جامعة حائل
University of Ha'il

مجلة العلوم الإنسانية

دورية علمية محكمة تصدر عن جامعة حائل

السنة الخامسة، العدد 16، ديسمبر 2022

الالكتروني E -1658-8819

الورقي 1658-788 X

بسم الله الرحمن الرحيم

جامعة حائل

مجلة العلوم الإنسانية

دورية علمية محكمة تصدر عن جامعة حائل

للتواصل:

مركز النشر العلمي والترجمة

جامعة حائل، صندوق بريد: 2440 الرمز البريدي: 81481

https://uohjh.com/

j.humanities@uoh.edu.sa

ردمد : إلكتروني E-1658-8819 ورقي 1658- 788 X رقم الإيداع 14398368

نبذة عن المجلة

تعريف بالمجلة

مجلة العلوم الإنسانية، مجلة دورية علمية محكمة، تصدر عن وكالة الجامعة للدراسات العليا والبحث العلمي بجامعة حائل كل ثلاثة أشهر بصفة دورية، حيث تصدر أربعة أعداد في كل سنة، وبحسب اكتمال البحوث المجازة للنشر.

رؤية المجلة

التميز في النشر العلمي في العلوم الإنسانية وفقاً لمعايير مهنية عالمية.

رسالة المجلة

نشر البحوث العلمية في التخصصات الإنسانية؛ لخدمة البحث العلمي والمجتمع المحلي والدولي.

أهداف المجلة

تهدف المجلة إلى إيجاد منافذ رصينة؛ لنشر المعرفة العلمية المتخصصة في المجال الإنساني، وتمكن الباحثين -من مختلف بلدان العالم- من نشر أبحاثهم ودراساتهم وإنتاجهم الفكري لمعالجة واقع المشكلات الحياتية، وتأسيس الأطر النظرية والتطبيقية للمعارف الإنسانية في المجالات المتنوعة، وفق ضوابط وشروط ومواصفات علمية دقيقة، تحقيقا للجودة والريادة في نشر البحث العلمي.

قواعد النشر

لغة النشر

1- تقبل المجلة البحوث المكتوبة باللغتين العربية والإنجليزية.
2- يُكتب عنوان البحث وملخصه باللغة العربية للبحوث المكتوبة باللغة الإنجليزية.
3- يُكتب عنوان البحث وملخصه ومراجعه باللغة الإنجليزية للبحوث المكتوبة باللغة العربية، على أن تكون ترجمة الملخص إلى اللغة الإنجليزية صحيحة ومتخصصة.

مجالات النشر في المجلة

تهتم مجلة العلوم الإنسانية بجامعة حائل بنشر إسهامات الباحثين في مختلف القضايا الإنسانية الاجتماعية والأدبية، إضافة إلى نشر الدراسات والمقالات التي تتوفر فيها الأصول والمعايير العلمية المتعارف عليها دولياً، وتقبل الأبحاث المكتوبة باللغة العربية والإنجليزية في مجال اختصاصها، حيث تعنى المجلة بالتخصصات الآتية:

- علم النفس وعلم الاجتماع والخدمة الاجتماعية والفلسفة الفكرية العلمية الدقيقة.
- المناهج وطرق التدريس والعلوم التربوية المختلفة.
- الدراسات الإسلامية والشريعة والقانون.
- الآداب: التاريخ والجغرافيا والفنون واللغة العربية، واللغة الإنجليزية، والسياحة والآثار.
- الإدارة والإعلام والاتصال وعلوم الرياضة والحركة.

أوعية نشر المجلة

تصدر المجلة ورقياً حسب القواعد والأنظمة المعمول بها في المجلات العلمية المحكمة، كما تُنشر البحوث المقبولة بعد تحكيمها إلكترونياً لتعم المعرفة العلمية بشكل أوسع في جميع المؤسسات العلمية داخل المملكة العربية السعودية وخارجها.

الشروط العامة للنشر العلمي

- عدم مخالفة البحث للضوابط والأحكام والآداب العامة في المملكة العربية السعودية.
- أن يُراعى في البحث الأصالة والابتكار والجدية العلمية.
- مراعاة الأمانة العلمية وضوابط التوثيق في النقل والاقتباس.
- السلامة اللغوية ووضوح الصور والرسوم والجداول إن وجدت، وللمجلة حقها في مراجعة التحرير والتدقيق النحوي.
- ألا يرد اسم الباحث (الباحثين) في أي موضع من البحث إلا في صفحة العنوان فقط.
- يقدم الباحث الرئيس تعهداً (حسب أنموذج أ) يفيد أن البحث لم يسبق نشره (ورقيًّا أو إلكترونيًّا،) وأنه غير مقدم للنشر، ولنيقدم للنشر في وجهة أخرى حتى تنتهي إجراءات تحكيمه، ونشره في المجلة، أو الاعتذار للباحث عن عدم قبول البحث؛ وذلك وفق النموذج المعتمد في المجلة.
- تقوم هيئة تحرير المجلة بالفحص الأولي للبحث، وتقرير أهليته للتحكيم، أو الاعتذار عن عدم قبوله أولياً، أو بناء على تقارير المحكمين دون إبداء الأسباب.
- يقدم الباحث الرئيس (حسب أنموذج ب) تقريرا عن تعديل البحث (بعد التحكيم) وفقاً للملاحظات الواردة في تقارير المحكمين الإجمالية أو التفصيلية في من البحث.

الشروط الفنية للنشر العلمي

1. لا تزيد عدد صفحات البحث عن ثلاثين صفحة حسب المواصفات الفنية الآتية: تكون أبعاد جميع هوامش الصفحة: من الجهات الأربع (3) سم، والمسافة بن الأسطر مفردة، ويكون نوع الخط في المتن باللغة العربية (Traditional Arabic) بحجم (12) وباللغة الإنجليزية (Times New Roman) بحجم (10) وتكون العناوين الرئيسة في اللغتين بالبنط الغليظ (Bold) ويكون نوع الخط في الجدول باللغة العربية (Traditional Arabic)بحجم (10) وباللغة الإنجليزية (Times New Roman) بحجم (9)، وتكون العناوين الرئيسة في اللغتين بالبنط الغليظ.
2. يحتوي البحث على ملخصين: أحدهما باللغة العربية، لا يزيد عدد كلماته عن (200) كلمة، والآخر باللغة الإنجليزية لا يزيد عددكلماته عن (250) كلمة، ويكون في أسفل الصفحة للملخصين: العربي، والإنجليزي، كلمات مفتاحية (Key Words) لا تزيد على خمس كلمات.
3. ترجمة المراجع العربية إلى اللغة الإنجليزية بعد التحكيم والقبول الأولي للنشر، حيث يتم رومنة (Romanization / Transliteration) اسم، أو أسماء المؤلفين، متبوعة بسنة النشر بن قوسن (يقصد بالرومنة النقل الصوتي للحروف غير اللاتينية إلى حروف لاتينية، تمكن قراء اللغة الإنجليزية من قراءتها، أي: تحويل منطوق الحروف العربية إلى حروف تنطق بالإنجليزية،) ثم يتبع بعنواناالمقالة إذا كان متوافراً باللغة الإنجليزية في أصل المقالة، وإذا لم يكن متوافراً فتتم ترجمته إلى اللغة الإنجليزية، ثم يتبع باسم الدورية الي نشرت بها المقالة باللغة الإنجليزية إذا كان مكتوباً بها، وإذا لم يكن مكتوباً بها فيتم ترجمته إلى اللغة الإنجليزية، ثم تضاف كلمة (in Arabic) بن قوسين بعد عنوان الدورية.
4. يلي قائمة المراجع العربية، قائمة بالمراجع الإنجليزية، متضمنة المراجع العربية التي تم ترجمتها، أو رومنتها، وفق ترتيبها الهجائي (باللغة الإنجليزية) حسب الاسم الأخير للمؤلف الأول، وفقاً لأسلوب التوثيق المعتمد في المجلة.
5. تستخدم الأرقام العربية (Arabic.... 1, 2, 3) سواء في من البحث، أو الجداول والأشكال، أو المراجع، وترقم الجداول والأشكال في المتن ترقيماً متسلسلاً مستقلاً لكل منهما، ويكون لكل منها عنوانه أعلاه ، ومصدره - إن وجد - أسفله.
6. يكون الترقيم لصفحات البحث في المنتصف أسفل الصفحة، ابتداءً من صفحة ملخص البحث (العربي، والإنجليزي،) حتى آخر صفحة من صفحات مراجع البحث.
7. أسلوب التوثيق المعتمد في المجلة: هو نظام جمعية علم النفس الأمريكية، الإصدار السادس
Ed American Psychological Association 6th (APA)
8. يرسل البحث (إلى البريد الإلكتروني للمجلة **J.Humanities@uoh.edu.sa**) حسب المواصفات الفنية بصيغتي (Word)و (Pdf)مع السيرة الذاتية للباحث أو الباحثة أو الباحثين بعد تعبئة ألنموذج (أ) ويمكن الحصول عليه من الموقع الإلكتروني لمجلة العلوم الإنسانية: **https://uohjh.com**

المشرف العام

سعادة وكيل الجامعة للدراسات العليا والبحث العلمي

أ. د. عبد العزيز بن سالم الغامدي

هيئة التحرير

رئيس هيئة التحرير

أ. د. بشير بن علي اللويش

أعضاء هيئة التحرير

أ. د. سالم بن عبيد المطيري
أ. د . منى بنت سليمان الذبياني
د. نواف بن عوض الرشيدي
د. إبراهيم بن سعيد الشمري

الهيئة الاستشارية

أ. د. فهد بن سليمان الشايع
جامعة الملك سعود - مناهج وطرق تدريس
Dr. Nasser Mansour
University of Exeter. UK – Education
أ. د. محمد بن مترك القحطاني
جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية - علم النفس
أ. د. علي مهدي كاظم
جامعة السلطان قابوس بسلطنة عمان - قياس وتقويم
أ. د. ناصر بن سعد العجمي
جامعة الملك سعود - التقييم والتشخيص السلوكي
أ.د. حمود بن فهد القشعان
جامعة الكويت - الخدمة الاجتماعية
Prof. Medhat H. Rahim
Lakehead University - CANADA
Faculty of Education
أ.د. رقية طه جابر العلواني
جامعة البحرين - الدراسات الإسلامية
أ.د. سعيد يقطين
جامعة محمد الخامس - سرديات اللغة العربية
Prof. François Villeneuve
University of Paris 1 Panthéon Sorbonne
Professor of archaeology
أ. د. سعد بن عبد الرحمن البازعي
جامعة الملك سعود - الأدب الإنجليزي
أ.د. محمد شحات الخطيب
جامعة طيبة - فلسفة التربية

فهرس الأبحاث

م	عنوان البحث/ اسم الباحث	رقم الصفحة
1	تخطيط الدخل لدى المرأة السعودية العاملة أثناء كوفيد 19 وعلاقته ببعض الخصائص الاجتماعية: دراسة على عينة من الموظفات في جامعة الملك سعود د. نوف بنت إبراهيم آل الشيخ	9-27
2	الوثائق الفاطمية مصدرًا لتاريخ مكة المكرمة (358-567 للهجرة/ 968-1170 للميلاد) دراسة تحليلية د. جواهر محمد دايس الدندني	29-45
3	تصور مقترح لبناء معجم النظائر الخادعة بين اللغة العربية واللغات الأخرى (العربية والتركية أنموذجاً) د. عادل علي غانم السناني	47- 63
4	الأخصائي الاجتماعي والتدخل أثناء الأزمات الصحية الطارئة: دراسة ميدانية د. رفعان حمد القحطاني	65- 92
5	أثر جائحة كورونا على دافعية التعلم الذاتي في بيئات التعلم الإلكترونية لدى طلاب وطالبات السنة التحضيرية بجامعة حائل من وجهة نظرهم د. شوقي محمد محمود	93- 123
6	درجة ممارسة القيادة الريادية في جامعة حفر الباطن وعلاقتها بالثقة التنظيمية لدى أعضاء هيئة التدريس د. شلاش مقبل شلاش الضبعان	125-153
7	اشباع الحاجات الاجتماعية للشابات السعوديات عبر شبكات التواصل الاجتماعي: دراسة مقارنة بين منطقتي مكة المكرمة والرياض بالمملكة العربية السعودية د. محمد بن عبدالرحمن القحيز	155- 177
8	سورة الملك في ضوء التحليلات الأسلوبية الحديثة (الدائرة الفلولوجية والكلمات المفاتيح (التيمات)) د. نوف بنت سالم الشمري	179- 197
9	التنبؤ بالهناء الذاتي في العمل من خلال الإنجاز الوجودي والتكيف النفسي الاجتماعي لدي معلمي التربية الفكرية د. أحمد سعيد عبد العزيز صالح	199- 225
10	Analysis of Errors in Verb Phrase in the Written Language of Hard of Hearing College Students at King Abdulaziz University Dr. Saeed Ali Al Alaslaa	227- 237
11	Predictors of Students' Behavioral Intention in College of Education at University of Ha'il Toward the Adoption of Digital Library Dr. Sultan Hammad Alshammari	239- 248
12	The Impact of Recasts and Clarification Requests on the L2 Learning of Regular and Irregular Past Tense Dr. Jwahir Alzamil	249- 259

تخطيط الدخل لدى المرأة السعودية العاملة أثناء كوفيد 19 وعلاقته ببعض الخصائص الاجتماعية: دراسة على عينة من الموظفات في جامعة الملك سعود

Income Planning of the Employed Saudi Woman During the Covid-19 Pandemic and it's Relation to Some Social Elements: A Study on a Sample of Female Employees at King Saud University

د. نوف بنت إبراهيم آل الشيخ

أستاذ علم الاجتماع الأسري مشارك، قسم الدراسات الاجتماعية
كلية الآداب، جامعة الملك سعود

Dr. Nouf Ibrahim Al Sheikh

Associate Professor of Sociology, Department of Sociology, College of Arts
King Saud University

(قُدم للنشر في 2021/12/01، وقُبل للنشر في 2021/12/27)

الملخص

هدفت الدراسة إلى معرفة أوجه الإنفاق الشهري للمرأة السعودية العاملة أثناء جائحة كوفيد 19، ومستوى التخطيط للدخل لدى المرأة السعودية العاملة، وعلاقة مستوى التخطيط للدخل مع بعض المتغيرات الاجتماعية (العمر، الحالة الاجتماعية، الأولاد، الدخل). المنهجية تُعد الدراسة من الدراسات الوصفية التحليلية باستخدام منهج المسح الاجتماعي بأسلوب العينة العمدية والتي بلغ عددها (151) موظفة بجامعة الملك سعود بالحرم الجامعي للطالبات. وقد أشارت النتائج بشكل عام إلى أن مستوى التخطيط للدخل لدى المرأة العاملة عينة الدراسة متوسط، كما بينت أن هناك فروقاً معنوية ذات دلالة إحصائية بين مفردات العينة في مستوى التخطيط للأنفاق لدى المرأة السعودية العاملة بحسب العمر، وكانت الفروق لصالح الفئة العمرية 50 فأكثر، كما أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق بين مفردات العينة بحسب الحالة الاجتماعية، كما توجد فروق معنوية بين مستوى التخطيط والدخل في متغيري الادخار، وتخصيص مبلغ للطوارئ.

الكلمات المفتاحية: التخطيط، الدخل، المرأة العاملة، جامعة الملك سعود.

Abstract

This study aimed to explore the features of the monthly expenditure of employed Saudi women in light of Covid 19, their income planning, and its relationship with some social elements (age, marital status, children, and income). Methodology: The study is a descriptive analytical social study, using the intentional sampling method. Survey respondents numbered (151) Saudi female employees at King Saud University (women's campus). The results indicated that the generalized level of income planning for employed women in the study sample is (medium). There were statistically significant differences between the variables in the level of income planning for the employed women by age, with the differences being in favor of the age group 50 and above. However, there was a lack of variations in results with regard to social status, yet, there was a significant difference with regards to respondents who were saving and allocating a fund for emergencies.

Keywords: Strategic planning, Income, Working woman, King Saud University.

مشكلة الدراسة:

تُعد المرأة بما تمتلك من إمكانيات بمثابة القوة القادرة على إحداث التغير والتقدم، كما تعتبر من الدعائم الأساسية في التنمية الاجتماعية، والاقتصادية، باعتبارها نصف المجتمع؛ فهي تمثل شريحة اجتماعية مهمة لا يمكن إهمالها، وتشغل وضعاً متميزاً في المجتمع. فضلاً عن تنوع المجالات التي تشغلها وتشارك فيها، بالإضافة إلى الدور الأسري الذي تقوم به (الخمشي، 2017: 269).

وتسهم المرأة السعودية في التنمية من خلال دورها في العمل، والإنتاج، وفي دعم اقتصاد الأسرة، ورفع مستواها، وسد احتياجاتها، كما أصبح عمل المرأة قوة اقتصادية لتحقيق حياة أفضل (الرشيدي، 2006:1).

وقد تم بناء أهداف برنامج تنمية رأس المال البشري لرؤية 2030، على أهمية تعزيز قيم وثقافة العمل الجاد، وتفعيل عنصر المرأة، وتطوير خصائصها الشخصية في جوانب متعددة منها التعليمية، والاجتماعية، والنفسية، والتدريبية، لتبني ذاتها وقدراتها لتكون فاعلة في مجتمعها بتمكينها من المهارات والقدرات، وتدريبها وتوفير أدوات التخطيط المالي لتكتسب المعارف، وتصحح اتجاهاتها نحو المواقف الحياتية المختلفة؛ لتحقق طموحاتها؛ وتخطط لمستقبلها المالي (الموقع الإلكتروني لرؤية المملكة العربية السعودية 2030).

ويعد الدخل المصدر الأساسي لإشباع الكثير من حاجات المرأة، وتحقيق معظم أهدافها، فكلما زاد المتوفر لديها اقترن ذلك في إدارة مواردها، وتحسين معيشتها، والارتقاء بها، ويسعى التخطيط للدخل إلى توجيهها بشكل عام نحو اتخاذ القرار الرشيد المبني على الاحتياجات الفعلية، والمحاولة الواعية لحل المشكلات والصعوبات في ظل متغيرات ومغريات العصر، وذلك بالتفكير المنظم، والتنبؤ بالمستقبل، والتوازن بين الاحتياجات الفعلية، والترفيهية، والاستثمارية (النجار، 67:2010).

ووعي المرأة بقيمة المورد المالي يجعلها قادرة على توزيع مواردها على الحاجات المتعددة مع وضع اعتبار للمستقبل بتخصيص نسبة من الدخل للادخار والاستثمار. وقد اتفق كل من جودوين (Godwin) وجرمان وفورجوي (Garman & Forgug) على خطوات إدارة الدخل، التي تتكون من تقييم الوضع المالي للشخص في ضوء السلوك المالي، وتحديد الأهداف طويلة المدى وقصيرة المدى، وترتيبها حسب أهميتها، وتخصيص الكمية اللازمة من المال لكل هدف، ثم يبدأ بالتخطيط المستقبلي للدخل، ودعم العوامل التي تساعد على تحقيق الأهداف الاقتصادية، والاجتماعية المستقبلية (آل عفران، 2004: 131).

ويُواجه المجتمع العديد من التَغيّرات الاجتماعية السريعة نتيجة كوفيد 19 ترتب على ذلك تحوّلات في الاتجاهات والآراء نحو الاستهلاك والادخار؛ لذا كثر الحديث في الآونة الأخيرة نتيجة الأزمات الاقتصادية عن موضوع تخطيط الدخل، والادخار، والاستثمار، وأصبحت من القضايا المهمة في مجتمعنا حالياً، وبما أن هناك قلة في الدراسات السابقة الاجتماعية في الموضوع سوف تكون هذه الدراسة مهتمة بتسلط الضوء على وصف أوجه الإنفاق الشهري لدى المرأة العاملة السعودية أثناء كوفيد 19، ومستوى تخطيطها للدخل في الأبعاد: وضع ميزانية للإنفاق، والادخار وتخصيص مبلغ للطوارئ، والاستثمار، وعلاقته ببعض المتغيرات الاجتماعية.

أهمية الدراسة:

تستمد الدراسة أهميتها من المحاور التالية:

- تبرز أهمية الموضوع بكونه موضوعاً معاصراً يشغل المهتمين في ميادين العلوم الاجتماعية، والاقتصادية، في آنٍ واحدٍ.
- يُعد مفهوم التخطيط لدخل المرأة من المفاهيم الحديثة التي تهتم بها عدد من العلوم المختلفة، ومنها علم الاجتماع، وبالتالي سوف تفتح آفاقاً جديدة لتناول هذا المفهوم من الجانب السوسيولوجي، لذا تعد هذه الدراسة إسهاماً في تنمية الإطار النظري لعلم الاجتماع، ونواة لأبحاث أخرى تهتم بهذا الموضوع.
- توضح الدراسة أهمية الدور الذي تقوم به المرأة في تعزيز الاستثمار مما يثري البناء النظري والمعرفي لعلم الاجتماع الأسري، والتنموي.
- تُفيد نتائج الدراسة في تحديد أوجه الإنفاق الشهري للمرأة السعودية العاملة أثناء جائحة فيروس كوفيد 19، ومن ثم يساعد في تطوير مستوى الخدمات المقدَّمة، مما ينعكس إيجابياً على الجانب الأسري، والاقتصادي.

أهداف الدراسة:

تسعى الدراسة الحالية إلى تحقيق الأهداف التالية:

- التعرف على مستوى تخطيط الدخل لدى المرأة السعودية العاملة أثناء انتشار فيروس كوفيد 19 في (وضع ميزانية الإنفاق، الادخار وتخصيص مبلغ للطوارئ، الاستثمار).
- التعرف على العلاقة بين مستوى التخطيط للدخل، وأوجه الإنفاق لدى المرأة السعودية العاملة أثناء انتشار فيروس كوفيد 19.
- التعرف على علاقة مستوى تخطيط الدخل، وبعض المتغيرات الاجتماعية (العمر، الحالة الاجتماعية، الأبناء الدخل).

فروض الدراسة:

الفرض الأول: من المتوقع أن مستوى تخطيط دخل المرأة السعودية العاملة مرتفع أثناء انتشار فيروس كوفيد 19.

الفرض الثاني: توجد علاقة بين مستوى التخطيط للدخل، وأوجه الإنفاق لدى المرأة السعودية العاملة.

الفرض الثالث: توجد فروق معنوية ذات دلالة إحصائية في مستوى تخطيط دخل المرأة السعودية العاملة بحسب الخصائص الديموغرافية (العمر، الحالة الاجتماعية، الدخل).

مفاهيم الدراسة:

تخطيط الدخل:

عُرِّف التخطيط أنّه: عملية وضع الخطط التي تتعلق بأمر ما (Oxford Dictionary)، ويرى (هنري فايول) أنّ التخطيط هو وضع خطة عمل للمستقبل، وتحديد مراحل الخطة، والتقنية اللازمة لتنفيذها. وتحديد ما يجب القيام به مسبقًا، وكيفية القيام به، ومتى يتم القيام به، ومن يجب أن يفعل ذلك. وتتضمن وظيفة التخطيط تحديد الأهداف وترتيبها بترتيب منطقي. يشارك المسؤولون في التخطيط قصير المدى وطويل المدى. يشمل التنبُّؤ بما سيكون عليه المستقبل (Fayol, 1949)، وفقًا (لجورج تيري) التخطيط «هو اختيار الحقائق وربطها، ووضع واستخدام الافتراضات المتعلقة بالمستقبل في تصور وصياغة الأنشطة المقصودة التي يعتقد أنها ضرورية لتحقيق النتائج المرجوة» .(Ter-ry, 1972)

فالتخطيط مرحلة التفكير الذهني في الأهداف المتوقع تنفيذها، بمراعاة الموارد المتاحة من أجل تحقيق أكبر منفعة بأقل تكلفة (السويدان والعدلوني، 2004: 18).

وتعني رسم الاتجاه المستقبلي وبيان غاياتها، واختيار النمط الاستراتيجي المناسب لتحقيق ذلك في ضوء العوامل والمتغيرات الداخلية والخارجية، وتنفيذها، ومتابعتها، وتقيمها. فالتخطيط ذو أهمية كبيرة؛ فهو الطريق لتحقيق الهدف، ويمنع الإسراف والازدواج، ويوفر الكثير من الجهد والمال، ويقوم على دراسات واسعة، وافتراضات وتنبؤات متعددة تكون في ذهن المخططين عند وضعهم الخطط، فلا يكون العمل ارتجالياً ينساب طبقاً لمبدأ التجربة والخطأ، بل يقوم على دراسات واسعة؛ لذلك يضع المخطِّطون خططاً بديلة تتناسب مع الظروف والأحوال (عليوة، 2001).

وتخطيط الدخل يعني التخطيط للظروف والاحتمالات المستقبلية، وطرق مواجهتها، وجمع الحقائق المتعلقة به، وتقدير الموارد اللازمة له، وهو أسلوب متميز للحياة يقوم على أساس الترتيبات التي يتخذها الإنسان في حاضره لكي يواجه بها ظروف مستقبله، لتحقيق أهداف يصبو إليها، ومن خلاله يستطيع الإنسان رسم صورة للمستقبل والتنبؤ بما يمكن أن يكون عليه الحال، وإعداد العدة لمواجهة الأحداث والظروف التي يتوقع الإنسان حدوثها (إبراهيم، 1996).

والتخطيط كذلك العملية التي يتم من خلالها وضع الاستراتيجية الشخصية، وتتضمن التحليل، والاختيار، وتحديد البدائل، ويُعنى بإيجاد الترابط والتناسق بين الأهداف، والمرحلية، والأهداف قصيرة الأجل بما يضمن أن كافة الجهود المتناثرة تصب تجاه تحقيق الأهداف الشخصية المحددة بأفضل السبل والتكاليف (أبو صالح، 2016).

ومن خلال ما سبق فالتخطيط عملية منهجية تتم ضمن إطار استراتيجي، يهدف إلى استخدام الإمكانيات المتاحة، وتحديد الأهداف، والأولويات، وبما يضمن الحاضر الذي نعيش فيه، والتفكير في المستقبل، ووضع خطط بديلة من أجل الظروف المتغيرة الطارئة.

يُعرف التخطيط للدخل إجرائياً بأنه: كل الوسائل والأفكار التي تساعد المرأة السعودية الموظفة في جامعة الملك سعود، على تحديد أهدافها الاقتصادية بكفاءة في (التخطيط للدخل، ووضع الميزانية، والادخار، وتخصيص مبلغ للطوارئ، والاستثمار)، وترتيب الأولويات، ومن ثم الوصول إلى غاياتها عبر استغلالها للفرص من خلال الموارد المتاحة، وقدرتها على التأقلم، وتجاوز المصاعب في ظل الظروف الاقتصادية خلال جائحة كوفيد 19.

الدراسات السابقة

يعتبر تخطيط الدخل من القضايا التي أفرزتها التغيرات الاجتماعية والاقتصادية على الأسرة المعاصرة. وباستقراء الدراسات السابقة لاحظنا ندرة الدراسات السابقة لحداثة الموضوع؛ لذا رأت الباحثة عرض عدد من الدراسات العلمية ذات العلاقة، وجاءت على النحو التالي:

دراسة بدير وراغب (2012) والتي هدفت إلى التعرف على التخطيط الاستراتيجي لدخل الأسرة، والعلاقة بين التخطيط للدخل واستثمار المال، وتعليم الأبناء، والأنماط الاستهلاكية الترفيهية للأسرة، واتبعت المنهجية الوصفية، بعينة عمدية من (239) أسرة، وكان من النتائج أن التخطيط الاستراتيجي للدخل المالي للأسرة يختلف باختلاف تعليم الأب، والأم، والدخل الشهري.

ودراسة الآشي (2017) التي كان من أهدافها الكشف عن العلاقة بين تخطيط المورد المالي للمرأة السعودية، ومتغيرات الدراسة الاجتماعية، والاقتصادية المتمثلة في: الحالة الاجتماعية،

عمر المرأة، المستوى التعليمي، مهنة المرأة، إجمالي الدخل الشهري، واعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي، وتم تطبيق أدوات البحث على عينة قصدية قوامها (582) امرأة سعودية من مستويات اجتماعية واقتصادية مختلفة بمحافظة جدة، وكانت أهم النتائج عدم وجود علاقة ارتباطية بين متغيرات: الحالة الاجتماعية، المستوى التعليمي للمرأة، مهنة المرأة وتخطيط المورد المالي للمرأة السعودية، ووجود علاقة بين متغيرات: عمر المرأة، إجمالي الدخل الشهري للأسرة.

وهدفت دراسة مختار (2020) إلى تحديد العلاقة بين وعي الأسرة بالتخطيط للدخل، وانعكاسه على استقرارها في ظل رؤية 2030، وهي دراسة وصفية تحليلية استخدمت عينة عمدية من (250) ربة منزل باستخدام الاستبانة، وتوصلت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى وعي ربات الأسر بالتخطيط الاستراتيجي للدخل تبعاً لاختلاف المتغيرات الديموغرافية في مستوى تعليم الأم، العمر، والعمل، وعدد أفراد الأسرة، والدخل الشهري، كما تبين أن المستوى التعليمي هو العامل الأكثر تأثيراً في تفسير نسبة المشاركة في وعي ربات الأسر بالتخطيط الاستراتيجي للدخل بنسبة 83%.

وسعت دراسة الخنيني (2019) إلى التعرف على طبيعة العلاقة بين التسوق الإلكتروني من خلال محاور (البحث، الشراء، ما بعد الشراء)، وبين السلوك الشرائي والادخار بجوانبه، والشراء السلعي والخدمي، والسلوك الادخاري، وبعض المتغيرات (العمر، حجم الأسرة، مدة الزواج، المستوى التعليمي للزوج والزوجة، والفروق بين العاملات وغير العاملات، ومن يمتلكن بطاقات ائتمانية ومن لا يمتلكن). استخدمت الدراسة المنهج الوصفي، والاستبيان الالكتروني على 275 ربة أسرة بطريقة الصدفة، أوضحت النتائج وجود علاقة موجبة بين التسوق الإلكتروني وكل المحاور، وعدم وجود فروق بين العاملات وغير العاملات، والمشاركة بجزء من دخلها وغير المشاركة، واللواتي يقمن في مسكن تمليك أو إيجار، كذلك عدم وجود فروق تبعاً لمنطقة السكن، والعمر، ومدة الزواج، والمستوى التعليمي، والدخل، وعدد الخدم، ونوع البطاقة الائتمانية، بينما يوجد تباين تبعاً لعدد أفراد الأسرة، وذلك لصالح الأسرة كبيرة الحجم.

أما دراسة ياسين والسيد (2021) فهدفت إلى قياس مدى فعالية الحملة التوعوية الإعلامية لرفع وعي المرأة السعودية في ترشيد الإنفاق، وتطوير أساليب الادخار، استخدمت الدراسة المنهج التجريبي لقياس التأثيرات الإيجابية والسلبية لوسائل الإعلام، عرضت على 56 سيدة سعودية لمضمون الرسائل التوعوية، بينما المجموعة الضابطة تكونت من 57 سيدة باستخدام الاستبيان، وتوصلت إلى نتائج منها أن أفراد العينة في المجموعتين لديهن ميل قوي نحو ترشيد النفقات، وميل للإنفاق على المطاعم، والملابس، والإكسسوار، والسفر. ووجود نسبة تأثير على المجموعة التي تعرضت للحملة التوعوية في درجة الوعي الادخاري، وترشيد الاستهلاك.

وهدفت دراسة عبد العاطي والنجار (2015) إلى تحديد اتجاهات المرأة نحو التسوق الإلكتروني، وعلاقتها بالقيم الاقتصادية، استخدمت المنهج الوصفي التحليلي، اختيرت عينة عشوائية من محافظة القاهرة، وجازان بالسعودية، تكونت من (219) ربة أسرة مصرية وسعودية من العاملات وغير العاملات من مستويات اقتصادية واجتماعية مختلفة ممن يمارسن التسوق الإلكتروني، وكان من النتائج وجود علاقة ارتباطية سالبة بين اتجاهات المرأة نحو التسوق الإلكتروني بأبعاده (المعرفي، الوجداني، السلوكي) والقيم الاقتصادية بأبعادها (الادخار، الاستثمار، الاستهلاك، الشراء)، كما وُجدت فروق بين المرأة المصرية والسعودية في الاتجاهات نحو التسوق الإلكتروني لصالح المرأة المصرية.

ودراسة العضايلة (2014) التي كان من بين أهدافها التعرف على المشكلات الاجتماعية والاقتصادية للمرأة، ونظرتها تجاه المستقبل ومستقبل أسرتها، وتوصلت إلى نتائج منها عدم قدرة المرأة على التخطيط للمستقبل، وأن نظرتها متشائمة تجاه أسرتها ومستقبل أبنائها، وأنها تشعر بالقلق الدائم عند التفكير بالاقتراض من أجل إقامة مشروع لخوفها من السداد إذا لم ينجح المشروع، بالإضافة إلى خوفها من المغامرة.

أما دراسة هاينق تشن وروالند فويبي (Hayang chen & Rorald voipe, 2002) فقد وجدا أن التعليم والخبرة قد يكون لهما أثر كبير على الوعي المالي لدى النساء والرجال على حد سواء. كما لاحظا أن النساء يكون لديهن حماس وثقة ورغبة أقل للتعلم عن الموضوعات المالية مقارنة بالرجال.

وبالمقابل أشارت دراسة بواقلند وتيلر (S.pwagland & S.Taylor, 2009) إلى أن الفروق الجنسية لم تكن عاملاً مهماً للوعي المالي لدى الاستراليين باعتبار أن النتائج أشارت إلى أن الإناث أظهرن وعياً مالياً أفضل من الذكور مما يعطي دلالة على التغيرات التي أثرت على الفكر، وكذلك قد يكون لاختلاف المجتمعات دور في اختلاف الاهتمامات، وبالتالي التخطيط للدخل.

وحاولت دراسة كيرلي وآخرون (Curley et al, 2009) تفسير أداء الادخار في الأسر منخفضة الدخل في الولايات المتحدة من بيانات جمعية التنمية الدولية، ومن أهم النتائج وجود اختلافات تستحق الاهتمام في الأداء الادخاري بين المشتركين غير الموظفين والموظفين. وترتبط الإقامة في الريف بشكل وثيق بالأداء الادخاري، ويرتبط امتلاك السيارة والبيت بشكل كبير بالأداء الادخاري. وامتلاك الممتلكات يمكن أن يكون توجهاً واعياً ووجدانياً تجاه المستقبل، ويحفز على تطوير الممتلكات الأخرى. وكلما ازداد عدد ساعات حضور التثقيف المالي، كان

الأداء الادخاري أفضل. وكلما ازداد الهدف الادخاري الشهري، كان الأداء الادخاري أفضل.

التعقيب على الدراسات السابقة:

- باستقراء الدراسات السابقة نجد تعدداً وتنوعاً في الدراسات التي لها علاقة بموضوع الدراسة الحالية، وإن كان القليل منها في تخصص علم الاجتماع، ومنها دراسات تناولت العلاقة بين التخطيط للدخل ومتغيرات ديمغرافية كالعمر، والمستوى التعليمي، والعمل، وعدد أفراد الأسرة، والدخل، ومنها دراسة الآشي (2017) التي تناولت علاقة التخطيط المالي بعمر المرأة، وإجمالي الدخل الشهري للأسرة، ودراسة بدير وراغب (2012) التي أسفرت نتائجها عن اختلاف التخطيط للدخل باختلاف تعليم الأب والأم، وكذلك دراسة مختار (2020) التي أظهرت أن هناك اختلافاً باختلاف متغيرات العمر، والعمل، وعدد أفراد الأسرة، والدخل، والمستوى التعليمي.
- اتفقت الدراسة الحالية مع دراسة الآشي (2017) ودراسة الخنيني (2019) ودراسة مختار (2020) في علاقة التخطيط للدخل بمجموعة من المتغيرات الديمغرافية، فدراسة هاينق تشن وروالند فويبي (Hayang chen & Rorald voipe, 2002) أوضحت أن الخبرة لها أثر كبير على التخطيط المالي، وأن النساء لديهن رغبة أقل للتعلم في الموضوعات المالية مقارنة بالرجال، وفي المقابل كشفت دراسة بوقلند وتيلر (S.pwagland & S.Taylor, 2009) أن النساء أظهرن وعياً مالياً أفضل من الذكور؛ مما يدل على أن البعد الثقافي له دور في ارتفاع الوعي من مجتمع إلى آخر، كذلك التغيير التقني، وتمكين المرأة، كما اتفقت جزئياً مع دراسة العضايلة (2014) في تناولها قدرة المرأة على التخطيط للمستقبل. ونتائج دراسة كيرلي وآخرون (Curley et al, 2009) فيما يتعلق بوجود اختلافات في الأداء الادخاري بين المشتركين غير الموظفين والموظفين. والإقامة في الريف بالأداء الادخاري، وامتلاك السيارة والبيت بشكل كبير بالأداء الادخاري. وامتلاك الممتلكات يمكن أن يكون توجهاً واعياً ووجدانياً تجاه المستقبل، ويحفز على تطوير الممتلكات الأخرى.
- اختلفت الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة في أنه لم توجد دراسة تناولت التخطيط بأبعاده المتمثلة في: التخطيط للدخل، ووضع ميزانية الإنفاق، والادخار وتخصيص مبلغ للطوارئ، والاستثمار؛ وهذا ما ستركز عليه الدراسة الحالية بالإضافة إلى إيجاد العلاقة بين المتغيرات الديموغرافية والأبعاد.
- استفادت الدراسة من الدراسات السابقة في تحديد مشكلة الدراسة، وإعداد الأداة، كما تمت الاستفادة منها في مناقشة وتفسير نتائج الدراسة الحالية.

الاتجاهات النظرية المفسرة للدراسة:

الاختيار العقلاني يرى أن الأشخاص منطقيون في قراراتهم، ويؤدون أعمالهم بفاعلية فائقة لتحقيق أكبر الأهداف، وأن قرارات الأشخاص وسلوكهم نابع عن اختيارٍ واعٍ للفرص المتاحة أمامهم، فخروج المرأة إلى ميدان العمل، وتغير القيم الاجتماعية، والاستقلال المادي جعل لها خيارات غير الاستسلام لظروفها. فقانون العرض والطلب هو الذي يوجه قرارات الأشخاص، وإن العامل الأساسي الذي يدفعهم لاختيار شيء دون آخر يعتمد على المنفعة التي يحصلون عليها من وراء هذا الاختيار، ويرى جورج سيمل (George Simmel) أنه على الرغم من أن منفعة الأفراد ليست متساوية، إلا أن تفاعلهم مع بعضهم البعض يؤدي إلى تحقيق تبادل الخدمات فيما بينهم؛ مما يؤدي إلى تماسكهم (الخطيب، 2015: 271). والشخص لا يصدر قراراته بشكل عشوائي، ولكن عادة ما يختار الشخص أكثر القرارات منطقية من وجهة نظره، والتي تتلاءم مع ظروفه (الخطيب، 2015: 275).

تركز التفاعلية على دور التنشئة الاجتماعية في إعداد الأشخاص، وإكسابهم القيم، وإمدادهم بالمعارف اللازمة عن الحياة، وكيفية التعامل في مواقف العمل، فالعمل يحدد هويته المرأة ونظرتها لنفسها، ونظرة الآخرين لها، ويؤثر على ثقتها بنفسها وقدراتها (الخطيب، 2015: 585). وترى روجرز وشارب (Rogers & Sharpe) أن المرأة لا تختار عملها وأدوارها، لكن المجتمع هو الذي يحدد لها هذه الأدوار والأعمال التي يمكنها القيام بها، وتكسب هذه الأدوار من خلال عملية التنشئة الاجتماعية، وفي الغالب المرأة تعامل دائماً كقوة عمل احتياطية، وتشجيع دخولها إلى سوق العمل وقت الحاجة (الخطيب، 2015: 602).

فالمرأة لديها القرار في مجموعة الخيارات التي يمكن أن تغير واقعها، وتكوين عادات استهلاكية متوازنة، وتوجيه السلوك نحو التخطيط، وتنمية العادات والقيم الإنفاقيه، والاستخدام الأمثل للإمكانات المادية، وإدارة الدخل في ظل الأزمات، وتحسن ظروفها الاجتماعية، والاقتصادية، وإدارة وتخطيط دخلها بما يحقق أهدافها الرئيسة والفرعية حتى لا تتعرض إلى الاستدانة، وتوجد نماذج عديدة ممن ساهمن في تعديل الواقع الاقتصادي، والاعتماد على النفس.

الإجراءات المنهجية:

نوع الدراسة ومنهجها:

تنتمي الدراسة الحالية إلى الدراسات الوصفية التحليلية؛ ومن المبررات هو اتفاقها مع أهداف الدراسة الحالية؛ وذلك لأنها تهتم بوصف أوجه الإنفاق الشهري لدى المرأة العاملة أثناء كوفيد 19، كما تصف مستوى تخطيط الدخل لدى المرأة العاملة في الأبعاد: وضع ميزانية للإنفاق، والادخار، وتخصيص مبلغ للطوارئ، والاستثمار، من أجل الوصول إلى معرفة تفصيلية، وفهم أدق

وأعمق لعناصر المشكلة. كما استُخدم منهج المسح الاجتماعي بأسلوب العينة العمدية؛ نظراً لصعوبة الوصول لجميع مفرداته نتيجة الاحترازات المعمول بها في الجامعة.

مجتمع الدراسة وعينته:

تحدد مجتمع الدراسة من الموظفات في القسم النسائي بجامعة الملك سعود، والبالغ عددهن (6077) من إحصائية لعام 1442. وكانت عينة الدراسة عمدية عن طريق توزيع الاستبيان الالكتروني، لصعوبة الوصول للمبحوثات بسبب الإجراءات الوقائية أثناء فترة الجائحة، وقد قامت الجامعة مشكورة بالتواصل مع الموظفات عن طريق الايميل، واستجاب (151) تم الاعتماد عليهن كعينة للدراسة الحالية.

أداة الدراسة:

بعد الاطلاع على الأطر النظرية، والدراسات السابقة استخدمت الدراسة الحالية استبياناً؛ وتمت صياغة عبارات محاور الاستبيان في صورته المبدئية حيث تكوّن من ثلاثة محاور:

المحور الأول: بالبيانات الديموغرافية، والاقتصادية الخاصة بمفردات عينة الدراسة: العمر، الحالة الاجتماعية، الأبناء وعددهم وأعمارهم، الدخل ومصادره، ونوع السكن وملكيته والموقع، المستوى التعليمي، هل عليكم ديون؟ وهل تأثر الدخل في فترة كوفيد 19؟

المحور الثاني: أوجه الإنفاق خلال الشهر أثناء أزمة كوفيد 19.

المحور الثالث: مستوى تخطيط الدخل لدى عينة الدراسة، ويتكون من (40) عبارة موزعة على ثلاثة أبعاد تتمثل في: التخطيط للدخل ووضع ميزانية الإنفاق (17) عبارة، التخطيط في الادخار وتخصيص مبلغ للطوارئ (15) عبارة، التخطيط في الاستثمار (8) عبارات.

وقد اعتمدت الدراسة على مقياس ليكرت (الخماسي) في محاور الاستبانة، ولتحديد طول خلايا المقياس الخماسي (الحدود الدنيا والعليا) المستخدم في محاور الدراسة تم حساب المدى (5-1=4)، ثم تقسيمه على عدد خلايا المقياس للحصول على طول الخلية الصحيح أي (5/4= 0.80) بعد ذلك تم إضافة هذه القيمة إلى أقل قيمة في المقياس (أو بداية المقياس وهي الواحد الصحيح)؛ وذلك لتحديد الحد الأعلى لهذه الخلية، وهكذا أصبح طول الخلايا:

جدول رقم (1) درجة الموافقة ومدى الموافقة على عبارات الاستبيان

درجة الموافقة	الترميز للعبارات الإيجابية	الترميز للعبارات السلبية	مدى الموافقة
أبداً	1	5	من 1 الى 1.80
نادراً	2	4	1.81 الى 2.60
أحياناً	3	3	2.61 الى 3.40
غالباً	4	2	3.41 الى 4.20
دائماً	5	1	4.21 الى 5.0

صدق الأداة:

اعتمدت الباحثة على الصدق الظاهري، حيث تم عرض الأداة على مجموعة من عضوات هيئة التدريس بقسم الدراسات الاجتماعية في تخصصي علم الاجتماع، والخدمة الاجتماعية، وتم تعديل الأداة وفقاً لما ورد من ملاحظات.

ثبات أداة الدراسة:

تم قياس ثبات أداة الدراسة باستخدام معامل ألفا كرونباخ،

جدول رقم (2): ثبات أداة الدراسة باستخدام معامل الفاكرونباخ

أبعاد	عدد العبارات	قيمة ألفاكرونباخ
تخطيط الدخل ووضع ميزانية الإنفاق.	17	0.811
التخطيط في الادخار وتخصيص مبلغ للطوارئ.	15	0.75
التخطيط في الاستثمار.	8	0.711

وهي درجة ثبات يمكن الوثوق بها في تطبيق الدراسة الحالية، حيث بلغت قيمة معامل ألفا كرونباخ لمتغير تخطيط الدخل ووضع الميزانية 0.811، وبلغت 0.75 لمتغير التخطيط في الادخار وتخصيص مبلغ للطوارئ، 0.711 لمتغير التخطيط في الاستثمار، وجميعها قيم مقبولة لقياس الثبات في العلوم الاجتماعية والإنسانية.

حدود الدراسة:

الحدود الموضوعية: يتحدد موضوع الدراسة الحالية في مستوى تخطيط الدخل لدى المرأة السعودية العاملة أثناء كوفيد 19.

الحدود المكانية: تقتصر الحدود المكانية للدراسة على الحرم الجامعي للطالبات.

الحدود البشرية: تتحدد الحدود البشرية في الموظفات في جامعة الملك سعود.

الحدود الزمنية: استغرقت فترة جمع بيانات الدراسة الحالية من 10/ 10/ 1442 إلى 11 /1442/12.

نتائج الدراسة الميدانية:

أ- الخصائص الديموغرافية لمفردات الدراسة:

تتصف مفردات الدراسة بعدد من الخصائص الديموغرافية، وذلك على النحو التالي:

جدول رقم (3): الخصائص الديموغرافية لمفردات الدراسة (ن = 151)

م	المتغير	ك	٪	م	المتغير	ك	٪
العمر	أقل من 30	15	9.9	الحالة الاجتماعية	غير متزوجة	24	15,9
	30 إلى أقل من 40 سنة	81	53.6		متزوجة	115	76.2
	40إلى أقل من 50 سنة	41	27.2		مطلقة	11	7.3
	50 إلى أقل من 60 سنة	12	7.9		ارملة	1	0.7
	60 سنة فأكثر	2	1.3	أعمارهم	أقل من 6 سنوات	63	55.8
الأبناء	نعم	116	76.8		من 6 إلى 12سنة	59	51.8
	لا	25	16.6		من 13 إلى 17 سنة	32	28.1
	لا ينطبق	10	6.6		من 18 إلى 24 سنة	23	20.2
المستوى التعليمي	ثانوي	4	2.6		أكبر من 24 سنة	13	11.4
	جامعي	78	51.6	عدد الأبناء ن= 116	من 1-3	79	68.1
	فوق الجامعي	65	43		من 4 – 6	36	31.03
	أخرى تذكر	4	2.8		من 7 فأكثر	1	0.9

بقراءة الجدول السابق لوصف خصائص عينة الدراسة أوضحت البيانات أن النسبة الأكبر من مفردات الدراسة أعمارهن 30 إلى أقل من 40 سنة ونسبتهن (53.6%)، في حين أن نسبة (27.2%) عمرهن 40 إلى أقل من 50 سنة، وفيما يتعلق بالحالة الاجتماعية فإن النسبة الأكبر من مفردات الدراسة متزوجات بنسبة (76.2%)، ونسبة (15.9%) من غير المتزوجات، والمطلقات بنسبة (7.3%)، أما بالنسبة للأبناء فإن الغالبية من المبحوثات لديهن أبناء بنسبة بلغت (٧6.8%)، في حين أن نسبة (16.6%) ليس لديهن أبناء، وأعمارهم كانت النسبة الأعلى أقل من 6 سنوات (55.8%)، في حين بلغت نسبة الأبناء من 6 إلى أقل من 12 (51.8%)، والأعمار من 13 إلى أقل من 17 (28.1%)، والأعمار من 18إلى 24 سنة (20.2%)، وأكبر من 24 سنة (11.4%)، وفيما يتعلق بالمستوى التعليمي فإن النسبة الأكبر (51.6%) جامعيات، في حين أن نسبة (43%) فوق الجامعي، و(6.6%) ثانوي، ودبلوم (2.8%)، وابتدائي بنسبة (2.8%).

جدول رقم (4): الخصائص الاقتصادية لمفردات الدراسة (ن=151)

م	المتغير	ك	٪	م	المتغير	ك	٪
الدخل	أقل من 10000	20	13.2	مصادر الدخل	الزوج	6	4
	10000 إلى أقل من 20000 ألفاً	57	37.7		الزوجة	18	11.9
	20000 إلى أقل من 30000 ألفاً	37	24.5		الوالدان	27	17.9
	30000 ألفاً فأكثر	37	24.5		الزوج والزوجة	97	64.2
					أخرى	3	2
نوع السكن	فيلا	96	63.6	ملكية السكن	ملك	103	68.1
	شقة	39	25.8		إيجار	41	27.2
	دور	16	10.6		سكن حكومي	5	3.3
موقع السكن	شمال	78	51.7		على البنك	2	1.4
	جنوب	9	6	ديون على الأسرة	نعم	80	53
	وسط	13	8.6		لا	71	47
	شرق	30	19.9	تأثر الدخل خلال الأزمة	نعم	99	65.6
	غرب	21	13.9		لا	52	34.4

أشارت نتائج جدول (4) إلى الخصائص الاقتصادية لعينة الدراسة، فمن حيث الدخل أعلى نسبة 37.7% لمن تراوح دخلهن من 10000 إلى أقل من 20000 ألفاً، وبلغت نسبة ٢٤,٥٪ لمن تراوح دخلهن 20000 إلى أقل من 30000 ألفاً، وكذلك 30000 ألفاً فأكثر، بينما كانت أقل نسبة وهي 13.2% لمن بلغ دخلهن أقل من 10000، كما بينت النتائج تنوع مصادر دخل عينة الدراسة، وكانت الغالبية العظمى بنسبة 64.2% مصدر الدخل من الزوج والزوجة، يليه مصدر الدخل من الوالدين بنسبة 17.9%، ثم دخل الزوجة بنسبة 11.9%، وأخيراً وبنسبة 4% مصدر الدخل من الزوج، أما عن نوع السكن فكانت الغالبية العظمى يسكن في فيلا بنسبة 63.6% ، يليها من يسكن في شقة بنسبة 25.8%، ثم من يسكن في دور بنسبة 10.6%، وعن ملكية السكن فإن الغالبية العظمى بنسبة 68.1% يعشن في سكن مُلك، وأن 27.2% يسكن في سكن إيجار، بينما كانت نسبة 3.3% يسكن في سكن حكومي، كما أشارت النتائج إلى أن الغالبية العظمى من عينة الدراسة موقع سكنهن في شمال الرياض بنسبة 51.7%، يليها بنسبة 19.9% من يعشن في شرق الرياض، ثم من يعشن بوسط الرياض بنسبة 8.6%، وأخيراً من يسكن جنوب الرياض بنسبة 6%. كما أوضحت النتائج أن نسبة 53% على الأسرة ديون، بينما نسبة 47% من العينة ليس على الأسرة ديون، وعن تأثر دخل الأسرة في فترة انتشار فيروس كورونا بينت النتائج أن نسبة 65.6% تأثر دخلهن، بينما نسبة 34.4% لم يتأثر دخلهن أثناء فترة انتشار الفيروس.

جدول رقم (5): يبين أوجه الإنفاق (الصرف) لمفردات الدراسة (ن=151)

أوجه الإنفاق	نعم		لا		الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الترتيب
	ك	٪	ك	٪			
السكن.	70	46.4	81	53.6	0.50	1.46	8
الأكل.	142	94.0	9	6.0	0.24	1.94	1
الملابس.	110	72.8	41	27.2	0.45	1.72	3
الخدم (العمالة).	95	62.9	56	37.1	0.48	1.63	6

أوجه الإنفاق	نعم		لا		الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الترتيب
	ك	٪	ك	٪			
تعليم الأبناء.	70	46.4	81	53.6	0.50	1.46	8
العلاج.	55	36.4	96	63.6	0.48	1.36	11
السيارة.	106	70.2	45	29.8	0.46	1.70	4
المناسبات.	36	23.8	115	76.2	0.43	1.24	12
الترفيه (مطاعم، ألعاب)	83	55.0	68	45.0	0.50	1.55	7
فواتير (ماء، كهرباء، جوال، الانترنت).	137	90.7	14	9.3	0.29	1.91	2
تسديد ديون.	65	43	86	57	0.49	1.43	10
التسوق الإلكتروني على الكماليات.	106	70.2	45	29.8	0.46	1.70	4

أوضحت نتائج الدراسة وفقاً لجدول رقم (5) أن أوجه الإنفاق لعينة الدراسة أثناء أزمة كورونا متعددة حيث جاء في الترتيب الأول الإنفاق على الأكل بمتوسط 1.94، وفي الترتيب الثاني الإنفاق على فواتير (ماء، كهرباء، جوال، انترنت) بمتوسط 1.91، يليها في الترتيب الثالث الإنفاق على الملابس بمتوسط 1.72، وقد ترجع هذه النتائج إلى أن أوجه الإنفاق هذه هي من الاحتياجات الأساسية، بينما في الترتيب العاشر الإنفاق على تسديد الديون بمتوسط 1.43، ويليه في الترتيب الحادي عشر الإنفاق على العلاج بمتوسط 1.36، وكان في الترتيب الثاني عشر الإنفاق على المناسبات بمتوسط 1.24 وقد ترجع هذه النتائج إلى الالتزام بالإجراءات الاحترازية والتباعد الاجتماعي، ومنع المناسبات الاجتماعية كثيرة العدد.

ب- النتائج المتعلقة بالإجابة عن فروض الدراسة:

الفرض الأول: من المتوقع أن مستوى تخطيط الدخل لدى المرأة السعودية العاملة مرتفع أثناء انتشار فيروس كوفيد ـ 19

جدول رقم (6): يبين تخطيط الدخل ووضع ميزانية الإنفاق لمفردات الدراسة.

تخطيط الدخل ووضع ميزانية الإنفاق	درجة الموافقة (ن = 151)										الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الترتيب
	دائمًا		غالبًا		أحيانًا		نادرًا		أبدًا				
	ك	٪	ك	٪	ك	٪	ك	٪	ك	٪			
أصرف حسب الظروف لأني لا أحدد مصروفاتي.	37	24.5	54	35.8	39	25.8	15	9.9	6	4	1.08	2.33	16
أضع خططاً لميزانية الإنفاق الشهري.	10	6.6	28	18.5	60	39.7	23	15.2	30	19.9	1.16	2.77	15
أقوم بالشراء ثم أفكر كيف سأقوم بتسديد المبلغ.	3	2	13	8.6	20	13.2	32	21.2	83	55	1.09	4.19	2
أصرف ما في جيبي وسيأتيني ما في الغيب.	11	7.3	20	13.2	25	16.6	25	16.6	70	46.4	1.34	3.81	4
أذهب للتسوق فقط عند الحاجة.	34	22.5	56	37.1	34	22.5	14	9.3	13	8.6	1.87	3.56	6
أشتري بعض السلع لمجرد وجودها في التخفيضات.	10	6.6	11	7.3	56	37.1	42	27.8	32	21.2	1.11	3.5	10
أنفق ميزانية الشهر على التسوق الإلكتروني.	11	7.3	9	6	40	26.5	33	21.9	58	38.4	1.23	3.78	5
أنفق ميزانية الشهر على الكماليات غالبًا.	7	4.6	13	8.6	34	22.5	37	24.5	60	39.7	1.17	3.86	3
أصرف أكثر مما أكسب.	20	13.2	24	15.9	33	21.9	24	15.9	50	33.1	1.42	3.41	12

تخطيط الدخل ووضع ميزانية الإنفاق	درجة الموافقة (ن = 151)										المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
	دائمًا		غالبًا		أحيانًا		نادرًا		أبدًا				
	ك	٪	ك	٪	ك	٪	ك	٪	ك	٪			
أحدد الأولويات في قائمة المشتريات قبل ذهابي للتسوق.	37	24.5	40	26.5	47	31.1	16	10.6	11	7.3	3.50	1.18	10
نتناول أغلب الوجبات من المطاعم عن طريق التطبيقات.	13	8.6	24	15.9	44	29.1	43	28.5	27	17.9	3.31	1.19	14
أصرف كافة دخلي على أشياء أرغب في اقتنائها.	8	5.3	24	15.9	30	19.9	53	35.1	36	23.8	3.56	1.17	6
أنفق ميزانية الشهر على الاحتياجات الأساسية.	25	16.6	59	39.1	45	29.8	19	12.6	3	2	3.56	0.98	6
أكتشف بعد التسوق أن هناك سلعاً لست بحاجة إليها.	13	8.6	18	11.9	42	27.8	54	35.8	24	15.9	3.38	1.15	13
أشتري الأشياء التي سمعت عنها من صديقاتي أو أقاربي.	7	4.6	22	14.6	39	25.8	45	29.8	38	25.2	3.56	1.15	6
أقترض عندما لا يكفي دخلي الشهري.	8	5.3	4	2.6	21	13.9	25	16.6	93	61.6	4.26	1.13	1
أستخدم البطاقات الائتمانية لتأمين احتياجاتي.	21	13.9	12	7.9	19	12.6	20	13.2	79	52.3	2.18	1.48	17

المتوسط الحسابي العام= 3.44 غالبا

وبقراءة الجدول رقم (6) تبين أن المتوسط الحسابي العام لمتغير تخطيط الدخل ووضع ميزانية الإنفاق بلغ (3.44 من 5.00) وهو يقع في فئة (غالباً)؛ لأن المتوسط يقع في الفئة (3.41 إلى 4.20) ويعني أن عينة الدراسة غالباً قامت بوضع ميزانية للإنفاق الشهري أثناء انتشار فيروس كوفيد، وتراوح المتوسط الحسابي لعبارات متغير تخطيط الدخل ووضع ميزانية الإنفاق ما بين (2.18 من 4.26) وجاءت العبارات مرتبة كما يلي: في الترتيب الأول وفقاً لاستجابات عينة الدراسة كانت عبارة «أقترض عندما لا يكفي دخلي الشهري» بمتوسط حسابي بلغ (4.26)، وفي الترتيب الثاني كانت عبارة «أقوم بالشراء ثم أفكر كيف سأقوم بتسديد المبلغ» بمتوسط حسابي بلغ (4.19) وهي عبارة سلبية، وتعني غالباً تقوم عينة الدراسة بالتفكير كيف ستقوم بتسديد المبلغ قبل الشراء، وفي الترتيب الثالث كانت عبارة «أنفق ميزانية الشهر على الكماليات غالبًا» بمتوسط حسابي بلغ (3.86) وهي عبارة سلبية، وتعني أحياناً يتم الإنفاق على الكماليات، وجاءت في الترتيب الرابع عبارة « أصرف ما في جيبي وسيأتيني ما في الغيب» بمتوسط حسابي قدره (3.81) وهي عبارة سلبية، وتعني أحياناً، بينما جاءت عبارة «أضع خططاً لميزانية الإنفاق الشهري» في الترتيب الخامس عشر بمتوسط قدره (2.77) وتعني أحياناً، وفي الترتيب السادس عشر عبارة «أصرف حسب الظروف لأني لا أحدد مصروفاتي» بمتوسط قدره (2.33) وتعني نادراً، وفي الترتيب السابع عشر عبارة «أستخدم البطاقات الائتمانية لتأمين احتياجاتي» بمتوسط قدره (2.18) وتعني نادراً.

جدول رقم (7): يبين تخطيط الادخار وتخصيص مبلغ للطوارئ لدى مفردات الدراسة

تخطيط الادخار وتخصيص مبلغ للطوارئ	درجة الموافقة (ن = 151)										المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
	دائمًا		غالبًا		أحيانًا		نادرًا		أبداً				
	ك	٪	ك	٪	ك	٪	ك	٪	ك	٪			
غلاء الأسعار أعاقني عن الادخار.	40	26.5	39	25.8	56	37.1	6	4.0	10	6.6	3.62	1.12	3
أدخر شهريًا مبلغاً بسيطاً لأي أمر طارئ.	31	22.5	37	24.5	47	31.1	16	10.6	20	13.2	3.28	1.28	6
أحاول أن أخطط لأوفر من دخلي.	45	29.8	36	23.8	43	28.5	17	11.3	10	6.6	3.59	1.21	4

تخطيط الادخار وتخصيص مبلغ للطوارئ	درجة الموافقة (ن = 151)										الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الترتيب
	دائمًا		غالبًا		أحيانًا		نادرًا		أبداً				
	ك	٪	ك	٪	ك	٪	ك	٪	ك	٪			
أوازن بين مصاريفي ومدخراتي.	29	19.2	40	26.5	49	32.5	22	14.6	11	7.3	1.16	3.36	5
أدخر حتى أتمكن من تأمين مستقبلي عند التقدم في العمر.	22	14.6	30	19.9	38	25.2	31	20.5	30	19.9	1.33	2.89	8
أتسوق في الأسواق ذات السعر المنخفض لأوفر جزءاً من الدخل.	7	4.6	27	17.9	65	43.0	31	20.5	21	13.9	1.04	2.79	11
أتبع قول احفظ قرشك الأبيض ليومك الأسود.	11	7.3	33	21.9	52	34.4	28	18.5	27	17.9	1.18	2.82	10
كبر حجم أسرتي أعاقني عن الادخار.	10	6.6	18	11.9	25	16.6	33	21.9	65	43.0	1.28	2.17	14
أعود أبنائي على الادخار.	23	15.2	30	19.9	43	28.5	19	12.6	36	23.8	1.37	2.90	7
أدخر معظم أموالي.	7	4.6	13	8.6	40	26.5	44	29.1	47	31.1	1.13	2.26	13
لدي مدخرات كافية لمواجهة أي طارئ مالي.	11	7.3	21	13.9	40	26.5	30	19.9	49	32.5	1.23	2.44	12
أعتمد على حساب جانبي لإيداع مدخراتي.	33	21.9	26	17.2	24	15.9	22	14.6	46	30.5	1.55	2.85	9
بدأت بالادخار بعد أزمة كورونا.	11	7.3	15	9.9	26	17.2	22	14.6	77	51	1.32	2.08	15
أنفق دخلي الشهري على سداد ديوني.	13	8.9	20	13.2	22	14.6	18	11.9	78	51.7	1.40	3.85	2
لجأت للاقتراض أثناء أزمة كوفيد -١٩ المستجد.	7	4.6	5	3.3	10	6.6	12	7.9	117	77.5	1.07	4.50	1

المتوسط الحسابي العام= 3.03 أحياناً

من نتائج الجدول رقم (7) تبين أن المتوسط الحسابي العام لعبارات متغير تخطيط الادخار وتخصيص مبلغ للطوارئ بلغ (3.03 من 5.00) وهو يقع في فئة (أحياناً)؛ لأن المتوسط ينتمي للفئة من (2.61–3.40) ويعني أن عينة الدراسة قامت أحياناً بتخطيط الادخار وتخصيص مبلغ للطوارئ أثناء انتشار الجائحة، وجاء المتوسط الحسابي لعبارات متغير تخطيط الادخار وتخصيص مبلغ للطوارئ ما بين (2.08 من 4.50) وهي تتراوح ما بين نادراً ودائماً، وجاءت العبارات مرتبة كما يلي: في الترتيب الأول وفقاً لاستجابات عينة الدراسة كانت عبارة «لجأت للاقتراض أثناء أزمة كوفيد -19 المستجد» بمتوسط حسابي بلغ (4.50) وهي عبارة سلبية، وتعني دائماً لم تلجأ عينة الدراسة إلى الاقتراض أثناء الأزمة؛ وقد ترجع هذه النتيجة إلى خصائص عينة الدراسة كونها عينة من الموظفات في الجامعة، وهو عمل حكومي، وفي قطاع التعليم، ولم تتأثر فيه الرواتب مقارنة ببعض القطاعات الأخرى، وفي الترتيب الثاني كانت عبارة «أنفق دخلي الشهري على سداد ديوني» بمتوسط حسابي بلغ (3.85) وهي عبارة سلبية، وتعني غالباً لا تنفق عينة الدراسة دخلها الشهري على سداد الديون، وترتبط هذه النتيجة بما جاء في جدول رقم (5) بأن الإنفاق على تسديد الديون جاء في المرتبة العاشرة لأوجه الإنفاق وفقاً لاستجابات عينة الدراسة، وفي الترتيب الثالث كانت عبارة «غلاء الأسعار أعاقني عن الادخار» بمتوسط حسابي بلغ (3.62) وتعني غالباً؛ لأن المتوسط ينتمي إلى الفئة (3.41 إلى 4.20)، وجاءت في الترتيب الرابع عبارة «أحاول أن أخطط لأوفر من دخلي» بمتوسط حسابي قدره (3.59) وهي تعني غالباً، بينما جاءت عبارة «أدخر معظم أموالي» في الترتيب الثالث عشر بمتوسط قدره (2.26) وتعني أحياناً، وجاءت عبارة «كبر حجم أسرتي أعاقني عن الادخار» في الترتيب الرابع عشر بمتوسط قدره (2.17) وتعني أحياناً؛ لأن المتوسط يقع في الفئة من (2.61 إلى 3.40)، وفي الترتيب الخامس عشر والأخير كانت عبارة «بدأت بالادخار بعد أزمة كورونا» بمتوسط قدره (2.08) وتعني نادراً؛ لأن المتوسط يقع في الفئة من (1.81–2.60) وتشير هذه النتيجة إلى أن سلوك الادخار لدى العينة ضعيف.

جدول رقم (8): يبين التخطيط في الاستثمار لدى مفردات الدراسة

التخطيط للاستثمار	درجة الموافقة (ن = 151)										الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الترتيب
	دائمًا		غالبًا		أحيانًا		نادرًا		أبدًا				
	ك	٪	ك	٪	ك	٪	ك	٪	ك	٪			
لدي مشروع استثماري.	9	6	11	7.3	14	9.3	6	4	111	73.5	1.25	1.68	6
أتعلم أساسيات الاستثمار بما يتناسب مع وضعي المالي.	9	6	17	11.3	25	16.6	20	13.2	80	53	1.30	2.04	5
تجاربي الاستثمارية فاشلة وليس لها جدوى.	7	4.6	16	10.6	30	19.9	25	16.6	73	48.3	1.24	3.9	2
لم أفكر بأي عمل لاستثمار ما أحصل عليه من المال.	8	5.3	15	9.9	26	17.2	24	15.9	78	51.7	1.25	4	1
لدي منزل ملك أستثمره.	9	6	3	2	8	5.3	5	3.3	126	83.4	1.09	1.44	8
أملك أرضاً من استثماراتي.	121	80.1	6	4	9	6	5	3.3	10	6.6	1.17	1.52	7
أفضل اكتناز مدخراتي بدلاً من استثمارها.	16	10.6	11	7,3	32	21.2	19	12.6	73	48.3	1.38	3.81	3
لدي القدرة على ترتيب الأولويات والمفاضلة بينها.	23	15.2	33	21.9	48	31.8	18	11.9	29	19.2	1.31	3.02	4

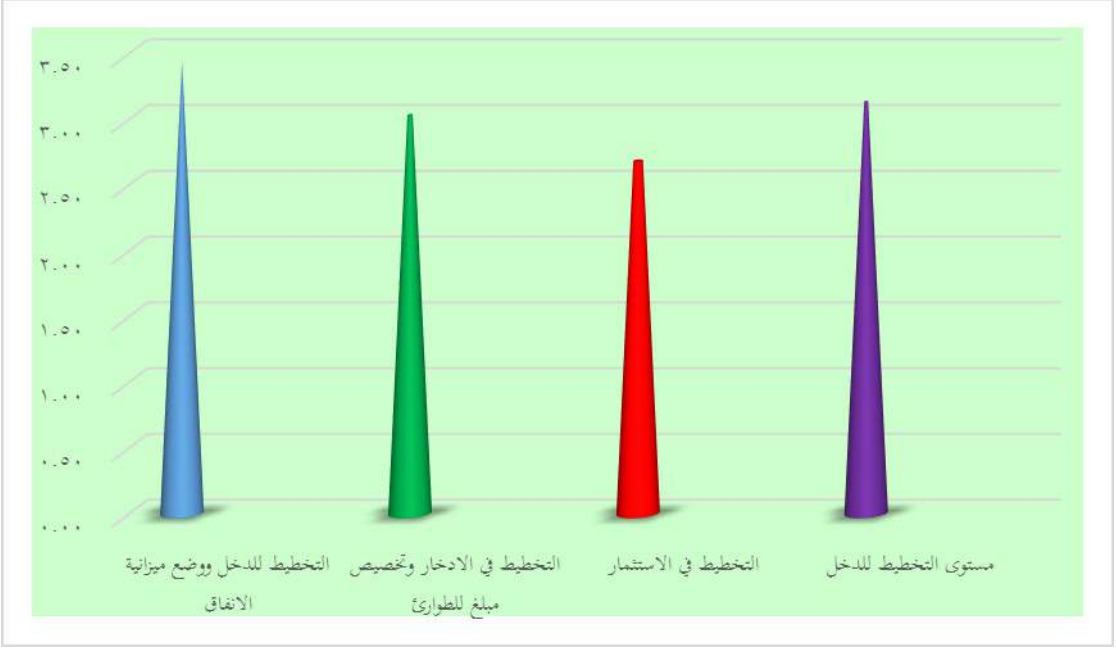
المتوسط الحسابي العام= 2.68 أحيانا

تبين من نتائج الجدول رقم (8) أن المتوسط الحسابي العام لمتغير التخطيط في الاستثمار بلغ (2.68 من 5.00) وهو يقع في فئة (أحيانًا)؛ لأن المتوسط ينتمي للفئة من (2.61–3.40) ويعني أن عينة الدراسة قامت أحياناً بالتخطيط في الاستثمار أثناء انتشار الفيروس، وجاء المتوسط الحسابي لعبارات متغير التخطيط في الاستثمار ما بين (1.44 من 4) وهي تتراوح ما بين أبداً وغالباً، وجاءت العبارات مرتبة كما يلي: في الترتيب الأول وفقاً لاستجابات عينة الدراسة كانت عبارة « لم أفكر بأي عمل لاستثمار ما أحصل عليه من المال» بمتوسط حسابي بلغ (4) وهي عبارة سلبية، وتعني غالباً تفكر عينة الدراسة في أي عمل تستثمر فيه ما تحصل عليه من أموال، وجاء في الترتيب الثاني عبارة «تجاربي الاستثمارية فاشلة وليس لها جدوى» بمتوسط حسابي بلغ (3.9) وهي عبارة سلبية، وتعني غالباً التجارب الاستثمارية لعينة الدراسة لم تفشل وفقاً لاستجابات عينة الدراسة، وفي الترتيب الثالث كانت عبارة «أفضل اكتناز مدخراتي بدلاً من استثمارها» بمتوسط حسابي بلغ (3.81) وتعني غالباً؛ لأن المتوسط ينتمي إلى الفئة (3.41 إلى 4.20)، وجاءت في الترتيب الرابع عبارة «لدي القدرة على ترتيب الأولويات والمفاضلة بينها» بمتوسط حسابي قدره (3.02) وهي تعني أحياناً؛ لأن المتوسط ينتمي للفئة من (2.61–3.40)، بينما جاءت عبارة «لدي مشروع استثماري» في الترتيب السادس بمتوسط حسابي قدره (1.68)، وفي الترتيب السابع عبارة «أملك أرضاً من استثماراتي» بمتوسط حسابي قدره (1.52)، وفي الترتيب الثامن والأخير عبارة «لدي منزل ملك أستثمره» بمتوسط حسابي قدره (1.44) وجميعها تعني أبداً؛ لأن جميع متوسطات العبارات تنتمي للفئة (من 1 إلى 1.80). ويُعد متوسط هذا المتغير الفرعي أقل متوسطات متغيرات التخطيط للدخل لدى المرأة السعودية العاملة عينة الدراسة، وذلك أثناء انتشاء فيروس كوفيد.

جدول رقم (9): الانحراف المعياري والمتوسط الحسابي والمتوسط الوزني والترتيب لعبارات تخطيط الدخل

المتغير	الانحراف المعياري	الوسط الحسابي	المتوسط الوزني	الترتيب	درجة الموافقة
تخطيط الدخل ووضع ميزانية الإنفاق	10.13	58.52	3.44	1	غالبا
التخطيط في الادخار وتخصيص مبلغ للطوارئ	8.86	45.40	3.03	2	أحياناً
التخطيط في الاستثمار	4.32	21.43	2.68	3	أحياناً
مستوى تخطيط الدخل	17.32	125.35	3.13		أحياناً

تبين من نتائج الجدول رقم (9) أن المتوسط الحسابي العام لمتغير تخطيط دخل المرأة السعودية العاملة بلغ (3.13 من 5.00) ويشير إلى أحياناً، وهذ يعني أن تخطيط الدخل لدى المرأة السعودية العاملة عينة الدراسة جاء متوسطاً؛ لأن المتوسط الحسابي لاستجابات العينة ينتمي إلى الفئة من (2.61–3.40) ويعني أن عينة الدراسة قامت أحياناً بالتخطيط لدخلها أثناء انتشار فيروس كوفيد 19، وجاء المتوسط الحسابي للمتغيرات الفرعية للتخطيط لدخل المرأة السعودية العاملة ما بين (2.68 من 3.44) وهي تتراوح ما بين أحياناً وغالباً، حيث جاء في الترتيب الأول متغير «التخطيط للدخل ووضع ميزانية الإنفاق» بمتوسط حسابي قدره (3.44) وتشير إلى غالباً، في الترتيب الثاني متغير «تخطيط الادخار وتخصيص مبلغ للطوارئ» بمتوسط حسابي قدره (3.03) وتشير إلى أحياناً، وأخيراً وفي الترتيب الثالث والأخير متغير « التخطيط في الاستثمار» بمتوسط حسابي قدره (2.68) وتشير إلى أحياناً.



شكل (1) يوضح متغيرات تخطيط الدخل للمرأة السعودية العاملة

ومما سبق من نتائج الجداول أرقام (6، 7، 8، 9) والشكل البياني رقم (1) تبين أن مستوى تخطيط الدخل لدى المرأة السعودية عينة الدراسة كان متوسطاً مما يقود إلى عدم قبول الفرض الأول الذي مؤداه من المتوقع أن مستوى تخطيط دخل المرأة السعودية العاملة مرتفع أثناء انتشار فيروس كوفيد ـ 19.

الفرض الثاني: توجد علاقة بين مستوى التخطيط للدخل وأوجه الإنفاق لدى المرأة السعودية العاملة

جدول (10): معامل ارتباط بيرسون لمستوى تخطيط الدخل وأوجه الإنفاق لدى المرأة السعودية العاملة

أوجه الإنفاق	معامل الارتباط بين مستوى تخطيط الدخل			
	قيمة معامل الارتباط	مستوى الدلالة	نوع الدلالة	اتجاه وشدة الارتباط
السكن.	0.105	0.200	غير دالة	لا يوجد ارتباط
الأكل.	0.047	0.565	غير دالة	لا يوجد ارتباط
الملابس.	*0.195-	0.016	دالة عند أقل من 0.05 ارتباط عكسي ضعيف	
الخدم (العمالة).	0.040	0.624	غير دالة	لا يوجد ارتباط
تعليم الأبناء.	0.019	0.819	غير دالة	لا يوجد ارتباط
العلاج.	0.008	0.925	غير دالة	لا يوجد ارتباط
السيارة.	0.008	0.920	غير دالة	لا يوجد ارتباط
المناسبات.	*0.167-	0.040	دالة عند أقل من 0.05	ارتباط عكسي ضعيف
الترفيه (مطاعم، ألعاب)	*0.167-	0.041	دالة عند أقل من 0.05	ارتباط عكسي ضعيف
فواتير (ماء، كهرباء، جوال، انترنت)	0.005	0.950	غير دالة	لا يوجد ارتباط
تسديد ديون.	0.089-	0.277	غير دالة	لا يوجد ارتباط
التسوق الإلكتروني للكماليات.	**0.237-	0.003	دالة عند أقل من 0.05	ارتباط عكسي

أشارت نتائج جدول (10) إلى العلاقة بين مستوى التخطيط للدخل، وأوجه الإنفاق لدى المرأة السعودية العاملة، وتبين أنه توجد علاقة دالة وارتباط عكسي ضعيف بين التخطيط للدخل والإنفاق على الملابس عند مستوى معنوية 0.05 حيث بلغت قيمة معامل ارتباط بيرسون (0.195)، وتبين وجود علاقة عكسية ضعيفة بين مستوى تخطيط الدخل والإنفاق على المناسبات عند مستوى معنوية 0.05 حيث بلغت قيمة معامل ارتباط بيرسون (0.167)، كما تبين وجود علاقة عكسية ضعيفة بين مستوى تخطيط الدخل، والإنفاق على الترفيه (مطاعم، ألعاب) عند مستوى معنوية 0.05 حيث بلغت قيمة معامل ارتباط بيرسون (0.167)، وأخيراً توجد علاقة عكسية بين مستوى تخطيط الدخل والإنفاق على التسوق الالكتروني على الكماليات عند مستوى معنوية 0.001 حيث بلغت قيمة معامل ارتباط بيرسون (0.237)، بينما لا توجد علاقة دالة إحصائياً بين مستوى التخطيط للدخل والإنفاق على كلٍّ من: السكن، الأكل، الخدم (العمالة)، تعليم الأبناء، العلاج، السيارة، فواتير (ماء، كهرباء، جوال، انترنت)، تسديد ديون.

وتشير النتائج إلى قبول الفرض الثاني بشكل جزئي في بعض أوجه الإنفاق، وهي: الملابس، المناسبات، الترفيه (مطاعم، ألعاب)، التسوق الإلكتروني على الكماليات.

الفرض الثالث: توجد فروق معنوية ذات دلالة إحصائية في مستوى التخطيط للدخل لدى المرأة السعودية العاملة بحسب الخصائص الديموغرافية

جدول (11): الفروق في مستوى التخطيط للدخل لدى المرأة مفردات الدراسة حسب العمر باستخدام معامل one- way anova

متغيرات تخطيط الدخل		مجموع المربعات	متوسط المربعات	Df	قيمة "ف"	Sig	مستوى الدلالة
تخطيط الدخل ووضع ميزانية الإنفاق	بين المجموعات	651.29	162.82	4	1.61	0.174	غير دالة
	داخل المجموعات	14740.42	100.96	146			
التخطيط في الادخار وتخصيص مبلغ للطوارئ	بين المجموعات	437.21	109.3	4	1.41	0.234	غير دالة
	داخل المجموعات	11325.15	77.57	146			

متغيرات تخطيط الدخل		مجموع المربعات	متوسط المربعات	Df	قيمة "ف"	Sig	مستوى الدلالة
التخطيط في الاستثمار	بين المجموعات	177.21	44.30	4	2.47	0.047	دالة عند أقل من 0.05
	داخل المجموعات	2617.21	17.93	146			
مستوى تخطيط الدخل	بين المجموعات	2784.63	696.16	4	2.41	0.52	غير دالة
	داخل المجموعات	42213.77	289.14	146			

أشارت نتائج جدول (11) إلى الفروق بين مفردات عينة الدراسة في مستوى تخطيط الدخل، وتبين أنه توجد فروق معنوية ذات دلالة إحصائية عند مستوى معنوية 0.05 بين مفردات العينة في مستوى التخطيط في الاستثمار لدى المرأة السعودية العاملة بحسب العمر، وكانت الفروق لصالح الفئة العمرية من 50 سنة فأكثر، بينما لم توجد فروق معنوية ذات دلالة إحصائية في مستوى تخطيط الدخل ووضع ميزانية الإنفاق، وكذلك التخطيط في الادخار وتخصيص مبلغ للطوارئ، وأخيراً في مستوى التخطيط للدخل.

جدول (12): الفروق في مستوى تخطيط الدخل لدى مفردات الدراسة حسب الحالة الاجتماعية

متغيرات تخطيط الدخل		مجموع المربعات	متوسط المربعات	Df	قيمة "ف"	sig	مستوى الدلالة
تخطيط الدخل ووضع ميزانية الإنفاق	بين المجموعات	28.052	9.351	3	0.089	0.966	غير دالة
	داخل المجموعات	15363.65	104.52	147			
التخطيط في الادخار وتخصيص مبلغ للطوارئ	بين المجموعات	120.18	40.06	3	0.506	0.679	غير دالة
	داخل المجموعات	11642.174	79.198	147			
التخطيط في الاستثمار	بين المجموعات	51.389	17.13	3	0.918	0.434	غير دالة
	داخل المجموعات	2743.63	18.66	147			
مستوى التخطيط الاستراتيجي للد خل	بين المجموعات	126.92	42.31	3	139	0.937	غير دالة
	داخل المجموعات	44871.47	305.25				

أشارت نتائج جدول (12) إلى عدم وجود فروق معنوية ذات دلالة إحصائية عند مستوى معنوية 0.05 بين مفردات العينة بحسب الحالة الاجتماعية، وذلك في مستوى تخطيط الدخل ووضع ميزانية الإنفاق، والتخطيط في الادخار وتخصيص مبلغ للطوارئ، وكذلك في مستوى التخطيط في الاستثمار وأخيراً في مستوى التخطيط للدخل ككل.

جدول (13): الفروق في مستوى تخطيط الدخل لدى مفردات الدراسة حسب الدخل الشهري للأسرة

متغيرات تخطيط الدخل		مجموع المربعات	متوسط المربعات	Df	قيمة "ف"	Sig	مستوى الدلالة
تخطيط الدخل ووضع ميزانية الإنفاق	بين المجموعات	138.39	46.13	3	0.445	0.722	غير دالة
	داخل المجموعات	15253.32	103.76	147			
التخطيط في الادخار وتخصيص مبلغ للطوارئ	بين المجموعات	631.78	210.59	3	2.78	0.043	دالة عند أقل من 0.05
	داخل المجموعات	11130.58	75.72	147			
التخطيط في الاستثمار	بين المجموعات	195.46	65.15	3	3.68	0.014	دالة عند أقل من 0.05
	داخل المجموعات	2599.56	17.68	147			
مستوى تخطيط الدخل	بين المجموعات	1632.34	544.11	3	1.84	0.14	غير دالة
	داخل المجموعات	43366.06	295.01	147			

أشارت نتائج جدول (13) إلى وجود فروق معنوية ذات دلالة إحصائية عند مستوى معنوية أقل من 0.05 بين مفردات العينة في مستوى التخطيط بحسب الدخل الشهري، وذلك في متغيري الادخار، وتخصيص مبلغ للطوارئ حيث بلغت قيمة ف (2.78)، وكذلك في مستوى التخطيط في الاستثمار، وبلغت قيمة ف (3.68). وكانت الفروق الإحصائية لصالح من دخلهن الشهري من 20 ألف ريال فأكثر، بينما أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق معنوية ذات دلالة إحصائية عند مستوى معنوية 0.05 بين مفردات العينة في مستوى تخطيط الدخل، ووضع ميزانية الإنفاق، وأيضاً في مستوى التخطيط للدخل ككل بحسب الدخل الشهري.

وتشير النتائج إلى قبول الفرض الثالث بشكل جزئي في بعض المتغيرات التي تم ذكرها.

مناقشة النتائج وتفسيرها:

- أوضحت نتائج الدراسة الميدانية أن مستوى التخطيط للدخل لدى المرأة السعودية العاملة لدى عينة الدراسة متوسط، ويعني أن عينة الدراسة قامت أحياناً بالتخطيط لدخلها أثناء انتشار فيروس كوفيد 19، وتتفق هذه النتيجة في مضمونها مع نتائج دراسة ياسين والسيد (2021) التي هدفت إلى قياس مدى فعالية الحملة التوعوية الإعلامية لرفع وعي المرأة السعودية في ترشيد الإنفاق وتطوير أساليب الادخار، ووجود نسبة تأثير على المجموعة التي تعرضت للحملة التوعوية في درجة الوعي الادخاري وترشيد الاستهلاك، مما يتطلب تكثيف البرامج التوعوية التي تحث المرأة على الادخار والاستثمار، وترشيد الاستهلاك، والتخطيط للدخل، كما أوضحت نتائج الدراسة الحالية أن المتوسط الحسابي للمتغيرات الفرعية للتخطيط لدخل المرأة السعودية العاملة تراوح ما بين (2.68 من 3.44) وهي تتدرج ما بين أحياناً وغالباً، حيث جاء في الترتيب الأول متغير «تخطيط الدخل ووضع ميزانية الإنفاق»، وتشير إلى غالباً، وفي الترتيب الثاني متغير «التخطيط في الادخار وتخصيص مبلغ للطوارئ» وتشير إلى أحياناً، وأخيراً وفي الترتيب الثالث والأخير متغير «التخطيط في الاستثمار» وتشير إلى أحياناً.
- أشارت نتائج الدراسة إلى أن أوجه الإنفاق لعينة الدراسة أثناء أزمة كوفيد - 19 جاءت مرتبة كما يلي: في الترتيب الأول الإنفاق على الأكل، وفي الترتيب الثاني الإنفاق على فواتير (ماء، كهرباء، جوال، انترنت)، يليها في الترتيب الثالث الإنفاق على الملابس، وفي الترتيب الرابع الإنفاق على السيارة، والإنفاق على التسوق الإلكتروني للكماليات، بينما جاء في الترتيب العاشر الإنفاق على تسديد الديون، يليه في الترتيب الحادي عشر الإنفاق على العلاج، وفي الترتيب الثاني عشر الإنفاق على المناسبات.
- أشارت النتائج الميدانية إلى وجود علاقة دالة إحصائياً وارتباط عكسي ضعيف بين التخطيط للدخل والإنفاق على الملابس عند مستوى معنوية 0.05، وتبين وجود علاقة عكسية ضعيفة بين مستوى تخطيط الدخل والإنفاق على المناسبات عند مستوى معنوية 0.05، كما تبين وجود علاقة عكسية ضعيفة بين مستوى تخطيط الدخل والإنفاق على الترفيه (مطاعم، ألعاب) عند مستوى معنوية 0.05، وأخيراً يوجد ارتباط عكسي بين مستوى التخطيط

للدخل والإنفاق على الكماليات عند مستوى معنوية 0.001 وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة عبدالعاطى والنجار (2015) بأن هناك علاقة ارتباطية سالبة بين اتجاهات المرأة نحو التسوق الإلكتروني بأبعاده (المعرفي، الوجداني، السلوكي) والقيم الاقتصادية بأبعادها(الادخار، الاستثمار، الاستهلاك، الشراء)، بينما لا توجد علاقة دالة إحصائياً بين مستوى تخطيط الدخل والإنفاق على كلٍّ من: السكن، الأكل، الخدم (العمالة)، تعليم الأبناء، العلاج، السيارة، فواتير (ماء، كهرباء، جوال، انترنت)، تسديد ديون.

- بينت نتائج الدراسة الميدانية أن هناك فروقاً معنوية ذات دلالة إحصائية عند مستوى معنوية 0.05 بين مفردات العينة في مستوى التخطيط في الاستثمار لدى المرأة السعودية العاملة بحسب العمر، وكانت الفروق لصالح الفئة العمرية من 50 سنة فأكثر، بينما لا توجد فروق معنوية ذات دلالة إحصائية في مستوى تخطيط الدخل ووضع ميزانية الإنفاق، وكذلك التخطيط في الادخار وتخصيص مبلغ للطوارئ، وأخيراً في مستوى التخطيط للدخل.
- أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق معنوية ذات دلالة إحصائية عند مستوى معنوية 0.05 بين مفردات العينة بحسب الحالة الاجتماعية، وذلك في مستوى تخطيط الدخل ووضع ميزانية الإنفاق، والتخطيط في الادخار وتخصيص مبلغ للطوارئ، وكذلك في مستوى التخطيط في الاستثمار، وأخيراً في مستوى التخطيط للدخل ككل.
- بينت نتائج الدراسة وجود فروق معنوية ذات دلالة إحصائية عند مستوى معنوية أقل من 0.05 بين مفردات العينة في مستوى التخطيط بحسب الدخل الشهري، وذلك في متغيري الادخار، وتخصيص مبلغ للطوارئ حيث بلغت قيمة ف (2.78)، وكذلك في مستوى التخطيط في الاستثمار، وبلغت قيمة ف (3.68). وكانت الفروق الإحصائية لصالح من دخلهن الشهري من 20 ألف ريال فأكثر. وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دارسة بدير وراغب (2012) في أن التخطيط للدخل المالي للأسرة يختلف باختلاف الدخل الشهري، ونتائج دراسة كيرلي وآخرون (Curley et al, 2009) فيما يتعلق بوجود اختلافات في الأداء الادخاري بين المشتركين غير الموظفين والموظفين. والإقامة في الريف بالأداء الادخاري، وامتلاك السيارة والبيت بشكل كبير بالأداء الادخاري. وامتلاك الممتلكات يمكن أن يكون توجهاً واعياً ووجدانياً تجاه المستقبل، ويحفز على تطوير الممتلكات الأخرى، بينما أشارت نتائج الدراسة الحالية إلى عدم وجود فروق معنوية ذات دلالة إحصائية عند مستوى معنوية 0.05 بين مفردات العينة في مستوى تخطيط الدخل ووضع ميزانية الإنفاق، وأيضاً في مستوى التخطيط للدخل ككل بحسب الدخل الشهري، وتختلف هذه النتيجة جزئياً مع نتائج دراسة مختار(2020) في وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى وعي ربات الأسر بالتخطيط للدخل تبعاً لاختلاف المتغيرات الديموغرافية، ومنها الدخل الشهري.

التوصيات:

في ضوء نتائج البحث توصي الدراسة بما يأتي:

- تنمية وعي المرأة السعودية من خلال وسائل الإعلام الرسمي، ووسائل التواصل الاجتماعي بترشيد الاستهلاك وتخفيض الإنفاق على استهلاك فواتير (ماء، كهرباء، جوال، انترنت)، السيارة، التسوق الإلكتروني على الكماليات.
- حث المؤسسات المعنية كالجمعيات الأهلية بإقامة دورات تدريبية للمرأة العاملة عن كيفية وأساليب التخطيط للدخل توافقاً مع رؤية المملكة العربية السعودية 2030.
- تنمية وعي الأسرة السعودية بأهمية تنشئة الأبناء على التخطيط المالي لدخل الأسرة، وتعزيز سلوكياتهم في ممارسة التخطيط المالي للدخل.

المراجع:

أولاً–المراجع العربية

إبراهيم، محمد. (1996). إدارة المؤسسات الاجتماعية. كلية الآداب. جامعة القاهرة.

أبو صالح، محمد. (2016). التخطيط الاستراتيجي القومي منهج المستقبل. الخرطوم: دار الجنان للنشر والتوزيع.

الأشي، إلفت. (2017). تخطيط المورد المالي للمرأة السعودية وعلاقته بالأمن النفسي: دراسة ميدانية على عينة من الأسر السعودية بمدينة جدة. عالم التربية. المؤسسة العربية للاستشارات العلمية وتنمية الموارد البشرية. العدد (60). الجزء (3). 16-65.

آل عفران، اريج. (2004). التخطيط لإدارة مورد الأسرة المالي في مرحلة التقاعد للمرأة السعودية العاملة. رسالة ماجستير غير منشورة. كلية الاقتصاد المنزلي. جامعة الملك عبدالعزيز.

بدير، إيناس، وراغب رشا. (2012). التخطيط الاستراتيجي لدخل الأسرة المالي وانعكاسه على النمط الاستهلاكي للزوجة في ظل تداعيات الأزمة الاقتصادية. مجلة علوم وفنون. جامعة حلوان. المجلد (24). العدد (4). 251-275.

الخطيب، سلوى. (2015). نظرة في علم الاجتماع المعاصر. الرياض: مكتبة الشقري للنشر.

الخمشي، جواهر. (2017). رفع وعي المرأة السعودية في ترشيد الإنفاق وتطوير أساليب الادخار. مؤتمر تعزيز دور المرأة السعودية في تنمية المجتمع في ضوء رؤية المملكة 2030. معهد البحوث والدراسات الاستشارية والتدريب في الفترة 24-4/25م، جامعة الجوف. 269-287.

الخنيني، منى. (2019). التسوق الالكتروني وعلاقته بالسلوك الاستهلاكي والادخاري لعينة من ربات الأسر السعوديات. مجلة بحوث التربية النوعية. جامعة المنصورة. مصر. العدد (55). 98-159.

الرشيدي، أماني. (2006). عمل المرأة ما بين الإيجابية والسلبية. ورقة علمية. كلية التربية. الاقتصاد المنزلي. جامعة الملك عبدالعزيز. المملكة العربية السعودية. 1-12.

السويدان، طارق والعدلوني، أكرم. (2004). كيف تكتب خطة استراتيجية. الرياض.

عبدالعاطي، حنان والنجار، سناء. (2015). اتجاهات المرأة نحو التسوق الإلكتروني وعلاقتها بالقيم الاقتصادية (دراسة مقارنة). مجلة الاقتصاد المنزلي. جامعة حلوان. المجلد (25). العدد (2). 171-198.

العضايلة، ليلى. (2014). المشكلات الاجتماعية . النفسية للمرأة الفقيرة في الهوامش الحضرية، المجلة الأردنية للعلوم الاجتماعية. جامعة الأردنية. المجلد (7). العدد (1). 82-102.

عليوة، السيد. (2001). تنمية المهارات القيادية للمديرين الجدد. (الطبعة الأولى). الخرطوم: إيتراك النشر والتوزيع.

مختار، عليا. (2020). وعي الأسرة بالتخطيط الاستراتيجي للدخل المالي وانعكاسه على استقرارها في ظل رؤية المملكة 2030. مجلة الفنون والآداب والعلوم الانسان والاجتماع. كلية الإمارات للعلوم التربوية. العدد (62). 91-111.

ياسين، أمل والسيد، رحاب. (2021). مدى تأثير الحملات التوعوية الإعلامية في رفع وعي المرأة السعودية في ترشيد الإنفاق وتطوير أساليب الادخار دراسة تجريبية. المجلة العربية للتربية النوعية. المؤسسة العربية للتربية والعلوم والآداب. المجلد (5). العدد (17). 141-180.

الموقع الإلكتروني لرؤية المملكة العربية السعودية 2030 (https://vision2030.gov.sa)

الموقع الإلكتروني قاموس أكسفورد: https://www.oxfordlearnersdictionaries.com/definition/english/planning

النجار، سناء. (2010). فاعلية برنامج باستخدام الكمبيوتر لتنمية مهارات وسمات السلوك الإداري قائم على تحديث الثقافة الاستهلاكية للشباب الجامعي. رسالة دكتوراه غير منشورة. كلية الاقتصاد المنزلي. جامعة حلوان.

Arab References:

Aal Efran, A. (2004). Planning to Manage the Family's Financial Resource in the Retirement Phase for the Saudi Working Woman. Unpublished Master's Thesis. School of Home Economics, King Abdulaziz University, Saudi Arabia.

Abdelaati, H., & Alnajjar, S. (2015). Women's Trends Towards Online Shopping and its Relationship to Economic Values, a comparative study. *Journal of Home Economics*, 25(2), 171 - 192.

Abu Salih, M. (2016). National Strategic Planning, Approach of the Future. Khartoum, Dar Aljenan, Publishing and Distribution.

Aladhailah, L. (2014). Social Issues - Psycho-Social Issues for Poor Women in Urban Areas. *The Jordan Journal of Social Sciences*. The University of Jordan, Jordan. 7(1), 82-102.

Alashi, E. (2017). Planning the Financial Resource of Saudi Women and its Relationship to Psychological Security: a field study on a sample of Saudi families in Jeddah. *Alam AlTabiyah. Arab Foundation for Scientific Consultancy and Human Resources Development.* 60(3), 16-65.

Aliwa, S. (2001). *Leadership Skills Development of New Managers.* AlQarar Consulting Center, 1st Edition. Itrak Printing, Publishing and Distribution.

AlKhamshi, J. (2017). Raising Saudi Women's Awareness on Cost Rationalization and Developing Savings Methods. *Strengthening the Role of the Saudi Woman in Society Development in Light of the Kingdom's 2030 Vision Conference.* AlJouf

2002. 289-307

Curley, J., Ssewamala, F., & Sherraden, M. (2009). Institutions and savings in low-income households. Journal of Sociology and Social Welfare, 36(3), 9–32. https//: psycnet.apa.org/record001-12076-2009/

Fayol, H. (1949). General and industrial management. https://journals.seagullpublications.com/ijeer/assets/paper/IJ0320190910/f_IJ0320190910.pdf

Wagland, S. P. and Taylor, S., When it comes to financial literacy, is gender really an issue. *Australasian Accounting, Business and Finance Journal*, 3(1), 2009.

Terry, G. R. (1972). Principles of management. Homewood, Ill: R.D. Irwin.

University, Saudi Arabia. 269-287.

Alkhanini, M. (2019). Online Shopping and its Relationship with Consumer and Savings Behavior for a Sample of Saudi Mothers. *Journal of Quality Education Research*. Mansoura University, Egypt. 55, 98-159.

AlKhateeb, S. (2015). *A Look at Contemporary Sociology*. Riyadh, AlShaqri Publishing Library.

Alrashidi, A. (2006). Women's Employment, Between the Positives and Negatives. *Scientific Paper*. Faculty of Education, Home Economics, King Abdulaziz University, Saudi Arabia. 1-12.

Alsuwaidan, T., & Adlouni, A. (2004). *How to Write a Strategic Plan*. King Fahad Library for Publishing and Distribution, Riyadh, Saudi Arabia.

Budeer, E., & Abdulaati, R. (2012). Strategic Planning of the Family's Financial Income and its Reflection on the Wife's Consumerist Pattern in Light of the Repercussions of the Economic Crisis. *Journal of Science and Arts.* Helwan University, Egypt. 24(4), 251-275.

Ibrahim, M. (1996). *Social Enterprise Management.* Faculty of Arts, Cairo University.

Mokhtar, A. (2020). The Family's Awareness on Strategic Planning of Financial Income, and the Impact on its Stability in Light of the Kingdom's Vision 2030. *International Journal of Humanities and Social Sciences.* 62, 91-111.

Yaseen, A., & Alsayyid, R. (2021). The Impact of Media Awareness Campaigns on Raising the Awareness of Saudi Women in Rationalizing Spending and Developing Savings Methods, a Pilot Study. *The Arab Journal of Quality Education*. 5(17), 141-180.

ثانياً– المراجع الإنجليزية

Chen, H., and Volpe, R. P. Gender Differences in Personal Financial Literacy among College Students. Financial Services Review.

الوثائق الفاطمية مصدرًا لتاريخ مكة المكرمة (358–567 للهجرة/ 968–1170 للميلاد)

دراسة تحليلية

Fatimid Documents as a Source for the History of Makkah Al-Mukarramah (358-567AH) An Analytical Atudy

د. جواهر محمد دايس الدندني

أستاذ التاريخ الإسلامي المساعد، جامعة حائل

Dr. Jawaher Muhammad Dayes Aldandani

Assistance Professor of Islamic History, Hail University

(قُدم للنشر في 01/ 11/ 2021، وقُبل للنشر في 14/ 02/ 2022)

الملخص

تشكل الوثائق أحد المصادر لدراسة تاريخ مكة المكرمة في العصر الفاطمي (العبيدي) إذ ورد فيها العديد من الجوانب المهمة التي أغفلتها المصادر التاريخية. وتنوعت هذه الوثائق ما بين السجلات والمناشير والعهود والتقاليد والتذاكر والأمان والمثال. ووردت هذه الوثائق في المصادر الفاطمية المعاصرة، إضافةً إلى المصادر الأخرى التي نقلت عنها ولم تصل أصولها إلى الباحثين، ما يزيد من أهمية الاعتماد على هذه الوثائق في دراسة تاريخ مكة المكرمة. وقُسِّم البحث إلى مقدمة للتعريف بهذه الوثائق وحصرها من مختلف المصادر التاريخية والأدبية، وكيفية الإعلان عنها وأماكنه. ثم تحليل مادتها التاريخية المتعلقة بمكة المكرمة سواء الأحداث السياسية أو الأحوال الاقتصادية، إضافةً إلى الجوانب الدينية ولا سيَّما فيما يتعلق بالحج والقضاء في مكة المكرمة. وفي الخاتمة أهم ما تُوصِّل إليه من نتائج بدراسة هذه الوثائق عن تاريخ مكة المكرمة في العصر الفاطمي (العبيدي).

الكلمات المفتاحية: الوثائق الفاطمية، مكة المكرمة، دراسة تحليلية.

Abstract

Documents constitute one of the sources for studying the history of Makkah Al-Mukarramah in the Fatimid era since they contain several important aspects, which have been neglected by historical sources. They are varied, including records, pamphlets, covenants, traditions, tickets, security and example. Those documents were found in contemporary Fatimid sources along with other sources that were quoted, but their origins have not reached researchers. This has increased reliance on them in the study of the history of Makkah Al-Mukarramah. This research is divided into an introduction to introduce and identify those documents from various historical and literary sources, how and where to announce them and analyse their historical material related to Makkah Al-Mukarramah, whether political events, economic conditions or religious aspects in regard to Hajj and judiciary in Makkah Al-Mukarramah. It concludes with the key findings reached through examining those documents on the history of Makkah Al-Mukarramah in the Fatimid era.

Keywords: Fatimid documents, Makkah Al-Mukarramah, Analytical study.

المقدمة:

يتناول هذا البحث الوثائق الفاطمية مصدرًا لتاريخ مكة المكرمة (358-567 للهجرة/ 968-1171 للميلاد) دراسة تحليلية. وينقسم إلى عدة مباحث؛ تبدأ بالتمهيد عن علاقة الفاطميين بمكة المكرمة قبيل الاستيلاء على مصر في عام 358 للهجرة/ 968 للميلاد) إذ أشارت المصادر إلى العديد من الحوادث التي حاول فيها الفاطميون (العبيديون) مد نفوذهم إليها، ولكن لم يكلل ذلك بالنجاح. ثم التعريف بالوثائق الفاطمية وحصرها بواسطة مختلف المصادر التاريخية والأدبية التي تتعلق بتاريخ مكة المكرمة محور البحث. كما تتبع البحث كيفية إعلان هذه الوثائق وأهمية ذلك للبحث. أما الفترة الزمنية فتبدأ بعام 358 للهجرة/ 968 للميلاد حيث استولى فيها جوهر الصقلي قائد جيش المعز لدين الله علي مصر وبدأت مرحلة جديدة في تاريخها. وعرفت تلك الدولة بمسميات عديدة منها الفاطمية نسبة إلى السيدة فاطمة الزهراء رضي الله عنها والعلوية نسبة إلى علي بن أبي طالب رضي الله عنه. أما من أنكر من المؤرخين نسبتها لهما فقد أطلقوا عليها العبيدية نسبة إلى أبي عبيد الله المهدي الذي أعلن قيامها في افريقيه عام 297 للهجرة/ 908 للميلاد. واستمرت بعد انتقالها إلى مصر في عام 567 للهجرة/ 1170 للميلاد حيث وفاة العاضد آخر الخلفاء في القاهرة وناقش المقريزى مختلف الآراء عن ذلك (المقريزي، 1969: 1/22-69). أما الجوانب التحليلية لهذه الوثائق الفاطمية وما حوته من مادة تاريخية عن مكة المكرمة، فقد قُسِّم إلى عدة جوانب، وهي:

- الحوادث السياسية في مكة المكرمة، وعلاقة الخلفاء الفاطميين بامراء مكة.
- الأحوال الاقتصادية ومصادر الدخل في مكة المكرمة، وتأثيرها في العلاقة بين أمير مكة والخلفاء الفاطميين في القاهرة، والعباسيين في بغداد، ثم دور الصليحيين في اليمن.
- الأحوال الدينية، ويأتي الحج إلى مكة المكرمة من أكثر الموضوعات التي أوردتها هذه الوثائق منذ بداية إعلان موعد خروج قافلة الحج أو ركب السلطان كما ذكره ناصر خسرو، والاستعداد لخروجها وخط سيرها وما شهده طريق الحج من تحول في منتصف القرن الخامس الهجري إلى عيذاب، وكذلك تكلفة القافلة، ومنع الحج في بعض الأعوام وأسباب ذلك. كما أن لقب قاضي الحرمين الشريفين ورد في سجلات أو عهود القضاة، وهل كان له علاقة بالقضاة الذين اختيروا في مكة أو لا.

وإلى جانب ما أشار إليه الأستاذ الدكتور جمال الدين الشيال في دراسته عن الوثائق الفاطمية، التي اقتصرت على وثائق الخلافة وولاية العهد والوزارة، فقد استطاعت الباحثة بواسطة مصادر إضافية جمعَ وثائق أخرى، ومن أبرزها: المقفى الكبير للمقريزي، والعقد الثمين للفاسي، وكلاهما يصنف ضمن كتب التراجم، ولكنهما أوردا إضافات مهمة عن بعض الشخصيات التي لها علاقة بموضوع البحث والسجلات الصادرة لهم. كما اعتمدت على مؤلَّف آخر للقلقشندي إضافة إلى صبح الأعشى وهو مآثر الإنافة، الذي فيه بعض السجلات المهمة. كما احتفظت بعض المصادر الفاطمية، مثل: تاريخ مصر لابن ميسر، وأخبار بني عبيد للصنهاجي، ونصوص من أخبار مصر لابن المأمون البطائحي، ونزهة المقلتين لابن الطوير، بالعديد من الوثائق الفاطمية. كما استفادت الباحثة من مصدر معاصر للأحداث وشاهد عيان هو ناصر خسرو، وكتابه سفر نامة، الذي أمدنا بأهم السجلات عن ركب الحج الفاطمي. وإضافةً إلى ذلك استفادت الباحثة من كتابي تاريخ الأنطاكي للأنطاكي، وتاريخ بطاركة كنيسة الإسكندرية القبطية لساويرس بن المقفع، بما ورد فيهما من سجلات ووثائق انفردا بها. أما السجلات المستنصرية التي نشرها د. عبد المنعم ماجد، فقد ورد فيها عدد من السجلات تتعلق بمكة المكرمة، وقارنتها الباحثة مع السجلات الواردة لدى المؤيد في الدين داعي الدعاة في كتابه عيون الأخبار، التي كان لها دور في إلقاء الضوء على تلك المرحلة المهمة في عصر المستنصر، والتي عُرفت بالشدة المستنصرية. ولم يفُت الباحثة الرجوع إلى العديد من المؤلفات التي تناولت تاريخ مكة المكرمة في العصر الفاطمي، واستفادت من مصادرها والآراء التي وردت فيها.

تمهيد:

الفاطميون وعلاقاتهم بمكة المكرمة قبل عام 358 للهجرة/ 968 للميلاد:

حرص الفاطميون (العبيديون) منذ إنشاء خلافتهم في إفريقية عام 297 للهجرة/ 908 للميلاد، على مد سيطرتهم إلى مصر ثم الحجاز، وذلك لنشر مذهبهم الشيعي والدعوة إليه من فوق منابر الحرمين الشريفين، مستغلين المد الشيعي الذي شهده القرن الثالث الهجري في شرق الجزيرة العربية (سيد، 2016: 109). وفي إحدى المحاولات المبكرة للاستيلاء على مصر في عام 307 للهجرة/ 919 للميلاد أرسل قائد الحملة محمد بن عبيد الله ويكنى أبا القاسم، إلى مكة عارضًا الخروج على طاعة الخليفة العباسي المقتدر بالله العباسي والاعتراف بالخلافة بالفاطمية، فرُفِض ذلك وعاد أبو القاسم بعد هزيمته على يد مؤنس الخادم قائد الجيش العباسي (القرطبي، 1895: 84؛ ابن فهد، 1983: 2/365-366). سارع الخليفة الفاطمي أبو عبد الله المهدي إلى الكتابة إلى أبي طاهر الجنابي مطالبًا إياه بإعادة الحجر الأسود وكسوة الكعبة المشرفة التي قام القرامطة بأخذهما، إضافةً إلى أعمال النهب والقتل التي نفذوها في الكعبة المشرفة في عام 317 للهجرة/ 930

للميلاد، وعرض المنصور ابن القائم على أحمد بن سعيد القرمطي خمسين ألف دينار لإعادة الحجر الأسود إلى مكانه في الكعبة المشرفة، ولكنه رفض، إلى أن أُعيد في ذي الحجة 339 للهجرة/ 951 للميلاد، مدعيًا أنه أخذه بأمر وردَّه بأمر (زكار، 1410؛ الجميل، 1426: 109-119).لا شك أن هذا الموقف تجاه القرامطة كانت له دلالته حيث أن الفاطميين (العبيديين) كانوا لا يرغبون في تشويه صورتهم أمام العالم الإسلامي ويخططون لفرض سيطرتهم علي الحجاز بعد وصولهم الي مصر. وعلي الرغم من إعادته الحجر الأسود الي مكانه فإن العداء أستمر بسبب إنقطاع الأموال التي كانت تاتيهم من مصر إضافة الي امتداد النفوذ الفاطمي الي بلاد الشام مما أدي الي اشتعال الحرب بينهما والتي انتهت بهزيمة القرامطة ونجاح الفاطميين في فرض سيطرتهم علي بلاد الشام (المقريزي، 1969: 167/3).

وفي سيرة الأستاذ جوذر عبارات توضح رغبة المعز لدين الله الفاطمي بأن يحج إلى بيت الله الحرام، ومنها ما كتبه له: «أرجو أن يمد الله في عمره –أي أستاذه– حتى يحج معنا»، وفي سجل آخر: «ويبعثك الله حتى تشاهد معنا حج بيت الله الحرام وزيارة قبر جدنا محمد عليه الصلاة والسلام وما ذلك على الله بعزيز» (الجوذري، 1954: 83). وينقل ابن تغري بردي عن القفطي أن المعز عزم على إرسال عساكره إلى مصر، فسألته أمه أن يؤخر ذلك لتحج خفية، وبالفعل أحسن إليها كافور الإخشيدي –دون أن توضح الرواية هل علم بشخصيتها أو لا– وخدمها وأرسل معها هدايا، ولما رجعت منعت ولدها من إرسال جيشه حتى مات كافور، فأرسل المعز جوهر الصقلبي –ويرد أيضا الصقلي– (ابن تغري بردي، 1954: 71/4-73؛ سيد، 2016: 138). وفي عام 348 للهجرة/ 959 للميلاد تدخل المعز في الخلاف الناشب بين بني جعفر وبني الحسن، وتحمل ديات القتلى لكي يصلح بينهم، ونجح في ذلك، ما كان له أثره عند استيلاء جوهر على مصر، وسارع المعز بإرسال تقليد أو سجل إلى جعفر بن محمد منحه حكم مكة وتوابعها (المقريزي، 1967: 101/1).

أولًا– تعريف الوثائق الفاطمية وأنواعها:

تعد الوثائق مصدرًا مهمًّا لدراسة التاريخ، وذلك لأهميتها كسجلات رسمية، وما تحتوي عليه من مادة تاريخية متنوعة لا تتوفر أحيانًا في المصادر التاريخية نفسها. وفيما يتعلق بتاريخ الدولة الفاطمية فقد كان لفقدان الكثير من مصادرها لأسباب عديدة بروز أهمية الوثائق التي وصلت إلينا من هذه المرحلة التاريخية المهمة في تاريخنا الإسلامي. أما عن المرحلة الأولى من تاريخ هذه الدولة ولا سيَّما بعد انتقالها إلى مصر في عام 358 للهجرة/ 968 للميلاد وحتى حوالي منتصف القرن الخامس الهجري، فقد وصل إلينا العديد من هذه الوثائق ولا سيَّما فيما يتعلق بتاريخ مكة المكرمة، بخلاف المرحلة الثانية، حتى سقوطها في حوالي عام 567 للهجرة/ 1170 للميلاد. ويعود ذلك إلى كثرة الصراعات الداخلية على الحكم، إضافة إلى ما لحق بها عند سقوطها على يد صلاح الدين الأيوبي، ولا سيَّما فيما يتعلق بتراثها الشيعي والذي حرص علي التخلص منه ضمن سياسته الرامية في نشر مذهب السنة (سلام، د ت: 161-164؛ سيد، 2016: 30-33).

أما هذه الوثائق فقد وردت الإشارة إليها بمصطلحات مختلفة (السجلات –المناشير –العهود –التقاليد –التذاكر –الأمان –المثال). وستقدم الباحثة حصرًا لما أمكنها جمعه من المصادر التي توفرت لديها مع توضيح أهميتها بالنسبة لمكة المكرمة، ثم تتبع ذلك بتحليل ما ورد فيها من مادة متنوعة، على النحو الآتي:

1–السجلات:

مفردها سجل، الذي يصدر عن ديوان الإنشاء الفاطمي، ويكتبه كتابٌ يعملون فيه ولهم رئيس ويوقعه الخليفة (يَوْمَ نَطْوِي السَّمَاءَ كَطَيِّ السِّجِلِّ لِلْكُتُبِ ۚ كَمَا بَدَأْنَا أَوَّلَ خَلْقٍ نُعِيدُهُ ۚ وَعْدًا عَلَيْنَا ۚ إِنَّا كُنَّا فَاعِلِينَ) (الانبياء 104؛ علي، 2001: 285/15-286؛ حسين، 1950: 316-317؛ الحباشنة، 2007: 48-53). ومن أشهرها السجلات المستنصرية التي تنسب إلى الخليفة المستنصر بالله (427-487 للهجرة/ 1035-1094 للميلاد)، وابنه المستعلي بالله (487-495 للهجرة/ 1094-1101 للميلاد)، ونشرها عبد المنعم ماجد رحمه الله، وكذلك حسين الهمداني، ومؤخرًا أولى أكرمان Olla Akkerman (ماجد، 1954: 34؛ AL-Hamadni, 2009, alhama-dani, 2021: 291-313).

توزعت السجلات الخاصة بمكة المكرمة في ثنايا العديد من المصادر الفاطمية، التي نقلت عنها في العصور التالية، وهي على النحو الآتي:

1 – سجل جوهر الصقلبي –الصقلي– وورد أيضًا بمسمى أمان وعهد، وذلك في شعبان 358 للهجرة/ يونيو 969 للميلاد، وسوف نناقشه فيما يتعلق بالحج وطريقه (الصنهاجي، د ت: 85؛ النويري، 2004: 28-76-80-97).

2 – سجل مؤرخ في عام 364 للهجرة/ 974 للميلاد بالمناداة للحج عن طريق البر.

3 – سجل القاضي محمد بن النعمان بن منصور، وورد في ولايته قضاء الحرمين الشريفين (ابن ميسر، 1919: 157).

4– سجل القاضي الحسين بن علي بن النعمان مؤرخ في ما تعين من صفر 389 للهجرة / يناير 999 للميلاد، وورد فيه منحه سلطة من ينيبه في الأمصار، ومنها مكة المكرمة والمدينة المنورة، أو الحرمين كما ورد في السجل السابق (ابن الطوير، 1992: 88-89؛ القلقشندي، 1995: 78/12).

5 – سجل بتحديد موعد خروج الحاج في أول ذي القعدة عام 394 للهجرة /8 أغسطس 1004 للميلاد (ابن ميسر، 1919: 2–51، المقريزي، 1967: 2/48).

6 – سجل مؤرخ من عام 395 للهجرة /1004للميلاد ، وأرسله الحاكم بأمر الله إلى أبي الفتوح الحسن بن جعفر بشأن الانتقاص من بعض الصحابة رضي الله عنهم، وجرح بعض أزواج النبي ﷺ (الصنهاجي، د ت: 97؛ ابن تغري بردي، 1954: 4/142؛ ابن فهد، 1983: 2/431).

7 – سجل مؤرخ في عام 396 للهجرة/ 1005للميلاد، من الحاكم بأمر الله إلى الحرمين الشريفين للقيام عند ذكر اسمه كما جرت العادة في مصر والشام (ابن تغري بردي، 1954؛ ابن فهد، 1983).

8– سجل أمان من الحاكم بأمر الله إلى قائد القواد الحسين بن جوهر مؤرخ في عام 400 للهجرة/ 1009للميلاد وإرسال الحسين نسخة منه لتعليقها مع الكعبة للاستشهاد على الحاكم بأمر الله (الأنطاكي، 1990: 286–287).

9 – سجل من الحاكم إلى عماله، ومنهم أبو الفتوح الحسن بن جعفر، عن البراءة من غصب رسول الله ﷺ ميراثه في الخلافة ومنح فاطمة الزهراء رضي الله عنها حقها في فدك، والبراءة من عمر رضي الله عنه (المقريزي، 2010: 1/350–351).

10 – سجل بتحديد خروج الحاج في النصف من شوال على أن يبدؤوا بزيارة المدينة النبوية، وكتب بذلك إلى سائر الأعمال، وحدد اليوم السابع من الشهر نفسه (المقريزي، 1967: 2/85–86).

11 – سجل من الحاكم إلى عماله بالبراءة من أبي بكر وعمر رضي الله عنهما، مؤرخ في 402 للهجرة/ 1011 للميلاد وعلاقته بخروج أبي الفتوح الحسن بن جعفر على الحاكم (القلقشندي، 1922: 1/326–327).

12 – قراءة سجل بمنع الناس من السفر إلى مكة في البر والبحر وحمل الأمتعة والأقوات إليها وذلك في عام 402 للهجرة/ 1011 للميلاد (المقريزي، 1967: 2/90).

13– سجل عام 403 للهجرة 1011للميلاد بالترحم على الصحابة رضي الله عنهم والنهي عن الخوض في ذلك اللعن (المقريزي، 1967: 2/98؛ ابن فهد، 1983: 2/96–97).

14– سجلات إلى سائر ولاة الحرب بالشام بشأن حجاج خراسان العائدين عبر الشام وزيارتهم القدس الشريف في صفر 414–415 للهجرة/ 1023–1024للميلاد (ابن ميسر، 1919: 2/41؛ المقريزي، 1967: 2/131–132).

15– سجل المناداة بالخروج إلى الحج في عامي 439 للهجرة و440 للهجرة/ 1047–1048للميلاد (خسرو، 1993: 109–110، 125–126).

16– السجلات المستنصرية:

- سجل رقم (2) عن الأمن في مكة والحرم الشريف.
- سجل رقم (4) وورد به تاريخ شعبان 455 للهجرة/ أغسطس 1063 للميلاد، جمادى الأولى 456 للهجرة/ أبريل 1064 للميلاد عن جوانب متعلقة بمكة المكرمة (ماجد، 1954: 34–35، 39–40).
- سجل رقم (7) مؤرخ في ربيع الآخر 405 للهجرة / أكتوبر 1014 للميلاد عن أمور تتعلق بالأمن في الحرم المكي الشريف (ماجد، 1954: 47–49).
- سجل رقم (9) عن الاستعداد للحج وأخذ الأهبة له (ماجد، 1954: 52–53).
- سجل رقم (54) عهد فيه المستنصر بالله إلى أحمد بن علي الصليحي بأمر الحرم الشريف والتشديد على أيدي القضاة والحكام (ماجد، 1954: 176).
- سجل رقم (57) التفرغ لأمر الحرمين الشريفين (ماجد، 1954: 185–186).
- سجل رقم (58) النظر في أمر الحرمين الشريفين وإعادتهما إلى ملكية الدولة الفاطمية (ماجد، 1954).
- سجل رقم (62) عن النفقة على الحرمين وأرباب الرسوم المستحقين وقدرها عشرة آلاف دينار (ماجد، 1954: 52–53).

1– منع الأفضل بن بدر الجمالي الحج إلى مكة وقطع الميرة عنها، وكتابه إلى الأشرف بما في ذلك (المقريزي، 1967: 3/58–59؛ ابن فهد، 1983: 2/497).

2– سجل إلى متولي الأعمال القوصية عن أهمية قوص، ولا سيَّما أنها مقصد الحجاج إلى بيت الله الحرام (القلقشندي، 1922: 10/367–368)

2- المنشور:

كان من بين من يعاون رئيس ديوان الإنشاء مَن هو متخصص في كتابة المناشير (القلقشندي، 1922: 131/1-132، 162). وذكر الصيرفي أن السجل إذا كان سيُقرأ على رؤوس الأشهاد فيُعرف بالمنشور وجمعه مناشير (1905: 110-114). ويضيف العمري أنه ما يتعلق بما يُكتب للأمراء والجند في أرزاقهم من ديوان الإقطاع، وهي مختصرة ولا وصايا فيها أو إطناب (1312: 88-89). أما ابن ميسر فقد ذكر أن الخليفة أمر بمنشور في عام 414 للهجرة/ 1023 للميلاد وسلمه إلى أحد الخطباء، الذي ارتقى المنبر وقرأه ثم خرج وفي يده سجله (1919: 313/2). كما أشار ابن المأمون إلى منشور صدر عن وفاة الأفضل بن بدر الجمالي في عام 515 للهجرة/ 1122 للميلاد، وأمر بتلاوته وإعلانه في جميع الجهات (البطائحي، 1983: 18-21).

ومن المصادر المتاحة عن الدولة الفاطمية فإن ما ورد فيها من سجلات كانت تُقرأ يقصد بها المنشور، وهو ما سبق أن أوضحته الباحثة في حصرها السجلات السابقة.

3-العهود:

احتفظت الوثائق بعدة إشارات عن العهود الخاصة بأمور تتعلق بمكة المكرمة، ومن بين معاني العهد: الوصية، وما يكتب للولاة، وأيضًا بمعنى الأمان. قال الجرجاني: العهد حفظ الشيء ومراعاته. وقيل: ولي العهد، لأنه ولي الميثاق الذي يؤخذ على من بايع الخليفة (العمر، د ت: 7-11). ومن هذه العهود:

1-عهد جوهر لجماعة من أهل الريف والصعيد في شعبان 358 للهجرة/ يونيو 969للميلاد. وورد أيضًا نفسه تحت مسمى السجل كما سبقت الإشارة إليه (المقريزي، 1967، المقريزي، 2010).

2- عهد من الحاكم بأمر الله إلى الحسين بن علي النعمان، في 389 للهجرة/ 998- 999للميلاد، وذكر سابقًا تحت مسمى سجل أيضًا (القلقشندي، 1922: 392/10، المقريزي، 1995: 78/1).

3- عهد من المستنصر إلى قاضٍ من قضاة الشام سماه ناصر عبد الله، للخروج مع الكسوة والصلات في عام 440 للهجرة /1024 للميلاد (خسرو، 1993: 127-128).

4-التقاليد:

عرف العمري التقاليد بأنها: تكون لأكابر النواب والوزراء ومَن في معناهما، وقد يكون لأكابر القضاة (1312: 87-88). ويشرح القلقشندي أن التقاليد جمع تقليد، يقال: قلدته أمر كذا إذا وليته إياه، وقال الجوهري مأخوذ من القلادة في العنق (القلقشندي، 1922: 101/10-103).

وفيما يتعلق بأمر مكة المكرمة أمكن للباحثة حصر الآتي من التقاليد:

أ- تقليد من المعز إلى الحسن بن جعفر الحسني ما بين 348 للهجرة/ 959للميلاد أو 358 للهجرة/ 968للميلاد (المقريزي، 1967: 101/1).

ب-تقليد إلى أبي الحسن علي بن محمد الصليحي في ربيع الآخر 469 للهجرة/ 1076 للميلاد، بأمر الحرم المحروس وأعماله (ماجد، 1954: 176-177).

ت-تقليد إمارة الحج، وورد أيضًا تحت مسمى «عهد» (القلقشندي، 1922: 412/10-413).

5-التذاكر:

مفردها تذكرة، وهي التي يسجل بها ما يحمله المكلف إلى جهة ما لكي لا ينسى شيئًا منها. وكان هناك من هو مخصص لكتابتها في ديوان الإنشاء إلى جانب الدفاتر المتعلقة بمحتويات الديوان (القلقشندي، 1922: 412/10-413).

لم تعثر الباحثة فيما توفر لديها من مصادر إلا على ما ورد زمن المأمون البطائحي (515-519 للهجرة/ 1121-1125 للميلاد)، إذ أمر المستخدمين في الديوان بإحضار التذاكر والمطالعات التي تحتاج إليها الدولة طوال السنة، ومنها ما كان يرسل إلى الحرمين الشريفين (المقريزي، 1326: 357/2، عبد النبي، 2017: 603-632).

6- الأمان:

عرفه القلقشندي بأنه يعقد لأهل الكفر، والآخر لأهل الإسلام. وارتبط به أيضًا ما يعرف بمنديل الأمان، وكان يمنحه الحاكم لطمأنينة الشخص (القلقشندي، 1922: 321/13-322، العمري، 1312: 274). وعلى سبيل المثال: نسخة الأمان أو السجل الذي كتبه جوهر الصقلبي بعد أن طلبه منه الشريف أبو جعفر مسلم، وهو ما سبقت مناقشته في السجلات (النويري، 2004: 80/28-127). ومنه أيضًا نسخة الأمان الذي كتبه الحاكم بأمر الله عام 400 للهجرة/ 1009للميلاد للحسين ابن جوهر، والذي قام بإرسال نسخة منه إلى مكة المكرمة (الأنطاكي، 1990: 286-287).

7- المثال:

أشار القلقشندي إلى أن المثال يكتب في مناسبات عديدة، مثل: وفاء النيل وغيره، وأورد أمثلة عديدة عليه، وما يتضمنه من عبارات (1922: 8/367-354-383، 9/21)، والإشارة الوحيدة المتعلقة بمكة المكرمة أوردها خسرو بقوله: «قراءة مثال آخر للسلطان»، وذلك في رجب 440 للهجرة/ 1010 للميلاد إذ أعاد السلطان سجله أو مرسومه في العام السابق بمنع الحج إلى مكة بسبب القحط الموجود في الحجاز وما تبعه من هجرة آلالاف منها (خسرو، 1993: 127-128).

ثانيًا– أماكن قراءة الوثائق المتعلقة بالحجاز:

تنوعت وسائل قراءة الوثائق بمختلف مسمياتها السابقة، ومن بين ذلك:

أ- قيام منادٍ لكي يتجمع الناس ويسمعوا السجل، واستخدام البوق وهو ما ذكره ساويرس عن أحد السجلات زمن المعز لدين الله الفاطمي، ووجود الجواسيس بين الناس لنقل ما يقولون (ابن المقفع، د ت: 85/1).

ب-سجل الأمان من جوهر الصقلي في شعبان 358 للهجرة / يونيو 969م إذ قرأ السجل عليهم بعد أن كتبه لهم (النويري، 2004: 28/77-80).

ت-السجلات المتعلقة بخروج الحجاج من مصر:

- ذكر المقريزي أنه في عام 364 للهجرة / 974للميلاد تمت المناداة في الجامع العتيق -جامع عمرو بن العاص- بأن الحج في البر (المقريزي، 1967: 223/1، ابن ميسر، 1919: 157/2).

- حدد ناصر خسرو أن السجل الخاص أو المرسوم أو المثال الصادر من السلطان كان ينادى به في رجب، ويكرر في رمضان، لكي يذكر بخروج ركب السلطان أو القافلة الرسمية بدءًا من ذي القعدة، وكان يُقرأ في المساجد (خسرو، 1993: 110-125-128).

- سجل الحاكم في 401 للهجرة / 1010 للميلاد كتب به إلى «سائر الأعمال» محددًا الخروج في النصف من شوال (المقريزي، 1967: 497/2).

- المراسيم التي أوردها ناصر خسرو حدد مكان قراءتها في المساجد (خسرو، 1993: 125-128).

- التذاكر الخاصة بما يحمل للحرمين الشريفين وقراءتها على المنابر فصلًا فصلًا وتبليغ الحاضر للغائب والعمل بمضمونها (ابن المأمون، 1983: 59؛ القلقشندي، 1922: 13/105).

- لم يرد في التقليد الخاص بمن يتولى إمارة الحاج هل كان يصدر له في احتفال خاص أو مثل بقية السجلات الصادرة (القلقشندي، 1922: 10/412-413). وأشار ناصر خسرو إلى إرسال المستنصر بالله إلى قاضٍ يدعى عبد الله من الشام للخروج على رأس القافلة التي أبحرت من القلزم دون أن يوضح كيف أُرسِل إليه السجل (خسرو، 1993: 128).

- أما السجلات أو غيرها من الوثائق الشخصية مثل عهد أو سجلات القضاة، ومنهم القاضي النعمان بن محمد في عام 366 للهجرة/ 976للميلاد (الكندي، 1908: 495-589)، والقاضي محمد بن النعمان عام 374 للهجرة/ 984 للميلاد، فقد وصفت المصادر طريقة قراءة السجل بالتفصيل. كما تم ذلك أيضًا في سجل أو عهد القاضي الحسين بن النعمان في عام 389 للهجرة /998للميلاد (الكندي، 1908: 596؛ القلقشندي، 1995: 78/1).

وفي السجل الذي أرسله الحاكم بأمر بالله إلى أبي الفتوح الحسن بن جعفر، وصفت المصادر ما حدث عند علم المجاورين وأهل مكة بإرساله إلى القاضي الموسوي إبراهيم بن إسماعيل قاضي مكة من فوق منبر الحرم (ابن فهد، 1983: 431/2؛ الفاسي، 1986: 3/203-204). أما نسخة الأمان الخاص بالقائد حسين بن جوهر، التي أرسل منها نسخة لكي تعلق في الكعبة المشرفة لضمان التزام الحاكم ذلك، فلم توضح المصادر كيفية إرسالها إلى مكة (الأنطاكي، 1990: 287). وعلى الأرجح أن أبا القاسم بن رزق البغدادي حمل سجلًا إلى أبي الفتوح في عام 414 للهجرة/ 1023 للميلاد (ابن ميسر، 1919: 2/32-33). وذكر ناصر خسرو أن المستنصر أرسل عهدًا إلى قاضٍ من الشام يدعى عبد الله ليخرج على رأس قافلة الحج التي تحمل الكسوة والصلات إلى مكة في عام 440 للهجرة/ 1048 للميلاد (خسرو، 1993: 127-128). وفي السجلات المستنصرية أيضًا ورد في السجل رقم (4) نقل خدمة القاضي عبد الله بن إبراهيم علي الحسيني قاضي مكة إلى ولد ولده (ماجد، 1954: 39-40).

ومن اللافت للنظر أن السجل الخاص بسب بعض صحابة النبي ﷺ وبعض أزواجه رضي الله عنهن، الذي أصدره الحاكم بأمر الله في عام 395 للهجرة/ 1004 للميلاد، والذي أرسل منه نسخة إلى مكة والمدينة، أراد أن يكون في كل أماكن التجمع، ومنها المساجد والجوامع والقياسر بل وحتى المقابر، وهو ما أكده

ابن تغري بردي على منهج خلفاء الفاطميين ذلك تجاه صحابة النبي ﷺ وبعض أزواجه. وأكد أيضًا أبو شامة رؤيته ذلك مكتوبًا على أحد الأبواب في دمشق، وأُزيل عند تجديده في زمن الأيوبيين (الأنطاكي، 1990: 56؛ ابن تغري بردي، 1929-1954: 176/4-177؛ ابن الحسن، 2002: 7). وعلى الرغم من ذلك فقد تراجع الحاكم عن هذا الأمر في سجل آخر أصدره في عام 398 للهجرة/ 1007 للميلاد مما يوضح الاضطراب الذي كان يعانيه في إصدار الأمر وضده وكذلك رد الفعل الشعبي تجاه ذلك (المقريزي، 1326: 69-72).

ثالثًا– أحوال مكة المكرمة كما وردت في الوثائق الفاطمية:

- الأحوال السياسية:

حرص الخلفاء الفاطميون على مد نفوذهم السياسي والديني إلى مكة المكرمة والمدينة النبوية المشرفة منذ بداية الاستيلاء على مصر. ويتضح ذلك من التقليد الذي أرسله المعز إلى جعفر بن الحسن لحكم مكة وأعمالها في عام 358 للهجرة/ 968 للميلاد (المقريزي، 1967: 101/1-122؛ ابن فهد، 1983: 406/2). ولا شك أن ذلك رسالةٌ واضحة إلى الخلافة العباسية عن عزمه إخضاع الحجاز عامة ومكة المكرمة والمدينة النبوية المشرفة خاصة. وفي أثناء مفاوضات جوهر الصقلبي مع القادة في مصر بشأن دخوله سلميًّا ومنحهم الأمان، فقد اشترط أحدهم وهو نحرير سويران (أو الشويزاني) أن يتقلد حكم مكة والمدينة ويتوجه للإقامة فيهما، إضافة إلى منحه إقطاع الأشمونين (العمري، د ت: 500/3؛ كمال، 2020: 86-99). غير أن جوهرًا رفض ذلك وانتهى الأمر بمقتل نحرير (الأنطاكي، 1990: 131؛ النويري، 2004: 76/28-80؛ ابن تغري بردي، 1929-1954: 30/4؛ المقريزي، 1967: 118/1).

استمر الخلفاء الفاطميون في سياستهم تجاه مكة المكرمة في فرض مذهبهم الضال ويتضح من ذلك السجل الذي أرسله الحاكم بأمر الله إلى أبي الفتوح جعفر بن الحسن في عام 395 للهجرة/ 1004 للميلاد، وخضوع الأخير لما طلبه منه في إعلان الانتقاص من بعض أزواج النبي ﷺ وصحابته رضي الله عنهم، ولكن كان لأهالي مكة والمجاورين لها موقفهم الرافض لذلك، ولم يُقرأ السجل من فوق منبر المسجد الحرام، وتراجع أبو الفتوح عن ذلك ولا شك أن لذلك دلالته في رفضهم استخدام منبر الحرم الشريف لسب صحابة رسول الله صلى الله عليه وسلم (الفاسي، 1986: 78/4-79؛ ابن فهد، 1983: 431/2). وفي عام 396 للهجرة/ 1005 للميلاد، أرسل الحاكم إلى أبي الفتوح سجلًا آخر يأمر بأنه إذا ذكر الخطيب اسمه فيجب على الناس أن يقوموا كلهم إجلالًا له. ويُعد هذا السجل أيضًا نوعًا من إظهار سيطرته على مكة والمدينة، وكذلك لكي ينقل الحجاج وغيرهم ذلك عند عودتهم إلى بلادهم. كما يلاحظ هنا اقتصاره على طلب الوقوف، أما في مصر وغيرها من المناطق التابعة لها فكان يأمر الناس إذا ذكر اسمه بالسجود حتى ولو كانوا في الأسواق (ابن الجوزي، 1995: 421/15؛ ابن كثير، 1986: 336/11).

اختلفت المصادر في السبب الذي أدى إلى خروج أبي الفتوح على الحاكم بأمر الله وإعلان نفسه خليفة وتلقب بالراشد، وذلك في عام 402 للهجرة/ 1011 للميلاد. وناقش الفاسي الروايات المختلفة التي ذكرتها المصادر عن هذه الحادثة، وهل لها علاقة بما ورد في السجل الذي أرسله إلى أبي الفتوح بالبراءة من أبي بكر وعمر رضي الله عنهما (الفاسي، 1986: 69/4-76).

أشارت المصادر إلى إرساله السجلات إلى ولاة الحرب في بلاد الشام في عام 415 للهجرة/ 1024 للميلاد لتسهيل عودة حجاج خراسان في طريقهم لزيارة القدس بسبب مخاطر طريق عودتهم عبر طريق الحج العراقي. ونجح الفاطميون في استغلال ذلك للدعاية لمذهبهم بين هؤلاء الحجاج نتيجة لما قدموه لهم من تسهيل سلوكهم الطريق ومساعدتهم بما يحتاجون إليه (ابن ميسر، 1919: 32/2-33؛ المقريزي، 1967: 131/2-139).

أما السجلات المستنصرية فقد أرسل المستنصر في عام ٤٥٥ للهجرة/ ١٠٦٣ للميلاد إلى أبي الحسن بن علي الصليحي (ابن الحسن، د ت: 26/7-27)، يطالبه بالتدخل في الصراع الدائر بين محمد بن جعفر أمير مكة وبني عمومته وترتيبه أبا هاشم محمد بن الحسين حاكمًا عليها (ابن فهد، 1983: 470/2؛ الهزاني، 1409: 71). وفي رسالة أو سجل على الأغلب في عام 467 للهجرة/ 1074 للميلاد أرسل المستنصر إلى أمير مكة هدية جليلة إلى جانب الأموال التي ترسل إليه، إذ فُرِّقت وأُعيدت الأسماء المصرية التي كانت خلعت من قبة المقام (ابن فهد، 1983: 477/2؛ ابن تغري بردي، 1929-1954: 89/5؛ الفاسي، 1986: 172/1).

وفي سجل مؤرخ في ربيع الآخر 469 للهجرة/ 1076 للميلاد أرسل المستنصر إلى المكرم الصليحي بإضافة الأعمال الحجازية إليه، ثم نجح في العام التالي في إعادة الخطبة للمستنصر الفاطمي (ماجد، 1954: 176-177؛ ابن الحسن، د ت: 106-107). وكان في 468 للهجرة /1075للميلاد عهد إليه بالنظر في أمر الحرمين المحروسين وإعادتهما إلى الدولة الفاطمية (ماجد، 1954: 160-161).

وكما سبق التوضيح، فإن العصر الفاطمي الثاني تكاد تكون فيه الوثائق محدودة للغاية بسبب ما حلَّ بالمصادر الفاطمية من نكبات للصراعات الداخلية وسقوطها في النهاية. ومن أمثلة ذلك كتاب وغالبًا سجل أرسله الأفضل بن أمير الجيوش في عام 514 للهجرة/ 1120 للميلاد بمنع الحج بسبب اعتداء قاسم بن محمد (487-518 للهجرة) على مراكب للتجار في عيذاب. وخضع

شريف مكة وأعاد ما نُهِب وحمَلَه الأفضلُ إلى الجامع العتيق أو جامع عمرو، إذ أعاد لهم ما نُهِب منهم وخلع على الرسول الذي أرسله أمير مكة (ابن فهد، 1983: 497/2؛ الفاسي، 1986: 29/7). وفي سجل آخر أرسل المأمون البطائحي إلى متولي الأعمال القوصية بمنح الرسول المرسل من أمير مكة أبي محمد قاسم 940 إردبَّ قمح برسم مكة وثياب وخلع ومال وبخور (المقريزي، 1967: 80/3–81). وفي السجل الخاص بتولي إمرة الحج حرص الخليفة الفاطمي على أن الله خصه بحيازة البيت الأعظم والحجر وزمزم وأفضى إليه ميراث النبوة والإمامة وتراث الخلافة والزعامة (القلقشندي، 1922: 412/10–413).

- **الأحوال الاقتصادية:**

كان للأحوال الاقتصادية أثرها المباشر في علاقات أمراء مكة المكرمة مع القوى المختلفة الطامعة في الحجاز عامة ومكة والمدينة خاصة. وكانت هي المحرك الرئيس في تلك الحقبة التي عمل الخلفاء الفاطميون على التركيز عليها لإثبات شرعيتهم من فوق منابر الحرمين الشريفين. وشملت المصادر العديد من الإشارات إلى ما كان يرسله هؤلاء الخلفاء إلى مكة المكرمة خاصة. ويربط ابن زولاق ما بين مصر والحرمين الشريفين بقوله: إنها تميرهما وتمير سائر الدنيا، ولولا مصر –بعد الله سبحانه وتعالى– لما أمكن المقام بالحرمين وأعمالهما، ولما أمكن الحجاجَ الواردين إليهما من كلِّ فجٍّ عميق المقامُ بهما يومًا واحدًا لنفاد أزوادهم، فإنهم يمتارون من ميرة مصر (ابن زولاق، د ت: 49–50).وبطبيعة الحال فإن ذلك لم يقتصر علي مصر حيث كانت الميرة تصل إليها أيضا من أماكن اخري سواء من الطائف او اليمن أو العراق.

أما عن السجلات والوثائق عامةً فقد زودتنا بمعلومات مهمة عن هذه الجوانب الاقتصادية، ومنها التقليد الذي أرسله المعز إلى جعفر بن الحسن بعد وصول خبر إخضاع جوهر لمصر في عام 358 للهجرة/ 968 للميلاد فأرسل مع قائد حج مصر أموالًا عظيمة في الحرمين (المقريزي، 1967: 101/1؛ الفاسي، 1986: 265/2). ولا شك أن هذا التقليد يرتبط مع سجل الأمان الذي منحه للقادة، وكذلك رفضه لمنح تحرير سويران ما طلبه من حكم مكة والمدينة، كما سبق أن أشرنا إلى ذلك في الجوانب السياسية.

