراسـات لدراسـة المتغـيرات والعوامـل المؤثـرة في تحصيـل الطلبـة في المهـارات القرائيـة والكتابيـة باسـتخدام بيانات الدراسـات الدولية .

المراجع

1. Alsadi, Emad, & Mansi, Etaf (2011). The Role of Family Education in Developing the Reading Tendencies of Kindergarten Children and the First Three Grades. Jordanian Journal of Educational Sciences, (7), 271-288
2. Alolaimat, Homoud Mohammad (2013). The Degree to Which Parents Practice the Reading, Writing, and Emotional Readiness Skills of Preschool Children. Al-Manara Journal for Research and Studies, (19), 105-136.
3. Alsalem, Mohammad Mohammad, & Alnasar, Saleh Ibn Abdulaziz (2003). The Impact of Social Differences on Reading Activities at Home and School. Studies in Curricula and Teaching Methods , (2), 1-36.
4. Human Capability Development Program https://na.vision2030.gov.sa/v2030/vrps/hcdp/
5. Anderson, N. J., Graham, S. A., Prime, H., Jenkins, J. M., & Madigan, S. (2021). Linking Quality and Quantity of Parental Linguistic Input to Child Language Skills: A Meta‐Analysis. Child Development, 92(2), 484-501.

butions of child, family, and classroom factors during Head Start, to literacy and mathematics growth through first grade. Early Childhood Research Quarterly, 25(2), 235 - 250.

12. Hood, M., Conlon, E., & Andrews, G. (2008). Preschool home literacy practices and children's literacy development: A longitudinal analysis. Journal of Educational Psychology, 100, 252–271.
13. Johnson, A. D., Martin, A., Brooks-Gunn, J., & Petrill, S. A. (2008). Order in the house! Associations among household chaos, the home literacy environment, maternal reading ability, and children's early reading. Merrill-Palmer Quarterly, 54(4), 445 - 472.
14. Luisa Araújo & Patricia Costa (2015) Home book reading and reading achievement in EU countries: the Progress in International Reading Literacy Study 2011 (PIRLS), Educational Research and Evaluation, 21:5-6, 422-438.
15. Manolitsis, G., Georgiou, G., and Parrila, R. (2011). Revisiting the home literacy model of reading development in an orthographically consistent language. Learn. Instr. 21, 496–505.
16. Martini, F., and Sénéchal, M. (2012). Learning literacy skills at home: parent teaching, expectations, and child interest. Can. J. Behav. Sci. 44, 210–221.
17. Niklas, F., and Schneider, W. (2013). Home literacy environment and the beginning of reading and spelling. Contemp. Educ. Psychol. 38, 40–50.
6. Al Jefri, H. M., & Areepattamannil, S. (2019). Examining the relations of early literacy activities and skills to reading dispositions, engagement, and achievement among fourth-grade students in the United Arab Emirates. Social Psychology of Education, 22(4), 901–920.
7. Arya, D. J., McClung, N. A., Maul, A., & Cunningham, A. E. (2014). The effects of early home literacy environments on fourth-grade literacy achievement: an international comparison. International Journal of Quantitative Research in Education, 2(1), 1-16.
8. Dearing, E., Kreider, H., Simpkins, S., & Weiss, H. B. (2006). Family involvement in school and low-income children's literacy: Longitudinal associations between and within families. Journal of Educational Psychology, 98(4), 653 - 664.
9. Englund, M. M., Luckner, A. E., Whaley, G. J., & Egeland, B. (2004). Children's achievement in early elementary school: Longitudinal effects of parental involvement, expectations, and quality of assistance. Journal of Educational Psychology, 96(4), 723 - 730
10. Evans, M. A., Shaw, D., & Bell, M. (2000). Home literacy activities and their influence on early literacy skills. Canadian Journal of Experimental Psychology, 54, 65–75.
11. Hindman, A. H., Skibbe, L. E., Miller, A., & Zimmerman, M. (2010). Ecological contexts and early learning: Contri-

27(3), 407–429.

18. OECD. (2019). PISA 2018 results : Where all students can succeed (Vol. 2). Paris: PISA, OECD Publishing.
19. Park, H. (2008). Home literacy environments and children's reading performance: A comparative study of 25 countries. Educational Research and Evaluation, 14, 489–505.
20. Pomerantz, E. M., and Eaton, M. M. (2001). Maternal intrusive support in the academic context: Transactional socialization processes. Dev. Psychol. 37, 174–186.
21. Puglisi, M. L., Hulme, C., Hamilton, L. G., & Snowling, M. J. (2017). The home literacy environment is a correlate, but perhaps not a cause, of variations in children's language and literacy development. Scientific Studies of Reading, 21(6), 498 - 514.
22. Quach, J., Sarkadi, A., Napiza, N., Wake, M., Loughman, A., & Goldfeld, S. (2018). Do fathers' home reading practices at age 2 predict child language and literacy at age 4?. Academic pediatrics, 18(2), 179-187.
23. R., Applebaum-Peled, T., Katz, I., Komar, M., and Meiran, N. (1997). Antecedents and consequences of maternal involvement in children's homework: a longitudinal analysis. J. Appl. Dev. Psychol. 18, 207–227.
24. Robins, S., Treiman, R., & Rosales, N. (2014). Letter knowledge in parent–child conversations. Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal,
25. Sénéchal, M., & LeFevre, J. (2014). Continuity and change in the home literacy environment as predictors of growth in vocabulary and reading. Child Development, 85, 1552–1568.
26. Sénéchal, M. (2006). Testing the Home Literacy Model: Parent involvement in kindergarten is diferentially related to grade 4 reading comprehension, fuency, spelling, and reading for pleasure. Scientifc Studies of Reading, 10, 59–87.
27. Sénéchal, M., and LeFevre, J.-A. (2002). Parental involvement in the development of children's reading skills: A five-year longitudinal study. Child Dev. 73, 445–460. Levin, I., Levy-Shiff,
28. Silinskas, G., Kiuru, N., Tolvanen, A., Niemi, P., Lerkkanen, M.-K., and Nurmi, J.-E. (2013). Maternal teaching of reading and children's reading skills in grade 1. Learn. Individ. Differ. 27, 54–66.
29. Silinskas, G., Lerkkanen, M. K., Tolvanen, A., Niemi, P., Poikkeus, A. M., and Nurmi, J. E. (2012). The frequency of parents' reading-related activities at home and children's reading skills during kindergarten and Grade 1. J. Appl. Dev. Psychol. 33, 302–310.
30. Strasser, K., & Lissi, M. R. (2009). Home and instruction effects on emergent literacy in a sample of Chilean kindergarten children. Scientific Studies of Reading, 13(2), 175 - 204.

31. Torppa, M., Niemi, P., Vasalampi, K., Lerkkanen, M.-K., Tolvanen, A., and Poikkeus, A.-M. (2019). Leisure reading (but not any kind) and reading comprehension support each other—a longitudinal study across grades 1 and 9. Child Dev. 91, 876–900.

32. Paryente, B., & Kalush, M. G. (2020). The subjective experiences and reactions of kindergarten children during and after a period of continuous missile attacks. Journal of Child & Adolescent Trauma, 13(4), 481-492.

33. Puglisi, M. L., Hulme, C., Hamilton, L. G., & Snowling, M. J. (2017). The home literacy environment is a correlate, but perhaps not a cause, of variations in children's language and literacy development. Scientific Studies of Reading, 21(6), 498 - 514.

34. Rowe, M. L. (2018). Understanding socioeconomic differences in parents' speech to children. Child Development Perspectives, 12(2), 122-127.

الدراسات البينية في البحوث التربوية الواقع والتحديات ومقترحات التطوير من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بكليتي التربية بجامعة المجمعة.

Interdisciplinary Studies in Educational Research Reality, Challenges and Development Recommendations from the viewpoint of Majmaah University Teachers in the Faculty of Education.

د. عائشة علي محمد البكري
أستاذ أصول التربية المشارك بقسم العلوم التربوية بكلية التربية بجامعة المجمعة ١٤٤٣هـ/ ٢٠٢٢م
البريد الالكتروني :a.albakri@mu.edu.sa

Dr. Ayesha Ali Mohammad Al-Bakri, Co-professor in the faculty of educational sciences/ Zulfi Education College/ Majmaah University 1443/ 2022
a.albakri@mu.edu.sa

https://doi.org/10.56760/LUME4844

ملخص البحث

هدفت الدراسة إلى الكشف عن واقع الدراسات البينية في البحوث التربوية، والتحديات التي تواجهها، ومن ثم تقديم بعض المقترحات لتطويرها؛ ولتحقيق هذه الأهداف تم استخدام المنهج الوصفي، كما تم إعداد استبانة طبقت على عينة قوامها (٥٥) عضوًا من هيئة التدريس بقسم العلوم التربوية بكليتي التربية بجامعة المجمعة، وذلك خلال الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي (١٤٤٢-١٤٤٣هـ). وكان من أبرز النتائج ما يلي: انخفاض مستوى الدراسات البينية في البحوث التربوية، بينما كان هناك ارتفاع في مستوى التحديات التي تواجهها البحوث التربوية عند إجراء الدراسات البينية، مع عدم وجود فروق دالة إحصائيًا في استجابات عينة الدراسة للواقع والتحديات، كما أظهرت النتائج وجود عدد من المقترحات التي تم تقديمها لتطوير الدراسات البينية في البحوث التربوية. وفي ضوء النتائج السابقة تم وضع بعض التوصيات منها: أهمية الإفادة من التجارب والخبرات غير التخصصية عند إجراء البحوث التربوية، وإجراء الشراكات البحثية بين التخصصات المختلفة لحل المشكلات التربوية والمجتمعية، وتفعيل دور الفرق البحثية لتعزيز مشاركة الباحثين والأكاديميين التربويين في إجراء الدراسات البينية، وزيادة ميزانيات تمويل الجامعات للدراسات البينية في البحوث التربوية. واقترحت الدراسة: إجراء دراسة حول المهارات البحثية لإجراء الدراسات البينية وكيفية إكسابها للباحثين، وأخرى حول

Abstract

The current study aimed to recognize the reality of interdisciplinary studies in educational research and the encountered challenges, and to provide developmental recommendations. The author implemented a descriptive methodology and constructed a questionnaire. From the faculty of education at Majmaah University (55) teaching member participated in the study during the second semester 1442/ 1443 hijri. Analyses of data found that the level of interdisciplinary studies in educational research was low, in addition the challenges level encountering educational interdisciplinary research was high, differences between respondents answers on the reality and challenges was insignificant, and recommendations offered to develop interdisciplinary studies in educational research volume was high. In light of the results, the author recommends to benefit from non-specialized experiences in conducting educational research, to seek partnerships between different disciplines in solving educational and communal problems and developmental issues, to activate the role of research teams to enhance researchers, educationalists and academics participation in interdisciplinary studies, and to increase university fund budgets to conduct educational interdisciplinary studies. In addition, the author recommends conducting a study involving interdisciplinary

علاقة الدراسات البينية بتحقيق رؤية المملكة العربية السعودية ٢٠٣٠م.

الكلمات المفتاحية:
الدراسات البينية، البحوث التربوية، الواقع، التحديات، مقترحات التطوير

research skills acquaintance, and a study on the relation of interdisciplinary studies to achieve the kingdom vision of 2030.

Keywords:
Interdisciplinary Studies; Educational Research; Reality; Challenges; Developmental Recommendations.

مقدمة:

في ظل التطور المتسارع في ميادين العلم والمعرفة والبحث العلمي ظهرت الحاجة إلى ما يسمى بالدراسات البينية لمواكبة احتياجات المجتمع ومتطلبات التنمية، إذ تشكِّل هذه النوعية من الدراسات مجالًا خصبًا للباحثين؛ لما تمثله من أهمية في دراسة ظواهر المجتمع المختلفة وقضاياه ومشكلاته المعقدة.

وإن المتأمل في تأثير التطور والتغير الذي لحق المجتمعات اليوم يجد أنه من الضروري الخروج من المعرفة التخصصية إلى مجالات أكثر دمجًا ومرونة، وإلى معرفة أكثر شمولًا وتعددًا؛ وذلك من خلال الانفتاح بين التخصصات وتفعيل العلاقات البينية فيما بينها لتحقيق الاتصال والتبادل المعرفي.

وعلى الرغم من أهمية العلوم المتخصصة في تنمية الفكر الإنساني ومساعدته في حل المشكلات، إلا أن المبالغة في رسم حدود التخصصات له انعكاساته على تركيز تفكير الإنسان في مجال محدد؛ مما يجعله منغلقًا في دائرة بحثية ضيقة ومنعزلة، تتسبب في فقدان العلم لأهم سماته المتمثلة في الشمول والانفتاح والتواصل في مجالاته وعلاقاته البحثية المشتركة مع التخصصات الأخرى (حسن، ٢٠١٤).

وتشير العاني (٢٠١٥) إلى أن التوجه نحو الدراسات البينية سيسهم في توسيع دائرة البحث العلمي كونه يسمح بالاختراقات الآمنة للمعرفة والمنهجية بين التخصصات، في الوقت الذي يحافظ على الحدود التخصصية والضوابط العلمية للبنية المعرفية التي تتعامل معها تلك العلوم المتخصصة ومقتضياتها البحثية، فالتخصص البيني لا يعني محو هوية التخصص المنفرد، بل يحاول أن يجد أطرًا علمية تساعده على إيجاد قنوات يتواصل من خلالها مع التخصصات والمعارف الأخرى التي تبعث فيه الحيوية والنشاط والنمو المستمر.

ويؤكد عبده (٢٠١٦: ١٥٧) أن الدراسات البينية التي تعتمد على التفاعل المعرفي ليست هدفًا في حد ذاتها، بل وسيلة لدعم جهود بحثية لمواجهة مشكلات مجتمعية، وتعزيز بيئة تنافسية، يمكن من خلالها الحصول على المعرفة من خلال تكامل وصياغة مجالات بحثية جديدة.

ويذكر كلين (Klien, 393-415 :2012) أن الدراسات البينية تنطلق من حقل معرفي واحد مع ربطه بحقول معرفية أخرى بقصد حل المشكلات التي تتسم بالتعقيد، بحيث يتعذر التعامل معها بشكل كافٍ من خلال حقل واحد، بينما يميز حسن (٢٠١٤: ٢٤١- ٢٥٠) بين مفاهيم ثلاثة للوصول لمفهوم الدراسات البينية؛ فالممارسة المتعددة الميادين تعرف بكونها محل التقاء باحثين من ميادين مختلفة حول موضوع مشترك يحتفظ كل منهم لدى معالجته بخصوصية مفاهيمه

ومناهجه وتخصصه، بينما يشير مفهوم العبرميدانية إلى ذلك النشاط المعرفي الذي يخترق مختلف العلوم دون مراعاة ما يفصل بينها من حدود، أما البينية فتفترض الحوار وتبادل المعلومات والإجراءات التحليلية والمناهج بين متخصصين من ميادين عديدة لمعالجة مشكلة واحدة، فهي تستدعي التفاعل والإثراء المتبادل.

وأشار كل من الشايع (١٤٣٧: ٦- ٧) ومركز الأبحاث الواعدة (٢٠١٧: ٩- ١٠) إلى أهداف الدراسات البينية كالتالي:

- دمج المعرفة: وتعني ربط وتكامل المدارس الفكرية والمهنية والتقنية للوصول إلى مخرجات ذات جودة عالية مبنية على العلوم الأساسية والطبيعية.
- الإبداع في طرق التفكير: وتعني تطوير القدرة على عرض القضايا ومزج المعلومات من وجهات نظر متعددة لتحدي الافتراضات التي بنيت عليها وتعميق فهمها، مع اعتبار استخدام أساليب البحث والتحقيق من التخصصات المتنوعة لتحديد المشكلات والحلول للبحث خارج نطاق النظام الواحد.
- تحقيق التكامل: ويعني إدراك الاختلافات بين التخصصات المختلفة للوصول إلى وحدة المعرفة المتكاملة والأكثر شمولًا من رؤية تخصص واحد.
- إنتاج المعرفة: فالحاجة إلى إجراء الدراسات البينية أصبحت الآن أقوى من أي وقت مضى، ويرجع ذلك إلى أن العديد من المشكلات المتزايدة التي تهم المجتمع لا يمكن أن تحل بشكل كافٍ عن طريق تخصص واحد معين، وإنما تتطلب دراسات بينية ذات رؤى واضحة تعتمد على الطرق الحديثة وعلى باحثين مؤهلين لإنتاج معارف جديدة.

وقد برزت العديد من الدراسات التي تناولت الدراسات البينية منها:

دراسة أبو سمرة (٢٠٠٧) التي هدفت إلى استقراء واقع الدراسات العليا في الجامعات الفلسطينية والارتقاء بها إلى ما يلبي متطلبات التنمية الشاملة، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي، وتوصلت إلى وجود احتياجات عالية في كل من المجال المهني والأكاديمي والاجتماعي، وإلى وجود خلل وقصور في البحوث العلمية، حيث لا تقدم معالجة جوهرية للمشكلات العصرية، وتغفل قاعدة البدء من حيث انتهت إليه البحوث والدراسات الأخرى، وأوصت بالتركيز على الدراسات البينية في خطط الدراسات العليا، وربط البحوث التطبيقية بخطط التنمية الاقتصادية والاجتماعية.

ودراسة نيويل(Newell,2010) التي هدفت إلى الكشف عن الصعوبات التي تواجه الدراسات البينية، واستخدمت المنهج الوصفي، وأظهرت النتائج عدم جدية بعض الدراسات البينية، حيث أن فكرة هذه الدراسات في بعدها المثالي تتطلب بالضرورية إحاطة الباحث بحقلين معرفيين على الأقل، وهي فكرة مثالية إلى حد ما، بدرجة قد يندر أن تجد لها تطبيقات ذات قيمة حقيقية.

دراسة ويلسون وزامبرلان (Wilson & Zam-berlan, 2010)التي هدفت إلى الكشف عن مسؤولية الجامعات في تحقيق مواءمة مخرجاتها مع متطلبات سوق العمل، واستخدمت المنهج الوصفي، وأكدت النتائج على ضرورة استخدام بحوث الدراسات البينة من أجل تهيئة الطلبة لسوق العمل وتلبية احتياجات المجتمع، وأوصت الدراسة بضرورة تفعيل البحوث التربوية في مختلف الجامعات.

ودراسة موتي(Moti,2012) التي هدفت لدراسة صعوبات إجراء الدراسات البينية،

واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي، وأظهرت النتائج جملة من الصعوبات على رأسها قلة المنح التمويلية، وقلة المدارس العلمية التي تتبنى الدراسات البينية.

ودراسة هولت (Holt, 2013) التي هدفت إلى الكشف عن الكفاءات الفردية المتعلقة بالمشاركة الفعالة في التفاعلات البحثية البينية والتجارب التعليمية المستخدمة في تيسير تطور الكفاءات الفردية في التعليم الجامعي، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي، واعتمدت على الاستبانة كأداة لجمع المعلومات، وكانت عينة الدراسة عبارة عن (١٩) باحثًا من استراليا وكندا ونيوزيلندا والولايات المتحدة، وأظهرت النتائج أن التجارب التعليمية التي تعزز الكفاءات الفردية في البحوث البينية هي: تطوير المناهج، والمشاركة في عملية التدريب، وأساليب الدمج الجماعي والإدارة والقيادة، وأوصت الدراسة بضرورة تطوير برامج تدريب الباحثين على المهارات البحثية الفعالة.

ودراسة كاراكوس (Karakus, 2014) التي هدفت إلى تقييم آراء المعلمين حول ممارسات نموذج برنامج التخصصات البينية في التعليم، واعتمدت على المنهج الوصفي، وتكون مجتمع الدراسة من معلمي المرحلة الثانوية في أضنة في تركيا، واشتملت العينة على (٢٩) معلمًا ومعلمة، واستخدمت المقابلات كأداة للدراسة، وتوصلت الدراسة إلى أن المعلمين يفضلون وجود ارتباطات بين المقررات التعليمية، ويرون من إيجابيات التعليم القائم على التخصصات البينية زيادة النجاح الأكاديمي، ونقل المعرفة، وتعزيز التعلم الهادف، وجذب الانتباه وتطوير المهارات البحثية، وأوصت الدراسة باتخاذ الإجراءات اللازمة لمساعدة المعلمين في استخدام أسلوب التخصصات البينية بفاعلية في الممارسات التعليمية والاهتمام بعمليات التدريب والدمج.

ودراسة بيري (Perry, 2014) التي هدفت إلى الكشف عن العوامل المؤثرة على التعاون البحثي للتخصصات البينية، واعتمدت على المنهج الوصفي، وتكون مجتمع الدراسة من (١٥) من أعضاء هيئة التدريس، واستخدمت المقابلات الشخصية، وتوصلت الدراسة إلى أن فريقًا من الباحثين ذوي التخصصات المتعددة يمكنه حل مشكلات لا يمكن للباحثين الأفراد حلها، وأن من أهم المعوقات التي تواجه الدراسات البينية نقص الدعم، وعدم شفافية سياسات الجامعة، وعدم وضع إجراءات تقييم إنتاجية الكليات من التخصصات البينية، وأوصت الدراسة بأهمية التوسع في مجال التخصصات البينية وزيادة دعمها.

ودراسة أمين (٢٠١٥) التي هدفت إلى وضع رؤية لتطوير التعليم الجامعي باستحداث برامج للدراسات البينية، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي، واعتمدت على الاستبانة كأداة لجمع المعلومات، وأظهرت النتائج أن هناك برامج رائدة في مجال التخصصات البينية استحدثتها بعض الجامعات السعودية، وأوصت الدراسة بضرورة دمج أقسام ذات تخصصات مزدوجة لتظهر بنى معرفية جديدة لهذه التخصصات.

ودراسة إبراهيم (٢٠١٦) التي هدفت إلى التعرّف على مستوى ثقافة الدراسات البينية لدى أعضاء هيئة التدريس في العلوم الاجتماعية بجامعة نجران، ودورها في تحقيق التنمية المستدامة بالمجتمع، والكشف عن أهم المعوّقات التي تقف حائلاً أمام تفعيل تلك الدراسات، وقد أسفرت نتائج الدراسة عن ضعف مستوى ثقافة الدراسات البينية لدى أعضاء هيئة التدريس، وارتفاع مستوى معوّقات تفعيلها.

ودراسة رازماك وبيلانجر (Razmak & Be-

langer, 2016) التي هدفت إلى التعرف على مدى إمكانية توفير منصة للتخصصات المتكاملة تدعم الدراسات البينية بما يتماشى مع السياسة الداخلية واللوائح الخارجية، واستخدمت المنهج التحليلي النظري لاستكشاف مفاهيم قواعد المعرفة الحالية متعددة التخصصات وفوائدها واستخداماتها بوصفه منهجًا مبتكرًا يربط بين هذه التخصصات والأشخاص والأماكن المعنية لتخصيص موارد الجامعات على نحو فعال.

ودراسة مظهر (٢٠١٧) التي هدفت إلى الكشف عن مدى الفجوة بين المهارات العلمية التي تتمتع بها الطالبة الخريجة وبين المهارات المخططة للتخصص، واستخدمت دراسة الحالة والاختبارات المقننة، وبلغ عدد العينة (١٤) طالبة، وأظهرت النتائج وجود فجوة بين المخطط والواقع في جانب المهارات العملية، وأوصت الدراسة بضرورة الدمج بين المهارات العملية وبين مهارات التخصص.

ودراسة الفوزان (٢٠٢٠) التي درست أوجه الضعف في المهارات الوظيفية للخريجين في التخصصات الشرعية وحدود تداعياتها على أداء سوق العمل؛ سعيًا وراء إيجاد حلول علمية لها، من خلال برامج التخصصات والدراسات البينية، واستعرضت الدور المنوط بمنشآت القطاع الخاص والعام للعمل على سد هذا الضعف، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي، وجاءت النتائج لتؤكد افتقاد الرؤية الدقيقة لكيفية بناء الدراسات البينية المناسبة لهذه التخصصات، بما يستلزم تطوير آلية البحث العلمي وزيادة الشراكة في التخطيط والدراسات.

ودراسة محمد وأنس (٢٠٢٠) التي هدفت إلى التعرف على المنهج البيني واختلافه عن المناهج الاجتماعية المعتمدة، وبيان مستقبل العلوم الاجتماعية في ظل البينية، واستخدمت المنهج التاريخي والمنهج المقارن والمنهج الوصفي، واعتمدت على الوثائق والاستبانات كأدوات لجمع المعلومات.

ودراسة أحمد (٢٠٢١) التي هدفت لدراسة أثر الدراسات البينية على متطلبات سوق العمل لتخصص إدارة الأعمال، واعتمدت المنهج الوصفي الارتباطي، واستخدمت الاستبانة كأداة لجمع بيانات عينة مكونة من(٢٠) عضو هيئة تدريس، وكان من أهم النتائج وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين تطبيق الدراسات البينية وتوافق مخرجات التعليم في تخصص إدارة الأعمال مع متطلبات سوق العمل المستقبلية، ودعت إلى ضرورة دعم الدراسات والأبحاث العلمية التي تعتمد على البينية؛ لسد الفجوة بين مخرجات التعليم ومتطلبات سوق العمل.

ودراسة البلوي (٢٠٢١) التي هدفت إلى التعرف على الخبرات العالمية والعربية في البحوث البينية، واستخدمت المنهج الوصفي، وأوصت الدراسة بتفعيل دور الفرق البحثية لتعزيز مشاركة طلاب الدراسات العليا في البحوث البينية، والعمل على إنشاء مراكز بحثية تهتم بتنمية مهارات القرن الحادي والعشرين للباحثين المشاركين.

ودراسة آل هيضة (٢٠٢٢) التي هدفت إلى التعرف على متطلبات تطبيق إدارة البرامج البينية في كلية التربية بجامعة الملك خالد في ضوء رؤية ٢٠٣٠، واستخدمت المنهج الوصفي، وطبقت الاستبانة كأداة للدراسة، وتوصلت إلى أن المتطلبات البشرية أعلى المتوسطات الحسابية، تليها المتطلبات المادية، ثم المتطلبات التقنية، وأخيراً المتطلبات الإدارية.

ودراسة خيري وآل كاسي (٢٠٢٢) التي هدفت إلى التعرف على دور الدراسات البينية في

تحقيق رؤية ٢٠٣٠ من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بالجامعات السعودية، واعتمدت المنهج النوعي، وتوصلت الدراسة إلى أهمية تعزيز الابتكار في البحث العلمي من خلال دعم الدراسات البينية وتوظيفها في حل المشكلات البشرية، وسن القوانين والتشريعات لدعم الدراسات البينية كضوابط الترقيات وبدل التميز.

مشكلة الدراسة:

يؤكد الاتجاه الجديد في المعرفة على ضرورة ربط المعلومات في نظام مشترك بين التخصصات لمواكبة حاجات المجتمع (البلوي، ٢٠٢١: ٥٩٦)؛ لذا تحظى الدراسات البينية بأهمية كبيرة في المعرفة الإنسانية نظرًا للتسارع الكبير في ميادين المعرفة ومجالات البحث العلمي.

وقد انطلق برنامج التحول الوطني ورؤية ٢٠٣٠م في المملكة العربية السعودية وكان من أهم أهدافه دعم جهود البحث العلمي، وتطوير المناهج والتعليم وأساليب التقويم بطريقة تسهم في دفع عجلة التنمية وإنتاج المعرفة وهذا يتحقق بمنهج شامل ومتكامل في العلوم والمعارف.

كما ساعد التطور في حياة الإنسان وتضاعف حاجاته في الإنتاج والمعرفة، والنقل، والتواصل، والتعليم، والصحة، والسكن، في الاستفادة التطبيقية من ثمار المعرفة العلمية، وتبين أن الكثير من المشكلات التي تحتاج المجتمعات إلى حلها منفردة أو مجتمعة هي مشكلات مركبة متعددة الأوجه، مما يقتضي اجتماع خبرات علمية وتقنية من تخصصات عديدة، وبهذا تكتسب الدراسات البينية أهمية متضاعفة باستمرار (بنخود، ٢٠١٦: ١٧).

فالدراسات البينية لها دور في إثراء الأفراد بجوانب المعرفة الشاملة، والارتقاء بمهارات التفكير والتحليل المنطقي، ولا يقف دورها عند هذا الحد؛ بل يتعدى إلى التصدي للتحديات المستقبلية، وتحديث البرامج والخطط من منطلق احتياجات المجتمع ومتطلباته من أجل تحقيق التوافق بين مخرجات التعليم وسوق العمل من ناحية، وبناء أسس مجتمع المعرفة من ناحية أخرى (العنقري، ٢٠١٧: ٩).

وقد أكد غيثري (٢٠١٦: ٢٤- ٢٥) أن الانغلاق العلمي باسم التخصص، وعدم الانفتاح على العلوم للاستفادة منها ما هو إلا ترسيخ لأساليب قديمة لا تفيد البحث العلمي، بل تزيد من فلسفة التخندق المعرفي وعدم الانفتاح في زوايا النظر المختلفة التي تمدنا بها التخصصات المتعددة.

كما أكد بيومي (٢٠١٥: ١٢٧) أن هناك ضعفًا في تناول الاتجاهات البينية أو برامج التعليم البيني في الدراسات والبحوث؛ فلم يجد محاولات علمية جادة لدراسة هذه النوعية من الدراسات، كما كثرت الشكوى في العلوم الاجتماعية لعزوف باحثيها عن الاقتراب من هذا الميدان، نظرًا لكثرة المعوقات الإدارية والأكاديمية والتنظيمية.

ولا شك أن مجال العلوم التربوية من المجالات القائمة على التخصصات البينية حيث يشمل على العملية التربوية والتعليمية بأكملها، ويساعد على تطور العديد من المبادئ والنظريات، بالتركيز على البحث في مجال التربية والتعليم والاستعانة بالمنهج القائم على التخصصات البينية (Barbareev,2012: 4-5).

وتكمن القيمة الحقيقة للبحوث التربوية اليوم في مدى قدرتها على دفع عجلة التقدم العلمي نحو مزيد من البحث والاستكشاف بهدف الوصول إلى رؤية جديدة أكثر وضوحًا، وأكثر عمقًا، وتوجيه هذه البحوث إلى موضوعات

وظيفية يحتاجها التعليم، وتحقيق التكامل والتعاون بين مجالات البحث المختلفة مما يجعل كل مجال يثري الآخر بطريقة أكثر فاعلية (الحبيب، ١٩٩٦: ٢٣٣).

وقد أكد القضاة والدويري (٢٠١٨: ٣٩٣) أن البحث التربوي مجال من مجالات البحث العلمي يهتم بمعالجة مشكلات وقضايا تربوية للوصول إلى حلول ممكنة ومناسبة، ويمهد لعمليات التغيير والتجديد التربوي وإثراء المعرفة وتوظيفها لحل هذه المشكلات.

ومن المعلوم أنه يقع على عاتق كليات التربية مسؤولية تطوير التعليم وتجويد مخرجاته، وأن من أهم العوامل المعينة على ذلك إدخال الدراسات البينية لتحقيق وحدة المعرفة، وهذا يستلزم فهم الصلات والعلاقات المترابطة بين التخصصات والمجالات المعرفية والاعتماد عليها في حل القضايا العالمية والمجتمعية التي يصعب فهمها من خلال التخصصات المنفصلة(الدبر وخميس، ٢٠١٣: ٩٥٦).

كما أشار الغفيري (٢٠١٩: ٢) إلى أن البحوث التربوية تهدف إلى رسم السياسات التربوية، واتخاذ القرارات السليمة من أجل تحسين العمل التربوي وتطويره في مختلف جوانب الحياة العلمية والعملية، وفهم الطبيعة الإنسانية، وزيادة المعرفة العلمية القائمة على البحث الصحيح، وتطوير المجتمعات.

ونظرًا للحاجة الماسة إلى إثراء مجال البحوث التربوية بالدراسات البينة لترسيخ ثقافة الاندماج المعرفي والوعي بأهمية التزاوج العلمي بين الدراسات المختلفة؛ كان لابد من تسليط الضوء على واقع هذه النوعية من الدراسات وأهم تحدياتها ومن ثم تقديم بعض المقترحات لتطويرها؛ ومن هنا تمثلت مشكلة الدراسة في السؤال الرئيس التالي:

ما واقع الدراسات البينية في البحوث التربوية وما التحديات التي تواجهها وما مقترحات تطويرها؟

وتفرع من السؤال الرئيس السابق أسئلة الدراسة التالية:

١. ما واقع الدراسات البينية في البحوث التربوية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بقسم العلوم التربوية بكليتي التربية بجامعة المجمعة؟
٢. ما التحديات التي تواجه البحوث التربوية عند إجراء الدراسات البينية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بقسم العلوم التربوية بكليتي التربية بجامعة المجمعة؟
٣. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات عينة الدراسة تعود لمتغير الدرجة العلمية، والتخصص؟
٤. ما مقترحات تطوير الدراسات البينية في البحوث التربوية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بقسم العلوم التربوية بكليتي التربية بجامعة المجمعة؟

أهداف الدراسة:

١. الكشف عن واقع الدراسات البينية في البحوث التربوية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بقسم العلوم التربوية بكليتي التربية بجامعة المجمعة.
٢. التعرف على التحديات التي تواجه البحوث التربوية عند إجراء الدراسات البينية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بقسم العلوم التربوية بكليتي التربية بجامعة المجمعة.
٣. الكشف عن الفروق ذات الدلالة الإحصائية بين متوسطات درجات عينة الدراسة من حيث الدرجة العلمية، والتخصص.

٤. تقديم بعض المقترحات لتطوير الدراسات البينية في البحوث التربوية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بقسم العلوم التربوية بكليتي التربية بجامعة المجمعة.

أهمية الدراسة:

أ- الأهمية النظرية وتتمثل في الآتي:

- مواكبة الفكر العالمي الحديث ومتغيرات العصر؛ حيث أضحت الدراسات البينية اتجاهًا عالميًا يعول عليه كثيرًا في الارتقاء بجودة الأبحاث العلمية.
- استجابة للاتجاهات الحديثة الداعية إلى تناول المعرفة في سياق جديد، تتكامل فيه المعرفة بين التخصصات، وذلك من خلال إحداث المزج والتداخل بين تلك التخصصات المختلفة.
- ظهور مدخل جديد يعيد للعلوم التربوية وحدتها وترابطها بما يساعدها على تحقيق التنمية الشاملة للمجتمع.

ب- الأهمية التطبيقية وتفيد كلًا من:

- المخططين وأصحاب القرار: من خلال الكشف عن واقع الدراسات البينية، وما تواجهه من تحديات، ومن ثم تقديم مقترحات لتطويرها وإعادة رسم السياسات المحفزة لها بما يسهم في تحسين المناخ العلمي الملائم للدراسات البينية.
- الباحثين في مجال المناهج وطرق التدريس: من خلال تشجيعهم على الخروج من الآفاق الضيقة التي فرضتها طبيعة تخصصاتهم الأكاديمية لإجراء الدراسات البينية وتفعيل مبدأ التكامل المعرفي بين التخصصات المختلفة.
- المجتمع المحلي: من خلال ربط الدراسات البينية والأبحاث العلمية باحتياجات المجتمع ومتطلبات التنمية.

حدود الدراسة:

١. الحدود الموضوعية: تحددت في الكشف عن واقع الدراسات البينة في البحوث التربوية، والتحديات التي تواجهها،ومن ثم تقديم بعض المقترحات لتطويرها.
٢. الحدود البشرية: تم تطبيق الدراسة على عينة من أعضاء هيئة التدريس بقسم العلوم التربوية بكليتي التربية بجامعة المجمعة.
٣. الحدود الزمانية: تم تطبيق أداة الدراسة في الفصل الدراسي الثاني من العام الجامعي ١٤٤٢/ ١٤٤٣هـ.
٤. الحدود المكانية: كليتي التربية بجامعة المجمعة؛ الواقعتين في محافظتي المجمعة والزلفي.

مصطلحات الدراسة:

الدراسات البينية Interdisciplinary:

عرفها كل من (Dall'Alba, Guzzo & Sil-va, 2016:1178) بأنها: "الدراسات القائمة على خلق نوع من التكامل بين اثنين أو أكثر من التخصصات العلمية من أجل حل المشكلات المتعلقة بمجال معين".

وتعرف إجرائيًا بأنها: نوع من الدراسات الناتجة عن دمج تخصصين أو أكثر بحيث تتداخل وتتفاعل فيما بينها لتنتج تخصصًا آخر جديد يلبي احتياجات المجتمع ومؤسساته التربوية.

البحوث التربوية Educational research:

عرفها العنيزي وآخرون (١٩٩٩: ٤٩) بأنها "استقصاء دقيق، يهدف إلى وصف مشكلة موجودة بالميدان التربوي التعليمي، بهدف تحديدها، وجمع المعلومات والبيانات المرتبطة بها وتحليلها، لاستخلاص نتائج البحث ومناقشتها وتفسيرها،

والخروج بقواعد وقوانين يمكن استخدامها في علاج هذه المشكلة أو المشكلات المشابهة عند حدوثها".

وتعرف إجرائيًا بأنها: نشاط منظم يهدف إلى فهم الظواهر التربوية، والتنبؤ بها، وضبطها، من أجل تحسين الممارسات التربوية، وتعظيم عوائد العملية التعليمية، والتوصل إلى حل المشكلات التربوية في مختلف المجالات سواء على مستوى الفرد أو المجتمع.

منهجية الدراسة وإجراءاتها:

اتبعت الدراسة الإجراءات العلمية التالية:

١- منهج الدراسة.

بناءً على مشكلة الدراسة وتساؤلاتها فإن المنهج الملائم لهذه الدراسة هو المنهج الوصفي الذي يعتمد على "دراسة الواقع أو الظاهرة كما توجد في الواقع ويهتم بوصفها وصفًا دقيقًا، ويعبر عنها تعبيرًا كيفيًا أو كميًا، فالتعبير الكيفي يصف لنا الظاهرة ويوضح خصائصها، أما التعبير الكمي فيعطينا وصفًا رقميًا يوضح مقدار هذه الظاهرة أو حجمها ودرجات ارتباطها مع الظواهر المختلفة الأخرى" (عبيدات وأبو السميد، ١٤٢٣: ٩٥).

وقد اتبعت الدراسة هذا المنهج للتعرف على واقع الدراسات البينية في البحوث التربوية والتحديات التي تواجهها، ومن ثم تقديم بعض المقترحات لتطوير هذه النوعية من الدراسات ومعالجة معوقاتها.

٢- مجتمع وعينة الدراسة:

تكون المجتمع الأصلي للدراسة من (٥٥) عضوًا من قسم العلوم التربوية بكليتي التربية بجامعة المجمعة بمحافظتي المجمعة والزلفي بدرجة أستاذ مساعد فأعلى في تخصصات (المناهج وطرق التدريس، الإدارة والتخطيط التربوي، أصول التربية، علم النفس، تقنيات التعليم) خلال الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي (١٤٤٢- ١٤٤٣هـ)، ونظرًا لصغر حجم المجتمع فقد تكونت عينة الدراسة من كامل المجتمع وهو (٥٥) عضواً من هيئة التدريس (موقع جامعة المجمعة، https://m.mu.edu.sa/ar).

جدول رقم (١) توزيع عينة أعضاء هيئة التدريس في قسم العلوم التربوية طبقًا للمتغيرات الديموغرافية

التخصص	الدرجة العلمية						العدد	النسبة٪
	أستاذ		أستاذ مشارك		أستاذ مساعد			
	العدد	نسبة٪	العدد	نسبة٪	العدد	نسبة٪		
المناهج وطرق التدريس	٢	٣,٦٪	٧	١٢,٧٪	١١	٢٠٪	٢٠	٣٦,٤٪
الإدارة والتخطيط التربوي	١	١,٨٪	٣	٥,٥٪	٩	١٦,٤٪	١٣	٢٣,٦٪
أصول التربية	٠	٠	٢	٣,٦٪	٦	١٠,٩٪	٨	١٤,٥٪
علم النفس	٠	٠	٥	٩,١٪	٤	٧,٣٪	٩	١٦,٤٪
تقنيات التعليم	٠	٠	٢	٣,٦٪	٣	٥,٥٪	٥	٩,١٪
الإجمالي	٣	٥,٥٪	١٩	٣٤,٥٪	٣٣	٦٠٪	٥٥	١٠٠٪

أدوات الدراسة:

تتحدد الأدوات بحسب طبيعة الدراسة، وأهدافها، وعينتها، وبما أن الدراسة الحالية تهدف إلى الكشف عن واقع الدراسات البينية في البحوث التربوية، والتحديات التي تواجهها، ومن ثم تقديم بعض المقترحات لتطويرها فقد تطلب ذلك بناء استبانة مكونة من ثلاثة محاور كالتالي: المحور الأول: الواقع ويحتوي على (١٤) فقرة.

المحور الثاني: التحديات ويحتوي على (٢٠) فقرة.
المحور الثالث: المقترحات ويحتوي على (١٥) فقرة.

٤-حساب المعاملات العلمية للاستبانة:

الدراسة الاستطلاعية:

تم تطبيق استبانة الدراسات البينية في البحوث التربوية على عينة استطلاعية عددها (٣٠) عضواً من هيئة التدريس، وذلك بهدف التحقق من ضبط وتقنين الأداة والتحقق من صلاحيتها للتطبيق، وتم التحقق من الصدق بطريقتين وهما:

- صدق المحكمين: بعرض الأداة في صورتها الأولية على السادة المحكمين والتعديل عليها في ضوء آرائهم.

- صدق الاتساق الداخلي:

تم حساب صدق الاتساق الداخلي للاستبانة باستخدام معامل ارتباط بيرسون وذلك عن طريق حساب معامل ارتباط درجة كل فقرة بدرجة المحور الذي تنتمي إليه، والجدول (٢) يوضح ذلك.

جدول (٢) الاتساق الداخلي لمفردات استبانة الدراسات البينية في البحوث التربوية

واقع الدراسات البينية في البحوث التربوية		التحديات التي تواجه البحوث التربوية عند إجراء الدراسات البينية		مقترحات لتطوير الدراسات البينية	
م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط
١	0,718**	١	0,73**	١	0,736**
٢	0,628**	٢	0,723**	٢	0,728**
٣	0,592**	٣	0,53**	٣	0,714**
٤	0,781**	٤	0,708**	٤	0,679**
٥	0,651**	٥	0,679**	٥	0,711**
٦	0,631**	٦	0,736**	٦	0,628**
٧	0,718**	٧	0,726**	٧	0,786**
٨	0,725**	٨	0,775**	٨	0,801**
٩	0,775**	٩	0,718**	٩	0,679**
١٠	0,883**	١٠	0,705**	١٠	0,736**
١١	0,67**	١١	0,736**	١١	0,674**
١٢	0,59**	١٢	0,716**	١٢	0,828**
١٣	0,679**	١٣	0,722**	١٣	0,732**
١٤	0,711**	١٤	0,736**	١٤	0,643**
		١٥	0,749**		
		١٦	0,722**		
		١٧	0,614**		
		١٨	0,679**		
		١٩	0,637**		
		٢٠	0,612**		

** احصائيا عند مستوى ٠,٠١ * دال عند مستوي ٠,٠٥

يتضح من نتائج الجدول (٢) أن جميع مفردات استبانة الدراسات البينية في البحوث التربوية لها علاقة ارتباطية وذات دلالة احصائية بدرجة المحور الذي تنتمي إليه، مما يعنى أن الاستبانة

تتمتع بدرجة عالية من الاتساق الداخلي، وبالتالي درجة عالية من الصدق.

ثانيًا: طريقة ألفا كرونباخ للثبات.

تم حساب الثبات بطريقة ألفا كرونباخ، حيث تم حساب ثبات محاور الاستبانة ويوضح جدول رقم (٣) ثبات الاستبانة بطريقة ألفا كرونباخ.

جدول (٣) معامل ألفا كرونباخ لمحاور الاستبانة

المحور	معامل ألفا كرونباخ
واقع الدراسات البينية في البحوث التربوية	٠,٧١٧
التحديات التي تواجه البحوث التربوية عند إجراء الدراسات البينية	٠,٧٢٣
مقترحات لتطوير الدراسات البينية	٠,٧٢٠

يتضح من الجدول (٣) أن الاستبانة تتمتع بدرجة عالية من الثبات.

الأساليب الإحصائية المستخدمة:

١. التكرارات (ك).
٢. النسبة المئوية (٪).
٣. المتوسط الحسابي.
٤. الانحراف المعياري.
٥. معامل (ألفا كرونباخ).
٦. معامل الارتباط البسيط " بيرسون". تحليل التباين أحادي الاتجاه (One Way Anova).

نتائج الدراسة ومناقشتها وتفسيرها:

التساؤل الأول:

ما واقع الدراسات البينية في البحوث التربوية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بقسم العلوم التربوية بكليتي التربية بجامعة المجمعة؟

للإجابة عن هذا السؤال، وللوقوف على واقع الدراسات البينية في البحوث التربوية من خلال استجابات أعضاء قسم العلوم التربوية؛ تم حساب التكرارات والنسب المئوية لاستجابات عينة الدراسة على الفقرات الدالة على واقع الدراسات البينية في البحوث التربوية، وتضمنت الاستجابة على كل فقرة اختيار أحد خمسة بدائل تعبر عن واقع الدراسات البينية في البحوث التربوية (عالٍ جدًا (٥) - عالٍ (٤) - متوسط (٣) - ضعيف (٢) - ضعيف جدًا (١))، لذا تم الحكم على واقع الدراسات البينية في البحوث التربوية، وذلك لكل عبارة ضمن أداة الدراسة وفق استبانة ليكرت المفسرة لاستجابات عينة الدراسة على النحو التالي:

جدول (٤) مقياس دلالة المتوسط الحسابي

مستوى الواقع	المتوسط الحسابي	
	إلى	من
ضعيف جدًا	١,٧٩	١
ضعيف	٢,٥٩	١,٨٠
متوسط	٣,٣٩	٢,٦٠
عالٍ	٤,١٩	٣,٤٠
عالٍ جدًا	٥	٤,٢٠

وتم حساب التكرارات والنسب المئوية والترتيب لمستوى واقع الدراسات البينية في والمتوسط الحسابي المرجح والانحرافات المعيارية البحوث التربوية، ويوضح ذلك الجدول (٥).

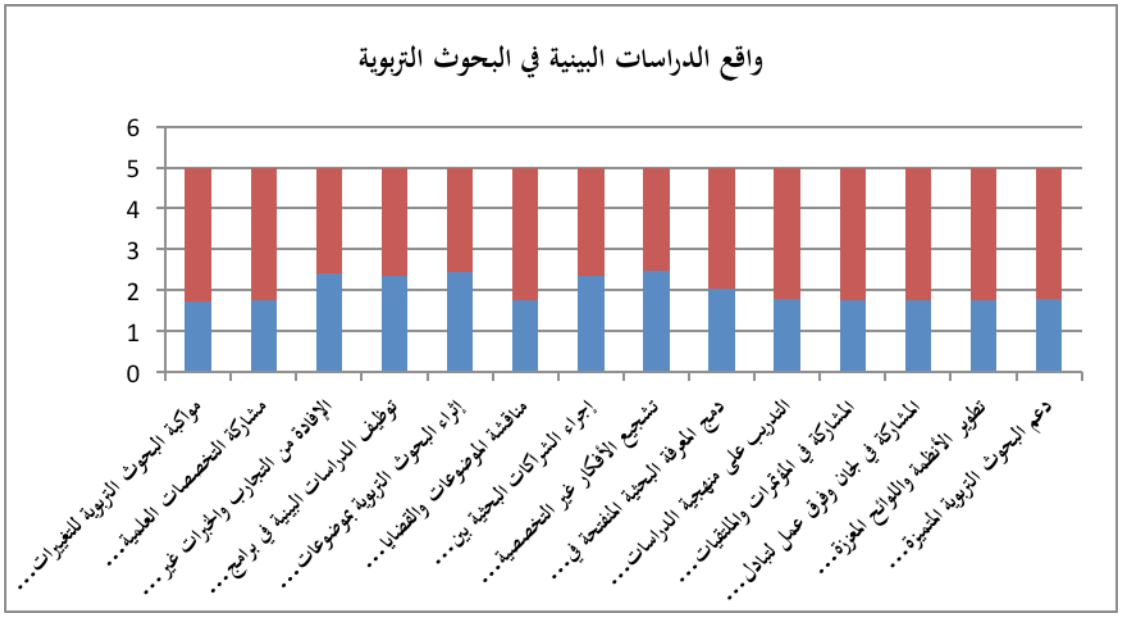
جدول (٥) إحصاءات دالة على واقع الدراسات البينية في البحوث التربوية.

م	الفقرة	ضعيف جدًا		ضعيف		متوسط		عالٍ		عالٍ جدًا		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مستوى الواقع	الترتيب
		تكرار	٪	تكرار	٪	تكرار	٪	تكرار	٪	تكرار	٪				
١	مواكبة البحوث التربوية للتغييرات السريعة في التخصصات العلمية.	٣٨	٦٩,١	٥	٩,١	٥	٩,١	٣	٥,٥	٤	٧,٣	١,٧٣	١,٢٧	ضعيف جدًا	١٤
٢	مشاركة التخصصات العلمية للبحوث التربوية في إجراء الدراسات البينية.	٣٥	٦٣,٦	١٠	١٨,٢	٢	٣,٦	٥	٩,١	٣	٥,٥	١,٧٥	١,٢٢	ضعيف جدًا	١٢
٣	الإفادة من التجارب والخبرات غير التخصصية عند إجراء البحوث التربوية.	١٢	٢١,٨	١٤	٢٥,٥	٢٥	٤٥,٥	٢	٣,٦	٢	٣,٦	٢,٤٢	٠,٩٩	ضعيف	٣
٤	توظيف الدراسات البينية في برامج التخصصات التربوية.	٢٠	٣٦,٤	١١	٢٠	١١	٢٠	١١	٢٠	٢	٣,٦	٢,٣٥	١,٢٧	ضعيف	٥
٥	إثراء البحوث التربوية بموضوعات بحثية قائمة على تكامل المعرفة غير التخصصية.	١٥	٢٧,٣	١٨	٣٢,٧	١٠	١٨,٢	٦	١٠,٩	٦	١٠,٩	٢,٤٥	١,٣٠	ضعيف	٢
٦	مناقشة الموضوعات والقضايا التربوية في سياقات غير تخصصية.	٣٢	٥٨,٢	٩	١٦,٤	١٠	١٨,٢	٣	٥,٥	١	١,٨	١,٧٦	١,٠٥	ضعيف جدًا	١١
٧	إجراء الشراكات البحثية بين التخصصات المختلفة لحل مشكلات المجتمع وقضايا التنمية.	١٥	٢٧,٣	١٥	٢٧,٣	١٧	٣٠,٩	٦	١٠,٩	٢	٣,٦	٢,٣٦	١,١١	ضعيف	٤
٨	تشجيع الأفكار غير التخصصية واستثمارها لإجراء البحوث التربوية.	١١	٢٠	٢١	٣٨,٢	١٢	٢١,٨	٨	١٤,٥	٣	٥,٥	٢,٤٧	١,١٤	ضعيف	١
٩	دمج المعرفة البحثية المنفتحة في تحليل وتفسير نتائج البحوث التربوية.	٢٧	٤٩,١	١٣	٢٣,٦	٨	١٤,٥	١	١,٨	٦	١٠,٩	٢,٠٢	١,٣١	ضعيف	٦
١٠	التدريب على منهجية الدراسات البينية وتوظيفها في إعداد البحوث التربوية.	٢٧	٤٩,١	٢٠	٣٦,٤	٣	٥,٥	٣	٥,٥	٢	٣,٦	١,٧٨	١,٠٣	ضعيف جدًا	٧
١١	المشاركة في المؤتمرات والملتقيات العلمية غير التخصصية.	٢٩	٥٢,٧	١٦	٢٩,١	٦	١٠,٩	٢	٣,٦	٢	٣,٦	١,٧٦	١,٠٤	ضعيف جدًا	٩
١٢	المشاركة في لجان وفرق عمل لتبادل الخبرات البحثية غير التخصصية.	٢٨	٥٠,٩	١٨	٣٢,٧	٦	١٠,٩	١	١,٨	٢	٣,٦	١,٧٥	٠,٩٩	ضعيف جدًا	١٣
١٣	تطوير الأنظمة واللوائح المعززة للبحوث التربوية المنفتحة على التخصصات الأخرى.	٢٨	٥٠,٩	١٧	٣٠,٩	٧	١٢,٧	١	١,٨	٢	٣,٦	١,٧٦	١,٠٠	ضعيف جدًا	١٠
١٤	دعم البحوث التربوية المتميزة القائمة على الدراسات البينية.	٢٨	٥٠,٩	١٨	٣٢,٧	٤	٧,٣	٣	٥,٥	٢	٣,٦	١,٧٨	١,٠٥	ضعيف جدًا	٨
	واقع الدراسات البينية في البحوث التربوية ككل											٢,٠١	٠,٥٥	ضعيف	

يتضح من الجدول (٥) انخفاض مستوى واقع الدراسات البينية في البحوث التربوية، حيث المتوسط المرجح لمستوى الواقع ككل وفق استجابات أعضاء هيئة التدريس ٢,٠١ وهو ما يعبر عن مستوى ضعيف في ضوء استجابات أعضاء قسم العلوم التربوية على الاستبانة، وبدراسة الفقرات تفصيلًا يتضح أن مستوى واقع الدراسات البينية في البحوث التربوية ضعيف

جـدًا لعـدد ٨ فقـرات وبدرجـة ضعيـف لعـدد ٦ فقـرات، وتمثـل الفقـرة رقـم ٨ (تشـجيع الأفـكار غـير التخصصيـة واسـتثمارها لإجـراء البحـوث التربويـة) أول الفقـرات مـن حيـث واقـع الدراسـات البينيـة في البحـوث التربويـة والفقـرة رقـم ١ (مواكبـة البحـوث التربويـة للتغيـرات السريعـة في التخصصـات العلميـة) أقـل الفقـرات مـن حيـث مسـتوى واقـع الدراسـات البينيـة في البحـوث التربويـة.

والتمثيـل البيـاني التـالي يبـين واقـع الدراسـات البينيـة في البحـوث التربويـة وفـق اسـتجابات عينـة الدراسـة



شكل (١) التمثيل البياني بالأعمدة لواقع الدراسات البينية في البحوث التربوية

وبذلـك تمـت الإجابـة عـلى السـؤال الأول المتعلـق بواقـع الدراسـات البينيـة في البحـوث التربويـة، وخلصـت النتيجـة إلى ضعـف هـذا الواقـع، وتفسـر الباحثـة هـذا الضعـف بجملـة مـن المعوقـات والصعوبـات تـم الكشـف عنهـا في السـؤال الثـاني مـن أسـئلة هـذه الدراسـة، ويـأتي عـلى رأسـها قلـة الملتقيـات والمؤتمـرات وورش العمـل التـي تعنـى بهذه القضيـة؛ ومـن هنـا دعـت الحاجـة إلى بـذل المزيـد مـن الجهـود لدراسـة التحديـات والمعوقـات التـي تسـببت في هـذا الضعـف والعمـل عـلى معالجتهـا، والبحـث عـن حلـول مناسـبة لهـا.

وهـو مـا يتفـق مـع دراسـة كل مـن: أبـو سـمرة (٢٠٠٧) التـي أشـارت إلى وجـود خلـل وقصـور في البحـوث العلميـة، حيـث لا تقـدم معالجـة جوهريـة للمشـكلات العصريـة، وتغفـل قاعـدة البـدء مـن حيـث انتهـت إليـه البحـوث والدراسـات الأخـرى، ودراسـة Perry (٢٠١٤) التـي دعـت إلى إعـادة النظـر في مسـببات هـذا القصـور، والعمـل عـلى إحـداث التغيـرات اللازمـة لمواكبـة متطلبـات العـصر.

التساؤل الثاني:

مـا التحديـات التـي تواجـه البحـوث التربويـة عنـد إجـراء الدراسـات البينيـة مـن وجهـة نظـر أعضـاء هيئـة التدريـس بقسـم العلـوم التربويـة بكليتـي التربيـة بجامعـة المجمعـة؟

للإجابـة عـن هـذا السـؤال، وللوقـوف عـلى التحديـات التـي تواجـه البحـوث التربويـة عنـد إجـراء الدراسـات البينيـة مـن خـلال اسـتجابات

أعضاء قسم العلوم التربوية على فقرات الاستبانة؛ تم حساب التكرارات والنسب المئوية لاستجابات عينة الدراسة على الفقرات الدالة على التحديات، وتضمنت الاستجابة على كل فقرة اختيار أحد خمسة بدائل تعبر عن التحديات التي تواجه البحوث التربوية عند إجراء الدراسات البينية (عالٍ جدًا (٥) - عالٍ (٤) - متوسط (٣) - ضعيف (٢) - ضعيف جدًا (١))، وتم الحكم على التحديات التي تواجه البحوث التربوية عند إجراء الدراسات البينية وفق استبانة ليكرت المفسرة لاستجابات عينة الدراسة على النحو التالي:

جدول (٦) مقياس دلالة المتوسط الحسابي

المتوسط الحسابي		مستوي الواقع
من	إلى	
١	١,٧٩	ضعيف جدًا
١,٨٠	٢,٥٩	ضعيف
٢,٦٠	٣,٣٩	متوسط
٣,٤٠	٤,١٩	عالٍ
٤,٢٠	٥	عالٍ جدًا

وتم حساب التكرارات والنسب المئوية والمتوسط الحسابي المرجح والانحرافات المعيارية والترتيب لمستوى التحديات التي تواجه البحوث التربوية عند إجراء الدراسات البينية، ويوضح ذلك الجدول (٧).

جدول (٧) إحصاءات دالة على التحديات التي تواجه البحوث التربوية عند إجراء الدراسات البينية.

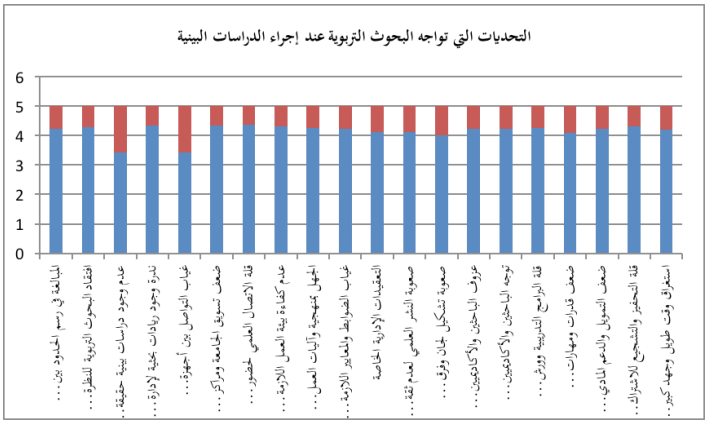
م	الفقرة	ضعيف جدًا		ضعيف		متوسط		عالٍ		عالٍ جدًا		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التحديات	الترتيب
		تكرار	٪	تكرار	٪	تكرار	٪	تكرار	٪	تكرار	٪				
١	المبالغة في رسم الحدود بين التخصصات في العلوم المختلفة.	٤	٧,٣	٤	٧,٣	٣	٥,٥	٩	١٦,٤	٣٥	٦٣,٦	٤,٢٢	١,٢٧	عالٍ جدًا	١٣
١	افتقاد البحوث التربوية للنظرة الشمولية والتكاملية في دراسة الظواهر والقضايا التربوية.	٢	٣,٦	٢	٣,٦	٧	١٢,٧	١١	٢٠	٣٣	٦٠	٤,٢٩	١,٠٧	عالٍ جدًا	٦
٣	عدم وجود دراسات بينية حقيقة خاصة في العلوم الاجتماعية والإنسانية.	٩	١٦,٤	٩	١٦,٤	٣	٥,٥	١٧	٣٠,٩	١٧	٣٠,٩	٣,٤٤	١,٤٩	عالٍ	١٩
٤	ندرة وجود ريادات بحثية لإدارة المشاريع غير التخصصية.	٢	٣,٦	٢	٣,٦	٧	١٢,٧	٩	١٦,٤	٣٥	٦٣,٦	٤,٣٣	١,٠٧	عالٍ جدًا	٣
٥	غياب التواصل بين أجهزة البحث العلمي وشراكات المجتمع ومراكز صنع السياسات واتخاذ القرار.	٩	١٦,٤	٩	١٦,٤	٥	٩,١	١٤	٢٥,٥	١٨	٣٢,٧	٣,٤٢	١,٥٠	عالٍ	٢٠

م	الفقرة	ضعيف جدًا		ضعيف		متوسط		عالٍ		عالٍ جدًا		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التحديات	الترتيب
		تكرار	٪	تكرار	٪	تكرار	٪	تكرار	٪	تكرار	٪				
٦	ضعف تسويق الجامعة ومراكز البحث العلمي لنتائج الدراسات البينية.	٢	٣,٦	٢	٣,٦	٧	١٢,٧	٨	١٤,٥	٣٦	٦٥,٥	٤,٣٥	١,٠٨	عالٍ جدًا	٢
٧	قلة الاتصال العلمي لحضور المؤتمرات والملتقيات العلمية المتنوعة.	٢	٣,٦	٢	٣,٦	٦	١٠,٩	٨	١٤,٥	٣٧	٦٧,٣	٤,٣٨	١,٠٦	عالٍ جدًا	١
٨	عدم كفاءة بيئة العمل اللازمة لإجراء الدراسات البينية.	٢	٣,٦	٢	٣,٦	٨	١٤,٥	٨	١٤,٥	٣٥	٦٣,٦	٤,٣١	١,٠٩	عالٍ جدًا	٥
٩	الجهل بمنهجية وآليات العمل المناسبة لبناء وإجراء الدراسات البينية.	٢	٣,٦	٢	٣,٦	٨	١٤,٥	١١	٢٠	٣٢	٥٨,٢	٤,٢٥	١,٠٨	عالٍ جدًا	٧
١٠	غياب الضوابط والمعايير اللازمة لتقييم الأدوات والتحقق من صحة نتائج الدراسات البينية.	٢	٣,٦	٢	٣,٦	٨	١٤,٥	١٣	٢٣,٦	٣٠	٥٤,٥	٤,٢٢	١,٠٧	عالٍ جدًا	١١
١١	التعقيدات الإدارية الخاصة بالحصول على الموافقات المتعلقة بإجراء الدراسات البينية.	٢	٣,٦	٢	٣,٦	١٢	٢١,٨	١١	٢٠	٢٨	٥٠,٩	٤,١١	١,١٠	عالٍ	١٥
١٢	صعوبة النشر العلمي لعدم ثقة الجهات التنفيذية في نتائج الدراسات البينية.	٢	٣,٦	٢	٣,٦	١٢	٢١,٨	١١	٢٠	٢٨	٥٠,٩	٤,١١	١,١٠	عالٍ	١٦
١٣	صعوبة تشكيل لجان وفرق العمل البحثية لإجراء الدراسات البينية.	٢	٣,٦	٤	٧,٣	١٢	٢١,٨	١٠	١٨,٢	٢٧	٤٩,١	٤,٠٢	١,١٦	عالٍ	١٨
١٤	عزوف الباحثين والأكاديميين عن المشاركة في الدراسات البينية والتركيز على التخصص الدقيق.	٢	٣,٦	٢	٣,٦	١٠	١٨,٢	٨	١٤,٥	٣٣	٦٠	٤,٢٤	١,١٠	عالٍ جدًا	٩
١٥	توجه الباحثين والأكاديميين للأعمال المنفردة بغرض إجراء أبحاث الترقية التخصصية.	٢	٣,٦	٢	٣,٦	١٠	١٨,٢	٩	١٦,٤	٣٢	٥٨,٢	٤,٢٢	١,١٠	عالٍ جدًا	١٢
١٦	قلة البرامج التدريبية وورش العمل والندوات الداعمة لثقافة الدراسات البينية.	٢	٣,٦	٢	٣,٦	٩	١٦,٤	٩	١٦,٤	٣٣	٦٠	٤,٢٥	١,٠٩	عالٍ جدًا	٨

م	الفقرة	ضعيف جدًا		ضعيف		متوسط		عالٍ		عالٍ جدًا		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التحديات	الترتيب
		تكرار	٪	تكرار	٪	تكرار	٪	تكرار	٪	تكرار	٪				
١٧	ضعف قدرات ومهارات الباحثين والأكاديميين للعمل كفريق بحثي في الدراسات البينية.	٣	٥,٥	٣	٥,٥	٩	١٦,٤	١١	٢٠	٢٩	٥٢,٧	٤,٠٩	١,١٩	عالٍ	١٧
١٨	ضعف التمويل والدعم المادي لإجراء الدراسات البينية.	٢	٣,٦	٢	٣,٦	٨	١٤,٥	١٢	٢١,٨	٣١	٥٦,٤	٤,٢٤	١,٠٧	عالٍ جدًا	١٠
١٩	قلة التحفيز والتشجيع للاشتراك في إجراء الدراسات البينية.	١	١,٨	١	١,٨	١٠	١٨,٢	١١	٢٠	٣٢	٥٨,٢	٤,٣١	٠,٩٦	عالٍ جدًا	٤
٢٠	استغراق وقت طويل وجهد كبير عند بناء وإجراء الدراسات البينية.	٢	٣,٦	٣	٥,٥	٧	١٢,٧	١٣	٢٣,٦	٣٠	٥٤,٥	٤,٢٠	١,١٠	عالٍ جدًا	١٤
	التحديات التي تواجه البحوث التربوية عند إجراء الدراسات البينية ككل											٤,١٥	٠,٩١	عالٍ	

يتضح من الجدول (٧) ارتفاع مستوى التحديات التي تواجه البحوث التربوية عند إجراء الدراسات البينية حيث المتوسط المرجح لمستوى التحديات ككل وفق استجابات أعضاء هيئة التدريس ٤,١٥ وهو ما يعبر عن مستوى تحديات عالٍ في ضوء استجابات أعضاء قسم العلوم التربوية على الاستبانة، وبدراسة الفقرات تفصيلًا يتضح أن مستوى التحديات التي تواجه البحوث التربوية عند إجراء الدراسات البينية عالٍ جدًا لعدد ١٤ فقرة وبدرجة عالٍ لعدد ٦ فقرات، وتمثل الفقرة رقم ٧ (قلة الاتصال العلمي لحضور المؤتمرات والملتقيات العلمية المتنوعة) أول الفقرات من حيث التحديات التي تواجه البحوث التربوية عند إجراء الدراسات البينية والفقرة رقم ٥ (غياب التواصل بين أجهزة البحث العلمي وشراكات المجتمع ومراكز صنع السياسات واتخاذ القرار) أقل الفقرات من حيث مستوى التحديات.

والتمثيل البياني التالي يبين التحديات التي تواجه البحوث التربوية عند إجراء الدراسات البينية وفق استجابات عينة الدراسة



شكل (٢) التمثيل البياني بالأعمدة للتحديات التي تواجه البحوث التربوية عند إجراء الدراسات البينية

وبذلك تمت الإجابة عن السؤال المتعلق بالتحديات التي تواجه البحوث التربوية عند إجراء الدراسات البينية، وخلصت النتيجة إلى أن مستوى هذه التحديات عالٍ، وأن هناك حاجة إلى بذل الجهد للتغلب على هذه التحديات وتذليلها.

وهو ما يتفق مع دراسة كل من: New-ell (٢٠١٠)، Moti(٢٠١٢)، وبيومي (٢٠١٥)، والفوزان (٢٠٢٠) وخيري وآل كاسي (٢٠٢٢) التي أشارت إلى تدني اهتمام الأكاديميين والباحثين بالخبرات التطبيقية، وافتقاد الجامعات للأسلوب الأمثل في تعليم الدراسات البينية، وضعف الرؤية الصحيحة لكيفية بنائها، وعزلة التخصصات وافتقادها للشراكات في معالجة القضايا والمشكلات المحلية، وافتقار مثل هذه الدراسات للدعم والتمويل الكافي.

التساؤل الثالث:

هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات عينة الدراسة تعود لمتغير (الدرجة العلمية، والتخصص)؟

للإجابة عن هذ السؤال تم صياغة الفرضين التاليين:

- لا يوجد فرق دال إحصائيًا في تقدير عينة الدراسة للواقع والتحديات تعزى لمتغير الدرجة العلمية.
- لا يوجد فرق دال إحصائيًا في تقدير عينة الدراسة للواقع والتحديات تعزي لمتغير التخصص.

١- ولاختبار صحة الفرض الأول تم وصف وتلخيص بيانات الدراسة بحساب (المتوسط الحسابي، الانحراف المعياري) لدرجات المجموعات وفق متغير الدرجة العلمية، ويوضح ذلك الجدول (٨).

جدول (٨) الإحصاءات الوصفية لاستجابات مجموعات الدراسة (ن=٥٥)

		الواقع		التحديات	
	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
أستاذ مساعد	٣٣	١,٩٧	٠,٥٧	٤,١١	٠,٨٩
أستاذ مشارك	١٩	٢,٠٢	٠,٥٠	٤,٢٧	٠,٩٦
أستاذ	٣	٢,٤٠	٠,٨٢	٣,٧٥	١,٠٠
الاجمالي	٥٥	٢,٠١	٠,٥٥	٤,١٥	٠,٩١

يتضح من الجدول (٨) تقارب قيم المتوسطات الحسابية لمجموعات الدراسة، وللتحقق من دلالة الفرق بين المجموعات تم استخدام تحليل التباين أحادي الاتجاه لدراسة الفروق بين المجموعات ويوضح ذلك الجدول (٩).

جدول (٩) تحليل التباين لدراسة الفروق التي تعزى لمتغير الدرجة العلمية

المحور	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوي الدلالة
الواقع	بين المجموعات	٠,٥١٦	٢	٠,٢٥٨	٠,٨٣٩	غير دال
	داخل المجموعات	١٥,٩٩٨	٥٢	٠,٣٠٨		
	الكلي	١٦,٥١٤	٥٤			

المحور	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوي الدلالة
التحديات	بين المجموعات	٠,٨١٤	٢	٠,٤٠٧	٠,٤٧٩	غير دال
	داخل المجموعات	٤٤,٢٣٣	٥٢	٠,٨٥١		
	الكلي	٤٥,٠٤٧	٥٤			

يتضح من جدول (٩) عدم وجود فروق دالة إحصائيًا في استجابات عينة الدراسة لواقع وتحديات الدراسات البينية في البحوث التربوية حيث قيم ف غير دالة إحصائيًا، وهذا يعني قبول الفرض الصفري.

٢- ولاختبار صحة الفرض الثاني تم وصف وتلخيص بيانات الدراسة بحساب (المتوسط الحسابي، الانحراف المعياري) لدرجات المجموعات وفق متغير التخصص، ويوضح ذلك الجدول (١٠).

جدول (١٠) الإحصاءات الوصفية لاستجابات مجموعات الدراسة (ن=٥٥)

التخصص	العدد	الواقع		التحديات	
		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
المناهج وطرق التدريس	٢٠	١,٩٥	٠,٥٢	٤,٢٤	٠,٨٠
الإدارة والتخطيط التربوي	١٣	١,٩٨	٠,٦٥	٤,٠٠	١,٠٠
أصول التربية	٨	٢,١٦	٠,٦٥	٣,٧٦	١,٢٢
علم النفس	٩	٢,١١	٠,٤٣	٤,١٨	٠,٩٣
تقنيات التعليم	٥	١,٨٩	٠,٥٨	٤,٧٢	٠,٢٣
الإجمالي	٥٥	٢,٠١	٠,٥٥	٤,١٥	٠,٩١

يتضح من جدول (١٠) تقارب قيم المتوسطات الحسابية لمجموعات الدراسة، وللتحقق من دلالة الفرق بين المجموعات تم استخدام تحليل التباين أحادي الاتجاه لدراسة الفروق بين المجموعات ويوضح ذلك الجدول (١١).

جدول (١١) تحليل التباين لدراسة الفروق التي تعزى لمتغير التخصص

المحور	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوي الدلالة
الواقع	بين المجموعات	٠,٤٢٤	٤	٠,١٠٦	٠,٣٢٩	غير دال
	داخل المجموعات	١٦,٠٩١	٥٠	٠,٣٢٢		
	الكلي	١٦,٥١٤	٥٤			
التحديات	بين المجموعات	٣,٢٩٩	٤	٠,٨٢٥	٠,٩٨٨	غير دال
	داخل المجموعات	٤١,٧٤٨	٥٠	٠,٨٣٥		
	الكلي	٤٥,٠٤٧	٥٤			

تبين من جدول (١١) عدم وجود فروق دالة إحصائيًا في استجابات عينة الدراسة لواقع وتحديات الدراسات البينية في البحوث التربوية حيث قيم ف غير دالة إحصائيًا، وهذا يعني

قبـول الفـرض الصفـري.

وتفسر الباحثة ذلك لكون عينة الدراسة في كليتي التربية يعملون ضمن بيئة عمل واحدة، ويحملون مؤهلات متقاربة وخبرة شبه متساوية، ولديهم الوعي الكافي والدراية التامة بأهمية الدراسات البينية في عملية إصلاح وتطوير نظم التعليم وتلبية متطلبات التنمية.

التساؤل الرابع:

ما مقترحات تطوير الدراسات البينية في البحوث التربوية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بقسم العلوم التربوية بكليتي التربية بجامعة المجمعة؟

للإجابة عن هذا السؤال، وللوقوف على مقترحات تطوير الدراسات البينية في البحوث التربوية من خلال استجابات أعضاء قسم العلوم التربوية على الاستبانة؛ تم حساب التكرارات والنسب المئوية لاستجابات عينة الدراسة على الفقرات الدالة على مقترحات تطوير الدراسات البينية في البحوث التربوية، وتضمنت الاستجابة على كل فقرة اختيار أحد خمسة بدائل تعبر عن مقترحات تطوير الدراسات البينية في البحوث التربوية (عالٍ جدًا (٥) - عالٍ (٤) - متوسط (٣) - ضعيف (٢) - ضعيف جدًا (١))، وتم الحكم على مقترحات تطوير الدراسات البينية في البحوث التربوية وذلك لكل عبارة ضمن أداة الدراسة وفق استبانة ليكرت المفسرة لاستجابات عينة الدراسة على النحو التالي:

جدول (١٢) مقياس دلالة المتوسط الحسابي

المتوسط الحسابي		مستوي الواقع
من	إلى	
١	١,٧٩	ضعيف جدًا
١,٨٠	٢,٥٩	ضعيف
٢,٦٠	٣,٣٩	متوسط
٣,٤٠	٤,١٩	عالٍ
٤,٢٠	٥	عالٍ جدًا

وتم حساب التكرارات والنسب المئوية والمتوسط الحسابي المرجح والانحرافات المعيارية والترتيب لمستوى مقترحات تطوير الدراسات البينية في البحوث التربوية، ويوضح ذلك الجدول (١٣).

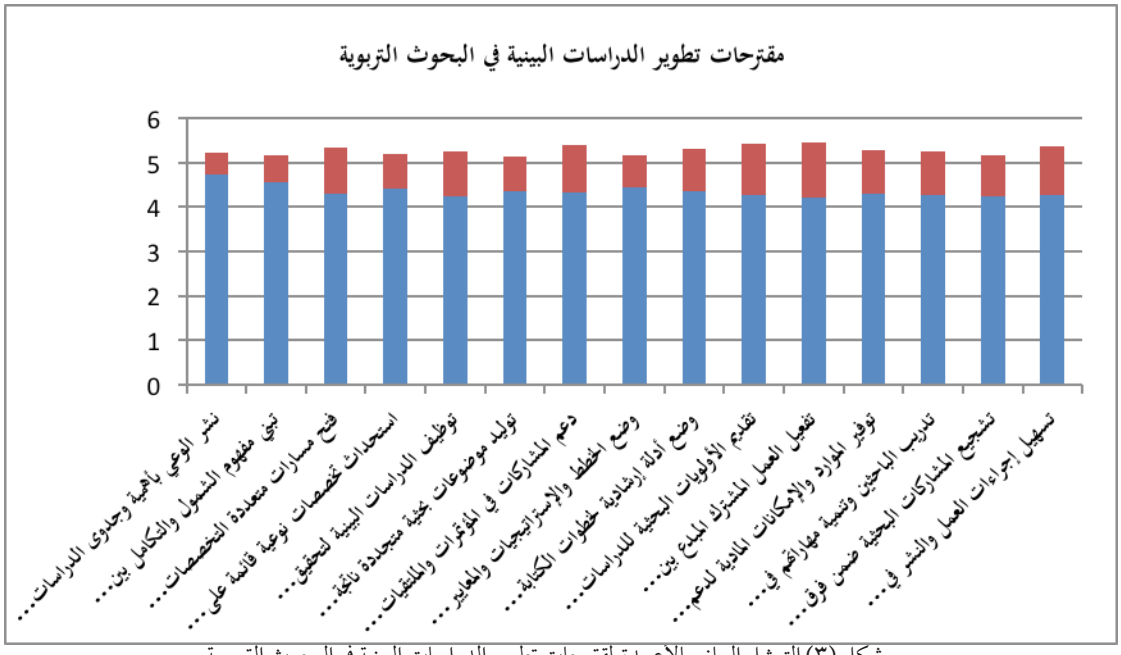
جدول (١٢) مقياس دلالة المتوسط الحسابي

م	الفقرة	ضعيف جدًا		ضعيف		متوسط		عالٍ		عالٍ جدًا		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة المقترحات	الترتيب
		تكرار	٪	تكرار	٪	تكرار	٪	تكرار	٪	تكرار	٪				
١	نشر الوعي بأهمية وجدوى الدراسات البينية.					١	١,٨	١٣	٢٣,٦	٤١	٧٤,٥	٤,٧٣	٠,٤٩	عالٍ جدًا	١
٢	تبني مفهوم الشمول والتكامل بين العلوم والتخصصات المختلفة.			١	١,٨	١	١,٨	٢٠	٣٦,٤	٣٣	٦٠	٤,٥٥	٠,٦٣	عالٍ جدًا	٢
٣	فتح مسارات متعددة التخصصات لتحقيق التكامل المعرفي.			١	١,٨	٦	١٠,٩	١٧	٣٠,٩	٣١	٥٦,٤	٤,٢٩	١,٠٥	عالٍ جدًا	٩

م	الفقرة	ضعيف جدًا		ضعيف		متوسط		عالٍ		عالٍ جدًا		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة المقترحات	الترتيب
		تكرار	٪	تكرار	٪	تكرار	٪	تكرار	٪	تكرار	٪				
٤	استحداث تخصصات نوعية قائمة على البينية وزيادة التفاعل بين العلوم والتخصصات.			٢	٣,٦	٤	٧,٣	١٨	٣٢,٧	٣١	٥٦,٤	٤,٤٢	٠,٧٩	عالٍ جدًا	٤
٥	توظيف الدراسات البينية لتحقيق التحول النوعي في أدوار الجامعات والشراكات المجتمعية.	٣	٥,٥			٤	٧,٣	٢١	٣٨,٢	٢٧	٤٩,١	٤,٢٥	١,٠٠	عالٍ جدًا	١٣
٦	توليد موضوعات بحثية متجددة ناتجة عن تكامل المعرفة بين التخصصات التربوية والتخصصات الأخرى.			٢	٣,٦	٤	٧,٣	٢٢	٤٠	٢٧	٤٩,١	٤,٣٥	٠,٧٨	عالٍ جدًا	٥
٧	دعم المشاركات في المؤتمرات والملتقيات العلمية متعددة التخصصات.	١	١,٨	٦	١٠,٩			١٥	٢٧,٣	٣٣	٦٠	٤,٣٣	١,٠٦	عالٍ جدًا	٧
٨	وضع الخطط والإستراتيجيات والمعايير الكفيلة بتفعيل نظام الدراسات البينية.			٢	٣,٦	٢	٣,٦	٢١	٣٨,٢	٣٠	٥٤,٥	٤,٤٤	٠,٧٤	عالٍ جدًا	٣
٩	وضع أدلة إرشادية لخطوات الكتابة البحثية والأدوات المستخدمة في الدراسات البينية.	٢	٣,٦	١	١,٨	٤	٧,٣	١٧	٣٠,٩	٣١	٥٦,٤	٤,٣٥	٠,٩٧	عالٍ جدًا	٦
١٠	تقديم الأولويات البحثية للدراسات البينية في نظام الحوافز والترقيات.	٤	٧,٣	٢	٣,٦			١٨	٣٢,٧	٣١	٥٦,٤	٤,٢٧	١,١٥	عالٍ جدًا	١٠
١١	تفعيل العمل المشترك المبدع بين الباحثين بشتى أشكاله وصوره.	٥	٩,١	٢	٣,٦			١٧	٣٠,٩	٣١	٥٦,٤	٤,٢٢	١,٢٣	عالٍ جدًا	١٥
١٢	توفير الموارد والإمكانات المادية لدعم الدراسات البينية.	٢	٣,٦	٢	٣,٦	٢	٣,٦	٢٠	٣٦,٤	٢٩	٥٢,٧	٤,٣١	٠,٩٨	عالٍ جدًا	٨
١٣	تدريب الباحثين وتنمية مهاراتهم في البحث العلمي القائم على الدراسات البينية.	٢	٣,٦	٢	٣,٦	٣	٥,٥	٢٠	٣٦,٤	٢٨	٥٠,٩	٤,٢٧	٠,٩٩	عالٍ جدًا	١١
١٤	تشجيع المشاركات البحثية ضمن فرق عمل متعددة التخصصات.			٥	٩,١	٤	٧,٣	١٩	٣٤,٥	٢٧	٤٩,١	٤,٢٤	٠,٩٤	عالٍ جدًا	١٤
١٥	تسهيل إجراءات العمل والنشر في الدراسات البينية.	٢	٣,٦	٥	٩,١	١	١,٨	١٥	٢٧,٣	٣٢	٥٨,٢	٤,٢٧	١,١١	عالٍ جدًا	١٢
	مقترحات تطوير الدراسات البينية في البحوث التربوية ككل											٤,٣٥	٠,٦٤	عالٍ جدًا	

يتضح من جدول (١٣) ارتفاع مستوى مقترحات تطوير الدراسات البينية في البحوث التربوية؛ حيث المتوسط المرجح لمستوى المقترحات ككل وفق استجابات أعضاء هيئة التدريس = ٤,٣٥ وهو ما يعبر عن مستوى تقديم مقترحات عالٍ جدًا في ضوء استجابات أعضاء قسم العلوم التربوية على الاستبانة، وبدراسة الفقرات تفصيلًا يتضح أن مستوى جميع مقترحات تطوير الدراسات البينية في البحوث التربوية عالٍ جدًا، وتمثل الفقرة رقم ١ (نشر الوعي بأهمية وجدوى الدراسات البينية) أول الفقرات، والفقرة رقم ١١ (تفعيل العمل المشترك المبدع بين الباحثين بشتى أشكاله وصوره) أقل الفقرات من حيث المقترحات.

والتمثيل البياني التالي يبين مقترحات تطوير الدراسات البينية في البحوث التربوية وفق استجابات عينة الدراسة



شكل (٣) التمثيل البياني بالأعمدة لمقترحات تطوير الدراسات البينية في البحوث التربوية

وبذلك تمت الإجابة عن السؤال المتعلق بمقترحات تطوير الدراسات البينية في البحوث التربوية وخلصت النتيجة إلى أن مقترحات التطوير متفق عليها بدرجة كبيرة جدًا بين عينة أفراد الدراسة.

ومن هنا كانت الحاجة ماسة إلى إثراء التخصصات وتطوير برامجها ومساراتها، من خلال ترسيخ مفهوم ثقافة الاندماج، واعتماد أسلوب التزاوج العلمي بينها، وسد الثغرات الناتجة عن الانفصالية بين التخصصات وبناء وحدة معرفية تكاملية بين الإنسان، والمعرفة، والمؤسسة التعليمي ة.

وهو ما يتفق مع دراسة كل من: العاني (٢٠١٥)، وإبراهيم (٢٠١٦)، والبلوي(٢٠٢١)، وآل هيضة (٢٠٢٢) التي دعت جميعها إلى ضرورة تشكيل فرق بحثية من تخصصات متنوعة، وطرح مبادرات في إنشاء مراكز بحثية تربوية تهتم بالدراسات البينية لتهيئة جيل اليوم لعصر التخصصات المتداخلة، واستعمال مناهج وأساليب بحثية عابرة للتخصصات، مع أهمية استحداث

برامج أكاديمية تمنح درجات علمية في تخصصات بينية.

ملخص نتائج الدراسة وتوصياتها ومقترحاتها:

أولًا: نتائج الدراسة

١. انخفاض مستوى واقع الدراسات البينية في البحوث التربوية، وهو ما يتطلب معالجة هذا الضعف ودراسة أسبابه، حيث كانت فقرة تشجيع الأفكار غير التخصصية واستثمارها لإجراء البحوث التربوية أولها ضعفًا، بينما فقرة مواكبة البحوث التربوية للتغييرات السريعةفيالتخصصاتالعلميةآخرهاضعفًا.
٢. ارتفاع مستوى التحديات التي تواجه البحوث التربوية عند إجراء الدراسات البينية، وهو ما يعبر عن مستوى عالٍ من التحديات تستوجب وضع بدائل واقتراح حلول مناسبة، حيث كانت فقرة قلة الاتصال العلمي لحضور المؤتمرات والملتقيات العلمية المتنوعة أولها تحديًا، بينما فقرة غياب التواصل بين أجهزة البحث العلمي وشراكات المجتمع ومراكز صنع السياسات واتخاذ القرار آخرها تحديًا.
٣. عدم وجود فروق دالة احصائيًا في استجابات عينة الدراسة للواقع والتحديات التي تواجه البحوث التربوية عند إجراء الدراسات البينية.
٤. ارتفاع مستوى مقترحات تطوير الدراسات البينية في البحوث التربوية، وهو ما يعبر عن مقترحات عالية يمكنها أن تسهم في معالجة ضعف هذه النوعية من الدراسات، حيث كانت فقرة نشر الوعي بأهمية وجدوى الدراسات البينية أول هذه المقترحات، بينما كانت فقرة تفعيل العمل المشترك المبدع بين الباحثين بشتى أشكاله وصوره آخر المقترحات.

ثانيًا: التوصيات

١. أهمية الإفادة من التجارب والخبرات غير التخصصية عند إجراء البحوث التربوية.
٢. ضرورة تفعيل دور البحوث التربوية لتعزيز ثقافة الدراسات البينية.
٣. العمل على إجراء الشراكات البحثية بين التخصصات المختلفة لحل المشكلات التربوية والمجتمعية.
٤. دمج المعرفة البحثية غير التخصصية في تحليل وتفسير نتائج البحوث التربوية.
٥. تفعيل دور الفرق البحثية لتعزيز مشاركة الباحثين والأكاديميين التربويين في إجراء الدراسات البينية.
٦. دعم وزيادة ميزانيات تمويل الجامعات للدراسات البينية في البحوث التربوية.
٧. عقد برامج وورش عمل لتدريب الباحثين على منهجية إعداد الدراسات البينية وتوظيفها في إعداد البحوث التربوية.

ثالثًا: المقترحات:

١. إجراء دراسة حول المهارات البحثية لإجراء الدراسات البينية وكيفية إكسابها للباحثين.
٢. إجراء دراسة حول اتجاهات أعضاء هيئة التدريس نحو الدراسات البينية في الجامعات السعودية.
٣. إجراء دراسة حول علاقة الدراسات البينية بتحقيق رؤية المملكة العربية السعودية ٢٠٣٠م.

المراجع العربية:

١. أحمد، رقية محمد. (٢٠٢١). أثر الدراسات

البينية لدى أعضاء هيئة التدريس في العلوم الاجتماعية ودورها في تحقيق التنمية المستدامة: دراسة ميدانية، مجلة البحث العلمي في التربية، جامعة الأزهر، مصر، ٣ (١٧)، ٥٧٧- ٥٩٨.

٢. أبو سمرة، محمد. (٢٠٠٧). استقراء واقع الدراسات العليا في الجامعات الفلسطينية والارتقاء بها إلى ما يلبي حاجات تحقيق التنمية الشاملة: ورقة عمل مقدمة للمؤتمر الثالث لاتحاد نقابات أساتذة وموظفي الجامعات الفلسطينية "الجودة والتميز والاعتماد في مؤسسات التعليم العالي"، المجلد الأول، جامعة القدس.

٣. أمين، عمار عبد المنعم. (٢٠١٥). الدراسات البينية: رؤية لتطوير التعليم الجامعي، كلية علوم الأرض، جامعة الملك سعود.

٤. إبراهيم، محمود محمد. (٢٠١٦). الدراسات البينية لدى أعضاء هيئة التدريس في العلوم الاجتماعية ودورها في تحقيق التنمية المستدامة: دراسة ميدانية، مجلة البحث العلمي في التربية، مصر، ٣ (١٧)، ٥٩٨- ٥٧٧.

٥. آل هيضة، حنان محمد. (٢٠٢٢). متطلبات تطبيق إدارة البرامج البينية في كلية التربية بجامعة الملك خالد في ضوء رؤية المملكة ٢٠٣٠، مجلة جامعة الملك خالد للعلوم التربوية، ٩ (١)، ١٣٤- ١٦٥.

٦. البلوي، لطيفة علي. (٢٠٢١). التخصصات البينية وانعكاساتها على أنظمة التعليم دراسة تحليلية، المؤتمر الدوري الدولي الثاني حول العلوم الإنسانية والاجتماعية والرياضية، المجلة الأردنية الدولية، ٥٩٤-٦١٢.

٧. بنخود، نور الدين. (٢٠١٦). دليل الدراسات البينية العربية في اللغة والأدب والإنسانيات، مركز دراسات اللغة العربية وآدابها، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، المملكة العربية السعودية.

٨. بيومي، محمد السيد. (٢٠١٥). معوقات تفعيل الدراسات البينية في العلوم الاجتماعية دراسة ميدانية، مجلة الآداب والعلوم الاجتماعية، جامعة السلطان قابوس، ١٢٣- ١٣٩.

٩. الحبيب، فهد. (١٩٩٦). أولويات البحث التربوي في مجال الإدارة المدرسية: إستراتيجية مقترحة، المجلة التربوية، ٣٨ (١٠)، جامعة الكويت، الكويت.

١٠. حسن، كاظم جهاد. (٢٠١٤). في البينية: نشأتها ودلالتها، مجلة جامعة الملك سعود، ٢٥ (٢)، ٢٤١- ٢٥٠.

١١. خيري، مريم عبد الله وآل كاسي، عبد الله علي. (٢٠٢٢). دور الدراسات البينية في تحقيق رؤية ٢٠٣٠ من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بالجامعات السعودية، مجلة جامعة تبوك للعلوم الإنسانية والاجتماعية، ٢ (٢)، ٢٣- ٤٤.

١٢. الدبر، عمار وخميس، عبد الله. (٢٠١٣). إدارة الجودة الشاملة وإمكانية تطبيقها في كليات التربية بجامعة طرابلس، بحث مقدم للمؤتمر العربي الدولي السابع لضمان جودة التعليم، جامعة أسيوط، ١٦ (١٣).

١٣. الشايع، حصة محمد. (١٤٣٧). الدراسات البينية: المتطلبات ومعوقات التنفيذ، كلية التربية، جامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن، الرياض.

١٤. العاني، وجيه ثابت. (٢٠١٥). اتجاهات

أعضاء هيئة التدريس نحو الدراسات البينية بكلية التربية في جامعة السلطان قابوس، بحث مقدم للمؤتمر الدولي الثالث لكلية الآداب والعلوم الاجتماعية العلاقات البينية بين العلوم الاجتماعية والعلوم الأخرى: تجارب وتطلعات في الفترة ١٥-١٧ ديسمبر.

١٥. عبده، هاني خميس. (٢٠١٦). البحوث البينية وتقدم المجتمعات الإنسانية خلال الألفية الجديدة: تجارب عملية وخيارات مستقبلية، مجلة الآداب والعلوم الاجتماعية، جامعة السلطان قابوس.

١٦. عبيدات، ذوقان وأبو السميد، سهيلة. (١٤٢٣). البحث النوعي والبحث الكمي، دار الفكر، عمان.

١٧. العنيزي، يوسف وآخرون. (١٩٩٩). مناهج البحث التربوي بين النظرية والتطبيق، مكتبة الفلاح، الكويت.

١٨. الغفيري، أحمد علي. (٢٠١٩). التوجهات البحثية في مجلة جامعة الملك خالد للعلوم التربوية: دراسة تحليلية، مجلة كلية التربية الأساسية للعلوم التربوية والإنسانية، جامعة بابل، (٤٣).

١٩. غيثري، سيدي محمد. (٢٠١٦). اللسانيات التطبيقية والدراسات البينية، جامعة أبي بكر بلقايد، الجزائر.

٢٠. الفوزان، بدرية محمد. (٢٠٢٠). برامج الدراسات البينية في التخصصات الشرعية واحتياجات سوق العمل، مجلة العلوم التربوية، ٣٢ (١)، ٧١- ٩٣.

٢١. القضاة، بسام محمد والدويري، ميسون أحمد. (٢٠١٨). توجهات البحث التربوي في مناهج الدراسات الاجتماعية بالجامعات الأردنية ضمن الفترة الواقعة بين (٢٠٠٠ ٢٠١٣)، مجلة دراسات العلوم التربوية، ٤٥ (٢).

