



جَامِعَةُ الْعِلْمِ وَالْإِسْلَامِ الْعَالَمِيَّةُ

المشكاة

لِلْعُلُومِ الْإِسْلَامِيَّةِ وَالْإِجْتِمَاعِيَّةِ

مَجْلَدٌ عِلْمِيٌّ عَالِمِيٌّ مُتَمَكِّنٌ

المجلد السابع، العدد (١) رمضان ١٤٤١هـ / نيسان ٢٠٢٠م

ISSN 2311-0538



جَامِعَةُ الْعِلْمِ وَالْإِسْلَامِ الْعَالَمِيَّةُ

المشكاة

لِلْعُلُومِ الْإِسْلَامِيَّةِ وَالْإِجْتِمَاعِيَّةِ

مَجْلَدٌ عِلْمِيٌّ عَالِمِيٌّ مُتَمَكِّنٌ



The World Islamic Sciences and
Education University (W.I.S.E)

Al- Mishkat

For Humanities & Social
Studies

An International Research and

Volume (7), Number (1), Ramadan 1441, April 2020

ISSN 2311-0538



جامعة القادسية الشامية العالمية

المشكاة

لِلْعُلُومِ وَالْإِنْسَانِيَةِ وَالْاجْتِمَاعِيَةِ
مَجَلَّةٌ عِلْمِيَّةٌ عَالَمِيَّةٌ مُحْكَمَةٌ

المجلد السابع، العدد (١) رمضان ١٤٤١هـ / نيسان ٢٠٢٠م

ISSN 2311-0538



جامعة العلوم الإسلامية العالمية

المشكاة

لِلْعُلُومِ الْإِسْلَامِيَّةِ وَالْإِجْتِمَاعِيَّةِ
مَجَلَّةٌ عِلْمِيَّةٌ عَالَمِيَّةٌ مُحْكَمَةٌ

تصدر عن عمادة البحث العلمي في جامعة العلوم الإسلامية العالمية
عمان/ المملكة الأردنية الهاشمية

المجلد السابع، العدد (١) رمضان ١٤٤١هـ/نيسان ٢٠٢٠م

ما ورد في هذه المجلة يعبر عن آراء الباحثين ولا يعكس بالضرورة آراء هيئة التحرير
أو جامعة العلوم الإسلامية العالمية أو سياسة وزارة التعليم العالي والبحث العلمي



تُوجّه جميع المراسلات إلى العنوان الآتي:

رئيس هيئة تحرير مجلة المشكاة للعلوم الإنسانية والاجتماعية

عمادة البحث العلمي - جامعة العلوم الإسلامية العالمية

المملكة الأردنية الهاشمية

هاتف (+٩٦٢ ٦ ٥٦٠٠٢٣٠) فاكس (+٩٦٢ ٦ ٥٦٠٠٢٣٧)

البريد الإلكتروني: al_mishkat.journal@wise.edu.jo

موقع الجامعة الإلكتروني: www.wise.edu.jo

المشكاة للعلوم الإنسانية والاجتماعية
مجلة علمية عالمية محكمة
المجلد السابع، العدد (١) رمضان ١٤٤١هـ / نيسان ٢٠٢٠م

رئيس هيئة التحرير

الأستاذ الدكتور خلود ضيف الله أبا

هيئة تحرير المجلة

أ.د. وليد عوجان جامعة العلوم الإسلامية العالمية

أ.د. عيسى نوري قويدر جامعة الحسين بن طلال

أ.د. سليم حتامنة جامعة العلوم الإسلامية العالمية

أ.د. ياسر عبد الكريم الحوراني جامعة العلوم الإسلامية العالمية

أ.د. محمد بني سلامة جامعة العلوم الإسلامية العالمية

د. مبارك الطراونة جامعة العلوم الإسلامية العالمية

د. عبد الرؤوف بني عيسى جامعة العلوم الإسلامية العالمية

الهيئة الاستشارية

الأستاذ الدكتور سمير الدروبي | جامعة مؤتة

الأستاذ الدكتور محمد السعودي رئيس مجمع اللغة العربية

الأستاذ الدكتور ناصر النعيمي جامعة العلوم الإسلامية العالمية

الأستاذ الدكتور علي الحمد جامعة اليرموك

الأستاذ الدكتور محمد القضاة الجامعة الأردنية

الأستاذ الدكتور محمد نايف العميرة جامعة مؤتة

الأستاذ الدكتور عبد الحكيم حجازي جامعة اليرموك

الأستاذ الدكتور أحمد الكيلاني جامعة العلوم الإسلامية العالمية

الأستاذ الدكتور عبد الرحيم أبو سويلم جامعة العلوم الإسلامية العالمية

الأستاذ الدكتور إبراهيم الزعبي جامعة آل البيت

الأستاذ الدكتور صالح الشرقات جامعة آل البيت

المحرر اللغوي / اللغة العربية: د. محمد الحجوج

المحرر اللغوي / اللغة الإنجليزية: د. جبريل السعودي

أمين سر مجلة المشكاة وإخراج العدد: شيماء عبد الكريم خصاونه

فَالْعِلْمُ نِعْمَةٌ مِنَ اللَّهِ



مجلة المشكاة للعلوم الإنسانية والاجتماعية
مجلة علمية عالمية محكمة

قواعد النشر:

- يُشترط فيما يقدم للمجلة أن يكون أصيلاً وليس مقدماً لمجلة أو أية جهة ناشرة أو أكاديمية. ويتعهد الباحث بذلك خطياً عند تقديم البحث للنشر.
- إذا كان البحث مدعوماً من جهة ما، فعلى الباحث بيان ذلك وتقديم وثيقة محررة من الجهة الداعمة موجهة إلى رئيس تحرير المجلة تفيد عدم مانعتها لنشر البحث.
- يمكن أن يكون البحث مُستل من رسالة ماجستير أو أطروحة دكتوراة مع إعلام المجلة بذلك .
- لا يجوز نشر البحث في أي مجلة أخرى.
- يصبح البحث بعد قبوله حقاً محفوظاً للمجلة ولا يجوز النقل منه إلا بإشارة إلى المجلة.
- يتولى تقييم البحث محكّمان ويمكن أن يرسل إلى ثالث حسب تقدير هيئة التحرير.
- تحتفظ هيئة التحرير بحقوقها في عدم نشر أي بحث وتُعدُّ قراراتها نهائية.
- البحوث التي لا تُقبل لا ترد لأصحابها.

- يترتب على الباحث، في حالة سحبه لبحثه او ابداء رغبته في عدم متابعة إجراءات التحكيم، دفع النفقات المالية التي تحملتها الجامعة.

- يلتزم الباحث بإجراء التعديلات التي يقترحها المحكمون خلال شهر من تاريخ تسلمه القرار.

- يخضع ترتيب البحوث في المجلة لمعايير فنية تراها هيئة التحرير.

- تقدم المجلة للباحث نسخة من عدد المجلة المنشور ببحثه فيه مع عشرين مستلة من البحث.

- البحوث المنشورة في المجلة تعبر عن آراء أصحابها ولا تعكس بالضرورة آراء هيئة التحرير أو الجامعة.

تعليقات النشر:

- أن يكتب ملخص للبحث باللغة العربية وآخر بالإنجليزية بما لا يزيد على (١٥٠) كلمة لكل منهما، وعلى ورقتين منفصلتين، بحيث يكتب في أعلى الصفحة عنوان البحث، واسم الباحث (الباحثين) من ثلاثة مقاطع مع العنوان (البريدي والإلكتروني) والرتبة العلمية، وتكتب الكلمات الدالة (Keywords) في أسفل صفحة الملخص بما لا يزيد على خمس كلمات، بحيث تعبر عن المحتوى الدقيق للبحث.

- يُشار إلى المصادر والمراجع في متن المخطوط بأرقام متسلسلة توضع بين قوسين إلى الأعلى هكذا: (١)، (٢)، (٣)، ويكون ثبتها في أسفل صفحات البحث، وتكون أرقام التوثيق متسلسلة موضوعة بين قوسين في أسفل كل صفحة، فإذا كانت أرقام التوثيق في الصفحة الأولى مثلاً قد انتهت عند الرقم (٦) فإن الصفحة التالية ستبدأ بالرقم (١)، ولا يُعاد إيراد المصادر والمراجع عند نهاية البحث، ويكون ذكرها للمرة الأولى على النحو الآتي:

الكتب المطبوعة:

اسم شهرة الكاتب متبوعاً باسمه الأول والثاني وملحقاً به تاريخ وفاته بالتاريخ الهجري والميلادي، واسم الكتاب مكتوباً بالبنط الغامق، واسم المحقق أو المترجم، والطبعة، والناشر، ومكان النشر، وسنته، ورقم المجلد - إن تعددت المجلدات - والصفحة. مثال:

الجاحظ، أبو عثمان عمرو بن بحر (ت ٢٥٥هـ / ٨٦٩م): الحيوان. تحقيق وشرح: عبد السلام محمد هارون، ط ٢، مصطفى البابي الحلبي، القاهرة، ١٩٦٥م، ج ٣، ص ٤٠. ويُشار إلى المصدر عند وروده مرة ثانية على النحو الآتي: الجاحظ، الحيوان، ج، ص.

الكتب المخطوطة:

اسم شهرة الكاتب متبوعاً باسمه الأول والثاني وملحقاً به تاريخ وفاته بالتاريخ الهجري والميلادي، واسم المخطوط مكتوباً بالبنط الغامق، ومكان المخطوط، ورقمه، ورقم اللوحة أو الصفحة. مثال:

الكناني، شافع بن علي (ت ٧٣٠هـ / ١٣٣٠م): الفضل المأثور من سيرة السلطان الملك المنصور. مخطوط مكتبة البودليان بأكسفورد، مجموعة مارش رقم (٤٢٤)، ورقة ٥٠.

الدوريات:

اسم كاتب المقالة، عنوان المقالة موضوعاً بين علامتي تنصيص " "، واسم الدورية مكتوباً بالبنط الغامق، رقم المجلد والعدد والسنة، ورقم الصفحة، مثال: جرار، صلاح: "عناية السيوطي بالتراث الأندلسي - مدخل"، مؤتة للبحوث والدراسات، المجلد العاشر، العدد الثاني، سنة ١٤١٥هـ / ١٩٩٥م، ص ١٧٩-٢١٦.

وقائع المؤتمرات وكتب التكريم والكتب التذكارية:

- ذكر اسم الكاتب، واسم المقالة موضوعاً بين علامتي تنصيص " "، واسم الكتاب كاملاً بالبنط الغامق، واسم المحرّر أو المحرّرين إن كانوا غير واحد، ورقم الطبعة، واسم المطبعة والجهة الناشرة، ومكان النشر، وتاريخه، ورقم الصفحة. مثال: الحيارى، مصطفى: "توطين القبائل العربية في بلاد جند قنسرين حتى نهاية القرن الرابع الهجري"، في محراب المعرفة: دراسات مهداة إلى إحسان عباس، تحرير: إبراهيم السعافين، ط ١، دار صادر ودار الغرب الإسلامي، بيروت، ١٩٩٧م، ص ٤١٧.

- تُكتب الأعلام الأجنبية حين ورودها في البحوث باللغة العربية وتكتب بعدها مباشرة بالإنجليزية محصورة بين قوسين ().

- يُراعى النظام المتبع في دائرة المعارف الإسلامية عند كتابة الأسماء والمصطلحات العربية بالحروف اللاتينية.

- تُرسم الآيات القرآنية بالرسم العثماني بين قوسين مزهرين ﴿ ﴾ مع الإشارة إلى السورة ورقم الآية، وتثبت الأحاديث النبوية بين قوسين مزدوجين « » بعد تخريجها من مظانها.

- تكون المراسلات على النحو الآتي:

رئيس هيئة تحرير مجلة المشكاة للعلوم الإنسانية والاجتماعية

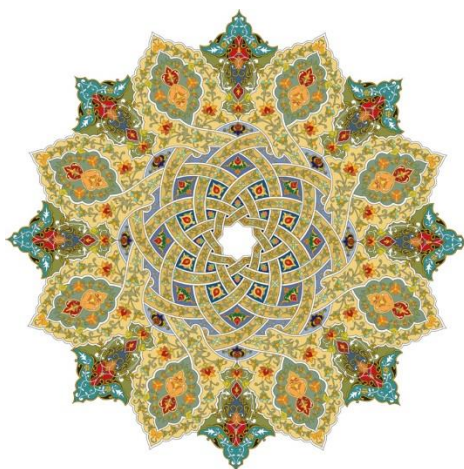
عمادة البحث العلمي / جامعة العلوم الإسلامية العالمية

المملكة الأردنية الهاشمية

هاتف (٩٦٢ ٦ ٥٦٠٠٢٣٠+)

البريد الإلكتروني: al_mishkat.journal@wise.edu.jo

موقع الجامعة الإلكتروني: www.wise.edu.jo

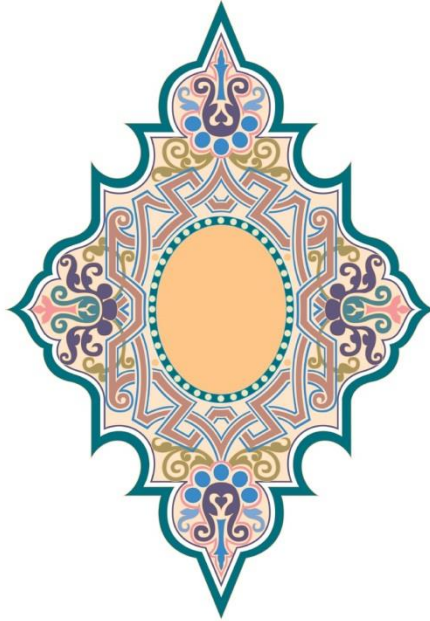


محتويات العدد (باللغة العربية)

الصفحات	عنوان البحث	الباحث/ الباحثون
٢٦-١	الأثر التربوي للإعلام الفضائي على سلوك الأفراد	نهى صبري محمد القطاونة د. أحمد ضياء الدين حسين
٤٤-٢٧	موتيف النافذة ودلالاته في شعر الشاعر العراقي عدنان الصائغ	د. علي خضري أمينة أبكون
٧٨-٤٥	بناء مقاييس الاتجاهات نحو دمج الطلبة ذوي الاعاقات في المدرسة العادية واشتقاق الخصائص السيكومترية لها	د. صباح حسن العنيزات
١٠٦-٧٩	فاعلية برنامج إرشادي معرفي سلوكي للأهملات في خفض أعراض سلوك العناد عند أطفالهن التوحيدين في محافظة الزرقاء	د. فيصل خليف ناصر الشرعة
١٥٤-١٠٧	فحص الأداء التفاضلي لفقرات أداة تقييم الأداء التدريسي تبعاً لمتغير المستوى الدراسي في جامعة اليرموك باستخدام طريقة مانتل- هانزل	د. أيمن محمد أحمد فريجات د. علي يوسف أحمد البطوش

العام		
١٧٨-١٥٥	صورة الآخر النصراني في الشعر الأندلسي عصر بني الأحمر	د. حمزة عبد السلام ختاتنة أ.د. حمدي منصور.
٢٠٨-١٧٩	تفنيد نسبة تحقيق تلمذة السهروردي إلى ياقوت المستعصمي	د. نصار منصور.
٢٣٦-٢٠٩	أثر برنامج تعليمي قائم على نظرية فيرث السياقية في تنمية مهارات الاستيعاب القرائي لدى طلبة اللغة العربية الناطقين بغيرها في الأردن	د. بشير راشد الزعبي
٢٥٦-٢٣٧	الصورة الأدبية في النثر الفني في الأندلس ٧٥٠ هـ (التداخل بين الشعر والنثر دراسة تحليلية تأويلية)	أ.د. عبد الحليم الهروط
٢٨٤-٢٥٧	دفاتر القسمة العسكرية العثمانية في ولاية حلب (قراءة في بعض نماذج وثائق النصف الثاني من القرن الحادي عشر الهجري / السابع عشر الميلادي)	د. غالب عبد أحمد العرييات
٣٢٠-٢٨٥	الفكر التخوي في "إلا - الغيرية المتضمنة معنى الوصف في ضوء قوله تعالى: {لَوْ كَانَ فِيهِمَا آلِهَةٌ إِلَّا اللَّهُ لَفَسَدَتَا}	د. محمد عبد الرحمن الحجوج البطوش
٣٥٢-٣٢١	أثر استخدام الإشراف التربوي التطويري في تحسين الممارسات الادارية لمديري المدارس الثانوية الحكومية في محافظة العاصمة عمان / الاردن	د. محمد فلاح علي الخوالدة
٢٨٦-٢٥٣	التسكع الشبابي أمام مدارس الإناث في محافظة جرش من وجهة نظر المعلمات	د. رامي عبد الحميد الجبور

٤١٨٣٨٧	جماليات التكرار ودوره في انساق القصّة القصيرة دراسة تطبيقية في قصص جواهر الرفايعة (مجموعة الفجر والصبيّة أنموذجا	د. ناديا حسين الطويسات د. عماد الدين نايف الشمري د. أحمد زهير رحاحلة د. أميمة عبد السلام الرواشدة
٤٤٤٤١٩	أثر استخدام الألعاب الإلكترونية المحوسبة في تحصيل طلبة الصف السابع في القواعد والمفردات في اللغة الإنجليزية	د. سالم بنيان



الأثر التربوي للإعلام الفضائي في سلوك الأفراد

نهى صبري محمد القطاونة*

د. أحمد ضياء الدين حسين**

تاريخ وصول البحث: ٢٢/٣/٢٠١٨م

تاريخ قبول البحث: ٣٠/٧/٢٠١٨م

ملخص

يهدف هذا البحث إلى بيان الأثر التربوي للإعلام الفضائي في سلوك الأفراد، من خلال بيان مفهوم الإعلام الفضائي ونشأته وتطور استخدامه، وكذلك بيان إيجابيات وسلبيات الإعلام الفضائي في القيم السلوكية للأفراد، ودور المؤسسات التربوية والإعلامية في كيفية التعامل مع الإعلام الفضائي، وخلص البحث إلى أن التلفاز سلاح ذو حدين، ولذا يجب الحرص في التعامل معه، وأن للمؤسسات التربوية والإعلامية دوراً كبيراً في بيان كيفية التعامل مع الإعلام الفضائي للحد من آثاره السلبية في سلوك الأفراد وانعكاس ذلك على المجتمع.

* باحثة، ماجستير في الاعلام، مؤسسة الاذاعة والتلفزيون.

** أستاذ مشارك، أصول التربية الاسلامية، جامعة اليرموك.

Abstract

This study aims to explore the educational effect of space media on the behavior of individuals by presenting the concept, evolution and development of space media in the era of globalization. It also presents the advantages and disadvantages of space media in behavioral values of individuals, and the role of educational institutions and media in dealing with space media.

The study concluded that television is a double-edged sword; therefore, people should be cautious when using it. The study indicated that educational and media institutions play a significant role in explaining how to deal with space media in order to reduce the negative effects on the behavior of the individual and society.

المقدمة:

يعد التلفاز أهم وسائل الاتصال الجماهيري في عصرنا الحديث، وأحد المصادر المؤثرة في عملية التنشئة الاجتماعية، والحكم عليه ليس حكماً على ذاته بل من توجهات المجتمع الفكرية، فإذا كانت الوسيلة الاتصالية تحمل مضموناً يدعم القيم الأصيلة في المجتمع، كانت أداة إيجابية للإرتقاء بفكر الأفراد، أما إذا كانت الوسيلة أداة هدم فينبغي التصدي لها والعمل على الحد من تأثيراتها السلبية.

ونتيجة للحضارة التكنولوجية والعلمية في المجالات المتعددة التي شملت التلفاز أيضاً، فانتقلت به من مجرد بث في المحطات الأرضية المحلية إلى القنوات الفضائية التي تعتمد على الأقمار الصناعية الحديثة، والتي تتيح بدورها الاطلاع الواسع على كل ثقافات الشعوب وأفكارهم ومعتقداتهم في العالم وهو ما يسمى بفكرة التلفاز الدولي والذي يرسل بدوره الكثير من البرامج والثقافات منها الغث ومنها السمين.

وهذه الدراسة تهدف إلى إلقاء الضوء على دور التلفاز عموماً والقنوات الفضائية

١- معالجة ظاهرة انتشار قنوات البث الفضائي في المجتمعات العربية، وهذه ظاهرة حديثة نسبياً.

٢- قلة الدراسات التي تناولت الحديث عن أثر البث الفضائي وقنواته المتنوعة من الجانبين الإيجابي والسلبي.

٣- يسهم في نشر الوعي نحو الاستخدام الأمثل للقنوات الفضائية بين فئات المجتمع المختلفة، كونها تحمل الجانبين الإيجابي والسلبي.

٤- يسهم في مساعدة المربين وأصحاب القرار والمهتمين بتوعية أفراد المجتمع وتوجيههم.

منهج البحث:

استخدم الباحثان المنهج الوصفي التحليلي.

المبحث الأول: تعريف الإعلام الفضائي، ونشأته، وتطور استخدامه، وفيه مطلبان:

المطلب الأول: التعريف والنشأة.

أولاً: تعريف الإعلام الفضائي

ثانياً: نشأة الإعلام الفضائي في الدول العربية.

المطلب الثاني: تطور استخدامه وسهولته في عصر العولمة

خصائص التلفاز ومميزاته الإعلامية.

المبحث الأول: تعريف الإعلام الفضائي، ونشأته، وتطور استخدامه.

المطلب الأول: التعريف والنشأة

أولاً: تعريف الإعلام الفضائي:

خصوصاً في حياة الناس، وتأثيرها في سلوك الأفراد، من حيث الآثار الإيجابية والآثار السلبية لها على القيم السلوكية والإسلامية، ومن ثم طرح بعض المقترحات التربوية للحد أو التقليل من لآثار السلبية للإعلام الفضائي.

مشكلة الدراسة وأسئلتها:

تحاول هذه الدراسة التعرف إلى مدى تأثير القنوات الفضائية في سلوك الأفراد الإيجابية والسلبية ومدى إسهامها في تشكيل اتجاهاتهم وقيمهم. وبعض الحلول المقترحة للحد من آثارها السلبية، وذلك بالإجابة عن الأسئلة التالية:

أ- ما مدى تأثير القنوات الفضائية في سلوك الأفراد إيجابياً؟

ب- ما مدى تأثير سلوك القنوات الفضائية في سلوك الأفراد سلبياً؟

ج- ما أهم المقترحات التربوية التي تحد بدورها من الآثار السلبية للقنوات الفضائية؟

أهداف الدراسة: وتتبع أهمية هذه الدراسة مما يأتي

١- بيان مدى تأثير القنوات الفضائية على سلوك الأفراد إيجابياً.

٢- توضيح مدى تأثير القنوات الفضائية على سلوك الأفراد سلبياً.

٣- بيان أهم المقترحات التربوية التي تحد بدورها من الآثار السلبية للقنوات الفضائية.

أهمية الدراسة:

وتتبع أهمية هذه الدراسة مما يلي:

إن وسائل الإعلام قد أصبحت اليوم من الضروريات الأساسية في حياة الفرد في المجتمع الحديث، وعلى الرغم من ازدياد أهمية تلك الوسائل على التأثير في حياة الفرد وسلوكه واتجاهاته، إلا أن الاهتمام بها ودراسة أثرها وواقعها ما زال أقل من مستوى انتشارها وسيطرتها على آراء واتجاهات الأفراد في المجتمعات، والدول، وأهميتها في تغيير سلوك الناس وعاداتهم^(٤).

أما تعريف الإعلام الفضائي: فهو القنوات التلفزيونية التي تستخدم تقنيات الأقمار الصناعية، فهو يعتمد على طريقى إرسال الصورة المرئية والمتحركة واستقبالها بأكبر قدر ممكن من الأمانة من مكان إلى آخر، مستعيناً بالأقمار الصناعية^(٥).
ثانياً: نشأة الإعلام الفضائي في الدول العربية:

إن العالم يشهد سرعة كبيرة في تطور تكنولوجيا الاتصالات والمعلوماتية ويعد استخدام الأقمار الصناعية في خدمة الإرسال التلفزيوني المباشر وتوسيع قدراته الإعلامية، أحد العوامل المؤثرة في وجدان الأفراد وهويتهم واتجاهاتهم في مجتمعاتهم وهذا التأثير ليس فقط في الدول العربية وإنما هو إشكالية شعوب العالم جميعها، فقد بدأت الدول العربية في التفكير في دخول مجال الاتصالات عبر الأقمار الصناعية منذ أواسط الستينات، لكن تنفيذ هذه الفكرة لم يتم إلا في عام ١٩٧٦م، حين تأسست المؤسسة العربية

الإعلام في اللغة: معناه الاطلاع على الشيء، فيقال أعلمه بالخبر أي: أطلعه عليه^(٦). ومعناه في الاصطلاح الدراج: هو اطلاع الجمهور بإيصال المعلومات إليه عن طريق وسائل متخصصة بذلك، فينقل كل ما يتصل بهم من أخبار ومعلومات تهمهم. وذلك بهدف توعية الناس وتعريفهم بأمور الحياة^(٧).

فالإعلام إذا عملية لنشر المعلومات الصحيحة والأخبار الصادقة والوقائع المحددة والحقائق الواضحة، التي من المفروض أن تكون من أجل خدمة الصالح العام وتوعية الجماهير بها، لما له من قدرة على رسم الأفكار ودفع الأفراد لفعل ما يراد منهم.

ويقصد بوسائل الإعلام: المؤسسات الحكومية أو الأهلية المحلية أو العالمية، التي تنشر الثقافية للجماهير وتعنى بالنواحي التربوية كهدف لتكيف الفرد مع الجماعة المحلية^(٨).

فتأثير وسائل الإعلام عملية مستمرة متفاعلة ذات جوانب متعددة لا تخضع لعامل واحد وأن التأثير يخضع في الغالب لظروف الرسالة وظروف المستقبل والعوامل المساعدة وأن التأثير لا يظهر إلا بعد مدة طويلة، فقد تكون عاملاً مهماً في إحداث التغيير في المجتمع، وقد تكون السبب الرئيسي لإحداث هذا التغيير، وفي بعض الأحيان تكون السبب الوحيد في ذلك.

٣- تشويه الحياة التي نحيهاها، وذلك بالغزو والاحتواء الثقافي والاجتماعي.

٤- التجسس وخدمة الأهداف الإستراتيجية العسكرية للدول الكبرى وللصهيونية العالمية^(٧).

المطلب الثاني: تطور استخدام الفضائي وسهولته في عصر العولمة:

استهل للحديث عن هذا الحديث بقصة طريفة تنبئ عن الواقع المعاش في المجتمعات العربية، وخصوصاً في دول الخليج، فقد طلب من طفلة سعودية في السادسة من عمرها أن ترسم منظراً مختاراً، فرسمت عمارة على سطحها طبق لاقط (دش)، وأمام العمارة مسجد بمئذنتين.

فشاشة التلفاز التي لها زوايا مستديرة ناعمة أصبحت تعطي للإنسان شعوراً بالألفة والسرور والراحة والاطمئنان، فقد صبغ التلفاز البيئة من حوله. فكل شيء يصمم على شكل التلفاز أو يشبه شاشته أصبح يوحي بالأمن والسرور أو يضمن ترويجه. ولم يكتف التلفزيون كجهاز أن يتصدر غرفة الجلوس فقط في معظم البيوت، بل في غرف النوم والطعام والمطبخ بل والحمام أيضاً... واستفرد بكل فرد من العائلة، كل في غرفته يشاهد ما يرغب من البرامج. ولم يكتف بهذا القدر فما زال بإمكان الإنسان أن يتركه ويذهب إلى خارج البيت فصار بشكل تلفاز جيب ليسهل على الإنسان أخذه معه، حتى أنه صار على شكل برواز يعلق على الجدران

للاتصالات الفضائية (عربسات)، بوصفها منظمة إقليمية ضمن إطار جامعة الدول العربية. وتعاقدت هذه المؤسسة مع عدة جهات دولية متعددة من أجل تصنيع أقمار صناعية جرى إطلاقها في الفضاء، وقد زاد الطلب على خدمات أقمار عربسات بعد العام ١٩٩٠م، مع طفرة التقنية الاتصالية وزيادة عدد القنوات التلفزيونية الفضائية العربية، فضلاً عن القنوات الأجنبية والعربية المشفرة، إذ تتلقى الأقمار العربية حالياً قرابة ٤٥٢ قناة تلفزيونية عن طريق البث المباشر بالأقمار الصناعية^(٨).

أما عن أهداف الأقمار الصناعية:

فهناك أهداف عالمية، وهناك أهداف موجهة للعرب وللدول النامية، أما عن الأهداف العالمية فتتلخص فيما يلي:

١- ربط مناطق واسعة ومتباعدة على سطح الأرض بواسطة المذياع والتلفزيون.

٢- تشكيل نقاط اتصال (استقبال وإرسال) في الفضاء.

٣- مراقبة الأرض وبيئتها.

ولكن بالنسبة للدول النامية ومنها الدول العربية فإن للأقمار الصناعية للدول الكبرى أغراضاً خفية تسعى إلى تحقيقها منها:

١- استعماراً بأسلوب جديد يهدف إلى تشكيكنا في كل ما ننتمي إليه وتمزيق هويتنا وزعزعة إيماننا.

٢- تشويه الحضارة والقيم العربية التي نؤمن بها.

١-الجمع بين الصوت والصورة:

حيث إنه بإشغال حاستي السمع والبصر يزداد تأثيره على الناس ويجذب اهتمامهم إليه، لأن الصورة والصوت يثيران مشاعرهم ويؤثران عليهم، فهاتان الحاستان هما من أهم الحواس التي يمتلكها الإنسان.

٢-سهولة استخدامه ووصوله إلى أي مكان:

فالتلفاز لا يحتاج إلى مهارة في تشغيله، كما أنه يمتاز بسهولة وصوله إلى أي ما ييسر وجوده في البيوت وهذه خاصية إعلامية تسهل على الناس جهد الانتقال والذهاب إلى مكان آخر مما يوفر الوقت والجهد والتنقل، بالإضافة إلى الانتشار الجغرافي الواسع عن طريق إرسال الصورة والصوت واستقبالهما عبر مسافات بعيدة.

٣-الجاذبية:

فالتلفاز قدرة كبيرة تجذب الانتباه وتدعو إلى الاستغراق، وهذا شيء يتصل بتركيب الجهاز فهو يسيطر على العينين والأذنين معاً، ويركز انتباه المشاهد على الحركة في مساحة صغيرة في الجهاز، مما يستحوذ على انتباه المتلقي بالإضافة إلى أن استخدام الألوان فيه يزيد من جاذبيته ويصعب مقاومة إغراءه.

٤-الواقعية:

فالتلفاز قريب من واقع حياة الناس مما يزيدهم فعالية، وأثره كبير في نفوسهم لدرجة اختلاط الأمور عند بعض المشاهدين وعدم قدرتهم على التمييز بين

حتى لا يتحجج أحد بضيق المكان وعدم اتساعه له، حتى إن السائق في السيارة استطاع أن يلحق التلفاز إليها كشكل علبة عصير توضع في مكان مخصوص أثناء قيادة السيارة^(٨)، وهكذا انتشر التلفاز واحتل معظم الأماكن في العالم، ليشغل معظم أوقات الناس ببثه المستمر ومن غير توقف، إذ لا يدع مجالاً لأحد بالتحرك من أمامه أو الذهاب لقضاء أموره الخاصة.

ولا بد هنا من الإشارة إلى بعض مميزات التلفزيون التي جعلته يستحوذ على كل هذا الاهتمام بهذه السرعة في المجتمعات.

-خصائص التلفاز ومميزاته الإعلامية والمعلوماتية^(٩):

يعد التلفاز أحدث معجزات العصر الحالي، لأنه أصبح الآن أداة فعالة من أدوات الاتصال فعن طريقه نقل الصوت والصورة والحركة واللون للمشاهدين، فهو أيضاً وسيلة اقتصادية للاتصال بال جماهير والتعرف إلى أخبار العالم، لذلك كان له إمكانات هائلة في السيطرة على تفكير البيئات الاجتماعية، وعلى الأوساط الشعبية، وعلى النشء والجيل الجديد، فهو يعتمد على حاستي (السمع والبصر). ويؤكد علماء النفس أنه كلما ازداد عدد الحواس التي يمكن استخدامها في تلقي فكرة معينة أدى إلى تقويتها وثبيتها في ذهن المتلقي، لذلك احتل التلفاز مكانة بين وسائل الإعلام للأسباب الآتية:

المطلب الرابع: وسيلة للتثقيف الصحي.

المطلب الخامس: وسيلة ترفيهية النفس.

المطلب السادس: وسيلة اتصال مع الجماهير

المبحث الثاني: الآثار التربوية الإيجابية للإعلام الفضائي.

يعد التلفاز أهم جهاز قدمته البشرية للإنسان المعاصر، لو أحسن استخدامه الوجه الصحيح، فهو كما يقال سلاح ذو حدين في احتواء برامجه على الخير والشر، إذ يمكن استخدامه لبناء حضارة عالمية راشدة تسهم في توصل الإنسان بربه أو تعرفه بوظيفته ومركزه في الكون. حيث يمكن استغلال هذا الجهاز الحضاري من أجل خدمة الأمة من نواح علمية واجتماعية واقتصادية وسياسية وصحية، ويكون هذا الأمر بتنظيم برامجه بطريقة مدروسة تخدم الأغراض المتوخاة منه.

المطلب الأول: النمو المعرفي:

ويقصد به: القدرة على معرفة وفهم العالم المحيط بالإنسان، ويتكون العالم المحيط من أشياء ومخلوقات، وعلاقات ورموز، وجميع هذه المكونات تصدر رسائل معينة ذات معان محدده على الإنسان إدراكها وفهمها، وتشمل العمليات المعرفية كلاً من الإدراك والتذكر والتبصر والاستبصار، وهذا النمو أكثر ما يكون في مرحلة الطفولة؛ لأن الطفل في حاجة إلى زيادة مخزونه المعرفي بالمصادر المتوفرة في

الواقع والخيال. فهناك تفاعل حقيقي بين العالمين: عالم الصورة، والعالم الحقيقي، حيث تميل الدول المتقدمة للتشديد على هذا لنظام وهذه الطرق حيث يستطيع الطفل أو المراهق قراءة الحياة الاجتماعية والتعبير عنها باستعمال القواعد المبسطة للصور.

5- قدرة التلفاز الكبيرة على مخاطبة الرأي العام داخل الوطن والتأثير فيه لذا يعتبره بعضهم وسيلة قومية.

6- دوره في التعليم والتنمية الاجتماعية والوطنية إذا أحسن استغلاله، ووظف التوظيف الفاعل السليم.

وبالتالي نتيجة لكل ما سبق من مميزات للتلفاز، وباعتباره أداة لبث الإعلام الفضائي، تزايدت كثافة المشاهدة التلفزيونية، بسبب التطور الهائل والتنوع الكبير في البث الفضائي، واتسعت دائرتها اتساعاً ملحوظاً منذ السبعينات والثمانينات إلى أن أصبحت في التسعينات على رأس القائمة رسائل الاتصال الجماهيري من حيث كثافة الانتشار^(١٠).

المبحث الثاني: الآثار التربوية الإيجابية للإعلام الفضائي، وفيه ستة مطالب:

المطلب الأول: النمو المعرفي

المطلب الثاني: اعتبار التلفزيون وسيلة تعليمية.

المطلب الثالث: وسيلة لمكافحة بعض

الانحرافات في المجتمع منها:

أولاً: مكافحة المخدرات.

ثانياً: البحث عن المجرمين الهاربين.

وظيفة المدرسة ومسؤوليتها، سواء أكان ذلك فيما يتعلق بتحصيل التلميذ أم الأباء باتجاهاته التي يكتسبها أم بطريقة قضائه لوقت الفراغ خارج المدرسة^(١٤).

ودخل التلفاز قاعات الدرس والمعاهد التعليمية، وقد تنوع استخدامه فهو يستخدم في حالات أخرى لمعالجة موضوعات، يقصد به تدعيم المناهج التي تقدم للتلاميذ، ويستخدم أيضاً لتوسيع الآفاق الفكرية لهم بمعالجة موضوعات، وقضايا ملحة، ومشكلات ماثلة، وأمور حيوية بالنسبة للكبار والصغار.

ويمكن للتلفاز أن يملأ الفجوات الموجودة حالياً في مدراسنا، فهناك أدلة كثيرة على أن أجزاء كثيرة من العملية التعليمية التي يتناولها معلمو الفصول الآن بطريقة ضعيفة، يمكن تحويلها للتلفاز لمعالجة النقص الحاصل منها، وقد أوضحت الدراسات أن كثيراً من العملية التعليمية يمكن إنجازها بواسطة الدروس المتلفزة^(١٥).

ويجري استخدام التلفاز في التعليم للأسباب الآتية:

- ١- إثراء المناهج بمادة مساندة.
- ٢- التعويض عن نقص المعلمين.
- ٣- تعليم مهارات لغوية أو رياضية.
- ٤- تحسين نوعية التعليم عن طريق تزويد المرسسات التعليمية ببرامج تلفازية نوعية.

- ٥- توفير وقت المعلم عن طريق عرض برامج وثائقية شاملة معدة مسبقاً مما

بيئته، من أجل أن يقلل من الغموض المحيط به، وعندما يقضي الطفل وقتاً طويلاً أمام التلفاز يقوم بزيادة مخزونه المعرفي من خلل النماذج والصور والصوت والرموز والقيم والعلاقات التي يقدمها التلفاز.

لذلك يمكن القول بأن للتلفاز دوراً مهماً ومؤثراً في نقل المعارف والمفاهيم والأفكار والسلوكيات إلى الإنسان من خلال الفكرة المناسبة والأداء الراقى والتنفيذ التقني المبدع^(١٦).

ويعد التلفاز سبباً في ازدياد المعرفة والمعلومات يوماً بعد يوم؛ فهو مصدر متجدد للمعلومات الاقتصادية والسياسية والاجتماعية والثقافية والعلمية، إذ يغذي كافة شرائح المجتمع، الكبير، والصغير، الأمي والمتعلم، المتزوج والاعزب بكل ما يناسب هذه الفئات من برامج علمية ومعرفية^(١٧).

المطلب الثاني: اعتبار التلفزيون وسيلة تعليمية:

إن التلفاز من أهم المؤسسات التعليمية في المجتمع، التي من المتوقع أن يكون لها أثر كبير في رفع مستوى التعليم ، فهو من الوسائل الأساسية التي تلجأ إليه السلطات التعليمية في كثير من البلاد في وقتنا الحاضر لمعالجة مشكلاتها، باستثناء البلاد الإسلامية.

ونتيجة لذلك ازداد اهتمام رجال التربية والتعليم بالتلفاز، نتيجة لما ثبت في البحوث والدراسات المتعددة من تأثيره في

يوفر على المعلم عناء البحث عن المواضيع والرجوع للمصادر.

٦- وسيلة تستحوذ على انتباه الطلاب وعقولهم.

٧- توسيع آفاق الطلاب عن طريق عرض أشياء وأماكن لا يمكن للطلاب أن يعرفوها بدون تلفاز.

٨- تزويد الطلاب والمتدربين بخبرات كثيرة من جميع أنحاء العالم^(١٦).

ومن أهم البرامج العلمية والدينية التي يمكن أن يستفيد منها من يرى أنه وسيلة تعليمية تزيد من ثقافة الإنسان العلمية والدينية وغيرها:

١- تخصيص قنوات متنوعة يشرف عليها مختصون في الحقول الطبية والهندسية والعلمية والرياضية والثقافية العامة واللغوية والتربوية.

٢- تخصيص قنوات خاصة للعلوم الإسلامية لتعليم الناس دينهم كعلوم القرآن الكريم والحديث الشريف، والسيرة النبوية وعلوم الفقه والأحكام، وعلوم اللغة العربية، والتاريخ الإسلامي، والعقيدة والتوحيد، والنظام الاجتماعي الإسلامي والنظام الاقتصادي الإسلامي، والنظام السياسي الإسلامي، والجهاد في الإسلام ونظام العقوبات في الإسلام... وغيرها كثير مما له صلة بالعلوم الشرعية.

٣- برامج تربوية واجتماعية وترفيهية لزرع الفضيلة والأخلاق في الأمة.

٤- برامج صحية ورياضية.

٥- برامج تخص المرأة لزيادة ثقافتها.

المطلب الثالث: وسيلة لمكافحة بعض الانحرافات في المجتمع، ومن ذلك:

١- دور التلفزيون في مكافحة المخدرات:

يتعاطم دور التلفاز والعبء الذي يتحمله المشرفون عليه في مجال مكافحة المخدرات؛ لما يتميز به من خصائص أو سمات، فإمكانه مخاطبة الناس، سواء أكانوا مجتمعين أم أفراداً، ويصل اليهم مهما تباعدت المسافات أو تزايدت الحواجز، وهو يملك أيضاً قدرات كبيرة في التأثير مما جعل الدول والحكومات تعتمد عليه في كثير من الحملات الخاصة بالتنوعية والإرشاد، ويمكن ان يؤدي التلفاز الأدوار الآتية^(١٧):

- التعريف بأضرار التعاطي على النواحي العقلية والجسمانية للموطن من خلال عرض نماذج من حالات المتعاطين.

- التعريف بموقف الدين من أضرار الفرد بنفسه، ومن المخدرات بصفة عامة.

- التعريف بمواقف القيم الاجتماعية والأصول الثقافية من ظاهرة تعاطي المخدرات ورفضها.

- التعريف بالعقوبات الرادعة للمشاركين في سلسلة توصيل المخدرات إلى المواطن.

- متابعة الرعاية الإجتماعية والنفسية للأفراد بعد شفائهم حتى لا يتعرضوا للنكسات ويعادوا الإدمان مرة أخرى.

٢- دور التلفزيون في البحث عن المجرمين الهاربين:

يستخدم التلفاز كوسيلة من وسائل البحث عن المجرمين تتبعه كل الأجهزة الأمنية في العالم المتقدم والمتحضر والنامي، إذ أصبحت الجريمة تقع في بعض الحالات في منأى الرقابة الأمنية التي لا تكون متواجدة في مكان من المساحة الجغرافية، فالتلفاز يعطي معلومات عن أحداث الجريمة ووقت وقوعها ومكانها بالإضافة إلى الملامح التقريبية التي رسمها الكمبيوتر عن شخصية مرتكبها، ويتم نشره حتى يصل إلى أكبر فئة من المجتمع مما يسهل العثور عليهم، لمعرفة كل فئات المجتمع تقريباً لهم.

المطلب الرابع: وسيلة تثقيف صحية:

يستخدم التلفاز لتحقيق كثير من الأهداف الصحية التي منها:

- التثقيف بموضوعات الصحة العامة وطرق المحافظة لها.

- التعريف بالأمراض والآفات الصحية وأساليب الوقاية منها، ودور العلم في التصدي لها.

- التوعية بدور العلماء في مقاومة الأمراض والتصدي لها.

- تنمية الاتجاهات والعادات الصحية مثل النظافة في الأكل والشرب والحياة الخاصة.

- التحذير من تلوث البيئة ومخاطرها وحوادث الطرق وأسباب السلامة العامة^(١٨).

- توجيه الحوامل لوقاية الجنين من أية تشوهات بسبب الأدوية أو غيرها.

- توجيه الأسر للعناية بالأطفال وتجنبهم الأمراض المزمنة والخطيرة.

المطلب الخامس: وسيلة ترفيهية^(١٩).

يعد التلفاز وسيلة للترفيه والترويح لدى الأسرة وقضاء وقت الفراغ، وخصوصاً في المناطق البعيدة، وهو وسيلة استرخاء ذهني للعالم الذي يقضي الساعات في مختبره ومعمله، وبالنسبة كان التلفاز سبباً في الترويح عن النفس والترفيه في كل مكان.

المطلب السادس: وسيلة اتصال مع الجماهير.

اهتم الباحثون والمنظرون في مجال الاتصال الجماهيري بالتلفاز، بوصفه وسيلة فاعلة في هذا الأمر، ووسيلة اعلامية لها أهداف محددة. ومن المفروض أن تنطلق أهداف أي وسيلة من الإطار الفكري الذي يتبناه المجتمع، فإن وظفت الوسيلة لخدمة الأهداف الخيرة كان التأثير إيجابياً، وإن كان مضمون الوسيلة يتعارض وقيم المجتمع الثقافية ظهر التناقض والازدواجية.

المطلب السادس: تأثرت مالية (اقتصادية).

المبحث الثالث: التأثيرات السلبية للإعلام الفضائي على القيم السلوكية.

توجه للتلفاز في الغالب انتقادات حول طبيعة البرامج التي يبثها البرامج التي يبثها من وجهات نظر أخلاقية واجتماعية، فلهذه البرامج تأثيرات سلبية من النواحي السلوكية والاجتماعية للأفراد، أو النواحي الثقافية والإسلامية. يلي^(٢٢):

المطلب الأول: التأثيرات الصحية:

للتلفاز أضرار بدنية كثير لا تنشأ عن طبيعة الجهاز نفسه، وإنما تنشأ بسبب الظروف والعوامل والعادات التي يفرضها التلفاز على المشاهد، والذي يستطيع أن يتحرر من هذه العادات يكون ذلك لصالح جسمه وصحته، ومن الأضرار البدنية للتلفاز على سبيل المثال لا الحصر- ما يأتي:

١- الإخلال بنظام الليل والنهار:

فالنهار وقت للعمل والكسب والليل وقت للنوم والراحة، والنوم نعمة عظيمة من نعم الله وفوائده لا تحصى، ولكن مع وجود الكهرباء واكتشاف التلفاز وغيره أصبح الناس يخلون بهذا النظام، ويخالفون سنة الله في ذلك، فإذا شغل الإنسان أغلب ليله بمشاهدة برامج التلفاز المتنوعة، فات عليه خير الأوقات للراحة وهو النوم من أول الليل، ويترتب على ذلك أرهاق جسد واستهلاك كل طاقته

فتأثير التلفاز في المجتمعات كبير جداً، إذ إنه يوجد عدد من الاتجاهات نتيجة دعمها أو أنه يغيرها كما يريد، أو أنه يزرع في نفوس الناس المفاهيم والتصورات، ويملي عليهم كيف يفكرون وفي ماذا يفكرون^(٢٠). إذ إنه يعتبر من أكثر وسائل الاتصال الجماهيري جذباً وقوة وتأثيراً في تشكيل الرأي العام إيجابياً أو سلبياً.

إن الإعلام المتطور الذي يكون عبر الأقمار الصناعية يحقق اتصالاً واسعاً بثقافة ملونة مع جماهير ملونة في قارات العالم الخمس، ويعمل على إشباع الحاجات النفسية وإشاعة البهجة بين الناس وذلك حين يربط بين الشعوب ويقرب المسافات فيما بين الحضارات، حين تنقل عدسة التلفاز حول العالم فتتقلنا معها ثم تعود بنا بعد لحظات إلى عالمنا. ولذلك تكون للتلفاز وظيفة تربوية ونفسية وإيديولوجية خطيرة، وأنه يدعم العلاقات الاجتماعية ويربط بين أفراد الأسرة فتزداد تماسكاً وتكاملاً^(٢١).

المبحث الثالث:

التأثيرات السلبية للإعلام الفضائي في القيم السلوكية، وفيه ستة مطالب:

المطلب الأول: التأثيرات الصحية.

المطلب الثاني: إضاعة الوقت وإضاعة العمر.

المطلب الثالث: التفريط في الواجبات.

المطلب الرابع: تأثيرات سلوكية أخرى

المطلب الخامس: العنف والعدوان.

فيأخذ انتباهه وتركيزه، مما يؤدي به إلى إتهام كميات كبيرة من الطعام فوق ما يحتاج جسمه، دون وعي أو انتباه، أو ياكل بعض الأطعمة المخصصة للتسلية على التلفاز، وهذا الاسراف في الأكل يؤدي إلى السممة.

ومن الأمراض التي تسببها المشاهدة الطويلة للتلفاز أيضاً، مرض السكري، ضعف القدرة الجنسية، ورفع الكوليسترول، والإمساك واحتقان البول، ويؤثر في الدماغ في التقليل من نسبة التركيز، والصداع والصرع، والتأثير في العينين.

ويؤثر التلفاز بشل كبير في صحة الطفل كانهخفاض قدرات الطفل البصرية وميله إلى الكسل والخمول، والمشاكل النفسية كالحرمان النفسي والعاطفي، وعدم الاستقرار الداخلي وعدم التكيف الحسي والمزاج المتقلب والقلق.

المطلب الثاني: إضاعة الوقت والعمر:

فإن الوقت هو الحياة، وكل دقيقة تمضي من عمر الإنسان لا تعود، فعليه أن يغتنيها في عمل الصالحات، والبعد عن اللهو والمنكرات، فالتلفاز سبب في إهدار الكثير من الوقت الذي يستطيع به الإنسان من اغتنام الفرصة للعمل الصالح لتحقيق خير الدنيا والآخرة^(٢٣).

ويظهر ذلك فيما يأتي^(٢٤):

٤- التأثير التلفاز على ممارسة الأنشطة

التربوية: في أنه سبب في الحد من خروج الأطفال من المنزل وأنه استحوذ على

فيما لا فائدة فيه، فيقل إنتاجه، ويضعف تحصيله العلمي.

٢- التشوهات القوامية، والتأثير في الجمال والرشاقة:

يأسر التلفاز المشاهد ويضطره إلى الجلوس أمامه فترات طويلة نسبياً، وإذا كان الجلوس غير صحيح يشوه الهيكل العظمي وقد يستفحل ذلك، مما يؤدي إلى إنحراف جزء من أجزاء الجسم، مما يسبب التشوه القوامي ومثاله: سقوط الرأس وانحرافه، إنحناء الظهر وتحديه، التجويف القطني، والانحناء الجانبي. وبالنسبة للجمال والرشاقة فإن الخبراء قد حذروا المرأة من التلفاز وبينوا لها ولغيرها الأضرار الخطيرة على الجسم، فعلى مشاهد التلفزيون أن يمارس التمرينات الرياضية لمدة نصف ساعة يومياً وذلك لدرء أضرار الجلوس أمام التلفاز.

٣- أمراض القلب:

إن الجلوس أما شاشة التلفزيون طويلاً له آثار سيئة على القلب، فهذا السكون شبه التام أثناء المشاهدة يعمل على اضطراب ضربات القلب وإبطاء الدورة الدموية، كذلك البرامج قد يكون فيها ما يؤثر في القلب كحدوث خبر سيء أو مشهد مخيف أو محزن أو مؤثر في فيلم أو مسلسل فيسبب للمشاهد غضب أو حزن أو توتر أعصاب.

٤- السممة:

يتناول أغلب الناس طعام الغذاء أو العشاء خاصة وهم يشاهدون التلفاز،

ومن تأثير التلفاز أنه يؤثر على الاتجار العلمي للطالب حيث يستحوذ على عقله وانتباهه ويسرق وقته، فعلى سبيل المثال يقضي الطفل الأردني على الأقل ساعتين يومياً في مشاهدة التلفزيون و٦٠ ساعة شهرياً و٧٢٠ ساعة سنوياً فضلاً عن أنه يذهب إلى المدرسة متثاقلاً كسولاً فاقداً الرغبة في حضور الحصص^(٢٦).

المطلب الرابع: تأثيرت سلوكية أخرى:

من أهم التأثيرات السلوكية على الأفراد لفت انتباه الناس إلى قضايا سلوكية ليست ذات فائدة عظيمة منها:

١- تضخيم الاهتمام بالرياضة إذ الهدف منه القضاء على أكبر فترة من وقت شباب الأمة بعيدين عن التفكير في قضايا أمتهم ووطنهم.

٢- الاهتمام بفئة المطربين والفنانين وإظهارهم في موقع الصدارة من المجتمع، في حين لا تعطي فرصة لظهور النوابغ من علماء الأمة، والطاقات المخلصة فيها من أطباء ومهندسين وغيرهم لتؤثر في سلوك الأفراد واتجاهاتهم.

٣- التركيز على إظهار مشاركة المرأة في كل ميدان خارج بيتها، سواء أكانت تصلح له أم لا تصلح، من أجل إقناع المرأة بترك بيتها وزوجها وأولادها لتعيش خارج بيتها طوال الوقت.

٤- التركيز على مواطن القوة والعظمة عن الغربيين والحضارة الغربية، مما تدفع الناس إلى الافتتان بها ومن ثم السعي إلى

اهتمامهم، ومن ثم احتمال تدخله الشديد في تشكيل اتجاهاتهم وتحرير سلوكهم ومنعهم من ممارسة الأنشطة الأخرى، كاللعب والقراءة ومزاولة الهوايات والاختلاط في المجتمع.

ب- تأثير التلفاز في العلاقات

الاجتماعية: فالتلفزيون أحد العوامل التي أثر في الوقت بشكل عام، ووقت قضاء الفراغ بشكل خاص وهو وقت الزيارات أو بعضه على الأقل، وهذا الأمر يدركه الملاحظ للعلاقات الاجتماعية وخطورة ذلك تأتي من آثار القطيعة بين أفراد الأسرة الواحدة ولما يحصل بذلك من معصية الله تعالى، فمعرفة أحوال الناس تتم غالباً بالتزاور بينهم، وإذا استمرت آثار هذه الدلالة بين المسلمين فإنها نذير شؤم على المجتمع.

المطلب الثالث: التفريط في

الواجبات^(٢٧):

فالتلفاز سبب رئيس في أشغال الفرد والأمة عن أداء واجباته المهمة كأداء العبادات، فينشغل بالتلفاز ويخشى مفارقتة حتى لا يضيع عليه جزء من برنامج أو حلقة من مسلسل، فيؤدي به إلى الانشغال عن أهله وأقاربه مما يساهم التلفاز في تقطيع الأواصر والعلاقات بين الناس وتمزيق العائلات الواحدة من خلال بعض الأدوار التي تعر في المسلسلات والأفلام والتي تثير الأحقاد والنزاعات بين أفراد العائلة.

تؤثر في سلوك واتجاهات وميول الأفراد المشاهدين لها.

المطلب السادس: تأثيرات مالية (اقتصادية).

ويظهر هذا التأثير من التكلفة العالية نسبياً في استخدام التلفاز وخصوصاً إذا كان مربوطاً بالقنوات المعتمدة على الأقمار الصناعية، حيث تحتاج إلى مبالغ مالية قد لا تكون ضمن مقدرة الفرد للحصول على هذه التقنية المتقدمة، وكلما زاد اتساع القنوات فيها زادت التكلفة الاقتصادية لها، وخصوصاً بالنسبة للبلدان الفقيرة، بينما برامج التلفاز تحتاج إلى جهد ونفقات وأجهزة ومعدات حتى يتم إرسالها، بالإضافة إلى ارتفاع ثمن جهاز الاستقبال التلفزيوني للإفادة من الأقمار الصناعية^(٢٨).

وقد يكون له تأثيرات اقتصادية من خلال النزعة المادية الاستهلاكية في حصر اهتمام الأفراد في جمع المال والثروة، وجعل المال وانفاقه معياراً أساسياً في التعامل مع الأفكار والقيم والأفراد، من خلال الإعلانات التجارية، وترويج استهلاك السلع وتحسين صورتها لدى الجمهور للإقبال على شرائها^(٢٩).

المبحث الرابع:

التأثيرات السلبية للإعلام الفضائي في القيم الإسلامية، وفيه خمسة مطالب:

المطلب الأول: تأثيره في القيم الثقافية

المطلب الثاني: تأثيره في القيم

العقائدية

تقليدهم الاعمى في حياتهم مما يسبب الانحراف والتحرر من قيود الأخلاق وضوابط القيم... وغيرها^(٣٧).

المطلب الخامس: العنف والعدوان:

هناك دراسات كثيرة حول أثر التلفاز في سلوك العنف عند الأطفال، ويلاحظ أنه أخذ موقع الصدارة في وسائل الإعلام، من حيث تأثيره في الجمهور وما ظهر من موجات العنف الشبابية التي شهدتها البلدان الغربية، والتي حمل لواءها الشباب بوصفهم الجيل الأول للتلفاز، وذلك بسبب البرامج التلفزيونية العنيفة التي شكلت مصدراً رئيساً لمعارفهم.

وهناك دراسات كثيرة تؤكد أثر المشاهد العنيفة في سلوك الأطفال أيضاً، فالواقع أن الأطفال يكررون ما يشاهدون وما يسمعون في هذا الجهاز، وقد سجلت حالات مأساوية لهذا التقليد في قتل الأخ لأخ صغير، أو الطيران من النافذة والموت أو السرقة، وغير ذلك.

ونتائج كثيرة من البحوث وأراء الأباء والباحثين، تؤكد على أن مشاهدة الأطفال للعنف في التلفاز يؤدي إلى السلوك العدواني عندهم سواء أكان عنفاً كلامياً (السباب والشتائم)، أم عنفاً عقلياً (التفكير السلبي والحب والكراهة)، أم عنفاً جسدياً (الضرب، والمصارعة، والتكسير).

ويؤكد العلاقة بين التلفاز والعنف علماء الطب العقلي، حيث إن تأثيرات الإذاعات المرئية من حيث عرض البرامج

المطلب الثالث: تأثيره في القيم الأخلاقية

المطلب الرابع: تأثيره في الهوية والشخصية والاتجاهات العامة

المطلب الخامس: تأثيره في العلاقات الاجتماعية والأسرية.

المبحث الرابع: التأثيرات السلبية للإعلام الفضائي في القيم الإسلامية:

للتلفاز كما سبق الحديث في المبحث الثالث كثير من السلبيات في القيم الإسلامية والثقافية، فهو من أخطر وسائل التأثير الاجتماعي والسلوكي في المجتمعات العربية والإسلامية، فالتلفاز يتهم في العديد من البلدان الغربية بعدد كبير من السلبيات التي تتضمن تدمير وتحطيم القيم الاجتماعية، ونشر وتكريس التفاهة وقتل الإبداع ونسف المكتسبات والإنجازات الاجتماعية والتعليمية، التي تم الحصول عليها وإنجازها بصعوبة كما يتهم التلفاز بتقوية دوافع الشراهة والطموحات غير الواقعية وزيادة الجريمة والعنف، ويمكن دراسة هذه التأثيرات السلبية في القيم الإسلامية من خلال المطالب الآتية:

المطلب الأول: تأثيره على القيم الثقافية:

تكمن المشكلة في استخدام التلفاز من خلال البرامج الأجنبية المعروضة في القنوات الفضائية على شاشة التلفاز؛ لذلك فإن من أهم سلبياته الغزو الفكري

والتغريب الثقافي، حيث يرتبط بهذه العملية عاملان:

أ- تفرغ عقول المتلقين من الهوية الذاتية المتميزة، وذلك بالتشكيك في مدى إمكانية الإسلام الإستجابة لمطالبات الحياة العصرية.

ب- إحلال المفاهيم الغربية وترسيخ الاعتقاد؛ بأن الطريق الوحيد للتمدن والتحديث هو طريق العالم الغربي منهجاً وفكراً.

فالتلفاز إحدى أهم وسائل التنشئة الاجتماعية، كالمدرسة والأسرة والمسجد والنادي والتجارب الشخصية، وجماعة الأصدقاء وغيرها من المؤسسات، فالتلفاز مقابل ما تقدمه المؤسسات التعليمية والتربوية من مناهج ثقافية، إلا أن التلفاز يقدم رسائل مناقضة لها شكلاً ومضموناً، حيث يقوم بمسح أو إحلال رسائل مختلفة من الرسائل الإيجابية المرغوب غرسها في أذهان الناشئة، وهذا نتيجة الوضع الذي نعيشه من ضياع مسؤولية توجيه وتثقيف الجيل الجديد^(٣٠).

ويتهم التلفاز بأنه يحد من المطالعة وتهتمته ثابتة، حيث توجد بينهما منافسة ومزاحمة خاصة أن الطفل يقضي أغلب وقته أمام التلفاز، وهذا الوقت يمكن أن يقضيه في المطالعة، لكن الطفل يستطيع أن يعيش بفضل التلفاز وهو صغير السن مغامرات الآخرين عن طريق خياله؛ وبذلك حرم الطفل من الحوافز الرئيسية التي كانت تدفعه سابقاً للمطالعة.

١- إشغال الأمة والفرد عن أداء واجباتهم الدينية: ومن أهمها الصلوات المكتوبة، وبخاصة الجماعة والأشغال عن ذكر الله، والتفكير في ملكه وعظمته ومخلوقاته.

٢- تعويد المشاهد سماع المنكرات بأنواعها طيلة فترات العرض، حيث إننا أمة أصبحت مثل أمم الغرب، لا تمت إلى دينها وتراثها بصلة، أو كأننا لسنا أصحاب منهج رباني متميز، فهي تلهي عن ذكر الله.

٣- تعويد المسلم عدم غض البصر، وعصيان أوامر ربه، فالمسلم إذا كرر النظر وأطاله التلفاز، فإن هذا يولد فيه النظر إلى المحرمات دون استحياء، والمسلمة التي تطيل النظر إلى الرجال من غير المحارم في التلفاز يخالفان أمر الله بعدم غضهما البصر يومياً الأمر الذي يؤدي إلى بلادة الحس الإيماني عند كل منهما وبالتالي إلى نقص في إيمانها ومراقبتها لله تعالى.

٤- التعود على رؤية المنكرات وعدم إنكارها، بحيث يجب على المسلم أن ينكر ما يجري تحت سمعه أو بصره من منكر سواء بيده أو بلسانه أدناه إنكار القلب، والذي يجلس لرؤية المنكرات مختاراً لا يكون منكراً لها حتى في القلب أصلاً.

٥- تشويه شخصيات التاريخ الإسلامي في عقول الناشئة والمشاهدين، من خلال المسرحيات والأفلام التي تحمل عناوين إسلامية، لكنها في الأصل تحمل بذور الشك في عظمة الإسلام ومنها الهاء الناس،

ومن إيجابيات التلفاز على المطالعة أنه لا يتطلب مجهوداً كبيراً لتوضيح نص رمزي ما؛ لأن الطريق إلى النص يكون مباشر، والصورة تتحدث عن نفسها^(٣١).

فللتلفاز دور في الغزو الثقافي، إذ إن نسبة كبيرة من البرامج التلفزيونية في التلفاز الأردني وخاصة برامج الأطفال مستوردة من الغرب، وتحمل مضامين إعلامية لا تتناسب وثقافتنا وديننا وعاداتنا وتقاليدنا، مثل القيم الفردية والاستهلاكية والعلمانية المادية والإباحية والعنف، مما كان له كبير الأثر على عقول وسلوك أفراد المجتمع فلقد أصبحنا نقلد الغرب تقليداً أعمى في الكلام واللباس والطعام والزواج والطلاق إلى درجة أننا نسمي بناتنا أسماء بطلات الأفلام والمسلسلات الغربية^(٣٢).

ويتصور البعض أن الإكثار من مشاهدة برامج الشاشة الصغيرة يؤدي حكماً إلى تعطيل فاعلية الدماغ، وبعض نواحي النمو الدماغي تصاب باضطراب أو خلل، نتيجة أعطال ممكنة قد تطرأ على مراكز معينة في المخ، وتؤدي إلى تأخير النطق واضطرابه أو فقدانه في بعض الحالات، وهذا يؤثر على مقدار تحصيل الطلب العلمي والثقافي^(٣٣).

المطلب الثاني: تأثيره في القيم العقائدية:

للتلفاز آثار في القضايا العقائدية والدينية عند الأفراد في المجتمعات الإسلامية، من خلال النماذج الآتية^(٣٤):

ومثل هذه المشاهد الصريحة أو غيرها من مشاهد الإيحاء من الأمور الجنسية، تؤثر على الجهاز التناسلي بالإضافة إلى آثارها السيئة على نفسية المشاهد، خاصة إذا لم يكن لديه زوجة، ولما لهذه المشاهد من نتائج سيئة على المدى البعيد في البلدان التي تعرض فيها هذه الأمور، وما سمعه عن البلدان التي طغت فيها مشاهدة الجنس على ساعات البث التلفزيوني عندهم، فكثرت حوادث الخطف والشذوذ الجنسي وغير ذلك، مما يتوقع حدوثه في كل بلد أن يسير على نهجهم وطريقتهم التلفزيونية^(٣٥).

ويخلق التلفاز مشكلات وعقد نفسية وجنسية عند الجنسين من غير المتزوجين، فهو يشكل دعوة صريحة لكل مشاهد ذكر أو أنثى لاقتراف الزنا بالطرف الآخر لتفريغ ما لديه من شهوة وطاقة جنسية، زاد من لهيبها وتأججها ما شاهده من صور مثيرة للغريزة في التلفاز وحيث إن الزواج غدا من الأمور الصعبة جداً، وذلك بسبب غلاء المهور من جهة وتغير الحياة الاجتماعية من جهة أخرى^(٣٦).

المطلب الرابع: التأثير في الهوية والشخصية والاتجاهات العامة:

فالتطور التكنولوجي الهائل في مجالات الأقمار الفضائية خصوصاً، يطرح الكثير من التحديات المتعددة أمام الثقافة والهوية والشخصية العربية والإسلامية من خلال القضايا الآتية^(٣٧):

وإشغالهم عن قضايا أمتهم الأهم وتشويه قضايا المسلمين المعاصرة، وتثبيط همم الشباب وإلقاء الرعب في قلوبهم من أعدائهم، وقبولهم كل شيء عن غيرهم، وهدم الحواجز النفسية بيننا وبين اليهود وغيرهم.

المطلب الثالث: تأثيره في القيم الأخلاقية:

إن نسبة الجنس في الأفلام والبرامج والمسلسلات التلفزيونية والإعلانات الجارية لا تخفى على الناقد البصير، إذ لا تكاد أي من المواد التي تعرض في التلفاز تخلو من الإثارة الجنسية، حتى وإن كانت طبيعة المادة المعروضة تتعارض مع الجنس أو لا تحتل مشاهدة جنسية؛ فإنه من الممكن أن يتخللها إعلانات تجارية تتضمن مشاهد مثيرة في الغريزة الجنسية أو الإيحاء الجنسي، بل إن الجنس موجود في كثير من المشاهد التي ظاهرها البساطة والعفوية التي لا يكون موضوعها عن الجنس، حتى إن التلفاز أصبح مرتعاً للتجارة بالأعراض والجنس.

وعلاوة على المشاهد الجنسية المباشرة، فالتلفاز يبني الخيال وهو نفسه سبب إلى الخيال الجنسي، حيث يرى المشاهد كان ذكراً أو أنثى صورة ما ثم يكملها بواسطة خياله، فأراء الرجال والنساء الجنسية الشائعة في هذه الصور تدل على أن التلفاز بيئة جنسية للرجال والنساء.

أصبح من الممكن التقاء تلك الثقافات الوافدة من خلال (الدش) أو الهوائي، حتى أصبح الأمر أكثر تعقيداً في أغلب دول العالم الثالث.

المطلب الخامس: تأثير التلفاز في العلاقات الاجتماعية والأسرية^(٣٨):

يعد التلفاز سبباً في التأثير في العلاقات الاجتماعية بين الناس، بحيث يستحوذ على معظم أوقات الفراغ، فلا يدع مجالاً للقاء بين أفراد الأسرة ولا لصلة الأرحام، حتى إنه يؤثر في حياة الأصدقاء، فلا مجال لزيارتهم والسؤال عن أخبارهم، ففيه إشغال للفرد والأمة عن أداء واجباتهم المهمة تجاه الناس والإسهام في تمزيق العائلات وتفريقها.

فالتلفاز يقلل، لا بل يضعف التفاعل الاجتماعي بن الأسرة الكبيرة، ففي الماضي كانت الأسرة تجتمع مع بعضها في المساء لتتداس أحوال الأفراد المعيشية، وتقضي أوقات فراغها بالسؤال عن أحوالهم والسعي في تلبية مطالبهم، ولكن التلفاز اليوم استحوذ على انتباههم وعقولهم وفرقهم، فكل يلزم بيته ويستغن عن الآخرين بقضاء ساعات طويلة أمام شاشته الصغيرة، التي تنقله إلى أي مكان أراد ما يسهم في ابتعاد أفراد الأسرة عن بعضهم بعضاً.

أما بالنسبة للعلاقة بين الزوجين، فقد أثر في العلاقة العاطفية، بل وعمل على إضعافها، إذ إنه اختطف الزوج من زوجته، فهو يقضي الساعات الطويلة في

١- الهوية، واللاعذالة، والتشوه في تدفق المعلومات، حيث إن تدفق المعلومات والأخبار عبر وسائل الإعلام من طرف واحد من المجتمع المتقدم إلى النامي، مع الترويج للغة واحدة وهي الانجليزية لغة المهيمن عالمياً على عالم التقنيات، وهذا يخدم دول العالم الكبرى، سياسياً واقتصادياً، واجتماعياً وثقافياً، في حين لا تواجه الدول المستقبلية هذا الغزو.

٢- الغربنة الثقافية الاجتماعية، من حيث جعل شبابنا ينهرون بحضارة الغرب ويسعون إلى تقليدها والانبهار بها.

٣- الخطر القادم من أبناء جلدتنا المؤيدين لهذا الغزو، حيث يملكون عقلاً مبرمجاً ومقولاً بالقلب الغربي وبشكل خاص بسلبياته، ويرون أفضلية الثقافة الغربية على الثقافة العربية والإسلامية.

٤- الغزو الاقتصادي: فالغزو الفضائي يسعى لأن يجعل من أسواق العالم الثالث وأسواقنا أسواقاً مفتوحة أمام منتجات الدول الصناعية وتقنياتها، بحيث تروج القنوات الفضائية لهذه السلع.

٥- تأثير القنوات الفضائية على الهوية الثقافية العربية والإسلامية، بحيث تسعى إلى طمسها وتحويلها إلى تبعية الدول القوية، وتمنعها من تحقيق أمنها القومي والثقافي، الذي يعني عدم التبعية للغير، تبعية ثقافية تنال من الهوية الوطنية والقومية، وهذا من خلال استقبال البث عن طريق الأقمار الصناعية للاتصال وتعدد القنوات الفضائية، فقد

التلفزيونية إلى درجة التخمّة والغثيان، لذلك يقع العبء الكبير على كل فئات المجتمع في محاربة خطره والحد من انتشاره وتقليل أضراره كل بحسب موقعه ومسؤوليته وذلك من خلال الأدوار التي تلعبها المؤسسات التالية:

المطلب الأول: دور الأسرة:

بما أن التلفاز قد أصبح عضواً من أعضاء الأسرة شئنا أم أبينا، فعلياً إن نتعامل معه بحذر لأنه من الصعب التخلص منه، وهنا يأتي دور الأسرة اتجاه أطفالها في توعيتهم بمخاطره والحد منها من خلال ما يلي:

١- تعليم الطفل منذ الصغر عادات المشاهدة الجيدة والناقدة بحيث يشاهد البرامج الجيدة الطيبة ويتعدى عن البرامج الشريرة.

٢- تحديد وقت المشاهدة ونوعية البرامج التي يشاهدها الأطفال.

٣- مجادلة التعرف على البرامج التي يجعل الآثار النفسية التي تتركها في نفسه.

٤- التعرف على ما يقدم على الشاشة الصغيرة أول بأول وملاحظة ما يشاهده الطفل، أن تشعره بأنك تلازمه أو تراقبه.

٥- تعليم الطفل الملازمة بين مشاهدة التلفاز وحل واجباته، أو اللعب ولقاء أصدقائه، أو التفاعل مع أخوته حتى لا تضغط المشاهدة التلفزيونية على نشاطاته^(٣٩).

٦- تعليم الطفل كيف ينقد البرامج عن طريق مشاركته في مشاهدة البرامج

مشاهدة البرامج يومياً في حين أنه يقضي دقائق معدودة في التفاعل مع زوجته وأبنائه، وكذلك اختطف الزوجة من زوجها لأنها تقضي معظم وقتها في مشاهدة التلفاز ولا تقضي إلا فترة يسيرة في الحوار مع زوجها وأبنائها، فلا مجال بين الزوجين لممارسة العلاقة العاطفية بسبب السهر الطويل، والنوم المتأخر مما يسبب خللاً في حياتهما.

علاوة على ذلك فقد شغل الأبناء عن آبائهم والآباء عن أبنائهم، فلا مجال لبحث مشكلاتهم ودراساتها وإيجاد حلول لها، بينما كانت الأسرة في الماضي تجتمع كل ليلة وتناقش أمور حياتها ومشكلاتها.

المبحث الخامس: مقترحات تربوية للتعامل مع الإعلام الفضائي:

إن الأصوات وصيحات الغضب والشكوى ضد البث التلفزيوني والإعلام الفضائي تزايدت ويظهر هذا من خلال ما سبق عرضه من سلبيات مترتبة على الإعلام التلفزيوني، ولم تبقى جهة سواء من العلماء، أو الأطباء، أو الهيئات، والرابطات الطبية والاجتماعية، والاختصاصيين النفسيين، والمدربين الرياضيين، والكتاب الصحفيين، فضلاً عن المشاهدين إلا وصدرت منها صيحة غضب، أو تذرر أو شكوى ضد التلفاز وذلك بسبب أنه يشغل الشاغل لمعظم الناس والعنصر الرئيس في حياتهم بالليل والنهار، وبعد أن سمحت التقنية الحديثة بتزايد المحطات

المطلب الثاني: دور المؤسسات السياسية والتربوية:

تعالّت في الدول المتقدمة التي كان اختراع التلفاز فيها والتي تعتبر المنتج الأكبر لمعظم أفلام ومسلسلات العنف والجريمة والجنس التي تعرض في جميع انحاء العالم صيحات الغضب ضد التلفاز، وعزوا سبب كثرة الإجرام على جميع انواعه بين أفراد الشعب إلى الأفلام والمسلسلات، التي يعرضها التلفاز والفضائيات، وبدأت جهات معينة هناك في التخطيط والتفكير جدياً للحد من ذلك وسخروا (التكنولوجيا) لكي تحول دون التأثير الضار لبرامج العنف التلفزيونية، ومن امثلة ذلك المشروع الذي قام أعضاء الكونغرس الأمريكي بالتصديق عليه، لمواجهة موجات العنف والجريمة التي تبثها محطات التلفاز الأمريكية عبر برامجها وأفلامها ومسلسلاتها، والسماح باستخدام أحدث مخترعات التكنولوجيا المعاصرة في وقفها وإبطال تأثيرها^(٤٢).

-ويمكن محاربة تأثير الإعلام الفضائي من خلال^(٤٣):

١- من الواجب على الدول العربية تفعيل طاقات القمر الصناعي العربي؛ ليكون منطلقاً للرد على الغزو الثقافي الغربي بشتى الوسائل والسبل وتخصيص قناة تتضمن برامج موجهة للدول الأجنبية.

٢- توعية العرب بالأخطار المحيطة بهم، وإحاطة اللثام حول ما يدور حولهم وراء

المفضلة لديه، ومحاورته حول ما يشاهده، حتى يشعر بأنه يمارس نشاطاً اجتماعياً، تتخلله الأسئلة والتعليقات، وكذلك مناقشته في الأمور الحساسة والغامضة؛ من أجل إزالة سوء الفهم الذي قد يعلق في ذهنه.

٧- محاولة الاستفسار عن محتوى ما شاهده الطفل ومدى استفادته منه، إذا لم يكن للأهل الوقت الكافي لمشاركتهم.

٨- أن يبين للطفل مواطن القوة والضعف والخداع من البرامج والإعلانات التجارية.

٩- محاولة توضيح الفرق بين الحقيقة والخيال للطفل فليس كل ما يشاهده حقيقة.

١٠- تحديد الموقف من التلفاز من قبل الاهل بأنه صديق أو حليف أو سيء، وبهذا التحديد يحدد الطفل موقفه منه.

١١- عدم الحجز على رغبات الطفل في مشاهدته بل يجب محاولة توفير البدائل له مثل أشرطة الفيديو الجيدة^(٤٤).

ويكمل دور الأسرة في المراقبة والملاحظة للطفل أثناء مشاهدته للتلفاز وفي كل تصرفاته، إذ بالمراقبة يتربى الولد إيماناً ويتمون خلقياً، ويقوى حسياً وينضج عقلياً وعلمياً، ويكمل نفسياً واجتماعياً، وبها يتحرر من كل العوامل التي تؤدي إلى انحرافه، كمشاهدة ما يعرضه التلفاز من أفلام جنسية خلية وروايات وتمثيلات ماجنة^(٤٥).

ومن الهارب وبين هذا وذلك، ينتهي اليوم واللييلة، ويعود الواحد إلى فراشه وهو في حالة خواء وفراغ وتوتر داخلي مجهول السبب، وحزن دقيق كأنه لم يعيش أبداً ذلك اليوم^(٤٤)... وهذا القول من بعض الكتاب والصحفيين من شأنه أن يكون رادعاً للناس عن الاستمرار في مشاهدة التلفاز بإدراكهم أخطاره وآثاره.

ومن أهم التوصيات التي تقدم للمسؤولين في الإذاعة والتلفاز ووسائل الإعلام عامة^(٤٥) (٤٦) (٤٧):

١- التقليل من استيراد البرامج الغربية، وإن حصل فيجب فرض رقابة صارمة على محتواها العام.

٢- العمل على إنتاج برامج محلية تنشر ديننا وقيمنا وعاداتنا وتقاليدينا.

٣- بث البرامج التعليمية المفيدة باستمرار.

٤- منع الاعلانات الخادعة وغير الأخلاقية، التي تستخدم المرأة كسعلة تباع وتشتري في البرامج وبشكل عام، وبرامج الأطفال بشكل خاص حتى لا تصبح عقلية الطفل عقلية استهلاكية فقط.

لذلك لا بد على القنوات المحلية اتخاذ استراتيجية جادة، تتلخص في الارتفاع بالمستوى الفني ومستوى الأداء للبرامج التلفزيونية العربية القائمة، بحيث تلبى مزيداً من الاحتياجات الاعلامية والاجتماعية والثقافية للفئات المختلفة للمواطنين، وتكون على درجة عالية من الجودة تسمح لها بالوقوف موقف

الكواليس، وكشف نوايا الإعلام الغربي، والجهات التي تقف خلفه، وأهدافها في تدمير وتخريب بنيتنا الاجتماعية والثقافية.

٣- العمل على ربط محطات التلفاز العربية ببعضها، وحسن الاختيار والانتقاء في تقديم برامجها ضمن معايير واضحة ومحددة، منطلقها من عقيدتنا وقيمنا.

٤- محاولة عقد اتفاقات دولية تفرض للدول العربية حق المشاركة وإبداء الرأي والاختيار والانتقاء للبرامج التي تدخل أجواءها.

٥- إعادة النظر في نظمنا التعليمية ومنهجها والوسائل المتبعة حالياً في مدراسنا وجامعتنا، لبناء أجيال قادرة على مواجهة الأخطار المستقبلية بحيث يجب على صانعي القرار في بلادنا وعلى أعلى المستويات أن يدركوا أن التعليم مفتاح أساسي في هذا المجال.

المطلب الثالث: دور المؤسسات الإعلامية المحلية:

فقد كان للكتاب والصحفيين في مختلف بلدان العالم صيحات غضب وشكوى ضد التلفاز، حيث إن بعضهم شبه فعل التلفاز بالذي يسرق الإنسان من نفسه، وأنه يشد عينيه وأذنيه، وأعصابه وأحشائه، ليجلس متمسراً كالمشده امامه، وقد تخدرت أعصابه تماماً، كأنه أخذ بنجاً كلياً وراح يسبح بعينيه مع المسلسل، ويكد ذهنه متسانلاً من القاتل

الخاتمة:

بعد هذا العرض لأثر الإعلام الفضائي في سلوك الأفراد، أياً كان سنهم أو جنسهم أو قدراتهم العلمية، استخلص النتائج والتوصيات الآتية:

١- إن التلفاز وما يترتب عليه من القنوات الفضائية سلاح ذو حدين، فقد يكون له جانب فيه خير وفائدة إذا وظف في ذلك، وقد يكون له جانب فيه شر إذا استخدم لذلك.

٢- الحرص أثناء استخدام التلفاز بالاستفادة من منافعه دون التعدي إلى أضراره، كتشويه أخلاق الأفراد وقيمهم والاقتصار على ما هو نافع بحذر.

٣- التحذير من سلبيات الإعلام الفضائي وأثره في القيم السلوكية للفرد والمجتمع ومنها: التأثيرات الصحية، وإضاعة الوقت والعمر، والتفريط في الواجبات، والترحيز على العنف والعدوان، وإضاعة المال.

٤- التحذير من سلبيات الإعلام الفضائي وأثره في القيم الإسلامية للفرد والمجتمع والمتمثلة بالقيم العقائدية، والقيم الثقافية، والقيم الأخلاقية، والتأثير في الهوية والشخصية والاتجاهات العامة، أثره في العلاقات الاجتماعية والأسرية.

٥- بيان دور كثير من المؤسسات في المجتمع في الحد من آثار الإعلام الفضائي على الفرد والمجتمع من خلال، دور الأسرة، ودور المؤسسات السياسية والتربوية، ودور المؤسسات الإعلامية

المنافسة والتحدي للبرامج الوافدة من الخارج، بحيث يستغني بها المشاهد عن غيرها، وأن تتعدد الخدمات التلفزيونية لتنصب لمختلف المستويات من التذوق الفني، والثقافي والتعليمي واحتياجات الناس^(٤٨).

المطلب الرابع: دور المؤسسات الدينية كالمساجد:

للمؤسسات الدينية في المجتمع الإسلامي الأثر الكبير في جمهور الناس في المجتمعات، فعنصر- الوسيلة الإعلامية في المجتمعات الإسلامية متعددة، مثل خطبة الجمعة ودروس الوعظ والإرشاد في المسجد والتسجيلات الدينية المتخصصة، ومحطة القرآن الكريم، وهذه الوسائل فيها الكثير من التأثير في الناس ويستهدف هذا التأثير الديني التغير في السلوك اتجاه كثير من القضايا في شؤون الحياة اليومية، ويصبح منها توجه إسلامي^(٤٩)، فللمسجد خصوصاً دور مهم في التقليل من أخطار آثار التلفزيون في الناس، وتوعيتهم بأخطاره من خلال الكثير من المناسبات، منها صلاة الجمعة وخطبتها ومناسبات الأعياد والدروس والدروس الأسبوعية، بحيث يشير الإمام إلى آثار التلفاز وأضراره ويشير إلى بعض البرامج التي تؤثر في السلوك والأخلاق والآداب، والأهم من ذلك هو الإشارة إلى حكم الشرع في مشاهدة ما يعرض، لذلك يقع على الملزمين بالدين مشكلة توعية الشعب ولفت نظرهم إلى خطورة هذه البرامج.

(٧)د. محمد منير، دراسات في التربية الإسلامية، بيروت، المكتبة العصرية، ١٤١٥هـ- ١٩٩٥م، ص ١٨٣- ١٩٣.

(٨)د. حسن رجب، دور الفضائيات العربية في مواجهة الغزو الإعلامي الأمريكي، مجلة شؤون عربية، الأمانة العامة لجامعة الدول العربية، صيف ٢٠٠٣، ص ٧٥- ٨٥.

(٩)دراسات في التربية الإسلامية، مرجع سابق، ص ١٩٠- ١٩١.

(١٠) عدنان الطرشة، جسمك والتلفزيون، دار الكتاب والسنة، ١٤١٨هـ- ١٩٩٧م، ص ١٣- ١٦.

(١١) التلفزيون ما له وما عليه، مرجع سابق ص ٢٤- ٢٦.

د. محمد فلحي، صناعة العقل في عصر الشاشة، عمان- الأردن- الدار العلمية الدولية للنشر والتوزيع، ٢٠٠٢م، ص ٢٢- ٢٦.

-التلفزيون والتغيير الاجتماعي، مرجع سابق، ص ١٥٥- ١٦٧.

-دراسات في التربية الإسلامية، مرجع سابق، ص ٦٤- ٦٩.

د. خالد أحمد العامودي، التلفزيون والأفانل ايجابيات الاستخدم وسلبياته في المجتمع السعودي، مجلة رسالة الخليج العربي، يصدرها مكتب التربية العربية لدول الخليج، الرياض، العدد ٥٥ سنة ١٤١٦هـ- ١٩٩٥م، ص ٩٥

المحلية، ودور المؤسسات الدينية كالمساجد وغيرها.

الهوامش:

(١)ابراهيم مصطفى وآخرون، المعجم الوسيط، عمان-الأردن، الإدارة العامة للمعجمات وأحياء التراث، مجمع اللغة العربية، دث، ص ٦٤٢.

(٢)د. فاضل حنا، التلفزيون ما له وما عليه ومدى تأثيره على الأطفال، بيروت- لبنان، مؤسسة الرسالة ١٤٢٢- ٢٠٠٢م، ص ٩.

(٣)التلفزيون ما له وما عليه، مرجع سابق، ص ٩.

(٤)د. سعيد بن مبارك آل زعير، التلفزيون والتغيير الاجتماعي في الدول النامية، جدة، دار الشروق، دن، دط، ص ١٤٧- ١٥٠.

(٥)د. سهام عبدالرحمن الصويغ، بعض الآثار النفسية والاجتماعية للبث الفضائي على الآرة في دول الخليج، مجلة التعاون، العدد ٥٦، ديسمبر ٢٠٠٢م، ص ١٠٥.

(٦) بعض الآثار النفسية والاجتماعية للبث الفضائي، مرجع سابق، ص ٩٩- ١٠٢.

- (١٧) التلفزيون ما له وما عليه، مرجع سابق، ص ٨٤، ٨٥.
- (١٨) دور الاعلام في التنشئة والاربية، مرجع سابق، ص ٧٤، ٧٥.
- (١٩) د. غازي زين عوض الله، الاعلام والمجتمع، مصر، الهيئة المصرية العامة للكتاب ١٩٩٥ ص ٧٥ - ٦٥.
- (٢٠) دراسات في التربية الاسلامية، مرجع سابق، ص ٧٠.
- (٢١) د. تري نصرار، وسائل الاعلام وقضايا المجتمع، اربد- الأردن، مؤسسة حمادة للدراسات الجامعية، ١٤٢٥هـ- ٢٠٠٤م، ص ١٤٥ - ١٤٦.
- (٢٢) التلفزيون والأطفال، ايجابيات الاستخدام وسلبياته، مرجع سابق، ص ١٠٢ - ١٠٥.
- (١٤) فاروق بدران، مفيد السرحان، دور الاعلام في التنشئة الأسرية، عمان: وقائع الندوة التي نظمتها جمعية العفاف الخيرية في عام ١٤١٨هـ- ١٩٩٧م، ص ٧٣.
- (١٥) التلفزيون ما له وما عليه، مرجع سابق، ص ٨١ - ٨٧.
- د- فتح الباب عبدالحليم سيد، وابراهيم ميخائيل حفظ الله، وسائل التعليم والإعلام، عالم الكتب، دم، دط، دت. ص ٢٢ - ٢٤.
- (١٦) د- فتح الباب عبدالحليم سيد، وابراهيم ميخائيل حفظ الله، وسائل التعليم والإعلام، عالم الكتب، دم، دط، دت. ص ٢٢ - ٢٤.
- (١٧) التلفزيون ما له وما عليه، مرجع سابق، ص ٨٤، ٨٥.
- (١٨) دور الاعلام في التنشئة والاربية، مرجع سابق، ص ٧٤، ٧٥.
- (١٩) د. غازي زين عوض الله، الاعلام والمجتمع، مصر، الهيئة المصرية العامة للكتاب ١٩٩٥ ص ٧٥ - ٦٥.
- (٢٠) دراسات في التربية الاسلامية، مرجع سابق، ص ٧٠.
- (٢١) د. تري نصرار، وسائل الاعلام وقضايا المجتمع، اربد- الأردن، مؤسسة حمادة للدراسات الجامعية، ١٤٢٥هـ- ٢٠٠٤م، ص ١٤٥ - ١٤٦.
- (٢٢) التلفزيون والأطفال، ايجابيات الاستخدام وسلبياته، مرجع سابق، ص ١٠٢ - ١٠٥.
- (١٤) فاروق بدران، مفيد السرحان، دور الاعلام في التنشئة الأسرية، عمان: وقائع الندوة التي نظمتها جمعية العفاف الخيرية في عام ١٤١٨هـ- ١٩٩٧م، ص ٧٣.
- (١٥) التلفزيون ما له وما عليه، مرجع سابق، ص ٨١ - ٨٧.
- د- فتح الباب عبدالحليم سيد، وابراهيم ميخائيل حفظ الله، وسائل التعليم والإعلام، عالم الكتب، دم، دط، دت. ص ٢٢ - ٢٤.
- (١٦) د- فتح الباب عبدالحليم سيد، وابراهيم ميخائيل حفظ الله، وسائل التعليم والإعلام، عالم الكتب، دم، دط، دت. ص ٢٢ - ٢٤.

بيروت، دار الجيل، ١٤١٢هـ - ٢٠٠١م،
ص ٧٠.

(٤٥) هليل بن محسن العميري، الرقابة
الاسرية في عصر البث العالمي
المباشر، جامعة أم القرى
(٤٦). جسمك والتلفزيون، مرجع سابق،
ص ١٠٣ - ١٠٤.

(٤٧) دراسات في التربية الاسلامية، مرجع
سابق، ص ٢٠٣ - ٢٠٥.

(٤٨) منى كشك، القيم الغائبة في الإعلام،
الأردن، دار مزحة للنشر والتوزيع،
دت، ص ١٠٥.

(٤٩) دور الاعلام في التنشئة الأسرية، مرجع
سابق، ص ٨٠.

(٣٠) دور الاعلام في التنشئة الاسرية، مرجع
سابق، ص ٧٧.

(٣١) صناعة العقل في عصر الشاشة،
مرجع سابق، ص ٢٧.

(٣٢) التلفزيون والأطفال، إيجابيات
الاستخدام وسلبياته، مرجع سابق،
ص ١١٨.

(٣٣) التلفزيون والأطفال، إيجابيات
الاستخدام وسلبياته، ص ١١٠، ١١١.

(٣٤) التلفزيون ما له وما عليه، مرجع
سابق، ص ٤٥، ٤٦.

(٣٥) دور الاعلام في التنشئة الأسرية، مرجع
سابق، ص ٧٧.

(٣٦) دراسات في التربية الاسلامية، مرجع
سابق، ص ١١٣.

(٣٧) التلفزيون بين المنافع والمضار، مرجع
سابق، ص ١٣ - ٢٦.

(٣٨) جسمك والتلفزيون، مرجع سابق،
ص ٧٤ - ٧٩.

(٣٩) التلفزيون بين المنافع والمضار، مرجع
سابق، ص ٢٦.

(٤٠) دراسات في التربية الاسلامية، مرجع
سابق، ص ١٩٧ - ٢٠١.

(٤١) دور الاعلام في التنشئة السرية، مرجع
سابق، ص ٧٥ - ٧٦.

(٤٢) جسمك والتلفزيون، مرجع سابق، ص
١٢١ - ١٢٢.

(٤٣) دور الاعلام في التنشئة الأسرية، مرجع
سابق، ص ٧٨ - ٧٦.

(٤٤) ستيف روث، ٣٦٥ طريق تبعد ولدك
عن التلفزيون، ترجمة: بولين ايوب،

موتيف النافذة ودلالاته في شعر الشاعر العراقي عدنان الصائغ

د علي خضري

آمنة أبگون

تاريخ وصول البحث: ٢٦/٢/٢٠١٨م

تاريخ قبول البحث: ٣٠/٥/٢٠١٨م

الملخص

الموتيف يعدّ من أهمّ المكونات لدراسة الأفكار والأغراض في النقد الأدبي وتحليل النصوص، وهو تكرار عنصر ما من العناصر المستخدمة لدى الأديب ولا يقوم فقط على مجرد تكرار اللفظة في السياق الشعري، وإنما يقوم على ما تتركه هذه اللفظة من أثر انفعالي في نفس المتلقّي. وقد استخدم الشاعر العراقي المعاصر عدنان الصائغ الموتيف في أشعاره بشكل واسع ليُعبّر عن مكنونات نفسه ويجسد آلامه الكبيرة. ومن أهمّ الموتيفات التي تجسّدت في نتاجه الأدبي موتيف "النافذة"؛ فهذا الموتيف يحمل في طياته دلالات ومعاني تكشف للمتلق عن أجواء الشاعر النفسية.

سوف نعالج في هذا البحث لفظة النافذة باعتبارها موتيفاً قد في أشعار هذا الشاعر العراقي بشكل واسع -أكثر من مئة مرة- ونكشف عما ترمز إليه هذه الكلمة من الدلالات معتمدين المنهج الوصفي- التحليلي. وسنقوم بإحصاء عدد المرات المستخدم فيها هذا اللفظ و متعلقاته كالغرفة والشباك. ومن الدلالات المستخدمة هي: دلالات الاغتراب، والدلالات الرومانسية، والدلالات السياسية والاجتماعية. وأبرز هذه الدلالات التي وظفها الشاعر باعتبارها موتيفاً ألا وهي الدلالات الرومانسية، والتي تركت بدورها أثراً كبيراً في نفس الشاعر لما طرأت عليه من آلام الغربة والوحشة بعيداً عن بلده الأم. انتهينا في هذه الدراسة إلى أن مفردة النافذة من أهمّ الموتيفات في شعر الصائغ وقد تنقلنا الى أجواء الشاعر النفسية ولها دلالات سياسية واجتماعية؛ فهي محطّ الذكريات الجميلة، والانتظار للوصول إلى آماله الزاهية، وقد توحى أيضاً باليأس والخيبة، والموت والفشل وعدم الحرية.

الكلمات المفتاحية: الشعر العربي المعاصر، عدنان الصائغ، الموتيف، النافذة.

* (أستاذ مساعد في جامعة خليج فارس، بوشهر - إيران)

** (ماجستير من جامعة خليج فارس، بوشهر - إيران)

Abstract

To evaluate the ideas and themes, motif is one of the most important elements in analyzing literary texts. Motif is, in fact, the repetition of one of the elements used by the poet. The examination of this phenomenon is not restricted to mere addressing of its repetition in the poetic structure; rather, the aim is to investigate the effect of this word on the psyche of an individual. Adnan Alsaygh, the contemporary Iraqi poet, widely uses motif in his poems in order to be able to express his emotions and suffering. The most obvious motif seen in his poems is the motif of 'window' which, with its meaning and implication, informs the reader of the poet's morality and mentality.

In the present paper and in a cross-sectional study, we analyze and explain the implications of the 'window' motif which appears frequently in the poems of this poet; then, we determine the frequency of this word and the related items, such as chamber and vent. Romantic, political-social, and estrangement implications are among the implications of this motif among which the romantic implication is the most obvious one, having a profound influence on the poet's psyche in a foreign contrary. The findings show that 'window' is the most frequent poetic motif used by Adnan Alsaygh which has many implications and familiarizes us with the poet's mentality and morality. The motif in his poetry is a pathway for pleasant memories and anticipation for pleasing desires, and at times to despair, death, failure, and smother.

Keywords: contemporary Arabic poetry, Adnan Alsaygh, motif,

المقدمة:

الموتيف ظاهرة أدبية ترينا مدى قيمة العمل الأدبي وإنه المعنى المكرر في الأثر فهو أحد الموازين لتقييم الأثر بل «يعدّ الموتيف في الدراسات النقدية الحديثة أحد الأدوات المهمة في دراسة الأعمال الأدبية وتبيين مسار الأديب من الناحية الفكرية وتقييم المستوى المضموني للعمل

والوصول إلى العلاقة التي تحكم بين الشكل والمضمون في مثل هذه الدراسات»^(١).

الموتيف يظهر أكثر ما يظهر عند الشعراء المغتربين، فالشاعر المغترب لا بد له من آمال منعتة الظروف من الوصول إليها وإننا نشاهد في أعمالهم هؤلاء الأدبية بأنهم تحملوا مرارة الغربة

والجمع.

مشكلة البحث:

سنحاول في هذا البحث أن نعالج كيفية استخدام الشاعر كلمة النافذة باعتبارها موتيفاً مكرراً. وسناقش الكشف عن رمزية هذه الكلمة. أيضاً سندرس مدى تأثير اغتراب الشاعر في توظيفه موتيف النافذة.

أسئلة البحث:

ما هو السبب في إلحاح الشاعر في توظيفه النافذة؟ ما هو الرمز وما هي الدلالات التي يرمز إليها ويحملها هذا الموتيف في شعر الصائغ؟ وهل لها علاقة بغربة الشاعر وروحه المغتربة عن بلده؟

خلفية البحث:

من الأعمال المدونة في الموتيف مقال لرسول بلاوي وآخرين (٢٠١٢م) يحمل العنوان التالي: «موتيف الاغتراب في شعر يحيى السماوي» يتطرق الباحثون فيه إلى أنواع الموتيفات التي تتعلق بالاغتراب. ومن نتائج هذا البحث أن الاغتراب من أهم الموتيفات في شعر السماوي وينطوي على محاور تعود إلى إحساسه بالغربة، وأهمها الحزن، والموت، والمرأة، والحنين. هناك مقال آخر لمحمد تقوي وإلهام دهقان (١٣٨٨ش) موسوم بـ «موتيف جيست وچگونه شكل می‌گیرد؟» (ما هو الموتيف وكيف يتشكل؟) يدرس فيه الكاتبان الموتيف لغة واصطلاحاً ثم ينطلقان إلى تعريفه في الأدب ويميزانه عن

ومضايقاتها التي كادت تقتلهم. فيساعدنا الموتيف في تفهم أسلوب الشاعر، مثلما يشير إلى القضايا/ الأفكار التي كانت تتفاعل في ذهنه. وإذا وجد عند شاعر من الشعراء إنما يوضح تلك العلاقة الحميمة والتلاحم الكبير بين هذه الصور و المعاني وبين الواقع النفسي للشاعر ولتوجهاته وآرائه. كما أن الشاعر يستخدم الموتيف ليضخ من خلاله ما يتراكم في داخله وما يعتمل في صدره، وليفرغ الشحنات التي تتصادم وتقذح بين أضلاعه كعملية تنفيس وتخليص^(٢).

وعدنان الصائغ أحد هؤلاء الشعراء الذين وظفوا الموتيف في أشعارهم للتعبير عن أفكارهم ورؤاهم الفكرية. وأهم موتيف استخدمه هذا الشاعر العراقي المعاصر موتيف النافذة؛ وقد وظفه أكثر من مئة مرة ليرمز إلى دلالات رومانسية وإلى غربة الشاعر واستلابه الروحي، إذ إنه عاش الغربة بعيداً عن الأهل، والأحبة، والوطن. وابتعدت عنه آماله الزاهية التي يعيش من أجلها.

وإننا في هذا البحث وفقاً للمنهج الوصفي-التحليلي سنقوم بدراسة موتيف النافذة لدى هذا الشاعر وسنحاول الكشف عن رمزية هذا الموتيف وما يحمله من دلالات ورؤى جديدة في شعره. وسنقدم إحصائية لتوظيف الشاعر لمفردة النافذة وما يتعلق بها من مفردات أخرى كالشباك، والغرفة بصيغها المفردة

المصطلحات المماثلة.

من الأعمال التي دَوَّنت حول الصائغ وإنجازاته الأدبية هي: مقال لمقداد رحيم (٢٠٠٤م) يحمل العنوان التالي «تأبط منفى وهموماً أخرى: دراسة في شعر عدنان الصائغ» يأتي الباحث في هذا المقال بشواهد شعرية من ديوان الشاعر تأبط منفى ويدرسها دراسة تحليلية ويشير إلى سبب تسمية الكتاب بهذا العنوان ويصل إلى أنَّ المنفى هو الذي جعل الشاعر مهموماً وكئيماً. هناك مقال آخر لـ عاطف السيد بهجات (٢٠١٠م) عنوانه «إنشطار الذات في ديوان (تأبط منفى) لعدنان الصائغ: جدل الرؤية وآليات التشكيل» من نتائج هذا المقال: يعيش الصائغ الحرية ومع هذا لم يتخلص تماماً من الماضي فبقي منشطاً بين الماضي والحاضر.

ومن المقالات الداخلية حول هذا الشاعر مقالة -مستخرجة لرسالة ماجستير- لـ راحلة محمودي ومحمد رضا ابن الرسول (١٣٩١ش) عنوانها «قضايا العراق السياسية في مرآة شعر عدنان الصائغ» وقد تطرقا فيه إلى دور القضايا السياسية في العراق عبر أشعار هذا الشاعر ومن نتائج هذا المقال: أورد الشاعر القضايا السياسية في شعره والحرب أبرز هذه القضايا التي اتجه الشاعر نحوها. وشعره في الحقيقة مرآة لمجتمعهم وما تعتريه من الحروب داخلية كانت أو

خارجية.

وعلى ما ذكرنا لم يتناول أحد حتى الآن الموضوع الذي سندرسه عند هذا الشاعر العراقي المعاصر ومن هذا المنطلق سيكون بحثنا هذا بحثاً جديداً لم يتطرق إليه أحد. خاصة مناقشتنا موتيف «النافذة» لم نعثر على أي عمل في هذا المجال.

الموتيف في الأدب:

بالرغم من أن التكرار في الشعر العربي ظاهرة لغوية شائعة، أو بالأحرى ظاهرة ذات وظيفة لغوية، فإنَّ "تكراراً" من نوع آخر عرفه الشعر العربي، وهو ما يسمى اليوم بالموتيف. «والموتيف قد يكون كلمة (فعل أو اسم أو حتى أداة)، وقد يكون فكرة أو صورة تتكرر في النتاج الأدبي لدى الأديب أو في النتاج الأدبي لدى أدباء كثيرين. وقد يكون التعريف الذي يعطيه مجدي وهبة أقرب إلى القارئ، وهو كما يلي «هو موضوع أو حدث قصصي- أو شخصية أو فكرة أو عبارة تتكرر في أدب أو مآثورات شعبية معينة، والعبارة التي تعتبر موتيفاً يجب أن تحتوي على (برعم) أساسي تتغير فيه مركباته وأشكاله، وتتغيرها تحافظ على مقام مشترك هو ما سميناه بالبرعم الأساسي»^(٣).

الموتيف له دائرة واسعة من جهة المفهوم وقد يشته أحياناً صواب فهمه لأنه يستخدم في علوم مختلفة منها: علوم الرسم والنحت، وفنون الأداء، والأدب.

ومن أهم الميزات المشتركة في الفنون هذه ميزة التكرار وبالنسبة للأدب فإننا نرى هذه السمات بشكل أو بآخر في العناصر الأدبية تشكل أنواعاً مختلفة من الموتيفات.^(٤)

لفظة الموتيف لغة تعني «الحركة، الإثارة، الإلحاح والدافع. وأصل الكلمة بهذه الهيئة والاستعمال المتداول فرنسية وقد دخلت في اللغات العالمية الأخرى. تستخدم كلمة "الموتيف" في فنون وعلوم مختلفة، منها: الرسم والنحت والهندسة المعمارية والموسيقى والحياكة والخياطة والتصوير والأدب»^(٥). «أما الموتيف في الأدب يعني الفكرة الرئيسة أو الموضوع الذي يتكرر في العمل الأدبي، أو المفردة المتكررة، أو الحافز والباعث»^(٦).

الموتيف هو فكرة أو جملة أو تعبير يتكرر في مرحلة ما، عند شاعر محدد، أو شعراء مرحلة، أو يصبح «لازمة» تتكرر في فترة تاريخية معينة. ومن أمثلة ذلك في الأدب العربي فكرة (الهامة) روح القتيل التي تصبح طالبة الثأر، والوقوف على الأطلال، وعيون المهمل، أو «الأنثى» عند المتنبي، و«حدثني عيسى بن هشام» في مقامات الهمذاني، و«أدرك شهرزاد الصباح فسكتت عن الكلام المباح» في الف ليلة وليلة، وكذلك التأريخ في الشعر في العهد المملوكي، والمرأة في شعر نزار قباني، أو الحارة المصرية في روايات نجيب محفوظ، أو صورة اللجوء والشتات الفلسطيني، أو

الحنين للفردوس المفقود أو الأندلس الجديدة في الشعر الفلسطيني بعد النكبة، وصورة الحجر في شعر الانتفاضة الفلسطينية^(٧).

مهمة الموتيف هي الكشف عن حالة نفسية يعاني الشاعر منها أو يطرب ويسر- بها ف«الموتيف لا يقوم فقط على مجرد تكرار اللفظة في السياق الشعري، وإنما يقوم على ما تتركه هذه اللفظة من أثر انفعالي في نفس المتلقي، وبذلك فإنه يعكس جانباً من الموقف النفسي والانفعالي، ومثل هذا الجانب لا يمكن فهمه إلا من خلال دراسة الموتيف داخل النص الشعري الذي ورد فيه، فكل موتيف يحمل في ثناياه دلالات نفسية وانفعالية مختلفة تفرضها طبيعة السياق الشعري، ولولا ذلك لكان تكراراً لجملة من الأشياء التي لا تؤدي إلى معنى أو وظيفة في البناء الشعري، فالموتيف إحدى الأدوات الجمالية التي تساعد الشاعر على تشكيل موقفه وتصويره في إثراء الدلالات والبناء الشعري»^(٨).

العناصر التي بإمكانها أن تقع موتيفاً تشمل العناصر التالية: «الموقعية، الحدث، الفكرة، الصورة، الشخصية، السمة البارزة في شخصية ما، المضمون المكرر و..»^(٩) فالموتيف «لحظة الكشف والتنبؤ، وإحدى المرايا العاكسة لكثافة الشعور المتراكم زمنياً في نفس الشاعر، يتجمع في بؤرة واحدة، حتى إذا استقر بدأ اعتقافاً،

وانتشاراً، وتشظياً تارة هنا وأخرى هناك، لا يختفي من ديوان حتى يعاود الظهور في آخر يليه، ولو بعد حين»^(١٠).

تكرار فكرة/ صورة/ رمزٍ ما حتى يصبح موتيفاً، فهذا يعني أهمية تلك الفكرة/ الصورة/ الرمز عند الشاعر، حيث تضج وترغي في رأسه حتى تملأ عليه نفسه، بمعنى أن للموتيف دلالة نفسية، تشير إلى انهماك الشاعر في بعد معين أو استغراقه في فكرة ما، ثم «تبدأ تتراءى له من تراث إنساني وروحي، وكأنك تحس بها قد أغلقت دونه كل طريق، فحيثما اتجه يمثلها هناك، فإذا هو أغلق نفسه دون الأشياء، اصطدم بها كذلك في أعماق نفسه»^(١١).

يحمل الشاعر الأسماء طاقة شعورية ودلالات رمزية متعددة منها ما جاء متتابعاً ممتداً على مساحة القصيدة، ومنها ما جاء متفرقاً بين ثنايا النص الشعري بحيث يسمى بعض الدارسين وحدة التكرار باللائمة^(١٢).

موتيف النافذة:

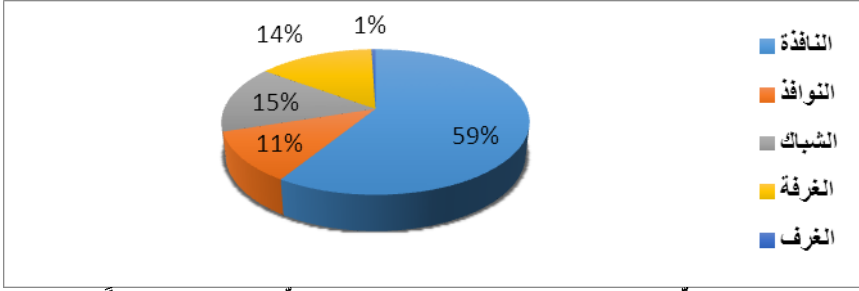
قد وظف الشاعر لفظة النافذة باعتباره موتيفاً مكرراً أكثر من مئة مرة وهي توحى معان عديدة كالأمل إلى الحرية والتحليق في أجوائه، والانتظار، والحياة الناضجة، والطيران، والحب. كما أنها تدلّ أيضاً على الأسر وتذكر الزنازن المظلمة، وتدّل على الظلم والضييق السياسي المحاط بالشاعر ومجتمعه.

والنافذة أيضاً رمز للحياة، وتضمّ ضوء الشمس، وتمنح الهواء الطيب، وتمكّن الشخص من أن ينظر إلى الخارج من دون أن يراه أحد. والنافذة أيضاً توحى الوحدة والانعزال التي يلجأ إليها الإنسان كلما شعر برادع تجاه آماله وطموحاته. فالنافذة تعني الصمت والهدوء بعيداً عن الضوضاء. وفي هذه الدراسة نحاول أن نسبر أغوار هذه المفردة ودلالاتها الرمزية التي يقصدها الشاعر في تجربته الشعرية؛ فقد وجدنا دلالاتها متعددة حسب السياق التي ترد فيه، وتكرارها المكثف جعلها موتيفاً يكشف لنا عن نفسية الشاعر ورؤاه.

الإحصائية:

إننا قد قمنا بعملية إحصائية لكلمة «النافذة» في أشعار الصائغ وبعد دراسة دلالاتها تبين لنا أن غالب هذه الدلالات ذو طابع رومنسي يوحى بالاعتراب. إليكم إحصائية لكلمة النافذة وصيغتها الجمع أي النوافذ وما يتعلق بها من الكلمات كالغرفة والغرف والشباك. وبعد الإحصاء سنخوض في دراسة أهم المعاني والدلالات التي تحملها هذه المفردة في أشعار الصائغ كالدلالة الرومانسية، دلالة الاعتراب، والدلالات الاجتماعية، والسياسية.

نافذة	نوافذ	شباك	غرفة	غرف	عدد الكل
١٠٧	٢١	٢٧	٢٦	١	١٨٢



أ) الدلالات الرومانسية:

للموتيف دلالات كثيرة تعود إلى نفسية الشاعر ورؤيته للحياة، وموتيف "النافذة" في شعر الصائغ أيضًا يكشف لنا عن جوانب كثيرة تعود إلى أجواء الشاعر النفسية ورؤيته، ومن هذه الدلالات التي تستحق الكشف والإمعان هي الدلالات الرومانسية في نتاجه الشعري والتي تجسدت في حنينه وشوقه إلى الأهل والأحبة ثم الوطن أثناء غربته.

فالحنين إلى الأحباب والشوق إليهم له دور عظيم في حياة المغتربين عن الأوطان و«المراد بالحنين إلى الأحباب الشعر الذي يعبر عن إحساس الشاعر بالرغبة في رؤيتهم بعد فراقهم أو الابتعاد عنهم، وتذكر الأحداث والمواقف التي مرت وإياهم، مع وصف الملامح المحببة للشاعر كالشكل أو الحديث، أو الحركة التي تقوم بها تلك الحبيبة»^(١٣). ومفهوم الحنين فهو الشّديد من البكاء والطرب، وقيل: هو صوتُ الطرب عن حزن أو فرح، والحنين: الشوق وتوقان النفس والمعنيان المتقاربان، حنّ إليه يحنّ حنيناً فهو حانّ. والاستحسان: الاستطراب.^(١٤)

يصور الشاعر صوراً ومقاطع من لحظات الحب التي تزيد من آلامه في الغربة:

سلاماً... لعينيك... إنَّ النوافذَ طرّزها
البرّتقالُ
فأتري لي يديك
فللعشبِ رائحةُ الوجد.. والتّثراتِ
إذا ما مررت على القلبِ
هَامِسَةً الخُطو.. فَوْقَ الرّصيفِ المطرّزِ
بالآه^(١٥).

إنه ينعم بالهدوء والراحة في الغربة ولا ينقصه سوى مجيئ الحبيبة.. فهو يخاطب خيال حبيبته ويطلب منها أن تمنحه يديها لكي يتجول بها فوق الرصيف ويرسل الشاعر تحياته المرفهة بالمحبة والعواطف الجياشة إلى حبيبته ويخبرها بأنّ النوافذ أصبحت مطرزة بالبرتقال - وهو رمز لقوة الحياة وطاقة الشمس - أي مشمسة مريحه تمنح الحياة. ويطلبنا للتسكّع معا على العشب الناضج الذي يوحي بالحياة ويبعث الوجد ويسبب التثرات. يخاطبها الشاعر بأنّها عندما تمر على قلبه المطرّز بالآهات إثر هموم النوى سيخضر وسيحيي الوجد والحياة في نفس

حَبِيبَاتُهُمْ^(١٧).

يوكالبتوز -وهي شجرة دائمة الخضرة من الأشجار المميّزة والشهيرة برائحتها الفواحة وأوراقها المتدلية وزهورها الجميلة- لا يموت فيه حب الحبيبة ولا يأخذ نقصان ولا ينتهي هذا الحب إلا إذا قطعت شجرة اليوكالبتوز أي عند موت الشاعر سيموت حبه لها. استخدم الشاعر قيد «دائماً» يتبعه ثلاث نقاط لرسم للقارئ حبه الأبدي بالنسبة إلى حبيبته وإذا حذفنا القيد لم يبق من جمال الأبيات شيئاً. دور النافذة في دوام الحب وترسل المحبة هنا دور مهم لا نستطيع أن نغض النظر عنه. نافذة القلب هي التي تربط قلب الشاعر بالحبيبة وتسبب تواصل المحبة. بينما يريد الحزن أي المطر يخبر عن ضياع وابتعاد الأحبة بعضهم عن بعض. يفتخر الشاعر بأنه هو الوحيد الذي لا يضيع عنوان حبيبته لأنها في قلبه تبقى أينما يكون.

يعبر الصائغ عن اشتياقه المرهف لحبيبته وقلبه المتبول إثر ابتعادها في

قصيدة «غزل» قائلا:

أَقْلَبُ بَيْنَ يَدَيِ الشَّوَارِعِ... وَالْكَلِمَاتِ

لَعَلِّي أَرَاكَ

تَجِيئِينَ... فِي ثَوْبِكَ الْمَدْرَسِيِّ، الْمُطْرَرِ

بِالْأَفْحْوَانِ نَسْمَةً مِنْ حَنَانٍ

فَأَفْتَحُ كُلَّ نَوَافِذِ قَلْبِي.. إِلَيْكَ

وَأَهْمُسُ فِي أُذُنِكَ -أَدْخُلِي، بِأَمَانٍ!^(١٨)

يبحث الشاعر عن محبوبته بين

الشاعر. وظّف عدنان النافذة وهي تدلّ على الحياة الجديدة أي البعيدة من الهموم والآلام. وحياة تمنحه الوجد وتزيل عنه الحزن والصمت. سيصبح الجو مشمساً بإتيان الحبيبة وسينمحي غيم الهموم والمآسي.

الصائغ يَشْكُو الانتظارَ قائلاً:

انتظرتك...

نظرتُ إلى عِقَارٍ عُمَرِي، تشيرُ إلى

منتصف الحب

وأنت... يا واسعة العينين... يا أجملَ عَيْنَيْنِ

على الإطلاق

يا انثيالَ أحلامي الخبيثة على نافذة اليوم

يا لقلبي^(١٩)

الشاعر حزين من أجل قلبه الذي مل الانتظار... فأحلامه تحاصره من كلّ جهة. فهو ينظر كالعادة من خلال النافذة لعله يشهد تحققاً لإحدى آماله ولكن تزاممه الآمال من كثرتها لأن لم يتحقق أيّ منها. إنّ ذكرى الحبيبة تبعد أحلام الشاعر الفاشلة عن يومه وتمنحه الحياة والنشوة والانبعاث.

وفي المقبوس التالي يلوم الصائغ قلبه

لإلحاحه على حب حبيبته وهي تطل

عليه من خلال نافذتها فيقول:

مَالِي أَرَاكَ دَائِماً...

وَأَقْفًا كَشَجَرَةِ الْيُوكَالْبَتُوزِ أَمَامَ نَافِذَتِهَا

وَالْمَطَرِ -...بريد الحزن -

يَأْتِي مُحْتَشِداً.

برسائل الذين لا يملكون عناوين

الكلمات ويقلّب الشوارع علّه يجدها ليفتح نوافذ قلبه كلها ويرى منظرها الجميل. قلب الشاعر ذو نافذة بل نوافذ سيفتح جميعها ليحتضن نسمةً من حنانها ليشفي غليل صدره وحرقة قلبه. يأمل الشاعر لو تتجلى الحبيبة وهي تحمل أنساماً من الحنان والمحبة ليستقبلها بحفاوة ويشرها بدخولها قلبه بأمان كما بشر الله عباده بدخول الجنة بسلام. النافذة هنا واسطة لتشفي الشاعر ومهنتها الإتيان بذكر الحبيبة وحنانها. وأيضاً يريد الشاعر من استخدامه كل نوافذ قلبي أن يشعر بحبيبته بكل ما أوتي من إحساس عبر هذه النافذة إنّه يريدتها مشتاقاً إليها.

ب) دلالات الاغتراب:

الاغتراب في اللغة افتعال من الغربة، والغربة والغرب: النـزوح عن الوطن... والـاغتراب والتـغرب كذلك^(١٩). يقول أحمد جواد مغنية في تعريف الغربة: «الغربة عن الأرض هي ابتعاد الإنسان قسراً عن وطنه الأم، فيضطره القهر أن يعيش بعيداً عنه، ويشعر بمرارة الغربة عن الأرض لأن طموحه يتعارض مع ما هو حاصل فوقها من قمع للحرية، واغترابه عن الأرض يستمر طويلاً، ويعدّ عودته إليها للموت فقط»^(٢٠).

وشعور الشاعر بالغربة يختلف عن أي شخص آخر، فهو صاحب عالم آخر مليء بالتأملات والأخيلة التي تغني من الحياة

ومن التعمق في تجربة الصراع سواء السياسي منه أو الاجتماعي أو الحياتي بشكل عام. فعالم التأمل و الخيال -في النهاية ليس هو العالم الواقعي المعاش^(٢١) (السيد جاسم، ١٩٨٧م: ١٠)؛ وأياً كانت أسباب الاغتراب: سياسية، اجتماعية، اقتصادية، أو نفسية، فإنّه شعور متعب يصبح في أحيان كثيرة هاجساً للإنسان.

ويظهر القلق الوجودي من ذلك الاغتراب الذي يحيل بالضرورة على ظواهر ذات جذور نفسية عميقة؛ ويأتي الاغتراب في الأصل من أن «كل مجتمع يريد من الفرد أن يتماثل في المعايير العامة، بينما يسعى كل فرد ليتماثل في معايير الذاتية، ولا يعود الإنسان يدرك ماذا يحدث، بل لا يعرف المغزى من وجوده، فتطفو عندئذ مشاعر العزلة والقلق والتخلي والنبذ والشدة والـاغتراب»^(٢٢).

والجلي أن الشعر العربي الحديث قد اكتظ بصور الاغتراب باتجاهاته المختلفة، ولا يمكننا أن نغفل أن «الـاغتراب أشدّ العواطف عمقاً في الشعر، وما زال الإحساس الأولى بالـاغتراب ماثلاً، بهذا الشكل أو ذلك في شعرنا الحديث والمعاصر، وبالتالي فإنّ الثنائية الضدية، الاغتراب-الألفة، خلقت وتراً شعرياً عميق النبرة و النغم»^(٢٣).

إذا جئنا للشعر العراقي، نجده حافلاً بمضمون الاغتراب، وذلك لعدة أسباب

أبرزها - في الفترة الأخيرة - قمع النظام البعثي للمثقفين والأدباء وعلى رأسهم الشعراء. فمنذ ستينيات القرن العشرين والعراق يشهد حالات متتالية، فردية وجماعية، من هجرات مبدعيه في مختلف الميادين، والشعراء منهم على وجه الخصوص، وتباينت مبررات تلك الحالات في نزوحها عن الوطن مهجرة كانت أو مهاجرة، سياسياً وأيديولوجياً، وبرز من كل جيل من أجيال الإبداع الشعري الحديث في العراق أسماء كثيرة، كانت المنافي أمداء سعيها وأفضية انطلاقها، الجواهري والسياب، ثم بلند الحيدري وسعدي يوسف، ثم آخرون وآخرون وآخرون.^(٢٤)

إنّ الوطن عزّ المرء وإنّ الغربة أو الذلّ قليلاً ما يتفقان والمرء أينما يكون يحنو إلى وطنه ويريد العودة إليه. الصائغ يعيش الغربة ولا بد من أن تعتريه دقات القلوب شوقاً وحنيناً وتثير خواجه الحساسة ومشى مع الأحزان والأوجاع، وقد دبّت إلى نفسه أحاسيس الوحشة في الغربة، فأطلق الزفرات نابضة بالغصة والقلق والضيق والهم في وحشة لا يؤنسها فيها إلا الشعر والوجد.

يسرد الصائغ اضغاثاً من ذكرياته يختار أوجعها وأشدها إيلاماً. لأنّ الذكرى الأليمة تظل راکدة في الضمير اللاوعي وتقض مضاجعنا بين أوان وأوان ويستخدم الصائغ موتيف النافذة للتعبير عن آلام الغربة:

أَنْزِنُ الْقَطَارَ يَثِيرُ شَجْنَ الْأَنْفَاقِ هَادِرًا
عَلَى سِكَّةِ الذِّكْرِيَّاتِ الطَّوِيلَةِ
وَأَنَا مَسْمَرٌ إِلَى النَّافِذَةِ بِنَصْفِ قَلْبٍ
تَارِكًا النِّصْفَ الْآخَرَ عَلَى الطَّائِلَةِ^(٢٥).

أنين القطار، وشجن الأنفاق، وسكة الذكريات الطويلة، ونصف قلب؛ كل هذه العبارات توحى بالغياب والوحدة والوحشة والحنين في نفس الشاعر إذ إنّه محزون كئيب والغربة أنجبت له العذاب الأليم. إنّ كوارث الدهر ومدفعة الغربة طرقت على رأس الشاعر وجعلته مسمراً إلى النافذة بنصف قلب لعله يصل إليه أخبار الأحبة ورائحة الوطن الذي بقي نصف قلبه متعلقاً به. النافذة هي محط الذكريات الجميلة التي تعبّر عن خيال الشعر واحدة تلو الأخرى وهو لا يجد مناصاً سوى الانتظار. وهي أيضاً الأمل الوحيد لدى الشاعر بل أوحّد الطرق التي تسمّر إليها لتسكين آلامه وأوجاعه. يكتب الصائغ ويصغي إلى قلبه في الحقيبة لصغير القطارات:

أَكْتُبُ وَيَدِي عَلَى النَّافِذَةِ
مَسَحُ الدَّمُوعِ عَنِ وَجْهِ السَّمَاءِ
أَكْتُبُ وَقَلْبِي فِي الْحَقِيبَةِ يَصْغِي لِصَفِيرِ
الْقَطَارَاتِ^(٢٦)

الكتابة تسكن الآم الشاعر وتخفف عن وحشته في الغربة. فهو مستمر في الكتابة يكتب ويده على النافذة يكتب وقلبه في الحقيبة يكتب... كثرت أوجاعه وكبرت آلامه حتى تناولت السماء وأجرت

دموعها وبالغت في الدموع حيث أصبح الشاعر نفسه يرفق بها يمسخ دموعها ويطلب منها أن تقلع وتفك عن انسكاب الدموع. النافذة مصدر إلهام للشاعر يتذكر من خلالها الماضي والذكريات الجميلة. يستخدم الشاعر عبارات - كالقلب في الحقيقة، وصغير القطار، واليد على النافذة، وانسكاب دموع السماء رفقا للشاعر - وهي تدل على لحظات مرة وحالات غريبة يتألم منها ألا وهي لحظات الاغتراب والابتعاد عن الأهل والأحبة والوطن بأجملة. يكتب الشاعر وقلبه في الحقيقة أي يفكر في مكان آخر للعيش من كثرة ما جاب ظهر الأرض وجرب من همومها بحثاً عن الراحة والأمان.

الغربة والعزلة (عنوان القصيدة)
جعلت الصائغ يرسم لنفسه وطناً صغيراً من الكلمات:

أخيراً
سأختار لي كُتْباً
وأقول: هي الأصدقاء
ورصيفاً أقسمه بخطاي - كما أشتي -
وطناً

ركن جان
وسماء سأسرم نافذة في الجدار
وسرب طيور تحط على غصن قلبي،
تُشاغلني بالغناء^(٢٧).

الغربة سجن الصائغ بل زنازة لا منفذ لها، لهذا يرسم نافذة على الجدار ليتسلى بها ويستنشق رائحة الديار والوطن عبرها.

هناك تصبح الكتب هي أصدقائه الغائبين البعيدين عنه وهي الوطن، وركن حان، وسماء الشاعر ليتسلى بها عن الأوجاع في المنفى. يرسم عدنان نافذة في جدار وسرب طيور تحط على قلبه لتشاغله بالغناء وتأثيه بأخبار الوطن والأصدقاء والأحباء وتأخذه إلى عالم من المتعة والرخاء وذلك بسبب لأن حياة المنفى لم تحقق له رغباته وآماله الملونة. رسم النافذة في جدار يوحي أيضاً باليأس والخيبة لعدم وصول الشخص لما يعتبره جنته الفردوس. فهذا هو عدنان الصائغ قد حرم من آماله الملونة وقد حبس في زنازن الغربة والوحدة والآلام فجعل من غرفته وطناً ورسم على جدارها النافذة لحرمانه وطنه الأم وما يمنحه من الحرية والراحة والرخاء والهدوء ليسلي نفسه ويسكن آلامه.

يشكو الصائغ الغربة وأوجاعها
كعصفور يصدح في القفس قائلاً:

عُرِفْتِي بكاءً،
جدرانها من حصّ ودموع
ونوافذها من أحلام ذابلة وياسمين^(٢٨)

غرفة الشاعر من جنس البكاء
وجدرانها من طين ودموع ونوافذها أحلام
وآمال ذابلة وياسمين. تأتي الجملة بشكل
جمل خبرية اسمية ولا فعل فيه على
الإطلاق وكل هذا يدل على ثبات الشاعر
في أحواله هذه وعدم التغيير وتحسين
الحال من سوءه. نوافذ من أحلام ذابلة
وياسمين - ياسمين وردة دائمة الخضرة

ملتدًا،

بلسانه الأبلق

خلف النافذة

رجل يلحس فخذ السكرتيرة الشقراء

بنظراته الشرهة

داخل النافذة

مخبر قميء يلحسني

مختبئًا خلف ثقب جريدته^(٣٠).

يذكر عدنان النافذة من جهات

مختلفة ويشير إلى ثلاث طبقات إجتماعية

كلها عبر صور تظهر لمرايا القارئ؛ صوراً

موحية بالحركة والحياة البصرية. قصيدة

أبعاد تحدد من خلال أبعادها الثلاثة رؤية

كل شخص في المشهد الذي يضم طفلاً

"يلحس البوظا" و"مخبر قميء يلحسني،

مختبئًا خلف ثقب جريدته..." يطل

الصائغ من نافذة الماضي بكل تفاصيله،

وينظر إلى المستقبل بالطفل الذي كان

يلحس البوظة وربما هي أشهى وأطيب

آمال الأطفال. يلحس البوظة بلسانه

الأبلق وهو ملتدٌ بالحياة. رجل طلع

يلحس فخذ السكرتيرة بنظرته -والطلع

إحدى المسائل التي ترتبط بالثقافة

واجتماع المدين- يضر- الآخرين بنظرته

وبعينيته النافذة وهو خلف النافذة وهذا

يدلُّ على الفساد الموجود في المجتمع.

وداخل النافذة رجل قميء يراقب الشاعر

عبر الثقب الموجودة في جريدته ليحس

الشاعر ويطلع على أخباره. كل هذه

المشاهد التقطها الشاعر وهو في غرفته

وهنا تصبح ذابلة مع أنها بسمة الحياة وموحية الهدوء- توحى بالجروح الواسعة التي عصفت بالشاعر وتذبل الآمال لديه. النوافذ في أبسط معانيها مصدر للضوء والهواء وأيضاً حلقة الوصل بين البيت والعالم الخارجي فأصبحت في هذا المقطع توحى الموت والفشل وعدم الحيوية. لأنه نرى بأن أغلب رغبات الشاعر اللامعة تغوص في اليأس لعدم التحقق.

(ج) الدلالات الاجتماعية

الغربة الاجتماعية أو «الاغتراب الاجتماعي هو عجز الفرد عن أن يتواصل اجتماعياً مع عادات وتقاليد الثقافة التي يعيش فيها فيكون ميالاً إلى العزلة عن الآخرين»^(٢٩).

الصائغ يدرك في جلاء ووضوح أبعاد تجربته منفياً ومغترباً، داخل العراق أو خارجه، وبخاصة في الإحساس بمقدمات هذه التجربة وأسبابها على شتى الجوانب الاجتماعية والنفسية والفنية. فغربته الجسدية والروحية عن بلده الأم جعلته يشعر بالتشردم والاستلاب الروحي فيعود إلى عالمه الداخلي وجوانيته ليبني في مخياله عالماً اجتماعياً آخر.

يولع الصائغ برسم المشاهد في قصيدته الموسومة بـ «أبعاد» ويحاول أن يدون تفاصيل عوالمه المبنية على المفارقة قائلاً:

أمام النافذة

طفل يلحس البوظا

أمام النافذة. اتخذ الشاعر من النافذة ذلك البرج العالي الذي يشرف على المجتمع ويرى كل الأفراد على حقيقتهم. ومهما توغل الشاعر في عمق الغربة والتقى زماناً جديداً، وأماناً طرياً فإن حب الوطن ومجتمعه العربي يبقى هاجسه الأول والأوحد وعشقه الأزلي:

أَجْلِسَ أَمَامَ النَّافِذَةِ
أَخِيطُ شَارِعاً بِشَارِعٍ
وَأَقُولُ: مَتَى أَصْلُكَ^(٣١)

إن الصائغ قد أَلَمَتَه الغربة والوحشة وهو يعدّ اللحظات ويخيط الشوارع انتظاراً لوصوله إلى فردوسه الأعلى أي وطنه النائي البعيد. النافذة تعني الانتظار المرير لدى الشاعر وأوجاع الغربة تزيد من هذا الألم المر. الأفعال المستخدمة كلها مضارعة وتدلّ على الحال والمستقبل. يرسم مدى اشتياقه لرؤية الوطن أي الشاعر جالساً وسيبقى على هذه الحالة مخيطاً الشوارع حتى يصل إلى بلده الأم. يتفوه الصائغ بسؤال «متى أصلك» يرسم عبرها مدى ملله من كثرة انتظاره للتخلص من ذلّ الغربة وهوانها آملاً بالمستقبل الزاهي الذي سوف يخلّصه من جميع آلامه وأوجاعه.

(د) الدلالات السياسية:

استبداد أصحاب السلطة والنفوذ وغياب العدالة الاجتماعية عادة تؤدي إلى ترك محل الظلم واختيار الغربة والعزلة. «الاغتراب السياسي هو إحساس المواطن

بالغربة وبالعزلة والتهميش والتعطيل والتغيب عن حكومته وقادته وعن النظام السياسي ككل». ^(٣٢) عندما لا يستطيع المغترب أن يغير الأوضاع حيث توافق طبعه يختار الترحال والعزلة.

قد يشكو الصائغ من المضايقات السياسية والاستبداد في وطنه النائي البعيد عنه كما في الشاهد التالي:

فَمُهِ الَّذِي اعْتَادَ أَنْ يَقُولَ لَا
مَرْغُوهُ بِالتُّرَابِ
فَنَمْتُ أَشْجَارَ كَثِيرَةٍ عَلَى امْتِدَادِ الْبَلَدِ
يَسْمَعُ الْإِمْبْرَاطُورَ حَفِيقَهَا وَهِيَ تَعْبُرُ نَوَافِذَ
قَصْرِهِ
أَجْرَاساً مِنَ اللَّاءَاتِ^(٣٣)

استخدام الشاعر عبارات وألفاظ كـ (مرغوا فمه بالتراب، والأمبراطور، والقصر) في هذا المقطع كلّها توحى لنا الامبراطوريات العملاقة التي تجري الظلم والاستبداد وتجبر الناس بإطاعتها والخضوع أمامها. وقد يجري الظلم والجرائم في بلد الشاعر ويقتل مخالفو الدولة عندما يتفوهون بكلمة لا أمام الدولة الحاكمة. أما كلمة النافذة قد تجلّت وهي تدلّ على إحياء وتواصل اللاءات وإعلائها حتى تصل نوافذ الحكام في قصورهم العالية وتكاد تخنقهم وتضيق عليهم التنفس. أي ترتفع اللاءات إلى سماء القصور حتى تتحقق وتفشل الحكام وتمنح الناس الحرية وتجلب لهم الأمان. النافذة آلة لقتل الجبارين ووسيلة إعلاء

المظلومين والمنكوبين.

يشكو الشاعر ظلم الحكّام الواسع
حيث يقبله الناس ويصفقون لهم قائلاً:
أَرْضَنَا الَّتِي يَنْتَزِعُونَهَا مِنَّا
كَالْجُلُودِ وَالْاعْتِرَافَاتِ
فِي غُرَفِ التَّحْقِيقِ
وَيَلْصَقُونَهَا عَلَى أَكْفَتِنَا، لِتَصَفَّقَ
أَمَامَ نَوَافِذِ الْحُكَّامِ
أَيُّهُ بِلَادُ هَذِهِ^(٣٤)

يذمّ عدنان بلده ولكن الذمّ في الواقع
موجه إلى من يسكنون الأرض في وطنه من
الحكّام الظالمين والعمّال القاسين القلب
ويشمل أيضاً الجميع المؤثرين للسلوك
أمام بشاعة ظلم الحكّام. عبارات وكلمات
مثل: (انتزاع الأرض، انتزاع الجلود
والاعترافات في غرف التحقيق، نوافذ
الحكّام) توحى لنا الظلم الذي يجبر الناس
على الصمت أمام الظالمين ويترك لهم آثار
التعذيب في أكفهم ويريد منهم التشجيع
والتصفيق لمسببي الظلم أمام نوافذهم
بدل ما يثير الناس على السياسة الحاكمة
وما تجريه من المظالم على الناس.

يعاني الصائغ الضيق الذي يعيش فيه
وهو بعيد عن الوطن والسياسة:

دَاخِلَ النَّافِذَةِ

مَخْبَرِ قَمِيٍّ يَلْحَسُنِي
مَخْتَبِئًا، خَلْفَ ثُقُوبِ جَرِيدَتِهِ...
تَعْصِفُ الرِّيحُ بِالْجَرِيدَةِ
فَيَطِيرُ الْحَمَامُ
لَكِنِ النَّافِذَةُ

تَبْقَى مَفْتُوحَةً^(٣٥)

مخبر قميء يلحسني، مختبئاً خلف
ثقوب جريدته. هذا المشهد المكسر
للانكسارات، ينتهي بأن "تعصف الريح
بالجريدة فيطير الحمام / لكن النافذة
تبقى مفتوحة" أملاً بالحرية. ربما أراد
الشاعر بقوله «داخل النافذة» مدى
المضايقات السياسية التي حمله معه إلى
المنفى. المضايقات التي جعلت الجدار غير
النافذة تخبر عن حاله للعدو الغاصب
وتجسسه. لكن الشاعر مع كل هذه الآلام
والكوارث أمل إلى المستقبل ولهذا تبقى
النافذة مفتوحة موحية الحرية والأمان.

نتيجة البحث:

من أهمّ النتائج التي توصّلنا إليها في
هذه الدراسة هي أنّ للغة دوراً مباشراً
في حياة الشاعر عدنان الصائغ فقد أثّرت
تأثيراً عميقاً وواضحاً في جميع جهات
حياته فصار يحمل وطنه في قلبه بكل
آلامه وفجائعه. السياسات التعسفية التي
يعيشها الشاعر في المجتمع أدّت إلى ابتعاد
الشاعر عن بلده مجبراً ومرغماً، وهذه
الغربة رقت مشاعره وجعلته ينشد
الأشعار للتعبير عن آلامه وأوجاعه.
والموتيف من الطرق التي اعتمد عليها
الصائغ لبيان مأساته بسبب الغربة؛ فقد
بالغ في استخدامه لفظة النافذة حيث
أصبحت في نتاجه موتيفاً بارزاً.

تكرار هذا الموتيف والإلحاح عليه يدلّ

على مدى أهميته لدى الشاعر حيث يحمل في ثناياه دلالات نفسية وانفعالية مختلفة تفرضها طبيعة السياق الشعري. من أبرزها الدلالة الرومانسية التي يعكسها لما في قلب الشاعر من لوعة الحب والشوق إلى حبيبته ومؤنس وحشته.

ظهرت النافذة بدلالاتها الرومانسية التي تناسب الجو الرومانسي لتوحي بحياة جديدة وانزياح الهموم والمآسي، والانتظار لرؤية الحبيبة، دوام الحب وتراسل المحبة، والإتيان بذكر الحبيبة واستقبالها بكل ما أوتي من إحساس. كما تجلّت أيضاً بدلالاتها في الاغتراب بأنها محطّ الذكريات الجميلة، والانتظار للوصول إلى آماله الزاهية التي تتخلص في وطنه النائي البعيد عنه، وتوحي أيضاً اليأس والخيبة، والموت والفشل وعدم الحرية.

وقد وظّف الشاعر لفظة النافذة في دلالات اجتماعية وسياسية. فجاء بمشاهد متعددة رسم عن طريقها مجتمعه، منها الأطفال وعالمهم النقي، والمفاسد الاجتماعية والمضايقات السياسية والانتظار لانتهاء هذه الظروف. فالنافذة عنده توحي بالحرية المفقودة، والرجل الذي يجس حياة الناس عامة وحياة الشاعر خاصة والأمل إلى المستقبل الزاهي.

الهوامش:

(١) تقوي، محمد وإلهام دهقان، موتيف چيست وچگونه شكل می‌گیرد؟، فصلنامه تخصصی نقد ادبی، تهران، دانشگاه تربیت مدرس، سال دوم، شماره هشتم، زمستان ۱۳۸۸، ص ۷-۳۱.

(۲) بلاوي، رسول وآخرون، (۲۰۱۲م)، موتيف النخلة في شعر يحيى السماوي، مجلة الدراسات الأدبية، لبنان، الجامعة اللبنانية، الرقم ۷۶ و ۷۷ و ۷۸، ۶۵-۸۳، ۱۴۳۳هـ: ۷۸

(۳) عراييدي، نعيم (۱۹۹۱م): البناء المجسم دراسة في طبيعة الشعر عند محمود درويش، عكا، مؤسسة الأسوار، ط ۱.

(۴) تقوي، محمد وإلهام دهقان، موتيف چيست وچگونه شكل می‌گیرد؟، فصلنامه تخصصی نقد ادبی، تهران، دانشگاه تربیت مدرس، سال دوم، شماره هشتم، زمستان ۱۳۸۸، ص ۷-۳۱.

(۵) بلاوي، رسول وآخرون، (۲۰۱۲م)، موتيف الاغتراب في شعر يحيى السماوي، مجلة العلوم الإنسانية، طهران، جامعة تربیت مدرس، العدد ۱۹، ۷۷-۹۳. (بلاوي، ۲۰۱۲م: ۷۸)

(۶) آباد، مرضية ورسول بلاوي، (۲۰۱۳م)، موتيف النهر والبحر في شعر يحيى السماوي، مجلة العلوم الإنسانية الدولية، جامعة طهران ۲۰۱۳م: ۴

(۷) طه، المتوكل (۲۰۰۴م): حقائق ابراهيم، ط ۱، بيروت، المؤسسة العربية للدراسات والنشر، طه، ۲۰۰۴م: ۲۰۷.

(۸) بلاوي، رسول وآخرون، (۲۰۱۲م)، موتيف النخلة في شعر يحيى السماوي، مجلة الدراسات الأدبية، لبنان، الجامعة اللبنانية، الرقم ۷۶ و ۷۷ و ۷۸، ۶۵-۸۳، ۶۸.

(٢٠) الصائغ، عدنان (٢٠٠٤م)، تأبط منفى: الأعمال الشعرية، الطبعة الأولى، بيروت، المؤسسة العربية للدراسة والنشر. ١٩.

(٢١) السيد جاسم، عزيز (١٩٨٧م): الاغتراب في حياة و شعر الشريف الرضي، الطبعة الأولى، بغداد، دار الشؤون الثقافية: ١٠

(٢٢) دأكو، بيير (١٩٩٠م): علم النفس الجديد، الطبعة الأولى، ترجمة سامي علام، دار الغربال: ٤٥.

(٢٣) حنا (١٩٨٨م): القصيدة و الجسد، دمشق، اتحاد كتاب العرب. ١٩٨٨م: ٧٠.

(٢٤) بلاوي، رسول (٢٠١٥م): آليات التعبير في شعر أديب كمال الدين، بيروت، دار الضفاف: ص ٢٧

(٢٥) الصائغ، عدنان (٢٠٠٤م)، تأبط منفى: الأعمال الشعرية، الطبعة الأولى، بيروت، المؤسسة العربية للدراسة والنشر. (تأبط منفى، ٢٠٠٤م: ٥٤).

(٢٦) (المصدر نفسه: ٦٤.

(٢٧) غيمة الصمغ: الأعمال الشعرية، الطبعة الأولى، بيروت، المؤسسة العربية للدراسة والنشر. ٢٠٠٤م: ٢٠٩.

(٢٨) مرايا لشعرها الطويل: الأعمال الشعرية، الطبعة الأولى، بيروت، المؤسسة العربية للدراسة والنشر، ٢٠٠٤م: ٣٢٠.

(٢٩) عناد مبارك، بشرى، (٢٠٠٨م)، الاغتراب الاجتماعي وعلاقته بالحاجة إلى الحب، مجلة كلية الآداب، جامعة بغداد، عدد ٨٥، ٣٥٩-٣٩٨، ٢٠٠٨م: ٣٦٤).

(٩) تقوي، محمد والهام دهقان، موتيف جيست وچگونه شكل می‌گیرد؟ فصلنامه تخصصی نقد ادبی، تهران، دانشگاه تربیت مدرس، سال دوم، شماره هشتم، زمستان ١٣٨٨، ص ٧-٣١.

(١٠) عاشور، فهد ناصر (٢٠٠٤م): التكرار في شعر محمود درويش، بيروت، المؤسسة العربية للدراسات والنشر، ط ١. ١١.

(١١) اسماعيل، عز الدين (١٩٧٢م): الشعر العربي المعاصر / قضاياها وظواهره الفنية والمعنوية، ط ٢، بيروت، دار الثقافة. ١٦٦.

(١٢) الصمادي، امتنان عثمان (٢٠٠١م): شعر سعدي يوسف، ط ١، بيروت، المؤسسة العربية. ٢٠٤.

(١٣) الربيعي، أحمد حاجم (٢٠١٣م)، الغربية والحنين في الشعر الأندلسي، الطبعة الأولى، بيروت، الدار العربية للموسوعات. ٢٨١.

(١٤) ابن منظور، أبو الفضل جمال الدين (١٤١٠ هـ): لسان العرب، الطبعة الاولى، بيروت، دار صادر: مادة حن).

(١٥) أغنيات على جسر الكوفة: الأعمال الشعرية، الطبعة الأولى، بيروت، المؤسسة العربية للدراسة والنشر. ٤٩٢.

(١٦) مرايا لشعرها الطويل: الأعمال الشعرية، الطبعة الأولى، بيروت، المؤسسة العربية للدراسة والنشر، ٢٠٠٤م: ٣٠٤.

(١٧) (المصدر نفسه: ٢٣٨-٢٣٩.

(١٨) انتظريني تحت نصب الحرية، ٢٠٠٤م: (٥٠٤

(١٩) ابن منظور، أبو الفضل جمال الدين (١٤١٠ هـ): لسان العرب، الطبعة الاولى، بيروت، دار صادر. ١٤١٠ هـ: مادة غرب).

(٣٠) تحت سماء غريبة: الأعمال الشعرية، الطبعة الأولى، بيروت، المؤسسة العربية للدراسة والنشر، ٢٠٠٤م: ١٤١)

(٣١) تكوينات: الأعمال الشعرية، الطبعة الأولى، بيروت، المؤسسة العربية للدراسة والنشر، ٢٠٠٤م: ١٢)

(٣٢) السويلم، عبدالصمد (٢٠١٤م)، داعش الاغتراب السياسي والديني للعراق، موقع كتابات للنشر، العراق، ٢٠١٤م: ٢)

(٣٣) الصائغ، عدنان (٢٠٠٤م)، تأبط منفى: الأعمال الشعرية، الطبعة الأولى، بيروت، المؤسسة العربية للدراسة والنشر. (٢٠٠٤م: ١٦)

(٣٤) (المصدر نفسه: ٥٨)

(٣٥) تحت سماء غريبة، ٢٠٠٤م: تحت سماء غريبة: الأعمال الشعرية، الطبعة الأولى، بيروت، المؤسسة العربية للدراسة والنشر. ١٤١.

بناء مقاييس الاتجاهات نحو دمج الطلبة ذوي الإعاقات في المدرسة العادية واشتقاق الخصائص السيكومترية لها

د. صباح حسن حمدان العinizات *

تاريخ قبول البحث: ٢٠١٨/٥/٣١م

تاريخ وصول البحث: ٢٠١٨/١٢/٥م

الملخص

هدفت الدراسة الحالية إلى بناء مقاييس اتجاهات نحو دمج الطلبة ذوي الاعاقة في المدرسة العادية لدى عينة من الاداريين والمعلمين والطلبة غير المعاقين وأولياء أمورهم في محافظة العاصمة عمان، ولتحقيق هدف الدراسة تم تحديد الأبعاد الرئيسية للمقاييس وصياغة (٧٠) فقرة موزعة على ثلاثة محاور رئيسية وهي: اتجاهات كل من الاداريين والمعلمين نحو دمج ذوي الاعاقة، اتجاهات الطلبة غير المعاقين نحو دمج ذوي الاعاقة، اتجاهات أولياء الأمور نحو دمج ذوي الاعاقة، وقد تم تطبيق الأداة على عينة مؤلفة من (٢٠٠) إداري ومعلم، ذكور وإناث، و(٥٠٠) طالب وطالبة من طلبة صفوف المرحلة الأساسية العليا وهي صفوف الرابع والخامس والسادس، و(٢٠٠) ولي أمر لهم، وجميعهم تم اختيارهم بالطريقة العشوائية.

تم إيجاد معاملات الصدق للمقاييس الثلاث باستخدام: صدق المحتوى، صدق الاتساق الداخلي ليصبح عدد فقرات المقاييس جميعها (٦١) فقرة، كذلك تم حساب الصدق بطريقة المقارنات الطرفية، وتم حساب معاملات الثبات للمقاييس الثلاث باستخدام طريقة الاعادة حيث تراوحت معاملات الثبات للثلاثة مقاييس بين (٠,٨٤-٠,٧٥)، وباستخدام طريقة الاتساق الداخلي المحسوب بمعادلة ألفا كرونباخ حيث تراوحت معاملات الثبات للثلاثة مقاييس بين (٠,٨٢-٠,٨٥).

أوصت الدراسة بإجراء المزيد من الدراسات لبناء مقاييس للكشف عن اتجاهات ذوي الإعاقة وأولياء أمورهم نحو الدمج وإيجاد الخصائص السيكومترية لها، نظراً لأهمية معرفة طبيعة اتجاهات هذه الفئة من المجتمع وكونها هي المعنية بالدمج.

الكلمات المفتاحية: مقاييس الاتجاهات، الدمج في المدرسة العادية، الطلبة ذوي الإعاقات، الخصائص السيكومترية.

*أستاذ مساعد، جامعة العلوم الاسلامية العالمية.

Abstract

This study aimed at constructing an attitudinal scale toward integration of the disabled students at public schools and deriving their psychometric characteristics. To achieve the objectives of the study, the dimensions of the scale were identified, and a preliminary scale of (70) items was constructed and distributed over three main dimensions: the attitude of administrators and teachers toward integrating the disabled students at public schools, the attitude of non-disabled students toward integrating the disabled students at public schools, the attitude of parents toward integrating the disabled students at public schools, The scales were applied randomly on (200) administrators and teachers, (500) non-disabled students from fourth, fifth and sixth grades, and (200) parents.

Content validity and the internal consistency were measured, the scales become (61) ranged between (0.82- 0.85). The study recommended conducting more studies in order to build scales that can detect the attitudes of disabled students and their parents toward the integration of the disabled students at the public schools and find their psychometric characteristics, given the importance of knowing the nature of the attitudes of this group of society concerned in integration.

Keywords: Attitude scales, Integration into regular school, Students with disabilities, psychometric properties.

المقدمة:

حظيت الاتجاهات نحو دمج الطلبة ذوي الإعاقة في التعليم العام والمناداة بتحقيق مبدأ "مدرسة الجميع" و"التعليم الجامع أو التعليم الدامج" باهتمام كبير من قبل الأكاديميين والباحثين وأصحاب القرار في مختلف المؤسسات والوزارات المعنية، وذلك تماشياً مع التوجهات العالمية وتحقيقاً لمبدأ تكافؤ الفرص

التعليمية لذوي الإعاقة وحقوقهم في الحصول على الخبرات التعليمية في بيئة خالية من القيود وبيئة تعليمية عادية. ولقد شدد قانون ذوي الإعاقة في تعديله الأخير في المادة (١٨) الفقرة (هـ) على ضرورة أن تقوم وزارة التربية والتعليم بـ "وضع خطة وطنية شاملة لدمج الأشخاص ذوي الإعاقة في المؤسسات التعليمية بالتنسيق مع المجلس والجهات

ذات العلاقة، على أن يبدأ العمل على تنفيذها خلال مدة لا تتجاوز سنة من تاريخ نفاذ أحكام هذا القانون ولا يتجاوز استكمال تنفيذها (١٠) سنوات^(١).

وتبني فكرة "التعليم الدامج" من قبل وزارة التربية والتعليم يفرض على الوزارة تحدياً كبيراً في توفير جميع السبل والتسهيلات التي تضمن إمكانية الوصول للطلبة من ذوي الإعاقة إلى المؤسسات التعليمية المختلفة مع الأخذ بعين الاعتبار تزايد نسبة الإعاقة بمختلف أشكالها في الأردن حيث بلغت حسب الإحصائيات الأخيرة (١٣%)، وستعرض فكرة تفعيل هذه السياسة لمجموعة من التحديات التي قد تلعب دوراً في مدى نجاح خطط الوزارة في دمج ذوي الإعاقة، وتعتبر قضية الاتجاهات نحو ذوي الإعاقة وبالتحديد الاتجاهات نحو دمجهم في المدرسة العادية من التحديات الرئيسة التي يجب أن تؤخذ بالحسبان^(٢).

من هنا جاءت فكرة هذه الدراسة في توفير مقاييس للكشف عن اتجاهات كل من الإداريين والمعلمين والطلبة غير المعاقين وأولياء أمورهم نحو دمج ذوي الإعاقة في المدرسة العادية، تتوفر لها خصائص سيكومترية بدرجة مقبولة للأخذ بها عند تطبيق فكرة الدمج في المدارس العادية التابعة لوزارة التربية والتعليم.

مشكلة الدراسة:

إن احتمالات نجاح عملية الدمج يعتمد على اتجاهات الأطراف ذات العلاقة من معلمين وإداريين وطلبة وأولياء أمور، لذا لا بد من الكشف عن هذه الاتجاهات وإيجاد الطرق والأساليب التي تساعد في ذلك، وذلك بهدف إيجاد السبل الفعالة لتعديل الاتجاهات لتصبح أكثر فعالية وإيجابية وتفعيل التوجهات التربوية التقدمية وإزالة الحواجز المادية والنفسية والاجتماعية التي تعيق عملية مشاركة وتكيف واندماج الطلبة ذوي الإعاقة.

ومما لا شك فيه أن إدارة المدرسة والمعلمين لهم الدور الأكبر في إنجاح عملية الدمج من خلال تهيئة المناخ المدرسي المناسب لقبول فلسفة الدمج والعمل بروح الفريق من أجل تعليم وتدريب ذوي الإعاقة كذلك توعية الطلبة وذويهم لفلسفة الدمج وأهدافه وأهميته^(٣).

ومن هنا يتضح أهمية الكشف عن الاتجاهات كخطوة أولى في عملية إنجاح وتطبيق الدمج، الأمر الذي يتطلب توفير أداة تساعد في ذلك، لذا جاءت الدراسة الحالية لتوفر أداة تساعد في الكشف عن الاتجاهات نحو دمج ذوي الإعاقة في المدرسة العادية عند كل من الإداريين والمعلمين والطلبة غير المعاقين وأولياء أمورهم، والتحقق من الخصائص السيكومترية لها.

حيث تدمثل مشكلة الدراسة في السؤال الرئيس التالي:

ما الخصائص السيكومترية لمقاييس الاتجاهات نحو دمج ذوي الإعاقة في المدرسة العادية؟ وهي: مقياس اتجاهات الإداريين والمعلمين نحو دمج ذوي الإعاقة في المدرسة العادية، ومقياس اتجاهات الطلبة غير المعاقين نحو دمج ذوي الإعاقة في المدرسة العادية، ومقياس اتجاهات أولياء أمور الطلبة غير المعاقين نحو دمج ذوي الإعاقة في المدرسة العادية في عينة أردنية، وينبثق عن هذا السؤال الأسئلة الفرعية التالية:

- ١- ما دلالات صدق مقاييس الاتجاهات نحو دمج ذوي الإعاقة في المدرسة العادية في عينة أردنية؟
- ٢- ما دلالات ثبات مقاييس الاتجاهات نحو دمج ذوي الإعاقة في المدرسة العادية في عينة أردنية؟

أهمية الدراسة:

تكمُن أهمية الدراسة الحالية في: توفير ثلاثة مقاييس للكشف عن الاتجاهات نحو دمج ذوي الإعاقة في المدرسة العادية عند كل من الإداريين والمعلمين والطلبة غير المعاقين وأولياء أمورهم، تتوفر لها خصائص سيكومترية تلائم البيئة الأردنية، في محاولة لتقديم أدوات موثوق بها تساعد في تقديم صورة متكاملة عن الاتجاهات نحو ذوي الإعاقة في المجتمع المحلي.

٢- إن توفير أداة تساعد في الكشف عن الاتجاهات نحو دمج ذوي الإعاقة في المدرسة العادية بطريقة موضوعية يفيد خطط الدمج التي تطبقها وزارة التربية والتعليم والمؤسسات والمراكز التعليمية.

٣- يتوقع أن تفيد إجراءات هذه الدراسة الباحثين والدارسين ومصممي المقاييس والمهتمين بموضوع بناء مقاييس الاتجاهات بأداة قياس موضوعية؛ لتحديد اتجاهات عينة من الإداريين والمعلمين والطلبة غير المعاقين وأولياء أمورهم، مما يوفر لهذه المقاييس قيمة تربوية خاصة؛ لتبلي حاجات كثير من المهتمين حول الاتجاهات نحو ذوي الإعاقة.

أهداف الدراسة:

هدفت الدراسة الحالية إلى:

١. التوصل إلى دلالات صدق مقاييس الاتجاهات نحو دمج ذوي الإعاقة في المدرسة العادية عند كل من الإداريين والمعلمين والطلبة غير المعاقين وأولياء أمورهم.
٢. التوصل إلى دلالات ثبات مقاييس الاتجاهات نحو دمج ذوي الإعاقة في المدرسة العادية عند كل من الإداريين والمعلمين والطلبة غير المعاقين وأولياء أمورهم.

حدود الدراسة:

-الحدود البشرية: اقتصرَت الدراسة الحالية على عينة من الإداريين والمعلمين

المختلفة نحو موضوع الاتجاه، بهدف إعطاء خاصية تقديرية للاتجاه سواء بالإيجاب أو السلب، مع أو ضد، مؤيد أو معارض^(٥). وتعرف إجرائياً بأنها: استبانة تتضمن مجموعة من العبارات يتم توجيهها إلى كل من الإداريين والمعلمين والطلبة غير المعاقين وأولياء أمورهم للكشف عن اتجاهاتهم نحو دمج الطلبة ذوي الإعاقة، وتقديرها سلباً أو إيجاباً حسب تدريج ليكرت خماسي.

ذوي الإعاقة: حسب تعريف منظمة الصحة العالمية (٢٠١١)^(٦): هو مصطلح جامع يضم تحت مظلته الأشكال المختلفة للاعتلالات أو الاختلالات العضوية، مما يترتب عليها محدودية في النشاط، وقيود تحد من المشاركة الفاعلة للأفراد. وإجرائياً: هم الطلبة ذوي الإعاقة السمعية والبصرية والحركية والعقلية في الصفوف الرابع والخامس والسادس في مدارس مديرية التربية والتعليم للواء الجامعة/ محافظة العاصمة.

- دمج ذوي الإعاقة في المدرسة العادية: هو وضع الطفل المعاق مع الأطفال العاديين في الفصول العادية طوال الوقت حيث يتلقون برامج تعليمية مشتركة^(٧).

ويعرف الدمج في هذه الدراسة بأنه إلحاق الطلبة ذوي الإعاقة بصفوف أقرانهم غير المعاقين في المدارس الأساسية في الأردن طوال اليوم الدراسي ومشاركتهم

والطلبة غير المعاقين وأولياء أمورهم.
-الحدود المكانية: مدارس مديرية التربية والتعليم للواء الجامعة/ محافظة العاصمة.