وعلى الرغم من حرص الخلفاء الفاطميين على استمرار إرسال الأموال والصلات وغيرها إلى الحرمين الشريفين، فقد استخدم الحاكم بأمر الله سلاح الحصار الاقتصادي ضد أبي الفتوح الحسن بن جعفر، وذلك عندما أصدر سجله المؤرخ في عام 402 للهجرة/ 1011 للميلاد بمنع السفر إلى مكة في البر والبحر ومن حمل الأمتعة إليها، إذ أجبره على التراجع عن محاولته الانقلابية وإعلان نفسه خليفة (المقريزي، 1967: 90/2؛ الفاسي، 1986: 69/4–76). ويؤكد القلقشندي ما ورد في هذا السجل بقوله: «فقطع الحاكم الميرة عن الحرمين فرجع أبو الفتوح إلى طاعته» (القلقشندي، 1995: 326/1–327).

وفي سجلين أوردهما ناصر خسرو عامي 439 للهجرة و440 للهجرة/ 1047–1048 للميلاد، أصدرهما المستنصر، إذ منع في الأول سفر الحجاج بسبب القحط والمجاعة التي في الحجاز، والتي أسفر عنها هجرة أعداد كثيرة إلى مصر، وفي الثاني استمرار هذه الأحوال الاقتصادية، فأمر الناس بنفقة تكلفة الحج على أنفسهم. ولم يمنع سفر القافلة الرسمية، إذ سافرت عن طريق البحر من القلزم وصحبها ناصر خسرو. وحملت معها الكسوة والصلات إلى أمير مكة وقدرها ثلاثة آلاف دينار شهريًّا إلى جانب الخيول والخلع (خسرو، 1993: 125–128؛ ابن الأثير، 1938: 286/8).

على الرغم من الأحوال الداخلية السيئة التي كانت مصر تمر بها في منتصف القرن الخامس الهجري، إلا أن السجلات المستنصرية تكشف عن استمرار حرص المستنصر بالله على إمداد مكة بما تحتاج إليه. وفي سجل رقم (4) تضمن مطالبته للصليحي بأن يعامل متولي مكة باللين والعذر عند قدومه إلى حلى–ويقع علي ساحل البحر وبه مركز للجبايات– للمطالبة بالأمتعة والأقوات، وذلك في عام 455 للهجرة/ 1063 للميلاد (الزمخشري، 1999: 38؛ ياقوت، 1397–1993: 297/2). والسجل مؤرخ في شهر شعبان، ما يدل على ارتباطه بتوفير ما تحتاج إليه مكة مع اقتراب شهر رمضان وأشهر الحج بعده (القلقشندي، 1995: 346/1–347؛ السيوطي، 1967: 287/2؛ ماجد، 1954: 39–40). وفي سجل لا يحمل تاريخًا أرسل المستنصر إلى الصليحي بحمل عشرة آلاف دينار لنفقتها في الحرمين الشريفين وإعلامهم أن ذلك بأمر منه (ماجد، 1954: 212). وعلى الرغم من أن المبلغ يقل كثيرًا عما يرسله المستنصر إلى مكة والمدينة، فإنه يبدو أنه تأثر بما كانت تمر به مصر من ظروف اقتصادية بسبب الشدة المستنصرية (ماجد، 1954: 212).

وفي وثائق أخرى ورد فيها إشارات عامة إلى ما يرسل إلى الحرمين الشريفين، إذ طلب المأمون من المستخدمين في الدواوين التذاكر المخصصة لذلك ليعلم ما يرسل إليهما من كل صنف (المقريزي، 1967: 357/2؛ القلقشندي، 1922: 105/13). وفي السجل المرسل إلى والي قوص شدد على أهمية معاملة الواردين والمسافرين وخاصة الحجاج (القلقشندي، 1922: 367/10–371).

- **الأحوال الدينية:**

شكل الحج إلى مكة المكرمة الجانب الأكبر مما احتفظت به الوثائق الفاطمية، الذي ارتبط بالنواحي السياسية والاقتصادية

كما سبق أن أوضحنا. ومن الوثائق ما احتوى على أمور عامة تتعلق بالحج، ومنها السجل الخاص بتقليد الخليفة لأمير الحاج أو ركب السلطان، وهو الاسم الذي استخدمه ناصر خسرو في إشارته إلى القافلة التي صحبها في رحلتي حجه من مصر (خسرو، 1993: 110-125-128).

أورد القلقشندي نص السجل عن علي بن خلف، الذي صدره بمقدمة ثم الصلاة على النبي ﷺ وخليفته علي بن أبي طالب مما يدل على تشيع الخلافة. ثم يطلب منه عدة أمور تتعلق بالرفق بأمر الحجيج لخروجهم، وحمايتهم حتى عودتهم. كما حمله مسؤولية سلامة الأنفس والأموال، وترتيب سيرهم وعند نزولهم ومواصلة طريقهم. كذلك حماية القافلة وترتيب سيرها، كما أمره أن يبلغه عن أحوالهم عند كل منزلة من منازل الطريق لكي يمده بما يحتاج إليه عند الضرورة (ماجد، 1954).

وعلى الرغم من عدم تحديد هذا السجل لمن أمر بكتابته فإنه يبدو كان يُصدَر من جانب الخلفاء الفاطميين عند خروج القافلة من مصر. ومن المصادر المختلفة نجد العديد من الأسماء لأمير الحاج، ومنها مقدم القافلة، وقائد حج مصر. أما أمير الموسم فيقصد به ذلك الشخص الذي يقوم بشعائر الحج من اليوم السابع من ذي الحجة إلى الثالث عشر منه، ولا يشترط أن يكون هو نفسه أمير قافلة الحج المصري أو ركب السلطان (القلقشندي، 1922: 10/404-406؛ المقريزي، 1967: 230/1، خسرو، 1993: 127).

ومن بين السجلات الخاصة بالنواحي الدينية، ذكر علي بن خلف أن الكتابة في السجل الخاص بالحج يجب أن يُفتتح بحمد الله على أنه جعل لعباده حرمًا آمنًا يمحص ذنوبهم بزيارته ويمحو آثامهم بحجة ووفادة، ثم يلي ذلك الحث على تأدية المناسك وإكمال الفرائض والسنن وزيارة قبر النبي ﷺ، ثم يُختم بما يجب أن يستخدمه الكاتب في أسلوبه لتليين القلوب وتنبيه الغافل وتحريك النفوس نحو مصالحها والأخذ بفضائل الأعمال (الكاتب، 2003: 350-351). ولم تمدنا المصادر المتاحة بنسخة مما يكتب في سجل الحج سوى ما أورده ناصر خسرو عندما أشار إلى نص ما كان يعلق عنه: «يا معشر المسلمين حل موسم الحج وسيجهز ركب السلطان كالمعتاد ومعه الجنود والخيل والجمال والزاد»، وكان يعلن ذلك في المساجد في منتصف رجب، ويكرر مرة أخرى في شهر رمضان استعدادًا للموعد المحدد للخروج، وهو ما سوف نناقشه لاحقًا بإذن الله (خسرو، 1993: 109-110).

- **تحديد موعد خروج ركب السلطان أو قافلة الحج المصري:**

كان أول سجل يحدد موعد خروج القافلة في عام 364 للهجرة/ 974للميلاد، وذلك في الخامس من ذي القعدة، وأعلن أن الحج في البر، وكان إعلانه في الجامع العتيق بعد أن كان قد انقطع من عدة سنوات (ابن ميسر، 1919: 107/2؛ المقريزي، 1967: 223/1). وبالفعل أكدت المصادر عودة قافلة الحج في صفر وورود حاج البر، وكان لم يسلك عدة سنوات (السيوطي، 1967: 14/1). وفي عهد الحاكم بأمر الله وردت عدة سجلات لتحديد موعد خروج الحجاج، ومنها سجل مؤرخ في عام 394 للهجرة، إذ حدد الأول من ذي القعدة موعدًا لتجمع الحاج وبدء مسيرهم في القافلة من الشهر نفسه (ابن ميسر، 1919: 51/2؛ المقريزي، 1967: 48/2). وبسبب عدم زيارة الحاج في عودتهم حدد سجل عام 401 للهجرة/ 1010 للميلاد بأن يكون خروج الحاج في النصف من شوال على أن يبدؤوا أولًا بزيارة المدينة النبوية بدلًا مما جرت عليه العادة قبل ذلك عندما كانوا يزورونها في طريق عودتهم. وكتب بذلك إلى سائر الأعمال (المقريزي، 1967: 87/2). وحدد سجل آخر يوم السابع من شوال، ولكن لم يُعمل به دون معرفة السبب، إذ خرجت القافلة في النصف من ذي القعدة ولكنها عادت من القلزم في الثالث والعشرين دون أن يحج أحد من مصر في هذا العام (المقريزي، 1967: 87/2). وعلى الأرجح أن ذلك كان بسبب خروج أبي الفتوح الحسن بن جعفر على الحكم في عام 402 للهجرة/ 1011 للميلاد، وما حدث في طريق الحج هذا العام (السيوطي، 1967: 282/2). وفي السجلين اللذين أوردهما ناصر خسرو عامي 439 للهجرة و440 للهجرة، منع المستنصر بالله خروج القافلة بسبب ما حل بالحجاز عامة من قحط وكذلك بقية المناطق خارجه، وحدد تاريخ خروج القافلة الرسمية في الأول من ذي القعدة من مصر، ووصلت إلى القلزم في الثامن من الشهر نفسه (خسرو، 1993: 125).

- **القافلة أو الركب السلطاني (الاستعداد، النفقة، الطريق):**

شكل السجل الذي يأمر به الخليفة لإعلان الخروج إلى الحج نقطة الانطلاق للاستعداد، الذي من ناحية أخرى يدل على أمن الطريق واستكمال إعداد المرافقين للقافلة، وسبقت الإشارة إلى السجل الذي حدد فيه الخليفة الفاطمي لأمير القافلة مهامه في الطريق منذ الاستعداد وحتى العودة.

ومن ناحية أخرى، فمنذ إخضاع جوهر لمصر تضمن الأمان أو عهده لجماعة من أهل الريف والصعيد، والمؤرخ في شعبان 358 للهجرة/ يونيو 968للميلاد تأمينه لخروج الحجاج وإزالة ما كان يساور الناس من الخوف على أموالهم وأنفسهم ونفي الفساد عن الطريق لينصرف الناس آمنين (ماجد، 1954). وانعكس ذلك على بداية خروج الحجاج وسلوكهم طريق البر كما حدث في عام 364 للهجرة/ 974 للميلاد (ابن تغري بردي، 1929-1954: 113/4؛ ابن ميسر، 1919: 157/2).

- **نفقة القافلة:**

أوردت المصادر أرقامًا مختلفة عما كان ينفق على قافلة الحج أو ركب السلطان. ومنذ دخول جوهر مصر وخروج القافلة ورد أنه فرق أموالًا ضخمة في الحرمين دون تحديد مقدارها (ابن الجوزي، 1995: 205/14–235–243). وفيما يتعلق بالوثائق الفاطمية فلم ترد الإشارة إلا في التذاكر التي كانت تحتوي على ما يُحمل إلى الحرمين الشريفين، ومطالبة المأمون البطائحي بإعلان ذلك. ومن المصادر التاريخية نجد أن ناصر خسرو، الذي رافق قافلة الحج المصري في عامي 439 للهجرة، 440 للهجرة، يزودنا بتفاصيل عنها، مشيرًا إلى أن نفقتها تبلغ (60) ألف دينار بخلاف أجرة من يخرج بصحبتها ويحصل على عشرين ألف دينار لكل رجل، إضافة إلى التعهدات والصلات وثمن الجمال.

أما مدة الرحلة فذكر أنها تستغرق ستين يومًا مقسمة على خمسة وعشرين في الذهاب ومثلها في العودة إضافة إلى عشرة أيام في مكة المكرمة، ولم يحدد عدد الأيام في المدينة النبوية. وعلى الأرجح أن ذلك يتعلق بالطريق البحري الذي سلكه في رحلتين (خسرو، 1993: 125).

أما المقريزي فقد تفاوتت لديه أرقام ما يُنفق على القافلة، ولم يحدد هل نقل ذلك عن إحدى الوثائق أو لا، الأولى في عام 369 للهجرة/ 979 للميلاد، بلغت مئة ألف دينار لصلات الأشراف والطيب والشمع والزيت وكسوة الكعبة، ولم يذكر هل تضمنت نفقة المرافقين أو لا (المقريزي، 1967: 252/1). وفي عام 383 للهجرة / 993للميلاد بلغت النفقة ثلاثمئة ألف دينار موزعة على الكسوة والصلات، وعلى الأغلب نفقة الثلاثة آلاف وخمسمئة مقاتل الذين كانوا بصحبة القافلة (المقريزي، 1967: 279/1–281). أما في عام 462 للهجرة/ 1069 للميلاد، فقد ذكر أن النفقة كانت مئة وعشرين ألف دينار، موزعة على النحو الآتي:

عشرة آلاف على الطيب والخلوق والشمع، وأربعون ألفًا على الوفد الواصل، وأربعون ألفًا على الجرايات والصدقات وأجرة الجمال ومعونة من يسير من العسكرية وأمير الموسم وخدم القافلة والضعفاء وحفر الآبار ونفقات العربان (المقريزي، 1967: 304/2). ويلاحظ أنه لم تحدد بقية المبلغ وهي عشرة آلاف دينار فيمَ تُنفَق. ثم يذكر في موضع آخر أن نفقة القافلة في عهد الوزير اليازوري (422–450 للهجرة) بلغت مئتي ألف دينار (داعي الدعاة، 1949: 89–109). وأكد هذا المبلغ المؤيد في الدين عند إشارته إلى ما ينفقه المستنصر للقافلة وهو مئتي ألف دينار، موضحًا أنه لولا نفقته لانسد طريق الحج من جوانب البر كلها (ماجد، 1954: 202–203). وعلى الرغم من ذلك ففي العديد من السنوات استمر خروج القافلة وربما كانت إشارته عن القافلة الرسمية أو ركب السلطان. كما لجأ المستنصر إلى الصليحي بإرسال عشرة آلاف دينار في العام الذي واجهته الصراعات الداخلية ونقصان فيضان النيل كما ورد في السجل رقم (62) (الصنهاجي، د ت: 85).

- **طريق القافلة:**

من دراسة الوثائق الفاطمية استطاعت الباحثة أن ترصد التغييرات التي حدثت لهذا الطريق. ففي سجل الأمان المؤرخ في شعبان 358 للهجرة/ يونيو ٩٦٩ للميلاد حرص جوهر على تأكيد إصلاح الطرقات ونفي الفساد عنها ليخرج الناس للحج آمنين، كما سبقت الإشارة إلى ذلك (ابن ميسر، 1919: 157/2). ثم حدد سجل آخر «طريق البر» لكي يسلكه الحجاج، والذي أصبح هو الطريق الرئيس (خسرو، 1993: 125–128؛ المقريزي، 1326: 66/4–67)، الذي مُنِع سلوكه في بعض السنوات –كما سبق أن أوضحنا– لأسباب سياسية واقتصادية، كما غُيِّر مسار القافلة في عام 401 للهجرة/ 1010 للميلاد لكي تتم زيارة المدينة المنورة في طريق الذهاب وليس العودة كما هو متبع، وإن كان هذا لم يستمر طويلًا.

أما تحول الطريق إلى الفسطاط –نهر النيل– قوص– عيذاب، الذي حدده المقريزي في حوالي منتصف القرن الخامس الهجري بسبب ما حل بمصر في الشدة المستنصرية، فإننا نجد إشارات على سلوك هذا الطريق قبل ذلك، ومنها ما ذكره ناصر خسرو عن سلوكه هذا الطريق قبل التاريخ الذي حدده المقريزي (خسرو، 1993: 125–128).

أما الطريق البحري الذي يبدأ من القلزم إلى الجار –ميناء المدينة المنورة والذي وصفه ناصر بأنه مدينة صغيرة تقع على شاطئ بحر القلزم– في رحلتي حجه 439 للهجرة و440 للهجرة/ 1047–1048 للميلاد ورافقه في رحلة عودته أيضًا أمير مكة الذي قدم إلى القاهرة (الذهبي، 1985: 645/17–646). ووردت إشارة أخرى إلى تأكيد سلوك هذا الطريق البحري في ترجمة سُليم بن أيوب عند حجه وغرقه في بحر القلزم عند ساحل جدة في صفر 447 للهجرة/مايو 1055للميلاد عند عودته (الأنطاكي، 1990: 217). وبطبيعة الحال كان هذا الطريق البديل عند وجود مشكلات في الطريق الرئيس الذي يُسلك برًّا.

رابعًا– العوامل المؤثرة في الطريق كما ورد في الوثائق:

- **الوباء والقحط:**

يُعد من العوامل التي تركت أثرًا سلبيًا على الطريق سواء في مختلف البلدان أو في الحجاز خصوصًا. ويشير الأنطاكي إلى وجود وباء وغلاء في مصر فيما بين 357 للهجرة إلى 361 للهجرة/ 967–971 للميلاد (ابن تغري بردي، 1954: 18/4). ولذا لا نجد سوى ما ورد في سجل الأمان من حرص

جوهر على تأمين الطريق وإمداد الحرمين الشريفين بما يحتاجان إليه في عام 358 للهجرة (خسرو، 1993: 125-128). وفي السجلين اللذين أمدهما ناصر خسرو في عامي 439 للهجرة و440 للهجرة/ 1047-1048 للميلاد، ومنع فيهما المستنصر خروج الحجاج بسبب القحط والغلاء في الحجاز، حتى إن أعدادًا ضخمة هاجرت إلى مصر في هذا العام (المقريزي، 1967: 90/2؛ القلقشندي، 1995: 326/1-327).

- **العوامل السياسية:**

من السجل الذي أرسله الحاكم في عام 401 للهجرة/ 1010 للميلاد الذي ترتب عليه خروج أبي الفتوح الحسن بن جعفر، فقد تأثر طريق الحج بسبب سلوكه طريق الحج إلى بلاد الشام، ومنع الحاكم بأمر الله الحجاج من الخروج في عام 402 للهجرة/ 1011 للميلاد (المقريزي، 1967: 138/2-139). كما استغلت الدولة الفاطمية حجاج خراسان عند عودتهم وسلوكهم الطريق من القزم إلى بلاد الشام، فصدرت السجلات إلى ولاة الحرب بها في عام 415 للهجرة/ 1024 للميلاد، بتسهيل وحماية الطريق الذي سيمرون به في زيارتهم إلى بيت المقدس ثم عودتهم إلى بلادهم (المقريزي، 1967: 58/3-59، الفاسي، 1986: 29/7). وفي عام 514 للهجرة/ 1121 للميلاد، أصدر الأفضل بن أمير الجيوش سجلًا بمنع الحج عبر طريق عيذاب بسبب اعتداء قاسم بن أبي هاشم على سفن للتجار، ولم يسمح بعودة الطريق إلا بعد أن أعاد ما أُخِذ واعتذر عن ذلك (الأنطاكي، 1990: 217؛ المقريزي، 1967: 66/4-67؛ ابن فهد، 1983: 426/2-427).

- **العوامل المذهبية:**

على الرغم من حرص الخلفاء الفاطميين على استمرار طريق الحج، فإن بعض السجلات التي أرسلوها إلى الحرمين الشريفين تركت تأثيرها السلبي عليه، ومنها ما ذكرته المصادر من عزم الحاكم بأمر الله في عام 390 للهجرة/ 1000 للميلاد من نقل جسد النبي ﷺ وصاحبيه أبي بكر وعمر إلى مصر. ويقول البكري إنه استجاب لنصيحة أحد الرافضة في ذلك ليحول الحج إلى مصر، وإن إنشاء المشاهد الثلاثة لذلك، وهي جامع راشدة وجامع المقس والجامع الكبير بباب الفتوح (المقريزي، 1967: 265/2). وعند مراجعة تاريخ إنشاء هذه المساجد الثلاثة فقد كان بدايتها في عام 393 للهجرة/ 1002 للميلاد، وعليه فإن الرواية لا تستقيم مع ما أورده البكري حول ذلك الأمر.

وفي رواية للمقريزي عن السبب الذي حلَّ بمصر من الخراب في الشدة المستنصرية، أن المستنصر كان يخرج إلى طريق الحاج ويحمل معه الخمر في الروايا، وفعله ذلك على سبيل اللعب والمجانة، ما أدى إلى خراب البلاد. وبسبب الشدة العظمى تحول طريق الحج عبر النيل إلى الصحراء الشرقية ثم إلى عيذاب علي ساحل بحر الحجاز (ماجد، 1954). غير أن هذه الرواية تنقصها الدقة، إذ إن السجلات المستنصرية تشير إلى حرص المستنصر على طريق الحج، وكذلك الأمن في الحرمين الشريفين (المقريزي، 1967: 80/3). وعليه فإن الصراعات الداخلية ونقصان فيضان النيل والسياسة الاقتصادية التي نصح بها الوزير اليازوري المستنصر، كلها كانت الأسباب الرئيسة في تحول الطريق من الفسطاط إلى نهر النيل ثم من قوص أو أسوان إلى عيذاب والذي استمر تقريبا حتى بداية العصر المملوكي حيث عاد بعدها عبر شبه جزيرة سيناء.

وفي عام 516 للهجرة/ 1123 للميلاد قدم عبر طريق عيذاب رسول من أمير مكة لتهنئة المأمون البطائحي بالوزارة، ورد على ذلك بسجل أرسله إلى متولي قوص ليحمل هدايا ومؤنًا مع السفير إلى مكة المكرمة (المقريزي، 1967: 224/3-229). كذلك تأثر طريق عيذاب مرة أخرى عندما تعدى أمير مكة على أموال للتجار، فأمر بتعويق عمارة اليمني الشاعر الذي أرسله قاسم بن فليتة في عام 551 للهجرة/ 1156 للميلاد للاعتذار (الداعي إدريس، د. ت: 137/6، الكندي، 1908: 589، ابن خلكان، 207).

خامسًا- القضاء في الحرمين الشريفين كما ورد في الوثائق الفاطمية:

حرص الخلفاء الفاطميون على الاستعانة بالقضاة ضمن النظام الذي اعتمدوا عليه في حكمهم لدولتهم، وشكلت الوثائق جانبًا مهمًّا من التعرف إلى المهام التي كان يعهد بها الخليفة إلى القاضي الفاطمي. وعلى الرغم من وصول العديد من السجلات الخاصة بتولية القضاة فإنها لم تعطِ لنا تفاصيل عما هو متبع في الحرمين الشريفين. وفي هذا السجل أو العهد الخاص بعلي بن النعمان بن محمد بن منصور والمؤرخ في 6 صفر 366 للهجرة/ سبتمبر 976للميلاد، إذ فوض له الخليفة العزيز بالله القضاء في الديار المصرية والشام والحرمين والمغرب وجميع مملكته (الفاسي، 1986: 379/2؛ ابن فهد، 1983: 418/2؛ الكندي، 1908: 589). وفي عام 374 للهجرة/ 984للميلاد صدر سجل أبي عبد الله محمد بن النعمان وشمل القاهرة المعزية وأعمالها ومصر والإسكندرية والحرمين وأجناد الشام (الكندي، 1908: 593؛ المقريزي، 2010: 374/7).

أما السجل الخاص بالقاضي الحسين بن علي بن النعمان والمؤرخ في 389 للهجرة/ 999للميلاد فقد شمل القضاء بالقاهرة ومصر والإسكندرية والشام والحرمين والمغرب وأعمال ذلك (ابن حجر العسقلاني، 1988: 141/139). كما شمل سجل القاضي أبي القاسم عبد العزيز بن محمد بن النعمان في عام 394 للهجرة/ 1003 للميلاد، الحرمين الشريفين أيضًا (القلقشندي، 1922؛ المقريزي، 1967، 2010). وعهد

إلى أبي الحسن مالك بن سعيد الفارقي في عام 398 للهجرة/ 1007 للميلاد بالقضاء في الحرمين الشريفين في عام 405 للهجرة/ 1014 للميلاد (المقريزي، 1967، 2010). أما أبو الفضل جعفر فقد ولاه الحاكم بأمر الله وكتب المسبحي له نص سجله وبه قضاء الحرمين الشريفين (المسبحي، 1981: 19).

وبحسب النظام القضائي الفاطمي فإن القاضي أو قاضي القضاة كما أطلق عليه في السجلات، كان له نواب يختارهم في هذه الأماكن التي صدرت له في سجله، ومن بينها بطبيعة الحال بلاد الحرمين الشريفين. غير أن المصادر المتاحة لم تُشِر إلى أحد من هؤلاء النواب في الحرمين الشريفين. ومن المصادر المتاحة أمكن حصر بعض أسماء قضاة مكة، ومنهم:

- القاضي أبو عمرو محمد بن عبد الله السهمي، وأشار المقريزي إلى وفاته في حوادث 362 للهجرة/ 1007 للميلاد (المقريزي، 1967).
- القاضي إبراهيم بن إسماعيل، وكان قاضيًا في مكة في أثناء إرسال الحاكم بأمر الله السجل الخاص بالانتقاص من بعض صحابة النبي ﷺ وبعض أزواجه رضي الله عنهن، وكلفه بقراءة السجل، ثم ما حدث من رد الفعل ضده (ابن فهد، 1983؛ الفاسي، 1986).
- القاضي مالك بن سعيد، وتوسطه مع وفد الأشراف الذي وفد من مكة للمطالبة بما يحصل عليه من الصلات، وكان له أمر السجلات والصلات (ابن حجر العسقلاني، 1988: 318؛ الكندي، 1908: 56).
- قاضي الشام عبد الله، وكان على رأس قافلة الحج عام 440 للهجرة/ 1048 للميلاد وصحبه ناصر خسرو (خسرو، 1993: 128).
- القاضي عبد الله بن إبراهيم الحسيني، قاضي مكة، ونقل خدمته إلى حفيده وفقًا للسجل رقم (4) من السجلات المستنصرية، ومؤرخ في شعبان عام 455 للهجرة/ 1063 للميلاد (ماجد، 1954: 39–40؛ الداعي إدريس، د ت: 31–33).

الخاتمة:

- تعددت الوثائق التي تحدثت عن علاقة الدولة الفاطمية بمكة المكرمة، التي منها العهود وكتاب الأمان والتذاكر والتقاليد والمناشير.
- كان للوثائق دورا مهما فيما يخص علاقة الدولة الفاطمية بمكة المكرمة، وخاصة السجلات وما ورد فيها من معلومات، مثل: المناداة للحج وولاية قضاء مكة المكرمة من قبل الفاطميين، كما شملت السجلات معلومات مهمة ومختلفة عن علاقة الحكام الفاطميين بمكة المكرمة سواء فيما يتعلق بالأمور الدينية والسياسية.
- أظهرت لنا الوثائق بعض التقاليد التي كانت تصدر عن الخليفة الفاطمي للأمراء في المناطق التابعة والموالية لهم في الجزيرة العربية، مثل تولية الصليحي في اليمن إمارة الحج.
- تعددت أماكن قراءة المناشير لإخبار الناس بما تحمله أخبار وأوامر الحاكم الفاطمي، أيضًا كانت هناك مناشير ترسل لقراءتها في مكة، منها السجل الذي أرسله الحاكم بأمر الله الذي تضمن سب الصحابة وبعض أزواج النبي ﷺ، وهذا دلالة على ضعف الخلافة العباسية في تلك الحقبة، وتناوبها مع الدولة الفاطمية في إعلان ولاء حاكمي مكة والمدينة لأي منهما على حسب قوتهما وضعفهما.
- تتمثل قوة الدولة الفاطمية في إعلان مكة والمدينة تبعيتها لها وما يترتب على ذلك من إرسال الكسوة والانفاق على مكة وتسيير ركب الحجاج وتعيين الولاة والقضاة بينهما.
- كانت السجلات والمناشير والتقاليد توضح لنا الوضع السياسي والديني، بما كان يصدر عن الدولة الفاطمية من مراسيم وتعيين وأوامر دينية وسياسية واجتماعية كانت تبلغ للناس في مصر ومكة والمناطق التابعة لها.
- أثرت الأحوال السياسية في الدولة الفاطمية وعلاقتها بمكة، فحين تكون مكة تابعة لها تقوم بعدد من الأعمال، منها: تولية الأمراء والإنفاق عليها وتعليق أسماء الحكام الفاطميين في قبة المقام، ومحاولة نشر المذهب الشيعي في مكة والمدينة، وإعلان الناس فيهما الولاء لمصر، أيضًا أثرت على أمراء مكة في تقبل ما ترسله الدولة الفاطمية من مناشير وتقاليد، وتطبيقها مقابل ما يدفعه الحكام الفاطميون لهؤلاء الأمراء، وإن كان بعض ولاء الأمراء على حسب قوة الدولة التابعة لها سواء العباسية أو الفاطمية.
- كان لهذه الوثائق بمختلف انواعها اثره في مكة المكرمة من حيث محاولة فرض المذهب الشيعي عن طريقها وإظهار تبعيتها للفاطميين العبيديين.
- ابرزت رد الفعل سواء من جانب أمراء مكة المكرمة وأهلها وخاصة ما يتعلق بصحابة رسول الله رضى الله عنهم.
- تعددت الأماكن التي تم قراءة الوثائق المتعلقة بالحجاز،

منها ما كان يقرأ على المنابر في المساجد أو في احتفال، وهناك سجلات تقرأ للتذكير بخروج قافلة، وهناك ما يكون مختصرًا مذكرًا بموعد الخروج، وهناك ما يقرأ مفصلًا.

- اهتمام الحكام الفاطميين من بداية قيام دولتهم بإخضاع الحجاز إلى سلطتهم، وتنازعهم مع الخلافة العباسية في بغداد على ذلك، لما فيه من تعزيز ومكانة دينية وسياسية للخلافة، واستعانتهم في ذلك في بعض الأحيان بأمير اليمن الذي كان تابعًا لهم. يتضح ذلك من المكاتبات والسجلات التي كانت ترسل من مصر إلى أمراء الحجاز (مكة والمدينة).

- كان للناحية الاقتصادية دور مباشر وقوي في علاقة أمراء مكة بمن يريد حكم الحجاز، فقد كان الحكام الفاطميون يرسلون الأقوات والكسوة والصلات من مصر إلى الحجاز حتى في أيام الشدة المستنصرية، التي كانت فيها الأحوال الاقتصادية سيئة في مصر، كان الحكام الفاطميون حريصين على إرسال الميرة والأقوات إليها، وإن كانت أقل مما كان يرسل في أيام الرخاء الاقتصادي.

أيضًا كان منع الأقوات والصلات من جانب الحكام الفاطميين وسيلة من وسائل الضغط على أمير مكة، حتى يكون خاضعا للدولة الفاطمية.

- كانت السجلات الخاصة بالناحية الدينية مختلفة عن غيرها، فقد كانت لها صيغة وأسلوب معين ومختلف، وكانت هذه السجلات تتعلق بالحج والحجاج والاهتمام بقافلة الحج وموعد خروجها من مصر وطريق سيرها حتى عودتهم.

- اختلفت نفقة قافلة الحج لدى الحكام الفاطميين على حسب الوضع الاقتصادي للدولة، فقد كانوا ينفقون مبالغ كبيرة على قوافل الحج التي اختلفت المصادر بذكرها، لكن المتفق عليه هو الإنفاق بسخاء عليها، وشمل الإنفاق صلات الأشراف والطيب والصدقات وأجرة الجمال وغيرها، وإن قل المبلغ عما هو معتاد في أيام الشدة التي مرت بها الدولة الفاطمية.

- أثرت العديد من العوامل في طريق الحجاج، حتى إنها كانت سببًا في منع خروج قافلة الحج في بعض السنوات وتغيير الطريق وإن لم يستمر ذلك طويلًا.

- اهتم الحكام الفاطميون بالقضاء وتعيين قضاة لهم في بلاد الحرمين للقضاء وفق المذهب الشيعي، وكان لقاضي القضاة في مصر نواب يختارهم في المناطق التابعة للدولة الفاطمية، ومنها بلاد الحرمين ولم تمدنا الوثائق بمعلومات كافية عن هؤلاء النواب.

أولاً: ملحق بأسماء قضاة مكة المكرمة (لقب خادم الحرمين الشريفين) خلال الوثائق الفاطمية

م	الاسم	اللقب	المصدر
1	علي بن النعمان (أبو الحسن) (صفر 366-374هـ)	من بينها قاضي الحرمين الشريفين	ابن ميسر، 1919: 167-172؛ المقريزي، 2010: 5/189-199
2	علي بن النعمان (أبو الحسن) (صفر 366-374هـ)	من بينها قاضي الحرمين الشريفين	المقريزي، 2010: 7/347-353
3	محمد بن النعمان (أبو عبدالله) (374-389هـ)	قاضي القضاة ، والحرمين الشريفين	المقريزي، 2010: 7/347-353
4	الحسين بن علي بن النعمان (390-394هـ)	قاضي القضاة وداعي الدعاة والحرمين الشريفين	ابن حجر، 1988: 139-143
5	عبدالعزيز بن محمد بن النعمان (395-398هـ)	قاضي الحرمين الشريفين	المقريزي، 1967: 1/368
6	مالك بن سعيد الفارقي (398-405هـ)	قاضي الحرمين الشريفين	المقريزي، 1967: 1/391
7	أحمد بم محمد بن أبي العوام (405-411هـ)	من بينها قاضي الحرمين الشريفين (فقيه حنفي المذهب)	ابن ميسر، 1919: 167-172؛ المقريزي، 2010: 5/189-199

ثانياً: قضاة نواب عن قاضي الحرمين الشريفين (لقب قاضي مكة)

م	الاسم	اللقب	المصدر
1	أبو عمرو محمد بن عبدالله السهمي، 362هـ	قاضي مكة	المقريزي، 1967: 1، 141
2	القاضي الموسوي إبراهيم بن إسماعيل، 395هـ	قاضي مكة	ابن فهد، 1983: 431/2
3	عبدالله بن إبراهيم بن علي الحسيني	قاضي مكة	ماجد، 1954: السجلات، 39- 40

المراجع:

أولاً– المراجع العربية

ابن الأثير، أبو الحسن علي بن أبي الكرم. (1938). الكامل في التاريخ، تحقيق: أبو الفداء عبد الله القاضي. بيروت: دار ا لكتب العلمية.

ابن الجوزي، أبو الفرج عبد الرحمن علي بن محمد. (1995). المنتظم في تاريخ الأمم.[تحقيق: محمد عبد القادر عطا] . بيروت: دار الكتب العلمية.

ابن الطوير، أبو محمد المرتضى عبد السلام القيسراني. (1992). نزهة المقلتين في أخبار الدولتين.[نشر أيمن فؤاد سيد] . فرانس شناير. ألمانيا.

ابن المأمون، الأمير جمال الدين أبو علي موسى البطائحي. (1983). نصوص من أخبار مصر. [تحقيق: أيمن فؤاد سيد]. القاهرة: المعهد الفرنسي للآثار.

ابن المقفع، ساويرس. (د ت). تاريخ البطاركة. (الجزء الأول). [إعداد: الأنبا صموئيل]. القاهرة: النعام للطباعة.

ابن تغري بردي، أبو المحاسن جمال الدين يوسف. (1954). النجوم الزاهرة في ملوك مصر والقاهرة.

ابن حجر العسقلاني، أبو الفضل أحمد بن علي بن محمد. (1988). رفع الإصر عن قضاة مصر، تحقيق: علي محمد عمر. القاهرة: مكتبة الخانجي للنشر والتوزيع.

ابن خلكان، أحمد بن محمد بن إبراهيم. (1972). وفيات الأعيان وأنباء أبناء الزمان. [تحقيق: إحسان عباس]. بيروت: دار صادر.

ابن زولاق، الحسن بن إبراهيم بن الحسين. (د ت). فضائل مصر وأخبارها. [تحقيق: علي محمد عمر] . القاهرة: مكتبة الخانجي للنشر والتوزيع.

ابن فهد، النجم عمر. (1983). إتحاف الورى بأخبار أم القرى، معهد البحوث العلمية وإحياء التراث الإسلامي. جامعة أم القرى. مكة المكرمة. المملكة العربية السعودية.

ابن كثير، أبو الفضل إسماعيل. (1986). البداية والنهاية. دمشق: دار الفكر.

ابن ميسر، تاج الدين محمد بن علي. (1919). الجزء الثاني من أخبار مصر. [نشر هنري ماسيه]. القاهرة: المعهد العلمي الفرنسي، القاهرة.

أبو القاسم، محمود بن عمرو. (١٤١٩/١٩٩٩). الجبال والأمكنة والمياه. [تحقيق: محمد عبد التواب]. القاهرة.

الأنطاكي، يحيى بن سعيد. (1990). تاريخ الأنطاكي المعروف بصلة أوتيخا. [نشر: عمر عبد السلام تدمري]. طرابلس.

الجميل، محمد بن فارس. (1426). قرامطة البحرين والخلافة العباسية. دراسات في تاريخ الجزيرة العربية. الكتاب الخامس. الرياض.

الجوذري، أبو علي منصور. (1954). سيرة الأستاذ جوذر. [تحقيق: محمد كامل شعيرة –محمد عبد الهادي]. القاهرة: دار الفكر العربي.

الحباشنة، سمير عبد ربه. (2007). ديوان الإنشاء الفاطمي بمصر وجهوده الكتابية «358-568/968-1172». رسالة دكتوراة غير منشورة. جامعة مؤتة. الأردن.

الداعي إدريس، عماد الدين إدريس بن الحسن. (د ت). السبع السابع من عيون الأخبار وفنون الآثار. [تحقيق: أيمن

فؤاد]. لندن.

داعي الدعاة، محمد كامل حسين. (1949). سيرة المؤيد في الدين داعي الدعاة.[ترجمة: حياته بقلمه]. القاهرة: دار الكتاب المصري.

حسين، محمد كامل. (1950). في أدب مصر الفاطمية. القاهرة: دار الفكر العربي.

خسرو، ناصر. (1993). سفر نامة.[ترجمة: يحيى الخشاب]. القاهرة: الهيئة المصرية العامة للكتاب.

الذهبي، شمس الدين أبو عبد الله محمد بن أحمد. (1985). سير أعلام النبلاء. [مجموعة المحققين أشراف شعيب الأرناؤوط]. بيروت: مؤسسة الرسالة.

زكار، سهيل. (1410). أخبار القرامطة في الأحساء والشام والعراق واليمن. [تحقيق: سهيل زكار]. الرياض.

سلام، محمد زغلول. (د ت). الأدب في العصر الفاطمي «الكتابة والكتاب». الإسكندرية.

سيد، أيمن فؤاد. (2016). الدولة الفاطمية «تفسير جديد». القاهرة: الدار المصرية اللبنانية للطباعة والنشر والتوزيع.

السيوطي، عبد الرحمن بن أبي بكر بن محمد. (1967). حسن المحاضرة في تاريخ مصر والقاهرة. [تحقيق: محمد أبو الفضل إبراهيم]. القاهرة: دار إحياء الكتب العربية.

الصنهاجي، محمد بن علي حماد. (د ت). أخبار ملوك بني عبيد وسيرتهم. [تحقيق: التهامي نعمرة –عبد الحليم عويس]. القاهرة: دار الصحوة.

الصيرفي، علي بن منجب. (1905). قانون ديوان الرسائل. [تحقيق: علي بهجت]. القاهرة: مطبعة الواعظ.

عبد النبي، علي فيصل. (2017). الوزير المأمون البطائحي سيرته ودوره في الخلافة الفاطمية (515-519/1121-1125). مجلة كلية التربية. الجامعة المستنصرية. العدد (6). المقال 1. 603-632

علي، جواد. (1993). المفصل في تاريخ العرب قبل الإسلام. (الطبعة الرابعة). بيروت: دار الساقي للنشر والتوزيع.

العمر، ناصر بن سليمان. (د ت). العهد والميثاق في القرآن العظيم. [نشر المؤلف].

العمري، أحمد بن فضل الله. (1312). التعريف بالمصطلح الشريف. القاهرة: مطبعة العاصمة.

الفاسي، تقي الدين محمد بن أحمد بن علي (1986). العقد الثمين في تاريخ البلد الأمين. [تحقيق: محمد حامد الفقي – فؤاد سيد الطناحي– محمود محمد]. مؤسسة الرسالة، بيروت

القرطبي، عريب بن سعد. (1895). صلة تاريخ الطبري. [نشر دي جويه]. ليدن: مطبعة بريل بهولندا.

القلقشندي، أحمد بن علي بن أحمد. (1995). مآثر الإنافة في معالم الخلافة. [تحقيق: عبد الستار أحمد فراج]. الكويت.

القلقشندي، شهاب الدين أحمد بن علي بن أحمد. (1922). صبح الأعشى في صناعة الإنشا. القاهرة: دار الكتب المصرية.

الكاتب، علي بن خلف. (2003). مواد البيان. [تحقيق: حاتم صالح]. دمشق.

كمال، أحمد. (2020). مساهمة جديدة عن طبوغرافيا مدينة الأشمونين في القرون 1-5هـ/7-11م من خلال البرديات العربية. مجلة كلية الآثار. جامعة القاهرة. (العدد 23). 86-99

الكندي، أبو عمر محمد. (1908). الولاة والقضاة. [تحقيق: رفن كست]. بيروت.

ماجد، عبد المنعم. (1954). السجلات المستنصرية. القاهرة: دار الفكر العربي.

المسبحي، الأمير المختار عز الملك محمد بن عبيدالله. (1981). نصوص ضائعة من أخبار مصر، المعهد الفرنسي للآثار الشرقية. القاهرة.

المقريزي، تقي الدين بن علي. (1967). اتعاظ الحنفا بأخبار الأئمة الفاطميين الخلفا. [تحقيق: جمال الدين الشيال –محمد حلمي أحمد]. القاهرة.

المقريزي، تقي الدين بن علي. (2010). تاريخ المقريزي الكبير المسمى المقفى الكبير.[تحقيق: محمد عثمان]. بيروت: دار الكتب العلمية.

المقريزي، تقي الدين علي. (1326). الخطط المقريزية «المواعظ والاعتبار بذكر الخطط والآثار». (الطبعة الرابعة). القاهرة: مطبعة النيل.

النويري، شهاب الدين أحمد بن عبد الوهاب. (2004). نهاية الأرب في فنون الأدب. [تحقيق: نجيب مصطفى –حكمت كشفي]. بيروت: دار الكتب العلمية.

الهزاني، بندر بن محمد الهزاني. (1409). علاقات مكة الخارجية في عهد أسرة الهواشم. جامعة أم القرى. مكة المكرمة.

Arabic references:

Ibn al-Athier, (1938) Izz Al-Din Abou alhassan bin Abi alkarm,alkamil fi altaarikh, tahqiq:Abou al Fida Abdallah al Kadi, Beirut

Ibn Al jawzi, Abou al- Faraj Abd al-Rahman Ali bin Muhammed, (1995) Almuntazam fi tarikh al'umm, tahqiq: Muhammed Abd-alkadir, Atta, Beirut

Ibn al-Touiar, Abou Muhammed al- Murtada, Abd al-Salam al- Qaisarani. (1992). Nuzhat almuqlatayn fi akhbar aldawlatayn, tahqiq Ayman foud Said, Cairo, French Institute of Arch,eology

Ibn almamoun, Alamir Jamal aldiyn abo Ali Musa Albatayihiu. (1983). Nusus min Akhbar misr. Tahqiq Ayman foud Said, Cairo. French scientific institute.

Ibn al-Muqaff. Sawiris (d.t.) Tarikh albatarika, vol. I,prepared by Anba Samuel, Cairo

Ibn Taghri Bardi Abu al- Mahasin Jamal al-Din Yusuf. (1954). Al nujum al zaahira fi muluk misr wa alqahira, Cairo.

Ibn Hajar alesqlani abou alFadal Ahmed ibn Ali. (1988), Rafa' alasir ean qudat misr, tahqiq: Ihsan Abbas, Beirut.

Ibn khalkan, Ahmed ibn Muhmmed ibn Ibrahim. (1972) Wafayaat al'aeyan and 'anba alzamzn, tahqiq: Ihsan Abbas, Beirut.

Ibn Zulaq al- Hassan ibn Ibrahim ibn al- Hussein. (d.t.) Fadayil misr and akhibaruha, tahqiq: Ali Mohmmed Omer, Cairo.

Ibn Fahd, al-Najm ibn Omr. (1983). Ithf alwara bi akhbar om al-Qura,Makka, Saudi Arabia

Ibn kathier, Abo al- Fida Ismail. (1986). Albidaia waalnahia. Damascus.

Ibn Muyasir, Taj al-Din Muhmmed ibn Ali, (1919). Aljuz al- thani min akhbar misr, tahqiq: Hniri Massai, Cairo. French scientific institute.

Abu al-kasim Muhmmed ibn Omr. (1419,1999) aljibal walamkina walmiah, tahqiq:Muhmmed Abddel Tawab, Cairo.

Al antaki Yahya ibn Said. (1990) Tarikh al antaki, Tahqiq: Abdel- Salam Tadmri, Triopoli

Aljamil, Mohmmed Faris. (1426). Qaramitat al-bahrayn wa alkhilafat aleabaasia. Studies in the history of the Arabian Peninsula. Fifth book. Riyadh

Aljuri, Abou Ali Mansour, (1954) Sirat alustth judhar, Tahqiq: Muhammed Kamel Shaeira- Muhammed Abdal-Hadi, Cairo.

Alhabashanh, Smir Abd rabuh. (2007). Deiwan al-ainsha alfatimi bi misr wajuhudah alkitabih (358- 568A,H/ 968- 1172A.M). Doctor's unpublished letter. Mutah University. Jordan

Aldaaei Idris Eimad Aldin ibn Alhasan. (d.t.) Alsabe Alsaabie min Euyun Alakhbar Wfnun Alathar, Tahqiq: Ayman Foud Said, London

Daei aldueat, Muhmmed Kamel Hussien. (1949) Sirat Almuayid fi Aldiyn Daei Aldueaa, tarjamat hayaatih biqalamih. Cairo.

Hussein Muhmmed Kamil. (1950). Fi adib mis alfatmia. Cairo.

Khosro, Nasir. (1993). Safar nameh. Tarjamat: Yahia Al-khashab. Cairo.

Al-Dhahabi, Shams al-Din Abou abdAllah Muhmmed ibn Ahmed. (1985). Sayar aelam alnubala' , iishraf Shoab Arnaout, Beiurt.

Zakar, Suhail. (1410). Ekhabar elqaramata fi al-ahsa,Sham, Iraq and Ymen. Tahqiq:-Suuhail Zakar, Riyadh.

Salam, Muhmmed Zaghloul,(d.t.).Al-adab fialesar al- Fatmi, elKataba Walkatab.Alexandria

Sayed, Ayman Fouad. (2016). Eldawla elFatemya, Tafsir gadid. Cairo.

Al- Siwati, Abd- al Rahman Abi Baker bin Mohmmed (1967).hasan elmohdera fi

Majid, Abd el-Muneim. (1954). Alsijilaat Almustansaria. Cairo.

Al-Masbahi, Al'amir Almukhtar Ezz Al-Malik ibn Obaid Allah, (1981). Nusus Dayieat min kitab Akhbar Misr,French Institute of Oriental Archeology. Cairo.

Al-maqrizi, Taqiuddin Ali. (1967). Atieaz Alhinafa bi Akhbar Alayimat Alfatimiiyn Alkhalafa, tahqiq: Gamal al-Din Al-Sial, Mohmmed Halmi Ahmed. Cairo.

Al-maqrizi, Taqiuddin Ali. (2010). Tarikh Almaqrizi Alkabir, Almuqfa Alkabir, tahqiq: Mohmmed Ottman, Beiurt.

Al-maqrizi, Taqiuddin Ali. (1326). Alkhutat Almiqrizia, Cairo.

Alnuwri Shihab Al-Din Ahmed ibn Abdel-Wahab, (2004). Nihayat Alarib fi Fnun Al'adab, tahqiq: Najub Mohstafa, Beirut.

Alhazani, Bandar ibn Mohmmed alhazani. (1409). Alaqat misr alkharijia fi eahd 'usrat alhawashim, Umm al-Qura University, Makka.

ثانياً– المراجع الإنجليزية

Husain F. AL-Hamadni. (2009). The Letters of AL-Mustansir b'llah, Combridge University Press 24. Olly Akerman, The Bohras as Neo-Fatimids. Decumentary Remains of Fatimid Past in Gujarat, *Journal of Material Cultures in The Muslim World*, 2021, 291-313.

Tarikh MisrWalqahera, tahqiq:Mohmmed Abou Al-Fadil Ibrahim, Cairo.

Al-Sanhaji, Mohmmed ibn Ali ibn Hammad, (d.t.). Ekhabar Malok beny 'Abid Wsyratohm, tahqiq:Al-Tahmi Namara, Abdel halim Awis, Cairo.

Al-Sarafi, Ali ibn Monqed. (1905). Qanon DewanElrasael, tahqiq: Ali Bahget, Cairo.

Abdalnabi,Ali Faisal, (2017). Alwazir Almamun albata'hi, Siratuh wadawrih fi alkhilfa alfatimia. (515- 519 A.H/ 1221-1125 A.D). Journal of the College of Education, Almustansiriya. University. Vol. 6, pp: 603-632

Jawad, Ali. (1993). Almufasal fi tarikh al-Arab qabl al-Islam, Beiurt. Aleumar, Nasir bin Sulayman, (d.t). Aleahd waalmitaq fi al-Quran al-Azim.

Al-O MARI, Ahmed ibn Fadl Allah. (1312). Eltarif Belmastalh Alshrif. Cairo.

Al- Fassi, Toqi Eddin Mohmmed ibn Ahmed ibn Ali. (1986). El-'aqd Al-Thamin fi Tahrikh Elbald Alamin, Tahqiq:Mohmmed Hamid Al-Faqi. Beirut.

Alqurtubi, Arib ibn Saad. (1895). Silat tarikh Altabarii, Nusir di suyih, Leiden.

Alqalqashindi, Ahmed ibn Ali ibn Ahmed, (1995). Ma'athar Alanafat fi Maealim Alkhilafa. Tahqiq: Abdel-Star Ahmed Frag. Kuwait.

Alqalqashindi, Ahmed ibn Ali ibn Ahmed, (1922). Subh alaeishi fi Sinaeat Alansha. Cairo.

AlKatib Ali ibn Khalaf. (2003).Mawadi Albayan, tahqiq: Hatem Salih. Dimscus.

Kamal, Ahmed. (2020). Musahama Jadida ean tubghrfiat madinat fi alquron (1- 5A.H/ 7- 11A.D). min khilal albardiaat alearbia. Journal of the Faculty of Archedogy, Cairo University, vol. 23, pp:86- 99

Al-Kandi, Abou Omar Mohmmed. (1908). Alwiladat w alqudaa. Tahqiq: Rafin Kast, Beiurt

تصور مقترح لبناء معجم النظائر الخادعة بين اللغة العربية واللغات الأخرى (العربية والتركية أنموذجاً)

A proposed Concept for Building a Dictionary of Deceptive Isotopes Between Arabic and Other Languages (Arabic and Turkish as an Example)

د. عادل علي غانم السناني

الأستاذ المساعد بمعهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها بالجامعة الإسلامية

Dr. Adel Ali Ghanem Al-Senani

Assistant Professor at the Institute for Teaching Arabic to Non-Native Speakers
Islamic University of Madinah

(قُدم للنشر في 05/ 11/ 2021، وقُبل للنشر في 14/ 02/ 2022)

الملخص

هدف البحث الحالي إلى بناء معجم مقترح للنظائر الخادعة بين العربية واللغات الأخرى (العربية والتركية أنموذجاً) من خلال إطارين: نظري، وتطبيقي، فالنظري يبين نبذة عن النظائر الخادعة وأنواعها وأسباب نشوئها ثم يبين أهمية المعاجم الخاصة بالنظائر الخادعة في تعليم اللغات، وكيفية بناءها، ثم يحدد المعايير التي ينبغي مراعاتها عند بناء معاجم النظائر الخادعة، ونماذج لمعاجم النظائر الخادعة في الدراسات الغربية، وأما الإطار التطبيقي فيتناول معجم مقترح للنظائر الخادعة بين اللغة العربية والتركية. وذلك اعتماداً على المنهج الوصفي التحليلي؛ لأنَّ النظائر الخادعة تكثر بين اللغات المتجاورة وتقل في اللغات المتباعدة، وهذه الظاهرة تظهر بسبب الاقتراض بين اللغات، وتؤثر على متعلمي اللغة العربية الناطقين باللغة التركية وقد تكونت أدوات البحث من أداتين الأولى: استبانة بمعايير بناء معاجم النظائر الخادعة بين اللغة العربية واللغات الأخرى، والثانية: قائمة النظائر الخادعة بين اللغة العربية واللغة التركية وأسباب الاختلافات الدلالية التي طرأت على معاني المفردات، وقد توصل البحث إلى عدة نتائج منها: قائمة بمعايير بناء معاجم النظائر الخادعة بين اللغات تكونت من (7) معايير رئيسية، ينتمي إليه (42) مؤشرًا فرعيًا، وقائمة بالنظائر الخادعة بين اللغة العربية واللغة التركية تكونت من (171) نظير خادع بين اللغتين.

الكلمات المفتاحية: معجم، النظائر الخادعة، اللغة التركية.

Abstract

The current research aims to build a proposed false friend's dictionary between Arabic and other languages (Arabic and Turkish as a case study) via two scopes: theoretical and applied. The theoretical shows an overview of false friend's dictionaries, their types and the reasons for their emergence, then shows the importance of false friend's dictionaries for in teaching languages, how to build them, the criteria that should be reckoned with when building them, and paradigms for false friend's dictionaries in Western studies. However, the applied scope deals with a suggested false friend's dictionary between Arabic and Turkish. This is based on the descriptive analytical method; Because false friends dictionary abound among neighboring languages and less in divergent languages, hence, this phenomenon appears due to borrowing between languages, and it affects Turkish-speaking Arabic learners The research tools consisted of two tools, the first: a questionnaire of criteria for constructing dictionaries of deceptive isotopes between Arabic and other languages, and the second: a list of deceptive isotopes between Arabic and the Turkish language and the reasons for the semantic differences that occurred in the meanings of vocabulary. The research reached several results, including: a list of construction criteria Dictionaries of deceptive isotopes between languages consisted of (7) main criteria, to which belong (42) sub-indicators, and a list of deceptive isotopes between Arabic and Turkish consisted of (171) deceptive isotopes between the two languages.

Keywords: Dictionary, False friends. Arabic and Turkish.

المقدمة:

تحتل اللغة العربية مكانة متقدمة بين لغات العالم لما تتميز به من الكمال على مستوى الأصوات والمفردات والتراكيب كيف لا وهي لغة القرآن الخالد المعجِز لأرباب الفصاحة والبلاغة والتي لها وفيها ما ليس لغيرها وفي غيرها من الميزات، كالأصوات التي لا توجد في أي لغة من لغات العالم والمفردات التي ليس لها نظائر في جميع اللغات ومترادفات الألفاظ التي جعلت المعاجم العربية تغص بالمفردات لوفرتها وكثرتها كذلك على مستوى التراكيب اللغوية نرى أنَّ الجملة الواحدة يمكن التعبير عن معناها بعدة طرق في صور رائعة تسلب الألباب، هذه اللغة العظيمة حَرِي بها أن تتربع على عرش اللغات وحَرِي بنا أن نعتني بها ونطورها ونخدمها بكل الطرق والوسائل خاصة في مجال تعليمها لغير الناطقين بها، فجميع الأمم تسعى إلى الصدارة والتقدم في جميع المجالات خاصة في مجال القوى الناعمة (نشر اللغة وثقافتها بين الشعوب) فينبغي علينا مواكبة الدراسات اللغوية الحديثة التي تقدم كل جديد في مجال تعليم وتعلم اللغات.

وعلى الرغم من الجهود العظيمة المبذولة من قبل علماء اللغة الأوفياء خاصة في مجال المعاجم العربية إلا أنَّ هناك ظواهر حديثة تواجه متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها أثناء تعلمهم للعربية تعينهم تارة على تعلمها وتُعيقهم تارة أخرى منها ظاهرة النظائر والتي نشأت عن طريق الاقتراض اللغوي بين اللغات وهذه ظاهرة تثري الرصيد المعجمي لجميع لغات العالم، «فقد قدَّم فقهاء اللغة العربية القدامى والمحدثون أدلة لا تحصى لإثبات أن تبادل التأثير والتأثر بين اللغات قانون اجتماعي إنساني، وأنَّ الاقتراض اللغوي بين اللغات الإنسانية ظاهرة علمية تشمل كل اللغات، فاللغات جميعُها تُقرِض وتقترض» (الصالح، 1983: 314).

والاقتراض ظاهرة طبيعية لكل لغة حية فاللغات تؤمن بمبدأ التأثير والتأثر فتأخذ من غيرها ما تحتاج إليه، ومن ذلك تأثر كثير من بلدان العالم بالثقافة العربية والإسلامية نتيجة التطور الحضاري في العصور الذهبية للمسلمين، فقد «كانت الحضارة العربية والإسلامية في أوجها في العصور الوسطى وظلت اللغة العربية لخمسمائة عام لغة المعرفة والثقافة والتقدم الفكري» (شهاب، 2014: 55)، ومن مظاهر ذلك «التأثير اللغوي» فأخذت تلك البلدان عن العربية بعض ألفاظها الأمر الذي أدى إلى تشابه بعض الألفاظ في اللغتين ونشوء ظاهرة النظائر بينها.

وهذه الكلمات المقترضة بقي بعضها في اللغات المقتَرِضة بنفس المعنى وهو ما يسمى بالنظائر الحقيقية والبعض الآخر بقي لفظة وتغير معناه وهو ما يسمى بالنظائر الخادعة، وهذه الظاهرة ينبغي أن يُنتَبهُ لها، لأنها تأثر على المتعلمين وينبغي الاهتمام بها أيضاً انطلاقا من «أن متعلم اللغة العربية لا يبدأ من فراغ، وإنما يبدأ بنقل ما في لغته إلى اللغة المتعلمة سواء على مستوى الأصوات أو الصرف أو النحو أو الدلالة، وخاصة إذا لاحظ التشابه بينهما أو وجد صعوبة فيما يبحث عنه في اللغة المتعلمة، ومن الطبيعي أن يجد متعلم العربية فيها ظواهر سهلة وأخرى صعبة، انطلاقا من أن المتعلم الناجح يفترض ابتداء أن اللغة التي يتعلمها تختلف عن لغته الأم، وأن عليه أن يبذل جهودا لاكتسابها، لكنه في النهاية مجبول على ملاحظة أن ثمة ظواهر تشبه أشياء في لغته» (الراجحي، 1995: 46).

وتعود أسباب اختيار هذا الموضوع إلى أهمية ظاهرة النظائر الخادعة بين اللغات إذ قد يقع متعلم العربية الناطق بغيرها في حرج عند استعماله لتلك النظائر الخادعة بطريقة خاطئة وهو لا يعلم فمثلاً لفظ (إدمان) الذي تحول من معنى إدامة الفعل وعدم الإقلاع عنه في العربية إلى معنى التدريب الرياضي البدني في التركية، وكذلك لفظ: (استثمار) في التركية؛ انعكست دلالتها من معنى: استخدام الأموال في الإنتاج إلى معنى: الاستغلال، أو الاستعمار في التركية، وكذلك لفظ: (حصار) في التركية؛ تغيرت دلالتها من معنى: الإحاطة بالشيء ومنع الوصول إليه إلى معنى: القلعة الصغيرة المحاطة بالأسوار في التركية، هذا الأمر حَثَّ الباحث إلى بناء معجم عربي للنظائر الخادعة، ويؤكد ذلك الحجوري بقوله: «وهذا الأمر ينبغي مراعاته عند تعليم العربية للناطقين بلغات أخرى وعند تأليف المناهج؛ لأن مثل هذه الألفاظ التي لها دلالات غير إيجابية تؤثر على المتعلم وتضعه في حرج عند نطقها أو كتابتها؛ فمراعات هذا الجانب له أهمية بالغة في تعليم اللغات سواء للطلاب أو الطالبات» (2018: 155).

ومن أسباب اختيار هذا الموضوع أيضًا معرفة أوجه التشابه والاختلاف بين اللغات خاصة بين اللغات التي بينها علاقة ما، وثمة سبب آخر وهو عدم وجود معاجم للنظائر الخادعة بين اللغة العربية وغيرها من اللغات –على حد علم الباحث– وهذا يعد إثراء للمعاجم العربية خاصة ولمجال تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها عامة. وأما عن اختيار اللغة التركية أنموذجا فذلك لكثرة الألفاظ المشتركة بين اللغة العربية واللغة التركية والتي أوصلها بعض الباحثين إلى 60% من الألفاظ التركية أصلها عربي، كما يذكر جيولك وقدوم: «ويقدر بعض الباحثين نسبة الألفاظ العربية التي دخلت اللغة التركية بين 40% و60%». وثمة سبب أخير وهو ملاحظة الباحث أثناء تدريسه في معهد تعليم اللغة العربية بالمدينة المنورة ضعف الطلاب الأتراك في سرعة اكتساب اللغة العربية.

كما أوصت دراسة الحجوري —وهي الدراسة العربية الوحيدة التي تناولت النظائر الخادعة–بوضع معجمات لغوية خاصة بالنظائر الخادعة بين اللغة العربية واللغات الأخرى على غرار المعجمات الموجودة في اللغات الغربية (2018: 182).

ومن هنا جاءت فكرة البحث الحالي في وضع تصور مقترح لبناء معجم للنظائر الخادعة بين اللغة العربية والتركية، وذلك للوقوف على هذه النظائر بالبحث والتحليل، ومحاولة حصرها في معجم يساعد متعلمي اللغة العربية الناطقين باللغة التركية والمعلمين ومؤلفي المناهج على معرفة المفردات التي قد تسبب لأولئك المتعلمين بعض الإشكال.

مشكلة البحث:

بناءً على ما سبق تتحدد مشكلة البحث في وجود نظائر خادعة بين العربية واللغات الأخرى قد تؤثر على متعلمي العربية في التواصل اللغوي حديثًا واستماعًا، ونتيجة لعدم وجود معجم –على حد علم الباحث– يحصر تلك النظائر الخادعة بين العربية والتركية يتصدى الباحث لهذه المشكلة. في حين وجد الباحث عدة معاجم غربية للنظائر الخادعة بين الإنجليزية واللغات الأخرى مثل: قاموس مصطلحات خادعة (إنجليزي، إسباني، إنجليزي) لميغيل كانسا، وقاموس النظائر المخادعة (الإنجليزية، الإسبانية) لباردو مارسيال وغيرها من القواميس.

وسَبْق الدرس الغربي في بناء هذه القواميس دليل على أهمية النظائر الخادعة في مجال تعليم اللغات، لذلك أراد الباحث أن يُسهِم في هذا المجال خدمة لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها.

أسئلة البحث:

1–ما النظائر الخادعة بين اللغة العربية واللغة التركية؟

2–ما أسباب الاختلاف الدلالي للنظائر بين اللغة العربية واللغة التركية؟

3–ما المعايير التي ينبغي مراعاتها عند بناء معاجم النظائر الخادعة بين اللغات؟

4–ما التصور المقترح لمعجم النظائر الخادعة بين اللغة العربية والتركية؟

أهداف البحث:

للبحث أهداف عديدة منها:

1–حصر النظائر الخادعة بين اللغة العربية واللغة التركية.

2–تحديد أسباب الاختلاف الدلالي للنظائر الخادعة بين اللغة العربية والتركية.

3–تحديد المعايير التي ينبغي مراعاتها عند بناء معاجم النظائر الخادعة بين اللغات.

4–بناء معجم مقترح للنظائر الخادعة بين اللغة العربية والتركية.

أهمية البحث:

تتضح أهمية هذا البحث في جوانب عدة أهمها:

1. تزويد متعلمي اللغة العربية الناطقين بالتركية بمعجم يحصر النظائر الخادعة بين اللغة العربية والتركية يبين معنى تلك النظائر من الناحية المعنوية والصوتية والكتابية.

2.تزويد معلمي اللغة العربية لغير الناطقين بها بالإرشادات والتنبيهات حول هذه الظاهرة والاستفادة منها أثناء تعليم اللغة العربية.

3. تزويد مؤلفي مناهج تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها بمعلومات حول النظائر الخادعة كي يتجنبوا توظيفها في مناهج تعليم العربية للمبتدئين أو ينبهوا عليها عند ورودها كي لا يحصل اللبس للمتعلمين.

4. تزويد الباحثين والأكاديميين بمعجم يعالج ظاهرة لغوية مهمة وهي: (النظائر الخادعة بين اللغات).

5. معالجة القصور الذي أشارت إليه الدراسات السابقة من عدم وجود معاجم عربية للنظائر الخادعة وذلك من خلال بناء معجم يحصر النظائر الخادعة بين اللغة العربية والتركية تشرح فيه تلك النظائر من الناحية المعنوية والصوتية والكتابية.

6. زيادة الإنتاج المعرفي في مجال تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها.

حدود البحث:

الحدود المكانية: معهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها في الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة.

الحدود الموضوعية: النظائر الخادعة بين اللغة العربية واللغة التركية الواردة في معجم الألفاظ العربية في اللغة التركية، للمؤلف: سهيل صابان حقي، الصادر عن جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية في الرياض، عام (2005)، الطبعة الأولى.

الحدود الزمانية: الفصل الدراسي الثاني من العام الجامعي 1442.

مصطلحات البحث:

- المعجم في حدود هذا البحث: بأنه وعاء يحمل مفردات اللغة العربية واللغة التركية المتشابهة في النطق والمختلفة في المعنى، شارحًا لها شرحاً يزيل اللبس المحتمل.
- النظائر الخادعة في حدود هذا البحث: بأنها تشابه صوتي لا دلالي بين كلمتين إحداهما عربية والأخرى تركية.

–اللغة التركية في حدود هذا البحث: هي لغة إلصاقية متأثرة

تأثرا كبيرا بالعربية والفارسية، وكانت تكتب بالحروف العربية، ثم حلت الحروف اللاتينية محلها فبقيت كلمات كثيرة منها تنطق بالعربية وتكتب باللاتينية، ثم تغيَّر معنى بعض تلك الكلمات كليا وتغيَّر بعضها الآخر جزئيا.

الإطار النظري

مفهوم النظائر الخادعة وأنواعها:

1–النظائر الخادعة:

عبارة عن كلمة في اللغة الثانية تأتي مشابهة لكلمة في اللغة الأولى، تكون المشابهة في الشكل الهجاء أو النطق، والمعنى يختلف كلياً أو جزئيا في كلتا اللغتين (**Lusia, 2010**).

وتعرف بأنها زوجان من المفردات من لغتين مختلفتين تتشابهان صوتاً وتختلفان معنى، وبتعبير آخر النظائر المخادعة هي الكلمات أو العبارات في لغة ما التي تتشابه في شكلها أو مظهرها الخارجي مع كلمات أخرى في لغة أخرى لكنهما تحملان معنيين مختلفين، وهي كلمة في لغتين مختلفتين تبدو متشابهة شكلاً أو صوتاً لكنها مختلفة معنى. ومثال ذلك كلمة لحم بالعربية في مقابل لحم بالعبرية التي تعني الخبز (أبو عمشة، 2017).

وقد نشأ هذا المفهوم من أنَّ عنصرا معجميا معينا في (ل 2) يبدو أن فيه علاقة تعادل عنصرا معيناً في (ل 1)، وبينهما اختلاف في المعنى (Tycova, 2012: 8 ؛Pedro, 2002:1).

2–أنواع النظائر الخادعة:

يمكن تقسيم النظائر الخادعة إلى قسمين: قسم ظهر بسبب الاقتراض بين اللغتين وقسم لا علاقة له بالاقتراض ويورد خالد أبو عمشة (2017) تفصيل ذلك بقوله: للنظائر المخادعة نوعان هما:

أ– نوع يحدث بسبب ما تقترضه لغة من لغة أخرى، فيتطابق صوتاً ويختلف معنى ودلالة، ومثاله: كلمة «مسافر» في اللغة العربية و»مسافر» في التركية التي تعني الضيف.

ب– نوع يتطابق صوتاً ولا علاقة له البتة بين أصل الكلمتين، ومثاله: كلمة فساد في اللغة العربية حيث يقابلها تقريباً الصوت نفسه، ولكن بمعنى آخر حيث تتشابه الكلمتان صوتاً وتختلفان معنى مما قد يلبس على متعلم الإنجليزية للغة العربية ظاناً أن كلمة فساد العربية تعنى الواجهة الأمامية.

كما يوزع روبرت لادو النظائر المخادعة بالنظر إلى المفردات في اللغتين إلى سبعة أنواع (Tycova,؛Pedro, 2002: 1 2012: 8):

أ– متشابهة في الصيغة والدلالة.
ب–متشابهة في الصيغة، ولكنها مختلفة في الدلالة.
ج– متشابهة في الدلالة مختلفة في الصيغة.
د– مختلفة في الصيغة والدلالة.
هـ– مختلفة من حيث نوع البنية.
و– متشابهة في الدلالات الأساسية، ولكنها مختلفة من حيث إيحاءاتها.
ز– متشابهة في الدلالة، ولكنها مقيدة من حيث التوزيع الجغرافي.

وسنتطرق في هذا البحث إلى النوع الأول في تصنيف أبو عمشة والنوع الثاني في تصنيف روبرت لادو وهي المفردات التي تشابهت في الصيغة واختلفت في المعنى.

ثانياً: أسباب نُشوء ظاهرة النظائر الخادعة

القرض اللغوي ظاهرة طبيعية لكل لغة حية فهي قائمة على مبدأ التأثير والتأثر، واللغة الحية هي التي تأخذ ما تراه مناسبا لها في الوقت الذي تعطي ما تحتاجه اللغات الأخرى، وما أخذته اللغة العربية من اللغات الأجنبية منذ عصر ما قبل الإسلام إلى يومنا هذ يعد قليلا جدا إذا ما قيس باللغات التي تأثرت باللغة العربية وأخذت عنها (ابن شيك، 2008: 1192). و"التقارض من عوامل تثرية اللغة في مفرداتها ومن ثم قيل: إنَ نقاء اللغة دليل على فقرها" (عبدالرحيم، 2011).

كذلك فإن ثقافة البلدين تعد عامل مهم من عوامل نشوء ظاهرة النظائر الخادعة.

هذا التقارض بين اللغات وهو انتقال كلمة من لغة إلى لغة أخرى قد تتغير معه دلالة هذه الكلمات تغيراً جزئياً أو كلياً فتظهر ظاهرة أخرى وهي النظائر الخادعة وهناك عدة أسباب أخرى أدت إلى ظهور هذه الظاهرة منها (قدور، 1996: 330) بتصرف:

أ- تخصيص الدلالة: فمثلاً: كلمة (حديث) الأصل في الكلمة كلّ ما يتحدَّث به من كلامٍ وخبر، لكنها أصبحت قاصرة في لغة الترك على (حديث النبي صلى الله عليه وسلم) وكلمة" تربة" فقد انتقلت من معنى جزء الأرض السطحيّ الذي يتناوله المحراث. في التركية إلى معنى «القبر".

ب- تعميم الدلالة: وكلمة (قفا) الأصل في معنى الكلمة مؤخّرُ العُنُقِ، لكن الأتراك زادوا في مدلولها لتدل على (الرأس)، وكلمة " مأذون" والذي يعني عاقد الأنكحة، الذي عُمم معناها في التركية إلى صاحب الصلاحية.

ت- نقل الدلالة: كما في كلمة «مباشر" والتي تعني في العربية " ما يُنجز حالاً أو بدون واسطة" الذي أصبح يعني

في التركية ''المكلف بمناداة أو بإبلاغ أصحاب الدعاوي للامتثال أمام القاضي في المحاكم'' وكلمة '' بادرة « التي تعني «كل ما يظهر ويبدر'' بالعربية إلى معنى ''الكارثة'' في التركية.

ث- التطور الدلالي من المجرد إلى المحسوس ومن المحسوس إلى المجرد: ومثال ذلك: كلمة (لسان) المعروف أنها تدل على عضو النطق فأصبح المراد منها في لغة الملايو (الاختبار الشفوي).

ج- رُقِي الدلالة وانحطاطها: ومثال ذلك: كلمة «استثمار'' والتي تعنى بالعربية استخدام الأموال في الإنتاج إلى معنى» الاستغلال والاستعمار'' في اللغة التركية.

كل هذه الأسباب لابد أن تكون حاضرة لدى المعلمين وعند مؤلفي المناهج للناطقين بغير العربية أثناء التعليم والتأليف.

ويرى الباحث بأنَّ هناك سبباً أخر وهو صيغة الكلمات المقترضة من ناحية (الإفراد والتثنية والجمع) فقد تقترض لغة ما كلمة عربية بصيغة المفرد والجمع ثم بعد ذلك تُهجر صيغة المفرد للكلمة وتبقى بصيغة الجمع لتدل على معنى المفرد، كما في كلمة» أعضاء» في اللغة التركية والتي تعني «العضو» ولكن بقيت في لغتهم بصيغة الجمع لتدل على المفرد.

ثالثاً: أهمية النظائر الخادعة في تعليم اللغات

ينبغي الاهتمام بالنظائر الخادعة انطلاقاً من أن متعلم اللغة العربية لا يبدأ –في الحقيقة–من فراغ، وإنما يبدأ بنقل ما في لغته إليها صوتاً وصرفاً ونحواً ودلالة، وخاصة إذا لاحظ التشابه بينهما أو عازه ما يبحث عنه في اللغة المتعلمة. ومن الطبيعي أن يجد متعلم العربية فيها ظواهر سهلةً وأخرى صعبةً، انطلاقاً من أن المتعلم الناجح يفترض ابتداء أن اللغة العربية التي يتعلمها تختلف عن لغته الأم، وأن عليه أن يبذل جهوداً، لتعلمها، لكنه في النهاية مجبول على ملاحظة أن ثمة ظواهر تشبه أشياء في لغته (الراجحي، 1995: 46-47).

ولهذا السبب ازدهر التحليل التقابلي لأنه يختص بالبحث في أوجه التشابه والاختلاف بين اللغة الأولى للمتعلم واللغة الأجنبية التي يتعلمها. وكما يقول الراجحي: إنّ التشابه بين لغتين لا يعني سهولة التعلم، كما أن الاختلاف لا يعني صعوبة التعلم؛ ذلك أنّ الاختلاف والتشابه مسألة لغوية، أما السهولة والصعوبة فمسألة نفسية لغوية (أبو عمشة، 2017).

وتكمن سهولة النظائر الخادعة في التعلم إذا تم تعلمها وتوظيفها اللغوي من خلال الربط الذهني مع نظيرتها في اللغة الأم، والتركيز عليها كمثال على الاختلاف وتدويرها في مهارات اللغة فكلمة (maymun/ ميمون) في التركية تعني حيوان القرد (المعروف) لكنها في العربية تعني الشيء المبارك، إضافة إلا أنها ستكون سهلة في اللفظ ولن يكن هناك صعوبة صوتية لوجود أصل نطقها بالأصل ، أما كونها تشكل عامل صعوبة ؛فذلك لأن المعنى المتبادر للذهن عند ورودها هو المعنى الأصلي في لغة المتعلم، ولذلك يلزم المعلم أن يتأكد من معرفة الطالب المعنى باللغتين لئلا يتوهم معرفة الكلمة وهي على غير المراد(سويفي، 2019).

كما تظهر أهمية النظائر الخادعة في تعليم اللغات جليةً من خلال النظر إلى المؤلفات الأجنبية التي كتبت في هذا المجال من قواميس وكتب وأبحاث كلها يدور حول النظائر المخادعة كما يسميها مؤلفوها. ومن تلك المؤلفات: قاموس الانجليزية والاسبانية كقاموس النظائر المخادعة لبرادو مارسيال، مدريد: غريدوس، (2001م)، وغيره من القواميس التي تناولت هذه الظاهرة، ومن الكتب: كتاب « النظائر المخادعة في الترجمة: معايير الدراسة والتصنيف، لألفاريز لوغريس، فيغو: جامعة فيجو، (1997م). وكتاب « النظائر المخادعة والتحولات الدلالية، لأندرو والش، غرناطة: جامعة غرناطة، (2005)، وغيرها من الكتب، ومن الأبحاث التي كتبت حول هذه الظاهرة بحث بعنوان: النظائر المخادعة في الكلام والكتابة: دراسة على الجسد في النظائر المخادعة الإنجليزية في إنتاج الطلاب الإسبان وكشف البحث من خلال التحليل أن المتعلمين أقل خطأ في استعمال النظائر المخادعة ي الكتابة في حين تظهر بصورة أكثر في الكلام، ويظهر أيضاً أن بعض النظائر المخادعة في الإنجليزية صعبة بشكل خاص على المتعلمين، وغيرها من الأبحاث الكثيرة التي تناولت هذه الظاهرة.

كل هذه الدراسات التي سبقنا بها الغرب تدل دلالة واضحة على أهمية النظائر الخادعة في تعليم اللغات، وليس متعلم اللغة العربية بمنأى عن هذه الظاهرة، بل إنَّ المتأمل في الكلمات المشتركة بين العربية وغيرها من اللغات يجد النظائر الخادعة حاضرة في هذه الكلمات مما يستدعي دراستها والاستفادة منها في مجال تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها.

ويرى الباحث أنَّ النظائر الخادعة تفيد متعلم اللغة العربية في تعلم نطق المفردات العربية وذلك بسبب تطابق أصوات أغلب الحروف في النظير الخادع. أما المفردات والتراكيب فيمكن أن تفيد النظائر الخادعة من خلال تذكرها وسرعة استدعائها خاصة للدارسين كبار السن وبالتالي تساعدهم على الطلاقة اللفظية، ولكن لابد له من الاحتراس من الاختلاف الدلالي عند استعماله لتلك المفردات. ويمكن لمتعلم اللغة عند تعلمه لأي لغة أن يستعمل الربط الذهني بين كلمات اللغة التي يريد تعلمها والكلمات المشابهة لها في لغته الأم فمن خلال تجربة الباحث عند تعلمه للغة الإندونيسية لاحظ أنَّ ربط كلمات الجمل التي يريد تعلمها بكلمات لها نفس الصوت تقريبا في لغته الأم ربطا عشوائياً لاحظ أن ذلك يعين على تذكر الجملة بيسر ونطقها بسهولة وبالتالي ساعدت تلك الطريقة على التحدث بعدد كبير من الجمل خلال شهر واحد فقط.

ثالثاً: طريقة بناء معاجم النظائر الخادعة بين اللغات

عند بناء معاجم النظائر الخادعة بين اللغات لابد أولاً الإلمام بكلا اللغتين من الشخص القائم على المعجم أو فريق العمل ثم حصر الألفاظ المشتركة بين اللغتين من خلال المعاجم اللغوية لكلا اللغتين ثم بعد ذلك النظر في تلك الكلمات هل هي مستعملة أم مهجورة وما درجة هذا الاستعمال في الكتب والصحف اليومية المتنوعة في جميع المجالات الاجتماعية والسياسية والرياضة وغيرها، لحذف الكلمات المشتركة المهملة وغير المستعملة ثم بعد التأكد من الكلمات المشتركة المستعملة يتم النظر في معناها السياقي في تلك الكتب والصحف، هل يوافق المعنى المعجمي المشترك بين اللغتين أم أنه تعرض للتغيير في اصطلاح الناس؟ بعد ذلك نستطيع الخروج بقائمتين القائمة الأولى للكلمات المشتركة في اللفظ والمعني وتسمى: (الكليات اللغوية) أو (النظائر الحقيقية) وقائمة للكلمات المشتركة في اللفظ والمختلفة في المعنى وتسمى: (النظائر الخادعة).

كما أنَّ هناك أمر مهم عند بناء معجم النظائر الخادعة وهو التأكد من النطق الصحيح للكلمة في اللغة المقابلة، التركية مثلاً لأنه في حال عدم معرفة حركات الكلمة التركية فإن مؤلف أو مؤلفوا المعجم سيجدون في المعاجم العربية عدة كلمات تتطابق من الكلمة التركية في الحروف، والحركات هي التي تحدد المعنى فمثلاً كلمة «سوق» بضم السين تعني: الموضعُ الذي يُجلبُ إليه المتاعُ والسِّلَعُ للبيع والابتياع، وبفتح السين وكسر الواو فتعني: عظْمَتْ ساقه... وهكذا لابد من معرفة النطق الصحيح للنظير اللغوي في اللغة المقابلة حتى يمكن الحكم عليه بأنه نظير خادع أم لا.

ويقترح روبرت لادو عدة خطوات لمقارنة المفردات؛ فالخطوة الأولى: مقارنة الشكل (الصيغة)؛ إذ من خلال تلك المقارنة نحصل على نوعين من الكلمات:

أ. الكلمات المختلفة في الشكل.
ب. الكلمات المتشابهة في الشكل.

فالكلمات المتشابهة في الشكل يعاد تصنيفها في أنماط تناظر بين اللغتين الأصلية والأجنبية، وتلك الكلمات المختلفة في الشكل يعاد النظر فيها مرة أخرى للتحقق مما إذا كان الاختلاف يقتصر على الشكل فقط أم أنه يتعدى ذلك إلى البنية، ثم تأتي الخطوة الثانية: مقارنة المعنى؛ إذ ننظر إلى الكلمات المتشابهة ونقابل المعاني المختارة في القائمة بمعاني الكلمات المتشابهة في لغة الدارس، فإذا كانت تلك المعاني على درجة كبيرة من التشابه (إذ هي ناد را ما تتطابق بصورة تامة) نعتبرها نظائر، أما إذا كان الاختلاف بينها واضحا فيتم تصنيفها باعتبارها نظائر خادعة وتعد صعبة جداً (صيني والأمين، 1982: 74-73).

رابعاً: معايير بناء معاجم النظائر الخادعة بين اللغات

هناك معايير ينبغي أن تراعى عند بناء معاجم النظائر الخادعة يلخصها (Tycová, 2012: 47) في النقاط الآتية:

(أ) الأمثلة الاصطلاحية والواضحة التي تعكس الاستخدام الحالي وترجماتها الصحيحة ضرورية.
(ب) ينبغي تضمين الترابطات والتعبيرات الاصطلاحية التي تحدث فيها الكلمات الرئيسية بشكل نموذجي.
(ج) ينبغي أن تكون تفسيرات الاختلافات في المعنى موجزة ومباشرة.
(د) ينبغي إضافة النسخ الصوتية عند الضرورة.
(هـ) تعتبر التسميات التي تشير إلى مستوى الأسلوب والقيود الإقليمية والاستخدام المتخصص وما إلى ذلك ضرورية، لا سيما عندما يتعلق الأمر بالكلمات المحظورة.
(و) يجب شرح المصطلحات المتعلقة بمؤسسات أحد البلدان التي ليس لها مقابل في اللغة الأخرى.
(ز) ينبغي مراعاة الصعوبات التي قد تنشأ عن أي من اللغتين.

ثم بعد مراعات تلك الأمور يتم تجميع جميع النظائر الخادعة للغة معينة معًا ويتم شرحهم في نقطة معينة (Tycova, 2012: 141).

كما أنَّ استخدام المعادلة الترجمية وإدراج العنصر في السياق يجعل الاختلافات الدلالية بين اللغتين أكثر وضوحًا (Ro-ca-Varela, 2011: 3).

خامساً: نماذج من معاجم النظائر الخادعة بين اللغات في الدرس العربي والغربي

لم يعثر الباحث -على حد علمه- على أي معجم عربي تناول النظائر الخادعة، ولكنه عثر على قواميس غربية تناولت هذه الظاهرة نذكر أمثلة منها هنا:

1-قاموس النظائر المخادعة (الإنجليزية - الإسبانية)، لباردو مارسيال، مدريد: غريدوس، (2001).

Prado, M. (2001) Diccionario de Falsos Amigos Inglés-Español. Madrid: Gredos, D.L.

هذا القاموس هو عبارة عن أداة ثنائية اللغة تسرد أكثر من 4000 إدخال باللغة الإنجليزية وهم نظائر خادعة مع عناصر معجمية إسبانية مماثلة، يتم أخذ العنصر الإنجليزي على أنه الكلمة الرئيسية وهذا يتناقض مع نظيره الإسباني في معناه واستخدامه. وتهدف المعلومات التي يقدمها المؤلف لكل عنصر إلى إعطاء صورة واضحة للاختلاف المفاهيمي والاستخدام العملي لكلا العنصرين في لغتهما. إن استخدام التكافؤ الترجمي وإدراج العنصر

في السياق يجعل الاختلافات الدلالية بين اللغتين أكثر وضوحًا.

2–قاموس مصطلحات خادعة «النظائر المخادعة» (إنجليزي–إسباني–إنجليزي)، لميغيل كانسا، مدريد: إديتوريال الحمراء (1987).

Cuenca, M. (1987) Diccionario de Términos Equívocos (“Falsos Amigos”) Inglés-EspañolInglés. Madrid: Editorial Alhambra.

يسعى المصممون المعجميون إلى إظهار الاختلافات الدلالية للعناصر المتشابهة بين لغتين، وتكمن المشكلة في أنهم ينشؤون أحيانًا روابط وتفسيرات متسلسلة قد تكون مربكة للقارئ. إحدى الحلول لهذه المشكلة هو الحل الذي تبناه كوينكا (1987) في هذا البحث، الذي وزع أزواج الكلمات الإشكالية هذه في عمودين، أحدهما مخصص لوصف المصطلح في لغة واحدة والآخر مخصص لنظيره في اللغة الأخرى تشير إلى الوصف الدلالي الخاص بهما، يسمح تنظيم الإدخالات هذه إلى مقارنة معنى هذه الكلمات باللغتين.

3– قاموس النظائر المخادعة: إنجليزي–إسباني، لإنكارناسيون بوستيغو بينازو، مدريد: إديسيونس، فيربا (2007).

Postigo Pinazo, E. (2007) Diccionario de Falsos Amigos: Inglés-Español. Madrid: Ediciones Verba.

يتبع قاموس Postigo-Pinazo نمطًا مشابهًا لقاموس برادو بحيث يأخذ المصطلح الإنجليزي كعنوان رئيسي للإدخالات؛ تتناقض هذه الكلمة الرئيسية على الفور مع العنصر المعجمي الأسباني، بعد ذلك يتم إعطاء مستخدمي القاموس معلومات حول المعاني المختلفة للغة الإنجليزية. بحيث يشير المؤلف إلى تسعة معاني مختلفة وفي منتصف المدخلات وبخط عريض يضمن مؤلف المعاجم بعض الأمثلة للكلمة في السياق، والتي توضح استخدام الكلمات (على سبيل المثال: لم ألاحظ هذه الصورة مطلقًا؛ لقد لاحظته في الحشد، إلخ).

أحد الاختلافات الرئيسية بين هذين القاموسين المتخصصين هو أن قاموس برادو يحلل جميع الأشكال المصحوبة للكلمة في نفس الإدخال، بينما كتاب Postigo-Pinazo’s lemmatized يعطي معلومات عن مشتقاتهم الفعلية والواقعية.

4–قاموس النظائر المخادعة، لروبرت هيل. لندن: مطبعة ماكميلان، (1982).

Hill, R. (1982) A dictionary of false friends. London: Macmillan Press.

هو القاموس الأول والأكثر شهرة للنظائر المخادعة ويغطي أربعة عشر لغة، كما يعد قاموس Hill’s Dictionary of False Friends من الكتب الكلاسيكية في دراسة النظائر المخادعة، ويمكن اعتباره قاموسًا متعدد اللغات لأنه يغطي أمثلة على نظائر مخادعة بين الإنجليزية وأربعة عشر لغة أجنبية (البرتغالية والإسبانية والإيطالية والفرنسية والهولندية والألمانية والدنماركية والنرويجية والسويدية واليابانية والسويسرية واليونانية الحديثة والعربية والتركية). ويتكون هذا القاموس من جزأين: يحتوي الجزء الأول على قائمة بالكلمات الإنجليزية التي تعد أمثلة نموذجية لنظائر مخادعة بلغات أخرى. هذه القائمة مرتبة ترتيباً أبجدياً، ويتضمن معلومات عن اللغات التي يمكن أن نجد فيها نظائر مخادعة. على سبيل المثال: SAMPLE EN-TRY 1، المستخرج من هذا القاموس، يشير إلى أن المثل الكوميدي الإنجليزي هو صديق زائف لمتعلمي اللغة الإسبانية (S) والإيطالية (I) والفرنسية (F) للغة الإنجليزية. هذا يعني أن المتحدثين باللغات الإسبانية والإيطالية والفرنسية لديهم مصطلح مماثل بلغاتهم الخاصة (الكوميديا الإسبانية، الكوميكو الإيطالي، الكوميدي الفرنسي) والتي لا تعادل المثل الكوميدي الإنجليزي.

الدراسات السابقة:

سيعرض الباحث الدراسات السابقة العربية والغربية، وفقاً للمحورين الآتيين:

- **الدراسات العربية:**

لا يوجد – على حد علم الباحث –إلا دراسة عربية واحدة تناولت النظائر الخادعة وهي:

١. دراسة الحجوري (2018): هدفت الدراسة إلى بوضع معجمات لغوية خاصة بالنظائر الخادعة بين اللغة العربية واللغات الأخرى على غرار المعجمات الموجودة في اللغات الغربية.

- **الدراسات الغربية:**

–دراسات تناولت النظائر الخادعة في تعليم اللغات:

وأما الدرس الغربي فقد أولى هذه الظاهرة أهمية بالغة تظهر من خلال وفرة الدراسات التي تناولت النظائر الخادعة وهي كالتالي:

1.دراسة كيتيوين (Ketevan, 2018) بعنوان: ’’النظائر المخادعة‘‘ من حيث تعلم لغة أجنبية (باستخدام مثال اللغتين الجورجية والإنجليزية)

The issue of “false friends” in terms of learning a foreign language (Using the example of Georgian and English languages

هدفت هذه الدراسة إلى تحديد ووصف حالات «الأصدقاء الزائفين» باللغتين الجورجية والإنجليزية. بالإضافة إلى ذلك يستكشف التحديات التي يواجهها متعلمي اللغة الجورجية عند التعامل مع أصدقاء مزيفين. بالإضافة إلى ذلك يتم وضع

توصيات عملية للمعلمين، والتي يمكن استخدامها أثناء تدريس اللغة الجورجية كلغة أجنبية للمتعلمين المتوسطين والمتقدمين. تم تقديم تمارين وأنشطة محددة هنا لاستخدامها في عملية تعليم اللغة الجورجية. وقد استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي في هذه الدراسة وتوصلت الدراسة إلى نتائج عديده من أهمها: تقديم قاموس صغير «للأصدقاء المزيفين» حيث يتم تزويد كل عنصر جورجي بمكافئات غير صحيحة وصحيحة باللغة الإنجليزية.

2.دراسة روكا واريلا (Roca-Varela, 2014) بعنوان: النظائر المخادعة في الكلام والكتابة: دارسة على الجسد في النظائر المخادعة الإنجليزية في إنتاج الطلاب الإسبان.

Faux aims in Speech and Writing: a Corpus Based Study of English False Friends in the Production of Spanish Students.

استخدم الباحث في هذه الدراسة المنهج الوصفي التحليلي وتوصل إلى عدة نتائج من أهمها: أنَّ المتعلمين أقل خطأ في استعمال النظائر المخادعة في الكتابة في حين تظهر بصورة أكثر في الكلام، ويظهر أيضا أن بعض النظائر المخادعة في الإنجليزية صعبة بشكل خاص على المتعلمين.

3. دراسة روكا فيريلا (Roca Verela, 2011) وعنوانها: التعليم والتعلم '' النظائر المخادعة''.

Teaching and Learning "False Friends" A Review of Some Useful Resource

يقدم البحث النظائر المخادعة باعتبارها مفردات في لغتين متشابهتين في الشكل، ولكنهما مختلفتان في المعنى، وهي مهمة في التعلم؛ لأنها تؤدي إلى أخطاء في إنتاج اللغة الثانية وفهمها، ويقدم البحث بعض الأدوات المفيدة (القواميس، الموارد على الانترنت، المسارد) لتعليم وتعلم النظائر المخادعة. والموارد المعروضة في البحث تسمح باكتشاف تعقيد ظاهرة النظائر المخادعة، واستخدم الباحث في هذا البحث المنهج الوصفي التحليلي وتوصلت إلى عدة نتائج من أهمها: أنَّ وجود هذه المواد سيساعد متعلمي اللغة في فهم هذه الكلمات وتعلمها بطريقة ناجحة.

4. دراسة روكا فيريلا (Roca-Varela,2006) بعنوان: النظائر المخادعة داخل اللغة: الإنجليزية البريطانية والأمريكية دليل على ذلك.

Intralingua False Friends: British English and American English As a Case in Point

يشير البحث إلى أنه عادة ما يُنظر إلى «النظائر المخادعة» على أنها تداخل لغوي ومن الظواهر التي تؤثر على لغات مختلفة. ومع ذلك يمكن التعرف على نظائر مخادعة بين أصناف مختلفة من اللغة نفسها، كما هو الحال مع الإنجليزية البريطانية والأمريكية في مثل الكلمات الآتية: البسكويت، والخل، والسراويل، والمطاط، التي تستخدم على حد سواء في اللغة الإنجليزية البريطانية والأمريكية، ولكن معانيها تختلف تماما. ويقوم البحث بتحليل الاختلافات الدلالية من هذه العناصر في كل الأصناف لدعم الحجج مع البيانات المستخرجة من قاموسين رئيسين على الإنترنت (قاموس كامبردج) و(قاموس أكسفورد) ومن شركتين، هما: (كوربوس الوطنية البريطانية) و(كوربوس الأمريكية المعاصرة الإنجليزية). واستخدم الباحث في هذا البحث المنهج الوصفي التحليلي وقد أشارت نتائج هذه الدراسة إلى عدة نتائج من أهمها: أنَّ وجود النظائر المخادعة بين الإنجليزية البريطانية والأمريكية يعود إلى العوامل والتطورات الجغرافية، والخصوصيات الثقافية المنفصلة للغة في كلتا الدولتين التي تلعب دوار في هذه المسألة. وغالبا ما تستعمل مجازيا النظائر المخادعة في مجال اللغويات؛ لتشير إلى وجود بعض العناصر المعجمية في اللغتين؛ لأنه يبدو أنها سهلة الفهم والتعلم لأول وهلة، ولكن ليس الأمر كذلك لغير الناطقين باللغة؛ لأن شكلها ليس مؤشرا على معناها الحقيقي.

5. دراسة بيدرو (Pedro, 2002) بعنوان: النظائر المخادعة الأصل والدلالة في بعض اللغات المختارة.

False Friends: their Origin and Semantics in Some Selected Languages

يهدف البحث إلى التحقيق في الهياكل الدلالية، (التصويرية) التي تكمن وراء النظائر المخادعة وخاصة على المستوى الدلالي، في مختلف اللغات، والفرنسية والألمانية، الأوروبية: (الإسبانية والإنجليزية)؛ إذ إنها تتشابه في الشكل وتختلف في المعنى ويمكن اعتبارها معادلات لغوية للكلمات، ويمكن أن تقوم الروابط بين معانيها في لغات مختلفة على الاستعارة، والكناية والتلميح، وكذلك على التخصيص والتعميم. فالنظائر المخادعة هي الآثار الدلالية من استخدام اللغة التداولية على مر الزمن، ولها آثار مهمة على الترجمة الفورية والترجمة اللغوية؛ إذ يكون الوعي بالنظائر المخادعة مهما ومعرفة بعض الاستراتيجيات العملية التي تساعد على تجنب سوء الفهم لهذه النظائر. كما تضيف دارسة الصلات التفسيرية الكامنة بين النظائر المخادعة بعدا جديدا إلى الدلالات المعرفية. ومن أمثلة اشتراك النظائر المخادعة في الدال واختلافها في المدلول، كلمة (sensible) ترد في الفرنسية والإسبانية بمعنى «حساس» وتفيد معنى «الحكيم والعاقل» في الإنجليزية؛ فبهذا تفيد النظائر المخادعة معاني مختلفة تماما، وتربك الدارس عند استخدامه لها. واستخدم الباحث في هذا البحث المنهج الوصفي التحليلي وتوصلت إلى عدة نتائج من أهمها: تفسير الروابط بين النظائر الخادعة في اللغة الإسبانية والإنجليزية وتحديد الآثار المترتبة على استعمال تلك النظائر في تشويه الرسالة المرسلة من المتكلم في ذهن السامع.

– دراسات تناولت معاجم النظائر الخادعة في تعليم اللغات:

1. دراسة ونيل (O'Neill, 2017) بعنوان: النظائر المخادعة: منظور تاريخي وحاضر الآثار المترتبة على الاكتساب المعجمي.

False Friends: A Historical Perspective and Present Implications for Lexical Acquisition.

يشير البحث إلى أن النظائر المخادعة توجد في جميع اللهجات الأوروبية، نتيجة الاقتراض. ومن الملاحظ حول هذه الدارسات أنها درست النظائر المخادعة في فصيلة اللغات الهندوأوربية، سواء اللغات الجرمانية التي منها: الألمانية والهولندية والإنجليزية أو اللغات الرومانية (اللاتينية)، ومنها: الفرنسية، والإسبانية، والبرتغالية. واستخدم الباحث في هذا البحث المنهج الوصفي التاريخي، وتوصل إلى عدة نتائج من أهمها: وجود هذه النظائر في اللغات المتقاربة بشكل ظاهر.

2. دراسة لوسيا (Lusia, 2010): بعنوان: "مشكلة النظائر المخادعة في لغة المتعلم، أدلة من متعلمين في المدونات

The Problem of False Friends in Learner Language Evidence from Tow Learner Corpora، Santiago University Learner of English.

هدف البحث إلى الإجابة عن الأسئلة الآتية: هل يواجه الطلاب صعوبات حقيقية مع النظائر المخادعة؟ وما نوع المشكلات التي يمكن تحديدها من البيانات الموجودة في المدونات؟ وهل هناك أي حلول ممكنة لهذه المشكلات؟ واستخدم الباحث في هذا البحث المنهج الوصفي التحليلي وتوصل إلى عدة نتائج من أهمها: أنَّ النظائر المخادعة تؤدي إلى إشكالات متعددة للمتعلمين.

3. دراسة زيبيلا (Szpila, 2005) بعنوان: النظائر المخادعة في القواميس ثنائية اللغة" نظائر مخادعة" المعجمات في بولندا الدولية.

False Friends in Dictionaries. Bilingual False Cognates lexicography in Poland International.

هدف هذا البحث إلى تقديم النظائر المخادعة ثنائية اللغة في معجم بولندا في السنوات الخمس عشرة الماضية. وقد تم إنتاج قواميس من النظائر المخادعة بأعداد كبيرة لوضع البحوث النظرية الخاصة بالتكافؤ المعجمي للنظائر المخادعة في الممارسة، فضلا عن الميل الملحوظ لإنتاج قواميس متخصصة وكأداة عملية مفيدة في تعليم اللغة الأجنبية والتعلم، والترجمة التحريرية والترجمة الشفوية يتم تحليل عدد من القواميس التي تكشف عن اختلافات في فهم هذه الظاهرة المعجمية ويحاول البحث تغطية جميع جوانب وصف النظائر المخادعة في المواد التي تم تحليلها ويسلط الضوء على المشكلات الرئيسة المتعلقة، واستخدم الباحث في هذا البحث المنهج الوصفي التحليلي وتوصل إلى عدة نتائج من أهمها: عرض دقيق وشامل للنظائر المخادعة في المعجمات من حيث النطق والنحو والدلالات.

4. دراسة اندريز (Andrejs, no.d): بعنوان: قواميس النظائر المخادعة: أداة للمترجمين أو المتعلمين أو كليهما.

False Friends Dictionaries: A Tool for Translators or Learners or Both.

يشير البحث إلى أن قواميس النظائر المخادعة تتناول بشكل رئيس مجال معجم ثنائي اللغة يراعي احتياجات المترجمين (الفوريين) ومتعلمي اللغة؛ إذ إن قواميس النظائر ثنائية اللغة ومن بينها القواميس الكاملة والجزئية أو العرضية يحدد ضرورة التركيز على النظائر المخادعة المحددة بالنسبة لفئات معينة من مستخدمي اللغة إذ كان الهدف من تلك القواميس عرض النظائر المخادعة، وهذه المشكلة أيضا تتعلق بنوعية القاموس إن كان قاموسًا أساسيا أو موسوعيا أو أكثر تفصيلا للمتعلمين؛ إذ إن الفئات المستهدفة من المستخدمين لهذه القواميس تحتاج إلى عرضها بشكل محدد، ويعرض البحث طموحات المتعلمين والمترجمين من وراء استخدام قواميس النظائر المخادعة وفائدتها، واستعراض الجوانب العلمية ويبدو أن سبب أهميتها في القاموس يعود بصفة رئيسة إلى مشاكل التعلم المتعلقة بالمعاني. وقد تمت الاستفادة من الدارسات المتعلقة بقواميس النظائر المخادعة بنجاح في التعليم، كما تجرى محاولات لإنشاء قواعد بيانات بهذا الخصوص، واستخدم الباحث في هذا البحث المنهج الوصفي التحليلي وتوصل إلى عدة نتائج من أهمها: أنَّ هذه القواميس هي بمثابة أدوات مخصصة للمتعلمين.

من خلال استعراض الدراسات السابقة يلاحظ أنَّ الدرس العربي لم يول هذه الظاهرة اهتماماً مناسباً في حين أن الدرس الغربي أولى هذه الظاهرة اهتماماً كبيراً وذلك لسبق الغرب في تعليم لغاتهم لغير الناطقين بها، وغير ذلك من الأسباب التي أدت إلى ظهور هذه الدراسات الكثيرة حول النظائر الخادعة.

- **أوجه الإفادة من الدراسات السابقة: أفاد البحث الحالي من الدراسات السابقة في المجالات التالية:**

1. الأدب النظري.

2. المصادر والمراجع والدراسات السابقة.

3. منهج البحث.

4. أدوات البحث.

5. الاطلاع على الكلمات المصنفة نظائر خادعة بين اللغات.

6. طريقة بناء معاجم أو قواميس النظائر الخادعة في اللغات الأخرى.

إجراءات البحث

منهج البحث:

استخدم الباحث في هذا البحث المنهج الوصفي التحليلي.

مجتمع البحث:

يتكون مجتمع البحث من معاجم النظائر الخادعة قاموس النظائر المخادعة (الإنجليزية-الإسبانية)، لباردو مارسيال، مدريد: غريدوس، (2001). وقاموس مصطلحات خادعة «النظائر المخادعة» (إنجليزي-إسباني-إنجليزي)، لميغيل كانسا، مدريد: إديتوريال الحمراء (1987). وقاموس النظائر المخادعة: إنجليزي-إسباني، لإنكارناسيون بوستيغو بينازو، مدريد: إديسيونس، فيربا (2007). وقاموس النظائر المخادعة، لروبرت هيل. لندن: مطبعة ماكميلان، (1982).

عينة البحث:

قام الباحث باختيار معجم الألفاظ العربية في اللغة التركية، للمؤلف: سهيل صابان حقي، الصادر عن جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية في الرياض، عام (2005)، الطبعة الأولى. والذي يعتبر من أهم القواميس التي جمعت الألفاظ المشتركة بين اللغة العربية والتركية المستخدمة في هذ الزمن بشكل يومي.

أدوات البحث:

الأداة الأولى: استبانة معايير بناء معجم النظائر الخادعة بين اللغة العربية واللغات الأخرى

خطوات إعداد هذه الاستبانة، والتي تشتمل عرض ما يأتي:

1. الهدف من إعداد الاستبانة.
2. مصادر إعداد الاستبانة.
3. إعداد الاستبانة في صورتها الأولية.
4. تحكيم الاستبانة.
5. تعديل الاستبانة وفقا لنتائج التحكيم.
6. صياغة قائمة نهائية بمعايير بناء معجم النظائر الخادعة بين اللغة العربية واللغات الأخرى.

الهدف من إعداد الاستبانة:

الهدف من إعداد هذه الاستبانة هو تحديد معايير بناء معجم النظائر الخادعة بين اللغة العربية واللغات الأخرى، والتي من خلالها يمكن الوصول إلى معجم للنظائر الخادعة بين اللغة العربية واللغة التركية مفيد لمتعلمي اللغة العربية الناطقين باللغة التركية.

مصادر إعداد الاستبانة:

قام الباحث بمراجعة عدد من المصادر والأدبيات والمراجع التي تناولت معايير بناء معاجم النظائر الخادعة بين اللغات، للوصول إلى معايير جيدة لبناء معاجم النظائر الخادعة بين اللغة العربية واللغة التركية.

إعداد الاستبانة في صورتها الأولية:

تضمنت استبانة معايير بناء معجم النظائر الخادعة بين اللغة العربية واللغات الأخرى ما يأتي:

1-مقدمة توضح للمحكمين الهدف من إعداد الاستبانة.

2-المعايير والمؤشرات.

3-كيفية تدوين الاستجابة التي تناسب رأي المحكم.

وقد وضح الباحث في المقدمة الهدف من إعداد الاستبانة، ثم طلب من المحكمين إجراء التعديلات المناسبة وفقاً لما يرون، من حيث:

- مدى اتساق مؤشرات الأداء مع المعيار الذي ينتمي إليه.
- سلامة الصياغة اللغوية للمعايير والمؤشرات.
- حذف المؤشرات التي يرى المحكمون عدم أهميتها.
- إضافة المؤشرات التي يرى المحكمون أهميتها.

ويوضح الجدول التالي توصيفاً لاستبانة معايير بناء معاجم النظائر الخادعة بين اللغات في صورتها الأولية.

جدول (1) توصيف استبانة معايير بناء معاجم النظائر الخادعة بين اللغات في صورتها الأولية

م	المعايير	عدد المؤشرات	النسبة المئوية من المجموع
1	يُخرج الشكل العام للمعجم بشكل مناسب	7	٪16.6
2	يتضح في معجم النظائر الخادعة المسؤولية الفكرية	5	٪11,9
3	يعرض المحتوى العلمي في معجم النظائر الخادعة بطريقة جيدة	7	٪16.6
4	يتم اختيار النظائر الخادعة وشرحها بطريقة دقيقة	7	٪16.6
5	يتم شرح النظائر الخادعة بطريقة صحيحة	7	٪16.6
6	تستخدم في معجم النظائر الخادعة لغة مناسبة	6	٪14,2
7	يُراعَى تحديث معجم النظائر الخادعة	3	٪7,1
	العدد الكلي	42	٪100

- **تحكيم الاستبانة:**

يهدف تحكيم هذه الاستبانة إلى تحديد معايير بناء معاجم النظائر الخادعة بين اللغات، والتي يمكن أن تسهم في بناء معجم للنظائر الخادعة بين اللغة العربية واللغة التركية، ولتحقيق هذا الهدف عرضت الاستبانة في صورتها الأولية على (9) من المحكمين المتخصصين في تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، وقد تم الأخذ بآراء المحكمين في عملية التحكيم.

- **تعديل الاستبانة وفقاً لنتائج التحكيم:**

تم الأخذ بآراء المحكمين حول التعديلات والملاحظات التي أجريت على معايير ومؤشرات بناء معاجم النظائر الخادعة بين اللغات، سواء وكانت الملحوظات بتعديل بعض المؤشرات أو حذف بعضها أو إضافة البعض الأخر، وتتمثل التعديلات في تعديل عدة مؤشرات، ويمكن توضيح ذلك فيما يلي:

- تعديل مؤشر تحت المعيار الرابع وهو: يتم جمع النظائر من خلال فريق عمل وليس شخصا واحداً. إلى: يتم جمع النظائر من خلال فريق عمل أو شخصا واحداً ملماً بكلا اللغتين.
- تعديل مؤشر تحت المعيار الرابع وهو: يجب أن يكون تحديد النظائر الخادعة على أيدي الأكاديميين لا إلكترونياً. إلى: يجب أن يكون تحديد النظائر الخادعة على أيدي الأكاديميين لا إلكترونياً (عن طريق الذكاء الاصطناعي).
- تعديل مؤشر تحت المعيار الخامس وهو: يتم التأكد من معاني النظائر الخادعة من خلال إدراجها في سياقات لغوية. إلى يتم التأكد عند جمع النظائر الخادعة من معانيها الحالية من خلال السياق اللغوي لها.
- تعديل بعض الأخطاء الإملائية مثل كلمة (توتر إلى تويتر) و(الواتس اب إلى الواتس أب) و(الكتروني إلى إلكتروني).

- **صياغة قائمة نهائية بمعايير بناء معاجم النظائر الخادعة بين اللغات:**

قام الباحث بإجراء التعديلات التي أشار إليها المحكمون على استبانة معايير بناء معاجم النظائر الخادعة بين اللغات في صورتها الأولية، حيث تمثلت هذه التعديلات في تعديل بعض المؤشرات، وبناء على ذلك فقد بلغ عدد المؤشرات الفرعية للقائمة (42) مؤشرًا موزعاً على (7) معايير كما هو موضح في الجدول التالي:

جدول (2) توصيف استبانة معايير بناء معجم النظائر الخادعة بين اللغة العربية واللغة التركية في صورتها النهائية

م	المعايير	عدد المؤشرات	النسبة المئوية من المجموع
1	يُخرَج الشكل العام للمعجم بشكل مناسب	7	٪16.6
2	يتضح في معجم النظائر الخادعة المسؤولية الفكرية	5	٪11,9
3	يعرض المحتوى العلمي في معجم النظائر الخادعة بطريقة جيدة	7	٪16.6
4	يتم اختيار النظائر الخادعة وشرحها بطريقة دقيقة	7	٪16.6
5	يتم شرح النظائر الخادعة بطريقة صحيحة	7	٪16.6
6	تستخدم في معجم النظائر الخادعة لغة مناسبة	6	٪14,2
7	يُراعَى تحديث معجم النظائر الخادعة	3	٪7,1
	العدد الكلي	42	٪100

الأداة الثانية: قائمة بالنظائر الخادعة بين اللغة العربية واللغة التركية وسبب الاختلاف الدلالي الذي طرأ على المعنى

الهدف من إعداد القائمة:

تهدف هذه القائمة إلى تحديد المفردات المتشابهة في النطق والمختلفة في المعنى بين اللغة العربية واللغة التركية والسبب الذي أدى إلى تغير المعنى الدلالي للمفردة، والتي يمكن بناء معجم النظائر الخادعة بين اللغة العربية واللغة التركية بناء عليها.

مصادر إعداد القائمة:

قام الباحث باختيار معجم الألفاظ العربية في اللغة التركية (عينة البحث)، الذي يعتبر من أهم القواميس التي جمعت الألفاظ المشتركة بين اللغة العربية والتركية المستخدمة الآن بشكل يوميّ، والذي بُني على أساسين اثنين هما:

1. المتابعة المستمرة اليومية للكتب والصحف التركية المتنوعة، التي يجد فيها الباحث استخداماً للكلمات العربية، سواء بالمعنى العربي أو باختلاف الدلالة مع وحدة اللفظ أو مع اختلاف بسيط فيه.

2. الاجتهاد الشخصي من الباحث، بعد البحث في اختيار الكلمة العربية، هل تستخدم في المجتمع التركي اليوم أم لا؟، ثم عرضت تلك الألفاظ على قاموس اللغة التركية الكبير للمؤلف: محمد دوغان، الذي تتكون طبعته من 1169 صفحة، أما في اللغة العربية فكان الرجوع للمعجم الوسيط الصادر في مصر الطبعة الثانية: 1973، ومعجم اللغة العربية المعاصرة لأحمد مختار عمر الصادر في مصر عام 2008، عن عالم الكتب للنشر.

طريقة إعداد القائمة:

قام الباحث بحصر المفردات المتشابهة في النطق والمختلفة في المعنى (النظائر الخادعة) بين اللغة العربية واللغة التركية الواردة في معجم الألفاظ العربية في اللغة التركية (عينة البحث) وبعد فحص المفردات والتأكد من تشابهها في النطق واختلافها في المعنى، بعد ذلك قام الباحث ببناء قائمة مكونة من ستة أقسام القسم الأول: للمفردة العربية والثاني: لمعناها والثالث: للمفردة التركية والرابع: لطريقة نطقها وكتابتها والخامس: لمعناها التركي أي لدلالتها الدلالة الاجتماعية والسادس: وهو الأهم لمظهر الاختلاف الدلالي الذي طرأ على المفردات ومسلسل عددي لمعرفة عدد المفردات التي تمثل النظائر الخادعة بين اللغة العربية والتركية، حيث بلغ عدد النظائر الخادعة بين العربية والتركية (171) نظير خادع. ولتحقيق الهدف من هذه القائمة عرضت في صورتها الأولية على (9) من المحكمين المتخصصين في تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، وقد تم الأخذ بآراء جميع المحكمين في عملية التحكيم.

- **تعديل القائمة وفقاً لنتائج التحكيم:**

تم الأخذ بآراء المحكمين حول التعديلات والملاحظات التي أجريت على قائمة النظائر الخادعة بين اللغة العربية والتركية، ويمكن توضيح ذلك فيما يلي:

- إضافة مجموعة من المفردات التي تعتبر نظائر خادعة بين اللغة العربية والتركية وهي: (أسرار، عادي، حكيم، المجادلة، محتشم).
- حذف مجموعة من المفردات وهي: (مساعدة، 7، المسلك، دام، قافية، رخاء، دولة، ذكر، رد، طاغوت، فقيه).
- تعديل مؤشر تحت المعيار الخامس وهو: يتم التأكد من معاني النظائر الخادعة من خلال إدراجها في سياقات لغوية. إلى يتم التأكد عند جمع النظائر الخادعة من معانيها الحالية من خلال السياق اللغوي لها.
- تعديل سبب الاختلاف الدلالي لمجموعة من الكلمات وهي (استثمار، إسقاط، بادرة، تربة، حيثية، خلجان، سوق، شعشعة، طحين، علاوة، مقاولة، ناموس، نطق، احتلال، إدرار، أشقياء، تنظيمات، خلجان، صلة، صورة، عادي، قفا، مشروعات).

- **صياغة قائمة بمعايير بناء معاجم النظائر الخادعة بين اللغات بصورتها النهائية:**

قام الباحث بإجراء التعديلات التي أشار إليها المحكمون على استبانة معايير بناء معجم النظائر الخادعة بين اللغات في صورتها الأولية، حيث تمثلت هذه التعديلات في إضافة وحذف وتعديل بعض المفردات، وبناء على ذلك فقد بلغ عدد المفردات التي تعتبر نظائر خادعة (171) نظير خادع.

نتائج البحث وتفسيرها:

الإجابة عن السؤال الأول: ما النظائر الخادعة بين اللغة العربية واللغة التركية؟

تم التوصل إلى النظائر الخادعة بين اللغة العربية واللغة التركية وعددها (171) نظير خادع تتشابه في النطق وتختلف في المعنى، ولا يمكن الجزم بأنَّ النظائر الواردة في هذا المعجم هي جميع النظائر الخادعة بين اللغة العربية واللغة التركية، بل هناك نظائر خادعة أخرى بين اللغتين لم تذكر لقلة استعمالها في المجتمع التركي أو هجرهم لها، كما أنَّ النظائر تزداد كلما ابتعد المجتمع عن لغته الاصلية واستعمل الألفاظ المستحدثة التي تساير التطور الحضاري الغربي. وجمع هذه النظائر يعتبر حجر الأساس لمعاجم أخرى تجمع النظائر الخادعة بين العربية والفارسية والعربية والملايوية وغيرها من اللغات التي تأثرت بالعربية، كما حصل في اللغات الغربية بين الإنجليزية والإسبانية والإنجليزية والجورجية وغيرها.

الإجابة عن السؤال الثاني: ما أسباب الاختلاف الدلالي للنظائر بين اللغة العربية واللغة التركية؟

دلالة الألفاظ المقترضة بين اللغة العربية واللغة التركية تتغير نظراً لأسباب عدة وسأذكر بالترتيب أهم أسباب الاختلاف الدلالي للنظائر بين اللغة العربية واللغة التركية والتي تم ملاحظتها عند تحليل تلك النظائر الخادعة والتي بلغ عددها (171) نظير خادع من خلال الجدول التالي:

جدول (3) أهم أسباب الاختلاف الدلالي للنظائر بين اللغة العربية واللغة التركية

م	مظهر الاختلاف الدلالي	عدد المفردات التي تغيرت بهذا السبب
1	نقل الدلالة	86
2	تخصيص الدلالة	73
3	تعميم الدلالة	16
4	رُقي الدلالة	3
5	انحطاط الدلالة	2
	العدد الكلي	171

جميع هذه الأسباب ينبغي أن تكون حاضرة لدى المعلمين أثناء التعليم ومؤلفي المناهج الخاصة بمتعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها أثناء التأليف، كما أشارت إلى ذلك الدراسات الغربية التي ذكرت في هذا البحث.

الإجابة عن السؤال الثالث: ما المعايير التي ينبغي مراعاتها عند بناء معاجم النظائر الخادعة بين اللغات؟

تم التوصل إلى قائمة بمعايير بناء المعاجم التعليمية الإلكترونية القائمة على الكلمات المشتركة بين اللغات، وقد تكونت القائمة من (7) معايير رئيسية، ينتمي إليها (42) مؤشرًا فرعيًا، ويمكن توضيح ذلك فيما يلي:

المعيار الأول: يُخرَج الشكل العام للمعجم بشكل مناسب:

1. توجد مقدمة للمعجم تبين منهجه.
2. يذكر المعجم الفئة المستهدفة من إنشائه.
3. تتميز صفحات المعجم بالوضوح.
4. يستخدم المعجم خطوطا مناسبة لهذه الفئة المستهدفة.
5. يستخدم المعجم ألوانا متناسقة.
6. يتميز المعجم بسهولة الاستخدام والوصول للمعلومات.
7. يراعي أنواع المستخدمين (المستوى التعليمي والخلفية الثقافية).

المعيار الثاني: يتضح في معجم النظائر الخادعة المسؤولية الفكرية:

1. تتوافر معلومات تعريفية بالمعجم.
2. تتوافر معلومات تعريفية بمؤلف المعجم.
3. يصدر المعجم عن جهة أو شخص مختص في تعليم اللغة العربية.
4. يرتبط تخصص المسؤول عن المعجم بتعليم اللغة.
5. يمكن التواصل مع المسؤولين عن المعجم (بريد الكتروني، هاتف، واتس اب، تويتر).

المعيار الثالث: يعرض المحتوى العلمي في معجم النظائر الخادع بطريقة جيدة:

1. يوجد عنوان رئيس للمعجم.
2. يتضح الهدف من المعجم.
3. يتميز المحتوى اللغوي المعروض على المعجم بالعمق.
4. يتميز المحتوى العلمي المعروض في المعجم بالدقة.
5. يتناسب المحتوى المعروض مع المستوى اللغوي المستهدف.
6. يتم تبويب معلومات المعجم بطريقة منظمة (باستخدام العناوين الرئيسة والفرعية).
7. يرتبط المحتوى العلمي بالقدر المناسب لتحقيق المخرجات المستهدفة.

المعيار الرابع: يتم اختيار النظائر الخادعة وشرحها بطريقة دقيقة:

1. يلتزم المعجم باختيار الكلمات المشتركة في اللفظ والمختلفة في المعنى.
2. يتم تدوين النظائر الخادعة بين اللغتين بالحروف المعتمدة في كلا اللغتين.
3. يتم التأكد من تردد النظائر الخادعة على ألسن الناس عند تدوينها.
4. يتم جمع النظائر من خلال فريق عمل أو شخصا واحداً ملماً بكلا اللغتين.
5. يشترط فيمن يجمع النظائر التمكن من كلا اللغتين، أو الاستعانة بأهل اللغة.
6. يتم التأكد من وجود أصل النظير الخادع في معاجم اللغة.

يجب أن يكون تحديد النظائر الخادعة على أيدي الأكاديميين لا إلكترونياً (عن طريق الذكاء الاصطناعي).

المعيار الخامس: يتم شرح النظائر الخادعة بطريقة صحيحة:

1. تُشرح النظائر الخادعة بين اللغتين بذكر المعنى الأصلي للكلمة والنظير الخادع في لغة المتعلم.
2. يتم شرح النظائر الخادعة بين اللغتين بذكر الفرق النطقي بين النظيرين أو التسجيل الصوتي.
3. يتم التأكد من مدلول النظير الخادع الجديد المخالف لمعاناها الأصلي.
4. ينبغي أن تكون تفسيرات الاختلافات في المعنى موجزة ومباشرة.
5. مراعات القيود الثقافية عندما يتعلق الأمر بالكلمات المحظورة.
٦. يتم التأكد عند جمع النظائر الخادعة من معانيها الحالية من خلال السياق اللغوي لها.
7. ينبغي إضافة النسخ الصوتية التي تبين الفرق النطقي عند الضرورة.

المعيار السادس: تستخدم في معجم النظائر الخادعة لغة مناسبة:

1. يستخدم المعجم اللغة الرسمية لكلا النظيرين.
2. يستخدم المعجم حروف كلا اللغتين عند كتابة النظيرين
3. يبتعد المعجم عن النظائر الخادعة غير المستخدمة في الوقت الحالي.
4. يخلو المعجم من الأخطاء اللغوية.
5. يخلو المعجم من الأخطاء الإملائية.
6. يخلو المعجم من الأخطاء الطباعية.

المعيار السابع: يُرَاعَى تحديث معجم النظائر الخادعة:

1. يوفر المعجم معلومات حديثة عن النظائر ويذكر ما يستجد منها.
2. يتم تحديث معلومات المعجم باستمرار كلما دعت الحاجة.يتم تطوير المعجم من جميع النواحي كلما دعت الضرورة لذلك.

وتعتبر هذه المعايير أول معايير لمعاجم النظائر الخادعة بين العربية وغيرها من اللغات، تم التوصل إليها من خلال الاستفادة من الدراسات السابقة لمعاجم النظائر بين اللغات الغربية.

الإجابة عن السؤال الرابع: ما التصور المقترح لمعجم النظائر الخادعة بين اللغة العربية والتركية؟

قام الباحث بتحديد المعايير الخاصة ببناء معاجم النظائر الخادعة بين اللغات من خلال استبانة بُنيت من الأدبيات والدراسات السابقة المتصلة بمعايير بناء المعاجم، ثم عُرِضت هذه الاستبانة على مجموعة من المحكمين لأخذ آرائهم حولها والتعديل بناء على ما يرون بعد ذلك تم التوصل إلى قائمة نهائية بالمعايير الخاصة ببناء معاجم النظائر الخادعة بين اللغات تكونت من (7) معايير رئيسية ينتمي إليها (42) مؤشرا فرعياً، ثم بعد ذلك قام الباحث بجمع النظائر الخادعة من معجم الألفاظ العربية في اللغة التركية –عينة البحث– والتي بلغ عددها (171) نظير خادع، بعد ذلك قام الباحث ببناء قائمة –لتحليل تلك النظائر– مكونة من ستة أقسام القسم الأول: للمفردة العربية والثاني: لمعناها والثالث: للمفردة التركية والرابع: لطريقة نطقها وكتابتها والخامس: لمعناها التركي أي لدلالتها الدلالة الاجتماعية المستعملة في هذا الوقت والسادس: وهو الأهم لمظهر الاختلاف الدلالي الذي طرأ على المفردات ومسلسل عددي لمعرفة عدد المفردات التي تمثل النظائر الخادعة بين اللغة العربية والتركية، بعد ذلك عُرِضت

القائمة على المحكمين لأخذ آرائهم حول المعلومات الواردة في القائمة والتعديل بناء على ما رأوه، توصل الباحث بعد ذلك إلى: تصور مقترح لمعجم النظائر الخادعة بين اللغة العربية واللغة التركية.

نتيجة هذا السؤال هي بيت القصيد وهو ما سعى إليه الباحث وهو جمع معجم للنظائر الخادعة بين العربية والتركية، كما في قاموس باردو مارسيال، الذي جمع النظائر المخادعة بين (الإنجليزية-الإسبانية).

ملخص نتائج البحث والتوصيات والمقترحات

ملخص النتائج:

1-تكونت قائمة النظائر الخادعة بين اللغة العربية واللغة التركية من (171) نظير خادع.

2-تم التوصل إلى أهم أسباب أو أسباب الاختلاف الدلالي للمفردات بين اللغة العربية واللغة التركية والتي أدت إلى ظهور النظائر الخادعة بين اللغتين وهي خمسة أسباب رئيسية نذكرها على الترتيب:

أولاً: نقل الدلالة.
ثانياً: تخصيص الدلالة.
ثالثاً: تعميم الدلالة.
رابعاً: رُقي الدلالة.
خامساً: انحطاط الدلالة.

وهذه الأسباب هي الأسباب الأكثر تأثيرا على المفردات العربية إذ إنَّ المفردة إذا انتقلت عن موطنها إلى ألسن غير عربية لابد وأن يحدث عليها تغيير في بنيتها وفي معناها بحسب الظروف التي تمر بها تلك المفردات.

3-تكونت قائمة معايير بناء معاجم النظائر الخادعة بين اللغات من (7) معايير رئيسية، ينتمي إليه (42) مؤشرًا فرعيًا، وتتمثل المعايير الرئيسة لمعاجم النظائر الخادعة بين اللغات في: (اخراج الشكل العام للمعجم بشكل مناسب، يتضح في معجم النظائر الخادعة المسؤولية الفكرية، عرض المحتوى العلمي في معجم النظائر الخادع بطريقة جيدة، اختيار النظائر الخادعة وشرحها بطريقة دقيقة، شرح النظائر الخادعة بطريقة صحيحة، استخدام لغة مناسبة في معجم النظائر الخادعة، مراعات تحديث معجم النظائر الخادعة). هذه القائمة هي أول قائمة عربية لمعايير بناء معاجم النظائر الخادعة بين اللغات -على حد علم الباحث- وستكون بعون الله معينًا لبناء معاجم أخرى للنظائر الخادعة بين اللغة العربية وغيرها من اللغات.

4-تم بناء المعجم بما يتناسب مع المعايير، ثم قُسمت قائمته الرئيسية إلى ستة أقسام:

القسم الأول: للنظير الخادع.
الثاني: للمعناه العربي.
الثالث: للنظير الخادع بالرسم التركي.
الرابع: لطريقة نطقه وكتابته.
الخامس: لمعنى النظير الخادع باللغة التركية أي لدلالتها الدلالة الاجتماعية المستعملة في هذا الوقت.
السادس: لسبب الاختلاف الدلالي الذي طرأ على النظائر، ومسلسل عددي لمعرفة عدد النظائر الخادعة بين العربية والتركية.
من خلال هذا التقسيم يستطيع المتعلم الناطق بالتركية أن يحذر من النظائر الخادعة بين العربية والتركية ويعرف الفرق في المعنى للمفردة
الواحدة وبالتالي يستخدمها بطريقة صحيحة عن التحدث باللغة العربية وهذا ما يسعى البحث لتحقيقه.

التوصيات:

في ضوء ما أسفرت عنه نتائج البحث الحالية يوصي الباحث بما يأتي:

1-بناء معاجم للنظائر الخادعة بين اللغة العربية واللغات التي اقترضت من العربية مثل: (اللغة الفارسية والأردية والملايوية ولغة الهوسا).

2-الاعتماد على المعايير الخاصة ببناء معاجم النظائر الخادعة -التي تم التوصل إليها في هذا البحث-في بناء معاجم أخرى للنظائر الخادعة بين العربية وغيرها من اللغات.

3-تزويد مناهج تعليم اللغة العربية خاصة المقدمة للناطقين باللغة التركية بهذا المعجم أو ببعض المعلومات الواردة فيه.

4-تزويد معلمي اللغة العربية الناطقين باللغة التركية بهذا المعجم كي يتعرفوا على تلك المفردات.

5-تزويد المترجمين عن اللغة العربية الناطقين باللغة التركية بهذا المعجم كي يتجنبوا الخطأ غير المقصود عند الترجمة عن اللغة العربية.

المقترحات:

استكمالاً لما بدأه البحث الحالي، يقترح الباحث إجراء الدراسات المستقبلية التالية:

1-تصور مقترح لبناء معجم للنظائر الخادعة بين العربية واللغات الأخرى (العربية والفارسية أنموذجاً).

2-تصور مقترح لبناء معجم للنظائر الخادعة بين العربية

واللغات الأخرى (العربية والأردية أنموذجاً).

3-تصور مقترح لبناء معجم للنظائر الخادعة بين العربية واللغات الأخرى (العربية والملايوية أنموذجاً).

4-أثر النظائر الخادعة على متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى.

المراجع:

أولاً- المراجع العربية

ابن شيك، عبد الرحمن. (2008). الألفاظ العربية المقترضة في اللغة الملايوية دراسة تحليلية. مجلة كلية الآداب. جامعة طنطا.3 (21)، 1191-1220.

أبو عمشة، خالد. (2017). النظائر المخادعة في تعليم العربية للناطقين بغيرها، مقال متاح على موقع منتدى مجمع اللغة العربية على الشبكة اتحاد معلمي العربية للناطقين بغيرها، رابط الموقع ..http://www.m-a-arabia com تاريخ الزيارة: 5/7/1442.

الحجوري، صالح عياد. (2018). النظائر المخادعة في تعليم اللغة الأجنبية وتعلمها: اللغة العربية أنموذجاً، بحث منشور في مجلة جامعة الملك عبد العزيز. الآداب والعلوم الإنسانية. 26 (2). 189-145.

حقي، سيل صابان. (2005). معجم الألفاظ العربية في اللغة التركية. (الطبعة الأولى). الرياض: جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.

الراجحي، عبدة، (1995). علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية. الإسكندرية: دار المعرفة الجامعية.

شهاب، أسامة يوسف. (2014). الأنساق اللغوية والسياقات الثقافية في تعليم اللغة العربية. (الطبعة الأولى). الجزء الأول.

الصالح، صبحي. (1983). دراسات في فقه اللغة. (الطبعة العاشرة). بيروت: دار العلم للملايين.

صيني، محمود إسماعيل والأمين، إسحاق محمد. (1982). التقابل اللغوي وتحليل الأخطاء. (الطبعة الأولى). الرياض: جامعة الملك سعود. عمادة شؤون المكتبات.

عبد الرحيم، فانيامبادي. (2011). معجم الدخيل في اللغة العربية الحديثة ولهجاتها. (الطبعة الأولى). دمشق: دار القلم.

فتحي، سويفي. (2019). النظائر المخادعة في تعليم العربية للناطقين بغيرها. مقال متاح على الموقع: https:// www.uatfnns.com. تاريخ الزيارة: 11/7/1442.

قدور، أحمد. (1996). مبادئ اللسانيات. دمشق: دار الفكر.

Arabic references:

Abdul Rahim, Vaniampadi. (2011). Al-Dakhil Dictionary of Modern Arabic Language and Its Dialects, Dar Al-Qalam: Damascus,1st ed.

Abu Amsha, Khaled. (2017). Deceptive analogies in teaching Arabic to non-native speakers, an article available on the website Arabic Language Academy Forum on the World Wide Web, website link: http://www.m-a-arabia.com.

Al-Hajouri, Saleh Ayyad. (2018). Deceptive counterparts in teaching and learning a foreign language: the Arabic languageAn example, research published in the *Journal of King Abdulaziz University, Arts and Humanities*, Vol. 26, p. 2.

Al-Rajhi, Abda, (1995) Applied Linguistics and Teaching Arabic. Alexandria: University Knowledge House.

Al-Saleh, Sobhi, (1983): Studies in Philology, Beirut: House of Science for Millions, 10th Edition.

Chinese, Mahmoud, and Al-Amin, Isaac. (1982). Linguistic Correspondence and Error Analysis, King

Saud University, Deanship of Library Affairs, 1st ed.

Deanship of Scientific Research. (2013). Guide for preparing scientific theses and research projects at the university The Islamic University of Madinah, (p.: 32), published by the Deanship of Scientific Research (at the Islamic University, Medina).

Fathy, Suvi. (2019). Deceptive analogies in teaching Arabic to non-native speakers, an article available on the website Union of Teachers of Arabic for Speakers of Other Languages, website link https://www.uatfnns.com.

Tool for Translators or Learners or Both, Available at: https://www.tib.eu/en/search/id/BLCP%3ACN0176050 82/ Andrejs, Op cit.

O'Neill, M. and Catalá, M. U. de L. (2017). False Friends: Historical Perspective and Present Implications for Lexical Acquisition, Available at: http://www.raco.cat/index.php/bells/article/download.

Lusia, (2010): The Problem of False Friends in Learner Language Evidence from Tow Learner Corpora ،Santiago University Learner of English.

Pedro J. C. D., (2002). False friends: Their origin and semantics in some selected languages, December 2002 Journal of Pragmatics 34(12).

Ketevan G. (2018). The issue of "false friends" in terms of learning a foreign language (Using the example of Georgian and English languages), International Journal of Multilingual Education, ISSN 1960 -1987.

Ibn Shik, Abd al-Rahman. (2008). Borrowed Arabic words in the Malay language, an analytical study, a college journal Arts, Tanta University, v. 3, p. 21.

Kadour, Ahmed. (1996). Principles of Linguistics, Damascus: Dar Al-Fikr.

Seheal Saban. (2005). A Dictionary of Arabic Words in the Turkish Language, Riyadh: Imam Muhammad Bin Saud Islamic, 1st ed.

Shehab, Osama Yousef. (2014). Linguistic patterns and cultural contexts in teaching Arabic, part1, 1st ed.

ثانياً–المراجع الإنجليزية

Szpila, G. (2005). False Friends in Dictionaries. Bilingual False Cognates lexicography in Poland International, *International Journal of Lexicography* 19(1)

Roca-Varela, María L. (2014). Faux Amis in Speech and Writing: A Corpus- Based Study of English False Friends in the Production of Spanish Student, *Recent Advances in Corpus Linguistics*, VOL.78, DOI: 10.1163/9789401211130_014.

Tycová, L. (2012). Towards a New False Friends Dictionary, Bachelor's Diploma Thesis, Masaryk University; Faculty of Arts.

Roca-Varela, Mª L. (2011). Teaching and Learning "False Friends" A Review of Some Useful Resources, University of Santiago de Compostela, Encuentro 20, ISSN1989-0796 https://ebuah.uah.es/dspace/bitstream/handle/10017/10108/tea

Roca-Varela, Mª L. (2006). Intralingual False Friends: British English and American English as a Case in Point. University of Santiago de. Compostela, Available at: https://www.srcf.ucam.org/camling/proceedings/rocavarela.

Roca-Varela, M. L. (2014). Faux amis in Speech and Writing: a Corpus-Based Study of English False Friends in the Production of Spanish Students Recent Advances in Corpus Linguistics, VOL.78, pp293-307.

Andrejs, (no.d): False Friends Dictionaries: A

الأخصائي الاجتماعي والتدخل أثناء الأزمات الصحية الطارئة: دراسة ميدانية

Social Worker and Interference During Urgent Health Crises: Field Study

د. رفعان حمد القحطاني

أستاذ الخدمة الاجتماعية المساعد، متعاون مع جامعة الملك سعود

Dr. Rafaan Hamad Al-Qahtani

Assistant Professor of Social Work, Collaborator with King Saud University

(قُدم للنشر في 10/ 12/ 2021، وقُبل للنشر في 14/ 02/ 2022)

الملخص

تحدد الهدف الرئيس لهذه الدراسة في تحديد طبيعة تدخلات الأخصائي الاجتماعي المهنية في المجال الطبي أثناء الأزمات الصحة الطارئة بالتطبيق على أزمة فيروس كورونا المستجد (كوفيد-19)، ومتطلبات ممارسة هذه التدخلات، والمعوقات التي قد تحول دون تحقيق ذلك على النحو المأمول. وطبقت أداة الدراسة على جميع الأخصائيين الاجتماعيين بلغ عددهم (380) مفردة. وكشفت نتائج الدراسة عن أن أبرز التدخلات المهنية من الأخصائي الاجتماعي في المجال الطبي للتعامل مع أزمة فيروس كورونا المستجد كأزمة صحية طارئة تتضمن: تقديم الدعم الاجتماعي اللازم للمصابين بالفيروس، وتمكين أسرة المريض من التواصل مع الفريق المعالج عند اللزوم، والتعاون مع الفريق الطبي لصالح المرضى، وتزويد الفريق الطبي المعالج بمعلومات كافية عن الوضع الاجتماعي والأسري للمرضى بالفيروس. وأشارت نتائج الدراسة إلى أن من أهم المتطلبات التي يتعين توافرها في الأخصائي الاجتماعي لتمكينه من التدخل المهني الفعال أثناء الأزمات الصحية الطارئة كما في أزمة فيروس كورونا المستجد: الإحاطة بطرق الوقاية من الفيروس، والرعاية اللازمة للمرضى، والإلمام بمعارف كافية حول أزمة انتشار الفيروس، ومعرفة طرق التعامل الملائمة مع المصابين به.

الكلمات المفتاحية: الأخصائي الاجتماعي، التدخل، الأزمات الصحية الطارئة.

Abstract

The main objective of this study is to recognize the nature of the professional interferences of social worker in the medical field during urgent health crises with application to Coronavirus (COVID-19) crisis, requirements of practicing these interferences, and the obstructions that may prevent from achieving that as hoped. The study tool is applied to a random sample of social workers of (380) individuals. The study results has revealed that the most significant professional interferences expected from social workers in the medical field to deal with Coronavirus (COVID-19) crisis as an urgent health crisis, include: providing the necessary social support for those who are infected with the virus, enabling the patient's family to communicate with the treatment team when necessary, cooperating with the medical team for the patients' benefit and providing the treatment medical team with sufficient information about the social and family status of the patients infected with the virus. The study results have shown that some of the most important requirements that must be available in the social worker to enable him of the efficient professional interference during the urgent health crises as in Coronavirus (COVID-19) crisis are: being acquainted with the protection methods from the virus, the necessary care for patients, familiarity with sufficient knowledge about the crisis of virus spread and knowing the appropriate treatment methods of infected patients.

Keywords: Social worker, Interference, Urgent Health Crises.

أولاً– مشكلة الدراسة

يترتب على الأزمات الصحية الطارئة العديد من المشاكل التي تتعلق بتكيف ورفاهية الفرد وأسرته ومجتمعه من جهة وبإنتاجيته وتحقيق استقلاله الاجتماعي والاقتصادي ومساهمته في تنمية المجتمع الذي يعيش فيه من جهة أخرى. كما أن الأزمات الصحية الطارئة تؤثر تأثيراً بالغاً على التكيف الاجتماعي للفرد. ومن الأزمات الصحية التي اجتاحت العالم كله وأثرت على الفرد والمجتمع معاً مؤخراً أزمة فيروس كورونا المستجد (coved19). ففي نهاية 2019 وبداية 2020 ظهر فيروس كورونا المستجد، هذا الفيروس الذي بدأ بالانتشار في الصين في بلدة ووهان، ومن ثم انتشر إلى كل الدول واجتاح العالم أجمع؛ ما أدى إلى العديد من الأضرار الاجتماعية والنفسية والاقتصادية على مستوى العالم (أبو السعود، 2020: 758).

ومع أن العالم قد شهد في السابق الكثير من الأزمات الصحية التي كان لها الأثر البالغ على اقتصاديات الدول وأسواق المال والأعمال، وكذا على أوضاعه الاجتماعية، مثل الجدري والطاعون والملاريا والكوليرا والسارس، إلا أن جائحة كورونا كانت من أكثر الأزمات حدة لاسيما في ظل انتشارها في العالم في مدة قصيرة ما خلف الآلاف من حالات الوفاة في جميع أنحاء العالم، فضلاً عن تداعيات الأزمة على جميع القطاعات تقريباً بطريقة غير مسبوقة (بالاطرش وفاطمة، 2020: 58).

ولم تكن الخدمة الاجتماعية ببعيدة عن ذلك، بالنظر إلى أن لمهنة الخدمة الاجتماعية دور فعال في مواجهة الأزمات الصحية الطارئة من خلال الاستجابة الفورية؛ حيث تسهم في إعادة التوازن للمجتمع ومواجهة المشكلات والآثار التي أعقبت حدوث الأزمة. ويلعب الأخصائيون الاجتماعيون دوراً كبيراً في تلك الجهود من خلال أدوار محددة يقومون بها، تتجسد في تقديم كافة مظاهر العون والسند والدعم للمواطنين المتأثرين بالأزمة بما يعينهم على تجاوز الأوضاع السيئة التي أوجدتها الأزمة. ولا يعمل الأخصائيون الاجتماعيون بمفردهم في توفير تلك الخدمات بل يتعاونون مع الجهات الأخرى ذات العلاقة بتقديم الخدمات في مجال حدوث الأزمة. ومن خلال التدخل المهني للخدمة الاجتماعية عند حدوث الأزمات الصحية الطارئة تظهر نواحي هامة في التعامل معها بما يتناسب وطبيعتها (الشاعر، 2020).

ووفق ما حدده دليل السياسات والإجراءات بالخدمة الاجتماعية الطبية والصادر عن وزارة الصحة في المملكة العربية السعودية (2008)، يعد من بين أدوار الأخصائي الاجتماعي الطبي في المؤسسات الصحية المشاركة المهنية في أوقات الأزمات الطارئة على المستوى الفردي والجماعي (وزارة الصحة، 2008: 23).