٢٢. محمد، نبيل جاسم وأنس، إسلام فوزي. (٢٠٢٠). البينية في العلوم الاجتماعية: الخدمة الاجتماعية في العرق أنموذجًا، مجلة دراسات العلوم الإنسانية والاجتماعية، الأردن.

٢٣. مركز الأبحاث الواعدة في البحوث الاجتماعية ودراسات المرأة. (٢٠١٧). الدراسات البينية، جامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن، الرياض.

٢٤. مظهر، عهود يوسف. (٢٠١٧). تحليل الفجوة بين الواقع والمخطط للمهارات العملية المقررة لتخصص بكالوريوس الإدارة التقنية في كلية فلسطين التقنية، رام الله للبنات، مجلة جامعة الخليل للبحوث، ١٢ (١).

٢٥. موقع جامعة المجمعة، https://m.mu.edu.sa/ar.

1. Aḥmad, ruqayyah muḥammad. (2021). aṯar ad-dirāsāt al-bayniyyah ladā aʿḍāʾ haiʾitu at-tadrīs fī al-ʿlūm al-iğtimāʿī-ti wa dawruhā fī taḥqīq al-tanmiyati al-mustadāmati: dirāsah maydāniyah, mağallatu al-baḥṯ al-ʿlmī fī al-tarbiyati, ğāmʿtu al-ʾazhar, miṣr, al-muğalad (3), al-ʿdad (17), ṣṣ 577- 598.
2. Abū samrah, muḥammad. (2007). ʾis-tiqrāʾ wāqiʿ ad-dirāsāt al-ʿulyā fī al-ğāmʿāt il-filisṭīnīyati wa al-irtiqāʾ bihā ilā mā yulabbī ḥāğāt taḥqīq al-tanmiyati il-šāmilati: waraqat ʿamal muqaddamah lilmuʾtamar al-ṯāliṯ li-itiḥād naqābāt

bin suʿūd al-islāmiyah, al-mamlakah al-ʿarabiyah al-suʿūdiyah.

8. Bayumī, muḥammad as-sayid. (2015). muʿawiqāt tafʿīl ad-dirāsāt al-bayniyyah fī al-ʿulūm al-iğtimāʿīti dirāsatun maydānīyah, mağalatu al-ʾādāb wa alʿulūm al-iğtimāʿīti, ğāmiʿat as-sulṭān qābūs, ṣṣ 123- 139.
9. Al-ḥabīb, fahid. (1996). awlawiyāt al-baḫṯ al-tarbawī fī mağāl al-idārah al-madrasiyah: istirātīğīyatun muqtaraḥatun, al- mağalatu al-tarbawiyatu, al-ʿdad (38), al- muğalad (10), ğāmiʿatu al-kuwayt, al-kuwayt.
10. ḥasan, kāẓim ğihād. (2014). fī al-bayniyyah: našʾatahā wa dalāltahā, mağalatu ğāmiʿat al-malik suʿūd- al-ʾādāb al-suʿūdiyah, al- muğalad (25), al-ʿdad (2), māyū, ṣṣ 241- 250.
11. ḫairī, maryam ʿbdāllah wa ʾāl kāsī, ʿbdāllah ʿlī. (2022). daūr ad-dirāsāt al-bayniyyah fī taḥqīq ruʾyīt 2030 min wuğhat naẓar aʿḍāʾ hayȧt at-tadrīs bilğāmiʿāt as-suʿūdiyah, mağalatu ğāmiʿat tabūk lilʿulūm al-insāniyah wa al-iğtimāʿīti, al- muğalad (2), al-ʿdad (2), ṣṣ 23- 44.
12. Ad-dabr, ʿamār wa ḫamīs, ʿbd al-lah. (2013). idārẗ il-ğūdah aš-šāmilah wa imkānīẗ taṭbīqahā fī kulīāt at-trbīẗi bi ğāmʿẗu ṭarāblus, baḫṯ muqadam lilmuʾtamar al-ʿarabī ad-dūlī as-sābʿ liḍmān ğūdaẗ at-taʿlīm, ğāmiʿaẗ asīūṭ, al-muğalad as-sādis, (13).
13. aš-šāiʿ, ḥaṣah muḥammad. (1437). addirāsāt al-bayniyyah: al-mutaṭalabāt asātiḍat wa mūwaẓafī al-ğāmʿāt al-filisṭīnīyah "alğūdatu wa attamayuz wa al-ʿtimād fī muʾsasāt at-tʿlīm al-ʿālī", al-muğalad al-ʾawal, ğāmiʿatu al-quds.
3. Amīn, ʿammār ʿbd al-munʿm. (2015). ad-dirāsāt al-bayniyyah: ruʾyatun litaṭwīr al-tʿlīm al-ğāmiʿī, kulliyat ʿulūm al-ʾarḍ, ğāmiʿatu al-malik suʿūd.
4. Ibrāhīm, maḥmūd muḥammad. (2016). ad-dirāsāt al-bayniyyah ladā aʿḍāʾ hīʾitu al-tadrīs fī al-ʿlūm al-iğtimāʿīti wa dawruhā fī taḥqīq al-tanmiyati al-mustadāmati: dirāsah maydāniyah, mağallatu al-baḫṯu al-ʿlmī fī al-tarbiyati, ğāmʿtu al-ʾazhar, miṣr, al-muğalad (3), al-ʿdad (17), ṣṣ 577- 598.
5. āl-hīḍah, ḥanān muḥammad. (2022). mutaṭalabāt taṭbīq idārat al-barāmiğ al-bayniyyah fī kulliyat al-tarbiyati biğāmiʿat al-malik ḫālid fī ḍūʾ ruʾyat al-mamlakati 2030, mağalatu ğāmiʿat al-malik ḫālid lilʿulūm al-tarbawiyah, al- muğalad (9), al-ʿdad (1), ṣṣ 134-165.
6. Al-balawī, laṭīfah ʿlī. (2021). altaḫaṣuṣāt al-bayniyyah wa inʿikāsātuhā ʿala anẓimat al-taʿlīm dirāsatun taḥlīliyah, al-muʾtamar addawrī addawlī al-ṯānī ḥaul alʿulūm al-insāniyah wa al-iğtimāʿīti wa ar-riyāḍiyah, al-mağalatu al-ʾarduniyati al-dawliyati, ṣṣ 594-612.
7. Banḫūd, nūr id-dīn. (2016). dalīl addirāsāt al-bayniyyah al-ʿarabiyah fī alluġati wa ālʾadab wa ālinsāniyat, markaz dirāsāt alluġah al-ʿarabiyah wa ʾādābuhā, ğāmiʿat al-imām muḥammad

al-bayniyyah, ğāmiʿat abī bakr balqāyid, al-ğazāʾir.

20. al-fūzān, badriyah muḥammad. (2020). barāmiğ ad-dirāsāt al-bayniyyah fī attaḫaṣuṣāt aššarʿiyah wa iḥtiyāğāt sūq al-ʿaml, mağalatu al-ʿulūm at-tarbawiyah, al- muğalad (32), al-ʿdad (1), ṣṣ 71- 93.

21. al-quḍāh, bassām muḥammad wa iddwīrī, maysūn aḥmad. (2018). tawağuhāt al-baḥṯ at-tarbawī fī manāhiğ ad-dirāsāt al-iğtimāʿīti bilğāmiʿāt al-ʾurduniyah ḍimn alfatrah al-wāqʿah bain (2000 – 2013), mağalatu dirāsāt al-ʿulūm at-tarbawiyah, al- muğalad (45), al-ʿdad (2).

22. muḥammad, nabīl ğāsim wa ʾanas, islām fawzī. (2020). al-bayniyyah fī al-ʿulūm al- al-iğtimāʿīh: al-ḫidmah al-iğtimāʿīh fī al-ʿirāq unmūḏağān, mağalatu dirāsāt al-ʿulūm il-insāniyah wa al-iğtimāʿīh, al-ʾurdun.

23. markaz al-ʾabḥāṯ al-wāʿdah fī al-buḥūṯ al- al-iğtimāʿīh wa dirāsāt al-marʾah. (2017). ad-dirāsāt al-bayniyyah, ğāmiʿat al-ʾamīrah nūrah bint ʿbd al-raḥmn, al-riyāḍ..

24. maẓhar, ʿuhūd yūsif. (2017). taḥlīl alfağwah bain al-wāqʿ wa al-muḫaṭaṭ lilmahārāt al-ʿamaliyah al-muqarrah litaḫaṣuṣ bakālūrūs al-idārah at-tiqaniah fī kulliyat ilisṭīn it-tiqaniah, rām allah lilbanāt, mağalatu ğāmiʿat al-ḫalīl lilbuḥūṯ, al- muğalad (12), al-ʿdad (1).

25. mawqʿ ğāmʿt al-muğamaʿah, https://m.mu.edu.sa/ar

wa muʿawiqāt at-tanfīḏ, kulliyat at-tarbiyati, ğāmiʿat al-ʾamīrah nūrah bint ʿbd al-raḥmn, al-riyāḍ.

14. al-ʿānī, wağīh ṯābit. (2015). itiğāhāt aʿḍāʾ hīʾat al-tadrīs naḥwa ad-dirāsāt al-bayniyyah bi kulliyat at-tarbiyati fī ğāmiʿat as-sulṭān qābūs, baḥṯ muqadam lilmuʾtamar ad-dawlī aṯ-ṯālṯ likulliyat al-ʾādāb wa alʿulūm al-āğtmāʿīt" al-ʿlāqāt al-bayniyyah bīn al-ʿlūm al-iğtimāʿīti wa alʿulūm al-ʾuḫra: tağārub wa taṭalʿāt fī al-fatrati 15- 17 dīsambar.

15. ʿbduh, hānī ḫamīs. (2016). al-buḥūṯ al-bayniyyah wa taqadum al-muğtamʿāt al-insāniyah ḫilāl al-ʾalfiyati al-ğadīdati: tağārub ʿamaliyah wa ḫiyarāt mustaqbaliyah, mağalatu al-ʾādāb wa al-ʿlūm al-iğtimāʿīti, ğāmiʿat as-sulṭān qābūs.

16. ʿbīdāt, abū as-samīd wa suhīlah, ḏūqān. (1423). al-baḥṯ an-nūʿī wa albaḥṯ al-kammī, dār al-fikir, ʿmān.

17. al-ʿunīzī, yūsif wa ʾāḫarūn. (1999). manāhiğ al-baḥṯ at-tarbawī bain an-naẓariyati wa ataṭbīq, maktabat alfalāḥ, al-kuwayt.

18. al-ġafīrī, aḥmad ʿlī. (2019). at-tawağuhāt al-baḥṯiyah fī mağalatu ğāmiʿat al-malik ḫālid lilʿulūm at-tarbawiyah: dirāsah taḥlīliyah, mağalatu mağalatu kulliyat at-tarbīah al-ʾasāsiyah lilʿulūm at-tarbawiyah wa insāniyah, al-ʿdad (43), ğāmiʿat bābil.

19. ġīṯarī, sīdī muḥammad. (2016). al-lisāniyāt at-taṭbīqiyah wa ad-dirāsāt

search."Social Science Journal, Vol. 34, NO 89.PP.201- 216.

7. Newell, William H. (2010)."A Theory of Interdisciplinary Studies, "Issues In Integrative Studies 19; 1-25.
8. Perry, Leanne M. (2014). Factors Influencing Interdisciplinary Research Collaborations. (Doctor of Philosophy). Michigan State University.
9. Razmak, J. & Bélanger, C. H. (2016). Interdisciplinary approach: A lever to business innovation. International Journal of Higher Education, 5(2), 173-182. Available from: www.sciedupress.com/ijhe.
10. Wilson, S., & Zamberlan, L. (2012). Show me yours: Developing a faculty-wide interdisciplinary initiative in built environment higher education. Contemporary Issues in Education Research (Online), 5(4), 331. Retrieved from http://search.proquest.com/docview/1418450504?accountid=27575

المراجع الأجنبية:

1. Barbareev, K. (2012). Transformation Of Pedagogy Faculty In Faculty Of Educational Sciences. In: International Scientific and Expert Conference Education for the Future, 24-25 May 2012, Zenica, Bosnia and Herzegovina.
2. Dall'Alba, G., Guzzo, G. B., & Silva, S. D. A. (2016). Science and Education: A Perspective of Didactic Transposition with Bioinformatics Concepts. International Journal for Infonomics, (IJI), 9(2), 1178-1183.
3. Holt, V. C. (2013). Graduate Education To Facilitate Interdisciplinary Research Collaboration: Identifying Individual Competencies And Developmental Activities. Doctor Of Education, Lehigh University, Pennsylvania, U.S.
4. Klein,Julie Thompson and William H.Newell(2012)."Advancing Interdisciplinary Studies", in William H. Newell, ed, Interdisciplinarity: Essays From the Literature . New York: College Entrance Examination Board .pp191-221.
5. Karakuş, M. (2014). The interdisciplinary programme model and an evaluation of the practices in education. The Małopolska School of Economics in Tarnów Research Papers Collection, 25(2), 71- 87.
6. Moti, Nissani (2012). Ten Cheers For Interdisciplinary: The Case For Interdiscplinary Knowledge and Re-

القيادة الأخلاقيّة لدى القيادات الأكاديمية وعلاقتها بالثّقة التنظيميّة

Ethical Leadership For Academic leaders And Its relation To Organizational Trust

د. فهد بن أحمد النغيمش
أستاذ مساعد، جامعة المجمعة - كلية التربية بالمجمعة - قسم العلوم التربوية .
البريد الالكتروني :: fahmd7255@gmail.com

Dr. Fahad Ahmed Alnughaymish
Academic degree : Associate professor – Department of Educational Sciences- college of Education – Mjmaah University .
Email : fahmd7255@gmail.com

https://doi.org/10.56760/KKYA3695

ملخص البحث

هدفت الدراسة إلى التعرّف على مدى ممارسة القيادات الأكاديمية للقيادة الأخلاقيّة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس وقد استخدمت الدراسة المنهج الوصفي المسحي، والاستبانة أداةً لجمع البيانات؛ وذلك نظراً لمناسبتها لأهداف الدراسة، ومنهجها، ومجتمعها، وللإجابة على تساؤلاتها واقتصر الباحث في عينة الدراسة على عينة أخذ عينة عشوائية بسيطة مكونة من (٢٨٠) مشاركاً، بنسبة استجابة بلغت ٣٢.٤٪، وقد توصّلت الدراسة إلى عدد من النتائج، أهمها:

١.أنّ أفراد الدراسة موافقون بدرجة (متوسطة) على مُمارسة القيادات الأكاديمية للقيادة الأخلاقيّة فيما يتعلق ببُعد السلوكيات الشّخصية الأخلاقيّة،

٢.أنّ أفراد الدراسة موافقون بدرجة (كبيرة) على درجة مُمارسة القيادات الأكاديمية للقيادة الأخلاقيّة فيما يتعلق ببُعد السلوكيّات الإدارية الأخلاقيّة

٣.أن أفراد عينة الدراسة موافقون بدرجة (كبيرة) على درجة مُمارسة القيادات الأكاديمية للقيادة الأخلاقيّة فيما يتعلق ببُعد سلوكيات العلاقات الإنسانية

٤.أن أفراد عينة الدراسة موافقون بدرجة (كبيرة) على درجة الثّقة التَّنظيميَّة للقيادة الأخلاقية لدى القيادات الأكاديمية.

٥.عدم وجود فروق اتجاهات أفراد عينة الدراسة حول أبعاد القيادة الأخلاقية (السلوكيات الشّخصية الأخلاقيّة، السلوكيّات الإدارية الأخلاقيّة، درجة مُمارسة القيادات الأكاديمية للقيادة الأخلاقيّة) باختلاف متغير الدرجة العلميّة، ووجود فروق في اتجاهات أفراد عينة الدراسة

Abstract

Study title: Ethical Leadership For Academic leaders and its Relation to Organizational Trust

The study aimed at identifying the extent to which academic leaders practice ethical leadership from the point of view of faculty members. The study used the descriptive survey method, and the questionnaire as a tool for data collection because it is suitable to the objectives of the study, its methodology, and its society. To answer its questions, the researcher limited the study sample to a simple random sample consisting of (280) participants, with a response rate of 32.4%.

The study reached a number of results, the most important of which are:

1.The study sample's agreement came to a (medium) degree on the academic leaders practice of ethical leadership with regard to the dimension of ethical personal behaviors.

2.The study sample's agreement came to a (high) degree on the level to which academic leaders practice ethical leadership with regard to the dimension of ethical administrative behaviors.

3.The study sample's agreement came to a (high) degree on the level to which academic leaders practice ethical leadership with regard to the dimension of human relations behaviors.

4.The study sample's agreement came to a (high) degree on the level of organizational trust of ethical leadership.

5.There are no differences in the attitudes of the

حول ذات الأبعاد ولكن باختلاف متغير عدد سنوات الخبرة

٦. وجود فروق في اتجاهات أفراد عينة الدراسة حول (درجة الثّقة التَّنظيميَّة للقيادة الأخلاقيّة) باختلاف متغير الدرجة العلميَّة، وكذلك باختلاف متغير عدد سنوات الخبرة

الكلمات المفتاحية:

القيادة الأخلاقية، الثقة التنظيمية.

study sample members regarding the dimensions of ethical leadership (ethical personal behaviors, ethical administrative behaviors, the degree to which academic leaders practice ethical leadership) according to the degree variable, and there are differences in the study sample members attitudes about the same dimensions, but according to the variable number of years of service.

6.There are differences in the attitudes of the study sample members about (the level of organizational trust in ethical leadership) according to the educational degree variable, as well as the number of years of service variable.

Key words:

Ethical Leadership, Organizational Trust .

المُقدمة:

تُعتبر الأخلاق إحدى الركائز المهمّة لأيِّ مجتمع بشريٍّ، حيث شغلت اهتمام كثير من الفلاسفة والمفكِّرين والمربِّين عبر العصور المختلفة؛ وذلك لارتباطها بشكل مباشرٍ بتوجيه السُّلوك الإنساني، ولقد اهتمَّ الدِّين الإسلاميُّ ببناء منظومة القِيم لدى المجتمع المسلم، وحثَّ عليه، بل رتَّب عليه الأجر الوفير، وبعث الله- سبحانّه- نبيَّه صلى الله عليه وسلم لإتمام مكارم الأخلاق وتعدُّ الجامعات إحدى الركائز المهمة في احتضان مثل تلكم القيم والاخلاق وتزداد أهميتها في الجامعات حين تتعلق بقياداتها ومسؤوليها لأنّها هي المنطلق لتحقيق التَّنمية الشَّاملة للفرد والمجتمع في مختلف المجالات.

ومع اتِّساع أعمال المؤسسات التربويّة وتعاظم مسؤوليَّاتها، وكثرة أعبائها، فإنّها تتطلَّب من القائمين على إدارتها مسؤوليَّات ومهمَّات صعبة، بحيث تشتمل كلُّ مؤسسة على قواعد وآداب أخلاقيَّة عمليَّة تختلف عن الأخرى، لأنَّ كلَّ عمل يتضمَّن مجموعة من الأخلاقيَّات يلتزم بها العاملون. تريفينو وبراون (Trevino, Brown, 2004, p74)

إن القيادة الأخلاقية من أنماط القيادة المشهود لها بفعاليتها، إذ أن لها تأثيرات إيجابية على أنماط سلوك الموظفين، كما أن القيادة الأخلاقية قد تحتوي على عدة مجالات أو معايير مثل الصفات الشخصية الأخلاقية، الصفات الإدارية الأخلاقية، صفات العمل بروح الفريق وصفات العلاقات الإنسانية والتي تؤثر بشكل كبير على الإنتاجية وعلى الإنجاز الوظيفي. هذه المعايير تحدد إلى أي مستوى القائد الإداري يستخدم نمط القيادة الأخلاقية في المنظمة (القرني والزائدي، ٢٠١٦م، ص ١٢).

إن الفلسفة والأسلوب القياديّ الذي يتعامل به القائد مع المرؤوسين يضفي طابعًا مميزًا على البيئة الإداريَّة؛ الأمر الذي ينتج عنه الإحساس بالثّقة، ومن ثمَّ ارتفاع مستوى الأداء، ويشير

(الزهراني،١٤٣٣هـ) أن جوَّ الثّقة إذا ساد في المنظّمة فإن الأفراد يستطيعون الإفصاح عن أفكارهم ومشاعرهم، ويعاون بعضهم بعضًا، ويتعلمون معًا، من جانب آخر، فإنّه في المنظّمات التي تفتقر إلى الثّقة، يعوق مثل هذا الافتقار الاتصالات، ويحبط التَّعاون، ويقلل من الالتزام؛ ولهذا اعتبر أوشي (Ouchi) أن الثّقة هي الدرس الأوّل في نظريَّة (Z) المتعلّقة بفلسفة الإدارة اليابانيَّة؛ لأن الثّقة والإنتاجيَّة تسيران جنبًا إلى جنب.

وتُعتبر الثّقة التَّنظيميَّة أحد الموارد الاجتماعيَّة في إنجاز الأعمال والمهام، فإذا كانت المنظّمات قادرة على اكتساب ثقة العاملين بها، فإن أولئك الأفراد سيقومون ببذل مزيداً من الجهد لإنجاز النّتائج المرغوبة، أما في حالة نقص الثّقة فإن ذلك سوف يضعف كل المحاولات الرامية إلى توجيه انتباه الأفراد لإنجاز النّتائج المرغوبة، كما أكد ذلك دراسة كاليبرق وآخرون (Kalleberg, 2004)، ودراسة ميير وجافين (Meyer, Gavin,2005) .

مشكلة الدِّراسَة:

إن ممارسة القيادة الأخلاقية لرؤساء ومشرفات الأقسام الأكاديمية تسهم بشكل كبير في الحد من السلوكيات السلبية لأعضاء هيئة التدريس، وذلك انطلاقاً من أن المبادئ الأخلاقية التي يتم إبرازها عن طريق أساليب صحيحة، تطور لديهم السلوكيات الأخلاقية والاتجاهات المرغوبة، فهناك علاقة ارتباطية بين القيادة الأخلاقية والثقة التنظيمية لكون القيادة الأخلاقية تعزز جانب الثقة التنظيمية تجاه القائد الأكاديمي. وهذا ما أكدته دراسة ديلوجا (Deluga,1994)، ودراسة موران (Moran, 2003) والتي جاء من نتائجها أن الثّقة التَّنظيميَّة من المفاهيم والمتغيِّرات التي لها تأثير في أداء الفرد داخل المنظمة . و بالتالي فان انعدام الثقة التنظيمة للمرؤسين تجاه قائدهم قد يكون سبباً في إيجاد فجوة فيما بينهم قد تؤثر في سير العمل .

كما أنّ ضعف الثّقة بين الأفراد، أو بينهم وبين مرؤوسيهم يترتب عليه ضعف الأداء، وقلّة الانتماء، وتفكك فرق العمل داخل التَّنظيم، وزيادة حدة الصراعات التَّنظيميَّة وغيرها من المظاهر السلبيَّة التي تؤدي إلى فشل المنظّمة. (المسدي، ١٤٣٢ه، ص٢٠٤)

ويُفضي عدم الالتزام بالقيادةِ الأخلاقيّة إلى إفساد النّظام التَّعليمي، إدارة وتعليمًا وتعلّمًا، إذ يتدنّى احترامُ العاملين للقائد الأكاديمي، وتنخفض جودة التَّعليم والتَّعلّم، ويزداد معدّل الدوران في الجامعة، وتزداد منازعات العمل، ويتولّد الإحباطُ لدى العاملين، ويزدهرُ الاتصال القائم على ردودِ الفعل السريعة بدلًا من الرؤية والتَّخطيطِ السليم ويكون التَّركيز على الجانب الكميّ بدلًا من النّتائج النّوعيَّة. (عابدين،٢٠٠٥م)، (الغالبي والعامري،٢٠٠٥م)

وقد أشار أكير (Akeer,2009) إلى أن معظم السُّلوكيَّات الأخلاقيّة ترتبط بشكل إيجابي مع الثّقة، وكلما تصرف القائد بطريقة يشعر أتباعه بأنّها السُّلوك القيادي الأخلاقي المناسب زادت الثّقة في ذلك القائد، ومن ثمَّ فإن العلاقة بين السُّلوك الأخلاقي للقائد والثّقة تخضع جزئيًّا لمدى التَّوافق بين سلوك القائد المطلوب وسلوكه الملاحظ من وجهة نظر أتباعه.و في حال اهتزاز هذه العلاقة بين السُّلوك الأخلاقي والثّقة لدى القائد تحت أي متغير فإن ذلك بلا شك سيجعل هناك ازدواجية كبيرة بين سلوكه و بين أدائه مما قد يفقد الثقة فيه من قبل مرؤوسيه .

وبحكم طبيعة عمل الباحث في الجامعة أستاذا ثم قائدًا أكاديميًا وملاحظته لاختلاف ممارسات

القيـادة الأخلاقيّـة لـدى القـادة الأكاديمـين، وتأثيرهـا في العاملـين، ونتيجـة لنـدرة وجـود الدِّراسَـات التـي تتنـاول القيـادة الأخلاقيّـة لـدى القـادة الأكاديمـين في الجامعـات، وقلتهـا في الوطـن العـربي عمومًـا، ولأن أسـلوب القائـد الأكاديمـي لـه تأثـير مبـاشر في الثّقـة التَّنظيميَّـة، فقـد ظهـرت الحاجـة لتسـليط الضـوء عـلى مشـكلة الدِّراسَـة، وهـي مـا علاقـة القيـادة الأخلاقيّـة للقيـادات الأكاديميـة بالثّقـة التَّنظيميَّـة لـدى أعضـاء هيئـة التدريـس ؟

أسئلة الدِّراسَة:

حاولـت هـذه الدِّراسَـة إلى الإجابـة عـن الأسـئلة التَّاليـة:

١. مـا درجـة مُمارسـة القيـادات الأكاديميـة للقيـادة الأخلاقيّـة مـن وجهـة نظـر أعضـاء هيئـة التدريـس؟
٢. مـا درجـة الثّقـة التَّنظيميَّـة للقيـادة الأخلاقيّـة لـدى القيـادات الأكاديميـة مـن وجهـة نظـر أعضـاء هيئـة التدريـس؟
٣. مـا العلاقـة الارتباطيَّـة بـين درجـة مُمارسـة القيـادات الأكاديميـة للقيـادة الأخلاقيّـة ودرجـة الثّقـة التَّنظيميَّـة مـن وجهـة نظـر أعضاءهيئـة التدريـس؟
٤. هـل توجـد فـروق دالـة إحصائيًّـا عنـد مسـتوى الدّلالـة (٠,٠٥) بـين متوسـطات اسـتجابات عيّنـة الدِّراسَـة لدرجـة مُمارسـة القيـادات الأكاديميـة للقيـادة الأخلاقيّـة تُعـزى لمتغـيِّرات (الدرجـة العلميَّـة،عددسـنوات الخـبرة)؟
٥. هـل توجـد فـروق دالـة إحصائيًّـا عنـد مسـتوى الدّلالـة (٠,٠٥) بـين متوسـطات اسـتجابات عيّنـة الدِّراسَـة لدرجـة الثّقـة التَّنظيميَّـة تُعـزى لمتغـيِّرات (الدرجـة العلميَّـة، عـدد سـنوات الخـبرة) ؟

أهداف الدِّراسَة:

سعت هذه الدِّراسَة إلى تحقيق الأهداف التَّالية:

١. التَّعـرف عـلى درجـة مُمارسـة القيـادات الأكاديمية للقيـادة الأخلاقيّـة مـن وجهـة نظـر أعضـاء هيئـة التدريس.
٢. التَّعـرف عـلى درجـة الثّقـة التَّنظيميَّـة مـن وجهـة نظـر أعضـاء هيئـة التدريـس
٣. الكشـف عـن العلاقـة الارتباطيَّـة- إن وجـدت- بـين درجـة مُمارسـة أعضـاء هيئـة التدريـس للقيـادة الأخلاقيّـة ودرجـة الثّقـة التَّنظيميَّـة مـن وجهـة نظـر أعضـاء هيئـة التدريـس.
٤. التَّعـرف عـلى الفـروق الدالّـة إحصائيًّـا -إن وجـدت- عنـد مسـتوى الدّلالـة (٠,٠٥) بـين متوسـطات اسـتجابات عيّنـة الدِّراسَـة لدرجـة مُمارسـة القيـادة الأكاديميـة للقيـادة الأخلاقيّـة تُعـزى لمتغـيِّرات (الوظيفـة، الدرجـة العلميَّـة، عـدد سـنوات الخـبرة).
٥. التَّعـرف عـلى الفـروق الدالّـة إحصائيًّـا إن وجـدت عنـد مسـتوى الدّلالـة (٠,٠٥) بـين متوسـطات اسـتجابات عيّنـة الدِّراسَـة لدرجـة الثّقـة التَّنظيميَّـة تُعـزى لمتغـيِّرات (الوظيفـة، الدرجـة العلميَّـة، عـدد سـنوات الخـبرة).

أهميّة الدِّراسَة:

تكتسب هذه الدِّراسَة أهمِّيَّتها من النّقاط التَّالية:

الأهميّة النظريَّة:

١. الأهميّـة المتزايـدة لموضـوع القيـادة الأخلاقيّـة الـذي تـمَّ التَّركيـز عليـه بقـوّة في عـالم المنظّـمات عـلى اختـلاف أنواعهـا وأحجامهـا وتوجهاتهـا، بحيـث يدعـم هـذا الموضـوع التَّوجـه المسـتقبلي للقيـادة.
٢. مـن المؤمـل أن يكـون لهـذه الدِّراسَـة أهميّـة خاصَّة بـما سـتضيفه للإطـار النظـري والمعـرفي عـن

القيادة الأخلاقيّة وعلاقتها بالثّقة التّنظيميَّة.

٣. يتوقع الباحث أن تسعى هذه الدِّراسَة لسدِّ الفجوة الحاليَّة بين الدِّراسَات الميدانيَّة والبحوث المتعلّقة بالقيادة الأخلاقيّة والثّقة التّنظيميَّة.

٤. من خلال البحث في مصادر المعرفة -وعلى حد علم الباحث- لا توجد دراسات أو بحوث علميَّة على المستويين المحلي والعربي تتناول موضوع الدِّراسَة الحاليَّة في الجامعات.

٥. يُتوقّع أن تُثير نتائج هذه الدِّراسَة اهتمام الباحثين لتناول الموضوع من جوانب مهمّة لم تشملها حُدود الدِّراسَة الحاليَّة.

الأهميّة التَّطبيقيَّة:

١. قد تعطي هذه الدِّراسَة تغذية راجعة للقيادات الأكاديمية في الجامعات فيما يتعلق بدرجة ممارستهم للقيادة الأخلاقيّة، ومستوى الثّقة التَّنظيميَّة لدى معلِّميهم بشكل يحفزهم على تعديل إستراتيجيَّاتهم وسلوكيَّاتهم والقيام بواجباتهم ومهامّهم بشكل أفضل.

٢. قد تُسهم نتائج هذه الدِّراسَة في توجيه نظر القيادات العليا إلى ضرورة تنمية ممارسات القيادة الأخلاقيّة لدى القيادات الأكاديمية لتطوير سلوكيَّاتهم الإداريَّة.

حدود الدِّراسَة:

الحدود الموضوعيَّة:

اقتصرت الدِّراسَة الحاليَّة على التَّعرُّف على درجة مُمارسة القيادة الأكاديمية للقيادة الأخلاقيّة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس، وكذلك التَّعرُّف على درجة الثّقة التَّنظيميَّة بين القائد الأكاديمي وبين عضو هيئة التدريس من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس، ومن ثمّ الكشف عن العلاقة الارتباطيَّة-إن وجدت- بين درجة مُمارسة القادة الأكاديمين للقيادة الأخلاقيّة ودرجة الثّقة التَّنظيميَّة.

الحدود البشريَّة:

تضم الدِّراسَة الحاليَّة جميع القادة الأكاديمين في جامعة المجمعة .

الحدود المكانيَّة:

طبقت هذه الدراسة على جامعة المجمعة فقط .

الحدود الزمانيَّة:

طُبِّقت الدِّراسَة تطبيقًا ميدانيًّا خلال الفصل الدِّراسي الثاني من العام الدراسي ١٤٤٣هـ

مصطلحات الدِّراسَة:

أولًا: القيادة الأخلاقيّة: (Ethical Leadership):

بالرغم من حداثة موضوع القيادة الأخلاقيّة، واختلاف وجهات نظر المفكرين والباحثين والمتخصصين في هذا المجال حول ماهيَّة مفهوم القيادة الأخلاقيّة وخصائصها فقد عرّفها براون (Brown, 2005, P120) "بمدى قدرة القيادات الإداريَّة على إبداء تصرفات أخلاقيَّة ملائمة معياريًّا من خلال الأفعال والعلاقات الشّخصيَّة، وتشجيع المرؤوسين على هذه التَّصرفات عن طريق التَّواصل الثنائي واتخاذ القرارات". وتُعرف إجرائيًّا بأنها السُّلوك القيادي المناسب الذي يقوم به القائد الأكاديمي أثناء عمله لتحقيق الكفاءة والفاعليَّة مع توافر السّمات الشّخصيَّة الأخلاقيّة، والتزامه بالسُّلوكيَّات الإداريَّة الأخلاقيّة، مع المحافظة على العلاقات الإنسانيَّة، والتي يتمُّ قياسها من خلال الإجابة عن فقرات الجزء الخاصِّ بالقيادة الأخلاقيّة في أداة الدِّراسَة.

ثانيًا: الثّقة التَّنظيميَّة (Organizational Trust):

الثّقة التَّنظيميَّة:

لا يوجد اتفاق بين الباحثين حول تعريف شامل

وموحد للثِّقَة، ويعود ذلك إلى التَّركيب المعقد لهذا المفهوم، فالباحثون ينظرون إلى الثّقة ضمن سياق مجالاتهم الأكاديميَّة الخاصَّة، ويقدمون على هذا الأساس التَّعاريف المختلفة، حيث يرى راولينس أنّ" الثّقة التَّنظيميَّة تشير إلى تحمّل المخاطرة الناتجة عن توقع طرف معين بأن الطّرف الآخر يتصرف بكفاءة ووفقًا لواجباته". (Rawlins, 2008, P5)

وتُعرّف إجرائيًّا بأنها المشاعر الإيجابيّة والالتزام التَّام التي يحملها أعضاء هيئة التدريس تجاه قادتهم الأكاديمين، نتيجة ثقتهم والاقتناع بكفاءاتهم وقدراتهم، وأن كل ما يصدر عنهم يخدم مصلحة العمل، وهو جدير بالاعتماد عليه والأخذ به، والتي يتمُّ قياسها من خلال الإجابة عن فقرات الجزء الخاصِّ بالثّقة التَّنظيميَّة في أداة الدِّراسَة.

القائد الأكاديمي (Academic leader) :

عمداءالكليات والعمادات المساندة،ووكلائهم (نوابهم)في الجامعات السعودية(الشمري،٢٠١٥، ص ١١٢).

ويعرف القائد الأكاديمي بأنه: كل شخص يشغل منصب إداري بتكليف رسمي من قبل رئيس الجامعة يتيح له صلاحية الإشراف الإداري أوالأكاديمي والإداري المباشر على جميع الأنشطة الإدارية والأكاديمية التي تتعلق بمستوى إداري محدد(عمداءالكليات وعمادات الجامعة،وكلاء الكليات،ورؤساءالأقسام الأكاديمية)أو الإداري فقط (رؤساء الأقسام الإدارية، مديري الإدارة بالكليات والجامعات) (عيد، ٢٠١٥، ص٣٩١).

ويُعرّف إجرائياً بأنهم الأشخاص المنوط بهم أعمال إدارية في الجامعات السعودية والمتمثل هنا في) عمداء العمادات والكليات وكلائهم ورؤساء الاقسام الأكاديمية) وقد سميت بالأكاديمية حتى لا يكون هناك خلط بين من يقوم بالعمل الإداري فقط كالسكرتارية ومن هو إداري أكاديمي(عضو هيئة تدريس) ولكنه أنيط به القيام بالأعمال الإدارية في الجامعة .

الأدب النظري والدراسات السابقة :

يغطي هذا الجزء الادب النظري المتعلق بالقيادة الأخلاقية لدى القيادات الأكاديمية وعلاقته بالثقة التنظيمية لدى أعضاء هيئة التدريس ويغطي الدراسااات العربيةو الأجنبية ذات الصلة بموضوع الدراسة.

المبحث الأوّل : القيادة الأخلاقيّة :

تمهيد:

إنّ مفهوم القيادة الأخلاقيّة من المفاهيم الحديثة في مجال الإدارة، وقد نشأ نتيجة تداخل بين كتابات القيادة والأخلاقيَّات معًا، ومن أشهر الكتابات في هذا الموضوع مقال قدّمه باس (Bass,1985) بعنوان: "أخلاقيَّات الإدارة"، حيث قسّم فيه القيادة التحويليَّة إلى نوعين هما: القيادة التحويليَّة الحقيقة -الأخلاقيّة-، والقيادة التحويليَّة الزائفة- غير الأخلاقيّة-، ومن جانب آخر، طرح سيولا (Ciulla,1995, p 5) تساؤلًا مهمًّا: وهو ما القيادة الجيدة؟ وتوصل إلى استنتاج مهم وهو أن الأخلاق هي قلب القيادة الإداريَّة، وأن أساس القيادة الأخلاقيّة وجوهرها هو أن يكون القائد شخصًا أخلاقيًّا ، وبمعنى أن القائد الأخلاقي له سِمات معيّنة، ويمارس أنواعًا معيّنة من السُّلوكيَّات والتصرفات، ويقوم بصنع القرارات في ضوء معايير أخلاقيَّة. (خليل،١٤٣٦هـ)

واليوم أصبحت القيادة الأخلاقيّة تحظى باهتمام بالغ من قبل الجميع، سواءً على مستوى المنظّمات الحكوميَّة أو القطاع الخاص أو مستوى الأفراد أو الجماعات، وهذا الاهتمام نابع من ضرورة الالتزام

بالمبادئ والقيم السُّلوكيَّة الأخلاقيّة على مستوى الجوانب الشّخصيَّة والجماعيَّة والمهنيَّة، بل إن التوجه الحديث للمنظّمات يُحتِّم وجود نظام قيمي يكون بمثابة المرجع الذي يُحتكم إليه في تقويم ممارسات العاملين السُّلوكيَّة والمهنيَّة.

مفهوم القيادة الأخلاقيّة:(Ethical Leadership) :

يقصد بالبعد الأخلاقي بأنه التصرف بأسلوب التعامل المبني على المبادئ الإنسانية، من عدل وعدم التفرقة وتقديم الصدق والشفافية مع الآخرين على تحقيق المصالح الشخصية أو العامة، إذ أن الأخلاق منطلق رئيس ومهم لحياة المجتمعات ومؤسساتها ووظائفها، وتستقي أخلاقيات المهنة أهميتها من أنها توجه قرارات الأفراد عبر مختلف المواقف، والمشكلات التي توجدها طبيعة المهنة، وتشكل أسس ومرتكزات للعمل يعترف بها الجميع ويوافق عليها، ويتعاملون في بيئة العمل وفقاً لها، ولها اعتبارات خاصة، بحيث يصبح من يخالفها في موقف محرج أمام زملائه على أقل تقدير أو يتم عزله، أو يتلقى العقاب (الزيناتي، ٢٠١٤،٢ .(.ويعرف عثمان (٢٠٠٨م) القيادة الأخلاقية بأنها: " مجموعة من السلوكيات والأفعال التي يقوم بها القائد تجاه المتعلم، مستخدماً في ذلك الوسائل والسبل الملائمة والتي يمكن من خلالها إكساب المتعلم الفضائل الأخلاقية التي تجعل منه إنساناً صالحاً نافعاً لمجتمعه ووطنه"

والأخلاق منطلق رئيس ومهم لحياة المجتمعات ومؤسساتها ووظائفها، حيث ترتكز كل مهنة إلى أخلاقيات تنظم وتوجه السلوك العام لأعضاء المهنة مع بعضهم البعض ضمن إطار تلك المهنة ومع غيرهم من الموظفين في مجالات المهن الأخرى، والتي تتفق وقيم المجتمع (حمادنة،٢٠١٣ .(فالأخلاق تعتبر قاسم مشترك بين المهن المختلفة في المجتمع الواحد، حيث لا تخلو مهنة من الضوابط الأخلاقية التي تحكم تصرفات أفرادها، وذلك لأن الأخلاق تتأثر بالإطار الفكري والمستوى الحضاري الذي يقيسه المجتمع.

ويعرف بونو وتيناكون (Ponnu,Tennakoon, 2009, P21) القيادة الأخلاقيّة بأنّها: "التوضيح العملي للسلوك المناسب طبيعيًّا من خلال التصرفات الشّخصيَّة، والعلاقات التفاعليَّة، وتعزيز هذا السُّلوك لدى العاملين من خلال الاتصال باتجاهين، واتخاذ القرار".

وتختلف القيادة الأخلاقيّة عن غيرها من المفاهيم الإداريّة الأخرى، إذ أنّها تركز على البُعد الأخلاقي بشكل مباشر لتحقيق الأهداف المنشودة من خلال الاهتمام بالسّمات والسّلوكيات الأخلاقيّة، وتشجيعها بين المرؤوسين لتحسين جودة العمل، كما أنها تدعم اتخاذ القرارات الأخلاقيّة. (الشملان،٢٠١٤م)

وفي ضوء التعاريف السابقة يخلُص الباحث إلى أن القيادة الأخلاقيّة تضمنت الأفكار الرئيسة التالية:

- أنّ القيادة الأخلاقية مجموعة من السُّلوكيَّات والمُمارسات المعياريَّة والتي لها ضوابط ومبادئ محددة.
- تُحقّق القيادة الأخلاقيّة مستوًى عاليًا من الثّقة المتبادلة بين جميع الأطراف ذات العلاقة بالجامعة.
- أنّ القائد الأخلاقي لا بدأن يمتلك مهارات شخصيَّة، تمكّنه من تعزيز السُّلوكيَّات الإيجابيّة داخل المنظّمة.
- أنّ القائد كلّما التزم بالسُّلوك الأخلاقي وطبقه داخل المنظّمة كان تأثيره في المرؤسين بشكل أكبر.

أهميّة القيادة الأخلاقيّة:

من المعلوم أنه لا بد أن تكون علاقات القيادي مع الناس علاقة تتمثل بالحيوية والتفاعل لضمان نجاح المنظمة في تحقيق أهدافها، فالقيادي الذي ينجح في توطيد علاقات إنسانية سليمة يملك القدرة على مساعدة المجتمع على إظهار الشعور والإحساس بالغاية والهدف الإداري وكما يساعد الإدارة على وضع سياسات أفضل ويستقطب عاملين أفضل وبهذا يتمكن من أن يحقق تنفيذاً أفضل لسياسة المنظمة (شهاب، ٢٠١٠).

و تكمن أهمية القيادة الأخلاقية في المنظمة في مدى تأثيره في الكثير من المجالات مما يجبر المنظمات على الالتزام به وتوجيهه كتعزيز مصداقية المنظمة مع المرؤوسين، وتزويد المنظمات بالربح والمساعدة في تحسين عملية صنع القرارات، وإيجاد المصداقية بين المنظمة والمجتمع، والمحافظة على المجتمع والبيئة بمستوى أكبر من القوانين والأنظمة (حمايل، ٢٠١٢، ص٨٢).

ويشير (Maninger & Stiab, 2012)إلى أهمية القيادة الأخلاقية لدى الرؤساء والمشرفين في المؤسسات التعليمية حيث إنها تعمل على تعزيز الفهم والإدراك العملي عن طريق اللجوء لعدد من التصورات والمفاهيم العملية التي تحقق منفعة للمؤسسة أكثر من تحقيق المصلحة الشخصية. كما ويوضح عابدين (٢٠٠١ م) بأن هناك دستور أخلاقي في المنظمات يعمل على تنظيم مهنة القادة ويعود عليهم بالفوائد الإدارية والتربوية والتي تتمثل فيما يلي:

- العمل على تنسيق العلاقات ما بين العاملين في المهنة الواح.
- توجيه سلوكيات الأعضاء الجدد الملتحقين بالمهنة.
- العمل على تنمية روح الالتزام والولاء للعمل

لذا فلا بد من دعم السلوك الأخلاقي وتحسين السلوك الأخلاقي وقواعد السلوك الأخلاقي عبر وضع معايير أخلاقية تؤثر على النسيج الأخلاقي في المنظمة وتبرهن السلوك الأخلاقي والتركيز على ثقافة الانفتاح والحوار من خلال العمل وفقا لأعلى معايير السلوك الأخلاقي، وهذا يلزم القادة بضرورة الالتزام لأخلاقيات المهنة (Mcshane and Ann Mary , 2005).

مبادئ القيادة الأخلاقية:

إنّ مبادئ القيادة الأخلاقيّة هي مبادئ كونيَّة تُحدد الصواب والخطأ في السُّلوك الإنساني، حيث يشير كوفي (covey) نقلًا عن حياة الحربي (٢٠١٥م-ب) إلى أنّها واضحة بذاتها، وتحمل صدقها في ذاتها، وأنّها لا تتغيّر ولا تتحول، بل تقدّم الوجهة الصحيحة لحياتنا، إنّها البوصلة التي تشير دائمًا إلى الوجهة الصحيحة، وكلما طُبّقت بصورة مستمرة تصبح عادات سلوكيَّة تؤدي إلى إحداث تحولات أساسيَّة للأفراد والعلاقات والمؤسسات. أما معهد جوزيفسون فقد حدد مبادئ القيادة الأخلاقيّة ومكوّناتها في ست ركائز أساسيَّة، وهي كما تذكرها مولان (Muliane,2009):

- الجدارة بالثّقة، والصّدق، والنزاهة، والموثوقيَّة، والولاء.
- استخدام القاعدة الذهبيَّة: عامل الناس كما ترغب أن تعامل، وبالاستماع إليهم في قبول الاختلافات.
- المسؤوليَّة والمساءلة، وضبط النفس، والسعي للتميز.
- الإنصاف دون محاباة أو تحيّز.
- الرعاية، واللطف والرحمة، والإيثار، والعمل على تقليل المشقة، ومساعدة الآخرين ما أمكن ذلك.

- أما كالشوفين (Kalshoven et, 2011) فقد حدد مبادئ القيادة الأخلاقيّة ومكوّناتها بالتالي:
- العدالة: وتعني المساواة في المعاملة وطرح الخيارات العادلة.
- المشاركة في السلطة: من خلال الشورى واحترام الأفكار وتشجيعها.
- وضوح الدور: وتعني تحديد المسؤوليَّات والأهداف وتوقعات الأداء.
- التوجيه الأخلاقي: ويقصد به ممارسة الأخلاق وتشجيعها ومناصرتها.
- الاهتمام بالأشخاص واحترامهم.
- النزاهة: نظافة اليد والاتساق بين الأقوال والأفعال.
- الاهتمام المستمر: يقصد به علاقة القائد مع المجتمع الحلي.

و يرى الباحث أن القائد الذي يمتلك أخلاقا كريمة وسمات سامية هو الذي يستطيع ان يحدد المبادئ الأساسية التي من خلالها يستطيع ان يتعامل بها مع مرؤوسيه .

خصائص القيادة الأخلاقيّة :

وهي نظام متكامل يتكون من السّمات الجسميَّة والعقليَّة والاجتماعيَّة والانفعاليَّة، والتي تميّز الفرد عن غيره، وتحدد أسلوب تعامله مع الآخرين، وأيضًا مع البيئة الاجتماعيَّة المحيطةبه (عبادة، ٢٠٠١م، ص١٣).

وقام خليل (١٤٣٦هـ) بحصر أهم الخصائص أو السّمات الشّخصيَّة الواجب توفرها في القائد الأخلاقي وفقًا لنظام الخدمة المدنيَّة بالمملكة العربيَّة السعوديَّة وبلغ عددها ٢٩ خصيصة أو سمة، من أبرزها: الأمانة والاحترام والإنجاز والإخلاص في العمل، والتواضع واحترام المشاعر والطموح، والصبر، والاستقلال بالرأي، وحسن المظهر، وجدير بالثّقة (موثوق به)، والمساواة بين الموظفين، والولاء للعمل، والمثابرة، وأنّه اجتماعي، وإيجابي في مواقفه، وحسن الخلق مع الزملاء والرؤساء، وشريف في عمله، ويُعتمد عليه، وقوي وحازم.

السُّلوكيَّات الإداريَّة الأخلاقيّة:

وتهدف ممارسة السُّلوكيَّات الإداريَّة الأخلاقيّة إلى توزيع المهام للمرؤوسين وتوضيحها، وتقييم أدائهم وفق معايير واضحة ومحددة، مع التشجيع والتحفيز، كما تركّز السُّلوكيَّات الإداريَّة الأخلاقيّة على اتخاذ القرارات الإداريَّة بموضوعيَّة، وتطبيق الأنظمة واللوائح على الجميع بشفافية ووضوح. أنّ أبرز السُّلوكيَّات الإداريَّة للقائد الأخلاقي هي أن يعمل القائد على تحقيق رسالة المدرسة، وأن يطبق القوانين والأنظمة المعمول بها،وأن يشجع على الإنجاز، ويقدم التسهيلات اللازمة للمعلمين لتنفيذ مهامّهم، ويحرص على متابعة النمو المهني لدى المعلّمين. (رائدة العرايضة،٢٠١٢م،ص١٢٤).

العلاقات الإنسانيَّة:

ويرى العنقري (٢٠١٤م) أنّ العلاقات الإنسانيَّة هي مجالات التعامل مع المرؤوسين، والتي يجب فيها تحري التقدير والاحترام، والمحافظة على أسرارهم، وإشباع حاجاتهم بشكل موضوعي، مع مراعاة ظروفهم، ودعمهم والوقوف بجانبهم في مناسباتهم الاجتماعيَّة.

إنّ قدرة القائد الأكاديمي على إدامة العلاقة بينه وبين العاملين معه والتي تتميز بالاحترام والتقدير والتواضع، ومشاركته للمرؤوسين في مناسباتهم الاجتماعيَّة، واحترام العادات والتقاليد في أثناء التعامل معهم، واجتنابه للتحيّز مع فرد أو مجموعة من العاملين معه، لهي عوامل مهمّة في بناء علاقات إنسانيَّة تمتاز بالتوافق والانسجام

داخل المنظّمة.

المبحث الثّاني:

الثّقة التنظيميّة (Organizational Trust) :

مقدمة:

قد تنبه عدد من الباحثين والمتخصصين إلى أهميّة الثّقة التنظيميّة، وأخذوا يهتمون بدراسة العوامل والمؤثرات التي ترفع من مستوى الثّقة التنظيميّة لدى العاملين، ومحاولة تعزيزها؛ لما لها من علاقة إيجابيّة في تحسين درجة إنجازهم ورفع مستوى أدائهم (الكساسبة والفاعوري، ٢٠١٠، ص٥٧). ويؤكد الكبيسي (٢٠١٠م) أنّ الأخلاق من أهم القوانين، والثّقة أهم من رأس المال، وأنّ ازدهار الأمّة وقدرتها على النماء والعطاء يعتمد على مستوى الثّقة المتبادلة بين أبنائها، وكذلك الحال بالنسبة للمنظّمات، وغياب الثّقة في أوساطها وبين قياداتها يُفقدها الكثير من فرص التقدم.

مفهوم الثّقة التنظيميّة:

اختلف تعريف الباحثين للثّقة التنظيميّة، مما أعطاه مزيدًا من الغموض؛ وذلك لاختلاف وجهة نظر علماء الإدارة لهذا المفهوم، إضافة إلى أن مفهوم الثّقة التنظيميّة ارتبط بالعديد من العلوم المختلفة، كعلم الاجتماع، وعلم النفس، والسياسة، والاقتصاد، والتسويق، وغير ذلك. ووفقًا لقاموس (Oxford, 2003) فقد حدد معنى الثّقة بأنّها الشعور الإيجابي الذي يمتلكه الفرد تجاه الطرف الآخر، من حيث ثقته بقيامه بالأعمال والأفعال المتفق عليها.

ويعرفها (النويقة، ٢٠١٣م، ص١٦٦) بأنّها " تلك التوقعات والمعتقدات والمشاعر الإيجابيّة التي يحملها الأفراد تجاه المنظّمة التي ينتمون إليها، والمرتبطة بالممارسات والسُّلوكيَّات الإداريَّة المطبقة، والتي روعي فيها الالتزام بالقيم الأخلاقيّة العامة والإداريَّة الخاصة، والابتعاد عن كل ما يضر بالمصالح المشتركة".

ويعرف الباحث الثّقة التنظيميّة بأنّها: المشاعر الإيجابيّة الصادقة، والالتزام التام الذي يحمله أعضاء هيئة التدريس تجاه قادتهم الأكاديميين ؛ نتيجة ثقتهم والاقتناع بكفاءتهم وقدراتهم، وأنّ كلّ ما يصدر عنهم يخدم مصلحة العمل، وهو جدير بالاعتماد عليه، والأخذ به.

ومما سبق يُمكن أن نخلص إلى أنّ الثّقة التنظيميّة اشتملت على الأفكار الرئيسة التالية:

- لا يوجد مفهوم متفق عليه بين الباحثين للثّقة التنظيميّة .
- تُبنى الثّقة التنظيميّة على التوقع، أو الاعتقاد، أو الإدراك، وأنّها تتضمن قدرًا من المخاطرة، لأنّ كلًّا من طرفي عمليَّة الثّقة لا يعرف بالتأكيد مدى كيفيَّة استغلال الطرف الآخر للثّقة الممنوحة له.
- مفهوم الثّقة التنظيميّة عبارة عن علاقة تبادليَّة بين الرئيس والمرؤوس، وبين العاملين والمنظّمة،وليس محصورًا على العاملين فقط.
- للمنظمة دور كبير في بناء الثّقة لدى العاملين من خلال التزامها بوعودها، واتخاذ الإجراءات التي تكون لصالح الموظف، أو على الأقل تكون غير ضارة به.

أهميّة الثّقة التنظيميّة:

يذكر (رشيد،٢٠٠٣م) أنّ هناك عدة فوائد من الإدارة بالثّقة، منها ما يلي:

- أن الثّقة التنظيميّة تجعل العمل في المنظّمة أكثر تماسكًا، وتزيد من الإنتاجيَّة.
- أن الثّقة تؤثّر إيجابيًّا في مستوى الولاء التنظيمي، والحد من دوران العمل.
- تشجّع على المناقشات المفتوحة وتقلل من

حدة الصراع.

وأشار الكبيسي (٢٠١٠م) إلى أنّ المتأمل فيما توصلت له بعض هذه الدراسات يلحظ العديد من النتائج والفرضيَّات التي تبيّن الدور الفاعل للثّقة التنظيميّة، منها ما يلي:

- أن الذين لديهم مستويات عالية من الثّقة في أوساط المنظّمات يكونون أميل للتعاون .
- أنّ العاملين الأكثر في تبادلهم للثّقة مع زملائهم وقياداتهم هم الأكثر استعدادًا لتبادل المعلومات، وانسيابيَّة المعرفة من غيرهم الأقل ثقة، وأن توقعاتهم حول المستقبل هي الأكثر تفاؤلًا.
- أنّ الأعلى ثقة بالآخرين هم الأكثر مبادرة لتقديم لأفكار الإبداعيَّة، وتقبل النقد والحوار حولها.

وفي ظل زيادة التنافسيَّة في معظم بيئات العمل، وانتشار التكنولوجيا، ونظم المعلومات، ولامركزيَّة صنع القرار، سيكون للثّقة فوائد عديدة تعود على العاملين أفرادًا وجماعاتٍ، وكذلك على المنظّمة فيتضح دورها في العلاقات، وتبادل المعلومات، والقدرة على تحسين المشاركة لإنجاز الأهداف، فهي بحد ذاتها استثمار ومصدر للميزة التنافسيَّة. (الحربي، ٢٠١١م، ص٩٧)

معوقات بناء الثّقة التنظيميّة والمحافظة عليها:

يواجه بناء الثّقة التنظيميّة واستمرارها والمحافظة عليها العديد من المعوقات والصعوبات. وقد حدد كرامير (Kramer) نقلًا عن (منى المرشد، ٢٠١٤م) بعضًا من تلك المعوقات والتي من أبرزها:

١-هشاشة الثّقة:

تعد الهشاشة من أخطر معوقات الثّقة، حيث يلاحظ سهولة هدمها وتحطيمها مقارنة ببنائها. فالثّقة يبنيها تفاعل عوامل عديدة، بينما قد يحطمها عامل بسيط جّدًا، مع الأخذ في الاعتبار:

أ. أنّ الممارسات والأحداث السلبيَّة التي تهدم الثّقة يُمكن رؤيتها واكتشافها والإحساس بها.

ب. أنّ الممارسات التي تهدم الثّقة لها اعتبار أكبر عند الحكم على الثّقة، مقارنة بالممارسات التي تبني الثّقة.

٢-استخدام التقنيات التي تُضعف الثّقة:

تستخدم بعض المنظّمات تقنيات مثل نُظم الإشراف والمراقبة الإلكترونيَّة لمتابعة أداء العاملين فيها، إلا أنّه قد يغيب عنها أن هذه النظم قد تأتي بنتائج عكسيَّة، أو قد تُضعف الثّقة وذلك للأسباب التالية:

- عندما يشعر العاملون بأن سلوكهم تحت مراقبة خارجيَّة دقيقة، فذلك يقلل من شعورهم بالأمن، ومن تحفيزهم للعمل.
- عندما يتعرض العاملون لاختبارات تعبر عن سوء سلوكهم فإنّهم سيكونون أقلّ التزامًا بمعايير الإخلاص والاستقامة في مكان العمل، وهذا قد يؤدي إلى السُخرية من الثّقة في تلك المنظّمة.

٣-الإخلال بالعقد النفسي:

يقصد بالعقد النفسي: توقعات كلٍّ من الأفراد والمنظّمة فيما يتعلق بحقوق كل طرف وواجباته وظروف العلاقة المتبادلة بينهم، وسُمي بالعقد النفسي لأنّه لا يظهر في صيغة مكتوبة، أما الإخلال بالعقد النفسي أو نقصه فيتمثّل في إدراك الطرف الواثق- المبني على تجربة شخصيَّة - بأن الطرف الموثوق به قد فشل في تحقيق التزاماته تجاهه.

٤-الشك وعدم الثّقة:

من أخطر المشكلات التي قد تواجه المنظّمة-

عنـد بنـاء الثّقـة والمحافظـة عليهـا- الشـكُّ وعـدم الثّقـة، ويميّـز كرامـير (Kramer) عـدم الثّقـة وهـو الغيـاب التـام للثّقـة والشـك باعتبـاره أحـد مكونـات عـدم الثّقـة، فقـد تكـون هنـاك درجـة مـن الثّقـة رغـم وجـود بعـض الشـك، ويـرى أن بعـض العمليَّـات الإدراكيَّـة كالتصنيـف الاجتماعـي يزيـد ويرفـع مـن نسـبة الشـك وعـدم الثّقـة بـين الأفـراد في المجموعات المختلفـة في المنظّمـة؛ وذلـك لأن أفـراد مجموعـة مـا قد يعتقـدون أن أفـراد المجموعـة الأخـرى غـير مخلصـين ولا يُمكـن الاعتـماد عليهـم، وغـير منفتحـين، ومـن ثـمَّ لا يُمكِـن الثّقـة فيهـم كـما في أفـراد المجموعـة ذاتهـا.

المبحث الثّالث:

العلاقة بين القيادة الأخلاقيّة والثّقة التّنظيميّة :

أفـرزت الأزمـات الحاليـة التـي تمـرُّ بهـا العديـد مـن المنظّـمات إلى الحاجـة الماسـة إلى قيـادات أخلاقيَّـة تتمتـع بالمهـارة اللازمـة للقيـادة بطـرق فعّالـة للمـضي بالمنظّـمات إلى النجـاح والتفـوق، ويُعـد غيـاب القيـادة الأخلاقيّـة في أي منظّمـة سـببًا لفشـلها في تحقيـق أهدافهـا، وقـد يـؤدي هـذا الفشـل إلى أنّهيارهـا تمامًـا؛ وذلـك لأنّـه يُضعـف معنويَّـات الأفـراد، ويفقدهـم ثقتهـم بالقائـد (العرايضـة،٢٠١١م، ص٣٢). وعندما تفشـل المؤسسـات في وضـع قيـادات ذات أخـلاق فـإن ذلـك يـؤدي إلى الانحطـاط الأخلاقـي المتزايـد في المنظّمـة، ومـن ثـمَّ سيفشـل القـادة في كسـب ثقـة الأتبـاع بالمؤسسـة. أمـوس وبرايـت (Amos, Bright, 2015).

إن بنـاء الثّقـة داخـل المنظّمـة وبـين أفرادهـا يُعتـبر مطلبًـا في غايـة الأهميّـة وذلـك لتحقيـق التكامـل والتعـاون بـين أفـراد المنظمـة مـن أجـل الوصـول لأهدافهـا، خاصـة في ظـل تنـوع الثقافـات الشّـخصيَّة والاهتمامـات الفرديَّـة، والتوجهـات الشّـخصيَّة، لا سـيَّما أن الثّقـة التنظيميَّـة هـي جـزء مـن الثقافـة التنظيميَّـة للمنظّمـة.

وقـد أكـدت دراسـة كلٍّ مـن: أكـير (Akker,2009)، ونسـاتي وعـلي (Necati, Ali, 2012)، وجيـم وتوكماك وتورغـوت (Geem,Tokmak,Turgut,2012)، وآلان مرشـال(Alan Marshall, 2012)، وأغادافودا (Agh-adavooda, 2013)، ومحمـود(٢٠١٤م)، وأمـوس وبرايـت(Amos, Bright, 2015). أنّـه يوجـد علاقـة ارتباطيَّـة إيجابيّـة بـين القيـادة الأخلاقيّـة والثّقـة التنظيميَّـة.

و تعتـبر القيـادة الأخلاقيـة عامـل مهـم جـدا في زرع الثقـة التنظيميـة مـن قبـل أعضـاء هيئـة التدريـس نحو قائدهـم فالقيـادة الأخلاقيـة والثقـة التنظيميـة تربطهم علاقـة تبادليـة يتضـح آثرهـا عـلى بيئـة العمـل لـكلا الطرفـين.

الدِّراسَات السّابقَة :

قـام الباحـث بالاطـلاع عـلى العديـد مـن الدراسـات السـابقة التـي لهـا علاقـة بموضـوع الدراسـة، مـن أجـل تقديـم خلفيـة وافيـة عنـه، والاسـتفادة مـن الموضوعـات التـي أثارهـا الباحثـون في دراسـاتهم لتشـكيل بعـض المنطلقـات التـي يمكـن البنـاء عليهـا. هـذا وقـد تـم عرضهـا وفقـاً لتسلسـلها الزمنـي مـن الأقـدم إلى الأحـدث حيـث قـام الباحـث بتناولهـا وذلـك عـلى النحـو التـالي:

المحور الأول: الدراسات المتعلقة بالقيادة الأخلاقية:

أولًا: الدِّراسَات العربية :

دراسـة حيـاة الحـربي (٢٠١٥م) درجـة مُمارسـة أعضاء هيئـة التَّدريـس بجامعـة أمّ القـرى للقيـادة الأخلاقيّـة وانعكاسـاتها عـلى الطّلبـة في ضـوء توجهـات الجامعـة الإسـتراتيجيَّة. و قـد هدفـت الدِّراسَـة إلى التَّعـرُّف عـلى درجـة مُمارسـة أعضـاء هيئـة التَّدريـس بجامعـة

أمّ القرى للقيادة الأخلاقيّة من وجهة نظر طلبة الجامعة، ودرجة تأثير هذه المُمارسة فيهم، والكشف عن العلاقة الارتباطيَّة بين مُمارسة القيادة الأخلاقيّة والتَّأثير ونوعيَّة هذه العلاقة، والتَّعرف على الفروق ذات الدّلالة الإحصائيَّة بين تقديرات الطّلبة لدرجة المُمارسة والتَّأثير تُعزى لمتغيِّرات (الجنس، التَّخصص، المستوى الدراسي)، وقد استخدمت الباحثة المنهج الوصفيَّ التَّحليلي، وكانت الأداة المستخدمة في جمع البيانات هي الاستبانة، والعيّنة المستهدفة (٩٠٠) طالب وطالبة و كان من أهمِّ النّتائج التي توصَّلت إليها الدِّراسَة أن درجة مُمارسة عضو هيئة التَّدريس بجامعة أمّ القرى للقيادة الأخلاقيّة كانت مُتوسّطة ،و أنّ تأثير مُمارسة القيادة الأخلاقيّة لعضو هيئة التَّدريس على الطّلبة بدرجة مُتوسّطة و وجود علاقة ارتباطيَّة إيجابيّة بين مُمارسة القيادة الأخلاقيّة لعضو هيئة التَّدريس والتَّأثير في الطَّلبة .

دراسة المصري والآغا (٢٠١٥م) بعنوان: إطار مقترح لتنمية ممارسات القيادة الأخلاقيّة للمديرين وعلاقتها بالحد من ظاهرة الفساد. و قد هدف الدِّراسَة إلى التَّعرُّف على مستوى ممارسات القيادة الأخلاقيّة للمديرين العاملين في الجامعات الفلسطينيَّة في قطاع غزّة، وعلاقتها بالحد من ظاهرة الفساد الإداري، واستخدم الباحثان المنهج الوصفيَّ التَّحليليَّ، وكانت الاستبانة هي الأداة المستخدمة،طبّقت على عيّنة مكونة من (١١٠) من العاملين الإداريين بالجامعات الفلسطينيَّة في قطاع غزّة، وقد توصَّل البحث إلى عدَّة نتائج، من أهمِّها:أنّ درجة مُمارسة المديرين العاملين في الجامعات الفلسطينيَّة في قطاع غزّة للقيادة الأخلاقيّة كانت مُتوسّطة و أن بُعد الصفات الإداريَّة الأخلاقيّة للقائد في الدرجة الأوّلى من حيث الممارسة، يليه بُعد الصفات الشّخصيَّة الأخلاقيّة للقائد، و من ثم جاء بُعد الصفات العلائقيَّة الأخلاقيّة للقائد، وأن هناك وجود علاقة ارتباطيَّة ذات دلالة إحصائيَّة بين ممارسات القيادة الأخلاقيّة للمديرين، والحد من ظاهرة الفساد الإداري.

القرني والزائدي (٢٠١٦م) القيادة الأخلاقية لدى رؤساء ومشرفات الأقسام الأكاديمية بجامعة تبوك وعلاقته بسلوك الصمت التنظيمي لدى أعضاء هيئة التدريس . وقد هدفت الدراسة إلى الوقوف على طبيعة العلاقة بين القيادة الأخلاقية لدى رؤساء ومشرفات الأقسام الأكاديمية بجامعة تبوك ومستوى سلوك الصمت التنظيمي لدى أعضاء هيئة التدريس، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي الارتباطي. حيث تكون مجتمع الدراسة من جميع أعضاء هيئة التدريس بجامعة تبوك، وبلغ حجم عينة الدراسة (١١١ (عضو هيئة تدريس من جامعة تبوك تم اختيارهم باستخدام العينة الطبقية العشوائية من مجمل المجتمع البالغ قوامه (٧٦١) عضو هيئة تدريس، وقد توصلت الدراسة إلى عدد من النتائج من أهمها أن مستوى القيادة الأخلاقية والصمت لتنظيمي لدى رؤساء ومشرفات الأقسام الأكاديمية في جامعة تبوك كانت مرتفعة حيث أظهرت النتائج أن هناك ارتباط بين كل من القيادة الأخلاقية وبين سلوك الصمت التنظيمي وأوصت الدراسة بضرورة الاهتمام بممارسة رؤساء ومشرفات الأقسام الأكاديمية في جامعة تبوك للقيادة الأخلاقية على مختلف مجالاتها.

دراسة خليل (١٤٣٦هـ) بعنوان: أبعاد وخصائص القيادة الأخلاقيّة في الأجهزة الحكوميَّة بمنطقة تبوك.

و قد هدفت الدِّراسَة إلى تقديم نموذج مقترح ومتوازن للقيادة الأخلاقيّة، وتحديد أبعادها ومعرفة درجة أهميّة كل بُعد منها بالتَّطبيق على الأجهزة الحكوميَّة بالمملكة العربيَّة السعوديَّة، وتكوَّنت عيّنة الدِّراسَة من (٦٣) مشرفًا وموظَّفًا إداريًّا في(١٢) جهة حكوميَّة، وكان المنهج المستخدم هو المنهج الوصفيّ الارتباطيّ، والأداة المستخدمة في جمع البيانات هي الاستبانة ، وكانت أهمُّ النّتائج التي توصَّلت إليها الدِّراسَة أهميّة أبعاد القيادة الأخلاقيّة الأربعة (بُعد المعايير الأخلاقيّة، يليه بُعد السّمات الشّخصيَّة للقائد، ثم بُعد السُّلوكيَّات الوظيفيَّة، وأخيرًا بُعد المهارات الشّخصيَّة للقائد الأخلاقي) و عدم وجود اختلافات معنويَّة في أبعاد القيادة الأخلاقيّة وفق متغيِّري عدد سنوات الخبرة ومستوى التَّعليم.

ثانيا : الدراسات الأجنبية :

دراسة آلان مرشال (Alan Marshall, 2012) بعنوان: القيادة الأخلاقيّة والنمطيَّة والنزاهة والثّقة وفعاليَّة القائد. و قد هدفت الدِّراسَة إلى معرفة العلاقة بين القيادة الأخلاقيّة والنمطيَّة والنزاهة والثّقة وفعاليَّة القائد، وبناء نموذج مقترح لتلك العلاقة، وقد استخدمت الدِّراسَة المنهج الوصفيَّ، وتمَّ اختيار عيّنة عشوائيَّة بلغ عددها (٢٠٠) فرد من أعضاء القوات الجويَّة في ولاية فيرجينيا في أمريكا، وكانت الاستبانة هي أداة جمع البيانات. وكانت أهمُّ النّتائج التي توصَّلت إليها الدِّراسَة وجود علاقة ارتباطيَّة إيجابيّة بين القيادة الأخلاقيّة وفعاليَّة القائد، وهذه العلاقة تتوسطها نمطيَّة القائد ونزاهته وثقة التَّابعين وكذلك وجود علاقة ارتباطيَّة إيجابيّة بين القيادة الأخلاقيّة وثقة التَّابعين وبين نمطيَّة القائد وثقة التَّابعين للقائد،وهذه العلاقة تتوسطها نزاهة القائد.

دراسة كاترانسي واخرون (Katranci, 2015 (Saglam Mehmet, Sungu Hilmi, & Ih-san) بعنوان: تصورات المعلمين حول سلوكيات مدراء المدارس الأخلاقية في المدارس: دراسة من المدارس الثانوية المهنية التركية. و هدفت إلى معرفة تصورات المعلمين حول سلوكيات مدراء المدارس الأخلاقية في المدارس. تم استخدام المنهج الوصفي باستخدام البحث الوصفي والاستبانة تم أخذ عينة قوامها (٢٥٠معلماً من وزغات). وأظهرت النتائج أن تصورات المعلمين لسلوكيات المدراء هي أن المديرين يمتلكون على الأغلب السلوكيات الاخلاقية.

دراسة انيل (Anıl Kadir ERANIL & Fatih Mutlu , 2017) بعنوان العلاقة بين سلوكيات مدراء المدارس الأخلاقية في القيادة والممارسات المناخية الإيجابية. وقد هدفت الدراسة إلى معرفة العلاقة بين سلوكيات مدراء المدارس الأخلاقية في القيادة والممارسات المناخية الإيجابية. تم ستخدام المنهج الوصفي باستخدام المنهج العلائقي. تم أخذ عينة قوامها (٣٨٣) معلم، وقد بينت النتائج مستوى عال من العلاقة الإيجابية المهمة بين مديري المدارس الأخلاقية ومستويات القيادة، والممارسات المناخية الإيجابية وتعتبر الممارسات المناخية الإيجابية في المدرسة ذات أهمية لرفع مستويات السلوك القيادي الأخلاقي لمديري المدارس. وهذا قد يؤثر على كل من والإنجاز الأكاديمي والاجتماعي للطلاب وسلوك المعلمين.

دراسة جينفر(Jennifer Ah-Kion Uma Bhowon,2017) بعنوان القيادة واتخاذ القرارات الأخلاقية بين مدراء موريشيوس. و هدفت إلى التعرف على العلاقة بين القيادة واتخاذ القرارات الأخلاقية، تم استخدام المنهج الوصفي باستخدام

المقابلات، تم أخذ عينة قوامها (٢٤٧) مديراً. وبينت النتائج أنه كان للقيادة أثر سلبي من المرؤوسين فيما يتعلق في القضايا الأخلاقية بما فيه الكفاية بسبب المحسوبية، والمحاباة السياسية، مما يشير إلى الإمكانية الزائفة وتأثير العوامل الثقافية.

المحور الثاني: الدراسات المتعلقة بالثقة التنظيمية:

أولًا: الدِّراسَات العربية :

دراسة معايعة وأندراوس (٢٠٠٩م) بعنوان: درجة مُمارسة القيادات الأكاديميَّة في الجامعات الأردنيَّة للعناصر المؤثّرة في الثّقة التَّنظيميَّة . و قد هدفت هذه الدِّراسَة إلى التَّعرُّف على درجة مُمارسة القيادات الأكاديميَّة في الجامعات الأردنيَّة للعناصر المؤثّرة في الثّقة التَّنظيميَّة، و اعتمدت الدِّراسَة على المنهج الوصفيِّ التَّحليليِّ، واستخدمت الاستبانة لجمع البيانات، وتمَّ تطبيقها على جميع القادة الأكاديميين في الجامعات الأردنيَّة الرسميَّة والبالغ عددهم (٤٦٨) وكانت أهمُّ النّتائج التي توصَّلت إليها الدِّراسَة أن شيوع ممارسات الثّقة التَّنظيميَّة والتي تندرج في دقة المعلومات وتوافرها، وفرص الإبداع والسّياسات الإداريَّة، والسُّلوك القيادي، والقيم التَّنظيميَّة السائدة بدرجة عالية.

- وجود أسس موضوعيَّة لتقويم الأداء تزيد من الثّقة بالسّياسات الإداريَّة والسُّلوك القيادي للقيادات الأكاديميَّة، بهدف الحصول على ولاء العاملين وانتمائهم والالتزام بواجباتهم، ومن ثمَّ حصولهم على حقوقهم بطريقة تتوافر فيها العدالة والمساواة.

دراسة نيفين الحربي (٢٠١١م) بعنوان: الإدارة بالشَّفافيَّة وعلاقاتها بالثّقة التَّنظيميَّة بالجامعات السعوديَّة من وجهة نظر أعضاء هيئة التَّدريس والموظَّفين. و قد هدفت هذه الدِّراسَة إلى التَّعرُّف على درجة تطبيق الإدارة بالشَّفافيَّة من وجهة نظر أعضاء هيئة التَّدريس، والموظَّفين في جامعة أمّ القرى بمكة المكرمة، وجامعة الملك عبد العزيز بجدة، والكشف عن مستوى ثقة أعضاء التَّدريس بالمنظّمات التي يعملون بها، واستخدمت الباحثة المنهج الوصفيَّ الارتباطيَّ، وكانت الاستبانة هي أداة جمع البيانات، وتمَّ تطبيقها على عيّنة عشوائيَّة طبقيَّة بلغت (٩٦٠) فردًا من أعضاء هيئة التَّدريس، والموظَّفين من جامعة أمّ القرى بمكة، وجامعة الملك عبد العزيز بجدة. وكانت أهمُّ النّتائج التي توصَّلت إليها الدِّراسَة أنّ درجة تطبيق الإدارة بالشَّفافيَّة لدى أفراد الدِّراسَة مُتوسّطة و مستوى الثّقة التَّنظيميَّة لدى أفراد الدِّراسَة مُتوسّطًا بالاظافة الى وجود فروق ذات دلالة إحصائيَّة بين متوسط استجابات عيّنة الدِّراسَة حول درجة تطبيق الإدارة بالشَّفافيَّة ومستوى الثّقة التَّنظيميَّة تُعزى لمتغيِّر الجنس لصالح الذكور.

دراسة شذى فرج (٢٠١٣م) بعنوان: العدالة التَّنظيميَّة لدى رؤساء الأقسام الأكاديميَّة وعلاقتها بالثّقة التَّنظيميَّة لأعضاء هيئة التَّدريس بجامعات منطقة مكة المكرمة. وقد هدفت هذه الدِّراسَة إلى التَّعرُّف على درجة تطبيق رؤساء الأقسام الأكاديميَّة للعدالة التَّنظيميَّة من وجهة نظر أعضاء هيئة التَّدريس بجامعات منطقة مكة المكرمة، وكذلك الكشف عن مستوى الثّقة التَّنظيميَّة بالمؤسسات التَّعليميَّة من وجهة نظر أعضاء هيئة التَّدريس، والكشف عن العلاقة الارتباطيَّة بين متغيِّرات الدِّراسَة، استخدمت الدِّراسَة المنهج الوصفيَّ الارتباطيَّ، وكانت الاستبانة هي الأداة المستخدمة في جمع البيانات، وتكوَّنت عيّنة الدِّراسَة (١٢٢٥) فردًا.

وكانت أهمُّ النّتائج التي توصَّلت إليها الدِّراسَة أنّ درجة تطبيق رؤساء الأقسام الأكاديميَّة للعدالة التَّنظيميَّة كانت مرتفعة ، و أن مستوى الثّقة التَّنظيميَّة لدى أعضاء هيئة التَّدريس بشكل عام كان مرتفعًا، كذلك وجود علاقة ارتباطيَّة بين العدالة التَّنظيميَّة بأبعادها والثّقة التَّنظيميَّة بأبعادها.

دراسة الشتوي (١٤٣٦هـ) بعنوان القيادة الأخلاقيّة لمديري المدارس الثّانويّة وعلاقتها بالثّقة التنظيميّة. هدفت الدراسة إلى التَّعرُّف على درجة مُمارسة مديري المدارس الثَّانويَّة للقيادة الأخلاقيّة من وجهة نظر معلِّميهم وكذلك التَّعرُّف على درجة الثّقة التَّنظيميَّة من وجهة من وجهة نظر المعلّمين، وقد اعتمدت الدِّراسَة على المنهجين الوصفيِّ المسحيِّ، الارتباطيِّ وذلك باستخدام أداتي الدِّراسَة (الاستبانة والمُقابلة) وتكوَّن مجتمع الدِّراسَة من معلِّمي مدارس المرحلة الثَّانويَّة الحكوميَّة بمنطقة الرِّياض، ويبلغ عددهم (٤٧٣١) و مشرفي الإدارة المدرسيَّة في الإدارة العامة للتعليم بمنطقة الرِّياض، ويبلغ عددهم (٤٥) مشرفًا تربويًّا، وكانت أبرز نتائج أن مديري المدارس الثَّانويَّة بمنطقة الرِّياض يمارسون القيادة الأخلاقيّة بدرجة كبيرة، حيث جاء بُعد الخصائص الشّخصيَّة الأخلاقيّة بالمرتبة الأوّلى، يليه بُعد العلاقات الإنسانيَّة، وفي الأخير يأتي بُعد السُّلوكيَّات الإداريَّة الأخلاقيّة، كما أنّ درجة الثّقة التَّنظيميَّة من وجهة نظر معلِّمي المدارس الثَّانويَّة كانت بدرجة متوسِّطة.

ثانياً: الدِّراسَات الأجنبية:

دراسة أكير وآخرين (Akker et al,2009) بعنوان: أثر سلوكيَّات القيادة الأخلاقيّة من وجهة نظر الأتباع على ثقة هؤلاء الأتباع بقائدهم. و قد هدفت الدِّراسَة إلى التَّعرُّف على أثر سلوكيَّات القيادة الأخلاقيّة من وجهة نظر الأتباع على ثقة هؤلاء الأتباع بقائدهم، وقد ارتكزت هذه الدِّراسَة على نظريَّة القيادة الأخلاقيّة من براون، تريفينيو، وهاريسون، وكان المنهج المستخدم هو المنهج الوصفيَّ، والعيّنة بلغ عدده (٥٠٠) مشارك من الشَّركات التَّجاريَّة الأوروبيَّة ، وكانت أهمُّ نتائج الدِّراسَة أن معظم السُّلوكيَّات الأخلاقيّة ترتبط بشكل إيجابي مع الثّقة ، أن مُمارسة القائد للسلوك الأخلاقي المناسب يجعل أتباعه أكثر وثوقًا به ، و أن العلاقة بين السُّلوك الأخلاقي للقائد والثّقة تخضع جزئيًّا لمدى التَّوافق بين سلوك القائد. المطلوب وسلوكه الملاحظ من وجهة نظر أتباعه.

دراسة فينيبورغ (vineburgh, 2010) بعنوان: الثّقة التَّنظيميَّة والمتغيِّرات ذات الصلة بأعضاء هيئة التَّدريس داخل الجامعات والكليَّات الأفروأمريكيَّة. و قد هدفت هذه الدِّراسَة إلى التَّعرُّف على العلاقة بين الثّقة التَّنظيميَّة، والمتغيِّرات المرتبطة بها، وهي: التَّمكين، ومقاومة التَّغيير، ودعم الابتكار، والصراع بين الأفراد، والمتغيِّرات الدِّيموغرافيَّة كما يدركها أعضاء هيئة التَّدريس في بيئة عمل الجامعات، والكليَّات الأفروأمريكيَّة، و تم استخدام المنهج الوصفيِّ الارتباطيِّ، وتمَّ تطبيقها على عيّنة من (١٩٦٩٧) عضوًا من (٧٣) من الجامعة والكليَّات الأفروأمريكيَّة المتعاونة داخل الولايات المتحدة، وكانت الاستبانة أداة جمع البيانات، وكانت أهمُّ النّتائج التي توصَّلت إليها الدِّراسَة أن مستوى الثّقة التَّنظيميَّة لدى أعضاء هيئة التَّدريس كان مرتفعًا وأن المستويات العُليا من التَّمكين، ودعم الابتكار، والمستويات المنخفضة من الصراع بين الأفراد مرتبطة بالمستويات العُليا من الثّقة

التَّنظيميَّـة.

دراسـة يلـماز والتَّـين كـورت (Yilmaz, Altinkurt, 2012) **بعنـوان: العلاقـة بـين سـلوك القيـادة والعدالـة التَّنظيميَّـة والثّقـة التَّنظيميَّـة.** و قـد هدفـت الدِّراسَـة إلى دراسـة العلاقـة بـين سـلوك القيـادة المدرسـيَّة وتصـورات المعلّمـين للثِّقَـة والعدالـة التَّنظيميَّـة، وتكوَّنـت عيّنـة الدِّراسَـة مـن (٢٧١) معلِّـمًا مـن معلِّمـي المـدارس العُليـا بمحافظـة كوتاهيـا بتركيـا، واتبـع الباحثـان المنهـج الوصفـيَّ، واسـتخدم الباحثـان المنهـج الوصفـيَّ واعتمـدا عـلى الاسـتبانة كأداة للبحـث. وكانـت أهـمُّ النّتائـج التـي توصَّلـت إليهـا الدِّراسَـة أنّ تصـورات المعلّمـين تجـاه سـلوك القيـادة والعدالـة التَّنظيميَّـة والثّقـة التَّنظيميَّـة كانـت إيجابيّـة و أن هنـاك علاقـة قويَّـة بـين سـلوك القيـادة الداعـم للمعلِّمـين وتصـوُّرات المعلّمـين للثِّقَـة والعدالـة التَّنظيميَّـة ، و كذلـك وجـود علاقـة إيجابيّـة بـين سـلوك القيـادة الداعـم للمعلِّمـين وتصـورات المعلّمـين للعدالـة التَّنظيميَّـة والثّقـة بالزمـلاء والأطـراف المعنيَّـة.

دراسـة جيـم وتوكـماك وتورغـوت (Geem, Tok-mak, Turgut, 2012) بعنـوان: علاقـة القيـادة الأخلاقيّـة بـين الثّقـة التَّنظيميَّـة والالتـزام المؤثـر والرضـا الوظيفي. و قـد هدفـت الدِّراسَـة إلى التَّعـرُّف عـلى علاقـة القيـادة الأخلاقيّـة بـين الثّقـة التَّنظيميَّـة والالتـزام المؤثـر والرضـا الوظيفـي، وقـد اسـتخدم الباحثـون المنهـج الوصفـيَّ، وكانـت الأداة المسـتخدمة هـي الاسـتبانة، وقـد طبّقـت عـلى (١٧٨) مـن أعضاء هيئـة التَّدريـس والإداريـين و كانـت أهـمُّ النّتائـج التـي توصَّلـت إليهـا الدِّراسَـة وجـود علاقـة إيجابيّـة بـين القيـادة الأخلاقيّـة والثّقـة التَّنظيميَّـة والالتـزام المؤثـر والرضـا الوظيفـي ، و وجـود أثـر إيجـابي ذو مدلـول للقيـادة الأخلاقيّـة عـلى الرضـا الوظيفـي والثّقـة التَّنظيميَّـة والالتـزام المؤثـر، ينتـج عنـه قِيـم إيجابيّـة تجـاه المنظّمـة.

التعليق على الدراسات السابقة :

سـعى الباحـث إلى الاسـتفادة مـن جميـع الدراسـات التـي تطرقـت إلى القيـادة الأخلاقيّـة لـدى القيـادات الأكاديميـة وعلاقتهـا بالثّقـة التنظيميّـة سـواء كانـت محليـة أو عربيـة أو أجنبيـة، إلا أن نـدرة الدراسـات حـول العلاقـة بـين القيـادة الأخلاقيـة والقيـادة الأكاديميـة كانـت واضحـة وبشـكل واسـع إلا مـن بعـض الدراسـات التـي تـدور حـول مفهـوم القيـادة الأخلاقيـة لـدى القيـادات الأكاديميـة، ونظـرا لنـدره الدراسـات السـابقة التـي تناولـت موضـوع الدراسـة بشـكل مبـاشر فقـد اكتفـى الباحث بسـتة عشر دراسـة محليـة وعربيـة وأجنبيـة توزعـت بـين موضوعـي القيـادة الأخلاقيـة والثقـة التنظيميـة وقـد اتفقـت الدراسـة الحاليـة مـع جميـع الدراسـات السـابقة في موضـوع الدراسـة في مجـال التعليـم العـالي واسـتخدام الاسـتبانة كأداة للدراسـة واسـتخدام المنهـج الوصفـي المسـحي بالإضافـة الى:

- أنهـا تتنـاول القيـادة الأخلاقيـة لـدى القـادة الأكاديميـن (عمداءالكليـات وعـمادات الجامعـة، وكلاء الكليات،ورؤساءالأقسـام الأكاديميـة)
- تتفـق الدراسـات مـع الدراسـة الحاليـة في أنهـا تناولـت آراء أعضـاء هيئـة التدريـس حـول تحـلي القيـادات الأكاديميـة بالقيـادة الأخلاقيـة .

وقـد انفـردت هـذه الدراسـة عـن الدراسـات السـابقة في الآتي:

- دراسـة علاقـة الثقـة التنظيميـة بالقيـادة الأخلاقية لـدى القيـادات الأكاديمية .
- تعتـبر هـذه الدراسـة (عـلى حسـب علـم الباحث) أول دراسـة تناولـت القيـادة الأخلاقيّـة لـدى القيـادات الأكاديميـة في الجامعـات وعلاقتهـا

بالثّقة التنظيميّة .

ثالثًا: أوجه الاستفادة من الدِّراسَات السّابقة في الدِّراسَة الحاليَّة:

- تكوين فهم أعمق لمشكلة الدِّراسَة وأهدافها وأسئلتها وأهمِّيَّتها.
- بناء الإطار النظري للدِّراسة.
- الاستفادة منها في بناء أداتي الدِّراسَة (الاستبانة والمُقابلة).
- اختيار المنهج العلميِّ المناسب للدِّراسة الحاليَّة.
- اختيار الأساليب الإحصائيَّة المناسبة للدِّراسة الحاليَّة.
- مقارنة النّتائج التي توصَّلت إليها الدِّراسَة الحاليَّة بنتائج الدِّراسَات السّابقة، من حيث الاتفاق والاختلاف والتَّحليل والتَّفسير.

منهجية الدراسة وإجراءاتها :

منهج الدراسة:

لتحقيق أهداف الدراسة والإجابة على تساؤلاتها استخدم الباحث المنهج الوصفي المسحي وهو كما يعرفه (العساف، ٢٠١٦: ٢١١) بأنه المنهج "الذي يتم بواسطة استجواب جميع أفراد مجتمع البحث أو عينة كبيرة منهم، وذلك لوصف الظاهرة المدروسة من حيث طبيعتها ودرجة وجودها فقط،دون أن يتجاوز ذلك إلى دراسة العلاقة أو استنتاج الأسباب مثلاً والذي يعدأكثر المناهج ملاءمةً للدراسة الحالية، لاعتماده على وصف الواقع الحقيقي للظاهرة ومن ثم تحليل النتائج وبناء الاستنتاجات في ضوء الواقع الحالي.

مجتمع الدراسة:

يتكون مجتمع الدراسة الحالية من جميع عمداء العمادات والكليات وكلائهم ورؤساء الاقسام الأكاديمية في جامعة المجمعة، والبالغ عددهم (٨٤٦) عضواً خلال فترة إجراء الدراسة.(التقرير السنوي جامعة المجمعة ،١٤٤١-١٤٤٢هـ)

عينة الدراسة:

تم اختيار عينة البحث بالطريقة العشوائية الطبقية حيث طبقت على عينة مكونة من (٢٨٠) قائد أكاديمياً في جامعة المجمعة ، بنسبة استجابة بلغت ٣٢.٤٪ من مجتمع الدراسة .

خصائص أفراد عينة الدراسة:

تم تحديد عدد من المتغيرات الرئيسية لوصف أفراد عينة الدراسة، وتشمل: (الدرجة العلمية -سنوات الخبرة)، والتي لها مؤشرات دلالية على نتائج الدراسة، بالإضافة إلى أنها تعكس الخلفية العلمية لأفراد عينة الدراسة، وتفصيل ذلك فيما يلي:

جدول رقم (١) توزيع أفراد عينة الدراسة وفق متغيرات الدراسة

الدرجة العلمية	التكرار	النسبة ٪
أستاذ	٢٨	١٠,٠
أستاذ مشارك	٨٤	٣٠,٠
أستاذ مساعد	١٦٨	٦٠,٠
سنوات الخبرة	التكرار	النسبة ٪
من سنة إلى خمس سنوات	٤٩	١٧,٥
من ست إلى عشر سنوات	٩١	٣٢,٥
أكثر من عشر سنوات	١٤٠	٥٠,٠
المجموع	٢٨٠	١٠٠٪

يتضح من الجدول رقم (١) أن (١٦٨) من أفراد عينة الدراسة يمثلون ما نسبته ٠ , ٦٠٪ درجتهم العلمية أستاذ مساعد، بينما (٨٤) منهم يمثلون ما نسبته ٠ , ٣٠٪ من أفراد عينة الدراسة درجتهم العلمية أستاذ مشارك، و(٢٨) منهم يمثلون ما نسبته ٠ , ١٠٪ من إجمالي أفراد عينة الدراسة درجتهم العلمية أستاذ.

كما أن (١٤٠) من أفراد عينة الدراسة يمثلون ما

نسبته ٥٠,٠٪ سنوات خبرتهم أكثر من عشر سنوات، بينما (٩١) منهم يمثلون ما نسبته ٣٢,٥٪ من إجمالي أفراد عينة الدراسة سنوات خبرتهم من ست إلى عشر سنوات، و(٤٩) منهم يمثلون ما نسبته ١٧,٥٪ من إجمالي أفراد عينة الدراسة سنوات خبرتهم من سنة إلى خمس سنوات.

أ) صدق أداة الدراسة:

للتحقق من صدق الاستبانة، تم حساب معامل ارتباط بيرسون (Pearson's Correlation Coeffi-cient)؛ للتعرف على درجة ارتباط كل عبارة من عبارات الاستبانة بالدرجة الكلية للمحور.