-الحدود الزمانية: الفصل الأول للعام الدراسي ٢٠١٧/٢٠١٨.

محددات الدراسة:

تتمثل محدّدات الدراسة الحالية، في ما يلي:

- ١.مدى دقة فقرات المقاييس وتمثيلها للظاهرة المراد قياسها.
- ٢.حجم عينة الدراسة ومدى تمثيلها لخصائص مجتمع الدراسة.
- ٤.مدى دقة استجابة عينة الدراسة وتعاونهم.

التعريفات الاصطلاحية والإجرائية:

-الاتجاهات: هي نزعة تؤهل الفرد للاستجابة إلى أنماط سلوكية محددة، أو نحو أشخاص أو أفكار أو حوادث أو أوضاع أو أشياء معينة^(٨).

وتعرف الاتجاهات إجرائياً: بأنها المعتقدات والتصورات التي يحملها كل من الإداريين والمعلمين والطلبة غير المعاقين وأولياء أمورهم نحو دمج الطلبة ذوي الإعاقة، وكما يعبر عنها بمعدل درجات استجابة عينة الدراسة على فقرات المقاييس التي أعدتها الباحثة.

مقاييس الاتجاهات: هي عبارة عن سلم تقدير تتضمن مجموعة من الفقرات تقيس أفكار ومشاعر وردود الأفعال

زملائهم في جميع الأنشطة المنهجية واللامنهجية.

-الخصائص السيكموترية للمقاييس:

تمثلت في هذه الدراسة بإيجاد دلالات الصديق: صدق المحتوى، صدق الاتساق الداخلي، وصدق المقارنة الطرفية للمقياس، وإيجاد دلالات الثبات للمقاييس بطريقتي الإعادة وثبات الاتساق الداخلي المحسوب بمعادلة كرونباخ ألفا.

الإطار النظري:

شهدت الفترة الأخيرة تزايداً في أعداد الأفراد ذوي الإعاقة وارتفاع نسبتهم عالمياً ومحلياً، حيث بلغت نسبة الإعاقة في الأردن ما يقارب ال (١٣%)، مما استدعى التفكير الجاد في إيجاد أساليب علمية وتربوية تحد من هذه الظاهرة وانتشارها، وتهيئ لهم فرصاً متساوية ومكافئة لأقرانهم من غير المعاقين، ولقد جاء اتجاه الدمج أو الإدماج Mainstreaming أو Integration كإستراتيجية تربوية للأطفال ذوي الإعاقة مفادها أن المدرسة العامة هي مكان لتعلم كل الطلاب بغض النظر عن حالتهم الصحية أو العقلية، وأن ثنائية النظام التربوي الذي يقوم على التمييز في التعليم بين ذوي الإعاقة وأقرانهم غير المعاقين ينطوي في طياته انتهاكاً لحق الطلبة ذوي الإعاقة في التعلم في بيئة خالية من القيود Low Restrictive

Environment وبيئة تعليمية قريبة لبيئة زملائهم العاديين^(٨).

ولقد ساهمت القوانين الدولية بدعم هذا التوجه في تعليم ذوي الإعاقة، فقد صدر القانون العام الأمريكي "التربية لجميع الأطفال المعاقين" في عام ١٩٧٥م ليؤكد على أن المعاق له الحق في أن يتلقى التعليم العام المناسب المجاني من خلال برنامج تربوي فردي يقدم له في بيئة تربوية بعيدة ما أمكن عن القيود والعزلة المتوفرة في المؤسسات الخاصة، كذلك أصدر المكتب الاجتماعي للديوان الملكي في بريطانيا قانوناً تربوياً تضمن بنوداً عن تعليم المعاقين يدعو فيه المناطق التعليمية في إنجلترا وويلز إلى أن يقدموا الخدمات التربوية الخاصة لكل من هو بحاجة، خاصة المعاقين، في المكان المناسب الذي تقرره لجان متخصصة تضم ولى أمر الطفل المعاق^(٩)

وفي الأردن صدر القانون الخاص بذوي الإعاقة لعام (٢٠١٧م) ليؤكد على أن مسؤولية دمج ذوي الإعاقة هي مسؤولية جميع الوزارات ومؤسسات المجتمع المحلي سواء الرسمية أو غير الرسمية، وأن تفعيل هذا الاتجاه واتخاذ السبل والتدابير اللازمة لتحقيق ذلك يجب أن يدرج من ضمن خطط الوزارات المستقبلية^(١٠).

ومما لا شك فيه أن دمج الطلبة ذوي الإعاقة في المدارس العادية من أهم المؤشرات التي تدل على التوجه المتزايد

المدرسي ويتعلموا في نفس بيئة رفقائهم من نفس العمر. كذلك عرف^(١٤) الدمج بأنه مشاركة الطلبة ذوي الحاجات الخاصة في العملية التربوية العامة على أن تتاح لهم الفرصة لقضاء اليوم الدراسي مع الطلبة غير المعوقين.

أشكال الدمج:

هنالك عدة أشكال للدمج كما ذكرها الروسان^(١٥) وهي: الدمج المكاني أو الصفوف الخاصة الملحقّة في المدرسة العادية، والدمج الأكاديمي: ويقصد به التحاق الطلبة المعاقين مع الطلبة العاديين في الصفوف العادية طوال الوقت، والدمج الاجتماعي: ويقصد به التحاق الطلبة المعاقين مع الطلبة العاديين في مجال السكن والعمل أو في الأنشطة اللامنهجية في المدرسة، ويسمى أيضاً الدمج الوظيفي.

وقد أوردت الخشرمي^(١٦) مجموعة من العوامل التي قد تساهم في إنجاح عملية الدمج وهي: وجود قوانين وانظمة داعمة، وجود معلمين متخصصين ومؤهلين للتعامل مع الفروق الفردية بين الطلبة، وجود أسر متعاونة وداعمة تساند عملية الدمج، وجود اتجاهات إيجابية نحو الأفراد ذوي الإعاقة في المجتمع، إتاحة الفرصة للتفاعل الاجتماعي والأكاديمي بين الطلبة المعاقين والعاديين، وأن يتم الدمج في مرحلة عمرية مبكرة قدر المستطاع.

داخل المجتمعات المختلفة للدفاع عن حقوق الأفراد ذوي الإعاقات وتوفير حياة كريمة لهم داخل بيئتهم الطبيعية وإن حصلوا على برامج وخدمات مشابهة إلى حد كبير للبرامج والخدمات التي يحصل عليها الطلاب العاديون^(١٧).

تعريف الدمج:

يعتبر مفهوم الدمج من المفاهيم الحديثة في مجال التربية الخاصة الذي ظهر له العديد من التعريفات من قبل الباحثين والأكاديميين وجميعها تدور حول فكرة مؤداها أن من حق ذوي الإعاقة في التعلم في ظروف بيئية ومدرسية طبيعية لا تختلف عن ظروف أقرانهم العاديين وأن تُقدم لهم جميع الإمكانيات والخدمات التربوية والاجتماعية والنفسية للوصول بهم إلى أقصى ما تمكنهم قدراتهم من أجل التعلم والحياة المستقلة، ومن هذه التعريفات: تعريف مجلس الأطفال غير العاديين^(١٨) حيث عرف الدمج بأنه عبارة عن: مفهوم يتضمن وضع الأطفال غير العاديين مع الأطفال العاديين في الصف العادي أو في البيئات الأقل تقييداً، بحيث يكون الدمج إما بشكل مؤقت أو بشكل دائم على شرط توفير عوامل تساعد على إنجاح هذا المفهوم.

وتعريف سندي^(١٩) الذي يشير إلى أن الدمج هو إلحاق ذوي الحاجات الخاصة في المدرسة العادية، على أن يكون هؤلاء الطلاب المعاقون جزءاً من المجتمع

الاتجاهات نحو دمج ذوو الإعاقة:

تابينت الاتجاهات نحو دمج ذوي الإعاقة بين اتجاهات إيجابية تؤيد دمجهم في التعليم العام وبين اتجاهات سلبية ترفض ذلك نهائياً، واستمد المؤيدون فكرة تأييدهم من منطلق أن من حق كل شخص معاق مهما كانت إعاقته العيش في بيئته الطبيعية، ومن وجهة نظرهم أن ما تقوم به المؤسسات لتكييف البيئة وظروف العيش لذوي الإعاقة يعد عزلاً لهم عن المجتمع الحقيقي الذي من المفترض أن يعيشوا فيه بكل ميزاته وعبوبه، بل وتضعهم في إطار ضيق لا يستطيعون الخروج منه أو تخطيه، مما يشكل لديهم صعوبة واقعية عندما يجدون أنفسهم مضطرين للتعامل مع بيئتهم الطبيعية (المجتمع والناس). أما المعارضون فيرون أن تطبيق فكرة الدمج ستعرض ذوي الإعاقة إلى مخاطر ومشكلات كفلت لهم المؤسسات الخاصة عدم التعرض لها، كذلك تُقدم لهم المؤسسات برامج وخدمات لن يستطيعوا الحصول عليها في المجتمع الطبيعي، لما وفرتهم لهم من برامج وأساليب تتناسب وقدراتهم وظروف إعاقاتهم، بالإضافة إلى الاتجاهات السلبية التي كونها المجتمع نحو الإعاقة والمعاقين، والتي تحتاج إلى فترات طويلة من الزمن للتخلص منها^(١٧).

أهمية معرفة الاتجاهات نحو

المعاقين:

تُعرف الاتجاهات: (Attitude): بأنها نزعة الفرد أو ميله للاستجابة بطريقة سلبية أو إيجابية نحو موضوع ما (سارتن، ١٩٦٧) المذكور في نشواتي^(١٨)، في حين يعرفها البورت الوارد في الجاسم^(١٩) بأنها استعداد الفرد ونزعتة للاستجابة بطريقة ما، كما يمثل الاتجاه توجهاً نحو موضوع أو ضده، وغالباً ما يأخذ الاتجاه شكل الثبات النسبي في السلوك الإنساني، والاستجابة إما بشكل سلبي أو إيجابي، كذلك يتضمن مدى القبول أو الرفض^(١٩).

ويترتب على الاتجاهات الإيجابية: القبول النفسي والاجتماعي لذوي الإعاقة ودمجهم في المدرسة والمجتمع وتقديم البرامج التربوية المناسبة وتطويرها، وإعداد الكوادر المتخصصة والمؤهلة للتعامل مع ذوي الإعاقة، بينما يترتب على الاتجاهات السلبية قرارات مثل: الرفض، والعزل، والإنكار والإهمال لذوي الإعاقة. حيث أكد أندروز وآخرون (Andrews, et al, ١٩٩٧) كما ورد في نشواتي^(٢٠) أن اتجاهات المعلمين الإيجابية تلعب دوراً مهماً في بناء الطلبة ذوي الإعاقة، كما تساعد على التعرف على مشكلاتهم الصحية والمعرفية والشخصية والأسرية والتعليمية بعكس فيما إذا كانت تتسم بالسلبية.

الخبرات ظاوا المواقف الجديدة في حياته فتتشكل لديه اتجاهات جديدة تؤثر بدورها على اتجاهاته السابقة وقد تكون معاكسة لها^(٢٢).

الدراسات السابقة:

يتضمن هذا الجزء استعراض الدراسات السابقة العربية والأجنبية ذات العلاقة بموضوع الدراسة حسب التسلسل الزمني من الأحدث إلى الأقدم.

أجرى كلاً من رينا، لنجوير- سانتياجو ومورينو- مارشيا^(٢٣) دراسة هدفت إلى التأكد من الخصائص السيكموترية لمقياس اتجاهات الطلبة نحو دمج أقرانهم من ذوي الاعاقة في برامج التربية البدنية The Attitudes towards Inclusion of Students Education with Disabilities in Physical (AISDPE) في إسبانيا، وهو صورة معدلة من مقياس الاتجاهات نحو ذوي الاعاقة Attitudes Towards Disability Questionnaire ATDQ من إعداد Reina et al., 2011 تكون المقياس من (٣٢) فقرة موزعة على ثلاث مكونات رئيسية هي: السلوكيات نحو ذوي الاعاقة (٨) فقرات، ردود المدركات العقلية نحو ذوي الاعاقة (١٨) فقرة، الردود الانفعالية (٦) فقرة، يتم الإجابة عليها حسب سلم ليكرت خماسي (٥ أوافق بشدة، ١ لا أوافق بشدة)، تم تطبيق المقياس على عينة مكونة من (٤٩١) طالبة و (٤٨٥) طالب من ثمان مراكز تعليمية، تم إجراء التحليل الإحصائي المناسب على النتائج،

وللمدرسة دور مهم في تكوين الاتجاهات وتطورها لدى المتعلمين، وذلك من خلال تفاعلهم مع أقرانهم والمدرسين، وكذلك تلعب الخبرات التعليمية والتعلمية الصفية دوراً بارزاً في تكوين الاتجاهات وتعديلها لدى الطلبة، ومما لا شك فيه أن اتجاهات الطالب نحو موضوع معين أو مهارة معينة، قد تكون أول عامل من العوامل التي تحدد مقدار إقبال الطالب على تعلم موضوع ما، وتحدد كذلك مقدار ما يستبقي منه وما يتذكره، وما ينقله إلى مواقف أخرى ويستخدمه منها.

ويكتسب الطلاب الكثير من اتجاهاتهم من خلال الخبرات التعليمية التعلمية التي يواجهونها في المدرسة، وتعد الاتجاهات التي يكتسبها الطلاب في المدرسة بأهمية المعارف والموضوعات التي يتعلمونها، إذ لا قيمة للعلوم والمعارف التي يتعلمها الطالب إذا كان يحمل اتجاهات سلبية نحوها^(٢٤).

والأطفال تتكون لديهم الاتجاهات في بداية حياتهم من خلال أبويهم باعتبارهم النموذج الذي يقلدونه، لذا فإنه عندما يكون للوالدين اتجاهات ايجابية أو سلبية نحو موضوع ما أو فئة معينة فإن هذه الاتجاهات قد تنعكس بشكل كبير على الأبناء وتوجه اتجاهاتهم. إلا أن الاتجاهات تتصف بالثبات النسبي فيمكن أن تتغير عندما يتعرض الفرد لمجموعة من

وأظهرت نتائج التحليل العاملي أن الفقرات تتمحور حول مكونين هما: المكون العقلي والمكون السلوكي، وأن الاختبار قادر على الكشف عن اتجاهات الطلبة ويتمتع بالثبات بطريقة الاتساق الداخلي.

وفي دراسة قام بها بطاينة والرويلي^(٢٤) هدفت إلى التعرف على اتجاهات المعلمين نحو دمج الأطفال ذوي الإعاقة الحركية في المدارس الحكومية في شمال المملكة العربية السعودية استخدم الباحثان في دراستهما استبانة "اتجاهات المعلمين والمعلمات نحو دمج الطلبة ذوي الإعاقة الحركية في المدارس الحكومية في شمال المملكة العربية السعودية" أعدّها الباحثان وصممها اعتماداً على دراسة الأدبيات النظرية المتعلقة بالموضوع، وعلى رسائل الماجستير والدكتوراه في جامعة اليرموك والجامعة الأردنية وجامعة مؤتة وبعض الجامعات في المملكة العربية السعودية، اشتملت الاستبانة على (٤٥) فقرة وأعطى لكل فقرة من فقرات الاستبانة وزناً مدرجاً وفق سلم (ليكرت) الخماسي لتقدير درجة الموافقة على الفقرة الموجبة (موافق بشدة، موافق، محايد، غير موافق، غير موافق بشدة)، وتم التحقق من صدق أداة الدراسة بعرضها على لجنة من المحكمين من (١٥) محكماً من المختصين وذوي الخبرة، والتحقق من ثبات الأداة بحساب

معاملات بطريقتي إعادة حيث تراوحت قيم معاملات الارتباط بين (٠,٨٢ - ٠,٩١) للمجالات، و (٠,٨٦) للأداة الكلية، وحساب معاملات الاتساق الداخلي للمجالات والأداة الكلية بواسطة معادلة كرونباخ ألفا، حيث تراوحت قيم معاملات بين (٠,٨٠ - ٠,٨٨) للمجالات، و (٠,٨٣) للأداة الكلية.

وهدف دراسة كل من مونسين ويونج ورويلي^(٢٥) إلى إيجاد الخصائص السيكمترية لمقياس Larrivee and Cook's 1979 لقياس الاتجاهات نحو دمج ذوي الإعاقة (TAIS)، تم التحقق من بناء المقياس من حيث اللغة والمفاهيم ومكوناته، ثم تم تطبيقه على عينة من المعلمين بلغت (١٠٦) معلم ومعلمه يعملون في مدارس الدمج الشامل، كشف تحليل المكونات للمقياس عن وجود أربعة عوامل تؤثر على الدمج وهي: المشاكل الناتجة عن دمج ذوي الإعاقة في صفوف الدمج، الفوائد الاجتماعية من دمج ذوي الإعاقة في الصفوف العادية، تطبيق وتفعيل الدمج في ممارسات التدريس والآثار المترتبة على ذلك، وكيفية تلبية احتياجات الطلبة ذوي الإعاقة في الصف العادي، وتم التوصل إلى معاملات ثبات متوسطة ومقبولة للمقياس بطريقة كرونباخ ألفا حيث تراوحت بين (-0.86) و 0.76 وخلصت الدراسة إلى أنه يمكن الوثوق بمقياس (TAIS) لقياس

الاتجاهات نحو ذوي الإعاقة في البحوث التجريبية.

وفي دراسة قام بها كلا من العجمي والعسيف^(٢٦) هدفت للكشف عن اتجاهات أولياء الأمور نحو دمج الطلبة ذوي الإعاقة العقلية مع أبنائهم في المدرسة العادية، قام الباحثان بتصميم مقياس يتكون من (٣٥) فقرة يجيب المفحوص عليها عن طريق سلم ليكرت خماسي يتراوح بين أوافق بشدة إلى لا أوافق بشدة، وتم إيجاد معاملات الصدق للمقياس بطريقتي الصدق الظاهري وطريق الصدق الداخلي لدرجات ارتباط أبعاد المقياس مع بعضها ومع الدرجة الكلية حيث تراوحت بين (٠,٧٢ - ٠,٨٩)، وتم حساب الثبات بمعادلة كرونباخ ألفا حيث بلغ بين (٠,٧٣ - ٠,٧٥) وجميعها دالة إحصائياً.

وأجرى كلا من بوير، تيميرمان، بيجل ومينيرت^(٢٧) دراسة هدفت للتأكد من الخصائص السيكومترية لمقاييس الاتجاهات نحو دمج ذوي الإعاقة في التعليم الشامل في هولندا، حيث قام الباحثين بإعداد ثلاثة مقاييس هي: مقياس اتجاهات المعلمين نحو الدمج يتكون من (٣٠) فقرة: (١٢) فقرة تقيس المكون العقلي للاتجاه و(١٢) فقرة للمكون العاطفي و(٦) فقرة للمكون السلوكي، تم تطبيقه على (٥٨) معلم ومعلمة بحيث يجيب المعلمون عليه من

خلال مقياس ليكرت خماسي (١ - لا أوافق أبداً إلى ٥ - أوافق بشدة)، ومقياس اتجاهات أولياء الأمور: يتكون من (٣٨) فقرة موزعة على المكونات الثلاث كما يلي: (١٩) فقرة للمكون المعرفي، (١١) فقرة للمكون العاطفي، و(٨) فقرة للمكون السلوكي، تم توزيعه على (٥٨) ولي أمر بحيث يجيب أولياء الأمور عليه من خلال مقياس ليكرت خماسي (١ - لا أوافق أبداً إلى ٥ - أوافق بشدة)، ومقياس اتجاهات الطلبة يتكون من (٣٦) فقرة تغطي المكونات الثلاث للاتجاهات وتم تطبيقه على (١١٥٧) طالب وطالبة في المرحلة العمرية (٨-١٢) بحيث يجيب عليه الطلبة من خلال مقياس ليكرت خماسي. تم إيجاد الخصائص السيكومترية لثلاثة مقاييس متمثلة بدلالات الصدق (صدق المحتوى وصدق البناء) والثبات بطريقة الاتساق الداخلي.

أما الدراسة التي قام بها عمر^(٢٨) فقد هدفت للتعرف على اتجاهات معلمي المدارس الابتدائية نحو دمج أطفال الأوتيزم مع أقرانهم العاديين في المدارس العامة، قام الباحث بإعداد مقياس يتكون من (٣٥) فقرة موزعة على ٣ أبعاد رئيسية هي: البعد الاجتماعي (١١) فقرة، والبعد النفسي (٧) فقرة، والبعد الأكاديمي (١٧) فقرة، ووضع الباحث أمام كل عبارة (٧) استجابات متدرجة هي (أوافق بشدة، أوافق، أوافق إلى حد ما، محايد، أختلف

إلى حد ما، أرفض، أرفض بشدة)، ثم تم إيجاد الخصائص السيكمومترية للمقياس من خلال حساب معاملات الصدق بطريقة الصدق الظاهري على عينة استطلاعية تتكون من (٤٠) معلماً، وصدق المحكمين وصدق المقارنة الطرفية للمقياس حيث كانت قيمة "ت" التجريبية تساوي ١٢,٠٩ وهي دالة إحصائياً عند مستوى ٠,٠١، أما بالنسبة لثبات المقياس فقد استخدم الباحث طريقة التجزئة النصفية وكان معامل ثبات المقياس يساوي ٠,٧٥٩ وهو دال إحصائياً، بالإضافة إلى طريقة إعادة التطبيق بفواصل زمني قدره أسبوعين وكانت قيمة معامل الارتباط = ٠,٨٥٤ وهي دالة إحصائياً، كما استخدم الباحث معامل ألفا كرونباخ تساوي ٠,٩٤٨ وهي تدل على أن المقياس يتمتع بدرجة عالية من الثبات.

وفي دراسة الصمادي^(٢٩) هدفت للكشف عن اتجاهات المعلمين حول دمج الطلبة المعاقين في الصفوف الثلاثة الأولى مع الطلبة العاديين في محافظة عرعر، ولأغراض الدراسة استخدم الباحث استبانة الهنيني (١٩٨٩) لقياس اتجاهات المعلمين نحو دمج المعاقين في المدارس العادية وأوجد لها معاملات الصدق من خلال صدق المحكمين، والثبات عن طريق الاتساق الداخلي، باستخدام معادلة كرونباخ ألفا، حيث وصل معامل الثبات

إلى (٠,٩١) وهو معامل ثبات عالٍ ويؤدي أغراض الدراسة.

وأجرت ماهات^(٣٠) دراسة هدفت لتطوير أداة تتمتع بالخصائص السيكمومترية لقياس الجوانب المتعددة لاتجاهات المعلمين نحو دمج ذوي الإعاقة، ولتحقيق هدف الدراسة قام الباحث ببناء مقياس الاتجاهات نحو دمج ذوي الإعاقة متعدد الجوانب The Multidimensional Attitudes toward Inclusive Education Scale (MATIES) لقياس الأبعاد الانفعالية والعقلية والسلوكية للاتجاهات نحو دمج ذوي الإعاقة في المدرسة العادية، وتكونت الأداة بصورتها الأولى من (٤١) فقرة تغطي الجوانب الثلاثة المكونة للاتجاه، واستخدم الباحث أسلوب التقدير باستخدام سلم ليكرت سداسي (أوافق بشدة، أوافق إلى حد ما، أوافق، أعارض بعض الشيء، أعارض بشدة، ومحايد أو متردد)، ولإيجاد دلالات صدق المحتوى قام الباحث بعرض المقياس على سبعة محكمين من ذوي الاختصاص في التعليم العام والتعليم الخاص، حيث اقترحوا حذف خمس فقرات لأنها ليس لها علاقة بأبعاد المقياس ليصبح عدد الفقرات (٣٦) فقرة وتعديل صياغة بعض الفقرات، وللتأكد من وضوح الفقرات وارتباطها مع هدف الدراسة تم تطبيق المقياس على عينة من المعلمين بلغت (١١٥) معلم

(٦- ٤٨) فقرة، وبلغ زمن الاستجابة على المقاييس بين (١٥-٢٠) دقيقة، رابعاً: بالنسبة للخصائص السيكمومترية للمقاييس فلقد توصل الباحثون إلى أن جميع المقاييس تم التأكد من الخصائص السيكمومترية لها، حيث كان كل من صدق المحتوى وصدق البناء أكثر أنواع الصدق المستخدمة للتأكد من صدق المقاييس، أما بالنسبة للثبات فقط كانت أكثر الطرق استخداماً هي طريقة الاتساق الداخلي المحسوب بمعادلة كرونباخ ألفا وطريقة التجزئة النصفية وطريقة الإعادة.

وفي دراسة يان وويستود^(٣٢) التي هدفت إلى إيجاد صورة صينية من مقياس الاتجاهات نحو دمج ذوي الإعاقة The Attitude Toward Mainstreaming Scale Berryman, الذي أعده كل من (Neal & Robinson, 1980) حيث تم ترجمته إلى اللغة الصينية وإعادة ترجمته إلى اللغة الإنجليزية للتأكد من الترجمة وتطبيقه على عينة مكونة من (٣١٠) طالب وطالبة في المرحلة الإعدادية، وتحليل النتائج إحصائياً، وتوصلت الدراسة إلى أن المقياس يتمتع بدلالات صدق وثبات كافية لاستخدامه على البيئة الصينية للكشف عن الاتجاهات نحو دمج ذوي الإعاقة.

وأجرى العبدالجبار^(٣٣) دراسة هدفت إلى التحقق من الصدق العاملي لمقياس الاتجاهات نحو دمج الطلاب ذوي

ومعلمة وتم إيجاد دلالات صدق البناء من خلال إيجاد معاملات ارتباط الفقرات مع البعد وارتباط الأبعاد بالمقياس الكلي، كذلك تم حساب الثبات بطريقة الاتساق الداخلي حيث تراوح بين (٠,٧٧ - ٠,٩١)، كم تم حساب معاملات الارتباط البينية بين مجالات المقياس الثلاث وبين المقياس الكلي وتراوحت بين (0.48- 0.62) وهي دالة إحصائياً.

وقام كل من فيجنز، كولي، جراندجين، جوديو وارنايود^(٣٤) بدراسة هدفت إلى مراجعة (١٩) مقياس استخدم للكشف عن اتجاهات الطلبة نحو زملائهم ذوي الإعاقة في (١٥٢) دراسة في حقبة السبعينات والثمانينات في كل من أمريكا، بريطانيا، أستراليا، وإسرائيل، وتم الوصول إلى مجموعة من النتائج هي: أولاً: أن هذه الدراسات أجريت على الأطفال في المرحلة العمرية الممتدة بين (٨- ١٦) سنة وأنه لم توجد مرحلة عمرية محددة ومستهدفة لقياس الاتجاهات لديها، ثانياً: أن مقياسان فقط صمما لقياس مكونات الاتجاهات الثلاثة، وأن (١٦) مقياساً استخدم لقياس أحد مكونات الاتجاهات فقط: (٤) مقاييس ركزت على الجانب العاطفي و(٥) مقاييس ركزت على الجانب السلوكي و(٧) مقاييس ركزت على الجانب المعرفي، ومقياس واحد صمم لقياس كلاً من المكون العقلي والسلوكي. ثالثاً: تراوحت عدد فقرات المقاييس بين

والتخصص الدقيق وطبيعة المدرسة فيما إذا كانت عادية أم خاصة.

تعقيب على الدراسات السابقة:

نلاحظ من عرض الدراسات السابقة أن بعض الدراسات هدفت إلى تقنين مقاييس عالمية للاتجاهات نحو دمج ذوي الإعاقة وإيجاد الخصائص السيكمومترية التي تناسب البيئة المستهدفة كدراسة كل من رينا، لنجوير-سانتياجو ومورينو-مارشيا^(٣٤) ودراسة مونسين ويونج وبوبلي^(٣٥) ودراسة يان وويستود^(٣٦)، وأن بعض الدراسات هدفت إلى بناء مقاييس للكشف عن اتجاهات المعلمين كدراسة عمر^(٣٧) ودراسة ماهات^(٣٨) وأن دراسة واحدة فقط هدفت للكشف عن الاتجاهات لدى كل من المعلمين أو الطلبة أو أولياء الأمور وهي دراسة بوير، تيميرمان، بيجل ومينيرت^(٣٩)، وأن أغلب الدراسات يكون فيها إيجاد معاملات الصدق والثبات لمقياس الاتجاهات هو بهدف استخدامه لتحقيق هدف الدراسة في معرفة طبيعة اتجاهات كل من المعلمين أو الطلبة أو أولياء أمورهم كدراسة بطاينة والرويلي^(٤٠) ودراسة العجمي والعسيف^(٤١) ودراسة الصمادي^(٤٢)، إلا أن ما يميز الدراسة الحالية هو محاولتها لبناء أداة للكشف عن اتجاهات أفراد العملية التربوية وهم المدرسون والمعلمون والطلبة وأولياء أمورهم والسعي لإيجاد الخصائص السيكمومترية لهذه الأداة في محاولة

الاحتياجات الخاصة من خلال عينة بلغت (٥١٠) من مديري ومعلمي المدارس الابتدائية العادية والخاصة والتابعة لوزارة المعارف بمنطقة الرياض التعليمية، أظهرت نتائج التحليل العاملي باستخدام طريقة التدوير المتعامد عن العوامل التالية: الدمج العام والإعاقات الجسمية، والإعاقات الحسية، والإعاقة العقلية، والسلوك الاجتماعي والإعاقات البسيطة. وتراوحت معاملات الثبات بطريقة ألفا كرونباخ للأبعاد ما بين (٠,٦٤ - ٠,٨٦) وللمقياس الكلي (٠,٨٧)، أما معاملات الارتباط بين الأبعاد الأربعة والدرجة الكلية فقد تراوحت بين (٠,٥٤ - ٠,٨٤) وقد كانت جميع معاملات الارتباط دالة عند مستوى دلالة أقل من (٠,٠١)، وقد أبدى المدرسون والمعلمون موافقة على دمج الفئات التالية حسب تقبلها: مرضى السكري، التأتأة، الإعاقات الجسمية، ضعف البصر، ضعف السمع، والمضطربون سلوكياً ومن يخرجون عن قواعد السلوك والنظام ومن يصعب فهم كلامهم والصراع، أما الفئات التي أظهرت معارضة لدمجها مرتبة حسب شدة معارضتهم لدمجها فهي: الشلل الدماغي، والصم، والمكفوفون والمتخلفون عقلياً القابلون للتعليم. وتوصلت الدراسة إلى أن هنالك فروقاً دالة إحصائياً في الاتجاهات نحو دمج ذوي الاحتياجات الخاصة في الصفوف العادية ترجع لمتغير المؤهل

لتحقيق الهدف الرئيس للدراسة، وهو بناء مقاييس لقياس اتجاهات الإداريين والمعلمين والطلبة العاديين وأولياء أمور الطلبة العاديين نحو دمج ذوي الإعاقة في المدرسة العادية، قامت الباحثة بالإجراءات التالية:

-مراجعة الأدب التربوي المتعلق بدمج ذوي الإعاقة في المدرسة العادية: من حيث المفاهيم المستخدمة وتطورها وانعكاسها على دور الدمج في تنمية الفرد ذي الإعاقة والمجتمع، كذلك الأدب المتعلق بإيجابيات وسلبيات الدمج والعوامل المؤثرة في ذلك.

-مراجعة الأدب التربوي المتعلق بخصائص المتعلمين ذوي الإعاقة: في كافة المجالات المعرفية والانفعالية والنفس حركية وأن هذه الخصائص ينبغي أن تؤخذ بعين الاعتبار عند التخطيط لبرامج دمج ذوي الإعاقة في المدرسة العادية.

-الاطلاع على عدد من الدراسات والبحوث العربية والأجنبية التي تناولت الاتجاهات من حيث مفاهيمها وتعريفاتها ومكوناتها وأساليب تنميتها وطرق قياسها، كدراسة كل من رينا، لنجوير- سانتياجو ومورينو-مارشيا^(٤٣) ودراسة بطاينة والرويلي^(٤٤) ودراسة العجمي والعسيف^(٤٥) ودراسة الصمادي^(٤٦) وهي دراسة بوير، تيميرمان، بيجل ومينيرت^(٤٧).

-الاطلاع على عدد من مقاييس الاتجاهات نحو دمج ذوي الإعاقة في

لتقديم أداة شمولية متكاملة تكشف عن الاتجاهات نحو دمج ذوي الإعاقة في المدرسة العادية.

الطريقة والإجراءات:

يتضمن هذا الجزء وصفاً منهجية الدراسة، ومجتمع الدراسة وعينتها، وخطوات إعداد أداة الدراسة، بالإضافة إلى الإجراءات الإحصائية، وفيما يلي توضيح لكل من هذه العناصر:

منهجية الدراسة:

استخدمت الباحثة المنهج الوصفي لمناسبته لموضوع الدراسة.

مجتمع الدراسة:

يشمل مجتمع الدراسة جميع الإداريين والمعلمين وطلبة المرحلة الأساسية في مدارس مديرية التربية والتعليم للواء الجامعة/ محافظة العاصمة وعددها (٩٨) مدرسة، (٦٢) مدرسة ذكور و(١٤) مدرسة إناث و(٢٢) مدرسة مختلطة، وأولياء أمورهم.

عينة الدراسة:

تألفت عينة الدراسة من (٢٠٠) إداري ومعلم، ذكور وإناث، و(٥٠٠) طالب وطالبة من طلبة صفوف المرحلة الأساسية العليا وهي صفوف الرابع والخامس والسادس، و(٢٠٠) ولي أمر لهم، وجميعهم تم اختيارهم بالطريقة العشوائية البسيطة.

أداة الدراسة:

خطوات بناء المقياس:

المدرسة العادية كالتي وردت في الدراسات السابقة.

وفي ضوء المعلومات والبيانات التي تم الحصول عليها من الخطوات السابقة، اشتقت الباحثة (٧٠) فقرة يمكن أن تقيس اتجاهات الإداريين والمعلمين والطلبة العاديين وأولياء أمورهم نحو دمج ذوي الاعاقة في المدرسة العادية. وقد قامت الباحثة ببناء أداة تتكون من ثلاثة أبعاد توزعت على المقاييس التالية، وهي:

-مقياس اتجاهات الإداريين والمعلمين نحو دمج ذوي الإعاقة في المدرسة العادية.
-مقياس اتجاهات الطلبة العاديين نحو دمج ذوي الإعاقة في المدرسة العادية.
-مقياس اتجاهات أولياء أمور الطلبة العاديين نحو دمج ذوي الإعاقة في المدرسة العادية.

الخصائص السيكمترية للمقاييس:

تكون مقاييس الاتجاهات نحو دمج ذوي الإعاقة في صورته الأولية من (٧٠) فقرة، تتوزع على ثلاث مقاييس منفصلة هي:

-مقياس اتجاهات الإداريين والمعلمين نحو دمج ذوي الإعاقة في المدرسة العادية، ويتكون من (٢٥) فقرة.

-مقياس اتجاهات الطلبة العاديين نحو دمج ذوي الإعاقة في المدرسة العادية، ويتكون من (٢٢) فقرة.

-مقياس اتجاهات أولياء أمور الطلبة العاديين نحو دمج ذوي الاعاقة في المدرسة العادية، ويتكون من (٢٣) فقرة.

صدق المقاييس:

للتحقق من صدق المقياس، قامت الباحثة بالإجراءات التالية:

أولاً: صدق محتوى للمقاييس:

تم التوصل إلى دلالات الصدق المنطقي للمقياس من خلال الإجراءات التي اتبعت في مراحل تطويره. إذ تم عرض المقياس في صورته الأولية على (١٠) محكمين من أعضاء هيئة التدريس في تخصصات: التربية الخاصة وعلم النفس والارشاد التربوي، وذلك للتحقق من مدى ملاءمة الفقرات لهدف الدراسة، ومدى مناسبة الصياغة اللغوية ووضوح الفقرات. وبناء على نسب اتفاق المحكمين حول الفقرات المطلوب تعديلها والفقرات التي يجب إعادة صياغتها، تم إجراء التعديلات اللازمة، حيث بلغت نسبة إتفاق المحكمين على الفقرات (٨٠%)، حيث تم أخذ ملاحظات المحكمين بعين الاعتبار مثل: بدء الفقرات جميعها بالفعل المضارع وتوزيع الفقرات التي تحمل معنى سلبي (اتجاه سلبي)، وبقيت عدد الفقرات كما هي.

ثانياً: الاتساق الداخلي للمقاييس:

تم تطبيق المقياس على عينة الدراسة من المعلمين والإداريين وأولياء الأمور

الفقرات إذ تراوحت بين حد أدنى قدره (٠,٢٠) كما في الفقرة "دمج ذوي الاعاقات البصرية والسمعية اسهل من دمج ذوي الاعاقات الجسمية والصحية". وحد أعلى قدره (٠,٨٧) كما في الفقرة "يلبي الدمج ميول واهتمامات الطلبة ذوي الإعاقة". وكما مبين في الجدول رقم (١).

جدول (١): معاملات الارتباط بين درجة كل فقرة من فقرات مقياس إتجاهات الاداريين والمعلمين نحو دمج ذوي الاعاقة في المدرسة العادية ودرجته الكلية.

والطلبة العاديين للتوصل إلى دلالات الصديق للمقاييس.

قامت الباحثة بحساب الاتساق الداخلي للمقياس وذلك باستخراج معامل ارتباط بيرسون بين درجة كل فقرة من فقرات المقياس والدرجة الكلية للمقياس الذي تنتمي إليه. وسيتم استعراض النتائج للمقاييس كلا على حداً، وكما يلي:

١-مقياس إتجاهات الاداريين والمعلمين نحو دمج ذوي الاعاقة في المدرسة العادية:

بلغ عدد فقرات هذا المجال (٢٥) فقرة، وقد تبينت معاملات الارتباط لهذه

الرقم	الفقرة	معاملات الارتباط	مستوى الدلالة
١	يعتبر تعليم ذوي الإعاقة في الصفوف العادية حق من حقوقهم	٠,٨٦	**
٢	يعتبر الدمج تجسيد لمبدأ تكافؤ الفرص	٠,٦٠	**
٣	يفيد الدمج في تطوير المهارات الأكاديمية لذوي الإعاقة	٠,٥٩	**
٤	يحسن الدمج من المهارات الاجتماعية والتكيف الاجتماعي لدى ذوي الإعاقة	٠,٧٧	**
٥	يفيد الدمج في مساعدة ذوي الإعاقة في التخلص من المشكلات السلوكية والانفعالية	٠,٥٨	**
٦	يساعد الدمج على تلبية الحاجات الفردية لذوي الإعاقة	٠,٨٦	**
٧	يلبي الدمج ميول واهتمامات الطلبة ذوي الإعاقة	٠,٨٧	**
٨	يحسن الدمج من مفهوم الذات والثقة بالنفس لدى ذوي الإعاقة	٠,٧٧	**
٩	يفضل أن يتم دمج ذوي الإعاقة منذ مرحلة ما قبل المدرسة	٠,٧١	**
١٠	يساعد الدمج ذوي الإعاقة في التغلب على القلق والإحباط الذي يواجههم	٠,٦٤	**
١١	يساعد الدمج في تحسن صورة ذوي الإعاقة عند أقرانهم غير المعاقين	٠,٣٧	*

١٢	يساعد الدمج في تقليل الفجوة بين ذوي الإعاقة والافراد غير المعاقين	٠,٧٥	**
١٣	يساعد الدمج في إكساب ذوي الإعاقة مهارات وخبرات جديدة	0.45	*
١٤	يجب دمج ذوي الاعاقة الذين لديهم إعاقة بسيطة أو متوسطة فقط	0.69	**
١٥	يساعد الدمج في تحسن صورة ذوي الإعاقة عند معلمهم غير المعاقين	٠,٧٦	**
١٦	لا يؤدي الدمج إلى عزل ذوي الإعاقة عن المجتمع	0.55	**
١٧	لا يؤدي الدمج إلى شعور ذوي الإعاقة بالنقص والعجز	٠,٦٤	**
١٨	لا يؤثر دمج ذوي الاعاقة على سير العملية التدريسية في الصف العادي	٠,٤٧	*
١٩	لا يتطلب الدمج إجراء تغييرات جوهرية تتعلق بالمنهاج والوسائل التعليمية	٠,٧٩	**
٢٠	يتطلب الدمج إعداد خاص ومستمر للمعلمين والاداريين للتعامل مع فئات الاعاقة	٠,٥٠	**
٢١	من الافضل أن يتم الدمج الطلبة ذوي الاعاقة من الصفوف الاولى .	٠,٤٦	*
٢٢	الدمج يساعد الطلبة غير المعاقين للتوجه لدراسة تخصصات ذات علاقة بالإعاقة.	٠,٣٣	غير دالة
٢٣	دمج ذوي الاعاقات البصرية والسمعية اسهل من دمج ذوي الاعاقات الجسمية والصحية	0.20	غير دالة
٢٤	يمكن تقبل أن يدرس الطالب ذي اعاقة عقلية بالصف العادي	0.31	غير دالة
٢٥	يجب تخصيص مدارس محددة لدمج ذوي الاعاقة	0.21	غير دالة

اتساقها مع فقرات المقياس، وبذلك أصبح

**دالة عند مستوى (٠,٠١).

عدد فقرات هذا المقياس (٢١) فقرة.

*دالة عند مستوى (٠,٠٥).

٢-مقياس اتجاهات الطلبة العاديين نحو دمج ذوي الاعاقة في المدرسة العادية:

تضمن هذا المقياس (٢٢) فقرة تراوحت قيم معاملات الارتباط فيها بين حد أدنى قدره (٠,١٧) كما في الفقرة "وجود طفل معاق معي بالصف يؤثر على

يتضح من الجدول السابق أن هناك (٤) فقرات لم تصل في حدود دلالتها عند مستوى (٠,٠٥) حيث تراوحت قيم معاملات الارتباط فيها بين (٠,٣٣ - ٠,٢٠). إن صدق المقياس يتطلب حذفها لضعف

تحصيلي الأكاديمي"، وحد أعلى قدره (٠,٨٤) كما في الفقرة "وجود طالب معاق معي بالصف يساعدني في التعرف على طبيعة الإعاقات وخصائصها عن قرب". كما مبين في الجدول رقم (٢).

جدول (٢): معاملات الارتباط بين درجة كل فقرة من فقرات مقياس اتجاهات الطلبة العاديين نحو دمج ذوي الاعاقة في المدرسة العادية ودرجته الكلية.

الرقم	الفقرة	معاملات الارتباط	مستوى الدلالة
١	أقبل وجود طالب معاق معي بالصف	٠,٧٦	**
٢	أقبل وجود طالب معاق بغض نظر عن نوع إعاقته	٠,٧٤	**
٣	يعتبر وجود طالب معاق معي بالصف شيء طبيعي وعادي	٠,٦٠	**
٤	وجود طالب معاق معي بالصف يساعدني في التعرف على طبيعة الإعاقات وخصائصها عن قرب	٠,٨٤	**
٥	وجود طالب معاق يشعرني كم أنا محظوظ لأنه ليس لدي إعاقة	٠,٦٤	**
٦	سأبني صداقات مع زملائي الطلبة المعاقين الذين معي بالصف.	0.63	**
٧	سأقوم بمساعدة زملائي المعاقين في واجباتهم الصفية	٠,٧٧	**
٨	أساعد زملائي المعاقين في تنقلهم وفي حمل أغراضهم	٠,٦٤	**
٩	وجود طالب معاق بالصف لا يجعلني أشعر بالحزن والشفقة.	0.73	**
١٠	يستفيد الطالب المعاق من وجوده في الصف العادي.	٠,٥٧	**
١١	أفضل أن يوضع الطالب المعاق معي بالصف طول اليوم الدراسي.	٠,٤٤	*
١٢	وجود الطالب المعاق لا يسبب لي الازعاج.	0.60	**
١٣	وجود الطالب المعاق بالصف العادي لا يشعره بالعجز والنقص.	0.63	**
١٤	وجود الطالب المعاق بالصف العادي لا يؤدي إلى سخرية الطلبة منه والإعتداء عليه.	٠,٤٥	*
١٥	لا وجود طفل معاق معي بالصف لا يؤثر على تحصيلي الأكاديمي	٠,١٧	غير دالة
١٦	لا أشعر بالحرج والخوف من وجود طالب معاق	0.60	**

		معي بالصف	
١٧	لا يؤثر وجود طالب معاق بالصف على اهتمام المعلم بي.	٠,٥٥	**
١٨	لا يشتت انتباهي وجود طالب معاق بالصف أو يقلل تركيزي.	٠,٧١	**
١٩	وجود طالب معاق بالصف لن يجعل الطلاب يقلدونه في كلامه ومشيته	0.74	**
٢٠	لا يؤثر وجود الطالب المعاق على شرح المدرس وطريقته بالتدريس	0.72	**
٢١	لا يؤثر وجود الطالب المعاق على النشاطات والفعاليات التي تقوم بها المدرسة	٠,٧٧	**
٢٢	يدفعني وجود طفل معاق بالصف للتفوق بالدراسة	0.31	غير دالة
** دالة عند مستوى (٠,٠١).			
* دالة عند مستوى (٠,٠٥).			

والتواصل عند الاطفال العاديين". وكما مبين في الجدول رقم (٣).
جدول (٣): معاملات الارتباط بين درجة كل فقرة من فقرات مقياس اتجاهات أولياء أمور الطلبة العاديين نحو دمج ذوي الإعاقة في المدرسة العادية ودرجته الكلية.

يشير الجدول السابق إلى أن هناك (٢) فقرتين قيم معاملات الارتباط فيها تراوح بين (٠,١٧-٠,٣١)، وهي أدنى من مستوى الدلالة (٠,٠٥) أي أنها لم تحقق الاتساق المطلوب مع فقرات المقياس مما يستوجب حذفها، وبذلك أصبح عدد فقرات هذا المقياس (٢٠) فقرة.

٢-مقياس اتجاهات أولياء أمور الطلبة العاديين نحو دمج ذوي الاعاقة في المدرسة العادية:

بلغ عدد فقرات هذا المجال (٢٣) فقرة تراوحت معاملات الارتباط فيها بين حد أدنى قدره (٠,١٩) كما في الفقرة "يؤثر وجود طالب ذي إعاقة على تحصيل ابني"، وحد أعلى قدره (٠,٨٨) كما في الفقرة "يؤثر الدمج على النمو اللغوي

الرقم	الفقرة	معاملات الارتباط	مستوى الدلالة
١	يعتبر تعليم ذوي الإعاقة في الصفوف العادية حق من حقوقهم.	٠,٧١	**
٢	يساعد الدمج في تحسين صورة ذوي الإعاقة عند زملائهم غير المعاقين.	٠,٥٤	*
٣	يساعد الدمج في تقليل الفجوة بين ذوي الإعاقة والأفراد غير المعاقين.	0.74	**
٤	يساعد الدمج في إكساب ذوي الإعاقة مهارات وخبرات جديدة.	٠,٨٥	**
٥	يقلل الدمج من فرصة الطلبة العاديين على التعلم والتقدم في المنهاج.	٠,٧٨	**
٦	يزيد الدمج من شعور الطفل المعاق بالاختلاف والعزلة.	٠,٦٤	**
٧	يؤثر الدمج على النمو اللغوي والتواصل عند الاطفال العاديين.	٠,٨٨	**
٨	يؤدي الدمج إلى إكساب الاطفال العاديين سلوكيات وردود فعل خاطئة.	٠,٦٧	**
٩	يمكن للأطفال العاديين بناء علاقات اجتماعية مع ذوي الإعاقة.	0.60	**
١٠	يمكنني تقبل وجود طفل معاق مع ابني بنفس الصف	٠,٧٨	**
١١	يؤدي الدمج إلى زيادة قدرة الطلبة العاديين على التعامل الإيجابي مع ذوي الإعاقة.	٠,٦٤	**
١٢	لا يشعرني وجود طالب معاق مع ابني في الصف بالقلق والخوف.	0.64	**
١٣	يفيد الدمج كل من الطلبة ذوي الاعاقة والطلبة غير المعاقين.	٠,٥٢	*
١٤	يساعد الدمج في إكساب الطلبة العاديين مهارات وخبرات جديدة.	٠,٤٨	*
١٥	يحسن الدمج من مهارات التواصل والتفاعل الاجتماعي عند ذوي الإعاقة.	0.58	**
١٦	يعمل الدمج على تحسين مفهوم الذات والثقة بالنفس عند ذوي الإعاقة.	0.67	**
١٧	لا يؤثر وجود طالب ذي إعاقة على تحصيل ابني.	0.19	غير دالة
١٨	اعتقد أن مدارسنا مهيأة لاستقبال الطلبة ذوي الإعاقة.	0.61	**
١٩	أفضل أن يتم دمج ذوي الإعاقة في الصفوف الإعدادية	٠,٥٢	*

		والثانوية فقط
غير دالة	0.25	٢٠ لا يؤثر وجود طالب ذي إعاقة على نظرة ابني لحياته المستقبلية
غير دالة	0.31	٢١ يؤدي الدمج إلى عزل ابني من المشاركة في الأنشطة الصفية لخوفه من إيذاء زميله المعاق
*	٠,٥١	٢٢ يعتبر الدمج أفضل طريقة لتقبل الطفل ذي الإعاقة في المجتمع
**	٠,٦٢	٢٣ لا يتوقف قبولي للدمج على نوع الإعاقة

** دالة عند مستوى (٠,٠١).

* دالة عند مستوى (٠,٠٥).

تمت مقارنة متوسطات الدرجات التي حصل عليها أعلى ٣٠ % وأقل ٣٠ % من أفراد عينة الدراسة على مجالات المقياس حيث استخدم اختبار (ت) لمعرفة دلالة الفروق بين متوسطات درجاتهم فكانت النتائج على النحو المبين في الجدول رقم (٤).

جدول (٤): يبين نتائج اختبار (ت) لمعرفة دلالة الفروق بين أعلى ٣٠ % وأدنى ٣٠ %.

يظهر الجدول السابق أن هناك (٣) فقرات لم تكن ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥)، إذ تراوحت قيم معاملات الارتباط فيها بين (٠,٣١ - ٠,١٩) مما يستلزم حذفها من فقرات المقياس لضعف صدقها واتساقها مع فقرات المقياس الأخرى، وبذلك أصبح عدد فقرات هذا المقياس (٢٠) فقرة.

ثالثاً: صدق المقارنة الطرفية للمقاييس:

المقياس	المتغيرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
الأول	أعلى ٣٠ %	٨٧,٣١	٥,٤٨	٨,٧٠	**
	أدنى ٣٠ %	٦٤,٧١	٦,١٣		
الثاني	أعلى ٣٠ %	٨٨,٣١	٤,٧٠	٩,٦٠	**
	أدنى ٣٠ %	٦٥,٩١	٥,٧١		
الثالث	أعلى ٣٠ %	١٠١,٦٠	٥,٧٤	١٠,٦٤	**
	أدنى ٣٠ %	٧٦,٣٠	٥,٦٧		

دالة عند مستوى (٠,٠١)، وهذا يضيف دليلاً آخر على صدق المقياس.

يوضح الجدول السابق ارتفاع قيم (ت) للمقارنة الطرفية بين مرتفعي ومنخفضي الاتجاهات على جميع مجالات المقياس، حيث كانت جميع القيم

ثبات المقاييس:

للتأكد من ثبات المقاييس قامت الباحثة باستخدام طريقتين في حساب الثبات، هما طريقة الإعادة، واستخراج معامل ألفا كرونباخ، وعلى النحو الآتي:

أولاً: الثبات المحسوب بطريقة الإعادة:

قامت الباحثة بالتحقق من ثبات الاختبار بطريقة الإعادة لكل مقياس على حدة، حيث توافرت دلالات للثبات المحسوب بطريقة الإعادة، عن طريق إعادة تطبيق المقياس على عينة مكونة من (٥٠) معلم وإداري، و(٦٠) طالباً وطالبة، و(٤٠) ولي أمر، بعد أسبوعين من التطبيق الأول. ثم حسبت معاملات الارتباط بين نتائج التطبيقين: الأول، والثاني، حيث تراوحت معاملات الارتباط بين نتائج التطبيقين: الأول، والثاني ما بين (٠,٧٥ إلى ٠,٨٤). والجدول رقم (٥) يوضح ذلك.

جدول رقم (٥): قيم معاملات الثبات بطريقة الإعادة

المقياس	الثبات بطريقة الإعادة
الأول	٠,٨٤
الثاني	٠,٧٨
الثالث	٠,٧٥

*ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١)

ثانياً: ثبات المقياس بدلالات الاتساق الداخلي المحسوب بمعادلة (كرونباخ ألفا):

تم تطبيق المقياس على عينة الدراسة من المعلمين والإداريين وأولياء الأمور والطلبة العاديين للتوصل إلى دلالات ثبات للمقاييس. ثم تم حساب معامل كرونباخ ألفا لنتائج أداء جميع أفراد العينة الرئيسية ولجميع المقاييس حيث بلغت (ن=٩٠)، وكانت معاملات الثبات تتراوح ما بين (٠,٨٢ إلى ٠,٨٥) وذلك كما هو مبين في جدول (٦).

جدول رقم (٦): قيم معاملات الثبات محسوبة بمعادلة كرونباخ ألفا لصورة أولياء الأمور (ن=٩٠٠).

المقياس	قيمة معامل كرونباخ ألفا
الأول	0.83
الثاني	0.82
الثالث	0.85
*ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١)	

يلاحظ من الجدول السابق، أن جميع معاملات الارتباط دالة عند مستوى (٠,٠١)، مما يجعله يتمتع بدرجة عالية من الثبات.

مناقشة النتائج:

تم الحصول على دلالات صدق المحتوى وصدق الاتساق الداخلي وصدق المقارنات الطرفية، حيث أشارت النتائج

تمتع المقياس بصدق المحتوى والذي تمثل في بناء الصورة الأولية للمقياس ومراجعتها من قبل المحكمين (ن=١٠) وبلغت نسبة اتفاق المحكمين (أكثر من ٨٠%) وتعتبر هذه النسبة ذات دلالة إحصائية مرتفعة، كذلك تم حساب معاملات الاتساق الداخلي للمقاييس الثلاث بين الفقرات مع بعضها البعض ومع الدرجة الكلية، وتم حذف الفقرات التي كانت معاملات الارتباط لها ضعيفة، كذلك تم التأكد من صدق المقاييس من خلال حساب صدق المقارنات الطرفية لأعلى استجابة (اتجاه مرتفع) وأدنى استجابة (اتجاه منخفض) وكانت جميعها دالة إحصائياً، حيث يستخدم هذا النوع من الصدق في هذه الدراسات كما في دراسة عمر^(٤٨).

كذلك تم حساب الثبات للمقاييس الثلاث باستخدام طريقتي: طريقة إعادة الاختبار حيث بلغت نسبة الثبات بين التطبيق الأول والثاني (٠,٧٥ - ٠,٨٤)، وطريقة الاتساق الداخلي المحسوب بمعادلة كرونباخ ألفا حيث بلغ الثبات (٠,٨٢ - ٠,٨٥).

هذه النتائج المتعلقة بصدق وثبات المقاييس تتفق مع جميع الدراسات السابقة، حيث تم الاعتماد فيها لإيجاد الصدق على صدق المحتوى وصدق الاتساق الداخلي كدراسة بطاينة والرويلي (٢٠١٥م) ودراسة بوير، تيميرمان، بيجل ومينيرت (٢٠١٢م). أما بالنسبة للثبات

فأيضا يتفق مع العديد من الدراسات كالتى أجراها كلاً من رينا، لنجوير- سانتياجو ومورينو- مارشيا (٢٠١٦م) ودراسة بطاينة والرويلي (٢٠١٥م) ودراسة مونسين ويونج وبويلي (٢٠١٤م) ودراسة ماهات (٢٠٠٨م).

الصورة النهائية لمقاييس الاتجاه نحو دمج ذوي الإعاقة:

تكونت مقاييس الاتجاه نحو دمج ذوي الإعاقة في صورته النهائية من (٦١) فقرة، تتوزع على ثلاث مقاييس منفصلة هي:

- مقياس اتجاهات الإداريين والمعلمين نحو دمج ذوي الإعاقة في المدرسة العادية، ويتكون من (٢١) فقرة.

- مقياس اتجاهات الطلبة العاديين نحو دمج ذوي الإعاقة في المدرسة العادية، ويتكون من (٢٠) فقرة.

- مقياس اتجاهات أولياء أمور الطلبة العاديين نحو دمج ذوي الإعاقة في المدرسة العادية، ويتكون من (٢٠) فقرة.

طريقة تصحيح المقياس:

تكونت المقياس في صورته النهائية من (٦١) فقرة موزعة على ثلاث مقاييس منفصلة، يتم الاجابة عليها من خلال سلم ليكرت خماسي التدرج (موافق بشدة، موافق، محايد، أعارض، أعارض بشدة)، بحيث أخذت الدرجات الآتية: (٥، ٤، ٣، ٢، ١) على الترتيب، بحيث تكون الدرجة (٥) تشير إلى استجابة الفرد بالموافقة

في دراسة كلا من رينا، لنجوير- سانتياجو ومورينو-مارشيا (٢٠١٦م) ودراسة العجمي والعسيف (٢٠١٣) ودراسة بطاينة والرويلي (٢٠١٥) ودراسة بوير، تيميرمان، بيجل ومينيرت (٢٠١٢) وغيرها من الدراسات.

التوصيات والمقترحات:

في ضوء النتائج التي توصلت إليها الدراسة الحالية، توصي الباحثة بما يلي:

١. استخدام المقاييس بصورتها النهائية (٦١) فقرة، من قبل وزارة التربية والتعليم للكشف عن الاتجاهات نحو دمج ذوي الإعاقة؛ نظراً لتمتعها بدلالات صدق وثبات مقبولة قبل البدء الفعلي بعملية الدمج في مدارس المملكة الأردنية الهاشمية، كذلك استخدامه من قبل الباحثين والدارسين.

٢. إجراء المزيد من الدراسات لبناء مقاييس للكشف عن اتجاهات ذوي الإعاقة وأولياء أمورهم نحو الدمج وإيجاد الخصائص السيكمترية لها، نظراً لأهمية معرفة طبيعة اتجاهات هذه الفئة من المجتمع وكونها هي المعنية بالدمج.

٣. تطوير وبناء مقاييس أخرى للكشف عن الاتجاهات نحو ذوي الإعاقة ودمجهم في التعليم العام.

٤. إعادة تطبيق المقياس على فئات عمرية أكبر من الطلبة غير المعاقين واستخراج الخصائص السيكمترية له.

الشديدة والدرجة (١) تشير إلى استجابة الفرد بالمعارضة الشديدة، أما إذا كانت الدرجة (٣) فإنه يكون حيادياً نحو الفقرة، وإذا كانت أكبر من (٣) فإن اتجاهاته إيجابية، وإذا كانت أقل من (٣) تكون اتجاهاته سلبية. والدرجة القصوى للمقياس هي عبارة عن أعلى استجابة مضروبة في عدد فقرات المقياس. أما أدنى درجة، فهي عبارة عن أدنى تقدير مضروب في عدد فقرات المقياس. مثال: في المقياس الأول: مقياس اتجاهات الإداريين والمعلمين نحو دمج ذوي الإعاقة في المدرسة العادية، الدرجة القصوى له هي عبارة عن عدد فقرات المقياس مضروبة في أعلى تقدير للاستجابة وهو (٥) أي ٢١ $\times$ ٥ = ١٠٥ درجة. أما الدرجة الدنيا فهي عبارة عن ٢١ $\times$ ١ = ٢١ درجة أي أن درجات المقياس تتراوح ما بين (٢١) إلى (١٠٥) درجة. وهكذا بالنسبة للمقاييس الأخرى، ثم يتم حساب المتوسط بالنسبة لجميع الفقرات، فإذا كان المتوسط مساوياً أو قريباً من (٣) فإن اتجاهات المفحوص تكون حيادية، وإذا كان أكبر من (٣) فإن اتجاهاته إيجابية. أما إذا كان المتوسط أقل من (٣) فإن اتجاهاته سلبية، وقد تم اعتماد سلم ليكرت الخماسي بناء على مراجعة الدراسات السابقة حيث إن معظمها اعتمد على هذا التدرج الخماسي لأنه يعطي مدى أوسع للكشف عن الاتجاهات وتباينها بين أفراد الدراسة كما

الملاحق

بسم الله الرحمن الرحيم

حضرة مدير/ة المدرسة:

حضرة المعلم/ة:

تحية طيبة وبعد،،،

تقوم الباحثة بدراسة تهدف إلى بناء مقاييس الاتجاهات نحو دمج الطلبة ذوي الإعاقة في المدرسة العادية وإيجاد الخصائص السيكومترية لها (الصدق والثبات)، وبين أيديكم مقياس اتجاهات المدرء والمعلمين نحو دمج الطلبة ذوي الإعاقة في المدرسة العادية، ويتضمن هذا المقياس مجموعة من الفقرات تعبر عن اتجاهات المدرء والمعلمين نحو دمج الطلبة ذوي الإعاقة في المدرسة العادية لذا نرجو منكم قراءة كل فقرة، ثم الإجابة عليها بموضوعة بوضع إشارة (x) أمام كل فقرة، تحت العمود الذي يمثل مستوى اختيارك، حيث يوجد سلم تقدير مكون من خمس درجات هي: (أوافق بشدة، أوافق، غير متأكد، أعارض بشدة). علما بأن هذه الدراسة لأغراض البحث العلمي، وسيتم التعامل مع المعلومات التي ستقدمها بسرية تامة، لذا نرجو أن تعبر إجابتك تعبيرا سليما عن موقفك، ونرجو عدم ترك أية فقرة دون الإجابة عليها.

شاكرين لكم حسن تعاونكم

مقياس اتجاهات المدرء والمعلمين نحو دمج ذوي الإعاقة

الرقم	العبارة	التقدير			
		أوافق بشدة	أوافق	غير متأكد	أعارض بشدة
١	يعتبر تعليم ذوي الإعاقة في الصفوف العادية حق من حقوقهم				
٢	يعتبر الدمج تجسيد لمبدأ تكافؤ الفرص				
٣	يفيد الدمج في تطوير المهارات الأكاديمية لذوي الإعاقة				
٤	يحسن الدمج من المهارات الاجتماعية والتكيف الاجتماعي لدى ذوي الإعاقة				
٥	يفيد الدمج في مساعدة ذوي الإعاقة في التخلص من المشكلات السلوكية والانفعالية				
٦	يساعد الدمج على تلبية الحاجات الفردية لذوي الإعاقة				
٧	يلبي الدمج ميول واهتمامات الطلبة ذوي الإعاقة				
٨	يحسن الدمج من مفهوم الذات والثقة بالنفس لدى ذوي الإعاقة				
٩	يفضل أن يتم دمج ذوي الإعاقة منذ مرحلة ما قبل المدرسة				
١٠	يساعد الدمج ذوي الإعاقة في التغلب على القلق والإحباط الذي يواجههم				
١١	يساعد الدمج في تحسين صورة ذوي الإعاقة عند أقرانهم غير المعاقين				
١٢	يساعد الدمج في تقليل الفجوة بين ذوي الإعاقة والأفراد غير المعاقين				

١٣	يساعد الدمج في إكساب ذوي الإعاقة مهارات وخبرات جديدة				
١٤	يجب دمج ذوي الإعاقة الذين لديهم إعاقة بسيطة أو متوسطة فقط				
١٥	يساعد الدمج في تحسين صورة ذوي الإعاقة عند معلمهم غير المعاقين				
١٦	لا يؤدي الدمج إلى عزل ذوي الإعاقة عن المجتمع				
١٧	لا يؤدي الدمج إلى شعور ذوي الإعاقة بالنقص والعجز				
١٨	لا يؤثر دمج ذوي الإعاقة على سير العملية التدريسية في الصف العادي				
١٩	لا يتطلب الدمج إجراء تغييرات جوهرية تتعلق بالمنهاج والوسائل التعليمية				
٢٠	يتطلب الدمج إعداد خاص ومستمر للمعلمين والإداريين للتعامل مع فئات الإعاقة				
٢١	من الأفضل أن يتم الدمج الطلبة ذوي الإعاقة من الصفوف الأولى				

بسم الله الرحمن الرحيم

حضرة ولي الأمر:

تحية طيبة وبعد،،،

تقوم الباحثة بدراسة تهدف إلى بناء مقاييس الاتجاهات نحو دمج الطلبة ذوي الإعاقة في المدرسة العادية وإيجاد الخصائص السيكومترية لها (الصدق والثبات)، وبين أيديكم مقياس اتجاهات أولياء الأمور نحو دمج الطلبة ذوي الإعاقة في المدرسة العادية، ويتضمن هذا المقياس مجموعة من الفقرات تعبر عن اتجاهات أولياء الأمور نحو دمج الطلبة ذوي الإعاقة في المدرسة العادية لذا نرجو منكم قراءة كل فقرة، ثم الإجابة عليها بموضوعة بوضع إشارة (x) أمام كل فقرة، تحت العمود الذي يمثل مستوى اختيارك، حيث يوجد سلم تقدير مكون من خمس درجات هي: (أوافق بشدة، أوافق، غير متأكد، أعارض، أعارض بشدة). علماً بأن هذه الدراسة لأغراض البحث العلمي، وسيتم التعامل مع المعلومات التي ستقدمها بسرية تامة، لذا نرجو أن تعبر إجابتك تعبيراً سليماً عن موقفك، ونرجو عدم ترك أية فقرة دون الإجابة عليها. شاكرين لكم حسن تعاونكم

مقياس اتجاهات أولياء الأمور نحو دمج ذوي الإعاقة

الرقم	العبارة	التقدير				
		أوافق بشدة	أوافق	غير متأكد	أعارض	أعارض بشدة
١	يعتبر تعليم ذوي الإعاقة في الصفوف العادية حق من حقوقهم					
٢	يساعد الدمج في تحسين صورة ذوي الإعاقة عند زملائهم غير المعاقين					
٣	يساعد الدمج في تقليل الفجوة بين ذوي الإعاقة والأفراد غير المعاقين					
٤	يساعد الدمج في إكساب ذوي الإعاقة مهارات وخبرات جديدة					
٥	لا يقلل الدمج من فرصة الطلبة العاديين على التعلم والتقدم في المنهاج					

٦	لا يزيد الدمج من شعور الطفل المعاق بالاختلاف والعزلة				
٧	لا يؤثر الدمج على النمو اللغوي والتواصل عند الأطفال العاديين				
٨	لا يؤدي الدمج إلى إكساب الأطفال العاديين سلوكيات وردود فعل خاطئة				
٩	يمكن للأطفال العاديين بناء علاقات اجتماعية مع ذوي الإعاقة				
١٠	يمكنني تقبل وجود طفل معاق مع ابني بنفس الصف				
١١	يؤدي الدمج إلى زيادة قدرة الطلبة العاديين على التعامل الإيجابي مع ذوي الإعاقة				
١٢	لا يشعرني وجود طالب معاق مع ابني في الصف بالقلق والخوف				
١٣	يفيد الدمج كل من الطلبة ذوي الإعاقة والطلبة غير المعاقين				
١٤	يساعد الدمج في إكساب الطلبة العاديين مهارات وخبرات جديدة				
١٥	يحسن الدمج من مهارات التواصل والتفاعل الاجتماعي عند ذوي الإعاقة				
١٦	يعمل الدمج على تحسين مفهوم الذات والثقة بالنفس عند ذوي الإعاقة				
١٧	اعتقد أن مدارسنا مهيأة لاستقبال الطلبة ذوي الإعاقة				
١٨	أفضل أن يتم دمج ذوي الإعاقة في الصفوف الإعدادية والثانوية فقط				
١٩	يعتبر الدمج أفضل طريقة لتقبل الطفل ذي الإعاقة في المجتمع				
٢٠	لا يتوقف قبولي للدمج على نوع الإعاقة				

بسم الله الرحمن الرحيم

عزيزي الطالب/ة:.....

تحية طيبة وبعد،،،

تقوم الباحثة بدراسة تهدف إلى بناء مقاييس الاتجاهات نحو دمج الطلبة ذوي الإعاقة في المدرسة العادية وإيجاد الخصائص السيكومترية لها (الصدق والثبات)، وبين أيديكم مقياس اتجاهات الطلبة غير المعاقين نحو دمج الطلبة ذوي الإعاقة في المدرسة العادية، ويتضمن هذا المقياس مجموعة من الفقرات تعبر عن اتجاهات أولياء الأمور نحو دمج الطلبة ذوي الإعاقة في المدرسة العادية لذا نرجو منكم قراءة كل فقرة، ثم الإجابة عليها بموضوعة بوضع إشارة (x) أمام كل فقرة، تحت العمود الذي يمثل مستوى اختيارك، حيث يوجد سلم تقدير مكون من خمس درجات هي: (أوافق بشدة، أوافق، غير متأكد، أعارض، أعارض بشدة). علما بأن هذه الدراسة لأغراض البحث العلمي، وسيتم التعامل مع المعلومات التي ستقدمها بسرية تامة، لذا نرجو أن تعبر إجابتك تعبيرا سليما عن موقفك، ونرجو عدم ترك أية فقرة دون الإجابة عليها.

شاكرين لكم حسن تعاونكم

مقياس اتجاهات الطلبة غير المعاقين نحو دمج ذوي الإعاقة

الرقم	العبارة	التقدير			
		أوافق بشدة	أوافق	غير متأكد	أعارض بشدة
١	أقبل وجود طالب معاق بالصف				
٢	أقبل وجود طالب معاق بغض نظر عن نوع إعاقته				
٣	يعتبر وجود طالب معاق بالصف شيء طبيعي وعادي				
٤	وجود طالب معاق معي بالصف يساعدني في التعرف على طبيعة الإعاقات وخصائصها عن قرب				
٥	وجود طالب معاق يشعرني كم أنا محظوظ لأنه ليس لدي إعاقة				
٦	سأبني صداقات مع زملائي الطلبة المعاقين الذين معي بالصف				
٧	سأقوم بمساعدة زملائي المعاقين في واجباتهم الصفية				
٨	أساعد زملائي المعاقين في تنقلهم وفي حمل أغراضهم				
٩	وجود طالب معاق بالصف لا يجعلني أشعر بالحزن والشفقة				
١٠	يستفيد الطالب المعاق من وجوده في الصف العادي				
١١	أفضل أن يوضع الطالب المعاق معي بالصف طول اليوم الدراسي				
١٢	وجود الطالب المعاق لا يسبب لي الإزعاج				
١٣	وجود الطالب المعاق بالصف العادي لا يشعره بالعجز والنقص				
١٤	وجود الطالب المعاق بالصف العادي لا يؤدي إلى سخرية الطلبة منه والاعتداء عليه				
١٥	لا أشعر بالحرج والخوف من وجود طالب معاق معي بالصف				
١٦	لا يؤثر وجود طالب معاق معي بالصف على اهتمام المعلم بي				
١٧	لا يشتت انتباهي وجود طالب معاق بالصف أو يقلل تركيزي				
١٨	وجود طالب معاق بالصف لن يجعل الطلاب يقلدونه في كلامه ومشيته				
١٩	لا يؤثر وجود الطالب المعاق على شرح المدرس وطريقته بالتدريس				

٢٠	لا يؤثر وجود الطالب المعاق على النشاطات والفعاليات التي تقوم بها المدرسة				
----	--	--	--	--	--

الهوامش:

(١٠) قانون الأشخاص ذوي الإعاقة، (٢٠١٧).

المجلس الأعلى لشؤون الأشخاص ذوي الإعاقة.

(١١) تركستاني، مريم (٢٠٠٨). دراسة مقارنة

لبعض المتغيرات الشخصية والمعرفية

والاجتماعية لدى ضعيفات السمع المدموجات

وغير المدموجات في مدينة الرياض مع وضع

تصور مقترح للدمج، رسالة دكتوراه غير

منشورة، جامعة الإمام محمد بن سعود

الإسلامية، المملكة العربية السعودية.

12) CEC, 1989.

13)Cindy L.(2003). Attitudes of

elementary school principals toward the

inclusion of students with disabilities,

Council for Exceptional Children

journal, Vol. 69(2), 135-145.

(١٤) الخطيب، جمال (٢٠٠٩). التحديات التي

تواجه دمج الطلبة ذوي الحاجات الخاصة في

الدول العربية، المعرفة الأرشيفية، العدد (١٣)،

www.almarefth.org

(١٥) الروسان، فاروق (١٩٩٨م)، قضايا

ومشكلات في التربية الخاصة، الطبعة الأولى، دار

الفكر، عمان: الأردن.

(١٦) الخشرمي، سحر (٢٠٠٤)، دمج ذوي

الاحتياجات الخاصة في المدارس العادية - دراسة

مسحية لبرامج الدمج في المملكة العربية

السعودية، مجلة جامعة الملك سعود للعلوم

التربوية والدراسات الإسلامية، المجلد ١٦.

(١٧) العزيز، سعيد عبدالعزيز (٢٠٠٥م). إرشاد

ذوي الحاجات الخاصة. دار الثقافة للنشر

والتوزيع، عمان: الأردن.

(١) قانون الأشخاص ذوي الإعاقة، ٢٠١٧، المجلس

الأعلى لشؤون الأشخاص ذوي الإعاقة.

(٢) الخطيب، جمال (٢٠١٢). تعليم ذوي

الاحتياجات الخاصة في المدرسة العادية، دار

وائل للنشر، عمان: الأردن.

(٣) الخطيب، جمال (٢٠١٢). تعليم ذوي

الاحتياجات الخاصة في المدرسة العادية، دار

وائل للنشر، عمان: الأردن

(٤) نشواقي، عبدالمجيد (٢٠٠٣م). علم النفس

التربوي، (الطبعة الرابعة). دار الفرقان، اربد:

الأردن.

5) Bohner, G & Wanke, M(2002).

Attitudes and Attitude change,

psychology press, East Sussex: UK.

6)World Health Report on Disability, 2011

(٧) منصور، سمية، وعواد، رجا (٢٠١٢). تصور

مقترح لتطوير نظام دمج الأطفال ذوي

الاحتياجات الخاصة بمرحلة رياض الأطفال في

سورية في ضوء خبرة بعض الدول (دراسة

مقارنة)، بحث منشور، مجلة جامعة دمشق،

العدد الأول، المجلد (٢٨)، جامعة دمشق،

سوريا.

Scugges,t.&mastropieri,m.(1996).

8)Teacher perceptions of mainstreaming

inclusions, **A research synthesis excepti**

-onal children,63(1)59-74.

(٩) عميرة، صلاح (٢٠٠٣). الدمج التربوي

للمعاقين عقلياً بين التأيد والمعارضة، الملتقى

الثاني للجمعية الخليجية للإعاقة.

Psychology, 3 (1). pp. 64-71. ISSN 2168-3603.

(٢٦) العجمي، ناصر والعسيف، عماد. (٢٠١٣). اتجاهات أولياء أمور التلاميذ العاديين نحو دمج التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية مع أبنائهم في المدارس العادية، *المجلة الدولية التربوية المتخصصة*، المجلد (٢)، العدد (٤)، ص ص: ٣١٦-٣٤٥.

27) Boer, A, Timmerman, M, Pijl, S & Minnaert, A.(2012). The psychometric evaluation of a questionnaire to measure attitudes towards inclusive education, *Euro J Psychology Education*, 27:573–589, DOI 10.1007/s10212-011-0096-z.

(٢٨) عمر، محمد (٢٠١١)، اتجاهات معلمي المدارس الابتدائية نحو دمج أطفال الأوتيزم (الأطفال الذاتويين) مع أقرانهم العاديين في المدارس العامة، بحث منشور في *مجلد الأعمال الكاملة للمؤتمر العلمي الثاني لقسم الصحة النفسية بكلية التربية بجامعة بنها بجمهورية مصر العربية*، في ١٧-١٨ يوليو ٢٠١١ م - مجلد (١) - (ص ص: ٥١٤-٤٦٤).

(٢٩) الصمادي، علي (٢٠١٠). اتجاهات المعلمين حول دمج الطلبة المعاقين في الصفوف الثلاثة الأولى مع الطلبة العاديين في محافظة عرعر، *مجلة الجامعة الإسلامية (سلسلة الدراسات الإنسانية)*، المجلد الثامن عشر، العدد الثاني، ص ٧٨٥ - ص ٨٠٤.

30) Mahat, M,(2008). The Development Of APsychometrically-sound Instrument to Measure Teachers' multidimensional Attitudes toward Inclusive Education, *INTERNATIONAL JOURNAL OF SPECIAL EDUCATION*, Vol (23) No (1).

attitudes towards31 Vignes, C, Coley, N, Grandjean, H, Godeau, E, Arnaud, C

(١٨) نشواتي، عبدالمجيد (٢٠٠٣ م). *علم النفس التربوي*، (الطبعة الرابعة). دار الفرقان، اربد: الأردن.

(١٩) الجاسم، طارق (١٩٩٨ م). أثر بعض أساليب تغيير اتجاهات العاملين نحو زملائهم المعوقين. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة المستنصرية، بغداد، العراق.

(٢٠) نشواتي، عبدالمجيد (٢٠٠٣ م). *علم النفس التربوي*، (الطبعة الرابعة). دار الفرقان، اربد: الأردن.

(٢١) مرعي، توفيق ونشواتي، عبدالمجيد. ١٩٨٥ م. *علم النفس التربوي*، وزارة التربية والتعليم وشؤون الشباب: سلطنة عُمان.

22) Eagly, A., & Chaiken, S. (1995). **Attitude strength, attitude structure and resistance to change**. In R. Petty and J. Kosnik (Eds.), (pp. 413–432).

Moreno-Murcia, J. (2016). Attitudes Towards Inclusion Of & Reina, R; 23)Hutzler, Y, Iniguez-Santiago; M - Students With Disabilities In Physical Education Questionnaire (AISDPE): A Two-Component Scale In Spanish, *European Journal of Human Movement*, 36, 75-87.

(٢٤) الرويلي، مد الله والبطاينة، أسامة (٢٠١٥). اتجاهات المعلمين نحو دمج الأطفال ذوي الإعاقة الحركية في المدارس الحكومية في شمال المملكة العربية السعودية، *مجلة العلوم التربوية*، الجامعة الأردنية، مجلد ١١، عدد ٢، (١٦٨-١٤٥).

25) Monsen, J, Ewing, D & Boyle, J. (2014). Psychometric properties of the revised Teachers' Attitude towards Inclusion Scale (TAIS). *International Journal of School & Educational*

المدارس العامة، بحث منشور في مجلد الأعمال الكاملة للمؤتمر العلمي الثاني لقسم الصحة النفسية بكلية التربية بجامعة بنها بجمهورية مصر العربية، في ١٧-١٨ يوليو ٢٠١١ م - مجلد (١) - (ص ٥١٤-٤٦٤).

38) Mahat, M,(2008). The Development Of APsychometrically- sound Instrument to Measure Teachers' multidimensional Attitudes toward Inclusive Education, **INTERNATIONAL JOURNAL OF SPECIAL EDUCATION**, Vol (23) No (1).

39) Boer, A, Timmerman, M, Pijl, S & Minnaert, A.(2012). The psychometric evaluation of a questionnaire to measure attitudes towards inclusive education, **Euro J Psychology Education**, 27:573-589, DOI10.1007/s10212-011-0096-z.

٤٠) الرويلي، مد الله والبطاينة، أسامة (٢٠١٥). اتجاهات المعلمين نحو دمج الأطفال ذوي الإعاقة الحركية في المدارس الحكومية في شمال المملكة العربية السعودية، **مجلة العلوم التربوية**، الجامعة الأردنية، مجلد ١١، عدد ٢، (١٦٨-١٤٥).

٤١) العجمي، ناصر والعسيف، عماد. (٢٠١٣). اتجاهات أولياء أمور التلاميذ العاديين نحو دمج التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية مع أبنائهم في المدارس العادية، **المجلة الدولية التربوية المتخصصة**، المجلد (٢)، العدد (٤)، ص ٣١٦-٣٤٥.

٤٢) الصمادي، علي (٢٠١٠). اتجاهات المعلمين حول دمج الطلبة المعاقين في الصفوف الثلاثة الأولى مع الطلبة العاديين في محافظة عرعر، **مجلة الجامعة الإسلامية (سلسلة الدراسات الإنسانية)**، المجلد الثامن عشر، العدد الثاني، ص ٧٨٥-٨٠٤.

(2008). Measuring children's peers with disabilities a review of instruments, **Developmental Medicine & Child Neurology**, 50: 182-189, DOI: 10.1111/j.1469-8749.2008.02032.x

32) yuen, m & westwood, p (2002) Teachers attitudes toward integration: validation of Chinese version of the Attitude Toward Mainstreaming Scale (ATMS), **journal of psychologia**, (45), 1-11

٣٣) العبدالجبار، عبدالعزيز محمد، دراسة للصدق العاملي لمقياس الاتجاهات نحو دمج الأطفال- ذوي الاحتياجات الخاصة وبعض المتغيرات ذات العلاقة بتلك الاتجاهات، جامعة الملك سعود، **مجلة كلية التربية، الرياض**، ١٤١٩هـ - ١٩٩٩م.

34) Moreno-Murcia, J. (2016). Attitudes Towards Inclusion Of & Reina, R; Hutzler, Y, Iniguez-Santiago, M Students With Disabilities In Physical Education Questionnaire (AISDPE): A Two-Component Scale In Spanish, **European Journal of Human Movement**, 36, 75-87.

35) Monsen, J, Ewing, D & Boyle, J. (2014). Psychometric properties of the revised Teachers' Attitude towards Inclusion Scale (TAIS). **International Journal of School & Educational Psychology**, 3 (1). pp. 64-71. ISSN 2168-3603.

36) yuen, m & westwood, p (2002) Teachers attitudes toward integration: validation of Chinese version of the Attitude Toward Mainstreaming Scale (ATMS), **journal of psychologia**, (45), 1-36 11

٣٧) عمر، محمد (٢٠١١). اتجاهات معلمي المدارس الابتدائية نحو دمج أطفال الأوتيزم (الأطفال الذاتيين) مع أقرانهم العاديين في

الكاملة للمؤتمر العلمي الثاني لقسم الصحة النفسية بكلية التربية بجامعة بنها بجمهورية مصر العربية، في ١٧-١٨ يوليو ٢٠١١ م - مجلد (١) - (ص: ٥١٤-٤٦٤).

Moreno-Murcia, J. (2016). Attitudes Towards Inclusion Of & Reina, R 43) Hutzler, Y, Iniguez-Santiago, M Students With Disabilities In Physical Education Questionnaire (AISDPE): A Two-Component Scale In Spanish, **European Journal of Human Movement**, 36, 75-87.

٤٤ الرويلي، مد الله والبطاينة، أسامة (٢٠١٥). اتجاهات المعلمين نحو دمج الأطفال ذوي الاعاقة الحركية في المدارس الحكومية في شمال المملكة العربية السعودية، **مجلة العلوم التربوية**، الجامعة الأردنية، مجلد ١١، عدد ٢، (١٦٨-١٤٥).

٤٥ العجمي، ناصر والعسيف، عماد. (٢٠١٣). اتجاهات أولياء أمور التلاميذ العاديين نحو دمج التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية مع أبنائهم في المدارس العادية، **المجلة الدولية للتربية المتخصصة**، المجلد (٢)، العدد (٤)، ص ص: ٣١٦-٣٤٥.

٤٦ الصمادي، علي (٢٠١٠). اتجاهات المعلمين حول دمج الطلبة المعاقين في الصفوف الثلاثة الأولى مع الطلبة العاديين في محافظة عرعر، **مجلة الجامعة الإسلامية (سلسلة الدراسات الإنسانية)**، المجلد الثامن عشر، العدد الثاني، ص ٧٨٥ - ص ٨٠٤.

47) Boer, A, Timmerman, M, Pijl, S & Minnaert, A.(2012). The psychometric evaluation of a questionnaire to measure attitudes towards inclusive education, **Euro J Psychology Education**, 27:573-589, DOI10.1007/ s10212-011-0096-z.

٤٨ عمر، محمد (٢٠١١). اتجاهات معلمي المدارس الابتدائية نحو دمج أطفال الأوتيزم (الأطفال الذواتيين) مع أقرانهم العاديين في المدارس العامة، **بحث منشور في مجلد الأعمال**

فاعلية برنامج إرشادي معرفي سلوكي للأمهات في خفض أعراض سلوك العناد عند أطفالهن التوحدين في محافظة الزرقاء

د. فيصل خليف ناصر الشريعة

تاريخ قبول البحث: ٢٠١٩/٥/٢١م

تاريخ وصول البحث: ٢٠١٩/٤/٢٣م

الملخص

استهدفت الدراسة الحالية التعرف على فاعلية برنامج إرشادي معرفي سلوكي، مقدم للأمهات الأطفال التوحدين الذين يعانون من سلوك العناد الملتحقين في مراكز التربية الخاصة التابعة لمحافظة الزرقاء، وتكونت العينة من (٤٠) أما لديها طفل توحدي يعاني من سلوك العناد، وتم توزيعهن بالتساوي الى مجموعة تجريبية (ن=٢٠) أما، ومجموعة ضابطة (ن=٢٠) أما، ولتحقيق أهداف الدراسة، تم بناء أداتين، هما: مقياس العناد، وتكون بصورته النهائية من (٣٦) فقرة، وبرنامج إرشادي معرفي سلوكي، تألف من (١٣) جلسة إرشادية، تم تنفيذها على مدى خمسة (٥) أسابيع تقريبا، وأظهرت النتائج فاعلية البرنامج الإرشادي المعرفي السلوكي للأمهات في خفض مستوى سلوك العناد عند أطفالهن التوحدين.

وفي ضوء النتائج التي توصلت إليها الدراسة، يوصي الباحث باستخدام البرنامج الإرشادي المعرفي السلوكي- المعد بالدراسة الحالية- لدى الأطفال التوحدين، وإجراء المزيد من الدراسات التجريبية المبنية عليه، وعلى عينات مشابهة.

الكلمات المفتاحية: برنامج إرشادي معرفي سلوكي، سلوك العناد، أمهات أطفال التوحد.

*أستاذ مساعد، قسم العلوم الأساسية، كلية الزرقاء الجامعية، جامعة البلقاء التطبيقية.

Abstract

The present study aimed at identifying the effectiveness of a cognitive behavioral counseling program. This program is introduced for mothers who have autistic children with stubborn behavior and enrolled in the special education centers in Zarqa Governorate. The sample consisted of forty mothers. For the purpose of the study, two instruments were developed: the scale of obstinacy which consists of (36) items and a behavioral cognitive counselling program that consists of (13) counselling sessions implemented for five weeks. The results showed the effectiveness of the program for mothers to reduce the level of stubbornness of their autistic children. In light of the results, the researcher recommends the use of the cognitive behavioral counselling program for the autistic children with stubborn behavior. The researcher also recommends further studies to be conducted.

Keywords: Cognitive behavioral counseling program, Stubborn behavior, Mothers of autistic children.

المقدمة:

تؤكد الاتجاهات الحديثة في العلوم السلوكية ان شخصية الطفل نتاج لعوامل التنشئة الاسرية والاجتماعية وعوامل وراثية، ويعد فهم هذه العوامل والاحاطة بها، ومحاولة التحكم فيها، وتوجيهها الوجهة السليمة أمرا ضروريا لمساعدة الطفل على النمو السليم.

ويعتبر موضوع التوحد من المواضيع الحديثة التي اهتم بها المتخصصون، وهي

ظاهرة معقدة الجوانب تحتاج إلى جهد كبير من القائمين على تنشئة الأطفال التوحيدين ورعايتهم⁽¹⁾، والاهتمام بهذه الفئة من الأطفال يعد بمثابة مبدأ إنساني حضاري يؤكد على أهمية حقوقهم، وحقوق أسرهم، ونظرا لقدراتهم المحدودة التي تحد من استفادتهم من الأنشطة التي يمارسها غيرهم من الأطفال العاديين⁽²⁾.

Disorder، حيث يعد الآباء سلوك العناد من أهم المشاكل السلوكية وأخطرها في مرحلتي الطفولة والمراهقة، ويجد الآباء صعوبات في التعامل معه نتيجة لنقص معرفتهم بأساليب فعالة لمعالجته^(٦).

ويشير في ملفيل^(٧) إلى أن الكثير من الأمهات تشكو من أن أطفالهن لا يستمعون إلى أوامره، ولا يطيعونهن. فجميع الأطفال يمرون في إحدى مراحل النمو لفترة وجيزة بسلوك العناد، ومن الممكن أن يبقى هذا السلوك ثابتاً لدى بعض الأطفال بل ويستمر مع بعض الأطفال إلى المراحل العمرية اللاحقة، فالطفل عادة ما يعاند أمه لأنه يريد أن يلفت انتباهها لتحقيق رغبة معينة مثل أن تشتري له لعبة ما، أو يصر على أن يرتدي أحد الأثواب عناداً بوالدته.

ويرى كل من هودزيك و ديركز والثوف وكومبلاند وبوماسا^(٨) أن العناد من المشكلات الانفعالية التي تبدو بشكل واضح لدى الأطفال التوحيديين، فالطفل التوحيدي لا يستجيب لأي رجا أو أمر أو تكليف، ويعتبر هذا التصرف إحدى المشكلات الانفعالية التي يعاني منها الأطفال التوحيديون، فهم بالرغم من حصيلتهم اللغوية، إلا أنهم يصرون على عدم التجاوب لما يصدر لهم من أوامر أو أسئلة يضاف إلى ذلك أن الطفل التوحيدي لا يتجاوب مع أحاسيس الآخرين ومشاعرهم، وغالباً ما تصدر منه أصوات

إنهم يحتاجون إلى نوع خاص من الرعاية تساعد على استثمار تلك القدرات إلى أقصى درجة ممكنة، ولذلك يجب أن يبدأ هذا الاهتمام والرعاية من جانب أسرة هذا الطفل، وفي هذا الإطار يلعب الإرشاد دوراً هاماً في تقبل الوالدين لذلك الوضع دون ضجر باذلين أقصى ما في وسعهم لتحقيق الرعاية للطفل التوحيدي، إن لهما دوراً بارزاً في مجال تدريب الأطفال التوحيديين أو تأهيلهم أو تنمية مهاراتهم^(٩).

ونظراً للتركيز على أهمية الوالدين ودورهما في تنمية مهارات الأطفال التوحيديين، فقد ظهرت الحاجة إلى إرشادهم وتدريبهم للقيام بهذا الدور، ولعل أخطر ما يعاني منه الطفل التوحيدي هو أن تتسم معظم أساليبه السلوكية بالعنف، وإلحاق الضرر بالذات والآخرين، والتصرفات المزعجة، وعدم قدرته على إقامة علاقات اجتماعية مقبولة مع أقرانه؛ مما يجعله أكثر عرضة لتجنب المواقف التي تكون لها تأثير في التفاعل الإيجابي من قبل الأقران والوالدين^(١٠).

ويواجه أولياء أمور الأطفال التوحيديين -أثناء تفاعلهم مع أطفالهم- العديد من المشكلات أثناء تفاعلهم مع أطفالهم العديد من المشكلات السلوكية والانفعالية^(١١)، التي تبرز خلال مراحل نمو الأطفال المختلفة؛ ومن هذه المشكلات سلوك العناد Oppositional Defiant

الاجتماعية اعتبرت الأم أول متدخل في تربيته وتنشئته ومن أهم الأشخاص في بيئته الاجتماعية، والأكثر احتكاكا به، وتؤدي علاقتها به واتجاهاتها نحوه تأثيراً واضحاً في تشكيل شخصيته وقد أكدت دراسة بخش أن الأم هي الأكثر تأثيراً بإعاقة هذا الطفل، والأكثر تعرضاً للضغوط النفسية الناتجة عن تعاملها معه، وهو الأمر الذي يحتم ضرورة إرشادها؛ حيث أن عدم وعي الأم بطبيعة التوحد أو بالأساليب المناسبة للتعامل مع ذلك الطفل يؤدي إلى إحباط تلك الجهود للارتقاء بسلوكه، كما أن مشاركتها للطفل التوحيدي لا تؤدي فقط في تحسين سلوكه، بل تخفف أيضاً من تأثير الإعاقة عليها وعلى أسرته، ومن ثم على المجتمع ككل^(١٢).

ويؤكد كل من ميكني، ورينك^(١٣) أن العلاقة بين سلوك العناد لدى الأطفال والظروف الأسرية الصعبة أمر مهم في معظم طرق العلاج الشائعة لاضطراب السلوك العنادي، والتي تتضمن العمل مع الآباء بنفس قدر الأبناء، مع التركيز على تعليم الآباء التغيير الفوري والمستمر للسلوك الإيجابي والتجاهل للسلوك غير المرغوب.

كما يشير كفاي إلى أن برامج وخدمات التربية الخاصة تعتمد في نجاحها على مجموعة من العوامل وأهمها المشاركة الأسرية في الأنشطة والبرامج ذات العلاقة

تعتبر عن فشل محاولات تعلم الطفل التوحيدي الإيجابية والطاعة.

ويذكر القمش عددا من العناصر السلبيه التي يديها الطفل التوحيدي في هذا المجال ومنها: يلعب بين الأطفال وليس معهم، يقاوم تعلم أي مهارة جديدة، يبدو أنه يفهم إشارات الآخرين وكلامهم ولكنه لا يرغب في الاستجابة، يرفض الدخول في أي علاقة مع الأم أو بديلته، ويعبر عن توجه الطفل إلى مخالفة الوالدين، وتأكيد مواقف له لا تتوافق مع مواقفهم ورغباتهم وأوامرهم ونواهيهم، إنه تأكيد للذات يحمل إلى حد ما طابعا عدوانياً تجاه الوالدين^(٩).

ومن هنا تبلورت الحاجة إلى الإرشاد حيث يرى كفاي^(١٠) أن الأسرة تعتبر من وجهة النظر السلوكية البيئة الطبيعية لتعلم السلوك، وإن الأسرة تمثل بحكم العلاقات والترابط اليومي بين أفرادها شبكة متداخلة من المواقف والمشاعر والأساليب السلوكية والموجهة من فرد لآخر داخل الأسرة ويضيف كفاي أن الإرشاد أياً كان نوعه مادام ينصب على مشكلة أسرية فهو يعد إرشاداً أسرياً سواء كان الذي يحضر جلسة الإرشاد عضو واحد من أعضاء الأسرة أم الوالدين أو أحدهما فقط^(١١).

وبما أن الطفل التوحيدي في حاجة إلى الحب والرعاية بالإضافة إلى التقدير والإحساس بالنجاح والتشجيع والمشاركة

الطفل مع نفسه ومع المحيطين به، إلا أن تمحور اهتمام الأخصائيين في السابق كان منصّباً حول الطفل التوحدي كونه العنصر الأهم في قضية الإعاقة دون الالتفات إلى بقية أفراد الأسرة، مما أدى إلى ادراك أهمية دراسة أسر ذوي الاحتياجات الخاصة عموماً والام بشكل خاص، كونها وحدة متكاملة تتأثر جراء وجود طفل معاق في كيانها للبحث عن التأثيرات النفسية والاجتماعية، وتقديم سبل الرعاية والإرشاد للأسرة بهدف مواجهة الإعاقة وآثارها، وتخفيف الضغط النفسي والاجتماعي عليهم.

وعليه؛ فإن مشكلة الدراسة تبرز من خلال التركيز على فاعلية برنامج إرشادي معرفي سلوكي لخفض أعراض سلوك العناد عند الأطفال التوحديين من التوحد الملتحقين في مراكز التربية الخاصة التابعة لمحافظة الزرقاء، وبالرغم من خطورة هذه الظاهرة على جميع أفراد الأسرة، وما تركه من آثار سلبية كالاكتئاب، والتوتر، والقلق؛ لم تكن محط أنظار الباحثين، ولم تحظ باهتمام كاف، وبحدود علم الباحث لا توجد هناك أية دراسة عربية تناولت موضوع سلوك العناد عند الأطفال التوحديين، وإجراء البرامج العلاجية لهم ولأسرهم بشكل عام وأمهماتهم على وجه الخصوص.

وتبدو مشكلة الدراسة بالإجابة عن التساؤل الرئيس التالي:

بأبنائهم سواء اكان ذلك داخل المركز أم خارجه، وهم بحاجة إلى معلومات كافية حول إعاقة ابنهم وكيفية التعامل معه داخل الأسرة ومعرفة ما يجب أن يتوقعاه، بالإضافة إلى المساعدات والخدمات التي يمكن أن يوفرها المجتمع المحلي⁽¹⁴⁾ وبناء على ما سبق فإن البحث يتناول فاعلية برنامج إرشادي معرفي سلوكي لخفض أعراض سلوك العناد عند الأطفال الذين يعانون من التوحد الملتحقين في مراكز التربية الخاصة، وبناء على ذلك نجد أنه لا يمكن تقديم خدمة كاملة للطفل التوحدي ما لم يتضمن الأمر توجيه أسرته وإرشادها وخاصة الأم، حيث إن توعيتها وإرشادها وتدريبها على ذلك يمنحها الفرصة للتعبير عن مشاعرها؛ مما يخفف من تأثير ضغوط الإعاقة عليها، وهو الأمر الذي تعود فائده على الطفل نفسه، حيث تتحسن أساليب معاملتها، ومن ثم يتحسن سلوكه.

مشكلة الدراسة:

تعد رعاية الأطفال التوحديين نوعاً من التحدي والتوتر البالغ اللذين يؤثران على الحياة الأسرية. وتتطلب تلبية احتياجات ومطالب الرعاية العالية لهؤلاء الأطفال الكثير من الوقت، والجهد، والصبر من قبل الآباء والأمهات، ونظراً لانتشار سلوك العناد عند الأطفال التوحديين، وتعددت الإجراءات المستخدمة لعلاج السلوكيات الغير تكيفية بما فيها سلوك العناد ليتلاءم

ودوره في تحسين الأداء النفسي والمعرفي لدى هؤلاء الأمهات، بالإضافة لتوفير أدوات قياس ومادة علمية للبرامج العلاجية للمرشدين العاملين في العيادات ومراكز رعاية المرأة والأسرة لتطوير البرامج الخاصة بأمهات أطفال التوحدين.

وعلى الصعيد النظري فيما ستضيفه من معلومات جديدة إلى ميدان التربية الخاصة، وقد يكون لها أثر فاعل في توضيح كفاءة بعض استراتيجيات العلاج المعرفي السلوكي في البرامج التدخلية الخاصة بمقدمي الرعاية للأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة وخاصة الأمهات، واللواتي لم يحظين بالاهتمام المناسب من خلال البحوث التي تمت دراستها في نفس المجال. وتعتبر هذه الدراسة من الدراسات القليلة التي أجريت لفحص أثر برنامج يستند لمنظور العلاج المعرفي السلوكي مع هذه الفئة السكانية وذلك في البيئة الأردنية، ما يكسب الدراسة جدة وأصالة تضيف الكثير للميدان الخاص بالتدخلات الإرشادية للأمهات والأسر ممن لديها طفل مصاب باضطرابات نمائية كالتوحد.

أهمية الدراسة

تبرز أهمية الدراسة من خلال ما يلي:
أولاً: على مستوى الدراسات والبحوث العربية والأردنية، يوجد ندرة في الدراسات التي تركز على فاعلية برنامج إرشادي معرفي سلوكي لخفض أعراض سلوك العناد عند الأطفال الذين يعانون من التوحد،

"ما مدى فاعلية برنامج إرشادي معرفي سلوكي للأمهات في خفض أعراض سلوك العناد عند أطفالهن التوحدين الملتحقين في مراكز التربية الخاصة التابعة لمحافظة الزرقاء؟" وعلى وجه التحديد، فإن هذه الدراسة هدفت إلى اختبار الفرضيات الآتية:

الفرضية الأولى: لا توجد فروق ذات

دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) بين متوسط درجات أفراد المجموعة التجريبية، ومتوسط درجات أفراد المجموعة الضابطة على مقياس الدراسة: سلوك العناد في الاختبار البعدي

الفرضية الثانية: لا توجد فروق ذات

دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) بين متوسط درجات أفراد المجموعة التجريبية على مقياس الدراسة: سلوك العناد في الاختبار البعدي، وبين متوسط درجاتهن في الاختبار التتبعي على نفس هذا المقياس.

هدف الدراسة:

ينبثق هدف الدراسة الحالية في كونها تأتي امتداداً لبعض الدراسات السابقة والبحوث التي تدعّم أطفال التوحدين وأسره من منظور الأمهات، ويمكن تلخيص هدف الدراسة الحالية على الصعيد التطبيقي في التحقق وفحص أثر برنامج للإرشاد المعرفي السلوكي لأمهات الأطفال المصابين بالتوحد المصمم والمستخدم لغايات الدراسة الحالية،

الأردن، وفق قوائم تقدير السلوك للطفل التوحيدي، والتحق أبناءهم في مراكز رعاية وتأهيل أطفال التوحد في محافظة الزرقاء.

محددات الدراسة

-تحدد نتائج هذه الدراسة بالمقياس المستخدم والخصائص السيكومترية لهذا المقياس. كذلك البرنامج المعرفي السلوكي المستخدم والذي تم تطبيقه في هذه الدراسة.

-تحدد النتائج بأفراد الدراسة الذين تم اختيارهم من أمهات أطفال التوحد، والذين المتواجدين في مراكز التربية الخاصة التابعة لمحافظة الزرقاء، وتبين أنهم يعانون من سلوك العناد.

مصطلحات الدراسة

برنامج الإرشاد المعرفي السلوكي (Group Counseling): وهو البرنامج الإرشادي الذي قام الباحث بإعداده والمستخدم في الدراسة الحالية، ويتضمن مجموعة من الأنشطة، والتدريبات، والفنيات، والمهارات، ويتألف من ثلاثة عشر (١٣) جلسة إرشادية مستنداً إلى منهج العلاج المعرفي السلوكي، والذي طبق في هذه الدراسة التجريبية فقط على أفراد عينة الدراسة التجريبية (ن=٢٠) أمماً، ٢٠١٩/٢٠١٨م، بينما بقيت المجموعة الضابطة (ن=٢٠) بدون أي تدخل إرشادي.

سلوك العناد:

(Behavior Of Stubbornness)

ولم يرصد الباحث أي دراسة تم إجراؤها متعلقة بهذا الموضوع في البيئة العربية والمحلية.

ثانياً: يعد التعرف على مشكلة سلوك العناد خطوة ضرورية لوضع البرامج، والخطط اللازمة لأسر الأطفال التوحيدين لمعالجة هذا النوع من المشاكل النفسية والسلوكية لدى أطفالهم.

ثالثاً: حاولت الدراسة التوصل إلى بعض المعلومات المتعلقة بالأساليب التي يمكن استخدامها في علاج مشكلة العناد من قبل آباء وأمهات الأطفال المعوقين بشكل عام، والتوحيدين بشكل خاص.

رابعاً: تتمثل أهمية الدراسة بتزويد أمهات الأطفال التوحيدين بالاستراتيجيات المناسبة للتصدي للمشكلات السلوكية، والنفسية، والانفعالية، والاجتماعية من خلال البرنامج الإرشادي.

حدود الدراسة

***الحد المكاني:** يقتصر- الحد المكاني في هذه الدراسة على مراكز الرعاية والتأهيل التي يلتحق فيها أطفال التوحد، والذين يعانون من سلوك العناد في محافظة الزرقاء.

***الحد الزمني:** تم تطبيق البرنامج خلال العام ٢٠١٩م.

***الحد البشري:** أمهات الأطفال المشخصين بالتوحد والذين يعانون من سلوك العناد من خلال المقاييس المستخدمة في مراكز التشخيص المبكر في

بشكل مباشر، فقد يستتر تأثيرها المباشر إلى أن تستحوذ على سلوك الطفل بأنماط وأشكال سلوكية مضطربة⁽¹⁷⁾

وتشير العديد من الدراسات كدراسة (21)، (20)، (19)، (18) إلى أن المشكلات النفسية هي تلك المشكلات التي يعانها الوالدان في سياسة تنشئتهم لأطفالهم التوحيدين كالغضب، والعناد، والانطواء، والخوف، والقلق النفسي، والاكتئاب، وغيرها من المشكلات السلوكية والنفسية، وهذه المشكلات موجودة بشكل واضح لدى الأطفال الذين يعانون من التوحد.

يعد اضطراب سلوك العناد لدى الأطفال التوحيدين Behavior Of Stubbornness ظاهرة مزعجة تعانها كثير من الأسر في الوقت الحاضر، وتنعكس بشدة مرور الوقت على تصرفات الطفل في سنوات عمره الأولى⁽²²⁾، وتظهر هذه المشكلة في صور متعددة منها؛ الإصرار على عدم تناول نوع معين من الطعام، أو إضرابه عن الطعام لفترة معينة في سبيل لفت الأنظار إليه، أو التماذي في سلوك خاطئ⁽²³⁾.

ويرى أوليفر وتشارلز والسون⁽²⁴⁾ أن العناد اضطراب يعد من أكثر السلوك انتشارا وتتعدد أسبابه، وقد تعود إلى ضعف أنماط الاتصالات الاسرية والتفاعل الأسري، أو إلى مدى توافق الشخص مع بيئته المحيطة، ويشير أبو هديروس إلى أن اضطراب سلوك العناد يكون أكثر شيوعا

يعرف ملحم⁽¹⁵⁾ سلوك العناد بأنه: "اضطراب سلوكي شائع يحدث لفترة وجيزة من عمر الطفل، وربما يأخذ نمطاً متواصلًا وصفه ثابتة في سلوكه، ويصنف ضمن النزعات العدوانية عند الاطفال، ويعد محصلة لتصادم رغبات وطموحات الطفل ورغباته ونواهي الكبار وأوامرهم"، ويعرف إجرائياً بأنه: الدرجة التي حصل عليها المفحوصون على مقياس العناد المعد لهذه الغاية.

أمهات الأطفال الأردنيين المصابين بالتوحد:

Mothers of Jordanian Children with Autism :

وهن مجموعة من الأمهات المراجعات لمراكز رعاية التوحد في مدينة الزرقاء، الأردن، اللواتي لجأن لطلب المساعدة المتخصصة لهن ولأطفالهن المصابين بالتوحد.

**الإطار النظري والدراسات السابقة
أولاً: الإطار النظري:**

يمر الطفل التوحيدي عبر رحلته التطورية بخبرات ومواقف تؤثر على نمجه بجوانبه المختلفة: جسمية، وعقلية، واجتماعية، وانفعالية، وآثار هذه الخبرات خاصة المؤلمة منها سرعان ما تؤثر في نموه الجسمي، أو المعرفي، أو الاجتماعي⁽¹⁶⁾، وتظهر آثارها على سلوكه وتصرفاته، في حين أن الخبرات المؤلمة المرتبطة بالجانب الانفعالي الوجداني قلما تظهر آثارها

أخرى، وهذه العلاقات التبادلية بين الأفكار والانفعالات وأوجه السلوك تعمل بمثابة أساس جوهري لكل العلاجات السلوكية⁽²⁹⁾.

وعلى عكس العلاجات المعرفية البحثية فان التدخلات المعرفية السلوكية بطبيعتها (مثل التدخلات المستخدمة مع الأطفال الذين لديهم مشاكل سلوكية أو انفعالية) تدمج الأساليب الفنية، أو التكنيكيات القائمة على المبادئ السلوكية عندما يكون ذلك ملائماً، فعلى سبيل المثال فإن التدخلات المعرفية السلوكية للأطفال الصغار الذين لديهم مشكلات سلوكية وانفعالية تقوم في أغلب الأحيان بتعليم الوالدين والمعلمين كيفية استخدام المبادئ السلوكية للتعزيز، والإطفاء، والتشكيل من أجل سلوك الأطفال⁽³⁰⁾.

ويعد العلاج المعرفي السلوكي (Cognitive Behavior Therapy (CBT))، نوعاً من التدخلات العلاجية النفسية التي تقوم على أدلة العمل العلاجي الفعال في تحسين العديد من المشاكل النفسية. ووفقاً لهذا النهج، فإن الأفكار، والعواطف، والسلوكيات، والوظائف الفسيولوجية هي جزء من نظام متكامل، وأن أي تغيير في أي عنصر سيؤدي إلى تغييرات في المكونات الأخرى. ويمكن للأفكار أن تؤدي إلى تحسن في العواطف والسلوكيات⁽³¹⁾.

في الأسر التي تتسم بالتربية الضاغطة، وبالعنف في أساليب التنشئة، وعدم قدرة الوالدين على توجيه أبنائهم، والإهمال في التربية، والتدليل الزائد للطفل⁽²⁵⁾. وقد توصلت دراسة زتل⁽³⁶⁾ أن الطفل الذي يعاني من اضطراب السلوك العنادي في المنزل تبدو عليه العديد من السلوكيات غير المقبولة، كأن يفتقر إلى المهارات الاجتماعية ويجادل مع الكبار، ويزعجهم بشكل متعمد، ولا يتحمل مسؤولية أخطائه، ولا يسيطر على غضبه، أما في المدرسة فإنه شارد الذهن، وأداؤه الأكاديمي منخفض.

وقد يتطور العناد فيتحول إلى شكل عدائي، كأن يوجه الطفل التوحدي سلوكه العدواني تجاه أشقائه في البيت، أو التصرف عكس المطلوب منه، والصياح والبكاء، أو أن يقوم بحركات عشوائية انفعالية، وقد يصمت لفترة طويلة على سبيل الاحتجاج، وقد يبادر إلى تعمد إيذاء نفسه كان يضرب رأسه بالحائط، أو يعض أصابعه⁽²⁷⁾. وقد تظهر لدى الأطفال التوحديين السلوكيات الدالة على العناد من خلال الغضب، مثل القاء بعض الأشياء بعيداً، أو قذف ما يكون بأيديهم⁽²⁸⁾.

أما فيما يتعلق بالإرشاد المعرفي السلوكي فإنه يستند إلى حقيقة أن الأفكار والعواطف والانفعالات، وأوجه السلوك ترتبط بطريقة تبادلية، وأن تغيير أحد هذه العناصر يؤدي إلى تغييرات في عناصر

الوالدية، وتطبيقها في خفض سلوك العناد، وتم تدريب الأسر على اكتساب المهارات الوالدية الإيجابية وتطبيقها بحث يتم الطلب من الطفل بشكل ملائم، وتقديم المكافأة الفعالة، واستخدام أساليب المراقبة الذاتية، إضافة إلى مراقبة الطفل، وأشارت النتائج إلى أن استخدام الأسر لهذه المهارات قد زاد من نسبة سلوك الطاعة لدى أطفالهم.

وقام جادو، وارنولد، ومولين^(٣٥) ود بدراسة هدفت إلى معرفة فعالية برنامج تعليمي تدريبي للوالدين في خفض اضطراب العناد المتحدي لدى الأطفال المشتركين في برنامج الرعاية الاجتماعية، وكانت عينة الدراسة من (٥٠) من آباء الأطفال ذوي اضطراب العناد المتحدي، وتوصلت النتائج إلى فعالية تدريب الآباء في خفض حدة اضطراب العناد المتحدي، وزيادة التزام الأطفال في تنفيذ تعليمات الآباء.

وفي دراسة بيروتي، وحمد^(٣٦) والتي هدفت إلى استقصاء فاعلية تدريب الأمهات على التعزيز التفاضلي، وإعادة التصور في خفض سلوك عدم الطاعة لدى أطفالهن وتحسين الكفاءة الذاتية المدركة لديهن. تألفت عينة الدراسة من (٥١) أمًا، و(٥١) طفلًا، كما تم توزيع الأمهات عشوائيًا إلى ثلاث مجموعات، تجريبيتين وأخرى ضابطة، وعدد أفراد كل مجموعة (١٧) أمًا وأطفالهن. وخضعت المجموعة

ويركز على أن الاضطرابات العاطفية تحدث لكونها متجذرة في التفكير المتحيز بشكل سلبي؛ لذلك يمكن للأشخاص الذين يعانون من اضطرابات عاطفية تحسين صحتهم العقلية من خلال تغيير أنماط التفكير، هذه والتي يفترض أن يتم تعلمها. ويعتبر العلاج المعرفي السلوكي من أشهر العلاجات النفسية المستخدمة مع المجموعات الإرشادية التي يمكنها أن تفيد في علاج القلق، والتوتر، والاكتئاب، والخل، والعناد، إذ يهدف إلى تعديل الأفكار الخاطئة عند المريض حول نفسه، وحول الآخرين، وحول المستقبل، ويعمل على مساعدة المرضى على تشكيل أفكار واستجابات مفيدة وصحيحة، ومن ثم سلوكيات مفيدة من خلال العلاقة العلاجية الناجحة، وفي إطار التدريب على مهارة حل المشكلات^(٣٢).

ويركز المعالج المعرفي في بداية العلاج على إقامة علاقة تعاونية، ويعرف المريض على النموذج المعرفي. وتستخدم جداول الأعمال، والتغذية الراجعة، والتثقيف النفسي لبناء الجلسات، ويتم التركيز على شكلين من الاختلال الوظيفي: التفكير المشوه معرفيًا، والعجز عن التعلم، وضعف الأداء الوظيفي للذاكرة^(٣٣).

ثانيًا: الدراسات السابقة:

أجرت مارشانت^(٣٤) دراسة هدفت إلى الكشف عن التأثير الناجم عن تدريب الوالدين على اكتساب مهارات التنشئة

التجريبية الأولى للتدريب على برنامج قائم على التعزيز التفاضلي، والمجموعة التجريبية الثانية للتدريب على برنامج إعادة التصور، أما المجموعة الثالثة الضابطة، فلم تتعرض لأي تدريب. واستُخدِمَ أداتان لقياس سلوك عدم الطاعة بشكل عام وبشكل محدد، أظهرت النتائج انخفاض سلوك عدم الطاعة (العناد) لدى أطفال أمهات المجموعتين التجريبيتين مقارنة بالمجموعة الضابطة. وتحسن مستوى الكفاءة الذاتية المدركة لدى الأمهات في المجموعتين التجريبيتين مقارنة بالمجموعة الضابطة، واستمرار أثر البرنامج بعد التطبيق بشهر.

وفي دراسة محمد^(٣٧) والتي هدفت إلى معرفة فعالية برنامج إرشادي قائم على الفن لخفض اضطراب العناد المتحدي لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم، وتمثلت عينة الدراسة من (١٢) طفلاً برياض الأطفال ممن تتراوح أعمارهم (٦-٩) سنوات، تم تقسيمهم على مجموعتين ضابطة وتجريبية، واستخدم الباحث مقياس اضطراب العناد المتحدي لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم، وأظهرت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة على المقياس لدى أطفال ذوي صعوبات التعلم لصالح المجموعة التجريبية، كما وأظهرت وجود فروق ذات دلالة على القياسين القبلي والبعدي لصالح القياس البعدي، وجود فروق ذات دلالة في القياسين

البعدي والتتبعي (بعد مرور ستة أشهر من انتهاء البرنامج) لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم لصالح القياس التتبعي. وفي دراسة شامخ، وحسن^(٣٨) والتي هدفت إلى التعرف على أثر العلاج المعرفي السلوكي في خفض اضطراب العناد الشارد، فكانت عينة الدراسة (٣٠) تلميذة من تلميذات المرحلة الابتدائية، يعانين من اضطراب العناد الشارد، وتم توزيعهن إلى مجموعتين تجريبية وضابطة، واستخدمت الباحثة مقياس العناد الشارد الذي أعدته بناء على نظرية ارون بيك وميكنبوم، وأظهرت النتائج وجود فروقات ذات دلالة إحصائية بين المتوسط لدرجات المجموعة التجريبية ومتوسط درجات المجموعة الضابطة في الاختبار البعدي لصالح المجموعة التجريبية، وهذا يدل أن البرنامج العلاجي كان له أثر كبير وواضح على أفراد المجموعة التجريبية.

وفي الدراسة التي أجراها كل من جيانوتا، وريد^(٣٩) سعت للتحقق من فعالية استراتيجية تدريب الآباء على الإدارة في خفض اضطراب العناد المتحدي لدى أطفالهم، وتكونت عينة الدراسة من (٩٤) أباً لأطفال ذوي الاضطراب العناد المتحدي، واستمر البرنامج ثمانية جلسات، وتكونت أداة الدراسة من قائمة سلوك الطفل وقائمة الضغوط الوالدية، وأظهرت نتائج الدراسة فعالية استراتيجية تدريب

التجريبية الأولى للتدريب على برنامج قائم على التعزيز التفاضلي، والمجموعة التجريبية الثانية للتدريب على برنامج إعادة التصور، أما المجموعة الثالثة الضابطة، فلم تتعرض لأي تدريب. واستُخدِمَ أداتان لقياس سلوك عدم الطاعة بشكل عام وبشكل محدد، أظهرت النتائج انخفاض سلوك عدم الطاعة (العناد) لدى أطفال أمهات المجموعتين التجريبيتين مقارنة بالمجموعة الضابطة. وتحسن مستوى الكفاءة الذاتية المدركة لدى الأمهات في المجموعتين التجريبيتين مقارنة بالمجموعة الضابطة، واستمرار أثر البرنامج بعد التطبيق بشهر.

وفي دراسة محمد^(٣٧) والتي هدفت إلى معرفة فعالية برنامج إرشادي قائم على الفن لخفض اضطراب العناد المتحدي لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم، وتمثلت عينة الدراسة من (١٢) طفلاً برياض الأطفال ممن تتراوح أعمارهم (٦-٩) سنوات، تم تقسيمهم على مجموعتين ضابطة وتجريبية، واستخدم الباحث مقياس اضطراب العناد المتحدي لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم، وأظهرت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة على المقياس لدى أطفال ذوي صعوبات التعلم لصالح المجموعة التجريبية، كما وأظهرت وجود فروق ذات دلالة على القياسين القبلي والبعدي لصالح القياس البعدي، وجود فروق ذات دلالة في القياسين

المشكلات السلوكية الأخرى، وزادت الممارسات الوالدية الإيجابية نحو أبنائهم. وهدفت دراسة القرعان، والعتيلي⁽⁴²⁾ إلى التعرف على أثر برنامج إرشادي جمعي في خفض سلوك العناد لدى طالبات مرحلة المراهقة المبكرة في مدرسة محي الثانوية في لواء المزار الجنوبي، في الفصل الدراسي الثاني من العام (٢٠١٢)، وتمثلت العينة من (١٥) طالبة من الطالبات في مرحلة المراهقة المبكرة في الصفوف السابع /الدراسي (٢٠١١) والثامن والتاسع والعاشر، ولتحقيق أهداف الدراسة استخدم الباحث مقياس سلوك العناد، وبرنامج إرشادي قائم على العلاج المعرفي السلوكي. أظهرت نتائج الدراسة إمكانية البرنامج في خفض سلوك العناد لدى الطالبات المراهقات أفراد عينة الدراسة، وكذلك خفض سلوك العناد لدى الطالبات يعزى لمتغير الصف ولصالح الصفيين السابع والثامن على التاسع والعاشر.

وفي دراسة حسين، وسلمان⁽⁴³⁾ والتي هدفت إلى التحقق التجريبي من فاعلية برنامج معرفي سلوكي في زيادة الوعي المعرفي لآباء التلاميذ ذوي اضطراب العناد المتحدي، وأثره في خفض الاضطراب لأبنائهم، وتكونت العينة من (٢١) أباً موزعين على مجموعتين ضابطة (ن=١٠)، وتجريبية (ن=١١)، وتكونت العينة أيضاً من التلاميذ ذوي الاضطراب المتحدي

الآباء على المشاركة في إدارة خفض اضطراب العناد المتحدي. وتناولت دراسة ديهقهان وبارماس واليريزا⁽⁴⁰⁾ أثر برنامج تدريبي قائم على الآباء والأمهات المرتكز على الذات للحد من السلوكيات العدوانية والعنادية للأطفال، وهدفت الدراسة إلى معرفة تأثير التربية التي تركز على الذات في الحد من السلوكيات العدوانية، والعنادية، وبلغت العينة (ن=٦٠) طفل، قسموا إلى مجموعتين حيث تمثلت المجموعة الضابطة من (٣٠) طفلاً، والمجموعة التجريبية من (٣٠) طفلاً، فكانت النتائج تدل على تحسن أطفال المجموعة التجريبية، حيث تم خفض السلوكيات العدوانية والعنادية مقارنة بالمجموعة الضابطة، مما يدل على فاعلية البرنامج القائم.

وفي دراسة كل من ماتسو وبورميستر وبيرنال⁽⁴¹⁾ والتي هدفت إلى معرفة فاعلية التفاعل بين الوالدين والطفل في مدرسة بورتوريكو للأطفال في مرحلة ما قبل المدرسة الذين يعانون من اضطراب العناد المتحدي، والذين يعانون من اضطراب النشاط الزائد، وتكونت عينة الدراسة من الأطفال أعمارهم (٩-١٢) سنة، وأشارت نتائج الدراسة إلى انخفاض اضطراب العناد المتحدي، بالإضافة إلى خفض اضطراب النشاط لدى العينة، وخفض

فروقاً في مقدار تحسن تلاميذ كل مجموعة من المجموعتين.

لقد أظهرت الدراسات والأبحاث التي أجريت حول البرامج المتعلقة بالسلوك العنادي بشكل عام نتائج متباينة، وإلقاء الضوء على تأثيرات المشاركة في برامج الإرشاد المستندة للعلاج المعرفي السلوكي في خفض السلوك العنادي لدى عينات من أطفال أو آباء أو أمهات الأطفال العاديين، وبالرغم من هذا الاهتمام البحثي، إلا أنه يلاحظ أن نماذج مماثلة من هذه الدراسات أو اهتمام مكافئ لم يدخل ضمن حيز اهتمام الباحثين في الدراسات الموثقة في البيئات العربية والغربية، وبصورة خاصة الأردن فلا توجد في حدود علم الباحث أية دراسة تناولت فئة الأطفال التوحدين، بالرغم من أن هنالك دراستين تناولت بعض فئات التربية الخاصة كدراسة عيسى وعلي^(٤٥)، والتي استهدفت المعاقين سمعياً، والمعاقين عقلياً القابلين للتدريب، ودراسة محمد^(٤٦)، والتي استهدفت الأطفال ذوي صعوبات التعلم، وبالتالي، فقد أتت الدراسة الحالية لمحاولة سد هذه الثغرة البحثية بفحص تأثير برنامج إرشادي معرفي سلوكي لخفض أعراض سلوك العناد، موجه لعينة من الأمهات اللواتي لديهن طفل أو أكثر مصاب بالتوحد في مراكز التربية الخاصة التابعة لمحافظة الزرقاء في الأردن.

(ن=١١) تلميذاً من المرحلة المتوسطة، وتم استخدام مقياس الوعي المعرفي، ومقياس اضطراب العناد المتحدي، والبرنامج المعرفي السلوكي، وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في القياس البعدي لصالح المجموعة التجريبية في المجالات الفرعية للمقياس والدرجة الكلية، وأظهرت خفض اضطراب العناد لدى أبناء آباء المجموعة التجريبية في القياس البعدي، وإلى عدم وجود فرق ذي دلالة إحصائية في القياس التتبعي لدى التلاميذ.

وفي دراسة كل من عيسى وعلي^(٤٤) والتي هدفت إلى معرفة فاعلية برنامج تدريبي باللعب في تخفيف اضطراب العناد لدى مجموعتين من التلاميذ المعوقين سمعياً والتلاميذ المعاقين فكرية قابلي للتعلم، وتكونت عينة الدراسة من (٢٣) طالباً، منهم (١٢) طالباً من الصم، و(١١) طالباً من المعوقين فكراً، وتراوحت أعمارهم ما بين (١٣-١٥) سنة، وتم إعداد برنامج التدريب باللعب، ومقياس اضطراب العناد المتحدي، وبطاقة ملاحظة السلوك، وأشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة في القياس البعدي وفي الدرجة الكلية ومجالات المقياس الفرعية، ولم توجد فروقاً في القياس التتبعي لمجموعة التلاميذ الصم والمعوقين فكراً، مما يشير إلى استمرار فاعلية البرنامج، ولم توجد

الطريقة والاجراءات أفراد الدراسة

تم التوصل إلى افراد الدراسة الحالية من خلال تطبيق مقياس العناد (من تطوير الباحث) على عينة استطلاعية قوامها (٧٥) أمماً؛ ممن لديهم طفل توحدي يعاني من سلوك العناد، حيث تم اختيارهن من مجتمع الدراسة الأصلي، وقد تم اختيار (٤٠) أمماً -بطريقة قصدية- ممن حققن درجات مرتفعة على مقياس العناد، وتم توزيع هذه الأمهات بالتساوي على مجموعتين: مجموعة تجريبية تألفت من (٢٠) أمماً، والتي شاركت في البرنامج الارشادي المعرفي السلوكي، ومجموعة ضابطة تألفت من (٢٠) أمماً، لم يخضعن للبرنامج، والجدول رقم (١) يوضح توزيع أفراد عينة الدراسة حسب نوع المجموعة، والمقياس في الاختبارات القبليّة والبعدية.

الجدول (١)

توزيع أفراد عينة الدراسة حسب
نوع المجموعة والمقياس في الاختبارات
القبليّة والبعدية

نوع	نوع المقياس		
المجموعة	الاختبار القبلي	الاختبار البعدي	الاختبار التتبعي
المجموعة التجريبية	٢٠	٢٠	٢٠
المجموعة الضابطة	٢٠	٢٠	-
المجموع	٤٠	٤٠	٢٠

أداتا الدراسة أولاً: مقياس العناد:

استخدمت الدراسة الحالية مقياس العناد لتحقيق أهداف الدراسة، حيث تم تطويره من قبل الباحث كإجراء قبلي وبعدي، وذلك بعد الاطلاع على عدد من المقاييس التي استخدمت في العديد الدراسات السابقة (كدراسة جادو، وارنولد، ومولينا^(٤٧)، ودراسة محمد^(٤٨)، ودراسة عيسى، وعلي^(٤٩)، ودراسة جيانوتا، وريدل^(٥٠) ودراسة شامخ، وحسن^(٥١)، ودراسة حسين، وسلمان^(٥٢))، وتكون المقياس من (٤٥) فقرة في صورته الأولية، وبعد الاخذ برأي المحكمين فقد تم حذف بعض الفقرات كفقرة "يتعمد مضايقة الآخرين (يضر بهم، أو يدفعهم، أو يعرقلهم... إلخ"، وفقرة "ينفس عن غضبه من خلال الإساءة للآخرين"، وتعديل بعض الفقرات غير المناسبة، وإعادة صياغة بعض الفقرات لغوياً ليصبح المقياس يتكون من (٣٦) فقرة، واستخدم سلم ليكرت الرباعي لقياس الاستجابة عليها كالتالي: (١) أبداً، (٢) نادراً، (٣) غالباً، (٤) دائماً، حيث يتم جمع درجات المستجيب على جميع الفقرات للحصول على علامة كلية لسلوك العناد دون وجود مجالات فرعية.

صدق الأداة:

تم إيجاد الصدق الظاهري لمقياس العناد وذلك بعد عرضه على (١٠) من

0.80	0.79
------	------

يتضح من الجدول رقم (٢) أن قيمة معامل الثبات المحسوبة بالطريقتين كانت جيدة وتفي بأغراض الدراسة، حيث بلغ معامل الثبات المحسوب بطريقة الإعادة (0.79). إما بطريقة الاتساق الداخلي (كرونباخ ألفا) فقد بلغ الثبات (0.80).

ثانياً: برنامج الإرشاد المعرفي السلوكي:

تألف برنامج الإرشاد المعرفي السلوكي من ثلاثة عشرة (١٣) جلسة إرشادية، تم تنفيذها على مدى خمسة (٥) أسابيع تقريباً، بمعدل ثلاث جلسات أسبوعياً، وتراوح زمن الجلسة من (٦٠) دقيقة حسب مضمون كل جلسة، وفيما يلي الجدول رقم (٢) يبين وصف موجز لمضمون جلسات البرنامج:

الجدول رقم (٣) مضمون جلسات

البرنامج

المحكمين الخبراء والمتخصصين في مجال التربية الخاصة والإرشاد النفسي، والقياس والتقويم، وقد أوصى المحكمون بأن المقياس مناسب لأغراض الدراسة، وكانت نسبة الاتفاق بين المحكمين (٧٧%).

ثبات الأداة:

تم حساب ثبات مقياس العناد بتطبيقه على عينة استطلاعية مكونة من ثلاثين (٣٠) أمماً والمستمدة من مجتمع الدراسة الأصلي (ليسوا من أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة)، وبعد مضي أسبوعين على التطبيق الأول تم إعادة تطبيق المقياس على العينة نفسها، وحساب معامل الارتباط بين مرقي التطبيق، وكذلك تم حساب معامل الثبات بطريقة (الاتساق الداخلي) اعتماداً على معادلة كرونباخ ألفا على نفس العينة، والجدول التالي يبين نتائج الثبات:

جدول رقم (٢)

معاملات الثبات لمقياس العناد بالطريقتين الإعادة والاتساق الداخلي (كرونباخ ألفا)

مقياس العناد	الثبات بالإعادة	الثبات بطريقتين الاتساق الداخلي (كرونباخ ألفا)
--------------	-----------------	--

رقم الجلسة	مضمون الجلسة	عدد الجلسات
الأولى	التعارف وبناء العلاقة الإرشادية	١
الثانية	الخصائص والحاجات النمائية للطفل التوحدي	١
الثالثة	المشكلات السلوكية والانفعالية (مشكلة سلوك العناد)	١
الرابعة	الضغوط الحياتية وطرق التحكم فيها	١

الخامسة	اختبار الأفكار وتغييرها	١
السادسة	الأفكار اللاعقلانية ومشكلات الطفل السلوكية	١
السابعة	التفاعلات الاسرية (لعب الأدوار)	١
الثامنة	حل المشكلات الاسرية	١
التاسعة	أساليب التربية الوالدية الخاطئة	١
العاشر	المشاركة الوالدية الفعالة	١
الحادية عشر	أساليب زيادة السلوكيات المرغوب فيها	١
الثانية عشر	أساليب الحد من السلوكيات غير المرغوب فيها	١
الثالثة عشر	إنهاء البرنامج	١
	المجموع	١٣

صدق البرنامج:

لقد تم التحقق من الصدق المنطقي للبرنامج المستخدم في الدراسة الحالية من خلال عرضه على مجموعة من المحكمين المختصين من حملة الدكتوراه في التربية الخاصة، والإرشاد النفسي، والبالغ عددهم (10) عشرة محكمين من أساتذة الجامعات الأردنية الحكومية والخاصة، لتحديد مدى مناسبه للأهداف التي أعد من أجلها، وقد ارتأت لجنة المحكمين أن البرنامج مناسب مع إجراء بعض التعديلات الطفيفة كإعادة صياغة بعض العبارات، وعلى ضوءه تم تطبيق البرنامج بعد إجراء التعديلات المطلوبة.

تصميم الدراسة:

تعتبر الدراسة الحالية دراسة شبه تجريبية، تهدف إلى التعرف على فاعلية الإرشاد المعرفي السلوكي في التقليل من

مستويات سلوك العناد لدى الأطفال التوحدين في المجموعة التجريبية مقارنة بالمجموعة الضابطة. وتم فحص أثر المتغير المستقل وهو (برنامج الإرشاد المعرفي السلوكي) على المتغير التابع وهو سلوك العناد وحسب التصميم التالي:

المجموعة التجريبية: O x O

المجموعة الضابطة: O O

حيث إن: O تعني القياس أو الاختبار
x تعني التدريب أو المعالجة

متغيرات الدراسة:

المتغير المستقل وهو: البرنامج الإرشادي
المتغير التابع وهو: متغير سلوك العناد لدى أطفال التوحد.

إجراءات الدراسة:

تم إجراء زيارات ميدانية لعدة مراكز تربية خاصة في محافظة الزرقاء، وإجراء مقابلات مع المختص بالتوحد في تلك

والمتابعة، كما تم استخدام تحليل التباين المشترك للحكم على دلالة الفروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي، هذا بالإضافة لقياس حجم التأثير المعروف باسم مربع إيتا (h^2) لمعرفة فاعلية البرنامج الإرشادي المستخدم على المتغيرات التابعة، واختبار (ت) للحكم على دلالة الفروق بين القياس البعدي والمتابعة وذلك للمجموعة التجريبية.

نتائج الدراسة:

هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن فاعلية برنامج إرشادي لخفض أعراض سلوك العناد عند الأطفال التوحدين الملتحقين في مراكز التربية الخاصة التابعة لمحافظة الزرقاء، وفيما يلي النتائج التي تم التوصل إليها في هذه الدراسة.

أولاً: النتائج المتعلقة بالفرضية الأولى:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$) بين متوسط درجات أفراد المجموعة التجريبية، ومتوسط درجات أفراد المجموعة الضابطة على مقياس سلوك العناد تعزى لمتغير البرنامج الإرشادي (المجموعة التجريبية تلقت البرنامج الإرشادي، الضابطة لم تلحق برنامجاً إرشادياً).

لاختبار صحة الفرضية، تم استخراج المتوسطات الحسابية القبلي والبعدي والانحرافات المعيارية والخطأ المعياري والمتوسط المعدل لتقديرات أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة على

المراكز، والترتيب من خلاله مع أمهات أطفال التوحد. وتم تطبيق أداة الدراسة على (٧٥) أمّاً، بحيث تم اختيار عينة الدراسة من اللواتي حصلن على أعلى درجة في التطبيق لهذا المقياس، وقد كان عددهن (٤٠) أمّاً. وعليه؛ تم توزيع أفراد الدراسة عشوائياً إلى مجموعتين (تجريبية ($n=20$) أمّاً خضعن للبرنامج الإرشادي، وضابطة ($n=20$) أمّاً لم يتعرضن للبرنامج الإرشادي) وبعدها تمت مناقشة أهداف البرنامج، وجلساته، ومدة التطبيق مع المجموعة التجريبية. وقام الباحث بتطبيق جلسات البرنامج الإرشادي، وطبق البرنامج على مدار شهر ونصف بواقع ثلاث جلسات أسبوعياً. وبعد الانتهاء من فترة تطبيق البرنامج، تم إجراء التطبيق البعدي لمقياس الدراسة على المجموعتين، وبعد مرور شهر على انتهاء البرنامج تم إجراء التطبيق التبعي للبرنامج على المجموعة التجريبية. وفي النهاية أدخلت البيانات إلى جهاز الحاسوب ومعالجتها بواسطة رزمة البرامج الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS)، وإجراء التحليلات الإحصائية اللازمة.

المعالجة الإحصائية للبيانات:

لتحقيق أهداف الدراسة والتحقق من فرضياتها، تم استخراج المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية للمجموعتين التجريبية والضابطة على القياسين القبلي والبعدي لسلوك العناد

عينة الدراسة في المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس خفض سلوك العناد ككل:

مقياس سلوك العناد، والجدول (٤) يبين ذلك:

جدول رقم (٤)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية القبليّة والبعدية لأداء أفراد

المجموعة	طريقة المعالجة	القياس القبلي		القياس البعدي		المتوسط الحسابي	الخطأ المعياري
		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري		
الضابطة	-	4.12	0.61	4.08	0.80	4.03	0.29
التجريبية	البرنامج الإرشادي	4.03	1.61	2.21	0.95	2.20	٠,٣١

الدراسة على مقياس خفض سلوك العناد ككل، باعتبار درجات الطلبة القبليّة متغايراً مشتركاً، ويبين الجدول (٥) نتائج هذا التحليل.

جدول (٥):

نتائج تحليل التباين المصاحب (ANCOVA) لدرجات عينة الدراسة على مقياس خفض سلوك العناد البعدي

يتضح من الجدول رقم (٤) وجود فروق ظاهرية بين المتوسطات لدرجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة على مقياس خفض سلوك العناد في القياسين القبلي والبعدي، حيث بلغ المتوسط الحسابي البعدي لدرجات المجموعة التجريبية (٤,٠٣)، وبلغ المتوسط الحسابي البعدي لمجموعة الضابطة (٤,١٢) بفارق (٠,٠٩)، كما يظهر من الجدول رقم (٢) أن المتوسط الحسابي القبلي لدرجات أفراد المجموعة التجريبية على مقياس سلوك العناد ككل بلغ (٢,٢١)، وبلغ المتوسط الحسابي القبلي للمجموعة الضابطة (٤,٠٨) بفارق (١,٨٧)، ولمعرفة الدلالة الإحصائية لهذه الفروق تم استخدام أسلوب تحليل التباين المصاحب (ANCOVA) على المتوسط الحسابي البعدي لدرجات أفراد عينة

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة الإحصائي (F)	الدلالة الإحصائية	Eta square
--------------	----------------	-------------	----------------	-------------------	-------------------	------------

0.04	0.22	1.56	2.70	1	2.70	القياس القبلي (مصاحب)
0.34	0.00	19.04	32.95	1	32.9 5	البرنامج الإرشادي
			1.73	37	64.0 2	الخطأ
				40	488. 9	المجموع
				39	99.6 8	المجموع مصحح

*دالة إحصائية عند مستوى الدلالة
($\alpha = 0.05$).

يتضح من الجدول رقم (5) وجود فروق ظاهرية بين المتوسطات لدرجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة على مقياس خفض سلوك العناد في القياسين القبلي والبعدي، وكذلك يبين جدول رقم (4) أن قيمة (F) لمتغير البرنامج الإرشادي (المجموعة التجريبية تلقت البرنامج الإرشادي، المجموعة الضابطة لم تتلق أي معالجة) بلغت (19,04) وهي دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$)؛ وبالتالي نرفض الفرضية الصفرية ونقبل الفرضية البديلة التي تنص على وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) بين متوسط درجات أفراد المجموعة التجريبية، ومتوسط درجات أفراد المجموعة الضابطة على مقياس سلوك

العناد تعزى لمتغير البرنامج الإرشادي، وعند مراجعة المتوسط الحسابي المعدل يتبين أن الفروق لصالح المجموعة التجريبية، إذ إن المتوسط الحسابي المعدل للمجموعة التجريبية كان أعلى منها للمجموعة الضابطة، حيث بلغ المتوسط الحسابي للمجموعة التجريبية (2,21)، بينما بلغ المتوسط الحسابي للمجموعة الضابطة (4,08) ولإيجاد حجم الأثر للبرنامج الإرشادي، تم حساب مربع إيتا (Eta square)، وبلغ (0,34)، أي أن حوالي (34%) من التباين في أداء أفراد عينة الدراسة على مقياس خفض سلوك العناد ككل يعود إلى طريقة المعالجة، أما الباقي (66%)، فيعود لعوامل غير مفسرة.

الفرضية الثانية: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) بين متوسط درجات أفراد المجموعة التجريبية على مقياس سلوك

(ت) للعينات المترابطة (Paired Samples T-Test)، وذلك كما في الجدول (٥) الذي يبين نتائج المقارنة:

الجدول (٦): نتائج اختبار (ت) للعينات المترابطة (Paired-Sample T Test) لفحص الفروق بين متوسطي أداء أفراد المجموعة التجريبية البعدي والمتابعة على مقياس سلوك العناد

القياس	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة الإحصائي (T)	الدلالة الإحصائية
البعدي	2.21	0.95	٠,٢١	٠,٨٣
المتابعة	2.24	0.95		

الملتحقين في مراكز التربية الخاصة التابعة لمحافظة الزرقاء.

مناقشة النتائج

نتائج الفرضية الأولى:

فيما يتعلق بالفرضية الأولى والتي نصها: "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$) بين متوسط درجات أفراد المجموعة التجريبية، ومتوسط درجات أفراد المجموعة الضابطة على سلوك العناد في الاختبار البعدي" فأشارت النتائج إلى وجود فروق ظاهرية بين المتوسطات لدرجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة على مقياس خفض سلوك العناد في القياسين القبلي والبعدي، إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الاختبار البعدي بين المجموعتين التجريبية

العناد في الاختبار البعدي، وبين متوسط درجاتهن في الاختبار التتبعي على هذا المقياس نفسه.

للتحقق من صحة هذه الفرضية، تم تطبيق مقياس سلوك العناد على أفراد المجموعة التجريبية بعد شهر من الانتهاء من تطبيق البرنامج، وتم حساب الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء المجموعة التجريبية، وتم استخدام اختبار

يبين الجدول (٦) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha=0.05$) بين متوسطات لدرجات المجموعة التجريبية في التطبيقين البعدي والمتابعة لمقياس سلوك العناد ككل، حيث بلغت قيمة ت (٠,٢١) وهي قيمة غير دالة إحصائية، بالتالي نقبل الفرضية الصفرية التي نصها لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$) بين متوسط درجات أفراد المجموعة التجريبية على مقياس سلوك العناد في الاختبار البعدي، وبين متوسط درجاتهن في الاختبار التتبعي على نفس هذا المقياس، وهذا يدل على استمرارية فاعلية البرنامج الإرشادي في خفض أعراض سلوك العناد عند الأطفال التوحدين

ومواضيع الجلسات التي قدمت، وتمت مناقشتها معهن بصورة جماعية بالعديد من المهارات والمعلومات الشاملة والبناءة، والاساليب المتعددة التي مكنتهن وجعلتهن قادرات على استخدام أساليب إيجابية في السيطرة على المواقف التي يظهر خلالها سلوك العناد، كما أن البرنامج قد أدى إلى حدوث الكثير من التغييرات خاصة في مواقفهن ومعتقداتهن المتعلقة بسلوك العناد، من خلال تعزيزه لمهارات المواجهة والإدارة العاطفية، وقد تعود هذه النتيجة للتكنيكات التي استخدمت في إعادة البناء المعرفي، وفحص التشوهات المعرفية بعمق من خلال زيادة الحصيلة المعرفية التي ساعدتهم على فهم مشكلة سلوك العناد، وكيفية التعامل معه، واستبدال جميع الأفكار المغلوطة والسلبية ودحضا وتبديلا بأفكار إيجابية يكون قد سهل حدوث التغيير العاطفي داخل الجلسة وخارجها.

مناقشة الفرضية الثانية:

فيما يتعلق بالفرضية الثانية والتي نصها: "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$) بين متوسط درجات أفراد المجموعة التجريبية على مقياس سلوك العناد في الاختبار البعدي، وبين متوسط درجاتهن في الاختبار التتبعي على نفس هذا المقياس" وأشارت النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات

والضابطة على مقياس سلوك العناد لصالح المجموعة التجريبية. وتشير هذه النتائج إلى أن البرنامج الإرشادي المصمم لغايات الدراسة الحالية قد أثبت تأثيره وفعالته في خفض سلوك العناد لدى أفراد المجموعة التجريبية، وعند مراجعة المتوسط الحسابي المعدل يتبين أن الفروق لصالح المجموعة التجريبية، إذ إن المتوسط الحسابي المعدل للمجموعة التجريبية كان أعلى منها للمجموعة الضابطة، كما أن حجم الأثر للبرنامج الإرشادي بعد حساب مربع إيتا (Eta square) أشار إلى أن البرنامج الإرشادي المصمم لهذه الغاية قد أثبت تأثيره وفعالته بشكل كبير وواضح في مساعدة الأمهات في المجموعة التجريبية لخفض سلوك العناد لدى أطفالهن التوحدين، وتتفق هذه النتيجة وبوجه عام مع ما توصلت إليه بعض الدراسات في تحسين سلوك العناد لدى الأطفال ومنها دراسة عيسى، وعلي، ودراسة حسين، وسلمان، ودراسة القرعان، والعتيلى، ودراسة ماتسو، وبورميستر، وبيرنال، ودراسة ديهقهان، وبارماس، واليريزا، ودراسة جيانوتا وريدل، ودراسة شامخ، وحسن، ودراسة بيروقي، وحمدى، ودراسة محمد، ودراسة جادو، وارنولد، ومولين، ودراسة مارشانت.

ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن البرنامج ساعد في تزويد الأمهات من خلال

بالمكاسب العلاجية التي أنجزوها في القياس البعدي على مقياس العناد حتى بعد إنتهاء البرنامج بشهر، وأيضاً إلى التحسن الإيجابي نسبياً في القياس التتبعي بدرجة أفضل من القياس البعدي على مقياس العناد. وتتفق هذه النتيجة بشكل عام مع نتائج بعض الدراسات التي برهنت على كفاءة برامج الإرشاد الجمعي في تحسين أعراض سلوك العناد لدى أبناء أمهات أطفال التوحد واحتفاظ المشاركين بالنتائج العلاجية في اختبارات المتابعة كدراسة عيسى وعلي، ودراسة حسين، ودراسة جيانوتا وريدل، ودراسة شامخ، وحسن، ودراسة بيروتي وحمدي.

التوصيات

-إجراء المزيد من الدراسات التي تعنى بقياس العناد عند أطفال التوحدين.

-إجراء دراسات تهدف إلى بيان تأثير برامج قائمة على الإرشاد المعرفي السلوكي في تحسين متغيرات أخرى مثل: الاكتئاب، والتوتر، وانخفاض تقدير الذات لدى أطفال التوحد.

-إجراء المزيد من الدراسات التجريبية المبنية على البرامج الإرشادية المعرفية السلوكية في خفض العناد لدى فئات أخرى من الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة.

-لضمان استمرارية فعالية البرامج العلاجية بعد فترة العلاج لا بد من تدريب الآباء والأمهات على كيفية إدارة

لدرجات المجموعة التجريبية في التطبيقين البعدي والمتابعة لمقياس سلوك العناد ككل، وبالتالي نقبل الفرضية الصفرية التي نصها لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$) بين متوسط درجات أفراد المجموعة التجريبية على مقياس سلوك العناد في الاختبار البعدي، وبين متوسط درجاتهن في الاختبار التتبعي على نفس هذا المقياس، وتشير هذه النتيجة إلى أن البرنامج قد برهن على تأثيره في احتفاظ أفراد عينة الدراسة بالمكاسب العلاجية التي أحرزتها في الاختبار البعدي، وذلك في فترة الاختبار التتبعي ويمكن تفسير هذه النتيجة أن البرنامج الإرشادي المعرفي السلوكي حتى بعد التوقف مكن الأمهات من القدرة على مواجهة المشكلات السلوكية والانفعالية التي يصدرها أطفالهن التوحديون والتي قد تحدث لاحقاً، وذلك من خلال مهارات التشكيل وضبط السلوك واختبار الأفكار وتغييرها، وزيادة التفاعلات الأسرية (لعب الأدوار)، والقدرة على حل المشكلات الأسرية، وتعلم أساليب التربية الوالدية الخاطئة وزيادة السلوكيات المرغوب فيها، والحد من السلوكيات غير المرغوب فيها، وحل مشاكل سلوك العناد، وكذلك يمكن عزو هذه النتيجة إلى تكامل التكنيكات والفنيات المختلفة لتعديل السلوك لخفض سلوك العناد، وكذلك تشير هذه النتيجة إلى استمرار احتفاظ المجموعة التجريبية

Aggression. **Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry**, 2016, 53(9), 919-948.

5- Da Paz, N., & Wallander, J. Interventions that target improvements in mental health for parents of children with autism spectrum disorders: A narrative review. **Clinical Psychology Review**, 2017, 51, 1-14.

6- Ilias, K., Cornish, K., Kummar, A., Park, M., and Golden, K. Parenting stress and resilience in parents of children with autism spectrum disorder (ASD) in Southeast Asia: A systematic review. **Frontiers in Psychology**, 2018, 9, 280 - 293.

7- Ney, P. G., Mulvihill D. L. **Child Psychiatric Treatment: A practical guide**, London: Butterworthies, 2009.

8- Hudziak, J. J., Derks, E. M., Althoff, R. R., Copeland, W., & Boomsma, D. I. The genetic and environmental contributions to oppositional defiant behavior: A multi-informant twin study. **Journal of the American**

ومواجهة مشكلاتهم الشخصية، أو مشكلات طفلهم السلوكية والانفعالية. البحث عن العوامل التي تزيد من مستوى سلوك العناد لدى فئات أخرى من ذوي الاحتياجات الخاصة ووضع الحلول المناسبة لها.

المراجع:

1-Matson, J., & Shoemaker, M. Intellectual disability and its relationship to autism spectrum disorders. **Research in developmental Disabilities**, 2012, 30, 1107-1114.

2-Rhodes, S., Park, J., & David, R. Comprehensive investigation of memory impairment in attention deficit hyperactivity disorder and oppositional defiant disorder. **Journal of Child Psychology & Psychiatry**, 2015, 2, 128-137.

٣- كفاي، علاء الدين. الإرشاد الاسري " المنظور النفسي- الاتصالي"، دار الفكر العربي، القاهرة، ١٩٩٩

4-Gadow, K, Arnold, L, & Molina, B. Risperidone Added to Parent Training and Stimulant Medication: Effects on Attention Deficit/Hyperactivity Disorder, Oppositional Defiant Disorder, Conduct Disorder, and Peer

- Kwan, M. Parental Stress ٦1 in parents of Children with Physical Disability in Hong Kong, Dissertation of Psychology, The Chinese university of Hong Kong, 2012.
- Johnston, C., Hessel, D., ٧1 Blasey, C., Eliez, S., Erba, H., Dyer-Friedman, J., Glaser, B., & Reiss, A. Factors Associated with Parenting Stress in Mothers of Children with Fragile X Syndrome. Developmental and behavioral Pediatrics, 2003, vol 24, No 4, pp 267-275.
- Johnston, C., Hessel, D., ٨1 Blasey, C., Eliez, S., Erba, H., 2003, Previous reference.
- Gupta, A., & Singhal, N. ١٩ Psychosocial support for families of children with autism. Asia Pacific Disability Rehabilitation Journal, 2005, 16(2), 62-83
- Kersh, J., Hedvat, T., ٢0 Hauser-cram, P., & warfield, M. The contribution of marital quality to the well-being of parents of children with developmental disabilities, Journal of Intellectual

Academy of Child and Adolescent Psychiatry, 2005, 44, 907-914.

٩- القمش، مصطفى. اضطرابات التوحد- الاسباب، التشخيص العلاج، دراسات عملية، ط٢، دار المسيرة، عمان، ٢٠١٥.

١٠- كفاي، علاء الدين، ١٩٩٩، مرجع سابق.

11- كفاي، علاء الدين، ١٩٩٩، مرجع سابق

١٢- بخش، أميرة طه. فاعلية برنامج لتنمية المهارات الاجتماعية في خفض مستوى السلوك العدواني لدى الأطفال المتخلفين عقليا القابلين للتعلم، مجلة العلوم التربوية، جامعة القاهرة، ع١١، ج١، ١٩٩٨، ٩٤-١٤٤.

13- Mckinney, C. & Renk, K. Similar presentations of disparate etiologies. A new perspective on oppositional defiant disorder, Child and Family Behavior Therapy, 2007, 28(1), 37.

١٤- كفاي، علاء الدين. الإرشاد الاسري " المنظور النفسي- الاتصالي "، ١٩٩٩، مرجع سابق.

١٥- ملحم، سامي. مشكلات طفل الروضة التشخيص والعلاج، عمان: دار الفكر، ٢٠٠٢.

Psychology, 2015, Vol 43, Issue 7,
1379–1387.

٢٥- أبو هديروس، ياسرة. تقنين مقياس التمرد النفسي لدى المراهقين على البيئة الفلسطينية. *مجلة العلوم النفسية والتربوية، بجامعة البحرين*، ١١(٣)، ٢٠١٠، ٧٥-١٠٦.

- Zutell, S. Classroom ٦2 strategies for use with students with oppositional defiant disorder, M.D, The College of William and Mary, Williamsburg, 2005.

- Skogan, A., Zeiner, P., & ٧2 Aase, H. Inhibition and working memory in young preschool children with symptoms of ADHD and/or oppositional-defiant disorder. **Child Neuropsychology Electronic Publication**, 2016, [Online] available: <http://www.psypress.com/journals/details/0929-7049>.

٢٨- هولين، باتريشيا. (مترجم) محمد علي كامل، من هم ذوي الأوتيزم وكيف نعددهم للنضج؟، القاهرة، مكتبة النهضة المصرية، ١٩٩٨.

- Gresham, F. M., & ٢٩ Lochman, J. E. **Methodological issues in research using cognitive-**

Disability Research, 2006, 50, pp 883-893.

- Allik, H., Larsson, J, & ١2 Smedje, H, Health-related quality of life in parents of school-age children with Asperger syndrome or high-functioning autism, **Health and Quality of Life Outcomes**, 2006.

- Rowe, R., Costello, E. J., ٢2 Angold, A., Copeland, W. E., & Developmental .Maughan, B pathways in oppositional defiant and conduct disorder. disorder **Journal of Abnormal Psychology**, 738.–2010, 119, 726

- Burke, J. D. An affective ٣2 dimension within oppositional defiant disorder symptoms among boys: personality and psychopathology outcomes into early adulthood, **Journal of Child Psychology and Psychiatry, and Allied Disciplines**, 2012, 53, 1176–1183.

- Oliver L., Charles B., Alison ٤2 E. Beyond Symptom Counts for Diagnosing Oppositional Defiant Disorder and Conduct Disorder, **Journal of Abnormal Child**

٣٣- بيك، آرون، وسكوت، جان، ووليامز، مارك. (مترجم) حسن مصطفى عبد المعطي. **العلاج المعرفي والممارسة الإكلينيكية**، ط١، القاهرة، جمهورية مصر- العربية: مكتبة زهراء الشرق، ٢٠٠٠.

٤٣ Marchant, M. **The Effects of Parents' Acquisition and Implementation of Parenting Skills**, (Dissertation). Utah State University, USA. 2001

- Gadow, K. D., DeVincent, C. J., & Drabick, D. A. G. Oppositional defiant disorder as a clinical phenotype in children with autism spectrum disorder. **Journal of Autism and Developmental Disorders**, 38, 2008, 1302-1310

٣٦- بيروقي، عائدة، وحمدي، نزيه. فاعلية تدريب الأمهات على التعزيز التفاضلي وإعادة التصور في خفض سلوك عدم الطاعة لدى أطفالهن وتحسين الكفاءة الذاتية المدركة لدى الأمهات، **المجلة الأردنية في العلوم التربوية**، م٨، ع٤٤، ٢٠١٢، ٢٨٣-٣٠٢

٣٧- محمد، حسن حمدي. فاعلية برنامج قائم على العلاج بالفن في خفض اضطراب العناد المتحدي لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم، **مجلة التربية الخاصة**، م١٠، ع١٤، ٢٠١٢، ٢٥٧-٣٣٠

behavioral interventions. In M. J. E. Mayer; R. Van Acker; J. Lochman & F. M. Gresham (Eds.), **Cognitive behavioral interventions for emotional and behavioral disorders: School-based practice** New York: The Guilford Press, 2008. (Pp. 58 – 81)

- Lochman, J. E., & Pardini, D. A. **Cognitive behavioral therapies**. In M. Rutter; D. Bishop; D. Pine; S. Scott; J. Thapar. Stevenson; E. Taylor & A (Eds.), **Rutter's child and adolescent psychiatry** (5th ed., pp. 1045). London: Blackwell Publishing, 2008.

- David, D., Cristea, I., & Hofmann, S. Why Cognitive Behavioral Therapy Is the Current Gold Standard of Psychotherapy. **Frontiers in Psychiatry**, 2018, Vol9, Article 4.

<https://doi.org/10.3389/fpsy.2018.00004>

- Curwen, B., Palmer, S., and Ruddell, P. **Brief Cognitive Behavioral Therapy**. London, UK: Sage Books, 2000.

Pilot Efficacy Study. **Family Process**, 48(2), 2015, 232-252.

٤٢- جهاد، القرعان، والعتيلى، خولة.
فاعلية برنامج إرشادي جمعي يستند إلى
العلاج المعرفي السلوكي في خفض سلوك
العناد لدى طالبات مرحلة المراهقة
المبكرة، **مجلة دراسات العلوم التربوية**،
٤٣م، ٥٤، ٢٠١٦، ٢١٠٥-٢١١٧

٤٣- حسين، ربيع شعبان حسن،
سلمان، رائد محمود. برنامج تدريبي قائم
على المدخل المعرفي السلوكي في تنمية
الوعي المعرفي لآباء التلاميذ ذوي اضطراب
العناد المتحدي وأثره على خفض
الاضطراب لأنبائهم، **مجلة كلية التربية**،
جامعة الأزهر، ع ١٧٣ الجزء الأول، ٢٠١٧،
٤٨-٦٠

٤٤- عيسى، أحمد نبوي، وعلي، احمد
فتحي. فاعلية برنامج تدريب باللعب في
تخفيف اضطراب العناد المتحدي للتلاميذ
الصم والمعوقين فكريا القابلين للتعلم،
**مجلة المعهد العالي للدراسات والبحوث
العلمية**، م ٣، ع ٣، ٢٠١٧، ١-٢٣

٤٥- عيسى، أحمد نبوي، وعلي، احمد
فتحي، ٢٠١٧، مرجع سابق.