فإذا كان الطبيب هو المسؤول عن تقديم الخدمات الطبية للمرضى الذين أصيبوا بفيروس كورونا المستجد؛ فإن الأخصائي الاجتماعي الطبي هو المسؤول عن توفير كافة الوسائل المساعدة في وصول واستفادة المريض من الخدمات الطبية المتاحة، وكذلك فهو مسؤول عن تنمية الوعي لدى المؤسسة الصحية والمجتمع بكيفية التعامل مع الأزمات الصحية الطارئة بشكل عام انطلاقاً من أسس ومبادئ الخدمة الاجتماعية الطبية كأحد مجالات الممارسة المهنية للخدمة الاجتماعية لمساعدة الأنساق الفرعية بالمؤسسات الطبية على تحقيق أهداف وقائية وعلاجية وإنمائية وتأهيلية تتلائم مع تكامل أساليب العلاج الطبي (أبو السعود، 2020: 760).

ويواجه الأخصائيون الاجتماعيون في المؤسسات الصحية حول العالم اليوم ضغوطاً متزايدة في ظل أزمة انتشار فيروس كورونا المستجد والذي غيّر شكل ونمط الحياة اليومية للمجتمعات كافة، حيث يواجه الكثير من أفراد المجتمع اليوم تغيراً سريعاً ومفاجئاً في أدوارهم الاجتماعية التي اعتادوا على القيام بها بشكل يومي، مما يشكل ضغوطاً اجتماعية ونفسية، وتتمثل هذه الضغوط بالنسبة للأخصائيين الاجتماعيين في التغير المفاجئ في الأدوار المهنية، وربما انقطاعهم عن عملائهم وصعوبة التواصل معهم وتقديم الخدمات الاجتماعية والتدخل المهني لهم في ظل إجراءات العزل الصحي والتداعيات التي خلفتها الأزمة (الشاعر، 2020).

وفي ضوء ما تقدم تتحدد مشكلة هذه الدراسة في الإجابة على تساؤل رئيس يتمثل في التالي: ما طبيعة تدخلات الأخصائي الاجتماعي المهنية في المجال الطبي أثناء الأزمات الصحة الطارئة بالتطبيق على أزمة فيروس كورونا المستجد (كوفيد–19)، وما متطلبات ممارسة هذه التدخلات، وما المعوقات التي تحول دون تحقيق ذلك؟

ثانياً– أهمية الدراسة

تتضح الأهمية العلمية والتطبيقية لهذه الدراسة على النحو التالي:

1–لا تزال الدراسات التي تناولت الأزمات الصحية الطارئة في المجتمع السعودي وماهية التدخل المهني للأخصائي الاجتماعي أثناءها، قليلة على الرغم من أهمية الموضوع من الناحيتين البحثية والمجتمعية.

2–تبرز أهمية هذه الدراسة بالنظر لتزايد الآثار المتزامنة والأزمات الصحية الطارئة، كما في أزمة انتشار فيروس كورونا المستجد (كوفيد–19) والحاجة إلى تدخلات مهنية فعالة من جانب الأخصائي الاجتماعي الطبي في التعامل معها لصالح الفرد (المريض) والأسرة والمجتمع العام.

3-يمكن أن تفيد نتائج الدراسة الأخصائيين الاجتماعيين الممارسين في مجال الخدمة الاجتماعية الطبية؛ لاسيما فيما يتصل بتعريفهم بنوعية التدخلات المهنية الواجبة خلال الأزمات الصحية الطارئة، وإلقاء الضوء على المتطلبات الواجب توافرها فيهم لممارسة دورهم، والمعوقات التي قد تعترضهم في هذا الإطار.

ثالثاً- أهداف الدراسة

تسعى هذه الدراسة إلى تحقيق هدف رئيس يتمثل في تحديد طبيعة تدخلات الأخصائي الاجتماعي المهنية في المجال الطبي أثناء الأزمات الصحة الطارئة بالتطبيق على أزمة فيروس كورونا المستجد (كوفيد-19)، ومتطلبات ممارسة هذه التدخلات، والمعوقات التي قد تحول دون تحقيق ذلك على النحو المأمول.

ويتفرع عن هذا الهدف الرئيس مجموعة الأهداف الفرعية التالية:

1-تحديد طبيعة التدخلات المهنية من الأخصائي الاجتماعي في المجال الطبي للتعامل مع الأزمات الصحية الطارئة.
2-الكشف عن المتطلبات التي يتعين توافرها في الأخصائي الاجتماعي لتمكينه من التدخل المهني الفعال أثناء الأزمات الصحية الطارئة.
3-الوقوف على المعوقات التي تواجه الأخصائي الاجتماعي في ممارسة دوره المهني خلال الأزمات الصحية الطارئة.

رابعاً- تساؤلات الدراسة

استناداً إلى مشكلة البحثية وما تهدف إليه، يتحدد التساؤل الرئيس لهذه الدراسة فيما يلي: ما طبيعة تدخلات الأخصائي الاجتماعي المهنية في المجال الطبي أثناء الأزمات الصحة الطارئة بالتطبيق على أزمة فيروس كورونا المستجد (كوفيد-19)، وما متطلبات ممارسة هذه التدخلات، وما المعوقات التي تحول دون تحقيق ذلك على النحو المأمول؟

وينبثق عن هذا التساؤل الرئيس التساؤلات الفرعية التالية:

1-ما طبيعة التدخلات المهنية من الأخصائي الاجتماعي في المجال الطبي للتعامل مع الأزمات الصحية الطارئة؟

2-ما المتطلبات التي يتعين توافرها في الأخصائي الاجتماعي لتمكينه من التدخل المهني الفعال أثناء الأزمات الصحية الطارئة.

3-ما المعوقات التي تواجه الأخصائي الاجتماعي في ممارسة دوره المهني خلال الأزمات الصحية الطارئة.

خامساً- مفاهيم الدراسة

1-الأخصائي الاجتماعي:

يعرف القحطاني (2008: 336) الأخصائي الاجتماعي بأنه "شخص مدرب تدريباً مهنياً واهتمامه الأساسي مساعدة الفرد أو الأسرة في التوافق مع البيئة المحلية الاجتماعية".

ويذكر المدنيني (2017: 3) أن الأخصائي الاجتماعي هو "شخص تخرج من معاهد أو كليات وأقسام الخدمة الاجتماعية بعد -مضي عدد من السنوات تلقى خلالها إعداداً نظرياً وعملياً على يد أساتذة متخصصين أكسبه مهارات تجعله إنسان قادر على مساعدة الأفراد والجماعات والمجتمعات قي تحديد مشكلات الأسرة والعوامل المسببة لها، وإشراكهم في تحديد سبل مواجهتها، وتحقيق الحياة الكريمة لهم".

بينما توضح قاسم (2009: 19) أن مصطلح أخصائي اجتماعي يشير إلى "فئة متجانسة من ناحية وحدة المؤهل العلمي الأساسي ووحدة الانتماء لمهنة الخدمة الاجتماعية، ومن ناحية أخرى يشير أيضا إلى فئة غير متجانسة من حيث الإعداد المهني ومستوى الأعمال التي تمارس في نطاق المهنة الواحدة".

ويذهب الزهراني (2016) إلى أن الأخصائي الاجتماعي في المجال الطبي هو ذلك الشخص المتخصص في الخدمة الاجتماعية الطبية ويملك العديد من المعارف والخبرات والمهارات بما يمكنه من تقديم الخدمات للمستفيدين من الإدارات الطبية. ويعمل الأخصائي الاجتماعي مع التخصصات المختلفة ضمن الفريق العلاجي الأمر الذي يتطلب اكتساب الأخصائي الاجتماعي للمعارف والخبرات والمهارات بما ينمى شخصيته المهنية ويكون أكثر قدرة على أداء أدواره ومسئولياته المهنية. بالإضافة إلى الاهتمام بجودة الأداء المهني للأخصائيين الاجتماعيين والذي يعتبر من أولويات التطوير والتحديث في مجال الخدمة الاجتماعية عامة وفى مجال تقديم خدمات اجتماعية ذات جودة عالية بالمؤسسات المختلفة (148-144).

ويحظى الأخصائي الاجتماعي في المجال الطبي بالعمليات المهنية والجهود العلمية التي يقوم بها من خلال فريق عمل يسعى إلى توفير خدمة طبية متكاملة للمرضى وأسرهم سواء من الناحية الطبية والنفسية والاجتماعية، والذي يسعى بدوره لجعلهم أكثر قدرة للتعامل مع احتياجاتهم ومشكلاتهم الاجتماعية والتكيف بطريقة ملائمة مع البيئة التي يعيشون فيها (تركستاني، 2008: 82).

ولعل من أبرز العوامل التي تساعد في دعم ونجاح علاقة الأخصائي الاجتماعي بالفريق المعالج وضوح دوره بشكل عام ودوره مع المريض وأسرته على وجه الخصوص، وثبوت جدوى

تدخلاته وخدماته وفاعليتها، كما أن التعاون والتنسيق بين العاملين في الفريق الطبي بما فيهم الأخصائي الاجتماعي يعد من أهم العوامل التي تساعد في نجاح خطة التدخل والعلاج (نيازي، 2008: 275-274).

والأخصائي الاجتماعي في المجال الطبي في تعامله مع النسق المستهدف يتعامل أيضاً مع نسق الأسرة أو الجماعة المرجعية، ونسق المؤسسة، بل نسق المجتمع العام، وذلك في إطار نظرية الأنساق، وقد يستلزم الأمر بناء علاقات وروابط جديدة أو تعديل الاتصالات والتفاعلات القائمة (بركات، 2011: 21).

والعمل في الخدمة الاجتماعية بصفة عامة بغض النظر عن طرقها ومجالاتها يتضمن إدراكاً من جانب الأخصائي الاجتماعي للمراحل التي يمر بها العمل فيما بينه وبين العميل لتحقيق الأهداف المرجوة (العجلاني، 2005: 56).

المفهوم الإجرائي للأخصائي الاجتماعي:

يشير مفهوم الأخصائي الاجتماعي إجرائياً في هذه الدراسة إلى ''الممارس الحاصل على درجة جامعية في مجال الخدمة الاجتماعية على نحو يؤهله للعمل في قسم الخدمة الاجتماعية الطبية بالمؤسسة الصحية، وذلك أثناء الأزمات الصحية الطارئة كما في أزمة انتشار فيروس كورنا المستجد (كوفيد-19).

2-الأزمات الصحية الطارئة:

يعرف القصاص (2021: 63) الأزمة بأنها: ''حدث مفاجئ غير متوقع يؤدي إلى صعوبة التعامل معه، ومن ثم ضرورة البحث عن طرق ووسائل لإدارة الموقف بشكل يقلل من آثاره ونتائجه السلبية''.

والأزمات الصحية تمثل ''تهديداً للحالة الصحية للسكان، وهناك سمتان تجعل من الممكن الإعلان عن وجودها: إعلان الدولة حالة الطوارئ نتيجة مخاطر لأزمة صحية، أو تنشأ بشكل خاص كوباء بسبب العوامل المسببة للأمراض كفيروس كورونا المستجد، أو بسبب الطبيعة كموجة الحر وتسونامي''. وقسمت منظمة الصحة العالمية مراحل إدارة الأزمات الصحية الطارئة إلى ثلاث مراحل تتضمن: مرحلة التأهب وتستهدف تحجيم تأثير الأزمات على النظم الصحية لتخفيف المعاناة وانتشار الأوبئة وتقليل الوفيات، ومرحلة الاستجابة وتوجه نحو ضمان بقاء السكان المتأثرين على قيد الحياة، أما مرحلة الانتعاش فهي المرحلة الأخيرة حيث تعتبر الأزمات الصحية منتهية عندما يتم إصلاح النظم الصحية الأساسية وتوفير الاحتياجات الصحية الرئيسة لأشد السكان تأثراً وضعفاً (بوراس وبلخير، 2021: 38-36).

ويلاحظ أن المنشآت الصحية التي تطبق نظام إدارة الأزمات تمتاز بأن قراراتها مبنية على خطط واضحة وحقائق وبيانات صحيحة، وليس مجرد تكهنات فردية أو توقعات غير دقيقة (فروانة، 2019: 234).

المفهوم الإجرائي للأزمات الصحية الطارئة:

يقصد إجرائياً بمفهوم الأزمات الصحية الطارئة في هذه الدراسة ''الأحداث الصحية غير المتوقع حدوثها، والتي تتميز بسرعة الانتشار، واتساع نطاق التأثير والتداعيات المترتبة عليها، وقد تكون على شكل موجات وبائية يتسبب فيها فيروس معين غير مسبوق كما في أزمة انتشار فيروس كورونا المستجد (كوفيد-19).

3-التدخل/ التدخل المهني:

يشير باركر (Barker, 1995: 283) إلى أن التدخل المهني يكون مباشر وموجه بالمعرفة العلمية والقيم والذي يعتمد على أساليب ومهارات لتحقيق أهداف محددة. فالتدخل المهني يعني الانتقال من مرحلة تحديد المشكلة إلى مرحلة حل المشكلة، وذلك من خلال معرفة أبعاد المشكلة وتحديد ما يجب عمله لمواجهتها.

ويذكر علي (2018: 494) أن التدخل المهني في الخدمة الاجتماعية هو مجموعة من الأنشطة والخطوات التي تعتمد على مهارات ومعارف وخبرات الأخصائي الاجتماعي، مع الالتزام بقيم المهنة لتحقيق أهداف التدخل ومواجهة الموقف الإشكالي، عن طريق تحقيق أهداف قريبة وأهداف بعيدة تتحدد في ضوء طبيعة المشكلة وقدرها والخدمات التي تقدم من خلال المؤسسة.

ويبين جونسون (Johnson,1991) أن مصطلح التدخل المهني يشير إلى «الأنشطة العلمية المنظمة التي يقوم بها الأخصائي الاجتماعي، والتي تتضمن الفهم الواعي للعميل كشخص في موقف اجتماعي معين، بهدف الوصول إلى التغيير المطلوب في سلوكه وفي المواقف الاجتماعية المحيطة به بصورة متكاملة».

ويوضح قاموس الرعاية الاجتماعية مفهوم التدخل المهني بأنه «يهتم بأنشطة الخدمة الاجتماعية من مدخل اهتمامه بالعمليات العلاجية إلى التدخل في مواقف النزاع على أنه يرتبط هذا التدخل بتطبيق النظريات العلمية» (Noel and Ritetimme, 1985: 108). ويحدد بعض المختصين التدخل المهني بأنه «مجموعة من أنشطة الخدمة الاجتماعية تطبق خلال فترة زمنية معينة مع أفراد أو جماعات أو مجتمعات»(F. M. Loewenberg, 1987: 3).

ومن الممارسات التي ينبغي أن يتم وضعها في الاعتبار من قبل المعنيين بإدارة الأزمات أن تأثير الأزمات يختلف وفقا للعديد من العوامل، إلا أن عدم التدخل السريع وتقديم البرامج العلاجية المناسبة المتمثلة في الدعم النفسي والاجتماعي والصحي والروحي

إضافة للدعم المادي، من شأنه أن يزيد من حدة الأزمة وتأثيرها على المتضررين (البار، 2013: 19).

وتجدر الإشارة إلى أنه في بعض الأحيان يفضل الأخصائيون الاجتماعيون مصطلح (التدخل) بدلاً من التدخل المهني؛ لأنه يشمل العلاج والخدمات الأخرى لحل أو منع المشكلات وتحقيق التكيف للعميل مع المجتمع الذي يعيش فيه (يوسف، 2010: 16).

المفهوم الإجرائي للتدخل/ التدخل المهني:

يشير المفهوم الإجرائي للتدخل/ التدخل المهني في هذه الدراسة إلى "كافة التدابير والإجراءات التي يتعين على الأخصائي الاجتماعي القيام بها تجاه المرضى في المؤسسات الصحية على تنوعها أثناء الأزمات الصحية الطارئة، انطلاقاً من مبادئ وأسس الخدمة الاجتماعية لمعالجة تداعياتها والحد من تفاقم انعكاساتها بما يؤثر سلباً على كل من الفرد والمجتمع".

سادسًا: التوجه النظري المفسر للدراسة

تعتمد هذه الدراسة على كل من نظرية الأزمة، كموجه نظري لموضوع بحثها. وتعتبر نظرية الأزمة من أهم المداخل العلاجية لمساعدة الأفراد والجماعات على مواجهة مشكلاتهم الطارئة، كما تساعد الممارسين الاجتماعيين في فهم الديناميات والأفعال السلوكية المنتظرة من الناس الذين يتعرضون للأزمات والمواقف الطارئة في حياتهم. وتتميز هذه النظرية بأنها تثري الممارسين بالأهداف والإجراءات الخاصة المتميزة بكيفية تناول مثل هذه المواقف المتأزمة، سواء أكان ذلك في الدراسة أم التشخيص السريع والعلاج (حسين، 2019: 17).

وتستند نظرية الأزمة إلى عدد من الأسس العلمية من أبرزها نظرية التحليل النفسي ونظرية سيكولوجية الأنا والطب النفسي العسكري، والطب العسكري والوقائي ومدخل الصحة العامة. وترجع الأصول الأولى لهذه النظرية إلى بعض رواد علم النفس منهم (هانر هارتمان) و(ابراهام ماسلو) و(أريك أريكسون) و(جين بياجيت). وقد تعاملت خدمة الفرد مع الأزمات عام 1918م علي يد (بيرنا رينولز). ويعد (أيركسون) من أهم العلماء الذين أثروا كثيرا في هذه النظرية، كما ساهمت أعمال (رابابورت وباراد) في تطوير وتحديد المفاهيم النظرية للتدخل في الأزمات. ثم تطورت نظرية الأزمة في الدراسات الخاصة بالإسكان والجماعات والمجتمعات التي تواجه أزمات صحية كالأوبئة أو غيرها من كوارث، مثل الفيضانات والحروب. وقد قدمت قولن في عام 1978م تصورا لنظرية الأزمة وآليات التدخل في إطارها والذي حددت فيه أهم فروض النظرية، لاسيما بالإشارة إلى أن أي شخص أو جماعة أو منظمة يتعرضون لأزمات خلال حياتهم، وأن الأحداث الخطرة التي يمر بها الإنسان تمثل المشكلات الأساسية التي تمهد لحدوث الأزمة، وثمة أحداثاً غير متوقعة قد تتسبب في أزمات كبيرة كالأوبئة والكوارث البيئية. وفي ضوء ذلك يمكن النظر إلى الأزمات والمشاعر التي تصاحبها على أنها تهديد قد يكون موجهاً نحو الحاجات الأساسية للفرد أو نحو إحساسه بالتكامل أو الاستقلال، وفي هذه الحالة ترتبط بقدر كبير من الشعور بالقلق. كما أن الأزمات تعد بمثابة تحدي، وقد يكون من أجل المحافظة والبقاء، أو النمو، أو السيادة أو التعبير عن الذات، وفي هذه الحالة يصاحبها بعض القلق ولكنها تحمل معها مقوماً مهما للأمل وتحرير الطاقة من أجل حل المشكلة وتحقيق السيادة (الغريب، 2009).

واستناداً إلى نظرية الأزمة يمكن للأخصائي الاجتماعي تطوير نموذج لخطوات التدخل العلاجي مع عملاء الخدمة الاجتماعية يعتمد على تقدير الموقف، وهنا يعمل الأخصائي الاجتماعي على الحصول على المعلومات الضرورية عن الحالة لتكوين صورة واضحة عن العميل في موقف الأزمة، ولمعرفة التوترات والانفعالات التي صاحبتها، ومعرفة المدعمات البيئية المتاحة التي يمكن الاستفادة منها عند التعامل مع الأزمة. يلي ذلك تحديد الأهداف العلاجية مع العميل، ومن المهم أن يبدأ التدخل العلاجي بتحديد واضح لأهداف العلاج. ويمكن أن يتم تحديد الأهداف العلاجية من خلال تحديد الأدوار التي يعجز العميل عن أدائها أو الأدوار المسببة للأزمات المستهدفة بالعلاج. ومن اللازم أن يناقش الأخصائي الاجتماعي مع العميل دور كل منهما في العملية العلاجية، وأسلوب تعاونهما في العمل معاً، موضحاً له دوره المطلوب منه، ومعاونة العميل على فهم توقعات دوره، وإيجاد الدافع للعميل للقيام بأدواره الاجتماعية؛ ويمكن للأخصائي الاجتماعي هنا أن يعمل على تبصير العميل بالفوائد التي تعود عليه من ممارسة دوره، وأيضاً ما قد يترتب على القيام بهذا الدور من أضرار، كذلك عليه أن يناقش معه خبراته السابقة بشأنه، ليتعرف على العوامل التي ارتبطت بفقدان العميل للدافع لأداء دوره، ليعمل على علاجها حسب فردية كل حالة. ويمكن للأخصائي الاجتماعي استخدام برامج التوجيه والتوعية والتوضيح والإقناع المتناسبة مع طبيعة الأزمة (الغريب، 2009).

ومن المهم وجود الأخصائيين الاجتماعيين المؤهلين للعمل بأسلوب التدخل في الأزمات، ولا يطبق التدخل المهني وفق نظرية الأزمة مع الأفراد فقط، وإنما مع الأسر والجماعات والمجتمعات، ففيما يتعلق بالأسرة فإن مواقف الأزمة غالباً ما يرتبط بشبكات الدور للأسرة وحالة عدم التوازن التي تمر بها الأسرة، أما مع الجماعات فهي أيضاً تستخدم كأدوات علاجية عندما يكون هناك عدد من الناس يمرون بخبرة أزمة مشتركة في آن واحد، وعلى مستوى المجتمع المحلي يستخدم المدخل لبرامج الوقاية الأولية، أو التدخل المهني المبكر والنظر إلى المجتمع المحلي كوحدة للتعامل (الغنّام، د.ت).

وفي ضوء نظرية الأزمة وكذلك ما أشارت إليه نظرية الدور يتحدد دور الأخصائي الاجتماعي في التدخل المهني الفعال عند حدوث أي من الأزمات الصحية الطارئة كما في أزمة انتشار فيروس كورونا المستجد (كوفيد-19) بناء على المعطيات المشار إليها.

سابعًا: الدراسات السابقة وأوجه إفادة الدراسة منها

حاول الباحث الإحاطة بالدراسات السابقة ذات الصلة بدور الأخصائي الاجتماعي وتدخلاته المهنية أثناء الأزمات الصحية الطارئة؛ وذلك للإفادة من هذه الدراسات بما يخدم المشكلة البحثية للدراسة الحالية. وفي هذا السياق فقد هدفت دراسة القضاة (د ت) إلى تحديد كفاءة الأخصائيين الاجتماعيين أثناء الأزمات، حيث اعتمدت على المنهج الكمي والنوعي عن طريق المسح الشامل للأخصائيين الاجتماعيين والمجتمع المحلي مع اللاجئين السوريين المشاركين ببرنامج التكيف المجتمعي في مركز التنمية المحلي، حيث بلغ حجم مجتمع البحث (20) أخصائياً اجتماعياً ومن المجتمع المحلي واللاجئين (80) مشارك. وكشفت نتائج الدراسة عن أن كفاءة الأخصائي الاجتماعي أثناء الأزمات جاءت أهميتها مرتفعة وأشار (81,3%) من المنتفعين الذين تم تدريبهم وتأهيلهم للقيام بدورهم في تنمية المجتمع المحلي على أهمية ذلك الدور. وبلغت نسبة الأسر التي استفادت من البرامج من المركز (91,3%)، وبينت (97,5%) من الأسر أنها تعامل اللاجئين لديها كأحد أبناء المجتمع المحلي وبشكل دائم، كما أنها تساعد ما أمكن في بناء العلاقات الاجتماعية معهم وهذا ما أشارت إليه (93,8%) من الأسر.

وسعت دراسة الشيباني (2006) إلى معرفة العوامل المؤثرة على أداء العاملين في أقسام الخدمة الاجتماعية بالمجال الطبي. وقد طبقت الدراسة على الأخصائيين الاجتماعيين العاملين بمجمع الرياض الطبي بقسم الخدمة الاجتماعية، والذين بلغ عددهم وقت إعداد الدراسة (15) أخصائي وأخصائية. ومن أهم نتائج الدراسة تنوع الفئات التي يتعامل معها قسم الخدمة الاجتماعية في مجمع الرياض الطبي وكانت هذه الفئات مرتبة تنازليا حسب درجة خدمتها والتعامل معها ومنها حالات الأطفال، وحالات الطوارئ، وحالات الإيذاء المختلفة، وحالات الفئات الخاصة، والعمليات الجراحية، وحالات الفشل الكلوي. كما تبين وجود معوقات للممارسة المهنية والتي منها معوقات خاصة بعدم تعاون المريض، ومعوقات خاصة بالنظام الإداري، معوقات خاصة بعدم التعاون مع الفريق الطبي بنسبة، ومعوقات خاصة بعدم توفر الأجهزة الإدارية، ومعوقات خاصة بنقص الإعداد النظري والعملي.

أما دراسة الزهراني (2016) فركزت على وضع تصور مقترح لدور الأخصائي الاجتماعي بمراكز الخدمات الطبية الجامعية. وطُبق البحث على عينة قوامها (200) مفحوص ومفحوصة بالإدارة الطبية بجامعة الملك عبد العزيز. وأشارت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة ذات دلالة إحصائية في استجابات مجتمع الدراسة من الأخصائيين الاجتماعيين حول أبعاد تقييم الممارسة المهنية للخدمة الاجتماعية في مواجهة المعوقات التي تحد من الاستفادة من خدمات الرعاية الاجتماعية تعزى لمتغير النوع، ووجود علاقة ذات دلالة إحصائية في استجابات مجتمع الدراسة من الأخصائيين الاجتماعيين في مواجهة المعوقات التي تحد من الاستفادة من خدمات الرعاية الاجتماعية تعزى لمتغيرات: (العمر، والمؤهل الدراسي، وسنوات الخبرة).

في حين تناولت دراسة القحطاني (2019) دور التخطيط في مواجهة الأزمات الصحية من وجهة نظر العاملين في مستشفى عسير المركزي. وتمثلت عينة الدراسة في عينة عشوائية قدرها (222) مفردة. وقد تبين موافقة أفراد الدراسة بمتوسط (3.77) على أنه يوجد تخطيط مسبق بالمستشفى لمواجهة أي أزمة محتملة، وتتوافر المهارة والقدرة لإعداد الخطط اللازمة لمواجهة الأزمات المحتملة لدى إدارة المستشفى. كما يرى أفراد الدراسة بمتوسط (4.31) أن التخطيط يساهم بدرجة كبيرة جداً في مواجهة الأزمات الصحية في المستشفى من وجهة نظر العاملين فيه.

واهتمت دراسة أبو السعود (2020) بتحديد دور الممارس العام في المجال الطبي في مواجهة الأزمات والكوارث. وقد اعتمدت الدراسة على أسلوب الحصر الشامل للأخصائيين الاجتماعيين بالمؤسسات الطبية بمحافظة بني سويف بمصر، وعددهم (54) أخصائي اجتماعي، ودليل مقابلة للخبراء والمتخصصين في المجال الطبي وعددهم (20). وقد توصلت الدراسة إلى أنه توجد علاقة طردية دالة إحصائياً بين دور الممارس العام للخدمة الاجتماعية في المجال الطبي مع نسق الفرد، ونسق الأسرة، ونسق المؤسسة، ونسق المجتمع، وأدوار الممارس العام للخدمة الاجتماعية في المجال الطبي لمواجهة الأزمات والكوارث ككل. وقد يرجع ذلك إلى وجود ارتباط طردي بين هذه الإسهامات وأنها جاءت معبرة عما تهدف الدراسة إلى تحقيقه.

بينما عنيت دراسة بالاطرش وفاطمة (2020) بإدارة الأزمات في المستشفى في ظل جائحة كورونا. وقد طبقت الدراسة على عينة من الإداريين والأطباء والممرضين بمستشفى محمد بوضياف بالجزائر، بلغت (113) مفردة. وخلصت نتائج الدراسة إلى أنه تم تبني إدارة الأزمات بكل مراحلها، كما أن كل مراحل إدارة الأزمات غير فعالة، وتبين كذلك أن إدارة الأزمات في المستشفى لم تسهم بفعالية في مواجهة أزمة جائحة كورونا.

وهدفت دراسة سويدان (2020) إلى التوصل إلى برنامج من المنظور الوقائي لطريقة خدمة الجماعة لتفعيل دور الأخصائي الاجتماعي في الفريق الطبي لمواجهة جائحة كورونا. وطبقت

الدراسة على مستشفيات عزل مرضى كورونا التابعة لوزارة الصحة بمحافظة البحيرة، شمل مجتمع الدراسة (35) أخصائي اجتماعي، وعينة طبقية من أعضاء الفرق الطبية بلغت (135) عضو. وأظهرت النتائج أن دور الأخصائي الاجتماعي بالفريق الطبي بمستشفيات عزل كورونا جاء بمستوى ضعيف، وأن اتجاهات أعضاء الفريق الطبي نحو دور الأخصائي جاءت كذلك بمستوى ضعيف، وخلصت الدراسة إلى تطوير برنامج مقترح من المنظور الوقائي لطريقة خدمة الجماعة لتفعيل دور الأخصائي الاجتماعي في الفريق الطبي بمستشفيات عزل مرضى كورونا.

وتناولت دراسة الخواجا (2021) دور الأزمات الصحية العالمية وبعض المتغيرات في إعادة تشكل العالم عن بعد. وقد اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي الناقد للدراسات والمقالات والأبحاث ذات الصلة بموضوع البحث. وقد كشفت نتائج الدراسة أن ثمة سيناريوهات مطروحة لشكل العالم ما بعد كورونا: فهناك الرؤية المتشائمة بأن تعزل الدول والمجتمعات نفسها بعد كورونا، وهناك افتراض أكثر إيجابية بأن يصبح العالم أكثر قوة بعد الأزمة حيث ينجح في التكيف مع المستجدات، كما توجد رؤية غامضة يشوبها عدم الوضوح. ويتطلب كل سيناريو من هذه السيناريوهات آليات مناسبة للتدخل ومعالجة تداعياتها.

وفيما يخص الدراسات الأجنبية فقد هدفت دراسة(Pear-son & Mitroff, 1993) إلى توصيف واستكشاف العناصر الأساسية لقيادة المستشفى والتمريض الفعّالة أثناء الكوارث ومؤشراتها وتحديد تلك الأحداث التي تثير قلقًا أكبر للاستجابة، وقد اعتمد الباحثان في تطوير هذا النموذج على أراء عينة من (500) من المديرين التنفيذيين المهتمين وقادة الممرضات بتحسين التأهب للأزمات في منظماتهم والمهتمين ومديرين مستشفيات ومسئولين عن إدارة الأزمات في (200) منظمة أعمال من مختلف القطاعات في شمال وشرق الولايات المتحدة وتأثير الحدث على صنع القرار في القيادة، والقدرة التنظيمية وذلك باستخدام أسلوب مقابلة الشخصية لجمع البيانات المطلوبة.

وقد اشتمل النموذج المقترح على: نوع الأزمة، مراحل الأزمة، الأنظمة العاملة في المنظمة، الأطراف المعينة بعمل المنظمة أي أصحاب المصلحة. وأشارت النتائج إلى أن إدارة المستشفيات وقادة الممرضات لديهم مخاوف جدية فيما يتعلق بكفاءة قيادة الأزمات والقدرة التنظيمية على الارتفاع، وتبين كذلك أن استجابة للعنف المجتمعي الواسع النطاق والأحداث الطارئة كالأوبئة إلى مأساة جماعية؛ وفي مجال الكفاءات القيادية الأساسية والمهارات الأساسية تبين أن خفة الحركة المعرفية مثل حل المشكلات والاتصالات، وخصائص القيادة الأساسية هي أبعاد مهمة للاستجابة للكوارث، واتضح أن المعرفة الإدراكية لإدارة الكوارث وحدها لا تكفي، فالأفراد يحتاجون إلى المهارات والقدرات الأساسية اللازمة للقيادة لتنفيذ المعرفة في الوقت المناسب وبطريقة مناسبة؛ لمجرد أن الفرد لديه قاعدة معارف لا يعني بالضرورة أنه يمكن أن يقود الآخرين أو نقل تلك المعرفة إلى موظفيهم.

بينما أشارت دراسة (Van lieshout, 1993) إلى أن الممارسة المهنية في تقديم الخدمات الاجتماعية قد انتقلت في الآونة الأخيرة من التركيز على استخدام الحاسب الآلي في تقديم الخدمات الإنسانية، إلى ضرورة استخدام الوسائط المعلوماتية المتعددة في الممارسة من جانب المهنيين القائمين على تقديم الخدمات في مجالات الرعاية والعمل الاجتماعي بهدف تطوير الممارسة المهنية في هذه المجالات لاسيما في أوقات الأزمات.

أوجه الإفادة من الدراسات السابقة.

يتبين من استعراض الدراسات السابقة أن الأزمات الصحة الطارئة من منظور الخدمة الاجتماعية، لا تزال بحاجة إلى مزيد من الدراسة والتحليل العلمي. ومع اتفاق الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة حول أهمية موضوع البحث، إلا أن الاختلاف الجوهري يكمن في تركيز الدراسة الحالية على نحو محدد على نوعية تدخلات الأخصائي الاجتماعي المهنية في المجال الطبي أثناء الأزمات الصحة الطارئة وتحديداً بالتركيز على أزمة فيروس كورونا المستجد (كوفيد-19).

ومن ثم فإن الدراسة الحالية تتناول أزمة صحية معاصرة لا نزال نعيش تداعياتها في الوقت الراهن. ومع هذا فقد أفادت الدراسة من الدراسات السابقة في بلورة إطارها النظري، وتحديد أهدافها ومشكلتها البحثية، وتفسير نتائجها في مرحلة تالية في ضوء ما توصلت إليه الدراسات السابقة من خلاصات.

ثامنًا: الإجراءات المنهجية للدراسة

(1) – نوع الدراسة.

تعد الدراسة الحالية أحد الدراسات الوصفية التي تسعى إلى الكشف عن تدخلات الأخصائي الاجتماعي المهنية في المجال الطبي أثناء الأزمات الصحة الطارئة، والأبعاد ذات الصلة بذلك كمتطلبات ممارسة هذه التدخلات، والمعوقات التي قد تحد من فاعليته.

(2) – منهج الدراسة.

لتحقيق اهداف الدراسة والإجابة على تساؤلاتها استخدم الباحث منهج المسح الاجتماعي الشامل والذي يفيد كما يوضح (العساف، 2012: 179) في وصف الظاهرة المدروسة والإحاطة بجوانبها المختلفة.

(3) – مجتمع الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة الحالية من مسح شامل جميع الأخصائيين الاجتماعيين بالمستشفيات الحكومية بمدينة الرياض. وقد بلغ عددهم (380) مفردة.

(4) – خصائص عينة الدراسة.

تم تحديد عدد من المتغيرات الرئيسية لوصف أفراد عينة الدراسة، وتشمل: (الجنس، الحالة الاجتماعية، سنوات الخبرة الوظيفية، المستوى التعليمي، العمر، الدورات التدريبية المتخصصة في مجال إدارة الأزمات الصحية الطارئة)، والتي لها مؤشرات دلالية على نتائج الدراسة، بالإضافة إلى أنها تعكس الخلفية العلمية لأفراد عينة الدراسة، وتساعد على إرساء الدعائم التي تُبنى عليها التحليلات المختلفة المتعلقة بالدراسة، وتفصيل ذلك فيما يلي:

1–الجنس:

يتضح من الجدول رقم (1) أن (242) من أفراد عينة الدراسة يمثلون ما نسبته 63.7٪ ذكور، بينما (138) من أفراد عينة الدراسة يمثلون ما نسبته 36.3٪ من إجمالي أفراد عينة الدراسة إناث.

جدول رقم (1) توزيع أفراد عينة الدراسة وفق متغير الجنس

الجنس	التكرار	النسبة ٪
ذكر	242	63.7
أنثى	138	36.3
المجموع	380	%100

2–الحالة الاجتماعية:

يتضح من الجدول رقم (2) أن (276) من أفراد عينة الدراسة يمثلون ما نسبته 72.6٪ حالتهم الاجتماعية متزوج/ متزوجة، بينما (83) منهم يمثلون ما نسبته 21.8٪ من إجمالي أفراد عينة الدراسة حالتهم الاجتماعية أعزب/ عزباء، و (21) منهم يمثلون ما نسبته 5.5٪ من إجمالي أفراد عينة الدراسة حالتهم الاجتماعية مطلق/ مطلقة.

جدول رقم (2) توزيع أفراد عينة الدراسة وفق متغير الحالة الاجتماعية

الحالة الاجتماعية	التكرار	النسبة %
أعزب/ عزباء	83	21.8
متزوج/ متزوجة	276	72.6
مطلق/ مطلقة	21	5.5
المجموع	380	%100

3–سنوات الخبرة الوظيفية:

جدول رقم (3) توزيع أفراد عينة الدراسة وفق متغير سنوات الخبرة الوظيفية

سنوات الخبرة الوظيفية	التكرار	النسبة %
أقل من 5 سنوات	79	20.8
من 5 إلى أقل من 10 سنوات	62	16.3

سنوات الخبرة الوظيفية	التكرار	النسبة %
من 10 إلى أقل من 15 سنة	111	29.2
15 سنة فأكثر	128	33.7
المجموع	380	%100

يتضح من الجدول رقم (3) أن (128) من أفراد عينة الدراسة يمثلون ما نسبته 33.7٪ سنوات خبرتهم الوظيفية 15سنة فأكثر، بينما (111) منهم يمثلون ما نسبته 29.2٪ من إجمالي أفراد عينة الدراسة سنوات خبرتهم الوظيفية من 10 إلى أقل من 15 سنة، و(79) منهم يمثلون ما نسبته 20.8٪ من إجمالي أفراد عينة الدراسة سنوات خبرتهم الوظيفية أقل من 5 سنوات، و(62) منهم يمثلون ما نسبته 16.3٪ من إجمالي أفراد عينة الدراسة سنوات خبرتهم الوظيفية من 5 إلى أقل من 10 سنوات.

4-المستوى التعليمي:

جدول رقم (4) توزيع أفراد عينة الدراسة وفق متغير المستوى التعليمي

المستوى التعليمي	التكرار	النسبة %
بكالوريوس	229	60.3
دبلوم دراسات عليا	21	5.5
ماجستير	82	21.6
دكتوراه	48	12.6
المجموع	380	%100

يتضح من الجدول رقم (4) أن (229) من أفراد عينة الدراسة يمثلون ما نسبته 60.3٪ مستواهم التعليمي بكالوريوس، بينما (82) منهم يمثلون ما نسبته 21.6٪ من إجمالي أفراد عينة الدراسة مستواهم التعليمي ماجستير، و(48) منهم يمثلون ما نسبته 12.6٪ من إجمالي أفراد عينة الدراسة مستواهم التعليمي دكتوراه، و(21) منهم يمثلون ما نسبته 5.5٪ من إجمالي أفراد عينة الدراسة مستواهم التعليمي دبلوم دراسات عليا.

5-العمر:

جدول رقم (5) توزيع أفراد عينة الدراسة وفق متغير العمر

العمر	التكرار	النسبة %
أقل من 30 سنة	84	22.1
من 30 إلى أقل من 40 سنة	96	25.3
من 40 إلى أقل من 50 سنة	138	36.3
من 50 إلى أقل من 60 سنة	62	16.3
المجموع	380	%100

يتضح من الجدول رقم (5) أن (138) من أفراد عينة الدراسة يمثلون ما نسبته 36.3٪ أعمارهم من 40 إلى أقل من 50 سنة، بينما (96) منهم يمثلون ما نسبته 25.3٪ من إجمالي أفراد عينة الدراسة أعمارهم من 30 إلى أقل من 40 سنة، و(84) منهم يمثلون ما نسبته 22.1٪ من إجمالي أفراد عينة الدراسة أعمارهم أقل من 30 سنة، و(62) منهم يمثلون ما نسبته 16.3٪ من إجمالي أفراد عينة الدراسة أعمارهم من 50 إلى أقل من 60 سنة.

6–الدورات التدريبية المتخصصة في مجال إدارة الأزمات الصحية الطارئة:

جدول رقم (6) توزيع أفراد عينة الدراسة وفق متغير الدورات التدريبية المتخصصة في مجال إدارة الأزمات الصحية الطارئة

الدورات التدريبية المتخصصة في مجال إدارة الأزمات الصحية الطارئة	التكرار	النسبة %
لا يوجد	230	60.5
دورة واحدة	49	12.9
دورتان	34	8.9
ثلاث دورات	39	10.3
أربع دورات	7	1.8
خمس دورات فأكثر	21	5.5
المجموع	380	%100

يتضح من الجدول رقم (6) أن (230) من أفراد عينة الدراسة يمثلون ما نسبته 60.5٪ لا يوجد لهم دورات تدريبية متخصصة في مجال إدارة الأزمات الصحية الطارئة، بينما (49) منهم يمثلون ما نسبته 12.9٪ من إجمالي أفراد عينة الدراسة دوراتهم التدريبية المتخصصة في مجال إدارة الأزمات الصحية الطارئة دورة واحدة، و(39) منهم يمثلون ما نسبته 10.3٪ من إجمالي أفراد عينة الدراسة دوراتهم التدريبية المتخصصة في مجال إدارة الأزمات الصحية الطارئة ثلاث دورات، و(34) منهم يمثلون ما نسبته 8.9٪ من إجمالي أفراد عينة الدراسة دوراتهم التدريبية المتخصصة في مجال إدارة الأزمات الصحية الطارئة دورتان، و(21) منهم يمثلون ما نسبته 5.5٪ من إجمالي أفراد عينة الدراسة دوراتهم التدريبية المتخصصة في مجال إدارة الأزمات الصحية الطارئة خمس دورات فأكثر، و (7) منهم يمثلون ما نسبته 1.8٪ من إجمالي أفراد عينة الدراسة دوراتهم التدريبية المتخصصة في مجال إدارة الأزمات الصحية الطارئة أربع دورات.

(5) – أداة جمع البيانات

عمد الباحث إلى استخدام الاستبانة كأداةً لجمع البيانات؛ وذلك نظراً لمناسبتها لأهداف الدراسة، ومنهجها، ومجتمعها، وللإجابة على تساؤلاتها.

أ) بناء أداة الدراسة:

بعد الاطلاع على الأدبيات، والدراسات السابقة ذات الصلة بموضوع الدراسة الحالية، وفي ضوء معطيات وتساؤلات الدراسة وأهدافها تم بناء الأداة (الاستبانة)، وتكونت الاستبانة في صورتها النهائية من ثلاثة أجزاء. وفيما يلي عرض لكيفية بنائها، والإجراءات المتبعة للتحقق من صدقها، وثباتها:

1–القسم الأول: يحتوي على مقدمة تعريفية بأهداف الدراسة، ونوع البيانات والمعلومات التي يود الباحث جمعها من أفراد عينة الدراسة، مع تقديم الضمان بسرية المعلومات المقدمة، والتعهد باستخدامها لأغراض البحث العلمي فقط.

2–القسم الثاني: يحتوي على البيانات الأولية الخاصة بأفراد عينة الدراسة، والمتمثلة في: (الجنس، الحالة الاجتماعية، سنوات الخبرة الوظيفية، المستوى التعليمي، العمر، الدورات التدريبية المتخصصة في مجال إدارة الأزمات الصحية الطارئة).

3–القسم الثالث: ويتكون من (55) عبارة، موزعة على ثلاثة محاور أساسية، والجدول (3-7) يوضح عدد عبارات الاستبانة، وكيفية توزيعها على المحاور.

جدول (7) محاور الاستبانة وعباراتها

المحور	عدد العبارات
طبيعة التدخلات المهنية من الأخصائي الاجتماعي في المجال الطبي للتعامل مع الأزمات الصحية الطارئة (أزمة انتشار فيروس كورونا المستجد)	25
المتطلبات التي يتعين توافرها في الأخصائي الاجتماعي لتمكينه من التدخل المهني الفعال أثناء الأزمات الصحية الطارئة (أزمة انتشار فيروس كورونا المستجد)	11
المعوقات التي تواجه الأخصائي الاجتماعي في ممارسة دوره المهني خلال الأزمات الصحية الطارئة (أزمة انتشار فيروس كورونا المستجد)	19
الاستبانة	**55 عبارة**

تم استخدام مقياس ليكرت الخماسي للحصول على استجابات أفراد عينة الدراسة، وفق درجات الموافقة التالية: (موافق بشدة – موافق – محايد – غير موافق – غير موافق بشدة). ومن ثم التعبير عن هذا المقياس كمياً، بإعطاء كل عبارة من العبارات السابقة درجة، وفقاً للتالي: موافق بشدة (5) درجات، موافق (4) درجات، محايد (3) درجات، غير موافق (2) درجتان، غير موافق بشدة (1) درجة واحدة.

ولتحديد طول فئات مقياس ليكرت الخماسي، تم حساب المدى بطرح الحد الأعلى من الحد الأدنى (5– 1 = 4)، ثم تم تقسيمه على أكبر قيمة في المقياس (4 ÷ 5 = 0.80)، وبعد ذلك تم إضافة هذه القيمة إلى أقل قيمة في المقياس (1)؛ لتحديد الحد الأعلى لهذه الفئة، وهكذا أصبح طول الفئات كما هو موضح في الجدول التالي:

جدول (8) تقسيم فئات مقياس ليكرت الخماسي (حدود متوسطات الاستجابات)

م	الفئة	حدود الفئة	
		من	إلى
1	**موافق بشدة**	4.21	5.00
2	**موافق**	3.41	4.20
3	**محايد**	2.61	3.40
4	**غير موافق**	1.81	2.60
5	**غير موافق بشدة**	1.00	1.80

وتم استخدام طول المدى في الحصول على حكم موضوعي على متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة، بعد معالجتها إحصائياً.

ب) صدق أداة الدراسة:

صدق أداة الدراسة يعني التأكد من أنها تقيس ما أعدت له، كما يقصد به شمول الاستبانة لكل العناصر التي تدخل في التحليل من ناحية، ووضوح عباراتها من ناحية أخرى، بحيث تكون مفهومة لكل من يستخدمها وقد قام الباحث بالتأكد من صدق أداة الدراسة من خلال:

1. الصدق الظاهري لأداة الدراسة (صدق المحكّمين):

للتعرف على مدى الصدق الظاهري للاستبانة، والتأكد من أنها تقيس ما وضعت لقياسه، تم عرضها بصورتها الأولية على مجموعة من المحكمين المختصين في موضوع الدراسة بلغ عددهم (8) محكمين. وقد طُلب من السادة المحكمين تقييم جودة الاستبانة، من حيث قدرتها على قياس ما أعدت لقياسه، والحكم على مدى ملاءمتها لأهداف الدراسة، وذلك من خلال تحديد وضوح العبارات، وانتمائها للمحور، وأهميتها، وسلامتها لغوياً، وإبداء ما يرونه من تعديل، أو حذف، أو إضافة للعبارات. وبعد أخذ الآراء، والاطلاع على الملحوظات، تم إجراء التعديلات اللازمة التي اتفق عليها غالبية المحكمين، ومن ثم إخراج الاستبانة بصورتها النهائية.

2. صدق الاتساق الداخلي للأداة:

للتحقق من صدق الاتساق الداخلي للاستبانة، تم حساب معامل ارتباط بيرسون (Pearson'sCorrelationCoef-ficient)؛ للتعرف على درجة ارتباط كل عبارة من عبارات الاستبانة بالدرجة الكلية للمحور.

الجدول رقم (9) معاملات ارتباط بيرسون لعبارات المحور الأول مع الدرجة الكلية للمحور

المحور الأول: طبيعة التدخلات المهنية من الأخصائي الاجتماعي في المجال الطبي للتعامل مع الأزمات الصحية الطارئة (أزمة انتشار فيروس كورونا المستجد)			
رقم العبارة	معامل الارتباط بالمحور	رقم العبارة	معامل الارتباط بالمحور
1	0.791**	14	0.910**
2	0.861**	15	0.903**
3	0.806**	16	0.846**
4	0.845**	17	0.918**
5	0.812**	18	0.883**
6	0.705**	19	0.901**
7	0.835**	20	0.895**
8	0.891**	21	0.839**
9	0.913**	22	0.928**
10	0.787**	23	0.946**
11	0.755**	24	0.848**
12	0.770**	25	0.910**
13	0.913**	-	-

** دال عند مستوى الدلالة 0.01 فأقل

يتضح من الجدول (9) أن قيم معامل ارتباط كل عبارة من العبارات مع محورها موجبة، ودالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (0.01) فأقل؛ مما يشير إلى صدق الاتساق الداخلي بين عبارات المحور الأول، ومناسبتها لقياس ما أُعدت لقياسه.

الجدول رقم (10) معاملات ارتباط بيرسون لعبارات المحور الثاني مع الدرجة الكلية للمحور

المحور الثاني: المتطلبات التي يتعين توافرها في الأخصائي الاجتماعي لتمكينه من التدخل المهني الفعال أثناء الأزمات الصحية الطارئة (أزمة انتشار فيروس كورونا المستجد)			
رقم العبارة	معامل الارتباط بالمحور	رقم العبارة	معامل الارتباط بالمحور
1	0.789**	7	0.861**
2	0.851**	8	0.866**
3	0.825**	9	0.851**
4	0.834**	10	0.822**
5	0.861**	11	0.755**
6	0.806**	-	-

** دال عند مستوى الدلالة 0.01 فأقل

يتضح من الجدول (10) أن قيم معامل ارتباط كل عبارة من العبارات مع محورها موجبة، ودالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (0.01) فأقل؛ مما يشير إلى صدق الاتساق الداخلي بين عبارات المحور الثاني، ومناسبتها لقياس ما أُعدت لقياسه.

الجدول رقم (11) معاملات ارتباط بيرسون لعبارات المحور الثالث مع الدرجة الكلية للمحور

المحور الثالث: المعوقات التي تواجه الأخصائي الاجتماعي في ممارسة دوره المهني خلال الأزمات الصحية الطارئة (أزمة انتشار فيروس كورونا المستجد)			
رقم العبارة	معامل الارتباط بالمحور	رقم العبارة	معامل الارتباط بالمحور
1	**0.752	11	**0.911
2	**0.821	12	**0.907
3	**0.766	13	**0.688
4	**0.766	14	**0.699
5	**0.827	15	**0.808
6	**0.741	16	**0.769
7	**0.737	17	**0.754
8	**0.876	18	**0.816
9	**0.855	19	**0.822
10	**0.776	–	–

** دال عند مستوى الدلالة 0.01 فأقل

يتضح من الجدول (11) أن قيم معامل ارتباط كل عبارة من العبارات مع محورها موجبة، ودالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (0.01) فأقل؛ مما يشير إلى صدق الاتساق الداخلي بين عبارات المحور الثالث، ومناسبتها لقياس ما أُعدت لقياسه.

ت) ثبات أداة الدراسة:

تم التأكد من ثبات أداة الدراسة من خلال استخدام معامل الثبات ألفاكرونباخ (معادلة ألفا كرونباخ) (Cronbach'sAl-pha (α))، ويوضح الجدول رقم (12) قيم معاملات الثبات ألفاكرونباخ لكل محور من محاور الاستبانة.

جدول رقم (12) معامل ألفا كرونباخ لقياس ثبات أداة الدراسة

الاستبانة	عدد العبارات	ثبات الاستبانة
طبيعة التدخلات المهنية من الأخصائي الاجتماعي في المجال الطبي للتعامل مع الأزمات الصحية الطارئة (أزمة انتشار فيروس كورونا المستجد)	25	0.985
المتطلبات التي يتعين توافرها في الأخصائي الاجتماعي لتمكينه من التدخل المهني الفعال أثناء الأزمات الصحية الطارئة (أزمة انتشار فيروس كورونا المستجد)	11	0.954
المعوقات التي تواجه الأخصائي الاجتماعي في ممارسة دوره المهني خلال الأزمات الصحية الطارئة (أزمة انتشار فيروس كورونا المستجد)	19	0.967
الثبات العام	55	0.968

يتضح من الجدول رقم (12) أن معامل الثبات العام عالٍ حيث بلغ (0.968)، وهذا يدل على أن الاستبانة تتمتع بدرجة ثبات مرتفعة يمكن الاعتماد عليها في التطبيق الميداني للدراسة.

وبعد التأكد من صدق (الاستبانة) وثباتها، وصلاحيتها للتطبيق، قام الباحث بتطبيقها ميدانياً باتباع الخطوات التالية: 1- توزيع الاستبانة إلكترونياً. 2- جمع الاستبانات، وقد بلغ عددها (380) استبانة لعينة الأزمات الصحية.

(6) – الأساليب الإحصائية المستخدمة في معالجة البيانات:

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:

1-التكرارات، والنسب المئوية؛ للتعرف على خصائص أفراد عينة الدراسة الأسرية، وتحديد استجاباتهم تجاه عبارات المحاور الرئيسة التي تتضمنها أداة الدراسة.

2-المتوسط الحسابي الموزون (المرجح) «Weighted Mean»؛ وذلك للتعرف على متوسط استجابات أفراد عينة الدراسة الأسرية على كل عبارة من عبارات المحاور، كما أنه يفيد في ترتيب العبارات حسب أعلى متوسط حسابي موزون.

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

4-الانحراف المعياري "Standard Deviation"؛ للتعرف على مدى انحراف استجابات أفراد عينة الدراسة الأسرية 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 الأسرية لكل عبارة من عبارات متغيرات الدراسة، إلى جانب المحاور الرئيسة، فكلما اقتربت قيمته من الصفر تركزت الاستجابات، وانخفض تشتتها.

تاسعاً: نتائج الدارسة الميدانية

يتناول هذا المحور عرضا تفصيلياً للنتائج التي توصلت إليها الدراسة الحالية، وذلك من خلال الإجابة عن أسئلة الدراسة وفق المعالجات الإحصائية المناسبة، ومن ثم تفسير هذه النتائج، وذلك على النحو التالي:

إجابة السؤال الأول: ما طبيعة التدخلات المهنية من الأخصائي الاجتماعي في المجال الطبي للتعامل مع الأزمات الصحية الطارئة (أزمة انتشار فيروس كورونا المستجد)؟

للتعرف على طبيعة التدخلات المهنية من الأخصائي الاجتماعي في المجال الطبي للتعامل مع الأزمات الصحية الطارئة (أزمة انتشار فيروس كورونا المستجد)، تم حساب التكرارات، والنسب المئوية، والمتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والرتب لاستجابات أفراد عينة الدراسة على عبارات طبيعة التدخلات المهنية من الأخصائي الاجتماعي في المجال الطبي للتعامل مع الأزمات الصحية الطارئة (أزمة انتشار فيروس كورونا المستجد)، وجاءت النتائج كما يلي:

جدول رقم (13) استجابات أفراد عينة الدراسة حول طبيعة التدخلات المهنية من الأخصائي الاجتماعي في المجال الطبي للتعامل مع الأزمات الصحية الطارئة (أزمة انتشار فيروس كورونا المستجد) مرتبة تنازلياً حسب متوسطات الموافقة

م	العبارات	التكرار	درجة الموافقة					المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الفئة	الترتيب
		النسبة	موافق بشدة	موافق	محايد	غير موافق	غير موافق بشدة				
6	تقديم الدعم الاجتماعي اللازم للمصابين بفيروس كورونا المستجد.	ك	256	76	41	7	–	4.53	0.760	موافق بشدة	1
		٪	67.4	20.0	10.8	1.8	–				
24	تمكين أسرة المريض بفيروس كورونا المستجد من التواصل مع الفريق المعالج عند اللزوم.	ك	255	83	28	14	–	4.52	0.787	موافق بشدة	2
		٪	67.1	21.8	7.4	3.7	–				
12	التعاون مع الفريق الطبي لصالح المرضى بفيروس كورونا المستجد.	ك	255	83	28	14	–	4.52	0.787	موافق بشدة	3
		٪	67.1	21.8	7.4	3.7	–				
17	تزويد الفريق الطبي المعالج بمعلومات كافية عن الوضع الاجتماعي والأسري للمرضى بفيروس كورونا المستجد للإفادة منها في وضع خطط العلاج.	ك	241	104	21	14	–	4.51	0.764	موافق بشدة	4
		٪	63.4	27.4	5.5	3.7	–				
18	التعريف بالخدمات الصحية التي تقدمها المؤسسة الصحية لمرضى فيروس كورونا المستجد.	ك	234	111	21	14	–	4.49	0.764	موافق بشدة	5
		٪	61.6	29.2	5.5	3.7	–				

م	العبارات	التكرار	درجة الموافقة					المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الفئة	الترتيب
		النسبة	موافق بشدة	موافق	محايد	غير موافق	غير موافق بشدة				
21	إحاطة إدارة المستشفى بحالات المرضى بفيروس كورونا المستجد التي تستدعي تقديم مساعدات مادية عاجلة.	ك	243	88	35	14	–	4.47	0.810	موافق بشدة	6
		٪	63.9	23.2	9.2	3.7	–				
2	توعية المرضى بأعراض فيروس كورونا المستجد.	ك	235	110	14	21	–	4.47	0.810	موافق بشدة	7
		٪	61.9	28.9	3.7	5.5	–				
19	المشاركة في جهود المؤسسة الصحية لمكافحة انتشار الإصابة بفيروس كورونا المستجد.	ك	241	97	21	21	–	4.47	0.832	موافق بشدة	8
		٪	63.5	25.5	5.5	5.5	–				
20	التنسيق مع المؤسسات الأهلية لمساعدة المرضى بفيروس كورونا المستجد عند الضرورة.	ك	248	83	28	21	–	4.47	0.854	موافق بشدة	9
		٪	65.3	21.8	7.4	5.5	–				
4	تعريف المرضى بالأساليب المناسبة للتعامل مع فيروس كورونا المستجد في حال الإصابة.	ك	235	104	20	21	–	4.46	0.829	موافق بشدة	10
		٪	61.8	27.4	5.3	5.5	–				
25	اتخاذ ما يلزم من إجراءات إدارية تضمن حقوق المريض بفيروس كورونا المستجد بجهة عمله.	ك	234	97	35	14	–	4.45	0.809	موافق بشدة	11
		٪	61.6	25.5	9.2	3.7	–				
13	متابعة حالة المرضى بفيروس كورونا المستجد مع الفريق الطبي.	ك	228	103	35	14	–	4.43	0.808	موافق بشدة	12
		٪	60.0	27.1	9.2	3.7	–				
23	إعداد التقارير الدورية عن الخدمات الطبية والاجتماعية المقدمة للمرضى بفيروس كورونا المستجد.	ك	228	103	35	14	–	4.43	0.808	موافق بشدة	13
		٪	60.0	27.1	9.2	3.7	–				
22	الإسهام في البرامج التوعوية المتعلقة بفيروس كورونا المستجد داخل المستشفى أو خارجها.	ك	228	110	21	21	–	4.43	0.830	موافق بشدة	14
		٪	60.1	28.9	5.5	5.5	–				
3	توعية المرضى بأساليب الوقاية من فيروس كورونا المستجد.	ك	221	111	34	14	–	4.42	0.803	موافق بشدة	15
		٪	58.2	29.2	8.9	3.7	–				
5	مساعدة المرضى المصابين بفيروس كورونا المستجد على التكيف مع المرض.	ك	229	102	28	21	–	4.42	0.851	موافق بشدة	16
		٪	67.4	20.0	10.8	1.8	–				
15	التعاون مع الفريق الطبي لوضع خطة خروج المتعافين من فيروس كورونا المستجد.	ك	234	97	21	28	–	4.41	0.893	موافق بشدة	17
		٪	61.6	25.5	5.5	7.4	–				
16	نقل تعليمات الفريق الطبي للمرضى بفيروس كورونا المستجد بطريقة تتناسب ومستوياتهم الثقافية.	ك	248	83	21	14	14	4.41	1.009	موافق بشدة	18
		٪	65.3	21.8	5.5	3.7	3.7				
14	المشاركة مع الفريق الطبي في وضع الخطط العلاجية للمصابين بفيروس كورونا المستجد.	ك	214	117	35	14	–	4.40	0.804	موافق بشدة	19
		٪	56.3	30.8	9.2	3.7	–				
9	توعية أسرة المريض بفيروس كورونا المستجد بالأسلوب المناسب للتعامل معه.	ك	227	97	28	28	–	4.38	0.909	موافق بشدة	20
		٪	59.7	25.5	7.4	7.4	–				

م	العبارات	التكرار	درجة الموافقة				المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الفئة	الترتيب
		النسبة	موافق بشدة	موافق	محايد	غير موافق	غير موافق بشدة				
8	تسهيل إجراءات حصول المرضى بفيروس كورونا المستجد على العلاج في حال الحاجة لذلك.	ك	234	76	42	28	–	4.36	0.946	موافق بشدة	21
		٪	61.5	20.0	11.1	7.4	–				
1	المشاركة في خطة إدارة أزمة انتشار فيروس كورونا المستجد كأزمة صحية طارئة.	ك	208	116	35	21	–	4.34	0.862	موافق بشدة	22
		٪	54.8	30.5	9.2	5.5	–				
11	التنسيق بين المؤسسات الصحية لتوفير العلاج اللازم للمرضى بفيروس كورونا المستجد.	ك	227	83	42	28	–	4.34	0.943	موافق بشدة	23
		٪	59.7	21.8	11.1	7.4	–				
7	دراسة حالات المرضى بفيروس كورونا المستجد.	ك	206	111	42	21	–	4.32	0.879	موافق بشدة	24
		٪	54.2	29.2	11.1	5.5	–				
10	توجيه أسر المرضى بفيروس كورونا المستجد للجهات التي يمكن أن تقدم المساعدات المادية لهم حال حاجتهم لذلك.	ك	221	96	35	21	7	4.32	0.979	موافق بشدة	25
		٪	58.2	25.3	9.2	5.5	1.8				
	المتوسط العام							4.43	0.727	موافق بشدة	

يتضح في الجدول (13) أن أفراد عينة الدراسة موافقون بشدة على طبيعة التدخلات المهنية من الأخصائي الاجتماعي في المجال الطبي للتعامل مع الأزمات الصحية الطارئة (أزمة انتشار فيروس كورونا المستجد) بمتوسط حسابي بلغ (4.43 من 5.00)، وهو متوسط يقع في الفئة الخامسة من فئات المقياس الخماسي (من 4.21 إلى 5.00)، وهي الفئة التي تشير إلى خيار موافق بشدة على أداة الدراسة.

ويتضح من النتائج في الجدول (13) أن أبرز ملامح طبيعة التدخلات المهنية من الأخصائي الاجتماعي في المجال الطبي للتعامل مع الأزمات الصحية الطارئة (أزمة انتشار فيروس كورونا المستجد) تتمثل في العبارات رقم (6، 24، 12، 17، 18) التي تم ترتيبها تنازلياً حسب موافقة أفراد عينة الدراسة عليها بشدة، كالتالي:

1-جاءت العبارة رقم (6) وهي: ''تقديم الدعم الاجتماعي اللازم للمصابين بفيروس كورونا المستجد'' بالمرتبة الأولى من حيث موافقة أفراد عينة الدراسة عليها بشدة بمتوسط حسابي بلغ (4.53 من 5) وتفسر هذه النتيجة بأن الإصابة بفيروس كورونا تشعر المرضى بالعزلة مما يقلل من تقبلهم للعلاج ولذلك عادة ما يقوم الأخصائيين الاجتماعيين بتقديم الدعم الاجتماعي اللازم للمصابين بفيروس كورونا المستجد.

2-جاءت العبارة رقم (24) وهي: ''تمكين أسرة المريض بفيروس كورونا المستجد من التواصل مع الفريق المعالج عند اللزوم'' بالمرتبة الثانية من حيث موافقة أفراد عينة الدراسة عليها بشدة بمتوسط حسابي بلغ (4.52 من 5) وتفسر هذه النتيجة بأن الإصابة بفيروس كورونا تتطلب تضافر جهود الأسرة وتعاونها ولذلك عادة ما يقوم الأخصائيين الاجتماعيين بتمكين أسرة المريض بفيروس كورونا المستجد من التواصل مع الفريق المعالج عند اللزوم.

3-جاءت العبارة رقم (12) وهي: ''التعاون مع الفريق الطبي لصالح المرضى بفيروس كورونا المستجد'' بالمرتبة الثالثة من حيث موافقة أفراد عينة الدراسة عليها بشدة بمتوسط حسابي بلغ (4.52 من 5) وتفسر هذه النتيجة بأن الإصابة بفيروس كورونا تتطلب دعم جهود الفريق الطبي القائم بالعلاج ولذلك عادة ما يقوم الأخصائيين الاجتماعيين بالتعاون مع الفريق الطبي لصالح المرضى بفيروس كورونا المستجد.

4-جاءت العبارة رقم (17) وهي: ''تزويد الفريق الطبي المعالج بمعلومات كافية عن الوضع الاجتماعي والأسري للمرضى بفيروس كورونا المستجد للإفادة منها في وضع خطط العلاج'' بالمرتبة الرابعة من حيث موافقة أفراد عينة الدراسة عليها بشدة بمتوسط حسابي بلغ (4.51 من 5) وتفسر هذه النتيجة بأن الإصابة بفيروس كورونا تتطلب احتواء المرض اجتماعياً للحد من انتشاره ولذلك عادة ما يقوم الأخصائيين الاجتماعيين بتزويد الفريق الطبي المعالج بمعلومات كافية عن الوضع الاجتماعي والأسري للمرضى بفيروس كورونا المستجد للإفادة منها في وضع خطط العلاج.

5-جاءت العبارة رقم (18) وهي:» التعريف بالخدمات الصحية التي تقدمها المؤسسة الصحية لمرضى فيروس كورونا المستجد.» بالمرتبة الخامسة من حيث موافقة أفراد عينة الدراسة عليها بشدة بمتوسط حسابي بلغ (4.49 من 5) وتفسر هذه النتيجة بأن الإصابة بفيروس كورونا تتطلب تمكين المرضى من الحصول على الخدمات الصحية المناسبة ولذلك عادة ما يقوم الأخصائيين الاجتماعيين بالتعريف بالخدمات الصحية التي تقدمها المؤسسة الصحية لمرضى فيروس كورونا المستجد.

ويتضح من النتائج في الجدول (4-1) أن أقل ملامح طبيعة التدخلات المهنية من الأخصائي الاجتماعي في المجال الطبي للتعامل مع الأزمات الصحية الطارئة (أزمة انتشار فيروس كورونا المستجد) تتمثل في العبارات رقم (11، 7، 10) التي تم ترتيبها تنازلياً حسب موافقة أفراد عينة الدراسة عليها بشدة، كالتالي:

1-جاءت العبارة رقم (11) وهي: ''التنسيق بين المؤسسات الصحية لتوفير العلاج اللازم للمرضى بفيروس كورونا المستجد'' بالمرتبة الثالثة والعشرون من حيث موافقة أفراد عينة الدراسة عليها بشدة بمتوسط حسابي بلغ (4.34 من 5) وتفسر هذه النتيجة بأن الإصابة بفيروس كورونا تتطلب الحصول على العلاجات المواكبة للمرض ولذلك عادة ما يقوم الأخصائيين الاجتماعيين بالتنسيق بين المؤسسات الصحية لتوفير العلاج اللازم للمرضى بفيروس كورونا المستجد.

2-جاءت العبارة رقم (7) وهي: ''دراسة حالات المرضى بفيروس كورونا المستجد'' بالمرتبة الرابعة والعشرون من حيث موافقة أفراد عينة الدراسة عليها بشدة بمتوسط حسابي بلغ (4.32 من 5) وتفسر هذه النتيجة بأن الإصابة بفيروس كورونا تتطلب متابعة حالة المرضى وتلبية احتياجاتهم ولذلك عادة ما يقوم الأخصائيين الاجتماعيين بدراسة حالات المرضى بفيروس كورونا المستجد.

3-جاءت العبارة رقم (10) وهي:» توجيه أسر المرضى بفيروس كورونا المستجد للجهات التي يمكن أن تقدم المساعدات المادية لهم حال حاجتهم لذلك.» بالمرتبة الخامسة والعشرون من حيث موافقة أفراد عينة الدراسة عليها بشدة بمتوسط حسابي بلغ (4.32 من 5) وتفسر هذه النتيجة بأن الإصابة بفيروس كورونا تزيد من تكاليف العلاج على المرضى ولذلك عادة ما يقوم الأخصائيين الاجتماعيين بتوجيه أسر المرضى بفيروس كورونا المستجد للجهات التي يمكن أن تقدم المساعدات المادية لهم حال حاجتهم لذلك.

إجابة السؤال الثاني: ما المتطلبات التي يتعين توافرها في الأخصائي الاجتماعي لتمكينه من التدخل المهني الفعال أثناء الأزمات الصحية الطارئة (أزمة انتشار فيروس كورونا المستجد)؟

للتعرف على المتطلبات التي يتعين توافرها في الأخصائي الاجتماعي لتمكينه من التدخل المهني الفعال أثناء الأزمات الصحية الطارئة (أزمة انتشار فيروس كورونا المستجد)، تم حساب التكرارات، والنسب المئوية، والمتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والرتب لاستجابات أفراد عينة الدراسة على عبارات المتطلبات التي يتعين توافرها في الأخصائي الاجتماعي لتمكينه من التدخل المهني الفعال أثناء الأزمات الصحية الطارئة (أزمة انتشار فيروس كورونا المستجد)، وجاءت النتائج كما يلي:

جدول رقم (14) استجابات أفراد عينة الدراسة حول المتطلبات التي يتعين توافرها في الأخصائي الاجتماعي لتمكينه من التدخل المهني الفعال أثناء الأزمات الصحية الطارئة (أزمة انتشار فيروس كورونا المستجد) مرتبة تنازلياً حسب متوسطات الموافقة

م	العبارات	التكرار	درجة الموافقة					المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الفئة	الرتبة
		النسبة	موافق بشدة	موافق	محايد	غير موافق	غير موافق بشدة				
2	الإحاطة بطرق الوقاية من فيروس كورونا المستجد.	ك	243	123	14	–	–	4.60	0.560	موافق بشدة	1
		٪	63.9	32.4	3.7	–	–				
11	التمتع بالعدالة في تقديم الرعاية اللازمة للمرضى بفيروس كورونا المستجد.	ك	243	116	21	–	–	4.58	0.595	موافق بشدة	2
		٪	63.9	30.6	5.5	–	–				
1	الإلمام بمعارف كافية حول أزمة انتشار فيروس كورونا المستجد كأزمة صحية طارئة.	ك	221	145	14	–	–	4.54	0.568	موافق بشدة	3
		٪	58.2	38.1	3.7	–	–				

م	العبارات	التكرار	درجة الموافقة					المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الفئة	الرتبة
		النسبة	موافق بشدة	موافق	محايد	غير موافق	غير موافق بشدة				
3	معرفة طرق التعامل الملائمة مع المصابين بفيروس كورونا المستجد.	ك	223	129	28	–	–	4.51	0.631	موافق بشدة	4
		٪	58.7	33.9	7.4	–	–				
7	توافر مهارات إدارة الأزمة الصحية الطارئة.	ك	202	157	21	–	–	4.48	0.601	موافق بشدة	5
		٪	53.2	41.3	5.5	–	–				
8	توافر مهارة استخدام كافة الوسائل المتاحة للتوعية بأزمة انتشار فيروس كورونا المستجد.	ك	209	143	28	–	–	4.48	0.631	موافق بشدة	6
		٪	55.0	37.6	7.4	–	–				
5	معرفة المؤسسات الأهلية التي تقدم خدمات للمصابين بفيروس كورونا المستجد.	ك	216	130	34	–	–	4.48	0.655	موافق بشدة	7
		٪	56.8	34.3	8.9	–	–				
9	القدرة على توظيف كافة الإمكانيات المادية والبشرية المتاحة للتعامل مع الأزمة الصحية الطارئة.	ك	222	116	42	–	–	4.47	0.687	موافق بشدة	8
		٪	58.4	30.5	11.1	–	–				
4	معرفة المؤسسات الصحية التي تقدم خدمات للمصابين بفيروس كورونا المستجد.	ك	210	136	34	–	–	4.46	0.655	موافق بشدة	9
		٪	55.3	35.8	8.9	–	–				
10	القدرة على التنسيق بين كافة الجهات ذات الصلة بالخدمات المقدمة للمصابين بفيروس كورونا المستجد.	ك	208	144	21	7	–	4.46	0.686	موافق بشدة	10
		٪	54.8	37.9	5.5	1.8	–				
6	الإلمام بالتشريعات الطبية الخاصة بالأمراض المعدية والأوبئة.	ك	194	151	35	–	–	4.42	0.655	موافق بشدة	11
		٪	51.1	39.7	9.2	–	–				
	المتوسط العام							4.50	0.522	موافق بشدة	

يتضح في الجدول (14) أن أفراد عينة الدراسة موافقون بشدة على المتطلبات التي يتعين توافرها في الأخصائي الاجتماعي لتمكينه من التدخل المهني الفعال أثناء الأزمات الصحية الطارئة (أزمة انتشار فيروس كورونا المستجد) بمتوسط حسابي بلغ (4.50 من 5.00)، وهو متوسط يقع في الفئة الخامسة من فئات المقياس الخماسي (من 4.21 إلى 5.00)، وهي الفئة التي تشير إلى خيار موافق بشدة على أداة الدراسة.

ويتضح من النتائج في الجدول (14) أن أبرز المتطلبات التي يتعين توافرها في الأخصائي الاجتماعي لتمكينه من التدخل المهني الفعال أثناء الأزمات الصحية الطارئة (أزمة انتشار فيروس كورونا المستجد) تتمثل في العبارات رقم (2، 11، 1، 3، 7) **التي تم ترتيبها تنازلياً حسب موافقة أفراد عينة الدراسة عليها بشدة، كالتالي:**

1-جاءت العبارة رقم (2) وهي: "الإحاطة بطرق الوقاية من فيروس كورونا المستجد" بالمرتبة الأولى من حيث موافقة أفراد عينة الدراسة عليها بشدة بمتوسط حسابي بلغ (4.60 من 5) وتفسر هذه النتيجة بأن الأخصائيين الاجتماعيين مطلوب منهم التوعية بكيفية الوقاية من الإصابة بفيروس كورونا ولذلك مطلوب منهم الإحاطة بطرق الوقاية من فيروس كورونا المستجد.

2-جاءت العبارة رقم (11) وهي: ''التمتع بالعدالة في تقديم الرعاية اللازمة للمرضى بفيروس كورنا المستجد'' بالمرتبة الثانية من حيث موافقة أفراد عينة الدراسة عليها بشدة بمتوسط حسابي بلغ (4.58 من 5) وتفسر هذه النتيجة بأن الأخصائيين الاجتماعيين مناط بهم خدمة جميع المرضى ولذلك مطلوب منهم التمتع بالعدالة في تقديم الرعاية اللازمة للمرضى بفيروس كورنا المستجد.

3-جاءت العبارة رقم (1) وهي: ''الإلمام بمعارف كافية حول أزمة انتشار فيروس كورونا المستجد كأزمة صحية طارئة'' بالمرتبة الثالثة من حيث موافقة أفراد عينة الدراسة عليها بشدة بمتوسط حسابي بلغ (4.54 من 5) وتفسر هذه النتيجة بأن الأخصائيين الاجتماعيين يتطلب دورهم مجاراة تطورات المرض للإسهام في السيطرة عليه ولذلك مطلوب منهم الإلمام بمعارف كافية حول أزمة انتشار فيروس كورونا المستجد كأزمة صحية طارئة.

4-جاءت العبارة رقم (3) وهي: ''معرفة طرق التعامل الملائمة مع المصابين بفيروس كورونا المستجد'' بالمرتبة الرابعة من حيث موافقة أفراد عينة الدراسة عليها بشدة بمتوسط حسابي بلغ (4.51 من 5) وتفسر هذه النتيجة بأن الأخصائيين الاجتماعيين يتطلب دورهم الوقاية من المرض للحد من نشره من خلالهم ولذلك مطلوب منهم معرفة طرق التعامل الملائمة مع المصابين بفيروس كورونا المستجد.

5-جاءت العبارة رقم (7) وهي: ''توافر مهارات إدارة الأزمة الصحية الطارئة'' بالمرتبة الخامسة من حيث موافقة أفراد عينة الدراسة عليها بشدة بمتوسط حسابي بلغ (4.48 من 5) وتفسر هذه النتيجة بأن الأخصائيين الاجتماعيين يتطلب دورهم التعامل مع الحالة الصحية الطارئة التي أفرزها المرض ولذلك مطلوب منهم أمتلاك مهارات إدارة الأزمة الصحية الطارئة.

ويتضح من النتائج في الجدول (4-2) أن أقل المتطلبات التي يتعين توافرها في الأخصائي الاجتماعي لتمكينه من التدخل المهني الفعال أثناء الأزمات الصحية الطارئة (أزمة انتشار فيروس كورونا المستجد) تتمثل في العبارات رقم (4، 10، 6) التي تم ترتيبها تنازلياً حسب موافقة أفراد عينة الدراسة عليها بشدة، كالتالي:

1-جاءت العبارة رقم (4) وهي: ''معرفة المؤسسات الصحية التي تقدم خدمات للمصابين بفيروس كورونا المستجد'' بالمرتبة التاسعة من حيث موافقة أفراد عينة الدراسة عليها بشدة بمتوسط حسابي بلغ (4.46 من 5) وتفسر هذه النتيجة بأن الأخصائيين الاجتماعيين يتطلب دورهم توجيه المرضى للحصول على المساعدة اللازمة ولذلك مطلوب منهم معرفة المؤسسات الصحية التي تقدم خدمات للمصابين بفيروس كورونا المستجد.

2-جاءت العبارة رقم (10) وهي: ''القدرة على التنسيق بين كافة الجهات ذات الصلة بالخدمات المقدمة للمصابين بفيروس كورونا المستجد'' بالمرتبة العاشرة من حيث موافقة أفراد عينة الدراسة عليها بشدة بمتوسط حسابي بلغ (4.46 من 5) وتفسر هذه النتيجة بأن الأخصائيين الاجتماعيين يجب عليهم مساعدة المرضى في الحصول على المساعدات اللازمة من الجهات المختصة مما يتطلب امتلاكهم القدرة على التنسيق بين كافة الجهات ذات الصلة بالخدمات المقدمة للمصابين بفيروس كورونا المستجد.

3-جاءت العبارة رقم (6) وهي: ''الإلمام بالتشريعات الطبية الخاصة بالأمراض المعدية والأوبئة'' بالمرتبة الحادي عشر من حيث موافقة أفراد عينة الدراسة عليها بشدة بمتوسط حسابي بلغ (4.42 من 5) وتفسر هذه النتيجة بأن الأخصائيين الاجتماعيين يجب عليهم تطبيق الأنظمة الصحية المطلوبة مما يتطلب منهم الإلمام بالتشريعات الطبية الخاصة بالأمراض المعدية والأوبئة.

إجابة السؤال الثالث: ما المعوقات التي تواجه الأخصائي الاجتماعي في ممارسة دوره المهني خلال الأزمات الصحية الطارئة (أزمة انتشار فيروس كورونا المستجد)؟

للتعرف على المعوقات التي تواجه الأخصائي الاجتماعي في ممارسة دوره المهني خلال الأزمات الصحية الطارئة (أزمة انتشار فيروس كورونا المستجد)، تم حساب التكرارات، والنسب المئوية، والمتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والرتب لاستجابات أفراد عينة الدراسة على عبارات المعوقات التي تواجه الأخصائي الاجتماعي في ممارسة دوره المهني خلال الأزمات الصحية الطارئة (أزمة انتشار فيروس كورونا المستجد)، وجاءت النتائج كما يلي:

جدول رقم (15) استجابات أفراد عينة الدراسة حول المعوقات التي تواجه الأخصائي الاجتماعي في ممارسة دوره المهني خلال الأزمات الصحية الطارئة (أزمة انتشار فيروس كورونا المستجد) مرتبة تنازلياً حسب متوسطات الموافقة

م	العبارات	التكرار	درجة الموافقة					المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الفئة	الرتبة
		النسبة	موافق بشدة	موافق	محايد	غير موافق	غير موافق بشدة				
17	عدم تفهم الدور المهني للأخصائي الاجتماعي الطبي أثناء الأزمات	ك	193	117	49	21	–	4.27	0.888	موافق بشدة	1
		٪	50.8	30.8	12.9	5.5	–				
18	ندرة الدورات التدريبية المتاحة للأخصائيين الاجتماعيين في مجال إدارة الأزمات الصحية الطارئة.	ك	192	111	56	21	–	4.25	0.903	موافق بشدة	2
		٪	50.6	29.2	14.7	5.5	–				
14	عدم اهتمام إدارة المستشفى بتشجيع الأخصائيين الاجتماعيين على تطوير مهارتهم المهنية في مجال إدارة الأزمات الصحية الطارئة.	ك	193	124	35	21	7	4.25	0.963	موافق بشدة	3
		٪	50.9	32.6	9.2	5.5	1.8				
13	زيادة الأعباء الإدارية على الأخصائي الاجتماعي بالصورة التي لا تعيق تدخلاته المهنية أثناء الأمات الصحية الطارئة.	ك	173	123	63	21	–	4.18	0.901	موافق	4
		٪	45.5	32.4	16.6	5.5	–				
1	عدم وجود توصيف وظيفي محدد لدور الأخصائي الاجتماعي أثناء الأزمات الصحية الطارئة.	ك	188	94	63	28	7	4.13	1.053	موافق	5
		٪	49.5	24.7	16.6	7.4	1.8				
16	تعدد الإجراءات الإدارية المعيقة لدور الأخصائي الاجتماعي أثناء الأزمات الصحية الطارئة.	ك	159	116	77	14	14	4.03	1.050	موافق	6
		٪	41.8	30.5	20.3	3.7	3.7				
6	ضعف الإمكانات المادية لدى المؤسسة الصحية.	ك	187	88	56	28	21	4.03	1.198	موافق	7
		٪	49.2	23.2	14.7	7.4	5.5				
12	عدم توافر الخبرة الكافية لدى الأخصائي الاجتماعي في إدارة الأزمات الصحية الطارئة.	ك	145	130	77	21	7	4.01	0.987	موافق	8
		٪	38.2	34.2	20.3	5.5	1.8				
9	عدم وجود خطة واضحة لإدارة الأزمات الصحية الطارئة لدى المؤسسة الصحية.	ك	152	123	70	28	7	4.01	1.023	موافق	9
		٪	40.0	32.4	18.4	7.4	1.8				
8	عدم إلمام الأخصائي الاجتماعي بالمعلومات الكافية عن حالة المرضى المتأثرين بالأزمة الصحية الطارئة.	ك	152	130	56	28	14	3.99	1.085	موافق	10
		٪	40.0	34.2	14.7	7.4	3.7				
15	ضعف العمل بروح الفريق في المؤسسة الصحية أثناء الأزمات الصحية الطارئة.	ك	151	124	56	42	7	3.97	1.075	موافق	11
		٪	39.8	32.6	14.7	11.1	1.8				
19	عدم تعاون إدارة المستشفى مع الأخصائي الاجتماعي لتمكينه من تقديم المساعدة اللازمة للمتأثرين بالأزمة الصحية الطارئة.	ك	171	97	63	28	21	3.97	1.188	موافق	12
		٪	45.0	25.5	16.6	7.4	5.5				
3	عدم توافر المهارات الكافية لدى الأخصائي الاجتماعي عن فيروس كورونا المستجد.	ك	145	110	90	28	7	3.94	1.038	موافق	13
		٪	38.2	28.9	23.7	7.4	1.8				

م	العبارات	التكرار	درجة الموافقة					المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الفئة	الرتبة
		النسبة	موافق بشدة	موافق	محايد	غير موافق	غير موافق بشدة				
4	ضعف الإعداد المهني للأخصائي الاجتماعي في التعامل مع الأزمات الصحية الطارئة حال وقوعها.	ك	173	88	56	49	14	3.94	1.204	موافق	14
		٪	45.5	23.2	14.7	12.9	3.7				
7	ضعف الموارد البشرية لدى المؤسسة الصحية	ك	146	123	69	21	21	3.93	1.132	موافق	15
		٪	38.4	32.4	18.2	5.5	5.5				
2	قصور معلومات الأخصائي الاجتماعي عن أزمة انتشار فيروس كورونا المستجد كأزمة صحية طارئة.	ك	145	103	84	48	–	3.91	1.050	موافق	16
		٪	38.2	27.1	22.1	12.6	–				
10	تخوف الأخصائي الاجتماعي ذاته من العمل بالمستشفى أثناء الأزمات الصحية الطارئة كما في أزمة كورونا.	ك	146	122	56	28	28	3.87	1.215	موافق	17
		٪	38.4	23.1	14.7	7.4	7.4				
11	ضعف إلمام الأخصائي الاجتماعي بمصادر الدعم المجتمعية المعززة لخدمات المستشفى	ك	152	109	49	49	21	3.85	1.234	موافق	18
		٪	40.0	28.7	12.9	12.9	5.5				
5	افتقار الأخصائي الاجتماعي للمهارات اللازمة لإدارة الأزمات الصحية الطارئة	ك	139	102	83	42	14	3.82	1.152	موافق	19
		٪	36.6	26.8	21.8	11.1	3.7				
	المتوسط العام							4.02	0.852	موافق	

يتضح في الجدول (15) أن أفراد عينة الدراسة موافقون على المعوقات التي تواجه الأخصائي الاجتماعي في ممارسة دوره المهني خلال الأزمات الصحية الطارئة (أزمة انتشار فيروس كورونا المستجد) بمتوسط حسابي بلغ (4.02 من 5.00)، وهو متوسط يقع في الفئة الرابعة من فئات المقياس الخماسي (من 3.41 إلى 4.20)، وهي الفئة التي تشير إلى خيار موافق على أداة الدراسة.

ويتضح من النتائج في الجدول (14) أن أفراد عينة الدراسة موافقون بشدة على ثلاثة من عبارات المعوقات التي تواجه الأخصائي الاجتماعي في ممارسة دوره المهني خلال الأزمات الصحية الطارئة (أزمة انتشار فيروس كورونا المستجد) تتمثل في العبارات رقم (17، 18، 14) التي تم ترتيبها تنازلياً حسب موافقة أفراد عينة الدراسة عليها بشدة، كالتالي:

1-جاءت العبارة رقم (17) وهي: "عدم تفهم الدور المهني للأخصائي الاجتماعي الطبي أثناء الأزمات" بالمرتبة الأولى من حيث موافقة أفراد عينة الدراسة عليها بشدة بمتوسط حسابي بلغ (4.27 من 5) وتفسر هذه النتيجة بأن عدم تفهم الدور المهني للأخصائي الاجتماعي الطبي أثناء الأزمات يقلل من التعاون مع الأخصائيين الاجتماعيين مما يعوق دورهم المهني خلال الأزمات الصحية الطارئة (أزمة انتشار فيروس كورونا المستجد).

2-جاءت العبارة رقم (18) وهي: "ندرة الدورات التدريبية المتاحة للأخصائيين الاجتماعيين في مجال إدارة الأزمات الصحية الطارئة" بالمرتبة الثانية من حيث موافقة أفراد عينة الدراسة عليها بشدة بمتوسط حسابي بلغ (4.25 من 5) وتفسر هذه النتيجة بأن ندرة الدورات التدريبية المتاحة للأخصائيين الاجتماعيين في مجال إدارة الأزمات الصحية الطارئة يقلل من مهارات الأخصائيين الاجتماعيين مما يعوق دورهم المهني خلال الأزمات الصحية الطارئة (أزمة انتشار فيروس كورونا المستجد).

3-جاءت العبارة رقم (14) وهي: "عدم اهتمام إدارة المستشفى بتشجيع الأخصائيين الاجتماعيين على تطوير مهارتهم المهنية في مجال إدارة الأزمات الصحية الطارئة" بالمرتبة الثالثة من حيث موافقة أفراد عينة الدراسة عليها بشدة بمتوسط حسابي بلغ (4.25 من 5) وتفسر هذه النتيجة بأن عدم اهتمام إدارة المستشفى بتشجيع الأخصائيين الاجتماعيين على تطوير مهارتهم المهنية في مجال إدارة الأزمات الصحية الطارئة يقلل من مهاراتهم في هذا الجانب مما يعوق دورهم المهني خلال الأزمات الصحية الطارئة (أزمة انتشار فيروس كورونا المستجد).

ويتضح من النتائج في الجدول (4-3) أن أقل عبارات المعوقات التي تواجه الأخصائي الاجتماعي في ممارسة دوره المهني خلال الأزمات الصحية الطارئة (أزمة انتشار فيروس كورونا المستجد) تتمثل في العبارات رقم (10، 11، 5) التي تم ترتيبها تنازلياً حسب موافقة أفراد عينة الدراسة عليها، كالتالي:

1-جاءت العبارة رقم (10) وهي: "تخوف الأخصائي الاجتماعي ذاته من العمل بالمستشفى أثناء الأزمات الصحية الطارئة كما في أزمة كورونا" بالمرتبة السابعة عشر من حيث موافقة أفراد عينة الدراسة عليها بمتوسط حسابي بلغ (3.87 من 5) وتفسر هذه النتيجة بأن تخوف الأخصائي الاجتماعي ذاته من العمل بالمستشفى أثناء الأزمات الصحية الطارئة كما في أزمة كورونا يقلل من مبادرة الأخصائيين الاجتماعيين في مواجهة المرض مما يعوق دورهم المهني خلال الأزمات الصحية الطارئة (أزمة انتشار فيروس كورونا المستجد).

2-جاءت العبارة رقم (11) وهي: "ضعف إلمام الأخصائي الاجتماعي بمصادر الدعم المجتمعية المعززة لخدمات المستشفى" بالمرتبة الثامنة عشر من حيث موافقة أفراد عينة الدراسة عليها بمتوسط حسابي بلغ (3.85 من 5) وتفسر هذه النتيجة بأن ضعف إلمام الأخصائي الاجتماعي بمصادر الدعم المجتمعية المعززة لخدمات المستشفى يقلل من قدرة الأخصائيين الاجتماعيين في تحقيق التعاون المجتمعي المطلوب مما يعوق دورهم المهني خلال الأزمات الصحية الطارئة (أزمة انتشار فيروس كورونا المستجد).

3-جاءت العبارة رقم (5) وهي: "افتقار الأخصائي الاجتماعي للمهارات اللازمة لإدارة الأزمات الصحية الطارئة" بالمرتبة التاسعة عشر من حيث موافقة أفراد عينة الدراسة عليها بمتوسط حسابي بلغ (3.82 من 5) وتفسر هذه النتيجة بأن افتقار الأخصائي الاجتماعي للمهارات اللازمة لإدارة الأزمات الصحية الطارئة يقلل من قدرة الأخصائيين الاجتماعيين في التعامل مع هذه الحالات مما يعوق دورهم المهني خلال الأزمات الصحية الطارئة (أزمة انتشار فيروس كورونا المستجد).

وفي المجمل تتفق نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسة القضاة (د ت) والتي أشارت إلى أن كفاءة الأخصائي الاجتماعي أثناء الأزمات جاءت أهميتها مرتفعة. كما تتفق نتائج الدراسة الحالية مع ما خلصت اليه دراسة الشيباني (2006) والتي أكدت وجود معوقات للممارسة المهنية والتي منها معوقات خاصة بعدم تعاون المريض، ومعوقات خاصة بالنظام الإداري، بجانب معوقات خاصة بعدم التعاون مع الفريق الطبي، ومعوقات خاصة بعدم توفر الأجهزة الإدارية، ومعوقات خاصة بنقص الإعداد النظري والعملي.

وتتفق نتائج الدراسة الحالية كذلك مع دراسة القحطاني (2019) في التأكيد على أهمية دور التخطيط في مواجهة الأزمات الصحية. كما اقترحت الدراسة الحالية بعض التوصيات لتجاوز المعوقات المهنية التي تواجه الأخصائي الاجتماعي كما حاولت دراسة سويدان (2020) وأيضاً دراسة الزهراني (2016) وضع تصور مقترح لدور الأخصائي لمواجهة المعوقات المهنية التي تحد من الاستفادة من خدمات الرعاية الاجتماعية.

عاشراً: مناقشة نتائج الدراسة والتوصيات

(أ) – خلاصة نتائج الدراسة:

فيما يتعلق بالتساؤل الأول، أظهرت النتائج أن أفراد عينة الدراسة موافقون بشدة على طبيعة التدخلات المهنية من الأخصائي الاجتماعي في المجال الطبي للتعامل مع الأزمات الصحية الطارئة بالتطبيق على أزمة انتشار فيروس كورونا المستجد. ويتمثل أبرز ملامح طبيعة التدخلات المهنية من الأخصائي الاجتماعي في المجال الطبي للتعامل مع الأزمات الصحية الطارئة في:

1-تقديم الدعم الاجتماعي اللازم للمصابين بفيروس كورونا المستجد وتفسر هذه النتيجة بأن الإصابة بفيروس كورونا تشعر المرضى بالعزلة مما يقلل من تقبلهم للعلاج ولذلك عادة ما يقوم الأخصائيين الاجتماعيين بتقديم الدعم الاجتماعي اللازم للمصابين بفيروس كورونا المستجد.

2-تمكين أسرة المريض بفيروس كورونا المستجد من التواصل مع الفريق المعالج عند اللزوم وتفسر هذه النتيجة بأن الإصابة بفيروس كورونا تتطلب تضافر جهود الأسرة وتعاونها ولذلك عادة ما يقوم الأخصائيين الاجتماعيين بتمكين أسرة المريض بفيروس كورونا المستجد من التواصل مع الفريق المعالج عند اللزوم.

3-التعاون مع الفريق الطبي لصالح المرضى بفيروس كورونا المستجد وتفسر هذه النتيجة بأن الإصابة بفيروس كورونا تتطلب دعم جهود الفريق الطبي القائم بالعلاج ولذلك عادة ما يقوم الأخصائيين الاجتماعيين بالتعاون مع الفريق الطبي لصالح المرضى بفيروس كورونا المستجد.

4-تزويد الفريق الطبي المعالج بمعلومات كافية عن الوضع الاجتماعي والأسري للمرضى بفيروس كورونا المستجد للإفادة منها في وضع خطط العلاج وتفسر هذه النتيجة بأن الإصابة بفيروس كورونا تتطلب احتواء المرض اجتماعياً للحد من انتشاره ولذلك عادة ما يقوم الأخصائيين الاجتماعيين بتزويد الفريق الطبي المعالج بمعلومات كافية عن الوضع الاجتماعي والأسري للمرضى بفيروس كورونا المستجد للإفادة منها في وضع خطط العلاج.

5-التعريف بالخدمات الصحية التي تقدمها المؤسسة الصحية لمرضى فيروس كورونا المستجد وتفسر هذه النتيجة بأن الإصابة بفيروس كورونا تتطلب تمكين المرضى من الحصول على الخدمات الصحية المناسبة ولذلك عادة ما يقوم الأخصائيين الاجتماعيين بالتعريف بالخدمات الصحية التي تقدمها المؤسسة الصحية لمرضى فيروس كورونا المستجد.

أما أقل ملامح طبيعة التدخلات المهنية من الأخصائي الاجتماعي في المجال الطبي للتعامل مع الأزمات الصحية الطارئة (أزمة انتشار فيروس كورونا المستجد) فتتمثل في:

1-التنسيق بين المؤسسات الصحية لتوفير العلاج اللازم للمرضى بفيروس كورونا المستجد وتفسر هذه النتيجة بأن الإصابة بفيروس كورونا تتطلب الحصول على العلاجات المواكبة للمرض ولذلك عادة ما يقوم الأخصائيين الاجتماعيين بالتنسيق بين المؤسسات الصحية لتوفير العلاج اللازم للمرضى بفيروس كورونا المستجد.

2-دراسة حالات المرضى بفيروس كورونا المستجد وتفسر هذه النتيجة بأن الإصابة بفيروس كورونا تتطلب متابعة حالة المرضى وتلبية احتياجاتهم ولذلك عادة ما يقوم الأخصائيين الاجتماعيين بدراسة حالات المرضى بفيروس كورونا المستجد.

3-توجيه أسر المرضى بفيروس كورونا المستجد للجهات التي يمكن أن تقدم المساعدات المادية لهم حال حاجتهم لذلك وتفسر هذه النتيجة بأن الإصابة بفيروس كورونا تزيد من تكاليف العلاج على المرضى ولذلك عادة ما يقوم الأخصائيين الاجتماعيين بتوجيه أسر المرضى بفيروس كورونا المستجد للجهات التي يمكن أن تقدم المساعدات المادية لهم حال حاجتهم لذلك.

وفيما يتعلق بالسؤال الثاني، أشارت نتائج الدراسة إلى أن أفراد عينة الدراسة موافقون بشدة على المتطلبات التي يتعين توافرها في الأخصائي الاجتماعي لتمكينه من التدخل المهني الفعال أثناء الأزمات الصحية الطارئة (أزمة انتشار فيروس كورونا المستجد). وتبين أن أبرز المتطلبات التي يتعين توافرها في الأخصائي الاجتماعي لتمكينه من التدخل المهني الفعال أثناء الأزمات الصحية الطارئة (أزمة انتشار فيروس كورونا المستجد) تتمثل في:

1-الإحاطة بطرق الوقاية من فيروس كورونا المستجد وتفسر هذه النتيجة بأن الأخصائيين الاجتماعيين مطلوب منهم التوعية بكيفية الوقاية من الإصابة بفيروس كورونا ولذلك مطلوب منهم الإحاطة بطرق الوقاية من فيروس كورونا المستجد.

2-التمتع بالعدالة في تقديم الرعاية اللازمة للمرضى بفيروس كورونا المستجد وتفسر هذه النتيجة بأن الأخصائيين الاجتماعيين مناط بهم خدمة جميع المرضى ولذلك مطلوب منهم التمتع بالعدالة في تقديم الرعاية اللازمة للمرضى بفيروس كورونا المستجد.

3-الإلمام بمعارف كافية حول أزمة انتشار فيروس كورونا المستجد كأزمة صحية طارئة وتفسر هذه النتيجة بأن الأخصائيين الاجتماعيين يتطلب دورهم مجاراة تطورات المرض للإسهام في السيطرة عليه ولذلك مطلوب منهم الإلمام بمعارف كافية حول أزمة انتشار فيروس كورونا المستجد كأزمة صحية طارئة.

4-معرفة طرق التعامل الملائمة مع المصابين بفيروس كورونا المستجد وتفسر هذه النتيجة بأن الأخصائيين الاجتماعيين يتطلب دورهم الوقاية من المرض للحد من نشره من خلالهم ولذلك مطلوب منهم معرفة طرق التعامل الملائمة مع المصابين بفيروس كورونا المستجد.

5-توافر مهارات إدارة الأزمة الصحية الطارئة وتفسر هذه النتيجة بأن الأخصائيين الاجتماعيين يتطلب دورهم التعامل مع الحالة الصحية الطارئة التي أفرزها المرض ولذلك مطلوب منهم امتلاك مهارات إدارة الأزمة الصحية الطارئة.

أما أقل المتطلبات التي يتعين توافرها في الأخصائي **الاجتماعي لتمكينه من التدخل المهني الفعال أثناء الأزمات الصحية الطارئة (أزمة انتشار فيروس كورونا المستجد) فتتمثل** في:

1-معرفة المؤسسات الصحية التي تقدم خدمات للمصابين بفيروس كورونا المستجد وتفسر هذه النتيجة بأن الأخصائيين الاجتماعيين يتطلب دورهم توجيه المرضى للحصول على المساعدة اللازمة ولذلك مطلوب منهم معرفة المؤسسات الصحية التي تقدم خدمات للمصابين بفيروس كورونا المستجد.

2-القدرة على التنسيق بين كافة الجهات ذات الصلة بالخدمات المقدمة للمصابين بفيروس كورونا المستجد وتفسر هذه النتيجة بأن الأخصائيين الاجتماعيين يجب عليهم مساعدة المرضى في الحصول على المساعدات اللازمة من الجهات المختصة مما يتطلب امتلاكهم القدرة على التنسيق بين كافة الجهات ذات الصلة بالخدمات المقدمة للمصابين بفيروس كورونا المستجد.

3-الإلمام بالتشريعات الطبية الخاصة بالأمراض المعدية والأوبئة وتفسر هذه النتيجة بأن الأخصائيين الاجتماعيين يجب عليهم تطبيق الأنظمة الصحية المطلوبة مما يتطلب منهم الإلمام بالتشريعات الطبية الخاصة بالأمراض المعدية والأوبئة.

وفيما يتعلق بالسؤال الثالث، أوضحت النتائج أن أفراد عينة الدراسة موافقون بشدة على ثلاثة من عبارات المعوقات التي تواجه الأخصائي الاجتماعي في ممارسة دوره المهني خلال الأزمات الصحية الطارئة (أزمة انتشار فيروس كورونا المستجد) وتتمثل في:

1-عدم تفهم الدور المهني للأخصائي الاجتماعي الطبي أثناء الأزمات وتفسر هذه النتيجة بأن عدم تفهم الدور المهني للأخصائي الاجتماعي الطبي أثناء الأزمات يقلل من التعاون مع الأخصائيين الاجتماعيين مما يعوق دورهم المهني خلال الأزمات الصحية الطارئة (أزمة انتشار فيروس كورونا المستجد).

2-ندرة الدورات التدريبية المتاحة للأخصائيين الاجتماعيين في مجال إدارة الأزمات الصحية الطارئة وتفسر هذه النتيجة بأن ندرة الدورات التدريبية المتاحة للأخصائيين الاجتماعيين في مجال إدارة الأزمات الصحية الطارئة يقلل من مهارات الأخصائيين الاجتماعيين مما يعوق دورهم المهني خلال الأزمات الصحية الطارئة (أزمة انتشار فيروس كورونا المستجد).

3-عدم اهتمام إدارة المستشفى بتشجيع الأخصائيين الاجتماعيين على تطوير مهارتهم المهنية في مجال إدارة الأزمات الصحية الطارئة وتفسر هذه النتيجة بأن عدم اهتمام إدارة المستشفى بتشجيع الأخصائيين الاجتماعيين على تطوير مهارتهم المهنية في مجال إدارة الأزمات الصحية الطارئة يقلل من مهاراتهم في هذا الجانب مما يعوق دورهم المهني خلال الأزمات الصحية الطارئة (أزمة انتشار فيروس كورونا المستجد).

أما أقل عبارات المعوقات التي تواجه الأخصائي الاجتماعي في ممارسة دوره المهني خلال الأزمات الصحية الطارئة (أزمة انتشار فيروس كورونا المستجد) فتتمثل في:

1-تخوف الأخصائي الاجتماعي ذاته من العمل بالمستشفى أثناء الأزمات الصحية الطارئة كما في أزمة كورونا وتفسر هذه النتيجة بأن تخوف الأخصائي الاجتماعي ذاته من العمل بالمستشفى أثناء الأزمات الصحية الطارئة كما في أزمة كورونا يقلل من مبادرة الأخصائيين الاجتماعيين في مواجهة المرض مما يعوق دورهم المهني خلال الأزمات الصحية الطارئة (أزمة انتشار فيروس كورونا المستجد).

2-ضعف إلمام الأخصائي الاجتماعي بمصادر الدعم المجتمعية المعززة لخدمات المستشفى وتفسر هذه النتيجة بأن ضعف إلمام الأخصائي الاجتماعي بمصادر الدعم المجتمعية المعززة لخدمات المستشفى يقلل من قدرة الأخصائيين الاجتماعيين في تحقيق التعاون المجتمعي المطلوب مما يعوق دورهم المهني خلال الأزمات الصحية الطارئة (أزمة انتشار فيروس كورونا المستجد).

3-افتقار الأخصائي الاجتماعي للمهارات اللازمة لإدارة الأزمات الصحية الطارئة وتفسر هذه النتيجة بأن افتقار الأخصائي الاجتماعي للمهارات اللازمة لإدارة الأزمات الصحية الطارئة يقلل من قدرة الأخصائيين الاجتماعيين في التعامل مع هذه الحالات مما يعوق دورهم المهني خلال الأزمات الصحية الطارئة (أزمة انتشار فيروس كورونا المستجد).

(ب) – توصيات الدراسة:

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

- الاهتمام بتوفير الدورات التدريبية المتاحة للأخصائيين الاجتماعيين في مجال إدارة الأزمات الصحية الطارئة.
- حث إدارات المستشفيات على تشجيع الأخصائيين الاجتماعيين على تطوير مهارتهم المهنية في مجال إدارة الأزمات الصحية الطارئة.
- الاهتمام بتعريف الأخصائيين الاجتماعيين بطرق الوقاية من فيروس كورونا المستجد.
- حث الأخصائيين الاجتماعيين على التمتع بالعدالة في تقديم الرعاية اللازمة للمرضى بفيروس كورنا المستجد.
- العمل على تعزيز إلمام الأخصائيين الاجتماعيين بمعارف كافية حول أزمة انتشار فيروس كورونا المستجد كأزمة صحية طارئة.
- إجراء دراسات مستقبلية حول المعوقات التي تواجه الأخصائي الاجتماعي في ممارسة دوره المهني خلال الأزمات الصحية الطارئة، وكذلك سبل معالجة هذه المعوقات والتغلب عليها.

المراجع:

أولاً– المراجع العربية

أبو السعود، منى جلال. (2020): تصور مقترح لدور الممارس العام للخدمة الاجتماعية في المجال الطبي لمواجهة الأزمات والكوارث. مجلة كلية الخدمة الاجتماعية للدراسات والبحوث الاجتماعية. جامعة الفيوم. العدد (19). 756–809.

البار، أحمد بن عبد الرحمن. (2013). الدعم النفسي والاجتماعي لما بعد الأزمة. المؤتمر السعودي الأول لإدارة الأزمات والكوارث. 18-31.

بالاطرش، حورية وفاطمة، مسروق. (2020). إدارة الأزمات في المستشفى محمد بوضياف في ظل جائحة كورونا: دراسة ميدانية لعينة من الإداريين، الأطباء والممرضين. جامعة قاصدي مرباح. ورقلة. الجزائر. مجلة أداء المؤسسات الجزائرية. **العدد** (2). 57–75.

بركات، وجدي محمد. (2011). اتجاهات الممارسة المهنية للخدمة الاجتماعية في عصر المعلوماتية. ندوة الخدمة الاجتماعية تجارب وخبرات متعددة. مدينة الملك عبد العزيز الطبية. الفترة من 22-2011/3/23.

بوراس، توفيق وبلخير، آسية. (2021). إدارة الأزمات الصحية في الجزائر: أزمتي كوليرا (2018) وكورونا (2020). المجلة الجزائرية للأمن والتنمية. المجلد (10). العدد (3). 34-49.

تركستاني، خديجة ترسن أبوبكر. (2008). أمراض الدم الوراثية والأدوار المهنية للأخصائي الاجتماعي في مجال أمراض الدم الوراثية وكيفية التعامل مع المريض وأسرته. (في): الأدوار المهنية للأخصائي الاجتماعي في المؤسسات الطبية. متاح على الموقع الإلكتروني: https://www.noorsa.net

حسين، سليمان حسين محمد. (2019). دور مؤسسات الخدمة الاجتماعية في إدارة الأزمات في السودان. رسالة دكتوراه غير منشورة. معهد تنمية الأسرة والمجتمع. جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا.

الخواجا، ماجد. (2021). دور الأزمات الصحية العالمية وبعض المتغيرات في إعادة تشكل العالم عن بعد.. نظرة استشرافية. المجلة العربية للآداب والدراسات الإنسانية. المجلد (5). العدد (١٩). 323-344.

الزهراني، وليد بن جمعان طاهر. (2016). تصور مقترح لدور الأخصائي الاجتماعي بمراكز الخدمات الطبية الجامعية: دراسة مطبقة على مركز الخدمات الطبية الجامعي بجامعة الملك عبد العزيز. مجلة كلية التربية. جامعة بنها. المجلد (1). العدد (107). 141-175.

سويدان، محمد عبد المجيد. (2020). برنامج مقترح من المنظور الوقائي لطريقة خدمة الجماعة لتفعيل دور الأخصائي الاجتماعي في الفريق الطبي لمواجهة جائحة كورونا: دراسة مطبقة على مستشفيات العزل بمحافظة البحيرة. مجلة دراسات في الخدمة الاجتماعية والعلوم الإنسانية. العدد (52). المجلد (2). 306-346.

الشاعر، السيد منصور. (2020). الخدمة الاجتماعية الطبية وإدارة الأزمات: فيروس كورونا نموذجا. متاح على الموقع الإلكتروني: https://mashroo3na.com

الشيباني، نوره بنت معيض بن برجس. (2006). العوامل المؤثرة على أداء العاملين في أقسام الخدمة الاجتماعية بالمجال الطبي: دراسة ميدانية مطبقة بمجمع الرياض الطبي. رسالة ماجستير غير منشورة. كلية العلوم الاجتماعية. جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.

العجلاني، عمر بن علي عبد الله. (2005). تقييم المهارات المهنية عند الأخصائيين الاجتماعيين: دراسة مسحية في مستشفيات الصحة النفسية بالمملكة العربية السعودية. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية. الرياض.

العساف، صالح أحمد. (2012). المدخل إلى البحث في العلوم السلوكية. (الطبعة الثانية). الرياض: دار الزهراء للنشر والتوزيع.

علي، شامية جمال سيد. (2018). فاعلية التدخل المهني للخدمة الاجتماعية باستخدام مهارة تأكيد الذات في التخفيف من سلوك التنمر لدى أطفال المؤسسات الإيوائية. مجلة كلية الخدمة الاجتماعية للدراسات والبحوث الاجتماعية. جامعة الفيوم. العدد (13). 483-524.

الغريب، عبد العزيز بن علي. (2009). نظرية التدخل في الأزمات، متاح على الموقع الإلكتروني لمجلة العلوم الاجتماعية: http://www.swmsa.net

الغنّام، نعيمة إبراهيم. (د ت). نظرية التدخل في الأزمات. متاح على الموقع الإلكتروني: https://www.region-alcsr.com

فروانة، حازم أحمد. (2019). أهمية إدارة الأزمات في تحسين جودة الخدمات الصحية للمرضى في المستشفيات الخاصة بقطاع غزة. مجلة اقتصاد المال والأعمال. المجلد (3). العدد (2). 233-265.

قاسم، أماني محمد. (2009). نحو برنامج مقترح لتنمية المهارات المهنية للأخصائيين الاجتماعيين في العمل مع حالات العنف الأسري. مجلة دراسات في الخدمة الاجتماعية والعلوم الإنسانية. كلية الخدمة الاجتماعية. جامعة حلوان. العدد (26). 428-464.

القحطاني، مسفر يحيى. (2008). دليل الخدمة الاجتماعية الطبية في المجال النفسي. (في): الأدوار المهنية للأخصائي الاجتماعي في المؤسسات الطبية. متاح على الموقع الإلكتروني: https://www.noorsa.net

القحطاني، مهدي سعيد علي. (2019). دور التخطيط في مواجهة الأزمات الصحية من وجهة نظر العاملين في مستشفى عسير المركزي. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية. الرياض.

القصاص، مهدي محمد. (2021). التعاون المجتمعي لمواجهة الأزمات الصحية: وباء كورونا نموذجًا. مجلة البحوث والدراسات الاجتماعية. **المركز الوطني للدراسات والبحوث الاجتماعية. المجلد** (1). **العدد** (1). 59-84.

القضاة، طلال عبد الكريم. (د ت). الأخصائي الاجتماعي في الأزمات: دراسة اجتماعية حول التكيف المجتمعي للاجئين السوريين مع المجتمع المحلي. كلية الآداب. الجامعة الأردنية.

المدنيني، أبو عجيلة المبروك. (2017). دور مهنة الخدمة الاجتماعية في مواجهة العوامل المسببة للمشكلات الأسرية، مجلة كليات التربية، العدد (9). 1-14.

نيازي، عبد المجيد طاش. (2008). الخدمة الاجتماعية في غرف الطوارئ، (في): الأدوار المهنية للأخصائي الاجتماعي في المؤسسات الطبية. متاح على الموقع الإلكتروني: https://www.noorsa.net

وزارة الصحة. (2008). دليل السياسات والإجراءات بالخدمة الاجتماعية الطبية. المملكة العربية السعودية.

يوسف، سميرة أحمد. (2010). التدخل المهني للأخصائي الاجتماعي مع المرضى المصابين بالأمراض المزمنة. رسالة ماجستير غير منشورة. كلية الآداب. جامعة أم درمان الإسلامية.

Arab References:

Abu Al-Saud, Mona Galal. (2020). "A proposed conception of the role of the general practitioner of social work in the medical field to confront crises and disasters". *Journal of the Faculty of Social Work for Social Studies and Research*. Fayoum University. Issue (19). 756-809.

Albar, Ahmed bin Abdul Rahman. (2013). Post-crisis psychosocial and social support. *The First Saudi Conference on Crisis and Disaster Management*. 18-31.

Al-Ajlani, Omar bin Ali Abdullah. (2005). Assessing the professional skills of social workers: a survey study in mental health hospitals in the Kingdom of Saudi Arabia. An unpublished master's degree thesis. Naif Arab University for Security Sciences. Riyadh.

Al-Assaf, Saleh Ahmed. (2012). Introduction to research in behavioral sciences. (2nd Edition). Riyadh: Dar Al-Zahraa for Publishing and Distribution.

Al-Ghannam, Naima Ibrahim. (DT). Crisis Intervention Theory. Available on the website: https://www.regionalcsr.com

Algharib, Abdul Aziz bin Ali. (2009). Crisis Intervention Theory. Available on the Journal of Social Sciences website: http://www.swmsa.net

Ali, Shamiya Jamal Sayed. (2018). The effectiveness of professional social work intervention by using the self-assertion skill in reducing bullying behavior among children of residential institutions. *Journal of the Faculty of Social Work for Social Studies and Research*. Fayoum University. Issue (13). 483-524.

Al-Madanini, Abu Ajila Al-Mabrouk. (2017). "The role of the social work profession in confronting the factors causing family problems". *Journal of Colleges of Education*, Issue (9), pp. 1-14.

Al-Qahtani, Mahdi Saeed Ali. (2019). The role of planning in confronting health crises from the point of view of employees in Asir Central Hospital. An unpublished master's degree thesis. Naif Arab University for Security Sciences. Riyadh.

Al-Qahtani, Misfer Yahya. (2008). Manual of medical social work in the psychological field. (in): Professional roles of the social worker in medical institutions. Available on the website: https://www.noorsa.net

Alqasas, Mahdi Muhammad. (2021). Community cooperation to confront health crises: the Coronavirus Pandemic as a model. Journal of Research and Social Studies. *National Center for Social Studies and Research*. Volume (1). Issue (1). 59-84.

Alqudah, Talal Abdel Karim. (DT). The social worker in crises: a social study on the societal adaptation of Syrian refugees with the local community. Faculty of Literature. University of Jordan.

doctoral thesis. Family and Community Development Institute. Sudan University of Science and Technology.

Khawaja, Majid. (2021). The role of global health crises and some variables in reshaping the world remotely: A forward-looking view. *The Arab Journal of Literature and Human Studies.* Volume (5). Issue (19). 323-344.

Ministry of Health. (2008). Policies and Procedures Manual in the Medical Social work. Kingdom Saudi Arabia.

Niazi, Abdel Majid Tash. (2008). Social work in emergency room, (in): The professional roles of a social worker in medical institutions. Available on the website: https://www.noorsa.net

Sweidan, Mohamed Abdel Meguid. (2020). A proposed program from the preventive perspective of the community service method to activate the role of the social worker in the medical team to confront Coronavirus Pandemic: a study applied to isolation hospitals in Beheira Governorate. *Journal of Studies in Social Work and Humanities.* Issue (52). Volume (2). 306-346.

Turkistani, Khadija Tersan Abu Bakr. (2008). Genetic blood diseases and the professional roles of the social worker in the field of genetic blood diseases and how to deal with the patient and his family. (in): *Professional roles of the social worker in medical institutions*. Available on the website: https://www.noorsa.net

Qassem, Amani Mohammed. (2009). Towards a proposed program for developing the professional skills of social workers in working with cases of domestic violence. Journal of Studies in Social Work and Humanities. *Faculty of Social Work*. Helwan University. Issue (26), pp. 428-464.

Youssef, Samira Ahmed. (2010). Professional intervention of a social worker with patients with chronic diseases. An unpublished master's degree thesis. Faculty of Arts. Omdurman Islamic University.

Al Shaer, Elsayed Mansour. (2020). Medical social work and crisis management: the coronavirus as a model. Available at: https://mashroo3na.com

Al-Shaibani, Nora bint Maaidh bin Barjas. (2006). Factors affecting the performance of workers in social work departments in the medical field: an applied field study at Riyadh Medical Complex. An unpublished master's degree thesis. Faculty of Social Sciences. Imam Mohammad Ibn Saud Islamic University.

Al-Zahrani, Walid bin Jamaan Taher. (2016). A proposed conception of the role of the social worker in university medical services centers: a study applied to the university medical services center at King Abdulaziz University. *Journal of the Faculty of Education*. Benha University. Issue (107), July C (1). 141-175.

Balatrash, Houria and Fatima, Masrouk. (2020). Crisis management in Mohamed Boudiaf Hospital in light of Coronavirus Pandemic: a field study of a sample of administrators, doctors and nurses. Kasdi Merbah University. Ouargla. *Algeria. Journal of the performance of Algerian institutions*. Issue (2). 57-75.

Barakat, Wajdi Muhammad. (2011). Trends in professional practice of social work in the information age. Social work symposium multiple experience and expertise. King Abdulaziz Medical City. Period from 22-23/3/2011.

Bouras, Tawfik and Belkheir, Asia. (2021). Managing health crises in Algeria: the cholera (2018) and corona (2020) crises. *Algerian Journal of Security and Development*. Volume (10). Issue (3). 34-49.

Farwana, Hazem Ahmed. (2019). The importance of crisis management in improving the quality of health services for patients in private hospitals in the Gaza Strip. *Journal of Business and Finance Economics*. Volume (3). Issue (2). 233-265.

Hussein, Suleiman Hussein Mohammed. (2019). The role of social work institutions in crisis management in Sudan. An unpublished

ثانياً– المراجع الإنجليزية

Barker. R, (1995): The social work dictionary, 3th Ed, DC: National association of social workers, Washington.

F. M. Loewenberg (1987): Fundamentals of Social Interventions, 2 nd edition, N. Y. Columbia University Press.

Johnson, L (1991): Social work practice, 4th Ed, allyn snd bacon Inc, London.

Noel and Ritetimme (1985): Dictionary of Social Welfare, London: Route and Kagan Poul.

Pearson & Mitroff, (1993): Crisis Leadership and Decision-Making, Hospital Administration and Nurse Leaders' Concerns for Disaster Response Sigma Theta Tau International Research Congress https://sigma.nursingrepository.org/handle/10755/621629

Van Lie shout. Herman (1995) : Form Teaching Computer Technology to Social Informatics, New Technology in the Human Services Vol. 8 ,No.2.

أثر جائحة كورونا على دافعية التعلم الذاتي في بيئات التعلم الإلكترونية لدى طلاب وطالبات السنة التحضيرية بجامعة حائل من وجهة نظرهم

The Impact of the Corona Pandemic on the Motivation for Self-Learning in the Electronic Learning Environments of the Preparatory Year Students at the University of Hail from their Point of View

د. شوقي محمد محمود

أستاذ تكنولوجيا المعلومات المساعد، كلية التربية، جامعة قناة السويس، أستاذ مشارك بالكلية التطبيقية، جامعة حائل

Dr. Shawqi Mohamed Mahmoud

Assistant professor of educational technology, Faculty of Education, Suez Canal University
Associate Professor at the Applied College, University of Hail

(قُدم للنشر في 15/ 12/ 2021، وقُبل للنشر في 14/ 02/ 2022)

الملخص

هدفت الدراسة الحالية إلى دراسة أثر جائحة كورونا على دافعية التعلم الذاتي في بيئات التعلم الإلكترونية لدى طلاب وطالبات السنة التحضيرية بجامعة حائل من وجهة نظرهم، وكذلك التعرف على الفروق بين استجابات أفراد عينة الدراسة عن الفروق بين (الذكور والإناث)، المستوى الدراسي (الأول/ الثاني)، التخصص الأكاديمي (علمي/ إنساني/ صحي) ولتحقيق أهداف الدراسة صمم الباحث استبانة جاءت في (6) محاور ،وأستخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، وبعد التأكد من صدق وثبات الاستبانة تم تطبيقها على عينة الدراسة التي بلغت (300) طالب وطالبة بالسنة التحضيرية بجامعة حائل، وتوصلت الدراسة إلى أن جائحة كورونا لم تؤثر على دافعية التعلم الذاتي في بيئات التعلم الإلكترونية لدى الطلبة عينة الدراسة، وتم إستخدام العوامل التي أثرت على الدافعية للتعلم الذاتي في بيئة التعلم الإلكترونية خلال جائحة «فيروس كورونا» COVID-19، وهي على النحو التالي: (بيئة التعلم الإلكترونية، قيمة المقرر الإلكتروني، توقعات النجاح، الإقبال على النشاط، المثابرة، إنجاز المهام) لتحقيق أهداف الدراسة، كما اتضح عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في دافعية التعلم الذاتي في بيئات التعلم الإلكترونية، كما بينت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى إلى المتغير الدراسي (الأول/ الثاني) وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين التخصص الأكاديمي (علمي/ إنساني / صحي) في دافعية التعلم الذاتي في بيئات التعلم الإلكترونية.

الكلمات المفتاحية: التعليم الإلكتروني، دافعية التعلم الذاتي، طلاب الجامعة، جائحة كورونا.

Abstract:

The current study aimed to study the impact of the Corona pandemic on the motivation for self-learning in electronic learning environments for students of the preparatory year at the University of Hail from their point of view, as well as to identify the differences between the responses of the study sample members about the differences between (males and females), the academic level (first / second), the academic specialization (scientific / human / health) and to achieve the objectives of the study, the researcher designed a questionnaire that came in (6) axes, and the researcher used the descriptive analytical approach, and after ensuring the validity and reliability of the questionnaire, it was applied to the study sample, which amounted to (300) students in the preparatory year The study concluded that the Corona pandemic did not affect the motivation for self-learning in the e-learning environments of the research sample students, and the most important factors that affected the motivation for self-learning in the e-learning environment during the COVID-19 pandemic were revealed as follows: (The e-learning environment, the value of the e-course, expectations of success, demand for activity, perseverance, and completion of tasks), as it was found that there were no statistically significant differences between males and females in the motivation of self-learning in the e-learning environments. The results also showed that there were no statistically significant differences attributable to the study variable (first/second) and the absence of statistically significant differences between the academic specialization (scientific/humanitarian/health) in self-learning motivation in e-learning environments.

Keywords: E-learning, Self-learning motivation, University students, Corona pandemic.

مقدمة:

أثارت جائحة «فيروس كورونا « Covid-19 تحديات كبيرة حيث أعلنت منظمة الصحة العالمية (WHO) في مارس 2020 أنها جائحة عالمية وحذرت من انتشاره المحتمل، ولإبطاء انتشاره، وضعت معظم البلدان في جميع أنحاء العالم قيود على الحركة، على سبيل المثال، الإغلاق الجزئي أو الكامل، وحظر التجول، واللوائح المتعلقة بالتباعد الاجتماعي، وفي ضوء هذه التبعات تم إغلاق المعاهد والجامعات التعليمية لتقليل فرصة انتشار العدوى حيث كان ينظر إلى وجود مجموعات من الناس على مقربة على أنها حالة «عالية الخطورة» لانتقال الفيروس بين الطلاب، وهكذا تأثر 1.5 مليار طالب –ما يقرب من 90٪ من الطلاب على مستوى العالم– من جميع الأعمار وتوقف تعليمهم (اليونسكو، 2020) وكان التحدي هو الطلب العاجل لضمان استمرارية التعليم، حيث تم تطبيق التعليم في حالات الطوارئ لتقديم المقررات الدراسية وتدريسها عبر الإنترنت بدلاً من الطرق السابقة وجهاً لوجه، وذلك باستخدام طرق تقديم مختلفة.

تعد جامعة حائل من الجامعات في المملكة العربية السعودية والعالم العربي لها تجارب واسعة ومتعددة في استخدام التقنيات الحديثة بما فيها تلك المتعلقة بالتعليم الإلكتروني. إلا أن تجربتها في طرح مقررات إلكترونية بشكل كلي تعد تجربة حديثة. حيث بدأت أولى هذه التجارب خلال العام الأكاديمي 2019/2018 بعد أن قام قسم دراسات المعلومات بكلية الآداب والعلوم الاجتماعية بطرح مقرر استراتيجيات البحث في الإنترنت كمقرر اختياري لطلبة الجامعة بحيث يكون مقررًا إلكترونيًا بالكامل. في هذا المقرر قُدِّمت جميع الدروس والتقارير والواجبات وطريقة تسجيل الحضور بالإضافة إلى الاختبارات (اختبار المنتصف والاختبار النهائي) بطريقة إلكترونية عن طريق نظام إدارة التعلم الإلكتروني (بلاك بورد).

ويشير القحطاني وراجخان (2020) أن التعليم الإلكتروني قبل جائحة» فيروس كورونا» COVID-19، كان ينمو بمعدل 4.15٪ سنويًا في المؤسسات التعليمية حول العالم ، ومع ذلك فقد تغير الوضع بشكل كبير، حيث بدأت المؤسسات التعليمية في تقديم معظم خدماتها عبر الإنترنت عبر عدة منصات إلكترونية لأكثر من 60٪ من الطلاب حول العالم بسبب إجراءات التقييد العالمية لتقليل انتشار COVID-» فيروس كورونا» COVID-19، (Alqahtani & Rajkhan, 2020: 3).

ولعبت أدوات التعليم الإلكتروني دوراً مهماً خلال هذا الوباء، حيث تساعد أنظمته مقدمي خدمات التعليم في إدارة وتخطيط وتقديم وتتبع عملية التعلم والتعليم خلال فترات إغلاق الجامعات والمدارس، كما يضمن استمرار عملية التعلم أثناء جائحة « فيروس كورونا» COVID-19، نظرًا لوجوده في كل مكان (توافره في أي مكان وزمان)، وانخفاض التكلفة، وسهولة الاستخدام والتفاعلية، مثل منصات مؤتمرات الفيديو الرقمية (Shahzad, et al., 2020).

ونظراً لأن استخدام التكنولوجيا واعتمادها يعتبر ظاهرة معقدة تنطوي على تفاعل معقد، سواء مع العوامل الداخلية أو الخارجية، فقد أظهر العديد من الباحثين الحاجة إلى تطوير نماذج لفحص العوامل التي تحدد الاستخدام الناجح للتكنولوجيا (Fin-dik-Conkuncay et al., 2018)، لتحسين تجربة التعليم والتعلم، الأمر الذي يوجب على صانعي السياسات التعليمية فهم العوامل التي قد تسهل أو تعوق تبني أنظمة التعلم الإلكتروني (El-Masri & Tarhini, 2017).

ومع ذلك، فإن توفير هذه البيئات الإلكترونية لأعضاء هيئة التدريس والطلاب لا يضمن تحفيز الطلاب لاستخدام هذه الأنظمة بفعالية، حيث من الضروري التحقق وتحديد العوامل التي تؤثر في دافعية التعلم الذاتي لدى طلاب الجامعة في بيئات التعلم الإلكترونية، ليس فقط في ظل وجود أزمة « فيروس كورونا» COVID-19 الحالية، ولكن حتى بعد انتهاء أشهر الإغلاق، حيث تبحث الجامعات سبل إعادة فتح أبوابها وتنتهج عدة استراتيجيات لتسهيل تلك الخطوة. فعلى سبيل المثال، أعلنت جامعة كامبريدج البريطانية عن تقديم جميع محاضراتها عن بُعد على الأقل حتى صيف عام 2021. وكذلك تقدم جامعة ستانفورد الأمريكية، مزيجا من المحاضرات على الإنترنت وداخل الحرم الجامعي، فضلاً عن إعادة توزيع العام الدراسي، بحيث يقل عدد الطلاب الحاضرين داخل الحرم الجامعي.

ويشير أولكر (Ulker, 2016) أن التعلم الإلكتروني أصبح يشكل إحدى الروافد الداعمة للنظام التعليمي الشامل والمتكامل في مجتمع المعرفة، وقد أشار المؤتمر الثالث للتعليم الإلكتروني والتعلم عن بعد، أن التعليم الإلكتروني أصبح توجهاً عالمياً نتيجة التطورات السريعة في المجال التقني، والرغبة في الاستفادة من مزايا التكنولوجيا وتطبيقاتها بما يحقق أهداف العملية التعليمية وفق معايير الجودة العالمية، كما أكد الجابر (Aljabre, 2014) على ضرورة تطبيق الجامعات السعودية للتعليم الإلكتروني كمنظومة تعليمية متكاملة من أجل الموائمة مع التطورات الحديثة في المحتوى الدراسي ووسائل التدريس التي تسعى إلى الإثراء الفعال للبيئة التعليمية، وإنتاج مخرجات تربوية قادرة على التعامل مع المتطلبات الحديثة للعالم الرقمي في التخصصات العلمية المختلفة بكل إتقان. ويرى «مبونغوز» (Mpungose, 2020) أن واحدة من المشكلات التي تواجه التعليم الإلكتروني هي دافعية التعلم الذاتي، ذلك أن المتعلمين إلكترونياً في أشد الحاجة إلى الدافعية القوية التي تمكنهم من العمل كما يتعلم أقرانهم في التعلم العادي أو التقليدي دون حدوث إنسحاب من موقف التعلم.

مشكلة الدراسة:

تعد عملية التحول من نظام التعليم التقليدي إلى التعليم الإلكتروني المتكامل عملية شائكة ومعقدة بشكل عام، وفي ظل ما يواجهه العالم من أزمة صحية مع انتشار جائحة « فيروس كورونا» COVID-19، بشكل خاص فإن هذا التحول يقتضي التحضير الجيد من حيث توفير المستلزمات والأدوات المناسبة لعملية التحول، بالإضافة إلى اختيار أفضل التقنيات والأساليب والطرق للتواصل مع الطلبة واختيار الأدوات المناسبة للتقييم التي يتناسب مع الطبيعة الإلكترونية للمقرر.

ونظراً إلى الجهود المبذولة لِوقف انتشار « فيروس كورونا» COVID-19، من خلال التدخلات غير الصيدلانية والتدابير الوقائية مثل الإبعاد الاجتماعي والعزل الذاتي إلى إغلاق المدارس الابتدائية، والثانوية، وأيضًا المدارس ما بعد الثانوية، بما فيها الكليات والجامعات، على نطاق واسع في 61 دولة على الأقل. الأمر الذي تتطلب التحول إلى نظام التعليم الإلكتروني.

وحيث تعد عملية التحول من نظام التعليم التقليدي إلى التعليم الإلكتروني المتكامل عملية شائكة ومعقدة بشكل عام، وفي ظل ما يواجهه العالم من أزمة صحية مع انتشار جائحة « فيروس كورونا» COVID-19، بشكل خاص فإن هذا التحول يقتضي التحضير الجيد من حيث توفير المستلزمات والأدوات المناسبة لعملية التحول، بالإضافة إلى اختيار أفضل التقنيات والأساليب والطرق للتواصل مع الطلبة واختيار الأدوات المناسبة للتقييم التي يتناسب مع الطبيعة الإلكترونية للمقرر.

وعلى ذلك فإن هذه الدراسة تحاول، في ظل هذه المتغيرات، دراسة أثر تحديات الجائحة على دفاعية التعلم الذاتي لدى طلبة النسة التحضيرية من خلال عرض وتقييم تجربة التحول الإلكتروني ودراسة طرق التفاعل وجميع الأدوات والوسائل التي استخدمت في التعليم عليه، يؤمل أن تساهم هذه الدراسة في توثيق هذه التجربة بجميع تفاصيلها، مع إمكانية الاستفادة منها في عمليات التحول الإلكتروني في تقديم المقررات الجامعية. ومن هنا جاءت مشكلة هذه الدراسة، التي تمثلت في الدراسة عن الإجابة عن التساؤل الرئيس التالي: «**ما آثار جائحة كورونا على دافعية التعلم الذاتي في بيئات التعلم الإلكترونية لدى طلاب وطالبات السنة التحضيرية بجامعة حائل؟ ويتفرع من التساؤل الرئيس الأسئلة التالية:**

1-هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث على دافعية التعلم الذاتي في بيئات التعلم الإلكترونية لدى طلاب وطالبات السنة التحضيرية بجامعة حائل؟

2-هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المستوى الدراسي على دافعية التعلم الذاتي في بيئات التعلم الإلكترونية لدى طلاب وطالبات السنة التحضيرية بجامعة حائل؟

3-هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين التخصص الأكاديمي (علمي/ إنساني/ صحي) على دافعية التعلم الذاتي في بيئات التعلم الإلكترونية لدى طلاب وطالبات السنة التحضيرية بجامعة حائل؟

أهداف الدراسة:

- الكشف عن أثر «فيروس كورونا» COVID-19، على دافعية التعلم الذاتي في بيئات التعلم الإلكترونية لدى طلاب وطالبات السنة التحضيرية بجامعة حائل.
- الكشف عن الفروق بين الذكور والإناث على دافعية التعلم الذاتي في بيئات التعلم الإلكترونية لدى طلاب وطالبات السنة التحضيرية بجامعة حائل.
- الكشف عن الفروق بين المستوى الدراسي على دافعية التعلم الذاتي في بيئات التعلم الإلكترونية لدى طلاب وطالبات السنة التحضيرية بجامعة حائل.
- الكشف عن الفروق بين التخصص الأكاديمي (علمي/ إنساني/ صحي) على دافعية التعلم الذاتي في بيئات التعلم الإلكترونية لدى طلاب وطالبات السنة التحضيرية بجامعة حائل.

أهمية الدراسة:

الأهمية النظرية:

- تنبع أهمية الدراسة من أهمية التعليم عن بعد بوصفه مستحدث تكنولوجي في العملية التعليمية، يسهم في حل المشكلات التربوية ويصبح بديلاً مثالياً للتعليم التقليدي في مثل هذه الحالات الطارئة كالحروب أو الكوارث أو انتشار الأوبئة حيث يستغنى به عن الحضور التقليدي في قاعات الدراسة ويمكن بواسطته تحقيق التفريد في التعليم ورفع مهارات الطلاب ومتابعة تعلمهم في مثل هذه الظروف.
- إلقاء الضوء على أهمية التحول الرقمى والمضى قدمًا نحو تهيئة أعضاء هيئة التدريس والطلاب بالجامعات السعودية لاستخدام بيئات التعلم الإلكترونية.

الأهمية التطبيقية:

- الوقوف على أبرز التحديات التي تواجه الطلاب بجامعة حائل في استخدام بيئات التعلم الإلكترونية، مما يساعد في التغلب على هذه المعوقات.

- يمكن أن تساعد الدراسة في تطوير وتحسين إستراتيجيات التدريس الإلكترونية في مؤسسات التعليم العالي.
- نتائج الدراسة ممكن أن تسهم في توجيه وزيادة اهتمام المسؤولين ببرامج التنمية المهنية بالجامعة المتعلقة بالمهارات الرقمية لأعضاء هيئة التدريس والطلاب.

منهج الدراسة وأداته:

اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي المسحي باعتباره المنهج الأمثل لرصد الواقع، بما يشتمل عليه ذلك من جمع الأراء حول الظاهرة المراد دراستها ووصفها وتمثل ذلك من خلال استبانة اعتمد الباحث في بنائها على مراجعة الإطار النظري والأدبيات في مجال متغيرات الدراسة الأساسية.

مصطلحات الدراسة:

بيئات التعلم الإلكترونية:

هي «حزمة برمجية تقدم من خلال الكمبيوتر والشبكات، تمثل بيئة تعليمية إلكترونية متكاملة، إنشاء المحتوى التعليمي وإداراته، وإدارة المتعلم، وعمليات التعليم وأحداثه وأنشطته وتفاعلاته، وعمليات التقويم، تساعد أعضاء هيئة التدريس على إنشاء المحتوى التعليمي، وتوصيله، وإدارته، وتمكن المعلمين والمتعلمين من الاتصال والتفاعل والتشارك، سواء أكان بطريقة متزامنة أم غير متزامنة، وتقديم المساعدة والتوجيه والدعم التعليمي والفني على الخط» (خميس، 2018).

ويعرفها الباحث إجرائيا بأنها بيئة إلكترونية تعليمية محددة مسبقا تدعم التواصل المتزامن وغير المتزامن بين عضو هيئة التدريس والطلاب من خلال أدوات لإتاحة المقررات التعليمية ومصادر التعلم الإلكترونية بحيث تمكن عضو هيئة التدريس من إدارتها وتقويم الطلاب بطريقة إلكترونية، وذلك من خلال نظام إدارة التعلم الإلكتروني.

دافعية التعلم الذاتي:

تعرفها سعيدي، الحوسنية (2018: 8) على أنها إحساس المتعلمين بالثقة بالنفس في قدرتهم على حل المشكلات وأسئلة القدرات العليا، ومواجهة المهام الصعبة بروح التحدي، وإقبالها على التعلم برغبة داخلية وحب للمادة، وكذلك رغبتهم في تعلم المزيد حول مواضيع المادة، وتقاس بمجموع الدرجات التي يحصل عليها المتعلم بعد الإجابة على عبارات مقياس الدافعية نحو التعلم الذاتي. وفي الدراسة الحالية يعرفها الباحث اجرائياً بأنها « استمتاع الطلاب بأداء المهام المقدمة إليها، والمثابرة في أدائها مهما بلغت درجة صعوبتها مع الرغبة الدائمة في الوصول إلى الأفضل، مع التركيز فيها والتفاعل بإيجابية مع المهام الجديدة في جو يسوده الشعور بالمتعة والسعادة والرغبة والقدرة على القيام بمهام أخرى تطوعية، والاتجاه الإيجابي نحو التعلم. وتقاس دافعية التعلم الذاتي في هذه الدراسة بالدرجة التي يحصل عليها الطالب في المقياس المعد لهذا الغرض.

جائحة كورونا – كوفيد 19 (COVID-19):

يشير «فيروس كورونا» COVID-19 إلى مرض فيروس، وهو ناتج عن فيروس تاجي يسمى SARS-CoV-2، وهو مرض معدي ينتشر من شخص إلى شخص آخر، وبالتحديد من خلال القطيرات الخارجة من الجهاز التنفسي لشخص مصاب أثناء السعال أو العطس. ويسبب لدى الإنسان أمراضا التي تتراوح حدتها من نزلات البرد الشائعة إلى الأمراض الأشد وخامة مثل مت لزمة الشرق الأوسط التنفسية، والمت لزمة التنفسية الحادة الوخيمة (منظمة الصحة العالمية، 2019).

حدود الدراسة: تتضمن الدراسة الحدود التالية:

1) الحدود الموضوعية: اقتصرت الدراسة الحالية على التعرف على دافعية التعلم الذاتي في بيئات التعلم الإلكترونية أثناء جائحة كورونا.
2) الحدود المكانية: اقتصر تطبيق هذه الدراسة على السنة التحضيرية بجامعة حائل.
3) الحدود البشرية: اشتمل مجتمع وعينة الدراسة على طلاب السنة التحضيرية بمساراتها الثلاثة (علمي/ إنساني/ صحي) المستوى الأول، جامعة حائل.
4) الحدود الزمانية: تم تطبيق الدراسة الميدانية في الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي 1442/1441.

الإطار النظري:

التعلم عن بعد من خلال بيئات التعلم الإلكترونية أثناء جائحة كورونا COVID-19

هناك عدد كبير من المصطلحات لوصف تطبيق التقنيات الرقمية في التعلم، بما في ذلك عن بعد، عبر الإنترنت، مفتوح، مرن، مختلط، مقلوب، مختلط و(الدورات الجماعية المفتوحة عبر الإنترنت) مثل منصة MOOCs. للمساعدة في فهم هذه المصطلحات، قام ‹ بولن وجينز› (Bullen and Janes, 2006) بوضع تصور لسلسلة متصلة من استخدام التكنولوجيا تتراوح من البيئات وجهاً لوجه إلى بيئات التعلم عن بعد. وبيئات التعلم الإلكترونية هو مصطلح شائع يستخدم لوصف أي شيء في هذه السلسلة المتصلة يتضمن التقنيات الرقمية في عملية التعلم (Wolfgang et al, 2020).

وتعرف فاطمة وروس (Fathema, N & Ross, M. 2015,) التعلم عن بعد من خلال بيئات التعلم الإلكترونية بأنها العملية التي يتم عن طريقها انتقال المعارف المختلفة إلى المتعلم

واكتسابها، وبشكل يتيح فرص إدراتها والتعامل والتفاعل النشط مع كافة جوانبها (تقديم المحتوى، وطرق التدريس، والأنشطة والخبرات، والقياس والتقويم، المصادر/ الموارد).

كما يعرفها كل من (Wang, Shannon, & Ross, 2013; Wilde & Hsu, 2019) بأنها شكل من أشكال التعليم حيث تشمل العناصر الرئيسية الفصل المادي بين المعلمين والطلاب أثناء التدريس واستخدام التقنيات المختلفة لتسهيل التواصل بين الطالب والمعلم والطالب – الطالب».

كما يعرفها «جونزاليس وآخرون» (Gonzalez et al., 2020) بأنه: استخدام إمكانيات التقنيات الحديثة لخدمة العملية التعليمية واستخدام التقنية كمساعد تعليمي في العملية التعليمية لتدريس المقررات المختلفة سواء كانت نظرية أو عملية أو من خلال الممارسة والتمرين والمحاكاة، ولذلك لابد من توافر وسيلة اتصال أو أكثر في برامج التعليم عن بعد لتيسير عملية التفاعل بين المعلم والمتعلم للتغلب على حاجز المكان والزمان.