يتضح من الجدول (٢) أن قيم معامل ارتباط

الجدول رقم (٢) معاملات ارتباط بيرسون لعبارات المحور الأول مع الدرجة الكلية للبعد

المحور الأول (درجة مُمارسة القيادات الأكاديمية للقيادة الأخلاقيّة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس)				
البعد	رقم العبارة	معامل الارتباط بالبعد	رقم العبارة	معامل الارتباط بالبعد
السلوكيات الشّخصية الأخلاقيّة	١	٠,٨٠٧**	٧	٠,٨٣٣**
	٢	٠,٨٩٨**	٨	٠,٧٩٤**
	٣	٠,٨٥٢**	٩	٠,٨٧٧**
	٤	٠,٨٦٧**	١٠	٠,٧٥٩**
	٥	٠,٦٦٤**	١١	٠,٨٩٠**
	٦	٠,٧٩٢**	١٢	٠,٨٦٢**
السلوكيّات الإدارية الأخلاقيّة	١٣	٠,٧٣٣**	٢١	٠,٨٦٥**
	١٤	٠,٨٥٥**	٢٢	٠,٧١٢**
	١٥	٠,٥٨٧**	٢٣	٠,٨٩٢**
	١٦	٠,٧٦٦**	٢٤	٠,٨٣٨**
	١٧	٠,٨١٥**	٢٥	٠,٨٣٨**
	١٨	٠,٨٩٢**	٢٦	٠,٧٨٣**
	١٩	٠,٨٢١**	٢٧	٠,٧٧٦**
	٢٠	٠,٨٤٠**	–	–
سلوكيات العلاقات الإنسانية	٢٨	٠,٧٧١**	٣٤	٠,٨٩٦**
	٢٩	٠,٨٧٠**	٣٥	٠,٩٠٧**
	٣٠	٠,٨١٠**	٣٦	٠,٩١٩**
	٣١	٠,٩٠٥**	٣٧	٠,٨٩٢**
	٣٢	٠,٩١٧**	٣٨	٠,٨٩٦**
	٣٣	٠,٨٩١**	٣٩	٠,٩٠١**

** دال عند مستوى الدلالة ٠,٠١ فأقل

كل عبارة من العبارات مع بعدها موجبة، ودالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (٠,٠١) فأقل؛ مما يشير إلى صدق الاتساق الداخلي بين عبارات المحور الأول، ومناسبتها لقياس ما أُعدت لقياسه.

الجدول رقم (٣) معاملات ارتباط بيرسون لعبارات المحور الثاني مع الدرجة الكلية للمحور

المحور الثاني (درجة الثّقة التّنظيميَّة للقيادة الأخلاقيّة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس)			
رقم العبارة	معامل الارتباط بالمحور	رقم العبارة	معامل الارتباط بالمحور
١	٠,٨٧٣**	٨	٠,٨٨٦**
٢	٠,٨١٢**	٩	٠,٩١٦**

المحور الثاني (درجة الثّقة التَّنظيميَّة للقيادة الأخلاقيّة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس)			
رقم العبارة	معامل الارتباط بالمحور	رقم العبارة	معامل الارتباط بالمحور
٣	٠,٩٢٠**	١٠	٠,٦٥٠**
٤	٠,٨٤٢**	١١	٠,٩٢٩**
٥	٠,٩٠٢**	١٢	٠,٩٣٣**
٦	٠,٨٨٣**	١٣	٠,٩١٧**
٧	٠,٨٨١**	١٤	٠,٩٠٦**

** دال عند مستوى الدلالة ٠,٠١ فأقل

يتضح من الجدول (٣) أن قيم معامل ارتباط كل عبارة من العبارات مع محورها موجبة، ودالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (٠,٠١) فأقل؛ مما يشير إلى صدق الاتساق الداخلي بين عبارات المحور الثاني، ومناسبتها لقياس ما أُعدت لقياسه.

ب) ثبات أداة الدراسة:

تم التأكد من ثبات أداة الدراسة من خلال استخدام معامل الثبات ألفاكرونباخ (معادلة ألفا كرونباخ) (Cronbach's Alpha (α))، ويوضح الجدول رقم (٤) قيم معاملات الثبات ألفاكرونباخ لكل محور من محاور الاستبانة.

جدول رقم (٤) معامل ألفا كرونباخ لقياس ثبات أداة الدراسة

الاستبانة	البعد	عدد العبارات	ثبات المحور
درجة مُمارسة القيادات الأكاديمية للقيادة الأخلاقيّة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس	السلوكيات الشّخصية الأخلاقيّة	١٢	٠,٩٥٥
	السلوكيّات الإدارية الأخلاقيّة	١٥	٠,٩٥٩
	سلوكيات العلاقات الإنسانية	١٢	٠,٩٧٣
درجة الثّقة التَّنظيميَّة للقيادات الأكاديمية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس		١٤	٠,٩٧٦
الثبات العام		٥٣	٠,٩٩٠

يتضح من الجدول رقم (٤) أن معامل الثبات العام عالٍ حيث بلغ (٠,٩٩٠)، وهذا يدل على أن الاستبانة تتمتع بدرجة ثبات مرتفعة يمكن الاعتماد عليها في التطبيق الميداني للدراسة.

إجراءات تطبيق الدراسة:

بعد التأكد من صدق لاستبانة وثباتها،وصلاحيتها ، قام الباحث بتطبيقها ميدانياً باتباع الخطوات التالية:

١. توزيع الاستبانة إلكترونياً.
٢. جمع الاستبانات، وقد بلغ عددها (٢٨٠) استبانة بما يمثل نسبة استجابة بلغت ٣٢.٤٪ من إجمالي مجتمع الدراسة.

أساليب المعالجة الإحصائية:

لتحقيق أهداف الدراسة، وتحليل البيانات التي تم تجميعها، فقد تم استخدام العديد من الأساليب الإحصائية المناسبة باستخدام الحزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية Statistical Package for Social Sciences والتي يرمز لها اختصاراً بالرمز (SPSS).

وبعد ذلك تم حساب المقاييس الإحصائية التالية:

١. التكرارات، والنسب المئوية؛ للتعرف على خصائص أفراد عينة الدراسة، وتحديد استجاباتهم تجاه عبارات المحاور الرئيسة التي تتضمنها أداة الدراسة.
٢. المتوسط الحسابي الموزون (المرجح) "Weighted Mean" ؛ وذلك للتعرف على

متوسط استجابات أفراد عينة الدراسة على كل عبارة من عبارات المحاور، كما أنه يفيد في ترتيب العبارات حسب أعلى متوسط حسابي موزون.

٣. المتوسط الحسابي "Mean" ؛ وذلك لمعرفة مدى ارتفاع، أو انخفاض استجابات أفراد عينة الدراسة عن المحاور الرئيسة، مع العلم بأنه يفيد في ترتيب المحاور حسب أعلى متوسط حسابي.

٤. الانحراف المعياري "Standard Deviation" ؛ للتعرف على مدى انحراف استجابات أفراد عينة الدراسة لكل عبارة من عبارات متغيرات الدراسة، ولكل محور من المحاور الرئيسة عن متوسطها الحسابي. ويلاحظ أن الانحراف المعياري يوضح التشتت في استجابات أفراد عينة الدراسة ، إلى جانب المحاور الرئيسة، فكلما اقتربت قيمته من الصفر تركزت الاستجابات، وانخفض تشتتها.

٥. معامل ارتباط بيرسون لمعرفة العلاقة بين متغيرات الدراسة.

٦. اختبار تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA) للتحقق من الفروق بين اتجاهات عينة الدراسة باختلاف متغيراتهم التي تنقسم إلى أكثر من فئتين.

٧. اختبارشيفيه للتحقق اتجاه الفروق بين اتجاهات عينة الدراسة التي بينها اختبار تحليل التباين الاحادي.

تحليل نتائج الدراسة وتفسيرها :

إجابة السؤال الأول: ما درجة مُمارسة القيادات الأكاديمية للقيادة الأخلاقيّة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس؟

جدول رقم (٥) استجابات أفراد عينة الدراسة على درجة مُمارسة القيادات الأكاديمية للقيادة الأخلاقيّة

م	البعد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة
١	السلوكيات الشّخصية الأخلاقيّة	٣,٢٠	٠,٧١٦	٣
٢	السلوكيّات الإدارية الأخلاقيّة	٣,٢٨	٠,٦٦٦	٢
٣	سلوكيات العلاقات الإنسانية	٣,٣٢	٠,٧٢٠	١
	درجة مُمارسة القيادات الأكاديمية للقيادة الأخلاقيّة	٣,٢٧	٠,٦٧٥	-

يتضح من خلال النتائج الموضحة أعلاه أن أفراد عينة الدراسة موافقون بدرجة كبيرة على درجة مُمارسة القيادات الأكاديمية للقيادة الأخلاقيّة بمتوسط (٣,٢٧ من ٤)، وأتضح من النتائج أن أبرز درجة لمُمارسة القيادات الأكاديمية للقيادة الأخلاقيّة تمثلت في بُعد سلوكيات العلاقات الإنسانية بمتوسط (٣,٣٢ من ٤)، يليها بُعد السلوكيّات الإدارية الأخلاقيّة بمتوسط (٣,٢٨ من ٤)، وأخيراً جاء بُعد السلوكيات الشّخصية الأخلاقيّة بمتوسط (٣,٢٠ من ٤).

وفيما يلي النتائج التفصيلية:

البُعد الأول: السلوكيات الشّخصية الأخلاقيّة:

جدول رقم (٦) استجابات أفراد عينة الدراسة حول درجة مُمارسة القيادات الأكاديمية للقيادة الأخلاقيّة فيما يتعلق ببُعد السلوكيات الشّخصية الأخلاقيّة مرتبة تنازلياً حسب متوسطات الموافقة

م	العبارات	التكرار	درجة الموافقة				المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الفئة	الرتبة
		النسبة	موافق بدرجة كبيرة	موافق بدرجة متوسطة	موافق بدرجة ضعيفة	غير موافق إطلاقاً				
٨	يُحافظ على أسرار العمل.	ك	١٥٤	١٠٥	١٤	٧	٣,٤٥	٠,٧٠٧	كبيرة	١
		٪	٥٥,٠	٣٧,٥	٥,٠	٢,٥				
١	يصدق في الحديث مع أعضاء هيئة التدريس.	ك	١٤٧	٩٨	٣٥	–	٣,٤٠	٠,٧٠١	كبيرة	٢
		٪	٥٢,٥	٣٥,٠	١٢,٥	–				
٧	يُنجز المهمات الموكلة إليه بإخلاص.	ك	١٤٧	١٠٥	٢١	٧	٣,٤٠	٠,٧٣٦	كبيرة	٣
		٪	٥٢,٥	٣٧,٥	٧,٥	٢,٥				
٩	يحترم جميع أطراف العملية التعليمية.	ك	١٥٤	٧٧	٣٥	١٤	٣,٣٣	٠,٨٧٩	كبيرة	٤
		٪	٥٥,٠	٢٧,٥	١٢,٥	٥,٠				
٥	يتحلى بالصبر في إنجاز المهمات.	ك	١٢٦	١١٩	٣٥	–	٣,٣٢	٠,٦٨٦	كبيرة	٥
		٪	٤٥,٠	٤٢,٥	١٢,٥	–				
١١	يحرص أن يكون قدوة حسنة للمجتمع الأكاديمي.	ك	١٤٧	٩١	٢٨	١٤	٣,٣٢	٠,٨٥٠	كبيرة	٦
		٪	٥٢,٥	٣٢,٥	١٠,٠	٥,٠				
٢	يفي بالوعود التي يُلزمها على نفسه.	ك	١٤٠	٩١	٤٢	٧	٣,٣٠	٠,٨١٤	كبيرة	٧
		٪	٥٠,٠	٣٢,٥	١٥,٠	٢,٥				
١٢	يستشعر المسؤولية الكاملة تجاه الجامعة	ك	١١٩	٩٨	٤٢	٢١	٣,١٣	٠,٩٢٩	متوسطة	٨
		٪	٤٢,٥	٣٥,٠	١٥,٠	٧,٥				
٦	يتقبل النقد الموجه إليه برحابة صدر.	ك	١٠٥	١٠٥	٤٩	٢١	٣,٠٥	٠,٩٢٢	متوسطة	٩
		٪	٣٧,٥	٣٧,٥	١٧,٥	٧,٥				
١٠	يتصرف في المواقف المختلفة بشجاعة.	ك	١١٩	٦٣	٨٤	١٤	٣,٠٣	٠,٩٦٣	متوسطة	١٠
		٪	٤٢,٥	٢٢,٥	٣٠,٠	٥,٠				
٤	يعتذر عن الخطأ إذا ما وقع فيه.	ك	١٠٥	٨٤	٣٥	٥٦	٢,٨٥	١,١٣٢	متوسطة	١١
		٪	٣٧,٥	٣٠,٠	١٢,٥	٢٠,٠				
٣	يعترف بخطئه أمام الآخرين.	ك	٩١	٨٤	٦٣	٤٢	٢,٨٠	١,٠٥٥	متوسطة	١٢
		٪	٣٢,٥	٣٠,٠	٢٢,٥	١٥,٠				
المتوسط العام							٣,٢٠	٠,٧١٦	متوسطة	

يتضح في الجدول (٦) أن أفراد عينة الدراسة موافقون بدرجة (متوسطة) على مُمارسة القيادات الأكاديمية للقيادة الأخلاقيّة فيما يتعلق ببُعد السلوكيات الشّخصية الأخلاقيّة بمتوسط حسابي بلغ (٣,٢٠ من ٤,٠٠)، وهو متوسط يقع في الفئة الثالثة من فئات المقياس الرباعي (من ٢,٥١ إلى ٣,٢٥)، وهي الفئة التي تشير إلى خيار بدرجة متوسطة على أداة الدراسة.

ويتضح من النتائج في الجدول (٦) أن أبرز ممارسات القيادات الأكاديمية للقيادة الأخلاقيّة فيما يتعلق ببُعد السلوكيات الشّخصية الأخلاقيّة تتمثل في العبارات رقم (٨، ١) التي تم ترتيبها تنازلياً حسب موافقة أفراد عينة الدراسة عليها بدرجة (كبيرة)، كالتالي:

١. جاءت العبارة رقم (٨) وهي:" يُحافظ على أسرار العمل." بالمرتبة الأولى من حيث موافقة أفراد عينة الدراسة عليها بدرجة (كبيرة) بمتوسط حسابي بلغ (٣,٤٥ من ٤)

وتفسر هذه النتيجة بأن القيادات الأكاديمية بالجامعات تدرك خصوصية العمل الأكاديمي ولذلك نجدها تحافظ على أسرار العمل وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة القرني والزائدي (٢٠١٦م) والتي بينت أن مستوى القيادة الأخلاقية لدى رؤساء ومشرفات الأقسام الأكاديمية في جامعة تبوك كان مرتفعا و هذا ماذهبت اليه الدراسة النظرية التي تؤكد أن من خصائص القيادة الأخلاقية العلاقات الإنسانية و التي من ضمنها المحافظة على السرية و الأمانة في العمل .

٢. جاءت العبارة رقم (١) وهي:" يصدق في الحديث مع أعضاء هيئة التدريس." بالمرتبة الثانية من حيث موافقة أفراد عينة الدراسة عليها بدرجة (كبيرة) بمتوسط حسابي بلغ (٣,٤٠ من ٤) وتفسر هذه النتيجة بأن القيادات الأكاديمية بالجامعات تسعى لكسب ثقة وتعاون أعضاء هيئة التدريس ولذلك نجدها تصدق في الحديث مع أعضاء هيئة التدريس وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة المصري والآغا (٢٠١٥م) والتي بينت اتسام القيادات بالصّدق والإخلاص والأمانة،كما انها تؤكد ما ذهبت اليه الدراسة النظرية التي تدعو الى الاهتمام بمبادئ العلاقات الإنسانية عند الأفراد العاملين في المؤسسة.

ويتضح من النتائج في الجدول (٦) أن أقل ممارسات القيادات الأكاديمية للقيادة الأخلاقيّة فيما يتعلق ببُعد السلوكيات الشّخصية الأخلاقيّة تتمثل في العبارة رقم (٣) وهي:" يعترف بخطئه أمام الآخرين." بالمرتبة الثانية عشر من حيث موافقة أفراد عينة الدراسة عليها بدرجة (متوسطة) بمتوسط حسابي بلغ (٢,٨٠ من ٤) وتفسر هذه النتيجة بأن القيادات الأكاديمية بالجامعات تتمتع بالشفافية في عملها ولذلك نجدها تعترف بأخطائها أمام الآخرين.

البُعد الثاني: السلوكيّات الإدارية الأخلاقيّة:

جدول رقم (٧) استجابات أفراد عينة الدراسة حول درجة مُمارسة القيادات الأكاديمية للقيادة الأخلاقيّة فيما يتعلق ببُعد السلوكيّات الإدارية الأخلاقيّة مرتبة تنازلياً حسب متوسطات الموافقة

م	العبارات	التكرار	درجة الموافقة				المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الفئة	الرتبة
		النسبة	موافق بدرجة كبيرة	موافق بدرجة متوسطة	موافق بدرجة ضعيفة	غير موافق إطلاقاً				
٢٠	يُحافظ على الممتلكات الموضوعة تحت تصرفه.	ك	١٦٨	٩٨	٧	٧	٣,٥٢	٠,٦٧٢	كبيرة	١
		٪	٦٠,٠	٣٥,٠	٢,٥	٢,٥				
٢١	يُشجّع أعضاء هيئة التدريس على الالتزام بأخلاقيات مهنة التّعليم	ك	١٧٥	٧٧	٢١	٧	٣,٥٠	٠,٧٤٣	كبيرة	٢
		٪	٦٢,٥	٢٧,٥	٧,٥	٢,٥				
٢٧	يُؤكد على أهميّة القِيم التربويّة لدى أعضاء هيئة التدريس.	ك	١٦١	٨٤	٢٨	٧	٣,٤٢	٠,٧٧٢	كبيرة	٣
		٪	٥٧,٥	٣٠,٠	١٠,٠	٢,٥				
٢٥	يُنمي الإحساس بالمسؤولية لدى أعضاء هيئة التدريس.	ك	١٤٧	٩٨	٢١	١٤	٣,٣٥	٠,٨٢٥	كبيرة	٤
		٪	٥٢,٥	٣٥,٠	٧,٥	٥,٠				
٢٤	يقدم المساعدة والاهتمام المعيدين والمحاضرين.	ك	١٤٧	٩٨	٢١	١٤	٣,٣٥	٠,٨٢٥	كبيرة	٥
		٪	٥٢,٥	٣٥,٠	٧,٥	٥,٠				
٢٢	يحرص على تطوير العلاقات مع المجتمع المحلي.	ك	١٣٣	٩٨	٤٩	–	٣,٣٠	٠,٧٥٠	كبيرة	٦
		٪	٤٧,٥	٣٥,٠	١٧,٥	–				

م	العبارات	التكرار	درجة الموافقة				المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الفئة	الرتبة
		النسبة	موافق بدرجة كبيرة	موافق بدرجة متوسطة	موافق بدرجة ضعيفة	غير موافق إطلاقاً				
٢٣	ينسب النجاح الذي تحققه إدارته لكافّة العاملين فيها.	ك	١٦١	٦٣	٣٥	٢١	٣,٣٠	٠,٩٥٦	كبيرة	٧
		٪	٥٧,٥	٢٢,٥	١٢,٥	٧,٥				
١٧	ضح المهام الموكلة لأعضاء هيئة التدريس.	ك	١٣٣	٩١	٥٦	–	٣,٢٨	٠,٧٧٦	كبيرة	٨
		٪	٤٧,٥	٣٢,٥	٢٠,٠	–				
١٣	يعمل على تحقيق رسالة الجامعة.	ك	١٣٣	٩٨	٤٢	٧	٣,٢٧	٠,٨٠٧	كبيرة	٩
		٪	٤٧,٥	٣٥,٠	١٥,٠	٢,٥				
١٥	يتخذ القرارات حسب ما هو مخول له من الصلاحيات.	ك	١١٩	١١٢	٤٢	٧	٣,٢٢	٠,٧٩٢	متوسطة	١٠
		٪	٤٢,٥	٤٠,٠	١٥,٠	٢,٥				
٢٦	تتسم إدارته بأسلوب يتناسب مع الموقف.	ك	١٢٦	٩١	٥٦	٧	٣,٢٠	٠,٨٤٤	متوسطة	١١
		٪	٤٥,٠	٣٢,٥	٢٠,٠	٢,٥				
١٦	يراعي البعد الأخلاقي عند اتخاذ القرارات الادارية.	ك	١٢٦	٩١	٥٦	٧	٣,٢٠	٠,٨٤٤	متوسطة	١٢
		٪	٤٥,٠	٣٢,٥	٢٠,٠	٢,٥				
١٩	يتجنب استغلال منصبه لتحقيق مكاسب شخصيّة.	ك	١٤٠	٧٠	٣٥	٣٥	٣,١٣	١,٠٥٥	متوسطة	١٣
		٪	٥٠,٠	٢٥,٠	١٢,٥	١٢,٥				
١٨	يُراعي الفروق الفردية بين أعضاء هيئة التدريس عند توزيع المهام.	ك	١١٢	١٠٥	٤٩	١٤	٣,١٣	٠,٨٧٣	متوسطة	١٤
		٪	٤٠,٠	٣٧,٥	١٧,٥	٥,٠				
١٤	يُطبق الأنظمة واللوائح بكل شفافية ووضوح.	ك	٩٨	١١٢	٤٩	٢١	٣,٠٢	٠,٩١٠	متوسطة	١٥
		٪	٣٥,٠	٤٠,٠	١٧,٥	٧,٥				
المتوسط العام							٣,٢٨	٠,٦٦٦	كبيرة	

يتضح في الجدول (٧) أن أفراد عينة الدراسة موافقون بدرجة (كبيرة) على درجة مُمارسة القيادات الأكاديمية للقيادة الأخلاقيّة فيما يتعلق ببُعد السلوكيّات الإدارية الأخلاقيّة بمتوسط حسابي بلغ (٣,٢٨ من ٤,٠٠)، وهو متوسط يقع في الفئة الرابعة من فئات المقياس الرباعي (من ٣,٢٦ إلى ٤,٠٠)، وهي الفئة التي تشير إلى خيار بدرجة كبيرة على أداة الدراسة.

ويتضح من النتائج في الجدول (٧) أن أبرز ممارسات القيادات الأكاديمية للقيادة الأخلاقيّة فيما يتعلق ببُعد السلوكيّات الإدارية الأخلاقيّة تتمثل في العبارات رقم (٢٠، ٢١) التي تم ترتيبها تنازلياً حسب موافقة أفراد عينة الدراسة عليها بدرجة (كبيرة)، كالتالي:

١. جاءت العبارة رقم (٢٠) وهي:" يُحافظ على الممتلكات الموضوعة تحت تصرفه." بالمرتبة الأولى من حيث موافقة أفراد عينة الدراسة عليها بدرجة (كبيرة) بمتوسط حسابي بلغ (٣,٥٢ من ٤) وتفسر هذه النتيجة بأن القيادات الأكاديمية بالجامعات تدرك مسؤولياتها تجاه ممتلكات الجامعة وأنها تمثل قدوة لمنسوبي الجامعة في هذا السلوك ولذلك نجدها تحافظ على الممتلكات الموضوعة تحت تصرفها.

٢. جاءت العبارة رقم (٢١) وهي:" يُشجّع أعضاء هيئة التدريس على الالتزام بأخلاقيات مهنة التّعليم " بالمرتبة الثانية من حيث موافقة أفراد عينة الدراسة عليها بدرجة (كبيرة) بمتوسط حسابي بلغ (٣,٥٠ من ٤) وتفسر هذه النتيجة بأن القيادات الأكاديمية

بالجامعات تحرص على تطبيق أخلاقيات مهنة التعليم لارتباطها بجودة التعليم ولذلك نجدها تشجع أعضاء هيئة التدريس على الالتزام بأخلاقيات مهنة التّعليم وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة حياة الحربي (٢٠١٥م) والتي بينت مُمارسة عضو هيئة التَّدريس بجامعة أمّ القرى للقيادة الأخلاقيّة بالاظافة الى أن هذا البعد يعتبر من أولويات القائد الأكاديمي كما جاء في خصائص القيادة الأخلاقية لدى القائد الاكاديمي و ذلك في الجزء النظري .

ويتضح من النتائج في الجدول (٧) أن أقل ممارسات القيادات الأكاديمية للقيادة الأخلاقيّة فيما يتعلق ببُعد السلوكيّات الإدارية الأخلاقيّة تتمثل في العبارة رقم (١٤) وهي:" يُطبق الأنظمة واللوائح بكل شفافية ووضوح." بالمرتبة الخامسة عشر من حيث موافقة أفراد عينة الدراسة عليها بدرجة (متوسطة) بمتوسط حسابي بلغ (٣,٠٢ من ٤) وتفسر هذه النتيجة بأن القيادات الأكاديمية بالجامعات تسعى لكسب رضا منسوبي الجامعة ولذلك نجدها تطبق الأنظمة واللوائح بكل شفافية ووضوح.

البُعد الثالث: سلوكيات العلاقات الإنسانية:

جدول رقم (٨) استجابات أفراد عينة الدراسة حول درجة مُمارسة القيادات الأكاديمية للقيادة الأخلاقيّة فيما يتعلق ببُعد سلوكيات العلاقات الإنسانية مرتبة تنازلياً حسب متوسطات الموافقة

م	العبارات	التكرار	درجة الموافقة				المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الفئة	الرتبة
		النسبة	موافق بدرجة كبيرة	موافق بدرجة متوسطة	موافق بدرجة ضعيفة	غير موافق إطلاقاً				
٣٠	يُحافظ على أسرار العاملين.	ك	١٧٥	٨٤	٢١	–	٣,٥٥	٠,٦٣٢	كبيرة	١
		٪	٦٢,٥	٣٠,٠	٧,٥	–				
٣٣	يتعامل مع الجميع باحترام.	ك	١٨٢	٧٧	٧	١٤	٣,٥٢	٠,٧٧٦	كبيرة	٢
		٪	٦٥,٠	٢٧,٥	٢,٥	٥,٠				
٣١	يُقدّر ظروف اعضاء هيئة التدريس بشكل موضوعي.	ك	١٥٤	٩١	٣٥	–	٣,٤٣	٠,٧٠٤	كبيرة	٣
		٪	٥٥,٠	٣٢,٥	١٢,٥	–				
٣٥	يتواضع في تعامله مع أعضاء هيئة التدريس.	ك	١٦٨	٧٧	٢١	١٤	٣,٤٣	٠,٨٣٥	كبيرة	٤
		٪	٦٠,٠	٢٧,٥	٧,٥	٥,٠				
٢٩	يُنصت إلى مرؤوسيه بكل اهتمام.	ك	١٥٤	٩١	٢٨	٧	٣,٤٠	٠,٧٦٩	كبيرة	٥
		٪	٥٥,٠	٣٢,٥	١٠,٠	٢,٥				
٣٨	يُبادر في حل الخلافات التي تقع داخل دائرته	ك	١٤٠	٩٨	٣٥	٧	٣,٣٢	٠,٧٨٨	كبيرة	٦
		٪	٥٠,٠	٣٥,٠	١٢,٥	٢,٥				
٣٩	يُعزّر العلاقة الايجابية بين العاملين تحت ادارته	ك	١٤٠	٨٤	٤٩	٧	٣,٢٧	٠,٨٣٨	كبيرة	٧
		٪	٥٠,٠	٣٠,٠	١٧,٥	٢,٥				
٣٧	يُشجّع على الحوار البنّاء والفعّال داخل الجامعة.	ك	١٣٣	٨٤	٥٦	٧	٣,٢٣	٠,٨٥٣	متوسطة	٨
		٪	٤٧,٥	٣٠,٠	٢٠,٠	٢,٥				
٣٦	يتجنب الانحياز إلى فرد أو جماعة من العاملين في الجامعة.	ك	١٤٧	٧٠	٤٢	٢١	٣,٢٣	٠,٩٦٣	متوسطة	٩
		٪	٥٢,٥	٢٥,٠	١٥,٠	٧,٥				
٣٢	يمد يد العون والمساعدة لأعضاء هيئة التدريس	ك	١٢٦	٩١	٥٦	٧	٣,٢٠	٠,٨٤٤	متوسطة	١٠
		٪	٤٥,٠	٣٢,٥	٢٠,٠	٢,٥				

م	العبارات	التكرار	درجة الموافقة				المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الفئة	الرتبة
		النسبة	موافق بدرجة كبيرة	موافق بدرجة متوسطة	موافق بدرجة ضعيفة	غير موافق إطلاقاً				
٢٨	يُشارك أعضاء هيئة التدريس في مناسباتهم الاجتماعية.	ك	١٣٣	٨٤	٤٢	٢١	٣,١٧	٠,٩٤٧	متوسطة	١١
		٪	٤٧,٥	٣٠,٠	١٥,٠	٧,٥				
٣٤	يراعي احتياجات أعضاء هيئة التدريس الشّخصية.	ك	١١٢	١١٢	٤٢	١٤	٣,١٥	٠,٨٥٤	متوسطة	١٢
		٪	٤٠,٠	٤٠,٠	١٥,٠	٥,٠				
المتوسط العام							٣,٣٢	٠,٧٢٠	كبيرة	

يتضح في الجدول (٨) أن أفراد عينة الدراسة موافقون بدرجة (كبيرة) على درجة مُمارسة القيادات الأكاديمية للقيادة الأخلاقيّة فيما يتعلق ببُعد سلوكيات العلاقات الإنسانية بمتوسط حسابي بلغ (٣,٣٢ من ٤,٠٠)، وهو متوسط يقع في الفئة الرابعة من فئات المقياس الرباعي (من ٣,٢٦ إلى ٤,٠٠)، وهي الفئة التي تشير إلى خيار بدرجة كبيرة على أداة الدراسة.

ويتضح من النتائج في الجدول (٨) أن أبرز ممارسات القيادات الأكاديمية للقيادة الأخلاقيّة فيما يتعلق ببُعد سلوكيات العلاقات الإنسانية تتمثل في العبارات رقم (٣٠، ٣٣) التي تم ترتيبها تنازلياً حسب موافقة أفراد عينة الدراسة عليها بدرجة (كبيرة)، كالتالي:

١. جاءت العبارة رقم (٣٠) وهي:" يُحافظ على أسرار العاملين." بالمرتبة الأولى من حيث موافقة أفراد عينة الدراسة عليها بدرجة (كبيرة) بمتوسط حسابي (٣,٥٥ من ٤) وتفسر هذه النتيجة بأن القيادات الأكاديمية بالجامعات تسعى لكسب ثقة العاملين بالجامعة ولذلك نجدها تحافظ على أسرار العاملين.
٢. جاءت العبارة رقم (٣٣) وهي:" يتعامل مع الجميع باحترام." بالمرتبة الثانية من حيث موافقة أفراد عينة الدراسة عليها بدرجة (كبيرة) بمتوسط حسابي بلغ (٣,٥٢ من ٤) وتفسر هذه النتيجة بأن القيادات الأكاديمية بالجامعات تحرص على فرض احترامها على الجميع لتنفيذ توجيهاتها في العمل ولذلك نجدها تعامل مع الجميع باحترام وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة المصري والآغا (٢٠١٥م) والتي بينت تعامل القيادات باحترام مع مرؤوسيها.

ويتضح من النتائج في الجدول (٨) أن أقل ممارسات القيادات الأكاديمية للقيادة الأخلاقيّة فيما يتعلق ببُعد سلوكيات العلاقات الإنسانية تتمثل في العبارة رقم (٣٤) وهي:" يراعي احتياجات أعضاء هيئة التدريس الشّخصية." بالمرتبة الثانية عشر من حيث موافقة أفراد عينة الدراسة عليها بدرجة (متوسطة) بمتوسط حسابي بلغ (٣,١٥ من ٤) وتفسر هذه النتيجة بأن القيادات الأكاديمية بالجامعات تسعى لكسب تقدير أعضاء هيئة التدريس لدعم رضاهم وتعزيز مبادرتهم في التدريس ولذلك نجدها تراعي احتياجات أعضاء هيئة التدريس الشّخصية.

إجابة السؤال الثاني: ما درجة الثّقة التّنظيميَّة للقيادة الأخلاقيّة لدى القيادات الأكاديمية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس؟

جدول رقم (٩) استجابات أفراد عينة الدراسة حول درجة الثّقة التَّنظيميَّة للقيادة الأخلاقيّة مرتبة تنازلياً حسب متوسطات الموافقة

م	العبارات	التكرار	درجة الموافقة				المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الفئة	الرتبة
		النسبة	موافق بدرجة كبيرة	موافق بدرجة متوسطة	موافق بدرجة ضعيفة	غير موافق إطلاقاً				
١٠	يلتزم بمواعيد العمل كحضور الاجتماعات وغيرها	ك	١٦٨	٨٤	٢١	٧	٣,٤٨	٠,٧٤٣	كبيرة	١
		٪	٦٠,٠	٣٠,٠	٧,٥	٢,٥				
٤	يمتلك الخبرة المهنية المطلوبة لأداء العمل.	ك	١٥٤	١٠٥	٢١	–	٣,٤٧	٠,٦٣٣	كبيرة	٢
		٪	٥٥,٠	٣٧,٥	٧,٥	–				
١٤	يتسم بالمرونة بالتعامل مع الآخرين	ك	١٨٢	٥٦	٣٥	٧	٣,٤٧	٠,٨٠٧	كبيرة	٣
		٪	٦٥,٠	٢٠,٠	١٢,٥	٢,٥				
٣	يمتلك قيم مهنية عالية.	ك	١٧٥	٧٠	٢١	١٤	٣,٤٥	٠,٨٣٧	كبيرة	٤
		٪	٦٢,٥	٢٥,٠	٧,٥	٥,٠				
٥	يحرص على تطوير قدراته وامكانياته باستمرار.	ك	١٦١	٧٧	٣٥	٧	٣,٤٠	٠,٨٠١	كبيرة	٥
		٪	٥٧,٥	٢٧,٥	١٢,٥	٢,٥				
٧	يتمتع بالقبول والاحترام من قبل الجميع	ك	١٦١	٧٧	٣٥	٧	٣,٤٠	٠,٨٠١	كبيرة	٦
		٪	٥٧,٥	٢٧,٥	١٢,٥	٢,٥				
١٣	يتمسك بالقيم الأخلاقية مثل: الإخلاص، والنزاهة، والعدالة، والاحترام، والتسامح.	ك	١٧٥	٤٩	٤٢	١٤	٣,٣٨	٠,٩١٥	كبيرة	٧
		٪	٦٢,٥	١٧,٥	١٥,٠	٥,٠				
٩	يشجع أعضاء هيئة التدريس على تطوير قدراتهم العلمية والبحثية	ك	١٥٤	٧٠	٤٩	٧	٣,٣٢	٠,٨٥٠	كبيرة	٨
		٪	٥٥,٠	٢٥,٠	١٧,٥	٢,٥				
٨	يحرص على تميّز أعضاء هيئة التدريس ونجاحهم.	ك	١٥٤	٧٧	٣٥	١٤	٣,٣٢	٠,٨٧٩	كبيرة	٩
		٪	٥٥,٠	٢٧,٥	١٢,٥	٥,٠				
١١	يحرص على مشاركة أعضاء هيئة التدريس في صنع القرار.	ك	١٦١	٥٦	٤٢	٢١	٣,٢٧	٠,٩٧٦	كبيرة	١٠
		٪	٥٧,٥	٢٠,٠	١٥,٠	٧,٥				
٦	يسعى لتهيئة المناخ الأكاديمي الملائم لعضو هيئة التدريس	ك	١٥٤	٦٣	٣٥	٢٨	٣,٢٢	١,٠١٤	متوسطة	١١
		٪	٥٥,٠	٢٢,٥	١٢,٥	١٠,٠				
١٢	يتبادل المعلومات مع أعضاء هيئة التدريس بصدق ووضوح.	ك	١٥٤	٦٣	٣٥	٢٨	٣,٢٢	١,٠١٤	متوسطة	١٢
		٪	٥٥,٠	٢٢,٥	١٢,٥	١٠,٠				
١	يمتلك قدرات تسهم في تطوير الجامعة.	ك	١١٩	١٠٥	٤٩	٧	٣,٢٠	٠,٨١٤	متوسطة	١٣
		٪	٤٢,٥	٣٧,٥	١٧,٥	٢,٥				
٢	يهتم بتطوير قدرات وإمكانيات جميع مرؤوسيه.	ك	١١٢	٩٨	٦٣	٧	٣,١٣	٠,٨٤٤	متوسطة	١٤
		٪	٤٠,٠	٣٥,٠	٢٢,٥	٢,٥				
المتوسط العام							٣,٣٤	٠,٧٤٩	كبيرة	

يتضح في الجدول (٩) أن أفراد عينة الدراسة موافقون بدرجة (كبيرة) على درجة الثّقة التَّنظيميَّة للقيادة الأخلاقيّة بمتوسط حسابي بلغ (٣,٣٤ من ٤,٠٠)، وهو متوسط يقع في الفئة الرابعة من فئات المقياس الرباعي (من ٣,٢٦ إلى ٤,٠٠)، وهي الفئة التي تشير إلى خيار بدرجة كبيرة على أداة الدراسة.

ويتضح من النتائج في الجدول (٩) أن أبرز ملامح الثّقة التَّنظيميَّة للقيادة الأخلاقيّة تتمثل في العبارات رقم (١٠، ٤) التي تم ترتيبها تنازلياً حسب موافقة أفراد عينة الدراسة عليهابدرجة(كبيرة)، كالتالي:

١. جاءت العبارة رقم (١٠) وهي:" يلتزم

بمواعيد العمل كحضور الاجتماعات وغيرها" بالمرتبة الأولى من حيث موافقة أفراد عينة الدراسة عليها بدرجة (كبيرة) بمتوسط حسابي بلغ (٣,٤٨ من ٤) وتفسر هذه النتيجة بأن القيادات الأكاديمية بالجامعات تحرص على الاستفادة من وقت العمل وإنجازه في وقته المحدد ولذلك نجدها تلتزم بمواعيد العمل وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة فينيبورغ (vineburgh, 2010) والتي بينت أن مستوى الثّقة التَّنظيميَّة لدى أعضاء هيئة التَّدريس كان مرتفعًا.

٢. جاءت العبارة رقم (٤) وهي:" يمتلك الخبرة المهنية المطلوبة لأداء العمل." بالمرتبة الثانية من حيث موافقة أفراد عينة الدراسة عليها بدرجة (كبيرة) بمتوسط حسابي بلغ (٣,٤٧ من ٤) وتفسر هذه النتيجة بأن القيادات الأكاديمية بالجامعات ترقت في العمل بتدرج وظيفي متسلسل ولذلك نجدها تمتلك الخبرة المهنية المطلوبة لأداء العمل.

ويتضح من النتائج في الجدول (٩) أن أقل ملامح الثّقة التَّنظيميَّة للقيادة الأخلاقيّة تتمثل في العبارة رقم (٢) وهي:" يهتم بتطوير قدرات وإمكانيات جميع مرؤوسيه." بالمرتبة الرابعة عشر من حيث موافقة أفراد عينة الدراسة عليها بدرجة (متوسطة) بمتوسط حسابي بلغ (٣,١٣ من ٤) وتفسر هذه النتيجة بأن القيادات الأكاديمية بالجامعات تحرص على تطوير منسوبيها بما يحسن من أدائهم للعمل ولذلك نجدها تهتم بتطوير قدرات وإمكانيات جميع مرؤوسيها.

إجابة السؤال الثالث: ما العلاقة الارتباطيَّة بين درجة مُمارسة القيادات الأكاديمية للقيادة الأخلاقيّة ودرجة الثّقة التَّنظيميَّة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس؟

جدول رقم (١٠) نتائج معامل ارتباط بيرسون لتحديد العلاقة بين درجة مُمارسة القيادات الأكاديمية للقيادة الأخلاقيّة ودرجة الثّقة التَّنظيميَّة

البعد		درجة الثّقة التَّنظيميَّة
السلوكيات الشّخصية الأخلاقيّة	معامل الارتباط	٠,٨٩١
	الدلالة الإحصائية	٠,٠٠٠**
السلوكيّات الإدارية الأخلاقيّة	معامل الارتباط	٠,٨٦٧
	الدلالة الإحصائية	٠,٠٠٠**
سلوكيات العلاقات الإنسانية	معامل الارتباط	٠,٨٨٢
	الدلالة الإحصائية	٠,٠٠٠**
درجة مُمارسة القيادات الأكاديمية للقيادة الأخلاقيّة	معامل الارتباط	٠,٩١٠
	الدلالة الإحصائية	٠,٠٠٠**

** دالة عند مستوى ٠,٠١ فأقل

من خلال النتائج الموضحة أعلاه يتضح وجود علاقة ارتباطية طردية دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠١) بين درجة مُمارسة القيادات الأكاديمية للقيادة الأخلاقيّة ودرجة الثّقة التَّنظيميَّة.

حيث يتضح أنه كلما زادت ممارسة القيادات الأكاديمية للقيادة الأخلاقيّة، تحسنت درجة الثّقة التَّنظيميَّة وتفسر هذه النتيجة بأن ممارسة القيادات الأكاديمية للقيادة الأخلاقيّة تعزز من العلاقات مع مرؤوسيها وتحسن من تنظيم العمل مما يحسن من الثقة التنظيمية.

وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة القرني والزائدي (٢٠١٦م) والتي بينت هناك أثر للقيادة الأخلاقية

لـدى رؤسـاء ومشرفـات الأقسـام الأكاديميـة بجامعة تبـوك عـلى سـلوك الصمـت التنظيمـي" لـدى أعضـاء هيئـة التدريـس بنسـبة ٨٣..٪.كـما تتفـق هـذه النتيجـة مـع نتيجـة دراسـة حيـاة الحـربي (٢٠١٥م) والتـي بينـت وجـود علاقـة ارتباطيَّـة إيجابيّـة بـين مُمارسـة القيـادة الأخلاقيّـة لعضـو هيئـة التَّدريـس والتَّأثـير في الطَّلبـة.

وتتفـق هـذه النتيجـة مـع نتيجـة دراسـة المـصري والآغـا (٢٠١٥م) والتـي بينـت وجـود علاقـة ارتباطيَّـة ذات دلالـة إحصائيَّـة بـين ممارسـات القيـادة الأخلاقيّـة للمديريـن، والحـد مـن ظاهـرة الفسـاد الإداري.

كـما تتفـق مـع نتيجـة دراسـة آلانمرشـال (Alan Mar-shall, 2012) والتـي بينـت وجـود علاقـة ارتباطيَّـة إيجابيّـة بـين القيـادة الأخلاقيّـة وثقـة التَّابعـين ،وتتفـق مع نتيجة دراسـة دراسـة أكـير وآخريـن (Akker et al, 2009) والتـي بينـت أن معظـم السُّـلوكيَّات الأخلاقيّة ترتبـط بشـكل إيجـابي مـع الثّقـة ،كـما تتفـق مـع نتيجـة دراسـة جيـم وتوكماكوتورغـوت(Geem,Tokmak, Turgut, 2012) والتـي بينـت وجـود علاقـة إيجابيّـة بـين القيـادة الأخلاقيّـة والثّقةالتَّنظيميَّـة ، وتتفـق مـع نتيجـة دراسـة يلـماز والتَّينكـورت (Yilmaz, Alt-inkurt, 2012) والتـي بينـت أن هنـاك علاقـة قويَّةبـين سـلوك القيـادة الداعـم للمعلِّمينوتصـوُّرات المعلّمـين للثِّقَـة والعدالـة التَّنظيميَّـة ، و تتوافـق هـذه النتيجـة مع صحـة الجانـب النظـري لهـذه الدراسـة و التـي أكـدت عـلى أن القيـادة الأخلاقيـة والثقـة التنظيميـة تربطهـم علاقـة تبادليـة يتضـح آثرهـا عـلى بيئـة العمـل لـكلا الطرفـين.

إجابـة السـؤال الرابـع: هـل توجـد فـروق دالـة إحصائيًّـا عنـد مسـتوى الدّلالـة (٠,٠٥) بـين متوسـطات اسـتجابات عيّنـة الدِّراسَـة لدرجـة مُمارسـة القيـادات الأكاديميـة للقيـادة الأخلاقيّـة تُعـزى لمتغـيِّرات (الدرجـة العلميّة،عـدد سـنوات الخـبرة)؟

١) الفروق باختلاف متغير الدرجة العلميّة:

الجدول رقم (١١) نتائج " تحليل التباين الأحادي " (One Way ANOVA) للفروق في استجابات أفراد عينة الدراسة طبقاً إلى اختلاف متغير الدرجة العلميّة

المحور	مصدر التباين	مجموع مربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية	التعليق
السلوكيات الشّخصية الأخلاقيّة	بين المجموعات	٢,٣١٥	٢	١,١٥٨	٢,٢٧٦	٠,١٠٥	غير دالة
	داخل المجموعات	١٤٠,٨٦٣	٢٧٧	٠,٥٠٩			
	المجموع	١٤٣,١٧٨	٢٧٩	–			
السلوكيّات الإدارية الأخلاقيّة	بين المجموعات	١,٩٩٨	٢	٠,٩٩٩	٢,٢٧٢	٠,١٠٥	غير دالة
	داخل المجموعات	١٢١,٨٣٦	٢٧٧	٠,٤٤٠			
	المجموع	١٢٣,٨٣٥	٢٧٩	–			
سلوكيات العلاقات الإنسانية	بين المجموعات	٥,٦٤٤	٢	٢,٨٢٢	٥,٦١٩	٠,٠٠٤**	دالة
	داخل المجموعات	١٣٩,١٠١	٢٧٧	٠,٥٠٢			
	المجموع	١٤٤,٧٤٤	٢٧٩	–			
درجة مُمارسة القيادات الأكاديمية للقيادة الأخلاقيّة	بين المجموعات	٢,٥٤٨	٢	١,٢٧٤	٢,٨٣٣	٠,٠٦١	غير دالة
	داخل المجموعات	١٢٤,٥٦٦	٢٧٧	٠,٤٥٠			
	المجموع	١٢٧,١١٤	٢٧٩	–			

** دالة عند مستوى ٠.٠١ فأقل

يتضح من خلال النتائج الموضحة في الجدول (١١) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) فأقل في اتجاهات أفراد عينة الدراسة حول (السلوكيات الشّخصية الأخلاقيّة، السلوكيّات الإدارية الأخلاقيّة، درجة مُمارسة القيادات الأكاديمية للقيادة الأخلاقيّة) باختلاف متغير الدرجة العلميِّة.

يتضح من خلال النتائج الموضحةالجدول (١١) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١) فأقل في اتجاهات أفراد الدراسة حول (سلوكيات العلاقات الإنسانية)باختلاف متغير الدرجة العلميِّة

ولتحديد الفروق بين فئات الدرجةالعلميِّة تم استخدام اختبار شيفيه، والذي جاءت نتائجه كالتالي:

جدول رقم (١٢) يوضح نتائج اختبار شيفيه للتحقق من الفروق بين فئات الدرجة العلميّة

المحور	الدرجة العلميّة	العدد	المتوسط الحسابي	أستاذ	أستاذ مشارك	أستاذ مساعد
سلوكيات العلاقات الإنسانية	أستاذ	٢٨	٣,٧٥	-	**	**
	أستاذ مشارك	٨٤	٣,٢٦		-	
	أستاذ مساعد	١٦٨	٣,٢٨			-

** دالة عند مستوى ٠,٠١ فأقل

يتضح من خلال النتائج الموضحة في الجدول (١٢) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١) فأقل بين أفراد عينة الدراسة الذين درجتهم العلمية أستاذ وأفراد عينة الدراسة الذين درجتهم العلمية (أستاذ مشارك، أستاذ مساعد) حول (سلوكيات العلاقات الإنسانية)، لصالح أفراد عينة الدراسة الذين درجتهم العلمية أستاذ.

٢) الفروق باختلاف متغير عدد سنوات الخبرة:

الجدول رقم (١٣) نتائج " تحليل التباين الأحادي " (One Way ANOVA) للفروق في استجابات أفراد عينة الدراسة طبقاً إلى اختلاف متغير عدد سنوات الخبرة

المحور	مصدر التباين	مجموع مربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية	التعليق
السلوكيات الشّخصية الأخلاقيّة	بين المجموعات	١١,٢٠٩	٢	٥,٦٠٤	١١,٧٦٤	**٠,٠٠٠	دالة
	داخل المجموعات	١٣١,٩٦٩	٢٧٧	٠,٤٧٦			
	المجموع	١٤٣,١٧٨	٢٧٩	-			
السلوكيّات الإدارية الأخلاقيّة	بين المجموعات	٧,٤٠٨	٢	٣,٧٠٤	٨,٨١٢	**٠,٠٠٠	دالة
	داخل المجموعات	١١٦,٤٢٧	٢٧٧	٠,٤٢٠			
	المجموع	١٢٣,٨٣٥	٢٧٩	-			
سلوكيات العلاقات الإنسانية	بين المجموعات	٨,٧٤٩	٢	٤,٣٧٤	٨,٩١٠	**٠,٠٠٠	دالة
	داخل المجموعات	١٣٥,٩٩٦	٢٧٧	٠,٤٩١			
	المجموع	١٤٤,٧٤٤	٢٧٩	-			
درجة مُمارسة القيادات الأكاديمية للقيادة الأخلاقيّة	بين المجموعات	٨,٤٦١	٢	٤,٢٣٠	٩,٨٧٦	**٠,٠٠٠	دالة
	داخل المجموعات	١١٨,٦٥٣	٢٧٧	٠,٤٢٨			
	المجموع	١٢٧,١١٤	٢٧٩	-			

** دالة عند مستوى ٠,٠١ فأقل

يتضح من خلال النتائج الموضحة في الجدول (١٣) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) فأقل في اتجاهات أفراد عينة الدراسة حول (السلوكيات الشّخصية الأخلاقيّة، السلوكيّات الإدارية الأخلاقيّة، سلوكيات العلاقات الإنسانية، درجة مُمارسة القيادات الأكاديمية للقيادة الأخلاقيّة) باختلاف متغير عدد سنوات الخبرة. ولتحديد صالح الفروق بين فئات عدد سنوات الخبرة تم استخدام اختبار شيفيه وجاءت نتائجه:

جدول رقم (١٤) يوضح نتائج اختبار شيفيه للتحقق من الفروق بين فئات عدد سنوات الخبرة

المحور	عدد سنوات الخبرة	العدد	المتوسط الحسابي	من سنة إلى خمس سنوات	من ست إلى عشر سنوات	أكثر من عشر سنوات
السلوكيات الشّخصية الأخلاقيّة	من سنة إلى خمس سنوات	٤٩	٣,٤٥	–		**
	من ست إلى عشر سنوات	٩١	٣,٣٧		–	**
	أكثر من عشر سنوات	١٤٠	٣,٠٠			–
السلوكيّات الإدارية الأخلاقيّة	من سنة إلى خمس سنوات	٤٩	٣,٣٥	–		
	من ست إلى عشر سنوات	٩١	٣,٤٨		–	**
	أكثر من عشر سنوات	١٤٠	٣,١٢			–
سلوكيات العلاقات الإنسانية	من سنة إلى خمس سنوات	٤٩	٣,٥٨	–		**
	من ست إلى عشر سنوات	٩١	٣,٤٥		–	**
	أكثر من عشر سنوات	١٤٠	٣,١٥			–
درجة مُمارسة القيادات الأكاديمية للقيادة الأخلاقيّة	من سنة إلى خمس سنوات	٤٩	٣,٤٥	–		**
	من ست إلى عشر سنوات	٩١	٣,٤٤		–	**
	أكثر من عشر سنوات	١٤٠	٣,٠٩			–

** دالة عند مستوى ٠,٠١ فأقل

يتضح من خلال النتائج الموضحة في الجدول (١٤) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١) فأقل بين أفراد عينة الدراسة الذين سنوات خبرتهم أكثر من عشر سنوات وأفراد عينة الدراسة الذين سنوات خبرتهم من ست إلى عشر سنوات حول (السلوكيّات الإدارية الأخلاقيّة)، لصالح أفراد عينة الدراسة الذين سنوات خبرتهم من ست إلى عشر سنوات.

وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة المصري والآغا (٢٠١٥م) والتي بينت وجود فروق ذات دلالة إحصائيَّة حول ممارسات القيادة الأخلاقيّة للمديرين، والحد من ظاهرة الفساد الإداري تُعزى لمتغيِّر الخبرة، وذلك لصالح الذين لديهم خبرة أقل من ٥ سنوات.

يتضح من خلال النتائج الموضحة في الجدول (١٤) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند

إجابة السؤال الخامس: هل توجد فروق دالة إحصائيًّا عند مستوى الدّلالة (٠,٠٥) بين متوسطات استجابات عيّنة الدِّراسَة لدرجة الثّقة التَّنظيميَّة تُعزى لمتغيِّرات (الدرجة العلميِّة، عدد سنوات الخبرة)؟

٣) الفروق باختلاف متغير الدرجة العلميّة:

الجدول رقم (١٥) نتائج " تحليل التباين الأحادي " (One Way ANOVA) للفروق في استجابات أفراد عينة الدراسة طبقاً إلى اختلاف متغير الدرجة العلميّة

المحور	مصدر التباين	مجموع مربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية	التعليق
درجة الثّقة التَّنظيميَّة للقيادة الأخلاقيّة	بين المجموعات	٣,٥٧٦	٢	١,٧٨٨	٣,٢٣٩	*٠,٠٤١	دالة
	داخل المجموعات	١٥٢,٩٠٦	٢٧٧	٠,٥٥٢			
	المجموع	١٥٦,٤٨٢	٢٧٩	-			

* دالة عند مستوى ٠,٠٥ فأقل

يتضح من خلال النتائج الموضحة في الجدول (١٥) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) فأقل في اتجاهات أفراد عينة الدراسة حول (درجة الثّقة التَّنظيميَّة للقيادة الأخلاقيّة) باختلاف متغير الدرجة العلميِّة. ولتحديدالفروق بين فئات الدرجة العلميِّة تم استخدام اختبار شيفيه، والذي جاءت نتائجه كالتالي:

جدول رقم (١٦) يوضح نتائج اختبار شيفيه للتحقق من الفروق بين فئات الدرجة العلميّة

المحور	الدرجة العلميّة	العدد	المتوسط الحسابي	أستاذ	أستاذ مشارك	أستاذ مساعد
درجة الثّقة التَّنظيميَّة للقيادة الأخلاقيّة	أستاذ	٢٨	٣,٦٦	-	*	
	أستاذ مشارك	٨٤	٣,٢٥		-	
	أستاذ مساعد	١٦٨	٣,٣٣			-

* دالة عند مستوى ٠,٠٥ فأقل

يتضح من خلال النتائج الموضحة في الجدول (١٦) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) فأقل بين أفراد عينة الدراسة الذين درجتهم العلمية أستاذ وأفراد عينة الدراسة الذين درجتهم العلمية أستاذ مشارك حول (درجة الثّقة التَّنظيميَّة للقيادة الأخلاقيّة)، لصالح أفراد عينة الدراسة الذين درجتهم العلمية أستاذ.

٤) الفروق باختلاف متغير عدد سنوات الخبرة:

الجدول رقم (١٧) نتائج " تحليل التباين الأحادي " (One Way ANOVA) للفروق في استجابات أفراد عينة الدراسة طبقاً إلى اختلاف متغير عدد سنوات الخبرة

المحور	مصدر التباين	مجموع مربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية	التعليق
درجة الثّقة التَّنظيميَّة للقيادة الأخلاقيّة	بين المجموعات	١١,٤٩٧	٢	٥,٧٤٨	١٠,٩٨٣	**٠,٠٠٠	دالة
	داخل المجموعات	١٤٤,٩٨٥	٢٧٧	٠,٥٢٣			
	المجموع	١٥٦,٩٨٥	٢٧٩	-			

** دالة عند مستوى ٠,٠١ فأقل

يتضح من خلال النتائج الموضحة في الجدول (١٧) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١) فأقل في اتجاهات أفراد عينة الدراسة حول (درجة الثّقة التَّنظيميَّة للقيادة الأخلاقيّة) باختلاف متغير عدد سنوات الخبرة.

ولتحديدلفروق بين فئات عدد سنوات الخبرة تم استخدام اختبار شيفيه،والتي نتائجه كالتالي:

جدول رقم (١٨) يوضح نتائج اختبار شيفيه للتحقق من الفروق بين فئات عدد سنوات الخبرة

المحور	عدد سنوات الخبرة	العدد	المتوسط الحسابي	من سنة إلى خمس سنوات	من ست إلى عشر سنوات	أكثر من عشر سنوات
درجة الثّقة التَّنظيميَّة للقيادة الأخلاقيّة	من سنة إلى خمس سنوات	٤٩	٣,٦٠	-		**
	من ست إلى عشر سنوات	٩١	٣,٥١		-	**
	أكثر من عشر سنوات	١٤٠	٣,١٤			-

** دالة عند مستوى ٠,٠١ فأقل

يتضح من خلال النتائج الموضحة في الجدول (١٨) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١) فأقل بين أفراد عينة الدراسة الذين سنوات خبرتهم أكثر من عشر سنوات وأفراد عينة الدراسة الذين سنوات خبرتهم (من سنة إلى خمس سنوات، من ست إلى عشر سنوات) حول (درجة الثّقة التَّنظيميَّة للقيادة الأخلاقيّة)، لصالح أفراد عينة الدراسة الذين سنوات خبرتهم (من سنة إلى خمس سنوات، من ست إلى عشر سنوات).

توصيات الدراسة:

في ضوء النتائج التي تم التوصل إليها، فإن الباحث يوصي بما يلي:

- حث القيادات الأكاديمية بالجامعات على التصرف في المواقف المختلفة بشجاعة.
- توجيه القيادات الأكاديمية بالجامعات بعدم استغلال المنصب لتحقيق مكاسب شخصيّة.
- حث القيادات الأكاديمية بالجامعات بمراعاة الفروق الفردية بين أعضاء هيئة التدريس عند توزيع المهام.
- توجيه القيادات الأكاديمية بالجامعات بتطبيق الأنظمة واللوائح بكل شفافية ووضوح.
- حث القيادات الأكاديمية بالجامعات على مد يد العون والمساعدة لأعضاء هيئة التدريس.
- توجيه القيادات الأكاديمية بالجامعات لمشاركة أعضاء هيئة التدريس في مناسباتهم الاجتماعية.
- حث القيادات الأكاديمية بالجامعات على مراعاة احتياجات أعضاء هيئة التدريس الشّخصية.

مقترحات للدراسات المستقبلية:

- إجراء دراسات مستقبلية حول معوقات مُمارسةالقياداتالأكاديميةللقيادةالأخلاقيّة.
- إجراء دراسات مستقبلية حول سبل الحد من معوقات مُمارسة القيادات الأكاديمية للقيادة الأخلاقيّة.
- إجراء دراسات مستقبلية حول أثر القيادة الأخلاقيّة في تعزيز الثّقة التَّنظيميَّة لدى القيادات الأكاديمية.

المراجع العربيّة:

١. الحربي، حياة محمد. (٢٠١٥م- أ). درجة مُمارسة أعضاء هيئة التدريس بجامعة أمّ القرى للقيادة الأخلاقيّة وانعكاساتها على الطلبة في ضوء توجهات الجامعة الاستراتيجية. مجلة معهد الإدارة، العدد (٣). المجلد (٥٥).ص ص

٥٥٥ -٦١٢.

٢. الحربي، حياة محمد. (٢٠١٥م) القيادة الأخلاقيّة للأستاذ الجامعي ودورها في تعزيز قِيم المواطنة لدى طلبته. ورقة عمل مقدمة إلى مؤتمر الشباب والمواطنة قِيم وأصول، جامعة أمّ القرى، خلال الفترة ١٥-١٦/ ٤/ ١٤٣٦ه: مكة المكرمة.

٣. الحربي، نيفين حامد. (٢٠١١م). الإدارة بشفافية وعلاقتها بالثّقة التنظيميّة بالجامعات السعودية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس والموظفين. رسالة دكتوراه. مكة المكرمة: جامعة أمّ القرى.

٤. حمادات، محمد حسن. (٢٠٠٣م). قِيم العمل السائدة لدى المديرين والمعلّمين في المدارس الثّانويّة العامة في الأردن وعلاقتها بالتزامهم الوظيفي. رسالة دكتوراه غير منشورة. جامعة عمّان العربيّة للدراسات العُليا: عمّان، الأردن.

٥. حمادنة، أديب ذياب (٢٠١٣م)درجة التزام معلمي اللغة العربية بأخلاقيات مهنة التعليم من وجهة نظر مديري المدارس ومديراتها في مديريات والتعليم لمحافظة المفرق، المجلة الأردنية في العلوم التربوية.لعدد (١)المجلد (٩).ص ص٢٩-٥٠

٦. جامعة المجمعة،(١٤٤٢ه) التقرير السنوي لوكالة الجامعة للدراسات العليا و البحث العلمي .

٧. خليل، نبيل محمد. (١٤٣٦هـ). أبعاد وخصائص القيادة الأخلاقيّة في الأجهزة الحكومية بمنطقة تبوك، ورقة عمل مقدمة إلى مؤتمر القيادات الإداريّة الحكومية في المملكة العربيّة السعودية الواقع والتطلعات، معهد الإدارة العامة خلال الفترة ١٠-١٢/ ٢/ ١٤٣٦ه: الرِّياض.

٨. الدوري، زكريا، وصالح، أحمد. (٢٠٠٩م). إدارة التمكين واقتصاديات الثّقة في منظمات أعمال الألفيَّة الثّالثة. الأردن: دار اليازوري العلميَّة للنشر والتوزيع.

٩. رشيد، مازن. (٢٠٠٣م). الثّقة التنظيميّة في الأجهزة الحكوميَّة بالمملكة العربيَّة السعوديَّة: بعض المحددات والآثار. مجلة الإدارة العامة، العدد (٤٣)، المجلد (٣)، ٤٣٧-٤٥٧.

١٠. الزهراني، علي مهدي. (١٤٣٤هـ). أثر العدالة التنظيميّة والرضا عن الحوافز على الثّقة التنظيميّة. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة الملك سعود.

١١. الزيناتي، أسامة. (٢٠١٤م). دور أخلاقيات المهنة في تعزيز المسؤولية الاجتماعية في المستشفيات الحكومية الفلسطينية. رسالة ماجستير غير منشورة، أكاديمية الإدارة والسياسة للدراسات العليا بالمشاركة مع جامعة الأقصى، جامعة الأقصى، فلسطين.

١٢. السعود، راتب، وبطاح، أحمد. (١٩٩٦م). مدى التزام مديري المدارس في محافظة الكرك بالأخلاقيات لمهنية من وجهة نظرهم. مجلة دراسات العلوم التربويّة، الجامعة الأردنية، العدد (٣)، المجلد (٢): ص ص ١٣٦-١٦٢.

١٣. الشتوي، سليمان (١٤٣٦هـ) القيادة الأخلاقيّة لمديري المدارس الثّانويّة وعلاقتها بالثّقة التنظيميّة، رسالة دكتوراه غير منشورة. كلية التربية. جامعة الملك سعود.

١٤. الشريفي،عباس عبد مهدي،والتنح، منال محمود.(٢٠١١م) درجة مُمارسة مديري

المدارس الثّانويّةبإمارة الشارقة للقيادة الأخلاقيّة وعلاقتها بدرجة تمكين المعلّمين مجلة العلوم التربويّة والنفسية.العدد (٣). لمجلد (١٢)، ص ص ١٣-١٦٢.

١٥. الشملان، خالد عبد العزيز. (٢٠١٤م). القيادة الأخلاقيّة وعلاقتها بمستوى الولاء التنظيمي. ورقة عمل مقدمة إلى مؤتمر القيادات الإداريّة الحكومية في المملكة العربيّة السعودية الواقع والتطلعات، معهد الإدارة العامة خلال الفترة ٢-٤/ ١٢/ ٢٠١٤م: الرِّياض.

١٦. شهاب، شهرزاد محمد. (٢٠١٠م) القيادة الإدارية ودورها في تأصير روابط العلاقات العامة، مجلة دراسات تربوية، ع(١١). ص ص٩٩-١٣١

١٧. عابدين، محمّد عبد القادر. (٢٠٠٥م). الإدارة المدرسيّة الحديثة. ط ١. عمّان: دار الشروق للنشر والتوزيع.

١٨. عبادة، أحمد. (٢٠٠١م). مقاييس الشّخصية للشباب والراشدين. ج١. القاهرة: مركز الكتاب للنشر.

١٩. عثمان، إبراهيم، وساري، سالم. (٢٠١٠م). نظريات في علم الاجتماع. القاهرة: الشركة العربيَّة المتحدة للتسويق والتوريدات.

٢٠. العساف، صالح أحمد. (٢٠١٦م). المدخل إلى البحث في العلوم السلوكية. ط٣. الرياض: دار الزهراء للنشر والتوزيع.

٢١. العمري، عبد الرحمن شاوش. (٢٠٠٠م). القِيم الشّخصية التنظيميّة لدى مديري ومديرات المدارس المُتوسّطة والثّانويّة بمدينة مكة المكرمة من وجهة نظرهم. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة أمّ القرى.

٢٢. الغالبي، طاهر، والعامري، صالح. (٢٠٠٥م). المسؤوليّة الاجتماعيّة وأخلاقيّات الأعمال.الرياض:دارطويقللنّشروالتوزيع.

٢٣. فرج، شذى إبراهيم. (٢٠١٣م). العدالة التنظيميّة لدى رؤساء الأقسام الأكاديمية وعلاقتها بالثّقة التنظيميّة لأعضاء هيئة التدريس بجامعات منطقة مكة المكرمة. رسالةدكتوراهغيرمنشورة.جامعةأمّالقرى.

٢٤. القرني، عبد الله، والزائدي، أحمد. (٢٠١٦م) القيادة الأخلاقية لدى رؤساء الأكاديمية بجامعة تبوك وعلاقته بسلوك الصمت التنظيمي لدى أعضاء هيئة التدريس. مجلة كلية التربية جامعة الأزهر.ع (٣٥)،المجلد (١٧٠)، الجزء (٤).

٢٥. الكبيسي، عامر. (٢٠١٠م). نحو إدارة عامة جديدة للإنقاذ. الرِّياض: مؤسسة اليمامة الصحفيَّة.

٢٦. الكساسبة، محمد مفضي. (١٩٩٦م). العوامل المؤثّرة في الثّقة التنظيميّة. رسالة ماجستير غير منشورة، كليَّة الدراسات العُليا، الجامعة الأردنيَّة: الأردن.

٢٧. محمود، السيد الحضري. (٢٠١٤م). أثر القيادة الأخلاقيّة في دعم وتعزيز الثّقة التَّنظيميَّة دراسة تطبيقيّة على المستشفيات الحكوميّة بالطائف. مجلة البحوث التجارية المعاصرة، كلية التجارة، جامعة سوهاج: مصر، العدد (٢) المجلد (٢٨).

٢٨. المرشد، منى عبد الهادي. (٢٠١٤م). الثّقة التنظيميّة وعلاقتها بالإبداع الإداري. دراسة تطبيقيَّة على موظفات جامعة الأميرة نورة

بنـت عبـد الرحمـن بالرِّيـاض. جامعـة نايـف العربيَّـة للعلـوم الأمنيَّـة: الرِّيـاض.

٢٩. المسـدي، عـادل عبـد المنعـم. (٢٠١١م). العوامـل المؤثّـرة في الثّقـة التنظيميّـة المتبادلـة. مجلـة جامعـة الملـك سـعود. العلـوم الإداريَّـة. العـدد (٢٢)، المجلـد (١)، ص ص ٢٠٣-٢٣٨.

٣٠. معايعـة، عـادل، وأنـدرواس، رامـي. (٢٠٠٩م). درجـة ممارسـة القيـادات الأكاديميَّـة في الجامعـات الأردنيَّـة للعنـاصر المؤثّـرة في الثّقـة التنظيميّـة. مجلـة العلـوم التربويّـة والنفسـيَّة، العـدد (١٠)، المجلـد (٤)، ص ص ٨٨-١١٦.

٣١. النويقـة، عطـا الله بشـير. (٢٠١٣). أثـر الثّقـة التنظيميّـة في تحقيـق الالتـزام التنظيمـي لـدى العامليـن في جامعـة الطائـف. المجلـة المصريَّـة للدراسـات التجاريَّـة. العـدد (٣٧)، ص ص١٥٥-١٩٠.

ثانيًا: المراجع الأجنبيّة:

1. Aghadavood, S., Dehaghani, M., Dehkordi, L., Faradonbeh, M., & Sedeian, S. (2013). A study on relationship between ethical leadership and organizational trust between teachers and principals: A case study of high school employees in Shahre-Kord, Iran. Management Science Letters, 3(4), pp. 1233-1238.
2. Akker, V. D. L., Heres, L., Lasthuizen, K., & Six, F. E. (2009). Ethical leadership and trust: It's all about meeting expectations. International Journal of Leadership Studies, 5(2), pp.102- 122.
3. Marshall, J. A. (2012). Ethical leadership, prototypicality, integrity, trust, and leader effectiveness. Unpublished Doctoral Thesis. Regent University.
4. Engelbrecht, A. S., Heine, G., & Mahembe, B. (2015). The influence of integrity and ethical leadership on trust in the leader. Management Dynamics: Journal of the Southern African Institute for Management Scientists, 24(1), 2-10.
5. Brown, M. E., Treviño, L. K., & Harrison, D. A. (2005). Ethical leadership: A social learning perspective for construct development and testing. Organizational behavior and human decision processes, 97(2), 117-134.
6. De Hoogh, A. H., & Den Hartog, D. N. (2008). Ethical and despotic leadership, relationships with leader's social responsibility, top management team effectiveness and subordinates' optimism: A multi-method study. The leadership quarterly, 19(3), 297-311.
7. Deluga, R. J. (1994). Supervisor trust building, leader-member exchange and organizational citizenship behaviour. Journal of occupational and Organizational Psychology, 67(4), 315-326.
8. Freakley, M., & Burgh, G. (2000). Engaging with ethics: Ethical inquiry for teachers.
9. Güçel, C., Tokmak, İ., & Turgut, H. (2012). The relationship of the ethical leadership among the organizational trust, affective commitment and job satisfaction: Case study of a university. International Journal of Social Sciences and Humanity Studies, 4(2), 101-110.

trievedonJune,4,2006fromhttp://www.utexas.edu/lbj/research/leadership

10. Kalleberg, A., Appelbaum, E., Sleigh, S., & Schmitt, J. (2004). For better or worse: Union and company trust and citizenship behaviors. Champaign, IL: IRRA Proceedings.
11. Kalshoven, K., Den Hartog, D. N., & De Hoogh, A. H. (2011). Ethical leadership at work questionnaire (ELW): Development and validation of a multidimensional measure. The leadership quarterly, 22(1), 51-69.
12. Lim, L. Y. (2012). The impact of perceived leadership and ethical leadership behaviour on job satisfaction and organisational commitment (Doctoral dissertation, UTAR).
13. McShane, S. L., & Von Glinow, M. A. (2015). Organizational Behavior (7th ed). McGraw-Hill Education, New York, USA.
14. Cemaloglu, N., & Kilinc, A. C. (2012). The relationship between school principals' ethical leadership behaviors and teachers' perceived organizational trust and mobbing. Egitim ve Bilim, 37(165), 137.
15. Oxford English Readers Dictionary (2003). London: Oxford Press.
16. Ponnu, C. H., & Tennakoon, G. (2009). The association between ethical leadership and employee outcomes-the Malaysian case. EJBO-Electronic Journal of Business Ethics and Organization Studies, 14(1), 21 – 32.
17. Prince, H. (2006). "The haditha investigation", Dallas Morning News. Re-
18. Rawlins, B. R. (2008). Measuring the relationship between organizational transparency and employee trust. Public Relations Journal, 2(2).
19. Shaw, S. M. (2008). Leadership development and the characteristics/traits of ethical and effective leaders: The Delphi technique. Capella University.
20. Garrett-Staib, J., & Maninger, R. M. (2012, January). Ethical leadership in the principal ship: Qualitative analysis. In National Forum of Educational Administration & Supervision Journal (Vol. 29, No. 2).
21. Gezer, K., Katkat, D., & Mizrak, O. (2016). Investigation of the correlation between organizational justice and organizational silence of Turkish physical education teachers. International Journal of Sport Studies, 6(10), 612-619.
22. Vineburgh, J. H. (2010). A study of organizational trust and related variables among faculty members at HBCUs (Doctoral dissertation, University of Iowa).
23. Yilmaz, K., & Altinkurt, Y. (2012). Relationship between the leadership Behaviors, organizational justice and Organizational trust. Çukurova University Faculty of Education Journal, 41(1).
24. Yukl G. (2012). Leadership in organizations (8th ed.). Upper Saddle River, NJ: Pearson/Prentice Hall.

الانضباط الوظيفي وأثره على الوظيفة العامة في النظام السعودي

Job Discipline and its Impact on The Job in The Saudi System

د. علي بن موسى علي فقيهي
أستاذ الأنظمة المشارك بجامعة الملك خالد- أبها
البريد الالكتروني : Ritaj1425@gmail.com

Dr. Ali Bin Musa Ali Faqihi
Associate Professor of Systems at King Khalid University
Abha
Ritaj1425@gmail.com

https://doi.org/10.56760/WUEK6968

ملخص البحث

الانضباط الوظيفي يلعب دور هام في تعزيز بيئة العمل الحكومي وضمان أداء الموظف العام لمهام عمله على الوجه الأكمل، لذا سيناقش البحث: بيان ماهية الانضباط الوظيفي ونطاقه وقواعده، والتعرف على الجزاءات المترتبة على مخالفته وعدم الالتزام بقواعده، لتقديم دراسة متخصصة للجهات الإدارية والعاملين فيها تتعلق بالانضباط الوظيفي لتكون عوناً لهم في أداء رسالتهم ونجاح أهدافهم.

ولقد خلص هذا البحث إلى: أن الهدف من تطبيق قواعد الانضباط الوظيفي والالتزام بها يتمثل في رفع كفاءة الجهاز الإداري ومحاربة الفساد الإداري، والضرب على أيدي الموظفين الذين لا يلتزمون بقواعد الانضباط الوظيفي ومخالفتها، وهي السياسة التي تنتهجها الدولة في الوقت الحالي رغبة منها في تحقيق أفضل الخدمات والرفاهية لمواطنيها من خلال المؤسسات الحكومية بكافة أنواعها.

ولقد أنتهى هذا البحث إلى: مناشدة الجهات والمؤسسات الإدارية في المملكة بضرورة تشديد الرقابة والمتابعة على الموظفين، وبضرورة التعاون مع هيئة مكافحة الفساد وخاصة فيما يتعلق بمكافحة الفساد الإداري للعاملين في الجهاز الإداري للدولة عند عدم التزامهم بقواعد الانضباط الوظيفي والخروج عليها، وهو ما يتوافق مع سياسية حكومة المملكة الرشيدة الداعية إلى مكافحة الفساد بكافة صورة، والعمل على رفع مستوى الخدمة التي تقدمها الجهات الحكومية للمواطنين، وذلك بما يتلاءم مع رؤية المملكة المستقبلية ٢٠٣٠م.

الكلمات المفتاحية:
الانضباط الوظيفي، الجزاءات، الموظف العام، النظام السعودي، الوظيفة العامة.

Abstract

Job discipline plays an important role in enhancing the government work environment and ensuring the public employee's performance of his work tasks to the fullest. Therefore, the research will discuss: a statement of the nature, scope and rules of job discipline, and identifying the penalties for violating it and not adhering to its rules, to present a specialized study for administrative bodies and their employees related to discipline. To assist them in carrying out their mission and the success of their goals.

This research concluded: that the goal of applying and adhering to the rules of job discipline is to raise the efficiency of the administrative apparatus and fight administrative corruption, and beatings at the hands of employees who do not adhere to and violate the rules of job discipline, which is the policy pursued by the state at the present time in its desire to achieve better Services and welfare for its citizens through government institutions of all kinds.

This research ended with: An appeal to the administrative authorities and institutions in the Kingdom to tighten control and follow-up on employees, and the need to cooperate with the Anti-Corruption Commission, especially with regard to combating administrative corruption for workers in the state's administrative apparatus when they do not adhere to the rules of job discipline and deviate from them, which is consistent with the policy of The rational government of the Kingdom calling for combating corruption in all its forms, and working to raise the level of service provided by government agencies to citizens, in line with the Kingdom's future vision 2030.

Keywords:
job discipline, penalties, public employee, the Saudi system, public service.

المقدمة

الانضباط هو السمة الأولى التي تقوم عليها حياة الإنسان العملية، وبدون الانضباط لا يمكن للمرء أن يحقق ما يصبو إليه من نجاح ويسعى إلى تحقيقه في حياته.

وبدون شيء من الانضباط والالتزام به لا يصلح الإنسان لأداء المهام الموكلة إليه. قال تعالى ﴿قُلْ هَلْ نُنَبِّئُكُمْ بِالأَخْسَرِينَ أَعْمَالاً، الَّذِينَ ضَلَّ سَعْيُهُمْ فِي الْحَيَاةِ الدُّنْيَا وَهُمْ يَحْسَبُونَ أَنَّهُمْ يُحْسِنُونَ صُنْعًا، أُولَئِكَ الَّذِينَ كَفَرُوا بِآيَاتِ رَبِّهِمْ وَلِقَائِهِ فَحَبِطَتْ أَعْمَالُهُمْ فَلاَ نُقِيمُ لَهُمْ يَوْمَ الْقِيَامَةِ وَزْنًا﴾. (الكهف، ١٠٣-١٠٥).

ويعد الانضباط الوظيفي من قبل الموظفين والعاملين في المؤسسات والجهات الإدارية على مختلف أنواعها من أهم أسس ومقومات النجاح والتطور لتلك الجهات، حيث يتمثل في التزام العاملين في هذه الجهات بالقوانين والأنظمة، وكذلك التقيد بمعايير الأخلاق في المجتمع، وهي المبادئ التي نادى بها الكثير من خبراء الإدارة منذ سنوات، لما لها من نتائج إيجابية ملموسة على المؤسسات والجهات الحكومية والموظفين العاملين فيها بل وعلى المجتمع بأسره (المالكي،٢٠٠١، ص١٨). وبدون الانضباط والالتزام الوظيفي لا يمكن للمؤسسات والجهات الحكومية إنجاز خططها وأهدافها مما يؤدي إلى عرقلة أداء الخدمات التي تقدمها للمواطنين.

ومما لا شك فيه أن وجود الانضباط الوظيفي والتزام العاملين به: بشتى أنواعه والمتمثل في الالتزام بمواعيد الحضور والانصراف بوجه عام، وفي تحقيق أهداف الجهة الإدارية التي يعمل فيها هؤلاء العاملين، حيث أن عدم الالتزام بتلك الضوابط والقواعد سوف ينعكس سلباً على المجتمع ككل، وليس على الجهة الإدارية والموظف الذي يعمل فيها (العثيمين، ١٤٢٥هـ، ص٦٣)..

ونظراً لأهمية الانضباط الوظيفي والدور الهام الذي يقوم به في أداء الجهات والمؤسسات الحكومية لمهامها وتحقيق الأهداف التي تبتغيها: وهو أحد الأهداف التي تسعى المملكة لتحقيقها في رؤيتها المستقبلية، بادر المنظم السعودي بإصدار نظام خاص بالانضباط الوظيفي (الأمر الملكي رقم ٢/ ١٨، ١٤٤٣هـ). حيث هدف المنظم من إصدار هذا النظام إلى حماية الوظيفة العامة والعمل على ضمان سريان المرافق العامة، وتعزيز حسن أداء الموظف العام لمهام وظيفته، وذلك من خلال العمل على تعزيز التزام الموظفين بقواعد السلوك الوظيفي وأخلاق العمل في مختلف الجهات الحكومية بالمملكة.

ونظراً لما يلعبه الانضباط الوظيفي من دور هام في تعزيز بيئة العمل الحكومي وضمان أداء الموظف العام لمهام عمله على الوجه الأكمل في المملكة جاء اختياري لموضوع " الانضباط الوظيفي وأثره على الوظيفة العامة في النظام السعودي "ليكون موضوعاً لهذا البحث.

أهمية البحث:

تأتي أهمية البحث من أهمية موضوعه حيث أن الانضباط الوظيفي يعتبر من أهم مقومات نجاح الوظيفة العامة، والالتزام بضوابطه وقواعده يؤدي إلى نجاح الجهات الحكومية في تحقيق أهدافها ورسالتها في أداء الخدمات لكافة الأفراد، وللانضباط الوظيفي آثار تظهر في حالة الالتزام به على الموظف في الجهة الإدارية وعلى الخدمة التي تقدم من تلك الجهة، وتمتد آثارة إلى المجتمع بأثره.

لذا فإن دراسة الانضباط الوظيفي: من

خلال بيان ماهيته ونطاقة وقواعده، والتعرف على الجزاءات المترتبة على مخالفته وعدم الالتزام بقواعده من الأهمية بمكان، لتقديم دراسة متخصصة للجهات الإدارية والعاملين فيها تتعلق بالانضباط الوظيفي لتكون عوناً لهم في أداء رسالتهم ونجاح أهدافهم.

مشكلة البحث:

أن تطبيق قواعد الانضباط الوظيفي والالتزام في الواقع العملي يثير العديد من الاشكاليات والصعوبات: لأنه في بعض الأحيان يعزف الموظفون في الجهات الحكومية الإدارية إلى تطبيق تلك القواعد والالتزام بها، مما يؤدي إلى اشكاليات في مجال الوظيفة العامة وهو الذي يؤثر بصورة مباشرة في عدم حسن سير العمل ونجاح العملية الإدارية والوظيفية في الجهات الحكومية التي يعملون فيها، مما يؤثر في النهاية سلباً على أداء الموظف، وعلى الخدمة التي تقدمها الجهة الحكومية التي يعمل فيها هذا الموظف بل على المجتمع بأثره.

ومن هنا فإن الإشكالية التي يسعى هذا البحث في الإجابة عنها تتمثل إلى التساؤل الرئيس التالي وهو: ما هو الانضباط الوظيفي؟ وما هي آثاره على الموظف العام والوظيفة في النظام السعودي؟

ويتفرع عن هذا التساؤل الرئيسي عددا من التساؤلات الفرعية التالية:

١. ما مفهوم الانضباط الوظيفي وأهميته للموظف والوظيفة العامة؟
٢. ما نطاق الانضباط الوظيفي وما هي العوامل المؤثرة فيه في النظام السعودي؟
٣. ما صور وحالات الانضباط الوظيفي في النظام السعودي؟
٤. ما الجزاءات المترتبة على عدم الالتزام بقواعد الانضباط الوظيفي في النظام السعودي؟
٥. ما الآثار المترتبة على الالتزام بقواعد الانضباط الوظيفي في النظام السعودي؟

أهداف البحث:

يسعى الباحث من خلال تناوله لموضوع هذا البحث لتحقيق عددا من الأهداف تتمثل في:

١. التعرف على ماهية الانضباط الوظيفي وأهميته للموظف والوظيفة العامة.
٢. بيان نطاق الانضباط الوظيفي والعوامل المؤثرة فيه في النظام السعودي.
٣. التعرف على حالات وصور الانضباط الوظيفي في النظام السعودي.
٤. الوقوف على الجزاءات المترتبة على عدم الالتزام بقواعد الانضباط الوظيفي في النظام السعودي.
٥. التعرف على الآثار المترتبة على الالتزام بقواعد الانضباط الوظيفي في النظام السعودي

منهج البحث:

من أجل تناول موضوع هذا البحث فإن الباحث سوف يستخدم " المنهج الوصفي التحليلي" وذلك بالرجوع إلى الأنظمة واللوائح في المملكة العربية السعودية ذات الصلة بالموضوع وتحليلها والتعليق عليها، وكذلك التعرف على أراء فقهاء وشراح النظام فيما يتعلق بموضوعات البحث، مؤيداً ما أمكن ذلك بالأحكام القضائية ذات الصلة بالموضوع والصادرة من قضاء ديوان المظالم بالمملكة.

خُطَّة البحث:

من أجل تناول موضوع هذا البحث ارتأى الباحث أن يتمَّ تناولُه وفقًا للخُطَّة التالية:

المبحث الأول: ماهية الانضباط الوظيفي ونطاقة في

النظام السعودي.
المطلب الأول: التعريف بالانضباط الوظيفي وأنواعه وأهميته.
المطلب الثاني: نطاق الانضباط الوظيفي والعوامل المؤثرة فيه.
المبحث الثاني: الآثار المترتبة على تطبيق ومخالفة قواعد الانضباط في النظام السعودي.
المطلب الأول: الآثار المترتبة على تطبيق قواعد الانضباط في النظام السعودي
المطلب الثاني: الآثار المترتبة على مخالفة قواعد الانضباط في النظام السعودي
المبحث الثالث: القواعد الخاصة بالانضباط الوظيفي في النظام السعودي
المطلب الأول: الالتزامات الايجابية للموظف العام في النظام السعودي
المطلب الثاني: الالتزامات السلبية للموظف العام في النظام السعودي
الخاتمة
أهم النتائج.
التوصيات
فهرس المراجع والمصادر

المبحث الأول ماهية الانضباط الوظيفي ونطاقه في النظام السعودي

تمهيد وتقسيم:

الانضباط بوجه عام سمة من سمات الشعوب المتقدمة والمتطورة وعاملاُ من عوامل نجاحها، ووجوده في المجتمع دليل تقدمه وازدهاره، والانضباط في مجال الوظيفة هو ضرورة من ضروريتها وبدونه لا تستطيع الجهات الحكومية أداء رسالتها وتحقيق غاياتها، ومن خلاله يمكن للجهات الحكومية إنجاز خططها وأهدافها. ومن الأهمية بمكان ونحن في مستهل هذا البحث بأن نتصدى لبيان ماهية الانضباط الوظيفي من خلال تعريفة وبيان أنواعه وأهميته، وكذلك الوقوف على نطاقه والعوامل المؤثرة فيه في النظام السعودي. وذلك في مطلبين على النحو التالي:

المطلب الأول التعريف بالانضباط الوظيفي وأنواعه و أهميته

تعدد ت التعريفات التي ساقها الشراح لبيان ماهية الانضباط الوظيفي وذلك بحسب رؤية كل منهم لمفهوم الانضباط الوظيفي والغاية منه، وكذلك تعددت أنواع الانضباط الوظيفي والمتمثلة في الانضباط بقواعد العمل والانضباط الأخلاقي فضلاُ عن أهميته التي تظهر بأثارها على الموظف العام المخاطب بتلك القواعد، وعلى الوظيفة العامة والمجتمع بأثره. ولبيان مفهوم الانضباط الوظيفي وأنواعه وأهميته سوف نقسم الحديث فيه إلى ثلاثة فروع على النحو التالي:

الفرع الأول التعريف بالانضباط الوظيفي

يقتضي منا بيان مفهوم الانضباط الوظيفي أن نتصدى لبيان مفهومه في اللغة وفي الاصطلاح على النحو التالي

أولاً: ـ معنى الانضباط الوظيفي في اللغة: ـ

مصطلح الانضباط الوظيفي مصطلح مركب من كلمتين (الانضباط ـ والوظيفي) وسوف نتعرض لبيان معنى كل منهما في اللغة على النحو التالي:

معنى كلمة الانضباط لغة: الانضباط لغة مشتقة من الضبط وتعني مسك الشيء والسيطرة عليه (الزمخشري، ١٩٧٩م، ص ٤٧١).

والضبط لغة: لزوم الشيء وحبسه، ضبط عليه وضبطه يضبطه ضبطاً وضباطه، وضبط الشيء حفظة بالحزم، والرجل ضابط أي حازم، ورجل ضابط وضبطي، قوي وشديد، وفلان لا يضبط عملة أي لا يقوم بما فوض إليه، ويقال فلان لا

يضبط عمله إذا عجز عن ولاية ما ولى له (ابن منظور، ١٩٦٤م، ص١٧٩).

معنى الوظيفي لغة: ـ الوظيفي كلمة مشتقة من الوظيفة.

والوظيفة لغة: أصلها من الفعل الثلاثي (و ظ ف) يظيف موظفاً، وهي كلمة تدل على تقدير شيء، والوظيفة من كل شيء: ما يقدر له في كل يوم من رزق أو طعام أو علف، وجمعها وظائف، ووظف الشيء على نفسه توظيفاً ألزمها إياه (ابن منظور، ٣٥٨). ويمكن استخلاص المعنى اللغوي للوظيفة بأنها:" التقدير والديمومة، والتقدير يكون في منح بدل تقديم الشيء وبشكل دوري ودائم"

وأخيرا يمكن للباحث أن يتصدى لبيان معنى الانضباط الوظيفي في اللغة: ـ "بأنه هو خضوع الموظف العام للأوامر والتعليمات الخاصة بالوظيفة العامة والقيام بالأعمال التي توكل إليه بشكل حازم ودائم".

ثانياً: ـ مفهوم الانضباط في الشريعة الإسلامية:

يعد الانضباط من المطالب الأساسية التي دعا إليها الإسلام ورغب فيها، بداية من الانضباط في العقيدة فكلمة الإسلام تعني:" ضبط هذا الجانب بعدم صرف أي نوع من العبادة لغير الله عز وجل واتباع رسوله صلى الله عليه وسلم "، وأداء فرائض الإسلام وكذلك الانضباط في جميع المعاملات والسلوكيات في البيت وفي العمل وفي كافة مناحي الحياة (السكارنة، ٢٠٠٩م، ص٤١).

ولعل ذلك يتضح جلياً من قوله تعالى: ﴿يَـٰٓأَيُّهَا الَّذِينَ ءَامَنُوٓاْ أَوْفُواْ بِالْعُقُودِ﴾ (المائدة، ١) وقوله سبحانه وتعالى :(وَأَوْفُوا بِالْعَهْدِ إِنَّ الْعَهْدَ كَانَ مَسْئُولًا﴾ (الإسراء، ٣٤).). وكذلك قوله صلى الله عليه وسلم "المسلمون عند شروطهم"(البخاري، ٣/ ٩٢).

ودلالة الآيات القرآنية وحديث الرسول صلى الله عليه وسلم: تفيد بأنه يجب على كل من التزم أو كلف بعمل أن يفي بما تعاقد عليه أو كلف به، ويدخل في ذلك العقد الذي يبرمه الموظف مع الدولة في الوظيفة العامة، لذا فإنه يجب على الموظف الالتزام بضوابط العمل المكلف به وأداء مهام عمله على الوجه الأكمل، وهو ما يعرف بقواعد الالتزام الوظيفي والتي حثت الشريعة الإسلامية على الالتزام بها والترغيب فيها.

ثالثاً: مفهوم الانضباط الوظيفي في الاصطلاح:

تعددت مفاهيم الانضباط لدى الشراح وذلك بحسب منظور كل منهم لمفهوم الانضباط الوظيفي والغاية منة. وسوف نورد البعض من هذه التعريفات والمفاهيم على النحو التالي:

بداية عرف البعض من الشراح الانضباط بوجه عام بأنه: " هو الجدية والالتزام والدقة وحسن أداء الواجب واحترام حقوق الأخرين، والقدرة على التمييز بين ما هو مشروع وجائز، وبين ما هو محظور وغير مباح، وكذلك هو الالتزام بالخطة المحددة وتطوير العادات الجيدة للعمل"(إبراهيم، ٢٠٠٩، ص٥).

وفي تعريف آخر للانضباط عرفه البعض من الشراح بأنه:" هو السلوك أو التصرف التلقائي للفرد أو الجماعة الذي يتفق مع الضوابط التي تحددها القوانين والتعليمات، وتمليها قواعد الدين والأخلاق على نحو يؤكد الطاعة الفورية والتلقائية للأوامر والنواهي السائدة في المجتمع" (حسن، ٢٠٠١، ص٦٧).

وأما بالنسبة للانضباط الوظيفي: فعرفه البعض من الشراح بأنه" تصرف العاملين بشكل يراعي قواعد ومعايير المسار المحددة، وأنه قد يتم طواعية من قبل الأفراد العاملين (الانضباط

الـذاتي) أو يفـرض مـن قبـل الإدارة لمنـع الإخـلال بالقواعـد الملزمـة للسـلوك والأداء في المنظمـة (العقـاب) وضرورة وضـوح وعدالـة التعليـمات والأوامـر والتصرفـات مـن قبـل الإدارة، حتـى تكتمـل عمليـة الانضبـاط بشـقيها المتعلـق بالعاملـين والمتعلـق بـالإدارة"(سـالم، ٢٠٠٧، ص٦٦).

ويلاحـظ عـلى هـذا التعريـف: بأنـه ركـز عـلى بيـان أنـواع الانضبـاط والعلاقـة بـين الالتـزام بـه مـن قبـل العاملـين في الجهـات والمؤسسـات الحكوميـة، وضرورة وضـوح ضوابطـه وأسسـه مـن قبـل جهـة الإدارة.

وفي تعريـف آخـر للانضبـاط الوظيفـي عرفـه البعـض مـن الـشراح بأنـه: " يقصـد بـه الجديـة والالتـزام والدقـة وحسـن تأديـة الواجـب واحـترام حقـوق الآخريـن والقـدرة عـلى التمييـز بـين مـا هـو خطـأ أو صـواب، وهـو ضروري لنجـاح العمـل الإداري وانتظامـه وعـادة مـا يكـون الانضبـاط مصحوبـاً بالعقـاب باعتبـاره الوسـيلة الفعالـة لتحقيقـه (النعيمـي، ٢٠١٦م، ص٥).

وأخـيراً يعرفـه البعـض مـن الـشراح بأنـه:" هـو التـزام وخضـوع وسـلوك الموظـف للقوانـين واللوائـح والأنظمـة والتعليـمات مـن قبـل جهـة الإدارة، والمتعلقـة بالوظيفـة والمهـام المكلـف بهـا، والالتـزام بالأخـلاق والقيـم المتعـارف عليهـا في المنظمـة والمجتمع"(نوفـل، ٢٠١٥م، ص١٣).