46- محمد، حسن حمدي، ٢٠١٢،

مرجع سابق

47- Gadow, K, Arnold, L, &
Molina, B, 2016, Previous
reference.

٣٨- شامخ، بسمه كريم، وحسن،
هدية جاسم. أثر العلاج المعرفي السلوكي
في خفض اضطراب العناد الشارد لدى
طالبات المرحلة الابتدائية، **مجلة الاستاذ**،
ع ٢٠٤، م ١، ٢٠١٣، ٥٨٣-٦٣٦

٣٩ - Giannotta, F, & Rydell, A.
The Prospective Links Between
Hyperactive/Impulsive,
Inattentive, and Oppositional-
Defiant Behaviors in Childhood
and Antisocial Behavior in
Adolescence: The Moderating
Influence of Gender and the
Parent-Child Relationship Quality.
**Child Psychiatry and Human
Development**, 2016, 857-,(٦) 47,
870.

4 - Dehghan, Souzan, Barmas,
Hamed, & Alireza, Kiamanesh.
Effect of self-focused parenting on
aggressive and stubborn behaviors
in six-year-old children in Yazd.
**European Journal of
Experimental Biology**, 3(2), 2013,
306-309.

١4 - Matos, M., Bauermeister, J.,
& Bernal, G. Parent-Child
Interaction Therapy for Puerto
Rican Preschool Children with
ADHD and Behavior Problems: A

- 48- محمد، حسن حمدي، ٢٠١٢، مرجع سابق.
- ٤٩- عيسى، أحمد نبوي، وعلي، احمد فتحي، ٢٠١٧، مرجع سابق.
- 50- Giannotta, F, & Rydell, A. 2016, Previous reference.
- ٥١- شامخ، بسمة كريم، وحسن، هدية جاسم، ٢٠١٣، مرجع سابق.
- ٥٢- حسين، ربيع شعبان حسن، سلمان، رائد محمود. ٢٠١٧، مرجع سابق.

فحص الأداء التفاضلي لفقرات أداة تقييم الأداء التدريسي تبعاً لمتغير المستوى الدراسي في جامعة اليرموك باستخدام طريقة مانتل-هانزل العامة.

د. أيمن محمد أحمد فريحات*

د. علي يوسف أحمد البطوش**

تاريخ وصول البحث: ٢٥ / ١٠ / ٢٠١٨م

تاريخ قبول البحث: ٢٣ / ١٢ / ٢٠١٨م

الملخص

هدفت الدراسة إلى فحص الأداء التفاضلي لفقرات أداة تقييم الأداء التدريسي في جامعة اليرموك، تبعاً لمتغير المستوى الدراسي من وجهة نظر الطلبة باستخدام طريقة مانتل-هانزل العامة. ولتحقيق أهداف الدراسة تمت الاستفادة من بيانات الأداة المعتمدة من المجالس المختصة في جامعة اليرموك. وقد تم تحليل استجابات (٧٣٤٣) طالباً وطالبة من طلبة جامعة اليرموك على استبانة تقييم الأداء التدريسي لأعضاء هيئة التدريس، خلال الفصل الصيفي من العام الدراسي ٢٠١٥/٢٠١٦م، أظهرت النتائج وجود فقرة واحدة ذات أداء تفاضلي للمستوى الدراسي تنص على: "يؤكد المُدرّس على العدالة ويتجنب التحيز في تعامله مع الطلبة"، بين المستوى الثاني والمستوى الرابع فأكثر ولصالح طلبة المستوى الرابع فأكثر، وعند حساب حجم الأداء التفاضلي للفقرة تبعاً للمستوى الدراسي في الأداة المستخدمة في جامعة اليرموك، تبين أنه لا يوجد أثر للفقرة ذات الأداء التفاضلي. وأظهرت نتائج التحليل العاملي التوكيدي أن حذف الفقرة ذات الأداء التفاضلي في الأداة المستخدمة في جامعة اليرموك تبعاً للمستوى الدراسي يسهم وبدلالة إحصائية في تحسين مؤشرات حسن المطابقة للأداة، وبالتالي في إعداد الفقرات.

وأوصت الدراسة بزيادة اهتمام الجامعات بأدوات التقييم للأداء التدريسي مع الأخذ بعين الاعتبار موضوع الأداء التفاضلي للفقرات عند إعدادها. الكلمات المفتاحية: لأداء التفاضلي للفقرات، أداة تقييم الطلبة لأداء التدريس، طريقة مانتل-هانزل العامة، الأداء التفاضلي للمستوى الدراسي.

* أستاذ مساعد، قسم العلوم التربوية، كلية عجلون الجامعية، جامعة البلقاء التطبيقية

** وزارة التربية والتعليم.

Abstract

The study aimed at examining differential items functioning (DIF) in teaching performance evaluation at Yarmouk University according to the educational level from the students' perspective using the Mantel-Hansel method. To achieve the aims of the study, the data was obtained from Yarmouk University. This data set was collected during the summer semester of the academic year 2015/ 2016. The total number of the analyzed data was of (7343) questionnaire. The results showed that one item showed differential functioning according to students' Educational Level in favor for the fourth level students compared to second level students, when calculating the size of DIF for the item showed DIF according to Educational Level in the instrument used at Yarmouk University, it was found that there is no effect for the items showing DIF.

The results of the study also indicated that removing the item with DIF in the instrument adopted at Yarmouk University according to educational level significantly improves goodness of fit indices of the instrument and thus in the preparation of items. The study recommended the need for universities to pay more attention to assess the quality of instruments with respect to DIF when preparing these instruments.

Keywords: Differential items functioning, Student Evaluation, Performance of teaching evaluation.

المقدمة:

يعدّ موضوع تقييم أداء عضو هيئة التدريس في الجامعة من الموضوعات التي لاقت الاهتمام لدى الباحثين في البحوث العربية والبحوث الأجنبية ؛ ويعود ذلك

إلى أهمية هذا الموضوع وتأثيره المباشر في أداء الطلبة وتحصيلهم الدراسي، بالإضافة إلى الدور المهم والفاعل الذي يؤديه أعضاء هيئة التدريس في الجامعة في توجيه سلوك الطلبة وتعزيز نموهم

الشخصي والمعرفي، ولأهمية دور عضو هيئة التدريس في التعليم الجامعي.

إن موضوع تقييم الأداء التدريسي الجامعي سيظل عاملاً مهماً للأساتذة والطلبة والباحثين لعدة سنوات قادمة، وإن من الضروري التعرف إلى آراء الطلبة ووجهات نظرهم عند تقييم عضو هيئة التدريس في الجامعة؛ لأنهم الذين يتعاملون ويتفاعلون مع عضو هيئة التدريس بشكل مباشر. وعلى الرغم من أنهم قد يتأثرون أحياناً بعوامل شخصية وذاتية أو غير موضوعية في تقييمهم للأساتذة، إلا أن هناك شبه اتفاق عام بين أعضاء هيئة التدريس في الجامعة على حتمية التقييم، وذلك بناء على ما أشارت إليه نتائج الدراسات والبحوث في هذا المجال، ومن ثم تطوير هذا الأداء، الأمر الذي يؤدي إلى تمكين الجامعة من أداء رسالتها على الوجه الأمثل وتخليصها من كافة المعوقات التي تعترض مسيرتها (Tang, 1997) ^(١).

وبشكل عام فإن عملية التقييم تعدّ مؤشراً على مدى تحقيق الأهداف المرسومة، ومؤشراً على فعالية الأداء، وتسهم في تعرف مواطن الخلل، ووضع اليد عليها تمهيداً للبحث في إيجاد سبل المعالجة، كما تسهم في التعرف على نقاط القوة لتعزيزها وتنميتها، والعمل على إكسابها لجميع المعنيين بها كونها العنصر-

المؤثر في النجاح، ويعرف تقييم الأداء بأنه: العملية التي يتم من خلالها التعرف إلى الجوانب الإيجابية والجوانب السلبية الخاصة بتحقيق الأهداف وإنجاز معدلات الأداء المستهدفة ^(٢)، لذلك فإن مؤسسات التعليم العالي قد تستخدم في تقويمها لأداء أعضاء هيئة التدريس أدوات عاجزة تؤدي إلى تقويم غير عادل للأداء التدريسي، لهذا الغرض، تم تحليل محتوى الأدوات المستخدمة في تقويم أعضاء هيئة التدريس والموجهة إلى الطلبة، وأظهرت نتائج تحليل محتوى الأدوات المستخدمة في تقويم الأداء التدريسي لفقرات مضللة، وغير واضحة، وغير موضوعية، وفقرات لم ترتبط مع الأداء التدريسي الذي تقيسه، ضرورة مراجعة الأدوات التقييمية المستخدمة في تقويم الأداء التدريسي- الجامعي، لأن أكثر المشكلات هي في محتوى أدوات التقويم المستخدمة (Tagomori, 1993) ^(٣).

وحظيت قضية عدالة أدوات القياس باهتمام المختصين في مجال القياس النفسي والتربوي، ونظراً لأهمية القرارات التي يجري اتخاذها استناداً إلى نتائج تلك الأدوات من اختيار الأفراد للوظائف المختلفة، أو تصنيفهم تبعاً لقدراتهم أو تحصيلهم، أو توجيه الطلبة مهنيًا، أو تحديد الصفوف المناسبة لهم، وتتصف أدوات القياس بالعدالة عندما تكون

المجموعات الفرعية من لهم نفس القدرة، أما هامبلتون وسوامينثان وروجرز^(٨) Hambleton, Swaminthan & Rogers, 1991 فقد عرفوا الفقرة التي تظهر أداءً تفضلياً، بأنها: تلك الفقرة التي تكون دالة الاستجابة لها غير متماثلة في المجموعات الفرعية.

والأداء التفاضلي للفقرة من منظور نظرية الاستجابة للفقرة يكون بفحص العلاقة بين الاحتمالات المشروطة للإجابة الصحيحة على الفقرة، وبين السمة الكامنة المراد قياسها، بحيث يتم مقارنة منحنيات خصائص الفقرة في المجموعتين الفرعيتين لمجتمع إحصائي لكشف الأداء التفاضلي فيها والتي يجري رسمها وفق النموذج اللوجستي المستخدم (Gybles, 2004)^(٩)، ويقسم نينغ ولان (Ning & lane, 1996)^(١٠) الأداء التفاضلي في الفقرات ثنائية التدرج إلى قسمين، هما:

أولاً: الأداء التفاضلي المنتظم: حيث يمكن اعتبار الأداء التفاضلي بأنه منتظم عندما تكون احتمالية الإجابة الصحيحة للفقرة دائماً أكبر لمجموعة ما عند جميع مستويات القدرة، أي عندما لا يكون هناك تفاعل بين مستوى الأداء وعضوية المجموعة.

ثانياً: الأداء التفاضلي غير المنتظم: يظهر عند حدوث تفاعل بين مستوى القدرة وعضوية المجموعة، أي أن فروق احتمال الإجابة الصحيحة ليست ثابتة عند

صادقة بالنسبة لجميع الأفراد والمجموعات، وتعطي فرصاً متساوية لجميع المفحوصين لإبداء المعرفة والمهارات المكتسبة ذات الصلة بغرض أدوات القياس (Roever, 2005)^(٤).

ويمكن اعتبار أدوات القياس متحيزة إذا كانت تحايي مجموعة من المفحوصين من نفس مستوى القدرة على حساب مجموعات أخرى، وبالتالي ينتهك مبدأ العدالة بين المفحوصين. وفي هذا السياق فإن التحيز هو أحد مهددات صدق علامات أدوات القياس، فعندما تحايي إحدى الفقرات مجموعة من المفحوصين، فإن ذلك يعني أن هذه المجموعة لها أفضلية دون المجموعات الأخرى في التوصل إلى الإجابة الصحيحة على الفقرة (Pokropek & Kondratek, 2012)^(٥).

التحيز والأداء التفاضلي للفقرات:

يريكاميليو شيبارد، Camilli & Shepard^(٦) 1994 إن الفقرة تعد متحيزة عندما تحايي مجموعة عن مجموعة أخرى من نفس مستوى القدرة للسمة المراد قياسها، ويرى كل من هامبلتون وروجرز Hambleton & Rogers, 1995^(٧) أن الفقرة تعد متحيزة إذا كان الفرق في المساحة بين منحنيات الخصائص في المجموعات المختلفة المتكافئة في القدرة ذات دلالة إحصائية، كأن يكونوا ذكوراً وإناثاً، أو أن يكونوا من أعراق مختلفة، أي أن احتمالات الاستجابة الصحيحة على الفقرة مختلفة للأفراد في

وقد أشارت بينيتو نافاس آرا (Benito & Navas-Ara, 2000)^(١٣) إلى أن أكثر الطرق شيوعاً ضمن هذه المجموعة، هي:

- ١- طريقة مانتل-هانزل.
- ٢- طريقتي كأي تربيع للاستجابات الصحيحة، وكأي تربيع للاستجابات الصحيحة والخطئة.
- ٣- النموذج الخطية اللوغاريتمية.
- ٤- طريقة الانحدار اللوجستي.

طريقة مانتل-هانزل:

قدمت زويكودونغو وغريما (Zwick, Donoghue, & Grima, 1993)^(١٤)

معادلات لاستخدام طريقة مانتل لتحديد الأداء التفاضلي للفقرات في الفقرات متعددة التدرج. وكما هو الحال مع طريقة مانتل-هانزل للفقرات ثنائية التدرج، يجري أولاً مطابقة المجموعة المرجعية و المستهدفة من حيث السمة أو العلامة الكلية للاختبار، ثم تنظم البيانات في جداول، وحساب طريقة ما نتل قائمة على مقارنة متوسطات المجموعات في الأداء على الاختبار ككل أو على فقراته المتكافئة، والفرضية الصفرية هي أنه ليس هناك ارتباط شرطي بين علامة الفقرة وعضوية المجموعة، Potenza & Dorans, 1995)^(١٥)

بعد الاطلاع على الدراسات السابقة والطرق المستخدمة في الكشف عن الأداء التفاضلي، وجد الباحث أن الطريقة

جميع مستويات القدرة، فمرة يظهر الأداء التفاضلي لصالح المجموعة المرجعية، ومرة أخرى يظهر لصالح المجموعة المستهدفة عند مستويات قدرة مختلفة، ويشير دورانس وهولاند (Dorans & Holland, 1993)^(١١) أن الأداء التفاضلي للفقرة يهتم في الخصائص السيكمترية لها من حيث الكيفية التي تعمل بها في المجموعات المختلفة، بينما يهتم تحيز الفقرة بالمعنى الاجتماعي بشكل كبير؛ وهذا يدل على وجود فرق بين مفهوم التحيز والأداء التفاضلي للفقرة.

وبشكل عام، فإن أي دراسة تتعلق بالأداء التفاضلي للفقرة تتطلب إجراء ثلاث خطوات رئيسة تتمثل بالآتي (Uiterwijk & Vallen, 2005)^(١٢):

- ١- استخدام إجراءات إحصائية محددة للكشف عن الفقرات ذات الأداء التفاضلي.
- ٢- معرفة العناصر المسؤولة عن ظهور الأداء التفاضلي، وتحقيق ذلك لا بد من استخدام طرق مختلفة للحصول على مصادر الأداء التفاضلي للفقرات مع الأخذ بالاعتبار صعوبة تحديد العنصر المسبب للأداء التفاضلي بشكل كامل.

- ٣- اتخاذ قرار حول مصادر الأداء التفاضلي فيما إذا كانت ذات علاقة ببنية الاختبار والسمة المقيسة.

للفقرة في هذا النوع من الفقرات باستخدام أساليب مانتل هانزل العامة ومانتل هانزل (Fidalgo, 2005) ^(١٧).

وأشار فيدالغو وماديرا (Fidalgo & Madeira, 2008) ^(١٨) إلى أن طريقة مانتل-هانزل العامة هي الطريقة الأكثر تطوراً والأكثر توسعاً من الطريقة التقليدية الشائعة، حيث تقوم الطريقة التقليدية على تنظيم البيانات في جدول توافقي ثنائي البعد فقط (٢×٢)، بينما في طريقة مانتل-هانزل العامة يتم بتحليل (DIF) لجدول Q بالأبعاد RX C لذلك نستطيع تطبيق إحصائيات مانتل - هانزل العامة على تقييم (DIF) في جماعات كثيرة ($R > 2$) سواء لفقرات ثنائية ($C = 2$) أو لفقرات متعددة الاستجابة ($C > 2$). الاهتمام الرئيسي في العلاقة بين تصنيفين اثنين، هما مستوى القدرة واستجابات فئات المتغير، حيث تنظم البيانات في جدول توافقي متعدد الأبعاد ($R \times C$) الآتي:

الأقرب للدراسة هي طريقة مانتل-هانزل، حيث تعدّ هذه الطريقة من الطرق المستخدمة في الكشف عن الأداء التفاضلي في الوقت الحاضر وذلك لسهولة حساباتها وإجراءاتها، واستخدم الباحث طريقة تخدم غرض الدراسة بالشكل التام والمطلوب وأكثر تطوراً من طريقة مانتل-هانزل، وهي طريقة مانتل-هانزل العامة (Generalized Mantel-Haenszel) ^(١٩):

تتعامل طريقة مانتل هانزل العامة مع فئات الفقرات كبيانات متعددة الاستجابات، ويتم استخدامها عندما تكون متغيرات العامل والفقرة ضمن المقاييس التصنيفية، الاسمية أو الترتيبية، فالبيانات الناتجة يمكن تلخيصها في الجداول المخصصة Q بالأبعاد RX C، وفي الفقرات متعددة الاستجابات تقدم أكثر من استجابتين، ومن أهم أمثلتها فقرات مقياس ليكرت. وتحليل الأداء التفاضلي

Data Structure in the h th Stratum

Factor Levels	Response Variable Categories						Total
	1	2	·	j	·	C	
1	n_{h11}	n_{h12}	·	n_{h1j}	·	n_{h1C}	$N_{h1\cdot}$
2	n_{h21}	n_{h22}	·	n_{h2j}	·	n_{h2C}	$N_{h2\cdot}$
·	·	·	·	·	·	·	·
i	n_{hi1}	n_{hi2}	·	n_{hij}	·	n_{hiC}	$N_{hi\cdot}$
·	·	·	·	·	·	·	·
R	n_{hR1}	n_{hR2}	·	n_{hRj}	·	n_{hRC}	$N_{hR\cdot}$
Total	$N_{h\cdot 1}$	$N_{h\cdot 2}$	·	$N_{h\cdot j}$	·	$N_{h\cdot C}$	$N_{h\cdot \cdot}$

وتعطى معادلة مانتل-هانزل العامة بالصيغة الآتية:

$$Q_{cont} = \left\{ \sum_{i=1}^p (n_i - m_i) / A_i \right\} \left\{ \sum_{i=1}^p A_i V_i A_i \right\}^{-1} \left\{ \sum_{i=1}^p A_i (n_i - m_i) \right\}$$

1-

$$2-nh = (nh11, nh21, \dots, nhRC)'$$

$$(CR \times 1)$$

$$3-mh = Nh \cdot (ph \cdot \otimes ph \cdot)$$

$$(CR \times 1)$$

$$4-Vh = N^2 h \cdot / (Nh \cdot - 1) \{ (Dph \cdot - ph \cdot p' h \cdot) \otimes (Dph \cdot ph \cdot p' h \cdot) \} CR \times CR$$

حيث إن:

n_h : التكرارات المشاهدة.

m_h : التكرارات المتوقعة.

V_h : مصفوفة التباين.

A_h : مصفوفة الاقتراعات الخطية.

Q: هي إحصائياً لإبعاد (RXC)

لتقييم (DIF) في فقرات ثنائية ومتعددة

الاستجابات (C) وبشكل متزامن في

مجموعات كثيرة ($R > 2$) سواء لفقرات

ثنائية ($C=2$) أو لفقرات متعددة

الاستجابة ($C > 2$). وأشار فيدالغو وماديرا

إلى Fidalgo & Madeira, 2008^(١٩) إلى

مبررات استخدام طريقة مانتل-هانزل

العامة:

١- تعد أكثر فاعلية في الكشف عن الأداء

التفاضلي للفقرات متعددة الاستجابات.

٢- تعد أكثر تطوراً وأكثر توسعاً من طريقة

مانتل-هانزل.

وبين بينفيلد Penfield, 2001 أن

استخدام مستوى ألفا المعدل حسب

Bonferroni يعطي سيطرة جيدة على معدل خطأ النوع الأول، ويتم استخدام GMH بتحليل (DIF) ذات الجداول بأبعاد RXC لتقييم (DIF) بشكل متزامن في مجموعات كثيرة. وأنه في حالة رفض الفرضية الصفرية فسيكون من الضروري إجراء مقارنات زوجية باستخدام مستوى ألفا معدل لتحديد بين أي المجموعات يوجد (DIF) وكما أشار إليه من قبل (Penfield, 2001) لذلك فإن اكتشاف (DIF) بهذه المنهجية يجب أن يشتمل ثلاث مراحل:

-المرحلة (١) إجراء تحليل أول (إجراء ثنائي المراحل)، أو عدد من التحليلات (إجراء تجريبي)، مع إلغاء كل تلك الفقرات التي تم اكتشاف (DIF) فيها من مطابقة المتغير.

-المرحلة (٢) تحليل الفقرات باستخدام المتغير الذي تم تنقيته والذي تم الحصول عليه في المرحلة (١).

-المرحلة (٣) تطبيق نفس إحصائيات MH العامة على الفقرات التي تم كشف وجود (DIF) فيها في المرحلة الثانية، وهذه المرة تجري مقارنة المجموعات 2X2 باستخدام مستوى ألفا المعدل حسب Bonferroni.

الإطار النظري:

مشكلة الدراسة وأسئلتها:

تناولت العديد من الدراسات الأداء التفاضلي وفقراته، واهتمت بعض تلك

الفقرة. بالإضافة إلى ذلك فإننا سنعمل على دراسة ماذا يترتب على مؤشرات حسن المطابقة بعد حذف الفقرات التي أظهرت أداءً تفضلياً؛ وذلك من خلال الإجابة عن السؤالين الآتيين:

١- هل تظهر فقرات أداة تقييم الطلبة للأداء التدريسي للمدرس في جامعة اليرموك في عينة الدراسة أداءً تفضلياً تبعاً لمتغير المستوى الدراسي للطلبة؟

٢- ما أثر الفقرات ذات الأداء التفاضلي على مؤشرات حسن المطابقة لأداة تقييم الطلبة للأداء التدريسي للمدرس في جامعة اليرموك في عينة الدراسة تبعاً لمتغير المستوى الدراسي للطلبة؟

هدف الدراسة:

هدفت هذه الدراسة إلى فحص الأداء التفاضلي تبعاً لمتغير المستوى الدراسي في فقرات متعددة الاستجابات، في أداة تقييم الطلبة لأداء أعضاء الهيئة التدريسية في جامعة اليرموك.

أهمية الدراسة:

تبرز أهمية هذه الدراسة النظرية في معالجتها الأداء التفاضلي في كونها تبحث في الأداء التفاضلي لفقرات أداة تقييم أعضاء الهيئة التدريسية تبعاً لمتغير المستوى الدراسي للطلبة (الأول، والثاني، والثالث، والرابع فأكثر) على

الدراسات بالكشف عن الفقرات ذات الأداء التفاضلي في تقييم الأداء التدريسي، بينما اهتمت دراسات أخرى بالمقارنة بين طرق الكشف عن الأداء التفاضلي في ضوء معايير محددة. وتكشف مراجعة الدراسات التربوية العربية في هذا المجال عن عدم تناولها الأداء التفاضلي للفقرة تبعاً للمستوى الدراسي للطلبة (الأول، والثاني، والثالث، والرابع فأكثر).

ولا بد من معرفة أن الاختلاف في تقديرات الطلبة للأداء التدريسي الناتج عن اختلاف المستوى الدراسي (الأول، والثاني، والثالث، والرابع فأكثر) هو فرق ناتج عن الاختلاف الحقيقي في الأداء التدريسي أم ناتج عن وجود فقرات تعطي أفضلية لأعضاء هيئة التدريس تبعاً لمستوى تعليمي دون آخر، أو أن فهم الطلبة لفقرات أداة تقييم الأداء التدريسي المستخدمة مختلفة.

لذلك ستحدد الدراسة الحالية الفقرات التي تبدي الأداء التفاضلي في أداة تقييم الطلبة لأداء أعضاء الهيئة التدريسية في جامعة اليرموك تبعاً لمتغير المستوى الدراسي باستخدام طريقة مانتل- هانزل العامة، ومن ثم معرفة حجم الأداء التفاضلي لفقرات المستوى الدراسي للطلبة (الأول، والثاني، والثالث، والرابع فأكثر) لكل منها. فقد يكون الخلل ليس بالفقرة؛ لذلك لا نحتاج إلى شطب

الفقرة، وبذلك تضيف موضوعاً جديداً لم تتطرق إليه الدراسات العربية من قبل، أما الأهمية العملية تتمثل في تسليط الضوء على أهمية معرفة حجم الأداء التفاضلي للفقرة، وكيف يساعدنا على فهم الأداء التفاضلي للفقرات بشكل أفضل، وارشادات تساعد المهتمين على بناء الفقرات؛ لانتقاء أفضل الطرق في الكشف عن الأداء التفاضلي لفقرات التقييم، وذلك للتخلص من الفقرات التي تظهر أداءً تفاضلياً لفقرات التقييم، أو تعديلها لتحقيق العدالة بين الأفراد في الاستجابة على الفقرات.

وتُساعد هذه الدراسة على تطوير أداء عضو هيئة التدريس في الجامعة وتحسين أدائه التدريسي من خلال التعرف إلى جوانب القوة والنقاط الإيجابية لتعزيزها وتشخيص جوانب الضعف والقصور في أدائه لمعالجتها. ويمكن أن تسهم الدراسة من خلال النتائج التي تسفر عنها في التعرف إلى الكفايات التدريسية الضرورية التي يجب أن يمارسها أعضاء هيئة التدريس في الجامعة لمساعدة الطلبة على تحقيق الأهداف التربوية المرجوة، وكذلك أثر متغير المستوى التعليمي في تقييم الأداء التدريسي. ويمكن أن تساعد هذه الدراسة متخذي القرار في الجامعة على وضع برنامج أو تعميم دورة لرفع درجة تأهيل أعضاء هيئة التدريس وتبصيرهم بالمهارات اللازمة والكفايات التدريسية

للنجاح في مهنتهم الجامعية وتقييمهم الذاتي، وإثراء المكتبة العربية بدراسات حول موضوع الأداء التفاضلي لفقرات في تقييم الأداء التدريسي، بالإضافة أيضاً إلى ندرة وجود دراسات تطرقت إلى احتمالية أن تحتوي الأدوات المستخدمة على فقرات ذات أداء تفاضلي حسب المستوى الدراسي للطلبة (الأولى والثانية، والثالثة، والرابعة وأكثر) في حدود علم الباحث.

التعريفات الإجرائية للدراسة:

-**الأداء التفاضلي للفقرة:** وهو دلالة ومشتقة إحصائية للتعبير عن الفروق في الاستجابة للفقرة بين مجموعتين من المفحوصين ممن هم في نفس المستوى من القدرة.

-**الطلبة:** هم طلبة البكالوريوس الذين يدرسون المساقات المختلفة خلال الفصل الدراسي الصيفي ٢٠١٥/٢٠١٦م ذكوراً وإناثاً في جامعة اليرموك.

-**المستوى الدراسي:** هي السنوات الدراسية (الأولى، والثانية، والثالثة، والرابعة فأكثر) خلال مرحلة البكالوريوس في جامعة اليرموك.

-**الأداء التدريسي:** هو كل ما يقوم به عضو هيئة التدريس من أنشطة وعمليات، وإجراءات، وسلوكيات تعليمية تتعلق بعملية التدريس داخل قاعة التدريس أو خارجها.

-**أعضاء هيئة التدريس:** هم الأساتذة الذين يقومون بتدريس المساقات المختلفة

اختبار جيتس - ماكجينييتي^(٢١) (Gates-Macginitie Reading Test) المكون من (٤٥) فقرة لكل فقرة منها خمسة بدائل. تم تطبيقه على (٨٣٩) طالباً وطالبة من الفئة العمرية (١٠-١٢) سنة. ويتوزعون على مجموعات فرعية وفقاً لمتغيري الجنس والعرق. أظهرت نتائج الدراسة فعالية طريقة مانتل-هانزل في الكشف عن أكبر عدد من الفقرات المتحيزة، كما أظهرت الدراسة وجود درجة عالية من الاتفاق بين نتائج تطبيق طريقة فرق المساحة بين منحنيات خصائص الفقرة ونتائج تطبيق طريقة كاي تربيع في الكشف عن الفقرات المتحيزة، وأظهرت النتائج وجود اتفاق عال بين طريقة فرق المساحة بين منحنيات خصائص الفقرة وطريقة كاي تربيع من جهة، وطريقة مانتل-هانزل من جهة أخرى فقط عند اعتماد الجنس كأساس للكشف عن الأداء التفاضلي للفقرة.

قام تاقوموري^(٢٢) (Tagomori, 1993) بدراسة هدفت إلى تحليل محتوى الأدوات المستخدمة في تقويم أعضاء هيئة التدريس والموجهة إلى الطلبة، وشكّلت المعلومات التي تم الحصول عليها من هذه الدراسة الأساس للبحث والتطوير المستقبلي في تقويم التدريس. وأظهرت نتائج تحليل المحتوى لعينة من (٤٠٢٨) فقرة من (٢٠٠) أداة

في جامعة اليرموك بمختلف رتبهم الأكاديمية.

-طريقة مانتل-هانزل العامة: هي طريقة إحصائية لفحص الأداء التفاضلي سواء لفقرات ثنائية الاستجابة ($C=2$) أو لفقرات متعددة الاستجابة ($C > 2$) في مجموعات كثيرة ($R > 2$) وبشكل متزامن.

محددات الدراسة:

١. اقتصرَت هذه الدراسة في الكشف عن الأداء التفاضلي للفقرات من وجهة نظر طلبة الكالوريوس لجامعة اليرموك خلال العام الدراسي ٢٠١٥ / ٢٠١٦م.

٢. اقتصرَت هذه الدراسة على الكشف عن الأداء التفاضلي للفقرات تبعاً لمتغير المستوى الدراسي في أداة تقييم الطلبة لأداء أعضاء هيئة التدريس في جامعة اليرموك.

٣. اقتصرَت هذه الدراسة على استخدام طريقة واحدة في الكشف عن الأداء التفاضلي للفقرات (DIF) وهي طريقة مانتل-هانزل العامة.

الدراسات السابقة:

أجرى كلا من راجو ودراسغووسلند^(٢٣) (Raju, Drasgow&Slind, 1993) دراسة هدفت إلى مقارنة ثلاث طرق للكشف عن الأداء التفاضلي للفقرة، هي: طريقة فرق المساحة بين منحنيات خصائص الفقرة، وطريقة كاي تربيع، وطريقة مانتل - هانزل. حيث استخدم الجانب اللفظي من

التفاضلي، وتوزيع قدرة المجموعة، وطريقة المطابقة تنوعت. وكان حجم العينة (٥٠٠) لكل مجموعة. وقد وجدوا أن طريقة مانتل كانت ذات قدرة أعلى من طريقة (GMH) في تحديد الأداء التفاضلي الموحد، بينما كان للطريقة الأخيرة قوة أعلى للأداء التفاضلي المتوازن، وكانت طريقة (THE STNDES.DIF) هي الوحيدة الحساسة للأداء التفاضلي المتوازن. وقد قادت الفروقات في قدرة المجموعة إلى زيادة طفيفة في معدلات الخطأ من النوع الأول لكافة الطرق. لكن متوسط معدل الخطأ من النوع الأول لكل من طريقة مانتل و GMH كان أدنى من (0.05) في كافة الظروف. كما وجدوا أيضاً أن الفقرة الخاضعة للدراسة يجب أيضاً تضمينها في اختبار التكافؤ لتقليص الخطأ من النوع الأول.

وقدم سبراي وميلر^(٢٤) Spray & Miller, 1994 بمحاكاة اختبار من ٢٠ فقرة لمقارنة القوة والخطأ من النوع الأول لكل من طرق (LDFA) ومانتل، و (GMH) في تحديد الأداء التفاضلي للفقرة في الفقرات متعددة التدرج، ضمن عينة صغيرة (٥٠٠) وعينة كبيرة (٢٠٠٠). وكانت كافة الفقرات العشرين متعددة التدرج، وكانت الفقرة الأخيرة هي الفقرة المدروسة، وتمت محاكاة الأداء التفاضلي المتوازن والمتنظم وغير المتنظم لاختبار القوة. وكان معدل الخطأ من النوع الأول

مستخدمة في تقويم الأداء التدريسي أن (٤,٦%) من الفقرات كانت مضللة، وغير واضحة، وغير موضوعية، وأن (٢٤,٥%) من الفقرات الأخرى لم ترتبط مع الأداء التدريسي الذي تقيسه، وأن (٥٨%) من (٢٠٠) أداة احتوت على فقرات مضللة، وموجبة الالتواء أو سالبة الالتواء، وخلصت الدراسة ضرورة مراجعة الأدوات التقييمية المستخدمة في تقويم الأداء التدريسي الجامعي، لأن أكثر المشكلات هي في محتوى أدوات التقييم المستخدمة.

قارن زويكودونغو وغريما^(٢٣) Zwick, (1993) Donoghue & Grima الخطأ من النوع الأول وقدرة طريقة مانتل- هانزلو (GMH) في تحديد الأداء التفاضلي الموحد المتوازن متدني الحركة (low shift) (أي الأداء التفاضلي المتأثر فقط عبر فئات الفقرة المتدنية) والأداء التفاضلي عالي الحركة (أي الأداء التفاضلي المتأثر فقط بفئات الفقرات المرتفعة)، كما درسوا أيضاً أداء طريقة (STNDES.DIF) في إظهار حجم الأداء التفاضلي من خلال دراسة الوسيط والانحراف المعياري للقيمة الإحصائية. وفي محاكاة للاختبار المكون من (٢٥) فقرة، كانت (٢٠) فقرة ثنائية التدرج بينما كانت (٥) فقرات متعددة التدرج مع أربعة مستويات من العلامة. والفقرة الخامسة والعشرين كانت هي الفقرة الخاضعة للدراسة. وحجم الأداء

(٥٩%) للجنس، و(٦٥%) للحقل الأكاديمي.

وهدف دراسة باي^(٢٥) (Pae, 2004) إلى الكشف عن الأداء التفاضلي في فقرات الجزء الإنجليزي من اختبار القبول الكوري للعام (١٩٩٨) تبعاً لمتغير المجال الأكاديمي (علوم إنسانية، علوم) وذلك باستخدام نسبة الأرجحية وطريقة مانتل - هانزل، حيث يضم الجزء الإنجليزي في هذا الاختبار (٥٥) فقرة منها (١٧) فقرة تقيس مهارة الاستماع و(٣٨) فقرة تقيس مهارة استيعاب المقروء، وطبق الاختبار على (٨٣٩٨٣٧) مفحوصاً، اختار الباحث منهم عينة عشوائية مكونة من (١٤٠٠٠) مفحوص موزعين بالتساوي على المجالين الأكاديميين، وأظهرت نتائج الدراسة وجود (١٨) فقرة ذات أداء تفاضلي، فيها (٧) فقرات كانت أسهل للعلوم الإنسانية، وتم تحليل محتوى الفقرات التي أظهرت أداء تفاضلياً لمتغير المجال الأكاديمي في محاولة لتفسير نتائج الدراسة.

وقام أوتيرويجكوف^(٣٦) والن (Uiterwijk&Vallen, 2005) بدراسة هدفت إلى الكشف عن مصادر تحيز البنية اللغوية لفقرات اختبار التحصيل النهائي الخاص بالطلبة المهاجرين إلى ألمانيا، ويقيس هذا الاختبار ثلاثة مجالات فرعية، هي: اللغة، والرياضيات، ومعالجة المعلومات. وأخذ (٥٤٠) فقرة من نوع

ل طرق التحقق من الأداء التفاضلي قد تم تحديده بعدد مرات ملاحظة اختبار ذي دلالة للفقرات (١-١٩)، (لا يوجد أداء تفاضلي)، وكان معدل الطرق الثلاثة متدياً ضمن ظروف الدراسة هذه، وكان لطريقة (LDFA) قوة أعلى مقارنة بالطريقتين الأخرين في تحديد الأداء التفاضلي المنتظم وغير المنتظم، كما كان لها قوة أعلى في تحديد الأداء التفاضلي المتوازن في العينات الصغيرة.

قام جرادات (٢٠٠٣) بدراسة هدفت إلى مقارنة بين طريقتي مانتل-هانزل وطريقة الصعوبة المحولة في الكشف عن تحيز الفقرات تبعاً لمتغيري الجنس والحقل الأكاديمي، ومدى الاتفاق بين الطريقتين. وقد استخدم الباحث اختبار كاليفورنيا لمهارات التفكير الناقد الذي تم تعريبه. تكونت عينة الدراسة من (٩٩٦) طالباً و(٧٨٩) طالبة. استخدم الباحث معامل الارتباط فاي وكاي تربيع لاختبار درجة اتفاق الطريقتين والفروق بين نسب الاتفاق. وقد أظهرت نتائج الدراسة أن طريقة الصعوبة المحولة كانت أفضل من طريقة مانتل-هانزل في الكشف عن الفقرات المتحيزة لمتغير الجنس، وكانت نسبة الفقرات المتحيزة (٣٩%)، (١٨%) على الترتيب، وأظهرت الدراسة أن هناك اتفاقاً بين الطريقتين في الكشف عن الفقرات المتحيزة، وكانت نسبة الاتفاق

الاختبار من متعدد، موزعة بالتساوي على كل مجال، واستخدمت طريقة مانتل-هانزل، وطريقة الإجراءات التحكيمية للكشف عن مصادر التحيز المختلفة في الفقرات، وطبق الاختبار على عينة من الطلبة تبعاً لمتغير العرق، وبينت نتائج الدراسة وجود (٤٨) فقرة متحيزة لصالح الطلبة الألمان الأصل و (٣٠) فقرة غير متحيزة، وذلك حسب طريقة مانتل - هانزل، وبينت الدراسة أيضاً أنّ من أهم مصادر تحيز الاختبار: المكونات اللغوية للفقرات، بالإضافة إلى مهارات اللغة ومؤشرات الإجابة الصحيحة التي تتضمنها صيغ الفقرات المتحيزة، والاختلاف في مهارات الرياضيات، ووجود بعض الفقرات التي تحتوي على عناصر تتطلب معرفة بالثقافة الألمانية، وأظهر أغلبية المحكمين أنّ الفقرات المتعلقة بالرياضيات تتضمن نصوصاً توسطها الأرقام قد تكون مصدراً للتحيز.

أما دراسة عنابي ودودين^(٢٧) (Innabi&Dodeen, 2006) فقد هدفت إلى تحليل الفقرات التي تظهر أداءً تفاضلياً لمتغير الجنس في اختبار الرياضيات في الدراسة الدولية وتوجهات في الرياضيات والعلوم (Timss, ١٩٩٠) في الأردن، حيث تكونت العينة من (٥٢٩٩) طالباً و (٢٨٢٩) طالبة من طلبة الصف الثامن الأساسي، وقد طبق الباحثان طريقة مانتل (٣٧) فقرة قد أظهرت أداءً تفاضلياً

بنسبة (٣٠%) من فقرات الاختبار، منها (١٧) فقرة لصالح الذكور و (٢٠) فقرة لصالح الإناث، وقد كانت أغلب الفقرات التي أظهرت أداءً تفاضلياً لصالح الإناث تنتمي لموضوع الجبر والإحصاء، أما الفقرات التي كانت سلبية باتجاه الإناث تنتمي لموضوع الجبر والإحصاء، أما الفقرات التي كانت سلبية باتجاه الإناث فقد كان من موضوعاتها ما يتطلب المخاطرة في الحل، مثل موضوعات التقدير، التوقع، التقريب. وقد كانت أغلب الفقرات التي أظهرت أداءً تفاضلياً لصالح الذكور تنتمي لموضوع القياس.

وهدف دراسة الصباطي وشحة (2007) إلى الكشف عن تأثير بعض المتغيرات في تقييم الطلبة لأداء عضو هيئة التدريس في الجامعة. وتكونت الدراسة من (٤٢٧) طالباً وطالبة طبقت عليهم أداة لأهم العوامل المؤثرة في تقييم الطلبة لأداء عضو هيئة التدريس في الجامعة. وهو من إعداد الباحثين بعد التحقق من صدقه وثباته. وقد تكونت الأداة من (٦٩) فقرة في شكلها النهائي تمثل تسعة أبعاد أساسية تؤثر في تقييم الطلبة لأداء عضو هيئة التدريس في الجامعة، وقد تم استخدام النموذج الخطي العام، واختبار (ت)، وتحليل التباين متعدد المتغيرات التابعة (MANCOVA)، واختبار توكي، لدراسة تأثير كل من الجنس والتخصص الأكاديمي والمستوى الدراسي

ومهارات مشتركة في اللغة الانجليزية (الكتابة، استيعاب المقروء، القواعد والمفردات). تكونت عينة الدراسة من (١٩٣٥) طالباً وطالبة، وقد أظهرت نتائج الدراسة أن أكثر عدد من الفقرات التي أظهرت أداءً تفاضلياً لمتغير الجنس كان في اختبار جامعة اليرموك، وملتغير فرع الثانوية العامة في اختبار جامعة العلوم والتكنولوجيا. وأكثر المهارات التي أظهرت فقراتها أداءً تفاضلياً لمتغير الجنس هي مهارة القواعد والمفردات وكانت معظمها لصالح الإناث، وملتغير فرع الثانوية العامة مهارة استيعاب المقروء، وكانت في معظمها لصالح الفرع العلمي.

وأجرى مبارك (2010) دراسة هدفت إلى الكشف عن الأداء التفاضلي في فقرات العلوم في الدراسة الدولية بيزا (٢٠٠٦)، تبعاً لمتغيرات الدولة واللغة والانتماء لمنظمة التنمية والتعاون الاقتصادي، واستخدم طريقتي مانتل-هانزل ونسبة الأرجحية. وبلغ عدد الفقرات في اختبار العلوم (٩٧) فقرة، وتكونت عينة الدراسة من (٤٠٠,٠٠٠) طالب وطالبة تم اختيارهم بطريقة عشوائية من مجتمع الدراسة. وقد أظهرت النتائج باستخدام الطريقتين (نسبة الأرجحية، مانتل-هانزل) وجود أداء تفاضلي، حيث كانت جميع الفقرات التي أظهرت أداءً تفاضلياً لمتغير الدولة (الأردن مقابل غيرها) لصالح

والتفاعلات الثنائية والتفاعل الثلاثي بينها على درجات أبعاد أداة تقييم أداء عضو هيئة التدريس في الجامعة من وجهة نظر الطلبة. وقد دلت النتائج على وجود اختلاف في الأبعاد المكونة لأداة تقييم الأداء الجامعي باختلاف الجنس والتخصص الأكاديمي والمستوى الدراسي، وقد أوصت الدراسة بضرورة إعداد دورة لأعضاء هيئة التدريس في الجامعة لتبصيرهم بالنواحي الإيجابية بواسطة أبعاد الأداة وكيفية تلافي نقاط الضعف، والنواحي السلبية في أدائهم، ومحاولة إقناعهم بالدور الإيجابي لمشاركة الطلبة في عملية التقييم، بالإضافة إلى التقييم الذاتي، وتقييم الزملاء والإداريين، ومن ثم تحسين الأداء التدريسي الجامعي.

وفي دراسة قام بها حمادنه (2007) هدفت إلى مقارنة الأداء التفاضلي لفقرات اختبارات تحديد الكفاءة اللغوية في اللغة الانجليزية في الجامعات الأردنية (العلوم والتكنولوجيا، اليرموك، آل البيت) تبعاً لمتغيري الجنس وفرع الثانوية العامة، وفق طريقتي المساحة بين منحنيات خصائص الفقرة في النموذج اللوجستي ثلاثي المعلم ومانتل-هانزل. تم اختيار ثلاثة نماذج من اختبارات تحديد الكفاءة اللغوية، وجميعها من نوع الاختيار من متعدد، وبلغ عدد الفقرات في الجامعات الثلاث (٥٠,٥٠,١٠٠) فقرة، إذ إنها تقيس

مجالات الدراسة جميعها تؤثر بدرجة عالية في تقييم الطالبات لأداء أعضاء هيئة التدريس في الكلية، وجاء مجال الصفات الشخصية للمدرس بالمرتبة الأولى، في حين جاء مجال علاقة المدرس بالطالبات والامتحانات في المرتبة الثانية، وجاء مجال المهارات التدريسية في المرتبة الرابعة وكانت درجة تأثيره عالية، وجاء مجال الواجبات الدراسية بالمرتبة الخامسة، وجميعها كانت دالة إحصائياً. وتوصلت الدراسة إلى أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في تقييم طالبات الكلية لأداء أعضاء هيئة التدريس تعزى لمتغيري: القسم الأكاديمي والمستوى الدراسي وفي جميع مجالات الدراسة.

وهدف دراسة كركايا^(٢٨) Karakaya, (2012) إلى الكشف عن الفقرات التي تظهر أداء تفضلياً تبعاً لمتغير الجنس في الاختبارات الفرعية في العلوم والتكنولوجيا والرياضيات والتي تم تطبيقها على الصفوف السادس والسابع والثامن لعام (٢٠٠٩)، ضمن اختبارات تحديد المستوى (LDE)، حيث يتكون الاختبار من خمسة مجالات فرعية (اللغة التركية، الرياضيات، العلوم والتكنولوجيا، العلوم الاجتماعية، اللغات)، ويهدف الاختبار إلى معرفة مدى امتلاك الطلبة للمعارف والتحصيل العلمي في البرامج التعليمية في كل مستوى من الصفوف الأساسية، وتستخدم هذه الاختبارات لغايات تحديد الطلاب الذين

مجموعة الدول الأخرى، وملتغير اللغة (العربية مقابل الانجليزية) لصالح اللغة الانجليزية، وملتغير الانتماء لمنظمة التنمية والتعاون الاقتصادي (تنتمي مقابل لا تنتمي) لصالح مجموعة الدول المنتمية للمنظمة. وقد وجد الباحث أن متوسط الأداء الأردني وترتيبه قد تحسن بعد حذف الفقرات التي أظهرت أداء تفضلياً، ولكنه بقي دون المتوسط الحسابي العام.

وهدف دراسة الخرابشة و الجعافرة و الهابطة و السعيدة (2012) إلى تعرف العوامل المؤثرة في تقييم أداء أعضاء هيئة التدريس في كلية الأميرة عالية الجامعية بجامعة البلقاء التطبيقية الرسمية في الأردن من وجهة نظر طالبات الكلية. تكون مجتمع الدراسة من طالبات البكالوريوس في الكلية وقد بلغ عددهن في العام الجامعي ٢٠١٠/٢٠١١م، (٢٦٨٦) طالبة موزعات على أربعة أقسام أكاديمية وسبعة تخصصات، واختار الباحثون عينة عشوائية طبقية من الأقسام جميعاً شكلت نسبتها (9%) من مجتمع الدراسة وانتهت العينة إلى (٢٢٩) طالبة. طور الباحثون أداة دراسة تضم (٥٣) عاملاً لاختبار أثرها في تقييم الطالبات لأداء أعضاء هيئة التدريس في كلية الأميرة عالية الجامعية، وتوصل الباحثون إلى (٦) عوامل منها كان تأثيرها بدرجة عالية جداً، و(٤٥) منها بدرجة عالية وعاملين فقط بدرجة متوسطة. وتوصلت الدراسة إلى أن

سوف يلتحقون بالمرحلة الثانوية. تم تطبيق الاختبار على عينة مكونة من ٢٢٦٢٤ طالباً وطالبة، تم اختيارهم بصورة عشوائية، واستخدم الباحث طريقة مانتل-هانزل للكشف عن الفقرات ذات الأداء التفاضلي. أظهرت نتائج الدراسة أن هناك ثلاث فقرات ذات أداء تفاضلي لصالح الإناث واثنيتن لصالح الذكور في اختبار العلوم والتكنولوجيا، وثلاث فقرات لصالح الذكور، وفقرة واحدة لصالح الإناث في اختبار الرياضيات. وتم عرض الفقرات ذات الأداء التفاضلي على خبراء في القياس لمعرفة ما إذا كانت هذه الفقرات تظهر تحيزاً قائماً على الجنس. حيث أشار الخبراء إلى أن هذه الفقرات لا تظهر أي تحيز بالنسبة لمتغير الجنس. وأجرى إرحيل (2013) دراسة هدفت إلى الكشف عن أثر وجود الفقرات ذات الأداء التفاضلي للجنس على دقة المعادلة العمودية لاختبار أوتيس لينون للقدرة الفعلية بمستوياته المتوسط والمتقدم، حيث تألفت عينه الدراسة من (١٠٠١) طالب وطالبة من طلبة الصف السابع والثامن والتاسع، مقسمين إلى (500) في مستوى القدرة المتوسط، و(٥٠١) في مستوى القدرة المتقدم، واستخدم في هذه الدراسة طريقة مانتل-هانزل (MH) للكشف عن الفقرات ذات الأداء التفاضلي في كل مستوى من مستويات الاختبار بشكل

منفصل، وبعد ذلك تم إجراء المعادلة العمودية باستخدام برمجية (MG-Bilog) وفقاً للنموذج أحادي المعلمة، وأجريت المعادلة في ضوء الاحتفاظ بالفقرات جري ذات الأداء التفاضلي، وفي ظل حذف الفقرات ذات الأداء التفاضلي. وأشارت النتائج إلى وجود أثر للأداء التفاضلي على دقة المعادلة العمودية، وقام الجعافرة (2013) بدراسة هدفت إلى تقييم فاعلية أداء أعضاء هيئة التدريس في جامعة الزرقاء من وجهة نظر طلبتها في ضوء معايير جودة التعليم، ولتحقيق هذا الهدف جرى بناء استبانة تألفت من (٥٠) فقرة، موزعة على خمسة مجالات رئيسية: التخطيط للتدريس، وتنفيذ التدريس، والاتصال والتواصل، والسمات الشخصية، وتقويم تعلم الطلبة. وبعد تحقق الصدق والثبات اللازمين، تم تطبيق الأداء على عينة الدراسة المكونة من (٩١٠) طالب، بواقع (٦٠٠) طالب و٣١٠ طالبات)، من طلبة السنوات الثانية والثالثة والرابعة في الكليات الإنسانية والعلمية، أظهرت نتائج الدراسة أن مستوى تقييم الطلبة لأداء أعضاء هيئة التدريس يساوي (٣,٥٧) وهو في المستوى المرتفع، وجاءت المتوسطات الحسابية للمجالات جميعها في المستوى المرتفع، عدا مجال "تقويم تعلم الطلبة"، في المستوى المتوسط، وكشفت نتائج الدراسة

عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الكلية لصالح طلبة الكليات العلمية، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير النوع الاجتماعي، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير المستوى الدراسي على المستوى الكلي، لصالح طلبة السنة الثانية ثم الرابعة وأخيراً الثالثة، وكانت دراسة مبارك ومبارك^(٢٩) (2013) تهدف إلى الكشف عن الأداء التفاضلي في اختبار الرياضيات في الدراسة الدولية بيزا (٢٠٠٦) تبعاً لمتغير اللغة باستخدام طريقة مانتل-هانزل. وبلغ عدد فقرات اختبار الرياضيات (٤٨) فقرة، وتقدم للاختبار (٤٠٠٠٠) مفحوص، جرى اختيارهم عشوائياً من مجتمع الدراسة. وبيّنت الدراسة وجود (٢٧) فقرة أظهرت أداء تفاضلياً لمتغير اللغة (العربية مقابل الإنجليزية) حسب طريقة مانتل-هانزل، أي ما نسبته (٥٦%)، والفقرات التي أظهرت أداء تفاضلياً كان (٧٤%) منها لصالح مجموعة اللغة الإنجليزية. وبيّنت الدراسة أيضاً أن متوسط الأداء في الأردن وترتيبه قد تحسن بعد حذف الفقرات التي أظهرت أداء تفاضلياً، والسبب قد يعود إلى أن فقرات الاختبار الأصلية كانت مكتوبة باللغة الإنجليزية، وترجمة تلك الفقرات ربما يغير معناها أو يؤدي إلى حذف معلومات ضرورية تجعل الاستجابة عليها صعبة، وفي دراسة عبيدات^(٣٠)

(2014) تم استقصاء الأداء التفاضلي لفقرات اختبار من نوع الاختيار من متعدد تبعاً لدرجة مخاطرة المفحوصين، وذلك وفق طريقة راجو المطورة لحساب المساحة بين منحنيات خصائص الفقرة. وقد تم بناء اختبار تحصيلي مكون من (٤٥) فقرة لكل فقرة أربعة بدائل في مبحث الرياضيات للصف الأول ثانوي العلمي، وكان من ضمنها (١٠) فقرات مخاطرة لم تتضمن البدائل الموضوع لها أي إجابة صحيحة. تكونت العينة من (٢٠٠٨) طالب وطالبة من الصف الأول الثانوي العلمي في مدارس لواء قصبة إربد. تحت تعليمات التصحيح من أثر التخمين، تم استخدام فقرات المخاطرة في عملية تصنيف الأفراد المفحوصين إلى مجموعتين؛ مجموعة الطلبة منخفضي المخاطرة كمجموعة مرجعية، ومجموعة الطلبة مرتفعي المخاطرة كمجموعة مستهدفة. أظهرت النتائج وجود أداء تفاضلي للفقرات ما نسبته (٦٧%)، حيث كان (١٤%) من النوع المنتظم و(٥٣%) من النوع غير المنتظم. وعزا الباحث ظهور الأداء التفاضلي في الفقرات إلى اختلاف الأفراد المفحوصين في التفاعل مع تعليمات الاختبار تبعاً لاختلاف درجة مخاطرتهم، وبحسب بنية كل فقرة من فقرات الاختبار وخصوصيتها من حيث المهارة المطلوبة لحلها. مما أوجد أنماطاً مختلفة من الاستجابات على الفقرات لدى

- أجرى القرعان والكويتي^(٣٢) (2017) دراسة هدفت إلى تقصي اثر حقل المعرفة (التخصص) للطالب كمصدر للأداء التفاضلي في الفقرات تقييم فعالية وجودة التعليم العالي من وجهة نظر الطالب ولتحقيق هدف الدراسة، تم الاستفادة من البيانات التي قامت جامعة الامام عبدالرحمن بن فيصل بجمعها لأغراض الحصول على الاعتماد الاكاديمي العام وقد تم تحليل (٣٦٤٥٩) استبانة في ثلاث كليات (التربية، والصحة، والهندسة) لاستخدام نموذج راش المعدل وظهرت النتائج وجود أربع فقرات أبدت أداء تفاضلياً حسب الكلية، وأكد محتوى الفقرات احتمالية أن تكون تلك الفقرات متحيزة لكلية دون أخرى، كما بينت الدراسة أن حذف الفقرات ذات أداء التفاضلي يسهم وبداية إحصائية في تحسين صدق البناء للأداء.

- أجرى أبو شندي وكاظم (2018) دراسة هدفت الى معرفة الأداء التفاضلي لفقرات اختبار الرياضيات في برنامج التنمية المعرفية بسلطنة عمان تبعاً لمتغير الجنس باستخدام طريقتي مانتل هانزل ومنحنى خصائص الفقرة. ولتحقيق ذلك، تم الحصول على بيانات 27329 طالبة وطالبة من طلبة الصف السابع الاساسي الذين تقدموا لاختبار الرياضيات الذي يتكون من 25 سؤالاً في برنامج التنمية

مجموعة الدراسة، وبالتالي كانت معالم الفقرات متباينة بين مجموعتي الدراسة؛ مما أدى إلى ظهور أداء تفاضلي في تلك الفقرات.

وفي دراسة العجلوني والسواملة^(٣١) 2016. هدفت لفحص الأداء التفاضلي لمموهات فقرات اختبار الرياضيات في التقييم الوطني لاقتصاد المعرفة حسب الجنس ومنطقة المدرسة. ولأغراض الدراسة تم استخدام البيانات التي وفرها المركز الوطني لتنمية الموارد البشرية. وتتضمن البيانات استجابات ١٥٥٨ طالباً وطالبة في الصف الخامس الأساسي على ٢٦ فقرة اختيار من متعدد تقيس مهارات أساسية في الرياضيات. وباستخدام طريقة نسبة الأرجحية تم الكشف عن الأداء التفاضلي لفقرات الاختبار ومموهات فقراته، وكان من أبرز نتائج الدراسة:

- تم الكشف عن ١٥ مموهاً ذا أداء تفاضلي للجنس؛ أي ما نسبته ١٩% من المموهات. وكان الأداء التفاضلي للمموهات لصالح الإناث في تسعة مموهات ولصالح الذكور في ستة مموهات. كما تم الكشف عن ١٥ مموهاً ذا أداء تفاضلي لموقع المدرسة؛ أي ما نسبته ١٩% من المموهات. وكان الأداء التفاضلي للمموهات لصالح طلبة مدارس المدن في تسعة مموهات ولصالح طلبة مدارس الريف في ستة مموهات.

المعرفية عام 2017 بواقع 13258 طالباً، و13801 طالبة. أظهرت النتائج أن طريقة منحني خصائص الفقرة أكثر صرامة من طريقة مانتل هانزل في الكشف عن الاداء التفاضلي في اختبار الرياضيات باختلاف مستويات الطلبة، حيث تراوحت بين ٤٨% إلى ٥٢ % في مانتل هانزل، وتراوحت بين ٥٦ % إلى ٨٠ % في طريقة منحني خصائص الفقرة، وتراوحت نسبة التوافق بين المؤشرين بين ٣٦% إلى ٤٨% كما أظهرت النتائج تأثر عدد الفقرات التي أظهرت اداء تفاضلي لمتغير الجنس بحجم عينة المفحوصين، وعدم تأثر طريقة مانتل هانزل باختلاف مستوى قدرة المفحوصين. وفي ضوء هذه النتائج تم الخروج بعدد من التوصيات.

التعليق على الدراسات السابقة:

بعد الاطلاع على الدراسات السابقة التي أجريت لتقييم الأداء التدريسي لأعضاء هيئة التدريس تبعاً لمتغير المستوى الدراسي، يلاحظ اهتمام بعض الدراسات السابقة بدراسة الفروق بين المتغيرات التصنيفية، كالمستوى الدراسي وغيرها في تقييم الأستاذ الجامعي، ولم تهتم بالبنية العملية بشكل عام لأداة القياس المستخدمة في تقييم أداء عضو هيئة التدريس، وبعد الاطلاع أيضاً على الدراسات السابقة التي أجريت للكشف عن الفقرات ذات الأداء التفاضلي تبعاً لمتغير المستوى الدراسي، تكشف مراجعة

الدراسات التربوية العربية في هذا المجال عن عدم تناولها للأداء التفاضلي للفقرة تبعاً لمتغير المستوى الدراسي سواء من حيث كون ذلك وسيلة للكشف عن الفقرات ذات الأداء التفاضلي للفقرة أم غاية بحد ذاته، وبالرغم من كثرة الدراسات العربية التي كشفت عن الأداء التفاضلي للفقرة وباستخدام طرق متعددة، إلا أنه لا توجد أي دراسة عربية استخدمت طريقة مانتل- هانزل العامة للكشف عن الأداء التفاضلي للفقرات تبعاً لمتغير المستوى الدراسي التي سوف تستخدم في هذه الدراسة، أما بالنسبة للدراسات الأجنبية التي تطرقت للأداء التفاضلي للفقرة فهي كثيرة جداً، إلا أن الدراسات التي اهتمت في الأداء التفاضلي تبعاً لمتغير المستوى الدراسي تعد قليلة جداً إذ ما قورنت بالدراسات التي تناولت الأداء التفاضلي للفقرة، وقد استخدمت بعض هذه الدراسات طريقة واحدة للكشف عن الأداء التفاضلي للفقرات، تبعاً لمتغير المستوى الدراسي وبعضها الآخر استخدمت عدة طرق وتم المقارنة بين نتائج الطرق. لذلك ما يميز هذه الدراسة أنها سوف تكشف عن الأداء التفاضلي للفقرات في أداة تقييم الطلبة لأداء أعضاء الهيئة التدريسية في جامعة اليرموك باستخدام طريقة مانتل- هانزل العامة، تبعاً لمتغير المستوى الدراسي، وسوف

تحاول معرفة الأسباب الكامنة وراء ذلك التحيز إن وجد.

الطريقة والإجراءات:

منهج الدراسة:

جرى استخدام المنهج الوصفي التحليلي للكشف عن الفقرات التي تظهر أداءً تفاضلياً تبعاً لمتغير المستوى الدراسي في أداة تقييم الطالب للأداء التدريسي للمدرس في جامعة اليرموك، بالإضافة إلى الكشف عن أثرها على مؤشرات حسن المطابقة لأداة تقييم الطالب للأداء التدريسي للمدرس في جامعة اليرموك المستخدمة في هذه الدراسة؛ وذلك لمناسبة وطبيعة هذه الدراسة وأهدافها.

بيانات الدراسة:

توفرت بيانات الدراسة الحالية بالحصول على استجابات الطلبة على أداة تقييم الاداء التدريسي- للمدرس في جامعة اليرموك، حيث بلغ عدد الاستجابات (١٩٤٠١) لطلبة جامعة اليرموك، ثم تم تحديد بيانات المستوى الدراسي للطلاب في جامعة اليرموك، وبعد تنقيح البيانات من الاستجابات النمطية (أي الاستجابة الواحدة على جميع فقرات الأداة من قبل كل طالب أو طالبة) من العام الدراسي ٢٠١٥ / ٢٠١٦م، بلغ عدد الاستجابات (٧٣٤٣) استجابة في جامعة اليرموك التي سوف يتم عليها التحليل، ويبين الجدول (1) عدد الاستجابات التي تم الحصول عليها تبعاً للمستوى الدراسي في جامعة اليرموك.

جدول ١: توزيع عينة الدراسة تبعاً للمستوى الدراسي في جامعة اليرموك

المستوى الدراسي	الذكور		الاناث		الكلية	
	#	%	#	%	#	%
الأول	490	6.7%	865	11.8%	1355	18.5%
الثاني	620	8.4%	1202	16.4%	1822	24.8%
الثالث	586	8.0%	1036	14.1%	1622	22.1%
الرابع فأكثر	985	13.4%	1559	21.2%	2544	34.6%
الكلية	2681	36.5%	4662	63.5%	7343	100.0%

المستوى الدراسي	الذكور	الاناث	الكلي
#	%	#	%
الأول	490	6.7%	865
الثاني	620	8.4%	1202
الثالث	586	8.0%	1036
الرابع	985	13.4%	1559
فأكثر			
الكلي	2681	36.5%	4662
			63.5%
			7343
			100.0%

المستوى الدراسي	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري
مستوى ١	4.01	0.904
مستوى ٢	3.94	0.924
مستوى ٣	3.89	0.963
مستوى ٤ فأكثر	3.84	0.967

وتم اختيار كافة البيانات المتوفرة للدراسة في جامعة اليرموك، تبعاً لمتغير للمستوى الدراسي يكون عدد استجابات الطلبة في مجتمع جامعة اليرموك ضمن متطلبات برنامج (GMHDIF) Differential Item Functioning Generalized Mantel-Haenszel التي تشترط ألا يزيد عدد أفراد عينة الدراسة عن (١٠٠٠) طالباً وطالبة.

وتم حساب الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات الطلبة على أداة تقييم الطالب للأداء التدريسي للمدرسي في جامعة اليرموك تبعاً للمستوى الدراسي يبين الجدول (2) ذلك:

جدول 2: الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات الطلبة على أداة تقييم الطالب للأداء التدريسي للمدرسي في جامعة اليرموك تبعاً للمستوى الدراسي (المستوى ١، والمستوى ٢، والمستوى ٣، والمستوى ٤ فأكثر)

يظهر من الجدول (٢) وجود اختلاف ظاهري في قيم الأوساط الحسابية تبعاً للمستوى الدراسي.
أداة الدراسة:

تم تبني أداة تقييم الطالب للأداء التدريسي للمدرس الذي جرى بنائها من قبل لجنة متخصصة في جامعة اليرموك والمكونة من (٢٠) فقرة، من نوع ليكرت الخماسي (أبدأ، نادراً، أحياناً، غالباً، دائماً)، وتم إعطاء الفقرات الدرجات (١، ٢، ٣، ٤، ٥) على الترتيب حسب الظهور، وبذلك تراوحت الدرجة الكلية على الأداة من (٢٠) وحتى (١٠٠) درجة، الملحق (أ).

للمدرس في جامعة اليرموك تبعاً للمستوى الدراسي (الأول، والثاني، والثالث، والرابع وأكثر).

دلالات الصدق والثبات لأداة تقييم الطالب للأداء التدريسي للمدرس في جامعة اليرموك تبعاً للمستوى الدراسي:

جرى التحقق من دلالات المؤشرات السيكونومترية للأداة على النحو الآتي:
صدق البناء:

للتحقق من صدق البناء لفقرات الأداة عن طريق الاتساق الداخلي والصدق العاملي والذي يمكن التوصل إليه باستخدام التحليل العاملي.

وقد تم حساب معاملات الارتباط المصحح للفقرات لأداة تقييم الطالب للأداء التدريسي للمدرس في جامعة اليرموك تبعاً للمستوى الدراسي، وذلك كما هو مبين في الجدول (3).

جدول 3: معاملات الارتباط المصحح للفقرات لأداة تقييم الطالب للأداء التدريسي للمدرس في جامعة اليرموك تبعاً للمستوى الدراسي.

الرقم	مضمون الفقرة	الارتباط المصحح بين الفقرة والأداة وفق المستوى الدراسي				الكل
		الأول	الثاني	الثالث	الرابع فأكثر	
1	تم تحديد أهداف المساق بوضوح في خطة المساق	0.73	0.74	0.74	0.74	0.74
2	تم توضيح معايير تقييم الطلبة في المساق منذ البداية	0.78	0.77	0.76	0.77	0.77
3	يلتزم المدرّس بخطة المساق	0.76	0.76	0.76	0.77	0.76

وتم التحقق من الصدق العاملي لأداة تقييم الطالب للأداء التدريسي للمدرس في جامعة اليرموك تبعاً للجنس والمستوى الدراسي، حيث أدخلت بيانات العينة للمستوى الدراسي (الأول، والثاني، والثالث، والرابع فأكثر) على الحاسوب ليصار إلى تحليلها باستخدام برنامج (SPSS)، حيث جرى أولاً حساب معامل الارتباط المصحح (-Corrected Item Total Correlation) لكل فقرة من فقرات أداة تقييم الطلبة الطالب للأداء التدريسي للمدرس في جامعة اليرموك ككل ومن ثم تبعاً للمستوى الدراسي (الأول، والثاني، والثالث، والرابع وأكثر)، وكذلك حسب معامل ثبات الاتساق الداخلي كرونباخ ألفا (Cronbach Alpha) لفقرات الأداة. وثانياً تم تطبيق التحليل العاملي (Factor Analysis) بطريقة المكونات الأساسية (Principal Component Analysis) على استجابات أفراد عينة من جامعة اليرموك على فقرات أداة تقييم الطالب للأداء التدريسي

الرقم	مضمون الفقرة	الارتباط المصحح بين الفقرة والأداة وفق المستوى الدراسي				الكلية
		الأول	الثاني	الثالث	الرابع فأكثر	
4	يُقدّم المُدرّس مادة المساق بأسلوب منظم تمكن الطالب من المتابعة	0.76	0.78	0.79	0.79	0.78
5	يلتزم المُدرّس بحضور المحاضرات وهو عدبدئها وانتهائها	0.77	0.77	0.77	0.76	0.77
6	يحرص المُدرّس على متابعة حضور الطلبة	0.76	0.78	0.79	0.82	0.79
7	يحرص المُدرّس على السلوك والالتزام الجيد	0.76	0.75	0.78	0.80	0.78
8	يستجيب المُدرّس لأسئلة الطلبة واقتراحاتهم	0.81	0.81	0.82	0.83	0.82
9	يتعامل المُدرّس مع الطلبة بؤد واحترام	0.76	0.77	0.80	0.79	0.78
10	يؤكّد المُدرّس على العدالة ويتجنب التحيز في تعامله مع الطلبة	0.78	0.82	0.81	0.82	0.81
11	يُشجّع المُدرّس الطلبة على التفكير الناقد	0.76	0.79	0.81	0.80	0.79
12	يستغل المُدرّس وقت المحاضرات في تدريس مُنتج وفعّال	0.77	0.77	0.76	0.79	0.77
13	يُظهر المُدرّس مهارة عالية في مساعدة الطلبة على إتقان مادة المساق	0.80	0.81	0.84	0.83	0.82
14	الامتحانات والواجبات شاملة وعلى علاقة بما تم تدريسه	0.81	0.82	0.83	0.82	0.82
15	يلتزم المُدرّس بتصحيح الامتحانات والتقارير والواجبات وإعادتها للطلبة	0.79	0.80	0.83	0.83	0.82

الرقم	مضمون الفقرة	الارتباط المصحح بين الفقرة والأداة وفق المستوى الدراسي				الكلبي
		الأول	الثاني	الثالث	الرابع فأكثر	
16	يُناقش المُدرِّسُ إجابات الامتحانات والنتائج مع الطلبة	0.80	0.82	0.83	0.83	0.82
17	يحرص المُدرِّسُ على توفير بيئة صفية مريحة	0.80	0.82	0.82	0.82	0.82
18	يحرص المُدرِّسُ على التواجد في ساعات المكتب ويلتزم بمواعيده	0.65	0.70	0.70	0.75	0.71
19	يستشير المُدرِّسُ دافعية الطلبة للتعلم والتفاعل في النقاش الصفّي	0.67	0.70	0.68	0.75	0.71
20	يُظهر المُدرِّسُ تمكناً وإلماماً بموضوعات وعناصر المساق	0.69	0.72	0.73	0.76	0.73
القيمة الصغرى		0.700	0.700	0.750	0.71	0.65
القيمة العظمى						

ثبات الأداة:

كما تم حساب ثبات أداة تقييم الطالب للأداء التدريسي للمدرس في جامعة اليرموك تبعاً للمستوى الدراسي باستخدام معادلة كرونباخ - ألفا Cronbach's α . وذلك كما هو مبين في الجدول 4.

جدول 4: قيم معاملات ثبات الاتساق الداخلي لأداة تقييم الطالب للأداء التدريسي للمدرس في جامعة اليرموك تبعاً للمستوى الدراسي

يلاحظ من الجدول (3) أنّ قيم معاملات ارتباط الفقرات المُصحح مع الأداة ككل قد تراوحت من (٠,٧١ - ٠,٨٢)، كما تراوحت قيم معاملات ارتباط الفقرات المُصحح مع الأداة من (٠,٦٥ - ٠,٨١) وفقاً للمستوى الأول، فيما تراوحت قيم معاملات ارتباط الفقرات المُصحح مع الأداة من (٠,٧٠ - ٠,٨٢) وفقاً للمستوى الثاني، فيما تراوحت قيم معاملات ارتباط الفقرات المُصحح مع الأداة من (٠,٧٠ - ٠,٨٣) وفقاً للمستوى الثالث، وأخيراً؛ تراوحت قيم معاملات ارتباط الفقرات المُصحح مع الأداة من (٠,٧٥ - ٠,٨٢) وفقاً للمستوى الرابع فأكثر.

الأداة وفق المستوى الدراسي	ثبات الاتساق الداخلي	عدد الفقرات
الأول	0.967	20
الثاني	0.970	20
الثالث	0.971	20
الرابع فأكثر	0.974	20
الكلية للأداة	0.971	20

والثاني، والثالث، والرابع فأكثر)، كما في الجدول (5):
 جدول 5 : التحليل العاملي على فقرات أداة تقييم الطالب للأداء التدريسي- في جامعة اليرموك تبعاً للمستوى الدراسي مبينا قيمة الجذر الكامن للعامل الأول والعامل الثاني.

يبين جدول (٤) إن ثبات الاتساق الداخلي لأداة تقييم الطالب للأداء التدريسي للمدرس في جامعة اليرموك تبعاً للمستوى الدراسي بلغت قيمته (0,971) للأداة ككل، وتراوح من (0,967-0,974) تبعاً للمستوى الدراسي.

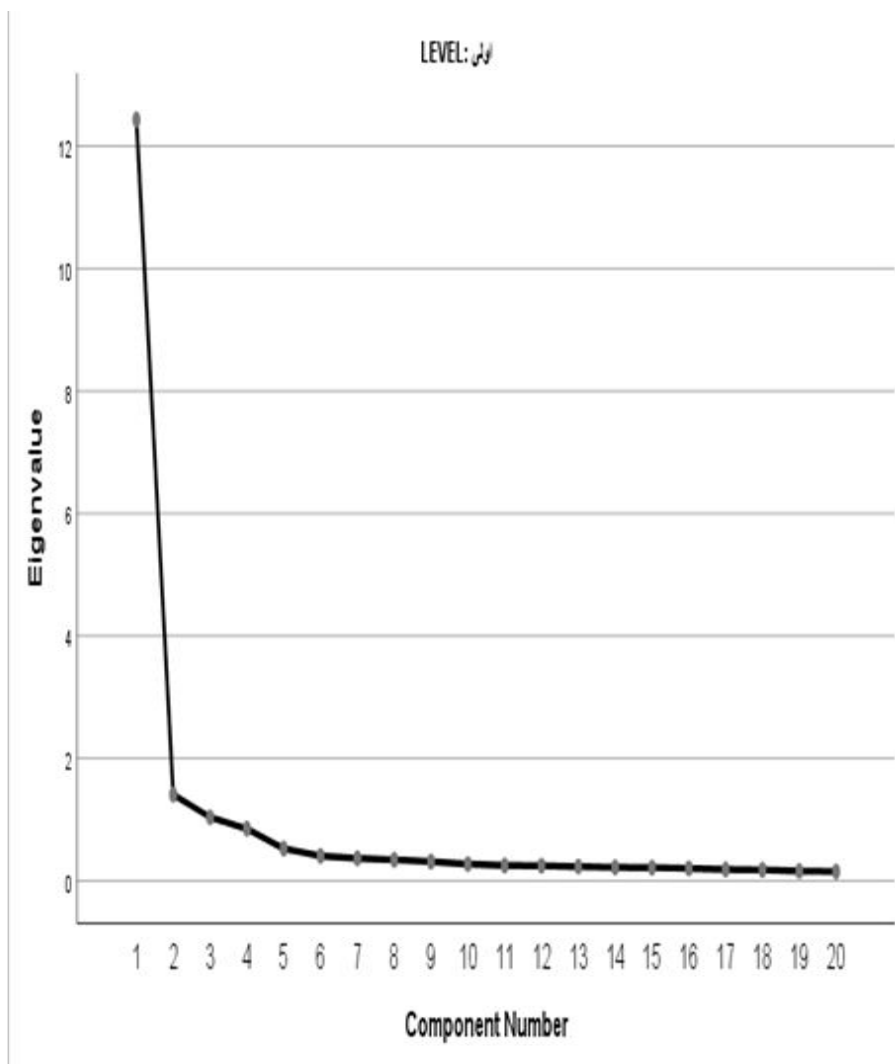
وتم التحقق من الصدق العاملي لفقرات أداة تقييم الطلبة للأداء التدريسي في جامعة اليرموك باستخدام التحليل العاملي (Factor Analysis) بطريقة المكونات الأساسية (Principal Component Analysis) على استجابات أفراد عينة المستوى الدراسي (الأول، والثاني، والثالث، والرابع فأكثر) في جامعة اليرموك على فقرات الأداة.

وتم إجراء التحليل العاملي لاستجابات أفراد عينة طلبة المستوى الدراسي (الأول، والثاني، والثالث، والرابع فأكثر)، على فقرات أداة تقييم الطالب للأداء التدريسي في جامعة اليرموك، وتم الاختصار على معرفة قيمة الجذر الكامن للعامل الأول والعامل الثاني للمستوى الدراسي (الأول،

المستوى العامل التباين الكلي المفسر من (Total Variance Explained)

الدراسي	الجذور الكامنة المبدئية	نسبة التباين	
		نسبة التباين المفسر %	المفسر التراكمي %
الأول	1	12.433	62.166
	2	1.408	69.204
الثاني	1	12.786	63.928
	2	1.329	70.575
الثالث	1	13.028	65.142
	2	1.573	73.010
الرابع فأكثر	1	13.336	66.682
	2	1.498	74.171

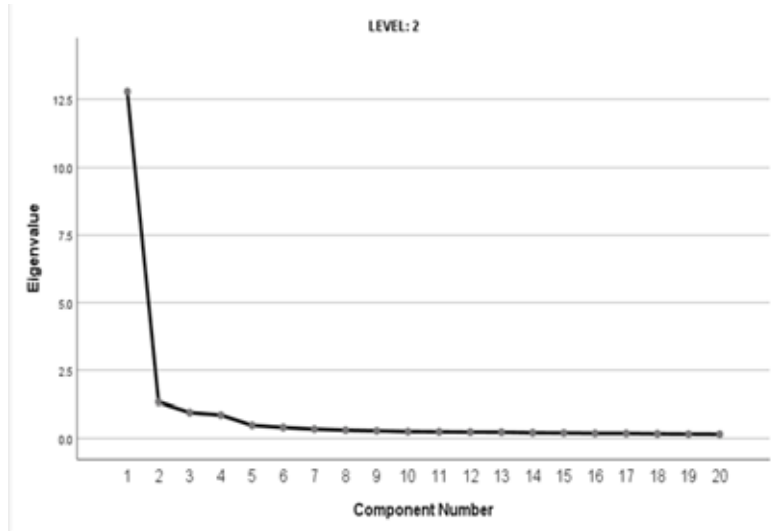
يتبين من الجدول (5) أنّ قيمة الجذر الكامن للعامل الأول المستوى الدراسي (الأول، والثاني، والثالث، والرابع فأكثر) على الترتيب بلغت (12.433)، (12.786)، (13.028)، (13.336) ويُفسر ما نسبته (62.166%)، (63.928%)، (65.142%)، (66.682%)، على الترتيب من التباين الكلي، وهي قيم مرتفعة إذا ما قورنت مع قيم الجذور الكامنة لبقية العوامل، أما قيمة الجذر الكامن للعامل الثاني المستوى الدراسي (الأول، والثاني، والثالث، والرابع فأكثر) على الترتيب بلغت (1.408)، (1.329)، (1.573)، (1.498) ويُفسر ما نسبته (7.038%)، (6.647%)، (7.867%)، (7.489%)، على الترتيب من التباين الكلي، وتبعاً لما أورده لورد (lord, 1980) فإن أحادية البعد تتحقق إن كانت نسبة الجذر الكامن للعامل الأول إلى الجذر الكامن للعامل الثاني تزيد عن (2) وهذا الشرط متحقق وتساوي (8.401)، (9.621)، (8.282)، (8.902) على الترتيب معنى أن العامل الأول فسر ما يزيد عن ضعفي ما فسرّه العامل الثاني. أضف إلى ذلك، يلاحظ بأن نسبة التباين المفسر- لكل من العوامل المتبقية متقاربة، بمعنى أنه يوجد شبه استقرار في نسب التباين المفسر- لجميع العوامل باستثناء العامل الأول، وهذا مؤشر على تحقق افتراض أحادية البعد للأداة^(٣٣) Hulin Drasgow & Parson, 1983; Hattie, 1985، أي أن الأداة يقيس سمة واحدة. ويتعزز افتراض أحادي البعد، للأداة المعدّة بالدراسة الحالية، بتمثيل الجذور الكامنة بيانياً باستخدام ما يعرف باختبار فحص العوامل (Scree plot) الذي يظهر في الشكل (1) والشكل (2) والشكل (3) والشكل (4).



جميع المستويات الدراسية (الأول، والثاني، والثالث، والرابع فأكثر)، وهذا مؤشر أيضاً على أحادية البعد لبيانات المستوى الدراسي (الأول، والثاني، والثالث، والرابع فأكثر).

الشكل 1: التمثيل البياني لقيم الجذور الكامنة للعوامل المكونة لأداة تقييم الطالب للأداء التدريسي للمدرس في جامعة اليرموك للمستوى الأول.

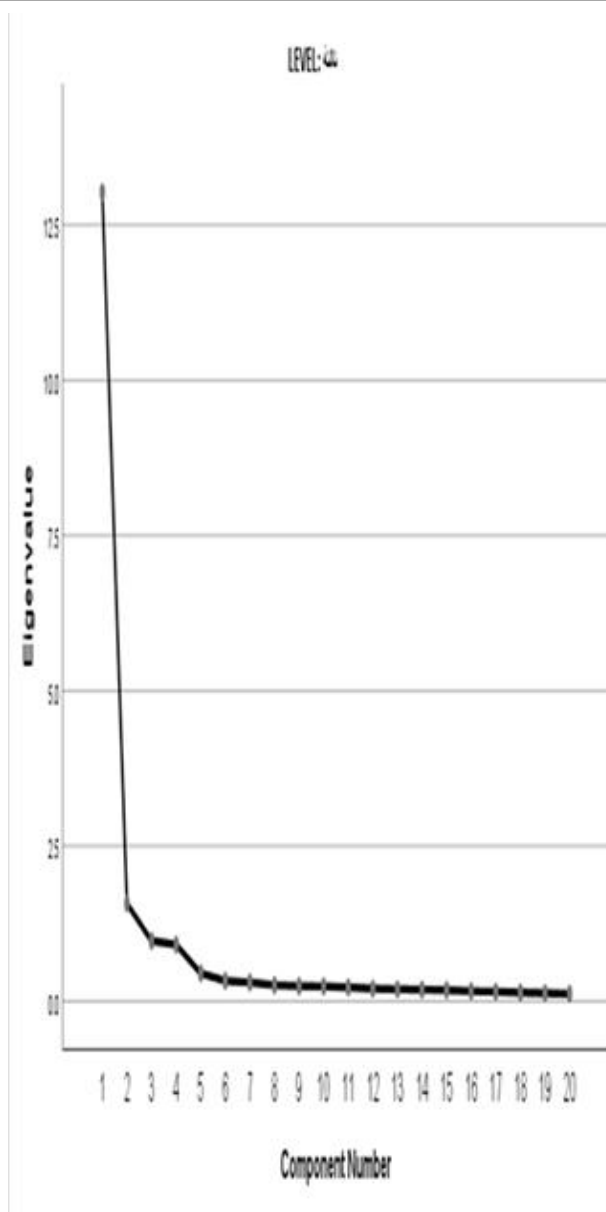
يتبين من الشكل (1)، أن الجذر الكامن للعامل الأول يطغى بشكل واضح على الجذور الكامنة لبقية العوامل على



والثالث، والرابع فأكثر)، وهذا مؤشر أيضاً على أحادية البعد لبيانات المستوى الدراسي (الأول، والثاني، والثالث، والرابع فأكثر).

الشكل ٢: التمثيل البياني لقيم الجذور الكامنة للعوامل المكونة لأداة تقييم الطالب للأداء التدريسي للمدرس في جامعة اليرموك للمستوى الثاني.

يتبين من الشكل (٢)، أن الجذر الكامن للعامل الأول يطغى بشكل واضح على الجذور الكامنة لبقية العوامل على جميع المستويات الدراسية (الأول، والثاني،

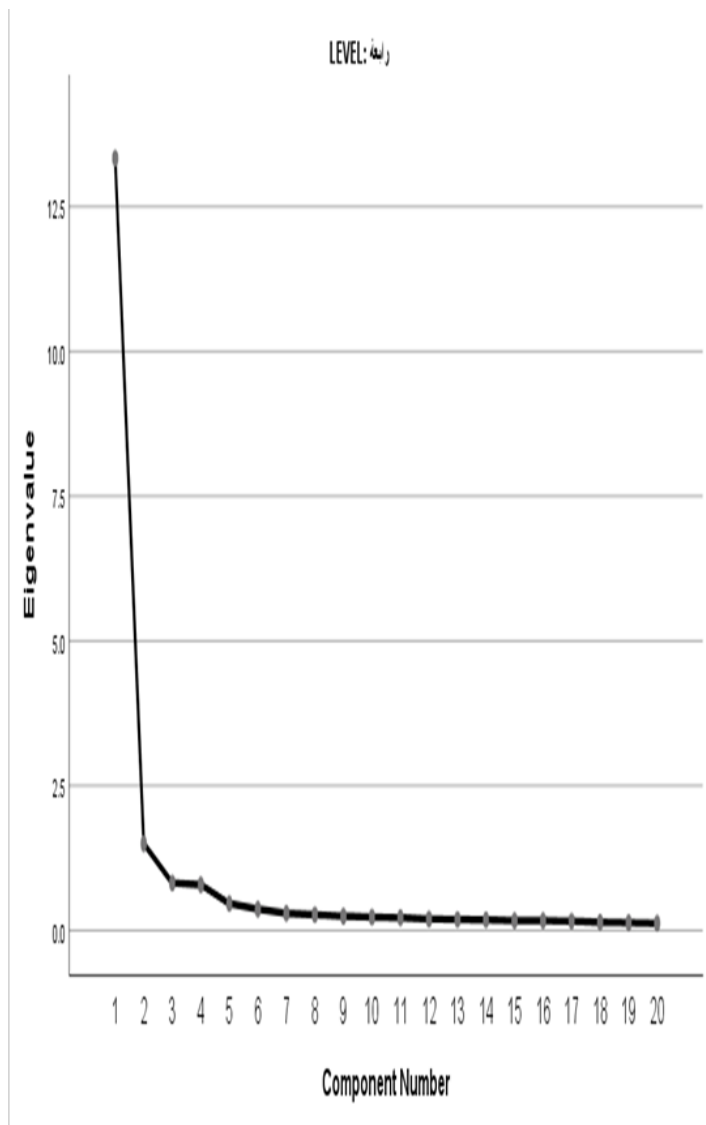


يتبين من الشكل (٣)، أن الجذر الكامن للعامل الأول يطغى بشكل واضح على الجذور الكامنة لبقية العوامل على جميع المستويات الدراسية (الأول، والثاني،

الشكل ٣: التمثيل البياني لقيم الجذور الكامنة للعوامل المكونة لأداة تقييم الطالب للأداء التدريسي للمدرس في جامعة اليرموك للمستوى الثالث.

الدراسي (الأول، والثاني، والثالث، والرابع فأكثر).

والثالث، والرابع فأكثر)، وهذا مؤشر أيضاً على أحادية البعد لبيانات المستوى



الطالب لأداء التدريسي- للمدرس في جامعة اليرموك للمستوى الرابع فأكثر.

الشكل ٤: التمثيل البياني لقيم الجذور الكامنة للعوامل المكونة لأداة تقييم

فقرات الأداء، بحيث أصبح العدد النهائي لمجتمع جامعة اليرموك (٧٣٤٣) من أصل (١٩٤٠١).

٦- إجراء المعالجات الإحصائية المناسبة باستخدام برنامج GMHDIF والرزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS)، وبرنامج Excel وبرنامج (DIFAS 5.0) واختبار بونيفروني والتحليل العاملي التوكيدي باستخدام برنامج (AMOS).

المعالجات الإحصائية:

للإجابة عن أسئلة الدراسة، استخدمت المعالجات الإحصائية الآتية:

للإجابة عن السؤال الأول؛ تم استخدام طريقة مانتل-هانزل العامة للكشف عن الفقرات التي تظهر أداءً تفاضلياً لأداة تقييم الطالب للأداء التدريسي للمدرس في جامعة اليرموك، تبعاً متغير المستوى الدراسي على مرحلتين:

-المرحلة الأولى: وهي مرحلة أولية تم فيها الكشف عن الفقرات ذات الأداء التفاضلي، واعتمدت على جميع استجابات الطلبة.

-المرحلة الثانية: وهي مرحلة نهائية (تنقيحية) هدفها الكشف عن الفقرات ذات الأداء التفاضلي بشكل نهائي (بصورتها النهائية)، حيث تم إسقاط استجابات الطلبة للفقرات ذات الأداء

يتبين من الشكل (٤)، أن الجذر الكامن للعامل الأول يطغى بشكل واضح على الجذور الكامنة لبقية العوامل على جميع المستويات الدراسية (الأول، والثاني، والثالث، والرابع فأكثر)، وهذا مؤشر أيضاً على أحادية البعد لبيانات المستوى الدراسي (الأول، والثاني، والثالث، والرابع فأكثر).

إجراءات الدراسة:

نفذت الدراسة وفقاً للخطوات الآتية:

١- تبني أداة تقييم الطالب للأداء التدريسي- للمدرس الذي تم بنائها من قبل مركز الاعتماد وضمان الجودة في جامعة اليرموك المكون من (٢٠) فقرة.

٢- التحقق من الخصائص السيكمترية لأداة تقييم الطالب للأداء التدريسي- للمدرس في جامعة اليرموك.

٣- الحصول على كتاب تسهيل مهمة من عميد كلية التربية إلى رئيس جامعة اليرموك.

٤- الحصول على كتاب تسهيل مهمة من رئيس جامعة اليرموك موجه لمدير مركز الحاسب الآلي في جامعة اليرموك بهدف تأمين البيانات اللازمة للباحث.

٥- تنقيح ملف بيانات جامعة اليرموك من استجابات الأفراد الثابتة (تأخذ تدريج واحد فقط) خلال كافة

2- $0.43 \leq |L - A \text{ LOR}| \leq 0.64$ يكون تأثير الأداء التفاضلي متوسط (FlaggedDIF).

3- $|L - A \text{ LOR}| > 0.64$ يكون تأثير الأداء التفاضلي كبير (Large DIF). (Penfield, 2007).

ولتحديد مصدر الأداء التفاضلي للفقرات في أداة تقييم الطالب للأداء التدريسي- للمدرس في جامعة اليرموك تبعاً للمستوى الدراسي؛ فقد تم إجراء اختبار بونفيروني (Bonferroni) للمقارنات الثنائية البعدية المتعددة.

٤- للإجابة عن السؤال الثاني؛ فقد تم حساب مؤشرات حسن المطابقة لأداة تقييم الطالب للأداء التدريسي للمدرس في جامعة اليرموك تبعاً لمتغير المستوى الدراسي قبل الكشف عن الفقرات التي تُبدي أداءً تفاضلياً وبعد إسقاط الفقرات التي تُبدي أداءً تفاضلياً، تم الكشف عن أثر الفقرات التي تُبدي أداءً تفاضلياً على مؤشرات حسن المطابقة لأداة تقييم الطالب للأداء التدريسي للمدرس في جامعة اليرموك تبعاً لمتغير المستوى الدراسي وذلك باستخدام التحليل العاملي التوكيدي برنامج أموس (AMOS).

التفاضلي، واعتمدت على استجابات الفقرات الخالية من الأداء التفاضلي.

١- أصبحت أداة تقييم الطالب للأداء التدريسي للمدرس في جامعة اليرموك، تبعاً لمتغير المستوى الدراسي متحررةً من الفقرات التي تُبدي أداءً تفاضلياً.

وقام الباحث بحساب حجم الأداء التفاضلي للفقرات في أداة تقييم الطالب للأداء التدريسي للمدرس في جامعة اليرموك تبعاً لمتغير المستوى الدراسي، باستخدام برنامج (DIFAS5.0) (Penfield, 2012) من خلال حساب مؤشر^(٣٤) (Liu-Agresti Cumulative Common Log-Odds Ratio: L-A LOR) (Liu and Agresti, 1996).

مؤشر L-ALOR يدل على اتجاه وحجم الأداء التفاضلي للفقرة بحيث:

-الاتجاه: إذا كانت $(L - ALOR > 0)$ يكون DIF لصالح المجموعة المرجعية (الإناث مثلاً): إذا كانت $(L - A \text{ LOR} < 0)$ يكون DIF لصالح المجموعة المستهدفة (الذكور مثلاً).

-الحجم: ويتم حساب حجم الأداء التفاضلي للفقرة من القيمة المطلقة لـ $L - A \text{ LOR}$ ، والتأثيرات تتراوح من الناحية النظرية من -١ إلى +١. وغالباً ما تقيم هذه التأثيرات حسب المعايير المحددة للكشف عن الاداء التفاضلي:

1- $|L - A \text{ LOR}| < 0.43$ لا يوجد تأثير للأداء تفاضلي (Non DIF).

عرض النتائج:

أولاً: النتائج المتعلقة بسؤال الدراسة الأول الذي نص على: "هل تظهر فقرات أداة تقييم الطلبة للأداء التدريسي- للمدرس في جامعة اليرموك في عينة الدراسة أداء تفاضلياً تبعاً لمتغير المستوى الدراسي للطلبة؟".

للإجابة عن سؤال الدراسة الأول؛ تم استخدام طريقة مانتل-هانزل العامة (Generalized Mantel-Haenszel Method) التي يوفرها برنامج (GMHDIF) للكشف عن الفقرات التي تُظهر أداء تفاضلياً في أداة تقييم الطلبة للأداء التدريسي للمدرس في جامعة اليرموك في عينة الدراسة تبعاً للمستوى الدراسي، وذلك على النحو الآتي:

للقيام بهذه المهمة يعمل البرنامج على مرحلتين، حيث يقوم في المرحلة الأولى بحساب مجموع درجات كل طالب وطالبة لكافة فقرات الأداة في جامعة اليرموك تبعاً للمستوى الدراسي الأكاديمية للطلاب البالغ عددها (٢٠) فقرة بهدف تحديد مدى درجات الطلبة على كافة فقرات الأداة، حيث تبين أن توزيع درجات الطلبة على كافة فقرات الأداة قد تراوح من ٢١ وحتى ٩٩ كما هو مبين في ملحق (٢) وبالاعتماد على مدى درجات الطلبة على كافة فقرات الأداة تم إنشاء ما مقداره $[79 = 1 + (21 - 99)]$ طبقة تمثل

قدرات الطلبة مع مراعاة إسقاط الطلبة ذوي الدرجات التي لم يرصد عليها سوى طالب أو طالبة فقط إن وجدت حسب اشتراطات برنامج (GMHDIF)، ثم تم حساب قيمة Q_{MH} للكشف عن الفقرات التي تُظهر أداء تفاضلياً في أداة تقييم الطلبة للأداء التدريسي للمدرس في جامعة اليرموك تبعاً للمستوى الدراسي، وذلك كما هو مبين في الجدول (٦).

جدول ٦: نتائج المرحلة الأولى للكشف عن الفقرات التي تُبدي أداء تفاضلياً على كافة فقرات أداة تقييم الطلبة للأداء التدريسي للمدرس في جامعة اليرموك في عينة الدراسة تبعاً للمستوى الدراسي:

نتائج المرحلة الأولى				
الرقم	مضمون الفقرة	Q _{MH}	درجة الحرية	الدلالة الإحصائية
1	تمّ تحديد أهداف المساق بوضوح في خطة المساق	2.6340	3	0.4516
2	تمّ توضيح معايير تقييم الطلبة في المساق منذ البداية	2.8623	3	0.4133
3	يلتزم المُدرّس بخطة المساق	6.1618	3	0.1040
4	يُقدّم المُدرّس مادة المساق بأسلوب منظم تمكن الطالب من المتابعة	2.8229	3	0.4197
5	يلتزم المُدرّس بحضور المحاضرات وموعد بدئها وانتهائها	7.6450	3	0.0539
6	يحرص المُدرّس على متابعة حضور الطلبة	7.1847	3	0.0662
7	يحرص المُدرّس على السلوك والالتزام الجيد	4.5506	3	0.2078
8	يستجيب المُدرّس لأسئلة الطلبة واقتراحاتهم	5.6321	3	0.1309
9	يتعامل المُدرّس مع الطلبة بودّ واحترام	4.7968	3	0.1873
10	يؤكد المُدرّس على العدالة ويتجنب التحيز في تعامله مع الطلبة	16.7750*	3	0.0008*
11	يُشجّع المُدرّس الطلبة على التفكير الناقد	11.9380*	3	0.0076*
12	يستغل المُدرّس وقت المحاضرات في تدريس مُنتج وفعال	1.4076	3	0.7037
13	يُظهر المُدرّس مهارة عالية في مساعدة الطلبة على إتقان مادة المساق	9.5547	3	0.0228
14	الامتحانات والواجبات شاملة وعلى علاقة بها تمّ تدريسه	5.8428	3	0.1195
15	يلتزم المُدرّس بتصحيح الامتحانات والتقارير والواجبات وإعادتها للطلبة	2.8135	3	0.4213
16	يُناقش المُدرّس إجابات الامتحانات والنتائج مع الطلبة	4.5147	3	0.2110
17	يحرص المُدرّس على توفير بيئة صفية مريحة	2.7722	3	0.4281
18	يحرص المُدرّس على التواجد في ساعات المكتب ويلتزم بمواعيده	2.0449	3	0.5631

نتائج المرحلة الأولى			
الرقم	مضمون الفقرة	Q_{MH}	درجة الحرية
19	يستشير المُدرّس دافعية الطلبة للتعلم والتفاعل في النقاش الصفّي	5.0356	3
20	يُظهر المُدرّس تمكناً وإلماماً بموضوعات وعناصر المساق	0.8442	3

* دالة عند مستوى $\alpha=0.01$

وحتى ٩٠ كما هو مبين في ملحق (٣) وبالاعتماد على مدى درجات الطلبة على بقية فقرات الأداة تم إنشاء ما مقداره $[٧٣=١+(١٨-٩٠)]$ طبقة تمثل قدرات الطلبة مع مراعاة إسقاط الطلبة ذوي الدرجات التي لم يرصد عليها سوى طالب أو طالبة فقط إن وجدت حسب اشتراطات برنامج (GMHDIF)، ثم تم الكشف عن الفقرات التي تُظهر أداء تفاضلياً بشكل نهائي من أصل (٢٠) فقرة في أداة تقييم الطلبة للأداء التدريسي في جامعة اليرموك تبعاً للمستوى الدراسي، وذلك كما هو مبين في الجدول (٧).

جدول ٧: نتائج المرحلة الثانية للكشف عن الفقرات التي تُبدي أداءً تفاضلياً على كافة فقرات أداة تقييم الطلبة للأداء التدريسي للمدرس في جامعة اليرموك في عينة الدراسة تبعاً للمستوى الدراسي:

يلاحظ من الجدول (٦) وجود فقرتان تُبدي أداءً تفاضلياً أولياً في أداة تقييم الطلبة للأداء التدريسي في جامعة اليرموك تبعاً للمستوى الدراسي وهي الفقرتان (١٠، ١١) اللتين نصتا على الترتيب على "يؤكد المُدرّس على العدالة ويتجنب التحيز في تعامله مع الطلبة، يشجع المُدرّس الطلبة على التفكير الناقد"، ولتنفيذ المرحلة الثانية؛ فقد تم إسقاط استجابات الطلبة على هذه الفقرات في أثناء حساب مجموع درجات كل طالب وطالبة لبقية فقرات أداة تقييم الطلبة للأداء التدريسي. في جامعة اليرموك تبعاً للمستوى الدراسي البالغ عددها (١٨) فقرات بهدف تحديد مدى درجات الطلبة لبقية فقرات الأداة في جامعة اليرموك التي لا تبدي أداءً تفاضلياً أولياً تبعاً للمستوى الدراسي، حيث تبين أنّ توزيع درجات الطلبة على بقية فقرات أداة تقييم الطلبة للأداء التدريسي. في جامعة اليرموك تبعاً للمستوى الدراسي قد تراوحت من ١٨

الرقم	Q_{MH}	درجة الحرية	الدلالة الإحصائية	نتائج المرحلة الثانية
1	2.8574	3	0.4141	
2	1.6666	3	0.6444	
3	7.4918	3	0.0578	
4	1.4986	3	0.6826	
5	7.0822	3	0.0693	
6	6.0819	3	0.1077	
7	3.7065	3	0.2949	
8	3.8363	3	0.2797	
9	7.1148	3	0.0683	
10	*16.4050	3	*0.0009	
11	10.0220	3	0.0184	
12	1.9474	3	0.5834	
13	9.7309	3	0.0210	
14	5.6684	3	0.1289	
15	3.2785	3	0.3507	
16	5.5152	3	0.1377	
17	2.9037	3	0.4067	
18	2.0436	3	0.5634	
19	5.7051	3	0.1269	
20	0.4606	3	0.9275	

*

المُدَّرس على العدالة ويتجنب التحيز في تعامله مع الطلبة".
ويتبين من الجدول (٧) أنَّ أكبر قيمه ل Q_{MH} للفقرة (١٠) وتنص على: "يؤكِّد المُدَّرس على العدالة ويتجنب التحيز في

يلاحظ من الجدول (٧) وجود فقرة واحدة تُبدي أداءً تفاضلياً بشكل نهائي في أداة تقييم الطلبة للأداء التدريسي في جامعة اليرموك تبعاً للمستوى الدراسي ذات الرقم (١٠) التي نصت على "يؤكِّد

Agresti Cumulative Common Log-Liu^(٣٥) (Odds Ratio : L-A LOR) (Agresti, 1996)، وذلك كما هو مبين في الجدول (8).

جدول ٨: حجم الأداء التفاضلي للفقرات في أداة تقييم الطلبة للأداء التدريسي للمدرس في جامعة اليرموك في عينة الدراسة تبعاً للمستوى الدراسي

تعامله مع الطلبة" تساوي (16.4050). علماً بأن Q_{MH} للفقرات تتراوح بين (0.4060- 16.4050).

وتم حساب حجم الأداء التفاضلي للفقرات في أداة تقييم الطلبة للأداء التدريسي في جامعة اليرموك تبعاً للمستوى الدراسي، باستخدام برنامج (DIFAS 5.0) (Penfield, 2012) من خلال حساب مؤشر Liu-

حجم الأداء التفاضلي لفقرات						مضمون الفقرة
الاول-الثاني	الاول-الثالث	الاول-الرابع	الثاني-الثالث	الثاني-الرابع	الثالث-الرابع	
L- A حجم الأداء LO R	L- A حجم الأداء LO R	L- A حجم الأداء LO R	L- A حجم الأداء LO R	L- A حجم الأداء LO R	L- A حجم الأداء LO R	
0.0 Non DIF	0.0 Non DIF	0.0 Non DIF	0.0 Non DIF	0.0 Non DIF	0.0 Non DIF	يؤكد المُدرّس على العدالة ويتجنب التحيز في تعامله مع الطلبة

يتبين من الجدول (8) أن الفقرة (١٠) التي كانت ذات أداء تفاضلي في مانتل - هانزل العامة، لا يوجد لها أثر ولجميع مقارناتها الثنائية تبعاً للمستوى الدراسي لأن قيمة حجم الأداء التفاضلي للفقرة و لجميع المقارنات الثنائية تساوي (0.177, 0.214, 0.106, 0.08) وهي أقل من 0.43 حسب مؤشر القيمة المطلقة لـ L-A LOR، وهي الفقرة التي نصت على "يؤكد المُدرّس على العدالة ويتجنب التحيز في تعامله مع الطلبة". ومن هنا يتبين أنفقرة ذات الأداء التفاضلي لأداة

تقييم الطالب للأداء التدريسي- للمدرس التي تم بناؤها من قبل لجنة متخصصة في الجامعة اليرموك لا يوجد لها أثر تبعاً للمستوى الدراسي.

ولتحديد المستوى الدراسي مصدر الأداء التفاضلي للفقرة (١٠) التي تنص على "يؤكد المُدرّس على العدالة ويتجنب التحيز في تعامله مع الطلبة" في أداة تقييم الطلبة للأداء التدريسي للمدرس في جامعة اليرموك في عينة الدراسة تبعاً للمستوى الدراسي؛ فقد تم إجراء اختبار بونفيروني (Bonferroni) للمقارنات

الثنائية البعدية المتعددة، وذلك كما هو مبين في الجدول (٩).
 جدول ٩: نتائج اختبار بونفيروني (Bonferroni) للمقارنات الثنائية
 البعدية المتعددة للفقرات التي أبدت أداءً تفضلياً في أداة تقييم الطلبة للأداء التدريسي للمدرس في جامعة اليرموك في عينة الدراسة تبعاً للمستوى الدراسي:

نتائج اختبار Bonferroni للمقارنات الثنائية المتعددة												مضمون الفقرة
الاول-الثاني		الاول-الثالث		الثاني-الثالث		الثاني-الرابع فأكثر		الثالث-الرابع فأكثر		الثالث-الرابع فأكثر		
Q_{MII}	الدلالة الاحصائية	Q_{MII}	الدلالة الاحصائية	Q_{MII}	الدلالة الاحصائية	Q_{MII}	الدلالة الاحصائية	Q_{MII}	الدلالة الاحصائية	Q_{MII}	الدلالة الاحصائية	
0.197	0.657	1.184	0.277	8.224	0.004	2.565	0.109	*15.465	0.000	3.784	0.052	يؤكد المدرّس على العدالة ويتجنب التحيز في تعامله مع الطلبة

التفاضلي تبعاً للمستوى الدراسي في جامعة اليرموك، وذلك كما هو مبين في الجدول (10).

جدول 10: نتائج إحصائي الباقي المعياري المعدّل لتفاعل استجابات الطلبة على تدريجات الفقرات ذات الأداء التفاضلي تبعاً للمستوى الدراسي في جامعة اليرموك.

يلاحظ من الجدول (9) أنّ الفقرة (١٠) التي نصّت على "يؤكد المدرّس على العدالة ويتجنب التحيز في تعامله مع الطلبة"، وقد أبدت أداءً تفضلياً لصالح طلبة المستوى الرابع فأكثر في جامعة اليرموك مقارنةً بطلبة المستوى الثاني.

وللتمكن من تفسير الأسباب الكامنة وراء وجود أداء التفاضلي للفقرة ذات الرقم (١٠) لصالح طلبة المستوى الرابع فأكثر مقارنةً بطلبة المستوى الثاني في جامعة اليرموك، فقد تم حساب إحصائي الباقي المعياري المعدّل لتفاعل استجابات الطلبة على تدريجات الفقرات ذات الأداء

المستوى الدراسي	الفقرة (١٠) يؤكّد المُدرّس على العدالة ويتجنب التحيز في تعامله مع الطلبة				
	أبداً	نادراً	أحياناً	غالباً	دائماً
مستوى أول	-0.5	-3.3	-2.1	-0.8	4.1
مستوى ثاني	-2.0	-1.1	-0.5	-1.4	3.1
مستوى ثالث	0.5	-0.5	0.5	0.5	-0.9
مستوى رابع فأكثر	1.7	4.1	1.7	1.4	-5.4

يلاحظ من الجدول (10) أنّ السبب الكامن وراء الأداء التفاضلي لنتائج الفقرة (١٠) في أداة تقييم الطلبة للأداء التدريسي للمدرس في جامعة اليرموك في عينة الدراسة تبعاً للمستوى الدراسي لصالح استجابات طلبة المستوى الرابع فأكثر مقارنةً باستجابات طلبة المستوى الثاني؛ وأنّ التكرارات الملاحظة على التدريجات المنخفضة (أبداً، نادراً، أحياناً) للفقرة (١٠) لدى طلبة المستوى الرابع فأكثر قد اختلفت جوهرياً عن تكراراتها المتوقعة وفق إحصائي الباقي المعياري المعدّل عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$)؛ مما يعني وجود عدم إقرار لدى طلبة المستوى الرابع فأكثر حول مضامين الفقرة (١٠) مقارنةً بحيادية أو إقرار طلبة المستوى الثاني؛ مما استوجب دراسة مضامين الفقرة (١٠) التي نصّت على: يؤكّد المُدرّس على العدالة ويتجنب التحيز في تعامله مع الطلبة.

ثانياً: النتائج المتعلقة بسؤال الدراسة الثاني الذي نص على: "ما أثر الفقرات ذات الأداء التفاضلي على مؤشرات حسن المطابقة لأداة تقييم الطلبة للأداء التدريسي للمدرس في جامعة اليرموك في عينة الدراسة تبعاً لمتغير المستوى الدراسي للطلبة؟".

تم استخدام التحليل العاملي التوكيدي Confirmatory Factor Analysis (CFA)، وهو حالة خاصة من نموذج المعادلة البنائية Structural Equation Modeling (SEM)، ولمعرفة أثر الفقرات ذات الاداء التفاضلي تبعاً لمتغير المستوى الدراسي، وذلك في ضوء عدد من المؤشرات الإحصائية لحسن المطابقة حيث تقوم بتزويدنا عن مدى مطابقة النموذج للبيانات وهي كالآتي:

Chi-square: $C_{min}(\chi^2)$

NCPEstimated Non-centrality Parameter:

F_{MIN} Minimum Fit Function Value:

F_0 Population Discrepancy Function Value :

التدريسي في جامعة اليرموك تبعاً لمتغير المستوى الدراسي.

وتم حساب مؤشرات حسن المطابقة لأداة تقييم الطلبة للأداء التدريسي للمدرس في جامعة اليرموك تبعاً للمستوى الدراسي للكشف عن أثر الفقرات التي تبدي أداءً تفضلياً، وذلك كما هو مبين في الجدول (11):

جدول 11: نتائج مؤشرات حسن المطابقة لأداة تقييم الطلبة للأداء التدريسي للمدرس في جامعة اليرموك قبل وبعد الكشف عن الفقرات التي تبدي أداءً تفضلياً تبعاً للمستوى الدراسي:

مؤشرات حسن المطابقة للأداة	جامعة اليرموك		النتيجة
	قبل الحذف	بعد الحذف	
عدد الفقرات	20	19	
عدد العزوم المميزة للعينة	210	190	
عدد المعالم	40	38	
$C_{MIN} (\chi^2)$	2716.240	2585.056	131.184
C_{MIN} درجة الحرية (عدد العزوم المميزة للعينة-عدد المعالم)	170	152	18
احتمالية الخطأ	0.000	0.000	0.000
C_{MIN}/DF	15.978	17.007	
NCP	2546.240	2433.056	
الحد الأدنى لفترة الثقة ٩٠	2381.109	2271.895	يوجد تقاطع
الحد الأعلى لفترة الثقة ٩٠	2718.721	2601.572	
F_{MIN}	0.370	0.352	
F0	0.347	0.331	يوجد تقاطع
الحد الأدنى لفترة الثقة ٩٠	0.324	0.309	
الحد الأعلى لفترة الثقة ٩٠	0.370	0.354	

: RMSEARoot Mean Square Error Of Approximation

: ECVIExpected Cross-Validation Index

ويتم الاعتماد على أكثر من مؤشر لحسن المطابقة وليس الاعتماد على مؤشر واحد فقط؛ لذا تم حساب مؤشرات حسن المطابقة $(C_{min} (\chi^2), NCP, F_{MIN}, RMSEA, ECVI)$ التي يتوافر لها فترة ثقة بهدف الكشف عما إذا كان يوجد تقاطع من عدمه بين فترتي الثقة لمؤشرات حسن المطابقة لأداة تقييم الطلبة للأداء

	0.043	0.045	RMSEA
يوجد تقاطع	0.042	0.044	الحد الأدنى لفترة الثقة ٩٠
	0.045	0.047	الحد الأعلى لفترة الثقة ٩٠
	0.000	0.000	احتمالية الخطأ
	0.362	0.381	ECVI
يوجد تقاطع	0.340	0.358	الحد الأدنى لفترة الثقة ٩٠
	0.385	0.404	الحد الأعلى لفترة الثقة ٩٠
	0.362	0.381	MECVI

مناقشة النتائج والتوصيات:

أولاً: مناقشة النتائج المتعلقة بسؤال الدراسة الأول الذي نص على: "هل تظهر فقرات أداة تقييم الطلبة للأداء التدريسي للمدرس في جامعة اليرموك في عينة الدراسة أداءً تفاضلياً تبعاً لمتغير المستوى الدراسي للطلبة؟"

أظهرت نتائج سؤال الدراسة الأول؛ والمتعلقة بفقرات أداة تقييم الطلبة للأداء التدريسي للمدرس في جامعة اليرموك تبعاً للمستوى الدراسي، وجود فقرة واحدة تبدي أداءً تفاضلياً بشكل نهائي (المرحلة الثانية) في أداة تقييم للأداء التدريسي للمدرسين في جامعة اليرموك تبعاً للمستوى الدراسي باستخدام طريقة مانتل - هانزل العامة، وكانت لصالح طلبة المستوى الرابع فأكثر مقارنة بطلبة المستوى الثاني وهي الفقرة (١٠) ذات الأداء التفاضلي التي تنص على: ("يؤكد المدرس على العدالة ويتجنب التحيز في تعامله مع الطلبة).

يلاحظ من الجدول (11) أنَّ نتائج مؤشرات حسن المطابقة (χ^2), (C_{min}) (NCP, F_{min} , ECVI) للأداء التدريسي للمدرس في جامعة اليرموك تبعاً للمستوى الدراسي تظهر وجود فرق جوهري عند مستوى الدلالة (0.05) = α ، بين فترتي الثقة لمؤشرات حسن المطابقة لأداة تقييم الطالب للأداء التدريسي للمدرس في جامعة اليرموك تبعاً للمستوى الدراسي قبل وبعد الكشف عن الفقرات التي تبدي أداءً تفاضلياً؛ لصالح مؤشرات حسن المطابقة لأداة تقييم الطالب للأداء التدريسي للمدرس في جامعة اليرموك تبعاً للمستوى الدراسي بعد حذف الفقرة التي تبدي أداءً تفاضلياً. مما يعني أنَّ الأداة بعد تحريرها من الفقرة التي تبدي أداءً تفاضلياً أصبح يميل إلى حسن المطابقة أفضل من ذي قبل (أي بوجود الفقرة ذات الأداء التفاضلي).

الجامعة، وليس لديهم القدرة والخبرة في تقييم المدرسين، وتكون صورة إدراكهم للمدرسين دقيقة أو واقعية.

ومن جهة أخرى فإن هؤلاء الطلبة ذوي المستوى الرابع يكونون على وشك التخرج، وبالتالي هم على معرفة كبيرة بالمدرسين وأساليبهم وجميع ظروفهم، ويقارنون بينهم طوال سنواتهم الدراسية، فلا يتأثرون ببعض المتغيرات، وهذا ربما يؤدي إلى تقييمهم لأداء المدرس بصورة حقيقية وفعالة، ولا سيما في إعطاء صورة حقيقية لما يجب أن يكون عليه المدرس من العدالة وتجنب التحيز في تعامله مع الطلبة، بالإضافة إلى إحساس طلبة المستوى الرابع فأكثر أنهم أكثر نضجاً وخبرة ووعياً من طلبة المستوى الثاني في التقييم وإعطاء الحكم الواقعي، وأنهم يميلون إلى إبراز نواحي الإيجابية في الأداء التدريسي، وإعطاء صورة مشعة عن الأداء التدريسي في الجامعة، لإحساسهم بالانتماء للجامعة والقسم، مما يؤدي إلى تقييم إيجابي للجوانب التي يرونها في المدرس.

وقد يرجع ذلك أيضاً إلى أن طلبة المستوى الثاني لم يمروا بخبرات تقييمية متعددة كما هو الحال بالنسبة لطلبة المستوى الرابع فأكثر، من حيث العلامات المتدنية أحياناً والعلامات المرتفعة أيضاً في بعض المواد الدراسية، فتراكم المعرفة عند الطلبة الذين عاشوا تلك الخبرات من

وقام الباحث بحساب حجم الأداء التفاضلي للفقرة التي أبدت أداء تفاضلياً في أداة تقييم الطلبة للأداء التدريسي للمدرس في جامعة اليرموك تبعاً للمستوى الدراسي، باستخدام برنامج (DIFAS 5.0) من خلال حساب مؤشر (Liu-Agresti Cumulative Common Log-Odds Ratio: L-A LOR) وتبين أنه لا يوجد أثر للفقرة (١٠) التي كانت ذات أداء تفاضلي في مانتل - هانزل العامة.

وللتمكن من تفسير الأسباب الكامنة وراء وجود أداء تفاضلي للفقرة (١٠) التي تنص على ("يؤكد المدرس على العدالة ويتجنب التحيز في تعامله مع الطلبة") في أداة تقييم الطلبة للأداء التدريسي للمدرس في جامعة اليرموك تبعاً للمستوى التعليمي، وبالنظر للجدول (١٥) نلاحظ أن أكبر قيمة ل Q_{MH} هي للفقرة ١٠ التي تنص على: ("يؤكد المدرس على العدالة ويتجنب التحيز في تعامله مع الطلبة") وتساوي (16.4050) وكانت لصالح طلبة المستوى الرابع فأكثر مقارنة بطلبة المستوى الثاني.

ويمكن عزو هذه النتيجة إلى أن طلبة المستوى الرابع فأكثر يكون لديهم اتجاه إيجابي نحو المدرس بدرجة أكبر من خلال خبرتهم الدراسية، وأن طلبة المستوى الأول يكونون طلاباً مستجدين في

المستوى الرابع يؤدي إلى معرفة المُدرّس من عدالته وعدم تحيزه للطلبة.

فإن طلبة المستوى الرابع فأكثر يتم ارتباطهم بالدراسة العملية بشكل أكبر من خلال مسابقات المختبر والمساقات العملية التي تمكن الطلبة من تطبيق المعارف الجديدة والمهارات وبالإضافة إلى خبراتهم في السنوات السابقة قد تقود إلى الإحساس بالمهارة، مما يجعلهم أكثر قرباً من المُدرّس وتقود بالتالي إلى الإحساس بالرضا نحو المدرس مما يؤدي إلى تفاعلات إيجابية بصوره مرضيه بحيث ينعكس إيجابياً على تقييم الأداء من قبل الطلبة لهؤلاء المُدرّسين. ولا بد للإشارة أن طلبة الهندسة يدرسون خمسة سنوات دراسية أي في المستوى الرابع فأكثر ويكثر في دراستهم استخدام المختبرات ويكونون على قرب كبير من مدرسيهم ويرون فيهم العدالة وعدم التحيز في التعامل معهم.

فيجد طلبة المستوى الرابع فأكثر مجالاً خصباً لتكوين علاقات طيبة مع مدرّسيهم بشكل أكبر من خلال مسابقات المختبر والمساقات العملية التي تمكن الطلبة من تطبيق المعارف الجديدة والمهارات، وبالإضافة إلى خبراتهم في السنوات السابقة التي قد تقود إلى الإحساس بالمهارة، مما يجعلهم أكثر قرباً من المُدرّس، وتقود بالتالي إلى الإحساس بالرضا نحو المدرس، مما يؤدي إلى تفاعلات إيجابية بصورة مرضية تنعكس

إيجاباً على تقييم الأداء من قبل الطلبة لهؤلاء المُدرّسين ولا سيما في العدالة وعدم التحيز للطلبة. فيما يرى طلبة المستوى الثاني عدم إشراكهم في مجريات الدرس وعدم سماعهم أو التفاعل مع آرائهم أو تكوين علاقات معهم.

إن طلبة المستوى الرابع فأكثر لديهم اتجاه إيجابي نحو تقييم المُدرّس بصورة عامة على معظم أبعاد مقياس التقييم، وقدرة على إصدار أحكام تقييمية واقعية بشكل دقيق، ولديهم ثقة بدرجة كبيرة في المُدرّس وعدالته وعدم تحيزه في تعامله مع الطلبة، وحرصهم على تكوين علاقات إنسانية بدرجة أكبر من المستوى الثاني الذي يزداد لديهم جانب الخجل الاجتماعي.

وهناك ارتباط مهم بين حجم الطلبة في القاعة الجامعية وتقييمات الطلبة نحو المُدرّس؛ فإن عدد طلبة المستوى الرابع فأكثر في القاعة الجامعية أقل مقارنة بالمستوى الثاني وبشكل ملحوظ، فكلما قل أعداد الطلبة زاد إشراكهم في مجريات الدرس وسمع آرائهم واحترامها، مما يحسن تقييم الطلبة لعضو هيئة التدريس وخصوصاً من حيث العدالة وتجنب التحيز في معاملته مع الطلبة. علماً أنه في المساقات الإلزامية يكون عدد الطلبة أقل خصوصاً في المستوى الرابع فأكثر، مما يزيد الأفضلية لطرح الأسئلة على المدرّسين لتسهيل التعلم في سياق تطبيقي،

المطابقة لأداة تقييم الطالب للأداء التدريسي للمدرس في جامعة اليرموك تبعاً للمستوى الدراسي بعد حذف الفقرة التي تبدي أداء تفضلياً.

مما يعني أن أداة تقييم الطلبة للأداء التدريسي للمدرس في جامعة اليرموك تبعاً للمستوى الدراسي بعد تحريرها من الفقرة التي تبدي أداء تفضلياً أصبح ميل إلى حسن المطابقة أكثر من قبل تحريرها منها. وحسبما يشير باي^(٣٦) (Pae, 2004)، فإن وجود فقرات ذات أداء تفضلي في أداة تحد من صدقه الداخلي وبالمحصلة تحد من ثباته؛ وذلك لحساسية طلبة مستوى تعليمي تجاه مضامينها أكثر من أو أقل من حساسية المستويات الدراسية الأخرى تجاهها، على الرغم من تكافؤ قدراتهم، حيث إن الفقرات التي تبدي أداء تفضلياً تحد من أحادية البعد للأداة فهي تشير إلى تعددية في البعدية، وأنها تنتهك خاصية اللاتغير (Invariance). لذلك في حال التخلص من الفقرات ذات الأداء التفاضلي تميل الأداة بفقراتها إلى أحادية البعد، وهذا يؤدي إلى مطابقة النموذج للبيانات لفقرات الأداة بعد حذف الفقرات ذات الأداء التفاضلي أفضل من ذي قبل (أي بوجود الفقرات ذات الأداء التفاضلي).

وذلك بسبب ظهور الفقرة ذات الأداء التفاضلي ذات الرقم (١٠) على أنها فقرة

ومناقشة الطبيعة الانسانية والنمو، قد يعزز عملية بناء علاقة إيجابية بين المدرس والطالب. وبذلك، فإن العلاقة الإيجابية، تقود إلى تجنب التحيز في تعامل المدرس مع الطلبة وإلى تقييمات أعلى للمدرس.

إن الطلبة في المستوى الرابع فأكثر يتم تدريبهم من قبل الأستاذ الدكتور، والأستاذ المشارك، والأستاذ المساعد، من يمتلكون سمات الانبساط، والدعم، والكفاءة والقيادة والموضوعية، وغياب القلق، والهيمنة، والكفاءة العقلية، والدفء والخبرة، ويمكنهم اجتذاب الطلبة نحو تقديم تقييمات إيجابية لها علاقة مهمة بتقييمات الطلبة في العدالة وتجنب التحيز في التعامل مع الطلبة.

ثانياً: مناقشة النتائج المتعلقة بسؤال الدراسة الثاني الذي نص على: "ما أثر الفقرات ذات الأداء التفاضلي على مؤشرات حسن المطابقة لأداة تقييم الطلبة للأداء التدريسي للمدرس في جامعة اليرموك في عينة الدراسة تبعاً لمتغير المستوى الدراسي للطلبة؟".

أظهرت النتائج وجود فرق جوهري عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$)، بين فترتي الثقة لمؤشرات حسن المطابقة لأداة تقييم الطالب للأداء التدريسي للمدرس في جامعة اليرموك تبعاً للمستوى الدراسي قبل وبعد الكشف عن الفقرات التي تبدي أداء تفضلياً؛ لصالح مؤشرات حسن

١- إعداد برنامج توعوي للطلبة يساعد على زياده فاعليتهم ومشاركتهم في عمليه تقييم الاداء الجامعي مما يؤدي الى زياده تحسين العمليه التقييمية بالجامعة.

٢- اهتمام الجامعات بشكل أكبر بأدوات تقييم الطالب للأداء التدريسي- للمدرس مع الأخذ بعين الاعتبار موضوع الأداء التفاضلي للفقرات عند إعدادها.

٣- إجراء دراسات عن الأداء التفاضلي لفقرات أداة تقييم من النوع المقالي، فلا توجد أي دراسة عربية تطرقت لهذا الموضوع.

الهوامش:

- (١) إريجيل، راتب. (2013). أثر وجود أداء الفقرات التفاضلي للجنس في دقة المعادلة العامودية لاختبار أوتيس لينون للقدرة العقلية. رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة اليرموك، اربد- الأردن. المجلد الدولية التربوية المتخصصة. المجلد ٢، العدد ٨، (٧٥٤-٧٧١).
- (٢) جاد الرب، سيد محمد (2009)، استراتيجيات تطوير وتحسين الأداء: الأطر المنهجية والتطبيقات العملية، الطبعة الاولى، دار الفكر العربي: القاهرة.
- (٣) الجعافرة، عبدالسلام. (2013). فاعلية أداء أعضاء هيئة التدريس في جامعة الزرقاء من وجهة نظر طلبتها في ضوء معايير جودة التعليم. مجلة العلوم التربوية، (٤٢)، ١٣٩-١٥٥.
- (٤) جرادات، عبد الله. (2003). مقارنة بين طريقتي مانتل هانزل وطريقة الصعوبة المحولة في الكشف عن تحيز الفقرات.

صعبة بالنسبة لطلبة المستوى الثاني بدلالة أنَّ معظم استجاباتهم على تدريجاتها قد كانت منخفضة، مما يستدل منه على انخفاض قدراتهم إزاء تقييمهم لمضامين هذه الفقرة، وتتفق نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسات^(٣٧) (إريجيل، 2013؛ مبارك، 2010؛ مبارك ومبارك، 2013)^(٣٨) التي أظهرت أن هناك تحسناً بعد حذف الفقرات التي أظهرت أداءً تفاضلياً.

ومما سبق من GMHDIF للكشف عن الفقرات التي تُبدي أداءً تفاضلياً على كافة فقرات أداة تقييم الطلبة للأداء التدريسي في جامعة اليرموك تبعاً للمستوى التعليمي تبين لنا أن أعلى قيمة لـ Q_{MH} هي الفقرة (١٠) التي تنص على ("يؤكد المُدرّس على العدالة ويتجنب التحيز في تعامله مع الطلبة).

يتبين مما سبق أنَّ هناك فقرة واحدة للأداء التفاضلي في فقرات أداة تقييم الطلبة للأداء التدريسي في جامعة اليرموك تبعاً للمستوى الدراسي باستخدام طريقته مانتل- هانزل العامة.

وعندما تم حساب حجم الأداء التفاضلي للفقرة ذات الأداء التفاضلي للمستوى الدراسي تبين أنه لا يوجد أثر لها.

التوصيات:

وبناءً على نتائج الدراسة يوصي الباحث بما يلي:

للأبحاث (العلوم الإنسانية)، ٣٠(١١)،
٢٢٦٥-٢٢٨٦.

(١١) مبارك، مأمون ومبارك، وائل. (2013). الأداء
التفاضلي لاختبار الرياضيات في الدراسة
الدولية بيزا ٢٠٠٦. مجلة العلوم التربوية،
٢٥ (٢)، ٢٤١ - ٢٦٧.

(١٢) مبارك، وائل. (2010). الأداء التفاضلي
لفقرات اختبار العلوم في الدراسة الدولية
بيزا ٢٠٠٦. رسالة دكتوراه غير منشورة،
جامعة اليرموك، اربد، الأردن.

(13) Alquraan, M., & Alkuwaiti, A. (2017). Differential Item Functioning in Students Rating Of Teaching: Effectiveness Surveys in Higher Education According to Academic Disciplines: Data From a Saudi University. **Journal of Educational and Psychological** Sultan Qaboos University, 11 (4), 770-780.

(14) Benito, J., Navas -Ara, M. (2000) A comparison of X2, RFA and IRT Based procedures in the Detection of DIF. **Quality & Quantity** 7(34):17-31.

(15) Camilli, G., & Sheparad, L. (1994). **Methods For Identifying Bias Test Item**. Thousand Oaks, CA: Stage publication, USA.

(16) Dorans, N., & Holland, E. (1993). **DIF Detection and Description Mantel-Haenszel Standardization**. Educational testing service princeton, N.J. (QAT24225) ED287526.

(17) Fidalgo, A. M. (2005). Mantel-Haenszel Methods In B.S Everitt & D.C . Howell (Eds), **Encyclopedia of**

رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة مؤتة:
الكرك.

(٥) حمادنه، إياد. (2007). الأداء التفاضلي
لفقرات اختبارات "تحديد الكفاءة
اللغوية" في اللغة الانجليزية في الجامعات
الأردنية: دراسة مقارنة. رسالة دكتوراه غير
منشورة، جامعة اليرموك: اربد، الأردن.

(٦) الخرايشة، عمر والجعافرة، أسى والهباهبة،
عبدالله والسعايدة، ناجي. (2012).
العوامل المؤثرة في تقييم أداء أعضاء هيئة
التدريس في كلية الأميرة عالية الجامعية في
جامعة البلقاء التطبيقية في الأردن من
وجهة نظر الطالبات. بحث منشور في
المجلة الدولية للأبحاث التربوية. جامعة
الإمارات العربية المتحدة. ٩(٣١)، ٦١-٨٨.

(٧) الصباطي، إبراهيم ومحمد، شحته. (2007).
دراسة تأثير بعض المتغيرات في تقييم طلبة
الجامعة لأداء عضو هيئة التدريس. المجلة
العلمية في العلوم الإنسانية والإدارية،
١(٨)، ٩٧-١٧٦.

(8) Hambleton, R., & Swaminathan, H., & Rogers, J. (1991). **Fundamentals of Item Response Theory**. Newbury Park California: Stage Publications.

(٩) عبيدات، عبدالله. (2014). استقصاء الأداء
التفاضلي لفقرات اختبار اختيار من
متعدد تبعاً لدرجة مخاطرة المفحوصين.
أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة
اليرموك: اربد، الأردن.

(١٠) العجلوني، جهاد والسوالمه، يوسف (٢٠١٦).
فحص الأداء التفاضلي لمموهات اختبار
الرياضيات في التقييم الوطني الأردني
لاقتصاد المعرفة وفقاً لجنس الطالب
وموقع المدرسة. مجلة جامعة النجاح

Applied Measurement in Education, 5(14), 235-259.

(25)Pae,T. (2004). DIF for examinees with different academic background. **Language Testing**, 21(1), 53-72.

(26) Penfield, R. D. (2007). An approach for categorizing DIF in polytomous items. **Applied Measurement in Education**, 20, 335-355. doi:

10.1080/08957340701431435.

(27)Penfield, R. D. (2012). **DIFAS 5.0 Differential Item Functioning Analysis System: User's manual**. Unpublished manuscript.

(28)Pokropek, A.&Kondratek, B.(2012). Test equating Definitions and examples of applications.**EDUKACJA**, 120(4), pp 52-71.

(29)Potenza, M.,&Dorans, N.(1995). DIF assessment for polytomously scored items: aframe work for classification and evaluation. **Applied Psychological Measurement**, 11 (19), 23-27.

(30) Raju, N. S.,Drasgow, F ., &Slind, J. (1993), An Empirical Comparison Of The Area Methods, Lord's Chi-Square Test, And The Mantel-Haenszel Technique For Assessment Differential Item Function, **Educational And Psychological Measurement**, 53(1) 301-314.

(31)Roever C. (2005). **That's not fair Fairness, bias, and Differential Item Functioning in Language Testing**.

<http://www2.hawaii.edu/~roever/brownbag.pdf> 25-6-2007

statistics in behavioral science vol 3,pp1120-1126. Chichester, UK: John Wiley.& Sons .

(18)Fidalgo, A., & Madeira, J. (2008).Generalized Mantel–Haenszel Methods For Differential Item Functioning Detection. **Educational and Psychological measurement**, 68(6), 940-958.

(19)Gybles, J. (2004). The performance of some observed and unobserved conditional invariance techniques for the detection of differential item functioning. **Quality & Quantity**, (38) 7, 681-702.

(20) Hambleton,R., &Swaminathan, H.,& Rogers, J.(1991). **Fundamentals of Item Response Theory**. Newbury Park California: Stage Publications.

(21) Innabi, H.& Dodeen, H. (2006). Content Analysis of Gender-related Differential Item Functioning TIMSS Items in Mathematics in Jordan, **School Science and Mathematics**. (106)8, 147-189.

(22)Karakaya, I. (2012). An Investigation of Item Bias in Science & Technology Subtests and Mathematic Subtests in Level Determination Exam (LDE). **Educational science: theory &practice**, (12)1. Winter.222-229©2012 Educational Consultancy and Research Center www.edam.com.tr/estp.

(23)Pae,T. (2004). DIF for examinees with different academic background. **Language Testing**, 21(1), 53-72.

(24)Penfield, R. D. (2001). Assessing Differential Item Functioning Among Multiple Groups: Acomparison of threeMantel–Haenszelprocedures

Dutch Tests. **Language Testing**. (22)2, 211-234.

(38) Zwick, R., Donoghue, J.&Grima, A. (1993). Assessment of differential item functioning for performance tasks. **Journal of Educational Measurement**, 15(30),233-251.

(32) Shindi, Y., &Kazem,A. (2018). Sex Differential Item Functioning for Mathematics test in Cognitive Development Program in Sultanate of Oman by Mental-Haenszel and Item Characteristic Curve Methods. **International Journal of Learning Management Systems**, Sys. 6, No. 2,pp 61-73.

(33)Seldin, P. (1989). Using student feedback to improve teaching, New directions for teaching and learning. **The Department Chair Person's Role in Enhancing College Teaching**, (37)9, PP. 89-97.

(34)Spray, J.,&Miller,T.(1994). **Identify ing non uniform DIF in polytomously scored test items**. American College Testing Research Report Series 94-1, Iowa city,Iowa.
(35)Tagomori, Harry T. (1993). **A Content Analysis Of Instruments Used For Student Evaluation Of Faculty In Schools At Universities And Colleges Accredited By The National Council For Accreditation Of Teacher Education (NCATE) (Student-Rated)**. **DAI-A54/05**,P1629 (OrderNo. AAC9325732).

(36)Tang, T.L. (1997). Teaching evaluation at a public institution of higher education: Factors related to the overall teaching effectiveness, **Public Personal Management**, Vol. 26 , No. 3 , pp. 379-389.

(37)Uiterwijk, H&Vallen, T.(2005). Linguistic Sources Of Item BiasFor Second Generation Immigrants In

صورة الآخر (النصراني) في الشعر الأندلسي (عصر بني الأحمر)

حمزة عبدالسلام الختاتنة * أ.د حمدي محمود منصور**

تاريخ وصول البحث: ٢٠١٨/٨/٥م

تاريخ قبول البحث: ٢٠١٨/١٠/١٥م

ملخص

سعت هذه الدراسة لاستجلاء الصورة التي ظهر عليها الآخر النصراني في الشعر العربي الأندلسي فترة حكم بني الأحمر لمملكة غرناطة خلال الفترة (٦٣٨- ٨٩٧ هـ)؛ لا سيما وأنه كان يشكل وجوداً كبيراً وعنصراً فاعلاً في المجتمع الأندلسي آنذاك. وقد حاولت هذه الدراسة إمطة اللثام عن الصورة التي جاء عليها من خلال الكشف عن الشواهد والنصوص الشعرية وسبر أغوارها، التي شكلت مادة غنية استطاعت أن تثير الإنتاج الأدبي في تلك الحقبة، هذا وقد عرضت هذه الدراسة أهم الأسباب التي كانت وراء وجود الآخر النصراني وتزايد أعدادهم في غرناطة وعن دورهم البارز في عملية النمو في كافة مجالات الحياة فقد ساهموا في دفع عجلة التجارة والاقتصاد، واحتلوا مناصب مهمة لدى أمراء المسلمين في الإدارة والجيش، وفي مقابل ذلك فقد ترك المسلمون لأهل الكتاب من النصارى حرية العقيدة والتعبّد، فحافظوا على إقامة الكنائس وممارسة عقائدهم وطقوسهم وشعائهم الدينية التي وصّى عليها كتابهم المقدّس (الإنجيل) وتمسكهم بمبادئهم الدينية مثل عقيدة التثليث.

الكلمات المفتاحية: عصر بني الأحمر، الشعر الأندلسي، النصارى، صورة الآخر.

* باحث، طالب دكتوراه / الجامعة الأردنية.

** أستاذ دكتور، قسم اللغة العربية وآدابها، كلية الآداب، الجامعة الأردنية.

The Image of the Christian “the Other” in Andalusian Poetry at Banil-Ahmar Era

Abstract

This study aims to clarify the image of the Christian “the other” in Andalusian Arab poetry at Banil-Ahmar era in the Kingdom of Granada during the period (638-897 AH), especially as that was a great presence and an active member in the Andalusian society at that time. This study is an attempt to unveil the image that came through revealing the evidence and poetic texts and exploring its surroundings, which formed a rich material that was able to enrich literary production in that era. This study presented the most important reasons behind the presence of the other Christian and increasing numbers in Granada and their prominent role in the process of growth in all areas of life, having contributed to the progress of trade and economy, and occupying important positions in administration and army. In return, the Muslims gave the Christians freedom of religion and worship, and religious practices that had been preached in their holy book (the Bible) and touched upon their religious principles such as the doctrine of Trinitarianism.

Keywords: Banil-Ahmar era, the Andalusian poetry, the Christians, the image of the other.

المقدمة:

غرناطة تغصّ بالعناصر البشرية التي تتخذ من النصرانية ديانة لها وكان ذلك أحد الأسباب التي دعّنتي لاختيار هذا الموضوع، فهم عنصر رئيس من عناصر

كان وكّدي في هذه الدراسة تتبّع صورة الآخر النصراني في الشعر الأندلسي فترة حكم بني الأحمر، فقد كانت مملكة

أهل الأندلس الأصليين الذين بقوا على ديانتهم في ظل الإسلام هذا من ناحية، ومن ناحية أخرى فقد كان لاكتناز دواوين الشعراء الأندلسيين في عصر بني الأحمر بالمادة الشعرية الغنية عن النصارى وديانتهم وطقوس عبادتهم ووصفها؛ الدور الكبير الذي دفعني للكتابة حول ديانة الآخر النصراني بالذات، ودور الإسلام الذي سمح لهم ببقائهم على ديانتهم وحماهم وأذن لهم بممارسة طقوسهم وشعائهم دون أن يتدخل في حياتهم أحد، فعمروا الكنائس ومارسوا فيها عباداتهم بحرية مطلقة، وقد كان ذلك واضحاً في الشعر الذي صور لنا ذلك الآخر النصراني بكافة تمثلاته.

وقد شرعتُ في هذه الدراسة بتوطئة عن الآخر وعن النصرانية والتعريف بهما في اللغة والاصطلاح، ثم انتقلت إلى تبيان الصورة التي كان عليها الآخر النصراني في الشعر فترة بني الأحمر، ومن ثم توضيح الصورة عن عقيدة التثليث لدى الآخر النصراني وتمسكه بأهم مبادئها، وأخيراً تطرقت لذكر بعض من النماذج والشواهد الشعرية التي تثبت وقوع المسلمين في شباك الفتيات النصرانيات والتغزل بهن.

أهمية الدراسة وأهدافها:

تكمن أهمية هذه الدراسة في بيان أهمية الشعر الأندلسي في (عصر بني الأحمر)، كونه وثيقة ذات أهمية تاريخية رصدت وجود الآخر النصراني على اعتبار أنه أحد أفراد المجتمع الأندلسي-الذين

أثبتوا فاعليتهم في الحياة الاجتماعية في تلك الفترة، وأن الآخر النصراني من أكبر المؤثرين في العملية السياسية لدرجة تطاوله على وجود المسلمين في الأندلس هذا من جهة، ومن جهة أخرى هدفت هذه الدراسة إلى إثبات أن الآخر النصراني قد تدرج في محاولاته لاستلام زمام الأمور من عدة نواحي وخصوصاً العسكرية منها، إلى أن انقضَّ على فريسته واستعاد الحكم على بلاد الأندلس، وذلك بسقوط آخر معاقل المسلمين هناك وهي مملكة غرناطة، وهدفت هذه الدراسة لبيان أهم الشعائر التي كانوا يقيمونها في كنائسهم وعدم اكتراثهم لمشاعر المسلمين؛ كرفع أصوات نواقيس الكنائس وتلاوة الترانيم التي تخص ديانتهم، وإقامة عقائدهم وطقوسهم الخاصة بهم.

الدراسات السابقة:

اطَّلع الباحث على الدراسات السابقة التي تناولت صورة الآخر في الأندلس وكانت على النحو التالي:

أجرت الدسوقي (٢٠١٢)^(١) دراسة عن صورة الآخر في الشعر الأندلسي بشكل عام، وكان من ضمن فصول دراستها (صورة الآخر الديني) وقد عرضت فيه لصورة الآخر النصراني في الشعر الأندلسي، وتطرقت من خلاله لعدة محاور ومن ضمنها تمسك النصارى بمبادئهم و احتفالهم بأعيادهم كعيد الفصح، و أدائهم لطقوسهم الدينية مستشهدة على ذلك بالشواهد الشعرية، ونقلت الصور

الفنية الشعرية في تصوير طقوس تعظيمهم ليعسى والصليب، ونقلت في محور آخر طريقة تعاملهم مع المسلمين متمثلة في اللين والرفق في معاملة الآخر.

وأجرى عبدالله (٢٠١١)^(٣) دراسة عن التعايش الحضاري بين المسلم والآخر في الأندلس من بداية الفتح الإسلامي حتى سقوط الخلافة الأموية (٩٢-٤٢٢هـ: قراءة في حوار الحضارات، وتناول في أحد مباحث الفصل الرابع من الباب الأول دراسة بعنوان: (نصاري الأندلس/ التداخل والتعايش اليومي) وقد توقف الباحث للحديث عن بعض الجوانب من الحياة اليومية للنصارى في عدة مجالات كعدم شعورهم بأدنى غربة في الأندلس، وممارستهم التجارة بحرية، فأسواق الأندلس كانت تعج بالنصارى وبضائع الممالك النصرانية، مثل الملابس التي كان المسلمون يلبسونها وهي من صنع النصارى، وتطرق للحديث عن تداخل علاقات المسلمين مع النصارى كاحتفال المسلمين بليلة عيد الميلاد.

وبذلك؛ فإن هذه الدراسات كانت دراسات عامة ولم تختص بعصر معين كموضوع دراستنا الراهنة التي خصصناها بعصر بني الأحمر وقصرناها عليه.

ويستند منهج الدراسة إلى المنهج الاستقرائي التحليلي مع الأخذ بعين الحرص والاهتمام بالمنهج التاريخي، إذ تتبعت الصورة الشعرية التي رسمها الشاعر

الأندلسي للآخر النصراني، فضلاً عن المنهج التطبيقي للمادة النظرية.

التمهيد:

إن مفهوم الآخر هو أحد المفاهيم السائدة منذ قرون إلا أن المعنى الدلالي الذي يغطيه هذا المصطلح هو أكبر من ذلك المفهوم الذي يكمن في غياهب أنفس البشر، فالآخر هو كل شيء في مقابل شيء آخر.

وقد تمتع الآخر في الأندلس بالحرية المطلقة فلم يظلم ولم يهجر ولم ينف ولم يطرد من أرضه، فالآخر ومهما اختلفت ديانتها أو وضعه الاجتماعي أو العرق الذي انحدر منه، كان مرحباً به في ظل الدولة الإسلامية وحكمها العادل، وتطبيقاً للشريعة الإسلامية ذات الرسالة العادلة، رسالة الإسلام السمحة التي تحلّى بها المسلمون. وسنحاول في هذه الدراسة إمطة اللثام عن هذا المفهوم الشائك، هذا وسنقدم في متن هذا الدراسة الحديث عن أهم العناصر التي كونت النسيج المجتمعي في الأندلس (عصر بني الأحمر) بشكل خاص، وهو الآخر النصراني.

الآخر في اللغة:

جاء في لسان العرب: (الآخر بمعنى غير، كقولك رجل آخر وثوب آخر، وورد كذلك في اللسان: الآخر بالفتح: أحد الشئيين وهو اسم على أفعل، والأنثى أخرى)^(٣)، وجاء في معجم العين (تقول: هذا آخر، وهذه أخرى، والآخر: الغائب، وأما آخر فجماعة أخرى)^(٤).

من خلال ذلك يتبين بأنه حتى ولو تعددت المفاهيم اللغوية للأصول الجذرية لمادة الآخر؛ فهي تعني (الغير) وتعني (الأخرى) و(الآخر) وقد ورد هذا اللفظ في القرآن مرات عدة تؤدي المعنى نفسه بدلالات مختلفة حسب موقعها من السياق النصي.

قال تعالى في محكم تنزيله: بسم الله الرحمن الرحيم ﴿يَا صَاحِبِي السَّجْنِ أَمَّا أَحَدُكُمَا فَيَسْقِي رَبَّهُ خَمْرًا وَأَمَّا الْآخَرُ فَيُصَلِّبُ فَتَأْكُلُ الطَّيْرُ مِنْ رَأْسِهِ قُضِيَ- الْأَمْرُ الَّذِي فِيهِ تَسْتَفْتِيَانِ﴾ [يوسف: ٤١].

وقال تعالى: في موضع آخر: ﴿وَأَنُلِّ عَلَيْهِمْ نَبَأَ ابْنَيْ آدَمَ بِالْحَقِّ إِذْ قَرَّبَا قُرْبَانًا فَتُقْبِلَ مِنْ أَحَدِهِمَا وَلَمْ يُتَقَبَّلْ مِنَ الْآخَرِ قَالَ لَأَقْتُلَنَّكَ قَالَ إِنَّمَا يَتَقَبَّلُ اللَّهُ مِنَ الْمُتَّقِينَ﴾ [المائدة: ٧٢]، وقال تعالى: ﴿فَعِدَّةٌ مِنْ أَيَّامٍ أُخَرَ﴾ [البقرة: ١٨٥].

وقوله تعالى: ﴿قَدْ كَانَ لَكُمْ آيَةٌ فِي فَنَقَيْنِ إِلَيْكَ فَإِنَّهُ تَقَاتَلَ فِي سَبِيلِ اللَّهِ وَأُخْرَى كَافِرَةٌ يَرَوْنَهُمْ مِثْلَهُمْ رَأَى الْعَيْنِ وَاللَّهُ يُؤَيِّدُ بَصَرَهُ مَنْ يَشَاءُ إِنَّ فِي ذَلِكَ لَعِبْرَةً لَأُولِي الْأَبْصَارِ﴾ [آل عمران: ١٣].

الآخر في الاصطلاح:

إن مصطلح (آخر) في العربية هو ترجمة لمصطلح تنامي في بعض اللغات الأوروبية لا سيما الإنجليزية والفرنسية، وأصبح يرد بوصفه بنية لغوية رمزية ولا شعورية تساعد الذات على تحقيق وجودها ضمن علاقة جدلية بين الذات ومقابل لها هو من يطلق عليه (الآخر)^(٥). والآخر قد يكون بعيداً أو قريباً كما أنه قد يكون فرداً، أو جماعة من الجماعات، أو شعباً من الشعوب بحيث تنتفي علاقة القرب المكاني أو البعد في تحديده، أو علاقات الصداقة والعداء، فقد يكون الآخر قريباً، كما يمكن أن يكون بعيداً، وقد يكون صديقاً أو عدواً.

صورة الآخر (الصورولوجيا):

ويقصد بها دراسة الشعوب الأجنبية في الآداب القومية، فكل أدب ينطوي على نوعين من الصور: نوع يتعلق بصور كل شعب في أدبه القومي، ونوع آخر يتعلق بصورة الشعوب والأمم الأخرى في ذلك الأدب، وهذا ما يطلق عليه مفهوم الصورولوجيا أو صورة الآخر^(٦).

النصرانية:

تنطوي لفظة النصرانية في كتب التراث على معانٍ عدة، وسأحاول الوقوف عند ما يتفق والمعنى الاصطلاحي لها.

النصرانية لغة:

النصرانية: نصر: النصر: إعانة المظلوم ففي الحديث النبوي (أنصر أخاك ظالماً أو مظلوماً) وتفسيره أن يمنعه من الظلم،

وَنَصْرَانَهُ بِالشَّامِ وَيُقَالُ لَهَا، نَاصِرَةٌ وَنُصُورِيَّةٌ، وَنُصْرِيٌّ، وَالنُّصَارِيُّ مَنْسُوبُونَ إِلَيْهَا، أَوْ جَمْعُ نَصْرَانٍ كَالنَّدَامِيِّ جَمْعُ نَدْمَانٍ أَوْ جَمْعُ نَصْرِيٍّ، كَمَهْرِيٍّ وَمَهَارِيٍّ، وَالنُّصْرَانِيَّةُ وَالنُّصْرَانَةُ: وَاحِدَةُ النُّصَارِيِّ، وَالنُّصْرَانِيَّةُ أَيْضاً دِينُهُمْ، وَيُقَالُ نَصْرَانِيٌّ وَأَنْصَارٌ، وَتَنْصَرُ- دَخَلَ فِي دِينِهِمْ، وَنَصْرُهُ تَنْصِيرٌ جَعَلَهُ نَصْرَانِيًّا، وَالتَّنْصَرُ- الدَّخُولُ فِي النُّصْرَانِيَّةِ، ثُمَّ أُطْلِقَ النُّصْرَانِيُّ عَلَى كُلِّ مَنْ تَعَبَدَ بِهَذَا الدِّينِ.^(٧)

النُّصْرَانِيَّةُ اصطلاحاً:

النُّصْرَانِيَّةُ هِيَ الدِّينَانَةُ الَّتِي أُنْزِلَتْ عَلَى عِيسَى مَكْمَلَةً لِرِسَالَةِ مُوسَى -عَلَيْهِمَا السَّلَامُ- مَتَمِّمَةً لِمَا جَاءَ فِي التَّوْرَةِ مِنْ تَعَالِيمٍ مُوجَّهَةٌ إِلَى بَنِي إِسْرَائِيلَ دَاعِيَةٌ إِلَى التَّهْذِيبِ الْوَجْدَانِيِّ وَالرَّقِيِّ الْعَاطْفِيِّ لَكِنَّهَا سُرْعَانِ مَا فَقَدَتْ أَصُولَهَا، مِمَّا سَاعَدَ عَلَى امْتِدَادِ يَدِ التَّحْرِيفِ إِلَيْهَا حَيْثُ ابْتَعَدَتْ كَثِيراً عَنْ صَوْرَتِهَا السَّمَاوِيَّةِ الْأُولَى لِامْتِزَاجِهَا بِمَعْتَقَدَاتٍ وَفَلَسَفَاتٍ وَثْنِيَّةٍ. وَسَمَوْا بِذَلِكَ لِانْتِسَابِهِمْ لِعِيسَى عَلَيْهِ السَّلَامُ الَّذِي يَنْسَبُ بِدَوْرِهِ إِلَى قَرْيَةِ النَّاصِرَةِ أَوْ النَّصْرَانِ مِنْ قَرْيَةِ الْجَلِيلِ بِفِلَسْطِينَ، وَقَدْ نَسَبَ عِيسَى عَلَيْهِ السَّلَامُ إِلَى النَّاصِرَةِ لِأَنَّهُ رَبِّي فِيهَا، كَمَا جَاءَ فِي الْإِنْجِيلِ (يَسُوعُ النَّاصِرِيُّ)^(٨).

كَمَا تَعْرِفُ النُّصْرَانِيَّةُ بِالْمَسِيحِيَّةِ وَكَلِمَةُ مَسِيحِيَّةٍ اسْمٌ يَدُلُّ عَلَى الدِّينِ الَّذِي جَاءَ بِهِ عِيسَى عَلَيْهِ السَّلَامُ وَتَرْجَعُ فِي نَسَبَتِهَا إِلَى الْمَسِيحِ^(٩)، فَكَلِمَةُ نَصْرَانِيَّةٍ تَفِيدُ الدَّلَالَةَ عَلَى الدِّينَانَةِ الَّتِي جَاءَ بِهَا عِيسَى ابْنُ مَرْيَمَ

عليه السلام، وبما جاء فيها من عقائد وشرائع وأخلاق، جمع من أتباعه وحواريه سمووا (نصارى) وتوارثت هذا الإيمان الأحيال المتتابعة عبر القرون.^(١٠) وفي التنزيل الحكيم ﴿يَا أَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُوا كُونُوا أَنْصَارَ اللَّهِ كَمَا قَالَ عِيسَى ابْنُ مَرْيَمَ لِلْحَوَارِيِّينَ مَنْ أَنْصَارِي إِلَى اللَّهِ قَالَ الْحَوَارِيُّونَ نَحْنُ أَنْصَارُ اللَّهِ﴾ [الصف: ١٤].

وفي ضوء ما سبق فإن المفهوم الاصطلاحي للنصرانية بأبعاده الدينية يتسق مع المفهوم اللغوي ليدل على أن هذه التسمية أتت في مكانها الصحيح وليس عبثاً، فكما أن النصر هو إعانة المظلوم، فكذلك الديانة النصرانية في شريعتها الموثقة في الكتاب المقدس هي تدعو لنصرة المظلوم، ومن جهة أخرى فقد اتفقت تسمية النصارى في الجانب اللغوي مع مكان ظهورها لأول مرة وهي ما اعتادت عليه العرب في تسمية الشيء بمكان نشأته لأول مرة، فالناصره هي مكان مولد سيدنا عيسى عليه السلام وإليها تمت نسبته.

ونلاحظ في ضوء ما تقدم أن ثمة علاقة وطيدة بين المعنى اللغوي والمعنى الاصطلاحي، إذ حافظ على الدلالات اللغوية الرئيسة التي تناولتها كتب التراث كالقاموس المحيط للفيروز آبادي وغيره.

أولاً: النصارى في الأندلس

"مما تقلص ظل الإسلام بالجزيرة، أعادها الله للإسلام، واسترد الكفار، دمرهم

الله، أكثر أمصارها وقراها، على وجه العنوة والصلح والاستسلام، لم يزل العلماء والكتاب والوزراء يحركون حميات ذوي البصائر والأبصار، يستنهضون عزماتهم من كل الأمصار^(١١).

فمن ذلك ما كتب به الكاتب الرئيس أبو عبدالله بن زمرّك رحمه الله لما نزل المسلمون بآخر مرج غرناطة، متوجهين لفجّ خير: "اعلموا أنا نذكر لكم ما لا يغيب عن أديانكم وأحسابكم؛ إن هذا الجهاد وليمة دعا الله عباده إليها، وحضّهم عليها، فالآيات في المصاحف مسطورة، والأحاديث مشهورة، لبيع النفوس فيها من الرحمن، وبذل المهجّ رغبة في حصول ثواب الملك الديان، ينزل الله فيها الملائكة المسومين، وتفرح الحور العين، وتَسحُ الرحمة من رب العالمين، ويباهي الله ملائكته بالمجاهدين، وقد تضافرت تلك النصوص وكفى شرفاً للفوز بحبة الله في قوله: ﴿إِنَّ اللَّهَ يُحِبُّ الَّذِينَ

يَقَاتِلُونَ فِي سَبِيلِهِ صَفًّا كَأَنَّهُمْ بُنْيَان

مرصوص﴾ [الصف:٤]؛ فينبغي فيه الاستغفار من سالف الذنوب وتطهير السرائر والقلوب، واجتماع الأيدي والكلمة في مَرْضَاتِ عِلَامِ الْغُيُوبِ^(١٢).

هذا وقد أطلق على النصارى في الأندلس عدة أسماء منها:

أ- الْمُسْتَعْرَبُونَ:

وهم المسيحيون الإسبان الذين عاشوا مع المسلمين في القواعد والشغور الإسلامية،

وكانوا يعرفون بالنصارى المعاهدين، وسموا المستعربين لأنهم تعلموا لغة العرب وشعرهم وآدابهم وتزيوا بزيهم^(١٣). وقد أنشئ لهم تحت رعاية الحكومة الإسلامية بقرطبة على عهد الحكم ابن هشام ديوان خاص يدير شؤونهم ويرعى مصالحهم يسمى: (قومس أهل الذمة) وكان يتولاه أبحار النصارى في الأندلس يسمون القمامسة، الواحد منهم يدعى: قومس^(١٤).

عاشت هذه الطوائف من النصارى في ظل الحكم الإسلامي في الأندلس تمارس حياتها العادية في المدن والأرياف مقابل دفع الجزية للمسلمين وفق الشريعة الإسلامية، وعاش أهلها مع المسلمين في ألفة ومودة يمارسون طقوسهم الدينية في كنائسهم^(١٥).

وكان للنصارى حظهم من الحياة العامة والخاصة، مشاركين فيها في نطاق السماحة التي ظلت المجتمع الأندلسي وبعدها عن التعصب المقيت، فكثير من الأمهات كن مسيحيات وأكثرهن بقين على دينهن لم يغير من طابع سعادة بيوتهن اختلاف العقيدة بين الزوج وزوجه أو الولد وأمه^(١٦).

ومارس المستعربون بعض الأساليب الإسلامية في حياتهم، مثلاً: لبسوا ملابسهم، واختتنوا، وامتنعوا عن أكل لحم الخنزير. وكان لكثرة منهم اسمه الإسلامي، إلى جانب اسمه اللاتيني، وأتقنوا العربية وتذوقوها: قراءة وكتاباً وإنشاءً وأدباً^(١٧).