نظراً لعدم وجود إجماع على المصطلحات، يتم استخدام مصطلح التعلم عبر الإنترنت يتم أخذها لتشمل التعريف الذي قدمته Ally وتضمين التمييز الكامل عبر الإنترنت الذي يستخدمه Bates والذي يجعل الطالب مدركاً لسياق التعلم عن بعد. بمعنى آخر، يعتبر التعلم عبر الإنترنت الموصوف هنا شكلاً من أشكال التعليم عن بعد بوساطة الأدوات التكنولوجية حيث يتم فصل المتعلمين جغرافياً عن عضو هيئة التدريس والحرم الجامعي في جامعة حائل.

ويعتبر التعليم الإلكتروني كمنظومة تعليمية لتقديم البرامج التعليمية أو التدريبية للمتعلمين أو المتدربين في أي وقت وفي أي مكان باستخدام تقنيات المعلومات والاتصالات التفاعلية (الانترنت، الفصول الافتراضية، منصات التعلم الإلكترونية) لتوفير بيئة تعليمية تفاعلية متعددة المصادر بطريقة متزامنة أو غير متزامنة عن بعد اعتماداً على التعلم الذاتي والتفاعل بين المعلم والمتعلم.

أهداف التعلم الالكتروني:

للتعليم الإلكتروني أهداف متعددة يسعى إلى تحقيقها وهي كما وضحها (Hodges et al, 2020):

- التغلب على مشاكل الأعداد الكثيرة في الفصول الدراسية.
- توسيع نطاق العملية التربوية بمراعاة الفروق الفردية بين المتعلمين.
- دعم عملية التنمية المهنية للمعلمين والقيادات الإدارية.
- الإفادة من دوائر المعارف المتاحة على شبكة الانترنت.
- تدعيم مهارات التعلم الذاتي وتشجيع التعليم المستمر مدى الحياة.

ويعد التدريس فعالاً عبر الإنترنت نتيجة للتصميم الجيد والتخطيط التعليمي الدقيق، ومع ذلك، نظرًا لوباء «فيروس كورونا» COVID-19، اضطر العديد من الطلاب حول العالم إلى الانتقال من التعليم وجهاً لوجه إلى بيئة التعلم الإلكترونية عبر الإنترنت في منتصف الفصل الدراسي، لن يتم تحليل العوامل التي تركز على المعلم (السمات التعليمية) أو تصميم التكنولوجيا (سمات الرؤية والنظام) أو العوامل الاجتماعية. حيث لم يسمح الانتقال المفاجئ إلى التعلم عبر الإنترنت للمعلمين والمهنيين بالتخطيط لتعليمات عبر الإنترنت مصممة بشكل صحيح تسهل الانتقال. علاوة على ذلك، أدى التباعد الاجتماعي خلال» فيروس كورونا» COVID-19، إلى خلق واقع اجتماعي جديد خارج نطاق هذه الدراسة.

وتسمح التكنولوجيا، إذا تم استخدامها بفعالية، للطلاب والمعلمين بالمشاركة والتعاون بشكل متبادل، وتعتمد فعالية التعلم عبر الإنترنت بشكل كبير على درجة دافعية التعلم الذاتي لذلك، من المهم تحليل العوامل المتعلقة بدافعية التعلم الذاتي(conli,s;Karadag,n, 2021) .

ويتميز التعلم عن بعد مقارنة بالدروس العادية وجهًا لوجه بمرونة أكبر، وإمكانية تعزيز مهارات التعلم الذاتي ومع ذلك، يمكن أن يشمل ذلك بعض المزايا والعيوب، خاصة للطلاب الأصغر سنًا، حيث أن المرونة الأكبر المتوفرة في التعلم عن بعد تضع متطلبات عالية على قدرة المتعلم على تنظيم تعلمه ودافعيته للتعلم الذاتي وتحفيزه (Uka, A & Uka, A, 2020).

في هذا السياق هدفت دراسة ميتر وآخرون (Meeter, et al., 2020) إلى التعرف على تأثير أوامر البقاء في المنزل على طلاب الجامعة بسبب جائحة « فيروس كورونا» COVID-19، الذي يبلغ عددهم (15125) طالباً من طلاب البكالوريوس في جامعة هولندية خلال الفصل الدراسي الذي تم فيه إغلاق الحرم الجامعي وتحول كل التعليم عبر الإنترنت، تمثلت عينة الدراسة في (166) طالبًا في برنامج بكالوريوس علم النفس، أظهرت النتائج أن الطلاب صنفوا التعليم عبر الإنترنت على أنه أقل إرضاءً من التعليم القائم على الحرم الجامعي، وقلت دافعيتهم للتعلم من خلال بيئات التعلم الإلكترونية عبر الإنترنت، وقد انعكس هذا في عدم استثمار وقتهم بشكل جيد، وقلة حضور المحاضرات واجتماعات المجموعات الصغيرة، وانخفضت تقديرات الطلاب للساعات المدروسة،ومع ذلك، أفاد الطلاب في المتوسط أنهم حصلوا على اعتمادات أكثر بقليل من ذي قبل، وهو ما وجد بالفعل في تحليل الاعتمادات المدارة. في التحليل النوعي لتعليقات الطلاب، وجد أن الطلاب فاتتهم التفاعلات الاجتماعية، لكنهم

أفادوا بأنهم أكثر كفاءة أثناء التعليم عبر الإنترنت. وخلص إلى أنه في حين انخفض رضا الطلاب وتحفيزهم أثناء التحول إلى التعليم عبر الإنترنت، فإن زيادة الكفاءة تعني أن النتائج لم تكن أقل مما كانت عليه في العادة.

كما هدفت دراسة «هارتنيت» (Hartnett, 2016) إلى التعرف على الدوافع الذاتية للتعلم أثناء مشاركة الطلاب في الدورات التدريبية عبر الانترنت والدافعية للتعلم الذا(تي والسلوك التحفيزي والإنجاز، استخدمت الدراسة مقياس الدافعية للتعلم من خلال التقرير الذاتي، لاستكشاف العلاقات الممكنة بين التحفيز والمشاركة والإنجاز، وكشفت نتائج الدراسة أن العوامل الظرفية لعبت دوراً رئيسياً في تحديد ما إذا كانت هناك أي علاقات مهمة. بمعنى آخر، تم الجمع بين عوامل مختلفة داخل بيئة التعلم المحددة بطرق معقدة للتأثير على الدافع للتعلم وطبيعة مشاركة الطلاب.

دراسة أوكا وأوكا (Uka & Uka, 2020) التي هدفت إلى التعرف على تأثير أنتقال التلاميذ من المرحلة الإبتدائية إلى المرحلة الثانوية على دافعية التعلم المنظم ذاتياً. تم جمع البيانات المبلغ عنها ذاتيًا أثناء اندلاع «فيروس كورونا» COVID-19، وتمثلت عينة الدراسة من (80) طالبًا في الصف السادس والسابع تتراوح أعمارهم بين 12 و14 عامًا. أظهرت النتائج أن الطلاب قد حققوا انتقالاً ناجحاً، خاصةً عندما تم دعمهم من قبل أولياء أمورهم ومعلميهم. بعد ذلك، أشار تحليل ارتباط بيرسون ثنائي المتغير إلى أن تصورات الطلاب حول تجربتهم مع الانتقال من المدرسة الابتدائية إلى المرحلة الثانوية، وتعلمهم المنظم ذاتيًا، ودوافعهم كانت مترابطة بشكل كبير. لم يتم العثور على اختلافات بين الجنسين بين أي من المتغيرات الرئيسية للدراسة. يمكن للمعلمين تعزيز مهارات الطلاب في SRL من خلال تنفيذ أساليب التدريس الفعالة وتوجيههم نحو تقنيات تعزيز SRL.

وهدفت دراسة الغامدي، وباركلي(Alghamdi, A., & Barkley, J., 2020) إلى التعرف على تأثير الانتقال إلى التعلم عن بعد على الطلاب الجامعيين والخريجين الذين يأخذون دورات في الصحة العامة في وتحديد التحديات الأكاديمية للطلاب وأهم الفوائد المتوقعة للتعلم عن بعد، واستخدام هذه البيانات للاستفادة منها وتنفيذها أثناء الأزمات التي تؤثر على التعليم الجامعي، وتمثلت عينة الدراسة طلاب كلية الصحة العامة بجامعة ولاية جورجيا، وكشفت نتائج الدراسة أن الطلاب لا يزالون يتعاملون مع صدمة إغلاق الحرم الجامعي والتكيف مع العالم الجديد للفصول الدراسية الإفتراضية، كما أجمع الطلاب أفراد عينة الدراسة على أنهم سيفتقدون التفاعل وجهاً لوجه مع أعضاء هيئة التدريس وأقرانهم، بسبب تفضيلهم تسجيل المقررات وفقاً لبيئة التعلم المدمج، كما كشفت نتائج الدراسة أن الطلاب يفضلون التدريس عبر بيئات التعلم الإلكترونية عبر الإنترنت بسبب عدم إضطرارهم للتنقل توفيراً للوقود، وامتلاك المزيد من الوقت للقيام بالمهام، وإدارة الوقت بشكل أفضل، وقضاء الوقت مع العائلة من النتائج الإيجابية التي تم توفيرها لإغلاق الحرم الجامعي، كما تضمنت النتائج الإيجابية الإضافية التي تم ذكرها الحصول على مزيد من الوقت للراحة، وزيادة التواصل مع أعضاء هيئة التدريس، والحصول على تسهيلات في مواعيد تقديم المهام والأنشطة.

هدفت دراسة فبراير يانتو، ماس عودة وميجاساري (Febri-anto, Mas' udah & Megasari, 2020) إلى تحديد أهم المعوقات التي توجه الطلاب أثناء عملية التعلم عبر الإنترنت مع خلفية تفشي جائحة «فيروس كورونا» COVID-19 المستمر، كما سعت الدراسة إلى الكشف عن البنى الاجتماعية التي ينخرط فيها الطلاب فيما يتعلق بالسياسة الجديدة للتعلم عبر الإنترنت التي فرضتها الحكومة الإندونيسية مؤخرًا، استخدمت الدراسة المنهج الوصفي، وتمثلت عينة الدراسة (274) طالب جامعي من جامعة مادورا بإندونيسيا، وكشفت نتائج الدراسة أن نموذج التعلم من خلال بيئات التعلم الإلكترونية غير مفيد بسبب وجود العديد من المعوقات والعقبات التي تقف في طريق تنفيذه بشكل فعال منها أن المجتمعات الريفية ليست على استعداد بأحدث أساليب التعلم ولا تزال تشعر بالراحة عند استخدام الأساليب التقليدية، التعلم عبر الإنترنت في جزيرة مادورا ليس مقيدًا فقط بالمشاكل والمرافق التقنية ولكن أيضًا بالموارد البشرية التي يجب تشجيعها لقبول أحدث نماذج التعلم، يتطلب الوصول إلى الإنترنت في بعض التطبيقات إلى توافر الوصول إلى شبكة الانترنت، لذا تصبح هذه مشكلة لبعض الطلاب، خاصة بالنسبة لأولئك الذين ينتمون إلى أسر ذات دخل متوسط منخفض، لذلك ، فإن توافر المرافق والبنية التحتية الداعمة بالإضافة إلى الوصول الميسر إلى الإنترنت بين المجتمعات الريفية، والمساعدة المالية والتنشئة الاجتماعية أهمية بالغة للتعلم عبر الإنترنت ، كما عبر كثير من الطلاب عن رفضهم لفعالية التعلم عبر الانترنت.

هدفت دراسة اجيليرا (Aguilera-Hermida, 2020) إلى التعرف على تجارب الطلاب مع الأنشطة والمواقف والتجارب التعليمية بعد الانتقال من الدورات التدريبية (الشخصية) إلى التعلم عبر الإنترنت، استخدمت الدراسة استبيان مكون من ٣٦ فقرة، وتمثلت عينة الدراسة 270 مشاركًا (166 امرأة و٩٦ رجلاً) كان متوسط عمر المشاركين 21.9، من جنسيات مختلفة 50٪ قوقازي، 14.5٪ آسيوي، 11.1٪ أسود / أفريقي، 10.7٪ متعدد الأعراق، 8.1٪ إسباني / لاتيني، 2.2٪ أخرى، 86٪ كانوا طلاب جامعيين و14٪ طلاب دراسات عليا، وكشفت نتائج الدراسة تفضيل الطلاب للتعلم وجهًا لوجه مقارنة بالتعلم عبر الإنترنت، علاوة على ذلك، واجه الطلاب

الذين فضلوا التعلم وجهاً لوجه صعوبة في التكيف مع التعلم عبر الإنترنت، كما أظهرت الردود ارتباطًا معتدلًا بين تفضيل التعلم وجهاً لوجه وكافحت للتكيف مع التعلم عبر الإنترنت.

تشير نتائج الدراسة إلى أن هذه المنصات تعاني من مشكلة شائعة تتمثل في ترك المتعلمين للدراسة، معدل المغادرة المبكرة آخذ في الازدياد بسبب نقص جودة المحتوى، وعوامل الإلهاء، وتغيير عقل المتعلمين، والمعلومات القديمة والموجزة، وبعض عوامل الانتقاص الأخرى. وقد لوحظت هذه المشكلات على أساس معدلات المغادرة المبكرة في العديد من الدورات التدريبية عبر الإنترنت (MOOCs). وبالتالي هناك مجال هائل لتقليل تأثير هذه الأسباب على ذهن المتعلمين. يمكن تحقيق ذلك من خلال تحديد هذه العوامل التي تؤثر على دوافع المتعلمين أثناء الدورة. تهدف هذه الدراسة إلى تحديد هذه العوامل. يتمثل النهج في استكشاف بعض الكلمات الرئيسية المحددة في الأدبيات السابقة (إجمالي 41) ثم حساب تكراراتها والعوامل المساعدة المرتبطة بها. تم الاهتمام بكل من مساهمة العوامل المجمعة ومساهمة العوامل الفردية. تعطي الدراسة اتجاهًا للعمل المستقبلي نحو التغلب على هؤلاء الممثلين وإشراك المتعلمين في التعلم القائم على تكنولوجيا المعلومات والاتصالات.

الدافع للتعلم في بيئات التعلم الإلكترونية:

لطالما ارتبطت خصائص الاستقلال والتوجيه الذاتي والدافع الداخلي بالمتعلمين عن بعد، حيث تم تحديد الدافع الداخلي أيضاً على أنه سمة هامة للمتعلمين عبر بيئات التعلم الإلكترونية من خلال الإنترنت. وتشير النتائج المستخلصة من الدراسات السابقة المقارنة بين الطلاب عبر الإنترنت وفي الحرم الجامعي إلى أن المتعلم عبر الإنترنت يكون أكثر تحفيزاً جوهرياً مقارنةً بنظرائهم في الحرم الجامعي على مستوى البكالوريوس والدراسات العليا.

ويشير «الحريري وآخرون» (Hariri, H,et all ,2021) إلى أن غالباً ما يُطلب من المتعلمين عبر الإنترنت أن يكونوا أكثر تحفيزاً جوهرياً لأن بيئة التعلم تعتمد عادةً على الدافع الذاتي والخصائص المرتبطة بالفضول والتنظيم الذاتي لإشراك المتعلمين. في الواقع، ينظر البعض إلى التكنولوجيا نفسها على أنها محفزة بطبيعتها لأنها توفر عدداً من المميزات والسمات المعترف بها على أنها مهمة في تعزيز الدافع الداخلي، وهي التحدي والفضول والجدة والخيال. ويميل عامل التجديد إلى التلاشي مع اعتياد المستخدمين على التكنولوجيا ويمكن أن يتضاءل الدافع الداخلي، كما يمكن أن بسبب الإحباط من المشكلات الفنية إلى تقليل الدوافع الذاتية.

في حين أن الدافع الداخلي للمتعلمين هو اعتبار مهم، فإن الدراسات البحثية المعاصرة التي تستكشف الدافع في هذه البيئات محدودة من حيث العدد والنطاق. وهو ما يلاحظ بشأن معدلات التناقص في الدورات التدريبية عبر الإنترنت، لا سيما في منصات التعلم الإلكترونية الحديثة مثل MOOCs، ويؤكد «ديريش» (Deyrich, 2014)، إلى ضرورة فهم أكبر للعوامل التي تؤثر على الدافع للتعلم في بيئات التعلم الإلكترونية عبر الإنترنت.

دافعية التعلم الذاتي:

نظراً لتعدد العوامل المؤثرة في الطلاب وتحديداً في المرحلة الجامعية وصولاً لتحقيق الأهداف التربوية، لإن معرفة هذه العوامل وتحديد حجومها وأبعادها يعد مفتاحاً لحل عدد كبير من المشكلات التي تواجه الطلاب في تعلمهم من خلال بيئات التعلم الإلكترونية عبر الإنترنت ومنها الدافعية للتعلم الذاتي.

حيث تشكل الدافعية موضع اهتمام العاملين في المجال التربوي، فقد لاقت اهتماماً كبيراً من قبل العديد من المهتمين باعتبارها المحرك الذي يحفز سلوك الكائن الحي، ويتفق الباحثين على أهمية الدافعية للتعلم الذاتي حيث أنها تعد أحد مكونات الشخصية الأساسية، ومع ذلك لا زالت الكيفية التي يمكن بها إثارة دافعية الطلبة للتعلم الذاتي تشغل عقول العديد من الباحثين في المجال التربوي (نور الدين، 2018).

الدافعية الذاتية للتعلم هي مركز هام في عملية التعلم تدفع الطلاب إلى القيام بنشاط معين من أجل تحقيق هدف معين، وقد استخدم بعض علماء النفس مصطلح الدافعية للإشارة إلى الحاجة، بينما ميز البعض الآخر منهم بين المصطلحين باعتبار الحاجة هي شعور الكائن الحي بالافتقاد إلى شيء معين، بحيث يتم إشباعها بمجرد إيجاد ذلك الشيء، وعليه فهي نقطة البداية لإثارة الدافعية، في حين أن الدافعية هي الجانب السيكولوجي للحاجة، ولا يمكن ملاحظتها مباشرة وإنما يستدل عليها من الإثارة السلوكية التي تؤدي إليها.

والدافعية للتعلم Motivation toward Learning «حالة داخلية عند المتعلم تحرك أفكاره ووعيه وتدفعه للانتباه للموقف التعليمي والقيام بالأنشطة التي تتعلق به، والاستمرار في أداء هذه الأنشطة التي تحقق التعلم لديه، وتسهم في إيصاله إلى حالة التناغم مع الموقف التعليمي وتحقق له التكيف مع البيئة الدراسية»، كما أنها «إحساس الطالب بالثقة بالنفس في قدرته على حل المشكلات وأسئلة القدرات العليا، ومواجهة المهام الصعبة بروح التحدي، وإقباله على تعلم العلوم برغبة داخلية وحبه للمادة ورغبته في تعلم المزيد حول مواضيع المادة، وتقاس بمجموع الدرجات التي يحصل عليها الطالب بعد الإجابة على عبارات الاستبيان المستخدم في هذه الدراسة.

وقد عرف «يلماز صويلو» (Yilmaz Soylu et al, 2017) الدافع بأنه «العملية التي يتم من خلالها تحفيز النشاط الموجه نحو الهدف واستدامته». يسلط هذا التعريف الضوء

على أن الدافع يتشكل ويقيد بواسطة كل من العوامل السياقية والخصائص الفردية، والدافع ليس مفهوم أحادي البعد. بدلاً من ذلك، فهو بناء معقد متعدد الأبعاد يشمل مكونات مختلفة، مثل المعتقدات والأهداف والقيم والرغبات والاحتياجات والعواطف.

في دراسة دانيال (Daniel, J, 2020) التي هدفت إلى معرفة تأثير الكفاءة الذاتية الأكاديمية، والدافعية الداخلية والمشاركة في برنامج تعليمي عن بعد في التحصيل الدراسي لدى طلاب المدارس المتوسطة الأمريكية على مدى سنة دراسية واحدة، واستخدم الباحثان استبيان التوجه الدافعي الداخلي/ الخارجي، إستبانه الكفاءة الذاتية، وبرنامج ما بعد المدرسة، وكشفت نتائج الدراسة عن وجود ارتباط موجب بين الدافعية الداخلية والتحصيل الأكاديمي، وأن الكفاءة الذاتية مؤشراً ايجابياً للحضور في البرنامج ومقياس للإنتاج في مقرر الرياضيات، ونمو متعدد المستويات في الكفاءة الذاتية والدافعية الداخلية ظل مستقراً على مدى العام لا علاقة له بدرجة المشاركة بالبرنامج ما بعد المدرسة.

حيث قام غونزاليس وآخرون (Gonzalez et al., 2020) وعلى مدى العقود الأربعة الماضية، سعى الباحثون إلى فهم كيف يعزز التحفيز تعلم الطلاب وإنجازاتهم. يتعلق الدافع بمعتقدات الطلاب وأهدافهم وقيمهم التي تحدد المهام الأكاديمية أو المتعلقة بالدراسة التي سيتابعونها بشكل مستمر. وفقًا لجوتفريد دوبي وبيروسكا (Dubey, Piroska, 2019) فإن الدافع هو «الاستمتاع بالتعلم الدراسي الذي يتسم بتوجيه الإتقان؛ حب الاستطلاع؛ إصرار؛ مهمة ذاتية؛ وتعلم المهام الصعبة والجديدة».

بالنظر إلى الطبيعة متعددة الأبعاد للتحفيز، ظهرت نظريات مختلفة للدوافع الذاتية للتعلم (على سبيل المثال، نظرية تقرير المصير، النظرية المعرفية الاجتماعية، النظريات الذاتية، نظرية القيمة المتوقعة)، على الرغم من هذا الوفرة في النظريات المتعلقة بالتحفيز، هناك إجماع بين الباحثين على أن الدوافع الذاتية للتعلم ترتبط بالمهارات والنتائج الأكاديمية والصحة الإيجابية، مثل التنظيم الذاتي، والمثابرة، والتفكير النقدي، والإنجاز الأكاديمي، وإكمال الدراسة، والنجاح الوظيفي. والرفاهة النفسية والصحة البدنية Kriegbaum et al, 2015; Lazowski and Hul-leman, 2016; Camacho et al, 2020).

يوضح كيللر (Keller, 2010) أن هناك آراء متناقضة حول ماهية الطبيعة المتأصلة للدافعية للتعلم، من ناحية يمكن أن يكون غير مستقر، مما يجعل التصميم التحفيزي صعباً للغاية، على الرغم من القدرة على إنشاء مجموعة متنوعة من التقنيات التحفيزية، إلا أن آثارها قصيرة الأجل وسيكون من الصعب التنبؤ بالحالات التحفيزية التي يمكن أن توجد لدى المتعلمين في أي وقت، من ناحية أخرى، إذا كان دافع الشخص قوياً ومستقراً بالفعل، فسيكون من الأسهل تشخيص ملف التعريف التحفيزي للشخص ووصف استراتيجيات للتغيير، ولكن قد يكون من الصعب إحداث التغييرات؛ من غير المحتمل أن تحفز الأفراد على الأداء الجيد في المواقف التي لا تتوافق مع أهدافهم. في الواقع، كل هذه السمات التي تبدو متناقضة في بعض الأحيان يجب أن تؤخذ في الاعتبار في عملية التصميم التحفيزي.

ومن خلال نظرية تقرير المصير (Hulleman, 2016) يميل الطلاب إلى أن يصبحوا أكثر تحفيزاً ذاتياً عندما يواجهون إشباعاً للاحتياجات النفسية للكفاءة والاستقلالية والارتباط في مهمة تعليمية، حيث تشير الكفاءة إلى الحاجة إلى الفعالية في مساعي الفرد وتفاعله مع البيئة الاجتماعية، يتم تلبية حاجة الطلاب إلى الكفاءة عندما يعرفون كيفية تحقيق النتائج بفعالية (على سبيل المثال، من خلال القواعد والتعليقات، يؤدي تلقي تعليقات إيجابية على مهمة ما إلى تلبية حاجة الطلاب إلى الكفاءة، وبالتالي زيادة الدافع الذاتي.

ويذكر «هولمان» (Hulleman, 2016) إن الدافعية هي العملية الموجهة نحو تحفيز المتعلم ورفع وزيادة نشاطه، وتؤثر الدافعية على ماذا نتعلم، وكيف نتعلم، ومتى وكيف نختار التعلم. كما أن وجهات النظر المعاصرة تربط الدافعية بقدرات المتعلم التفكيرية والعمليات الانفعالية والأفكار والمعتقدات والأهداف والتطلعات والأوضاع والعلاقة التفاعلية بين المتعلم والبيئة. كما يؤكد (Hartnett, St George, & Dron, 2011) أن الأبحاث التي تناولت الدافعية في بيئات التعلم الإلكتروني اتخذت منحنيين؛ الأول القائم على نموذج في السمات والذي يرى أن الدافعية سمة أو خاصية في شخصية المتعلم، وأن المتعلم في بيئة التعلم الإلكتروني في المجمل يمتلك الدافعية بشكل جوهري أو أساسي، أما الاتجاه الآخر فإنه يرى أنه من الضروري تصميم بيئة التعلم الإلكتروني من أجل دعم وزيادة دافعية المتعلم.

أثناء مراجعة الدراسات السابقة، طور فولتون (Fulton, 2019) إطاراً نظرياً للتأثيرات على دافعية المتعلم في بيئات التعلم الإلكترونية، حيث قاما بتنظيم العوامل التي تؤثر على دافع المتعلم في التعليم القائم على بيئات التعلم الإلكترونية وإعدادات التعليم عن بعد في ثلاث فئات رئيسية: العوامل الداخلية، والعوامل الخارجية، والعوامل الشخصية.

العوامل الداخلية: ترتبط العوامل الداخلية بميزات البرنامج التعليمي عبر بيئة التعلم

- يؤدي الحمل المعرفي الزائد والصعوبة المتصورة لمهام التعلم إلى زيادة قلق المتعلم وتقليل دافع المتعلم للتعلم من خلال بيئات التعلم الإلكترونية عبر الإنترنت.
- يمكن أن يكون للراحة والمرونة في التعلم تأثير بالغ الأهمية على دافع المتعلم للتعلم عبر الإنترنت.

- تؤدي الأساليب التعليمية التي تعزز التدفق والمرح إلى الحفاظ على تحفيز المتعلم في البيئات الإلكترونية.

- الصعوبات الفنية وانهيارات الاتصال يمكن أن تؤدي إلى تثبيط عزيمة المتعلمين وإنسحاب المتعلمين من البرنامج التعليمي عبر الإنترنت.

- يمكن أن يكون لوجود أو عدم وجود تفاعل اجتماعي في بيئة التعلم عبر الإنترنت تأثيرات مختلفة على تحفيز المتعلمين عبر الإنترنت.

- يرتبط مستوى التفاعل مع المواد التعليمية بشكل كبير بتحفيز المتعلم في بيئات التعلم عبر الإنترنت.

العوامل الخارجية: تشير العوامل الخارجية إلى جوانب بيئة التعلم

- وفقًا لكيم وفريك (Kim & Frick, 2011) أن العديد من نظريات التحفيز تؤكد على دور التأثيرات البيئية على الدافع البشري.

- يؤثر دعم المتعلم بشكل خاص على رضا المتعلمين عن التعليمات المستندة إلى الويب. بالنسبة للمتعلمين البالغين غير التقليديين، يعد دعم الصعوبات التقنية والتحديات التي يواجهها المتعلمون البالغون (على سبيل المثال، ضيق الوقت ومتطلبات الأسرة) أمراً مهماً في مشاركتهم في الدورات التدريبية عبر الإنترنت.

- التدريب الكافي على استخدام التكنولوجيا اللازمة يحسن رضا المتعلم عن فصولهم عبر الإنترنت (سليمان، 2021).

- يتأثر دافع المتعلم أيضًا بالمناخ العام للإعداد التعليمي والتنظيمي للمتعلم (العجب، 2020).

العوامل الشخصية: تشير إلى التأثيرات التحفيزية التي يسببها المتعلم:

يمكن أن يتأثر التعلم والتحفيز بالمتغيرات الشخصية للمتعلمين، على سبيل المثال أسلوب التعلم وتفضيلات الوسائط وفقًا لـ (Kim & Frick, 2011)، فإن أفضل الأبعاد المتنبئة للدوافع لبدء التعلم الإلكتروني/ الدورة التدريبية عبر الإنترنت هي الملاءمة، والكفاءة التكنولوجية المبلغ عنها، والعمر، تظهر الدراسة أيضًا أن الجودة المدركة للتعليم والتعلم (التعلم الإلكتروني مناسب لي) والتحفيز للبدء هما أفضل تنبؤات للتحفيز أثناء التعلم عبر الإنترنت. بالإضافة إلى ذلك، تشير الدراسة إلى أن التحفيز أثناء التعلم الإلكتروني هو أفضل مؤشر على التغيير الإيجابي في التحفيز، والذي بدوره يتوقع رضا المتعلم عن المقرر الإلكتروني عبر الإنترنت.

ويشير (Selvi, 2010) إلى العوامل التي تؤثر بشكل إيجابي على دوافع المتعلمين هي:

- حماس المعلمين، وأهمية المحتوى التعليمي.

- برنامج تعليمي جيد التخطيط والتنظيم، وتوقعات المعلمين عند مستوى صعب مناسب.

- المشاركة النشطة للمتعلمين في التعلم في الفصل الدراسي، واستخدام تقنيات تعليمية مختلفة.

- استخدام أمثلة حقيقية وملموسة وواضحة.

مبادئ التصميم التعليمي لكيم وفريك للحفاظ على دافعية المتعلم في التعلم الإلكتروني الموجه ذاتياً هي:

- تزويد المتعلمين بالمحتوى المناسب والمفيد لهم، ودمج عروض الوسائط المتعددة التي تحفز اهتمام المتعلم.

- تضمين أنشطة التعلم التي تحاكي مواقف العالم الحقيقي، تقديم محتوى بمستوى صعوبة يقع في منطقة تطوير قريبة للمتعلم.

- تزويد المتعلمين بالأنشطة العملية التي تشركهم في التعلم، تزويد المتعلمين بتعليقات حول أدائهم.

يتطلب التعلم عبر الإنترنت مزيدًا من التنظيم الذاتي والتحفيز الذاتي والاستقلالية عن المتعلم أكثر من التعليم التقليدي في الفصول الدراسية. نموذج Keller's ARCS:

- الإنتباه: كسب انتباه المتعلمين والحفاظ عليه. قد يساعد التعليم الإلكتروني المتعلمين على تحقيق الإنتباه طوال فترة التعلم من خلال إستخدام عناصر الجدة، أو المفاجأة، أو بطرح سؤال، أو تقديم تحدٍ، أو من خلال طرح مشكلة على المتعلمين لحلها.

- الإرتباط: قدرة المعلم على ربط إنجاز تعلم المتعلم بالهدف المستقبلي المنشود. يتم تحقيق الإرتباط من خلال شرح بلغة يسهل الوصول إليها.

- الثقة: هي قدرة المعلمين على غرس الاعتقاد في المتعلم بأنه قادر على التعامل مع المادة التي يتم تدريسها بنجاح. ويمكن تحقيق ذلك من خلال إنشاء سقالات توجه المتعلمين من المعرفة الأساسية إلى المعلومات أو المهارات الأكثر تعقيدًا، ووضع أهداف واضحة.

- الرضا: يأتي الرضا من شعور المتعلم بالإنجاز.

- يمكن أيضًا استخدام نموذج ARCS للتحفيز والسقالات الموزعة في الفصول الدراسية عبر الإنترنت. يمكن زيادة انتباه المتعلمين من خلال إعداد مقطع فيديو يشرح خلفية الدورة والنتائج المتوقعة ومشاركة شيء شخصي عن المعلم. خلق فرص للتفاعل بين المتعلم والمتعلم سيمنح المتعلمين الشعور بالانتماء. إن استخدام مجموعة متنوعة من استراتيجيات التدريس/ التعلم لتقديم المحتوى والاستفادة من مزايا التكنولوجيا المتاحة يؤثر أيضًا على انتباه المتعلمين. غالبًا ما يكون لدى المتعلمين نفس الأسئلة، لذا فإن خلق فرص للجميع لرؤية إجابات المعلمين وتفسيراتهم يمكن أن يكون مفيدًا في جذب انتباه المتعلمين.

- يمكن تحقيق صلة الدورة التدريبية عبر الإنترنت من خلال تعريف المتعلمين بأنفسهم وأهدافهم. يجب أن يحصل المتعلمون على فرص لمشاركة أمثلة على المعلومات في مدوناتهم أو مجلاتهم. يمكن أن يكون إنشاء «صفحة اجتماعية» أو «غرفة القهوة» مفيدًا. بهذه الطريقة ستتاح للمتعلمين فرص لمشاركة المعضلات والحصول على المساعدة في حلها. ستفيد المشاركة في شبكة المتعلمين تعلم المتعلم وإثبات الملاءمة.

- إن وجود المتعلمين الذين يقومون بإنشاء المحتوى وقيادة المجموعات ولوحة المناقشة يمكن أن يعزز ثقة المتعلم. يجب أن يستجيب المعلم بشكل شخصي للمتعلمين ذوي الأداء المنخفض. عندما يشعر المتعلمون بالثقة، سيبدأون في رؤية صلة المحتوى بأهداف أكبر وبداية إتقانهم للمفاهيم.

- لضمان الرضا عن العمل يجب أن يتم تقديم ملاحظات إما شفهياً أو كتابياً أو عبر الجوال. يمكن استخدام طرق الاختبار أو التقييم عبر الإنترنت لقياس تقدم المتعلم. يمكن تحقيق الإتاحة للمتعلمين من خلال ساعات العمل الافتراضية أو المواعيد المجدولة أو عن طريق مكالمة هاتفية مخططة.

يمكن تطبيق نموذج ARCS التحفيزي وتقنيات السقالات على تصميم الدورة لتشجيع مشاركة المتعلم في الفصل، ويصبح أقل عزلة عن أعضاء هيئة التدريس والأقران ويظل متحمسًا للتعلم. يجب أن تكون الكلية على دراية بأدوات التكنولوجيا وقدراتها وحواجز الراحة في تنفيذها لتسهيل التحفيز والمشاركة والتعلم في المتعلمين عبر الإنترنت.

يؤكد باحثون آخرون أيضًا على نفس الجوانب. على سبيل المثال، خلص لين وتشيو في دراستهما إلى أن العوامل الرئيسية التي تؤثر على التعلم عبر الإنترنت بشكل إيجابي تشمل الإحساس بالمجتمع ومشاركة المعلم وتجربة التعلم السابقة والتفاعل وأنماط التعلم المختلفة وتحفيز الطلاب. أيضًا على عوامل مثل بيئة التعلم، وردود الفعل في الوقت المناسب للمتعلمين، ومشاركة الطلاب، والدورة الموثوقة وذات الصلة، ومجموعة متنوعة من استراتيجيات التدريس، وزيادة الفضول، والتفاعل الجماعي والأقران، واستراتيجيات الاتصال الفعالة (Dennin & Punk, 2007).

وجد أن الدافع الداخلي يزداد عندما يكون لدى الأفراد خيارات للتعامل معها عند أداء مهمة ما. على العكس من ذلك، فإن العوامل الخارجية التي تقيد مفهوم السيطرة، مثل المواعيد النهائية، تؤدي إلى انخفاض الدافع الداخلي. كما تشير الدراسات إلى أن الدافع للتعلم في السياقات عبر الإنترنت محدودة نسبيًا من حيث العدد والنطاق

إن النظر إلى الدافع على أنه تأثير لبيئة التعلم فقط أو كسمة للمتعلم لا يعترف بأنه يمكن تحفيز الأفراد بدرجة أكبر أو أقل، وبطرق مختلفة، في أي سياق ووقت معين (بوبكري،2017). لقد أقرت دراسات قليلة حول بيئات التعلم عبر الإنترنت أن وجهة نظر «الشخص في السياق» المعاصرة القائمة على التحفيز وفعلت ذلك بطريقة محدودة فقط تشير هذه العوامل معًا إلى الحاجة إلى إعادة النظر في الدافع للتعلم في البيئات التي تعتمد على التكنولوجيا.

ويشير ياكوبو وداسوكي (Yakubu, & Dasuki, 2019) فيما يتعلق بالكفاءة الذاتية، فهي توضح ما يمكن أن يفعله الفرد بالمهارات التي يمتلكها، ويحقق الطلاب الكفاءة الذاتية للتعلم عبر الإنترنت استناداً إلى الخبرات السابقة مع التكنولوجيا وقد يحتاجون إلى التدريب والمساعدة لاستخدام أدوات ومنصات التعلم قبل بدء الدراسة من خلال بيئة التعلم الإلكترونية. في النهاية، إذا اعتقد الطالب أن لديه المعرفة والموارد اللازمة لدعمه، فسيؤثر ذلك بشكل إيجابي على استخدامه للتطبيقات الإلكترونية في التعلم

يجب توفير مواد التعلم عبر الإنترنت بطرق تعزز تجربة التعلم. يتطلب هذا فهماً أعمق للعوامل التي تؤثر على التعلم عبر الإنترنت. كما ذكرنا سابقًا، هناك مؤلفات كثيرة تتعلق بالتعلم عبر الإنترنت، ولكنها ليست كافية حول تصور الطلاب للتعليم والتعلم عن بُعد في حالات الطوارئ. هذا مهم بشكل خاص لأنه كان على الطلاب القيام بذلك وليس لأنهم قرروا المغامرة في التعلم عبر الإنترنت (Hodges et al., 2020).

النظريات التي فسرت الدافعية للتعلم الذاتي:

هناك مجموعة من النظريات التي تختلف فيما بينها في تفسير الدافعية للتعلم الذاتي، فالنظريات الإنسانية تؤكد على أن الإنسان مدفوع بدوافع داخلية للنجاح، ومن أعلام هذه النظرية إبراهام ماسلو (Maslow) الذي يرى أن أي سلوك يقوم به الإنسان يكون مدفوعاً أو وراءه دافع معين، ويرى أن هذه الدوافع أو الحاجات موزعة بصورة هرمية، ويشير إلى أن الدافعية تكون دائماً

متجددة لدى الإنسان وذلك بحسب حاجته، وفسر الدافعية للتعلم الذاتي على أنها تختلف من متعلم إلى آخر لأنها تلعب دوراً حيوياً في سلوك الطلاب الأكاديمي لأن عملية استثمارها وتعزيزها تمكنهم من إكتساب المعرفة إعتماداً على دوافع داخلية ذاتية.

نظرية تقرير المصير (SDT):

من النظريات المؤثرة التي توضح الدافع الداخلي والخارجي بعمق ظرية تقرير المصير (Ryan Deci, 2002 &) وهي نظرية معاصرة للدافع مبنية على الفرضية الأساسية لاستقلالية المتعلم، وتوضح أن جميع الأفراد لديهم حاجة جوهرية لأن يكونوا محددين ذاتياً أو مستقلين (على سبيل المثال، تجربة شعور بالقدرة والسيطرة)، وكذلك الشعور بالكفاءة (أي القدرة) والاتصال (أي، مشمولون ومرتبطون بالآخرين) فيما يتعلق ببيئة التعلم، وتشير إلى الظروف البيئية التي تدعم استقلالية الفرد.

يوضح هيكل ورينجيسين (Heckel & Ringeisen, 2019)، أن الكثير من الدراسات قد اعتمدت على التحفيز في بيئات التعلم عبر الإنترنت وقدمت أطراً مختلفة لدعم أبحاثهم من بين هؤلاء على سبيل المثال (Alghamdi, Karpinski, Lepp, & Schrenk, R.,2020; Yakubu & Dasuki, 2019). وتم استخدام نظرية التحفيز الداخلي والخارجي لاستكشاف أسباب مشاركة الطلاب في البيئات عبر الإنترنت عندما يتم تحفيز الطلاب بشكل جوهري، لا يحتاجون إلى حوافز خارجية، وقد تؤدي إلى نتائج عكسية، حيث تكمن المكافأة في القيام بالنشاط. في المقابل، يقوم الطلاب الذين لديهم دوافع خارجية بأنشطة لأسباب منفصلة عن النشاط نفسه، على سبيل المثال الحصول على درجات جيدة، وتجنب النتائج السلبية، أو لأن المهمة لها قيمة وفائدة، مثل اجتياز دورة بالترتيب لكسب درجة. تشرح المعاملة الخاصة والتفضيلية عمليات التحفيز الخارجية من حيث التنظيم الخارجي حيث إن أسباب القيام بالمهمة تكمن خارج الفرد. ومع ذلك، يمكن أن تختلف الدرجة التي يُنظر إليها على أنه نشاط خاضع للرقابة الخارجية، وبالتالي توجد أنواع مختلفة من الدوافع الخارجية. يصور هذا النموذج سلسلة متصلة من التنظيم تتراوح من التحفيز (الافتقار إلى الحافز) في أحد طرفيه إلى الدافع الداخلي في الطرف الآخر. بين هذه، توجد أنواع مختلفة من الدوافع الخارجية التي تختلف في الدرجة التي يتم فيها تحديد السلوك المدفوع خارجيًا بشكل مستقل (أي التحديد الذاتي).

وفقًا للتصنيف، يفتقر الأفراد المتحمسون إلى الدافع أو النية للتصرف. قد يكون هذا بسبب الشعور بعدم الكفاءة أو تدني الكفاءة الذاتية، أو تصور أن ما يفعلونه لن يؤثر على النتيجة، أو إسناد قيمة منخفضة إلى أن يجري الاضطلاع بالمهمة. علاوة على ذلك، غالبًا ما تم التعامل مع الدافع الخارجي والدافع الداخلي على أنهما انفصام، خاصة في الأبحاث السابقة. ومع ذلك، في إطار سلسلة الدوافع البشرية، يتم تحديد أربعة أنماط من الدوافع الخارجية.

أما بالنسبة للنظريات المعرفية فقد ركزت على مدى تكرار سلوك الإنسان في المواقف المختلفة وكذلك أكدت على مفاهيم متعددة مرتبطة بذاتية الفرد، كالقصد، والنية، والتوقع، كمفاهيم متأصلة فيه مثل ظاهرة حب الإستطلاع الذي يعد دافعاً ذاتياً اساسياً، ومن ضمن النظريات المعرفية نظرية التنافر المعرفي التي تفسر الدافعية للتعلم الذاتي على أنها تحصل عندما ينشأ التوتر لدى الفرد نتيجة شعوره بالتناقض بين أثنين أو أكثر من المكونات المعرفية لديه ومن ثم تنشأ لديه الدافعية للتعلم الذاتي وذلك من أجل تحقيق التوازن أو التآلف المعرفي وتخفيض درجة التنافر لديه وذلك من أجل تحقيق التوازن أو التآلف المعرفي وتخفيض درجة التنافر لديه أو ستبعده وذلك لأجل تحقيق الإتساق (عيد، 2018).

ونظرية التوزان فتفسر الدافعية للتعلم الذاتي وذلك وفقاً لمفهوم الإتزان الداخلي، أي عندما يختل التوازن داخل الفرد بالإشتراك مع عمليات معرفية يؤدي إلى ظهور الدافعية للتعلم الذاتي لإعادة حالة التوازن الداخلي للفرد.

أما نظرية العزو السببي: فتقوم بتفسير الدافعية الذاتية للتعلم من خلال أن بعض الأفراد المتعلمين يقومون بعزو نجاحهم أو فشلهم الدراسي إلى أسباب وعوامل ذاتية داخلية، كالقدرة، والجهد وكذلك يفسرون الدوافع لنجاحهم أو فشلهم إلى عوامل خارج أنفسهم مثل الصدفة، فتوقع الفرد وإعتقاده بأنه ناجح أو فاشل يكمن في ذاته، وأن قدرته الذاتية الداخلية ثابتة نسبياً. وهذا ضروري لإنجاح العمل ويجعله أكثر توقعاً للنجاح في مهام الإنجاز اللاحق. ومن نظريات العزو السببي نظرية روتر (Rotter Theory) الذي يفسر الدافعية على أساس السلوك المحتمل وقيمة التوقع والتدعيم، حيث تعزو هذه النظرية أسباب نجاح أو فشل الأفراد إلى أسباب يتحمل هؤلاء الأفراد مسؤوليتها بأنفسهم أي عوامل داخلية ذاتية تخص الفرد نفسه، أو قد تعود إلى أسباب توقع الفرد للفشل أو النجاح إلى عوامل خارج أنفسهم لا يتحملون مسؤوليتها.

أما النظرية الثانية للعزو السببي فهي نظرية هايدر (Heider Theory) التي أكدت على وجود مفاهيم القصد أو النية، والتوقع، والقيمة لكي يكون الفرد مدفوعاً «داخليا» أو «حارجياً»، وفي نظرية واينر، فتؤكد على أن العوامل التي يعزو الطالب إليها نجاحه أو فشله هي مصدر الضبط واستقراره وقابليته للسيطرة التي تكون داخلية أو خارجية.

كما ترتبط الكفاءة في تفسيرها للدافعية الذاتية للتعلم، حيث تؤكد على أن مجموعة الأنشطة والفعاليات في بيئة التعلم يمكن أن تعزز هذه الدافعية والعوامل الداخلية المسببة لها عن طريق استثارة حب الإستطلاع والإستكشاف والإستمتاع بتلك الفعاليات، فضلاً عن تأكيدهم على الدافعية الخارجية ومن نظريات الكفاءة، نظرية الكفاءة الذاتية وصاحبها «ألبرت باندورا" (Bandura, 1977) الذي يرى أن الخطط والفعالية الذاتية هي من العوامل الرئيسة التي تلعب دوراً بارزاً في الدافعية للتعلم الذاتي لدى الفرد المتعلم التي تعود على المتعلم بفوائد وعوائد غيجابية. والكفاءة الذاتية تؤدي إلى أن يبذل المتعلم جهداً كبيراً ومثابرة وثقة بالنفس عالية من أجل تحقيق الأهداف والمهام المطلوبة.

ويرى أكبوجا ، إينيس (Akbuga & Enes, 2018) على أن الدافعية الذاتية للتعلم لها علاقة مباشرة بمستويات محددة من السلوك الداخلي المبذول من قبل الفرد لتحقيق الإنجازات الأكاديمية التي يصبو إليها، ويؤكد كانليو وكاراداج (Cerasoli C. P, 2014) من خلال نتائج دراسته على أن الدافعية الذاتية للتعلم تتعلق بالجهد الذهني والنفسي الذي يبذله الفرد لتحقيق طموحاته الأكاديمية، ويمكن الاستنتاج بأن الدافعية الأكاديمية لها علاقة مباشرة بالدافعية المعرفية التي تتعلق بمستويات العمليات الذهنية التي يستخدمها الفرد لاستيعاب المفردات الأكاديمية المختلفة لتحقيق التفوق في المجال الأكاديمي، كما أكدت العديد من الدراسات المسحية على وجود علاقة إيجابية بين الدافعية الأكاديمية ومفهوم الذات الأكاديمي لدى الطلبة بشكل عام.

بل يمكن معرفته من خلال تحقيق الفرد للأهداف التي يسعها لتحقيقها، وقد ميز الباحثين بين الدافعية الداخلية Intrinsic Motivation والدافعية الخارجية Extrinsic Motivation فإذا كان سلوك الفرد نابع من حريته وإرادته في اختيار الهدف المنوي تحقيقه يكون سلوكه بدافع داخلي، أما إذا كان سلوك الفرد تجاه تحقيق هدف ما بقصد الثواب أو المكافأة كان دافعه خارجياً (Ryan & Deci, 2000) وسواء أكانت الدافعية داخلية أو خارجية فإن لها تأثير مباشر في الدافعية للتعلم الذاتي لدى الفرد.

وهناك العديد من الدراسات والأبحاث التي تناولت موضوعي التعليم الإلكتروني والدافعية نحو عملية التعلم الإلكتروني، وهي على النحو التالي:

في دراسة نظرية قامت بها حنين (2021) حول الدافعية إلى التعلم لدى طلبة الذين يتعلمون بالطريقة التعلم الإلكتروني، وأوضح الباحث الفرق بين الدافعية في الموقف التقليدي والدافعية نحو التعلم في مواقف التعليم الإلكتروني، وبين الباحث أن استراتيجيات زيادة الدافعية في مواقف التعلم العادية لا تكون بالضرورة فعالة في زيادة دافعية المتعلمين في مواقف التعليم الإلكتروني، وأنه لابد من إيجاد استراتيجيات أكثر مناسبة للتعلم الإلكتروني؛ منها نموذج الانتباه والملائمة والثقة والرضى.

في دراسة قام بها مقداد (2010) على طلبة الجامعة تناولت التحكم في البيئة التعليمية من خلال برنامج مثل Webct و B.b وغيرها، وقد خلصت الدراسة إلى الأساتذة الذين يستخدمون IT يؤكدون على نقاط مهمة يجب أخذها بعين الاعتبار خلال توظيف وتكييف البيئة التعليمية ومن أهما زيادة الدافعية والتعزيز لدى الطلبة، كما بينت الدراسة أن دافعية الطالب وأداؤه التعليمي أفضل كلما كان التفاعل بين الطالب والمعلم أفضل فإن انضباط الطالب يكون أفضل ويقلل القلق والتوتر لديه.

في دراسة قام جوتيريز وآخرون (Gutierrez, D., et all, 2018) لاستقصاء العوامل التي تثير دافعية الطلبة في التعلم المباشر الذاتي، واستقصاء مستوى الدافعية لدى المتعلم وكيف يتغير هذا المستوى خلال المساقات وتحديد العوامل المرتبطة بتغير الدافعية لديهم. وقد خلصت الدراسة إلى أن هناك أربعة عوامل أساسية تؤثر في دافعية المتعلم هي: الاهتمام، وإدراك أهمية التعلم، والثقة بالنفس، والرضى، وارتباط هذه العوامل بشكل جيد مع التعلم الذاتي المباشر سيمكن المتعلم من تحقيق أهداف التعلم بنجاح، كما خلصت الدراسة إلى أن دافعية الطلبة تزداد لديهم وكذلك الرضى في التعليم الذاتي المباشر عندما يكون المحتوى ذا علاقة بحياة المتعلم وكذلك سهولة تعامل الطالب مع التكنولوجيا ورغبة الطلبة في التعلم الذاتي المستمر وإيمانهم بأنه حق لهم وكذلك تقديم التعزيز والدعم في بداية وخلال المادة التعليمية

في دراسة قام بها جرانت و هيل (Grant, D; Hill, J, 2020) لبحث الدافعية لدى معلمين ما قبل الخدمة في نيوزيلندا ممن أعطي لهم موضوعان مختلفان في بيئة التعلم المباشر (On-line)، وقد توصلت الدراسة في مرحلتها الأولى إلى طرح سؤال حول طبيعة الدافعية نحو التعلم في بيئة التعلم المباشر، الأمر الذي قاد إلى المرحلة التالية من الدراسة بأخذ عيّنتين من المفحوصين واستخدم نمط دراسة الحالة واستخدمت طرق قياس عدة لتحديد طبيعة الدافعية، وقد خلصت الدراسة إلى أن الدافعية نحو التعلم عملية معقدة ومتداخلة، وأن المتعلمين في بيئة التعلم المباشر لم يكونوا مدفوعين بدافعية داخلية كما تذكر الدراسات التي تمت في هذا المجال، ولا بد من الأخذ بعين الاعتبار عوامل الموقف التعليمي خلال تصميم بيئة التعلم، وتحديد الأهداف، وفتح باب المناقشات والاختيارات أمام الدارس لإيجاد دافع نحو استمرار عملية التعلم.

هدفت دراسة «مالون ، ووليبر» (Malone, T., & Lep-per, M, 2020) إلى التعرف على وجهة نظر وتصور الطلاب عن تطبيق المقررات الدراسية بصورة رقمية من خلال بيئات التعلم الإلكترونية نتيجة للوباء العالمي الناجم عن COVID-19، وتمثلت عينة الدراسة من طلاب كلية التربية

في جامعة غرناطة فيما يتعلق بالنموذج التربوي المعتمد في بيئة التعلم الافتراضية خلال الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي (2020/2019) كانت طريقة جمع المعلومات عبارة عن استبيان عبر الإنترنت ، باستخدام عينات عشوائية، وأظهرت النتائج عدم الرضا العام للطلاب، كونها أساسية لتنفيذ انتقال العمليات التعليمية وتدريب أعضاء هيئة التدريس. يزداد تنفيذ المنهجيات النشطة بسبب الحالة الافتراضية، وتحديداً منهجية الفصل المقلوب، لكن الطلاب يظهرون استياءً عاماً بشأن التطوير المنهجي المناسب وإشراك الأساتذة. هناك استخدام رائع للبريد الإلكتروني ومنصة التعلم الافتراضية (PRADO)، على الرغم من أنهم يعتبرون أنهم لا يمتلكون المعرفة المناسبة حول برامج تحرير الصور والفيديو ورسومات الكمبيوتر وأنظمة الاستجابة المتزامنة وأدوات مكافحة الانتحال. أعرب الطلاب الذين شملهم الاستطلاع عن أن وظائف ومهام ومعتقدات أعضاء هيئة التدريس في التعلم الإلكتروني غير مرضية.

إجراءات الدراسة:

نظراً لأن الدراسة الحالية تهدف إلى الكشف عن أثر جائحة كورونا على دافعية التعلم الذاتي لدى طلاب وطالبات السنة التحضيرية في بيئات التعلم الإلكترونية والكشف عن الفروق بين الذكور والإناث والمستوى الدراسي (الأول/ الثاني) والتخصص الأكاديمي بمساراته الثلاث (علمي/ إنساني/ صحي) يتناول الباحث فيما يلي إجراءات الدراسة وفقاً للخطوات التالية:

منهج الدراسة:

استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي للتعرف على أثر جائحة كورونا على دافعية التعلم الذاتي في بيئات التعلم الإلكترونية لدى أفراد عينة الدراسة من خلال الإجابة عن فقرات أدوات الدراسة.

عينة الدراسة:

قام الباحث باختيار عينة الدراسة من طلاب وطالبات السنة التحضيرية بجامعة حائل، وتم تقسيمها إلى:

(1) **المشاركين في الدراسة الاستطلاعية: تكونت** عينة الدراسة الاستطلاعية من (30) طالباً وطالبة من طلبة السنة التحضيرية بجامعة حائل، وراعى الباحث أن يكونوا موزعين على المتغيرات التصنيفية للدراسة وهي: النوع، والمستوى الدراسي، والتخصص الأكاديمي.

(2) **المشاركين في الدراسة الأساسية:** تكونت عينة الدراسة الأساسية من (300) طالباً وطالبة من طلبة السنة التحضيرية بجامعة حائل، وراعى الباحث أن يكونوا موزعين على المتغيرات التصنيفية للدراسة وهي: الجنس، والمستوى الدراسي، والتخصص الأكاديمي، كما يوضحه الجدول الآتي (1):

جدول (1): المشاركون في الدراسة الأساسية

م	المتغيرات التصنيفية		العدد	المجموع
1	النوع	ذكور	151	300
		إناث	149	
2	المستوى الدراسي	الأول	59	300
		الثاني	104	
		الثالث	57	
		الرابع	80	
3	التخصص	علمي	100	300
		إنساني	100	
		صحي	100	
	المجموع		300	

أدوات الدراسة:

بناء وإعداد استبانة إلكترونية:

تحديد الغرض العام للأداة: في سبيل التوصل إلى تحديد أبعاد الاستبانة يعتمدها الباحث للتعرف على أثر جائحة كورونا على دافعية التعلم الذاتي في بيئات التعلم الإلكترونية لدى طلبة السنة التحضيرية في جامعة حائل كمحاور لدافعية التعلم الذاتي، قام الباحث بمسح الدراسات والأدبيات السابقة المرتبطة والاستفادة بمقاييس واستمارات الاستبيان المرتبطة بموضوع الدراسة إلى جانب تحليل بيئات التعلم الإلكترونية، وذلك لتحديد العبارات التي ترتبط بأبعاد الدراسة.

وبناء عليه فقد اتجهت الدراسة الحالية إلى حصر وتحديد مجموعة من المحاور التي يمكن اعتبارها محاور لدافعية التعلم الذاتي أثناء جائحة كورونا، وعلى ذلك حدد الباحث سنة محاور يمكن توضحيها على النحو التالي:

- المحور الأول ويتمثل في: بعد بيئة التعلم الإلكترونية. المحور الثاني ويتمثل في: بعد قيمة المقرر الإلكتروني.
- المحور الثالث ويتمثل في: بعد توقعات النجاح. المحور الرابع ويتمثل في: بعد الإقبال على النشاط.
- المحور الخامس ويتمثل في: بعد المثابرة. المحور السادس ويتمثل في: بعد إنجاز المهام.

في ضوء ما سبق من تحديد للمحاور الستة على استبيان الدافعية الذاتية للتعلم، قام الباحث بتحديد مجموعة متنوعة من البنود المرتبطة بكل محور من المحاور الستة كمؤشر لتفعيل دافعية التعلم الذاتي لدراسة في بيئات التعلم الإلكترونية خلال جائحة كورونا والذي بلغ عددها (37) عبارة وتم توزيعها على محاور الاستبيان، بعد ذلك قام الباحث بتحويل البنود باستخدام تطبيق نماذج Google Drive المتخصص في إعداد الاستبيانات وذلك لسهولة استخدامه وقيامه بعمل تنظيم وتحليل للاستجابات.

اعتمد الاستبيان على التدريج الخماسي بحيث تكون الاستجابة لكل عبارة (أوافق بشدة، أوافق، إلى حد ما، غير موافق، غير موافق بشدة) وأعطيت لكل استجابة من هذه الاستجابات (درجة)، فالاستجابات تأخذ الأوزان التالية: أوفق بشدة (خمس درجات)، أوافق (أربع درجات)، إلى حد ما (ثلاث درجات)، غير موافق (درجتان)، غير موافق بشدة (درجة واحدة).

1.صدق الآداة:

أ) الصدق الظاهري للأداة:

تم عرض الأداة على عدد (5) محكمين من أعضاء هيئة التدريس والسادة الخبراء وذلك لإبداء الرأي في صلاحية الأداة من حيث السلامة اللغوية للعبارات من ناحية وارتباطها بأبعاد الدراسة من ناحية أخرى، وقد تم الاعتماد على نسبة اتفاق لا تقل عن (80%) وبناء على ذلك تم صياغة الاستبيان في صورته النهائية بعد تعديله.

ب)صدق الاتساق الداخلي لفقرات أداة الدراسة:

للتحقق من دلالات صدق البناء للاستبانة تم توزيعها على عينة استطلاعية قوامها (30) طالب وطالبة من مجتمع الدراسة، وتم استبعادهم من عينة الدراسة الأساسية، واستخرجت معاملات ارتباط فقرات المقياس مع الدرجة الكلية، حيث تم تحليل فقرات الأستبانة وحساب معامل تمييز كل فقرة من الفقرات، وقد تراوحت معاملات ارتباط الفقرات مع المحور ما بين (0.59-0.85)، ومع الأداة ككل (0.59-0.76) والجدول (2) يبين ذلك.

جدول (2) قيم معاملات الارتباط بين فقرات الأداة والبعد الذي تنتمي له من جهة وبين العلامة الكلية على الأداة

رقم الفقرة	معامل الارتباط مع المحور الأول	معامل الارتباط مع الأداة	رقم الفقرة	معامل الارتباط مع المحور الرابع	معامل الارتباط مع الأداة
1	0.62	0.74	1	0.75	0.59
2	0.85	0.68	2	0.77	0.76
3	0.67	0.64	3	0.67	0.73
4	0.62	0.74	4	0.65	0.70
5	0.75	0.59	5	0.59	0.64
6	0.67	0.73	6	0.75	0.59
رقم الفقرة	معامل الارتباط مع المحور الثاني	معامل الارتباط مع الأداة	رقم الفقرة	معامل الارتباط مع المحور الخامس	معامل الارتباط مع الأداة
1	0.75	0.59	1	0.67	0.64

رقم الفقرة	معامل الارتباط مع المحور الأول	معامل الارتباط مع الأداة	رقم الفقرة	معامل الارتباط مع المحور الرابع	معامل الارتباط مع الأداة
2	0.64	0.74	2	0.67	0.73
3	0.59	0.64	3	0.65	0.70
4	0.75	0.59	4	0.75	0.59
5	0.67	0.73	5	0.67	0.73
6	0.67	0.73	6	0.65	0.70

رقم الفقرة	معامل الارتباط مع المحور الثالث	معامل الارتباط مع الأداة	رقم الفقرة	معامل الارتباط مع المحور السادس	معامل الارتباط مع الأداة
1	0.65	0.70	1	0.67	0.64
2	0.75	0.59	2	0.67	0.73
3	0.65	0.70	3	0.85	0.68
4	0.75	0.59	4	0.67	0.64
5	0.67	0.64	5	0.62	0.74
6	0.62	0.74	6	0.67	0.73
			7	0.75	0.59

ويتبين من الجدول (2) أن جميع معاملات الارتباط كانت ذات درجات مقبولة ودالة إحصائياً، وذلك لم يتم حذف أي من هذه الفقرات، أما بالنسبة لمعاملات الارتباط بين الأبعاد بعضها والأداة ككل فكانت كما في الجدول رقم (3).

جدول (3) قيم معاملات الإرتباط بين محاور أداة الدراسة لبعضها البعض والأداة ككل

المحور	المحور الأول	المحور الثاني	المحور الثالث	المحور الرابع	المحور الخامس	المحور السادس	الأداة ككل
المحور الأول	1.0	**0.79	**0.84	**0.78	**0.68	**0.80	**0.86
المحور الثاني		1.0	**0.76	**0.88	**0.73	**0.76	**0.84
المحور الثالث			1.0	**0.80	**0.78	**0.77	**0.82
المحور الرابع				1.0	**0.81	**0.80	**0.79
المحور الخامس					1.0	**0.72	**0.77
المحور السادس						1.0	**0.73
الأداة ككل							1.0

** دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (0.01).

2- الثبات:

بعد تحكيم الأداة والوصول لصورتها النهائية قام الباحث بالتأكد من ثبات الأداة، وذلك بطريقة الاختبار- إعادة الاختبار بتوزيعها على عينة من الطلاب والطالبات بجامعة حائل خارج عينة الدراسة الأساسية، مكونة من (30) طالب وطالبة، لمرتين يفصل بينهما أسبوعان، وتم حساب معامل ارتباط بيرسون بين التطبيقين، وكذلك تم حساب ثبات (الاتساق الداخلي) بين الفقرات باستخدام (كرونباخ ألفا)، حيث بلغ ثبات الاستقرار الكلي (0.84)، حيث بلغ معامل الثبات الكلي (0.81)، واعتبرت هذه القيم مقبولة لأغراض إجراء هذه الدراسة والجدول (4) يوضح ذلك.

جدول (4) معامل الاتساق الداخلي وكرونباخ ألفا وثبات الإعادة للمحاور والدرجة الكلية

المحور	ثبات الإعادة (معامل ارتباط بيرسون)	الاتساق الداخلي (كرونباخ ألفا)
المحور الأول	0.78	0.82
المحور الثاني	0.80	0.84
المحور الثالث	0.82	0.76
المحور الرابع	0.88	0.80
المحور الخامس	0.92	0.90
المحور السادس	0.84	0.78
الأداة ككل	0.84	0.81

أساليب التحليل الإحصائي:

تمت المعالجة الإحصائية في هذه الدراسة باستخدام برنامج التحليل الإحصائي (SPSS. V.24.0) لمعالجة البيانات التي تم جمعها من خلال أداة الدراسة كما يأتي:

- المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للإجابة عن أسئلة الدراسة.
- لحساب ثبات الأداة باستخدام معامل ألفا كرونباخ (Al-pha Cornpach) وطريقة ثبات الاستقرار (التطبيق وإعادة التطبيق).
- التكرارات والنسب المئوية لوصف خصائص عينة الدراسة وفقاً لمتغيرات الدراسة.
- معامل الارتباط بيرسون لحساب الاتساق الداخلي، وألفا كرونباخ لحساب معامل ثبات الأداة.
- اختبار (T Test) لعينتين مستقلتين للمقارنة بين متوسطات استجابات عينة الدراسة.
- اختبار تحليل التباين أحادي الاتجاه (ف) One-Way ANOVA لدلالة الفروق بين أكثر من مجموعتين.

نتائج الدراسة:

أولاً– الإجابة عن اسئلة الدراسة

السؤال الأول: ما أثر جائحة كورونا على دافعية التعلم الذاتي في بيئات التعلم الإلكترونية لدى طلاب وطالبات السنة التحضيرية بجامعة حائل من وجهة نظرهم؟، وللإجابة عن سؤال الدراسة الأول تم حساب المتوسطات الحسابية والإنحرافات المعيارية لاستجابات أفراد العينة على استبانة دافعية التعلم الذاتي في بيئات التعلم الإلكترونية من وجهة نظر طلاب وطالبات جامعة حائل، ويمكن إيضاحها من خلال المحاور التالية:

المحور الأول: مستوى أبعاد الدافعية للتعلم الذاتي في بيئات التعلم الإلكترونية:

جدول (5) يوضح مستوى أبعاد دافعية التعلم الذاتي في بيئات التعلم الإلكتروني خلال جائحة كورونا لدى طلاب وطالبات السنة التحضيرية بجامعة حائل

م	الأبعاد	المتوسط الحسابي	الإنحراف المعياري	الترتيب
1	بعد بيئة التعلم الإلكترونية	4.35	0.852	الأول
2	بعد قيمة المقرر الإلكتروني	4.34	0.367	الثاني
6	بعد إنجاز المهام	4.32	0.123	الثالث
3	بعد توقعات النجاح	4.31	0.285	الرابع
4	بعد الإقبال على النشاط	4.31	0.198	الخامس
5	بعد المثابرة	4.30	0.285	السادس
المتوسط الحسابي للاستبانة ككل		4.32	0.123	موافقة بشدة

أشارت نتائج الجدول رقم (5) أن المتوسطات الحسابية لمحاور الإستبانة تراوحت بين (4.35- 4.30) حيث بلغ المتوسط الحسابي العام لاستبانة دافعية التعلم الذاتي في بيئات التعلم الإلكترونية من وجهة نظر طلاب وطالبات السنة التحضيريةبجامعة حائل يساوي (4.32)، وهو مؤشر على أن هناك موافقة بدرجة (موافق بشدة) على فقرات استبانة دافعية التعلم الذاتي في بيئات التعلم الإلكترونية من وجهة نظر طلاب وطالبات جامعة حائل، وقيمة الإنحراف المعياري للمتوسط الحسابي العام للمحور يساوي (0.123)، وهي قيمة ومؤشر على التجانس الكبير بين استجابات عينة الدراسة حول استبانة دافعية التعلم الذاتي في بيئات التعلم الإلكترونية من وجهة نظر طلاب وطالبات جامعة حائل. حيث جاء المحور (الأول) في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (4.35) وبدرجة موافقة (موافق بشدة)، في حين جاء المحور (الثاني) في المرتبة الثانية بمتوسط حسابي (4.34) وبدرجة موافقة (موافق بشدة)، وأيضاً جاء المحور (السادس) في المرتبة الثالثة بمتوسط حسابي (4.32) وبدرجة موافقة (موافق بشدة)، وكذلك جاء المحور (الثالث) في المرتبة الرابعة بمتوسط حسابي (4.31) وبدرجة موافقة (موافق بشدة)، أما المحور (الرابع) في المرتبة الخامسة بمتوسط حسابي (4.31) وبدرجة موافقة (موافق بشدة)، وكذلك جاء المحور (الخامس) في المرتبة السادسة بمتوسط حسابي (4.30) وبدرجة موافقة (موافق بشدة)، الأمر الذي يجعلنا نستنتج أن جائحة كورونا لم تؤثر بالسلب على دافعية التعلم الذاتي في بيئات التعلم الإلكترونية لدى طلاب وطالبات جامعة حائل.

تشير هذه النتائج إلى أن الدافعية للتعلم الذاتي لدى الطلاب والطالبات لها تأثير إيجابي مباشر على فعالية التعلم الإلكتروني، ويعزو الباحث هذه النتائج إلى تأثر الدافع الذاتي للتعلم لدى طلاب وطالبات السنة التحضيريةفي جامعة حائل بالمناخ العام للإعداد التعليمي والتنظيمي الذي تتبعه الجامعة وأعضاء هيئة التدريس الذين يستخدمون IT في تدريس المقررات الإلكترونية من خلال توظيف وتكييف البيئة التعليمية وتقديم التعزيز والدعم في بداية الدراسة وخلال المادة التعليمية، مما أتاح لهم الفرصة للشعور بالاهتمام، وإدراك أهمية التعلم، والثقة بالنفس، والرضى، حيث يمكنهم من إكمال أهدافهم الأكاديمية، وتحفيزهم وتوجيههم للتعلم، الأمر الذي مثل القوة الدافعة للطلاب في عملية التعلم عبر الإنترنت.

وهو ما يتوافق مع نتائج الدراسات ذات الصلة (Mpun-gose, 2020) التي أشارت إلى أن التطور في بناء البنية التحتية وتطوير موارد المعلوماتية التعليمية يجعل التعليم عن بعد إتجاهاً سائدًا ومفضلاً لدى الطلاب، خاصة أثناء اندلاع جائحة «فيروس كورونا» COVID-19 حيث يعد التدريس من خلال بيئات التعلم الإلكترونية عبر الإنترنت هو الخيار الوحيد، وبعد تفشي المرض، سيكون بمثابة مكمل مهم للتدريس دون اتصال بالإنترنت.

كما تتفق هذه النتيجة مع دراسة ماجي (Maggie, H, 2020)، ودراسة توريس مارتن وآخرون (Torres Martín ,et al, 2020) التي أشارت نتائجهم أن الطلاب يفضلون التدريس عبر بيئات التعلم الإلكترونية عبر الإنترنت، كما تتفق هذه النتائج مع دراسة (Özhan and Kocadere, 2020) التي اشارت نتائجها إلى وجود علاقة ارتباط كبيرة بين دافع التعلم الإلكتروني وفعالية التعلم الإلكتروني؛ فكلما كان دافع التعلم أقوى، يمكن أن يحدث تأثير تعليمي أفضل.

وتختلف مع نتائج دراسة باتريشيا (Patricia, Aguil-era-Hermida, 2020) التي أوضحت أن نموذج التعلم من خلال بيئات التعلم الإلكترونية غير مفيد بسبب وجود العديد من المعوقات والعقبات التي تقف في طريق تنفيذه بشكل فعال حيث عبر كما عبر كثير من الطلاب عن رفضهم لفعالية التعلم عبر الانترنت.

المحور الثاني: أبعاد دافعية التعلم الذاتي في بيئات التعلم الإلكترونية

1) بعد بيئة التعلم الإلكترونية:

جدول (6) يوضح المتوسطات الحسابية والإنحرافات المعيارية في استبيان الدافعية للتعلم الذاتي لبعد بيئة التعلم الإلكترونية من وجهة نظر طلاب وطالبات السنة التحضيرية جامعة حائل

الرتبة	الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الإنحراف المعياري	درجة الموافقة
6	1	سأستمتع بممارسة الدراسة عبر بيئة التعلم الإلكترونية كثيراً.	4.31	.886	موافقة بشدة
5	2	لا أشعر بالضغط من أعضاء هيئة التدريس مما يشعرني بالاستمتاع بدراسة المقررات عبر بيئات التعلم الإلكترونية.	4.32	.860	موافقة بشدة

الرتبة	الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الإنحراف المعياري	درجة الموافقة
2	3	لا أعتقد أن الدراسة من خلال بيئات التعلم الإلكترونية ستكون مملة للغاية.	4.38	815.	موافقة بشدة
4	4	يدفعني للتعلم عبر بيئات التعلم الإلكترونية مشاركة زملائي في الحوارات والمناقشات الجادة في موضوعات التعلم.	4.33	847.	موافقة بشدة
1	5	تتوافر ببيئة التعلم الإلكترونية الأدوات اللازمة للتعلم والتدريب والممارسة	4.41	786.	موافقة بشدة
3	6	معظم أعضاء هيئة التدريس يحترمون الطلاب ويهتمون بمشكلاتهم في بيئة التعلم الإلكترونية	4.36	816.	موافقة بشدة
		المتوسط الحسابي للمحور الأول	4.35	342.	موافقة بشدة

يلاحظ في الجدول (6) أن المتوسط الحسابي لهذا البعد بلغ (4.35) وهو مؤشر على أن هناك موافقة بدرجة (موافق بشدة) على فقرات استبانة دافعية التعلم الذاتي في بيئات التعلم الإلكترونية من وجهة نظر طلاب وطالبات جامعة حائل، وقيمة الإنحراف المعياري للمتوسط الحسابي العام للمحور يساوي (0.342) وهي قيمة ومؤشر على التجانس الكبير بين استجابات عينة الدراسة حول استبانة دافعية التعلم الذاتي في بيئات التعلم الإلكترونية من وجهة نظرهم. حيث جاءت الفقرة الخامسة «تتوافر ببيئة التعلم الإلكترونية الأدوات اللازمة للتعلم والتدريب والممارسة» في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (4.41) وبدرجة موافقة (موافق بشدة)، في حين جاءت الفقرة الثالثة «لا أعتقد أن الدراسة من خلال بيئات التعلم الإلكترونية ستكون مملة للغاية» في المرتبة الثانية بمتوسط حسابي (4.38) وبدرجة موافقة (موافق بشدة)، وجاءت الفقرة الأولى «سأستمتع بممارسة الدراسة عبر بيئة التعلم الإلكترونية كثيراً» في الرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي (4.31).

أظهرت نتائج الدراسة في هذا المحور الأسباب التي دعمت الدافعية الذاتية للتعلم لدى الطلاب عينة الدراسة من خلال بيئات التعلم الإلكترونية فقد أظهرت النتائج أن أهم الأسباب يرجع إلى توافر الأدوات اللازمة للتعلم والتدريب والممارسة عند تعلمهم من خلال البيئة الإلكترونية، ويعزى الباحث هذه النتيجة إلى تأثير العوامل الخارجية على دافعية المتعلم في التعليم القائم على البيئة الإلكترونية وإعدادات التعليم عن بعد وهو ما أكده (Heckel & Ringeisen, 2019) الذي أوضح أن دافع المتعلم يتأثر بالمناخ العام للإعداد التعليمي والتنظيمي للمتعلم.

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (Sridharan et al.2010;) (Tarhini et al, 2014)، دراسة (Megan et al, 2013) ودراسة إليزابيث وآخرون (Elizabeth, et al, 2020) ودراسة (Özhan and Kocadere, 2020) التي أشارت نتائجهم أن الطلاب يفضلون التدريس عبر بيئات التعلم الإلكترونية عبر الإنترنت، وأن هناك ارتباط دافع التعلم الذاتي وفعالية التعلم الإلكتروني؛ فكلما كان دافع التعلم أقوى، يمكن أن يحدث تأثير تعليمي أفضل.

جدول (7) يوضح المتوسطات الحسابية والإنحرافات المعيارية في استبيان الدافعية للتعلم الذاتي لبعد قيمة المقرر الإلكتروني من وجهة نظر طلاب وطالبات السنة التحضيرية بجامعة حائل

الرتبة	الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الإنحراف المعياري	درجة الموافقة
4	7	أعتقد أن المقررات الإلكترونية يمكن أن تكون ذات قيمة بالنسبة لي.	4.32	852.	موافقة بشدة
3	8	سأكون على استعداد للقيام بالمزيد من الأنشطة والواجبات لأنها تدعمني في اكتساب المعارف والمهارات المطلوبة للمقررات الدراسية.	4.33	847.	موافقة بشدة
4	9	أرى أن الدراسة من خلال المقررات الإلكترونية عبر بيئات التعلم الإلكترونية خلال فترة الحجر المنزلي يمكن أن يكون مفيداً لي في الحياة اليومية.	4.32	824.	موافقة بشدة
1	10	أرى أن استيعاب وتعلم الموضوعات عبر بيئات التعلم الإلكترونية وما يرتبط بها من معارف ومهارات متعددة تفتح لي مجالاً في سوق العمل بعد التخرج.	4.36	876.	موافقة بشدة

الرتبة	الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الإنحراف المعياري	درجة الموافقة
2	11	لا أشعر بالتوتر على الإطلاق حيال القيام بالدراسة من خلال بيئات التعلم الإلكترونية.	4.34	845.	موافقة بشدة
3	12	أظن أنه لا يمكنني القيام بعمل جيد في أنشطة التعلم عبر بيئات التعلم الإلكترونية.	4.32	843.	موافقة بشدة
		المتوسط الحسابي للمحور الثاني	4.34	367.	موافقة بشدة

يشير الجدول رقم (7) إلى أن المتوسط الحسابي لاستجابات عينة الدراسة على بعد قيمة المقرر الدراسي يساوي (4.34) وهو مؤشر على أن هناك موافقة بدرجة (موافق بشدة) على فقرات هذا البعد من وجهة نظرهم، وقيمة الإنحراف المعياري للمحور الثاني يساوي (0.367) وهي قيمة ومؤشر على التجانس الكبير بين استجابات عينة الدراسة من وجهة نظرهم لبعد قيمة المقرر الدراسي في بيئة التعلم الإلكترونية.

ويلاحظ في هذا الجدول أن المتوسطات الحسابية لفقرات هذا المحور قد تراوحت بين (4.36-4.32)، حيث جاءت الفقرة « أرى أن استيعاب وتعلم الموضوعات عبر بيئات التعلم الإلكترونية وما يرتبط بها من معارف ومهارات متعددة تفتح لي مجالاً في سوق العمل بعد التخرج» بأعلى متوسط حسابي بلغ (4.36) ودرجة موافقة (موافق بشدة)، وجاءت الفقرة الثانية «لا أشعر بالتوتر على الإطلاق حيال القيام بالدراسة من خلال بيئات التعلم الإلكترونية» بمتوسط حسابي (4.34)، ثم جاء بالترتيب الأخير «أظن أنه لا يمكنني القيام بعمل جيد في أنشطة التعلم عبر بيئات التعلم الإلكترونية» بمتوسط حسابي (4.32).

ويعزو الباحث النتائج السابقة إلى أن قيمة المقرر الإلكتروني في تقدير طلاب وطالبات السنة التحضيريةفي جامعة حائل وشعورهم بالفوائد والعوائد الإيجابية ، كما أن بذل الجهد والمثابرة من أجل تحقيق الأهداف والمهام المطلوبة، لتحقيق الإنجازات الأكاديمية التي يصبون إليها يبرز من خلال تقديرهم لقيمة ما يدرسونه أكاديمياً ويرتبط بما يمكن أن يحققوه من أهداف بعد تخرجهم للحياة العملية وهو ما أكده شانك وباجرس (Schunk & Pajares, 2009) على أن الدافعية الذاتية للتعلم تتعلق بالجهد الذهني والنفسي الذي يبذله الفرد لتحقيق طموحاته الأكاديمية.

جدول (8) يوضح المتوسطات الحسابية والإنحرافات المعيارية في استبيان الدافعية للتعلم الذاتي لبعد توقعات النجاح من وجهة نظر طلاب وطالبات السنة التحضيرية بجامعة حائل

الرتبة	الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الإنحراف المعياري	درجة الموافقة
4	13	لدى القدرة على تعلم المفاهيم الجديدة التي يتم تدريسها في هذا الفصل الدراسي خلال فترة الحجر المنزلي.	4.29	869.	موافقة بشدة
4	14	أثق في مقدرتي على اكتساب المعارف واتقان المهارات التي يتم تدريسها عبر بيئات التعلم الإلكترونية.	4.32	875.	موافقة بشدة
6	15	عندما يتعلق الأمر بالمقررات الإلكترونية، فإنني أفضل المواد الدراسية التي تثير فضولي، حتى لو كان من الصعب تعلمها.	4.23	857.	موافقة بشدة
2	16	عندما تسنح لي الفرصة في هذا الفصل، سأختار مهام وأنشطة المقررات الإلكترونية التي يمكنني التعلم منها حتى لو لم تضمن الحصول على درجة جيدة.	4.32	909.	موافقة بشدة
5	17	أتوقع أن أحقق أداءً جيدًا في المقررات الإلكترونية خلال هذا الفصل.	4.26	869.	موافقة بشدة
1	18	أعتقد أن لدي الرغبة في التفوق والنجاح في تعلم الموضوعات المتضمنة في بيئات التعلم الإلكترونية	4.41	729.	موافقة بشدة
		المتوسط الحسابي للمحور الثالث	4.31	285.	موافقة بشدة

يشير الجدول رقم (8) إلى أن المتوسط الحسابي لاستجابات عينة الدراسة على بعد توقعات النجاح يساوي (4.31) وهو مؤشر على أن هناك موافقة بدرجة (موافق بشدة) على فقرات هذا البعد من وجهة نظرهم، وقيمة الإنحراف المعياري للمحور الثاني يساوي (0.285) وهي قيمة ومؤشر على التجانس الكبير بين استجابات عينة الدراسة من وجهة نظرهم لبعد توقعات النجاح في بيئة التعلم الإلكترونية.

ويلاحظ في هذا الجدول أن المتوسطات الحسابية لفقرات هذا المحور قد تراوحت بين (4.41-4.26)، حيث جاءت الفقرة «أعتقد أن لدي الرغبة في التفوق والنجاح في تعلم الموضوعات المتضمنة في بيئات التعلم الإلكترونية» بأعلى متوسط حسابي بلغ (4.41) ودرجة موافقة (موافق بشدة)، وجاءت الفقرة الثانية « عندما تسنح لي الفرصة في هذا الفصل، سأختار مهام وأنشطة المقررات الإلكترونية التي يمكنني التعلم منها حتى لو لم تضمن الحصول على درجة جيدة» بمتوسط حسابي (4.32)، ثم جاء بالترتيب الأخير «عندما يتعلق الأمر بالمقررات الإلكترونية، فإنني أفضل المواد الدراسية التي تثير فضولي، حتى لو كان من الصعب تعلمها» بمتوسط حسابي (4.23).

ويعزو الباحث النتائج السابقة إلى ما أشارت إليه نظرية العزو السببي لهايدر (Heider Theory) التي أكدت على وجود مفاهيم القصد أو النية، والتوقع، لكي يكون الفرد مدفوعا «داخليا» أو «خارجيا»، فكلما زاد شعور ورغبة الطلاب بتوقع النجاح في المقررات الإلكترونية تنمو لديهم الدافعية الذاتية للتعلم وقدرتهم على بذل المزيد من الجهد وتجاوز الصعوبات، حيث يمكن الاستنتاج بأن الدافعية للتعلم الذاتي ترتبط ببعد توقع النجاح التي تتعلق بمستويات العمليات الذهنية التي يستخدمها الفرد لاستيعاب المفردات الأكاديمية المختلفة لتحقيق التفوق في المجال الأكاديمي، وتتفق هذه النتائج مع نتائج دراسة شانك وباجرس (Schunk & Pajares, 2009) .

جدول (9) يوضح المتوسطات الحسابية والإنحرافات المعيارية في استبيان الدافعية للتعلم الذاتي لبعد الإقبال على النشاط من وجهة نظر طلاب وطالبات السنة التحضيرية بجامعة حائل

الرتبة	الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الإنحراف المعياري	درجة الموافقة
3	19	استمتع بإنجاز المهام المطلوبة مني في المقررات الإلكترونية	4.41	908.	موافقة بشدة
5	20	أحرص على تعلم الخبرات الجديدة من بيئات التعلم الإلكترونية	4.24	924.	موافقة بشدة
6	21	أقوم بالبحث والإطلاع بشكل دائم على كل جديد من خلال شبكة الانترنت.	4.09	860.	موافق
4	22	اشعر بالرضا عندما أقوم بتطوير معلوماتي ومهاراتي من خلال المقررات الإلكترونية	4.27	984.	موافقة بشدة
2	23	أحاول أن أتعلم النقاط الصعبة التي تواجهني بمشاركتها مع زملائي.	4.42	716.	موافقة بشدة
1	24	أرى أنه يمكنني القيام بعمل جيد في أنشطة التعلم عبر بيئات التعلم الإلكترونية خلال فترة الحجر المنزلي.	4.42	743.	موافقة بشدة
		المتوسط الحسابي للمحور الرابع	4.31	198.	موافقة بشدة

يلاحظ في الجدول (9) أن المتوسط الحسابي لهذا البعد بلغ (4.31) وهو مؤشر على أن هناك موافقة بدرجة (موافق بشدة) على فقرات بعد الإقبال على النشاط في استبانة دافعية التعلم الذاتي في بيئات التعلم الإلكترونية من وجهة نظر طلاب وطالبات السنة التحضيريةبجامعة حائل، وقيمة الإنحراف المعياري للمتوسط الحسابي العام للمحور يساوي (0.198) وهي قيمة ومؤشر على التجانس الكبير بين استجابات عينة الدراسة حول استبانة دافعية التعلم الذاتي في بيئات التعلم الإلكترونية من وجهة نظرهم. حيث جاءت الفقرة (24) «أرى أنه يمكنني القيام بعمل جيد في أنشطة التعلم عبر بيئات التعلم الإلكترونية خلال فترة الحجر المنزلي» في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (4.42) وبدرجة موافقة (موافق بشدة)، في حين جاءت الفقرة (19) «استمتع بإنجاز المهام المطلوبة مني في المقررات الإلكترونية» في المرتبة الثانية بمتوسط حسابي (4.41) وبدرجة موافقة (موافق بشدة)، وجاءت الفقرة (21) « أقوم بالبحث والإطلاع بشكل دائم على كل جديد من خلال شبكة الانترنت» في الرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي (4.31).

ويعزو الباحث النتائج السابقة إلى أن إقبال طلاب وطالبات السنة التحضيريةفي جامعة حائل على أداء وممارسة الأنشطة في المقررات الإلكترونية يعزز من الدافعية الذاتية للتعلم حيث أن

العوامل الداخلية المسببة لها عن طريق استثارة حب الإستطلاع والإستكشاف والإستمتاع بتلك الفعاليات تعتبر من العوامل الرئيسة التي تلعب دوراً بارزاً في الدافعية للتعلم الذاتي لدى الفرد المتعلم بما تعود علىه بفوائد وعوائد إيجابية، وهو كما أوضحته نظرية الكفاءة الذاتية لباندورا (Panadero, E, 2017) الذي يرى أن الكفاءة الذاتية تؤدي إلى بذل المتعلم جهداً كبيراً ومثابرة وثقة بالنفس لتحقيق الأهداف والمهام المطلوبة باستمتاع.

ويمكن تفسير النتيجة السابقة وفقاً لنظرية الدافع لبرينسكي "Prensky" التي تشير إلى أن الدافع هو الذي يبدأ ويوجه السلوك نحو تحقيق الهدف حيث تعد الدافعية أحد الشروط الأساسية لحدوث التعلم، إذ تؤكد النظرية إلى أن التعلم يتطلب بذل الجهد ونادراً ما يبذل المتعلم الجهد دون دافع، ويتمثل في توفير العناصر التحفيزية في بيئة التعلم الإلكترونية ، فعندما ينهي الطلاب الأنشطة المكلفين بها يزداد شعورهم بالرضا وهو ما أظهرته استجاباتهم في قدرتهم على القيام بأعمال جيدة في أنشطة التعلم المقدمة لهم عبر بيئات التعلم الإلكترونية خلال فترة الحجر المنزلي.

وتتفق النتيجة السابقة مع نتائج دراسة كل من (سليمان،2021؛ حنين،2021؛ Alghamdi, A & Bar-kley, J, 2020) التي أشارت نتائجهم إلى الاهتمام بتصميم الأنشطة في بيئات التعلم الإلكترونية باعتبارها من أهم أسباب مشاركة الطلاب في بيئات التعلم عبر الإنترنت وتعمل على تحفيزهم للمشاركة.

كما تتفق هذه النتيجة مع دراسة ميغان (Megan et al, 2013)، ودراسة بوكريل و شيتري (Pokhrel, S & Ch-hetri, R., 2021)، ودراسة (Özhan and Kocadere, 2020) التي أشارت نتائجهم أن الطلاب يفضلون الدراسة عبر بيئات التعلم الإلكترونية.

جدول (10) يوضح المتوسطات الحسابية والإنحرافات المعيارية في استبيان الدافعية للتعلم الذاتي لبعد المثابرة من وجهة نظر طلاب وطالبات السنة التحضيرية بجامعة حائل

الرتبة	الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الإنحراف المعياري	درجة الموافقة
2	25	أتحمل القيام بالأعمال التي يتطلب إنجازها وقت طويل	4.36	875.	موافقة بشدة
4	26	أجتهد في أن يكون أدائي ممتاز في المقررات الإلكترونية خلال فترة الحجر المنزلي لأنها مفيدة في حياتي العملية	4.30	882.	موافقة بشدة
6	27	أركز لفترات كافية في تنفيذ الأنشطة والتدريبات العملية المرتبطة بالمقررات الدراسية الإلكترونية	4.14	862.	موافق
5	28	إذا واجهتني مشكلة ما فإني أستمر في المحاولة مرات عديدة حتى أتوصل إلى حلها بنفسي.	4.28	955.	موافقة بشدة
3	29	أبذل كل ما في وسعي من طاقة أثناء الدراسة من خلال المقررات الإلكترونية في فترة الحجر المنزلي حتى أحقق أهدافي	4.33	818.	موافقة بشدة
1	30	أنخرط في ممارسة الأنشطة المرتبطة بالمقررات الإلكترونية أثناء التعليم المتزامن أو غير المتزامن.	4.44	743.	موافقة بشدة
		المتوسط الحسابي للمحور الخامس	4.30	285.	موافقة بشدة

يلاحظ في الجدول (10) أن المتوسط الحسابي لهذا البعد بلغ (4.30) يساوي (4.30) وهو مؤشر على أن هناك موافقة بدرجة (موافق بشدة) على فقرات هذا البعد من وجهة نظر طلاب وطالبات السنة التحضيريةبجامعة حائل، وقيمة الإنحراف المعياري للمتوسط الحسابي العام للمحور يساوي (0.285) وهي قيمة ومؤشر على التجانس الكبير بين استجابات عينة الدراسة حول بعد المثابرة في استبانة دافعية التعلم الذاتي في بيئات التعلم الإلكترونية من وجهة نظرهم. حيث جاءت الفقرة (30) أنخرط في ممارسة الأنشطة المرتبطة بالمقررات الإلكترونية أثناء التعليم المتزامن أو غير المتزامن» في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (4.44) وبدرجة موافقة (موافق بشدة)، في حين جاءت الفقرة (25) «أتحمل القيام بالأعمال التي يتطلب إنجازها وقت طويل» في المرتبة الثانية بمتوسط حسابي (4.36) وبدرجة موافقة (موافق بشدة)، وجاءت الفقرة (27) «أركز لفترات كافية في تنفيذ الأنشطة والتدريبات العملية المرتبطة بالمقررات الدراسية الإلكترونية» في الرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي (4.14).

ويعزو الباحث النتائج السابقة إلى أن استمرار التعلم من خلال البيئة الإلكترونية لطلاب وطالبات السنة التحضيريةخلال فترة الجائحة يرجع إلى ما أكدته نظرية الدافع للإنجاز Achiev-ment theory of Motivation من أن مثابرة المتعلم على أداء مهام التعلم تزداد كلما ارتفعت دافعيته للتعلم الذاتي حيث أدت دراستهم من خلال بيئات التعلم الإلكترونية إلى ارتفاع مثابرتهم وإصرارهم على إتمام المهام وأنشطة التعلم وهو ما اتضح في استجاباتهم التي أكدت على إنخراطهم في ممارسة الأنشطة المرتبطة بالمقررات الإلكترونية، كما تتفق هذه النتيجة مع نظرية القيمة المتوقعة Expectancy Value Theory حيث آشار ايسنبرج واسيلاج (Eisenberger & Aselage, 2009) أن إنخراط الفرد في ممارسة الأنشطة ومثابرته على آدائها في بيئات التعلم الإلكترونية يسهم في زيادة الدافع الجوهري إذ يشعرهم بأن المهمة مجزية في حد ذاتها مما يجعلهم يستمتعون في متابعة الدراسة وممارسة أنشطتهم التعليمية، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (Megan et al, 2013), ودراسة إليزابيث وآخرون (Eliza-beth, et al, 2020)، ودراسة (Özhan and Kocadere, 2020) التي أشارت نتائجهم أن الطلاب يفضلون الدراسة عبر بيئات التعلم الإلكترونية.

جدول (11) يوضح المتوسطات الحسابية والإنحرافات المعيارية في استبيان الدافعية للتعلم الذاتي لبعد قيمة إنجاز المهام من وجهة نظر طلاب وطالبات السنة التحضيرية بجامعة حائل

الرتبة	الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الإنحراف المعياري	درجة الموافقة
1	31	أحدد مهمات دراسية محددة أسعى لتأديتها في الوقت المحدد لها.	4.43	905.	موافقة بشدة
4	32	أحرص على أن يكون أدائي متميزاً لأنه يبرز قدراتي أمام زملائي والآخرين	4.25	918.	موافقة بشدة
6	33	عندما أبداء في تنفيذ شئ ما يرتبط بالمقرر الإلكتروني أنهيه بنجاح.	4.08	876.	موافق
5	34	أحرص على القيام بمسؤولياتي في كل ما يتطلب مني في المقرر الإلكتروني مهما كانت درجة صعوبته	4.27	979.	موافقة بشدة
2	35	أستثمر وقتي في التعلم وإكتساب المهارات المرتبطة بالمقرر الدراسي	4.41	728.	موافقة بشدة
3	36	أنجز وبإتقان التكليفات والواجبات والأنشطة التي تطلب مني المرتبطة بالمقرر الإلكتروني.	4.41	746.	موافقة بشدة
4	37	لدي قدرة هائلة على تنفيذ ما أخطط له في الوقت المحدد.	4.38	773.	موافقة بشدة
		المتوسط الحسابي للمحور السادس	4.32	196.	موافقة بشدة
		المتوسط الحسابي للإستبانة ككل	4.32	123.	موافقة بشدة

يلاحظ في الجدول (11) أن المتوسط الحسابي لبعد قيمة إنجاز المهام بلغ (4.32) وهو مؤشر على أن هناك موافقة بدرجة (موافق بشدة) على فقرات هذا البعد من وجهة نظر طلاب وطالبات السنة التحضيريةبجامعة حائل، وقيمة الإنحراف المعياري للمتوسط الحسابي العام للمحور يساوي (0.123) وهي قيمة ومؤشر على التجانس الكبير بين استجابات عينة الدراسة حول هذا البعد في استبانة دافعية التعلم الذاتي في بيئات التعلم الإلكترونية من وجهة نظرهم. حيث جاءت الفقرة (31) «أحدد مهمات دراسية محددة أسعى لتأديتها في الوقت المحدد لها» في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (4.43) وبدرجة موافقة (موافق بشدة)، في حين جاءت الفقرة (35) «أستثمر وقتي في التعلم وإكتساب المهارات المرتبطة بالمقرر الدراسي» في المرتبة الثانية بمتوسط حسابي (4.41) وبدرجة موافقة (موافق بشدة)، وجاءت الفقرة (33) «عندما أبداء في تنفيذ شئ ما يرتبط بالمقرر الإلكتروني أنهيه بنجاح» في الرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي (4.08).

ويرجع الباحث النتائج السابقة إلى ما أكدته نظرية الدافع للإنجاز Achievment theory of Motivation «لبرينسكي» التي أوضحت أن شعور المتعلم بالإنجاز يساعد على تنمية الدافعية الذاتية للتعلم فكلما انتهى المتعلم من جزء في المحتوى يشعر بالإنجاز وعندها تزداد دافعيته للتعلم، كما يمكن أن تفسر من خلال نظرية تقرير المصير التي أوضحت أن المتعلمين لديهم حاجة جوهرية لأن يكونوا محددين ذاتياً أو مستقلين في بيئة التعلم الإلكترونية وهو ما أتاحته الجامعة من خلال نظام الدراسة «البلاك برود» التي دعمت استقلاليتهم وشعورهم بالكفاءة (أي القدرة) والاتصال (أي، مشمولون ومرتبطون بالآخرين) ببيئة التعلم الإلكترونية، وهو ما ظهر في استجابات

طلاب وطالبات السنة التحضيريةبجامعة حائل في قدرتهم على إنهاء التكليفات والواجبات والأنشطة التي تطلب منهم والمرتبطة بالمقررات الإلكترونية في الوقت المحدد واستثمار وتنظيم الوقت بكفاءة وإبراز قدراتهم أمام زملائهم وشعورهم بالإنجاز.

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة ميغان وآخرون (Megan et al, 2013), ودراسة الغامدي وباركلي(Alghamdi& Bark-ley, 2020,) التي أشارت نتائجهم أن الطلاب يفضلون التدريس عبر بيئات التعلم الإلكترونية عبر الإنترنت، كما تتفق هذه النتائج مع دراسة (Özhan and Kocadere, 2020) التي اشارت نتائجها إلى وجود علاقة ارتباط كبيرة بين دافع التعلم الإلكتروني وفعالية التعلم الإلكتروني؛ فكلما كان دافع التعلم أقوى، يمكن أن يحدث تأثير تعليمي أفضل.

السؤال الثاني: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث على دافعية التعلم الذاتي في بيئات التعلم الإلكترونية لدى طلبة جامعة حائل؟ وللإجابة عن السؤال الثاني للدراسة، تم اختبار الفرض الإحصائي الآتي: «لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) في استجابات عينة الدراسة على استبانة دافعية التعلم الذاتي في بيئات التعلم الإلكترونية تعزى إلى متغير الجنس».

ولاختبار صحة هذا الفرض الإحصائي استخدم الباحث اختبار (ت) للمجموعات المستقلة للمقارنة بين استجابات عينة الدراسة وفقاً لمتغير الجنس (ذكور/ إناث)، وفيما يلي عرض النتائج:

جدول (12) نتائج اختبار (ت) للمقارنة بين متوسطات استجابات عينة الدراسة على على استبانة دافعية التعلم الذاتي في بيئات التعلم الإلكترونية حسب متغير الجنس

المحور	الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الإنحراف المعياري	قيمة (ت)	الدلالة الإحصائية
المحور الأول	ذكور	151	4.33	0.343	1.331	0.184
	إناث	149	4.38	0.340		
المحور الثاني	ذكور	151	4.34	0.375	0.287	0.774
	إناث	149	4.33	0.360		
المحور الثالث	ذكور	151	4.32	0.280	0.854	0.394
	إناث	149	4.29	0.291		
المحور الرابع	ذكور	151	4.32	0.208	0.886	0.376
	إناث	149	4.30	0.189		
المحور الخامس	ذكور	151	4.31	0.302	0.349	0.728
	إناث	149	4.30	0.268		
المحور السادس	ذكور	151	4.30	0.197	1.281	0.201
	إناث	149	4.33	0.195		
الإستبانة ككل	ذكور	151	4.32	0.126	0.109	0.914
	إناث	149	4.32	0.121		

في المحور الأول– بيئة التعلم الإلكترونية: يبين الجدول السابق أن قيمة (ت) بلغت (1.331)، وبلغ مستوى الدلالة (0.184)، وهي قيمة غير دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسطات استجابات عينة الدراسة حسب متغير الجنس في المحور الأول: بيئة التعلم الإلكترونية.

المحور الثاني: قيمة المقرر الإلكتروني: يبين الجدول السابق أن قيمة (ت) بلغت (0.287)، وبلغ مستوى الدلالة (0.774)، وهي قيمة غير دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسطات استجابات عينة الدراسة حسب متغير الجنس في المحور الثاني: قيمة المقرر الإلكتروني.

المحور الثالث: توقعات النجاح: يبين الجدول السابق أن قيمة (ت) بلغت (0.854)، وبلغ مستوى الدلالة (0.394)، وهي قيمة غير دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسطات استجابات عينة الدراسة حسب متغير الجنس في المحور الثالث: توقعات النجاح.

المحور الرابع: الإقبال على النشاط: يبين الجدول السابق أن قيمة (ت) بلغت (0.886)، وبلغ مستوى الدلالة (0.376)، وهي قيمة غير دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسطات استجابات عينة الدراسة حسب متغير الجنس في المحور الرابع: الإقبال على النشاط.

المحور الخامس: المثابرة: يبين الجدول السابق أن قيمة (ت) بلغت (0.349)، وبلغ مستوى الدلالة (0.728)، وهي قيمة غير دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسطات استجابات عينة الدراسة حسب متغير الجنس في المحور الخامس: المثابرة.

المحور السادس: إنجاز المهام: يبين الجدول السابق أن قيمة (ت) بلغت (1.281)، وبلغ مستوى الدلالة (0.201)، وهي قيمة غير دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسطات استجابات عينة الدراسة حسب متغير الجنس في المحور السادس: إنجاز المهام.

الإستبانة ككل: يبين الجدول السابق أن قيمة (ت) بلغت (0.109)، وبلغ مستوى الدلالة (0.914)، وهي قيمة غير دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسطات استجابات عينة الدراسة حسب متغير الجنس في الإستبانة ككل.

وفي ضوء ما سبق يمكن قبول الفرض الإحصائي الآتي: «لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) في استجابات عينة الدراسة على استبانة دافعية التعلم الذاتي في بيئات التعلم الإلكترونية تعزى إلى متغير الجنس»، وبهذا فقد تمت الإجابة عن السؤال الثاني للدراسة.

ويمكن تفسير ذلك بأن الذكور والإناث من طلاب السنة التحضيرية بجامعة حائل يمرون بنفس الظروف ويتحملون نفس القدر من المسؤولية خلال فترة الجائحة بغض النظر عن الجنس فكلاً يسعى بجد واجتهاد لتحقيق طموحاته وأهدافه بالعمل الجاد والمثابرة وطلب المساندة لو تتطلب الأمر ذلك خلال فترة الدراسة عن بعد أثناء جائحة كورونا، كما أن الجميع في البيئة الإلكترونية يحصل على نفس القدر من الاهتمام والمساعدة، وتقدم الخدمات للجميع بغض النظر عن جنسه، أضف إلى ذلك أن الأسرة الآن أصبحت تهتم برعاية ودعم جميع الأبناء دون النظر للجنس وذلك في ضوء التحول الإيجابي والذي يدعمه المجتمع ككل في النظر للأنثى باعتبارها شريك أساسي في رقي الوطن وتقدمه ورفعته ومنحها كل الفرص المواتية لارتياد المكانة الاجتماعية التي تستحقها، كما أن الظروف الاقتصادية والاجتماعية السائدة في المجتمع لا تفرق في شدتها بين الذكور والإناث، وهو ما جعل الجميع يتطلع بكل ما لديه من قوة نحو مستقبل أفضل متسلحاً بالمثابرة والمرونة في مواجهة ضغوط الحياة التي يقابلها خلال فترة الجائحة، طالباً المساندة من الجميع، محاولاً التوافق مع حياته الأكاديمية راضياً عنها، متحدياً كل الصعوبات والعقبات.

السؤال الثالث: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المستوى الدراسي على دافعية التعلم الذاتي في بيئات التعلم الإلكترونية لدى طلبة السنة التحضيرية بجامعة حائل؟ وللإجابة عن السؤال الثالث للدراسة، تم اختبار الفرض الإحصائي الآتي: «لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) في استجابات عينة الدراسة على استبانة دافعية التعلم الذاتي في بيئات التعلم الإلكترونية تعزى إلى متغير المستوى الدراسي (الأول/ الثاني)».

ولاختبار صحة هذا الفرض الإحصائي استخدم الباحث اختبار (ت) للمجموعات المستقلة للمقارنة بين استجابات عينة الدراسة وفقاً لمتغير المستوى الدراسي (الأول/ الثاني)، وفيما يلي عرض النتائج:

جدول (13) نتائج اختبار (ت) للمقارنة بين متوسطات استجابات عينة الدراسة على استبانة دافعية التعلم الذاتي في بيئات التعلم الإلكترونية حسب متغير المستوى الدراسي

المحور	المستوى الدراسي	العدد	المتوسط الحسابي	الإنحراف المعياري	قيمة (ت)	الدلالة الإحصائية
المحور الأول	الأول	139	4.34	0.365	0.632	0.528
	الثاني	161	4.36	0.322		
المحور الثاني	الأول	139	4.35	0.351	0.767	0.443
	الثاني	161	4.32	0.381		

المحور	المستوى الدراسي	العدد	المتوسط الحسابي	الإنحراف المعياري	قيمة (ت)	الدلالة الإحصائية
	الأول	139	4.29	0.281	0.836	0.404
المحور الثالث	الثاني	161	4.32	0.289		
المحور الرابع	الأول	139	4.32	0.194	0.433	0.665
	الثاني	161	4.31	0.203		
	الأول	139	4.32	0.266	1.158	0.248
المحور الخامس	الثاني	161	4.29	0.301		
	الأول	139	4.31	0.201	0.061	0.951
المحور السادس	الثاني	161	4.32	0.192		
	الأول	139	4.32	0.121	0.312	0.755
الإستبانة ككل	الثاني	161	4.32	0.125		

المحور الأول– بيئة التعلم الإلكترونية: يبين الجدول السابق أن قيمة (ت) بلغت (0.632)، وبلغ مستوى الدلالة (0.528)، وهي قيمة غير دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسطات استجابات عينة الدراسة حسب متغير المستوى الدراسي في المحور الأول: بيئة التعلم الإلكترونية.

المحور الثاني: قيمة المقرر الإلكتروني: يبين الجدول السابق أن قيمة (ت) بلغت (0.767)، وبلغ مستوى الدلالة (0.443)، وهي قيمة غير دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسطات استجابات عينة الدراسة حسب متغير المستوى الدراسي في المحور الثاني: قيمة المقرر الإلكتروني.

المحور الثالث: توقعات النجاح: يبين الجدول السابق أن قيمة (ت) بلغت (0.836)، وبلغ مستوى الدلالة (404394)، وهي قيمة غير دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسطات استجابات عينة الدراسة حسب متغير المستوى الدراسي في المحور الثالث: توقعات النجاح.

المحور الرابع: الإقبال على النشاط: يبين الجدول السابق أن قيمة (ت) بلغت (0.433)، وبلغ مستوى الدلالة (0.665)، وهي قيمة غير دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسطات استجابات عينة الدراسة حسب متغير المستوى الدراسي في المحور الرابع: الإقبال على النشاط.

المحور الخامس: المثابرة: يبين الجدول السابق أن قيمة (ت) بلغت (1.158)، وبلغ مستوى الدلالة (0.248)، وهي قيمة غير دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسطات استجابات عينة الدراسة حسب متغير المستوى الدراسي في المحور الخامس: المثابرة.

المحور السادس: إنجاز المهام: يبين الجدول السابق أن قيمة (ت) بلغت (0.061)، وبلغ مستوى الدلالة (0.951)، وهي قيمة غير دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسطات استجابات عينة الدراسة حسب متغير المستوى الدراسي في المحور السادس: إنجاز المهام.وفي ضوء ما سبق يمكن قبول الفرض الإحصائي الآتي: « لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) في استجابات عينة الدراسة على استبانة دافعية التعلم الذاتي في بيئات التعلم الإلكترونية تعزى إلى متغير المستوى الدراسي»، وبهذا فقد تمت الإجابة عن السؤال الثالث للدراسة.

الإستبانة ككل: يبين الجدول السابق أن قيمة (ت) بلغت (0.312)، وبلغ مستوى الدلالة (0.755)، وهي قيمة غير دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسطات استجابات عينة الدراسة حسب متغير المستوى الدراسي في الإستبانة ككل.

وفي ضوء ما سبق يمكن قبول الفرض الإحصائي الآتي: «لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) في استجابات عينة الدراسة على استبانة دافعية التعلم الذاتي في بيئات التعلم الإلكترونية تعزى إلى متغير المستوى الدراسي»، ويعزو الباحث النتيجة السابقة إلى أن طلاب وطالبات السنة التحضيرية بجامعة حائل يتفقون في الدافعية للتعلم الذاتي في

بيئات التعلم الإلكترونية، حيث تتوفر المساندة والدعم في بيئات التعلم الإلكترونية من قبل أعضاء هيئة التدريس بالدرجة الكافية، وشعورهم بالرضا عن الدراسة خلال فترة الجائحة ببيئة التعلم الإلكترونية بغض النظر عن المستوى الدراسي، فهم جميعاً يسعون لبذل الجهد في العملية التعليمية وهذا يدل على عدم وجود ثمة فروق ذات دلالة إحصائية تذكر في أبعاد الدافعية للتعلم الذاتي (البيئة الإلكترونية، قيمة المقرر الإلكتروني، توقعات النجاح، الإقبال على النشاط، المثابرة، إنجاز المهام) تعزى لمتغير المستوى الدراسي، أي أن هذا المتغير (اختلاف المستوى الدراسي) (الأول/ الثاني) لم يكن ذا تأثير في أبعاد الدافعية للتعلم الذاتي.

السؤال الرابع: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين التخصص الأكاديمي (علمي/ إنساني/ صحي) على دافعية التعلم الذاتي في بيئات التعلم الإلكترونية لدى طلبة وطالبات السنة التحضيرية بجامعة حائل؟

وللإجابة عن السؤال الرابع للدراسة، تم اختبار الفرض الإحصائي الآتي: «لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) في استجابات عينة الدراسة على استبانة دافعية التعلم الذاتي في بيئات التعلم الإلكترونية تعزى إلى متغير التخصص الأكاديمي (علمي/ إنساني/ صحي)».

ولاختبار صحة هذا الفرض الإحصائي استخدم الباحث اختبار One Way Anove للمقارنة بين استجابات عينة الدراسة وفقاً لمتغير التخصص الأكاديمي (علمي/ إنساني/ صحي)، وفيما يلي عرض النتائج:

جدول (14) نتائج اختبار (ف) للمقارنة بين متوسطات استجابات عينة الدراسة على استبانة دافعية التعلم الذاتي في بيئات التعلم الإلكترونية حسب متغير التخصص الأكاديمي

المحور	مصادر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
المحور الأول	بين المجموعات	0.057	2	0.028	0.242	0.785
	داخل المجموعات	34.913	297	0.118		
	الكلي	34.970	299			
المحور الثاني	بين المجموعات	0.287	2	0.143	1.064	0.346
	داخل المجموعات	40.018	297	0.135		
	الكلي	40.305	299			
المحور الثالث	بين المجموعات	0.020	2	0.010	0.122	0.885
	داخل المجموعات	24.323	297	0.082		
	الكلي	24.343	299			
المحور الرابع	بين المجموعات	0.001	2	0.000	0.007	0.993
	داخل المجموعات	11.781	297	0.040		
	الكلي	11.781	299			
المحور الخامس	بين المجموعات	0.020	2	0.010	0.123	0.884
	داخل المجموعات	24.285	297	0.082		
	الكلي	24.305	299			
المحور السادس	بين المجموعات	0.095	2	0.048	1.241	0.291
	داخل المجموعات	11.389	297	0.038		
	الكلي	11.494	299			
الإستبانة ككل	بين المجموعات	0.015	2	0.007	0.481	0.619
	داخل المجموعات	4.516	297	0.015		
	الكلي	4.530	299			

المحور الأول– بيئة التعلم الإلكترونية: يبين الجدول السابق أن قيمة (ف) تساوي (0.242) وقيمة الدلالة الإحصائية (0.785)، وهي قيمة غير دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسطات استجابات عينة الدراسة حسب متغير (التخصص الأكاديمي) في المحور الأول: بيئة التعلم الإلكترونية.

المحور الثاني–قيمة المقرر الإلكتروني: يبين الجدول السابق أن قيمة (ف) تساوي (1.064) وقيمة الدلالة الإحصائية (0.346)، وهي قيمة غير دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسطات استجابات عينة الدراسة حسب متغير (التخصص الأكاديمي) في المحور الثاني– قيمة المقرر الإلكتروني.

المحور الثالث–توقعات النجاح: يبين الجدول السابق أن قيمة (ف) تساوي (0.122) وقيمة الدلالة الإحصائية (0.885)، وهي قيمة غير دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسطات استجابات عينة الدراسة حسب متغير (التخصص الأكاديمي) في المحور الثالث–توقعات النجاح.

المحور الرابع–الإقبال على النشاط: يبين الجدول السابق أن قيمة (ف) تساوي (0.007) وقيمة الدلالة الإحصائية (0.993)، وهي قيمة غير دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسطات استجابات عينة الدراسة حسب متغير (التخصص الأكاديمي) في المحور الرابع–الإقبال على النشاط.

المحور الخامس–المثابرة: يبين الجدول السابق أن قيمة (ف) تساوي (0.123) وقيمة الدلالة الإحصائية (0.884)، وهي قيمة غير دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسطات استجابات عينة الدراسة حسب متغير (التخصص الأكاديمي) في المحور الخامس–المثابرة.

المحور السادس–إنجاز المهام: يبين الجدول السابق أن قيمة (ف) تساوي (1.241) وقيمة الدلالة الإحصائية (0.291)، وهي قيمة غير دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسطات استجابات عينة الدراسة حسب متغير (التخصص الأكاديمي) في المحور السادس–إنجاز المهام.

الإستبانة ككل: يبين الجدول السابق أن قيمة (ف) تساوي (0.481) وقيمة الدلالة الإحصائية (0.619)، وهي قيمة غير دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسطات استجابات عينة الدراسة حسب متغير (التخصص الأكاديمي) في الإستبانة ككل.

وفي ضوء ما سبق يمكن قبول الفرض الإحصائي الآتي: «**لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) في استجابات عينة الدراسة على استبانة دافعية التعلم الذاتي في بيئات التعلم الإلكترونية تعزى إلى متغير التخصص الأكاديمي (علمي/ إنساني/ صحي)**»، وبهذا فقد تمت الإجابة عن السؤال الرابع للدراسة.

ويعزو الباحث النتيجة السابقة إلى أن طلاب وطالبات السنة التحضيريةبجامعة حائل يتفقون في الدافعية للتعلم الذاتي في بيئات التعلم الإلكترونية، بغض النظر عن التخصص الأكاديمي سواء (علمي/ إنساني/ صحي).

التوصيات:

كان التركيز الرئيس لهذه الدراسة هو التعرف عن أثر جائحة كورونا على دافعية التعلم الذاتي في بيئات التعلم الإلكترونية لدى طلاب وطالبات السنة التحضيريةب جامعة حائل والكشف عن الفروق بين (الذكور والإناث)، المستوى الدراسي (الأول/ الثاني)، التخصص الأكاديمي (علمي/ إنساني/ صحي) على دافعية التعلم الذاتي في بيئات التعلم الإلكترونية لدى طلبة جامعة حائل.

ويوصي الباحث بما يلي:

- توعية أفراد المجتمع بأهمية التعليم الإلكتروني واستراتيجيات التدريس الإلكترونية ودورهم في استمرار عملية التعلم في ظل جائحة كورونا COVID-19 وتشجيع أعضاء هيئة التدريس والطلاب على استمرار تطوير مهاراتهم في استخدام التعليم الإلكتروني واستراتيجيات التدريس الإلكترونية.
- التخفيف على أعضاء هيئة التدريس بالجامعات من الأعباء الإدارية حتى يتمكنوا من استخدام وتوظيف استراتيجيات التدريس الإلكترونية بشكل أكثر احترافية لتحقيق الأهداف المرجوة.
- تحفيز وتشجيع القائمين في العملية التعليمية على تطبيق استراتيجيات التدريس الإلكترونية لما لها من أهمية بالغة في استثمار طاقات الطلاب وتوجيهها نحو الإنتاجية في المستقبل وعقب انتهاء الجائحة.

المقترحات:

استكمالاً لما توصلت إليه نتائج الدراسة يوصي الباحث:

- فاعلية استراتيجيات التدريس الإلكترونية في ضوء بعض المتغيرات كالدافعية والتحصيل الدراسي وتنمية التفكير الإبداعي.
- توظيف استراتيجيات التدريس الإلكتروني لتنمية مهارات التفكير لدى طلاب الجامعة.
- إجراء الدراسات حول استراتيجيات التدريس الإلكتروني والتقويم البديل وأدواته.

المراجع:

أولاً– المراجع العربية

الجهني، علي حسن. (2021). الاتجاهات النفسية نحو التعلم عن بعد (البلاك بورد) لدى طلاب السنة التحضيرية في الكلية الجامعية بأملج. المجلة التربوية لكلية التربية بسوهاج. 82 (82). 407-441.

بوبكري، ليلى. (2017). أثر الدافعية الداخلية والفعالية الذاتية على عملية التنظيم الذاتي للتعلم لدى طلاب المرحلة الثانوية. المؤتمر التربوي الدولي الأول للدراسات التربوية والنفسية: نحو رؤية عصرية لواقع تحديات التربوية والنفسية. جامعة المدينة العالمية: كلية التربية. 111-129.

حنين، إيهاب أديب كامل. (2021). برنامج قائم على التعليم الإلكتروني في تدريس مقرر «مناهج التربية الفنية» لتنمية دافعية التعلم الذاتي لدى طلاب كلية التربية الفنية. المجلة العلمية لجمعية إمسيا التربية عن طريق الفن. العدد (26). 985-1011.

خميس، محمد عطية. (2018). بيئات التعلم الإلكتروني. القاهرة: دار السحاب.

سليمان، مروة سليمان. (2021). مصدر التقويم ببرنامج قائم على تطبيقات الحوسبة السحابية وأثره على تنمية مهارات تصميم وإنتاج ملف الإنجاز الإلكتروني والدافعية للإنجاز لدى الطلاب المعلمين بمدارس المتفوقين للعلوم والتكنولوجيا STEM. دراسات في التعليم الجامعي. جامعة عين شمس. العدد (50). 421-454.

أمبو سعيدي، عبد الله والحوسنية، هدى. (2018). أثر التدريس بمنحى الصف المقلوب (Flipped Classroom) في تنمية الدافعية لتعلم العلوم والتحصيل الدراسي لدى طالبات الصف التاسع الأساسي. مجلة جامعة النجاح للأبحاث (العلوم الإنسانية). المجلد (32) 8.

صفر، عمار حسن. (2020). معوقات التعليم والتعلم عن بعد في التعليم الحكومي بدولة الكويت أثناء تفشي جائحة فيروس كورونا المستجد كوفيد-19 من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بجامعة الكويت: دراسة استطلاعية تحليلية. المجلة التربوية. جامعة سوهاج. العدد (79). 2057-2014.

عيد، يوسف محمد يوسف. (2018). التفوق الدراسي وعلاقته بالقابلية للتعلم الذاتي والدافعية للإنجاز وتوقعات الكفاءة الذاتية لدى طلاب جامعة الملك خالد. مجلة التربية الخاصة. جامعة الزقازيق. 1-37.

نور الدين، محمد عبد العزيز. (2018). فاعلية برنامج تدريبي قائم على استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا في التوجهات الدافعية «الداخلية والخارجية» وقلق الاختبار لدى طلاب الفرقة الأولى بكلية التربية بالمنيا. مجلة كلية التربية. جامعة أسيوط. 34(10). 408-467.

ثانياً– المراجع الإنجليزية

Aguilera-Hermida, A. P. (2020). College students' use and acceptance of emergency online learning due to COVID-19. International Journal of Educational Research Open, 1, 100011.

Alghamdi, A., Karpinski, A. C., Lepp, A., & Barkley, J. (2020). Online and face-to-face classroom multitasking and academic performance: Moderated mediation with self-efficacy for self-regulated learning and gender. Computers in Human Behavior, 102, 214-222.

Ali, W. (2020). Online and remote learning in higher education institutes: A necessity in light of COVID-19 pandemic. Higher education studies, 10(3), 16-25.

Aljabre , A. (2014). An Exploration of Distance Learning in Saudi Arabian Universities: Current Practice and Future Possibilities,» International Journal of Business, Humanities and Technology,v. 2, no. 2 (March 2012), pp. 132-137.

Alqahtani, A. Y., & Rajkhan, A. A. (2020). E-learning critical success factors during the covid-19 pandemic: A comprehensive analysis of e-learning managerial perspectives.Education sciences,10(9), 216.

Alghamdi, A., Karpinski, A. C., Lepp, A., & Barkley, J. (2020). Online and face-to-face classroom multitasking and academic performance: Moderated mediation with self-efficacy for self-regulated learning and gender. Computers in Human Behavior, 102, 214-222.

Akbuga, Enes (2019)Motivation Intervention through Calculus Tasks with Science and Engineering Applications, ProQuest LLC, Ph.D. Dissertation, Texas State University - San Marcos

Armstrong-Mensah, E., Ramsey-White, K., Yankey, B., & Self-Brown, S. (2020). COVID-19 and distance learning: Effects on Georgia State University school of public health students. Frontiers in Public Health, 8, 547.

and Learning, v9 n5 p45-58

Gonzalez, T., De La Rubia, M. A., Hincz, K. P., Comas-Lopez, M., Subirats, L., Fort, S., & Sacha, G. M. (2020). Influence of COVID-19 confinement on students' performance in higher education. PloS one, 15(10), e0239490.

Gutierrez, Daniel; Foxx, Sejal P.; Kondili, Elvita.(2018).Investigating the Effectiveness of a Motivational Interviewing Group on Academic Motivation, Journal of School Counseling, v16 n14

Hartnett, M. (2016). The importance of motivation in online learning. In Motivation in online education (pp. ٣٢-٥). Springer, Singapore.

Hartnett, M., St George, A., & Dron, J. (2011). Examining motivation in online distance learning environments: Complex, multifaceted, and situation-dependent. International Review of Research in Open and Distributed Learning, 12(6), 20-38.

Hariri, H.,; Karwan, D.,; Haenilah, Y.,; Rini, R.,; Suparman, Ujang(2021) Motivation and Learning Strategies: Student Motivation Affects Student Learning Strategies. European Journal of Educational Research, v10 n1 p39-49

Hodges, C. B., Moore, S., Lockee, B. B., Trust, T., & Bond, M. A. (2020). The difference between emergency remote teaching and online learning.

Heckel, C., & Ringeisen, T. (2019). Pride and anxiety in online learning environments: Achievement emotions as mediators between learners' characteristics and learning outcomes. Journal of Computer Assisted Learning, 35(5), 667-677.

Kriegbaum K., Jansen M., Spinath B. (2015). Motivation: a predictor of PISA's mathematical competence beyond intelligence and prior test achievement. Learn. Individ. Dif. 43 140–148.

Lazowski, R. A., Hulleman, C. S. (2016). Motivation interventions in education:

Bullen, M., & Janes, D. (Eds.). (2006). Making the Transition to E-Learning: Strategies and Issues: Strategies and issues. IGI Global.

Canli, Suzan; Karadag, Nülifer2021(). Motivation to Teach: A Mixed Method Study, Participatory Educational Research, v8 n3 p227-251

Cerasoli C. P., Nicklin J. M., Ford M. T. (2014). Intrinsic motivation and extrinsic incentives jointly predict performance: a 40-year meta-analysis. Psychol. Bull. 140 980–1008.

Deyrich, M. C. (2014). MOOCs in Higher Education: From Global to Local Perspectives. In Proceedings of the Ninth International Conference on Culture, Technology, Communication (pp. .12-01)

Dubey, S., & Piroska, B. (2019). Exploration of Factors Affecting Learners' Motivation in E-learning. International Journal of Scientific Research in Computer Science, Engineering and Information Technology, 5(2), 1269-1275.

El-Masri, M., & Tarhini, A. (2017). Factors affecting the adoption of e-learning systems in Qatar and USA: Extending the Unified Theory of Acceptance and Use of Technology 2 (UTAUT2). Educational Technology Research and Development, 65(3), 743-763.

Fathema, N., Shannon, D., & Ross, M. (2015). Expanding the Technology Acceptance Model (TAM) to examine faculty use of Learning Management Systems (LMSs) in higher education institutions. Journal of Online Learning & Teaching, 11(2).

Febrianto, P. T., Mas' udah, S., & Megasari, L. A. (2020). lmplementation of Online Learning during The Covid-19 Pandemic on Madura lsland, lndonesia. lnternational Joumal of Learning, Teaching and Educational Research, 19(8), 233-254.

Grant, Donald E., Jr.; Hill, Jerell B(2020). Activating Culturally Empathic Motivation in Diverse Students , Journal of Education

learning: Six models and four directions for research. Frontiers in psychology, 8, 422.

Patricia, Aguilera-Hermida (2020). College students' use and acceptance of emergency online learning due to COVID-19. International Journal of Educational Research, doi: 10.1016/j.ijedro.2020.100011.

Pokhrel, S., & Chhetri, R. (2021). A literature review on impact of COVID-19 pandemic on teaching and learning. Higher Education for the Future, 8(1), 133-141.

Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2002). Overview of self-determination theory: An organismic-dialectical perspective. In E. L. Deci & R. M. Ryan (Eds.), Handbook of self-determination research (pp. 3–33). University of Rochester Press.

Schrenk, R. (2020). Distance learning mit moodle–aktuelles aus österreichs schulen. GW Unterricht, 158, 51-56.

Shahzad, A., Hassan, R., Aremu, A. Y., Hussain, A., & Lodhi, R. N. (2021). Effects of COVID-19 in E-learning on higher education institution students: the group comparison between male and female. Quality & quantity, 55(3), 805-826.

Sridharan, B., Deng, H., & Corbitt, B. (2010, June). The perceptions of learners on the effectiveness of e-learning in higher education: An empirical study. In 2010 2nd International Conference on Education Technology and Computer (Vol. 1, pp. V1-167). IEEE.

Torres Martín, C.; Acal, C.; El Honrani, M.; Mingorance Estrada, Á.C.(2021). Impact on the Virtual Learning Environment Due to COVID-19. Sustainability 2021, 13, 582. https://doi.org/10.3390/su13020582.

Uka, A & Uka, A (2020). The Effect of Students' Experience with the Transition from Primary to Secondary School on Self-Regulated Learning and Motivation. Sustainability, 12, 8519; doi:10.3390/su12208519

a meta-analytic review. Rev. Educ. Res. 86 602–640.

Maggie, H (2020). Relationships Between Online Motivation, Participation, and Achievement: More Complex than You Might Think, Journal of open, Flexible and Distance Learning, 16(1), 27-41.

Malone, T. W., & Lepper, M. R. (2021). Making learning fun: A taxonomy of intrinsic motivations for learning. In Aptitude, learning, and instruction (pp. 254-223). Routledge.

Meeter, M., Bele, T., den Hartogh, C., Bakker, T., de Vries, R. E., & Plak, S. (2020). College students' motivation and study results after COVID-19 stay-at-home orders.

Megan, S., Jennifer, H. C., Stephanie, V., and Kyla, H. (2013). The relationship among middle school students' motivation orientations, learning strategies, and academic achievement. Middle Grades Res. J. 8, 1–12.

Moore, M., & Thompson, M. (1990). The effects of distance learning: A summary of literature. ERIC Document Reproduction Service No. ED330 321.

Mpungose, C. B. (2020). Emergent transition from face-to-face to online learning in a South African University in the context of the Coronavirus pandemic. Humanities and Social Sciences Communications, 7(1), 1-9.

Mupinga, D. M. (2005). Distance education in high schools: Benefits, challenges, and suggestions. The clearing house: a journal of educational strategies, Issues and Ideas, 78(3), 105-109.

Özhan, Ş. Ç., & Kocadere, S. A. (2020). The effects of flow, emotional engagement, and motivation on success in a gamified online learning environment. Journal of Educational Computing Research, 57(8), 2006-2031.

Panadero, E. (2017). A review of self-regulated

Ülker, D., & Yılmaz, Y. (2016). Learning management systems and comparison of open source learning management systems and proprietary learning management systems. Journal of systems integration, 7(2), 18-24.

UNESCO (2020). COVID-19 Educational Disruption and Response. https://en.unesco.org/covid19/educationresponse. Retrieved Feb 2020.

Wang, C. H., Shannon, D. M., & Ross, M. E. (2013). Students' characteristics, self-regulated learning, technology self-efficacy, and course outcomes in online learning. Distance Education, 34(3), 302-323.

Yakubu, M. N., & Dasuki, S. I. (2019). Factors affecting the adoption of e-learning technologies among higher education students in Nigeria: A structural equation modelling approach. Information Development, 35(3), 492-502.

Wilde, N., & Hsu, A. (2019). The influence of general self-efficacy on the interpretation of vicarious experience information within online learning. International Journal of Educational Technology in Higher Education, 16(1), 1-20.

Yilmaz, S., M., Zeleny, M. G., Zhao, R., Bruning, R. H., Dempsey, M. S., & Kauffman, D. F. (2017). Secondary students' writing achievement goals: Assessing the mediating effects of mastery and performance goals on writing self-efficacy, affect, and writing achievement. Frontiers in psychology, 8, 1406.

Wolfgang Schmid-Grotjohann, Imen Ben-Slimène, Véronique Caron, Jörg Wombacher (2020). Distance Learning in an Extraordinary Circumstance (COVID-19). An Initial Assessment of Student Experience and Coping, Preprint. DOI- ResearchGate: 10.13140/RG.2.2.17040.15369

درجة ممارسة القيادة الريادية في جامعة حفر الباطن وعلاقتها بالثقة التنظيمية لدى أعضاء هيئة التدريس

The Degree of Entrepreneurial Leadership Practice at University of Hafr Al Batin and its Relationship to the Organizational Trust of Faculty Members

د. شلاش مقبل شلاش الضبعان

أستاذ الإدارة التربوية المساعد، قسم التربية وعلم النفس،
كلية التربية، جامعة حفر الباطن

Dr. Shilash Moqbil Shilash Aldhaban

Assistant Professor of Educational Administration, Department of Education and Psychology,
College of Education, University of Hafr Al Batin

(قُدم للنشر في 05/ 12/ 2021، وقُبل للنشر في 14/ 02/ 2022)

الملخص

هدفت الدراسة إلى التعرف على درجة ممارسة القيادة الريادية ومستوى الثقة التنظيمية في جامعة حفر الباطن، والعلاقة الارتباطية بينهما، والكشف عن فروق ذات دلالة إحصائية تبعاً للجنس ومقر العمل وسنوات الخبرة، مستخدمة المنهج الوصفي المسحي، ومستعينة بالاستبانة التي وزعت على عينة مكونة من (241) عضو هيئة تدريس، وتوصلت الدراسة إلى أن المتوسط العام لدرجة ممارسة القيادة الريادية في جامعة حفر الباطن هو (3.6032) بدرجة عالية، ومتوسط مستوى الثقة التنظيمية هو (3.9724) بدرجة عالية، ووجدت فروق في تقدير أفراد العينة لدرجة ممارسة القيادة الريادية تبعاً للجنس لصالح الإناث، ومقر العمل لصالح فرع النعيرية، وسنوات الخبرة لمن خبرتهم (من 5 سنوات إلى أقل من 10 سنوات)، وبالنسبة لمستوى الثقة التنظيمية لم توجد فروق تبعاً للجنس، ووجدت تبعاً لمقر العمل لصالح فرع النعيرية، وسنوات الخبرة لمن خبرتهم (من 5 سنوات إلى أقل من 10 سنوات)، كما توصلت إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة بين درجة ممارسة القيادة الريادية ومستوى الثقة التنظيمية.

الكلمات المفتاحية: القيادة الريادية؛ الثقة التنظيمية؛ جامعة حفر الباطن.

Abstract:

The study aimed to identify the degree of entrepreneurial leadership practice and the level of organizational trust at University of Hafr Al Batin, and the correlation between them and the detection of statistically significant differences according to gender, workplace and years of experience, using the descriptive survey methodology, and the questionnaire that was distributed to a sample (241) faculty member, the study concluded that the average of the degree of entrepreneurial leadership practice is (3.6032), and the average level of organizational trust is (3.9724), and differences were found in degree of entrepreneurial leadership According to the gender variable in favor of females, the workplace in favor of Al Nairyah branch, and the years of experience for (from 5 years to less than 10 years), with regard to the level of organizational trust, there were no differences according to gender, it was found according to The workplace for Al Nairyah, and the years of experience for (from 5 years to less than 10 years). The study also found a positive correlation between the degree of entrepreneurial leadership practice and the level of organizational trust.

Keywords: Entrepreneurial Leadership; Organizational Trust; University of Hafr Al Batin.

المقدمة:

تبني المجتمعات في العصر الحديث خططها وتضع رؤاها الساعية إلى الريادة، وهذه الريادة تحتاج منظمات ريادية، يقودها قادة رياديون، وعلى رأسها المؤسسات التعليمية بقيادة الجامعات التي هي المؤسسات الأكبر في المجتمعات والمنتجة لقادة وكوادر المؤسسات الأخرى.

إن هذا العصر هو «عصر الريادة» حيث يتميز بثورة إدارية وثقافية ومعرفية كبيرة، جعلت المنافسة بين الدول في الميادين الإدارية والتعليمية والاجتماعية والمهنية قائمة على القدرة على تحقيق الريادة التنافسية الهادفة (هلل، 2020). والجامعات تعد بحكم تأثيرها وريادتها وسعيها للانتقال من الأدوار التقليدية إلى نموذج الجامعة الريادية التي تقوم بأدوارها السابقة مع إنتاج المعرفة وتسويقها والمشاركة الفعالة في تمهيد الطريق للاقتصاد العالمي القائم على المعرفة (آل سرحان والمخلافي، 2019)، تحتاج قيادات ذات ميزات خاصة تتوافق وطبيعتها وتحقيق أهدافها (الجبار، ٢٠١٨). وتعتبر القيادة الريادية التي تجمع بين القيادة والريادة من النظريات الأكثر حداثة في هذا العصر حيث سميت بقيادة القرن الحادي والعشرين باعتبارها مصدراً من المصادر الرئيسة في رفع كفاءة أداء المؤسسات (RENKO, 2018)، وتعد نمطاً من الأنماط التي تساعد في التعامل مع الأوضاع الديناميكية سريعة التغيير، فهي قادرة على مواجهة التحديات والتعامل مع الأوضاع الجديدة والمتغيرة، حيث تسمح للقادة والمديرين بتطوير وتحسين أداء مؤسساتهم التعليمية، وحل مشكلاتها بطرق جديدة ومختلفة وغير تقليدية، كما تفتح المجال لصقل قدراتهم في اكتشاف فرص جديدة واستثمارها للرفع من مكانتها التنافسية، وإيجاد مناخ تنظيمي داعم للإبداع والتغيير الإيجابي المطلوب لمواجهة مختلف التحديات بفعالية (Akmaliah et al, 2014). كما أن للقيادة الريادية دورها في تحقيق التفكير الريادي وإدارة الموارد بصورة ريادية وترسيخ الثقافة الريادية (شمس الدين وخضر وطه، 2016)، وقد رأت العديد من الدراسات حتمية القيادة الريادية للجامعات (الدوسري، 2016: 329) من رأس الهرم ثم تتدرج حتى تصل إلى أدنى مستوى في المنظمة (القحطاني، 2015)، كما أوصت العديد من الدراسات بتطبيق القيادة الريادية في الجامعات مثل دراسة أحمد (2020) التي أوصت بالعناية باختيار القيادات الجامعية التي تتصف بالرغبة في التطوير وتقبل المنافسة، ودراسة يوسف (2020) التي جعلت القيادة الريادية مدخلاً لتحقيق النجاح الاستراتيجي، ودراسة وانج وآخرون (Wang et al, 2020) التي توصلت إلى أن فعالية الفريق وجعلهم أكثر ثقة وتنمية روح الابتكار والمبادرة تتحقق من خلال القيادة الريادية.

وحتى تحقق القيادة الريادية أهدافها المأمولة وتنقل الجامعات إلى مستوى الجامعات الريادية فهي بحاجة لتوافر الثقة التنظيمية لدى أعضاء المجتمع الجامعي، فلن تتحقق الريادة بأفراد لا يثقون في قيادتهم أو مؤسستهم أو زملائهم كما هي أبعاد الثقة التنظيمية، ولذلك فإن أي منظمة تريد إنشاء روح المبادرة داخلها ينبغي عليها أن توفر بيئة تقوم على أساس الثقة والعلاقة والتعاون بين الموظفين، فالثقة التنظيمية تؤثر في تحسين ونمو الكفاءة والفاعلية التنظيمية (Uysal, 2019) وقد أشارت العديد من الدراسات بأن للثقة التنظيمية دور أساسي في علاقات العمل الفاعلة والمنتجة، لأنها تؤثر على الأداء التنظيمي كونها أحد الدعائم الأساسية لفعالية البناء التنظيمي، وإن وجود الثقة بين الأفراد العاملين هو أساس نجاح التعاون الاجتماعي والمهني الضروري لتحقيق نتائج إيجابية للمؤسسة (حياة وكريمة، 2020).

وعلى مستوى التعليم الجامعي فإننا نشهد حركة تجديدية في الجامعات العالمية تنادي ببناء مستوى عالٍ من الثقة التنظيمية لأنها ستحقق الالتزام والوفاء والولاء، وستسهم في تحقيق قدرة الجامعة التنافسية، حيث أثبتت الدراسات بأن الثقة التنظيمية تعزز من نجاح وبقاء المنظمات بوجه عام والجامعات بوجه خاص لأنها تساعد على التكيف مع الأشكال العمليات الجديدة للعمل وترفع مستوى التعاون بين الموظفين. (الأسمر، 2017).

من خلال ما سبق، وحيث أن جامعة حفر الباطن جامعة ناشئة تحتاج للقيادة الريادية التي تكسب الثقة التنظيمية فتتحقق الأهداف، جاءت هذه الدراسة التي تسعى للوقوف على درجة ممارسة القيادة الريادية في جامعة حفر الباطن وعلاقتها بالثقة التنظيمية لدى أعضاء هيئة التدريس.

مشكلة الدراسة وأسئلتها:

الطموح في المملكة العربية السعودية هو الوصول إلى جامعات ريادية بحيث تصبح خمس جامعات سعودية على الأقل من أفضل 200 جامعة دولية بحلول عام 2030 (رؤية المملكة، 2016)، كما أن وزارة التعليم تعمل على مشروع التحول نحو الجامعة الريادية لتعزيز دور الجامعات السعودية في التنمية الاقتصادية بإطلاق مشاريع ابتكارية وتحويل البحث والمعرفة إلى ابتكارات اقتصادية وتعزيز التشاركية وتبادل التقنية والمعرفة والخبرات بين الجامعات والصناعة المتخصصة، وتعزيز التعلّم القائم على التفكير والإبداع والابتكار، ودعم دور الجامعة في التأثير الاقتصادي للبيئة المجتمعية المحيطة، إضافة إلى تشجيع التبادل المعرفي الدولي والتعاون الخارجي مع الجهات العالمية المتخصصة، والمساهمة في تعزيز الموارد المالية وفتح فرص الاستثمار لإمكانات ومقدرات الجامعات توافقاً مع نظام الجامعات الجديد (واس، 2020). وعندما نأتي لواقع الجامعات السعودية الناشئة –وهي الأغلب– نجد عدداً من المشكلات التي قد تعيق تحقيق هذه الأهداف الطموحة، كما أشارت لذلك العديد من الدراسات مثل دراسة العمري وآل عثمان (2021) التي توصلت إلى أن معايير الهيئة الوطنية للجودة والاعتماد الأكاديمي غير مطبقة بصورة مناسبة، ودراسة الزهراني

(2020) التي توصلت إلى وجود ضعف في المجلات العلمية والوصول الحر للمعلومات، وتوصلت دراسة المطيري (2019) إلى أن البحث العلمي في الجامعات الناشئة يواجه عقبات، وتوصلت دراسة العردان (2019) إلى أن واقع أداء القيادة المستدامة في الجامعات الناشئة جاء بصورة متوسطة بجميع أبعاده (الثقافة التنظيمية، المسؤولية المجتمعية والبيئية، واستدامة استثمار الموارد البشرية والمادية واستدامة قيادة الآخرين، والتوزيع الاستراتيجي)، وبالنسبة لجامعة حفر الباطن أشارت دراسة الشمري (2017) لوجود تحديات أكاديمية وإدارية ومالية وثقافية في مجال الجودة والبنية التحتية كبيرة، وتوصلت دراسة السهلي (2020) إلى أن تطبيق الإدارة الالكترونية لم يصل للمستوى المأمول في الجامعة.