وتأسيسـاً عـلى مـا تقـدم فإننـا نخلـص للقـول: بـأن مفهـوم الانضبـاط الوظيفـي لـدى شراح النظـام الإداري بقصـد بـه التـزام العاملـين في الجهـات والمؤسسـات الحكوميـة باللوائـح والقوانـين والأنظمـة والتعليـمات الصـادرة مـن جهـة عملهـم، والمتعلقـة بمهـام الوظيفـة التـي يشـغلونها والمهـام المكلفـون بهـا، ووجـوب الالتـزام الأخلاقـي والمهنـي والجديـة في العمـل، واحـترام السـلطة والمرؤوسـين في الجهـة التـي يعملـون بهـا، مـن أجـل انتظـام العمـل في الجهـة التابعـين لهـا، وتحقيـق الأهـداف والغايـة التـي تسـعى هـذه الجهـة لتحقيقهـا.

وأخـيراً فإنـه يمكـن للباحـث أن يعـرف الانضباط الوظيفـي بأنـه: "هـو التـزام الموظـف في الجهـات والمؤسسـات الحكوميـة بالواجبـات والمسـؤوليات الملقـاة عـلى عاتقـه والعمـل عـلى تنفيذهـا والالتـزام بهـا بـكل دقـة وأمانـة ونزاهـة، وذلـك نفـاذاً للأنظمـة واللوائـح والتعليـمات المعمـول بهـا، والصـادرة بموجـب قانـون الخدمـة المدنيـة المطبـق في جميـع دوائـر الدولـة".

الفرع الثاني أنواع الانضباط الوظيفي

للانضبـاط الوظيفـي عـدة أنـواع نوضحهـا عـلى النحـو التـالي: ـ

أولاً: الانضباط الذاتي:

يعـرف الانضبـاط الـذاتي بأنـه: " هـو قـدرة الفـرد بالتحكـم في سـلوكه وتصرفـه ومحاسـبته لنفسـه قبـل أن يحاسـبه غـيره، وأداءه لعملـه والحـرص عـلى القيـام بـدوره بـروح مـن الجديـة والالتـزام والتفـاني والإخلاص"(إبراهيـم، ص١٢).

ويـرى البعـض مـن الـشراح بـأن الانضبـاط الـذاتي: يعنـي أن الإنسـان يسـيطر عـلى نفسـه ويسـودها سـيادة لا غنـى لـه عنـة في سـائر الأعـمال اليوميـة، فالانضبـاط الـذاتي والسـيطرة عـلى النفـس تتمثـل في أن يجلـس الأنسـان إلى عملـة في السـاعات المعينـة بـكل حـب وعزيمـة وإصرار عـلى الإنجـاز، وأن يتابـع بـكل عـزم أعمالـه دون إهمـال لأي منهـا، وهـذا الانضبـاط يجعـل الإنسـان يتقيـد بنظـام خـاص في حياتـه يخلـو مـن الفـوضى والعشـوائية، ويسـاعده عـلى المثابـرة في العمـل وتنظيـم نفسـه وفاعليتـه وسـط الشـدائد (المهـدي، ص٣٢).

ويـرى البعـض مـن الـشراح بـأن الانضبـاط الذاتي

للموظف العام: هو سلوك أخلاقي وحضاري نابع من ضمير الوعي المهني ولهذا الموظف، وهو باعث داخلي يحث هذا الموظف على القيام بمهام عمله باتفاق وعلى الوجه المطلوب وبالجدية والالتزام والإخلاص بعيداً عن المراقبة الإدارية، وهو مرتبط بالروح المعنوية للموظف والروح المعنوية للموظف تتجلى من خلال رضاء الموظف نفسياً عن عمله، وعن المناخ الموجود فيه وعن أجره وعن مركزه الوظيفي" (الشيخ، ٢٠١٨م، ص ٢٢).

ثانياً: الانضباط الخارجي:

ويقصد به: مجموعة الإجراءات والتوجيهات الصادرة من قبل جهة الإدارة إلى العاملين فيها، ودعوتهم للالتزام بالقواعد والضوابط المعمول بها في جهة عملهم، وعلى ذلك فإن الانضباط الخارجي هو استخدام الصلاحيات الممنوحة لكل من الإداريين والرؤساء في الجهة الإدارية من أجل تطبيق لوائح الانضباط الوظيفي للمحافظة على النظام داخل الجهة الإدارية، ومن أجل تحقيق السياسة العامة للجهة الإدارية (باغي، ٢٠١٢م، ص٤٨).

وعرفه البعض الآخر بأنه: " مجموعة القواعد والبنود التي تحكم سير العمل، العمل والإطار العام للالتزام وتضمن العمل بمقتضاها من جانب الإدارة والأفراد معا حيث يقبلها الطرفان" (عبود، ٢٠١٨م، ص٧٦).

ويرى البعض من الشراح بأن الانضباط الخارجي: هو أن الأفراد العاملين المنضبطين خارجياً هو انضباط بناء على التعليمات والأنظمة والقوانين التي وضعتها الجهة الإدارية أو الإدارة العامة في الجهة الحكومية، وهذا لا يعني أن الأفراد لا يتأثرون فقط بما يصدر عن جهاتهم الإدارية من قوانين وتعليمات، بل يتأثروا أيضا بالقيم والثقافة التي يعتقدوا بها، وهي التي يكون لها الدور الكبير في التأثير على ثقافة الانضباط الوظيفي عند هؤلاء الموظفين، (نوفل، ص١٥).

ثالثاً: الانضباط السلبي:

وهو الانضباط الذي يقوم على التهديد والتخويف والعقاب، لذا فإن العاملون في الجهات الإدارية يقومون لهذا النوع من الانضباط وأداء الأعمال تحت الرقابة المشددة من قبل الرؤساء وفي حالة غياب الرؤساء لسبب ما فإنهم يعمدون إلى مخالفة القواعد والقوانين ومن أمثلة العقاب السلبي (اللوم، والإنذار المكتوب، كف اليد، والفصل من الخدمة) (حسن، ص٢٣).

الفرع الثالث أهمية الانضباط الوظيفي

من المستقر عليه أن الالتزام بقواعد الانضباط الوظيفي له أهمية تتجلى آثارها على الموظف العام وعلى الجهة الإدارية التي يعمل فيها، لذا فإنه لا يمكن لأي مؤسسة أو جهة إدارية أن تحقق ما تهدف إليه إلا من خلال خلق سلوك الانضباط الوظيفي لدى موظفيها.

ويمكن إجمال أهمية الانضباط الوظيفي بالنسبة للموظف والوظيفة العامة في النقاط التالية:

١. يعتبر الانضباط الوظيفي هو أساس نجاح أي مؤسسة أو جهة إدارية، حيث أن وجود نظام انضباط للعاملين فيها يعمل على تقليل الخسائر وتحقيق الأرباح المرجوة، وذلك من خلال الوقوف على نقاط التقصير مما يساعد على تعديلها في بيئة العمل وإمكانية الجهة الإدارية من متابعة موظفيها بصفة مستمرة (إبراهيم، ص٢٨).
٢. يعمل الانضباط الوظيفي على تحقيق برامج التنمية التي تسعى الدولة إلى تحقيقها من خلال الخطط التي تم وضعها مسبقاً، وكذلك

العمل على تحقيق الكفاية والفاعلية، وإجراء تطوير وتحسين الخدمات المقدمة للمواطنين من قبل الجهات الإدارية كماً ونوعاً (نوفل، ص١٦).

٣. أن في الالتزام بالانضباط الوظيفي وتطبيقه بصورة صحيحة يساعد على ترسيخ قيم الولاء والانتماء لدى الموظفين لجهة عملهم وللوظيفة التي يعملون فيها، مما ينعكس على الأداء بشكل إيجابي ويؤدي إلى زيارة الرضا الوظيفي للعاملين في هذه الجهات (عبد الباقي، ٢٠٠٩م، ص٧٤).

٤. للانضباط الوظيفي دوراً هام في ضمان سير العمل وفق التعليمات والقوانين والأنظمة والسياسات المتعلقة بالموظفين والوظائف، وذلك من أجل الوصول إلى الرفاهية والسعادة لموطني الدولة وذلك من خلال تقديم خدمات جيدة لهم.

٥. للانضباط الوظيفي دوراً فعال وهام في إتقان الموظفين في الجهات الحكومية لعلمهم، وذلك من خلال المحافظة على أوقات العمل، ومن خلال احترام القوانين واللوائح والتقليل من الغياب والتأخير، والمحافظة على ممتلكات الجهات والمؤسسات الإدارية، مما يؤدي لاندفاع الموظفين لأداء أعمالهم، والعمل على رفع الكفاءة الانتاجية وزيادة المردودية (حسن، ص٢٢).

ومن جماع ما تقدم فإن الباحث يخلص للقول:

بأن للانضباط الوظيفي دوراً هام في خلق بيئة عمل نظامية مناسبة تسعى جهة الإدارة من خلاله إلى تحقيق الأهداف والغايات التي تبتغيها من أداء الخدمات للمواطنين، وبأن الالتزام بقواعد الانضباط الوظيفي من قبل العاملين في هذه الجهات يؤدى بدورة إلى تحسين تلك الخدمات وأدائها بالصورة المرضية.

ويساعد الانضباط الوظيفي كذلك: على رفع كفاءة الموظفين في الجهات الإدارية من خلال احترامهم للقوانين واللوائح وترسيخ قواعد الانتماء والولاء لديهم إلى جهات عملهم، مما يؤدي إلى رفع الكفاءة الانتاجية في الجهة الإدارية التي يعملون فيها، وهو الذي يؤدي بدوره إلى الوصول إلى الرفاهية والرضاء من قبل المواطنين الذين يرغبون في أداء الخدمات والحصول عليها من هذه الجهات.

المطلب الثاني نطاق الانضباط الوظيفي والعوامل المؤثرة فيه.

للانضباط الوظيفي نطاق وأبعاد يجب على كل موظف من موظفي الدولة الالتزام به والعمل بموجبها. وكذلك هناك عدداً من العوامل تؤثر بصورة مباشرة في الالتزام الوظيفي سواء كانت هذه العوامل والأسباب عوامل شخصية أو تنظيمية.

ويقتضي بيان نطاق الانضباط الوظيفي والعوامل المؤثرة فيه أن نبحثه في فرعين على النحو التالي:

الفرع الأول نطاق وأبعاد الانضباط الوظيفي

وضعت قوانين وأنظمة الخدمة المدنية عدداً من معايير السلوك الأخلاقي والوظيفي والتي تم إدراجها تحت عنوان " الانضباط الوظيفي" أو المسؤوليات الوظيفية واستوجبت هذه الأنظمة على كافة العاملين في الجهات الإدارية الالتزام والعمل بموجبها ويتمثل نطاق وأبعاد الالتزام الوظيفي في النقاط التالية: ـ

أولاً: الواجبات الوظيفية:

يعرف المنظم السعودي الوظيفة العامة بأنها:" مهمات واختصاصات مدنية يؤديها الموظف العام

لخدمة عامة، يخضع فيها للسلطة الرئاسية في التنظيم الإداري" (المادة الأولى من نظام الانضباط الوظيفي، ١٤٤٣هـ).

وعرف المنظم السعودي الموظف العام في نظام الانضباط الوظيفي بأنه: " من يعمل لدى الدولة أو لدى أحد الأجهزة ذات الشخصية المعنوية العامة بوظيفة مدنية، بأي صفة كانت سواء كان يعمل بصورة دائمة أو مؤقتة".

وفيما يتعلق بالواجبات الوظيفية: فالواجب الوظيفي يقصد به:" الواجب الذي يجب على الموظف القيام به والمتمثل في احترام سلطة الدولة ومؤسساتها وطاعة الرؤساء واحترام وظيفته وضوابطها النظامية " (جعفر، ٢٠١٥م، ص ١٩٣).

والواجبات الوظيفية الملقاة على عاتق الموظف العام متعددة ومتنوعة: فمنها الواجبات الإيجابية وهي التي تتطلب من الموظف القيام بها كمباشرة مهام عمله، والواجبات السلبية: وهي التي يجب على الموظف العام الامتناع عن اتيانها مثل ممارسة المهن، ومن الواجبات الوظيفية ما يطلب من الموظف أثناء أداء عمله مثل احترام الموظف لرؤسائه وتنفيذ أوامرهم، ومنها ما يطلب خارجه مثل ترفع الموظف عما من شأنه الاخلال بشرف الوظيفة وكرامتها (السنيدي، ١٤٣٤هـ، ص٣٠٢).

وذهب البعض من الشراح للقول: بأن مقتضيات الواجب الوظيفي تفرض على الموظف العام الالتزام بالمهام الوظيفية الموكلة إليه وتأدية مهام وظيفته على أكمل وجه وبقدر الإمكان، ويجب على الموظف أن يؤدي واجباته بكل جهد واجتهاد وعناية وأن يسعى جاهدا لتحقيق أعلى المستويات في الخدمة للمواطنين (نوفل، ص٢٠).

والالتزام بمقتضيات الواجب الوظيفي مبدأ هام: وضعته معظم أنظمة الخدمة المدنية، بمقتضاه يلتزم الموظف العام بتأدية العمل المنوط به بنفسه وبدقة وبأمانه، ويعتبر الالتزام والحفاظ على مقتضيات الواجب الوظيفي هي نقطة البداية للانضباط الوظيفي وأهم أسس نجاحه وضمان استمراره.

ثانياً: أخلاقيات المهنة:

ويقصد بها المعايير والمبادئ التي تهيمن على السلوك الإداري للموظف العام. وهي عبارة عن التوجيهات التي تصدر من المدراء والرؤساء وصانعي القرار من أجل اختيار البديل الأخلاقي الأمثل لكل الموظفين والعاملين في الجهة الإدارية، ويعتبر التزام الموظف العام بأخلاقيات المهنة من أهم أبعاد ونطاق الالتزام الوظيفي وهو السبيل الوحيد للتطوير المستمر للجهات الإدارية، وأخلاقيات المهنية التي يجب على الموظف العام الالتزام بها تتمثل في النزاهة والشفافية والموضوعية والاستقامة والتعاون والتسامح والصبر واحترام الزملاء وطاعة الرؤساء والسرية في العمل (نوفل، ص٢٠).

ثالثاً: الالتزام والشعور بالمسؤولية:

ويقصد به: " التزام الموظف العام خلال عمله بتنفيذ الأوامر والالتزام بتعليمات رؤسائه بكل دقة وأمانة وذلك في حدود النظم والتعليمات، دونما أن يتجاوزها أو يخالف مقتضيات وظيفته (جعفر، ص١٩٨)..

ويقع على عاتق الموظف العام: الالتزام بتحمل المسؤولية للعمل المكلف به والالتزام بالمحافظة على الأنظمة واستمرارها وبقائها، مما يعتبر وبحق من أهم أسس ودعائم الانضباط الوظيفي (الدوري، ٢٠٠٩م، ص٤٣٤).

وذهب جانب من الفقه الإداري للقول: بأن الموظف العام ملزم بالالتزام بالنظم والتعليمات وعدم تجاوزها ومخالفتها، ولا يحق له اتخاذ أي

قرار أو تدبير أو موقف لا يستند إلى أساس شرعي أو نظامي أو يتجاوز صلاحيته المحددة نظاماً، أو يتعدى على اختصاصات الأخرين، وإنما يجب عليه الالتزام بالحدود والصلاحيات الممنوحة له نظاماً ويكون مسؤولاً عن أي تجاوز لحدود وظيفته، وأن عدم الالتزام بما تفرضه عليه اللوائح والنظم من واجبات وظيفية يؤدي إلى مساءلته تأديبياً عن هذه المخالفات (نوفل، ص١٩).

الفرع الثاني العوامل المؤثرة في الانضباط الوظيفي

أشارت الدراسات التي تناولت الانضباط الوظيفي إلى أن هناك العديد من العوامل والأسباب التي تؤثر في الانضباط الوظيفي بالنسبة للموظف العام في الجهات الإدارية. ولقد قسم الشراح هذه العوامل إلى قسمين رئيسيين أحدهما يرجع للموظف نفسه ويطلق عليها (العوامل الشخصية)، وعوامل أخرى ترجع إلى بيئة العمل والجهة التي يعمل فيها الموظف وتسمى (بالعوامل التنظيمية) وسوف نتناول هذه العوامل ومدى تأثيرها في الانضباط الوظيفي على النحو التالي:

أولا: العوامل الشخصية وأثرها في الانضباط الوظيفي:

بقصد بالعوامل الشخصية تلك العوامل والصفات التي ترجع إلى الموظف نفسه ويمكن إجمالها في النقاط التالية:

١. الوازع الدين والأخلاقي: يعتبر الوازع الديني عظيم الأثر على درجة الانضباط الوظيفي للموظف العام أو الإخلال به، ويشير الوازع الديني إلى مدى إيمان الموظف بالمعتقدات والأوامر والنواهي الدينية والقيم التي يجب أن يتحلى بها، ومن ثم يجب عليه تطبيق تلك المبادئ والقيم في حياته وفي عمله (أبو عمرة، ٢٠١٠، ص١٦).

وعلى ذلك فإنه في الأحوال التي يتصف فيها الموظف العام بالإيمان: يكون له الأثر الكبير في التزامه الديني والأخلاقي، ويكون دافعا له للتمسك بالأخلاق الفاضلة والمتمثلة في العدل والتواضع، وبالتالي يكون حريصاً على أن يؤدي الأمانة التي كلف بها في عمله، وألا يفرط في أي دقيقة من وقت الدوام الرسمي فهو يتقاضى عليها مرتبة، فلا يكسب ما ليس له بحق (القرشي، ٢٠١٦م، ص١٤).

٢. شخصية الموظف: ويقصد بها: "مجموعة الصفات والمميزات والتركيبات الجسمية والعقلية والانفعالية والاجتماعية التي يمتلكها الفرد وتميزه عن غيره" (حزيم، ١٩٩٧م، ص٤٨).

حيث أن الصفات الشخصية التي يتميز بها الموظف العام: يكون لها دوراً كبيراً في التأثير على سلوكه، ولا سيما في الالتزام بقواعد الانضباط الوظيفي وتطبيقها في عمله، مثل التزامه بموعد العمل والدقة وقدرته على تحمل أعباء العمل ودرجة ذكائه وإتقانه لعمله وثقافته وسنوات خبرته، لها الأثر على انضباطه الوظيفي أو الإخلال به، وذلك كله راجع الى الصفات الشخصية للموظف (نوفل، ص١٨).

ثانياً: العوامل التنظيمية وأثرها في الانضباط الوظيفي:

تلعب العوامل التنظيمية دوراً هاما في درجة التزام الموظف العام بالانضباط الوظيفي أو الإخلال بها، وتتمثل أهم هذه العوامل في النقاط التالية:-

١. الوضع والمكانة الوظيفية للموظف داخل الوظيفة: ويقصد بها مكانة الموظف الرسمية

داخل الجهة الإدارية التي يعمل فيها وظروف العمل والمهارات التي يقوم بها في مهام عمله، حيث أن الموظف العام الذي يتبوأ مكانة وظيفية مرموقة يسعى دائماً للمحافظة على المكانة من خلال درجة الانضباط الوظيفي داخل جهة عمله (الدوري، ص٤٥٢).

٢. الرضا الوظيفي: ويقصد به الحالة الوظيفية التي يشعر بها الموظف العام داخل عمله والمشاعر الإيجابية التي تكون لديه تجاه الجهة التي يعمل فيها، فكلما كانت درجة الرضا الوظيفي عند الموظف عالية كلما أدى ذلك إلى زيادة انضباطه الوظيفي والعكس صحيح (أبو عمره، ص٢٢).

٣. بيئة العمل وظروفها: يشكل المناخ التنظيمي لبيئة العمل التي يعمل فيها الموظف العام دوراً هاماً في الالتزام بقواعد الانضباط الوظيفي، حيث أنه كلما كان المناخ التنظيمي إيجابياً ويسوده التفاهم والتنسيق وحب العمل والبعد عن الصراعات، ووجود قيادة إدارية واعية وجيدة ومتابعة، كلما زاد ذلك من درجة الانضباط الوظيفي لدى العاملين في تلك الجهات (نوفل، ص١٩)

٤. نظام الأجور والحوافز الوظيفية العامة: يرى البعض من الشراح بأنه في وجود نظام عادل وكفء في الأجور وشامل الحوافز المادية أو المعنوية، فله الأثر الكبير على سلوك الموظف العام ودرجة انتمائه وانضباطه في عمله، وكذلك فإن وجود أنظمة للعقاب والتأديب تمتاز بالعدالة والموضوعية يكون لها الأثر الأكبر على الانضباط الوظيفي عند العاملين (نوفل، ص١٩).

ثالثاً: مقومات الانضباط الوظيفي:

لا يمكن للانضباط الوظيفي أن يوجد بمعناه الصحيح إلا إذا توافرت له عدداً من المقومات يمكن أجمالها في النقاط التالية (إبراهيم، ٢٠١٦، ص ٨٧).

١. الطاعة: ويقصد بها طاعة الموظف لرؤسائه، وتعتبر هي الركن الأساسي من أركان الانضباط الوظيفي، والتي تقوم على اقناع الموظف بالقوانين واللوائح والقرارات الإدارية في مجال عمله والتي تؤدي إلى قيامه بمهام عمله بصورة سليمة.

٢. القدوة الحسنة: وذلك بأن يكون الرؤساء في العمل هم القدوة لباقي الموظفين وأن يتحلوا بالانضباط الإداري، حيث أن القائد هو القدوة لرجاله من خلال التزامه وتمسكه بالقيم والأخلاق لكي يكون المثل الأعلى في العمل.

٣. الاستحسان والمدح من الرؤساء ومكافأة المتميزين من الموظفين: الذين يأدون أعمالهم بشكل جيد وهو يؤثر على استمرارية هؤلاء الموظفين، وزيادة حرصهم على الانضباط الوظيفي والاعتزاز به.

المبحث الثاني الآثار المترتبة على تطبيق ومخالفة قواعد الانضباط الوظيفي في النظام السعودي

أن الالتزام بتطبيق قواعد الانضباط الوظيفي من قبل الموظف العام وعدم مخالفتها أثر هام ينعكس بداية على الموظف نفسه وعلى الوظيفة العامة التي يعمل فيها. وكذلك فإن في عدم الالتزام بهذه الضوابط يلحق ضرراً بالجهة الإدارية التي يعمل فيها الموظف العام ويمتد هذا الضرر إلى المجتمع بأثره، وهو الأمر الذي أقتضى تقرير عدداً من الجزاءات في حال مخالفة الموظف

لقواعد الانضباط الوظيفي وعدم الالتزام بها في النظام السعودي.

وعلية سوف نتناول بيان الآثار المترتبة على الالتزام بقواعد الانضباط الوظيفي في مطلب أول، ونتناول الاثار المترتبة على مخالفة هذه القواعد في مطلب ثاني على النحو التالي.

المطلب الأول الآثار المترتبة على تطبيق قواعد الانضباط الوظيفي

للانضباط الوظيفي والالتزام بقواعده أهمية بالغة في تحقيق أهداف وغايات الجهات الإدارية والخدمية، وهو الأمر الذي ينعكس إيجاباً على مستوى تقديم الخدمة التي تقوم بها هذه الجهة للمواطنين، وكذلك يظهر أثر الالتزام بقواعد الانضباط الوظيفي على الموظف نفسه. ويقتضي منا بيان الآثار المترتبة على الالتزام بقواعد الانضباط الوظيفي تقسيمها الى فرعين على النحو التالي.

الفرع الأول الآثار المترتبة على تطبيق قواعد الانضباط الوظيفي بالنسبة للموظف العام.

تظهر آثار الانضباط الوظيفي ومميزاته بصورة واضحة على الموظف العام من خلال شعوره بروح معنوية عالية، مما ينعكس على أدائه الوظيفي بشكل إيجابي، وهو الأمر الذي يزيد من درجة انتماء هذا الموظف وولائه للجهة الإدارية التي يعمل فيها وتتمثل أهم الآثار المترتبة على الموظف العام حال التزامه بقواعد الانضباط الوظيفي في النقاط التالية..

أولاً: الرضا الوظيفي:

أن وجود نظام انضباط يضمن احترام العاملين لقواعد العمل، ويضمن سلامة التحقيق وعدالة الجزاء في أي جهة أو مؤسسة خدمية، هو بداية رضا العاملين في هذه الجهات عن وظائفهم، وهو الأمر الذي يؤدي بدوره إلى اندفاع هؤلاء العاملين نحو العمل ورفع كفاءتهم بالشكل الذي يحقق طموحهم الوظيفي، ويتفق مع أهداف الجهة التي يعملون فيها (حسن، ٢٠١٠، ص٢٧٥).

ويرى البعض من الشراح: ـ بأنه في حالة عدم وجود نظام وظيفي متكامل يؤدي إلى حماية العاملين من تعسف جهة الإدارة ويحافظ على حقوقهم، فإن ذلك سيؤدي إلى فقدان الاستقرار في العمل وعدم رضاء العاملين في هذه الجهات عن وظائفهم، مما يؤدي بدورة الى فقدان الاستقرار في العمل وهبوط معنويات العاملين، وظهور قلق ينتابهم على مصائرهم ومن ثم هبوط انتاجهم (قاسيمي، ٢٠١٢م، ص١٣).

ثانياً: تحقيق العدالة وزيادة معدلات الإنجاز:

أن التطبيق الصحيح والفعال للانضباط الوظيفي يؤدي إلى تحقيق العدالة فيما بين العاملين في الجهات الحكومية، وذلك عندما يعرف كل شخص في هذه الجهات حقوقه ويؤدي واجباته على أكمل وجه مما يترتب عليه الاحترام المتبادل بين العاملين وبين المسؤولين في تلك الجهات (الشيخ، ص٢٢).

ويرى البعض من الشراح: ـ بأنه في حالة عدم الالتزام والتطبيق الصحيح لقواعد الانضباط الوظيفي يؤدي إلى عدم التزام الموظف بأوقات العمل، وعدم تكريس نفسه للعمل الوظيفي والتأخير في إنجاز المهام الموكلة إليه، وذلك كله راجع لعدم رضا الموظف عن وظيفته وعدم شعوره بالرضا والعدالة من جهة عمله (أبو عمارة، ص٣٥٧).

ثالثاً: تعديل سلوك الموظفين من سلبية إلى إيجابية:

في الأحوال التي يرى فيها الموظف بأن جهة الإدارة تسعى جاهزة لتطبيق قواعد الانضباط

الوظيفي دون تفرقة أو محاباة، فإنه يسعى جاهزا إلى تعديل سلوكه داخل عمله وذلك سعيا منه لحصول الرضا من رؤسائه وتحقيق طموحه في الوظيفة التي يعمل فيها، مما يخلف لديه طاقة إيجابية للعمل من أجل تحقيق ما يسعى إليه، وبالتالي يؤدي إلى تعديل سلوكياته الخاطئة التي كان يمارسها سابقا، ساعيا إلى الالتزام بقواعد الانضباط الوظيفي وعدم مخالفتها (عبودي، ص ٧٧).

رابعاً: شعور الموظف بالالتزام وتحمله المسؤولية:

من الأثار المترتبة على التزام الموظف العام بقواعد ومبادئ الانضباط الوظيفي، تحمله المسؤولية في العمل المكلف به وذلك من خلال الالتزام المفروض عليه باحترام الأنظمة واللوائح الوظيفية وعدم مخالفتها في الجهة التي يعمل بها، وهو الأمر الذي يترتب عليه أن يتحمل هذا الموظف مسؤولياته في الوظيفة المكلف بها وحرصه على الجهة التي يعمل فيها والعمل على استمرارها وبقائها، باعتباره هو دعامة قوتها، والسبب في ذلك كله يرجع إلى الانضباط الوظيفي الذي اتخذه هذا الموظف له منهجاً ودستوراً في وظيفته (عبودي، ص٧٧).

الفرع الثاني الآثار المترتبة على تطبيق قواعد الانضباط الوظيفي بالنسبة للوظيفة العامة

من الأهداف التي تسعى الجهات الإدارية والمؤسسات الحكومية من خلال الوظيفة العامة ضمان سير العمل وتحقيق أهدافها في تقديم الخدمات إلى الموطنين ـ مما يساهم بدوره إلى رقي الدولة والمجتمع، ولن يتأتى تحقيق هذه الأهداف إلا من خلال تطبيق قواعد الانضباط الوظيفي داخل الجهة الإدارية. وسوف نوضح الآثار المترتبة على الالتزام بقواعد الانضباط الوظيفي بالنسبة للوظيفة العامة والجهة الإدارية التي تطبق هذه القواعد على النحو التالي: ـ

أولاً: تحقيق الجهة الإدارية لأهدافها:

أن نجاح الجهات والمؤسسات الحكومية في تطبيق قواعد الانضباط الوظيفي وإلزام العاملين فيها وحثهم على عدم مخالفتها، سوف يؤدي بدوره إلى نجاح تلك الجهات في أعمالها وتحقيق أهدافها ونموها وتطويرها للأفضل، وهو الذي ينعكس بالمردود الإيجابي على الموظفين العاملين في هذه الجهات وعلى الجهات الإدارية نفسها، وكذلك على المستفيدين من خدمات تلك الجهات بوجه عام (حسن، ص٢٨٤).

ثانياً: ضمان سير العمل داخل الجهة:

من المستقر عليه بأن الهدف الرئيسي الذي تسعى إليه أي جهة أو مؤسسة حكومية يتمثل في حماية الوظيفة العامة بوجه عام وضمان سير العمل داخل هذه الجهة وحسن الأداء للخدمات التي تقدمها هذه الجهة للجمهور (المادة الثانية من نظام الانضباط السعودي). لذا فإنه في الأحوال التي لا تراعي فيها الجهة الحكومية تطبيق قواعد الانضباط الوظيفي وإلزام العاملين فيها باحترامها وعدم مخالفتها، يؤدي إلى عدم انتظام العمل في هذه الجهة، وكذلك سوء الخدمة المقدمة للجمهور وعدم تحقيق الأهداف المبتغاة من تلك الجهة الإدارية.

ثالثاً: تحقيق الكفاية والفاعلية وتقديم أفضل الخدمات للمواطنين:

وهو الهدف الأساس الذي وجدت من أجله الجهات والمؤسسات الحكومية، والمتمثل في تقديم الخدمات للمواطنين في أفضل صورة بدون أي معوقات، لذا فإن التزام الجهة الحكومية بتطبيق قواعد الانضباط الوظيفي يؤدي إلى تحقيق أهدافها

والسعي إلى تقديم أفضل الخدمات التي يطلبها المواطنين، وهو الذي ينعكس على تميز هذه الجهة الحكومية داخل الجهاز الإداري للدولة بأكمله (قاسيمي، ص٤٣).

رابعاً: تحقيق برامج التنمية التي تسعى الدولة لتحقيقها:

تسعى الدول وتخطط إلى تحقيق عدداً من برامج التنمية والنمو الاقتصادي والاجتماعي لمواطنيها، وتتخذ من الجهاز الإداري المتمثل في المؤسسات الحكومية سبيلاً لتحقيق تلك الأهداف، وبالتالي فإن في التزام الجهات الحكومية بقواعد الانضباط الوظيفي وإلزام موظفيها بها وحثهم على عدم مخالفتها، يعتبر من أهم الطرق التي تساعد تلك الجهات الادارية في تحقيق برامجها التنموية، وهو الذي يعود بالآثار الإيجابية على الوطن وعلى المجتمع بأسره (حسن، ص٢٨٦).

ومن جملة ما تقدم فإنه يمكن للباحث أن يخلص للقول: بأن في الالتزام بقواعد الانضباط الوظيفي والسعي إلى تطبيقها له عظيم الأثر والذي يظهر بداية على الموظف العام، وهو الشخص المخاطب بهذه القواعد والذي يجب عليه احترامه وعدم مخالفتها، مما يشكل لديه في حالة الالتزام بها الرضا عن وظيفته والتي يعمل فيها، ويخلق لديه الولاء والانتماء لجهة عمله مما ينعكس بصورة واضحة في زيادة معدلات أدائه وإنجازه لمهام عمله لشعوره بالأمان في وظيفته لوجود نظام عادل يحقق له أهدافه وطموحاته الوظيفية.. وكذلك يظهر الأثر الإيجابي عند الالتزام بقواعد الانضباط الوظيفي بالنسبة للجهة الإدارية والوظيفة العامة، حيث أن هذه الجهات ما وجدت إلا لتحقيق غايات وأهداف معينة من خلال الوظيفة العامة والعاملين فيها، ولن يتأتى ذلك الأمر ألا من خلال التطبيق العادل لقواعد الانضباط الوظيفي داخل تلك الجهة، لتقديم أفضل الخدمات للمواطنين المترددين عليها، وسعياً من تلك الجهة لتحقيق الأهداف والبرامج الخاصة بالتنمية التي تسعى الدولة أليها، ورغبة منها في إسعاد مواطنيها ورقي الدولة ورفعتها.

المطلب الثاني الاثار المترتبة على مخالفة قواعد الانضباط في النظام السعودي

نظراً لأهمية الانضباط الوظيفي والدور الهام الذي يقوم به في حماية الوظيفة العامة وضمان سير المرافق بانتظام، ولحسن أداء الموظف العام لأدائه الوظيفي ـ بادر المنظم السعودي بإصدار نظام خاص أطلق عليه نظام الانضباط الوظيفي (المرسوم الملكي ٢/ ١٨ ١٤٤٣هـ). وأورد المنظم النص في هذا النظام: على القواعد الخاصة بإحالة الموظف للتحقيق عند مخالفته لقواعد الانضباط الوظيفي وارتكابه أي من المحظورات الوظيفية المنصوص عليها نظاماً أو كل ما يمس بشرف الوظيفة العامة والموظف، وأورد كذلك النص على العقوبات التي يجوز معاقبة الموظف بها جراء مخالفته للقواعد النظامية الخاصة بالانضباط الوظيفي.

وسوف نتناول الاثار المترتبة على مخالفة قواعد الانضباط الوظيفي والمتمثلة في الإجراءات النظامية بالتحقيق مع الموظف العام والجزاءات الوارد النص عليها في نظام الانضباط الوظيفي على النحو التالي.

الفرع الأول إجراءات التحقيق مع الموظف في حالة مخالفته لقواعد الانضباط الوظيفي في النظام السعودي.

بداية عرف المنظم السعودي المخالفة التأديبية التي تستوجب إحالة الموظف العام للتحقيق

وتوقيع الجزاء المناسب عليه بأنها: " كل عمل أو امتناع عن عمل، يصدر عن الموظف يتضمن خروجاً على الواجبات أو ارتكاباً للمحظورات الوظيفية المنصوص عليها نظاماً، أو يشكل مساساً بشرف وكرامة الوظيفة (المادة ١/ فقرة ٧ من نظام الانضباطي الوظيفي السعودي).

وباستقراء النص السابق: نجد أن المنظم السعودي أعتبر أن امتناع الموظف العام عن أي عمل يستوجب النظام قيامة به، وهو ما يعرف (بالالتزامات الإيجابية)، أو إتيانه أي من المخالفات المحظورة نظاماً والوارد النص عليها ضمن (الالتزامات والواجبات السلبية) والتي تشكل خروجاً منة على مقتضيات الواجب الوظيفي ومساساً بشرف وكرامة الموظف، أمراً يستوجب العقاب عليه نظاماً.

ولقد أورد المنظم السعودي النص على الإجراءات المستوجب اتخاذها قبل الموظف في حال مخالفته لأي من القواعد النظامية الخاصة بالانضباط الوظيفي وذلك على النحو التالي: ـ

أولاً: الحالات التي يتم فيها إحالة الموظف للتحقيق وضمانات التحقيق:

باستقراء نص المادة الخامسة من نظام الانضباط الوظيفي نجد أن المنظم أورد النص بأنه: " كل موظف يثبت ارتكابه مخالفة مالية أو إدارية أو مسلكية مما يعد أخلالاً بواجب من واجباته الوظيفية يطبق عليه الجزاء المنصوص عليه في النظام، وذلك دون الإخلال بالحق في رفع دعوى الحق العام أو دعوى الحق الخاص".

ووفقاً للنص السابق: ـ نجد أن الحالات التي يتم فيها إحالة الموظف وهي: ـ

١. المخالفات المالية: والتي يرتكبها الموظف والتي تعد خرقاً للأحكام المتعلقة بتنفيذ التعليمات المالية والمحاسبية.
٢. المخالفات الإدارية: وهي التي يرتكبها الموظف أخلالاً بواجبات الوظيفة العامة وتشكل مسئولية تأديبية.
٣. المخالفات المسلكية: والتي يعد ارتكابها من قبل الموظف خروجاً على مقتضيات الواجب الوظيفي.

ولضمان العدالة في عدم وقوع ظلم من جهة الإدارة على الموظف العام: فلقد عهد المنظم السعودي إلى لجنة مختصة لجنة النظر في المخالفات). ومحايدة تشكل في كل جهة حكومية بقرار من الوزير المختص، تتولى النظر في المخالفات التي يرتكبها الموظف والتحقيق فيها على أن تكون كل لجنة برئاسة متخصص في الأنظمة (المادة ٩ من نظام الانضباط الوظيف). ويعتبر تشكيل اللجنة برئاسة متخصص في الأنظمة وتحديد اختصاصاتها وآلية عملها وإجراءاتها، ضمانة للموظف العام المحال للتحقيق أمامها.

وزيادة في العدالة وضماناً للموظف العام فلقد أورد المنظم السعودي النص في المادة الرابعة من نظام الانضباط الوظيفي بأنه: " ١ـ لا يجوز إيقاع أي جزاء على الموظف إلا بعد التحقيق معه ومواجهته بالمخالفة المنسوبة إليه وسماع أقواله وتحقيق دفاعه، وإثبات ذلك كتابة في محضر ـ ويكون القرار الصادر بإيقاع الجزاء مسبباً. وتحدد اللائحة كيفية التحقيق وإجراءاته...." (المادة ٤/ ١ من نظام الانضباط الوظيفي).

ثانياً: إجراءات الإحالة للتحقيق ونظر المخالفات المنسوبة للموظف:

في الأحوال التي يستبين فيها للجهة الإدارية التابع لها الموظف ارتكابه لمخالفة مالية أو إدارية أو مسلكية، فإنها تقوم بإحالة هذا الموظف إلى

اللجنة المختصة بنظر هذه المخالفات والمنصوص عليها نظاماً، والتي تقوم بدورها بمباشرة التحقيق مع هذا الموظف والنظر في إيقاع أحد الجزاءات المقررة علية نظاماً، وكذلك رفع توصياتها إلى الوزير، والذي يقوم بإحالة توصيات لجنة النظر في المخالفات إلى لجنة أخرى يشكلها لهذا الغرض بقرار منه للنظر في التوصية بجزاء الفصل ومناسبته، وتعتمد توصياتها بقرار من الوزير، وإذا لم تر اللجنة الأخذ بجزاء الفصل؛ فلها التوصية بإيقاع أي جزاء آخر. (المادة ١٠/ فقرة١ من نظام الانضباط الوظيفي).

وفي الأحوال التي توصي فيها اللجنة المختصة بنظر المخالفات بتوقيع جزاء الفصل من الخدمة للموظف: جراء ما ثبت في حقه من مخالفات مالية أو إدارية أو مسلكية تستوجب هذا الجزاء، وإقرار الوزير واعتماده لهذا الجزاء وبمناسبته مع المخالفة الثابتة في حق الموظف، فإنه يشكل لهذا الغرض بقرار منه لجنة مختصة يشارك في عضويتها ممثل من وزارة الموارد البشرية والتنمية الاجتماعية ، على أن تكون هذه اللجنة برئاسة متخصص في الأنظمة، للنظر في التوصية بجزاء الفصل ومناسبته، ويتم اعتمد توصية هذه اللجنة بقرار من الوزير، وإذا لم تؤيد اللجنة الأخذ بجزاء الفصل، فلها التوصية في هذا الأمر بإيقاع جزاء آخر (المادة١٠/ فقرة٢ من نظام الانضباط الوظيفي).

وتأسيساً على ما تقدم فإنه يمكن القول بأن: الإحالة إلى التحقيق تتم من قبل الجهة الإدارية التابع لها الموظف مرتكب المخالفات، ويكون التحقيق أمام لجنة مختصة ورد النص عليها وعلى اختصاصها في النظام وهي التي تقوم بالتحقيق واقتراح توقيع الجزاء على الموظف المخالف وفقاً للجزاءات الوارد النص عليها نظاماً ويتم اعتماد قراراتها من الوزير المختص.

أوجب المنظم على الجهة الإدارية التي أحالت الموظف إلى اللجنة للتحقيق معه: وتوقيع الجزاء المقرر بأن تزود كلاً من وزارة الموارد البشرية والتنمية الاجتماعية، وهيئة الرقابة ومكافحة الفساد والديوان العام للمحاسبة، والموظف صاحب الشأن، بصورة من القرار الصادر من اللجنة بإيقاع الجزاء ضد الموظف المحال للتحقيق، وتحدد اللائحة الإجراءات الخاصة لهذا الإخطار (المادة ١٦ من نظام الانضباط الوظيفي).

ثالثاً: كف يد الموظف المحال للتحقيق أو توقيفه احتياطياً:

أورد المنظم السعودي النص بأنه:" في الأحوال التي تقتضي مصلحة التحقيق مع الموظف العام، وقفه عن العمل أو كف يده وذلك بسبب المخالفات المنسوبة إليه، فإنه تصدر الجهة الحكومية التي أحالته للتحقيق أو هيئة الرقابة ومكافحة الفساد التي تباشر التحقيق معه أو المحكمة المختصة بنظر الدعوى المقامة ضد هذا الموظف، أمراً أو قراراً بكف يد هذا الموظف لمدة أو مدد محددة بشرط ألا تتجاوز سنتين"(المادة ١٧/ فقرة١ من نظام الانضباط الوظيفي). أما في المخالفات والجرائم التي يصدر فيها من جهات التحقيق أمراً بإيقاف الموظف احتياطياً بسبب ارتكابه جريمة تستوجب هذا الإجراء، فإنه يجب على جهة الضبط إبلاغ الجهة الإدارية التي يعمل فيها فور إيقافه من قبل جهة الضبط (المادة ١٨/ ١ من نظام الانضباط الوظيفي). وفي الأحوال التي يتم فيها الأفراج عن الموظف الموقوف احتياطياً من قبل جهة الضبط، يجب على الجهة الحكومية التي يعمل فيها هذا الموظف، أن تمكنه من مباشرة عمله والعودة إلى عمله عند إخلاء

سبيله، ما لم تتطلب مصلحة العمل أو التحقيق أو المحاكمة كف يده وفقاً للنظام (المادة ١٨/ ٢ من نظام الانضباط الوظيفي).

الفرع الثاني الجزاءات المقررة على الموظف في حال مخالفته لقواعد الانضباط الوظيفي

بداية عرف المنظم السعودي المقصود بالجزاء المقرر توقيعه على الموظف العام وفقا لما ورد النص عليه في نظام الانضباط الوظيفي بأنه: " هو أي جزاء إداري وارد في النظام" (المادة ١ من نظام الانضباط الوظيفي).

ووفقاً للنص السابق: فإن الجزاءات المقررة للموظف في حال مخالفته وارتكابه أي من المخالفات الوارد النص عليها في هذا نظام الانضباط الوظيفي تتمثل في الجزاء الإداري فقط دون أن تمتد لتشمل الجزاء الجنائي لأنه يخرج عن اختصاص هذا النظام.

وسوف نتناول الجزاءات الإدارية الوارد النص عليها في هذا النظام والتي تطبق على الموظف في حال ارتكابه أي مخالفات مالية أو إدارية أو مسلكية، وحالات الإعفاء من هذا الجزاء، والحالات التي تسقط فيها المخالفة أو الدعوى التأديبية في حق الموظف، والفترة التي تسقط فيها العقوبات التأديبية التي تم توقيعها على الموظف وفقاً لما ورد النص علية في نظام الانضباط الوظيفي وذلك على النحو التالي.

أولاً: الجزاءات التي يجوز توقيعها على الموظف:

أورد المنظم السعودي النص على الجزاءات التي يجوز توقيعها على الموظف وهي:

١. الإنذار المكتوب
٢. الحسم من الراتب بما لا يتجاوز صافي راتب (ثلاثة) أشهر على ألا يتجاوز المحسوم شهرياً (ثلث) صافي الراتب الشهري.
٣. الحرمان من علاوة سنوية واحدة.
٤. عدم النظر في ترقيته بما لا يتجاوز سنتين من تاريخ استحقاقه للترقية
٥. الفصل من الخدمة (المادة ٦ من نظام الانضباط الوظيفي)".

وباستقراء ما أورده المنظم السعودي في المادة السابقة من جزاءات إدارية توقع على الموظف الذي ثبت في حقه ارتكاب مخالفة : نجد أنها عقوبات متدرجة بدأت بعقوبة الإنذار الذي يتم توجيهه من قبل اللجنة المختصة بنظر هذه المخالفة ويعتبر هو أقل العقوبات الإدارية، ثم عقوبة الخصم من الراتب وهي عقوبة أعلى من عقوبة الإنذار، ثم عقوبة الحرمان من العلاوة السنوية المقررة لهذا الموظف لمدة عام واحد، أو عقوبة النظر في تأخير ترقية هذا الموظف بما لا يتجاوز سنتين، وأخيراً عقوبة الفصل من الخدمة وهي أشد العقوبات التأديبية التي يمكن توقيعها على الموظف.

ومن الملاحظ بأن المنظم عمد إلى تدرج العقوبات والجزاءات التي يمكن توقيعها على الموظف لكي تتناسب مع كل مخالفة يمكن أن تنسب إليه: لأنه ليس من العدالة أن تكون جميع المخالفات المنسوبة إلى هذا الموظف يتم توقيع عقوبة واحدة عليها، لأن هناك من المخالفات الإدارية ما هو بسيط يستوجب الإنذار كعقوبة، وهناك مخالفات جسيمة تستوجب توقيع أشد درجات الجزاء عليها ـ وهو اتجاه حسن للمنظم يتناسب مع مبدأ تدرج العقوبة الذي أقرته شريعتنا الغراء وتبنة معظم الأنظمة والتشريعات الوظيفية المقارنة.

ثانياً: حالات الإعفاء من توقيع الجزاء: أورد المنظم النص بأنه:" يعفي الموظف من الجزاء المقرر نظاماً: وذلك إذا ما ثبت بأن ارتكابه للمخالفة

المحال بسببها للتحقيق أمام اللجنة المختصة، كان تنفيذاً لأمر صدر من رئيسه، وذلك بالرغم من تنبيه الموظف لرئيسه بأن في الأمر مخالفة للنظام، على أن يكون هذا التنبيه من قبل الموظف لرئيسه كتابة أو بأي طريقة من الطرق المعتبرة نظاماً" (المادة ٧ من نظام الانضباط الوظيفي)

وباستقراء ما أورده المنظم السعودي في النص السابق: نجد أنه تبنى الاتجاه القائل بأن الموظف لا يسأل عن المخالفات التي يقوم بارتكابها بناء على أمر صادر من رئيسه، بشرط أن يقوم الموظف بلفت نظر رئيسه والتنبيه عليه، بأن هذا الأمر مخالف للنظام، على أن يتم ذلك كتابة، وهو ما استقر عليه الاجتهاد الفقهي والقضائي في إقرارهما لهذا المبدأ.

ثالثاً: الحالات التي تسقط فيها المخالفة أو الدعوى التأديبية في حق الموظف:

بداية تجدر الإشارة إلى أن المنظم السعودي: أورد النص بأنه:" في غير حالتي الوفاة أو العجز الكلي، لا يمنع انتهاء خدمة الموظف من اتخاذ جهة الإدارة الإجراءات المنصوص عليها نظاماً بشأن إحالته للتحقيق أو الاستمرار فيها، وفي الحالة التي يكون فيها تم إنهاء خدمة الموظف فإن الجزاء المقرر على الموظف في حالة ثبوت المخالفات بحقه يقتصر فقط على غرامة لا تزيد على ما يعادل (ثلاثة) أمثال صافي أخر راتب شهري كان يتقاضاه (المادة ٨ من نظام الانضباط الوظيفي).

وباستقراء النص سالف الذكر: نجد أن المنظم السعودي لم يعتد بأي سبب لوقف الإجراءات التأديبية المستوجب اتخاذها أو الاستمرار فيها ضد الموظف إلا في حالتين وهما حالة الوفاة أو العجز الكلي، بينما أعتبر المنظم أن حالة خروج الموظف وإنهاء خدمته ليست من أسباب وقف الإحالة أو حفظ التحقيق معه على النحو الوارد في المادة سالفة الذكر.

أما بالنسبة للحالات التي تسقط فيها المخالفة أو الدعوى التأديبية في حق الموظف وفقاً لما ورد النص عليه في النظام فأنها تتمثل في الحالات الآتية:

١. الوفاة.
٢. العجز الصحي الكلي الذي تتعذر معه مساءلة الموظف، المثبت بتقرير طبي من الهيئة الطبية العامة.
٣. مضي سنتين من تاريخ اكتشاف وقوع المخالفة دون اتخاذ أي من إجراءات التحقيق أو المحاكمة، أو مضي سنتين من تاريخ اتخاذ آخر إجراء.

وإذا تعدد المتهمون فإن انقطاع المدة تجاه أحدهم يترتب عليه انقطاعها تجاه الآخرين " (المادة (٢٠ من نظام الانضباط الوظيفي).

وباستقراء النص سالف الذكر: نجد أن المنظم أعتبر أن حالتي الوفاة والعجز الكلى من الأسباب التي تمنع إحالة الموظف للتحقيق وفقاً لنص النظام، وأعاد المنظم التأكيد على إنهما يعتبرا من الأسباب التي تنقضي بها المخالفة وعدم جواز رفع الدعوى التأديبية في حق الموظف. ولقد أتى المنظم بسبب أخر يحول دون رفع الدعوى قبل الموظف وتسقط المخالفة المنسوبة إليه في حالة مضى سنين من تاريخ اكتشاف وقوع المخالفة، ولم تتخذ أي إجراءات بإحالته للتحقيق أو المحاكمة من قبل الجهة الإدارية التي يعمل فيها، وكذلك في حالة مضي سنين من تاريخ اتخاذ آخر إجراء ضده، حيث أعتبر المنظم بأن مضي هذه المدة دون اتخاذ الإجراءات النظامية قبل الموظف وإحالته للتحقيق سبباً لسقوط المخالفة في حقه.

ومن جملة ما تقدم فإننا نخلص للقول: بأن المنظم السعودي رغبة منه في الحفاظ على الوظيفة العامة وضمان حسن سير وانتظام المرافق العامة، والتزام العاملين في هذه الجهات بقواعد الانضباط الوظيفي وعدم خروجهم عن مقتضيات الواجب الوظيفي، بادر بإصدار نظام خاص بالانضباط الوظيفي تضمنت نصوصه الإجراءات الخاصة بإحالة الموظف العام للتحقيق والمحاكمة في حالة ثبوت ارتكابه أي مخالفات مالية أو إدارية أو مسلكية تعتبر خروجاً على مقتضيات وظيفية، وكذلك أورد النص على الضمانات الخاصة بالإحالة للتحقيق أمام لجنة مختصة أو أمام (هيئة الرقابة ومكافحة الفساد "نزاهة") ، وكذلك النص على العقوبات المقررة لكل مخالفة من المخالفات التي تثبت في حق هذا الموظف، وحالات الإعفاء من العقاب وكذلك الحالات التي تسقط فيها المخالفة والدعوى التأديبية في حق الموظف.

وذلك كله رغبة من المنظم في: العمل على رفع كفاءة الجهاز الإداري في الدولة ومحاربة الفساد الإداري والضرب على أيدي الموظفين الذين لا يلتزمون بقواعد الانضباط الوظيفي ومخالفتها، وهي السياسة التي تنتهجها الدولة في الوقت الحالي رغبة منها في تحقيق أفضل الخدمات والرفاهية لمواطنيها من خلال المؤسسات الحكومية بكافة أنواعها.

المبحث الثالث القواعد الخاصة بالانضباط الوظيفي في النظام السعودي

للموظف المعين في الوظيفة العامة عدداً من الحقوق والواجبات فلكي يتمتع الموظف بحقوقه، لابد أن يلتزم بالواجبات الوظيفية التي حددتها الأنظمة واللوائح والقرارات، سواء في نظام الخدمة المدنية ولوائحه أو الأنظمة الوظيفية الخاصة.

لذا فإن التزام الموظف العام بقواعد الانضباط الوظيفي وما تفرضه عليه الوظيفة العامة من واجبات وأعباء، يكون له دوراً هام في إرساء قواعد الانضباط داخل الجهة التي يعمل فيها هذا الموظف، ويترتب على عدم التزامه بهذه القواعد ومخالفتها مساءلته وفقاً لما أورده المنظم في نظام الانضباط الوظيفي.

وللوقوف على القواعد الخاصة للانضباط الوظيفي وواجبات الموظف العام، وفقاً لما أورده المنظم السعودي يقتضي منا تناولها في مطلبين على النحو التالي:

المطلب الأول الالتزامات الايجابية للموظف العام في النظام السعودي

أن العلاقة التي تربط ما بين الموظف وجهة الإدارة وفقاً للاتجاه الغالب في معظم الأنظمة والتشريعات الخاصة بالوظيفة العامة (هي علاقة تنظيمية لائحية)، حيث تقوم جهة الإدارة بداية بتحديد واجبات وحقوق الموظف العام، بصرف النظر عن شخص من سيشغل هذه الوظيفة، حيث أن هذه العلاقة التي تربط الموظف بجهة الإدارة تخضع لقواعد قانونية وهي التي تحكم الوظيفة العامة، وهي القواعد المعدة سلفاً وتمتاز بكونها قواعد عامة تسري على جميع الموظفين الذين ينتمون للفئة الواحدة (خاطر، ٢٠١٢م، ص٥٧).

أن الحقوق التي يتمتع بها الموظف العام توجب عليه أن يقوم بأداء مهام معينة ضماناً لحسن سير الوظيفة العامة وانتظامها، ولقد تعرضت معظم أنظمة الوظائف العامة للنص على هذه الالتزامات والواجبات، ولقد أورد المنظم السعودي النص على تلك الواجبات في نظام الخدمة المدنية (نظام

الخدمة المدنية السعودي، ١٣٩٧هـ) وفي (اللائحة التنفيذية للموارد البشرية في الخدمة المدنية). وسوف نتناول الواجبات الإيجابية التي يجب على الموظف الالتزام بها على النحو التالي:

أولاً: مباشرة مهام الوظيفة والالتزام بالعمل الوظيفي:

يعتبر واجب التزام العام بمباشرة مهام الوظيفة المعين عليها هي أهم الواجبات الوظيفية، وذلك لأن الوظيفة العامة لم توجد إلا لكي تقدم خدمات معينة، ولم تشغل بالموظف العام إلا لكي يقوم بترجمة واجبات وخدمات الوظيفة المعين عليها إلى خدمات ملموسة. ويلتزم الموظف بمجرد صدور قرار تعينه ومباشرة القيام بأداء أعمال الوظيفة المعين عليها بالكيفية والمكان المحددين لها، فلا يكفي أن ينتظم الموظف في العمل، بل يجب عليه بالإضافة إلى ذلك مباشرة عمل الوظيفة المعين عليها، عندما يمنح الصلاحية بذلك بعد صدور قرار تعينه (حسن، ب.ت، ص٧٢).

ويترتب على هذا الالتزام: بأن يقوم الموظف العام بأداء العمل المكلف به بنفسه وبدقة وأمانة ولا يجوز له أن يفوض غيره في مهام وظيفته في نطاق حدود النظامية وتحت مسؤوليته، وكذلك يجب عليه أن يخصص وقت العمل لأداء واجبات الوظيفة المكلف بها، وأن ينفذ الأوامر الصادرة إليه بدقة وأمانة وفي حدود النظم والتعليمات (المادة ١١ من نظام الخدمة المدنية السعودي). وفي حالة المخالفة يترتب عليه الإخلال بواجباته الوظيفية.

ثانياً: مراعاة آداب اللياقة في التعامل مع الجمهور:

الوظيفة العامة: هي أداة للخدمة، لذا أصبحت الوظيفة جزء لا يتجزأ من حياة المواطن، فمن ثم فإنه يتعين على الموظف العام معاملة الجمهور باحترام ومراعاة مشاعرهم ومعاملتهم بإنسانية دون المساس بالكرامة، أو تضيع الوقت في المماطلة والتسويف والتأجيل أو الابتزاز (رسلان، ٢٠١٤، ص٦٢).

وهذا الالتزام فرصة المنظم السعودي على الموظف العام في المادة (١١/ فقرة ب) من نظام الخدمة المدنية بقوله "ب - أن يراعي آداب اللياقة في تصرفاته مع الجمهور ورؤسائه وزملائه ومرؤوسيه". وأكدت عليه كذلك للائحة التنفيذية للموارد البشرية في الخدمة المدنية بالقول " يجب على الموظف الالتزام بما يأتي: احترام حقوق الآخرين ومصالحهم دون استثناء، والتعامل مع الجمهور باحترام ولباقة وموضوعية وحيادية دون تمييز "(المادة ٢٠٨/ فقرة ح من اللائحة التنفيذية للموارد البشرية في الخدمة المدنية).

ثالثاً: الالتزام بطاعة الرؤساء:

يعتبر واجب طاعة الموظف لرؤسائه من الواجبات المهمة التي تقع على عاتقه، وهو الأمر الذي يستوجب على كل موظف عام طاعة رئيسية وتنفيذ أوامره، حيث أن هذه الطاعة تعتبر هي العمود الفقري لكل نظام إداري، حيث أن نجاح أي نظام إداري يقوم على احترام الموظفين لرؤسائهم وتنفيذ الأوامر التي يصدرونها إليهم (خليفة، ٢٠١٣، ص٩٦).

ونظراً لأهمية هذا الواجب: ودوره الهام في تيسير حركة العمل فلقد ورد النص عليه صراحة في نظام الخدمة المدنية بالقول " يجب على الموظف خاصة أن ينفذ الأوامر الصادرة إليه بدقة وأمانة وفي حدود النظم والتعليمات" (المادة ١١/ ج من نظام الخدمة السعودي).

- ولقد أكدت على هذا الواجب هيئة التأديب

السعودية (السابقة) في أحد أحكامها بالقول: "أن طاعة الموظف لرؤسائه وامتثاله لأوامرهم باعتبارهم أكثر إدراكاً للعمل واحتياجاته، وبالتالي أكثر قدرة ودراية على مواجهته وحل مشكلاته، بالإضافة إلى أن الرئيس هو المسؤول الأول عن سير العمل في الوحدة التي يرأسها، فالطاعة في هذا المجال تعمل على تحقيق وحدة الجهاز الإداري وتضمن حسن سيره بما يحقق أهداف المصلحة العامة" (السنيدي، ص٣١٦).

رابعاً: المحافظة على الكرامة الوظيفية:

يستوجب على الموظف العام أن يحرص على كرامته الشخصية وأن يحافظ عليها بالإضافة إلى كرامة الوظيفية وسمعة المرفق الذي يعمل فيه، ومن ثم فإنه يخطر عليه أي عمل أو سلوك يمكن أن يكون ماسا بالكرامة الخاصة أو متعلقا بالوظيفة، ومقتضى ذلك الابتعاد وعن مواطن الشبهات، ويغير هذا الالتزام امتدادا لشرط حسن السمعة والذي يتطلبه المنظم بداية ضمن باقي الشروط الواجب توافرها في الموظف لشغل الوظيفة شرطا للاستمرار في هذه الوظيفة (هيكل، ١٤٢١هـ، ص١٣٨). ولقد أورد المنظم السعودي: النص على هذا الالتزام صراحة في نظام الخدمة المدنية بقوله "يجب على الموظف خاصة: أ- أن يترفع عن كل ما يخل بشرف الوظيفة والكرامة سواء كان ذلك في محل العمل أو خارجه" (المادة ١١/ أ، من نظام الخدمة المدنية السعودية).

وباستقراء ما أورده المنظم السعودي: نجد أنه الزم الموظف بهذا الواجب بل أنه لم يقصر هذا الالتزام على مكان العمل وداخل مقره، بل أنه عليه الالتزام كذلك خارج مقر عمله بل في داخل البلاد وخارجها، ويتطلب هذا الالتزام والواجب من الموظف الابتعاد عن التصرفات التي تسيء إلى سمعته الجهة الإدارية التي يعمل فيها.

خامساً: الولاء للوطن وعدم توجيه النقد للجهاز الحكومي.

واجب الولاء للوطن يقع على عاتق الموطنين بصفة عامة سواء كانوا موظفين حكوميين أو موظفين في القطاع الخاص أو غير ذلك، إلا أن التزام الموظف العام بهذا الواجب فرض عليه، وذلك بسبب العلاقة الوظيفية التي تربط بينه وبين الجهاز الحكومي الذي يعمل فيه، ولذلك يسأل الموظف عن كل ما يتعارض مع هذا الواجب (خضر، بدون تاريخ، ص١٣٩).

ويرى البعض من الشراح: بأن مفهوم (الحكومة) هنا مفهوم واسع حيث يشمل سائر السلطات العامة بما فيها السلطة التنفيذية والسلطة القضائية (القباني، ١٤٠٢هـ، ص٣٠٣).

سادساً: الإلمام بالقوانين والتعليمات المتعلقة بالوظيفة العامة:

يقع على عاتق الموظف العام التزاماً بضرورة الإلمام والمعرفة بالقوانين والأنظمة والتعليمات الهامة والمتعلقة بمهام وظيفته، ويجب عليه الالتزام باحترام هذه القوانين والأنظمة وعدم مخالفتها وكذلك عدم مخالفة الأوامر الرئاسية التي تصدر إليه بسبب وظيفته (الطماوي، ١٩٩٩م، ص١٨٣).

ونظرا لأهمية هذا الالتزام في حق الموظف العام فلقد ورد النص عليه في اللائحة التنفيذية للموارد البشرية الصادرة عن نظام الخدمة المدنية بالقول: "يجب على الموظف الالتزام بما يلي: د- الحرص على الاطلاع والإلمام بالأنظمة واللوائح والتعليمات الناقدة ذات العلاقة بعمله وتطبيقها دون أي تجاوز أو مخالفة أو إهمال " (المادة ٢٠٨/ فقرة د، من اللائحة التنفيذية للموارد البشرية في الخدمة المدنية).

وتأسيساً على ما تقدم : فإنه يمكننا أن نخلص للقول بأنه يقع على الموظف العام عدداً من الالتزامات الايجابية التي تفرضها عليه مهام وأعباء وظيفته ونظراً لأهمية هذه المهام ودورها في الانضباط الوظيفي الذي يجب أن يتحلى به الموظف العام في وظيفة ويسأل عن مخالفته، ورد النص عليها صراحة في نظام الخدمة المدنية أو في لوائحه التنفيذية وكذلك في اللائحة التنفيذية للموارد البشرية في الخدمة المدنية، وهذه الواجبات تعتبر وبحق من أهم مظاهر وصور الانضباط الوظيفي التي يجب على الموظف العام التحلي بها وعدم مخالفتها لضمان حسن سير العمل وقيام الموظف بمهام وظيفته في الصورة الأمثل ووفقا لما رسمه المنظم لها.

المطلب الثاني الالتزامات السلبية للموظف العام في النظام السعودي

بداية عرف البعض من الشراح الواجبات أو الالتزامات السلبية: " هي المحظورات التي يجب على الموظف العام الامتناع عن القيام بأي منها، وهي أعمال محظورة عليه، وذلك نظراً لتعارضها مع مقتضيات الوظيفة العامة أو أهدافها أو كرامتها، وإلا كان الموظف العام مرتكباً لجريمة تأديبية تستوجب المسائلة التأديبية" (فرج الله، ٢٠١٩م، ص١٣).

ولم يكتفي المنظم السعودي في إيراده لعدداً من الالتزامات الايجابية التي يستوجب على الموظف العام التحلي بها وتنفيذها أثناء مباشرته لمهام وظيفته. بل أنه أورد النص على عدد أخر من الالتزامات السلبية التي يقتضي على الموظف العام الامتناع عنها وعدم اتيانها، وإلا تتم مساءلته عن مخالفة هذا الالتزام. وتتمثل أهم الالتزامات السلبية الملقاة على عاتق الموظف العام في الآتي:

اولاً: عدم استخدام نفوذ الوظيفة:

إساءة استعمال نفوذ الوظيفة: يقصد به استعمال سلطته الوظيفية لتحقيق منفعة مادية له ولذويه على حساب المصلحة العامة (أحمد، ص ٣).

وحيث أن الوظيفة العامة تتمتع بنوع من النفوذ والجاه والسلطان: فهي لذلك تمنح شاغلها صلاحيات لكي يتمكن من القيام بها، ويطلب من الموظف العام في هذه الحالة ألا يشغل هذه الصلاحيات للنواحي الخاصة، بل عليه توظيفها فيما يحقق أهداف الوظيفة التي يشغلها، فالاستغلال الشخصي للوظيفة العامة، يؤدي إلى تعطيل الواجبات الحقيقة لها، ويفقد ثقة المواطنين في موظفي الدولة مما يؤدي إلى الأضرار بالأهداف العامة للأجهزة الإدارية، ويعتبر خروجا من الموظف العام على قواعد الانضباط الوظيفي والتي تستوجب مساءلته عنها(السنيدي، ص٣٢٤).

ويرى البعض من الشراح بأن اساءة استعمال السلطة الوظيفية: وخروج الموظف العام عن مقتضيات الواجب الوظيفي واستعمال سلطة وظيفيته العامة تحقيقاً للمصالح الشخصية البعيدة عن المصلحة العامة، وهو ما يعرف بالتعسف أو الانحراف في استعمال السلطة ومن أمثلتها تحايل الموظف على تنفيذ الأنظمة واللوائح على غير الوجه الصحيح، وذلك بقصد تحقيق مصلحة غير عامة للنفس أو للغير أو تلك التصرفات التي تصدر من الموظف العام بقصد الأضرار بالغير لأحقاد شخصية (أحمد، ص٣).

ونظراً لأهمية هذا الالتزام فلقد أورد المنظم السعودي النص عليه صراحة في نظام الخدمة المدنية بقوله: "يحظر على الموظف خاصة: أ- إساءة استعمال السلطة الوظيفية....." (المادة ١٢/ أ من نظام الخدمة المدنية السعودية).

وكذلك أعادت اللائحة التنفيذية للموارد البشرية في الخدمة المدنية التأكيد على هذا الواجب والالتزام بقولها: " يحظر على الموظف أساءه استعمال السلطة الوظيفية واستغلال النفوذ ..." (المادة ٢٠٩ فقرة أ،١/ ٢ من اللائحة التنفيذية للموارد البشرية في الخدمة المدنية).

ومن أمثلة استغلال الموظف لنفوذ وصلاحيات وظيفته المنهي عنها في النظام السعودي: الرشوة والاختلاس والحصول على مكاسب مادية وقبول الهدايا والإكراميات، والانتفاع بالأجور والرواتب أو تأخير دفعها إليهم بقصد الانتفاع بها شخصياً، وكذلك استغلال النفوذ للحصول على فائدة أو ميزة لنفسه أو لغيره، من أي هيئة أو شركة أو مؤسسة أو مصلحة من مصالح الدولة (السنيدي، ص٣٢٤).

ونظراً لأهمية الوظيفة العامة وعدم اتخاذها مغرماً من قبل ضعاف النفوس من الموظفين وذلك من خلال استغلال سلطاتهم الوظيفية: تبنت المملكة عدداً من القواعد الخاصة بمكافحة الفساد الوظيفي ومكافحة استغلال النفوذ في كافة مصالح الدولة.

ثانياً: التزام الموظف بعدم إفشاء أسرار الوظيفة:

بداية يقصد بالأسرار الوظيفية: " تلك المعلومات أو البيانات التي يطلع عليها بحكم شغله للوظيفة والتي قد تبقى خافية عن البعيدين عن مجال عمل الوظيفة" (حسن، ص٧٧).

ويفرض هذا الواجب السلبي على الموظف العام عدم الاقصاء أو البوح بأية معلومات أو بيانات رسمية عن المسائل التي يطلع عليها بحكم وظيفته أذا ما كانت هذه المسائل مما يدخل في عدد الأسرار التي صدر بشأن سريتها تعليمات أو أوامر أو قرارات خاصة أو تقررت سريتها بحكم طبيعتها (حبيب، ٢٠١٣م، ص١٢).

والسرية وفقاً لما يراه البعض من شراح النظام: قد تمليها طبيعة الموضوع ولم يصدر أمر بذلك كأعمال الوظائف التي تتسم بالطابع السياسي، وقد تفرضها السلطات القيادية أو الرئاسية لاعتبارات تستقل بتقديرها، وقد تقرر لمصالح عامة كالأسرار الخاصة بالعمليات العسكرية أو العلاقات السياسية أو لمصالح خاصة كالأسرار التي يطلع عليها الطبيب بحكم مهنته (السنيدي، ص٣٢٧).

ولقد أرجع الفقه السبب في حرص المنظم على المحافظة على سيرته المعلومات التي يتحصل عليها الموظف من خلال وظيفته إلى أمرين: ـ

١ـ أن تكون تلك المعلومات هي بطبيعتها سرية أو مما لا يود الموطن أن يطلع عليها أحد مثل الأمور المتصلة بحياته الخاصة والتي يجري العرف باعتبارها من الأمور الخاصة.

٢ـ أن تكون قد صدرت تعليمات باعتبار أمور معينة من قبيل الأسرار التي لا يجوز لأحد الاطلاع عليها وإضفاء صفة السرية عليها (المنوفي، ٢٠١٣، ص١٢٠).

ويرى البعض من الفقه: بأن واجب الموظف العام والتزامه بالمحافظة وعدم إفشاء الأسرار التي وصلت إليه عن طريق عمله ووظيفته أن يظل هذا الالتزام قائما طوال حياته الوظيفية وحتى يعد تركه الخدمة، وذلك انطلاقا مما يجب أن يكون عليه الموظف من حيرة، وبما يمكن أن يشكل في ولائه للنظم المعمول بها أو للسلطة الرئاسية أو الحكومية، وبما يمثل خروجا على جوهر التزاماته الوظيفية بصفة عامة وبالمحافظة على أسرار وظيفته بصفة خاصة (الطماوي، ص١٧٢).

ونظراً لأهمية هذا الالتزام وبما يمثله من أهم مظاهر الانضباط الوظيفي التي يجب أن يتحلى بها

الموظف العام خلال مباشرة مهام وظيفته.

فلقد أورد المنظم السعودي النص عليها صراحة بقوله: " يحظر على الموظف خاصة إفشاء الأسرار التي يطلع عليها بحكم وظيفته وبعد تركه الخدمة" (المادة ١٢/ فقرة هـ من نظام الخدمة المدنية السعودي).

وأعاد المنظم التأكيد على هذا الالتزام في اللائحة التنفيذية للموارد البشرية الصادرة عن نظام الخدمة المدنية بقوله: " يجب على الموظف الالتزام بما يلي: اتخاذ الإجراءات المناسبة لحماية المعلومات والوثائق والمستندات التي تحمل طابع الأهمية أو السرية أو الخصوصية التي يحصل عليها أو يطلع عليها بسبب وظيفته حتى بعد انتهاء مدة خدمته ما لم يكن الكشف عنها مسموحا به صراحة بموجب النظام" (المادة ٢٠٨/ فقرة ز من اللائحة التنفيذية للموارد البشرية).

ومن جملة ما تقدم: فإنه يمكن للباحث أن يخلص للقول بأن التزام الموظف بالمحافظة على الأسرار الوظيفية وعدم إفشائها سواء أثناء مدة خدمته أو بعد انتهائها يعتبر من أهم الالتزامات السلبية التي تفرضها النظم الوظيفية، والتي تعد من أهم مظاهر الانضباط الوظيفي وفي حالة عدم الالتزام بها يعد خروجاً على هذا الانضباط، مما يثير مسؤولية الموظف العام عن خرقة لهذا الالتزام، ومخالفة الأنظمة واللوائح مما يستوجب مسائلته تأديبياً عن تلك المخالفة.

ثالثاً: عدم إساءة استعمال السلطة الوظيفية.

يترتب على تقلد الموظف العام لمهام وظيفته أن يتم منحة عدداً من السلطات المقررة لوظيفته، تلك الصلاحيات والسلطات المقررة له لتسهيل مهام عمله، وتحقيق أهداف المرفق العام الذي يعمل فيه، ومن ثم فإنه يجب على هذا الموظف الالتزام بحدود هذه الصلاحيات الوظيفية الممنوحة له وعدم تجاوزها أو الخروج عنها، وذلك ضماناً لحسن سير المرافق العامة، ويفرض هذا الواجب ويحتم على الموظف العام عدم إساءة استعمال السلطة الوظيفية، وذلك لأن السلطة الوظيفية ما تقررت أصلا إلا من أجل تحقيق المصلحة العامة، ولتمكين الموظف العام من القيام بواجباته ومهامه التي رتبتها الوظيفة العامة له على أكمل وجه (بدران، ١٩٩٩م، ص١٢٨).

ونظراً لأهمية هذا الالتزام واعتباره من أهم الواجبات الملقاة على عاتق الموظف العام والتي يكون لها دوراً في تحقيق انضباطه الوظيفي ـ فلقد أورد المنظم السعودي النص عليها صراحة في نظام الخدمة المدنية بقوله: " يحظر على الموظف خاصة. أ ـ إساءة استعمال السلطة الوظيفية (المادة ١٢/ أ من نظام الخدمة المدنية السعودي).

رابعاً: المحافظة على وقت العمل وعدم ترك العمل أو التوقف عنه دون إذن مسبق:

من الالتزامات التي تقع على عاتق الموظف أن يقوم بنفسه بمتطلبات الوظيفة المعين فيها، وأن يكرس لها جميع وقته، فيجب عليه ألا يترك وظيفته، لأن ذلك يضر بالمصلحة العامة، وكذلك يجب عليه الالتزام بمواعيد العمل الرسمية والانتظام فيها والمحافظة عليها، وألا يتغيب عنها إلا بعذر مقبول، وذلك من أجل إدامة المرفق العام وحسن وانتظام سير العمل في الجهة التي يعمل فيها (النفيسة، ب.ت، ص٥٤). وفي حالة مخالفة ذلك يتعرض للمساءلة التأديبية.

ولقد أكد المنظم السعودي على هذا الالتزام في نظام الخدمة المدنية بقوله: "يجب على الموظف خاصة أن: ـ يخصص وقت العمل لأداء واجبات

وظيفته...." (المادة ١١ فقرة ج، من نظام الخدمة المدنية)

وتأسيساً على ما تقدم فأنه يمكننا القول: بأن الالتزامات والواجبات السلبية المتمثلة في امتناع الموظف عن القيام بالمحظورات التي ورد النهي عنها في نظام الخدمة المدنية واللوائح والتعليمات ذات الصلة، تعتبر من أهم قواعد ومظاهر الانضباط الوظيفي التي يجب على الموظف العام التحلي بها وعدم مخالفتها، لأنها من القواعد المقرر للمحافظة على الوظيفة العامة وضمان حسن أداء الخدمة للمواطنين، ومن المهام الوظيفية الملقاة على عاتق الموظف العام، لذا فإنه يسأل في حالة عدم التزامه ومخالفته لهذه الضوابط النظامية والتي تعتبر خرقاً منه لمبدأ الانضباط الوظيفي.

الخاتمة

أحمدُ الله سبحانه وتعالى أنْ مَنَّ علينا بإتمام هذا البحث وإكماله، وأسأله سبحانه وتعالى أن يجعله حجَّة لنا لا علينا، إنَّه وليُّ ذلك والقادر عليه.

ألَا وإنَّ من أهمِّ النتائج التي خرجنا بها من هذا البحث ما يلي:

١. أن الانضباط الوظيفي هو: التزام الموظف في الجهات والمؤسسات الحكومية بالواجبات والمسؤوليات الملقاة على عاتقه، والعمل على تنفيذها والالتزام بها بكل دقة وأمانة ونزاهة، وذلك نفاذاً للأنظمة واللوائح والتعليمات المعمول بها، والصادرة بموجب قانون الخدمة المدنية المطبق في جميع دوائر الدولة.
٢. أن الهدف من تطبيق قواعد الانضباط الوظيفي والالتزام بها في النظام السعودي: يتمثل في رفع كفاءة الجهاز الإداري في الدولة ومحاربة الفساد الإداري، والضرب على أيدي الموظفين الذين لا يلتزمون بقواعد الانضباط الوظيفي ومخالفتها، وهي السياسة التي تنتهجها الدولة في الوقت الحالي رغبة منها في تحقيق أفضل الخدمات والرفاهية لمواطنيها من خلال المؤسسات الحكومية بكافة أنواعها.
٣. أن في الالتزام بقواعد وضوابط الانضباط الوظيفي من قبل العاملين في الجهات الحكومية يساعد على رفع كفاءاتهم، وذلك من خلال احترامهم للقوانين واللوائح وترسيخ قواعد الانتماء والولاء لديهم إلى جهات عملهم، مما يؤدي إلى رفع الكفاءة الإنتاجية في الجهة الإدارية التي يعملون فيها، وهو الذي يؤدي بدوره إلى الوصول إلى الرفاهية والرضاء من قبل المواطنين الذين يرغبون في أداء الخدمات والحصول عليها من هذه الجهات.
٤. أن الالتزام بمقتضيات الواجب الوظيفي مبدأ هام وضعته معظم أنظمة الخدمة المدنية، بمقتضاه يلتزم الموظف العام بتأدية العمل المنوط به بنفسه وبدقة وبأمانه، ويعتبر الالتزام والحفاظ على مقتضيات الواجب الوظيفي هي نقطة البداية للانضباط الوظيفي وأهم أسس نجاحه وضمان استمراره.
٥. تظهر آثار الانضباط الوظيفي ومميزاته بصورة واضحة على الموظف العام وعلى الوظيفة التي يعمل فيها، وذلك من خلال شعوره بروح معنوية عالية، مما ينعكس على أدائه الوظيفي بشكل إيجابي، وهو الأمر الذي يزيد من درجة انتماء هذا الموظف وولائه للجهة الإدارية التي يعمل فيها.
٦. من الأثار المترتبة على التزام الموظف العام بقواعد ومبادئ الانضباط الوظيفي، تحمله المسؤولية في العمل المكلف به وذلك من خلال الالتزام المفروض عليه باحترام الأنظمة واللوائح الوظيفية وعدم مخالفتها في الجهة

التي يعمل بها، وهو الأمر الذي يترتب عليه أن يتحمل هذا الموظف مسؤولياته في الوظيفة المكلف بها وحرصه على الجهة التي يعمل فيها والعمل على استمرارها وبقائها، باعتباره هو دعامة قوتها، والسبب في ذلك كله يرجع إلى الانضباط الوظيفي الذي اتخذه هذا الموظف له منهجاً ودستوراً في وظيفته.

٧. أعتبر المنظم السعودي أن امتناع الموظف العام عن أي عمل يستوجب النظام قيامة به، وهو ما يعرف (بالالتزامات الإيجابية)، أو إتيانه أي من المخالفات المحظورة نظاماً والوارد النص عليها ضمن (الالتزامات السلبية) والتي تشكل خروجاً منة على مقتضيات الواجب الوظيفي ومساساً بشرف وكرامة الموظف، أمراً يستوجب العقاب عليه نظاماً.

٨. أن الجزاءات المستوجب توقيعها على الموظف في حال مخالفته وعدم التزامه بقواعد الانضباط الوظيفي، أو ارتكابه أي من المخالفات الوارد النص عليها في هذا نظام الانضباط الوظيفي، تتمثل في الجزاء الإداري فقط دون أن تمتد لتشمل الجزاء الجنائي لأنه يخرج عن اختصاص هذا النظام.

التوصيات:

١. نوصي المنظم السعودي بسرعة المبادرة بأعداد نظام جديد للخدمة المدنية في المملكة بدلاً من النظام المطبق حالياً، ليتواكب مع التطور والتقدم الذى لحق بالجهاز الإداري في المملكة والتي تسعى حكومة المملكة الرشيدة جاهدة لزيادتها في الوقت الحالي، بحيث يتضمن النظام المقترح أصدراه كافة الجوانب النظامية المتعلقة بالوظيفة العامة في المملكة وطرق شغلها وبيان حقوق وواجبات الموظف العام وآليات مساءلته والجزاءات المترتبة على مخالفته لقواعد الانضباط الوظيفي وعدم الالتزام بها، حيث أن معظم هذه الواجبات وردت متناثرة في لوائح وضوابط لاحقة على صدور النظام الحالي، وأصبح من الضروري تعديلها بما تتناسب مع التقدم الإداري الذى تشهده المملكة في وقتنا الحال.

٢. نوصي الجهات والمؤسسات الإدارية في المملكة بالعمل على تعزيز ثقافة الانضباط الوظيفي لدى العاملين فيها، وذلك من خلال عقد دورات تدريبيه وورش عمل تهدف إلى توعيتهم بأهمية الالتزام بقواعد الانضباط الوظيفي، والآثار المترتبة علية وحثهم على عدم مخالفة قواعده والالتزام بها، مما ينعكس على أدائهم الوظيفي ويزيد من مستوى انضباطهم.

٣. نوصي بضرورة قيام المؤسسات والجهات الإدارية بالمملكة بوضع نظام لتحفيز الموظفين والعاملين فيها، وخاصة الملتزمين منهم بقواعد وضوابط الانضباط الوظيفي، على أن يتضمن هذا النظام عدداً من الحوافز المادية والمعنوية لتشجيع الموظفين الملتزمين بالاستمرار في التزامهم، وليكون دافعاً لبقية الموظفين الأخريين في هذه الجهات للاقتداء بزملائهم.

٤. نوصي الجهات والمؤسسات الإدارية في المملكة بضرورة تشديد الرقابة والمتابعة على الموظفين العاملين فيها، وبضرورة التعاون والتنسيق مع هيئة مكافحة الفساد وخاصة فيما يتعلق بمكافحة الفساد الإداري للعاملين في الجهاز الإداري للدولة عند عدم التزامهم بقواعد الانضباط الوظيفي والخروج عليها، وهو ما يتوافق مع سياسية حكومة المملكة الرشيدة الداعية الى مكافحة الفساد بكافة صورة، والعمل على رفع مستوى الخدمة التي تقدمها

الجهات الحومية للمواطنين، وذلك بما يتلاءم مع رؤية المملكة المستقبلية ٢٠٣٠م.

٥. نوصي بضرورة التوسع في تدريس المقررات الخاصة بالوظيفة العامة بوجه عام وبقواعد الانضباط الوظيفي بوجه خاص، وذلك في كافة أقسام الحقوق والأنظمة بالجامعات السعودية والهيئات العلمية، والاهتمام بعقد الندوات والمؤتمرات العملية المتعلقة بهذا الموضوع، لكي يكون لدى طلاب الجامعات المعرفة الكافية بضوابط الالتزام الوظيفي بحسبهم هم نواة الجهاز الإداري فيما بعد، وكذلك ضرورة الربط ما بين الجانب النظري والعملي أثناء دراسة هذه المقررات.

المراجع والمصادر

١. إبراهيم، عمر، دور إدارة الموارد البشرية في تعزيز سلوك الانضباط الوظيفي، [رسالة دكتوراه غير منشورة] جامعة خضر بسكرة، كليةالعلومالإنسانيةبالجزائر،عام٢٠١٦م.

٢. إبراهيم، عوضيه عوض، أثر الضبط والانضباط الوظيفي على أداء العاملين، [رسالة ماجستير غير منشورة]، جامعة النيلين السودان،٢٠٠٩م.

٣. ابن منظور، لسان العرب، دار صادر، بيروت، ط١، ١٩٦٤م.

٤. أبو عمرة، حسن محيسن، عوامل الإخلال الوظيفي في الكليات التقنية في قطاع غزة، [رسالة ماجستير]، الجامعة الإسلامية بغزة، فلسطين، عام ٢٠١٠.

٥. أحمد، د. فؤاد عبد المنعم، واجبات وحقوق الموظف العام في نظام الخدمة المدنية السعودية، بحث منشور على شبكة الألوكة.

٦. باغي، محمد عبد الفتاح، الأخلاقيات في الإدارة، دار وائل للنشر والتوزيع، عمان ـ الأردن، ط، ٢٠١٢م.

٧. بدران، د. محمد محمد، قانون الوظيفة العامة، دار المطبوعات الجامعية، الإسكندرية، ط١، ١٩٩٩م.

٨. جعفر، أنس قاسم، الوظيفة العامة، دار النهضة العربية، القاهرة، ط٢، ٢٠١٥م.

٩. حبيب، د. عادل محمد، مدى المسؤولية المدنية عن إخلال الموظف بالالتزام بالسر الوظيفي، دار الفكر الجامعي، الإسكندرية، ط٢، ٢٠١٣م.

١٠. حزيم، د. حسين، السلوك التنظيمي وسلوك الأفراد، دار زهران للنشر والتوزيع، ط١، ١٩٩٧.

١١. حسن، د. محفوظ أحمد، إدارة الموارد البشرية، دار وائل للنشر، عمان ـ الأردن، ط١، ٢٠١٠م.

١٢. حسن، رواية السلوك في المنظمات، الدار الجامعية للنشر والتوزيع الاسكندرية، ط، ٢٠٠١م.

١٣. خاطر، د. شريف يوسف، الوظيفة العامة (دراسة مقارنة)، دار الجامعة الجديدة ـ الإسكندرية، ط٢، ٢٠١٢م.

١٤. خضر، د. عبد الفتاح، شرح نظام الموظفين العام في المملكة العربية السعودية، مطبوعات معهد الإدارة العامة بالرياض، بدون تاريخ نشر أو طبعة.

١٥. خليفة، د. عبد العزيز، الوظيفة العامة في القانون المصري والمقارن، دار النهضة العربية القاهرة، ط١، ٢٠١٣م.

١٦. الدوري، د. حسين، الإدارة واتجاهاتها المعاصرة، دار البازوري، عمان -الأردن، ط١، ٢٠٠٩م.

١٧. رسلان، أنور ، الوظيفة العامة، دار النهضة العربية، ط،٢٠١٤م.

١٨. الزمخشري، ابو القاسم محمود بن عمر، أساس البلاغة، دار صادر بيروت، ط١، ١٩٧٩م.

١٩. سالم، ريان، المدخل للإدارة، الناشر دار المسيرة، عمان، الأردن، ط١، ٢٠٠٧م.

٢٠. السكارنة، بلال خلف، أخلاقيات العمل، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، ط١، ٢٠٠٩م.

٢١. السنيدي، د. عبد الله بن راشد، مبادئ الخدمة المدنية وتطبيقاتها في المملكة العربية السعودية، مكتبة القانون والاقتصاد بالرياض، الطبعة الخامسة عشر، ١٤٣٤ه.

٢٢. الشيخ، علا عمر حسن، أثر الرقابة الإدارية في تعزيز سلوك الانضباط الوظيفي للعاملين في وزارة التربية والتعليم العالي بقطاع غزة،] رسالة ماجستير] ـ الجامعة الإسلامية (غزة) عام ٢٠١٨م.

٢٣. الطماوي، د. سليمان، القضاء الإداري، (التأديب) دراسة مقارنة، دار الفكر العربي، ط٦، ١٩٩٩م.

٢٤. عبد الباقي، صلاح الدين محمد، مبادئ السلوك التنظيمي، دار الجامعة للطباعة والنشر بالقاهرة، ط،١ ٢٠٠٩م.

٢٥. عبود، نورة علي، أخلاقيات الأعمال وانعكاساتها على الانضباط الوظيفي، بحث منشور في مجلة جامعة تكريت للعلوم الإدارية والاقتصادية ـ كلية الاقتصاد والإدارة، المجلد (٣) العدد (٤٣)، ٢٠١٨م

٢٦. العثيمين، فهد، أخلاقيات الإدارة في الوظيفة العامة، الرياض، ١٤٢٥ه.

٢٧. فرج الله، د. وليد خضر، كافي واجبات الموظف العام في القانون الوضعي (دراسة مقارنة) ـ بحث منشور في مجلة الجزيرة للعلوم التربوية والإنسانية، الخرطوم ـ السودان ـ المجلد (١٦) العدد (٢) ١٤٤١/ ٢٠١٩م.

٢٨. قاسيمي، د. ناصر، الصراع داخل المنظمة وفاعلية التيسير الإداري، دار الكتاب الحديث القاهرة، ط١، ٢٠١٢م،

٢٩. القباني، د. بكر، الخدمة المدنية في المملكة العربية السعودية، مطبوعات معهد الإدارة بالرياض، طبعة ١٤٠٢ه.

٣٠. القرشي، د. سوزان بنت محمد، أثر الانضباط الوظيفي على أداء مسؤولي إدارة التعليم بمحافظة الطائف، دراسة ميدانية، بحث منشور في المجلة العملية للإدارة، جامعه الملك سعود، كلية أدارة الأعمال، العدد ٩، ٢٠١٦م.

٣١. اللائحة التنفيذية للموارد البشرية في الخدمة المدنية-الصادرة بالقرار الوزاري رقم ١٥٥٠ بتاريخ ٩/٦/ ١٤٤٠ه).

٣٢. المالكي، هاشم حامد أحمد، العوامل المؤثرة في الانضباط الوظيفي، [رسالة ماجستير]، جامعة الملك عبد العزيز بالسعودية، ٢٠٠١م.

٣٣. المنوفي، احمد، واجب عدم إفشاء الأسرار

الوظيفيـة، دار النهضـة العربيـة القاهـرة، ط١، ٢٠١٣

٣٤. المهـدي، تقيـة محمـد، دعائـم الانضبـاط الـذاتي، بحـث منشـور في الأكاديميـة للدراسـات الاجتماعيـة والإنسـانية ـ جامعـة الشـلف، العـدد (١٢) عـام ٢٠١٤م.

٣٥. نظـام الانضبـاط الوظيفـي الصـادر بالمرسـوم الملكـي (م/ ١٨) وتاريـخ ٢/ ٨/ ١٤٤٣ه.

٣٦. نظـام الخدمـة المدنيـة السـعودي الصـادر بالمرسـوم الملكـي الكريـم(م/ ٤٩) وتاريـخ ٧/ ١٠/ ١٣٩٧.

٣٧. النعيمـي، شـهاب الديـن حمـد، تقويـم مسـتوى الالتـزام التنظيمـي وعلاقتـه بانضبـاط الاطبـاء، بحـث منشـور في مجلـة العلـوم الإداريـة والاقتصاديـة، كليـة الاقتصـاد والإدارة، جامعـة بغـداد،العـدد(٩١)،المجلـد(٢٢)عـام٢٠١٦م.

٣٨. النفيسـة، د. مطلـب بـن عبـد الله، واجبـات الموظـف العـام وتأديبـه في النظـام السـعودي، مطبوعـات معهـد الإدارة العامـة بالريـاض، بـدون تاريـخ نـشر.

٣٩. نوفـل، كـمال راتـب، أثـر الانضبـاط الإداري عـلى الأداء الوظيفـي للعاملـين في الكليـات الجامعيـة الحكوميـة في قطـاع غـزة، [رسـالة ماجسـتير] الجامعـة الإسـلامية (غـزة)، عـام ٢٠١٥م.

٤٠. هيـكل د. السـيد خليـل، القانـون الإداري السـعودي، منشـورات جامعـة الملـك سـعود، ط٢، ١٤٢١هـ.

المراجع والمصادر المترجمة للإنجليزية

1. Ibrahim, Omar, The Role of Human Resources Management in Enhancing Job Discipline Behavior, [unpublished doctoral thesis] Khidr University of Biskra, Faculty of Human Sciences in Algeria, 2016.
2. Ibrahim, Awadh Awad, The Impact of Job Control and Discipline on the Performance of Workers, [Unpublished Master's Thesis], Al-Neelain University, Sudan, 2009.
3. Ibn Manzoor, Lisan al-Arab, Dar Sader, Beirut, 1, 1964 AD.
4. Abu Amra, Hassan Muhaisen, Factors of Job Disability in Technical Colleges in the Gaza Strip, [Master's Thesis], The Islamic University of Gaza, Palestine, 2010.
5. Ahmed, Dr. Fouad Abdel Moneim, Duties and Rights of the Public Employee in the Saudi Civil Service System, research published on the Alukah network.
6. Baghi, Muhammad Abdel-Fattah, Ethics in Management, Dar Wael for Publishing and Distribution, Amman - Jordan, I, 2012.
7. Badran, Dr. Muhammad Muhammad, Public Service Law, University Press, Alexandria, 1, 1999 AD.
8. Jaafar, Anas Qassem, Public Service, Dar Al-Nahda Al-Arabiya, Cairo, 2nd Edition, 2015.
9. Habib, Dr. Adel Muhammad, The extent of civil liability for the employee's breach of the job secret, Dar Al-Fikr University, Alexandria, 2nd Edition,

10. Hazim, Dr. Hussein, Organizational and Individual Behavior, Zahran House for Publishing and Distribution, 1, 1997.

11. Hassan, Dr. Mahfouz Ahmed, Human Resources Department, Wael Publishing House, Amman - Jordan, 1, 2010 AD.

12. Hassan, Novel Behavior in Organizations, Alexandria University House for Publishing and Distribution, i, 2001 AD.

13. Khater, Dr. Sherif Youssef, Public Service (a comparative study), New University House - Alexandria, 2nd Edition, 2012 AD.