ب- أهل الذمة (المسيحيون):

وهم الإسبان الذين بقوا على مسيحياتهم ولم يدخلوا في الإسلام، وهؤلاء كانوا يرون أن البربر والعرب دخلاء عليهم، وأنهم أحق بملك بلادهم، ويندرج مع هذا العنصر الإسباني المسيحي يهود البلاد من حيث معاملة المسلمين لهم، فقد ضمن المسلمون لهذين العنصرين حريتهم، وأدخلوهم في ذمتهم، مقابل الجزية والخراج على ما تقضي به الشريعة الإسلامية.^(١٨)

وتكثر الأدلة على التسامح العظيم الذي أبداه العرب نحو نصارى الأندلس، فقد كانوا يرحمون الضعفاء ويرفقون بالمغلوبين، وباستثناء الجزية والخراج، فلم يمس المسلمون غالباً من ممتلكات المسيحيين شيئاً، إلا ما كان من ممتلكات الأسرة الحاكمة، أو ما كان مملوكاً لهؤلاء الذين حملوا السلاح في وجه المسلمين، ثم قتلوا في الحرب أو الذين فروا إلى الشمال تاركين أموالهم من خلفهم. والآخرين على كل حال كانوا قلة، وقد اعتبرت هذه الأموال غنيمة تملكها الدولة، وقد ترك الباقي من الأراضي في يد من كانوا يزرعونها يؤدون عنها خراجاً للجماعة الإسلامية كلها، والخراج نفسه كان مفروضاً على المسلمين والنصارى واليهود بعدل ومساواة. أما أرقاء المسيحيين، فقد رحبوا بالفتح الإسلامي، لأنهم وجدوا في تغيير نظام الحكم خلاصاً "بعد أن لاقوا ضروباً من المهانة والقسوة من الرومان

القوط، وقد أصبحوا في رق المسلمين بمنزلة صغار الزراع، فقد تركهم سادتهم يزرعون كما يشاءون، على أن يؤدوا إليهم نصيباً من الغلة، وقد انفتح باب الحرية أمامهم فسيحاً بمجرد النطق بالشهادتين، مما جعلهم يسرعون إلى إعلان إسلامهم، ولم يكونوا وحدهم في واقع الأمر هم الذين تسابقوا إلى الدين الجديد، بل أسرع كثير من كبار الملاك والسراة إلى رحاب الدين الجديد.^(١٩)

لقد بهرت الحضارة الإسلامية جماعة المسيحيين الذين عاشوا في كنف المسلمين فقلدوهم في كثير من مظاهر حضارتهم واتخذوا أزياءهم ولغتهم ونمط حياتهم في كثير من الأحيان، برغم احتفاظهم بدينهم، وقد برز من شعراء النصرانية بالعربية في الأندلس "ابن المرعزي" شاعر المعتمد بن عباد، وبسقوط طليطلة في سنة ٤٧٨هـ في يد النصارى بدأ النصارى المعاهدون يتجهون بمشاعرهم إليها، وعندما قدم ملوك الشمال غازين ومتوغلين في البلاد الإسلامية و سقطت في أيديهم بعض المدن، وجدوا عوناً صادقاً من النصارى المعاهدين الذين نقضوا العهود وأخلوا بها، وتجلّى ذلك بوضوح على أيام المرابطين فعمل هؤلاء على تهجير عدد كبير منهم إلى المغرب بناء على فتوى أصدرها ابن رشد، أشهر قضاة ذلك العصر، وجدّ الفيلسوف الشهير، فأكلتهم الطرق ووتفروقا شذر مذر.^(٢٠)

-النصارى في غرناطة (عصر بني

الأحمر):

تعد الديانة المسيحية إحدى الديانات السماوية التي يؤمن بها الكثير من أهل الأندلس قبل دخول المسلمين إليها، ولذلك لم يغادر النصارى بلادهم بعد الفتح، وكانت الحياة فيما بينهم وبين المسلمين بعد انتشار الإسلام يسودها الودّ والألفة، فالإسلام جال الأرض ولم تكن أرض الأندلس هي الوحيدة من دول العالم التي فتحها المسلمون. وكما أن المسلمين يؤدون صلواتهم في المساجد فكان للنصارى كذلك كنائسهم ومعابدهم الخاصة بهم التي يتعبدون فيها دون إيذاء من أحد. فقد حافظ النصارى في مملكة بني الأحمر على حضورهم البارز في العالم الإسلامي في الأندلس، فالجنود والمسافرون والتجار والأسرى جعلوا الاحتكاك مستمراً بين أبناء الطائفتين فلم يكن بينهم انقطاع.

تزايد عدد النصارى في مملكة غرناطة عن طريق أسرهم أثناء المواجهات البحرية والبرية لغرناطة مع القوات المسيحية المجاورة، وكان ضمن هؤلاء الأسرى مزارعون أخذوا يشتغلون بالزراعة وتربية المواشي في المناطق الريفية، كما اشتغلوا بالأرجاء مقابل نصيب من الشعير والذرة وحصّة يومية من الخبز تعادل ٧٥٠ غراماً^(٢١).

هذا ويحتاج تأصيل العلاقات الإسلامية -المسيحية العودة إلى النص، لأنه الضابط لأنماط العلاقات، والعاصم لها من الغلو

الذي قد يعتمد إليه بعضهم. فالإسلام جاء رسالة خاتمة تصدّق ما قبلها وتؤكد على ما فيه من قيم، لأن الرسائل السماوية إنما هي روافد من مصدر واحد، ومن لدن عزيز حكيم، قال تعالى: ﴿نَزَلَ عَلَيْكَ الْكِتَابَ بِالْحَقِّ مُصَدِّقًا لِمَا بَيْنَ يَدَيْهِ وَأَنزَلَ التَّوْرَةَ وَالْإِنْجِيلَ ۚ مِنْ قَبْلُ هُدًى لِلنَّاسِ وَأَنزَلَ الْفُرْقَانَ﴾ [آل عمران: ٣]، إن رسائل السماء الخالدة جاءت لخير الإنسان وسعادته، وتحقيق كرامته، وهي هدى للناس تتكامل، وتحوي قيماً واحدة فيما يخص سلوك الإنسان، وتنوع فيها العبادات والشعائر، وكلها في إطار التعبير عن الطاعة لله تعالى والتقرب إليه سبحانه. هذا البعد الذي أكدته الآية الكريمة و جاء الحديث النبوي يفسره حيث قال الرسول ﷺ: (إن مثلي ومثل الأنبياء من قبلي، كمثّل رجل بنى بيتاً فأحسنه وأجمله إلا موضع لبنة من زاوية، فجعل الناس يطوفون به، ويعجبون له ويقولون: هلاًّ وضعت هذه اللبنة، قال: فأنا اللبنة، وأنا خاتم النبيين)^(٢٢). إن البنيان الديني جاء لبنة لبنة، ومدمكاً مدمكاً، واستُكمل البناء مع النبي ﷺ الذي أكد بأن الأنبياء والرسل إخوة من أمهات شتى، والغائية واحدة في تبليغ الهدى الإلهي^(٢٣)

وقد كان للنصارى دور بارز في الحركة التجارية رغم قلة عددهم، واستقر أغلب

التجار منهم في المناطق الحدودية، وساهموا في تنشيط الحركة التجارية فيها خاصة بالمرية، ولقي هؤلاء التجار رعاية فائقة خاصة في عهد السلطان يوسف الأول.

وكانت العلاقة بين المسلمين والنصارى المعاهدين علاقة طبيعية بحكم الاختلاط والتفاهم فترات طويلة من الزمن، مما ساهم في تبادل التأثيرات بين الجانبين في المناسبات والأعياد، واتخاذ يوم الأحد من كل أسبوع عطلة رسمية، وقد أخذ هؤلاء النصارى أشياء كثيرة من التقاليد والعادات الإسلامية وتكلموا العربية، وأتقنوا كتابتها، واستعملوها في معاملاتهم الرسمية، واحتلوا مناصب مهمة لدى أمراء المسلمين في الإدارة والجيش، إلا أنهم أصبحوا آخر الأمر شوكة بجانب المسلمين، يكيّدون لهم العداء، ويشجعون أعداءهم بالانقضاض عليهم ويكيدهم، وهذا كان من العوامل التي تسببت في إضعاف حكم المسلمين في الأندلس.^(٢٤)

ثانياً: الآخر النصراني في الشعر (عصر بني الأحمر)

عاصرت إمارة غرناطة في شبه الجزيرة الإيبيرية ثلاث دول نصرانية: أراغون والبرتغال وقشتالة، ولم يكن للدولتين الأولى والثانية كبير أطماع في دولة بني الأحمر، على عكس الدولة الثالثة التي اعتبرت أن استكمال استرداد ما بقي في أيدي المسلمين من أرض الأندلس واجب مقدس ألقي على عاتقها، فوضعت نصب

عينها القضاء على دولة بني نصر هدفاً وغاية. وتحددت بضبط قشتالة هدفها بين الدولتين المتجاورتين بشكل يكاد يكون نهائياً، وتجسّمت في صراع عنيف وقاس، استمر حوالي قرنين ونصف من الزمن كان فيها الطرف الإسلامي يدافع مستميتاً، والطرف النصراني يهاجم مستأسداً. فقد حدثتنا المادة الشعرية عن ظاهرة تبدو وكأنها تمثل الجانب السلمي بين العدوين، وما هي في الحقيقة إلا امتداداً للتصادم الدموي بين الطرفين، هذه الظاهرة هي ما كان يعقد من اتفاقيات السلم والهدنة بين المسلمين والنصارى.^(٢٥)

لقد كانت الدولة الإسلامية بحكم ظروفها الداخلية وطاقاتها العسكرية على استعداد دائم لعقد مثل هذه الاتفاقيات مع الدول النصرانية، بل كانت هي الملحة في طلبها، رغم ما يلزمها ذلك في كثير من الأحيان من باهظ الثمن في شكل إتاوة وجزية، كان الشعب الغرناطي يتحملها على مضض لما فيها من إهانة وذل. فهذا ابن الأبار يستنهض الهمم لاستنقاذ الأندلس من الآخر النصراني، وقدم هذه القصيدة إلى أبي زكريا الحفصي سنة ٦٣٥ هـ بعد ضياع بلنسية يقول فيها:

نَادَتْكَ أَنْدَلُسُ قَلْبَ نَدَاءِهَا

وَأَجَعَلَ طَوَاغِيتَ الصَّلِيبِ فِدَاءَهَا

صَرَخَتْ بِدَعْوَتِكَ الْعَلِيَّةِ فَاحْبَهَا

مِنْ عَاطِفَاتِكَ مَا يَقِي حَوْبَاءَهَا

واشدُّدْ بِجَلْبِكَ جَرَدَ خَيْلِكَ أَزْرَهَا تَرَدَّدْ
على أعقابِهَا أرزاءَهَا
هي دَارُكَ الْقُصُوى أَوْتَ لِإِيَالَةٍ ضَمَنْتْ
لَهَا مَعَ نَصْرِهَا إِيوَاءَهَا
وبِهَا عَيْبُكَ لَا بَقَاءَ لَهُمْ سِوَى سُبُلِ
الضَّرَاعَةِ يَسْلُكُونَ سَوَاءَهَا
كَيْفَ السَّبِيلُ إِلَى احْتِلَالِ مَعَاهِدِ شَبِّ
الْأَعَاجِمُ دُونَهَا هَيَّجَاءَهَا
.....

بِأَيِّ مِدَارِسُ كَالطُّولِ دَوَارِسُ نَسَخَتْ
نَوَاقِيسُ الصَّلِيبِ نِدَاءَهَا^(٢٦)

وذكر الشاعر الكثير من الأحداث التي
تتابعت على أرض الأندلس تلك الآونة،
وعدد من صفات ذلك الآخر الذي طغى
في بلاد الأندلس، فلم تكن هنالك الصفاوة
من قبل النصارى اتجاء المسلمين فترة
حكم بني الأحمر، فقد كان النصارى
ينتهبون الفرص فينقلبوا على الحكم
الإسلامي آنذاك، والواقع أن المسلمين
ألحقوا بالنصارى عدة هزائم في هذه المدة
كالتغلب على كركبول^(٢٧) وشوذر^(٢٨)
والوقعة البحرية، ونزع جبل طارق من
أيديهم عليهم يسترجعون ما أخذ منهم.

فصورة النصارى في الشعر الأندلسي
فترة حكم بني الأحمر كانت تتحدث عن
مقاومة ونزال، فهذا الشاعر لسان الدين
ابن الخطيب يخاطب الآخر النصراني

مؤكداً له أن الهزيمة ستلحق بهم لا شك
في ذلك، فإذا كانوا قد حققوا نصراً على
المسلمين في موقعة فإنهم مهزومون في
أخرى وهكذا هي الحرب سجال وهو
مطمئن إلى النصر؛ وأن الله يؤيد سلطانه
أبا الحجاج لأنه إمام هدى وتقوى يستمد
قوته على عدوه من الله ﷻ، يقول:

لَا يَغْرُرَنَّ الرُّومُ فِي إِمْلَانِهَا قَدْ جَرَى
فَالْحَرْبَ هَاتَ وَهَآگَا
وَلِمَلِكِكَ الْعُقْبَى وَحَسْبُكَ نَاصِرَا أَنْ
الْإِلَهَ عَدُوٌّ مَنْ عَادَاگَا

لِلَّهِ يُوسُفُ مِنْ إِمَامٍ هِدَايَةٍ جَلَّى
بُنُورٍ يَقِينِهِ الْأَحْلَاكَا^(٢٩)

ف نجد صورة الآخر المسيحي في الأبيات
السابقة هي الحلقة الأضعف في نظر
الشاعر، في إشارة لهم بأنهم لا يستطيعون
مقاومة المسلمين حتى ولو انتصروا بإحدى
الوقائع إلا أن الواقعة التي تأتي بعدها
سوف ينهزمون بها لا محالة، وذلك أن الله
ﷻ يعادي أعداءه وينصره عليهم.

يقول ابن الخطيب: أنشدتُ السلطان
أمير المسلمين "أبا الحجاج"^(٣٠) -رحمة الله
عليه- أنهنَّه بفتح كركبول من ثغور العدو
في سنة إحدى وأربعين وسبعمائة للتحرر
من الآخر الذي سيطر عليها مدة من
الزمن:

بَشَرَى يَقُومُ لَهَا الزَّمَانُ
خَطِيئاً وَتَارُجُ الْآفَاقُ مِنْهَا طِيباً
هَذَا طُلُوعُ فُتُوحِكَ الْغُرِّ الَّتِي مَا كَانَ
طَالِعُ سَاعِدِهَا لِيُغَيِّبَا
أُظْهِرْتَ دِينَ اللَّهِ فِي ثَغْرِ الْعَدَى وَ
قَهَرْتَ تَمَثَّالاً بِهِ وَصَلِيّاً^(٣١)

فابن الخطيب يرى في فتح كركبول
بشرى لمزيد من الفتوح واسترجاع ما ضاع
من أرض المسلمين، وأنَّ أبا الحجاج بفتحها
قهر العدو النصراني وأذل الصليب.

لقد منح الآخر المسيحي من قبل
المسلمين فترة حكم غرناطة الحرية
المطلقة، والشواهد الشعرية حفظت
ونقلت لنا الصورة التي كان عليها هذا
المسيحي، من ذكر الكنائس والصلبان
والنواقيس والعقائد الخاصة بهم. ومن
ذلك قول الشاعر عبدالكريم القيسي ت
(٨٩٧ هـ) في جرأة القسيس وتعالى صوته
مجاهراً وواصفاً ناقوس إحدى الكنائس في
مملكة غرناطة:

وَقَدْ نَطَقَ النَّاقُوسُ فَوْقَ كَنِيسَةٍ بِكُفٍّ
مَغْنً مَوْلَعٍ بِالْتَرْتُّمِ
وَأَفْصَحَ قَسِيسُ الْأَعَاجِمِ جَاهِراً بِإِنْجِيلِ
رُوحِ اللَّهِ عِيسَى بْنِ مَرْيَمَ^(٣٢)

جاءت صورة الآخر المسيحي فيما سبق
وهو يرنم ما جاء في الكتاب المقدس
(الإنجيل) من قبل هذا القسيس الذي

وصفه بالفصيح، وعلى ما يبدو أن التراتيل
كانت تُرنم جهراً، في إشارة إلى الحرية
التامة التي كان يتمتع بها هذا الآخر
النصراني في غرناطة من جانب وعلى حالة
التمرد الذي اشتغلوا به تجاه المسلمين من
جانب آخر.

ولعل قصيدة لسان الدين ابن
الخطيب الفائية هي صيحة حرة لتجميع
قوى المسلمين ضد قوى الآخر (النصارى)
المتكاملة، وتبصيرهم بالخطر الذي يحدق
بما تبقى من الأندلس، يقول:

كَادَ نُورُ اللَّهِ بِالْكَفْرِ أَنْ يُطْفَأَ
وَإِذْ بَلَغَ الْمَاءُ الزَّبْيَ فَتَدَارَكُوا فَقَدْ
بَسَطَ الدِّينُ الْحَنِيفُ لَكُمْ كَفَا
تَحَكَّمَ فِي سُكَّانِ أَنْدَلُسِ الْعَدَى

فَلَهْفًا عَلَى الْإِسْلَامِ مَا بَيْنَهُمْ لَهْفًا^(٣٣)
ف نجد ابن الخطيب يصور لنا صورة
الآخر يسيطر على الأندلس بكل تفاصيله،
ويتحكم بكل شؤونها. ويصور لنا حال
الآخر النصراني، بعد أن بات ليلة في إحدى
كنائس غرناطة ووصف الآخر (الرهبان)
وهم عاكفون على تدريس أبناء ديانته
تعاليم الكتاب المقدس (الإنجيل):

وَدَيْرٍ أَنْخَنَا فِي قَرَارَتِهِ الْعِيسَا بِحُلَّةٍ
رُهْبَانٍ إِلَاهُهُمْ عِيسَى

عُكُوفٌ عَلَى التَّمَثَالِ يَسْتَلِمُونَهُ

وَيَعْنُونَ بِالْإِنْجِيلِ حِفْظًا وَتَدْرِيسًا^(٣٤)

وتظهر -من خلال الشاهد الشعري- عنايتهم بتعاليم الإنجيل وحفظه وتدريسه لأبناء جلدته، فلم ينسوا تعاليمه بل حافظوا عليه واستطاعوا أن يعيدوا له مجده، ويطالعنا شاعر آخر بوصف مناسك الآخر النصراني في التعبد داخل إحدى الكنائس وقد أبدع في وصف الأجواء الدينية لدى هذا الآخر:

طَرَفْنَا دُيُورَ الْقَوْمِ وَهَنًا وَتَغْلِيْسًا

وَقَدْ شَرَفُوا النَّاسُوتَ إِذْ عَبْدُوا عِيسَى

وقد رَفَعُوا الْإِنْجِيلَ فَوْقَ رُؤُوسِهِمْ وَقَدْ

قَدَّسُوا الرُّوحَ الْمُقَدَّسَ تَقْدِيسًا

فَمَا اسْتَيْقَظُوا إِلَّا لِمَكَّةٍ بِأَبْهَمٍ

فَأَدْهَشَ رُهْبَانًا وَرُوعَ قَسِيْسًا

وَقَامَ بِهِ الْبَطْرِيقُ يَسْعَى مُلْبِيًّا وَقَدْ

لَيْنَ النَّاقُوسَ رَفَعًا وَتَأْنِيْسًا

فَقُلْنَا لَهُ أَمْنًا فَإِنَّا عَصَابَةٌ أَتَيْنَا

لِتَثْلِيْثٍ وَإِنْ شِئْتَ تَسْدِيْسًا^(٣٥)

فروح القدس لدى الآخر المسيحي هي بمثابة الرب الأعلى لديهم ولا بد من الحفاظ عليها جيداً، فزيارة ابن الخطيب وأصحابه للكنيسة وضحت حجم تمسكهم بعقائدهم وعدم تخليهم عنها، وقد

تكررت مفاهيم ومفردات الشاعر في موضوع معين يتضح من خلال قوله أنهم جاءوا لممارسة شعائر الآخر النصراني وهي عقيدة التثليث:

بَكْرُنَا وَقُلْنَا إِذْ نَزَلْنَا بِحَانِهِ عَنْ

الصَّافِنَاتِ الْجُرْدِ وَالْضُّمْرِ الْعِيْسِ

أَيَا عَابِدِ النَّاسُوتِ إِنَّا عَصَابَةٌ أَتَيْنَا

لِتَثْلِيْثٍ بَلَى وَلِتَسْدِيْسٍ^(٣٦)

فهذه العقيدة تكررت مراراً لدى ابن الآبار وقد جعلت لها مبحثاً خاصاً في هذه الدراسة. ونتبين كذلك من خلال الشعر صورة ذلك الآخر المتمسك في عقيدة أخرى للنصرانية التي تجعل من المسيح ابناً لله، يقول ابن الآبار:

هُمْ اتَّخَذُوا فِيهَا الْكَنَائِسَ ضِلَّةً وَهُمْ

جَعَلُوا لِلَّهِ فِيمَا افْتَرَوْهُ أَبْنَاءَ^(٣٧)

فيتهمهم أنهم كذبوا وافتروا على الله وَعَلَى في أنه يتخذ عيسى ابناً له، ويطالعنا الشاعر نفسه في صورة الآخر تلك في موضع آخر، بقولهم أن عيسى هو ابن الله:

وَيَحْسَبُ عِيسَى ابْنَ الْإِلَهِ وَأُمُّهُ لَهُ

زَوْجَةٌ مَوْصُوقَةٌ بِهَاءٍ^(٣٨)

وهذه إحدى الحقائق الراسخة لدى أتباع الديانة المسيحية بأن مريم العذراء قد أنجبت لله ولداً وهو المسيح عيسى؛ التي قد نفاها الله وَعَلَى في محكم تنزيله

جملة وتفصيلاً، قال تعالى: ﴿ذَلِكَ عِيسَى ابْنُ مَرْيَمَ قَوْلَ الْحَقِّ الَّذِي فِيهِ يَمْتَرُونَ﴾^(٣٩) مَا كَانَ لِلَّهِ أَنْ يَتَّخِذَ مِنْ وَلَدٍ سُبْحَانَهُ إِذَا قَضَىٰ أَمْرًا فَإِنَّمَا يَقُولُ لَهُ كُنْ فَيَكُونُ﴾ [مريم: ٣٤-٣٥]، وقال ﷺ: ﴿وَقَالُوا اتَّخَذَ الرَّحْمَنُ وَلَدًا﴾^(٤٠) لَقَدْ جِئْتُمْ شَيْئًا إِذَا^(٤١) تَكَادُ السَّمَاوَاتُ يَتَفَطَّرْنَ مِنْهُ وَتَنْشَقُّ الْأَرْضُ وَتَخِرُّ الْجِبَالُ هَدًّا^(٤٢) أَنْ دَعَوْا لِلرَّحْمَنِ وَلَدًا^(٤٣) وَمَا يَنْبَغِي لِلرَّحْمَنِ أَنْ يَتَّخِذَ وَلَدًا﴾ [مريم: ٨٨-٩٢]

والآيات التي تناولت هذا الموضوع في القرآن الكريم والكتاب المقدس كانت كثيرة، فالقرآن هو الحكم الفاصل في هذا الأمر، وجاء لينفي عن الله ﷻ هذه الصفات المفتراه.

ثالثاً: تمسك الآخر النصراني بعقائده (عقيدة التثليث أمودجاً)

نشأت فكرة التثليث في النصرانية بالإسكندرية التي كانت مهداً للإفلاطونية الحديثة التي تقول بالتثليث، وأن المسيطر على العالم ثلاث قوى مؤثرة فيه: قوة المكون الأول، والعقل (الابن)، والنفس العامة (الروح القدس). وفي منتصف القرن الثالث، مع بداية سيطرة الإنجيل على الفكر المسيحي، وجه الوثنيون هذا السؤال بلهجة التحدي للمسيحيين: إن كان عيسى بشراً فلم تعبدونه؟ وإذا كان إلهاً فقيم البكاء على آلامه؟ وهذا أدى إلى

اختلاف الآراء حول التثليث، كاد هذا الصراع أن يذهب بالمسيحية لولا أن الدولة سارعت إلى إنقاذها.^(٣٩)

أما عن مصدر التثليث عند النصارى فقد ادعوا أن هذا القول تلقوه من الإنجيل وفي الحقيقة ليس في الإنجيل كلمة واضحة عن الثالوث، ويعتمد النصارى في إثبات التثليث على ما جاء في إنجيل متى: "اذهبوا وتلمذوا جميع الأمم، وعمدوهم باسم الأب والابن والروح القدس"، ويؤيدون تلك الفقرة بفقرة واردة في رسالة يوحنا الرسول الأولي "إن الذين يشهدون في السماء هم ثلاثة: الأب والكلمة والروح القدس، هؤلاء الثلاثة هم الواحد"^(٤٠).

واستطاعت الشواهد التي وصلت من الشعراء الذين عاصروا فترة حكم بني الأحمر سواء عاشوا في غرناطة أو في الأقاليم التي تتبع لها، أن تكون مادة غنية بأهم التقاليد والعقائد لدى أتباع الديانة النصرانية، ولعل عقيدة التثليث التي تُعد إحدى ركائز العقائد الإيمانية التي كانت تمثل أهم معتقداتهم وبالأخص كونهم أصبحوا أقلية في بلادهم، ومن ذلك قول الشاعر ابن الجباب الغرناطي ت (٧٤٩هـ):
وَبِلَادِ أُنْدَلُسٍ قَرِيسَةٌ كَافِرٍ يَمْلِي عَلَيْهَا
وَعَوْدُهُ وَوَعِيدُهُ

وَالَّذِينَ فِيهَا زَاهِقٌ قَدْ كَادَ أَنْ يَمْحَى
بِتَثْلِيثِ الْعِدَا تَوْحِيدُهُ^(٤١)

فقد أصبحت جزيرة الأندلس فريسة
للذين يتوعدون بالنيل من الإسلام
والمسلمين من على أرضها، وأن الدين
أصبح فيها باطلاً وأوشك أصحاب عقيدة
التثليث على محوه من الأندلس:
لَمَّا رَأَى إِخْوَةَ التَّثْلِيثِ تَحَقُّهُ أَجَابَهُ

بِنَبِيِّ التَّوْحِيدِ يَنْشِئُهُ
مِنْ جَحْفَلٍ يَحْمِلُ الْإِسْعَادَ رَأَيْتَهُ لَا
يَرْبَأُ الْعَالَمَ الْعَلَوِيَّ يَرْبِئُهُ
تُنْمَى نَكَائِيَّتُهُ فِي الرُّومِ إِذْ جَعَلَتْ
بِالْفَرَحِ تَوَجُّعَهُ وَالْجَرَحِ تَنْكُؤُهُ^(٤٢)

فوجد أن المعارك كانت على مدي
حكم بني الأحمر تدور سجالاً، فمرة
يكسب المسلمون ومرة يخسرون والعكس
صحيح بالنسبة للروم، وعلى الرغم من أن
أصحاب هذه العقيدة كان لهم الدور
الكبير في هذه المعارك والحروب؛ فكانت
هنالك مناشدات من قبل المسلمين لتثبيط
عزم وقوى أهل هذه الملة والدعوة لعزل
سيدهم وقيادته ذليلاً:

وَيَقْضِي عَلَى التَّثْلِيثِ فَيَصِلُ بِأَسِهِ
لِطَائِفَةِ التَّوْحِيدِ فِي الْقُرْبِ وَالْبُعْدِ
كَأَنِّي بَعْبَادِ الْمَسِيحِ لِعِزِّهِ
وَسَيِّدِهِمْ يُقْتَادُ فِي ذَلَّةِ الْعَبْدِ^(٤٣)

إنَّ هَمَّةَ أَصْحَابِ طَائِفَةِ التَّوْحِيدِ
(المسلمين) لم تفسح المجال بأوسع أبوابه
لهم وخاصة في ساحات القتال، فمهما

علت آية التثليث في نظر الآخر النصراني
إلا أن المسلمين في قناعة تامة أنهم
يعيشون في ضعف ووهن شديدين:
إِذَا نَزَلَتْ بِسَاحَاتِ الْأَعَادِي
صَبَاحًا لَمْ يَلْبَثْهَا الضُّحَا

فَلِلتَّثْلِيثِ وَهْنٌ وَ اتَّضَاعٌ وَ
لِلتَّوْحِيدِ أَيْدٌ وَارْتِقَاءٌ^(٤٤)

ونجد الشاعر حاثاً ولي أمر المسلمين
ومن يقوم بمقامه على مقاومة هذه
العقيدة والإطاحة بها أدنى منزلة وأن لا
يمنح أتباعها الحرية التي يتمتعون بها:
وَعَلَى الْقَائِمِ بِالتَّوْحِيدِ أَنْ

يُقْعِدُ التَّثْلِيثَ أَدْنَى مَقْعَدُ
صَرَخَ النَّاقُوسُ يَبْكِي يَوْمَهُ

لَتَنَاهَى عُدَدَ أَوْ عَدَدُ
وَاقْتَدَى الرَّهْبَانُ فِي نُدْبَتِهِ
بَلْبِيدٍ فِي أَخِيهِ أَرْبَدُ^(٤٥)

فصورة الآخر هنا تتمثل في رسم
صورته للمتلقي؛ بأن هذا الآخر النصراني
بينما يقرع مضارب الكنيسة إيذاناً بحلول
وقت الصلاة فإنه يبدأ الرهبان بالبكاء على
آلام وجروح السيد المسيح:

بَكْرُنَا وَقُلْنَا إِذْ نَزَلْنَا بِحَانِهِ
عَنِ الصَّافِنَاتِ الْجُرْدِ وَالضَّمْرِ الْعِيسِ

أَيَا عَابِدَ النَّاسِوتِ إِنَّا عَصَابَةٌ

أَتَيْنَا لِتَثْلِيثٍ بَلَى وَ لَتَسْدِيسٍ^(٤٦)

ومن الواضح أن جماعات التثليث في تلك الآونة كانت ذات أعداد قليلة، فنجد أن الشعراء كانوا يحاولون التقليل من شأنهم وذلك في سبيل الدفاع عن نفسية المسلمين:

لَوْ أَنَّ طَائِفَةَ التَّوْحِيدِ إِخْوَتُهُ

لَمْ يَرْضَ شَرِذِمَةَ التَّثْلِيثِ إِخْوَانًا^(٤٧)

إذ إن أهل التوحيد (المسلمين) يشكلون أعداداً كبيرة مقارنة مع النصارى الذين كانوا يشكلون فرقاً وجماعات قليلة العدد، ومع ذلك فإن عزم أهل التوحيد لم يتزعزع في الدفاع عن دينهم:

إِنَّ لِلتَّوْحِيدِ عَزْمًا صَحِيحًا

يُوسِعُ التَّثْلِيثَ كَرَّا كِتْسَاحًا^(٤٨)

وقد أكثر الشعراء من مدح طوائف التوحيد ودورهم في الذود عن الحمى كقول الشاعر:

أَنَاسٌ مِنَ التَّوْحِيدِ صِيغَتْ نُفُوسُهُمْ

فَزُرْهُمْ تَرَّ التَّوْحِيدَ شَخْصًا مُرَكَّبًا

وَمِنْ سَاكِبَاتِ الْمَزْنِ قَيْضٌ أَكْفَهُمْ

فَرِدْهُمْ تَرْدَ مَاءِ الْغَمَامِ وَ أَعْدَبًا^(٤٩)

فنفوس أهل التوحيد طيبة زكية وكرماء النفس:

أُولَئِكَ زُمْرَةُ التَّوْحِيدِ يُنَمَى بِهَِا

نَسَبٌ لَطَهَرَتْهُ مَمَاءٌ^(٥٠)

على العكس من أهل التثليث الذين ينتهزون الفرصة ما أن سُحِتَ لهم:

خَلَا لَهُ الْجَوُّ فَامْتَدَّتْ يَدَاهُ إِلَى

إِدْرَاكِ مَا لَمْ تَطَأْ رِجْلَاهُ مُخْتَلِسًا

وَأَكْثَرَ الزَّعْمَ بِالتَّثْلِيثِ مُنْفَرِدًا

وَلَوْ رَأَى رَأْيَةَ التَّوْحِيدِ مَا نَسَبًا^(٥١)

ونستطيع من خلال الشواهد الشعرية التي وصلت إلينا من تلك الفترة (عصر مملكة بني الأحمر) أن ندرك أن هنالك مفاضلة بين فرق التوحيد وشرادهم التثليث: فَإِنَّ شَقِي التَّثْلِيثِ مِنْهَا لِعَصَا

فَقَدْ شَفِيَ التَّوْحِيدُ مِمَّا بِهِ غَصَا

وإِنَّ عَدُوَّ الدِّينِ مَنْ ظَاهَرَ الْعِدَى

لِيَخْذُلَهُ فَاسْتَنْصَرَ الشَّرَكَ وَاسْتَقْصَى

بُعْبَادَ عَيْسَى هَاضَ أُمَّةَ أَحْمَدَ لِأَشْيَائِهَا

بَخْسًا وَأَعْيَنَهَا بِخَصًا^(٥٢)

وقد تبدلت الأحوال في الآونة الأخيرة،

فبعد أن كان المسلمون يسيطرون على الجزء الأكبر من البلاد أصبح الآخر النصراني هو سيد البيت:

وَزَحَزَحَ بِالتَّوْحِيدِ عَنْ جَنْبَاتِهَا

عَصَائِبَ لِلتَّثْلِيثِ جَارُوا بِهَا سُكْنَى

كَأَنَّ لَمْ تَكُنْ لِلْمُؤْمِنِينَ مَغَانِيًا فَهِيَ هِيَ
لِلْكَافِرِينَ وَأَسْفًا مَغْنَى^(٥٣)

اجتياح النصارى لكثير من بقاع
الأندلس وأجزائها جعل المسلمين يشعرون
بالخطر المهدق بهم وكأنَّ المسلمين لم يعد
لهم منازل يسكنون فيها فقد أصبحت
كلها للآخر النصراني، وقد نعتهم الشعراء
بصفات عديدة ومنها أنهم يتقلبون في
التعامل مع الآخر، فهم في عُدَّة وجوه
حتى في الديانة:

مَا بَيْنَ قَوْمٍ كَافِرِينَ تَلَوْنُوا فِي
كُفْرِهِمْ كَتَلَوْنَ الْحَرْبَاءِ
لَا يَرْجُونَ مُوَحِّدًا فِي أَرْضِهِمْ إِنْ
جَاءَهُمْ يَشْكُو بِخَطْبِ عَنَاءِ
مَا إِنْ رَأَوْا مِنْهُمْ سِوَى مَنْ قَلْبِهِ

مِنْ قَسْوَةٍ كَالصَّخْرَةِ الصَّمَاءِ^(٥٤)
والحرباء ضرب من الزواحف التي
تتشكل بجسمها ولونها حسب الوضع
الذي أمامها، ومن الظاهر أن هناك منهم
مَنْ كَانَ يَدْعِي الْإِسْلَامَ إِلَّا أَنَّهُ عِنْدَمَا يَنْتَهِي
مُرَادُهُ يَعُودُ لِلدِّيَانَةِ الَّتِي هُوَ عَلَيْهَا فِي
الْأَصْلِ، وَفِي ذَلِكَ تَنَاصُ مَعَ قَوْلِهِ **رَبِّكَ: ﴿وَإِذَا
لَقُوا الَّذِينَ آمَنُوا قَالُوا آمَنَّا وَإِذَا خَلَوْا إِلَى
شَيَاطِينِهِمْ قَالُوا إِنَّمَا مَعَكُمْ إِنَّمَا نَحْنُ
مُسْتَهْزِئُونَ﴾** [البقرة: ١٤] وأنهم ادَّعُوا
الطهارة إلا أنهم عكس ذلك:

طَهَّرَ بِلَادَكَ فَهُمْ إِنَّهُمْ نَجَسٌ وَلَا
طَهَارَةَ مَا لَمْ تَغْسِلِ النَّجَسَ^(٥٥)

لم يعد مستقبل الإسلام في شبه الجزيرة
الإيبيرية مشكوكاً فيه، بل أصبح ميؤوساً
منه بسقوط جُلِّ القواعد الأندلسية بيد
النصارى، مع ما يتبعها من مئات الحصون
والقلاع التي هي بمثابة الدرع الواقى، ولم
يَبْقَ فِي بَدَايَةِ النِّصْفِ الثَّانِي مِنَ الْقَرْنِ ٧
هـ/١٣م بيد المسلمين من أندلسهم الكبرى
إِلَّا سَيْفٌ عَلَى شَاطِئِ الْبَحْرِ يَمْتَدُّ مِنْ
جِيَانٍ شَمَالًا إِلَى الْجَزِيرَةِ الْخَضْرَاءِ جَنُوبًا
وَفِي هَذِهِ الْمُنْطَقَةِ الَّتِي تَتَكَوَّنُ مِنْ هَضَابٍ
وَبَسَائِطٍ يَغْلِبُ عَلَيْهَا الْفَقْرُ أَكْثَرُ مِمَّا يَغْلِبُ
الْخَصْبَ، نَشَأَتْ إِمَارَةٌ غَرْنَاطَةُ الصَّغِيرَةِ
عَلَى يَدِ مُحَمَّدِ بْنِ يَوْسُفَ الْمَعْرُوفِ بِابْنِ
الْأَحْمَرِ.

لقد طغى الآخر النصراني في أرض
الأندلس وقلب الموازين حتى المساجد
بدّلوها إلى الكنائس ولم يعد فيها
للمسلمين خصوصية، يقول أبو البقاء
الرندي:

حَيْثُ الْمَسَاجِدُ قَدْ صَارَتْ كَنَائِسَ مَا
فِيهِنَّ إِلَّا نَوَاقِيسٌ وَصُلْبَانُ
حَتَّى الْمَحَارِيبُ تَبْكِي وَهِيَ جَامِدَةٌ
وَحَتَّى الْمَنَابِرُ تَبْكِي وَهِيَ عِيدَانُ^(٥٦)
ولم يعد صوت نداء المؤذن في المساجد
مسموعاً، مصوراً أن المحاريب والمنابر

تبكي رغم أنها عيدان إلا أنها لم يعد فيها
حياة، يقول ابن الأبار القضاعي:
فَمِنْ دَسَاكِرِ كَانَتْ دُونَهَا حَرَسًا وَمِنْ

كَنَائِسِ كَانَتْ قَبْلَهَا كُنُسًا
يَا لِلْمَسَاجِدِ عَادَتْ لِلْعَدَى يَبْعًا

وَلِلنِّدَاءِ غَدَا أَثْنَاءَهَا جَرَسًا^(٥٧)

فقد استطاع الآخر النصراني في فترة
وجيزة أن يغير كل شيء يتعلّق بالديانة
الإسلامية فقد قلب الموازين ودمر الكثير
من جموع المسلمين وفرقوهم عن
جماعاتهم، حتى مشعر المسلمين غيره
ونكروا معالمهم:

كَمْ نَكُرُوا مِنْ مَعْلَمٍ كَمْ دَمَرُوا مِنْ

مَعْشَرٍ كَمْ غَيَّرُوا مِنْ مَشْعَرٍ

كَمْ أَبْطَلُوا سُنَنَ النَّبِيِّ وَعَظَلُوا مِنْ

حَلِيَةِ التَّوْحِيدِ ذُرَّةَ مَنْبَرٍ^(٥٨)

فهم حاقدون على الإسلام والمسلمين
وحريصون على استرداد الأندلس وإعادتها
إلى حظيرة النصارى، ولذلك هم يلجأون
إلى الدين لتحريض النصارى ودفعتهم إلى
محاربة المسلمين، لدرجة أنهم استطاعوا
أن يبطلوا السنن التي ورثها المسلمون عن
النبي محمد ﷺ.

**رابعاً: صورة الفتاة النصرانية
المعشوقة:**

شاع الغزل في عصور الأدب العربي
بعامة، وبلغ درجة كبيرة في عصر بني

الأحمر، وأسهم الشعراء في عصر ملوك
غرناطة في هذا النوع من الغزل الذي
يتسم بالنزعة الحسية، فذهبوا يتغزلون
بالمرأة، ويتحدثون عن مفاتن جسدها،
وربما تمادوا فوصفوا مغامراتهم معها، وقد
كانت أيضاً مصدر إلهامهم في مجالس
اللهو، ومشارب الخمر ومراقص الأنس،
ومحافل الغناء.

ويصف لنا ابن الخطيب في الإحاطة
نسأ غرناطة في عصره وصفاً نجد فيه
بعض الملامح التي رأيناها عند الشعراء،
فيقول: "حريمهم حريم جميل، موصوف
بالسحر وتنعم بالجسوم، واسترسال
الشعور، ونقاء الثغور، وطيب الشذا،
وخفة الحركات، ونبل الكلام، وحسن
المحاور، إلا أن الطول يندر فيهن، وقد
بلغن في التفنن في الزينة لهذا العهد
والمظاهرة بين المصنفات والتنفيس
بالذهبيات والديباقيات والتماجن في
أشكال الحلي إلى غاية بعيدة..."^(٥٩)

ومن الصور التي جاء عليها الآخر
المسيحي في مملكة غرناطة جاءت صورة
المرأة النصرانية المعشوقة و كانت تنعم
بالجمال، وذلك دليل على أن كثيراً من
المسلمين وقعوا في شباك حب الفتيات
النصرانيات، فالشاعر القيسي يشكي هيامه
من حرقة وجوى بصبية نصرانية حسناء
كالبدر، فأصبح الهم حليفه لشدة عشقه
لها، ولهجرتها وصدها له:

وَأَعْجَبَ عِبَادَ الصَّليبِ صَبِيَّةٌ سَبَتْنِي
بوجهٍ مثلَ بَدْرِ مُتَمِّمٍ
فَبْتُ حَلِيفَ الهَمِّ مِنْ قَرَطِ حَبِّهَا
وَبَاتَتْ بِهِجْرِي فِي فِرَاشٍ تَنَعَمُ^(٦٠)

وكذلك ورد له شعر يتغزل بفتاة نصرانية ملهمة، واصفاً مفاتها وجمالها الخلاب، ويطلب منها تحديد موعد لرؤيتها في أقرب وقت وإنها قد صدقته الوعد والتقت به، مستخدماً الشاعر الأسلوب القصصي في قصيدته الغزلية:

بِنَفْسِي مَنْ شَغَفَتْ بِهِ رُوحِي أَفْدِيهِ
عَلَى طُـوْلِ النِّزُوجِ
غَزَالَ مِنْ ظَبَاءِ الرُّومِ غِرَّ كَحِيلِ
الجَفْنِ ذُو وَجْهِ مَلِيحِ
إِذَا رَامَ الْكَلَامَ فَأَعْجَمِي وَيَهْزَأُ
لِلْمَلَا حَـلَّةً بِالْفَصِيحِ
شَكُوتُ لَهُ الْهَوَى وَسَأَلْتُ مِنْهُ
بِتَعْجِيلِ الْوَصَالِ بَقَاءَ رُوحِي
فَوَاعَدَنِي بِهِ وَغَدًا جَمِيلاً سُرْتُ
بِنَيْلِ مَتَجَرِّهِ الرِّبِيِّ
وقال: اَعِدْ قَدَيْتَكَ وَغَدَ وَصَلٍ وَلَا
تَرْتَبْ مِنَ الْخَبْرِ الصَّحِيحِ

فَقُلْتُ: أَخَافُ مِنْ إِخْلَافٍ وَعَدِي فَقَالَ
مُؤَكَّدًا لَا وَالْمَسِيحِ
فَقُلْتُ لَهُ: مَتَى تَنَعَمُ بِوَصْلِي فَإِنِّي
نَحْوُ وَصْلِكَ ذُو جُنُوحِ
فَقَالَ لِي: ارْتَقِبْ وَصْلِي مَتَى مَا تَكُونُ
إِلَيْهِ - دَهْرَكَ - ذَا طُمُوحِ
فَقُلْتُ: أُرِيدُ الْوَصْلَ يَوْمِي عَلَى
رَغَمِ الْعَدُوِّ - لَكَ - النَّصِيحِ
فَأَنْعِمَ لِي بِهِ إِنْعَامَ سَمَحِ
جَوَادٍ غَيْرِ ذِي بُخْلِ شَحِيحِ
وَوَافَانِي عَشَاءً فِي تَثْنٍ يَرُوقُ
الطَّرْفُ كَالْغُصْنِ الْمُرِيحِ
فَبْتُ ضَجِيعَةً أَجْنِي بِلَثْمِ أَبَاحِ
جَنِّي مَحْيَاهُ الصَّبِيحِ
وَسِرْتُ مِنَ الْعِنَاقِ بِطُولِ لَيْلِي
أَجَارِيهِ مِمِّدَانِ قَسِيحِ
وَسَاقَانِي الطَّلَا مِنْ رِيْقٍ فِيهِ لَهَا فِعْلُ
الطَّلَا مِنْ عَهْدِ نُوحِ^(٦١)
استطاع الشاعر من خلال الشاهد أن ينقل للمتلقى الصورة حية كما هي في تسلسل درامي أقرب لنوع من أنواع الغزل الصريح، وما ذلك إلا انعكاساً لصورة المجتمع الأندلسي وعلاقته بالآخر

النصراني في تلك الآونة. ويقول يوسف الثالث في وصف جمال فتاة مسيحية اسمها (الينور) طالباً منها أن لا تصدّه ومن الواضح أنه واعدّها مساءً ويطلب لقاءها وقد لبّت دعوته:

نَادَيْتُ إِذْ سَحَبَ الظَّلَامُ مَسْوَحَهُ
لَيْنُور: لَا يَرْضَى الْمَسِيحُ صُدُودِي
فَأَجَلْتُ فِي أَفَاقِهَا اللَّحْظَ الَّذِي مَا زَالَ
يَنْجِزُ بِالْبَدْوِ وَغُودِي
فَتُسَاعِدُ الْأَمَالَ كَيْفَ أُرِيدُهَا أَثْنَاءَ
مُرْتَقِبِي لِأَفْقِ سَعُودِي
هُوَ رُبْعُ سَلَمَى أَسَلَمْتُ قَلْبِي لَهُ
نَظَرَاتُ الْأَحَاطِ الظُّبَاءِ الْغِيْدِ
أَلْقَتُ عَلَى الدُّنْيَا بَدَائِعَ لَمْ تَدْعُ
لِلشَّمْسِ مُطْلَعاً بِأَفْقِ صَعُودِ
وَتَأَوَّدَتْ فَالْبَانَ قَدْ أَخَذَ الْحَلَى عَنْهَا
فَجَاءَ بِأَبِيدِعِ التَّأْوِيْدِ
وَإِذَا هِيَ ابْتَسَمَتْ يَرْوُفُكَ مَبْسَمِ
يُزْرِي بِعَفْدِ اللَّوْلُؤِ الْمُنْضُودِ
إِنَّ الْيُنُورَ إِذَا تَوَضَّحَ نُورَهَا وَدَّ
الضُّحَى مِنْهَا أَحْمَرَارَ خِدُودِ
إِنَّ الْيُنُورَ وَقَدْ وَرَدَتْ رُضَابُهَا مَزْجَ
اللَّمَى بِالْكَوْثَرِ الْمَوْرُودِ
إِنَّ الْيُنُورَ وَقَدْ أَنْارَ جَبِينَهَا لِمَجَالِ
أَفْكَارِي وَصَبَّحَ هَجُودِي
وَهِيَ الَّتِي صَرَحَتْ حِينَ دَعَوْتُهَا بِهَلَالِ
إِفْطَارِي وَضُحَاةِ عِيْدِي^(٦٢)

يصرّح ملك غرناطة يوسف الثالث بالغزل الحسي لينور وأنها من أجمل الفتيات اللواتي قابلهنّ، فنجدّه يصف لنا جمالها واصفاً قوامها بأغصان شجر (ألبان) التي تعدّ مضرباً للمثال في النعومة والليونة، وأنها ذات بشرة بيضاء، ثم يكرر الشاعر بعض ألفاظ ومعاني الأبيات الشعرية كما في الشاهد السابق، قائلاً:

يَرْضَى الْمَسِيحُ صُدُودِي
أَوْ مَا عَلِمْتُ بِأَنْ جُنْدَ صَلِيْبَةٍ يَصْلَى
لَهِيّاً لَمْ يَدَنَّ بِخُمُودِ
يَتَهَافَتُونَ عَلَى مَوَاقِدِهِ الَّتِي قَدْ
أَضْرَمَتْهَا عَزَمَتِي وَجُنُودِي^(٦٣)
وَأَنَّ الْفَتَاةَ النَّصْرَانِيَّةَ قَدْ سَيَّطَرَتْ عَلَيْهِ
وَلَمْ يَعْذِ يَسْتَطِيعِ التَّحَكُّمَ بِزِمَامِ أُمُورِهِ فَقَدْ
أَصْبَحَ مُلْكاً لَهَا، وَاصْطَادَتْ قَلْبَهُ بِنَظَرَاتِ
عَيُونِهَا الْفَتَاكَةِ كَالسَّهَامِ الَّتِي لَا تَخِيبُ:
مَلَكْتُ قِيَادِي عِنْدَهُمْ رُومِيَّةً تَرْمِي
بِسَهْمٍ لِلْحَاطِظِ سَيِّدِ
وَقَدْ وَحَدَتْ دِينَ الْمَسِيحِ فَلَمْ تَحْدِ
عِنْدَ بَكْتَمَانَ وَلَا بِجُحُودِ^(٦٤)
وقد كان المسلمون في الآونة الأخيرة قد تأثروا بالديانة النصرانية وذلك بسبب انتشارها في الأندلس، لدرجة أن بعضهم كان يقطع يمينه بحياة المسيح، يقول القيسي:

فَقُلْتُ أَخَافُ مِنْ إِخْلَافِ وَعْدِي فَقَالَ

مَوْكَّدًا لَا وَالْمَسِيحِ
فَقُلْتُ مَتَى تَنْعَمُ بِوَصْلِي فَإِنِّي نَحْوُ
وَصُوكَّ ذُو جَنُوحٍ^(٦٥)

فالمسلمون في تلك الآونة كانوا يضربون المثل بذكر ما يختص بمعتقدات الآخر النصراني لشدة تأثرهم بهم، ومن شدة هيام ابن الخطيب في من يحب أصبح العشق في قلبه راسخاً مثل رسوخ الإنجيل في قلب القس:

لَقَدْ رَسَخَتْ أَيْ الْجَوَى فِي جَوَانِحِي
كَمَا رَسَخَ الْإِنْجِيلُ فِي قَلْبِ قَسِّيسٍ^(٦٦)

صورة جليلة مستحدثة ومستوحاة من ديانة النصارى فيها إبداع وجمال، وما من دواء يشفي صدره وما ألم به من ألم الحب والعشق إلا مسحة من طب سيدنا المسيح ومعجزة عيسى عليه السلام هي شفاء المرضى وإحياء الموتى:

طَبَّ الْمَسِيحِ لَدَيَّ مِنْهُ مَسْحَةٌ
أَقِيْمُ دَاءَ كُلِّمَا دَاوَيْتُهُ
أَهْدِي لِمَنْ أُبْغِيَ الشِّفَاءَ مِنَ الْجَوَى
فَيَفِيْقُ مَضْنَاهُ وَيَحْيَى مَيَّتَهُ^(٦٧)

يجعل ابن الخطيب من نفسه حكيماً في علاج من أصابه داء الجوى (شدة العشق)، ويجعل علمه في ذلك هدية يقدمها لمن يشاء فيصحو من أتعبه الحب ويحيى من قُتل بدائه.

وبهذا الكم الكبير من الشواهد الشعرية، اتضحت لنا الصورة التي كان عليها الآخر النصراني في شعر شعراء

الأندلس فترة حكم بني الأحمر لمملكة غرناطة ومدنها، فقد أبدع الشعراء في نقل وقائع وأحداث تعدّ وثيقة أدبية تاريخية سياسية في الوقت نفسه. ولم يخل علينا الشعر في تأكيد ذلك، فالآخر النصراني هو من عناصر المجتمع الأندلس التي كان لها الدور الفعال في بناء دعائم مملكة غرناطة سياسياً واقتصادياً واجتماعياً. إلا أن الفرصة سنحت له بسبب تراجع عزم المسلمين في المحافظة على ملكهم الذي استمر ثمانية قرون واستغل الآخر النصراني تلك الحرية التي كانت تعد الفرصة الذهبية له، ونجح في ذلك لأسباب عديدة.

الخاتمة:

تناول هذا البحث صورة الآخر النصراني في الشعر الأندلسي في مملكة غرناطة (عصر بني الأحمر)، وقد بدأ هذا البحث بتعريف النصرانية وبيان المعنى الاصطلاحي والدلالي لهذا اللفظ وسبب التسمية وظهور ديانة النصرانية ونزولها على سيدنا عليه السلام، وعن أهم الأسماء التي أطلقت عليهم أثناء وجودهم في مملكة غرناطة فترة حكم بني الأحمر، ومن تلك الأسماء: المُستعربون، أهل الذمة، النصارى والمسيحيون، وقد تمخضت هذه الدراسة عن جملة من النتائج، أذكر أبرزها:

أولاً: تبين الأثر النفسي الذي غلب على ظهور صورة الآخر في أشعار الأندلسيين في تلك الحقبة الزمنية التي امتدت زهاء القرنين ونصف القرن (٦٣٨-٨٩٧ هـ)، وقد

الهوامش:

(١) الدسوقي، نوال أحمد عبيد: صورة الآخر في الشعر الأندلسي (أطروحة دكتوراه)، إشراف الدكتور صلاح جرار، الجامعة الأردنية-عمان ٢٠١٢ م.

(٢) عبدالله، عبدالله محمد بلحاج: التعايش الحضاري بين المسلم والآخر في الأندلس من بداية الفتح الإسلامي حتى سقوط الخلافة الأموية (٩٢-٤٢٢هـ): قراءة في حوار الحضارات (أطروحة دكتوراه)، إشراف الدكتور جمعة شيخة، جامعة تونس، تونس ٢٠١١ م.

(٣) ابن منظور، أبو الفضل جمال الدين بن مكرم (ت ٧١١هـ) لسان العرب، دار صادر، بيروت، ١٩٥٥ م، انظر مادة (آخر، آخر).

(٤) الفراهيدي، أبو عبد الرحمن الخليل بن أحمد (ت ١٧٠هـ) كتاب العين، ج ٤، ص ٣٠٣، ٣٠٤

(٥) البازعي، سعد، الاختلاف الثقافي وثقافة الاختلاف ط ١، بيروت: المركز الثقافي العربي، ٢٠٠٨ ص ٣٢-٣٤

(٦) عبود، عبده: الأدب المقارن مدخل نظري، (د.ط) منشورات كلية الآداب، جامعة البعث، حمص، ص ٣٧١

(٧) آبادي، مجد الدين محمد بن يعقوب الفيروز، (ت ٨١٧هـ/١٤١٥م)، القاموس المحيط، (تحقيق التراث بإشراف محمد نعيم العرقسوسي)، ط ٦، مؤسسة الرسالة، دمشق، ١٩٨٢، ص ٤٨٣

(٨) صالح، محمد عثمان، النصرانية والتنصير أم المسيحية والتبشير، ط ١، مكتبة ابن القيم، ١٩٨٩ م ص ٤٤

(٩) المصدر نفسه، ص ٤٤

(١٠) عبد الباقي، محمد يوسف: التوحيد والتثليث بين الإسلام والنصرانية دراسة مقارنة،

شكّلت الدواوين الشعرية التي وصلت إلينا؛ مادة غنية ودسمة من القصائد والمقطوعات الشعرية، التي بدورها أثرت الأدب العربي بتفاصيل الصورة التي ظهر عليها ذلك الآخر المسيحي في تلك الحقبة الزمنية.

ثانياً: دور النصارى في دفع عجلة النمو الاقتصادي من تجارة وزراعة، وأن العلاقة بين المسلمين والنصارى المعاهدين علاقة طبيعية بحكم الاختلاط، ما ساهم في تبادل التأثيرات بين الجانبين، وقد أخذ هؤلاء النصارى أشياء كثيرة من التقاليد والعبادات الإسلامية وتكلموا العربية، وأتقنوا كتابتها، واستعملوها في معاملاتهم الرسمية، واحتلوا مناصب مهمة لدى أمراء المسلمين. وكذلك بينت الدراسة جراءة بعض الشعراء والمسلمين في عشق الفتيات النصرانيات والتغزل بهن ومواعدهن ليلاً والخروج معهن والسهر حتى الصباح.

ثالثاً: تمسك الآخر النصراني في عصر بني الأحمر بعقائده التي نشأ عليها وحفاظه عليها وعدم انخراطه في الديانة الإسلامية التي فتحت الأندلس من أجلها، بل استطاع أن يتغلب في نهاية الأمر، ويسحب البساط من تحت المسلمين، وينقلب على حكمهم، وقد زودتنا المادة الشعرية التي وردت من تلك الحقبة بأهم الشواهد التي تحدثت عن أهم العقائد والشعائر التي كانوا يقيمونها.

رسالة ماجستير، جامعة أم درمان الإسلامية،
٢٠٠٥، ص ١٢-١٣

(١١) التلمساني، شهاب الدين أحمد بن محمد
المقري، **أزهار الرياض في أخبار عياض**، ج١،
ضبطه وحققه وعلق عليه: مصطفى السقا
وابراهيم الأبياري وعبدالحفيظ شليبي، مطبعة
لجنة التأليف والترجمة، القاهرة/ ١٩٣٩، ص
٦٣-٦٤

(١٢) التلمساني، **أزهار الرياض في أخبار عياض**،
ص ٦٣-٦٤

(١٣) مؤنس، حسين، **فجر الأندلس**، الدار
السعودية للنشر، جدة / السعودية ١٩٨٥ م.
ص ٢٣٥

(١٤) القومس: اسم عربي مترجم لكلمة comes
باللاتينية، وتعني الزعيم أو الرئيس، وقد أنشأ
المسلمون منذ الفتح هذا المنصب لزعماء
النصارى في القواعد الإسلامية، ثم تطور فأصبح
منصباً دينياً يرعى شؤون النصارى الروحية، انظر
ابن الخطيب: **الاحاطة**، ج١، ص ١٠٣.

(١٥) الدوسري، أحمد ثاني، **الحياة الاجتماعية في
غرناطة في عصر دولة بني الأحمر**، المجمع
الثقافي، أبو ظبي ٢٠٠٤م، ص ٧٨.

(١٦) الشكعة، مصطفى: **الأدب الأندلسي
موضوعاته ومقاصده**، ط١، دار النهضة العربية
للطباعة والنشر بيروت، ١٩٧٢ ص ٧٨.

(١٧) **التاريخ الأندلسي من الفتح الإسلامي
حتى سقوط غرناطة ٩٢-٨٩٧هـ**، للدكتور:
عبدالرحمن علي الحجي، ط١، ١٩٧٦، دار القلم/
بيروت، ص ١٧٠.

(١٨) **المصدر نفسه**، ص ١٣٥.

(١٩) النوش، حسن أحمد، **التصوير الفني للحياة
الاجتماعية في الأندلس**، ط١، دار الجيل/ بيروت
١٩٩٢م، ص ٤٤.

(٢٠) ابن الخطيب لسان الدين محمد بن
عبدالله التلمساني (ت ٧٧٦هـ)، **الاحاطة في**

اخبار غرناطة، م ١، تحقيق: محمد عبدالله
عنان، الشركة المصرية للطباعة والنشر، القاهرة،
١٩٧٣، ص ١١٥-١٢٠.

(٢١) الدوسري، **الحياة الاجتماعية في غرناطة**، ص
٨١.

(٢٢) **صحيح البخاري**، تصنيف: الإمام الحافظ
أبي عبدالله محمد بن إسماعيل البخاري، دار
الحديث/ القاهرة ص ٥٢٣

(٢٣) السمرحاني، أسعد، **الإسلام والآخر**، دار
النفائس، ط١، بيروت - لبنان / ٢٠٠٥م، ص ٤٥-
٤٦

(٢٤) ابن الخطيب، **الإحاطة**، ج١، ص ١٠٦
(٢٥) **شيخة، جمعة، الفتن والحروب وأثرها في
الشعر الأندلسي (من سقوط الخلافة ق ٥
هـ/ ١١م إلى سقوط غرناطة ق ٩ هـ/ ١٥م)**،
تقديم: محمد الطالبي، (ج٢، الحروب)، ط ١،
المطبعة المغاربية للطباعة والنشر والإشهار،
تونس ١٩٩٤، ص ٢٤٧

(٢٦) ابن الأبار، أبو عبدالله محمد القضاعي
البلنسي: **الديوان**، قراءة وتعليق: عبدالسلام
الهراس، الدار التونسية للنشر، ١٩٨٥م، ص ٣٣.
(٢٧) كركبول أو كركبول Car Cawaul من
أقاليم قرطبة يبعد عن برجة في الشمال الغربي
بعشر كلم، انظر: **لسان الدين بن الخطيب:**
الديوان، ص ١٠٣

(٢٨) حصن شوذر Godar كانت قلعة حصينة
في شرق جيان وجنوبي أبدة بينهما ٢٥ كلم،
انظر: **لسان الدين بن الخطيب: الديوان**، ص
٢٠١٩

(٢٩) ابن الخطيب لسان الدين محمد بن
عبدالله التلمساني: **الديوان**، صنعه وحققه وقدم
له: الدكتور محمد مفتاح، م١، ط١، دار الثقافة،
الدار البيضاء، ١٩٨٩م، ص ٣٣

(٣٠) أبو الحجاج (٧١٨-٧٥٥ هـ) ١٣١٨-١٣٥٤ م
يوسف بن اسماعيل ابن فرج بن اسماعيل
الأنصاري الخزرجي - **سابع ملوك بني نصر**.
(٣١) لسان الدين بن الخطيب: **الديوان** م١، ص
١٠٣

(٣٢) القيسي، عبدالكريم بن محمد: **ديوان
عبدالكريم القيسي الاندلسي**، تحقيق جمعة
شيخة ومحمد الهادي الطرابلسي، المؤسسة
الوطنية للترجمة والتحقيق والدراسات "بيت
الحكمة" تونس، ١٩٨٨، ص ٣٧.
(٣٣) لسان الدين بن الخطيب: **الديوان**، م٢،
ص ٦٦٩.

(٣٤) **المصدر نفسه**، ص ٤٢.
(٣٥) أبو زكريا يحيى بن هذيل التجيبي، **من
أشياخ لسان الدين بن الخطيب**، انظر امقري،
نفح الطيب، ج ٥، ص ٤٨٧-٤٨٨
(٣٦) **المصدر نفسه**، ص ٧٣١
(٣٧) ابن الأبار، **الديوان**، ص ٢٩٧.
(٣٨) **المصدر نفسه**، ص ١١١.

(٣٩) عبود، عبدالغني: **المسيح والمسيحية
والإسلام**، سلسلة الإسلام وتحديات العصر -
دار الفكر العربي - ط١، ١٩٨٤ م، ص ١٠٥، ٩٠.
(٤٠) **التوحيد والتثليث بين الإسلام والنصرانية**،
محمد يوسف عبد الباقي، ص ٦٨
(٤١) النقراط، علي محمد ابن الجياب
الغرناطي: **حياته وشعره، الدار الجماهيرية
للنشر والتوزيع والاعلان**، ١٩٩٤ ص ١٥٣-١٥٤

(٤٢) ابن الأبار، **الديوان**، ص ٤٣.
(٤٣) **المصدر نفسه**، ص ١٦٣.
(٤٤) **المصدر نفسه**، ص ٤٩.
(٤٥) **المصدر نفسه**، ص ١٥٢-١٥٣.
(٤٦) **المصدر نفسه**، ص ٧٣١.
(٤٧) ابن الأبار، **الديوان**، ص ٣٠٦.
(٤٨) ابن الأبار، **الديوان**، ص ١١٩.
(٤٩) **المصدر نفسه**، ص ٩٨.

(٥٠) **المصدر نفسه**، ص ٤٨.
(٥١) **المصدر نفسه**، ص ٣٩٧.
(٥٢) ابن الأبار: **الديوان**، ص ٣٣٩.
(٥٣) **المصدر نفسه**، ص ٢٩٧.
(٥٤) القيسي: **الديوان**، ص ٩٨.
(٥٥) ابن الأبار، **الديوان**، ص ٣٩٩.
(٥٦) الطريفي، يوسف عطا: **شعراء المغرب
والأندلس**، ط١ الأهلية للنشر والتوزيع، عمان-
الأردن/ ٢٠٠٧، ص ٢٠٤.
(٥٧) ابن الأبار: **الديوان**، ص ٣٩٧، وانظر:
الطريفي، يوسف عطا: **شعراء المغرب
والأندلس**، ط١، الأهلية للنشر والتوزيع، عمان-
الأردن/ ٢٠٠٧ م، ص ٤٥.
(٥٨) ابن سهل: أبو إسحق إبراهيم بن سهل
الإشبيلي (٦٤٩ هـ) **ديوان ابن سهل الأندلسي**،
تحقيق إحسان عباس، دار صادر، بيروت،
١٩٦٧ م، ص ١٤٢
(٥٩) **الاحاطة**، ابن الخطيب، ج ١، ص ١٣٩
(٦٠) القيسي، **الديوان**، ص ٣٦.
(٦١) **المصدر نفسه**، ص ٣٩٨-٣٩٩.
(٦٢) يوسف الثالث، **ديوان ملك غرناطة**، ط٢،
تحقيق: (عبدالله كنون) القاهرة، مكتبة الأنجلو
مصرية، ١٩٦٥ م ص ٣٦.
(٦٣) **المصدر نفسه**، ص ٥٥.
(٦٤) **المصدر نفسه**، ص ٥٤.
(٦٥) القيسي، **الديوان**، ص ٣٩٩.
(٦٦) ابن الخطيب، **الديوان**، ج ٢، ص ٧٢٩.
(٦٧) لسان الدين بن الخطيب، **الديوان**،
ص ١٨٤.

تفنيد نسبة تحقيق تلمذة السهروردي إلى ياقوت المستعصمي

د.نصار محمد منصور*

تاريخ الوصول: ١٢/٧/٢٠١٨ م

تاريخ القبول: ١٤/٤/٢٠١٩ م

ملخص

هو أحمد بن يحيى شمس الدين السهروردي، من أشهر الخطاطين في تاريخ الخط العربي. عُرف بأنه أحد تلاميذ ياقوت المستعصمي "الستة" على ما ذهب إليه مصادر فن الخط ومراجعته العربية وغير العربية فيما بعد القرن التاسع الهجري/الخامس عشر الميلادي. يناقش هذا البحث نسبة تلمذة السهروردي إلى ياقوت التي تكاد تُجمع عليها مراجع الخط حتى صارت إحدى المسلّمات والحقائق الثابتة في تاريخ فن الخط العربي. يقدم هذا البحث ترجمة هامة للسهروردي كتبها صلاح الدين بن أبيك الصفدي المعاصر للسهروردي، حيث تعتبر دليلاً قاطعاً على نفي تلمذة السهروردي على ياقوت المستعصمي، وبالتالي نفي "أسطورة" تلاميذ ياقوت "الستة" في تاريخ الخط العربي. كما يقدم البحث دراسة فنية مقارنة بين كتابة السهروردي وكتابة ابن البواب الذي كتب السهروردي على طريقته التي كانت سائدة في بغداد آنذاك، مؤكدة على أن السهروردي اتبع طريقة ابن البواب في الخط وليس طريقة ياقوت المستعصمي.

الكلمات الدالة: الخط العربي، السهروردي، ياقوت المستعصمي، ابن البواب، الأساتذة الستة، تلاميذ ياقوت.

Abstract

He is Ahmad ibn Yahya Shamsud-Din Al-Sahrawardi, one of the most famous calligraphers in the history of Arabic calligraphy. He was known as one of the six students of Yaqout Al-Musta'simi, according to what Arabic and non-Arabic references of calligraphy mentioned after the 9th. AH / 15th. AD century. This study discusses the percentage of Al-Sahrawardi's discipleship to Yaqout on which calligraphy references are almost unanimous until it becomes a postulate and a proven fact in the history of the art of Arabic calligraphy. This study introduces an important illustration of Al-Sahrawardi written by Salaho-Din Bin Aybak Al-Safadi, contemporary of Al-Sahrawardi, as it is conclusive evidence that denies that Al-Sahrawardi was the student of Al-Musta'simi, and thus the "myth of the" six disciples of Yaqout in the history of Arabic calligraphy. The study also presents an artistic comparison between the calligraphy of Al-Sahrawardi and Ibn Al-Bawab's, whom Al-Sahrawardi used his method that was prevailed in Baghdad at the time, emphasizing that Al-Sahrawardi followed the method of Ibn Al-Bawab in calligraphy, not the method of Yaqout Al-Musta'simi.

Keywords: Arabic calligraphy, Al-Sahrawardi, Yaqout Al-Musta'simi, Ibn Al-Bawab, The Six Masters, Yaqout's Students.

*أستاذ مشارك، كلية الفنون والعمارة الإسلامية، جامعة العلوم الإسلامية العالمية.

بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ



تفنيد نسبة تحقيق تلمذة السهروردي إلى ياقوت المستعصي

ملخص

هو أحمد بن يحيى شمس الدين السهروردي، من أشهر الخطاطين في تاريخ الخط العربي. عُرف بأنه أحد تلاميذ ياقوت المستعصمي "الستة" على ما ذهب إليه مصادر فن الخط ومراجعته العربية وغير العربية فيما بعد القرن التاسع الهجري/الخامس عشر الميلادي. يناقش هذا البحث نسبة تلمذة السهروردي إلى ياقوت التي تكاد تُجمع عليها مراجع الخط حتى صارت إحدى المسلّمات والحقائق الثابتة في تاريخ فن الخط العربي. يقدم هذا البحث ترجمة هامة للسهروردي كتبها صلاح الدين بن أبيك الصفدي المعاصر للسهروردي، حيث تعتبر دليلاً قاطعاً على نفي تلمذة السهروردي على ياقوت المستعصمي، وبالتالي نفي "أسطورة" تلاميذ ياقوت "الستة" في تاريخ الخط العربي. كما يقدم البحث دراسة فنية مقارنة بين كتابة السهروردي وكتابة ابن البواب الذي كتب السهروردي على طريقته التي كانت سائدة في بغداد آنذاك، مؤكدة على أن السهروردي اتبع طريقة ابن البواب في الخط وليس طريقة ياقوت المستعصمي.

الكلمات الدالة: الخط العربي، السهروردي، ياقوت المستعصمي، ابن البواب، الأساتذة الستة، تلاميذ ياقوت.

مقدمة.

تكاد تُجمع مصادر فن الخط ومراجعته العربية وغير العربية فيما بعد القرن التاسع الهجري/الخامس عشر الميلادي على تلامذة ياقوت المستعصمي "الستة" الذين عاشوا في الفترة ما بين منتصف القرن السابع الهجري/الثالث عشر الميلادي ومنتصف القرن الثامن الهجري/الرابع عشر الميلادي. كما تتفق هذه المراجع على أنهم تتلمذوا على يديه، ويدعي بعض هذه المراجع أن ياقوت قد أذن لهؤلاء التلاميذ بتوقيع كتاباتهم بإسمه.¹ أدى هذا الإدعاء إلى ظهور مشكلة تمييز أعمال ياقوت الأصيلة من تلك التي تُسبت إليه.² إضافة إلى ذلك، فإن من هذه المراجع ما ينسب أستاذية كل واحد

¹ The Encyclopedia of Islam, New Edition, Edited by, P. J. Bearman and Othetrs, Leiden, 2002 Vol. XI, p 264
درمان، مصطفى أوغور، فن الخط: تاريخه ونماذج من روائحه على مر العصور، شارك في كتابة المقدمة التاريخية نهاد جتين، ترجمة صالح سعداوي، استانبول، 1990م، ص 24، 181.

² James, David, The Master Scribes, The Nasser D. Khalili Collection of Islamic Arts, vol, ii, ed. J. Raby, London, 1992, p. 58.

من تلاميذ ياقوت "السته" إلى خط معين من ستة أنواع من الخطوط³ شاع ذكرها بصورة كبيرة في مراجع فن الخط العربي وعرفت باسم "الخطوط الستة".⁴

من أين جاء مصطلح "الأساتذة الستة"؟

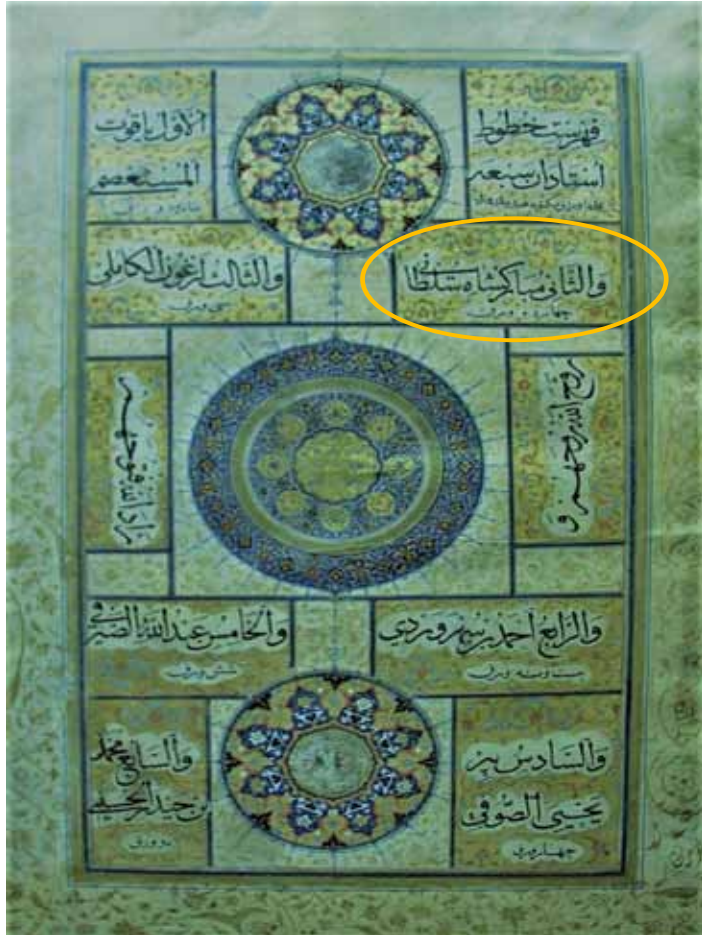
لا تتوفر أية معلومات عن تلاميذ ياقوت "السته" في المصادر العربية. ومجمل التفاصيل التي وصلتنا عن "السته" وصلت إلينا من مصادر متأخرة تعود إلى بدايات القرن التاسع الهجري/الخامس عشر الميلادي من هرات في زمن السلطان التيموري شاهرخ بن تيمور (حكمه 1405-1447م)، وابنه الأمير بايسنقر (802-837هـ/1397-1433م) الذي يعتبر من أهم رعاة الفنون في ذلك العصر، وهو نفسه كان خطاطًا جيدًا وله آثار كتابية سواء مخطوطة أو على العمائر.⁵ ولعل مصدر هذه المسألة يعود إلى مجموع (ألبوم) خط أعدَّ لخزانة كتب الأمير بايسنقر بن شاهرخ يضم خطوطًا منسوبة للأساتذة السبعة (ياقوت المستعصمي وتلاميذه الستة) (شكل 1) كما تذكر الباحثة الأمريكية شيلا بلير.⁶ لقد تنامي الاهتمام بياقوت وأعماله الفنية منذ مطلع القرن 8هـ/14م، وبخاصة في هرات التي كانت تعتبر عاصمة التيموريين وبخاصة في ظل الأمير الخطاط بايسنقر بن شاهرخ.⁷ هذا الاهتمام أدى إلى ظهور

³ "الخطوط الستة" وتعرف أيضا "بالأقلام الستة"، وهي: المحقق، والريحان، والنسخ، والثلث، والتواقيع، والرقاع.
⁴ إرتبط مصطلح "الخطوط الستة" أو "الأقلام الستة" بياقوت المستعصمي وتلاميذه "السته"، ونسبت معظم مصادر فن الخط العربي ومراجعته ظهور هذه الخطوط إليه، وارتبط انتشارها في شرق العالم الإسلامي والأناضول بتلاميذه "السته"، لكننا لا ندري أيهما كان السبب في ظهور الآخر. هل تم تنسيق "الأساتذة الستة" بناء على "الأقلام الستة" أم أن "الأقلام الستة" تم تحديدها بناء على تلاميذ ياقوت "السته"، لكن تحديد "الأقلام الستة" على الأرجح هو الذي أدى بصورة أو بأخرى إلى ظهور أسطورة "الأساتذة الستة" التي ربطت بين كل أستاذ وخط معين على أنه أستاذ فيه كما في مرقع الأمير بايسنقر. ما نعرفه من المصادر العربية هو مصطلح "الأقلام السبعة" (الكتب، حسين بن ياسين بن مجد، لمحمة المختطف في صناعة الخط الصلغ، الكويت، 1992م، ص 47) وهي: الأقلام الستة مضافا إليها قلم المؤنق، الذي يعرف أيضا بقلم الأشعار. ذكرت المصادر العربية العديد من أسماء الخطاطين والكتاب الذين تعلموا "الأقلام السبعة" وأتقنوها غاية الإتقان، منهم: شرف الدين ابن الوحيد (647-711هـ/1249-1311م) الذي كتب الأقلام السبعة (الصفدي، صلاح الدين خليل بن أبيك، الوافي بالوفيات، تحقيق أحمد الأرناؤوط وتركى مصطفى، ج 3، ص 125، ترجمة رقم 1106)، وموسى بن علي بن البُضْبُص الدمشقي (650-716هـ/1252-1316م) الذي كتب الأقلام السبعة وجوَّدها (الصفدي، صلاح الدين خليل، أعيان العصر وأعوان النصر، دمشق، 1418هـ، ج 5، ص 550)، ومجد بن بهاء الدين بن مجد العباسي السقري الهمداني نزيل القاهرة الذي كتب على عبد الرحيم الخلوئي جميع الأقلام السبعة (السخاوي، مجد بن عبد الرحمن، الضوء اللامع لأهل القرن التاسع، بيروت، 1992م، ج 7، ص 206)، وقاضي القضاة نجم الدين أبو العباس صرصري (654-722هـ/1257-1323م) الذي أتقن الأقلام السبعة (شبهة، تقي الدين بن قاضي، طبقات الشافعية، بيروت، 1407هـ، ج 2، ص 251)، وغيرهم كثير ممن ذكرتهم المصادر العربية. ومن الشعراء من استعار مصطلح "الأقلام السبعة" في أشعار النسيب، منها قول بعضهم:

غبار ذنوبي في الرقاع محقق
ينسخ الكرام الكاتبين ذوي العدل
وتوقيع ربحاني رجائي لعفو من
ينادي بثلاث الليل يا واسع الفضل

⁵ Qadi Ahmad, Son of Mir-Munshi (circa A.H.1015/A.D.1606), *Calligraphers and Painters*, Translated from the Persian by V. Minorsky, with an Introduction by B.N. Zakhoder, Translated from the Russian by T. Minorsky, Washington, 1959, p 68-9.

⁶ Blair, Sheila, *Yāqūt and His Followers*, Manuscripta Orientalia, Vol. 9, No. 3 September, 2003, p 39.
⁷ لعل هذا الاهتمام عائد إلى تنامي سمعة ياقوت المستعصمي في زمن الجوينيين الذين حكموا العراق في النصف الثاني من القرن 7هـ/13م وكان منهم من درس الخط على يدي ياقوت، في هذه الفترة من تاريخ بغداد استطاع ياقوت أن يستخرج أسلوبه الجديد في الخط الذي خالف فيه طريقة ابن البواب (أنظر: منصور، نصار، الخطاط ياقوت المستعصمي، دراسة تحليلية للخصائص الفنية لأسلوبه في الخط الريحان، المجلة الأردنية للتاريخ والآثار، مج 12، ع 2، 2018م، ص ص 19-57). كما نال ياقوت وكتاباته اهتمام الكثير من الأعيان وأصحاب السلطة، منهم الوزير رشيد الدين فضل الله الهمداني (644-717هـ/1247-1317م) الذي عُرف باهتمامه الكبير بالثقافة والتاريخ، وهو نفسه كان مؤرخًا كبيرًا، وصاحب كتاب (جامع التواريخ)، كما كان مهتمًا بفن الخط. يقول ابن الفوطي في ترجمة السلطان غازان "أنه لما استولى على السلطة سنة 694هـ/1294م، زار بغداد ودخل إلى خزانة الكتب في المدرسة المستنصرية ومعه رشيد الدين، وكنت [أي ابن الفوطي] يومئذ مع



شكل 1

جمال الدين يا قوت الخازن". كما تذكر المصادر أن رشيد الدين نفسه اقتنى عشرة مصاحف من خط يا قوت وأوقفها على مؤسسته الخيرية "ربع رشيدي"، مما يشير إلى أن مكانة يا قوت كأستاذ في الخط لا تقل شأنًا عن مكانة سلفيه ابن مقلة، وابن البواب، فتعاظمت سمعته وانتشرت طريقته في الخط في شرق العالم الإسلامي، وصار الخطاطون في تلك البلاد يكتبون على أسلوبه. وقد سجل ذلك شعبان الآقاري (ت 828هـ/1424م) في ألفيته قائلاً:

وانقسمت من بعده الطرائق على ثلاث أمها الخلائق
لابن هلال عربيا، وللعجم يا قوت، والعماد بالوضع اتسم

تبني العديد من الخطاطين طريقة يا قوت وكتبوا عليها، ووجدوا فيها حلاوة ورشاقة لم تكن معروفة في طريقة ابن البواب. وبلا شك فإن العديد من الخطاطين الذين تقيّلوا طريقته وصلوا فيها إلى مراتب عالية من التجويد، حتى صاروا مثل يا قوت أو فاقوا عليه. وصار التباهي لدى الخطاطين فيمن يقارب طريقته أو يزيد عليه. ذكرت بلير عددًا من الأمثلة على ذلك (Blair, *Yaqut and His Followers*, p 41). هذا الجو التنافسي بين الخطاطين وغيره من الأسباب التي ربما تكون مرتبطة بالرعاة من أهل السلطة كان وراء ظهور "أسطورة" تلاميذ يا قوت "الستة" التي التصقت بمسألة "الأقلام الستة"، وأن كل واحد من "الستة" كان أستاذًا في خط بعينه، وهذا أمر تنفيه مخطوطاتهم التي تركوها وراءهم.

مؤلفات تاريخية سجلت أسماء الخطاطين وأحوالهم وإنجازاتهم الفنية. مثل: "الرسالة القطبية" التي ألفها قطب الدين محمد يزدي (ت بعد 992هـ/1585م)،⁸ ورسالة "مناقب هنروران" التي ألفها مصطفى عالي الدفتري (ت 1008هـ/1599م)⁹ في سنة 995هـ/1587م، وذكر فيها تراجم الخطاطين والنقاشين والمجلدين،¹⁰ وتعد من أوائل المؤلفات التي ذكرت ياقوت وتلاميذه الستة. تبعه في ذلك قاضي أحمد بن مير منشيء (توفي حوالي 1015هـ/1606م) الذي ألف رسالته "گلستان هنر" (Gulistān-i Hunar or The Rose-garden of Art) حوالي سنة (1005هـ/1595م) وترجمت إلى الإنجليزية ونُشرت تحت عنوان (Calligraphers and Painters).¹¹ ثم كتاب "جلزاري صواب"¹² (The Rose-garden of Proper Conduct) لنفس زاده إبراهيم أفندي¹³ (ت 1059هـ/1650م). ثم حاجي خليفة (ت 1068هـ/1657م) في كتابه كشف الظنون (ألفه سنة 1064هـ/1653م) الذي ذكر ياقوت وأسماء تلاميذه الستة.¹⁴ وبعده لدى مستقيم زاده (ت 1202هـ/1788م) في "سلسلة الخطاطين"¹⁵ وكتابه "تحفة الخطاطين" الذي ألفه سنة 1173هـ/1759م.¹⁶ جاء بعده حبيب أفندي في كتابه خط وخطاطان،¹⁷ وغيرها من الكتب التي تكلمت عن الخط وتراجم الخطاطين، سواء في الدولة العثمانية أو إيران أو العالم العربي. هذا التكرار المتواصل في نقل هذه المعلومة أدى إلى ترسيخها في كل ما تم تأليفه في موضوع فن الخط العربي بأية لغة كانت حتى وقتنا الحاضر.

⁸ كان قطب الدين قضايا في فترة الشاه طهماسب (حكمه 929-984هـ/1524-1576م)، كما كان خطاطا (Roxburgh, David, Prefacing the Image: The Writing of Art History in Sixteenth-century Iran, Leiden: Brill, 2001, p 29). وبحسب هيوارت فإن قطب الدين ترجم لاثنتين وخمسين خطاطا، وأنتم رسالته سنة 994هـ/1586م (Huart, Clément, Les calligraphes et les miniaturistes de l'Orient musulman, Paris, 1908, p 235).

⁹ مصطفى عالي نفسه كان خطاطا، كتب الثلث والنسخ. زار بغداد سنة 993هـ/1584م واتصل بخطاطيها ومنهم قطب الدين محمد البغدادي (صالح، عبد العزيز حميد، تاريخ الخط العربي عبر العصور المتعاقبة، 2017م، بيروت، ص 311).

¹⁰ البغدادي، إسماعيل باشا، هدية العارفين أسماء المؤلفين وآثار المصنفين، إستانبول، 1951م، ج2، ص 438.

¹¹ تعتبر هذه الرسالة واحدة من المصادر القليلة التي تعطي معلومات قيمة عن الخطاطين والرسامين، وتاريخ فنون صناعة الكتاب في بلاد فارس، في أواخر العصر التيموري وحتى منتصف الفترة الصفوية. وتحتوي الرسالة على معلومات مباشرة عن بعض الفنانين والرعاة. طبعت باللغة التركية في إستانبول سنة 1938م، ونشرت مصورة على الموقع التالي: <http://www.youblisher.com/p/1308215-Gulzari-Savab>

¹² عمل الكتاب للسلطان مراد الرابع (حكمه 1032-1049هـ/1623-1640م)، وخصصه للحديث عن تاريخ الخط وتعليمه، والأقلام الستة، وخط المستعليق، وتحضير الورق والحبر والأقلام (Islamic Art in the 19th Century: Tradition, Innovation, And Eclecticism, edited by Doris Behrens-Abouseif and Stephen Vernoit, Leiden, 2006, p 90).

¹³ حاجي خليفة، مصطفى بن عبد الله كاتب جلي، كشف الظنون عن أسامي الكتب والفنون، 1404هـ، مجلد 1، ص 711.

¹⁴ أنظر: حبيب الأصفهاني، خط وخطاطان، إستانبول، 1311هـ/1894م، ص 30.

¹⁵ سليمان سعد الدين، مستقيم زادة، تحفة الخطاطين، إستانبول، 1928م.

¹⁶ كتاب ألفه حبيب أفندي الأصفهاني، كان عضواً في مجلس المعارف بإستانبول. وضع كتابه سنة 1304/1887م، وطبع في إستانبول سنة 1311هـ/1894م. وهو من أهم الكتب العثمانية المتأخرة التي ترجمت للخطاطين وصنفهم بناء على الخط الذي برزوا فيه. (صالح، تاريخ الخط العربي عبر العصور المتعاقبة، ص 311).

تلاميذ ياقوت "الستة" بحسب مصادر القرن التاسع الهجري/الخامس عشر الميلادي وما بعده. لا تتفق مراجع الخط سواء الفارسية أو العثمانية التي ألفت بعد القرن 9هـ/15م التي ذكرت ياقوت وتلاميذه "الستة" على أسماء محددة لهؤلاء التلاميذ. فنجد المُرَقَّع الذي جُمع ورُتَّب في زمن الأمير بايسنقر¹⁸ يضم كتابات منسوبة إلى ياقوت وتلاميذه "الستة" ويُعرف بإسم "فهرس خطوط أستاذان سبعة" أو "مرقع الأساتذة السبعة" وهم:

1. ياقوت المستعصمي (الأستاذ).
2. مبارکشاه سلطاني.
3. أرغون الكاملي.
4. أحمد بن السهروردي.
5. عبد الله الصيرفي.
6. يحيى الصوفي.
7. محمد بن حيدر الحسيني.

أما "الرسالة القطبية" التي تُعتبر الأقدم بعد مرقع بايسنقر في تدوين تاريخ الخط العربي وتراجم مشاهير الخطاطين فتذكر قائمة أخرى¹⁹ فيها اختلاف عن تلك التي وردت في مرقع بايسنقر، وتعتبر هؤلاء الأساتذة أنهم تلاميذ ياقوت المباشرين، وهم:²⁰

1. مولانا عبد الله أرغون كامل.
2. ناصر الدين متطبب.
3. مولانا مبارکشاه (قطب).
4. يوسف خرساني (يوسف مشهدي).
5. مير حيدر كنده نويس.
6. شيخ أحمد سهروردي.

يقدم عالي أفندي في رسالته "مناقب هنرون"²⁵ قائمة مختلفة عن القائمتين السابقتين مضيئاً أستاذة كل واحد من "الستة" في نوع محدد من الخطوط، على النحو التالي:

1. أرغون الكاملي، أستاذ المحقق.

¹⁸ محفوظ في إستانبول، مكتبة سراي طوب قاي، رقم (H.2310).

¹⁹ أنظر القائمة لدى: AKIN-KIVANÇ, Esra, *Mustafa Âli's Epic Deeds of Artists*, Brill, 2011, p 197;

²⁰ خط وخطاطان، ص 54.

²¹ AKIN-KIVANÇ, *Mustafa Âli's Epic Deeds of Artists*, p 197. حبيب أفندي، خط وخطاطان، ص 54.

²² بغدادي، من أب عربي وأم تركية، لذلك يطلق عليه إسم (أرغون). يعد من تلاميذ ياقوت المستعصمي. كتب تسعة وعشرين مصحفاً. وله في بغداد كتابات بالجلي على مدرستين، لكنها لم تصل إلينا. توفي سنة (744هـ/1343م). أنظر ترجمته لدى: Qadi Ahmad, *Calligraphers and Painters*, p 61؛ درمان، فن الخط، ص 185؛ حبيب أفندي، خط وخطاطان، ص 54؛

²³ ذكر حبيب أفندي لقب "قطب" بعد إسم مبارکشاه عندما نقل أسماء "الستة" من الرسالة القطبية، ص 54، بينما مصطفى عالي لم يذكره، ص 197.

²⁴ قاضي أحمد يذكره بأنه يوسف المشهدي، ويعتبره أستاذ عبد الله الصيرفي (Qadi Ahmad, *Calligraphers and Painters*, p 61).

²⁵ "كنده نويس" تعني كاتب الجلي، توفي سنة 726هـ/1326م، (درمان، فن الخط، ص 183).

AKIN-KIVANÇ, *Mustafa Âli's Epic Deeds of Artists*, p 189-190.

2. عبد الله الصيرفي، أستاذ النسخ.²⁶
3. يحيى الصوفي،²⁷ أستاذ الثلث.
4. مبارکشاه السيوفي، أستاذ الريحاني.
5. مبارکشاه القطب، أستاذ النسخ.²⁸
6. الشيخ أحمد السهروردي، أستاذ النسخ الجلي والأقلام الستة عامة.

وفي رسالته "گلستان هنر" التي تنقل منها أغلب مراجع الخط ومؤلفاته، يقدم قاضي أحمد قائمة أخرى²⁹ هي:

1. شيخ سهروردي³⁰
2. أرغون كامل³¹
3. نصر الله الطيب³²
4. مبارکشاه زرین قلم³³
5. يوسف مشهدي³⁴
6. سيد حيدر كنده نويس.

لاحقاً، ذكر حاجي خليفة في كتابه "كشف الظنون" الأسماء التالية، لكن من غير نسبتهم إلى ياقوت،³⁵ معتبراً إياهم من أساتذة فن الخط بعد ياقوت، وهم على التوالي:

1. عبد الله أرغون.³⁶

²⁶ بناء على دوست مجد، عبد الله الصيرفي تلميذ سيد حيدر كنده نويس، بينما قاضي أحمد يعتبره تلميذ يوسف مشهدي (AKIN-KIVANÇ, Mustafa Âli's Epic Deeds of Artists, n.3, p 437؛ يذكر درمان أن الصيرفي توفي بعد 1344/هـ 745م بناء على تواريخ المخطوطات المتوفرة بخطه).

²⁷ يحيى بن ناصر الجمالي الصوفي، توفي بعد 739/هـ 1338م (كما جاء في ترجمته في فن الخط، ص 184). يذكر قاضي أحمد أن كتابات يحيى الصوفي توجد على العديد من مباني النجف في العراق. وكان في خدمة سلاطين الجلائريين والإيلخانيين (Qadi Ahmad, Calligraphers and Painters, p 62; AKIN-KIVANÇ, Mustafa Âli's Epic Deeds of Artists, n.184, p 190. وقاضي أحمد (ص 62) يعتبران يحيى الصوفي من تلاميذ مبارکشاه قطب (زرين قلم)، ودوست مجد يعتبر مبارکشاه تلميذاً غير مباشر لياقوت (AKIN-KIVANÇ, Mustafa Âli's Epic Deeds of Artists, n.4, p 438).

²⁸ اعتبر عالي أن مبارکشاه السيوفي ومبارکشاه قطب أستاذان مختلفان (AKIN-KIVANÇ, Mustafa Âli's Epic Deeds of Artists, p 190. بينما يذكر قاضي أحمد "مبارکشاه" من غير لقب سواء: قطب أو السيوفي (Qadi Ahmad, Calligraphers and Painters, p 61). وعلى الراجح أنهما أستاذان مختلفان، حيث يوجد مصحف محفوظ في Salar Jung Estate Library, Hyderabad موقع باسم "مبارکشاه أحمد الدمشقي السيوفي"، يعود تاريخه إلى ما بعد السبعمئة للهجرة. كما يوجد مصحف آخر موقع باسم مبارکشاه ابن عبد الله محفوظ في دار الكتب في القاهرة، نشر صورة قيد الفراغ ديفيد جيمس (James, David, Qur'ans of the Mamluks, 1988, Catalogue 73, p 249).

²⁹ Qadi Ahmad, Calligraphers and Painters, p 60-61. ولد في بغداد، خطوطه على العديد من مباني بغداد، وبالأخص المسجد الجامع في بغداد حيث نفذ فيه سورة الكهف كاملة، (Qadi Ahmad, Calligraphers and Painters, p 60).

³¹ توجد كتاباته بالطلب المزجج على واجهات مدرستين في بغداد: المدرسة المرجانية، والثانية قرب الجسر، (Qadi Ahmad, Calligraphers and Painters, p 61).

³² يذكر قاضي أحمد أنه أنجز خطوط بعض المباني في بغداد، (Qadi Ahmad, Calligraphers and Painters, p 61). "زرين قلم" تعني القلم الذهبي. يذكر قاضي أحمد أن السلطان أويس الجلائري (حكم 760-776/هـ 1358-73م) أقام بعض المباني في النجف المقدسة، ورأى في المنام أن الإمام علي يطلب منه أن يقوم مبارکشاه بكتابة خطوط هذه المباني، لذلك حمل هذا اللقب "زرين قلم"، وأصله من تبريز. (Qadi Ahmad, Calligraphers and Painters, p 61).

³⁴ يذكر قاضي أحمد أن يوسف مشهدي خدم ياقوت زمناً طويلاً، وفي أواخر عمره ترك بغداد نحو آذربيجان، وأقام في تبريز حيث قضى بقية عمره في الخط والكتابة. وعبد الله الصيرفي أحد طلابه (Qadi Ahmad, Calligraphers and Painters, p 61).

³⁵ حاجي خليفة، كشف الظنون، مجلد 1، ص 711.

³⁶ هو غالباً أرغون الكامل [ي].

2. عبد الله الصيرفي.
3. يحيى الصوفي.
4. الشيخ أحمد السهروردي.
5. مبارکشاه السيوفي.
6. مبارکشاه القطب.

ويذكر نفس زادة إبراهيم في رسالته "جلزاري صواب" الأسماء التالية:³⁷

1. عبد الله الصيرفي.
2. مبارکشاه قطب.
3. عبد الله آشيز (الطباخ).³⁸
4. يحيى الصوفي.
5. أحمد بن السهروردي.
6. شيخ أحمد طيب شاه.³⁹

وأخيرًا يقدم لنا مستقيم زاده في "سلسلة الخطاطين" قائمة أخرى مختلفة عن القوائم السابقة ضمت كلاً من:⁴⁰

1. عبد الله صيرفي (راسم نسخ).
2. عبد الله أرغون (مُحَقِّق مُحَقَّق).
3. أحمد طيب شاه (كاتب ثلث).
4. مبارکشاه قطب (مظهر توقيع).
5. مبارکشاه سيوفي (ناقد ريحان).
6. شيخ أحمد سهروردي (ناقد رقاع).

جدول بأسماء تلاميذ ياقوت بحسب ذكرهم في مصادر القرن 9هـ/15م وما بعده

الإسم / المصدر	مرقع بایسنقر	الرسالة القطبية	مناقب هنروران	گلستان هنر	حاجي خليفة	جلزاري صواب	سلسلة الخطاطين
مبارکشاه ابن عبد الله	✓ السلطاني						
مبارکشاه السيوفي			✓	✓ ؟	✓		✓
مبارکشاه القطب		✓	✓	✓ ؟	✓	✓	✓
أرغون الكاملی	✓	✓	✓	✓	✓		✓
أحمد بن السهروردي	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓

³⁷ Nefes Zade Ibrahim, Gülzari Savab, Istanbul 1939, p 44-47.

³⁸ شهاب الدين عبد الله الهروي يعرف بـ"الطباخ" أو "أشيز". أحد أهم أساتذة خط الثلث. كان يعتبر في إيران قرين ياقوت (AKIN-KIVANÇ, Mustafâ Âli's Epic Deeds of Artists, p 198). وفاة عبد الله الطباخ بعد عام 873هـ/1469م، فضائلي، حبيب الله، أطلس الخط

والخطوط، ترجمة: محمد التونجي، دمشق، 2002، ص 321.

³⁹ ترجم له حبيب أفندي، خط وخطاطان ص 30، على أنه من بلاد ما وراء النهر.

⁴⁰ ذكرها: حبيب أفندي، خط وخطاطان، ص 54؛ (James, Qur'ans of the Mamluks, n.1, p 254)؛ صالح، تاريخ الخط العربي عبر العصور المتعاقبة، ص 225. وفي ثنايا كتابه الموسوعي (تحفه خطاطين) يذكر مستقيم زاده في ترجمته للأسماء التالية على أنهم تلاميذ ياقوت، وهم: أحمد السهروردي، ص 93؛ شيخ أحمد طيب شاه، ص 93؛ مبارکشاه القطب، ص 370؛ مبارکشاه سيوفي، ص 371؛ نصر الله البغدادی، ص 567 (وهو نصر الله الطيب، أو المتطبب، ذكره خط وخطاطان ص 57)؛ سيد حيدر كنده نويس، ص 190.

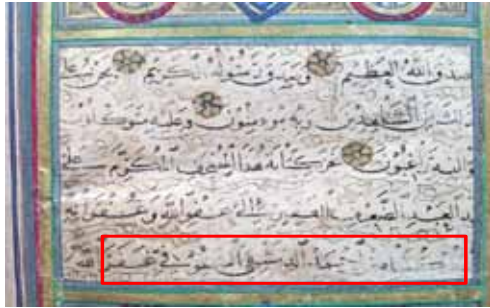
عبد الله الصيرفي	✓		✓		✓	✓
يحيى الصوفي	✓		✓		✓	✓
مجدد بن حيدر الحسيني	✓	✓	✓		✓	
نصر الله الطيب			✓		✓	
يوسف خرساني			✓		✓	
أحمد طيب شاه	✓	✓				✓
عبد الله أشهب (الطباخ)	✓					

يبين الجدول السابق الاختلاف الكبير بين المصادر في تحديد أسماء تلاميذ ياقوت "السته". فهذه المصادر التي تُعتبر جميعها مصادر رئيسة في تاريخ الخط العربي فيما بعد القرن 9هـ/15م، وتنقل عنها غالبية مراجع فن الخط العربية وغير العربية، تخلط بين من هم تلاميذ ياقوت المباشرين [على اعتبار أننا سلّمنا أن من هؤلاء التلاميذ من درس الخط لدى ياقوت]، وبين من هم تلاميذ غير مباشرين مثل (عبد الله الصيرفي)، إضافة إلى أنها لا تتفق أحياناً على تسمية بعض هذه الأسماء، مثل: (يوسف الخرساني) الذي هو لدى بعض المصادر (يوسف المشهدي).

معضلة أخرى تظهر أثناء دراسة هذه القوائم أيضاً، ألا وهي أنها تسمي لنا ثلاثة أساتذة بإسم (مباركشاه)، وهم: مباركشاه ابن عبد الله (السلطاني) (شكل 1)، ومباركشاه قطب (شكل 2)، ومباركشاه السيوفي (شكل 3)، ولا ندري هل هم ثلاثة أشخاص مختلفين، أم غير ذلك، وهل درسوا جميعاً على ياقوت أم بعضهم؟ من جانب آخر، لا ندري ما الثبت التاريخي الذي اعتمدته تلك المصادر في معلوماتها عن هؤلاء "السته"، مع أن أقرب هذه المصادر إلى ياقوت المستعصمي هي "الرسالة القطبية" التي ألفها قطب الدين محمد يزدي (ت بعد 992هـ/1585م) بعد حوالي 300 عام من وفاة ياقوت. إضافة إلى ذلك، على أي اعتبار شكّل كلُّ مصدر من المصادر السابقة قائمته. أمر آخر، هو أن بعض هذه المصادر مثل "مناقب هنروران"، تربط كلُّ أستاذ بنوع من "الخطوط الستة" باعتباره كان أستاذاً فيه، فمثلاً، تعتبر السهروردي أستاذاً في النسخ الجليّ [مع أن النسخ لا يُكتب جلياً، أي كبيراً!] كما الأقلام الستة عامة! بينما مستقيم زاده يعتبر السهروردي أستاذاً في خط (الرقاع). لكن المخطوطات الأصيلية التي وصلتنا من خط السهروردي تؤكد على أستاذيته في الأقلام جميعها وبالأخص الخط المحقق. كل هذه التساؤلات تدعونا إلى التشكيك في صحة هذه القصة أصلاً، وضرورة إعادة النظر فيما كتب في هذه المسألة، وما بُنيَ عليها في كتب فن الخط العربية وغير العربية.



شكل 2



شكل 3

هل تتلمذ هؤلاء "الستة" فعلا على ياقوت المستعصمي؟

التلمذة لغة، من كان تلميذاً لفلان أو عنده، والجمع تلاميذ، ومفردا تلميذ. والتلاميذ في معاجم اللغة تعني الخدم والأتباع، كما يراد منها المتعلم. ولفظ "تلميذ" يستعمل كثيراً كإسم جمع عند ابن خلدون بمعنى طالب، ومريد،⁴¹ ويقابلها في الإنجليزية (disciple, pupil, follower). وتقتضي "التلمذة" في التقاليد المتعارف عليها في فن الخط العربي المُلازمة، والتعلم المباشر من الأستاذ.⁴² وهنا، يأتي سؤال مهم، هل أخذ هؤلاء التلاميذ الذين ذكرتهم مصادر الخط ومراجعته، على اختلاف أسمائهم، الخط من ياقوت مباشرة حتى يُعدوا تلاميذ له؟ من خلال المعلومات التي لدينا من المصادر العربية التي ترجمت لياقوت المستعصمي، نعرف أن ياقوت لم يغادر بغداد، وأنه عاش وتوفي فيها. لذلك يكون لازماً على كل من يُذكر على أنه تلميذ لياقوت أن يكون قد عاش في بغداد، أو جاء إليها، وأقام فيها، والتقى ياقوتاً، ودرس الخط على يديه. لا تسعفنا المصادر التي ترجمت لمن يعرفون بـ "الأساتذة الستة"، على اختلاف أسمائهم، بالكثير من المعلومات عن حياتهم الشخصية أو الفنية.⁴³ فقد ترجمت لهم المراجع الفارسية، والعثمانية السابقة، لكنها لم تقدم ترجمات وافية ودقيقة عنهم تؤكد

⁴¹ أنظر معنى كلمة (تلميذ) لدى: مصطفى، إبراهيم وآخرون، المعجم الوسيط؛ ابن منظور، لسان العرب؛ مرتضى الزبيدي، تاج العروس؛ دوزي، رينهارت، تكملة المعاجم العربية، على الرابط التالي: <http://lisaan.net/search/%D8%AA%D9%84%D9%85%D8%B0>

⁴² أنظر: درمان، فن الخط، ص 37؛ منصور، نصار، الإجازة في فن الخط العربي، عمان، 2000.

⁴³ صالح، تاريخ الخط العربي عبر العصور المتعاقبة، ص 225.

تلمذتهم على ياقوت، أو حتى التقائهم به.⁴⁴ إضافة إلى أن هناك تضاربًا كبيرًا في أسماء هؤلاء "الستة" بين هذه المصادر، واختلافٌ بين من هم تلاميذ مباشرون لياقوت ومن هم تلاميذ غير مباشرين. علاوة على ذلك، فإن المصادر العربية التي ترجمت لياقوت لم تذكر أيًا من الأسماء التي ذكرتها هذه المراجع على أنه درس الخط على ياقوت. صحيح أن المصادر العربية ذكرت أن الكثير من أعيان بغداد تلمذوا على ياقوت⁴⁵ لكنها لم تُسمِّهم، لذلك لا نعرف ما إذا كان هؤلاء "الستة"، أو بعضًا منهم من بين هؤلاء الأعيان.

تلاميذ ياقوت في المصادر العربية

قدمت لنا المصادر العربية التي ترجمت لياقوت أو ذكرته⁴⁶ عددًا من أسماء الذين درسوا الخط على يديه، وهذه هي حصيلة الأسماء التي وردت في هذه المصادر:

1. مظفر الدين أبو العباس علي بن علاء الدين عظاملك بن مجد الجويني البغدادي.⁴⁷
2. كمال الدين عبد الله بن مسعود بن أبي شريف الأصفهاني.⁴⁸
3. علم الدين سنجر بن عبد الله الرومي الياقوتي.⁴⁹
4. نجم الدين مجد بن قيصر بن عبد الله البغدادي الأصل المارديني النحوي (ت 721هـ/1321م).⁵⁰

⁴⁴ تذكر المصادر الكاتب المشهور الخطاط شرف الدين ابن الوحيد أنه التقى بياقوت، لكنها لا تعتبره من تلاميذه (الصفدي، الوافي بالوفيات، ج3، ص 125، ترجمة رقم 1106).

⁴⁵ مجهول المؤلف، كتاب الحوادث، تحقيق وتعليق: بشار عواد معروف، عماد عبد السلام رؤوف، قم، 1383، ص 541؛ James, The Master Scribes, p58؛ الكتي، فوات الوفيات، ج4، ص 64-263.

⁴⁶ ابن الفوطي، عبد الرزاق بن أحمد (ت 1323هـ/1323م)، مجمع الآداب في معجم الأسماء والألقاب، تحقيق: مجد الكاظم، 1996م؛ مجهول المؤلف، كتاب الحوادث؛ الصقاي، فضل الله ابن أبي الفخر (ت 726هـ/1326م)، تالي كتاب وفيات الأعيان، تحقيق: جاكين سوبلة، دمشق، 1974م؛ الذهبي، مجد بن أحمد بن عثمان (ت 748هـ/1348م)، تاريخ الإسلام ووفيات المشاهير والأعلام، تحقيق: بشار عواد معروف، بيروت، 2003م؛ العبر في خبر من غير، تحقيق: مجد السعيد بن بسيوني، بيروت، 1985م؛ الصفدي (ت 763هـ/1363م)، الوافي بالوفيات، تحقيق: أحمد الأرناؤوط وتركي مصطفى، بيروت، 2000م؛ الكتي، ابن شاعر (ت 764هـ/1363م)، فوات الوفيات، تحقيق: إحسان عباس، بيروت، 1973م؛ ابن كثير، اسماعيل بن عمر (ت 774هـ/1372م)، البداية والنهاية، بيروت، 1990م؛ السلمي، ابن رافع (ت 774هـ/1372م)، منتخب المختار، تحقيق: عباس العزاوي، بيروت، 2000م؛ تذكرة النبوة في أيام المنصور وبنيه، تحقيق: مجد أمين، القاهرة، 1986م؛ الحلبي، ابن حبيب (ت 779هـ/1377م)، درة الأسلاك في دولة الأتراك، دراسة وتحقيق: علي الرضا القادري، رسالة ماجستير، جامعة دمشق، 2011-2012م؛ العيني، بدر الدين (ت 855هـ/1451م)، عقد الجمان في تاريخ أهل الزمان، تحقيق: محمود رزق محمود ومجد أمين، القاهرة، 1987م؛ ابن تغري بردي (ت 874هـ/1470م)، النجوم الزاهرة في ملوك مصر والقاهرة، القاهرة، 1963م؛ المنهل الصافي والمستوفي بعد الوافي، تحقيق: مجد أمين، القاهرة، 1984م؛ الحنبلي، ابن العماد (ت 1089هـ/1679م)، شذرات الذهب في أخبار من ذهب، تحقيق: عبد القادر الأرناؤوط، بيروت، 1986م.

⁴⁷ ابن الفوطي، تلخيص مجمع الألقاب، ج5، ص 283، ترجمة رقم 5094.

⁴⁸ ابن الفوطي، تلخيص مجمع الألقاب، ج3، ص 167، ترجمة رقم 3594.

⁴⁹ الذهبي، معجم شيوخ الذهبي، تحقيق وتعليق: روحية السيوفي، بيروت، ج1، ص 220، ترجمة رقم 304؛ ابن الفوطي، تلخيص مجمع الألقاب، ج1، ص 523، ترجمة رقم 853، هامش رقم 3.

⁵⁰ يقول عنه العسقلاني: كان أبوه مملوكًا لبعض التجار واشتغل هو ففاق في النحو والتصريف والمعاني والقراءات/القرآن؟ والعروض وغير ذلك، وصنف في جميع ذلك، وله قصيدة على وزن الشاطبية بغير رمز، ولحق ياقوت المستعصي، فكتب عليه وجود طريقته، وعليه كتب أهل ماردين، وكان كثير الهجاء سيء السيرة، مات في ذي القعدة سنة 721، نقلته من خط الشيخ بدر الدين بن سلامة، (العسقلاني، ابن حجر، الدرر الكامنة في أعيان المئة الثامنة (ت 852هـ/1448م)، ضبطه وصححه عبد الوارث مجد علي، بيروت، ج 4، 92، ترجمة رقم 4365.

5. محمد بن عبد الرزاق بن الفوطي البغدادي [ابن ابن الفوطي المؤرخ]، 685-750هـ/1286-1349م.⁵¹

6. أحمد بن علي بن قرطاي، سبط بكتمر الساقى، الشهير بجده المذكور.⁵²

7. شرف الدين هارون ابن شمس الدين صاحب محمد بن محمد الجويني زوج رابعة حفيدة المستعصم.⁵³

8. أولاد علاء الدين، صاحب الديوان، ابن صاحب بهاء الدين الجويني.⁵⁴

9. الكثير من أبناء الأكابر في بغداد.⁵⁵

بعض مراجع الخط المعاصرة تورد الأسماء التالية التي لم تذكرها المصادر العربية، فكان ذكرها من قبيل التوثيق، لا أكثر، وهم:

1. الخليفة المستعصم (ت 656هـ/1258م).⁵⁶

2. أبو جعفر أحمد بن إبراهيم.⁵⁷

3. شمس الدين الجويني.⁵⁸

4. أبو المعالي عز الدين بن عبد الوهاب الزنجاني (ت 660هـ/1261م)،⁵⁹ [ترجم له ابن الفوطي في مجمع الآداب لكنه لم يذكر أنه اتصل بياقوت].⁶⁰

5. علي بن عيسى بن أبي الفتح الكردي.⁶¹

6. شمس الدين محمد حافظ الشيرازي.⁶²

⁵¹ ابن الفوطي، **مجمع الآداب في معجم الأسماء والألقاب**، تحقيق: مصطفى جواد، ج4، ق1، ص151، هامش 3 على ترجمة رقم177، دمشق، 1963م

⁵² يقول ابن تغري بردي في ترجمته: "مولده في يوم الأحد الثالث والعشرين من شعبان سنة ست وثمانين وسبعماية بالقاهرة، ونشأ بها في السعادة، وطلب العلم، وكتب الخط المنسوب إلى الغاية، لا سيما في طريقة الأستاذ بياقوت المستعصمي، وبرع في عدة فنون. وكان فاضلاً، أديباً شاعراً لطيفاً، ذا محاضرة حسنة، ووجه صريح، وكان محباً لتحصيل الفضيلة والتحف، ظهر له بعد موته من الكتب النفيسة وخطوط الكتاب القديمة والتحف ما أدهش الناس لرؤيته، وكان له محاسن شتى، غير أنه كان مسرفاً في المال جداً، كان يدخل حاصله في السنة من أوقاف جده بكتمر من الأموال جملة مستكثرة، فتذهب منه، ثم يتحمل من الديون ما شاء الله أن يتحملة، ومات وعليه جملة مستكثرة. وكان سميناً جداً إلى الغاية بحيث أنه كان لا يحمله إلا الجياد من الخيل، وكان يبني وبينه صحبة ومحبة إلى أن توفي في ليلة الاثنين عاشر ذي القعدة سنة إحدى وأربعين وثمانمائة، رحمه الله تعالى"، (ابن تغري بردي، **المنهل الصافي**، ج1، ص392).

⁵³ مجهول المؤلف، **كتاب الحوادث**، ص 541.

⁵⁴ مجهول المؤلف، **كتاب الحوادث**، ص 541.

⁵⁵ مجهول المؤلف، **كتاب الحوادث**، ص 541.

⁵⁶ Schimmel, Annemarie, **Calligraphy and Islamic Culture**, New York, 1990, p 62. [تنقل أنا ماري شميل عن مستقيم زاده، **تحفة خطاطين**، ص 274].

⁵⁷ Schimmel, **Calligraphy and Islamic Culture**, p 166, n. 88. [تنقل أنا ماري شميل عن مستقيم زاده، **تحفة خطاطين**، ص 58].

⁵⁸ فضائلي، **أطلس الخط والخطوط**، ص 310، [وعلى الأغلب يقصد ابنه شرف الدين هارون، لأن المصادر لم تذكر شيئاً عن اهتمام صاحب شمس الدين بالخط].

⁵⁹ فضائلي، **أطلس الخط والخطوط**، ص 315.

⁶⁰ ابن الفوطي، **مجمع الآداب**، ج1، ص 246، ترجمة رقم 307.

⁶¹ فضائلي، **أطلس الخط والخطوط**، ص 315.

⁶² فضائلي، **أطلس الخط والخطوط**، ص 315.

7. علي بن محمد الحسيني العلوي،⁶³

8. أحمد الرومي.⁶⁴

هل السهروردي من تلاميذ ياقوت؟

يعتبر السهروردي، بحسب الجدول السابق، التلميذ الوحيد الذي أجمعت عليه كل المصادر التي ذكرت "التلاميذ الستة"، بينما لم تذكر المصادر العربية التي ترجمت لياقوت أن السهروردي درس الخط على يديه، فإلى أين نذهب؟

وفي حين لم تقدم لنا المصادر العربية وغير العربية تراجم وافية ودقيقة لتلاميذ ياقوت، يأتي صلاح الدين بن أبيك الصفدي (696-764هـ/1296-1363م)، المؤرخ المشهور، والمعاصر للسهروردي، ليضع بين أيدينا ترجمة للسهروردي في ثنايا كتابه النفيس (أعيان العصر وأعوان النصر)،⁶⁵ وهو آخر ما صَنَّف الصفدي من مؤلفات. يقدم الصفدي في هذه الترجمة الفريدة والهامة الكثير من المعلومات عن هذا الخطاط العَلَم الذي لا يقلُّ أستاذية عن ياقوت نفسه. فيذكر لنا نَسَبَه، وأخلاقه، وأستاذه في الخط، وطريقته، وآثاره، إلى غير ذلك من التفاصيل المهمة. بالرغم من وجود الترجمة في هذا الكتاب إلا أن أحدًا من الباحثين لم ينتبه إليها⁶⁶ وإلى أهمية ما تضمنته من تفاصيل؛ أهمها أنها تنفي تلمذة السهروردي على ياقوت المستعصي التي أجمعت عليها المصادر غير العربية، ونقلتها من غير تدقيق أو تمحيص كل مراجع فن الخط؛ سواء العربية أو غير العربية. إلى جانب هذه الترجمة الراقية للسهروردي، هناك ترجمتان أخريان مختصرتان له، الأولى، وضعها الفقيه المتصوف والمؤرخ عبد الله بن أسعد اليافعي (698-768هـ/1298-1367م)، وهو معاصر للسهروردي والصفدي، في كتابه (مرآة الجنان وعبرة اليقظان في معرفة حوادث الزمان).⁶⁷ ذكر اليافعي فيها بعض التفاصيل التي لم يذكرها الصفدي، كما بالغ اليافعي في مدح السهروردي، ولم يذكر غيره من الأعيان في وفيات سنة إحدى وأربعين وسبع مائة، مما يدل على مكانة السهروردي العالية نسبًا وأدبًا وعلمًا وفنًا. أما الترجمة

⁶³ فضائي، أطلس الخط والخطوط، ص 315، وذكره أيضًا عبد العزيز حميد صالح في فصل: تلاميذ ياقوت (تاريخ الخط العربي عبر العصور المتعاقبة، ص 242)، [وهذا الخطاط قطعًا ليس من تلاميذ ياقوت بسبب الاختلاف الواضح في أسلوب الكتابة بينهما].

⁶⁴ فضائي، أطلس الخط والخطوط، ص 315.
⁶⁵ الصفدي، صلاح الدين بن أبيك، أعيان العصر وأعوان النصر، تحقيق علي أبو زيد وآخرون، دمشق، 1998م، ج 1، ص ص 414-17، ترجمة رقم 217؛ كما وردت الترجمة عند الصفدي في الوافي بالوفيات، في مستدرک تراجم الجزء السادس، تحقيق: أبو عبد الله جلال الأسيوطي، ص 415، ترجمة رقم 112.

⁶⁶ لعل الباحث الوحيد الذي ترجم للسهروردي، وذكر أطرافًا من هذه الترجمة هو وليد الأعظمي في كتابه جمهرة الخطاطين البغداديين، بغداد، 1989م، ج 2، ص 521، ترجمة رقم 301، لكنه لم ينقل ما نقل من أعيان العصر وأعوان النصر بل من مرجعين معاصرين هما: تاريخ العراق بين احتلالين، والموسيقى العراقية في عهد المغول لعباس العزاوي المحامي.

⁶⁷ اليافعي، عبد الله بن أسعد، مرآة الجنان وعبرة اليقظان في معرفة ما يعتبر من حوادث الزمان، تحقيق: خليل منصور، بيروت، 1997م، ج 4، ص 229.

الثالثة، فهي عند الإمام ابن حجر العسقلاني (773-852هـ/1371-1449م)، في كتابه (الدرر الكامنة في أعيان المائة الثامنة)،⁶⁸ إلا أنها مقتضبة وليست مفصلة، ولم تضيف شيئاً عما جاء لدى الصفدي والياضي.

دراسة الترجمات الثلاث.

تؤكد هذه الترجمات بما لا يدع مجالاً للشك على أن السهروردي ليس تلميذاً لياقوت، وأنه أخذ الخط عن الأستاذ المجود زكي الدين عبد الله بن حبيب الكاتب (611-683هـ/1214-1284م)،⁶⁹ وأحد عصره في الخط ببغداد، وهو أحد أساتذة ياقوت في الخط،⁷⁰ مما يجعل ياقوت زميلاً للسهروردي، وليس أستاذاً له. ومما يؤكد علاقة الزمالة بين ياقوت والسهروردي، ما أورده ابن الفوطي في ترجمة كمال الدين عبد الله بن مسعود بن أبي شريف الأصفهاني، حيث قال: "وسكن بغداد [أي كمال الدين] ست سنوات، مقبلاً على التحصيل، والاشتغال بالكتابة، وملازمة الكتّاب مثل: جمال الدين ياقوت المستعصمي، وشمس الدين أحمد بن يحيى بن محمد شيخ الشيوخ شهاب الدين السهروردي".⁷¹ وامتح الصفدي كتابة السهروردي، وفضلها على خط ياقوت. يقول الصفدي: "ولا يرضى [أي السهروردي] أن يكون ياقوت في خاتمه قصاً، فقد زعم كثير أنه كتب أحسن من ياقوت". هذه العبارة تشير إلى ندبة العلاقة بين الأستاذين، لا إلى علاقة تلميذ بأستاذه. بلا شك، التقى السهروردي ياقوتاً، فكلاهما درس الخط على ابن حبيب الذي كان يعمل في الوقت نفسه مع ياقوت بدار كتب المستنصرية في بغداد. وكلاهما كتب على طريقة ابن البواب (ت 413هـ/1022م) التي كانت سائدة آنذاك في بغداد والعالم الإسلامي، لذلك نجد كتابات السهروردي تسير على طريقة ابن البواب الذي ظل متمسكاً بها حتى وفاته، وهذا ما نراه في أعمال السهروردي المتوفرة لدينا مثل: مصحفه المؤرخ سنة 704هـ/1304م، ومصحفه المؤرخ سنة 724هـ/1324م.

فيما يلي يعرض الباحث أهم التفاصيل المتعلقة بحياة السهروردي وشخصيته وفنونه وآثاره، معتمداً على المعلومات التي وردت في المصادر الثلاثة التي ترجمت له. بعدها يقدم الباحث دراسة فنية مقارنة بين كتابات السهروردي وابن البواب.

⁶⁸ العسقلاني، شهاب الدين أحمد بن علي، الدرر الكامنة في أعيان المائة الثامنة، حيدر آباد، 1349هـ، السفر الأول، ص 335، ترجمة رقم 833.

⁶⁹ زكي الدين الكاتب، عبد الله بن حبيب، الأستاذ المجود، أحد عصره في الخط ببغداد، عاش ستاً وسبعين سنة، توفي سنة ثلاث وثمانين وستمائة (الصفدي، الوافي بالوفيات، ج 17، ص 65، ترجمة رقم 6070).

⁷⁰ أنظر أساتذة ياقوت في الخط عند: منصور، الخطاط ياقوت المستعصمي، دراسة تحليلية للخصائص الفنية لأسلوبه في الخط الريحاني.

⁷¹ ابن الفوطي، تلخيص مجمع الالفاظ، ج 3، ص 167، ترجمة رقم 3594.

أولاً، إسمه ولقبه ونسبه.

هو شمس الدين أحمد بن يحيى بن مجد القرشي البكري⁷² الشافعي المذهب والسهروردي الطريقة، حفيد العارف أوحّد الصوفية الإمام شهاب الدين أبي حفص عمر بن مجد بن عبد الله البغدادي، مؤسس الطريقة السهروردية.⁷³ ولد في بغداد، وفيها أخذ العلوم والمعارف، وفنون الخط والموسيقا.

ثانياً، ثقافته.

حفظ القرآن، وبرع في العربية، ونظر في اللغة والمعقول، وحفظ المقامات الحريّة. سمع من رشيد الدين أبي عبد الله المعري، كما سمع الحديث من إسماعيل بن علي بن أحمد الطبال شيخ الحديث بالمستنصرية، وأخذ الإجازة من جماعة من علماء عصره، ثم اختص بالكتابة والموسيقا فصار إمام عصره في ذلك.

ثالثاً، أخلاقه وصفاته.

شهدت له المصادر بحسن الأخلاق، وكثرة الحياء، وإدامة التفكير والتأمل. كريم النفس والطباع، حسنُ العشرة، وصاحب مروءة، كثير البشاشة وطلق المحيا، رحيم القلب. سديد المقال، معمور الأوقات في الاشتغال والأشغال، صاحب رأي وفصاحة. كما كان مليح الشكل، لطيف الحركات والأفعال.

رابعاً، مكانته في فن الخط.

تعلّم السهروردي الخط على الشيخ زكي الدين عبد الله بن حبيب الكاتب البغدادي، وفاق شيخه في الكتابة. أشادت المصادر بأستاذيته العالية في صناعة الخط، وحُسن الكتابة، حتى صار شيخ الكتاب في زمانه، حاز إسم الكاتب إجماعاً نصّاً، وفاق ياقوت شهرة، حتى زعم كثيرٌ من أهل الصناعة أنه كتب أحسن من ياقوت. طبقت شهرته البلاد، وقصده الناس من كل مكان لحسن خطه. وكان حظيّ الذكر عند الملوك. تعلم الخط على يديه القان أبو سعيد،⁷⁴ والسلطان أتابك، والوزير غياث الدين بن

⁷² نسبة إلى سيدنا أبي بكر الصديق رضي الله عنه.

⁷³ انظر ترجمته بإسهاب عند الذهبي في سير أعلام النبلاء، مؤسسة الرسالة، بيروت، 2001م، ج 22، ص 374.

⁷⁴ هو السلطان أبو سعيد بهادر خان (716-736 هـ / 1316-1335 م).

الرشيد،⁷⁵ ونظام الدين بن يحيى بن الحكيم،⁷⁶ وجمعٌ كبيرٌ من أولاد الأمراء والوزراء والأئمة والقضاة والفضلاء، وظل علماً بارزاً في فنونه حتى آخر عمره، وبعد وفاته.

خامساً، مكانته في فن الموسيقى.

أخذ علماً الموسيقى عن الشيخ صفي الدين عبد المؤمن الأرموي البغدادي، إمام عصره في ضرب العود والموسيقى،⁷⁷ كما كان ثاني أستاذ في الخط والكتابة بعد الزكي ابن حبيب. أجمع جماعة من أرباب الموسيقى أنه ما أتى بعده مثله. فُصد السهروردي من البلاد لحسن خطّه، ولعلمه في الموسيقى وضروبها. ذو موهبة أصيلة مطبوعة، طبقت مصنفاته الأرض في هذا العلم تطبيقاً. فكان فيها لا يُبارى، ولا يجارى. فإذا عزف كان عزفه أرق من الحرير، وإذا وقّع كان توقيعهِ أعجب وأغرب. وكان فائق الصوت بالغناء، حتى قيل إنه من الأوتار أطرب. لكنه، رحمه الله، أنف من هذا الفن في أواخر عمره، كما أنف من نسبة هذا الفن إليه، ونفض منه يديه. طبقت شهرته في الموسيقى كما في الخط الآفاق، حتى ذاع صيته عند الملوك، فكتبه سلطان الهند، وصاحب اليمن، وجماعة آخرون ليمضي إليهم فيعزف في مجالسهم، فما وافق ولا رافق، ولا نافي ولا نافق. وظل على حاله إلى أن نزل توفاه الله.

سادساً، آثاره.

كتب السهروردي الكثير في حياته التي امتدت إلى حوالي سبع وثمانين سنة. فكان وقته مباركاً، وعاش على ما يبدو وافر الصحة، قليل العلل. تدل الآثار التي تركها السهروردي على علو همته، ورسوخ قدمه في الكتابة، وعلى حرصه الشديد في الاشتغال بالفضائل، وملء وقته بكل ما هو كريم ونفيس، ولم يكن أكرم ولا أشرف عنده من الكتابة، وصناعة الخط. ذكر الصفدي منفرداً عدداً ليس بقليل من آثاره الكتابية التي شاهد منها شيئاً وفيراً، وخاصة المصاحف التي كتبها في قطعين من الورق: الكبير والصغير، والتي دلت على موهبة السهروردي العالية، وأستاذيته الفائقة في صناعة الخط، فأشاد الصفدي بها أيما إشادة، وهذه آثاره كما جاءت عند الصفدي:

أ. ثمانية وسبعين مصحفاً.

⁷⁵ هو الوزير غياث الدين خواجا بن الوزير رشيد الدين الهمداني (ت 760هـ/1359م)، وهو موسيقي ومن كبار الخطاطين البغداديين (العمرى، ابن فضل الله).

⁷⁶ هو: يحيى بن عبد الرحمن الطبري البغدادي (ت 760هـ/1359م)، وهو موسيقي ومن كبار الخطاطين البغداديين (العمرى، ابن فضل الله (ت 749هـ/))، مسالك الأبصار في ممالك الأمصار، تحقيق: كامل سلمان الجبوري، ج 3، بيروت، ص 43، هامش 3).

⁷⁷ صفي الدين عبد المؤمن بن يوسف بن أبي المفاخر الأرموي البغدادي (613-693هـ / 1216-1294م) الكاتب في خزائن كتب المستعصم. كانت للأرموي عناية كبيرة بالموسيقى، وصناعة الألحان، كما كان بارعاً في الخط (الكتبي، فوات الوفيات، ج4، ص 263).

- ب. خَمْسَ رِبعَات، كل رِبعة وَفُرْ بَعِير.⁷⁸
- ت. كتاب إحياء العلوم للغزالي.
- ث. كتاب المصابيح،⁷⁹ ثلاث نسخ.
- ج. كتاب عوارف المعارف لجدة أبيه، ثلاث نسخ.
- ح. كتاب مشارق الأنوار للصغاني، ثلاث نسخ.
- خ. كتاب الشفا لابن سينا في مجلد واحد.
- د. كتاب المقامات، ثلاث نسخ.
- ذ. كتاب المفصل للزمخشري، نسختان،
- ر. كتاب نهج البلاغة، أربع نسخ.
- ز. وكتب الكثير من الأحاديث والأدعية والدواوين والدروج.

سابعًا، وفاته.

كانت وفاته، رحمه الله، في أواخر شهر ربيع الآخر، سنة إحدى وأربعين وسبع مائة،⁸⁰ وصُلِّي عليه بجامع الخليفة، ودفن عند جدّه. ومولده ببغداد سنة أربع وخمسين وست مائة.⁸¹ ومات وما في لحيته من الشيب إلا شعرات يسيرة.

الدراسة الفنية.

يقدم الباحث في هذا القسم دراسة فنية مقارنة بين كتابة السهروردي وابن البواب الذي اشتهرت طريقته في الآفاق، وكتب عليها الكتاب في البلاد. ستم المقارنة بين النماذج المتوفرة من خطوط ابن البواب والسهروردي بالخط المحقق لبيان وجه التشابه الكبير بين كتابة الأستاذين. تم اختيار الخط المحقق للمقارنة للأسباب التالية:

1. توفر النماذج المكتوبة من كلا الأستاذين بهذا الخط، إضافة إلى أصالتها، وصحة نسبتها إليهما.

2. وضوح الخط المحقق الذي يسمح لنا مشاهدة التفاصيل الفنية بين خطوط الأستاذين.

⁷⁸ الزُبَّة هي المصحف المكتوب في عدد من المجلدات. كتب هذه الربعات على الأغلب في ورق قطع البغدادي الذي يبلغ قياسه حوالي 70.8 سم x 48.5 سم (Farhad, Massumeh, *The Art of the Quran: Treasures from the Museum of Turkish and Islamic Arts*, Washington, 2016, p 197).

⁷⁹ لعله كتاب "مشكاة المصابيح" لمحمد بن عبد الله الخطيب التبريزي (المتوفى سنة 741هـ/).

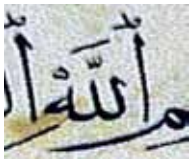
⁸⁰ الموافق لشهر تشرين أول/أكتوبر سنة 1340م.

⁸¹ الموافق لسنة 1247م.

تجدر الإشارة هنا، وقبل عرض النماذج التفصيلية من كتابات ابن البواب والسهورودي، إلى أن هناك فارقاً زمنياً بين الأستاذين يزيد على الثلاثمائة سنة، صُقلت خلالها طريقة ابن البواب بصورة كبيرة بفضل كثرة الكتابة، وظهور العديد من أساندة الخط الموهوبين الذين أتقنوا طريقة ابن البواب، وجوّدوها، وحسّنا صور الحروف فيها، وضبطوا أوضاعها، واتصالاتها، كلّ حسب حجم الموهبة التي أوتيها. لذا فإن الفروق التي نشاهدها بين الكتابتين من حيث الجودة، أمر طبيعي تحكمه قوانين التطور والتحسين في الفنون والصنائع، إلا أننا عند التدقيق وإمعان النظر في الكتابتين جملة وتفصيلاً، يتبيّن لنا التشابه الواضح بين الأصل والفرع.

النماذج المتوفرة للدراسة الفنية:

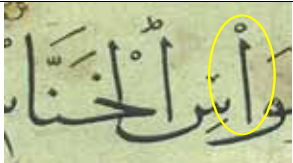
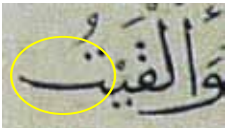
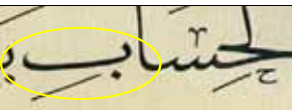
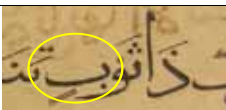
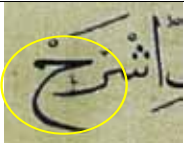
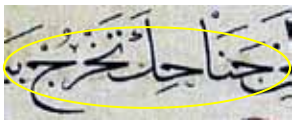
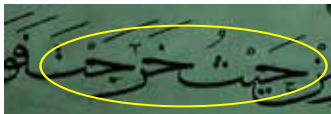
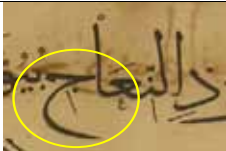
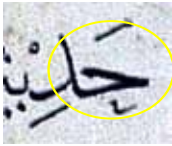
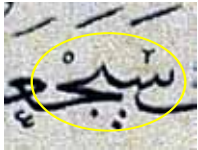
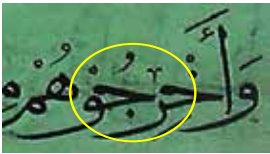
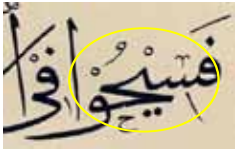
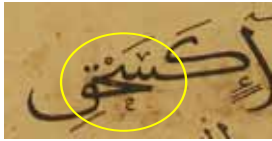
1. مخطوط ديوان سلامة بن جندل⁸² بخط ابن البواب، كتبه سنة 408هـ/1018م، محفوظ في مكتبة سراي طوب قاي، إستانبول، تحت تسجيل (Bagdad 125).
2. صفحات من مصحف بخط المحقق للسهورودي، كُتب سنة 707هـ/1307م، محفوظ في مكتبة سراي طوب قاي، في إستانبول، تحت تسجيل (E.H. 247).⁸³
3. صفحات من مصحف بخط المحقق للسهورودي، كُتب سنة 724هـ/1324م، محفوظ في محفوظ في خزانة الروضة العلوية بالنجف الأشرف.⁸⁴

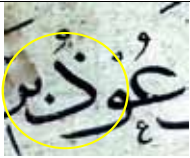
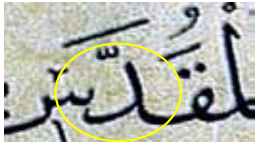
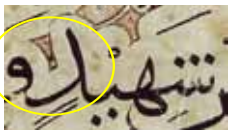
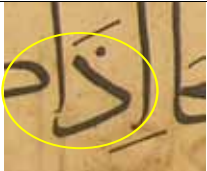
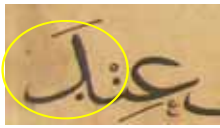
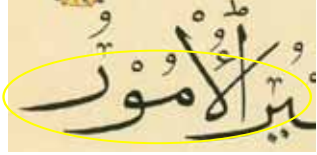
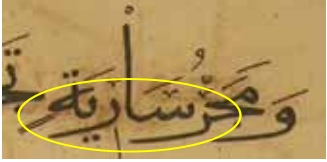
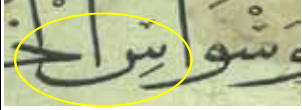
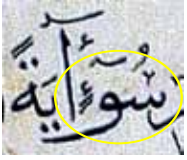
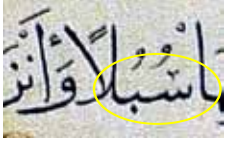
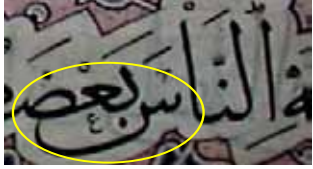
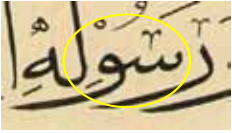
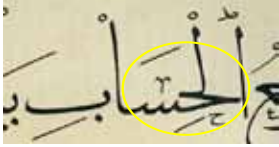
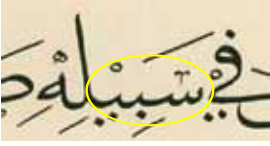
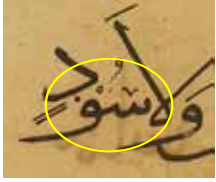
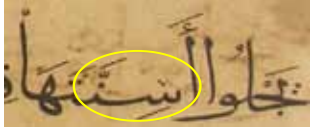
السهورودي مصحف الروضة العلوية 1324هـ/724م	السهورودي مصحف طوب قاي 707هـ/1307م	ابن البواب ديوان سلامة بن جندل 1018هـ/408م
		

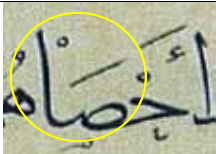
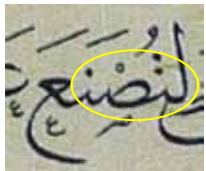
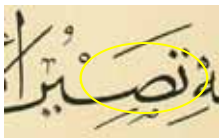
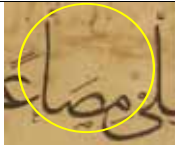
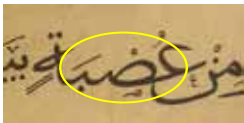
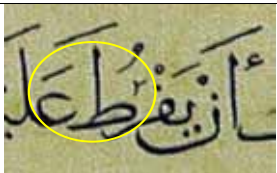
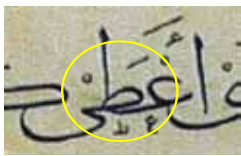
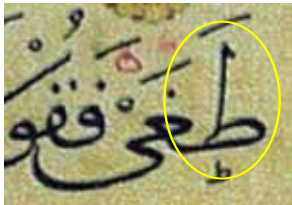
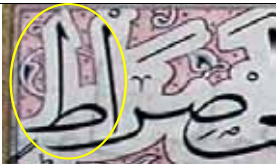
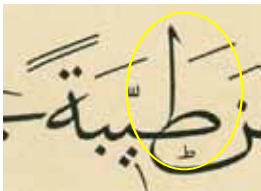
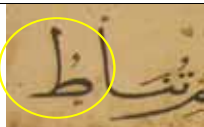
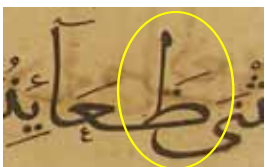
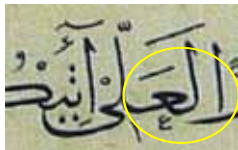
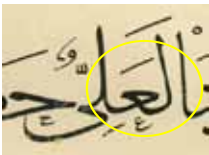
⁸² سلامة بن جندل السعدي، شاعر جاهلي قديم، كان من فرسان العرب المعدودين، وأشدهم المذكورين، وكان ممن إذا وصف الخيل أحسن، توفي سنة 600م (المفضل الضبي (ت 168هـ/784م)، المفضليات، تحقيق وشرح: أحمد مجد شاكر، عبد السلام هارون، القاهرة، دار المعارف، ص 119).

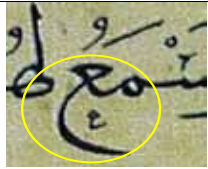
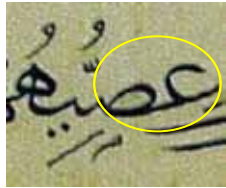
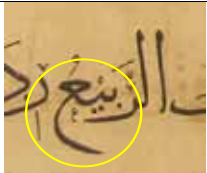
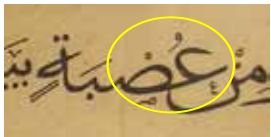
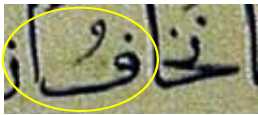
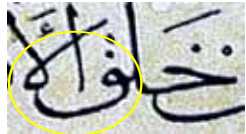
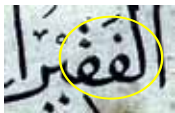
⁸³ نشر مارتن لنجز هذه الصفحات في كتابه، *Splendours of Qur'an Calligraphy and Illumination*, Thames & Hudson, 2005, images no. 69-74.

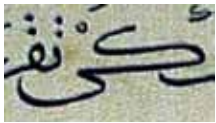
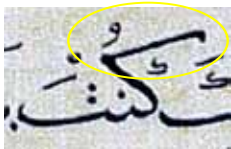
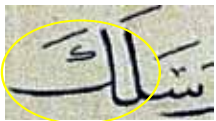
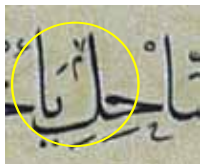
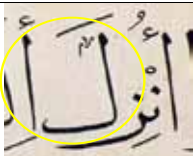
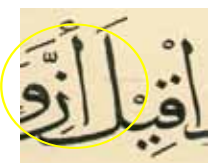
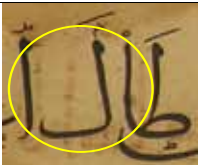
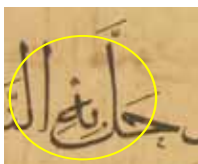
⁸⁴ صور الأوراق 32-43 وصفحة الخاتمة رقم 767 من المخطوط من مجموعة خاصة، لندن.

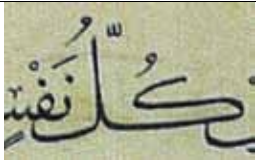
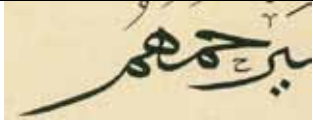
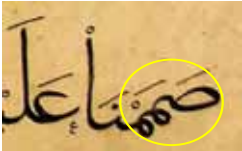
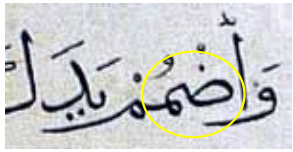
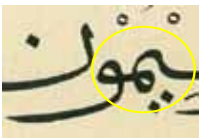
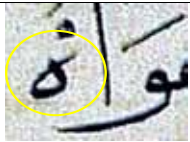
			
 	 	 	
 	 	 	
  	  	  	

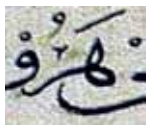
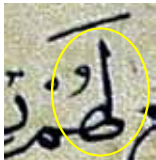
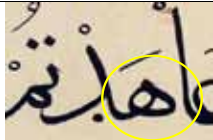
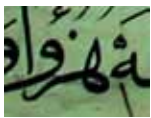
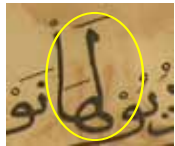
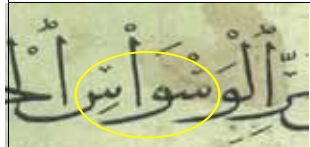
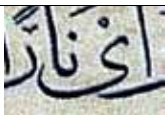
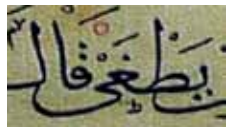
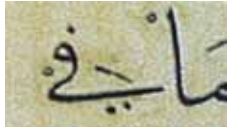
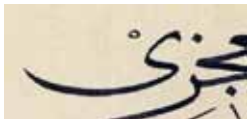
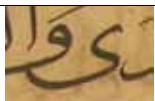
 	 	 	ذ
			ز
   	   	   	‘ ‘ ‘ ‘ ‘
			‘ ‘

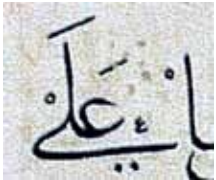
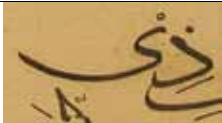
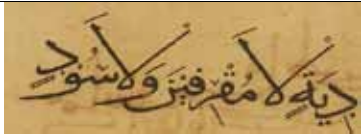
 	 	 
  	  	  
النموذج غير متوفر 	النموذج غير متوفر 	 

 	 	 
   النموذج غير متوفر  	  النموذج غير متوفر   	     

			
 	 	  	
 النموذج غير متوفر	 		
			
			
			

   	   النموذج غير متوفر	   
		
  	   	  

 	النموذج غير متوفر	 
		

الخلاصة.

تؤكد الترجمة التي قدّمها الصفدي عن السهروردي في كتابه (أعيان العصر وأعوان النصر) أن السهروردي لم يكن تلميذاً لياقوت المستعصمي، بل كان تلميذاً لعبد الله بن حبيب الذي هو أحد أساتذة ياقوت، مما يجعل من السهروردي وياقوت زميلين في الدراسة على يد أستاذ واحد، وندين في صناعة التخطيط، وليسوا أستاذًا وتلميذًا. وهذا ينفي بكل وضوح مسألة تلمذة السهروردي على ياقوت وبالتالي نفي أسطورة "التلاميذ الستة" التي تتبناها كتب الخط، سواء العربية أو غير العربية فيما بعد القرن 9هـ/15م. كما تُبين هذه الترجمة أن السهروردي كتب على طريقة ابن البواب التي كانت سائدة في بغداد والعالم الإسلامي، وتؤكد ذلك الدراسة الفنية المقارنة التي عقدها الباحث في نهاية البحث.

الملحق.

ترجمة السهروردي لدى الصفدي، والياضي، والعسقلاني.

الترجمة الأولى لدى الصفدي.

أحمد بن يحيى الشُّهْرَوْرْدِي،

الكاتب المشهور ببغداد، حفظ القرآن، وتفقه للشافعي، وقرأ العربية، ونظر في اللغة والمعقول، وحفظ المقامات الحريّة. وسمع من رشيد الدين أبي عبد الله المعري،⁸⁵ وأبي البركات بن الطّبال.⁸⁶ وأجاز له جماعة. وكان علماً مشهوراً في الكتابة وعلم الموسيقى، فكتب على الشيخ زكي الدين عبد الله، وفاق شيخه في الكتابة. وأخذ علم الموسيقى عن الشيخ صفي الدين عبد المؤمن، وأجمع جماعة من أرباب هذا الفن أنه ما أتى بعده مثله. وكان الشيخ شمس الدين المذكور حسن الأخلاق، كريم النفس في حالتي الغنى والإملاق،⁸⁷ كثير الحياء، غزير الحُبا.⁸⁸ شريف النفس كثير الاتضاع،⁸⁹ ذا مروءة يخاف مدى الدهر ألا تُضاع، كثير البشاشة سديد المقال، شديد الحرص على الأشغال والإشتغال، صاحب رأي وعزم، ونأي عن الدناءة وخزم، بليغاً فصيحاً، مليّ المُحتيا⁹⁰ بالقبول مليحاً، لطيفاً في حركاته وسكناته، كثير الرحمة لا يزعج الطير في وكناته، إماماً في الكتابة، رأساً لهذه العصابة. كتب المصاحف في القطع الكبير والصغير، وأتى بها كأنها قطع الروض النضير. رأيت منها أنا جملة وافية، ودلّتي على محاسنها العبدُ الصافية، فشاهدت منها ما يودّ فم الثريا لو كان له لاثماً، وشهد عندي أن كاتبه يكون فوق الكواكب جائثماً، لا يُطلق اسم الكاتب إلا عليه إجماعاً نصّاً، ولا يرضى أن يكون ياقوت⁹¹ في خاتمه قَصّاً،⁹² فقد زعم كثير أنه كتب أحسن من ياقوت، وأنه لو كان في زمانه لعُدّ عليه القوت. وقالوا إنه كتب بخطه ثمانية وسبعين مصحفاً وخمّس ربعات،⁹³ كل ربعة وقر⁹⁴ بعير. وكتب بخطه أيضاً إحياء العلوم للغزالي، كتب كتاب المصابيح⁹⁵ ثلاث نسخ، وعوارف المعارف لجد أبيه⁹⁶ ثلاث نسخ، ومشارك الأنوار للصغاني ثلاث نسخ، كتاب الشفا لابن سينا في مجلد، والمقامات⁹⁷ ثلاث نسخ، ومفصل الزمخشري نسختين، ونهج البلاغة أربع نسخ، وكتب من الأحاديث والأدعية والدواوين والدروج شيئاً كثيراً. وكتب عليه جماعة، منهم القان أبو سعيد، والسلطان أتابك، والوزير غياث الدين بن الرشيد، ونظام

⁸⁵ لم اعثر على ترجمته.

⁸⁶ إسماعيل بن علي بن أحمد الطّبال (621-708هـ)، شيخ الحديث بالمستنصرية (العسقلاني)، الدرر الكامنة، السفر الأول، ص 370، ترجمة رقم (393).

⁸⁷ الإملاق: الفقر.

⁸⁸ قصد (الخب) بفتح الحاء دون الكسر أو الضم، بمعنى: كثير العطاء.

⁸⁹ بمعنى: حسن العشرة في الطّباع.

⁹⁰ المُحتيا وهو الوجه.

⁹¹ يقصد ياقوت المستعصي.

⁹² قص الخاتم ما يُزكّب فيه من غيره.

⁹³ جمع ربعة وهو المصحف المجزأ، ويكون في جزئين أو أربعة أو سبعة أو خمسة عشر أو ثلاثين.

⁹⁴ أي حمل بعير، والوقر هو الحمل الثقيل.

⁹⁵ يقصد كتاب: مشكاة المصابيح للإمام مجد بن عبد الله الخطيب التبريزي (ت 741هـ/1340م).

⁹⁶ وهو الإمام شهاب الدين عمر السهروردي (ت 632هـ/1234م)

⁹⁷ يقصد: مقامات الحريري التي ألفها مجد القاسم الحريري البصري (ت 516هـ/1112م).

الدين بن يحيى بن الحكيم، وجماعة من أولاد الأئمة والقضاة والوزراء والفضلاء. وقصد من البلاد لحسن خطه، ولعلم الموسيقى. وطبقت مصنفاته الأرض في هذا العلم تطبيقاً. لأنه كان فيها لا يُبارى، ولا يُباده⁹⁸ ولا يجارى. إذا وقع أغرب، وإذا تنحج قيل إنه من الأوتار أطرب. قد أطف لجسه⁹⁹ إبريسمه¹⁰⁰، وطُبع على هذه الصناعة ميسمه¹⁰¹، إلا أنه أخيراً أنف من نسبة هذا الفن إليه، ونفض منه يديه. وكان حظي الذكر عند الملوك، تكاد أنباؤه تنخرط مع الدرّ في السلوك. كاتبه سلطان الهند، وصاحب اليمن، وجماعة ليمضي إليهم فما وافق ولا رافق، ولا نافي في الظاهر ولا نافق. ولم يزل على حاله إلى أن نزل الكسوف بشمس، وجعل الموت قُربه أبعد من أمسه. وتوفي - رحمه الله تعالى - في أواخر شهر ربيع الآخر، سنة إحدى وأربعين وسبع مئة¹⁰²، وصُلّي عليه بجامع الخليفة، ودفن عند جدّه. ومولده ببغداد سنة أربع وخمسين وست مئة. ومات وما في لحيته من الشيب إلا شعرات يسيرة. ومن شعره:

بدا نجم السعادة في الصعود وبشّر بالميامن والسعود
وحقق فيك آمال البرايا بما أولاك من كرم وجود
فلاح لنا الفلاح وحلّ فينا محلّ الروح من جسم العميد
وأبقينا النفوس بظلّ أمن يعمّ الخلق في مُدُن وبيد
بعدلٍ شامل في كل أرضٍ لسلطان الزمان أبي سعيد

قد قنعنا بخمولٍ عن غنى وبعزّ اليأس عن ذلّ التمني
فكريم القوم لا أسأله فلماذا يُعرض الباخل عني
قلت: إلا أن هذا شعرٌ نازل، وهو أقرب إلى التوسّط.

الترجمة الثانية لدى مرآة الجنان وعبرة اليقظان.¹⁰³

سنة إحدى وأربعين وسبع مئة.

وفيهما توفي الإمام العلامة الأوحد شمس الدين أحمد بن يحيى بن مجد القرشي البكري السهروردي الشافعي الكاتب، سمع الحديث، وأخذ الإجازة من جماعة، وشارك في طرف من العلوم، وبرع في اللغة والأدب، وفاق في صناعة الخط، وحسن الكتابة، وتقدم في صناعة الموسيقى، وصار شيخ الكتاب، ورئيس أهل الآداب، حسن الأخلاق، جميل الأعراق، كثير الحياء والإطراق، سديد المقال، مليح الفعال، كريم الطباع، كثير الإطلاع، معمور الأوقات في الاشتغال والأشغال، صاحب رأي وفصاحة، وشرف نفس وبلاغة.

⁹⁸ من البداة، وهي: استقبال الإنسان بالأمر ومفاجأته.

⁹⁹ الجسن وهو: اللمس والتفحص.

¹⁰⁰ الإبريسم، وهو: الحرير.

¹⁰¹ الميسم من الوسامة، وهو: الحسن والجمال.

¹⁰² أي حوالي منتصف شهر أكتوبر/تشرين أول سنة 1340م.

¹⁰³ اليافعي، عبد الله بن أسعد، مرآة الجنان وعبرة اليقظان في معرفة ما يعتبر من حوادث الزمان، بيروت، 1997م، ج 4، ص 229.

الترجمة الثالثة لدى العسقلاني.

أحمد بن يحيى الشهرزوري¹⁰⁴ بن محمد البكري شمس الدين الشهرزوري [السهروودي] الكاتب المشهور: ولد سنة 654، وتفقه للشافعي، وأتقن الخط المنسوب والموسيقى، وكان حظي الذكر عند الملوك، وكتب عنه أبو سعيد القان، والوزير غياث الدين، وجمع جم من أولاد الوزراء والقضاة والأمراء، ولم يزل على تقدّمه في فنونه إلى أن مات في ربيع الآخر سنة 741 ولم يظهر في لحيته من الشيب إلا اليسير، وهو القائل:

قد قنعنا بخمولٍ عن غنى وبعز اليأس عن ذل التمني
فكريم القوم لا أسأله فلماذا يعرض الباخل عني

¹⁰⁴ نسب العسقلاني السهرودي إلى شهرزور التي تقع جنوب شرق محافظة السليمانية وهو خطأ، والصواب: السهرودي نسبة إلى بلدة سهرورد التي تقع شمال غربي إيران.

اثر برنامج تعليمي قائم على نظريه فيرث السياقيه في تنميه مهارات الاستيعاب القرائي لدى طلبة اللغة العربية الناطقين بغيرها في الأردن د بشير راشد الزعبي*

تاريخ قبول البحث: ٢٦ / ٧ / ٢٠١٨م

تاريخ وصول البحث: ٢٧ / ٣ / ٢٠١٨م

الملخص

هدفت الدّراسة إلى تقصي أثر برنامج تعليمي قائم على نظرية فيرث السياقية في تنمية مهارات الاستيعاب القرائي لدى طلبة اللغة العربية الناطقين بغيرها في الأردن، وتكونت عينة الدراسة التي اختيرت بالطريقة القصديّة من (٣١) طالباً وطالبة موزعين على شعبتين: شعبة ضابطة عدد طلابها (١٥) طالباً وطالبة، وشعبة تجريبية عدد طلابها (١٦) طالباً وطالبة، وهؤلاء الطلبة من ذوي المستوى المتوسط في مركز اللغة العربية للناطقين بغيرها في جامعة العلوم الإسلامية العالمية أثناء الفصل الدراسي الأول للعام الدراسي ٢٠١٧/٢٠١٨.

ولتحقيق هدف الدّراسة صمم الباحث برنامجاً تعليمياً قائماً على نظرية فيرث السياقية وأداة الدراسة المتمثلة في اختبار لقياس مهارات الاستيعاب القرائي، وقد أظهرت نتائج التحليل الإحصائي للدراسة وجود فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha=0,05$) بين متوسط أداء المجموعتين التجريبية والضابطة على اختبار الاستيعاب القرائي، لصالح المجموعة التجريبية التي درّست باستخدام البرنامج التعليمي القائم على نظرية فيرث السياقية، وأظهرت نتائج الدراسة عدم وجود فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha=0,05$) يعزى لأثر التفاعل بين الجنس والبرنامج التعليمي المقترح والاعتيادي، وأوصت الدراسة بالاستفادة من نظرية فيرث السياقية في تدريس اللغة العربية للناطقين بغيرها.

الكلمات المفتاحية: نظرية فيرث السياقية، الاستيعاب القرائي، طلبة اللغة العربية الناطقون بغيرها.

Abstract

This study aims to investigate the effect of an educational program based on Firth's contextual theory of developing the reading comprehension skills among students of non-Arabic language speakers in Jordan. The sample of the study was chosen by means of the intentional method of (31) students divided into two groups: (16) students and middle-level students at the Arabic Language Center for Other Languages' Speakers at the World Islamic Sciences and Education University during the first semester of the year 2017/2018.