تجاوز هذه المشكلات وتحقيق الطموحات في الجامعات عموماً والناشئة على وجه الخصوص يحتاج قيادات جامعية ريادية، وهذا ما أوصت به العديد من الدراسات مثل دراسة آل سرحان والمخلافي (2019) التي أوصت بضرورة ممارسة القيادة الريادية في الجامعات كاستجابة استراتيجية للتعامل مع التحديات والفرص، والتكيف مع متطلبات التعليم العالي، ولتحقيق القيادة الريادية لأهدافها لابد من توافر الثقة التنظيمية لدى أعضاء هيئة التدريس فقد توصلت دراسة القرني (2017) إلى أن هناك ارتباطاً موجباً طردياً بين أبعاد الثقة التنظيمية والالتزام التنظيمي، ومن واقع عمل الباحث في مركز قيادي عميداً للسنة التحضيرية والدراسات المساندة في جامعة حفر الباطن فهناك حاجة واضحة للقيادة الريادية كأسلوب قيادي في جميع المستويات القيادية، ومعها الثقة التنظيمية لدى أعضاء هيئة التدريس، وفي ضوء أهمية القيادة الريادية، والثقة التنظيمية وقلة الدراسات العلمية التي تربط بينهما بشكل عام وفي الجامعات الناشئة على وجه الخصوص في حدود علم الباحث، تحددت مشكلة الدراسة الحالية في محاولة إجابة التساؤل الرئيس الآتي: ما درجة ممارسة القيادة الريادية في جامعة حفر الباطن وعلاقتها بالثقة التنظيمية لدى أعضاء هيئة التدريس في جامعة حفر الباطن من وجهة نظرهم؟، ويتفرع من هذا التساؤل الرئيس مجموعة تساؤلات فرعية، وهي:

- ما درجة ممارسة القيادة الريادية في جامعة حفر الباطن من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس؟
- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات أعضاء هيئة التدريس حول تقديرهم لدرجة ممارسة القيادة الريادية في جامعة حفر الباطن تبعاً لمتغيرات الجنس ومقر العمل وسنوات الخبرة؟
- ما مستوى الثقة التنظيمية في جامعة حفر الباطن من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس؟
- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات أعضاء هيئة التدريس حول تقديرهم لمستوى الثقة التنظيمية في جامعة حفر الباطن تبعاً لمتغيرات الجنس ومقر العمل وسنوات الخبرة؟
- هل توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين درجة ممارسة القيادة الريادية في جامعة حفر الباطن ومستوى الثقة التنظيمية لدى أعضاء هيئة التدريس؟

أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة الحالية إلى:

- الكشف عن درجة ممارسة القيادة الريادية في جامعة حفر الباطن من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس.
- الكشف عن الفروق ذات الدلالة الإحصائية بين متوسطات استجابات أعضاء هيئة التدريس حول تقديرهم لدرجة ممارسة القيادة الريادية في جامعة حفر الباطن تبعاً لمتغيرات الجنس ومقر العمل وسنوات الخبرة.
- الكشف عن مستوى الثقة التنظيمية في جامعة حفر الباطن من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس.
- الكشف عن الفروق ذات الدلالة الإحصائية بين متوسطات استجابات أعضاء هيئة التدريس حول تقديرهم لمستوى الثقة التنظيمية في جامعة حفر الباطن تبعاً لمتغيرات الجنس ومقر العمل وسنوات الخبرة.
- الكشف عن وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين درجة ممارسة القيادة الريادية في جامعة حفر الباطن ومستوى الثقة التنظيمية لدى أعضاء هيئة التدريس.

أهمية الدراسة:

تنبع أهمية هذه الدراسة مما يلي:

1. تستمد هذه الدراسة أهميتها من أهمية وضرورة الموضوع الذي تم تناوله وهو القيادة الريادية وعلاقتها بالثقة التنظيمية.
2. قد يساعد الكشف عن درجة ممارسة القيادة الريادية في جامعة حفر الباطن وعلاقتها بالثقة التنظيمية إدارة الجامعة في الاهتمام بتعزيز الجوانب التي تدعم ممارسة القيادة الريادية من جميع قيادات الجامعة وترفع مستوى الثقة التنظيمية لدى أعضاء هيئة التدريس.
3. يعد هذا البحث –في حدود علم الباحث– من البحوث القليلة التي تناولت موضوع القيادة الريادية وعلاقتها بالثقة التنظيمية في الجامعات بشكل عام، والجامعات الناشئة بشكل خاص.
4. قد تفيد الدراسة المعنيين في وزارة التعليم والجامعات بصفة عامة والناشئة على وجه الخصوص للوقوف على واقع جامعاتهم والرقي بها نحو الريادية.

حدود الدراسة:

اقتصرت الدراسة على الحدود التالية:

- **الحدود الموضوعية:** درجة ممارسة القيادة الريادية في جامعة حفر الباطن وعلاقتها بالثقة التنظيمية لدى أعضاء هيئة التدريس.
- **الحدود المكانية:** جامعة حفر الباطن بفروعها في الخفجي والنعيرية والقرية العليا بحكم عمل الباحث كعضو هيئة تدريس في الجامعة.
- **الحدود الزمانية:** تم تطبيق هذه الدراسة خلال الفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي 1442/1441، 2021/2020.
- **الحدود البشرية:** أعضاء هيئة التدريس في جامعة حفر الباطن وفروعها والذين هم على رأس العمل اثناء تطبيق أداة الدراسة.

منهج الدراسة وأداتها:

استخدم الباحث المنهج الوصفي المسحي الذي يهدف إلى وصف الظاهرة المدروسة من حيث طبيعتها ودرجة وجودها (العساف، 2012) بهدف توجيه العمل في الحاضر وفي المستقبل القريب (خندقجي وخندقجي، 2012)، وحيث أن الدراسة تهتم بدراسة العلاقة بين القيادة الريادية والثقة التنظيمية، فإن هذا المنهج هو الأنسب تحقيقاً للأهداف، أما أداة الدراسة فهي استبانة من إعداد الباحث تم توجيهها لأعضاء هيئة التدريس في جامعة حفر الباطن.

مصطلحات الدراسة:

تحددت مصطلحات الدراسة فيما يلي:

القيادة الريادية Entrepreneurial Leadership:

«نوع جديد وحديث من القيادة يجمع بين صفات القيادة وروح ريادة الأعمال، ويعمل على خلق منتجات جديدة وعمليات جديدة وفرص توسعية في المؤسسات القائمة والمساهمة في تغيير خدماتها وسياساتها» (Esmar & Dayi, 2017: 113)

ويعرفها الباحث إجرائياً بأنها: انتهاج القائد للسلوك الريادي من خلال الرؤية والابداع والمبادرة وتحمل المخاطرة في التأثير على الآخرين لتحقيق أهداف المنظمة.

الثقة التنظيمية Organizational Trust:

«حالة نفسية تشتمل على نية قبول والقابلية للتأثر استناداً إلى التوقعات الإيجابية لنوايا أو سلوك شخص آخر» (Alajmi, 2017: 55).

ويعرفها الباحث إجرائياً بأنها: توقعات عضو هيئة التدريس بأن قيادته وزملاءه ومؤسسته سيحققون ما يطمح له في مجال عمله.

الإطار المفاهيمي للدراسة:

أولاً: القيادة الريادية Entrepreneurial Leadership

مفهوم القيادة الريادية:

الريادة أو الريادية كمصطلح قديمة جداً، فقد شاركت كل أمة بمشاريع وقادة رياديين أثروا وأثّروا، وكان لأمتنا مساهماتها الريادية الواضحة على مدار التاريخ.

وفي العصر الحديث وفي ظل ديناميكيات التنمية الاقتصادية وفي ضوء التغيرات الكبيرة التي تواجه المنظمات والشركات ظهر مصطلح القيادة الريادية (Leitch & Volery, 2017)، وقد حظي باهتمام كبير كمفهوم عالمي مهم له دور حيوي وإيجابي على أداء المنظمة وتحقيق الميزة التنافسية (الجيار، 2018)، والقيادة الريادية ليست مختصة بقطاع دون قطاع بل تشمل المؤسسات الربحية وغير الربحية والقطاع الحكومي والخاص، وكل منظمة بحاجة إليها سواء صناعية أو تعليمية وفي مختلف البيئات (Renko et al, 2015).

وتجمع القيادة الريادية بين القيادة والريادة ليشكلا المفهوم (Leitch & Volery, 2017) حيث تعرّف بأنها: «نمط قيادي له رؤية ريادية يتم ترجمتها إلى سيناريوهات مستقبلية لتحقيق قيمة استراتيجية للمؤسسة» (Ruvio et al, 2010: 1444)، وعُرّفت بأنها: «تنظيم مجموعة من الأفراد والتأثير فيهم لتحقيق هدف مشترك باستخدام السلوك الاستباقي الريادي من خلال تحسين المخاطر والابداع في الاستفادة من الفرص وتحمل المسؤولية الشخصية وإدارة التغيير في بيئة ديناميكية لصالح المنظمة» (Di-movski et al, 2013: 383)، وعُرّفت القيادة الريادية في التعليم بأنها: «قدرة الفرد على الاستفادة من الموارد المتاحة لتوفير فرص جديدة ومواكبة التطور والتقدم في المؤسسات والقطاعات التعليمية» (Rubel & Palladino, 2000: 83)، وعرفها رومي وهاريسون Roomi and Harrison (2011) بأنها: «النمط السلوكي المتبع من قبل القائد بهدف العمل على توجيه سلوكيات العاملين وتنظيم جهودهم وتنمية مستوى أداءهم بهدف الارتقاء بالعملية التعليمية» (3)، أما القائد الريادي فعرّفه KURU (2016) بأنه: من يجمع إمكانات القائد وروح الريادي، فعندما يملك القائد روح مثابرة وريادية يستطيع أن ينشئ قوة ريادية يمكنها تغيير العالم والنجاح في مختلف المجالات، وهذا النمط

القيادي يعتمد اعتماداً كلياً على قائد فعال متمكن ومتعدد المهارات القيادية، وعرفه (RENKO, 2018) بأنه: «القائد القادر على التأثير وتوجيه أداء الموظفين نحو تحقيق الأهداف التنظيمية التي تتضمن التعرف على الفرص واستغلالها» (p.50).

أبعاد القيادة الريادية

تباينت وجهات نظر الباحثين حول تحديد أبعاد القيادة الريادية، فهناك من أوصلها إلى سبعة أبعاد، وهناك من حددها بما هو أقل وكل له منظوره، ومن وجهة نظر الباحث وهذا ما عليه أكثر الباحثين يمكن تحديد أبعاد القيادة الريادية بأربعة أبعاد:

1.**الرؤية Vision:** بيان لما ستكون عليه المنظمة في المستقبل، فهي إجابة سؤال: ما الذي نريد أن نصبح عليه في المستقبل؟ (Eryilmaz.2018) والقادة الرياديون يمتلكون القدرة على تصور المستقبل ويرون فرصاً لا يراها الأشخاص العاديون، ولذلك فهم يعملون في ضوء ذلك، بل وينقلون رؤيتهم إلى الفريق الذي يعمل معهم (Wang et al, 2020).

2.**تحمل المخاطر Risk Taking:** الريادة بطبيعتها مرتبطة بالمخاطرة، والمخاطرة هي الرغبة في الحصول على الفرص على الرغم من عدم التأكد الذي يحيط بها (Lumpkin et al. 2015) فالقادة الرياديون يديرون منظمات تعيش في بيئات يكتنفها الغموض والتغيير السريع (الشمري والبهادلي، 2015)، ولذلك فهم يمتلكون القدرة على اتخاذ إجراءات جريئة في البيئات غير المؤكدة أو الغامضة. (Rauch et al, 2009) حيث يستوعبون حالة عدم اليقين والغموض وتحمل الأعباء والمسؤوليات في المستقبل، ولا توجد حدود معينة لسلوك تحمل المخاطرة بالنسبة للمشاريع الجديدة، فالمخاطرة المنخفضة تجعل المدير عبارة عن عامل، أما إذا زادت المخاطرة تجعل المدير ريادياً (Antoncic et al, 2018).

3.**الابداع Innovation:** يعرف الابداع بأنه انتاج أشياء جديدة على غير مثال سابق عبر التمتع بالمهارات الابتكارية اللازمة للتوصل إلى حلول جديدة للمشكلات، آليات أو أدوات عمل جديدة ومبتكرات أو قوالب جديدة (الدوسري، 2016)، والقادة الرياديون يمتلكون هذه المهارات فلديهم القدرة والاستعداد للتفكير بشكل خلاق ومبتكر وتطوير أفكار عملية ومحدثة فيما يتعلق بإدراك الفرص، واستخدام الموارد وحل المشكلات (Gupta et al, 2004)، ويأتي الابداع بأشكال مختلفة كالإبداع التكنولوجي الذي يظهر من خلال الجهود البحثية والهندسية التي تهدف إلى تطوير منتجات والقيام بعمليات جديدة، وهناك الابداع السلعي التسويقي الذي يضمن دراسة السوق وتصميم المنتج والابتكار في الإعلان والترويج والابداع الإداري وهو ذلك الابداع الذي يبحث عن الجديد في نظم الإدارة وطرق الرقابة والبناء التنظيمي (Lumpkin et al, 2015)

4.**الاستباقية Proactive:** ويطلق عليها المبادأة ويمكن تسميتها المبادرة وتعني سبق الآخرين والحصول على الفرص قبلهم، فالقادة الرياديون يمتلكون الشجاعة والاقدام ولذلك هم يسعون وراء الفرص ويستغلوها قبل المنافسين، ويدخلون منتجات وخدمات جديدة تحسباً للطلب في المستقبل (Rauch et al, 2009)، فهم يأخذون زمام المبادرة في تحسين الأعمال (Pra-bhu et al, 2013). والاستباقية لدى القادة الرياديين ليست ردة فعل للأحداث بل استجابة ذكية للتغيرات من خلال الاعتماد على المعلومة عن الأوضاع الحالية والسابقة.

أهمية القيادة الريادية:

لم تعد القيادة الريادية ترفاً نقدم عليه المنظمات أو نختار بديلاً عنه فهي ضرورة واحتياج، لأن القيادات الريادية تتولى توجيه المنظمات لتكون منظمات ريادية حتى تحقق أهدافها (القحطاني، 2015)، وبالتالي توجيه المجتمعات فهي الأداة الحاسمة للدفع بعمليات التغيير في المجتمعات وهي أحد المكونات الحيوية اللازمة لعملية التطوير والتنمية، فهي الوسيلة التي يتمكن من خلالها المجتمع من نقل وتحويل المعلومات التقنية إلى سلع وخدمات، فوجود مثل هذا النوع من القيادات أمر يسهم في دعم عملية الابداع في تشكيل المجتمعات وبنائها (الدوسري، 2016) وفي دراسة حالة جامعة ليدز البريطانية كان لوصول الرئيس الريادي الجديد للجامعة أثراً ملحوظاً في مسيرة الجامعة التي شهدت بدء الجهود الواعية لمواجهة عملية التقهقر التي شهدتها، وذلك من خلال صياغته لخطط جديدة منتقاة، وتنفيذ استراتيجية التغيير التي نتج عنها نمو مطرد في عدد الطلاب (القحطاني، 2015).

وقد أكدت العديد من الدراسات العلمية دور القيادة الريادية في تطوير أداء الفريق. (Wang et al, 2020) وتحقيق الميزة التنافسية (الفقير وآدم، 2021)، وبناء الجامعات الريادية (الجيار، 2018) ، والنجاح الوظيفي الذاتي (نجم وكريم، 2018).

القيادة الريادية في الجامعات:

تحتاج الجامعات بحكم دورها الريادي بين منظمات المجتمع إلى القيادة الريادية، فالجامعات هي التي تمد كافة مؤسسات المجتمع بالخريج الواعي القادر على الاسهام في التنمية، بالإضافة إلى البحوث العلمية وخدمة المجتمع التي تحتاج قائداً ريادياً، وتسهم في اكتشاف القائد الريادي لباقي المؤسسات، مع غيرها من وظائف الجامعات التي تتوسع يوماً بعد يوم، ولذلك فقيادات الجامعات بدءاً من رئيس القسم وحتى مدير الجامعة لابد أن يكون قائداً ريادياً، خصوصاً وأن البيئة التنظيمية للجامعات وطريقة اتخاذ القرارات التي تقوم على المجالس واللجان قد تساعد على نمو هذا النوع من القيادة أكثر من غيرها (القحطاني، 2015) كما أن للقيادة الريادية دورها في إيصال المؤسسات التعليمية إلى مستويات عالمية بارزة، وذكر هلل (2020) أربعة مداخل

للقيادة الريادية في الجامعات:

1-المدخل المركز: حيث تقوم الجامعة بفصل النشاطات الريادية عن العمليات الاعتيادية، مما يمنح النشاطات الريادية نوعاً من الاستقلالية ويتيح لأعضاء الفريق الريادي التفكير والعمل بدون القيود المفروضة بسبب القيم والمعايير التنظيمية وإجراءات العمل الروتينية مما يشجع القادة من ذوي العقول المنفتحة على ابتكار استراتيجيات حاسمة.

2-مدخل المشروعات الجديدة: حيث تقوم الجامعة بإنشاء مشروعات جديدة تهدف إلى تحديد وتقييم وتطوير الفرص الجديدة، وهذه المشروعات عادة ما تكون شبه مستقلة وبموازنة خاصة وكادر وظيفي مستقل وتمنح مدى واسع من التجربة لأجل تحمل المخاطر الإبداعية وكذلك الصلاحيات لتجريب الأفكار الإبداعية وتحديد الشركاء وتجميع الموارد.

3-مدخل نشر الثقافة الريادية: حيث تقوم الجامعة بنشر الثقافة الريادية في جميع المستويات التنظيمية والتحفيز الإيجابي لأعضاء المجتمع الجامعي، من خلال تقديم الإدارة التنفيذية للبرامج والمبادرات التي تعزز المناخ الريادي.

4-مدخل الجامعة المتعلمة: يقوم هذا المدخل على ضمان استمرارية عمليات التعلم وتطوير قدرات العاملين بالجامعة، والتطوير الذاتي المتواصل للجامعة ككل، والعمل على وضع قنوات تربط الأفراد بسياسات الجامعة واستراتيجياتها.

وللوصول إلى القائد الريادي يرى الباحث أن الجامعات بحاجة -بالإضافة إلى ما ورد في الأبعاد- إلى الآتي:

1-العناية باختيار القيادات: بالاختيار الدقيق للقيادات الجامعية المقتنعة بضرورة التوجه الريادي (الجيار، 2018)، ومن ذلك مراعاة التنوع القيادي بين الكليات، فلكل كلية القائد الذي يناسبها، حيث يرى شاتوك أن القيادة تشكل خاصية غامضة في الجامعات، إذ لا يمكن لأسلوب القيادة الفردي أن ينجح، فالقائد الذي قد يكون فعّالاً في إحدى الجامعات المختصة بالعلوم والتكنولوجيا قد يثير المشكلات في إحدى الجامعات المختصة بالعلوم الإنسانية والاجتماعية، كما يمكن للهياكل القائمة في الكليات المتخصصة في مجالات العلوم والتكنولوجيا والطب والتي تتطلب عمداء أكفاء لتشغيلها أن تعمل بنجاح، في حين تعمل بكفاءة أقل عندما يتم تطبيقها في الجامعة نفسها على الكليات النظرية (القحطاني، 2015).

2-القيادة الذاتية: وذلك بمنح الأقسام والعمادات والكليات فرصة الإدارة الذاتية مع المتابعة والتقييم، فالإدارة الذاتية تتيح إطار عمل للقيادة الريادية بحيث يصبح بإمكانها تحقيق العديد من المبادرات (القحطاني، 2015) وهذا يساعد على الإحساس بالاهتمام والتقدير مما يؤدي إلى زيادة درجة الالتزام وتقديم أقصى ما لديهم من جهد في إنجاز أعمالهم وإتقانها والحرص على نجاحها وتميزها (الجيار، 2018).

3-الثقافة الريادية: فالقادة الرياديون يدركون أن وظيفتهم تتعلق بإنشاء ثقافة ريادية أكثر من محاولة اصلاح الهيكل، إنهم يعرفون أنه ليس هناك عجز في الوسط الأكاديمي من الأشخاص المعتادين على عمل القوانين وتفسيرها وتنفيذها (القحطاني، 2015)، وبالتالي فهم يكرسون جهودهم لبناء ثقافة ريادية تسهم في تقديم قادة رياديين، ووفقاً لدراسة Wells يمكن نشر الثقافة الريادية من خلال تقديم المكافآت والدعم والتشجيع المستمر للعاملين (هلل، 2020).

4-تنمية موارد الجامعة: نجاح القادة الرياديين يحتاج إلى موارد، ولا يمكن للمنظمة تحقيق مزايا تنافسية على المدى الطويل إلا من خلال امتلاكها للموارد الكافية والمعينة على تحقيق الأهداف، وحدد ايرلاند وآخرون Ireland et al (2003) ثلاثة موارد يجب إدارتها استراتيجياً وهي: رأس المال المالي ورأس المال البشري ورأس المال الاجتماعي وهو عبارة عن مجموعة العلاقات بين الأفراد (رأس المال الاجتماعي الداخلي) وبين الأفراد والمنظمات (رأس المال الاجتماعي الخارجي)، ، وفي استطلاع للرأي حول التحديات التي تواجه قيادات الجامعة والكليات والأقسام في الجامعات الأسترالية كان ثلاثة أرباع من شملهم الاستطلاع يعانون من الإدارة المالية (القحطاني، 2015). وهذا يحتاج إلى التواصل الفعّال واستقطاب العقليات الاستثمارية والعمل على تحسين صورة الجامعة.

5-بناء الخطة الاستراتيجية الريادية: فلابد أن تكون الخطة برؤية قوية طموحة، وأهداف واضحة وطموحات قابلة للقياس والتحقيق، وترتبط أهداف واستراتيجيات الجامعة بمتطلبات البيئة الخارجية، وأن تكون قابلة للتغيير ووضع العديد من البدائل، مع التركيز على المجالات التي تبدع فيها الجامعة، والعمل على صنع قيم مضافة، وتشجيع التنافسية مع الجامعات الأخرى (Renko, 2018).

6-معالجة المعوقات: هناك معوقات تعوق القيادة الريادية يجب مواجهتها ومن ذلك:

أ- المعوقات الإدارية: قلة المعلومات المستخدمة في عملية اتخاذ القرار -الوضع التنظيمي للأجهزة الإدارية- المركزية الشديدة وعدم التفويض، التنظيم والتخطيط غير السليم للمهام والأهداف).

ب-المعوقات البيئية: عدم انتظام الأنظمة والسياسات في المنظمة، الصراعات التنظيمية، النواتج الاجتماعية وما يرتبط بها

من عادات وتقاليد، البعد عن التطوير، صعوبة وضع الأنظمة واللوائح (Gupta et al, 2004).

وذكرت الجيار (2018) من التحديات التي تواجه الجامعات: غياب الرؤية الاستراتيجية الواضحة لدور الجامعات كمخطط معرفي للمجتمع، ضعف قدرة الجامعات على القيادة بدورها في إنتاج العلم والمعرفة لخدمة التنمية، غياب التوجه الاستراتيجي على مستوى الجامعة والكليات، تحول الجامعة إلى مؤسسة تضم أجهزة بيروقراطية، فجوة بين التطور التعليمي والتطور التكنولوجي، قصور توظيف جوانب القوة، ضعف الطلب على البحوث العلمية، قصور التوازن النوعي بين أعضاء هيئة التدريس في التخصصات المختلفة، ضبابية المبادئ الخاصة بالشفافية والمساءلة وتراجع العديد من القيم كتقدير الابداع وتقديم الإضافة العلمية، وغياب معايير محددة وواضحة لاختيار القيادات الجامعية.

ثانياً: الثقة التنظيمية Organizational Trust:

مفهوم الثقة التنظيمية:

موضوع الثقة قديم قدم الحضارات الإنسانية لعظيم الحاجة إليه في العلاقات، وفي ديننا العظيم وضعت القواعد لترسيخ الثقة منذ بعثة الرسول صلى الله عليه وآله وسلم، فقد بين القرآن الكريم والسيرة النبوية حرص النبي صلى الله عليه وآله وسلم على أمته وشفقته بهم، حتى نال ثقتهم فضحوا بالنفس والنفيس من أجل هذا الدين العظيم، ومن أجل رسول الرحمة صلى الله عليه وآله وسلم، وفي العصر الحديث حظي موضوع الثقة التنظيمية باهتمام كثير من التخصصات، فبدأ الاهتمام به في علم النفس منذ الخمسينات من القرن العشرين، وفي بداية الستينات ظهر الاهتمام بالثقة التنظيمية في علم الاجتماع، وخلال التسعينات نال موضوع الثقة اهتماماً متزايداً بين علماء الإدارة، وقد تطور مع تطور الفكر الإداري ومدارسه المتعددة، وقد أطلق تايلور على الثقة التنظيمية سبب الوجود، ووصف أوشي الثقة بأنها الدرس الأول في نظرية Z وأنها والإنتاجية أمران متلازمان (الختاتنة، 2009)، ويعتبر موضوع الثقة أحد المواضيع المهمة في دراسات السلوك التنظيمي، ولا يوجد اتفاق بين الباحثين على تعريف شامل وموحد للثقة التنظيمية وذلك للتركيب المعقد لمفهوم الثقة، فكل ينظر من سياق مجاله الأكاديمي (الأسمر، 2017)، وتعرف الثقة التنظيمية بأنها: «الشعور الشامل باستحقاق المنظمة بوصفها كياناً لأن تكون مؤتمنة أو موثوقاً بها وفقاً لإدراك الموظف وإيمانه بأن المنظمة ستلتزم بوعودها وتتخذ إجراءات لصالح الموظف أو على الأقل غير ضارة» (Gambetta, 2008: 10)، وعرفها روتر Rotter بأنها: التوقع الذي يحمله الفرد أو الجماعة بأن الوعود المكتوبة أو الكلامية من الآخرين سواءً كانوا أفراداً أو جماعات يمكن الاعتماد عليها (الختاتنة، 2009: 23) أو المشاعر التي يحملها الأفراد تجاه المنظمات التي يعملون بها.

أهمية الثقة التنظيمية:

للثقة التنظيمية أثرها على المؤسسة والعاملين وحتى المدير، فعلى مستوى المؤسسات أكدت معظم الدراسات أن الثقة التنظيمية مصدر للميزة التنافسية، حيث تساهم في تكوين رأس المال الفكري في المؤسسات، فالثقة تتأسس من خلال عمليات التعلم الفردية والجماعية (Akhigbe & Sunday, 2017,) وذكر رستمي وآخرون Rostami et al (2015): أن المنظمات ذات المستويات العليا من الثقة هي أكثر نجاحاً ومرونة وأكثر إبداعاً من المنظمات التي يكون فيها مستوى الثقة أقل أو هناك نقص في الثقة، كما أثبتت الدراسات أن الثقة التنظيمية تساعد في منع دوران العاملين فلها تأثيرات إيجابية عليهم وعلى المؤسسات (Basit & Sergul, 2018)، وبالنسبة للعاملين فإن الثقة تسهم في بناء علاقات صحيحة (Hoy et al, 2015)، وبالتالي ترتبط بالرضا الوظيفي والأداء التنافسي في مختلف المستويات التنظيمية (alajmi, 2017) كما تحفز العاملين للعمل الجاد لإنجاز المهام والتعاون مع الأعضاء الآخرين في المؤسسة وتبادل الأفكار بشكل متجدد في أماكن العمل (yu et al, 2018)، بل إن نيل الرئيس لثقة مرؤوسيه يدفعه لمزيد من العطاء والتميز، كما ذكر فوكوياما Fukuyama (1996): أن التنمية الاقتصادية لأي بلد تعتمد على مستوى الثقة المتضمنة في ثقافتها، وهي أساس لبقاء المنظمات فقد أثبتت الدراسات أن الثقة تعد عاملاً مهماً في السلوك التنظيمي وفي البقاء التنظيمي لكل المنظمات، سواء بالقطاع العام أو الخاص، حيث أنها أصبحت عاملاً محورياً في تعزيز نجاح المنظمات وبقائها على المدى الطويل وخاصة بعد زيادة التنافسية وعدم اليقين (الراجحي، 2014).

أبعاد الثقة التنظيمية:

هناك أكثر من تقسيم لأبعاد الثقة التنظيمية فقد ذكر سوليفان Sullivan (1981) أنها: الصدق والإخلاص وتدني مستوى الحذر وتدني مستوى الشك والرغبة في العلاقة الصادقة والإيمان بعدالة السلطة وتوقع العلاقات الجيدة والانسجام العام مع الآخرين. ورأى (الرواشدة، 2010) أنها: الثقة في الابداع وافي أسلوب المديرين وفي السياسات الإدارية، والثقة في القيم التنظيمية وافي المعلومات وفي علاقة المنظمة بالبيئة. وذكر هوي وآخرون Hoy et al (2015) أنها: الاستعداد للمجازفة بسرعة التأثر والموثوقية والخيرية والاعتمادية والكفاية والصدق والصراحة، بينما ذكر الغامدي (1990) أنها: السياسات الإدارية، الابتكار وتحقيق الذات، القيم السائدة، توافر المعلومات. واعتماداً على ما سبق وانطلاقاً من تعريف الثقة التنظيمية فإن أبعادها وهو ما توصلت إليه دراسة ديريك وفيرين Dirk and ferrin (2002) ودراسة ستراتير Straiter (2005):

1. الثقة بإدارة المؤسسة Trust in Organization Management: يقصد بها قبول أهداف وقيم المؤسسة والرغبة في مواصلة العمل فيها (Leelamanothum et al, 2018)، والثقة بالإدارة العليا تحدد بقوة الكفاءة المتوقعة للمؤسسة، لأن العاملين الذين يثقون بالإدارة العليا يرون وظائفهم وسائل بارزة لمساعدة مؤسساتهم في تحقيق أهدافها، وبذلك يكونوا أكثر استعداداً لبذل المزيد من الجهد في وظائفهم، فقناعتهم أن نجاح المؤسسة يعني نجاحهم الشخصي (Kaya et al. 2017). وتتمكن المؤسسة من اكتساب ثقة العاملين من خلال قيامها بتلبية رغبات وحاجات العاملين، وتوفير الدعم المعنوي والمادي لهم فضلاً عن توفير الهيكل التنظيمي المرن والتعامل العادل مع كافة الفروع والأقسام (Shockley-Zalabak et al, 2000).

2. الثقة بالرئيس المباشر Trust Supervisors: تعني ثقة العاملين في نزاهة الرئيس وكفاءته وانفتاحه، وتوافق كلماته مع أفعاله، حيث لا يمكن للرئيس المباشر أن يقود الآخرين بشكل جيد إلا إذا كان لديه سمات النزاهة والأمانة، وقادر على إنشاء نظام اتصال فعّال مع العاملين، يسمح بالمشاركة (Akhigbe & Sunday, 2017)، ويتمكن الرئيس من نيل ثقة العاملين بوضوح الأسلوب وطريقة التعامل، ومعايير الاختيار والتعيين، وتعزيز المشاركة في صنع القرار، وسياسات الحفز، وعمليات تقويم الأداء.

3. الثقة بالزملاء Trust Co-Worker: تعتمد منظمات اليوم بشكل كبير على مجموعات أو فرق العمل بشكل كبير، وتؤثر الثقة في أداء الفريق للوصول إلى الأهداف المطلوبة (Dirks & Ferrin, 2002) والمقصود بهذا البعد تلك العلاقات التعاونية المتبادلة والميل الموقفي الإيجابي بين الأفراد العاملين من حيث الاعتماد المتبادل والاشتراك في الأفكار والمعلومات والاتصالات المفتوحة بين جميع الأطراف وذلك بما يسهم في تحقيق الأهداف والغايات المشتركة (Becerra & Gupta, 2003)، ووجود الثقة بين الزملاء في مكان العمل عنصر أساسي فوجودها يزيد الإنتاجية، وبالتالي يشعر العامل بالرضا ويكون لديه ثقة متبادلة بينه وبين زملائه فيميلون إلى العمل بجهد أكبر وقبول المزيد من المسؤولية والتحديات (Akhigbe & Sunday, 2017).

ثالثاً: جامعة حفر الباطن

تأسست جامعة حفر الباطن بموجب المرسوم الملكي رقم (20937) وتاريخ 1435/06/02 هـ، وقد انطلقت جامعة حفر الباطن حاملة إرثاً أكاديمياً من مدرستين عريقتين هما جامعة الدمام من خلال كليات التربية للبنات في كلاً من: حفر الباطن، النعيرية، والقرية العليا، والخفجي. والتي كان جميعها تحت مظلتها، وجامعة الملك فهد للبترول والمعادن من خلال كلية المجتمع والكليات الجامعية للبنين التي استمرت منذ نشأتها حتى تاريخ إعلان الجامعة تعمل تحت مظلة الجامعة الأم في الظهران. حالياً تضم جامعة حفر الباطن كلاً من الكليات التالية في محافظة حفر الباطن: كلية الهندسة ،كلية علوم وهندسة الحاسب الآلي، كلية إدارة الاعمال، لكلية التطبيقية، كلية العلوم الطبية التطبيقية، كلية العلوم والدراسات المساندة، كلية التربية، كلية الصيدلة، كلية الآداب، كذلك الكليات الواقعة خارج محافظة حفر الباطن: الكلية الجامعية بالخفجي، الكلية الجامعية بالقرية العليا، الكلية الجامعية بالنعيرية، بالإضافة إلى العمادات المساندة وبرامج الدراسات العليا (الدبلوم العالي والماجستير): ماجستير تمريض الباطني الجراحي، ماجستير إدارة الخدمات الصحية، الدبلوم العالي في الموارد البشرية ماجستير تنفيذي في إدارة الأعمال، الدبلوم العالي في المحاماة، ماجستير الطفولة المبكرة ماجستير التوجيه والإرشاد التربوي، الدبلوم العالي في التوجيه الأسري، ماجستير تربية في القيادة التربوية، ماجستير المناهج وطرق التدريس (جامعة حفر الباطن، 2021).

الدراسات السابقة والتعليق عليها:

تعرض الدراسة الحالية أهم الدراسات السابقة العربية والأجنبية ذات الصلة بموضوع الدراسة الحالية، وسيتم عرضها من خلال محورين، محور الدراسات التي تناولت موضوع القيادة الريادية، ومحور الدراسات التي تناولت موضوع الثقة التنظيمية، وذلك من الأحدث إلى الأقدم على النحو الآتي:

المحور الأول: الدراسات التي تناولت موضوع القيادة الريادية:

1-**دراسة (هلل، 2020) بعنوان: تصور مقترح لآليات تطبيق القيادة الريادية بجامعة دمنهور** وهدفت إلى التعرف على مقومات القيادة الريادية بالتعليم الجامعي والوقوف على واقع تطبيق مقومات الريادية بجامعة دمنهور، وذلك لوضع تصور مقترح لآليات تطبيقها بالجامعة، واعتمدت على المنهج الوصفي، باستخدام الاستبانة، حيث تم تطبيقها على أعضاء هيئة التدريس، وتوصلت الدراسة إلى أن درجة تطبيق مقومات القيادة الريادية بجامعة دمنهور بدرجة محايد، ووجود معوقات تحول دون التطبيقات الريادية، وكان ترتيبها تنازلياً: التسويق للخدمات الجامعية، الثقافة الريادية المتكاملة، الرؤية الاستراتيجية، المخاطرة المحسوبة، الابداع التقني، وفي ضوء ذلك قدمت الدراسة تصوراً مقترحاً لآليات تطبيق القيادة الريادية بجامعة دمنهور.

2-**دراسة (يوسف، 2020) بعنوان: «القيادة الريادية مدخل لتحقيق النجاح الاستراتيجي للجامعات المصرية، تصور مقترح»** وهدفت إلى تقديم تصور مقترح لتحقيق النجاح الاستراتيجي للجامعات المصرية في ضوء الاستفادة من مدخل

القيادة الريادية، واعتمدت على المنهج الوصفي، وتناولت الإطار الفكري للقيادة الريادية وواقع تطبيقها بالجامعات المصرية وكذلك الأسس الفكرية للنجاح الاستراتيجي بالتعليم الجامعي، وعرضت بعض الخبرات المميزة من بعض الجامعات الرائدة عالمياً، وانتهت بعرض تصور مقترح من آليات تنفيذه: التزام ودعم القيادات الجامعية للتغلب على مقاومة التغيير، وضمان نجاح تطبيق القيادة الريادية وترسيخ ونشر الثقافة الريادية بين جميع أعضاء المجتمع الجامعي وربطها بالأهداف الاستراتيجية للجامعات المصرية ونتائج الأداء، وتنمية الوعي بأهمية تطبيق القيادة الريادية لتحول الجامعات المصرية نحو الجامعات الرائدة الناجحة استراتيجياً.

3-**دراسة وانج وآخرون (Wang, Li, Kim, 2020) بعنوان: «تأثير القيادة الريادية على أداء الفريق، التركيز على الدور الوسيط لفعالية الفريق»** وهدفت إلى التعرف على العلاقة بين القيادة الريادية وفعالية الفريق وأداء الفريق، وإثبات أهمية فعالية الفريق على الأداء، وقد استخدمت الدراسة الاستبانة التي تم تطبيقها على 530 عضواً في 79 فريق عمل في الصين، وتوصلت الدراسة إلى أن للقيادة الريادية تأثير إيجابي على أداء الفريق من خلال فعالية الفريق، وأهمية القيادة الريادية للمنظمات.

4-**دراسة وهاب وتيسيري (Wahab & Tyasari, 2020) بعنوان «القيادة الريادية لقادة الجامعات: نهج مستقبلي لمؤسسات التعليم العالي الباكستانية»**، وقد ركزت على القضايا المرتبطة بقيادة الجامعات، وبحثت علاقة الكفاءة الإدارية والتوجيه التعليمي بالأداء الوظيفي لقادة الجامعات، والدور الذي تلعبه القيادة الريادية في هذه العلاقات، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي، وكانت الأداة الاستبانة التي تم تطبيقها على 242 قائداً من رئيس قسم فأعلى في 25 جامعة باكستانية، وقد توصلت الدراسة إلى أن للكفاءة الإدارية تأثير إيجابي على الأداء الوظيفي لقادة الجامعات، وكذلك للتوجيه التعليمي تأثير إيجابي على الأداء الوظيفي للقادة، بالإضافة إلى أن للقيادة الريادية تأثير على العلاقة بين الأداء الوظيفي والكفاءة الإدارية والتوجيه التعليمي.

5-**دراسة (آل سرحان والمخلافي، 2019) بعنوان: «واقع أبعاد القيادة الريادية في الجامعات السعودية، دراسة ميدانية على جامعة الإمام عبد الرحمن بن فيصل»** وهدفت الدراسة إلى التعرف على واقع أبعاد القيادة الريادية (الإبداع الريادي، والرؤية الاستراتيجية، والاستباقية، وتحمل المخاطر، واستثمار الفرص) لدى القيادات الأكاديمية بجامعة الإمام عبد الرحمن بن فيصل، ولتحقيق ذلك استخدما المنهج الوصفي، باستخدام الاستبانة التي تم تطبيقها على ٨٢ قائداً، وتوصلت إلى: توافر أبعاد القيادة الريادية بدرجة متوسطة، وجاء في الترتيب الأول بُعد «الرؤية الاستراتيجية» يليه «الإبداع الريادي» ثم «الاستباقية»، «استثمار الفرص» وأخيراً «تحمل المخاطر»، ولا يوجد فروق دالة إحصائياً تُعزى لمتغير الجنس أو المرتبة العلمية أو الموقع الإداري أو سنوات الخدمة، وقد خلصت الدراسة إلى: ضرورة ممارسة القيادة الريادية في الجامعات كاستجابة استراتيجية للتعامل مع التحديات والفرص، والتكيف مع متطلبات التعليم العالي من خلال توفير بيئة عمل محفزة واستقطاب العقول الابتكارية وبناء ثقافة استباقية تنظيمية وتفعيل استراتيجيات الريادة وتبني بعد المخاطرة لنقل الجامعة من موضع استراتيجي إلى موضع ريادي.

المحور الثاني: الدراسات التي تناولت موضوع الثقة التنظيمية:

1-**دراسة سارماوا وآخرين (Sarmawa et al, 2020) بعنوان: «القيادة الريادية الأخلاقية والثقة التنظيمية من أجل الاستدامة التنظيمية»**، وهدفت لفحص وتحليل دور الأخلاقيات في القيادة الريادية وتأثيرها على الثقة التنظيمية والاستدامة التنظيمية، كما تحلل دور الثقة التنظيمية كوسيط بين القيادة الريادية الأخلاقية والاستدامة التنظيمية، وكانت أداة الدراسة الاستبانة التي تم تطبيقها على 93 من أعضاء مؤسسة (Lembaga Perkreditan Desa (LPD في بالي بإندونيسيا، وقد توصلت الدراسة إلى أن للقيادة الريادية الأخلاقية تأثير إيجابي كبير على الثقة التنظيمية، ولها أيضاً تأثير ولكن ليس بشكل كبير على الاستدامة التنظيمية، بينما للثقة التنظيمية تأثير إيجابي كبير على الاستدامة التنظيمية، وتعمل كوسيط في العلاقة بين القيادة الريادية الأخلاقية والاستدامة التنظيمية.

2-**دراسة (كمال، 2019) بعنوان: «دور القيادة الروحية في تعزيز الثقة التنظيمية، دراسة اختبارية في كلية الاقتصاد بجامعة المسيلة»** وهدفت إلى التعرف على دور القيادة الروحية في تعزيز الثقة التنظيمية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي، وكانت أداة الدراسة الاستبانة التي طبقت على 30 عضو من أعضاء هيئة التدريس في كلية الاقتصاد بجامعة المسيلة في ليبيا، وتوصلت إلى أن مستوى تطبيق القيادة الروحية كان معتدلاً نسبياً بينما كان مستوى الثقة التنظيمية مرتفعاً نسبياً، بالإضافة إلى وجود علاقة ارتباطية بين القيادة الروحية والثقة التنظيمية، وأوصت الدراسة بضرورة تعزيز الثقة التنظيمية من خلال الاهتمام بالقيم الروحية والمبادئ الأخلاقية للقيادة.

3-**دراسة ليلامانوثوم وآخرون (Leelamanothum et al, 2018) بعنوان: «تأثير العدالة والثقة على المواطنة**

التنظيمية، سلوك الجيل X والجيل Y» ، وهدفت إلى دراسة تأثيرات العدالة والثقة على سلوك المواطنة التنظيمية، واستخدمت المنهج شبه التجريبي، وكانت أداة الدراسة الاستبانة التي تم تطبيقها على 470 عضو هيئة تدريس في جامعة راجامانغالا الهندية، وقد توصلت الدراسة إلى أن للعدالة والثقة تأثير إيجابي على سلوك المواطنة التنظيمية، كما أن للعدالة تأثير إيجابي كبير على الثقة، وقد أدرك الجيل X بشكل مختلف عن الجيل Y تأثير العدالة والثقة التنظيمية على سلوك المواطنة التنظيمية، حيث اهتم الجيل X بتأثير العدالة على سلوك المواطنة، بينما اهتم الجيل Y بتأثير الثقة على العدالة.

4-دراسة (القرني، 2017) **بعنوان: «مستوى الثقة التنظيمية لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة تبوك وعلاقتها بالالتزام التنظيمي من وجهة نظرهم»** وهدفت إلى الكشف عن مستوى الثقة التنظيمية والالتزام التنظيمي في كليات جامعة تبوك، والوقوف على العلاقة الارتباطية بين مستوى الثقة التنظيمية والالتزام التنظيمي، ومعرفة أهم الفروق بين استجابات أفراد العينة تبعاً للدرجة العلمية وسنوات الخبرة والمنصب الوظيفي ونوع الكلية، وقد استخدمت الدراسة المنهج الوصفي المسحي، وكانت أداة الدراسة الاستبانة ومشاهدات الباحث، وتم تطبيق الدراسة على ٢١٣ عضو هيئة تدريس من كليات جامعة تبوك، وتوصلت الدراسة إلى أن المتوسط العام لمستوى الثقة التنظيمية (4.10) (موافق) والالتزام التنظيمي (4.21) (موافق جداً) وأن هناك علاقة ارتباطية موجبة طردية بين أبعاد الثقة التنظيمية والالتزام التنظيمي في كليات جامعة تبوك، وأوصت الدراسة بتصميم دليل إجرائي للكليات والإدارات التي تقدم خدمات لأعضاء هيئة التدريس، وتقديم حوافز مادية ومعنوية حسب الدرجة العلمية لتعزيز الالتزام.

5-دراسة أخيجبي وساندي (Akhigbe & Sunday, 2017) **بعنوان: «الثقة التنظيمية والسلوك المنحرف في مكان العمل في المؤسسات العليا في ولاية ريفرز»**، وهدفت إلى التعرف على العلاقة بين الثقة التنظيمية والسلوك المنحرف في مكان العمل بين موظفي المؤسسات العليا ولاية ريفرز في نيجيريا، واستخدمت المنهج شبه التجريبي، وكانت أداة الدراسة الاستبانة، حيث طبقت على 122 موظفاً من ست مؤسسات عليا في ريفرز، وقد توصلت الدراسة إلى أن الثقة التنظيمية لها علاقة عكسية كبيرة بالسلوك المنحرف في مكان العمل، وأوصت بأن تشجع الإدارة العمل الجماعي بين الموظفين لتعزيز ثقتهم الشخصية، وإعطاء الحوافز للموظفين الذي يعملون بجد.

التعليق على الدراسات السابقة: وتعرضها الدراسة على النحو الآتي:

1-أوجه التشابه بين الدراسة الحالية والدراسات السابقة:

تشابهت الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة في الآتي:

- تناول متغير القيادة الريادية وتشابهت مع الأخرى في تناول متغير الثقة التنظيمية.
- تشابهت الدراسة الحالية مع معظم الدراسات السابقة في استخدامها للمنهج الوصفي على سبيل المثال دراسة (هلل، 2020)، ودراسة (يوسف، 2020)، ودراسة (Wahab & Tyasari, 2020)، ودراسة (آل سرحان والمخلافي، 2019)، ودراسة (كمال، 2019)، ودراسة (القرني، 2017).
- تشابهت الدراسة الحالية مع معظم الدراسات السابقة في استخدام الاستبانة أداةً للدراسة، على سبيل المثال دراسة (هلل، 2020)، ودراسة (Wang, Li, Kim, 2020)، ودراسة (Wahab & Tyasari, 2020)، ودراسة (آل سرحان والمخلافي، 2019)، ودراسة (Sarmawa et al, 2020)، ودراسة (كمال، 2019)، ودراسة (Leela-manothum et al, 2018)، ودراسة (القرني، 2017).
- تكونت عينة الدراسة الحالية من أعضاء هيئة التدريس مثل دراسة (هلل، 2020) ودراسة (كمال، 2019) ودراسة (Leelamanothum et al, 2018) ودراسة (القرني، 2017).

2-أوجه الاختلاف بين الدراسة الحالية والدراسات السابقة:

اختلفت الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة في الآتي:

- اختيار المتغير الثاني مع المتغير الأول، فلا توجد -على حد علم الباحث- دراسة تناولت القيادة الريادية وعلاقتها بالثقة التنظيمية.
- مجتمع وعينة البحث، حيث تم اختيار عينة الدراسة الحالية من أعضاء هيئة التدريس في جامعة حفر الباطن بالمملكة العربية السعودية، وهو ما لم تتناوله أي دراسة سابقة.
- أجريت الدراسة الحالية في تاريخ يختلف عن الدراسات السابقة.

3-أوجه استفادة الدراسة الحالية والدراسات السابقة:
استفادت الدراسة الحالية من الدراسات السابقة في العديد من الجوانب النظرية والتطبيقية، ومنها:

- المساعدة في تحديد مشكلة الدراسة، وبيان أهميتها، واختيار منهج الدراسة الحالية (المنهج الوصفي المسحي)، والاطلاع على الأدوات والأساليب الإحصائية المستخدمة، وانتقاء ما يتناسب مع موضوع الدراسة الحالية تمهيداً لبناء أداتها (الاستبانة) ومن ثم تطبيقها، والاستفادة في تكوين فكرة عن الإطار النظري.
- الاستفادة من نتائج وتوصيات الدراسات السابقة في وضع عدد من التوصيات والمقترحات الإجرائية للدراسة الحالية.

المحور الثالث: إجراءات الدراسة الميدانية ونتائجها:

وتعرضها الدراسة الحالية على النحو الآتي:

أولاً– أهداف الدراسة الميدانية.

هدفت الدراسة الميدانية إلى الكشف عن درجة ممارسة القيادة الريادية في جامعة حفر الباطن، ومستوى الثقة التنظيمية لدى أعضاء هيئة التدريس، والعلاقة الارتباطية بينهما.

ثانياً– إجراءات الدراسة الميدانية

1–مجتمع الدراسة وعينتها: تكون مجتمع الدراسة من أعضاء هيئة التدريس في جامعة حفر الباطن وفروعها في الخفجي والنعيرية والقرية العليا للعام الدراسي 1442/1441 والبالغ عددهم 819 عضو هيئة تدريس حسب إحصائيات عمادة الموارد البشرية في الجامعة، وقد تم اختيار عينة عشوائية غير مقصودة من المجتمع قوامها 241 عضو هيئة تدريس في جامعة حفر الباطن وفروعها بنسبة 29.4% من مجتمع الدراسة، ويتصف أفراد الدراسة بعدد من الخصائص في ضوء متغيرات الدراسة وهي كالتالي:

جدول رقم (1): توزيع عينة الدراسة وفق المتغيرات

المتغير		العدد	النسبة
الجنس	ذكر	82	% 34
	أنثى	159	% 66
مقر العمل	حفر الباطن	146	% 60.6
	الخفجي	32	% 13.3
	النعيرية	43	% 17.8
	القرية العليا	20	% 8.3
سنوات الخبرة	أقل من 5 سنوات	59	% 24.5
	من 5 سنوات إلى أقل من 10 سنوات	105	% 43.6
	من 10 سنوات إلى أقل من 15 سنة	42	% 17.4
	من 15 سنة فأكثر	35	% 14.5

الخصائص السيكومترية للاستبانة:

1–بناء الاستبانة: قام الباحث ببناء استبانة مكونة من جزئين، الجزء الأول: يتناول البيانات الرئيسية الخاصة بأفراد عينة الدراسة (الجنس، مقر العمل، سنوات الخبرة)، والجزء الثاني: يتكون من محورين، الأول خاص بالقيادة الريادية، والثاني خاص بالثقة التنظيمية، وللتأكد من الصدق الظاهري Face Validity تم عرض الاستبانة على 12 محكماً من الأساتذة المتخصصين في الإدارة التربوية والقياس والتقويم، للاسترشاد بآرائهم وبناءً على التعديلات والاقتراحات التي أبداها المحكمون، قام الباحث بإجراء التعديلات اللازمة التي اتفق عليها غالبية المحكمين، من تعديل بعض العبارات وحذف البعض الآخر، حتى أصبحت الاستبانة في صورتها النهائية، وأصبح الجزء الثاني مكون من 30 فقرة مقسم على محورين: المحور الأول: القيادة الريادية ويتكون من (17) فقرة مقسمة على أربعة أبعاد: الرؤية (5 فقرات)، تحمل المخاطرة (4 فقرات)، الابداع (4 فقرات)، الاستباقية (4 فقرات)، والمحور الثاني: الثقة التنظيمية ويتكون من (13) فقرة مقسمة على ثلاثة أبعاد: الثقة بالرئيس المباشر (5 فقرات)، والثقة بالزملاء (4 فقرات) والثقة بالإدارة العليا (4 فقرات).

2–صدق الاستبانة: قام الباحث بحساب معامل الارتباط بيرسون للتأكد من صدق الاتساق الداخلي Internal Consistency حيث تم حساب معامل الارتباط بين درجة كل عبارة من عبارات الاستبانة بالدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه، كما في الجدول الآتي:

جدول رقم (2): معاملات الصدق لأبعاد ومحاور الاستبانة

المحور	البعد	عدد العبارات	الصدق
الأول: القيادة الريادية	البعد الأول: الرؤية	5	0.921
	البعد الثاني: تحمل المخاطرة	4	0.911
	البعد الثالث: الابداع	4	0.941
	البعد الرابع: الاستباقية	4	0.954
	المحور الأول القيادة الريادية	17	0.969
المحور الثاني: الثقة التنظيمية	البعد الأول: الثقة بالرئيس المباشر	5	0.898
	البعد الثاني: الثقة بالزملاء	4	0.867
	البعد الثالث: الثقة بالإدارة العليا	4	0.866
	المحور الثاني: الثقة التنظيمية	13	0.942
	عبارات الاستبانة	30	0.9924

ويتضح من الجدول رقم (2) أن معاملات الصدق لأبعاد ومحاور الاستبانة، وللاستبانة ككل دالة عند مستوى 0.01 وهذا يعطي دلالة على ارتفاع معاملات الاتساق الداخلي، كما يشير إلى مؤشرات صدق مرتفعة وكافية يمكن الوثوق بها في تطبيق الدراسة الحالية.

1-**ثبات الاستبانة:** للتأكد من ثبات أداة الدراسة قام الباحث بقياس الثبات باستخدام معامل ألفا كرونباخ (Cron-bach's Alpha) وبطريقة التجزئة النصفية، ووجد أن الاستبانة تتمتع بثبات مقبول إحصائياً حيث بلغت قيمة معامل الثبات الكلية (ألفا كرونباخ) (0.985) والتجزئة النصفية (0.965) وهي درجة ثبات مرتفعة يمكن الوثوق بها في تطبيق الدراسة الحالية، والجدول (3) يوضح معاملات الثبات لكل بعد ومحور.

جدول رقم (3): معاملات الثبات لأبعاد ومحاور الاستبانة

المحور	البعد	عدد العبارات	الثبات
الأول: القيادة الريادية	البعد الأول: الرؤية	5	0.924
	البعد الثاني: تحمل المخاطرة	4	0.936
	البعد الثالث: الابداع	4	0.927
	البعد الرابع: الاستباقية	4	0.935
	المحور الأول القيادة الريادية	17	0.975

جدول رقم (3): معاملات الثبات لأبعاد ومحاور الاستبانة

المحور	البعد	عدد العبارات	الثبات
	البعد الأول: الثقة بالرئيس المباشر	5	0.955
المحور الثاني: الثقة التنظيمية	البعد الثاني: الثقة بالزملاء	4	0.931
	البعد الثالث: الثقة بالإدارة العليا	4	0.947
	المحور الثاني: الثقة التنظيمية	13	0.956
	عبارات الاستبانة	30	0.985

ثالثاً: الأساليب الإحصائية

تم استخدام مقياس ليكرت الخماسي، ولتحقيق أهداف الدراسة وتحليل البيانات التي تم تجميعها، تم استخدام العديد من الأساليب الإحصائية باستخدام الحزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS)، ولتحديد طول خلايا المقياس الخماسي (الحدود الدنيا والعليا) المستخدم في محاور الدراسة تم حساب المدى (5-1=4) ثم تقسيمه على عدد خلايا المقياس للحصول على طول الخلية الصحيح أي (5/4=0.80) وهكذا أصبح طول الخلايا:

جدول رقم (4): تفسير قيم المتوسط الحسابي

م	المتوسط	تقدير الدرجة
1	5 – 4.20	عالية جداً
2	4.20- أقل من 3.40	عالية
3	3.40- أقل من 2.60	متوسطة
4	2.60- أقل من 1.80	منخفضة
5	1.80- أقل من 1	منخفضة جداً

اختبار اعتدالية التوزيع لمتغيرات الدراسة:

جدول رقم (5): اختبار كولمجروف – سمرنوف (Kolmogorov-Smirnov test) لاعتدالية التوزيع

المحور	اختبار كولمجروف – سمرنوف (Kolmogorov- Smirnov test)	مستوى الدلالة
ممارسة القيادة الريادية	0.105	0.01
مستوى الثقة التنظيمية	0.1	0.01

* توجد دلالة إحصائية عند مستوى (0.05).

مستوى الدلالة أقل من 0.05 وبالتالي لا يتحقق شرط اعتدالية التوزيع، ولذلك لابد من استخدام مان ويتني Mann Whitney U لمتغيرات الجنس ومقر العمل، واختبار كروسكال ويلز (Kruskal-Wallis Test) لمتغير سنوات الخبرة.

عرض نتائج الدراسة وتفسيرها:

أولاً: تحليل ومناقشة وتفسير نتائج السؤال الأول: ما درجة ممارسة القيادة الريادية في جامعة حفر الباطن من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس؟ وللإجابة على هذا السؤال تمَّ استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للعبارات التي تمثل ممارسة القيادة الريادية في جامعة حفر الباطن.

جدول رقم (6): المتوسّطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة ممارسة القيادة الريادية

الترتيب	الترتيب حسب المحور	الترتيب حسب المقياس	ترتيب العبارات تنازلياً حسب المتوسطات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	التقدير
			البعد الأول: الرؤية			
1	1	3	تسعى قيادات الجامعة لتحويل الرؤية إلى نتائج ملموسة	3.9544	0.92758	عالية
2	2	1	تمتلك الجامعة قيادات قادرة على صياغة رؤية مستقبلية من خلال نظرة ريادية.	3.9336	0.89661	عالية
3	3	5	تحفز قيادة الجامعة منسوبيها لتحقيق الرؤية	3.8008	1.04571	عالية
4	4	2	تشرك قيادات الجامعة منسوبيها في وضع الرؤية الاستراتيجية.	3.7842	0.99327	عالية
5	9	4	يتم توفير الإمكانات اللازمة لتحقيق الرؤية	3.5975	1.12168	عالية
			المتوسط العام للبعد الأول	3.8141	0.87653	عالية
			البعد الثاني: تحمل المخاطر			
1	8	7	تتبنى قيادات الجامعة حلولا مبتكرة في مواجهة المخاطر	3.6017	1.06411	عالية
2	13	6	لدى قيادات الجامعة الاستعداد للعمل على مشاريع تحمل مخاطرة.	3.4938	1.11848	عالية
3	15	8	تشجع قيادات الجامعة العاملين على ممارسة المخاطرة المحسوبة عند الحاجة لذلك	3.4274	1.12357	عالية
4	16	9	تتحمل قيادات الجامعة مسؤولية الخطأ الناتج عن تطبيق الأفكار الجديدة	3.4025	1.13644	عالية
			المتوسط العام للبعد الثاني	3.4813	1.01713	عالية
			البعد الثالث: الابداع			
1	5	10	تشجع قيادات الجامعة منسوبيها على تقديم أفكار مبتكرة..	3.7427	1.06076	عالية

الترتيب	الترتيب حسب المحور	الترتيب حسب المقياس	ترتيب العبارات تنازلياً حسب المتوسطات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	التقدير
2	7	13	تدخل قيادات الجامعة تعديلات مبتكرة على عملياتها باستمرار.	3.6390	1.05197	عالية
3	12	12	تستقطب قيادات الجامعة الأفراد ذوي المهارات الإبداعية.	3.5187	1.17290	عالية
4	17	11	توفر قيادات الجامعة بيئة ملائمة للإبداع.	3.3734	1.17330	متوسطة
			المتوسط العام للبعد الثالث	3.5685	1.01113	عالية
			البعد الرابع: الاستباقية			
1	6	14	تمتلك قيادات الجامعة القدرة على اقتناص الفرص بمهارة	3.6390	1.02387	عالية
2	10	15	تعمل قيادات الجامعة على تطوير مهارات منسوبي الجامعة لمواكبة الجديد.	3.5436	1.13980	عالية
3	11	16	تسعى قيادات الجامعة لتقديم برامج أكاديمية تتفوق فيها على الجامعات الأخرى.	3.5436	1.15793	عالية
4	14	17	تمتلك الجامعة خططاً للتعامل مع التغيرات البيئية المحيطة قبل حدوثها.	3.4813	1.15139	عالية
			المتوسط العام للبعد الرابع	3.5519	1.02414	عالية
			المتوسط العام	3.6032	0.949	عالية

يتبين من الجدول (6) ما يلي:

– المتوسط الحسابي لممارسة «بعد الرؤية» لدى قيادات جامعة حفر الباطن من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس هو (3.81)، ووفقاً لمفتاح التصحيح فالممارسة بدرجة عالية حيث تراوحت المتوسطات بين (3.59–3.95) وجميعها بدرجة عالية، أما الانحراف المعياري فهو (0.87)، وهذا يعني أن تشتت قيم استجابات أفراد العينة لعبارات هذا البعد عن وسطها الحسابي مقبول إحصائياً، ولعل سبب ذلك عمل الجامعة في وقت الدراسة على وضع خطتها الاستراتيجية حتى عام 2025 والتي تم تدشينها في 1443/3/5هـ الموافق 2021/10/11م برؤية تنص على «منارة جاذبة لاستدامة الموارد البيئية والمجتمعية» (جامعة حفر الباطن، 2021) وبالتالي فالرؤية واضحة لمنسوبي الجامعة، بالإضافة إلى سعي الجامعة للاعتماد المؤسسي حيث اختتمت أعمال اللجان في 1443/3/28هـ (جامعة حفر الباطن، 2021)، وقد جاءت هذه النتيجة مختلفة عن نتيجة دراسة (آل سرحان والمخلافي، 2019) التي توصلت إلى أن توافر بعد الرؤية في جامعة الإمام عبد الرحمن بن فيصل بدرجة متوسطة (3.23)، ودراسة (هلل، 2020) التي توصلت إلى أن تطبيق بعد الرؤية في جامعة دمنهور كان أيضاً بدرجة متوسطة (2.65).

– المتوسط الحسابي لممارسة «بعد تحمل المخاطر» لدى قيادات جامعة حفر الباطن من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس هو (3.48)، ووفقاً لمفتاح التصحيح فالممارسة بدرجة عالية حيث تراوحت المتوسطات بين (3.4–3.6) وجميعها بدرجة عالية، أما الانحراف المعياري فهو (1.017)، وهذا يعني أن تشتت قيم استجابات أفراد العينة لعبارات هذا البعد عن وسطها الحسابي

مقبول إحصائياً، ولعل سبب ذلك عمر الجامعة القصير (تأسست عام 1435هـ) (جامعة حفر الباطن، 2021)، وبالتالي فهي تتعرض للعديد من المخاطر كما أن المشاريع التي تتبناها تحمل مخاطرة، بسبب كون الجامعة في محافظة تنقصها بعض الإمكانيات، كما تنقص بعض القيادات الخبرة، ولذلك لابد من تحمل المخاطرة، وقد جاءت هذه النتيجة مختلفة عن نتيجة دراسة (آل سرحان والمخلافي، 2019) التي توصلت إلى أن توافر بعد تحمل المخاطرة في جامعة الإمام عبد الرحمن بن فيصل بدرجة متوسطة (3.02)، ودراسة (هلل، 2020) التي توصلت إلى أن تطبيق بعد الرؤية في جامعة دمنهور كان أيضاً بدرجة متوسطة (2.57).

– المتوسط الحسابي لممارسة «بعد الإبداع» لدى قيادات جامعة حفر الباطن من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس هو (3.56)، ووفقاً لمفتاح التصحيح فالممارسة بدرجة عالية حيث تراوحت المتوسطات بين (3.37–3.74) وجميعها بدرجة عالية ما عدا عبارة «توفر قيادات الجامعة بيئة ملائمة للإبداع» جاءت بدرجة متوسطة، أما الانحراف المعياري فهو (1.011)، وهذا يعني أن تشتت قيم استجابات أفراد العينة لعبارات هذا البعد عن وسطها الحسابي مقبول إحصائياً، ولعل سبب ذلك كون الجامعة بحكم عمرها القصير وسعيها للمنافسة تحتاج إلى الابداع من قياداتها، وفي عملياتها، كما تحتاج للعاملين ذوي المهارات الإبداعية الذين يختصرون الوقت والجهد ويوفرون المال للوصول إلى الأهداف المنشودة، ويؤيد هذه الحاجة كون عبارة «توفر قيادات الجامعة بيئة ملائمة للإبداع» جاءت بمتوسط أقل في المحور بأكمله، وقد جاءت هذه النتيجة مختلفة عن نتيجة دراسة (آل سرحان والمخلافي، 2019) التي توصلت إلى أن توافر بعد تحمل المخاطرة في جامعة الإمام عبد الرحمن بن فيصل بدرجة متوسطة (3.2)، ودراسة (هلل، 2020) التي توصلت إلى أن تطبيق بعد الرؤية في جامعة دمنهور كان أيضاً بدرجة متوسطة (2.44).

– المتوسط الحسابي لممارسة «بعد الاستباقية» لدى قيادات جامعة حفر الباطن من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس هو (3.55)، ووفقاً لمفتاح التصحيح فالممارسة بدرجة عالية حيث تراوحت المتوسطات بين (3.48–3.63) وجميعها بدرجة عالية، أما الانحراف المعياري فهو (1.024)، أي أن تشتت قيم استجابات أفراد العينة لعبارات هذا البعد عن وسطها الحسابي مقبول إحصائياً، ولعل سبب ذلك كون الجامعة بحكم عمرها القصير وسعيها للمنافسة تحتاج إلى اقتناص الفرص بمهارة في ضوء توجه الجامعات السعودية نحو الريادية، وهذا ما تقوم به في أكثر من مجال كبرامج الدراسات العليا أو الاعتماد الأكاديمي وغيرها، وقد جاءت هذه النتيجة مختلفة عن نتيجة دراسة (آل سرحان والمخلافي، 2019) التي توصلت إلى أن توافر بعد الاستباقية في جامعة الإمام عبد الرحمن بن فيصل بدرجة متوسطة (3.15).

– المتوسط العام لمستوى القيادة الريادية في جامعة حفر الباطن من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس هو (3.6)، ووفقاً لمفتاح التصحيح فقد جاء بدرجة عالية، أما الانحراف المعياري فهو (0.949)، وجاء ترتيب الأبعاد كما يلي: الرؤية (3.81) ثم الإبداع (3.56) ثم الاستباقية (3.55) ثم تحمل المخاطر (3.48)، وجاءت أعلى عبارة «تسعى قيادات الجامعة لتحويل الرؤية إلى نتائج ملموسة» بمتوسط (3.95) وأقل عبارة « توفر قيادات الجامعة بيئة ملائمة للإبداع» بمتوسط (3.37)، ويعزو الباحث سبب ذلك بالإضافة إلى ارتفاع متوسطات الأبعاد إلى توجه الجامعات السعودية نحو الريادة وهذا ما أكدت عليه رؤية المملكة العربية السعودية 2030، كما أن نظام الجامعات الجديد الصادر في 1441/3/2هـ يركز على تحقيق الاستقلالية المنضبطة للجامعات بحيث تعتمد على نفسها في بناء لوائحها وتوفير مصادر تمويلها (مجلس شؤون الجامعات، 2020)، وحيث أن جامعة حفر الباطن جامعة ناشئة فلابد أن تمارس قياداتها القيادة الريادية في كافة المستويات القيادية، وبجميع الأبعاد وبدرجة عالية كما تبين سابقاً، حتى تواكب التغيرات وتحقق الأهداف، وقد جاءت هذه النتيجة مختلفة عن نتيجة دراسة (Wahab & Tyasari, 2020)، (آل سرحان والمخلافي، 2019) التي جاءت بدرجة متوسطة.

ثانياً: تحليل ومناقشة وتفسير نتائج السؤال الثاني: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة حول تقديرهم لدرجة ممارسة القيادة الريادية في جامعة حفر الباطن تبعاً لمتغيرات الجنس ومقر العمل وسنوات الخبرة؟

وللإجابة على هذا السؤال، والكشف عن الدلالة الإحصائية للفروق بين متوسّطات استجابات أفراد عينة الدراسة حول تقديرهم لممارسة القيادة الريادية في جامعة حفر الباطن تبعاً للمتغيرات تم استخدام مان ويتني Mann Whitney U لمتغير الجنس، واختبار كروسكال ويلز (Kruskal-Wallis Test) لمتغيرات مقر العمل وسنوات الخبرة، وفيما يلي النتائج:

- **متغير الجنس:**

جدول رقم (7): ملخص نتائج اختبار مان وتني للفروق بين المتوسطات تبعاً لمتغير الجنس

الجنس	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	Test Statistics	
ذكر	82	102.23	8383	Mann-Whitney U	4980
أنثى	159	130.68	20778	Wilcoxon W	8383
المجموع	241			Z	-3.009-
				(Asymp. Sig. (2-tailed	0.003

يتبين من الجدول (7) أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة حول تقديرهم لدرجة ممارسة القيادة الريادية في جامعة حفر الباطن تبعاً لمتغير الجنس حيث بلغت sig=0.003 أقل من 0.05، وكانت الفروق لصالح الإناث وربما يعود السبب في ذلك إلى تمكين المرأة في جامعة حفر الباطن وتوليها العديد من المناصب القيادية، وحرص القيادات النسائية على تطبيق أبعاد القيادة الريادية بالإضافة إلى طبيعة عمل المرأة التي تجعل عضوة هيئة التدريس قريبة من قيادتها وأكثر احتكاكاً بها مما يجعلها أكثر اطلاعا، وقد اختلفت هذه النتيجة مع نتيجة دراسة (آل سرحان والمخلافي، 2019) التي توصلت إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في أبعاد القيادة الريادية في جامعة عبد الرحمن بن فيصل تعزى لمتغير الجنس.

- **متغير مقر العمل:**

جدول رقم (8): ملخص نتائج اختبار كروسكال ويلز للفروق بين المتوسطات تبعاً لمتغير مقر العمل

مقر العمل	العدد	متوسط الرتب	Test Statistics[a,b]	
حفر الباطن	146	102.86	Kruskal-Wallis H	76.181
الخفجي	32	83.61	Df	3
النعيرية	43	199.38	.Asymp. Sig	001.
القرية العليا	20	144.75		
المجموع	241			

يتبين من الجدول (8) أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة حول تقديرهم لدرجة ممارسة القيادة الريادية بجامعة حفر الباطن تبعاً لمتغير مقر العمل حيث بلغت sig=0.01 أقل من 0.05. ومن خلال اختبار مان وتني بين كل متغيرين كانت الفروق لصالح فرع النعيرية، وربما يعود السبب في ذلك لكون الفرع نسائي بصورة كاملة وبالتالي فالفروق التي كانت في متغير الجنس لصالح الإناث وتفسيرها كان لها ظهورها هنا، بالإضافة إلى الجهود الريادية المبذولة من قيادة الفرع.

- **متغير سنوات الخبرة:**

جدول رقم (9): اختبار كروسكال ويلز للفروق بين المتوسطات تبعاً لمتغير سنوات الخبرة

سنوات الخبرة	العدد	متوسط الرتب	Test Statistics[a,b]	
أقل من 5 سنوات	59	103.76	Kruskal-Wallis H	16.55
من 5 سنوات إلى أقل من 10 سنوات	105	139.29	Df	3
من 10 سنوات إلى أقل من 15 سنة	42	95.8	.Asymp. Sig	001.
من 15 سنة فأكثر	35	125.44		
المجموع	241			

يتبين من الجدول (9) أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة حول تقديرهم لدرجة ممارسة القيادة الريادية بجامعة حفر الباطن تبعاً لمتغير سنوات الخبرة حيث بلغت sig=0.001 أقل من 0.05، وبعد إجراء اختبار مان ويتني بين كل متغيرين تبين أن الفروق لصالح من خبرتهم «من ٥ سنوات إلى أقل من 10 سنوات»، ولعل سبب ذلك كون هذه المرحلة تجمع بين الخبرة والحماس، فالعطاء في أوجه كما أن الخبرة مناسبة، وبالتالي فهناك إدراك لدرجة ممارسة القيادة الريادية ودورها المحوري، وقد جاءت هذه النتيجة مختلفة عن دراسة (آل سرحان والمخلافي، 2019) التي لم تجد فروق ذات دلالة إحصائية تبعاً لمتغير سنوات الخبرة.

ثالثاً: تحليل ومناقشة وتفسير نتائج السؤال الثالث: ما مستوى الثقة التنظيمية في جامعة حفر الباطن من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس؟ وللإجابة على هذا السؤال تمَّ استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للعبارات التي تمثل مستوى الثقة التنظيمية في جامعة حفر الباطن.

جدول رقم (10): المتوسّطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى الثقة التنظيمية

الترتيب	الترتيب حسب المحور	الترتيب حسب المقياس	ترتيب العبارات تنازلياً حسب المتوسطات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	التقدير
			البعد الأول: الثقة بالرئيس المباشر			
1	2	4	يملك رئيسي المباشر قدرة عالية على أداء مهامه.	4.1203	0.88391	عالية
2	5	3	يقوم رئيسي المباشر بتوصيل كافة المعلومات إلى جميع أعضاء القسم.	4.0747	1.03008	عالية
3	3	2	أشعر بثقة كاملة في قدرات رئيسي.	4.0830	0.94503	عالية
4	6	5	يحرص رئيسي المباشر على الوفاء بوعوده.	4.0664	1.00195	عالية
5	8	1	يتعامل رئيسي المباشر بعدالة مع كافة زملائي في القسم	4.0332	1.04430	عالية
			المتوسط العام للبعد الأول	4.076	0.9041	عالية
			البعد الثاني: الثقة بالزملاء			
6	1	6	تتسم علاقة أعضاء هيئة التدريس فيما بينهم بالتعاون.	4.1286	0.88744	عالية
7	7	7	يوجد ثقة متبادلة بين أعضاء القسم.	4.0539	0.91810	عالية
8	9	8	يتم تبادل المعلومات التي تسهم في إنجاز العمل بين أعضاء هيئة التدريس بشكل سلس	3.9751	1.02032	عالية
9	10	9	أعتمد على القرارات ذات العلاقة بوظيفتي والمتخذة من قبل زملائي.	3.9419	0.98147	عالية
			المتوسط العام للبعد الثاني	4.0249	0.86717	عالية

الترتيب	الترتيب حسب المحور	الترتيب حسب المقياس	ترتيب العبارات تنازلياً حسب المتوسطات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	التقدير
			البعد الثالث: الثقة بالإدارة العليا			
10	4	10	أثق بدرجة كبيرة بالإدارة العليا للجامعة.	4.0750	0.99927	عالية
11	11	13	تمارس الإدارة العليا سياسات إدارية واضحة.	3.7708	1.04380	عالية
12	12	11	توفر الإدارة العليا المعلومات اللازمة لأعضاء هيئة التدريس للمشاركة في عملية اتخاذ القرار.	3.7667	1.04087	عالية
13	13	12	تقوم الإدارة العليا بتقديم الدعم لأعضاء هيئة التدريس في الجامعة.	3.6667	1.09264	عالية
			المتوسط العام للبعد الثالث	3.8198	0.9697	عالية
			المتوسط العام	3.9724	0.80110	عالية

يتبين من الجدول (10) ما يلي:

– المتوسط الحسابي لبعد «الثقة بالرئيس المباشر» من أبعاد الثقة التنظيمية في جامعة حفر الباطن هو (4.076)، ووفقاً لمفتاح التصحيح فالممارسة بدرجة عالية حيث تراوحت المتوسطات بين (4.0332–4.1203) وجميعها بدرجة عالية، أما الانحراف المعياري فهو (0.9041)، وهذا يعني أن تشتت قيم استجابات أفراد العينة لعبارات هذا البعد عن وسطها الحسابي مقبول إحصائياً، ولعل سبب ذلك قلة عدد العمداء ورؤساء الأقسام حيث يوجد في الجامعة 12 كلية و10 عمادات مساندة (جامعة حفر الباطن، 2021) بالإضافة إلى أن معظمهم حديثي التكليف مما يجعل العمداء ورؤساء الأقسام أكثر قرباً من أعضاء هيئة التدريس وبالتالي تزداد ثقة عضو هيئة التدريس برئيسه المباشر، وقد جاءت هذه النتيجة متفقة مع نتيجة دراسة (القرني، 2017) التي توصلت إلى أن مستوى ثقة عضو هيئة التدريس في جامعة تبوك برئيسه المباشر بدرجة عالية (4).

– المتوسط الحسابي لبعد «الثقة بالزملاء» من أبعاد الثقة التنظيمية في جامعة حفر الباطن هو (4.0249)، ووفقاً لمفتاح التصحيح فالممارسة بدرجة عالية حيث تراوحت المتوسطات بين (4.0332–4.1203) وجميعها بدرجة عالية، أما الانحراف المعياري فهو (0.86717)، وهذا يعني أن تشتت قيم استجابات أفراد العينة لعبارات هذا البعد عن وسطها الحسابي مقبول إحصائياً، ولعل سبب ذلك قلة عدد أعضاء هيئة تدريس جامعة حفر الباطن مقارنة بالجامعات الكبرى، حيث يبلغ عدد أعضاء هيئة التدريس في الجامعة وفروعها 819 عضو هيئة تدريس (جامعة حفر الباطن، 2021)، وفي الفروع العدد أقل بكثير مما يعني تقارب أعضاء هيئة التدريس واعتمادهم على بعضهم وبالتالي ثقتهم ببعضهم، وقد جاءت هذه النتيجة متفقة مع نتيجة دراسة (القرني، 2017).

– المتوسط الحسابي لبعد «الثقة بالإدارة العليا» من أبعاد الثقة التنظيمية في جامعة حفر الباطن هو (3.8198)، ووفقاً لمفتاح التصحيح فالممارسة بدرجة عالية حيث تراوحت المتوسطات بين (3.6667–4.075) وجميعها بدرجة عالية، أما الانحراف المعياري فهو(0.9697)، وهذا يعني أن تشتت قيم استجابات أفراد العينة لعبارات هذا البعد عن وسطها الحسابي مقبول إحصائياً، ولعل سبب ذلك السياسات التي تتبعها إدارة الجامعة من خلال فتح قنوات التواصل مع أعضاء هيئة التدريس، سواءً بتخصيص لقاء يومي لمدة ساعة للتواصل المباشر، أو التواصل في السكن الجامعي كما أوضح أعضاء هيئة التدريس، بالإضافة إلى أن درجة ممارسة القيادة الريادية في الجامعة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس كانت بدرجة عالية مما ينعكس على ثقتهم، وقد جاءت هذه النتيجة متفقة مع نتيجة دراسة (القرني، 2017).

– **المتوسط العام لمستوى الثقة التنظيمية في جامعة حفر الباطن من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس هو** (3.9724)، ووفقاً لمفتاح التصحيح فقد جاء بدرجة عالية، أما الانحراف المعياري فهو (0.8011)، وجاء ترتيب الأبعاد كما يلي: الثقة بالرئيس المباشر (4.076) ثم الثقة بالزملاء (4.0249) ثم الثقة بالإدارة العليا (3.8198)، وجاءت أعلى عبارة «تتسم علاقة أعضاء هيئة التدريس فيما بينهم بالتعاون» بمتوسط (4.1286) وأقل

عبارة «تقوم الإدارة العليا بتقديم الدعم لأعضاء هيئة التدريس في الجامعة» بمتوسط (3.667)، ويعزو الباحث سبب ذلك إلى ارتفاع الثقة العمودية بالرؤساء المباشرين والإدارة العليا، والأفقية بالزملاء فجميعها جاءت بدرجة عالية كما تبين سابقاً، بالإضافة إلى صغر حجم الجامعة، وتطبيق أداة الدراسة في وقت عمل الجامعة للوصول إلى الاعتماد المؤسسي، حيث اختتمت الجامعة أعمال الاعتماد المؤسسي في 1443/3/28هـ (جامعة حفر الباطن، 2021) وقد تضمنت هذه الأعمال تشكيل لجان من أعضاء هيئة التدريس والعمداء بالإضافة إلى اللقاءات بين رئيس الجامعة والعمداء وأعضاء هيئة التدريس، وقد جاءت هذه النتيجة متفقة مع نتيجة دراسة (كمال، 2019) التي توصلت إلى أن مستوى الثقة التنظيمية في كلية الاقتصاد بجامعة المسيلة بشكل عام بدرجة مرتفعة (3.77)، ودراسة (القرني، 2017) التي توصلت إلى أن مستوى الثقة التنظيمية لدى أعضاء هيئة التدريس في جامعة تبوك بدرجة عالية (4.1)، ودراسة (Leela-manothum et al, 2018) التي جاءت بدرجة عالية.

رابعاً: تحليل ومناقشة وتفسير نتائج السؤال الرابع: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات أعضاء هيئة التدريس حول تقديرهم لمستوى الثقة التنظيمية في جامعة حفر الباطن تبعاً لمتغيرات الجنس ومقر العمل وسنوات الخبرة؟

وللإجابة عن هذا السؤال، وللكشف عن الدلالة الإحصائية للفروق بين متوسّطات استجابات أفراد عينة الدراسة حول تقديرهم لمستوى الثقة التنظيمية في جامعة حفر الباطن تبعاً للمتغيرات، تم استخدام مان ويتني Mann Whitney U لمتغير الجنس، واختبار كروسكال ويلز (Kruskal-Wallis Test) لمتغيرات مقر العمل وسنوات الخبرة، وفيما يلي النتائج.

- **متغير الجنس:**

جدول رقم (11): ملخص نتائج اختبار مان وتني للفروق بين المتوسطات تبعاً للنوع الاجتماعي

الجنس	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	Test Statistics[a]	
ذكر	82	108.99	8937.50	5534.500	Mann-Whitney U
أنثى	159	127.19	20223.50	8937.500	Wilcoxon W
المجموع	1020			-1.927-	Z
				054.	(Asymp. Sig. (2-tailed

يتبين من الجدول (11) أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة حول تقديرهم لمستوى الثقة التنظيمية في جامعة حفر الباطن من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس تبعاً لمتغير الجنس حيث بلغت sig= .054 أعلى من 0.05، ولعل سبب ذلك العمل المشترك بين الذكور والإناث في جامعة حفر الباطن بحكم صغر حجم الجامعة والعمل للاعتماد الأكاديمي مما جعل مستوى الثقة التنظيمية عالياً عند الجميع.

- **متغير مقر العمل:**

جدول رقم (12): ملخص نتائج اختبار كروسكال ويلز للفروق بين المتوسطات تبعاً لمتغير مقر العمل

مقر العمل	العدد	متوسط الرتب	Test Statistics[a,b]	
حفر الباطن	146	104.09	Kruskal-Wallis H	53.022
الخفجي	32	98.55	Df	3
النعيرية	43	188.06	.Asymp. Sig	0.001
القرية العليا	20	136.18		
المجموع	241			

يتبين من الجدول (12) أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة حول تقديرهم لمستوى الثقة التنظيمية في جامعة حفر الباطن تبعاً لمتغير مقر العمل حيث بلغت sig=0.001 أقل من 0.05، وبعد إجراء اختبار مان ويتني بين كل متغيرين تبين أن الفروق لصالح فرع النعيرية ربما يعود السبب في ذلك صغر الفرع، وكون القيادة نسائية وأغلب أعضاء هيئة التدريس إناث مما يعني التقارب وبالتالي زيادة مستوى الثقة التنظيمية، بالإضافة إلى ما تبذله عميدة الفرع ورئيسات الأقسام من جهود ريادية، وهذا ما سبق التوصل إليه من وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة ممارسة القيادة الريادية بجامعة حفر الباطن تبعاً لمتغير مقر العمل لصالح النعيرية.

- **متغير سنوات الخبرة:**

جدول رقم (13): ملخص نتائج اختبار كروسكال ويلز للفروق بين المتوسطات تبعاً لمتغير سنوات الخبرة

سنوات الخبرة	العدد	متوسط الرتب	Test Statistics[a,b]	
أقل من 5 سنوات	59	106.73	Kruskal-Wallis H	14.144
من 5 سنوات إلى أقل من 10 سنوات	105	139.66	Df	3
من 10 سنوات إلى أقل من 15 سنة	42	100.38	.Asymp. Sig	003.
من 15 سنة فأكثر	35	113.81		
المجموع	241			

تبين من الجدول (13) أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة حول تقديرهم لمستوى الثقة التنظيمية في جامعة حفر الباطن تبعاً لمتغير سنوات الخبرة حيث بلغت sig= 003. أقل من 0.05، وكانت الفروق بعد إجراء اختبار مان وتني بين كل متغيرين لصالح من سنوات خبرتهم «من 5 سنوات إلى أقل من 10 سنوات»، ولعل السبب في ذلك حداثة التجربة وبالتالي لا يوجد ما يخل بالثقة، وكونهم مروا بتجارب مختلفة يستطيعون من خلالها المقارنة بين الممارسات الإدارية، وبالتالي تزيد الثقة التنظيمية لديهم، خصوصاً في ظل عملهم في وقت بناء الجامعة لخطتها الاستراتيجية وسعيها للاعتماد الأكاديمي.

خامساً: تحليل ومناقشة وتفسير نتائج السؤال الخامس

ينص السؤال الخامس على: هل توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين درجة ممارسة القيادة الريادية في جامعة حفر الباطن ومستوى الثقة التنظيمية لدى أعضاء هيئة التدريس؟

جدول رقم (14): معامل الارتباط بين ممارسة القيادة الريادية في جامعة حفر الباطن ومستوى الثقة التنظيمية

		المحور الأول: القيادة الريادية	المحور الثاني: الثقة التنظيمية
المحور الأول: القيادة الريادية	Correlation Pearson	1	**840.
	tailed-2 .Sig		0.000
	N	241	241
المحور الثاني: الثقة التنظيمية	Correlation Pearson	**840.	1
	tailed-2 .Sig	0.000	
	N	241	241

.**Correlation is significant at the 0.01level (-2tailed).

يتبين من الجدول (15) وجود علاقة ارتباطية موجبة طردية بين درجة ممارسة القيادة الريادية في جامعة حفر الباطن ومستوى الثقة التنظيمية لدى أعضاء هيئة التدريس عند مستوى الدلالة α=0.01، أي أنه كلما زادت درجة ممارسة القيادة الريادية زاد مستوى الثقة التنظيمية لدى أعضاء هيئة التدريس، ويعزو الباحث سبب ذلك إلى أن القيادة الريادية بما تتضمنه من أبعاد (الرؤية، الابداع، الاستباقية، تحمل المخاطرة) تؤثر إيجابياً في الثقة التنظيمية، فالعاملون يثقون بالقائد الريادي الذي يملك الرؤية الواضحة، والابداع في عمله، ويسابق إلى الفرص، ويتحمل المخاطر، وهي من وسائل تأثير القائد، وهذا ما توصلت له بعض الدراسات التي وجدت ارتباطاً إيجابياً بين بعض جوانب القيادة الريادية والثقة التنظيمية، مثل دراسة (Sarmawa et al, 2020) التي وجدت ارتباطاً إيجابياً بين القيادة الريادية الأخلاقية ومستوى الثقة التنظيمية.

المحور الرابع: النتائج والتوصيات

أولاً–نتائج البحث:

يعرض الباحث فيما يلي ملخصاً للنتائج التي توصلت إليها الدراسة:

- المتوسط الحسابي لممارسة «بعد الرؤية» لدى قيادات جامعة حفر الباطن من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس هو (3.81) بدرجة عالية.
- المتوسط الحسابي لممارسة «بعد تحمل المخاطر» لدى قيادات جامعة حفر الباطن من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس هو (3.48) بدرجة عالية.
- المتوسط الحسابي لممارسة «بعد الإبداع» لدى قيادات جامعة حفر الباطن من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس هو (3.56) بدرجة عالية.
- المتوسط الحسابي لممارسة «بعد الاستباقية» لدى قيادات جامعة حفر الباطن من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس هو (3.55) بدرجة عالية.
- المتوسط العام لمستوى القيادة الريادية في جامعة حفر الباطن من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس هو (3.6) بدرجه عالية، وجاء ترتيب الأبعاد: الرؤية (3.81) ثم الإبداع (3.56) ثم الاستباقية (3.55) ثم تحمل المخاطر (3.48).

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة حول تقديرهم لدرجة ممارسة القيادة الريادية في جامعة حفر الباطن تبعاً لمتغير الجنس لصالح الإناث.

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة حول تقديرهم لدرجة ممارسة القيادة الريادية بجامعة حفر الباطن تبعاً لمتغير مقر العمل لصالح فرع النعيرية.

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة حول تقديرهم لدرجة ممارسة القيادة الريادية بجامعة حفر الباطن تبعاً لمتغير سنوات الخبرة لصالح من خبرتهم «من 5 سنوات إلى أقل من 10 سنوات».

- المتوسط الحسابي لبعد «الثقة بالرئيس المباشر» من أبعاد الثقة التنظيمية في جامعة حفر الباطن هو (4.076)، بدرجة عالية.

- المتوسط الحسابي لبعد «الثقة بالزملاء» من أبعاد الثقة التنظيمية في جامعة حفر الباطن هو (4.0249) بدرجة عالية.

- المتوسط الحسابي لبعد «الثقة بالإدارة العليا» من أبعاد الثقة التنظيمية في جامعة حفر الباطن هو (3.8198) بدرجة عالية.

- المتوسط العام لمستوى الثقة التنظيمية في جامعة حفر الباطن من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس هو (3.9724) بدرجة عالية، وجاء ترتيب الأبعاد: الثقة بالرئيس المباشر (4.076) ثم الثقة بالزملاء (4.0249) ثم الثقة بالإدارة العليا (3.8198).

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة حول تقديرهم لمستوى الثقة التنظيمية في جامعة حفر الباطن من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس تبعاً لمتغير الجنس.

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة حول تقديرهم لمستوى الثقة التنظيمية في جامعة حفر الباطن تبعاً لمتغير مقر العمل لصالح فرع النعيرية.

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة حول تقديرهم لمستوى الثقة التنظيمية في جامعة حفر الباطن تبعاً لمتغير سنوات الخبرة لصالح من خبرتهم «من ٥ سنوات إلى أقل من 10 سنوات».

- توجد علاقة ارتباطية موجبة طردية بين درجة ممارسة القيادة الريادية في جامعة حفر الباطن ومستوى الثقة التنظيمية لدى أعضاء هيئة التدريس عند مستوى الدلالة α=0.01.

ثانياً – التوصيات:

من خلال ما توصلت إليه الدراسة من نتائج، فإن أهم التوصيات تتمثل فيما يلي:

- ظهرت درجة ممارسة القيادة الريادية في جامعة حفر الباطن بدرجة عالية ولذلك يوصي الباحث بالبناء على ذلك في:
  1- السعي للريادة وتحقيق الاعتماد البرامجي والتقدم في التصنيفات العالمية خصوصاً أن الجامعات الناشئة لا تعاني من إرث سابق يقيدها.
  2- تفويض الصلاحيات للقيادات الأكاديمية من خلال دعم اللامركزية بما يضمن مبادرتهم وإبداعهم وسعيهم لتحقيق رؤية الجامعة.
  3- تأسيس معهد لإعداد القادة يتم فيه تدريب أعضاء الجامعة وإعداد صف ثاني من القيادات وتدريب مؤسسات المجتمع، فالجامعة هي المؤسسة الأكبر في مجتمعها والأكثر تأثيراً في المؤسسات الأخرى.
  4- وضع معايير لاختيار القيادات في الجامعة في ضوء أبعاد القيادة الريادية حتى يستمر التميز.
  5- تشجيع أعضاء هيئة التدريس على تقديم المبادرات الريادية سواءً في التدريس أو البحث العلمي أو خدمة المجتمع أو في كل ما يطور الجامعة.
- ظهرت عبارة «توفر قيادات الجامعة بيئة ملائمة للإبداع» هي الأقل في محور القيادة الريادية ولذلك لابد من سعي قيادة الجامعة والعمداء ورؤساء الأقسام في تطوير البنية التحتية الموجودة بصورة إبداعية وتوجيه الثقافة التنظيمية والمناخ التنظيمي ليدعم الإبداع في جميع وظائف الجامعة.
- وُجدت فروق ذات دلالة إحصائية في ممارسة القيادة الريادية لصالح الإناث بتفويض المزيد من الصلاحيات للفروع النسائية، وإعداد مدربات نسائيات يدربن على القيادة عامة والقيادة الريادية على وجه الخصوص.
- وُجدت فروق ذات دلالة إحصائية في ممارسة القيادة الريادية لصالح الفروع، ولذلك توصي الدراسة بمنح المزيد من الصلاحيات للفروع مع التواصل المستمر معها ودعمها.
- ظهر مستوى الثقة التنظيمية في جامعة حفر الباطن بدرجة عالية ولذلك يوصي الباحث بالبناء على ذلك في:
  1- المحافظة على المستوى المرتفع من خلال فتح المزيد من قنوات التواصل وترسيخ مبدأ الشفافية وكل ما يدعم ترسيخ الثقة التنظيمية نظراً لأهميتها في تحقيق الأهداف.
  2- ترسيخ ثقافة العمل الجماعي من خلال تبني أسلوب فرق العمل والاستفادة من الطاقات الموجودة.
- ظهرت عبارة « تقوم الإدارة العليا بتقديم الدعم لأعضاء هيئة التدريس في الجامعة» هي الأقل في محور الثقة التنظيمية، ومع أنها بدرجة عالية إلا أنه لابد من زيادة التواصل بين الإدارة العليا وأعضاء هيئة التدريس بتنظيم اللقاءات الدورية والتواصل الالكتروني والاستمرار في البرامج المقامة.
- إجراء المزيد من الدراسات حول القيادة الريادية والثقة التنظيمية في الجامعات السعودية وعلاقتهما بالمتغيرات الأخرى لأهميتهما في تحقيق الريادة المنشودة.

المراجع:

أولاً–المراجع العربية

أحمد، محمود. (2020). تحسين ممارسة القيادات الأكاديمية بكليات جامعة الأزهر لأبعاد القيادة الريادية. مجلة جامعة الفيوم للعلوم التربوية والنفسية. 10(14). 406-437.

الأسمر، منى. (2017). الثقة التنظيمية بجامعة أم القرى والعوامل المؤثرة فيها. مجلة جامعة الأزهر. 2 (174). 303-345.

آل سرحان، عبير والمخلافي، محمد. (2019). واقع أبعاد القيادة الريادية في الجامعات السعودية (دراسة ميدانية على جامعة الإمام عبد الرحمن بن فيصل). مجلة الفنون والأدب وعلوم الإنسانيات والاجتماع. كلية الإمارات للعلوم التربوية. 16 (40). 216-233.

جامعة حفر الباطن. (2021). استرجع في 1/ 9 /2021 من الموقع: https://www.uhb.edu.sa/Pages/Home.aspx

الجيار، سهير. (2018). القيادة الريادية: مدخلا لتحقيق متطلبات مجتمع المعرفة بالجامعات المصرية. أوراق عمل المؤتمر العلمي السنوي الخامس والعشرين للجمعية المصرية للتربية المقارنة والإدارة التعليمية: نظم التعليم ومجتمع المعرفة. الجمعية المصرية للتربية المقارنة والإدارة التعليمية. 229-257.

حياة، سرير وكريمة، ربحي. (2020). تأثير أبعاد الثقة التنظيمية على الاغتراب التنظيمي. دراسة تحليلية لآراء العاملين في المعمل الجزائري الجديد للمصبرات. مجلة العلوم الاقتصادية والتسيير والعلوم التجارية. 12 (3). 265-282.

الختاتنة. رامي. (2009). أثر الصمت التنظيمي على الثقة التنظيمية لدى العاملين في المؤسسات العامة الأردنية. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة مؤتة. الأردن.

خندقجي، محمد وخندقجي، نواف. (2012). مناهج البحث العلمي منظور تربوي معاصر. عالم الكتب الحديث.

الدوسري، صالح. (2016). تطوير أداء القيادات الإدارية بكليات جامعة شقراء مدخل القيادة الريادية أنموذجاً: دراسة ميدانية. مجلة كلية التربية، جامعة طنطا، 63 (3). 321–373.

الراجحي، محمد. (2014). الشفافية وعلاقتها بالثقة التنظيمية في المؤسسات الأكاديمية الأمنية السعودية من وجهة نظر العاملين بها. رسالة دكتوراه غير منشورة. جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية. السعودية.

الرواشدة، إياد. (2010). أثر التمكين الإداري على الثقة التنظيمية للعاملين في المؤسسات المالية العامة الأردنية. رسالة دكتوراه غير منشورة. الأكاديمية العربية للعلوم المالية والمصرفية. الأردن.

رؤية المملكة العربية السعودية 2030. (2016). استرجع في 2021/10/1 من الموقع الالكتروني: https:// /www.vision2030.gov.sa/ar

الزهراني، جمعان. (2020). الوصول الحر للمعلومات في الجامعات السعودية الناشئة: جامعة نجران دراسة حالة. مجلة بحوث في علم المكتبات والمعلومات. جامعة القاهرة. كلية الآداب. العدد (24). 191-220.

السهلي، نوره. (2020). درجة تطبيق الإدارة الإلكترونية في جامعة حفر الباطن وسبل تطويرها في ظل التحول إلى جامعة بلا ورق. المجلة التربوية. جامعة سوهاج. العدد (77). 585-624.

الشمري، انتظار والبهادلي، سلمان. (2015). القيادة الريادية وإثراء حياة العاملين. بحث تطبيقي في تشكيلات وزارة النقل العراقية. مجلة الإدارة والاقتصاد. الجامعة المستنصرية. 38 (104). 126–146.

الشمري، عادل. (2017). تحديات الإدارة الجامعية في الجامعات السعودية الناشئة وسبل مواجهتها. مجلة كلية التربية في العلوم التربوية، جامعة عين شمس. 41 (2). 60–118.

شمس الدين، فارس وخضر، شهاب وطه، آزاد. (2016). تأثير خصائص الريادية في متطلبات الإدارة الاستراتيجية: دراسة استطلاعية لآراء عينة من القيادات الإدارية في عينة من كليات جامعة صلاح الدين. أربيل. زانكو. الإنسانيات. جامعة صلاح الدين. 20 (5). 381-406.

العردان، أمل. (2019). واقع أداء القيادة المستدامة في الجامعات السعودية الناشئة. المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية. المؤسسة العربية للتربية والعلوم والآداب. 13. 67-107.

العساف، صالح. (2012). المدخل إلى البحث في العلوم السلوكية. الرياض: دار الزهراء.

العمري، وفاء وآل عثمان، منال. (2021). درجة تطبيق وكالة شؤون الطالبات بكلية العلوم والآداب بالنماص – جامعة بيشة لمعايير الهيئة الوطنية للجودة والاعتماد الأكاديمي بالمملكة العربية السعودية. المجلة العلمية لكلية التربية. جامعة أسيوط. 37 (5). 136-175.

الغامدي، عبد الله. (1990). الثقة التنظيمية بالأجهزة الإدارية في المملكة العربية السعودية. المجلة العربية للإدارة. المنظمة العربية للتنمية الإدارية. 14(3). 5-47.

الغامدي، عزيزة. (2021). تفعيل الريادة الاستراتيجية في إدارات التعليم بالمملكة العربية السعودية في ضوء التجارب العالمية. تصور مقترح. مجلة كلية التربية. جامعة أسيوط. 37(2). 450-499.

الفقير، عماد الدين، وآدم، عيسى. (2021). دور القيادة الريادية في تحقيق الميزة التنافسية: دراسة حالة البنك الزراعي السوداني–الخرطوم 2013-2018. مجلة القلزم للدراسات الاقتصادية والاجتماعية. مركز بحوث ودراسات دول حوض البحر الأحمر وجامعة الحضارة. (2). 55-87.

القحطاني، سالم. (2015). القيادة الريادية وتطبيقاتها في الجامعات. مجلة الإدارة العامة، معهد الإدارة العامة، 55 (3)، 437–499.

القرني، علي. (2017). مستوى الثقة التنظيمية لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة تبوك وعلاقتها بالالتزام التنظيمي من وجهة نظرهم. مجلة طيبة للعلوم التربوية. جامعة طيبة. 12 (3). 329-351.

كمال، يوسفي. (2019). دور القيادة الروحية في تعزيز الثقة التنظيمية، دراسة اختبارية في كلية الاقتصاد بجامعة المسيلة. مجلة أبحاث اقتصادية وإدارية. جامعة محمد خيضر بسكرة. 13 (10). 37-60.

مجلس شؤون الجامعات. (2020). نظام الجامعات. وزارة التعليم في المملكة العربية السعودية.

المطيري، نادية. (2019). معوقات البحث العلمي في كليات التربية بالجامعات الناشئة كما يراها أعضاء هيئة

التدريس. مجلـــة جامعـــة الفيـــوم للعلـــوم التربوية والنفســـــية. جامعة الفيوم. 1 (11). 125–163.

نجم، نجيب وكريم، خولة. (2018). دور الثقة التنظيمية في تعزيز سلوك المواطنة التنظيمية دراسة تشخيصية تحليلية لآراء عينة من العاملين في مديرية بلدية كركوك. مجلـــة جامعـــة كركـــوك للعلـــوم الإداريـــة والاقتصاديـــة. جامعة كركوك. 8 (2). 307–330.

هلل، شعبان. (2020). تصور مقترح لآليات تطبيق القيادة الريادية بجامعة دمنهور. المجلـــة التربويـــة. جامعة سوهاج. العدد (76). 1619–1665.

واس، وكالة الأنباء السعودية. (2020). وزارة التعليم تواصل العمل في مشروع التحوّل نحو «الجامعة الريادية» لتعزيز منظومة البحث والابتكار في المملكة. استرجع في 2021/10/1 من الموقع الالكتروني: https//www./spa.gov.sa

يوسف، شيرين. (2020). القيادة الريادية مدخل لتحقيق النجاح الاستراتيجي للجامعات المصرية «تصور مقترح». مجلـــة جامعـــة الفيـــوم للعلـــوم التربويـــة والنفســـــية. جامعة الفيوم. 14 (7). 123–203.

Arab References:

Ahmed, Mahmoud. (2020). Improving Al-Azhar University Academic Leaders' Practice for The Dimensions of Entrepreneurial Leadership. *Fayoum University Journal of Educational and Psychological Sciences*, 10(14), 406-437.

Al Sarhan, Abeer and Almkhlafi, Muhammad. (2019). The Reality of Entrepreneurial Leadership Dimensions in Saudi Universities: An Empirical Study in Imam Abdul Rahman bin Faisal University .*Journal of Arts, Literature, Humanities and Sociology*, Emirates College of Educational Sciences, 16 (40), 216–233.

Al-Ardan, Amal. (2019). The Reality of Sustainable Leadership Performance in Emerging Saudi Universities. *The Arab Foundation for Education*, Science and Arts, 13, 67-107.

Alasmar, Mona. (2017). Organizational Trust and The Factors Affecting it from the Perspective of the Employees of Umm Al Qura University. *Al-Azhar University Journal*, 2(174), 303–345.

Al-Assaf, Saleh. (2012). *Introduction to research in the behavioral sciences*. Dar Al-Zahra.

Al-Dossary, Saleh. (2016). Developing Administrative Leadership Performance in Shaqra University Colleges: Entrepreneurial Leadership Approach as A Model: A Field Study. *Journal of the College of Education*, Tanta University, 63 (3), 321–373.

Al-Faqeer, Adel, and Adam, Essa. (2021). The Role of pioneering leadership in achieving competitive advantage (case study: Sudanese Agricultural Bank - Khartoum) 2013- 2018. Al-Qolzam Journal for Economic and Social Studies, The Research and Studies Center of the Red Sea Basin Countries and the University of Civilization, 2, 55-87.

Al-Ghamdi, Abdullah. (1990). Organizational trust in the administrative organs in the Kingdom of Saudi Arabia. *Arab Journal of Management*, Arab Organization for Administrative Development, 14(3), 5-47.

Al-Ghamdi, dear. (2021). Activating strategic leadership in the education departments in the Kingdom of Saudi Arabia in the light of global experiences. Suggested concept. *Journal of the College of Education*, Assiut University, 37(2), 450-499.

Al-Jayyar, Suhair. (2018). Entrepreneurial leadership: an introduction to achieving the requirements of the knowledge society in Egyptian universities. Working Papers of the 25th Annual Scientific Conference of the Egyptian Society for Comparative Education and Educational Administration: *Education Systems and the Knowledge Society*, The Egyptian Association for Comparative Education and Educational Administration, 229–257.

Alkhatatnah. Ramy. (2009). *The Impact Of Organizational Silence Factors On Organizational Trust Among Workers At The*

into a paperless university. *Educational magazine*, Sohag University, 77, 585-624.

Al-Shammari, Adel. (2017). The University Administration Challenges in Emerging Saudi Universities and Ways of Confrontation it. *Journal of the College of Education in Educational Sciences*, Ain-Shams University, 41(2), 60–118.

Al-Shammari, Intithar and Al-Bahadli, Salman. (2015). Entrepreneurial Leadership and enrich the lives of workers Applied research in the formations of the Iraqi Ministry of Transport „*Journal of Management and Economics*, Mustansiriya University, 38 (104), 126–146.

Al-Zahrani, Jamaan. (2020). Free Access to Information in Emerging Saudi Universities: Najran University, Case Study. *Research in library and information science*, Cairo University, college of Literature, 24, 191-220.

Hafr Al-Batin University. (2021). Retrieved from 1/9/2021 from the website: https://www.uhb.edu.sa/Pages/Home.aspx

Hayat, Sarir and Karima, Rubhi. (2020). The Impact of Organizational Trust Dimensions on Organizational Alienation: Analytical Study of the Views of the Workers in the New Algerian Laboratory NCA. *Journal of Economics, Management and Commercial Sciences*, 12(3), 265–282.

Hillel, Shaban. (2020). A Proposed Perception for the Mechanisms of Applying Entrepreneurial Leadership at Damanhur University. *Educational magazine*, Sohag University, 76, 1619–1665.

Kamal, Yousefi. (2019). The Role of Spiritual Leadership in Promoting Organizational Trust. *Journal of economic and management research*, University of Mohamed Khider Biskra, 13(10), 37-60.

Khandakji, Muhammad and Khandakji, Nawaf. (2012*). Scientific Research Methods Contemporary Educational Perspective*. The Modern World of Books.

Jordanian Public Institutions. A magister message that is not published. Mutah University. Jordan.

Al-Mutairi, Nadia. (2019). Obstacles to Scientific Research in Faculties of Education in Emerging Universities as Seen by Faculty Members. *Fayoum University Journal of Educational and Psychological Sciences*, Fayoum University, 1(11), 125–163.

Al-Omari, Wafaa and Al Othman, Manal. (2021). The Degree of Applying The Norms of National Organization for Quality and Academic Accreditation by The Agency of Female Students Affairs of Faculties of Science and Arts in Al - Namas at The University of Bisha in The Kingdom of Saudi Arabia. *Scientific Journal of the College of Education*, Assiut University, 37(5), 136-175.

Al-Qahtani, Salem. (2015). Entrepreneurial leadership and its applications in universities. *Journal of Public Administration*, Institute of Public Administration, 55 (3), 437–499.

Al-Qarni, Ali. (2017). The level of organizational trust among teaching staff members at Tabuk University and its relation to organizational commitment from their point of view. *Thebes Journal of Educational Sciences*, Taibah University, 12(3), 329-351.

Al-Rajhi, Mohammed. (2014). *Transparency and its relationship to organizational trust in Saudi security academic institutions from the point of view of their employees*. An unpublished doctoral thesis. Naif Arab University for Security Sciences. Saudi Arabia.

Al-Rawashdah, Iyad. (2010). *The impact of administrative empowerment upon the organizational trust in Jordanian financial corporation's (JFCs).* An unpublished doctoral thesis. The Arab Academy for Banking and Financial Sciences. Jordan.

Al-Sahli, Nora. (2020). The degree of application of electronic management at the University of Hafr Al-Batin and ways to develop it in light of the transformation

ship Practices and School Innovativeness. *South African Journal of Education*, 34(1), 1-11.

Alajmi, s. (2017). Organizational Trust. A Gateway to Psychological Empowerment, *Journal of Management Research*, 9(1), 52-69.

Antoncic, J.A., Antoncic, B., Gantar, M., Hisrich, R.D., Marks, L.J., Bachkirov, A.A., Li, Z., Polzin, P., Borges, J., Coelho, A.R., & Kakkonen, M. (2018). Risk-Taking Propensity and Entrepreneurship. The Role of Power Distance. *Journal of Enterprising Culture*, 26, 1-26.

Basit, G. and Sergul, D. (2018). Nurses' organizational trust and intention to continue working at hospitals in Turkey. *Collegian*, 25(1), 163 – 169.

Becerra, M. and Gupta, A. (2003). Perceived Trustworthiness Within the Organization. The Moderating Impact of Communication Frequency on Trustor and Trustee Effects. *Organization Science*, 14(1),32-44

Dimovski, V., Penger, S., Peterlin, J., & Uhan, M. (2013). ENTREPRENEURIAL LEADERSHIP IN THE DAOIST FRAMEWORK. *Journal of Enterprising Culture*, 21, 383-419.

Dirks, Kurt T. & FERRIN, Donald. (2002). Trust in Leadership. Meta-Analytic Findings and Implications for Research and Practice. *Journal of Applied Psychology*, 87 (4), 611-628

Eryilmaz, Mehmet. (2018). *An Examination of the Relationship Between Vision Content and Amount of Innovation in SMEs*. Findings From Turkey. Usa. IGI Global.

Esmar, Yusuf & Dayi, Faruk. (2017). Entrepreneurıal Leadership. a Theoretical Framework. *Mehmet Akif Ersoy University*, 4(2), 112-124.

Fukuyama, F. (1996). Trust. *The Social Virtues And the Creation of Prosperity*. London. Free Press.

Najim, Najeeb and Karim, Khawla. (2018). The role of organizational trust in promoting organizational citizeship behavior An analytical diagnostic study of sample of employees in Kirkuk Municipality Directorate. *Kirkuk University Journal of Administrative and Economic Sciences*, Kirkuk University, 8(2), 307–330.

Saudi Arabia's Vision 2030. (2016). Retrieved on 10/1/2021 from the website: https://www.vision2030.gov.sa/ar/

Shams al-Din, Faris and Khader, Shehab and Taha, Azad. (2016). The Impact of Entrepreneurial Characteristics on Strategic Leadership Requirements: An Exploratory Study of The Opinions of A Sample of Administrative Leaders in A Sample of The Faculties of Salah Al-Din University / Erbil. *Zanco Journal of Humanity Sciences*, Salahaddin University, 20(5), 381-406.

SPA, Saudi Press Agency. (2020). The Ministry of Education continues to work on the transformation project towards a "pioneering university" to enhance the research and innovation system in the Kingdom. Retrieved on 10/1/2021 from the website: https://www.spa.gov.sa/

University Affairs Council. (2020). *university system*. Ministry of Education in Saudi Arabia.

Youssef, Sherine. (2020). Entrepreneurial leadership is an approach to achieving the strategic success of Egyptian universities, "a suggested vision". *Fayoum University Journal of Educational and Psychological Sciences*, Fayoum University, 14 (7), 123–203.

ثانياً– المراجع الإنجليزية

Akhigbe, o. & Sunday, p. (2017). Organizational Trust and Workplace Deviant Behavior in Higher Institutions in Rivers State. *International Journal of Managerial Studies and Research*, 4(10), 48-62.

Akmaliah, Z. Pihie, L. Asimiran, S. and Bagheri, A. (2014). Entrepreneurial Leader-

Rauch, A. Wiklund, J. Lumpkin, G. Frese, M. (2009). Entrepreneurial Orientation and Business Performance: An Assessment of Past Research and Suggestions for the Future. *Entrepreneurship: Theory and Practice*, 33(3):761 - 787

Renko, M. (2018). *Entrepreneurial leadership*. Antonakis, J. Day, D. (editor). The Nature of Leadership. California. SAGE Publication.

Renko, M., El tarabishy, A., Carsrud, A.L., and Brännback, M.E. (2015). Understanding and Measuring Entrepreneurial Leadership Style. *Journal of Small Business Management*, 53, 54 - 74.

Roomi, M. and Harrison, P. (2011). Entrepreneurial leadership. what is it and how should it be taught? *International Review of Entrepreneurship*, Senate Hall Academic Publishing, 2(9), 1-48.

Rostami, N. A., Shad, F. S., & Etemadifar, E. (2015). The importance of organizational trust on organizational entrepreneurship. *Applied mathematics in Engineering, Management and Technology, 3 (3)*, 422-426.

Rubel, Thom and Palladino. Scott (2000). *Nurturing Entrepreneurial Growth in State Economies*. Washington DC. National Governors' Association.

Sarmawa, I.W., Widyani, A.A., Sugianingrat, I.A., Martini, I.A. (2020). Ethical entrepreneurial leadership and organizational trust for organizational sustainability. *Cogent Business & Management*, 7.

Shockley-Zalabak, P. Ellis, K. and Winograd, G. (2000). Organizational trust. What it means, why it matters. *Organization Development Journal*, 18(4), 35-48.

Straiter, K. (2005). The Effects of Supervisors' Trust of Subordinates and their Organization on Job Satisfaction and Organizational Commitment. *International Journal of Leadership Studies*, 1, 86-101.

Sullivan, J., Peterson, R. Kameda, N. Shimada, J. (1981). The relationship between conflict

Gambetta, D. (2008). *Trust: Making and Breaking Cooperative Relations*. USA: Basil Blackwell

Gupta, Vipin. MacMillan, Ian & Surie, Gita. (2004). Entrepreneurial leadership. developing and measuring a cross-cultural construct. *Journal of Business Venturing*, 19(2), 241-260.

Hoy, W. Adams, C. & Patrick, F. (2015). *Collective Trust. Why Schools Can't Improve Without It*. New York: Teachers College Press.

Ireland, R.D., Hitt, M.A., & Sirmon, D.G. (2003). A Model of Strategic Entrepreneurship. The Construct and its Dimensions. *Journal of Management*, 29, 963 - 989.

kaya, S. Yuceler, A. & lleri, Y. (2017). Effects of organizational trust on identification in a university hospital in Turkey. *Journal of Human Sciences*, 14 (2).

KURU, B. (2016). Lider Girisimci and Girisimci Lider. Retrieved in 17/2021/ from Aristolog. http.//www.aristolog.com/lider-girisimci-girisimci-lider.

Leelamanothum, A. Na-Nan, K. and Ngudgratoke, S. (2018). The Influences of Justice and Trust on the Organizational Citizenship Behavior of Generation X and Generation Y. *Asian Social Science*, 14 (5), 60-68.

Leitch, C. & Volery, T. (2017). Entrepreneurial leadership. Insights and directions. *International Small Business Journal*, 35, 147 - 156.

Lumpkin, G. and Dess, G. (2015). Entrepreneurial Orientation. Wiley Encyclopedia of Management. https.// doi.org/10.1002/9781118785317.weom030030

Prabhu, Veena. McGuire, Stephen. Drost, Ellen. Kwong, Kern. (2013). Proactive Personality and Entrepreneurial Intent. Is Entrepreneurial Self-Efficacy a Mediator or Moderator? *International Journal of Entrepreneurial Behaviour & Research*, 18(5),559-586

resolution approaches and trust. A cross cultural study. *Academy of Management Journal*, 24(4), 803–815.

Uysal. H. (2019). The Effect of Managers' Trust in Subordinate on Entrepreneurial Intention. A Research on SMEs. *Gaziantep University Journal of Social Sciences*, 18(2), 565-580.

Wahab, A. and Tyasari, I. (2020). Entrepreneurial leadership for university leaders. A futuristic approach for Pakistani HEIs. *Asia Pacific Management Review*. 25(1), 54 -63.

Wang, Hwan. LI, Yan & Kim, J. (2020). The Influence of Entrepreneurial Leadership on Team Performance Focusing on the Mediating Role of Team Efficacy. *Journal of Digital Convergence*, 18(10), 107 – 11.

Yu, M., Mai, Q., Tsai, S., and Dai, Y. (2018). An Empirical Study on the Organizational Trust, Employee-Organization Relationship and Innovative Behavior from the Integrated Perspective of Social Exchange and Organizational Sustainability. *Sustainability*, 10, 864.

اشباع الحاجات الاجتماعية للشابات السعوديات عبر شبكات التواصل الاجتماعي: دراسة مقارنة بين منطقتي مكة المكرمة والرياض بالمملكة العربية السعودية *

Satisfy the Social Needs of Young Saudi Women Through Social Networking: A Comparative Study Between the Regions of Mecca and Riyadh, Saudi Arabia

د. محمد بن عبدالرحمن القحيز

أستاذ الخدمة الاجتماعية المساعد، قسم الدراسات الاجتماعية، كلية الآداب، جامعة الملك سعود

.Mohammed Abdurahman Alkohaiz, Ph.D

Assistant Professor in Social Work, Social Studies Department, College of Arts, King Saud University

(قُدم للنشر في 02/ 11/ 2020، وقُبل للنشر في 14/ 02/ 2022)

الملخص

إن اشباع الحاجات الاجتماعية يعدّ وأحد من أهم العناصر التي تحقق التوافق النفسي والاجتماعي للفرد خصوصاً في مرحلة الشباب. لذا تستخدم شبكات التواصل الاجتماعي في عصرنا الحالي لإشباع العديد من الحاجات الإنسانية، وفي ضوء المتغيرات التي تطرأ على المجتمعات الحديثة باتت هذه الشبكات من أهم وسائل إشباع الحاجات لدى البشر. هدفت الدراسة إلى التعرف على مدى إشباع الشابات السعوديات لحاجاتهن الاجتماعية (الحاجة إلى صداقات، الحاجة إلى علاقات أسرية، الحاجة إلى علاقات عاطفية) باستخدام شبكات التواصل، والتعرف إلى الفروق بين شابات منطقتي مكة المكرمة والرياض في إشباع حاجاتهن الاجتماعية عبر شبكات التواصل. وفي هذه الدراسة الوصفية التحليلي باستخدام منهج البحث الاجتماعي على عينة عشوائية بسيطة مطبقة على الشابات السعوديات في منطقتي مكة المكرمة والرياض والذين تتراوح اعمارهم بين 15–29 سنة حيث تم سحب عينه ممثله للشابات السعوديات في المنطقتين بواقع (384) شابة من خلال توزيع استبانة خاصة تجيب عن تساؤلات الدراسة. وتبين من نتائج الدراسة أن هناك فرقاً دالاً إحصائياً بين إشباع الشابات السعوديات في منطقة مكة المكرمة وإشباع الشابات السعوديات في منطقة الرياض لحاجتهن إلى صداقات وحاجاتهن إلى علاقات أسرية وحاجاتهن إلى علاقات عاطفية من خلال شبكات التواصل الاجتماعي لصالح الشابات السعوديات في منطقة الرياض.

الكلمات المفتاحية: الحاجات الاجتماعية، الشابات السعوديات ، شبكات التواصل الاجتماعي.

Abstract

The satisfaction of social needs is one of the most important elements that achieve psychological and social compatibility for individual, especially in youth age. Social Networking Sites, therefore, is used in our time to satisfy many human needs, and in light of the changes that are taking place in modern societies, these are the most important means of satisfying the needs of human beings. Thus, the current study aims to identify the extent to which young Saudi women are satisfied with their social needs (the need for friendships, the need for family relationships, and the need for emotional relationships) using Social Networking Sites, and identifying the differences between young women in Makkah and Riyadh regions in satisfying their social needs through Social Networking Sites. In this descriptive analytical study using the social research method on a simple random sample applied to young Saudi women in the Makkah and Riyadh regions, who are between the ages of 15 and 29, where his representative of young Saudi women in the two regions was withdrawn by 384 young women through the distribution of a special questionnaire answering the questions of the study. The results of the study found that there is a statistical difference between satisfying young Saudi women in the Makkah region and satisfying young Saudi women in Riyadh region because they need friendships, family relationships and emotional relationships through Social Networking Sites for young Saudi women in Riyadh region.

Keywords: Social needs, Young Saudi women, Social networking sites.

*يتوجه الباحث بالشكر للمركز الوطني لأبحاث الشباب لدعمه المستمر بالتمويل والرعاية للباحثين وتشجيعهم المستمر على إجراء البحوث الميدانية، وأخيراً بالشكر للباحث باسم موفق حبوباتي على جهوده في تحليل البيانات.

أولاً: مقدمة الدراسة

تعدّ الحاجات الاجتماعية من أبرز الموضوعات التي يهتم بها علماء الاجتماع والخدمة الاجتماعية خصوصاً والمختصون بالعلوم الإنسانية عموماً لأهميتها للأفراد من مختلف المراحل العمرية، حيث يسعى الفرد إلى تحقيق حاجاته حسب مراحله العمرية المختلفة مدفوعاً بدوافع ورغبات وسلوك للوصول إلى إشباع هذه الحاجات. وتعد مرحلة الشباب أهم المراحل العمرية في حياة الفرد تتجدد فيها حاجاته وتتعدد، وبإشباع هذه الحاجات وتحققها يحصل لهم التوافق النفسي والاجتماعي مع الوسط الذي يعيشون فيه. وقد أدى تطور شبكات التواصل الاجتماعي إلى تعديل آليات التواصل البشري عبر مزاياها وخدماتها المبتكرة، حيث تخلق مساحة للتفاعل الاجتماعي إلى جانب تأمين مشاركة المعلومات، فعبرها يمكن لمستخدميها الوصول للمعلومات ومشاركتها بين مجموعات يربط أعضائها اهتمامات مشتركة؛ مما يتيح احتمالية اشباع تلك الحاجات عبر تلك الشبكات.

ومؤخراً اهتمت البحوث الاجتماعية باختبار نظرية الاستخدامات والإشباعات مع شبكات التواصل الاجتماعي، حيث أظهرت وجود عدد من الإشباعات التي يسعى مستخدموها، لا سيما الشباب، إلى تحقيقها من خلال استخدامهم لهذه المنصات الاجتماعية، أبرزها الحاجة إلى الانتماء والقبول، والحاجة إلى الحب (الجنسي وغير الجنسي) من الآخرين، وفي غياب هذه العناصر، الكثير من الناس يصبحون عرضة للقلق والعزلة الاجتماعية والاكتئاب.

تعمق هذه الدراسة فهمنا بطبيعة العلاقة بين فئة الشباب من الإناث وشبكات التواصل الاجتماعي، ومدى استخداماتهم لتلك الشبكات، وإلى أي درجة يكون الإشباع، كما تساعدنا على إدراك آثار شبكات التواصل الاجتماعي في الشباب من النواحي الاجتماعية. وبذلك فإن هذه الدراسة ستزود المكتبة العربية بمعلومات حديثة، حول (اشباع الحاجات الاجتماعية للشابات السعوديات عبر شبكات التواصل الاجتماعي في منطقتي مكة المكرمة والرياض بالمملكة العربية السعودية)، يمكن الإفادة من نتائجها في دراسات مماثلة لأي وطن عربي آخر. وستكون مرجعا لطلاب الإعلام والدراسات الاجتماعية، والمهتمين بهذه القضايا.

كما أن هذه الدراسة –من خلال نتائجها وتوصياتها– ستساعد صانعي القرار، والمؤسسات الاجتماعية والتعليمية، والخطباء والعلماء ومؤسسات الإرشاد والتوجيه، في فهم أكثر وضوحاً لطبيعة تأثر فئة الشباب من الإناث بشبكات التواصل الاجتماعي عبر الإنترنت، والإسهام في رسم استراتيجيات مبنية على أسس علمية في التعاطي مع قضايا ومشكلات الشباب في عصر الإعلام الجديد.

ومما لا شك فيه أن مثل هذه الدراسة قدّ تقدم إجابات شاملة لتلك الاستخدامات والإشباعات، مما قدّ يسهم إسهاما مباشرا في وضوح الرؤية لدى صانع القرار الاجتماعي، ويمثل نقطة انطلاق مهمة لرسم السياسات التي من شأنها تحقيق أعلى معدلات الأمن الاجتماعي ومواجهة المخاطر الاجتماعية والثقافية التي تتربص بشبابنا في عصر الإعلام الجديد وشبكات التواصل الاجتماعي على الإنترنت.

ثانياً: مشكلة الدراسة

شّكل ظهور الإنترنت تغيرات عديدة في جميع جوانب الحياة خصوصاً بعد ظهور ما يعرف بمواقع التواصل الاجتماعي مثل السناب شات –توتير – الواتس اب – الفيس بوك، والتي من خلالها سهلت نقل المعلومات ومزجت بين الثقافات وقربت البعيد وجعلت الفرد مطلع على كل ما هو جديد؛ فمن خلالها يستطيع المستخدم أن يشارك اهتماماته واحتياجاته ويكتسب أو يتبنى اهتمامات واحتياجات غيره.

وقد توسع استخدام هذه التقنيات إلى كافة الأنشطة والمجال الحياتية، وأصبحت واقعاً ملموساً له دور كبير في التأثير على مستخدميه سواء كان هذا التأثير إيجابياً أم سلبياً، ولقد أصبحت شبكات التواصل الاجتماعي من أكثر الشبكات جاذبية واستقطاباً للملايين من رواد الشبكة العنكبوتية (الإنترنت)، وقد تطور في الآونة الأخيرة لتصبح الشبكات الأكثر انتشاراً واستخداماً بين رواد الشبكة العنكبوتية خاصة من فئة الشباب والمراهقين الذين تحرروا من قيود واقعهم الاجتماعي وأصبحوا أكثر حرية في التعبير عن أنفسهم من خلال التفاعل عبر شبكات التواصل الاجتماعي التي أصبحت تصنع لهم ثقافتهم الخاصة، وآراءهم واتجاهاتهم واحتياجاتهم، وتؤثر في سلوكهم من جميع جوانبه (توفيق، 2018). وتعد فئة الشباب من أكثر الفئات استخداماً وتأثراً بالثورة الرقمية، الأمر الذي جعل الكثيرين يطلقون على الشباب «جيل زد"؛ فهم أكثر ميلاً لكل ما هو جديد وغريب، ولم يعد ما يجمع الشباب في العصر الرقمي الجلوس طويلاً في المقاهي، أو مبادلة الزيارات، بل أصبح التوجه الأساسي لهم هو الجلوس مطولاً أمام الشبكة العنكبوتية، والتنافس في الدخول إلى مواقع التواصل الاجتماعي لإشباع حاجاتهم وتحقيق متطلباتهم، بل أنه أصبح هناك جيل من مشاهير التواصل الاجتماعي الذين يحرص هؤلاء الشباب وخاصة المراهقين منهم على متابعتهم بشكل مستمر. فبحسب التقرير السنوي لعام 2019م لمنصة (Hootsuite) العالمية بلغ عدد مستخدمي مواقع التواصل الاجتماعي (3484) مليون مستخدم حول العالم، منهم (136.1) مليون مستخدم في الوطن العربي يمثلون ما نسبته (53%) من عدد سكان المنطقة (شركة أبعاد المعلومات لتقنية المعلومات، 2020).

وفي دراسة مسحية للهيئة العامة للإحصاء في المملكة العربية السعودية حول تنمية الشباب السعودي لعام 2019م، أوضحت نتائج الدراسة أن نسبة السكان السعوديين للفئة العمرية من (15-34) سنة من اجمالي عدد السكان بلغت (36.70%) تبلغ نسبة الإناث منهم (48.97%)، كما أن نسبة الشباب السعوديين الذين يستخدمون مواقع التواصل الاجتماعي بلغت (98.43%) وبلغت نسبة الإناث من حيث المشاركة في الشبكات الاجتماعية أو المهنية أو استخدام شبكات التواصل الاجتماعي (97.6%) من اجمالي عدد الاناث، في حين بلغت نسبة الشباب السعوديين الذين أثرت شبكات التواصل الاجتماعي على علاقتهم الاجتماعية من خلال زيادة مهارات التواصل مع الاخرين أو التقصير في الواجبات الأسرية والاجتماعية أو التقصير في المهام الوظيفية والدراسية أو فقدان بعض الأصدقاء أو الانطوائية وعدم الاختلاط بالأخرين (35.83%) من إجمالي عدد الشباب (الهيئة العامة للإحصاء، 2019).

ومن خلال هذه الإحصائيات نلاحظ النمو السريع لمواقع التواصل الاجتماعي فهي متاحة لجميع أفراد المجتمع أياً كان مكان الفرد أو مستواه الدراسي أو عمره أو ثقافته، ومن أكثر الفئات استخداماً لهذه المواقع هم فئة الشباب، وتتميز مرحلة السباب بالعديد من الخصائص التي تميزها عن غيرها من مراحل حياة الإنسان لما يصاحبها من تغيرا في النمو الجسمي والعقلي، والاجتماعي، والانفعالي والتي تجعلهم أكثر عرضة للتأثير والتأثر بمحتوى تلك الشبكات الاجتماعية؛ حيث أن هذه الشبكات فتحت الباب على مصراعيه من خلال ما تحتويه مما قدّ يؤثر على تحديد واشباع احتياجاته الاجتماعية.

تعد شبكات التواصل الاجتماعي من أكثر تطبيقات الشبكة العنكبوتية إثارة للاهتمام، وأوسعها انتشاراً، وأكثرها استخداماً؛ فقد فتحت هذه الشبكات آفاقا واسعة للتفاعل الاجتماعي، مجتذبة ملايين الأشخاص كمستخدمين لهذه الشبكات من مختلف الأعمار والقارات والأجناس والثقافات، لتشكل منهم مجموعات افتراضية، تلتقي في الأهواء أو المصالح أو الاهتمامات أو الثقافات، وتنطوي على أنماط في التفاعل والسلوك تختلف عنها في العالم الواقعي. وقد سجلت شبكات التواصل الاجتماعي في السنوات الأخيرة إعلاما بديلا لجأ إليه الشباب العربي بكثافة، وأسهموا فيه بفعالية ملحوظة، وسجلت هذه الشبكات مجتمعاتها الافتراضية دون أن تكترث للقواعد المنظمة للعمل الإعلامي التقليدي، باستثناء ما تفرضه قواعد وقوانين المجتمعات نفسها. كما تقوم شبكات التواصل الاجتماعي بدور رقابي سياسي واجتماعي مهم دون الاصطدام مع السلطات المعنية في الدولة، لا تستطيع الجهات السياسية ووسائل الإعلام التقليدية أن تقوم به، وذلك من خلال النقد الصريح للمواقف والأشخاص دون التعرض للأذى.

إن انخراط ملايين المستخدمين في تلك الشبكات الاجتماعية يعود لأسباب عديدة، منها أن هذه الشبكات تتيح للمستخدم تقديم ذاته بالطريقة التي يحبها، وإعطاء الآخرين الصورة التي يعتقد أنها الأقرب إلى المثالية عنه، فحتى الصورة الشخصية التي يعرضها على صفحته تمثل الصورة الأكثر إرضاءً للذات، كما أنها تتيح له التعبير عن ذاته من خلال حقول خاصة لما يرغب بإبلاغ الآخرين عن ذاته ومواهبه واهتماماته ونشاطاته (Grimmelmann, 2009). وبما أن الفرد يسعى إلى المشاركة في أي نشاط عندما يتوقع أن يحقق منه عوائد إيجابية، فإنه يقوم بالتفاعل ضمن مجتمع افتراضي يشترك بالاهتمامات والمصالح، يتبع شبكة تواصل اجتماعي معينة، مستجيباً ومحققاً بذلك لعدد كبير من حاجاته ورغباته النفسية والاجتماعية. وحيث إن شبكات التواصل الاجتماعي تتيح الفرصة للأفراد لتأسيس علاقات جديدة، أو استعادة علاقات قائمة أو تقويتها والمحافظة عليها مع عدد كبير من الأشخاص وبتفاعلية عالية، فإن ذلك السلوك التفاعلي يشبع حاجات اجتماعية أساسية لدى الأفراد، ويدفعهم للتفاعل عبر هذه الشبكات (Grabner, 2010).

وفي ضوء ما سبق تتمثل مشكلة الدراسة الحالية في التعرف مدى اشباع الحاجات الاجتماعية (الحاجة إلى صداقات، الحاجة إلى علاقات أسرية، الحاجة إلى علاقات عاطفية) للشابات في منطقتي مكة المكرمة والرياض بالمملكة العربية السعودية عبر شبكات التواصل الاجتماعي.

ثالثاً: أهمية الدراسة

- تنبثق أهمية الدراسة من اهمية الفئة التي ستجرى عليها الدراسة (الشباب)، كما تتجلى أهمية الدراسة من النتائج التي ستتوصل إليها والتي يمكن توظيفها في صالح المجتمع.
- وتتجلى أهمية الدراسة من النتائج التطبيقية لها، والتي يمكن أن يبنى عليها قرارات مستقبلية

رابعاً: أهداف الدراسة

تهدف هذه الدراسة إلى:

1- التعرف على مدى إشباع الشابات السعوديات في منطقتي مكة المكرمة والرياض لحاجاتهن الاجتماعية (الحاجة إلى صداقات) باستخدام شبكات التواصل الاجتماعي.

2- التعرف على مدى إشباع الشابات السعوديات في منطقتي مكة المكرمة والرياض لحاجاتهن الاجتماعية (الحاجة إلى علاقات أسرية) باستخدام شبكات التواصل الاجتماعي.

3- التعرف على مدى إشباع الشابات السعوديات في منطقتي مكة المكرمة والرياض لحاجاتهن الاجتماعية (الحاجة إلى علاقات عاطفية) باستخدام شبكات التواصل الاجتماعي.

4-قياس الفروق في إشباع الشابات السعوديات في منطقتي مكة المكرمة والرياض لحاجاتهن الاجتماعية (الحاجة إلى صداقات) باستخدام شبكات التواصل الاجتماعي.

5-قياس الفروق في إشباع الشابات السعوديات في منطقتي مكة المكرمة والرياض لحاجاتهن الاجتماعية (الحاجة إلى علاقات أسرية) باستخدام شبكات التواصل الاجتماعي.

6-قياس الفروق في إشباع الشابات السعوديات في منطقتي مكة المكرمة والرياض لحاجاتهن الاجتماعية (الحاجة إلى علاقات عاطفية) باستخدام شبكات التواصل الاجتماعي.

خامساً: تساؤلات الدراسة

من خلال أهداف الدراسة الحالية والتي يمكن صياغتها في مجموعة من التساؤلات الآتية:

1. ما مدى إشباع الشابات السعوديات في منطقتي مكة المكرمة والرياض لحاجاتهن الاجتماعية (الحاجة إلى صداقات) باستخدام شبكات التواصل الاجتماعي؟
2. ما مدى إشباع الشابات السعوديات في منطقتي مكة المكرمة والرياض لحاجاتهن الاجتماعية (الحاجة إلى علاقات أسرية) باستخدام شبكات التواصل الاجتماعي؟
3. ما مدى إشباع الشابات السعوديات في منطقتي مكة المكرمة والرياض لحاجاتهن الاجتماعية (الحاجة إلى علاقات عاطفية) باستخدام شبكات التواصل الاجتماعي؟
4. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في إشباع الشابات السعوديات في منطقتي مكة المكرمة والرياض لحاجاتهن الاجتماعية (الحاجة إلى صداقات) باستخدام شبكات التواصل الاجتماعي؟
5. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في إشباع الشابات السعوديات في منطقتي مكة المكرمة والرياض لحاجاتهن الاجتماعية (الحاجة إلى علاقات أسرية) باستخدام شبكات التواصل الاجتماعي؟
6. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في إشباع الشابات السعوديات في منطقتي مكة المكرمة والرياض لحاجاتهن الاجتماعية (الحاجة إلى علاقات عاطفية) باستخدام شبكات التواصل الاجتماعي؟

سادساً: حدود الدراسة

- **الحدود البشرية**: الشباب السعودي من الإناث في المرحلة الجامعية في المرحلة العمرية (15-29 سنة)
- **الحدود المكانية**: المملكة العربية السعودية، منطقة مكة المكرمة ومنطقة الرياض.
- **الحدود الزمنية**: العام الجامعي 1442 (وتم التطبيق خلال شهرين، من: 15 رجب 1442 إلى 15 رمضان 1442).
- **الحدود الموضوعية**: اشباع الحاجات الاجتماعية للشابات السعوديات عبر شبكات التواصل الاجتماعي: دراسة مقارنة بين شابات منطقتي مكة المكرمة والرياض بالمملكة العربية السعودية. وقد تم تناول الموضوع من خلال ثلاثة محاور: محور الحاجة إلى صداقات، ومحور الحاجة إلى علاقات أسرية، ومحور الحاجة إلى علاقات عاطفية.

سابعاً: مصطلحات الدراسة

يتردد في ثنايا الدراسة مجموعة من المصطلحات ما يستلزم تعريفها إجرائيا وذلك كخطوة منهجية.

- **شبكات التواصل الاجتماعي**: هي مواقع وتطبيقات إلكترونية مجانية يتخطى فيه الفاعلون حدود الزمان والمكان تمكن المستخدمين من التواصل، بعضهم مع بعض، من خلال تبادل الرسائل والتعليقات وملفات الصوت والفيديو وإجراء المحادثات الفورية والتواصل والتفاعل المباشر بين جمهور المتلقين، وأشهر تلك المواقع: (الفيس بوك – Facebook، تويتر – Twitter، واتس آب – Whats App، سناب شات – Snapchat، وإنستقرام – Instagram).
- **الإشباعات**: هي تلك الإشباعات الناتجة عن استخدام شبكات التواصل الاجتماعي، باعتبار أن جمهور وسائل الإعلام عموما هو جمهور نشط تحركه دوافعه النفسية والاجتماعية؛ ويتطلع إلى تحقيق نتائج ذلك الاستخدام، وهي التي يطلق عليها الإشباعات. وتعتمد الدراسة هذا التصنيف وفقا لأدبيات نظرية معروفة في بحوث الاتصال، وهي نظرية الاستخدامات والإشباعات (Uses And Gratifications Theory).
- **الشابات السعوديات**: ويقصد بهم كل الإناث السعوديات ضمن الفئة العمرية من (15) إلى (29) سنة ممن يسكنون في منطقة مكة المكرمة أو منطقة الرياض بالمملكة العربية السعودية.

ثامناً: الإطار النظري

هذا الجزء من الدراسة يعرض الإطار النظري؛ حيث تم تقسيمه قسمين، الأول: يعرض الدراسات السابقة، وقد اشتمل على ٣٩ دراسة عربية وأجنبية، في سائر المداخل البحثية. والثاني: يعرض أهم النظريات الإعلامية والاجتماعية المفسرة لآثار شبكات التواصل الاجتماعي من حيث الاستخدامات والإشباعات من النواحي الاجتماعية.

أ. الدراسات السابقة:

تحتاج المكتبة البحثية السعودية والعربية لدراسة شاملة على المستوى الوطني، تقدم رؤى متكاملة لدوافع الشباب الاجتماعية من استخدام شبكات التواصل الاجتماعي مما قدّ يفيد في بناء التراكم المعرفي حول موضوع شبكات التواصل الاجتماعي على المستوى المحلي والإقليمي والعالمي، خاصة فيما يتعلق بآثار شبكات التواصل الاجتماعي الملموسة، وما أحدثته من تغيرات في عديد من المجتمعات. وسنتطرق في هذا المجال للدراسات السابقة التي تناولت في موضوعها أو نتائجها الشباب وشبكات التواصل الاجتماعي، سواء على المستوى المحلي أو على المستوى الخليجي والعربي والعالمي عموما معتمدين على منهجية محددة نعرض فيها لتلك الدراسات وفقاً لتسلسلها الزمني من الأقدم فالأحدث.

في البداية هدفت الدراسة الكورية والتي أجراها وانج وآخرون (Whang, et al., 2003) إلى التعرف على الخصائص والسمات النفسية لمستخدمي الإنترنت بإفراط، واستخدمت المقابلة أداة لجمع البيانات، إضافة إلى مقياس إدمان الإنترنت، وقد قام الباحث وفريق عمله باختيار عينة كبيرة بلغ حجمها (13588)، وقد أظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية دالة بين إدمان الإنترنت وضعف العلاقات الاجتماعية، وأن أحد أسباب إدمان الإنترنت هو الهروب من الواقع، كما أن شعور مدمن الإنترنت بالقلق والاكتئاب يدفعه إلى استخدام الإنترنت، وأن المدمن يشعر بالوحدة النفسية بدرجة مرتفعة.

وانطلقت دراسة كيم وآخرون (Kim, et al., 2009) من افتراض يشير إلى أحد الدوافع الأساسية التي تدفع الأفراد لاستخدام الإنترنت، هو التحرر من المشكلات النفسية: الوحدة النفسية والاكتئاب. وتم اختيار عينة مكونة من (635) طالبا جامعيا، منهم 58% طالبات، 42% من الطلاب. وأظهرت النتائج أن الفرد الذي يعاني من الوحدة النفسية ويستخدم الإنترنت في الوقت نفسه لتعويض نقص مهاراتهم الاجتماعية من الممكن أن يكتسب خبرات حياة سالبة. وأن الأفراد الذين ليسوا في صحة نفسية جيدة ويشعرون بالوحدة النفسية يواجهون صعوبات ليس فقط في استعادة التفاعل الاجتماعي الصحي في حياتهم ولكن في تنظيم استخدامهم للإنترنت. وإضافة لذلك فإن هؤلاء الأفراد يشعرون بمشكلات تقودهم أو تدفعهم لاستخدام الإنترنت هروبا من تلك المشكلات.

في حين هدفت دراسة محمدين (2010) إلى تحديد دوافع أبناء الأسر السعودية من حياتهم داخل المجتمعات الافتراضية، كما هدفت إلى معرفة الإشباعات التي تحققت لهم من هذه الحياة، وأنماط سلوكياتهم، والآثار الايجابية والسلبية في هذه الحياة. وقد استخدم الباحث المقابلة المقننة والملاحظة بالمشاركة كوسائل لجمع البيانات. وتشكلت عينة الدراسة من 160 فردا من الذكور والإناث. وتوصلت الدراسة إلى أن غالبية المستخدمين للشبكات الاجتماعية في المجتمع السعودي من الشباب الذين تتراوح أعمارهم بين 16 و35 عاما، خاصة طلاب وطالبات المراحل الثانوية والجامعية؛ وأن معدل استخدام الشبكات الاجتماعي يزداد عاما بعد عام، ويزيد استخدام الذكور لشبكة الإنترنت أكثر من الإناث؛ وتميل العلاقات في المجتمع الافتراضي إلى الضعف والسطحية. كما يرى أفراد العينة أن المجتمع الافتراضي يتيح العديد من الإشباعات لمستخدميه، ومن أهم هذه الإشباعات: التعارف والتواصل مع الآخرين، وتكوين صداقات داخل المجتمع وخارجه، والاقتراب من الجنس الآخر، والتمتع بالحرية، والتحرر من القيود المفروضة على الفرد في المجتمع الواقعي. كما أشارت النتائج إلى أن للمجتمعات الافتراضية العديد من الآثار الايجابية والسلبية، ومن أهم الآثار الايجابية: الحصول على المعرفة في أمور يصعب توفرها في المجتمع الواقعي، وسهولة الحوار في أمور وقضايا يصعب طرحها في المجتمع الواقعي سواء كانت هذه القضايا دينية أو اجتماعية أو سياسية أو ثقافية. في حين تتمثل الآثار السلبية في: انتشار بعض الثقافات الغريبة خاصة فيما يتعلق بالعلاقات بين الجنسين والإباحية وتقبل بعض المحرمات على أنها أمور عادية، واكتساب عادات دخيلة على المجتمع، والانفتاح والتحرر المبالغ فيه، وسهولة انتشار الشائعات، وغير ذلك من الآثار السلبية.