14. Khedr, Dr. Abdel-Fattah, Explanation of the Public Personnel System in the Kingdom of Saudi Arabia, Publications of the Institute of Public Administration in Riyadh, no publication date or edition.

15. Khalifa, Dr. Abdel Aziz, Public Service in Egyptian and Comparative Law, Dar Al-Nahda Al-Arabiya, Cairo, 1, 2013.

16. Douri, Dr. Hussein, Management and its Contemporary Trends, Dar Al-Bazuri, Amman - Jordan, 1, 2009.

17. Raslan, Anwar, Public Service, Dar Al-Nahda Al-Arabiya, i, 2014.

18. Al-Zamakhshari, Abu al-Qasim Mahmoud bin Omar, Asas al-Balaghah, Dar Sader Beirut, 1st edition, 1979 AD.

19. Salem, Rayan, The Entrance to Management, publisher, Dar Al Masirah, Amman, Jordan, 1, 2007 AD.

20. Al-Sakarna, Bilal Khalaf, Work Ethics, Dar Al-Masirah for Publishing and Distribution, Amman, 1st Edition, 2009.

21. Al-Sunaidi, Dr. Abdullah bin Rashid, Civil Service Principles and Applications in the Kingdom of Saudi Arabia, Library of Law and Economics in Riyadh, Fifteenth Edition, 1434 AH.

22. Sheikh, Ola Omar Hassan, The Impact of Administrative Control on Enhancing Job Discipline Behavior for Workers in the Ministry of Education and Higher Education in the Gaza Strip, [Master's Thesis] - Islamic University (Gaza) in 2018.

23. Al-Tamawi, Dr. Suleiman, Administrative Judiciary, (Discipline) a comparative study, Dar Al-Fikr Al-Arabi, 6th edition, 1999 AD.

24. Abdel-Baqi, Salah El-Din Mohamed, Principles of Organizational Behavior, Dar Al-Jamaa for Printing and Publishing, Cairo, 1st edition, 2009.

25. Abboud, Noura Ali, Business ethics and its implications for career discipline, research published in the Journal of Tikrit University for Administrative and Economic Sciences - College of Economics and Administration, Volume (3) Issue (43), 2018

26. Al-Othaimeen, Fahd, Management Ethics in the Public Service, Riyadh, 2013 AD.

to Disclose Employment Secrets, Dar Al-Nahda Al-Arabiya, Cairo, 1st Edition, 2013

35. Al-Mahdi, Taqiyya Muhammad, Pillars of Self-Discipline, research published in the Academy for Social and Human Studies - Chlef University, No. (12) in 2014.

36. The Job Discipline System issued by RoyalDecree(M/18)dated2/8/1443AH.

37. The Saudi Civil Service System issued by Royal Decree (M/49) dated 7/10/1397.

38. Al-Naimi, Shihab Al-Din Hamad, Evaluation of the Level of Organizational Commitment and its Relationship to Doctors' Discipline, Research published in the Journal of Administrative and Economic Sciences, College of Economics and Administration, University of Baghdad, Issue (91), Volume (22) in 2016.

39. Precious, Dr. Muttalib bin Abdullah, Duties and Discipline of the Public Employee in the Saudi System, Publications of the Institute of Public Administration in Riyadh, no publication date.

40. Nofal, Kamal Ratib, The Impact of Administrative Discipline on the Job Performance of Employees in Governmental University Colleges in the Gaza Strip, [Master's Thesis] The Islamic University (Gaza), 2015 AD.

41. structure d. Mr. Khalil, Saudi Administrative Law, King Saud University Publications, 2nd Edition, 1421 AH.

1425 AH.

27. Faraj Allah, Dr. Walid Khader, Enough of the Duties of the Public Employee in Positive Law (Comparative Study) - Research published in Al-Jazeera Journal of Educational and Human Sciences, Khartoum - Sudan - Volume (16) Issue (2) 1441/2019.

28. Qasimi, Dr. Nasser, Conflict within the organization and the effectiveness of administrative facilitation, Dar Al-Kitab Al-Hadith, Cairo, 1, 2012,

29. Al-Qabbani, Dr. Bakr, The Civil Service in the Kingdom of Saudi Arabia, Publications of the Institute of Management in Riyadh, Edition 1402 AH.

30. Al-Qurashi, Dr. Suzan bint Muhammad, The Impact of Job Discipline on the Performance of Education Administration Officials in Taif Governorate, a field study, research published in the Practical Journal of Management, King Saud University, College of Business Administration, Issue 9, 2016.

31. The executive regulations for human resources issued by the Saudi civil service system.

32. The list of job duties issued by the decision of the Saudi Minister of Civil Service No. (10800/703) dated 10/31/1427.

33. Al-Maliki, Hashem Hamid Ahmed, Factors Affecting Job Discipline, [Master's Thesis], King Abdulaziz University, Saudi Arabia, 2001 AD.

34. Al-Menoufi, Ahmed, The Duty not

بنية التوازي في ديوان: عمر يزمله القصيد للشاعر شتيوي الغيثي

Parallel Structure in Diwan: Omar Yazmlh Al-Qasseed By The Poet Shtyui Al-Ghaithi

د.فهد فريح الرشيدي
دكتوراه في اللغة العربية وآدابها
التخصص الدقيق: أدب ونقد
قسم اللغة العربية كلية التربية، جامعة المجمعة

Dr. FahadFueay Al reshidi
PhD in Arabic Language and Literature
Specialisation: Literature and Criticism
Department of Arabic Language
Faculty of Education in Majmaah - Majmaah University

https://doi.org/10.56760/WNXF7471

ملخص البحث

يتناول هذا البحث الحديث عن بنية التوازي عند الشاعر شتيوي الغيثي في ديوان: عمر يزمله القصيد، ويسعى لإبراز تلك الأنماط التركيبية التي يأتي عليها هذا التوازي، كما يهدف للوصول إلى أهم مظاهر التحول التي تطرأ على بنية التوازي، والغاية التي لأجلها كسر الشاعر تلك البنية.

ولقد توصل البحث إلى أن أهم الأسباب التي دفعت بالشاعر لكسر بنية التوازي ضمن قصائده المواءمة التركيبية، والمحافظة على الموسيقى الخارجية، والغاية الدلالية، وكل هذه الأسباب لم تخرج التوازي عن مظهره الموسيقي الإيقاعي.

الكلمات المفتاحية:
التوازي/ الموسيقى/ الإيقاع/ عمر يزمله القصيد/ التركيب/ الدلالة.

Abstract

This research deals with the parallel structure of the poet Shtiwe Al - Ghaithi in Diwan: Omar Yazmlh al-Qasseed, and seeks to highlight the synthetic patterns on which this parallel comes, and aims to reach the most important manifestations of the transformation of the parallel structure, the goal for which the poet breaks that structure.

The research found that the poet's main reasons for breaking the structure of parallelism among his poems were synthetic alignment, preservation of external music, and semantic purpose. All of which did not depart from his rhythmic musical appearance.

Keywords:
Parallelism/Music/Rhythm/Omar Yazmlh al-Qasseed /composition/connotation.

المقدمة:

يعتمد الشعر منذ نشأته الأولى على الموسيقى بنوعيها، فالنشأة الغنائية التي ترعرع فيها الشعر العربي هي التي تحكمت بالجانب الموسيقي له، والهدف الإيقاعي الذي نشأ عبر بحور الشعر هو غاية الشعراء، بل إن بعض النقاد القدماء حصروا مفهوم الشعر بالوزن، وما الوزن إلا أهم عنصر من عناصر الإيقاع الخارجي الذي تُبنى عليه القصيدة.

وتضفي الموسيقى الخارجية نوعاً من الرتابة الوزنية واللفظية على القصيدة الشعرية، وهو مظهر لا تخطئه الأذن الموسيقية المدربة على الشعر، في حين أن الموسيقى الداخلية أكثر عمقاً من الخارجية، إذ تبتعد في كيانها عن المظهر الخارجي الذي تُدركه الأسماع، إلى عناصر داخلية من التجانس والتشاكل والتقارب بين وحدات الكلام بصورة يتلذذ الذهن عند تلقيها، وبطريقة تلامس العقل والفهم والذوق قبل أن تكون مظهراً خارجياً سطحياً.

ويعد التوازي أحد عناصر هذه الموسيقى الداخلية، وهو عنصر موسيقي جذب أذهان النقاد المحدثين، وشدّ إليه عقولهم، فباحت أقلامهم بجماليات التوازي، وعناصره الفنية،

وقدرته على منح القصيدة نمطاً من الإيقاع والموسيقى يعجز عنها سواه من أشكال الموسيقى الداخلية، لذا فقد جاء هذا البحث ليتناول بنية التوازي في ديوان: عمر يزمله القصيد للشاعر شتيوي الغيثي.

وتظهر مشكلة هذا البحث في أنه يحاول الإجابة عن الأسئلة الآتية: ما علاقة التوازي بالموسيقى الداخلية؟ ما أبرز مظاهر التوازي في ديوان عمر يزمله القصيد؟ كيف وظف الشاعر التوازي ضمن هذا الديوان؟ ما أهم الأسباب التي دفعت بالشاعر إلى خلخلة رتابة التوازي ضمن ديوان عمر يزمله القصيد؟

ويهدف هذا البحث إلى: بيان العلاقة الوثيقة بين التوازي من جهة، والموسيقى الداخلية من جهة أخرى، ودور هذا كله في بنية القصيدة. والكشف عن أنماط التوازي في ديوان عمر يزمله القصيد. وبيان الكيفية التي اعتنى بها الشاعر عند توظيف التوازي في قصائده. والكشف عن أهم الأسباب التي كسرت بنية التوازي في ديوان عمر يزمله القصيد، والحديث عن فائدة ذلك.

من هنا تكمن أهمية هذا البحث في أنه يسلط الضوء على نتاج شعري ، ملأه كاتبه بأنماط الموسيقى الداخلية، وأفاد من عناصر الجمال والفن التي تمخض عنها بناء القصيدة الحديثة.

وثمة أسباب دفعت بهذا البحث ليرى النور، كان من أبرزها حضور التوازي في ديوان عمر يزمله القصيد بصورة لافتة وبيّنة.

وينتهج هذا البحث المنهج الوصفي التحليلي القائم على خطوات المنهج العلمي في البحث، وهو المنهج الذي يفيد من الطريقة الاستقرائية والمنهج الاستقرائي للوصول إلى النتائج، وذلك عبر استقراء الظاهرة، ورصد ملامحها، وتحليلها وتفسيرها، وصولاً إلى النتائج.

ولا شك أن الدراسات السابقة ثرية بالحديث عن التوازي، وهي التي فتحت الأفق لتطوير هذا البحث، وإظهار جمالياته، فقد أفاد البحث من عدد من الدراسات السابقة، ومن أهمها:

دراسة بعنوان: التوازي الصرفي التركيبي في القرآن الكريم،٢٠١٦ لإنصاف الحجايا، وهي رسالة ماجستير، وهدفت الدراسة إلى الحديث عن التوازي التركيبي في القرآن الكريم، وذلك ضمن الأساليب النحوية المختلفة، ولقد كشفت الدراسة عن عدد من مظاهر الجمال الإيقاعي ضمن الأساليب النحوية عبر التوازي، وهو ما يعد أنموذجاً سابقاً أفادت منه هذه الدراسة.

وكتب عبد الله خليف عام ٢٠٠٤، دراسة بعنوان: التوازي التركيبي في القرآن الكريم، هدف من خلال هذه الدراسة الكشف عن مظاهر التوازي التركيبي الأفقي في القرآن الكريم، والبحث في جماليات هذا التوازي في كتاب الله تعالى، وهو ما أفادت منه الدراسة الحالية في جانبها التنظيري. كما كتب سامح الرواشدة عام ١٩٩٨، دراسة بعنوان: التوازي في شعر يوسف الصائغ وأثره في الإيقاع والدلالة، ولقد هدف هذا البحث إلى الوصول لمظاهر التوازي وبيان قيمته الموسيقية والدلالية، ولقد أفاد البحث الحالي من بحث الرواشدة في جانب الحديث عن الأثر الدلالي للتوازي، خصوصاً أن هذا البحث ربط بين التحول في بنية التوازي والغاية الدلالية التي دفعت بالشاعر لتحويل بنية هذا التوازي.

كما تناولت عدد من الدراسات السابقة الحديث عن التوازي بصورة جزئية ضمن رسائل جامعية، كرسالة ماهر هاشم عام ٢٠١٠، بعنوان: بناء القصيدة في شعر بشرى البستاني، وغيرها من الدراسات المختلفة.

ويتميز هذا البحث عن الدراسات السابقة

بما يلي: أنه يبحث في تحولات بنية التوازي والغاية التي لأجلها كسر الشاعر هذه البنية.أنه يمزج بين الجانب الإيقاعي الموسيقي من جهة، والجانب التركيبي والدلالي من جهة أخرى. كما أنه يتناول الحديث عن ديوان لم يسبق لباحث أن تحدث عن تقنية التوازي فيه، وهو ديوان: عمر يزمله القصيد.

تمهيد:

تعتمد القصيدة على الموسيقى بنوعيها، الداخلية والخارجية، إذ لا يمكن تصور القصيدة الشعرية دون أن تكون الموسيقى عمودها الفقري، وأساسها الإيقاعي.

ويأتي الإيقاع في مقدمة العناصر الفنية التي تتكون منها القصيدة، انطلاقاً من كونه أول ما يواجه المتلقي عند تلقيه للقصيدة، فالموسيقى هي التي تحرّك الشعور لدى المتلقي بداية، وهي التي تمنح الشعر إحساسه الخاص، ولقد اهتم النقاد القدماء برتابة الوزن والقافية، وجعلوهما من الأسس المتينة التي لا يمكن تجاوزها في بناء القصيدة العربية، وإن أي اختلال في هذه العناصر الموسيقية الخارجية مرفوض تماماً؛ لما له من أثر في خلخلة إيقاع القصيدة، وإضرار بإيقاعها. (عبدالله، ٢٠١٠: ١٦)

تنقسم الموسيقى الشعرية إلى قسمين، الأول: الموسيقى الخارجية، أما النوع الثاني فهي الموسيقى الداخلية، وتتكون من عناصر أكثر عمقاً في تشكيل القصيدة، وأبعد تأثيراً في الجانب الإيقاعي للعمل الشعري، وذلك لأنها تختص بمظاهر التجانس اللفظي والدلالي في بعض الأحيان، وتعتمد على التكرارات بأنواعها، والتوازي والتجانس والتشاكل بين وحدات الكلام اللفظية في القصيدة (عبد الحافظ، ١٩٩٥: ٩) ، وهذا الفصل ليس واقعاً ضمن العمل الشعري، بل هما نوعان متداخلان متمازجان يؤدي كل منهما وظيفته الموسيقية إلى جوار الآخر، وإنما يقع الفصل هاهنا لغايات الدرس التنظيري فحسب (الرشيدي، ٢٠١٦: ١٨).

بمعنى أن الإيقاع هو العنصر الرئيس الذي تتشكل منه الموسيقى الشعرية، ويأخذ الإيقاع معناه من طبيعته المتوازنة المتساوية، فمعناه النقل على النغم ضمن أزمنة محدودة، أو هو تقسيم الزمن على نوتات الكلام، أو تساوي نقاط الانتقال من نغمة لأخرى، وانتقال الكلام من دور لدور ضمن أزمنة متساوية، وضمن فقرات متوازنة، وهذا ما يمكن لصاحب الطبع السليم إدراكه والإحساس به ضمن إطار القصيدة الشعرية (الأرموني، ١٣٩:١٩٨١-١٤٠).

فكل تآلف إيقاعي بين وحدات موسيقية متجانسة يسمى دوراً، وهذه الأدوار تتجاور معاً لتشكل البنية الإيقاعية الموسيقية للعمل الشعري، وهذا ما لا يختص بالشعر فحسب، إنما يُطلق الإيقاع على كل تتابع منتظم بين الحركة والسكون، أو الشدة والرخاوة، أو بين النور والظلام وهكذا، فكل تتابع منتظم يمكن أن يُطلق عليه إيقاعاً، وقد أُخِذ مصطلح الإيقاع من اليونانية، إذ يشير لمعنى الجريان أو التدفق، وبناء عليه أطلق على التوازن الموسيقي في القصيدة الشعرية إيقاعاً؛ لما تشتمل عليه من تتابع منتظم لوحدات الكلام من جهة، وعناصر الوزن الشعري من جهة ثانية (وهبة، ١٩٨٤:٧١).

ويرتبط الإيقاع الخارجي بالإيقاع الداخلي ارتباطاً عضوياً وثيقاً، فكل منهما يكمل الآخر، ولكل منهما دوره في بناء الموسيقى الشعرية، وليس لأحدهما مزية تفوقه على الآخر، بل يسهمان معاً في بناء الهيكل الموسيقي للقصيدة، وبتماسكهما

وتجانسهما يتمكن المتلقي من الإحساس بوظيفة كل منهما، وفهم الآلية الفنية التي يسير عليها كل من هذين النوعين (عبيد، ٢٠٠١: ١٦).

وفي الوقت الذي يعتمد فيه الإيقاع الخارجي على عناصر الوزن والقافية، يعتمد الإيقاع الداخلي على عناصر داخلية أكثر عمقاً في مؤدّاها الموسيقي في النص الشعري، وهذا ينسجم مع القصيدة العربية بنوعيها العمودية وقصيدة التفعيلة، إذ إن قصيدة التفعيلة لم تأتِ لتحطيم المعيار الوزني للبحر الشعري، بل جاءت لتستفيد من القيمة الإيقاعية لكل مفردة دون قيود القافية الصارمة، وقيود العدد المحدد للتفعيلات في كل سطر من الأسطر الشعرية، من هنا فقد بُنيت القصيدة الحديثة على معيار الإيقاع الداخلي بصورة أكثر عمقاً من القصيدة القديمة (أدونيس،١٩٧١: ١١٦).

أما بالنسبة لهذا البحث فهو يتناول جزئية من جزئيات الإيقاع الداخلي، ألا وهو التوازي، إذ إن الإيقاع الداخلي واسع يشمل عدداً غير يسير من المكونات، فهو يبحث في العلاقات التي تنظم الوحدات الكلامية جميعاً في إطار العمل الأدبي، فيشمل التجانس، والتضاد، والتقارب، والتوافق الصوتي، والتكرارات بأنواعها، كل هذه العناصر تدخل ضمن الإيقاع الداخلي، فهو القادر على منح تلك الوحدات الكلامية مقداراً موسيقياً فنياً، وبالتالي فإن التوازي عنصر مهم من عناصر هذا الإيقاع (اليوسفي، ١٩٨٥: ١٤٢).

ولا يغفل الإيقاع الداخلي الحديث عن بعض جوانب التشكيل الشعري المختلفة، سواء في جانب المعنى والدلالة، أم في جانب الصورة، أم في الجوانب التركيبية المختلفة، فهو ينظم العلاقات الداخلية بين وحدات الكلام، وهو ليس مجرد أداة موسيقية فحسب، بل هو أعم وأوسع من ذلك، حتى إن الإيقاع الداخلي يشمل في ثناياه الإيقاع الخارجي كذلك، فهما متداخلان ومترابطان معاً في تشكيل العمل الأدبي بصورته الإبداعية المميزة (المعمدي، ١٩٨١: ٢٤).

ويتناول هذا البحث الحديث عن جزئية التوازي ضمن الخطاب الشعري في ديوان "عمر يزمله القصيد"، ويركز على بنية هذا التوازي باعتباره جزءاً من الإيقاع الداخلي للعمل الأدبي، وباعتباره مزية موسيقية تمنح القصيدة تفوقاً جمالياً وإبداعاً موسيقياً، مما يضفي على المعاني رونقها، والألفاظ سحرها، والتراكيب بيانها، فانكسار البنية الإيقاعية للتوازي لا يكون عبثاً، بل لا بد أن يكون بهدف، وهذا البحث يحاول الوصول إلى تلك الدلالات والأهداف التي ترتبط بتحولات البنية الإيقاعية للتوازي ضمن القصيدة الشعرية.

من الجدير بهذا البحث أن يضع بداية الحديث عن مفهوم التوازي، وعلاقاته، وما يترتب على تلك العلاقات من آثار موسيقية ضمن العمل الشعري، وذلك قبل الخوض في الأنماط التشكيلية للتوازي ضمن المادة الشعرية التطبيقية.

يأخذ مصطلح التوازي معناه من الطبيعة التشاكلية ضمن العمل الأدبي، فهو عبارة عن تشاكل طرفين أو أكثر من أطراف المتوالية الكلامية، أو تماثلهما، وذلك اعتماداً على علاقة تربط هذين الطرفين معاً، سواء أكانت تلك العلاقة قائمة على التماثل أم التجانس أم التضاد (كنوني، ١٩٩٩: ٧٩).

وهذا التماثل أو التشاكل بين طرفي التوازي لا يُشترط فيه التشابه الصوتي، بمعنى أنه لا يشترط تشابه الوحدات الكلامية تشابهاً تاماً، مع أن التشابه التام يعد شكلاً من أشكال التوازي، إلا أن جمال التوازي ضمن فضاءاته الشعرية يرتبط بعناصر التجانس لا بعناصر التماثل، فقد تقع

بعض التشابهات الصوتية بين الوحدات الكلامية المختلفة، إلا أن ذلك لا يخرج التوازي من شكله العام، وإطاره الذي وُضِع له (الحجايا، ٢٠١٦: ٨).

ويعرف التوازي بأنه "تشابه البنيات مع اختلاف المعاني"(مفتاح، ١٩٩٧: ٢٥٩) ، بمعنى أن بنية الكلام تتشابه من جهة تركيبها أو بنيتها الصرفية، ولكن مع اختلاف المعنى المناط بكل وحدة كلامية.

وينطلق مفهوم التوازي عموماً "من فكرة البرهنة على تطابق نصين أو سردين أو اختلافهما من خلال العلاقات التسلسلية بين وحدات هذين السردين، وتشابه النهايات الصوتية، فإن هذا التشابه أو التقارب بين السردين أو النصين يؤدي إلى البرهنة على توازيهما" (الحجايا، ٢٠١٦: ٩) .

ويعتمد التوازي في نظرته إلى الوحدات الكلامية على طبيعة العلاقة التي تنظم تلك الوحدات إلى جوار بعضها، إذ قد يكون التوازي تركيبياً، ناشئاً من تشابه البنية التركيبية لطرفي الكلام، وقد يكون التوازي صرفياً، معتمداً على التجانس بين الوحدات الصرفية المختلفة التي تشكل كل طرف من أطرافه، وهكذا، بمعنى أن للتوازي مظاهره المختلفة، ومكوناته الإيقاعية الرابطة لتلك المكونات، والمنظمة لتلك العلاقات (لاينز، ١٩٨٧: ٨٣).

هذا يعني أن كل وحدة كلامية ضمن الجملة اللغوية تسهم إسهاماً مباشراً في تشكيل المعنى العام لتلك الجملة، مع الأخذ بعين الاعتبار معناها الذي تنفرد به، فكل وحدة كلامية تحمل معنى خاصاً بها، وتتجمع هذه المعاني ضمن السياقات اللغوية المختلفة في الجمل لتشكل معنى موحداً لذلك الخطاب، وهو ما يمنح كل وحدة كلامية خصوصيتها وتميزها (لوش، ١٩٩٥: ٤٥).

ولا تقف حدود التوازي عند التركيب فحسب، بل تشمل أيضاً الجوانب البنيوية في الكلام، والتوافقات الصرفية في تشكيل الجملة، فالتوازي الصرفي قائم على تشابه البنيات الصرفية ضمن أطراف السلسلة الكلامية، كأن تعتمد في كل طرف من أطرافها على بنية صرفية متشابهة كاسم الفاعل واسم المفعول والمشتقات بأنواعها، وباجتماع هذه التشابهات الصرفية ضمن أطراف الكلام يتمايز التوازي في إطار هذه المتوالية الكلامية (الحجايا، ٢٠١٦: ١٤) .

التعريف بالشاعر وبالديوان:

هو شتيوي بن عزام الغيثي الشمري المولود عام ١٣٩٨/ ١٩٧٨، وقد عاش ودرس في منطقة حائل بشمال المملكة العربية السعودية، تخصص في اللغة العربية وآدابها، وعُرِف بشعريته منذ سنوات الدراسة المدرسية، حصل على شهادة الماجستير والدكتوراة في الأدب الحديث والبلاغة،من الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة. وله عدد من المؤلفات النقدية والبحوث الأدبية، وله ثلاث دواوين شعرية مطبوعة، يعد ديوان "عمر يزمله القصيد" ثانيها، وهو مدار البحث الراهن، وللشاعر مشاركات عدة في أمسيات شعرية وندوات أدبية، علاوة على كتاباته الصحفية المتنوعة في صحيفة الوطن وصحيفة عكاظ.

وديوان: عمر يزمله القصيد، ديوان شعري من الحجم المتوسط يعد ثاني الدواوين الشعرية للشاعر شتيوي الغيثي، وهو صادر عام ٢٠١٧م عن دار مدارك للنشر والتوزيع بالسعودية، وقد مزج فيه الشاعر بين القصيدة العمودية وشعر التفعيلة.

المبحث الأول: التوازي وأنماطه التشكيلية في ديوان: "عمر يزمله القصيد":

للتوازي أنواع عديدة منها ما جُعِل على

أساس شكل السلسلة الكلامية ضمن إطار الترتيب الأفقي أو العمودي، وبالتالي ينقسم فيها التوازي إلى توازٍ أفقي قائم على ترتيب مكوناته بشكل أفقي، وتوازٍ عمودي قائم على ترتيب الوحدات الكلامية بصورة عمودية (الحياني، ٢٠٠٤: ٢٥).

كما ينقسم التوازي بحسب البنية الدلالية التركيبية إلى قسمين، توازي البنى المتشابهة، وهو الذي يقوم على أساس تشابه البنى في معناها وتركيبها، كالتشابه بين "لا" و"لم"، فكلاهما للنفي، ولكنهما مختلفتان في المعنى الدقيق بينهما، وتوازي البنى المتخالفة، وهو التوازي القائم على وجود بنيتين متضادتين في كل طرف من أطراف التوازي، ومتغايرتين في دلالتهما تغيراً قد يصل إلى حد التناقض أو التضاد، كالمقابلة بين المعرفة والنكرة في كل طرف، أو المقابلة بين معنيين متضادين، كالكبير والصغير، والنور والظلام، بل حتى في الجوانب النحوية التركيبية كالفاعل والمفعول به (كنوني، ١٩٩٧: ١١٨-١٢١).

وهذه الأنواع التي مرّت حاضرة عند الشاعر في ديوانه: "عمر يزمله القصيد"، ومن الضروري إيراد بعض هذه النماذج التمثيلية على أنواع التوازي الأفقية والعمودية كما وردت.

١ . التوازي الأفقي:

هناك عدد من النماذج الشعرية التي اشتملت على توازٍ أفقي، وفيما يلي سنتعرض للحديث عن بعضها، إذ يقول الشاعر (الغيثي، ٢٠١٧: ٣٠):

تعالَ كما أنتَ بعضَ حياةٍ.. وبعض مماتْ

يتضمن السطر الشعري السابق توازياً أفقياً، وغالباً ما يكون التوازي الأفقي معتمداً على التركيب، بمعنى أن طرفي التوازي يتجاوران بصورة أفقية في الخطاب الشعري، إذ يتكون التوازي من طرفين هما:

تعالَ كما أنت بعض حياة

تعالَ كما أنت بعض مماتْ.

ويقوم هذا التوازي على أساس من البنى المتغايرة انطلاقاً من كون "حياة" ضد "مماتْ"، فهذه الضدية الحاضرة ضمن التوازي جعلته من قبيل البنى المتغايرة، علاوة على التوازي في البنية التركيبية بين "حياة ومماتْ" فهما متفقتان حتى في طبيعة اللفظ الصوتي ذاته.

ويقول الشاعر كذلك (الغيثي، ٢٠١٧: ٣١):

وأنتَ بعضُ ابتهالاتي وبعض دمي

وبعض بعضي وأجزائي ومرتهني

يبني الشاعر هذا التوازي على النمط الأفقي، اعتماداً على العلاقات التركيبية التي تنظم وحدات الكلام، وتربطها ببعضها، إذ تكونت المتوالية الكلامية في هذا النمط من الأطراف الآتية:

أنت بعض ابتهالاتي

أنت بعض دمي

أنت بعض بعضي

أنت بعض أجزائي

إذ تشكل كل طرف من:

أنت + بعض + اسم + ياء المتكلم

ولقد حافظ الشاعر على هذا النمط التركيبي الإيقاعي للتوازي في البيت الشعري السابق، واعتنى به عناية واضحة، قاصداً من هذا التوازي توثيق المعنى لدى المتلقي، وتأكيده في ذهنه، انطلاقاً من القوة الإيقاعية الموسيقية التي يشتمل عليها هذا التوازي، واعتماداً على الترابط الذهني بين تراكيب هذه السلسلة، أما من جهة البنى المتوافقة والمتخالفة فقد بُني هذا التوازي على البنى المتوافقة، التي تسير ضمن إطار دلالي

متناسب طردياً ضمن كل وحدة من وحدات هذا النموذج الشعري.

ومن النماذج كذلك ما جاء في قوله (الغيثي، ٢٠١٧: ٣١):

ماذا أحدث عنك اليوم يا أملي
ويا نديمي ويا خوفي ويا وثني؟

يقوم هذا التوازي أيضاً على أساس الصورة الأفقية التي تتجاور فيها أطرافه بما يتناسب مع طبيعة التركيب، وذلك ضمن البيت الشعري الواحد، ولقد بدت أطراف هذا التوازي كما يلي:

يا أملي
ويا نديمي
ويا خوفي
ويا وثني؟

إذ يتشكل كل طرف من أطراف هذا التوازي من:
يا + منادى + ضمير المتكلم (مضاف إليه).

أما من جهة التخالف والتوافق فإن هذا التوازي قائم على أساس البنى المتغايرة، فالأمل والنديم والخوف والوثن، كلها وحدات كلامية تتباعد دلالاتها، بل تصل إلى حدود التناقض في بعض الأحيان، كما هو الحال بالنسبة لـ "أملي، وخوفي"، وهذا التباعد بين دلالات الوحدات الكلامية يوحي بشمولية المنادى عند الشاعر، وقيمته العالية في حياته، فقد وصل إلى حد من الاضطراب الداخلي حتى أنه غير قادر على تحديد قيمة المنادى بصورة دقيقة، فجعله جزءاً من جميع مظاهر حياته، الأمل، والخوف، والندم، والوثن.

ويقول الشاعر في موضع آخر (الغيثي، ٢٠١٧: ٤٥):

تُباعدُنا الأوقاتُ فوق رصيفنا
وتُسكرنا النجوى حنيناً إلى الحُبّ

يقيم الشاعر هذا التوازي على النمط الأفقي، وذلك اعتماداً على ترتيب الوحدات الكلامية بصورة أفقية ضمن البيت الشعري الواحد، فقد جاءت السلسلة الكلامية مكونة من طرفين اثنين هما:

تباعدنا الأوقات فوق رصيفنا.
تسكرنا النجوى حنيناً
فقد تكون كل طرف من:
فعل مضارع + نا المتكلمين (مفعول به) + فاعل.

وهذا النمط التركيبي المتسق بين الطرفين هو الذي منح التوازي إيقاعه الداخلي، ولقد أفاد الشاعر من هذا التوازي بنمطه التركيبي الأفقي ليصل إلى قوة تأثيرية في المتلقي، وليمنحه مقداراً من التناسب والتناسق الذي يقوي أثر المعنى في نفسه، أما من جهة التوافق والتخالف، فقد جعل الشاعر من البنية المتوافقة هي السبيل للوصول إلى تشكيل هذا التوازي وتنمية عناصره الإيقاعية، أما الدلالة المخصصة لعبارته: تباعدنا الأوقات، فتتمثل بالقيمة المعنوية للوقت الذي يمر به الشاعر، إنه يمر ثقيلاً على نفسه، حتى إن أقل الأوقات تبدو مظهراً من مظاهر البعد بينه وبين من يتحدث عنه.

ويقول الشاعر في موضع آخر (الغيثي، ٢٠١٧: ٥٤):

من آخر الحلم آتٍ، والسنين مدى
يطوي الحماقات لا يحصي لها عددا
يحصي المواجع، يحصي عمر خيبته
حتى استحال بهذي البيد منفردا

يقيم الشاعر التوازي في هذين البيتين الشعريين وفقاً لنوع التوازي القائم على بنية التغاير لا بنية التشاكل، بمعنى أنه يجمع في نموذج هذا التوازي بين النفي والإثبات في قوله: لا يحصي...

ويحصي...، كما يقيمه وفقاً للنمط الأفقي، إذ تتوزع الوحدات الكلامية بصورة أفقية، وذلك اعتماداً على نظامها التركيبي المتناسب مع الإيقاع الداخلي، فقد تكونت المتوالية الكلامية من الأطراف الآتية:

يطوي الحماقات
لا يحصي لها عدداً
يحصي المواجع
يحصي عمر خيبته.

فقد تكون كل طرف من هذه الأطراف من:
فعل مضارع + فاعل مستتر تقديره هو + مفعول به.

وهذا التناسق في تشكيل بنية هذه الأطراف منحها عنصراً إيقاعياً متمثلاً بالتوازي، وهو العنصر الذي أعطى المعنى قوته التأثيرية في المتلقي، وجعله أكثر تفاعلاً واندماجاً مع مكونات هذا المعنى، كما بنى الشاعر هذا التوازي على أساس البنى المتوافقة، مما جعلها تقترب أكثر فأكثر ضمن إطار البنية التركيبية والدلالة المتقاربة والمتناسقة ضمن هذا النموذج الشعري.

ومن هنا فقد اعتنى الشاعر عناية واضحة بإيراد التوازي الأفقي ضمن إطار هذا التركيب اللغوي، ولقد أفاد من هذا التوازي في تقوية المعنى لدى المتلقي، وذلك اعتماداً على الجانب الإيقاعي الموسيقي الذي يؤثر في المتلقي، ويقوده لمزيد من التفاعل والتماهي مع السياق الشعري، ليصل الشاعر في نهاية المطاف إلى غايته الفنية والدلالية عبر هذا التوازي الجميل.

٢ . التوازي العمودي:

كما وردت نماذج عدة وكثيرة على التوازي الأفقي عند الشاعر، فهناك أيضاً نماذج عدة على التوازي العمودي، ومن ذلك ما جاء في قوله (الغيثي، ٢٠١٧: ٢٨):

فلا المغفراتُ تحلّ عليهم..
ولا مطرٌ في يقين النهى

يبني الشاعر هذا التوازي في القصيدة الشعرية على النمط العمودي، وذلك انطلاقاً من ترتيب الوحدات الكلامية بصورة عمودية ضمن سطرين شعريين، ويتشكل هذا التوازي من طرفين اثنين، هما:

لا المغفرة تحل عليهم.
لا مطر في يقين النهى.

ويتكون كل طرف من أطراف هذا التوازي من:
لا + اسم مرفوع + بقية الجملة.

ولقد أتى الشاعر بهذا التوازي الإيقاعي كي تتثبت هذه المعاني المرتبطة بأطرافه عبر إيقاعها الموسيقي، علاوة على كونها تحمل معنى مخصصاً، ولقد بنى الشاعر المكون الثاني من كل طرف من بنيتين مختلفتين، فقد جاءت الأولى: الرحمة، في حين جاءت الثانية: مطر، وهذا تخالف من جهة التعريف والتنكير، فالطرف الأول يحمل بنية التعريف، في حين أن الطرف الثاني يحمل بنية التنكير.

وفي موضع آخر يقول الشاعر أيضاً (الغيثي، ٢٠١٧: ٢٩):

أشقُّ لديكَ الغمامةَ
كيما تُغيثَك من مطر الروحِ
كيما تقبّلَ رأسكَ
مثل (السَّرَاة)

يبني الشاعر التوازي هاهنا على النمط العمودي، الذي يقوم على أساس ترتيب الوحدات الكلامية ضمن النموذج الشعري ترتيباً عمودياً، وذلك أن التوازي يتكون من طرفين اثنين، هما:

كيما تُغيثَك من مطر الروحِ
كيما تقبّلَ رأسكَ

إذ يتكون كل طرف من هذين الطرفين من:

كيمَ + فعل + مفعول به.

ويتناسب الطرفان في هذا التركيب وفقاً لما أتى به الشاعر، ولقد اعتمد الشاعر في هذا التوازي على البنى المتوافقة، فإن بنية المعنى والتركيب ضمن الطرف الأول من التوازي متوافق مع الطرف الثاني، ولقد أفاد الشاعر من قوة الإيقاع المرتبطة بمكونات التوازي في تأكيد المعنى لدى المتلقي، وجذبه نحو هذا المظهر الإيقاعي لإيصال الدلالة المقصودة بطريقة إيقاعية لصيقة بالروح والعقل.

ومن النماذج ما جاء في قوله أيضاً (الغيثي، ٢٠١٧: ٣١-٣٢):

سمعتُ منكَ تمام الليلِ أغنيةً
وما رأيتَ صباحاً أيّما لَحَنِ
ظننتُ أنك باقٍ في مرابعنا
وما وجدتُسوى الترحال والظّعَنِ
سامرتُ نارَكَ أشدُوها على وترٍ
نارُ "الغضى" وأحاديثُ الهوى..وأني

يبني الشاعر هذا التوازي على النمط العمودي، فقد ترتبت وحدات الكلام ضمن كل طرف من أطرافه بشكل عمودي حتى يتبين للمتلقي مظهر هذا الإيقاع وتشكيله الفني، إذ تكونت المتوالية الكلامية من ثلاثة أطراف هي:

سمعت منك ...
ظننت أنك ...
سامرت نارك ....

تكون كل طرف من أطراف هذه السلسلة من:

فعل ماضٍ + تاء المتكلم .

ولقد أخذ هذا الترتيب نمطاً عمودياً كما يظهر من خلال النموذج الشعري السابق، واستطاع الشاعر عبر هذا التوازي من جذب ذهن المتلقي اعتماداً على الجانب الموسيقي الحاضر فيه، وتبعاً للقيمة الموسيقية الإيقاعية التي يتشكل منها هذا التوازي، وقد تمثلت القيمة الإيقاعية في هذا التوازي بتحقيق نمط من التوازن بين الوحدات الكلامية المكونة للنص الشعري، وبناء عليه فقد توصل الشاعر لتقوية المعنى وتأكيده، أما من جهة البنى فقد أقام الشاعر هذا التوازي على البنى المتوافقة، إذ تنتمي كل وحدة كلامية إلى حقلها الدلالي المرتبط بما يجاورها من وحدات كلامية أخرى.

ومن النماذج أيضاً ما جاء في قوله (الغيثي، ٢٠١٧: ٣٥):

رحلتُ وما زادُ الذي يَتَرحَّلُ؟
سوى وجعِ العشاقِ حين تَبَدّلُوا
رحلتُ وما في جُعْبَتَي غير أَحْرف
تُصلي بمحرابِ الهوى وتهلّلُ

يقيم الشاعر هذا التوازي على النمط العمودي، فقد ترتبت أطرافه بصورة عمودية ضمن هذا النموذج، إذ تكوّن هذا التوازي من طرفين اثنين هما:

رحلت وما زاد الذي يترحل؟
رحلت وما في جعبتي غير أحرف

إذ ابتدأ الشاعر كل طرف من هذين الطرفين بـ "رحلتُ"، وهو ما منحها مظهراً تكرارياً مميزاً، فقد جاء كل طرف على النحو الآتي:

رحل + تاء الفاعل + ما: الاستفهامية/ النافية.

واستطاع الشاعر عبر هذا التوازي أن يمنح العبارة الشعرية قوة تأثيرية أكبر مما لو كانت عليه دون التوازي، فالقيمة الموسيقية الإيقاعية التي يتشكل منها هذا التوازي هي التي تمنح العبارة قوتها، أما من جهة البنى المتوافقة والمتخالفة فقد بنى الشاعر نموذجه الشعري على البنى المتوافقة، التي تخضع لدلالة متناسبة قائمة على أساس التشاكل لا على أساس التناقض، على الرغم من أن "ما" في الطرف الأول كانت استفهامية، وفي الطرف الثاني كانت نافية، ولكن سياق المعنى لم يحمل شيئاً من التناقض.

ويقول كذلك (الغيثي، ٢٠١٧: ٦١-٦٢):

آخر حلم الطفولة
آخر وجه الحياة
أنام بحلمي على ساعديك

يمثل السطران الأول والثاني توازياً عمودياً ضمن هذه القصيدة الشعرية، إذ تترتب الوحدات الكلامية بصورة عمودية ضمن الخطاب الأدبي، ويتكون كل طرف من:

آخر + مضاف إليه + مضاف إليه ثانٍ.

أما من جهة البنيات فإن هذا التوازي قائم على أساس البنى المتوافقة، وهذا التوافق آتٍ من طبيعة المعنى الذي تشير إليه لفظة "آخر" التي كررها الشاعر في بداية كل طرف من طرفي التوازي.

ويقول كذلك (الغيثي، ٢٠١٧: ٦٨-٦٩):

نستغفرُ الشعرَ، ما كانت قوافله
إلا عذاباً بواديكم ووادينا
نستغفر الليلَ ممّا قد جناهُ بنا
هذا السّهادُ وقال الحزنُ: آمينا
نستغفرُ الحبَّ حين الحبُّ جمّعنا
وحين فرّقنا بالبُعد ناعينا
نستغفرُ الدّمعَ في عينيك ما بَقيت
في العالمين دُموعٌ للمصلينا

يقوم التوازي ضمن هذه الأسطر الشعرية على النمط العمودي، فقد ترتبت أطرافه عمودياً ضمن هذه القصيدة، وقد بدت هذه الأطراف كما يلي:

نستغفر الشعرَ.
نستغفر الليلَ
نستغفر الحبَّ
نستغفر الدمعَ.

إذ يتكون كل طرف من أطراف التوازي من:

نستغفر + فاعل (ضمير مستتر تقديره نحن) + مفعول به منصوب.

ولقد قام هذا التوازي العمودي على أساس البنى المتوافقة والمتشابهة، ولقد مُنِح هذا التشابه والتوافق انطلاقاً من تكرار لفظ "نستغفر" في بداية كل طرف، فالتكرار كما هو معهود توازٍ قائم على التشابه الكلي بين الوحدات الكلامية، فكل تكرار توازٍ، وليس كل توازٍ تكراراً، ثم إن الوحدات الكلامية: الشعر، الليل، الحب، الدمع، وحدات كلامية قائمة على أساس التغاير، إذ قد لا يجمعها معنى واحد يضمنها، وبالتالي فإن هذا التوازي أقيم في أساسه على البنى المتشابهة، ثم تحول في جزئه الثاني إلى التغاير بين تلك البنى.

أما بالنسبة للمعنى المخصص لهذا التوازي فيتمثل باعتماد الشاعر عليه للوقوف على عتبات المعنى العاطفي المنوط بهذه العبرات، كما ركز على إيراد الألفاظ المعرفة بـ "أل" التعريف: الحب، الدمع، الشعر، الليل، بقصد منح هذه الوحدات الكلامية قيمة دلالية كما لو أنها معهودة لدى المتلقي، وقد مرّت به، وكما لو أن الليل والشعر ...، كلها منوطة بشخصية هذا الشاعر ومرتبطة به.

وهكذا فإن أنماط التوازي تختلف وتتنوع باختلاف شكل الخطاب الأدبي، وباختلاف بنيته التركيبية، ولكن ثمة بعض ملامح التحول التي تطرأ على مظاهر ذلك التوازي، انطلاقاً من غاية دلالية، أو حاجة موسيقية إيقاعية، مما يجعل الشاعر أو الأديب يكسر بنية هذا التوازي، ويُدخِل نمطاً من التحول على بنيته، كي يصل لمبتغاه الإيقاعي الموسيقي، أو حاجته الدلالية الفنية، أو قيمة تركيبية لا بد منها ضمن تركيب التوازي، وهذا هو الهدف الرئيس من البحث، ويتمثل بإبراز أهم تلك التحولات التي تطرأ على بنية التوازي والغاية منها.

وهذه الأنواع للتوازي معهودة لدى المتلقي، ومعروفة، ولكن ثمة مظاهر للتحول تطرأ على بنية التوازي، يأتي بها الشاعر لهدف ما، ولغاية بعينها، وهو ما يضفي على التوازي رونقاً إبداعياً مختلفاً، فليست الرتابة مقصودة دوماً، بل قد تكون خلخلة الرتابة بحد ذاتها وسيلة للوصول إلى مظهر فني بديع.

المبحث الثاني: غايات التحول في بنية التوازي:

يأتي التحول في بنية التوازي ضمن أطر فنية وغايات دلالية وتركيبية، وهو ما ينطبق على عدد كبير من نماذج التوازي في ديوان عمر يزمله القصيد، الأمر الذي يجعله بمثابة ظاهرة إيقاعية جديرة بالاهتمام.

١ . المواءمة التركيبية:

قد يلجأ الشاعر لكسر رتابة الإيقاع الداخلي من أجل المحافظة على التركيب، بمعنى أن الغاية التركيبية هي التي تدفع بالشاعر لتحويل بنية التوازي عن هيئتها الاعتيادية التي تظهر ضمن أطرافه المختلفة من أجل الوصول إلى تركيب لغوي سليم، فتراكيب اللغة تجبر الشاعر في بعض الأحيان لتغيير هيئة الكلام كي توافق التركيب الصحيح.

ويقصد بالتركيب هنا ذلك المستوى اللغوي القائم على أساس علاقات الوحدات الكلامية ببعضها، وارتباطها معاً ارتباطاً إسنادياً، بحيث يشير كل جزء من هذا التركيب إلى جزء من معنى الكلام المخصوص (الجرجاني، ١٩٨٣: ٢١٠).

ويأتي الحديث عن التراكيب والبناء التركيبي للكلام العربي ضمن إطار المستوى التركيبي في اللغة، وهو مستوى يتم خلاله تحليل مكونات الجملة إلى عناصرها الإسنادية من مسند ومسند إليه ومكملات لهذه العملية الإسنادية (عبد التواب، ١٩٩٨: ١٩٥).

ويرى تمام حسان أن الأولى بالتراكيب اللغوية عدم الاكتفاء بدراسة عناصر الإسناد فحسب، بل يتوجب على دراسة التراكيب أن تتسع لتشمل كافة مظاهر التشكيل البنيوي اللغوي، من أساليب إفصاحية متنوعة، كالحديث عن الاستفهام والنداء والأمر والنهي، وهكذا، وذلك للوقوف على الأسس التركيبية المميزة للغة العربية في نظامها التركيبي (حسان، ١٨:٢٠٠٦).

ويتخذ الشعراء بعض المظاهر التحويلية للتوازي مجاراة لتراكيب اللغة السليمة الصحيحة، ومن النماذج على هذا المظهر التحويلي في بنية التوازي عند الشاعر ما جاء في قوله (الغيثي، ٢٠١٧: ٢٩):

أيها الوطنُ المُشتهى
يا نبيذَ الحياة
أيها المُرتجى.. والذرى..والممات
أيها المتسكع في القلبِ

تتكون المتوالية الكلامية السابقة من أربعة أطراف، تتمايز عمودياً فوق بعضها بعضاً،

فالتوازي هاهنا توازٍ عمودي، يبدأ كل طرف منها بـ "أيها"، وهي أداة نداء، يليها منادى معرّف بـ "أل" التعريف، هي على التوالي: الوطن، المرتجى، المتسكع.

غير أن رتابة هذا التركيب تختلف ضمن الطرف الثاني ، وهو قوله: يا نبيذ الحياة، إذ لم يكن المنادى هاهنا معرّفاً بـ "أل"، وهذا على سبيل البنى المتغايرة، إذ تحوّل طرف هذه السلسلة الكلامية عما عليه حال الأطراف الأخرى، وقد أتى الشاعر بهذا التحول للمواءمة التركيبية، وذلك أن "يا" التي للنداء لا يليها المعرّف بـ "أل"، ففي قواعد العربية إذا نودي المعرف بـ "أل" فإنه ينادى بـ "أيها"(ابن يعيش، ٢٠٠١: ٣٤٢)، وهو ما كان في الأطراف الأخرى، ولكن لما كان المنادى "نبيذ" يخلو من "أل" التعريف اختلفت أداة النداء، وتغايرت بنية هذا الطرف موافقة للجانب التركيبي المرتبط بتركيب أسلوب النداء في العربية. ويقول الشاعر في موضع آخر (الغيثي، ٢٠١٧: ٤٥):

فلا الشّعرُ أبقانا كرامَ قبيلةٍ
ولا نوقنا تسري خِفافاً مع الركبِ
ولا وطنٌ يحنو علينا إذا ارتمى
بأحضانِهِ عشقٌ تفيض بهِ سُحبي

يتكون التوازي السابق من ثلاثة أطراف، يتشكل كل طرف منها عبر عناصر تركيبية لغوية، هي كما يلي:

لا النافية + اسم مرفوع + فعل: ماضٍ/ مضارع + اسم منصوب.

وهذا التركيب اللغوي للوحدات الكلامية ثابت العناصر ضمن الطرفين الأول والثاني من التوازي، ثم يتحوّل عن نمطيته ضمن الطرف الثالث، مع المحافظة على الأجزاء الثلاثة الأولى: لا النافية + اسم مرفوع + فعل مضارع، ثم بعد ذلك تنكسر رتابة هذا التركيب، فيأتي الشاعر بشبه جملة من الجار والمجرور، ثم يليه جملة شرطية، وهو تحوّل في الهيئة التركيبية التي اعتمدها الشاعر في الطرفين الأول والثاني، وقد جاء هذا التحول في الطرف الثالث من السلسلة مجاراة للمواءمة التركيبية التي ترتبط بالمعنى، فالفعل " يحنو" يتعدى بحرف الجر "على"، من هنا بدأ التحول ضمن هذا الطرف من السلسلة، مما فتح الباب أمام الشاعر كي يدع عنه تلك الرتابة التي ضمنها الطرفين الأول والثاني، والانتقال لمظهر تركيبي جديد، اعتماداً على التحول التركيبي الذي طرأ في الطرف الثالث.

ويقول الشاعر كذلك في موضع آخر (الغيثي، ٢٠١٧: ٦١):

سأبقى صغيراً
أحدق فيك كدهشتنا الأوليةِ
أَسرَحُ بين فضاءٍ قديمٍ لعينيكِ
أُخرِجُ لعبتنا الأزلية

يمثل كل سطر من هذه الأسطر الشعرية الأربعة طرفاً من أطراف التوازي العمودي، إذ تترتب الأفعال المضارعة المسندة إلى المتكلم فوق بعضها ضمن هذه السلسلة الكلامية، انطلاقاً من رؤية الشاعر الأفقية لهذا التوازي، وعلى الرغم من أن هذه السلسلة تتكون من أربعة أطراف، إلا أن لكل طرف منها خصوصيته التركيبية، فالعناصر الثابتة ضمن كل طرف منها هي: الفعل المضارع + فاعل مستتر "أنا"، ثم تختلف سائر المكونات الأخرى التي يتكون منها كل طرف، ففي الطرف الأول جاء الاسم المنصوب (الحال)، وفي الطرف الثاني جاء الجار والمجرور، وفي الطرف الثالث جاء الظرف والمضاف إليه، في حين جاء الطرف الرابع بالاسم المنصوب (المفعول به)، وبالتالي

اختلفت مكونات كل طرف تركيبياً اعتماداً على طبيعة الفعل الذي ابتدأ به الكلام، ففي حين يستدعي الفعل "أبقى" حالاً، يستدعي الفعل "أحدق" جاراً ومجروراً، ويستدعي الفعل "أسرح" ظرفاً، ويستدعي الفعل "أُخرِجُ" مفعولاً به، من هنا فقد تخلخل هذا التوازي اعتماداً على الطبيعة التركيبية لكل طرف من هذه الأطراف، وهو ترتيب اتبعه الشاعر مراعاة للتواؤم التركيبي المرتبط بكل فعل من هذه الأفعال.

ويقول الشاعر كذلك (الغيثي، ٢٠١٧: ٧٢):

نُعيدُ طفولة الأشياءِ
نكتُبُها
نُسمّيها
نُرتّبُها

يقيم الشاعر التوازي في هذه الأسطر الشعرية على النمط العمودي، إذ تترتب أطرافه عمودياً ضمن هذه القطعة الشعرية، ويتكون كل طرف منها - عدا الطرف الأول - من:

فعل مضارع + فاعل مستتر تقديره (نحن) + ضمير متصل في موضع نصب مفعول به.

هذه الرتابة التركيبية حاضرة في الأطراف جميعاً عدا الطرف الأول الذي يتكون من:

فعل مضارع + فاعل ضمير مستتر تقديره (نحن) + اسم (مفعول به) + مضاف إليه.

ويعود الضمير المنصوب في الأطراف الثلاثة اللاحقة إلى هذا المفعول، وبالتالي فقد ظهر التحول في الأطراف: الثاني والثالث والرابع، إذ التقدير: نكتب طفولة الأشياء، نسمي طفولة الأشياء، نرتب طفولة الأشياء، غير أن التركيب على هذا النحو لا يستقيم، ولا بد من التخلص من بعض مكونات التركيب كي يتناسب الإيقاع تناسباً جميلاً، فجعل الشاعر من الضمير "ها" إحالة على هذا المحذوف وجعل التركيب وفقاً لنمط لغوي سليم، بمعنى أن التحول الذي طرأ على بنية هذا التوازي جاء لغاية تركيبية.

ويقول الشاعر كذلك (الغيثي، ٢٠١٧: ٩٧):

تنزِلت سُوَر الأشعار في خَلَدي ووحيُ (جبريل) يأتيني مع المطرِ:

يشتمل هذا البيت الشعري على توازٍ تركيبي أفقي، إذ تأتي أطراف هذا التوازي بصورة أفقية، وتتكون هذه السلسلة من طرفين اثنين هما:

تنزلت سور الأشعار في خلدي
يأتيني وحيُ جبريلَ مع المطر

يتكون كل طرف من الأطراف السابقة من:

فعل: ماضٍ/ مضارع + فاعل مرفوع + مضاف إليه مجرور + جار ومجرور.

ولكن شكل الطرف الثاني من طرفي السلسلة مختلف عما هو عليه في البيت الشعري، فقد أتى: ووحي جبريل يأتيني مع المطر، وهذا التركيب طرأ عليه بعض التحويل في بنيته، القصد من هذا التحويل مجيء الكلام بصورة تركيبية متناسبة مع المعنى، فالتوازي العميق مرتبط بالشكل الخارجي الذي يتمثل بـ: يأتيني وحيُ جبريل مع المطر، إلا أن التحول في بنيته التركيبية جاءت لمواءمة المعنى والتركيب.

من هنا فقد استطاع الشاعر أن يوجد بعض التحولات التركيبية في بنية التوازي بدافع صرامة التركيب، وقوة هذه التراكيب التي تشكل أطراف هذا التوازي، فتمكن بذلك من الوصول إلى الغاية الفنية الإيقاعية، وفي الوقت نفسه تمكن من المحافظة على نظام التركيب اللغوي بما يخدم الموسيقى، دون المساس برتابة التركيب اللغوي.

٢ . المحافظة على الموسيقى الخارجية:

يشكل التوازي عنصراً من عناصر الموسيقى

الداخلية، ومن مظاهر جماله وقيمته الإيقاعية أنه قد ينكسر للحفاظ على الموسيقى الخارجية، وهو ما يؤيد تماسك نوعي الموسيقى والتحامهما ضمن القصيدة الشعرية، وقد أشار البحث إلى ذلك سابقاً.

إن مظاهر التحول الإيقاعية التي تدخل على التوازي كي يتوافق مع الموسيقى الخارجية خير دليل على التحام نوعي الموسيقى، وامتزاجهما ضمن إطار القصيدة الشعرية، فالوزن والقافية والروي من مظاهر الموسيقى الخارجية التي عرفها الشعراء العرب القدماء، واتخذوها شرطاً مهماً لتشكيل البنية الموسيقية للقصيدة الشعرية، ووضعوا لها أسسها وقوانينها، ويضطلع علم العروض بكافة تفصيلات هذا الجانب الموسيقي من الشعر العربي، ويبين الزحافات والعلل التي مثّلت بعض التحولات الموسيقية في بنية البحر العروضي(شوقي، ٢٠١١: ٢١).

ومن المواضع التي انكسرت فيها بنية التوازي للحفاظ على الموسيقى الخارجية ما جاء في قول الشاعر (الغيثي، ٢٠١٧: ٣٥):

تفارقني (سلمى) ..يفارقني (أجا)
و (برزانُ) أَضْناهُ الهَوى المتحَوِّلُ

يشتمل هذا البيت على توازٍ تركيبي أفقي يتكون من ثلاث أطراف هي:

تفارقني سلمى.
يفارقني أجا
..... وبرزان.

فكما يظهر من خلال هذه الأطراف فإن الشاعر قد أدخل نمطاً من التحويل بالحذف على الطرف الثالث، وذلك أنه لم يذكر الفعل مع المفعول به: "يفارقني"، بل اكتفى بالعطف على ما سبقه، علماً بأنه كرر هذا العنصر الكلامي ضمن الطرفين الأول والثاني.

لو أتى الشاعر بالفعل "يفارقني" ضمن الطرف الثالث من التوازي الأفقي السابق لانكسر البحر الشعري، وانكسر الوزن، مما دفع بالشاعر للتغيير في بنية التوازي للوصول إلى مستوى موسيقي متناسب مع الموسيقى الخارجية للكلام، فقام بتطويع البنية الإيقاعية الداخلية لمناسبة البنية الإيقاعية الخارجية، وذلك عبر حذف بعض مكونات السلسلة الكلامية.

وفي موضع آخر يقول الشاعر (الغيثي، ٢٠١٧: ٥٤):

من أول العمر كان الحرف لعبته
يبني ويهدم أبراج البيان سُدى

يظهر التوازي الأفقي ضمن السطر الثاني من الشعر، في قوله: يبني ويهدم أبراج البيان سُدى، والأصل في طرفي هذه السلسلة أنهما:

يبني أبراج البيان سُدى.
يهدم أبراج البيان سُدى.

وهو ما يوحي به العطف الحاضر بين الفعلين "يبني ويهدم" ضمن السطر الشعري، إذ العطف يفيد اشتراك المتعاطفين في المعنى الواحد، وإسناد عبارة "أبراج البيان سدى" للفعل "يهدم" دليل على حذفها من الفعل "يبني" باعتبار العطف، ولكن لو أن الشاعر قال: يبني أبراج البيان سدى ويهدم أبراج البيان سُدى، لانكسر الوزن الشعري، فالشاعر يبني هذه القصيدة على البحر البسيط، ولا بد من الحفاظ على وزنه المكون من التفعيلات الأربع: مستفعلن/ فاعلن/ مستفعلن/ فاعلن، هذا ما دفعه لحذف بعض أجزاء هذا التوازي، للوصول إلى الموسيقى الخارجية، وبالتالي امتزجت الموسيقى الخارجية بالموسيقى الداخلية ضمن هذه الجملة التركيبية الفنية التي أظهرها

الشاعر، وطوّع الألفاظ ومكونات الموسيقى الداخلية كي تتناسب مع موسيقى البحر فلا يصل إلى كسر إيقاع البحر في سبيل تحقيق توازٍ متساوي الطرفين، وهو ما دفعه لهذا التحويل في بنية هذا التوازي.

ويقول الشاعر في موضع آخر (الغيثي، ٢٠١٧: ٦٥):

لكِ من مجازاتي نبيذُ حقيقتي
فاستنبذي ما شئتِ من أشجاني
لكِ شاطئٌ في القلبِ يضرب موجهُ
فوق احتمال نبوءة الرُبّانِ
لكِ نخلتان.. وواحتانِ.. وأنهرٌ
وليَ الحرائق: مُقلةٌ ويدانِ

يقيم الشاعر هذه الأبيات الشعرية على التوازي العمودي المعتمد على الموسيقى الداخلية المتمثلة بتكرار هذا التناسب الصوتي بين كل طرف من أطراف التوازي، إذ يتكون هذاالتوازي من ثلاثة أطراف، يبدأ كل طرف بـ "لكِ"، ثم يليه اسم، ثم إكمال المعنى، وهذا ما بنى عليه الشاعر توازيه ضمن هذه الأبيات.

غير أن هناك مظهراً من مظاهر التحول الموسيقي ضمن الطرف الثالث من هذه السلسلة وذلك في قوله:

لكِ نخلتان.. وواحتانِ.. وأنهرٌ

إذ نجد أن الشاعر قد جعل من هذا الطرف أنموذجاً لتناسخ فكرة التوازي ذاتها، فتقدير الكلام: لك نخلتان، ولك واحتان، ولك أنهرٌ، ومما يؤيد هذا التقدير أن الشاعر وضع علامة (..) دليلاً على هذا الحذف.

وعند النظر في الغاية التي دفعت الشاعر لحذف جزء من أطراف التوازي نجد أنها غاية إيقاعية خارجية بحتة، بقصد المحافظة على الوزن الشعري، والمحافظة على ثبات البحر الشعري، فالشاعر بنى هذه القصيدة على البحر الكامل، ولو أنه أتى بـ "لك" مع كل جزء من هذا الطرف لانكسر الوزن، فقام الشاعر بتغيير بنية هذا الطرف التركيبية كي تتوافق مع وزن البحر، وكي تستقيم الموسيقى الخارجية على وجهها التام. ويقول الشاعر كذلك في موضع آخر (الغيثي، ٢٠١٧: ٦٨):

سُهْدُ القَصيدِ وأشجانُ المُغنّينا
ماذا تَبَقّى لحاديكُم وحادينا؟

عند النظر في عجز هذا البيت نجد أن الشاعر قد بناه على التوازي الأفقي المرتبط بتكرار سلسلة كلامية بصورة أفقية في الخطاب الشعري، وذلك في قوله:

ماذا تبقى لحاديكم وحادينا
فالتقدير:
ماذا تبقى لحاديكم
وماذا تبقى لحادينا.

غير أنه اكتفى بذكر "ماذا تبقى" في الطرف الأول فحسب، وأبقى على الطرف الثاني دون هذه البنية الكلامية، وهذا الحذف لم يكن مجرد تحوّل لفظي فحسب ضمن إطار هذا التوازي الأفقي، إنما كان لغاية يقصدها الشاعر، وهدف يتطلع إليه، فهو خاضع لسلطة الإيقاع الخارجي حينما أتى بهذا التوازي، فلو أنه كرر اللفظ "ماذا تبقى" في الطرف الثاني لأفضى ذلك إلى اختلال وزن هذا البحث، فهو يبني قصيدته على البحر البسيط، ولا سبيل للخروج على إيقاعه الخارجي، من هنا حوّل الشاعر من آليات البنية التركيبية لهذا التوازي قاصداً الوصول إلى غايته الإيقاعية الخارجية عبر المحافظة على وزن البحر الشعري. ومن خلال ما سبق يمكن أن نلحظ أن

الشاعر قد طوّع الموسيقى الداخلية لتتواءم مع الموسيقى الخارجية، وكان من أولوياته المحافظة على الموسيقى الخارجية؛ لأنه لا سبيل لاختلالها، والتغاضي عن انكسارها، ولا بد من تطويع الموسيقى الداخلية لتوافقها، فالتوازي أكثر مرونة من وزن البحر الشعري، مما جعل الشاعر يستفيد من هذه المرونة، فيحقق بذلك هدفه بالمحافظة على الموسيقى الخارجية، عبر إدخال بعض التحولات في بناء التوازي من أجل الوصول إلى هذه الغاية، وهو ما استطاع تحقيقه من خلال النماذج السابقة.

٣ . الغاية الدلالية:

قد يكسر الشاعر أفق التلقي ضمن إطار التوازي لغاية دلالية يقصدها، وهدف يود إيصاله للمتلقي عبر تحول في شكل التوازي، وانكسار بنيته، وصولاً به إلى هذا الهدف الدلالي.

ومن النماذج على هذا النمط ما جاء في قول الشاعر (الغيثي، ٢٠١٧: ٢٥):

ليركضَ في عَرَصَات الحياةِ
ويسكنَ فوق جبينِ أبيهِ
ويرحل..
يرحل خلف سدوم المدائن واحدةً..واحدةْ

في البيتين الأول والثاني تظهر بنية التوازي على أنها مكونة من:

لام التعليل + فعل مضارع منصوب + فاعل مستتر + ظرف/ حرف جر + مضاف ومضاف إليه.

هذا الشكل التركيبي الموسيقي الذي أتى به الشاعر ضمن طرفي التوازي الأولين، في حين أن الشاعر كسر هذا التركيب الإيقاعي ضمن الطرف الثالث من السلسلة، حينما قال: ويرحل... يرحل خلف سدوم المدائن واحدةً..واحدةْ، إذ هناك روابط وثيقة تثبت أن هذه الجملة الكلامية طرف في السلسلة وليست كلاماً جديداً، إذ يربطها بالطرفين الأولين حرف العطف، وشكل التركيب: "يرحل خلف سدوم المدائن"، فهذا الطرف يتكون من: فعل مضارع + فاعل مستتر + مضاف ومضاف إليه، وهو تركيب شبيه بما مر في الطرفين الأولين من السلسلة الكلامية.

وهذا كسر لإيقاع هذا التوازي لغاية دلالية يريدها الشاعر، ألا وهي التركيز على فكرة الرحيل، ولفت انتباه المتلقي لهذه الفكرة دون سواها من الأفكار الأخرى، اعتماداً على تكراره للفعل "يرحل" مرتين، وتكراره لكلمة "واحدة" مرتين كذلك، هي نقطة مهمة في تركيب هذا التوازي كي يستوعب المتلقي قيمة المعنى الذي يشير إليه الشاعر، والتكرار توازٍ كلي بين الوحدات الكلامية كما سبقت الإشارة إلى ذلك.

ويقول الشاعر في موضع آخر (الغيثي، ٢٠١٧: ٦٤):

مُدّي الحديث إلى حديثٍ ثاني
واستفتحي بالفجر فجراً ثاني

يأتي هذا التوازي ضمن سلسلة كلامية مكونة من طرفين اثنين، يمثل كل سطر من السطرين السابقين طرفاً من طرفي هذا التوازي، وعند النظر في هذه السلسلة الكلامية نجد أن الشاعر قد جعلها متزنة التركيب، متساوية الإيقاع، ولكن حينما ندقق النظر في الطرف الثاني منها، نجد أن الوحدة الكلامية "بالفجر" شبيهة بأن تكون حشواً، فلو قال الشاعر: واستفتحي فجراً ثاني، لاكتمل المعنى، ولكنه لو فعل ذلك لخرج الإيقاع عن رتابته، واختلفت عناصر هذا التوازي، وابتعد عن إيقاعه، من هنا أدخل الشاعر لفظ "بالفجر" طلباً للتوازن الإيقاعي بين طرفي التركيب الكلامي ، وهو تحوّل بزيادة

وحدة كلامية، القصد منها مجاراة المعنى، ومتابعة الإيقاع حتى يتضح المعنى بكل ما يشتمل عليه من دلالة، وبالتالي فقد وظف الشاعر هذا التحول الطارئ على بنية التوازي للوصول إلى المعنى المقصود منه.

ويقول الشاعر في موضع آخر (الغيثي، ٢٠١٧: ٦٩):

يا أقربَ الناسِ من روحي، وأبعَدَهُم
عيناً، وأعطرَهُم ذِكراً يواسينا

يقيم الشاعر هذا البيت الشعري على التوازي الأفقي المعتمد على التركيب، إذ يتشكل من أطراف ثلاثة هي:

أقرب الناس من روحي.
أبعدهم عيناً.
أعطرهم ذكراً.

فالطرف الثاني والثالث متشابهان تماماً:

اسم تفضيل + ضمير متصل + تمييز منصوب.

في حين لم يكن الطرف الأول من هذا التوازي شبيهاً بالطرفين الثاني والثالث، وهذا تحوّل مقصود من الشاعر، إذ لا يعجزه أن تكون الأطراف الثلاثة متشابهة التركيب، غير أن الجانب الدلالي هو الذي جعله يحوّل بنية هذا التركيب، فاختار قرب المحبوبة منه، ولم يقل مثلاً: أقرب الناس مكاناً، إنما جعل التمييز مجروراً لمزيد من تخصيص الدلالة، ومنحه هو المكان القريب، فهي - أي المحبوبة - أقرب الناس من روحه، ثم أتى بفكرة البعد، فجعلها بعيدة عن النظر فحسب، وإنما هي قريبة من الروح، هذا التحول الذي أفاضه الشاعر على بنية التوازي الأفقي جاء لإتمام هذه الغاية الدلالية، ومواءمة أطراف التوازي لما يجول في خاطر الشاعر، وهو ما استطاع أن يصل إليه بهذا المظهر الفني الموسيقي المتقن.

ويقول أيضاً في موضع آخر (الغيثي، ٢٠١٧: ٧٦):

أتُراك نسيتَ المراعي التي أنجبتكَ..
نسيتَ الرياح التي أتعبتك..
نسيتَ احتماءاتنا في صَفَحاتِ الكُتُب ..

تشتمل الأسطر الشعرية السابقة على توازٍ عمودي، يقيم فيه الشاعر عناصره وفقاً لمظهر عمودي بحت، وذلك أن المتوالية الكلامية تتكون من:

نسيت + جمع + التي + فعل ماضٍ + كاف الخطاب

وهذا التركيب اللغوي بدلالته العامة جاء مستقيماً في الطرفين الأول والثاني، غير أنه انكسر في الطرف الثالث، فبعد "نسيت" جاء الجمع المنصوب، ولكنه مضاف إلى ضمير "نا"، ثم تكملة الجملة، ولم يأتِ الاسم الموصول، وهذا تحول في بنية هذا التوازي بقصد التمهيد للمتلقي بقرب انتهائه، من جهة، ومن جهة ثانية فقد جاء هذا التحول تبعاً للدلالة الجديدة التي أدخلها الشاعر على هذا الطرف، إنه أدخل "نا" المتكلمين، وأراد أن يمزج بين خطابه لهذا الذي يعاتبه، وحديثه بلسان المتكلمين، وهذا فيه مراعاة لطبيعة الخطاب، فإن خطاب أي شخصية يستدعي أن يكون هناك متكلم يخاطبها، وهو ما أراد الشاعر أن يشير إليه ضمن الطرف الثالث، ولم يشأ أن تبقى هذه السلسلة خطاباً فحسب، لإدخال عنصر التكلم فيها، وبالتالي فقد كان الهدف الدلالي هو المقصود من هذا التحول ضمن الطرف الثالث من أطراف التوازي، وأظن أن الشاعر أجاد توظيف هذا التحول توظيفاً فنياً إيقاعياً جميلاً.

ويقول الشاعر كذلك (الغيثي، ٢٠١٧: ٩٢-٩٣):

ما ثمّ من قول سيُتلى آيُهُ
إلا سيقطع نهرَهُ مِجدافي

ما ثمّ من روحٍ تريد خلاصَها
إلا وقـــربـــــانٌ لهـا بسُـــلافي

يقيـم الشـاعر هـذا التـوازي عـلى النمـط العمـودي، إذ يترتـب طرفـاه بصـورة عموديـة ضمـن هذيـن البيتـين، ويتكـون كل طـرف مـن هـذه السلسـلة مـن:

ما + ثمّ + من + اسم مجرور + فعل.

غـير أن الشـاعر لم يحافـظ تمامـاً عـلى رتابـة هـذا الإيقـاع الداخـلي، بـل أوجـد نمطـاً مـن التحـول المرتبـط بعنـاصر الدلالـة والمعنـى، فالفعـل "سـيُتلى" مبنـي للمجهـول، والفعـل "تريـد" مبنـي للمعلـوم، كـما أن سـائر مكونـات التركيـب الـذي يتـم بـه طـرف هـذه السلسـلة يختلـف في معنـاه وسـياقه عـن الطـرف الآخـر، وهـذا التحـول الـذي طـرأ عـلى بنيـة التـوازي، والخلخلـة التـي بـرزت ضمـن مكوناتـه إنـما جـاء بـه الشـاعر لتشـكيل المعنـى الـذي يريـده، ولأجـل الوصـول إلى الدلالـة التـي يقصدهـا ويعنيهـا مـن خـلال هـذا التـوازي، فليـس تركيـز الشـاعر واهتمامـه منصبـين عـلى الموسـيقى الداخليـة التـي تظهـر عـبر التـوازي فحسـب، بـل إنـه يقـدم المعنـى والدلالـة عـلى الموسـيقى، ويجعـل مـن الموسـيقى تبعـاً للدلالـة والمعنـى، مـن هنـا أدخـل بعـض التحـولات الإيقاعيـة في بنيـة هـذا التـوازي للوصـول إلى غايتـه الدلاليـة.

ومـن خـلال النـماذج السـابقة يتبـين أن الشـاعر لم يكـن ليجعـل الموسـيقى الداخليـة منـاط اهتمامـه فحسـب، بـل كان مهتـماً أيضـاً بالجوانـب الدلاليـة التـي تشـتمل عليهـا سـياقات الأسـطر الشـعرية التـي يظهـر فيهـا التـوازي، ممـا دفعـه لإدخـال بعـض التحـولات التركيبيـة في البنيـة الإيقاعيـة لهـذا التوازي في كثـير مـن الأحيـان خدمـة للمعنـى والدلالـة، فاسـتطاع أن يصـل إلى هدفـه الفنـي الموسـيقي مـن جهـة، ويحقـق الغايـة الدلاليـة مـن جهـة ثانيـة.

الخاتمة

يمكـن للشـاعر أن يسـتفيد مـن قدرتـه الفنيـة الإبداعيـة للوصـول إلى أعـلى مسـتوى مـن الفـن والجـمال والإبـداع ضمـن القصيـدة الشـعرية، كـما يمكنـه أن يتلاعـب بألفـاظ اللغـة، ومكوناتهـا التركيبيـة، ويطـوّع العلاقـات الناظمـة بـين مفـردات الـكلام لتحقيـق غايتـه الفنيـة، والوقـوف عنـد الـدلالات التـي يطمـح إليهـا ضمـن إطـار العمـل الشـعري، ومـن تلـك المظاهـر إدخـال التحـولات الفنيـة عـلى بنيـة التـوازي بأنماطـه المختلفـة للوصـول إلى هـذا الهـدف وتلـك الغايـة.

- اهتـم الشـاعر بالتـوازي اهتمامـاً واضحـاً، وقـد تجـلى ذلـك عـبر حضـور هـذا التـوازي ضمـن نـماذج كثـيرة في ديـوان: عمـر يزملـه القصيـد، فظهـر التـوازي العمـودي والأفقـي، كـما ظهـر التـوازي ضمـن البنـى المتشـابهة، وضمـن البنـى المتغايـرة، وكان الهـدف الموسـيقي مـن وجـود التـوازي يسـير جنبـاً إلى جنـب مـع الهـدف الدلالي والفنـي، بـل أشـار البحـث لعـدد مـن التحولات التـي طـرأت عـلى بنيـة التـوازي حفاظـاً عـلى جوانـب المعنـى، أو مظاهـر الموسـيقى الخارجيـة، أو مواءمـة التراكيـب اللغويـة.
- اسـتطاع الشـاعر أن يوجـد بعـض التحـولات التركيبيـة في بنيـة التـوازي بدافـع صرامـة التركيـب، وقـوة هـذه التراكيـب التـي تشـكل أطرافـه التـي يتكـون منهـا هـذا التـوازي، فتمكن بذلـك مـن الوصـول إلى الغايـة الفنيـة الإيقاعيـة، وفي الوقـت نفسـه تمكـن مـن المحافظـة عـلى نظـام التركيـب اللغـوي بـما يخـدم الموسـيقى، دون المسـاس برتابـة التركيـب اللغـوي.
- – طـوّع الشـاعر الموسـيقى الداخليـة لتتـواءم

مع الموسيقى الخارجية، وكان من أولوياته المحافظة على الموسيقى الخارجية؛ لأنها لا سبيل لاختلالها، والتغاضي عن انكسارها، ولا بد من تطويع الموسيقى الداخلية لتوافقها، فالتوازي أكثر مرونة من وزن البحر الشعري، مما جعل الشاعر يستفيد من هذه المرونة، فيحقق بذلك هدفه بالمحافظة على الموسيقى الخارجية، عبر إدخال بعض التحولات في بناء التوازي من أجل الوصول إلى هذه الغاية.

- لم يجعل الشاعر الموسيقى الداخلية مناط اهتمامه فحسب، بل كان مهتماً أيضاً بالجوانب الدلالية التي تشتمل عليها سياقات الأسطر الشعرية التي يظهر فيها التوازي، مما دفعه لإدخال بعض التحولات التركيبية في البنية الإيقاعية لهذا التوازي في كثير من الأحيان خدمة للمعنى والدلالة، فاستطاع أن يصل إلى هدفه الفني الموسيقي من جهة، ويحقق الغاية الدلالية من جهة ثانية.

قائمة المصادر والمراجع

١. أدونيس، علي أحمد سعيد(١٩٧١). مقدمة للشعر العربي، دار العودة، بيروت – لبنان، الطبعة الأولى.

٢. الأرموني، صفي الدين عبد المؤمن (١٩٨١). كتاب الأدوار، تحقيق وشرح: هاشم محمد الرجب، دار الرشيد، بغداد – العراق، الطبعة الأولى.

٣. الجرجاني، علي بن محمد (١٩٨٣). التعريفات، تحقيق: مجموعة من المحققين، دار الكتب العلمية، بيروت/ لبنان، الطبعة الأولى.

٤. الحجايا، إنصاف (٢٠١٦). التوازي الصرفي التركيبي في القرآن الكريم (دراسة في الأساليب النحوية)، رسالة ماجستير، جامعة مؤتة، الكرك.

٥. الحياني، عبد الله خليف (٢٠٠٤). التوازي التركيبي في القرآن الكريم، رسالة ماجستير، جامعة الموصل، كلية التربية، قسم اللغة العربية، الموصل – العراق.

٦. الرشيدي، نواف (٢٠١٦). شعر ابن عنين دراسة أسلوبية، رسالة دكتوراة، الجامعة الأردنية، عمان.

٧. شوقي، عبد الجليل (٢٠١١). قضايا البناء الفني في النقد الأدبي خلال القرن الهجري الثامن، أشكال التلقي ومظاهر التجديد، القاهرة/ مصر.

٨. عبد التواب، رمضان (١٩٩٨). المدخل إلى علم اللغة ومناهج البحث اللغوي، مكتبة الخانجي، القاهرة/ مصر، الطبعة الثالثة.

٩. عبد الحافظ، صلاح (١٩٩٥). الموسيقا الشعرية، دار المعارف، ط٢، القاهرة – مصر.

١٠. عبد الله، ماهر هاشم (٢٠٢١). بناء القصيدة في شعر بشرى البستاني دراسة نقدية، رسالة دكتوراة، جامعة المنصورة، مصر.

١١. عبيد، محمد صابر(٢٠٠١). القصيدة العربية الحديثة بين البنية الدلالية والبنية الإيقاعية،حساسية الانبثاقة الشعرية الأولى جيل الرواد والستينات، اتحاد الكتاب العربي، دمشق – سوريا، الطبعة الأولى.

١٢. الغيثي، شتيوي (٢٠١٧). ديوان عمر يزمله القصيد، دار مدارك للنشر والتوزيع، السعودية، الطبعة الأولى.

١٣. كنوني، محمد (١٩٩٩). التوازي ولغة

١٣. الشعر، مجلة فكر ونقد، السنة الثانية، العدد: ١٨.

١٤. كنوني، محمد (١٩٩٧). اللغة الشعرية: دراسة في شعر حميد سعيد، دار الشؤون الثقافيةالعامة،بغداد-العراق،الطبعةالأولى.

١٥. لاينز، جون (١٩٨٧). اللغة والمعنى والسياق، ترجمة: عباس صادق الوهاب، دار الشؤون الثقافية العامة، بغداد - العراق، الطبعة الأولى.

١٦. لوش، نور الهدى (١٩٩٥). علم الدلالة دراسة وتطبيق، منشورات جامعة قار يونس، بنغازي - ليبيا، الطبعة الأولى.

١٧. المعمدي، عبد السلام(١٩٨١). قراءات مع الشابي والمتنبي والجاحظ وابن خلدون، الشركة التونسية للتوزيع، تونس، الطبعة الأولى.

١٨. مفتاح، محمد (١٩٩٧). مدخل إلى قراءة النص الشعري، مجلة فصول، المجلد: ١٦، العدد: ١.

١٩. وهبة، مجدي(١٩٨٤). معجم المصطلحات العربية في اللغة والأدب، مكتبة لبنان، بيروت - لبنان، الطبعة الثانية.

٢٠. ابن يعيش، أبو البقاء يعيش بن علي (٢٠٠١). شرح المفصل، قدم له: إميل بديع يعقوب، دار الكتب العلمية، بيروت/ لبنان، الطبعة الأولى.

٢١. اليوسفي، محمد لطيفي(١٩٨٥). في بنية الشعر العربي المعاصر، دار سراس للنشر والتوزيع، تونس، الطبعة الأولى.

1. Adunīs, AlīAḥmadSa‘īd (1971). Muqaddimah Lil- Sh‘ir al-‘Arabī, 1st Ed., Beirut, Dar Al-‘Awdah.
2. Al-Armūni, Ṣafī Al-Dīn ‘Abd Al-Mu’min (1981). Kitāb Al-Adwār, Editor: Hāshim Muḥammad Al-Rajab, 1st Ed., Baghdad, Dār Ar Rashīd.
3. Al-Jurjānī, Alī bin Muḥammad (1983). Al-T‘rīfāt, Ed.: Group of Editors, 1st Ed., Beirut, Dār al-Kutub al-‘Ilmiyah.
4. Al-Ḥajāyā, Inṣāf (2016). The morphological structural parallelism in the Holy Quran: A Study in the grammatical methods (in Arabic: Al-Tawāzī Al-Ṣarfī Al-Tarkībīfil-Qur’ān Al-Karīm: Dirāsahfil-Asālīb Al-Naḥwiyyah), Master Thesis, Mutah University, Karak.
5. Al-Ḥayyānī, ʿAbd Allah Khalīf (2004). The Structural Parallelism in the Holy Quran(In Arabic: Al-Tawāzī Al-Tarkībīfil-Qur’ān Al-Karīm), Master Thesis, University of Mosul, Mosul.
6. Al-Rashīdī, Nawwāf (2016). IbnOnayn Poetry: A Stylistic Study (in Arabic: Sh‘irIbn‘Unayn: Dirāsah ʿUslūbiyyah), PhD Dissertation, University of Jordan, Amman.
7. Shawqī, ʿAbd Al-Jalīl (2011). Qadāyā Al-Binā’ Al-FannīFil-Naqd Al-AdabīKhilāl Al-Qarn Al-Hijri Al-Thāmin, Ashkāl Al-TalaqqīwaMadhāhir Al-Tajdīd, Cairo, Egypt.
8. ʿAbd Al-Tawwāb, Ramadān (1998). Introduction to linguistics and linguistic research methods (in Arabic: Al-Madkhalilá ‘Ilmal-Lugha-

Shu'ūn al-Thaqāfiyah al-'Āmmah.

15. Lyons, John (1987). Language, Meaning and Context. Translator: 'AbbāsṢādiq al-Wahhāb, 1st Ed., Baghdad, Dār al-Shu'ūn al-Thaqāfiyah al-'Āmmah.
16. Lūsh, Nūr al-Hudā (1995). Semantics: Study and Application (in Arabic: 'Ilm al-Dalālah: DirāsahwaTaṭbīq), 1st Ed., Beni-Ghazi: Qar-Younis University Press.
17. Al-Ma'madī, 'Abd al-Salām (1981). Readings with Al-Shabbi, Al-Mutanabbi, Al-Jahiz and Ibn Khaldun (in Arabic: Qirā'āt ma'a al-Shābbī wal Mutanabbī wal Jaḥiẓ wa Ibn Khaldūn, Tunis: al-Sharikaal-Tūnisiyalil-Tawzī', 1stEd.
18. Miftāḥ, Muḥammad (1997). An Introduction for Reading the Poetic Text (in Arabic: MadkhaliláQirā'at al-Naṣ al-Sh'irī, Fuṣūl Journal, Vol. 16, Issue 1.
19. Wahba, Majdī (1984). Language and Literature Arabic Terms Dictionary (in Arabic: Mu'jam al-Muṣṭalaḥāt al-'Arabiyyafil-Lughawal-Adab), Beirut: MaktabatLubnān, 2nd Ed.
20. IbnYa'īsh, Abu al-Baqa' Ya'īsh bin 'Ali (2001). Commentary on Zamakhshari'sMufassal (in Arabic: Sharḥ al-Mufaṣṣallil-Zamakhsharī. Qaddamalahu: Emile Badī' Ya'qūb, Beirut: Dār al-Kutub al-'Ilmiyah, st Ed.
21. Al-Yūsufī, MuḥammadLutīfī (1985). The structure of contemporary Arabic poetry (in Arabic: FīBuniyat al-Sh'ir al-'Arabī al-Mu'āṣir, Tunis: Dār-Sirāslil-Nashirwal-Tawzī', 1st Ed.

wa Manāhij al-Baḥth al-Lughawī), 3rd Ed., Cairo, Maktabat al-Khānjī.

9. 'Abd al-Ḥāfiẓ, Ṣalāḥ (1995). Poetic Music (in Arabic: al-Mūsīqa al-Sh'iriyya), 2nd Ed., Cairo, Dār al-M'ārif.
10. 'Abd Allah, MāhirHāshim (2021). The Structure of the Poem in the Poetry of Bushra Al-Bustani, a Critical Study (in Arabic: Binā' al-QaṣīdafīSh'irBushrā al-Bustānī, DirāsaNaqdiyya), PhD Dissertation, Mansoura University, Egypt.
11. Ubīdī, MuḥammadṢābir (2001). The Modern Arabic Poem between Semantic and Rhythmic Structure, Sensitivity of the first poetic eruption, the generation of pioneers and the sixties (in Arabic: Al-Qaṣīdaal-'Arabiyya al-ḤadīthaBayn al-Bunya al-Dalāliyyawal-Bunya al-Īqā'ya, Ḥasāsiyat al-Inbithāqa al-Sh'iriyya al-Ūlā-Jīl al-Ruwwādwal-Sittīnāt, 1st Ed., The Arab Writers Union, Damascus.
12. Al-Ghaythī, Shtīwī (2017). Omar Yizamleh'sDiwan "The Poem" (in Arabic: Dīwān'UmarYazmalah al-Qaṣīd), 1st Ed., DārMadārak Lil NashirwalTawzī', KSA.
13. Kanūnī, Muḥammad (1999). Parallelism and the Language of Poetry (in Arabic: al-TawāzīwaLughat al-Sh'ir), MajallatFikrwaNaqd, 2nd year, Vol. 18.
14. Kanūnī, Muḥammad (1997). Poetic language: a study in the poetry of Hamid Saeed (in Arabic: al-Lugha al-Sh'iriya :Dirasah fi Sh'irḤamīdSa'īd), 1st Ed., Baghdad, Dār al-

المشكلات التي يعاني منها أولياء أمور الطلاب ذوي اضطراب طيف التوحد وعلاقتها بأساليب المواجهة في منطقة الرياض

The Problems Suffered by Parents of Students with Autism Spectrum Disorder within Riyadh in Relation to Coping Styles

د. خالد بن غازي الدلبحي
أستاذ التربية الخاصة المشارك - كلية التربية بالدوادمي - جامعة شقراء
البريد الالكتروني :aldalbahi@su.edu.sa

Dr. Khaled Ben Ghazi Al-Dalbahi
Associate Professor of Special Education
Faculty of Education in Dawadmi - Shaqra University
aldalbahi@su.edu.sa

https://doi.org/10.56760/TJUE9780

ملخص البحث

هدف البحث الحالي إلى التعرف على طبيعة العلاقة بين المشكلات التي يعاني منها أولياء أمور الطلاب ذوي اضطراب طيف التوحد وأساليب المواجهة في منطقة الرياض، واشتملت عينة البحث: (١١٠) من آباء وأمهات الطلاب ذوي اضطراب طيف التوحد بمدينة الرياض، تم تقسيمهم إلى: (٥٥ أب ذكر،و ٥٥ أم أنثى) ذوي أعمار زمنية تتراوح ما بين (٣٠ - ٥٠). واحتوت أدوات الدراسة على: مقياس المشكلات التي يعاني منها أولياء أمور الطلاب ذوي اضطراب طيف التوحد (إعداد الباحث)، ومقياس أساليب المواجهة لأولياء أمور الطلاب ذوي اضطراب طيف التوحد (إعداد الباحث). وأسفرت نتائج البحث عن: وجود علاقة إرتباطية بين المشكلات التي يعاني منها أولياء أمور الطلاب ذوي اضطراب طيف التوحد وأساليب المواجهة، و وجدت فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث من أولياء أمور الطلاب ذوي اضطراب طيف التوحد في درجة المشكلات في اتجاه الإناث. كما وجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث من أولياء أمور الطلاب ذوي اضطراب طيف التوحد في درجة أساليب المواجهة في اتجاه الذكور. وأمكن التنبُؤ بمستوى المشكلات التي يعاني منها أولياء أمور الطلاب ذوي اضطراب طيف التوحد من خلال مستوى أساليب المواجهة.

الكلمات المفتاحية:
المشكلات. أولياء أمور الطلاب ذوي اضطراب طيف التوحد. أساليب المواجهة.

Abstract

The current study aimed at identifying the relationship between the problems suffered by parents of students with autism spectrum disorder in Riyadh in relation to their coping styles. The sample comprised (110) parents of students with autism spectrum disorder in Riyadh (55 fathers & 55 mothers). Tools of this study concluded: Scale of the problems suffered by parents of students with autism spectrum disorder (prepared by the researcher) and coping styles scale for parents of students with autism spectrum disorder (prepared by the researcher). Results indicated that there was a significant relationship between the problems suffered by parents of students with autism spectrum disorder and their coping styles. There were statistically significant differences between mothers and fathers of students with autism spectrum disorder in level of the problems, in favor of the mothers. There were also statistically significant differences between mother and fathers of students with autism spectrum disorder in coping styles, in favor of the fathers. Level of the problems faced by parents of students with autism spectrum disorder could be predicted through level of their coping styles.

Keywords:
problems. parents of students with autism spectrum disorder. coping styles.

مقدمة:

يعاني الكثير من ذوي اضطراب طيف التوحد من المشكلات في عدة مجالات منها: التواصل، والتفاعل الاجتماعي؛ مما يؤدي إلى تأخر في نمو الكثير من المهارات الحياتية والتي تلقي بظلالها على أولياء أمور الطلاب ذوي اضطراب طيف التوحد، حيث ينشأ عنها؛ تعرض أولياء الأمور إلى ضغوط نفسية تؤدي إلى نشوء الكثير من الصراعات النفسية لديهم مما يثير لديهم بعض المشكلات النفسية التي تؤثر في قدرتهم على مواجهة الكثير من المشكلات المرتبطة بتربية أبنائهم العاديين على وجه العموم، وأبنائهم ذوي اضطراب طيف التوحد على وجه الخصوص، والتي ربما تتطور إلى اضطرابات نفسية أو سلوكية، مما يؤدي إلى تفاقم حالتهم النفسية وظهور العديد من المشكلات السلوكية لديهم، وتؤثر الاضطرابات السلوكية أو النفسية في حياتهم بشكل كبير، حيث تؤثر في علاقتهم مع الآخرين في مجال العمل والمنزل والأصدقاء.

ويعد الطلاب ذوي اضطراب طيف التوحد أحد فئات ذوي الإعاقة، وهو أكثر الاضطرابات النمائية تأثيرًا في المجالات الرئيسية للقدرات الوظيفية، حيث جذب اهتمام العلماء والباحثين، ولا يزال هذا الاضطراب مثيرًا للجدل فيما يتعلق بتشخيصه، وأسبابه، وأساليب علاجه، فهو اضطراب يصعب التنبؤ به، وقد أشارت نتائج بعض الدراسات إلى أن المشكلات الناتجة عن وجود هذا الاضطراب تؤثر سلباً في الأسرة، كما أنها تؤدي إلى تعرض الوالدين للضغط النفسي المتمثل في صعوبة وعدم قدرتهم على إشباع وتلبية حاجات الأطفال التوحديين(الزريقات، ٢٠١٠، ١٤). وأشارت دراسة (Gomes et al. 2015) إلى أن أبرز المشكلات التي تعانيها أسر الطلاب ذوي اضطراب طيف التوحد وخصوصًا الأمهات هي تأخر تشخيص الاضطراب وصعوبة التعامل مع أعراضه، وقصور الحصول على مختلف مصادر الدعم الاجتماعي، كما أشار Gona et al. dvn,(2016) إلى أن أبرز المشكلات هي الشعور بالوصمة، وقصور التدخلات المناسبة، وأعباء الرعاية، والمشكلات المادية، ويرى(Rayan & Ahmad 2017) أن أبرز المشكلات لدى أولياء أمور الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد هي الإنهاك النفسي(القلق- الاكتئاب - الضغوط)، كما أشار(Willis et al. 2016) إلى معاناة أمهات الأطفال التوحديين من مستويات مرتفعة من الأعراض الاكتئابية. وأشار(Bozkurt et al. 2019) إلى ارتفاع مستوى الأعباء الوالدية لدى أولياء أمور الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد، وخصوصًا من يعولوا أكثر من طفل مصاب باضطراب طيف التوحد، في حالة كون المصابة بالاضطراب طفلة، ويرى Suen et al. (٢٠٢٢) ارتفاع مستوى الضغوط لدى أولياء أمور الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد.