The researcher designed an educational program based on the contextual theory of Firth, and the study tool of a test to measure reading comprehension skills. The results of the study showed a statistically significant difference at ($\alpha=0.05$) between the means performance of the experimental and control groups on the reading comprehension test in favor of the experimental group that was studied using the contextual theory of Firth. The results of the study also indicated that there was no statistically significant difference at ($\alpha=0.05$) due to the effect of the interaction between gender and the proposed educational program. The study recommended using Firth contextual theory in teaching Arabic to non-Arabic speakers and further research on reading comprehension.

Keywords: Firth's contextual theory, Non-Arabic language speaker students, Reading comprehension

المقدمة:

تُعد مهارة القراءة من أهم المهارات التي يهتم بها الطلبة الأجانب، خاصة في المستوى المبتدئ والمتوسط لصعوبة ممارسة المهارات الأخرى، ويعرف (Fisher, 1981) القراءة بأنها "عملية

عقلية معقدة يستخدمها المتعلم حين يتفاعل من أجل المعنى مع نص مكتوب، وتتضمن هذه العملية عدة عمليات عقلية راقية، كالربط والإدراك والموازنة والفهم والاختيار والتقويم"^(١)، والقراءة عند لطفي عملية عقلية ديناميكية يقوم

الفرد بأدائها، وهي تتطلب توازناً عقلياً وفنياً وجسمياً^(٢)، ويعرفها يونس والناقبة بأنها "مهارة استقبال ذات طابع استهلاكي"، تتضمن عمليات معرفية، وهي عند مهارة تتطلب التعامل مع كلام مكتوب باستخدام حاسة الإبصار. فالقراءة مهارة لغوية فكرية تقوم على فهم الرموز المكتوبة في نص معين، وتمثل الأفكار والمعلومات والخبرات الجديدة في هذا النص وإضافتها لخبرات القارئ السابقة، بهدف تنمية تفكيره^(٣).

ومهارة القراءة تحظى بعناية خاصة لدى طلبة اللغة العربية الناطقين بغيرها لأن معظم هؤلاء الطلبة يهدفون من تعلمها إلى دراسة النصوص الشرعية، وهذا يستلزم قراءة كتب التراث التي تعنى بالتفسير أو كتب الحديث المختلفة والتراجم والتاريخ الإسلامي، وبلوغ الإرب من هذه الكتب لا يتأتى إلا بالقراءة.

وتظهر أهمية القراءة بأنها من أهم أدوات اكتساب المعرفة الثقافية، التي يستطيع الفرد أن يشبع حاجاته الذهنية بها، وهي من وسائل التنشئة الاجتماعية التي من خلالها يتعرف الأفراد إلى العادات والقيم والمثل العليا التي تسود مجتمعهم^(٤) وتسهم القراءة في صياغة شخصية الفرد في جوانبها المختلفة وتزوده بالقدرة على التكيف السوي مع ظروف الحياة المختلفة ومواجهة المشكلات الاجتماعية، وتسهم القراءة في زيادة وعي

الفرد بالماضي والحاضر والمستقبل، وتعمل على تنمية مهاراته الأساسية كالقدرة على الربط وإصدار الأحكام الصحيحة واستخدام المعاجم والموسوعات^(٥).

وتكاد القراءة تكون الوسيلة الأكثر أهمية لإشباع رغبات الدارس الأجنبي، خاصة الذي يتطلع إلى التعرف إلى فكر العرب وتراثهم، وغالباً ما يكون الدافع وراء القراءة: التزود بالحقائق والمعارف عن موضوع ما، وإشباع حاجة نفسية لدى القارئ، كأن يجد في القراءة متعة أو تسلية، ومن أجل تنمية الثروة اللغوية، وتنمية الحس والتذوق الأدبي، ولغاية النقد والتحليل^(٦)، ولأهمية القراءة في تعليم اللغات للناطقين بغيرها اقتصر بعض التربويين في الثلاثينيات من القرن الماضي على هذه المهارة في تدريس هؤلاء الطلبة، وهي الطريقة المعروفة باسم طريقة القراءة^(٧).

ومما يدل على أهمية القراءة لدى طلبة اللغة العربية الناطقين بغيرها أن هؤلاء الطلبة بعد العودة إلى بلادهم لا تتوافر لهم ممارسة مهارات اللغة بشكل كاف كما هو الحال مع مهارة القراءة بسبب وجود الكتب والنصوص المكتوبة، وغالباً ما يكون الهدف الأساسي من دراسة الطلبة المسلمين للغة العربية هو فهم النصوص الشرعية، وهذا يتطلب منهم الاهتمام أكثر بالقراءة؛ لأن ما يعتمدون

عليه في دراسة الشريعة هو القرآن الكريم وكتب الأحاديث وكتب الفقه وغيرها. والاستيعاب القرائي هو الثمرة المرجو نيلها من ممارسة مهارة القراءة، لذا يعدّ مطلباً لغوياً وتعليمياً وتربوياً، فمما لا شك فيه أن الهدف من كل قراءة هو الفهم، فقراءة بلا فهم لا تُعدّ قراءة بمفهومها الصحيح، فهو عملية معقدة تسير في مستويات متباينة، وتتطلب قدرات عقلية متنوعة، وتحتاج إلى كثير من التدريب، وقد حظي الاستيعاب القرائي بمستوياته المختلفة، باهتمام الباحثين والدّارسين، فكثرت تعريفاته، وتنوّعت تصنيفاته.

يُعرف التل ومقدادي الاستيعاب القرائي بأنه عملية تعتمد على الإدراك الذهني بصورة أكثر ممّا تعتمد على الإدراك الحسي- للنصّ المقروء، وتتطلب الإدراك والانتباه والتحليل والتركيب بصورة وحدات مترابطة للوقوف على المعنى الظاهري والضماني^(٨)، ويعرفه جودمان وبروك (Goodman, & Bruke) بأنه عملية ديناميكية نشطة تنطوي على تكييف ما يقرؤه الشخص كي يتلاءم مع بنيته المعرفية^(٩).

ويرى سميث (Smith) أنّ الاستيعاب القرائي عملية مركبة معقدة، تتضمن عملية ربط المعلومات التي يكشف عنها النصّ بخبرات القارئ السابقة؛ وبذلك يصعب على المرء أن يصف نفسه بأنه قارئ ماهر ما لم يعن في التفكير بموضوع

القراءة، وتحليل العلاقات التي تربط بين أجزائه المختلفة، وربط الأفكار التي يطرحها كاتب النصّ بما لديه من معارف سابقة عن موضوع النصّ، ويقارنها بما تعلمه من قبل^(١٠).

وذهب السّرطاوي وزيتون (2009) إلى أنّ الاستيعاب القرائي: عملية عقلية ذهنية نشطة، تتداخل فيها عوامل لغوية ومعرفية وإدراكية، تهدف إلى فهم المعنى أو الفكرة أو المفهوم أو الرسالة التي يريد الكاتب إيصالها^(١١).

وتأتي أهمية الاستيعاب من أنّ فهم اللغة يعتمد كلّ الاعتماد على الفهم الصحيح لاستعمالها، وعلى سياقها الزماني والمكاني، ومهما اختلفت طرائق التدريس، يظلّ الفهم العنصر الرئيسي والمهم في تعلّم اللغة، سواء أكانت اللغة الأم أم اللغة الأجنبية^(١٢).

ويتضمن الاستيعاب القرائي عدداً من المستويات، تتبع تسلسلاً هرمياً، إذ يعتمد الاستيعاب في المستويات العليا على نجاح القارئ في استيعاب المستويات الدنيا. وقد اختلف الباحثون في تصنيف الاستيعاب من حيث عدد مستوياته ومسمياتها، إلّا أنّه يمكن ملاحظة وجود تشابه كبير بين هذه التصنيفات والمهارات المتضمنة في مستوياتها المختلفة، فقد صنّف حبيب الله^(١٣) مستويات الاستيعاب القرائي في ثلاثة مستويات ذات شكل هرمي، وكل

مستوى يعتمد على المستويات السابقة، وهذه المستويات هي:

١- المستوى الحرفي: يتضمّن قراءة السطور والاستيعاب المباشر للمفردات والأفكار والحقائق ومعرفة الفكرة المحورية المصرح بها، وبعبارة أخرى معرفة ماذا قال الكاتب؟

٢- المستوى التفسيري: يتضمّن قراءة ما بين السطور، حيث يستخلص النتائج ويتنبأ بالأحداث في ضوء مكونات النص، ويستنتج الأفكار التي لم يصرح بها الكاتب، ويكتشف العلاقات ويحلّل الشخصيات، وبعبارة أخرى معرفة ماذا قصد الكاتب؟

٣- المستوى التطبيقي: يتضمّن قراءة ما وراء السطور وفي هذا المستوى يستفيد القارئ من المادة المقروءة في حل مشاكله، وتعديل سلوكه، وقد يقبل أو يعارض أو ينتقد النص، ويقدم حلولاً أخرى.

وتؤكد عبد اللطيف أنّ الاستيعاب القرائي محور العملية التعليمية، فهو يعمل على توسيع خبرات الفرد التعليمية، والارتقاء بمستوياته، تحقيقاً للأهداف التربوية المنشودة التي تسعى إلى تغيير دور الطالب في العملية التعليمية التعلمية من دور المتلقي السلبي إلى دور النّاشط الفاعل الذي يحلّ ويفسر وينقد ويربط^(١٤).

ويصنّفها بلوم (Bloom) كما يلي:

١- التذكّر: Remembering ويكون باستدعاء المعرفة المرتبطة بأفكار النصّ من مخزون الذاكرة لدى القارئ.

٢- التعليل: Reasoning وفيه يحاول القارئ أن يقنع نفسه بالأفكار والعلاقات التي يقرؤها في النصّ.

٣- حلّ المشكلة Problem Solving: فالقارئ عندما يقرأ النصّ تتولّد لديه تساؤلات، فيبحث عن تفسير لها حتى يتوصّل إلى الحلّ الذي يراه مقنعاً له.

٤- تشكيل المفهوم Concept Formation: ويكون بإجراء عمليات ذهنية تجعله قادراً على تصنيف المعلومات المقروءة، فيرمز لها بما يدلّ عليها، ويعيد تشكيل مخزونه المعرفي.

٥- التفكير الإبداعي Creative thinking: مثل تقويم الأفكار الواردة في النصّ، ويوسع من تعلّمه للإجابة عن أسئلة جديدة تتولد لديه، ومن ثمّ ينتقل التعلّم إلى مواقف جديدة^(١٥).

أما أهداف الاستيعاب القرائي التي يسعى القارئ إلى تحقيقها فقد حددها تيرلي بما يلي:

١. الحصول على معلومات جديدة.
٢. تنمية روح الثقة بالنفس.
٣. تنمية مهارات الكتابة في استخدام المفردات.
٤. المقارنة بين الأفكار.
٥. تفهّم الآراء والفلسفات المخالفة^(١٦).

وتبلغ درجة الاستيعاب القرائي أقصاها عندما يتمكن القارئ من جعل ما يقرأ متكاملًا مع خبرته العامة في الحياة، فبعض الأفكار يقرنها المرء بأفكار أخرى مشابهة لمجرد أنها تضيف جديداً إلى معلوماته، وقد تتطلب بعض الأفكار أيضاً من القارئ أن يعيد ترتيبها وتنظيمها مع ما لديه من أفكار سابقة حتى لا تتعارض الأفكار الجديدة مع القديمة، وهناك كتب قيمة يكون لها أثر فعال في تعديل سلوك القراء واتجاهاتهم في الحياة وطريقة تفكيرهم، حتى إنهم يخرجون من قراءتها وقد أصبحوا أشخاصاً مختلفين^(١٧).

مما سبق يتبين أن الاستيعاب القرائي هو كل ما يمارسه القارئ من مهارات فكرية دنيا، مثل: الحفظ والتذكر في أثناء القراءة، بالإضافة إلى ما يستنتجه أو يمارسه من مهارات عليا مثل: النقد والحكم على المقروء وبيان الاتجاه منه.

ويواجه طلبة اللغة العربية من الناطقين بغيرها صعوبة في تعلم المهارات، فهم لا يتمثلون معاني النص المختلفة، ويقرؤون ولا يستوعبون المادة المقروءة، ولا يفسرون عباراتها، ويترددون كثيراً في توظيف الألفاظ والتراكيب فيقل تفاعلهم مع ما يقرؤون، ناهيك عن عجزهم أحياناً عن كتابة ما يسمعون أو تلخيص ما يقرؤون تلخيصاً يقوم على الترابط والانسجام^(١٨).

ومن أسباب ضعف الطلبة في الاستيعاب القرائي البرامج المتبعة في التدريس، فغالباً ما تهتم هذه البرامج بالشرح والتلقين المباشر، مما يجعل الطالب معتمداً على المدرس في تلقي المعلومات، وليس على ما يستوعبه بنفسه^(١٩).

وقد ظهرت العديد من النظريات في موضوع تدريس اللغات لغير أبنائها كنظرية سكون السلوكية، ونظرية تشومسكي التوليدية، ونظرية فيرث السياقية، وهي نظريات جديدة بالاستفادة منها في تطوير مناهج الجامعات والمؤسسات العلمية في هذا المجال وطرق التدريس المتبعة فيها إذ تتضمن هذه النظريات أفكاراً مهمة تستحق الأخذ بها أحياناً لتحقيق هذا الغرض.

والنظرية السياقية ظهرت على يد العالم اللغوي الإنجليزي جون روبرت فيرث، لذا يطلق لفظ (اللنديون) على أصحاب هذه النظرية أحياناً^(٢٠)، وتختلف هذه النظرية عن النظريات السابقة التي حاولت تفسير تعلم اللغة وتعليمها بأنها تهدف إلى دراسة اللغة من داخلها، أي دراسة الظواهر الصوتية والصرفية والنحوية والمعجمية، بالإضافة إلى دراسة الظروف الخارجية المحيطة باستخدام هذه اللغة، كالتأثيرات الاجتماعية وأثر الحال أو الموقف في النص^(٢١).

تهدف النظرية السياقية من تحليل النصوص إلى ما يلي:

- معرفة الأساليب المختلفة للمنطوقات وتصنيفها حسب المواقف الصحيحة.

- وصف الاستعمال الفعلي لنطق معين في موقف ما باعتباره شيئاً فريداً.

- معرفة الوظائف الدلالية التي يمكن إرجاعها إلى التركيبات النحوية.

- إبراز الدور الاجتماعي للمتكلمين.

- تحليل الكلام إلى عناصره ووحداته الداخلية المكونة له.^(٢٢)

وتُعدّ النظرية بنموذجها الدلالي من

النظريات العلمية الأكثر تعلقاً بالنظام

اللغوي، بل إنها -كما يرى بعض اللغويين-

بطريقتها الإجرائية في تحديد جملة

السياقات وما يصاحبها من العوامل

الخارجية مثل المقام والحال تُعد من أهم

النظريات التي تصدت لدراسة المعنى.

والنظرية السياقية تنظر لأي لغة على

أن لها عدة مستويات هي:

- السياق اللغوي: linguistic context

- سياق الموقف أو سياق الحال:

situational context

- السياق العاطفي: emotional context

- السياق الثقافي: cultural context.^(٢٣)

(أ) السياق اللغوي:

استخدم السياق اللغوي في هذه

النظرية بمفهوم واسع، بحيث شمل

السياق الصوتي والصرفي والنحوي

والمعجمي، ولا يظهر المعنى المقصود

للمتكلم عند أصحابها إلا بمراعاة الوظيفة الدلالية للألفاظ المستخدمة، وبناءً على ذلك فإن معنى أي نص يكون حسب عدة مستويات:

(١) الوظيفة الصوتية: phonetic function

(٢) الوظيفة الصرفية: morphological function

(٣) الوظيفة المعجمية: lexical function

(٤) الوظيفة التركيبية: syntactical function

(٥) الوظيفة الدلالية: semantic function

(ب) سياق الموقف أو الحال: situational context

تتضح أهمية سياق الموقف في الكلام

بقول مالينوسكي: إن الاعتقاد بأن المعنى

محصور في الكلام مفهوم خاطئ؛ لأن

الكلام والسياق عنصران متلازمان يكمل

أحدهما الآخر ولا انفصام بينهما.

(ج) السياق العاطفي:

Emotional Context

هو السياق الذي يهدف إلى الكشف

عن المعاني الوجدانية emotive

meanings، وقد يختلف من شخص إلى

آخر. ودوره أنه يحدد درجة القوة

والضعف في انفعال المتكلم مما يقتضي

تأكيداً أو مبالغة أو اعتدالاً، ويقول رشيد

بلحبيب في هذا الموضوع: ينبغي التأكيد

في البداية على أن الوحدات الكلامية للغة

الطبيعية ليست مجرد سلسلة من الكلمات، فهناك مكون لا كلامي يفرض دائماً بالضرورة فوق المكون الكلامي في كل وحدة كلامية محكية.

(د) السياق الثقافي: cultural context

هو السياق الذي يكشف عن المعاني الاجتماعية، فيقتضي تحديد المحيط الثقافي أو الاجتماعي الذي يمكن أن تستخدم فيه الكلمة، فكلية مثل: (looking glass) تُعدّ في بريطانيا علامة على الطبقة الاجتماعية العليا بالنسبة لكلمة mirror. وكلمة (عقيلته) تُعدّ في العربية المعاصرة علامة على الطبقة الاجتماعية المتميزة بالنسبة لكلمة (زوجته) مثلاً. ومن حيث المهنة يمكن التمثيل بكلمة (جذر)، فهي تعني عند المزارعين أو علماء النبات الجزء المعروف من النبات، بينما تعني عند علماء اللغة: الأصل الأول للكلمة، وعند عالم الرياضيات تعني مفهوماً آخر غير السابقين تماماً.^(٢٤)

وقد تناولت دراسات عديدة موضوع الاستيعاب القرائي في تدريس اللغات الأجنبية، فقد أجرى فونجسوان (Phongsuwan, P, ١٩٩٧)^(٢٥) دراسة حول الاستيعاب القرائي لدى طلاب الدراسات العليا التاييلنديين في تخصص اللغة الإنجليزية في جامعة واشنطن الأمريكية، فبينت هذه الدراسة أن هؤلاء الطلبة يفتقرون إلى الخبرات الكافية في مهارة القراءة الاستيعابية، بسبب عدم قيامهم

باستخدام هذه المهارة بشكل كاف بقراءة نصوص كافية مختلفة الموضوعات باللغة الإنجليزية، وأظهرت الدراسة أن هؤلاء الطلبة يعانون من صعوبات مختلفة تحول دون مشاركتهم الكافية في المناقشات أثناء المحاضرات لأنهم لا يمتلكون مفردات لغوية تساعدهم في فهم ما يقال في قاعة الدرس، وبينت الدراسة أن ممارسة مهارة القراءة هي الحل المناسب للتخلص من هذه المشكلات، وأظهرت الدراسة أن من أهم الصعوبات التي يواجهها هؤلاء الطلبة هي إعادة صياغة النصوص العلمية أو تلخيصها، وهذا ناتج عن عدم امتلاك مهارات القراءة الاستيعابية في هذه اللغة، وأظهرت الدراسة أن وصول الطلبة للفكرة الرئيسية في النص ليست عملية صعبة، ولكن كانت الصعوبة في عملية القراءة للحصول على التفاصيل الجزئية، ومن أسباب مشكلات الاستيعاب القرائي - حسب الدراسة - قلة المعرفة النحوية في اللغة الإنجليزية وعدم معرفة المعاني الدقيقة للألفاظ في كل حقل من حقول المعارف المختلفة، وعدم القدرة على تحصيل معلومات مهمة مرتبطة بالنصوص التي يقرؤونها، وخلصت الدراسة إلى أن طرق معالجة هذه المشكلات تتمثل في: كثرة القراءة في الكتب والمجلات التي ترتبط بالموضوع نفسه، والدخول في بعض المواقع الإلكترونية التي

هي مصدر مفيد لإثراء معجم المتعلمين في نفس التخصص، اعتماداً على الفكرة التربوية أن القراءة تساعد الطلاب على اكتساب المهارات اللغوية دون وعي.

وأجرى (أبو الروس، ٢٠٠١) دراسة هدفت إلى معرفة أثر تدريس الأنماط الثقافية الإسلامية العربية في استيعاب طلبة اللغة العربية من أصحاب اللغات الأخرى في مصر، ومعرفة ما إذا كانت هذه النصوص تتماشى مع دوافعهم وتشبع رغباتهم، وهل لخصائص المتعلم (جنسيته ولغته الأم) أثر في تنمية استيعابه بسبب هذه الموضوعات؟ وقد حلّل الباحث محتوى المناهج التي تدرس للطلبة موضوع الدراسة، ثم وزّع استبانة على الدارسين لتحديد دوافعهم واهتماماتهم نحو تعلم العربية بوصفها لغة أجنبية، ثم طبق عدداً من اختبارات التتمة والمواقف لتحديد مستوى استيعاب الطلبة للمفاهيم والأنماط الثقافية، ثم أعد تصوراً مقترحاً لما يجب أن يكون عليه المحتوى الثقافي لبرامج تعليم العربية للناطقين بغيرها، وبينت الدراسة ارتفاع مستوى استيعاب الدارسين للثقافة الإسلامية العربية وبينت وجود علاقة إيجابية بين استيعاب الدارسين للمفاهيم وبين جنسية المتعلم ولغته الأم، وبينت وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين جنس المتعلم (ذكر/ أنثى) وبين استيعابهم للمفاهيم والأنماط الثقافية، وبينت وجود علاقة

إيجابية بين مستوى الإجابة اللغوية للطلبة وبين مستوى الاستيعاب. وهدفت دراسة (خصاونة، ٢٠٠٥)^(٣٦) إلى قياس فاعلية برنامج محوسب لتعليم مهارتي القراءة والكتابة لطلبة العربية الناطقين بغيرها في الجامعات الأردنية، مقارنة بالطريقة الاعتيادية، تكونت عينه الدراسة من ٢٢ طالباً وطالبة، من طلبة المستوى المبتدئ لطلبة اللغة العربية الناطقين بغيرها، وزّع الطلبة على مجموعتين إحداهما تجريبية مكونة من (٤) ذكور و(٦) إناث وثانيتهما ضابطة مكونة من (٤) ذكور و(٨) إناث، أظهرت الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية للبرنامج في ناحية الفهم تُعزى لطريقة التدريس باستخدام البرنامج الحاسوبي، وأظهرت عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تُعزى إلى الجنس والعمر، وأظهرت عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تُعزى للتفاعل بين طريقة التدريس والجنس والعمر. وأجرى تشوي (Choi، ٢٠٠٦)^(٣٧) دراسة هدفت إلى معرفة أثر النصوص ذات المواضيع الممتعة والطريفة على الطلبة غير الناطقين بالإنجليزية في الاستيعاب القرائي، طبق الباحث هذه الدراسة على طلبة السنة الأولى في المدارس العليا الكورية، وبلغت عينة الدراسة ٢٤٥ طالباً، حيث درّس الطلبة عدة أنواع من النصوص (نصوص ممتعة جذابة، نصوص مفصلة مشروحة، نصوص القواعد)

وتعرض الطلبة لاختبار مكون من ١٢ فقرة، وكلّفوا بتقديم تقرير حول وضوح النص وجانب المتعة فيه. توصلت الدراسة إلى أنّ التفاصيل الكثيرة الموسعة حتّى لو كانت جذابة فإنّها قد تذهب الفكرة العامّة بعد أن يفهمها الطالب. وأنّ المعلومات المفصلة الكثيرة تخفق في تحسين فهم القارئ، وأنّ التفاصيل والمعلومات الجذابة أسهمت في تنمية الفهم قليلاً. وقدم الحيدري (٢٠٠٦- Al Haydari)^(٢٨) دراسة هدفت إلى معرفة أثر تطبيق استراتيجية التعلم التعاوني في تنمية اتجاهات الطلبة نحو القراءة وتنمية مهارات الاستيعاب القرائي، أجريت هذه الدراسة في الأكاديمية الإسلامية السعودية في الولايات المتحدة، وامتّ الدراسة وفق التصميم شبه التجريبي، قسّم الطلبة إلى ٤ مجموعات من طلبة السنة الرابعة والخامسة، حاول الباحث التعرف إلى موقف الطلبة ورغباتهم تجاه التعلم التعاوني، بالإضافة إلى موقف المدرسين من تطبيق هذه الاستراتيجية. تم تحليل البيانات وفق اختبار (Anova) حيث قارن بين المجموعتين التجريبيتين والمجموعتين الضابطين، وأوضحت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين التجريبيتين والضابطين بعد تطبيق برنامج القراءة في دوافع الطلبة تجاه القراءة، ولم تظهر الدراسة أثراً لاستراتيجية التعلم التعاوني في مستوى

التحصيل أو تنمية مهارات الاستيعاب القرائي. وبينت دراسة (Ho, M. Ch, ٢٠١٣)^(٢٩) أن طلبة اللغات بوصفها لغة ثانية لديهم صعوبات في فهم النصوص من اللغة الأخرى، فطلبة اللغة الإنجليزية التايوانيون في جامعة تايوان يفتقرون إلى مهارات القراءة والكتابة الأساسية، ولذلك هم يعانون من عدم تمكنهم من فهم النصوص بدقة عالية، وهذا ينتج عنه صعوبات عديدة في تلخيص أفكار النص المقروء بهذه اللغة. وتوصلت دراسة كاسبونسا (Casaponsa, A, ٢٠١٥)^(٣٠) وزملائه إلى أن الممارسات اللغوية السابقة في لغة الطلبة الأم تؤثر في التعرف إلى معاني الكلمات الأجنبية في اللغات المتشابهة، وأن هذا التأثير يتم تشكيله من قبل الكفاءة في اللغة غير الأصلية، وقد استكشف الباحثون درجة الاعتماد على التشابه بين اللغات جنباً إلى جنب مع العوامل الإدراكية العامة الأخرى للموضوع المقروء، فتوصلوا إلى أنّ هذه الطريقة تساهم في تحقيق الفهم القرائي باللغة الثانية في مراحل مختلفة من عملية التعلم. وقد اختبرت مجموعتان من الطلاب الإسبان الذين يتعلمون اللغة الإنجليزية في المستويات الابتدائية والمتوسطة في البرنامج الأكاديمي من أجل تنفيذ هذه الدراسة، وقد أظهرت الدراسة أن المهارات المعرفية العامة تساعد في تحقيق الإنجاز في الاستيعاب القرائي،

وأظهرت الدراسة أن الفروق الفردية في درجة الاعتماد على اللغة الأم لها أثر في تحقيق الاستيعاب، في حين أصبحت هذه العلاقة سلبية عند المستويات المتوسطة لتعلم اللغات الأجنبية، وخلصت الدراسة إلى أن التشابه بين الدلالات المعجمية في اللغة الأصلية واللغة الثانية تساعد الطلبة في المراحل الأولى من عملية التعلم. وأجرى Zhou, P& Christianson, K (٢٠١٥)^(٣١) دراسة بهدف تعرف أثر المحاكاة الإدراكية السمعية أثناء القراءة الصامتة في الحالات التي يحاكي فيها القارئ -بشكل نشط- صوت شخصية أو شخص آخر مصور في النص، وأظهرت النتائج أن الاستيعاب -أثناء القراءة الصامتة قبل الشرح- يكون أبطأ منه عند القراءة بصوت مرتفع، وأن القراءة مع المحاكاة تكون ذات فائدة أكبر بدون المحاكاة. وأجرى لاكوزا (Lacozza, S, 2017)^(٣٢) وزملاؤه دراسة اهتمت بالظروف التي ترافق عملية التعليم للغات الأخرى، فغالباً ما يتم تدريس اللغات الأجنبية في بيئات أكاديمية ليس فيها تأثير للأفكار العاطفية، بحيث لا تؤثر الموضوعات المقدمة في البرامج التعليمية في الميول العاطفية عند تعلم لغة أجنبية، وفي الدراسة الحالية، درس الباحثون تفاعل الطلبة عاطفياً مع النصوص المقدمة لهم لهذا الغرض، حيث كانت تُقرأ عليهم جمل عاطفية محددة

بصوت عال في اللغة الأم وفي اللغة الأجنبية، وأظهرت هذه الطريقة تأثيراً عاطفياً واضحاً في اللغة الأم أكثر منه في اللغة الأجنبية، وكشفت هذه النتائج عن أن الطلبة يتفاعلون بشكل متفاوت اعتماداً على السياق اللغوي للنصوص المقروءة. وأجرى وانغر وسبنسر Spencer, M & Wagner, RK, 2017^(٣٣) تحليلاً بعدياً لـ ١٦ دراسة سابقة حول مشكلات الفهم للأطفال من متعلمي اللغة الثانية، وأشارت النتائج إلى أن هؤلاء الأطفال يعانون من قصور في القراءة والفهم، وأشارت النتائج أيضاً إلى أنه كان لدى متعلمي اللغة الثانية ضعف في مهارات اللغة الشفوية بالمقارنة مع الأطفال الناطقين باللغة الأصلية، وكان هذا الضعف في المهارة الشفوية سبباً في ضعف الاستيعاب القرائي لدى هؤلاء الطلبة.

تناولت هذه الدراسات موضوع الاستيعاب القرائي والمشكلات التي يعاني الطلبة في مختلف مستوياتهم في هذا الموضوع، وقد بينت مدى تأثير هذه المهارات بالمهارات اللغوية الأخرى، واهتمت بعض الدراسات بثقافة المتعلمين السابقة وأثرها في الاستيعاب، واهتم بعضها بتعليم ثقافة أصحاب اللغة الجديدة وأثره في زيادة الاستيعاب واهتمت بعض الدراسات باستخدام الحاسوب والمعالجة الإلكترونية في زيادة

الاستيعاب عند طلبة اللغات الناطقين بغيرها، واهتمت بعض الدراسات ببيان تفاصيل الضعف في الاستيعاب من المفردات ومعانيها إلى المستويات العليا كفهم النصوص عامة وأفكارها وتلخيص النصوص بعد ذلك، وأثر هذا الضعف في إتقان المهارات اللغوية الأخرى، (Phongsuwan, P. ١٩٩٧)^(٣٤)

(Ho, M. Ch. ٢٠١٣)^(٣٥)، واهتمت بعض الدراسات بتأثير النظام اللغوي الأول في فهم المفردات في اللغة الثانية خاصة في اللغات المتشابهة، حيث إن مهارات الاستيعاب القرائي تبدو أفضل حالاً عند بعض الطلبة دون غيرهم (Casaponsa, A. ٢٠١٥)^(٣٦)، ويمكن أن يظهر هذا بوضوح في تدريس اللغة العربية لبعض الشعوب الإسلامية التي تتشابه لغاتها مع اللغة العربية نطقاً، لأن الكثير من ألفاظ هذه اللغات هو أصلاً عربي، ومن هذه اللغات الأوردية الباكستانية ولغة الملايو في ماليزيا وإندونيسيا واللغة التركية ولغة الهوسا المنتشرة بين المسلمين في غرب إفريقيا، وأظهرت دراسة (Zhou, P & Christianson, K. ٢٠١٥)^(٣٧) أن إتقان المهارات اللغوية الأخرى لها تأثير واضح في تنمية مهارات الاستيعاب القرائي لدى متعلمي اللغات الثانية.

وقد أجمعت هذه الدراسات على أن مشكلة الاستيعاب القرائي من أهم

الصعوبات التي يعاني منها طلبة اللغات الثانية، وأن أسباب هذه المشكلة متعددة، وأن البرامج التعليمية والتنويع في طرائق التدريس يمكن أن تسهم في تنمية مهارات الاستيعاب القرائي لدى طلبة اللغات الثانية.

وقد أفاد الباحث من هذه الدراسات والتوصيات والاقتراحات التي ذكرتها بعض الدراسات، فأعدَّ الباحث دراسته هذه التي امتازت عن الدراسات السابقة بأنها تناولت موضوع الاستيعاب القرائي في ضوء نظرية فيرث السياقية وأفكارها، وأنها قامت على بناء برنامج تعليمي خاص بهذه النظرية، في ضوء السياق الدلالي وسياق الحال مستثياً السياق العاطفي والسياق الثقافي مراعاة لمستوى الطلبة الأجانب في اللغة العربية الذين سيطبق عليهم البرنامج، وقد اختيرت نصوص البرنامج بعناية، حيث روعي في التنوع وأن تكون مما يهتم به الطلبة المستهدفون بالدراسة، وأضيف لهذه الموضوعات تدريبات وضعت وفقاً لأفكار النظرية السياقية، الهدف منها تنمية مهارات الاستيعاب القرائي لديهم، مستفيداً من خبرته العملية في هذا المجال وآراء الأساتذة المختصين ومستفيداً من الدراسات السابقة التي تناولت هذا الموضوع، وقد زود البرنامج بالأنشطة التي تهدف لتسهيل عملية الاستيعاب القرائي لدى هؤلاء الطلبة.

مشكلة الدراسة وأسئلتها:

تُعد مشكلة الاستيعاب من أهم الصعوبات التي تواجه الطلبة في تعلم اللغات الثانية، لأهميته في إتقانهم لهذه اللغات، وقد لاحظ الباحث أهمية هذا الأمر أثناء عمله في مركز اللغة العربية للناطقين بغيرها في جامعة العلوم الإسلامية، فبدأ بالاطلاع على العديد من الدراسات السابقة وتوصياتها حول هذا الموضوع، ولاحظ اهتمام الباحثين بهذه المشكلة، فقد عُنِيَ الكثير من الباحثين بهذا الموضوع ومن ذلك دراسة تشوي (Choi, 2006)^(٣٨) التي أكدت أن هناك ضعفاً في الاستيعاب القرائي عند عينة الدراسة، وعزت ذلك إلى أن التفاصيل الكثيرة الموسعة للموضوع الواحد -حتى لو كانت جذابة- فإنها قد تذهب بالفكرة العامة بعد أن يفهمها الطالب، وأظهرت دراسة الحيدري (Al-Haydari, 2006)^(٣٩) أن من أسباب الصعوبات في الاستيعاب القرائي هو دوافع الطلبة تجاه القراءة، وخُلصت دراسة فونجسوان (Phongsuwan, P, 1997)^(٤٠) إلى أن عدم قيام الطلبة بممارسة مهارة القراءة بشكل كاف سبب مهم في عدم تنمية مهارات الاستيعاب القرائي لديهم، لأنهم لا يمتلكون الحصيلة اللغوية الكافية التي تساعدهم في استيعاب ما يقرؤون، وأظهرت الدراسة أيضاً أن عدم معرفة الطلبة بالقواعد النحوية للغة الثانية يسبب صعوبة في

إدراك ما يفهمون، وذهبت دراسة لاكوزا (Lacoza, S, 2017)^(٤١) إلى أن عدم وجود نصوص ذات طابع عاطفي غالباً ما يكون سبباً في ضعف الاستيعاب عند تعلم اللغات الأخرى. ومشكلة تدني مستوى مهارات الاستيعاب القرائي باللغة العربية لدى الطلبة الناطقين بغيرها تتطلب البحث عن وسائل تدريس فعالة تقوم على استغلال أقصى الطاقات العقلية لدى هؤلاء الطلبة.

وقد بنيت هذه الدراسة على الاستفادة من مبادئ التعلم المستمدة من نظريات التعلم الحديثة لحل هذه المشكلة، حيث تحاول التعرف إلى مستوى الطلبة في الاستيعاب القرائي وتسعى لتنمية مهارات الاستيعاب لديهم، وبوصف أكثر تحديداً، تحاول الدراسة الحالية الإجابة عن السؤالين التاليين:

١- هل يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha=0.05$) بين متوسطي أداء طلبة المجموعتين التجريبية والضابطة في اختبار الاستيعاب القرائي يعزى لنوع البرنامج (التعليمي الحالي القائم على نظرية فيرث السياقية والبرنامج الاعتيادي)؟

٢- هل يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha=0.05$) بين متوسطي أداء الطلبة الذكور والإناث في اختبار الاستيعاب القرائي يعزى للتفاعل بين الجنس ونوع البرنامج (التعليمي الحالي

القائم على نظرية فيرث السياقية والاعتيادي)؟

أهداف الدراسة:

هدفت الدراسة إلى استقصاء أثر البرنامج التعليمي الحالي القائم على نظرية فيرث السياقية في تحسين مهارات الاستيعاب القرائي في اللغة العربية لدى عينة من طلبة اللغة العربية الناطقين بغيرها في الأردن، مقابل البرنامج الاعتيادي، وتحديد أثر التفاعل بين الجنس والبرنامج التعليمي الخاص بالدراسة وإلى إظهار الأسس والأفكار التي تقوم عليها النظرية السياقية لحث مدرسي اللغة العربية للناطقين بغيرها للاستفادة منها.

أهمية الدراسة:

يتوقع من هذه الدراسة أن تقدّم الفائدة في مجال تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها عن طريق: إرشاد مدرسي اللغة العربية إلى طرائق وأنشطة تسهم في تنمية مهارة القراءة لدى طلبة اللغة العربية من الناطقين بغيرها؛ ممّا يساعدهم في تنفيذ العملية التعليمية بشكل أكثر جدوى، وكذلك يمكن أن تسهم الدراسة في تحسين أداء طلبة اللغة العربية من الناطقين بغيرها في مهارات الاستيعاب القرائي ثم في سائر المهارات؛ لأنّ إتقان إحدى المهارات يؤدي إلى إتقان المهارات الأخرى، وفي الدراسة عرض لأفكار مهمة في نظرية فيرث السياقية التي تُعنى باللغة من الجوانب اللغوية والمعجمية،

وتعنى أيضاً بالجوانب الاجتماعية المحيطة باستعمال اللغة، ويتوقع أن تقدّم هذه الدراسة إضافة في مجال تدريس اللغة العربية للناطقين بغيرها.

مصطلحات الدراسة:

- **الاستيعاب القرائي:** عملية عقلية ذهنية نشطة يقوم بها القارئ تتداخل فيها عوامل لغوية ومعرفية وإدراكية، تهدف إلى فهم المعنى أو الفكرة أو المفهوم أو الرسالة التي يريد الكاتب إيصالها^(٤٣) وتتضمن هذه العملية ربط الأفكار المطروحة في النص بما لديه من معرفة سابقة عن موضوع النص وتتضمن أيضاً تحليل العلاقات التي تربط بين أجزائه المختلفة، ويعرف إجرائياً بأنه كل ما يمارسه القارئ من مهارات فكرية دنيا، مثل: الحفظ والتذكر في أثناء القراءة، بالإضافة إلى ما يستنتجه أو يمارسه من مهارات عليا مثل: النقد والحكم على المقروء وبيان الاتجاه منه.

- **البرنامج التعليمي القائم على نظرية السياق:** مجموعة من الأساليب والأنشطة المخطط لها وفق أهداف محددة، وهي تهدف إلى تنمية مهارات الاستيعاب القرائي لدى طلبة اللغة العربية الناطقين بغيرها وتنفيذ هذه الأنشطة بحيث يتفاعل الطلبة مع المدرس إيجابياً، ويشتمل البرنامج على مجموعة من الأهداف والأسس ومسوغات بنائها، يتبعها المحتوى وطرائق التدريس والوسائل التعليمية ثم

أساليب التقويم اللازمة لقياس مدى تقدّم الطلاب نحو تحقيق الأهداف.

-طلبة اللغة العربية الناطقون بغيرها:

هم الطلبة الذين يتعلمون اللغة العربية بوصفها لغة أجنبية في جامعة العلوم الإسلامية من جنسيات مختلفة ومن الجنسين وهم من المستوى المتوسط في مركز اللغة العربية للناطقين بغيرها.

-نظرية فيرث السياقية: إحدى نظريات تعلم اللغة، وتُعنى بالتشابك العلاقي القائم بين وحدات اللغة، الذي يتعرض دوماً للتغيير في البنى المعجمية والتركيبية الخاصة به، فينتج عن ذلك أن تحديد دلالة الكلمة يحتاج إلى تحديد مجموعة السياقات الواردة فيها، لأنه - وفقاً لنظرية السياق- لا تتوافر للكلمة معان خارج السياق.

محدّدات الدراسة:

1. طُبِّقت الدراسة على طلبة اللغة العربية الناطقين بغيرها في مركز اللغة العربية من المستوى المتوسط في جامعة العلوم الإسلامية في الأردن.

٢. طُبِّق البرنامج في الفصل الأول من العام الدراسي ٢٠١٧ - ٢٠١٨.

٣. تقتصر الدراسة على قياس أثر البرنامج التعليمي في تنمية الاستيعاب القرائي.

٤. تقتصر الدراسة على مستويين من مستويات السياق في نظرية فيرث السياقية، وهما السياق اللغوي، وسياق الحال.

الطريقة والإجراءات:

عينة الدراسة:

اختيرت عينة الدراسة من طلبة المستوى المتوسط من طلبة اللغة العربية الناطقين بغيرها في مركز اللغة العربية للناطقين بغيرها في جامعة العلوم الإسلامية بالطريقة القصدية لأن الباحث يعمل في هذا المركز ولتوفر الأعداد الكافية من الطلبة، وبلغ عددهم (٣١) طالباً وطالبة، حيث تم اختيار شعبتين من طلبة المستوى المتوسط، إحداهما المجموعة التجريبية التي درّست بالبرنامج التعليمي بلغ عدد طلابها (١٦) طالباً منهم (١٠) ذكور، و(٦) إناث، والأخرى المجموعة الضابطة التي درّست بالبرنامج الاعتيادي، وعدد طلابها (١٥) طالباً منهم (١١) ذكور، و(٤) إناث، فكان عدد الطلبة في المجموعتين (٣١) طالباً، كما هو ظاهر في الجدول (١).

الجدول (١): توزيع أفراد عينة الدراسة حسب المجموعة والجنس

المجموع	الإناث		الذكور	
	%	التكرار	%	التكرار
١٦	٦٠,٠	٦	٤٧,٦	١٠

التجريبية					
المجموعة الضابطة	١١	٥٢,٤	٤	٤٠,٠	١٥
المجموع	٢١	١٠٠,٠	١٠	١٠٠,٠	٣١

العربية للناطقين بغيرها من ذوي الخبرة الطويلة في عدة جامعات أردنية، للاطلاع على محتوياته، وإبداء الرأي فيه، وقد رأى المحكمون أن الاختبار مناسب للهدف الذي أعد له مع إبداء بعض الملاحظات، وبناء على آرائهم أجرى الباحث التعديلات المناسبة التي أسهمت في تحسين نوعية الاختبار.

ثبات الأداة:

وللتأكد من ثبات الاختبار أجرى الباحث هذا الاختبار على عينة استطلاعية من خارج أفراد الدراسة، قوامها (١٣) طالباً وطالبة، ثم أعيد تطبيقه على العينة نفسها بعد مضي أسبوعين. ثم صحت فقرات الاختبار، واستخرجت المتوسطات الحسابية، فكانت كما يلي:

معامل الثبات بطريقة الاختبار وإعادة الاختبار (معامل ارتباط بيرسون) لكل مهارة من مهارات الاستيعاب القرائي وللإختبار، فكانت معاملات ثبات الإعادة بين (0.80) و (0.85) ومعامل ثبات إعادة الاختبار ككل (0.82)، وهي نتائج مناسبة لأغراض الدراسة.

معاملات الصعوبة والتمييز لاختبار الاستيعاب القرائي:

أداة الدراسة: الاختبار التحصيلي في مهارات الاستيعاب القرائي لدى طلبة اللغة العربية الناطقين بغيرها:

لتحقيق هدف الدراسة، أعد الباحث اختبار لقياس مهارات الاستيعاب القرائي لدى طلبة اللغة العربية الناطقين بغيرها من ذوي المستوى المتوسط، للمجموعتين الضابطة والتجريبية، وقد اختيرت نصوص الاختبار من مصادر متعددة لتكون مختلفة عن النصوص في البرنامج الاعتيادي، وتكون الاختبار في صورته الأولية من (٢٠) فقرة من نوع الاختيار من متعدد، وقد شملت فقرات الاختبار مهارات مختلفة من مهارات الاستيعاب القرائي مثل: معرفة معاني الكلمات، المختلفة، ومعرفة الأساليب اللغوية، والتمييز بين الأفكار الرئيسة والفرعية، والتفريق بين الحقائق والآراء، وربط الأسباب بالنتائج.

صدق الاختبار:

للتحقق من مدى ملاءمة اختبار الاستيعاب القرائي، تم عرضه على عدد من المحكمين المختصين في مناهج اللغة العربية وطرائق تدريسها ومدرسي اللغة

بهدف الكشف عن الفقرات التي تتسم بصعوبتها أو عدم قدرتها على التمييز بين الطلبة تمهيداً لحذفها، تم تطبيق الاختبار على عينة استطلاعية وقد كانت مدة الاختبار (90) دقيقة، وبعد تسجيل زمن التطبيق لأسرع طالب وأبطأ طالب، تم إيجاد زمن التطبيق المناسب للاختبار فكان (60 دقيقة). وقد تراوحت قيم معاملات الصعوبة بين (0,28) و(0,53)، أما معاملات التمييز فقد تراوحت بين (0,568) و(0,891) وبالتالي لم يتم حذف أسئلة بسبب معاملات الصعوبة أو التمييز.

تصحيح الاختبار:

صححت إجابات الطلبة للاختبار بناء على الإجابة النموذجية للاختبار، وقد أعطيت علامة واحدة (١) للإجابة الصحيحة وعلامة (٠) للإجابة الخاطئة على فقرات الاختبار البالغة (٢٠) فقرة لتكون النهاية العظمى للاختبار (٢٠).

محتوى البرنامج التعليمي:

يمثل اختيار المحتوى التعليمي أهمية في تنمية مهارات الاستيعاب القرائي؛ لذا رأى الباحث أن يختار نصوصاً متنوعة الموضوعات حتى تكون أكثر جذاباً للطلبة نحوها، ويتكون المحتوى من ثلاثة نصوص وهي بالعناوين الآتية:

الموضوع	عدد الحصص	التاريخ
تقاليد الزواج في المجتمع العربي	٧	١١/٢٧ - ١١/١٩
قصيدة في حب الوطن - للشاعر: أحمد شوقي	٧	١٢/٧ - ١١/٢٨
وسائل النقل - القطار	٧	١٢/١٨ - ١٢/١٠

زمن تنفيذ البرنامج التعليمي:

طبق الباحث البرنامج التعليمي في مركز اللغة العربية للناطقين بغيرها في جامعة العلوم الإسلامية لمدة شهر واحد في الفصل الأول للسنة الدراسية ٢٠١٧/١١/٢١ إلى ٢٠١٧/١٢/١٨ بواقع سبع ساعات لكل درس أو خمس ساعات أسبوعياً تقريباً.

التقويم:

-التقويم القبلي: قبل البدء بتدريس البرنامج خضع الطلبة المستهدفون بالدراسة (في المجموعتين الضابطة والتجريبية) لاختبار قبلي يتكون من (٢٠) فقرة من نوع الاختيار من متعدد، لقياس مهارات الاستيعاب القرائي بهدف معرفة مستوى إتقان الطلبة لهذه المهارات.

-التقويم التكويني: استخدم هذا التقويم في أثناء تطبيق البرنامج التعليمي، وتم ذلك من خلال تقديم التغذية الراجعة الفورية للطلبة وتسجيل الملاحظات.

-التقويم النهائي: طبق الاختبار البعدي في مهارات الاستيعاب القرائي وهو الامتحان القبلي نفسه على الطلبة في المجموعتين الضابطة والتجريبية، بهدف قياس مدى تأثير البرنامج التعليمي القائم على نظرية فيرث السياقية في تنمية مهارات الاستيعاب لدى هؤلاء الطلبة.

منهج الدراسة:

جمعت هذه الدراسة بين المنهجين الوصفي وشبه التجريبي، فقد استخدم الباحث في هذه الدراسة المنهج الوصفي في الإطار النظري، والدراسات العربية والأجنبية في مجال تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها ومهاراتها وطرائق تدريسها ومداخل تعليمها، وذلك للتوصل إلى مهارات الاستيعاب القرائي، ومواصفات بناء البرنامج التعليمي ومعايير وأسسه بالإضافة إلى بناء اختبار لقياس مهارات الاستيعاب القرائي.

وقد استخدم الباحث المنهج شبه التجريبي في اختيار التصميم المناسب وتنفيذه لضبط متغيرات البحث، وتم تطبيق اختبار قبلي لمهارات الاستيعاب القرائي على مجموعتي الدراسة، ثم طبق البرنامج التعليمي على المجموعة التجريبية ودرست المجموعة الضابطة بالبرنامج الاعتيادي، وبعد الانتهاء من تطبيق محتوى البرنامج التعليمي الذي استمر فترة شهر واحد، طبق الباحث

اختباراً بعدياً لمهارات الاستيعاب القرائي على مجموعتي الدراسة.

إجراءات تطبيق الدراسة:

طبقت الدراسة وفق الإجراءات الآتية:

- مراجعة الأدب التربوي المتعلق بمتغيرات الدراسة، وذلك بالعودة إلى الكتب المتخصصة، والبحوث والدراسات السابقة.
- تحديد عينة الدراسة بالطريقة القصدية وهم طلبة المستوى المتوسط في مركز اللغة العربية للناطقين بغيرها في جامعة العلوم الإسلامية وهو مكان عمل الباحث.
- أعد الباحث أداة الدراسة اللازمة وهي: الاختبار التحصيلي في مهارات الاستيعاب القرائي لقياس مستوى الطلبة في إتقان هذه المهارات مرفقاً معه قائمة بمهارات الاستيعاب القرائي المراد اختبارها.
- طبق الاختبار القبلي على المجموعة الضابطة والتجريبية، واستخرجت المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لأداء المجموعتين.
- تدريس الطلبة في المجموعة التجريبية وفقاً للبرنامج التعليمي القائم على نظرية فيرث السياقية وتدريس المجموعة الضابطة وفقاً للبرنامج الاعتيادي.
- طبق الاختبار البعدي لمهارات الاستيعاب القرائي على المجموعتين التجريبية والضابطة.
- أجريت المعالجات الإحصائية المناسبة لأسئلة الدراسة واستخرجت النتائج

02	-	01	مجموعة ضابطة
----	---	----	--------------

تفسير رموز الجدول:

X: المعالجة التجريبية من خلال البرنامج التعليمي القائم على نظرية فيرث السياقية.

01: اختبار قبلي.

02: اختبار بعدي.

الأساليب الإحصائية:

بهدف الإجابة عن أسئلة الدراسة استخدمت الأساليب الإحصائية التالية:
١- المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية.

٢- تحليل التباين المشترك Two Way ANCOVA للإجابة عن السؤال الأول.

٣- اختبار التباين الثنائي Two Way ANOVA للإجابة عن السؤال الثاني.

نتائج الدراسة:

يتناول هذا الجزء من الدراسة عرضاً للنتائج التي توصلت إليها الدراسة التي هدفت إلى التعرف إلى أثر البرنامج التعليمي القائم على نظرية فيرث السياقية لدى عينة من طلبة اللغة العربية الناطقين بغيرها في الأردن، وفيما يلي عرض لنتائج أسئلة الدراسة:

النتائج المتعلقة بالسؤال الأول:

نص السؤال الأول: هل يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى $(\alpha=0.05)$ بين متوسطي أداء طلبة المجموعتين التجريبية والضابطة على الاستيعاب القرائي يعزى

ونُظمت في جداول بيانية، ثم نوقشت وفقاً للطرق المتبعة، ثم قدمت مجموعة من التوصيات في ضوء نتائج الدراسة.

تصميم الدراسة ومتغيراتها:

تعتبر هذه الدراسة من الدراسات شبه التجريبية، من نوع تصميم قبلي وبعدي للمجموعات المتكافئة، إحداهما ضابطة، دُرست بالطريقة الاعتيادية، والأخرى تجريبية، دُرست باستخدام البرنامج التعليمي الحالي القائم على نظرية فيرث السياقية، ونظراً لكونها تقوم على مقارنة أثر استخدام البرنامج في تحصيل طلبة اللغة العربية الناطقين بغيرها في الأردن في الاستيعاب القرائي، فقد كانت متغيرات الدراسة كما يلي:

-المتغيرات المستقلة: البرنامج التعليمي، وله فئتان:

أ-البرنامج القائم على نظرية فيرث السياقية.

ب- البرنامج الاعتيادي.

-المتغير التصنيفي: الجنس.

-المتغير التابع: مهارات الاستيعاب القرائي لدى طلبة اللغة العربية الناطقين بغيرها في الأردن.

وقد اعتمد تصميم شبه تجريبي للمجموعتين التجريبية والضابطة، وهو مبين في الجدول (٢):

الجدول (٢):

02	X	01	مجموعة تجريبية
----	---	----	-------------------

لنوع البرنامج (التعليمي القائم على نظرية فيرث السياقية والاعتيادي).
للإجابة عن السؤال الأول حُسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وأجري تحليل التباين المشترك Two Way ANCOVA، للتعرف إلى الاختلاف في تنمية الاستيعاب القرائي لدى طلبة اللغة العربية الناطقين بغيرها في الأردن يعزى لنوع البرنامج التعليمي

الحالي القائم على نظرية فيرث السياقية والاعتيادي، وفيما يلي النتائج:
الجدول (٣):
المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتنمية الاستيعاب القرائي لدى طلبة اللغة العربية الناطقين بغيرها لمجموعتي الدراسة على القياسين القبلي والبعدى.

المجموعة					
مستوى تنمية الاستيعاب القرائي الذي يعزى للبرنامج التعليمي الحالي القائم على نظرية فيرث السياقية					
القياس القبلي			القياس البعدي		
العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
١٥	11.87	2.67	١٥	13.67	1.88
١٦	12.25	2.77	١٦	15.69	2.30

تظهر النتائج المبينة في الجدول (٣) أن المتوسط الحسابي لمستوى تنمية الاستيعاب القرائي لدى طلبة اللغة العربية الناطقين بغيرها للمجموعة الضابطة للاختبار القبلي بلغ (١١,٨٧) بانحراف معياري قدره (٢,٦٧)، في حين بلغ المتوسط الحسابي للاختبار البعدي لهذه المجموعة (١٣,٦٧)، بانحراف معياري قدره (١,٨٨). وأن المتوسط الحسابي لمستوى تنمية الاستيعاب القرائي لدى طلبة اللغة العربية الناطقين بغيرها للمجموعة التجريبية للاختبار القبلي بلغ (١٢,٢٥)، بانحراف معياري قدره (٢,٧٧) في حين بلغ المتوسط الحسابي للاختبار

البعدي (١٥,٦٩) وبانحراف معياري (٢,٣٠)، وبهدف التحقق من جوهريّة الفروق الظاهرية على القياس البعدي، تم استخدام تحليل التباين المشترك Two Way ANCOVA الذي تظهر نتائجه في الجدول رقم (٤).

الجدول (٤):

نتائج تحليل التباين المشترك Two Way ANCOVA للاختلاف في مستوى تنمية الاستيعاب القرائي لدى طلبة اللغة العربية الناطقين بغيرها في الأردن على القياس البعدي يعزى لنوع البرنامج (التعليمي الحالي القائم على نظرية فيرث السياقية)

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	ف (F)	الدالة
القياس القبلي	6670.971	1	6670.971	1502.344	0.000
المجموعة	31.616	1	31.616	7.12	*0.012
الخطأ	128.771	29	4.44		
المجموع	6868	31			
المجموع المصحح	160.387	30			

نص السؤال الثاني: هل يوجد فرق ذو

دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha=0.05$) بين متوسطي أداء الطلبة الذكور والإناث في اختبار الاستيعاب القرائي يعزى للتفاعل بين الجنس ونوع البرنامج (التعليمي الحالي القائم على نظرية فيرث السياقية والاعتيادي)؟

للإجابة عن السؤال الثاني حُسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، وأجري تحليل التباين الثنائي Two Way ANOVA، والجدول (٥) يوضح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتنمية مهارات الاستيعاب القرائي لدى طلبة اللغة العربية الناطقين بغيرها في الأردن تعزى للتفاعل بين الجنس والبرنامج التعليمي القائم على نظرية فيرث السياقية:

الجدول (٥):

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى تنمية مهارات الاستيعاب القرائي لدى طلبة اللغة العربية

*دالة عند مستوى (٠,٠٥) فأقل يتضح من الجدول (٤) أن قيمة الإحصائي (ف) بلغت لمتغير المعالجة (7.12) وهي قيمة دالة عند مستوى (٠,٠٥) فأقل، وبمراجعة المتوسطات الحسابية نلاحظ أن المتوسط الحسابي لمستوى تنمية الاستيعاب القرائي لدى طلبة اللغة العربية الناطقين بغيرها في الأردن في المجموعة التجريبية على القياس البعدي كان أعلى وبشكل جوهري عن المتوسط الحسابي لأفراد المجموعة الضابطة مما يشير إلى وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) في مستوى تنمية الاستيعاب القرائي لدى طلبة اللغة العربية الناطقين بغيرها في الأردن بين البرنامج التعليمي الحالي القائم على نظرية فيرث السياقية والبرنامج الاعتيادي، وهذا يدل على أن طلبة اللغة العربية الناطقين بغيرها في الشعبة التجريبية قد تحسن مستوى استيعابهم القرائي أكثر من طلبة المجموعة الضابطة.

النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني:

الناطقين بغيرها في الأردن تعزى للتفاعل بين الجنس والبرنامج (التعليمي القائم على نظرية فيرث السياقية والاعتيادي)

المجموعة	الجنس	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	العدد
الضابطة الاختبار القبلي	ذكر	11.45	2.66	11
	أنثى	13.00	2.71	4
	المجموع	11.87	2.67	15
التجريبية الاختبار القبلي	ذكر	13.00	3.16	10
	أنثى	11.00	1.41	6
	المجموع	12.25	2.77	16
الضابطة القياس البعدي	ذكر	13.27	1.95	11
	أنثى	14.75	1.26	4
	المجموع	13.67	1.88	15
التجريبية القياس البعدي	ذكر	15.20	1.99	10
	أنثى	16.50	2.74	6
	المجموع	15.69	2.30	16
الكلي	ذكر	13.19	2.74	42
	أنثى	13.80	3.00	20
	المجموع	13.39	2.82	62

Way ANOVA، الذي تظهر نتائجه في الجدول (٦) الآتي:

الجدول (6):

اختبار التباين الثنائي Two Way ANOVA للتعرف إلى الفروق في تنمية مهارات الاستيعاب القرائي لدى طلبة اللغة العربية الناطقين بغيرها في الأردن تعزى

يتضح من الجدول (٥) وجود فروق ظاهرية في المتوسطات الحسابية لتنمية مهارات الاستيعاب القرائي لدى طلبة اللغة العربية الناطقين بغيرها في الأردن تُعزى للتفاعل بين الجنس والبرنامج التعليمي القائم على نظرية فيرث السياقية والاعتيادي، وللكشف عن دلالة الفروقات، تم استخدام اختبار التباين الثنائي Two

للتفاعل بين الجنس والبرنامج (التعليمي)
القائم على نظرية فيرث السياقية

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (F)	الدالة الإحصائية
البرنامج	138.389	1	46.130	8.068	*.000
الجنس	4.440	1	4.440	.776	.382
البرنامج * الجنس	31.830	3	10.610	1.856	.148
الخطأ	308.759	54	5.718		
المجموع	11596.000	61			
المجموع المصحح	484.710	60			

*: دالة عند مستوى 0.05

القرائي يعزى لنوع البرنامج القائم على نظرية فيرث السياقية والبرنامج الاعتيادي؟ أظهرت نتائج الدراسة وجود فرق دال إحصائياً بين متوسطي درجات المجموعتين الضابطة والتجريبية على الاختبار البعدي للاستيعاب القرائي في اللغة العربية للناطقين بغيرها لصالح المجموعة التجريبية.

وقد يكون اختيار نصوص البرنامج ملائماً لمستوى الطلبة ورغبتهم، وقد تكون طريقة عرض هذه النصوص والتمرينات والأنشطة التي أعدت اعتماداً على النظرية السياقية سبباً في تنمية مهارات الطلبة لتنوع هذه التمرينات ولتنوع أهدافها، حيث كان هناك حرص على تنمية المهارات التي تناسب السياق

تُظهر النتائج عدم وجود فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha = 0.05$) في تنمية مهارات الاستيعاب القرائي لدى طلبة اللغة العربية الناطقين بغيرها في الأردن يعزى للتفاعل بين الجنس والبرنامج، حيث بلغت قيمة الإحصائي (F) (1,856) بدلالة إحصائية قدرها (0,148) وهي قيمة غير دالة.

مناقشة النتائج والتوصيات

أولاً: مناقشة نتائج السؤال الأول:

نص السؤال الأول: هل يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha = 0.05$) بين متوسطي أداء طلبة المجموعتين التجريبية والضابطة في اختبار الاستيعاب

الدلالي وسياق الحال، فكان هناك تجاوب وتفاعل من الطلبة مع التمرينات والأنشطة لأنهم رأوا أنها تناسبهم وتثري معلوماتهم، حيث هدفت هذه التمرينات إلى تنمية مهارات الاستيعاب الدنيا والعليا بما يناسب مستوى هؤلاء الطلبة، وقد استخدمت صيغ مثل: من، ما الذي، كم عدد، ولماذا، ما سبب، بين وضح، فكان اختيار هذه التمرينات مع اختيار الموضوعات المناسبة -وهي متنوعة- سبباً في زيادة ميول الطلبة للبرنامج وتنمية مهارات فهمهم له واستيعابه.

وربما كان للتعديلات التي أجراها الباحث على نصوص البرنامج بتغيير بعض الكلمات أو التراكيب الصعبة والتي لا تناسب مستواهم، إلى كلمات أو تراكيب أخرى تتسم بالسهولة دور في تسهيل استيعابهم لهذه النصوص.

وقد يكون لربط نصوص البرنامج الاجتماعية والعاطفية بنصوص أخرى سابقة والمقارنة بين العادات والتقاليد في المجتمع العربي ومجتمعات الطلبة في دول مختلفة أثر في إثراء النصوص بنقاشات مفيدة وممتعة بحيث تزداد ثقافة الطلبة بالاطلاع على عادات الشعوب المختلفة، فيكون ذلك دافعاً للطلبة نحو فهم النصوص المقروءة.

وربما كان الاهتمام بالفروق الفردية سبباً في تجاوب الطلبة مع النصوص والتمرينات، حيث كانت مفردات

النصوص واضحة، خاصة أن قوائم المفردات الجديدة كانت بين يدي الطلبة قبل الدرس، وكانت التمرينات متنوعة بين السهل والصعوبة.

وتتفق نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة ودراسة تشن (Chen,2005)^(٤٣) التي أكدت تطور مهارات طلبة اللغات الناطقين بغيرها باستخدام البرامج التعليمية.

وتتعارض مع نتائج دراسة خصاونة (٢٠٠٥)^(٤٤) ودراسة تشوي (Choi,2006)^(٤٥) التي بينت عدم تطور مهارات طلبة اللغات الناطقين بغيرها باستخدام البرامج التعليمية.

ثانياً: مناقشة نتائج السؤال الثاني:

نص السؤال الثاني: هل يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى $(\alpha=0.05)$ بين متوسطي أداء الطلبة الذكور والإناث في اختبار الاستيعاب القرائي يعزى للتفاعل بين الجنس ونوع البرنامج (التعليمي الحالي القائم على نظرية فيرث السياقية والاعتيادي)؟

أظهرت النتائج عدم وجود فروق في تنمية مهارات الاستيعاب القرائي لدى طلبة اللغة العربية الناطقين بغيرها في الأردن تُعزى للتفاعل بين الجنس والبرنامج.

وقد يكون السبب في ذلك أن موضوعات البرنامج التعليمي كانت متنوعة، فهي تتناول أفكاراً مثل حب

الوطن وعادات الزواج وتقاليده واختراع القطارات، وهذه الموضوعات تلقى اهتماماً من الذكور والإناث على حد سواء. ثم إن التقارب بين أعمار الطلبة يجعل اهتماماتهم متقاربة وأهدافهم متشابهة، وقد روعي في النقاش الأبعاد المعرفية والنفسية للطلبة، حيث كان الهدف من النقاش عادة زيادة ثقافة الطلبة حول الشعوب الأخرى، دون توجيه نقد أو ذم لعادات هذه الشعوب، فكان تجاوب الطلبة ظاهراً أثناء تدريس البرنامج التعليمي من الذكور والإناث على اختلاف جنسياتهم وآرائهم.

وتتفق نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة خصاونة (٢٠٠٥)^(٤٦) التي أكدت عدم وجود أثر للتفاعل بين البرنامج وتنمية مهارات القراءة يعزى إلى الجنس، وتتعارض مع نتائج دراسة أبو الروس (١٩٩٦)^(٤٧) التي أكدت وجود التفاعل بين البرنامج وجنس الطلبة في الاستيعاب.

التوصيات:

في ضوء نتائج البحث يوصي الباحث بما يأتي:

١-زيادة الاهتمام بنظريات تعلم اللغة وتعليمها ومحاولة الاستفادة منها في تدريس اللغة العربية للناطقين بغيرها.

٢-تصميم برامج تعليمية قائمة على النظريات الحديثة في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها ومنها نظرية فيرث السياقية.

٣-الاهتمام بتطوير وسائل تنمية مهارات الاستيعاب القرائي لدى طلبة اللغة العربية الناطقين بغيرها.

الهوامش:

1) Fisher, D.F (1981). **Comprehension and the competent Reader**. New York: Prager Publishers.

(٢) لطفي، محمد (١٩٨٥). التأخر في القراءة، تشخيصه وعلاجه في المدرسة الابتدائية، الطبعة الثالثة. مصر، القاهرة: مكتبة مصر.

(٣) يونس، فتحي والناقة، محمود (١٩٨١). أساسيات تعليم اللغة العربية. القاهرة: دار الثقافة للطباعة والنشر.

(٤) الملا، بدرية (١٩٨٧). التأخر في القراءة الجهرية، تشخيصه وعلاجه. السعودية، الرياض: عالم الكتب.

(٥) قورة، حسين سليمان (١٩٨١). دراسات تحليلية ومواقف تطبيقية في تعليم اللغة العربية والدين الإسلامي، الطبعة الأولى. مصر، القاهرة: دار المعارف.

(٦) الغالي، ناصر (١٩٩١). أسس إعداد الكتب التعليمية لغير الناطقين بالعربية. مصر، القاهرة: دار الاعتصام، ص ٥٧-٥٨.

(٧) إبراهيم، حمادة (١٩٨٧). الاتجاهات المعاصرة في تدريس اللغة العربية واللغات الحية الأخرى لغير الناطقين بها. مصر، القاهرة: دار الفكر العربي، ص ١٧٢.

(٨) التل، شادية أحمد، ومقدادي، ومحمد فخري (١٩٨٩). دراسة تجريبية في تأثير استخدام الاسئلة التي تتطلب قدرات عقلية عليا في الاستيعاب القرائي. الكويت، المجلة التربوية، المجلد السادس، العدد ٢٠.

رسالة ماجستير غير منشورة. الأردن، إربد: جامعة اليرموك.

٢٠) بلحاف، عامر محمد والتميمي، ناصر عمر مبارك (٢٠١٢). من مظاهر الالتقاء بين فكر عبدالقاهر في النظم وبعض المبادئ اللغوية لمدرسة لندن، ماليزيا: كوالالمبور، الجامعة الإسلامية العالمية، مجلة الدراسات اللغوية والأدبية، ٢٠١٢م، العدد الثاني.

٢١) علي، محمد محمد يونس (١٩٩٣). وصف اللغة العربية، دراسة حول المعنى وظلال المعنى. ليبيا، طرابلس: منشورات جامعة الفاتح.

٢٢) رزال، صلاح الدين (٢٠٠٧). مجلة الأثر (العدد الخاص): أشغال الملتقى الدولي الرابع في تحليل الخطاب، بحث بعنوان "إرهاصات التداولية في التراث اللغوي العربي"، الجزائر، سطيف: جامعة فرحات عباس، ص ٦٣.

٢٣) علي، محمد محمد يونس (١٩٩٣م). وصف اللغة العربية، دراسة حول المعنى وظلال المعنى.

٢٤) بخاري، أيفي مزيدة (٢٠١٣). النظرية السياقية، رسالة ماجستير غير منشورة، إندونيسيا، مالانج: جامعة مولانا مالك إبراهيم الإسلامية الحكومية. وينظر في: داوود، محمد (بلا تاريخ) الدلالة والكلام في العربية المعاصرة. مصر، القاهرة: دار غريب. وفي: علي، محمد محمد يونس (١٩٩٣).

25) Phongsuwan, P. (1997). A study of English language-based problems of Thai postgraduates at Washington State University. (Doctoral dissertation, Washington State University, 1996. Dissertation Abstracts International, 57(11), 4676. www.lib.umi.com/ssss/desertaion

٢٦) خصاونه، نجوى أحمد سليم (2005). بناء برنامج محوسب لتعليم مهارتي القراءة والكتابة لغير الناطقين

9) Goodman, Y.M & Bruke, C (1983) **Reading Strategies Focusing on Comprehension**. NewYork: Hol Renhart and wiston U.S.A.

10) Smith, G (1997). **Vocabulary instruction and reading**.

www.Academic.comprehension

١١) السرطاوي، زيدان؛ وزيتون، حسن (٢٠٠٩). التعلم والتدريس من منظور النظرية البنائية. القاهرة: عالم الكتب، ص ١٩٢.

١٢) الخولي، محمد علي (١٩٨٨). الحياة مع لغتين - الثنائية اللغوية - السعودية، الرياض: جامعة الملك سعود، ص ٧٥.

١٣) حبيب الله، محمد (٢٠٠٠). أسس القراءة وفهم المقروء. الأردن، عمان: دار عمار.

١٤) عبداللطيف، جمانة (٢٠٠٤). أثر الخبرة السابقة في الاستيعاب القرائي في اللغة العربية لدى طالبات الصف العاشر الأساسي. الأردن، الكرك: مجلة مؤتة للبحوث والدراسات، 19 (1) 178-153.

15) Bloom, B. and Hasting, T. and madus, G. (1971) **Hand Book on Formative and Summative Evaluation of Student Learning**. New York. by Mc Grow Hill, inc.

١٦) تيرلي، جويس (٢٠٠٢). مهارات القراءة السريعة، ترجمة بشير العيسوي. السعودية، الرياض: دار المعرفة للتنمية البشرية.

١٧) مونرو، ماريون (١٩٨٣). تنمية وعي القراءة (الاستعداد للقراءة)، ترجمة سامي ناشد. القاهرة، دار المعرفة.

١٨) اللبودي، منى إبراهيم (٢٠٠٣). الحوار: فنياته واستراتيجياته وأساليب تعلمه. مصر، القاهرة: مكتبة وهبة.

١٩) غباشنة، يسرى (١٩٩٤). أثر طريقة التعلم التعاوني والقدرة القرائية في الاستيعاب القرائي،

respectively Adequate Decoding: A Meta-Analysis. - www.ncbi.nlm.nih.gov

34- Phongsuwan, P. (1997). A study of English language-based problems of Thai postgraduates at Washington State University. (Doctoral dissertation, Washington State University, 1996. Dissertation Abstracts International, 57(11), 4676. www.lib.umi.com/ssss/desertaion

35) Ho, M.Ch (2013). The difficulties in disciplinary research writing: A case study of first year graduate students in Taiwan. Journal of teaching and teacher education, 2(4):77-87. - www.ncbi.nlm.nih.gov

36) Casaponsa, A, & Anton, E & Perez, A, Dunabeitia, JA,(2015). Foreign language comprehension achievement: insights from the cognate facilitation effect - www.ncbi.nlm.nih.gov

37) Zhou, P & Christianson, K (2015). I "hear" what you're saying": Audition perceptual simulation, reading speed, and reading comprehension. - www.ncbi.nlm.nih.gov

38) Choi, Sung-Mook (2006). Two types of text-based situational interest evoking strategies: Seductive details and concrete elaboration and their effects on the 1st year EFL high school students' written text comprehension and interest. PHD, NEW YORK STATE UNIVERSITY OF NEW YORK AT BUFFALO. www.lib.umi.com/ssss/desertaion

39) Al-Haydari, Mohammad. (2006). The Effectiveness of Using Cooperative Learning to Promote Reading Comprehension, Vocabulary, and fluency Achievement Scores of Male Fourth and Fifth Grade Students in aSaudi Arabian School. USA, Pennsylvania state University. www.lib.umi.com/ssss/desertaion

40) Phongsuwan, P. (1997). A study of English language-based problems of Thai postgraduates

بالعربية في الجامعات الأردنية واختبار فاعليته. أطروحة دكتوراة غير منشورة، الأردن، عمان: جامعة عمان العربية.

27)Choi, Sung-Mook (2006). Two types of text-based situational interest evoking strategies: Seductive details and concrete elaboration and their effects on the 1st year EFL high school students' written text comprehension and interest. PHD, NEW YORK STATE UNIVERSITY OF NEW YORK AT BUFFALO. www.lib.umi.com/ssss/desertaion

28) Al-Haydari, Mohammad. (2006). The Effectiveness of Using Cooperative Learning to Promote Reading Comprehension, Vocabulary, and fluency Achievement Scores of Male Fourth and Fifth Grade Students in aSaudi Arabian School.USA, Pennsylvania state University. www.lib.umi.com/ssss/desertaion

29) Ho, M.Ch (2013). The difficulties in disciplinary research writing: A case study of first year graduate students in Taiwan. Journal of teaching and teacher education, 2(4): 77-87. www.ncbi.nlm.nih.gov

30) Casaponsa, A, & Anton, E & Perez, A, Dunabeitia, JA,(2015). Foreign language comprehension achievement: insights from the cognate facilitation effect. www.ncbi.nlm.nih.gov

31) Zhou, P & Christianson, K (2015). "hear" what you're saying: "Audition perceptual simulation, reading speed, and reading comprehension. www.ncbi.nlm.nih.gov

32) Lacoza, S, & Costa, A, & Duñabeitia, JA (2017). What do your eyes reveal about your foreign language? Reading emotional sentences in native and foreign language. - www.ncbi.nlm.nih.gov

33) Spencer,M, & Wagner, RK, (2017). The Understanding Problems for Second-Language Learners with Poor Reading Summary

at Washington State University. (Doctoral dissertation, Washington State University, 1996. Dissertation Abstracts International, 57(11), 4676. www.lib.umi.com/ssss/desertaion

41) Lacoza, S, & Costa, A, & Duña- beitia, JA (2017). What do your eyes reveal about your foreign language? Reading emotional sentences in a native and foreign language. www.ncbi.nlm.nih.gov

٤٢) السرطاوي، زيدان؛ وزيتون، حسن (٢٠٠٩). التعلم والتدريس من منظور النظرية البنائية. ص ١٩٢.

43) Chen, M.L. (2005). The effects of the cooperative learning approach on Taiwanese ESL students' motivation, English listening, reading, and speaking competencies. PHD, LA SIERRA UNIVERSITY. – www.lib.umi.com/ssss/desertaion

٤٤) خصاونة، نجوى أحمد سليم (2005).

45) of text-based situational interest evoking strategies: Seductive details and concrete elaboration and their effects on the 1st year EFL high school students' written text comprehension and interest. PHD, NEWYORK STATE UNIVERSITY OF NEWYORK AT BUFFALO. www.lib.umi.com/ssss/desertaion

٤٦) خصاونة، نجوى أحمد سليم (2005).

٤٧) أبو الروس، عادل منير (٢٠٠١م). مدى استيعاب الدارسين لأنماط الثقافة العربية الإسلامية في برامج تعليم العربية للناطقين بلغات أخرى: دراسة تحليلية تقويمية. مصر، جامعة المنصورة.

الصورة الأدبية في النثر الفني في الأندلس
5-7 هـ (التداخل بين الشعر والنثر) دراسة تحليلية تأويلية
أ. د. عبد الحليم حسين الهروط*

تاريخ وصول البحث: ١٠/٩/٢٠١٨م

تاريخ قبول البحث: ١٩/١٢/٢٠١٨م

الملخص

ينهض هذا البحث بمهمة دراسة الصورة الأدبية في النثر الفني في الأندلس، من خلال التداخل بين النثر والشعر في تشكيلها، بجميع أمطاطها البسيطة والمركبة والممتدة.

ونكمن أهمية هذا البحث في تناوله موضوعاً تنكّب عنه الباحثون، ولم يأتوا على ذكره إلا قليلاً، ضمن دراسة التناس، أو الترابط النصي، أو موضوعات التأريخ الأدبي... ولم يتوقفوا عند بعض أنواع الصور الأدبية التي يشترك في تشكيلها الشعر والنثر معاً، وتوفّر على توظيفها أدباء الأندلس، مثل الصورة الدائرية التي تناولها الباحثون في الشعر حسب، ومن المأمول أن يشكّل هذا البحث قيمة مضافة إلى الدراسات الأدبية الأخرى التي تعنى بموضوع الصورة الأدبية.

وفي سبيل إنجاز هذا البحث تمّ تقسيمه على مبحثين وخاتمة: التداخل النصي في الصورة، والتماثل الأسلوبي.

*أستاذ دكتور، قسم اللغة العربية، كلية الآداب والعلوم، جامعة العلوم الاسلامية العالمية.

Abstract

This paper aims at investigating the literary image in artistic prose in Andalusia in terms of the interplay between prose and poetry with its formation in all its simple, compound and extended patterns. This study is significant in dealing with a topic that has been discussed only by few researchers through studying intertextuality and textual coherence. The researchers have not stopped at some types of literary images associated with the formation of poetry and prose together, in which its use was distinctive by the authors in Andalusia, such as the circular image in poetry, which was discussed by researchers. It is hoped that this study will add a value to other literary studies dealing with the theme of literary image. In order to achieve the objective of this paper, it was divided into two sections and a conclusion: the textual interplay in the image and the stylistic symmetry.

إضاءة:

تعدّ الصورة الأدبية وما تؤدّيه من وظيفة دلالية وجمالية من أهم مقومات الإبداع في العمل الفني، وقوام هذه الصورة التناس والعدول أو الانزياح بجميع أشكاله، وهو ما يعطي النص شرعيته الأدبية، وقيّمته الجمالية، وبدونها يكون العمل الأدبي عملاً تقريرياً، لا روح فيه، ولا تأثير في متلقيه إلا ما كان مؤثراً بمعانيه.

كما تعدّ من أهم العلامات المائزة للشعر، بيد أن النثر لحق به بعدما زادت

أهميته، إذ اعتمد الكتاب على تزويقه، وتنميته؛ بقصد زيادة التأثير في المتلقي وتحقيق مقاصد الكلام فيه، فلم تعد الصورة الأدبية وقفاً على الشعر، بعد أن أثبت النثر قدرته على منافسة الشعر في هذا المضمار، وربما تفوق عليه في بعض مظاهرها، ومهما يكن فإن الصورة الأدبية تقوم في أصل تشكيلها على اللغة الخلاقة، والخيال المبدع بجميع مستوياته، وتعدد ضروبه، فضلاً عن العناصر البلاغية المختلفة، التي تسهم في فرادتها.

التداخل النصي:

اتكأ أدباء الأندلس على الصورة الأدبية في منجزهم النثري، وأعطوها مساحة نصية في كثير من نصوصهم، وبدأت تشكل ملمحاً فنياً، ومقصداً أسلوبياً فيها، وبات حضورها المميز يشكل عدولاً واضحاً عن الخصائص الفنية للنثر، وانزياحاً في السمات الفردية له، حتى أصبحت تتماهى مع الشعر في كثير من مقوماته الفنية.

وحرص أدباء الأندلس عامة في تشكيل نصوصهم وصياغتها على تأليف عباراتهم النثرية في قوالب نصية هي بالمنظوم أقرب منها للمنتور، ورفدوا صورهم بشيء من الشعر؛ بحثاً عن فضاء آخر من الصورة، لا يقف عند جنس أدبي واحد، فقد عمد الأدباء إلى الجمع بين الشعر والنثر بصورة تشاركية في تشكيلها فإن النص النثري عندهم يتميز مع أبيات شعرية سواء أكانت قديمة، أم معاصرة له من منجز الأديب نفسه أو من منجز غيره، وتكون هذه الأبيات مكتملة تارة ومحورة بأشكال مختلفة تارة أخرى؛ لتؤدي وظائف دلالية وفنية متعددة في آن معاً.

فكثير ما يتمازج النثر بالشعر في نصوص الكتاب، حتى تبدو القطعة النثرية ضرباً من ضروب الشعر، في اللغة والصورة والإيقاع، وهو ما توقّف عنده مؤرخو الأدب الأندلسي، حيث أورد ابن بسام خبراً على لسان أحد معاصري ابن زيدون، يقول

فيه: "كانت تأتي من إشبيلية كتب هي بالمنظوم أشبه منها بالمنتور"^(١).

وتتجلى عملية التداخل بين النثر والشعر التي حرص عليها الكتاب في الدمج أو التمازج بينها بصورة تشاركية، غايتها أداء المعنى الواحد، وتشكيل الصورة، وفق تعبير سياقي متكامل، يكون النثر فيها أكثر حضوراً، ويأتي الشعر استكمالاً للمعنى وللصورة، إذ إن "في الشعر معنى خالداً يدرك منه كل جيل قدراً يتناسب وعقليته، ويتوافق مع درجة إحساسه بالأشياء"^(٢) ويتماهى مع تجربته، ويعدّ "مصدر ثراء للنثر الفني، وصورة من صور التقاء الأجناس الأدبية المتباينة في طبيعة تشكيلها"^(٣).

*ومن ذلك أنهم أفادوا من خاصية التشبيه وجمعوا بين النثر والشعر في تشكيل الصورة التشبيهية، فجعلوا المشبه نثراً والمشبه به شعراً، كما هو الحال في قول أبي مروان بن حيان في مَنْ وَصَفَ بالبخل^(٤): "وكان فلان من البخل بالمال، والكلف بالإمساك، والتقتير في الإنفاق، بمنزلة بدّ فيها ملوك عصره... من رجل كثرت جبايته، وكثف جمعه، فكلما درت ضروع ورقه وتبره، وغزرت استفادته، زاد حرصه، وتضاعف جشعه:

كالحوث لا يكفيه شيء يلقمه
يصبح عطشان وفي البحر فمه"^(٥)

فإن هذه الصورة لا تقوم على جنس أدبي واحد من الأجناس الأدبية المألوفة، وإنما تقوم على جنسين أدبيين هما: الشعر والنثر، فكان نصيب النثر الطرف الأول من التشبيه، ونصيب الشعر الطرف الثاني منه، وهما بذلك يشكلان معاً صورة أدبية مكتملة الأركان، يكون معنى الحرص والجشع مشتركاً دلاليّاً بينهما، فحين جاء بالمشبه به على سبيل التشبيه التمثيلي استحضر بيتاً من الشعر مشبهاً به، مع ما تضمنه من أداة التشبيه (الكاف)، وهو ما أعطى النص دفقاً شعرياً خاصاً.

وبهذا نكون أمام صورة أدبية توحد بنائياً ودلاليّاً بين النثر والشعر، وتسمو على السمات الفنية للجنس الأدبي الواحد، إذ تلغي معياريته وانغلاقه على نفسه "فكل نصّ يفتح على نصوص أخرى، يدمجها في بنيته، وتمنحه مظهراً مختلطاً ومتجزئاً"^(١).

ومثل ذلك ما كتبه ابن طاهر إلى الوزير أبي عبد الملك بن عبدالعزيز، عند الحادثة ب(قونكة)^(٢): "...فلتقم على الدين نوادبه، فقد جبّ سنامه وغواربه، ولتفضّ عليه مدامعه وعبراته، فقد غشيه حمامه وعمّراته، وكان منيع الذرى، بعيداً عَن أن يلحظ أو يرى، تحميه النواصل البتر، والذوايل السمر، والمسومة الجزر، ومشِيخة: (كأنهم من طول ما التثموا مُردُّ)؛ فأبى القدر إلا أن يفجع بأشمخ مدائنه وعقائله، ولا يترك له إلا سواحله".

فقد جاء بالمشبه به شعراً بعد أن نقله من سياقه الرئيس بجميع إحياءاته ودلالاته الغائبة إلى سياق جديد؛ تسرية للهموم التي أرقته ورمضت قلبه، واستدرت منه القول وأثارت انفعالاته، فضلاً عما أفاد من بنيته الأولى القائمة على التشبيه المشفوعة بالكاف، وهو عجز بيت المتنبي الذي يقول فيه:^(٣)
سأطلب حقّي بالقنا والمشايخ

كأنهم من طول ما التثموا مُردُّ
لقد استوحى الكاتب ما في النص الشعري من قوة دلالية كامنة، ومن محمولات مرجعية؛ لتأكيد المعنى الذي أراده -مع الاحتفاظ بالإيقاع السائد في النص- المتمثل بعدم إلقاء اللوم على المدافعين عن المدينة، في ضوء ما يوحى به السياق، وعلى كل حال فقد نقل المعنى من دلالة المستقبل (سأطلب) عند المتنبي، إلى دلالة الماضي (كان) في النص، فحين أشار المتنبي إلى طلب حقّه مستقبلاً بمشيخة هذه صفاتهم، وصف الكاتب مشيخة مدينته -التي سلبها أعداؤها- بأنهم متمرسون في الحرب، وموصوفون بالشجاعة في ساحات القتال كما هو الحال عند المتنبي، وأن القدر هو السبب فيما أصاب المدينة من دمار وتخريب، مما يقدم اعتذاراً منطقياً عن قصور المدافعين عن المدينة وعدم قدرتهم على إنقاذها، أكثر من أن يكون مدحاً لهم.

وقد أجاد ابن طاهر إحكام النص من خلال الربط الوثيق بين صورة المقاتلين في هذا النص، وبين صورة قوم المتنبي الذين امتدحهم في قصيدته، وفق علاقات الحضور والغياب؛ لوجود علاقة سببية تجمع بينهما، مما أوجد انسجاماً تاماً بين المعنى السياقي والتوظيف الأسلوبي في النص.

وتمكن -أيضاً- من التوفيق بين النص المستحضر وبين ما قبله، لاستكمال دائرة المعنى الذي تدفق بصورة سلسلة، بلا تعقيد أو إغراب، كما بدا جزءاً من النص وليس طارئاً عليه.

وكتب أبو زيد الفازازي يصف ألفاظ رسالة أرسلها له أحد أصدقائه، قال فيها^(٩): "...ولا الربيع قد نمقت رياضه، وأفهقت حياضه، وقيد العيون وأطلقها خضرته وبياضه، يضاحك الشمس منه كوكب مشرق، ويغازل خدّ الورد فيه جفن للنجس أرق، ويهفو على نواره حشا للصبابة قلق".

فإن أبا زيد الفازازي وصف الرسالة التي وصلته بالروضة في أيام الربيع، مستعيناً بالألوان في رسم صورته، الأبيض والأحمر والأخضر، بمشهد يبرز مكانة المرسل عند الكاتب، دون أن يقحمه في النص بصورة مباشرة، فإن هذا التغني بجمال الرسالة وحسن ألفاظها لم يكن مقصوداً لذاته، وإنما المقصود مرسلها. وليكتمل المشهد استحضر -إشارياً- شطراً

من بيت شعري من لوحة الأعشى المشهورة في وصف روضة؛ معتمداً على ذكاء المتلقي، في التقاط الإشارات المرجعية الواردة في النص، ومدى فعاليتها فيه، يقول الأعشى^(١٠):

يضاحكُ الشمسَ منها كوكبٌ شرقٌ
مؤزَّرٌ بعميمِ النَّبتِ مُكتهلٌ
إنَّ هذا الاقتباسَ من لوحة الأعشى يشكل تداخلاً نصياً بين الشعر والنثر في تشكيل الصورة الكلية، ضمن تعدد التشبيهات، ووحدة مجالها الدلالي الذي حافظ على تماسكها، وأعطى النص جماليته الفنية وشرعيته الأدبية، واستفز المتلقي لاسترجاع ما في ذاكرته -روضة الأعشى- للتفاعل مع المشهد الكلي، وإعادة إنتاجه من جديد، من خلال عملية التأويل، وبذلك فقد جعل هذه الروضة التي وصف بها ألفاظ الرسالة بمنزلة روضة الأعشى التي تناقلتها كتب تاريخ الأدب والأخبار، وأصبحت مضرب مثل في الجمال والروعة والأناقة.

وجمع الفازازي بين التفاعل الدلالي في النص وبين الإيقاع، بعد أن تصرف قليلاً في بنية الشعر (منه/ منها، شرق/ مشرق)؛ لإحكام الترابط النصي والتماسك بين مكوناته.

-وأفاد أدباء الأندلس في تشكيل نثرهم الفني من خاصية الصورة الدائرية في الشعر وآلية بنائها^(١١)، تحذوهم الرغبة في التحرر من النماذج المطروقة في هذا النوع

من الصور، ذلك أننا أمام سمة خاصة للنوع الشعري سجلت حضورها في النثر الأندلسي على استحياء؛ وهو ما يفسر قلة حضور هذا النوع من الصور في النثر^(١٢).

تقوم الصورة الدائرية على التشبيه الذي يتميز فيها بمراكمته عدداً من الصور الفنية الجزئية حول موضوع واحد، تشكل مجموعها الصورة الكلية في النص، كما تتمتع بتشكيل فني خاص، ونظام تركيب مغاير عن نظام التشبيه السائد وبنيته التركيبية، مستفيداً من خاصية التقديم والتأخير الذي تُعدّ "عاملاً مهماً في إثراء اللغة الشعرية، وإغناء التحولات الإسنادية التركيبية في النص الشعري، مما يجعله أكثر حيوية، ويبعث في نفس القارئ الحرص على مداومة النظر في التركيب بغية الوصول إلى الدلالة الكامنة وراء هذا الاختلاف"^(١٣)، وهو بذلك يشكل انزياحاً تركيبياً في البناء، إذ يتحرك عكسياً من المشبه به إلى المشبه، ويكون الابتداء به ب(ما) النافية، والختام مقروناً بأفعل التفضيل، وبذلك نجد تركيباً آخر لهذا التشبيه، ونظاماً خاصاً به؛ بما يمثل فيضاً من الانبهار في نفس المتلقي، وكسراً لأفق التوقع لديه، من حيث تمرد البنية الشكلية على المؤلف الذي اعتاده الأدباء إذ إن "كل نوع أدبي يفتح أفق انتظار خاصاً به"^(١٤).

وإذا كان معتاد التشبيه هو إثبات اشتراك شيئين في صفة من الصفات أو

أكثر، فإن التشبيه الدائري هو نفي أن يكون المشبه به أقوى من المشبه بما يشتركان فيه من صفات.

يعدّ هذا الضرب من التشبيه من أهم ما تنماز به الصورة الأدبية عند أدباء الأندلس، فقد جمعوا بين النثر والشعر لرسم الصورة الكلية بتعدد جزئياتها في النص الواحد، وتفننوا في أمثاله، من بينها مجيء الطرف الأول منه شعراً والطرف الثاني نثراً، على طريقة الشعراء في ابتداء دائرته ب(ما) النافية واستكمالها بأفعل التفضيل، ومن ذلك نقرأ قول ابن خفاجة^(١٥): "وما تذكّرت عطّل نحر الزمان، من قلائد الإخوان، فكيف كرّ الدهر فمحا محاسن تلك الصحيفة، وطوى طوامير تلك الشبيبة، إلا انقذحت عني لوعة، لو أنها بالحجر لانفطر فانفجر، أو بالنجم لانكدر واندثر:

وما وجد أعرابية قذفت بها
صروف النوى من حيث لا تك ظنّت
تمنت أحاليب الرعاء وخيمه
بنجد، فلم يُقدّر لها ما تمنت^(١٦)
بأوجد مني لذلك العصر، وقد انتثر
عقد أحبابه، وأقفر عامر جنابه، وانسلخ
ليل شبابه، وطار واقع غرابه، وانطوت له
صحائف أيام لا تنشر، على سطور آثام لا
تبشر، فكأما تقشّع عنه سحاب، واضمحّل
بقيعته سراب، فصرنا لا نتلاقى إلا بالذكر،
ولا نترأى إلا بالفكر".

إن البنية العامة لهذا النص قائمة على التشبيه المدور، الذي يتضمن نمطين من الصور، صور ممتدة تجمع بين وجد الأعرابية، ووجد ابن خفاجة، وصور تراكمية أفادت من الاستعارة في تصوير الزمن؛ لتستغرق في وصف العصر موضوع الوجد المشترك بين الطرفين، وتراكم عدداً من الصور الجزئية التي تلتئم معاً في صعيد واحد؛ لتصور مشبهاً واحداً، دون الحاجة إلى الاعتماد كثيراً على الصورة النامية التي تنهض على نفي المغايرة بين وجد الأعرابية ووجد ابن خفاجة، وهي صورة جزئية تخدم البناء الكلي للصورة، ومن هنا يبدو أن الصورة التراكمية هي المهيمنة على النص الذي ابتدأه ابن خفاجة بتصوير الزمان (وأحواله).

جمع ابن خفاجة في هذا النص بين الإحساس بالانكسار أمام قهر الزمن، ومواجهته، والشعور بالاغتراب النفسي، وبمرارة الفقد، والحسرة على عدم قدرته بالعودة إلى زمان شبابه، ومراتع صباه، وبذلك استطاع الاستحواذ على نشاط المتلقي من خلال كثرة الصور المعبرة عن هذا الشعور وتنوعها، وتدققها في النص؛ بإبراز العمق العاطفي الذي ينتابه، والتقدم بالعمر الذي يبعث في النفس هاجس القلق من الموت والفناء، بعد أن تجردت نفسه من مقومات قوتها ونشاطها، من هنا كان الإلحاح على فكرة

التحول، وهو تحول زمني تجلّى في تشخيص الزمن وأنسنته، وتحوله إلى خاصية الطبيعة المكانية، وإكسابه بعض سماتها.

إن هذا التعدد الفني في تصوير الزمن يتماهى مع انكسار الذات، ويتناسب مع صورة الزمن نفسه في النص، إذ يتحول من كونه زمناً مطلقاً سلطوياً منتجاً للفعل يتعدّر إيقافه، في قوله: (كر الدهر فمحا محاسن تلك الصحيفة، وطوى طوامير تلك الشبية)، إلى كونه زمناً جزئياً متأثراً بالحدث في آخر النص في قوله: (وقد انتثر عقد أحبابه، وأقفر عامر جنباه، وانسلخ ليل شبابه، وطار واقع غرابه)، كما تحول الزمن الذي تمثل في صورة إنسان "انحسر- ليل شبابه"، إلى مكان فيما بعد، في قوله: "فكأنما تقشع عنه سحاب، واضمحل بقيعته سراب".

ومن هذا النوع من التشبيه، ما جاء طرفه الأول نثراً، وجاء طرفه الآخر شعراً، أو جاء طرفاه (المشبه والمشبّه به) نثراً، ونستطيع أن نتلمّس ذلك في قول أبي بكر بن المرخي ٥٠٠هـ، وقد جمع بينهما في رسالة واحدة لأحد أصحابه: ^(١٧) "وصل لسيدي -وصله الله- تحية أهداها، مقتزنة ببغية اهتداها، فلولا أن تموج الهواء، لا ينقل الأهواء، لوافاه يحمل من رجع السلام أحفاه، ولوصف ما نشأ له من الولوع، وانتهى حتى هد الضلوع، فما غريب أوحشه سلطانه، وجفت أوطانه،

فبات يستهدي البوارح نسيما، شوقاً إلى
وسيمها، ويستكشف الركب عن أبنائها،
كلها بأحبائها:

بأشوق مني إلى حضرة
تخذت بساحتها موطناً

وأتمثل بما بين يدي من الأشواق، إلى
تلك الأخلاق، فأقول: ما غريب نأى عنه
هوى قريب، فكلماً أم بابه قطع أسبابه،
أو هم أن يثني عليه عنائه، شغلت الأيام
بنائه، فبات مراق كأس الوسن، فضفاض
رداء الحزن، بأشوق مني إلى ذلك الخلق
الكريم، فهل يسمح به صرف الزمان
اللئيم".

لقد احتجن هذا النص صورتين أدبيتين
دائريتين، قوامهما التشبيه المدور، ففي
الصورة الأولى: جاء أحد الطرفين نثراً، وجاء
الطرف الآخر شعراً، وفي الصورة الثانية،
جعل طرفي التشبيه نثراً، وقد عبر من
خلالهما عن شخصيتين اثنتين: استحوذت
الشخصية الأولى على تشبيهات متعددة،
أفاض الكاتب بتفصيلاتها، في حين أن
الشخصية الأخرى المتمثلة بالطرف الثاني
من التشبيه لم تأخذ من الجهد الإبداعي
للكاتب إلا أقله، حيث اكتفى بما أورده
من صفات في المشبه به، وبالغ في
تعدادها، غايته من ذلك إبراز ما يشعر به
المشبه من شوق وحنين.

إن معاني الغربة المتمثلة بالمعاناة
النفسية، والحال المؤلمة التي يعيشها

الإنسان في أماكن الاغتراب، وما يتخللها
من شوق وحنين ولهفة للعودة إلى الوطن،
هي الركيزة التي بنى عليها الكاتب النص،
والبؤرة التي تمحورت حولها المعاني
العاطفية، وغايته من ذلك بيان مدى
شوقه للقاء صاحبه، الذي جعله بمثابة
الوطن المنشود، وجعل من ذاته غريباً
يتلهف شوقاً للقاء صاحبه.

ووجد بعض الأدباء ضالهم في الموروث
الشعري وتوظيفه في عرض تجربته، كما
هو الحال في الرسالة الجوابية التي كتبها
قاضي الجماعة أبو عبدالله بن حمدين:
"بيننا وسائل أحكمتها الأوائل، ماهي
بالأنكاث، والوشائج الرثاث، من دونها ود
من جناه شهد، ومراده خلد، أنيق من
أنيق الخضر، وأعبق من فتيق الزهر، غب
المطر، جمّت أعراضه، ونديت حياضه،
سرى له النسيم، فوشى به النسيم:

ما روضة من رياض الحزن معشبة
غناء جاد عليها مسبل هطل
يضاحك الشمس منها كوكب شرق
مؤزر بعيم النبت مكتهل
يوماً بأطيب منه نشر رائحة
ولا بأحسن منه إذ دنا الأصل
استدعي ابن حمدين لوحة الأعشى^(١٨)
بكامل تفاصيلها، دون أن يعدل شيئاً في
أصل تشكيلها؛ لبيان منزلة الآخر في النص
من نفسه، مع ما تحمله من جماليات
تعبير قادرة على زيادة التأثير في المتلقي؛

ليتشكّل نصّ شعريّ قوامه التشبيه المدوّر موازٍ للجانب النثري من النص، قادرٌ على توصيل مقاصده ذاتها التي عبّر عنها في الجانب الأول، وعلى الرغم من ذلك فإن من الصعوبة بمكان أن نسمي هذه اللوحة صورة خاصة بالثرّ دون الشعر، لأنها صورة شعرية خالصة، وإمّا أفاد منها الكاتب لتكثيف الشعرية في نصّه، وتشكيل بديلٍ آخر أمام الملتقي؛ فناً ودلالة.

-ويعدّ السرد بجميع مكوناته واحداً من آليات تشكيل الصورة الدائرية، وظاهرة أسلوبية فيها، فلا تقوم إلا بوجوده، مما يتيح للكاتب الانتقال بالمعنى من ذاتية مغرقة في غنائيتها إلى موضوعية أكثر تأثيراً، ومن هنا كان استدعاء الكاتب بديلاً موضوعياً عن ذاته؛ للحلول فيه، وينوب عنها في التعبير وفق حركتها النفسية واحتياجاتها العاطفية، ولتتيح للكاتب فرصة التأمل في التجربة، ويجعله طرفاً في البعد الدلالي والفني في النص؛ ذلك أن الصورة الدائرية تنهض على استدعاء شخصيات خارجية؛ يستحضرها الأديب لتجربته الشخصية، مثل: الأعرابية والغريب عند ابن خفاجة في نصه السابق، الذي تنحت فيه شخصيته جانباً، مقابل حضور هاتين الشخصيتين، من أجل أن "يكسبها صفة الشمول والموضوعية، ويضمن صدق تجربته، بتنحية ذاته عنها"^(١٩)، وعلى الرغم من ذلك فإن حضور

الكاتب ينحصر في ياء النسبة الموجود في لفظة (مني) التي جاءت في الطرف الآخر من التشبيه، وهي ظاهرة تتكرر في هذا الضرب من التشبيه.

كما يعدّ غياب شخصية الكاتب في التعبير عن الذات سمة درامية أغنت الصورة بما أضافته لها من حوار، ومن هنا يمكن قراءة رسالة شوق لأبي زيد الفازازي كتبها إلى أحد أصدقائه^(٢٠): "...وجدت الأُنس عندك بال، وفكر الشوق متتابع متوال، والنفس حنّانة إلى أيام ماضية لنا وليال، فما كثير وقد غلبه الشوق وعزّه، واستدعى البكاء من خليليه حيث حلت عزة، ولا سميّه معنى وقد فارق الجزيرة، وتيمّته عزة الأخيرة، وكان في مضمار المحبة، وذكر الأحبة، عديل سميّه المعنوي، ونظيره، وإياك أعني يا جارة فاسمعي، وخذي في اللوم إن شئت أو دعي،

بأوجدَ مني مُدّ نأيتَ وإمّا أعلّل نفسي بالتجلّد والصبر وإلا فأنفاسي أحر من الغصّاء عليك وأجفاني أدرّ من القطر"^(٢١) ففي هذا النص استعان الفازازي بشخصية كثير عزة لتنوب عنه في التعبير عن تجربته العميقة، فنكون إزاء نص يسجل ضمير الغائب (هو) فيه حضوراً لافتاً دون أن يلغي ضمير المتكلم (الأنّا) كلياً، ومن ثم نشهد تعدداً للشخصيات داخل النص، وهي سمة يركز عليها

الأسلوب الدرامي، ويجعل من تعدد الشخصيات في النص انتقالاً من الذاتية إلى الموضوعية فيه^(٣٢)، فالنص ينتقل من شخصية كثير إلى شخصية سميّة، ومن ثم إلى ذات الكاتب، كما أنه استدعي مثلاً معروفاً هو: (إياك أعني واسمعي يا جارة)، والمثل بنية تختزل حكاية، واستدعاؤه يقتضي بالضرورة استدعاء محمولاته كلّها.

وهكذا، يتضح مما سبق أن هذا النص قد توافرت فيه مقومات السرد التي تعطي النص حيوية وفاعلية، وتخفف من حدة الغنائية والمباشرة فيه، فلا نشهد هيمنة لضمير المتكلم الذي يتراجع حضوره في الطرف الآخر من التشبيه (بأوجد مني)، لصالح شخصيات أخرى تكون معادلاً موضوعياً عن ذاته، يختفي وراءها للتعبير عن تجربته في الشوق والوجد، لنكون أمام شكل تعبيري يتماس مع القناع أو المعادل الموضوعي الموازي لذات الكاتب.

ومن ذلك قول يحيى بن هذيل^(٣٣): "ما حمامة ذات طوق يضرب بها المثل في الشوق، كانت في وكر مصون، بين الشجر والغصون، تألف من أبنائها ريّداً، يتراسلان تخريداً، مسكنها نعيان الأراك، تأمن به غوائل الأشرار، وتمرّ في بكرتها بالبيت الحرام، لا تفرق بين لمكان صائد ولا رام، صاها وليد في حل، ما حفظ لها من إل، فأودعها سجنًا للطير، ومنعها من كل مير،

فإذا رأت بواكر الحمام، ظلت تمارس جرع الحمام، تسأل بطرفها أخاها، ما فعل بعدها فرخاها، فيقول: أصبحت ضائعين، يسترهما الورق عن العين، بأشوق مني إلى حضرة سيدي".

إن أسلوب السرد الذي اعتمده ابن هذيل يتجلى في بناء النص حسب مقتضيات الحكاية، إذ يأخذ شكل صور جزئية متجاورة، قائمة على التداعي لاستكمال الصورة الكلية، وهذا السرد لا يؤدي إلى نمو في العلاقات بينها بقدر ما يؤدي إلى نوع من التراكم، إلا أن هذا التداعي ينتقل من مرحلة التجاور إلى مرحلة النمو والاضطراد في نهاية الصورة، حيث يبدو فيها الحدث نامياً يعتمد الترتيب الزمني، وفق تسلسل منطقي للأحداث التي تبدأ من نقطة ما تجمع بين المكان وما يرتبط به من زمان، فقد بدأت الأحداث بوجود الحمامة في وكرها بين الأغصان والأوراق آمنة مطمئنة بين أفرانها، ثم يأتي صائد ليأخذها دون رحمة أو شفقة ليودعها سجنًا للطير، وفيه تشكو مرارة السجن وألم الفراق، وشدة الشوق للعودة إلى وكرها، وكلما رأت سرباً من جنسها أثار فيها تباريح الألم والحسرة على مصير أفرانها الذين ظلوا بلا معيل.

إن الوقائع والأحداث بكل تفصيلاتها التي مر بها هذا الطائر وشكّلت معاناته، تشير إلى غاية الكاتب في توجيهها إلى حيث يريد من ذكرها، وهو الانتقال من

الحديث عن شوق الحمامة إلى شوقه هو بصورة موجزة، استعاض عن شرحها بما قدّمه من وقائع.

إن الحمامة تختزن حكاية أسطورية أو خرافية في الموروث الأدبي، وتشكل حدثاً قائماً بذاته يسهم في إغناء موضوع السرد في هذه الصورة، جاء بها الفازازي لتكون معادلاً موضوعياً أو قناعاً ينوب عنه في التعبير عن ذاته، وحمل معاناته، وتتيح له فرصة التخلص من شخصيته عبر التماهي معها؛ فقد وجد في الحمامة ضالته، وأفاد مما ارتبطت به في الذاكرة البشرية من دلالة، وما تثيره في النفوس من شجن، فهي رمز لشدة الشوق، ومضرب مثل للحنين، وتلازمت صورتها وترجيع صوتها بدلالة الحزن والفقد، وبذلك تكون العلاقة بين طرفي التشبيه مفتوحة على قراءتين ممكنتين، الأولى تكافؤ شوق الحمامة مع شوق الأديب، أو أن يكون الأديب أكثر شوقاً إلى حضرة سيده من الحمامة.

وتتسم الصورة في هذا النص ببنائها المركب، إذ جمعت بين طرفين رئيسيين، هما: الحمامة، والأديب، وفيها صور جزئية متراكمة، تمتد إلى معان متعددة، تكسب الصورة الكلية قيمتها الجمالية التي تفيد من خاصية التشبيه ومن بنى أخرى، فالبناء العام للصورة مكون من التشبيه، بيد أن صورة الحمامة تفيد من خاصية الأشياء التي يقوم بها الإنسان، بمعنى نقل هذه السمات الإنسانية التي أطال

الوقوف عندها إلى الحمامة، وبذلك تتكون قواسم مشتركة بين هذا الطائر وبين الإنسان (المبدع) تتمثل بالهموم والمعاناة، لنكون أمام جدلية بين ذات الشاعر والطائر، تتجاوز فيها الصورة الأدبية حدود المشابهة الجامدة، لتصل إلى عملية تفاعلية، وتأثيرية متبادلة بين المشبه والمشبه به.

ومهما يكن فإن هذا النموذج من الصورة الأدبية في النثر الفني قد أفادت من بنية الصورة الدائرية في الشعر، لتشكيل بنية نثرية جديدة خالصة، تحفز المتلقي للتفاعل معها وتستثيره لتأويلها، واستيحاء دلالاتها العميقة من السياق، لخروج هذه التشبيهات على المؤلف.

التمائل الأسلوبي:

فإن المقصود من التماثل الأسلوبي هو إفادة الأدباء من أسلوب الشعراء في تشكيل الصورة الشعرية -لبناء صورهم الأدبية بجميع أشكالها: التشبيهية والاستعارية والكنائية، المفردة والممتدة، والتفنن في تشكيلها، إذ اتخذوا الصورة الأدبية وسيلة من وسائل التعبير الفني في نثرهم الفني، ومنحوها اهتماماً خاصاً؛ ليبقى النص معها متوهجاً، ومن ذلك رسالة لابن زيدون وصف فيها لقاءه مع ولادة يقول^(٢٤): "فلما طوى النهار كافوره، ونشر الليل عبيره، أقبلت بقدر كالحبيب، وردف كالكثير، وقد أطبقت نرجس المقل، على ورد الخجل، فملنا إلى روض

مَدْبَج، وظلَّ سَجَسَج، قد قامت رايات
أشجاره، وفاضت سلاسل أنهاره، ودرَّ الطَّلُّ
منثور، وجيب الراح مزرور، فلما شَبِينَا
نارها، وأدركت منا ثأرها، باح كلُّ منا
بجبه، وشكا أليم ما بقلبه، وبتنا بليلة
نجني أقحوان الثغور، ونقطف رمان
الصدور، ولما نشر الصبح لواءه، وطوى
الليل ظلماءه، ودَّعَتْهَا وأنشدتها...".

إن منزلة ولادة في نفس ابن زيدون،
ومعايشته أحوال الربيع ومظاهره،
وحداثي القصور الغناء -هي التي أوحى
إليه بأن يضمن نصّه هذه المشاهد
الطبيعية، ومهما يكن فإن هذا النص
يعتمد على الصور المتجاورة التي تتسم
بكثرتها، وتعدد أشكالها، وتشكل بدائل
متنوعة تكون مجالاً للاختيار عند المتلقي،
ويكون الرابط بينها دائماً من خلال حروف
العطف^(٢٥)، استطاع ابن زيدون أن
يطوعها لتحمل المعاني الغزلية، التي صور
بها الشعراء محبوباتهم، بأنواع الصور
الشعرية المختلفة القائمة على التشبيه، أو
الاستعارة أو الكناية، فـ "النثر إذا أخذ
خصائص الشعر أصبح أقدر منه في
الوصف؛ لخلوه من قيد الوزن
والقافية"^(٢٦)، بيد أننا أمام صور تجمع بين
عالمي الطبيعة والإنسان، على سبيل
الاستعارة التي تعتمد التشخيص الرمزي،
وأنسنة النبات في بنائها، إذ اتكأ الكاتب
على الطبيعة التي أباحت أسرارها، وغمرته
بسحرها، في رسم هذا المشهد، فجعل

للمقل نرجساً، وللخدَّ ورداً، دون الاعتماد
على التشبيه في بناء الصورة، كأن يقول:
(مقل كالنرجس، أو خدود كالورد، أو ثغور
كالأقحوان، وصدور كالرمان)؛ لما للاستعارة
من غنى في إحياءات تؤدي دوراً فاعلاً، لا
يمكن أن يؤديه التشبيه في هذا السياق،
"فقد أصبحت الاستعارة المستمدة من
الطبيعة هي ملكة الاستعارات في الإنشاء
النثري"^(٢٧) عند الكتاب.

وأفاد ابن زيدون من خاصية الألوان
"التي تمنح الصورة الفنية هالات من
الجمال والبهاء"^(٢٨) في تشكيل الصورة
(نرجس المقل، ورد الخجل)؛ بما تضيفه
من بديع الزينة في الطبيعة وأصباغها،
لتحريك المشاعر واستثارتها "فإن استثارة
المشاعر ليست بالأمر اليسير، وتحتاج إلى
قوة تخيلية عالية، تتغلغل داخل
النفس"^(٢٩).

واتسمت هذه الصور بجدة البناء على
مستوى الصور الجزئية، أو على مستوى
الصورة الكلية، في مثل قوله: (ولما نشر
الصبح لواءه، وطوى الليل ظلماته، ودَّعَتْهَا
وأنشدتها...)، ودقّة الوصف، والتناغم بين
عناصر الإمتاع واللذة المختلفة، من تركيب
وسعة خيال، وعذوبة لفظ، ومستوى
صوتي في السجع، وقصر العبارة، وإيقاعها،
فقد جعل للصوت وظيفة دلالية من
خلال انتقال السجعة المفردة مع انتقال
الفكرة، أي أنه يضع لكل صورة جزئية
سجعة خاصة بها، تميزها من غيرها،

وتعمق أثر الفكرة، وقوة التصوير وجماليته، وهي من المقومات الأصلية في البناء الشعري.

ومهما يكن فقد احتجن هذا النص مجموعة من الصور الجزئية، تشكل مجموعها الصورة الكلية، وهي صور لم يسع ابن زيدون إلى تنميتها، أو تنمية إحداها؛ لإدراكه بمدى فاعلية هذا التشكيل من الصور، بيد أنه أبقى المتلقي على نشاطه في تتبع سير النص من خلال بسط مجموعة من الصور المتجاورة أمامه، في موقف شعوري واحد، دون أن تظهر عليه علامات الإجهاد الفني، وعلى النص أمارات التكلف والتعقيد.

ومن ذلك رسالته الجدية التي خاطب فيها ابن جهور: "...وهل لبس الصباح برداً طرزته بفضائلك، وتقلدت الجوزاء إلا عقداً فصلته بمأترك"، فقد جاء بصورتين أدبيتين قائمتين على الاستعارة، تتضح فيهما قدرته الإبداعية التي تتمثل بالجمع بين المتباعدات في توصيل المعنى بصورة مؤثرة، وتجسيد المعاني وتشخيصها تشخيصاً حياً ينبض بالحياة، وهو أسلوب يتماس مع ما توفّر عليه الشعراء في البناء الاستعاري في شعرهم، فقد صيغت الاستعارة وموضوعها على أفضل وجه في استحضار الصورة المثالية للباس المرأة وأدوات زينتها وعزوها للصباح والجوزاء؛ للتنويه بفضائل المخاطب ومآثره.

وهكذا فقد كان ابن زيدون بذوقه المرهف، وإحساسه الرقيق ينحو منحى الشعراء، ويتبع أسلوبهم الشعري في خلق صورهم الشعرية، وظلّ يعتمد العنصر الجمالي مقصداً أسلوبياً في رسائله، وبقيت ملكته الأدبية وسعة خياله، وذكاء نفسه، تمنحها شاعرية تثير الدهشة والانبهار؛ مما يفضي إلى الهيمنة على نشاط المتلقي وتفاعله معها، بأثر من تتابع الصور وتدققها وجمالية تشكيلها^(٣٠).

ومن ذلك نقرأ قول أبي المطرف بن الدبّاع في وصف يوم ربيع^(٣١): "طلع علينا هذا اليوم فكاد يطر من الغضارة صحوه، ويقبس من الإنارة جوه، ويحيي الرميم اعتداله، ويصبي الحليم جماله، فلفتنا زهرته، وتضمنتنا بهجته، في روضة أرضعتها السماء شآبيبها، ونثرت عليها كواكبها، ووفد عليها النعمان بشقيقه، واحتلّ فيها الندّ بخلوقه، وبكر عليها بابل برحيقه، فالجمال يثني لحسنه طرقه، والنسيم يهز أنفاسه عطفه".

يتسم هذا النص بالمبالغة في الوصف، ودقّة الملاحظة، والإحاطة بالموصوفات، بقصد استيفاء المعنى واستكمال الصورة، وقد شكّل المشهد الطبيعي عاملاً ضاعطاً على ابن الدبّاع، فانعكست عليه مشاعره وأحاسيسه، وكأنه وجد فيه راحة نفسية، إذ بدأ النص بما يحقق إثراء معانيه، وإغناء أخيلته، وتجويد أسلوبه،

فاستحضر وصف أبي تمام يوماً ربيعياً :
تشكيلاً ودلالة: (٣٢)

مطرّ يذوبُ الصحو منه وبعدهُ
مطرّ يكادُ من الغضارة يُمطرُ

وقد تفنن في إعادة ترتيب هذا البيت: تقديماً وتأخيراً، وتمكّن الكاتب من تطويعه بصورة محكمة في السياق، للتعبير عن ذاته "فإنه يمكن أن تستخدم كلمات شخص آخر، لكي يعبر الإنسان عن نفسه، دون أن يغفل أن هذه الكلمات صدرت عن شخص آخر، وهي حالة النصوص المقتطعة من المؤلفين الذين يحتاج بأقوالهم، أو يعتدّ بسلطتهم الأدبية" (٣٣)؛ ليحقق مزيداً من الشعرية فيه، جنباً إلى جنب مع العناصر البلاغية الأخرى مثل الاستعارة المتمثلة في قوله: "في روضة أرضعتها السماء شآبيبها" إذ استعار للسماء مما ليس من صفاتها، واختار لها صفة إنسانية قادرة عن أداء المعنى بصورة مؤثرة؛ فهي الأم الرؤوم التي أرضعت تلك الروضة وأمدتها بأسباب الحياة، ثم أعطتها مباحج الدنيا وزينتها بأن نثرت عليها من الجواهر والحلي ما يزيد من جمالها، وهو أمر يبعث على الدهشة، بسبب غياب المنطق في العلاقات بين الأشياء. والتورية المتمثلة في قوله: "ووفد عليها النعمان بشقيقه"، فإن ظاهر النص يوهم بأن المقصود النعمان بن المنذر، بينما المعنى السياقي يدلّ على

شيء آخر يتماثل معه باللفظ، وهو شقائق النعمان ذات اللون الأحمر، وفي كل ذلك انعكاس عن نفسه المملوءة بالتفاؤل والأمل.

واستطاع أن يرسم صورة فنية أبدع في تشكيلها، وقدم الطبيعة بوصفها مجموعة إنسانية متكاملة قادرة على التفاعل والاستجابة فيما بينها، واستغرق في وصفها مجموعة من الصور الجزئية المتجاورة؛ ليتمكن من الوصول إلى أعلى درجات التخيل المؤثر عند المتلقي، وفي سبيل ذلك اعتمد على الحواس في رسم هذه الصور، مثل حاسة البصر وهي المسيطرة على هذا النص، وحاسة الشم المتمثلة بقوله: "واحتلّ فيها الندّ بخلوقه"، فضلاً عما أفاده من الألوان في بيان جمال هذه اللوحة ورونقها، ففي قوله: "ويقبس من الإنارة جوه، ونثرت عليها كواكبها، ووفد عليها النعمان بشقيقه" وهو ما يعبر عن اختلاف أنواع الأزهار والنباتات، وتعدد ألوانها من الأبيض والأحمر وغيرهما، إذ تُشكل الألوان مجتمعة جمالية هذا المشهد وهو ما يعجز عن أدائه اللون الواحد بمفرده.

ولتحقيق مزيد من شعرية الصورة، اعتمد الكاتب على التقسيمات الصوتية المتتابعة في الجمل، فقد اعتمد على جرس الألفاظ فرادى، ومرّبة، وعلى إيقاع الجمل المتأني من السجع الذي تحمل كلّ سجة فيه معنى دلاليّاً مستقلاً، والتوازي

الذي منح الصورة بعداً جمالياً ودلائياً، في مثل قوله: "ويحيي الرميم اعتداله، ويصبي الحليم جماله/ فلفتنا زهرته، وتضمنتنا بهجته"، وما أضافه إليها من تقديم وتأخير، إذ قدّم المفعول به على فاعله في العبارتين الأولى والثانية لغاية بلاغية، تعكس أثر هذا المشهد على مشاعر الكاتب وأحاسيسه.

ومن ذلك نقرأ أيضاً قول ابن خيرة القرطبي المشهور بالمنفعل مخاطباً ابن النغرة إسماعيل بن يوسف يشكو حاله، ويصف زمانه: ^(٣٤) "...ولما أغصني بالريق، وحفزني بالمضيق، ولم يترك همماً إلا سنى عقده، ولا نظماً إلا نثر عقده، ورأيت الاستحالة في الحال، والعيالة في العيال... هيأت راحلة وأثأثاً، وطلقت ابنة الوطن ثلاثاً، وقلت: إما أن أجد فأظهر، أو أموت فأعذر، فكم من حرة سافرة القناع، تندبني موقت الوداع، وباكية يوم الرحيل بكاء الحمام على الهديل، فقد فقأت عين الدُرى، بأربع كقداح السرا، يتشبثون بالأكام تشبث الخصوم بالأحكام، ويتعلقون بالمطي تعلق الأيتام بالوصي، إلى أن أخضلت الدموع المحاجر، وبلغت القلوب الحناجر، وجعلت أعوذهن بالمشاني، وأبسط لهن في الأماني، وأقول: ستنسبن هذا الموقف، إذا اتصلن بإسماعيل بن يوسف".

إن الحالة الوجدانية في هذا النص تتكشف بشكل كبير، إذ يصور الكاتب به

مرارة الوداع، وألم الفراق، في مشهد مشبع بالعاطفة الجياشة، فالنص ينطوي على مجموعة من الصور التراكمية التي يتجلى فيها الحس الفردي والغنائية الذاتية بأفضل حالاتها، وشكّلت أنا الكاتب التي تتمحور حول ذاته حضوراً لافتاً فيه، حيث أجرى الكاتب الحديث على لسانها، دون الحاجة للاختباء خلف شخصيات أخرى للتعبير عنها، مفيداً من خاصية إيقاع العبارات القائمة على السجع، وعلى جرس الحروف، والتماثل الصوتي المتحقق في الجنس المقترن بالسجع، والتوازي الذي يظهر في النص، فضلاً عن التضاد الذي يعبر عن التحول من حال إلى حال مغايرة، في مثل قوله: (ولم يترك همماً إلا سنى عقده، ولا نظماً إلا نثر عقده)، مما منح هذا النص شعريّة توازي حجم معاناة الكاتب، إذ يتماهى الإيقاع الصوتي مع إيقاع الصور والدلالة السياقية، وفق اختلاف السجعات وتباين حركاتها التي تؤدي دور القافية في الشعر في هذه النصوص النثرية، فإن "كل بنية إيقاعية تتشكل ضمن علاقة دلالية خاصة" ^(٣٥).

كما استدعى الكاتب مع نصين شعريين، يتماثلان والحالة التي يعيشها، ونسبها لنفسه، بعد أن تصرف بهما في البناء والتوجيه، لتزداد مظاهر شعرية النص، ففي المرة الأولى (إما أن أجد فأظهر، أو أموت فأعذر) استحضّر قول امرئ القيس:

القدرة الكافية عند أي نص من النصوص الغائبة والحاضرة لأداء المعنى بمفرده في السياق.

وصفوة القول:

فإن الأدباء الأندلسيين أعطوا الصورة الأدبية أهمية خاصة في تشكيل نثرهم الفني، وتمكنوا من أن يؤلفوا بين الشعر والنثر في صعيد واحد، بصورة تشاركية متألفة، في بناء صورهم بغض النظر عن فردية الجنس الأدبي، بحيث يكون كل جنس من الشعر والنثر موطناً لطرف من أطراف الصورة، مما منح نصوصهم النثرية مزيداً من الشعرية والجمال الفني، والتأثير في المتلقي للتفاعل معها.

ومن أبرز ما توصلت إليه هذه الدراسة تفردهم باستثمار ما في الصورة الدائرية من طاقة كامنة، قادرة على استفزاز وعي المتلقي وكسر- أفق التوقع لديه، كونها تنفرد بتشكيل فني خاص، ونظام تركيب مغاير عن نظام الصورة الأدبية السائدة في الشعر وبنيتها التركيبية، فضلاً عما تفيد من الاستعارة في أنسنة المشبه به المتقدم وتشخيصه، ومن ثم تجعل منه معادلاً موضوعياً للكاتب، يتيح له أن يخلص نصه من الذاتية والفردية.

وأفاد الأدباء من الأسلوب الشعري في بناء صورهم بجميع أشكالها، واستثمروا ما فيه من طاقة دلالية وإيقاعية في تلوين صورهم، إذ اتخذوا من أسلوب الشعراء وسيلة من وسائل بناء الصورة الأدبية

فقلتُ له: لا تبك عينك إنما
نحاولُ ملكاً أو نموتُ فنُعذرا
وأفاد من المعنى المضمّن في هذا البيت، بعد إعادة صياغته من جديد ليتوافق مع المعنى السياقي الجديد، فقد أحل نفسه بديلاً عن الشاعر من خلال استعمال أنا المتكلم، وتحويل ضمائر النص من حال الجمع إلى حال الأفراد (نموت فنُعذرا/ أموت فأعذر)؛ ليقفل من عملية التأويل في نسبة الفعل "إذ إن التحوير في النص التراثري يشكّل خلخلة في توقّع القارئ"^(٣٦)؛ وإن كانت غايتا الكاتب وإمرئ القيس مختلفتين.

وفي المرة الثانية استحضر إشارياً قول زهير بن أبي سلمى^(٣٧):

ثلاثٌ كأقواس السَّراءِ ومسحَلٌ
قد اخضر من لس^(٣٨) الغمير جَحَافِلُهُ
بيد أنه تصرف في النص فوضع (أربع) بدلاً من (ثلاث) دون أن يخلّ بالمعنى؛ معتمداً على ذكاء المتلقي، وتفعيل دوره في التقاط الإشارات المرجعية الواردة في النص، ومدى فعاليتها فيه.

وقد زادت العلاقة التفاعلية بين النص الغائب والنص الحاضر -القوة التأثيرية في هذا النص، من خلال التماس الدلالي في السياق، والمخزون الثقافي لدى المتلقي الذي يعدّ عنصراً فاعلاً داخل النص ومؤثراً فيه، فلا تكون "مرجعية العمل الفني إلى الموضوع، ولا إلى ذاتية القارئ، بل إلى الالتحام بينهما"^(٣٩)، إذ لا توجد

لديهم، واستعانوا بالنصوص الشعرية أحياناً لاستكمال الصورة الفنية الكلية في النص، من خلال عرضها بصورة النثر تارةً، أو إدماجها بصورتها الرئيسة تارةً أخرى، دون أن تخرج نصوصهم عن نثرتها، أو تعكّر صفو خصائصها المائزة لها، وفي كلّ ذلك جمع الأدباء بين التفاعل الدلالي بين النصوص وبين التوافق الإيقاعي، لإحكام الترابط النصي والتماسك بين الصور الجزئية المشكّلة للصورة الكلية.

الهوامش:

- (١) ابن بسام، أبو الحسن علي بن بسام، الذخيرة في محاسن أهل الجزيرة، تحقيق: د. إحسان عباس، دار الكتاب العربي، تونس- ليبيا، ٣٣٧/١/١.
- (٢) الرباعي، عبدالقادر، جماليات المعنى الشعري، المؤسسة العربية للدراسات والنشر، بيروت، ١٩٩٩م، ص ٣٦.
- (٣) الهروط، عبدالحليم حسين، التناس في رسائل ابن زيدون، مجلة مجمع اللغة العربية الأردني، العدد ٨٤، ٢٠١٣م، ص ١٣١.
- (٤) ابن بسام، الذخيرة، ٥٨٨-٥٨٧/٢/١.
- (٥) البيت لرؤبة بن العجاج، الديوان، عناية وتصحيح: وليم بن الورد البروسي، ص ١٥٩، وفيه يلهمه بدلاً من يلقمه، وظمان بدلاً من عطشان. والبيت من قصيدة في مديح أبي العباس السفاح.
- (٦) أشهبون، عبدالمملك، إدوارد الخياط، وقضايا تجنيس النصوص السردية، مجلة العلوم الإنسانية، كلية الآداب، جامعة البحرين، العدد ١٦/١٧، ٢٠٠٩م، ص ٦٥.

- (٧) ابن خاقان، الفتح، قلائد العقيان، تحقيق: حسن خريوش، دار المنارة، الزرقاء-الأردن، ١٩٨٩م، ج ١، ص ١٩٤.
- (٨) المتنبي، شرح ديوان المتنبي، عبدالرحمن البرقوقي، دار الكتاب العربي، بيروت، ١٩٨٦م، ج ٢، ص ٩٢. والثام في الحرب عادة عربية قديمة، كي لا تسقط عمائمهم، يقول: سأطلب حقي بالرماح، وبصحب لا يفارقون الحروب، فلا يفارقهم اللثام، ولا ترى لحاهم، فكأنهم مرد.
- (٩) أبو زيد الفازاني، آثار أبي زيد الفازاني، تحقيق: عبدالحميد الهرامة، دار قتيبة، بيروت، ١٩٩١م، ص ١٠٢.
- (١٠) البيت من معلقة الأعشى. انظر: الديوان، بتحقيق: محمد محمد حسين، ص ٥٧.
- (١١) هناك دراسة للدكتور عبدالقادر الرباعي (التشبيه الدائري والطير في الشعر الجاهلي)، دار جرير للطباعة والنشر، عمان - الأردن، ٢٠١٥م، وقد حدّدها في الشعر الجاهلي.
- (١٢) لم أستطع إحصاء أكثر من ستة تشبيهات، ولعل الزمن كفيّل بأن يكشف لنا مزيداً من هذا النوع من التشبيه.
- (١٣) بنية اللغة الشعرية، جون كوهن، ترجمة: محمد الولي ومحمد العمري، دار توبقال للنشر- المغرب ط ١، ١٩٨٦م، ص ١٥.
- (١٤) كيليطو، عبدالفتاح، الأدب والغربة، دراسات بنيوية في الأدب العربي، دار الطليعة، بيروت، ط ٣، ١٩٩٧م، ص ٢١.
- (١٥) ابن بسام، الذخيرة، ٥٥٤/٣، ٢.
- (١٦) للطرف الأول من التشبيه، حكاية تناولتها كتب الأدب: ففي نزهة الأبصار بطرائف الأخبار والأشعار لعبدالرحمن بن عبدالله بن أحمد بن درهم (المتوفى: ١٣٦٢هـ): قال لحظة البرمي: قلت لخالد الكاتب: كيف أصبحت. قال: أصبحت أرق الناس شعراً، فقلت له: أتعرف قول الإعرابية فقال: وما هو قلت: كان بعض الخلفاء

(٢٥) انظر: ياكوبي، ريناته، دراسات في شعرية القصيدة العربية الجاهلية، ترجمة: موسى ربابعة، دار جرير للنشر والتوزيع، الأردن، ط٢، ٢٠١١م، ص١٣٢.

(٢٦) مبارك، زكي، النثر الفني في القرن الرابع الهجري، دار الجيل، بيروت، ج١، ص٣٠.

(٢٧) عباس، إحسان، تاريخ الأدب الأندلسي عصر الطوائف والمرابطين، دار الثقافة، بيروت، ط٧، ص٢٠٤.

(٢٨) الهروط، عبدالحليم، التناس في رسائل ابن زيدون، مجلة مجمع اللغة العربية الأردني، ٨٤ع، ٢٠١٣م، ص١٥٧.

(٢٩) الهروط، عبدالحليم حسين، دراسات في الأدب الأندلسي، وزارة الثقافة، الأردن، ٢٠١٢م، ص٢٧.

(٣٠) الهروط، عبدالحليم، التناس في رسائل ابن زيدون، مجلة مجمع اللغة العربية الأردني، العدد ٨٤، ٢٠١٣م، ص١٨٠.

(٣١) ابن خاقان، قلائد العقيان، ج١، ص٣٢٠.

(٣٢) أبو تمام، الديوان بشرح التبريزي، تحقيق محمد عبده عزام، دار المعارف، مصر، ط٤، ج٢، ص١٩٢.

(٣٣) صلاح فضل، بلاغة الخطاب وعلم النص، عالم المعرفة، ص١٠٠.

(٣٤) ابن بسام، الذخيرة، ١٧٦٠/١.

(٣٥) أشرف أبو النجا، قصيدة المديح في الأندلس، دار المعرفة الجامعية، مصر، ١٩٩٧م، ص٢٥٩.

(٣٦) ربابعة، موسى، جماليات الأسلوب والتلقي، ط١، مؤسسة حمادة للدراسات الجامعية والنشر والتوزيع، إربد، ٢٠٠٠م، ص١١٢.

(٣٧) زهير بن أبي سلمى، الديوان، شرحه وقدم له علي حسن الفاعور، دار الكتب العلمية، بيروت، ط١، ١٩٨٨م، ص٩٠.

قد تزوج جارية من بنات العرب، وأنزلها في قصره، وخدمها الجواري، فدخل عليها ذات يوم، وإذا هي تنشد:

فما وجد أعراية قذفت بها

صروف النوى من حيث لم تك ظنت
تمنت أحاليب الرعاء وخيمة

بنجد فلم يقدر لها ما تمنت
إذا ذكرت ماء العضاه وطيبه

وماء الصبا من نحو نجران أنت
لها أنه عند العشاء و أنة

سحيراً ولولا أنتها لجنت
فلما سمعها أرحلها إلى أهلها، فقال خالد: ويلك يا جحظة هذا أرق من شعري".

الأيات مختلفة بعض الشيء في مصارع العشاق، أبو محمد، جعفر بن أحمد بن الحسن السراج (٥٠٠ هـ)، تحقيق ودراسة: بسمة أحمد صدقي الدجاني، دار صادر، بيروت، وفي الحماسة البصرية منسوبان إلى ابن الدمينه.

(١٧) ابن بسام، الذخيرة، ٥٥٥/٢/٢.

(١٨) اللوحة من معلقة الأعشى. انظر: الديوان، بتحقيق: محمد محمد حسين، ص٥٧.

(١٩) انظر: مندور، محمد، الأدب وفنونه، نهضة مصر للطباعة والنشر والتوزيع، القاهرة، ١٩٧٣، ص٨٥-٨٧.

(٢٠) آثار أبي زيد الفازاري، ص ١٣٢.

(٢١) آثار أبي زيد الفازاري، يتشكل النص من ١٤ بيتاً في الآثار.

(٢٢) الزبيدي، علي قاسم، دراسة النص الشعري الحديث، دراسة في شعر صلاح عبدالصبور وعبدالعزیز المقالح، دار الزمان للطباعة والنشر، دمشق، ط٢، ٢٠٠٩م، ص٩٨، ٩٩.

(٢٣) ابن بسام، الذخيرة ٣٤٩/٥.

(٢٤) ابن زيدون، ديوانه ورسائله، تحقيق علي عبدالعظيم، مكتبة نهضة مصر، ١٩٥٧م، ص٧٧٨-٧٧٩.

٣٨ (اللس: الأخذ بمقدم الفم. الغمير: نبت أخضر، وقد غمره نبتٌ آخر. الجحفل: بمنزلة الشفة للإنسان.

٣٩ (عباس عبدالواحد، محمود عباس، قراءة النص وجماليات التلقي، دار الفكر العربي، ط١، ١٩٦٦م، ص٢٥. وانظر: روبرت سي هولب، نظرية الاستقبال، ترجمة رعد عبدالجليل، دار الحوار للاذقية، ١٩٩٢م، ص١٠٢ - ١٠٣. المجالي، طارق، الاتساق والانسجام في الخطاب الشعري (هيرما فروديتوس) لسميح القاسم (دراسة في تحليل الخطاب)، مجلة مجمع اللغة العربية الأردني، العدد ٩٣، ٢٠١٨م، ص٢٨٠.

دفاتر القسمة العسكرية العثمانية في ولاية حلب (قراءة في بعض نماذج وثائق النصف الثاني من القرن الحادي عشر الهجري/ السابع عشر الميلادي)

د. غالب عبد أحمد العربيات*

تاريخ قبول البحث: ٢٠١٩/١٠/٣م

تاريخ وصول البحث: ٢٠١٩/٧/١٥م

المُلخَص

تتناول هذه الدراسة التعريف بدفاتر القسمة العسكرية العثمانية، ودوافع ظهور القسّام العسكري في الدفاتر العسكرية لولاية حلب في النصف الثاني من القرن الحادي عشر الهجري/ السابع عشر الميلادي، وكيفية تعيينه، ونوابه، والموظفين الملحقين به، وصلاحياته، وأبرز من تولوا القسمة العسكرية، بالإضافة إلى دور محاكم ولاية حلب وعمل القسّامين ونوابهم فيها، والرسوم التي كان يتقاضاها القسّام، والموظفون الملحقون به، والعقوبات التي تتخذ بالقسّام وموظفيه إذا ما ظهر تلاعب بأموال الورثة، والتطبيقات العملية لبعض القضايا المنظورة من قبل القسّامين، حتى إلغاء القسمة العسكرية.

كما أشارت نماذج الحجج والوثائق التي ترد في دفاتر القسمة العسكرية إلى دور القسام العسكري، والمتمثلة بعقود الأنكحة سواء البنات من الأبنكار والأيامى وتقسيم الموارث وتعيين الأوصياء على الأيتام والأرامل، أو في البيوع، والعق وتحرير الرقيق والجواري، وتحديد الورثة والموارث، وعقود الطلاق، وتنفيذ ما يُدعى إليه بحسب الشرع الإسلامي الشريف.

الكلمات المفتاحية: القسّام العسكري، دفاتر القسمة العسكرية، الدولة العثمانية، إيالة حلب.

* أستاذ مشارك، كلية السلط للعلوم الإنسانية، قسم العلوم الأساسية، جامعة البلقاء التطبيقية.

Abstract

This study deals with the books of Ottoman military division and main reasons behind the use of military divider in the books of the military division in the state of Aleppo during the second half of the eleventh century/ 17th century AD. It investigates the manner of divider's appointment, deputies, personnel, and duties and the main military dividers. It also explores the role of Aleppo courts, duties of dividers and their deputies therein, fees, staff, penalties imposed on him and his staff if there is a manipulation, and practical applications of some cases by dividers till military division was cancelled.

This study also investigates the documents that appear in the books of military division, especially those that refer to the role of the military divider. Such documents include marriage contracts, the division of inheritance, selling and freeing slaves and slave liberation, the identification of heirs and inheritances and contracts divorce

Keywords: Military dividers, Military Division Books, Ottoman State Iyala Aleppo.

التمهيد:

القسطنطينية (استانبول) (١٤٥٣م) حيث رافق القضاء بقضاته بعد الفتح خطوات المحاربين الفاتحين، فما إن يفتح المجاهدون منطقة حتى يوزعوا الأراضي المفتوحة إلى إقطاعات ثم يعهدوا بها إلى قاض، ولم تكن المذهبية الدينية معمولاً بها^(١)، وقد حرص القضاة الذين عهد إليهم بإدارة أي مدينة على تأمين الأمن والولاء

لم تستند الدولة العثمانية في بادئ الأمر، منذ مرحلة الإمارة (١٢٩٩-١٣٦٠م)، على اعتماد الشريعة الإسلامية أساساً لقوانينها وأنظمتها، ولا سيما القضاء الذي عُدَّ فيما بعد عاملاً من عوامل ثباتها ونجاحها في إدارة المناطق التي تفتحتها منذ انطلاقها من الأناضول حتى فتح

للغازي (السلطان)، إضافة إلى تشددهم في الإدارة وما أسند إليهم من مهام^(٢) استناداً لقوله تعالى: ﴿يَا أَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُوا أَطِيعُوا اللَّهَ وَأَطِيعُوا الرَّسُولَ وَأُولِيَ الْأَمْرِ مِنْكُمْ فَإِنْ تَنَازَعْتُمْ فِي شَيْءٍ فَرُدُّوهُ إِلَى اللَّهِ وَالرَّسُولِ إِنْ كُنْتُمْ تُؤْمِنُونَ بِاللَّهِ وَالْيَوْمِ الْآخِرِ ۚ ذَلِكَ خَيْرٌ وَأَحْسَنُ تَأْوِيلًا﴾ [النساء: ٥٩]. وساهم هذا النهج الذي سار عليه القضاة في تعميق الولاء للدولة من عامة الناس وخاصتهم^(٣). وأشارت وثائق السجلات الشرعية لمدينة حلب إلى أن جنود السباهية هم الذين أشرفوا على الأرض، أما وظيفة القسم فأشارت بعض المصادر إلى أن إقرارها جاء بعد فتح القسطنطينية (١٤٥٣م)، وفيما يتعلق بالمشيخة الإسلامية فقد بدأت في عهد السلطان مراد الثاني (١٤٢٣-١٤٥٣م)^(٤)، وكانت تشترط أن يكون القسم العسكري من قضاة المذهب الحنفي لينظر في القضايا التي يكون الجنود طرفاً فيها، ولذلك كانت وظيفة القسم تتبع في الهيكل الإداري العثماني لقاضي عسكر الأناضول، وإضافة إلى ذلك ساهم القسم في ضبط الحجج وعقود الأنكحة للأبكار والأيامي، وفي تقسيم المواريث، وتعيين الأوصياء على الأيتام، وغيرها من الأعمال والقضايا^(٥).

والقسام بهذا المعنى مأخوذة من الفعل (قسم)، أي قسمة الميراث والمال ومن (أقسم)، حلف وأصله من (القسامة) وقاسمه، حلف له وقاسمه المال (تقاسماه)^(٦).

وتفيد دفاتر المحاكم الشرعية، والمصادر التاريخية أن القسامين العسكريين كانوا يعينون من بين السكان المحليين^(٧)، والسبب في ذلك لتسهيل مهمتهم في تبليغ وتعميم ما يصدر عن مشيخة الإسلام المركزية في استانبول، وأما مدة خدمة القسامين فقد تم تحديدها كما تشير الوثائق بعامين، وبعد انتهاء مدة القاضي القسم بيوم يسمى "معزول آغا" أي متقاعد^(٨).

ورغم أن القضاة الحنفيين ترأسوا قضاء مصر ومناطق الشمال الأفريقي، إلا أن الدولة عينت من يساعدهم من قضاة المذاهب الأخرى^(٩)، على أن لا تنفذ الأحكام إلا إذا وافق قاضي القضاة الحنفي، المعين من الدولة أي (الحنفي)، وفيما يتعلق بمدينة حلب، فقد أشارت دفاتر محاكم القسمة إلى وجود القضاة الحنفيين لتطبيق مذهب الدولة (الحنفي)، وتؤكد تلك الدفاتر أن قضاة الحنفية هم المكلفون بحصر الإرث وتعيين الأوصياء على القاصرين، والملفت للنظر أننا لم نعثر في دفاتر القسم العسكري ولا في دفاتر القضاة الشرعيين على عبيد لدى أغنياء حلب بينما أشارت دفاتر القسامين في دمشق إلى أبناء

القولوغلية أنهم كانوا يمتلكون عبيداً يقومون على خدمتهم^(١٠).

أولاً: الوصف التفصيلي لدفاتر القسمة العسكرية العثمانية في ولاية حلب:

ترتكز هذه الدراسة على دفاتر القسمة العسكرية في إيالة حلب ووثائقها، والتي تضم قي ثنائياها ووثائق نظرها القسامون العسكريون، وقد بلغ مجموع تلك الدفاتر خلال العهد العثماني أكثر من ثلاثماية دفترًا كُتبت باللغة العربية تخللها بعض الكلمات العثمانية، أفاد الباحث منها بعدد ضئيل من ووثائق تلك الدفاتر انحصرت بفترة دراسته في النصف الثاني من القرن الحادي عشر الهجري/ السابع عشر الميلادي.

أما المواصفات العامة لدفاتر القسمة العسكرية في إيالة حلب فيبلغ طولها (٤٠) سم، وعرضها يتراوح ما بين (١٥-٢٠) سم، وغلافها الخارجي أسود، وفيما يتعلق بشكل الورق المستخدم فهو مستطيل الشكل في غالبيته، ويمتاز لونه الداخلي باللون الأصفر الفاتح القديم بسبب سوء التخزين، وفيما يتعلق بطبيعة هذه الوثائق في تلك الدفاتر فهي مختلفة الحجم، وتضم الصفحة الواحدة (٣-٤) ووثائق، وهي مرقمة تسلسلياً؛ وغالباً ما تبدأ إما من رقم ٢ وإما من رقم ٣، وممهورة بختم القسام أو باشكاتب المحكمة (الكاتب الأول)، وإذا كان الكاتب عسراوي فيكون خطه مائلاً. أما بالنسبة

لعدد الأسطر في الصفحة الواحدة فيتراوح بين (٢٥-٣٠) سطرًا، وقد لوحظ وجود التالف، والمطموس منها، لأسباب فنية تتعلق بطبيعة الدفاتر وكتبتها وطريقة حفظها.

واستخدم في كتابه هذه الدفاتر ووثائقها الحبر بين الأسود الغامق والأسود الخفيف الفاتح، أما الخطوط فهي مزيج من الخطوط المختلفة والمعروفة، وأبرزها: النسخ، والرقعة المستخدمة في كتابة السجلات العثمانية عموماً، ولوحظ وجود اختلاف في الخطوط والكتابة نظراً لاختلاف الكتاب.

ولم يكن هناك طريقة واحدة للكتابة، حيث كانت تتم الكتابة في الدفتر من بداية الصفحة إلى نهايتها، وأحياناً يكتب على جوانبه، واختلاف أسلوب الكتابة من وثيقة إلى أخرى، يرجع إلى اختلاف أساليب الكتاب، وكانت الوثيقة تختتم بعبارة شهود الحال غير الثابتين بحكم طبيعة القضايا المعروضة ونوعيتها، ولوحظ على بعض الكلمات الواردة في الدفاتر استعمال الياء بدل الهمزة مثل اوایل، سایر وغيرها، وكذلك استخدام الواو بدون الهمزة مثل، (سواله) أو عدم استخدام الهمزة في الكلمات التالية: علما، ادعا... إلخ، وكتابة الأرقام مثل ثلثه (ثلاثة) أو ثلثين (ثلاثين)، بالإضافة إلى ورود أكثر من رسم للكلمة الواحدة مثل مخايل (مخايل)، ويلاحظ ورود عدد من الأسماء والأفعال التي يتضح بها اللفظ

العامي في بعض الكلمات، ولم تكن درجة الإفادة من هذه الوثائق ودقاتها على درجة واحدة بسبب طبيعة القضايا ذات الصلة بالبحث. وعموماً فإن دفاتر القرن السابع عشر الميلادي موضوع الدراسة تمتاز بأنها أكثر وضوحاً وأجمل ترتيباً من سابقتها.

ثانياً : دوافع ظهور منصب القسام العسكري:

يعود ظهور منصب القسامين العسكريين إلى عهد السلطان محمد الفاتح (١٤٥١-١٤٨١م)، وتشير الروايات المتوافرة إلى أن السلطان طلب إقرار هذه الوظيفة بعد زيارته لكنيسة آيا صوفيا، ومشاهدته بأمر عينه كيف تُسلب الحقوق وهم يشكون إليه غضب ممتلكاتهم وأموالهم؛ فكلف مجموعة من العلماء وعلى رأسهم العالم محمد بن مصطفى التوقيعي المعروف "بالليث زاده" محمد جلبي^(١١) بإعداد قانون سماه محمد الفاتح (قانون نامة)، قائلاً: هذا قانون آبائي وأجدادي، والذي اشتمل على ثلاثة أبواب، تضمنت موضوعات وعناوين مهمة، هدفها الحفاظ على الأمن، وإنصاف المظلوم، وإيصال الحقوق إلى أصحابها، سواء كانوا أحياء أو أمواتاً^(١٢).

توزعت مهام القسامين العسكريين بين: قاضي عسكر الأناضول: وهو مسؤول عن الولايات الشرقية، وقاضي عسكر الروميلي: وهو مسؤول عن الولايات الإسلامية الأخرى التي كانت من بينها الولايات

العربية^(١٣)، وفي عام (١٥٧٤م) نقل السلطان سليم الثاني (١٥٦٦-١٥٧٤م) أمراً بتعيين قضاة الولايات من بين علماء الفقه بغض النظر إن كانوا من الولاية أو من غيرها^(١٤).

وكان القاضي العسكري يرافق السلطان في حملاته، وبقي الأمر كذلك إلى أن عهد السلطان سليمان القانوني عام (١٥٣٥م) للصدور العظام بقيادة الحملات العسكرية وإدارة شؤون السلطنة^(١٥)، وتعيين القضاة في المدن الكبرى إلى قاضي الأناضول والروميلي كل حسب المناطق والولايات التي تتبع إليه إدارياً.

ثالثاً: شروط تعيين القسام العسكري وآلية عمله ومساعديه ونوابه:

هناك نوعان من القساميين؛ الأول: فهو القسام العسكري، ويشترط فيمن يعين بوظيفة قسام عسكري أن يكون فقيهاً مدرساً، أو قاضياً ممن أتموا دراستهم الشرعية، ويمنح راتباً يتراوح ما بين (٢٠-٢٥) بارة^(١٦)، وأما تدرجهم في الوظيفة فكان مشروطاً بجدتهم، ولا ينقل القاضي القسام إلى رتبة أعلى إلا إذا توافرت فيه جملة من الصفات منها احترامه للعمل والإنصاف^(١٧)، وأما المدرسون منهم فقد نقل النظر في تعيينهم وترقياتهم من القضاة الشرعيين إلى قضاة العسكر^(١٨)، وبقي كذلك حتى منتصف القرن السادس عشر الميلادي حين انتقلت صلاحيات تعيينهم من قاضي العسكر إلى شيخ الإسلام^(١٩)، وأما نواب القسام العسكري في

محاكم الولايات ومحاكم مراكز الألوية فكان تعيينهم يتم من قبل قاضي قضاة الولاية^(٢٠). وكان يساعد القسامين موظفون آخرون منهم: الكتاب، والمترجمون (عربي، عثماني)^(٢١)، ووصل عدد الأمناء إلى ثلاثة دائمين مهمتهم إعلام القسام بالخلافات ذات المنشأ المتعلق بالإرث والوصايا، وتحرير النساء والرجال المسترقين -من الرق-^(٢٢)، وكان من حق القسام العسكري أن يستعين بقاضٍ من مذهب المشتكي أو المتوفى^(٢٣).

وتشير الدفاتر المتوافرة إلى أن القسام كان يقوم بعمل نائب قاضي القضاة في المدينة التي يعمل فيها، بالإضافة إلى عمله كتسجيل عمليات التقاضي باعتبار أن القضاء الركن الرئيس في استقرار الدولة، والأهم من ذلك أن القسام كان يتولى عمل قاضي الولاية عندما تنتهي مدته إلى أن يصل القاضي المعين بدلاً منه^(٢٤). والأمر يسري على القاضي الذي ينقل إلى ولاية أخرى^(٢٥)، ولكن لا تتكرر فترة تعيين القضاء ثانية سواء أكانوا مدنيين أو قضاة عساكر، ولا يعودا على وظيفته قاضياً، بل يجوز أن يعمل فيها قساماً وحسب^(٢٦)، ولا يتلکأ قاضي الولاية باختيار قساماً جديداً بحال خلو منصب القسام، ولا ينطبق ذلك على القسام العسكري كشرط للتعيين؛ لأنه محلي، ومن بين هذه الأمثلة التي حفظتها دفاتر حلب خلو قسمتها من قسامها محمد أشرف زاده بسبب وفاته سنة (١٠٧٨هـ/١٦٦٧م)، وقيام قاضي قضاة

ولاية حلب بتعيين ابنه كوريث لأبيه^(٢٧). بعد أن خضع لامتحان أشرف عليه قضاة المذاهب الأربعة المالكي والحنبلي والشافعي والحنفي، وبرئاسة قاضي الولايات.

وفي الوقت الذي كان يكلف القسام العسكري في أية ولاية بتوجيه موظفيه للاطلاع على الخلافات المتعلقة بالتركات أو الوصايا^(٢٨)، كان القانون يمنعه من التدخل بصورة تلقائية، بأي عمل دون تكليف من قاضي القضاة، وإذا ما تجاوز ذلك يقوم نقيب الأشراف بلفت انتباه القسام^(٢٩)، أي بمعنى أن القسام العسكري ليس عليه مباشرة أي عمل من الأعمال الموكولة إليه إلا بعد إبلاغ قاضي القضاة^(٣٠).

ولدى قيام القسام بتقسيم الورثة بحسب الدفاتر كلها التي تجاوزت أعدادها ثلاثمائة وربما أكثر بين مستحقيها، فعليه أولاً أخذ الرسوم التي أقرها الشرع^(٣١)، وبعدها يقوم وموظفوه بإحصاء تركة المتوفى^(٣٢) بدءاً من حذائه وملبوساته ومقتنياته وما له وما عليه، حتى الأشياء الصغيرة مهما كانت^(٣٣)، معتمداً في قسمته على ما ورد في القرآن الكريم «لذكر مثل حظ الأنثيين» [النساء: ١٧٦].

ففي دفتر حلب رقم (١٢) "ذكر أن أحمد شرف الحلبي، تم إحصاء ديونه"^(٣٤)، التي بلغت (٤٠٠٠) قرش، وزعت على الورثة بالبارة^(٣٥). كما أفادت دفاتر

القَسَّام في إيالة حلب^(٣٦) أن القَسَّام العسكري كان مخولاً بتوزيع تركات المتوفين من المسيحيين واليهود كل بحسب ديانته^(٣٧)، ففي عام (١٦٧٢م) استحصل حاخام اليهود الأكبر في استانبول من السلطان محمد الرابع (الصيد) على مرسوم يفيد بأن لليهود شريعة خاصة بهم، وأما المرأة وبخاصة الأم فقد حظيت بمكانة بارزة بالاستحواذ على الوصاية الشرعية قبل أعمام أولادها، وتمتعت بحق الإشراف على حصصهم إذا كانوا صغاراً^(٣٨). وتفيد دفاتر القسام لإيالة حلب أن القَسَّام العسكري ملزم بإحصاء ممتلكات المتوفين، وتقديم نماذج متعددة بأدق التفاصيل^(٣٩)، وإذا كان المتوفى مديوناً ولديه أراض فإنها تباع بحضور الورثة ذكوراً وإناثاً وبمقدمتهم والدتهم، إذا كانت على قيد الحياة^(٤٠)، وحالما يتم البيع يوفي الدين بعد أخذ وثيقة أن الدين دفع لآخره، وذلك بتحديد مكان ولادته، وسكنه إلى أن تبرأ ذمته، وتوقع الوثيقة من قبل القَسَّام العسكري وتصدق من قبل قاضي قضاة الولاية وتحفظ في ديوان الولاية^(٤١). ولوحظ في بعض الدفاتر ألقاب لقضاة حظي بها قاضي القسمة، والذي كان يعين من قبل سماحة قاضي عسكر الأناضول وليس من جانب المتصرفين والولاء، أما النوع الثاني من القساميين فهو: القسام البلدي (العربي) الذي كان يعين من قبل قاضي الروميلي، ومن الألقاب التي لقب بها القسامون العسكريون: ركن الإسلام،

فخر الأماجد، كبير العلماء، وهذه الألقاب تعطى القضاة عامة حيث لا يتميز بالألقاب غير شيخ الإسلام بألقاب مثل: حجة الإسلام، نظام الإسلام، وأفادت أيضاً بأن القاضي يقوم بمهام القسمة إذا كان القَسَّام خارج المدينة^(٤٢) ولدى التدقيق في دفاتر حلب للقسام العسكري عثر على قسمة مطابقة تماماً للقسمة الشرعية التي كان ينظر بها القضاة الحنفيون^(٤٣). "تتطابق إلى حد ما في الدقة والعناية وإحصاء حتى الملحقة المكسورة، وأنه وجد لدى توزيع القسمة أسماء أناس يعتقد أنهم كانوا شهوداً على عملية القسمة"^(٤٤)، وبحسب ما قرئ في السجلات فهناك كثير من الأحداث التي لا يستطيع البحث الدخول في تفاصيلها فتم اختصارها، سواء كانت الدعاوى فيها تتضمن تركة أو وصية أو غيرها، وبناء على أمر قاضي الروميلي المدون في أول صفحة من السجل ذاته، فقد أشارت إلى بعض الألقاب التي تصفه بها من مثل: فخر الأكارم، ونظام الإسلام وما يتبعها، علماً بأن الدفتر يحتوي على دفتر قسمة عسكرية، وأن القاضي الذي تولى الأمر هو عسكري، لأن القَسَّام البلدي ثبت عليه جنحة فكلف القسام العسكري إلى جانب قاضي محكمة الباب^(٤٥)، والمترجمين والكتاب الذين شهدوا جميعهم على ورثة أمينة بنت الأغواتي التي ادعى أولادها عليها بأنها فاقدة الصلاحية (مجنونة)، وهي وثيقة شبة نادرة لم نعثر على ما يماثلها، وأن قاضياً

واحداً ذكر في السجل؛ وكان قسماً، قد تولى أعمال القسمة من بداية الدفتر^(٤٦)، وعثر على وثيقة واحدة تفيد ذلك، وللعلم فإن هناك قضايا ومشكلات اختصرت هنا لعدم الإسهاب بشرح قضاياها.

وأفادت دفاتر المحاكم الشرعية لإيالة حلب، أن قاضي العسكر آنذاك علي الجمالي كان مفتياً للسلطان سليم وهو الذي أفتى له بالإبادة، وذلك كدلالة على سوء المعاملة لمن يخرج عن طاعته، والتي تصل إلى حد القتل؛ لأنهم كانوا يكتبون آيات الله على نقودهم، والذي رافق السلطان سليم الأول (١٥١٢-١٥٢٠م) وأبلغ قضاة حلب باعتماد المذهب الحنفي جنباً إلى جنب مع الشرع الشريف في الأحكام التي تسند إليهم للبت فيها^(٤٧). وبالطبع فقد طبق على دمشق وطرابلس الشام ومصر ما طبق على حلب من أحكام شرعية^(٤٨)، وبموجب صلاحيات قاضي قضاة الأناضول، فقد خول قاضي قضاة حلب بتعيين نواب له في المحاكم^(٤٩).