وسعت دراسة حجازي (2011) إلى تحقيق عدد من الأهداف، منها: تحديد الآثار الايجابية والسلبية لوجود المجتمعات الافتراضية على شبكة الإنترنت. وتم إجراء الدراسة في كلية الخدمة الاجتماعية بجامعة حلوان في جمهورية مصر. واستخدمت الدراسة منهج المسح الاجتماعي بالعينة، وتشكلت عينة الدراسة من 236 طالبا وطالبة. وقد توصلت الدراسة إلى العديد من النتائج، تتمثل في أن الآثار الإيجابية للمجتمعات الافتراضية من وجهة نظر الذكور، هي – بالترتيب: وسيلة لتبادل المعلومات والثقافات، وأوفر من الناحية الاقتصادية للاتصال بأصدقاء خارج الوطن، والانفتاح على العالم، والتعبير بحرية كاملة عن الآراء والمعتقدات، وتلبي احتياجات الشباب الاجتماعية والثقافية. أما الآثار الإيجابية للمجتمعات الافتراضية من وجهة نظر الإناث، فكانت – بالترتيب: وسيلة لتبادل المعلومات والثقافات، والانفتاح على العالم، واكتساب الخبرات واتساع الأفق، وتنمية الوعي الإيجابي للمستخدمين. وفيما يخص الآثار السلبية للمجتمعات الافتراضية من وجهة نظر الذكور، هي – بالترتيب: انتشار الكذب والخداع، ونشر الفتن، وانتشار الرذيلة بين الشباب، والعزلة الاجتماعية. وأما من وجهة نظر الإناث، فهي — بالترتيب: انتشار الكذب والخداع، ونشر الفتن، وإدمان الإنترنت، والعزلة الاجتماعية.

أما دراسة تشيونغ وآخرون (Cheung, et al., 2011) فقد استهدفت الكشف عن العوامل التي تدفع الطلاب لاستخدام شبكات التواصل الاجتماعي، (وتحديدا فيسبوك)، من خلال

دراسة تجريبية على عينة من الطلاب المستخدمين لـ(فيسبوك)، واستفادت الدراسة من أدبيات نظريات (الاستخدامات والإشباعات Uses and Gratifications)، و(التأثير الاجتماعي Social influence theory)، و(نظرية الحضور الاجتماعي social presence theory). واستخدمت الدراسة أسلوب الاستبيان الإلكتروني الذي وضع في عدد من مجموعات(فيسبوك)، وخاصة مجموعات الطلاب. ولزيادة معدلات الاستجابة عرضت الدراسة منحهم قسائم شراء من محلات تجارية كنوع من الحافز للمشاركة في الاستبيان الذي استخدم أسلوب (السؤال التأكيدي A screening question) للتأكد أن المشاركين في البحث هم مستخدمون حقيقيون لـ(فيسبوك). وكانت الحصيلة مشاركة 182 مستخدماً، 68% منهم إناث، و32% ذكور، وبلغت أعمار أغلبية المشاركين (75%) ما بين 19 إلى 23 سنة. وأظهرت النتائج أن تحقيق الحضور الاجتماعي كان العامل الأقوى للاستخدام، ومن بين مجموعة من القيم التي عرضتها الدراسة، أكدت أن العوامل المرتبطة بالجانب الاجتماعي كانت هي الأكثر دلالة في التأثير على نية الطلاب في استخدام (فيسبوك).

وتناولت دراسة العتيبي (2011) معرفة مدى انتشار استخدام (الفيسبوك) بين طلاب وطالبات الجامعات السعودية. كما هدفت إلى معرفة الإشباعات المتحققة من هذا الاستخدام والتعرف على الفروق في الاستخدام بين أفراد العينة حسب الخصائص الديموغرافية. وطبقت الدراسة في ثلاث من الجامعات السعودية هي: جامعة الملك عبد العزيز في جدة، وجامعة الملك سعود في الرياض، وجامعة الملك فيصل في الأحساء. واستخدمت الدراسة منهج المسح الاجتماعي بالعينة، وتشكلت عينة الدراسة من 469 طالبا وطالبة. وقد استخدمت الدراسة الاستبانة وسيلة لجمع البيانات. وتوصلت الدراسة إلى أن أهم دوافع استخدام (الفيسبوك) هي مشاركة الآخرين آراءهم وأفكارهم، ثم مشاهدة صور الآخرين، إضافة إلى تبادل الصور والملفات مع الآخرين. كما يرى أفراد العينة أن الآثار الايجابية لاستخدام (الفيسبوك) تفوق الآثار السلبية، حيث إن من الآثار الإيجابية تتمثل في رفع المستوى الثقافي، وزيادة التحصيل العلمي، وصقل المواهب وإبرازها، وتقوية الترابط الاجتماعي، وإيجاد مساحة للتعبير عن الرأي. بينما كانت أهم الآثار السلبية تنحصر في أن (الفيسبوك) يؤدي إلى تفكك العادات والتقاليد، والتسبب في ضياع الوقت، وضعف العلاقات الأسرية، والعزلة النفسية.

وبدراسة الحربي (2012) تم مناقشة استخدام الفتيات السعوديات لـ(فيسبوك) من خلال التطبيق على عينة قوامها 500 طالبة من طالبات المرحلة الثانوية في مدينة الرياض من المدارس العامة والخاصة، وأوضحت نتائج الدراسة أن نسبة انتشار استخدام (فيسبوك) بين طالبات الثانوية بلغت 59%، وأكدت 43% أنهن تعرفن على (فيسبوك) من خلال الأصدقاء، وجاءت القضايا الاجتماعية أولاً ثم القضايا العاطفية، في حين جاءت القضايا الرياضية والسياسية وقضايا الابتزاز على (فيسبوك) كأقل القضايا اهتماماً ونقاشاً. وأظهرت نتائج الدراسة أن استخدام (فيسبوك) كان له تأثير متوسط على متابعة وسائل الإعلام الجديدة والتقليدية، وجاءت الإحصاءات لتوضح أن أكثر الوسائل تأثراً بدرجة كبيرة جداً هو التصفح العام للإنترنت بنسبة 34.5%، ثم المنتديات بنسبة 28%، فالقنوات الفضائية بنسبة 26%. وأكدت الدراسة قدرة (فيسبوك) على تحقيق عديد من الإشباعات الاجتماعية التي لا تستطيع وسيلة إعلامية أخرى تحقيقها، وكانت أهم الإشباعات «المرغوبة» تتعلق بالاندماج الاجتماعي والاندماج الشخصي والإشباعات المعرفية، وأكدت النتائج أنه كلما زاد استخدام الفتيات لـ(فيسبوك) شعرن بأهميته وازداد تعلقهن باستخدامه.

وحاولت دراسة أجريفوجليو وآخرون (Agrifoglio et al, 2012) التعرف على الدوافع والأسباب الذاتية والخارجية التي تؤدي بالأفراد إلى الاستمرار في الإقبال على استخدام شبكة (تويتر)، واستهدفت الدراسة اختبار مجموعة من الفروض، وهي:

- أن الفائدة الملموسة ترتبط إيجابيا بالنية في استمرار استخدام (تويتر).
- وأن توقع الحصول على المتعة واللعب يرتبط إيجابيا بالنية في استمرار استخدام (تويتر).
- وأن السهولة الملموسة في استخدم (تويتر) ترتبط إيجابيا بالفائدة الملموسة وبالحصول على الترفيه والمتعة.

وطبقت الدراسة خلال الفترة من 20 نوفمبر –15 ديسمبر 2009م من خلال استبيان إلكتروني مباشر يستهدف مستخدمي (تويتر)، ووضع رابط الاستبيان على حساب إحدى الشخصيات المشهورة في بريطانيا، واستجاب لذلك (385) من مستخدمي (تويتر). وحسب استجابات أفراد العينة، فقد قسمتهم الدراسة إلى ثلاث مجموعات، الأولى: مستخدمون لـ(تويتر) لغايات العمل، والثانية: مستخدمون له لغايات اللعب والترفيه، والثالثة: مستخدمون لأغراض العمل والترفيه معاً. وأكدت نتائج الدراسة أن أفراد العينة اعتبروا (تويتر) أداة مفيدة للتفاعل والتواصل مع زملائهم وأصدقائهم، كما أنه يتيح تغييرات غير رسمية ويحقق مجموعة من الفوائد في مجال العمل. كما أكدت أن الدوافع الداخلية وخاصة (الترفيه والمتعة الملموسة) كانت أكثر وضوحا كمتغيرات مفسرة للاستخدام المستمر لشبكة (تويتر) مقارنة بالدوافع الخارجية.

كما وتناولت دراسة الزومان (2012) تعرض الشباب السعودي للشبكات الاجتماعية، بالتطبيق على عينة من طلاب وطالبات جامعتي الإمام محمد بن سعود الإسلامية وجامعة الملك

سعود في مدينة الرياض (200 طالب وطالبة). واستهدفت التعرف على طبيعة تعرضهم للشبكات الاجتماعية من حيث حجم الاستخدام وأنماطه ودوافعه ومن ثم الوصول للإشباعات المتحققة والعوامل المؤثرة في ذلك. وأكدت نتائج الدراسة أن نسبة استخدام الشباب السعودي للشبكات الاجتماعية تصل إلى 96%، وتفضيل غالبيتهم لمواقع (يوتيوب) ثم (تويتر)، بينما كانت نسبة من يفضلون (فيسبوك) قليلة. أما عن معوقات استخدام الشبكات الاجتماعية للنسبة غير المستخدمة والتي لم تتجاوز 4% فقد تمثلت في: الإمكانيات المادية كعدم توفر جهاز، وعدم توفر اتصال بشبكة الإنترنت، وكذلك معوقات اجتماعية كرفض المجتمع المحيط، وأيضاً عدم تفضيل استخدام الشبكات الاجتماعية، ومن المعوقات التي أشاروا إليها أيضا الانشغال بنشاطات أخرى. وأشارت نتائج الدراسة إلى أن 36% من الشباب من الجنسين لا يزال يستخدم اسماً مستعاراً في الشبكات الاجتماعية، وكان (التعرف على معلومات وتفاصيل إضافية للأحداث) في صدارة دوافع استخدام الشبكات الاجتماعية بنسبة 67%، وجاءت في المرتبة الثانية عبارة «لأنها تساعدني على شغل وتمضية وقت الفراغ» بنسبة 50%، وحلت ثالثاً «الرغبة بالحصول على فرصة في التعبير تفوق الفرص المتاحة في الإعلام الرسمي»، ثم جاءت عبارة «الاستفادة من حرية التعبير وطرح ما يجول في النفس» كأحد دوافع استخدام الشبكات الاجتماعية بنسبة 49%، ثم دافع «الرغبة بالبحث عن تجارب الآخرين وخبراتهم ولمعالجتها لقضايا اجتماعية كثيرة»، ثم «الحاجة للحوار والنقاش مع شخصيات بارزة»، ثم حلت ثامناً عبارة «الهروب من هموم الحياة اليومية والتسلية»، وفي المرتبة التاسعة وقبل الأخيرة جاءت عبارة «التمكن من إنشاء علاقات جديدة»، وفي المرتبة الأخيرة بين أسباب ودوافع استخدام الشبكات الاجتماعية جاءت عبارة «الرغبة في زيادة الثقة بالنفس والاعتزاز بها». وقد أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات معدلات استخدام الشبكات الاجتماعية بحسب فئات الدخل الشهري، أو باختلاف الجنس (ذكر، أنثى)، إلا أن الدراسة أكدت وجود فروق جوهرية في متوسطات درجة الرضا حيال مساحة الحرية في الشبكات الاجتماعية بحسب توزيع عينة الدراسة إلى طلاب وطالبات، حيث كانت الطالبات أكثر رضا عن مستوى الحرية في الشبكات الاجتماعية، مقارنة بالطلاب الذين كانوا أقل رضا.

وسعت دراسة المرهون (2013) إلى تحقيق عدد من الأهداف، منها: الكشف عن أثر شبكات التواصل الاجتماعي على العلاقات الأسرية للمراهقين، والتعرف على أهم العوامل المؤثرة في استخدام المراهقين لشبكات التواصل الاجتماعي، والكشف عن أنماط استخدام شبكات التواصل الاجتماعي لدى المراهقين، والتعرف على نوعية الإشباعات التي يحققها استخدام شبكات التواصل الاجتماعي للمراهقين. وقد تمثل مجتمع بحث هذه الدراسة في طلاب المدارس الحكومية والأهلية بالمرحلة المتوسطة بمدينة القطيف، والبالغ عددها 52 مدرسة. واستخدمت الدراسة منهج المسح الاجتماعي بالعينة، وقد بلغ حجم العينة (397) مفردة. وأهم النتائج التي توصلت الدراسة إليها، هي:

أ. أثرت شبكات التواصل الاجتماعي على التعاون بين أفراد الأسرة.

ب. بالنسبة لأنواع شبكات التواصل المستخدمة، أظهرت النتائج أن 45.3% من أفراد العينة يستخدمون (فيسبوك)، و35% يستخدمون (يوتيوب)، في حين أن 6.5% يستخدمون (تويتر)، ويستخدم 12.1% من أفراد العينة مواقع أخرى.

ت. بالنسبة للموضوعات التي تجذب المراهق ويقوم بالاطلاع عليها، أظهرت النتائج أن 29.5% من أفراد العينة تجذبهم الموضوعات المنوعة، و20.7% تجذبهم الموضوعات الترفيهية، و13.6% تجذبهم الموضوعات الرياضية، و9.6% تجذبهم الموضوعات الاجتماعية، و6% تجذبهم الموضوعات السياسية والدينية، و5.8% تجذبهم الموضوعات الإعلامية، و3.8% تجذبهم الموضوعات الثقافية والعاطفية، في حين أن 0.8% تجذبهم المواضيع الاقتصادية.

ث. بالنسبة لنوعية الإشباعات التي يحققها استخدام شبكات التواصل الاجتماعي للمراهقين، أظهرت النتائج أن 35.3% من أفراد العينة يحقق لهم إشباع حاجة التواصل مع الأصدقاء القدامى، و20.7% يشبع لديهم حاجة تنمية القدرات في مجالات متعددة، و16.4% يشبع لديهم حاجة التعرف على أشخاص لديهم نفس الميول، و16.4% يشبع لديهم حاجة سهولة تكوين العلاقات مع الجنس الآخر، و7.3% يشبع لديهم الحاجات الأخرى.

وهدفت دراسة الفاضل (2013) إلى معرفة الأبعاد الاجتماعية والثقافية لاستخدام شبكات التواصل الاجتماعي من قبل الشباب السعودي، ومعرفة أنماط ودوافع الاستخدامات والإشباعات التي يحققها استخدام هذه الشبكات للشباب من الجنسين. استخدمت الباحثة منهج المسح الاجتماعي بالعينة، وتشكلت عينة الدراسة من 384 فرداً من طلاب وطالبات جامعة الملك سعود. وقد خلصت الدراسة إلى أن (45.6%) من مستخدمي شبكات التواصل الاجتماعي من الشباب السعودي تتراوح أعمارهم ما بين (20 إلى أقل من 22) سنة. كما أوضحت النتائج أن أكثر شبكات التواصل الاجتماعي استخداما هي (تويتر)، و(فيسبوك)، و(يوتيوب) و(سكايب) على التوالي مرتبة تنازليا. وأوضحت النتائج أن أهم دوافع الشباب السعودي لاستخدام شبكات التواصل الاجتماعي تتمثل في: التسلية والترفيه، وحب الاستطلاع، والتعارف والتواصل مع

الآخرين، وشغل أوقات الفراغ، وزيادة المعرفة وتبادل المعلومات ومشاركة الآخرين آرائهم وأفكارهم، ومتابعة الأخبار ومستجدات الأحداث العالمية، والتعرف على ثقافات أخرى مختلفة، وبلغت نسبة من يرون ذلك (79.9%)، و(64.1%)، و(59.9%)، و(56.3%)، و(54.4%)، و(50.8%)، و(48.4%)، و(45.6%)، و(43%) على التوالي. أوضحت النتائج أن أهم الإشباعات التي تحققها شبكات التواصل الاجتماعي تتمثل في: توفر المعلومات، والشعور بالحرية في التعبير عن الرأي، والمعرفة بالعالم الخارجي، والالتقاء بأصدقاء قدامى حيث بلغت نسبة من يرون ذلك (72.1%)، و(63%)، و(53.1%)، و(50.8%) على التوالي. وبخصوص الموضوعات التي يتحدث فيها مستخدمو شبكات التواصل الاجتماعي من الشباب السعودي، أشارت النتائج إلى أن أهم الموضوعات التي يتحدث فيها الشباب الذكور هي: الموضوعات الاجتماعية، والأحداث اليومية، والموضوعات الترفيهية والثقافية، والرياضية والسياسية. أما الفتيات فأهم الموضوعات التي يتحدثن فيها تتمثل في الموضوعات الاجتماعية والترفيهية، والأحداث اليومية والدينية والثقافية والشخصية.

كما أشارت النتائج إلى أن الشباب الذكور تتفق آراؤهم حول الجوانب الإيجابية لاستخدام شبكات التواصل الاجتماعي، المتمثلة في أنها تزيد الترابط الاجتماعي، وترفع من المستوى الثقافي للأفراد، وتمنح الأفراد مساحة من الحرية والتعبير عن آرائهم، وتنمي المواهب والمهارات لدى الأفراد، وتساعد على توضيح مطالب الأفراد واحتياجاتهم. أما فيما يتعلق بالجوانب السلبية لاستخدام شبكات التواصل والتي تتفق آراؤهم حولها، فتتمثل في أنها تؤدي إلى ضياع وقت طويل من اليوم، وتضعف العلاقات الأسرية، وتضعف القدرة على التواصل المباشر، وتؤدي إلى ضعف العادات والتقاليد، وتؤدي إلى شعور بالوحدة والعزلة، وتؤدي إلى مشاكل في الأسرة. أما الشابات السعوديات فتتفق آراءهن حول الجوانب الإيجابية لاستخدام شبكات التواصل الاجتماعي، والمتمثلة في أنها ترفع من المستوى الثقافي للأفراد، وتزيد الترابط الاجتماعي، وتمنح الأفراد مساحة من الحرية للتعبير عن آرائهم، وتنمي المواهب والمهارات لدى الأفراد، وتساعد على توضيح مطالب الأفراد واحتياجاتهم. بينما الجوانب السلبية لاستخدام شبكات التواصل الاجتماعي تتمثل في أنها تؤدي إلى ضياع وقت طويل من اليوم، وتضعف العلاقات الأسرية، وتضعف القدرة على التواصل المباشر، وتؤدي إلى ضعف العادات والتقاليد، وتؤدي إلى شعور بالوحدة والعزلة، وتؤدي إلى مشاكل في الأسرة.

وسعت دراسة العمري (2018) للتعرف على الأبعاد الاجتماعية لاستخدام وسائل التواصل الاجتماعي لدى طلاب المرحلة الثانوية. كما هدفت إلى معرفة الأبعاد المتعلقة بالأصدقاء واستخدامات المراهقين لوسائل التواصل الاجتماعي. وتعتبر الدراسة من الدراسات الوصفية التي استخدمت منهج المسح الاجتماعي، حيث تمّ جمع بيانات الدراسة الميدانية لعينة عشوائية من طلاب أربع مدارس ثانوية بمدينة جدة بلغت (302) طالباً. وقد استخدمت الدراسة الاستبانة كأداة لجمع البيانات. وتوصلت الدراسة في جانب الأبعاد الأسرية أن غالبية أفراد عينة الدراسة ينتمون لأسر متوسطة الحجم، ويسكنون في شقق بالإيجار، ومتوسطي الدخل، ومستوى تعليم والديّهم ثانوي؛ كما أوضحت النتائج فيما يتعلق ببيانات الأبعاد الاجتماعية المتعلقة بالأصدقاء أن المبحوثين يشتركون من أصدقائهم في تفضيل استخدام الهاتف المحمول للدخول على مواقع التواصل الاجتماعي المفضلة مثل: الواتس آب واليوتيوب والسناب شات، وكذلك للتعبير عن الرأي بحرية مع اصدقائهم، وأن وسائل التواصل الاجتماعي تهتم بقضاياهم المعاصرة. وفي الختام توضح الدراسة أن استخدامات المراهقين لوسائل التواصل الاجتماعي حققت لهم بعض الإشباعات لاحتياجاتهم المتعددة، مثل اشباعات التفاعل الاجتماعي، اشباعات التسلية والترفيه وقضاء وقت الفراغ، اشباعات التعرف على الأحداث المحيطة بهم، اشباعات الوصول للمعرفة العلمية، اشباعات توسيع دائرة العلاقات الاجتماعية والصداقات.

كما واستهدفت دراسة الغامدي و بلونكيت (Alghamdi & Plunkett, 2021) التأثير الملحوظ لشبكات وتطبيقات التواصل الاجتماعية على رأس المال الاجتماعي لطلاب الدراسات العليا السعوديين. باستخدام بنية متعددة الأبعاد لرأس المال الاجتماعي، والتي تضمنت مكونات الرضا عن الحياة، والثقة الاجتماعية، والمشاركة المدنية، والمشاركة السياسية. وتم جمع بيانات الدراسة من خلال المسوحات والمقابلات التي شملت (313) طالبًا و(293) طالبة دراسات عليا من جامعة أم القرى في مكة المكرمة. وقد خلصت الدراسة إلى أن المشاركين الذكور والإناث يرون أن استخدام شبكات وتطبيقات التواصل الاجتماعية يؤثر على جميع مكونات رأس المال الاجتماعي عند مستوى متوسط وإيجابي، كما أظهرت تحليلات الترابط إلى وجود علاقة ارتباط إيجابية متوسطة إلى كبيرة بين مكونات رأس المال الاجتماعي. لم تكن الفروق بين الجنسين واضحة في الرضا عن الحياة والثقة الاجتماعية. كما أن التعامل مع الآخرين بثقة وتلقي معلومات موثوقة من المزايا المرتبطة باستخدام شبكات وتطبيقات التواصل الاجتماعية لدى أفراد عينة الدراسة.

من خلال عرض الدراسات السابقة نجد أنها تناولت فئات مختلفة من الجمهور في بيئات ومجتمعات مختلفة لشبكات التواصل الاجتماعي، وأفادت كلها من فروض نظرية الاستخدامات والإشباعات وأدبياتها، سواء في محاولة رصدها لدوافع الاستخدام (النفعية والطقوسية)، أو تقسيمات الإشباعات التي يحققها ذلك الاستخدام (إشباعات مطلوبة ومتوقعة)، بالإضافة إلى اختبار الفروض الرئيسة للنظرية. كما وركزت بعض الدراسات على موقع

واحد من مواقع شبكات التواصل الاجتماعي مثل: (فيسبوك)، أو (تويتر)، أو (يوتيوب)، من خلال مداخل نظرية متعددة، منها مدخل الاستخدامات والإشباعات.

وتنوعت أساليب وأدوات جمع البيانات، إلا أنها في معظمها تعتمد على أداة (الاستبيان) سواء التقليدي أو الإلكتروني، بالإضافة إلى أدوات كيفية، مثل: مجموعات النقاش المركز، وهي الأدوات المستخدمة في دراسات الاستخدامات والإشباعات. كما اهتمت دراسات عديدة منها بفئة الشباب والطلاب من جهة استخدامهم لشبكات الإعلام الاجتماعي، إلا أن تلك الدراسات كانت محدودة في حجم الشريحة التي تناولتها أو في النطاق الجغرافي الضيق الذي شملته (طلاب جامعة واحدة مثلا)، أو تركيزها في استخداماتهم لموقع واحد، أو في محدودية جوانب التأثير والتأثر التي تناولتها. كما وأن نتائج الدراسات السابقة تباينت بين: آثار سلبية امتدت من مشكلات اجتماعية تواجه البعض متمثلة في عدم القدرة على الحفاظ على العلاقات الاجتماعية، وأنه كلما طالت الفترة الزمنية لاستخدام الإنترنت يتعرض المستخدم للاكتئاب، وأن الفرد الذي يتمتع بصحة نفسية جيدة يقل استخدامه للإنترنت، وأن أحد أسباب إدمان الإنترنت هو سبب نفسي يتمثل في الهروب من الواقع، وأن هناك علاقة إيجابية بين استخدام الإنترنت والوحدة النفسية.

ركزت الدراسات المحلية والعربية في دوافع وآثار شبكات التواصل الاجتماعي على الشباب. وتتفق هذه الدراسة مع تلك الدراسات في التركيز في دوافع وآثار شبكات التواصل الاجتماعي في الشباب، لكنها تمتاز عليها بعدة ميزات، منها أن هذه الدراسة تتناول موضوع شبكات التواصل الاجتماعي من خلال التركيز على البعد الاجتماعي والاهتمام التأطير النظري للمجتمع الشبكي السعودي من حيث خصائص الأعضاء ونوعية الشبكات واستخداماتها وآثارها الايجابية والسلبية، مما يوفر مزيداً من المعرفة عن هذا المجتمع، وهو ما سيساعد المخططين الاجتماعيين على وضع الخطط اللازمة لدعم الآثار الإيجابية والحد من الآثار السلبية. ومن ميزات هذه الدراسة على الدراسات السابقة المشابهة أنها ستفيد من التراكم المعرفي حول موضوع شبكات التواصل الاجتماعي على المستوى المحلي والإقليمي والعالمي، خاصة فيما يتعلق بآثار شبكات التواصل الاجتماعي الملموسة، وما أحدثته من تغيرات في عديد من المجتمعات؛ حيث أن المكتبة البحثية السعودية والعربية تفتقد لدراسة مقارنة شاملة على المستوى الوطني، تقدم رؤى متكاملة لاستخدامات الشباب من الإناث لشبكات التواصل الاجتماعي وتتكامل فيها الجوانب الإعلامية والاجتماعية، وهذا ما نحاول في هذه الدراسة تقديمه.

ب. الأطر النظرية ذات العلاقة بموضوع الدراسة:

إن محاولة تناول الأطر النظرية التي فسرت استخدام شبكات التواصل الاجتماعي وآثارها على الشباب من الناحية الاجتماعية، يحتم علينا القول إنه من الصعب النظر إليها من جانب واحد أو وجهة نظر واحدة، لذا يصبح من المنطقي النظر إليها بعدة جوانب مختلفة قد تكون متباينة ومختلفة طورا، لكن لا يمكن تجاهل إمكانية أن تكون متفاعلة؛ لذا تم عرض اهم تلك الأطر وفقاً للمدخل الإعلامي، والمدخل الاجتماعي.

المدخل الإعلامي:

تعد نظرية الاستخدامات والإشباعات (Uses and Gratification) أهم نظريات دراسة جمهور الوسيلة الاتصالية، وهي ذات ارتباط وثيق بعملية التعرض الانتقائي (Selective Exposure)، التي تتناسب مع جوهر الاتصال عبر شبكة الإنترنت، فالمستخدم لابد أن يحدد الموقع الذي سيزوره ومن هنا فإن التعرض بالمصادفة يصير أمراً نادر الحدوث في هذا النمط الاتصالي الفريد (آل سعود، 2005).

وظهرت هذه النظرية في السبعينيات من القرن الميلادي الماضي، في مرحلة ما سمي بـ(الآثار المعتدلة لوسائل الإعلام: The (Moderate Effect (Werner & James, 1992). وهناك من يرى أن مدخل الاستخدامات والإشباعات (Uses and Gratification Approach) قد تأسس على يد الياهو كاتز (Eliahu Katz) الذي اهتم بدراسة عملية الاتصال الجماهيري من زاوية الاحتياجات النفسية والاجتماعية التي تقود الأفراد لإشباعها، ثم يقوم الأفراد باختيار المحتوى الإعلامي والاتصالي الذي يلبي تلك الاحتياجات (Klapper, 1981)، ويعد كتاب (استخدامات وسائل الاتصال الجماهيري The Uses of Mass Communication) الذي صدر عام 1974م لمؤلفيه بلوملر وكاتز (Blumler & Katz, 1974) هو الكتاب الأول الذي عرض بشكل واضح الأسس التي بنيت عليها هذه النظرية. ويرى مَكْويل (Mcquail, 2000) أن مما يميز نظرية الاستخدامات والإشباعات أنها تتناول خصائص الجمهور الذي يتعرض للوسيلة الإعلامية والدوافع بعيداً عن الاعتقاد السابق أن الجمهور يتقبّل ما يقدم له عبر وسائل الاتصال ويتعوده تلقائياً.

ويعرض (نجم، 2011) بعض جوانب النقد الموجه لنظرية الاستخدامات والإشباعات، على النحو التالي:

1. هناك خلاف حول تحديد المصطلحات والمفاهيم، مثل» الحاجة» و»الاستخدام» و»الإشباع»، مما أدى إلى خلق الغموض في الدراسات التي اعتمدت على هذا المدخل، ولذلك فإن تطور هذا المدخل وتطبيقاته يحتاج بداية إلى الاتفاق على المصطلحات والمفاهيم وتوظيفها، والربط بين النماذج المختلفة للإشباع في علاقتها بالمعاني المستقاة من المحتوى الذي يتعرض له الفرد، إضافة إلى الانتقال من الاهتمام والتركيز في الفرد إلى علاقة الاستخدام والإشباع بالنظم الاجتماعية الأكبر.

2. يتجاهل منظرو هذا المدخل الخلفيات الاجتماعية للجمهور وكيفية تفسيره لوسائل الإعلام.

3. إن نتائج بحوث الاستخدامات والإشباعات ربما تتخذ ذريعة لإنتاج المحتوى الهابط، خصوصاً عندما يرى بعض الباحثين أنه يلبي حاجات أعضاء المتلقين في مجالات التسلية والترفيه والهروب من روتين الحياة.

4. إن تطبيق هذا المدخل يطرح تساؤلاً حول قياس الاستخدام، فهل يكفي الوقت الذي يقضيه الفرد في التعرض لوسائل الإعلام أو محتواها في قياس كثافة التعرض أو الاستخدام؟

وفيما يتعلق بتطبيقات نظرية الاستخدامات والإشباعات في مجال الإعلام الجديد، أوضح العرض السابق للدراسات السابقة اتجاها بحثيا واضحا نحو محاولة الإفادة من أدبيات هذه النظرية، لتفسير إقبال الجمهور على استخدام وسائط الإعلام الجديد وخاصة عبر شبكة الإنترنت، وعلى وجه التحديد شبكات التواصل الاجتماعي. وأكدت دراسة تشيونغ وآخرون (Cheung, et al., 2011) أن نظرية الاستخدامات والإشباعات إطار عمل مفيد لفهم الاحتياجات والدوافع التي تجعل الأفراد يقبلون على استخدام وسائل الإعلام الجديد، وشبكات الإعلام الاجتماعي التي تعد شكلا متميزا في المجتمعات الافتراضية المزودة للأفراد بمجال اجتماعي مباشر للتواصل والتفاعل مع بيئتهم المحيطة.

المدخل الاجتماعي:

تمثل نظرية التبادل الاجتماعي (Social Exchange Theory) محاولة لأخذ المبادئ الأساسية للسلوكية، ودمجها مع أفكار أخرى ثم تطبيقها على مجالات علم الاجتماع. وبالرغم من أنه يمكن تتبع تجربة التبادل لعدة أعوام للوراء، إلا أنها بلغت أوجها في الخمسينات والستينات من القرن الماضي من خلال أعمال جورج هومانس (1910-1989) (أحمد، 2013). ويرى منظرو التبادل الاجتماعي أن التفاعل الاجتماعي تبادل لسلع ملموسة وغير ملموسة تبدأ من الغذاء والمسكن وتمتد إلى القبول الاجتماعي والتعاطف. ويختار الناس المشاركة أو عدم المشاركة في التبادل بعد أن يدرسوا تكلفة ومكافأة خيارات الأفعال، ثم يختارون الأكثر جاذبية» (أحمد، 2013). وتعتمد النظرية على عدد من الفرضيات صاغها هومانس في التالي:

1. «من كل الأفعال التي يتخذها الفرد، كلما كان فعلٌ معينٌ ذا عائد – أصبح في الإمكان تكرار ذلك الفعل».

2. «إذا كان حدوث مثير أو حزمة من المثيرات في الماضي مناسباً لحصول شخص على عائد، وتكررت هذه المثيرات في الحاضر – فإنه غالباً ما يقوم الشخص بالفعل نفسه أو فعل مشابه».

3. «كلما كانت نتيجة فعل الشخص ذات قيمة له – فإنه غالباً ما يؤدي الفعل» (أحمد، 2013: 99-101).

ينظر علم الاجتماع إلى التفاعل الاجتماعي على أنه عملية اجتماعية تنشأ بين البشر من أجل إشباع احتياجات محددة، ومن عملية التفاعل هذه تنشأ النظم الاجتماعية. فنظرية التبادل الاجتماعي ترى أن التبادل عملية اجتماعية ضرورية في المجتمع، والناس في تفاعلهم يتبادلون أشياء متعددة، منها المادي وغير المادي. ووفقا لهذه النظرية، فمن الممكن النظر إلى ما يحدث داخل شبكات التواصل على أنه تبادل لأشياء عديدة، أهمها المعلومات، والأخبار، والخبرات، والعديد من أشكال الدعم المعنوي وربما المادي أحيانا. كما أنه ليس المهم بداية التفاعل والتبادل فقط، إنما المهم أيضا استمرارية هذا التبادل. ترى نظرية التبادل وفقا لفرضيات هومانس أن ما يحصل عليه الإنسان من مكافآت ومكاسب مادية وغير مادية هو الضروري لاستمرار التفاعل والتبادل، ولذلك كلما استمرت المكافآت والمكاسب المتحققة من عملية التفاعل والتبادل داخل شبكات التواصل الاجتماعي استمرت هذه الشبكات وتوسعت عضويتها، وزادت أهميتها، واستمر التفاعل داخلها.

إن محاولة تناول الأطر الإعلامية والاجتماعية التي فسرت استخدام شبكات التواصل الاجتماعي وآثارها على الشباب من الناحية النفسية والاجتماعية، يحتم علينا النظر إلى الدوافع التي تدفع الشاب إلى استخدام شبكات التواصل، ثم الآثار التي تظهر نتيجة لهذا الاستخدام، ومن الصعب النظر إليها من جانب واحد أو وجهة نظر واحدة، لذا يصبح من المنطقي النظر إليها بعدة جوانب مختلفة قد تكون متباينة ومختلفة طورا، لكن لا يمكن تجاهل إمكانية أن تكون متفاعلة. إن علم النفس ونظرياته يركزان بشكل أو بآخر في الفروق الفردية، فهناك التوزيع الاعتدالي الذي يعبر عن هذه الفروق، والشباب شأنهم شأن الفئات العمرية المختلفة، نجد فروقا بينهم، وفروقاً أخرى بينهم وبين الفئات العمرية الأخرى، لذا يصعب تفسير الآثار الاجتماعية لاستخدام شبكات التواصل الاجتماعي من خلال منحنى نظري واحد، كما لا بد من الإشارة إلى أن السلوك الإنساني معقد؛ فالإنسان قد يظهر لك خلاف ما يبطن.

تاسعاً: الإجراءات المنهجية للدراسة

منهجية الدراسة:

اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي كونه أقرب المناهج لوصف الظاهرة محل الدراسة حيث يقوم بتحليل خصائصها والعوامل المؤثرة فيها للتزود بمختلف المعلومات التي تشرحها والتي تعين على الفهم (المعايطة، 2011)، كما أن الاعتماد عليه تبين لها أيضا من كون الدراسة متعلقة بظاهرة

راهنة ونافذة في المجتمع وهي اشباع الحاجات الاجتماعية للشابات السعوديات عبر شبكات التواصل الاجتماعي ، لذلك حاولت الدراسة المقارنة بين شابات منطقتي مكة المكرمة والرياض بالمملكة العربية السعودية وفقاً للدلالات والمعطيات لفت النظر إلى هذه القضية ؛ لذا فالدراسة اعتمدت على المنهج الكمي (Quantitative)، وذلك من خلال منهج المسح الاجتماعي باستخدام أسلوب العينة العشوائية البسيطة المطبقة على شابات منطقتي مكة المكرمة والرياض في المملكة العربية السعودية..

مجتمع الدراسة وعينتها:

تكون مجتمع الدراسة من الشابات السعوديات في منطقتي مكة المكرمة والرياض الذين تتراوح أعمارهن بين (15) و(29) عام والبالغ عددهن (1,235,061) شابةً. (الهيئة العامة للإحصاء، 2017)، حيث تم سحب عينه ممثله للشابات السعوديات في منطقتي مكة المكرمة والرياض بواقع (384) شابة، وذلك عند مستوى ثقة (95%)، وهامش خطأ لا يتجاوز (5%). حيث تم سحب العينة وفقاً لأسلوب تكافؤ الفرص العشوائي Random Sample وتوزع على المنطقتين، وفق الأسلوب التناسبي Proportional Sample، وجدول رقم (1) يوضح ذلك بالتفصيل.

جدول رقم (1) توزيع عينة الدراسة حسب المناطق والنسبة المئوية من الحجم الكلي لمجتمع الدراسة

المنطقة	تعداد الشابات من الفئة العمرية 15–29 *	النسبة المئوية من مجتمع الدراسة الكلي	حجم العينة
مكة المكرمة	605.963	%49.06	188
الرياض	629.098	%50.94	196
المجموع	1.235.061	%100	384

* (الهيئة العامة للإحصاء، 2017)

يتضح من الجدول رقم (1) أن نسبة الشابات من منطقة الرياض (50.94%) وذلك بزيادة (8) مفردات وبنسبة (1.88%) عن الشابات من منطقة مكة المكرمة والتي بلغت (49.06%)، مما يعني أن النسبتين شبه متساوية في المنطقتين الإداريتين.

جدول رقم (2) توزيع البيانات الديمغرافية لعينة الدراسة

المتغير		ن	%
الفئة العمرية	15-19	105	27.3
	20-24	209	54.4
	25-29	62	16.1
	لم تجب	8	2.1
	المجموع	384	100.0
المستوى التعليمي	ثانوي فما دون	117	30.5
	فوق الثانوي	262	68.2
	لم تجب	5	1.3
	المجموع	384	100.0
التخصص الدراسي	أدبي	178	46.4
	علمي	191	49.7
	لم تجب	15	3.9
	المجموع	384	100.0

وجاءت خصائص عينة الدراسة من المنطقتين كما يتضح من الجدول رقم (2) أن نسبة الشابات الاتي تتراوح اعمارهن بين 20 و24 سنة بلغت (54.4%) في حين تلتها الفئة العمرية من 15-19 سنة (27.3%)، ثم (16.1%) للشابات الاتي تتراوح اعمارهن بين 25 و29 سنة. أما فيما يخص متغير المستوى الدراسي، فنجد أن اغلب افراد العينة (68.2) هن ممن حصلن على الشهادة الثانوية ويدرسن في المرحلة الجامعية أو مرحلة الدراسات العليا، بينما نلاحظ أن تقريباً ثلث افراد العينة حصلن على الشهادة الثانوية أو أقل منها. اما فيما يتعلق بالتخصصات الدراسية لأفراد العينة، فهناك شبه تقارب بين نسبة من هن يدرسن أو لديهن شهادة علمية (49.7%)، ومن هن يدرسن أو لديهن شهادة ذات تخصص أدبي (46.4%) وذلك بزيادة (13) مفردة تمثل ما نسبته (3.3%).

أداة الدراسة:

تم استخدام الاستبانة المقننة كأداة لتحقيق أهداف الدراسة وتكونت من جزئيين الجزء الأول يشمل البيانات الديمغرافية لعينة الدراسة، بينما الجزء الثاني يشمل محاور الدراسة الثلاثة وهي المحور الأول يشمل محور الحاجة إلى صداقات. ويتكون من (6) عبارات، المحور الثاني يشمل محور الحاجة إلى علاقات أسرية. ويتكون المحور من (6) عبارات، وأخيراً المحور الثالث يشمل محور الحاجة إلى علاقات عاطفية. ويتكون المحور من (6) عبارات.

الصدق والثبات:

أ. صدق أداة الدراسة:

● الصدق الظاهري (صدق المحكمين)

تم استخدام الصدق الظاهري، بهدف التأكد من مدى صلاحية أدوات الدراسة وملاءمتها لأغراض البحث، وذلك من خلال عرضها في صورتها الأولية على مجموعة من المحكمين من الأساتذة المختصين لإبداء الرأي فيما يتعلق في مدى مناسبة العبارات للمحاور، وإدخال التعديلات اللازمة سواء بالحذف أو الاضافة أو إعادة الصياغة. لعبارات المحاور.

● صدق الاتساق الداخلي

يقصد بالاتساق الداخلي مدى اتساق كل فقرة من الفقرات مع المحور الذي تنتمي إليه هذه الفقرة، وعليه فقد تم حساب معاملات ارتباط بيرسون بين درجة كل فقرة والدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه، والجدول التالي يوضح نتائج صدق الاتساق الداخلي لأدوات الدراسة.

جدول (3)صدق الاتساق الداخلي لأداة الدراسة

المحور	العبارة	معامل ارتباط بيرسون	مستوى الدلالة
محور الحاجة إلى صداقات	تساعدني الشبكات في التعرف على أصدقاء جدد.	.768**	.000
	تساعدني الشبكات في التواصل مع الأصدقاء القدامى.	.674**	.000
	تساعدني الشبكات في التواصل مع أصدقائي.	.564**	.000
	تؤدي الشبكات إلى عزلتي اجتماعيا عن أصدقائي.	.832**	.000
	تدعم الشبكات علاقاتي مع الأصدقاء.	.651**	.000
	تزودني الشبكات بمعلومات أستفيد منها في نقاشاتي مع أصدقائي.	.837**	.000
محور الحاجة إلى علاقات أسرية	تساعدني الشبكات في التواصل مع أفراد أسرتي.	.889**	.000
	تساعدني الشبكات في التواصل مع أقاربي.	.736**	.000
	تساعدني الشبكات في التحدث مع أقاربي في مواضيع اجتماعية.	.748**	.000
	تقلل الشبكات من التواصل المادي بين أفراد أسرتي.	.823**	.000
	تؤدي الشبكات إلى التباعد بين أسرتي والأسر الأخرى.	.726**	.000
	تزيد الشبكات من ترابط أسرتي.	.654**	.000

المحور	العبارة	معامل ارتباط بيرسون	مستوى الدلالة
محور الحاجة إلى علاقات عاطفية	تساعدني الشبكات في التواصل مع الجنس الآخر.	.779**	000.
	تساعدني الشبكات على التمتع بالحرية للتعبير عن آرائي مع الجنس الآخر.	.750**	000.
	تساعدني الشبكات في البعد عن الرقابة المجتمعية.	.656**	000.
	تساعدني الشبكات على التحدث مع الآخرين في مواضيع عاطفية.	.848**	000.
	تكسبني الشبكات جرأة، وصراحة في التحدث مع الجنس الآخر حول قضايا عامة مختلفة.	.817**	000.
	يؤدي فشل علاقاتي العاطفية عبر الشبكات إلى شعوري بالإحباط.	.762**	000.

** دالة إحصائية عند مستوى دلالة 0.01.

يتضح من الجدول رقم (3) أن عبارات كل محور من محاور الأداة ترتبط ارتباط ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة 0.01، بالدرجة الكلية لمحاورها، حيث تراوحت معاملات الارتباط لهذه الفقرات بين (0.564) و(0.889) وهذا يشير لوجود صدق اتساق داخلي بين فقرات أداة الدراسة.

ب. ثبات أداة الدراسة:

هناك العديد من الطرق التي يمكن من خلالها قياس ثبات أداة الدراسة، وفي هذه الدراسة تم استخدام معامل ألفا–كرونباخ Cronbach's Alpha لحساب ثبات الأداة، والجدول رقم (4) يبين قيم معامل ألفا كرونباخ لمحاور أداة الدراسة؛ حيث يتضح من الجدول التالي أن قيمة معامل ألفا–كرونباخ لكامل أداة الدراسة بلغت (0.905)، كما بلغت قيمة معامل ألفا–كرونباخ لعبارات المحور الأول (0.835) وعبارات المحور الثاني (0.858) ولعبارات المحور الثالث (0.895)، ويشير ذلك لوجود ثبات مرتفع لأداة الدراسة.

جدول (4) معامل ألفا–كرونباخ لمحاور أداة الدراسة

المحور	عدد الفقرات	معامل ألفا كرونباخ
المحور الأول	6	0.835
المحور الثاني	6	0.858
المحور الثالث	6	0.895
كامل الأداة	18	0.905

المعالجة الإحصائية:

تم استخدام عدد من الأساليب الإحصائية المناسبة، للإجابة عن تساؤلات الدراسة حيث تم حساب التكرارات، والنسب المئوية، والمتوسط الحسابي، والانحراف المعياري (Standard Deviation) للتعرف على مدى انحراف استجابات أفراد الدراسة لكل عبارة من عبارات محاور الاستبانة، كما تم معاملات ارتباط بيرسون بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه واستخدام معامل ألفا– كرونباخ Cronbach's Alpha لحساب ثبات الأداة، خلال استخدام برنامج الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (Statistical Package for the Social Sciences-SPSS). وقد تم اعتماد مقياس ليكرت الخماسي المدرج من 1 إلى 5، والذي يتم احتساب الاتجاه فيه وفق القيم التالية لمتوسطات الاستجابات:

الاتجاه	عدد الفقرات المتوسط
أوافق بشدة	5- 4.2
أوافق	4.19- 3.4
محايد	3.39 – 2.6
لا أوافق	2.59 – 1.8
لا أوافق بشدة	1.79 – 1

عاشراً: نتائج الدراسة الميدانية

تم تحليل بيانات الدراسة لاستخراج نتائجها وفقاً لتساؤلاتها المختلفة وجاءت النتائج كالاتي:

اولاً: الإجابة على التساؤل الأول حول مدى إشباع الشابات السعوديات لحاجاتهن الاجتماعية (الحاجة إلى صداقات) باستخدام شبكات التواصل الاجتماعي.

اولاً: الإجابة على التساؤل الأول حول مدى إشباع الشابات السعوديات لحاجاتهن الاجتماعية (الحاجة إلى صداقات) باستخدام شبكات التواصل الاجتماعي.

جدول رقم (5) نتائج آراء عينة الدراسة (ن=384) لمنطقتي مكة المكرمة والرياض حول عبارات المحور الأول (الحاجة إلى صداقات) مرتبة وفقاً للمتوسط الحسابي

العبارة	أوافق بشدة		أوافق		محايد		لا أوافق		لا أوافق بشدة		المتوسط	الانحراف المعياري	الترتيب
	ت	%	ت	%	ت	%	ت	%	ت	%			
تساعدني الشبكات في التواصل مع الأصدقاء القدامى.	238	62.1%	125	32.6%	14	3.7%	6	1.6%	0	0.0%	4.55	0.64	1
تساعدني الشبكات في التواصل مع أصدقائي.	172	45.1%	180	47.2%	23	6.0%	5	1.3%	1	0.3%	4.36	0.68	2
تساعدني الشبكات في التعرف على أصدقاء جدد.	183	47.9%	147	38.5%	34	8.9%	16	4.2%	2	0.5%	4.29	0.84	3
تزودني الشبكات بمعلومات أستفيد منها في نقاشاتي مع أصدقائي.	159	41.5%	172	44.9%	42	11.0%	9	2.3%	1	0.3%	4.25	0.76	4

العبارة	أوافق بشدة ت	%	أوافق ت	%	محايد ت	%	لا أوافق ت	%	لا أوافق بشدة ت	%	المتوسط	الانحراف المعياري	الترتيب
تدعم الشبكات علاقاتي مع الأصدقاء.	150	39.4%	177	46.5%	42	11.0%	9	2.4%	3	0.8%	4.21	0.79	5
تؤدي الشبكات إلى عزلتي اجتماعيا عن أصدقائي.	105	27.7%	132	34.8%	93	24.5%	43	11.3%	6	1.6%	3.76	1.03	6
المتوسط العام للمحور*											4.23	0.79	

* المتوسط الحسابي من خمس درجات

من الجدول السابق يتضح وجود موافقة من قبل عينة الدراسة حول محور الحاجة إلى صداقات بمتوسط (4.23 من 5)، حيث تكون هذا المحور من ست عبارات تسأل عن إشباع الشابات السعوديات لحاجاتهن إلى صداقات باستخدام شبكات التواصل الاجتماعي كواحدة من حاجاتهن الاجتماعية، وقد تراوحت متوسطات هذه العبارات ما بين (3.76 و4.55 من 5 درجات) أي ما بين الموافقة بشدة والموافقة؛ حيث جاءت العبارة «تساعدني الشبكات في التواصل مع الأصدقاء القدامى.» في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (4.55)، أي الموافقة بشدة وبانحراف معياري قليل بلغ (0.64)، وتلتها في الترتيب العبارة «تساعدني الشبكات في التواصل مع أصدقائي» في المرتبة الثانية بمتوسط حسابي (4.36) أي الموافقة بشدة ايضاً وبانحراف معياري بلغ (0.68)، وتنوعت باقي عبارات هذا المحور حيث جاءت العبارة «تؤدي الشبكات إلى عزلتي اجتماعيا عن أصدقائي.» في المرتبة السادسة والأخير بين عبارات المحور بمتوسط حسابي (3.76) أي الموافقة فقط، ولكن بانحراف معياري كبير بلغ (1.03) ليظهر اختلاف آراء عينة الدراسة حول هذه العبارة ولكنها كانت في الأغلب بالموافقة بشدة.

وعامة أظهرت النتائج موافقة الشابات السعوديات في منطقتي مكة المكرمة والرياض على إشباع حاجاتهن إلى صداقات من خلال استخدام شبكات التواصل الاجتماعي؛ حيث وافقن بشدة على أن شبكات التواصل الاجتماعي تساعدهن في التواصل مع الأصدقاء القدامى، والتواصل مع أصدقائهن، وفي التعرف على أصدقاء جدد، وتزودهن بمعلومات يستفدن منها في نقاشاهن مع أصدقائهن، وايضاً تدعم شبكات التواصل الاجتماعي علاقاتهن مع الأصدقاء، وهذا ما يتفق مع نتائج دراسة محمدين (2010)، ودراسة حجازي (2011)، ودراسة الحربي (2012)، ودراسة أجريفوجليو وآخرون (Agrifoglio et al ,2012)، ودراسة العمري (2018)، ودراسة الغامدي وبلونكيت (Alghamdi & Plunkett, 2021)؛ في حين يختلف مع نتائج دراسة وانج وآخرون (Whang, et al., 2003) من وجود علاقة ارتباطية دالة بين إدمان الإنترنت وضعف العلاقات الاجتماعية.

ثانياً: الإجابة على التساؤل الثاني حول مدى إشباع الشابات السعوديات لحاجاتهن الاجتماعية (الحاجة إلى علاقات أسرية) باستخدام شبكات التواصل الاجتماعي.

جدول رقم (6) نتائج آراء عينة الدراسة(ن=384) لمنطقتي مكة المكرمة والرياض حول عبارات المحور الثاني (الحاجة إلى علاقات أسرية) مرتبة وفقاً للمتوسط الحسابي

العبارة	أوافق بشدة ت	%	أوافق ت	%	محايد ت	%	لا أوافق ت	%	لا أوافق بشدة ت	%	المتوسط	الانحراف المعياري	الترتيب
تساعدني الشبكات في التواصل مع أقاربي.	201	52.5%	155	40.5%	20	5.2%	5	1	2	0.5%	4.43	0.70	1

العبارة	أوافق بشدة		أوافق		محايد		لا أوافق		لا أوافق بشدة		المتوسط	الانحراف المعياري	الترتيب
	ت	%	ت	%	ت	%	ت	%	ت	%			
تساعدني الشبكات في التواصل مع أفراد أسرتي.	198	51.6%	131	34.1%	34	8.9%	15	2	6	1.6%	4.30	0.90	2
تساعدني الشبكات في التحدث مع أقاربي في مواضيع اجتماعية.	173	45.1%	157	40.9%	41	10.7%	11	3	2	0.5%	4.27	0.80	3
تقلل الشبكات من التواصل المادي بين أفراد أسرتي.	130	34.4%	119	31.5%	72	19.0%	43	4	14	3.7%	3.81	1.14	4
تؤدي الشبكات إلى التباعد بين أسرتي والأسر الأخرى.	82	21.4%	125	32.6%	117	30.5%	48	5	11	2.9%	3.57	1.05	5
تزيد الشبكات من ترابط أسرتي.	80	20.9%	105	27.5%	122	31.9%	54	6	21	5.5%	3.44	1.13	6
المتوسط العام للمحور*											3.97	0.95	

* المتوسط الحسابي من خمس درجات

من الجدول السابق يتضح وجود موافقة من قبل عينة الدراسة حول محور الحاجة إلى علاقات أسرية بمتوسط (3.97 من 5)، حيث تكون هذا المحور من ست عبارات تسأل عن إشباع الشابات السعوديات لحاجاتهن إلى علاقات أسرية باستخدام شبكات التواصل الاجتماعي كواحدة من حاجاتهن الاجتماعية، وقد تراوحت متوسطات هذه العبارات ما بين (3.44 و4.43 من 5 درجات) أي ما بين الموافقة بشدة والموافقة؛ حيث جاءت العبارة «تساعدني الشبكات في التواصل مع أقاربي.» في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (4.43)، أي الموافقة بشدة وبانحراف معياري قليل بلغ (0.70)، وتنوعت باقي عبارات هذا المحور حيث جاءت العبارة «تزيد الشبكات من ترابط أسرتي» في المرتبة السادسة والأخير بين عبارات المحور بمتوسط حسابي (3.44) أي الموافقة فقط، ولكن بانحراف معياري كبير بلغ (1.13) ليظهر اختلاف آراء عينة الدراسة حول هذه العبارة بين موافق بشدة، وموافق، ومحايد.

وعامة أظهرت النتائج موافقة الشابات السعوديات في منطقتي مكة المكرمة والرياض على جميع العبارات التي تدعم إشباع حاجاتهن إلى علاقات أسرية من خلال استخدام شبكات التواصل الاجتماعي؛ حيث وافقن بشدة على أن شبكات التواصل الاجتماعي تساعدهن في التواصل مع أقاربهن، والتواصل مع أفراد الأسرة، وفي التحدث مع أقاربهن في مواضيع اجتماعية، في حين وافقن فقط على أن شبكات التواصل الاجتماعي تقلل من التواصل المادي بين أفراد الأسرة، وتؤدي إلى التباعد بين أسرهن والأسر الأخرى، في حين أنها تزيد من ترابط أسرهن. وهذا ما يتفق مع نتائج دراسة محمدين (2010) ودراسة حجازي (2011) ودراسة تشيونغ وآخرون (Cheung, et al., 2011) ، في حين يختلف مع نتائج دراسة وانج وآخرون (Whang, et al., 2003) من وجود علاقة ارتباطية دالة بين إدمان الإنترنت وضعف العلاقات الاجتماعية، ودراسة العتيبي (2011) من حيث أن (الفيسبوك) يؤدي إلى ضعف العلاقات الأسرية، ودراسة الفاضل (2013) من أن استخدام شبكات التواصل الاجتماعي يضعف العلاقات الأسرية لدى الفتيات وتؤدي إلى مشاكل في الأسرة.

ثالثاً: الإجابة على التساؤل الثالث حول مدى إشباع الشابات السعوديات لحاجاتهن الاجتماعية (الحاجة إلى علاقات عاطفية) باستخدام شبكات التواصل الاجتماعي.

جدول رقم (7) نتائج آراء عينة الدراسة (ن=384) لمنطقي مكة المكرمة والرياض حول عبارات المحور الثالث (الحاجة إلى علاقات عاطفية) مرتبة وفقاً للمتوسط الحسابي

العبارة	أوافق بشدة		أوافق		محايد		لا أوافق		لا أوافق بشدة		المتوسط	الانحراف المعياري	الترتيب
	ت	%	ت	%	ت	%	ت	%	ت	%			
تساعدني الشبكات على التمتع بالحرية للتعبير عن آرائي مع الجنس الآخر.	191	50.1%	120	31.5%	41	10.8%	23	6.0%	6	1.6%	4.23	0.97	1
تساعدني الشبكات على التحدث مع الآخرين في مواضيع عاطفية.	149	39.0%	121	31.7%	65	17.0%	35	9.2%	12	3.1%	3.94	1.10	2
تساعدني الشبكات في التواصل مع الجنس الآخر.	143	37.4%	123	32.2%	56	14.7%	42	11.0%	18	4.7%	3.87	1.17	3
تساعدني الشبكات في البعد عن الرقابة المجتمعية.	129	34.3%	114	30.3%	85	22.6%	33	8.8%	15	4.0%	3.82	1.12	4
تكسبني الشبكات جرأة، وصراحة في التحدث مع الجنس الآخر حول قضايا عامة مختلفة.	102	26.7%	94	24.6%	54	14.1%	50	13.1%	82	21.5%	3.22	1.50	5
يؤدي فشل علاقاتي العاطفية عبر الشبكات إلى شعوري بالإحباط.	52	13.7%	72	19.0%	40	10.6%	29	7.7%	186	49.1%	2.41	1.56	6
المتوسط العام للمحور*											3.58	1.23	

* المتوسط الحسابي من خمس درجات

من الجدول السابق يتضح وجود موافقة من قبل عينة الدراسة حول محور الحاجة إلى علاقات عاطفية بمتوسط (3.58 من 5)، حيث تكون هذا المحور من ست عبارات تسأل عن إشباع الشابات السعوديات لحاجاتهن إلى علاقات عاطفية باستخدام شبكات التواصل الاجتماعي كواحدة من حاجاتهن الاجتماعية، وقد تراوحت متوسطات هذه العبارات ما بين (2.41 و4.23 من 5 درجات) أي ما بين الموافقة بشدة والمحايدة؛ حيث جاءت العبارة «تساعدني الشبكات على التمتع بالحرية للتعبير عن آرائي مع الجنس الآخر» في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (4.23)، أي الموافقة بشدة وبانحراف معياري بلغ (0.97)، وتنوعت باقي عبارات هذا المحور حيث جاءت العبارة «يؤدي فشل علاقاتي العاطفية عبر الشبكات إلى شعوري بالإحباط.» في المرتبة السادسة والأخير بين عبارات المحور بمتوسط حسابي (2.41) أي المحايدة في الإجابة بين الموافقة بشدة والرفض بشدة، ولكن بانحراف معياري كبير بلغ (1.56) ليظهر اختلاف آراء نصف عينة الدراسة حول هذه العبارة بين موافق بشدة وعدم الموافقة، في حين اتفق النصف الاخر تقريباً على أن فشل علاقاتهن العاطفية عبر شبكات التواصل الاجتماعي لا يؤدي إلى شعورهن بالإحباط. وهذا ما يتفق مع نتائج دراسة محمدين (2010) من أن المجتمع الافتراضي يتيح لمجتمع الدراسة إشباعات رغبة الاقتراب من الجنس الآخر، ودراسة الزومان (2012) من أن الطالبات أكثر رضا عن مستوى الحرية في الشبكات الاجتماعية، مقارنة بالطلاب الذين كانوا أقل رضا، ودراسة المرهون (2013) من أن شبكات التواصل الاجتماعي تُشبع لدى المراهقين الحاجة لسهولة تكوين العلاقات مع الجنس الآخر.

رابعاً: الإجابة على التساؤل الرابع حول الفروق في إشباع الشابات السعوديات في منطقتي مكة المكرمة والرياض لحاجاتهن الاجتماعية (الحاجة إلى صداقات) باستخدام شبكات التواصل الاجتماعي؟»

	مكان الإقامة	ت	المتوسط	الانحراف المعياري
محور الحاجة إلى صداقات	الرياض	196	25.72	2.719
	مكة المكرمة	188	24.78	2.952

Independent Samples Test

		F	Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means					
			.Sig	t	df	(Sig. (2-tailed	Mean Difference	Std. Error Difference	Confidence 95% Interval of the Difference	
									Lower	Upper
محور الحاجة إلى صداقات	Equal variances assumed		0.584	0.445	3.239	382	0.001	0.937	0.289	0.368	1.507
	Equal variances not assumed				3.233	376.231	0.001	0.937	0.290	0.367	1.508

يتضح من نتائج اختبار (Independent Samples Test) لقياس الفروق بين المتوسطات لعينتي الشابات السعوديات في منطقتي مكة المكرمة والرياض في محور الحاجة إلى صداقات أن هناك فرقاً دالاً إحصائياً ($t(282) = 3.23; p = 0.001$) بين إشباع الشابات السعوديات في منطقة مكة المكرمة وإشباع الشابات السعوديات في منطقة الرياض لحاجتهن إلى صداقات من خلال شبكات التواصل الاجتماعي، وكانت هذه الفروق لصالح الشابات السعوديات في منطقة الرياض حيث بلغ متوسط الإجابة على فقرات محور الحاجة إلى صداقات لدى الشابات السعوديات في منطقة الرياض (25.72) وبانحراف معياري (2.719)، مقابل متوسط (24.78) وانحراف معياري (2.952) للشابات السعوديات في منطقة مكة المكرمة، وهذه النتيجة يمكن أن نعزوها إلى الاختلاف في طبيعة المجتمع بين منطقتي مكة المكرمة والرياض حيث يتاح للشابات السعوديات في منطقة مكة المكرمة إشباع حاجتهن إلى صداقات من خلال وسائل أخرى إلى جانب شبكات التواصل الاجتماعي.

خامساً: الإجابة على التساؤل الخامس حول الفروق في إشباع الشابات السعوديات في منطقتي مكة المكرمة والرياض لحاجاتهن الاجتماعية (الحاجة إلى علاقات أسرية) باستخدام شبكات التواصل الاجتماعي؟»

	مكان الإقامة	ت	المتوسط	الانحراف المعياري
محور الحاجة إلى علاقات أسرية	الرياض	196	24.09	3.417
	مكة المكرمة	188	23.36	3.007

Independent Samples Test

		F	Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means					
			.Sig	t	df	Sig. ((2-tailed	Mean Differ-ence	Std. Error Differ-ence	Confidence 95% Interval of the Difference	
									Lower	Upper
محور الحاجة إلى علاقات أسرية	Equal variances assumed	4.226	0.040	2.219	382	0.027	0.027	0.730	0.329	0.083	1.377
	Equal variances not assumed			2.225	379.234	0.027	0.027	0.730	0.328	0.085	1.375

يتضح من نتائج اختبار (Independent Samples Test) لقياس الفروق بين المتوسطات لعينتي الشابات السعوديات في منطقتي مكة المكرمة والرياض في محور الحاجة إلى علاقات أسرية أن هناك فرقاً دالاً إحصائياً ($t(282) = 2.219; p = 0.027$) بين إشباع الشابات السعوديات في منطقة مكة المكرمة وإشباع الشابات السعوديات في منطقة الرياض لحاجتهن إلى علاقات أسرية من خلال شبكات التواصل الاجتماعي، وكانت هذه الفروق لصالح الشابات السعوديات في منطقة الرياض حيث بلغ متوسط الإجابة على فقرات محور الحاجة إلى علاقات أسرية لدى الشابات السعوديات في منطقة الرياض (24.09) وبانحراف معياري (3.417)، مقابل (23.36) وانحراف معياري (3.007) للشابات السعوديات في منطقة مكة المكرمة، وهذه النتيجة يمكن أن نعزوها إلى الاختلاف في طبيعة المجتمع بين منطقتي مكة المكرمة والرياض حيث يتاح للشابات السعوديات في منطقة مكة المكرمة إشباع حاجتهن إلى علاقات أسرية من خلال وسائل أخرى إلى جانب شبكات التواصل الاجتماعي.

سادساً: الإجابة على التساؤل السادس حول الفروق في إشباع الشابات السعوديات في منطقتي مكة المكرمة والرياض لحاجاتهن الاجتماعية (الحاجة إلى علاقات عاطفية) باستخدام شبكات التواصل الاجتماعي؟»

	مكان الإقامة	ت	المتوسط	الانحراف المعياري
محور الحاجة إلى علاقات عاطفية	الرياض	196	22.07	4.627
	مكة المكرمة	188	20.46	5.211

Independent Samples Test										
		F	Levene's Test for Equality of Variances	t-test for Equality of Means						
				.Sig	t	df	Sig. ((2-tailed	MeanDif-ference	Std. Error Differ-ence	Confidence 95% Interval of the Difference
										Lower	Upper
محور الحاجة إلى علاقات عاطفية	Equal variances assumed	4.760	.030	3.192	382	0.002	1.604	0.502	0.616	2.591
	Equal variances not assumed			3.184	372.473	0.002	1.604	0.504	0.613	2.594

يتضح من نتائج اختبار (Independent Samples Test) لقياس الفروق بين المتوسطات لعينتي الشابات السعوديات في منطقتي مكة المكرمة والرياض في محور الحاجة إلى علاقات عاطفية أن هناك فرقاً دالاً إحصائياً ($t(282) = 3.19$; $p = 0.002$) بين إشباع الشابات السعوديات في منطقة مكة المكرمة وإشباع الشابات السعوديات في منطقة الرياض لحاجتهن إلى علاقات عاطفية من خلال شبكات التواصل الاجتماعي، وكانت هذه الفروق لصالح الشابات السعوديات في منطقة الرياض حيث بلغ متوسط الإجابة على فقرات محور الحاجة إلى علاقات عاطفية لدى الشابات السعوديات في منطقة الرياض (22.07) وبانحراف معياري (4.627)، مقابل (20.46) وانحراف معياري (5.211) للشابات السعوديات في منطقة مكة المكرمة، وهذه النتيجة يمكن أن نعزوها إلى الاختلاف في طبيعة المجتمع بين منطقتي مكة المكرمة والرياض حيث يتاح للشابات السعوديات في منطقة مكة المكرمة إشباع حاجتهن إلى علاقات عاطفية من خلال وسائل أخرى إلى جانب شبكات التواصل الاجتماعي.

حادي عشر: توصيات الدراسة

بناء على النتائج السابقة توصي الدراسة بالآتي:

- تثقيف الاسر في المملكة العربية السعودية للقيام بدورها في إشباع الاحتياجات الاجتماعية (الحاجة إلى صداقات، الحاجة إلى علاقات أسرية، الحاجة إلى علاقات عاطفية) من خلال الدورات التدريبية المركزة.
- تثقيف مراكز الارشاد والعلاج الاسري بمنطقة الرياض خصوصاً وبمناطق المملكة العربية السعودية الأخرى عموماً بنتائج الدراسة وذلك لاستبصار الواقع الذي تعيشه الشابات وعلاقته بشبكات التواصل الاجتماعي.
- حث الاسر في المملكة العربية السعودية على التنوع في استخدام الأساليب المثلى لإشباع الحاجات الاجتماعية للشابات (مثل: الحوارات الأسرية المتبادلة، الزيارات الأسرية المباشرة، التقليل من استخدام شبكات التواصل الاجتماعي الالكترونية).

ثاني عشر: خلاصة نتائج الدراسة

حاولت الدراسة الحالية الوقوف على واقع اشباع الحاجات الاجتماعية للشابات السعوديات عبر شبكات التواصل الاجتماعي في منطقتي مكة المكرمة والرياض بالمملكة العربية السعودية من خلال التركيز على الحاجة إلى صداقات، الحاجة إلى علاقات أسرية، والحاجة إلى علاقات عاطفية. وتوصلت الدراسة لمجموعة من النتائج المهمة منها موافقة الشابات السعوديات في منطقتي مكة المكرمة والرياض بشدة على إشباع حاجاتهن إلى صداقات وحاجاتهن إلى علاقات أسرية وحاجاتهن إلى علاقات عاطفية من خلال استخدام شبكات التواصل الاجتماعي ؛ كما لم يوافقن بشدة على أن فشل علاقاتهن العاطفية عبر الشبكات التواصل الاجتماعي إلى يؤدي شعوري بالإحباط؛ وختاماً توصلت الدراسة إلى أن هناك فرقاً دالاً إحصائياً بين إشباع الشابات السعوديات في منطقة مكة المكرمة وإشباع الشابات السعوديات في منطقة الرياض لحاجتهن إلى صداقات و وحاجاتهن إلى علاقات أسرية وحاجاتهن إلى علاقات عاطفية من خلال شبكات التواصل الاجتماعي لصالح الشابات السعوديات في منطقة الرياض.

وتعتبر الدراسة من الدراسات المقارنة الجديدة في المملكة فيما يخص اشباع الحاجات الاجتماعية للشابات السعوديات عبر شبكات التواصل الاجتماعي، لذا فهي بداية طريق لمجموعة من الدراسات لاحقة يتم من خلالها تناول هذا الموضوع ولكن بأبعاد مختلفة وأن تكون هذه الأبعاد شاملة مناطق مختلفة بالمملكة، عينات مختلفة من المجتمع وليس الشابات فقط، وأن تكون هذه الدراسة بداية طريق للباحثين في هذا المجال لأهمية هذه الفئة وعلاقتها بالخدمة الاجتماعية كما أكدته الدراسات السابقة حول تأثير شبكات التواصل الاجتماعي.

المراجع:

أولاً– المراجع العربية

أحمد، صابر محمد. (2013). استخدامات عينة من المراهقين لمواقع اليوتيوب والإشباعات المتحققة منه. مجلة دراسات الطفولة.16(59). 110–111.

آل سعود، نايف بن ثنيان. (2005). تأثير استخدام الإنترنت على استخدامات طلاب الجامعات السعودية لوسائل الاتصال الجماهيري: دراسة على عينة من طلاب الجامعات السعودية. مجلة كلية الآداب. جامعة الملك سعود. 17(2). 339-397.

توفيق، ميمي محمد (2018). شبكات التواصل الاجتماعي النشأة والتأثير. مجلة كلية التربية في العلوم الإنسانية والأدبية. 24(2). 192–238.

حجازي، هدى. (2011). اتجاهات الشباب الجامعي نحو المشاركة في المجتمعات الافتراضية والحقيقة في عصر العولمة. مجلة دراسات في الخدمة الاجتماعية. جامعة حلوان. 30(7). 3278-3321.

الحربي، فوزية الشدادي. (2012). استخدام الفتيات السعوديات للفيس بوك دراسة مسحية على عينة من طالبات المرحلة الثانوية في مدينة الرياض. رسالة ماجستير غير منشورة. الرياض: جامعه الإمام محمد بن سعود الإسلامية.

الزومان، آلاء بنت سعود إبراهيم. (2012). تعرض الشباب السعودي للشبكات الاجتماعية. دراسة وصفية ميدانية على عينة من الطلاب والطالبات الجامعيين في مدينة الرياض. المنتدى السنوي السادس للجمعية السعودية للإعلام والاتصال: الإعلام الجديد: التحديات النظرية والتطبيقية. الرياض: جامعة الملك سعود. 23-24 جمادى الأولى 1433هـ. الموافق 15-16 أبريل 2012م.

شركة أبعاد المعلومات لتقنية المعلومات – Dimofinf. (2020). إحصائيات السوشيال ميديا. تم الرجوع له في 22 ديسمبر 2020م. من الموقع الالكتروني: https://www.dimofinf.net

العتيبي، جارح فارس. (2011). استخدام طلاب وطالبات الجامعات السعودية لشبكة الفيس بوك. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الملك سعود. الرياض. المملكة العربية السعودية.

العتيبي، ناصر مطر. (2014). استخدامات العاملين بجهاز حرس الحدود لمواقع التواصل الاجتماعي والإشباعات المتحققة منها وانعكاس ذلك على أدائهم الوظيفي. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة الملك سعود. الرياض. المملكة العربية السعودية.

العمري، عبدالرحمن عبدالله. (2018). الأبعاد الاجتماعية لإ ستخدامات المراهقين لوسائل التواصل الاجتماعي دراسة وصفية على عينة من طلبة المرحلة الثانوية بمدينة جدة. مجلة جامعة الملك عبدالعزيز. الآداب والعلوم الإنسانية.26(3).139-162.

الفاضل، سلوى بنت محمد. (2013). أبعاد استخدام الشباب الجامعي لشبكات التواصل الاجتماعي. دراسة ميدانية مطبقة على عينة من طلاب وطالبات جامعة الملك سعود بالرياض. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة الملك سعود. الرياض المملكة العربية السعودية.

محمدين، صابر. (2010). حياة أبناء الأسر السعودية داخل المجتمعات الافتراضية: تحليل من المستوي الثاني. مؤتمر مكة الحادي عشر: التحديات الإعلامية في عصر العولمة. مكة المكرمة: رابطة العالم الإسلامي. 11-13 نوفمبر 2010م.

المرهون، هادي علي سلمان. (2013). أبعاد استخدام المراهقين لشبكات التواصل الاجتماعي. دراسة مطبقة على عينة من طلاب المرحلة المتوسطة بمدينة القطيف. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة الملك سعود. الرياض. المملكة العربية السعودية.

المعايطة، عبد العزيز عطا الله. (2011). اتجاهات حديثة في البحث العلمي. (الطبعة الأولى). دار الفلاح للنشر والتوزيع.

نجم، طه. (2011). نظرية الاستخدامات والإشباعات. استرجاع بتاريخ: 2021/11/5. من الرابط: http://:com.blogspot.drtahanegm

الهيئة العامة للإحصاء. (2017). مسح الخصائص السكانية 2017. استرجاع بتاريخ: 2021/11/5. من الرابط: https://www.stats.sa.gov/default/sites/files/population_characteristics_2017.pdf.surveysar

الهيئة العامة للإحصاء. (2019). مسح تنمية الشباب لعام 2019م: الشباب السعودي بالأرقام تقرير خاص

https://www.dimofinf.net/blog/

Al-Otaibi, Jareh Faris. (2011). Saudi university students use the Facebook network. Unpublished Master's Thesis, King Saud University, Riyadh, Saudi Arabia.

Al-Otaibi, Nasser Matar. (2014). The uses of border guards' employees of social networking sites and the gratifications achieved from them, and its reflection on their job performance. Unpublished Master's Thesis, King Saud University, Riyadh, Saudi Arabia.

Al-Omari, Abdul Rahman Abdullah. (2018). Social dimensions of adolescents' use of social media: a descriptive study on a sample of secondary school students in Jeddah. *King Abdulaziz University Journal: Arts and Humanities*, 26(3), 139-162.

Al-Fadil, Salwa bint Mohammed. (2013). Dimensions of university youth's use of social networks, a field study applied to a sample of male and female students of King Saud University in Riyadh. Unpublished Master's Thesis, King Saud University, Riyadh, Saudi Arabia.

Muhammedin, Saber. (2010). The lives of children of Saudi families within virtual societies: a second-level analysis. Eleventh Makkah Conference: Media Challenges in the Era of Globalization. Makkah Al-Mukarramah: The Muslim World League. 11-13 November 2010 AD.

Al-Marhoon, Hadi Ali Salman. (2013). Dimensions of adolescents' use of social networks. A study applied to a sample of middle school students in the city of Qatif. Unpublished Master's Thesis, King Saud University, Riyadh, Saudi Arabia.

Al-Maaytah, Abdel Aziz Atallah. (2011). Recent trends in scientific research. (First ed.). dar alfalaah lilnashr waltawzie (in Arabic).

Najm, Taha. (2011). Uses and gratifications theory. Retrieved on: 5/11/ 2021. From the link: http://drtahanegm.blogspot.

بمناسبة اليوم العالمي للشباب 2020م. استرجاع بتاريخ:2021/11/5. من الرابط: https://www.stats.gov.sa.

Arab References:

Ahmed, Saber Mohammed. (2013). Uses of a sample of adolescents for YouTube sites and the impressions obtained from it. *Childhood Studies Journal*. 16(59). 110–111.

Al Saud, Nayef bin Thunayan. (2005). The effect of using the Internet on Saudi university students' uses of mass communication: a study on a sample of Saudi university students. *Journal of Arts*, King Saud University. 17(2). 339-397.

Tawfik, Mimi Mohammed (2018). Social Networks …Creation and Enfluence. *College of Education in the Humanities and Literary Sciences Journal*. Ain Shams University, 24(2). 192–238.

Hegazy, Hoda. (2011). Attitudes of university youth towards participation in virtual and real societies in the era of globalization. *Journal of Social Work Studies*, Helwan University, 30(7), 3278-3321.

Al-Harbi, Fawzia Al-Shaddadi. (2012). Saudi girls' use of Facebook, a survey study on a sample of secondary school students in Riyadh. Unpublished Master's Thesis. Imam Muhammad bin Saud Islamic University, Riyadh, Saudi Arabia.

Al-Zuman, Alaa bint Saud Ibrahim. (2012). *Saudi youth exposure to social networks. A descriptive field study on a sample of male and female university students in the city of Riyadh*. The Sixth Annual Forum of the Saudi Society for Media and Communication: New Media: Theoretical and Practical Challenges. Riyadh: King Saud University. 23-24 Jumada al-Ula 1433 AH. 15-16 April 2012 AD.

Dimensions of Information Company for Information Technology - Dimofinf. (2020). *Social media statistics*. Retrieved on December 22, 2020. From the website:

Klapper, J. T. (1981). The Effects of mass communication. 2ed edition. Glencoe: Free Press.

Mcquail, D. (2000). Mass communication Theory: an introduction. London: Sage Publications.

Ritzer, G. (2003). Contemporary Sociological Theory and Its Classical Roots. Boston: McGraw Hill.

Werner, S. & James, W. (1992). Communication Theories Origins Methods and Uses in the Mass Media. New York: Hastings House publishers.

Whang, L., Lec, S. And Chng, G. (2003). Internet Over-Users, Psychological Profile: Behavior Sampling Analysis And Internet Addiction. *Cyberpsychology And Behavior*, 6 (2), 143-150.

com/2011/11/blog-post_6558.html

General Authority for Statistics. (2017). Population Characteristics Survey 2017. Retrieved on: 5/11/ 2021. From the link: https://www.stats.gov.sa.

General Authority for Statistics. (2019). Youth Development Survey 2019: Saudi youth in numbers, a special report on the occasion of World Youth Day 2020. Retrieved on: 5/11/ 2021. From the link: https://www.stats.gov.sa.

ثانياً– المراجع الأجنبية

Agrifoglio, R. B., Sue1. M., Concetta2, Ferrara & Maria1. (2012). Extrinsic Versus Intrinsic Motivation In Continued Twitter Usage. *Journal of Computer Information Systems*, 53 (1), 33-41.

Alghamdi, A. A., & Plunkett, M. (2021). The Perceived Impact of Social Networking Sites and Apps on the Social Capital of Saudi Postgraduate Students: A Case Study. *Future Internet*, *13*(1), 1-23. https://doi.org/10.3390/fi13010020

Blumler, jay & Eliahu, Katz. (1974). *The Uses of Mass Communication*. Beverly Hills, Cal., Sage Publications.

Cheung, C.M., Chiua, P., Leeb, M.K. (2011). Online social networks: Why do students use facebook?. *Computers in Human Behavior*, 27 (4), 1337-1343. https://doi.org/10.1016

Grabner, S. (2010).Web 2.0 Social Networks: The Role of Trust. *Journal of Business Ethics*, 90, 505-525. https://doi.org/10.1007/s10551-010-0603-1

Grimmelmann, J. (2009). Saving Facebook. *Iowa Law Review*, 94, 1137-1206.

Kim, J., Larose, R. And Peng, W. (2009). Loneliness As The Cause And The Effect Of Problematic Internet Use: The Relationship Between Internet Use And Psychological Well-Being. *Cyberpsychology And Behavior*, 12 (4), 451-455.

سورة الملك في ضوء التحليلات الأسلوبية الحديثة (الدائرة الفلولوجية والكلمات المفاتيح (التيمات))

Surat Al-Mulk in the Light of Modern Stylistic Analyzes

د. نوف بنت سالم الشمري

أستاذ البلاغة والنقد المشارك، كلية الآداب والفنون، جامعة حائل

Dr.Nouf Salem ALShammari

Associate Professor of Rhetoric and Criticism, College of Letters and Arts, University of Hail

(قُدم للنشر في 24/ 11/ 2021، وقُبل للنشر في 14/ 02/ 2022)

الملخص

هذه دراسة أسميتها (سورة الملك في ضوء التحليلات الأسلوبية الحديثة (الدائرة الفلولوجية والكلمات المفاتيح (التيمات)) وقد تناولت هذه الدراسة بنوع من التحليل في ضوء الأسلوبيات الحديثة (سورة الملك) باعتبارها نصا قرآنيا متكاملا، وقد تم تحليلها على عدة مستويات ابتداء من المستوى الصوتي والصرفي وانتهاء بالمستوى الدلالي والنحوي، ثم تمت معالجة السورة معالجة شاملة في ضوء منهجي الدائرة الفيلولوجية ومنهج الكلمات المفاتيح (الكلمات التيمات)، وقد تبين للباحثة إمكانيات إيجابية في تطبيق بعض المناهج الأسلوبية الحديثة على الدرس الديني باعتباره نصا قرآنيا متكاملا، ولا أستبعد القول أن النتائج في التحليل تدعو إلى محاولات جديدة لتحليل النص الديني في ضوء المناهج الأسلوبية المتعددة الحديثة، وعسى أن تكون هذه الدراسة قد شكلت لبنة جديدة في المكتبة العربية تحت مظلة النقد الأدبي الحديث.

الكلمات المفتاحية: الدائرة الفيلولوجية، المستوى الصوتي، التحليل الدلالي والنحوي.

Abstract

This is a study called (Surat Al-Mulk in the light of modern stylistic analyzes (the philological circuit and key words (themes)), and this study dealt with a kind of analysis in the light of modern stylistics (Surat Al-Mulk) as an integrated Qur'anic text, and it was analyzed on several levels starting from the phonetic level, the phonetically and morphologically, and ending with the semantic and grammatical level, then the surah was treated comprehensively in the light of the philological circle and the key words approach (thematic words). The researcher has found positive possibilities in applying some modern stylistic approaches to the religious lesson as an integrated Qur'anic text. On another side, this research would contributes to the body knowledge of the Arab Library under the umbrella of modern literary criticism.

Keywords: Philological circuit, Phonemic level, Semantic and grammatical analysis.

المقدمة:

كثير هي الدراسات التي تناولت سورة الملك بالتحليل وتنوعت مجالاتها من خلال مضامين اللغة إلا أن هذه الدراسة تنحرف عما سبقها من الدراسات في كونها تدرس السورة من زاوية الأسلوبية الحديثة، وتقوم بتطبيق بعض مناهجها على هذه السورة، وحتى تكتمل دائرة الدراسة وتعطي نتائجها الشاملة فقد قسمت في ضوء مجموعة من المباحث كما سيأتي.

التمهيد: ويتحدث عن مجموعة من الإضاءات حول السورة تعين الباحثة على إدراك أبعادها الأسلوبية وتشمل:

- التعريف بسورة الملك وموقعها بين السور القرآنية.
- أسباب نزول سورة الملك.
- علاقة السورة بما قبلها.
- علاقة السورة بما بعدها.
- فضائل السورة.
- تحليل السورة في ضوء المصطلحات الأسلوبية الحديثة:

أ- علاقة السورة بالعنوان.

ب- الكلمات المفاتيح (التيمات) والدائرة الفيلولوجية في السورة.

ج- تحليل السورة في ضوء المنهج الفيلولوجي.

د- التحليل في ضوء الكلمات المفاتيح (التيمات).

هـ- التحليل في ضوء المستوى الصوتي.

و- التحليل في ضوء المستوى الصرفي.

ز- التحليل في ضوء المستوى الدلالي والنحوي.

التعريف بسورة الملك وموقعها بين السور القرآنية:

سورة الملك من السور المكية نزلت في مكة المكرمة. نزلت قبل الهجرة من السور المفصلة، عدد آياتها ثلاثون تعد السورة السابعة والستون، نزلت بعد سورة الطور، وتعد السورة الأولى من الجزء التاسع والعشرون، وسمي الجزء باسمها جزء تبارك وترتيبها بين الأحزاب سبع وخمسين في الربع الأول.

أسباب نزول سورة الملك:

جاء عن ابن عباس أن سبب نزول الآية الثالثة عشرة من سورة الملك (وأسروا قولكم أو اجهروا به إنه عليم بذات الصدور) قال ابن عباس: «نزلت في المشركين كانوا ينالون من رسول الله فيخبره جبريل بما قالوا، فقال بعضهم لبعض: أسروا قولكم كي لا يسمع إله محمد فأخبره الله أنه لا يخفى عليه خافية ...»(البغدادي، د ت: 291/4)

علاقة السورة بما قبلها:

لما ختمت سورة التحريم بقول الله تعالى:(وَمَرْيَمَ ابْنَتَ عِمْرَانَ الَّتِي أَحْصَنَتْ فَرْجَهَا فَنَفَخْنَا فِيهِ مِنْ رُوحِنَا وَصَدَّقَتْ بِكَلِمَاتِ رَبِّهَا وَكُتُبِهِ وَكَانَتْ مِنَ الْقَانِتِينَ) (سورة التحريم، آية: 12) جاءت بداية سورة تبارك مناسبة لها، حيث أن كلمة تبارك تعني تنزيه الله -جل جلاله- عن صفات المخلوقين كالإنجاب، والولد، ويشعرنا ذلك أن تبارك تنفي ما أدعاه النصارى بأن عيسى عليه السلام ابن الله، ببيان حقيقة مريم بنت عمران. كما أن سورة الملك قد احتوت مناظر من يوم القيامة ومن عذاب أهل النار، وكذلك سورة التحريم. قال أبو حيان: «ومناسبتها لما قبلها أنه لما ضرب للكفار مثلا بتينك المرأتين المحكوم لهما بالشقاء وإن كانتا تحت نبيين ومثلا للمؤمنين بآسية ومريم وهما محتوم لهما بالسعادة وإن كان قومهما كافرين كان ذلك تصرفا في ملكه على ما سبق به قضاؤه فقال تعالى: (تبارك) أي تعالى وتعاظم الذي بيده الملك وهي كناية عن الإحاطة والقهر ...» (الأندلسي، 1983: 296/8).

علاقة السورة بما بعدها:

تتضح علاقة سورة الملك بسورة القلم من عدة وجوه:

أ- أن كلتيهما تتحدث عن تكذيب الكفار للرسالة، ففي سورة الملك جاء قوله تعالى: (قَالُوا بَلَى قَدْ جَاءَنَا نَذِيرٌ فَكَذَّبْنَا وَقُلْنَا مَا نَزَّلَ اللَّهُ مِنْ شَيْءٍ إِنْ أَنْتُمْ إِلَّا فِي ضَلَالٍ كَبِيرٍ) (سورة الملك، آية: 9) وفي سورة القلم جاء قوله تعالى: (إِذَا تُتْلَى عَلَيْهِ آيَاتُنَا قَالَ أَسَاطِيرُ الْأَوَّلِينَ) (سورة القلم، آية: 15).

ب-أن في كلتيهما ذكر الله تعالى مواقف أهل النار فقال في سورة الملك:» وَلِلَّذِينَ كَفَرُوا بِرَبِّهِمْ عَذَابُ جَهَنَّمَ وَبِئْسَ الْمَصِيرُ، إِذَا أُلْقُوا فِيهَا سَمِعُوا لَهَا شَهِيقًا وَهِيَ تَفُور) (سورة الملك، آية: 6-7) (وقال تعالى في سورة القلم: «يَوْمَ يُكْشَفُ عَنْ سَاقٍ وَيُدْعَوْنَ إِلَى السُّجُودِ فَلَا يَسْتَطِيعُونَ، خَاشِعَةً أَبْصَارُهُمْ تَرْهَقُهُمْ ذِلَّةٌ وَقَدْ كَانُوا يُدْعَوْنَ إِلَى السُّجُودِ وَهُمْ سَالِمُونَ) (سورة القلم، آية: 42-43).

ج- ويمكن أن يكون أنه سبحانه لما ذكر تهديد الكفار بذهاب الماء في آخر سورة تبارك ذكر تحقق أمره وإنزال العقاب في أصحاب الجنة بعد انحرافهم عن منهج الله في أن دمر جنتهم بالإحراق (إِنَّا بَلَوْنَاهُمْ كَمَا بَلَوْنَا أَصْحَابَ الْجَنَّةِ) (سورة القلم، آية: 17).

فضائل السورة: من أسباب اختيار هذه السورة تمتعها بفضائل متعددة كثيرة وردت من خلال السنة النبوية الشريفة من ذلك أنها شفيعة لمن يقرؤها يوم القيامة، فقد ورد عن أبي هريرة رضي الله

عنه عن النبي صلى الله عليه وسلم أنه قال:(إنَّ سورةً من كتابِ اللهِ ما هي إلا ثلاثون آيةً، شفَعتْ لرجلٍ حتى غفر له (تبارك الذي بيده الملك). (الشوكاني، د ت: 257/5).

ومن فضائل سورة الملك أنها تمنع عن قارئها عذاب القبر وهذا سبب تسميتها بالمانعة، ومن الأحاديث التي وردت في ذلك: عن عبدِ اللهِ بنِ مسعودٍ رضِيَ اللهُ عنه قال: (من قرأ (تَبَارَكَ الَّذِي بِيَدِهِ الْمُلْكُ) كلَّ ليلةٍ منعه اللهُ عزَّ وجلَّ بها من عذابِ القبرِ وكنَّا في عهدِ رسولِ اللهِ صلَّى اللهُ عليه وسلَّم نسمِّيها المانعةَ وإنَّها في كتابِ اللهِ عزَّ وجلَّ سورةٌ من قرأ بها في ليلةٍ فقد أكثَر وأطاب) (المنذري ، 1968: حديث رقم 1475) وعن أنس قال: قال رسول الله صلى الله عليه وسلم: (سورة في القرآن خاصمت عن صاحبها حتى أدخلته الجنة (تبارك الذي بيده الملك). (الشوكاني، د ت: 5/ 257) ومن فضائلها أنها تسمى (الواقية)و(المنجية)؛ لأنها تقي قارئها من عذاب القبر. فقد قال صلى الله عليه وسلم: (هي المانعة وهي المنجية، تنجي من عذاب القبر» (الصابوني، 1981: 414/3).

عن ابن عباس أنه قال لرجل: ألا أتحفك بحديث تفرح به، قال: بلى، قال: (اقرأ تبارك الذي بيده الملك) وعلمها أهلك وجميع ولدك وصبيان بيتك وجيرانك فإنها المنجية والمجادلة تجادل يوم القيامة عند ربها لقارئها، وتطلب له أن ينجيه الله من عذاب النار وينجو بها صاحبها من عذاب القبر. قال رسول الله صلى الله عليه وسلم: «لوددت أنها في قلب كل إنسان من أمتي»(الشوكاني، د ت: 257/5).

تحليل السورة في ضوء المصطلحات الأسلوبية الحديثة:

علاقة السورة بالعنوان (سورة الملك) : «يمثل العنوان أحيانا بؤرة النص ومفتاحه ، ويمكننا أن نستهدي به على تحديد رسالته، فإنه يبسط ظلاله على النص، ويحدد هويته... ويقدم لنا جوازا نعبر به إلى عالم الشعر(عالم النص) وفي أحيانا أخرى يصبح العنوان سببا في التعمية وإدخال الالتباس إلى أذهان المتلقين، ومهما يكن من أمر، فلا مندوحة لنا من مواجهة العنوان باعتباره الجملة الأولى التي تواجه القراءة والسواد الأول الذي يقلص مساحة البياض فوق النص» (الرواشدة، 1997: ج12) وفي ضوء علم الكلمات المفاتيح نجد أن عنوان السورة يعد مفتاحا مهما في إدراك المعاني التي تدور عليها وهي القضايا التي تتعلق بأحوال ملك الله –سبحانه وتعالى– للكون والإنسان وعجائب الخلق وامتلاك مفاتيح البداية لهذا الكون ومفاتيح النهاية ،وكل ذلك متعلق بموضوع العقيدة وإثبات الوحدانية لله –سبحانه وتعالى– وقدرته على الإحياء والإماتة المدعمة بالبراهين. كما أن أسماء السورة الأخرى وعناوينها يمكن أن تعد من الكلمات المفاتيح لارتباطها الوثيق بالمعاني المتضمنة بالسورة لذا يمكن عد أسماء السورة الأخرى من هذا الباب، فهي المنجية من العذاب وهو مقصد الإنسان الأول وهي الواقية والمانعة والمجادلة، وهي سورة تبارك لأن محورها وكل ما فيها يدل على كونه –سبحانه وتعالى– صاحب هذا اللقب العظيم (تبارك) المفيد للتقديس والتنزه التي تدعو إليه كل معاني السورة فقد جاء في المعاجم اللغوية أن تبارك الله بمعنى تقدس وتعالى وتنزه وتعاظم وكثرت خيراته وعمت بركاته (عمر، 2008).

الكلمات المفاتيح (التيمات) والدائرة الفيلولوجية في السورة:

قبل الحديث عن الكلمات المفاتيح في السورة يجدر بنا الإشارة إلى أن طريقة استخراج ومعرفة الكلمات المفاتيح في السورة أو في أي نص أدبي تتطلب من الدارس أن يقرأ النص عدة مرات قراءة واعية متفهمة لكل الأجزاء والصلات والروابط، ومعرفة المطالع والمقاصد والنهايات والإحاطة بكل ذلك فهما ثاقبا لتعين في مجموعها على معرفة المحاور الرئيسة والكلمات المفاتيح؛ فلا يكتفى بالمعرفة القشرية التي تربط بين أجزاء الكلمات بل لا بد من الغوص لتفهم الروابط من خلال البنى العميقة لا مجرد السطحيات. والناظر في هذه السورة يجد أنها تدور في محورها على مجموعة من الكلمات التي يمكن عدها من المفاتيح الرئيسة. وتتمثل في (قدرة الله وأسباب خلق الإنسان والثواب والعقاب والوعد والوعيد والهدى والضلال).

والناظر في سورة الملك على تعدد قضاياها فهي تدور على محور رئيس يجمع أطرافها ويجعلها تنتظم في سلك واحد المتمثل في سلك العقيدة والإيمان بالله –سبحانه وتعالى– وحده، وليست سورة الملك على اختلاف مع غيرها من السور وقد نبه علماء المناسبات والتفسير قديما وحديثا على أن سور القرآن مهما اختلفت موضوعاتها وتعددت قضاياها فإنها تنتظم بجملتها إلى غرض واحد كما تتعلق الجمل بعضها ببعض في المسألة الواحدة ،يقول الشاطبي: «أن السورة القرآنية مهما تعددت قضاياها فهي كلام واحد مرتبط أوله بآخره وآخره بأوله ومن خلال تعلق الجمل بعضها ببعض في القضية الواحدة وأنه لا غنى لمستفهم نظم السورة عن استيفاء النظر في جميعها كما لا غنى عن ذلك في أجزاء القضية» (أبو عاصي، 2005: 151).

ويقول الشارح: «وعد الشاطبي هذا ضابطا يعول عليه في فهم سور القرآن، وحذر من الإغراق في النظر في الآيات على أنها منفصلة تماما عن غيرها. فمن فعل هذا؛ فلن يحصل له إلا فهم الظواهر. بحسب الوضع اللغوي فقط، لا بحسب مقصود المتكلم. ...فالذي يكون على بال من المستمع والمتفهم الالتفات إلى أول الكلام وآخره بحسب القضية وما اقتضاء الحال فيها، لا ينظر في أولها دون آخرها ولا في آخرها دون أولها .. فإن القضية وإن اشتملت على جمل؛ فبعضها متعلق ببعض؛ لأنها قضية واحدة نازلة في شيء واحد فلا محيصة للمتفهم عن رد آخر الكلام على

أوله وأوله على آخره ،... فإن فرق النظر في أجزائه فلا يتوصل به إلى مراده. فلا يصح الاقتصار في النظر على بعض أجزاء الكلام دون بعض إلا في موطن واحد وهو النظر في فهم الظاهر بحسب اللسان العربي وما يقتضيه، لا بحسب مقصود المتكلم فإذا صح له الظاهر على العربية؛ رجع إلى نفس الكلام» (أبوعاصي، 2005: 152).

تحليل السورة في ضوء منهج الدائرة الفيلولوجية: منهج الدائرة الفيلولوجية هو أحد المناهج التي من خلالها تدرس النصوص الأدبية، وقد تطور هذا المنهج على يد العالم النمساوي (ليوشبيتزر) (1887-1960) أحد علماء الألسنية الحديثة ويعد هذا العالم « (من رواد الأسلوبية الفردية) إذ علق أهمية كبيرة على اللغة الأدبية في الدراسة الأسلوبية واهتم بالمتكلم أو الكاتب الذي يتناول اللغة بطريقة خاصة به. وكان يقر بأن العمل الأدبي بنية مغلقة تخضع لترابط منطقي لخصائص، ويمكن للدارس الأسلوبي أن يتوصل إلى تحديد مختلف حقول المعاني التي تميز النص الأدبي عندما يحاول أن يعيش تاريخ كلمة ترتبط بأفكار معينة أو بمعان متعددة (الكلمات المفاتيح)،ومارس من خلال نظريته علم الدلالة ورأى أنه متمم لدراسة الأسلوب الأدبي، ويتيح دراسة شخصية الكاتب من خلال الكلام المكتوب، ومن خلال الأسلوب الخاص المتبع في هذه الكتابة، فابتكر نوعا من النقد يرتكز على دراسة الطوابع الأسلوبية التي يتسم بها العمل الأدبي وقد تعكس نفسية صاحبه» (المسدي، 1977: 37) ويعتمد منهج شبيتزر على التحليل الأسلوبي المعتمد على التذوق الشخصي، ويحرص على عكس المميزات الأسلوبية للنص الأدبي التي تصل من النص إلى القارئ، وقد أطلق نظام التحليل هذا وسماه الدائرة الفيلولوجية أو الدائرة اللغوية» (عبدالجواد، 1997: 31) وتتمثل منهجية هذه الدائرة كما يقول شبيتزر: «بأن يطالب الدارس أو الناقد بالتقدم من السطح إلى مركز الحياة الباطني للعمل الفني، وذلك بأن يبدأ بملاحظة التفاصيل عن المظهر السطحي للعمل الذي يتناوله، كما أن الأفكار التي يعبر عنها الشاعر هي أيضا إحدى السمات السطحية للعمل الفني ثم يقوم الدارس بجمع التفاصيل المختلفة بعد أن تتكامل في مبدأ إبداعي ...ثم يعود إلى سائر المجموعات من الملاحظات ليرى إن كان الشكل الباطني الذي كونه بصورة أولية قادرا على أن يفسر الكل» (شكري، 1985: 69-70).

وتتألف منهجية (شبيتزر) في التحليل من مراحل ثلاث:

أولا: القراءة وتكرار القراءة مرة بعد مرة بصبر وروية وتمعن حتى يتشبع الدارس من العمل وجوه ليكتشف من خلال ذلك سمة أسلوبية معينة تمثل بعض الملامح الخاصة للعمل الأدبي.

ثانيا: البحث عن تفسيرات نفسية للانحرافات اللغوية في التعبيرات في النص. وتعد هذه الخطوة دائرة الفحص المنهجي للافتراضات الأسلوبية في النص، فهي تنفذ منهجيا بوصفها تفسيرات ذاتية متأخرة زمنيا في إطار الاتجاه الاستبطاني للعمل الفني.

ثالثا: البحث عن أدلة جديدة تشير إلى وجود العامل ذاته في نفس المؤلف ومحاولة التوفيق بين هذه الاكتشافات وأسلوب العمل العام وروح هذا العمل ومنه تحديد الميزة الخاصة لعبقرية الكاتب (عبدالجواد، 1997: 31-32). «وتتألف نهاية الدائرة الفيلولوجية بملاحظة فردية تخمينية مكتسبة تدهش التحليلات الأسلوبية، وينتج عن ذلك اقتناع بأن هذه المظاهر الفردية، التي لا يتطرق إليها الشك، هامة وممثلة للعمل الفني كله، كما تتألف من دليل على صحة الملاحظة المكتسبة من النص، وذلك من خلال العلامات الأسلوبية الأخرى نفسها. وبهذا التصور الذي يقوم على أن الخاصة الجزئية تمثل النص الكلي وأن الجزء في خدمة الكل وأن النصوص الأدبية كل متحد متجانس تشير فيها الخاصة الجزئية –من حيث الكيفية– إلى الكل (أبو العدوس، 2010: 110) ويمثل منهج (شبيتزر) أهم اتجاهات التحليل الأسلوبي الذي يعتمد على التذوق الشخصي، ولكنه يحرص على أن يعكس المثيرات التي تصل النص إلى القارئ (أبو العدوس، 2010: 110).

والخلاصة أن منهج الدائرة الفيلولوجية تهتم بدراسة الآثار الأدبية وما تحوي من أسلوب أدبي متفرد وتهتم بالأنظمة التعبيرية التي تهتم بالعبارة من خلال النصوص الأدبية الراقية المتميزة بملامحها الأسلوبية وقيمها الجمالية الناتجة عن درجة راقية من الوعي بفعل الخلق أو الإبداع فكل ملمح ظاهر يقف وراءه دافع ويستند في وجوده إلى مبرر كما أن الظواهر الشكلية في الأثر الأدبي ترتبط بروح كاتبها أولا، كما أن اللغة بتجلياتها المختلفة ليست إلا الوجه الظاهر لشكل عميق باطن تربط بينها وشائج لا تنقطع وعرى لا تنفصل. فكل الملامح الأسلوبية الظاهرة مجاز إلى المجاهل المضمرة التي سماها (شبيتزر) المركز الحيوي الداخلي (أبو العدوس، 2010: 122).

«وأمثال هذا الكلام القاضي بدراسة النص من جميع جوانبه نجده مبثوثا عند علمائنا القدماء الذين نظروا في دراسة النسق القرآني. يقول دراز: «إن السياسة الرشيدة في دراسة النسق القرآني تقضي بأن يكون هذا النحو من الدرس هو الخطوة الأولى فيه فلا يتقدم الناظر إلى البحث في الصلات الموضعية –بين جزء جزء منه– وهي تلك الصلات المبثوثة في مثاني الآيات ومطالعها ومقاطعها إلا بعد أن يحكم النظر في السورة كلها بإحصاء أجزائها وضبط مقاصدها على وجه يكون معوانا له على السير في تلك التفاصيل عن بينة فقديما قال الأئمة: إن السورة مهما تعددت قضاياها فهي كلام واحد يتعلق آخره بأوله، وأوله بآخره، ويترامى بجملته إلى غرض واحد، كما تتعلق الجمل بعضها ببعض في

القضية الواحدة، وإنه لا غنى لمتفهم نظم السورة عن استيفاء النظر في جميعها، كما لا غنى عن ذلك في أجزاء القضية» (د ت: 158-159)وعند قراءة السورة مرة تلو مرة لمحاولة استظهار معانيها والبحث في أعماق تراكيبها وصورها نجد أنها تدور حول مركزية الإيمان بالله –سبحانه وتعالى– وتوحيده وربط كل ما في هذا الوجود ربطا شاملا بخالقه، والنظر إلى جميع العوالم التي خلقها الله وجعلها في خدمة هذا المخلوق (الإنسان) وهي في الآيات تطوف في القارئ ما بين السماء والأرض وتعرض أمامه صورا من صور التكذيب في هذه الحقيقة الإيمانية (وَلِلَّذِينَ كَفَرُوا بِرَبِّهِمْ عَذَابُ جَهَنَّمَ وَبِئْسَ الْمَصِيرُ) وصور من صور الجزاء عند الإيمان (إِنَّ الَّذِينَ يَخْشَوْنَ رَبَّهُمْ بِالْغَيْبِ لَهُمْ مَغْفِرَةٌ وَأَجْرٌ كَبِيرٌ) كما تشير إلى الكثير من الظواهر والأدلة على قدرة الله وتفرده بالخلق ويمكن تقسيم هذه السورة إلى أربعة أهداف رئيسة الأولى منها بيان قدرة الحق سبحانه وتعالى وبركته على الخليقة إحياء وإماتة ،الثانية منها سرد مجموعة من الأدلة والبراهين على تفرده بالخلق والثالثة منها بيان عاقبة المكذبين وتهديدهم ووعيدهم والرابعة منها بيان ما للمطيعين من أجر وإليك التفصيل من خلال التعبيرات القرآنية لهذه السورة:

- في قوله تعالى: (تَبَارَكَ الَّذِي بِيَدِهِ الْمُلْكُ وَهُوَ عَلَى كُلِّ شَيْءٍ قَدِيرٌ) اشتمل التعبير في هذه السورة على صورة جميلة معبرة عن الهيمنة التامة والتصرف التام في هذا الكون وذلك من خلال استخدام التعبير على النحو الآتي حيث افتتح بالفعل تبارك التي تتعدد احتمالات المعاني فيها ما بين البركة والنماء والزيادة إلى معنى التعالي والتعاظم عن صفات الخلق ومعنى الديمومة وهو الذي لا أول لوجوده ولا آخر ومعنى التقديس كما تحمل هذه الصيغة معنى المبالغة (الشوكاني، د ت: 258/5). وكلها معان متعاضدة مشعرة بعلية استخدام الاسم الموصول (الذي) ثم تقديم الجار والمجرور (بيده) على المبتدأ (الملك) بعد تعريفه بالألف واللام للدلالة على الاستغراق وتقديم الخبر(بيده) توحي باختصاصه –سبحانه وتعالى– بالسيطرة على الملك ومعناها بيده لا بيد غيره ثم ختم فاصلة هذه الآية بجملة (وَهُوَ عَلَى كُلِّ شَيْءٍ قَدِيرٌ) الدالة على استغراق القدرة وعمومها ناهيك عن المبالغة في هذه القدرة باستخدام صيغة (فعيل) الدالة على ثبات هذه الصفة. وجعل الخلق بيده –سبحانه وتعالى– صورة فنية توحي بأن يده قد أصبحت ظرفا للملك على سعته وأنه سبحانه وتعالى متمكن من ذلك حيث معنى القوة والتمكن في استخدام اليد. قال في فتح القدير: «واليد مجاز على القدرة والاستيلاء» (الشوكاني، د ت: 258/5). على أن مذهب أهل السنة والجماعة يقوم على إثبات ما أثبته الله لنفسه من الصفات دون تأويل أو تشبيه أو تعطيل.

ومعنى (وَهُوَ عَلَى كُلِّ شَيْءٍ قَدِيرٌ): «أي بليغ القدرة لا يعجزه شيء من الأشياء يتصرف في ملكه كيف يريد من إنعام وانتقام ورفع ووضع وإعطاء ومنع» (الشوكاني، د ت: 258/5).

وفي قوله تعالى: (الَّذِي خَلَقَ الْمَوْتَ وَالْحَيَاةَ) تطالعنا هذه الآية بأول آثار هذا التمكن وأسباب الحديث عنه وهو خلق الموت والحياة لابتلاء الإنسان وهي من الأمور الخاصة به –سبحانه وتعالى– لا يستطيعها غيره خاصة إذا علمنا أن معنى الخلق هو الإيجاد من العدم (ابن منظور، د ت: مادة خلق). وتذييل الآية بالعزيز الغفور يوحي بأن أخطاء سترتكب من قبل الإنسان وهو الغافر لها وأن جزاء سيحدث لهذا الإنسان سلبا أو إيجابا وهذا يحتاج إلى العزة والغلبة ومعنى العزيز «الغالب الذي لا يغالب» (الشوكاني، د ت: 259/5).

وفي قوله تعالى: (الَّذِي خَلَقَ سَبْعَ سَمَوَاتٍ طِبَاقًا مَا تَرَى فِي خَلْقِ الرَّحْمَنِ مِنْ تَفَاوُتٍ فَارْجِعِ الْبَصَرَ هَلْ تَرَى مِنْ فُطُورٍ) حيث انتقل الحديث إلى ذكر أول طلائع المخلوقات التي سيقت من أجل الإنسان وبيان مقدار إحكامها.

وفي قوله تعالى: (وَلَقَدْ زَيَّنَّا السَّمَاءَ الدُّنْيَا بِمَصَابِيحَ وَجَعَلْنَاهَا رُجُومًا لِلشَّيَاطِينِ وَأَعْتَدْنَا لَهُمْ عَذَابَ السَّعِيرِ) تذكر السماء الدنيا وتزيينها من أجل الإنسان وهذا المنظر من المناظر الطبيعية الجميلة التي تريح النظر وجيء بالقسم فيها (ولقد) لإبراز كمال العناية الإلهية في هذا المخلوق (الشوكاني، د ت: 260/5).

وتطالعنا جملة وجعلناها رجوما للشياطين بحسن التخلص والانتقال من المعاني السابقة إلى الحديث عن العقاب الذي ينتظر المكذبين (وَلِلَّذِينَ كَفَرُوا بِرَبِّهِمْ عَذَابُ جَهَنَّمَ وَبِئْسَ الْمَصِيرُ) (الآية: 6) إِذَا أُلْقُوا فِيهَا سَمِعُوا لَهَا شَهِيقًا وَهِيَ تَفُورُ) (الآية: ٧) ثم الثواب الذي ينتظر المؤمنين (إِنَّ الَّذِينَ يَخْشَوْنَ رَبَّهُمْ بِالْغَيْبِ لَهُمْ مَغْفِرَةٌ وَأَجْرٌ كَبِيرٌ (الآية: 12) وقد رسمت لنا الآيات التي تتحدث عن العقاب صورة حية وحوارا بين الكفرة من جهة وخزنة جهنم من جهة أخرى يتخلله الحديث عن صفة جهنم وتشخيصها وأنسنتها فيصيبها الغيظ كما يصيب الإنسان ولها شهيق كريه كأنه صوت الحمير وتمتلئ جوانحها غيظا حنقا على الكافرين عند إلقائهم فيها (الصابوني، 1981: 415/3).

وقوله تعالى: (وَأَسِرُّوا قَوْلَكُمْ أَوِ اجْهَرُوا بِهِ إِنَّهُ عَلِيمٌ بِذَاتِ الصُّدُورِ) (الآية: ١٣) «هذه الجملة مستأنفة مسوقة لبيان تساوي الإسرار والجهر بالنسبة إلى علم الله ...وجملة (إِنَّهُ عَلِيمٌ بِذَاتِ الصُّدُورِ) تعليل للاستواء المذكور» (الشوكاني، د ت: 262/5). ومن هنا نجد أن هذا السياق يرتبط بما قبله من خلال قوله تعالى: (إِنَّ الَّذِينَ يَخْشَوْنَ رَبَّهُمْ بِالْغَيْبِ لَهُمْ مَغْفِرَةٌ وَأَجْرٌ كَبِيرٌ) (الآية: 12) الذي يفيد معنى السر والعلانية فجاءت هذه الآية وأسروا قولكم أو اجهروا به مؤكدة ومفصلة لمعنى السر والجهر،

وقد جاءت فاصلة الآية وهو اللطيف الخبير مؤكدة لمعنى الآية أي «الذي لطف علمه بما في القلوب الخبير بما تسره وتضمره من الأمور» (الشوكاني، د ت: 262/5) بذلك فالسمة الأسلوبية هنا تكمن في تقديم السر على الجهر ونكتة تقديم السر على الجهر في أنه إذا علم السر فمعرفة الجهر تكون من باب أولى، ودلالة الآيات العميقة هي دعوة المؤمنين إلى التجرد لله في النية والعمل وأن يجعلوا جميع أعمالهم الظاهرة والباطنة صالحة.

وقوله تعالى: (هُوَ الَّذِي جَعَلَ لَكُمُ الْأَرْضَ ذَلُولًا فَامْشُوا فِي مَنَاكِبِهَا وَكُلُوا مِنْ رِزْقِهِ وَإِلَيْهِ النُّشُورُ) (الآية: 15) ويكمن سر الانتقال من الآيات السابقة التي تتحدث عن الناس إلى الحديث عن المخلوقات التي خلقها الله له (هُوَ الَّذِي جَعَلَ لَكُمُ الْأَرْضَ ذَلُولًا) فأول هذه المخلوقات هو جعل الأرض منقادة طائعة للبشر في كل شيء في الزراعة والصناعة والاستخراج، إلخ... وهي مقومات رزق الإنسان فإذا ما انتهى الإنسان من الارتزاق فمصيره إلى الله (وَإِلَيْهِ النُّشُورُ). واستخدام كلمة (ذلول) التي تطلق على الدابة أصلا وإطلاقها على الأرض سمة أسلوبية تجعلنا نتخيل الأرض ككائن حي متحرك لخدمة من يركبها.

وفي قوله تعالى: (أَأَمِنتُمْ مَنْ فِي السَّمَاءِ أَنْ يَخْسِفَ بِكُمُ الْأَرْضَ فَإِذَا هِيَ تَمُورُ (الآية: 16) يشتمل النص هنا على التهديد والتخويف من زوال هذه النعم بخسف الأرض أو إرسال الحاصب، والسمة الأسلوبية تكمن هنا في تقديم خسف الأرض على إرسال (الحاصب) كما سبق ذكره في موضوع التقديم والتأخير.

وفي قوله تعالى: (أَوَلَمْ يَرَوْا إِلَى الطَّيْرِ فَوْقَهُمْ صَافَّاتٍ وَيَقْبِضْنَ مَا يُمْسِكُهُنَّ إِلَّا الرَّحْمَنُ إِنَّهُ بِكُلِّ شَيْءٍ بَصِيرٌ) (الآية: 19) في هذه الآيات نجد الحق –سبحانه وتعالى– يظهر شيئا من قدرته وعظمته في هذه الظاهرة البسيطة المتكررة التي نراها في كل يوم دون أن نحس أو نهتم بصانع هذا المشهد البديع بل لا يغوينا إلا جمال هذه الطيور وكمال خلقتها وحركاتها الانسيابية في القبض والبسط دون الإشارة إلى المبدع –سبحانه– وكأن الحق يذكرنا بأن كل شيء بيده وأنه الخبير البصير بكل شيء. وهذا المشهد العظيم من حركة الطير في السماء بالإضافة إلى كونه متعة بصرية فإنه يوجهنا ويثير فينا عصفا ذهنيا للتفكير والتدبر في صنع الله البديع وهذه هي الدلالة العميقة الخفية من هذا النص. والربط بين هذه الآية والآية التي قبلها (وَلَقَدْ كَذَّبَ الَّذِينَ مِنْ قَبْلِهِمْ فَكَيْفَ كَانَ نَكِيرِ) (الآية: 18) أنها جاءت برهانا على قدرته –سبحانه وتعالى– على إنزال العذاب بالمكذبين. كما ترتبط بالآية التي بعدها (أمن هذا الذي هو جند لكم) موضحة غرور الكافرين باعتمادهم على جندهم وماله الذي لا قيمة له أمام قدرة الحق سبحانه وتعالى. كذلك الآية التي تليها أَمَّنْ هَذَا الَّذِي يَرْزُقُكُمْ إِنْ أَمْسَكَ رِزْقَهُ بَلْ لَجُّوا فِي عُتُوٍّ وَنُفُورٍ (21) فالرزق من عند الله –سبحانه– وحده ومن يزعم القدرة على أنه يرزق فهو زاعم كاذب، والآية ترسم صورة من يدعي أنه من يرزق على شكل استفهام يفيد التحقير والاستبعاد ومع ذلك فالكافرون يوغلون في العتو والنفور وعدم التأثر فلم يعتبروا ولم يتفكروا. واستمروا على صفة العناد والطغيان والشرود، ويزيد هذا المعنى تأكيدا استخدام هاء التنبيه مع اسم الإشارة (ذا) فجاءت هاء التنبيه هنا كظاهرة أسلوبية تفيد تأكيد الاستبعاد وزيادة في تحقير المشار إليه وهم الآلهة من دون الله (السامرائي، 2009: 105).

كما يظهر الوجه الآخر لهذه الآيات قدرة الله المطلقة ثم عظمة بركته على الناس في الرزق، والنتيجة الطبيعية لهذا الحوار أن يعيد الإنسان التفكر في الحالة التي هو عليها فجاءت المقارنة بين الذي يمشي مكبا على وجهه وبين الذي يمشي سويا على صراط مستقيم في الهداية والتعقل (أَفَمَنْ يَمْشِي مُكِبًّا عَلَى وَجْهِهِ أَهْدَى أَمَّنْ يَمْشِي سَوِيًّا عَلَى صِرَاطٍ مُسْتَقِيمٍ) (الآية: 22) والآية التي تليها (قُلْ هُوَ الَّذِي أَنْشَأَكُمْ وَجَعَلَ لَكُمُ السَّمْعَ وَالْأَبْصَارَ وَالْأَفْئِدَةَ قَلِيلًا مَا تَشْكُرُونَ) (الآية: 23) تطلب منهم الاستفادة من كونهم أحياء وقد أنعم الله عليهم بالسمع والأبصار والأفئدة فليستفيدوا من هذه الأدوات العظيمة واستغلالها في الوصول إلى المعلومات الدقيقة حول الخالق –سبحانه– والكون ثم الحكم بما يقتضيه العقل بالإيمان المطلق بالله ثم يوجه سبحانه إلى نعمة الخلق والذرء في الأرض مع بيان النتيجة التي لا مفر منها وإن طال الزمن فالنتيجة الحتمية الموت وإليه تحشرون. وفي قوله تعالى: (وَيَقُولُونَ مَتَى هَذَا الْوَعْدُ إِنْ كُنْتُمْ صَادِقِينَ) (الآية: 25) تظهر الآية صورة الاستمرار في العناد والاستهزاء واستبعاد البعث والتعبير بـ(إن) الشرطية (إِنْ كُنْتُمْ صَادِقِينَ) لإظهار ندرة وقوع الصدق من المؤمنين على حد زعمهم (القزويني، د ت: 88).

أما إجابة المؤمنين على كذبهم وادعائهم فهي في الآية التي تليها حيث إسناد العلم المطلق الغيبي إلى الله (قُلْ إِنَّمَا الْعِلْمُ عِنْدَ اللَّهِ وَإِنَّمَا أَنَا نَذِيرٌ مُبِينٌ) (الآية: 26) ثم بيان مهمة الرسول صلى الله عليه وسلم المقتصرة على الإنذار والبيان (وَإِنَّمَا أَنَا نَذِيرٌ مُبِينٌ) في قوله تعالى: (فَلَمَّا رَأَوْهُ زُلْفَةً سِيئَتْ وُجُوهُ الَّذِينَ كَفَرُوا وَقِيلَ هَذَا الَّذِي كُنْتُمْ بِهِ تَدَّعُونَ) (الآية: 27)وهذه الآية تصور سرعة الانزلاق إلى الآخرة باستخدام حرف العطف (الفاء) ورؤية العذاب الذي أصبح قريبا منهم فساءت وجوههم وظهرت أمامهم الحقيقة وتكمن السمة الأسلوبية هنا باستخدام حرف العطف (الفاء) الذي نقل المشهد من الحوار في الدنيا إلى صورة رؤية العذاب في الآخرة ونتيجة التكذيب. ثم تأتي الآية التي تليها (قُلْ أَرَأَيْتُمْ إِنْ أَهْلَكَنِيَ اللَّهُ وَمَنْ مَعِيَ أَوْ رَحِمَنَا فَمَنْ يُجِيرُ الْكَافِرِينَ مِنْ عَذَابٍ أَلِيمٍ) (الآية: 28) لتبين سقوط الكفار في العذاب واستبعاد وجود المجير بل نفيه. فلتتوكلوا على الله أيها الكافرون ولتؤمنوا به كما يفعل المؤمنون (قُلْ هُوَ الرَّحْمَنُ آمَنَّا بِهِ وَعَلَيْهِ تَوَكَّلْنَا فَسَتَعْلَمُونَ مَنْ هُوَ فِي ضَلَالٍ مُبِينٍ) (الآية: 29) وإلا أصابكم ما

لا تحمد عقباه ،وتختم السورة في أمر عظيم خطير وهو التهديد الشديد والوعيد الخطير في سحب مقومات الحياة الأساسية وأصل الحياة (الماء) فكل شيء حي منه (وَجَعَلْنَا مِنَ الْمَاءِ كُلَّ شَيْءٍ حَيٍّ) (سورة الأنبياء، آية: 30) وسحبه كما أشارت الآية بجعله غوراً فيستحيل الوصول إليه والتعبير في المصدر(غورا) بدلا من اسم الفاعل للمبالغة وجعل الصفة ثابتة غير متحولة وهذا الذي يتناسب مع التهديد؛ فغور الماء دائم ثابت غير متحول.

مع أن هذا الوعيد والتهديد بغور الماء فيه ما فيه إلا أن الصورة من حيث المفهوم تعين على إدراك وتصور هذه النعمة العظيمة الربانية التي يرفل فيها البشر والتي إحساسهم بها في غفلة لسهولة تناولها ويسره.

فإلف النعم لا يعني بقاءها بدون شكر، وكفرانها أن تألفها وترفل فيها حتى لا تراها نعمة، والسياق هنا أيضا يدعو إلى شكر نعمة الماء ولو تكررت على الإنسان آلاف المرات.

وفي ضوء الدائرة الفيلولوجية وعودا على بدء فإننا نرى آخر آية في السورة والتي تحمل معاني التهديد والوعيد في إنهاء الحياة وسحب مقوماتها الأساسية وهو الماء، يكمن في مفهومها (البنية العميقة) دعوة للإيمان بالخالق والمالك الذي وهب هذه البركة العظيمة بركة الماء باعتباره المستحق والملك القادر على كل شيء، من هنا يظهر الارتباط واضحا وقويا بين مبتدأ السورة ومنتهاها. ويمكن اعتبار مناسبة فاتحة السورة بخاتمتها أنه لما بدأت السورة بتنزيه الله وتعظيمه، ختمت بتحدي البشر أمام قضاء رب البشر، وأنه من تمام تنزيه وتعظيمه نسب الفضل له، وشكره على إنعامه وآلائه، وهو ما أطلق عليه القدماء العلاقة بين المقاطع والمطالع أو جودة الابتداء والانتهاء. قال شبيب بن شيبة: «الناس موكلون بتفضيل جودة الابتداء وبمدح صاحبه وأنا موكل بتفضيل جودة القطع وبمدح صاحبه» (ضيف، د ت: 15).

التحليل في ضوء منهج الكلمات المفاتيح (التيمات): يقصد بالكلمات المفاتيح الكلمات التي يكون لها ثقل تكراري وتوزيعي في النص بشكل يفتح مغاليقه ويبدد غموضه (أبو العدوس، 2010: 193-196). والكلمات المفاتيح تمثل منهجا مهما من المناهج الستة للنقد الألسني وهي منهج إمكانيات النحو، ومنهج النظم، ومنهج تحليل الانحراف، ومنهج الاختيار، والمنهج الإحصائي، ومنهج الكلمات المفاتيح (عزام، 1994: 101). ومن العلماء المحدثين الذين استخدموا هذا المنهج محمد مفتاح عند تحليله لآيات الصيام في سورة البقرة وقد سماها الكلمة المحور (مفتاح، 1987: 211). «ويعتمد منهج الكلمات المفاتيح على دراسة مؤلف من خلال كلماته ذات الأهمية الخاصة التي تسمى بالكلمات المفاتيح، وهذا الإجراء يمكن اختباره من الوجهة الإحصائية بحيث تكون الكلمة المفتاح هي التي يصل معدل تكرارها في عمل معين أو لدى مؤلف معين إلى نسبة أعلى مما هي عليه في اللغة العادية ...وهذا يعني أنها ذات أهمية خاصة بالنسبة إليه ومن ثم تشكل أدوات فاعلة للقارئ تمكنه من النفاذ في النصوص لفهم أكثر دقة وبمعرفة أكثر انضباطا وإحكاما وعمقا إضافة إلى دورها البارز في سبر أغوار المؤلف والكشف عن مكنونات نفسه ورغباته الخفية» (أبو العدوس، 2010: 194).

ويمكن اختبار الكلمات منهج الكلمات المفاتيح بالملاحظة المباشرة وتفسيره من المنظوم النفسي أو الوظيفي بحيث يمدنا بإشارات دالة على عقلية المؤلف أو ملاحظات مهمة في البنية الداخلية للعمل الأدبي (صلاح، 1985: 207-208).

«وتعد الكلمات المفاتيح نفثات أسلوبية بارزة تعكس ذاتية المبدع، ولذلك فإن لكل عمل أدبي كلماته المفاتيح الخاصة به التي تعد مدخلا لحركة الإبداع الداخلية للنص ذاته...» (الزهرة، 1997: 70).

ويرتبط منهج الكلمات المفاتيح ارتباطا وثيقا بمنهج الدائرة الفيلولوجية إذ تعد الكلمات المفاتيح الخطوة الأولى في التحليل وفق الدائرة الفيلولوجية، وقد تتولد هذه الكلمات المفاتيح ما بين الجزء والكل في قراءة العمل الفني من خلال التوازي أو التضاد وغيرها، يقول أبو العدوس: «وقد ولدت الحركة التضادية المتوازية بين الجزء والكل في قراءة النص عند (شبيتزر) ما عرف بالكلمات المفاتيح، وكان (شبيتزر) يدعو إلى التأمل الخاص لدينامية معينة تبدو من تفاعل جزئية بارزة مع الجزئيات الأخرى، فيتحرك السياق حركة إيجابية مع تفاعله معها. وعلى الناقد أو القارئ ملاحظة ذلك الأمر حتى يتمكن من الإمساك بخيط البداية بعد تحديده، ومن ثم فإنه يتمكن أيضا من الوصول إلى عقد النسيج الخاصة به، التي تتحكم، بدورها في تماسكه، وهذه الخطوة الأساسية لبدايات القراءة الإجرائية لا تخطط ولكنها تتولد من الفعل الحركي القرائي»(أبو العدوس، 2010: 196).

وفي هذا المجال يقول شبيتزر: «ولماذا أصر على تزويد القارئ بأساس ذي خطوات تطبيقية على العمل الأدبي؟ لسبب واحد، هو أن الخطوة الأولى التي يمكن أن يتوقف عليها كل شيء لا يمكن أن تخطط، إذ لا يبدو أن تكون قد نمت بالفعل، وهذه الخطوة الأولى هي الشعور بأن جزئية ما قد لفتتنا، فالاعتقاد بأن هذه الجزئية ذات علاقة جوهرية بالعمل الفني» (الزهرة، 1997: 69).

ويقول أيضا: «ففي البدء كانت تلك الخطوة (الكلمة المفتاح)، وبدونها يصبح العمل النقدي خداج، ولذلك فإن البداية إذا ألغت هذه الخطوة لا بد وأن تفسد أي محاولة للتغيير. فبداية حركة الإبداع القرائي للنص تتحقق في معرفة تلك الكلمات» (الزهرة، 1997: 69) والناظر في المصطلحات الأسلوبية الحديثة يجد أن هناك مجموعة من المصطلحات المتقاربة مع هذا المصطلح

مثل مصطلح الكلمات الرئيسة وهي الكلمات أو العبارات التي يستخدمها كاتب معين بكثرة، ومصطلح الكلمات السياقية التي يرجع تكرارها إلى الموضوع أكثر مما يرجع إلى اتجاه سيكولوجي أو أسلوبي ثابت عميق (صلاح، 1985: 207).

والكلمات التيمات والتيمة، هي فكرة تتكرر وتسيطر على السياق. وعند تحليل سورة الملك سيتبين أن التحليل في ضوء الكلمات التيمات هو الأكثر انطباقا من تعبير الكلمات المفاتيح «وتكمن أبعاد الكلمات المفاتيح في ثلاثية: الصورة والتركيب والإيقاع، فالصورة يستخلص منها المجاز واللوحات وتنظيم العبارات حتى تؤدي شكلا معبرا، وفي الجانب التركيبي يأتي التعبير النحوي المميز، والأبعاد الصرفية، والتعبير بالكلمة، أما الإيقاع فيمثل التناغم الأسلوبي بمكوناته الأسلوبية» (الزهرة، 1997: 71).

ونقلا عن عبد السلام المسدي في كتابه الأسلوبية والأسلوب في كشف المصطلحات يورد معنى مصطلح السياج الفيلولوجي: هو المصطلح الذي سميت به طريقة الألماني (ل. شبيتزر) يرى (شبيتزر): إن الأثر الأدبي كل، مركزه روح الخالق الذي يعد مبدأ التماسك الداخلي، وهذه الروح تشبه أن تكون نظاما شمسيا تنجذب نحوه سائر الأشياء، وما اللغة والعقدة وغيرها إلا كواكب تسير في فلكها، أما مبدأ التماسك الداخلي فإنه ينزل منزلة المؤشر المشترك تتداعى إليه سائر التفاصيل التي يضمها الأثر الأدبي ولا يتأتى تفسيرها إلا به. وينبغي أن تفضي كل جزئية إلى التوغل في مركز الأثر الأدبي بناء على ما تقرر من أن لكل منها علتها وأنها تتكامل مع سائرها، فبذلك تتحقق رؤية التفاصيل في جملتها، ورب جزئية تأدى منها المرء إلى مفتاح الأثر الأدبي كله كما تشهد بذلك قدرتها من حيث هي مؤشر مشترك على تفسير ما نعلمه ونلحظه من الأثر والسبيل إلى الأثر تلك المعرفة الفطرية التي تعبدها أوجه النظر والاستنباط من طريق الحركة المتصلة بين مركز الأثر وجوانبه. وهذه المعرفة ثمرة من ثمرات الموهبة والتجربة والإيمان (المسدي، 1977: 163).

علاقة الفاصلة بالمعنى: يقول السامرائي: «إن القرآن الكريم لا يعنى بالفاصلة على حساب المعنى ولا على حساب مقتضى الحال والسياق، بل هو يحسب لكل ذلك حسابه، فهو يختار الفاصلة مراعيا فيها المعنى والسياق والجرس ومراعيا فيها خواتم الآية وجو السورة، ومراعيا فيها كل الأمور التعبيرية والفنية الأخرى، بل مراعيا فيها إلى جانب ذلك كله عموم التعبير القرآني وفواصله، بحيث تدرك أنه اختار هذه الفاصلة في هذه السورة لسبب ما، واختار غيرها أو شبيها بها في سورة أخرى لسبب دعا إليه. وجمع بين كل ذلك ونسقه بطريقة فنية في غاية الروعة والجمال حتى كأنك تحس أنها جاءت بصورة طبيعية غير مقصودة، مع أنها في أعلى درجات الفن والصياغة والجمال. فما أجله من كلام وما أعظمه من تعبير» (2009: 241) وعند التدقيق والقراءة الفاحصة في هذه السورة لا تجد ما يسمى في المصطلح الأسلوبي (الكلمات المفاتيح) فلا تكرار لكلمة أو جملة معينة من بداية السورة إلى نهايتها. لكننا وجدنا والحمد لله ما يسمى بالمصطلح الأسلوبي الحديث (الكلمات التيمات) والتحليل في ضوء التيمات ينطبق بسهولة ويسر على هذه السورة .والتيمة المفتاح في هذه السورة التي تشكل محور التيمات الأخرى فيها هو مطلعها الذي تشير إليه جميع أطراف السورة كأنه عقد منظم ويتمثل المطلع بقوله تعالى: (تَبَارَكَ الَّذِي بِيَدِهِ الْمُلْكُ وَهُوَ عَلَى كُلِّ شَيْءٍ قَدِيرٌ) (1) فمن فكرة الملك والقدرة والوحدانية تنبثق فكرة أسباب خلق الموت والحياة ثم تنتظم معها فكرة خلق السموات وتزيينها بالشموس والكواكب وجعلها رجوما للشياطين ثم تليها فكرة العقاب للمكذبين، ووصف جهنم وحوار الملائكة ثم فكرة الثواب للمطيعين بالغيب التي تسندها فكرة علم الله بالسر والعلن ثم فكرة أخذ العبرة مما حل بالأمم السابقة ثم فكرة بيان قدرات الله –سبحانه وتعالى– في إمساك الطير ثم فكرة إضفاء النعم والبركة في الرزق على الناس وتزويدهم بالسمع والأبصار والأفئدة ثم فكرة اختصاصه –سبحانه وتعالى– بالخلق وذرء الناس وحشرهم في الآخرة ثم الوصول إلى التهديد الخطير والوعيد المرعب في حالة عدم الامتثال وهي فكرة سحب سر الحياة وجعله غورا والذهاب به (قُلْ أَرَأَيْتُمْ إِنْ أَصْبَحَ مَاؤُكُمْ غَوْرًا فَمَنْ يَأْتِيكُمْ بِمَاءٍ مَعِينٍ) (الآية: 30) فكل هذه التيمات المتعددة المتنوعة التي جاءت على صور التوافق أحيانا وعلى صور المقابلات والتضاد أحيانا أخر لها تعلق مباشر في مطلع السورة الذي يحوي التيمة الرئيسة وهي جميعا تصب في إظهار معالم المطلع وما هي إلا إشعاعات صادرة عنه فكأنه المشكاة التي منها تنطلق هذه الإشعاعات الفكرية فالخلق والتزيين والرزق والذرء والإنشاء ومنح السمع والأبصار والأفئدة وإنزال الماء كله تنتظم في سلك البركة والعطاء (تبارك) والتهديد والوعيد وإظهار القدرة وإثبات الأدلة على كمال القدرة والملك والحشر والتعذيب كلها تنتظم في سلك الملك والقدرة عليه (الذي بيده الملك) وقد تمت كل تلك التيمات من خلال تعبيرات توحي في القلب الجمال الأدائي التصويري، وتخاطب الفكر والعاطفة معا مستخدمة وسائل بلاغية متعددة نثرت في ثنايا السورة مع إيقاعات نغمية تتناسب مع الفكرة كما بين في الموضوعات السابقة.

التحليل في ضوء المستوى الصوتي:

إن سورة الملك لا تعد بدعا من السور القرآنية بل تسير كما هو في مثيلاتها من المئة والأربع عشرة سورة؛ فهي لا تختلف عنهن في جوهر الخاصية الصوتية فمتى ما قرأت هذه السورة أو غيرها فإنك تجد الانسجام الصوتي التام بين الكلمات والحروف والجمل ناهيك عن الفاصلة القرآنية فكلها تسير بك وأنت تقرأ بسهولة ويسر وانسجام وتناسب في الأصوات فلا تنافر كـ (الخخ)، ولا غرابة كـ (غدائره مستشزرات)، ولا ثقل في السمع كـ (الجرشى)، ولا تنافر بين الكلمات كـ (وليس قرب قبر حرب قبر) ولا تعقيد

في المعنى ك (سأطلب بعد الدار عنكم)، ولا تعقيد في اللفظ ك (فما مثله في الناس إلا مملكا) (القزويني، د ت: 2-8).

بل تنساب الحروف والكلمات والتراكيب والجمل في أصواتها انسياب الموسيقى الرقيقة متعددة الأنغام والأوزان بجمالها الصوتي كما يقول بعض العلماء: «بينما أنت من القرآن أبدا في لحن متنوع متجدد، تنتقل فيه بين أسباب وأوتاد وفواصل على أوضاع مختلفة يأخذ منها كل وتر من أوتار قلبك بنصيب. فلا يعروك منه على كثرة ترداده ملالة ولا سأم. بل لا تفتأ تطلب منه المزيد» (دراز، د ت: 102).

إن هذا الجمال التوقيعي الناتج عن التناسب التام بين الحروف والكلمات والجمل القرآنية يدركه الإنسان بسهولة ويسر عند أول قراءة لهذه السورة أو غيرها من السور القرآنية. بل أكاد أزعم أن هذه الانسيابية الصوتية يدركها غير العرب ممن تخفى عليهم معاني هذه اللغة فقد جاء في إحدى المقابلات على (اليوتيوب) (موقع مقابلات+ حول+ سماع+ القرآن+ الكريم) أن شخصا كان يقابل شخصيات من الناس غير العربية، ويجعلهم يستمعون إلى شيء من آيات الله –عز وجل– والنتيجة أن كانوا يعبروا بلغاتهم عن معنى القبول والانسجام الصوتي التام دون إدراك عن معنى الآيات.

ويؤيد ما ذهبنا إليه أن طريقة الدعوة التي كان يسير على نهجها الرسول صلى الله عليه وسلم كانت تبدأ بتلاوة شيء من القرآن على أسماع المدعوين؛ وذلك لما للأثيرات الصوتية المتناغمة على النفس البشرية يقول أحد العلماء: «إن أول شيء أحسته تلك الأذن العربية في نظم القرآن هو ذلك النظام الصوتي البديع الذي قسمت فيه الحركة والسكون تقسيما منوعا يجدد نشاط السامع لسماعه، ووزعت في تضاعيفه حروف المد والغنة توزيعا بالقسط يساعد على ترجيع الصوت به وتهادى النفس فيه آنا بعد آن، إلى أن يصل إلى الفاصلة الأخرى فيجد عندها راحته العظمى» (دراز، د ت: 103) وهذا الكلام كما ينطبق على سور القرآن فإنه ينطبق بحذافيره على سورة الملك.

إن هذا الجمال الصوتي جعل العرب تظن بالقرآن أنه السحر، وإذا ما رجعت إلى الحروف المشكلة للكلمات في هذه السورة تجدها قد استوت على سوقها وخرجت من مخارجها الصحيحة وبأوصافها الجميلة ورصفها على أوضاعها المخصوصة لتستمع إلى موسيقى جميلة ناتجة عن هذا التناسق لهذه الحروف فمن صفير إلى همس إلى نقر إلى جهر إلى تفخيم إلى ترقيق إلى تنغيم إلى نبر، إلخ ... فالجمال الصوتي ماثل دائما أمامك وتجده بإزائك عند قراءة هذه السورة فالحروف كلها مؤتلفة لا مختلفة فلا معاضلة ولا تنافر ولا فأفأة ولا كركرة ولا ثرثرة ولا حشرجة، إلخ...؛ فقد قدر الأمر فيها تقديرا من العلي العليم.

وقد اعتادت اللغة العربية في إنتاجاتها الأدبية شعرا أو نثرا تطعيم النصوص الشعرية خاصة، والنثرية أحيانا بنوع من الجانب الموسيقي؛ وذلك لجذب المخاطب وجعله يستمر في الاستماع أو قراءة العمل الأدبي حتى أصبحت الموسيقى الخارجية المتمثلة في القوافي والروي أو المتمثلة في نهايات الجمل المسجوعة أمرا شبه حتمي في النصوص لاستمالة المتلقي، ومن المعلوم أن النفس البشرية تميل بطبيعتها التكوينية إلى الرتابة الإيقاعية والأنغام لتصل إلى درجة من الراحة عند القراءة أو الاستماع.

ويرى بعض الباحثين المحدثين أن «الموسيقى من الشعر كنبضات القلب من الجسم تتغير إيقاعاته وفق الحالة النفسية التي تتأثر بها» (الحلوة، 1995: 42) ولا تتوقف موسيقى النصوص فقط عند القافية والروي بل تتعدى ذلك إلى حشو الكلام، يقول محمد الهادي الطرابلسي:»... وليس الوزن والقافية كل موسيقى الشعر، فللشعر ألوان من الموسيقى تعرض في حشوه، وشأن موسيقى الإطار تحتضن موسيقى الحشو في الشعر شأن النغمة الواحدة تؤلف فيها الألحان المختلفة في موسيقى الغناء» (الطرابلسي، 1981: 10).

أما الموسيقى الداخلية للنصوص فهي عند مصطفى الحلوة تشمل «الموسيقى التي تنبعث من الحرف والكلمة والجملة. وهي تعنى بدراسة موسيقى النفس التي تنبعث من صوت الحرف والكلمة والعلل والزحافات، وهي موسيقى عميقة لا ضابط لها تتفاعل مع الحرف في حركاته وجهره وصمته ومده، وتنبعث وفق حالة الشاعر النفسية وتتأثر بها» (الحلوة، 1995: 44).

وللقرآن الكريم أسلوبيته الصوتية الخاصة التي لا يعدلها شيء من الإنتاج البشري فهي ليست كغيرها من المستويات الأسلوبية، فقد وصلت حدا لا يمكن الوصول إليه ولا يستطيعه البشر، فقد وصل حدا تتناغم فيه الذبذبات الموسيقية مع معاني الكلمات ليتم التوافق بين الجرس اللفظي والمعاني التي صيغ لبيانها في الآيات والسور، وينسحب ذلك على كون الموسيقى الداخلية الناتجة عن تلاقح الحروف والكلمات والجمل والمقاطع، أو الموسيقى الخارجية المتمثلة في الفواصل ونهايات الآيات.