ومن هنا يجب على أولياء أمور الطلاب ذوي اضطراب طيف التوحد امتلاك القدرة على مواجهة المشكلات التي يعانون منها سواء تتعلق بالحياة العامة أو الناتجة عن وجود طفل توحدي في الأسرة، بل يجب أن يمتلك أولياء الأمور القدرة على وضع أهداف معقولة والعمل على تحقيقها؛ وذلك من خلال تطوير استراتيجية التعامل مع الضغوط وأساليب المواجهة لحل المشكلات التي تواجههم، من أجل احداث توازن نفسي ويكون لديهم القدرة على التكيف مع متغيرات الحياة. فأساليب المواجهة تعني قدرة الفرد على التغلب في حل مواقف الحياة الصعبة والأزمات التي

تواجه الفرد في جميع مراحل حياته، وبالتالي يسمى هؤلاء الذين يستطيعون التغلب على هذه المواقف بالأشخاص الناجحين أو غير المقهورين أو ذوي أساليب المواجهة الإيجابية، وتتحدد أساليب المواجهة في الصفات الشخصية التي تمكن الفرد من مواجهة المحن، وقد ظهر من خلال العشرين سنة الماضية أن أساليب المواجهة هي خاصية متعددة الأبعاد تختلف باختلاف السياق، والوقت والعمر والنوع والبعد الثقافي، وأيضا داخل الفرد الخاضع لظروف الحياة المختلفة(أبو غزالة،٢٠٠٩). وتزداد القدرة على استخدام أساليب المواجهة من خلال زيادة قدرة الفرد على التعبير عن مشاعره السلبية والإيجابية ورفضه المطالب غير المعقولة والجسارة الاجتماعية، فكل هذه المكونات تساعد الفرد على أن يحيا حياةً متميزةً وأن ينتج في بيئته بشكل أفضل.

ويذكر سليجمان أن المرء يصبح أكثر سعادة عندما يحاور نفسه، ويتحدى الأفكار السلبية، ويحللها، ويقارنها بما لديه من نعم ومزايا ولكونها تساعد الأفراد على مواجهة المشكلات والقدرة على الازدهار رغم المحن والأزمات(Conner&Davi dson,2003:27). وتشمل أساليب المواجهة القدرة على الارتداد من الأحداث السلبية ، وتحملها باستعمال العواطف والمشاعر الإيجابية (Tugarde, 2004).

واستخدمت أساليب المواجهة للتعبير عن مقدرة الفرد على دوام التوافق بعد التعرض لسلسة من الأحداث المؤلمة، وعرفت بأنها خصائص الشخصية التي تساعد الفرد على أن يرفع درجة التكيف الإيجابي تحت ضغط أو أحداث مؤلمة (Wagnild:2003). والأشخاص الذين يتمكنون من الحفاظ على هدوئهم في مواجهة الكوارث يمتلكون ما يسميه علماء النفس القدرة على استخدام أساليب المواجهة أو القدرة على التغلب في حل المشكلات والهزائم(أحمد،٢٠١٤: ١٠).

وأشارت دراسة(Gomes et al. 2015) إلى أن أبرز أساليب المواجهة تمثلت في التبادل المعلوماتي بين أسر الطلاب ذوي اضطراب طيف التوحد والاشتراك في شبكات الرعاية الصحية لذوي اضطراب طيف التوحد، وأشار(Gona et al. 2016) إلى أن أبرز أساليب المواجهة لدى المشاركين متمركزة حول المشكلة الممثلة في المواجهة الإقدامية أو متمركزة حول الانفعال كالاعتقاد في القوى الخارقة، والصلوات أو الروحانية، كما أشار(Boz-kurt et al. 2019) وإلى أن الأمهات كانت أكثر توظيفًا لأساليب المواجهة القائمة على التقبل بينما كان الآباء أكثر استخدامًا لأساليب المواجهة القائمة على التماس العون، وكانت الثقة بالنفس، والشعور باليأس، والتفاؤل، والتماس العون منبئات بالأعباء الوالدية، ويرى(Miranda et al. 2019) وجود علاقة موجبة دالة إحصائيًا بين الضغوط الوالدية وشدة أعراض اضطراب طيف التوحد، كما يُشير(Alvarez 2021) إلى معاناة أولياء أمور الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد من العديد المشكلات أبرزها قصور مصادر الدعم والأعراض الخاصة بالاضطراب ممثلة في ذوي قصور التواصل والمهارات الاجتماعية ومحدودية الاهتمامات والمشكلات السلوكية كالعدوان وإيذاء الذات وعدم الامتثال.

وأوضحت الأبحاث أن أساليب المواجهة هي عملية بناءة تنطوي على معنى إيجابي للحياة؛ فالناس يظهرون تلك الإيجابية في مواقف الحياة الصعبة، ووصف الأشخاص بأنهم إيجابيون على نحو مرن لا يعني أنهم محصنون ولا يجيزون الصعاب أو الضغوط؛ فالألم الانفعالي والحزن هي أعراض شائعة لدى الأفراد الذين يعانون من

صدمات وشدائد قوية في حياتهم، وفي الواقع إن الطريق إلى أساليب المواجهة غالبًا يكون محفوفًا بالضغط الانفعالي(عثمان،٢٠١٠: ٢٨). وتعتبر أساليب المواجهة من المحددات الأساسية لعوامل شخصية الفرد وخصائصه الشخصية وبالأخص تقدير الذات التي تجعل الفرد قادرًا على التغلب على الصدمات، وبالتالي ينعكس ذلك على استخدام الأساليب القناعية أثناء الاعتراض على بعض الأمور والاهتمام بأسلوب معالجة المشكلات والأخطاء الشخصية الصادرة من الفرد (حسان،٢٠١٤: ٤٧).

والخاصية الأساسية في شخصية الفرد والتي تساعده وتمكنه من التكيف الجيد هي أساليب المواجهة، وتعني التكيف الناجح مع التغلب على المخاطر والمحن وتطوير المنافسة في مواجهة الضغوط، وتتضمن: القدرة على مواجهة ضغوط الحياة وتحدياتها الصعبة، والشخص الذي يتسم بانخفاض أساليب المواجهة لا يتقبل إدخال تغييرات في نفسه ويصعب عليه التكيف وتختل علاقته بنفسه وبالآخرين، وكلما طرأ جديدًا أو تغيرت معطيات الواقع، بعكس الشخص ذو القدرة على استخدام أساليب المواجهة (أحمد ٢٠١٢: ٢). ومن الدراسات التي تناولت المشكلات التي يعاني منها أولياء أمور الطلاب ذوي اضطراب طيف التوحد وأساليب المواجهة: دراسة(Gomes et al. (2015)، Gona et al. (2016)، Willis et al. (2016)، Rayan & Ahmad (2017)، Shepherd et al. (2018)، Karnas (2018)، Boz-kurt et al. (2019)، Ayinla (2019).

ويتضح مما سبق أن هناك العديد من المشكلات التي يعاني منها أولياء أمور الطلاب ذوي اضطراب طيف التوحد التي تشتمل على: المشكلات الصحية مثل: مشكلة التشخيص والعلاج حيث تفتقد الأسرة القدرة على الذهاب إلى مراكز متخصصة لتشخيص الإعاقات وعلاجها، والمشكلات الاجتماعية وتشمل: نظرة العائلة والأقارب والجيران والأصدقاء، والمشكلات التعليمية وتشمل: البرامج التعليمية المقدمة للأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد كالمحتوى والوسائل وطرائق التدريس المناسبة والمشكلات الاقتصادية، وهذه المشكلات والتي ترتبط بشكل مباشر بانخفاض كفاءة المواجهة لدى أولياء أمور الطلاب ذوي اضطراب طيف التوحد ومن مظاهرها: انخفاض الاستبصار ومن ثم لايفهم نفسه ولايفهم الآخرين، كما يجد صعوبة في إقامة علاقات جيدة مع الآخرين، وانخفاض كفاءة الذات، وتقدير الذات، وصعوبة في امتلاك مهارات تواصلية، وصعوبة في المساهمة في الحياة الاجتماعية، وصعوبة القدرة على التكيف مع الغير. وهذا يتطلب بحث العلاقة بين المشكلات التي يعاني منها أولياء أمور الطلاب ذوي اضطراب طيف التوحد وأساليب المواجهة، ومن هنا جاءت الحاجة الماسة إلى هذا البحث.

مشكلة البحث:

بدأ إحساس الباحث بمشكلة البحث الحالي من خلال عمل الباحث مع أسر الطلاب ذوي اضطراب طيف التوحد ورصده للمشكلات التي يعانون منها؛ للتعرف على الواقع المحيط وذلك من خلال إشرافه على طلاب التربية العملية والتدريب الميداني من الطلاب ذوي اضطراب طيف التوحد، حيث يرى العديد من الباحثين أن هذا الاضطراب قد أصبح في الوقت الحالي من أكثر اضطرابات النمو انتشارا سواء في المجال البحثي أو المجال الإكلينيكي، وخاصة أن معدل انتشاره يُعد ثالث الاضطرابات النمائية انتشارا، وهذا ما أكدته

تقاريـر الجمعيـة الأمريكيـة للتوحد(محمـد، ٢٠١١: ٣٠)، وقـد أشـارت بعـض الدراسـات مثـل دراسـة: Segeren & Fernandes (2016)التـي تناولـت دمـج الطـلاب ذوي اضطـراب طيـف التوحـد، إلى أن معظم الآبـاء والأمهـات أظهـروا توتـر وضغـوط متوسـطة، بالإضافـة إلى المشـكلات الصحيـة والاجتماعيـة والتعليميـة والاقتصاديـة التـي تـؤدي إلى زيـادة مسـتوى الضغـوط النفسـية؛ ممـا يـؤدي إلى انخفـاض مسـتوى التوافـق النفـسي لـدى أوليـاء الأمـور والتـي ترجـع في أصولهـا إلى: انخفـاض القـدرة على اسـتخدام أسـاليب المواجهـة لـدى أوليـاء أمـور الطـلاب ذوي اضطـراب طيـف التوحـد؛ ممـا يـؤدي إلى انخفـاض تقديـر الـذات، والتفاعـل والتواصـل مـع الآخريـن، ومـن الدراسـات التـي أشـارت إلى وجـود علاقـة بـين المشـكلات التـي يعـاني منهـا أوليـاء أمـور الطـلاب ذوي اضطـراب طيـف التوحـد وأسـاليب المواجهـة دراسـات:

Miranda et al. (2019)، Alvarez (2021) ، Corbett et al. (2021)، Suen et al. (2022). وتتمثل مشـكلة البحـث الحـالي في التعـرف عـلى العلاقـة بـين المشـكلات التـي يعـاني منهـا أوليـاء أمـور الطـلاب ذوي اضطـراب طيـف التوحـد وأسـاليب المواجهـة. ومـن ثـم الاجابـة عـلى أسـئلة البحـث الحـالي والتـي يتمثـل السـؤال الرئيسي فيهـا في: مـا المشـكلات التـي يعـاني منهـا أوليـاء أمـور الطـلاب ذوي اضطـراب طيـف التوحـد ومـا علاقتهـا بأسـاليب المواجهـة؟

ويتفرع من هذا السؤال الأسئلة الفرعية التالية:

١. مـا العلاقـة بـين المشـكلات التـي يعـاني منهـا أوليـاء أمـور الطـلاب ذوي اضطـراب طيـف التوحـد وأسـاليب المواجهـة؟
٢. مـا الفـرق بـين الذكـور والإنـاث مـن أوليـاء أمـور الطـلاب ذوي اضطـراب طيـف التوحـد في درجـة المشـكلات؟
٣. هـل يوجـد فـرق بـين الذكـور والإنـاث مـن أوليـاء أمـور الطـلاب ذوي اضطـراب طيـف التوحـد في درجـة أسـاليب المواجهـة؟
٤. هـل يمكـن التنبُـؤ بمسـتوى المشـكلات التـي يعـاني منهـا أوليـاء أمـور الطـلاب ذوي اضطـراب طيـف التوحـد مـن خـلال مسـتوى أسـاليب المواجهـة؟

أهداف البحث:

يهدف البحث الحالي إلى ما يلي:

١. التحقـق مـن طبيعـة العلاقـة بـين المشـكلات التـي يعـاني منهـا أوليـاء أمـور الطـلاب ذوي اضطـراب طيـف التوحـد وأسـاليب المواجهـة.
٢. التعـرف عـلى الفـروق بـين آبـاء وأمهـات الطـلاب ذوي اضطـراب طيـف التوحـد في درجـة المشـكلات التـي يعـاني منهـا كل منهـما.
٣. معرفـة مـا إذا كان درجـة أسـاليب المواجهـة لـدى آبـاء الطـلاب ذوي اضطـراب طيـف التوحـد تختلـف عـن أمهاتهـم.
٤. التنبُـؤ بمُسـتوى المشـكلات التـي يعـاني منهـا أوليـاء أمـور الطـلاب ذوي اضطـراب طيـف التوحـد مـن خـلال درجاتهـم في أسـاليب المواجهـة.

أهمية البحث:

تشتمل أهمية البحث على مايأتي :-

أولاً: الأهمية النظرية:

١. يسـاعد هـذا البحـث في تعريـف أوليـاء أمـور الطـلاب ذوي اضطـراب طيـف التوحـد بالعلاقة بـين المشـكلات التـي يعانـون منهـا وأسـاليب مواجهتهـم لهـذه المشـكلات.
٢. يسـهم هـذا البحـث في تعريـف العاملـين في مجـال التربيـة الخاصـة بعلاقـة أسـاليب مواجهـة أوليـاء أمـور الطـلاب ذوي اضطـراب طيـف

التوحد بخفض المشكلات التي يعانون منها والتي تسهم في اتقانهم للكثير من الأنشطة الاجتماعية.

٣. إثراء البحث العلمي بفتح المجال لإجراء العديد من الدراسات المستقبلية لخفض المشكلات التي يعاني منها أولياء أمور الطلاب ذوي اضطراب طيف التوحد من خلال زيادة قدرتهم في استخدام أساليب المواجهة؛ مما يسهم في زيادة التوافق النفسي والاجتماعي.

ثانياً: الأهمية التطبيقية:

١. تفتح هذه الدراسة المجال لإجراء مزيد من الدراسات حول المشكلات التي يعاني منها أولياء أمور الطلاب ذوي اضطراب طيف التوحد وأساليب المواجهة وخاصة الدراسات البرامجية التي تهتم بتنمية قدرتهم على استخدام أساليب المواجهة للحد من المشكلات التي تواجههم.

٢. تهتم هذه الدراسة بتبصير الآباء ومقدمي الرعاية بأهمية تنمية قدرة أولياء أمور الطلاب ذوي اضطراب طيف التوحد على استخدام أساليب المواجهة مما يساعد في خفض مستوى الضغوط النفسية وزيادة توافقهم وتوافق أبنائهم التوحديين.

٣. تبصير العاملين في مجال التربية الخاصة بطبيعة العلاقة بين المشكلات التي يعاني منها أولياء أمور الطلاب ذوي اضطراب طيف التوحد وأساليب المواجهة.

٤. الاستفادة من نتائج هذه الدراسة في زيادة الدعم النفسي المقدم لأولياء أمور الطلاب ذوي اضطراب طيف التوحد من خلال الأخصائيين الاجتماعيين والنفسيين.

المفاهيم الإجرائية للبحث:

و يحدد البحث الحالي بالمصطلحات الآتية:

١. **المشكلات:** هي المشكلات التي تنتاب أولياء أمور الطلاب ذوي اضطراب طيف التوحد إبان معرفة الآباء بإصابة طفلهم بالتوحد ومنها: المشكلات النفسية، والمشكلات الاجتماعية، والمشكلات المادية. ويعرفها الباحث إجرائيًا بأنها: الدرجة التي يحصل عليها أولياء أمور وأمهات الطلاب ذوي اضطراب طيف التوحد على مقياس المشكلات الذي أعده الباحث.

٢. **أساليب المواجهة:** هو أسلوب يستخدمه الفرد في حل المشكلات التي تواجهه ويشتمل على: الأسلوب المعرفي، والأسلوب الانفعالي، والأسلوب الترفيهي، ومساندة الآخرين، وأسلوب الدعم الروحي. ويعرفها الباحث إجرائيًا بأنها: الدرجة التي يحصل عليها أولياء أمور الطلاب ذوي اضطراب طيف التوحد على مقياس أساليب المواجهة الذي أعده الباحث.

٣. **أولياء أمور الطلاب ذوي اضطراب طيف التوحد:** هم آباء أو أمهات أو من يتولى رعاية الطلاب ذوي اضطراب طيف التوحد من الأقارب أو الإخوان أو غيرهم ممن يتولى رعاية الطلاب ذوي اضطراب طيف التوحد ويقيمون معهم إقامة دائمة.

محددات البحث:

- المحددات الموضوعية: اقتصر البحث على المشكلات التي يعاني منها أولياء أمور الطلاب ذوي اضطراب طيف التوحد وعلاقتها بأساليب المواجهة .
- المحددات المكانية: جرى تطبيق البحث على

عينة من أولياء أمور الطلاب ذوي اضطراب طيف التوحد بمنطقة الرياض.

- المحددات الزمانية: جرى تطبيق البحث في الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي (١٤٤٣هـ).

الإطار النظري والدراسات السابقة:

أولا: اضطراب طيف التوحد Autism Spectrum Disorder:

أ- مفهوم اضطراب طيف التوحد -Autism Spectrum Disorder:

أشار Novaes et al(2008,213), إلى أن التوحد اضطراب شديد في التواصل والتفاعل الاجتماعي، وقصور حاد في النمو، مع الانشغال في ممارسة أنشطة تكرارية وحركات نمطية، وتظهر هذه الخصائص ما بين الولادة وحتى ١٨ شهر من العمر. ويُعرف(Haiduc 211 ,2009) التوحد بأنه: اضطراب نمائي عصبي يبدأ في السنوات الأولى من العمر، ويؤدي إلى قصور في سلوكيات الانتباه المشترك، والتواصل البصري، واللعب الرمزي، ويحدث ذلك ما بين ٢-٥ أعوام. ويعرف المعهد القومي للصحة النفسية National Institute of Mental Health الطلاب التوحديين بأنهم: الذين يظهرون قصورا في التفاعل الاجتماعي، والتواصل اللفظي والغير لفظي، وسلوكيات أو اهتمامات متكررة، بالإضافة إلى استجابات غير عادية للمثيرات الحسية كالأصوات، أو الأضواء، وتختلف شدة ودرجة الإصابة باضطرابات التوحد من طفل لآخر وتتراوح ما بين المستوى المتوسط إلى المستوى الشديد (Smith&Tyler,2010, 208). ويعرف السرطاوي وعواد(٢٠١١، ٨٧) التوحد بأنه: اضطراب نمائي تظهر أعراضه خلال السنوات الثلاث الأولى من العمر متمثلة في إعاقة في التفاعل الاجتماعي وإعاقة في التواصل، والسلوك المحدود والنمطي، واستجابة غير اعتيادية للمثيرات الحسية، ولم يحدد سببه المباشر بشكل قطعي حتى الآن.

ب- خصائص ذوي اضطراب طيف التوحد:

تتعدد المظاهر وتختلف الأعراض والمشكلات التي تؤثر على الطفل ذوي اضطراب التوحد من حيث الشدة من طفل إلى آخر وداخل الطالب نفسه؛ فاضطراب طيف التوحد يعرف بأنه إعاقة طيفية مما يعني أن أعراضه ومظاهره تظهر من خلال مدى واسع يشمل: النواحي النمائية المختلفة، الاجتماعية، والمعرفية، واللغوية، والحركية ويمكن تمثيل كل عَرض من هذه الأعراض من حيث الشدة فإنها تتراوح ما بين الدرجة البسيطة والدرجة الشديدة.

وأشار موسى(٢٠٠٨، ٢٨٨) إلى الأعراض المصاحبة لاضطراب طيف التوحد كما يلي:

١. شذوذ في نمو المهارات المعرفية دون اعتبار لمستوى الذكاء العام، وفي معظم الحالات يوجد تشخيص مصاحب من التخلف العقلي وغالبًا متوسط الدرجة أي معدل الذكاء(٣٥-٤٩).
٢. شذوذ الوضع والحركة مثل: الآلية الحركية، رفرفة الذراعين، القفز، وحركات الوجه: التكشيرة، والمشي على أطراف أصابع القدمين، والأوضاع الغريبة لليد والجسم، وضعف التحكم الحركي).
٣. الاستجابات الغريبة للإثارات الحسية مثل: تجاهل بعض الإحساسات مثل الألم أو الحرارة أو البرودة، بينما يظهر الطالب التوحدي حساسية مفرطة لإحساسات معينة مثل: (غلق الأذنين تجنبًا لسماع صوت معين وتجنبًا

أن يلمسه أحد)، وأحياناً يظهر انبهار ببعض الإحساسات مثل: التفاعل المبالغ فيه للضوء والروائح.

٤. سلوك إيذاء النفس مثل: خبط الرأس بعنف أو شد الشعر أو عض الأصابع أو اليد وإيذائها دون أن يتألم. وتتضح سمات وأعراض اضطراب طيف التوحد فيما يلي:

١) القصور في مهارات التفاعل الاجتماعي لدى ذوي اضطراب طيف التوحد:

يعتبر قصور التفاعل الاجتماعي من الخصائص المشتركة لدى الطلاب ذوي اضطراب طيف التوحد، مثل: الصعوبة في تقديم نفسه، والحدة في التفاعل مع الأقران، والقصور في الاندماج معهم خاصة مع الصغار(Frith, 2008 ,7). ويلاحظ هذا القصور لديهم منذ مرحلة الرضاعة، بدءًا من ضعف مهارات اللعب، وتبادل النظر بالعين، والمشكلات الانفعالية، والدوافع الاجتماعية، وفهم النوايا، والتواصل (Soorya & Halpern, 2009,45).ويظهر القصور بوضوح في العام الثاني من العمر؛ حيث عدم المشاركة في الاهتمامات، وعدم الانتباه للاسم، ويعد القصور في الانتباه المشترك مؤشرا دالا على القصور في وقت مبكر من العمر (ما بين ١٤: ٢٤ شهرا)، (Rodman 2009; Frith, 2008, 7). وترى (Soorya & Halpern, 2009) أنه لا يمكن استثناء الأفراد ذوي اضطراب طيف التوحد مرتفعي الأداء أو ذوي متلازمة اسبرجر من قصور التفاعل الاجتماعي؛ فلديهم قصور في التمييز الدقيق للتفاعلات الاجتماعية المعقدة، فهم قد يستطيعون تحديد العواطف الأساسية ولكنهم لا يستطيعون استخدام استراتيجيات بديلة مناسبة لمواقف اجتماعية أكثر تعقيدًا.

٢) الصعوبات الاجتماعية لدى الطلاب ذوي اضطراب طيف التوحد:

يمكن تلخيص الصعوبات الاجتماعية لدى الطالب التوحدي في النقاط التالية:

- **افتقاد القدرة على التواصل البصري لدى ذوي اضطراب طيف التوحد:** غالبا لا يستجيب ذو اضطراب طيف التوحد عندما يدعى باسمه، ولا ينظر إلى أمه وهي تتحدث إليه، ويفتقد السلوكيات المقبولة وفق المعايير الاجتماعية. فعلى سبيل المثال: قد يشرب الماء أو يأكل أجزاء من النباتات عندما يكون في موقف تعليمي للعناية بالنباتات الداخلية، ويهتم بالجوانب غير الاجتماعية لمن حوله، ولكنه لا يقيم أي نوع من العلاقات الاجتماعية أو الصداقة معهم.
- **الإخفاق في فهم الآخرين والاستجابة لمشاعرهم لدى ذوي اضطراب طيف التوحد:** فالعلاقة الاجتماعية التي تسود بين الطالب ذو اضطراب طيف التوحد والآخرين تبدو باردة لا يشوبها الإحساس، وإذا حدث وتعلم الطالب ضرورة الحاجة لتحية الآخرين أو أي مظاهر أخرى للتعبير عن المشاعر فإنه يفعل ذلك بطريقة رسمية جدا، ولا يمكنه التعبير بطريقة صحيحة عن مشاعر السعادة أو الحزن، وكذلك لا يمكنه التعرف على مشاعر الآخرين الخاصة بالسعادة أو الحزن.
- **العزلة:** الطلاب ذوي اضطراب طيف التوحد معزولون حتى لو كانوا في حجرة مليئة بالناس فعندما تصطحب الطالب إلى غرفه تجده يتجاهل تماما الأشخاص الموجودين فيها ويتوجه بانتباهه إلى الجوانب المادية "الأشياء" الموجودة في الغرفة، وهم يقضون وقتاً قليلاً

مع آبائهم مقارنة بالطلاب العاديين، وتلاحظ عليهم العزلة الاجتماعية بشكل خاص مع رفاق السن، ولكنهم يميلون لأن يكونوا أقل عزلة مع الأشخاص المألوفين جداً خاصة الوالدين(النجار، ٢٠٠٦).

- **العلاقة التي يكونها الطالب ذو اضطراب طيف التوحد مع الآخرين تكون وسيلة:** بمعنى أنه يتخذ من الآخرين وسيلة لتنفيذ ما يريده؛ فمثلا إذا أراد شيئا ما أخذ يد الأب ويضعها تجاه هذا الشيء أي أن الأب يكون الوسيلة أو الأداة التي تحقق هذا الشيء، ويتعامل مع أجزاء الجسم كما لو كانت أجزاء منفصلة؛ فعندما تمد له يدك بشيء ما مباشرة تجده يلعب بها ويقبلها كما لو كانت اليد تمثل جزءًا غير متصل بالفرد الموجود بجانبه.
- **التجاوب العاطفي والارتباط بالآخرين لدى ذوي اضطراب طيف التوحد:** تختلف طريقة فهم ذوي اضطراب طيف التوحد للعواطف وتعبيرهم عنها عن الأفراد الطبيعيين؛ فالطالب ذوي اضطراب طيف التوحد لا يتجاوب مع أيّة محاولة لإبداء العطف أو الحب له وكثيرا ما يشكو أبواه من عدم اكتراثه أو استجابته لمحاولاتهما تدليله أو ضمه أو تقبيله أو مداعبته، وقد لا يجدان منه اهتماما بحضورهما أوغيابهما عنه(فراج،٢٠٠٥،٧٩).
- **نقص المبادأة في علاقاته بالأقران لدى ذوي اضطراب طيف التوحد:** لا يسعى الطالب ذو اضطراب طيف التوحد إلى طلب المشاركة في اللعب أو إلى إقامة علاقات اجتماعية مع أقرانه، وعادة ما يفشل في إقامة علاقة تناسب مستواه النمائي، ويفضل اللعب الفردي الذي لا يتطلب مشاركة الآخرين عن اللعب التفاعلي، وإذا شارك في اللعب يتعامل مع الآخرين كأنهم آلات بلا انفعال أو تواصل، ويميل لعبه إلى أن يكون ماديا محددا بدلا من أن يكون رمزي وخيالي(أبو السعود، ٢٠٠٧، ٩٠-٩١ ، محمد ، ٢٠٠٨ ،٨٦).
- **عدم القدرة على التقليد ومحاكاة الآخرين لدى ذوي اضطراب طيف التوحد:** إن أهم ما يميز الطلاب ذوي اضطراب طيف التوحد عن الطلاب العاديين الذين يكتسبوا المهارات من خلال المحاكاة، هو عدم القدرة على الفهم والمحاكاة وتسمية الأشياء، فقد يقلد الآخرين بشكل آلي دون علاقة بالموقف وبدون فهم حقيقي للمعاني(أبوالسعود،٢٠٠٧،٨٦).
- **عدم القدرة على فهم وجهة نظر الآخر لدى ذوي اضطراب طيف التوحد:** معظم الطلاب العاديين في عمر المدرسة يفهمون أن الفرد الآخر يختلف عنهم في المعلومات، والشعور، والأهداف، في حين أن الطلاب ذوي اضطراب طيف التوحد يعجزون عن فهم ذلك مما يجعلهم غير قادرين على فهم ردود فعل الآخرين أو التنبؤ بها (National Institute of Mental Health, 2011).

٣) القصور في مهارات التواصل لدى ذوي اضطراب طيف التوحد:

التواصل هو عملية تتضمن تبادل الأفكار والمشاعر بين الأفراد بشتى الوسائل والأساليب مثل: الإشارات والإيماءات، وتعبيرات الوجه، وحركات اليدين، والتعبيرات الانفعالية. واللغة تعتبر أحد أشكال التواصل التي تتيح للفرد نقل المعلومات بصورة دقيقه ومفصلة، وعملية التواصل تتضمن تواصلًا لفظيا وتواصلًا غير لفظيًا(الشخص، ٢٠٠٦، ١٨). ويلاحظ ضعف

التواصل بشقيه اللفظي وغير اللفظي لدى الطلاب ذوي اضطراب طيف التوحد مرتفعي ومنخفضي الأداء، ولديهم صعوبة في تفسير الرسائل الحرفية، وفي الفهم اللغوي المجرد، وقد أو ضحت نتائج الدراسات أنه من الممكن تنمية المفردات اللغوية والفهم وابتكار الدلالات الجماعية لدى الطلاب ذوي اضطراب طيف التوحد، ولكن يصعب تنمية بعض القواعد اللغوية لدى الطلاب ذوي اضطراب طيف التوحد البسيط(Frith, 2008, 23).

المشكلات التي تواجه أولياء أمور الطلاب ذوي اضطراب طيف التوحد:

تتعدد المشكلات التي تواجه أولياء الطلاب ذوي اضطراب طيف التوحد ومنها: ما هو تعليمي، أو بيئي أو اجتماعي أو صحي أو اقتصادي أو حقوقي أو إحصائي و غيرها من الصعوبات التي تواجه أسر ذوي اضطراب طيف التوحد في تعليم أبنائهم؛ حيث أن ذلك سيساهم في تقصي تلك العقبات والمشكلات التي تعترضهم وتحول دون مشاركتهم المشاركة الفعالة في حل هذه الصعوبات. وهناك العديد من المشكلات التي تواجه أولياء الطلاب ذوي اضطراب طيف التوحد، منها:

١- المشكلات الصحية لدى ذوي اضطراب طيف التوحد:

مشكلة التشخيص والعلاج تعد من أهم الصعوبات التي تواجه الأسرة حيث تفتقد الأسرة المراكز المتخصصة في تشخيص الإعاقات ومقاييسها وعلاجها وبالأخص الإعاقات الغامضة مثل: التوحد؛ فقد أشار(محمد، ٢٠١١). إلى أن صعوبة تشخيص التوحد هي أن "التشخيص الحقيقي يجب أن يتم بواسطة خبراء ولديهم الخبرة الكافية بالتعرف والتمييز بين الطالب العادي وغير العادي". كما أن التشخيص يحتاج إلى "فريق كامل من مختلف التخصصات للقيام بتقييم شامل للجوانب المختلفة لدى الطالب مثل: القدرة العقلية، والملاحظة، والمتابعة الطويلة للطفل، وتقييم التاريخ الطبي للطفل وغيرها، " كما تعتبر مشكلات التشخيص من مصادر الضغوط الأساسية على أولياء الأمور. وإن عملية تشخيص اضطراب طيف التوحد ليس بالأمر السهل، كما أنه قد يحدث خطأ في التشخيص؛ فتحاول الأم تلبية احتياجات ابنها على أساس هذا التشخيص الخاطئ لكن بلا فائدة. وعدم معرفة الأم لخصائص الطالب ذي اضطراب طيف التوحد وكيفية التعامل معه؛ فقد يثور فجأة دون أن تدرك الأم السبب وراء ذلك؛ فقد يكون بسبب تحريكها للعبة كانت في مكان ما لفترة طويلة، أو عدم معرفتها لكيفية التعامل معه في نوبات الغضب، أو أن الأم تعبر عن حبها لطفلها بالاحتضان والتقبيل بينما تُقابل من الطالب بالتشنج والتصلب أو الصراخ؛ مما يحطم قلب الأم ويشعرها بالحزن الشديد ويزيد الشعور بالذنب معتقدة بعدم حب الطالب لها وعدم رغبته فيها، والقصور في قدرة الطالب على اتباع السلوكيات والأوامر التي تطلب منه يزيد من نوبات الغضب لديه ومن احباط والديه؛ فلا يستطيع الطالب أن يفهم ما يقولونه، ولا تتحمل تصرفات الطالب غير المسؤولة؛ مما يزيد من المشكلات الأسرية. وهنالك ثلاث عوامل رئيسة تسهم في رفع الضغوط لدى والدي الطلاب ذوي اضطراب طيف التوحد هي: خصائص الطلاب، وخاصة السلوكية المرتبطة بإعاقة التوحد، والمشاكل السلوكية لدى الطلاب، نقص الدعم المتخصص الكافي، والعلاقات غير المرضية بين الوالدين والمتخصصين، بداية من مرحلة التشخيص إلى مرحلة التعاون المحدود

عند تقديم الخدمات الطبية، والتربوية للطفل، والاتجاهات الاجتماعية تجاه الأفراد ذوي اضطراب طيف التوحد، ونقص تفهم المشاكل التي يعانون منها هم وأسرهم(محمد، ٢٠١١: ٣٥).

وأشار(Watson & Hayes (2013,54 إلى أن التدخل المبكر الذي يهدف إلى التغيير الإيجابي لسلوكيات الطلاب يقلل المشاكل الوالدية، ويمكنه أيضا تقليل الضغوط الوالدية كنوع من التدخل المبكر الذي يمكنه من تحسين الأداء الأسري من خلال إعادة التوازن الأسري، ومن ثم تقليل أثر المشاكل السلوكية. وأشار إلى أنه بتقليل المشكلات السلوكية لدى الطلاب سوف يقلل الخبرات الوالدية للضغط من خلال تزويد الوالدين بالمهارات اللازمة لتغلب على المشكلات السلوكية المستقبلية المحتملة، وأنه من مسؤولياتنا كباحثين تحديد العوامل التي تسهم في تحسين الأداء الأسري وتعزيز الأمل في المستقبل.

٢- المشكلات الاجتماعية لدى ذوي اضطراب طيف التوحد:

الأسرة التي يوجد فيها شخص من ذوي الإعاقة تواجه عددًا من المشكلات الاجتماعية، من أهمها: نظرة العائلة والأقارب والجيران والأصدقاء والكوادر البشرية العاملة معها، وكذلك المجتمع" فيصعب التعايش مع ذوي الإعاقة" حيث أشار القريوتي وآخرون(٢٠١٢، ٤٧) إلى أن نشاطات الأسرة تتأثر، كما أنها تتردد في التخطيط والتفكير في قضاء الإجازات أو القيام بالزيارات أو حضور الاحتفالات، وتحتاج الأسرة هنا إلى إعادة النظر في أنشطة الأسرة في ظل وجود فرد معوق. وإن الوصمة الاجتماعية تشير إلى العملية التي تنسب الأخطاء والآثام الدالة على الانحطاط الخلقي إلى أشخاص في المجتمع فنصفهم بصفات بغيضة أو سمات تجلب لهم العار وتثير حولهم الشائعات ، كما يسهم شيوع استعمال هذه المسميات السلبية في نمو مشاعر الرفض والمقاومة والابتكار، وربما الشعور بالخجل من أسر ذوي الإعاقة ويؤدي إلى تصميم المدركات والاتجاهات السلبية على المستوى الاجتماعي نحو هؤلاء الأفراد، وذلك لما تحمله هذه المسميات من دلالات على العجز وعدم الكفاءة في القيام بالأدوار الاجتماعية المتوقعة من كل منهم(عبيد، ٢٠١٠، ٤٠). والموصوم اجتماعياً: هو الشخص المرفوض والمنبوذ اجتماعياً وتحيط به نظرات الازدراء والاحتقار.

٣- المشكلات التعليمية لدى ذوي اضطراب طيف التوحد:

وتتمثل هذه المشكلات في عدة جوانب: بعضها يتعلق بالبرامج التعليمية المقدمة لذوي الإعاقة، والبعض الاخر يتعلق بالبيئة التعليمية، وعلى وجه التحديد الاتجاهات الاجتماعية السائدة سواءً من أقران وزملاء الطلاب ذوي الإعاقة، أو من المعلمين، أو الإداريين على مستوياتهم كافة سواءً داخل جدران الفصول بالمدرسة أو غير ذلك. وتبدأ مشكلات العملية التعليمية في المؤسسة التعليمية من خلال عدم توافر البيئة العلمية المناسبة للطلبة ذوي الإعاقة؛ فلا يوجد تحديث للمؤسسة التعليمية بما يتلاءم طرديًا مع ازدياد الطلاب ذوي الإعاقة مما يشكل عائقًا وتحديًا كبيرًا لهذه الشريحة المهمة بعدم الإفادة من المستلزمات والامكانات التي يفترض توافرها في المؤسسة التعليمية لتطوير قدراتهم العلمية والعملية، بما في ذلك غياب التخطيط السليم من مخططي المناهج والبرامج التعليمية في المدارس بوضع أسس ومعايير اختيار المحتوى والوسائل وطرائق التدريس المناسبة لذوي الإعاقة، وعدم

توافر مناهج مرنة تتناسب مع قدرات ذوي الإعاقة(كاشف، ٢٠٠٧، ٩٢).

أشار Trajkovski & Nolcheva (2015,96) إلى أهمية تقديم الدعم للوالدين من المجتمع المحيط بهما، حيث من شأنه يخفض مستوى الضغوط لديهما، كما يجب على المتخصصين بالإضافة إلى تقديم الخدمات المباشرة الموجهة إلى الطلاب ذوي اضطراب طيف التوحد، ينبغي أيضا أن يكونوا مصادر دعم للأسرة ؛ ليس فقط لأهمية مشاركة الوالدين في عملية التدخل نفسها الخاصة بالأبناء، بل لأهمية تواجدهم في حالة وجود أي استفسار، وتشجيع الوالدين على البحث عن بدائل لمصادر الدعم، مثل: الدعم من الأصدقاء، ومن أفراد الأسرة الآخرين، ومن دوائرهم الاجتماعية عموما مع تشجيع الوالدين على استخدام الدعم الرسمي وغير الرسمي، وتقديم المشورة لهما.

٤- المشكلات النفسية لدى ذوي اضطراب طيف التوحد:

تتعرض أسرة الطفل ذوي الإعاقة لضغوط نفسية تبدأ منذ إعلامهم بأن لدى ابنهم إعاقة، إذ تحدث الصدمة ومشاعر الإنكار والرفض وقد يمتد الأمر إلى الشعور بالذنب، والاكتئاب، ولوم الذات، وإسقاط المشاعر على الآخرين من أطباء ومختصين وأقارب، وقد يشمل الأمر قدرة الفرد على القيام بالسلوك المقبول اجتماعيًا والاستجابات السريعة وسرعة الاستثارة والغضب.و أن آثار وجود طفل ذو احتياج خاص في الأسرة لا تقتصر على الوالدين وإنما تمتد لتشمل بقية أفراد الأسرة بما فيهم الأخوة الأسوياء، إذ إن تكليفهم بمسؤوليات رعاية أخيهم المعاق قد تشعرهم بالضغط النفسي، وقد تنتابهم مشاعر الشعور بالذنب والغضب وسرعة الاستثارة و حسد أخيهم المعاق على الرعاية والاهتمام الذي يحظى به من الوالدين، وفي الوقت نفسه قد تكون هناك آثار نفسية واجتماعية إيجابية على الأخوة، تتمثل في القدرة على التحمل والصبر والمثابرة على العمل، والإنسانية والحنان في التعامل مع الآخرين، وعدم إتباع السلوك العدواني في ظل المشكلات، فضلًا عن زيادة تكاتف أفراد الأسرة وتضامنهم نحو أخيهم ذي الإعاقة.

كما أشارت دراسة كاشف(٢٠١٣) إلى نوعين من المشكلات التي تتعرض لها أمهات أطفال التوحد هما: ضغوط نفسية مثل الاكتئاب، التوتر، الحزن الشديد، وقلق الإنجاب، والشعور بالذنب، ضغوط نابعة من عدم اشباع الاحتياجات المرتبطة بالإعاقة مثل الضغوط المادية، والمعرفية، والتربوية، ردود فعل الأخرين نحو الطفل، وعدم القدرة على التواصل مع الطفل.

وحدد جاد الله(٢٠١٠) الضغوط النفسية والاجتماعية التي تتعرض لها أسر الطلاب ذوي اضطراب طيف التوحد إلى:

١- الضغوط النفسية:

وتنقسم إلى:

أ. الضغوط النفسية: وتشمل الشعور بالإحباط والعجز لعدم القدرة على تحمل رعاية الطفل داخل الأسرة.

ب. الإحساس بالقلق: على مستقبل الابن، والمحافظة على حياته وحياة باقي الأسرة من المخاطر.

٢. الضغوط الاجتماعية لدى ذوي اضطراب طيف التوحد:

وتنقسم إلى:

أ. الضغوط الأسرية لدى ذوي اضطراب طيف التوحد: وتشمل تأثر العلاقات بين الزوجين،

وبين الزوجين وباقي الأبناء نتيجة وجود الطفل ذي اضطراب طيف التوحد.

ب. ضغوط العلاقات الاجتماعية لدى ذوي اضطراب طيف التوحد: وتشمل العزلة التي يفرضها وجود طفل ذي اضطراب طيف التوحد على علاقات الأسرة الاجتماعية بالجيران والأقارب والأصدقاء. كما أرجعت بعض الدراسات الضغوط الاجتماعية على الأمهات لأنها المسئولة الأولى عن الاهتمام بالطفل ورعايته سواء كان ذلك داخل المنزل أو خارجه(نصر، ٢٠٠٨، ٦٨) .كما أنها تقوم بدور رئيس في تلبية احتياجاته، وهي الملاذ الآمن للطفل(الخفش، ٢٠١٤، ١٢٤)، وهناك الكثير من المشكلات التي تواجه أولياء أمور تلاميذ اضطراب طيف التوحد وأولياء أمور الطلاب العاديين التي غالبًا ما تصاحب عملية الدمج. ومن المهم إدراك هذه المشكلات، وتفهم الأسباب التي تقف من ورائها، وذلك للعمل على تجاوز كل مشكلة، وحلها بالطريقة التي تناسبها وبما يتماشى مع مصالح الطفل(الوقفي، ٢٠٠٤، ٥٦).

ثانياً: أساليب المواجهة Coping Styles :

أصبح مفهوم المواجهة (Coping)مصطلحًا متداولًا ومتزايدًا في مجال علم النفس وبالأخص بالدراسات الخاصة بالضغط النفسي؛ حيث لا يمكن أن نتطرق للضغوط النفسية دون أن نتحدث عن أساليب مواجهتها، لأن فهم طبيعة وآثار الضغوط ترتبط بفهم أساليب التغلب عليها؛ حيث يواجه الفرد في حياته العديد من المواقف الضاغطة ويتحتم عليه التكيف معها، وتختلف استراتيجيات مواجهة الضغوط النفسية تبعًا لاختلاف خصائص الشخصية وطبيعة الموقف نفسه، وتبعًا لمصادر المواقف الضاغطة سواءً أكانت داخلية أو خارجية وهو بذلك يوجه قدراته الشخصية ومقوماته السلوكية والمعرفية لتحقيق غاية التوافق، ولهذا فإن قيمة وتأثير العامل الضاغط يتحددان بالتقدير الذي يعطيه الفرد له.

أ- مفهوم أساليب المواجهة : Coping styles

يعرف قاموس رابطة علم النفس الأمريكية (American Psychological Association , 2015 , 252) أساليب المواجهة بأنها سلسلة من الإجراءات أو عملية التفكير المستخدمة في مواجهة الوضع أو الموقف الضاغط أو غير السار أو تعديل رد فعل الفرد تجاه هذة المواقف وتكون هذه الأساليب ذات إدراك واعي ومباشر للمشاكل، وذلك على العكس من ميكانيزمات الدفاع التي تكون على مستوى اللاشعور، فهي تمثل قدرة الفرد على إدارة مجموعة متنوعة من المواقف بدءًا من المشاكل العادية إلى الاضطرابات الشديدة، وهو آلية واعية تهدف إلى التكيف مع الموقف الضاغط وتقليل التوتر والقلق.

وتشير المواجهة إلى عملية إدارة المطالب (الخارجية أو الداخلية) التي تقيم من قبل الفرد بأنها شاقة أو تفوق امكانياته، ويشمل هذا التعريف عدة مظاهر مهمة: أولها أن العلاقة بين التعامل والحدث المسبب للضغط تتسم بالديناميكية؛ فالمواجهة تشمل على سلسلة من التفاعلات ما بين الفرد الذي يمتلك مجموعة من الإمكانات، والقيم، والإلتزامات، وما بين البيئة المحددة بمصادرها، ومطالبها، وقيودها.

أما المظهر الثاني في تعريف المواجهة هو: اتساعه حيث يجمع عددًا كبيرًا جدًا من الفعل، وردود الأفعال عند مواجهة الظروف الضاغطة(Taylor , 2012, 167).

كما يعرف لازاروس وفولكمان (١٩٨٤) المواجهة بأنها: تغيير مستمر في الجهود المعرفية والسلوكية لإدارة المطالب الخارجية أو الداخلية المحددة التي يتم تقييمها وفقا لقدرات الشخص، بغض النظر عما إذا كانت نتائج هذه الجهود إيجابية أو سلبية(In Suldo, S., Shaunessy, E., & Hard-esty, .2008,274). والمواجهة هي عملية التصدي للمتطلبات الداخلية والخارجية التي يقدرها الفرد على أنها مرهقة أو مكلفة، أو تستنزف مصادره وموارده، وتتكون عملية المواجهة من الجهود سواءً النفسية أو السلوكية التي تحاول إدارة المتطلبات البيئية والداخلية والصراعات التي تنشأ بين هذه المتطلبات الداخلية والخارجية(يوسف،٢٠٠٧،٤٣).

كما تعرف أساليب المواجهة بأنها: هي الطرق والإستراتيجيات المعرفية والسلوكية التي يستخدمها الفرد في التعامل مع المواقف الضاغطة والصعوبات التي تواجهه في حياته التي تمثل تهديدًا وضررًا وتحديًا لشخصية الفرد؛ وذلك في محاولة منه لتجنب إمكانية حدوث اضطرابات في الوظائف الاجتماعية والانفعالية والجسمية عقب التعرض للمواقف الضاغطة (حسين، وحسين،٢٠٠٦،٨٤). وعرف عبد المعطي(٢٠٠٦، ٩٨) أساليب المواجهة بأنها: مجموعة من النشاطات أو الاستراتيجيات السلوكية والمعرفية التي يسعي الفرد من خلالها لتطويع الموقف الضاغط لحل المشكلة أو تخفيف التوتر الانفعالي المترتب عليها. وعرفها(Carolyn) بأنها: عملية التكيف بشكل جيد مع الصدمات والتهديدات والأحداث الضاغطة الأخرى بطرق مختلفة وبأنها بناء معقد ينظر إليه كاستراتيجية مع متغيرات كامنة واضحة؛ فهي استراتيجية تتألف من وحدات للتحليل تصف كيف يسعي الأشخاص نحو الأهداف أو المهام في الحياة(Carolyn :2005). ويعرف (Laurie) أساليب المواجهة على أنها: القدرة على الارتداد بعد المحنة أو القدرة على تخطي المحنة(Lau-rie:2001).

ب- تصنيف أساليب المواجهة:

تعددت طرق تصنيف أساليب المواجهة، لتتفق مع افتراض أن المواجهة تسعى إلى تعديل أو تغيير علاقة الفرد والبيئة لتخفيف الضرر الانفعالي. ويعرض (أحمد،٢٠٠٤: ٨٤) تصنيفات مختلفة لأساليب المواجهة حيث يمكن تقسيم أساليب المواجهة إلى نوعين، هما:

أساليب إيجابية إقدامية في مواجهة الضغوط: تصنف فيها أساليب المواجهة إلى:

١. **العمل من خلال الحدث:** ويشير إلى استفادة الفرد من الحدث في حياته الحاضرة، وتصحيح مساره بالنسبة لتوقعات المستقبل من خلال التفكير المتأني المنطقي فيما تتضمنه طبيعة الحدث.

٢. **المساندة الاجتماعية:** وتتضمن محاولات الفرد للبحث عمن يسانده في محنته ويمده بالتوجيه للتعامل مع الحدث.

٣. **العلاقات الاجتماعية:** وهي تشير إلى إيجاد الفرد متنفس عن الأحداث التي مر بها في علاقات مع الآخرين بالتواجد معهم.

٤. **تنمية الكفاءة الذاتية:** ويتضمن تكريس الفرد جهده للعمل والإنجاز لمشروعات وخطط جديدة ترضى طموحاته.

٥. **المبادأة:** وتتمثل في قيام الفرد بأفعال لمواجهة الحدث.

الأساليب السلبية الإحجامية في مواجهة الضغوط: وفيها تصنف أساليب المواجهة إلى:

١. **السلبية:** وتتمثل في نقص جهد الفرد في التعامل مع الموقف الضاغط مثل النوم

ومشـاهدة التليفزيون...إلـخ.

٢. **الإلتفـات إلى اتجاهـات وأنشـطة أخـرى**: وهـي تتضمـن قـدرة الفـرد عـلى إعـادة تنظيـم حياتـه بعـد المواقـف الضاغطـة، والتفكـير في الأشـياء الجديـدة في حياتـه.

٣. **التجنـب والإنـكار**: وهـي تشـير إلى إنـكار المعـاني والنتائـج المترتبـة عـلى الحـدث، وتبلـد الإحسـاس، والشـعور بالامبـالاة إزاء الأحـداث الصادمـة التـي مـر بهـا.

٤. **الإلحـاح والإقتحـام القهـري**: وهـذا الأسـلوب السـلبي للمواجهـة يشـير إلى مـدى تدخـل الأفـكار والتلقائيـة المرتبطـة بالحـدث بصـورة قهريـة، وتكـرار الموجـات المؤلمـة مـن الأحاسـيس والسـلوكيات المتكـررة المتعلقـة بالحـدث بحيـث لايجـد فـرارًا منهـا(أحمـد ،٢٠٠٤: ٨٤).

ومـن الدراسـات التـي تناولـت المشـكلات التـي يعـاني منهـا أوليـاء أمـور الطـلاب ذوي اضطـراب طيـف التوحـد وعلاقتهـا بأسـاليب المواجهـة، مـا يـلي:

دراسـة Gomes et al. (2015) التـي هدفت إلى إجراء تحليـل بعـدي من أجـل الكشـف عـن التحديـات التي تواجههـا أسر الطـلاب ذوي اضطـراب طيـف التوحد بالبرازيـل وأسـاليب المواجهـة المسـتخدمة في هـذا الصـدد، وأجريـت المراجعـة المنهجية للدراسـات ذات الصلـة التـي نُـشرت في سـبتمبر ٢٠١٣م. وأظهـرت النتائـج أن زيـادة الأعبـاء الانفعاليـة تمثـل واحـدة مـن أبـرز التحديـات التـي تعانيهـا أسر الطـلاب ذوي اضطـراب طيـف التوحـد وخصوصًـا الأمهـات، وكانـت أبـرز الضغـوط تأخـر تشـخيص الاضطـراب وصعوبـة التعامـل مـع أعراضـه، وقصـور الحصـول عـلى مختلـف مصـادر الدعـم الاجتماعـي. وتمثلـت أبـرز أسـاليب المواجهـة في التبـادل المعلومـاتي بـين أسر الطـلاب ذوي اضطـراب طيـف التوحـد والاشـتراك في شـبكات الرعايـة الصحيـة لـذوي اضطـراب طيـف التوحـد.

وتناولـت دراسـة Gona et al. (2016) الكشـف عـن التحديـات التـي يعانيهـا أوليـاء أمـور الأطفـال ذوي اضطـراب طيـف التوحـد وعلاقتهـا بأسـاليب المواجهـة. واعتمـدت الدراسـة عـلى المدخـل الكيفـي. وشـارك بالدراسـة(٣٧) مـن أوليـاء أمـور الأطفـال ذوي اضطـراب طيـف التوحـد، وتـم جمـع البيانـات باسـتخدام المقابـلات الشـخصية والمناقشـات الجماعيـة المركـزة، وأوضحـت النتائـج معايشـة أوليـاء أمـور الأطفـال ذوي اضطـراب التوحـد للعديـد مـن المشـكلات أبرزهـا الشـعور بالوصمـة، وقصـور التدخـلات المناسـبة، وأعبـاء الرعايـة، والمشـكلات الماديـة، وكانـت أبـرز أسـاليب المواجهـة لـدى المشـاركين متمركـزة حـول المشـكلة الممثلـة في المواجهة الإقداميـة أو متمركـزة حـول الانفعـال كالاعتقـاد في القـوى الخارقـة، والصلـوات أو الروحانيـة.

وهدفـت **دراسـة Willis et al. (2016)** إلى الكشـف عـن الفـروق بـين الجنسـين مـن أوليـاء أمـور الأطفـال ذوي اضطـراب طيـف التوحـد في التفـاؤل، والمواجهـة، والأعـراض الاكتئابية، وشـارك بالدراسـة (٤٦) مـن الأمهـات و (٤٣) مـن الآبـاء لأطفـال ذوي اضطـراب طيـف التوحـد، وكشـفت النتائـج عـن معانـاة الأمهـات مـن مسـتويات مرتفعـة مـن الأعـراض الاكتئابيـة وتوظيفهـن لأسـاليب مواجهـة إيجابيـة وسـعيهن للحصـول عـلى الدعـم مقارنـةً بالآبـاء، ولم تكـن هنـاك فـروق بـين الأمهـات والآبـاء في التفـاؤل أو اسـتخدام المواجهـة التجنبيـة.

كـما هدفـت **دراسـة Rayan & Ahmad (2017)** إلى تحديـد العلاقـة بـين المواجهـة القائمـة عـلى إعـادة الهيكلـة المعرفيـة والإنهـاك النفـسي (القلـق

- الاكتئاب - الضغوط) لدى أولياء أمور الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد. وشارك بالدراسة (١٠٤) من أولياء أمور الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد، والذين قاموا باستكمال مقياس الإنهاك النفسي والمواجهة القائمة على إعادة الهيكلة المعرفية. وأوضحت النتائج ارتباط المواجهة القائمة على إعادة الهيكلة المعرفية بالإنهاك النفسي (القلق- الاكتئاب - الضغوط) لدى أولياء أمور الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد على نحو سالب؛ وذلك بغض النظر عن عاملي النوع والسن.

وتناولت **دراسة Shepherd et al. (2018)** تحديد العلاقة بين تقديرات الوالدين لأعراض اضطراب طيف التوحد والضغوط الوالدية، والكشف عن الدور الوسيط لأساليب المواجهة في العلاقة بين أعراض الاضطراب والضغوط الوالدية، وكان قوام عينة الدراسة (١٧٨) من أولياء أمور الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد، وتم القياس باستخدام مقياس أساليب المواجهة، ومقياس للضغوط الوالدية، ومقياس أعراض اضطراب طيف التوحد؛ وأظهرت النتائج أن الضغوط الوالدية تزداد تبعًا لشدة أعراض اضطراب طيف التوحد، وتوسطت بعض أساليب المواجهة العلاقة بين الضغوط الوالدية وشدة أعراض اضطراب طيف التوحد.

كما تناولت **دراسة Karnas (2018)** الكشف عن العلاقة بين الضغوط الوالدية وأساليب المواجهة لدى أولياء أمور الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد. وتمثلت عينة الدراسة (١٤٤) من أولياء أمور الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد. وتم جمع البيانات باستخدام مقياس مؤشر الضغوط الوالدية - الإصدار الرابع المختصر، ومقياس Cope للمواجهة - النسخة المختصرة. وأظهرت النتائج وجود علاقة دالة إحصائيًا بين الضغوط الوالدية وستة من أساليب المواجهة (الإنكار - المساندة الأدائية - الانسحاب السلوكي - التنفيس الانفعالي - المرح - لوم الذات) لدى أولياء أمور الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد.

وتناولت **دراسة Bozkurt et al. (2019)** الكشف عن الأعباء الوالدية وأساليب مواجهتها لدى أولياء الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد، وبلغ عدد المشاركين بالدراسة (١٣١) من أولياء أمور الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد بتركيا. ولجمع البيانات تم تطبيق مقياس مؤشر الإنهاك النفسي لمقدم الرعاية (المعد بالدراسة) ومقياس أساليب مواجهة الضغوط. وأظهرت النتائج ارتفاع مستوى الأعباء الوالدية لدى أولياء أمور الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد، وخصوصًا من يعولوا أكثر من طفل مصاب باضطراب طيف التوحد، وفي حالة كون المصابة بالاضطراب طفلة. وكانت الأمهات أكثر توظيفًا لأساليب المواجهة القائمة على التقبل بينما كان الآباء أكثر استخدامًا لأساليب المواجهة القائمة على التماس العون، وكانت الثقة بالنفس، والشعور باليأس، والتفاؤل، والتماس العون منبئات بالأعباء الوالدية.

وكشفت **دراسة Ayinla (2019)** عن مدركات أولياء الأمور الأفارقة عن اضطراب طيف التوحد وعلاقته بالضغوط الوالدية وأساليب المواجهة، وشارك بالدراسة (١٠٧) من أولياء أمور الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد بنيجيريا. وتم جمع البيانات عن طريق المقابلات الشخصية. وأظهرت النتائج أن غالبية أولياء الأمور المشاركين بالدراسة لديهم قصور في فهم طبيعة اضطراب

طيف التوحد، ويعانون من مستويات متوسطة إلى حادة من الضغوط والتحديات الناجمة عن رعاية طفل يعاني من الاضطراب، ويظهروا أساليب مواجهة سالبة في التعامل مع ما يجلبه الاضطراب من ضواغط ومشكلات، وقد أظهرت الأمهات مستويات مرتفعة من الضغوط مقارنة بالآباء، وكان للنوع وترتيب ميلاد الطفل تأثير المدركات الوالدية حول الاضطراب، حيث كانت الاتجاهات أكثر سلبية نحو الطفل حال كونه أنثى، بينما كان الترتيب الميلادي الأول منبئ بالاتجاه الوالدي الاستباقي في المواجهة.

وتناولت **دراسة Miranda et al. (2019)** استقصاء الضغوط الوالدية لدى أمهات الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد وعلاقتها بالمشكلات السلوكية وأساليب المواجهة والمساندة الاجتماعية الوظيفية. وشارك بالدراسة (٥٢) من أمهات الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد. وتم القياس باستخدام استبيان الضغوط الوالدية، ومقياس مواجهة المشكلات، ومقياس القوى والصعوبات، واستبيان Duke-UNC للمساندة الاجتماعية، كما تم تقدير الأعراض الشديدة لاضطراب طيف التوحد. وكشفت النتائج عن وجود علاقة موجبة دالة إحصائيًا بين الضغوط الوالدية وشدة أعراض اضطراب طيف التوحد وكذلك المشكلات التي يظهرها الأبناء ذوو الاضطراب، كما ارتبطت الضغوط الوالدية على نحو سالب دال إحصائيًا بأسلوب المواجهة الإقدامية والمساندة الاجتماعية الوظيفية، وتوسطت المواجهة الإقدامية للأمهات والمشكلات السلوكية للأبناء العلاقة بين شدة أعراض اضطراب طيف التوحد والضغوط الوالدية.

كما تناولت **دراسة Alvarez (2021)** استقصاء الضغوط الوالدية وسبل مواجهتها لدى أولياء أمور الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد. وتبنت الدراسة المدخل الكيفي الفينومينولوجي. وتمثلت عينة الدراسة في (١٠) من أولياء أمور الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد، وتم جمع البيانات عن طريق المقابلات الشخصية والتي تمركزت حول سؤالين هما كالتالي: ما أشكال الضغوط التي يواجهها أولياء أمور الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد؟ وما هي ميكانزمات المواجهة التي يقوم أولياء أمور الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد بتوظيفها؟، وكشفت النتائج عن معاناة أولياء أمور الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد من العديد المشكلات أبرزها قصور مصادر الدعم والأعراض الخاصة بالاضطراب ممثلة قصور التواصل والمهارات الاجتماعية ومحدودية الاهتمامات والمشكلات السلوكية كالعدوان وإيذاء الذات وعدم الامتثال، وكانت أبرز أساليب المواجهة التي يقوم أولياء الأمور المشاركين بالدراسة بتوظيفها هي التماس العون، والمواجهة الدينية، والتأمل، وممارسة الرياضة، والإنكار والانسحاب السلوكي والتجنب.

كما تناولت **دراسة Corbett et al. (2021)** استقصاء الضغوط والقلق وأساليب المواجهة لدى (١٢٢) من الطلاب ذوي اضطراب طيف التوحد وأقرانهم العاديين وأولياء أمورهم خلال فترة جائحة كورونا. وتم القياس باستخدام مقياس الضغوط والقلق المرتبط بجائحة كورونا - نسختي الطفل وولي الأمر- ، وأظهرت النتائج معاناة الطلاب ذوي اضطراب طيف التوحد من مستويات مرتفعة من قلق السمة والضغوط استجابة للتحديات التي جلبتها جائحة كورونا،

كذلك ارتفعت مستويات القلق والضغوط لدى أولياء أمور الطلاب ذوي اضطراب طيف التوحد والتي أمكن انتسابها إلى انتشار فيروس كورنا المستجد، وقصور الوصول إلى خدمات الرعاية لأبنائهم، والقلق بخصوص مستقبل أبنائهم. وكانت أبرز أساليب المواجهة للطلاب ذوي اضطراب طيف التوحد وأولياء أمورهم ممثلة في المواجهة الانسحابية.

وكشفت **دراسة Suen et al. (2022)** عن طبيعة العلاقة بين الضغوط الوالدية وأسلوب المواجهة القائم على إعادة الهيكلة المعرفية الإيجابية، وجودة الحياة لدى أولياء أمور الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد. وأجري المسح عن الدراسات ذات الصلة على قواعد بيانات Scopus, PubMed, Wiley, ScienceDirect Online, and EBSCO، وتم تضمين الدراسات التي انطبقت عليها محكات التضمين ممثلة في تناولها للضغوط الوالدية، والمواجهة القائمة على إعادة الهيكلة المعرفية الإيجابية، وجودة الحياة لدى أولياء أمور ذوي اضطراب طيف التوحد؛ وأظهرت النتائج ارتفاع مستوى الضغوط لدى أولياء أمور الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد، وهو ما أمكن عزوه إلى توظيفهم لأساليب مواجهة غير فاعلة وانخفاض جودة الحياة لديهم. كما ارتبطت أساليب المواجهة التوافقية بالمستويات المرتفعة من جودة الحياة، بينما ارتبطت أساليب المواجهة اللاتوافقية بالمستويات المنخفضة من جودة الحياة. وكانت هناك علاقة سالبة دالة إحصائيًا بين معنى الحياة وأساليب المواجهة القائمة على إعادة الهيكلة المعرفية، والتي قام أولياء أمور الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد بتوظيفها لتحفيز أنفسهم نحو تحديد أهداف حياتية جديدة من أجل كسر حدة النمطية في حياتهم. ووجدت علاقة سالبة دالة إحصائية بين الضغوط الوالدية والمواجهة القائمة على إعادة الهيكلة المعرفية وجودة الحياة لدى أولياء أمور الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد. وأسهمت المواجهة القائمة على إعادة الهيكلة المعرفية أولياء الأمور في التوافق مع الضغوط والتحديات التي تفرضها إعاقة ذويهم.

فروض البحث:

صاغ الباحث الفروض التالية لتكون بمثابة إجابات محتملة للأسئلة التي أثارها في مشكلة البحث.

١. توجد علاقة إرتباطية بين المشكلات التي يعاني منها أولياء أمور الطلاب ذوي اضطراب طيف التوحد وأساليب المواجهة.
٢. توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث من أولياء أمور الطلاب ذوي اضطراب طيف التوحد في درجة المشكلات في اتجاه الإناث.
٣. توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث من أولياء أمور الطلاب ذوي اضطراب طيف التوحد في درجة أساليب المواجهة في اتجاه الذكور.
٤. يمكن التنبؤ بمستوى المشكلات التي يعاني منها أولياء أمور الطلاب ذوي اضطراب طيف التوحد من خلال مستوى أساليب المواجهة.

إجراءات البحث:

أولًا: منهج البحث: اعتمدت هذه الدراسة على المنهج الوصفي الإرتباطي، لأنها تهدف للتعرف على طبيعة العلاقة بين المشكلات التي يعاني منها أولياء أمور الطلاب ذوي اضطراب طيف التوحد وأساليب مواجهتها، ومن هنا كان التصميم لهذه

الدراسة مجموعتان: آباء الطلاب ذوي اضطراب طيف التوحد(ذكور) ، وأمهات الطلاب ذوي اضطراب طيف التوحد(إناث).

ثانياً: عينة البحث: اشتملت على (١١٠) من آباء وأمهات الطلاب ذوي اضطراب طيف التوحد بمدينة الرياض، وأشتملت الدراسة على(٣٢) برنامج للطلاب ذوي أضطراب التوحد في مدينة الرياض وتم تقسيمهم إلى آباء ذكور وأمهات إناث قوام كل منهما(٥٥ أب ذكر، ٥٥ أم أنثى) ذوي أعمار زمنية تتراوح ما بين (٣٠ - ٥٠) عامًا بمتوسط قدره (٤٤,٠٠) سنة وانحراف معياري قدره (٨,٠٦).

ثالثاً: أدوات البحث: يستخدم الباحث في هذا البحث الأدوات التالية:

١- مقياس المشكلات التي يعاني منها أولياء أمور الطلاب ذوي اضطراب طيف التوحد:

(إعداد الباحث)، ومر إعداد هذا المقياس بعدة خطوات هي: الاطلاع على البحوث والدراسات السابقة التي تناولت المشكلات التي تواجه أولياء أمور الطلاب ذوي اضطراب طيف التوحد؛ لتحديد الأبعاد الأساسية للمقياس ومنها: بطارية الضغوط النفسية وأساليب المواجهة والاحتياجات لأولياء أمور المعوقين(إعداد السرطاوي والشخص،١٩٩٨)، ومقياس المشكلات النفسية والاجتماعية والعقلية للأطفال المصابين بالتوحد من وجهة نظر الآباء(إعداد شبيب،٢٠٠٨)، وحاجات أولياء أمور الطلاب ذوي اضطراب طيف التوحد(إعداد يونس، ٢٠١٥)، ومقياس احتياجات أولياء أمور الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد(إعداد الخفش، ٢٠١٤).

٢- وصف المقياس:

تكون المقياس في صورته النهائية من(٥١) مفردة مقسمة إلى ثلاثة أبعاد وهي:

- **البعد الأول**: المشكلات النفسية: وهي الصعوبات التي يتعرض لها أولياء أمور الطفل ذوي الإعاقة والمتمثلة في مشاعر القلق والحزن واليأس والخوف على مستقبل الطفل المعاق وتشتمل على (١٨ مفردة).
- **البعد الثاني**: المشكلات الاجتماعية: وهي الصعوبات التي قد تواجه الأسرة سواء أكانت على صعيد العلاقات داخل الأسرة أي بين الزوجين، أو بين الأم والطفل المعاق، أو بين الأم والطلاب الآخرين، أو بين الأخوة والطفل المعاق، أو على صعيد العلاقات الخارجية، أي بين الأسرة والجيران والأصدقاء والأقارب وتشتمل على(١٦ مفردة).
- **البعد الثالث**: المشكلات المادية: وهي الصعوبات المتصلة بالضغوط المادية الناجمة عن إعاقة الطفل نتيجة لإلحاقه بمراكز التربية الخاصة وعرضه على الأطباء واحتياجات الطفل، وتدني الدخل الشهري وتشتمل على(١٧ مفردة).

وتم تقدير الدرجة ككل على المقياس وفقًا لمقياس ليكرت كما يلي: كثيرًا (٤ درجات)، أحيانًا(٣ درجات)، نادرًا (درجتان)، أبدًا (درجة واحدة).

أولاً: الخصائص السيكومترية لمقياس المشكلات التي يعاني منها أولياء أمور الطلاب ذوي اضطراب طيف التوحد:

١- صدق التحليل العاملي لمقياس المشكلات التي يعاني منها أولياء أمور الطلاب ذوي اضطراب طيف التوحد:

تـم حسـاب صـدق البنـاء باسـتخدام معادلـة التحليـل العامـلي لمقيـاس المشـكلات التـي تواجـه أوليـاء أمـور الطـلاب ذوي اضطـراب طيـف التوحـد باسـتخدام طريقـة المكونـات الأساسـية مـن إعـداد هوتلنـج Hottelin، ويبـدأ التحليـل العامـلي عـادة بحسـاب المصفوفـة الارتباطيـة(٣ × ٣) ثـم تخضـع هـذه المصفوفـة للتدويـر المائـل؛ ويوضـح جـدول(١) العوامـل المسـتخرجة للمصفوفـة الارتباطيـة (لمقيـاس المشـكلات التـي تواجـه أوليـاء أمـور الطـلاب ذوي اضطـراب طيـف التوحـد):

جدول (١) العامل المستخرج من المصفوفة الارتباطية (٣ × ٣) لمقياس المشكلات التي تواجه أولياء أمور الطلاب ذوي اضطراب طيف التوحد

الأبعاد	قيم التشبع بالعامل	نسب الشيوع
المشكلات النفسية	٠,٧٧٠	٠,٥٩٣
المشكلات الاجتماعية	٠,٨٢٢	٠,٦٧٦
المشكلات المادية	٠,٨٥٣	٠,٧٢٨
الجذر الكامن	١,٩٩٧	
نسبة التباين	٦٦,٥٦٧	

كشـفت النتائـج في جـدول (١) عـن أن التحليـل العامـلي للمصفوفـة الارتباطيـة (٣ × ٣) قـد أسـفر عـن وجـود عامـل واحـد مـن الدرجـة الأولى]الجـذر الكامـن = ١,٩٩٧، نسـبة التبايـن= ٦٦,٥٦٧[وقـد تشـبع عـلى الأبعـاد التاليـة:

الأبعاد	التشبعات
المشكلات النفسية	٠,٧٧٠
المشكلات الاجتماعية	٠,٨٢٢
المشكلات المادية	٠,٨٥٣

وقـد أطلـق عـلى هـذا العامـل بعـد فحـص مكوناتـه: المشـكلات التـي تواجـه أوليـاء أمـور الطـلاب ذوي اضطـراب طيـف التوحـد.

ثانيًـا: ثبـات مقيـاس المشـكلات التـي يعـاني منهـا أوليـاء أمـور الطـلاب ذوي اضطـراب طيـف التوحد:

١- طريقة معامل ألفا ـ كرونباخ:

تـمَّ حسـاب معامـل الثبـات لمقيـاس المشـكلات التـي تواجـه أوليـاء أمـور الطـلاب ذوي اضطـراب طيـف التوحـد باسـتخدام معامـل ألفـا – كرونبـاخ لأبعـاد المقيـاس وكانـت كل القيـم مرتفعـة، ويتمتـع بدرجـة عاليـة مـن الثبـات، وبيـان ذلـك في الجـدول (٢):

جدول (٢) معاملات ثبات مقياس المشكلات التي تواجه أولياء أمور الطلاب ذوي اضطراب طيف التوحد باستخدام معامل ألفا – كرونباخ

م	أبعاد المقياس	معامل ألفا - كرونباخ
١	المشكلات النفسية	٠,٦٥٣
٢	المشكلات الاجتماعية	٠,٦٧٥
٣	المشكلات المادية	٠,٦٩١
	الدرجة الكلية	٠,٧٠٧

يتضـح مـن خـلال جـدول(٢) أنَّ معامـلات الثبـات مرتفعـة، ممـا يعطـى مـؤشرًا جيـدًا لثبـات المقيـاس، وبنـاءً عليـه يمكـن العمـل بـه.

ثالثًـا: الاتسـاق الداخـلي لمقيـاس المشـكلات التـي يعـاني منهـا أوليـاء أمـور الطـلاب ذوي اضطـراب طيـف التوحـد:

أ- الاتسـاق الداخـلي للمفـردات مـع الدرجـة للبعـد التابـع لـه:

لمقيـاس المشـكلات التـي يعـاني منهـا أوليـاء أمـور الطـلاب ذوي اضطـراب طيـف التوحـد وذلـك مـن خـلال درجـات عينـة التحقـق مـن الكفـاءة السـيكومترية بإيجـاد معامـل ارتبـاط بيرسـون(Pearson) بـين درجـات كل مفـردة والدرجـة الكليـة للمقيـاس والجـدول (٣) يوضـح ذلـك.

جدول (٣) معاملات الارتباط بين درجات كل مفردة والدرجة الكلية لمقياس المشكلات التي تواجه أولياء أمور الطلاب ذوي اضطراب طيف التوحد

المشكلات النفسية		المشكلات الاجتماعية		المشكلات المادية	
م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط
١	٠,٦٧١**	١	٠,٤٢٢**	١	٠,٣٥١**
٢	٠,٤٧٠**	٢	٠,٢٩٨*	٢	٠,٤٩١**
٣	٠,٤٠٠**	٣	٠,٦٣١**	٣	٠,٤٤٣**
٤	٠,٣٣٥**	٤	٠,٤٤٢**	٤	٠,٤٩٥**
٥	٠,٤٩٠**	٥	٠,٤٥٤**	٥	٠,٢٧٤*
٦	٠,٤٢١**	٦	٠,٤١٣**	٦	٠,٣٧٧**
٧	٠,٢٧٣*	٧	٠,٣١٠*	٧	٠,٣٩٦**
٨	٠,٣٥٧**	٨	٠,٤٠٦**	٨	٠,٣٢٨*
٩	٠,٤٤٤**	٩	٠,٢٩٩*	٩	٠,٤٠٣**
١٠	٠,٤١٠**	١٠	٠,٣٥٢**	١٠	٠,٣٥١**
١١	٠,٤٠٨**	١١	٠,٣٣١**	١١	٠,٣٠٢*
١٢	٠,٣٠٩*	١٢	٠,٥٥١**	١٢	٠,٢٨٦*
١٣	٠,٣٩٣**	١٣	٠,٤٥٦**	١٣	٠,٤٧٦**
١٤	٠,٢٧٥*	١٤	٠,٣٤٦**	١٤	٠,٣٨٣**
١٥	٠,٢٥٩*	١٥	٠,٣٤٨**	١٥	٠,٥٥٨**
١٦	٠,٣٣١*	١٦	٠,٤٩٨**	١٦	٠,٢٩١*
١٧	٠,٦٠٢**			١٧	٠,٤٦٩**
١٨	٠,٣٩٠**				

* دالة عند مستوى دلالة ٠,٠٥ ** دالة عند مستوى دلالة ٠,٠١

يتضح من جدول(٣) أنَّ كل مفردات مقياس المشكلات التي تواجه أولياء أمور الطلاب ذوي اضطراب طيف التوحد معاملات ارتباطها موجبة ودالة إحصائيًّا عند مستويين(٠,٠١ ، ٠,٠٥)، أي أنَّها تتمتع بالاتساق الداخلي.

ب- الاتساق الداخلي للأبعاد مع الدرجة الكلية:

تم حساب معاملات الارتباط باستخدام مُعامل بيرسون (Pearson) بين أبعاد المشكلات التي تواجه أولياء أمور الطلاب ذوي اضطراب طيف التوحد ببعضها البعض من ناحية، وارتباطهم بالدرجة الكلية للمقياس من ناحية أخرى، والجدول (٤) يوضح ذلك:

جدول (٤) مصفوفة ارتباطات مقياس المشكلات التي تواجه أولياء أمور الطلاب ذوي اضطراب طيف التوحد

م	الأبعاد	١	٢	٣	الكلية
١	المشكلات النفسية	-			
٢	المشكلات الاجتماعية	٠,٤٢٦**	-		
٣	المشكلات المادية	٠,٤٩٠**	٠,٥٧٦**	-	
	الدرجة الكلية	٠,٧٨٠**	٠,٨٠٩**	٠,٨٥٦**	-

** دال عند مستوى دلالة (٠,٠١)

يتضح من جدول (٤) أنَّ جميع معاملات الارتباط دالة عند مستوى دلالة (٠,٠١) مما يدل على تمتع المقياس بالاتساق الداخلي.

٢- مقياس أساليب المواجهة لأولياء أمور الطلاب ذوي اضطراب طيف التوحد(إعداد الباحث):

أعد الباحث هذا المقياس بعد الاطلاع على

البحوث والدراسات السابقة التي تناولت أساليب المواجهة لدى أولياء أمور الطلاب ذوي اضطراب طيف التوحد، لتحديد الأبعاد الأساسية للمقياس. وتكون المقياس في صورته النهائية من(٤٠) مفردة موزعة على خمسة أبعاد هي: الأسلوب المعرفي(١١ مفردة)، الأسلوب الانفعالي(٧ مفردات)، الأسلوب الترفيهي(٦ مفردات)، مساندة الآخرين(٦ مفردات)، أسلوب الدعم الروحي(١٠ مفردات)، وتم تقدير الدرجة ككل على المقياس وفقًا لمقياس ليكرت كما يلي: دائمًا (٥ درجات) ، غالبًا (٤ درجات) ، أحيانًا (٣درجات)، نادًا (درجتان)،أبدًا(درجة واحدة).

أولاً: الخصائص السيكومترية لمقياس أساليب المواجهة لأولياء أمور الطلاب ذوي اضطراب طيف التوحد:

١- صدق التحليل العاملي لمقياس أساليب المواجهة لأولياء أمور الطلاب ذوي اضطراب طيف التوحد:

تم حساب صدق البناء باستخدام معادلة التحليل العاملي لمقياس أساليب المواجهة لأولياء أمور الطلاب ذوي اضطراب طيف التوحد باستخدام طريقة المكونات الأساسية من إعداد هوتلنج Hottelin، وبدأ التحليل العاملي عادة بحساب المصفوفة الارتباطية (٥ × ٥) ثم تخضع هذه المصفوفة للتدوير المائل؛ ويوضح جدول (٥) العوامل المستخرجة للمصفوفة الارتباطية (لمقياس أساليب المواجهة لأولياء أمور الطلاب ذوي اضطراب طيف التوحد):

كشفت النتائج في جدول(٥) عن أن التحليل العاملي للمصفوفة الارتباطية (٥ × ٥) قد أسفر عن وجود عامل واحد من الدرجة الأولى]الجذر الكامن = ٢,٦٠٦، نسبة التباين= ٥٢,١٢٧[وقد تشبع على الأبعاد التالية:

جدول (٥) العامل المستخرج من المصفوفة الارتباطية (٥ × ٥) لمقياس أساليب المواجهة لأولياء أمور الطلاب ذوي اضطراب طيف التوحد

الأبعاد	قيم التشبع بالعامل	نسب الشيوع
الأسلوب المعرفي	٠,٨٢٥	٠,٦٨٠
الأسلوب الانفعالي	٠,٨١٨	٠,٦٦٩
الأسلوب الترفيهي	٠,٧٦٥	٠,٥٨٥
مساندة الآخرين	٠,٥٧٨	٠,٣٣٤
أسلوب الدعم الروحي	٠,٥٨٢	٠,٣٣٩
الجذر الكامن	٢,٦٠٦	
نسبة التباين	٥٢,١٢٧	

الأبعاد	التشبعات
الأسلوب المعرفي	٠,٨٢٥
الأسلوب الانفعالي	٠,٨١٨
الأسلوب الترفيهي	٠,٧٦٥
مساندة الآخرين	٠,٥٧٨
أسلوب الدعم الروحي	٠,٥٨٢

وقد أطلق على هذا العامل بعد فحص مكوناته: أساليب المواجهة لأولياء أمور الطلاب ذوي اضطراب طيف التوحد.

ثالثاً: ثبات مقياس أساليب المواجهة لأولياء أمور الطلاب ذوي اضطراب طيف التوحد:

٢- طريقة معامل ألفا ـ كرونباخ:

تمَّ حساب معامل الثبات لمقياس أساليب المواجهة لأولياء أمور الطلاب ذوي اضطراب طيف التوحد باستخدام معامل ألفا - كرونباخ لأبعاد المقياس

وكانت كل القيم مرتفعة، ويتمتع بدرجة عالية من الثبات، وبيان ذلك في الجدول (٦):

جدول (٦) معاملات ثبات مقياس أساليب المواجهة لأولياء أمور الطلاب ذوي اضطراب طيف التوحد

م	أبعاد المقياس	معامل ألفا - كرونباخ
١	الأسلوب المعرفي	٠,٦٤٦
٢	الأسلوب الانفعالي	٠,٦٦٧
٣	الأسلوب الترفيهي	٠,٦٤٥
٤	مساندة الآخرين	٠,٧١٦
٥	أسلوب الدعم الروحي	٠,٦٩٤
	الدرجة الكلية	٠,٧٢٧

يتضح من خلال جدول (٦) أنَّ معاملات الثبات مرتفعة، مما يعطي مؤشرًا جيدًا لثبات المقياس، وبناء عليه يمكن العمل به.

٣- طريقة التجزئة النصفية:

قام الباحث بتطبيق مقياس أساليب المواجهة لأولياء أمور الطلاب ذوي اضطراب طيف التوحد على عينة التحقق من الكفاءة السيكومترية التي اشتملت (٦٠) فردا، وتم تصحيح المقياس، ثم تجزئته إلى قسمين، القسم الأول اشتمل على المفردات الفردية، والقسم الثاني اشتمل على المفردات الزوجية، وذلك لكل طالب على حدة، وتم حساب معامل الارتباط بطريقة بيرسون (Pear-son) بين درجات المفحوصين في المفردات الفردية، والمفردات الزوجية، فكانت قيمة مُعامل سبيرمان - براون، ومعامل جتمان العامة للتجزئة النصفية مرتفعة، حيث تدل على أنَّ المقياس يتمتع بدرجة عالية من الثبات، وبيان ذلك في الجدول (٧):

جدول (٧) مُعاملات ثبات مقياس أساليب المواجهة لأولياء أمور الطلاب ذوي اضطراب طيف التوحد

م	أبعاد المقياس	سبيرمان ـ براون	جتمان
١	الأسلوب المعرفي	٠,٧٦٣	٠,٦٥٠
٢	الأسلوب الانفعالي	٠,٧٩٥	٠,٦٧٨
٣	الأسلوب الترفيهي	٠,٧٩١	٠,٧٢٦
٤	مساندة الآخرين	٠,٩٠٩	٠,٨٤١
٥	أسلوب الدعم الروحي	٠,٨١٨	٠,٦٨٣
	الدرجة الكلية	٠,٩١٢	٠,٧٣٩

يتضح من جدول (٧) أنَّ معاملات ثبات المقياس الخاصة بكل بعد من أبعاده بطريقة التجزئة النصفية سبيرمان - براون متقاربة مع مثيلتها طريقة جتمان، مما يدل على أن المقياس يتمتع بدرجة عالية من الثبات في قياسه لأساليب المواجهة لأولياء أمور الطلاب ذوي اضطراب طيف التوحد.

رابعاً: خطوات البحث:

- إعداد مقياس أساليب المواجهة ومقياس المشكلات التي يعاني منها أولياء أمور الطلاب ذوي اضطراب طيف التوحد.
- اختيار أفراد العينة.
- تطبيق مقياس المشكلات التي يعاني منها أولياء أمور الطلاب ذوي اضطراب طيف التوحد ومقياس أساليب المواجهة لأولياء أمور الطلاب ذوي اضطراب طيف التوحد على أفراد العينة.
- تصحيح الاستجابات وجدولة الدرجات التي حصل عليها أفراد عينة البحث على المقياسين وتسجيلها على برنامج اكسل Excel.
- مُعالجة الدرجات إحصائيًا باستخدام حزمة البرامج الإحصائية للعلوم الاجتماعية

والمعروفة اختصارا ببرنامج SPSS V. 20.

- استخلاص النتائج وتفسيرها.
- صياغة التوصيات.

خامسا: الأساليب الإحصائية المستخدمة:

استخدم الباحث حزمة البرامج الإحصائية للعلوم الاجتماعية والمعروفة اختصارًا بـ (م2013)SPSS. version 20 وتشمل: اختبار(ت) (T-test)، معامل ارتباط بيرسون Pearson، المتوسط الحسابي، الانحراف المعياري.

نتائج البحث:

نتائج الفرض الأول:

لاختبار الفرض الأول الذى ينص على أنه " توجد علاقة بين المشكلات التي يعاني منها أولياء أمور الطلاب ذوي اضطراب طيف التوحد وأساليب المواجهة".

وللتحقق من صحة هذا الفرض تم حساب قيم معاملات ارتباط بيرسون (Pearson)بين المشكلات التي يعاني منها أولياء أمور الطلاب ذوي اضطراب طيف التوحد وأساليب المواجهة من خلال الجدول (٨):

جدول (٨) العلاقة بين المشكلات التي يعاني منها أولياء أمور الطلاب ذوي اضطراب طيف التوحد وأساليب المواجهة

المشكلات التي يعاني منها أولياء أمور الطلاب ذوي اضطراب طيف التوحد	أساليب المواجهة					
	الأسلوب المعرفي	الأسلوب الانفعالي	الأسلوب الترفيهي	مساندة الآخرين	أسلوب الدعم الروحي	الدرجة الكلية
المشكلات النفسية	-٠,٧٠٢**	-٠,٨٢٤**	-٠,٨٧٧**	-٠,٧٦٩**	-٠,٧٩٣**	-٠,٨٩٤**
المشكلات الاجتماعية	-٠,٦٩٦**	-٠,٧٥٣**	-٠,٨١٣**	-٠,٧٣٨**	-٠,٧٦٠**	-٠,٨٥٢**
المشكلات المادية	-٠,٦٦٢**	-٠,٧٦٢**	-٠,٧٨٨**	-٠,٦٧١**	-٠,٦٩٢**	-٠,٨١٠**
الدرجة الكلية	٠,٧٣٦**	-٠,٨٣٨**	-٠,٨٨٧**	-٠,٧٧٨**	-٠,٨٠٢**	-٠,٩١٤**

** دالة عند ٠,٠١

يتضح من جدول (٨) وجود علاقة عكسية ذات دلالة إحصائية بين المشكلات التي يعاني منها أولياء أمور الطلاب ذوي اضطراب طيف التوحد وأساليب المواجهة على جميع الأبعاد عند مستوى (٠,٠١)، وبذلك يكون الفرض الأول للدراسة قد تحقق.

٢- نتائج الفرض الثاني:

ينص الفرض على أنَّه "توجد فروق ذات دلالة احصائية بين الذكور والإناث من أولياء أمور الطلاب ذوي اضطراب طيف التوحد في درجة المشكلات لحساب الإناث".

وللتحقق من صحة هذا الفرض، تم استخدام اختبار(ت) T-test للمجموعتين المستقلتين كما بالجدول (٩):

جدول(٩) الفروق في درجة المشكلات في ضوء النوع (ذكور - اناث) (ن = ١١٠)

درجة المشكلات	الذكور (ن = ٥٥)		الإناث (ن = ٥٥)		قيمة ت	مستوى الدلالة
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري		
المشكلات النفسية	٤٥,٨٥	٦,١٢	٦٣,٨٤	٢,٧٩	١٩,٨١٣	٠,٠١
المشكلات الاجتماعية	٤٠,٤٥	٤,٨٨	٥٥,٧٦	٤,٦٠	١٦,٩٣٣	٠,٠١

درجة المشكلات	الذكور (ن = ٥٥)		الإناث (ن = ٥٥)		قيمة ت	مستوى الدلالة
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري		
المشكلات المادية	٤٠,٦٧	٨,٠٦	٥٧,٢٥	٣,٣٩	١٤,٠٧١	٠,٠١
الدرجة الكلية	١٢٦,٩٨	١٤,٤٣	١٧٦,٨٥	٧,٦٥	٢٢,٦٤٧	٠,٠١

يتضح من جدول (٩) وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات درجات مقياس المشكلات التي يعاني منها أولياء أمور الطلاب ذوي اضطراب طيف التوحد في ضوء النوع (ذكور إناث) في اتجاه الإناث، حيث كانت قيمة (ت) على التوالي = (١٩,٨١٣، ١٦,٩٣٣، ١٤,٠٧١، ٢٢,٦٤٧) وهي قيم دالة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠١).

٣- نتائج الفرض الثالث:

ينص الفرض على أنَّه "توجد فروق ذات دلالة احصائية بين الذكور والإناث من أولياء أمور الطلاب ذوي اضطراب طيف التوحد في درجة أساليب المواجهة في اتجاه الذكور".

وللتحقق من صحة هذا الفرض، تم استخدام اختبار(ت) T-test للمجموعتين المستقلتين من خلال الجدول (١٠):

جدول (١٠) الفروق في درجة أساليب المواجهة في ضوء النوع (ذكور - إناث) (ن = ١١٠)

أساليب المواجهة	الذكور (ن = ٥٥)		الإناث (ن = ٥٥)		قيمة ت	مستوى الدلالة
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري		
الأسلوب المعرفي	٣٧,٣٣	٧,١٣	١٩,٦٢	٣,١٣	١٦,٨٦٤	٠,٠١
الأسلوب الانفعالي	٢٤,١٨	٣,٧٨	١٤,٠٠	٣,٢٤	١٥,١٥٧	٠,٠١
الأسلوب الترفيهي	٢٠,٤٠	٤,٠٥	١١,٢٩	٢,١١	١٤,٧٧٧	٠,٠١
مساندة الآخرين	٢٠,٠٥	٣,٧٤	١١,٥٦	١,٩٣	١٤,٩٤٧	٠,٠١
أسلوب الدعم الروحي	٣٦,٩٥	٣,٥٠	٢٣,٨٢	٤,١٧	١٧,٨٦٨	٠,٠١
الدرجة الكلية	١٣٨,٩١	١٠,٣٧	٨٠,٢٩	٦,٢٥	٣٥,٩٠١	٠,٠١

يتضح من جدول (١٠) وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات درجات مقياس أساليب المواجهة التي يعاني منها أولياء أمور الطلاب ذوي اضطراب طيف التوحد في ضوء النوع (ذكور -إناث) في اتجاه الذكور، حيث كانت قيمة (ت) على التوالي = (١٦,٨٦٤، ١٥,١٥٧، ١٤,٧٧٧، ١٤,٩٤٧، ١٧,٨٦٨، ٣٥,٩٠١) وهي قيم دالة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠١).

٤- نتائج الفرض الرابع:

ينص الفرض على أنه " يمكن التنبؤ بمستوى المشكلات التي يعاني منها أولياء أمور الطلاب ذوي اضطراب طيف التوحد من خلال مستوى أساليب المواجهة"

وللتحقق من صحة هذا الفرض تم استخدم أسلوب تحليل الانحدار الخطي البسيط وطريقة الانحدار المستخدمة هي طريقة Enter، وذلك بهدف تحديد مدى إسهام أساليب المواجهة في التنبؤ بمستوى المشكلات التي يعاني منها أولياء أمور الطلاب ذوي اضطراب طيف التوحد، وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول (١١):

جدول (١١) التنبؤ بمستوى المشكلات التي يعاني منها أولياء أمور الطلاب ذوي اضطراب طيف التوحد من مستوى أساليب المواجهة

المتغير التابع	المتغيرات المستقلة	
المشكلات التي يعاني منها أولياء أمور الطلاب ذوي اضطراب طيف التوحد	B الحد الثابت غير المعياري	أساليب المواجهة
قيمة المعامل	٢٦٣,٩٩٤	-١,٠١٦
قيمة اختبار (T)	٣٩,٣٥٥	-٢٣,٣٨٨
مستوى الدلالة (T)	٠,٠١	٠,٠١
قيمة اختبار (F)	٥٤٧,٠٢٠	
مستوى الدلالة (F)	٠,٠١	
(R) الارتباط	٠,٩١٤	
(R2) التحديد	٠,٨٣٥	
التحديد المصحح (R2)	٠,٨٣٤	

يتضح من جدول (١١) أن قيمة (F) بلغت (٢٦٣,٩٩٤) وهي قيمة دالة احصائيًا عند مستوى دلالة (٠,٠١) مما يؤكد على تأثير أساليب المواجهة على المشكلات التي يعاني منها أولياء أمور الطلاب ذوي اضطراب طيف التوحد، كما يتضح أن قيمة (ت) في المتغير المستقل (المشكلات التي يعاني منها أولياء أمور الطلاب ذوي اضطراب طيف التوحد) دالة عند مستوى (٠,٠١) حيث يوجد تأثير معنوي في نموذج الانحدار حسب اختبار (t)، وأن قيم معامل الارتباط الثلاثة: وهي معامل الارتباط البسيط R قد بلغ (٠,٩١٤)، بينما بلغ معامل التحديد R2 (٠,٨٣٥)، و كان معامل التحديد المصحح R2 - (٠,٨٣٤)؛ مما يعني بأن المتغير المستقل (المشكلات التي يعاني منها أولياء أمور الطلاب ذوي اضطراب طيف التوحد) استطاع أن يفسر (٠,٨٣٤) من التغيرات الحاصلة في (أساليب المواجهة) المطلوبة، وهو ارتباط موجب أي كلما قلت أساليب المواجهة زادت المشكلات التي يعاني منها أولياء أمور الطلاب ذوي اضطراب طيف التوحد كما يتضح إن معادلة خط انحدار (أساليب المواجهة) على (المشكلات التي يعاني منها أولياء أمور الطلاب ذوي اضطراب طيف التوحد) هي: أساليب المواجهة = ٢٦٣,٩٩٤ + المشكلات التي يعاني منها أولياء أمور الطلاب ذوي اضطراب طيف التوحد (-١,٠١٦).