وفي عهد السلطان محمد الرابع (١٦٤٨-١٦٨٧م) تقلت صلاحيات قاضي قضاة الأناضول إلى القسام العسكري بموجب فرمان رقم (٢٧٩)^(٥٠)، وعليه ختم الصدر الأعظم محمد باشا كوبريلي سنة (١٦٦٩م)^(٥١)، وبذلك غدا القسام العسكري يعين نوابه في محاكم حلب الخمس، وتم بعدها بسنتين تعيين قسام محلي ثم توارثه^(٥٢)، حيث أشارت دائرة

المعارف الإسلامية التركية^(٥٣) أن منصب القسام العسكري أصبح وراثياً، وهو من يعين نوابه في محاكم الإيالة المكلف بها. رابعاً: مهام القسام وصلاحياته:

تنحصر مهام القسام العسكري في الولايات باطلاع الموظفين على القضايا المتعلقة بالتركات والوصايا، وتوجيههم لتنفيذها وفقاً للشرعة الإسلامية دون أن يكون له أي حق بالتدخل بشكل تلقائي في أعمالهم. وفي حال ثبوت تدخله يقوم نقيب الأشراف بلفت انتباه القسام، ويعلم قاضي القضاة بتدخله، والسبب بذلك أن القانون نص على ضرورة إبلاغ القاضي قي حال ظهرت ضرورة لتدخله، ويستوجب على القسام قبل البدء بعملية القسمة، التأكد من تسديد الرسوم الشرعية المطلوبة للدولة، ولدى قيام القسام بتقسيم الورثة بحسب الدفاتر يقوم وموظفوه بإحصاء تركة المتوفى^(٥٤) وفي حال تم تأكده من تحصيلها يقوم بتحويل القضية المراد القضاء بها لقسمتها بين الورثة إلى الموظفين، ويأمرهم بإعداد وإحصاء تركة المتوفى.

وتشير سجلات القسمة إلى أن جداول الإحصاء اشتملت على أدق التفاصيل بالمقتنيات الشخصية الخاصة بالمتوفى؛ بدءاً من لباسه الشخصي وأحذيته، وما يعتمر على رأسه وصولاً إلى محتويات منزله^(٥٥). ولإعطاء فكرة عن دقة سجلات القسمة العسكرية نشير إلى أن "لحافاً مثقوباً دخل القسمة"^(٥٦)، قبل أن يزودنا

السجل نفسه بمبلغ دين السيد أحمد شرف الحلبي^(٥٧)، والذي بلغت قيمته (٤٠٠٠) قرش، وزعت على الورثة بالبارة^(٥٨).

خامساً: أبرز من تولوا القسمة العسكرية:
تفيد دفاتر وسجلات إيالة حلب أن تسعة وعشرين قسماً ونائباً تولوا وظيفة القسمة في الولاية خلال النصف الثاني من القرن الحادي عشر الهجري/ السابع عشر الميلادي جلهم من العناصر المحلية في الولاية، وتراوحت فترة عملهم في القسمة العسكرية بين عام وعامين، ومن أبرز من تولى القسمة العسكرية ونيابتها هم: سليمان أفندي^(٥٩)، ويحيى أفندي^(٦٠)، وحسين أفندي^(٦١)، وصالح جبر الحلبي أفندي^(٦٢)، وحسني أفندي^(٦٣)، وسليمان نجيب أفندي^(٦٤)، وأحمد الرفاعي^(٦٥)، وأحمد حمدي أفندي^(٦٦)، وأنيس مصطفى أفندي^(٦٧)، وعبدالله أفندي^(٦٨)، ومصطفى أفندي الاسطواني^(٦٩)، وحسن حلبي بن عبد الباقي^(٧٠)، ومحب الدين أفندي^(٧١)، وعبد الغفار بن علي البغدادي^(٧٢)، ومحمد أشرف زاده^(٧٣)، وحسين أفندي الاسطواني^(٧٤)، ومصطفى الأيوبي^(٧٥)، ومصطفى أفندي^(٧٦)، وعبد الرحيم بن علي الحسيني^(٧٧)، ومحمد راشد أفندي^(٧٨)، ومحمد رافع أفندي^(٧٩)، ومحمد بن مصطفى أفندي كوراني زاده^(٨٠)، وحسين أفندي الاسطواني^(٨١)، وعبد الرحمن أفندي^(٨٢)، ومحمد باشا أفندي^(٨٣)، وناصر الدين أونجي باشي^(٨٤)، ودرويش

باشي^(٨٥)، وعبد القادر جاويش^(٨٦)، ومحمد طاهر أفندي^(٨٧).

سادساً: محاكم ولاية حلب وعم القسامين ونوابهم فيها:

تشير دفاتر القسمة العسكرية أن إيالة حلب اشتملت على خمس محاكم هي:

١- **المحكمة الكبرى:** ويترأسها قاضي تراً الأصل، ومدة تولية المنصب سنتان، وبعد يوم واحد يصبح معزول آغا؛ في حين يعي القسام العسكري نائباً له في محكمة^(٨٨).

٢- **المحكمة الشافعية:** يترأسها قاض برتب نائب لقاضي المحكمة الكبرى، وإلى جانب قاض شافعي المذهب، أما نائب القسام العسكري، فيفصل في الإرث دون النظر إلى المذهب، لكنه يكون كشاهد لدى عة زواج لرجل شافعي المذهب^(٨٩) وأم الوصايا وغيرها من القضايا، عدا عقد زوا. لشافعي المذهب فكانت تتم في منطف النيرب الواقعة جنوب شرقي مدين حلب^(٩٠).

٣- **محكمة البانقوسية:** ومكانها ظاهر حلب، وللقسام العسكري نائبه فيها ويتب لها، معظم ألوية حلب، سواء في الأحكام الشرعية أو القسمة^(٩١)، وأفادت دفاتر القسام، أن الدفتر الواحد لمدة سنتي فقط، والدفاتر بمجموعها انحصرت على تقسيم الإرث والوصايا.

٤- **المحكمة الصلاحية:** وتقع في محل الجلوم الكبرى مواجهة لخان السيا وقاضيه نائب عن قاضي قضاة المحكم

الكبرى^(٩٢)، وفيها المقر الرئيس للقسم العسكري، ونائب القاضي ونائب القسم من السكان المحليين ومن عائلات حلب الدينية^(٩٣).

٥- محكمة جبل سمعان: يترأسها نائب لقاضي قضاة حلب، وفي سنة (١٠٤٧هـ/ ١٦٦٤م) اتخذ منها القسم العسكري مقراً رئيساً له، لأن قاضي قضاة حلب، كلفه الإقامة فيها^(٩٤). أما معاونو القسم العسكري أو المدني، فهم (الكتاب والمترجمون، وعدد من الموظفين).

سابعاً: الرسوم التي كان يتقاضاها الموظفون الملحقون بالقسم:

يقوم القسم العسكري إضافة إلى المهام التي سبق الإشارة إليها بإحصاء تركة المتوفين، وتحديد الرسوم الشرعية عليها، وأجرة الدفن حتى ولو كانت الوفاة حدثت قبل^(٩٥)، وثمان الكفن، وأجرة حفر القبر وثمانته^(٩٦)، وفيما يتعلق بالرسوم التي يتقاضاها القسميون العسكريون فهي تختلف بحسب القضايا المنظورة، فعلى سبيل المثال إذا تطلب الأمر انتقال القسم أو أي من الموظفين الذهاب إلى خارج المدينة فإن طعامه ونقله ومبितه تستوفي من قيمة الورثة قبل قسمتها. وما يتبقى من أموال توزع على الورثة بدءاً من الزوجة ثم الأبناء والبنات، والمستحقين لها^(٩٧)، وإذا كان يملك أراضياً، فإنهم يأخذون نسباً متفاوتة من عوائد القسمة والتركات^(٩٨)، وكل خطوة يقوم بها القسم العسكري يجب أن توثق أصولاً^(٩٩)، ويجب

أن تُصدق من الجهات المختصة في المحكمة، ويحتفظ بنسخة في ديوان قاضي القضاة^(١٠٠)، أما سر كاتب القسم فيعد تقريراً مفصلاً يحفظ في ديوان المحكمة الشرعية^(١٠١).

وإذا كان القسم تركياً فعلى الترجمان أن يعلم قاضي القضاة بلغته (العثمانية)^(١٠٢)، في حين يمنح خدمة الشرع إكرامه وليس أجراً^(١٠٣)، فهم مفوضون رسميون، يتقاضون رواتبهم من المحكمة التابع لها^(١٠٤).

ثامناً: الرقابة على عمل القسم العسكري:

يخضع القسميون العسكريون إلى رقابة مشددة على أعمالهم بهدف إحقاق الحقوق كما جاءت في الشريعة الإسلامية ومبادئ توزيع الحقوق، وفي حال ظهر تلاعب يخالف النصوص الشرعية. يحاكم القسم أو من قام بعمله، ولتوضيح ذلك نشير إلى ما حدث مع القسم العسكري صالح جبر الحلبي سنة (١٠٦٦هـ/ ١٦٥٦م)^(١٠٥)، الذي عزل وتعرض للإهانة والاستهزاء والتوبيخ من قاضي قضاة الولاية، قبل تجريده من ممتلكاته تجريداً كاملاً، وتجريد أبنائه وأخوته وأخوة زوجته^(١٠٦)، وتشكيل لجنة تحقيق من نواب المحاكم وثلاثة قضاة شرعيين جيء بهم من ألية (سناجق) الولاية، للتحقيق معهم، وكان أن تقدمت هذه اللجنة بتقرير إلى قاضي الولاية، الذي علق على تقرير اللجنة، وقام بإرساله إلى قاضي قضاة الأناضول^(١٠٧)، ومن

الحالات التي يمكن الإشارة إليها، قضية المشتكية سلمى بنت صالح أفندي التي شكت استغل شقيق زوجها للدخول إلى بيتها ليلاً خلصة^(١٠٨).

ومن الحالات الأخرى التي أشارت لها وثائق القاضي العسكري بإيالة حلب، فقد حضرت إلى ديوان الشرع الشريف المرأة الكاملة بنت رجب بن طارق أفندي المعرفة شرعاً طوعية، بأنها ارتكبت الكثير من المعاصي والفجور، غافلة عما ينهي الشرع الشريف^(١٠٩). وأفادت بأن زوجها دفعها دفعاً لتصرفها، واستمرت ترتكب المعاصي منذ مدة غير قصيرة، وأنها تقدمت إلى المحكمة هرباً من قبضة زوجها^(١١٠)، وبعدما أقسمت أغلظ الإيمان، بأنها تابت، ولن تعود ثانية، راجية العفو والغفران من رب العباد^(١١١)، كما التمس من القاضي نائب القسام العسكري محمد بن مصطفى أفندي كوراني زاده - وفقه الله-^(١١٢) لما يحب ويرضاه أن يرفعها برعايته ويحميها من جبروت زوجها الفاسق الذي أقنعها بالزواج به، وأنه بعد شهرين من زواجه بها، دفعها إلى الفسق مع لصوص في ضواحي المدينة، وقد أناب القسام القاضي محمد مصطفى أفندي كوراني نائبه في محكمة جبل سمعان بحمايتها وتأمين مأوى لها^(١١٣)، كما كلفه بالقبض على سليم الطباوي زوج المدعية بنت رجب طارق أفندي^(١١٤). حرر في اليوم السابع من محرم الحرام لسنة ١٠٩٦هـ/ ١٣ كانون الأول ١٦٤٨م.^(١١٥)

وأفاد دفتر قسام حلب العسكري رقم (٢٤٠) أن القسام العسكري يتحمل مسؤولية الحفاظ على حقوق الورثة من عسكريين ومدنيين وهذه هي مهمته لكنه يكلف بمهام أخرى وهي كثيرة، ويحق للقسام العسكري أن يفوض نوابه وموظفيه بجرد (إحصاء) أملاك العساكر المتوفين الذين خلفوا لأبنائهم إرثاً، قد يسبب خلافاً فيما بينهم وبين أبناء عموماتهم^(١١٦)، ومن الأشياء المهمة التي يجدر الإشارة إليها أننا لم نعثر في الوثائق على متوفين عسكر يبين أي أثر لتركاتهم وميراثهم داخل المدينة^(١١٧)، وتجب الدفاتر والسجلات لمدينة حلب عن ذلك بأنهم يسكنون في ضواحي المدينة رغم أنه لم يكن محظوراً على العساكر شراء بيوت أو متاجر داخل المدينة، والسبب الآخر هو أن الإمكانيات المادية للعسكر كانت محدودة، ولهذا تركزت منازلهم خارج المدينة، وتشير الدفاتر إلى حالات زواج العسكر الانكشاري. حيث شهد عهد السلطان محمد الثالث (١٥٩٥-١٦٠٣م)^(١١٨) السماح لهم بالزواج والإنجاب وإطلاق اللحي. الأمر الذي تسبب في نشوب بعض الفتن الداخلية وقيام الثورات بسبب تحركات العامة فيها لشعورهم بالظلم والجور والعسف^(١١٩).

ولأننا لا نرغب بالخروج عن مهام القسام ودوره، فإننا نكتفي بالإشارة إلى الفوضى التي تسربت إلى مفاصل الدولة في معظم الولايات العثمانية، ولكن مراجعة

الدفاتر الشرعية^(١٣٠) تؤكد أن قبضة الدولة القضائية والشرعية ظلت قوية، والفضل في ذلك يعود للشرع الذي حفظ الدولة، كما حفظ القرآن الكريم الإسلام^(١٣١).

فقد احتج المدعو مصطفى بن الحاج ناصر الدين لدى القسم العسكري محمد باشا أدام الله إجلاله^(١٣٢)، بحضور والي حلب البيككربي وهو من أمراء الأمير حسين آنذاك بأن ولده (خالد) قام بنهب دكان أخيه، لأنه عين وصياً عليه، ولدى استدعائه للحضور إلى المحكمة الشرعية، وحين مثل بين يدي القاضي العسكري وسؤاله، عن أموال أخيه أحمد المتوفى^(١٣٣)، وقيامه بتقديم قائمة بمحتويات دكان أخيه، وبأن أموال أخيه كان يسلمها شهراً بشهر إلى زوجة أخيه أحمد المتوفى الحرمة كريمة الحسب بنت محمد بن الحاج راضي الرفاعي، سلمى الرفاعي^(١٣٤)، وحينما استدعيت أنكرت أنه سلمها أموال أولادها منذ ستة أشهر، وأنها أعلمت عمها والد زوجها بفعلة خالد، وأن والد أحمد (عم سلمى) هو الذي ادعى على ولده، وأنها تخوفت من إعلام القسم العسكري محمد باشا أفندي، لأنه هدهدها بالقتل، إن هي أعلمت القسم العسكري أو والده. فاستدعاه القسم العسكري لقسم اليمين على القرآن الكريم بناء على طلب والده^(١٣٥) فرفض قسم اليمين، فسلم أمره إلى والي حلب الذي أمر بإيقافه، ووضع الأغلال بيديه ورجليه، لأنه قدم الأموال التي نهبها من دكان أخيه إلى العصاة

الأكراد الذين أعلنوا ثورتهم وأيدهم التركمان في حركة العصيان بحلب سنة (١١٠١هـ / ١٦٩٠م)^(١٣٦) تحت قيادة شيخلو الراوي، وسلّم مقيداً إلى آغا الآي^(١٣٧)، وحينما علم والده بفعلة ولده خالد التمس من والي الرأفة بخالد، فهو لم يبلغ من عمره العشرين سنة، وأنه خدع من قبل الشقي الكردي شيخلو الراوي الذي تعاون معه شبان حلب احتجاجاً على الضرائب^(١٣٨)، وبعد فترة وصل فرمان من جلالة السلطان سليمان الثاني ابن إبراهيم الأول بضرورة حمل السلاح لضرب العصاة والأشقياء من الأكراد والتركمان الذين أفسدوا الأمن في حلب، وحضهم الأمر السلطاني بضرورة إعادة الأمن إلى المدينة^(١٣٩).

وبناء على قراءة موسعة لدفاتر القسمة العسكرية في ولاية حلب التي نستطيع التأكيد على أن مهام القسم العسكري انحصرت بشكل شبه تام لجرد (إحصاء) ورثة المتوفين المدنيين الذين لديهم أملاك^(١٣٠)، ومن المهم هنا الإشارة إلى عدم العثور على أي حالات لحصر إرث لأشخاص عاشوا في تلك الحقبة، وأن جل الحالات التي وجدت تعود إلى العائلات الكبيرة والدينية وكبار التجار.

تاسعاً: التطبيقات العملية لبعض القضايا المنظورة من قبل القسامين:

ومن أمثلة القضايا المنظورة التي يمكن عرضها كنموذج لعمل القسامين في إيالة حلب؛ قضية رائدة القضماني بنت شهبندر

التجار، وتتلخص قضيتها بأنها كانت قد استرقت أمة وأساءت معاملتها وضربتها بشدة، ولما وصل الخبر إلى القسام العسكري أرسل لطلب إحضار الأمة، للكشف عليها، وبعد ثبوت الإهانة التي لحقت بها من الضرب والتجويع، أحضرت المدعوة رائدة لمحاسبتها وعلى أثر ذلك نالت الأمة حريتها بعد تحريرها بقرار من القسام العسكري نتيجة الظلم الذي وقع عليها^(١٣١)، أما مسائل عقد الزواج والطلاق، فأصحابها يتقدمون بشكواهم إلى ديوان المحكمة التابعة للمتزوجين أو المطلقين، وديوان المحكمة يحدد تاريخاً للنظر في قضايا الشكاوى التي تقدم للمحكمة، وأما إرث أهل الذمة (مسيحيين ويهود) فكان يفصل فيها القسام العسكري^(١٣٢)، وفيما يتعلق بقضايا الحراسة وما شابهها فهي مربوطة حصراً بنواب القاضي في المحاكم الخمس في مدينة حلب^(١٣٣). وأما المحاسبجي فمسؤوليته هي دفع رواتب الموظفين وجمع الرسوم التي تجمع من الإرث والوصايا وعتق الرق.

ومن الشواهد الأخرى على التطبيقات العملية كما كان ينظر به القسامون، شكوى تقدمت بها زينب بنت أحمد القصيباتي المتزوجة من محمد مصطفى المستقي، وتتلخص هذه الشكوى في رفع المدعوة زينب دعوى ضم ولديها للعيش معها والوصاية عليهما للقسام العسكري أنيس مصطفى أفندي الذي قضى

باحترضان الأم لولديها حتى سن العاشرة^(١٣٤).

وأفادت دفاتر القسام لإيالة حلب خلال النصف الأول من القرن السابع عشر الميلادي، وتحديدًا في غرة ربيع الأول لسنة (١٠٣٩هـ / ١٦٢٩م)^(١٣٥)، أي في عهد السلطان مراد الرابع بصدر فرمان يقضي بإبعاد القضاة الشرعيين عن إحصاء إرث العساكر أو القيام باختيار أوصياء على أبنائهم ولا يحق لهم عقد زواج أو طلاق، إلا بأمر من قاضي قضاة الولاية^(١٣٦)، وقد عثر في الدفتر رقم (١٣) على وثيقة مذيلة بأمر سلطاني يحذر قضاة العسكر من عدم ترقيم الدفاتر التي يتم بموجبها إحصاء حجج الإرث والوصايا والضرائب المستحقة على القسامين عامة، وذكر الصفات التي يتحلّى بها القسام في كل دفتر خاص به، فقد استدعي القسام العسكري الحاج أحمد الرفاعي أفندي دام فضله لإحصاء إرث المغدور سليم قاسم أفندي التاجر في محلة سويقة الواقعة بالجهة الشمالية من جامع المهمندار^(١٣٧)، تاركاً أربعة أولاد وثلاث بنات صغار، وأقر القسام أحمد الرفاعي بتعيين أخيه عمر قاسم أفندي الأخ الأكبر وصياً على الأولاد الذكور، والأم وصية على بناتها بعدما حدد بموجب الشرع نصيب كل من الأولاد والبنات من نصيب إرث والدهم^(١٣٨). وعندما بلغ القسام العسكري الحاج أحمد الرفاعي أفندي بحدوث نزاع بين أولاد المتوفى أحمد السمهوري أفندي

وإخوته، ذهب نتیجته عدة جرحى، فسارع القسم یرافقه عناصر الغفر وکاتب المحکمة وترجمان عربي للاطلاع على مسببات الخلاف وحصر الإرث وقاموا بحصر محتويات داره وممتلكاته من دكاكين لبيع الخردوات، وما عثر علیه من كمیات كبيرة وكثيرة جداً من الحبوب^(١٣٩). ومما ذكر في دفتر القسم، أن محتويات منزله قدرت بـ (١٠،٠٠٠) قرش، وثلاثة دكاكين بما فيها من خردوات (زراعية ومنزلية وما شابهه) بـ (٥٠،٠٠٠) قرش، أما محتويات البايكة^(١٤٠) فقدرت بـ (٧٥) ألف قرش^(١٤١).

كما استدعي القاضي الشرعي لجبل سمعان استناداً على كتاب القسم العسكري، وأحال الأخوة وأولادهم إلى المحکمة الشرعية^(١٤٢)، أما إرث أحمد السمهوري أفندي فقد قسمه القسم العسكري الحاج أحمد الرفاعي أفندي بحسب موجبات الشرع الشريف، للذكر مثل حظ الأنثيين وأعطيت الأم مع بناتها الثلاث، زكية وحليمة وعائشة قرابة ٤٠% حيث تجاوزت ثروة المتوفى (٤٠،٠٠٠) قرشاً^(١٤٣).

وعثر في دفاتر القسم العسكري لإيالة حلب أن نائب القسم الحاج محمد راشد أفندي قد نظر في إحدى الوثائق في أمر عائلة آل الدسوقي، عندما أصيبت في راعي بيتها وحاميها محمد سالم صالح الدسوقي أفندي حيث إنه فقد وعيه، وأصبح مشلولاً، ولم يعد يستطيع إدارة

مخزن الحبوب الذي يملكه بجوار قلعة حلب من الناحية الجنوبية^(١٤٤)، وأنها تريد وصياً على مخزنه المسمى بالبايكة، وما فيها من حبوب متنوعة^(١٤٥)، وأن محمد سالم صالح الدسوقي وحيداً وليس لديه أخوة، وأن أولاده صغار غير قادرين على ممارسة تجارة الحبوب وتأمين النواقص التي تحتاجها البايكة^(١٤٦)، وطلب القسم العسكري الحاج أحمد الرفاعي أفندي من محمد راشد أفندي للبحث عن وصي، وتم اختيار أحمد مبيض آغا، المؤذن في الجامع الكبير^(١٤٧)، وأن سمعته جيدة وأمين وعمره كبير يزيد عن خمسين سنة، وحدد راتبه بـ (١٠٠) قرش شهرياً، وكتب علیه حجة شرعية بعدما أجرى وموظفوه جرماً كاملاً لمحتويات البايكة^(١٤٨) العائدة لآل الدسوقي وحدد الضريبة (الويركو vergi)^(١٤٩) السنوية بـ (٤٠٠٠) قرش^(١٥٠)، والتي تجبى لصالح مجلس شوری إيالة حلب^(١٥١).

وعندما قام القسم العسكري محب الدين أفندي بعقد قران عائشة بنت سليمان محمد البيطار على الشاب سالم غفران سليم، ولدى مساءلتها بالمهر المعجل والمؤجل، أجابت، بأنها تريد مهراً معجلاً قدره مائة وخمسون قرشاً صاعاً ومائة قرش رائج مهراً مؤجلاً^(١٥٢)، غير أن الشاب أعلن عن تسجيل دكانة باسمها^(١٥٣)، فدفتر الدكان (المحل التجاري) باسمها، غير أن والده رفض إعطائه الدكان (المحل)^(١٥٤)، وبعد تدخل علماء

وأعيان محلة الكلاسة في حلب، لما لوالده من سمعة جيدة ونفوذ تجاري^(١٥٥)، قبل أن يدفع لها نصف الدكان.

ومن بين التطبيقات العملية الأخرى التي حفظتها دفاتر قسمة حلب "الخلاف" الذي نظر فيه الحاج محمد راشد أفندي بين ورثة المتوفى حسين بن عبدالله بكري المقيم في حي الجمالية بحلب، الذي يعود بأصله إلى حي الدباغة، وتحول الخلاف إلى مشادات كلامية^(١٥٦)، اضطر عمدة الحي إلى مراجعة المحكمة في المحلة الكبرى^(١٥٧)، وإعلامها بالخلاف الذي يكاد يتحول إلى ضرب بالسكاكين، فسارع الحاج محمد راشد أفندي قسام حلب إلى حي الجمالية، وأحضر معه السيد الحاج مصطفى كوراني زاده لاقتسام تركة المرحوم حسين بن عبدالله بكري التي قدرت برمتها أكثر من (٤٤،٠٠٠) قرش^(١٥٨)، ومما ذكرته الوثيقة أيضاً لحاف بـ (١٠) قروش، وصندوق علبة بـ (١٥) قرشاً، وطشت عجين بـ (٣٠) قرشاً، وقطرميز بـ (٢٥) قرشاً، وفرشة لحاف وتوابعها مع السرير الحديدي المحاط من أطرافه بفضة بـ (١٦٤) قرشاً، وسحارة (غير مذكور ما بداخلها) بـ (٢٦٢) قرشاً، وقميص بـ (٣) قروش، وشلحة بـ (١٧٤) قرشاً، وطشت بـ (٨) قروش، ولكن بـ (١٠) قروش، ومخدة ريش نعام بـ (٧٥) قرشاً، وصندوق خشب مصدّف بـ (٣١) قرشاً، وطنجرة عدد (١٦) بـ (١١١٤) بارة، ومقل بـ (٢٧) قرشاً، وأغراض أخرى قدرت بمئات القروش^(١٥٩)، وبيع داره بـ

(١٢،٠٠٠) قرش، وطربوش بـ (٢٦٤) بارة، وخرج فرس بـ (٩) قروش، وقسمت تركته بين ولديه محمد وأحمد البكري وثلاث بنات وأمهم، ونالت الأم مع بنتيها البكر ما يقرب من (٥٠%) بموافقة ولديها اللذين قدرت حصتهم بـ (٥٠%) وأخذت منهم الرسوم، وأجرة الدفن، وثن الكفن وثن القبر^(١٦٠).

واستدعى القسام العسكري السيد محمد راشد أفندي المرأة بنت أسعد السيد الحموية، المعروفة شرعاً بدفاتر المحكمة الشرعية الصلاحية، وبعد مساءلتها عما أشيع عنها من الآثام والمعاصي، اعترفت طواعية ودون إكراه، وإنما خوفاً ورعباً من العقاب الإلهي، بأنها ارتكبت مختلف أنواع المعاصي، غافلة عما يوجب الابتعاد عنه، وأنها قد تابت ورجعت عما كانت عليه، وأصرت بعدما أقسمت بالله العظيم، بأنها لا تعود إليه راجية العفو والغفران من الملك الكريم، وحددت السابع عشر من محرم لسنة (١٠٧٦هـ/ ١٦٦٥م) لقسم اليمين على ذلك^(١٦١).

خضعت القضايا التي ينظر بها القسامون العسكريون إلى متابعة إدارية حثيثة ودقيقة، وتبين ذلك من خلال ما ورد في الوثيقة رقم (٥٨) والتي تشير إلى قصور من قبل القسام العسكري^(١٦٢) للاطلاع على كيفية سير العمل للقسام العسكري محمد راشد أفندي بحضور قاضي قضاة حلب الشيخ أحمد بن العلامة

الشيخ عارف زاده، وكاتب القسام، وأمين دار الإفتاء قاسم سلمان أفندي^(١٦٣).

ولوحظ أن الدفتر المحفوظ لأجل قيد الحجج الشرعية والصكوك المرعية التي ستقع في المحكمة العليا برئاسة وإدارة القسام العسكري قد تم ضبطها بشكل مُحكم^(١٦٤). فقد حضر القسام العسكري محمد راشد أفندي، لتعين مريم بنت جبرا النصرانية من محلة ابن المحب، الواقعة خارج باب النصر بحلب وصية على ابنتها القاصرة، بعدما توفي زوجها ميخائيل ابن أنطون المحمصي، وأن أقرباء زوجها بدأوا بمضايقتها، فتم إحصاء ورثة المتوفي وكانت على النحو الآتي^(١٦٥):

شلة عجمية بيضاء بـ (٩٠) قرشاً، وشاشية حمراء بـ (١٥) قرشاً، وقطرميز مذهباً بـ (٢٢٢) قرشاً (والأصح بارة)، وفراش لحاف مخدة بـ (٨٠) قرشاً، وحرير صافي بـ (٢٠) قرشاً، وطنجرة كبيرة بـ (٢٠٠) قرش (الأصح بارة)، وشاشية وطربوش بـ (١٢) قرشاً، وطناجر عدد (٨) بـ (١٥٠) قرشاً، وسطل بـ (٥٠) قرشاً، وطشت ولكن بـ (١٠٠) قرش، وبرغل بـ (٣٥) قرشاً، وعنبر دف صحارى حطين بـ (٢٠٠) قرش، وحطب وفحم بـ (٤٠) قرشاً^(١٦٦). أما منزل سكن ميخائيل بن أنطون فقد احتجت زوجته مريم بنت جبرا النصرانية، مدعية أنها ورثت البيت (المنزل) من والدها جبرا، وقدمت عدة حجج شرعية ثبت صحة ادعاء مريم زوجة مخائيل بن أنطون^(١٦٧).

ولعل في إقرار القسام العسكري حسن حلبي بن عبد الباقي لأحمد آغا الوصي الشرعي على محمد بن غياث حلبي بقضاء تل باشر من لواء عنتاب^(١٦٨)، باستلام مائتي قرش أسدي، كأمانة بذمته، خير شاهد على تلك التطبيقات العملية بالحفاظ على الحقوق وديمومتها^(١٦٩).

عاشراً: إلغاء منصب القسمة العسكرية:

أفادت دفاتر أوائل القرن الثاني عشر الهجري/ الثامن عشر الميلادي أن القسام العسكري هو من تولى حصر إرث المتوفين من العساكر ممن تسببت أملاكهم في نشوء خلاف بين أبناء ورثتهم^(١٧٠)، ففي دفاتر القرن الثامن عشر الميلادي ولاسيما أوائله، تؤكد إسناد حصر إرث المتوفين بأنها وقفاً على القسام العسكري^(١٧١). ولم يكن هناك قسام بلدي خلال العقد الثاني من القرن الحادي عشر- الهجري/ السابع عشر الميلادي وحتى منتصف القرن الثاني عشر الهجري/ الثامن عشر الميلادي^(١٧٢)، وأن منصب القسام العسكري ألغي نهائياً منذ سنة (١٨٣٩م)^(١٧٣) بسبب إلغاء القوات الانكشارية، وصدر فرمان خط كلخان الذي أقر بأنه لا داعي لوجود قضاة شرعيين وقساميين طالما أن هناك محاكم تنظم شؤون الدولة.

وبالرجوع إلى دفاتر القرن الحادي عشر الهجري/ السابع عشر الميلادي، تبين بأن القسام العسكري كان ينوب عن القسام البلدي (العربي) بحالة وفاته، ولكن القانون لا يخول القسام البلدي

بالقيام بمسؤوليات مهام القسم العسكري، لأن أمر (بيورلدي) قاضي الأناضول يحذر ذلك^(١٧٤)، وهو أمر لا يمكن تجاوزه في الدولة العثمانية إذ إنه ليس في الدولة حلول وسط ولا أنصاف حلول في أي قضية مهما كانت صغيرة أم كبيرة.

الخاتمة:

إن قراءة متأنية لدفاتر القسم العسكرية في إيالة حلب، تفيد بأن القسم العسكري كان ينظر في القضايا التي يكون الجند طرفاً فيها، وهي مهمة أساسية استدعت استحداث منصبه؛ لعدم استطاعة المحاكم العدلية متابعة نشاطات أفراد الجيش، وباعتبار أن لا علاقة له بالأمور الدينية الأخرى: كالزواج والطلاق، لأن القضاة الشرعيين احتجوا على ذلك باعتبار أنه من اختصاصهم، وليس من اختصاص القسم العسكري، وقد ظل الخلاف قائماً حتى صدور نظام المحاكم الشرعية الذي يحذر المحاكم من التدخل بغير الزواج والطلاق فقط وما شابههما بشكل أساسي؛ لأن ذلك من اختصاص القضاة الشرعيين الذين كفت أيديهم عن المدارس والأمور الأخرى بعد مرحلة التنظيمات، ولدى مراجعة ما يزيد على أربعة عشر دفترًا لم يعتمد البحث إلى الاكتفاء بعدد من تلك الدفاتر والتي دون أغلبها لمدة سنتين، وأن وثائق مرتبطة بالقسم العسكري أجمعت على أنه ركز معظم اهتمامه بالمحافظة على إرث المتوفين من العساكر، ولأن القسم

العسكري كانت قراراته نهائية، وكان يتقاضى راتبه وتقاعده كعسكري بحسب رتبته في القضاء، وقد تعاطف مع الجنود بصورة علنية.

وأشار البحث إلى تقديم وثائق متعددة المشكلات كنماذج وثائقية لمهام القسم العسكري ودوره، كما اتضح من خلال الدفاتر، بأن دوره في سنوات الاضطرابات أو تعرض الولاية لمشاغبات هنا وهناك، كان قاضي الأناضول يوجه أمراً إلى القسم العسكري في ولاية حلب أو غيرها بتحويل مهامه إلى قاضي شرعي ويحل محله قسم عسكري من ولاية الروميلي؛ لأنه من أهالي الولاية.

وتجاهل البحث الكثير من الأحكام أو الأوامر التي صدرت عن القسم العسكري، لأن قسماً كبيراً منها كان يتعلق بظاهرة البغي والفجور، وإذا كان قد عرض وثيقة واحدة فهو يدل على أن ولاية حلب لم تحظ بقسم بلدي، حتى في مراجعة الدفاتر الشرعية المتعلقة بالزواج والطلاق، حيث تم استبعاد القسم العسكري عنها، بأمر من قاضي قضاة ولاية حلب بناء على توجيهات قاضي قضاة الأناضول الذي أسند إليه مهمة تعيين القسم العسكري من جانبه، وغدا بدءاً من سنة (١٠٥١هـ/١٦٤١م) يعين من قبل قاضي قضاة حلب، إلا في عهد السلطان سليمان الثاني ابن إبراهيم الأول (١٦٨٧-١٦٩١م) لأن الاضطرابات ازدادت في الدولة العثمانية، فأراد إعادة الأمور إلى نصابها

باستانبول بحسب ما أفاد جودت في تاريخه^(١٧٥)، فأعيد الأمر إلى قاضي قضاة الأناضول لتعين قسام عسكري بدلاً من القسام العسكري الذي كلف بمهام قاضي الشرع، وهذا يبرر ضرورة استحداث منصب القسام العسكري، واعتمدته الدولة العثمانية في معظم الولايات التي تتعرض إلى اضطرابات تثيرها مجموعة من العصاة، لأن القسام العسكري في ولاية حلب، ودمشق، وبغروت، ومصر غدوا من السكان المحليين منذ عهد السلطان محمد الرابع (١٦٤٨-١٦٨٧م).

الهوامش:

- (١) أجمعت المصادر العثمانية كافة أن المذهبية لم تعتمد في الدولة العثمانية إلا عندما دخل السلطان سليم الأول إلى حلب، بناء على توجيه من المفتي علي الجمالي (١٥١٦م) بعكس المذهب المعتمد لدى المماليك، ونقلًا عن جودت فإنه يجب على الدولة أن تتخذ مذهباً رسمياً لها. وللمزيد انظر: أحمد جودت باشا، تاريخ جودت ١١ جزء، دار سعادات، مطبعة عثمانية، استانبول، ١٣١٣هـ، ج ٩، ص ١٥٠.
- (٢) إن حمل الراية النبوية كانت دليلاً على الجهاد، والتي بقي العثمانيون يحملونها حتى معركة أنقرة سنة (١٤٠٢م)، وقد هدد السلطان عبد الحميد الثاني جمعية الاتحاد والترقي برفع العلم النبوي ضدها، وتلقب بأمر المؤمنين وخليفة المسلمين. انظر: أولياء جلبي، رحلة أولياء جلبي، مطبعة الترقى، بورصة، ١٢٨٨هـ، ص ١٦-٣٠.

- (٣) جودت باشا، تاريخ جودت، ج ٣، ص ١٥١.
- (٤) خليل ساحلي أوغلي، قانون نامه آل عثمان، مجلة دراسات، الجامعة الأردنية، مجلد رقم ١٣، العدد ٤، ١٩٨٦م، ص ١١١.

(5) Bakhit, Mohammad Adnan Salamah: **The Ottoman Province of Damascus in the Sixteenth Century** (Librarire Du Liban: Beirut, 1982). P.136.

- (٦) الرازي محمد بن أبي بكر (ت ٦٦٠هـ/ ١٢٦١م)، مختار الصحاح، عني بترتيبه، محمود خاطر بك، دار الفكر، بيروت، ١٩٨١م، ص ٣٥٣.

- (٧) محمد أمين بن فضل الله المحبي (ت ١١١١هـ/ ١٦٩٩م)، خلاصة الأثر في أعيان القرن الحادي عشر، ج ٤، المطبعة الوهبية، القاهرة، ١٢٨٤هـ/ ١٨٦٧م، ج ١، ص ٤٨١-٤٨٣.

- (٨) عبدالرحمن فهمي محمد، النقود ماضيها وحاضرها، المؤسسة المصرية العامة للتأليف والترجمة والطباعة والنشر، القاهرة، ١٩٦٥م، ص ١١٣.

- (٩) مشيخة الإسلام أنشئت منذ عهد السلطان مراد الثاني (١٤٢٣-١٤٥١م)، ولم يشير كاتب جلبي ولا غيره من الكتاب إلى مذهب الدولة آنذاك، وترجح المصادر والدراسات الحديثة أن الدولة العثمانية اعتمدت رسمياً المذهب الحنفي في مرحلة السلطان سليم الأول (١٥١٢-١٥٢٠م).

- (١٠) لم تفدنا دفاتر القسام التي تزيد أعدادها على المئات، بأن القسام العسكري قضى بقضايا طلاق وزواج إلا في حالات نادرة، لأن القضاة الشرعيين احتجوا على استبعادهم لهذا الدور، ولم نعثر على قضايا طلاق وزواج خاصة بالقساميين العسكريين دون القضاة الشرعيين في محكمة حلب الشرعية.

(١١) كاتب أول دستور على النسق الأوروبي في الدولة العثمانية بالتعاون مع الصدر الأعظم "قرة مانلي محمد باشا"، في عهد السلطان محمد الثاني المسمى باسمه، والذي بقيت مبادئه الأساسية سارية المفعول في الدولة العثمانية حتى عام (١٢٥٥هـ / ١٨٣٩م). انظر: يونس وهبي ياووز الاقطوغي، حركة التجديد في تقنين الفقه الإسلامي مجلة الأحكام العدلية وقوانين ملاقا الإسلامية كمثال تجريبي، دار الكتب العلمية، بيروت-لبنان، ٢٠١٥م، ص ١٥٤-١٥٥؛ وكذلك انظر: محمد الفاتح بطل القسطنطينية، مقال على الشبكة العنكبوتية، ٢٠١١م؛

<http://www.anntv.tv/new/showsubject.aspx?id=21299>

(١٢) سجلات محكمة حلب الشرعية، دفتر القسم رقم ١١ ص ٩٧ وثيقة ٢٧٧ أواسط شوال ١٠٩٨هـ / ٢٣ آب ١٦٨٧م؛ أورهان صادق جانبولات، قوانين الدولة العثمانية وصلتها بالمذهب الحنفي، هرنندن، المعهد العالمي للفكر الإسلامي، ط ١، ٢٠١٢م، ص ٥٢.

(١٣) أوغلي، قانون نامة آل عثمان، ص ١١١.

(١٤) دفاتر المحكمة الشرعية، استانبول، قاضيلك دفترى رقم ٩، ص ١١-١٧.

(١٥) أكرم كيدو، مؤسسة شيخ الإسلام في الدولة العثمانية، ترجمة هاشم الأيوبي، منشورات جروس برس، ١٩٩٢م، ج ١، ص ١١.

(١٦) دفاتر المحاكم الشرعية، استانبول، دفتر الإفتاء، رقم ٩ ص ٥٦ سنة ٩٧٤هـ / ١٥٦٦م. والبارة هي: عملة فضية استعملت في كافة الولايات وزن ٥/٢ قيراط، وهي تساوي ربع قرش وكل ١٠ بارات تساوي عشرة قروش، ثم أصبحت القرش الصاغ يساوي ٤٠ بارة، والقرش الرائج (المتداول)

أو المرغوب فكان يساوي ربع بارة، ولا يزال العثمانيون يطلقون على جميع نقودهم اسم بارة، سكة كجزء من القرش أو أقجة سكهها السلطان مراد الرابع، والبارة المصرية مثقوبة في وسطها ثم استبدلها السلطان أحمد الثالث (١٧٠٣-١٧٣٠م) بطغري بارة ٢/١. وللمزيد انظر: محمود علي عامر، المكاييل والأوزان والنقود في العهد العثماني، مطبعة ابن حيان، دمشق، ١٩٩٧م، ص ١٨٦؛ سهيل صابان، المعجم الموسوعي، منشورات مكتبة الملك فهد الوطنية، الرياض، ٢٠٠٢م، ص ١٠٣، ٥١.

(١٧) دفاتر المحاكم الشرعية، استانبول، أناضول قاضيلك دفترى، رقم ١١ ص ٧٩ لسنة ٩٧٥هـ / ١٥٦٧م.

(18) Mehmet zeki pakalin, **Kadilik**. No, 6.s.42.

(١٩) دفاتر المحاكم الشرعية، دمشق، دفتر قاضي الولاية رقم ٣، ص ٤٨، وما ينطبق على دمشق يجري على حلب واستانبول، أما إيالة مصر فيعتمد المذهب الشافعي، ومناطق المغرب تعتمد المذهب المالكي، عدا ولاية ليبيا التي تعتمد المذهب الحنفي منذ عام ١٨٥٤م.

(٢٠) دفاتر المحاكم الشرعية، دار الإفتاء، دمشق دفتر رقم ٢، وحلب دفتر رقم ١ لسنة ٩٢٣هـ / ١٥١٨م.

(٢١) دفاتر القسم لإيالة حلب، دفتر رقم ١ ص ٣٦ أواسط جمادي الأولى لسنة ١٠٦٨هـ / ١٧ شباط ١٦٥٨م.

(٢٢) دفاتر القسم لإيالة حلب، دفتر رقم ١٨ ص ١٥٧، غرة ذي الحجة لسنة ١٠٧٩هـ / ١ أيار ١٦٦٩م.

(٢٣) أكرم كيدو، مرجع سابق، ص ١٧.

(٣٥) القرش إذا كان صاعاً يساوي ٤٠ بارة، وإذا كان رائجاً يساوي ٢٠ بارة. انظر: عامر، المكييل والأوزان، ص ١٩٠.

(٣٦) دفاتر القسام لإيالة حلب، دفتر رقم ٣٦ ص ٤٠٩ غرة رجب لسنة ١٠٨١هـ/ ١٣ تشرين الثاني ١٦٧٠م.

(٣٧) دفاتر القسام لإيالة حلب، دفتر رقم ٣٦ ص ١٠٠ أواسط ربيع الأول لسنة ١٠٨٦هـ/ ٨ حزيران ١٦٧٥م.

(٣٨) أحمد شوايش أوغلو، يهود تركيا العثمانية، دار سعادات- جادة سي، أنقرة، ١٩٧٨م، ص ٣٤.

(٣٩) دفاتر القسام لإيالة حلب، دفتر رقم ٣٦ ص ١١٨ غرة ربيع الثاني لسنة ١٠٧٧هـ/ ٣٠ أيلول ١٦٦٦م.

(٤٠) دفاتر القسام لإيالة حلب، دفتر رقم ٣١ ص ١٧٨ أواسط رجب لسنة ١٠٧٩هـ/ ١٨ كانون الأول ١٦٦٨م.

(٤١) دفاتر القسام لإيالة حلب، دفتر رقم ٤١ ص ٢١٧ غرة شوال لسنة ١٠٧٩هـ/ ٣ آذار ١٦٦٩م.

(٤٢) دفاتر القسام لإيالة حلب، دفتر رقم ٤١ ص ٢٠٨ أواسط شعبان لسنة ١٠٨٠هـ/ ٧ كانون الثاني ١٦٧٠م.

(٤٣) دفاتر القسام لإيالة حلب، دفتر رقم ٤١ ص ٢٥٨ غرة محرم لسنة ١٠٨٧هـ/ ١٥ آذار ١٦٧٦م.

(٤٤) دفاتر القسام لإيالة حلب، دفتر رقم ٤١ ص ٢٥٨ غرة محرم لسنة ١٠٨٧هـ/ ١٥ آذار ١٦٧٦م.

(٤٥) قاضي محكمة الباب: وهو من قضاة الصلح في المحاكم الشرعية في حلب، وقد عُرف الأفراد الذين استخدموا كقضاة في دار القضاء الحنفية المركزية في مدينة حلب محلياً باسم "محكمة الباب"،

(٢٤) دفاتر القسام لإيالة حلب، دفتر رقم ٥٦ ص ٢٠٨ أواسط شعبان لسنة ١٠٨٢هـ/ ١٦ كانون الأول ١٦٧١م.

(٢٥) دفاتر القسام لإيالة حلب، دفتر رقم ٣٤ ص ٢٠٦ غرة ربيع الثاني لسنة ١٠٨٤هـ/ ١٥ تموز ١٦٧٣م.

(٢٦) دفاتر القسام لإيالة حلب، دفتر رقم ٧٥ ص ٢٠٦ غرة جمادى الآخرة لسنة ١٠٨٥هـ/ ١ أيلول ١٦٧٤م.

(٢٧) دفاتر القسام لإيالة حلب، دفتر رقم ٧٥ ص ٣١١ غرة شعبان لسنة ١٠٨٥هـ/ ٣٠ تشرين الأول ١٦٧٤م.

(٢٨) يمكن مراجعة واجب القسام العسكري من خلال دفاتر القسمة لإيالة حلب، انظر على سبيل المثال: دفتر رقم ١٩ ص ٢١٥، أوائل شعبان لسنة ١٠٣٩هـ/ ١٥ آذار ١٦٣٠م.

(٢٩) دفاتر القسام لإيالة حلب، دفتر رقم ٩ ص ٣١ أوائل جمادى الأولى لسنة ١٠٥١هـ/ ٧ آب ١٦٤١م.

(٣٠) دفاتر القسام لإيالة حلب، دفتر رقم ٨ ص ١٢٣ أواسط رجب لسنة ١٠٤٩هـ/ ١٠ تشرين الثاني ١٦٣٩م.

(٣١) دفاتر القسام لإيالة حلب، دفتر رقم ١٩ ص ١٨٧ غرة شوال لسنة ١٠٨٦هـ/ ١٨ كانون الأول ١٦٧٥م.

(٣٢) دفاتر القسام لإيالة حلب، دفتر رقم ٢٤ ص ٢١٦ أواخر جمادى الثاني لسنة ١٠٨٥هـ/ ٣٠ أيلول ١٦٧٤م.

(٣٣) دفاتر القسام لإيالة حلب، دفتر رقم ٢٤ ص ١٩٨ أواسط ذي القعدة لسنة ١٠٧٤هـ/ ٨ حزيران ١٦٦٤م.

(٣٤) دفاتر القسام لإيالة حلب، دفتر رقم ٢٩ ص ٢٠٣ أواسط ذي الحجة لسنة ١٠٧٤هـ/ ٨ تموز ١٦٦٤م.

(٥٥) دفاتر القسّام لإيالة حلب، دفتر رقم ٢٤
ص ١٩٨ أواسط ذي القعدة لسنة ١٠٧٤هـ/
٨ حزيران ١٦٦٤م.

(٥٦) دفاتر القسّام لإيالة حلب، دفتر رقم ٢٩
ص ٥٩ أواخر رمضان لسنة ١٠٧٤هـ/ ٢٥
نيسان ١٦٦٤م.

(٥٧) دفاتر القسّام لإيالة حلب، دفتر رقم ٢٩
ص ٢٠٣ أواسط ذي الحجة لسنة ١٠٧٤هـ/
٨ تموز ١٦٦٤م.

(٥٨) القرش إذا كان صاغاً يساوي ٤٠ بارة، وإذا
كان رائجاً يساوي ٢٠ بارة. انظر: عامر،
المكاييل والأوزان، ص ١٩٠.

(٥٩) دفتر رقم ١٦٤، وثيقة رقم ٨٥، لسنة
١٠٦٠/١٦٥٠م

(٦٠) دفتر رقم ١٦٤، وثيقة رقم ٣٦، لسنة
١٦٥٢/١٠٦٢م

(٦١) دفتر رقم ١٥٩، وثيقة رقم ٤٥، لسنة
١٦٥٤/١٠٦٤م

(٦٢) دفتر رقم ٤٤، وثيقة رقم ٨٧، لسنة
١٦٥٦/١٠٦٦م

(٦٣) دفتر رقم ٥٦، وثيقة رقم ١١٢، لسنة
١٦٥٨/١٠٦٨م

(٦٤) دفتر رقم ٨٩، وثيقة رقم ٦٩، لسنة
١٦٦٠/١٠٧٠م

(٦٥) دفاتر القسّام لإيالة حلب، دفتر ٧٩ ص ٢٥٩
أواسط جمادى الآخر لسنة ١٠٧١هـ/ ١٤
شباط ١٦٦١م

(٦٦) دفتر رقم ٦٠، وثيقة رقم ٢١، لسنة
١٦٦٢/١٠٧٢م

(٦٧) دفتر رقم ١٩، وثيقة رقم ٩٦، لسنة
١٦٦٩/١١٠٠م

(٦٨) دفتر رقم ١١٣، وثيقة رقم ٤٣، لسنة
١٦٦٧/١٠٧٨م

(٦٩) دفتر رقم ١٨، وثيقة رقم ٣٩، لسنة
١٦٧٢/١١٠٣م

وعملوا كوسطاء بين المدينتين في حلب
والأستانة. وللمزيد انظر: إدهم إدم
ودانيال غوفمان وبروس ماسترز، **المدينة
العثمانية بين الشرق والغرب حلب -
ازمير - اسطنبول**، تعريب: رلى ذبيان،
ط ١، مكتبة العبيكان، الرياض- السعودية،
٢٠٠٤م، ص ١٣١-١٣٢.

(٤٦) دفاتر القسّام لإيالة حلب، دفتر رقم ٤١
ص ٤٣٢ أواخر ذي الحجة لسنة ١٠٨٧هـ/
٤ آذار ١٦٧٧م.

(٤٧) دفاتر القسّام لإيالة حلب، ودفاتر الأوامر
السلطانية رقم ١ ورقم ٤ لسنتي
٩٢٣ و٩٢٤هـ/ ١٥١٨ و١٥١٩م.

(٤٨) دفاتر القسّام لإيالة حلب، دفتر حلب رقم
٢ ص ١١ غرة رجب لسنة ٩٢٣هـ/ ١٥١٨م،
ولم يكن القسامون العسكريون من
السكان المحليين يعينون من أيالة الروملي
علماً بأنهم يعينون من قاضي القضاة.

(٤٩) دفاتر المحكمة الشرعية، استانبول، أناضول
قاضيكم دفتري رقم ٩ ورقم ١١ لسنة
٨٤٣هـ/ ١٤٣٩م.

(٥٠) دفاتر المحكمة الشرعية، استانبول، الأوامر
السلطانية رقم ١ لسنة ١٠٨٠هـ/ ١٦٦٩م.

(51) **yaşarözcan: sultan dördüncü
Mehmet**, Ankara 1963. s.16-20.

(٥٢) ذكرت دائرة المعارف الإسلامية التركية، أن
القاضي العسكري برهان الدين استمر
(٢٠) سنة في ولاية الروميلي، استانبول،
سنة ١٩٧٩م، ج ٦، ص ٤٦.

(٥٣) **دائرة المعارف الإسلامية التركية**، دار
التربية الوطنية للنشر، استانبول، ١٩٧٩م،
ج ٩، ص ٤٧٠.

(٥٤) دفاتر القسّام لإيالة حلب، دفتر رقم ٢٤ ص
٢١٦ أواخر جمادى الثاني لسنة
١٠٨٥هـ/ ٣٠ أيلول ١٦٧٤م.

(٨٤) دفتر رقم ٦٨، وثيقة رقم ٤٠، لسنة ١٦٩٤/١١٠٥ م
 (٨٥) دفتر رقم ٨١، وثيقة رقم ٢١٥، لسنة ١٦٩٤/١١٠٥ م
 (٨٦) دفتر رقم ٨١، وثيقة رقم ٢١٨، لسنة ١٦٩٤/١١٠٥ م
 (٨٧) دفاتر القسّام لإيالة حلب، دفتر رقم ١١ ص ١٨٥ أواخر رمضان لسنة ١١٠٦هـ/ ١٣ أيار ١٦٩٥ م.
 (٨٨) دفاتر القسّام لإيالة حلب، دفتر ٤١ ص ٥٨ أوائل جمادى الأولى لسنة ١٠٧٢هـ/ ٢٢ كانون الأول ١٦٦١ م.
 (٨٩) دفاتر القسّام لإيالة حلب، دفتر ٤١ ص ٣٥١ أواسط شعبان لسنة ١٠٧٣هـ/ ٢٤ آذار ١٦٦٣ م.
 (٩٠) دفاتر القسّام لإيالة حلب، دفتر ٤١ ص ١٦ أواسط ربيع الأول لسنة ١٠٧٤هـ/ ١٦ تشرين الثاني ١٦٦٣ م.
 (٩١) دفاتر القسّام لإيالة حلب، دفتر ٥٦، ص ٢١٢ لسنة ١٠٧٤-١٠٧٦هـ/ ١٦٦٣-١٦٦٥ م.
 (٩٢) دفاتر القسّام لإيالة حلب، دفتر ٢٨، ص ٣٥٨ غرة شوال لسنة ١٠٧٧هـ/ ٢٦ آذار ١٦٦٧ م.
 (٩٣) دفاتر القسّام لإيالة حلب، دفتر ٦٩، ص ٧٨ أوائل محرم لسنة ١٠٨٨هـ/ ٥ آذار ١٦٧٧ م.
 (٩٤) دفاتر القسّام لإيالة حلب، دفتر ٨٨، ص ٢٥٤ غرة شوال لسنة ١٠٨٣هـ/ ١٩ كانون الثاني ١٦٧٣ م. "فقد
 (٩٥) سجل محكمة حلب الشرعية وثيقة ٢٥١ ص ١٨٩ أواسط رجب لسنة ١٠٧٦هـ/ ٢٠ كانون الثاني ١٦٦٦ م.
 (٩٦) سجل محكمة حلب الشرعية وثيقة ٢٥٦ ص ١٨٩ غرة شعبان لسنة ١٠٧٦هـ/ ٥ شباط ١٦٦٦ م.

(٧٠) دفاتر القسّام لإيالة حلب، دفتر رقم ٣١ ص ٥٦ الثاني من شهر ربيع الثاني لسنة ١٠٨٤هـ/ ١٦ تموز ١٦٧٣ م.
 (٧١) دفتر رقم ٦١، وثيقة رقم ١١٢، لسنة ١٦٧٣/١٠٨٤ م.
 (٧٢) دفاتر القسّام لإيالة حلب، دفتر رقم ٧٨ وثيقة ٢٤٨ ص ٢٢ أواخر رمضان لسنة ١٠٨٤هـ/ ٧ كانون الثاني ١٦٧٣ م.
 (٧٣) دفاتر القسّام لإيالة حلب، دفتر رقم ٧٥ ص ٣١١ غرة شعبان لسنة ١٠٨٥هـ/ ٣٠ تشرين الأول ١٦٧٤ م.
 (٧٤) دفتر رقم ٨، وثيقة رقم ٦٦، لسنة ١٦٧٥/١١٠٦ م.
 (٧٥) دفتر رقم ٧٨، وثيقة رقم ٢٣، لسنة ١٦٧٦/١٠٨٧ م.
 (٧٦) دفتر رقم ١٢٩، وثيقة رقم ٥٠، لسنة ١٦٧٧/١٠٨٨ م.
 (٧٧) دفتر رقم ١٥٧، وثيقة رقم ١٦٨، لسنة ١٦٧٨/١٠٨٩ م.
 (٧٨) دفاتر القسّام لإيالة حلب، دفتر رقم ١٣٥ أواخر صفر سنة ١٠٩٤هـ/ ٢٧ شباط ١٦٨٣ م.
 (٧٩) دفتر رقم ١٥٨، وثيقة رقم ١٨٠، لسنة ١٦٨٣/١٠٩٤ م.
 (٨٠) دفاتر القسّام لإيالة حلب، دفاتر محكمة جبل سمعان رقم ٥٨ ص ١٠٨ أواخر ذي الحجة لسنة ١٠٩٨هـ/ ٧ تشرين الأول ١٦٨٧ م.
 (٨١) دفتر رقم ٥٥، وثيقة رقم ٣٦، لسنة ١٦٨٨/١٠٩٩ م.
 (٨٢) دفتر رقم ٢١، وثيقة رقم ١٧٥، لسنة ١٦٩٠/١١٠١ م.
 (٨٣) دفاتر القسّام لإيالة حلب، دفتر رقم ٢٨، ص ٣٥ غرة شوال سنة ١١٠١هـ/ ٧ حزيران ١٦٩٠ م.

(٩٧) دفاتر القسّام لإيالة حلب ، دفتر ٣١٣، وثيقة ٦٦٥ ص ٢١٧ أواسط شعبان لسنة ١٠٧٦هـ / ١٩ شباط ١٦٦٥م.

(٩٨) دفاتر القسّام لإيالة حلب ، دفتر ٣٢٨، وثيقة ٤ ص ٣٧ أواسط شعبان لسنة ١٠٩٤هـ / ٨ آب ١٦٨٣م.

(٩٩) دفاتر القسّام لإيالة حلب ، دفتر ٣٢٨، وثيقة ٨ ص ٥٧ أوائل رجب لسنة ١٠٩٤هـ / ٢٥ حزيران ١٦٨٣م.

(١٠٠) دفاتر القسّام لإيالة حلب، دفتر ٣٢٨، وثيقة ١٠ ص ٣٧ ١٨ ذي الحجة لسنة ١٠٩٣هـ / ١٧ كانون الأول ١٦٨٣م.

(١٠١) دفاتر القسّام لإيالة حلب، دفتر ٥٢، وثيقة ١ ص ١ غرة رمضان لسنة ١٠٩١هـ / ٢٤ أيلول ١٦٨٠م، وللعلم فإن سجلات حلب ودمشق حافلة بالوظائف الإدارية عن الكاتب والديوان وغيرها من الوظائف الديوانية.

(١٠٢) دفاتر القسّام لإيالة حلب، دفتر ٤١، وثيقة ١٧ ص ٥٦ أواسط ربيع الآخرة لسنة ١١٠٥هـ / ١٣ كانون الأول ١٦٩٣م.

(١٠٣) دفاتر القسّام لإيالة حلب، دفتر ٤١، وثيقة ٩٨ ص ٩٨ أوائل رمضان لسنة ١١٠٦هـ / ١٤ نيسان ١٦٩٥م.

(١٠٤) دفاتر القسّام لإيالة حلب ، دفتر ٢٨، وثيقة ٨٤ ص ٢١٣ أوآخر محرم لسنة ١١٠٩هـ / ١٠ آب ١٦٠٠م.

تنويه: تُعدّ وظائف القسّام من أكثر وظائف الدولة خطراً، لأن قسامين كثر عوقبوا بالجلد أو قطع اليد أو النفي، لأنهم لم يعدلوا بالقسمة، وقد أفاد دفتر ٣٣٨ ص ٧٢ المؤرخ سنة ١١٢٤هـ / ١٧١٢م. أن محمد صادق أفندي تهاون بالقسمة للمرحوم محمد قاسم الحلبي الذي تعدّ أملاكه شبه خيالية، وله عدة محلات

تجارية قرب الجامع الأموي الكبير، للمزيد انظر: دفتر القسّام رقم ٣٦ وثيقة ٤١٨ ص ٣٤ غرة صفر لسنة ١١٢٤هـ / ٩ آذار ١٧١٢م.

(١٠٥) أناضول قاضيك دفتر، رقم ١١ ص ١٥٨ أوآخر شوال ١٠٦٦هـ / ١٦٥٦م، صورة عنه في دفتر قاضي القضاة، رقم ٦٨ ص ١٤٣، غرة ذي القعدة لسنة ١٠٦٧هـ / ١٠ آب ١٦٥٧م.

(١٠٦) دفاتر القسّام لإيالة حلب، دفتر رقم ٩١ ص ٢٦٤ أوآخر محرم لسنة ١٠٩٩هـ / ٥ كانون الأول ١٦٨٧م.

(١٠٧) دفاتر القسّام لإيالة حلب، دفتر رقم ١١ ص ١٥٨ غرة صفر لسنة ١٠٩٩هـ / ٦ كانون الأول ١٦٨٧م.

(١٠٨) دفاتر القسّام لإيالة حلب، دفتر رقم ٩٨ ص ٢٥٨ أواسط رمضان لسنة ١١٠٥هـ / ٩ أيار ١٦٩٤م.

(١٠٩) دفاتر القسّام لإيالة حلب، دفتر رقم ١٥٢ ص ٤١٣ أواسط صفر لسنة ١٠٩٦هـ / ٢٠ كانون الثاني ١٦٨٥م.

(١١٠) دفاتر القسّام لإيالة حلب، دفتر رقم ١٥٢ ص ٤١٤ أوآخر صفر لسنة ١٠٩٦هـ / ٤ شباط ١٦٨٥م.

(١١١) دفاتر القسّام لإيالة حلب، دفتر ١١٤ ص ٢٩ أوائل جمادى الأولى لسنة ١٠٩٨هـ / ١٤ آذار ١٦٨٧م.

(١١٢) بالرجوع إلى سنوات سابقة يتضح لنا أن منصب القسّام وراثي، فالقاضي محمد بن مصطفى أفندي كوراني أنه ورث المنصب عن والده مصطفى أفندي كوراني، للمزيد يمكن مراجعة دفاتر سنوات ١٠٧٤هـ / ١٦٦٣م وما بعدها. كما أفادت دفاتر القسّام أن محمد راشد أفندي استمر قسّاماً عسكرياً لأكثر من خمس عشرة

سنة. وللمزيد انظر: دفاتر القسام لإيالة حلب، رقم ٢٨ و ٣٢ و ٣٦ ص ٦٨ و ١٥٧ و ١٣ لسنة ١٠٨٤هـ/١٦٧٤م.

(١١٣) دفاتر القسام لإيالة حلب، دفاتر محكمة جبل سمعان رقم ٥٨ ص ١٠٨ وأواخر ذي الحجة لسنة ١٠٩٨هـ/٧ تشرين الأول ١٦٨٧م.

(١١٤) دفاتر القسام لإيالة حلب، دفاتر محكمة جبل سمعان رقم ٥٨ ص ١٠٨ وأواخر ذي الحجة لسنة ١٠٩٨هـ/٧ تشرين الأول ١٦٨٧م.

(١١٥) دفاتر القسام لإيالة حلب، دفاتر محكمة جبل سمعان رقم ٨٨ ص ١١٨ وأواخر ذي القعدة لسنة ١٠٩٨هـ/٧ أيلول ١٦٨٧م.

(١١٦) دفاتر القسام لإيالة حلب، دفتر ٤٢ ص ٣٥٨ أوائل ربيع الآخر لسنة ١١٠٤هـ/٩ كانون الأول ١٦٩٢م.

(١١٧) دفاتر حلب رقم ٢٨٦، لم يعثر على وثيقة واحدة تؤكد أن للعساكر أملاكاً تحصى وتعرض على القسام العسكري.

(١١٨) مصطفى عاصم زاده، التاريخ العمومي، ٨ أجزاء، بورصة، ١١٥٩هـ، ج ١، ص ٩٨.

(١١٩) عبدالكريم رافق، العرب والعثمانيون، دار أطلس، دمشق، ١٩٧٤م، ص ٩٧ وما بعدها.

(١٢٠) دفاتر القسام لإيالة حلب، دفتر رقم ١٥٨ ص ٣٩٢ غرة رجب لسنة ١٠٩٨هـ/١٢ أيار ١٦٨٧م.

(١٢١) أحمد جودت باشا، تاريخ جودت، ج ٩، ص ٣٧٦.

(١٢٢) لأول مرة لا يذكر كنية القسام العسكري، وهو من أصل عثماني. حيث صدر أمر من السلطان سليمان الثاني بتعيين القسام العسكري من ولاية الروميلي خلال فترته التي لم تدم أكثر من أربع سنوات (١٦٨٧-).

(١٦٩١م)، فقد أُلقت بعض المصادر في عهد السلطان سليمان الثاني المسؤولية على الأكراد الذين أعلنوا ثورتهم على الدولة العثمانية، غيّر أن بعض الكتاب يعدها استمرار لثورة الجلالية (علي باشا جنبلط) سنة ١٦٠٦م في كلس، وللمزيد: انظر: بشار أوزجان، ثورة الجلالية في كلس، دار الكتاب المنور، استانبول، ١٩٥٦م، ص ١٨.

(١٢٣) دفاتر القسام لإيالة حلب، دفتر رقم ٢٨، ص ٣٥ غرة شوال سنة ١١٠١هـ/٧ حزيران ١٦٩٠م.

(١٢٤) دفاتر القسام لإيالة حلب، دفتر رقم ٢٨، ص ٣٦ غرة شوال سنة ١١٠١هـ/٧ حزيران ١٦٩٠م.

(١٢٥) المصدر السابق نفسه.

(١٢٦) دفاتر القسام لإيالة حلب، دفتر رقم ٢٨، ص ٣٧ ١٤ شوال سنة ١١٠٢هـ/١٠ تموز ١٦٩١م.

(١٢٧) دفاتر الأحكام السلطانية، المحكمة الشرعية بحلب دفتر رقم ٢٧ وثيقة رقم ٤٠ ص ٣٤. آغا: كلمة تركية محرفة عن أصلها الفارسي -آقا- وهي بمعنى السيد الأمر، وقد استعملها العثمانيون لدلالات كثيرة عبر تاريخهم، ومنها آغا الانكشارية: وهو لقب أبرز رجال الدولة وهو بمثابة قائد الجيش وقد كان مسؤولاً عن الأمن والنظام. للمزيد انظر: J.H.Red House, A Turkish and English Lexicon, Librairie, Du Liban, Beirut, 1974.

(١٢٨) دفاتر الأحكام السلطانية، المحكمة الشرعية بحلب، دفتر رقم ٢٧ وثيقة رقم ٣٧ ص ٣١.

(١٢٩) إن مضمون الوثيقة دفع البحث للنظر في دفتر الأحكام السلطانية، واتضح أن الأكراد والتركان تجمعوا في منطقة كلس،

ومنذ ذلك التاريخ غدا الوالي ونائبه أو آغا الآين يملكون صلاحيات واسعة.

(١٣٠) لا يرغب البحث بالخروج عن تتبع حصر الإرث الذي يكلف القسم العسكري به، كما يظهر ذلك جلياً في أواخر الدفتر رقم ١٧٨ ص ١٢٨ لسنة ١١١٤هـ/ ١٧٠٣م.

(١٣١) سجل محكمة حلب الشرعية رقم ٧٢ ص ١٨ وثيقة ١١٥٢ غرة محرم الأول لسنة ١٠٢٩هـ/ ٧ كانون الأول ١٦١٩م.

(١٣٢) دفاتر ديوان المحكمة الكبرى، دفتر شرعي رقم ١١ ص ٥٢ أواسط شوال ١٠٦٤هـ/ ٢٨ آب ١٦٥٤م.

(١٣٣) دفاتر القسم لإيالة حلب، دفتر ٣٤، ص ١٧٤ أواسط شوال ١٠٨٨هـ/ ١٠ كانون الأول ١٦٧٧م.

(١٣٤) دفاتر القسم لإيالة حلب، دفتر رقم ٦١ ص ١٠٨، غرة جمادى الأولى لسنة ١٠٥٥هـ/ ٢٤ حزيران ١٦٤٥م.

(١٣٥) دفاتر القسم لإيالة حلب، دفتر ٧٩ ص ٢٥٩ أواسط جمادى الآخر لسنة ١٠٧١هـ/ ١٤ شباط ١٦٦١م، ولأول مرة يقوم القسم العسكري بتوزيع الميراث بين أولاد المتوفى وأخوة المتوفى وزوجته، وهذا ما ثبت في دفاتر القسم.

(١٣٦) دفاتر القسم لإيالة حلب، دفتر رقم ٦١ ص ١٠٨ غرة جمادى الأولى لسنة ١٠٥٥هـ/ ٢٤ حزيران ١٦٤٥م.

(١٣٧) دفاتر المحكمة الشرعية الكبرى حلب، دفتر ٥٤ ص ٣٨٤ أواسط محرم الحرام لسنة ١٠٦٩هـ/ ٢٨ أيلول ١٦٥٨م.

(١٣٨) دفاتر القسم لإيالة حلب، دفتر ٧٩ ص ٢٥٩ أواسط جمادى الآخر لسنة ١٠٧١هـ/ ١٤ شباط ١٦٦١م، ولأول مرة يقوم القسم العسكري بتوزيع الميراث بين أولاد المتوفى

وأخوة المتوفى وزوجته، وهذا ما ثبت في دفاتر القسم.

(١٣٩) دفاتر القسم لإيالة حلب، دفتر ٥٦ ص ٤٥١ أواسط صفر لسنة ١٠٩٣هـ/ ٢٢ شباط ١٦٨٢م.

(١٤٠) البايكة: جمعها بوائك، ومفردتها بائكة، ويفهم من السجلات أنها بناء يستخدم لأغراض متعددة، فمنها ما يخصص لإيواء الحيوانات، ومنها ما يخصص لتخزين الغلال "الحبوب والزيت وغيرها" كما يفهم من الوثائق.

(١٤١) دفاتر القسم لإيالة حلب، دفتر ٥٦ ص ٤٥١ أواسط صفر لسنة ١٠٩٣هـ/ ٢٢ شباط ١٦٨٢م.

(١٤٢) دفاتر القسم لإيالة حلب دفتر ٦٥ ص ٤٥٢ أواسط صفر لسنة ١٠٩٣هـ/ ٢٢ شباط ١٦٨٢م.

(١٤٣) دفاتر القسم لإيالة حلب، دفتر ٥٦ ص ٤٥٢ غرة شعبان ١٠٩٠هـ/ ٦ أيلول ١٦٧٩م، ولم يفدنا الدفتر بتفصيلات عن مسألة حصر إرث أحمد السمهوري وممتلكاته التي زادت عن (٢٥٠,٠٠٠) قرشا، وهي ثروة كبيرة جداً آنذاك، وقد بلغ رسوم المحكمة (٢٢) ألف قرشا، مضافاً إليها ضرائب سنة حصر الإرث التي تمت من قبل القسم محمد راشد أفندي في غرة رمضان لسنة ١٠٩٣هـ/ ٢ أيلول ١٦٨٢م، والذي تولى وظيفة القسم العسكري بعد وفاة الحاج أحمد الرفاعي أفندي.

(١٤٤) دفاتر القسم لإيالة حلب، دفتر ٥٢ ص ٣١٧ أواخر صفر سنة ١٠٩٣هـ/ ٢٢ شباط ١٦٨٢م.

(١٤٥) المصدر السابق، نفسه.

(١٤٦) المصدر نفسه.

(١٤٧) دفاتر القسّام لإيالة حلب، دفتر ٦٩ ص ١٥٤، ٣ ربيع الأول سنة ١٠٩٤هـ/ ١ آذار ١٦٨٣م.

(١٤٨) دفاتر القسّام لإيالة حلب، دفتر ٢٣٨ ص ٤٢٣ أواسط ربيع الأول لسنة ١٠٩٣هـ/ ٢٣ آذار ١٦٨٢م.

(١٤٩) **الويركو:** كلمة تركية تعني الضريبة المفروضة على المباني والأراضي، أو مال ميري أو رسم ومصدرها "وير نلك"، وتعني الوهب أو العطاء والمنح أو الهبة. وللمزيد انظر: عبدالعزيز محمد عوض، الإدارة العثمانية في ولاية سورية ١٨٦٤-١٩١٤م، دار المعارف، مصر، ١٩٦٩م، ص ١٦٩.

(١٥٠) دفاتر القسّام لإيالة حلب، دفتر رقم ٨ ص ٥٤ أوآخر ربيع الأول لسنة ١٠٩٣هـ/ ٧ نيسان ١٦٨٢م.

(١٥١) إن مراجعة دفتر القسّام العسكري رقم ٥٢ ص ٣١٨ أوائل رمضان سنة ١٠٩٤هـ/ ٢٣ آب ١٦٨٣م. يبين محتويات الباكية من الحبوب، والمقدرة بقيمة تزيد عن (٤٠,٠٠٠) قرش، وللعلم أن الدفتر المذكور أعلاه يحتوي على (٧٥) وثيقة وعدد صفحاته هو (٥١٨) صفحة.

(١٥٢) دفاتر القسّام لإيالة حلب، دفتر رقم ٩٨ ص ٣١٨ وثيقة ٢٥٨ أوائل ربيع الثاني لسنة ١٠٧٨هـ/ ١٩ أيلول ١٦٧٧م. الأفندي: لقب أطلق على أبناء الأسر العثمانية الحاكمة أو أحياناً يرد مع لقب آغا. انظر: Red House, Op.cit.p.160.

(١٥٣) دفاتر القسّام لإيالة حلب، دفتر رقم ٩٨ ص ٣١٨ وثيقة ٢٥٨ أوائل ربيع الثاني لسنة ١٠٧٨هـ/ ١٩ أيلول ١٦٧٧م. القرش الصاغ يساوي ٤٠ بارة والقرش الرائج يساوي ربع بارة. وللمزيد انظر: عامر، المكايل

والأوزان، ص ١٨٦؛ صابان، المعجم الموسوعي، ص ٥١.

(١٥٤) دفاتر القسّام لإيالة حلب، دفتر ديوان المحكمة رقم ٥٤ لسنة ١٠٧٨هـ/ ١٦٦٧م.

(١٥٥) **المصدر السابق**، نفسه.

(١٥٦) دفاتر القسّام لإيالة حلب، دفتر رقم ٣٣ ص ٢٥٦ أوآخر محرم لسنة ١٠٧٨هـ/ ٢١ تموز ١٦٦٧م، علماً بأن عدد وثائقه بالمئات، بعضها يزيد على صفحتين وبعضها الآخر نصف صفحة كحد أدنى.

(١٥٧) دفاتر القسّام لإيالة حلب، دفتر رقم ٣٣ ص ٢٥٥ بداية محرم لسنة ١٠٧٨هـ/ ٢٢ حزيران ١٦٦٧م.

(١٥٨) دفاتر القسّام لإيالة حلب، دفتر رقم ٣٣ ص ٢٥٦ بداية محرم لسنة ١٠٧٨هـ/ ٢٢ حزيران ١٦٦٧م.

(١٥٩) دفاتر القسّام لإيالة حلب، دفتر رقم ٣٢ ص ٤١٣. غرة رجب لسنة ١٠٧٨هـ/ ١٦ كانون الأول ١٦٦٧م.

(١٦٠) دفاتر القسّام لإيالة حلب، دفتر رقم ٣٢ ص ٤٥٧ غرة رجب لسنة ١٠٧٨هـ/ ١٦ كانون الأول ١٦٦٧م.

(١٦١) دفاتر القسّام لإيالة حلب، دفتر ٣٨ ص ١٨٥ أواسط محرم لسنة ١٠٧٩هـ/ ٢٤ حزيران ١٦٦٨م.

(١٦٢) لدى التدقيق بدفاتر قسّام حلب العسكري، ثبت بما لا شك فيه أن منصب القسّام دائم، ولم نعثّر على دليل يؤكد أنه وراثي، علماً بأن دفاتر قسّام اللاذقية أشارت أنه لمدة سنتين، وأن دفاتر القسّام العسكري للشام شريف تؤكد أنه وراثي. ويمكن مراجعة دفاتر دمشق رقم ٣ و ٦ و ٧، وكل دفتر يحتوي كحد أدنى إلى ٥٠-٨٠ وثيقة، وقد اتضح أنه وراثي. انظر: دفتر

رقم ٨ ص ٣١١ أواسط محرم لسنة ١٠٨٥هـ/ ٢٠ نيسان ١٦٧٤م.

(١٦٣) دفاتر القسّام لإيالة حلب، دفتر ٣٨ ص ١٨٥ أواسط محرم لسنة ١٠٧٩هـ/ ٢٠ نيسان ١٦٦٨م.

(١٦٤) ضم الدفاتر رقم ٣٨ بصفحاته المختلفة عدة وثائق عن نساء أعلنت التوبة، والبحث اكتفى بذكر واحدة، مترجمة عن النسخة الأصلية المكتوبة باللغة العثمانية.

(١٦٥) دفاتر القسّام لإيالة حلب، دفتر رقم ٣٢ ص ٤١٣ غرة رجب لسنة ١٠٨١هـ/ ١٣ تشرين الثاني ١٦٧٠م.

(١٦٦) دفاتر القسّام لإيالة حلب، دفتر رقم ٣٢ ص ٤١٣ غرة رجب لسنة ١٠٧٨هـ/ ١٦ كانون الأول ١٦٦٧م.

(١٦٧) المصدر السابق، نفسه.

(١٦٨) دفاتر القسّام لإيالة حلب، دفتر رقم ٣١ ص ٥٦، الثاني من شهر ربيع الثاني لسنة ١٠٨٤هـ/ ١٦ تموز ١٦٧٣م.

(١٦٩) دفاتر القسّام لإيالة حلب، دفتر رقم ٣١ ص ٥٦، الثالث من شهر ربيع الثاني لسنة ١٠٨٧هـ/ ١٤ حزيران ١٦٧٦م.

(١٧٠) دفاتر القسّام لإيالة حلب. أنظر: الدفاتر ذوات الأرقام: ١١٥، ١٢٣، ١٣٣، ٢٠٨، ٢١٧، حيث أكدت جميعها أن المتوفين من كبار التجار وكبار رجالات الدولة، ومن الولاة والقضاة ومسؤولي التيمار والزعامات.

(١٧١) دفاتر القسّام لإيالة حلب، دفتر رقم ٢٧١ ص ٥٦ رجب سنة ١١١٦هـ/ ٢٦ تشرين الثاني ١٧٠٤م.

(١٧٢) دفاتر القسّام لإيالة حلب، دفتر رقم ٣٥٦ ص ٨٩، أواخر رمضان سنة ١١١٠هـ/ ٣١ آذار ١٦٩٩م.

(١٧٣) دفاتر القسّام لإيالة حلب، دفتر رقم ٢٧٨ ص ١١ غرة محرم لسنة ١٠٥٥هـ/ ٢٦ شباط ١٦٤٥م.

(١٧٤) أناضول قاضيلك دفتر، أناضول دفتر، رقم ١ ص ١ وثيقة ٦ لسنة ٩٨٠هـ/ ١٥٧٢م.

(١٧٥) أحمد جودت باشا، تاريخ جودت، ج ٩، ص ٣٨٥.

*الفكر النحويّ في "إلا" الغيريّة المتضمّنة معني الوصف
في ضوء قوله تعالى: {لَوْ كَانَ فِيهِمَا آلِهَةٌ إِلَّا اللَّهُ لَفَسَدَتَا}**

د.محمد عبدالرحمن الحجوج البطوش ***

تاريخ الوصول: ٢٠٢٠/١/١٦م

تاريخ الوصول: ٢٠١٩/١٠/١٥م

الملخص

تقدّم هذه الدّراسة قراءة للفكر النّحويّ في "إلا" الغيريّة المتضمّنة معني الوصف من منظور قوله تعالى: {لَوْ كَانَ فِيهِمَا آلِهَةٌ إِلَّا اللَّهُ لَفَسَدَتَا}، المتمثل بمخالفة الأصل النحويّ، والخلاف النحويّ في قيود الوصف بـ(إلا)، وتوجيه بعض الشواهد التي حملت فيها (إلا) على (غير).
وخلصت الدراسة إلى أنّ خروج (إلا) عن بابها ومعناها يعدّ من باب تفسير المعنى، وتقريبه من أذهان المتلقّين، وأنّ حمل (إلا) على (غير) في الآية فيه نظر؛ لأنّه لا يوجد مغايرة.
الكلمات المفتاحيّة: الفكر النّحويّ، الاستثناء، إلا الغيريّة.

*نشر هذا البحث بدعم من عمادة البحث العلمي / جامعة الزرقاء.

**الأنبياء: ٢٢

***أستاذ مساعد، قسم اللغة العربية، كلية الآداب والعلوم، جامعة العلوم

الإسلامية العالمية

Absract

This study handles a reading of syntactic thought in (illa al-ghayria) that includes the description's meaning in Allah saying: "law kana feehima alihatun illa allahu lafasadata "; which means: "If there were, in the heavens and the earth, other gods besides Allah, there would have been confusion in both!".

The syntactic thought here represents both the syntactic origin and its argument in the restrictions of (illa)'s description. It also guides some evidences that (illa) does as well as (ghayr).

In conclusion, the exit of (illa) out of its meaning is considered an interpretation to make it closer to recipients. Still there's a regard to measure (illa) as well as (ghayr) in the previous verse of the Holly Quran; because there is no difference in their meaning.

Key words: Syntactic Thought, Exception and (illa al-ghayria).

وطئة:

الفكر، بفتح الفاء وكسرها، والفتح أفصح، لغته: التأمل والتدبر، وإعمال الخاطر في الشيء، والفكر كالعلم والنظر، لذلك لا يجمع، غير أن ابن دريد جمعه على أفكار، وقيل: الفكر مفرد، والفكر جمع، وقيل المصدر يكون بالفتح (الفكر)، والاسم بالكسر (الفكر)^(١).

والفكر اصطلاحاً: "نشاط ذهني، أو حركة عقلية تبدأ من المعلوم لتنتهي إلى اكتشاف المجهول، وهذه الحركة العقلية تنطلق من مبادئ ومقدمات محدّدة المعالم حسب المجال الفكري الذي تتحرك فيه، وتسير وفق منهج معين تتناسب ونظرة المفكر وطريقته في التفكير، وتنتهي

إلى نتائج فكرية واضحة الصفات والهوية^(٢).

أما مفهوم الفكر النحوي: فهو "النتاج الذي استخرجته عقول النحاة العرب من خلال التفكير في اللغة وتعمق النظر فيها، والوقوف على طريقة العرب في لسانها ومعهود خطابها، وفق أسس ومبادئ ومنطلقات منهجية بنوا عليها ذلكم الفكر، ويمثله في الحضارة العربية الإسلامية تراث ضخم من القواعد والضوابط، والتفاسير، والتعليقات التي حاول بها نحاة العربية إدراك سر هذه اللغة الشريفة في أساليبها، وتراكيبها، وانتظامها"^(٣).

وقد بحث النحاة في أساليب اللغة وتراكيبها وفق مستويات من التفكير، منها^(٤): التفكير الجزئي المحسوس المتمثل في تقرير الأحكام والقواعد المستنبطة من كلام العرب، والتفكير الكلي المحسوس المتمثل في القياس والتعليل وفق القواعد المستنبطة، والتفكير الكلي العقلي المجرد المتمثل في تشكيل نظرية النحو العربي.

تباينت سمات الفكر النحوي لدى النحاة وهم يؤسسون نظرية النحو العربي بين المعيارية والوصفية، فمنهم من اعتمد على القياس، والتأويل، والتقدير في تعليلاته النحوية، ومنهم من اعتمد على الاستعمال اللغوي، والمسموع من كلام العرب في وصف الظاهرة اللغوية، وتفسيرها، وتعليل اختياراته وتوجيهاته النحوية، لذلك تباين الفكر النحوي بين

نحاة البصرة والكوفة في: "الخطاب المعياري الأصولي الذي انتهجته مدرسة البصرة، والخطاب الاستقرائي الذي انتهجته مدرسة الكوفة، انطلاقاً من منظومتها الفكرية المغايرة للمنظومة البصرية، سعياً للتمييز"^(٥).

ويسعى التفكير النحوي إلى تحقيق هدفين: الأول: تأصيل الظاهرة اللغوية وتقعيدها؛ لتكون مرجعاً يرجع إليه في معرفة سمت العربية في عصور الاحتجاج، والآخر: تعليم الأنماط اللغوية؛ ليتمكن الناس من تعلم اللغة، والتعامل بها فيما بينهم، وهذان الهدفان هما اللذان شكلا المعيارية عند النحاة القدماء^(٦)، وما الأمثلة المصنوعة إلا مظهر من مظاهر الجانبين: المعياري والتعليمي في شرح القاعدة وتوضيحها. وتكشف تعليقات النحاة، واستدلالاتهم، وتعدد آرائهم الفكر العقلي، والخيال الذهني الخصب لديهم وهم يؤسسون النحو العربي.

ويطمح هذا البحث إلى الكشف عن شيء من هذا الفكر من خلال (إلا) المتضمنة حد الوصف، كما في قوله تعالى: ﴿لَوْ كَانَ فِيهِمَا آلِهَةٌ إِلَّا اللَّهُ لَفَسَدَتَا﴾.

ولعل الناظر في معالجة النحاة لتراكيب الاستثناء يجد أنها كان منصبّة على أقسامه، وعامله، واحتمالاته الإعرابية، وكأنّ النهاية الإعرابية هي جوهر الأمر^(٧)، أكثر من اهتمامهم بالمعنى، وإن لم يكن

غائباً عن أذهانهم، غير أن الصنعة النحوية كانت مهيمنة على فكرهم، إلى حد ما، وقد أشار تمام حسان إلى ذلك بقوله "اتسمت الدراسات العربية بسمة الاتجاه إلى المبنى أساساً، ولم يكن قصدها إلى المعنى إلا تبعاً لذلك، وعلى استحياء"^(٨)، وإن كنت لا أميل إلى الصرامة التي ذكرها تمام حسان وتعميمه؛ لأن بعض النحاة لم يغيب المعنى، والاهتمام به في دراساتهم النحوية، ولأهمية المعنى أخذ النحاة يتصرفون في شكل الجملة من حيث التقديم والتأخير، والرتب، والحذف والذكر، وكل هذا بديل المعنى، فلم يغيب المعنى عن أذهانهم وهم يؤسسون النحو العربي.

وقد دفعني عدة عوامل لدراسة هذا الموضوع، أهمها:

- الوقوف على أفكار النحاة وتحليلاتهم وآرائهم في أسلوب الاستثناء من خلال (إلا) الغريبة.

- الإشكال الذي أثارته الآية موضع الدراسة.

- لم أجد -حسب اطلاعي- من تناول (إلا) المتضمنة حد الوصف في ضوء آية الأنبياء ببحث مستقل، مع أن كثيراً من الدارسين -قدماء ومحدثين- تناولوا هذه المسألة، وحملوا فيها (إلا) على معنى (غير)، وهي دراسات سابقة أفاد البحث منها، وقد أثبتتها في قائمة المصادر والمراجع. ولما كانت الدراسة تنو إلى الوقوف على آراء النحاة ومعربي القرآن ومفسريه

ومناقشتها، فقد اعتمدت المنهج الوصفي التحليلي. وتكمن أهمية البحث في الكشف عن حقيقة (إلا) الغريبة، والمعاني التي خرجت إليها، والحركة الإعرابية التي يحملها المستثنى.

اهتمت اللغة العربية من بين سائر اللغات السامية باب الاستثناء، فأكثر من قواعده وأحكامه، وحروفه، وفرت بينها في بعض الأحوال^(٩)، وقد أكثر النحاة في هذا الباب من أقسامه وأحكامه، وتوجيهاته، وأمثله الثرة المصنوعة.

والدلالة العامة لأسلوب الاستثناء هي النفي؛ أي نفي ما بعد (إلا) من حكم ما سبقها، بصرف النظر عن العلامة الإعرابية التي يحملها المستثنى، فلم يشر النحاة إلى أن دلالة هذا الأسلوب في الرفع تختلف عنها في النصب، فهما سواء في الدلالة على المعنى^(١٠)، ويدعو أحد الباحثين إلى إلغاء باب الاستثناء وإدراجه ضمن أسلوب نفي المفردات داخل الجملة، وقد يخرج هذا الأسلوب من النفي إلى القصر والتوكيد عندما يسبق بنفي، أو نهي، أو استفهام^(١١)

أوجب النحاة نصب المستثنى في الاستثناء التام الموجب^(١٢)، لكن هذا الوجوب لم يطرد، فقد جاءت أمط لغوية فصيحة برفع المستثنى^(١٣)، من ذلك قراءة أبي عمرو وابن مسعود لقوله تعالى: ﴿ثُمَّ

تَوَلَّيْتُمْ إِلَّا قَلِيلاً مِّنْكُمْ﴾ [البقرة: ٨٣]، برفع (قليل)، وتباينت الوجوه

الإعرابية للمستثنى^(١٤)، فأعربها بعضهم صفة للضمير في (توليتم)، وقيل: تأكيد له، وقيل: بدل منه على أن النفي يفهم من (توليتم)، والمعنى: لم تفوا بالميثاق إلا قليلاً منكم، وأعربها بعضهم عطف بيان، وقيل: فاعل لفعل محذوف، والتقدير: امتنع قليلاً، وقيل: مبتدأ خبره محذوف، وذكر أبو حيان^(١٥) أنها لغة، يحمل فيها الرفع على الصفة لا البدل، أي أنها مثل (إلا) في الآية موضع الدراسة، وهذه اللغة ليست مشهورة، أما اللغة المشهورة^(١٦)، فتؤثر نصب المستثنى.

ويبدو أن من ادعى البدل كلّف نفسه عناء التأويل والتقدير؛ ليجعل الكلام تاماً منفياً؛ كي تستقيم له القاعدة المتمثلة في جواز رفع المستثنى ونصبه في الاستثناء التام المنفي، على أن النفي يفهم من (توليتم)، كما سبق، وهذا لا يستقيم؛ لأنّ الكون كلّ قائم على الثنائيات الضدية، وكلّ كلام مثبت له نقيض منفي، والعكس صحيح، ومن ثمّ نستطيع إخضاع أيّ كلام مثبت لسلطان هذا التأويل. علماً بأنّ هذه الأمط اللغوية التي خالفت القاعدة النحوية تمثل ظواهر لغوية لقبايل عربية، ولهذا ذكر عباس حسن^(١٧) أنّه لا معنى للتأويل بقصد إخضاع لغة قبيلة للغة نظيرتها، وعدّ ذلك؛ أي التأويل، معيياً، غير أنّه دعا إلى ترك مثل هذه اللغات، وعدم محاكاتها، أو القياس عليها، والاقتصار على اللغة الضاربة في الفصاحة والانتشار. وفي كلامه نظر؛ إذ كيف لنا أن نترك أمطاً

لغوية صحيحة تمثّلت في القراءات القرآنية، والأحاديث النبوية، وكلام العرب نظمه ونثره، ولا نقيس عليها؟! وقد قرر النحاة أنّ ما قيس على كلام العرب فهو من كلام العرب^(١٨)، لكن بعض النحويين أهملوا أداءات لغوية تناهت كثرة، ولم يتعرضوا لها وهم يقعدون اللغة، بسبب الحدود الزمانية والمكانية التي حدّوها. (أما الحدود الزمانية، فيمكن عدّها معياراً أصيلاً للفصاحة، وأما الحدود المكانية، فرأي استبدّ به كثير من الباحثين المعاصرين واشتهر لديهم استناداً إلى وثيقة أبي نصر الفارابي التي نص فيها على القبائل التي يحتج بلغتها، وهي محط نظر؛ فلها روايات متعددة اختلفت فيها أسماء القبائل المعتمدة في الاحتجاج. والصحيح أنهم احتجوا بكلام العرب الفصحاء دون النظر إلى حدودهم المكانية أو انتماءاتهم القبلية، وما أكثر ما كان يقول سيبويه^(١٩): "وسمعت ممن يوثق بفصاحته"، و"حدثنا من يوثق به"، و"سمعنا من يوثق بعربيته من العرب"، وغيرها من العبارات التي لم يحدد بها سيبويه قبيلة بعينها)*.

وقد اقتصرَت الدراسة على آية الأنبياء؛ لأنها لم تُروَ إلا بالرفع، ولأنّ حملها على غير النعت، كما قال النحاة، يفسد المعنى، بخلاف الآيات الأخرى التي تُروى بالرفع والنصب.

ويكون ما بعد (إلا) الغريبة تابعا لما قبلها، والتبعية تحتمل النعتية والبدلية، نحو: (ما جاءني أحد إلا زيد)، فـ(إلا زيد) يمكن أن تعرب صفة أو بدلا، لكن هذه الاحتمالية لا تطرد؛ أي لا يمكن أن تنسحب على الأمثلة التي جاءت فيها (إلا) بمعنى (غير)، فمثلا في جملة (مررت بالقوم إلا زيد)، فـ(إلا زيد) صفة للقوم، ولا يمكن أن يكون (زيد) بدلا ولا يمكن التفريغ؛ لأنه لم يسبق بنفي أو شبهه.

وينبئ اهتمام النحاة بـ"إلا" الغريبة عن أهمية هذا التركيب اللغوي وشيوعه في العربية، وهي أهمية تسهم في جلب الانتباه والتأمل، إذ يكمن الفكر النحوي في هذا التركيب اللغوي في عدة جوانب، أهمها: مخالفة الأصل النحوي، والمعنى، والخلاف النحوي وتعدد الآراء، وقيود الوصف بـ"إلا"، وشواهده.

أولاً: مخالفة الأصل النحوي:

يجمع النحاة على أن الأصل في "إلا" أن تكون حرف استثناء، وهو أصل وضعها، وهذه الأصالة تعود إلى كونها حرفا، والمعاني تؤدي بالحروف، وكونها تستعمل في مسائل الاستثناء جميعها بخلاف أدوات الاستثناء الأخرى^(٢٠)، وفي مسائل الفقه، والصرافة، كما أنها أخف الأدوات، وأكثرها استعمالا وشيوعا في العربية، وهي عنصر- للإنباء عن الانتقال من العموم إلى الخصوص^(٢١)، وبقيّة الأدوات محمولة عليها؛ لذلك جعلوها أمّ الباب^(٢٢) ولم يقتصر استعمالها على العربية، بل هي

أداة سامية استعملها الآراميون والسريان^(٢٣)، غير أن العربية توسعت في باب الاستثناء وأدواته، فخرجت "إلا" إلى معانٍ أخرى، فضلا عن الاستثناء. خلافا لابن عصفور الذي يرى أن (إلا) لم يثبت وضعها في غير موضعها وهو الاستثناء^(٢٤). ومن المعاني التي خرجت إليها^(٢٥):

- معنى (غير) (وهي مدار البحث): ذكر النحاة^(٢٦) أن الأصل في (غير) أن تكون صفة مفيدة لمغايرة مجرورها لموصوفها ذاتا أو صفة، ولكن لكثرة استعمالها حذفوا الموصوف بها، وأقاموها مقامه في الإعراب، والأصل في (إلا) أن تكون مغايرة لما قبلها نفيًا وإثباتًا، فلما تضارعتا في معنى المغايرة، حملت (إلا) على (غير) في الصفة، فصار ما بعدها مغايرًا لما قبلها ذاتًا وصفة، وحملت (غير) على (إلا) في الاستثناء، فصار ما بعدها مغايرًا لما قبلها نفيًا وإثباتًا، وتقارضهما في العمل خروج عن الأصل.

وفسر أحد الباحثين هذا التقارض بأحد ثلاثة أشياء^(٢٧): الاشتراك اللفظي المتمثل بإخراج ما بعدهما من حكم ما قبلهما نفيًا وإثباتًا، أو العرف اللغوي المتمثل بتحقيق مقاصد المتكلم في نقل الكلمة عن أصل وضعها؛ للدلالة على معنى آخر غير المعنى الذي وضعت له في الأصل، فالحقيقة اللغوية لـ(إلا) هو الاستثناء، لكنها خرجت عن هذه الحقيقة، واستعملت مجازًا استعمال (غير)، واستعملت (غير) استعمال (إلا)، فكثرت

الاستعمال المجازي حتى أصبح بمثابة حقيقة عرفية، أو الاتساع الأسلوبي الذي بناه على افتراض أن العرب وضعت (إلاً) لأداء معنيي الاستثناء والنعت، أو أن (إلاً) وضعت لاستثناء الأسماء، و(غير) وضعت لاستثناء الصفات، ثم توسعت العرب في استعمال إحداها مكان الأخرى، فصح الوصف بـ(إلاً) حملاً على (غير)، وصح الاستثناء بـ(غير) حملاً على (إلاً)، ثم عمم هذا الأسلوب، فأصبح مطرداً في كل موضع جاز فيه الاستثناء^(٢٨).

ويرى بعض المحدثين أن (غير وسوى) ليستا من الاستثناء، فهما يشبهان في النكرة الاسم (مثل) في إبهامها، وأن نصبهما يكون على الحال، ورفعهما على النعت، لكن هذا الرأي لا يطرد مع الأنماط اللغوية كلها، فإذا صلح ذلك مع جملة (جاء القوم غير مسرعين)، فإنه لا يصلح مع جملة (جاء الطلاب غير زيد)^(٢٩).

وقد ذكر ابن يعيش أنهم أجروا (غير) مجرى الظرف؛ لإبهامها، وبنوها؛ لإضافتها إلى غير متمكن، وهو أمثل وجوهها، ومن ذلك أيضاً قول الشاعر^(٣٠):

لم يمنع الشر ربّ منها غير أن نطقت
حمامة في غصون ذات أوقال

فالبيت لأبي قيس بن رفاعه، وقيل: لرجل من كنانة. والشاهد فيه أنه بنى (غير) على الفتح؛ لإضافتها إلى غير متمكن، وإن كان في موضع رفع^(٣١). وقد رواه سيبويه^(٣٢) مرفوعاً وفق ما تقتضيه القاعدة.

وذكر الفراء^(٣٣) أن بعض بني أسد وقضاة ينصبون (غير) إذا كانت في معنى (إلاً)، ثم الكلام قبلها أو لم يتم. فيقولون: ما جاءني غيرك، وما أتاني أحد غيرك. ولم يشترط الفراء في بنائها إضافتها لغير متمكن، بدليل قول الشاعر:

لا عيب فيها غير شهلة عينها
كذاك عتاق الطير شهلاً عيونها

فهذا نصب والكلام تام قبله.

وأجاز الكوفيون بناء (غير) في كل موضع يحسن فيه (إلاً) سواء أضيفت إلى متمكن أو غير متمكن، وقصر البصريون بناءها عند إضافتها لغير متمكن^(٣٤).

وهناك فروق بين (إلاً) و(غير)، وفيها خلاف بين النحاة، كما سيأتي، منها^(٣٥): أن (غير) يوصف بها حيث يمتنع الاستثناء، و(إلاً) لا يوصف بها إلا حيث يصح الاستثناء، وامتناع حذف موصوف (إلاً) وإقامة الصفة مقامه، واختلافهما في الدلالة والمعنى، وكل موضع صح فيه الاستثناء بـ(إلاً) جاز فيه الاستثناء بـ(غير)، والعكس ليس صحيحاً، وما بعد (إلاً) يعدّ محوراً مقصوداً، وهو مناط الحكم، بخلاف (غير) فقد تكون هي مناط الحكم أو ما بعدها، ويمتنع تفريغ (إلاً) في الإثبات، ويجوز ذلك في (غير)، كما لا تتطابق (إلاً) و(غير) تمام التطابق في الاستثناء، ويستثنى بـ(إلاً) المفرد والجملة، أما (غير) فلا تضاف إلا إلى المفرد، كما أن (غير) يقع عليها

العمل الإعرابي، وتعمل في ما بعدها الجر بالإضافة.

- بمعنى (الواو): نسبها المرادي للفراء، والأخفش، وأبي عبيدة مَعْمَر بن المثنى، خلافاً لجمهور النحاة^(٣٦)، وتبعه في ذلك ابن هشام^(٣٧)، ونسبها السمين الحلبي إلى أبي عبيدة فقط^(٣٨)، ونسبها الأنباري إلى الكوفيين^(٣٩)، ويبدو أنَّ الأنباري لم يتحقق من نسبتها، أو أنَّ نسبته هذه من أجل أن يقيم عليها مسألة خلافة^(٤٠).

فلم يقل الفراء بأن (إلا) بمعنى الواو في الآية السابقة^(٤١)، ويفهم من كلامه أنه قيد مجيئها بمعنى الواو أن تكون عاطفة على استثناء، وأنَّ ما ذكره النحاة يمثل تفسير معنى لا تقدير إعراب.

ومن الشواهد التي حملوا فيها (إلا) بمعنى (الواو): قوله تعالى: ﴿لَيْلًا يَكُونُ لِلنَّاسِ عَلَيْكُمْ حُجَّةٌ إِلَّا الَّذِينَ ظَلَمُوا مِنْهُمْ﴾ [البقرة: ١٥٠]؛ أي: ولا الذين ظلموا، بمعنى والذين ظلموا لا يكون لهم حجة أيضاً، وقول عمرو بن معدي كرب الزبيدي^(٤٢):
وَكُلُّ أَخٍ مُفَارِقُهُ أَخُوهُ

لَعَمْرُ أَبِيكَ، إِلَّا الْفَرَقْدَانِ

أي: والفرقدان، خلافاً للبصريين الذين حملوا شواهد الكوفيين على الاستثناء المنقطع، وجعل (إلا) بمعنى (لكن)، وجعل سيبويه (إلا) في هذا الشاهد، اسماً

بمعنى (غير)، صفة لـ (كُلُّ)، وظهر إعرابها على ما بعدها بطريق العارية، ولا يجوز جعل (إلا) صفة لـ (أخ)؛ لأنها لو كانت صفة لـ (أخ)، لكان ما بعدها مجروراً، ولقال (إلا الفرقدين)، ولو حملت (إلا) على الاستثناء، لكان ما بعدها واجب النصب؛ لأنَّ الكلام قبلها تام موجب^(٤٣).
وقد ذكر ابن الحاجب^(٤٤) أنَّ في البيت شذوذين: الأول: وصف المضاف (كُلُّ) والقياس أن يوصف المضاف إليه (أخ) إذ هو المقصود، والآخر: الفصل بين الصفة والموصوف بالخبر وهو قليل. وأضاف البغدادي شذوذاً ثالثاً نسبته إلى ابن الحاجب، وهو اشتراطه في وقوع (إلا) صفة تعذر الاستثناء، والاستثناء في البيت يصح.

ويبدو التكلّف وتأويل الكلام واضحاً في حمل (إلا) بمعنى (الواو)؛ لأنَّ (إلا) الاستثنائية تقتضي إخراج ما بعدها من حكم ما قبلها، خلافاً للواو التي تفيد الجمع والمشاركة، ويقتضي الجمع إدخال ما بعده في حكم ما قبله، ولذلك لا يكون أحدهما مكان الآخر، ومن هنا أنكر الفراء^(٤٥)، وابن القيم^(٤٦) مجيئها بمعنى الواو.

ويمكن حمل البيت على الاستثناء وجعل (إلا) على بابها على لغة من يلزم المثنى الألف في جميع حالاته، ومن ثم نتخلص من كل هذه التأويلات والمخالفات.

- (عاطفة) عند الكوفيين، لا بمعنى الواو، بل تشرك في الإعراب لا في الحكم، وتأتي بعد النفي وشبهه، نحو: ما قام أحدٌ إلا زيد، والبصريون يعربون (زيد) بدلاً، وردَّ ثعلب قول البصريين بأنَّه كيف يكون بدلاً وهو موجب ومتبوعه منفي؟^(٤٧) بمعنى أنَّ القيام منفي عن الأول مثبت للثاني، وهذه المخالفة تكون في العطف، كما في (بل)، و(لا)، و(لكن)، لا في البديل؛ لأنَّ البديل يكون على وفق المبدل منه في المعنى، وردَّ على ثعلب بجعل هذا البديل بدل بعض من كلِّ الذي يخالف فيه الثاني الأول في المعنى^(٤٨)، وأنَّ البديل في العامل وليس في المعنى؛ أي أنَّ البديل على نية تكرار العامل. ويبدو أنَّ حمل الاستثناء في النمط اللغوي السابق على بدل بعض من كل فيه مخالفة أيضاً؛ لافتقاره إلى العائد. والعطف في الاستثناء لا يستقيم سواء من عدَّ (إلا) مركبة، أو من عدَّها حرف عطف بمثابة (لا) العاطفة؛ لأنَّ (لا) العاطفة لا يعطف بها إلا في الإيجاب، ومن ثَمَّ فإنَّ العطف في سياق النفي ينافي معنى الاستثناء؛ لأنَّ حكم المستثنى يختلف عن حكم المستثنى منه، في حين أنَّ حكم المعطوف والمعطوف عليه واحد، فهما مشتركان في الحكم والعمل؛ لأنَّ العطف على نية تكرار العامل. ويكمن الشُّبه بين (إلا)، و(لا) العاطفة في إخراج الثاني من حكم ما دخل فيه الأول. وهناك فروق بينهما نصَّ عليها النحاة، وأنهم حين عقدوا المشابهة بينهما،

ومثلوا لذلك بـ(قام القومُ إلا زيدا) أبقوا المستثنى منصوباً. قال ابن السراج: "...فهو تشبه حرف النفي فإذا قلت: قام القوم إلا زيدا، فالمعنى: قام القوم لا زيد"^(٤٩).

وما ذكره ابن السراج يمثِّل تفسير معنى لا تقدير إعراب؛ أي تفسيراً دلالياً تعليمياً.

- (زائدة): ونسب هذا الرأي إلى الأصمعي، وابن جنِّي^(٥٠) مستدلين على ذلك بقول ذي الرمة^(٥١):

حَرَّاجِيحَ^(٥٢)، مَا تَنْفَكُ إِلَّا مَنَاخَةً

عَلَى الْخَسْفِ، أَوْ تَرْمِي بِهَا بَلَدًا قَفْرًا

أي ما تنفك مناخَةً، وحجتهم أنَّ "مازال" وأخواتها لا تدخل "إلا" على خبرها؛ لأنَّ نفيها إيجاب، فلا وجه لدخول "إلا"، وذكر المرادي أنَّه رأي غريب، ودليله ضعيف؛ لأنَّ "إلا" لم تثبت زيادتها؛ ومعنى (ما تنفك) الإثبات، والاستثناء فيه يصير مفرغاً في الواجب، ولذلك خطأ أبو عمرو بن العلاء ذا الرمة؛ لأنَّه جمع بين (ما انفك) وأداة الاستثناء (إلا). وذكر عبد الخالق عزيمة^(٥٣) أنَّ ما منعه النحاة قد ورد في القرآن الكريم.

وقد ذهب النحاة في تخريج هذا البيت مذاهب متعدّدة، منها^(٥٤): أن تكون (إلا) بمعنى (غير)، و(مناخة) مرفوعة على البديل من الضمير في (تنفك)، أو على تقدير: هي مناخة^(٥٥).

وينبئ تعدد الوجوه الإعرابية وتباينها عن الفكر النحوي لدى النحاة المتمثل في السماع والقياس والتأويل والمعنى.

- بمعنى (بعد): ومثلوا عليها بقوله تعالى: ﴿وَلَا تَنْكِحُوا مَا نَكَحَ آبَاؤُكُمْ مِنَ النِّسَاءِ إِلَّا مَا قَدْ سَلَفَ﴾ [النساء: ٢٢]، وقوله: ﴿لَا يَذُوقُونَ فِيهَا

الْمَوْتَ إِلَّا الْمَوْتَةَ الْأُولَى﴾ [الدخان: ٥٦]، ووصف المرادى مجيئها بمعنى (بعد) بالغرابة^(٥٦)، وكذلك عده جمهور النحاة من أفسد الأقوال وأنكرها، وقد ذكره للتنبيه على ضعفه^(٥٧). وربما حملوا (إلا) بمعنى (بعد)؛ لاشتراكهما في الدلالة؛ لأن (إلا) لإخراج بعض من كل، و(بعد) لإخراج الثاني عن الوقت الأول^(٥٨).

- بمعنى (إما)، ذكر ذلك الهروي، كقوله: "إما أن تكلمني وإلا فاسكت، والمعنى إما أن تكلمني وإما أن تسكت"^(٥٩)، ويبدو أن هذا القول متأثراً من أن (إما) واجبة التكرير، فلما جاءت (إلا) مكانها حكموا عليها بهذا الحكم، ومنه شاهد المثلث العبدى^(٦٠):

فِيمَا أَنْ تَكُونَ أَخِي بِحَقِّ
فَاعْرِفْ مِنْكَ غَثِّي أَوْ سَمِينِي
وَالْأَفَاطِرْ حَنِي وَاتَّخِذْنِي
عَدُوًّا أَتَقِيكَ وَتَتَّقِينِي

- بمعنى (حتى)، ذكر ذلك سيبويه في قوله: "وأما قولهم: والله لا أفعل إلا أن تفعل، فأن تفعل في موضع نصب، والمعنى حتى تفعل، أو كأنه قال: أو تفعل"^(٦١).

- بمعنى (بل)^(٦٢)، وحملوا عليها قوله تعالى ﴿كَذَلِكَ: طه﴾ مَا أَنْزَلْنَا عَلَيْكَ الْقُرْآنَ لِتَشْقَى ﴿إِلَّا تَذْكِرَةً لِمَنْ

يُخْشَى﴾ [طه: ١-٣]؛ أي بل تذكرة، وساغ هذا الحمل؛ لأن (بل) فيها معنى النفي لإضرابها^(٦٣)، والإضراب والاستثناء أخوان^(٦٤). ومجيئها بمعنى (بل) منسوب للكوفيين^(٦٥).

- بمعنى (بدل)، جعلها السيوطي^(٦٦) بمعنى (بدل) في آية الأنبياء موضع الدراسة.

- بمعنى (لكن) في الاستثناء المنقطع^(٦٧)، كقوله تعالى: ﴿لَسْتُ عَلَيْهِمْ بِمُصِيطِرٍ﴾ ﴿إِلَّا مَنْ تَوَلَّى وَكَفَرَ﴾ [الغاشية: ٢٢-٢٣].

اختلف النحاة في تأويلهم معنى الاستثناء المنقطع، فهو عند البصريين بمعنى (لكن)، وعند الكوفيين بمعنى (سوى)^(٦٨)، مع أن الفراء أوله بمعنى (لكن)^(٦٩)، كما أوله بمعنى (إن)^(٧٠)، وبمعنى (سوى)^(٧١). ويبدو أن تأويل (إلا) بمعنى (لكن) مردّه إلى الخليل بن أحمد^(٧٢).

ووجه الشبه بين (إلا) و(لكن) أن (لكن) تفيد الاستدراك بعد النفي؛ أي تثبت بها للثاني ما نفите عن الأول، تقول:

ما قام أحدٌ لكن زيد، فالقيام مثبت لزيد منفى عن غيره، والفرق بينهما أنَّ (لكن) لا يجوز أن تدخل بعد واجب، فلا يجوز (مررت بعبد الله لكن عمرو)، ويجوز (جاءني عبد الله لكن زيد لم يجرى) (٧٣).

والخلاصة أنَّ تأويل (إلا) بمعنى (لكن) في الاستثناء المنقطع أولى من (سوى) للزوم مخالفة المستثنى للمستثنى منه، وهذا ما تفيده (لكن)؛ وهو الاستدراك المتمثل في رفع توهم المخاطب دخول ما بعدها في حكم ما قبلها، فضلاً عن أنها حرف، وتقدير الحرف بالحرف أولى من تقديره بالاسم، أما (سوى) فلا يلزمها المخالفة (٧٤). وقد تُسبق (لكن) بالواو، وعندئذ يكون العطف بالواو لا بها؛ لأنَّ الاستدراك لازم، والعطف عارض فيها (٧٥).

- (إلا) الحصرية، وهي التي يتقدمها نفي، أو نهي، أو استفهام صريح أو مقدر، وتفيد التوكيد، كقوله تعالى: ﴿وَمَا مُحَمَّدٌ إِلَّا رَسُولٌ﴾ [آل عمران: ١٤٤]، ويمكن أن تأتي في سياق الإيجاب، بقصد المبالغة، إذا صح المعنى، نحو (ضربني إلا محمد)، والمعنى المبالغة في غلو المجتمعين على ضربك (٧٦).

ويسمى التركيب الذي يخلو من المستثنى منه، كما في الآية السابقة، أسلوب قصر أو حصر، وهي تسمية بلاغية (٧٧)، ويسمى بالاستثناء المفرغ، أو الناقص، عند جمهور النحاة؛ لأنَّ المستثنى

منه مراد بعد حذفه، والمقصود بالتفريغ عند النحاة هو تفريغ ما قبل (إلا) للعمل فيما بعدها، وفق ما يقتضيه التركيب، وكأنَّ (إلا) غير موجودة، وذكر ابن يعيش أنَّ الاستثناء إذا خلا من المستثنى منه لم يعد التركيب أسلوب استثناء (٧٨)، ويبدو أنَّ النحاة أدرجوه في أسلوب الاستثناء بناء على بنيته العميقة.

- (إلا) المركبة، نُسبَ إلى الفراء (٧٩) أنَّ (إلا) مركبة من (إنَّ) و(لا)، ثم خُفِّت؛ لكثرة الاستعمال، وأدغمت نونها بعد قلبها لاماً في لام (لا)، فصارتا كالحرف الواحد (إلا)، معتمداً في مذهبه على القياس المتمثل في الحمل على النظير، حيث قاسها على (لولا) المركبة من (لو) و(لا)، وصار لها بالتركيب عمل لم يكن لها قبل التركيب، مع أنَّ الفراء لم يقل يتركيب (إلا) الاستثنائية، وإنما أقر بحرفيتها، كما أجمع على ذلك البصريون (٨٠).

وقيل مركبة من (إنَّ) الشرطية و(لا) النافية (٨١)، كما في قوله تعالى: ﴿إِلَّا تَنْصُرُوهُ فَقَدْ نَصَرَهُ اللَّهُ﴾ [التوبة: ٤٠]، ويرى برجشستراسر أنَّ جمل الاستثناء جمل مركبة، بدليل أنَّ (إلا) فيها مركبة من (إنَّ) الشرطية و(لا) النافية، غير أنَّ معنى الشرط لا يصدق على جمل الاستثناء كلها، و(إلا) موجودة في الأرامية والسريانية (٨٢).

ومما يمكن ملاحظته أنَّ النحاة ومعربي القرآن الكريم لم يجمعوا على وجه واحد

لمعنى (إلا)، وهذا ينبئ عن الفكر النحوي لديهم، وتمثل كثرة تأويلاتهم، وتباين معانيها، جانباً فكرياً يعكس الفكر والمنهج المتبع في تفسير الظواهر اللغوية، كما تمثل جانباً تعليمياً يتمثل في تقريب المعنى من أذهان المتلقين، لذلك يمكن عدّ المعاني السابقة لـ (إلا) من باب تفسير المعنى لا تقدير الإعراب، وهذا يدعو إلى القول بأنّ (إلا) لم تخرج عن بابها ومعناها.

ثانياً: المعنى:

أثارت الآية الكريمة ﴿لَوْ كَانَ فِيهِمَا آلِهَةٌ إِلَّا اللَّهُ لَفَسَدَتَا﴾ المفسرين والنحاة ومعربي القرآن، فأكثرُوا من تأويلاتها؛ للتخلص من فساد المعنى المترتب على حمل (إلا) على بابها في كونها حرف استثناء، ولذلك قال أبو علي الفارسي: "لولا المعنى لم يمتنع ذلك في العربية"^(٨٣). ومما قالوه في الآية الكريمة السابقة:

أولاً: لا يجوز أن تحمل (إلا) على بابها؛ أي لا يجوز عدّها حرف استثناء من جهتين:

أ- من جهة المعنى: لفساد المعنى، إذ إن المعنى عندئذ (لو كان فيهما آلهة ليس من ضمنها الله لفسدتا)؛ أي لو كان فيهما آلهة أخرجنا وطرحنا منها الله لفسدت السماوات والأرض، وهذا المعنى ظاهر البطلان، إذ يوحي بأنهما لا تفسدان إذا كان الله من ضمن الآلهة، ولم يخرج ولم يطرح^(٨٤)، بمعنى أن فساد السموات

والأرض ممتنع لوجود الله مع الآلهة؛ كما أن الفساد يتحقق بتعدد الآلهة.

ب- من جهة اللفظ: لأنّ (آلهة) جمع منكر في الإثبات، فلا عموم فيه، لذلك لا يصح الاستثناء منه؛ بمعنى لا يصح الاستثناء من النكرة إلا إذا دلت النكرة على عموم، في حين يصح الاستثناء من الصيغ العامة التي تستغرق الجنس، كما في سورة العصر: لأنّ (أل) في (الإنسان) هي لاستغراق الجنس، إذ التقدير: إنّ كلّ إنسان لفي خسر. وكذلك صح الاستثناء من النكرة المحصورة، كما في قولك: أخذت عشرة إلا درهماً، لعلم المخاطب أو السامع بالمستثنى منه والمستثنى قبل الاستثناء وبعده، ولا يصح الاستثناء من النكرة غير المحصورة لعدم الفائدة، ولذلك لم يصح الاستثناء في آية الأنبياء كون المستثنى منه نكرة، وغير محصور، ناهيك عن فساد المعنى^(٨٥).

ويكمن الفكر النحوي في الخلاف النحوي بين المانعين الذين يرون أنّ المستثنى منه النكرة في حال الإثبات لا يدلّ على العموم، والمُجَوِّزِينَ الذين يشترطون تحقيق الفائدة، والخلاف في حدّ ذاته راجع إلى اختلاف الفكر.

ثانياً: لا يجوز أن يعرب لفظ الجلالة (الله) بدلاً من (آلهة) لفساد المعنى، إذ يصير المعنى في هذا الإعراب: لو كان فيهما الله لفسدتا؛ لأنّ البديل على نية طرح المبدل منه، بيد أنّه فرع على الاستثناء.

ويحتمل المعنى أيضاً «لو كان فيهما آلهة فيهم الله لفسدتا»، أو «لو كان فيهما آلهة فيهم الله لم تفسدا»^(٨٦)، والمعنى الأخير هو الذي أراده المشركون، فقد اعترفوا بوجود الله في السماء، بدليل قوله تعالى: «وَلَيْنَ سَأَلْتَهُمْ مَنْ خَلَقَ السَّمَاوَاتِ وَالْأَرْضَ لَيَقُولُنَّ اللَّهُ» [لقمان: ٢٥]، ووجود الآلهة في الأرض، وهي متعددة عندهم، ومصدق ذلك قوله تعالى: «مَا نَعْبُدُهُمْ إِلَّا لِيُقَرِّبُونَا إِلَى اللَّهِ زُلْفَى» [لقمان: ٢٥]. كما لا يجوز إسقاط (إلا)؛ لفساد المعنى؛ لأنَّ التقدير عندئذ (لو كان فيهما الله لفسدتا)، و(لو) حرف شرط يفيد الامتناع؛ أي منعت وقوع هذه الجملة، وليست (إلا) لنقض هذا الامتناع؛ لأنَّ الجملة الثانية معلقة بالأولى، فلا يقع النقض^(٨٧).

ثالثاً: لا يجوز أن نستثني معرفة من نكرة ليس فيها عموم، أو غير محصورة لعدم الفائدة، كما ذكر القرافي: "لأنَّ مقصود الاستثناء أن يخرج من الحكم ما لو رُدَّه لدخل فيه حكم الاسم وجوباً، وقولك: رجالاً- لا يوجب دخول زيد فيهم بصيغته، فيصير الاستثناء لغواً، ويصير بمنزلة قول القائل: "أخذت جملةً إلا درهماً"^(٨٨). وهناك من قدرها بـ«لو كان

فيهما آلهة صالحة إلا الله لفسدتا»^(٨٩). والخلاصة أنَّ الاحتكام إلى المعنى هو الذي منع النِّحاة من حمل لفظ الجلالة في الآية على الاستثناء والاتباع البدلي، مع أنَّ الصَّنعة النُّحوية تجيزه.

ثالثاً: الخلاف النُّحوي:

اختلف النِّحاة وتباينت آراؤهم وتأويلاتهم في (إلا) في الآية السابقة، والخلاف في حدِّ ذاته ينبئ عن الفكر النُّحوي لديهم، ومن هذه الآراء:

أ- أنَّ (إلا) بمعنى (غير)، فهي وما بعدها {الله} صفة للنكرة (آلهة) قبلها، وصحَّ الوصف بها وبما بعدها؛ لأنَّ مجموعهما يؤدِّي معنى الوصف، وهو المغايرة^(٩٠)، وقال بهذا الرأي جمهور النِّحاة^(٩١). غير أنَّهم اختلفوا بالمراد بالوصف بـ(إلا)، فمنهم من جعله وصفاً صناعياً، ومنهم من أراد به عطف البيان^(٩٢)، وهذا ما أشار إليه أبو حيان في قوله: "وقد اضطرب كلام النِّحاة في الوصف بـ(إلا)، والمتفهم من كلام الأكثرين أنَّه يراد به الوصف الصَّناعي"^(٩٣)، والقول بالوصف يخرجهم من الحمل على البدل^(٩٤).

ويبدو أنَّ مَنْ جعل (إلا) بمعنى (غير) في آية الأنبياء اعتقد أنَّ (إلا) أفادت مغايرة ما قبلها لما بعدها، مع أنَّه لا يوجد فيها مغايرة، إذ المغايرة تكون بين أمرين قائمين، أو ممكن وقوعهما، أو الأول قائم

والآخر ممكن وقوعه، ولذا لا تكون المغايرة بين أمرين الأول مفترض الوجود، ولا يمكن وقوعه، والآخر موجود، وهذا خلاف ما تأوله النحاة في كون الآلهة في الآية مفترضة الوجود موصوفة بمغايرتها لله ﷻ في كلامهم نظر؛ لأن الآلهة في الآية مفترضة الوجود ممتنعة الوقوع، ومن ثم لا يمكن وصف شيء ممتنع وقوعه، ليس موجوداً، بالموجود، وبصفات مغايرة. لكن قد يعترض على ذلك ويقال بأن هذا الكلام جاء على لسان المشركين الذين يقولون بوجود الآلهة، ويردّ على ذلك بأنه لو كان هذا قول المشركين، لجاز حذف حرف الامتناع (لو)، وصار التركيب (فيها آلهة غير الله)، والتركيب صحيح، كما صح في (فيها رجال غير زيد)، وهذا المعنى لا يقوله المشركون؛ لأنهم لا ينفون وجود الله، وإنما يشركون معه آلهة أخرى^(٩٥)، بدليل ما شهد به القرآن، كقوله تعالى: ﴿فَلَا تَجْعَلُوا لِلَّهِ أُنْدَاداً وَأَنْتُمْ تَعْلَمُونَ﴾ [البقرة: ٢٢]، وقوله تعالى: ﴿مَا نَعْبُدُهُمْ إِلَّا لِيُقَرِّبُونَا إِلَى اللَّهِ زُلْفَى﴾ [الزمر: ٣].

ب- أن (إلا) حرف استثناء، وأن لفظ الجلالة بعدها بدل من (آلهة) قبلها؛ لأن (لو) تدلّ على امتناع الشيء؛ أي انتفائه، وأن "ما بعد (لو) غير موجب في المعنى، والبدل في غير الواجب أحسن من الوصف"^(٩٦)، ونُسب هذا الرأي للمبرد^(٩٧)،

وقد ردّ الزمخشري^(٩٨) القول المنسوب للمبرد؛ لأنه عدّ (لو) بمنزلة (إن) من حيث كون الكلام يكون معها موجب، فلا يصح إعراب ما بعد (إلا) بدلاً؛ لأنّ البدل لا يكون إلا في الكلام غير الموجب، فضلاً عن فساد المعنى، وكذلك ردّه العكبري للعلّة نفسها^(٩٩)، كما "أنّ البدل في الإيجاب يؤدّي إلى محال"^(١٠٠)؛ لأنّ البدل يكون على نية حلوله محلّ المبدل منه، فلو حلّ لفظ الجلالة (الله) محلّ (آلهة) لفسد المعنى.

وقد ضعّف ابن الحاجب البدل في الآية؛ لأنه لا يجوز أن نقول: (لو كان فيها إلا الله) كما جاز في (ما كان فيها إلا الله)؛ لأنّ النفي المعنوي لا يجري مجرى النفي اللفظي، ولو كان النفي المعنوي كاللفظي لجاز البدل في (أبي) في قولنا: (أبي القوم إلا زيداً) والنفي في (أبي) أولى من (لو)؛ لأنّ النفي فيها محقق غير مقدّر فيه الإثبات، وفي (لو) غير محقق ومقدّر فيه الإثبات، لذلك امتنع البدل في الآية، ولو جاز البدل لجاز الاستثناء^(١٠١).

وذكر السيوطي^(١٠٢) رأياً للمبرد مفاده أنّه لا يجوز الوصف بـ(إلا) إذا جاز فيه البدل، غير أنّ محقق كتاب المقتضب (محمد عبدالخالق عزيمة) ذكر أنّ المبرد تراجع عن هذا الرأي^(١٠٣).

ويبدو أنّ من ذكر البدل كالمبرد ومن تبعه لم يقصد المصطلح النحوي الذي هو أحد التوابع، بل المعنى اللغوي الذي يعني المكان أو العوض قاصداً بذلك تفسير المعنى لا تفسير الإعراب، ويرى ابن

الضائع^(١٠٤) أنَّ البدل في الاستثناء قسم مختلف عن البدل في باب التَّوابع، وقصد به المعنى اللغوي، وهو المكان، وهذا تفسير معنى، وبهذا التخرُّج يرتفع الإشكال الواقع في الآية المتمثل بالوصف بـ(إلا) من جهة المفهوم^(١٠٥).

ج- أجاز الأخفش^(١٠٦)، والثَّمانيني^(١٠٧)، وابن عيش^(١٠٨)، والقراfi^(١٠٩)، وأبو حيان^(١١٠) النَّصب على الاستثناء لو قرئ بذلك، وذكر القرافي في موضع آخر أنَّ الشيخ ابن عمرو أنكر النَّصب بشدَّة^(١١١)، وحجتهم أنَّ (لو) معناها الامتناع، والامتناع نفي، أو حملة على الاستثناء المنقطع، كما أنَّ المستثنى الذي يجوز إلقاؤه من الكلام يجوز نصبه.

د- ذكر الشَّلوِّيين، وابن الضَّائع أنَّ (إلا) في الآية بمعنى (غير) التي يراد بها البدل والعوض "قالا: وهذا المعنى في المثال الذي ذكره سيويوه توطئةً للمسألة، وهو (لو) كان معنا رجلٌ إلا زيد لغلبنَا؛ أي: رجل مكان زيد أو عوضاً من زيد)، واعترض عليهما ابن هشام؛ لأنَّ الأمر مختلف بين الآية والمثال المصنوع، فهو في المثال مخصَّص مثله في قولك: (جاء رجل موصوف بأنَّه غير زيد)، وفي الآية مؤكَّد مثله في قولك: (متعدد موصوف بأنَّه غير الواحد)، وهكذا الحكم أبداً؛ إن طابق ما بعد (إلا) موصوفها فالوصف مخصَّص له، وإن خالفه بإفراد أو غيره فالوصف مؤكَّد، ولم أرَ من أفصح عن هذا، لكنَّ النحويين قالوا: إذا قيل: (له عندي عشرةٌ إلا

درهماً)، فقد أقرَّ له بتسعة، فإن قال: (إلا درهم)، فقد أقرَّ له بعشرة، وسره أنَّ المعنى حينئذٍ عشرة موصوفة بأنَّها غير درهم، وكلُّ عشرة فهي موصوفة بذلك، فالصفة هنا مؤكَّدة صالحة للإسقاط مثله في {نفخة واحدة}، وتتخرج الآية على ذلك، إذ المعنى حينئذٍ: لو كان فيها آلهةٌ لفسدتا، أي أنَّ الفساد يترتَّب على تقدير تعدُّد الآلهة، وهذا هو المعنى المراد^(١١٢).

هـ- أنَّ "إلا" بمعنى (سوى)، وهو قول للفراء، حيث ذكر أنَّ (إلا) في هذا الموضع بمنزلةِ سوى^(١١٣)، وقد اختلف النحاة في اسميتها وظرفيتها، فهي عند الكوفيين تكون اسماً وظرفاً، فإن كانت اسماً تكن بمنزلة (غير)، ولا تلزم الظرفية خلافاً للبصريين إذ لا تكون عندهم (إلا) ظرفاً^(١١٤).

وذكر محقق كتاب الإنصاف محمَّد محيي الدِّين عبد الحميد^(١١٥) أنَّ الرِّماني وأبا البقاء العكبري^(١١٦) زعماً أنَّ (سوى) تستعمل ظرفاً، وتستعمل غير ظرف، ووافقهم (ابن هشام) على ذلك، ووجدت في المغني هذا الرأي منسوباً للزجاجي وابن مالك "وهو عند الزجاجي وابن مالك كـ"غير" في المعنى والتصرف، فتقول: (جاءني سواك) بالرفع على الفاعلية، و(رأيت سواك) بالنصب على المفعولية؛ و(ما جاءني أحدٌ سواك)" بالنصب على الاستثناء، أو الرفع على الاتباع وهو الأرجح، وعند سيويوه والجمهور أنها ظرف مكان ملازم للنَّصب ولا يخرج عن

ذلك إلّا في الضّرورة، وعند الكوفيين وجماعة أنّها ترد بالوجهين^(١١٧)، ويبدو أنّ (سوى) ممّا يتجلّى فيه تفسير المعنى وتقدير الإعراب، فقد ذكر سيبويه أنّ معنى (ما أتاني القوم سواك)، كما زعم الخليل، (ما أتاني القوم مكانك، أو ما أتاني أحد مكانك)، فمكانك هنا تفسير معنى لـ(سواك)^(١١٨).

وأجاز أبو حيان^(١١٩) الاستثناء المنقطع في آية الأنبياء قياساً على قراءة الرفع في كلمة (قليلاً) في قوله تعالى: ﴿فَلَوْلَا كَانَ مِنَ الْقُرُونِ مِنْ قَبْلِكُمْ أُولُو بَقِيَّةٍ يَنْهَوْنَ عَنِ الْفَسَادِ فِي الْأَرْضِ إِلَّا قَلِيلًا مِمَّنْ أَنْجَيْنَا مِنْهُمْ﴾ [هود: ١١٦]، وربّما تأثر أبو حيان بالفراء في جعل (إلّا) بمعنى (سوى)، وتقديره (لو كان فيهما آلهة سوى الله لفسدتا)؛ لأنّ الله ليس من جنس الآلهة، وفي كلامه نظراً؛ لأنّ ذلك إقرار بوجود الآلهة وإخراج الله ﷻ منهما، ولا يمكن أيضاً أن يكون القصد من الاستثناء في الآية النفي؛ أي نفي المستثنى أو المستثنى منه؛ لأنّ الاستثناء عملية إخراج المستثنى من حكم المستثنى منه.

ويرى إبراهيم كاظم أنّ رفع الاسم يعد (إلّا) يحتمل الصفة، والبدل، والمفرغ، والقصر، وهذه الاحتمالية يحتملها لفظ الجلالة في (إلّا الله) في آية الأنبياء، غير أنّه لا يمكن أن يكون صفة؛ لأنه لا مغايرة في الآية، كما مر، ولا بدلاً؛ لفساد المعنى، ولا

مفرغاً؛ لأنّه لا يمكن أن يكون لفظ الجلالة فاعلاً لفعل محذوف، ولا يمكن إسقاط (إلّا)، ويرى أنّ حملها على القصر أقوى من احتمالها على الصفة أو البدل أو التّفريغ، وذكر أنّ (إلّا الله) ليس متعلّقاً بالجملة الشرطية من حيث التّركيب، فلو حذفت لكان التّركيب صحيحاً، والتقدير (لو كان فيهما آلهة لفسدتا)، وأفادت الجملة الشرطية نفي الآلهة، ومعناها: ﴿لا إله فيهما إلّا الله﴾، وهو من باب قصر الصّفة على الموصوف، ومن ثمّ يكون (إلّا الله) متعلقة بالجملة الشرطية من حيث المعنى، لا من حيث اللفظ؛ أي له علاقة بالمعنى الوظيفي الذي جاءت به الجملة الشرطية، ولو لم يكن هناك علاقة، لجاز أن نقول: ﴿لو كان فيهما آلهة لفسدتا﴾، أو تسكت عنه؛ لأنّ المعنى يحمل نفي وجود آلهة، ونفي وجود الله ﷻ معها، ولذا جاءت (إلّا الله) لتعلق معنى الشرط فيه، ويرى أنّ الغرض من مجيء (إلّا الله) بين شطري جملة الشرط هو عدم الابتعاد عن العلاقة التي بينهما، ولو جاءت (إلّا الله) بعد جواب الشرط، لكان في العبارة شيء من الضّعف؛ لأنّه ينفي الآلهة، ثمّ يذكر أنّ لا إله فيها إلّا الله؛ أي أنّه قصر وجوب توليها على الله وحده، وجاز حذف الصّفة إذا دلّ عليها دليل، كما جاز حذف الصّفة والموصوف في (ليس إلّا)، و(ليس غير)^(١٢٠).

وقد استند إبراهيم كاظم في دعم رأيه على تأويل الزمخشري لمعنى الآية، حيث قال: "والمعنى: لو كان يتولاهما ويدبر أمرهما آلهة شتى غير الواحد الذي هو فاطرهما لفسدتا. وفيه دلالة على أمرين، أحدهما: وجوب أن لا يكون مدبرهما إلا واحداً. والثاني: أن لا يكون ذلك الواحد إلا إياه وحده، لقوله إلا الله. فإن قلت: لم وجب الأمران؟ قلت: لعلمنا أن الرعية تفسد بتدبير الملكين لما يحدث بينهما من التغالب والتناكر والاختلاف" (١٢١).

إن ما ذهب إليه إبراهيم كاظم يمكن قبوله؛ لأن المعنى يؤيده، غير أن فيه تكلفاً في التأويل، كما أن القصر مصطلح بلاغي، يقابله في النحو المفرغ، وقد نص كثير من النحاة (١٢٢) على أن التفريغ ضرب من الاستثناء، في المقابل نجد من النحاة (١٢٣) من يخرج من باب الاستثناء، وأيدهم بعض المحدثين (١٢٤).

رابعاً: قيود الوصف بـ(إلا):

أوجب النحاة نصب المستثنى بـ(إلا) إذا كان الكلام تاماً مثبتاً، وزاد مصطفى جواد شرطاً ثالثاً هو أن يكون المستثنى منه معرفة (١٢٥)، وقد سبقه إلى ذلك الفراء (١٢٦)، بدليل قوله تعالى: {لَوْ كَانَ فِيهِمَا آلِهَةٌ إِلَّا اللَّهُ لَفَسَدَتَا}، لكن رفع لفظ الجلالة في الآية ليس لأن المستثنى منه نكرة، بل لأن "الجمع إذا كان نكرة لم يستثن منه عند جماعة من المحققين؛ لأنه لا عموم له يدخل فيه المستثنى لولا الاستثناء" (١٢٧)، وقيل: إن (إلا) التي

للاستثناء تأتي بعد تمام الكلام، ولا تدخل على خبر ولا مخبر عنه، ولا يجوز حذف المستثنى منه، ويجوز كل ذلك مع (إلا) التي للتحقيق (١٢٨).

اختلف النحاة في وقوع (إلا) نعتاً، والخلاف في حد ذاته ينبئ عن الفكر النحوي في هذه المسألة المتمثل في طريقة تحليلهم النحوي، فمن النحاة (١٢٩) من عدّها اسماً وجعل الوصف بها وحدها، وما بعدها لبيان ما تعلقت به من المغايرة، وفي هذا نظر؛ لأن المعنى لا يصح بها وحدها، فلا بد مما بعدها، فالمعنى يتم بهما معاً، وهما أنها حملت على (غير)، فما بعد غير يكون مضافاً، والمضاف والمضاف إليه متلازمان؛ إذ بهما معاً يتم المعنى، أو هي وما بعدها كالجار والمجرور، وهما متلازمان، وجمهور النحاة جعل الوصف بها وهما بعدها على أنها لا تفارق حرفيتها.

ويمكن القول بأن (إلا) وما بعدها كالكلمة المركبة تركيباً مزجياً، إذ لا يمكن أن تفصل عن موصوفها، والمعنى يتم بهما معاً.

وقد أشكل إعرابها على النحاة، يقول: عباس حسن (١٣٠): "أنكون هي وحدها النعت: مباشرة؛ مرفوعاً، أو منصوباً، أو مجروراً بحركات مقدرة على آخره، على حسب المنعوت، وبعدها ما أضيفت إليه مجروراً؟ أم تكون هي النعت -أيضاً- مرفوعةً، أو منصوبة، أو مجرورة، على حسب المنعوت، ولكن صورتها كصورة

الحرف، فالحركات لا تقدر عليها، وإنما تنتقل إلى المضاف إليه الذي بعدها مباشرة؛ فتكون (إلاً) نعتاً مضافاً، واللفظ بعدها هو المضاف إليه، وهو مجرور بكسرة مقدرة منع من ظهورها الحركة المنقولة إليه من (إلاً)؟".

ويمكن الإشكال في عدم ظهور الحركة الإعرابية على (إلاً)، وعدّ عباس حسن كلا الرأيين السابقين معيّباً، قال: "رأيان، وكلاهما معيب، معترض عليه، وأولهما الأقرب إلى القبول، ومن الخير أن لا نلجأ في أساليبنا إلى استعمال (إلاً) الاسمية ما استطعنا لذلك" (١٣١).

ولكن كيف لا نلجأ لهذا الأسلوب، وقد شاع استعماله في القرآن الكريم وكلام العرب؟! إذ لا يؤدي معناه أي أسلوب آخر لو استعمل مكانه، أما قول النحاة (إلاً) هنا بمعنى (غير)، و(غير) تلزم الإضافة، ولهذا يجب أن تكون (إلاً) المتضمنة حدّ النعت مضافة إلى ما بعدها، وأن قولهم بمعنى (غير) هو من باب تفسير المعنى لا تقدير الإعراب، فالإعراب يكمن في التركيب كاملاً؛ لأن تقدير الإعراب يتصل بالتركيب الظاهر (البنية السطحية)، وتفسير المعنى يعتمد على تركيب مقدر شبيه بالتركيب الباطني الذي يختلف النحويون في تصويره وتقديره (البنية العميقة) (١٣٢)؛ أي لا بد من ربط الخصائص البنيوية للجملة بخصائصها المقامية؛ ليستقيم تقدير الإعراب مع تفسير المعنى.

وقد نبه ابن جني (١٣٣) المعربين من قبل على ضرورة معرفة الفرق بين تقدير الإعراب وتفسير المعنى؛ كي لا يفسدوا ما يؤثرون إصلاحه.

وقد وضع النحاة قيوداً للوصف بـ(إلاً)، ومع ذلك اختلفوا فيها، وفي ماهية موصوفها، منها (١٣٤):

أولاً: أن يكون موصوفها جمعاً منكرراً أو شبههما. فلا يأتي موصوفها مفرداً محضاً؛ أي مفرداً في اللفظ والمعنى، أما أن يكون مفرداً في اللفظ جمعاً في المعنى، فجائز، ويبدو أن قيدهم هذا يعود إلى وجوب كونه مستغرقاً لما بعد (إلاً)، بمعنى أن يكون المستثنى منه أكثر من المستثنى، وهي مسألة تباينت فيها آراء النحاة (١٣٥)، ولا يكون موصوفها معرفة محضة، وجاز أن يكون شبه نكرة، وهي المعرفة المراد منها الجنس، كالاسم الموصول وحده من غير صلته.

ويبدو أن قيدهم هذا يعود إلى أن (إلاً) وما بعدها يمكن أن يعاملا معاملة شبه الجملة من الجار والمجرور؛ أي لو كان الاسم الذي قبلها معرفة، لكان إعراب (إلاً) وما بعدها حالاً.

وبناء على ما سبق يمكن أن يأتي موصوف (إلاً) الغيرية (١٣٦):

أ- جمعاً حقيقياً ونكرة حقيقية، نحو قوله تعالى: {لو كان فيهما آلهة إلا الله لفسدتا} وقيده بعض النحاة (١٣٧) بألا يكون محصوراً؛ لئلا يشمل كونه نكرة العدد الذي يتعين فيه الاستثناء، كقولك: له علي

عشرة إلا درهماً، والمعنى هنا أن له تسعة دراهم، ولو رفع درهماً لكان له عشرة كاملة؛ لأنّ المعنى حينئذٍ (له عليّ عشرة موصوفة بأنّها غير درهم)، وهذه الصّفة مؤكّدة صالحة للإسقاط؛ لأنّ ما بعد (إلا) مخالفٌ للموصوف في الأفراد، ولهذا اعترض ابن هشام على الشّلوين وابن الصّائغ عندما عدّا مثال سيبويه المصنوع (لو كان معنا رجلٌ إلا زيدٌ لغلبنّا) ^(١٣٨) تماماً كآية الأنبياء.

وتكمن مسألة التّخصيص والتّأكيد في الصّفة في المعنى الذي يقصده المتكلّم حتّى يفهم السّامع أو السّامعين مراده، وكذلك جعل (إلا) استثنائية أو وصفية، فالمعنى الذي يقصده المتكلّم هو الذي يحدّد به الرفع أو النّصب، كقولك: له عليّ عشرة إلا درهماً أو درهم.

وفي الكلام السابق إشارة إلى الوضع التّخابريّ بين المتكلّم والسّامع، وأنّ المعنى وقصد المتكلّم هما اللذان يحدّدان الحالة الإعرابية لما بعد (إلا) كما في المثال السابق، ويمكن أن ينبئ عن إرهافات وبذور أولى للمنهج الوظيفي المعاصر؛ لأنّ ما بعد (إلا) تعدّ كلمة محوريّة يسهم التّركيب في إبرازها وتعزيز محوريّتها ^(١٣٩).

ب- شبيهاً بالجمع، ونكرة حقيقية، نحو قولك: (غيرك إلا الخائن يستحقّ الصّفح)، ولا يصح أن تكون (إلا) استثنائية لنقض المعنى وفساده؛ لئلا يكون المعنى: غيرك من الخائنين يستحقّ الصّفح إلا

الخائن، أو غيرك من الأمناء مطروحاً أو خارجاً منهم الخائن يستحقون الصّفح. فـ(إلا) هنا بمعنى غير، ولا يصح جعل الاستثناء منقطعاً لعدم وجود علاقة بين المستثنى والمستثنى منه ^(١٤٠).

ج- جمعاً حقيقياً، وشبيهاً بالنكرة الحقيقية، كقولك: (يخشى عقاب الله العصاة إلا الصّالحون)، فالعصاة شبه نكرة لوجود (أل) الجنسية، ولو كانت (إلا) استثنائية لكان المعنى: يخشى عقاب الله العصاة، والصّالحون لا يخشونه، وهذا معنى فاسدٌ.

د- شبيهاً بالجمع، شبيهاً بالنكرة: كالمفرد المعروف بـ(أل) الجنسية نحو: الرجل إلا المريض يحتمل الأذى. ولا يجوز أن تكون (إلا) على بابها لفساد المعنى. ثانياً: أن يكون ما بعد (إلا) مفرداً لا جملة؛ وعلّة ذلك أنّها محمولة في الوصف على غير، وغير لا تضاف إلى جملة، وإنّما يكون مضافها مفرداً، ولذلك لا يصح الوصف بها في نحو قولك: ما جاءني أحد إلا زيدٌ خير منه ^(١٤١).

ثالثاً: أن يكون موصوفها مذكوراً؛ أي لا يجوز حذفه خلافاً لـ(غير)، فلا يصح أن يقال: (جاءني إلا زيد)، ويصح (جاءني غير زيد)، وسبب منعهم من حذف موصوفها أنّهم قاسوها على كلمة (أجمعين) ^(١٤٢)، فهي لا تعرب توكيداً إلا إذا ذكر المؤكّد قبلها، كما حملوها على الجمل والظّروف، إذ يجوز أن تقع صفات، ولا يجوز أن

تنوب عن موصوفاتها، وهذا من باب الحمل على النظر^(١٤٣)، مع أن بعض النحاة أجازوا وقوع الجملة صفة موقع الموصوف^(١٤٤)، وكذلك أجاز مكي بن أبي طالب حذف موصوفها في أحد وجوه إعراب قراءة الرفع لكلمة (قوم) في قوله تعالى: ﴿فَلَوْلَا كَانَتْ قَرْيَةٌ أَمَنْتَ فَتَفَعَّلَهَا إِيْمَانُهَا إِلَّا قَوْمٌ يُونُسَ لَمَّا أَمْنُوا كَشَفْنَا عَنْهُمْ عَذَابَ الْخِزْيِ فِي الْحَيَاةِ الدُّنْيَا وَمَتَّعْنَاهُمْ إِلَى حِينٍ﴾ [يونس: ٩٨]، قال: "ويجوز الرفع على أن تجعل إلّا بمعنى غير صفة للأهل المحذوفين في المعنى ثم تعرب ما بعد إلّا بمثل إعراب غير لو ظهرت في موضع إلّا"^(١٤٥).

رابعاً: اختلفت النحاة متى يوصف بـ (إلّا)، فكانوا على ثلاثة مذاهب:

أ- مذهب يرى أنه لا يصح الوصف بها إلّا إذا تعذر الاستثناء، أو البديل، وعليه ابن الحاجب، واستدل على ذلك بقوله تعالى: ﴿لو كان فيها آلهة إلا الله لفسدتا﴾؛ لفساد المعنى؛ "لأن النكرة لا يدخل في مدلولها المعرفة، فلا يصح أن يكون (إلّا) (الله) استثناء منها؛ لأنه لا يكون إخراجها، هذا هو الفصيح، لضعف الحرف عن وقوعه موقع الاسم، ولذلك اشترط أن يكون الموصوف مذكوراً"^(١٤٦)، وكذلك ذكر ابن هشام^(١٤٧) أن شرط ابن الحاجب في وقوع (إلّا) صفة تعذر الاستثناء.

وممن اشترط ذلك أيضاً ابن مالك^(١٤٨) والسيوطي^(١٤٩)، فقد ذكر السيوطي أن من شرط الوصف بـ (إلّا) أن لا يصح الاستثناء، بخلاف (غير)، فلا يجوز أن نقول: (عندي درهم إلا جيداً)؛ لأنه لا يجوز أن نقول: (عندي درهم إلا جيداً)؛ لأن ما قبل (إلّا) نكرة في سياق الإثبات، ويجوز أن نقول: (عندي درهم غير جيد).

ب- مذهب يرى أنه لا يصح الوصف بـ (إلّا) إلّا إذا صح الاستثناء، ومن هؤلاء: ابن مالك^(١٥٠)، وابن يعيش^(١٥١)، وابن هشام^(١٥٢)، والأشموني^(١٥٣)، بدليل أنه يصح أن نقول: (عندي درهم إلّا دانق، بمعنى عندي درهم كامل؛ لأنه يصح الاستثناء؛ أي يجوز أن نقول: (عندي درهم إلّا دانقاً، والمعنى: عندي خمسة دانق؛ لأن الدرهم ستة دانق، ويمتنع أن نقول: (عندي درهم إلّا جيداً، لأنه يمتنع الاستثناء: إلّا جيداً، ويجوز أن نقول (عندي درهم غير جيد. وهذا ينبئ عن الفكر النحوي في أصولهم القياسية المتمثل في الحمل على النظر.

ج- مذهب أجاز الوصف بها مطلقاً، سواء أصح الاستثناء أم لم يصح، وعلى رأسهم سيبويه كما يفهم من كلامه الآتي: "هذا باب ما يكون فيه (إلّا)، وما بعده وصفاً بمنزلة مثل، وغير، وذلك قولك: لو كان معنا رجل إلّا زيد لغلبنا، والدليل على أنه وصف أنك لو قلت: لو كان معنا إلّا زيد لهلكتنا، وأنت تريد الاستثناء لكنك قد أحلت"^(١٥٤).

واستند سيبويه ومن سار في ركبته على جملة من الشواهد الشعرية التي تعزز مذهبهم في هذه المسألة، منها: قول لبيد ابن أبي ربيعة العامري^(١٥٥):

لَوْ كَانَ غَيْرِي سَلِيمِي الْيَوْمَ غَيْرَهُ
وَقَعُ الْحَوَادِثِ إِلَّا الصَّارِمُ الذِّكْرُ
وقول عمرو بن معدي كرب
الزبيدي^(١٥٦):

وَكُلُّ أَخٍ مُفَارِقُهُ أَخُوهُ
لَعَمْرُ أَبِيكَ إِلَّا الْفَرَقْدَانِ

ويمكن القول إن رأي سيبويه هو الرأي الصحيح؛ لأن المسألة لا تتعلق بالشكل، وإنما تتعلق بالمضمون، فالمعنى هو الذي يجعل المتكلم يستعمل (إلا) للاستثناء أو للوصف، وذلك لوجود الفرق بينهما، ولو كان لـ (إلا) الاستثنائية والوصفية المعنى نفسه، لكان الأمر مرتبطاً بالشكل، ومن ثم يمكن القول بأنه يجوز الوصف في موضع لا يجوز فيه الاستثناء، كما جاز الاستثناء في موضع لا يجوز فيه الوصف، نحو (جاءني رجل غير زيد)، فهذا وصف وليس باستثناء؛ لأنه لا يصح أن تقول: (جاءني رجل إلا زيد)^(١٥٧). فالأمر متوقف على صحة المعنى، وقصد المتكلم بصرف النظر عن جواز الاستثناء أو عدم جوازه.

لم تكن الشروط السابقة محل اتفاق بين النحاة، فقد ذكر أبو حيان^(١٥٨) أن

النحاة قد اضطربوا في الوصف بـ (إلا)، وأن الوصف بها يخالف سائر الأوصاف، إذ يوصف به الظاهر والمضمر، والمعرفة والنكرة، مع أن المضمر لا ينعت^(١٥٩)، وأن الوصف بـ (إلا) فيه تجوز؛ لأن الحرف لا يوصف ولا يوصف به، ولا يقبل الإعراب، ولا يكون عوضاً عن الاسم^(١٦٠)، ولذلك جاء الوصف على ما بعده، ووصف السمين الحلبي^(١٦١) النعت بـ (إلا) بأنه خارج عن باب النعت. كما اختلفوا أيضاً^(١٦٢) في المراد بمصطلح الوصف، فمنهم من أراد به الوصف الصناعي، ومنهم من أراد به عطف البيان.

ويتبدى لي أن هذا الاختلاف ينبئ عن تباين فكرهم النحوي، وأن حمل (إلا) على الاستثناء أولى من حملها على الصفة، طرداً للباب على وتيرة واحدة.

خامساً: الشواهد النحوية:

تشكل شواهد هذا الأسلوب الثرة فكراً نحوياً لدى النحاة، يتمثل في اعتمادهم على شواهد المسموعة المتمثلة في آيات القرآن الكريم وقراءاتها، والحديث النبوي الشريف، وكلام العرب نظمه، ونثره، والأمثلة المصنوعة في توجيه آرائهم وترجيحها، وكان أحد الوجوه الإعرابية فيها حمل (إلا) على (غير) وإعرابها صفة.

ذكر محمد عبد الخالق عزيمة^(١٦٣) ستة مواضع في القرآن الكريم جاءت فيها (إلا) بمعنى (غير)، غير أن هذه الآيات كانت موضع خلاف بين المعربين، ولعل آية سورة الأنبياء أكثرها دوراناً في مجيء

(إِلَّا) بمعنى (غير)، ولم يَرَوْ لفظ الجلالة فيها بغير الرفع. وشواهد هذا الأسلوب كثيرة مبثوثة في الكتب النحوية.

وقد تباينت آراء النحاة، وأقوالهم، وتوجيهاتهم الإعرابية في تلك الشواهد، فحملوها تارة على الاستثناء، وتارة على البدل، وأخري على النعت، وغيرها من الأوجه الإعرابية.

وقد سبق ذكر بعض الشواهد التي تمثل هذه الظاهرة، وأكتفي، هنا، بعرض شاهد واحد على سبيل التمثيل، وهو من الشواهد الشعرية التي احتج بها النحاة، وتنبئ عن الفكر النحوي، قول ذي الرمة^(١٦٤):

أُنِيخْتُ فَأَلَقْتُ بَلَدَةً فَوْقَ بَلَدَةٍ
قَلِيلٌ بِهَا الْأَصْوَاتُ إِلَّا بُغَامُهَا

وقد تأول النحاة رفع كلمة (بغامها) دون أن يحملوها على الضرورة الشعرية، وقد اختلفوا في إعرابها، فمنهم من عدَّ (إِلَّا) وما بعدها صفة للأصوات المعرف بـ(أل) الجنسية، ومن ثمَّ جاز نعتها؛ لأنها شبه نكرة، وذكر أبو حيان أنَّ النحويين يعنون "بالوصف بـ(إِلَّا) عطف البيان"^(١٦٥)

بدليل مجيئها بعد المضمَر، والأصل في المضمَر ألا يوصف، وأجاز السيرافي والشنتمري أن تكون كلمة (بغامها) وحدها بدلاً من كلمة (الأصوات)، والمسوغ لديهم أنَّهم توهموا أنَّ كلمة (قليل) فيها معنى النفي، والتقدير: ما بها

أصوات إِلَّا بغامها، كما يمكن أن تكون استثناء. وحملها على البدل فيه نظر؛ لأنه يؤول إلى التفريخ، والتقدير عندئذ (ما بها إِلَّا بغامها)، مع أنَّ بها القائل والراحلة ورَحَلها^(١٦٦).

ويمكن القول إنَّ في البيت مخالفة تكمن في رفع كلمة (بغامها)، والأصل أن تكون منصوبة على الاستثناء، وهذه المخالفة قد تكون بسبب الضرورة الشعرية؛ تجنباً للإقواء؛ لأنَّ روي القصيدة مضموم، فاللفظ باقٍ على بابه (الاستثناء) والحركة للضرورة.

ويمكن الفكر النحوي لدى النحاة في تأويلاتهم وخلافهم في هذه المسألة في الاعتماد على السماع والقياس والحمل على النُّظير، والمعنى، فمثلاً يمكن حمل (إِلَّا) وما بعدها على الوصف، أو البدل في جملة (ما أتاني أحدٌ إِلَّا زيد)، ويتوقف ذلك على المعنى الذي يريده المتكلم، ولا يجوز أن نحمل (إِلَّا) وما بعدها على الوصف في قولنا: (ما أتاني إِلَّا زيد)؛ لأنه لا بدَّ من ذكر موصوفها، ونظيرها في القياس كلمة (أجمعون)، فهي لا تعرب توكيداً إِلَّا إذا ذكر المؤكِّد قبلها، ونظيرها أيضاً الجمل والظُرُوف إذا وقعت صفة، فإنَّهما لا ينوبان عن الموصوف، كما مرَّ.

تعقيب:

اتَّجه الدرس النحويُّ نحو المعيارية؛ لأنَّ الغاية كانت تعليمية، وظهرت ملامحها في باب الاستثناء في الاهتمام بالحركة الإعرابية، التي تفتن النحاة في

تفسيرها، ومعرفة عاملها، فانسلخت الأَمْط اللغوية عن سياقها الاجتماعي والدلالي، وابتعدت اللغة - أحياناً - عن واقعها الاستعمالي.

ومن القواعد التي قررها النحاة في باب الاستثناء وجوب نصب المستثنى في الاستثناء التام الموجب المتصل، ولحن البصريون ما جاء خلاف النصب^(١٦٧)، وأن ما منعه البصريون لا ينصرف إلى الاستعمال اللغوي، بل إلى الصنعة النحوية المتمثلة في الاتباع البدي، بدليل أنهم خرجوا ما جاء فيه الاستعمال على الوصف، وأحياناً على النفي بالمعنى^(١٦٨). ويمكن القول إن تباين الحركة الإعرابية في الاسم الواقع بعد (إلا) في الاستثناء التام الموجب يمثل عادات لهجية، لا يمكن رفضها أو استغرابها، اعتمدها النحاة، وبنوا عليها أحكاماً نحوية تمثلت في الجواز الإعرابي، وإن تعدد وجوهه الإعرابية يدور في فلك التأويل، والتحليل المنبثق عن فهم المعنى التفسيري للآيات القرآنية، والأَمْط اللغوية.

وقد دفعهم التمسك بنظرية العامل إلى تحليل تباين الحركة الإعرابية الواقعة على الاسم الواقع بعد (إلا)، وبحثهم عن العوامل المسببة لها.