والمطلع على أحوال السورة وموسيقاها الداخلية تظهر له بوضوح معالم الوشائج والتلاحم اللفظي وانعكاس ذلك على المعاني التي تحملها تلك الألفاظ والجمل والتراكيب، كما تظهر له بوضوح جلي هذه العلاقة بين أصوات الكلمات ومعانيها وما تحمله من دفقات انفعالية، ناهيك عن الانسجام التام من خلال الجرس وعناصر التراكيب وهي متفاوتة ما بين لين وهمس وقوة وجهر، إلخ...، أما الموسيقى الخارجية في الآيات فتتمثل في الفواصل القرآنية فيها.

فواصل سورة الملك دراسة مقطعية: والمطلع على سورة الملك يجد أنها تشتمل على ثلاثين آية تنتهي كل آية بمقطع صوتي زائد طويل، ناهيك عن اختلاف الفاصلة فمنها ما هو منته بفاصلة الراء المرققة أو المفخمة ومنها ما هو منته بفاصلة الميم ومنها ما هو منته بفاصلة النون المسبوقة بالمد الواوي أو اليائي. وجاءت الفواصل على الترتيب في السورة من خلال الكلمات على النحو الآتي: (قدير، غفور، فطور، حسير، سعير، مصير، تفور، نذير، كبير، سعير، سعير، كبير، صدور، خبير، نشور، تمور، نذير، نكير، بصير، غرور، نفور، مستقيم، تشكرون، تحشرون، صادقين، مبين، تدعون، أليم، مبين، معين).

فجميع فواصل السورة تنتهي بمقطع زائد طويل والذي يتكون من (صامت +حركة طويلة +صامت) (ص ح ح ص) مما يعطي السورة رتابة إيقاعية واحدة من حيث الجرس الصوتي. مما يؤدي إلى بروز جمالية السورة من هذه الوجهة. فالمقاطع «أداة مهمة في تشكيل إيقاعات النصوص وعنصر أساسي من عناصر البناء الموسيقي فيها، فالتماثل الصوتي الناتج عن البناء المقطعي يسهم إلى حد كبير في تشكيل جماليات النص» (البحراوي، 1993: 95).

أما حرف الفاصلة فقد اشتملت السورة على ثلاثة حروف هي:(حرف الراء وحرف الميم وحرف النون) وكان أكثرها ورودا هو حرف (الراء) حيث ورد في إحدى وعشرين آية، منها (الراء) المرققة في ثلاث عشرة آية: ومنها (الراء) المفخمة في ثماني آيات وهذا الترقيق والتفخيم في (الراء) يتناسب مع المعاني التي تحملها الكلمات التي تشكل جزءا من معاني الآيات فالمغفرة (غفور) فهو أمر عظيم كذلك (الفطور) وهو تشقق في السماء فهو أيضا أمر عظيم، كذلك كلمة (تفور) التي تصف نار جهنم، كذلك كلمة (الصدور) ناهيك عما تحمله الصدور من أفكار وأثقال وأوزار، ثم كلمة (النشور) وما تحمله من معان في إعادة تشكيل الكون العظيم وخروج الناس وكذلك في كلمة (تمور) التي هي نتيجة حتمية عند خسفان الأرض وهو أمر مهول، و(الغرور) (إِنِ الْكَافِرُونَ إِلَّا فِي غُرُورٍ) وهو الشعور بالكمال والعظمة في غير موقعها والتي تعكس الضلال والانخداع، وكلمة (النفور) بما تحمله من معنى التباعد عن الحق وكل ذلك يتناسب مع تفخيم (الراء)، وهذا التفخيم لا نجده متناسبا مع (الراء) المرققة في (قدير وحسير وسعير ومصير ونذير وكبير وخبير ونكير وبصير) وانتهاء هذه المقاطع بالمد العارض للسكون الواوي تجعل من الصوت له جهورة خاصة وامتلاء في الفم ناهيك عن القدرة على مده بدرجة قصوى تصل إلى ست حركات.

أما الكلمات التي تحمل (الراء) المرققة قبلها المد العارض للسكون اليائي فإنها تميل بالصوت إلى الانكسار والتلاشي وهذا يتناسب مع المعاني التي وردت فيها هذه الكلمات، والخلاصة أن السياقات في هذه السورة عندما تدعو إلى معاني القوة والفخامة والضخامة والعظمة وسعة الحدث وشموليته فإنها تستخدم (الراء) المفخمة. وهكذا نجد أن استخدام حرف الفاصلة (الراء) يتناسب تناسبا تاما مع الصفات الخاصة النطقية لهذا الحرف الذي يتكون من مواصفات أعلاها درجة التكرارية، يقول كمال بشر في علم الأصوات: «ويتكون هذا الصوت (صوت الراء) بأن تتكرر ضربات اللسان على اللثة تكرارا سريعا ويكون اللسان مسترخيا في طريق الهواء الخارج من الرئتين وتتذبذب الأوتار الصوتية عند النطق به» (بشر، 1986: 129).

واحتل حرف (النون) المرتبة الثانية من حروف الفاصلة وهو حرف «يعتمد طرف اللسان على أصول الأسنان العليا مع اللثة ويخفض الحنك اللين فيتمكن الهواء الخارج من الرئتين من المرور عن طريق الأنف ويتذبذب الوتران الصوتيان حال النطق به فالنون صوت أسناني لثوي مجهور» (بشر، 1986: 130).

أما (الميم) فهو «صوت مجهور لا هو بالشديد ولا هو بالرخو بل مما يسمى بالأصوات المتوسطة. ويتكون هذا الصوت بأن يمر الهواء بالحنجرة أولا فيتذبذب الوتران الصوتيان، فإذا وصل في مجراه على الفم هبط أقصى الحنك فسد مجرى الفم فيتخذ الهواء مجرى في التجويف الأنفي، محدثا في مروره نوعا من الحفيف لا يكاد يسمع. وفي أثناء تسرب الهواء من التجويف الأنفي تنطبق الشفتان تمام الانطباق» (أنيس، 1979: 45-46) فالميم إذن «صوت شفوي أنفي مجهور» (بشر، 1986: 130).

وهناك تشابه كبير بين حرفي الراء والنون من حيث مشابهتهما الحركات في أهم خاصة من خواصها وهي قوة الوضوح السمعي.

ويشير العلماء إلى أن نسبة استخدام حرف (النون) في الفاصلة القرآنية تصل إلى 51% واستخدام (الميم) تصل إلى 12% أما الراء فنسبة استخدامها في الفواصل 11% تقريبا، علما أن عدد الآيات في المصحف تصل إلى 6247 آية، فهذه الحروف الثلاث أكثر الحروف ورودا في الفاصلة القرآنية وعند تفحصها يتبين ما يحمله حرف (النون) من الغنة الجميلة، وحرف (الميم) هو حرف شفوي كما أن الراء حرف لساني أسناني وهما ينطقان من الجزء الأمامي لجهاز النطق ولهذا علاقة بسهولة النطق والوضوح السمعي والملاحظ أن جميع فواصل السورة قد ختمت بحرفي المد الياء والواو والحكمة في ذلك كما يقول الزركشي في البرهان: وجود التمكين من التطريب بذلك ،وينقل عن سيبويه قوله :»أما إذا ترنموا فإنهم يلحقون الألف والواو والياء ما ينون وما لا ينون؛ لأنهم أرادوا مد الصوت» (1972: 68/1).

وعند التحليل والاستقراء لفواصل هذه السورة نجد أنها شديدة التآلف مع آياتها مؤدية دورها في استكمال المعنى وتوصيله على نحو متفرد معجز، وفي حالة تطبيق قانون الاستبدال الرأسي لما استطعنا أن نستبدل كلمات الفاصلة بغيرها من الكلمات

المحتملة الأخرى، وإن مثل ذلك الاستبدال يؤدي إلى ضعف المعنى والإيقاع أو أحدهما، من هنا أعدت الفواصل صورا من صور الإعجاز البياني. والناظر في فواصل الآيات يجد أن كثيرا من كلماتها تم انحرافها عن أصولها بحذف أو زيادة أو تغيير صيغة وذلك لتتناسب مع المقاطع الصوتية من ذلك (نذير والأصل إنذاري ونكير والأصل فيها إنكاري وأليم والأصل مؤلم ومبين والأصل بائن وحسير والأصل محسور ومعين وأصلها معيون). وفي هذا المعنى يقول ابن عاشور: «أن الفواصل القرآنية «من جملة المقصود من الإعجاز؛ لأنها ترجع إلى محسنات الكلام، وهي من جانب فصاحة الكلام، فمن الغرض البلاغي الوقوف عند الفواصل؛ لتقع في الأسماع، فتتأثر نفوس السامعين بمحاسن ذلك التماثل، كما تتأثر بالقوافي في الشعر، وبالأسجاع في الكلام المسجوع» (الموقع الالكتروني لإسلام ويب، 2021).

وقد بنيت السورة على الفواصل المتقاربة التي تقاربت حروف رويها مثل (الميم والنون) وأكثر من ذلك بنيت على الفواصل المتماثلة التي تماثلت في الصوت الأخير من حروف رويها كقوله تعالى: (قدير، حسير، سعير).

يقول الرافعي في هذا المعنى: «ما هذه الفواصل التي تنتهي بها آيات القرآن إلا صورة تامة للأبعاد التي تنتهي بها جمل الموسيقى، وهي متفقة مع آياتها في قرار الصوت اتفاقا عجيبا يلائم نوع الصوت والوجه الذي يساق عليه بما ليس وراءه في العجب مذهب، وتراها أكثر ما تنتهي بالنون والميم وهما الحرفان الطبيعيان في الموسيقى نفسها؛ أو بالمد وهو كذلك طبيعي في القرآن، فإن لم تنته بواحدة من هذه، كأن انتهت بسكون حرف من الحروف الأخرى كان ذلك متابعة لصوت الجملة وتقطيع كلماتها» (د ت: 153).

التحليل في ضوء المستوى الصرفي:

جرى علماء الأسلوبية عند تحليل النصوص الأدبية، على ما تعورف عليه من أن التحليل يسير وفق مجموعة من المستويات تتعلق بأدوات التحليل وكيفياته، وقد جرت العادة على أن يبدؤوا بالمستوى الصوتي للكلمات والنص ثم المستوى الصرفي ثم المستوى النحوي وصولا إلى المستوى الدلالي ضامين بعضها إلى بعض ليصار إلى استخراج مكنونات النص. والتحليل في ضوء مستوى الصرفي يشمل النظر في أحوال الكلمة التي ليست بإعراب ولا بناء، وقد عرفوه بأنه علم التشكيل أو علم تشكل الكلمات، وهو العلم الذي يعرف به أحوال بنية الكلمة وتصريفاتها على وجوه شتى لمعان مختلفة، وهو علم أيضا تعرف به صيغ الكلمات العربية وأحوالها المختلفة (الحملاوي، 2009: 10).

إن التحليل في ضوء المستوى الصرفي من الأهمية بمكان فهو يتناول الكلمة باعتبار أصلها وجذرها، وما يتفرع عنها والمعاني المستفادة من كونها فريدة أو أصلية وهكذا...، كما أن هذا العلم ليس متمما لعلم النحو فحسب، بل هو علم معين نحتاج إليه في النقد وفي فقه اللغة وفي تحليل النصوص، فعلاقته بالإيقاع والجوانب الصوتية وأصول اللغة علاقة وطيدة (الشنطي، 2005: 5).

تحليل الأفعال: إن الناظر في هذه الأفعال الواردة في السورة يجد أنها قد تكررت في مستوياتها الأربعة، الفعل الماضي، والمضارع، والأمر، وأفعال المستقبل، أما فيما يتعلق بالأفعال الماضية فقد ورد منها على التوالي: (تبارك، خلق، خلق، زين، جعل، عد، كفر، أُلقي، سمع، أُلقي، سأل، قال، جاء، كذب، نزل، قال، اعترف، خلق، جعل، أمن، أمن، كذب، أمسك لج، أنشأ، جعل، ذرأ، رأى، سيء، كفر، قيل، رأى، أهلك، رحم، آمن، توكل، رأى).

وهذه الأفعال بدورها تنقسم إلى ما سمي فاعله (مبني للمعلوم) وما لم يسمى فاعله (مبني للمجهول) (ألقي) وقد أسندت إلى نائب الفاعل وهو ضمير الكفار. أما (ألقي) وقد أسندت لنائب الفاعل فوج، والفعل (سيء) وقد أسند إلى وجوه الذين كفروا، والفعل (قيل) وما تبقى من الأفعال فهو من باب ما سمي فاعله. وواضح أن نسبة الأفعال المبنية للمعلوم أكثر من الأفعال المبنية للمجهول. فالأفعال المبنية للمعلوم بلغت تسعة وعشرون فعلا بنسبة 88% تقريبا، والمبنية للمجهول بلغت أربعة أفعال فقط. أي بنسبة 12% تقريبا وهذه النسب تتطابق مع المستويات العامة للاستعمال حيث نجد أن استعمال الأفعال المبنية للمعلوم في اللغات المتداولة أكبر حجما من استعمال المبني للمجهول.

ومن ناحية ثانية نجد أن الأفعال الماضية في هذه السورة تركز على ما يتعلق بمسائل الخلق والقدرة الإلهية، وتدور حول تعميق المعاني المتعلقة بالخالق سبحانه، انظر على سبيل المثال: (تبارك خلق، خلق، زين، جعلناها، اعتدنا، أنشأ، ذرأ، رحم، إلخ...)، فكل هذه الأفعال تدور في فلك القدرة الإلهية وصفات خاصة به سبحانه.

ونجد في الأفعال المبنية للمجهول التركيز على الحدث لا فاعل الحدث حيث علم أن هذه الأفعال تتحدث عن إلقاء الكفار في النار وجعل وجوههم سيئة كلها تعين على مبدأ المفارقة بين الفاعل والمفعول به فحذف الفاعل هنا؛ يشعر السامع بالابتعاد اللفظي والكتابي بين الفاعل والمفعول به؛ فحتى لا يلتقي لفظ الفاعل الذي هو الله –سبحانه وتعالى– أو الملائكة أو الملك بلفظ المفعول به العائد على الكفار بني الفعل للمجهول.

الأفعال المضارعة: وهي على التوالي: (يبلو، ترى، ينقلب، تفور، تميز، يأتكم، نسمع، نعقل، يخشون، يعلم، نخسف، تمو، يرسل، يرى، يقبض، يمسك، ينصر، يرزق، يمشي، يمشي، تشكر، تحشر، تدع، يجير، تعلم، يأتي). حيث بلغ عددها سبع عشرة فعلا ومن الملاحظ أن عدد الأفعال المضارعة الموجودة في السورة أقل من الأفعال الماضية وفائدة استخدام الأفعال المضارعة غالبا

ما يأتي لتصوير الحدث كأنه يحصل الآن أمام المتلقي.

أفعال المستقبل: ونقصد بها المضارع الذي تقدمته السين أو سوف ولم يرد منها إلا فعل واحد في موضعين وهما (فَسَتَعْلَمُونَ كَيْفَ نَذِيرِ) وفي (فَسَتَعْلَمُونَ مَنْ هُوَ فِي ضَلَالٍ مُبِينٍ) وإرادة الاستقبال واضحة في النص بالإضافة إلى ما تحمله من معنى التهديد والوعيد الذي سيتحقق في المستقبل.

أفعال الأمر: وقد ورد اثنا عشر فعلا منها ستة أفعال بلفظ (قل) وهي على التوالي: (ارجع، ارجع، أسر، اجهر، امش، كل، قل، قل، قل، قل، قل). والناظر في هذه الأفعال الأمرية لا يجد فيها فعل أمر واحد جاء لإفادة معنى الأمر الحقيقي وهو «طلب الفعل على وجه الاستعلاء والإلزام» (مطلوب، 1980: 110) «وهو كما يقول العلوي «صيغة تستدعي الفعل أو قول ينبئ عن استدعاء الفعل من جهة الغير على جهة الاستعلاء» (مطلوب، 1980: 110).

وإنما جاءت لإفادة معان غير الأمر الحقيقي تستفاد من السياقات، قال القزويني:» ثم إنها –أعني صيغة الأمر– قد تستعمل في غير طلب الفعل بحسب مناسبة المقام كالإباحة،...» (القزويني، د ت: 143). ففي الآية الثالثة «الَّذِي خَلَقَ سَبْعَ سَمَاوَاتٍ طِبَاقًا مَا تَرَى فِي خَلْقِ الرَّحْمَنِ مِنْ تَفَاوُتٍ فَارْجِعِ الْبَصَرَ هَلْ تَرَى مِنْ فُطُورٍ» أفاد الأمر معنى التعجيز في خلق السموات السبع وقدرة الله العظيمة في الخلق فارجع البصر هل ترى من فطور" أي: عاجزًا عن أن يرى خللًا أو فطورًا، ولو حرص غاية الحرص».

وفي الآية الثالثة عشرة « وَأَسِرُّوا قَوْلَكُمْ أَوِ اجْهَرُوا بِهِ إِنَّهُ عَلِيمٌ بِذَاتِ الصُّدُورِ (13)» خرج الأمر عن معناه الحقيقي لمعنى التسوية أي؛ سواء عليكم أأسررتم القول أو أجهرتم به يعلمه الله، وهذه التسوية أفادها صيغة الأمر أسروا أو اجهروا حيث عطف الفعل على ضده بحرف العطف (أو) ليفيد التسوية. وفي الآية الخامسة عشرة «هُوَ الَّذِي جَعَلَ لَكُمُ الْأَرْضَ ذَلُولًا فَامْشُوا فِي مَنَاكِبِهَا وَكُلُوا مِنْ رِزْقِهِ وَإِلَيْهِ النُّشُورُ (15) « أفاد فعل الأمر في هذه الآية الإباحة وليس مجرد تنفيذ الأمر المطلوب حيث ذلل لهم الأرض يسعون فيها ويأكلون من رزقه. وفي الآيات من الثالثة والعشرين إلى الآية الثلاثين « قُلْ هُوَ الَّذِي أَنْشَأَكُمْ وَجَعَلَ لَكُمُ السَّمْعَ وَالْأَبْصَارَ وَالْأَفْئِدَةَ قَلِيلًا مَا تَشْكُرُونَ (23) قُلْ هُوَ الَّذِي ذَرَأَكُمْ فِي الْأَرْضِ وَإِلَيْهِ تُحْشَرُونَ (24) وَيَقُولُونَ مَتَى هَذَا الْوَعْدُ إِنْ كُنْتُمْ صَادِقِينَ (25) قُلْ إِنَّمَا الْعِلْمُ عِنْدَ اللَّهِ وَإِنَّمَا أَنَا نَذِيرٌ مُبِينٌ (26) فَلَمَّا رَأَوْهُ زُلْفَةً سِيئَتْ وُجُوهُ الَّذِينَ كَفَرُوا وَقِيلَ هَذَا الَّذِي كُنْتُمْ بِهِ تَدَّعُونَ (27) قُلْ أَرَأَيْتُمْ إِنْ أَهْلَكَنِيَ اللَّهُ وَمَنْ مَعِيَ أَوْ رَحِمَنَا فَمَنْ يُجِيرُ الْكَافِرِينَ مِنْ عَذَابٍ أَلِيمٍ (28) قُلْ هُوَ الرَّحْمَنُ آمَنَّا بِهِ وَعَلَيْهِ تَوَكَّلْنَا فَسَتَعْلَمُونَ مَنْ هُوَ فِي ضَلَالٍ مُبِينٍ (29) قُلْ أَرَأَيْتُمْ إِنْ أَصْبَحَ مَاؤُكُمْ غَوْرًا فَمَنْ يَأْتِيكُمْ بِمَاءٍ مَعِينٍ (30)"والتي بدأت بفعل الأمر «قل» خرج معنى الأمر هنا من معناه الحقيقي إلى معنى التلقين وفي هذه المواضع الستة يلقن الله عز وجل رسوله الكريم الحجج التي يحاجج بها المشركين من أجل الاستدلال على العقيدة الصحيحة السليمة .

الأفعال اللازمة والمتعدية: والناظر في أفعال السورة يجدها تركز على الأفعال المتعدية، التي بلغت اثنان وستين فعلا بالمقابل لم يرد فيها إلا أربعة أفعال لازمة هي: تبارك، ينقلب، تفور، تميز) بنسبة 6% تقريبا من السورة أما المتعدية فوصلت إلى نسبة 94% تقريبا. وقد يكون السبب في ذلك أن السورة تهتم بإيراد ما تقع عليه القدرة الإلهية والامتلاك فاستدعى ذلك أن تكون الأفعال متعدية لا لازمة.

الأسماء والصفات المتعلقة بالذات الإلهية: فقد وردت في السورة مجموعة من الأسماء والصفات المتعلقة بالذات الإلهية وهي على النحو الآتي: (قدير، عزيز، غفور، الرحمن، الله، رب، عليم، لطيف، خبير، الرحمن، بصير، الرحمن، الله، الله، الرحمن) من الملاحظ هنا أن تكرار صفة الرحمن يتناسب مع الموضوع العام للسورة من إرادة الرحمة في العباد ورحمته سبحانه وتعالى تسبق غضبه.

صيغ المبالغة في السورة: وصيغ المبالغة «صيغة بمعنى فاعل (اسم فاعل) لكنها تدل على الكثرة والمبالغة في الحدث» (الشنطي، 2005: 111) وقد جاء من صيغها في السورة (فعول) مثل:(غفور) و(فعيل) مثل: (بديع، نذير، أليم، سميع، عليم، رحيم، خبير، بصير، قدير) و(فعلان) مثل: (رحمن). وكثرة استخدام صيغة المبالغة في السورة تدل على كثرة استخدام الحدث المشتق من الاسم فهو –سبحانه وتعالى– كثير المغفرة وواسع القدرة وواسع الرحمة ورحمن السماوات والأرض وسعت رحمته كل شيء، وكل ذلك من مقتضيات الامتلاك والملك حيث أن الملك يلزم منه القدرة اللامتناهية والخبرة اللامتناهية في كل شيء، ...إلخ.

التحليل في ضوء المستوى الدلالي والنحوي:

ظاهرة التقديم والتأخير:

يعد التقديم والتأخير ظاهرة لغوية مفادها التغيير في بنية الجملة وترتيب مفرداتها وتراكيبها بطريقة أسلوبية ناتجة عن فكر المنشئ، فهو الذي يقوم باختيار عناصر الجملة من جهة حيث الإمكانات اللغوية الهائلة، ثم إعادة تركيب هذه المفردات والعناصر من جديد من جهة أخرى بحيث يظهر ما تحمله من معاني عميقة من جهة والقيم الجمالية التي تستقر فيها من جهة أخرى.

وعند النظر في سورة الملك نجدها اشتملت على مجموعة تركيبية يمكن وصفها على أنها ظواهر من التقديم والتأخير في

مثل قوله تعالى: (تَبَارَكَ الَّذِي بِيَدِهِ الْمُلْكُ وَهُوَ عَلَى كُلِّ شَيْءٍ قَدِيرٌ) نجد تقديم الجار والمجرور بيده على كلمة الملك لإفادة الاختصاص، والجار والمجرور(بيده) إشارة إلى درجة التمكن الكاملة فالشيء عندما يكون باليد تكون السيطرة عليه أعلى ما تكون. كما نلحظ تقديم (على كل شيء) على كلمة (قدير) حيث الأصل قدير على كل شيء فهو أيضا لمعاني الاختصاص، والتقديم والتأخير يتناسب مع اختيار صيغ فعيل (قدير) بمعنى مقتدر بدلا من قادر فهي للدلالة على المبالغة، قدم (الموت) على (الحياة) لأن الابتلاء (ليبلوكم) ناتج عن الحياة لا عن الموت وحق كلمة الحياة أن تلتصق بالجملة التعليلية (ليبلوكم). أما فاصلة الآية (وَهُوَ الْعَزِيزُ الْغَفُورُ) فقد أخر (الغفور) وهي صيغة مبالغة لمراعاة الفاصلة، ومن حيث المعنى فإن المغفرة تقتضي عزة الغافر وقوته ى؛ لذا تقدم العزيز وتأخر الغفور. كما أن معنى الآية (الذي خلق..) يتطابق مع العزة والغفران في فاصلة الآية فالابتلاء ينتج عنه إساءة العمل فيحتاج إلى القدرة للمعاقبة (العزيز)، وقد ينتج عنه إحسان العمل فيحتاج إلى المغفرة (الغفور). في قوله تعالى: (مَا تَرَى فِي خَلْقِ الرَّحْمَنِ مِنْ تَفَاوُتٍ) قدم (في خلق الرحمن) على (من تفاوت) للاهتمام وتوجيه النظر للخلق أولا، وفي قوله:(ينقلب إليك البصر) قدم الجار والمجرور على الفاعل للاهتمام. وفي قوله: (وأعتدنا) قدم الجار والمجرور (لهم) على المفعول به (عذاب السعير) للتهكم والسخرية. كذلك في قوله تعالى: (وَلِلَّذِينَ كَفَرُوا بِرَبِّهِمْ عَذَابُ جَهَنَّمَ وَبِئْسَ الْمَصِيرُ) قدم الخبر على المبتدأ (عذاب جهنم) لكون المبتدأ نكرة لإفادة التهكم والسخرية والاختصاص كأن جهنم ملكهم أو وجدت من أجلهم. وفي قوله تعالى: (سَمِعُوا لَهَا شَهِيقًا) قدم الجار والمجرور (لها) على (شهيقا) لحصر السمع الناتج عن جهنم. أيضا في قوله تعالى: (كُلَّمَا أُلْقِيَ فِيهَا فَوْجٌ) قدم الجار والمجرور (فيها) على الفاعل (فوج) ليتوجه السؤال في (سألهم) لـ (الفوج) لا للمكان (فيها). وفي قوله تعالى: (لَهُمْ مَغْفِرَةٌ وَأَجْرٌ كَبِيرٌ) قدم الخبر (لهم) على المبتدأ (مغفرة) لإفادة الاختصاص. وفي قوله تعالى: (وَأَسِرُّوا قَوْلَكُمْ أَوِ اجْهَرُوا بِهِ) قدم السر على الجهر تنبيها للمتلقي على أن الإحاطة بالسر تتضمن من باب أولى معرفة الجهر بدليل التأكيد في فاصلة الآية (إِنَّهُ عَلِيمٌ بِذَاتِ الصُّدُورِ). وفي قوله تعالى: (هُوَ الَّذِي جَعَلَ لَكُمُ الْأَرْضَ) فقد قدم (لكم) على المفعول به (الأرض) لإفادة الاختصاص، وقدم جملة (فَامْشُوا فِي مَنَاكِبِهَا) على جملة (وَكُلُوا مِنْ رِزْقِهِ) ثم (إليه النشور) على حسب اقتضاء الترتيب المنطقي فالمشي ثم الأكل ثم الموت. في قوله: (إليه) قدم الخبر(إليه)على المبتدأ (النشور) للاختصاص أي النشور إليه لا لغيره .وفي قوله تعالى: (أَأَمِنتُمْ مَنْ فِي السَّمَاءِ أَنْ يَخْسِفَ بِكُمُ الْأَرْضَ) قدم التهديد بخسفان الأرض على التهديد بإرسال الحاصب (أَنْ يُرْسِلَ عَلَيْكُمْ حَاصِبًا) من باب البدء بالأعم والأشمل ثم بالأقل . يقول السامرائي: «فقد قدم خسف الأرض على إرسال الحاصب في آية الملك ... وذلك أن آية الملك تقدمه قوله تعالى: (هُوَ الَّذِي جَعَلَ لَكُمُ الْأَرْضَ ذَلُولًا فَامْشُوا فِي مَنَاكِبِهَا وَكُلُوا مِنْ رِزْقِهِ) فكان أنسب شيء في الموعظة تذكيره بخسفها من تحتهم» (2009: 75).

في قوله تعالى: (إِنَّهُ بِكُلِّ شَيْءٍ بَصِيرٌ) قدم الجار والمجرور (بكل شيء) على الخبر (بصير) للاختصاص وإفادة الإحاطة والشمول. في قوله تعالى: (فِي عُتُوٍّ وَنُفُورٍ) قدم (العتو) على (النفور) لأن النفور نتيجة للعتو. في قوله تعالى:(أَفَمَنْ يَمْشِي مُكِبًّا عَلَى وَجْهِهِ أَهْدَى) أخر (أَمَّنْ يَمْشِي سَوِيًّا عَلَى صِرَاطٍ مُسْتَقِيمٍ) مع أن الجملتين متعادلتان؛ وذلك لإبقاء صورة المشي سويا على صراط مستقيم آخر ما يتصوره الذهن. وفي قوله تعالى: (وَجَعَلَ لَكُمُ السَّمْعَ وَالْأَبْصَارَ وَالْأَفْئِدَةَ) قدم الجار والمجرور (لكم) على المفعول به لإظهار التكريم، وترتيب السمع والأبصار والأفئدة تتطابق مع الأهمية في الحياة، وفي قوله تعالى: (وَإِلَيْهِ تُحْشَرُونَ) قدم الجار والمجرور على متعلقه (تحشرون) للاختصاص والقصر، وفي قوله تعالى: (كُنتُمْ بِهِ تَدَّعُونَ) قدم الجار والمجرور على متعلقه (تدعون) للتأكيد، وفي قوله تعالى:(قل هو الرحمن آمنا به وعليه توكلنا). يقول السامرائي نقلا عن البرهان للزركشي والتفسير الكبير للرازي: «فقدم الفعل آمنا على الجار والمجرور (به) وأخر (توكلنا)عن الجار والمجرور (عليه) وذلك أن الإيمان لما لم يكن منحصرا في الإيمان بالله، بل لا بد معه من رسله وملائكته وكتبه واليوم الآخر وغيره مما يتوقف صحة الإيمان عليه، بخلاف التوكل فإنه لا يكون إلا على الله وحده لتفرده بالقدرة والعلم القديمين الباقيين ، قدم الجار والمجرور (فيه) ليؤذن باختصاص التوكل من العبد على الله دون غيره لأن غيره لا يملك ضرا ولا نفعا فيتوكل عليه» (2009: 50).

ومن الجدير بالذكر أن موضوع التقديم والتأخير قد تطرق إليه علماء العربية أمثال الإمام عبد القاهر الجرجاني في كتابه دلائل الإعجاز وهو باب ذو فوائد عظيمة وأسرار بلاغية لطيفة.

النكات البلاغية في خروج أساليب الإنشاء على خلاف مقتضى الظاهر في السورة: من المسلمات البدهية أن الجملة العربية تنقسم إلى قسمين رئيسيين هما الجملة الخبرية والجملة الإنشائية، والأغراض بالجملة الخبرية ينحصر في إفادة المخاطب الحكم الذي تضمنه الخبر إذا كان جاهلا له ويسمى بفائدة الخبر أو إفادة المخاطب أن المتكلم عالم بالخبر ويسمى لازم فائدة الخبر؛ لأنه يلزم في كل خبر أن يكون المخبر به عنده علم أو ظن به أو أغراض أخرى تفهم من السياقات (الهاشمي، 1978: 54) والناظر في سورة الملك أن الجمل الخبرية الواردة فيها في معظمها لا يتعدى النوع الأول وهو إفادة المخاطب الحكم الذي تضمنه الخبر. انظر: الآية الأولى والثانية والثالثة والرابعة والخامسة، ويستفاد منها أيضا تعظيم المتكلم وإظهار قدراته. وفي الآية السادسة والسابعة والثامنة نجد أن الإخبار فيها لإفادة إظهار التهديد والتخويف، وفي الآية

التاسعة إلى الحادية عشرة نجد إظهار التحسر والتأسف، وفي الآية الثانية عشرة نجد الحث والتنشيط، وفي الآية الخامسة عشرة (هُوَ الَّذِي جَعَلَ لَكُمُ الْأَرْضَ ذَلُولًا فَامْشُوا فِي مَنَاكِبِهَا) نجد فيها إظهار المنة، وفي الآية الثامنة عشرة نجد فيها الوعظ والإرشاد، وفي الآية الثالثة والعشرون والرابعة والعشرون (قُلْ هُوَ الَّذِي أَنْشَأَكُمْ وَجَعَلَ لَكُمُ السَّمْعَ وَالْأَبْصَارَ وَالْأَفْئِدَةَ قَلِيلًا مَا تَشْكُرُونَ) و(قُلْ هُوَ الَّذِي ذَرَأَكُمْ فِي الْأَرْضِ وَإِلَيْهِ تُحْشَرُونَ) إظهار المنة والتفضل.

أما فيما يتعلق بالجمل الإنشائية فهي على كثرتها تتنوع ما بين الاستفهام والأمر والتمني ومن الإنشاء غير الطلبي الذم. ونجد السورة تخلو خلوا تاما من أساليب النهي والنداء؛ وقد يكون ذلك لطبيعة السورة ومحورها الذي يحث على الإيمان بالله والتنبه إلى بركاته على البشر. وقد ورد في السورة على صورتين:

الصورة الأولى: على صورة فعل الأمر المباشر (ارجع، أسرو، اجهروا، امشوا، كلوا، قل).

الصورة الثانية: على صورة المصدر النائب عن فعل الأمر (فسحقا لأصحاب السعير).

أسلوبية الأمر: يرى البلاغيون أن الأمر في الاصطلاح طلب القيام بالفعل على وجه الإلزام والاستعلاء، وقد يخرج عن حقيقته لمعان تفهم من السياقات، والناظر في الأساليب الأمرية يجد أنها جميعها في السورة قد خرجت عن معنى الأمر الحقيقي لتفيد معان أخرى على النحو الآتي:

- الآية الثالثة: (فَارْجِعِ الْبَصَرَ هَلْ تَرَى مِنْ فُطُورٍ) فقد خرج الأمر في هذه الآية إلى تحفيز المخاطبين بالنظر في خلق السماوات وتماسكها وعدم تفاوتها وذلك للتأكيد على دقة الصنعة الربانية.
- الآية الرابعة: (ثُمَّ ارْجِعِ الْبَصَرَ كَرَّتَيْنِ) فقد خرجت الآية إلى معنى التحفيز والتثبت والتأكيد على تمام خلق الله -سبحانه وتعالى- بقرينة جواب الأمر (يَنْقَلِبْ إِلَيْكَ الْبَصَرُ خَاسِئًا وَهُوَ حَسِيرٌ)
- الآية الحادية عشرة: (فَاعْتَرَفُوا بِذَنْبِهِمْ فَسُحْقًا لِأَصْحَابِ السَّعِيرِ) حيث جاءت صيغة الأمر من خلال المصدر النائب عن فعله، وهي تحمل معنى الدعاء على الكفرة بعد اعترافهم بذنوبهم، والدعاء من الله يفيد معنى التحقيق.
- الآية الثالثة عشرة: (وَأَسِرُّوا قَوْلَكُمْ أَوِ اجْهَرُوا) نجد أن الأمر في هذه الآية خرج إلى معنى التسوية المتضمنة لمعنى التهديد والوعيد للكفار الذين يسرون بأقوالهم ضد الإسلام أحيانا ويجهرون به أحيانا أخرى.
- الآية الخامسة عشرة: (فَامْشُوا فِي مَنَاكِبِهَا وَكُلُوا مِنْ رِزْقِهِ) فقد خرج الأمر للإباحة التي تتضمن الإشارة إلى نعم الله في جعل الأرض ذلولا طائعة في استخراج ما يزرع فيها.
- الآية الثالثة والعشرون والرابعة والعشرون والسادسة والعشرون والثامنة والعشرون والتاسعة والعشرون والثلاثون) نجد استخدام فعل الأمر (قل) والمسند إليه في هذه الأفعال هو الرسول محمد صلى الله عليه وسلم بوصفه مبلغا عن الله في بيان نعم الله على خلقه (قُلْ هُوَ الَّذِي أَنْشَأَكُمْ)و(قُلْ هُوَ الَّذِي ذَرَأَكُمْ) و(قُلْ إِنَّمَا الْعِلْمُ عِنْدَ اللَّهِ) (قُلْ أَرَأَيْتُمْ إِنْ أَهْلَكَنِيَ اللَّهُ) و(قُلْ هُوَ الرَّحْمَنُ آمَنَّا بِهِ) و(قُلْ أَرَأَيْتُمْ إِنْ أَصْبَحَ مَاؤُكُمْ) وفيها أيضا إثبات لنبوة محمد صلى الله عليه وسلم وأحقيته بالتبليغ عن الله -سبحانه وتعالى- حيث تحمل الآيات التي فيها (قل) نعم الإنشاء والدرء ثم إسناد علم يوم القيامة إلى الله ثم التهديد في حالة إهلاك الكفار ثم إيمان الرسول صلى الله عليه وسلم ومن معه بالله والتوكل عليه وحده ثم ختم ذلك بالتهديد بغور الماء الذي يسير رقراقا على وجه الأرض ليصبح في باطنها مع عدم القدرة على استخراجه.

أسلوبية الاستفهام في السورة:

تنوعت أساليب الاستفهام في السورة ما بين قصدي التصور والتصديق وقد استخدمت لذلك مجموعة من أدوات الاستفهام على رأسها حرفا الاستفهام الهمزة وهل. ولما كان الاستفهام الحقيقي يعني طلب الفهم من المخاطب فإننا نجد في هذه السورة أن الاستفهام لم يرد بمعناه الحقيقي، ونجد خروج كل معاني الاستفهام فيها على خلاف مقتضى الظاهر لمعان تفهم من السياقات. والمراد بمصطلح التصور هو إدراك المفرد كأن تقول: زيد عندك أم عمرو؟ وعند التحليل نجد أن هذا الأسلوب يكون على الشكل الآتي:

أولا: يستخدم فيه حرف الاستفهام الهمزة فقط.

ثانيا: يلي الهمزة المستفهم عنه.

ثالثا: يؤتى بأم المتصلة ويليها المعادل للمستفهم عنه ثم يكون الجواب بالتعيين، وقد يستغنى عن ذكر المعادل، كقوله تعالى: (أأنت فعلت هذا بآلهتنا يا إبراهيم) (سورة الأنبياء، آية: 62). أما التصديق فالمراد منه إدراك الجملة أو النسبة بين الفعل والفاعل أو المبتدأ والخبر وقوعا أو عدما، وباختصار بين المسند والمسند إليه، فتقول: مثلا: أجاء زيد؟ ويكون الجواب: نعم أولا، هل قمت بواجبك؟ فيكون الجواب: نعم أو لا. وهمزة الاستفهام قد يراد بها التصديق حيث يكثر في الجمل الفعلية، وقد يراد بها التصور ويكثر في الجمل الاسمية. وتشارك هل الهمزة في أنها تأتي للتصديق، أما بقية أدوات الاستفهام فموضوعة للتصور فقط ويسأل بها عن معناها وهي (ما، متى، أيان، كيف، أين، أنى، كم، أي) ولهذا يكون الجواب معها لتعيين المسئول عنه (الهاشمي، 1978: 86-91). وقد تعددت أساليب ورود الهمزة الاستفهامية

في السورة فمن الملاحظ أنها أكثر أدوات الاستفهام ورودا وأكثرها تصرفا وأوفرها معان وأكثرها افتنانا في الاستعمال مع العطف والنفي وبدونهما، وجاءت في بدايات الآيات وفي أوساطها وفي خواتيمها) (فوده، 1953: 87) وإليك التفصيل:

أولا: الهمزة مع النفي بلم:

- وردت في الآية الثامنة (تَكَادُ تَمَيَّزُ مِنَ الْغَيْظِ كُلَّمَا أُلْقِيَ فِيهَا فَوْجٌ سَأَلَهُمْ خَزَنَتُهَا أَلَمْ يَأْتِكُمْ نَذِيرٌ)، وقد جاء هذا الاستفهام على لسان الملائكة عند سؤالهم الكفار حيث اعترف الكفار بقوله تعالى: (قَالُوا بَلَى قَدْ جَاءَنَا نَذِيرٌ فَكَذَّبْنَا وَقُلْنَا مَا نَزَّلَ اللَّهُ مِنْ شَيْءٍ إِنْ أَنْتُمْ إِلَّا فِي ضَلَالٍ كَبِيرٍ) (الآية: 9) فسؤال الملائكة كان من أجل التقرير من جهة وتوبيخ الكفار على عدم الاستجابة من جهة أخرى فالمعنى الذي أفادته الهمزة هنا مع النفي التقرير والتوبيخ.
- وفي الآية التاسعة عشر (أَوَلَمْ يَرَوْا إِلَى الطَّيْرِ فَوْقَهُمْ صَافَّاتٍ وَيَقْبِضْنَ مَا يُمْسِكُهُنَّ إِلَّا الرَّحْمَنُ إِنَّهُ بِكُلِّ شَيْءٍ بَصِيرٌ)، «والاستفهام هنا جاء أيضا للتقرير بمعنى إثبات الرؤية للمتحدث عنه مع التوبيخ كما فهم من السياق، وإما لإنكار الواقع في النفي بمعنى أنهم لم يروا، فهم ملومون على ترك الرؤية موبخون عليه مأمورون بأن يروا» (فوده، 1953: 65) وقد تأتي للتنبيه والتدبر في مخلوقات الله والتعجيب من عدم التعجب من مخلوقات الله. ويرى المطعني أن الاستفهام هنا قد جاء للتقرير، ويردف عليه من المعاني الثانية التعجيب من كمال قدرة الله عز وجل (اد ت:278/4)
- الهمزة مع النفي بلا: وردت في الآية الرابعة عشرة (أَلَا يَعْلَمُ مَنْ خَلَقَ وَهُوَ اللَّطِيفُ الْخَبِيرُ) وقد أفاد الاستفهام في هذه الآية معنى التقرير، وأفاد الإنكار عليهم كأنه قيل ألا يعلم الخالق سركم وجهركم؟ وفي هذا توبيخ لمن ينكر علم الله عز وجل في الأمور صغيرها وكبيرها ظاهرها وباطنها، وفيه أيضا معنى التعظيم أي تعظيم الخالق بنفسه على طريقة الإنكار على المخاطبين (الشوكاني، د ت: 262/5).
- الهمزة بدون نفي: وردت في الآيتين السادسة عشرة والسابعة عشرة (أَأَمِنتُمْ مَنْ فِي السَّمَاءِ أَنْ يَخْسِفَ بِكُمُ الْأَرْضَ فَإِذَا هِيَ تَمُورُ) و(أَمْ أَمِنتُمْ مَنْ فِي السَّمَاءِ أَنْ يُرْسِلَ عَلَيْكُمْ حَاصِبًا فَسَتَعْلَمُونَ كَيْفَ نَذِيرِ). وقد أفاد الاستفهام هنا الوعيد والتوبيخ والتعجيب، فأمنهم واقع يراد إنكاره أي: ليس لهم أن يأمنوه وفي ذلك من الوعيد ما فيه (فوده، 1953: 88) وقال بعض العلماء: «وإذا دخلت (الهمزة) على فعل الأمن أفادت مع إنكار الواقع والتوبيخ والتعجيب التهديد. كقوله تعالى: (أأمنتم من في السماء أن يخسف بكم الأرض) ... فأمنهم واقع والاستفهام لإنكار ذلك، أي: ما كان لهم أن يأمنوا. وفي ذلك بعث للمخافة في نفوسهم، وتهديدهم بأن يحل بهم العذاب» (فوده، 1953: 14).
- الهمزة مع من وقد وردت مرتين في السورة في الآية العشرين والحادية والعشرين (أَمَّنْ هَذَا الَّذِي هُوَ جُنْدٌ لَكُمْ يَنْصُرُكُمْ مِنْ دُونِ الرَّحْمَنِ إِنِ الْكَافِرُونَ إِلَّا فِي غُرُورٍ) و(أَمَّنْ هَذَا الَّذِي يَرْزُقُكُمْ إِنْ أَمْسَكَ رِزْقَهُ بَلْ لَجُّوا فِي عُتُوٍّ وَنُفُورٍ). وقد خرج الاستفهام بالآيتين إلى معنى الإنكار عليهم وإنكار عنادهم وتحقير المشار إليه، والتنبيه وللالتفات إلى قدرة الله سبحانه وتعالى والتعجيب من عدم شكر الله على نعمه.

«بعض القراءات القرآنية ترى (أمن) قد قرئت بتخفيف ميم من وعندئذ تصبح الهمزة للاستفهام وبعدها (من) أيضا اسم استفهام. ويرى أبو حيان الهمزة تأكيدا لاسم الاستفهام التالي لها» (الأندلسي، 1983: 79/7، 303/8) والاستفهام هنا أيضا يفيد» التقريع والتوبيخ والمعنى أنه لا جند لكم يمنعكم من عذاب الله، ... بل من هذا الحقير الذي هو في زعمكم جند لكم متجاوزا نصر الرحمن» (الشوكاني، د ت: 263/5).

- الهمزة مع من والفاء العاطفة: (أَفَمَنْ يَمْشِي مُكِبًّا عَلَى وَجْهِهِ أَهْدَى ...) (آية: 22) التي يليها الفعل المضارع. والهمزة مع من يليها الفعل المضارع (أَمَّنْ يَمْشِي سَوِيًّا عَلَى صِرَاطٍ مُسْتَقِيمٍ) (آية: 22) وهذا الأسلوب من أساليب الهمزة وهو «أن تأتي مع أم المتصلة وبعدها المبتدأ، ويأتي المعادل بعد أم ويحتوي الأسلوب على أفعل التفضيل الذي ليس على بابه، والاستفهام في هذه الأساليب للتقرير بمعنى طلب الاعتراف والحكم بين شيئين لا يخفى خيرهما على العاقل، وقد تفيد مع ذلك التوبيخ» (فوده، 1953: 49) وقد خرج الاستفهام أيضا إلى معنى العظة والاعتبار والتأنيب على عدم الامتثال لأوامر الله كما يفهم من السياق. ويفهم منه أيضا أن الاستفهام (إنكاري): أي هل هذا الذي يمشي على وجهه أهدى إلى المقصد الذي يريده من أمن يمشي معتدلا ناظرا ما بين يديه على صراط مستقيم (الشوكاني، د ت: 264/5). ويقول المطعني: «الاستفهام باتفاق أهل العلم للإنكار أو النفي والمعنى: ليس الذي يمشي مكبا على وجهه أهدى من الذي يمشي سويا على صراط مستقيم» (المطعني، د ت: 282/4)
- الهمزة مع رأيتم: (قُلْ أَرَأَيْتُمْ إِنْ أَهْلَكَنِيَ اللَّهُ وَمَنْ مَعِيَ أَوْ رَحِمَنَا فَمَنْ يُجِيرُ الْكَافِرِينَ مِنْ عَذَابٍ أَلِيمٍ) (آية: 28) و(قُلْ أَرَأَيْتُمْ إِنْ أَصْبَحَ مَاؤُكُمْ غَوْرًا فَمَنْ يَأْتِيكُمْ بِمَاءٍ مَعِينٍ) (آية: 30) «وأساليب (أرأيت) كلها تناسب الوجدان الثائر والانفعال المحتدم لذا جاء منها في المكي ثلاثة وثلاثين أسلوبا وفي المدني أسلوب واحد، ويغلب أن تمهد لاستفهام جديد إما ظاهرا ...وإما مقدرا» (فوده، 1953: 32) والاستفهام الجديد الذي مهد له هذا الأسلوب في الآية الأولى هو (فَمَنْ يُجِيرُ الْكَافِرِينَ مِنْ عَذَابٍ أَلِيمٍ)، والاستفهام الجديد الذي مهدت له الآية الثانية هو قوله تعالى: (فَمَنْ يَأْتِيكُمْ

بِمَاءٍ مَعِينٍ)، ويقول الرضي: «أن (أرأيت) لا تكون إلا للاستخبار عن حالة عجيبة» (2000: 282/2) والمعنى الذي خرج له الاستفهام التنبيه وقد تمهد للوعيد(فوده، 1953: 37-38).

ثانيا: اسم الاستفهام (كيف) وقد ورد في السورة مرتين

- (أَمْ أَمِنتُمْ مَنْ فِي السَّمَاءِ أَنْ يُرْسِلَ عَلَيْكُمْ حَاصِبًا فَسَتَعْلَمُونَ كَيْفَ نَذِيرِ) (آية: 17) وأفاد هنا الوعيد والتوبيخ والتعجيب والتهديد(الرازي، د ت: 70/30). ويرى المطعني «أن أداة الاستفهام (كيف)هنا مجردة من معنى الاستفهام» (المطعني، د ت: 276/4)
- (وَلَقَدْ كَذَّبَ الَّذِينَ مِنْ قَبْلِهِمْ فَكَيْفَ كَانَ نَكِيرِ) (آية: 18) جاء الاستفهام في هذه الآية للعبرة والردع، ويفهم منه أيضا التهديد والإنكار عليهم.

ثالثا: اسم الاستفهام (من) وقد وردت مرتين

- (فَمَنْ يُجِيرُ الْكَافِرِينَ مِنْ عَذَابٍ أَلِيمٍ) (آية: 28) المعنى «أنه لا ينجيهم من ذلك أحد». (الأندلسي، 1983: 300).
- وفيها معنى التعريض بالآلهة التي يعبدها الكفار من دون الله.
- (فَمَنْ يَأْتِيكُمْ بِمَاءٍ مَعِينٍ) (آية: 30) التهديد والوعيد بإزالة النعم عنهم. وقد خرج بمعنى التقرير، قال الخازن: «والمقصود من الآية أن يجعلهم مقرين ببعض نعمه عليهم ويريهم قبح ما هم عليه من الكفر، والمعنى أخبروني إن صار ماؤكم ذاهبا في الأرض فمن يأتيكم بماء معين، فلا بد أن يقولوا هو الله فيقال لهم حينئذ فلم تجعلون معه من لا يقدر على شيء أصلا شريكا له في العبودية فهذا محال والله أعلم» (البغدادي، د ت: 293/4). ويرى المطعني: أنه «استفهام إنكار ونفي» (د ت: 284/4)

رابعا: حرف الاستفهام (هل) لم يرد إلا مرة واحدة في الآية الثالثة من السورة: (فَارْجِعِ الْبَصَرَ هَلْ تَرَى مِنْ فُطُورٍ) وأفاد هنا التعجيب من كمال خلق الله وسلامته من العيوب التي تصيب ما يعمل الناس، ومن البديه أن الملفوت إليه النظر هنا هي السماء الدنيا التي تراها. وبراءتها من العيوب دليل على براءة غيرها من السماوات العلا فإرجاع البصر كناية عن تدقيق النظر والفحص (المطعني، 2011: 270/4-271).

خامسا: اسم الاستفهام (متى) لم يرد إلا مرة واحدة في الآية الخامسة والعشرين من السورة: (وَيَقُولُونَ مَتَى هَذَا الْوَعْدُ إِنْ كُنتُمْ صَادِقِينَ) وجاء الاستفهام هنا بمعنى التهكم والتكذيب يقول الكافرون للمؤمنين باستهزاء وتكذيب:(مَتَى هَذَا الْوَعْدُ) الذي تعدوننا به من أن هناك بعثا «وهذا منهم استهزاء وسخرية» (الشوكاني، د ت: 265/5). وقد يكون المراد أنهم استبطئوا نزول العذاب بهم. ولا يخفى المتتبع لهذه الظاهرة الأسلوبية الحكم على أنها متنوعة لم تخضع لشكل واحد وهذا التنوع يتبع المعاني التي سيقت لها بالإضافة إلى دقة التراكيب التي تتطلب إيرادها على الشكل الذي وردت عليه.

الخاتمة وأهم النتائج التوصيات:

في ضوء تحليل السورة وفق بعض المناهج الأسلوبية الحديثة تبين:

1-أن السورة ترفض التطبيق في ضوء الأسلوبية الحديثة من خلال منهج الكلمات المفاتيح والأنسب للتطبيق استخدام منهج الكلمات التيمات التي تمت الدراسة من خلاله. وهو منهج متنوع عن منهج الكلمات المفاتيح.

2-كما أظهرت الدراسة إمكانيات تطبيق منهج الدائرة الفيلولوجية الذي جاء به (شبيتزر) حيث التوافق والتناغم مع هذا المنهج عند التطبيق.

3-أظهرت الدراسة أن استخدام أساليب الإنشاء تتفوق على أساليب الخبر خاصة أسلوب الاستفهام، وأن تعدد أساليب الاستفهام في هذه السورة ليذهب بنا إلى القول أن هذا التلوين الاستفهامي في سوره وأشكاله، والانتقال فيه من هدف إلى هدف ومن غرض إلى غرض يعد من عجائب الافتنان والتنويع الذي يصب في نظرية الإعجاز.

4-أظهرت الدراسة أن الاستفهام الحقيقي لم يرد في هذه السورة وأن جميع أساليب الاستفهام قد خرجت إلى معان غير المعنى الحقيقي.

5-أظهرت الدراسة أن فواصل القرآن في هذه السورة جاءت متآلفة تمام التآلف مع آياتها مما يجعلها مؤدية لدورها في إتمام المعنى وإيصاله للمتلقي على نحو معجز بديع.

6-توصلت الدراسة إلى أن التعبير القرآني فريد من نوعه لا يمكن الوصول إلى درجته. وهي حقيقة إيمانية مطلقة ، وإن لم تكن من مقاصد البحث إلا أنها تبرز من خلاله بوضوح.

التوصيات:

توصي الدراسة بالتوجه إلى زيادة الاهتمام في مناهج الأسلوبيات الحديثة وتطبيقها في ضوء القرآن الكريم لما لها من أهمية بالغة.

المراجع:

المراجع العربية

الأندلسي، أبو حيان محمد بن يوسف. (1983). البحر المحيط. (الطبعة الثانية). الجزء الثامن. عمان: دار الفكر للنشر والتوزيع.

أنيس، إبراهيم. (1979). الأصوات اللغوية (الطبعة الخامسة). القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

البحراوي، سيد. (1993). العروض وإيقاع الشعر العربي. القاهرة: الهيئة المصرية العامة للكتاب.

بشر، كمال. (1986). علم الأصوات. القاهرة: دار المعارف.

البغدادي، علاء الدين علي. (د ت). الخازن، لباب التأويل في معاني التنزيل. الجزء الرابع. عمان: دار الفكر للنشر والتوزيع.

الحلوة، مصطفى محمود. (1995). موسيقى الشعر. إربد.

الحملاوي، أحمد بن محمد. (2009). شذى العرف في فن الصرف. [تحقيق: محمد بن عبد المعطي]. الرياض: دار الكيان.

دراز، محمد عبدالله. (د ت). النبأ العظيم. الكويت: دار القلم.

الرازي، الفخر. (د ت). التفسير الكبير. (الطبعة الثالثة). الجزء الثلاثون. بيروت: دار إحياء التراث.

الرافعي، مصطفى صادق. (د ت). إعجاز القرآن والبلاغة النبوية. (الطبعة الثامنة). بيروت: دار الكتب العلمية.

الرضي، محمد بن الحسن الاستراباذي. (2000). شرح الرضي لكافية ابن الحاجب. (الطبعة الأولى). الجزء الثاني. [تحقيق: عبد العال سالم مكرم]. القاهرة: عالم الكتب.

الرواشدة، سامح. (1997). التشكيل البصري في الشعر العربي المعاصر. مؤتة للبحوث والدراسات. المجلد (12). العدد (2). 501-542

الزركشي، بدر الدين محمد. (1972). البرهان في علوم القرآن. (الطبعة الثانية). الجزء الأول. بيروت: دار المعرفة.

الزهرة، علي. (1997). جذور الأسلوبية من الزوايا إلى الدوائر دراسة فيلولوجية. القاهرة: مكتبة الآداب.

السامرائي، فاضل صالح. (2009). التعبير القرآني. (الطبعة السادسة). عمان: دار عمار.

السيد، شفيع. (1980). الاتجاه الأسلوبي في النقد. (الطبعة الأولى). دار الفكر العربي.

الشاطبي، إبراهيم بن موسى أبو اسحق. (1997). الموافقات. (الطبعة الأولى). [تحقيق: مشهور آل سلمان]. القاهرة: دار ابن عفان.

شكري، عياد. (1985). اتجاهات البحث الأسلوبي. (الطبعة الأولى). الرياض: دار العلوم للطباعة والنشر.

الشنطي، محمد صالح. (2005). شرح كتاب شذى العرف في فن الصرف. (الطبعة الأولى). حائل: الأندلس للنشر والتوزيع.

الشوكاني، محمد بن علي. (د ت). فتح القدير. الجزء الخامس. بيروت: دار المعرفة.

الصابوني، محمد علي. (1981). صفوة التفاسير. (الطبعة الرابعة). الجزء الثالث. بيروت: دار القرآن الكريم.

صلاح، فضل. (1985). علم الأسلوب مبادئه وإجراءاته. (الطبعة الثانية). القاهرة: الهيئة المصرية للكتاب.

ضيف، شوقي. (د ت). البلاغة تطور وتاريخ. (الطبعة الثامنة). القاهرة: دار المعارف.

الطرابلسي، محمد الهادي. (1981). خصائص الأسلوب في الشوقيات. الجامعة التونسية.

أبو عاصي، محمد سالم. (2005). علوم القرآن عند الشاطبي من خلال كتابه الموافقات. القاهرة: مكتبة ميراث النبوة للنشر والتوزيع.

عباس، فضل حسن. (2015). أساليب البيان. (الطبعة الثالثة). عمان: دار النفائس.

عبدالجواد، إبراهيم. (1997). الاتجاهات الأسلوبية في النقد العربي الحديث. (الطبعة الأولى). وزارة الثقافة. عمان. الأردن.

أبو العدوس، يوسف. (2010). الأسلوبية النظرية والتطبيق. (الطبعة الثانية). عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

عزام، محمد. (1994). التحليل الألسني للأدب. دمشق. وزارة الثقافة.

عمر، أحمد مختار. (2008). معجم اللغة العربية المعاصرة (مادة تبارك). القاهرة: عالم الكتب.

فوده، عبد العليم السيد. (1953). أساليب الاستفهام في القرآن. القاهرة: المجلس الأعلى لرعاية الفنون والأدب والعلوم الاجتماعية.

القزويني، جلال الدين محمد بن عبد الرحمن. (د ت). الإيضاح في علوم البلاغة.[تحقيق وتعليق: لجنة من أساتذة اللغة العربية بالجامع الأزهر]. القاهرة: السنة المحمدية.

المسدي، عبد السلام. (1977). الأسلوبية والأسلوب. طرابلس: الدار العربية للكتاب.

المطعني، عبد العظيم إبراهيم. (2011). التفسير البلاغي للاستفهام في القرآن الحكيم. القاهرة: طباعة مكتبة وهبه.

مطلوب، أحمد. (1980). أساليب بلاغية. (الطبعة الأولى). الكويت: وكالة المطبوعات.

مفتاح، محمد. (1987). دينامية النص. الرباط: المركز الثقافي العربي.

المنذري، عبد العظيم. (1968). الترغيب والترهيب. (الطبعة الثالثة). بيروت: دار إحياء التراث العربي.

ابن منظور، أبو الفضل محمد. (د ت). معجم لسان العرب. (مادة خلق). القاهرة: المطبعة الأميرية.

الهاشمي، أحمد. (1978). جواهر البلاغة. (الطبعة الثانية عشر). بيروت: دار الفكر.

الموقع الإلكتروني لإسلام ويب. (2021). الفاصلة القرآنية. تم الاسترجاع بتاريخ: 2021/10/10 من الموقع:islamweb.net .

Arabic References:

Abbas, Fadl Hassan, (2015). ‘Asaleeb Al-Bayan, print3, Dar Al-Nafaes, (in Arabic). Jordan.

Abdal-Jawad, Ibrahi, (1997). Al-Itijahat Al’Uslubiah fi Al-Naqd Al-Arabi Al-Hadith, print1, Ministry of Culture, (in Arabic). Amman, Jordan.

Abu Assiy, Mohammad Salem, (2005). Al-Shatby’s Aulum Al-Quran mn Khilal Kitabeh Al-Muwafakat, Mirath Al-Nubuah for Publishing and Distribution, (in Arabic).

Abu aludoos,yousef,(2010), AlosloobiaAL-nazariat waltatbiq,Brint2,Dar Almaseera,Amman/Jordan.

Alandalusi, Abu Hayan Mohammad bn Yousuf, (1983), Al-Bahr Al-Muhit, part8, print2, Dar Alfeker (in Arabic).

Albaghdady, Alaa Alden Ali. Bab Al-Taawil fi Maeani Al-Tanzeel, part4.Dar Alfeker, (in Arabic).

Albahrawi, Sayyed, (1993). Al-Aaruod wa ‘Iiqae Al-Shier Al-Arabii, Egyptian General Book Authority, (in Arabic), Cairo.

Al-Fasilah Al-Quraniah - Articles website - Islamweb (islamweb.net).

Alhamlawi, Ahmad bn Mohammad, (2009).Shatha Al-Urf fi Fani Al-Sarf. Dar AlKayan, (in Arabic), Saudi Arabia, Riyadh.

Al-Hashimi, Ahmad, (1978). Jawaher Al-Balaghah, print12, Dar Al-Fikr, (in Arabic). Beirut.

Alhelwah, Mustafa Mahmoud, (1995). Musiqaa Al-Shier. Jordan/Irbid, (in Arabic).

Al-Masadee, Abd al-Salam, (1977). Al’uslubiah wa Al’uslub, Aldaar Al-Aarabiah for Book. Libya, Tarabulus.

Al-Muta’ani, Abdel Al-Azeem Ibrahim, (2011). Al-Tafseer Al-Balaghiah li Al-Iastifham fi Al-Quran Al-Hakim, Wahbah Library printing, (in Arabic). Cairo.

Al-Qazwinee, Jalal al-Din Mohammad bn Abd al-Rahman.Al’idah fi Aulum Al-Balagha, Al-Sunnah Muhammadiyah Printing Press, (in Arabic). Cairo.

Alquraan Alkareem

Al-Radi, Mohammad bn Al-Hassan Al-Istrabadi, (2000). Sharh Al-Radi for Kafiya Ibn Al-Hajib, print1, Ealam Alkutub, (in Arabic). Egypt.

Alrafyee, Mustafa Sadeq. Iejaz Al-Quran wa Al-Balaghah Al-Nabawiah, print8, Dar Alkutub Alaelmyah, (in Arabic). Beirut.

ey li Al'adab, Ministry of Culture (in Arabic). Damascus.

Besher, Kamal, (1986). Eilm Al'aswat, Dar Al-maaref, (in Arabic), Egypt.

Darraz, Mohammad Abdullah. Al-Naba Al-Azeem. Dar AlQalam, (in Arabic), Kuwait.

Dhaif, Shawqi. Al-Balaghah Tatawur wa Tarikh, print8, Dar Al-Maarif, (in Arabic). Egypt.

Foudah, Abdel Aleem Al-Sayyed, (1953). 'Asaleeb Al-Iistifham fi Al-Qur'an, The Supreme Council for the Sponsorship of Arts, Literature and Social Sciences, Egypt, 1953 AD.

Ibn Manzoor, Abu Al-Fadl Mohammad bn Makram bn Ali. Muejam Lisan Al-Arab (Madat khalq), Al-Amiriyah Printing Press, (in Arabic). Cairo.

Matlub, Ahmed, (1980). 'Asaleeb Balaghiah, print1, Wakalat Al-Matbueat, (in Arabic). Kuwait.

Miftah, Mohammad, (1987). Dinamiat Al-Nass, The Arab Cultural Center, (in Arabic). Rabat.

Omar, Ahmed Mukhtar, (2008). Muejam Al-Lughah Al-Arabiah Al-Mueasirah (Madat Tabark) (Tabarak Article). Alam Al-Kutub, (in Arabic). Cairo.

Salah Fadl, (1985). Ealm Al'uslub Mabadiah wa 'Iijra'ateh, Its Principles and Procedures, print2, The Egyptian Book Authority, (in Arabic).

Shukri Ayyad, (1985). Attijahat Al-Bahth Al'uslubeah, print1, Dar Al Uloom for Printing and Publishing, (in Arabic). Riyadh.

rch?q=Interviews+About+Hearing+Quran+Holy Quran&docid=&view=detail&FORM=-VIRE

Al-Rawashdeh, Sameh, (1997). Mutah for Research and Studies, (in Arabic).

Alrazi, Alfakhar. Al-Tafseer Al-Kabeer, part30, print3, Dar Ahyaa Alturath, (in Arabic), Beirut.

Al-Sabounee, Mohammad Ali, (1981). Safwat Al-Tafseer, part3, print4, Dar Al-Qur'an Al-kareem, (in Arabic). Beirut.

Al-Samarraee, Fadel Sale, (2009). Al-Tabeer Al-Quranee, print6, Dar Ammar, (in Arabic). Amman.

Al-Sayyed, Shafi`, (1986). Al-Iatijah Al'uslubi fi Al-Naqd, print86, Dar Al-Fikr Al-Arabi, (in Arabic). Cairo.

Al-Shanty, Mohammad Salih, (2005). Sharh Kitab Shatha Al-Urf fi Fan Al-Sarf, print1, Al-Andalus for Publishing and Distribution, (in Arabic). Hail.

Al-Shatibee, Ibrahim bn Musa Abu Ishaq, (1997). Al-Muafaqat, print1, Dar Ibn Affan , (in Arabic). Giza, Egypt.

Al-Shawkani, Mohammad bn Ali. Fath Al-Qadir, part5, Dar Al-Maarifah (in Arabic). Beirut.

Al-Trabelsee, Mohammad Al-Had, (1981). Khasayis Al'uslub fi Shawqiyat, Tunisian University, (in Arabic).

Al-Zahrah, Ali, (1997). Juthur Al'uslubiah mn Al-Zawaya 'ilaa Al-Dawayir, a Philological Study. Maktabat Al-adab, (in Arabic). Cairo.

Al-Zarkashy, Badr Al-Din Mohammad, (1972). Al-Burhan fi Aulum Al-Qur'an, part 1, print2.Dar Al-Maarifah, (in Arabic). Beirut, Lebanon.

Almundhirii, eabd aleazim .(656h), altarghib waltarhib .dar 'iihya' alturath alearabii. bayrut. ta3 1388h/1968m.

Anees Ibrahem, (1979). Al'aswat Al-Lughawiah, print5, Alanjlow library, (in Arabic).

Azzam, Mohammad, (1994). Al-Tahlil Al'Alsin-

التنبؤ بالهناء الذاتي في العمل من خلال الإنجاز الوجودي والتكيف النفسي الاجتماعي لدى معلمي التربية الفكرية

Predicting Subjective Well-Being at Work Through Existential Fulfillment and Socio-Psychological Adaptability Among Teachers of Intellectual Disability

د. أحمد سعيد عبد العزيز صالح

أستاذ التربية الخاصة المساعد، كلية التربية، جامعة طيبة

Ahmed said Abd Elaziz Salh

Assistant Professor of Special Education
College of Education, Taibah University

(قُدم للنشر في 06/ 01/ 2022 قبل للنشر في 25/ 02/ 2202)

الملخص

هدفت الدراسة إلى البحث عن إمكانية التنبؤ بالهناء الذاتي في العمل من خلال الإنجاز الوجودي والتكيف النفسي الاجتماعي لدي معلمي التربية الفكرية. وقد تكونت العينة من (260) معلم ومعلمة تربية فكرية بالمدينة المنورة. كما اتبع الباحث المنهج الوصفي الارتباطي التنبؤي الذي تم من خلاله تم استخدام مقاييس الهناء الذاتي بالعمل، والانجاز الوجودي، والتكيف النفسي الاجتماعي من (إعداد الباحث). وأظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطيه موجبة داله إحصائيا بين الدرجة الكلية والابعاد الفرعية لمقياس الهناء الذاتي بالعمل والدرجة الكلية والابعاد الفرعية لمقياس الإنجاز الوجودي، ووجود علاقة ارتباطيه موجبة داله إحصائيا بين الدرجة الكلية والابعاد الفرعية لمقياس الهناء الذاتي بالعمل والدرجة الكلية والابعاد الفرعية لمقياس التكيف النفسي الاجتماعي، ووجود فروق داله احصائيا في كل من متغير الخبرة و المؤهل العلمي على الهناء الذاتي بالعمل والانجاز الوجودي والتكيف النفسي الاجتماعي لصالح الخبرة الأعلى والمؤهل الأعلى، وأبرزت النتائج أنه يمكن التنبؤ بمستوى الهناء الذاتي بالعمل من خلال أبعاد الإنجاز الوجودي، ومن أبعاد التكيف النفسي الاجتماعي، وكان تأثير الإنجاز الوجودي أكبر من التكيف النفسي الاجتماعي في الهناء الذاتي بالعمل، كما أنه أمكن اشتقاق نموذج بنائي للعلاقة بين الهناء الذاتي بالعمل والإنجاز الوجودي والتكيف النفسي والاجتماعي، وأوصت الدراسة بضرورة اهتمام جهات العمل بتدريب المعلمين على الهناء الذاتي والإنجاز الوجودي لتطوير الأداء المهني.

الكلمات المفتاحية: الهناء الذاتي في العمل، الإنجاز الوجودي، التكيف النفسي الاجتماعي، معلمي التربية الفكرية.

Abstract

The current study aimed to identify the extent of the possibility of Predicting Subjective Well-being at work through Existential Fulfillment and Socio-psychological adaptability among teachers of intellectual disability, the study sample consisted of (260) teachers of intellectual disability in Al-Madinah Munawwarah, the study used a scale of Subjective Well-being at work, Existential Fulfillment scale and Socio-psychological adaptability scale, Prepared by the Researcher. the Results Showed that There are a positive statistically significant correlation between the Subjective Well-being at work and the Existential Fulfillment, there is also a positive statistically significant correlation between the Subjective Well-being at work and the Socio-psychological adaptability, also There are statistically significant differences in each of the experience and the educational qualification on each of the Subjective Well-being at work, Existential Fulfillment and Socio-psychological adaptability favor of higher experience and higher qualification. the Results Also Showed that It can predict the level of Subjective Well-being at work through Existential Fulfillment and Socio-psychological adaptability. the effect of Existential Fulfillment was more than Socio-psychological adaptability in Subjective Well-being at work, it was also possible to derive a structural model for the relationships between Subjective Well-being at work and each of Existential Fulfillment and Socio-psychological adaptability. The study recommended focusing on the personal and psychological aspects, including the existential achievement of developing personal and professional performance of teachers.

Keywords: y. Well-being at work, Existential fulfillment- Socio-psychological Adaptability, Teachers of intellectual disability.

مقدمة:

يُعد معلم التربية الفكرية عنصر أساسي وفاعل مع الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية، وعليه دور كبير في النواحي الأكاديمية والشخصية والاجتماعية من أجل تحقيق المخرجات المنشودة لهم، ولكي يحقق هذا الدور فإن الأمر لا يحتاج إلى معلم مميز تربويا فحسب وإنما إلى معلم لديه قدر عال من الصحة النفسية، واتجاهات إيجابية نحو العمل والطلاب كي يصل إلى الرضا المهني، ويظهر ذلك في الرضا الذاتي نتيجة ما يبذله من جهد في النواحي التربوية والانسانية، واقتناعه بنتيجة هذا الجهد، ثم رضا المحيطين

واعترافهم بدوره مع ذوي الإعاقة (Chen, 2020).وعلى الرغم من الاهتمام المتزايد بتطوير منظومة إعداد معلم التربية الفكرية، ودراسة العوامل المؤثرة في فاعليته، فإن مراجعة الأطر النظرية تشير إلى وجود قصور في الاهتمام بالجانب النفسي وإغفال لدراسة بعض المتغيرات التي تلعب دورا محوريا في تشكيل فاعلية هذا المعلم ويأتي الهناء الذاتي في العمل في صدارة هذه المتغيرات باعتباره مفهوما ديناميا يشمل العديد من المكونات النفسية والذاتية والاجتماعية، ويعد مظلة عامة تتضمن أبعاد الصحة النفسية الايجابية، ويرتبط بكيفية إدراك الفرد لمختلف جوانب حياته النفسية، فمثلا إلى أي مدي يشعر بقدرته على السيطرة على حياته الشخصية، وأن لحياته قيمة ومعني، وامتلاكه لعلاقات اجتماعية إيجابية مع الآخرين (أحمد وقرني، 2017).

ويشير دانيلينكو ونوسوفا (Danilenko & Nosova, 2020) إلى أن جوانب الهناء الذاتي تعتمد على كيفية تقييم الفرد لذاته ووجوده في الحياة، والجوانب الوجودية للذات، والوجودية نظرية تفسر علاقة الإنسان بالعالم الخارجي به، فكل وجود إنساني يلزمه شرطان هما الحرية والمسئولية، وقمة تحقيق الذات هي الوصول إلى المسئولية وكل فرد مسؤول عن إيجاد معنى لحياته منفردًا، وأن يعيش حياته بشغف وصدق أو بأصالة، والوجودية، وتتفق على مبدأ أنه لا يوجد هدف واحد يعيش من أجله الجميع وكل فرد له الحق والحرية الكاملة في اختيار الحياة التي يرغبها والهدف الذي يسعى له ويعيش من أجله وليس من حق الغير تحديد خيارات الآخرين.

ومعلم التربية الفكرية يعاني وسيعاني أزمات علمية وثقافية ومادية تؤثر على قيمه ومعتقداته، فهو إما أن يخضع ويترك نفسه وراء هذه الازمات، أو يناضل ويجاهد ليحقق وجوده، مؤمنا بإمكاناته وقدراته وقادر على المسئولية في إيجاد معنى لحياته من خلال الابداع والتطوير في عمله والبحث عن الصدق في التعامل والشغف بالعمل وحرية اتخاذ القرار في تصرفاته وتعاملاته بالعمل وتغيير وجهات نظر الآخرين الثقافية تجاه عمله وتحديد هدف له يسعي لتحقيقه بعيد عن ردود أفعال الآخرين المحيطين ووجهات نظرهم المحبطة تجاه عمله مع الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية، وهذا ما يتعلق بالإنجاز الوجودي للفرد من النأي بالنفس والتسامي بالذات، والحرية والمسئولية (Loonstra, Brouwers, Tomic, 2009).

ويتمثل الإنجاز الوجودي في الإنجاز بشكل عام بالحياة، والعمل جانب من جوانب الحياة، والإنجاز الوجودي يمنح العمل مكانًا في الحياة، ويعبر عن التجارب المتكاملة للمعلم في حياته الحالية التي يسعي من خلالها لإيجاد معني لحياته (Welko, Elvira, 2008).

ولكي يكون معلم التربية الفكرية قادر على إيجاد معني لحياته من خلال التجارب والخبرات الحياتية التي يعيشها، ويدرك ذاته ويتقبلها كما هي ويسعى إلى تحقيق ذاته والتسامي بها لدرجة تصل إلى الإنجاز الوجودي، لابد أن يتمتع بتكيف نفسي اجتماعي، ويكون قادر على إشباع حاجاته الأساسية بصورة مرضية، ولا يلحق الضرر بالمحيطين به، سواء بالمجتمع أو المدرسة، ويؤدي مهامه على الوجه الأكمل، وقادر على ضبط نفسه ويتمتع بروح معنوية عالية وله شعور بالمسؤولية تجاه طلابه ومدرسته (ربابعة والشمالي، 2018).

والتكيف النفسي الاجتماعي يتمثل في قدرة معلم التربية الفكرية على إيجاد معني لحياته من خلال التجارب والخبرات الحياتية التي يعيشها، وأن يدرك ذاته ويتقبلها كما هي ويسعى إلى تحقيق ذاته والتسامي بها لدرجة تصل إلى الإنجاز الفعلي الذي من خلاله يستشعر قيمة وجوده بالحياة (أبو دلو، 2009).

والمعلم الذي يتمتع بتكيف نفسي اجتماعي قادر على اشباع حاجاته الأساسية بصورة مرضية، ولا تلحق الضرر بالآخرين سواء بالمدرسة أو بالمجتمع المحيط، وكذلك على عقد صلات اجتماعية بناءه مع الطلاب وزملاءه بالمدرسة، ولديه الشعور بالمسؤولية تجاه نفسه وطلابه وعمله، وينجز أعماله على أكمل وجه، وقادر على ضبط نفسه ويتمتع بروح معنوية عالية، وفي حال فشل المعلم في التكيف النفسي الاجتماعي فإنه يؤثر سلبا على كفايته المهنية والهناء الذاتي في عمله (العرايضة، 2016).

مشكلة الدراسة:

يتعرض معلمي التربية الفكرية إلى ضغوط كثيرة تؤثر في الهناء الذاتي بالعمل والإنجاز الوجودي، والتكيف النفسي الاجتماعي، إذ يعانون من ضغوط مرتبطة بالعمل، ونظرة المجتمع لهم، بالإضافة إلى تعاملهم مع الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية وما يعانون به من مشكلات عقلية وسلوكية (Danilenko & Nosova, 2020)

ويذكر العرايضة (2016) أن مهنة التدريس لذوي الإعاقة مليئة بالضغوط، إذ يعاني المعلمون من الإحباط والقلق والاكتئاب،

ومشكلات صحية بسبب المتطلبات والأعباء الإضافية، لأن كل طالب يعتبر حالة خاصة وله طرق وأساليب خاصة مختلفة عن زميله في نفس الفئة، كذلك يحتاج هؤلاء الطلاب إلى خدمات تدريبية وخدمات مساندة، كما أن انخفاض القدرات العقلية وعدم القدرة على التواصل والتحصيل لديهم يؤثر بشكل كبير على المعلم ويجعله يشعر بالإحباط وضعف الشعور بالإنجاز، وعدم قدرته على التكيف مع البيئة المحيطة.

كما أكد أبو هواش والشايب (2012) على أن معلمين التربية الفكرية يعانون من الإجهاد الانفعالي، وتبلد في الشعور، والاحتراق النفسي العام، ونقص الشعور بالإنجاز. وتناولت كثير من الأبحاث الهناء الذاتي لدى المعلمين من النواحي السلبية، لذا لابد من دراسة النواحي الايجابية المؤثرة في الهناء الذاتي لديهم.

وأكدت دراسة ويلكو، وايلفيرا (Welko, Elvira, 2008)، دراسة ويلكو وويل وايفيرس (Welko, Will, Evers, 2004) على انخفاض الإنجاز الوجودي لدي المعلمين بصفة عامة بسبب عدم التوافق النفسي والاجتماعي للمعلم، والإرهاق بالعمل، والضغوط التي تواجههم أثناء العمل والاحتراق النفسي، وعدم الرضا الوظيفي مما يؤثر على الكفاءة المهنية لهم. وأظهرت نتائج دراسة متولي (2021)، وأحمد وقرني (2017) أن الخصائص الشخصية للمعلم، والخصائص المتعلقة بالعمل تُعزِّز الشعور بالهناء الذاتي بالعمل؛ وإمكانية التنبؤ بالهناء الذاتي لدى معلمين التربية الخاصة من خلال تقبل الذات وتحقيقها والتعاطف معها، والذكاء الوجداني، والكفاءة الذاتية، واليقظة العقلية، وجودة الحياة، والمساندة الاجتماعية، وبيئة العمل.

ومن خلال عمل الباحث في مجال التربية الخاصة اتضح أن معلمي التربية الفكرية يعانون من كثير من الضغوط والمشكلات التي تواجههم بالعمل منها ضغوط تتعلق بمعاملة الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية وتأخر استجاباتهم وتأثيرهم السلبي على المعلم حيث يشعر بالعجز في بعض الأحيان وعدم تحقيق هدفه المرجو من عمله مما يؤثر عليه نفسيا، كذلك ضغوط تتمثل في نظرة الآخرين لطبيعة الوظيفة، وضغوط تتعلق بالإدارة حيث مطلوب من المعلم الالتزام بمقررات دراسية وخطة دراسية مع عدم مراعاة الفروق الفردية واختلاف شدة الإعاقة للطلاب، وهذا كله يؤثر على إنجازه وحريته في العملية التعليمية وتحقيق الأهداف مما يؤثر على الهناء الذاتي في العمل. مما دفع الباحث إلى استقراء الدراسات التي تناولت متغيرات الدراسة الحالية من الهناء الذاتي في العمل، والانجاز الوجودي، والتكيف النفسي الاجتماعي، وعدم وجود مقاييس سيكو مترية تناولت المتغيرات لدى معلمي التربية الفكرية مما دفع الباحث للقيام بإعدادها، وبالتالي يمكن تحديد مشكلة الدراسة الحالية في الإجابة على التساؤلات التالية:

تساؤلات الدراسة:

تتمثل تساؤلات الدراسة في السؤال الرئيس التالي: هل يمكن التنبؤ بالهناء الذاتي بالعمل من خلال الإنجاز الوجودي والتكيف النفسي الاجتماعي لدي معلمي التربية الفكرية؟ ويتفرع منه الأسئلة التالية:

1. هل يوجد تأثير دال لمتغير الخبرة والمؤهل الدراسي على كل من الهناء الذاتي بالعمل والانجاز الوجودي والتكيف النفسي الاجتماعي من وجهة نظر معلمي التربية الفكرية؟
2. هل توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين الهناء الذاتي بالعمل، والإنجاز الوجودي لدى معلمي التربية الفكرية؟
3. هل توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين الهناء الذاتي بالعمل، والتكيف النفسي الاجتماعي لدى معلمي التربية الفكرية؟
4. هل يمكن التنبؤ بمستوى الهناء الذاتي بالعمل لدى معلمي التربية الفكرية من الإنجاز الوجودي؟
5. هل يمكن التنبؤ بمستوى الهناء الذاتي بالعمل لدى معلمي التربية الفكرية من التكيف النفسي الاجتماعي؟
6. هل توجد أفضلية لأحد المتغيرات في القدرة على التنبؤ بالهناء الذاتي بالعمل لدى معلمي التربية الفكرية؟
7. هل يمكن اشتقاق نموذج بنائي للعلاقات بين الهناء الذاتي بالعمل لدى معلمي التربية الفكرية والإنجاز الوجودي والتكيف النفسي والاجتماعي؟

أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة الحالية إلى التعرف على مدي اسهام متغيرات الإنجاز الوجودي والتكيف النفسي الاجتماعي في التنبؤ بالهناء الذاتي بالعمل لدى معلمي التربية الفكرية، ويتضح ذلك في الأهداف التالية:

1. التعرف على تأثير الخبرة والمؤهل الدراسي على كل من الهناء الذاتي بالعمل والانجاز الوجودي والتكيف النفسي الاجتماعي من وجهة نظر معلمي التربية الفكرية.
2. التعرف على طبيعة العلاقة الارتباطية بين الهناء الذاتي بالعمل، والإنجاز الوجودي لدى معلمي التربية الفكرية.
3. التعرف على طبيعة العلاقة الارتباطية بين الهناء الذاتي بالعمل، والتكيف النفسي الاجتماعي لدى معلمي التربية الفكرية.
4. التعرف على مدي إمكانية التنبؤ بمستوى الهناء الذاتي بالعمل لدى معلمي التربية الفكرية من الإنجاز الوجودي.

5. التعرف على إمكانية التنبؤ بمستوى الهناء الذاتي بالعمل لدى معلمي التربية الفكرية من التكيف النفسي الاجتماعي.
6. التعرف على أفضلية أحد أو بعض المتغيرات في القدرة على التنبؤ بالهناء الذاتي بالعمل لدى معلمي التربية الفكرية.
7. التعرف على إمكانية اشتقاق نموذج بنائي للعلاقات بين الهناء الذاتي بالعمل لدى معلمي التربية الفكرية والإنجاز الوجودي والتكيف النفسي والاجتماعي.

أهمية الدراسة:

الأهمية النظرية:

1. أهمية موضوع الدراسة والذي يندرج تحت علم النفس الإيجابي، ودراسة سلوك معلمي التربية الفكرية داخل المدارس وما يؤثر فيه، والتركيز على النواحي الإيجابية واستغلالها في النواحي المهنية لهم.
2. تقديم إطار نظري للمكتبة العربية في التربية الخاصة وبخاصة في الإنجاز الوجودي.
3. أهمية عينة الدراسة، وهم معلمي التربية الفكرية؛ لما لهم من دور رئيس في تشكيل شخصيات ذوي الإعاقة، وتعديل سلوكهم، وتزويدهم بفرص النجاح في المستقبل والتفاعل مع المجتمع كأشخاص من غير ذوي الإعاقة.

الأهمية التطبيقية:

1. زيادة فهم طبيعة الهناء الذاتي بالعمل، ومصادره الشخصية لدى معلمي التربية الفكرية، وتأثيرها في المخرجات المهنية لديهم، ولدى الطلاب ذوي الإعاقة.
2. توفير ثلاثة مقاييس سيكو مترية قام الباحث بإعدادها: الهناء الذاتي بالعمل، والإنجاز الوجودي، والتكيف النفسي الاجتماعي لدى معلمي التربية الفكرية.
3. توجيه الباحثين إلى إعداد برامج إرشادية لتنمية الإنجاز الوجودي والتكيف النفسي والاجتماعي لتغلب على الضغوط المهنية، وتعزز التزامهم بمهنة معلم التربية الفكرية.

مصطلحات الدراسة:

الهناء الذاتي بالعمل Subjective Well-being at work:

يمكن تعريف الهناء الذاتي في العمل بأنه التقييم المعرفي والوجداني من قِبَل المعلم لكل جوانب حياته المهنية. وهذا يتضمن مدى رضاه عن عملها من خلال إدراكه الإيجابي لمعنى العمل، ومدى اندماجه فيه، وعلاقاتها الاجتماعية المشْبَعَة بالإيجابية والثقة والرضا، وأدائه وإنجازه، بالإضافة إلى الوجدان الموجب الذي يتضمن حماسته وحيويته، وتفاؤله، واستمتاعه في العمل، وشعورها بالفخر، والوجدان السالب الذي يتضمن الشعور بالغضب، والقلق، واليأس، والإحباط، والخزي، والملل أثناء العمل (الضبع، 2019).

ويعرفه **الباحث** بأنه تقييم معلم التربية الفكرية لحياته المهنية، وأدائه وإنجاز، ويتضمن ذلك رضاه وإدراكه الإيجابي، واندماجه في العمل، والشعور بالرضا والثقة والايجابية، وكذلك وجدانه الموجب الذي يشمل حيويته وحماسته، وتفاؤله، واستمتاعه في العمل، وشعوره بالإنجاز، ويعرف **اجرائيا** بالدرجة التي يحصل عليها معلم التربية الفكرية على مقياس الهناء الذاتي بالعمل.

الإنجاز الوجودي Existential Fulfillment

يعرف بالصفات التي تساهم في الإشباع الوجودي للإنسان واكتشاف وإدراك معنى لحياته، وتفاعله مع العالم المحيط (Dani-lenko, Nosova, 2020)

ويعرفه الباحث بأنه الإنجاز الفعلي الذي يحققه معلم التربية الفكرية من خلال إيجاد معني لحياته، وإدراك وتقبل الذات وتحقيق الذات والتسامي بها حتى يستشعر قيمة وجوده بالحياة».

ويعرف **اجرائيا** بالدرجة التي يحصل عليها معلم التربية الفكرية على مقياس الإنجاز الوجودي.

التكيف النفسي الاجتماعي socio-psychological adaptability

يعرف بأنه عملية مستمرة يقوم بها الفرد لاستعادة التوازن بينه وبين البيئة التي يعيش فيها بشكل أكثر تقبلا لنفسه وللآخرين (المومني وصوالحة، 2020)

ويعرفه **الباحث** بأنه ما يقوم به الفرد للتكيف مع الواقع، وقدرته على حل مشكلاته، والتخطيط لمستقبله، وإقامة علاقات ناجحة، والشعور بالرضا والانجاز، وان يكون لحياته معنى، بما يساعده على تحقيق ذاته والتسامي بها ليصل الى مرحلة الهناء الذاتي في عمله.

ويعرف اجرائيا بالدرجة التي يحصل عليها معلم التربية الفكرية على مقياس التكيف النفسي الاجتماعي.

محددات الدراسة:

المحددات الموضوعية: دراسة ارتباطية تنبؤيه للهناء الذاتي بالعمل من خلال الإنجاز الوجودي والتكيف النفسي الاجتماعي لدى معلمي التربية الفكرية.

المحددات البشرية: عينة الدراسة والبالغ عددها (260) معلم ومعلمة تربية فكرية.

المحددات الزمنية: العام الجامعي 2021/2020، 2022/2021.

المحددات المكانية: مدارس الدمج ومعاهد التربية الفكرية بالمدينة المنورة.

الإطار النظري والدراسات السابقة:

أولا: الهناء الذاتي

يُعَدُّ الهَنَاءُ الذَّاتي من متغيرات علم النفس الإيجابي وهو عبارة عن تقييم الفرد المعرفي والوجداني لحياته. ويشمل الرضا عن الحياة، وردود الأفعال الوجدانية نحو الحياة، ويشمل الوجدان السالب، والوجدان الموجب، وهذه الإدراكات تُسْتَمَدُّ من الخبرات الممتعة اللحظية وفي مختلف مجالات الحياة.(Diener, Oishi, Lucas, 2015)

وسوف يركز الباحث على الهناء الذاتي بالعمل والذي تناولته بعض الدراسات من خلال المؤشرات السلبية لدى المعلمين والتي تحدد الهناء الذاتي كالاحتراق والضغوط، لذا من الضروري الاهتمام بالنواحي الإيجابية لأداء المعلم والانفعالات الإيجابية كالكفاءة الذاتية في التدريس والإدراكات المتعلقة بالتواصل المدرسي والتكيف النفسي الاجتماعي، وبالتالي لا يمكن تناول الهناء الذاتي بالعمل من خلال الجانب السلبي وإنما من خلال رؤية إيجابية وأكثر ارتباطا بمتغيرات علم النفس الإيجابي كالاندماج بالعمل.

ولقد حدد سيلجمان (Seligman, 2011) ستة مكونات للهناء الذاتي وهي: الإنجاز والاندماج، والمعنى، والانفعالات الإيجابية، والانفعالات السلبية، والعلاقات الإيجابية. ويعتبر وار 1990 أول من تحدث عن نموذج الهناء الذاتي بالعمل وصنف الوجدان المرتبط بالعمل إلى الاستثارة والسعادة، وتوصل إلى تسعة محددات للهناء الذاتي بالعمل، فيفترض أن ست من خصائص الوظائف (الدعم الاجتماعي، وتنوع المهارة، ومتطلبات الوظيفة، والاستقلالية الذاتية، واستغلال المهارة، والتغذية الراجعة) لها تأثيرات سلبية، أما الخصائص الثلاث الأخرى (الأمان، الراتب، وأهمية المهمة) لها تأثير إيجابي (Bermejo, Hernández, & Prieto, 2013).

كما حدد فان وهورن وتاريس وسشايفيلي وسشريورس (Van, Horn, Taris, Schaufeli, Schreurs 2004) نموذج للهناء الذاتي في العمل يشمل على الجوانب الوجدانية، والدافعية، والسلوكية، والمعرفية، والنفس جسمية، والكفاءة والرضا الوظيفي، والالتزام التنظيمي، والعلاقات الإيجابية، والطموح المهني.

وأظهر مانكين وايمباسي وريتشاو وريان (Mankin, Embse, Renshaw, Ryan, 2017) نموذج للهناء الذاتي لدى المعلمين يتضمن مظهرين، وهما الفعالية التدريسية وترتبط بدافعية وحماسة وقدرة المعلم على الصمود، والجهد الذي يبذله وتحديد الأهداف، والوجدان الموجب، والرضا الوظيفي. والمظهر الثاني التواصل المدرسي ويعبر عن الشعور المرتبط بالعلاقات مع الأخرين، والرضا الوظيفي والإحساس بالانتماء، والتسرب من العمل، ومعتقدات المعلمين عن طبيعة علاقات الطلاب ذوي الإعاقة، والتي تسهم في النمو الاجتماعي والأكاديمي لهم. وهناك عوامل متعددة تؤثر في الهناء الذاتي بالعمل، وتركز الدراسة الحالية على بعض العوامل الشخصية التي تؤثر في شخصية المعلم ومنها: الإنجاز الوجودي والتكييف النفسي الاجتماعي.

ثانيا: الإنجاز الوجودي

يري فرانكلن (Frankl, 1985) أن الفرد يتخذ أربع خطوات لإيجاد الطريق إلى تحقيق حياة ذات معنى أو إدراك إمكاناته الوجودية، وهي البحث عن المعنى في الحياة مما يعني أنه يتعين على الفرد جمع المعلومات عن الأشياء المتعلقة بالعالم الخارجي والعوائق للوصول إلى الخطوات الأخرى، وفهم الفرد للعلاقة النوعية بين الأشياء، وبين الأشياء والفرد نفسه، واختيار الفرد للخيارات المتنوعة التي يقدمها العالم مما يعني أنه يتعين عليه التخلص من بعض الاحتمالات لصالح الآخرين وإخلاص الفرد للخيار المختار، وتنفيذ الفرد لقراراته وخططه. والخطوتين الأولى والثانية يتعاملان مع تطوير الشخصية. بينما الخطوتان الثالثة والرابعة تتعاملان مع المجال الوجودي، أو اتخاذ القرارات وتنفيذها، ومنها اجتهد الباحثون في تعريف الإنجاز الوجودي.

مفهوم وأبعاد الإنجاز الوجودي

يعرفه تومس (Tomic, 2016) بأنه أسلوب حياة ملئ بالمعنى والهدف ويكشف عن مقاربة نفسية وجودية للحياة، والتركيز على تجارب الإنسان كمحددات لوجوده بالحياة، ويعرف على أنه معنى الحياة عند الفرد، والقدرة على التوافق الذاتي الداخلي، وجوهر قدراته وأفعاله، وقدرة الذات على العيش مع المجتمع الخارجي (Atkamova, Chernyavskaya, 2017).

ويعرفه ريبايل وتومس (Rebel, Tomic, 2018) بالتجارب المتكاملة للشخص في حياته الحالية التي يسعي من خلالها لإيجاد معنى لحياته.

واتفق كل من تومس (Tomic, 2016)، أتكاموفا وشيرنيافسكايا (Atkamova, Chernyavskaya, 2017)، على أن أبعاد الإنجاز الوجودي هي المسؤولية والحرية والتسامي بالذات والمسافة الذاتية (النأي بالذات)، استنادا على رأى لانج(Lange, 2003) حيث يرى أن الإنجاز الوجودي أسلوب حياة مليء بالمعنى والهدف، ومنهج نفسي وجودي للحياة يعبر عن استقلال الفرد، ولكي يصل الفرد إلى مرحلة الإنجاز الوجودي يجب التغلب على الاضطرابات النفسية التي يواجهها، ويتقبل ذاته وإمكاناته ويطورها، ويعترف بالوجود خارج الذات، ويبحث عن علاقات جيدة مع المحيطين في واقعه، ويستمد معنى للحياة من هذه العلاقات، ويشعر بالمسؤولية تجاهها، ويشعر بأنه جزء من كل أكبر، ويميز المصالح التي تتجاوز المصالح الذاتية، وقادر على رؤية الذات من منظور الواقع الخارجي.

بينما اتفق كل من دانيلينكو ونوسوفا (Danilenko, Nosova , 2020)، ولوون سترا وبرويرس وتوماس (Loonstra, Brouwers, & Tomic (2009 على أن أبعاد الإنجاز الوجودي هي تقبل الذات، وتحقيق الذات، والتسامي بالذات. استنادا على رأى فرانكلن (Frankl, 1985) حيث يرى أن التسامي بالذات هو جوهر الوجود الإنساني، وهذه القدرة الروحية، تمكن الفرد من إجراء اتصالات مقصودة لتحقيق الذات، مما يوفر المعنى النهائي للحياة. ويجد الفرد معنى للحياة ووجودًا كاملاً، ويؤكد على أن التقبل الذاتي وتحقيق الذات والتسامي بالذات مكونات أساسية في السعي لتحقيق الإنجاز الوجودي والتغلب على الاضطرابات النفسية الناجمة عن محدودية الإنسان وتعرف هذه الأبعاد كما يلي:

- تقبل الذات Self- acceptance: عرفه روجرز (Rog-ers (1961 بأنه الاعتبار الإيجابي غير المشروط لذات الفرد ككل (خبراته – أفكاره – انفعالاته) وأن تقبل الذات يتضمن فهم الفرد لنفسه بدون إصدار نقد أو حكم أخلاقي على نفسه.
- تحقيق الذات: Self-actualization عرفه ما سلو Maslow (1943) بأنه رغبة الفرد في الإشباع الذاتي، أي توجه نحو تحقيق كينونته الكامنة، ويعبر هذا التوجه عن رغبة الفرد في أن يصير حقيقته أكثر، أن يصير كل ما هو قادر على أن يصيره، وهو قمة التسلسل الهرمي للاحتياجات.
- التسامي بالذات Self-Transcendence: الخاصية التي تميز الوجود الإنساني، والانفتاح على العالم والوعي بالذات، والتوجه إلى خارج الذات لتحقيق المعاني السامية التي تتجاوز حدود الذات. Osin, Malyutina, Ko-) (sheleva, 2016

ومن خلال ما سبق يذهب الباحث إلى أن الإنجاز الوجودي يظهر في قدرة معلم التربية الفكرية على إيجاد معني لحياته من خلال التجارب والخبرات الحياتية التي يعيشها، وإدراك ذاته ويتقبلها كما هي ويسعى إلى تحقيقها والتسامي بها لدرجة تصل إلى الإنجاز الفعلي الذي من خلاله يستشعر قيمة وجوده بالحياة.

ثالثا: التكيف النفسي الاجتماعي

يعرفه أبو سكران (2009) بأنه الإيجابية في التفاعل والاستمرارية فيه وينتج عنه القبول والرضا بين الفرد ونفسه وبينه وبين البيئة المحيطة ومكوناتها. كما يعرفه أبو دلو (2009) قدرة الفرد على إيجاد معني لحياته من خلال التجارب والخبرات الحياتية التي يعيشها الفرد، وأن يدرك ذاته ويتقبلها كما هي ويسعى إلى تحقيق ذاته والتسامي بها لدرجة تصل إلى الإنجاز الفعلي الذي من خلاله يستشعر قيمة وجوده بالحياة.

ويعرفه موسى وسليمان (2010) بأنه عملية سلوكية تقوم على علاقة الرضا للفرد مع البيئة المحيطة وتهدف لتحقيق التوازن والتوافق بين التغييرات التي تستجد على البيئة من حوله. وتعرفه بلحاج (2011) بأنه عملية تعديل وتغيير الفرد وفق متطلبات البيئة بحيث يكون قادر على تحقيق تكييفه الشخصي والاجتماعي وبالتالي الشعور بالرضا.

مؤشرات التكيف النفسي الاجتماعي والعوامل المساعدة في تحقيقه لمعلم التربية الخاصة:

تجمل أبوزيد (2017) مؤشرات التكيف النفسي الاجتماعي في: النظرة الواقعية للحياة، والإحساس بإشباع الحاجات النفسية، والراحة النفسية، ومفهوم الذات، والمرونة النفسية، والأهداف الواقعية، والقدرة على ضبط الذات وتحمل المسئولية، والقدرة على تكوين علاقات مبنية على الثقة المتبادلة، ووجود جملة من الاتجاهات الاجتماعية الإيجابية، والتفكير العلمي، والكفاية والإنجاز والابتكار في العمل.

ويري الجموعي (2013) هناك مجموعة من العوامل التي تساعد تحقيق الفرد للتكيف النفسي الاجتماعي ومنها: إشباع الحاجات الأولية والحاجات الشخصية، وتوفر العادات والمهارات اللازمة لإشباع الحاجات الشخصية، ومعرفة الفرد لذاته وتقبله لها ولصفاته وقدراته ومظهره وعمله، والمرونة وتقبل التغييرات التي تطرأ عليه، وعلى بيئته. ومن خلال ما سبق يرى الباحث أن التكيف النفسي الاجتماعي يظهر في اتزان معلم التربية الفكرية نفسيا واجتماعيا، وقدرته على مشكلاته، والتخطيط لمستقبله، والتكيف مع الواقع، والالتزام بالقيم التي تحرك سلوكه، والتمتع

بالثبات الانفعالي الذي يساعده على إقامة علاقات ناجحة، والشعور بالرضا والانجاز في مجالات حياته، وان يكون لحياته معني، ويساعده على تحقيق ذاته والتسامي بها ليصل الى مرحلة الهناء الذاتي في عمله.

الدراسات السابقة:

يتناول الباحث الدراسات والبحوث السابقة التي تناولت متغيرات الدراسة الحالية من حيث الهناء الذاتي في العمل أو أحدي أبعاده لدى معلمي التربية الخاصة، وكذلك الدراسات التي تناولت التكيف النفسي الاجتماعي مع عينة الدراسة الحالية، ونظرا لندرة المكتبة العربية في الدراسات التي تناولت الإنجاز الوجودي تناول الباحث بعض الدراسات التي تناولت الإنجاز الوجودي وارتباطه ببعض المتغيرات للمعلمين بصفة عامة ومعلمي التربية الخاصة بصفة خاصة وكذلك عينة الطلاب.

تناولت دراسة سيد (2021) طبيعة العلاقة بين الأبعاد الخمسة لليقظة العقلية والهناء الذاتي الوظيفي والكشف عن إمكانية التنبؤ بالهناء الذاتي من الأبعاد الخمسة لليقظة العقلية، وبلغ عدد العينة (400) معلم ومعلمة، وأظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائيا بين الدرجة الكلية لليقظة العقلية، وجميع أبعاد الهناء الذاتي والدرجة الكلية، والأبعاد الخمسة لليقظة العقلية تسهم في التنبؤ بالهناء الذاتي ما عدا بعدي: الملاحظة، وعدم الحكم، وتفسر أبعاد: الوصف، والتصرف الواعي، وعدم التفاعل (22%) من التباين في الهناء الذاتي، كما كان للخبرة المعلمين دور كبير الهناء الذاتي الوظيفي فكلما زادت الخبرة زاد الهناء الذاتي الوظيفي.

وهدفت دراسة متولي (2021) إلى التعرف على مستوى رأس المال النفسي والرضا الوظيفي واليقظة العقلية لدى عينة عشوائية من معلمي التربية الخاصة بلغ عددهم (88) معلم تربية خاصة، واعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي، وأظهرت النتائج إلى أن الرضا الوظيفي وهو أحد جوانب الهناء الذاتي بالعمل لدى معلمي التربية الخاصة من المقومات الرئيسية للشخصية السوية ومن أساسيات النجاح في شتي مجالات الحياة الخاصة، والتكيف النفسي والاجتماعي، وامتلاك رصيد كافي من التفاؤل والدافعية، والبعد عن الإحباط والتشاؤم والشعور بالإجهاد وقلة الرغبة وقلة العمل والانجاز، وأوصت الدراسة إلى تعزيز الجوانب النفسية لدى معلمي التربية الخاصة بالتعرف على العوامل المؤثرة فيها، وتنفيذ دورات تدريبية لرفع مستوى رأس المال النفسي والهناء النفسي لمعلمي التربية الخاصة.

وهدفت دراسة دانيلينكو ونوسوفا (Danilenko, Noso-va, 2020) الى التعرف على امكانية التنبؤ بالهناء الذاتي من خلال الإنجاز الوجودي والتكيف النفسي الاجتماعي لدى الطلاب بالجامعة البالغ عددهم (152) طالب وطالبه بالجامعة، واعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي، وأظهرت النتائج وجود ارتباطات متعددة بين أبعاد الهناء الذاتي والانجاز الوجودي والتكيف الاجتماعي والنفسي. وتم تحديد التسامي بالذات كعنصر من عناصر الإنجاز الوجودي كمؤشر إيجابي للأبعاد المعرفية والوجدانية للهناء الذاتي؛ وأيضا الراحة النفسية كعنصر من عناصر التكيف الاجتماعي والنفسي كمؤشر إيجابي للأبعاد المعرفية والوجدانية للهناء الذاتي، وتوصى الدراسة بضرورة الاهتمام بالمشكلات التي تعيق الهناء الذاتي وكيفية التغلب عليها، واعتبار الإنجاز الوجودي من أهم العوامل التي تؤثر في الهناء الذاتي، كما توصي بالتوسع في مزيد من الدراسات عن الإنجاز الوجودي لندرة الأبحاث فيه.

وتناولت دراسة الضبع (2019) البحث عن طبيعة العلاقة بين الهناء الذاتي بالعمل والتسامي بالذات وهو أحد أبعاد الإنجاز الوجودي والكمالية العصابية والشغف، ومدى إسهام المتغيرات في التنبؤ بالهناء الذاتي بالعمل لدى المعلمات البالغ عددهم (163)، واعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي الارتباطي وأظهرت النتائج وجود علاقات ارتباطية موجبة وسلبية بين الهناء الذاتي بالعمل، مع كل من الشغف والتسامي بالذات والكمالية العصابية وأن هذه المتغيرات تتنبأ بالهناء الذاتي بالعمل، كما وجد مسارات دالة إحصائيا لتأثيرات كل من الشغف ببعديه التسامي بالذات، والكمالية العصابية في الهناء الذاتي بالعمل، التركيز والاهتمام بأبعاد الإنجاز الوجودي ومن بينها التسامي بالذات كمصادر لتطوير الأداء الشخصي والمهني لدى المعلمين، وإجراء المزيد من البحوث والدراسات التي تهتم بالمتغيرات التي من شأنها التأثير في الهناء الذاتي بالعمل لدى المعلمين.

وهدفت دراسة أبوزيد (2017) إلى التعرف إلى مستوى الرضا الوظيفي أحد أبعاد الهناء الذاتي في العمل ومستوى التوافق النفسي والاجتماعي لدى عينة من المعلمين في مدارس الصم والبالغ عددهم (145) تم اختيارهم بطريقة المسح الشامل، وتوصلت النتائج إلى أن الرضا الوظيفي والتكيف النفسي الاجتماعي منخفضين لدي معلمي الصم، وكانت من أهم التوصيات للدراسة ضرورة توفير برامج ارشادية تعزز التوافق النفسي والاجتماعي لمعلمي التربية الخاصة، وتحديد المشكلات التي تواجههم والعمل الجاد على تجاوزها وفق استراتيجيات وآليات فعالة.

وهدفت دراسة أحمد وقرني (2017) إلى التعرف على مدي إسهام كل من المناعة النفسية، واليقظة العقلية في التنبؤ بالهناء الذاتي لدى عينة من معلمي التربية الخاصة بلغت (78) معلم ومعلمة واعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي. وتوصلت النتائج إلى انخفاض مستوى الهناء الذاتي لدي معلمي التربية الخاصة، ويمكن التنبؤ بالهناء الذاتي من خلال المناعة النفسية واليقظة العقلية لديهم، وأوصت الدراسة بتدعيم التوجه نحو الاهتمام

بالحياة النفسية لمعلم التربية الخاصة لما لها من دور إيجابي فعال في تدعيم تطور ونمو المعلم اجتماعيا ووظيفيا.

وهدفت دراسة ويلكو، وايلفيرا (Welko, Elvira (2008 إلى تحديد مدى انتشار الإرهاق لدى المعلمين والكشف عن العلاقة بين الإنجاز الوجودي والإرهاق لدى عينة عشوائية من المعلمين بلغت (300) معلم ومعلمة في هولندا، واعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي المسحي، وأظهرت النتائج أن الإنجاز الوجودي لدي المعلمين منخفض نتيجة عدم التوافق النفسي والاجتماعي للمعلم، والإرهاق بالعمل، وأوصت الدراسة بضرورة اجراء دراسات مستقبلية للتعرف على الإنجاز الوجودي وأبعاده وأسباب انخفاضه لدى المعلمين ومدي ارتباطه بالمتغيرات النفسية الأخرى.

وتناولت دراسة ويلكو وويل وايفيرس (Welko, Will, Evers (2004 مدى انتشار الإنجاز الوجودي والارهاق لدي المعلمين، وشارك (215) معلم، واعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي المسحي، وتوصلت النتائج إلى أنه كلما انخفضت درجات المسؤولية والمسافة الذاتية، زادت درجات الإرهاق، ووجود علاقة عكسية بين التسامي بالذات كأحد أبعاد الإنجاز الوجودي وتبدد الشخصية، كذلك ترتبط المسؤولية والتسامي بالذات بشكل كبير بالإنجاز الشخصي، والمعلمين الأصغر سنًا ذوي المؤهلات العليا هم الأكثر إنجاز وجودي، وأوصت الدراسة بضرورة البحث عن العوامل النفسية المؤثرة في الإنجاز الوجودي للمعلمين وعمل برامج ارشادية للتخفيف من حدة هذه العوامل.

التعليق على الدراسات السابقة:

باستقراء الدراسات السابقة التي تناولت متغيرات الدراسة الحالية الإنجاز الوجودي والتكيف النفسي الاجتماعي والتنبؤ بالهناء الذاتي بالعمل توصل الباحث إلى دراسة أجنبية واحدة تناولت متغيرات الدراسة على مجموعة من طلاب الجامعة

وهي دراسة دانيلينكو ونوسوفا Danilenko & Nosova 2020)) والتي توصلت إلى وجود ارتباطات متعددة بين معايير الهناء الذاتي والانجاز الوجودي والتكيف النفسي الاجتماعي لدي الطلاب بالجامعة. كما تم التنبؤ بالهناء الذاتي من بعض أبعاد الإنجاز الوجودي مثل دراسة الضبع (2019) حيث تنبأ بالهناء الذاتي بالعمل لدى المعلمات من خلال التسامي بالذات وهو من أبعاد الإنجاز الوجودي، ودراسة سيد (2021) ومتولى (2021) حيث تم التنبؤ بالهناء الذاتي من خلال بعض العوامل الشخصية التي تؤثر على إنجاز الفرد وتكيفه النفسي والاجتماعي، بينما هدفت دراسة أبوزيد (2017) إلى التعرف إلى مستوى الرضا الوظيفي أحد أبعاد الهناء الذاتي في العمل ومستوى التوافق النفسي والاجتماعي واتضح انهما منخفضين لدي معلمي التربية الخاصة، كما اعتمدت معظم الدراسات على المنهج الوصفي الارتباطي و المسحي مثل دراسة متولى (2021)، ودراسة دانيلينكو ونوسوفا (2020)، ودراسة الضبع (2019)، وتناولت العديد من الدراسات عينة معلمي التربية الخاصة بصفة خاصة حيث أنهم أكثر فئة تعاني من الضغوط النفسية وتؤثر على انجازهم الوجودي والهناء الذاتي بالعمل مثل دراسة متولى (2021)، وأبوزيد (2017) ، وأحمد وقرني (2017)، ويلكو، وايلفيرا (Welko, Elvira (2008 وبالتالي لا توجد دراسة عربية في حدود علم الباحث تناولت متغير الإنجاز الوجودي، وكذلك متغيرات الدراسة الحالية.

فروض الدراسة:

1. يوجد تأثير دال للخبرة والمؤهل الدراسي على كل من الهناء الذاتي بالعمل والانجاز الوجودي والتكيف النفسي الاجتماعي من وجهة نظر معلمي التربية الفكرية
2. توجد علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائياً بين الهناء الذاتي بالعمل، والإنجاز الوجودي لدى معلمي التربية الفكرية.
3. توجد علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائياً بين الهناء الذاتي بالعمل، والتكيف النفسي الاجتماعي لدى معلمي التربية الفكرية.
4. يمكن التنبؤ بمستوى الهناء الذاتي بالعمل لدى معلمي التربية الفكرية من الإنجاز الوجودي.
5. يمكن التنبؤ بمستوى الهناء الذاتي بالعمل لدى معلمي التربية الفكرية من التكيف النفسي الاجتماعي.
6. توجد أفضلية لأحد المتغيرات في القدرة على التنبؤ بالهناء الذاتي بالعمل لدى معلمي التربية الفكرية.
7. يمكن اشتقاق نموذج بنائي للعلاقات بين الهناء الذاتي بالعمل لدى معلمي التربية الفكرية والإنجاز الوجودي والتكيف النفسي والاجتماعي.

منهج الدراسة واجراءاتها:

أولا: منهج الدراسة: استخدم الباحث المنهج الوصفي الارتباطي التنبؤي كونه يلاءم طبيعة الموضوع من خلال دراسة العلاقة الارتباطية والتنبؤية الإنجاز الوجودي والتكيف النفسي الاجتماعي، بمستوى بالهناء الذاتي في العمل ويمكن تعريف المنهج الوصفي بأنه: ذلك المنهج الذي يتضمن جمع البيانات مباشرة من مجتمع أو عينة الدراسة، بقصد تشخيص جوانب معينة دون الاقتصار على واحدة (أبو دلو، 2009)

ثانيا: مجتمع الدراسة: تكون من جميع معلمي التربية الفكرية بمنطقة المدينة المنورة في والبالغ عددهم (360) معلم ومعلمة

حسب إحصائية (إدارة التربية الخاصة بالمدينة المنورة) لعام الجامعي 2021/2020

ثالثا: عينة الدراسة

1-**العينة الاستطلاعية:** بلغ عددها (45) معلم ومعلمة تربية فكرية، تم اختيارهم بطريقة عشوائية من معهد التربية الفكرية وبعض مدارس الدمج بالمدينة المنورة، ثم تم تطبيق مقياس الهناء الذاتي بالعمل ومقياس الإنجاز الوجودي ومقياس التكيف النفسي الاجتماعي لدي معلمي التربية الفكرية للتحقق من الكفاءة السيكو مترية للمقاييس.

2-**العينة النهائية:** وخصائصها بلغ عدد معلمي التربية الفكرية التي تم ملاحظتهم لتحقيق أهداف هذه الدراسة (260) معلم ومعلمة ويوضح الجدول رقم (1) الوصف الاحصائي للمشاركين في الدراسة وفق المتغيرات موضع الدراسة

جدول 1: الوصف الإحصائي للمشاركين بالدراسة وفق المتغيرات

المتغير	فئات المتغير	العدد	النسبة المئوية
سنوات الخبرة	أقل من 5 سنوات	88	33.8
	من 5 الى 10 سنوات	102	39.2
	أكثر من 10 سنوات	70	26.9
المؤهل	بكالوريوس	115	44.2
	دراسات عليا	80	30.8
	أعلي من دراسات عليا	65	25.0
الجنس	ذكور	101	38.8
	إناث	159	61.2

رابعا- أدوات الدراسة

1. مقياس الهناء الذاتي بالعمل لمعلمي التربية الفكرية:

وصف المقياس وهدفه: قام الباحث بمراجعة الإطار النظري والدراسات السابقة، وما أتيح من مقاييس سابقة عن الهناء الذاتي بالعمل واعتماداً على المصادر السابقة الى صياغة (30) عبارة بهدف تحديد الهناء الذاتي بالعمل لمعلمي التربية الفكرية موزعه على ستة ابعاد: الأول معني العمل، ويتضمن (5) مفردات، الثاني الوجدان الموجب ويتضمن (5) مفردات، الثالث العلاقات الايجابية ويتضمن (5) مفردات، الرابع: الاندماج ويتضمن (5) مفردات، الخامس الوجدان السالب (التصحيح عكسي، عبارات سلبية) ويتضمن (5) مفردات، السادس الإنجاز ويتضمن (5) مفردات وتضمنت المتغيرات المستقلة ،سنوات الخبرة، المؤهل العلمي بعد ذلك قام الباحث بإعداد المقياس للتحكيم فعرضة على (10) محكمين من أساتذة التربية الخاصة وبناء على نتائج التحكيم تم عمل التعديلات اللازمة في صياغة بعض العبارات وفقًا لآراء المحكمين، وبهذا استقر المقياس في صورته الأولية على (30) عبارة.

الخصائص السيكو مترية مقياس الهناء الذاتي بالعمل لمعلمي التربية الفكرية: للوصول إلى الصورة النهائية قام الباحث بتطبيق مفردات المقياس على (45) من معلمي التربية الفكرية.

صدق المقياس: صدق المحكمين: لتأكد من مدى وضوح المفردات وحسن صياغتها، ومدى مطابقتها للبعد الذي وُضعت لقياسه، تم عرض المقياس في صورته الأولية على (10) محكمين متخصصين في التربية الخاصة، حيث تم تقديم المقياس مسبوقاً بتعليمات توضح لهم ماهية مقياس الهناء الذاتي بالعمل لمعلمي التربية الخاصة وسبب استخدام المقياس، وطبيعة العينة.

الاتساق الداخلي (المفردة مع الدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي له): قام الباحث بحساب معاملات الارتباط بين درجة كل مفردة والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي له بعد حذف درجة المفردة من الدرجة الكلية للبعد، وجدول (2) يوضح ذلك:

جدول2: معاملات ارتباط بيرسون بين فقرات أداة الدراسة والدرجة الكلية للبعد (ن=45)

معني العمل		الوجدان الموجب		العلاقات الايجابية		الاندماج		الوجدان السالب		الإنجاز	
م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط
1	**0.851	6	**0.824	11	**0.589	16	**0.593	21	**0.577	26	**0.844
2	**0.886	7	**0.933	12	**0.554	17	**0.763	22	**0.624	27	**0.718
3	**0.924	8	**0.872	13	**0.449	18	**0.658	23	**0.542	28	**0.575
4	**0.954	9	**0.924	14	**0.646	19	**0.691	24	**0.859	29	*0.379
5	**0.901	10	**0.839	15	**0.617	20	*0.367	25	**0.853	30	**0.844

** معاملات الارتباط عند مستوى (0.01) * معاملات الارتباط عند مستوى (0.05)

ويتضح من الجدول (2) أن قيم معاملات الارتباط مرتفعة ودالة عند مستوى (0.01) وتتراوح بين (0.367* ،0.954**) مما يدل على صدق مفردات مقياس الهناء الذاتي بالعمل.

الاتساق الداخلي (الابعاد مع الدرجة الكلية للمقياس): قام الباحث بحساب معاملات الارتباط بين درجة كل بُعد والدرجة الكلية لمقياس الهناء الذاتي بالعمل بعد حذف درجة البعد من الدرجة الكلية، وجدول (3) الآتي يوضح ذلك:

جدول 3: معاملات الارتباط بين درجة كل بُعد والدرجة الكلية لمقياس الهناء الذاتي بالعمل (ن=45)

الابعاد	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
معني العمل	**0.936	0.01
الوجدان الموجب	**0.931	0.01
العلاقات الايجابية	**0.742	0.01
الاندماج	**0.832	0.01
الوجدان السالب	**0.871	0.01
الإنجاز	**0.711	0.01

** معاملات الارتباط عند مستوى (0.01) * معاملات الارتباط عند مستوى (0.05)

ويتضح من الجدول (3) أن قيم معاملات الارتباط مرتفعة ودالة عند مستوى (0.01)، مما يدل على صدق أبعاد مقياس الهناء الذاتي بالعمل.

ثانيا: ثبات المقياس: الثبات عن طريقة معامل الفاكرونباخ، وطريقة التجزئة النصفية لمقياس الهناء الذاتي بالعمل:

تمَّ حساب معامل الثبات لمقياس الهناء الذاتي بالعمل، باستخدام معامل ألفا –كرونباخ، وطريقة التجزئة النصفية لدراسة الاتساق الداخلي لأبعاد المقياس وبيان ذلك في جدول (4)

جدول 4: قيم معاملات الثبات بطريقة ألفا –كرونباخ وطريقة التجزئة النصفية وجتمان لمقياس الهناء الذاتي بالعمل (ن=45)

الأبعاد	ألفا كرونباخ	التجزئة النصفية
معني العمل	0.944	0.865
الوجدان الموجب	0.926	0.865
العلاقات الايجابية	0.689	0.793
الاندماج	0.585	0.619
الوجدان السالب	0.512	0.518
الإنجاز	0.641	0.622
الدرجة الكلية للمقياس	0.937	0.903

الفا كرونباخ ◆ ضعيفة < (0.5) ◆ متوسطة بين(0.5-0.7) ◆ مرتفعة > (0.7)

يتضح من الجدول (4) أن جميع قيم معاملات الثبات تقع في المستوى المقبول مما يجعلنا نثق في ثبات مقياس الهناء الذاتي بالعمل.

الصورة النهائية لمقياس الهناء الذاتي بالعمل: وحيث إن عبارات مقياس الهناء الذاتي بالعمل، جميعها تتصف بالصدق والثبات، فإنه لم يتم استبعاد أي منها؛ ولذلك فإن الصورة الأولية تظل كما هي، وبتحديد نظام الاستجابة على بنود مقياس الهناء الذاتي بالعمل في ضوء مقياس ثلاثي التدريج (دائما، أحيانا، نادرا) وتعطي الدرجات (3، 2، 1) في حالة العبارات الموجبة والعكس في حالة العبارات السالبة، وتدل الدرجة المرتفعة على تمتع الفرد بدرجة مرتفعة من الهناء الذاتي بالعمل وعلى هذا تكون الدرجة العظمى (90) درجة، وتكون الصغرى (30) درجة.

2. مقياس الإنجاز الوجودي لمعلمي التربية الفكرية

وصف المقياس وهدفه: قام الباحث بمراجعة الإطار النظري والدراسات السابقة، وما أتيح من مقاييس سابقة عن الإنجاز الوجودي واعتماداً على المصادر السابقة الى صياغة (15) عبارة بهدف تحديد الإنجاز الوجودي لمعلمي التربية الفكرية موزعه علي ثلاثة ابعاد: الأول التقبل الذاتي، ويتضمن (5) مفردات، البعد الثاني تحقيق الذات ويتضمن (5) مفردات، الثالث التسامي بالذات ويتضمن (5) مفردات، قام الباحث بعرض المقياس للتحكيم فعرضة على (10) محكمين من أساتذة التربية الخاصة وبناء على نتائج التحكيم تم عمل التعديلات اللازمة في صياغة بعض العبارات وفقًا لآراء المحكمين، وبهذا استقر المقياس في صورته الأولية على (15) عبارة.

الخصائص السيكو مترية للمقياس: للوصول إلى الصورة النهائية قام الباحث بتطبيق مفردات المقياس على (45) معلم تربية فكرية.

صـــدق المقياس:

صدق المحكمين: لتأكد من مدى وضوح المفردات وحسن صياغتها، ومدى مطابقتها للبعد الذي وُضعت لقياسه، تم عرض المقياس في صورته الأولية على (10) محكمين من أساتذة التربية الخاصة، حيث تم تقديم المقياس مسبوقاً بتعليمات توضح لهم ماهية مقياس الإنجاز الوجودي لمعلمي التربية الفكرية وسبب استخدام المقياس، وطبيعة العينة.

الاتساق الداخلي (المفردة مع الدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي له): قام الباحث بحساب معاملات الارتباط بين درجة كل مفردة والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي له بعد حذف درجة المفردة من الدرجة الكلية للبعد، وجدول (5) يوضح ذلك:

جدول5: معاملات ارتباط بيرسون بين فقرات أداة الدراسة والدرجة الكلية للبعد (ن=45)

التقبل الذاتي		تحقيق الذات		التسامي بالذات	
م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط
1	**0.930	6	**0.401	11	**0.930
2	**0.900	7	**0.900	12	**0.937
3	**0.401	8	**0.888	13	**0.956
4	**0.896	9	**0.835	14	**0.387
5	**0.900	10	**0.393	15	**0.452

** معاملات الارتباط عند مستوى (0.01) * معاملات الارتباط عند مستوى (0.05)

ويتضح من الجدول (5) أن قيم معاملات الارتباط مرتفعة ودالة عند مستوى (0.01) وتتراوح بين (0.387 ،0.956) مما يدل على صدق مفردات المقياس.

الاتساق الداخلي (الابعاد مع الدرجة الكلية للمقياس):

قام الباحث بحساب معاملات الارتباط بين درجة كل بُعد والدرجة الكلية الإنجاز الوجودي بعد حذف درجة البعد من الدرجة الكلية، وجدول (6) الآتي يوضح ذلك:

جدول 6: معاملات الارتباط بين درجة كل بُعد والدرجة الكلية الإنجاز الوجودي (ن=45)

الابعاد	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
التقبل الذاتي	**0.969	0.01
تحقيق الذات	**0.957	0.01
التسامي بالذات	**0.956	0.01

** معاملات الارتباط عند مستوى (0.01) * معاملات الارتباط عند مستوى (0.05)

ويتضح من الجدول (6) أن قيم معاملات الارتباط مرتفعة ودالة عند مستوى (0.01)، مما يدل على صدق أبعاد المقياس.

ثبات المقياس: الثبات عن طريقة معامل الفا كرونباخ، وطريقة التجزئة النصفية تمَّ حساب معامل ثبات الإنجاز الوجودي، باستخدام معامل ألفا – كرونباخ، وطريقة التجزئة النصفية لدراسة الاتساق الداخلي لأبعاد المقياس وبيان ذلك في جدول (7) .

جدول 7: قيم معاملات الثبات بطريقة ألفا – كرونباخ وطريقة التجزئة النصفية وجتمان (ن= 45)

الأبعاد	ألفا كرونباخ	التجزئة النصفية
التقبل الذاتي	0.891	0.949
تحقيق الذات	0.774	0.836
التسامي بالذات	0.788	0.508
الدرجة الكلية للمقياس	0.940	0.931

الفا كرونباخ ◆ ضعيفة < (0.5) ◆ متوسطة بين(0.5-0.7) ◆ مرتفعة > (0.7)

يتضح من الجدول(7) أن جميع قيم معاملات الثبات أكبرمن (0.7) مما يجعلنا نثق في ثبات مقياس الإنجـــاز الوجودي.

الصورة النهائية لمقياس الإنجاز الوجودي: وحيث إن عبارات مقياس الإنجاز الوجودي تتصف بالصدق والثبات، لم يتم استبعاد أي عبارة؛ وبذلك تظل الصورة الأولية كما هي. وبتحديد نظام الاستجابة على بنود مقياس الإنجاز الوجودي للعمل في ضوء مقياس ثلاثي التدريج (دائما، أحيانا، نادرا) وتعطي الدرجات (3، 2، 1) في حالة العبارات الموجبة والعكس في حالة العبارات السالبة، وتدل الدرجة المرتفعة على تمتع الفرد بدرجة مرتفعة من الإنجاز الوجودي وبهذا تكون الدرجة العظمى (45) درجة، وتكون الدرجة الصغرى (15) درجة.

3. مقياس التكيف النفسي الاجتماعي لمعلمي التربية الفكرية:

وصف المقياس وهدفه: قام الباحث بمراجعة الإطار النظري والدراسات السابقة، وما أتيح من مقاييس سابقة عن مقياس التكيف النفسي الاجتماعي، واعتماداً على المصادر السابقة الى صياغة (30) عبارة بهدف تحديد مقياس التكيف النفسي الاجتماعي لمعلمي التربية الفكرية موزعه على بعدين الأول: التكيف النفسي، ويتضمن (15) مفردات، الثاني: التكيف الاجتماعي ويتضمن (15) مفرداه، قام الباحث بعرض المقياس للتحكيم فعرضة على عشرة محكمين من أساتذة التربية الخاصة وبناء على تم عمل التعديلات اللازمة في صياغة بعض العبارات وفقًا لآراء المحكمين، وبهذا استقر المقياس في صورته الأولية على (15) عبارة.

الخصائص السيكو مترية مقياس التكيف النفسي الاجتماعي لمعلمي التربية الفكرية: للوصول إلى الصورة النهائية قام الباحث بتطبيق مفردات الاستبانة على (45) معلم تربية الفكرية.

صدق المقياس: صدق المحكمين: لتأكد من وضوح المفردات وصياغتها، ومطابقتها للبعد الذي وُضعت لقياسه، تم عرض المقياس في صورته الأولية على (10) محكمين من أساتذة التربية الخاصة، حيث تم تقديم المقياس مسبوقاً بتعليمات توضح لهم ماهية مقياس التكيف النفسي الاجتماعي لمعلمي التربية الفكرية وسبب استخدام المقياس، وطبيعة العينة.

الاتساق الداخلي (المفردة مع الدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي له): قام الباحث بحساب معاملات الارتباط بين درجة كل مفردة والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي له بعد حذف درجة المفردة من الدرجة الكلية للبعد، وجدول (8) يوضح ذلك:

جدول8: معاملات ارتباط بيرسون بين فقرات أداة الدراسة والدرجة الكلية للبعد ن=45

التكيف النفسي		التكيف الاجتماعي	
م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط
1	**0.913	16	**0.866
2	**0.957	17	**0.393
3	**0.857	18	**0.847
4	**0.861	19	**0.808
5	**0.905	20	**0.732
6	**0.807	21	**0.592
7	**0.892	22	**0.537
8	**0.883	23	**0.633
9	**0.869	24	**0.748
10	**0.702	25	**0.652
11	**0.945	26	**0.763
12	**0.750	27	**0.558
13	**0.890	28	**0.716
14	**0.757	29	**0.505
15	**0.908	30	**0.541

** معاملات الارتباط عند مستوى (0.01) * معاملات الارتباط عند مستوى (0.05)

ويتضح من الجدول (8) أن قيم معاملات الارتباط مرتفعة ودالة عند مستوى (0.01) وتتراوح بين (0.393** ،0.957**) مما يدل على صدق مفردات مقياس التكيف النفسي الاجتماعي.

الاتساق الداخلي (الابعاد مع الدرجة الكلية للمقياس): قام الباحث بحساب معاملات الارتباط بين درجة كل بُعد والدرجة الكلية مقياس التكيف النفسي الاجتماعي بعد حذف درجة البعد من الدرجة الكلية، وجدول (9) الآتي يوضح ذلك:

جدول 9: معاملات الارتباط بين درجة كل بُعد والدرجة الكلية مقياس التكيف النفسي الاجتماعي (ن=45)

الابعاد	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
التكيف النفسي	**0.885	0.01
التكيف الاجتماعي	**0.869	0.01

** معاملات الارتباط عند مستوى (0.01) * معاملات الارتباط عند مستوى (0.05)

ويتضح من الجدول (9) أن قيم معاملات الارتباط مرتفعة ودالة عند مستوى (0.01)، مما يدل على صدق مقياس التكيف النفسي الاجتماعي

ثانيا: ثبات المقياس: الثبات عن طريقة معامل الفا كرو نباخ، وطريقة التجزئة النصفية: تمَّ حساب معامل الثبات مقياس التكيف النفسي الاجتماعي، باستخدام معامل ألفا كرونباخ، وطريقة التجزئة النصفية لدراسة الاتساق الداخلي لأبعاد المقياس وبيان ذلك في جدول (10)

جدول 10: قيم معاملات الثبات بطريقة ألفا – كرونباخ وطريقة التجزئة النصفية وجتمان مقياس التكيف النفسي الاجتماعي (ن=45)

الأبعاد	ألفا كرونباخ	التجزئة النصفية
التكيف النفسي	0.964	0.974
التكيف الاجتماعي	0.833	0.720
الدرجة الكلية للمقياس	0.928	0.701

الفا كرونباخ ◆ ضعيفة < (0.5) ◆ متوسطة بين(0.5-0.7) ◆ مرتفعة > (0.7)

يتضح من الجدول (10) أن جميع قيم معاملات الثبات أكبرمن (0.7) مما يجعلنا نثق في ثبات مقياس التكيف النفسي الاجتماعي.

الصورة النهائية لمقياس التكيف النفسي الاجتماعي: وحيث إن عبارات مقياس التكيف النفسي الاجتماعي، جميعها تتصف بالصدق والثبات، فإنه لم يتم استبعاد أي منها؛ ولذلك فإن الصورة الأولية تظل كما هي. وبتحديد نظام الاستجابة على بنود مقياس التكيف النفسي الاجتماعي في ضوء مقياس ثلاثي التدريج (دائما، أحيانا، نادرا) وتعطي الدرجات (3، 2، 1) في حالة العبارات الموجبة والعكس في حالة العبارات السالبة، وتدل الدرجة المرتفعة على تمتع الفرد بدرجة مرتفعة من التكيف النفسي الاجتماعي وعلى هذا تكون الدرجة العظمى (45) درجة، وتكون الدرجة الصغرى (15) درجة.

خطوات الدراسة: قام الباحث بالخطوات الأتية لاختيار العينة

1. قام الباحث بتطبيق مقياس الهناء الذاتي بالعمل، ومقياس الإنجاز الوجودي، ومقياس التكيف النفسي الاجتماعي على (267) معلم تربية الفكرية في بمنطقة المدينة المنورة
2. قام الباحث بتصحيح المقاييس وبناءً عليه تم استبعاد استمارات (4) استمارات لعدم استكمالهم الاستجابات على كل عبارات المقاييس، كما تم استبعاد (3) استمارات من العينة قاموا بوضع أكثر من استجابة على أي عبارة من عبارات المقاييس، وبهذا أصبح عدد العينة (260) من معلمي ذوي الاعاقة الفكرية.

الأساليب الإحصائية:

معامل الارتباط لبيرسون، معامل الانحدار وذلك للتحقق من صحة فروض الدراسة.

نتائج الدراسة:

نتائج الفرض الأول: وينص على «يوجد تأثير دال للخبرة والمؤهل الدراسي على كل من الهناء الذاتي بالعمل والانجاز الوجودي والتكيف النفسي الاجتماعي من وجهة نظر معلمي التربية الفكرية» وللتحقق من صحة هذا الفرض استخدم الباحث تحليل التباين المتعدد ويوضح اختبارات الدلالة الإحصائية في جدول (11) كما تم توضيح الفروق داخل المجموعات للخبرة والمؤهل الدراسي في جدول (12)

جدول 11: اختبارات الدلالة الإحصائية لتحليل التباين المتعدد بين المجموعات

المتغير	الاختبار الاحصائي	القيمة	ف	درجات الحرية الافتراضية	خطأ درجات الحرية	مستوي الدلالة	مربع إيتاء
خبرة	Trace Pillai's	0.911	15.714	26.000	488.000	0.000	0.456
	Wilks' Lambda	0.257	18.208	26.000	486.000	0.000	0.493
	Hotelling's Trace	2.242	20.870	26.000	484.000	0.000	0.529
	Roy's Largest Root	1.897	35.608	13.000	244.000	0.000	0.655
مؤهل	Trace Pillai's	0.801	12.546	26.000	488.000	0.000	0.401
	Wilks' Lambda	0.280	16.628	26.000	486.000	0.000	0.471
	Hotelling's Trace	2.280	21.221	26.000	484.000	0.000	0.533
	Roy's Largest Root	2.144	40.250	13.000	244.000	0.000	0.682

جدول 12: نتيجة تحليل التباين المتعدد داخل المجموعات

مصدر التباين	المتغير التابع	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	الدلالة	مربع إيتا
خبرة	معني العمل	4.058	2	2.029	13.809	0.000	0.098
	الوجدان الموجب	3.084	2	1.542	13.456	0.000	0.095
	العلاقات الايجابية	3.576	2	1.788	26.768	0.000	0.174
	الاندماج	1.673	2	0.837	13.560	0.000	0.096
	الوجدان السالب	2.367	2	1.184	19.243	0.000	0.131
	الإنجاز	4.287	2	2.144	41.088	0.000	0.244
	الدرجة الكلية للهناء	3.048	2	1.524	38.587	0.000	0.232
	التقبل الذاتي	9.650	2	4.825	72.581	0.000	0.363
	تحقيق الذات	9.855	2	4.928	74.070	0.000	0.367
	التسامي بالذات	4.511	2	2.255	11.963	0.000	0.086
	الدرجة الكلية للإنجاز الوجودي	9.850	2	4.925	63.568	0.000	0.333
	التكيف النفسي	5.914	2	2.957	127.297	0.000	0.500
	التكيف الاجتماعي	6.564	2	3.282	142.916	0.000	0.529
	الدرجة الكلية للتكيف	6.222	2	3.111	143.261	0.000	0.529
مؤهل	معني العمل	0.886	2	0.443	3.016	0.051	0.023
	الوجدان الموجب	1.537	2	0.769	6.706	0.001	0.050
	العلاقات الايجابية	0.636	2	0.318	4.760	0.009	0.036
	الاندماج	0.526	2	0.263	4.261	0.015	0.032
	الوجدان السالب	0.661	2	0.331	5.375	0.005	0.040
	الإنجاز	0.819	2	0.410	7.853	0.000	0.058
	الدرجة الكلية للهناء	0.495	2	0.248	6.269	0.002	0.047
	التقبل الذاتي	3.157	2	1.578	23.742	0.000	0.157
	تحقيق الذات	5.350	2	2.675	40.207	0.000	0.240
	التسامي بالذات	14.134	2	7.067	37.488	0.000	0.227
	الدرجة الكلية للإنجاز	0.319	2	0.159	2.057	0.130	0.016
	التكيف النفسي	1.565	2	0.782	33.686	0.000	0.209
	التكيف الاجتماعي	1.348	2	0.674	29.354	0.000	0.187
	الدرجة الكلية للتكيف	1.449	2	0.725	33.370	0.000	0.207

يتضح من جدول (11) وجدول (12) انه يوجد فروق داله احصائيا بين المجموعات في كل من متغير الخبرة ومتغير المؤهل العلمي على كل من الهناء الذاتي بالعمل وأبعاده والانجاز الوجودي وأبعاده والتكيف النفسي الاجتماعي من وجهة نظر معلمي التربية الفكرية ولمعرفة اتجاه الفروق استخدم الباحث اختبار شفيه .

جدول 13: نتيجة اختبار شفيه لمعرفة الفروق بين المجموعات في متغيري الخبرة والمؤهل الدراسي

المتغيرات	الخبرة			المؤهل		
	الفئات	أقل من 5	من 5 الي 10	الفئات	بكالوريوس	دراسات عليا
معني العمل	أقل من 5			بكالوريوس		
	من 5 الي 10	*4432.		دراسات عليا	*3391.-	
	أكثر من 10	*8489.	*4057.	أعلي من دراسات عليا	*7761.-	*4369.-
الوجدان الموجب	أقل من 5			بكالوريوس		
	من 5 الي 10	*3864.		دراسات عليا	*2957.-	
	أكثر من 10	*9206.	*5343.	أعلي من دراسات عليا	*8710.-	*5754.-
العلاقات الايجابية	أقل من 5			بكالوريوس		
	من 5 الي 10	*5473.		دراسات عليا	*4983.-	
	أكثر من 10	*5959.	0.0486	أعلي من دراسات عليا	*4967.-	0.0015
الاندماج	أقل من 5			بكالوريوس		
	من 5 الي 10	*3443.		دراسات عليا	*3089.-	
	أكثر من 10	*7424.	*3982.	أعلي من دراسات عليا	*6970.-	*3881.-
الوجدان السالب	أقل من 5			بكالوريوس		
	من 5 الي 10	*4586.		دراسات عليا	*4404.-	
	أكثر من 10	*7587.	*3001.	أعلي من دراسات عليا	*6874.-	*2469.-
الإنجاز	أقل من 5			بكالوريوس		
	من 5 الي 10	*5925.		دراسات عليا	*5534.-	
	أكثر من 10	*9140.	*3215.	أعلي من دراسات عليا	*8147.-	*2613.-
الدرجة الكلية للهناء	أقل من 5			بكالوريوس		
	من 5 الي 10	*4616.		دراسات عليا	*4060.-	
	أكثر من 10	*7965.	*3349.	أعلي من دراسات عليا	*7238.-	*3178.-
التقبل الذاتي	أقل من 5			بكالوريوس		
	من 5 الي 10	*9364.		دراسات عليا	*8580.-	
	أكثر من 10	*8747.	-0.0617	أعلي من دراسات عليا	*7384.-	*1196.
تحقيق الذات	أقل من 5			بكالوريوس		
	من 5 الي 10	*1.0633		دراسات عليا	*-1.0339	
	أكثر من 10	*1.3878	*3245.	أعلي من دراسات عليا	*-1.2422	*2083.-
التسامي بالذات	أقل من 5			بكالوريوس		
	من 5 الي 10	*1926.		دراسات عليا	*5381.-	
	أكثر من 10	*1.1251	*9325.	أعلي من دراسات عليا	*-1.2447	*7066.-

المتغيرات	الخبرة		المؤهل		
	الفئات	أقل من 5	من 5 الي 10	الفئات	بكالوريوس	دراسات عليا
الدرجة الكلية للإنجاز الوجودي	أقل من 5			بكالوريوس		
	من 5 الي 10	*6911.		دراسات عليا	*5295.-	
	أكثر من 10	*9396.	*2485.	أعلي من دراسات عليا	*7962.-	*2666.-
التكيف النفسي	أقل من 5			بكالوريوس		
	من 5 الي 10	*6954.		دراسات عليا	*6536.-	
	أكثر من 10	*1.3099	*6146.	أعلي من دراسات عليا	*-1.2097	*5561.-
التكيف الاجتماعي	أقل من 5			بكالوريوس		
	من 5 الي 10	*7073.		دراسات عليا	*6687.-	
	أكثر من 10	*1.3626	*6553.	أعلي من دراسات عليا	*-1.2535	*5848.-
الدرجة الكلية للتكيف	أقل من ٥			بكالوريوس		
	من ٥ الي ١٠	*7013.		دراسات عليا	*6611.-	
	أكثر من ١٠	*1.3362	*6349.	أعلي من دراسات عليا	*-1.2316	*5704.-

يتضح من جدول (13) أنه يوجد فروق داله احصائيا بين المجموعات في كل من متغير الخبرة ومتغير المؤهل العلمي على كل من الهناء الذاتي بالعمل وأبعاده والانجاز الوجودي وأبعاده والتكيف النفسي الاجتماعي من وجهة نظر معلمي التربية الفكرية لصالح الخبرة الأعلى والمؤهل الأعلى.