مناقشة النتائج وتفسيرها:

تُشير نتائج البحث الحالي إلى وجود علاقة ارتباطيه دالة بين درجات المشكلات (النفسية، الاجتماعية، المادية) التي يعاني منها أولياء أمور الطلاب ذوي اضطراب طيف التوحد وأساليب المواجهة (المعرفي، الانفعالي، الترفيهي، مساندة الآخرين، الدعم الروحي). ويمكن تفسير ذلك على أن أولياء أمور الطلاب ذوي اضطراب طيف التوحد يعانون الكثير من المشكلات منها: المشكلات النفسية والتي يعاني منها أولياء الأمور نتيجة إصابة طفلهم بالتوحد ومن مظاهرها الشعور بالقلق والحزن واليأس والخوف على مستقبل الطفل، مما يؤدي إلى ظهور مشكلات اجتماعية تتمثل في صعوبات التواصل والتفاعل الاجتماعي بين الزوجين، وبين الأم والطفل التوحدي، وبين الأم والأخوة العاديين الذين فقدوا إهتمام الأم والأب بسبب قدوم الطفل التوحدي الذي استحوذ على اهتمام الأبوين، وبين الأخوة والطفل التوحدي والذي يفرض عليهم ضرورة مساهمتهم مع الأبوين في الإهتمام به، أو بين الأسرة والجيران والأصدقاء والأقارب والذي يرجع إلى شعورهم

بالوصمة من قدوم هذا الطفل التوحدي، كما يعاني أولياء أمور الطفل التوحدي من الضغوط المادية المرتبطة بإعاقة الطفل لإلحاقه بمراكز متخصصة لتنمية مهارته وتدريبه وتعليمه وعلاجه والذي يترافق مع تدني الدخل الشهري وإرتفاع تكاليف المعيشة. ولكي يواجه أولياء الأمور هذه المشكلات يلجأون إلى عدة أساليب منها: التعرف على أسباب المشكلة، بجمع معلومات عنها، والتفكير الإيجابي في حلها، والتخطيط لحلها، والتحليل المنطقي للأسباب التي تقف ورائها، أو بالتنفيس الانفعالي، والإنكار، والانعزال، ولوم الذات، أو بالترفيه من خلال الدخول على مواقع التواصل الاجتماعي، أو مشاهدة التلفاز، أو ممارسة الرياضة، أو تمارين الاسترخاء العضلي، أو التنزه في الحدائق، أو ممارسة الأنشطة والهوايات مثل: القراءة، أو بطلب المساندة من الآخرين مثل: الأهل، والأصدقاء، وأخصائي الإرشاد النفسي؛ بغرض الحصول على معلومات أو نصائح وإرشادات لحل المشكلة، أو من خلال الدعم الروحي بالإكثار من الأشياء التي تقرب إلى الله تعالى مثل: الصلاة، والدعاء، وتلاوة القرآن. ومن الدراسات التي أوضحت العلاقة بين المشكلات التي يعاني منها أولياء أمور الطلاب ذوي اضطراب طيف التوحد وأساليب المواجهة والتي اختلفت فيما بينها تبعًا لهدف كل منها مثل:(Gomes et al. (2015 والتي أظهرت أن أبرز المشكلات التي تواجه أولياء أمور الطلاب ذوي اضطراب طيف التوحد هي: تأخر تشخيص الاضطراب وصعوبة التعامل مع أعراضه، وقصور الحصول على مختلف مصادر الدعم الاجتماعي. وقد تمثلت أبرز أساليب المواجهة في: التبادل المعلوماتي بين أسر الطلاب ذوي اضطراب طيف التوحد، والاشتراك في شبكات الرعاية الصحية لذوي اضطراب طيف التوحد، Gona et al. 2016) أولياء أمور الأطفال ذوي اضطراب التوحد يعانون العديد من المشكلات أبرزها الشعور بالوصمة، وقصور التدخلات المناسبة، وأعباء الرعاية، والمشكلات المادية. وكانت أبرز أساليب المواجهة لدى المشاركين متمركزة حول المشكلة ممثلة في المواجهة الإقدامية أو متمركزة حول الانفعال كالاعتقاد في القوى الخارقة، والصلوات أو الروحانية، Rayan & Ahmad (2017) أوضحت ارتباط المواجهة القائمة على إعادة الهيكلة المعرفية بالإنهاك النفسي (القلق- الاكتئاب - الضغوط) لدى أولياء أمور الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد على نحو سالب، وذلك بغض النظر عن عاملي النوع والسن،(Shepherd et al. (2018 التي أظهرت أن الضغوط الوالدية تزداد تبعًا لشدة أعراض اضطراب طيف التوحد. وتوسطت بعض أساليب المواجهة العلاقة بين الضغوط الوالدية وشدة أعراض اضطراب طيف التوحد، Kar-nas 2018) أظهرت وجود علاقة دالة إحصائيًا بين الضغوط الوالدية وستة من أساليب المواجهة (الإنكار- المساندة الأدائية - الانسحاب السلوكي - التنفيس الانفعالي - المرح - لوم الذات) لدى أولياء أمور الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد، كما أوضح(Miranda et al. (2019 وجود علاقة موجبة دالة إحصائيًا بين الضغوط الوالدية وشدة أعراض اضطراب طيف التوحد وكذلك المشكلات التي يظهرها الأبناء ذوو الاضطراب. كما ارتبطت الضغوط الوالدية على نحو سالب دال إحصائيًا بأسلوب المواجهة الإقدامية والمساندة الاجتماعية الوظيفية،(Alvarez (2021 أظهرت معاناة أولياء أمور الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد من العديد المشكلات أبرزها قصور مصادر الدعم والأعراض الخاصة بالاضطراب

ممثلة قصور التواصل والمهارات الاجتماعية ومحدودية الاهتمامات والمشكلات السلوكية كالعدوان وإيذاء الذات وعدم الامتثال. وكانت أبرز أساليب المواجهة التي يقوم أولياء الأمور المشاركين بالدراسة بتوظيفها هي التماس العون، والمواجهة الدينية، والتأمل، وممارسة الرياضة، والإنكار والانسحاب السلوكي والتجنب. كما أظهرت Corbett et al. (2021) ارتفاع مستويات القلق والضغوط لدى أولياء أمور الطلاب ذوي اضطراب طيف التوحد والتي أمكن عزوها إلى انتشار فيروس كورنا المستجد، وقصور الوصول إلى خدمات الرعاية لأبنائهم، والقلق بخصوص مستقبل أبنائهم. وكانت أبرز أساليب المواجهة للطلاب ذوي اضطراب طيف التوحد وأولياء أمورهم ممثلة في المواجهة الانسحابية،(Suen et al. 2022) ارتفاع مستوى الضغوط لدى أولياء أمور الطلاب ذوي اضطراب طيف التوحد، وهو ما أمكن عزوه إلى توظيفهم لأساليب مواجهة غير فاعلة وانخفاض جودة الحياة لديهم. ووجدت علاقة سالبة دالة إحصائية بين الضغوط الوالدية والمواجهة القائمة على إعادة الهيكلة المعرفية وجودة الحياة لدى أولياء أمور الطلاب ذوي اضطراب طيف التوحد. وأسهمت المواجهة القائمة على إعادة الهيكلة المعرفية أولياء الأمور في التوافق مع الضغوط والتحديات التي تفرضها إعاقة ذويهم .

ووُجدت فروق دالة بين الذكور والإناث من أولياء أمور الطلاب ذوي اضطراب طيف التوحد في درجة المشكلات في اتجاه الإناث، ويمكن تفسير ذلك على أن أمهات الطلاب ذوي اضطراب طيف التوحد أكثر عرضة بشكل كبير من الآباء للقلق والتوتر والاكتئاب مما يجعلهن يعانين من الكثير من المشكلات منها المشكلات النفسية نتيجة إصابة طفلهم بالتوحد ومن مظاهرها الشعور بالقلق والحزن واليأس والخوف على مستقبل الطفل، والتي ترجع إلى صعوبة التواصل والتفاعل معه كما يجدن صعوبة في تعليمه وتدريبه على التفاعل والتواصل مع الآخرين ويجعلهن يشعرن بالضغط النفسي والتوتر والمزاج السيء، ويزداد لديهن قلق المستقبل. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة:(Willis et al. 2016) والتي كشفت عن الفروق بين الجنسين من أولياء أمور الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد في التفاؤل، والمواجهة، والأعراض الاكتئابية حيث كشفت عن معاناة الأمهات من مستويات مرتفعة من الأعراض الاكتئابية وتوظيفهن لأساليب مواجهة إيجابية وسعيهن للحصول على الدعم مقارنةً بالآباء. ولم تكن هناك فروق بين الأمهات والآباء في التفاؤل أو استخدام المواجهة التجنبية، كما أشارت دراسة Ayinla (2019) إلى أن الأمهات أظهرن مستويات مرتفعة من الضغوط مقارنة بالآباء. وكان للنوع وترتيب ميلاد الطفل تأثير على المدركات الوالدية حول الاضطراب، حيث كانت الاتجاهات أكثر سلبية نحو الطفل حال كونه أنثى، بينما كان الترتيب الميلادي الأول منبئ بالاتجاه الوالدي الاستباقي في المواجهة.

كما توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث من أولياء أمور الطلاب ذوي اضطراب طيف التوحد في درجة أساليب المواجهة في اتجاه الذكور، ويمكن تفسير ذلك على أن الآباء ذوي الكفاءة العالية لديهم عدة خصائص شخصية مثل: تقدير الذات والشجاعة والتفاؤل والثقة في الذات وضبط النفس فتقدير الذات المرتفع تجعل الفرد قادرًا على التغلب على الصدمات، مما يساعده على التكيف الناجح مع التغلب على المخاطر والمحن وتطوير المنافسة في مواجهة الضغوط، والقدرة

على التفاعل اجتماعيًا مع الآخرين؛ بينما الأمهات يتسمن بانخفاض أساليب المواجهة حيث يصعب عليهن التكيف وتختل علاقاتهن بنفسهن، وفي هذه الحالة يكون التكيف السيئ دليلًا على اعتلال الصحة النفسية أو اضطراب الشخصية، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة(Bozkurt et al. 2019) التي أظهرت ارتفاع مستوى الأعباء الوالدية لدى أولياء أمور الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد، وخصوصًا من يعولوا أكثر من طفل مصاب باضطراب طيف التوحد، وفي حالة كون المصابة بالاضطراب طفلة. وكانت الأمهات أكثر توظيفًا لأساليب المواجهة القائمة على التقبل بينما كان الآباء أكثر استخدامًا لأساليب المواجهة القائمة على التماس العون. وكانت الثقة بالنفس، والشعور باليأس، والتفاؤل، والتماس العون منبئات بالأعباء الوالدية.

كما يمكن التنبؤ بمستوى المشكلات التي يعاني منها أولياء أمور الطلاب ذوي اضطراب طيف التوحد من خلال مستوى أساليب المواجهة ويفسر الباحث هذه النتيجة بأنها ترجع إلى أن أساليب المواجهة مهارة يمكن تعلمها وإتقانها من خلال المواقف الحياتية في المنزل والعمل، مما يساعد في حل كثير من المشكلات وتجنب الكثير من المخاطر والسيطرة والتحكم في أمور كثيرة، كما يساعدهن على التخلص من العزلة والكآبة والشعور بالنقص، مما يساعد على بناء شخصية إيجابية طموحة تزود الفرد بالطاقة وتجعله يشعر بأنه أقوى وأكثر ثقة. فكلما كان الشخص إيجابيًا ومتفائلًا تتزايد سعادته، وتزداد قدرته على حل المشكلات التي تواجهه.

التوصيات التربوية:

في ضوء نتائج البحث الحالي، وما تم عرضه من إطار نظري ودراسات سابقة صاغ الباحث التوصيات الآتية:

١. خفض المشكلات التي يعاني منها أولياء أمور الطلاب ذوي اضطراب طيف التوحد من خلال تقديم برامج إرشادية وعلاجية لهم.
٢. تفعيل الأنشطة التي تنمي قدرة الطلاب ذوي اضطراب طيف التوحد التفاعل الاجتماعي مما يزيد من توافقهم الأكاديمي والنفسي لتقليل المشكلات التي يواجهها الآباء.
٣. تنمية أساليب المواجهة لدى أولياء أمور الطلاب ذوي اضطراب طيف التوحد من خلال الاشتراك في مجالس الآباء في المدارس، والاشتراك في رحلات وأنشطة المدرسة، ودعوة الوالدين للاشتراك في الحفلات التي تقيمها المدرسة، ومشاركة الوالدين في وضع خطط غرف المصادر بالمدرسة، مما يزيد من توافقهم النفسي والاجتماعي.
٤. تقديم المساندة الاجتماعية لأولياء أمور الطلاب ذوي اضطراب طيف التوحد لخفض الضغوط العائلية والاجتماعية من خلال: فتح قنوات وخطوط استشارية على مدار اليوم (online) أو مباشر للوالدين لتوعيتهم بكيفية التعامل مع أطفالهم، وعمل كتيبات أو مطويات أو ورش عمل أو ندوات لتوعيتهم بكيفية التعامل مع أطفالهم.

المراجع:

أولا: المراجع العربية:

١. أبوالسعود، نادية إبراهيم (٢٠٠٧). الطفل التوحدي في الأسرة. الإسكندرية. مؤسسة حورس الدولية للنشر.
٢. أبوغزالة، سميرة علي (٢٠٠٩). مقياس كفاءة

المواجهة وعلاقته بالعوامل الخمسة الكبرى للشخصية. مجلة العلوم التربوية، جامعة القاهرة، ٢، ٢٠٥-٢٦٠.

٣. أحمد، أحمد محمد (٢٠١٢). الدافعية المدرسية وإدراك بيئة الفصل الدراسي لدى مرتفعي ومنخفضي كفاءة المواجهة من طلاب المرحلة الإعدادية (رسالة ماجستير). جامعة القاهرة.

٤. أحمد، بشرى اسماعيل (٢٠٠٤). ضغوط الحياة والاضطرابات النفسية. مكتبة الأنجلو المصرية.

٥. أحمد، رينـاد عبد المنعم (٢٠١٤). فاعلية برنامج إرشادي لتنمية كفاءة المواجهة في خفض الضغوط النفسية الناتجة عن الترمل عند السيدات وأثره على السلوك الانفعالي والاجتماعي (رسالة دكتوراه).جامعة القاهرة.

٦. جاد الله، السيد حسن (٢٠١٠). العلاقة بين التدخل المهني ببرنامج للممارسة العامة للخدمة الاجتماعية وحجم الضغوط النفسية والاجتماعية التي تتعرض لها أسر الأطفال التوحديين. مجلة دراسات في الخدمة الاجتماعية والعلومالانسانية-القاهرة،٣،١٠١١-١٠٤١.

٧. حسان، صفاء أحمد (٢٠١٤). نوعية الحياة وعلاقتها بكل من كفاءة المواجهة والتوكيدية لدي طلبة الجامعة (رسالة ماجستير). جامعة القاهرة.

٨. حسين، طه عبد العظيم؛ وحسين، سلامة عبد العظيم (٢٠٠٦). استراتيجيات إدارة الضغوط التربوية والنفسية. دار الفكر للنشر والتوزيع.

٩. الخفش، سهام رياض (٢٠١٤). احتياجات أولياء أمور الأطفال ذوي اضطراب التوحد في أقاليم جنوب الأردن في ضوء بعض المتغيرات. مجلة العلوم النفسية والتربوية، ٣، ١٥٩-١٩٤.

١٠. الزريقات، إبراهيم عبدالله (٢٠١٠). التدخل المبكر النماذج والإجراءات (ط٢). دار المسيرة للنشر والتوزيع.

١١. السرطاوي، زيدان أحمد، الشخص، عبد العزيز (١٩٩٨). بطارية الضغوط النفسية وأساليب المواجهة والاحتياجات لأولياء أمور المعوقين. دار الكتاب الجامعي.

١٢. السرطاوي، زيدان أحمد؛ وعواد، أحمد أحمد (٢٠١١). مقدمة في التربية الخاصة: سيكولوجية ذوي الإعاقة والموهبة. الناشر الدولي للنشر والتوزيع.

١٣. شبيب، عادل جاسب (٢٠٠٨). ما الخصائص النفسية والاجتماعية والعقلية للأطفال المصابين بالتوحد من وجهة نظر الآباء (رسالة ماجستير). الاكاديمية الافتراضية للتعلم المفتوح. بريطانيا.

١٤. الشخص، عبد العزيز السيد (٢٠٠٦). قاموس التربية الخاصة والتأهيل لذوي الاحتياجات الخاصة (ط٢). مكتبة الأنجلو المصرية.

١٥. عبدالمعطي، حسن مصطفي (٢٠٠٦). ضغوط الحياة وأساليب مواجهتها (ط٢). دار زهراء الشرق.

١٦. عبيد، ماجدة السيد (٢٠١٠). برامج التربية الخاصة ومناهجها وأساليب تدريبها. دار صفاء للنشر والتوزيع.

١٧. عثمان، محمد سعد (٢٠١٠). فاعلية برنامج إرشادي لتنمية المرونة الإيجابية في

مواجهة أحداث الحياة الضاغطة لدي عينة من الشباب (رسالة دكتوراه). جامعة عين شمس.

١٨. فراج، عثمان لبيب (٢٠٠٥) العوامل المسببة لإعاقة التوحد. النشرة الدورية لاتحاد هيئات الفئات الخاصة والمعوقين، السنة العشرون. ٢، ٢١-٧٣.

١٩. القريوتي، يوسف؛ والسرطاوي، عبد العزيز؛ والصمادي، جميل (٢٠١٢). المدخل إلى التربية الخاصة (ط٣). دار القلم.

٢٠. كاشف، إيمان فؤاد (٢٠٠٧). حق أسر الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة في الحصول على خدمات إرشادية. دراسة مقدمة إلى المؤتمر العلمي الأول، قسم الصحة النفسية، كلية التربية، ١٩- ٢٩.

٢١. كاشف، إيمان فؤاد (٢٠١٣). استراتيجية مقترحة لدعم أمهات الأطفال ذوي اضطراب التوحد لمواجهة الضغط والاحتياجات الأسرية. مجلة التربية الخاصة مركز المعلومات التربوية والنفسية والبيئية بكلية التربية جامعة الزقازيق، ٢ ،٢-١٣.

٢٢. محمد، عادل عبد الله (٢٠٠٨) سيكولوجية الاطفال غير العاديين وتعليمهم. دار الفكر العربي.

٢٣. محمد، عادل عبد الله (٢٠١١). مدخل إلى اضطراب التوحد والاضطرابات السلوكية والانفعالية. سلسلة غير العاديين. الجزء السادس. دار الرشاد للنشر والتوزيع.

٢٤. موسى، محمد سيد (٢٠٠٨). اضطراب التوحد. مكتبة الانجلو المصرية.

٢٥. النجار، أحمد سليم (٢٠٠٦). التوحد واضطراب السلوك. دار المشرق الثقافي.

٢٦. نصر، سهى أحمد (٢٠٠٨). فعالية برنامج تدخل مبكر لتنمية الانتباه المشترك للأطفال التوحديين وأثره في تحسين مستوى التفاعلات الاجتماعية لديهم. مجلة العلوم التربوية. جامعة القاهرة، ٣، ٩٣-١٤٨.

٢٧. الوقفي، راضي أحمد (٢٠٠٤). أساسيات التربية الخاصة. جهينة للنشر والتوزيع.

٢٨. يوسف، جمعة سيد (٢٠٠٧). إدارة الضغوط. مركز تطوير الدراسات العليا والبحوث في العلوم الهندسية.

٢٩. يونس، نجاتي أحمد (٢٠١٥). حاجات أولياء أمور الأطفال ذوي اضطراب التوحد في المملكة العربية السعودية وعلاقتها ببعض المتغيرات. مجلة دراسات العلوم التربوية، ٢، ٤٨٤-٤٩٨.

ثانيـــاً: رومنة المراجع:

1. Abdul-Mo'ati, H. M. (2006). Life stress and style of coping (2nd edition). Zahraa El Sharq House for Publishing.
2. Abu Al-Saud, N. I. (2007). The autistic child within the family. Horus International Publishing Corporation.
3. Abu-Ghazaleh, S. A. (2009). Coping efficiency scale in relation to the big five factors of personality. Journal of Educational Sciences, Cairo University, 2, 205-260.
4. Ahmed, A. M. (2012). School motivation and perceptions of the classroom environment among students with high

lishing and Distribution.

13. Ebeid, M. E. (2010). Special education programs, curricula and training methods. Safaa House for Publishing and Distribution.
14. El-Qaryouti, Y., Al-Saratawi, A., & Al-Samadi, J. (2012). Introduction to special education (3rd edition). Al-Qalam House for Publishing.
15. Farraj, O. L. (2005). Factors causing autism. The periodic bulletin of the Federation of Special Groups and people with Disabilities, the twentieth year, 2, 21–73.
16. Hassan, S. A. (2014). Quality of life in relation to coping efficiency and assertiveness among university students (Master dissertation). Cairo University.
17. Hussein, T. A., & Hussein, S. A. (2006). Strategies of managing educational and psychological stress. Al-Fik House for Publishing and Distribution.
18. Jadallah, E. H. (2010). The relationship between professional intervention in a program for general practice of social work and level of psychological and social stress faced by families of autistic children. Journal of Studies in Social Work and Human Sciences - Cairo, 3, 1011-1041.
19. Kashif, E. F. (2007). The right of families of children with special needs to access counseling services. A study presented to the first scientific conference, Department of Mental Health, Faculty of Education, 19-29.

and low coping efficiency at preparatory stage (Master dissertation). Cairo University.

5. Ahmed, B. I. (2004). Life stress and mental disorders. Anglo-Egyptian Bookshop.
6. Ahmed, R. A. (2014). The effectiveness of a counseling program to develop coping efficiency in reducing psychological stresses resulting from widowhood among women and its impact on emotional and social behavior (doctoral dissertation). Cairo University.
7. Al-Najjar, A. S. (2006). Autism and conduct disorder. Al-Mashriq House for Publishing.
8. Al-Saratawi, Z. A., & Al-Shakhs, A. (1998). Psychological stress battery, coping styles and needs of parents of children with disabilities. Al-Ketab Al-Jamie House for Publishing.
9. Al-Saratawi, Z. A., & Awad, A. A. (2011). Introduction to Special Education: The Psychology of people with Disabilities and Talents. International Publisher for Publishing and Distribution.
10. Al-Shakhs, A. E. (2006). Dictionary of Special Education and Rehabilitation for People with Special Needs (2nd Edition). Anglo-Egyptian Bookshop.
11. Al-Waqfi, R. A. (2004). Fundamentals of special education. Juhayna House for Publishing and Distribution.
12. Al-Zuraiqat, I. A. (2010). Early intervention: models and procedures (2nd edition). Al Masirah House for Pub-

tics of children with autism from their parents' viewpoints (Master dissertation). The virtual academy for open learning in Britain.

28. Youssef, J. S. (2007). Stress management. Center for the development of graduate studies and research in engineering sciences.

29. Yunus, N. A. (2015). The needs of parents of children with autism disorder in the Kingdom of Saudi Arabia in relation to some variables. Journal of Educational Sciences Studies, 2, 484-498.

ثالثا: المراجع الأجنبية:

1. Alvarez, E. (2021). Stress and Coping among Parents or Caregivers Raising a Child with an Autism Spectrum Disorder (ASD) (Doctoral dissertation). California State University.
2. American Psychological Association (APA). (2015). Dictionary of Psychology (Second Edition). Gary R. VandenBos.
3. Ayinla, J. I. (2019). African Parents' Perceptions of Autism and Their Relations to Parental Stress and Coping Strategy (Doctoral dissertation). La Sierra University.
4. Bozkurt, G., Uysal, G., & Düzkaya, D. S. (2019). Examination of care burden and stress coping styles of parents of children with Autism Spectrum Disorder. Journal of pediatric nursing, 47, 142-147.
5. Connor, K. M. & Davidson, J. R. T. (2003). Development of a new resil-
20. Kashif, E. F. (2013). A proposed strategy to support mothers of children with autism to cope with stress and family needs. Journal of Special Education, Educational, Psychological and Environmental Information Center, Faculty of Education, Zagazig University, 2-2-13.
21. Khufsh, S. R. (2014). Needs of parents of children with autism disorder within regions of southern Jordan in light of some variables. Journal of Psychological and Educational Sciences, 3, 159-194.
22. Mohammed, A. (2008) Psychology and education of abnormal children. Al-Fikr Arabi House for Publishing.
23. Mohammed, A. (2011). Introduction to autism disorder and behavioral and emotional disorders. Al-Rashad House for Publishing and Distribution.
24. Mousa, M. S. (2008). Autism. The Anglo-Egyptian Bookshop.
25. Nasr, S. A. (2008). The effectiveness of an early intervention program in developing joint attention of autistic children and its effect on improving their social interactions. Journal of Educational Sciences, Cairo University, 3, 93-148.
26. Othman, M. S. (2010). The effectiveness of a counseling program in developing positive resilience for coping with stressful life events for a sample of young people (Doctoral dissertation). Ain-Shams University.
27. Shabib, A. G. (2008). What are psychological, social and mental characteris-

Autism Spectrum Disorder (Doctoral dissertation). Saint Louis University.

13. McGubbin, L. (2001). Challenges to the definition of resilience. Paper Presented at the Annual Meeting of the American Psychological Association. SanFrancisco, CA.
14. Miranda, A., Mira, A., Berenguer, C., Rosello, B., & Baixauli, I. (2019). Parenting stress in mothers of children with autism without intellectual disability. Mediation of behavioral problems and coping strategies. Frontiers in psychology, 10, 464.
15. National Institute of Mental Health (2011). A Parent's Guide to Autism Spectrum Disorder. U.S. Department of Health and Human services.
16. Nolcheva, M., & Trajkovski, V. (2015). Exploratory Study: Stress, Coping and Support among Parents of Children with Autism Spectrum Disorders. The Journal of Special Education and Rehabilitation, 16(3), 84-100.
17. Novaes, C., Ponde, M., & Freire, A. (2008). Control of Psychomotor agitation and aggressive behavior in patients with autism. Arqneuro Psiquiatr, 66(3), 616-651.
18. Rayan, A., & Ahmad, M. (2017). Psychological distress in Jordanian parents of children with autism spectrum disorder: The role of positive reappraisal coping. Archives of Psychiatric Nursing, 31(1), 38-42.
19. Rodman, J. (2009). Efficacy of brief ience scale: The Connor-Davidson Resilience Scale (CD- RISC). Depression and Anxiety, 18, 76 - 82.
6. Corbett, B. A., Muscatello, R. A., Klemencic, M. E., & Schwartzman, J. M. (2021). The impact of COVID-19 on stress, anxiety, and coping in youth with and without autism and their parents. Autism Research, 14(7), 1496-1511.
7. Frith, U. (2008). Autism: A Very Short Introduction. Oxford University Press Inc.
8. Gomes, P., Lima, L. H., Bueno, M. K., Araújo, L. A., & Souza, N. M. (2015). Autism in Brazil: a systematic review of family challenges and coping strategies. Jornal de pediatria, 91, 111-121.
9. Gona, J. K., Newton, C. R., Rimba, K. K., Mapenzi, R., Kihara, M., Vijver, F. V., & Abubakar, A. (2016). Challenges and coping strategies of parents of children with autism on the Kenyan coast. Rural and remote health, 16(2), 3517.
10. Haiduc, L. (2009). School Integration of Children with Autism. Acta Didactica Napocensia, 2(1), 27-34.
11. Hayes, S. & Watson, S. L. (2013). The Impact of Parenting Stress: A Meta-analysis of Studies Comparing the Experience of Parenting Stress in Parents of Children with and Without Autism Spectrum Disorder. J Autism Dev Disord, 43, 629–642.
12. Karnas, M. (2018). Association Between Parental Stress and Coping Strategies Used by Parents of Children with

ogy in the Schools, 45(4), 273-290.

26. Taylor, C. (2012). Health psychology (8th edition). McGraw-Hill.

27. Tugarde, M. M., & Fredrickson, B. L. & Feldman B. (2004). Resilient individuals use positive emotions to bounce back from negative emotional experiences. Journal of Personality and Social Psychology, 14(1), 320.

28. Tull, M. T., Jakupcak, M., Paulson, A., & Gratz, K. L. (2007). The role of emotional inexpressivity and experiential avoidance in the relationship between posttraumatic stress disorder symptom severity and aggressive behavior among men exposed to interpersonal violence. Anxiety, stress, and coping, 20(4), 337-351.

29. Wagnild, g. (2003) Resilience and successful aging: comparison among low- and high-income older adults. Journal of Gerontologyical Nursing, 29(12),42-49.

30. Wicks, C. R. (2005). Resilience: An integrative framework for measurement. Loma Linda University.

31. Willis, K., Timmons, L., Pruitt, M., Schneider, H. L., Alessandri, M., & Ekas, N. V. (2016). The relationship between optimism, coping, and depressive symptoms in Hispanic mothers and fathers of children with autism spectrum disorder. Journal of autism and developmental disorders, 46(7), 2427-2440.

quantitative measures of play for screening for Autism Spectrum Disorders (Doctoral dissertation). Hofstra University.

20. Segeren, L., Fernandes, F. D. (2016). Correlation between verbal communication of children with autism spectrum disorders and the level stress of their parents. Audiology Communication Research, 21, 1- 8.

21. Shepherd, D., Landon, J., Taylor, S., & Goedeke, S. (2018). Coping and care-related stress in parents of a child with autism spectrum disorder. Anxiety, Stress, & Coping, 31(3), 277-290.

22. Smith, D., Taylor, D., Nomi, C. (2010). Introduction to Special Education: Making a Difference (7th Edition). Pearson education, Inc.

23. Soorya, L. & Halpern, D. (2009). Psychosocial interventions for motor coordination, executive functions, and socialization deficits in ADHD and ASD. Primary Psychiatry, 16, 48-54.

24. Suen, M. W., Ningrum, V., Yuniardi, M. S., Hasanati, N., & Wang, J. H. (2022, January). The Association between Parenting Stress, Positive Reappraisal Coping, and Quality of Life in Parents with Autism Spectrum Disorder (ASD) Children: A Systematic Review. Healthcare, 10(1), 52.

25. Suldo, S., Shaunessy, E., & Hardesty, R. (2008). Relationships among stress, coping, and mental health in high-achieving high school students. Psychol-

واقع التقنيات التعليمية ودورها في تعزيز الهوية العربية والإسلامية لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى

The Reality of Educational Technologies and Its Role in Enhancing Arab and Islamic Identity Among Non-Native Learners of Arabic Language

د. إبراهيم بن صالح العبود
الأستاذ المساعد بمعهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها
الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة – المملكة العربية السعودية
البريد الالكتروني :E-Mail: vois@hotmail.com

Dr. Ibrahim bin Saleh Al-oboud
Assistant Professor at the Institute for
Teaching Arabic to Non-Native Speakers
Islamic University of Madinah - Kingdom of Saudi Arabia
E-Mail: vois@hotmail.com

https://doi.org/10.56760/AMBW5827

ملخص البحث

هدفت الدراسة إلى معرفة وتحليل واقع توظيف التقنيات التعليمية، وتحديد معوقات تفعيلها، والتوصل إلى السبل والمقترحات لزيادة فاعليتها في تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، وكذلك تحديد مستوى الاعتزاز بالهوية العربية والإسلامية لديهم، وقد تم استخدام المنهج الوصفي التحليلي، من خلال استخدام الاستبانة كأداة رئيسية للدراسة، وقد تكونت من (٢٩) فقرة، للحصول على استجابات أفراد عينة البحث البالغ عددهم (٩٧) طالبًا من طلاب معهد تعليم اللغة العربية في الجامعة الإسلامية. وتوصلت الدراسة إلى عدة نتائج كان من أبرزها: أن واقع توظيف التقنيات التعليمية في تعزيز الهوية العربية والإسلامية جاء بدرجة مرتفعة، وأن مستوى الاعتزاز بالهوية العربية والإسلامية كان مرتفعا لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى، ومن أهم المعوقات في توظيف التقنيات التعليمية في تعزيز الهوية العربية والإسلامية: الكلفة العالية للتقنيات الرقمية، وعدم مقدرة المؤسسات التعليمية على توفيرها، وقد أوصت الدراسة بعدة مقترحات منها: توفير بيئة تعليمية مناسبة وملائمة لتوظيف التقنيات التعليمية.

الكلمات المفتاحية:

التقنيات التعليمية، تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، الهوية العربية والإسلامية.

Abstract

The study attempts to know and analyze the reality of employing educational technologies, determine obstacles to its activation, and find the ways and suggestions to increase its effectiveness in teaching Arabic for speakers of other languages. The study also determines the level of pride in its Arab and Islamic identity. A descriptive analytical method is employed using a questionnaire as a main tool for the study. It includes (29) Items to get the responses of the adults of the research sample. The number of students who responded is (97) of the Arabic Teaching Institute for Non-Native Speakers at the Islamic University. The study concludes: the reality of employing educational technologies comes at a high degree in teaching Arabic for speakers of other languages and the level of pride in the Arab and Islamic identity is high among learners of Arabic language who speak other languages. The most important obstacles in employing educational technologies in teaching Arabic Language are the high cost of digital technologies and the inability of educational institutions to provide them. The study suggests that an appropriate and adequate educational environment for employing educational technologies should be provided.

Keywords:

Educational Technologies, Teaching Arabic Language for Speakers of Other Language, Arab and Islamic Identity.

مقدمة:

يعد تعلم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى أحد السبل التي يمكن من خلالها نشر الثقافة العربية والإسلامية؛ نظرا للعلاقة القوية بين اللغة والثقافة، ومن ثم فإنه من الأهمية بمكان أن تظهر الدوائر الثقافية المختلفة: المحلية، والعربية، والإسلامية، والعالمية في المناهج التي تقدم للمتعلمين في المستويات اللغوية جميعاً.

ونظرا لأن اللغة العربية هي لغة القرآن والمسلمين وتعلمها يسهم في تعزيز الهوية الإسلامية، فاللغة العربية تعد من مقومات الهوية الإسلامية، فهي تكسب من يتعلمها السمات والسلوكيات والمقومات التي يتميز بها المسلمون، وتجعل من يتعلمها يعتز بالانتماء لعقيدة المسلمين ويحترم قيمها الثقافية والحضارية والشعور بالتميز والاستقلالية الفردية (إسماعيل، ٢٠١٩).

فاللغة مرآة شعوبها ومستودع تراثها، وديوان أدبها وسجل مطامحها وأحلامها، ومفتاح أفكارها وعواطفها، وهي فوق ذلك ركيزة كيانها الروحي وعنوان وحدتها وتقدمها وخزانة عاداتها وتقاليدها، كما أنها وسيلة اتصال وتفاهم وتعبير وتسجيل وتعلم وتعليم، وأداة تكيف للفرد والمجتمع، والوعاء الفكري القوي الأمين الجامع بين الماضي والحاضر والمستقبل الدال على حضارة المجتمع، والمعبر بوضوح عن أنماط تفكيره وطرائق حياته، وهي أساس كل الأنشطة الحضارية المؤدية إلى وظائف دينية وقومية ونفسية واجتماعية وعلمية وثقافية وجمالية، وعليه فاللغة العربية يجب أن يتقنها كل معلم ومتعلم (الفرا، ٢٠١٧).

وتتوالى جهود الباحثين والدارسين لمجال تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى في تقديم الدراسات النظرية والأبحاث التطبيقية، وذلك لما تملكه العربية من قيمة ومكانة، فهي تتربع في مكانة متقدمة بين لغات العالم ويزداد الإقبال على تعلمها من مختلف الجنسيات والأعراق، ورغم اختلاف الانتماء الديني لبعضهم والتباين الثقافي إلا أن الجميع لديه الشغف للولوج إلى عالمها السحري نظرا لما تملكه من خصائص ومميزات تجعل منه محور اهتمام على المستوى العالمي (رمضان، ٢٠١٧).

وفي ظل التطور والتقدم السريع والمتلاحق الذي يشهده العصر الحالي الذي أحدث تغيرات جوهرية في المنظومة التعليمية وما فرضته التكنولوجيا من أدوات وتقنيات جديدة عملت على تسهيل العلمية التعليمية وزيادة فاعليتها، واستطاعت التغلب على الحدود الجغرافية في حجرة الدراسة، كما أسهمت في تكوين الاتجاهات المرغوبة لدى المتعلم وتشجيعه على التفاعل والمشاركة مع اختلاف المواقف الصفية، وجعلت من الخبرات أكثر فاعلية ورسوخاً (عبد الله، ٢٠١٦).

ومن ثم فعند توظيف التقنية في تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى لابد أن يراعى عدد من الأمور منها: تعزيز الهوية الثقافية، خاصة ما يرتبط بالهوية العربية والإسلامية، من هنا جاءت فكرة البحث الحالي؛ لتعرف واقع التقنيات التعليمية ودورها في تعزيز الهوية العربية والإسلامية لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى.

مشكلة الدراسة:

نظرا لطبيعة عمل الباحث في مجال تعليم العربية للناطقين بلغات أخرى ومشاركته في بعض اللجان العلمية لمراجعة وتحكيم مناهج تعليم اللغة العربية التي تقدم عن بعد، اتضح أن التقنية يمكن توظيفها والإفادة منها في تعزيز الهوية

العربيــة والإســلامية لــدى متعلمــي اللغــة العربيــة الناطقين بلغـات أخـرى، ممـا يتطلـب القيـام بدراسـة علميـة لرصـد دور التقنيـة في هـذا المجـال الـذي لم يعثـر الباحـث -في حـدود علمـه- عـلى دراسـة سـابقة حولـه.

ويعـد تعليـم العربيـة للناطقـين بلغـات أخـرى محـور اهتـمام الكثـير مـن الباحثـين نظـرا لأهميـة وخطـورة الموضـوع حيـث إن تعليمهـا باعتبارهـا لغـة ثانيـة يشـكل أهـم أدوات نـشر الثقافـة الإسـلامية وترسـيخ صـورة عـما يحملـه أصحابهـا مـن قيـم وأخـلاق (رمضـان، ٢٠١٧).

ونظـراً لمـا تتميـز بـه اللغـة العربيـة عـن غيرهـا مـن اللغـات مـن حيـث الأصـوات والأشـكال الإعرابيـة والتـي قـد تشـكل صعوبـات عنـد بعـض المتعلمـين الناطقـين بلغـات أخـرى، فـإن دور المعلـم في تسـيير وتبسـيط تعلمهـا لـه أهميـة كـبرى مـن خـلال مـا يوظفـه مـن وسـائل وتقنيـات تعليميـة تعمـل عـلى تذليـل وتسـهيل فهـم واسـتيعاب وتعلـم العربيـة، فقـد اثبتـت التقنيـات التعليميـة فاعليتهـا في نقـل الخـبرات والمعـارف إلى الطلبـة (الفـرا،٢٠١٨)، حيـث أكـدت دراسـة عبـد الله (٢٠١٦) عـلى أهميـة الوسـائل التعليميـة وفاعليتهـا في تعليـم العربيـة للناطقـين بلغـات أخـرى وتكويـن اتجاهـات إيجابيـة عنهـا، وكذلـك دراسـة زنـاتي (٢٠٢٠) التـي أوصـت بـضرورة توظيـف التقنيـات التكنولوجيـة الحديثـة والتعليـم الإلكـتروني في عمليـة تعليـم العربيـة والخـروج مـن الأسـاليب التقليديـة والجافـة في تعليمهـا واسـتبدالها بأسـاليب حديثـة تجـذب المتعلمـين وتنمـي أسـاليب التعلـم لديهـم وتثـري العمليـة التعليميـة.

ومـن خـلال اطـلاع الباحـث عـلى بعـض التقنيات التـي تسـتخدم في تعليـم اللغـة العربيـة للناطقـين بلغـات أخـرى ومشـاركته في بعـض اللجـان العلميـة لمراجعـة وتحكيـم مناهـج تعليـم اللغـة العربيـة التـي تقـدم عـن بعـد، حيـث شـارك في اللجنـة الدائمـة لمراجعـة المنهـج الـذي أعدتـه الجامعـة الإسـلامية بالمدينـة المنـورة لتعليـم اللغـة العربيـة عـن بعـد وفي هـذه اللجنـة روجعـت مقـررات ثمانيـة مسـتويات لغويـة واتضـح مـن خـلال هـذه المراجعـة أن التقنيـة يمكـن توظيفهـا والإفـادة منهـا في تعزيـز الهويـة العربيـة والإسـلامية لـدى متعلمـي اللغـة العربيـة الناطقـين بلغـات أخـرى، ممـا يتطلـب القيـام بدراسـة علميـة لرصـد دور التقنيـة في هـذا المجـال الـذي لم يعثـر الباحـث -في حـدود علمـه- عـلى أيـة دراسـة سـابقة حولـه.

بنـاء عليـه يمكـن تحديـد مشـكلة البحـث في نـدرة وجـود دراسـات سـابقة تناولـت دور التقنيـات التعليميـة في تعزيـز الهويـة العربيـة والإسـلامية لـدى متعلمـي اللغـة العربيـة الناطقـين بلغـات أخـرى ممـا يتطلـب إعـداد دراسـة علميـة حـول هـذا الموضـوع.

أسئلة الدراسة:

حاولـت الدراسـة الإجابـة عـن السـؤال الرئيـس الآتي:

"مـا واقـع التقنيـات التعليميـة ودورهـا في تعزيـز الهويـة العربيـة والإسـلامية لـدى متعلمـي اللغـة العربيـة الناطقـين بلغـات أخـرى؟"

وتفرع عن السؤال السابق الأسئلة الآتية:

١. "مـا واقـع توظيـف التقنيـات التعليميـة في تعزيـز الهويـة العربيـة في برامـج تعليـم اللغـة العربيـة للناطقـين بلغـات أخـرى"؟
٢. "مـا مسـتوى اعتـزاز متعلمـي اللغـة العربيـة الناطقـين بلغـات أخـرى بالهويـة العربيـة والإسـلامية"؟
٣. "مـا معوقـات تفعيـل دور التقنيـات التعليميـة في تعزيـز الهويـة العربيـة والإسـلامية لـدى متعلمـي

اللغـة العربيـة الناطقـين بلغـات أخـرى؟

٤. مـا السـبل والمقترحـات لزيـادة فاعليـة التقنيـات التعليميـة في تعزيـز الهويـة العربيـة والإسـلامية لـدى متعلمـي اللغـة العربيـة الناطقـين بلغـات أخـرى"؟

أهداف الدراسة:

تمثلت أهداف الدراسة فيما يأتي:

١. دراسـة وتحليـل واقـع توظيـف التقنيـات التعليميـة في تعزيـز الهويـة العربيـة في برامـج تعليـماللغـةالعربيـةللناطقـينبلغـاتأخـرى.

٢. تحديـد مسـتوى اعتـزاز متعلمـي اللغـة العربيـة الناطقـين بلغـات أخـرى بالهويـة العربيـة والإسـلامية.

٣. دراسـة وتحليـل معوقـات تفعيـل دور التقنيـات التعليميـة في تعزيـز الهويـة العربيـة والإسـلامية لـدى متعلمـي اللغـة العربيـة الناطقـين بلغـات أخـرى.

٤. تقديـم المقترحـات اللازمـة لزيـادة فاعليـة التقنيـات التعليميـة في تعزيـز الهويـة العربيـة والإسـلامية لـدى متعلمـي اللغـة العربيـة الناطقـين بلغـات أخـرى".

أهمية الدراسة:

تتمثل أهمية الدراسة الحالية فيما يأتي:

- إبـراز أهميـة اللغـة العربيـة، ودورهـا في تشـكيل الهويـة العربيـة والإسـلامية لـدى متعلمـي اللغـة العربيـة الناطقـين بلغـات أخـرى.
- إفـادة المختصـين والمعنيـين بتوظيـف التقنيـة في تعليـم اللغـة العربيـة للناطقـين بلغـات أخـرى بـدور التقنيـة في تعزيـز الهويـة العربيـة والإسـلامية.
- إفـادة الباحثـين المعنيـين بتعليـم اللغـة العربيـة للناطقـين بلغـات أخـرى بسـبل تعزيـز الهويـة العربيـة والإسـلامية.

حدود الدراسة:

الحد الموضوعي:

تحددت الدراسة الميدانية في أربعة محاور:

١. واقـع توظيـف التقنيـات التعليميـة في تعزيـز الهويـة العربيـة في برامـج تعليـم اللغـة العربيـة للناطقـين بلغـات أخـرى.

٢. مسـتوى اعتـزاز متعلمـي اللغـة العربيـة الناطقـين بلغـات أخـرى بالهويـة العربيـة والإسـلامية.

٣. معوقـات تفعيـل دور التقنيـات التعليميـة في تعزيـز الهويـة العربيـة والإسـلامية لـدى متعلمـي اللغـة العربيـة الناطقـين بلغـات أخـرى.

٤. تقديـم عـدد مـن المقترحـات لزيـادة فاعليـة التقنيـات التعليميـة في تعزيـز الهويـة العربيـة والإسـلامية لـدى متعلمـي اللغـة العربيـة الناطقـين بلغـات أخـرى.

الحد المكاني:

"الجامعـة الإسـلامية بالمدينـة المنـورة في المملكـة العربيـة السـعودية.

الحد الزماني:

الفصـل الـدراسي الأول مـن العـام الجامعـي (١٤٤٣هـ) لتطبيـق الدراسـة الميدانيـة.

مصطلحات الدراسة:

تقنيات التعليم:

تعريف التقنيات التعليمية:

يقصـد بالتقنيـات التعليميـة: الأسـلوب والمنهـج التعليمـي المسـاعد في نجـاح العمليـة التعليميـة، والـذي يشـتمل عـلى مكونـات وعنـاصر منظمـة ومدروسـة وفـق أحـدث النظريـات التعليميـة وبـما تقتضيـه متطلبـات التعليم المعـاصرة (زنـاتي، ٢٠٢٠).

وكذلـك تعـرف تكنولوجيـا التعليـم الحديثـة بأنّها:

اتجاه محدد يساعد على تصميم العملية التعليمية وتنفيذها، وفق أهداف معينة ناتجة عن أبحاث في مجال التعليم، من خلال استخدام الموارد البشرية والمادية للحصول على تعليم فعال (Barakhsano-va, et. al, 2016).

الهوية العربية:

"هي الحالة الموضوعية أو الذاتية لإدراك الشخص العربي والعلاقة إلى كونه عربيا، وهي تعتمد على ثقافة مشتركة، ونسب تقليدي، والأرض المشتركة في التاريخ، وتبادل الخبرات بما في ذلك الصراعات والمواجهات الأساسية" (العواد، ٢٠١٩).

ويعرفها الباحث إجرائيا بأنها "وعي متعلم اللغة العربية الناطق بلغات أخرى وإحساسه بانتمائه إلى المجتمع العربي بما فيه من ثقافة وقيم وأخلاق وأفكار وعادات وتقاليد".

الهوية الاسلامية:

هي "السمات والسلوكات والمقومات التي تميز المسلمين عن غيرهم، وتكون ذاتهم وترتبط ارتباطاً واضحاً بالوطنية المنبثقة من الإسلام" (اسماعيل، ٢٠١٩).

ويعرفها الباحث على أنها: " السلوكات التي يتحلى بها متعلم اللغة العربية وترتبط بعقيدة الأمة الإسلامية مع اعتزازه بالانتماء إليها، واحترام قيمها الحضارية والثقافية، وإظهار شعائرها، والتمسك بها، إضافة إلى الشعور بالتميز والاستقلالية الفرديّة والجماعيّة".

متعلمو اللغة العربية الناطقون بلغات أخرى:

عرف الحديبي (٢٠١٢، ص١٣) الطلاب الناطقين بلغات أخرى بأنهم: "الأفراد الذين ليست اللغة العربية لغتهم الأصلية، ويلتحقون بأحد البرامج المقدمة لتعلمها سواء داخل بلدانهم أو خارجها، لفهم النظام اللغوي، والمعاني الثقافية للغة العربية، واكتسابها وتنظيمها وتخزينها".

ويعرفهم الباحث إجرائيا بأنهم: الطلاب الذين يلتحقون ببرنامج الإعداد اللغوي في معهد تعليم اللغة العربية بالجامعة الإسلامية لغرض التمكن من المهارات اللغوية والثقافة العربية الإسلامية.

يتضمن الإطار النظري للبحث الحالي:

المحور الأول: تقنيات التعليم:

ومن خلال ما سبق يتضح أن مفهوم التقنيات التعليمية يشمل:

- وسائل وأدوات مادية لنقل وعرض المعلومات.
- طريقة منظمة في التخطيط والتنفيذ والتقويم للتعلم والتعليم في ضوء أهداف معينة ترتكز على البحوث في تواصل الإنسان وتعلمه.
- تستخدم كافة المصادر المتوفرة.
- تهدف إلى إحداث تعليم فعّال.

أهداف تقنيات التعليم:

تهدف تقنيات التعليم كما يشير إليها عمر وصليبي (٢٠١٩) إلى:

- التغلب على صعوبات ومشكلات انتقال التعليم والخبرات التعليمية.
- التغلب على مشكلة الأعداد الكبيرة في الصفوف.
- تجاوز عائق الزمان والمكان.
- التفاعل الإيجابي للمتعلمين، وعدم تشتت تفكيرهم.
- تقليل العبء التدريسي على المعلمين.
- القضاء على مشكلة تضخم المقررات الدراسية ومناهجها.
- تنمية القدرات الإبداعية للتوصل إلى حل المشكلات وتنظيم الأفكار وترتيبها.

أهمية التقنيات التعليمية:

إن التوجه نحو تقنيات التعليم والاهتمام بها يعد ضرورة حتمية لا يمكن التخلي عنها في ظل التغيرات والتحولات الملموسة والتي شكلت دواعي ومبررات ذلك الاهتمام ومن أبرزها (Barakhsanova, et al, 2016):

- تحسين نوعية التعليم وزيادة فاعليته من خلال:
- حل مشكلة ازدحام الفصول وقاعات الدراسة.
- مراعاة الفروق الفردية.
- معالجة الأمية التي تقف عائقا أمام تطوير التنمية في مجالاتها المختلفة.
- تدريب المعلمين في صياغة النواتج التعليمية، والتخطيط لتحقيقها، وإنتاج المواد واختيار استراتيجيات التدريس والتقويم المناسبة.
- تساعد في توفير فرص للخبرات المحسوسة لتكون أقرب إلى الخبرات الواقعية.
- توظيف واستخدام مجموعة من الوسائل في التعليم والتعلم، وبشكل متكامل يعمل على توفير تعلم أعمق، يبقى زمنا أطول.
- العمل على استثارة اهتمام المتعلمين وصقل هواياتهم وتجديد النشاط لديهم وإشباع حاجاتهم للتعلم.
- الرفع من مستوى المؤسسات التعليمية كما ونوعاً.
- إثارة نشاط المتعلمين الذاتي.
- تساعد على نمو المفاهيم وتشكل التوجهات العلمية المرغوبة والجديدة.
- تطور العلوم التربوية والدراسات النفسية ونظرياتها التي وجدت في التقنيات الحديثة مناخا خصبا ومساعدا على تحقيق أهدافها.

مكونات تقنيات التعليم:

تتكون تقنيات التعليم من العناصر التالية (عبد الحميد، ٢٠١٩):

النظرية والممارسة:

وتشمل الفرضيات والمفاهيم والخبرات المتراكمة التي يعتمد عليها في توصيل المادة العلمية والمهارة المطلوبة إلى المتعلمين.

التصميم والتطوير والاستخدام والإدارة والتقويم:

حيث تقوم على تصميم عملية التعلم بطريقة تشد انتباه المتعلم إلى المادة العلمية، ثم تطوير الوسائل والأدوات بما يتوافق مع عملية التصميم والاستخدام ثم إدارة هذه الوسائل بطريقة فعالة وتقويمها للاستفادة المثلى خلال العملية التعليمية.

العمليات والمصادر:

تشير العمليات إلى سلسلة الإجراءات الموجهة نحو إنجاز هدف ما (عملية التصميم مثلا)، أما المصادر فتشير إلى الأفراد والامكانات المادية والمواد والأجهزة وغير ذلك مما يدعم العملية التعليمية.

التعلم:

وهو الفعل الذي يهدف إلى إكساب المتعلم مهارة ما أو معرفة محددة.

التعليم:

وهو الأسلوب المنظم والتصميم الذي يساعد المتعلم على اكتساب المعرفة أو المهارة المطلوبة.

معوقات استخدام تقنيات التعليم:

يشير عمر وصليبي (٢٠١٩) إلى مجموعة من المعوقات التي تعيق استخدام تقنيات التعليم وهي كالتالي:

- عدم توافر أهم التقنيات التعليمية اللازمة للمادة الدراسية.
- ضعف مهارات المعلمين في استخدام تقنيات

التعليم.

- ارتفاع ثمن تكاليف اقتناء أو انتاج بعض التقنيات التعليمية.
- عدم وجود مكان مناسب في بعض المؤسسات التعليمية يصلح لعرض التقنية أو استخدامها.
- عدم الموائمة في توظيف وتضمين الوسائل والتقنيات التعليمية الحديثة في التدريس، وربطها بالمنهج.
- عدم وجود الحوافز المعنوية والمادية التي تشجع المعلمين على استخدام الوسائل والتقنيات التعليمية.
- ميل بعض المعلمين إلى مقاومة استخدام التقنيات الجديدة والمغايرة لما اعتاد عليه.
- قلة الوعي بمفهوم تقنيات التعليم والنظر إليها على أنها مجموعة الأجهزة والآلات المستخدمة في التعليم والتي من شأنها أن تفقده ذلك الطابع الإنساني وتجعله آلياً ميكانيكياً.
- عدم كفاية الساعات المخصصة لتدريس مادة تقنيات التعليم في كليات التربية.

التقنيات التعليمية في تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى:

لقد ساعدت تقنيات التعليم المهتمين بتعليم العربية من خلال استعانة المعلم بتقنيات التعليم لشرح الجمل والكلمات الجديدة، وقد نتج عن ذلك زيادة التشويق والحيوية في الدرس اللغوي، وبهذا لم تعد اللغة مجموعة من الرموز والقواعد الغامضة، بل أصبحت عنصرا حيا يدخل في مجالات الحياة العلمية والفكرية كلها، نتج عن ذلك كله استخدام تقنيات التعليم في مجال تعليم المواد البصرية والسمعية، والسمع بصرية (الصبحي، ٢٠٢١):

التقنيات البصرية:

وتضم جميع الصور والرسوم المختلفة واللوحات التعليمية كاللوحة الوبرية المغناطيس، والخرائط والشرائح، والسبورة الضوئية، التي تستخدم في إكساب المتعلمين مهارة الكتابة.

التقنيات السمعية:

وتعني التسجيلات الصوتية مثل مختبرات اللغة واسطوانات التسجيل، وتستخدم هذه التقنيات في تمكين المتعلمين من مهارتي الاستماع والتحدث.

التقنيات السمع بصرية:

وهي مجموعة التقنيات التي تعتمد على حاستي السمع والبصر، مثل السبورة الذكية، البرامج التلفزيونية، مقاطع الفيديو، البرامج الحاسوبية التفاعلية، والتي تستخدم في إكساب المتعلمين جميع مهارات اللغة.

ثانياً: الهوية العربية والإسلامية:

مفهوم الهوية العربية والإسلامية:

تعرف بأنها` السمات والسلوكات ومقومات تميز المسلمين عن غيرهم، وتكون ذاتهم وترتبط ارتباطاً واضحاً بالوطنية المنبثقة من الإسلام كما تعرف أيضاً بالإيمان بعقيدة الأمة، والاعتزاز بالانتماء إليها، واحترام قيمها الثقافية والحضارية، وإبراز الشعائر الإسلامية والاعتزاز والتمسك بها، والشعور بالتميز والاستقلالية الفردية والقيام بواجب البلاغ وحق الرسالة والشهادة على الناس وهي كذلك نتاج ومحصلة التجربة التاريخية للأمة، والتي استطاعت من خلالها إثبات نجاحها في هذه الحياة (إسماعيل، ٢٠١٨).

وترتبط الهوية الإسلامية باللغة العربية التي يتعبد بها المسلمون في كافة أرجاء المعمورة، والتي من شأنها أن تسوي بين جميع الاجناس في جميع

الأماكن، ولا تفضل أحد الناس على الآخر إلا بالتقوى والعمل الصالح، والهوية الإسلامية العربية هي السمات والصفات والسلوكيات التي تميز المجتمع العربي الإسلامي عن غيره من المجتمعات غير الإسلامية فالهوية العربية الإسلامية تميز المسلمين وتجعل لها خصوصية تتميز بها وتميزها عن غيرها وتمنع ذوبانها في الأمم الأخرى (المحاسني، ٢٠١٩).

مقومات الهوية العربية الإسلامية:

لم تنشأ هوية المسلمين من فراغ إذ لا بد لها من مقومات قوية تستند عليها في بنائها حتى تعبر حقيقة عمن يتبناها ويدافع عنها وتتمثل هذه المقومات فيما يلي (حسين، ٢٠١٦):

العقيدة الإسلامية:

تعتبر العقيدة الإسلامية مرتكز أساسي للهوية الإسلامية وعامل مهم لبنائها فهي المصدر الأول والمرجع الأساسي للحضارة الإسلامية، وينضوي تحت مظلة الإسلام كل مسلم أياً كان لونه أو لغته أو وطنه.

اللغة العربية:

تعد اللغة العربية من مقومات الهوية الإسلامية، حيث إنها لغة الوحي المنزل من عند الله عز وجل ولغة الشعائر الإسلامية، من تلاوة القرآن والصلاة والذكر، فكل مسلم ينتمي للعربية وإن لم يكن عربي النسب.

التاريخ:

جاء الإسلام للناس كافة، العربي منهم والأعجمي، بدأ في جزيرة العرب منشأ الرسالة ومهبط الوحي، وبتوسع البلاد الإسلامية وحركة المسلمين وتجارتهم، وتنقلهم في سائر البلدان، انتشر الإسلام بين المجتمعات ودخل غير العرب فيه بأعداد كبيرة، وقد ساهم هؤلاء بدورهم في بناء الحضارة الإسلامية.

التراث:

النتاج الحضاري لأمة من الأمم من خلال تفاعلها مع البيئة التي تكونت ونشأت فيها بكل ما تحمله من تجارب وأحداث ميزتها بصبغة خاصة، واسبغت عليها ملامحها الثقافية ومميزاتها الحضارية التي تميزها عن الأمم الأخرى في أنماط حياتها وأعرافها وتقاليدها.

الوحدة الثقافية المشتركة:

وهي تلك الوحدة المشتركة بين أبناء هذه الأمة، النابعة من المقومات الأربع السابقة والمستندة عليها فالأمة التي يربطها ويجمعها ويوحد بينها دين واحد ولغة واحدة وتاريخ مشترك وتراث ساهم الجميع في صنعه، لا بد أن تكون لها ثقافتها الخاصة وفلسفتها المتميزة.

دور اللغة العربية في الحفاظ على الهوية الإسلامية:

وضح الحازمي (٢٠٢١) دور اللغة العربية في الحفاظ على الهوية الإسلامية من خلال:

- حفظ التراث الإسلامي والعربي والمساهمة في إثراء هذا التراث في مجالات الحياة المختلفة، في الطب والصيدلة والكيمياء والفلك، وكذلك في اللغة والنحو.
- وحدت اللغة العربية كيان العرب والمسلمين وميزتهم عن غيرهم من الشعوب والقبائل، وربطت بين المسلمين في مشارق الأرض ومغاربها.
- قامت اللغة العربية بالحفاظ على الهوية الإسلامية إبان عصور الاستعمار الذي حاول فرض لغته على لغة الشعوب المستعمرة بيد أن محاولاته باءت بالفشل.
- اللغة العربية هي وعاء الإسلام ولغته لأداء

العبادات، وبخاصة الصلاة، وقراءة القرآن، والذكر.

- اللغة العربية هي الوسيلة التي يتواصل بها المسلمون من مشارق الأرض إلى مغاربها.

الدراسات السابقة:

دراسة الحازمي (٢٠٢١)، بعنوان "دور اللغة العربية في الحفاظ على الهوية الإسلامية". هدفت الدراسة إلى بيان دور اللغة العربية في الحفاظ على الهوية الإسلامية والتحديات التي تواجهها وسبل معالجتها، ولتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام المنهج الوصفي التحليلي، ومن أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة: أن اللغة العربية وعاء الإسلام ومستودع ثقافته وهي التي حافظت على الهوية الإسلامية في جميع العصور وربطت بين المسلمين في مشارق الأرض، ومن أبرز التحديات التي تواجه اللغة العربية العولمة والدعوة إلى العامية، ومن سبل معالجتها الاهتمام بتطوير المناهج التعليمية لإكساب الطلاب مهارات العربية وإتقانها وتعزيز الانتماء إليها والاعتزاز بها.

وأجرى **زيناتي (٢٠٢٠)، دراسة بعنوان "توظيف التقنيات الحديثة في تعليم اللغة العربية"**. هدفت إلى التأكيد على أهمية توظيف التقنيات الحديثة في تعليم اللغة العربية. ولتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام المنهج الوصفي، ومن أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة: أهمية تطوير أساليب واستراتيجيات التدريس بالبرمجيات الحديثة والتعلم الإلكتروني والاستفادة القصوى من التكنولوجيا الحديثة لجعل اللغة حية وجميلة في قلوب متعلميها.

بينما تناولت **دراسة إسماعيل (٢٠١٨)، "دور المعلم في تعزيز الهوية الإسلامية في ضوء متطلبات عصر العولمة"**. وهدفت إلى التعريف بمفهوم الهوية الإسلامية وعناصرها، وبيان دور المعلم في غرس وتنمية الولاء للهوية الإسلامية. ولتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام المنهج الوصفي، واستخدمت الاستبانة كأداة رئيسية لجمع البيانات، وتكون مجتمع الدراسة من معلمي المرحلة الثانوية بمحلية شرق النيل، بعينة بلغت (١٠٠) معلم ومعلمة. ومن أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة: قيام معلم المرحلة الثانوية بدوره في تعزيز الهوية الإسلامية في نفوس طلابه من خلال تعريفهم بمصادر الهوية الإسلامية، وتعزيز الاقتداء لديهم بالشخصيات الإسلامية البارزة وربطهم بقضايا الأمة الإسلامية، كما أكدت الدراسة على وجود آثار للعولمة إيجابية وأخرى سلبية على الهوية الإسلامية، ومن آثارها الإيجابية تعزيز التفاعل بين المسلمين وغيرهم من الأمم، وتواصل المسلمين فيما بينهم، وإتاحة الفرصة لنشر الثقافة الإسلامية عبر التقنيات الحديثة.

كما قام كل من **فريحة وآخرون (٢٠١٨) بإجراء دراسة عن "الأداء اللغوي لمتعلمي اللغة العربية غير الناطقين بها"** وهدفت الدراسة إلى التعرف على الأداء اللغوي لهؤلاء المتعلمين، استخدم فيها المنهج الوصفي التحليلي، وأهم النتائج التي توصلت إليها: تحديد مهارات الأداء اللغوي لمتعلمي اللغة العربية غير الناطقين بها في ثلاث وخمسين مهارة اندرجت تحت أربع مهارات رئيسية وهي مهارة الاستماع، والكلام، والقراءة، والكتابة.

وجاءت **دراسة توفيق (٢٠١٧)، بعنوان: "استراتيجيات تعزيز دافعية الطلبة غير الناطقين باللغة العربية لتعليم اللغة العربية"** للتعرف على مستوى اهتمام وممارسة معلمي اللغة العربية لاستراتيجيات تعزيز الدافعية، ومعرفة ما يفضله

الطلبة من تلك الاستراتيجيات، والبحث في فروق الدلالة الإحصائية بين ممارسة المعلمين، وما يفضله الطلبة من استراتيجيات لتعزيز دافعيتهم. وقامت الدراسة باستخدام المنهج الوصفي، من خلال استخدام الاستبانة كأداة رئيسية لجمع البيانات، وتكون مجتمع الدراسة من المعلمين وطلاب المرحلة الخامسة من المدارس الثانوية الدينية بولاية بهانج في ماليزيا، وبعينة بلغت (٣١) معلم و(١٤٥) طالب. وأهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة: ممارسة المعلمين للاستراتيجيات التقليدية أكثر من الاستراتيجيات الحديثة مع اهتمامهم بكلتيهما بمستوى عال جدا، ويلاحظ تفضيل الطلبة كلتا الاستراتيجيتين بصورة متساوية، مع وجود فروق دالة إحصائيا بين ممارسة المعلمين لها وما يفضله الطلبة من الاستراتيجيات والفرق أكثر في الاستراتيجيات الحديثة من الاستراتيجيات القديمة.

في حين أجرى **عبد الله (٢٠١٦)، دراسة بعنوان: "الوسائل التعليمية في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها"** هدفت إلى بيان دور الوسائل التعليمية في تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها. من خلال استخدام المنهج الوصفي التحليلي، ومن أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة: التأكيد على كون الوسائل التعليمية جزء لا يتجزأ من عملية التعليم باعتبارها تضيف إلى محتويات المواد الدراسية حيوية وتجعلها ذات قيمة علمية فعالة وأقرب إلى التطبيق، من خلال مساعدة المتعلم على الانتقال من المجردات إلى المحسوسات وتجعل من تعلمه أكثر تشويقاً و جاذبية، مما يعينه على فهم المادة وتحليلها، كما تساعد المتعلم على ترسيخ المعلومات في ذاكرته وربطها في مخيلته، كما تسهل الوسائل التعليمية تحكم المعلمين في العملية التعليمية.

وأجرت **أسعد (٢٠١٥) دراسة بعنون: "تدريس اللغة العربية وظيفيا لغير الناطقين بها"** وهدفت الدراسة إلى التعرف على دور الوظيفية في تدريس مهارات اللغة العربية لغير الناطقين بها، مقارنة مع الطرائق والأساليب التي يتم اتباعها حاليا في تدريس العربية لغير الناطقين بها. استخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي والتجريبي من خلال تطبيق برنامج مقترح لتعليم مهارات اللغة العربية، وتطبيق الاختبارات القبلية والبعدية اللازمة لتطبيق البرنامج. تكون مجتمع الدراسة من جميع طلاب اللغة العربية لغير الناطقين بها في مدينة دمشق، وبلغت عينة الدراسة (٢٤) طالب. ومن أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة: فاعلية استخدام الوظيفية في تدريس العربية لدى المجموعة التجريبية، وتفوقها بشكل واضح على الطرائق التقليدية التي درست بها المجموعة الضابطة.

كما أجرى **Mei, et. al. (2017) دراسة بعنوان "استراتيجية التعلم التعاوني في تدريس اللغة العربية لغير الناطقين بها"** هدفت إلى عرض استراتيجية التعلم التعاوني في تدريس اللغة العربية لغير الناطقين بها، وعرض تجارب محاضري اللغة العربية أثناء تطبيقهم لهذه الطريقة في تدريس اللغة العربية في جامعة السلطان إدريس التعليمية بماليزيا. ولتحقيق أهداف الدراسة تم تطبيق المنهج الوصفي التحليلي، واستخدمت الاستبانة في جمع البيانات، وتكون مجتمع الدراسة من المحاضرين الذين يقومون بتدريس العربية في الجامعة، وبلغت عينة الدراسة (١٠) محاضرين. وأهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة: أن غالبية المحاضرين يدعمون بقوة تطبيق التعلم التعاوني أثناء الفصول الدراسية وخارجها لمساعدة الطلاب على تحسين مهاراتهم اللغوية ومهارات

الاتصال والتفاعل الاجتماعي.

وكذلك قام(Al-Omari (2016 **بإجراء دراسة بعنوان "تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها في ضوء علم اللغة الحديث"** "هدفت إلى التعرف على مفهوم تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها في ضوء علم اللغة الحديث، والتعرف على دور مدرس اللغة العربية لغير الناطقين بها. ولتحقيق أهداف الدراسة تم تطبيق المنهج الوصفي التحليلي، وأهم النتائج التي توصلت إليها: أن تعليم اللغات يحتاج إلى الكثير من الصبر والقوة، ويحتاج إلى دراسة مستمرة وأن يقوم على تحقيق أهداف علوم اللغات، وفهم قضايا اللغة العامة بالإضافة إلى الثقافات الأخرى والقدرة على قبول الآخرين".

ما يميز الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة":

"رغم الاستفادة من الدراسات السابقة من خلال الإطار النظري للدراسة الحالية، والاستدلال على الكتب والمراجع التي قام الباحثون بالاستعانة بها في دراساتهم السابقة، إلا أن هذه الدراسة تميزت عن الدراسات السابقة، بما يلي":

١. عملت هذه الدراسة على تحليل دور التقنيات التعليمية في تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى في تعزيز الهوية العربية والإسلامية في ظل ندرة الدراسات التي ربطت بين التقنيات التعلمية وتعزيز الهوية العربية والإسلامية.
٢. تناولت الدراسات السابقة تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى بشكل عام في حين تناولت الدراسة الحالية الموضوع من جانب مهم وهو دور التقنيات التعليمية.

منهج الدراسة:

تم جمع البيانات من خلال تطبيق المنهج الوصفي التحليلي الذي يحاول وصف الظاهرة موضوع الدراسة، وتحليل بياناتها، والعلاقة بين مكوناتها والآراء، باستخدام الاستبانة كأداة رئيسية للدراسة.

مجتمع وعينة الدراسة:

تمثل مجتمع الدراسة في متعلمي العربية الناطقين بلغات أخرى في الجامعة الإسلامية بالمملكة العربية السعودية والبالغ عددهم (٣١٢) متعلم. وقد تم استخدام طريقة العينة العشوائية، حيث تم توزيع ١١٠ استبانات على أفراد مجتمع الدراسة وتم الحصول على ٩٧ استبانة صالحة للتحليل بنسبة استرداد ٨٨,٢٪، ويتضح فيما يلي توزيع أفراد عينة الدارسة حسب البيانات الديموغرافية للأفراد:

جدول (١): توزيع أفراد عينة الدارسة حسب البيانات الديموغرافية (ن= ٩٧)

البيانات الديموغرافية		العدد	النسبة المئوية ٪
العمر	من ١٥ الى ٢٥ عام	٥٣	٥٤,٦
	من ٢٦ الى ٣٥ عام	٤٠	٤١,٢
	أكبر من ٣٥ عام	٤	٤,١
المؤهل العلمي	ثانوي فما دون	٢٨	٢٨,٩
	جامعي (بكالوريوس)	٦١	٦٢,٩
	دراسات عليا	٨	٨,٢

أداة الدراسة

أعد الباحث الاستبانة وفقا للخطوات الآتية:

هدف الاستبانة: هدفت الاستبانة إلى معرفة واقع توظيف التقنيات التعليمية في تعزيز الهوية العربية والإسلامية لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى.

مصادر إعداد الاستبانة: أعدت هذه الاستبانة بناء على الدراسات السابقة مثل دراسة (الحازمي ٢٠٢١، زيناتي ٢٠٢٠، إسماعيل ٢٠١٨).

بناء الاستبانة بصورتها الأولية: تكونت الاستبانة من (٢٩) فقرة موزعة على ثلاث مجالات هي: (واقع توظيف التقنيات التعليمية في تعزيز الهوية العربية في برامج تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، مستوى اعتزاز متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى بالهوية العربية والإسلامية، معوقات تفعيل دور التقنيات التعليمية في تعزيز الهوية العربية والإسلامية لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى)، وقد تم استخدام مقياس ليكرت الخماسي لقياس استجابات عينة الدراسة.

ضبط الاستبانة: للتأكد من دقة الاستبانة قام الباحث بحساب معاملات صدق الاستبانة وثباتها وفقاً لما يأتي.

صدق الاستبانة:

يعني صدق الاستبانة تمثيلها للمجتمع المدروس بشكل جيد، أي أن الإجابات التي نحصل عليها من أسئلة الاستبانة تعطينا المعلومات التي وضعت لأجلها الأسئلة (البحر والتنجي،٢٠١٤)، ويوجد العديد من الاختبارات التي تقيس صدق الاستبانة أهمها:

١- الصدق الظاهري "صدق المحكمين":

تم عرض الاستبانة في صورتها الأولية على مجموعة من المحكمين تألفت من (٨) محكمين من المتخصصين في مناهج وطرق تدريس اللغة العربية، واللغويات، وقد تمت الاستجابة لآراء المحكمين من حيث الحذف والتعديل في ضوء المقترحات المقدمة، وبذلك خرجت الاستبانة في صورتها النهائية.

٢- صدق الاتساق الداخلي Internal Validity:

تم التأكد من صدق الاتساق الداخلي لفقرات الاستبانة وذلك من خلال حساب معاملات الارتباط بين كل فقرة من فقرات الاستبانة ودرجة للمجال الذي تنتمي إليه الفقرة، كما في الجدول (٢).

جدول (٢) معامل الارتباط بين درجة كل فقرة من فقرات الاستبانة مع الدرجة الكلية للمجال الذي تنتمي إليه

م	المجال	معامل بيرسون للارتباط	القيمة الاحتمالية (sig)
واقع توظيف التقنيات التعليمية في تعزيز الهوية العربية في برامج تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى.			
١	تستخدم التقنيات التعليمية في التدريب على النطق السليم للمفردات.	.٧٩٦*	٠,٠٠٠
٢	تستخدم التقنيات التعليمية في توضيح مدلول المفردات والتراكيب.	.٧٩٨*	٠,٠٠٠
٣	يتم توظيف التقنيات التعليمية في توضيح المعنى العام للجمل والفقرات.	.٨٥٣*	٠,٠٠٠
٤	توظف التقنيات التعليمية في تقريب المجرد في صورة محسوسة.	.٦٨٦*	٠,٠٠٠

م	المجال	معامل بيرسون للارتباط	القيمة الاحتمالية (sig)
٥	توظف التقنيات الرقمية لمساعدة المتعلم على قراءة وكتابة الكلمات أو التعبيرات أو الجمل دون تجريدها إلى المقاطع والحروف.	.٧٧٢*	٠,٠٠٠
٦	تستخدم التقنيات التعليمية في إنماء ثروة المفردات.	.٨٦٨*	٠,٠٠٠
٧	تستخدم التقنيات التعليمية في ممارسة القواعد النحوية.	.٨٧١*	٠,٠٠٠
٨	تستخدم التقنيات التعليمية في مساعدة المتعلم على تطوير مهاراته في اللغة والانتقال من مرحلة إلى أخرى.	.٨٥١*	٠,٠٠٠
٩	تستخدم التقنيات التعليمية في تدرب المتعلمين على تطبيق وممارسة ما تعلموه.	.٨٣٦*	٠,٠٠٠
١٠	تستخدم التقنيات التعليمية في مساعدة المتعلمين على التفريق بين أصوات اللغة وحل رموزها.	.٨٣٦*	٠,٠٠٠
مستوى اعتزاز متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى بالهوية العربية والإسلامية			
١١	أشعر بالفخر والعزة بالانتماء إلى الهوية العربية والاسلامية.	.٨٤٩*	٠,٠٠٠
١٢	أعرف مواقع المكتبات والمنصات التعليمية.	.٦٧٢*	٠,٠٠٠
١٣	أقتدي بالسلوكات والقيم العربية والاسلامية.	.٨٧٤*	٠,٠٠٠
١٤	أقدر مدى إسهامات الثقافة العربية والإسلامية في بناء الحضارة الإنسانية.	.٨٤٩*	٠,٠٠٠
١٥	أقوم بممارسة الشعائر الاسلامية.	.٨٨٢*	٠,٠٠٠
١٦	أعتز بتاريخ الأمة العربية والإسلامية.	.٨٦٧*	٠,٠٠٠
١٧	أعتز باللغة العربية كرمز للمسلمين.	.٨٥٩*	٠,٠٠٠
١٨	أشعر بالغيرة على الهوية العربية والإسلامية عند محاولة المساس بها.	.٧٧٧*	٠,٠٠٠
١٩	أدافع عن القيم العربية والإسلامية أمام كل من يقلل من شأنها.	.٨٨٢*	٠,٠٠٠
معوقات تفعيل دور التقنيات التعليمية في تعزيز الهوية العربية والإسلامية لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى			
٢٠	الكلفة العالية للتقنيات الرقمية وعدم مقدرة المؤسسات التعليمية على توفيرها	.٧٧٢*	٠,٠٠٠
٢١	عدم توفر الكوادر التعليمية والتدريبية القادرة على استيعاب واستخدام أدوات التقنيات الرقمية.	.٧٢٦*	٠,٠٠٠
٢٢	مقاومة المعلمين للتغيير والتطوير وإصرارهم على الاستمرار بالأنظمة التقليدية..	.٧٩٣*	٠,٠٠٠
٢٣	عدم وجود مختبرات خاصة للتقنيات التعليمية.	.٨٠١*	٠,٠٠٠
٢٤	عدم توافر الفنيين المؤهلين واختصاصي تقنيات التعليم.	.٨١٦*	٠,٠٠٠

م	المجال	معامل بيرسون للارتباط	القيمة الاحتمالية (sig)
السبل والمقترحات لزيادة فاعلية التقنيات التعليمية في تعزيز الهوية العربية والإسلامية لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى			
٢٥	إعداد ميزانية خاصة لتوفير التقنيات التعليمية	.٨٧٣*	٠,٠٠٠
٢٦	إعداد دورات تدريبية تساعد المعلمين على توظيف التقنيات التعليمية بشكل فعال	.٩٠٤*	٠,٠٠٠
٢٧	إعداد ورش عمل لتنمية اتجاهات المعلمين نحو أهمية التطوير وتوظيف التقنيات التعليمية	.٨٨٣*	٠,٠٠٠
٢٨	توفير فنيين متخصصين في التقنيات التعليمية بالمؤسسة التعليمية	.٩١٦*	٠,٠٠٠
٢٩	توفير بيئة تعليمية مناسبة وملائمة لتوظيف التقنيات التعليمية.	.٨٧٤*	٠,٠٠٠

*الارتباط دال إحصائياً عند مستوى دلالة $0.05 \geq \alpha$.

يتضح من جدول (٢) أن جميع معاملات الارتباط ذات دلالة إحصائية وبدرجة عالية عند مستوى $0.05 \geq \alpha$ وبذلك تعتبر فقرات الاستبانة صادقة لما وضعت لقياسه.

٣- الصدق البنائي Structure Validity:

للتأكد من الصدق البنائي تم حساب معاملات الارتباط بين درجة كل مجال من مجالات الاستبانة والدرجة الكلية للاستبانة كما في جدول (٣).

جدول (٣) معامل الارتباط بين درجة كل مجال من مجالات الاستبانة والدرجة الكلية للاستبانة

م	المجال	معامل بيرسون للارتباط	القيمة الاحتمالية (sig)
١	واقع توظيف التقنيات التعليمية في تعزيز الهوية العربية في برامج تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى.	.٨٩٢*	٠,٠٠٠
٢	مستوى اعتزاز متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى بالهوية العربية والإسلامية	.٨٩٥*	٠,٠٠٠
٣	معوقات تفعيل دور التقنيات التعليمية في تعزيز الهوية العربية والإسلامية لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى	.٧٥٢*	٠,٠٠٠
٤	السبل والمقترحات لزيادة فاعلية التقنيات التعليمية في تعزيز الهوية العربية والإسلامية لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى	.٧٥٧*	٠,٠٠٠

*الارتباط دال إحصائياً عند مستوى دلالة $0.05 \geq \alpha$.

يتضح من جدول (٣) أن معاملات الارتباط في مجالات الاستبانة كافة دالة إحصائياً عند مستوى $0.05 \geq \alpha$ وبذلك تعد جميع مجالات الاستبانة صادقه لما وضعت لقياسه.

ثبات الإستبانة Reliability:

يعني الثبات استقرار المقياس وعدم تناقضه، وذلك من خلال إعطاء نفس النتائج إذا أعيد تطبيقه على نفس العينة (البحراوي، ٢٠١٨)، وقد تم التحقق من ثبات استبانة الدراسة من خلال معامل ألفا كرونباخ Cronbach's Alpha Coefficient وطريقة التجزئة النصفية Split Half Method والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول (٤): معامل ألفا كرونباخ والتجزئة النصفية لقياس ثبات الإستبانة

م	المجال	عدد الفقرات	معامل ألفا كرونباخ	التجزئة النصفية	
				معامل الارتباط	معامل الارتباط المعدل
١	واقع توظيف التقنيات التعليمية في تعزيز الهوية العربية في برامج تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى.	١٠	٠,٩٤٤	٠,٩٢٣	٠,٩٦٠
٢	مستوى اعتزاز متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى بالهوية العربية والإسلامية	٩	٠,٩٤٥	٠,٨٧٨	٠,٩٣٥
٣	معوقات تفعيل دور التقنيات التعليمية في تعزيز الهوية العربية والإسلامية لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى	٥	٠,٨٤١	٠,٨٠٧	٠,٨٩٣
٤	السبل والمقترحات لزيادة فاعلية التقنيات التعليمية في تعزيز الهوية العربية والإسلامية لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى	٥	٠,٩٣٤	٠,٨٥٢	٠,٩٢٠
	جميع مجالات الاستبانة	٢٩	٠,٩٦٣	٠,٩٥٦	٠,٩٧٧

يتضح من جدول (٤) أن قيم الثبات مقبولة من الناحية الاحصائية، حيث بلغت قيمة الثبات لجميع فقرات الاستبانة بطريقة ألفا كرونباخ ٠,٩٦٣، بينما بلغت قيمة معامل الارتباط المعدل ٠,٩٧٧، وهذا يعني أن معامل الثبات مرتفع، وأن أداة القياس (الاستبانة) صادقة في قياس ما وضعت لقياسه، كما أنها ثابتة بدرجة كبيرة جداً، مما يؤهلها لتكون أداة قياس مناسبة وفاعلة لهذه الدراسة ويمكن تطبيقها.

صياغة الاستبانة في صورة التطبيق: بعد التأكد من صدق الاستبانة وثباتها أصبحت الاستبانة في صورتها النهائية وقابلة للتطبيق على عينة البحث من طلاب معهد تعليم اللغة العربية بالجامعة الإسلامية، بحيث يستجيب الطلاب على بنود الاستبانة وفقاً لتدرج خماسي موضح في الجدول الآتي مع الدرجة المقدرة لكل استجابة:

جدول (٤): معامل ألفا كرونباخ والتجزئة النصفية لقياس ثبات الإستبانة

موافق بشدة	موافق	محايد	غير موافق	غير موافق بشدة
٥	٤	٣	٢	١

الأساليب الإحصائية المستخدمة:

تم تفريغ وتحليل البيانات من خلال برنامج التحليل الإحصائي Statistical Package for the Social Sciences (SPSS 26)، باستخدام الاختبارات الإحصائية التالية:

١. النسب المئوية والتكرارات (Frequencies & Percentages).
٢. معامل الارتباط بيرسون (Pearson Correlation Coefficient).
٣. اختبار ألفا كرونباخ (Cronbach's Alpha) وكذلك طريقة التجزئة النصفية.
٤. المتوسط الحسابي والوزن النسبي والانحراف المعياري.
٥. اختبار تحليل التباين الأحادي(One Way Analysis of Variance - ANOVA).

نتائج الدراسة وتفسيرها

أولاً: نتائج البحث المرتبطة بالسؤال الأول الذي نصه:

ما واقع توظيف التقنيات التعليمية في تعزيز الهوية العربية في برامج تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى؟

للإجابة عن هذا السؤال تم استخدام المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والوزن النسبي والترتيب، والجدول التالي يوضح ذلك.

جدول رقم (٥) المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والوزن النسبي والترتيب لفقرات مجال " واقع توظيف التقنيات التعليمية في تعزيز الهوية العربية في برامج تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى."

م	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	الترتيب
١	تستخدم التقنيات التعليمية في التدريب على النطق السليم للمفردات.	٣,٨٢	١,٠٢	٧٦,٤٩	٢
٢	تستخدم التقنيات التعليمية في توضيح مدلول المفردات والتراكيب.	٣,٨٧	٠,٩٧	٧٧,٣٢	١
٣	يتم توظيف التقنيات التعليمية في توضيح المعنى العام للجمل والفقرات.	٣,٧٦	٠,٩٤	٧٥,٢٦	٥
٤	توظف التقنيات التعليمية في تقريب المجرد في صورة محسوسة.	٣,٨٠	١,٠٠	٧٦,٠٨	٤
٥	توظف التقنيات الرقمية لمساعدة المتعلم على قراءة وكتابة الكلمات أو التعبيرات أو الجمل دون تجريدها إلى المقاطع والحروف.	٣,٦٦	١,٠٠	٧٣,٢٠	٨
٦	تستخدم التقنيات التعليمية في إنماء ثروة المفردات.	٣,٦٩	١,٠٠	٧٣,٨١	٧
٧	تستخدم التقنيات التعليمية في مماسة القواعد النحوية.	٣,٨١	٠,٩٨	٧٦,٢٩	٣
٨	تستخدم التقنيات التعليمية في مساعدة المتعلم على تطوير مهاراته في اللغة والانتقال من مرحلة إلى أخرى.	٣,٧٣	١,١١	٧٤,٦٤	٦
٩	تستخدم التقنيات التعليمية في تدرب المتعلمين على تطبيق وممارسة ما تعلموه.	٣,٦٤	١,٠٣	٧٢,٧٨	١٠
١٠	تستخدم التقنيات التعليمية في مساعدة الطلاب على التفريق بين أصوات اللغة وحل رموزها.	٣,٦٦	١,٠٤	٧٣,٢٠	٩
	جميع فقرات المجال معا	٣,٧٥	٠,٨٣	٧٤,٩١	

يبين الجدول (٥) أن المتوسط الحسابي لجميع فقرات المجال يساوي ٣,٧٥ وبذلك فإن الوزن النسبي ٧٤,٩١٪، وهذا يعني أن هناك موافقة على فقرات المجال بشكل عام بنسبة ٧٤,٩١٪، وقد تبين حصول الفقرة " تستخدم التقنيات التعليمية في توضيح مدلول المفردات والتراكيب "على أعلى درجة موافقة بنسبة ٧٧,٣٢٪، بينما حصلت الفقرة "تستخدم التقنيات التعليمية في تدرب المتعلمين على تطبيق وممارسة ما تعلموه" على أقل درجة موافقة بنسبة ٧٢,٧٨٪.

وتعزو الدراسة هذه النتيجة إلى أهمية وفاعلية التقنيات التعليمية في تبسيط تعلم اللغة العربية حيث تعمل على تذليل وتسهيل فهم واستيعاب ونقل الخبرات والمعارف إلى المتعلمين، فالتقنيات التعليمية تعمل على إتاحة فرصة للخبرات المحسوسة بشكل أقرب ما تكون إلى الخبرات الواقعية، مما يؤدي إلى استثارة النشاط الذاتي لدى المتعلمين مما يساهم في توفير تعلم أعمق، وأعظم أثرا وأكثر بقاءً، كما أنها تساعد على نمو المفاهيم وتكوين الاتجاهات العلمية المرغوبة والجديدة، ولذلك جاءت عبارة "تستخدم التقنيات التعليمية في تدرب المتعلمين على تطبيق وممارسة ما تعلموه"

في المرتبة الأولى وهذا يدل على فاعلية التقنيات التعليمية في تحقيق أهداف التعلم.

وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة عبد الله (٢٠١٦) التي توصلت إلى أن الوسائل التعليمية جزء لا يتجزأ من عملية التعليم باعتبارها تضيف حيوية إلى محتويات المواد الدراسية وتزيد من قيمتها وفاعليتها العلمية وتجعلها فعالة وأقرب إلى التطبيق، كما تساعد المتعلم على الانتقال من المجردات إلى المحسوسات وتجعل من تعلمه أكثر تشويقا وجاذبية، مما يعينه على فهم وتحليل المادة، كما تساعده على ترسيخ المعلومات في ذاكرته وربطها في مخيلته، وتجعل المعلمين يتحكمون أكثر في العملية التعليمية.

ثانياً: نتائج البحث المرتبطة بالسؤال الثاني الذي نصه:

ما مستوى اعتزاز متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى بالهوية العربية والإسلامية"؟

للإجابة عن هذا السؤال تم استخدام المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والوزن النسبي والترتيب، والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول رقم (٦) المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والوزن النسبي والترتيب لفقرات مجال " مستوى اعتزاز متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى بالهوية العربية والإسلامية "

م	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	الترتيب
	أشعر بالفخر والعزة بالانتماء إلى الهوية العربية والاسلامية.	٤,٠٣	١,٠٧	٨٠,٦٢	٤
	أعرف مواقع المكتبات والمنصات التعليمية.	٣,٧٢	٠,٩٧	٧٤,٤٣	٩
	أقتدي بالسلوكات والقيم العربية والاسلامية.	٤,١٠	٠,٩٣	٨٢,٠٦	١
	أقدر مدى إسهامات الثقافة العربية والإسلامية في بناء الحضارة الإنسانية.	٣,٨٦	١,٠٦	٧٧,١١	٨
	أقوم بممارسة الشعائر الاسلامية.	٤,٠٤	١,٠٢	٨٠,٨٢	٣
	أعتز بتاريخ الأمة العربية والإسلامية.	٣,٩٣	١,١٢	٧٨,٥٦	٦
	أعتز باللغة العربية كرمز للمسلمين.	٤,١٠	١,٠٨	٨٢,٠٦	٢
	أشعر بالغيرة على الهوية العربية والإسلامية عند محاولة المساس بها.	٣,٨٧	١,١٤	٧٧,٣٢	٧
	أدافع عن القيم العربية والإسلامية أمام كل من يقلل من شأنها.	٣,٩٩	١,٠٧	٧٩,٧٩	٥
	جميع فقرات المجال معا	٣,٩٦	٠,٨٨	٧٩,٢٠	

يبين جدول (٦) أن المتوسط الحسابي لجميع فقرات المجال يساوي ٣,٩٦ وبذلك فإن الوزن النسبي ٧٩,٢٠٪، وهذا يعني أن هناك موافقة على فقرات المجال بشكل عام بنسبة ٧٩,٢٠٪، وقد تبين حصول الفقرة "أقتدي بالسلوكات والقيم العربية والاسلامية" على أعلى درجة موافقة بنسبة ٨٢,٠٦٪، بينما حصلت الفقرة "أعرف مواقع المكتبات والمنصات التعليمية" على أقل درجة موافقة بنسبة ٧٤,٤٣٪.

وتعزو الدراسة هذه النتيجة إلى أن اللغة تعتبر من أهم مقومات الهوية والاعتزاز بها وأن اللغة العربية تمتلك خصائص ومميزات تجعل منها محور اهتمام على المستوى العالمي فهي لغة القرآن الكريم ومن خلال حفظه وتلاوته تنبثق القيم الإنسانية، فاللغة العربية تعد من مقومات الهوية الإسلامية فهي تكسب من يتعلمها السمات والسلوكات والمقومات التي يتميز بها المسلمون، وتجعل من يتعلمها يعتز بالانتماء لعقيدة المسلمين

ويحترم قيمها الثقافية والحضارية والشعور بالتميز والاستقلالية، لذلك جاءت عبارة "أقتدي بالسلوكات والقيم العربية والإسلامية" في المرتبة الأولى وهذا يدل على أن تعليم اللغة العربية باعتبارها لغة ثانية يشكل أهم أدوات نشر الثقافة الإسلامية وترسيخ صورة عن القيم والأخلاقيات لأصحاب اللغة العربية.

وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة الحازمي (٢٠٢١) التي توصلت إلى أن اللغة العربية وعاء الإسلام ومستودع ثقافته وهي التي حافظت على الهوية الإسلامية في جميع العصور وربطت بين المسلمين في شتى بقاع الأرض، ومن أبرز التحديات التي تواجه اللغة العربية العولمة والدعوة إلى العامية، ومن سبل معالجتها الاهتمام بتطوير المناهج التعليمية لإكساب الطلاب مهارات اللغة العربية وإتقانها وتعزيز الانتماء إليها والاعتزاز بها.