ويجوز في أسلوب الاستثناء بصفة عامة نصب المستثنى ورفعهِ، وهذا الجواز مرجعه التباين اللهجي، ولا تأثير له في المعنى، فما بعد (إلا) مخرج من الحكم الثابت لما قبلها نفياً أو إثباتاً، فالنصب

والرفع فيه سواء ما دامت القرائن المتضاربة تدل على المعنى النحوي لهذا الأسلوب^(١٦٩)، ويبدو أن التمحور حول الإعراب جعل النحاة يركزون على المستثنى المنصوب، مع أنه يعد شكلاً من أشكال المستثنى^(١٧٠)، وعندما جاء مجروراً بعد (خلا، وعدا، وحاشا) جعلوها حروف جرٍّ، ولما جاء منصوباً جعلوها أفعالاً، مع أن دلالة الأسلوب ومعناه واحدة.

والظاهر أن الذي دفع النحاة إلى القول بمجيء (إلا) بمعنى (غير) في آية الأنبياء، هو رفع الاسم (لفظ الجلالة) بعدها في سياق الإيجاب، والحمل على النعت أولى من البديل؛ لأن حذف المنعوت وإقامة النعت مكانه ممكن وكثير؛ أي يمكن ملاحظته وتقديره، فالتعت مشعر بوجود المنعوت، بخلاف حذف المبدل منه وإقامة البديل مكانه؛ لأنه بحذفه لا يتبين أن عنصراً حذف، فالإيضاح في البديل لا يقوم إلا بوجود المبدل منه في التركيب، كما أن المانع من حمل لفظ الجلالة في الآية على البديل مانع صناعي؛ لأن النحاة يمنعون البديل في الاستثناء التام الموجب؛ كون المبدل منه يكون على نية الطرح؛ أي في حكم الساقط، فالتقدير في (جاء القوم إلا زيداً): (جاء إلا زيداً)، وهذا يستحيل في الكلام الموجب؛ لفساد المعنى، ولا يستحيل في المنفي.

وحمله على البديل مشكل من جهة الصناعة النحوية؛ لأن الثاني (البديل) ليس من جنس الأول (المبدل منه) لمخالفته في

النفي والإثبات، ولذلك ذكر سيبويه أنَّ المبدل منه (المستثنى منه) مذكور للتوكيد، وأنَّ البدل (المستثنى) جعل من جنس المستثنى منه على السعة.

وليس البدل في باب الاستثناء موافقاً تماماً للبدل في باب التَّوابع؛ لأنَّ البدل له شروط لا يمكن أن تنسحب على البدل في باب الاستثناء، فالبدل في باب التَّوابع يطابق المبدل منه نفيًا وإثباتًا، فلا يجوز إبدال المثبت من المنفي، ولا المنفي من المثبت. أمَّا القول في البدل في باب الاستثناء، فعليه اعتراض^(١٧١): أحدهما: أنَّه بدل بعض من كلٍّ، وليس معه ضمير يعود على المبدل منه. والثاني: مخالفة البدل للمبدل منه في الإيجاب والنفي. وقد تكلفوا بالإجابة عن هذين الاعتراضين: ممَّا دعا ابن الضائع إلى جعله قسمًا قائمًا برأسه، يختلف عن البدل في باب التَّوابع.

ويمكن القول إنَّ البدل في باب الاستثناء معنى تجوز فيه، وخالف باب التَّوابع في بعض مسائله، ولعلَّه تقريب من النِّحاة البصريين، لذلك جعله الكوفيون عطف نسقي، والمقصود بالبدل في باب الاستثناء المعنى اللغوي الذي يعني الإحلال المكاني.

ويبدو أنَّ مبعث الخلاف بين النِّحاة في تعدُّد الآراء التأويلية يكمن في التوفيق بين تفسير المعنى وتقدير الإعراب الناشئ عن التباين الفكري لديهم؛ أي الانسجام بين تأويل المعنى الذي فسرت به (إلَّا)، المتمثل في البنية العميقة - كما يصطلح

عليها التحويليون - والتحليل الإعرابي الذي توهَّمه النِّحاة، وقد تنبه ابن جني من قبل إلى هذه المسألة وعقد لها بابًا في الخصائص بعنوان "باب في الفرق بين تقدير الإعراب وتفسير المعنى" استهله بقوله: "هذا الموضع كثيرًا ما يستهوي من يضعف نظره إلى أن يقوده إلى إفساد الصُّنعة"^(١٧٢)، وقال أيضًا: "فإنَّ أمكنك أن يكون تقدير الإعراب على سمت تفسير المعنى فهو ما لا غاية وراءه، وإن كان تقدير الإعراب مخالفًا لتفسير المعنى تقبلت تفسير المعنى على ما هو عليه، وصححت طريق تقدير الإعراب"^(١٧٣).

والظاهر أنَّ حمل (إلَّا) على معنى غير، والمعاني الأخرى التي خرجت إليها، هو من باب تفسير المعنى، كما أنَّ اضطراب النِّحاة في تأويلها وإعرابها سببه اللبس بين تأويل المعنى وتقدير الإعراب؛ لأنَّه ليس من المقنع أن تكون (إلَّا) حرفًا، ثم تتحول عند الضُّرورة اسمًا، وكذلك تكون (غير) اسمًا، ثم تتحول عند الضُّرورة حرفًا، مع أنَّ المعنى الأصلي ما زال قائمًا فيهما، والحرف لا يكون عوضًا عن الاسم.

وممَّا يمكن ملاحظته أنَّ القول بالوصف أو البدل في الاستثناء التام الموجب فيه إشكال بين النِّحاة، وأنَّ حمل (إلَّا) في آية الأنبياء بمعنى (غير) لتكون صفة للمستثنى منه (آلهة) خلصهم من فساد المعنى المترتب على القول بالبدل.

ويمكن القول بأنَّ حمل (إلَّا) على بابها أولى وأعرف وأكثر من كونها صفة،

وجعلت صفة على التشبيه بـ(غير)، ولولا ذلك لانتصب لفظ الجلالة في الآية؛ لأنهم نصوا على أن كل مستثنى جاز إلقاؤه يجوز نصبه، إذ يصح القول (لو كان فيهما آلهة لفسدتا)^(١٧٤)، ولذلك جُوز بعض النحاة، كما سبق، النصب على الاستثناء لو قرئ بها، وحمل (إلا) على بابها في آية الأنبياء هو دفع لوهم قد يساور القارئ أو السامعين بأن الله -جل في علاه- قد يدخل مع الآلهة المسببة لفساد السماوات والأرض، فاستثنى الله نفسه أن يكون قد دخل مع هذه الآلهة، وهذا المعنى يتوافق مع معنى الاستثناء، كما ذكره سيبويه، في كون المستثنى (مخرج مما أدخلت فيه غير)؛ أي أن ما بعد (إلا) لم يدخل أصلاً، وليس كما فهم عنه بأنه (مخرج مما دخل فيه)؛ لأنهم قالوا: "الاستثناء هو إخراج ما بعد إلا مما قبلها". فمثلاً لو قال قائل: جاء القوم، ولا يريد أن زيداً داخل في القوم، لكن احتراساً من أن يتوهم السامع أن زيداً معهم، احتاط بكلامه لرفع ذلك الوهم (مجيء زيد) بقوله (إلا زيداً)، وكأن المتكلم أراد أن يبين ويخص زيداً بعدم المجيء، ولذلك لم يقل سيبويه: (لأنه مخرج مما دخل فيه)، بل قال: (لأنه مخرج مما أدخلت فيه غيره)^(١٧٥)، وهنا تبدو (إلا الله) احتراساً منه ^{عَلَيْكَ} من أن يتوهم القارئ أو السامع أن الله من الآلهة التي لو وجدت لفسدت السماوات والأرض، والله تعالى أعلم.

والأصل في المستثنى أن يكون منصوباً؛ لمخالفة ما قبله، وانعقاد المعنى عليه، كما ذكر سيبويه، ويمكن أن يكون مرفوعاً؛ لعلّة جلب الانتباه وشدّ ذهن السامع إلى أمر مهم. ويبدو أن رفع لفظ الجلالة في الآية، ومخالفة الصنعة النحوية، هو من باب لفت الانتباه إلى أمر يغفله كثير من الناس، وهو أن تعدد الآلهة لا يمكن أن يكون، بدليل أنه لو كان لفسدت السماوات والأرض. غير أن تغلغل نظرية العامل في الدرس النحوي جعل النحاة يتفكرون في علّة رفع لفظ الجلالة، مع أن منهم من يقر بأن المتكلم هو من يرفع وينصب، وقد أشار الفراء^(١٧٦) إلى أن النصب والرفع راجع إلى نية المتكلم^(١٧٧)، فإذا نوى الانقطاع نصب، وإذا نوى الاتصال رفع، ولفظ الجلالة في آية الأنبياء جاء مرفوعاً؛ لأنه على نية الاتصال، ولا يجوز الوقف عليه.

والخلاصة أن القواعد التي قررها النحاة في وجوب نصب المستثنى لم تؤيده بعض النصوص العربية الفصيحة، وأن نصب ما بعد (إلا) ورفعها يتوقف على نية المتكلم وقصده، كما ذكر الفراء، وأن (إلا) حرف استثناء لم تخرج عن بابها، وحمل معناها على غيرها، هو من باب تفسير المعنى، وتقريبه من أذهان المتلقين، والتوسع في استعمالها، بدليل أن الشواهد التي جاءت فيها (إلا) بمعنى (غير) هي موضع خلاف بين النحاة، وكذلك شروط تقارضهما، وإعرابها، ولو حملت (إلا) على

بابها في آية الأنبياء، وقرئ ما بعدها بالنصب لجاز - كما ذكر بعض النحاة - لكن لم يُقرأ إلا بالرفع. ولا يمكن حمل (إلا) على (غير) في آية الأنبياء؛ لأن الأصل في (غير) المغايرة بين مجرورها وموصوفها؛ أي بين أمرين قائمين، أو ممكن وقوعهما، أو أحدهما قائم، والآخر ممكن وقوعه، ولا مغايرة من ذلك في الآية؛ لأن الآلهة مفترضة الوجود متمتعة الوقوع.

وأخيراً الله أسأل أن أكون قد وفقت في عرض هذا الموضوع خدمة للغة القرآن العظيم، وأن يغفر الزلل والتقصير.

الهوامش:

- (١) ينظر: الجوهري، أبو نصر إسماعيل بن حماد (ت: ٣٩٣هـ/ ١٠٠٢م)، **الصاحح تاج اللغة وصحاح العربية**، تح: أحمد عبدالغفور عطار، ط ٤، دار العلم للملايين - بيروت، ١٩٨٧م. (فكر)، ٧٨٣/٢، وابن منظور، أبو الفضل جمال الدين (ت: ٧١١هـ/ ١٣١١م)، **لسان العرب** ط ٣، دار صادر - بيروت، (فكر)، ١٤١٤هـ ٦٥/٥، والفيومي، أحمد بن محمد (ت: ٧٧٠هـ - / ١٣٦٨م)، **المصباح المنير في غريب الشرح الكبير**، المكتبة العلمية - بيروت (د.ت) (٢/ ٤٧٩)، السهيلي، وأبو القاسم (ت: ٥٨١هـ/ ١١٨٥م)، **نتائج الفكر في النحو**، تح: محمد إبراهيم البناء، ط ٢، دار الاعتصام، ١٩٨٤م. مقدمة المحقق، ص ٢٠.
- (٢) الخطيب، محمد عبدالفتاح، **ضوابط الفكر النحوي، دراسة تحليلية للأسس الكلية التي بنى عليها النحاة آراءهم**، ط ١، دار البصائر، القاهرة-مدينة نصر، ٢٠٠٦م. ٣١/١

(٣) الخطيب، محمد عبدالفتاح، **ضوابط الفكر النحوي**. ٣٢/١.

(٤) ينظر: الملوخ، حسن خميس، **نظرية التعليل في النحو العربي بين القدماء والمحدثين**، ط ١، دار الشروق - عمان، ٢٠٠٠م. ص ٢٤٧.

(٥) سيد، سعاد، **استصحاب الأصل في الخطاب النحوي وتداعياته في مسائل الخلاف**، **مجلة الدراسات اللغوية**، مج (١)، ع (٤)، شوال - ذي الحجة سنة ١٤٢٠هـ، يناير-مارس سنة ٢٠٠٠م. ص ٩٩.

(٦) عمارة، حليلة، **الاتجاهات النحوية لدى القدماء، دراسة تحليلية في ضوء المناهج المعاصرة**، ط ١، دار وائل، عمان، ٢٠٠٦م. ص ١١٩.

(٧) ينظر: حجازي، محمود فهمي، **المدخل إلى علوم اللغة العربية**، ط ٢، القاهرة، ١٩٧٨م. ص ١٧.

(٨) حسان، تمام، **اللغة العربية معناها ومبناها**، ط ٣، عالم الكتب، القاهرة - مصر، ١٩٩٨م. ص ١٢.

(٩) ينظر: برجستراسر، **التطور النحوي للغة العربية**، ط ٢، نشره رمضان عبدالنواب، القاهرة، مكتبة الخانجي، ١٩٩٤م، ص ١٧٦.

(١٠) ابن يعيش، يعيش بن علي (ت: ٦٤٣هـ)، **شرح المفصل**، تح: إميل يعقوب، ط ١، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، ٢٠٠١م. ص ٥٩/٢.

(١١) الطلحي، مراجع عبدالقادر بلقاسم، **الجواز النحوي ودلالة الإعراب على المعنى**، منشورات جامعة قاريونس، بنغازي، ليبيا. ص ٦١٧.

(١٢) ينظر: سيويه، أبو بشر عمرو بن عثمان (ت: ١٨٠هـ)، **الكتاب**، تح: عبدالسلام هارون، مكتبة الخانجي، القاهرة، ط ٣،

١٩٨٨م. ٢٣٠/٢، وحسن، عباس، النحو

الوافي، ط ٣، دار المعارف بمصر، ١٩٦٨م.
٢٩٦/٢

(١٣) ينظر: عزيمة، محمد عبد الخالق (ت: ١٤٠٤هـ)، دراسات لأسلوب القرآن الكريم، دار الحديث، القاهرة، ١٩٧٢، ٢٣٠/١، ٢٤٢. وعباس حسن، النحو الوافي ٣٠٤/٢

(١٤) ينظر: السمين الحلبي، أحمد بن يوسف (ت: ٧٥٦هـ/١٣٥٥م)، الدر المصون في علوم الكتاب المكنون، تح: أحمد محمد الخراط، دار القلم، دمشق، (د.ت). ٤٦٩/١، وأبو حيان الأندلسي، محمد بن يوسف (ت: ٧٤٥هـ/١٣٤٤م)، البحر المحيط في التفسير، تح: صدقي محمد جميل، ط ١، دار الفكر - بيروت، ١٤٢٠هـ، ٤٦٣/١-٤٦٤، وعزيمة، محمد عبد الخالق، دراسات لأسلوب القرآن الكريم ٢٣٠/١، ٢٤٢. والحموز، عبد الفتاح، أسلوب الاستثناء والمعنى والمحورية، ط ١، دار جرير، عمان، ١٤٣٤هـ-٢٠١٣م. ص ٤٢١-٤٢٢.

(١٥) ينظر: الأندلسي، أبو حيان، البحر المحيط ٤٦٣/١-٤٦٤.

(١٦) الصبان، محمد علي (ت: ١٢٠٦هـ)، حاشية الصبان على شرح الأشموني، ط ١، دار الكتب العلمية بيروت، ١٩٩٧م. ٣٦٢/١.

(١٧) ينظر: حسن، عباس، النحو الوافي، ٣٠٤/٢-٣٠٧.

(١٨) ابن جني، أبو الفتح (ت: ٣٩٢هـ)، الخصائص، تح: محمد علي النجار، ط ٤، دار الشؤون الثقافية العامة، بغداد، ١٩٩٠م. ٣٥٨/١.

(١٩) ينظر: الكتاب، ٥٣/١، ٧١، ١٥٥، ٢٥٥، ٣١٣، ٣١٦، ٤٠٥، ٨٣/٢، ١١٠، ١١١، ٣٦٥/٣.

٢٩٤، ٤٢٥، ٥٤٩، ٦١٨، ١٢١/٤، ١٢٨، ١٨٣، ١٩٨، ٢١٦، ٢٦٥.

* تفرض علي الأمانة العلمية وتقدير جهود الآخرين أن أذكر أن هذه المعلومة أشار إليها أحد المحكمين الفضلاء، وقد أثبتتها كما دونها بتصرف بسيط بعد أن ذكر لي بحث د. خليل عمايرة - رحمه الله - (القبائل الست والتقعيد النحوي). ولمزيد من المعلومات حول الأطر المكانية في تقعيد اللغة، ينظر: عمايرة، خليل أحمد، المسافة بين التنظير النحوي والتطبيق اللغوي "بحوث في التفكير النحوي والتحليل اللغوي"، (القبائل الست والتقعيد النحوي)، ط ١، دار وائل، عمان - الأردن، ٢٠٠٤م. ص ١٥-٣٨

(٢٠) ينظر: العكبري، أبو البقاء (ت: ٦١٦هـ/ ١٢١٩م)، الباب في علل البناء والإعراب، تح: عبد الإله النبهان، ط ١، دار الفكر - دمشق، ١٤١٦هـ/ ١٩٩٥م. ٣٠٢/١.

(٢١) نظر: الحموز، عبد الفتاح، أسلوب الاستثناء والمعنى والمحورية. ص ٢٠٥-٢٠٦.

(٢٢) ينظر: سيبويه، الكتاب، ٣٠٩/٢، وابن يعيش، شرح المفصل، ٦٠/٢، والثمانيني، عمر بن ثابت (ت: ٤٤٢هـ)، الفوائد والقواعد، تح: عبد الوهاب محمود الكحلة، ط ١، مؤسسة الرسالة - بيروت، ٢٠٠٢م. ص ٣١٠، وص ٣٢١، والمبرادي، الحسن بن قاسم (ت: ٧٤٩هـ)، (الجنى الداني في حروف المعاني، تح: فخر الدين قباوة، ومحمد نديم فاضل، ط ١، دار الكتب العلمية، بيروت - لبنان، ١٤١٣هـ / ١٩٩٢م. ص ٥١٠، الفارابي، أبو نصر، الإفصاح في شرح مشكلة الإعراب، تح: سعيد الأفغاني، ط ٣، بيروت - مؤسسة

(٣٠) البيت من البسيط نسبة البغدادي في الخزانة لأبي قيس بن الأسلت يصف ناقه وهو من الخمسين المجهولة القائل في كتاب سيويه، والضمير في "منها" يعود إلى ناقته الوجناء في بيت سابق هو:

ثم ارعويت وقد طال الوقوف بنا

فيها فصرّت إلى وجناء شمال.

ينظر: البغدادي، عبد القادر بن عمر (ت: ١٠٩٣هـ/١٦٨٢م)، خزانة الأدب ولب لباب لسان العرب، تح: عبدالسلام محمد هارون، ط٤، مكتبة الخانجي، القاهرة، ١٤١٨ هـ - ١٩٩٧م. ٤٠٦/٢-٤٠٨.

(٣١) ينظر: ابن يعيش، شرح المفصل ٢٧٨/٢

(٣٢) ينظر: سيويه، الكتاب ٣٢٩/٢

(٣٣) - ينظر: الفراء، أبو زكريا (ت: ٢٠٧هـ/٨٢٢م)، معاني القرآن، تح: أحمد يوسف النجاشي/ محمد علي النجار/ عبدالفتاح إسماعيل الشلبي، ط١، دار المصرية للتأليف والترجمة - مصر، ٣٨٣-٣٨٢/١

(٣٤) ينظر: الأنباري، أبو البركات (ت: ٥٧٧هـ)، الإنصاف في مسائل الخلاف بين النحويين: البصريين والكوفيين، ومعه كتاب الانتصاف من الانصاف تأليف: محمد محيي الدين عبد الحميد، ط٤، دار إحياء التراث، ١٣٨٠هـ/١٩٦١م. ٢٣٣/١.

(٣٥) ينظر: القرافي، شهاب الدين أحمد بن إدريس (ت: ٦٨٤هـ)، الاستغناء في الاستثناء، تح: محمد عبد القادر عطا، ط١، دار الكتب العلمية، بيروت - لبنان، ١٤٠٦هـ-١٩٨٦م. ص ٦١. والسراقي، وليد محمد، التقارض بين (إلّا) و(غير) في النحو

الرسالة، ١٩٨٠. ص ٣٧٤، والحيدرة اليمني، علي بن سليمان (ت: ٥٩٩هـ) كشف المشكل في النحو، تح: هادي عطية الهلالي، ط١، دار عمار- عمان، ٢٠٠٢ م ص ٣١٩.

(٢٣) ينظر: برجستراسر، التطور النحوي للغة العربية، ص ١٧٦، والسامرائي، فاضل، معاني النحو، ط٣، دار الفكر، عمان، ٢٠٠٣م، ٢١٢/٢.

(٢٤) ينظر: الإشبيلي، ابن عصفور (ت: ٦٦٩هـ)، شرح جمل الزجاجي، تح: صاحب أبو جناح، ط١، عالم الكتب بيروت، ١٩٩٩م، ٤٠٤/١.

(٢٥) ينظر: المرادي، الجنى الداني في حروف المعاني. ص ٥١٠ وما بعدها.

(٢٦) ينظر: العكبري، أبو البقاء (ت: ٦١٦هـ/١٢١٩م)، التبيين عن مذاهب النحويين، تح: عبدالرحمن العثيمين، ط١، دار الغرب الإسلامي، ١٤٠٦هـ - ١٩٨٦م، ٤٢٢ ص

(٢٧) ينظر: السراقي، وليد محمد، التقارض بين (إلّا) و(غير) في النحو العربي، مجلة مجمع اللغة العربية الأردني، العدد (٨٢)، السنة السادسة والثلاثون، صفر - شعبان ١٤٣٣هـ كانون الثاني - حزيران/ ٢٠١٢م. ص ١٥-١٦.

(٢٨) ينظر: الثماني، الفوائد والقواعد، ص ٣٢١، وينظر أيضاً: جبران، محمد علي محمد، أسلوب الاستثناء في القرآن الكريم، دراسة تطبيقية نحوية، رسالة دكتوراه، جامعة أم درمان الإسلامية، السودان، ١٤٢٩هـ/٢٠٠٨م. ص ١١١.

(٢٩) عمارة، حليلة، الاتجاهات النحوية لدى القدماء، دراسة تحليلية في ضوء المناهج المعاصرة، ص ٥١٨

العربي. ص ٢٧-٢٨. والحموز، عبدالفتاح، أسلوب الاستثناء والمعنى والمحورية. ص ٢٠٥-٢٠٦. أحمد، مصطفى فؤاد، تقارض إلا وغير في اللغة وفي القرآن الكريم، مجلة معهد الإمام الشاطبي للدراسات القرآنية، العدد التاسع جمادى الآخرة ١٤٣١هـ). ص ٦٠. وكاظم، إبراهيم كاظم، الاستثناء في التراث النحوي والبلاغي. ط ١، عالم الكتب، بيروت - لبنان، ١٤١٨هـ/١٩٩٨م. ص ١٠٩، ١١٥.

(٣٦) ينظر: المرادي، الجنى الداني في حروف المعاني، ص ٥١٨.

(٣٧) ينظر: ابن هشام، جمال الدين (ت: ٧٦١هـ/١٣٦٠م) مغني اللبيب عن كتب الأعراب، تح: مازن المبارك، ومحمد علي حمد الله، ط ٦، دار الفكر - دمشق، ١٩٨٥م. ص ١٠١.

(٣٨) ينظر: السمين الحلبي، الدر المصون. ١٧٨/٢.

(٣٩) ينظر: الأنباري، الإنصاف في مسائل الخلاف، المسألة (٣٥) ٢٦٦/١، وينظر أيضاً: الكلبي، ربيعة، التركيب الاستثنائي في القرآن الكريم، دراسة نحوية بلاغية، ط ١، دار الغرب الإسلامي، بيروت - لبنان، ١٩٩٣م. ص ٥٠.

(٤٠) ينظر: الحموز، عبدالفتاح، أسلوب الاستثناء والمعنى والمحورية. ص ٤٣٣.

(٤١) ينظر: الفراء، معاني القرآن، ٨٩/١-٩٠، ٢٨٧/٢.

(٤٢) البيت من شواهد سيبويه، الكتاب ٣٣٥/٢، والمبرد، محمد بن يزيد (ت: ٢٨٥هـ)، المقتضب، تح: محمد عبدالخالق عزيمة، عالم الكتب-بيروت، (د.ت). ٤٠٩/٤، وابن يعيش، شرح المفصل ٧٢/٢، وابن الحاجب، أبو عمرو عثمان (ت: ٦٤٦هـ)،

شرح الوافية نظم الكافية، تح: موسى بنأي علوان العليبي، مطبعة الآداب في النجف الأشرف، ١٤١٧هـ/١٩٨٠م. ص ٢٣٧، والأنباري، الإنصاف في مسائل الخلاف، حاشية المحقق، ٢٦٨/١، وينظر: ديوان الشاعر، تح: مطاع الطرابشي، مطبوعات مجمع ١٩٨٥م. ص ١٧٨.

(٤٣) ينظر: الأنباري، الإنصاف في مسائل الخلاف، الشاهد ١٥٨، ٢٦٨/١-٢٦٩.

(٤٤) ينظر: ابن الحاجب، أبو عمرو عثمان (ت: ٦٤٦هـ)، كتاب الكافية في النحو (شرح الأستراباذي)، دار الكتب العلمية، بيروت، ١٩٨٢م. ٢٤٥/١. وابن الحاجب أبو عمرو عثمان (ت: ٦٤٦هـ)، الإيضاح في شرح المفصل، تح: موسى بنأي العليبي، منشورات وزارة الأوقاف والشؤون الدينية، العراق، ١٤٠٢هـ/١٩٨٢م. ١/١.

(٤٥) ينظر: الفراء، معاني القرآن ٢٨٧/٢.

(٤٦) ينظر: الجوزية، ابن قيم (ت: ٧٥١)، بدائع الفوائد، تح: علي بن محمد العمران، ط ١، دار عالم الفوائد، مكة المكرمة، ١٤٢٥هـ. ٩٧/١، ٣٥٨، ٩٤٥/٣.

(٤٧) الأشموني (ت: ٩٠٠هـ)، شرح الأشموني على ألفية ابن مالك، دار الكتب العلمية بيروت- لبنان، ط ١/١٤١٩هـ- ١٩٩٨م. ٥٠٤/١.

(٤٨) ينظر: المرادي، الجنى الداني في حروف المعاني، ص ٥١٩ وما بعدها.

(٤٩) ابن السراج، أبو بكر محمد بن سهل (ت: ٣١٦هـ)، الأصول في النحو، تح: عبدالحسين الفتيلي، ط ٤، مؤسسة الرسالة، بيروت-لبنان، ١٩٩٩م. ٢٨٢/١.

(٥٠) ينظر: الأندلسي، أبو حيان، (ت: ٧٤٥هـ/١٣٤٤م)، البحر المحيط، ١٠٨/٢، و ٢١٨/٦، وابن هشام، مغني

اللبيب. ص ١٠١، والسمين الحلبي، الدر المصون ٢/٢٣٣، والمرادي، الجنى الداني في حروف المعاني. ص ٥١٩ وما بعدها.

(٥١) ذو الرمة، ديوانه، شرح أبي نصر الباهلي رواية ثعلب، تح: عبدالقدوس أبو صالح، مؤسسة الإيمان. ص ١٤١٩

(٥٢) الحراجيج: جمع حرجوج، وهي الناقه الطويلة، وقيل: الضامرة؛ وقيل: الحادّة القلب. ينظر: ابن منظور، لسان العرب، ٣٥٤/١، مادة (حرج).

(٥٣) ينظر: دراسات لأسلوب القرآن الكريم ٢٣٤-٢٣٦، ٢٧٣-٢٧٩

(٥٤) ينظر: الأنباري، الإنصاف في مسائل الخلاف، ١٥٦/١-١٥٩، وينظر: العكبري، التبيين عن مذاهب النحويين البصريين والكوفيين. ص ٣٠٤. الحموز، الاستثناء والمعنى والمحورية، ص ٢٢١

(٥٥) ينظر: العكبري، التبيين عن مذاهب النحويين. ص ٣٠٥.

(٥٦) ينظر: المرادي، الجنى الداني، ص ٥٢١.

(٥٧) ينظر: الأندلسي، أبو حيان، البحر المحيط في التفسير. ٤٣/٢. والسمين الحلبي، الدر المصون في علوم الكتاب المكنون ٣/١٧٩.

(٥٨) ينظر: المجاشعي، أبو الحسن (ت: ٤٧٩ هـ)، النكت في القرآن الكريم (في معاني القرآن الكريم وإعرابه)، تح: عبدالله عبدالقادر الطويل، ط ١، دار الكتب العلمية - بيروت، ١٤٢٨ هـ - ٢٠٠٧ م. ص ٤٤٤.

(٥٩) الهروي، علي بن محمد، الأزهية في علم الحروف، تح: عبدالمعين الملوحي، ط ٢، مطبوعات مجمع اللغة العربية، دمشق، ١٩٨١ م. ص ١٨٧.

(٦٠) الضبي، المفضل (ت: ١٦٨ هـ)، المفضليات، تح: أحمد محمد شاكر، وعبدالسلام محمد

هارون، ط ٦، دار المعارف، القاهرة. ص ٢٩٢. وهو من شواهد أبي حيان في ارتشاف الضرب من لسان العرب ٤/١٩٩٣، ناظر الجيش، محمد بن يوسف (ت: ٧٧٨ هـ)، شرح التسهيل المسمى «تهديد القواعد بشرح تسهيل الفوائد»، تح: علي محمد فاخر وآخرون، ط ١، دار السلام، القاهرة مصر، ١٤٢٨ هـ - ٣٤٧٨/٧.

(٦١) سيبويه، الكتاب ٢/٣٤٢.

(٦٢) ينظر: ابن فارس، أحمد (ت: ٣٩٥ هـ)، صاحب في فقه اللغة العربية ومسائلها وسنن العرب في كلامها، علق عليه ووضع حواشيه أحمد حسن بسج، ط ١، منشورات محمد علي بيضون، دار الكتب العلمية، بيروت-لبنان، ١٤١٨ هـ - ١٩٩٧ م، ص ٩٥.

(٦٣) ينظر: الكلبي، ربيعة، التركيب الاستثنائي في القرآن الكريم، دراسة نحوية بلاغية، ص ٥١.

(٦٤) ينظر: القيعي، محمد عبدالمنعم، الأصلان في علوم القرآن، ط ٤ مزيّدة ومنقحة، ١٤١٧ هـ - ١٩٩٦ م. ص ٢٥٨.

(٦٥) ينظر: السمين الحلبي، الدر المصون في علوم الكتاب المكنون. ٤/١٧٨.

(٦٦) ينظر: السيوطي، جلال الدين (ت: ٩١١ هـ)، معجم الأدوات النحوية وإعرابها في القرآن الكريم، تح: عبدالعزيز السيروان، ويوسف علي بدوي، ط ١، دار ابن هانئ، دمشق - سوريا، ١٩٨٨ م. ص ٤٤.

(٦٧) ينظر: ابن فارس، أحمد، صاحب في فقه اللغة، ص ٩٤.

(٦٨) ينظر: ابن السراج، الأصول في النحو ١/٢٩٠، وينظر: القرافي، الاستغناء في الاستثناء. ص ٣٦٣، والسيوطي، همع الهوامع ٢/٢٥٠.

(٦٩) ينظر: الفراء، معاني القرآن. ٣/٢٤٧ - ٢٥٩.

(٧٠) ينظر: الفراء، معاني القرآن. ٣/٢٥٩.

- (٧١) ينظر: الفراء، معاني القرآن. ٤٤/٣.
- (٧٢) ينظر: الزيدي، عبدالرسول سلمان، نظرة في الاستثناء المنقطع، مجلة آفاق الثقافة والتراث، مركز جمعة الماجد الثقافي والتراثي، دبي، السنة الرابعة عشرة، ع ٥٥، شوال ١٤٢٧، أكتوبر (تشرين الأول)، ٢٠٠٦م. ص ٣٨-٥٠.
- (٧٣) ينظر: ابن السراج، الأصول في النحو ٢٩٠/١.
- (٧٤) ينظر: الزيدي، عبدالرسول سلمان، نظرة في الاستثناء المنقطع. ص ٥٠.
- (٧٥) ينظر: العكبري، اللباب في علل البناء والإعراب ١/ ٤٢٧.
- (٧٦) ينظر: السامرائي، فاضل، معاني النحو ٢٤٨/٢.
- (٧٧) ينظر: القزويني، جلال الدين (ت: ٧٣٩هـ) الإيضاح في علوم البلاغة، تح: محمد عبدالمعنى خفاجي، ط ٣، دار الجيل- بيروت. ٤/٣.
- (٧٨) ينظر: ابن يعيش، شرح المفصل ٦٧/٢، وفيصل صفا، إعراب الاسم الواقع بعد (إلا) في ظاهرة الاستثناء في العربية، اللسان العربي، ع ١٩٩٦/٤٢. ص ٢٢.
- (٧٩) ينظر: الأنباري، الانصاف في مسائل الخلاف ٢١٢/١، وابن يعيش، شرح المفصل ٤٧/٢.
- (٨٠) ينظر: الشمري، عبدالحميد حمودي، حقيقة رأي الفراء في تركيب أداة الاستثناء (إلا) تحقيق وتأصيل، مجلة جامعة بابل، العلوم الإنسانية، مج ٢٢، ع ٢٠١٤/١. ص ٢٣، ٢٧.
- (٨١) ينظر: نهر، هادي، الإتقان في النحو وإعراب القرآن، ط ١، عالم الكتب الحديث- إربد، وجدارا للكتاب العالمي- عمان، ٢٠٠٩م. ص ٣٣٢.
- (٨٢) ينظر: برجستراسر، التطور النحوي للغة العربية، ص ١٧٥-١٧٦.
- (٨٣) الفارسي، أبو علي، التعليقة على كتاب سيبويه، تح: عوض بن حمد القوزي، ط ١/١٤١٠هـ - ١٩٩٠م. ٦١/٢.
- (٨٤) ينظر: حسن، عباس، النحو الوافي، ٢/ ٣٢٦، وينظر: أيضاً: الحموز، أسلوب الاستثناء، ص ١٨.
- (٨٥) ينظر: القرافي، الاستغناء في الاستثناء. ص ٢٨٩.
- (٨٦) ينظر: السامرائي، فاضل، معاني النحو ١٥٧/٢، والحموز، أسلوب الاستثناء والمعنى والمحورية. ص ١٨.
- (٨٧) ينظر: كاظم، إبراهيم كاظم، الاستثناء في التراث النحوي والبلاغي. ص ١١٨.
- (٨٨) القرافي، الاستغناء في الاستثناء. ص ٢٨٩، وينظر: ابن عصفور، شرح جمل الزجاجي ٢٥٦/٢.
- (٨٩) ينظر: الجهني، إبراهيم بن سالم، الاتباع في الاستثناء التام الموجب بين الاستعمال اللغوي والصناعة النحوية، مجلة الدراسات اللغوية، مج ٢٠، ع ٣ (رجب - رمضان ١٤٣٩هـ /إبريل- يونيو ٢٠١٨م). ص ٧٦.
- (٩٠) ينظر: المرادي، الجنى الداني في حروف المعاني. ص ٥١٨.
- (٩١) ينظر: سيبويه، الكتاب ٣٣١/٢، والمبرد، المقتضب. ٤٠٨/٤ وابن يعيش، شرح المفصل ٨٩/٢.
- (٩٢) ينظر: الحلبي، السمين، الدر المصون ٥٢٩/٢، والسيوطي، جلال الدين (ت: ٩١١هـ)، همع الهوامع في شرح جمع الجوامع، تح: عبدالحميد هنداوي، المكتبة التوفيقية - مصر، ٢٦٨/٢.

(٩٣) ينظر: الأندلسي، أبو حيان (ت: ٥٧٤٥هـ)، ارتشاف الضرب من لسان العرب. تح: رجب عثمان محمد، مراجعة: رمضان عبدالتواب، ط ١، مكتبة الخانجي بالقاهرة، ١٤١٨هـ - ١٩٩٨م. ٣/١٥٢٦-١٥٢٧.

(٩٤) ينظر: الجهني، إبراهيم بن سالم، الاتباع في الاستثناء، ص ٩١. ٩١٨هـ - ١٩٩٨م.

(٩٥) ينظر: كاظم، إبراهيم كاظم، الاستثناء في التراث النحوي والبلاغي. ص ١١٧-١١٨.

(٩٦) ينظر: الحلبي، السمين، الدر المصون، ١٤٤/٨

(٩٧) ينظر: ابن هشام، مغني اللبيب ٦٣/١، وينظر السمين الحلبي، الدر المصون. ١٤٤/٨. وجاء في المقتضب هذا باب ما تقع فيه "إلا"، وما بعدها نعتاً بمنزلة (غير)، وما أضيفت إليه؛ وذلك قولك: لو كان معنا رجلٌ إلا زيدٌ لهلكنا، قال الله ﷻ ﴿لو كان فيهما آلهة إلا الله لفسدتا﴾ [الأنبياء: ٢٢]، المعنى والله أعلم: لو كان فيهما آلهة غير الله، ولو كان معنا رجلٌ غير زيد. والمبرد، المقتضب ٤٠٨/٤. وهو في هذا متابع لسيبويه، فقد عقد في كتابه باباً سماه: "هذا باب ما يكون فيه (إلا) وما بعده وصفاً بمنزلة مثل وغير" ٣٣١/٢.

(٩٨) ينظر: الزمخشري، جار الله (ت: ٥٣٨هـ)، الكشف، دار الكتاب العربي - بيروت، ط ٣/١٤٠٧هـ - ١١٠/٣.

(٩٩) ينظر: العكبري، أبو البقاء، التبيان في إعراب القرآن، تح: علي محمد البجاوي، منشورات عيسى البابي الحلبي وشركاه. ٩١٥/٢.

(١٠٠) ينظر: العكبري، أبو البقاء، التبيان في إعراب القرآن، تح: علي محمد البجاوي، منشورات عيسى البابي الحلبي وشركاه. ٩١٥/٢.

(١٠١) ينظر: ابن الحاجب، أبو عمرو (٦٤٦هـ)، الإيضاح في شرح المفصل. ٣٧١-٣٧٠/١. وينظر: كاظم إبراهيم كاظم، الاستثناء في التراث النحوي والبلاغي. ص ١١٧.

(١٠٢) ينظر: السيوطي، جلال الدين (ت: ٩١١هـ، همع الهوامع. ٢٧٣/٣

(١٠٣) ينظر: المبرد، المقتضب ٤٠٨/٤، حاشية (١).

(١٠٤) ينظر: الأشموني، شرح الأشموني على ألفية ابن مالك، ٥٠٤/١.

(١٠٥) ينظر: السيوطي، جلال الدين (ت: ٩١١هـ)، الإتيان في علوم القرآن، تح: محمد أبو الفضل إبراهيم، الهيئة المصرية العامة للكتاب، ط ١/١٣٩٤هـ / ١٩٧٤م. ١٩٠/٢. وينظر: الفراء، معاني القرآن ٢٩٨/٢.

(١٠٦) ينظر: الأخفش، أبو الحسن سعيد بن مسعدة (ت: ٢١٥هـ)، معاني القرآن، تح: هدى محمود قراعة، ط ١، مكتبة الخانجي، القاهرة، ١٤١١هـ / ١٩٩٠م. ١٢٣/١.

(١٠٧) ينظر: الثماني، الفوائد والقواعد. ص ٣٢٢.

(١٠٨) ينظر: ابن يعيش، شرح المفصل ٧٣/٢.

(١٠٩) ينظر: القرافي، الاستغناء في الاستثناء. ص ٢٩٠.

(١١٠) ينظر: أبو حيان، ارتشاف الضرب ١٥٢٨/٣.

(١١١) ينظر: القرافي، الاستغناء في الاستثناء. ص ٢٤٩.

(١١٢) ابن هشام الأنصاري، جمال الدين (ت: ٧٦١هـ)، مغني اللبيب عن كتب الأعاريب، تح: مازن المبارك، ومحمد علي حمد الله، مراجعة: سعيد الأفغاني، ط ١، دار الفكر، دمشق، ١٣٨٤هـ، ١٩٦٤م. ص ٧٤-٧٥.

العلمية بيروت- لبنان، ١٤١٩هـ-
١٩٩٨م. ٥٠٩/١.

(١٢٣) ينظر: الرماني، أبو الحسن (ت: ٣٨٤هـ)،
معاني الحروف، تح: عبدالفتاح إسماعيل
شيلي، مصر، ١٩٧٣م. ص ١٢٧.

(١٢٤) ينظر: المخزومي، مهدي، النحو العربي
نقد وتوجيه، بيروت، ط ٢/١٩٦٤م. ص ٢٤٠،
وكاظم إبراهيم كاظم، الاستثناء في التراث
النحوي والبلاغي. ص ٢٤١.

(١٢٥) ينظر: البكاء، محمد عبدالمطلب،
مصطفى جواد وجهوده اللغوية، ط ٢، دار
الشؤون الثقافية العامة، بغداد، ١٩٨٧.
ص ١٢٦.

(١٢٦) ينظر: ابن مالك، جمال الدين (ت:
٦٧٢هـ)، شرح تسهيل الفوائد، تح:
عبدالرحمن السيد، ومحمد بدوي
المختون، ط ١، هجر للطباعة والنشر
والتوزيع والإعلان، ١٤١٠هـ - ١٩٩٠م.
٢٨٣/٢.

(١٢٧) العكبري، أبو البقاء (ت: ٦١٦هـ، املاء ما
من به الرحمن، دار الكتب العلمية،
بيروت - لبنان. ١٣٢/٢

(١٢٨) ينظر: بن ولاد، أبو العباس أحمد بن
محمد (ت: ٣٣٢هـ)، الانتصار لسيبويه
على المبرد، تح: زهير عبدالمحسن سلطان،
ط، مؤسسة الرسالة، ١٤١٦هـ - ١٩٩٦م.
ص ١٦٨. والمقصود بـ(إلا) التحقيقية هي
التي تسبق بنفي وتدخل على ركني الكلام،
نحو (ما كان زيداً إلا قائماً)، و(ما كان قائماً
إلا زيد)، و(ما زيد إلا أخوك).

(١٢٩) ينظر: الصبان (ت: ١٢٠٦هـ)، حاشية
الصبان على شرح الأشموني لألفية ابن
مالك. ٢٣٠/٢-٢٣٢، والقراقي، الاستغناء في
الاستثناء ص ٢٨٧-٢٩٠.

(١١٣) ينظر: الفراء، معاني القرآن ٢٠٠/٢

(١١٤) ينظر: الأنباري، الإنصاف في مسائل
الخلاف، المسألة (٣٩) ٢٩٤/١

(١١٥) ينظر: الأنباري، الإنصاف في مسائل
الخلاف، المسألة (٣٩) ٢٩٥-٢٩٤/١

(١١٦) ينظر: العكبري، أبو البقاء (ت: ٦١٦هـ)،
إعراب لامية الشنفرى، تح: محمد أديب
عبدالواحد جمران، ط ١، المكتب الإسلامي-
بيروت، ١٤٠٤هـ - ١٩٨٤م. ص: ٥٨.

(١١٧) ينظر: ابن هشام، مغني اللبيب، ص ١٥١.

(١١٨) ينظر: أبو جناح، صاحب جعفر، دراسات
في نظرية النحو العربي وتطبيقاته، ط ١،
دار الفكر، عمان. ص ٦٩.

(١١٩) ينظر: أبو حيان، ارتشاف الضرب.
١٥٢٨/٣. وكاظم، إبراهيم كاظم، الاستثناء
في التراث النحوي والبلاغي. ص ١١٨.

(١٢٠) - ينظر: كاظم، إبراهيم كاظم، الاستثناء
في التراث النحوي والبلاغي. ص ١١٨-١١٩.

(١٢١) الرمخشري، جار الله (ت: ٥٣٨هـ)،
الكشاف. ١١٠/٣.

(١٢٢) ينظر: الأستراباذي، رضي الدين، شرح
الرضي لكافية ابن الحاجب، تح: حسن بن
محمد الحفظي، مطبوعات جامعة الإمام
محمد بن سعود الإسلامية، ط ١، ١٤١٤هـ/
١٩٩٣م. ٧٥٠-٧٤٧/١. والأندلسي، أبو
حيان (ت: ٧٤٥هـ)، البحر المحيط. ٤٤٥/١،
وابن هشام، جمال الدين (ت: ٧٦١هـ)،
أوضح المسالك إلى ألفية ابن مالك، ومعه
كتاب عدة السالك إلى تحقيق أوضح
المسالك، تأليف: محمد محيي الدين
عبدالحميد، المكتبة العصرية، صيدا -
بيروت، طبعة ١٤١٩هـ - ١٩٩٨م. ٦٠/٢،
والأشموني (ت: ٩٠٠هـ)، شرح الأشموني
على ألفية ابن مالك، ط ١، دار الكتب

صالح الضامن، ط ٢، مؤسسة الرسالة، بيروت، ١٤٠٥هـ / ١ / ٣٥٤.

(١٤٦) ابن الحاجب (ت: ٦٤٦هـ)، شرح الوافية نظم الكافية. ص ٢٣٦

(١٤٧) ينظر: ابن هشام، مغني اللبيب، ص ١١٤، والصبان، حاشية الصبان على شرح الأشموني لألفية ابن مالك، ٢ / ٢٣٢.

(١٤٨) هناك رأي لابن مالك في كتاب التسهيل لوقوع (إلا) الوصفية أن تكون صالحة للاستثناء. ينظر: تسهيل الفوائد وتكميل المقاصد، ت: محمد كمال بركات، دار الكتاب العربي، ١٣٨٧هـ / ١٩٦٧م. ص ١٠٤ - ١٠٥

(١٤٩) ينظر: السيوطي، همع الهوامع، ٢ / ٢٦٩.

(١٥٠) ينظر: ابن مالك، تسهيل الفوائد ص ١٠٤ - ١٠٥

(١٥١) ينظر: ابن يعيش، شرح المفصل، ٢ / ٧٣.

(١٥٢) ينظر: ابن هشام، مغني اللبيب. ص ١١٤.

(١٥٣) ينظر: حاشية الصبان على شرح الأشموني ٢ / ٣٣١.

(١٥٤) ينظر: سيبويه، الكتاب ٢ / ٢٣١ - ٢٣٢.

(١٥٥) ينظر: ديوانه، ت: إحسان عباس، منشورات وزارة الإرشاد والأنباء في الكويت، ١٩٦٢م. ص ٦٢. وهو من شواهد سيبويه، الكتاب ٢ / ٣٣٣، وابن هشام، مغني اللبيب. ص ١٠٠.

(١٥٦) سبق ذكره.

(١٥٧) ينظر: ابن ولاد، الانتصار لسيبويه على المبرد. ص ١٦٧ - ١٦٩.

(١٥٨) ينظر: أبو حيان، النكت الحسان في شرح غاية الإحسان، ت: عبدالحسين الفتلي، ط ٢، مؤسسة الرسالة، ١٤٠٨هـ. ص ١٠٦.

(١٥٩) ينظر: الأندلسي، أبو حيان، ارتشاف الضرب من لسان العرب، ٣ / ١٥٢٦ - ١٥٢٧.

(١٣٠) حسن، عباس، النحو الوافي. ٢ / ٣٢٧.

(١٣١) المرجع السابق، الصفحة نفسها.

(١٣٢) ينظر: شنوقة، السعيد (٢٠١٠)، بنية الجملة العربية وأسس تحليلها في ضوء المنهج التوليدي التحويلي، ط ١، القاهرة، عالم الكتب. ص ٥٤.

(١٣٣) ينظر: ابن جني، أبو الفتح عثمان، الخصائص، ت: محمد علي النجار، ط ٤، دار الشؤون الثقافية العامة، بغداد، ١٩٩٠م. ١ / ٢٨٥.

(١٣٤) ينظر: ابن مالك (ت: ٦٧٢هـ)، تسهيل الفوائد وتكميل المقاصد، ت: محمد كامل بركات، دار الكتاب العربي للطباعة والنشر، ط: ١٣٨٧هـ - ١٩٦٧م. ص ١٠٤، وابن هشام، مغني اللبيب. ص ٩٩.

(١٣٥) ينظر: الحموز، عبدالفتاح، أسلوب الاستثناء والمعنى والمحورية. ص ٣٥.

(١٣٦) ينظر: الصبان، حاشية الصبان، ص ٢٣٠، وينظر أيضاً: حسن، عباس، النحو الوافي ٢ / ٣٢٦ - ٣٢٧.

(١٣٧) ينظر: القرافي، الاستغناء في الاستثناء ص ٢٤٩، والسيوطي، همع الهوامع ٢ / ٢٦٩.

(١٣٨) ينظر: سيبويه، الكتاب، ٢ / ٣٣١، وابن هشام، مغني اللبيب، ص ٩٩.

(١٣٩) ينظر: الحموز، عبدالفتاح، أسلوب الاستثناء والمعنى والمحورية. ص ٣٥٩.

(١٤٠) ينظر: حسن، عباس، النحو الوافي، ٢ / ٣٥٢، حاشية (١).

(١٤١) ينظر: القرافي، الاستغناء في الاستثناء. ص ٢٥٠ - ٢٥٥.

(١٤٢) ينظر: سيبويه، الكتاب ٢ / ٣٣٤.

(١٤٣) ينظر: ابن هشام، مغني اللبيب، ص ١٠١.

(١٤٤) ينظر: ابن يعيش، شرح المفصل ٢ / ٢٥٥.

(١٤٥) مكي بن أبي طالب، حموش (ت: ٤٣٧هـ)، مشكل إعراب القرآن لمكي، ت: حاتم

(١٦٠) ينظر: الأسترباذي، رضي الدين، شرح
الرضي لكافية ابن الحاجب. ٧٥٨/٢.

(١٦١) ينظر: الدّر المصون، ٥٢٩/٢.

(١٦٢) ينظر: الأندلسي، أبو حيان، ارتشاف
الضرب من لسان العرب. ١٥٢٦/٣.

(١٦٣) ينظر: دراسات لأسلوب القرآن الكريم
٢٤٨/١، وينظر أيضاً: السراقبي، وليد
محمد، التقارض بين (إلا) و(غير) في النحو
العربي، وينظر: الحموز، عبدالفتاح،
أسلوب الاستثناء والمعنى والمحورية.
ص ١٨-٤٢

(١٦٤) ينظر: ديونه. ص ١٠٤٤، وهو من شواهد
سبويه، الكتاب ٥١/٢، والمبرد، المقتضب
٤٠٩/٤، وابن هشام، مغني اللبيب،
ص ١٠٠، والسيوطي، همع الهوامع
٢٢٩/١، والصبان، حاشية الصبان على
شرح الأشموني ٢٣٠/٢.

(١٦٥) ينظر: الأندلسي، أبو حيان، البحر المحيط
في التفسير، ٥٩٠/٢.

(١٦٦) ينظر: ابن مالك، جمال الدين، شرح
تسهيل الفوائد، ٣٠٠/٢.

(١٦٧) ينظر: الزجاجي، أبو القاسم (ت: ٣٣٧هـ)،
اللامات، ت: مازن المبارك، دار الفكر -
دمشق، ط ٢، ١٤٠٥هـ - ١٩٨٥م. ص ٤٠.

(١٦٨) ينظر: الجهني، إبراهيم، الاتباع في
الاستثناء التام الموجب بين الاستعمال
اللغوي والصناعة النحوية. ص ٨٣.

(١٦٩) ينظر: الطلحي، مراجع عبدالقادر
بلقاسم، الجواز النحوي، ودلالة الإعراب
على المعنى، ص ١٢٨.

(١٧٠) ينظر: كلفت، خليل، من أجل نحو عربي
جديد، ط ١، المجلس الأعلى للثقافة،
القاهرة، ٢٠٠٩م. ص ٣١٤.

(١٧١) ينظر: ناظر الجيش، محمد بن يوسف
(ت: ٧٧٨هـ)، شرح التسهيل المسمى

«تهدد القواعد بشرح تسهيل الفوائد».

٢١٤٢/٥

(١٧٢) ابن جني، الخصائص ٢٨٠/١

(١٧٣) ابن جني، الخصائص ٢٨٤/١ - ٢٨٥.

(١٧٤) ينظر: شرف الدين، جعفر، الموسوعة

القرآنية، خصائص السور، تح: عبدالعزيز

بن عثمان التويجزي، ط ١ - دار التقريب

بين المذاهب الإسلامية - بيروت، ١٤٢٠

هـ. ١٩٨/١.

(١٧٥) ينظر: سبويه، الكتاب. ٣٣٠/٢.

(١٧٦) ينظر: الفراء، معاني القرآن ١٦٧/١.

(١٧٧) هذا الرأي التصق بابن جني، وأشار إليه

ابن مضاء القرطبي، ولعله كان من أسباب

جراته على نحاة المشرق والثورة عليهم.

اثر استخدام الإشراف التربوي التطوري في تحسين الممارسات الإدارية لمديري المدارس الثانوية الحكومية في محافظة العاصمة- عمان/الأردن

د. محمد فلاح الخوالدة*

تاريخ قبول البحث: ٢٧/٩/٢٠١٨م

تاريخ وصول البحث: ٢٢/٥/٢٠١٨م

الملخص

هدف هذا البحث إلى تحديد أثر الإشراف التربوي التطوري في تحسين الممارسات الإدارية لمديري المدارس الثانوية الحكومية في محافظة العاصمة من وجهة نظر المشرفين التربويين في مديريات التربية والتعليم لمحافظة العاصمة عمان في الأردن، وبيان مدى اختلاف تقديراتهم لأثر الإشراف التربوي التطوري باختلاف مستوى تأهيل مديري المدارس ومستوى خبرتهم الإدارية. ولتحقيق ذلك تم إعداد استبانة لهذه الغاية تألفت في صورتها النهائية من (٤٠) فقرة بعد أن تم التأكد من صدقها وثباتها، موزعة على خمسة مجالات تتعلق بكل من: التخطيط، والتنظيم، والأنشطة المدرسية، وخدمة المجتمع المحلي، والتقويم.

طبقت الاستبانة على (٦١) مديراً ومديرة في الفصل الأول من العام الدراسي ٢٠١٧/٢٠١٨م، جرى اختيارهم وتعيينهم عشوائياً في مجموعتين: تجريبية استخدم فيها الإشراف التربوي التطوري وتألفت من (٣٢) مديراً ومديرة، والضابطة استخدم فيها الإشراف الاعتيادي وتألفت من (٢٩) مديراً ومديرة. وبعد انتهاء التجربة التي استمرت فصلاً دراسياً، تم تفريغ البيانات التي تم الحصول عليها من البحث، وتحليلها باستخدام التقنيات الإحصائية التي تناسب طبيعة البحث، منها المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، واختبار (ت) للبيانات المستقلة وتحليل التباين الثلاثي، وقد أفضت الدراسة إلى النتائج الآتية:- كان الإشراف التربوي التطوري ذا أثر واضح في تحسين الممارسات الإدارية لمديري المدارس أفراد الدراسة من الإشراف الاعتيادي على الأداة ككل وعلى مجالاتها الخمسة، وبدلالة إحصائية مرتفعة ($p < 0.001$).

-عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة تقدير المشرفين التربويين لمستوى تأثير الإشراف التربوي التطوري في تحسين الممارسات الإدارية لمديري المدارس أفراد البحث تعزى لمستوى التأهيل العلمي للمديرين ومستوى خبرتهم الإدارية؛ مما يدل على أن الإشراف التربوي التطوري يناسب المديرين بمستويات تأهيلهم المختلفة وخبراتهم المتنوعة.

وفي ضوء النتائج التي أفضى إليها البحث تم التقدم بجملة من التوصيات ذات العلاقة.

الكلمات المفتاحية: الإشراف التربوي التطوري، الممارسات الإدارية، المدارس الثانوية.

* أستاذ مشارك، قسم المناهج والتدريس، كلية العلوم التربوية، جامعة العلوم الإسلامية العالمية.

Abstract

This study aimed at identifying the effect of applying educational developmental supervision in improving the management practices of high school principals in Amman Educational Governorate compared with the traditional supervision. To achieve this purpose, an instrument of 40 items, distributed into five domains: planning, organization, activities, community services and evaluation, was developed. The reliability and validity of the instrument were assured. The instrument was applied on the sample of the study, which consisted of (61) male and female principles selected randomly during the academic year 2017/2018, and assigned randomly into two groups: experimental group which consisted of (32) subjects and a control group which consisted of (29) subjects. The quasi-experiment study lasted for one semester. The data was collected and analyzed using means, standard deviation and t-test and three-way ANOVA techniques. The study showed that the educational developmental supervision was more effective in improving the administrative practices of the sample of the study than the traditional supervision in the whole of the instrument as well as in its domains with high significant level ($p < 0.001$).

The study also revealed that there were no statistical differences in the degree of the educational supervisors' estimation for improving the administrative practices due to the level of principles' qualifications or due to their level of experiences. In the light of the results of the study, a number of related recommendations were suggested.

Keywords: Administrative practices, Educational developmental supervision, High school principals.

المقدمة:

يحتل الإشراف التربوي مركزاً مهماً في العملية التعليمية، إذ يعد من المكونات الرئيسية للنظام التربوي؛ لما له من تأثير في العملية التربوية وتطورها، فهو يسعى إلى تحسين مخرجات التعليم بأبعاده المختلفة؛ ولهذا يكاد يتفق التربويون على

يرى الكثيرون من التربويين أهمية وجود الإشراف التربوي لتطوير أداء المديرين والمعلمين في ضوء التغيرات المعرفية والتقنية السريعة.

أن الهدف الأساسي للإشراف التربوي يتمثل في تحسين ممارسات المعلمين التدريسية لتحقيق الأهداف التربوية بشكل فعال^(١) (الطعاني، ٢٠٠٥).

والإشراف التربوي عملية تربوية متكاملة، تهتم بالمناهج وطرق التدريس وأساليب التعلم والتعليم والتقويم والممارسات الإدارية لدى مديري المدارس أيضاً، كما تهتم بزيادة فاعلية التعليم، ويسعى بشكل مستمر إلى التوفيق بين الدراسات التربوية وأسسها النفسية والاجتماعية وبين أحوال النظام التعليمي ومتطلباته وسبل إصلاحه وتحسينه، كما يركز الإشراف التربوي على توجيه المعلمين والمديرين في الميدان؛ لتطوير ممارساتهم التدريسية والإدارية وتحسين تحصيل الطلبة سعياً إلى تجويد أداء النظام التربوي^(٢) (سليمان، ١٩٩٥).

ويصبح هذا الأمر في غاية الأهمية إذا ما أخذ بالاعتبار أن الأدب التربوي المتصل بالممارسات الإدارية قد أشار إلى أن حوالي ٣٧% من مديري المدارس الثانوية غير مؤهلين لممارسة المهارات الإدارية، وأن حوالي ٦٣% منهم يشعرون بأنهم مؤهلون للقيام ببعض المهارات الإدارية، وبناء على ذلك فإن هذه الاتجاهات السلبية نحو الممارسات الإدارية قد تنعكس سلباً على ممارساتهم الإدارية وبالتالي على تحقيق أهداف المدرسة المستمدة من أهداف وزارة التربية والتعليم^(٣) (محمد، ٢٠٠٤).

كما يشير الأدب التربوي المتعلق بتحليل السلوك الإداري لمديري المدارس إلى جملة من الأمور الملفتة للنظر منها: شيوع استخدام أنماط مختلفة من الإدارة كالنمط التسلسلي مثلاً، ووجود نقص في تأهيل مديري المدارس، وتواضع مستوى ممارستهم للمهارات الإدارية، إذ إن الحالة المعرفية في المهارات الإدارية لديهم لم تصل إلى المستوى المقبول تربوياً، إضافة إلى شيوع أنماط متعددة من الفهم الخاطئ لديهم فيها؛ مما يظهر ضعف مقدرة المديرين على تحديد الممارسات الإدارية وعلى تصويب الفهم الخاطئ الشائع لديهم^(٤) (السعود، ٢٠٠٩).

وتعد الإدارة المدرسية من أهم العناصر المدرسية، ومن أهم طرق غرس القناعات الإيجابية في نفوس الطلبة والمعلمين أو المعلمات، لذلك تقع عليها مسؤولية عظيمة من خلال بناء خطة لنشر الوعي والثقافة في أذهان الفئات المنتمة إلى الجماعة المدرسية بغض النظر عن الصعوبات اليومية، وبما أن الوصول إلى مستوى رفيع في المدارس يتطلب بذل الجهود فلا بد من وجود رؤية وأهداف واضحة للإدارة المدرسية؛ بحيث يتم التخطيط لتخريج أجيال لديها من القيم العلمية، والأخلاقية، والدينية ما يستحق الاحترام والتقدير.

عناصر الإدارة المدرسية:

يعدّ التخطيط من أهم وأبرز وظائف الإدارة المركزية؛ فدونه لا يمكن إنجاز أو تحقيق أي شيء على الوجه المطلوب والمرغوب فيه، ووفق تعريف أورنيل (Ornill) فإنّ التخطيط هو مجموعة من القرارات المتعلقة بكيفية العمل، وزمنه، ونوعه، وفئاته، أي إنّهُ يُجيب عن مجموعة التساؤلات الآتية: ماذا نعمل؟ وكيف نعمل؟ ومتى نعمل؟ ومن يعمل؟ يجب على الإدارة المدرسية عند التخطيط أن تقوم بالآتي: رسم برنامج زمني عام لطلبة المدرسة والعاملين فيها. ومعرفة إمكانيات المدرسة ومرافقها وأبنيتها واحتياجاتها تكوين اللجان المتعددة للإشراف على الأنشطة المختلفة. تقسيم اللجان المدرسية إلى لجان النشاط الثقافي والاجتماعي، ولجان المكتبة المدرسية، ولجنة مدرسي المادة، ولجنة التوجيه والإرشاد النفسي للطلاب، والتنسيق بين هذه اللجان بطريقة متكاملة وفعالة^(٥) (السعود، ٢٠٠٩).

ويعتبر التنظيم من أهم وأبرز وظائف الإدارة إذ يتم توزيع الأعمال المختلفة وتقسيمها على العاملين في المدرسة حسب التخصصات، وإعطاء العاملين فيها الصلاحيات والثقة لإنجاز وتحقيق الأهداف المدرسية، ومن أشكال التنظيم في الإدارة المدرسية الآتي: وضع دراسة مفصلة لأوضاع المدرسة الداخلية

والخارجية والمعرفة التامة بما تتضمنه التعليمات والنشرات والقرارات المرتبطة بالتعليم وبالإدارة المدرسية بشكل خاص واتخاذ الإجراءات الضرورية المتعلقة بالقوى البشرية، والاعتمادات المالية، والترتيبات المتعلقة بالملاعب وتجهيزاتها ودراسة الخطة الدراسية لجميع الصفوف، وتوزيع المعلمين على الصفوف بالكم والكيفية المناسبة^(٦) (السابق، ٢٠٠٩).

أما التنسيق في الإدارة المدرسية فهو تحقيق الانسجام بين مختلف النشاطات المدرسية، أي بتحديد أهداف النشاط وتوزيع الأعمال بكل دقة على فئات المدرسة المختلفة مع ضرورة عدم تضارب الاختصاصات المحددة للعاملين فيها أما التوجيه فهو عبارة عن عملية الاتصال بالمعلمين والإدارة من أجل مساعدتهم وتحفيزهم على تحقيق الأهداف التربوية المدرسية، ومن أهم فئات التوجيه الموجودة في الإدارة المدرسية: وحدة الأمر، والإشراف المباشر. أما المتابعة فيقصد بها الإشراف على ما تمّ التخطيط والتنظيم له، من أجل التأكد من الأعمال المدرسية بأنّها تسير كما خطط له، والتعرف على نواحي التقصير والنقص في المرحلة التعليمية، ومحاولة تصحيح الأخطاء وتداركها^(٧) (السابق، ٢٠٠٩).

وإنّ التقويم يبيّن إن نجحت الإدارة المدرسية في تحقيق أهدافها التربوية التي تمّ التخطيط لها، أو فشلت ولم تستطع

تحقيق الإنجازات والغايات المرجوة^(٨)
(السابق، ٢٠٠٩).

إن الوضع القائم للإدارة المدرسية يؤكد ضرورة تحسين مدخلاتها؛ لتحسين واقعها المتواضع، ولعل في مقدمة مدخلاتها الأساسية هو تحسين واقع الإشراف التربوي المتصل بمديري المدارس كمشرف تربوي مقيم؛ ولذلك فقد حظي الإشراف التربوي باهتمام التربويين في مختلف النظم التربوية ولدى كافة المستويات التعليمية، كما تنوعت أساليب الإشراف التربوي مع الزمن وتطورت أنماطها بشكل ملحوظ خلال العقود الماضية، فبعد أن كان الإشراف في البداية تقليدياً يقوم على مبدأ التفتيش وتصيد الأخطاء تطور إلى مرحلة التوجيه ومن ثم إلى الإشراف التربوي، أي توجيه عمل المعلم وممارساته التدريسية وكذلك مديري المدارس لتحقيق أهداف العملية التربوية، ونتيجة لهذا التطور الحاصل في الأساليب الإشرافية ظهرت أنواع عديدة من أنماط الإشراف التربوي، منها: الإشراف التكاملي والدبلوماسي والتصحيحي والإكلينيكي والديمقراطي والقيادي. ولذا فإن تنوع أساليب الإشراف التربوي تبعاً لتنوع خصائص المعلمين والمديرين وخبراتهم واتجاهاتهم تُعد من الإستراتيجيات المهمة في تحسين ممارسات المعلمين والمديرين التعليمية والإدارية ومراعاة الفروق الفردية بينهم، والمساهمة

في تحقيق النمو المهني لديهم^(٩) (طافش، ١٩٨٨).

ولقد طورت وزارة التربية والتعليم في الأردن الإشراف التربوي وأساليبه، وبذلت جهوداً كبيرة لتحسين العملية الإشرافية وتجويد فاعليتها؛ وذلك لمواكبة الاتجاهات الحديثة في الإشراف التربوي باعتماد التوصيات التي انبثقت عن مؤتمر التطوير التربوي الذي عقد في عمان عام ٢٠١٥م، وتم فيه تبني مفهوم الإشراف التربوي التكاملي الذي أكد على خصائص الإشراف التربوي من حيث شموله وإنسانيته ومرونته وطرق استخدام أساليب إشراف متنوعة ومتكاملة لتحقيق أهداف الإشراف التربوي^(١٠) (وزارة التربية والتعليم ٢٠١٥).

ومن أساليب الإشراف التربوي الحديثة الإشراف التطوري الذي يركز على تجذير النمو المهني للمعلمين، فقد بين سينس ويمبر^(١١) (Siens and Embeier, 1996) أن الإشراف التربوي التطوري يسهم في زيادة دافعية المعلمين والمعلمات نحو العمل، ويطور لديهم مهارات التفكير الناقد، ويزودهم بمعلومات نوعية في المجال المعرفي؛ مما قد يسهم في تحسين العملية الإدارية ويرفع سوية مخرجاتها وتحقيق أهدافها.

ويوضح البابطين الوارد في شذيفات والقادري^(١٢) (٢٠٠٥) في هذا المجال أن الأساس النظري للإشراف التربوي التطوري

مبني على عمل جلكمان (Glickman) الذي نشر- نظريته في هذا المجال عام ١٩٨١م، وهي تركز على الأسس الثلاثة الآتية: أولها إن المعلمين يختلفون في مستوى تفكيرهم التجريدي ومستوى دافعيتهم للعمل؛ لأنهم يتباينون في خلفياتهم وخبراتهم الشخصية والعملية، وثانيها أن المديرين يختلفون في مستوى قدراتهم العقلية، وعليه فهم بحاجة إلى استخدام أساليب إشرافية مختلفة من قبل المشرفين التربويين، وثالثها يؤكد ضرورة السعي المتواصل لزيادة قدرات المديرين كي يحققوا أعلى مراحل التفكير والدافعية نحو العمل من خلال مساعدتهم على توجيه أنفسهم توجيهاً ذاتياً لحل المشكلات التي تواجههم في مجال الإدارة. ويعتمد أسلوب الإشراف التربوي التطوري على مبدأ مراعاة الفروق الفردية بين المديرين، أي تنويع نمط الإشراف بحسب خصائص المدير؛ ولهذا يتضمن الإشراف التطوري ثلاثة أنماط من الإشراف بحسب نموذج جلكمان (Glickman)، وهي نمط الإشراف المباشر، وهو نمط إشرافي يركز على وضع الأسس التي ينبغي أن يسير عليها المدير في تحقيق أهدافه وتحسين ممارساته الإدارية ويناسب المديرين الذين يتسمون بالتفكير التجريدي المنخفض وبعدم حب العمل أو الالتزام به، ونمط الإشراف غير المباشر ويقوم على مبدأ الخبرات الخاصة بالفرد

نفسه، فالمدير يجب أن يتوصل إلى حلول نابعة من ذاته بغرض تحسين مستوى خبرات معلميه، ويناسب المديرين الذين يتسمون بمستوى عالٍ من الالتزام بالعمل ويمتلكون مستوى عالياً من التفكير التجريدي، ونمط الإشراف التشاكري ويتمثل في حل المشكلات ويشترك المشرف التربوي والمدير معاً في وضع خطة تشمل أهداف وإجراءات تنفيذ وتقويم ومتابعة لتحسين الممارسات الإدارية لدى المدير، ويناسب المديرين الذين يتسمون بمستوى منخفض من الالتزام بالعمل إلا أنهم يمتلكون مستوى عالياً من التفكير التجريدي.

ولعل استخدام الإشراف التربوي التطوري يعد من المحاولات الجادة في تطوير واقع الممارسات الإدارية، من خلال تنويع أساليب الإشراف بحسب طبيعة المديرين، أي تنويع الإشراف التربوي لتراعي الفروق الفردية بين المديرين، على أساس أن الإشراف التربوي يهدف إلى تطوير وتحسين الممارسات الإدارية عن طريق مساعدة المديرين على تعميق النمو المهني لديهم واستخدام أساليب متنوعة في عملية الإشراف التربوي في المدارس بحسب طبيعة المديرين؛ تأتي هذه الدراسة بهدف تعرف أثر تنويع أنماط الإشراف التربوي التطوري بحسب خصائص مديري المدارس الثانوية، حيث تم تنويع أساليب الإشراف التربوي

التطوري على مديري المدارس اعتماداً على اهتمامهم والتزامهم بمهنة الإدارة، وهذا يتطلب بيان أصناف المديرين العاملين في الميدان التربوي حسب اهتمامهم بالعملية الإدارية^(١٣) (القرالة، ٢٠١٥).

ويشير جلكمان (Glikman) في هذا المجال الوارد في^(١٤) (البابطين، ١٩٩٤) إلى تصنيف المعلمين ومن ثم تم تطبيقه في هذه الدراسة على المديرين في فئات ثلاث حسب دافعيّتهم للعمل وهي: مديرين أنانيين ومديرين يهتمون بالمعلمين كجماعة ومديرين يهتمون بالمعلم كفرد. كما يصنف جلكمان المديرين حسب مستوى قدرتهم على التفكير التجريدي إلى ثلاثة أنواع: مديرين ذي تفكير تجريدي منخفض، مديرين ذي تفكير تجريدي متوسط، مديرين ذي تفكير تجريدي عال. كما يشير عبدالسلام^(١٥) (٢٠١١) إلى تصنيف المعلمين بحسب اهتمامهم بالإدارة في أربعة أصناف هي:

المدير الكسول (الضعيف): وهو المدير الذي يقصر في أداء واجباته وفي مساعدة المعلمين وتوجيههم، إضافة إلى ضعف تقديره لمسؤولياته الإدارية.

المدير المهمل: وهو المدير الذي لا يقوم بالأعمال المناطة به بالشكل المطلوب ويقصر في أداء واجباته، ولا يقوم بالممارسات الإدارية الأساسية في العملية التربوية.

المدير المزاجي: وهو المدير الذي يتسم بالمزاجية في أداء واجباته الوظيفية، إذ إن ممارساته الإدارية لا تسير على وتيرة واحدة، إذ يكون متحمساً لعمله أحياناً، ومتكاسلاً عن القيام بالممارسات الإدارية في أحياناً أخرى.

المدير المخلص (الأمين): وهو المدير الذي يقوم بواجباته الإدارية بشكل فعال في جميع الظروف والأحوال.

أما إسماعيل^(١٦) (٢٠١١) فيشير إلى أحد عشر تصنيفاً للمدير منها: المدير المبتدئ والعاجز وغير الكفاء والمدير المنكسر- والمدير الساحر والمدير حلال المشكلات والمدير الودود.

أما لغايات هذه الدراسة، ولكي يصبح التصنيف منطقياً وعملياً، فقد اعتمد الباحثان تصنيفاً ثلاثياً للمديرين بحسب التزامهم بمهنة الإدارة، وهذه الأصناف هي:

المدير العابر (غير المهتم): وهو المدير الذي يقصر في أداء واجباته ولا تحتل المهام الموكلة بها أولويات اهتماماته، ويدخل إلى الإدارة دون تخطيط مسبق لممارساته الإدارية.

المدير التقليدي (الملقن): وهو المدير الذي يقوم بما يوكل إليه أو يطلب منه ضمن الحدود الدنيا أو ما يقاربها في أثناء أدائه لواجباته.

المدير المجد (المهتم): وهو المدير الذي يحرص على أداء واجباته بكفاءة

غير مباشر	تشاركي	مباشر	نمط الإشراف فئة المدير
			عابر (غير مهم)
			تقليدي
			مجد (مهم)

أهداف البحث:

يهدف هذا البحث إلى محاولة تعرف أثر استخدام الإشراف التربوي التطوري مقارنة بأثر الإشراف التربوي الاعتيادي في تحسين الممارسات الإدارية لمديري المدارس الثانوية الحكومية في مديريات التربية والتعليم في محافظة العاصمة/ عمان، ومدى اختلاف ذلك الأثر باختلاف كل من: مستوى تأهيل المديرين العلمي ومستوى خبرتهم الإدارية.

مشكلة البحث وأسئلته:

يعد الإشراف التطوري نقلة نوعية في ميدان الإشراف التربوي، إذ تم تطبيقه على المعلمين وحققت نتائج عالية في تحسين أداءات المعلمين التدريسية والإدارية^(١٧) (شديفات والقادري، ٢٠٠٥). ومع أنه يركز تركيزاً فنياً على الأداءات الإدارية إلا أنه -حد علم الباحث- لم يطبق على مديري المدارس باعتبارهم مشرفين مقيمين؛ لذا جاءت هذه الدراسة كضرورة لتقصي أثر استخدام هذا النوع من الإشراف في تحسين الممارسات الإدارية

عالية واهتمام كبير، ويحرص على مساعدة معلميه وتوجيههم.

في ضوء خصائص أنماط الإشراف التطوري وخصائص المديرين يمكن توزيع مديري المدارس أفراد الدراسة على أنماط الإشراف التطوري كل بحسب ما يناسبه على النحو الآتي:

أولاً: المدير العابر (غير المهم):

ويناسبه النمط الإشرافي المباشر الذي يؤكد على وضع الأسس التي ينبغي أن يسير عليها المديرون لتحقيق الأهداف التربوية المخطط لها.

ثانياً: المدير التقليدي: ويناسبه نمط

الإشرافي التشاركي، إذ يشارك المشرف التربوي المديرين في وضع خطة عمل شاملة لتحسين الممارسات الإدارية للمعلمين لتجويد مخرجات العملية التعليمية.

ثالثاً: المدير المجد (المهم): ويناسبه

نمط الإشراف غير المباشر الذي يركز أساساً على خبرات المدير وقدراته وجهوده الذاتية.

وبذلك يصبح النموذج المقترح لتوزيع

مديري المدارس أفراد الدراسة على الأنماط الإشرافية على النحو الآتي:

لدى مديري المدارس التابعة لمديريات التربية والتعليم في محافظة العاصمة/ عمان وتلخصت مشكلة البحث في الإجابة عن الأسئلة التالية:

١- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة تقدير المشرفين التربويين للممارسات الإدارية لمديري المدارس الثانوية الحكومية تعزى إلى طريقة الإشراف (تطوري، تقليدي)؟

٢- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة تقدير المشرفين التربويين للممارسات الإدارية لمديري المدارس الثانوية الحكومية تعزى للفاعل بين طريقة الإشراف (تطوري، تقليدي) والمؤهل العلمي (أقل من بكالوريوس، بكالوريوس فأعلى)؟

٣- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة تقدير المشرفين التربويين للممارسات الإدارية لمديري المدارس الثانوية الحكومية تعزى للفاعل بين طريقة الإشراف (تطوري، تقليدي) ومستوى الخبرة التدريسية (طويلة، قصيرة)؟

أهمية البحث:

تكمن أهمية هذا البحث في الأمور الآتية:

-توعية المشرفين التربويين بأنماط الإشراف التربوي التطوري وتطبيقاته التربوية في العملية التعليمية.

-الإسهام في تطوير برامج الإشراف التربوي التي تعدها وزارة التربية والتعليم وإثرائها بأساليب إشرافية متطورة وحديثة.

-مساعدة المشرفين التربويين على تنويع أساليب الإشراف التربوي لديهم لتناسب مع خصائص مديري المدارس.

-إثراء الورش والدورات التدريبية التي تنظمها مديريات التربية والتعليم في مجال الإشراف التربوي بتضمينها مهارات أسلوب الإشراف التربوي التطوري.

التعريفات الاصطلاحية والإجرائية للبحث:

اشتمل هذا البحث على المصطلحات المفاهيمية والإجرائية الآتية:

الإشراف التربوي التطوري اصطلاحاً:

ويعرف بأنه أسلوب من أساليب الإشراف التربوي الحديثة الذي يركز على تذويت النمو المهني للممارسين للعملية التعليمية والتعلمية ويسهم في زيادة دافعيتهم نحو العمل ويطور لديهم المهارات التأملية ويزودهم بمعارف نوعية تعمل على تحسين عملي إدارة التعلم ورفع سويتها ومخرجاتها وتحقيق أهدافها (Siens & Embeien, 1996).

ويعرف إجرائياً لغايات هذه الدراسة بأنه: نوع من أنواع الإشراف التربوي يساعد المديرين في التغلب على المشكلات التي تواجههم في المواقف الإدارية وهو على ثلاثة أنماط:

النمط الأول: الإشراف المباشر: وهو

نمط إشرافي يتم فيه وضع الأسس التي يسير عليها المدير لتحقيق أهداف وتحسين الإدارة ويستخدم مع المديرين الذين يبدون عدم حب العمل.

النمط الثاني: الإشراف غير المباشر: نمط

إشرافي يؤكد أن عملية الإدارة تعتمد على الخبرات الخاصة بالمدير لتحسين ممارساته الإدارية ويستخدم مع المديرين الذين يبدون مستوى عالياً من الالتزام بالعمل.

النمط الثالث: الإشراف التشاركي: نمط

إشرافي يؤكد أن عملية الإدارة هي حل للمشكلات ولذا يشترك كل من المشرف التربوي والمدير في وضع خطة تحسين عملية الإدارة ويستخدم مع المديرين الذين يبدون مستوى عال من حب العمل أو مستوى منخفضاً من الالتزام بالعمل.

الممارسات الإدارية اصطلاحاً: مجموعة من العمليات المتشابكة تتضمن التخطيط، والتنظيم، والتوجيه، والرقابة، والتقويم التي يمارسها مديري التربية والتعليم في المناطق التعليمية من أجل تنفيذ السياسات التربوية والتعليمية بأعلى كفاءة وأقل كلفة ممكنة^(١٨) (شحادة، ٢٠٠٨).

وتعرف إجرائياً لغايات هذه الدراسة بأنها: العمليات الإدارية التي تتضمن التخطيط، والتنظيم، والأنشطة المدرسية، وخدمة المجتمع المحلي، والتقويم والمقيسة بأداة الدراسة.

حدود البحث ومحدداته:

-اقتصر مجتمع البحث على مديري المدارس الثانوية الحكومية في مديريات التربية والتعليم للواء الجامعة/ عمان للعام الدراسي ٢٠١٧ / ٢٠١٨ م. واقتصرت عينة البحث على نسبة (٤٤%) من مجتمع البحث.

-اقتصرت أداة البحث على (٤٠) فقرة، تقيس كل فقرة إحدى الممارسات الإدارية المتوقعة من قبل مدير المدرسة، وتوزعت هذه الممارسات في خمسة مجالات أساسية هي: التخطيط، والتنظيم، والنشاط المدرسي، وخدمة المجتمع المحلي، والتقويم.

-تحدد درجة دقة النتائج اعتماداً على دقة الأداة المستخدمة وعلى جودة المستجيبين عليها.

الدراسات السابقة:

تتطلب طبيعة هذا البحث تناول الدراسات السابقة المتعلقة بكل من الإشراف التربوي وبخاصة التطوري وواقع الممارسات الإدارية لمديري المدارس.

دراسة شديفات والقادري^(١٩) (٢٠٠٥) هدف إلى تحديد أثر الإشراف التربوي التطوري في تحسين الممارسات التدريسية لمعلمي العلوم في محافظة المفرق بالاعتماد على وجهات نظر مشرفي العلوم في مديرية التربية والتعليم لمحافظة المفرق في الأردن، وقد أفضت الدراسة إلى النتائج الآتية: كان الإشراف التربوي

التطوري أرفع قدرًا في تحسين الممارسات التدريسية لمعلمي العلوم أفراد الدراسة من الإشراف الاعتيادي على الأداة ككل وعلى مجالاتها الخمسة، وبدلالة إحصائية مرتفعة ($p < 0.001$). عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة تقدير المشرفين التربويين لمستوى تأثير الإشراف التربوي التطوري في تحسين الممارسات التدريسية لمعلمي العلوم أفراد البحث تعزى لمستوى التأهيل العلمي للمعلمين ومستوى خبرتهم التدريسية؛ مما يدل على أن الإشراف التربوي التطوري يناسب المعلمين بمستويات تأهيلهم المختلفة وخبراتهم المتنوعة.

أما دراسة الرشيدى^(٢٠) (٢٠١٠) هدفت الدراسة إلى تقييم الإشراف التطوري من وجهة نظر المعلمين في منطقة حائل التعليمية في المملكة العربية السعودية، أظهرت نتائج الدراسة أن درجة تقييم المعلمين للإشراف التطوري في منطقة حائل التعليمية جاءت بدرجة متوسطة حيث بلغ الوسط الحسابي (٣١,٣) وجاءت مجالات الدراسة جميعها بدرجة متوسطة، وقد احتل مجال دور الإشراف التطوري في تنفيذ المناهج الترتيب الأول في حين جاء مجال الإشراف التطوري والعملية الإشرافية بالمرتبة الأخيرة. كما أظهرت نتائج الدراسة إلى عدم وجود فروق في جميع مجالات الدراسة تعزى لكل من الجنس والمؤهل والخبرة والتفاعل بينها

ووجود فروق ذات دلالة إحصائية في تقييم المعلمين للإشراف التطوري تعزى إلى الخبرة (١٠ سنوات فأكثر)، والتفاعل بين الجنس والمؤهل العلمي على مجال الإشراف التطوري بين المشرف والمعلم فقط. وأوصت الدراسة بعدد من التوصيات أهمها: وضع برامج تطويرية للإشراف التطوري وتعميمها على المدارس، وعقد دورات تدريبية وورش عمل لتدريب المشرفين على تطوير مهارات الإشراف التطوري. إجراء المزيد من الدراسات حول الإشراف التطوري في مناطق أخرى في المملكة.

أما دراسة الخميس^(٢١) (٢٠١٣)، هدفت الدراسة إلى تعرف الأساليب الإشرافية الأكثر فاعلية من وجهة نظر المديرين المتقاعدين في وزارة التربية والتعليم في دولة الكويت. وأظهرت نتائج الدراسة أن أكثر الأساليب الإشرافية فاعلية من وجهة نظر مديري المدارس المتقاعدين في وزارة التربية والتعليم في دولة الكويت هو أسلوب الدروس التطبيقية، ومن ثم جاء أسلوب تبادل الزيارات، والنشرة الإشرافية، وأسلوب الزيارات الصفية، أسلوب الدروس التطبيقية ثم، أسلوب المشاغل التربوية وأسلوب النشرة الإشرافية، وأسلوب التعليم المصغر، وعدم الاعتماد على أسلوب واحد في الإشراف، وأن يكون تنوع هذه الأساليب حسب طبيعة الأهداف المراد تحقيقها.

كما قام الحربي^(٢٣) (٢٠١٥) بدراسة هدفت إلى تقييم الأداء التعليمي للمشرف التربوي في ضوء تطبيق مفهوم الاقتصاد المعرفي في إدارة التربية والتعليم بالمملكة العربية السعودية، ولغرض تحقيق الهدف قام الباحث بتصميم أداة الدراسة وهي عبارة عن استبانة مكونة من (٣٥) فقرة موزعة على أربعة مجالات تم التأكد من صدقها الظاهري وثباتها، وتم توزيعها على مجتمع الدراسة المكون من (١٠٠) مشرف تربوي، وتوصلت الدراسة إلى أن أداء المشرف التربوي في ضوء تطبيق مفهوم الاقتصاد المعرفي في إدارة التربية والتعليم بالمملكة العربية السعودية كانت متوسطة، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية لتأثير متغيري الخبرة والإدارة على جميع مجالات الدراسة.

وأجرى السيد^(٢٣) (٢٠١٥) دراسة هدفت إلى معرفة دور المشرف التربوي في ترقية أداء معلم المرحلة الثانوية بمحلية كرري، وكذلك معرفة أهم المشكلات التي تواجه الإشراف التربوي بالمرحلة، وتقدم مجموعة من المقترحات لتطوير عمل الإشراف التربوي. وقد اتبعت الباحثة في هذه الدراسة المنهج الوصفي، معتمدة على الاستبانة أداة للدراسة، وقد تكون مجتمع الدراسة من جميع معلمي ومعلمات المرحلة الثانوية الحكومية بمحلية كرري والبالغ عددهم (١٠٠٠) معلم ومعلمة، وقد تكونت عينة الدراسة

من (١٠٠) معلم ومعلمة. وأسفرت نتائج الدراسة عن أن الدور الذي يقوم به الإشراف التربوي في ترقية الأداء لمعلمي المرحلة الثانوية في المجالات (التخطيط للدرس، التنفيذ للدرس، الإدارة الصفية، التقويم، المشكلات، المقترحات) كان بنسبة مرتفعة.

وأجرى أبو مزيد^(٢٤) (٢٠١٥) دراسة هدفت إلى التعرف إلى فاعلية الإشراف الإرشادي في تخفيف ضغوط العمل لدى المرشدين التربويين في محافظات غزة، ولتنفيذ الدراسة، تم استخدام منهج البحث التجريبي. وقد طبقت هذه الدراسة على عينة من المرشدين التربويين، وقد بلغت عينة الدراسة (٢٤) مرشداً ومرشدة، وقد قسمت إلى مجموعتين: مجموعة تجريبية مكونة من (١٢) مرشداً ومرشدة، واستخدمت الباحثة تصميم تجريبي قبلي وبعدي للمجموعتين. وقد استخدمت الباحثة الأدوات التالية: برنامج الإشراف الإرشادي، مقياس ضغط العمل. وقد أبرزت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية في ضغوط العمل بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في القياس البعدي لصالح المجموعة التجريبية، وكذلك وجود فروق ذات دلالة إحصائية في ضغوط العمل لدى المجموعة التجريبية قبل وبعد الإشراف الإرشادي لصالح القياس البعدي.

كما قام الشهري^(٢٥) (٢٠١٦) بدراسة هدفت إلى التعرف على الأساليب الإشرافية التي تتبعها المشرفات التربويات للمرحلة الابتدائية، بمحافضة خميس مشيط، وأيضاً التعرف على درجة رضا المعلمات عن الأساليب الإشرافية التي تتبعها المشرفات التربويات للمرحلة الابتدائية بمحافضة خميس مشيط، وكذلك التعرف على الفروق ذات الدلالة الإحصائية حول الأساليب الإشرافية المتبعة من قبل المشرفات التربويات للمرحلة الابتدائية بمحافضة خميس مشيط التي تعزى لمتغيرات (سنوات الخبرة، التخصص، والدورات التدريبية). وقد تألف مجتمع الدراسة من جميع معلمات المرحلة الابتدائية بمحافضة خميس مشيط وتم أخذ عينة عشوائية تمثل مجتمع الدراسة وأخذ آرائهن لمعرفة نوع الأساليب المتبعة من قبل المشرفات التربويات والتعرف على مدى رضائهن عن تلك الأساليب. وقد تم جمع البيانات باستخدام الاستبيان. وقد توصلت إلى عدد من النتائج من أبرزها أن المشرفات التربويات يمارسن أسلوب الزيارات الصفية أحياناً. كما أظهرت النتائج أن الممارسات الإشرافية القائمة حالياً غالباً ما تشعر المعلمات بالاطمئنان على مستقبل العملية التربوية التعليمية، وأن المشرفات التربويات يمارسن أسلوب تبادل الزيارات أحياناً.

وهدف دراسة قيطه (٢٠١٦) للتعرف إلى درجة ممارسة المشرفين التربويين لأساليب الإشراف التربوي من وجهة نظر المعلمين، وذلك بالاعتماد على منهج البحث الوصفي المسحي. ولتحقيق هذا الهدف صممت استبانة وفقاً لأسئلة الدراسة ووزعت على عينة عشوائية طبقية بلغت (١٤٥) معلماً ومعلمة، من المدارس الحكومية في مديرية غرب غزة، استردت جميعها، وهي صالحة للتحليل الإحصائي، وتوصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج من أهمها أن درجة ممارسة المشرفين لأساليب الإشراف التربوي هي درجة مقبولة، حيث وصلت النسبة الكلية للدرجة إلى (٥٢,٦٧%) وحاز مجال العلاقات الإنسانية على المرتبة الأولى، وجاء مجال أساليب تنمية الأعلى بينما لا توجد فروق تُعزى إلى متغير المؤهل التعليمي.

في ضوء ما أفضت إليه الدراسات السابقة، يمكن ملاحظة جملة من النتائج منها:

- شيوخ الإشراف التربوي المباشر (التقليدي) الذي يتجاهل في الغالب الفروق الفردية بين المعلمين والمديرين ويتعامل معهم بسوية واحدة، كما في دراسة كل من الرشدي^(٢٦) (٢٠١٠).

- استخدام أساليب الإشراف الحديثة يساهم في تحسين الممارسات التدريسية للمعلمين والمديرين كما ورد في دراسة

الخميس^(٢٧) (٢٠١٣) ودراسة الحري^(٢٨) (٢٠١٥).

وهذه النتائج تؤكد أهمية الأخذ بأساليب إشراف جديدة تراعي الفروق الفردية بين المعلمين والمديرين؛ لتحسين ممارساتهم التدريسية والإدارية والنهوض بمخرجات العملية التربوية بشكل عام، وهو ما يشكل جوهر هذا البحث وهدفه الرئيس.

الطريقة والإجراءات:

تصميم البحث:

اتبع في هذا البحث المنهج شبه التجريبي وفقاً للتصميم الآتي:

١- المجموعة الضابطة

(قياس قبلي- إشراف اعتيادي- قياس

بعدي)

(O1 O2)

٢- المجموعة التجريبية

(قياس قبلي- إشراف تطوري - قياس

بعدي)

(O1 X O2)

مجتمع البحث:

تكون مجتمع البحث من جميع مديري ومديرات المدارس في مديرية التربية والتعليم للواء الجامعة للعام الدراسي ٢٠١٧/٢٠١٨م وبلغ عددهم (١٤٠) مديراً ومديرة^(٢٩).

عينة البحث:

اختيرت عينة البحث بشكل عشوائي من مديري ومديرات المدارس في مديرية

التربية والتعليم للواء الجامعة، وتمثلت في (٤٤%) من مجتمع البحث، وكان توزيعهم حسب النمط الإشرافي ومستوى الخبرة ومستوى التأهيل على النحو الآتي: جدول رقم (١): توزيع عينة الدراسة حسب النمط الإشرافي والمتبع ومستوى الخبرة وحسب النمط الإشرافي المتبع ومستوى التأهيل

المجموعة	مستوى الخبرة		مستوى التأهيل العلمي	
	قصيرة	طويلة	البكالوريوس دراسات عليا	ودبلوم
الضابطة	١٦	٢٣	١٤	١٥
التجريبية	١٦	١٦	١٧	١٥
الإجمالي	٦١	٦١	٦١	٦١

إجراءات البحث:

تطوير أداة البحث:

تمثلت أداة البحث بصورتها النهائية في استبانة تألفت من (٤٠) فقرة موزعة في خمس مجالات، وجرى تطويرها وفقاً للخطوات الآتية:

الخطوة الأولى: تحديد مجالات الأداة:

تم تحديد المجالات الأساسية لأداة البحث وتمثلت في الآتية: التخطيط والتنظيم والأنشطة المدرسية وخدمة المجتمع المحلي والتقويم.

الخطوة الثانية: تطوير فقرات الأداة:

تم تطوير (٥٢) فقرة بشكل أولي، واتبعت كل فقرة بخمسة خيارات هي: بدرجة كبيرة جداً وبدرجة كبيرة، وبدرجة متوسطة، وبدرجة قليلة، وبدرجة نادراً، وروعي في اختيارها أن تغطي المجالات

التي تشملها الأداة، وتعتبر عن ممارسات متوقعة من مديري المدارس وقد جرى تطوير الفقرات بالاعتماد على نتائج البحوث السابقة التي أجريت في هذا المجال وعلى نتائج المناقشات التي جرت مع عدد من المتخصصين في مجالي الإشراف التربوي والإدارة المدرسية، وعلى الخبرة الشخصية للباحثين، وقد تم توضيح المقصود بكل ممارسة، وأرفقت الأداة بصفحة تتضمن تعريفاً بهدف البحث وبتعليمات الإجابة عن فقرات الأداة، وجميع معلومات عامة عن مستوى التأهيل العلمي لمدير المدرسة وعن مستوى خبرته الإدارية.

الخطوة الثالثة: التجريب الأولي

للأداة:

تم تطبيق المقياس على عينة استطلاعية تألفت من (١٥) مديراً ومديرة، بهدف تحديد الكلمات والفقرات الغامضة فيها، وتعرف مدى وضوح تعليماته، وقد أجريت بعض التعديلات على فقرات الأداة في ضوء ملاحظات أفراد العينة الاستطلاعية. وقد جرى تقدير الممارسات الإدارية للعينة الاستطلاعية بإعطاء خمس علامات للإجابة بدرجة كبيرة جداً، وأربع علامات للإجابة بدرجة كبيرة، وثلاث علامات للإجابة بدرجة متوسطة، وعلامتان للإجابة بدرجة قليلة وعلامة واحدة للإجابة بدرجة نادرة.

صدق وثبات الأداة:

صدق المحتوى:

تم التحقق من صدق المحتوى للأداة، من خلال عرض جميع فقراته بترتيب عشوائي ضمن قائمة واحدة على (٦) محكمين من أساتذة التربية في عدد من الجامعات الأردنية والمشرفين التربويين في مديرية التربية والتعليم في لواء الجامعة، وطلب إليهم تحديد مدى ملاءمة كل فقرة للمجال الذي اندرجت تحته، ومدى وضوح الفقرات والصياغة اللغوية للفقرات ومناسبتها، وإبداء أية ملاحظات أو اقتراحات بشأن حذف أو إضافة أو تعديل أية فقرات، وقد تم تعديل بعض الفقرات وحذف بعضها الآخر في ضوء مقترحات المحكمين وتوصياتهم بشأن وضوحها ودقتها اللغوية، واستخدمت طريقة لاوشي (Cohen,et.al.,1988,p128 (Lawshe) لحساب معامل الاتفاق بين المحكمين على مدى تمثيل الفقرة للمجال الذي اندرجت تحته باستخدام المعادلة التالية:

$$CVR = \frac{n - N/2}{N/2}$$

حيث تشير CVR إلى نسبة صدق المحتوى، و n إلى عدد المحكمين الذين اتفقوا على أن الفقرة أساسية في قياس المجال الذي تدرج تحته، أما N فتشير إلى

يُعدّ ثبات التجانس أو الاتساق الداخلي من المؤشرات الإحصائية الأولية على ثبات الأداة، وقد توفرت دلالة الثبات للأداة من خلال تقدير الاتساق الداخلي باستخدام معادلة كرونباخ ألفا، وقد بلغ معامل ثبات الاتساق الداخلي للأداة (٠,٨٤)، وهي ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($P < 0.01$)، وهذا يدل على وجود تجانس داخلي مرتفع بين فقرات أداة قياس الممارسات الإدارية لمديري المدارس.

جدول رقم (٣): قيم معاملات الثبات لمجالات الأداة والكلية

مجالات المقياس (المقاييس الفرعية)	معامل الثبات
مجال التخطيط	٠,٨٣
مجال التنظيم	٠,٨٤
مجال الأنشطة المدرسية	٠,٨٥
مجال خدمة المجتمع المحلي	٠,٨٥
مجال التقويم	٠,٨٣
الكلية	٠,٨٤

٢- ثبات السكون (الاستقرار):

كما تم التحقق من ثبات السكون للأداة من خلال تطبيق الأداة على عينة الثبات البالغ عددها (١٥) مديراً ومديرة، حيث جرى تقدير الممارسات الإدارية لهم مرتين بفارق زمني مقداره أسبوعان، وتم حساب معامل ارتباط بيرسون بين متوسطي تقدير المشرفين التربويين

العدد الكلي للمحكمين. وقد أظهرت النتائج باستخدام طريقة لاوشي لحساب درجة الاتفاق بين المحكمين أن نسبة صدق المحتوى للفقرات قد تراوحت بين ٠,٨٩ إلى ٠,٨١، بعد أن تم استبعاد بعض الفقرات التي كانت نسبة الاتفاق في تصنيفها وتقدير مدى ملاءمتها أقل من ٨٠%، وبذلك تتوافر دلالة صدق المحتوى لأداة البحث من خلال نسب الاتفاق المرتفعة بين المحكمين في تقدير مدى مناسبة الفقرات للممارسات الإدارية التي تقيسها، كما هو في الجدول الآتي:

جدول رقم (٢): متوسطات نسب الاتفاق بين المحكمين لصدق محتوى فقرات أداة البحث

مجالات المقياس (المقاييس الفرعية)	أرقام الفقرات	متوسط نسبة الاتفاق
مجال التخطيط	من ٨-١	٠,٨١
مجال التنظيم	من ١٦-٩	٠,٨٥
مجال الأنشطة المدرسية	من ٢٤-١٧	٠,٨٩
مجال خدمة المجتمع المحلي	من ٣٢-٢٥	٠,٨٨
مجال التقويم	من ٤٠-٣٣	٠,٨٩

ثبات الأداة:

للتحقق من دلالات الثبات للأداة استخدمت المؤشرات الإحصائية الآتية:
الاتساق الداخلي:

للممارسات الإدارية لأفراد عينة الثبات على الأداة، وقد أظهرت النتائج أن معامل ثبات الإعادة لها بلغ (٨٧،٠)، وهذه النتيجة تدل على أن الأداة تتمتع بدرجة ثبات عالية تتيح إمكانية استعمالها وتوظيفها في مجال تقدير الممارسات الإدارية لمديري المدارس.

الخطوة الخامسة: التطبيق الأساسي

للأداة

الإجراءات التجريبية:

أجريت التجربة في الفصل الأول للعام الدراسي ٢٠١٧/٢٠١٨م وفقاً للخطوات الآتية:

-تم عقد أربعة اجتماعات مع المشرفين التربويين في مديرية التربية والتعليم في لواء الجامعة، حيث تم إعطاؤهم فكرة معمقة عن الإشراف التربوي التطوري من قبل الباحث، وزودوا بمعلومات ومهارات الإشراف التربوي التطوري.

-تم توزيع مديري المدارس أفراد البحث على المستويات الثلاثة: المدير العابر (غير المهتم)، والمدير التقليدي، والمدير المجد (المهتم) بالاعتماد على التقارير الإشرافية السابقة لهم وبالتعاون مع المشرفين التربويين في مديرية التربية والتعليم في لواء الجامعة في جلسة جماعية.

-تم تقدير الممارسات الإدارية لأفراد البحث من قبل المشرفين التربويين قبل البدء مباشرة بالتجربة.

-استمرت التجربة فصلاً دراسياً كاملاً.
-تم تقدير الممارسات الإدارية لأفراد البحث بعد الانتهاء من التجربة.
-تم تفريغ البيانات الواردة في أداة البحث إلى ذاكرة الحاسوب، وتحليلها إحصائياً باستخدام برنامج الرزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية (Spss).

المعالجة الإحصائية:

استخدم في البحث تقنيات إحصائية عديدة للإجابة عن أسئلة البحث من الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية، واختبار (ت) للبيانات المستقلة، واختبار مربع أوميغا للدلالة العملية (حجم الأثر)، وتحليل التباين الثلاثي.

نتائج الدراسة ومناقشتها:

قبل البدء بالتجربة تم تقدير الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية للممارسات الإدارية لمجموعتي الدراسة قبل البدء بالتجربة؛ بهدف التحقق من مدى تكافؤهما في الممارسات الإدارية، وقد كانت النتائج المتعلقة بذلك على النحو الوارد في الجدول الآتي:

جدول رقم (٤): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات المشرفين التربويين القبليّة للممارسات الإدارية على مجالات أداة البحث حسب المجموعة: تجريبية وضابطة.

ترتيب المجال وموضوعه	المجموعة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	درجات الحرية	مستوى الدلالة
١-الممارسات المتعلقة بالتخطيط	ضابطة	١١,٤٢	٢,٩٣	٠,٧٦	٥٩	٠,٤٥
	تجريبية	١١,١٢	٥,٨٧			
٢-الممارسات المتعلقة بالتنظيم	ضابطة	١١,٨٠	٤,٣٦	٠,٦٢	٥٩	٠,٥٣
	تجريبية	١١,٥٦	٦,٧١			
٣-الممارسات المتعلقة بالأنشطة المدرسية	ضابطة	١١,٥٠	٣,١٤	٠,٦٠	٥٩	٠,٥٦
	تجريبية	١١,٢٦	٦,١٩			
٤-الممارسات المتعلقة بالمجتمع المحلي	ضابطة	١١,٢٤	٥,٣١	٠,٥٠	٥٩	٠,٦٢
	تجريبية	١١,٤٢	٧,١٤			
٥-الممارسات المتعلقة بالتقويم	ضابطة	١١,١٤	٥,٥٣	٠,٥٠	٥٩	٠,٦١
	تجريبية	١٠,٩٠	٦,١٦			
الإجمالي (المجالات معاً)	ضابطة	٥٦,٧٣	١٠,١٣	٠,٧٢٠	٥٩	٠,٤٧٣
	تجريبية	٥٥,٨٠	١٧,٣٣			

تعزى إلى طريقة الإشراف (تطوري، تقليدي)؟

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات المشرفين التربويين للممارسات الإدارية لمديري المدارس أفراد البحث بعد الانتهاء من تطبيق التجربة، وجرى استخدام اختبار (ت) للبيانات المستقلة، وقد كانت النتائج المتعلقة بذلك كما يلي:

جدول رقم (٥):

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمتوسطات تقدير المشرفين التربويين البعيدة على أداة قياس الممارسات الإدارية لمديري المدارس حسب المجموعة: تجريبية وضابطة:

تشير النتائج الواردة في الجدول رقم (٤) إلى تقارب المتوسطات الحسابية لتقديرات المشرفين التربويين لمجموعتي البحث، كما تظهر نتائج اختبار (ت) للبيانات المستقلة أن الفروق الحاصلة في المتوسطات الحسابية لتقديرات المشرفين التربويين للممارسات الإدارية لمديري المدارس من المجموعتين التجريبية والضابطة غير دالة إحصائياً في المجالات الخمسة المشمولة في البحث وعلى الأداة بشكل إجمالي، مما يدل على تكافؤ المجموعتين قبل البدء بالتجربة.

النتائج المتعلقة بإجابة السؤال الأول:

- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة تقدير المشرفين التربويين للممارسات الإدارية لمديري المدارس

ترتيب المجال وموضوعه	المجموعة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	درجات الحرية	مستوى الدلالة
١-الممارسات المتعلقة بالتخطيط	ضابطة	١٢,٨٠	٣,٩٢	٩,١١	٥٩	P<0.001
	تجريبية	١٥,٦٦	٣,٩٤			
٢-الممارسات المتعلقة بالتنظيم	ضابطة	١٢,٠٤	٣,٦١	١١,٢٠	٥٩	P<0.001
	تجريبية	١٥,٠٨	٣,٧٩			
٣-الممارسات المتعلقة بالأنشطة المدرسية	ضابطة	١٢,٧٥	٣,٦٠	٩,٥٠	٥٩	P<0.001
	تجريبية	١٥,٠٥	٣,٨٤			
٤-الممارسات المتعلقة بخدمة المجتمع المحلي	ضابطة	١٢,٢٠	٣,١٧	١٠,٦٤	٥٩	P<0.001
	تجريبية	١٥,٠٣	٣,٦٤			
٥-الممارسات المتعلقة بالتقويم	ضابطة	١٢,٢٠	٤,٠٣	٩,٨٩	٥٩	P<0.001
	تجريبية	١٥,٢٠	٣,٥٤			
الإجمالي (المجالات معاً)	ضابطة	١٢,٢٠	٣,١٨	١٢,٦٥	٥٩	P<0.001
	تجريبية	١٥,٠٤	٣,٦٤			

العاصمة: تم حساب مربع أوميغا (ω^2) على الأداة بشكل إجمالي وفقاً للمعادلة الآتية (Diekhof 1992):

$$[\omega^2] = \frac{(t-2) / (n-2)}{(t-2) + (n-2)} = 0.20$$

وقد بلغ حجم الأثر (الدلالة العملية) حوالي (٠,٥٧) مما يشير إلى أن (٥٧%) من التباين الحاصل في تقدير المشرفين التربويين للممارسات الإدارية لمديري المدارس يعزى إلى نمط الإشراف التربوي التطوري، وهذه القيمة تدل على أن حجم تأثير نمط الإشراف التطوري المستخدم في تحسين للممارسات الإدارية لمديري المدارس كبير مقارنة بأثر الإشراف الاعتيادي.

ومن أجل التحليل المعمق لأثر نمط الإشراف المستخدم في تطوير الممارسات

تشير النتائج الواردة في جدول رقم (٥) إلى أن متوسطات تقدير المشرفين التربويين للممارسات الإدارية لمديري المدارس لأفراد المجموعة التجريبية أعلى من متوسطات التقدير لنظرائهم أفراد المجموعة الضابطة بشكل إجمالي وعلى المجالات الخمسة المشمولة في البحث، وبدلالة إحصائية مرتفعة ($p < 0.001$) كما تبين ذلك نتائج اختبار (ت) للبيانات المستقلة، وهذا يدل على أن استخدام الإشراف التطوري المقترح في هذا البحث كان أكثر فاعلية في تطوير الممارسات الإدارية لمديري المدارس في المجالات المختلفة المشمولة في البحث من الإشراف الاعتيادي المستخدم مع أفراد المجموعة الضابطة.

ولإيجاد حجم تأثير استخدام الإشراف التطوري المستخدم في تحسين الممارسات الإدارية لمديري المدارس في محافظة

الإدارية لمديري المدارس، تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للممارسات الإدارية لمديري المدارس لكلي المجموعتين على كل فقرة من فقرات الأداة، كما تم حساب قيمة (ت) للبيانات المستقلة المتعلقة بها ومستوى الدلالة الإحصائية، وكانت النتائج المتعلقة بذلك على النحو الآتي:

- النتائج المتعلقة بفقرات المجال الأول: أثر النمط الإشرافي في الممارسات المتعلقة بالتخطيط:

كانت النتائج المتعلقة بفقرات المجال الأول على النحو الآتي:
جدول رقم (٦): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمتوسطات تقدير المشرفين التربويين البعيدة على فقرات مجال التخطيط في استبانة الممارسات الإدارية لمديري المدارس حسب المجموعة: تجريبية ضابطة

رقم الفقرة ومحتواها	المجموعة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	درجات الحرية	مستوى الدلالة
١- يراعي في خطته احتياجات المعلمين المهنية.	ضابطة	٢,٩٧	٠,٦٨	٨,٩٨	١٢٠	P<0.001
	تجريبية	٣,٨٥	٠,٤٧			
٢- يهتم بأن تكون خطته مرنة وقابلة للتعديل	ضابطة	٣,٢١	٠,٧٦	٦,٤٢	١٢٠	P<0.001
	تجريبية	٣,٩٦	٠,٦١			
٣- يشارك المشرفين التربويين عند وضع بنود خطته	ضابطة	٣,٢٢	٠,٧٧	٦,٥٠	١٢٠	P<0.001
	تجريبية	٣,٩٤	٠,٥٢			
٤- يحرص على موافقة مديرية التربية قبل تنفيذها	ضابطة	٣,٣٦	٠,٧٩	٤,٨٠	١٢٠	P<0.001
	تجريبية	٣,٩١	٠,٦٠			
٥- يبنى خطته في ضوء رسالة ورؤية المدرسة المحددة	ضابطة	٣,٤٤	٠,٨١	٥,٢٠	١٢٠	P<0.001
	تجريبية	٤,٠٦	٠,٥٨			
٦- تراعي خطة مدير المدرسة الإمكانيات والظروف	ضابطة	٣,١٣	٠,٨٠	٥,٦٨	١٢٠	P<0.001
	تجريبية	٣,٨٢	٠,٥٢			
٧- تراعي خطته احتياجات الطلاب المادية والمعنوية	ضابطة	٣,٢٠	٠,٧٩	٥,٩٢	١٢٠	P<0.001
	تجريبية	٣,٩٠	٠,٥٠			
٨- يضع الأهداف بشكل سلوكي محدد	ضابطة	٣,٢٨	٠,٨٣	٥,٢٠	١٢٠	P<0.001
	تجريبية	٣,٩٢	٠,٥١			

و بمستوى درجة كبيرة ويتصل محتواها بالممارسات الموجهة نحو " يهتم بأن تكون خطته مرنة وقابلة للتعديل، في حين حصلت الفقرة السادسة على اقل متوسط تقدير، ويتصل محتواها بالممارسات الموجهة نحو تراعي خطة مدير المدرسة الإمكانيات والظروف.

- النتائج المتعلقة بفقرات المجال الثاني: أثر النمط الإشرافي في الممارسات المتعلقة بالتنظيم:

كانت النتائج المتعلقة بفقرات هذا المجال كما يلي:

جدول رقم (٧): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمتوسطات تقدير المشرفين التربويين البعدية على فقرات مجال التنظيم في استبانة الممارسات الإدارية لمديري المدارس حسب المجموعة: تجريبية ضابطة

تشير النتائج الواردة في جدول (٦) إلى أن متوسطات تقدير أفراد المجموعة التجريبية أعلى من متوسطات تقدير المجموعة الضابطة في كافة الممارسات المتعلقة بالتخطيط الواردة في أداة البحث، وبدلالة إحصائية مرتفعة ($p < 0.001$) كما تبين ذلك نتائج اختبار (ت) للبيانات المستقلة، وهذا يدل على أن استخدام الإشراف التطوري المقترح في هذا البحث أكثر فاعلية من نمط الإشراف الاعتيادي المستخدم مع أفراد المجموعة الضابطة في تطوير الممارسات المتعلقة بالتخطيط الواردة في أداة البحث.

كما تظهر النتائج الواردة في الجدول رقم (٦) أن الفقرة التي حصلت على أعلى متوسط تقدير لدى المجموعة التجريبية هي الفقرة الخامسة وبمستوى درجة كبيرة جداً، ويتصل محتواها بالممارسات الموجهة نحو يبنى خطته في ضوء رسالة ورؤية المدرسة المحددة، تليها الفقرة الثانية

ترتيب الفقرة ومحتواها	المجموعة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	درجات الحرية	مستوى الدلالة
١- يسعى إلى تحقيق النظام والانضباط المدرسي بدقة	ضابطة	٣,٣١	٠,٨٢	٤,١٢	١٢٠	$P < 0.001$
	تجريبية	٣,٨٠	٠,٥٨	٤,١٠		
٢- يسعى إلى توفير جدول مدرسي مناسب لاحتياجات المعلمين	ضابطة	٢,٧٢	٠,٦١	٩,٩٠	١٢٠	$P < 0.001$
	تجريبية	٣,٧٠	٠,٥٧	٩,٨٩		
٣- يحرص على توفير بيئة مدرسية مناسبة لحدوث تعلم فعال	ضابطة	٢,٦٦	٠,٦٨	٨,١٠	١٢٠	$P < 0.001$
	تجريبية	٣,٥٠	٠,٥٦	٨,٠٨		
٤- يحرص على توفير	ضابطة	٣,١٠	٠,٨٠	٦,٣٠	١٢٠	$P < 0.001$

		٦,٢٨	٠,٦٥	٣,٨٤	تجريبية	بيئة مادية مناسبة للمعلمين في ادارة الصف
P<0.001	١٢٠	٦,٥١	٠,٨٧	٣,٢١	ضابطة	٥- يتابع عمل اللجان المدرسية بشكل مستمر
		٦,٤٩	٠,٥٧	٤,٠١	تجريبية	
P<0.001	١٢٠	٦,٥٢	٠,٧٩	٣,١٩	ضابطة	٦- ينسق مع المشرفين التربويين في مواعيد الزيارات الصفية للمعلمين
		٦,٤٩	٠,٤٧	٣,٨٩	تجريبية	
P<0.001	١٢٠	٨,٦٨	٠,٦٨	٢,٥٠	ضابطة	٧- يلتزم مدير المدرسة بالتعليمات والإرشادات
		٨,٦٧	٠,٦٠	٣,٤٣	تجريبية	
P<0.001	١٢٠	٤,٤٧	٠,٨٠	٣,٤٠	ضابطة	٨- يسعى إلى تحقيق النظام والانضباط المدرسي بدقة
		٤,٤٦	٠,٦٩	٣,٩٦	تجريبية	

كما تظهر النتائج الواردة في الجدول رقم (٧) أن الفقرة التي حصلت على أعلى متوسط تقدير لدى المجموعة التجريبية هي الفقرة الخامسة وبمستوى "درجة كبيرة جداً" ويتصل محتواها ب يتابع عمل اللجان المدرسية بشكل مستمر تليها الفقرة الثامنة وبمستوى "درجة كبيرة" ويتصل محتواها بالممارسات الموجهة نحو "يسعى إلى تحقيق النظام والانضباط المدرسي بدقة، في حين حصلت الفقرة السابعة على أقل متوسط تقدير، ويتصل محتواها بالممارسات المتعلقة يلتزم مدير المدرسة بالتعليمات والإرشادات.

تشير النتائج الواردة في جدول (٧) إلى أن متوسطات تقدير المشرفين التربويين لأفراد المجموعة التجريبية أعلى من متوسطات التقدير لنظرائهم أفراد المجموعة الضابطة في كافة الممارسات المتعلقة بالتنظيم الواردة في أداة البحث، وبدلالة إحصائية مرتفعة ($p<0.001$) كما تبين ذلك نتائج اختبار (ت) للبيانات المستقلة، وهذا يدل على أن استخدام الإشراف التطوري أكثر فاعلية من نمط الإشراف الاعتيادي المستخدم مع أفراد المجموعة الضابطة في تطوير ممارسات مديري المدارس المتعلقة بالتنظيم الواردة في أداة البحث.

- النتائج المتعلقة بفقرات المجال الثالث: أثر النمط الإشرافي في الممارسات المتعلقة بالأنشطة المدرسية:
كانت النتائج المتعلقة بفقرات هذا المجال كما يلي:

جدول رقم (٨): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمتوسطات تقدير المشرفين التربويين البعيدة على فقرات مجال الأنشطة المدرسية في استبانة الممارسات الإدارية لمديري المدارس حسب المجموعة: تجريبية ضابطة

ترتيب الفقرة ومحتواها	المجموعة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	درجات الحرية	مستوى الدلالة
١- يستخدم أنشطة وأدوات يطورها بنفسه	ضابطة	٣,٢٢	٠,٧٧	٦,٥٠	١٢٠	P<0.001
	تجريبية	٣,٩٥	٠,٥٢	٦,٤٨		
٢- يطور المدير نماذج مناسبة في طرح الأنشطة	ضابطة	٣,٣٦	٠,٧٩	٤,٨٠	١٢٠	P<0.001
	تجريبية	٣,٩١	٠,٦٠	٤,٧٩		
٣- يركز على استخدام أنشطة مختلفة ومتنوعة بما تخدم المنهاج.	ضابطة	٣,٤٤	٠,٨١	٥,٢٠	١٢٠	P<0.001
	تجريبية	٤,٠٦	٠,٥٨	٥,١٨		
٤- يعطي المعلمين تعليمات مفصلة عن إجراءات تنفيذ النشاط.	ضابطة	٣,١٣	٠,٨٠	٥,٦٨	١٢٠	P<0.001
	تجريبية	٣,٨٢	٠,٥٢	٥,٥٧		
٥- يتيح الفرصة للمعلمين للمشاركة في وضع خطة النشاط.	ضابطة	٣,٢٠	٠,٧٩	٥,٩٢	١٢٠	P<0.001
	تجريبية	٣,٩٠	٠,٥٠	٥,٨٠		
٦- ينوع مستويات	ضابطة	٣,٢٨	٠,٨٣	٥,٢٠	١٢٠	P<0.001

		٥,٠٩	٠,٥١	٣,٩٢	تجريبية	النشاطات المدرسية ليتناسب مع المستويات المختلفة للمتعلمين ولاستغلال إمكانياتهم المتنوعة.
P<0.001	١٤٠	٤,١٢	٠,٨٢	٣,٣١	ضابطة	٧- يتيح الفرصة للمعلمين أن يوجهوا الطلبة نحو الأنشطة المدرسية البسيطة
		٤,١٠	٠,٥٨	٣,٨٠	تجريبية	
P<0.001	١٤٠	٩,٩٠	٠,٦١	٢,٧٢	ضابطة	٨- يوجه المعلمين إلى تطوير أنشطة من البيئة المحلية
		٩,٨٩	٠,٥٧	٣,٧٠	تجريبية	

هي الفقرة الثالثة وبمستوى "درجة كبيرة جداً"، ويتصل محتواها ب يركز على استخدام أنشطة مختلفة ومتنوعة مما تخدم المنهاج، تليها الفقرة الأولى وبمستوى درجة كبيرة ويتصل محتواها باستخدام أنشطة وأدوات يطورها بنفسه، في حين حصلت الفقرة الثامنة على أقل متوسط تقدير، ويتصل محتواها بالممارسات الموجهة نحو يوجه المعلمين إلى تطوير أنشطة من البيئة المحلية.

- النتائج المتعلقة بفقرات المجال الرابع: أثر النمط الإشرافي في الممارسات المتعلقة بخدمة المجتمع المحلي:

كانت النتائج المتعلقة بفقرات هذا المجال على النحو الآتي:

جدول رقم (٩): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمتوسطات تقدير

تشير النتائج الواردة في جدول (٨) إلى أن متوسطات تقدير المشرفين التربويين لأفراد المجموعة التجريبية أعلى من متوسطات التقدير لأفراد المجموعة الضابطة في كافة الممارسات المتعلقة بالأنشطة المدرسية الواردة في أداة البحث، وببدلالة إحصائية مرتفعة ($p<0.001$) كما تبين ذلك نتائج اختبار (ت) للبيانات المستقلة، وهذا يدل على أن استخدام الإشراف التطويري أكثر فاعلية من نمط الإشراف الاعتيادي المستخدم مع أفراد المجموعة الضابطة في تطوير الممارسات لمديري المدارس المتعلقة بالأنشطة المدرسية الواردة في أداة البحث.

كما تظهر النتائج الواردة في الجدول رقم (٨) أن الفقرة التي حصلت على أعلى متوسط تقدير لدى المجموعة التجريبية

المشرفين التربويين البعيدة على فقرات
مجال خدمة المجتمع المحلي في أداة
قياس الممارسات الإدارية لمديري المدارس
حسب المجموعة: تجريبية ضابطة

ترتيب الفقرة ومحتواها	المجموعة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	درجات الحرية	مستوى الدلالة
١- يستثمر إمكانات المجتمع المحلي المادية بشكل فعال	ضابطة	٣,١٣	٠,٨٠	٥,٦٨	١٢٠	P<0.001
	تجريبية	٣,٨٢	٠,٥٢	٥,٥٧		
٢- يتعاون مع عناصر المجتمع المحلي المشهود لهم بالكفاءة بشكل مستمر.	ضابطة	٣,٢٠	٠,٧٩	٥,٩٢	١٢٠	P<0.001
	تجريبية	٣,٩٠	٠,٥٠	٥,٨٠		
٣- يشكل مجلس أولياء أمور وفق الأنظمة.	ضابطة	٣,٢٨	٠,٨٣	٥,٢٠	١٢٠	P<0.001
	تجريبية	٣,٩٢	٠,٥١	٥,١٠		
٤- يشجع على عقد ندوات ثقافية لأبناء المجتمع المحلي في المناسبات المختلفة	ضابطة	٣,٣١	٠,٨٢	٤,١٢	١٢٠	P<0.001
	تجريبية	٣,٨٠	٠,٥٨	٤,١٠		
٥- يأخذ برأي أولياء أمور الطلاب عند تقويم المعلمين	ضابطة	٢,٧٢	٠,٦١	٩,٩٠	١٢٠	P<0.001
	تجريبية	٣,٧٠	٠,٥٧	٩,٨٩		
٦- ينظم زيارات أولياء الأمور للمدرسة بشكل منظم ودقيق.	ضابطة	٢,٦٥	٠,٦٨	٨,١٠	١٢٠	P<0.001
	تجريبية	٣,٥٠	٠,٥٦	٨,٠٨		
٧- يتعاون مع عناصر المجتمع المحلي المشهود لهم بالكفاءة بشكل مستمر	ضابطة	٣,٠٤	٠,٧٧	٥,٧٩	١٢٠	P<0.001
	تجريبية	٣,٧٠	٠,٦٠	٥,٧٧		
٨- يشارك المجتمع المحلي أفراده وأحزانه بشكل مستمر	ضابطة	٣,١٤	٠,٧٢	٤,٩٢	١٢٠	P<0.001
	تجريبية	٣,٧٠	٠,٦٣	٤,٩١		

تشير النتائج الواردة في جدول (٩) إلى أن متوسطات تقدير المشرفين التربويين أفراد المجموعة التجريبية أعلى من متوسطات التقدير لنظرائهم أفراد

المجموعة الضابطة في كافة الممارسات المتعلقة خدمة المجتمع المحلي الواردة في أداة البحث، وبدلالة إحصائية مرتفعة ($p < 0.001$)، كما تبين ذلك نتائج اختبار (ت) للبيانات المستقلة، وهذا يدل على أن استخدام الإشراف التطوري المقترح في هذا البحث أكثر فاعلية من نمط الإشراف الاعتيادي المستخدم مع أفراد المجموعة الضابطة في تطوير ممارسات مديري المدارس المتعلقة خدمة المجتمع المحلي الواردة في أداة البحث.

كما تظهر النتائج الواردة في الجدول رقم (٩) أن الفقرة التي حصلت على أعلى متوسط تقدير لدى المجموعة التجريبية هي الفقرة الثالثة وبمستوى درجة "كبيرة جداً"، ويتصل محتواها بيشكل مجلس أولياء أمور وفق الأنظمة، تليها الفقرة الثانية وبمستوى "درجة كبيرة" ويتصل محتواها ب يتعاون مع عناصر المجتمع المحلي المشهود لهم بالكفاءة بشكل مستمر، في حين حصلت الفقرة السادسة

على أقل متوسط تقدير، ويتصل محتواها بالممارسات الموجهة نحو ينظم زيارات أولياء الأمور للمدرسة بشكل منظم ودقيق.

- النتائج المتعلقة بفقرات المجال الخامس: أثر النمط الإشرافي في الممارسات المتعلقة بالتقويم:
كانت النتائج المتعلقة بفقرات هذا المجال كما يلي:

جدول رقم (١٠): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمتوسطات تقدير المشرفين التربويين البعيدة على فقرات مجال التقويم في أداة قياس الممارسات الإدارية لمديري المدارس حسب المجموعة: تجريبية ضابطة.

ترتيب الفقرة ومحتواها	المجموعة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	درجات الحرية	مستوى الدلالة
١- يقدر جهود المعلمين ذوي الأداء المتميز	ضابطة	٢,٩٨	٠,٧٧	٦,٩٧	١٢٠	P<0.001
	تجريبية	٣,٧٣	٠,٥٣	٦,٩٢		
٢- يعمل على تطوير الامتحانات المدرسية وأساليب تقويم الطلبة	ضابطة	٣,٢٤	٠,٧٦	٥,٥٢	١٢٠	P<0.001
	تجريبية	٣,٨٩	٠,٦٤	٥,٥١		
٣- يخلق جو التنافس	ضابطة	٢,٩٦	٠,٦٤	٧,٩٠	١٢٠	P<0.001

		٧,٨٩	٠,٥٧	٣,٧٧	تجريبية	الشريف بين المعلمين.
P<0.001	١٢٠	٦,١٢	٠,٨٠	٣,٠٥	ضابطة	٤- يقوم المعلمين في
		٦,١١	٠,٧١	٣,٨٣	تجريبية	المدرسة بصورة موضوعية وشاملة.
P<0.001	١٢٠	٧,٩٢	٠,٦٣	٢,٩١	ضابطة	٥- يعتمد في تقويمه
		٧,٩١	٠,٦٠	٣,٧٣	تجريبية	للمعلمين بناء على زيادة تحصيل الطلاب في الامتحانات الفصلية والنهائية.
P<0.001	١٢٠	٧,٥٦	٠,٧٨	٣,٠٨	ضابطة	٦- يساعد المعلمين في
		٧,٥٢	٠,٦٠	٣,٩٦	تجريبية	تحليل نتائج الامتحانات بصورة فعالة.
P<0.001	١٢٠	٦,١٢	٠,٨٠	٣,٠٥	ضابطة	٧- يقوم كل معلم
		٦,١١	٠,٧١	٣,٨٣	تجريبية	حسب قدراته خطوة من خطوات.
P<0.001	١٢٠	٧,٩٢	٠,٦٣	٢,٩١	ضابطة	٨- ينوع في التغذية
		٧,٩١	٠,٦٠	٣,٧٣	تجريبية	الراجعة للمعلمين.

تطوير الممارسات المتعلقة بالتقويم الواردة في أداة البحث.

كما تظهر النتائج الواردة في الجدول رقم (١٠) أن الفقرة التي حصلت على أعلى متوسط تقدير لدى المجموعة التجريبية هي الفقرة السادسة وبمستوى "درجة كبيرة جداً"، ويتصل محتواها بـ "يساعد المعلمين في تحليل نتائج الامتحانات بصورة فعالة، تليها الفقرة الثانية وبمستوى درجة كبيرة ويتصل محتواها بالممارسات الموجهة نحو يعمل على تطوير الامتحانات المدرسية وأساليب

تشير النتائج الواردة في جدول (١٠) إلى أن متوسطات تقدير المشرفين التربويين أفراد المجموعة التجريبية أعلى من متوسطات التقدير لنظرائهم أفراد المجموعة الضابطة في كافة الممارسات المتعلقة بالتقويم الواردة في أداة البحث، وببدلالة إحصائية مرتفعة ($p<0.001$)، كما تبين ذلك نتائج اختبار (ت) للبيانات المستقلة، وهذا يدل على أن استخدام الإشراف التطوري المقترح في هذا البحث أكثر فاعلية من نمط الإشراف الاعتيادي في

تقويم الطلبة، في حين حصلت الفقرة الخامسة على أقل متوسط تقدير، ويتصل محتواها ب يعتمد في تقويمه للمعلمين بناء على زيادة تحصيل الطلاب في الامتحانات الفصلية والنهائية.

يتضح من النتائج السابقة أن هناك أثراً دالاً إحصائياً لصالح المجموعة التجريبية ربما يعزى ذلك إلى دور الإشراف التربوي التطوري في زيادة دافعية المديرين نحو العمل، وتعزيز الممارسات التأملية التي من أهمها مهارات التفكير الناقد وتزويد المديرين بمعارف نوعية ورؤى تربوية حديثة مما أسهم في إحداث تباين في استجاباتهم، ولأن الإشراف التطوري يأخذ بعين الاعتبار اختلافات المديرين في مستوى تفكيرهم التجريدي ومستوى دافعيته وتباين خلفياتهم وخبراتهم الشخصية والعملية واتفقت هذه النتيجة مع دراسة^(٣٠).

النتائج المتعلقة بإجابة السؤال الثاني:

هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية

في درجة تقدير المشرفين التربويين

الممارسات الإدارية لمديري المدارس تعزى للتفاعل بين طريقة الإشراف (تطوري، تقليدي) والمؤهل العلمي (بكالوريوس ودبلوم، دراسات عليا)؟

للإجابة عن هذا السؤال (إضافة إلى السؤال الذي يليه رقم (٣) تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات تقدير المشرفين التربويين الممارسات الإدارية لمديري المدارس أفراد البحث حسب النمط الإشرافي ومستوى الخبرة، وحسب النمط الإشرافي ومستوى التأهيل العلمي، وكانت النتائج المتعلقة بذلك على النحو الآتي:

جدول رقم (١١): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات المشرفين التربويين الممارسات الإدارية لمديري المدارس لأفراد البحث حسب مستوى التأهيل (أقل من بكالوريوس، بكالوريوس فأعلى) ومستوى الخبرة (قصيرة، طويلة)

المجموعة (النمط الإشرافي)	المتغير	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
المجموعة الضابطة (الإشراف الاعتيادي)	مستوى التأهيل العلمي	٦٠,٧٩	١٤,٨٧
	دراسات عليا	٦٢,٨٥	١٢,٢٨
المجموعة التجريبية (الإشراف التطوري)	مستوى التأهيل العلمي	٧٤,٩٥	١٢,٨
	دراسات عليا	٧٨,١٥	٩,٣٧
المجموعة الضابطة (الإشراف)	مستوى الخبرة	٦١,٢٠	١٤,٧١

١٢,٨٧	٦٢,٤٠	قصيرة		(الاعتيادي)
١٤,٧٧	٧٥,٦٠	طويلة	مستوى الخبرة	المجموعة التجريبية (الإشراف التطوري)
٧,٤٩	٧٧,٢٢	قصيرة		

ولاختبار ما إذا كانت هذه الفروق ذات دلالة إحصائية استخدم تحليل التباين الثلاثي لأثر كل نمط الإشراف ومستوى التأهيل العلمي ومستوى الخبرة، وكانت النتائج المتعلقة بذلك كما يلي:
جدول رقم (١٢): نتائج تحليل التباين الثلاثي لأثر كل نمط الإشراف والخبرة

تدل النتائج الواردة في الجدول رقم (١١) على أن متوسطات تقدير المشرفين التربويين الممارسات الإدارية لمديري المدارس أفراد المجموعة التجريبية تختلف عن متوسطات التقدير لنظرائهم أفراد المجموعة الضابطة تبعاً لاختلاف مستوى تأهيلهم العلمي: البكالوريوس ودبلوم دراسات عليا.

مصدر التباين	درجة الحرية	مجموع المربعات	متوسط مجموع المربعات	قيمة الإحصائي (ف)	مستوى الدلالة
المعالجة	٢٥٧٧٥,٠	١	٢٥٧٧٥,٠	١٥٨,٣	٠,٠٠١
الجنس	٢١٩,١	١	٢١٩,١	١,٣٤٦	٠,٢٤٨
الخبرة	٢٤٦,٩	١	٢٤٦,٩	١,٥١	٠,٢٢١
المعالجة × الجنس	٢٠,١٦	١	٢٠,١٦	٠,١٢٤	٠,٧٢٦
المعالجة × الخبرة	٦,٦٣	١	٦,٦٣	٠,٠٤١	٠,٨٤٠
الخطأ	٥٣	١٧٢٦٨,٥	١٥١,٤٨		

الإشراف الاعتيادي في تحسين الممارسات الإدارية لمديري المدارس بغض النظر عن مستوى تأهيلهم العلمي؛ مما يؤكد فاعلية نمط الإشراف التربوي التطوري في تحسين الممارسات الإدارية لمديري المدارس من مستويات التأهيل العلمي المختلفة.

النتائج المتعلقة بإجابة السؤال الثالث:

هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة تقدير المشرفين التربويين

تشير النتائج الواردة في الجدول رقم (١٢) إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات تقدير المشرفين التربويين الممارسات الإدارية لمديري المدارس لأفراد البحث تعزى للتفاعل بين النمط الإشرافي المتبع (نمط الإشراف الاعتيادي، نمط الإشراف التطوري) ومستوى التأهيل، وهذه النتيجة تؤكد تفوق الإشراف التربوي التطوري على

الممارسات الإدارية لمديري المدارس تعزى للتفاعل بين طريقة الإشراف (تطوري، تقليدي) ومستوى الخبرة التدريسية (طويلة، قصيرة)؟

تدل النتائج الواردة في الجدول رقم (١٠) على أن متوسطات تقدير المشرفين التربويين للممارسات الإدارية لمديري المدارس أفراد المجموعة التجريبية تختلف عن متوسطات التقدير لنظرائهم أفراد المجموعة الضابطة تبعاً لاختلاف مستوى خبرتهم التدريسية: قصيرة، وطويلة.

كما تظهر النتائج الواردة في الجدول رقم (١١) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات تقدير المشرفين التربويين للممارسات الإدارية لمديري المدارس لأفراد البحث تعزى للتفاعل بين النمط الإشرافي المتبع (نمط الإشراف الاعتيادي، نمط الإشراف التطوري) ومستوى الخبرة التدريسية (قصيرة، طويلة)، وهذه النتيجة تدل على أن الإشراف التربوي التطوري أفضل من الإشراف التربوي الاعتيادي في تحسين الممارسات الإدارية لمديري المدارس بغض النظر عن مستوى خبرتهم التدريسية؛ مما يؤكد فاعلية نمط الإشراف التربوي التطوري في تحسين الممارسات الإدارية لمديري المدارس من مختلف مستويات الخبرة الإدارية. وتختلف نتائج هذا البحث عن النتائج التي توصلت إليها

دراسة البابطين (١٩٩٤م) من حيث أثر الخبرة التدريسية.

التوصيات:

في ضوء النتائج التي توصل إليها البحث يمكن التقدم بالتوصيات الآتية:
- عقد دورات تدريبية للمشرفين التربويين لتطوير مهاراتهم في مجال استخدام الإشراف التطوري في ممارساتهم الإشرافية.
- تضمين برامج إعداد المشرفين التربويين أساليب الإشراف التطوري لرفع مستوى كفاءتهم في المجال الإشرافي.
- تضمين برامج إعداد المعلمين قبل الخدمة في المستوى الجامعي مساقات تتعلق بأساليب الإشراف التربوي الحديثة بما فيها أساليب الإشراف التطوري.

الهوامش:

- (١) الطعاني، حسن (٢٠٠٥). الإشراف التربوي، مفاهيمه أهدافه، أسسه، وأساليبه، دار الشروق، عمان.
- (٢) سليمان، محمد (١٩٩٥) "تقويم الإشراف التربوي في المرحلة الأساسية الدنيا" رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.
- (٣) محمد، جاسم محمد (٢٠٠٤)، سيكولوجية الإدارة التعليمية، ط١، دار الثقافة للنشر والتوزيع: عمان.

- (٤) السعود، راتب (٢٠٠٩م)، الإدارة التربوية، مفاهيم وآفاق، ط١، طارق للخدمات: عمان.
- (٥) السعود، راتب (٢٠٠٩م)، الإدارة التربوية، مفاهيم وآفاق، ط١، طارق للخدمات: عمان.
- (٦) المصدر السابق.
- (٧) المصدر السابق.
- (٨) المصدر السابق.
- (٩) طافش، محمود (١٩٨٨). قضايا في الإشراف التربوي، ط١، دار البشير: عمان.
- (١٠) وزارة التربية والتعليم، ٢٠١٥م.
- (11) Siens C. and Embeirer, H. (1996) "Developmental Supervision and the Reflective Thinking of Teachers." *Journal of curriculum and supervision*, 11(4), 299-319.
- (١٢) شديفات، يحيى، سليمان القادري (٢٠٠٥)، "أثر استخدام الإشراف التربوي التطوري في تحسين الممارسات التدريسية لمعلمي العلوم في محافظة المفرق" مجلة جامعة أم القرى للعلوم التربوية، السعودية، المجلد السابع عشر، العدد: الأول، ١٤٢٥هـ.
- (١٣) القرالة، دعاء (٢٠١٥) درجة امتلاك وممارسة المشرفين التربويين لمهارات الإشراف الإبداعي في محافظة الكرك ومعوقات تطبيقها، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة مؤتة، الكرك.
- (١٤) البابطين، عبدالعزيز (١٩٩٤). قياس أثر تدريب المشرفين التربويين في استخدام أنماط الإشراف التربوي التطوري، المجلة التربوية، ٣١ (٨) ص (٦٩-٢٧).
- (١٥) عبدالسلام، مصطفى عبدالسلام (٢٠٠١)، الاتجاهات الحديثة في تدريس العلوم، ط١، دار الفكر العربي، القاهرة.
- (١٦) إسماعيل، الغريب زاهر (٢٠٠١) تكنولوجيا المعلومات وتحديث التعليم، عالم الكتب، القاهرة.
- (١٧) شديفات، يحيى، سليمان القادري (٢٠٠٥)، "أثر استخدام الإشراف التربوي التطوري في تحسين الممارسات التدريسية لمعلمي العلوم في محافظة المفرق" مجلة جامعة أم القرى للعلوم التربوية، السعودية، المجلد السابع عشر، العدد الأول، ١٤٢٥هـ.
- (١٨) شحادة، حاكم (٢٠٠٨م)، واقع الممارسات الإدارية لمديري التربية والتعليم لمحافظة قطاع غزة في ضوء معايير الإدارة الاستراتيجية، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية، غزة.
- (١٩) شديفات، يحيى، سليمان القادري (٢٠٠٥)، "أثر استخدام الإشراف التربوي التطوري في تحسين الممارسات التدريسية لمعلمي العلوم في محافظة المفرق" مجلة جامعة أم القرى للعلوم التربوية، السعودية، المجلد السابع عشر، العدد الأول، ١٤٢٥هـ.
- (٢٠) الرشدي، إبراهيم عبدالله (٢٠١٠) "تقييم الإشراف التطوري من وجهة نظر المعلمين في منطقة حائل التعليمية في المملكة العربية السعودية" رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة مؤتة، الكرك.
- (٢١) الخميس، أحمد إبراهيم (٢٠١٣) "الأساليب الإشرافية الأكثر فاعلية من وجهة نظر مديري المدارس المتقاعدين في وزارة التربية والتعليم في دولة الكويت، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة عمان العربية، عمان.
- (٢٢) الحربي، فهد بن جهز (٢٠١٥). أداء المشرف التربوي في ضوء تطبيق مفهوم الاقتصاد المعرفي بإدارات التربية والتعليم بالمملكة

(٢٩) الدليل الإحصائي لمديرية التربية والتعليم
للسواء الجامعة للعام الدراسي

٢٠١٧/٢٠١٨ م.

(٣٠) شديفات، يحيى، سليمان القادري (٢٠٠٥)،

"أثر استخدام الإشراف التربوي التطوري

في تحسين الممارسات التدريسية لمعلمي

العلوم في محافظة المفرق" مجلة جامعة

أم القرى للعلوم التربوية، السعودية،

المجلد السابع عشر، العدد الأول، ١٤٢٥هـ.

العربية السعودية، مجلة كلية التربية
(جامعة بنها)، ٢٦ (١٠٢): ٧٥-٩٥.

(٢٣) السيد، شذى فاروق (٢٠١٥). دور الإشراف

التربوي في ترقية أداء معلم المرحلة

الثانوية: دراسة ميدانية بولاية الخرطوم،

محلية كرى، رسالة ماجستير غير منشورة،

جامعة أم درمان الإسلامية.

(٢٤) أبو مزيد، سمر إسماعيل (٢٠١٥). فاعلية

الإشراف الإرشادي في تخفيف ضغوط

العمل لدى المرشدين التربويين في

محافظات غزة، رسالة ماجستير غير

منشورة، الجامعة الإسلامية بغزة.

(٢٥) الشهري، ميعاد بنت عبدالله (٢٠١٦).

الأساليب الإشرافية التي تتبعها المشرفات

وعلاقتها بالرضا الوظيفي من وجهة نظر

معلمات المرحلة الابتدائية بمحافظة

خميس مشيط، رسالة ماجستير غير

منشورة، جامعة الملك خالد.

(٢٦) الرشيدى، إبراهيم عبدالله (٢٠١٠)، "تقييم

الإشراف التطوري من وجهة نظر المعلمين

في منطقة حائل التعليمية في المملكة

العربية السعودية" رسالة ماجستير غير

منشورة، جامعة مؤتة، الكرك.

(٢٧) الخميس، أحمد إبراهيم (٢٠١٣)

"الأساليب الإشرافية الأكثر فاعلية من

وجهة نظر مديري المدارس المتقاعدين في

وزارة التربية والتعليم في دولة الكويت،

رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة عمان

العربية، عمان.

(٢٨) الحربي، فهد بن جهز (٢٠١٥). أداء المشرف

التربوي في ضوء تطبيق مفهوم الاقتصاد

المعري في إدارات التربية والتعليم بالمملكة

العربية السعودية، مجلة كلية التربية

(جامعة بنها)، ٢٦ (١٠٢)، ٧٥-٩٥.

التسكع الشبابي أمام مدارس الإناث في محافظة جرش من وجهة نظر المعلمات" دراسة ميدانية

د. رامي عبدالحميد الجبور*

تاريخ وصول البحث: ٢٥ / ١٠ / ٢٠١٩م

تاريخ قبول البحث: ٢٨ / ١١ / ٢٠١٩م

الملخص

هدفت الدراسة إلى التعرف إلى ظاهرة التسكع الشبابي أمام مدارس الإناث في محافظة جرش من وجهة نظر معلمات مدارس الاناث، ولتحقيق أهداف الدراسة تم الاعتماد على منهج المسح الاجتماعي واستخدام أداة الاستبيان لجميع البيانات الميدانية، وتكونت عينة الدراسة من (١٨٢) معلمة، وأظهرت النتائج أن طبيعة (نوع) الأفعال الممارسة هي المعاكسات اللفظية، وبأهمية نسبية ٣٦,٩٢ %، وأظهرت النتائج أيضاً أن أسباب التسكع الشبابي هي اسباب اجتماعية واقتصادية ونفسية وبأوساط حسابية (٤,٢٩٥ %) و(٣,٩٠٥ %) و(٣,٤٨٥ %) على التوالي، وبناء على النتائج تم صياغة التوصيات ذات العلاقة بموضوع الدراسة.

الكلمات الدالة: التسكع الشبابي؛ مدارس الإناث؛ المجتمع الأردني؛ محافظة جرش.

* أستاذ مساعد، كلية عجلون الجامعية، جامعة البلقاء التطبيقية.

Youth Lounging in Front of Female Schools in Jerash Governorate from the Point of View of Female Teachers

Abstract

The study aimed at identifying the phenomenon of youth hanging around in front of female schools in Jerash governorate and its reasons from the point of view of female teachers according to the variables of age, monthly income, experience and residence. To achieve the objectives of the study, the social survey method was adopted and a questionnaire was used to collect the data from 182 female teachers. The questionnaire in its final form was divided into two questions and consisted of twenty-one items based on Likert scale to reveal the causes of youth hanging around. The results showed that the most frequent practices were verbal harassment followed by writing on the walls of the schools, driving irresponsibly, and finally physical acts. Furthermore, the study showed that the reasons for youth hanging around were social, economic and psychological with 4.295%, 3.905% and 3.485%, respectively. Based on the results, some relevant recommendations were presented.

Keywords: Youth lounge; Female schools; Jerash Governorate.

المقدمة:

المملكة، حيث ان سلوكيات التسكع الشبابي تسير بموازه مع سلوكيات التحرش الجنسي بشكل عام، وقد اختلفت آراء المختصين والمحللين حول أسباب انتشار ظاهرة التسكع الشبابي امام مدارس الاناث، فالبعض يعزو ذلك إلى ضعف الوازع الديني، والفراغ القسري لدى

تعتبر ظاهرة التسكع الشبابي أمام مدارس الإناث من الظواهر الدخيلة على المجتمع الأردني، والتي أصبحت تؤرق الجهات الرسمية وغير الرسمية على حد سواء، وذلك لما لها من آثار سلبية ترافق انتشارها في جميع محافظات ومدن

وخصوصاً في ظل غياب الشكوى الرسمية من قبل المتضررين.

لذلك فإن السلطات الأردنية تواجه المتسكعين أمام مدارس الإناث بحلق الرؤوس وتوقيع التعهدات، وذلك ضمن إجراءات وضعتها لتأديبهم وردعهم، حيث تم إيقاف (30) متسكعاً أمام مدارس الإناث في العاصمة عمان وحلق رؤوسهم بقرار من الحاكم الإداري، أن مظاهر التسكع دفعت مديرية الأمن العام إلى تسيير حملات أمنية راجله وثابته أمام عدد من مدارس الإناث بالتنسيق مع وزارة التربية والتعليم، ففي الأعوام ٢٠١٦ و ٢٠١٧ كانت عدد الحملات الأمنية على مدارس الإناث حوالي (6800) حملة تم من خلالها إلقاء القبض على (1700) متسكع تم تحويلهم إلى الحكام الإداريين وتوقيعهم على تعهدات لعدم تكرار مثل هذه السلوكيات^(٢).

وتتشابه سلوكيات المتسكعين الى حد كبير مع السلوكيات الممارسة من قبل الافراد الممارسين للتحرش الجنسي- بشكل عام، فالشخص الذي يمارس التحرش يستخدم عدد من الأساليب المتنوعة سمعية وبصرية وحتى في بعض الاحيان أساليب جسدية مباشرة مثل الملامسات والتقارب الجسدي والاثارة الجنسية، واقتحام جسدي مباشر، وفيما يتعلق بالأسباب الدافعة التحرش فهي (ضعف الوازع الديني لدى الاسرة والابناء، وانعدام

الشباب، وتقارب مباني مدارس الإناث والذكور من بعضها البعض، وضعف الحملات الأمنية، وغياب العقوبات الرادعة للمتسكعين.

إن المتابع لأحداث هذه الظاهرة يجد أن هنالك العديد من حالات التسكع التي حدثت أمام مدارس الإناث حيث وقعت الحالة الأولى في عام ٢٠٠٩ عندما أقدم متسكع (متحرش) على رشق طالبة بمادة حمض الكبريت (ماء النار) لأنها صدته، أما الحالة الثانية فقد وقعت في عام ٢٠١٤ عندما أقدم متسكع (متحرش) على قتل طالبة من خلال طعنها في واحد وعشرين طعنة عندما أقدم على التحرش بها وقامت بصدده أيضاً^(١).

إن الممارسات السلوكية الصادرة عن الفئات التي تمارس التسكع أمام مدارس الإناث خادشة للحياء، فالبعض منهم يمارس سلوكيات سلبية تتقارب الى حد كبير مع سلوكيات التحرش، مثل السلوكيات اللفظية تجاه الإناث، والبعض الآخر يستعرضون في سياراتهم التي تنطلق منها أصوات الموسيقى وبأصوات مرتفعة، والبعض يمارس الكتابة على الأسوار الخارجية بعبارات منافية إلى الحياء وتدوين أرقام هواتفهم، أما عن الإجراءات الرسمية المتخذة بحق الممارسين لهذه السلوكيات، فنجد أن قانون العقوبات الأردني لم ينص بشكل صريح وواضح عن عقوبات لمن يمارس سلوك التسكع

التربية المنزلية الصحيحة، فساد الابوين أو أحدهما، انشغال الأم عن ابنائها عامة، ووجود القنوات الجنسية وأفلام الجنس والصور الجنسية في متناول الأبناء، إدمان المخدرات والمسكرات وضعف الإدارات المدرسية^{(٣) (٤)}.

ولذلك نستطيع القول بان سلوكيات التحرش الجنسي تتطابق الى حد كبير مع السلوكيات التي يمارسها المتسكعين، ومن هنا نجد أن انتشار ظاهرة التسكع الشبابي أمام مدارس الإناث نابع من أنهيار خطير في الأصول الشرعية والعادات والقيم الاجتماعية المحافظة، مما نتج عنه ضعف في الوازع الديني والاخلاقي الذي يبيع للإنسان فعل السيئات وارتكاب المحرمات، لذلك لابد من تكاتف جميع الجهود سواء على المستوى الرسمي أو غير الرسمي للحد من انتشار هذه الظاهرة والحد قدر الإمكان من تكرارها، إبتداء من الأسرة وتفعيل دور المساجد والكنائس في التوعية لعدم ممارسة هذه السلوكيات كونها تتنافى مع القيم الدينية والأخلاقية، إضافة الى تشريع قوانين تتضمن عقوبات لسلوكيات التسكع، وتكثيف دور الإعلام للتوعية من مخاطر انتشار هذه الآفة وإقامة الحملات التوعوية في جميع محافظات المجتمع الأردني.

مشكلة الدراسة: تعتبر ظاهرة التسكع الشبابي أمام مدارس الإناث من الظواهر الشائعة والسلبية التي يعاني منها

افراد المجتمع الأردني، وذلك لما لها من أثار سلبية على عرقلة العملية التعليمية للإناث لما تسببها لهن من قلق نفسي- ينعكس على تحصيلهن الدراسي، إضافة إلى كون هذه الظاهرة خارقة للعادات والقيم الدينية والأخلاقية التي حثت عليها الشرائع السماوية، لذا جاءت مشكلة الدراسة للبحث في ظاهرة "التسكع الشبابي أمام مدارس الإناث في المجتمع الأردني من وجهة نظر معلمات المدارس في محافظة جرش"، وذلك من اجل الوصول إلى نتائج تساعد صانعي القرارات على وضع حلول بناءة للحد من انتشار هذه الظاهرة مستقبلاً.

أهمية الدراسة: تكمن الأهمية

العلمية والتطبيقية للدراسة من جانبين:
١- الجانب النظري: أن الهدف الرئيسي الذي تسعى إليه وزارة التربية والتعليم هو النهوض بالمؤسسات التعليمية والارتقاء بها من خلال توفير بيئة تعليمية مناسبة للطلبة، إلا أن ممارسة التسكع الشبابي أمام مدارس الإناث وما يعترئها من عمليات تحرش بالطلبات سيؤثر على الاستقرار النفسي لهن، وعدم الاحساس بالأمان مما ينعكس على تحصيلهن الدراسي والاكاديمي، لذلك تعد هذه الدراسة من أولى الدراسات - على حد علم الباحث- التي تتناول التسكع الشبابي أمام مدارس الاناث في المجتمع الأردني، والتي ستؤدي الى إثراء المكتبة العلمية

نظراً لحدثة الموضوع، وتقديم التوصيات للباحثين من أجل إجراء مزيد من الدراسات لمعرفة الأسباب المؤدية لانتشار هذه الظاهرة.

٢- الجانب التطبيقي: تأتي الأهمية التطبيقية للدراسة الحالية من كونها تعالج قضية من أخطر القضايا التي يعاني منها المجتمع الأردني، إضافة إلى تقديم التوصيات لصانعي القرارات ولأرباب الأسر لوضع الحلول للحد والوقاية من تنامي وانتشار هذه الظاهرة مستقبلاً.

أهداف الدراسة: هدفت الدراسة إلى الكشف عن ظاهرة "التسكع الشبائي أمام مدارس الإناث في المجتمع الأردني" من خلال ما يلي:

١- التعرف على طبيعة (نوع) الأفعال الصادرة عن ممارسي التسكع الشبائي أمام مدارس الإناث في المجتمع الأردني من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة.

٢- التعرف على أسباب التسكع الشبائي أمام مدارس الإناث في المجتمع الأردني من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة.

٣- الكشف عن الفروق في إجابات أفراد عينة الدراسة نحو أسباب التسكع الشبائي أمام مدارس الإناث في المجتمع الأردني والتي تعزى لمتغيرات (العمر، الدخل الشهري، الخبرة العملية، مكان الإقامة).

أسئلة الدراسة: تسعى الدراسة للإجابة عن التساؤلات التالية:

١- ما طبيعة (نوع) الأفعال الصادرة عن ممارسي التسكع الشبائي أمام مدارس الإناث في المجتمع الأردني من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة؟

٢- ما أسباب التسكع الشبائي أمام مدارس الإناث في المجتمع الأردني من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة؟

٣- هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($0.05 = \alpha$) نحو أسباب التسكع الشبائي أمام مدارس الإناث في المجتمع الأردني من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة والتي تعزى لمتغيرات (العمر، الدخل الشهري، الخبرة العملية، مكان الإقامة)؟

التعريفات الإجرائية: التعريف الإجرائي للتسكع الشبائي: يعرف الباحث التسكع الشبائي إجرائياً في هذه الدراسة بأنه كافة السلوكيات الغير مقبولة - سلوكيات لفظية، سلوكيات جسدية، الكتابة على أسوار المدارس، قيادة السيارات بطريقة سلبية- والتي تصدر عن فئة الشباب (الذكور)، أمام مدارس الإناث أو في محيطها ومن خلال التواجد ذهاباً وإياباً وبشكل مستمر ودائم، سواء بالسير على الاقدام أو باستخدام السيارات، وتتشابه سلوكيات المتسكعين إلى حد كبير مع سلوكيات التحرش الجنسي.

التعريف الإجرائي لمدارس الإناث: يعرف الباحث مدارس الإناث إجرائياً في هذه

الدراسة: بأنها تنظيم تعليمي يتبع في إدارته للدولة تحت مظلة وزارة التربية والتعليم سواء كانت مدارس حكومية أو خاصة هدفها تقديم الخدمات التعليمية، وتوفير البيئة المناسبة لتلقي هذه الخدمات من قبل فئة الأناث.

الاتجاهات النظرية المفسرة لموضوع الدراسة:

نظرية الرابط الاجتماعي: يرى هرشي أن الناس أحرار في ارتكاب الجريمة وما يمنعهم من ارتكابها هو علاقتهم وروابطهم الاجتماعية، وكلما كانت علاقة الفرد بالمجتمع قوية كلما قلت فرص الانحراف، وقد اقترح هرشي للسؤال عن مدى فاعلية الرابط الاجتماعي بأنه يتألف من أربعة عناصر (الارتباط ، الانغماس، الالتزام، الاعتقاد)^(٥)، وفي مجال التطبيق النظري على هذه الدراسة للعناصر الموضحة اعلاه نلاحظ ما يلي: **الارتباط** فعدم وجود احساس لدى الفرد بالارتباط مع الأسرة والأصدقاء والمدرسة والآخرين فإنه سوف يعاني من الأمراض النفسية، وبالتالي فإن عدم الارتباط يعطي الشخص حرية الانحراف، ويرى الباحث أن ممارسي التسكع قد يعانون من ضعف الارتباط مع أسرهم أو المدرسة، وقد يدفعهم هذا الضعف إلى ممارسة السلوكيات الانحرافية والتي من بينها سلوك التسكع أمام مدارس الإناث، **الانغماس:** ويرى هرشي إن انخراط الشخص أو انغماسه في الأفعال

النافعة مثل الدراسة أو العمل في المنزل أو المتجر لا يترك له الوقت الكافي للانحراف، ويرى الباحث أن من يمارس التسكع ليس لديه أفعال نافعة مثل الدراسة أو أية أعمال أخرى كالعمل، وبالتالي فإنه يعاني من وقت الفراغ الكبير والذي بدوره يدفعه إلى ممارسة سلوك التسكع كسلوك انحرافي، **الالتزام:** ويقصد هرشي بذلك أن الشخص يستثمر جهوده وطاقاته ووقته نحو تحقيق هدف محدد مثل التعليم، أو تكوين مشروع تجاري وبناء سمعة طيبة، وان عدم وجود الالتزام لدى الفرد يهدد له الطريق إلى الانحراف، ومن وجهة نظر الباحث فإن من يمارسون التسكع غير ملتزمين تجاه أنفسهم وتجاه الآخرين بأهداف محددة ونافعة، وبالتالي فهم يفقدون الالتزام بمثل هذه الأفعال ويلجؤون للتسكع، **واخيراً عنصر الاعتقاد:** فالاعتقاد والإيمان بقيم المجتمع وأخلاقياته وقوانينه ومعتقداته وسلطاته وتقدير مشاعر وأراء الآخرين يعد عاملاً حازماً أو عازلاً للانحراف، أما إذا كان هذا الاعتقاد ضعيفاً فعلى الأغلب أن ينحرف الأفراد، وبالتالي فإن من يمارس سلوك التسكع ليس لديه إيمان بقيم المجتمع وأخلاقياته وقوانينه ومعتقداته والتي ترفض جميعها هذا السلوك.