نتائج الفرض الثاني: وينص على: «توجد علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائيا بين الهناء الذاتي بالعمل، والإنجاز الوجودي لدى معلمي التربية الفكرية» وللتحقق من صحة الفرض تم حساب معاملات الارتباط لبيرسون بين درجات العينة على مقياس الهناء الذاتي بالعمل وأبعاده، ودرجاتهم على مقياس الإنجاز الوجودي وأبعاده، والجدول الآتي يوضح ذلك:

جدول14: معاملات الارتباط بين الهناء الذاتي بالعمل وأبعاده والإنجاز الوجودي وأبعاده لدى معلمي التربية الفكرية

المتغيرات	التقبل الذاتي	تحقيق الذات	التسامي بالذات	الإنجاز الوجودي (الدرجة الكلية)
معني العمل	**0.659	**0.636	**0.487	**0.778
الوجدان الموجب	**0.641	**0.660	**0.582	**0.795
العلاقات الايجابية	**0.789	**0.757	**0.459	**0.836
الاندماج	**0.622	**0.716	**0.559	**0.776
الوجدان السالب	**0.752	**0.770	**0.526	**0.796
الإنجاز	**0.741	**0.830	**0.585	**0.840
الدرجة الكلية للهناء	**0.805	**0.836	**0.618	**0.928

ويتضح من الجدول (14) أنه توجد علاقة ارتباطيه موجبة داله إحصائيا بين الدرجة الكلية والابعاد الفرعية لمقياس الهناء الذاتي بالعمل والدرجة الكلية والابعاد الفرعية لمقياس الإنجاز الوجودي حيث بلغ معامل الارتباط (0.928**) وهو دال إحصائيا عند مستوى (0.01) وهذا يعني كلما ارتفع مستوى الإنجاز الوجودي لدى معلمي التربية الفكرية ارتفع مستوى الهناء الذاتي بالعمل وأبعاده لديهم مما يؤكد صحة الفرض الثاني.

نتائج الفرض الثالث: وينص على «توجد علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائياً بين الهناء الذاتي بالعمل، والتكيف النفسي الاجتماعي لدى معلمي التربية الفكرية» وللتحقق من صحة الفرض تم حساب معاملات الارتباط لبيرسون بين درجات العينة على مقياس الهناء الذاتي بالعمل وأبعاده، ودرجاتهم على مقياس التكيف النفسي الاجتماعي وأبعاده، والجدول الآتي يوضح ذلك:

جدول15: معاملات الارتباط بين الهناء الذاتي بالعمل وأبعاده التكيف النفسي الاجتماعي وأبعاده لدى معلمي التربية الفكرية

المتغيرات	التكيف النفسي	التكيف الاجتماعي	الدرجة الكلية
معني العمل	**0.711	**0.711	**0.713
الوجدان الموجب	**0.775	**0.767	**0.773
العلاقات الايجابية	**0.728	**0.728	**0.730
الاندماج	**0.815	**0.807	**0.813
الوجدان السالب	**0.798	**0.806	**0.804
الإنجاز	**0.885	**0.890	**0.889
الدرجة الكلية للهناء	**0.906	**0.905	**0.907

ويوضح جدول (15) أنه توجد علاقة ارتباطيه موجبة داله إحصائيا بين الدرجة الكلية والابعاد الفرعية لمقياس الهناء الذاتي بالعمل والدرجة الكلية والابعاد الفرعية لمقياس التكيف النفسي الاجتماعي حيث بلغ معامل الارتباط (0.907**) وهو دال إحصائيا عند مستوى (0.01) وهذا يعني كلما ارتفع مستوى التكيف النفسي الاجتماعي لدى معلمي التربية الفكرية ارتفع مستوى الهناء الذاتي بالعمل وأبعاده لديهم مما يؤكد صحة الفرض الثالث.

نتائج الفرض الرابع وينص على «يمكن التنبؤ بمستوى الهناء الذاتي بالعمل لدى معلمي التربية الفكرية من الإنجاز الوجودي» وللتحقق من صحة الفرض تم استخدم أسلوب تحليل الانحدار المتعدد وطريقة الانحدار المستخدمة وهي طريقة Enter، وذلك لتحديد مدى اسهام مستوى أبعاد الإنجاز الوجودي، في التنبؤ بالهناء الذاتي بالعمل لدي معلمي التربية الفكرية، وأوضحت النتائج ما يلي:

جدول 16: التنبؤ بمستوى بالهناء الذاتي بالعمل لدي معلمي التربية الفكرية من مستوى أبعاد الإنجاز الوجودي

المتغير التابع	المتغيرات المستقلة			
الهناء الذاتي	B الحد الثابت غير المعياري	التقبل الذاتي	تحقيق الذات	التسامي بالذات
قيمة المعامل	12.054	6.050	5.874	6.622
قيمة اختبار (T)	0.634	0.265	0.220	0.134
مستوى الدلالة (T)	0.01	0.01	0.01	0.01
قيمة اختبار (F)		278.405		
مستوى الدلالة(F)		0.01		
(R) الارتباط		0.875		
(R^2) التحديد		0.765		
التحديد المصحح (R2)		0.763		

أظهرت نتائج نموذج الانحدار الخطي المتعدد أن نموذج الانحدار معنوي وذلك من خلال قيمة (F) البالغة (278.405) بدلالة (0.000) وهي أصغر من مستوى المعنوية (0.01) مما يؤكد القوة التفسيرية العالية من الناحية الإحصائية، وتفسر النتائج أن الابعاد المفسرة (التقبل الذاتي، تحقيق الذات، التسامي بالذات) استطاعت ان تفسر (76%) من التباين الحاصل في الهناء الذاتي للعمل لمعلمي التربية الفكرية وذلك بالنظر الي معامل التحديد (ر2)، كما جاءت قيمة بيتا التي توضح العلاقة بين الهناء الذاتي والتقبل الذاتي بقيمة (6.050) ذات دلاله إحصائية حيث يمكن استنتاج ذلك من قيمة (ت) والدلالة المرتبطة بها ، ويعني ذلك كلما تحسن التقبل الذاتي بمقدار وحده تحسن الهناء الذاتي للعمل بمقدار (6.050) وحده، وكذلك جاءت قيمة بيتا لمتغير تحقيق الذات بمقدار (5.874) دال احصائيا فكلما تحسن مستوى تحقيق الذات بمقدار وحدة تحسن مستوى الهناء الذاتي للعمل بمقدار (5.874) وكذلك جاءت قيمة بيتا لمتغير التسامي بالذات بمقدار (6.622) دال احصائيا فكلما تحسن مستوى التسامي بالذات بمقدار وحدة تحسن مستوى الهناء الذاتي للعمل بمقدار (6.622) ونستنتج أن التسامي بالذات يؤثر أكثر من التقبل الذاتي، تحقيق الذات في الهناء الذاتي للعمل من وجهة نظر معلمي ذوي الإعاقة الفكرية كما نستطيع كتابة معادلة خط الانحدار كما يلي

الهناء الذاتي للعمل (المتوقع) = 12.054+ 6.050 * التقبل الذاتي + 5.874* تحقيق الذات+ 6.622* التسامي بالذات

نتائج الفرض الخامس: وينص على «يمكن التنبؤ بمستوى الهناء الذاتي بالعمل لدى معلمي التربية الفكرية من التكيف النفسي الاجتماعي» وللتحقق من صحة الفرض تم استخدم أسلوب تحليل الانحدار المتعدد وطريقة الانحدار المستخدمة وهي طريقة Enter، وذلك بهدف تحديد مدى اسهام مستوى أبعاد التكيف النفسي الاجتماعي في التنبؤ بالهناء الذاتي بالعمل لدي معلمي التربية الفكرية، وأوضحت النتائج ما يلي:

جدول 17: التنبؤ بمستوى بالهناء الذاتي بالعمل لدي معلمي التربية الفكرية من مستوى أبعاد التكيف النفسي الاجتماعي

المتغير التابع	المتغيرات المستقلة		
الهناء الذاتي	B الحد الثابت غير المعياري	التكيف النفسي	التكيف الاجتماعي
قيمة المعامل	0.725	0.358	0.263
قيمة اختبار (T)	18.691	2.707	2.054
مستوى الدلالة (T)	0.01	0.01	0.05
قيمة اختبار (F)		599.879	
مستوى الدلالة(F)		0.01	
(R) الارتباط		0.908	
(R2) التحديد		0.824	
التحديد المصحح (R2)		0.822	

أظهرت نتائج نموذج الانحدار الخطي المتعدد أن نموذج الانحدار معنوي وذلك من خلال قيمة (F) البالغة (599.879) بدلالة (0.000) وهي أصغر من مستوى المعنوية (0.01) مما يؤكد القوة التفسيرية العالية من الناحية الإحصائية ، وتفسر النتائج أن المتغيرات المفسرة (التكيف النفسي الاجتماعي) استطاعت ان تفسر (82%) من التباين الحاصل في الهناء الذاتي للعمل لمعلمي التربية الفكرية وذلك بالنظر الي معامل التحديد (ر2)، كما جاءت قيمة بيتا التي توضح العلاقة بين الهناء الذاتي التكيف النفسي بقيمة (0.358) ذات دلاله إحصائية حيث يمكن استنتاج ذلك من قيمة (ت) والدلالة المرتبطة بها، ويعني ذلك كلما تحسن التكيف النفسي بمقدار وحده تحسن الهناء الذاتي للعمل بمقدار (0.358) وحده، وكذلك جاءت قيمة بيتا لمتغير التكيف الاجتماعي بمقدار (0.263) دال احصائيا فكلما تحسن مستوى التكيف الاجتماعي بمقدار وحدة تحسن مستوى الهناء الذاتي للعمل بمقدار (0.263) ونستنتج أن التكيف النفسي يؤثر أكثر من التكيف الاجتماعي في الهناء الذاتي للعمل من وجهة نظر معلمي ذوي الإعاقة الفكرية كما نستطيع كتابة معادلة خط الانحدار كما يلي

الهناء الذاتي للعمل (المتوقع) = 0.725+ 0.358* التكيف النفسي + 0.263* التكيف الاجتماعي

نتائج الفرض السادس: وينص على «توجد أفضلية لأحد المتغيرات في القدرة على التنبؤ بالهناء الذاتي بالعمل لدى معلمي التربية الفكرية».

وللتحقق من صحة الفرض تم استخدم أسلوب تحليل الانحدار المتعدد وطريقة الانحدار المستخدمة وهي طريقة En-ter، وذلك بهدف تحديد مدى اسهام مستوى متغيرات الإنجاز الوجودي، والتكيف النفسي الاجتماعي في التنبؤ بالهناء الذاتي بالعمل لدي معلمي التربية الفكرية، وأوضحت النتائج ما يلي:

جدول 18: التنبؤ بمستوى بالهناء الذاتي بالعمل لدي معلمي التربية الفكرية من مستوى متغيرات الإنجاز الوجودي، والتكيف النفسي الاجتماعي

المتغير التابع	المتغيرات المستقلة		
الهناء الذاتي	B الحد الثابت غير المعياري	الإنجاز الوجودي	التكيف النفسي الاجتماعي
قيمة المعامل	0.385	0.442	0.286
قيمة اختبار (T)	10.651	15.015	11.099
مستوى الدلالة (T)	0.01	0.01	0.01
قيمة اختبار (F)		1238.143	
مستوى الدلالة(F)		0.01	
(R) الارتباط		0.952	
(R^2) التحديد		0.906	
التحديد المصحح (R2)		0.905	

يوضح جدول (18) أظهرت نتائج نموذج الانحدار الخطي المتعدد أن نموذج الانحدار معنوي وذلك من خلال قيمة (F) البالغة (1238.143) بدلالة (0.000) وهي أصغر من مستوى المعنوية (0.01) مما يؤكد القوة التفسيرية العالية من الناحية الإحصائية، وتفسر النتائج أن المتغيرات المفسرة (الإنجاز الوجودي، التكيف النفسي الاجتماعي) استطاعت أن تفسر (90%) من التباين الحاصل في الهناء الذاتي بالعمل لمعلمي التربية الفكرية وذلك بالنظر إلى معامل التحديد ($ر^2$)، كما جاءت قيمة بيتا التي توضح العلاقة بين الهناء الذاتي والإنجاز الوجودي بقيمة (0.442) ذات دلاله إحصائية حيث يمكن استنتاج ذلك من قيمة (ت) والدلالة المرتبطة بها، ويعني ذلك كلما تحسن الإنجاز الوجودي بمقدار وحده تحسن الهناء الذاتي للعمل بمقدار (0.442) وحده ، وكذلك جاءت قيمة بيتا لمتغير التكيف النفسي الاجتماعي بمقدار (0.286) دال احصائيا فكلما تحسن مستوى التكيف النفسي الاجتماعي بمقدار وحدة تحسن مستوى الهناء الذاتي للعمل بمقدار (0.286) ونستنج أن الإنجاز الوجودي يؤثر أكثر من التكيف النفسي الاجتماعي في الهناء الذاتي للعمل من وجهة نظر معلمي ذوي الإعاقة الفكرية كما نستطيع كتابة معادلة خط الانحدار كما يلي

الهناء الذاتي بالعمل (المتوقع) = 0.385+ 0.442* الإنجاز الوجودي + 0.286* التكيف النفسي الاجتماعي

نتائج الفرض السابع: وينص على «يمكن اشتقاق نموذج بنائي للعلاقات بين الهناء الذاتي بالعمل لدى معلمي التربية الفكرية والإنجاز الوجودي والتكيف النفسي والاجتماعي» وللتحقق من هذا الفرض استخدم الباحث نموذج المعادلة البنائية وتم ورسم النموذج النظري الافتراضي للعلاقات السببية بين الهناء الذاتي في العمل، الإنجاز الوجودي والتكيف النفسي والاجتماعي، باستخدام برنامج (AMOS 22)؛ حيث أدخل الإنجاز الوجودي والتكيف النفسي والاجتماعي كمتغيرات مستقلة، وأدخل الهناء الذاتي بالعمل كمتغير تابع كما هو مبين في الشكل (1) حيث يقاس المتغير الخارجي الكامن الأول الإنجاز الوجودي

من ثلاث مشاهدات ويقاس المتغير الخارجي الثاني التكيف النفسي والاجتماعي من مشاهدتان ويقاس المتغير الداخلي الكامن الهناء الذاتي من ست مشاهدات بعد ذلك تم فحص قيم مطابقة البيانات للنموذج الافتراضي، واستخراج الأوزان المعيارية والآثار المباشرة وغير المباشرة لمتغيرات الدراسة ونسب التباينات المفسرة ويوضح الجدول (19) نتائج مؤشرات المطابقة الملائمة للنموذج المقترح

جدول 19 : مؤشرات حسن المطابقة لنموذج المقترح

مؤشرات حسن المطابقة	قيمة المؤشر	المدي المثالي للمؤشر	تحقق المؤشر
درجات الحرية (DF)	30	أكبر من 1.5	تحقق
مربع كاي (χ٢)	95.934	دالة إحصائيا	غير متحقق
مربع كاي النسبي χ2 / d f	3.19	لا يتعدى (5.00)	تحقق
مؤشر حسن المطابقة (Goodness of Fit Index (GFI	0.940	صفر إلي 1	تحقق
مؤشر حسن المطابقة المصحح بدرجات الحرية Adjusted Goodness of Fit Index (AGFI)	0.867	صفر إلي 1	تحقق
مؤشر الافتقار إلي حسن المطابقة Parsimony Goodness of Fit Index (PGFI)	0.247	صفر إلي 1	تحقق
مؤشر المطابقة المعياري (Normed Fit Index (NFI	0.975	صفر إلي 1	تحقق
مؤشر المطابقة غير المعياري توكر–لويس (Non- Normed Fit Index (TLI	0.969	صفر إلي 1	تحقق
مؤشر الافتقار إلى المطابقة المعياري Parsimony Normed Fit Index ((PNFI	0.532	صفر إلي 1	تحقق
مؤشر المطابقة المقارن (Comparative Fit Index (CFI	0.983	صفر إلي 1	تحقق
مؤشر المطابقة النسبي (Relative Fit Index (RFI	0.955	صفر إلي 1	تحقق
الجذر التربيعي لمتوسط خطأ الاقتراب (Root Mean Square Error of Approximation (RMSEA	0.92	صفر إلي 0.1	تحقق

جدول 19 مؤشرات حسن المطابقة لنموذج المقترح

يوضح جدول (19) ما يلي:

- مؤشرات المطابقة GFI، AGFI، NFI، NNFI، PNFI، CFI، RFI ، IFI والتي تقيس إلي أي مدي تكون مطابقة النموذج أفضل بالمقارنة بالنموذج الرئيسي، وهذه المؤشرات اقُترح أنها تقع بين (صفر، 1) حيث تشير القيم القريبة من الواحد الصحيح لهذه المقاييس إلي مطابقة جيدة أما القيم القريبة من الصفر فتشير إلي مطابقة سيئة .
- بالنسبة لمؤشر (RMSEA) تشير القيم القريبة من الصفر إلى مطابقة جيدة أما القيم الأكبر من (0.1) فتشير مطابقة سيئة أو أخطاء في الاقتراب من مجتمع العينة.
- مؤشر مربع كاي، وهو مساوي (95.934) ودرجات الحرية = 30، لا يمكننا الاعتماد على مؤشر مربع كاي لأنه يعدّ مؤشر مربع كاي حساساً بالنسبة لعدد أفراد العينة، فمن الصعب الحصول على مستوى دلالة > 0.05
- أما النسبة بين قيمة مربع كاي النسبي χ2 / d f فهي مساوية (3.19)، وهذه النسبة أقل من خمسة، مما يدل على قبول النموذج. إن نموذج يتمتع بمؤشرات مطابقة جيدة وجدول (20) أوزان الانحدار المعيارية والغير المعيارية للنموذج

جدول 20: أوزان الانحدار المعيارية والغير المعيارية للنموذج

المستقبل		التابع	التأثير غير المعياري	التأثير المعياري	الخطأ المعياري	قيمة (Z)	مستوى الدلالة
الإنجاز الوجودي	<---	الهناء الذاتي للعمل	0.157	0.186	0.076	2.058	0.05
التكيف النفسي والاجتماعي	<---	الهناء الذاتي للعمل	0.586	0.793	0.068	8.617	0.01

يتضح من جدول (20) تأثير المتغير المستقل الكامن الإنجاز الوجودي علي المتغير التابع الكامن الهناء الذاتي للعمل عند مستوى (0.05)، كما يتضح أن المتغير المستقل الكامن الثاني (التكيف النفسي والاجتماعي) يؤثر علي المتغير التابع الكامن في الهناء الذاتي عند مستوى (0.01) وتوضح هذه النتائج دور كل من المتغيرين الخارجين (الإنجاز الوجودي للعمل والتكييف النفسي والاجتماعي) في تأثيرها علي المتغير الداخلي (الهناء الذاتي للعمل) لدي معلمي التربية الفكرية وهذا يتفق مع الجانب النظري والدراسات السابقة وبالتالي يمكن القول أنه يمكن اشتقاق نموذج بنائي للعلاقات بين الهناء الذاتي بالعمل لدى معلمي التربية الخاصة والإنجاز الوجودي والتكيف النفسي والاجتماعي وجدول(21) يوضح التأثيرات السببية الغير المباشرة للمتغيرات المستقلة الكامنة الخارجية (الإنجاز الوجودي، والتكيف النفسي الاجتماعي) على الابعاد الفرعية المشاهدة للمتغير التابع الداخلي الهناء الذاتي.

جدول (21) التأثير غير المباشر للمتغيرات المستقلة الكامنة على المتغيرات التابعة المشاهدة (متغيرات الهناء الذاتي للعمل)

التابع	نوع الأثر	الإنجاز الوجودي	التكيف النفسي والاجتماعي
معني العمل	غير مباشر	0.142	0.603
الوجدان الموجب	غير مباشر	0.149	0.636
العلاقات الايجابية	غير مباشر	0.146	0.622
الاندماج	غير مباشر	0.153	0.65
الوجدان السالب	غير مباشر	0.158	0.67
الإنجاز	غير مباشر	0.169	0.718

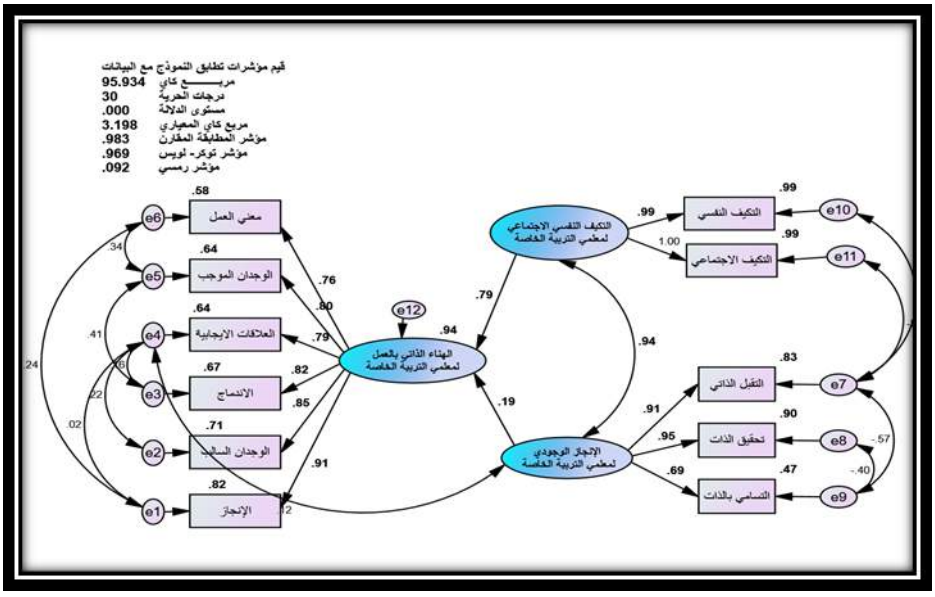
يتضح من جدول (21) أن التأثيرات السببية غير المباشرة للمتغيرات المستقلة الكامنة الخارجية (الإنجاز الوجودي، والتكيف النفسي الاجتماعي) لها تأثير على الابعاد الفرعية المشاهدة للمتغير التابع الداخلي الهناء الذاتي وكان أعلي تأثيرا هو التكييف النفسي والاجتماعي مع الإنجاز المتغيرات المشاهدة هو متغير الإنجاز وهذا يدل على فعالية النموذج المقترح وانه يتفق مع الإطار النظري وجدول (22) يوضح تشعبات المتغيرات على العوامل الكامنة المكونة لها

جدول 22: يوضح تشعبات المتغيرات على العوامل الكامنة المكونة لها

المتغيرات	التأثير غير المعياري	التأثير المعياري	الخطأ المعياري	قيمة (Z)	مستوى الدلالة
معني العمل	0.108	0.578	0.01	10.814	***
الوجدان الموجب	0.088	0.643	0.008	11.062	***
العلاقات الايجابية	0.051	0.637	0.005	10.436	***
الاندماج	0.047	0.673	0.004	10.847	***
الوجدان السالب	0.044	0.714	0.004	10.551	***
الإنجاز	0.034	0.819	0.004	9.464	***

المتغيرات	التأثير غير المعياري	التأثير المعياري	الخطأ المعياري	قيمة (Z)	مستوى الدلالة
التكيف النفسي	0.045	0.987	0.006	7.816	***
التكييف الاجتماعي	0.044	0.994	0.008	5.227	***
التقبل الذاتي	0.002	0.83	0.001	2.043	0.041
تحقيق الذات	0.004	0.897	0.001	4.438	***
تحقيق الذات	0.237	0.474	0.024	10.02	***

يتضح من جدول (22) أن جميع تشعبات ابعاد الهناء الذاتي المتغير الكامن الداخلي وتشعبات أبعاد المتغيرات الكامنة الخارجية الإنجاز الوجودي والتكييف النفسي الاجتماعي كلها مرتفعة وداله عند مستوى (0.01) باستثناء بعد التقبل الذاتي داله عند (0.05) وشكل (1) يوضح النموذج المقترح



شكل (1) النموذج النهائي المفترض على التقديرات المعيارية للمتغيرات المؤثرة في الهناء الذاتي لدى معلمي التربية الفكرية

مناقشة النتائج:

وفقا للمقاييس السيكو مترية في الهناء الذاتي بالعمل والإنجاز الوجودي والتكيف النفسي الاجتماعي لدي معلمي التربية الفكرية التي أعدها الباحث نتيجة عدم وجود مقاييس سيكو مترية والتي تعد مساهمة للمكتبة العربية في توافر المقاييس، توصلت النتائج وفقا لما ورد في تحليل النتائج الإحصائية أنه يوجد فروق داله احصائيا بين المجموعات في كل من متغير الخبرة ومتغير المؤهل العلمي على كل من الهناء الذاتي للعمل وأبعاده والانجاز الوجودي للعمل وأبعاده والتكيف النفسي الاجتماعي. من وجهة نظر معلمي التربية الفكرية لصالح الخبرة الأعلى والمؤهل الأعلى، ووجود علاقة ارتباطيه موجبة داله إحصائيا بين الدرجة الكلية والابعاد الفرعية لمقياس الهناء الذاتي بالعمل والدرجة الكلية والابعاد الفرعية لمقياس الإنجاز الوجودي، ووجود علاقة ارتباطيه موجبة داله إحصائيا بين الدرجة الكلية والابعاد الفرعية لمقياس الهناء الذاتي بالعمل والدرجة الكلية والابعاد الفرعية لمقياس التكيف النفسي الاجتماعي، وأنه يمكن التنبؤ بمستوى الهناء الذاتي بالعمل لدى معلمي التربية الفكرية من أبعاد الإنجاز الوجودي للعمل، ومن أبعاد التكيف النفسي الاجتماعي، وأن الإنجاز الوجودي كان أقوى المتغيرات في التنبؤ بالهناء الذاتي بالعمل من وجهة نظر معلمي ذوي الإعاقة الفكرية، وأكدت هذه النتائج ما ورد في شكل (1) من وجود تأثيرات للمتغيرات المستقلة الإنجاز الوجودي والتكيف النفسي الاجتماعي على المتغير التابع الهناء الذاتي بالعمل.

وتوضح هذه النتيجة أن المستوى المرتفع من الهناء الذاتي بالعمل لدى معلمي التربية الفكرية يرتبط بالمستوى المرتفع في كل من: الإنجاز الوجودي والتكييف النفسي الاجتماعي، ويؤكد هذه العلاقة الارتباطية قوة إسهام هذه المتغيرات في التنبؤ بالهناء الذاتي بالعمل لدى العينة. ويمكن تفسير ذلك إجمالا على النحو التالي:

1. تأثير الخبرة والمؤهل الدراسي على كل من الهناء الذاتي للعمل وأبعاده والانجاز الوجودي للعمل وأبعاده والتكيف النفسي الاجتماعي من وجهة نظر معلمي التربية الفكرية: يتضح من نتائج الفرض أنه هناك تأثير للمؤهل والخبرة على الهناء الذاتي للعمل والانجاز الوجودي والتكيف النفسي الاجتماعي فكلما زادت الخبرة والمؤهل الدراسي زاد إدراك المعلم ووعيه وإتقان المهارات التي يتعامل معها مع الطلاب وبالتالي يرتفع الهناء الذاتي الوظيفي وارتفاع الوجدان الموجب لديه وهذا ما أكد عليه سيد (2021) من ارتفاع الهناء الذاتي بالعمل للمعلمين مع زيادة الخبرة، كما اتفقت هذه النتيجة مع دراسة أبوزيد (2017) حيث أكدت على التكيف النفسي الاجتماعي منخفض لدى معلمي التربية الخاصة ويزيد مع زيادة الخبرة والمؤهل، ولكن دراسة ويلكو وويل وايفيرس (Welko, Will, Evers(2004 أكدت على أن المعلمين الأصغر سنا والأكثر مؤهلا دراسيا كانوا أكثر إنجازا وجوديا.

2. وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة احصائيا بين الهناء الذاتي بالعمل وأبعاده، والانجاز الوجودي وأبعاده، والتكيف النفسي الاجتماعي واتفقت هذه النتيجة مع دراسة دانيلينكو ونوسوفا (Danilenko & Nosova (2020 حيث كلما زاد الإنجاز الوجودي زاد الهناء الوظيفي بالعمل، وكلما زاد التكيف النفسي الاجتماعي زاد الهناء الذاتي بالعمل، وأكدت ودراسة ويلكو، وايلفيرا (Welko, El-vira (2008 على أن الإنجاز الوجودي لدي المعلمين منخفض نتيجة عدم التوافق النفسي والاجتماعي.

3. التنبؤ بالهناء الذاتي بالعمل من خلال الإنجاز الوجودي: يؤثر الإنجاز الوجودي في الحياة المهنية لمعلمي التربية الفكرية؛ حيث يقلل من أعباء ضغوط العمل، ويزيد قدرتهم على المواجهة، واعتبار السعي وراء الإنجاز الوجودي فرصة لنمو قدراته، وتقبل الذات وتحقيقها والتسامي بها، وزيادة الرضا المهني؛ مما ينعكس على الهناء الذاتي بالعمل، ويمكن توضيح ذلك في ضوء أن الإنجاز الوجودي بأبعاده المختلفة من تقبل الذات وتحقيق الذات والتسامي بالذات يظهر لدي معلمي التربية الفكرية؛ حيث إنهم يتعاملوا مع أطفال ذوي قدرات معرفية واجتماعية وذكائيه منخفضة وتحتاج مزيد من الرعاية والاهتمام، وأنهم يعتبروا ذلك دورهم الأساسي، ويعطون بلا حدود بما يتجاوز ضغوط العمل، والإنجاز الوجودي وفقًا ريبايل وتومس (Rebel, Tomic, (2018 يعبر عن التجارب المتكاملة للشخص في حياته الحالية التي يسعي من خلالها لإيجاد معني لحياته، فإنَّ هؤلاء المعلمين يسعوا إلى تحقيق هذا الإنجاز وإيجاد معني لحياته، ويتساموا بذواتهم فوق معاناتهم، ويعتبرون ما يقمون به من تربية وتعليم الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية إيثار وتضحية لإعدادهم لحياة اجتماعية ومستقبل افضل، وذلك يزيد المعلم ادراكا لعمله وأهميته؛ مما يجعله يندمج فيه بخبرات ومشاعر إيجابية تشكّل الهناء الذاتي لديه، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة الضبع (2019) حيث أنه أكد على أنه يمكن التنبؤ بالهناء الذاتي بالعمل لدي المعلمات من خلال التسامي بالذاتي وهو أحد أبعاد الإنجاز الوجودي، ومع دراسة دانيلينكو ونوسوفا Danilenko & Nosova (2020) حيث أنه أكد بأنه يمكن التنبؤ بالهناء الذاتي بالعمل من خلال الإنجاز الوجودي لدي طلاب الجامعة.

4. التنبؤ بالهناء الذاتي في العمل بمعلومية التكيف النفسي الاجتماعي: يؤثر التكيف النفسي الاجتماعي على الاتزان النفسي في شخصية معلم التربية الفكرية وقدرته على حل مشكلاته والتخطيط لمستقبله والتكيف مع الواقع، والتمتع بقدر من الثبات الانفعالي الذي يمكنه من إقامة علاقات ناجحة، والشعور بالرضا والانجاز في مجالات حياته، والالتزام بقيم توجه سلوكه، وان يكون لحياته معني، ويساعده على تحقيق ذاته والتسامي بها ليصل الى مرحلة الهناء الذاتي في عمله. ولقد أكد بلحاج (2011) بأن عملية تعديل وتغيير الفرد وفق متطلبات البيئة بحيث يكون قادر على تحقيق تكييفه الشخصي والاجتماعي وبالتالي الشعور بالرضا، والرضا المهني والذي يعد من أهم أبعاد الهناء الذاتي بالعمل، وبالتالي يمكن التنبؤ بالهناء الذاتي بالعمل بمعلومية التكيف النفسي الاجتماعي وهذا ما أكدت عليه أبوزيد (2017) حيث أكدت بأنه يمكن التنبؤ بالرضا الوظيفي وهو أحد أبعاد الهناء الذاتي الوظيفي من خلال التكيف لنفسي الاجتماعي، ودراسة متولي (2021) والتي أكدت أيضا على أن التكيف النفسي الاجتماعي له دور كبير في تحسن الهناء الذاتي بالعمل لدي معلمي التربية الخاصة، وأيضا دراسة دانيلينكو ونوسوفا Danilenko & Nosova (2020) حيث أنه أكد بأنه يمكن التنبؤ بالهناء الذاتي بالعمل من خلال التكييف النفسي الاجتماعي لدي طلاب الجامعة.

5. وكان تأثير الإنجاز الوجودي أكبر من التكيف النفسي الاجتماعي في الهناء الذاتي للعمل من وجهة نظر معلمي ذوي الإعاقة الفكرية، ويفسر الباحث هذه النتيجة أن

شعور المعلم بالإنجاز الوجودي وخاصة مع فئة ذوي الإعاقة الفكرية والتي تتأخر استجاباتهم أقوى بكثير من التكيف النفسي الاجتماعي لأن شعور المعلم بالإنجاز الوجودي يصل به الى مرحلة عالية من التسامي بالذات، وأكد على ذلك النموذج البنائي للعلاقات بين الهناء الذاتي بالعمل لدى معلمي التربية الفكرية والإنجاز الوجودي والتكيف النفسي والاجتماعي شكل رقم (1).

التوصيات:

1. التركيز على النواحي الشخصية والنفسية ومن بينها الإنجاز الوجودي بأبعاده لتطوير الأداء الشخصي والمهني لدى معلمي التربية الفكرية.
2. عدم الاقتصار في اختيار معلمي التربية الفكرية على المؤهل الدراسي فقط، ولكن من خلال اختبارات القدرات التي تناسب الوظيفية وتركز على الجوانب النفسية، بما يساعد على اختيار معلمين يتمتعوا بالتكيف النفسي الاجتماعي والإنجاز الوجودي، مما ينعكس على الكفاءة الانفعالية والاجتماعية والأكاديمية لذوي الإعاقة.
3. التأكيد على برامج إعداد معلم التربية الخاصة في كليات التربية وبرامج الدراسات العليا، والتركيز فيها على الجوانب النفسية ومنها التسامي بالذات ومعنى الحياة والإنجاز الوجودي.
4. تنمية قدرات معلمي التربية الفكرية بالتدريب المستمر، وما يتعلق بالجوانب النفسية والوجدانية، وتبصيرهم بأن مهنة المعلم لابد لسعي من خلالها إلى الإنجاز الوجودي؛ كي يصل المعلم الى مهارات وقدرات مرتفعة، ويتم ذلك على المدى البعيد، وأنهم يتعاملوا مع تلاميذ ذوي قدرات منخفضة، ولا يجلدوا أنفسهم، ويضعوا توقعات تفوق قدراتهم، ولا يتوقعوا تغذية راجعة فورية عن مدى نجاحهم لأن ذلك أمر طبيعي، لان توقعات التي يحملها أولياء الأمور نحو أبنائهم تفوق قدراتهم؛ وذلك لأن تعليم ذوى الإعاقة يكون بأهداف طويلة المدى، وتتضح نتائجها بعد سنوات.
5. توجيه اهتمام الباحثين الى دراسة متغيرات علم النفس الإيجابي في سياقات نوعية، وتجاوز دراستها بشكل عام وذلك في سياق العمل، أو الدراسة، أو الأسرة، أو العلاقات الاجتماعية.
6. العمل على خلق مناخ بيئي مدرسي يعزّز التزام معلمي التربية الخاصة بالمهنة، ويمنع تسربهم منها إلى مهن أخرى قد تكون بالنسبة لهم أقل ضغوطًا من مهنة التعليم، بالإضافة إلى دراسة مصادر شخصية إيجابية أخرى مثل التنظيم الانفعالي، والتعلق الوجداني الآمن.
7. ضرورة مراعاة الفروق الفردية وشدة الإعاقة الفكرية عند إعداد مقررات وبرامج التربية الفكرية بالمدارس والخطة الزمنية لتنفيذها، حتى لا يضطر المعلم الى تنفيذها على أكمل وجه واستكمال أوراق فقط دون النظر الى النتيجة الفعلية على الطلاب مما يؤثر سلبا على الحالة النفسية للمعلم وعلى الهناء الذاتي في عمله وتكيفه النفسي الاجتماعي داخل المدرسة.

البحوث المقترحة:

1. توسيع نطاق البحث في الإنجاز الهناء الذاتي في العمل لمعلمي التربية الخاصة والعوامل المؤثرة فيه، وكيفية التغلب عليها.
2. اجراء دراسة تتناول مستوى الإنجاز الوجودي بشكل تفصيلي وكيفية تحقيقه لدى معلمي التربية الخاصة.
3. اجراء دراسة عن مستوى التكيف النفسي الاجتماعي لمعلمي التربية الخاصة والعوامل المؤثرة فيه، وعمل برنامج ارشادي لتحسينه.
4. فاعلية برنامج ارشادي لتنمية الإنجاز الوجودي لدى معلمي التربية الخاصة.
5. التنبؤ بالهناء الذاتي بالعمل من خلال الإنجاز الوجودي واليقظة العقلية لدي معلمي التربية الخاصة.
6. مستوى الهناء الذاتي الأكاديمي لدي طلاب أقسام التربية الخاصة بالمملكة العربية السعودية.

المراجع:

أولاً– المراجع العربية

أبو دلو، جمال. (2009). الصحة النفسية. عمان: دار أسامة للنشر والتوزيع.

أبو سكران، يوسف. (2009). التوافق النفسي والاجتماعي وعلاقته بمركز الضبط الداخلي الخارجي للمعاقين حركيا في قطاع غزة. رسالة ماجستير غير منشورة. الجامعة الإسلامية بغزة. فلسطين.

أبو هواش، راضي والشايب، عبد الحافظ. (2012). مستوى الاحتراق النفسي لدي معلمات التربية الخاصة مقارنة بالمعلمات العاديات في محافظة الباحة في المملكة العربية السعودية. المجلة التربوية الدولية المتخصصة. 1 (7). 360–382.

أبوزيد، فاطمة. (2017). الرضا الوظيفي وعلاقته بالتوافق النفسي والاجتماعي لدي المعلمين في مدارس الصم في قطاع غزة. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة الأزهر غزة. كلية التربية.

أحمد، أحمد وقرني، سعاد. (2017). التنبؤ بالهناء النفسي في ضوء كل من المناعة النفسية واليقظة العقلية لدى معلمي ذوي الاحتياجات الخاصة بالمنيا. مجلة رابطة التربويين العرب. العدد (85). 329–368.

بلحاج، فروجة. (2011). التوافق النفسي الاجتماعي وعلاقته بالدافعية للتعلم لدى المراهق المتمدرس في التعليم الثانوي «دراسة ميدانية بولاية تيزي وزو وبومرداس». رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة مولود معمري. الجزائر.

الجموعي، مؤمن. (2013). القيم الاجتماعية وعلاقتها بالتوافق النفسي الاجتماعي لدي الطالب الجامعي دراسة ميدانية بجامعة الوادي. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة محمد خضير بسكرة، الجزائر.

ربابعة، مهدي والشمالي، صياح. (2018). مستوي الرضا عن العمل والقدرة على التكييف النفسي الاجتماعي لذوي الاحتياجات الخاصة العاملين في محافظة إربد في ضوء بعض المتغيرات. مجلة جامعة النجاح للأبحاث العلوم الإنسانية. 32(5). 826-854.

سيد، الحسين. (2021). الأبعاد لليقظة العقلية كمنبئ بالهناء الذاتي الوظيفي لدى معلمي ومعلمات المرحلة الابتدائية. المجلة العربية للآداب والدراسات الإنسانية. 16 (1). 69-102.

الضبع، فتحي. (2019). التسامي بالذات والشغف والكمالية العصابية كمنبئات بالهناء الذاتي في العمل لدي معلمات رياض الأطفال. المجلة التربوية. جامعة سوهاج. العدد (63). 27–97.

العرايضة، عماد. (2016). مستوى الاحتراق النفسي لمعلمي التربية الخاصة. مجلة العلوم النفسية والتربوية. 2(1). 197–227.

متولي، فكري. (2021). رأس المال النفسي وعلاقته بالرضا الوظيفي واليقظة العقلية لدى معلمي التربية الخاصة. مجلة علوم ذوي الاحتياجات الخاصة. 3 (5). 1955-2032.

موسى، محمد وسليمان، ناصر. (2010). مفهوم الذات الاجتماعية وعلاقتها بالتكيف النفسي والاجتماعي للمكفوفين: دراسة ميدانية في جمعية رعاية المكفوفين بدمشق. مجلة جامعة دمشق. 26 (ملحق). 409-451.

المومني، سوسن وصوالحة، محمد. (2020). القدرة التنبؤية للتوافق النفسي الاجتماعي بالرضا عن الحياة لدى طلبة كلية التربية في جامعة اليرموك. مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية. 28(5). 480-501.

Arabic references:

Abu Dalo, J. (2009). Psychological health. Dar Osama for Publishing and Distribution: Amman.

Abu Hawash, R. & Al-Shayeb, A. (2012). The level of psychological burnout among female special education teachers compared to ordinary female teachers in Al-Baha Governorate in the Kingdom of Saudi Arabia. *Specialized International Educational Journal, 1* (7), 360 - 382.

Abu Sakran, Youssef. (2009*). Psychological adjustment and its relationship to the internal and external control center for the physically disabled in the Gaza Strip*, Master's, Islamic University of Gaza, Palestine.

Abu Zeid, F. (2017). *Job satisfaction and its relationship to psychological and social adjustment among teachers in schools for the deaf in the Gaza Strip*. Master's, Al-Azhar University, Gaza, Faculty of Education.

Ahmed, A. & Qarni, S. (2017). Predicting psychological well-being in the light of both psychological immunity and mental alertness among teachers of people with special needs in Minya. *Journal of the Arab Educators Association, 85*, 368-329.

Al-Araydah, I. (2016). The level of burnout for special education teachers. *Journal of Psychological and Educational Sciences*, *2*(1), 197-227.

Al-Jamawi, M. (2013). *Social values and their relationship to the psychosocial adjustment of the university student, a field study at the University of the Valley*. Master's, Mohamed Khedir University of Biskra, Algeria.

Belhaj, Faruja. (2011). *Psychosocial adjustment and its relationship to motivation to learn among adolescents studying in secondary education "A field study in the state of Tizi Ouzou and Boumerdes. Master's*. Mouloud Mammeri University, Algeria.

Eldaba, F. (2019). Self-transcendence, passion, and neurotic perfectionism as predictors of self-satisfaction at work for kindergarten teachers. *Educational Journal, Sohag University*, *63,* 27-97.

among secondary school teachers. *Journal and teaching and teacher education*, *25(*5), 752-757.

Mankin, A., Embse, N., Renshaw, T., & Ryan, S. (2017). Assessing Teacher Wellness: Confirmatory Factor Analysis and Measurement Invariance of the Teacher Subjective Wellbeing Questionnaire. *Journal of Psych Educational Assessment*, 5, 1-14.

Maslow, A. (1943). A theory of human motivation. *Psychological Review*,*50(*4), 37- 96.

Osin, E., Malyutina, A., & Kosheleva, N. (2016). Self-transcendence facilitates meaning-making and flow: Evidence from a pilot experimental study. *Psychology in Russia: State of the Art*, *9*(2), 80-96.

Renshaw, T., Long, A., & Cook, C. (2015). Assessing teachers' positive psychological functioning at work: Development and validation of the Teacher Subjective Wellbeing Questionnaire. *School Psychology Quarterly*, *30*(2), 289-306.

Rogers, C. (1961). *On becoming a person*. Houghton Mifflin, Boston.

Rosada, A. (2019). The Effectivity of Empathic Love Therapy to increase subjective well-being and teacher readiness in inclusive school. *Journal of Al bidayah Penidikan Dasar Islam*, *6*(2), 249- 263.

Seligman, M. (2011). *A visionary new understanding of happiness and well- being*. free press a division of Simon & Schuster Library of congress cataloging in publication data: New York.

Van Horn, J., Taris, T., Schaufeli, W., & Schreurs, P. (2004). The structure of occupational wellbeing: A study among Dutch teachers. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 77, 365-375.

Welko, T.& Elvira T. (2008). Existential Fulfillment and burnout among principals and Teachers. *Journal of Beliefs & Values*, *29,* 11-27.

Welko, T., Will, J. & Evers, A. (2004). Existential Fulfillment and Teacher burnout. *Journal of European Psychotherapy*, *5*(1).

ElMomani, S.& Sawalha, M. (2020). The predictive ability of psychosocial adjustment with life satisfaction among students of the Faculty of Education at Yarmouk University. *Journal of the Islamic University of Educational and Psychological Studies, 28*(5), 480-501.

Metwally, F. (2021). Psychological capital and its relationship to job satisfaction and mental alertness among special education teachers. *Journal of Science with Special Needs, 3* (5), 1955-2032.

Mousa, M. & Suleiman, N. (2010). The Concept of the Social Self and its Relation to the Psychological and Social Adjustment of the Blind: A Field Study at the Society for the Care of the Blind in Damascus. *Damascus University Journal, 26* (Supplement), 409-45.

Rabaa, M. & Shamali, S. (2018). The level of job satisfaction and the ability of psychosocial adaptation for people with special needs working in Irbid Governorate in the light of some variables. *An-Najah University Journal for Research in the Humanities, 32*(5), 826-854.

Syed, H. (2021). Dimensions of mental alertness as a predictor of functional and self-satisfaction for primary school teachers. *The Arab Journal of Literature and Human Studies, 16* (1), 69-102.

ثانياً– المراجع الإنجليزية

Atkamova, S.& Chernyavskaya V. (2017). Existential Fulfillment and adaptation of foreign students. *Journal of Scientific and methodological electronic*, *12,* 201- 208.

Bermejo, L., Hernández, V., & Prieto, M. (2013). Teacher Well-being: personal and job resources and demands. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, *84,* 1321-1325.

Chen, J. (2020). Relationship between psychological capital, job stress and job burnout of special education workers. *Journal of Argentina de clinical psychological,* 16(1), 1325- 1331.

Danilenko, O.& Nosova, A. (2020). Existential Fulfillment and socio-psychological adaptability as predictors of subjective well-being of students. *Perspektivy nauki I obrazovania – perspectives of Science and Education*, *46* (4), 315- 325.

Diener, E., Oishi, S., & Lucas, R. (2015). National accounts of subjective well-being. *American Psychologist*, *70*(3), 55, 234-242.

Frankl, V. (1985). *Psychotherapy and Existentialism Selected papers on logo therapy*. Simon & Schuster. New York.

Loonstra, B., Brouwers, A. & Tomic, W. (2009). Feelings of Existential Fulfilment and Burnout

Analysis of Errors in Verb Phrase in the Written Language of Hard of Hearing College Students at King Abdulaziz University

تحليل الأخطاء اللغوية في استخدام الفعل في اللغة المكتوبة للطلاب ضعاف السمع في جامعة الملك عبد العزيز

Dr. Saeed Ali Al Alaslaa

The Department of General Courses
College of Arts and Humanities, King Abdulaziz University

د. سعيد علي سعيد آل الاصلع

أستاذ اللسانيات التطبيقية المساعد، قسم المواد العامة، كلية الآداب و العلوم الإنسانية
جامعة الملك عبدالعزيز

(قُدم للنشر في 24/ 12/ 2020، وقُبل للنشر في 2021/04/14)

الملخص:

تُقدِّم هذه الدراسة تحليلا وصفيًّا للفعل في الجملة العربية من قبل الطلاب ضعاف السمع حيث جُمعت بياناتها من أربعة عشر طالبا من الطلاب ضعاف السمع في جامعة الملك عبد العزيز. ولجمع البيانات، وظَّف الباحث طريقتين: (1) أسئلة مفتوحة الإجابات، حيث طُلب من المشاركين كتابة قطع تعبيرية حول مواضيع مألوفة لهم، وتشمل أربعة أسئلة سُئل فيها المشاركون في الدراسة عن جدولهم اليومي وذلك لاستكشاف قدراتهم على السرد باستخدام الفعل المضارع، والسؤال الثاني كان عن جدولهم خلال إجازة نهاية الأسبوع الماضي وذلك لاستكشاف قدراتهم على السرد باستخدام الفعل الماضي، وسؤال عن برنامجهم وخطتهم للإجازة القادمة وذلك لاستكشاف قدراتهم على السرد في الزمن المستقبل، أما السؤال الأخير فقد كان عن المقارنة بين تجربتهم في التعليم الجامعي والتعليم ما قبل الجامعي وذلك لاستكشاف قدراتهم على المقارنة. (2) من خلال المحادثات غير الرسمية عن طريق مجموعة WhatsApp. أظهرت النتائج أن المشاركين ارتكبوا أخطاء كبيرة في استخداماتهم للفعل، وأبرز الأخطاء كانت فيما يتعلق بتصريف الفعل من حيث الزمن ومطابقته للفاعل من حيث العدد والجنس، واستخدام المشتقات بدلاً من الأفعال نفسها، واستخدام الأفعال المركبة. تعزو الدراسة سبب الضعف اللغوي الشديد للمشاركين إلى وجود بعض المشكلات التعليمية، بالإضافة إلى ضعف السمع. ولذلك فإنها توصي بتطوير المناهج وتدريب معلمي العربية لتدريسها لهؤلاء الطلاب كلغة ثانية، وليس كلغة أولى.

الكلمات المفتاحية: لطلاب ضعاف السمع، تقييم الطلاقة اللغوية، تقييم الكتابة، تحليل الأخطاء، مناهج اللغة العربية للطلاب

Abstract

The current study provides a descriptive analysis of verb usage by hard of hearing college level students in Saudi Arabia. Data were collected from fourteen hard of hearing students at King Abdulaziz University in Saudi Arabia. Two methods were utilized to collect the data: open-ended questioning in which participants were asked to write compositions about topics they were familiar with in addition to back and forth informal conversations from a WhatsApp group. Analyzing the data entailed counting the produced verbs and categorizing them based on error type. The findings showed that participants made major verbal conjugation errors regarding tense, person, number, and gender, as well as using derived nouns instead of verbs themselves. The study found that pedagogical issues, in addition to the hearing loss complications, negatively affected participants' written language literacy. Therefore, this study suggests reconsidering the need to develop the methodologies and curriculum alike of language skills for deaf and hard of hearing students. That being said, teachers also require training and preparation to teach language skills to such students as a second language, not as a first language.

Keywords: Writing Assessment, Errors Analysis, College Students, Hard of Hearing Students, Pedagogy.

Introduction

In Saudi Arabia, deaf and hard of hearing students were granted the opportunity to pursue higher education and attend colleges, particularly technical college, in August of 2001(Alrayes & Almeniei, 2014). Three years later, the students had more study choices and were able to select specializations in the arts, home economics, and elementary education among others. However, these offerings could not achieve their purpose for a major reason: the low level of linguistic competence for the deaf and hard of hearing. In other words, language barriers had prevented these students from gaining desired knowledge and degrees (Alrayes & Almeniei, 2014).

Crucial factors for language acquisition are the receptive skills, linguistic input obtained through exposure to a language while listening or reading. By contrast, language output refers to language produced through either speaking or writing. For deaf and hard of hearing students, the listening channel of input is either blocked or allows imperfect input, affecting the quality and quantity of linguistic input. Such students might not be exposed to spoken language, causing language deprivation due to a lack of comprehensible input to develop their expressive language (Dostal & Wolbers, 2014).

Studies conducted on language skills evaluation (e.g., reading and writing) of deaf and hard of hearing students have demonstrated these students making little progress compared to their fully-hearing counterparts (Dostal & Wolbers, 2014; Yoshinaga-Itano & Downey, 1996). Regarding written literacy, researchers have reported that deaf and hard of hearing students typically write shorter and less complex sentences that contain grammatical errors and non-standard structures as well as topic changes lacking full explanation or idea clarification (Marschark et al., 2002; Mayer, 2010; Singleton et al., 2004).

Researchers have reported a positive correlation between the degree of hearing loss and the delay in written language, noting that increased degrees of hearing loss signal increased language delays. However, students with mild and moderate hearing loss performed similar to hearing students by high school (Antia et al., 2005; Yoshinaga-Itano and Downey, 1996). By contrast, students in high school with severe hearing loss demonstrated written language skills equivalent to 9 and 10-year old hearing students. Therefore, while the writing skills of deaf and hard of hearing students evolve with age, those with severe hearing loss remain delayed even as those with mild to moderate hearing loss could catch up to their compatriots by high school (Antia et al., 2005; Yoshinaga-Itano and Downey, 1996).

Regarding hearing aid use, Spencer et al. (2003) investigated the correlation between language and the literacy of reading and writing skills of pediatric cochlear implant users. Comparing the reading and writing performance of 16 implant users with 16 age-matched ordinary hearing students, they found that the implant users encountered significant difficulties when attempting to use grammatical structures correctly, including conjunctions and correct verb forms. Nonetheless, they reported that the implant users were favorably comparable to their peers regarding reading and writing literacy (Spencer et al., 2003).

In a study on the correlation between sign language and the language literacy of deaf and hard of hearing students, studies pointed out that American Sign Language (ASL) is considered the first language of deaf and hard of hearing children, whereas English is their second language (Charrow and Fletcher, 1974; Swisher, 1989; Evans and Seifert, 2000; Dostal and Wolbers, 2014). However, since ASL has no written form, such children cannot develop print literacy in ASL. While Mayer and Wells (1996) argued for the improbability of linguistic transfer from ASL to English literacy skills, other scholars have reported a positive correlation between ASL proficiency and both English and writing literacy (Cummins, 2006; Goldin-Meadow & Mayberry, 2001; Menendez, 2010; Wolbers, 2010). Similarly, Williams (2004) reported that ASL had a positive impact on deaf children, observing them using spoken language in preschool classrooms to support writing attempts in the same manner of hearing children. Dostal and Wolbers (2014) also pointed out that focusing on building ASL and written English proficiency concurrently caused important gains and developments in both.

Thus, the findings from Williams (2004) as well as Dostal and Wolbers (2014) conform with other studies that revealed a constructive correlation between social interaction (i.e. spoken language and ASL) and the emergence of writing (Labbo, 1996; Troyer, 1991).

Focusing on Saudi deaf and hard of hearing students, a prominent study by Alrayes and Almeniei (2014) investigated the reading comprehension and writing skills. The sample compared two student groups, one of deaf students (N = 165) from the College of Telecom and Information in Riyadh and the College of Technology in Hail (which both belong to the Technical and Vocational Training Corporation) and one of ordinary third grade students (N=74). The study found that the third-grade students outperformed the deaf college students at reading comprehension and writing. In other words, the deaf and hard of hearing students lack linguistic competence that enable them to comprehend reading and to meet the required level of writing literacy.

However, there is no single work, to my knowledge, that has investigated the language that deaf and hard of hearing students produced, particularly in writing. In other words, the researcher could not find a study that described precisely errors and delays in terms of different aspects, including sentence structure, verb phrases, definiteness, and language usage, particularly in the written form. According to Dorn and Soffos (2001), "The act of writing is a cognitive process that involves comprehension of ideas, expressive language, and mechanical skills" (p. xi). Having said that, Spencer and Marschark stated that "no current approach for supporting language development has been found to resolve deaf and hard of hearing students' difficulties with written language" (2010: 111). Thus, the current study shall attempt to attribute to language literacy development, focusing on written proficiency by describing the written language of hard of hearing students at King Abdulaziz University. This study shall analyze verb structure and how these students use verbs in terms of verbal conjugation for tense, person, number, and gender.

The current study will also attempt to provide an explanation for the reasons and resolutions behind the difficulties encountered by hard of hearing students during their educational journey from the 1st grades through to the last year in college.

To summarize, the literature review revealed that deaf and hard of hearing students have difficulties in developing their language literacy. However, to the best of my knowledge, no previous studies have attempted to provide a descriptive analysis of the written production by hard of hearing students in Saudi Arabia, particularly their usage of verb structures in terms of inflection regarding tense, person, number, and gender. Thus, the current study aims at filling this gap somewhat by investigating the use of verbal system by hard of hearing students at King Abdulaziz University.

Data Collection and Methodology

The data of the current study were collected from male college students (N=14, ages: 19-23) at King Abdulaziz University. All participants are hard of hearing students who used hearing amplifiers except one that used a cochlear implant. They voluntarily participated in the study and written consents had been obtained. Two methods were followed to collect the data; open-ended questions and a WhatsApp group to informally chat with the participants. The first technique involved data collection through four open-ended questions asking participants to write compositions on familiar topics: their daily routines; their programs over the past weekend; their programs and plans for the upcoming mid-academic year vacation, and a comparison between their high school and college experiences. The first question aimed at exploring their ability to narrate in the present tense while the second aimed to assess their ability to narrate in the past tense. The third question sought to determine their ability to narrate in the future tense, and the fourth question was designed to ascertain their ability to draw

comparison. For each personal narrative question, participants were provided with an open-ended writing prompt asking them to share a personal experience. This prompt was administered in class and no time limit was set for completion.

The second data collection technique involved a WhatsApp group that the researcher used to chat informally with the participants for the purpose of obtaining spontaneous data and language production details. The researcher also conducted informal individual interviews with the participants to discuss their education from the 1st grade through the 12th grade as well as difficulties faced in college, motivations to pursue higher education. After collecting the data, the

After obtaining the written data, they were transferred into a Microsoft Word file. The data were then read to count the verbs and categorize them as perfective, imperfective, or imperative. Each category was subsequently divided for correct and incorrect forms. Incorrect verb forms were finally subdivided according to error type: tense, person, gender, number, and "others". During data coding, some verbs were found to contain two errors and were counted as some verbs were found to contain two errors and were counted as two errors despite being one verbs

For instance, the following example from the data contains two errors:

(1) انا ما يجي محاضرة

ʔana ma: **jidʒi**: muħa:dˤrah

I Neg **attend.3SM.PRES** lecture

I will not come to the lecture.

The first error is tense-based, as the participant did not use the correct form of the future tense (i.e., omitting the future marker). The second error is person-based, as the verb was inflected for the third-person masculine singular present tense instead of the first-person masculine singular.

Findings

Participants were found to have insufficient writing skills. For instance, when answering the open-ended questions, participants were unable to write full correct sentences or paragraphs. Instead, they wrote simple noun or verb phrases, occasionally with errors. Table 1 and Figure 1 represent the total number of correct and incorrect verbs used.

Table 1 Correct and Incorrect Verbs

	Perfective	Imperfective	Imperative	Total
Correct Conjugation	(13%) 37	(28%) 80	(3%) 8	(43%) 125
Incorrect Conjugation	(20%) 59	(34%) 98	(2%) 6	(57%) 163
Total	(33%) 96	(62%) 178	(5%) 14	288

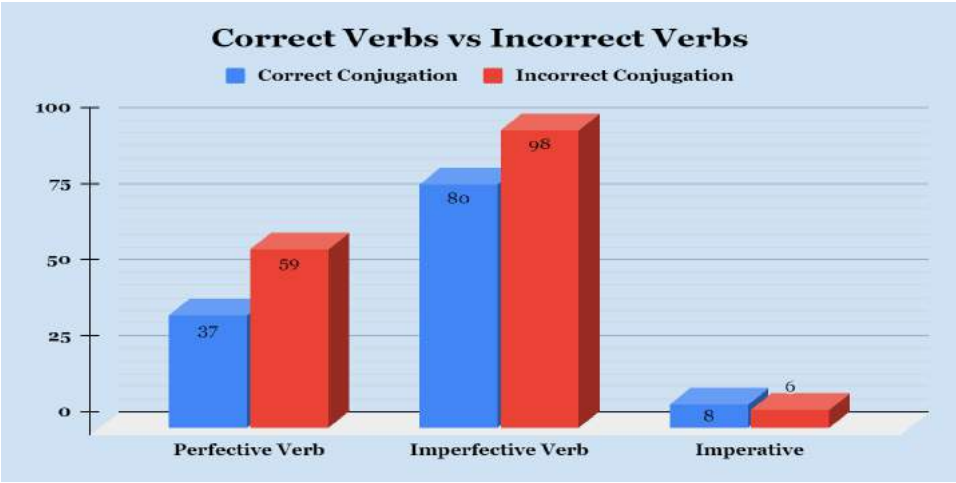


Figure 1 Correct Verbs vs Incorrect Verbs

The findings demonstrated that hard of hearing students had some difficulties and made verb inflection errors related to tense, person, number and gender. Table 2 and Figure 2 illustrate the kind of counted errors as well as their frequency as it the findings revealed that some verbs were found to contain two different types of errors. Thus, the number of incorrect verbs in Table 1 differ than the number of error frequency in Table 2.

Table 2 Error Frequency and Type

Tense	Person	Gender	Number	Derived-Noun	Compound Verb
(31%) 60	(28%) 53	(10%) 20	(9%) 18	(20%) 38	(1%) 2

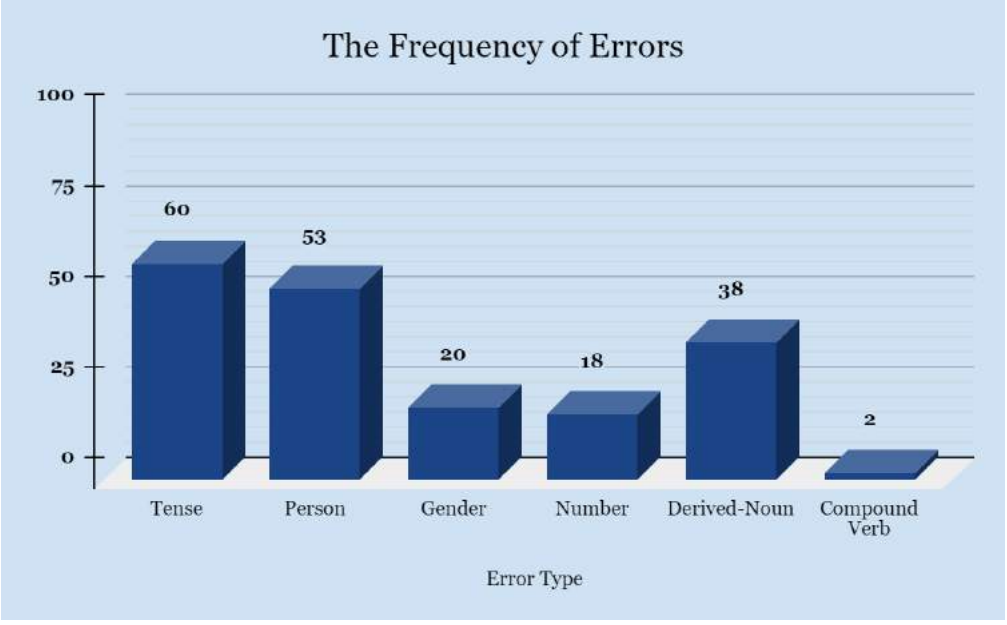


Figure 2 Error Frequency According to Type

Verb Tense Errors

The data showed that participants made verb tense errors that included using the present tense for the future tense without adding future aspectual markers. The future tense in standard Arabic is expressed by the future prefix [*sa-*] or the lexical [sawfa] "will", whereas it is expressed in the Saudi dialects morphologically through the markers [*ba-*] or [*bi-*]. The following examples (2) through (4) illustrate how hard of hearing students express the future tense without using future particles or markers.

(2)انا ما يجي محاضرة

ʔana ma: **jidʒi**: muħa:dˤrah
I Neg [do not] **attend-3SM.PRES** lecture
Intended meaning: 'I will not come to the lecture.'

Example (2) shows a student telling his teacher he will not be coming to class the following day. This was due to the student planning to go to the Center of Special Needs at the Ministry of Human Resources and Social Development. He incorrectly used the verb *jidʒi*-3SM.PRES "come" instead of the 1SM.FUTU. He also dropped the future aspectual marker, [*ba-*] "will" in the Saudi spoken dialect, which would have made the sentence:

(2a)ʔana: *ma: ba-dʒi: li-l-muħa:dˤrah*
I Neg will-come to-the-lecture
I will not come the lecture.

(3) ان شاء الله انا يجي

ʔin ʃa:ʔ llah ʔana **jidʒi**:
If Allah wills I **come-3SM.PRES**
Intended meaning: 'If Allah wills, I will come.'

Example (3) illustrates a student telling his teacher that he will come to class the following day. As shown in example (2), the student used the verb (*jidʒi:*), which is inflected for the 3SM.PRES instead of the 1SM.FUTU (*ba-dʒi:*) "will come". The student also dropped the future aspectual marker an inflected the verb incorrectly for the third person rather than the first.

(4) ما نستطيع .لازم اكلمهم ولا جبت درجات ضعيف

[Neg]ma: nistitˤi:ʕ la:zim ʔakallim-hum walla: **ʒib-t**
Neg we can.1PL.PRES must I talk. 1SG.PRES to them otherwise **get-1SM.PAS**

daraʒa:t dˤʕi:f
grades weak
Intended meaning: 'We cannot [take the final exam], we must talk to them [the academic department], otherwise, we will get low grades.'

The student in example (4) made a mistake by using the verb (*ʒib-t*) "got" instead of the correct inflection for tense and person: (*bi-nʒi:b*).

The data also revealed, in terms of verb tense and aspect, that hard of hearing students occasionally used the adverbial *ʔawwal* "first" instead of *qad* "already" in order to "confirm the meaning of the past tense by emphasizing that the action did indeed happen" (Ryding, 2005, p. 450). The following examples in (5) and (6) demonstrate this usage.

(5) انا اول اختبرت بس درجة ضعيف

ʔana **ʔawwal ʔixtabart**
bas daraʒah dˤaʕi:f
I **first take.1SM.PAS the exam**
but grade weak
Intended meaning: 'I already took the exam but my grade is low.'

In example (5), the participant used the adverbial *ʔawwal* "first" instead of *qad* "already" to emphasize that an action was already finished. The correct structure would be:

(5a)ʔana: **qad ʔixtabart**
I **already takek-1SM.PAs the exam**

(6) انا خلاص اول

ʔana: **xala:sˤ ʔawwal**
I **finish-gerund first**
Intended meaning: 'I already finished [the exam].'

In the same manner, the participant in Example (6) used the adverbial *ʔawwal* "first" instead of *qad* "already". In addition to getting incorrect word order, the participant incorrectly used the adverbial *ʔawwal* to emphasize the certainty of finishing the exam. A correctly phrased sentence would be:

(6a) ʔana: **qad** **xala:sˤ-t**
I **already** **finish-1SM.PAS**
I already took the exam.

Errors when Inflecting the Verb for Person

This study found that hard of hearing students made verb inflection mistakes for person. The data revealed that participants tended to use the third-person masculine singular present or past tense more than any other verb form.

(7) انا مايسمع بس مايفهم
ʔana: ma: **jasmaʕ** bas ma: jafham
I Neg **hear-3SM.PRES** but Neg understand.3SM.PRES
Intended meaning: 'I did not hear and did not understand.'

Example (7) shows a participant inflecting the verbs *jasmaʕ* "hear" and *jafham* "understand" for the third-person masculine singular while speaking about himself. The verbs should have been inflected as *ʔasmaʕ*-1SM.PRES and *ʔafham*-1SM.PRES.

(8) بس والله معليش صوتيه انا مايفهم عشان ضعف السمع
Bas wa-llah maʕle:ʃ sˤawtiyyah ʔana: [Neg] ma: **yafham** ʕaʃa:n dˤaʕfi ssamʕ
but I swear it is OK voice I Neg **understand-3SM.PRES** because weak hearing
Intended meaning: 'But I swear, okay, I did not understand the voice messages because of hard of hearing.'

The participant in Example (8) has made a verb conjugation error, using the verb *yafham* "understand" inflected for the 3SM.PRES rather than its correct conjugation of *ʔafham* "understand-1SM.PRES".

Errors when Inflecting the Verb for Gender
The data indicated that participants make errors when inflecting verbs for gender.

(9) بابا دفعت
ba:ba: **dafaʕa-t**
my father **pay** 3 **-SF.PAS**
My father paid [for the hearing amplifier].

Example (9) illustrates the verb dafaʕa-t "pay3-SF.PAS" not agreeing with the subject ba:ba: "father" in gender. The correct phrase is:

(9a) ba:ba: dafaʕ.
My father paid.

(10)؟ **الدرجات** متى **يطلع**
ʔi-ddaradʒa:t mita: **jitˤlaʕ ?**
The-grades when come out3-SM.PRES ?
Intended meaning: 'When will the final grades be available?'

Example (10) shows the verb jitˤlaʕ "come out-3SM.PRES" failing to agree with the subject ʔi-ddaradʒa:t "the grades-FemPlur" as grades are a feminine plural noun. The correct phrase is:

(10a) ʔi-ddaradʒa:t mita: tatˤlaʕ ?
The-grades when [will be] available?

Errors when Inflecting the Verb for Number
Participants were found making errors in verbal conjugation for number.

(11) زي **مايقولون** هم **جامعة**
zajj ma: **jigu:l-u:n** hum **dʒa:mʕah**
as that say.3PLM.PRES. they university
Intended meaning: 'As **the university** told us.'

Example (11) shows an error conjugating the verb for number with jigu:l-u:n hum ʒa:mʕah "they say university".

The participant used the incorrect verb form of *jiguːl-uːn* "they say", which was inflected for the third-person masculine plural, for the subject of *dʒaːmʕah* "university", which is a feminine singular noun. Hence, the correct phrase would be:

(11a) zajj maː tguːl ʔil-dʒaːmʕah
as what says-3SF.PRES the-university

(12) لا محد شاركنا ي دكتور ♡
laː **maħad ʃaːrakna**ː yaː duktuːr
Neg **one participate-1PLM.PAS** oh doctor
Intended meaning: 'No one of us participated [in the special needs athletic contest].'

Similar to Example (11), the participant in Example (12) conjugated the verb ʃaːrakna: "participated" for the first-person masculine plural despite it being preceded by the negation laː maħad "none of us", which means the verb should have been inflected for the third-person masculine singular. Hence, the correct structure would be:

(12a) laː, maː ʔaħad min-naː ʃaːrak yaː duktuːr
Neg (no), no one of-us participated-3SM.PAS oh doctor

Using a Derived Noun rather than the Verb Itself

The data also revealed participants using derived nouns instead of verbs.

(13) في اختبارات نهائي ولا الغاء اختبارات
fiː ʔixtibaːraːt nihaːʔijj walla **ʔilɣaːʔ** ʔixtibaːraːt
there exams final or **canceling** exams
Intended meaning: 'Is there a final exam or will be canceled?'

The participant in Example (13) replaced the verb (ʔulɣijat-3PLF.PAS.PASSIVE) "have been cancelled" with the derived/verbal noun (ʔilɣaːʔ). The correct sentence would be:

(13a) hal fiːh ʔixtibaːraːt nihaːʔijjah walla ʔulɣija-t.3PLFEM.PAS.Passive
Is there exams final or they have been cancelled available exam

(14) متى تخلي اختبار عشان **عارف**
ʕaʃaːn **ʕaːrif** mitaː txalliː ʔixtibaːr

Because **know-active participle** when make available exam
Intended meaning: 'Because I need to know when you are making the exam available.'

Example (14) shows a participant has replaced the inflected verb (ʔaʕrif) "to know" with the derived noun/active participle (ʕaːrif) "knower". The correct sentence would be:

(14a)ʕaʃaːn **ʔa-ʕrif** mitaː bi-txalliː ʔil-ʔixtibaːr
So I know when will-you let the-exam [available]

Using Compound Verbs

In addition to the previous error types, the data revealed participants using the light verb sawwi: "to do" as a compound verb in combination with a noun or adjective to produce a compound verb.

(15) **اسوي غادر** من قروب تاني؟
ʔasawwi: ɣaːdar min gruːb taːni ?
I make leave-3SM.PAS from group second ?
Intended meaning: 'Can I leave the other group?'

In Example (15), the participant used ʔasawwi: "to do" and the verb ɣaːdar "leave-3SM.PAS" as a compound verb to ask if he could leave the second WhatsApp group. The correct structure could be either formal (Example 15a) or informal (Example 15b).

(16) عندي محاضر سوي في جوال مو راضي
ʕindiː muħaːdˤarah sawwiː fiː dʒaw waːl muː raːdˤiː
I have lecture do.Imper in mobile Neg [not] satisfied
Intended meaning: 'I tried to attend the on line class through my phone but it did not work.'

Similarly, the participant in Example (16) used the light verb sawwi: "to do" with a prepositional phrase fiː dʒawwaːl "in mobile", as he wanted to say that he had tried to attend the online class using his phone.

Discussion and Conclusion

The data revealed that hard of hearing students at King Abdulaziz University have not met college-level standards for writing literacy. Participants committed major errors in terms of verb inflection for tense, aspect, person, gender, and number. There were also other errors committed, such as using derived nouns or compound verbs. The data showed that participants tended to prefer imperfective to perfective verbs (Table 1), using the former 178 times (62%). However, only 80 (28%) of those verbs were used correctly. The preference may be due to the frequency as the imperfective verb form is the most frequent form, which consequently makes it easier to retrieve. Table 2 and Figure 2 illustrate that the participants made the most verb errors in tense and person, with the future tense rarely being used correctly. The participants made 60 of their 191 errors (31%) when conjugating verbs for tense. Apparently, the frequent errors in conjugating the verb for tense because they tend to use the imperfect form more than other forms, and conjugating the imperfect verb for the 3rd person led to having the most of the errors in tense and person. Of the verbal inflection errors, 53 (28%) were person-based with participants preferring the third-person masculine singular to the first-person. Therefore, there were a total of 113 verbal conjugation errors for tense and person, 59% of the total of counted errors.

A possible interpretation of this frequency is that participants used verb structures incorrectly because they acquired those structures as chunks or overhearing parents and relatives conjugating verbs when speaking about their deaf or hard of hearing sons. For instance, hard of hearing participants might have heard their families talking about them, saying "he [the participant] neither hears nor speaks/understands", which would involve verb inflection for the third-person singular masculine, as in Examples (7) and (8). When attempting to use the verb structure with technology, as Examples (15) and (16) illustrated, they would possess a limited mental lexicon and could not use the appropriate verb, resorting to a compound verb with the light verb sawwi: "to do".

That being said, the data showed that verbs were conjugated correctly most of the time because the participants apparently acquired them as memorized chunks. Moreover, most of the imperfect verbs used correctly were found in supplications, which means they were acquired as chunks or formulaic expressions. Therefore, the correct use was achieved through frequently repetition (such as أرجـوك ʔardʒu:k "I beg you", الله يسـعدك ʔallah jisʕidk "May Allah make you happy", الله نحمـد naħmad ʔallah "thanks God", الله يعطيـك العافيـة ʔallah jiʕtˤi:k ʔil-ʕa:fijah "may God bless you", and الله يحفظـك ʔallah jaħfazˤk "may Allah protect you").

The data also revealed that the participants were either unable to use function words or unable to use them properly as shown in example (7). These findings corroborate previous studies that have shown hard of hearing students experiencing significant difficulties with their writing skills and proficiency, causing them to lag behind their hearing counterparts (Dostal & Wolbers, 2014; Marschark et al., 2002; Mayer, 2010).The informal interviews with the participants and teachers revealed potential factors for these difficulties and deficiencies beyond having hearing complications and despite prolonged exposure to Arabic through formal education. The factors include:

- A limited curriculum of language skills in pre-college education, including reading, writing, and grammar being integrated into one subject and one book, reducing and narrowing exposure to Arabic. The previous Arabic curriculum (which existed until 2010) was divided into six separately taught subjects: reading, grammar, writing, dictation, calligraphy, and Arabic literature.
- Not being taught to write during previous schooling (the 1st to the 12th grade), which was inferred from informal participant interviews. The participants indicated, when responding to questions on how they had been taught writing skills, they had not been taught or trained to write compositions. Instead, they just had to choose from multiple choices, right or wrong questions.

-The current curriculum failing to differentiate between hearing and hard of hearing students as well as being designed primarily for hearing students.

- Language teachers lacking training and preparation to teach Arabic and language skills as a second language. Teachers assigned deaf and hard of hearing students pointed out that there was no clear distinction between teaching hearing or hard of hearing students. Teachers of special needs students were not aware of the differences between teaching Arabic as a mother tongue and teaching Arabic as a second language.

-Teachers failing to finish the curriculum and focusing on developing hard of hearing students' skills concurrently due to limited time and integrated language skill information. Interviewed teachers complained about supervisors pressuring them to finish the curriculum regardless of whether students gained skills or continued to struggle. Therefore, teachers restored to multiple choice quizzes and using true-or-false questions to evaluate hard of hearing student performance.

It could be concluded that the roles of schools and teachers in teaching hard of hearing students has to be reconsidered and evaluated. In other words, the errors that are reported in the study cannot be made by native speakers of Arabic. The situation of such major errors in the current study bears some resemblance to that in English about which Swisher (1989) stated: "many errors of deaf students learning English are similar to those of foreign learners of English as a second language, and written compositions of deaf and ESL students at the same level of proficiency look similar over all" (Swisher, 1989: 240). Thus, the second language (L2) is usually learned and acquired through a lengthy process of classroom teaching and guidance under a teacher's supervision in a formal setting.

While degrees of hearing loss and the impact of ASL on writing literacy are not the focus of the current study, the researcher noticed that participants used ASL to communicate with each other. In addition, two participants had a mild hearing loss, which they revealed during their informal interviews, and the most correct conjugated verbs were found to be produced by these two participants, which is congruent with Antia et al. (2005) as well as Yoshinaga-Itano and Downey (1996). The study found flaws in the educational system that affected writing skill development negatively, making necessary the development of a pedagogical system to teach language to deaf and hard of hearing students that focuses on general language literacy and composition writing with constructive feedback.

The role of sign language and the possibility of linguistic transfer from ASL to written language would be interesting topics for future research, as would the impact of input and its frequency. Apart from hearing complications, the individual differences between deaf and hard of hearing students should be considered and investigated by future research. Therefore, the current study recommends further investigation of individual differences, such as degrees of hearing loss, home communication, home- and school-based input, motivation, self-confidence, and social distanc

References:

Alrayes, T. & Almeniei, O. (2014). Reading comprehension and writing composition for deaf students matriculated at technical colleges at the Technical and Vocational Training Corporation in Saudi Arabia"-Field Study". Journal of Special Education and Rehabilitation, 3, 83-112.

Antia, S. D., Reed, S., & Kreimeyer, K. H. (2005). Written language of deaf and hard of hearing students in public schools. Journal of Deaf Studies and Deaf Education, 10(3), 244–255.

Charrow, V. R., & Fletcher, J. D. (1974). English as the second language of deaf children. Developmental Psychology, 10(4), 463–470.

Cummins, J. (2006). The Relationship between American Sign Language proficiency and English academic development: A review of the research. University of Toronto.

Dorn, L. J., & Soffos, C. (2001). Scaffolding young writers: A Writers' Workshop approach. Stenhouse Publishers.

Dostal, H. M., & Wolbers, K. A. (2014). Developing language and writing skills of deaf and hard of hearing students: A simultaneous approach. Literacy Research and Instruction, 53(3), 245–268.

Evans, C. J., & Seifert, K. L. (2000). Fostering the Development of ESL/ASL Bilinguals. TESL Canada Journal, 18(1), 1-16.

Goldin-Meadow, S., & Mayberry, R. I. (2001). How do profoundly deaf children learn to read? Learning Disabilities Research & Practice, 16(4), 222–229.

Labbo, L. D. (1996). A semiotic analysis of young children's symbol making in a classroom computer center. Reading Research Quarterly, 31, 356–385.

Marschark, M., Lang, H. G., & Albertini, J. A. (2002). Educating deaf students: From research to practice. Oxford University Press.

Mayer, C., & Wells, G. (1996). Can the linguistic interdependence theory support a bilingual-bicultural model of literacy education for deaf students? Journal of Deaf Studies and Deaf Education, 1, 93–107.

Mayer, C. (2010). The demands of writing and the deaf writer. In M. Marschark & P. Spencer (Eds.), The Oxford handbook of deaf studies, language, and education: Volume 2 (pp. 144–155). Oxford University Press.

Menendez, B. (2010). Cross-modal bilingualism: Language contact as evidence of linguistic transfer in sign bilingual education. International Journal of Bilingual Education and Bilingualism, 12(2), 201–223.

Ryding, K. C. (2005). A Reference Grammar of Modern Standard Arabic. Cambridge University Press.

Singleton, J. L., Morgan, D., DiGello, E., Wiles, J., & Rivers, R. (2004). Vocabulary use by low, moderate, and high ASL-proficient writers compared to hearing ESL and monolingual speakers. Journal of Deaf Studies and Deaf Education, 9, 86–103.

Spencer, L. J., Barker, B. A., & Tomblin, J. B. (2003). Exploring the language and literacy outcomes of pediatric cochlear implant users. Ear & Hearing, 24(3), 236–247.

Spencer, L. J., Barker, B. A., & Tomblin, J. B. (2003). Exploring the language and literacy outcomes of pediatric cochlear implant users. Ear & Hearing, 24(3), 236–247.

Spencer, P. E., & Marschark, M. (2010). Evidence-based practice in educating deaf and hard of hearing students. Oxford University Press.

Swisher, M. V. (1989). The Language-Learning Situation of Deaf Students. TESOL Quarterly, 23(2), 239-257.

Troyer, C. R. (1991). From emergent literacy to emergent pedagogy: Learning from children learning together. In J. Zutell & S. McCormick (Eds.), Learner factors/teacher factors: Issues in literacy research and instruction: Fortieth Yearbook of the National Reading Conference (pp. 119–126). National Reading Conference.

Williams, C. (2004). Emergent literacy of deaf children. The Journal of Deaf Studies and Deaf Education, 9(4), 352–365.

Wolbers, K. (2010). Using ASL and print-based sign to build fluency and greater independence with written English among deaf students. L1-Educational Studies in Language and Literature, 10(1), 99–125.

Yoshinaga-Itano, C. & Downey, D. M. (1996). Development of school-aged deaf, hard of hearing, and normally hearing students' written language. Volta Review, 98(1), 3–7.

Predictors of Students' Behavioral Intention in College of Education at University of Ha'il Toward the Adoption of Digital Library

التنبؤ بالعوامل التي تؤثر على نوايا الطلاب السلوكية في كلية التربية بجامعة حائل نحو تبني واستخدام المكتبة الرقمية

Dr. Sultan Hammad Alshammari

Assistance Professor of Educational Technology
Department of Educational Technology, University of Ha'il

د. سلطان بن حماد الشمري

أستاذ تقنيات التعليم المساعد
قسم تقنيات التعليم، جامعة حائل

(قُدم للنشر في 05/ 12/ 2021، وقُبل للنشر في 14/02/ 2022)

الملخص

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة العوامل التي تؤثر على تبني واستخدام المكتبة الرقمية بين الطلاب. تم تطبيق منهج البحث الكمي السببي، حيث أجاب 179 طالبًا عشوائياً على الاستبيان. تم تطبيق التحليل العاملي التأكيدي (CFA) ونمذجة المعادلة البنائية (SEM) باستخدام AMOS لاختبار الفرضيات وتقييم العلاقات بين العوامل. أظهرت النتائج أن التدريب على استخدام المكتبة الرقمية له تأثير كبير على الفائدة المتوقعة وسهولة الاستخدام للمكتبة الرقمية، وان كلاً من الفائدة المتوقعة وسهولة الاستخدام لهما تأثير كبير على نية الطلاب السلوكية نحو استخدام المكتبة الرقمية. خلصت هذه الدراسة الى عدد من التوصيات لعل من أبرزها ان التدريب على استخدام المكتبة الرقمية أساسي وضروري لتحقيق الاستخدام الأمثل للمكتبة الرقمية.

الكلمات المفتاحية: المكتبة الإفتراضية، المكتبة الإلكترونية، المصادر الرقمية، تبني التكنولوجيا، نموذج قبول التكنولوجيا.

Abstract

This study aimed to examine the predictors of the DL use among students. A quantitative research approach was applied, where 179 students randomly responded to questionnaires. Confirmatory factor analysis (CFA) and structural equation modeling (SEM) were applied using AMOS to test the hypotheses and examine the relationships among predictors. The findings showed that library training has a significant effect on the perceived usefulness and perceived ease of use of a DL, and both perceived usefulness and perceived ease of use have a significant effect on students' behavioral intention to use DLs. Library training appears to be essential to achieve the optimal use of DLs by supporting students' perception of DLs as useful and easy to use.

Keywords: Virtual Library, Electronic library, Digital resources, TAM, Technology adoption.

INTODUCTION:

The rapid development of technology in the 21st century has resulted in an increase in dependence on information and communication technology (ICT) (Farahat, 2012). Further, this development has provided a rich opportunity for embedding several technological innovations into the learning and teaching environments (Al-Adwan & Smedley, 2013). Academic libraries have not been left behind in the development of ICT, as they aim to support learning, teaching, and research in their institutions. Indeed, academic libraries have no option but to embrace and keep up to date with technological advancements (Ankara & Atuase, 2018). This has resulted in the emergence of digital libraries (DLs).

Previous research has shown that resources in DLs are less used because of poor usability (Carlock & Perry, 2008; Chen, 2010). Jeong (2011) stated that the utilization of systems can be enhanced by exploring the determinants that affect the use, acceptance, or rejection of an information system such as a DL. Similarly, Zha et al. (2015) noted that DL adoption is significantly influenced by students' behavioral intention. Park et al. (2009) added that the lack of research on users' information system adoption is also responsible for the underusage of information systems such as DLs in developing countries. Therefore, it is essential to understand the factors that drive the acceptance or rejection of technology among users, as the failure to implement a technology due to a lack of acceptance and usage can result in time and resource waste (Isah et al., 2014).

To achieve the mission of libraries to provide users with authentic and quality information resources to support teaching, learning, and research, the University of Ha'il provides access to its own DL through its website. This DL has access to several databases. One of most popular is the Saudi Digital Library (SDL), which was established in 2010 by the Ministry of Higher Education (MOHE) in Saudi Arabia. According to the SDL's website, it includes more than 5,000,000 scientific theses, 450,000 electronic books, 50,000 journals, and 169 databases. The DL of the University of Ha'il has been in existence for several years, but there is a lack of research on how to predict the determining factors that influence the adoption of DLs. Thus, this study aims to explore the predictors that may influence students' behavior intention to use a DL utilizing the Technology Acceptance Model (TAM). The findings of this research contribute to ongoing research on the digital transformation of academic libraries and explores the factors that may influence students' adoption in education institutions.

LITERATURE REVIW:

A digital library (DL) is defined as an electronic collection of information that contains large and diverse repositories of electronic objects that can be used and accessed by a huge number of users, who may be distributed in different geographic locations (Khiste et al., 2018). Candela et al. (2012) defined a DL as the counterpart of a traditional library. Verma and Verma (2014) added that DLs provide users with an extensive range of services based on the internet and provides information in multiple formats. In addition, in the DL environment, data are shared and communicated using networks or the internet based on high-speed data transfer. Zha et al. (2014) viewed DLs as a distributed system with the capability to save and store broad electronic resources and provide users with convenient access to those resources though networks.

According to Magoi and Gani (2014), there is no single definition of DLs, as the definition evolves as research continues to progress. They added that DLs may be viewed as a technical service that is performed electronically through the use of an electronic application. While several definitions exist, there is a general consensus in the literature that the term DL describes a library whose entire collection and services are made available over the internet electronically. DLs have become a main gateway that allow users to access library services and resources (Lui & Luo, 2011). Raza et al. (2019) confirmed that DLs improve users' access to information.

Although DLs have been widely implemented in universities for several years, their adoption and use by students in developing countries remains low (Zirra et al., 2019). For example, Mawereand Sai (2018) found a low rate of adoption of DLs among students. Several factors were cited as primary causes that contributed to the

low adoption of DLs, including a lack of skills, low computer self-efficacy, and non-availability of online databases (Urhiewhu & Emojorho, 2015). To understand and interpret the predictors of DL adoption among students at the University of Ha'il, this study implements the Technology Acceptance Model (TAM) as a theoretical framework with an external added factor. The TAM framework simply structures the concept or idea of how they relate together and makes logical sense of the relationships among constructs (factors) that have been identified as related to the problem (Chibini, 2011). TAM was utilized in this study because it is widely used and accepted and has been validated and tested in various conditions (Alshammari, 2020). Indeed, empirical research and evidence has strongly confirmed that TAM is a robust and valid framework for predicting the adoption of information technology (IT) (Alshammari, 2020; Davis et al., 1989; Sheng & Zolfagharian, 2014). TAM was proposed by Davis in 1986, aiming to provide an explanation for the determinants of IT acceptance and adoption. The TAM model claims that the adoption of a particular system is affected by two main beliefs: perceived ease of use (PEU) and perceived usefulness (PU). PEOU is defined as the degree which a user believes that using a specific technology would require little effort, whereas PU is a defined as the degree to which a user believes that using a specific technology would improve his or her job performance (Davis, 1989). Hong et al. (2004) argued that once users perceive a technology to be easy to use, they will be more likely to accept and use it. Moreover, once users believe that a technology is useful, they will be more likely to have an intention to use it. Park (2009) found that both PEU and PU had a significant influence on the behavioral intention to use a technology. Subsequently, Alshammari (2020) reported that both PEU and PU had a strong impact on students' behavioral intention to use a system. Figure 1 illustrates the TAM model.

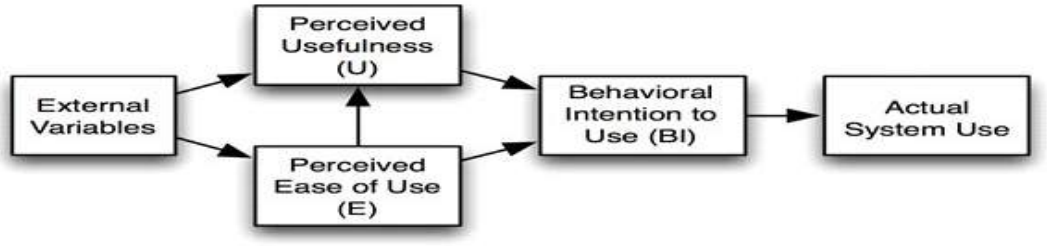


Figure 1: Technology Acceptance Model (TAM) (Source: Venkatesh & Davis, 1996)

The Utilization of the TAM Model in This Study:

This study applied the TAM model with some modification to the context of DLs. The model presented in Figure 1 shows that, if the user finds DL easy to use, he or she would have an intention to use it. Furthermore, if the user believes that the DL is useful, then he or she would have an intention to use it.

Importantly, both PU and PEU are influenced by some external factors. This study predicts that library training is an external factor that influences both PEU and PU. Library training provides students with the skills required to use the system, which may lead to perceive it as being easy to use and useful. For the purposes of this study, library training refers to the information and skills that library staff provide to support users in utilizing DL services and resources more effectively and efficiently to meet their information needs. Figure 2 shows the proposed model of this study.

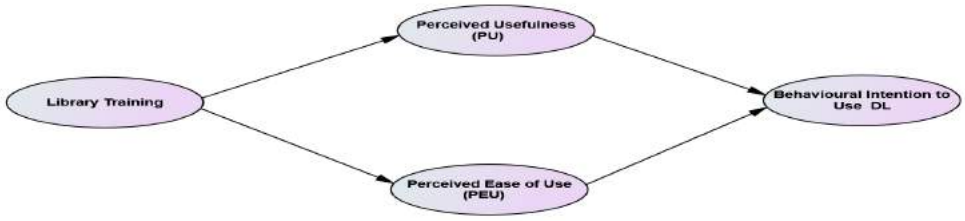


Figure 2: The proposed research model.

Hypotheses:

Based on the proposed research model (Figure 2), the research hypotheses are as follows:

H1: Library training significantly influences the PU of DLs.

H2: Library training significantly influences the PEU of DLs.

H3: PU significantly influences the behavioral intention to use DLs.

H4: PEU significantly influences the behavioral intention to use DLs.

Research Objectives:

- To examine the influence of library training on students' behavioral intention to use DLs.
- To examine the influence of PEU and PU on students' behavioral intention to use DLs.

Research Questions:

1-Is the students' behavioral intention toward using DLs influenced by library training?

2-Are the students' behavioral intention toward using DLs influenced by PEU and PU?

METHODOLOGY:

The study design is purely quantitative and includes a survey to collect data from samples. Quantitative research aims to explain a phenomenon by collecting numerical data, which are then analyzed using a mathematical approach, specifically a statistical approach (Creswell, 2013). Here, the data collection was based on a survey consisting of two parts: the first part was self-designed and included two questions regarding demographic information, while the second part included 19 questions measuring the four constructs in the proposed model. The items that measured the constructs of PEU, PU, and behavior intention (BI) were adapted from the study of Davis (1989), while the items which measuring library training were adapted from the study of Park et al. (2009). All items were rated using a five-point Likert scale ranging from 5 ("strongly agree") to 1 ("strongly disagree"). The study population consisted of all male students in college of Education (N=287), according to the statistics of University of Ha'il in the first semester of the academic year (2021–2022). Students are enrolled in different specializations, such as Physical Education, Psychology, Lower Primary Teacher, and Islamic Culture. In total, 179 students responded to the questionnaires. According to Krejcie and Morgan (1970), the required sample size of a population of 287 is 165. Thus, the final sample size of this study was considered suitable. For structural equation modeling (SEM) analysis, the sample size also met the recommendation of more than 100 cases (Kline, 2016).

RESULTS:

Analyzing Demographic Information

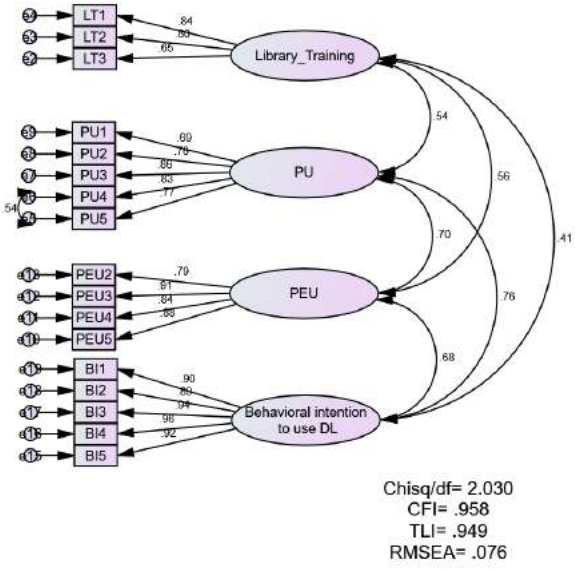
A total of 179 male students responded to the survey. Table 1 displays information related to their majors and use of the DL. In terms of the respondents' majors, 97 students (54.2٪) were majoring in Physical Education, 53 (29.6٪) in Psychology, 19 (10.6%) in Islamic Culture, and 10 (5.6%) in Lower Primary Teachers. In terms of DL use, most students (146, 81.6%) did not use the DL.

Table (1) Respondents' information

Characteristics	N	٪
Major		
Lower Primary Teacher	10	5.6
Psychology	53	29.6
Physical Education	97	54.2
Islamic Culture	19	10.6
Used Digital Library		
YES	33	18.4
NO	146	81.6

Applying Confirmatory Factor Analysis (CFA)

Pooled CFA was applied in this analysis, as it can validate the measurement model and consider measurement errors and construct correlations (Awang, 2015; Hair et al., 2010). During the CFA, the construct, convergent, and discriminant validities need to be assessed to develop the measurement model before applying SEM (Awang, 2015). The pooled CFA showed adequate construct validity after deleting some items with low factor loadings, such as PEU1 and LT4. The pooled CFA is shown below in Figure 3.



.Figure 3: Pooled CFA

The construct validity met the values suggested in previous research (Awang, 2015). Table 2 shows the model fit values.

Table (2) Model fit

Category	Index name	Index value	Accepted value	Results
Absolute fit	RMSEA	0.076	0.08>	accepted
Absolute fit	TLI	0.949	0.90<	accepted
	CFI	0.958	0.90<	accepted
Parsimonious fit	Chi sq/df	2.030	3.0>	accepted

Convergent validity needs to be assessed before assessing discriminant validity. It is achieved when the AVE value is above 0.50 and CR is above 0.60 (Awang, 2015; Hair et al., 2010). The values were assessed, indicating that convergent validity was achieved in this study (Table 3).

Table (3) The CR and AVE values

	CR	AVE
PEU	0.916	0.732
Library_Training	0.810	0.590
PU	0.888	0.614
BI	0.967	0.853

Finally, discriminant validity must be evaluated to ensure that each construct in the model is discriminant of other constructs. The bold values in Table 4 are the square roots of the AVE values of the construct, and the other values are the correlation values of the constructs in the model. Discriminant validity was achieved, as the values in bold in the table are higher than the other values in its rows or column (Awang, 2015).

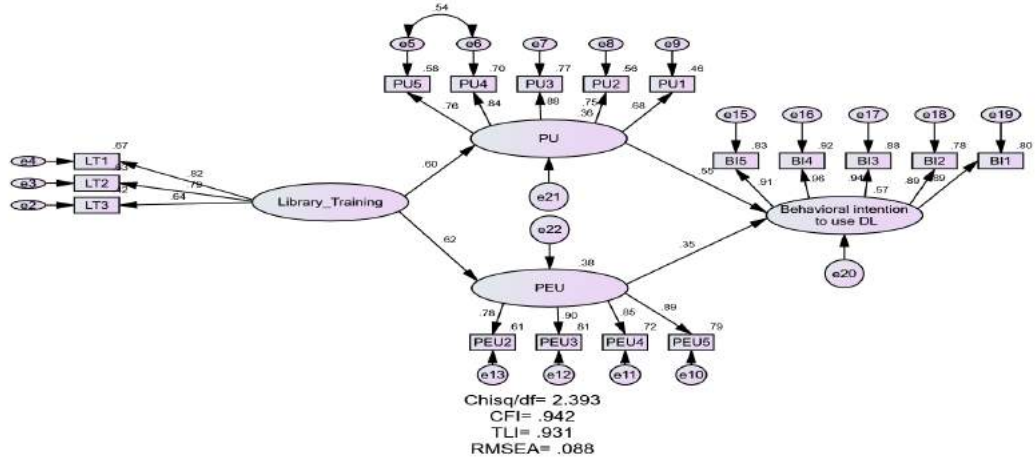
Table (4) Summary of the discriminant validity of the constructs

	PEU	Library_Training	PU	BI
PEU	**0.856**			
Library_Training	0.558	**0.768**		
PU	0.702	0.535	**0.784**	
BI	0.677	0.410	0.758	**0.923**

Structural Equation Modeling:

Standardized Estimate SEM

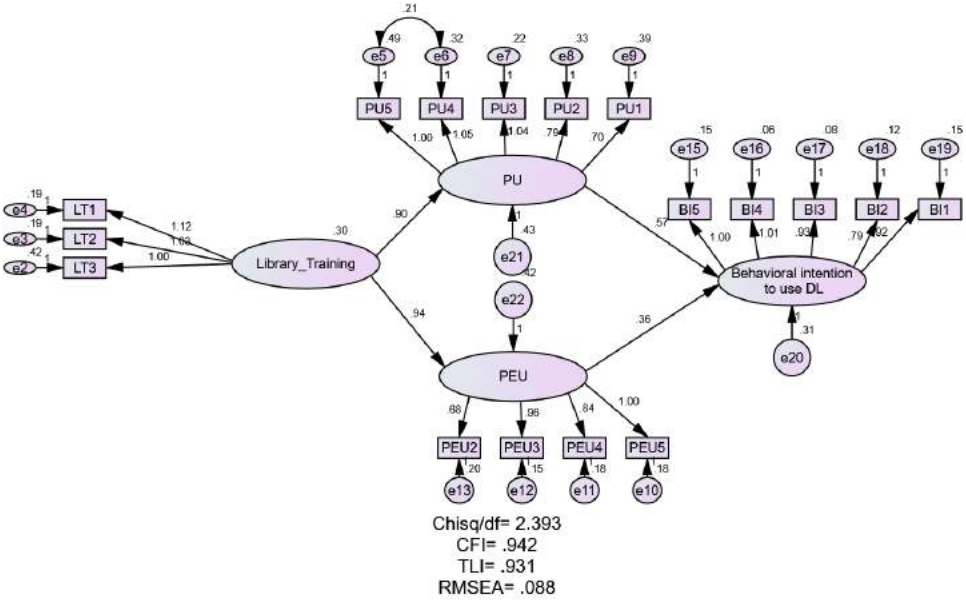
The standardized and unstandardized estimates are the two types of SEM output. The standardized estimate is used to evaluate the strength of the relationship between constructs by comparing the beta coefficient values as well as to obtain information about the R2 and factor loading values. The unstandardized estimate is used for calculating the critical ratio value to test the hypothesis in the model. The standardized estimate results are shown in Figure 4.



.Figure 4: Standardized estimate

Unstandardized estimate

The unstandardized estimate in the output of SEM is essential for regression weighting (beta estimate) and for showing the critical ration value, which is needed to test the hypothesis. Figure 5 shows the unstandardized estimate of the model output, and Table 5 shows the regression weights.



.Figure 5: Unstandardized estimate

Table (5) Regression weights

			Estimate	.S.E	.C.R	P	Results
PU	-←	Library_Training	901.	152.	5.925	***	Significant
PEU	-←	Library_Training	938.	144.	6.501	***	Significant
BI	-←	PU	570.	076.	7.501	***	Significant
BI	-←	PEU	357.	064.	5.547	***	Significant

Hypotheses Testing Results:

The results showed that library training had a significant effect on both PU and PEU (β=0.901, p<0.05; β= 0.938. p<0.05). Hence, H1 and H2 are supported. The results also showed that both PU and PEU significantly influenced the behavioral intention to use DL (β=0.570, p<0.05; β=0.357, p<0.05), supporting H3 and H4. Table 6 shows the results of the hypotheses.

Table (6) Results of hypotheses testing

Hypothesis	Results
H1: Library training significantly influences the PU of DLs.	Supported
H2: Library training significantly influences the PEU of DLs.	Supported
H3: PU significantly influences the behavioral intention to use DLs.	Supported
H4: PEU significantly influences the behavioral intention to use DLs.	Supported

DISCUSSION AND RECOMMENDATIONS:

The findings of this study indicate that both PEU and PU have a significant effects on students' adoption of DLs. Moreover, library training has a significant effect on both PEU and PU. This highlights the important role of library training, as it impacts how students perceive the DL in terms of its usefulness and ease of use. Specifically, library training provides students with the skills required to use the system, which leads to their perception of it being easy to use and useful. Thus, it is essential for librarians to provide library users with regular extensive training on how to search for information to support the use of DLs. These findings are in line with those of Khan and Qutab (2016), who found that user training was a significant predictor of DL use due to its significant effects on both PEU and PU.

Furthermore, both PU and PEU had a significant effect on students' behavioral intention to use the DL (β=0.570, p<0.05; β=0.357, p<0.05). This finding is in line with those of previous studies (Alshammari, 2020; Khan & Qutab, 2016). The effects of PU on students' behavioral intention to use of DL was stronger than the effect of PEU. This might imply that users perceive the DL as a valuable resource because they have limited time. Thus, research students care more about the system's usefulness instead of its ease of use. Thus, to increase students' adoption of DLs, system designers and librarians should focus on the system's usefulness (e.g., content and design) as well as its ease of use.

Recommendations:

The current study recommends that the content collection of digital libraries should be capable and dynamic to meet students' information needs. The content collection should be up to date and cover various disciplines, which will support students' perception that the DL is useful. Moreover, library training is essential for achieving the optimal use of DL services and resources, as it effects both students' PU and PEU. Library training must be customized to meet the needs of each user as well as their personalized expectations, which in turn influences their PEU and PU of DL.

In addition, this study recommends that librarians should provide online live assist applications, such as "ask the librarian," to support

students who might encounter difficulties in using DL. Thus, the findings of this study can aid library management to improve the adoption of DLs. Future studies on the adoption of DL might explore other external factors such as technical support, self-efficacy which could influence the PEU and PU of DLs.

Implications:

The current study provides some insights for academics and librarians regarding factors that influence students' adoption of DLs. Librarians could provide library training, for example, on search skills, to support students' perception of DLs as easy to use and useful, which would influence their behavioral intention to use DLs. This would not only allow students to use DLs but also cause them to perceive them as useful and easy to use.

This study addressed the knowledge gap that exists regarding DL adoption among students and provided clarification regarding which external factors might influence students' behavioral intention to use DLs in relation to PEU and PU. To the best of the researcher's knowledge, few studies have examined the external factors that might influence the adoption of DLs, and no study has examined the influence of external factors on DLs in a Saudi context, specifically at University of Ha'il.

Conclusion:

This study aimed at examining the predictors that influence students' intention to use DLs. The study tested four hypotheses, all of which were supported and accepted. Library training had a significant effect on students' PU and PEU of the DL. Furthermore, both PEU and PU had a significant effect on the students' behavioral intention to use the DL. The effect of PU was stronger than the effect of PEU on students' behavioral intention to use the DL. This implies that students care more about the usefulness of the DL system than how easy it is to use, even though both factors affect their behavioral to use it. Based on this information, the current study concludes that library training is essential, and librarians should not ignore its role in influencing how students perceive the usefulness and ease of use of DLs. of Librarians should provide up-to-date content collection and resources to meet students' needs and support their perception of the usefulness and ease of use of DLs.

References:

Al-Adwan, A., Al-Adwan, A., & Smedley, J. (2013). Exploring students acceptance of e-learning using Technology Acceptance Model in Jordanian universities. International Journal of Education and Development using ICT, 9(2).

Alshammari, S. H. (2020). THE INFLUENCE OF TECHNICAL SUPPORT, PERCEIVED SELF-EFFICACY, AND INSTRUCTIONAL DESIGN ON STUDENTS'USE OF LEARNING MANAGEMENT SYSTEMS. Turkish Online Journal of Distance Education, 21(3), 112-141.

Ankrah, E., & Atuase, D. (2018). The use of electronic resources by postgraduate students of the University of Cape Coast.

Awang, Z. (2015). SEM made simple: A gentle approach to learning Structural Equation Modeling. MPWS Rich Publication.

Candela, L., Castelli, D., & Pagano, P. (2012). History, evolution, and impact of digital libraries. In Organizational Learning and Knowledge: Concepts, Methodologies, Tools and Applications (pp. 837-866). IGI Global.

Carlock, D. M., & Perry, A. M. (2008). Exploring faculty experiences with e-books: a focus group. Library hi tech.

Chen, L. S. (2010). Applying swarm intelligence to a library system. Library Collections, Acquisitions, and Technical Services, 34(1), 1-10.

Chibini, V. M. (2011). Use of electronic journals by academic staff at Strathmore University (Doctoral dissertation, Moi University).

Creswell, J. W. (2013). Steps in conducting a scholarly mixed methods study.

Magoi, J. S., & Gani, E. (2014). The emergence of digital libraries services in Northwest Nigerian universities: Challenges and prospects. Library Philosophy and Practice, 0_1.

Mawere, T., & Sai, K. O. (2018). An investigation on e-resource utilisation among university students in a developing country: A case of Great Zimbabwe University. South African Journal of Information Management, 20(1), 1-7.

Park, N., Roman, R., Lee, S., & Chung, J. E. (2009). User acceptance of a digital library system in developing countries: An application of the Technology Acceptance Model. International journal of information management, 29(3), 196-209.

Raza, Z., Mahmood, K., & Warraich, N. F. (2019). Application of linked data technologies in digital libraries: a review of literature. Library Hi Tech News.

Sheng, X., & Zolfagharian, M. (2014). Consumer participation in online product recommendation services: augmenting the technology acceptance model. Journal of Services Marketing.

Urhiewhu, L. O., & Emojorho, D. (2015). Conceptual and Adoption of Technology Acceptance Model in Digital Information Resources Usage by Undergraduates: Implication to Higher Institutions Education in Delta and Edo of Nigeria. Journal of Education and Practice, 6(21), 82-92.

Verma, M. K., & Verma, N. K. (2014). Concept of hybrid, digital and virtual library: a professional approach. InfoLib, 7(14), 19-23.

Zha, X., Xiao, Z., & Zhang, J. (2014). A survey of user perceptions of digital library e-quality and affinity. Serials Review, 40(1), 3-11.

Zirra, P. B., Ibrahim, A. J., & Abdulganiyyi, N. (2019). A review of digital libraries and their impact in Africa. American Journal of Computer Science and Technology, 2(4), 60-67.

Davis, F. D. (1989). Perceived usefulness, perceived ease of use, and user acceptanceinformation technology. MIS quarterly, 319-340.

Farahat, T. (2012). Applying the technology acceptance model to online learning in the Egyptian universities. Procedia-Social and Behavioral Sciences, 64, 95-104.

Hair, J. F., Ringle, C. M., & Sarstedt, M. (2013). Partial least squares structural equation modeling: Rigorous applications, better results and higher acceptance. Long range planning, 46(1-2), 1-12.

Hong, W., Thong, J. Y., & Tam, K. Y. (2004). Does animation attract online users' attention? The effects of flash on information search performance and perceptions. Information Systems Research,15(1), 60-86.

Isah, A., Serema, B. C., & Mutshewa, A. (2014). The adoption and Usage of Digital Library Resources by Academic Staff in Nigerian Universities: A case Study of University of Ilorin. Digital Libraries 2014, Doctoral Consortium.

Jeong, H. (2011). An investigation of user perceptions and behavioral intentions towards the e-library. Library Collections, Acquisitions, and Technical Services, 35(2-3), 45-60.

Khan, A., & Qutab, S. (2016). Understanding research students' behavioural intention in the adoption of digital libraries: A Pakistani perspective. Library Review.

Khiste, G. P., Avinash, A., & Deshmukh, R. K. (2018). Literature audit of 'digital library': an overview. Vidyawarta, Special Issue, 403-411.

Kline, R. B. (2016). Principles and Practice of Structural Equation Modeling. New York: The Guilford Press.

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

The Impact of Recasts and Clarification Requests on the L2 Learning of Regular and Irregular Past Tense

أثر إعادة الصياغة وطلبات التوضيح على متعلمي اللغة الإنجليزية كلغة ثانية للفعل الماضي المنتظم والشاذ

Dr. Jwahir Alzamil

Assistant Professor in Applied Linguistics, English Language Centre, Taif University

د. جواهر الزامل

أستاذ اللغويات التطبيقية المساعد، مركز اللغة الإنجليزية، جامعة الطائف

(قُدم للنشر في 05/ 11/ 2021، وقُبل للنشر في 14/ 02/ 2022)

الملخص

ليس ثمة إجماع في أدبيات التغذية الراجعة التصحيحية حول أكثر أنواعها فعالية. فحصت هذه الدراسة فعالية نوعين من التغذية الراجعة الضمنية (إعادة الصياغة وطلبات التوضيح) في تعلم الفعل الماضي البسيط في اللغة الإنجليزية. يُشْكِل الفعل الماضي البسيط على متعلمي اللغة الثانية نظرًا لتعقيده ولوجود نوعين من الأفعال: المنتظمة والشاذة. أجريت الدراسة على 67 طالبة سعودية من طالبات الصف الثاني الثانوي، وقد قسمن إلى ثلاث مجموعات: (24 طالبة في مجموعة طلبات التوضيح، و22 طالبة في مجموعة إعادة الصياغة و21 طالبة في المجموعة الضابطة). بعد إجرائهن اختبارا قبليا، حضرن الطالبات المشاركات ست جلسات على مدار أسبوعين مدة كل واحدة منها 45 دقيقة، ثم أجري لهن اختبار بعدي. أظهرت النتائج ما يلي: أ) وجدن المشاركات من جميع المجموعات صعوبة في استعمال صيغ الفعل الماضي البسيط استعمالا صحيحا في الاختبار القبلي. ب) تفوقت مجموعات إعادة الصياغة وطلبات التوضيح على المجموعة الضابطة في الاختبار البعدي؛ ج) كان أداء مجموعات إعادة الصياغة وطلبات التوضيح أصح في الاختبار البعدي منه في الاختبار القبلي؛ د) تفوقت مجموعة إعادة الصياغة على مجموعة طلبات التوضيح في استعمال أفعال الماضي الشاذة؛ هـ) كل المجموعات كان استعمالها لأفعال الماضي المنتظمة أكثر دقة من أفعال الماضي الشاذة في كلا الاختبارين: القبلي والبعدي.

الكلمات المفتاحية: إعادة الصياغة، طلبات التوضيح، الفعل الماضي، اللغة الإنجليزية، تعلم.

Abstract

There is no consensus in the corrective feedback literature regarding the most effective type of corrective feedback. This study examined the impact of two types of implicit feedback (recasts and clarification requests) in learning the simple past tense in English. The simple past tense is seen as problematic for L2 learners due to its complexity and because of the mixture of regular and irregular verbs. The study was conducted with 67 female Saudi second-year secondary school students who were placed into three groups (24 in a clarification requests group, 22 in a recasts group and 21 in a control group). After a pretest, the participants attended six 45-minute treatment sessions over two weeks, and were followed up with a posttest. The results showed that: a) all groups struggled to use simple past tense forms accurately in the pretest; b) the recasts and clarification requests groups outperformed the control group in the posttest; c) the recasts and clarification requests groups performed more accurately in the posttest than in the pretest; d) the recasts group outperformed the clarification requests group in the use of irregular past forms; and e) all groups performed more accurately in the use of regular past forms than in the use of irregular forms in both the pretest and the posttest.

Keywords: Recasts, Clarification requests, Past tense, English, learning.

Introduction

Learning the simple past tense in English is problematic for second language (L2) learners (Chin et al., 2019; Ellis et al., 2006; Zhang & Liu, 2016). Corrective feedback (CF) is thought to be one solution to this issue (Ellis et al., 2006). Ananda et al. (2017), suggested that teachers need to improve their teaching skills, including their provision of CF to help students master linguistic targets. However, CF researchers offer different views on the most useful type of CF for L2 learners (Bakhshandeh & Jafari, 2018). Some have found that explicit CF is better than implicit for achieving linguistic targets (e.g., Ellis et al., 2006), while others have found the opposite (that implicit CF works better than explicit) (e.g., Sheen, 2011).

Because it is not as time consuming as explicit feedback, implicit CF is widely used in classrooms. CF is argued to be essential for successful L2 acquisition (Sheen, 2011). Different types of implicit CF are frequently used by teachers, but are controversial approaches to correcting errors (Stephens & Sanderson, 2019). Implicit feedback is different from explicit in that it can be both positive and negative at the same time (Adams et al., 2011). However, implicit feedback may not be interpreted as feedback by students and L2 learners, which may limit its effectiveness (Egi, 2010). Unlike much of the existing research on this theme, this study investigates the effectiveness of two types of implicit CF: recasts and clarification requests (CRs). Recasts may be defined as responses in which the teacher corrects a learner's utterance by reformulation (Sheen, 2011). For example:

Student: I eat yesterday.

Teacher: I ate yesterday. (Sheen, 2011)

On the other hand, CRs are phrases that signal an error indirectly (Ellis, 2009). For example, responding with a word or phrase such as 'What?' following a learner's error:

Student: What do you eat yesterday?

Teacher: What? (Ellis, 2009)

Classrooms in Saudi Arabia are usually large (Al-Seghayer, 2015). Therefore, implicit types of feedback are preferred in Saudi classrooms because, unlike explicit feedback, they are not time-consuming (for further information, see Sheen, 2011). This study is an attempt to investigate whether recasts and clarifications, two widely used types of implicit feedback, help Saudi students to learn the simple past tense. As the study is not laboratory-based, the findings can reflect real life.

This research set out to answer the following questions:

1. Will there be a statistically significant difference in the performance of the recasts, CRs and control groups in the posttest?
2. Will there be any statistically significant differences between the pretest and posttest?
3. Will there be any statistically significant differences in the use of regular and irregular past tense forms?

Linguistic target

This study used the simple past tense, following Ellis et al. (2006), to find out whether CF can help L2 learners more accurately achieve the target form. The simple past tense in English is formed by adding the -ed suffix to the base form of the verb in the case of regular verbs (e.g., watch/watched). Irregular verbs do not follow this pattern (e.g., eat/ate). In English, Modern Standard Arabic (MSA) and Arabic varieties (such as Saudi Arabic), the simple past is used to indicate that an action happened in the past (Alsalmi, 2013). MSA and Arabic varieties are different from English in that vowels and suffixes differ at the end of the verb in the past tense, depending on the subject (Samy & Samy, 2014). In the following, how the simple past is rendered in both English and Saudi Arabic for both regular and irregular verbs is illustrated.

Regular verbs

English

a. I/He/She/We/They/Sarah/Ali *opened* the door.

Saudi Arabi

a. *fataħt* albab.
opened-I the-door
'I opened the door.'

b. *fataħat* albab.
opened-she the-door
'She opened the door.'

c. *fataħu* albab.
opened-they the-door
'They opened the door.'

d. *fataħat sarah* albab.
opened Sarah the-door
'Sarah opened the door.'

e. *fataħ* albab.
opened-he the-door
'He opened the door.'

f. *fataħna* albab.
opened-we the-door
'We opened the door.'

g. *fataħ* ʕali albab.
opened Ali the-door
'Ali opened the door.'

It can be seen from the examples above that English is more straightforward as the use of the past tense is not sensitive to the subject. This is not the case in Saudi Arabic in which vowels and suffixes vary. This is the same for both regular and irregular verbs as can be seen below.

Irregular verbs

English

a. I/He/She/We/They *ate* the apple.

Saudi Arabic

a. *ʔakalt* altufaħa.
ate-I the-apple
'I *ate* the apple.'

b. *ʔakalat* altufaħa.
ate-she the-apple
'She *ate* the apple.'

c. *ʔakalu* altufaħa.
ate-they the-apple
'They *ate* the apple.'

d. *ʔakalat sarah* altufaħa.
ate Sarah the-apple
'Sarah *ate* the apple.'

e. *ʔakal* altufaħa.
ate-he the-apple
'He *ate* the apple.'

f. *ʔakalna* altufaħa.
ate-we the-apple
'We *ate* the apple.'

g. *ʔakal* ʕali altufaħa.
ate Ali the-apple
'Ali *ate* the apple.'

Unlike English, both regular and irregular verbs are sensitive to the subject in Saudi Arabic. However, despite its differences in the use of vowels and suffixes, Arabic renders the simple past tense in the same way as English.

Literature review

The means by which teachers help their students correct their errors have been extensively discussed since the late 1960s (Stephens & Sanderson, 2019). CF is related the provision of any information that offers feedback on the outcome of behaviour (Richards & Schmidt, 2013). It can be divided into two distinct types: a) explicit CF, in which learners' errors are clearly corrected, and which occurs when a linguistic signal is observed by the learner such as metalinguistic feedback, explicit correction and elicitation (Sheen, 2011); b) implicit CF in which learners are told about their errors but without any clear linguistic signal regarding errors. It may take the form of recasts, CRs, repetition or confirmation checks (Lyster & Ranta, 1997; Spada & Lightbown, 2019). The focus of this paper is on recasts and CRs, two types of implicit feedback that were chosen (as mentioned above) for their effectiveness in large classroom situations. (Sheen, 2011). They are discussed in more detail below.

Recasts and CRs

In the classification of CF provided above, recasts and CRs are understood to be implicit (Sato & Loewen, 2018). The difference between them is that recasts rephrase the utterance in the target form, while CRs attempt to get the L2 learner to correct or clarify their own utterances by suggesting indirectly that they have made a mistake (Ellis & Sheen, 2006; Sheen & Ellis, 2011). A number of researchers have focused on the extent to which these two types of feedback are efficient in L2 learners' achievement of a particular linguistic goal. For example, with a sample of 72 Chinese second year university-level students specialising in English, Yang and Lyster's (2010) study compared the impact of different types of CF on students' use of regular and irregular English past tense. Three classes of between 22 and 26 students were assigned to either a CRs group, a recasts group, or a control which together took group. Participants in each group were pretested. Teachers then offered just one type of feedback for two weeks (i.e., either recasts or prompts, one type of which was CRs) in response to students' mistakes. At the end of two weeks, each group was given an immediate posttest, with delayed posttests carried out 2 weeks later. The results showed that prompts had a greater impact than recasts on students' accuracy in the use of regular past tense forms. This did not hold true for irregular past tense forms, where the effect of prompts was similar to the effect of recasts. At the delayed posttest stage, only the prompt group displayed any significant difference from the control group, outperforming the latter in relation to students' use of the irregular past tense. Moreover, although there were no significant within-group improvements in the accurate use of the regular past tense, the results showed significant short-term gains among the recasts group in relation to the use of the irregular past tense.

Ghariblaki and Poorahmadi (2017) drew on a sample of 90 Iranian participants with intermediate proficiency at English to examine the effectiveness of recasts versus CRs on structural knowledge. Their study used a pretest-posttest design, dividing 90 participants into three groups (two treatment groups and a control group, with 30 people in each group). Students in each of the two treatment groups were given grammar tuition, asked to do exercises, and then asked to interact with one another. When they made an error, they were provided with CF that was either a CR or a recast, depending on which group they were in. The results showed that a) both treatment groups outperformed the control group and b) at the posttest stage, the CRs group significantly outperformed the recasts group.

Another study (Sato & Loewen, 2018) that used a pretest, posttest design also explored the effectiveness of recasts versus CRs. Their sample consisted of 83 English-as-a-Foreign-Language (EFL) participants, and their linguistic targets were English third-person singular –s and possessive determiners his/her. The participants were provided with four conditions: instruction with recasts, recasts only, instruction with CRs, and CRs only. Pretest data was collected in week one, prior to the delivery of instruction and CF,

place over three weeks. Posttest data was collected in the fifth week. To make sure that all the participants understood the target structures clearly, they were explicitly taught to each group prior to the start of the experiment (DeKeyser, 2017; Lyster et al., 2013). Instruction was found to improve the effectiveness of recasts, but not of CRs. Although linguistic structure did not moderate the impact of instruction, the effectiveness of CF was dependent on which linguistic targets were used. Even though CF generally had a greater effect on the third-person singular *–s*, a comparison between different types of CF showed that only possessive determiners were positively affected by CRs

With a sample of Thai students aged 5-16 years, Stephens and Sanderson (2019) investigated the frequency and effectiveness of CF types used by EFL teachers in language classes, including recasts and CRs. They found that recasts were not the most regularly used nor the most efficient approach to correcting errors. The results also showed that combining different types of CF, such as repetition and CRs, can produce better learner uptake results than either recasts alone, or recasts combined with other CF types.

Zhang, Chang and Liao (2021) compared the effects of implicit feedback in the form of recasts with CRs on the development of intonation in English *yes-no* questions. The study was carried out over 7 weeks with 102 university level EFL female and male students (aged 17-19) and used a quasi-experimental design that included a pretest, 5 treatment sessions (involving 5 dialogues and 3 short conversations), immediate posttest and delayed posttest. The whole sample received 5 treatment sessions. Participants' errors were then corrected by either recasts or CRs. A control group took part in the treatment sessions but were not given the CF. The results showed that recasts are better than CRs.

From the studies discussed above, it can be seen that studies of the effectiveness of recasts and CRs have not produced consistent results. Some studies have found CRs to be more beneficial than recasts (Ghariblaki & Poorahmadi, 2017; Sato & Loewen, 2018; Stephens & Sanderson, 2019), whereas others have found the opposite (Zhang et al., 2021). Yet other studies have found them to be similar in terms of their effects (Yang & Lyster, 2010).

Methodology

This study adopted a quantitative data collection method. Quantitative research provides systematic examination of numerical information data (Craig, 2009) and quantitative data collection minimises potential researcher bias, given that findings are number-based. Other types of data collection were considered, but because the study was carried out during the Covid-19 pandemic, this was not possible.

Sixty-seven female Saudi EFL second-year secondary school students (mean age 17.7, SD=0.7) were recruited. They had all studied English at the same school for 5.5 years, and were allocated to one of three groups based on type of CF (24 in a CRs group, 22 in a recasts group and 21 in a control group). The study used a longitudinal data collection design, in which students were tested prior to undertaking six 45-minute sessions over two weeks, and then posttested. More participants were pre-tested, but some of them missed some treatment sessions. These students were allowed to take the post-test, but their results were not included.

The participants completed the same tasks both before and after the intervention. Both the recasts and CRs groups received feedback sessions separately. The recasts group were asked to do past tense exercises and each participant was then provided with recasts of their grammatical errors. The example below shows how recasts were provided:

Student: I eat yesterday.

Researcher: I ate yesterday.

Student: Oh, yes. I ate yesterday.

Participants in the CRs group were asked to complete simple past tense exercises, after which CRs were made in relation to their grammatical errors. For example:

Student. I eat last night.

Researcher: Sorry, I don't understand.

Student: I ate last night.

Results

This section presents both the descriptive and the inferential results. It is organised to address the pretest results as well as each of the three research questions. Before addressing the research questions, the pretest results are illustrated and described below.

Pretest results

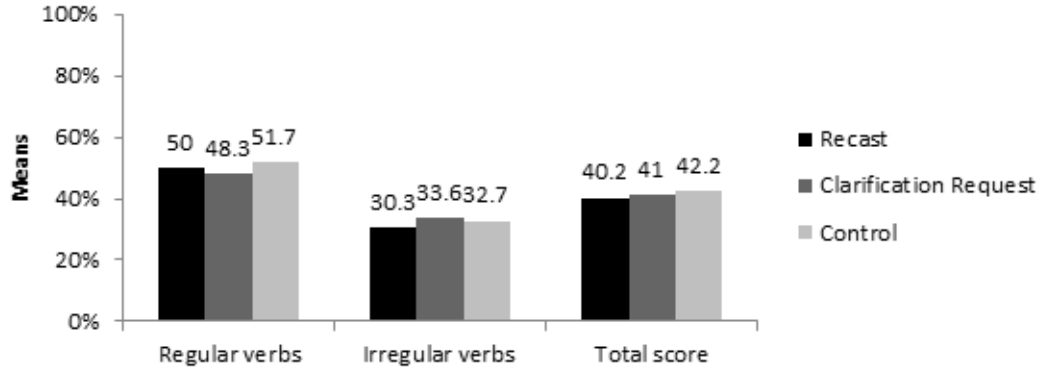


Figure 1. Pretest results for the recasts, CRs and control groups

The graph shows that members of all three groups struggled to use the past simple tense accurately. Their overall accuracy rate was ≤42.3%. This observation can be seen more clearly with irregular verbs (≤33.7%). A Shapiro–Wilk test was performed on these results, which showed that some were not normally distributed ($p < 0.05$). Consequently, as suggested by Field (2012), non-parametric Kruskal-Wallis tests were conducted, which showed that none of the comparisons between the groups was statistically significant. Their use of the past tense with regular verbs was statistically better, but this is dealt with later in the section.

Between-group results

This section describes the results of between-group comparisons (recasts vs. CRs vs. control) in the posttest to address the first research question:

3. Will there be a statistically significant difference in the performance of the recasts, CRs and control groups in the posttest?

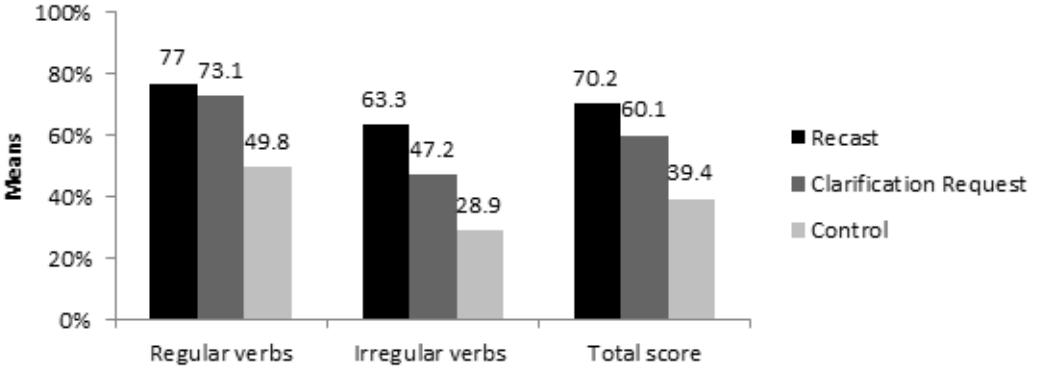


Figure 2. Posttest results for the recasts, CRs and control groups

The graph shows variations in the accuracy rate between the three groups. To investigate this visual observation, statistical tests were run as illustrated in the table below.

Table 1. Between groups comparisons

Context	Kruskal-Wallis comparisons	Recasts .vs CR	Recasts .vs Control	CR .vs Control
Regular	H(2)= 33.412, P <.001	U = 208.500 Z = -1.247 P = .213	U = 30.500 Z = -4.907 P < .001	U = 34.000 Z = -5.021 P < .001
Irregular	H(2)= 32.995, P <.001	U = 117.500 Z = -3.272 P = .001	U = 16.500 Z = -5.236 P < .001	U = 100.000 Z = -3.491 P < .001
Total	H(2)=, 42.134 P <.001	U = 114.000 Z = -3.319 P = .001	U = 2.500 Z = -5.564 P < .001	U = 40.000 Z = -4.836 P < .001

Because the Kruskal-Wallis results were significant, Mann-Whitney tests were subsequently conducted. The recasts group was more accurate ($P < 0.016$) compared to the other groups, although this did not hold true in respect of the CRs group's use of regular verbs. Unsurprisingly, the control group did less well than the other groups and was outperformed by the CRs group as well as the recasts group.

Within-group comparisons

This subsection addresses the second and third research questions.

2. Will there be any statistically significant differences between the pretest and posttest?

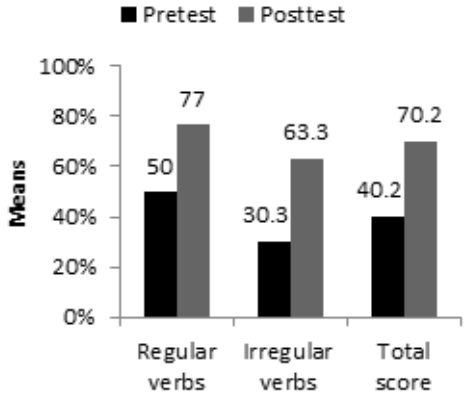


Figure 3. Recasts group pretest vs. posttest.

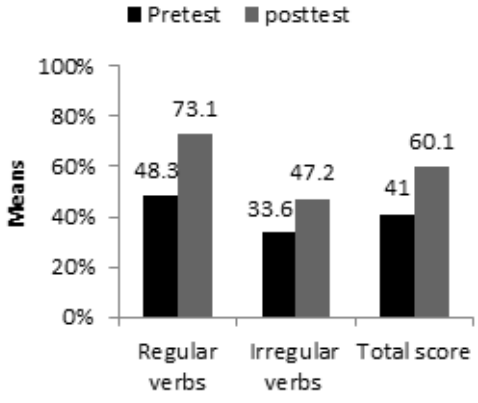


Figure 4. CR group pretest vs. posttest.

The graphs show that the experimental groups benefited from the treatment sessions. This was confirmed statistically as shown in the table below.

Table 2. Wilcoxon signed-rank test for statistically significant improvements in use of simple past: pretest vs. posttest

Group	Regular	Irregular	Total
Recasts	Z = -4.037	Z = -4.025	Z = -4.118
	P < .001	P < .001	P < .001
CR	Z = -4.251	Z = -3.385	Z = -4.207
	P < .001	P = .001	P < .001
Control	Z = -753	Z = -506	Z = -.910
	P < .451	P = .613	P = .363

Predictably, there was no difference in the performance of the control group between the pretest and posttest. However, the recasts group and the CRs groups both showed statistically significant ($P < 0.05$) improvements in their use of the simple past tense, as shown by the results of a Wilcoxon signed-rank test in the table above.

Concerning the third question:

3. Will there be any statistically significant differences in the use of regular and irregular past tense forms?

The groups' usage of the simple past tense varied depending on whether the verbs in question were regular or irregular.

Table 3. Wilcoxon signed-rank test for statistically significant improvements in use of simple past: regular vs. irregular verbs

Test	Recasts	CR	Control
Pre-test	Z = -3.552	Z = -3.791	Z = -3.131
	P < .001	P < .001	P = .002
Post-test	Z = -2.529	Z = -3.930	Z = -3.695
	P = .011	P < .001	P < .001

All three groups were less accurate in the use of irregular than of regular verbs in the simple past tense. This was the case in both the pretest and the posttest for all three groups.

Discussion

This section is structured to answer the three research questions.

1. Will there be a statistically significant difference in the performance of the recasts, CRs and control groups in the posttest?
2. Will there be any statistically significant differences between the pretest and posttest?
3. Will there be any statistically significant differences in the use of regular and irregular past tense forms?

Pretest results are discussed here before discussing the questions above. The pretest results showed that L1 Saudi Arabic speakers struggled to use the simple past tense accurately. This can be seen in their overall accuracy rate which was less than 42.3%. These results support the results of Yang and Lyster (2010), whose L1 Chinese speakers did not use simple past forms correctly and had an average score of around 56%. Given that the Chinese language does not render the simple past tense morphologically, unlike Arabic, these results are not surprising. The participants in the present study had not specialised in English, and Arabic renders the simple past tense morphologically. It is therefore difficult to attribute these results to either L1 effects or proficiency levels, as the groups had different English proficiency levels. It is more logical to attribute them to the complex nature of English tenses regardless of the participants' L1 backgrounds or proficiency levels.

Concerning the first and second questions, both the recasts and CRs groups were statistically more accurate than the control group in the posttest. These findings support other studies in that both types of implicit feedback were found to be effective (Ghariblaki & Poorahmadi, 2017; Sato & Loewen, 2018; Stephens & Sanderson, 2019; Yang & Lyster, 2010; Zhang et al., 2021). The recasts group was more effective at achieving the target forms than the CRs group, but this did not hold true for their use of regular past verbs. Recasts differ from CRs in that they correct a learner's utterance by reformulation, where CRs signal an error indirectly. The fact that recasts were more effective than CRs in some contexts supports Zhang et al.'s (2021) study, which found that recasts were more beneficial than CRs.

Other studies, however, have arrived at different results and found that recasts are not as effective as CRs at helping students reproduce linguistic targets (Ghariblaki & Poorahmadi, 2017; Sato & Loewen, 2018; Stephens & Sanderson, 2019; Yang & Lyster, 2010). This could be because these studies examined CRs in relation to other linguistic targets. However, apart from the question of which type of CF is more effective, the study confirmed the benefits of both types of feedback by comparing the posttest results with the pretest, as both experimental groups performed more accurately in the posttest than in the pretest.

Regarding the third research question, all the groups performed better at the simple past tense with regular verbs than they did with irregular verbs. Using regular verbs in English is easier, as it is rule-based (adding -ed to the end of a verb) which is not the case with irregular verbs. This can be seen in the way that the experimental groups performed similarly in their use of the regular past tense in the posttest. Since the recasts group outperformed the CRs group in using irregular verbs, this provides more support for the hypotheses that: a) recasts are more beneficial than CRs; and b) irregular verbs are more problematic than regular verbs. It is important to note that, on the contrary, Yang and Lyster (2010) found that, when using regular verbs in the simple past tense, recasts were less effective than CRs at helping students achieve their linguistic target. This could be because their participants were Chinese who had specialised in English. This needs to be examined further by conducting studies with participants at different levels of proficiency and from different L1 backgrounds.

This study has a number of limitations. Firstly, it focused on only one linguistic target. Future research should investigate other linguistic targets. Moreover, the study focused on two types of implicit feedback; future research should also investigate other types of implicit feedback.

Conclusion

This study examined the potential effects of two types of implicit feedback (recasts and CRs) on students' acquisition of the simple past tense in English. Sixty-seven Saudi female second-year secondary school students were recruited, divided into three groups (CRs, recasts and control), and given a pretest. Using a longitudinal design, participants attended six 45-minute treatment sessions over two weeks. A posttest was then administered.

In the pretest, none of the groups used simple past tense forms accurately. However, after the treatment sessions with CF both experimental groups performed better than the control group and both also did better in the posttest than in the pretest. The CRs group was not as accurate as the recasts group in the use of irregular past forms. Finally, all groups were more accurate in the use of regular past verb forms than in the use of irregular verb forms in both the pretest and the posttest.

References

Adams, R., Nuevo, A. M., & Egi, T. (2011). Explicit and implicit feedback, modified output, and SLA: Does explicit and implicit feedback promote learning and learner–learner interactions? *The Modern language journal, 95*, 42-63. https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.2011.01242.x

Alsalmi, M. (2013). Tense and aspect acquisition in L2 English by native speakers of Arabic. *Arab World English Journal, 4*(2) 270-282.

Al-Seghayer, K. (2015). Salient key features of actual English instructional practices in Saudi Arabia. *English Language Teaching, 8*(6), 89-99. https://doi.org/10.5539/elt.v8n6p89

Ananda, D. R., Yamin, M., & Mu'in, F. (2017). Students' preferences toward oral corrective feedback in speaking class at English department of Lambung Mangkurat university academic year 2015/2016. *Theory and Practice in Language Studies, 7*(03), 176-186.

Bakhshandeh, S., & Jafari, K. (2018). The effects of input enhancement and explicit instruction on developing Iranian lower-intermediate EFL learners' explicit knowledge of passive voice. *Asian-Pacific Journal of Second and Foreign Language Education, 3*(1), 1-18. https://doi.org/10.1186/s40862-018-0060-4.

Chin, C. S., Zainuddin, S. Z., & Pillai, S. (2019). The relative efficacy of recasts and prompts on past tense use of ESL learners. *Journal of Asia TEFL, 16*(2), 485. https://doi.org/10.18823/asiatefl.2019.16.2.3.485

Craig, D. (2009). *Action Research Essentials*. San Francisco: Jossey-Bass.

DeKeyser, R. (2017). Knowledge and skill in ISLA. In S. Loewen & M. Sato (Eds.), *The Routledge Handbook of Instructed Second Language Acquisition* (pp. 15-32). New York: Routledge. https://doi.org/10.4324/9781315676968-2

Egi, T. (2010). Uptake, modified output, and learner perceptions of recasts: Learner responses as language awareness. *The Modern Language Journal, 94*(1), 1-21. https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.2009.00980.x

Ellis, R. (2009). Corrective feedback and teacher development. *L2 Journal, 1*(1), 3-18. https://doi.org/10.5070/L2.V1I1.9054

Ellis, R., & Sheen, Y. (2006). Reexamining the role of recasts in second language acquisition. *Studies in Second Language Acquisition, 28*(04), 575-600. https://doi.org/10.1017/S027226310606027X

Ellis, R., Loewen, S., & Erlam, R. (2006). Implicit and explicit corrective feedback and the acquisition of L2 grammar. *Studies in Second Language Acquisition, 28*(02), 339-368. https://doi.org/10.1017/S0272263106060141

Field, A. (2012). *Discovering statistics using IBM SPSS statistics*. London: Sage publications.

Ghariblaki, Z., & Poorahmadi, M. (2017). The effect of recasts vs. clarification requests as two types of corrective feedback on Iranian Intermediate EFL Learners' Structural Knowledge. *Journal of Language Teaching and Research, 8*(1), 87-96. https://doi.org/10.17507/jltr.0801.11

Lyster, R., & Ranta, L. (1997). Corrective feedback and learner uptake. *Studies in Second Language Acquisition, 19*(01), 37-66. https://doi.org/10.1017/S0272263197001034

Lyster, R., Saito, K., & Sato, M. (2013). Oral corrective feedback in second language classrooms. *Language Teaching, 46*(1), 1-40.

Richards, J. C., & Schmidt, R. W. (2013). *Longman Dictionary of Language Teaching and Applied Linguistics*. London: Routledge. https://doi.org/10.4324/9781315833835

Samy, W., & Samy, L. (2014). *Basic Arabic: A Grammar and Workbook*. London: Routledge. https://doi.org/10.4324/9781315848907

Sato, M., & Loewen, S. (2018). Metacognitive instruction enhances the effectiveness of corrective feedback: Variable effects of feedback types and linguistic targets. *Language Learning, 68*(2), 507-545. https://doi.org/10.1111/lang.12283

Sheen, Y. (2011). *Corrective Feedback, Individual Differences and Second Language Learning*. New York: Springer.

Sheen, Y., & Ellis, R. (2011). Corrective feedback in language teaching. In E. Hinkel (Ed.), *Handbook of Research in Second Language Teaching and Learning* (pp. 593-610). New York: Routledge.

Spada, N., & Lightbown, P. M. (2019). Second language acquisition. In N. Schmitt & M. Rodgers (Eds.), *An Introduction to Applied Linguistics* (pp. 111-127). London: Routledge. https://doi.org/10.4324/9780429424465-7

Stephens, O. S., & Sanderson, I. J. (2019). The recast: frequency and effectiveness in EFL communicative language schools in Thailand. *THAITESOL Journal, 32*(2), 1-16.

Yang, Y., & Lyster, R. (2010). Effects of form-focused practice and feedback on Chinese EFL learners'acquisition of regular and irregular past tense forms. *Studies in Second Language Acquisition, 32*(2), 235-263. https://doi.org/10.1017/S0272263109990519

Zhang, W., Chang, H., & Liao, Y. (2021). Effects of recasts, clarification requests on suprasegment development of English intonation. *Porta Linguarum: Revista Internacional De Didáctica De Las Lenguas Extranjeras, 18*(35), 311-325. https://doi.org/10.30827/portalin.v0i35.16949

Zhang, Y., & Liu, B. (2016). The 'tense'issue. *Developing, Modelling and Assessing Second Languages, 5*, 101-119. https://doi.org/10.1075/palart.5.05zha

Journal of Human Sciences

A Scientific Refereed Journal Published by University of Hail

Fifth Year, Issue 16, December 2022

Print 1658-788 X

Online E -1658-8819