كما تتفق مع نتائج دراسة حمادة (٢٠١٩) التي أكدت على انتماء متعلمي اللغة العربية للقيم والسلوكيات التي تتمتع بها الهوية العربية والإسلامية.

ثالثاً: نتائج البحث المرتبطة بالسؤال الثالث الذي نصه:

ما معوقات تفعيل دور التقنيات التعليمية في تعزيز الهوية العربية والإسلامية لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى؟

للإجابة عن هذا السؤال تم استخدام المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والوزن النسبي والترتيب، والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول رقم (٧) المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والوزن النسبي والترتيب لفقرات مجال " معوقات تفعيل دور التقنيات التعليمية في تعزيز الهوية العربية والإسلامية لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى "

م	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	الترتيب
١	الكلفة العالية للتقنيات الرقمية وعدم مقدرة المؤسسات التعليمية على توفيرها	٣,٦٣	٠,٩٦	٧٢,٥٨	١
٢	عدم توفر الكوادر التعليمية والتدريبية القادرة على استيعاب واستخدام أدوات التقنيات الرقمية.	٣,٥٨	٠,٩٦	٧١,٥٥	٢
٣	مقاومة المعلمين للتغيير والتطوير وإصرارهم على الاستمرار بالأنظمة التقليدية.	٣,٥١	١,٠٩	٧٠,١٠	٥
٤	عدم وجود مختبرات خاصة للتقنيات التعليمية.	٣,٥٣	١,٠٤	٧٠,٥٢	٣
٥	عدم توافر الفنيين المؤهلين واختصاصي تقنيات التعليم.	٣,٥١	١,٠٢	٧٠,١٠	٤
	جميع فقرات المجال معا	٣,٥٥	٠,٧٩	٧٠,٩٧	

يبين جدول (٧) أن المتوسط الحسابي لجميع فقرات المجال يساوي ٣,٥٥ وبذلك فإن الوزن النسبي ٧٠,٩٧٪، وهذا يعني أن هناك موافقة على فقرات المجال بشكل عام بنسبة ٧٠,٩٧٪، وقد تبين حصول الفقرة "الكلفة العالية للتقنيات الرقمية وعدم مقدرة المؤسسات التعليمية على توفيرها" على أعلى درجة موافقة بنسبة ٧٢,٥٨٪، بينما حصلت الفقرة " مقاومة المعلمين للتغيير والتطوير وإصرارهم على الاستمرار بالأنظمة التقليدية " على أقل درجة موافقة بنسبة ٧٠,١٠٪.

وتعزو الدراسة هذه النتيجة إلى عدم وجود خطة محددة لتوظيف الوسائل والتقنيات التعليمية الحديثة في التدريس، وربطها بالمنهج، وعدم وجود خطة لتنظيم الميزانية الخاصة بمعاهد تعليم اللغة لضمان توفير التقنيات التعليمية.

وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة عبد الحميد (٢٠١٩) التي توصلت إلى وجود العديد من المعوقات الاقتصادية كصعوبة شراء وامتلاك التقنيات التعليمية، ومعوقات بشرية تتمثل في عدم توفر الكوادر القادرة على توظيفها ومعوقات فكرية تكمن في مقاومة المعلمين للتغيير، ومع دراسة زيناتي (٢٠٢٠) التي أكدت على ضرورة العمل على توفير بنية قادرة على تأهيل برمجيات تعليمية وإدخالها للمنشآت التعليمية، ومع دراسة العمرو وصليبي (٢٠١٩) التي أوصت بضرورة توفير التقنيات التعليمية في المدارس نظرا لأهميتها وفاعليتها في التعليم، ومع دراسة العليان (٢٠١٩) التي أكدت على وجود معوقات مادية وبشرية في توظيف التقنيات التعليمية في التعليم.

رابعاً: نتائج البحث المرتبطة بالسؤال الرابع الذي نصه:

ما السبل والمقترحات لزيادة فاعلية التقنيات التعليمية في تعزيز الهوية العربية والإسلامية لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى"؟

للإجابة عن هذا السؤال تم استخدام المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والوزن النسبي والترتيب، والجدول التالي يوضح ذلك.

جدول رقم (٨) المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والوزن النسبي والترتيب لفقرات مجال "السبل والمقترحات لزيادة فاعلية التقنيات التعليمية في تعزيز الهوية العربية والإسلامية لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى"

م	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	الترتيب
١	إعداد ميزانية خاصة لتوفير التقنيات التعليمية	٣,٩٧	٠,٩٢	٧٩,٣٨	٥
٢	إعداد دورات تدريبية تساعد المعلمين على توظيف التقنيات التعليمية بشكل فعال	٤,٠٥	١,٠٠	٨١,٠٣	٢
٣	إعداد ورش عمل لتنمية اتجاهات المعلمين نحو أهمية التطوير وتوظيف التقنيات التعليمية	٤,٠٣	٠,٩٦	٨٠,٦٢	٤
٤	توفير فنيين واختصاصي التقنيات التعليمية بالمؤسسة التعليمية	٤,٠٣	٠,٩٨	٨٠,٦٢	٣
٥	توفير بيئة تعليمية مناسبة وملائمة لتوظيف التقنيات التعليمية.	٤,٠٧	٠,٩٥	٨١,٤٦	١
	جميع فقرات المجال معا	٤,٠٣	٠,٨٦	٨٠,٥٨	

يبين جدول (٨) أن المتوسط الحسابي لجميع فقرات المجال يساوي ٤,٠٣ وبذلك فإن الوزن النسبي ٨٠,٥٨٪، وهذا يعني أن هناك موافقة على فقرات المجال بشكل عام بنسبة ٨٠,٥٨٪، وقد تبين حصول الفقرة "توفير بيئة تعليمية مناسبة وملائمة لتوظيف التقنيات التعليمية" على أعلى درجة موافقة بنسبة ٨١,٤٦٪، بينما حصلت الفقرة "إعداد ميزانية خاصة لتوفير التقنيات التعليمية" على أقل درجة موافقة بنسبة ٧٩,٣٨٪.

تعزو الدراسة هذه النتيجة إلى إدراك عينة الدراسة بأهمية التقنيات التعليمية والحرص على توفيرها وتوظيفها في العلمية التعليمية، كما أن توظيف التقنية يتطلب بعض المهارات من قبل المعلم في كيفية استخدامها بفاعلية.

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة العليان (٢٠١٩) التي أوصت بتدريب المعلمين تدريبا جيدا

للقيام بأدوارهم الجدية في ظل عصر المعلومات والتطورات التكنولوجية، ومع دراسة العمر والصليبي (٢٠١٩) التي تقترح ضرورة تزويد المدارس بالتقنيات التعليمية المتوافقة مع المناهج الدراسية المطورة.

جدول (٩) معامل الارتباط بين التقنيات التعليمية في تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى وتعزيز الهوية العربية والإسلامية

الفرضية	معامل بيرسون للارتباط	القيمةالاحتمالية (.Sig)
يوجد علاقة ذات دلالة احصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين التقنيات التعليمية في تعليم اللغة العربية لغير الناطقين وتعزيز الهوية العربية والإسلامية.	٠,٦٧٠	٠,٠٠٠

يبين جدول (٩) أن معامل الارتباط يساوي ٠,٦٧٠، وأن القيمة الاحتمالية (Sig.) تساوي ٠,٠٠٠ وهي أقل من مستوى الدلالة ٠,٠٥ وهذا يدل على وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين التقنيات التعليمية في تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى وتعزيز الهوية العربية والإسلامية.

وتعزو الدراسة هذه النتيجة إلى أن التقنيات التعليمة لها أثر فعال في اكتساب المعارف والخبرات والمهارات الخاصة باللغة العربية وبالتالي فإن هذه المعارف والخبرات الجديدة تقودهم إلى ممارسة سلوكات وتبني قيم مرتبطة باللغة العربية مما يسهم في تعزيز الهوية العربية لديهم كما أن اللغة العربية هي لغة القران الكريم وتعليمها يوظف النصوص القرآنية والقيم والسلوكيات الإسلامية مما يعزز الهوية الإسلامية لديهم، وهذا ما أكدته دراسة الحازمي (٢٠٢١) بأن تعلم اللغة العربية من أهم العوامل التي تساهم في الاعتزاز بالهوية العربية والإسلامية.

جدول (١٠) نتائج اختبار " تحليل التباين الأحادي " - العمر

	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة "F"	مستوى الدلالة
واقع توظيف التقنيات التعليمية في تعزيز الهوية العربية في برامج تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى	بين المجموعات	١,٦٨٨	٢	٠,٨٤٤	١,٢٤٤	٠,٢٩٣
	داخل المجموعات	٦٣,٧٥٣	٩٤	٠,٦٧٨		
	المجموع	٦٥,٤٤٠	٩٦			
مستوى اعتزاز متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى بالهوية العربية والإسلامية	بين المجموعات	١,٩٧٨	٢	٠,٩٨٩	١,٢٩٥	٠,٢٧٩
	داخل المجموعات	٧١,٧٨٠	٩٤	٠,٧٦٤		
	المجموع	٧٣,٧٥٨	٩٦			

من النتائج الموضحة في جدول (١٠) تبين أن القيمة الاحتمالية (Sig.) المقابلة لاختبار " تحليل التباين الأحادي " أكبر من مستوى الدلالة ٠,٠٥ وبذلك يمكن استنتاج أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تقديرات أفراد العينة تُعزى إلى العمر.

وتعزو الدراسة هذه النتيجة إلى أن تعلم اللغة العربية لغير الناطقين بها لا يرتبط بمرحلة معينة أو بعمر معين فالاعتزاز بالهوية العربية والإسلامية يتكون وينمو مع زيادة الانخراط في اللغة العربية

والتعمق في فهم معانيها ومهاراتها.

جدول (١١) نتائج اختبار " تحليل التباين الأحادي " - المؤهل العلمي

	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة "F"	مستوى الدلالة
واقع توظيف التقنيات التعليمية في تعزيز الهوية العربية في برامج تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى	بين المجموعات	٢,٩٠٢	٢	١,٤٥١	٢,١٨١	٠,١١٩
	داخل المجموعات	٦٢,٥٣٩	٩٤	٠,٦٦٥		
	المجموع	٦٥,٤٤٠	٩٦			
مستوى اعتزاز متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى بالهوية العربية والإسلامية	بين المجموعات	٠,٦٣٩	٢	٠,٣١٩	٠,٤١١	٠,٦٦٤
	داخل المجموعات	٧٣,١١٩	٩٤	٠,٧٧٨		
	المجموع	٧٣,٧٥٨	٩٦			

من خلال النتائج الظاهرة في جدول (١١) تبين أن القيمة الاحتمالية (Sig.) المقابلة لاختبار " تحليل التباين الأحادي " أكبر من مستوى الدلالة ٠,٠٥ وهذا يدل على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تقديرات أفراد العينة تُعزى إلى المؤهل العلمي.

وتعزو الدراسة هذه النتيجة إلى أن تعلم اللغة العربية من قبل الأفراد الناطقين بلغات أخرى لا يتعلق بالمؤهل العلمي بقدر ما يعتمد على دافعيتهم ورغبتهم واتجاهاتهم نحو تعلمها.

وفي هذه الدراسة تم التعرف على دور التقنيات التعليمية في تعزيز الهوية العربية والإسلامية لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى، وقد توصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

- واقع توظيف التقنيات التعليمية في تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى جاء بدرجة مرتفعة.
- مستوى الاعتزاز بالهوية العربية والإسلامية لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى جاء بدرجة مرتفعة.
- وجود معوقات في توظيف التقنيات التعليمية في تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى من أهمها: الكلفة العالية للتقنيات الرقمية وعدم مقدرة المؤسسات التعليمية على توفيرها.

التوصيات:

في ضوء ما توصلت إليه الدراسة من نتائج فإنها تقدم التوصيات التالية:

- ضرورة إعداد خطة واضحة للتحسين المستمر لتوظيف التقنيات التعليمية في تعليم اللغة العربية ومواكبة التطورات المتلاحقة في مجال توظيف التقنية في التعليم.
- أهمية إعداد مناهج اللغة العربية وتطويرها بشكل مستمر بما يسهم في تعزيز الهوية العربية والإسلامية لدى متعلميها الناطقين بلغات أخرى، والتأكد من تضمينها لمضامين الهوية العربية والإسلامية بشكل مناسب لكل مستوى من مستويات تعلمها.
- العمل على وضع حلول للتغلب على المعوقات التي تواجه توظيف التقنية في تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، خاصة فيما يتعلق بالتكلفة العالية لبعض التقانات،

وعدم جاهزية بعض المؤسسات لتوفيرها واستخدامها.

- التعاون مع الجهات المختصة والجمعيات الداعمة لتعليم اللغة العربية والاعتزاز بالهوية العربية والإسلامية لتوفير الأدوات والتقنيات الحديثة اللازمة لتعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى
- أعداد دورات تدريبية للمعلمين لتنمية مهارات استخدام التقنيات الحديثة في التعليم.

المقترحات:

لاستكمال النتائج التي توصلت إليها الدراسة الحالية، يقترح الباحث القيام بالحوث الآتية:

١. مدى تضمين أبعاد الهوية العربية والإسلامية في مناهج معهد تعليم اللغة العربية في الجامعة الإسلامية.
٢. برنامج تدريبي مقترح لتنمية مهارات توظيف التقنية في التدريس لدى معلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى.
٣. وحدة دراسية مقترحة لتنمية أبعاد الهوية العربية والإسلامية لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى.

فهرس المصادر والمراجع

أولاً: المراجع العربية:

١. أسعد، داليا. (٢٠١٥). تدريس اللغة العربية وظيفياً لغير الناطقين بها (رسالة ماجستير غير منشورة). قسم مناهج وطرق تدريس. كلية التربية. جامعة دمشق.

٢. إسماعيل، هناء. (٢٠١٩). دور المعلم في تعزيز الهوية الإسلامية في ضوء متطلبات عصر العولمة (رسالة ماجستير غير منشورة). قسم أصول التربية. كلية التربية. جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا.

٣. البحر، غيث والتنجي، معن (٢٠١٤). التحليل الإحصائي للاستبيانات باستخدام برنامجIBM SPSS Statistics، مركز سبر للدراسات الإحصائية والسياسات، الطبعة الأولى.

٤. البحراوي، سيد (٢٠١٨). دليل الباحثين في كيفية قراءة نتائج التحليل الإحصائي باستخدام برنامج SPSS وكيفية التعليق على النتائج، الطبعة الأولى، مصر.

٥. توفيق، نور الحسنى. (٢٠١٧). استراتيجيات تعزيز دافعية الطلبة غير الناطقين باللغة العربية لتعليم اللغة العربية (رسالة ماجستير غير منشورة). قسم اللغة العربية وآدابها. كلية معارف الوحي والعلوم الإنسانية. الجامعة الإسلامية العالمية. ماليزيا.

٦. الحازمي، محمد. (٢٠٢١). دور اللغة العربية في الحفاظ على الهوية الإسلامية. مجلة علمية دولية محكمة، ٩(١)، ٧٧-٩٣.

٧. الحديبي، علي. (٢٠١٢). فاعلية برنامج قائم على التعلم النشط في تنمية مهارات الكتابة لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى. مجلة كلية التربية بجامعة أسيوط، ٣(٢)، ١-٢٥.

٨. حسين، أحمد. (٢٠١٦). الهوية الإسلامية للأقليات المسلمة في المجتمعات غير الإسلامية التحديات والحلول. مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات، (٤٠)، ١٨٣-٢١٤.

٩. رمضان، هاني. (٢٠١٧). تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها رؤية استشرافية. ط١. تركيا.

جيرسون: منشورات المنتدى العربي التركي.

١٠. زيناتي، محمد. (٢٠٢٠). توظيف التقنيات الحديثة في تعليم اللغة العربية. مجلة العلوم الإنسانية والطبيعية، ٢(٤)، ٦٣٥-٦٤٣.

١١. عبد الحميد، عمر. (٢٠١٩). تقنيات التعليم. الأرشيف العربي العلمي، ١-٥.

١٢. عبد الله، رايس. (٢٠١٦). الوسائل التعليمية في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها. مجلة ديناميكا إيلمو، ١٦(١)، ٩٣-١٠٦.

١٣. العمر، ريان والصليبي، محمد. (٢٠١٩). درجة توافق تقنيات التعليم مع المناهج المطورة في الحلقة الأولى من التعليم الأساسي من وجهة نظر المعلمين والموجهين التربويين. مجلة جامعة حماة، ٢(١٠)، ٢٠-٣٩.

١٤. العواد، خالد. (٢٠١٩). إدماج مفاهيم العروبة والبعد العربي في مناهج التعليم العام. بحث مقدم للمؤتمر الحادي عشر لوزراء التربية والتعليم العرب.

١٥. فريحة، إرما وكسومة، مدى والخطيب، أحمد. (٢٠١٨). الأداء اللغوي لمتعلمي اللغة العربية غير الناطقين بها. الندوة العالمية للدراسات الإسلامية، ١(١)، ١٠٩٨-١١٠٧.

١٦. الفرا، إسماعيل. ((٢٠١٧. واقع ممارسة معلمي اللغة العربية لأدوارهم المتجددة في مجتمع المعرفة قبل التدريس وأثنائه. مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية، (١)، ٣٥٦.

١٧. المحاسني، لحرش. (٢٠١٩). اللغة العربية والهوية الإسلامية. مجلة جامعة الشرق الأدنى لكلية اللاهوت، ٥(٢)، ٢٣٩-٢٥٦.

ثانياً: المراجع الأجنبية:

1. Mei, S. Y., Ju, S. Y., & Mohd, A. B. (2017). Cooperative Learning Strategy in Teaching Arabic for Non Native Speakers. European Journal of Social Science Education and Research, 4(6), 261-266.
2. Barakhsanova, E.A., Savvinov, V.M., Prokopyev, M.S., Vlasova, E.Z., Gosudarev, I.B. (2016). Adaptive education Technologies to Train Russian Teachers to Use E-learning. IEJME— Mathematics Education, 11(10), 3447-3456
3. Al-Omari, F. (2016). Teaching Arabic language for non-native speakers in the light of modern linguistics. Dirasat, Human and Social Sciences, 43(3), 2529-2536.

Thirdly: Romanization of Arabic References:

1. Abd al-Ḥamid, Umar. (2019). Tiqniyāt Al-Talim. (in Arabic) Al-Arshif al-'Arabi al-Ilmi, 1-5.
2. Abd Allāh, Rāyis. (2016). Al-wasāil Al-talīmīyah Fī Talīm al-lughah al-Arabīyah lilnāṭiqin bi ghayrihā. (in Arabic) Majallat Dynāmykā Iylmw, 16 (1), 93-106.
3. Al-Awwād, Khālid. (2019m). Idmāj Mafāhim al-Urūbah Wa al-bud al-Arabi Fi Manāhij al-Talim al-āmm. (in Arabic) baḥth muqaddam lilMutamar al-ḥādi Ashar liwuzarā al-Tarbiyah wa Al-talim al-Arab.

4. Al-Baḥr, Ghayth wa Altnjy, Maan (2014). Al-Taḥlil Al-Iḥṣāi Lilāstbyānāt Bistikhdām brnāmj IBM SPSS Statistics. (in Arabic). Markaz sabr lil-Dirāsāt al-iḥṣā'īyah wa-al-siyāsāt, al-Ṭab'ah alola.

5. Al-Baḥrāwi, Sayyid (2018). Dalil Al-Bāḥithin Fi kayfiyat Qirāt Natāij Al-Taḥlīl Aleḥṣāi Bistikhdām Barnāmaj SPSS Wa Kayfiyat Al Taliq Alá Al Natāeij. (in Arabic). Al Ṭabah Al Ula. Miṣr.

6. Al-Ḥāzimi, Muḥammad. (2021). Dawr al-lughah al-Arabiyah Fi Al-ḥuffāẓ Alá al huwiyah al-Islāmīyah. (in Arabic) Majallat Ilmīyah dawliyah Maḥkamat, 9 (1), 77-93.

7. Alḥdyby, Alī. (2012). Fā'ilīyat Barnāmaj qāim alá al-ta'allum alnshṭ fī Tanmiyat mahārāt al-kitābah ladá mt'lmy al-lughah al-'Arabīyah al-nāṭiqīn bilughāt ukhrá. (in Arabic) Majallat Kullīyat al-Tarbiyah bi-Jāmi'at Asyūṭ, 3 (2), 1-25.

8. Al-Maḥāsini, Laḥrash. (2019). Al-lughah al-Arabiyah Wa Al-huwiyah Al-Islāmiyah. (in Arabic) Majallat Jāmiat Al-Sharq Al-Adná liKulliyat Al-lāhūt, 5 (2), 239-256.

9. Al-Umr, Rayyān wālṣlyby, Muḥammad. (2019). Darajat Tawāfuq Tiqniyāt al-Talim maa al-Manāhij al-muṭawwarah Fi Al-ḥalaqah alūlá min al-Talim al-asāsi min Wijhat Naẓar al-Muallimin Wālmwjhyn Al-Tarbawiyin. (in Arabic) Majallat Jāmi'at Ḥamāh, 2 (10), 20-39.

10. Asaad, Dāliyā. (2015). Tadrīs Al-Lughah Al-'Arabīyah Wẓyfyan Li-Ghayr Al-Nāṭiqīn Bi-hā (Risālat mājistīr ghayr manshūrah). Qism Manāhij wa-ṭuruq tadrīs. Kullīyat al-Tarbiyah. Jāmi'at Dimashq. (in Arabic).

11. Furayḥah, Irmā Wkswmh, Madá wa Al-khaṭib, Aḥmad. (2018). Al-Adā' al-lughawi lmtalmy al-lughah al-Arabiyah ghayr al-nāṭiqīn bihā. (in Arabic) Al-Nadwah al-Ālamīyah lildirāsāt al-Islāmīyah, 1 (1), 1098 – 1107.

12. Ḥusayn, Aḥmad. (2016). al-huwīyah al-Islāmīyah lil-Aqallīyāt al-Muslimah fī al-mujtamaāt ghayr al-Islāmīyah al-taḥaddiyāt wa al-ḥulūl. (in Arabic) Majallat Jāmi'at al-Quds al-Maftūḥah lil-Abḥāth wa-al-Dirāsāt, (40), 183-214.

13. Ismāīl, Hanā'. (2019). Dawr al-Muaallim Fī Taziz Al-Huwiyah Al-Islāmiyah Fī Daw' Mutaṭallabāt Aṣr Al-Awlamah (Risālat mājistīr ghayr manshūrah). Qism Uṣūl Al-Tarbiyah. Kulliyat Al-Tarbiyah. Jāmiat Al-Sūdān LilUlūm Wa Al-Tiknūlūjiyā. (in Arabic).

14. Ramaḍān, Hāni. (2017). Talim al-lughah al-Arabiyah li-Ghayr al-nāṭiqin bihā ruyah istishrāfiyah. (in Arabic) Ṭ1. Turkiyā. jyrswn : Manshūrāt al-Muntadá al-'Arabī al-Turkī.

15. Tawfiq, Nūr al-ḥusná. (2017). Istirātījiyāt taziz dāfyh al-ṭalabah ghayr al-nāṭiqin bi Allughah al-'Arabiyah Litalīm al lughah al Arabiyah (in Arabic) (Risālat mājistir ghayr manshūrah). Qism al-lughah al-Arabiyah wa-ādābihā. Kulli-

yat Maārif al-waḥy wa al Ulūm al Insānīyah. al-Jāmiah al-Islāmīyah al-ʻĀlamīyah. Mālīziyā.

16. Zināti, Muḥammad. (2020). Tawẓīf Al-Tiqnīyāt Al-ḥadithah fī Talim Al-lughah Al Arabiyah. (in Arabic) Majallat al-Ulūm al-Insāniyah wa al-ṭabiiyah, 2 (4), 635-6

book. London, UK: Routledge.

14. Hutchinson, T. & Waters, A. (1987). English for Specific Purposes: A Learner-Centred Approach. Cambridge: Cambridge University Press. http://dx-.doi.org/10.1017/CBO9780511733031

15. Serafini, E.J., Lake, J.B. and Long, M. H (2015). Needs analysis for specialized learner populations: Essential methodological improvements. English for Specific Purposes, 40, 11-26, doi.10.1016/j.esp.2015.05.002

16. Strevens, P. (1988). The Learner and Teacher of ESP. In: Chamberlain, D. and Baumgardner, R., (Eds.): ESP in the Classroom: Practice and Evaluation. London: Modern English Publications in association with the British Council, 39-44.

17. Weimer, M. (2002). Learner-Centered Teaching: Five Key Changes to Practice. San Francisco: Jossey-Bass.

18. West, R. (1994). Needs analysis in Language Teaching. Language Teaching, 27, 1-19. https://doi.org/10.1017/S0261444800007527

might require that these courses should be taught as discipline-specific subjects to serve their relevant needs for EAP skills.

References

1. Alkutbi, D. (2018). Bridging the Gap: A Study of Academic Language-Learning Needs of Saudi International Students. Unpublished PhD Dissertation, University of Victoria. Accessed from https://dspace.library.uvic.ca/handle/1828/10126
2. Almudibry, K. (2022). Students' attitudes towards using English as a medium of instruction in scientific disciplines: Challenges and solutions. Cypriot Journal of Educational Sciences, 17(8), 2760–2770. https://doi.org/10.18844/cjes.v17i8.752
3. Alsamadani, H. A. (2017). Needs Analysis in ESP Context: Saudi Engineering Students as a Case Study. Advances in Language and Literary Studies, 8(6), http://dx.doi.org/10.7575/aiac.alls
4. Cunningsworth, A. (1983). Needs analysis – a review of the state of the art. System, 2, 149–54.
5. Day, H. & Krzanowski, M. (2011). Teaching English for Specific Purposes: An Introduction. Cambridge, UK. Cambridge University Press.
6. Dudley-Evans, A. & St. John, A. M. (1998). Developments in ESP: A multi-disciplinary approach. Cambridge: Cambridge University Press.
7. Duff, P. A. (2007b). Problematizing academic discourse socialization. In Marriott, H., Moore, T., & Spence-Brown, R. (Eds.), Learning discourses and the discourses of learning (1–18). Melbourne, Australia: Monash University e-Press/University of Sydney Press.
8. Ellie Boyadzhieva, E. (2016). Learner-centered Teaching and Learner Autonomy. Procedia - Social and Behavioral Sciences 232, 35 – 40.
9. Ezza, El-Sadig & N. Al-Jarrallah 'Ezza, E-S. & Al-Jarrallah, N. (2015). EAP as an Index of Academic Excellence in Medical Studies at Majmaah University. In A. K. Hamdan (eds.): Teaching and Learning in Saudi Arabia: Perspectives from Higher Education, 175-184. The Netherlands: Sense Publishers.
10. Fadel, S. & Elyas, T. (2015). ESP Needs Analysis to Integrate a Scientific Reading Program in the English Language Institute at King Abdul Aziz University. International Journal of Educational Investigations, 8(6):58-68, 2, No.4: 14-27.
11. Ghobian, E. A. (2014). A Case Study of ESP for Medical Workplaces in Saudi Arabia from a Needs Analysis Perspective. Accessed from http://go.warwick.ac.uk/wrap/66885
12. Javid, C. Z. (2011). EMP Needs of Medical Undergraduates in a Saudi Context. Kashmir Journal of Language Research, 14(1), 89-110.
13. Hyland, K. (2006). English for academic purposes: An advanced resource

it is the students who learn, and should, therefore, take responsibility for their learning with their teachers to function as facilitators (Boyadzhieva, 2016; Weimer, 2002). Thus, college students could at least collaborate with other stakeholders to determine what is good for them. Second, the integration of technology in education has had far-reaching consequences for the active role of the students in the classroom. In other words, educational resources have become available to students in ways that have taken learning beyond teachers' control. Third, approaching the students as an important source of information for EAP needs analysis – and thus, well-informed courses – gains legitimacy from the theory of rights analysis, which allows students to evaluate their options and to give priority to what they need for themselves. Also, rights analysis supports the students in taking active responsibility for their learning (Hyland, 2006). Indeed, the qualitative data showed that the students were highly aware of the challenges in present and target situations of language use. This finding is consistent with Almudibry's (2022) finding, who reported that his participants faced some challenges when studying in a college where English is used as a medium of instruction.

Conclusion

This study has been an attempt to explore the EAP needs among Majmaah University students who were originally admitted into the Colleges of Medicine, Applied Medical Sciences and Engineering, but were required to enroll in the Deanship of the Common First Year for a whole academic year to complete the university's required courses, including general English and EAP courses. Needless to say, the EAP component was perceived to serve the academic purposes of the students. Technically speaking, the program administration assumed that the current syllabus, along with the selected instructional materials, could handle the language challenges in the target situation. Thus, they did not follow the standard procedure of needs analysis to discover, among other things, what the students thought about the present and target situations. The data collection instrument revealed a plethora of EAP needs that might not be covered by the course materials selected by the English program at the Deanship of Common First Year. This fact confirms the legitimacy of approaching the participants as the most important stakeholders in the efforts made to conduct a needs analysis.

What is more, the results showed that there were significant differences in the participants' EAP needs. These differences should persuade the program administration to use different course materials to meet the participants' needs, unlike the present situation that allows for the one-size-fits-all principle; i.e., students of different disciplinary backgrounds study the same course material. It is plausible to point out that evidence from general observation suggests that EAP courses should not be confined to the Deanship of Common First Year. In other words, the participants proceed to advanced levels, they

guistic theory that approaches language as discourse, i.e., a level of linguistic analysis beyond the sentence, which people use for communication through the four skills. All the general and EAP courses offered by the Deanship of Common First Years are a case in point. That is, these courses introduce the English language as sets of discourses that students use to achieve communicative purposes in an academic context.

Third, bilingual instruction is not only restricted to the classroom, but also prevails in practical training sites in colleges and professional contexts. It was generally observed that participants from the Colleges of Medicine and Applied Medical Sciences are required to use English in clinics, particularly in the presence of patients, so that communicative medical content would not be shared with them. The multiple academic roles of English in these colleges require the inclusion of more EAP courses in the syllabus so that students could communicate with peers across the globe, write quality term papers and participate in the national students' conference organized by the Ministry of Higher Education annually. These facts are also responsible for differences in the EAP needs in favor of participants from these colleges in contrast to their counterparts from the College of Engineering.

The results of this study are partially consistent with the results of several studies conducted in the Saudi context. Consistency is described because the other studies focused on the needs of students doing a single major. For instance, Javid (2011) investigated the need for an EAP syllabus among medicine students at Taif University. The findings of the study revealed that the participants needed reading and speaking more than the other skills. Reading was also reported to be the most needed skill among Saudi undergraduate students in Canada and Saudi Arabia (Alkutbi, 2018; Alsamadani, 2017). Other studies focused on the need for terms among college students. For instance, exploring the need for English among medicine students, Ghobian (2014) showed that the study participants needed medical terms. Similar evidence comes from Fadel and Elyas (2015), who concluded that their study participants needed technical terminology for current academic purposes and future professional purposes.

It might be argued that college students are not qualified to determine their EAP needs, since they lack know-how in what constitutes an EAP syllabus; thus, instead of wasting time, effort and resources on needs analysis, it would always be more convenient to rely on instructors and program administration to decide what is best for the students. Such reasoning receives strong support from the general instructional practice of selecting published or tailor-made materials to teach EAP skills in Saudi tertiary institutions. This argument can be refuted on two grounds.

First, researchers have for over half a century focused on learner autonomy, student-centered teaching and learner-centered learning in recognition of the fact that

section.

Discussion

As mentioned in (1) above, the main purposes of this study were to explore objectively the students' need for English for specific purposes and to persuade Majmaah University authorities that a systematic needs analysis was the only objective procedure to determine the students' EAP needs, and thus to write sustainable EAP courses.

As reported in the previous section, the statistical analysis of the data revealed that there were significant differences in the participants' needs for English for academic purposes in favor of the medical students in the first place, followed by the participants from the College of Medical Sciences, as indicated by their respective mean ranks in the four language skills. In an attempt to interpret the study results, there is a central question to answer:

Why should there be significant differences in the participants' EAP needs despite the fact that all of them, regardless of disciplinary track, were required to successfully complete an English syllabus comprising general English and EAP courses at the Deanship of Common First Year prior to their enrolment in their respective colleges?

In an attempt to answer this question, it should be pointed out that the Colleges of Medicine, Applied Medical Sciences, and Engineering do not prescribe Arabic as the only medium of instruction for all their courses. However, there are at least four reasons that require a working knowledge of English for the students to function satisfactorily in these colleges. First, the three colleges hired both Arabic-speaking and non-Arabic-speaking faculty, thus creating an educational environment that accommodates bilingual delivery of classes. This situation led the University authorities to establish the Deanship of Common First Year to arm the students with English language skills to facilitate their subsequent academic (bilingual) enculturation in their respective academic programs. Also, owing to the feeling that EAP courses delivered by the Deanship of Common First Year were insufficient to qualify the students for bilingual instruction, the College of Applied Medical Sciences introduced a system of peer instruction, so that the linguistically proficient students could optionally help struggling colleagues. What is more, the College of Medicine requires its new enrollees to achieve at least 6 out 10 points on an IELTS after completing the English program at the Deanship of Common First Year to qualify for registration as regular medical students. Needless to say, these measures are primarily responsible for the differences in the students' EAP needs, as shown by the statistical analysis in tables 3, 4, 5 and 6.

Second, even when Arabic was the only medium of instruction for some courses, it was generally believed that students should know and use lists of technical terms in English to be able to deal with operation manuals in laboratories. It is unfortunate that this requirement does not match the pedagogical practices that draw on the lin-

Table 3: Need for Listening Skill

Ranks				Test Statistics	
	College	N	Mean Rank		
Listening	Medicine	60	117.22	Chi-Square	40.101
	Engineering	60	61.34	df	2
	Applied Medical Science	60	92.94	Asymp.Sig.	.000
	Total	180			

α ;0.05 ≥ df=difference ;Asymp Sig=.Asymptotic significance.

Table 4: Need for Speaking Skill

Ranks				Test Statistics	
	College	N	Mean Rank		
Speaking	Medicine	60	114.62	Chi-Square	34.224
	Engineering	60	63.43	df	2
	Applied Medical Science	60	93.46	Asymp. Sig.	.000
	Total	180			

α ;0.05 ≥ df=difference ;Asymp .Sig= .Asymptotic significance.

Table 5: Need for Reading

Ranks				Test Statistics	
	College	N	Mean Rank		
Reading	Medicine	60	113.22	Chi-Square	25.312
	Engineering	60	68.65	df	2
	Applied Medical Science	60	89.63	Asymp. Sig.	.000
	Total	180			

α ;0.05 ≥ df=difference ;Asymp Sig=.Asymptotic significance.

Table 6: Need for Writing

Ranks				Test Statistics	
	College	N	Mean Rank		
Writing	Medicine	60	110.40	Chi-Square	22.228
	Engineering	60	69.26	df	2
	Applied Medical Science	60	91.84	Asymp. Sig.	.000
	Total	180			

α ;0.05 ≥ df=difference ;Asymp Sig=.Asymptotic significance.

As can be seen in tables 3, 4, 5 and 6 above, the measurement of the participants' responses rejects the null hypothesis that there would be no statistically significant differences in the participants' need for English for academic purposes; thus, confirming the alternative hypotheses that there would be statistically significant differences in the need for English for academic purposes among the participants based on their disciplinary track. In other words, test statistics for the four skills in these tables show that the p-value (asymptotic significance) is less than the alpha ($\alpha \leq 0.05$). A detailed interpretation of these findings will be given in the discussion

dents in the college. They were organized into four sections so that each language skill had its statements. For instance, statements such as listening to lectures, conference presentations, and discussions on scientific TV channels and forums could only be subsumed under listening. Likewise, reading subsumed such activities as reading discipline-specific periodicals, reading reference books, reading operation manuals, and understanding the writer's stance. Statements about speaking centered upon contributing to classroom discussions, doing oral exams, contributing to educational programs on radio and TV, giving classroom presentations, etc. Finally, writing statements included writing lab reports, writing exam answers, writing emails, contributing to specialized online forums, and writing assignments. The relevance of the statement to skills defines the validity of the instrument. In other words, the face validity of the instrument was established by seven experts from four Majmaah University campuses.

After careful examination of the questionnaire, the TESOL experts approved most of the statements and recommended the addition/deletion of others. On the other hand, Cronbach's alpha was used to calculate the data reliability. Table 2 summarizes the results.

Table 2: Reliability statistics

Reliability Statistics	
Cronbach's Alpha	N of Items
.638	7

The alpha coefficient for the seven items is .639, suggesting that the items have relatively high internal consistency.

Procedure

An official application letter was submitted to the university for permission to conduct the study among their students. It took about one week to receive their positive feedback. An initial visit was paid to meet all the stakeholders in the three colleges to explain the rationale of the study. An arrangement was made to meet the students in the classrooms to distribute the questionnaire, which was translated into Arabic for a better understanding of its items. The statements turned out to be clear. Most participants returned the questionnaire on the same day, while others promised to return it within days.

Results

Kruskal-Wallis Test (a rank-based nonparametric test) was used to analyze the study data. It was suitable for this purpose because, unlike ANOVA, it is used for comparing two or more independent samples of equal or different sample sizes. More specifically, the Kruskal-Wallis Test was conducted to decide if there were statistically significant differences in the need for English for academic purposes among students enrolled in three Majmaah University colleges. Tables 3, 4, 5, and 6 below summarize the results.

course designers and policymakers – it can still provide valid data that might be used effectively to design a course in English for specific/academic purposes.

In addition, Cunningsworth (1983) points out that students are usually taught in classes, which are not always homogeneous. Therefore, the needs of the learners in a class may not be the same. A reply to this criticism could be that individual learner differences have been a widely accepted fact in language acquisition research. The available literature abounds with a myriad of antonyms to describe learners, including "good and bad", "intelligent and dull", "motivated and unmotivated", "anxious and comfortable" and "field independent and field sensitive" (Ellis, 2008, p. 643), to mention but a few. These antonyms attest to the fact that individual differences are natural human characteristics that can enrich EAP needs analysis and subsequent syllabus design.

Method

Participants

The study participants were 180 first-level students. They were enrolled in the Deanship of the Common First Year to study both general and discipline-specific English courses. This Deanship was founded to contribute to achieving the university's vision, and bridging the gap between high schools and higher education. Where English courses are concerned, the students were taught two general English courses and two EAP courses. The latter introduces the students to English for health sciences (Medicine and the medical sciences) and engineering.

All the courses focus on the four skills. The students should successfully compete in these courses before their enrolment in their respective colleges. Except for the College of Medicine, the other colleges – i.e., the College of Engineering and the College of Medical Sciences – offer courses in English and Arabic. The College of Medicine is an English-only zone. In addition to successful completion of the four English courses at the Deanship of the Common First Year, students are required to pass the IELTS exam to qualify for enrolment in the College. Table (1) presents the study participants as per college.

Table 1: Study participants

College	No of participants
College of Medicine	60
College of Medical Sciences	60
College of Engineering	60

About 100 male students were admitted into these colleges in the academic 2019/2020. It was planned to include all of them in the study, but 40 participants did not return the questionnaire.

Instrument

A five-point Likert-type-scale questionnaire was used to collect data for this study. The five points are: very important, important, important to an extent, less important, and not important. The questionnaire consisted of 37 statements distributed as follows: 8 statements for listening, 10 statements for speaking, 10 statements for reading, and 9 statements for writing. The statements centered upon several academic activities experienced by the stu-

termine which of the necessities they lack. Finally, "wants" define learners' awareness of their own needs. However, Hutchinson and Waters (1987, p. 56) maintain that "it is quite possible that the learners' view may conflict with the perceptions of other interested parties: course designers, sponsors, and teachers."

Although the types of "needs" reported above are perceived to result from the influence of the different ideological perceptions of the analysts (Hyland, 2006, p.79), different researchers still define "needs" and thus "needs analysis" in terms of the purpose it serves in the academic context. That is, a rigorous needs analysis can ensure that EAP students learn precisely what they need (Serafini et al., 2015; Day & Krazanowski, 2011; Hyland, 2006). Hyland (2006, p. 74) proposes three methods for analyzing learners' EAP needs: present situation analysis, target situation analysis, and rights analysis. The target situation analysis focuses on the learners' future roles, and the linguistic skills and knowledge they need to perform competently in their discipline. This type of analysis provides answers to the six needs questions raised by Hutchison and Waters (1987, p. 59):

Why is the language needed?
How will the language be used?
What will the content area be?
Who will the learner use the language with?
Where will the language be used?
When will the language be used? Frequently? Seldom?

Second, the present situation needs analysis concerns the starting point of where the students are, and refers to information about learners' current proficiencies and ambitions; what they can do, and what they want at the beginning of the course; their skills and perceptions; their familiarity with a specialist subject; what they know of its demands and genres.

Finally, rights analysis involves evaluating the findings of the needs analysis, recognizing the challenges that students face, and integrating the results to create more democratic and participatory involvement by students in decision-making. The notion of rights, therefore, encourages students to assess their options and prioritize what they need for themselves. It supports them in taking active responsibility for their learning and so resonates with the literature on autonomy in language learning.

Despite the central role played by needs analysis in course design, it is believed to suffer from some challenges. For instance, Hutchinson and Waters (1987, p. 60) assume that there is a tendency among instructors to exaggerate the need for English. That is, the instructors may have an investment in giving the impression that the level of English needed is high and that more funding and resources should be provided to meet such a critical need. By contrast, the students may give a lower indication of the need for English "because they know or would prefer to believe that is not necessary." However, since the data for needs analysis comes from other stakeholders – such as administration, sponsors,

ESP syllabus. In other, words, the syllabus is selected in violation of the world practice of needs assessment. Therefore, this study is intended to persuade stakeholders at Majmaah University of the significance of needs assessment as the only objective system that can produce a reliable ESP/ EAP syllabus that best serves the students' academic needs.

In this connection, the study sets out to answer four research questions that pertain to the students' EAP needs. These questions relate particularly to the four English language skills:

1. Is there a statistically significant difference in the participants' needs for listening for academic purposes?
2. Is there a statistically significant difference in the participants' needs for speaking for academic purposes?
3. Is there a statistically significant difference in the participants' needs for reading for academic purposes?
4. Is there a statistically significant difference in the participants' needs for writing for academic purposes?

Conceptual background

The term "needs" may both be defined negatively, as a concept fraught with considerable controversy, and positively as an umbrella term. The negative definition emanates from the multiplicity of terms that have to date been introduced to investigate the needs of EAP stakeholders, to the extent that it is conceived to be conceptually ambiguous (West, 1994). The relevant literature abounds in terms such as learner needs, learning needs, target needs, task-based needs, perceived needs, felt needs, objective needs, subjective needs, product-oriented needs, and process-oriented needs, which are held to represent different philosophies and educational values (Dudley-Evans & John, 1998). By contrast, these very terms are maintained to be nothing more than different realizations of the same umbrella term that embodies the EAP needs of different stakeholders: administration, students, subject-specific faculty, and EAP faculty. Such an understanding of the term "needs" resolves the debate arising from its multiple perspectives. However, a closer examination would show that it does not accommodate stakeholders other than the learner. In other words, Hyland (2006, p. 73) maintains the term "needs" incorporates "learners' goals and backgrounds, their language proficiencies, their reasons for taking the course, their teaching and learning preferences, and the situation they will need to communicate". As such, it involves what a learner knows, does not know, or wants to know. This explanation emanates from the classical view of "needs" as proposed by Hutchinson and Waters (1987). They maintained that, as an umbrella term, "needs" subsumes three distinctions: necessities, lacks, and wants. These will be discussed in turn below.

To begin with, "necessities" are need types determined by the demands of the target situation. In other words, it is what the learners have to know to be able to function properly in the target situation. On the other hand, "lacks" inform us about what learners know already, in order to de-

Introduction

English is not just the world's lingua franca; it is also widely acknowledged as the language of science, technology, and international business. Technically speaking, the language variety needed for this kind of training is known as English for Specific Purposes (ESP). The relevant literature argues that the necessity for ESP emanates from foreign learners' need to study English in order to overcome academic problems caused by the use of English as a medium of instruction (Hutchinson & Waters, 1987; Strevens, 1988; Dudley-Evan et al., 1998). It also suggests that the ESP syllabus not only equips students with the language skills needed for academic success, but also socializes them into the discourse of the relevant academic community, i.e. they will be introduced to the academic discourse used by doctors, engineers and programmers so that they become successful future professionals (Duff, 2007, p. 3).

Ezza and Al-Jarallah (2015) conducted an exploratory study on the significance of English for academic purposes (EAP) from the perspective of several stakeholders in medical studies at Majmaah University (MU), i.e. academic administration, subject-specific faculty, EAP faculty, and students. Stakeholders were interviewed, the EAP classes were observed, and the EAP syllabus and materials were examined. It was concluded that EAP was a matter of heightened significance, as evidenced by the attempts made to improve literacy at advanced academic levels. For instance, because many courses were taught through the medium of English, the College of Applied Medical Studies has introduced a peer-teaching program to encourage students with advanced EAP skills to teach their underachieving counterparts on a voluntarily basis. In addition, the College of Medicine stipulated that its entrants should pass IELTS to be enrolled as second-year medicine students even if they had passed the EAP syllabus-based exams taken at the stage of Preparatory Year Deanship.

This study is an attempt to assess the need for English among Majmaah University students doing medicine, medical sciences, and engineering. Most of the courses attended by these students were taught through the medium of English. Even when some courses are taught bilingually (i.e., in Arabic and English), the students are expected to consult references written in English. The motivation for the study is twofold. First, the fact that there are no ESP units in the Saudi tertiary institutions is indicative of a lack of recognition of the vital role of ESP as a means of academic success and an enculturation strategy to integrate graduates of hard and applied sciences into the relevant professional communities. Unfortunately, this negligence of ESP has a negative bearing on research to inform decision makers of its importance. The second motivation for this study is a corollary of the first one: the lack of recognition of ESP in Saudi tertiary institutions has resulted in a simplistic approach to the way it is taught, in that the relevant decisions are determined by the teachers' impression of what constitutes an

The Need for English for Academic Purposes (EAP) among Saudi University Students

الحاجة إلى اللغة الإنجليزية للأغراض الأكاديمية بين الطلاب السعوديين في المرحلة الجامعية

Dr. Khaled Almudibry
Associate Professor of Applied Linguistics
Majmaah University, KSA
College of Sciences and Humanities Sciences at Alghat
k.almudibry@mu.edu.sa

د. خالد المضيبري
أستاذ اللغويات التطبيقية المشارك بكلية العلوم والدراسات الإنسانية
في الغاط – جامعة المجمعة – المملكة العربية السعودية
البريد الالكتروني : k.almudibry@mu.edu.sa

https://doi.org/10.56760/DEHP1052

Abstract

This research explores the need for English for Academic Purposes (EAP) among Majmaah University students admitted into the Colleges of Medicine, Applied Medical Sciences, and Engineering. The purpose of this study was to persuade Majmaah University stakeholders that a needs analysis was the only objective method to inform the course design process. Data were collected from 180 participants using a questionnaire. The participants came from the Colleges of Medicine, Applied Medical Sciences, and Engineering. Data analysis revealed that there were significant differences in the students' EAP skills. An interpretation of the results showed that these differences were attributable to the role of EAP in the academic activities in the three colleges. Based on the study findings, it was recommended that EAP courses should not be confined to the Deanship of Common First year. That is, colleges should consider adding more advanced courses to serve the students' academic purposes at advanced levels. It was also recommended that a series of needs analyses should be conducted to update stakeholders' perceptions of what constitutes a relevant EAP syllabus at advanced levels.

Keywords:
EAP, EAP skills, EAP syllabus, ESP, needs assessment, syllabus design.

ملخص البحث

يتناول هذا البحث الحاجة إلى اللغة الإنجليزية للأغراض الأكاديمية بين طلاب جامعة المجمعة والمقبولين في كليات الطب والعلوم الطبية التطبيقية والهندسة. حيث هدفت هذه الدراسة إلى إقناع المستفيدين في جامعة المجمعة بأن دراسة تحليل الاحتياج هي الطريقة الموضوعية الوحيدة لتوجيه عملية تصميم المنهج. ولتحقيق ذلك تم استخدام استبان لجمع البيانات من ١٨٠ طالباً للإجابة على تساؤلات الدراسة. وكان الطلاب المشاركون في هذه الدراسة من كليات الطب والعلوم الطبية التطبيقية والهندسة. وقد أظهرت نتائج تحليل البيانات عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مهارات مناهج اللغة الإنجليزية للأغراض الأكاديمية للطلاب. وأكد تفسير النتائج بأن هذه الاختلافات تعزى إلى دور اللغة الإنجليزية للأغراض الأكاديمية في الأنشطة الأكاديمية في الكليات الثلاث. وبناءً على نتائج الدراسة، تمت التوصية بعدم حصر مناهج اللغة الإنجليزية للأغراض الأكاديمية في عمادة السنة الأولى المشتركة، بل يجب على الكليات بحث إضافة المزيد من دورات اللغة الإنجليزية المتقدمة للأغراض الأكاديمية للطلاب في المستويات المتقدمة. كما تمت التوصية بإجراء سلسلة من دراسات تحليل الاحتياجات لتحديث انطباعات المستفيدين تجاه ما يشكل منهج اللغة الإنجليزية للأغراض الأكاديمية المرتبط في المستويات المتقدمة.

media in higher education beyond Facebook. The Internet and Higher Education. 44, https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2019.100707.

29. Mbukusa, N. R. (2018). Perceptions of Students' on the Use of WhatsApp in Teaching Methods of English as Second Language at the University of Namibia. Journal of Curriculum and Teaching, 7(2), 112-119.

30. Muftah, M. (2022). Impact of social media on learning English language during COVID-19 pandemic. PSU Research Review, 6(1), 1-16.

31. Namaziandost, E., Nasri, M., & Keshmirshekan, M. H. (2019). Teachers' and learners' perceptions toward using social media for developing oral proficiency. Journal of Language Teaching and Research, 10(6), 1341-1350.

32. OECD (2019). Digital Innovation. Seizing Policy Opportunities. Paris: OECD Publishing. Retrieved April 25, 2019 from https://doi.org/10.1787/a298dc87-en.

33. Orachorn, K. (2016). How students perceived social media as a learning tool in enhancing their language learning performance. Turkish Online Journal of Educational Technology, 15(4), 53-60.

34. Slim, H., & Hafedh, M. (2019). Social media impact on language learning for specific purposes: A study in English for Business Administration. Teaching English with Technology, 19(1), 56-71.

35. Srinivas Rao, P. (2019). The impact of social media on learning English: A critical study in English language teaching (ELT) context. Research Journal of English, 4(2), 266-274.

36. Tilwani, S. A., Alghazali, T. A. H., & Patram I. (2022). The effects of TED Talks as an instructional tool on developing EFL learners' speaking accuracy and fluency: Attitude in focus. Computer-Assisted Language Learning Electronic Journal, 23(2), 93-107.

37. Van Den Beemt, A., Thurlings, M., & Willems, M. (2020). Towards an understanding of social media use in the classroom: a literature review. Technology, Pedagogy and Education, 29(1), 35-55.

38. Yadav, M, (2021). Impact of Social CRM Capabilities on Firm Performance: Examining the Mediating Role of Co-Created Customer Experience. Benchmarking An International Journal 25(9):3882-3905.

national Journal of Linguistics, 12(5), 17-28.

17. Aromaih, A. (2021). Social media in EFL virtual classrooms: A study of aural skills at the tertiary level. Tobacco Regulatory Science, 6(A), 7402-7413.
18. Bano, A., & Zaman, S. (2020). The use of social media in facilitating the teaching and learning process: A case study of undergraduates at University of Bisha in Saudi Arabia. International Journal of Linguistics, Literature, and Translation, 3(2), 89-99.
19. Barrot, J.& S. (2020). Scientific mapping of social media in education: A decade of exponential growth. Journal of Educational Computing Research. 0(0), 1-24.
20. Chaffey, D. (2022). Our compilation of the latest social media statistics of consumer adoption and usage of social networking platforms. Retrieved from https://www.smartinsights.com/socialmedia-marketing/social-media-strategy/new-global-social-mediaresearch.
21. Elmahdi, O. E. H., & Khan, W. A. (2020). The necessary role of social media in motivating students to EFL acquisition at tertiary level. Indian Journal of Applied Linguistics, 46(1-2), 7-39.
22. Fattah, S. F. E. S. A. (2015). The Effectiveness of Using WhatsApp Messenger as One of Mobile Learning Techniques to Develop Students' Writing Skills. Journal of Education and Practice, 6(32), 115-127.
23. Hamadeh, W., Bahous, R., Diab, R., & Nabhani, M. (2020). Using social media to enhance second language learning. Computer-Assisted Language Learning Electronic Journal, 21(2), 132-149.
24. Inayati, N. (2014). English language teachers' attitude towards social media in higher education: Indonesian perspective [Conference Paper]. The 3RD UAD TEFL International Conference 2014, Yogyakarta, Indonesia.
25. Jamal,M.,Wajdi,R (2019). A Study of EFL Students' Attitudes, Motivation and Anxiety towards WhatsApp as a Language Learning Tool. Arab World English Journal (AWEJ) Special Issue on CALL Number 5.July2019. DOI: https://dx.doi.org/10.24093/awej/call5.19
26. Lambton-Howard, D., Kiaer, J., & Kharrufa, A. (2021). Social media is their space: Student and teacher use and perception of features of social media in language education. Behaviour and Information Technology, 40(16), 1700-1715.
27. Mahdi, H. S. & El-Naim, M. E. M. (2012). The effects of informal use of computer-mediated communication on EFL learner interaction. Studies in Literature and Language, 5, 75.
28. Manca, S. (2020). Snapping, pinning, liking or texting: Investigating social

English: An investigation of mobile applications Instagram and Snapchat in TESOL classroom. Arab World English Journal, 11(1), 3-11.

5. Alhamad, N. S. & Alamri, K. (2021). The association between social media use and depressive symptoms among adults in Riyadh, Saudi Arabia. Journal of Family Medicine and Primary Care, 10(9), 3336-3342.
6. Alharthi, M. M. (2016). Adult Saudi students' practices and perceptions of utilizing Twitter for English language learning in the UK (Master's thesis). The University of Salford, UK.
7. Al-Jarrah, T. M., Al-Jarrah, J. M., Talafhah, R. H., & Mansor, N. (2019). The role of social media in development of English language writing skill at school level. International Journal of Academic Research in Progressive Education & Development. 8(1), 87-99.
8. Allam, M., & Elyas, T. (2016). Perceptions of using social media as an ELT tool among EFL teachers in the Saudi context. English Language Teaching, 9(7), 1-9.
9. Almansour, S. M. (2022). The effectiveness of using Telegram app in learning English as a Foreign Language among secondary school students. Journal of Educational and Psychological Sciences, 6(9), 162-175.
10. Almubarak, A. A. (2016). Learning English as a second language through social media: Saudi Arabian Tertiary Context. International Journal of Linguistics, 8(6), 112-127.
11. Alqarni,S & Alqarni,S (2020). Instructors gender and teaching experience differences in using social media technologies to support English language teaching. 12th International Conference on Education and New Learning Technologies, 10.21125/edulearn.2020.0639
12. Alshabeb, A., & Almaqrn, R. (2018). A study of EFL Saudi students' use of mobile social media applications for learning. Arab World English Journal, Special Issue (4), 214-226.
13. Alshaibani, M. F. (2020). Does the use of Twitter improve communicative competence of Saudi higher education students? New Media and Mass Communication, 91(2020), 7-19.
14. Alshehri, O. A. (2022). The use of social media as a tool for learning: Perspectives of masters in educational Technologies students at Bisha University, Saudi Arabia. Amazonia Investiga, 11(51), 113-128.
15. Alubthane, F., & Alyoussef, I. (2021). Pre-service teachers' views about effective use of the WhatsApp application in online classrooms. The Turkish Online Journal of Educational Technology, 20(1), 44-52.
16. Alzamil, L. A. (2020). Uncovering gender differences in Saudi EFL learners' attitudes towards the use of Instagram as a language learning tool. Inter-

and students) and only a small number of studies that actually investigated the effect or impact of using the social media. Several implications can be drawn from these outcomes:

- First, the trend of looking into perceptions, attitudes and views has reached its consensus where all studies have documented a positive attitude, perception and view. This is not only applicable to studies that were included in this systematic review, but also studies that are conducted during the pre-pandemic period as well as the ones outside Saudi Arabia. Hence, it is recommended for future studies to focus more on investigating the effect of social media on general or specific language skills in order to validate the usefulness of social media in language learning. Studies that focus on how social media can be used are also highly recommended.
- Second, since most studies included participants at tertiary level, it is advisable for studies to bring teaching and learning of EFL at secondary schools or even primary schools into attention as well. This can bring information on how the utilization of technology to support language learning can be done at the early years of language learning.
- Finally, following the first implication, it is important to understand how social media can be incorporated into the teaching and learning of EFL. Hence, experts in curriculum or teaching practices can delve into this and develop a module that can guide teachers on how to use social media as one teaching and learning tool efficiently. This is also in line with the development or advancement in technology that the world is currently experiencing.

While this systematic review has highlighted information on the research landscape and provided necessary implications, several limitations need to be properly addressed for future improvements. First, the database that is used to search the articles can be expanded; in other words, it should not be limited to one particular database only as evident in this systematic review. Other database such as Scopus can be used to search the necessary articles. Next, the articles were published in the period of two years only. Expanding the search criteria may provide more concrete findings.

References

1. Abu-Ayfah, Z. A. (2020). Telegram app in learning English: EFL students' perceptions. English Language Teaching, 13(1), 51-62.
2. Ahmed, M. A. E. A. S. (2015). The effect of Twitter on developing writing skill in English as a foreign language. Arab World English Journal, 2, 134-149.
3. Albiladi, W. S., & Abdeen, F. H. (2021). Toward an understanding of social media use in English teaching and learning: English language beyond traditional classrooms. Journal of Education and Practice, 12(35), 30-40.
4. Al Fadda, H. A. (2020). Determining how social media affects learning

classes in Namibia. A survey was conducted with 99 university students pursuing their bachelor's degree. The findings indicated that WhatsApp can have a negative impact on tertiary students' performance, in particular on those who do not have access to any smart devices.

Additionally, the findings indicated that WhatsApp as a teaching and learning tool in English classes can cause a delay in students' submission of assignment. Social media was viewed positively by Saudi Students as a tool for English learning. This could help English teachers to provide a better English language environment in Saudi Arabia. For instance, students dislike writing classes because they are boring and are taught in a traditional way (Fattah, 2015). Therefore, using for example WhatsApp in writing classes can make the process social and practical (Fattah, 2015). In addition, students could not practice acquired grammatical rules outside their classrooms. It was found that using Twitter by EFL teachers could provide the students with an opportunity to put grammar rules in practice (Ahmed, 2015).

Again, the positive attitudes that these learners and teachers have towards social media in language learning can be associated with their general attitudes towards social media as a platform to socialize.

Conclusion

This systematic review is conducted to obtain information on the current landscape of research activities on social media in relation to EFL teaching and learning in the context of Saudi Arabia. Specifically, it tackles the post-pandemic period between 2020 and 2022. The focus is to identify the characteristics of selected studies and generate themes of focus as well as their generic outcomes.

A total of 11 articles that have been published between the year 2020 and 2022 were selected to be included in the review. The articles were searched through online database (primarily is Google Scholar) and several keywords such as "social media in EFL" and "social media in learning English + Saudi Arabia" have been employed to gather the articles. After two rounds of filtering based on the developed inclusion and exclusion criteria, the 11 articles were considered suitable in the context of investigation.

Results have generally shown that most of the studies were designed as quantitative research with the utilization of survey as a data collection tool being the preferred method. One study however has conducted an experiment to test the efficiency of social media in EFL language learning. On the other hand, a number of studies were conducted as qualitative research whereby the participants were interviewed in order to collect the intended data. Next, many studies are conducted in the context of EFL at tertiary institution in Saudi Arabia with only one study included secondary school students. In terms of the research landscape and the outcomes of these studies, this systematic review can confirm that most studies are concerned with the attitudes, perceptions and views of the selected participants (i.e., teachers

media in Saudi Arabia's EFL classroom. As social media continues to increase in terms of its users and functions as well as the impact of pandemic Covid-19 that opened up the possibility of learning through digital platform, it should have sparked the interest of researchers and language educators (Barrot, 2021). Nonetheless, it is not fair to claim that there is no interest among the EFL community in Saudi Arabia by merely looking at the number of publications.

In terms of method of investigation, many studies have employed quantitative research design with survey and questionnaire being utilised as a data collection tool. The number of qualitative research design, despite available, is smaller than the quantitative. One implication of the quantitative research design being used the most is seen in the aspect of information being simply descriptive (Barrot, 2021); for example, describing the attitudes that the teachers and learners have towards the use of social media in an EFL classroom. With the qualitative study being adopted more, it can supplement the current research landscape with information that dives into the user's experience deeper. In addition, more experiments that test the efficiency or impact of social media can be developed more since the number of studies are relatively small. The results from the experiments can be used to generate a concrete claim on the use of social media that can be immensely beneficial to language learners.

The positive attitudes, perceptions as well as views shown by the samples in the selected studies are something that should not be a surprise. Many previous studies whether in the Arab countries or other parts of the world also echoed similar outcomes. This is evident in the studies made by Alharthi (2016) and Alshabeb and Almaqrn (2018) that showed the positive attitudes among Arab EFL learners while studies such as Orachorn (2016), Inayati (2014) and Namaziandost et al. (2019) have shown similar outcomes in different sociocultural contexts of EFL classrooms. Furthermore, using social media as an informal learning tool attracted the researchers to investigate such phenomenon. Mahdi and El Naim (2012) conducted a study to find out the effects of using Facebook on Saudi students' informal EFL learning interactions. The study utilised Facebook as a research tool. Questionnaires and interviews were employed to find out if the students interact actively through Facebook as well as what their attitude are toward such interaction. The findings indicated that several variables can affect students' interaction via Facebook, including their willingness to participate, their schedule, and the teachers' interferences. The students, however, showed a positive attitude toward using Facebook to improve their language.

On the other hand, some educators believe that social media technologies can be a sort of distraction and would impact negatively on students' performance. Mbukusa (2018) has conducted a study to find out students' perception toward using WhatsApp as a teaching and a learning tool in English

beyond the physical classroom.

Next, the studies documented a number of social media apps including Instagram, Telegram, Twitter and WhatsApp. These have been the subject of investigation for studies especially those that include students as their samples. Abu-Ayfah (2020) through the survey showed that Telegram is believed to have an impact on vocabulary learning while Alshaibani (2020) highlighted the perception of students that Twitter can be used to improve their communicative competence skills including linguistic, discourse and socio-cultural awareness. On the other hand, Almansour (2022) who, had interviewed EFL learners on the use of Telegram, showed that the students believed on the pedagogical value of it and they also believed that the platform can improve their writing skills. Other studies such as Alubthane and Alyoussef (2021) and Elmahdi and Khan (2020) similarly presented the results of positive attitudes of learners towards the use of social media. However, it is interesting to note the that findings from Bano and Zaman (2020) who, claimed that students are still failing to grasp the benefits presented to them by the social media to improve their language skills despite having the necessary technological skills. According to them, this might be due to the fact that the use of social media predominantly uses the native language which is Arabic language.

Finally, studies have been able to show the positive impact when social media is used in teaching and learning of EFL. This is evident in the experiment conducted by Tilwani et al. (2022) that have compared students who experience learning with social media and students who undergo conventional teaching and learning method. The outcomes of the experiment have clearly indicated that the students that learnt with the support of social media have improved their speaking skills.

In general, studies discussing social media usage on EFL have reached a consensus that the stakeholders which are the teachers and students have positive attitudes, perceptions and views towards the use. In addition, there is a notable improvement once social media is incorporated into the learning process.

Discussion

The present systematic review has been conducted to generally identify the research landscape of social media in the teaching and learning of EFL in Saudi Arabia in the post-pandemic period (2020-2022). Specifically, it has attempted to know the current state of research activities which consequently can help to maneuver future research scopes.

Given the popularity of social media especially among the younger generations or the millennials (those who are born between 1980 and 1994 as well as the Z learners who are born between 1995 and 2015) (OECD, 2019), it is expected that the number of studies to be large. However, data from this study showed only 11 articles were published between the year 2020 and 2022; these articles documented studies that directly addressed the use of social

to studies that first differentiated between the view of teachers and the view of learners themselves. Despite that both groups generally produce similar outcomes, there is a concern from students that the interactional rules in social media are not clear in the sense that questions are being ignored by the teachers (see Alubthane and Alyoussef, 2021). Nonetheless, it can be said that the teachers and learners of EFL have generally positive attitudes, perceptions and views towards social media in language classroom regardless of the social media applications (WhatsApp, Telegram etc.). These positive attitudes have led to their use or intention to use (e.g., Alqarni & Alqarni, 2020 and Aromaih, 2021).

The second theme that can be acquired from the identified studies is the "impact" of using social media in language teaching and learning. Studies performed by Alshaibani (2020) and Tilwani et al. (2022) show that, after receiving training through social media, students demonstrate higher levels of language proficiency. There is a consensus in the results where students have shown a positive improvement; Alshaibani (2020) showed that Twitter can be used to improve students' communicative competence which is the idea of foreign language learning. Likewise,Tilwani et al. (2022)'s experiment indicates that TED Talks can improves students' speaking skill. In general, the post-pandemic research on the use of social media in EFL teaching and learning has continued to show positive attitudes and perceptions among the stakeholders (i.e., the teachers and students). Students' communicative competence and other specific language skills can be enhanced by incorporating social media in teaching-learning processes

Generic outcomes of the studies

From the reported general outcomes and the identified themes, the present systematic review can report the following common outcomes.

First, many studies have reported the positive attitude or preference towards the use of social media in EFL teaching and learning among the samples. This includes both teachers and students who, as evident in the results of the studies, showed their recognition of social media to be used in the teaching and learning of EFL. Aromaih (2021) documented the view of EFL teachers that see the significant role of social media in the teaching and learning as well as the teachers' attitudes that seem to be keen on incorporating social media into the process. This is consistent with the results as reported by Alqarni and Alqarni (2020) that highlighted the positive attitudes of EFL teachers to use social media; in fact, some have been documented to use it despite not having training on the use of social media or technology use in language classrooms. In a more specific context, Albiladi and Abdeen (2021) reported that the use of social media according to the teachers can benefit the learning of culture of the target language. The use can also increase motivation among learners, improve teaching practices as well as build learning community among learners

No.	Author and year	Focus of the study	Design of the study	Data collection method	Sample size	General outcomes
8.	Aromaih (2021)	Teachers' perceptions towards the use of social media in EFL virtual classrooms	Quantitative	Survey	EFL professors	The respondents agreed that it is significant to incorporate social media in EFL virtual classes; teachers were also found to be keen to use social media as a teaching tool
9.	Bano & Zaman (2020)	Social media as an accelerating tool to motivate students to learn English	Quantitative	Questionnaire	Undergraduate students	The students are found to be coherent with modern technology but the use is in Arabic language; the students seem to fail to acquire the benefit of social media in English to improve their language skills
10.	Elmahdi & Khan (2020)	Understanding the role of social media in motivatin g students	Quantitative	Survey	36 students	The students claimed that social media can provide source of language facts for learning purposefully. In other words, it can be used to provide them with the authentic data.
11.	Tilwani, Alghazali & Patra (2022)	The effects of TED Talks on learners' speaking accuracy and fluency	Quantitative	Speaking pre-test and post-test	75 students divided into three groups (accuracy, fluency and control)	Students in the experimental groups outflanked the control students on the post-test speaking after they received instruction by applying TED Talks.

From the studies presented in Table 1, it can be seen that six (6) studies were published in the year 2020, three (3) were published in 2021 and the remaining balance of two (2) studies were published in 2022. Three studies employed qualitative research design and one is designed within the mixed-method research design. Hence, the majority of studies utilized quantitative research design in conducting the study. Survey is the preferred choice of data collection technique and this is followed by interview. Interestingly, only one study employed experiment to obtain the intended data. Finally, all studies include instructors and students at tertiary level as their samples except for one study (i.e., Almansour, 2022) that includes secondary school students.

Post-pandemic research landscape on the use of social media in EFL learning

From Table 1, the general outcomes of the published studies have revealed two primary themes that can be utilized to inform the research landscape on the usage of social media especially during the post-pandemic period.

The first theme that can be derived is perception and attitude. This specific theme refers to studies investigating the views, attitudes or preferences that the selected samples have towards the use of social media in the learning of EFL. In fact, studies that fall under this theme are constitute the majority because from Table 1, it can be seen that a total of 10 studies (except Tilwani et al., 2022) have addressed more or less a similar idea. Specifically, the studies on perception and attitude looked into the students and teachers' thought of using social media in the teaching and learning of EFL. This can be further narrowed down

These articles are within the scope of using social media for learning EFL purposes

Results

This systematic review attempts to know the current theme of investigation as evident in the published studies on the use of social media in the teaching and learning of EFL. The generic outcomes of the published studies are also within the scope of this work. Table 1 first present the details of studies included in the review.

Table 1: Details of the included studies

No.	Author and year	Focus of the study	Design of the study	Data collection method	Sample size	General outcomes
1.	Abu-Ayfah (2020)	Students' perception	Quantitative	Survey	300 students	Students perceived Telegram as a useful tool especially in vocabulary learning.
2.	Albiladi & Abdeen (2021)	Language teachers' experiences in using social media in the teaching of EFL	Mixed-method	Survey In-depth interview	50 language teachers	Social media is useful to teach English culture. In addition, it can be used to increase motivation and engagement, enhance teaching practices and build learning community among learners.
3.	Almansour (2022)	Students' perception and attitudes	Qualitative	Interview	15 students	The students perceived that the Telegram is a useful tool to support their learning of EFL. This is especially in the writing skill.
4.	Alqarni & Alqarni (2020)	Gender and teaching experiences in using social media to teach	Qualitative	Interview	18 university instructors	Majority of instructors had a positive attitude towards using social media; female was found to be higher. In addition, instructors with few years of experience and no previous technology training use social media as a supportive tool
5.	Alshaibani (2020)	Students' view on improving communicative competence by using social media	Quantitative	Survey	378 students	Twitter is found to have a positive impact on communicative competence skills (linguistic, discourse, sociolinguistic)
6.	Alubthane & Alyoussef (2021)	Pre-service teachers' views	Qualitative	Interview	8 pre-service teachers	The pre-service teachers viewed WhatsApp as convenience and practical, ease the communication process and material as well as course information sharing. But they viewed instructors to ignore students' questions in the platform as a challenge
7.	Alzamil (2020)	EFL learners' attitudes	Quantitative	Survey	120 students	The students showed positive attitudes towards the use of Instagram as a language learning tool. There is no significant difference between genders.

in the quantitative, qualitative, or mixed-method approach.
- Be conducted to teach English as a Foreign Language (EFL) at high school or tertiary level in Saudi Arabia.
- Be published within the year 2020 – 2022.

Exclusion criteria

Articles were excluded if they are:
- Written in languages other than English language.
- Editorials, news articles, book chapters, theses, or dissertations as well as articles designed as library research (as the aforementioned).
- Focused on social media usage aside from learning.

Searching procedure

First, the articles were searched and collected through the search engines using key terms. Next, the articles were filtered through the titles and types of articles. This is further followed by another round of filtering where the articles were scanned through their abstracts. Figure 1 shows the summary of step-by-step to reach the total number of studies to be included in this systematic review.

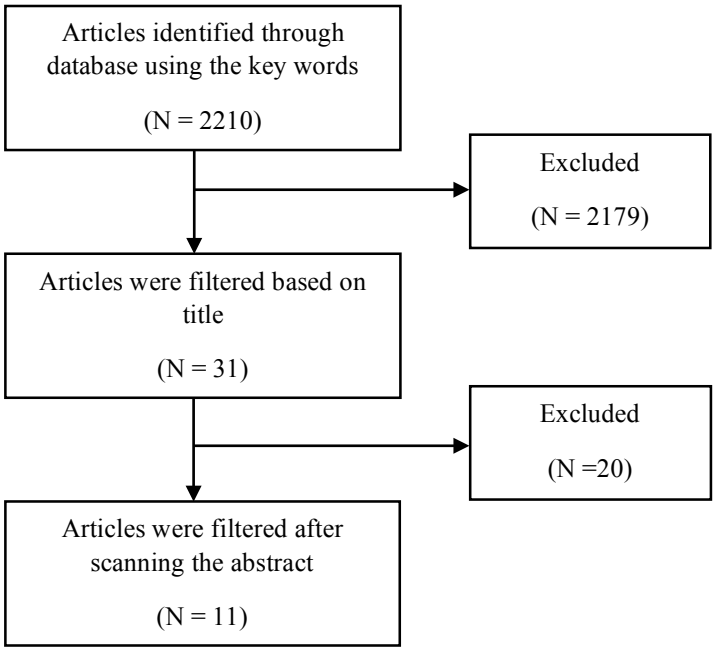


Figure 1: Step-by-step of searching strategy

From Figure 1, the total articles that are included in the systematic review are 11. These articles are selected due to their scope and context that meet the study's requirements. On the other hand, the first exclusion that has seen the initial number of 2,210 articles to significantly drop to 31 was due to the titles that suggested the articles to be conducted not in Saudi Arabia, and not relating to social media but to other technological aspects and review articles. Afterwards, the abstracts were screened by reviewing and 20 articles were excluded based on the results of that screening. The exclusion was made due to the fact that articles were using library research method.

ities which consequently can improve the learners' communication skills.

In general, the database to date has included a large number of studies that offer discussions on social media and language teaching and learning in the context of Saudi Arabia. However, the discussions seem to be limited to information on the perceptions and attitudes of learners as well as teachers towards the use of social media in language classroom and the impact that social media has on the learning process. It is important to know the landscape of research activities within this area in order to obtain scientific information on what has been done to date that consequently, can provide practical implications and navigate the future directions. Especially during the pandemic Covid-19 that has drastically changed the way teaching and delivering is conducted (i.e., from face-to-face to online learning), the social media can generally be perceived as one sustainable learning tool.

Taking this into consideration, the present systematic review attempts to address the following research questions:

A. What are the current landscape and the generic outcomes of published articles in terms of the use of social media in teaching and learning English in the context of Saudi Arabia between 2020 to 2022?
B. What are the themes of the current database in terms of the use of social media in the context of Saudi Arabia between 2020 to 2022?
C.

Methods

To conduct this systematic review, the Preferred Reporting Items for Systematic Review and Meta Analyses (PRISMA; Liberati et al. 2009) is used. PRISMA provides an updated checklist of 27 items considered essential for transparent systematic review reporting. The guide has specifically helped in collecting, organizing, and analysing the articles.

Searching strategy

The searching of the relevant articles is conducted digitally. Several key terms are employed to retrieve the desired articles from the search engines, primarily Google and Google Scholar. Limiters in the search engines were set to include research articles published between 2020 to 2022.

The key terms that were used to search for the articles are "social media", "English as a Foreign Language", "Saudi Arabia", "social media in language learning" and "social media in language learning in Saudi Arabia". Boolean operators such as "and", "or" and "not" were employed when the key terms are used in combination during the search process.

Inclusion criteria

For the articles to be included in the present systematic review, they must:

- Be a research article with a primary data source. Articles from secondary sources, such as systematic reviews, meta-analyses or any other forms of library research are excluded as they cannot be used to extract data in systematic reviews.
- Be articles that are designed with-

Google Scholar web has yielded thousands of articles being published since 2020 (however, this number is not limited to research articles and articles that are within the scope of language teaching and learning). Similarly, these articles can generally be grouped into specific themes of focus such as attitudes of learners towards the use of social media, issues and challenges and the role of social media in assessment.

An example of a study is Alshehri (2022), which investigates the attitude of postgraduate students towards the use of social media in support of their learning process. Through the analysed survey, the results showed that the students have a significant positive attitude towards the use of social media in classroom. According to them, social media can increase the quality and efficiency of communication between teachers and students, provide greater access to information and ease collaborative works among the classmates.

The result is consistent with Alharthi (2016) that has shown the positive attitude among the adult learners of English towards the use of Twitter as one form of social media in their language learning process. Alshabeb and Almaqrn (2018) surveyed a number of EFL learners in Saudi universities and from the results, it is shown that the students actively use social media for learning whether the use is outside or inside the classroom, revealing their positive attitudes towards the use of social media. Similarly, Allam and Elyas (2016) highlighted the preference of EFL teachers in Saudi tertiary institutions towards integrating social media in the teaching practices. However, the teachers believe that the use of social media must be limited to a certain extent only in order to be an efficient pedagogical tool.

In addition to looking into the attitudes that the learners have towards the use of social media, there are also a small number of studies that have offered a side discussion on which social media applications will yield a better impact on learning activity. Al Fadda (2020) is a prime example of such studies, which highlighted that Instagram is found to be more effective than other social media applications in engaging learners to learn English. However, the study also showed that learners with social media accounts are less enthusiastic to learning (i.e. reading) compared to learners without social media accounts.

Another common area of studies found in the digital database is within the discussion of the social media impact on the language learning. For example, Srinivas Rao (2019) has highlighted the effect of social media on the vocabulary development of EFL learners in Saudi Arabia. These include the students to be exposed to the vocabularies that are commonly found in the digital space such as troll, catfish and tablet. Slim and Hafedh (2019) showed that there is no significant difference in terms of vocabulary improvement after the students are taught with the help of Facebook when they are asked to write business letters. Finally, Almubarak (2016) has shown that the use of social media can improvise the collaborative learning activ-

media into the learning process.

Keywords:
Social media; English as a Foreign Language; systematic review.

الكلمات المفتاحية:
وسائل التواصل الاجتماعي ؛ اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية؛ مراجعة منهجية.

Introduction

Social media such as Facebook, Instagram and Twitter have become an integral part of many individuals nowadays (Yadav, 2021). According to global statistics on social media users, almost 59% of the world's population uses social media (Chaffey, 2022). In the context of Saudi Arabia which has been the context of the present study, the number of users is perceived to be considerably high; according to Alhamad and Alamri (2021), close to 80% of its total population is an active social media user. With almost 96% of the total population having access to the internet, this figure is not surprising.

With the general purpose of social media is to connect people all over the world, the use of language is highly evident for the communication to take place albeit digitally. As such, it provides an interesting opportunity for language teachers to employ it as one educational resource (Van Den Beemt et al., 2020). Evidence is found in many studies that have been conducted globally over the years to investigate the various aspects of social media in language teaching and learning such as examining the learners' attitudes (e.g., Jamal &Wajdi, 2019), teacher's perceptions (Lambton-Howard et al., 2021) and the impact on overall language development (Muftah, 2022). The studies are not only limited to first language classroom but have also been extended to the context of second language classroom and foreign language classroom.

All in all, the implication of social media on language learning is undeniable despite the two not having a direct relationship especially in the context of second language learning (Hamadeh et al., 2020). Social media as suggested in many studies has been acknowledged to provide language learners with new learning experience; this includes the ability of social media to accommodate to various learning styles and needs (Barrot, 2020; Manca, 2020) as well as increase learners' motivation to self-study and become more engaging (Al-Jarrah et al., 2019). Further, social media has also been documented to be able to address the challenging sub-skills in the context of English language (Hamadeh et al., 2020). Hence, it is safe to perceive social media as one pedagogical tool in language learning.

In the context of Saudi Arabia, there is quite an extensive database dedicated to the study of social media in relation to education which one includes English as a Foreign Language (EFL) classroom. A google search through key words such as social media, Saudi Arabia and EFL on its

The use of social media in the teaching and learning of English: A systematic review of the research landscape in Saudi Arabia (2020-2022)

استخدام وسائل التواصل الاجتماعي في تعليم وتعلم اللغة الإنجليزية: مراجعة منهجية للمشهد البحثي في المملكة العربية السعودية بين عامي ٢٠٢٠ و ٢٠٢٢

Dr.Jamilah Maflah Alharbi,
Assistant professor of English, Majmaah University

د .جميله مفلح الحربي
أستاذ مساعد، جامعة المجمعة

https://doi.org/10.56760/NRIY5957

Abstract

Social media continues to play a crucial role in many aspects of life, including education. In addition to providing platforms for communication, social media has also given English language teachers and learners a greater opportunity to leverage it for teaching and learning purposes in foreign language settings. Yet, there is little concrete information is available on how social media can support teaching and learning. In fact, the research on social media use tends to focus on learners' attitudes and perceptions, as opposed to how it is used. Hence, taking the context of the Kingdom of Saudi Arabia, the present systematic review attempts to document the current research landscape on the use of social media in foreign language classrooms. A total of 11 studies that have been published in between 2020 and 2022 are collected and thematically analysed. The studies were selected based on a set of criteria that are set for them to be included for analysis. Findings have generally shown that most of the articles that investigated the use of social media utilized quantitative research paradigm through the technique of survey distributed to targeted samples. Most of the samples are stakeholders at the education institutions in the Kingdom. In addition, the findings also confirmed that most studies to date are only concerned with the attitudes or perceptions of using social media in teaching and learning. This therefore leads to a huge gap on other aspects such as pedagogical technique or the outcomes of integrating social

ملخص البحث

تستمر وسائل التواصل الإجتماعي في لعب دور جوهري في العديد من جوانب الحياة بما في ذلك التعليم فمع إمكانية التواصل الكبيرة التي تتيحها منصات التواصل الإجتماعي في الوقت الحالي، وتوافر فرص أكبر لمعلمي اللغة الإنجليزية والمتعلمين في بيئة اللغة الأجنبية للاستفادة منها لأغراض التدريس والتعلم. ومع ذلك ، لاتوجد معلومات محددة حول كيفية إستخدام وسائل التواصل الإجتماعي لدعم عملية التدريس والتعلم . في الواقع ، يركز البحث الحالي على إستخدام وسائل التواصل الاجتماعي ومواقف وتصورات المتعلمين، مع الأخذ في الاعتبار أن الإطار المرجعي هو المملكة العربية السعودية ،تحاول من خلال المراجعة المنهجية الحالية توثيق المشهد البحثي الحالي لاستخدام وسائل التواصل الإجتماعي في فصول اللغة الأجنبية، تم جمع ١١ دراسة تم نشرها بين عامي ٢٠٢٠ و ٢٠٢٢ وتحليلها موضوعياً. وقد تم إختيار الدراسات بناءً على مجموعة من المعاييرالموضوعة لها لتضمينها في التحليل. أظهرت النتائج بشكل عام أن معظم المقالات التي بحثت في إستخدام وسائل التواصل الإجتماعي استخدمت نموذجًا بحثيًا كميًا من خلال تقنية المسح الموزع على العينات المستهدفة. أيضا معظم العينات من أصحاب المصلحة في المؤسسات التعليمية في المملكة. بالإضافة إلى ذلك ، أكدت النتائج أيضًا أن معظم الدراسات حتى الآن معنية فقط بالمواقف أو التصورات الخاصة باستخدام وسائل التواصل الاجتماعي في التدريس والتعلم وهذا يؤدي بالتالي إلى فجوة كبيرة في جوانب أخرى مثل التقنية التربوية أو نتائج دمج وسائل التواصل الاجتماعي في العملية التعليمي .

Contents

Editorial ..... G

Research Service

- Narrative Structure in "Reward and Good Outcome" by Ibn Addayah.
  Dr. Kholood bint Mohammad Al-Asmari 1
- The Relationship Between Reading and Writing Activities Carried Out By Parents in Pre-Primary Education and Their Children's Achievement for Those Skills.
  Dr. Fahad Abdullah Al-Harbi 24
- Interdisciplinary Studies in Educational Research Reality, Challenges and Development Recommendations from the Viewpoint of Majmaah University Teachers in the Faculty of Education.
  Dr. Ayesha Ali Mohammad Al-Bakri 48
- Ethical Leadership For Academic leaders and Its relation To Organizational Trust.
  Dr. Fahad Ahmed Alnughaymish 75
- Job Discipline and its Impact on The Job in The Saudi System.
  Dr. Ali Bin Musa Ali Faqihi 112
- Parallel Structure in Diwan: Omar Yazmlh Al-Qasseed By The Poet Shtyui Al-Ghaithi.
  Dr. FahadFueay Al reshidi 143
- The Problems Suffered by Parents of Students with Autism Spectrum Disorder within Riyadh in Relation to Coping Styles.
  Dr. Khaled Ben Ghazi Al-Dalbahi 164
- The Reality of Educational Technologies and Its Role in Enhancing Arab and Islamic Identity Among Non-Native Learners of Arabic Language.
  Dr. Ibrahim bin Saleh Al-oboud 199
- The Use of Social Media in The Teaching and Learning of English: Systematic Review of The Research Landscape in Saudi Arabia (2020-2022).
  Dr.Jamilah Maflah Alharbi 1
- The Need for English for Academic Purposes (EAP) among Saudi University Students.
  Dr. Khaled Almudibry 16

Editorial

In the name of Allah, Most Gracious, Most Merciful. Praise is to Allah, the Cherisher and Sustainer of the worlds. Peace upon prophet Mohammad and to all of his successful followers.

Today dear readers, the editorial board of the journal of Human and Administrative Sciences are pleased to present Vol.30 in 1444 H/2023. In this issue, the journal editorial board continue to apply the journal policy in terms of the and originality of different topics. All the papers were subject to scrutiny review and they will contribute effectively to research ethics in terms of research originality. We thank all researchers for their contribution to the journal of Human and Administrative Sciences in Majmaah University and their trust of the journal

This issue consists of 10 researches in different disciplines.

Finally, I would like to thank the members of editorial board for their successful efforts to bring this work to exist between your hands. The editorial members are always happy to receive your suggestions and will be taken under consideration. All what we have achieved is due to Allah blessings and then to your cooperation as researchers and writers. We are always waiting for your contribution on the journal's email.

Editor-in-Chief

Prof. Tareq Suliman Al-Bhlal

Journal of
Human and Administrative Sciences

Editorial Board

Editor-in-Chief

Prof. Tareq Suliman Al-Bhlal

Managing Editor

Dr. Hajed Abdulhadi Alotaibi

Editorial Board Members

Prof.Abdulrahman Ahmad Alsabet

Dr. Khaled Abdullah Alshafi

Dr. Omar mohammed alomar

Dr. Abdullah Abdulmohsen Alfalih

Dr. Nasser Othman alOthman

Dr. Huda Ahmad Albarak

Dr. Maha Ibrahim Alkaltham

Advisory Board

Prof. Ahmad Mohammad Kishk
Cairo University, Egypt

Prof. Ramesh Chand Sharma
Delhi University, India

Prof. Ali Asaad Watfa
Kuwait University, Kuwait

Prof. Mark Letourneau
Weber State University, USA

Prof. Mohammad Quayum
International Islamic University, Malaysia

Prof. Nasser Spear
Melbourne University, Australia

Publishing Guidelines

I. General Guidelines

1. The journal publishes academic studies in the era of humanities and administrative in Arabic and English languages.
2. The journal publishes original, innovative work; which follows a sound methodology, referencing and have a proper thought and maintain language and style. Articles must not be a part of thesis or books.
3. The author(s) must provide three printed copies with a summary not exceeding (200) words. Articles submitted in English should provide a summary in Arabic language.
4. Research submitted for possible publication should not exceed 40 pages; size 2128/ cm. In Arabic text, please use Traditional Arabic, with font size 16 for the main text and bold for the title. In English texts, please use Times New Roman, with font size 12 for the main text and bold type 13 for the title. Also, use Traditional Arabic, size 12 for Arabic footnotes and Times New Roman size 10 for English footnotes.
5. The author should declare that the article submitted to the journal should not have been published before in their current or substantially similar form, or be under consideration for publication with another journal. Once the article is to be accepted, it is not permitted to be published in another journal.
6. All submissions are refereed and judged on academic rigor and originality. Initial comments are sent back to authors to carry out corrections before the final acceptance of the articles.
7. The author will be notified of the decision of accepting or rejecting of the article. The submitted articles are the sole property of the journal whether the article is to be accepted/ rejected.
8. It is not allowed to republish the journal' articles in other sources without a written permission from the editor-in-chief.
9. The author of accepted articles will receive a complimentary author package of a hard copy of the journal issue as well as (5) re-prints of the article.

II. Technical Guidelines

1. A cover letter should be attached to the submitted article requesting an opportunity for possible publications. Details of each of the contributing authors should be supplied; as full name, title, the affiliation, postal address and correct email address.
2. Tables and figures should fit the space provided on the journal' pages (12X18 cm).
3. Article files should be provided in Microsoft Word format.
4. You should cite publications in the text using the last named author's name, followed by the year (Smith, 2015). Page No. to be added in case of quotation (Smith, 2015: 66). (Smith et al., 2015), to be used when there are two or more authors.
5. At the end of the paper a reference list in alphabetical order should be supplied using the surname. All references related to the article to be included.
   - *For books* Surname, Initials (year). Title of Book. Publisher, Place of publication. e.g. Harrow, R. (2005). No Place to Hide, Simon & Schuster, New York, NY.
   - *For journals* Surname, Initials (year), "*Title of article*", *Journal Name*, volume, number, pages. e.g. Capizzi, M.T. and Ferguson, R. (2005)."Loyalty trends for the twenty-first century", *Journal of Consumer Marketing*, Vol. 22 No. 2, pp. 72 - 80.
6. Footnotes should be consisted and used only if absolutely necessary and must be identified in the text by consecutive numbers, enclosed in square brackets.
7. Appendices go after the reference list.

About the Journal

Journal of Human and Administrative Sciences

The Journal of Human and Administrative Sciences is refereed and scientific periodical that publishes research in human and administrative sciences. It is published by the Publication and Translation Center at Majma'ah University in March, June , September and December. The first issue of the Journal was released in 1432 H/2012.

Vision

To be a distinguished journal that is recognized by world databases.

Mission

Publishes refereed scientific research in human and administrative sciences according to research ethical standards and academic rules.

Objectives

1- To reinforce multi-, inter-, and trans-disciplinary research in human and administrative sciences in the Arab world.
2- To contributes in spreading and sharing knowledge pertaining to the development of scientific theories in human and administrative sciences.
3- To meet local and regional researchers' need to publish their research in human and administrative sciences in conformity with reviewing standards for promotion purposes.

Correspondence and Subscription

Kingdom of Saudi Arabia – P.O.Box: 66 Almajmaah
Tel: 0164043609 / 0164041115 - Fax : 016 4323156
E.Mail: jhas@mu.edu.sa www.mu.edu.sa

© Copyrights 2022 (1444 H) Majmaah University

All rights reserved. No part of this Journal may be reproduced in any form or any electronic or mechanical means including photocopying or recording or uploading to any retrieval system without prior written permission from the Editor-in-Chief.

Kingdom of Saudi Arabia
Ministry of Education
Majmaah University

جامعة المجمعة
Majmaah University

Journal of Human and Administrative Sciences

A Refereed Academic Journal Published by the
Publishing and Translation Center at Majmaah Universtiy

No. (30) Sha'ban 1444 H - March 2023 ISSN: 1658 - 6204

Publishing & Translation Center - MU

IN THE NAME OF ALLAH،
THE MOST GRACIOUS،
THE MOST MERCIFUL

جامعة المجمعة
Majmaah University

Journal of Human and Administrative Sciences

A Refereed Academic Journal Published by the Publishing and Translation Center at Majmaah University

No. (30) Sha'ban 1444 H - March 2023 ISSN: 1658 6204

- **Narrative Structure in "Reward and Good Outcome" by Ibn Addayah.**
  Dr. Kholood bint Mohammad Al-Asmari
- **TThe Relationship Between Reading and Writing Activities Carried Out By Parents in Pre-Primary Education and Their Children's Achievement for Those Skills.**
  Dr. Fahad Abdullah Al-Harbi
- **Interdisciplinary Studies in Educational Research Reality, Challenges and Development Recommendations from the Viewpoint of Majmaah University Teachers in the Faculty of Education.**
  Dr. Ayesha Ali Mohammad Al-Bakri
- **Ethical Leadership For Academic leaders and Its relation To Organizational Trust.**
  Dr. Fahad Ahmed Alnughaymish
- **Job Discipline and its Impact on The Job in The Saudi System.**
  Dr. Ali Bin Musa Ali Faqihi
- **Parallel Structure in Diwan: Omar Yazmlh Al-Qasseed By The Poet Shtyui Al-Ghaithi.**
  Dr. FahadFueay Al reshidi
- **The Problems Suffered by Parents of Students with Autism Spectrum Disorder within Riyadh in Relation to Coping Styles.**
  Dr. Khaled Ben Ghazi Al-Dalbahi
- **The Reality of Educational Technologies and Its Role in Enhancing Arab and Islamic Identity Among Non-Native Learners of Arabic Language.**
  Dr. Ibrahim bin Saleh Al-oboud
- **The Use of Social Media in The Teaching and Learning of English: Systematic Review of The Research Landscape in Saudi Arabia (2020-2022).**
  Dr.Jamilah Maflah Alharbi
- **The Need for English for Academic Purposes (EAP) among Saudi University Students.**
  Dr. Khaled Almudibry

مركز النشر والترجمة جامعة المجمعة
Publishing & Translation Center

شركة مطابع جامعة المجمعة
Majmaah University Press Co.