نظرية الضبط الذاتي : قدم هرشي وجوتفردسون مفهوم الضبط الذاتي على أساس أنها نظرية عامة في الانحراف

يتوصل الباحث إلى دراسات تناولت موضوع التسكع بشكل عام والتسكع الشبابي بشكل خاص مما دفع الباحث إلى عرض مجموعة من الدراسات التي تناولت ظاهرة التحرش لوجود تشابه كبير ومتداخل بين سلوكيات التحرش وسلوكيات التسكع، إضافة إلى أن سلوك التسكع هو أحد أشكال التحرش من وجهة نظر الباحث، لذلك تم عرض مجموعة من الدراسات التي تناولت ظاهرة التحرش بشكل عام حيث تم عرض هذه الدراسات من الأحدث إلى الأقدم:

الدراسات العربية:

- دراسة جاءت بعنوان "التحرش الجنسي بين التلاميذ داخل الثانويات بالجزائر"، وتوصلت إلى أن التلاميذ الذين يمارسون التحرش الجنسي تجاه زملائهم يكون الوازع الديني لديهم مغيب فعلى الرغم من إلزام آبائهم بالشعائر الدينية وبنسبة ٩٥% فإنهم لا يقومون بنقل هذه الشعائر إلى أبنائهم، كما وإن ما نسبته ٢٥% من التلاميذ يفضلون الأصدقاء غير الملتزمون بالشعائر الدينية، وبالتالي نجد أن هنالك غياب واضح للوازع الديني لدى هذه الفئة ولا يشعرون بالذنب ويفتقدون للرادع الذاتي في أغلب الأحيان ويمارسون السلوكيات الغير شرعي^(٧).

والجريمة، وتستند على المقولة أن الأفراد الذين يتمتعون بضبط مرتفع للذات أقل ميلا وبكافة الفئات العمرية من الانخراط في السلوك المنحرف، بينما أولئك الذين يتمتعون بضبط منخفض للذات أكثر ميلا لارتكاب الجريمة، فالضبط الذاتي المتدني مقترناً بوجود الفرص التي تؤدي إلى الجريمة والانحراف، إلا إذا كانت هنالك ظروف مانعة لذلك، والمصدر الرئيسي للضبط الذاتي هو التنشئة الاجتماعية غير الفاعلة، فالأسرة التي ترفع أبنائها وتشرف عليهم بشكل مستمر تدرك تدني الضبط الذاتي لديهم، وتقوم بمعاقتهم في حال ارتكابهم لسلوكيات منحرفة، وبالتالي تعمل على تنشئتهم في ضبط للذات، وبالتالي لن يقوموا بارتكاب السلوكيات المنحرفة سواء في طفولتهم أو في مرحلة الرشد، وهنالك مؤسسات أخرى مسؤولة عن التنشئة كالمدرسة أو جماعة الرفاق^(٨)، ويمكن القول أن يمارسون التسكع لديهم ضبط ذاتي منخفض منذ مراحلهم العمرية الأولى، ولم تقم أسرهم أو المدرسة برعايتهم والأشراف عليهم بشكل مستمر، ولم تقم بتقويم سلوكياتهم المنحرفة، وبالتالي فقد استمروا في ممارسة السلوكيات الانحرافية منذ الطفولة وأصبحوا يمارسون سلوك التسكع وبكافة أشكاله أمام مدارس الإناث.

الدراسات ذات الصلة: بعد الاطلاع على مجمل الأبحاث والدراسات العلمية لم

- الدراسة التي جاءت بعنوان: "التحرش الجنسي في المدارس المتوسطة من وجهة نظر المرشدين الطلابيين" إلى أن العوامل المؤدية للتحرش الجنسي هي مجالسة رفقاء السوء والاغراءات المادية، غياب الوازع الديني وضعف الرقابة المدرسية، وأن المظاهر الأساسية في التحرش هي سلوك لفظي جنسي، الغمز، تعابير وإيماءات بالوجه، وسلوك جسدي، تحرش باللمس، وأن الآثار المترتبة على التحرش الجنسي هي اضطرابات النوم، الخوف والهلع، فقدان الثقة بالآخرين، فقدان الثقة بالذات، تدهور في التحصيل الدراسي^(٨).

- الدراسة التي جاءت بعنوان: "أنماط التنشئة الاجتماعية وعلاقتها بالتحرش الجنسي في الضفة الغربية: دراسة اجتماعية" إلى وجود علاقة إيجابية بين أنماط التنشئة الاجتماعية والتحرش الجنسي، وإن العوامل التي تعرض الفتاة للتحرش تتمثل في العوامل الذاتية المتعلقة بالفتاة نفسها، والعوامل الأسرية والاقتصادية مثل: التفكك الأسري، والمغالة في المهور، والعقاب الزائد في التربية، وعدم التربية الجنسية في الصغر^(٩).

- وجاء في الدراسة التي جاءت بعنوان: "التحرش الجنسي في المؤسسة العمومية: دراسة ميدانية بجامعة قاصدي مرباح ورقلة" إلى أن التحرش مسؤولية جميع مؤسسات المجتمع، كالأسرة والمؤسسات

التربوية والدينية، كما ويساهم التحرش في الانحلال الأخلاقي في الجامعات، وتوصلت الدراسة أيضاً إلى أن العوامل الأسرية لها دور في إعداد المتحرش بنسبة (82%)، بينما كانت العوامل الاجتماعية لها دور بنسبة (94%)^(١٠).

- وتوصلت الدراسة الخاصة في "ظاهرة التحرش الجنسي بالأطفال: الأسباب، المظاهر، العلاج والعقوبة في الشرائع والقوانين إلى أن ظاهرة التحرش الجنسي- ظاهرة قديمة تاريخياً وعالمياً، وأن التفكك الأسري وانشغال الأم والأب عن أطفالهم، وغياب الحوار والتثقيف الجنسي للأطفال، واللباس غير المحتشم والاختلاط غير المنضبط بين الجنسين داخل الأسرة وخارجها، جميعها تؤدي إلى الإثارة ومن ثم التحرش الجنسي^(١١).

- وخلصت نتيجة الدراسة التي جاءت بعنوان: "دور جماعة الرفاق في توجيه الفرد نحو السلوك الإجرامي : دراسة ميدانية على نزلاء سجن تبوك في المملكة العربية السعودية"، فقد توصلت إلى أن دور جماعة الرفاق في توجيه الفرد نحو السلوك الإجرامي كان دوراً متوسطاً، على الرغم من أن الرفاق من العوامل المهمة والمؤثرة في الجريمة والانحراف^(١٢).

- أما الدراسة الموسومة بعنوان "العوامل المؤدية إلى ظاهرة التحرش الجنسي ودور الخدمة الاجتماعية في التعامل معها: دراسة مطبقة على طالبات الفرقة

الرابعة بجامعة الفيوم"، الى ان العوامل الأسرية التي تؤدي إلى التحرش الجنسي تكمن في الخلافات والتفكك الأسري والتنشئة الاجتماعية الخاطئة، في حين أن العوامل المتعلقة بوسائل الإعلام المؤدية للتحرش، تتمثل في مشاهدة المجلات الجنسية والمقاطع الإباحية وتصفح المواقع الإباحية^(١٣).

- وتوصلت الدراسة التي جاءت بعنوان "الانحراف الجنسي بعد البلوغ وعلاقته بالتعرض للاعتداء أثناء الطفولة"، إلى أن هنالك علاقة بين التعرض للاعتداء والشذوذ الجنسي في مرحلة الطفولة والتنشئة الاجتماعية وأن من أهم العوامل المؤدية إلى الانحراف الجنسي هي الفضائيات والمواقع الإباحية ورفاق السوء^(١٤).

الدراسات الأجنبية:

- دراسة جاءت بعنوان: "خبرات التحرش الجنسي والعنف الجنسي بين شباب المدارس المتوسطة"، إلى أن الطلاب في سن المرحلة المتوسطة يتعرضون إلى أفعال حقيقية من العنف الجنسي، وأن العنف الجنسي منتشرًا، وقد أشار الطلبة المتحرش بهم إلى أنهم قد تم لمسهم جسدياً أو تم إجبارهم على التقبيل رغماً عنهم، كما أن خبرات التحرش الجنسي ذات الطابع اللفظي- مثل التعقيب على أجزاء جسم الشخص- كانت شائعة أيضاً^(١٥).

- وتوصلت الدراسة التي جاءت بعنوان: "تأثير العوامل الأسرية على ارتكاب التنمر والتحرش الجنسي- بين طلاب المدارس المتوسطة" إلى انه كلما ازداد اشراف الوالدين قل ارتكاب التحرش، وكلما ازداد العدوان بين الاشقاء ازداد ارتكاب التحرش الجنسي^(١٦).

- أما الدراسة التي جاءت بعنوان: "التحرش والابذاء الجنسي في المدارس الثانوية البرازيلية"، حيث توصلت الى أن الذكور تحرشوا جنسياً بأقرانهم من الإناث أكثر مما فعلت الإناث، وأن الطلاب الذين حققوا علامات عالية في سوء السلوك قد لجئوا إلى تخويف أقرانهم أكثر من أولئك الذين سجلوا علامات متدنية في مقياس سوء السلوك العام، أما الذكور الذين يعتقدون أنهم سوف يعاقبون على إيذاء أقرانهم من الأساتذة سجلوا معدل قليل في مقياس التحيز الجنسي الحسن^(١٧).

ما يميز الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة: يرى الباحث أن الدراسات سالفة الذكر تناولت التحرش الجنسي في المؤسسات العمومية، وفي المدارس والثانويات والجامعات، ودور جماعة الرفاق في ممارسة السلوكيات الانحرافية، والعوامل المؤدية الي التحرش، وكذلك تأثير العوامل الأسرية على ارتكاب التحرش، أما الدراسة الحالية فقد جاءت للكشف عن ظاهرة التسكع الشباني أمام مدارس الإناث في المجتمع الأردني حيث ان

سلوكيات ممارسين التسكع تتشابه الى حد كبير مع سلوكيات التحرش، اضافة الى كون ظاهرة التسكع من الظواهر السلبية الضارة بالعملية التعليمية.

منهجية الدراسة: اعتمدت الدراسة الحالية على منهج المسح الاجتماعي بالعينه، واستخدام أداة الاستبيان لجميع البيانات الميدانية، وتم استخدام هذا المنهج لكونه من المناهج الأكثر استخداما لدراسة الظواهر الاجتماعية، وإبرازها كما هي في الواقع من خلال استخدام الأدوات المناسبة لجمع البيانات الخاصة بها.

مجتمع الدراسة وعينتها: تكون مجتمع الدراسة من جميع المعلمات العاملات في مدارس الإناث في محافظة جرش، والبالغ عددهن الإجمالي (1804) معلمة في مطلع العام الدراسي ٢٠١٨/٢٠١٩^(١٨)، ونظرا لخصوصية مجتمع الدراسة، وتباين مفردات عناصره مكانياً، فقد تم تخصيص عينة الدراسة بنسبة 10 % من مجتمع الدراسة واللواتي تم اختيارهن عشوائيا

بطريقة عنقودية من تلك المدارس، وقد تم توزيع (200) إستبانه على العينة المستهدفة لضمان الحصول على نسبة (10%) من مجتمع الدراسة بعد إجراء عملية التطبيق، وذلك حسب النسب والأعداد المعدة لذلك، وبعد إجراء عملية التطبيق التي استمرت لمدة اسبوعين متتالين خلال النصف الأول من اذار لعام ٢٠١٩، حيث تم استرجاع ما مجموعه (195) استبانه بعد فقدان (5) استبانات، وبعد مراجعتها تبين بأن (13) استبانه غير مكتملة البيانات، لذلك تم إستبعادها من عملية التحليل، وبذلك يكون العدد الإجمالي للاستبانات الخاضعة للتحليل (182) استبانه، والجدول رقم (1) يوضح توزيع عينة الدراسة حسب خصائصهن الشخصية والوظيفية.

جدول رقم (1) التوزيع النسبي لأفراد عينة الدراسة تبعاً للخصائص الشخصية والوظيفية.

المتغير	فئات المتغير	العدد	(%)
العمر	أقل من 25 عام	22	12.09
	26-29	51	28.02
	30-34	59	32.42
	35 عام فأكثر	50	27.47
	المجموع	182	100
الدخل الشهري	400 دينار فأقل	44	24.18
	401-500	54	29.67
	501-600	45	24.73

المتغير	فئات المتغير	العدد	(%)
	601 دينار فاكثر	39	21.43
	المجموع	182	100
الخبرة العملية	5 سنوات فاقل.	48	26.37
	6 - 14	74	40.66
	15 عام فاكثر	60	32.97
	المجموع	182	100
مكان الإقامة	مدينة	98	53.85
	مخيم	28	15.38
	قرية	56	30.77
	المجموع	182	100

العملية (15) عام فاكثر وبنسبة مئوية 32.97%، وفي المرتبة الأخيرة جاءت ذوي الخبرة العملية أقل من (5) سنوات وبنسبة مئوية بلغت 26.37%، كما وأظهرت النتائج أن غالبية أفراد عينة الدراسة هن من سكان المدينة وبنسبة 53.85%، وأن 30.77% من سكان القرى، فيما شكلت نسبة القاطنات في المخيم 15.38% من مجمل أفراد عينة الدراسة.

أداة الدراسة: تطلبت طبيعة الدراسة الحالية بناء استبانة كأداة أساسية لجمع البيانات من عينة الدراسة المستهدفة لتحقيق أهدافها، وقد روعي في إعداد الاستبانة اتباع الأساليب العلمية التي تمكن من توفير عناصر الاتساق والتكامل بين أجزاءها، وقد تم بناء وتصميم أداة الدراسة، بعد إجراء المسح المكتبي،

يبين الجدول رقم (1) أن غالبية أفراد عينة الدراسة من الفئة العمرية (30-34) عاماً، وبنسبة مئوية بلغت 32.42%، تلتها الفئة العمرية (26-29) عاماً وبنسبة مئوية بلغت 28.02%، بينما جاءت الفئة العمرية أقل من (25) عاماً بالمرتبة الأخيرة وبنسبة 12.09%، وأظهرت النتائج أن غالبية أفراد عينة الدراسة هن من ذوي الدخل التي تتراوح من (401-500) دينار وبنسبة مئوية 29.67%، تليها فئة الدخل (501-600) دينار وبنسبة مئوية 24.73%، بينما جاءت في المرتبة الأخيرة فئة الدخل (أكثر من 601 دينار) وبنسبة مئوية 21.43%، كما يتبين من الجدول رقم (1) أن غالبية أفراد عينة الدراسة هن من ذوي الخبرة العملية من (6-14) عام وبنسبة مئوية 40.66%، يليها ذوي الخبرة

وإعداد الإطار النظري، وكذلك الاطلاع على الدراسات ذات الصلة بموضوعها^(١٩)،^(٢٠)،^(٢١)، وقد تم إعداد أداة الدراسة بعد إجراء الخطوات المنهجية التالية:

أ- إعداد استطلاع أولي حيث تم عرض أداة الدراسة بصورتها الأولية على عينة من مجتمع الدراسة مكونة من (10) معلمات، تم من خلال هذا الاستطلاع طرح مجموعة من التساؤلات حول محاور الأداة، بهدف تقديم بعض الإضافات والاقتراحات المساعدة لوضع محاور جديدة، وصياغة فقرات الاستبيان بصيغتها شبه النهائية.

ب- بعد إجراء التعديلات المقدمة من قبل العينة الاستطلاعية الأولية على أداة الدراسة بصورتها شبه النهائية تم عرضها على (7) من أعضاء هيئة التدريس في جامعتي البلقاء التطبيقية وجامعة مؤتة من أصحاب الاختصاص، وذلك بهدف التحقق من الصدق الظاهري للأداة، وطلب من لجنة التحكيم إجراء ما يرونه مناسباً من تعديلات، والتحقق من مدى وضوح الفقرات وانتماءها للمحاور التي وردت فيها، وقد أجمع معظم المحكمين على ضرورة حذف بعض فقرات الاستبانة، وإجراء تعديل على صياغة بعضها، وقد أسفرت نتائج التحكيم عن تعديل وحذف بعض

فقرات أداة الدراسة المقترحة التي حازت على درجة اتفاق 80% من المحكمين، واعتماد ثلاث محاور أساسية لها، والتي سيتم توضيحها تالياً.

ج- الاختبار التجريبي للاستبيان: في ضوء الخطوتين السابقتين تم إعداد أداة الدراسة في صورتها النهائية، والتي تم تطبيقها على عينة استطلاعية تضم (30) معلمة من مجتمع الدراسة وخارج عينتها، وذلك بهدف التحقق من الخصائص السيكومترية لأداة الدراسة، ومدى إمكانية تطبيقها على العينة الرئيسية للدراسة وتعميم النتائج، وقد تضمنت أداة الدراسة في صورتها النهائية من الأجزاء والمحاور الرئيسية التالية:

الجزء الأول: وتضمن البيانات الأساسية للمعلمات من عينة الدراسة، والتي شملت متغيرات: (العمر، الدخل الشهري، الخبرة العملية، مكان الإقامة).

الجزء الثاني: ويتضمن سؤالين منفصلين لتحديد مدى مشاهدة المعلمات من عينة الدراسة لحالات التسكع أمام مدارس الإناث، وطبيعة (نوع) الأفعال الصادرة عن ممارسي التسكع (الشبابي).

الجزء الثالث: ويتضمن المحاور الرئيسية للدراسة حول أسباب التسكع الشبابي أمام مدارس الإناث في المجتمع الأردني، وهذه المحاور هي:

الأسباب		الأسباب		الأسباب	
رقم	معامل	رقم	معامل	رقم	معامل
1	**0.44	8	**0.4	15	**0.57
2	**0.51	9	**0.4	16	**0.47
3	*0.38	10	**0.4	17	**0.52
4	**0.52	11	**0.4	18	*0.36
5	**0.55	12	**0.4	19	**0.57
6	*0.41	13	*0.40	20	**0.55
7	**0.50	14	**0.5	21	**0.60

** دالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.01).

* دالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05).

يتضح من الجدول رقم (2) أن قيم معاملات الارتباط بين فقرات محاور أداة الدراسة والمتعلقة بقياس الأسباب الاجتماعية والاقتصادية والنفسية للتسكع الشبابي أمام مدارس الإناث مع المحاور ككل ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.01)، و(0.05)، مما يشير إلى تحقق الصدق البنائي لجميع فقرات أداة الدراسة.

ب- ثبات أداة الدراسة: تمّ التأكد من ثبات فقرات أداة الدراسة، من خلال حساب معامل ثباتها باستخدام معادلة كرونباخ ألفا "Cronbach Alpha" لفقرات ومحاور الجزء الثالث، في الجدول رقم (3).

الأول: ويهدف إلى التعرف على الأسباب الاجتماعية للتسكع، وتضمن هذا المحور (7) فقرات.

الثاني: ويهدف إلى التعرف على الأسباب الاقتصادية للتسكع، وتضمن هذا المحور (7) فقرات.

الثالث: ويهدف إلى التعرف على الأسباب النفسية للتسكع، وتضمن هذا المحور (7) فقرات.

اختبارات صدق وثبات أداة الدراسة: اعتمدت الدراسة للتحقق من الخصائص السيكومترية لأداة الدراسة على نتائج تطبيق الأداة على العينة الاستطلاعية المؤلفة من (30) معلمة، والتي تم اختيارهن من خارج عينة الدراسة الرئيسة، وبالشكل التالي.

أ- صدق البناء (الاتساق الداخلي): اعتمدت الدراسة للتحقق من الصدق البنائي لمحاور أداة الدراسة، وذلك بحساب معامل الارتباط Person Correlation بين الفقرات في كل محور والدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه. والجدول رقم (2) يوضح النتائج.

جدول رقم (2) معاملات الارتباط بين الفقرات والدرجة الكلية للمحاور:

جدول رقم (3) معاملات الثبات (كرونباخ ألفا) لمحاور أداة الدراسة:

رقم المحور	المحاور	عدد الفقرات	معامل كرونباخ ألفا
1	الأسباب الاجتماعية	7	0.885
2	الأسباب الاقتصادية	7	0.895
3	الأسباب النفسية	7	0.872
	الأداة ككل	21	0.917

تم الاعتماد على التصنيف التالي للحكم على المتوسطات الحسابية للتدرج كالتالي:
جدول رقم (4) مقياس تفسير البيانات
للتعليق على النتائج:

مرتفع	متوسط	منخفض
أعلى من 3.68	من 2.34- 3.67	2.33 فأقل

وتم حساب هذه القيم كالتالي:

$$\frac{\text{الحد الأعلى} - \text{الحد الأدنى}}{\text{عدد فقرات التقييم}} = 1 + \frac{1 - 5}{3} = 1 + 2.33 = 2.33$$

وبناءً على ذلك فإذا كانت قيمة المتوسط الحسابي للعبارات (3.68) فأكثر فيكون مستوى الفقرة في الإسهام بالتسكع مرتفعاً، أما إذا كانت قيمة المتوسط الحسابي (2.34-3.67) فإن مستوى الفقرة في الإسهام بالتسكع متوسطاً، وإذا كان المتوسط الحسابي (2.33) فأقل فيكون مستوى الفقرة في الإسهام بالتسكع منخفضاً (Omar, 2004, p. 322)، وعالجت الدراسة البيانات التي تم الحصول عليها

تشير بيانات الجدول رقم (3) أن معامل ثبات كرونباخ ألفا لجميع محاور أداة الدراسة ككل قد بلغت (0.917)، ولفقرات محور الأسباب الاجتماعية للتسكع فقد بلغت (0.885)، ولفقرات محور الأسباب الاقتصادية للتسكع (0.895)، ولفقرات محور الأسباب النفسية للتسكع (0.872). وتشير النتائج السابقة إلى أن أداة الدراسة بجميع محاورها تتمتع بدرجة مرتفعة من الثبات، وبناءً على ما تقدم من نتائج اختبارات الصدق البنائي والثبات، أمكن التأكد وبدرجة ثقة مرتفعة من إمكانية تطبيق أداة الدراسة، والاعتماد عليها للخروج بنتائج تحقق أهداف الدراسة.

أساليب معالجة البيانات وتحليلها: تم تصنيف إجابات فقرات المحاور الأول والثاني والثالث في الجزء الثالث من أداة الدراسة، وفقاً لتدريج ليكرت الخماسي (Likert) وحدد مستوى الفقرة الواحدة كسبب للتسكع في المحاور بخمس إجابات حسب أوزانها رقمياً على النحو التالي: (١- لا أوافق بشده، ٢- لا أوافق، ٣- محايد، ٤- أوافق، ٥- أوافق بشدة)، كما

عرض النتائج ومناقشتها: سيتم في هذا الجزء من الدراسة الإجابة عن أسئلة الدراسة وفقاً لما أظهرته التحليلات الإحصائية لإجابات أفراد عينة الدراسة على المحاور، وبالشكل التالي:

النتائج المتعلقة بالسؤال الأول: ما طبيعة (نوع) الأفعال الصادرة عن ممارسي التسكع الشبابي أمام مدارس الإناث في المجتمع الأردني من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة؟ من أجل الإجابة عن هذا التساؤل تم حساب التكرارات والنسب المئوية والأهمية النسبية لإجابات أفراد عينة الدراسة، نحو طبيعة (نوع) الأفعال الصادرة عن ممارسي التسكع الشبابي أمام مدارس الإناث في المجتمع الأردني، وترتيبها تنازلياً حسب الأهمية، والجدول رقم (5) يوضح ذلك.

جدول رقم (5) التكرارات والأهمية النسبية والترتيب ومستوى الاستجابة لإجابات أفراد عينة الدراسة نحو طبيعة (نوع) الأفعال الصادرة عن ممارسي التسكع الشبابي أمام مدارس الإناث في المجتمع الأردني:

من الدراسة الميدانية إحصائياً، باستخدام البرنامج الإحصائي للعلوم الاجتماعية V. SPSS 20، وللإجابة عن أسئلة الدراسة استخدمت الأساليب الإحصائية التالية:

١- مقاييس الإحصاء الوصفي (Descriptive Statistic Measures) وذلك لحساب التكرارات والنسب المئوية لخصائص عينة الدراسة، ولتحديد مستوى الإجابة على المحاور والفقرات من خلال حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل فقرة من فقرات محاور الدراسة.

٢- استخدام معامل الارتباط بيرسون لإجراء اختبار الصدق البنائي لمحاور الدراسة.

٣- استخدام معامل كرونباخ ألفا Cronbach Alpha، لقياس ثبات محاور أداة الدراسة.

٤- استخدام اختبار تحليل التباين الأحادي (One way ANOVA) للكشف عن معنوية الفروق ذات الدلالة الإحصائية بين المتوسطات الحسابية، وتم استخدامه للإجابة عن الأسئلة المتعلقة بالكشف عن الفروق ذات الدلالة الإحصائية في آراء عينة الدراسة نحو محاور الدراسة باختلاف المتغيرات المصنفة إلى ثلاث مجموعات أو أكثر.

٥- استخدام اختبار توكي في الجانب الإحصائي المتعلق بإجراء المقارنات البعدية بين المتوسطات الحسابية.

الرقم	طبيعة الأفعال	التكرار	(%)	الترتيب
1	معاكسات لفظية (التحدث بعبارات خادشه للحياء).	158	36.92	1
2	أفعال جسدية (اللمس، الضرب، اشارات جنسية).	55	12.85	4
3	الكتابة على جدران المدارس عبارات منافية للآداب.	99	23.13	2
4	قيادة السيارات بطريقة سلبية (الازعاج).	75	17.52	3
5	أخرى.	41	9.58	5
	المجموع	428	100	-

*تمت الاجابة عن هذا السؤال بأكثر من إجابة (حيث أشار أفراد عينة الدراسة إلى وجود أكثر من نوع للأفعال الممارسة من قبل المتسكعين).

يتضح من النتائج في الجدول رقم (5) بأن أكثر الأفعال الصادرة عن ممارسي التسكع الشبابي أمام مدارس الإناث في المجتمع الأردني من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة هي "المعاكسات اللفظية" (التحدث بعبارات خادشه للحياء) حيث جاءت بالمرتبة الأولى وبأهمية نسبية 36.92 %، تلاها في المرتبة الثانية سلوك الكتابة على جدران المدارس عبارات منافية للآداب وبأهمية نسبية 23.13 %، وفي المرتبة الثالثة سلوك قيادة السيارات بطريقة سلبية (الازعاج) وبأهمية نسبية 17.52 %، وفي المرتبة الرابعة القيام بأفعال جسدية (اللمس، الضرب، اشارات جنسية) وبأهمية نسبية 12.85 %، وفي المرتبة الاخيرة القيام بسلوكيات أخرى

وبأهمية نسبية 9.58 %، ويرى الباحث أن ذلك يعود الى أن فئة الشباب يمارسون السلوكيات اللفظية (التحدث بعبارات خادشه للحياء) بالدرجة الأولى باعتبار ان هذا السلوك هو السلوك الشائع في عمليات التحرش بشكل عام، يليها سلوك الكتابة على جدران المدارس عبارات منافية للآداب حيث تعتبر في نظرهم بأنها نوع من التواصل الغير مباشر مع الإناث، أما فيما يتعلق بقيادة السيارات بطريقة سلبية فقد جاءت بالمرتبة الثالثة ويمكن أن يعود ذلك إلى كون بعض أفراد هذه الفئة ليس لديهم القدرة المادية على امتلاك السيارات لممارسة هذه الأفعال من خلالها، وتتفق نتيجة الدراسة مع ما أشارت إليه الدراسات السابقة بان من يمارس التحرش يستخدم أساليب متنوعة سمعية وبصرية في سلوكياتهم^{(٢٢) (٢٣) (٢٤)}، كما وتتفق نتيجة الدراسة الحالية مع ما جاء أيضاً في الدراسة التي

الإجابة عن هذا السؤال بحساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والوزن النسبي لإجابات أفراد عينة الدراسة على محاور أداة الدراسة، والجدول رقم (6).

جدول رقم (6) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى إجابات أفراد عينة الدراسة نحو أسباب التسكع الشبائي أمام مدارس الإناث في المجتمع الأردني

الترتيب	المحاور	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	المستوى
1	الأسباب	4.295	0.44	85.90	مرتفع
2	الأسباب	3.905	0.52	78.11	مرتفع
3	الأسباب	3.485	0.68	69.70	متوسط
	المستوى الكلي	3.931	0.37	78.62	مرتفع

معيارى 0.44، وبأهمية نسبية 85.90%، يليه في المرتبة الثانية محور الأسباب الاقتصادية بمستوى مرتفع، إذ بلغ المتوسط الحسابي لهذا المحور (3.905)، بانحراف معيارى 0.52، وبأهمية نسبية 78.11%، وفي المرتبة الأخيرة جاء محور الأسباب النفسية بمستوى متوسط، حيث بلغ المتوسط الحسابي لهذا المحور (3.485)، بانحراف معيارى 0.68، وبأهمية نسبية 69.70، وتنعكس هذه النتيجة مستوى مرتفع بشكل عام لأسباب

أشارت إلى أن المظاهر الأساسية للتحرش هي سلوك لفظي جنسي (الغمز، تعابير وإيماءات بالوجه)^(٢٨)، وكذلك الدراسة التي أشارت إلى أن خبرات التحرش الجنسي ذات الطابع اللفظي - مثل التعقيب على أجزاء الجسم المختلفة- هي الشائعة أيضاً^(٢٩).

النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني: ما أسباب التسكع الشبائي أمام مدارس الإناث من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة؟ ووقت

يتضح من الجدول رقم (6) أن المستوى الكلي لأسباب التسكع الشبائي أمام مدارس الإناث في المجتمع الأردني من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة جاء بمستوى مرتفع، حيث بلغت قيمة المتوسط الحسابي العام (3.931) بوزن نسبي (78.62%)، أما على مستوى المحاور الفرعية لأداة الدراسة فقد جاء محور "الأسباب الاجتماعية" في الترتيب الأول بمستوى مرتفع، حيث بلغ المتوسط الحسابي لهذا المحور (4.295)، بانحراف

الفقرات التي حصلت على أوساط حسابية بناء على المعيار المحدد في الدراسة، والتي تشير إلى مستوى مرتفع للأسباب الاجتماعية المؤدية للتسكع الشبابي أمام مدارس الإناث في المجتمع الأردني حسب المحور الذي تنتمي إليه.

جدول رقم (7): الفقرات التي تشير إلى الأسباب الاجتماعية المؤدية للتسكع الشبابي أمام مدارس الإناث في المجتمع الأردني مرتبة تنازلياً حسب أوساطها الحسابية:

رقم الفقرة	الفقرات	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	المستوى
1	التفكك الأسري يدفع الشباب لممارسة التسكع.	4.365	0.58	87.30	مرتفع
3	ضعف الوازع الديني لدى فئة الشباب يدفعهم لممارسة التسكع.	4.328	0.58	86.55	مرتفع
2	غياب الحوار بين الآباء والأبناء يدفع الشباب لممارسة التسكع.	4.075	0.68	81.49	مرتفع
6	انشغال الآباء عن الأبناء يدفعهم لممارسة التسكع.	4.053	0.79	81.05	مرتفع
4	عدم إلتزام الشباب بعادات وتقاليد المجتمع يدفعهم لممارسة التسكع.	4.009	0.82	80.18	مرتفع
7	ضعف الرقابة المدرسية يدفع الشباب لممارسة التسكع.	3.932	0.93	78.64	مرتفع
5	غياب الشكوى الرسمية من قبل الإناث يدفع الشباب لممارسة التسكع.	3.822	0.93	76.44	مرتفع

الحسابية بين (3.822-4.365) مما يشير إلى أهمية الأسباب الاجتماعية المتمثلة بـ: التفكك الأسري، ضعف الوازع الديني، غياب الحوار بين الآباء والأبناء، انشغال الآباء عن الأبناء، عدم الإلتزام بقيم وعادات وتقاليد المجتمع، ضعف الرقابة

التسكع الشبابي أمام مدارس الإناث من وجهة نظر المعلمات، حيث يرى أفراد عينة الدراسة إن الأسباب الاجتماعية والاقتصادية والنفسية لها دور في ممارسة التسكع الشبابي أمام مدارس الإناث. أما على مستوى إجابات أفراد عينة الدراسة على فقرات محاور أداة الدراسة فقد اظهرت نتائج الدراسة ما يلي:

محور الاسباب الاجتماعية المؤدية للتسكع الشبابي امام مدارس الاناث في المجتمع الأردني: يوضح الجدول رقم (7)

يتضح من الجدول رقم (7) أن جميع الفقرات حققت متوسطات حسابية مرتفعة لإجابات أفراد عينة الدراسة على محاور الأسباب الاجتماعية المؤدية للتسكع الشبابي أمام مدارس الإناث في المجتمع الأردني، وتراوحت أوساطها

أو منخفض، حيث جاءت جميعها بمستوى مرتفع.

محور الأسباب الاقتصادية المؤدية للتسكع الشبائي أمام مدارس الإناث في المجتمع الأردني: ويوضح الجدول رقم (8) الفقرات التي حصلت على أوساط حسابية مرتفعة ومتوسطة بناء على المعيار المحدد في الدراسة، والتي تشير إلى مستوى مرتفع للأسباب الاقتصادية المؤدية للتسكع الشبائي أمام مدارس الإناث في المجتمع الأردني حسب المحور الذي تنتمي إليه.

جدول رقم (8): الفقرات التي تشير إلى الأسباب الاقتصادية المؤدية للتسكع الشبائي أمام مدارس الإناث في المجتمع الأردني مرتبة تنازلياً حسب أوساطها الحسابية:

المدرسية، غياب الشكوى الرسمية من قبل الإناث- في دفع الشباب لممارسة التسكع أمام مدارس الإناث، وتتفق نتيجة الدراسة الحالية مع ما أشار إليه الدراسات السابقة^(٣٠)،^(٣١)،^(٣٢)،^(٣٣)،^(٣٤)،^(٣٥)،^(٣٦)،^(٣٧)، في حديثها عن أسباب التحرش الشبائي والتي كانت نتيجة لمجموعة من العوامل: ضعف الوازع الديني لدى الأسرة والأبناء، وانعدام التربية المنزلية الصحيحة، انشغال الأم عن أبنائها عامة، ضعف الإدارات المدرسية، وأن من يمارسون التحرش الوازع الديني لديهم مغيب، إضافة إلى ضعف الرقابة المدرسية، وأن العوامل الأسرية لها دور في أعداد المتحرش، وانشغال الآباء عن أبنائهم وغياب الحوار بين الآباء والأبناء، والتنشئة الاجتماعية الخاطئة، والتفكك الأسري، جميعها تدفع الأبناء لممارسة السلوكيات الانحرافية والتي من بينها التحرش والتسكع الشبائي، ويلاحظ بأنه لم ترتبط أي فقرة بمحور الأسباب الاجتماعية المؤدية للتسكع الشبائي بمستوى متوسط

رقم الفقرة	الفقرات	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	المستوى
13	توفير أجهزة وسائل التواصل الاجتماعي بيد الأبناء يدفعهم للتسكع.	4.218	0.67	84.35	مرتفع
8	البطالة تدفع الشباب لممارسة التسكع.	4.130	0.84	82.59	مرتفع
14	الاغراءات المادية ومجالسة رفقاء السوء يدفع الشباب لممارسة التسكع.	4.108	0.85	82.15	مرتفع
11	انشغال الأسرة بأعبائها الاقتصادية تدفع الشباب لممارسة التسكع.	3.711	0.85	74.22	مرتفع

رقم الفقرات	الفقرات	الوسيط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	المستوى
9	ارتفاع المهور وتكاليف الزواج تدفع الشباب لممارسة التسكع.	3.694	0.74	73.88	مرتفع
10	الدخل الشهري المنخفض للأسرة.	3.317	0.83	66.33	متوسط
12	عدم مقدرة الأسرة على تلبية احتياجات أبنائها.	3.262	1.04	65.23	متوسط

أن هنالك ارتباط لفقرتان بمحور الأسباب الاقتصادية المؤدية للتسكع الشبابي أمام مدارس الإناث في المجتمع الأردني، وهي الفقرات ذات الأرقام (10,12) مرتبة حسب أهميتها النسبية حيث جاءت بمستوى متوسط والمتمثلة بـ: الدخل الشهري المنخفض للأسرة، عدم مقدرة الأسرة على تلبية احتياجات أبنائها - تدفع الشباب لممارسة التسكع الشبابي.

محور الأسباب النفسية المؤدية للتسكع الشبابي أمام مدارس الإناث في المجتمع الأردني: ويوضح الجدول رقم (9) الفقرات التي حصلت على أوساط حسابية مرتفعة ومتوسطة أيضاً بناء على المعيار المحدد في الدراسة، والتي تشير إلى مستوى مرتفع للأسباب النفسية المؤدية للتسكع الشبابي أمام مدارس الإناث في المجتمع الأردني حسب المحور الذي تنتمي إليه.

جدول رقم (9) الفقرات التي تشير إلى الأسباب النفسية المؤدية للتسكع الشبابي أمام مدارس الإناث في المجتمع الأردني مرتبة تنازلياً حسب أوساطها الحسابية:

يظهر الجدول رقم (8) الفقرات المتعلقة بمحور الأسباب الاقتصادية المؤدية للتسكع الشبابي أمام مدارس الإناث في المجتمع الأردني، حيث تراوحت أوساطها الحسابية بين (3.262-4.218) مما يشير إلى أهمية الأسباب الاقتصادية، وجاءت الفقرات ذات الأرقام (9,11,14,13) مرتبة حسب أهميتها النسبية، فنلاحظ أنها جاءت بدرجة مرتفعة مما يشير أيضاً إلى أهمية الأسباب الاقتصادية المتمثلة بـ - توفير أجهزة وسائل التواصل الاجتماعي والإنترنت بيد الأبناء، البطالة، الإغراءات المادية ومجالسة رفقاء السوء، انشغال الأسرة بأعبائها الاقتصادية، ارتفاع المهور وتكاليف الزواج) جميعها تدفع الشباب لممارسة التسكع، وتتفق نتيجة الدراسة الحالية مع ما جاء في الدراسات السابقة (٣٨)، (٣٩)، (٤٠)، (٤١)، (٤٢)، (٤٣)، (٤٤) فيما يتعلق باستخدام الإنترنت، وتوفير أجهزة وسائل التواصل الاجتماعي بيد الأبناء، ومجالسة رفقاء السوء والإغراءات المادية تدفع جميعها إلى ممارسة سلوكيات التحرش، كما وأظهرت النتائج في الجدول رقم (8)

رقم الفقرة	الفقرات	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	المستوى
20	عدم الخوف من العقاب يدفع الشباب لممارسة التسكع.	4.362	0.66	87.23	مرتفع
21	تحقيق الذات مع رفقاء السوء يدفع الشباب لممارسة التسكع.	4.262	0.70	85.23	مرتفع
18	الفشل المستمر في العلاقات العاطفية تدفعهم للتسكع.	3.163	0.76	63.25	متوسط
19	الشعور بالمكانة الدونية تدفع الشباب لممارسة التسكع.	3.152	0.85	63.03	متوسط
15	فقدان الثقة بالنفس تدفع الشباب لممارسة التسكع.	2.833	0.99	56.66	متوسط
16	القلق والتوتر الدائم تدفع الشباب لممارسة التسكع.	2.800	0.92	56.00	متوسط
17	تأخر سن الزواج للشباب يدفعهم لممارسة التسكع.	2.789	0.91	55.78	متوسط

أظهرت النتائج في الجدول (9) أيضاً أن هنالك (5) فقرات حصلت على مستوى متوسط وهي الفقرات ذوات الأرقام (18,19,15,16,17) مرتبة حسب أهميتها النسبية والمتمثلة بـ الفشل المستمر في العلاقات العاطفية، الشعور بالمكانة الدونية، فقدان الثقة بالنفس، القلق والتوتر الدائم، تأخر سن الزواج للشباب- جميعها تدفع الشباب لممارسة التسكع الشبابي أمام مدارس الاناث، ويتفق ذلك مع ما جاء في الدراسات السابقة بأن من يمارسون التحرش يعانون

أظهرت النتائج في الجدول رقم (9) الفقرات المتعلقة بمحور الأسباب النفسية المؤدية للتسكع الشبابي أمام مدارس الإناث في المجتمع الأردني، حيث تراوحت أوساطها الحسابية بين (4.362-2.789)، مما يشير إلى أهمية الأسباب النفسية حيث جاءت بمستوى مرتفع ومتوسط، وجاءت الفقرتان ذوات الأرقام (20,21) بمستوى مرتفع ومرتبة حسب أهميتها النسبية والمتمثلة بـ عدم الخوف من العقاب، تحقيق الذات مع رفقاء السوء- يدفع الشباب لممارسة

من فقدان الثقة بالذات والقلق والتوتر الدائم ومجالسة رفقاء السوء، ودورهم في دفع الفرد لممارسة السلوكيات الانحرافية والتي من بينها سلوك التحرش^{(٤٥)(٤٦)}
(٤٧)(٤٨)

مما سبق يتضح بأن جميع فقرات أداة الدراسة في المحاور الثلاثة المتعلقة بقياس الأسباب الاجتماعية لم تحقق أي مستوى منخفض، مما يشير إلى أهمية جميع فقرات أداة الدراسة كأسباب للتسكع الشبابي أمام مدارس الإناث في المجتمع الأردني، وفيما يتعلق بالأسباب الاقتصادية فلا بد من الإشارة إلى أنها جاءت بمستوى مرتفع ومتوسط ويتفق ذلك مع ما جاء في الدراسات^{(٤٩)(٥٠)(٥١)(٥٢)}، أن للعوامل الاقتصادية دور في ممارسة الأبناء للسلوكيات الانحرافية والتي من بينها سلوك التسكع كما تم توضيح ذلك في الجداول السابقة، ويتضح أيضاً بأن جميع فقرات أداة الدراسة في محاور الأسباب والاقتصادية والنفسية؛ لم تحقق أي مستوى منخفض، مما يشير إلى أهمية جميع فقرات أداة الدراسة كأسباب للتسكع الشبابي أمام مدارس الإناث في المجتمع الأردني.

النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الثالث: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسط إجابات أفراد عينة الدراسة نحو أسباب التسكع الشبابي أمام مدارس

الإناث في المجتمع الأردني والتي تعزى لمتغيرات (العمر، الدخل الشهري، الخبرة العملية، مكان الإقامة)؟ وللإجابة عن السؤال السابق، تم إجراء اختبار تحليل التباين (ANOVA) لإجابات أفراد عينة الدراسة نحو الأسباب الاجتماعية والاقتصادية والنفسية للتسكع أمام مدارس الإناث، تبعا لمتغيرات (العمر، الدخل الشهري، الخبرة العملية، مكان الإقامة) وعلى النحو التالي:

أولاً: اختبار الفروق نحو الأسباب الاجتماعية للتسكع الشبابي أمام مدارس الإناث في المجتمع الأردني.

جدول رقم (10): تحليل التباين لاختبار الفروق بين متوسط إجابات أفراد عينة الدراسة نحو الأسباب الاجتماعية للتسكع الشبابي أمام مدارس الإناث في المجتمع الأردني والتي تعزى لمتغيرات (العمر، الدخل الشهري، الخبرة العملية، مكان الإقامة)

مصـدر	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة F	الدلالة الإحصائية
العمر	3.39	3	1.13	6.64*	0.00
الدخل	0.40	3	0.13	0.79	0.54
الخبرة	3.84	2	1.92	11.29*	0.00
مكان الإقامة	0.41	2	0.21	1.21	0.38
الخطأ	28.51	169	0.17	-	-
المجموع	3392.33	182			

* ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05).
العملية) تم استخدام اختبار توكي Tukey للمقارنات البعدية:

الفروق باختلاف متغير (العمر):
جدول رقم (11) نتائج اختبار توكي Tukey للمقارنات البعدية لاختبار الفروق في متوسط إجابات أفراد عينة الدراسة نحو الأسباب الاجتماعية للتسكع الشبائي أمام مدارس الإناث في المجتمع الأردني باختلاف "العمر"

يتضح من النتائج في الجدول رقم (10) أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية بين متوسط إجابات أفراد عينة الدراسة نحو الأسباب الاجتماعية للتسكع الشبائي أمام مدارس الإناث في المجتمع الأردني عند مستوى دلالة (0.05) باختلاف المتغيرات (العمر، الخبرة العملية)، بينما أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية باختلاف المتغيرات (الدخل الشهري، ومكان الإقامة)، ولتحديد مصادر الفروق باختلاف المتغيرات (العمر، الخبرة

فئات المتغير المستقل (العمر)	المتوسط الحسابي	25 عام فأقل	26-29 عام	30-34 عام	35 عام فأكثر
25 عام فأقل	4.021	-	0.11	*0.37	*0.46
26-29 عام	4.125	-	-	0.26	*0.36
30-34 عام	4.391	-	-	-	0.09
35 عام فأكثر	4.484	-	-	-	-

* ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05).

الدراسة، حيث بلغ المتوسط الحسابي لإجابات أفراد عينة الدراسة من الفئة

يتضح من الجدول رقم (11) أن هناك فروقاً في مستوى إجابات أفراد عينة

أكثر من الفئات العمرية الأخرى، وإن لهذه الأسباب دور كبير في ممارسة التسكع مثل التفكك الاسري وضعف الوازع الديني وغياب الحوار بين الآباء. نتائج الفروق باختلاف متغير (الخبرة العملية):

جدول رقم (12): نتائج اختبار توكي Tukey للمقارنات البعدية لاختبار الفروق في متوسط إجابات أفراد عينة الدراسة نحو الأسباب الاجتماعية للتسكع الشبائي أمام مدارس الإناث في المجتمع الأردني باختلاف متغير "الخبرة العملية"

فئات المتغير المستقل (الخبرة العملية)	المتوسط الحسابي	(5) أعوام فأقل	(6-14) عام	15عام فأكثر
(5) أعوام فأقل	4.109	-	0.19	*0.28
(6-14) عام	4.300	-	-	0.09
15عام فأكثر	4.389	-	-	-
* ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05).				

مما يؤكد أن الفروق لصالح أفراد عينة الدراسة من فئة الخبرة العملية (15) عام فأكثر اللواتي كان متوسط إجاباتهم أعلى من متوسط إجابات أفراد عينة الدراسة من فئات الخبرة العملية الأخرى، وقد بلغ الفرق بين المتوسطات ذات الدلالة الإحصائية (0.28)، ويرى الباحث أن ذلك يعود إلى أن هذه الفئة لديهم من الخبرة العملية ما يكفي عن دور الأسباب

العمرية (25) عام فأقل (4.021)، وبلغ المتوسط الحسابي من الفئة العمرية (26-29) عام (4.125)، بينما بلغ المتوسط الحسابي لإجابات الفئة العمرية (30-34) عام (4.391)، ولل فئة العمرية 35 عام فأكثر اللواتي كان متوسط إجاباتهم أعلى من متوسط إجابات عينة الدراسة من الفئات العمرية الأخرى، وقد بلغ الفرق في المتوسطات ذات الدلالة الإحصائية (0.36, 0.37, 0.46) على الترتيب، ويرى الباحث أن ذلك يعود إلى أن هذه الفئة لديها ما يكفي من الخبرات الحياتية في الأسباب الاجتماعية كأحد أسباب التسكع الشبائي أمام مدارس الإناث

يتضح من الجدول رقم (12) أن هناك فروقاً في مستوى إجابات أفراد عينة الدراسة، حيث بلغ المتوسط الحسابي لإجابات أفراد عينة الدراسة من فئة الخبرة العملية أقل من (5) أعوام فأقل (4.109)، وبلغ المتوسط الحسابي من فئة الخبرة العملية (6-14) عام (4.300)، بينما بلغ المتوسط الحسابي لإجابات فئة الخبرة العملية أكثر من (15) عام فأكثر (4.389)،

الاجتماعية في دفع الشباب لممارسة التسكع الشبابي أمام مدارس الإناث وقد تكون هذه الفئة من فئة المتزوجات وبالتالي تلاحظ بشكل أكبر لدور الأسباب الاجتماعية نتيجة اختلاطهم وتفاعلهم مع الأبناء أكثر من الفئات الأخرى.

ثانياً: اختبار الفروق نحو الأسباب الاقتصادية للتسكع الشبابي أمام مدارس الإناث في المجتمع الأردني.

جدول رقم (13) تحليل التباين لاختبار الفروق بين متوسط إجابات أفراد عينة الدراسة نحو الأسباب الاقتصادية للتسكع الشبابي أمام مدارس الإناث والتي تعزى لمتغيرات (العمر، الدخل الشهري، الخبرة العملية، مكان الإقامة)

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة F	الدلالة الإحصائية
العمر	3.72	3	1.24	5.09*	0.00
الدخل الشهري	0.92	3	0.31	1.26	0.35
الخبرة العملية	3.68	2	1.84	7.55*	0.00
مكان الإقامة	0.14	2	0.07	0.29	0.67
الخطأ	41.13	169	0.24	-	-
المجموع	2893.31	182			

* ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0,05).

يتضح من النتائج في الجدول (13) أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية بين متوسط إجابات أفراد عينة الدراسة نحو الأسباب الاقتصادية للتسكع الشبابي أمام مدارس الإناث في المجتمع الأردني باختلاف المتغيرات (العمر، الخبرة العملية)، حيث بلغت قيمة F المحسوبة (5.09*) و (7.55*) على الترتيب وهي قيم ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05)، بينما أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية باختلاف المتغيرات

(الدخل الشهري، ومكان الإقامة)، ولتحديد مصادر الفروق باختلاف المتغيرات (العمر، الخبرة العملية) تم استخدام اختبار توكي Tukey للمقارنات البعدية:

الفروق باختلاف متغير (العمر):

جدول رقم (14): نتائج اختبار توكي Tukey للمقارنات البعدية لاختبار الفروق في متوسط إجابات أفراد عينة الدراسة نحو الأسباب الاقتصادية للتسكع

الشبابي أمام مدارس الإناث باختلاف متغير "العمر"

فئات المتغير المستقل (العمر)	المتوسط الحسابي	25 عام فأقل	26-29 عام	30-34 عام	35 عام فأكثر
25 عام فأقل	3.887	-	0.06	0.11	*0.43
26-29 عام	3.952	-	-	0.04	*0.36
34-30 عام	3.991	-	-	-	*0.32
35 عام فأكثر	4.318	-	-	-	-

* ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0,05).

الإحصائية (0.43, 0.36, 0.32) على الترتيب، ويرى الباحث أن هذه الفئة هي الأكثر معاناة من الظروف الاقتصادية ولديها من الخبرة ما يكفي لمعرفة الآثار السلبية الناتجة عن الظروف الاقتصادية للأفراد والتي قد يكون من بينها دفع الشباب لممارسة التسكع.

الفروق باختلاف متغير (الخبرة العملية):

جدول رقم (15) نتائج اختبار توكي Tukey للمقارنات البعدية لاختبار الفروق في متوسط إجابات أفراد عينة الدراسة نحو الأسباب الاقتصادية للتسكع الشبابي أمام مدارس الإناث في المجتمع الأردني باختلاف متغير "الخبرة العملية"

يتضح من الجدول رقم (14) أن هناك فروقاً في مستوى إجابات أفراد عينة الدراسة، حيث بلغ المتوسط الحسابي لإجابات أفراد عينة الدراسة من الفئة العمرية (25) عام فأقل (3.887)، وبلغ المتوسط الحسابي من الفئة العمرية (26-29) عام (3.952)، بينما بلغ المتوسط الحسابي لإجابات الفئة (30-34) عام (3.991)، وللغئة العمرية (35) عام فأكثر (4.318) مما يؤكد أن الفروق لصالح أفراد عينة الدراسة من الفئة العمرية (35) عام فأكثر اللواتي كان متوسط إجاباتهن أعلى من متوسط إجابات أفراد عينة الدراسة من الفئات العمرية الأخرى، وقد بلغ الفرق في المتوسطات ذات الدلالة

فئات المتغير المستقل (الخبرة العملية)	المتوسط الحسابي	(5) أعوام فأقل	(6-14) عام	15 عام فأكثر
(5) أعوام فأقل	3.721	-	0.27	*0.34
(6-14) عام	3.989	-	-	0.07
15 عام فأكثر	4.067	-	-	-

* ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0,05).

أحياناً أرباب الأسر ولديها ما يكفي من الخبرة العملية لمشاهدة المكررين لسلوك التسكع الشبائي ولأي الطبقات الاقتصادية ينتمون، أكثر من الخبرة العملية للفئات الأخرى.

ثالثاً: اختبار الفروق نحو الأسباب النفسية للتسكع الشبائي أمام مدارس الإناث.

جدول رقم (16): تحليل التباين لاختبار الفروق بين متوسط إجابات أفراد عينة الدراسة نحو الأسباب النفسية للتسكع الشبائي أمام مدارس الإناث والتي تعزى لمتغيرات (العمر، الدخل الشهري، الخبرة العملية، مكان الإقامة)

يتضح من الجدول رقم (15) أن هناك فروقاً في مستوى إجابات أفراد عينة الدراسة، حيث بلغ المتوسط الحسابي لإجابات أفراد عينة الدراسة من فئة الخبرة العملية (5) أعوام فأقل (3.721)، وبلغ المتوسط الحسابي من فئة الخبرة العملية (6-14) عام (3.989)، بينما بلغ المتوسط الحسابي لإجابات فئة الخبرة العملية (15) عام فأكثر (4.067)، مما يؤكد أن الفروق لصالح أفراد عينة الدراسة من فئة الخبرة العملية (15) عام فأكثر اللواتي كان متوسط إجاباتهن أعلى من متوسط إجابات أفراد عينة الدراسة من فئات الخبرة الأخرى، وقد بلغ الفرق بين المتوسطات ذات الدلالة الإحصائية (0.34)، ويرى الباحث أن هذه الفئة تمثل

مصدر التباين	مجموع مربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة F	الدلالة الإحصائية
العمر	1.60	3	0.53	1.24	0.36
الدخل الشهري	1.76	3	0.59	1.37	0.31
الخبرة العملية	1.03	2	0.51	1.19	0.39
مكان الإقامة	0.69	2	0.35	0.81	0.51
الخطأ	72.72	169	0.43	-	-
المجموع	2370.69	182			

إحصائية بين متوسط إجابات أفراد عينة الدراسة نحو الأسباب النفسية للتسكع

يتضح من النتائج في الجدول رقم (16) عدم وجود فروق ذات دلالة

الشبابي أمام مدارس الإناث في المجتمع الأردني باختلاف المتغيرات (العمر، الدخل الشهري، الخبرة العملية، ومكان الإقامة) مما يشير إلى تساوي إجابات أفراد عينة الدراسة نحو الأسباب النفسية للتسكع الشبابي أمام مدارس الإناث في المجتمع الأردني تبعا للخصائص سائلة الذكر.

الخاتمة:

من خلال الاستعراض السابق للنتائج التي توصلت إليها الدراسة فيما يتعلق بطبيعة (نوع) الأفعال الصادرة عن المتسكعين نجد انها تمثلت في سلوك "المعاكسات اللفظية" (التحدث بعبارات خادشه للحياء) حيث جاءت بالمرتبة الأولى وبأهمية نسبية (36.92%)، تلاها في المرتبة الثانية سلوك الكتابة على جدران المدارس عبارات منافية للآداب وبأهمية نسبية (23.13%)، وفي المرتبة الثالثة سلوك قيادة السيارات بطريقة سلبية (الازعاج) وبأهمية نسبية (17.52%)، وفيما يتعلق في أسباب التسكع الشبابي أمام مدارس الإناث فقد جاءت مرتبة تنازليا على النحو التالي: الأسباب الاجتماعية في المرتبة الأولى وبمستوى مرتفع حيث بلغ المتوسط الحسابي لهذا المحور (4.295)، وجاءت الفقرة "التفكك الأسري يدفع الشباب لممارسة التسكع" بالمرتبة الأولى ضمن تلك الأسباب وبمتوسط حسابي (4.365)، أما محور

الأسباب الاقتصادية فقد جاء في المرتبة الثانية بمستوى مرتفع أذ بلغ المتوسط الحسابي لهذا المحور (3.905)، وجاءت الفقرة "توفير أجهزة وسائل التواصل الاجتماعي والأترنت بيد الأبناء يدفعهم لممارسة التسكع" بالمرتبة الأولى ضمن الأسباب الاقتصادية وبمتوسط حسابي (4.218)، وجاء محور الأسباب النفسية في المرتبة الأخيرة بمستوى متوسط حيث بلغ المتوسط الحسابي لهذا المحور (3.485)، وجاءت الفقرة "عدم الخوف من العقاب يدفع الشباب لممارسة التسكع"، بالمرتبة الأولى ضمن الأسباب النفسية وبمتوسط حسابي (4.362)، كما وأظهرت النتائج أن هنالك فروق في إجابات أفراد عينة الدراسة نحو الأسباب الاجتماعية والاقتصادية تبعا لمتغير العمر والخبرة العملية وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية لمتغير مكان الإقامة والدخل الشهري لنفس الأسباب، وأظهرت النتائج أيضاً عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية للأسباب النفسية تبعا للخصائص الشخصية والوظيفية لعينة الدراسة، وبناء على ذلك نجد أن ظاهرة التسكع الشبابي أمام مدارس الإناث ظاهرة موجودة على أرض الواقع نتيجة لمجموعة من الأسباب الوارد ذكرها أعلاه، ولا بد من التعاون لوضع الحلول للحد والوقاية من انتشارها وتكرارها مستقبلا من قبل فئات أخرى، نظرا لأثارها السلبية على العملية

المتحرشين أمام مدارس الفتيات في الأردن ٢٠١٨، متوفر عبر الرابط <http://www.alquds.co.uk/?p=899096>.

(٣) المنوفي، شهلا (ت ١٤٢٩هـ/٢٠٠٧م) التحرش: السرطان الاجتماعي، المركز المصري لحقوق المرأة، القاهرة، ص ٢٣.

(٤) "محمد مرسي"، محمد، "التحرش الجنسي- بالأطفال"، مجلة التربية، تصدر عن اللجنة الوطنية القطرية للتربية والثقافة والعلوم، العدد ١٦٠، ١٤٢٩هـ/٢٠٠٧م، ص ٢٠٨-٢٠٩.

(٥) الوريكات، عايد (ت ١٤٣٥هـ/٢٠١٣م): نظريات علم الجريمة، ط ١، دار وائل للنشر، الاردن، ص ٢٦٤-٢٦٦.

(6) Gottfredson, M, and Hirschi Travis(1412/1990). A general theory of crime , CA Palo Alto :Stanford university press.p275.

(٧) بن عاشور، زهره، و بوخدوني، صبيحة، و قاسمي، عبدالمجيد، " التحرش الجنسي- بين التلاميذ داخل الثانويات بالجزائر": ورقة عمل مقدمة في المؤتمر الدولي بعنوان " الجريمة والمجتمع"، مركز البحث وتطوير الموارد البشرية، رماح، عمان، الأردن، ١٤٣٩هـ/٢٠١٧م، ص ٦٦٣-٦٦٦.

(٨) الطيار، فهد، " التحرش الجنسي- في المدارس المتوسطة من وجهة نظر المرشدين الطلابيين"، مجلة الفكر الشرطي، مركز بحوث الشرطة، القيادة العامة لشرطة الشارقة، المجلد ٢٤، العدد ٩٤، ١٤٣٧هـ/٢٠١٥م، ص ٢١.

(٩) الخطيب، وفاء، " أنماط التنشئة الاجتماعية وعلاقتها بالتحرش الجنسي- في الضفة الغربية: دراسة اجتماعية"، أطروحة دكتوراه

التعليمية للإناث بشكل خاص، والمجتمع ككل بشكل عام.

التوصيات: في ضوء ما توصلت إليه الدراسة من نتائج يجب التصدي لهذه الظاهرة من خلال:

١- إقامة حملات توعوية في مدارس الذكور في جميع مدارس ومحافظة المملكة، لنشر الوعي لدى الشباب عن سلبات ظاهرة التسكع الشباني أمام مدارس الإناث.

٢- تفعيل الرقابة أمام مدارس الإناث لمنع حدوث حالات تسكع أمام تلك المدارس .

٣- وضع قوانين صارمة لممارسي التسكع من الشباب وتطبيقها فعلياً على من يتم إلقاء القبض عليه.

٤- تفعيل دور الأسرة ومؤسسة المسجد في التصدي لهذه الظاهرة السلبية، من خلال نشر الوعي لديهم والتشديد على ابنائهم بضرورة الالتزام بالقيم الدينية والأخلاقية في المجتمع.

الهوامش:

(١) التميمي، مروان، (١٤٣٧هـ/٢٠١٥م) مقال بعنوان " انتشار ظاهرة التحرش أمام مدارس البنات في الأردن، ٢٠١٥..."، متوفر عبر الرابط

<https://www.alaraby.co.uk/society/2015/11/13>

(٢) الجنيدي، ليث، (١٤٤٠هـ/٢٠١٨م) مقال بعنوان " حلق الرؤوس..... عقاب ينتظر

(16) Garcia E. Bully perpetration and sexual harassment perpetration among middle school students: The impact of family-level factors, MA THESIS: University of Illinois, Urbana-Champaign,(1433/2011).

(17) Desouza .E & Ribeiro .J. Bullying and Sexual Harassment Among Brazilian High School Students , Journal of Interpersonal Violence, 20(9). P:1018-38. DOI: 10.1177/0886260505277731(1427/2005).

harassment%20and%20Sexual%20Violence%20Experiences%20Among%20Middle%20School%20Youth.pdf

(١٨) إحصائية وزارة التربية والتعليم بأعداد المعلمين لعام ٢٠١٨ .

(١٩) بن عاشور، زهره، و بوخدوني، صبيحة، و قاسمي، عبدالمجيد، " التحرش الجنسي- بين التلاميذ داخل الثانويات بالجزائر": ورقة عمل مقدمة في المؤتمر الدولي بعنوان " الجريمة والمجتمع "، مركز البحث وتطوير الموارد البشرية، رماح، عمان، الأردن، ١٤٣٩هـ/٢٠١٧م، ص ٦٦٣-٦٧٦.

(٢٠) الطيار، فهد، " التحرش الجنسي في المدارس المتوسطة من وجهة نظر المرشدين الطلابيين"، مجلة الفكر الشرطي، مركز بحوث الشرطة، القيادة العامة لشرطة الشارقة، المجلد ٢٤، العدد ٩٤، ١٤٣٧هـ/٢٠١٥م، ص ٢١.

(٢١) القحطاني، سعيد، " دور جماعة الرفاق في توجيه الفرد نحو السلوك الإجرامي": دراسة ميدانية على نزلاء سجن مدينة تبوك في

غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان، ١٤٣٧هـ/٢٠١٥م، ص ٩-١٣.

(١٠) بوميدونة، عباس و ورقاقدة، مسعودة و واورار، نوال، " التحرش الجنسي في المؤسسة العمومية : دراسة ميدانية بجامعة قاصدي مرباح ورقلة"، مذكرة لاستكمال متطلبات الليسانس، جامعة قاصدي مرباح ورقلة، الجزائر، ١٤٣٦هـ/٢٠١٤م.

(١١) الخرسة، هدى (ت ١٤٣٤هـ/٢٠١٢م): ظاهرة التحرش الجنسي- بالأطفال، ط١، المكتبة العصرية، بيروت.

(١٢) القحطاني، سعيد، " دور جماعة الرفاق في توجيه الفرد نحو السلوك الإجرامي": دراسة ميدانية على نزلاء سجن مدينة تبوك في المملكة العربية السعودية، أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة مؤتة، الأردن، ١٤٣٣هـ/٢٠١١م، ص ١١.

(١٣) محمد، محمود، " العوامل المؤدية إلى ظاهرة التحرش الجنسي- ودور الخدمة الاجتماعية في التعامل معه"، دراسة مطبقة على طالبات الفرقة الرابعة بجامعة الفيوم، مصر، ١٤٣٢هـ/٢٠١٠م.

(١٤) الشهري، أحمد، " الانحراف الجنسي- بعد البلوغ وعلاقته بالتعرض للاعتداء أثناء الطفولة"، أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة الأمير نايف العربية للعلوم الأمنية، الرياض، ١٤٣٢هـ/٢٠١٠م.

(15) Rhinehart, S., Doshi, N., & Espelage, D. (1436/2014). Sexual harassment and sexual violence experiences among middle school youth. Retrieved from <http://www.aera.net/Portals/38/Newsroom%20-%20Recent%20Research/Sexual%20>.

التلاميذ داخل الثانويات بالجزائر": ورقة عمل مقدمة في المؤتمر الدولي بعنوان "الجريمة والمجتمع"، مركز البحث وتطوير الموارد البشرية، رماح، عمان، الأردن، ١٤٣٩هـ/٢٠١٧م، ص ٦٦٣-٦٧٦.

(٤٠) الخرسة، هدى (ت ١٤٣٤هـ/٢٠١٢م): ظاهرة التحرش الجنسي بالأطفال، ط١، المكتبة العصرية، بيروت.

(٤١) محمد، محمود، "العوامل المؤدية إلى ظاهرة التحرش الجنسي ودور الخدمة الاجتماعية في التعامل معه"، دراسة مطبقة على طالبات الفرقة الرابعة بجامعة الفيوم، مصر، ١٤٣٢هـ/٢٠١٠م.

(٤٢) الشهري، أحمد، "الانحراف الجنسي بعد البلوغ وعلاقته بالتعرض للاعتداء أثناء الطفولة"، أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة الأمير نايف العربية للعلوم الأمنية، الرياض، ١٤٣٢هـ/٢٠١٠م.

(٤٣) الطيار، فهد، "التحرش الجنسي في المدارس المتوسطة من وجهة نظر المرشدين الطلابيين"، مجلة الفكر الشرطي، مركز بحوث الشرطة، القيادة العامة لشرطة الشارقة، المجلد ٢٤، العدد ٩٤، ١٤٣٧هـ/٢٠١٥م، ص ٢١.

(٤٤) القحطاني، سعيد، "دور جماعة الرفاق في توجيه الفرد نحو السلوك الإجرامي": دراسة ميدانية على نزلاء سجن مدينة تبوك في المملكة العربية السعودية، أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة مؤتة، الأردن، ١٤٣٣هـ/٢٠١١م، ص ١١.

(٤٥) الطيار، فهد، "التحرش الجنسي في المدارس المتوسطة من وجهة نظر المرشدين الطلابيين"، مجلة الفكر الشرطي، مركز بحوث الشرطة، القيادة العامة لشرطة

الشارقة، المجلد ٢٤، العدد ٩٤، ١٤٣٧هـ/٢٠١٥م، ص ٢١.

(٣٣) الخطيب، وفاء، "أنماط التنشئة الاجتماعية وعلاقتها بالتحرش الجنسي في الضفة الغربية: دراسة اجتماعية"، أطروحة دكتوراه غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان، ١٤٣٧هـ/٢٠١٥م، ص ٩-١٣.

(٣٤) بوميدونة، عباس و ورقاقدة، مسعودة و واورار، نوال، "التحرش الجنسي في المؤسسة العمومية : دراسة ميدانية بجامعة قاصدي مرباح ورقلة"، مذكرة لاستكمال متطلبات اللسانس، جامعة قاصدي مرباح ورقلة، الجزائر، ١٤٣٦هـ/٢٠١٤م.

(٣٥) الخرسة، هدى (ت ١٤٣٤هـ/٢٠١٢م): ظاهرة التحرش الجنسي بالأطفال، ط١، المكتبة العصرية، بيروت.

(٣٦) محمد، محمود، "العوامل المؤدية إلى ظاهرة التحرش الجنسي ودور الخدمة الاجتماعية في التعامل معه"، دراسة مطبقة على طالبات الفرقة الرابعة بجامعة الفيوم، مصر، ١٤٣٢هـ/٢٠١٠م.

(٣٧) الشهري، أحمد، "الانحراف الجنسي بعد البلوغ وعلاقته بالتعرض للاعتداء أثناء الطفولة"، أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة الأمير نايف العربية للعلوم الأمنية، الرياض، ١٤٣٢هـ/٢٠١٠م.

(38) Garcia E. Bully perpetration and sexual harassment perpetration among middle school students: The impact of family-level factors, MA THESIS: University of Illinois, Urbana-Champaign, (1433/2011).

(٣٩) بن عاشور، زهره، و بوخدوني، صبيحة، وقاسم، عبدالمحمد، "التحرش الجنسي، بن

الشارقة، المجلد ٢٤، العدد ٩٤، ١٤٣٧هـ/٢٠١٥م، ص ٢١.

(٤٦) القحطاني، سعيد، دور جماعة الرفاق في توجيه الفرد نحو السلوك الإجرامي: دراسة ميدانية على نزلاء سجن مدينة تبوك في المملكة العربية السعودية، أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة مؤتة، الأردن، ١٤٣٣هـ/٢٠١١م، ص ١١.

(٤٧) الشهري، أحمد، "الانحراف الجنسي بعد البلوغ وعلاقته بالتعرض للاعتداء أثناء الطفولة"، أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة الأمير نايف العربية للعلوم الأمنية، الرياض، ١٤٣٢هـ/٢٠١٠م.

(٤٨) الطيار، فهد، "التحرش الجنسي في المدارس المتوسطة من وجهة نظر المرشدين الطلابيين"، مجلة الفكر الشرطي، مركز بحوث الشرطة، القيادة العامة لشرطة الشارقة، المجلد ٢٤، العدد ٩٤، ١٤٣٧هـ/٢٠١٥م، ص ٢١.

(٤٩) بن عاشور، زهره، وبوخدوني، صبيحة، وقاسمي، عبدالمجيد، "التحرش الجنسي بين التلاميذ داخل الثانويات بالجزائر": ورقة عمل مقدمة في المؤتمر الدولي بعنوان "الجريمة والمجتمع"، مركز البحث وتطوير الموارد البشرية، رماح، عمان، الأردن، ١٤٣٩هـ/٢٠١٧م، ص ٦٦٣-٦٧٦.

(٥٠) الخطيب، وفاء، "أماط التنشئة الاجتماعية وعلاقتها بالتحرش الجنسي في الضفة الغربية: دراسة اجتماعية"، أطروحة دكتوراه غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان، ١٤٣٧هـ/٢٠١٥م، ص ٩-١٣.

(٥١) الخرسة، هدى (ت ١٤٣٤هـ/٢٠١٢م): ظاهرة التحرش الجنسي بالأطفال، ط ١، المكتبة العصرية، بيروت.

(٥٢) محمد، محمود، "العوامل المؤدية إلى ظاهرة التحرش الجنسي ودور الخدمة الاجتماعية في التعامل معه"، دراسة مطبقة على طالبات الفرقة الرابعة بجامعة الفيوم، مصر، ١٤٣٢هـ/٢٠١٠م.

جماليات التكرار ودوره في اتساق القصة القصيرة (مجموعة الغجر والصبية لجواهر الرفايعة أمودجاً).

د. عماد الدين نايف الشمري**
د. أميمة عبد السلام الرواشدة***

د. ناديا حسين الطويسات*
د. أحمد زهير رحاحلة***

تاريخ قبول البحث: ١٣ / ١ / ٢٠٢٠م

تاريخ وصول البحث: ٢٥ / ١٠ / ٢٠١٩م

ملخص

تسعى هذه الدراسة إلى الكشف عن أثر التكرار، ووظائفه الفنية والموضوعية في فن القصة القصيرة (مجموعة الغجر والصبية أمودجاً)، حيث إنّ التكرار ظاهرة بارزة من الظواهر اللغوية و الأسلوبية التي اتّسم بها الأدب الحديث شعراً ونثراً، وقد وجدنا في هذه المجموعة القصصية التي أبدعتها القاصة الأردنية (جواهر الرفايعة)، في أوائل تسعينيات القرن الماضي، ما يجسد هذه الظاهرة ويمثلها بجلاء لافت للنظر، مما دفع إلى اختيارها أمودجاً جيداً في هذه المقاربة الأسلوبية، للوقوف من خلالها على دور التكرار وأهميته في تحقيق القيم الدلالية والجمالية والبنائية داخل النص السردية عامة، والقصة القصيرة خاصة.

الكلمات المفتاحية: جواهر الرفايعة، التكرار، القيمة البنائية، القيمة الموضوعية، القيمة الجمالية.

*أستاذ مساعد، قسم اللغة العربية وآدابها، جامعة الحسين بن طلال.

**أستاذ مساعد، قسم اللغة العربية وآدابها، جامعة الحسين بن طلال

***أستاذ مشارك، قسم اللغة العربية وآدابها، كلية السلط- جامعة البلقاء التطبيقية.

****أستاذ مساعد، قسم العلوم الانسانية والاجتماعية، كلية الآداب والعلوم- جامعة عمان الأهلية.

The Aesthetic of Repetition and its Role in Short Story Consistency:
An Applied Study on Jawaher Al-Rafayah's *The Gypsies and the Girl*
Collection as a Model

Abstract

This study aims at exploring the impact of repetition, its artistic and objective functions on the art of short story, mainly in *The Gypsies and the Girl Collection* as a Model. Repetition is a prominent linguistic and stylistic phenomenon that distinguishes the prose and poetry of modern literature. This collection of short stories, which was written by the Jordanian storyteller, Jawaher Al-Rafayah, in the early 1990s, embodies a remarkable manifestation of this phenomenon, therefore, it was chosen as a model in this critical analytical study. Through this collection, the study analyzes the role of repetition and its importance in achieving objective, aesthetic and structural values within the narrative text in general, and the short story in particular.

Keywords: Jawaher Al-Rafayah, Repetition, structural value, objective value, aesthetic value.

المقدمة:

يعدّ النصّ السردّيّ من أصعب النصوص تكويناً؛ لما يحتاجه من تقنيات وأدوات عديدة لتجعله أقرب إلى الخطوة والقبول لدى المتلقّي، فموسيقا الشعر وبنائيته وعاموده وإيقاعه المكرور وغيرها، كل تلك الأمور كفت الشعر مؤونة البحث عن أدوات جديدة، على عكس النثر، الذي تطلب الإبداع فيه مزيداً من التقنيات، وقد حاولت الدراسة القائمة على دراسة مجموعة قصصية سردية

الوقوف على إحدى أدوات الاتساق في النصّ السردّيّ ألا وهي التكرار؛ مبيّنة دوره وقيّمته الجمالية والتعبيرية والدلالية في فنّ القصة عامةً، وفي هذه المجموعة خاصةً.

اتكأت الدراسة على المنهج الأسلوبي؛ إذ عنيت بالوقوف على مِظان التكرار، مفسّرة تلك الظاهرة، ومبيّنة القيم الجمالية والتعبيرية والدلالية التي أداها، واقتضت طبيعة الدراسة أن تتكون من تمهيد وثلاثة مباحث وخاتمة وثبت لأهم مراجع

الدراسة ؛ فالتمهيد: أجمل الحديث فيه عن معنى التكرار في اللغة والاصطلاح وأهميته في بناء النصّ واتّساقه وأثره على المتلقّي، أما المبحث الأول فقد درس القيمة البنائية (الاتساق والانسجام) في المجموعة المذكورة، والمبحث الثاني عني بالقيمة الدلالية للتكرار في المجموعة القصصية، والمبحث الثالث لتبيان القيمة الجمالية (تحقيق الشعريّة) للتكرار في النصّ السردّي، أما الخاتمة فقد أفردت للنتائج التي خلّصت إليها الدراسة، والتوصيات.

ومن الدراسات السابقة التي تناولت ظاهرة التكرار في الشعر:

- ظاهرة التكرار في شعر محمد لافي، (ديوان لم يعد درج العمر أخضر أمّودجاً، أحمد غالب الخرشة، مجلة دراسات العلوم الإنسانية والاجتماعية، العدد ١، مجلد ٤٢، ٢٠١٥).

- القيمة الموسيقية للتكرار في شعر صاحب بن عباد، فرحان القضاة، مجلة مجمع اللغة العربية، ع ٥٨٤، ٢٠٠٠.

- التكرار في شعر العصر العباسي الأول، خالد البداينة، رسالة دكتوراه، جامعة مؤتة، ٢٠٠٠.

- جماليات التكرار في القصيدة العربية المعاصرة (أحمد مطر أمّودجاً)، سمراء مكي، كريمة مكي، جامعة الجبيلي بونعامة خميس، ٢٠١٦- ٢٠١٧.

- التكرار في شعر عبدالرحيم محمود، مهند اشتي، رسالة ماجستير، جامعة الخليل.

- التكرار في شعر حيدر محمود، إسماعيل سليمان المزايذة، مجلة دراسات العلوم الإنسانية والاجتماعية-الأردن.

- جماليات التكرار في ديوان (رجل بربطي عنق)، نصر الدين حديد، رسالة ماجستير، أميرة العربي، جامعة محمد خضير-بسكرة، ٢٠١٤-٢٠١٥.

- جماليات التكرار في ديوان عفواً سأحمل قدري وأسير لعبدالقادر عميش، صباح عباسية، رسالة ماجستير جامعة الغربي بن مهيدي، الجزائر، ٢٠١٥-٢٠١٦.

وقليل منها عالج هذه الظاهرة في النصّ السردّي متخذاً من فن الرواية مطية لذلك كدراسة مني جميات الموسومة بـ: (من جماليات التكرار ودلالته في رواية (وطن من زجاج-لياسمينه صالح) (رسالة ماجستير، جامعة سيدي بلعباس، الجزائر)، والبحث الموسوم بـ(جماليات التكرار في رواية نزهة خاطر لأمين الزاوي، ودراسة أمل أحمد عبداللطيف الموسومة بـ (التناس في رواية إلياس خوري) (جامعة النجاح الوطنية، ٢٠٠٥)، حيث أدرجت الباحثة موضوع التكرار ضمن دراستها للتناس الأسلوبي بين باب الشمس وروايات خوري الأخرى. كما تناولت بعض الدراسات التكرار في القرآن الكريم مثل كتاب (أسلوب التكرار في القصة القرآنية) للباحثة إحتراس شاعر فندي الكبيسي.

وظاهرة التكرار في القرآن الكريم لعبد الشافي أحمد علي الشيخ (كتاب إلكتروني)، وجماليات التكرار في القصة القرآنية، فاطمة أيوبي، مجلة جامعة البعث، مجلد ٣٩، عدد ١٧، ٢٠١٧.

وتعكس هذه الأمثلة من الدراسات السابقة طبيعة التوجه العام في الدراسات النقدية لموضوع التكرار، حيث انصب اهتمامها على التكرار في الشعر وفي القرآن الكريم، ثم الرواية، لذلك فإن ما يميز هذه الدراسة هو سعيها إلى لفت أنظار الباحثين إلى أهمية التكرار في فنون السرد عامة، وفن القصة القصيرة خاصة، لا سيما أن هذا الفن من أقرب الفنون لفن الشعر، وقد أفاد كثيراً من اللغة والتقنيات الشعرية، وكان حجم هذه الإفادة معتمداً على قدرة القاص على تسخير هذه التقنيات واللغة الشعرية بما يخدم عالمه القصصي.

تمهيد (مفهوم التكرار):

التكرار في اللغة من (الكر)، وقد جاء في لسان العرب: "والكر: مصدر كرّ عليه يكرّ كراً وكروراً وتكراراً: عطف، وكرّ عنه: رجع، وكرّ الشيء وكرّره: أعاده مرة بعد أخرى، والكر: الرجوع على الشيء، ومنه التكرار"^(١). والتكرار ظاهرة لغوية عرفت في العربية في أقدم نصوصها التي وصلت إلينا، نعني بذلك الشعر الجاهلي، ثم استعملها القرآن الكريم، ووردت في الحديث النبوي الشريف وكلام العرب، شعره ونثره، وفي العربية نجد تكراراً

للحروف والجمل الاسمية والفعلية، ونجد كذلك ألواناً تكرارية إيقاعية يقصد بها إلى إحداث نوع من الموسيقى اللفظية المؤثرة. ومما لا شك فيه أن للتكرار علاقة وثيقة بعلم النحو؛ إذ يعدّ واحداً من أهم صور التوكيد في العربية، وقد درس ضمن مباحث النحو - كما هو معلوم -، وبما أن الدراسات الأولى التي تناولت القرآن الكريم اهتمت بنحوه وإعرابه، فمن الطبيعي أن تكون الإشارات الأولى للتكرار قد وردت في كتب النحو ولا سيما في أولها -نعني كتاب سيويه- إذ عدّه ضرباً من التوكيد لا يختلف عن (أجمعين) ونحوها، وهي لفظة تستعمل لتأكيد المعنى.^(٢)

ومن ثم نجد النقاد والبلاغيين قديماً وحديثاً قد عنوا بهذه الظاهرة اللغوية التي شغلت القدماء، وكانت محطّ عنايتهم؛ لأنها من الظواهر الأسلوبية في القرآن الكريم، فكان الجاحظ من أوائل الذين تناولوها، إذ تحدّث عن التكرار -أو الترداد كما يسميه- في القرآن الكريم: حيث قال: "وقد رأينا أن الله ﷻ ردّد ذكر قصة موسى وهود وهارون وشعيب وإبراهيم ولوط وعاد وثمود، وكذلك ذكر الجنة والنار، وأمور كثيرة؛ لأنه خاطب جميع الأمم من العرب وأصناف العجم، وأكثرهم غبي غافل، أو معاند مشغول الفكر ساهي القلب"^(٣)، فالجاحظ (٢٥٥هـ) فيما سبق - تناول التكرار تحت مصطلح (الترداد) من زاوية تختلف كلّ الاختلاف عما وجدناه عند سيويه وبعض النحاة،

وهذا أمر طبيعيّ مردّه لاهتمامات الرجل الثقافية ومناهلها. فهو يرى أنّ التكرار "ليس فيه حدّ ينتهي إليه ولا يؤقّى على وضعه، وإمّا ذلك على قدر المستمعين ووظيفته عنده الإفهام، ثم جاء ابن قتيبة (ت ٢٧٦ هـ)، فذكر أنّ التكرار هو من مذاهب العرب، وأنّه يأتي للتوكيد والإفهام^(٤)، وعرفه الشريف الجرجاني بأنّه "الإتيان بشيء مرّة بعد أخرى"^(٥)، وها هو ابن رشيق القيرواني (ت ٤٥٦ هـ) باباً للتكرار في كتابه العمدّة؛ عرض فيه لأقسامه وأغراضه وأساليبه. وقد ابتدأ الحديث عن هذه الظاهرة اللغوية بقوله: "وللتكرار مواضع يحسن فيها، ومواضع يقبح فيها؛ فأكثر ما يقع التكرار في الألفاظ دون المعاني، وهو في المعاني دون الألفاظ أقلّ، فإذا تكرر اللفظ والمعنى جميعاً فذلك الخذلان بعينه"^(٦).

فإذا ما انتقلنا إلى الدارسين المحدثين وجدنا أنّ ظاهرة التكرار قد احتلّت لديهم، كما لدى الشعراء المحدثين مكانةً أيّ مكانة؛ حتى لقد أسرف بعض الشعراء في استعمال هذا الأسلوب إسرافاً مبالغاً فيه أحياناً، وقد عدّ بعض الشعراء هذا الأسلوب لوناً من ألوان التجديد في الشعر^(٧). فقد ذهبت نازك الملائكة إلى أنّ أسلوب التكرار لم يتخذ شكله الواضح إلّا في العصر الحديث، وأنّ معرفة العرب به كانت ضئيلة؛ تقول: "على الرغم من أنّ التكرار كان معروفاً للعرب منذ أيام الجاهلية الأولى، وقد ورد في الشعر العربي

بين الحين والحين، إلّا أنّه في الواقع لم يتخذ شكله الواضح إلّا في عصرنا"^(٨). ويعدّ صلاح فضل التكرار من الطاقات الأسلوبية الفاعلة في بنية النص الشعريّ، إذ يقول: "يمكن للتكرار أن يمارس فعاليته بشكل مباشر، كما أنّ من الممكن أن يؤدّي إلى ذلك من خلال تقسيم الأحداث والوقائع المتشابكة، إلى عدد من التمفصلات الصغيرة، التي تقوم بدورها في عملية الاستحضار"^(٩).

وعلى الرغم من هذه الأهمية التي تبوّأها التكرار في الدّراسات النّقدية الحديثة إلّا أنّنا لا نؤيد وجهة النظر التي تبنتها نازك الملائكة في قولها السابق؛ فمعرفة العرب بالتكرار لم تكن محدودة وهم الذين تعمّقوا في دراسته أسلوبياً وبلاغياً وأبرزوا دوره وأهميته في القرآن الكريم والأدب العربي القديم.

وقد تبّه بعض النقاد والدارسين المحدثين^(١٠) لوظائف التكرار وأهميته في العمل الأدبي، وأثره على المتلقي؛ إذ يتميز التكرار في الشعر الحديث عن مثيله في الشعر التراثيّ بكونه يهدف بصورة عامة إلى اكتشاف المشاعر الدفينة، والإبانة عن دلالات داخلية فيما يشبه البث الإيحائي، وإنّ كان التكرار التراثيّ يهدف إلى إيقاع خطابيّ متوجه إلى الخارج، فإنّ التكرار الحديث ينزع إلى إبراز إيقاع درامي.

إنّ التكرار ظاهرة من الظواهر اللغوية المهمة التي يتسم بها النص الأدبي لا سيما الشعر، فهو يخصب شعريته ويرفده

بالبُتِّ الإيحائيِّ والجماليِّ، سواء أكان ذلك بتكرار حرف أم كلمة أم جملة أم فقرة... وقد وقف النقاد على الأثر النفسي الذس يتضمَّنه هذا الأسلوب، بوصفه أحد الأضواء اللا شعوريَّة التي يسلطها الشَّعر على أعماق الشَّاعر فيضيئها^(١١). ورأى بعضهم^(١٢) أنَّ التكرار واحدٌ من الأساليب التعبيرية الدقيقة التي تظهر بوضوح في نتاج الشعراء والأدباء على حدِّ سواء؛ لتشفِّ عن أبعاد مختلفة في العمل الأدبيِّ.

فالتكرار -إذًا- هو إحدى الأدوات الفنيَّة الأساسيَّة، التي تستعمل في التأليف الموسيقيِّ والرِّسم والشَّعر والنثر، وهو ظاهرة موسيقيَّة ومعنويَّة تقتضي- الإتيان بلفظ متعلِّقٍ بمعنى، ثم إعادة اللفظ مع معنى آخر في نفس الكلام^(١٣).

ويتحقَّق التكرار عبر عدة أنواع: تكرار الحرف، وهو يقتضي تكرار حروف بعينها في الكلام، ممَّا يعطي الألفاظ التي ترد فيها تلك الحروف أبعاداً، تكشف عن حالة المبدع النفسيَّة. وتكرار اللفظة: وهو تكرار اللفظة الواردة في الكلام لإغناء دلالة الألفاظ، وإكسابها قوَّة تأثيريَّة.

وتكرار العبارة أو الجملة: وهو تكرار يعكس الأهميَّة التي يوليها المتكلِّم لمضمون تلك الجمل المكررة باعتبارها مفتاحاً لفهم المضمون العام الذي يتوخَّاه المتكلِّم^(١٤). إضافة إلى ما تحقَّقه من جوانب فنية، وعاطفية بين الكلام ومعناه.

ولا بدَّ للدارس أن يلتفت إلى ما يتضمَّنه التكرار من قيمة ما، قد تكون دلاليَّة محضة، أو إيقاعيَّة، أو تكون الاثنين معاً؛ فليس في كلِّ تكرار جمال وخفَّة، وليس كلُّ مكرر يتضمَّن دلالات عميقة مقصودة؛ وإمَّا يتجلَّى بديع التكرار عندما يأتي المكرر في موضعه، وحينما تكون الحاجة إلى التكرار ماسَّة، والضرورة إليه داعية.

وإذا كان هذا هو المعنى اللغويِّ، أو المعاني اللغويَّة للتكرار، فإنَّ المعنى الاصطلاحي له هو: الإتيان بعناصر مماثلة في مواضع مختلفة من العمل الفني. والتكرار هو أحد أسس الإيقاع؛ فنجد في الموسيقى بطبيعة الحال، كما نجده أساساً لنظريَّة القافية في الشَّعر، والتكرار بشكل عام أمر سلبي، يقلِّل من قيمة النص، ويعبر عن ضعف إمكانيات المبدع، وعدم قدرته على أن يجد المعطيات التي تسعفه للتعبير عن رؤاه فيضطر إلى استخدام ما استخدمه قبلاً، وهذا هو الذي يعطينا إحساساً بمسألة التكرار من زاويتها السلبية، عندما نعود للمعطى ذاته مرة ثانية أو مرات دون أن يمتلك هذا المعطى أي قدرة على إضافة مستوى جديد للمعنى الأسبق.

لكنَّا نعتقد أنَّ التكرار في الشَّعر له دوافعه المفهومة التي شُرحَت أغلبها، وأنَّ للتكرار في فن السرد أهميَّة كبيرة لا تقلُّ عن أهميته في الشَّعر، مع التنبيه على ضرورة استغلاله بما ينسجم مع متطلبات

النص المعنوية والفنية، وينأى به عن الحشو الذي لا فائدة منه.

فالرجوع إلى الشيء وإعادته وعطفه هو التكرار. أما في الاصطلاح فهو تكرار الكلمة أو اللفظة غير مرة في سياق واحد، إما للتوكيد أو لزيادة التنبيه أو التهويل أو التعظيم أو للتلذذ بذكر المكرر^(١٥). والتكرار لا يقوم فقط على مجرد تكرار اللفظة في السياق، وإنما ما تتركه هذه اللفظة من أثر انفعالي في نفس المتلقي^(١٦)؛ وبذلك يعكس جانباً من الموقف النفسي والانفعالي، ومثل هذا الجانب لا يمكن فهمه إلا من خلال دراسة التكرار وفق سياقاته، والتكرار يمثل إحدى الأدوات الجمالية التي تساعد على فهم مشهد، أو موقف ما.

ومما سبق يمكننا القول: إن التكرار ظاهرة أسلوبية لها وظائفها الجمالية والمعنوية في النص الأدبي. وإن كان الشعر قد استأثر بالنصيب الأكبر منه، ولفت أنظار الباحثين والنقاد إليه، فإن للنثر أيضاً نصيباً يستحق الدراسة ويستوجب لفت أنظار الباحثين إليه. ولعل في هذا الأمر ما يعطي دراستنا هذه قيمتها، ويدفعنا إلى القول بأهميتها.

وسنحاول في هذا البحث تبين أهمية التكرار في فن القصة القصيرة؛ ذلك أن هذا الفن من أقرب الفنون النثرية للشعر، ولابد أن يحقق التكرار للنص القصصي كثيراً من الوظائف الموسيقية والمعنوية إذا ما استغل استغلالاً ناجحاً.

ولكن هذه المسألة ستختلف اختلافاً جذرياً لدى الكاتب المتمرس، الذي يمتلك أدواته الفنية، ويعرف كيف يشغل التكرار، وكيف يوظفه، ويعرف لماذا يشغله، وأين يضعه في سياق نصه، وقد يكرر الكاتب المعطى الواحد، عشرات المرات، بل ويذكر بدائله ومترادفاته كلها ليزيد ذلك كله من ثراء النص، وإيماءاته الماكرة الموحية الغنية، ولن تكون المسألة هنا سقوطاً في دائرة أخطاء المبتدئين، بل على العكس هي تعبر عن تمكّن هائل، وقدرة على الخروج عن القوانين التقليدية الصارمة للكتابة.

ولا بد لنا ونحن نبحث عن جماليات التكرار ووظائفه في فن القصة من الوقوف على نماذج من هذا الفن. وقد اخترنا قصص القاصّة (جواهر الرفايعة) في مجموعتها القصصية (العجر والصبية)، حيث وجدنا أن القاصّة قد استخدمت التكرار أسلوبياً غالباً، على المستويين السردّي والحواري.

المبحث الأول: القيمة البنائية (الاتساق والانسجام)

اهتم علماء النص بالتكرار، وعدّوه إحدى الأدوات التي تؤدي إلى اتساق النص "ذلك التماسك الشديد بين الأجزاء المشكلة للنص/ الخطاب."^(١٧) وانسجامه الذي يتطلب من المتلقي "صرف الاهتمام جهة العلاقات الخفية التي تنظم النص وتولده. بمعنى تجاوز رصد المتحقق فعلاً (أو غير المتحقق) أي الاتساق، إلى الكامن

(الانسجام)..^(١٨)، ولم يقصروا مفهوم التكرار على إعادة اللفظة نفسها، بل هو عندهم "إعادة العنصر المعجمي بلفظه أو بشبه لفظه، أو بمرادفه أو بزنته ومبدلولة، أو ببعض منه أو بالإسم العام له، ممّا يؤدي إلى تماسك النصّ وسبكه"^(١٩) لذلك فهو مظهر مهم من مظاهر الاتّساق المعجمي الذي يحقق تماسك النصّ من خلال العلاقات المعجمية بين الألفاظ الواردة فيه.

وسينصبّ اهتمامنا في هذا الجزء القصير من البحث على الدور الذي أداه التكرار في النصّ القصصي من الناحية البنائية، سواء في اتّساق النصّ أو انسجامه، ولعلّ القيمة البنائية للتكرار تتجسد في الاتساق بشكل مباشر، فهو يتعلق بإنشاء النصّ، وقدرة المنشئ علي خلق بناء متماسك من الجانب الشكلي، أمّا عملية الانسجام فتأتي قيمتها البنائية من خلال إعادة بناء النصّ من خلال المتلقي، الذي يشارك في هذه العملية وفق ما يملك من قدرات وإمكانات تساعد على فهم النصّ، وتأويله، وإعادة بنائه مرة أخرى.

وقد اخترنا قصة (العجر والصبيّة) نموذجاً تطبيقياً، تتجلّى فيه القيمة البنائية للتكرار، وهو اختيار يقوم على أسباب عدة: السبب الأول أنّ هذه هي القصة الأم في المجموعة التي حملت اسمها (العجر والصبيّة)، والسبب الثاني هو أنّ التكرار كان جزءاً أساسياً فيها، وشكّل ظاهرة واضحة ولافتة للنظر كما هي

الحال في قصص المجموعة عامة، أمّا السبب الثالث وفيه تكمن خطورة الأمر فهو أنّ هذه القصة قامت على تسعة من المقاطع السردية المنفصلة، في كل مقطع أحداث جديدة، ولكل منها عنوان جديد، وهذه العناوين هي على الترتيب: (التقديم، القرى، الطقس، الدنيا، الخيام، النبوءة، الرقص، الرحيل، وياما كان)، ومثل هذا الأمر يجعل تماسك النصّ أكثر صعوبة، ويضاعف الحاجة إلى عناصر وأدوات تربط هذه المقاطع، وتساعد في تماسكها لتشكّل مع بعضها كلّاً متكاملًا، وبناء متراسماً يوصل القصة إلى مغزاها، ويساعد المتلقّي في عملية الفهم والاستنتاج، والكشف عن الخيوط الدقيقة التي تربط مفاصل القصة كافّة، لذلك فإنّ مهمة أدوات الاتّساق تصبح أكثر تعقيداً وتشابكاً.

وقد اعتمد النصّ (العجر والصبيّة) على بعض الآليات التي حققت جانباً كبيراً من الاتساق سواء على المستوى التركيبي المتحقّق عبر أدوات الربط، كحروف العطف، والأسماء الموصولة...، أو المستوى الدلالي المتحقّق عبر الإحالة: إحالة اللاحق على السابق (بعديّة)، أو إحالة السابق على اللاحق (قبليّة) عن طريق الضمائر وأسماء الإشارة، وهذه الإحالات كانت واضحة ملموسة في جميع أنحاء القصة، حيث أوجدت حالة من التماسك الكبير بين المفردات والجمل داخل الفقرة الواحدة، إضافة إلى النوع الثاني من الإحالات وهو

الإحالة المقامية التي بدأت من العنوان (العجر والصبية) حين أحالت لفظة العجر إلى خارج النص: عالم العجر، طبيعتهم، معيشتهم، حياتهم الاجتماعية. ويأتي دور التكرار بوصفه عنصراً من عناصر تماسك النص وأحد السمات الأسلوبية فيه، مؤازراً التقنيات السردية وعناصر الاتساق الأخرى في ربط الفقرات والمقاطع المنفصلة مع بعضها بعضاً، وذلك بحفاظه على استمرارية حضور العناصر اللغوية المكررة، حتى يصبح هذا العنصر ركناً أساسياً في بناء النص.

وقد أشرنا سابقاً إلى أن الألفاظ المكررة في قصص هذه المجموعة عامة، تشير في مجملها إلى عنصري الإنسان والمكان، وهذا ما يتكشف لنا منذ بداية القصة، فالعنوان الذي يشكل عتبة النص، ومفتاحه الأول ركز على عنصر- الإنسان

(العجر) و(الصبية)، والمقطع الأول الموسوم بـ(التقديم) يبدأ مباشرة بتحديد المكان (جنوباً تولد الحكايا...)،^(٣٠) وبعد قراءة القصة نجد أن كل أحداثها تتمحور حول هذه الصبية (إنسان) وعلاقتها بالعجر (إنسان)، وأزمتها مع الشخصيات الذكورية (إنسان)، وأزمتها مع القرية والجنوب (المكان المغلق). وبذلك شكّل هذان العنصران (الإنسان والمكان) اللبنة الأساسية في القصة، وكان لا بدّ كي يظل بناء القصة قائماً ومتربطاً من ضمان استمرارية وجود هذا الأساس من خلال تكرار المفردات الدالة عليه وتوزيعها على كل فقرات القصة أو أغلبها، سواء أكان ذلك بتكرار اللفظة نفسها، أو شبهها، أو مرادفها، أو مدلولها، وفق ما يكشفه لنا الجدول الآتي:

عدد مرات التكرار	موضعه / العبارة التي ورد فيها	العنصر المكرر
إحدى عشرة مرة	- جنوبية المزار واللعن - جنوباً تولد الحكايا في ليلة وتنضح عروساً من الحسن والفيروز. - جنوبية الشمس حال وجوبها على حلم وتفتقها على موت. - جنوبية حيث الجنوب هو الجنوب في كل الأمكنة والأزمنة. - وحيث أنا امرأة جنوبية. - جنوبية جداً. - وقد حطت رحالها في الساحة الجنوبية من القرية. - لم يكن ثمة أثر في الساحة الجنوبية للخيام. - لم يزل يهدر ناحبا في الساحة الجنوبية.	جنوب
خمس عشرة مرة	- تتناثر القرى بفوضوية وغموض. - القرى تتشابه في خارجها وداخلها. - وفي كل قرية ناس طيبون. - في الطرف الغربي من القرية. - وهي القرى -قراي- تنفتح كل واحدة على تاليتها. -...لترحل إلى قرية أخرى ناقلة ما يدور من حيث.	قرية

	-... وقد حطت رجالها في الساحة الجنوبية من القرية. - تمثلى شوارع القرية بالعجريات. - والألوان البهية التي تتلون بها دروب القرية. - ويخيل إلي أنهم يأخذون من كل قرية لونا. - لكنهم لم يأخذوا من قرיתי الأسود الذي نلبسه. - ويقيم الغجر ليلتين في القرية . - .. قبل أن يصحوا ناسها ويقصدوا قرية أخرى. - فادرس الثاني ستلقينه في القرية التالية. - رحل الغجر إلى قرية أخرى. - تلبس ثوبها القروي الأسود المطرز بسهر أمها.	
ثمانى عشرة مرة	-وأغصان الدالية بتدبير ذكي من رجل البيت. - لتستطيع الفتاة التنفس دون أن تلمحها عينا رجل غريب. - وتستطيع من غير أن يدري رجل الدار اختلاس النظر إلى السماء الموعلة في الزرقة. - قبل حلول المغرب يصل موكب الحصادين، ويتكون من الرجل وأبنائه الشداد. - لكن الجلبة التي أثارها والدي وإخوتي الغلاظ الشداد. - والرجال المشتعلين بالرغبة. - خرج الرجال القرويون بينهم شيخ العشيرة ووالدي وإخوتي. - .. لكنني لا أريد أن أرقص أمام الرجال. - ضحكت العجريات وضحك رجالهن - لكن الجلبة التي أثارها خروج والدي وإخوتي الغلاظ الشداد إلى الحقل سفت النوم من عيوني. - خرج الرجال القرويون بينهم شيخ العشيرة ووالدي وإخوتي.	
إحدى عشرة مرة	لتستطيع الفتاة التنفس دون أن تلمحها عينا رجل غريب. - بعد العصر تكنس المرأة بشجرة شيخ يابسة الساحة تحت العرائش. - ثوباً أو قميصاً أو فستاناً تباهت به صبية في عيد. - يرمون تحت أقدام المرأة ثيابهم الوسخة - تملأ المرأة الفانوس بالكاز. - المرأة الحرة لا تدخل العجرية إلى غرفتها. - إذ كان محظورا علينا نحن الفتيات مخالطة الغجر. - أنت موعودة بالخير يا صبية. - البنات ستعيش هنا وتموت هنا. - أدهشني وجود عدد من الصبايا يتلصصن خفية على الغجر. - صبية في عمر الضحكة.	التاة، الصبية، المرأة

عشرون مرة	- الغجر والصبية. - وقالت إِنَّ الغجر سيأتون في الصباح. - صممت النجمة فيما كانوا في الخارج يحكون عن الغجر. - قالوا كثيراً عن الغجريات وخصورهن الدقيقة. - لمحت خيام الغجر خاكية اللون. - هذا موسم الغجر. - تملئ طرقات القرية بالغجريات. - ويقيم الغجر ليلتين في القرية ويرحلون. - ورجال الغجر يصنعون الخناجر لأهل القرية. - أما الغجريات فيقرأن الحظ. - ... حيث كل الغجريات يطلق عليهن اسم نعسة. - ... دقت باب حوشنا الخشبي غجرية. - المرأة الحرة لا تدخل الغجرية إلى غرفتها. - كانت الغجرية ضخمة جداً. - إذ كان محظوراً علينا نحن الفتيات مخالطة الغجر. - أدهشني وجود عدد من الصبايا يتلصصن خفية على الغجر. في الليلة التالية والأخيرة لزيارة الغجر... - أريد أن أصبح غجرية. - واكتشفت أنني أغني وحدي والغجريات يرددن ورائي رحل الغجر إلى قرية أخرى - لم يتركوا شيئاً يقف عليه عشاق الغجريات	غجر
-----------	--	-----

إنَّ الجدول السابق يكشف حجم التكرار، ويبيِّن أنَّ مقدار اتِّكاء القاصَّة عليه كان كبيراً إذا ما قيس بالحجم الكلي للنص. ويمكننا أن نستنتج بناءً على الأرقام التي يشير إليها الجدول أهمية ذلك في تأكيد الثيمة المركزية في النص، وهي فكرة اضطهاد المرأة في المجتمع الذكوري، ممَّا اقتضى تكرار الألفاظ الدالة على الذكور ثماني عشرة مرة، في الوقت الذي تكررت فيه الألفاظ الدالة على الإناث إحدى عشرة مرة، ممَّا يؤكِّد حضورها الباهت في المجتمع ويلفت النظر إلى ضرورة الانتصار لقضيتها.

وحين يكون التكرار حاضراً لتعميق المعنى فإنَّه يصبح جزءاً من بنية النصِّ وأساساً مهماً في تكوينه، فحين تتكرر لفظة الغجر مثلاً عشرين مرة فإنَّها تصبح رابطاً معجمياً يقوم بين أجزاء النصِّ، فيسهم في اتِّساقه وانسجامه. وينطبق هذا الحكم على الألفاظ المكررة جميعها التي كشف عنها الجدول، بل إنَّ لفظة الجنوب التي تكررت إحدى عشرة مرة شكلت رابطاً وصل أول النص: "جنوباً تولد الحكايا"^(٢١) بآخره: "وكانت العتمة الثقيلة تستبعت غناءً حزيناً أرجوازيّاً لم يزل يهدر ناحباً في الساحة الجنوبية"^(٢٢)، فكانت مفتاحاً افتتح النصَّ ثم اختتمه.

من جهة أخرى فقد قامت القصة على المفارقة الزمنية، من خلال ما خلقته القاصّة من تمايز بين زمن السرد وزمن القصة، ذلك أنّ خطاب القصة يتيح للقاص أن يغيّر في التتابع الزمني للأحداث، ليحدث بذلك تداخلاً بين الأزمنة الثلاثة: الماضي والحاضر والمستقبل، يتبعه تغيير في السرد: "الكيفية التي تروى بها القصة" (٢٣)، وهو تغيير يلامس زمن القصة؛ ففي الوقت الذي يبقى فيه زمن القصة خاضعاً للتتابع المنطقي للأحداث، فإنّ زمن السرد يمكن أن يخرج عن إطار التتابع المنطقي؛ ليخلق تمايزاً من خلال "مقارنة نظام ترتيب الأحداث، أو المقاطع الزمنية في الخطاب السردى بنظام تتابع هذه الأحداث أو المقاطع الزمنية نفسها في القصة" (٢٤)، وحين نراقب تسلسل الأحداث في قصة الغجر والصبيّة نجد أنّ المفارقة الزمنية (الاسترجاع) فيها تتكشف للمتلقّي في المقطع الأخير منها (ياما كان)، حين يكشف النص عن مشهد التفاف الصغار حول الجدة في انتظار الحكاية، حيث تختار الجدة حكاية (الغجر والصبيّة) التي كانت قد روت أحداثها في المقاطع السابقة، والأصل في هذا الحدث أن يأتي في بداية القصة، لكنّه من الناحية السردية جاء متأخراً: "سأحكي لكم الليلة حكاية جديدة، حكاية الغجر والصبيّة، هل سمعتم بها" (٢٥)، وهنا لابدّ من وجود عنصر لغوي يعيد ترتيب الأحداث في ذهن المتلقّي، ويضمن تماسك النص رغم

ما فيه من مفارقات زمنية، وتمثل هذا الإجراء في عملية تكرار عنوان النص في الفقرة الأخيرة منه، مع الاحتفاظ بكل العناصر اللغويّة المكونة له: (الصبيّة + حرف العطف + الغجر)، متخذاً شكلاً دائرياً جعل نهاية القصة تحيل إلى نقطة البداية الأولى فيها، وتذكر بها. وبذلك يمكننا القول: إنّ هذا التكرار قد أغنى عن دور الضمائر التي اقتصر عملها على تحقيق اتساق الجمل داخل الفقرة الواحدة، كما ساعد في احتفاظ النص بتماسكه، وجماليّاته الناتجة عن المفارقة الزمنية فيه.

إضافة إلى ما سبق فقد تكررت ألفاظ أخرى ساعدت أيضاً في تحقيق جانب من الاتساق الكلّي بين فقرات القصة، إضافة إلى كونها رموزاً مكثفة لتعزيز دلالة النص، والكشف عن مقصدية القاصّة، مثل: الشمس (ثلاث مرات)، الدنيا (مرتين)، البحر (خمس مرات) النجمة (إحدى عشرة مرة)، ألفاظ دالة على فعل الرقص والغناء (سبع عشرة مرة)، وجاء بعضها في شكل سلسلة من التكرارات المنتظمة التي شكّلت حالة من التعلّق، تعلّق الفقرات ببعضها، ممّا دعم ترابطها، وجعل عملية الانفصال بينها عملية شكلية فقط، كما هي الحال في لفظة (النجمة) التي وردت لأول مرة في المقطع الثالث المعنون بـ(الطقس)، وتكررت فيه ثلاث مرات، كانت المرة الثالثة في آخر جملة في المقطع "نجمتي في صمتها تصلي، وأنا الغرثي

لأكونها المدهشة أنتظر الحديث." (٢٦)، وما أن اختتم المقطع بهذه الجملة، حتى بدأ المقطع الذي يليه (الدنيا) بجملة "سألت نجمتي عن الدنيا التي تسافر إليها فأجابت..." (٢٧) ثم تكررت اللفظة نفسها في أول جملة من المقطع الذي تلاه (الخيام): "عندما صحت من نومة متعبة تذكرت رحيل نجمتي فبكيت لأني لم أستطع أن أودعها قبل سفرها الطويل..." (٢٨). حتى إن القارئ لا يشعر باستقلال كل مقطع عن الآخر، وبذلك خضعت هذه الفقرات لعملية بناء محكمة، فكل فقرة تؤدي إلى تاليتها، وترتبط بها ارتباطاً يضمن تماسكها، وبقاءها على خط سير واحد.

وقد كان لضمائر المتكلم دور مهم في اتساق النص وشدّ أجزائه لا من خلال إحالة اللاحق على السابق بشكل مباشر، كما هي العادة في ضمائر الإحالة (هو، هي، الهاء)، ولكن من خلال استحواذها على عملية السرد من أول القصة إلى آخرها، وتكرار ظهورها في كل أجزاء القصة، مما شكل حالة من الاستمرارية، ضمنت سير كل مقاطع القصة في اتجاه واحد، وخلقت كثيراً من التلاحم والترابط العضوي بينها.

أما عن الانسجام فنجد أن النص حقق انسجاماً كبيراً في علاقته مع المتلقي الذي توافرت له كثير من المبادئ والعمليات التي أسعفته في فهم النص وتأويله، فالثيمة المركزية فيه واضحة (التغريض)،

وانحياز القاصة للمرأة وقصيتها، أمر تشير إليه كل عناصر القصة، وقد أسهم التكرار في تأكيد ذلك كله مما جعل رؤية القاصة واضحة ورسالتها بينة، وراسخة في ذهن المتلقي خالي الذهن، بل اعتمد على خبرة ومعرفة سابقة (المعرفة الخلفية) عن عالم العجبر، وظلم المرأة في المجتمعات الذكورية عامة، لكنه مع ذلك وجد نفسه مضطراً إلى تضيق عملية التأويل، وحصرها بحيز جغرافي معين رسّخه كثرة ترديده في النص، وهو الجنوب، وهنا يستثني المتلقي كل الجهات الأخرى، ليظل تأويله محلياً، لا يخرج عن إطار هذا الحيز الجغرافي.

المبحث الثاني: القيمة الدلالية وتشكيل العالم القصصي:

تقوم قصص هذه المجموعة من الناحية الموضوعية على قضية مركزية دارت حولها، وعبرت عنها، تلك هي قضية المرأة، القضية التي شغلت القاصات الأردنيات، والعربيات عامة، على امتداد عقود القرن الماضي، وشكّلت الهاجس الأكبر الذي أرقهن، وهنّ يعبرن عن ظلم المرأة في المجتمعات الذكورية التي تسلبها حريتها، وتضعها تحت وطأة القمع والاضطهاد، كائنات لا رأي له ولا قيمة.

ويقوم موقف القاصة في هذه المجموعة -كما هو عند الأخريات- على رفض الواقع الاجتماعي للمرأة في هذه المجتمعات الذكورية، والتمرد ضد هذا الواقع، لذلك فقد حرصت على تقديم

نماذج مختلفة للمرأة أمّا، وزوجاً، وبناتاً... لتتمكن بذلك من عرض قضاياها وتصوير معاناتها. وأدّى هذا الأمر إلى بروز الشخصيات الأنثوية، وحضور (الأنثى البطلة) حضوراً طاعياً، فكانت تلك الشخصيات هي متكّ القاصة، وسبيلها الأساس في التمكين لرؤيتها، وتشكيل عالمها القصصي.

ولا شك في أنّ الأديب المتمكّن لا يعدم الوسائل اللغوية، والتقنيات الفنية، التي تمكّنه من نقل أفكاره وتجسيد مشاعره في أسلوب أدبي جذاب ومؤثّر. وقد كان التكرار واحداً من هذه الأساليب، التي توسّلت بها القاصة، بغية تأكيد دلالات النصوص، والتركيز على محمولاتها الفكرية والرسالة الواحدة التي تنهض بها جميع قصص المجموعة. وسواء أكان التكرار مقصوداً أم لا، فإنّه يدلّ بشكل أو بآخر على اهتمام القاصة باللفظ المكرر، ويكشف عن إيمانها العميق بقضيتها ورسالتها التي طرحتها في قصصها، وهنا يصبح للتكرار أهمية دلالية، تساعد في فهم النص، وفك رموزه، إضافة إلى الكشف عن مشاعر شخصيات القصة، وتأكيد رسالته، ونقلها للمتلقّي بما يحقق التأثير المرجو فيه معنوياً وجمالياً.

وقد وجدنا أنّ الرفايعة استخدمت التكرار لتأكيد رسالتها المتعلقة بقضية المرأة على مستويين اثنين: الأول هو المستوى اللغوي الذي تمثّل بتكرار مفردات وتراكيب دالة على طبيعة

المجتمع الذكوريّ وأدواته في قمع المرأة واضطهادها، والثاني هو المستوى السردّي الذي تمثّل باتّخاذ صيغة سردية غالبية، هي صيغة السرد الذاتي، ممّا حثّ تكرار استخدام ضمير المتكلم في عملية السرد. وفيما يأتي توضيح ذلك كلّ:

أ- المستوى اللغوي:

اللغة هي المادة الأساسية للأعمال الأدبية كافة، وهي تكتسب أهمية خاصة في فنّ القصة القصيرة؛ لما فيها من تكثيف على جميع المستويات، إضافة إلى كونها النسيج الذي تتشكّل من خلاله عناصر العمل القصصي الأخرى، والقالب الذي تنصهر فيه.

وبعد قراءة متأنية لقصص المجموعة (الغجر والصيبة)، يمكننا أن نقول: إنّ المعجم اللغوي في هذه القصص لم يكن محايداً تجاه قضايا بطلاتها، بل إنّ القاصة سخّرتة تسخيراً دقيقاً لخدمة رسالتها في التعبير عن مشاعر المرأة المضطهدة، وتصوير معاناتها، إذ إنّ الألفاظ المنتشرة تحمل في عمومها دلالات القمع والإذلال وسلب الحقوق، كما تعبّر عن حاجات المرأة، وتوقها إلى الحرية في المجتمع الذكوري.

وقد أدّى التكرار دوراً بارزاً في تأكيد مدلولات هذه الألفاظ وترسيخها في ذهن المتلقّي، وهو تكرار شمل المفردات والتراكيب، ممّا جعله سمة أسلوبية، وظاهرة لغوية واضحة في قصص المجموعة، ولم يقتصر دوره على السرد، بل

تجاوزه إلى المستوى الحواريّ، الحوار الذي أتاح الفرصة للشخصيات الأنثوية كي تكشف عما في نفسها وتعبر عن رأيها وأحاسيسها، وتعلن تمردها على تقاليد المجتمع.

ولأنّ القاصّة تسعى إلى مزيد من التأكيد على الثيمة المركزية في قصصها، فقد لجأت إلى التكرار بوصفه سمة تنتظم قصص المجموعة كلّها، فكانت الألفاظ ذات العلاقة الوطيدة بقضية المرأة تتكرر في أكثر من قصة، عدا عن تكرارها أيضاً في أكثر من موضع في القصة الواحدة. وبذلك شكّلت هذه الألفاظ رابطاً وثيقاً بين قصص المجموعة كلّها، حين تذكّر القصة التالية ما جاء في سابقتها، وتعمّق دلالاتها، وتؤكد ما طُرِح فيها من معانٍ وأفكار، حتى إنّ القارئ لينتهي من قراءة قصص المجموعة كلّها وكأنّه قرأ قصة واحدة، بسبب وحدة الموقف، والأثر الذي خلّفته هذه القصص في نفسه رغم اختلاف أحداثها وشخصياتها.

وعند تسليط الضوء على الألفاظ المكررة، نجد أنّها تشير في مجملها إلى عنصرين اثنين، هما: الإنسان والمكان:

أ. الإنسان: هو العنصر الأهم في قضية المرأة، لذلك كان لابدّ من الاهتمام بالألفاظ الدالة على شخصيات القصص، وتكرار هذه الألفاظ بما يعمّق الحدث، ويبين موقف كلّ شخصية من قضية المرأة. ومن الطبيعي أن تستمدّ هذه الشخصيات من البيئة المحيطة بالمرأة، فكانت الأسرة

(نواة المجتمع) المنطلق الأساس، الذي انطلقت منه القاصّة لنقد الواقع الاجتماعي المحيط بالمرأة، فأبرزت دور أفرادها، وكرّرت الألفاظ الدالة عليهم، بما يؤكد موقف كلّ منهم من بطلّة القصة، ويرسخ ذلك في ذهن المتلقّي. وينقسم هؤلاء الأفراد إلى نوعين، هما:

١- الشخصيات الذكورية (والد البطلّة وإخوتها الذكور): ظهر الوالد في طبيعة واحدة في كلّ القصص، من حيث كونه الأداة الكبرى من أدوات القمع المجتمعي للمرأة، حيث طغت صورة الوالد الصارم، المتمسك بكلّ التقاليد التي يفرضها المجتمع، وللدلالة عليه تكرّرت لفظة والد(والدي) دون (أبي) إقصاء له عما تحمله لفظة الأب من معاني الحب والحنان، الذي افتقرت إليها بطلات قصص المجموعة. والإخوة (الذكور) هم الأداة المساندة له، لذلك تكرّر نعتهم بـ (إخوتي الشداد الغلاظ)، حيث تبرز المفارقة بين لفظة (إخوتي) حيث تكمن صلة القرابة الباعثة على الحب والحنان، ولفظتي (الشداد) و(الغلاظ) بما تستجلبه هاتان الكلمتان من معاني القسوة، والغلظة وعدم الرحمة:

- "حاولت أن أعود مرة ثانية للنوم لكن الجلبة التي أثارها خروج والدي وإخوتي الغلاظ الشداد إلى حقول القمح سفت النوم من عيوني"^(٢٩) الذكر فهو: "الحفّظ للشيء تذكّره والتذكّر أيضاً الشيء

يجري على اللسان والذِّكْرَ جَرِيَّ الشيءِ على لسانك" (٣٠).

- "وأصابني غثيان وانكسار إذ شاهدت والدي، وإخوتي الشداد الغلاظ يتميلون كالسكارى، ويضعون القطع النقدية على جسد العجربة" (٣١).

- غمز والدي أحد إخوتي الشداد وأشار إلى شيء ملفوف أن يأتي به" (٣٢).

- "وضع أخي الغليظ كيساً أمام والدي وجلس. صمّت صارخٌ يرين على المكان، صوت والدي يفجر الصمت: تعالي!" (٣٣).

٢- الشخصيات الأثوية: وقد جاءت في أربعة أدوار مختلفة: الأولى هي شخصية البطلة: وهي تمثل دور الضحية التي تستلم دقة السرد لتكشف معاناة المرأة الصّبية في قصة (العجر والصبية)، و(الثوب)، و(الأسيرة)، وفي كلّ ذلك كانت البطلة تعاني القسوة والاضطهاد من الشخصيات الذكورية (والدها، وإخوتها الغلاظ الشداد)، والصّبية التي تفقد أختها في قصة (سريج البيت) ثم تفقد أمها التي ألقت بنفسها في البئر، وهي تنوح على ولدها (سريج البيت)، الذي أخذه البئر، وهو الولد الوحيد بين البنات، والفتاة الجامعية القروية في قصة (الناطور) التي حزنّت لما أصاب أسرتها من تغيير اجتماعي مفاجئ حين باع والدها قطعة أرض لتجد التغيير قد أصاب المظاهر من ملابس، وأثاث للبيت دون أن يصيب الجوهر (العقل الذكوري في المجتمع)، فكانت هي الضحية حين اختطفها يد

الناطور (الرجل الغريب الذي أحضره أهلها لحراسة البستان)، والمرأة الزوجة في قصة (سبعة أيام) التي حرمت من حقها في أي مشاركة فكرية، فكانت النتيجة أنها أنجبت جنيناً مشوهاً (مسخاً)، في الوقت الذي كان الجميع ينتظر منها أن تنجب الولد (الذكر)، والأم (الأرملة) في قصة (زنبقة وأزهار أخرى لأحمد)، التي عبرت عن المشاعر الدفينة، والمسؤولية الملقاة على كاهلها وهي ترى مشاعر الفقد والحزن في عيون أبنائها دون أن تملك من أمرهم شيئاً، وحالات أخرى للمرأة عاينتها القاصة في قصة (احتفالات امرأة خاصة) من خلال مجموعة من المقاطع السردية ذات العناوين المختلفة. والثانية هي شخصية الأخت (أخت البطلة) التي حضرت في بعض القصص حضوراً باهتاً، فهي كالبطلة ضحية أخرى من ضحايا المجتمع:

- "وكان ثمة اجتماع عائلي. والدي وإخوتي الغلاظ يتكلمون بانتظاري، ووالدي وأختي يغسلن أكواماً هائلة من ملابس قذرة." (٣٤)

- "في الغرفة الضيقة حيث جلست وسط أختي تحسست ظهري، فكان أن اصطدمت أطراف أصابعي بحدبة صغيرة." (٣٥)

وبناءً على ذلك فإن حضورها في النص لم يحمل إضافة سوى تعميق الإحساس بقضية البطلة.

أما الثالثة فهي شخصية الأم (أم البطلة)، وهي شخصية تحمل كثيراً من الحب والحنان، لكنها ضعيفة (فهي امرأة أيضاً)، تنفذ أوامر زوجها، وتترسخ فيها قناعات المجتمع من حيث لا تعلم، لذلك دلت عليها بلفظة (أمي) في أغلب المواضع، ولفظة والدتي في مواضع أخرى. ولعل في هذه المزوجة من تكرار اللفظتين ما يشير إلى طبيعة هذه الشخصية المتأرجحة بين أمومتها ومشاعرها تجاه ابنتها (البطلة) وبين تقاليد المجتمع الملزمة لها ولابنتها:

"حدجنتي أمي بنظرة قاسية إذ كان محظوراً علينا نحن الفتيات مخالطة الغجر..."^(٣٦)

"بصمت أدخلت أمي أصابعها الحانية في شعري، ولمته في جديلة واحدة، أحسست أي في مهرجان صامت..."^(٣٧)

"خطوات أمي تقترب من الباب. قضمت أظافري، الألم ينبت في أصابعي النازفة، شيء ما صلب بين أسناني، لفظته بسرعة، وضممت يدي إلى صدري"^(٣٨)

"...ذاك ثوبي الجميل أحبه كثيراً... لكن أمي التي لاحول لها ولا طول همست في أذني بجزع: لقد كبرت!"^(٣٩)

"أمسكتني والدتي من يدي ومشيت بي خافضة الرأس والعينين..."^(٤٠)

"مسكتني والدتي من يدي وجرتني إلى الداخل وقالت بغضب: البنت ستعيش هنا وتموت هنا."^(٤١)

"وقفت أمامها رغم تبرم والدتي، ورجوتها أن تقرأ لي حظي..."^(٤٢)

"كانت أقصى أمانني أن أرافق أمي إلى البئر كل صباح، حيث كانت تحمل البراميل الفارغة على الحمار، وتسير به إلى هناك حيث تملؤها، ثم تعود بها قبل أن تصحو. وتقول بعض النسوة: إن أمي تذهب إلى البئر لتتعرف بمائه وتنوح على أخي، لكن أمي ما كانت توافق أن أرافقها خوفاً من أن تتكرر الحكاية. وتقول بعض النسوة أيضاً إن أمي قد جنت. وأنها تجلس على حافة البئر وتهلوس. ولم تنس أمي قط (سريج البيت) الولد الوحيد في العائلة الذي أخذه البئر وانطفأ البيت برحيله فقد كنا خمستنا إننا!!!"^(٤٣)

ولعل في الأمثلة السابقة ما يشير إلى دور آخر لشخصية الأم بوصفها أداة من أدوات المجتمع لقمع المرأة.

أما الرابعة، فهي شخصية الجدّة، التي اقتصر دورها على سرد الحكايات التي تقلدت دور الراوي، وجاءت شخصيتها مختزلة للأزمة الثلاثة للمرأة: ماضياً (من خلال شخصية الصبية)، وحاضراً ومستقبلاً (من خلال شخصية الجدّة)، وبناءً على ما سبق فإن التكرار (تكرار اللفظة الدالة على كل شخصية) خدم عالم القصة حين أبرز هوية كل شخصية، فأصبح تكرار لفظة الوالد، والإخوة الذكور يوحي مباشرة بالغلبة والقسوة، بينما ظلت الألفاظ الدالة على الإناث تستجلب الرأفة والشفقة، كلما كررتها القاصة. كما أنه

كشف عن مشاعر هذه الشخصيات، وعبر عن مستواها الفكري، كما نلاحظ في هذا المقطع من قصة (الناطور)، حين غضبت الفتاة الجامعية (بطلة القصة) من والدتها التي منعتها من الخروج من البيت، خوفاً من الوالد والناس، فجاء هذا الحوار الداخلي على لسان البطلة: "لم أفهم، لم أفهم، أفهم فقط أن الاعتقاد العاري من النقاش لا يغير شيئاً وأن ما نتعلمه إذا بقي في سماك الرؤية ولم يتخطَ نظام مجراته، فإنه يبقى حبراً على ورق. كنت أريد أن أقول لك كل هذا، لكنني تشبثت بذيل الصمت. فلن تفهمني والدتي التي لا تعرف في الحياة غير مخافة والدي، ومخافة كلام الناس..."^(٤٤)

لقد جاءت صرخة البطلة الحبيسة في هذا المقطع معززةً بلغة، تزدهم بالفاظ تؤكّد معنى الرفض لمجتمع لا يحترم فكر المرأة وعقلها، فالفعل المضارع "أفهم" تكرر في هذا المقطع القصير ثلاث مرات مسنداً إلى المتكلم (البطلة الساردة- المرأة)، وفي المرة الرابعة جاء مسنداً إلى الوالدة (المرأة أيضاً): "فلن تفهمني والدتي..."، وفي هذا التكرار مع اختلاف المُسند إليه (البنت، الوالدة) ما يشير إلى اختلاف عملية الفهم بين جيلين مختلفين. وحيث إنَّ عملية الفهم والإدراك هي لب ما تريد القاصة تحقيقه لبطلة قصتها هنا، فقد تحتم عليها تكرار عناصر لغوية، قريبة في دلالاتها من الفعل (فهم) مثل: (اعتقاد، النقاش، نتعلمه، تعرف...) فمثل

هذه الألفاظ تعمّق الفكرة التي يرمي إليها النصّ، وتساند معنى (الفهم) لصدورها من المصدر نفسه، العقل -عقل المرأة- الذي همّشه المجتمع الذكوري، وأحاطه بكثير من الخوف (مخافة والدي)، و(مخافة كلام الناس). ولعلّ في استخدام لفظة (والدي) دون (أمي) هنا ما يناسب السياق، الذي ارتفعت فيه نبرة الغضب عند البطلة، بما يتعارض والعلاقة الحميمة بين البنت والأم، حين تحتفظ بصفة الأمومة.

وكان من المناسب في قصص تحمّل هم المرأة، وتدافع عن قضاياها أن تتكرر فيها ألفاظ دالة على نوع الجنس، ذكر وأنثى: ولد، فتاة، صبية، صبي، امرأة، رجل...وفي هذا كلّ تأكيد على حضور القضية، وإبراز التناقض. الذي يكشف عن الفرق في تعامل المجتمع مع كلا الجنسين:

"- من هو سريج البيت يمه؟

-أخوك

-ولماذا تبكين عليه دائماً؟

-لأنّ البئر سحبه وأخذ معه نور عيوني.

-واحنا يمه مش نور عيونك؟

- آه يمه، لكنكن جميعاً بنات وهو

الصبي الوحيد بينكن!^(٤٥)

بل إنّ الصوت (الذكوري) يصبح صوتاً خائفاً لطفلة، كانت تهيم في مدّ وخضار حين ناداها والدها، وانتظرها إخوتها (الغلاظ) في قصة (الثوب) ليسدلوا عليها ثوباً أسود طويلاً "...أواصل ركضي في الخضار الذي يلفّ البيت، وحين أهم

بإفلات ضحكة لأفقي واعبد بالنور يخنق
ضحكتي الجنينية صوت ذكرى، إنه
والدي!!^(٤٦)

كما تكررت في المجموعة ألفاظ تحمل
معاني الموت والقهر والحزن، لتعميق دلالة
الظلم الذي تواجهه المرأة.

ب. المكان: وهو " الأرضية التي يشيد
عليها القاص بناءه"^(٤٧) فقد أسهم بشكل
كبير في تشكيل الواقع المحيط بالمرأة،
وتأكيد الدلالات التي ترمي إليها القصص
بتكرار ألفاظ دالة على الأماكن المغلقة،
التي تعمق معاني الضيق والكبت، وتشكل
معادلاً مادياً محسوساً لهذه المعاني، فبطلة
قصة بين صباحين ظلت تصارع واقعها
النفسي المؤلم داخل بيتها (المغلق)، وحين
أرادت الخروج، ذهبت إلى الشرفة
(الصغيرة) التي لم تكن كافية لاحتواء ألمها"
أقفز بحركة جنونية عن السري، وأمشي
في الشرفة الصغيرة من الحائط إلى الآخر
وبينهما أجتزّ ضجري وأرمي به بعيداً،
فيرتدّ إلي مضبباً"^(٤٨)، والفتاة الجامعية التي
جاءت إلى قريتها في إجازتها الصيفية،
وحاولت مناقشة بعض مفاهيم مجتمعها
القروي وجدت نفسها في نهاية قصة
(الناطور) في (غرفة ضيقة) وقد اختطفها
يد الناطور الذي أحضره أهلها لحراسة
بستانهم: "انجرت خطواتي إلى الورا بـقوة
اليد الهائلة. دخلت غرفة ضيقة، وأغلق
الباب"^(٤٩)، وكأن هذه الغرفة الضيقة هي
نفسها الغرفة التي تكرر ذكرها في قصة
الثوب حين انتهى الأمر بالبطلة وهي

تجلس بين أختيها، وقد أجبرها والدها،
وإخوتها (الشّداد) على ارتداء الثوب
الأسود: "في الغرفة الضيقة حيث جلست
وسط أختي تحسست ظهري، فكان أن
اصطدمت أطراف أصابعي بحدبة صغيرة
نبئت طلعا شيطانيا للتو"^(٥٠) (من هنا
يمكننا القول: إن تكرار ذكر الأماكن
المغلقة ووضع البطلات فيها أمر يؤكّد
ثيمة الانغلاق بكلّ أبعادها: انغلاق
المجتمع، وانغلاق العقول، وانغلاق
الفكر... لكنّ القاصّة لجأت في قصة "العُجْر
والصّبية" إلى المكان المفتوح أيضاً (خيمة
العُجْر) لا لتخالف دلالة الأماكن المغلقة
المرتبطة بمعاني القهر والإذلال، ولكنّ لتبرز
التناقض بين المكانين بما يعزّز الدلالة
الكلية للنص، وذلك حين تجري مقارنة بين
هذه الخيمة المتنقلة، والبيت القروي
(بيت البطلة)، ذلك أنّ البيت كما قدّمته
القصة لم يكن مجرد مكان إقامة، بل هو
كما ذهب غاستون باشلار "حالة
نفسية"^(٥١) حيث جاء وصفه موحياً بما
تعانيه البطلة من حرمان وكبت، في
مجتمعها المغلق: "وفي كلّ بيت من كل
قرية ثمة شبابيك تختفي تحت أوراق
وأغصان الدالية بتدبير ذكي من رجل
البيت، لتستطيع الفتاة أن تتنفس بحريّة
دون أن تلمحها عينا رجل غريب،
وتستطيع من غير أن يدري رجل الدار
اختلاس النظر إلى السماء الموهلة في
الزرقعة، والشمس الصباحية الناعمة،
واستراق السمع إلى ثغاء الأغنام وهديل

الحمام، وأحياناً ندب النواحات..^(٥٢)،
 فالمكان -البيت المغلق في المقطع السردي
 هذا- كان جزءاً من أزمة البطلة،
 ومعاناتها، بل هو تجسيد لحالتها النفسية
 وتوقها إلى الحرية المفقودة (الشمس،
 السماء، ثغاء الأغنام...) في الوقت الذي
 كانت فيه خيمة الغجر (المجتمع) مكاناً
 يعجّ بالحرية اللامحدودة، ويجسد حالة
 أخرى من الواقع الاجتماعي المنفتح: "وإذ
 جاست عيناى الجهات لمحت خيام الغجر
 وقد حطت رحالها في الساحة الجنوبية
 من القرية. تمتمت: هذا موسم الغجر...
 هكذا يأتون كل صيف، فجأة يتفتق
 الصباح عنهم، يرفعون خيامهم قبل أن
 ترفع العيون أهدابها ثم تمتلئ طرقات
 القرية بالغجريات اللواتي يزرن البيوت
 لقراءة الحظ بالفنجان والكف والودع.
 وأكثر ما كان يثيرني في قدومهم إلينا هي
 الحياة التي يكتسي بها ليلنا وليلهم،
 والألوان البهية التي تتلون بها دروب
 القرية. فنساؤهم يلبسن ثياباً مزينة بكل
 الألوان التي أعرفها، والتي لا أعرفها،
 وأسأل نفسي: من أين يأتون بكل هذه
 الألوان؟!^(٥٣) وهكذا كان هذا
 المكان (الخيمة) دالاً على انغلاق مجتمع
 البطلة، بما يرمز إليه من رموز حملت
 معنى الحرية، وانفتاح الحياة، حياة المرأة
 الغجرية وحرية حركتها (زيارة البيوت،
 قراءة الحظ، الألوان البهية، الثياب المزينة
 بكل الألوان...).

وقد كان الجنوب -حيث ولدت
 القاصة وترعرعت في محافظة معان
 جنوب الأردن-^(٥٤) حاضراً كجهة تمثل
 المكان المغلق في قصتي (الغجر والصبية)
 و(الناطور) فالصبية الجنوبية في قصة
 (الغجر والصبية) ظلت تحلم بالحرية
 حتى أصبحت عجوزاً تروي لأبنائها قصتها
 مع الغجر، المجتمع الذي كانت ترنو إليه
 في صباها، وتجد فيه ضالتها، وعندما رحل
 الغجر غن قريتها، عثر عليها الحصادون في
 نهاية الحكاية، وقد ارتمت على أطلالهم:
 "صبية في عمر الضحكة، تلبس ثوبها
 القروي الأسود المطرز بسهر أمها..."^(٥٥)،
 والفتاة الجنوبية في قصة (الناطور) درست
 في عمان-المدينة (المكان المفتوح) لتعود
 إلى قريتها، فتجد أحوال أسرتها قد تغيرت،
 فوالدها باع قطعة الأرض، وإخوتها
 يرتدون أسمالاً مرتبة، وقطع الأثاث
 الجديد تنتشر في البيت، ورجل غريب
 يحرس البستان (الناطور)، فضاقت صدرها،
 وأصرت على الخروج من المنزل رغم رفض
 والدتها، والحوار غير المتكافئ الذي دار
 بينهما، الذي أشرنا إليه سابقاً.
 وفي ظل هذا الاهتمام بالجنوب
 كمسرح لأحداث القصتين جاء تكرار
 اللفظة (الجنوب) مؤكداً حضور المكان
 وارتباطه الشديد بأحداث القصة، وأزمة
 البطلة: "جنوباً تُولد الحكايا في ليلة،
 وتنضج عروساً من الحسن والفيروز في
 الليلة التالية. وفي مجالس السهر تحكيها
 الجدات الواهناات، على ضوء شحيح

يتماوج من قنديل كاز للصغار الذين يغفون قبل أن تكتمل. وأنا قصتي أتلوها باسم الله على مسامعكم أصحاب النياقات جنوبية المزمار واللحن، جنوبية الشمس، حال وجوبها على حلم وتفتقها عن موت.

جنوبية حيث الجنوب هو الجنوب في كل الأمكنة والأزمنة.

وحيث أنا امرأة جنوبية...جنوبية جداً فقراً عن فقر، وحنناً عن حزن، أحرص حرص البخيل أن تصيخوا أذانكم جيداً لصوتي^(٥٦) فتكرار لفظة الجنوب ثماني مرات في هذا المقطع كثف دلالة هذا المكان، وعمق ذلك بمصاحبته لألفاظ الفقر والحزن الذي رافق الجنوب في كل الأمكنة والأزمنة، ويتأكد هذا الارتباط في قصة (الناطور) أيضاً، حتى أصبح الجنوب بفقره، وبعده، وحزنه ليس مجرد مكان، أو حيز جغرافي، بل هو هوية منغمسة في أعماق البطلة (الفتاة الجامعية): "- قال: لم أكن أفكر أي يوماً سأتعرف على جنوبية.

-قلت: ألأني سمراء وطيبة!؟

-لم أكن أعلم هذا!

- نحن طيبون يا عزيزي، لفحنا هجير الصحراء فكسرنا العالم...

ثم انتبهت لحزيران ينقلني في حافلة الشرق الأوسط إلى مجمع سفريات الجنوب^(٥٧)

ولأن الفقر جزء أصيل في بنية هذا المكان، فقد كان ثمن التحرر منه باهظاً،

فالوالد يضطر لبيع أرضه، ومظاهر حياة الأهل تتغير، حتى تأتي لفظة الجنوب وقد اكتسبت دلالات أخرى في النص، فحزن الجنوب الذي غطى ملامح البطلة في بداية القصة، أصبح حزنًا آخر، رافق التغيير الذي أصاب هويتها الجنوبية:

"-من أين لكم كل هذا؟

-الله يرزق.

-من أين يا والدي!

-لقد بعث قطعة الأرض التي تقع

بجانب البئر.

شعرت بالأسف ينبس داخلي وموجة من سخرية تتدحرج في بحر من الألم. تمتت بهزة: عندما أعود إلى الجامعة سأقول له ولصديقاتي أن الجنوب بخير، إن الجنوب الفقير أفاق ذات صباح صيفي ثرايا، سأقول...وشرق صوتي بالبكاء."^(٥٨)

ب-المستوى السردى (تكرار ضمير

المتكلم في السرد):

اتخذت القاصة في هذه المجموعة نمطاً سردياً مكرراً وغالباً على قصص المجموعة، وهو صيغة السرد، الذي يقوم على استخدام ضمير المتكلم، حيث تختبئ القاصة خلف راوٍ (كلي العلم) يسرد الحوادث ويصف الأماكن والشخصيات ويعبر عن مشاعرها وأحاسيسها انطلاقاً من معرفته التامة بالتفاصيل كافة.

وقد سيطر ضمير المتكلم على الصيغ السردية في عشر قصص من بين ثلاث عشرة قصة في المجموعة القصصية، حيث تكرر هذا الضمير مستلماً زمام السرد،

ومعبراً عن قضايا وهموم شخصيات هذه القصص. ولعل هذا نابع من طبيعة القضية التي تبنتها القاصة في قصصها، فالقاصة (المرأة) عاينت القضية عن قرب، وأطلقت العنان للراوي (الأنثى) للتعبير عن تجارب واقعية مستمدة من واقعها الاجتماعي ومعبرة عن ذاتها الأنثوية.

إن استعمال ضمير المتكلم الذي شكّل شكلاً سردياً متطوراً، نشأ مواكباً لازدهار أدب السيرة الذاتية والتوجه نحو الذات^(٥٩)، يؤدي إلى إيجاد لغة سرد أقرب إلى ذات كل من القاص والمتلقي في آن واحد؛ ففي الوقت الذي يطلق القاص فيه العنان لهوموم ومشاعره وآرائه أن تنطلق بحرية على لسان راوٍ مشارك في صنع الأحداث، ومطلع على تفاصيله كافة، يكون المتلقي قد تلقف هذه المشاعر بكثير من الحميمية، والشعور بالقرب من الشخصية التي وثقت به، وباحت له بهومومها، بشكل مباشر دون وسيط بينهما.

من هنا فإن السرد حين يأتي على لسان بطلة القصة، التي تعرض معاناتها، وتبوح بها للقارئ، تبرز تفاصيل هذه المعاناة، بدقة قد تعجز عنها ضمائر أخرى غير ضمير المتكلم: "الصغيرة الملحاح تذبحني بأسئلتها: أين بابا؟ أغطس سؤالها داخل صدري، فيمور عن حسرة وحزن:

سيأتي يا حبيبتي! لا تدري أنها لن تراه أبداً. هذه الصغيرة كانت زهرة روحه، رحل قبل أن يسمع مناغاتها: بابا...بابا"^(٦٠)

من جانب آخر نرى أن القاصة -وهي امرأة- لم تكن بحاجة إلى استخدام ضمير الغائب (هي)، مادامت قضية المرأة هي قضيتها أيضاً، وهي تعبر عن انتمائها وانحيازها لها، فليس من المقبول مادامت الحال كذلك إيجاد أي مسافة بين السارد (الأنثى) والبطلة من جهة وبين ذات القاصة وعالمها القصصي من جهة أخرى، فمثل هذه المسافة قد تنأى بعملية البوح عن مسارها، لذلك كان تكرار ضمير المتكلم أقرب إلى ذاتها الأنثوية غالباً، وأكثر حميمية معها، وأكثر صدقاً في التعبير عن كل ما يخص المرأة.

من ذلك مثلاً ما وجدناه في قصة (سبعة أيام) التي تصور معاناة المرأة في مجتمع لا يعترف إلا بدورها البيولوجي، مبتعداً بها عن أي دور يحترم عقلها وتوجهاتها الفكرية، فظهرت ذات القاصة -من خلال ضمير المتكلم- لتعكس تجربتها الأنثوية، وتلاحق تفاصيل المخاض والولادة "أعاند أماً يهزني كالعاصفة، وأتشبت بأطراف السرير حتى أغالب صرخة تكاد أن تنفلت لتلطح الصمت الرائن ببلادة على بياض الشراشف، والجدران، وملابس الممرضات..."^(٦١)، ومع هذا الوجد تحاط البطلة بأصوات تطالب بأن يكون المولود ذكراً: "أمي تريد حفيداً ذكراً" و"يا رب ولد"، ولا أحد يأبه بوجعها: "...والجنين يتشكل بفوضوية في رحمي ودعاءات ولد، ولد... يا رب ولد، لماذا؟!"^(٦٢)، وحين سمعت أحدهم

يتحدث عن حالة اعتصام، وسألت عن السبب كان الرد "هس، مالك وهذا؟!"^(٦٣) لذلك لم تكن صرخاتها التي انطلقت في أكثر من موضع في القصة، تعبر عن وجع الولادة فقط، ولكنها تعبر عن وجع آخر أرادت القاصة تأكيده، سواء في السرد أم الحوار، هو تلك النظرة الضيقة في المجتمع الذكوري للمرأة، وإقصائها عن أي مشاركة فكرية في أي اتجاه كانت:

"قلت له: أريد أن أكون معكم.

-من أجلي؟

-لا، من أجل العمل.

-ولكن الرئيس متعصب ضد المرأة، ويخاف من وجودها في الخلية.

-لماذا؟

- يقول دائماً: صفقة واحدة كفيلة بإسقاطها وإسقاط الجميع.

- أفهم من هذا أنه لا يوجد نساء معكم!

-لا، يوجد عدد قليل، حبيبة الرئيس، وبعض صديقات الأعضاء"^(٦٤)

وفي نهاية القصة تكون نتيجة هذا الخلل، ولادة جنين(مسوخ): "...والألوان تنطفئ في عيني، والأصوات المتزاوجة يشكل شغبي: ما هذا؟! والطبيب يجيب في خيبة أمل: إنه مسوخ!"^(٦٥)

إن استخدام ضمير المتكلم، وقيام العملية السردية عليه في أغلب القصص ساعد القاصة على استبطان العوالم الداخلية لشخصياتها، والكشف عن مكنوناتها الداخلية، بالولوج إلى أعماقها،

وتركها تعبر عن نفسها بنفسها: "...وركضت بسرعة كبيرة إلى البيت وأنا أسمع وقع خطوات كثيرة، مختلفة، تتبعني. وعندما وصلت غرفتي، أوصدت الباب جيداً، وارقيت على السرير بارتياح. لماذا تثير في ولادة الأشياء شهية الموت، رغبة في الانسحاق وسط عوالم مبهمه؟ وهذا الذي يقرع الباب لا بد وأنه ضيف. أكره الضيوف. أحس أنهم مرده يخطفون هدوئي ويستنزفون أعصابي المهترئة، ضيف... إنسان، لماذا أخاف؟ دم ولحم... له أذنان، يسمع مثلنا... يتسمم... لماذا أخاف؟ لا، لا شيء غير عادي"^(٦٦).

فالسرد بضمير المتكلم في المقطع السابق مكن من الاطلاع على أدق التفاصيل المتعلقة بالبطلة حين أوصدت الباب جيداً، وحين أحست بكرهها للضيوف، وعبرت عن خوفها وترددتها.

إضافة إلى ما سبق فإن تكرار الضمائر الدالة على المتكلم: (تاء المتكلم، ياء المتكلم، والضمير المنفصل(أنا)، نا المتكلمين)، وانتشارها في قصص المجموعة: أدى إلى مزيد من التركيز على الذات، ذات البطلة-الأنثى، وإبراز معاناتها، بل ذات القاصة نفسها التي عكست رؤيتها، وعبرت عن آرائها بحرية: "أخرج والدي ما في الكيس...ثوباً أسود طويلاً وشالاً أبيض. مرة أخرى يعاودني ذات الإحساس بأني ممثلة على خشبة المسرح، أو شاهد صامت وسط رقصة إفريقية جنائزية. ألبستني أمي الثوب ولفت رأسي بالشال

فدهمني شعور غامض بأنّي لست أنا وأنّي كبرت سنيّاً. أمسكتني والدي من يدي ومشت بي خافضة الرأس والعينين كليهما، حيث أشار والدي بصوت حازم: إلى هناك!"^(٦٧)

وسواء أكانت القاصة تعبّر عن رأيها المباشر في لباس المرأة، أو أنّها تعبّر عن رفضها لهذا الأسلوب الذكوري في التعامل معها، فإن ما يهمننا هنا هو قدرة ضمائر المتكلم المنتشرة في هذا المقطع على إبراز هذه الذات: ذات البطلة ثم ذات القاصة وصولاً إلى ذات المرأة بشكل عام. ومن اللافت للنظر أنّ يكون ضمير النصب (ياء المتكلم) أكثر حضوراً من ضمائر المتكلم الأخرى، فقد تكرر اثنتي عشرة مرة، في الوقت الذي حضرت فيه تاء المتكلم مرتين، والضمير (أنا) مرة واحدة فقط. ولعل في ذلك تشير إلى دلالة الضعف والعجز، فهذه الذات -البطلة غير قادرة على إحداث الفعل، وصنع التغيير، في الوقت الذي استحوذ فيه الأب والأم (التي تنفذ قرار الأب) على الأفعال (أخرج والدي، ألبستني أمي، ولقّت رأسي بالشال (الضمير المستتر العائد على الأم)، أمسكتني والدي، ومشت بي (الضمير المستتر العائد على الأم)، أشار والدي)، وقد يكون من الغريب أنّ تسند أكثر الأفعال إلى الأم-المرأة، رغم ضعفها واستسلامها لأوامر زوجها (والد البطلة) غير أنّنا نرى في ذلك مزيداً من الإمعان في دلالة الخنوع التي أرادت القاصة التعبير

عنها، حيث قامت الأم بكل هذه الأفعال وهي (خافضة الرأس والعينين) في الوقت الذي اكتفى الوالد بالإشارة، ولكنها إشارة ذات صوت حازم (أشار والدي بصوت حازم: إلى هناك).

إضافة إلى ما سبق فقد نشر أسلوب السرد الذاتي القائم على ضمير المتكلم حالة من الثقة بين القاصة والمتلقي، انبثقت من قدرة هذا الضمير على تحويل لغة السرد إلى لغة وجدانية شفافة، تنساب شعريّة، وتقترب من البوح الإنساني، فتترك أثرها عميقاً في نفس المتلقي. كما أنّ تكرار الاتكاء عليه في قصص المجموعة أكد وحدة القضية التي عالجتها هذه القصص وإن اختلفت أشكالها وصورها بحسب طبيعة الأحداث في كل قصة.

ولابد أنّ اتجاه لغة السرد نحو البوح وارتباطه بالوجدان، جعلها أكثر قدرة على معالجة قضايا شخصيات القصص والاقتراب من هموم المرأة التي تميل بطبعها إلى العاطفة، "حيث إنّ الانبثاق من خلال من يحكي بضمير المتكلم (أنا) هو الأصلح، فملاحقة المشاعر المتفجرة داخل الشخصية الروائية لا تبدو مقبولة، إذا لم يتبعها البطل نفسه داخل ذاته وتبدو أي تقنية لراو خارجي مفتعلة"^(٦٨)

المبحث الثالث: القيمة الجمالية (تحقيق الشعريّة):

لا يمكن أنّ تقتصر أهمية أي نوع من الأنواع الأدبية شعراً كان أم نثراً على

القيمة الفكرية والموضوعية له، فلا بد أن القيم الفنية والجمالية أساس لا يستغنى عنه في كل هذه الأنواع؛ ذلك أن هذه القيم تشكل الركائز التي يستطيع الأديب من خلالها أن يثير الانفعال، ويحرك العواطف، ويوقظ الشعور والحس الجمالي لدى المتلقي. وإن كان الشعر أكثر أجناس الأدب قدرة على إفراز هذه القيم الجمالية، فإن الفنون النثرية المعاصرة استطاعت أن تحقق جماليات فنية جعلتها تقترب من الشعر، حتى غدت تكتسي في كثير من الأحيان بلغة شعرية، وتستعير من الشعر آلياته وتقنياته الخاصة.

ويعدّ فن القصة القصيرة من أكثر الأجناس الأدبية قرباً من الشعر، وقدرة على احتواء جمالياته، وتوظيف لغته وأسلوبه الذي يقوم أساساً على لغة مكثفة قائمة على الانزياح الذي "يعرف كمياً بالقياس إلى معيار"^(٦٩) وكلما استثمر القاصّ لغته، وشحنها بالانزياحات، والمفارقات الدلالية، كانت لغة السرد لديه لغة شعرية تلمح دون أن تُصرح، وتوحي دون أن تقرر، فيتشكل بذلك نسيج لغوي مكثف يحقق للنص القصصي جماليات خاصة، تنأى به عن التقريرية والنبرة الخطابية غير المرغوبة، إضافة إلى ما يصاحب هذه الشعرية في السرد من إيقاعات متنوعة، تختلف باختلاف الكلمات والجمل والأصوات المستخدمة في النص.

وفي الوقت الذي يلعب فيه التكرار دوره في الجانب التعبيري بتأكيد الفكرة المطروحة، والإلحاح عليها، كما تبين لنا سابقاً، فإننا نجد أيضاً عنصراً فاعلاً في تحقيق شعرية النص، بما يخلقه من إيقاعات تقوم على ترديد فكرة ما تجسدها العناصر اللغوية المكررة، وتنطلق بها بالبحر على ذهن المتلقي، الذي يستقبلها مع ما يصاحبها من أنغام موسيقية جميلة، تنساب في النص وفق الدفقات الشعرية للقياس. فأهمية التكرار من الجانب الموسيقي لا تقل عن أهميته من الجانب الدلالي، حيث يكون للإيقاع الناتج عن تكرار عناصر معينة أثر كبير في مشاعر المتلقي وانفعالاته. ويستطيع الأديب المتمكن أن يشكل إيقاعاته مستغلاً كل الإمكانيات اللغوية والصوتية والبلاغية للتأثير في المتلقي بما يتوافق مع رسالته ووجهته الفكرية.

في قصة (سبعة أيام) تتشكل الشعرية على المستوى السريدي بتكرار جمل دالة على الفكرة المحورية في القصة، فالمجتمع الذكوري يبحث دائماً عن المولود الذكر (يا رب ولد) والزوج يعلن رغبته ورغبة العائلة بمولود ذكر (أمي تريد حفيداً ذكراً)، وفي الوقت الذي تعاني فيه زوجته من أوجاع الولادة على المستوى الجسدي، وألم الإقصاء عن أي حوار فكري تحاول المشاركة فيه على المستوى النفسي. وفي المقاطع السردية الآتية نجد أن كلمة

(ولد) يصبح لها رنين خاص يدفع سير السرد، ويؤجج الحالة الشعورية للبطل: "أمي تريد حفيداً ذكراً. الوجد يتكثف في الظهر وأسفل البطن، شيء كالعاصفة يمزقهما. أمي تريد حفيداً ذكراً"^(٧٠).

"أوراق تناقش، وأخرى توزع سرّاً، وأصوات متداخلة مرتفعة في نقاش مدور ورنين ذكري يسد نوافذ الهواء في دماغي: مالك وهذا!! والجنين يتشكل بفوضوية في رحمي ودعاءات ولد، ولد، يا رب، لماذا؟"^(٧١).

"جرح كبير ينشق أسفل البطن وشيء يشبه النعاس يجتاحني، لو أنام! أين هو؟ قالوا: لقد خرج معهم، وأنا أنتفض... أنتفض، سيدها لها ملامح كل النساء: يا رب ولد! وأنا أموت..."^(٧٢) لقد خلقت القاصة في المقاطع السردية السابقة خطين سرديين متوازيين، خطأً يمثل عالم البطل النفسية والجسدية أثناء الولادة، وخطاً آخر يمثل عالم المجتمع المحيط بها. وكان لتكرار كلمة (ولد) ومجيئها في جمل وصيغ مختلفة، الدور الأساس في تشكيل إيقاع يعبر عن المسافة الكبيرة بين العالمين، واستحالة التقائهما. وتحققت هذه المسافة على المستوى الحوارية أيضاً:

"بعد قراءة الأوراق سمعت أحدهم يقول: اعتصام! من أجل ماذا؟!

-هس، مالك وهذا؟! همست في أذنه: عندما ولدت غضب والدي لأني جئت بعد بنت.

-هس، ليس وقته.

-ولماذا ولد!

-مالك وهذا؟!

تداخلت كل الأشياء في مخيلتي، أين سيكون؟ سألت: ولماذا؟ كلام كثير عن الموعد والمكان، وأنا؟! ربما أكون ألد، همست مرة أخرى، في أذنه:

-رضعت من أمي سبعة أشهر... وإخوتي الغلاظ الشداد سنة كاملة!"^(٧٣) غير أن

القاصة في الحوار السابق لم تكتف بالتركيز على كلمة (ولد)، وفعل الولادة (ألد)، فهذا الإيقاع أصبح راسخاً في ذهن المتلقي ماثلاً أمامه، لكنها اتكأت هنا على إيقاع صوتي داخلي تشكّل بتكرار حرف السين (تسع مرات)، وعملية تكرار الحرف لا تقل أهمية عن تكرار الكلمة أو الجملة، فقد اعتاد الشعراء والأدباء عامة على استخدام هذا النوع من التكرار للتأثير في نفس المتلقي بالاتكاء على صفات الصوت المكرر، وطبيعة النغمة التي ترافقه، ومن المعلوم أن حرف السين حرف مهموس يتواءم بصفته هذه مع دلالة الفعلين الواردين في الحوار: فعل الأمر (هس) الذي تكرر مرتين: "هس الكلام: أخفاه"^(٧٤)، والفعل الماضي: همس: الهمس: "الخفي من الصوت والوطء والأكل"^(٧٥)، وبذلك أخذت الموسيقى الناعمة، الهادئة تنساب في هذا المشهد الحوارية لتحقيق جانباً من

الجمال الخفي، وتوائم دلالة الصمت
والسكوت، الموقف المطلوب من البطلة،
في مجتمع يقصرها على الوظائف
البيولوجية.

وقد كان التكرار في قصة (العَجْر
والصبية) من أهم العناصر الموسيقية التي
ولدت الإيقاع، وأسهمت في تشكيل
جماليات النص على المستويين السردية
والحوارية. وفي المثال التالي من الحوار
الذي دار بين الصبية والنجمة (رمز من
رموز الحرية المفقودة) نجد أن التكرار
لعب دوره الكبير في إحداث ما يمكن من
تأثيرات دلالية وجمالية:

"سألت نجمتي عن الدنيا التي تسافر
إليها فأجابت:

-ليتك تصبحين نجمة وتترحل معاً!

-ما الدنيا وراء نافذتي يا صديقتي؟!

-بحر ومروج خضراء...

-بحر!؟

-أرض زرقاء...زرقاء!

-كالسما؟!

-نعم، وتحتها عوالم وتمخر طرقها عوالم

أيضاً!

-أريد البحر...

-.....!

-يا إلهي، وماذا أيضاً!

-ثمة يا صديقتي صبايا يغنين على

أبسطة خضراء وينثرن شعورهن في الهواء

ويرقصن كالفراشات!

...

-أريد أن أغني حد هروب نسغ
القلب.

-غني!

-لا أعرف.

-غني، غني!

-لا أستطيع.

-غني، غني... (٧٦)

-غني

"-أريد أن أغني حد هروب نسغ

القلب.

-غني!

-لا أعرف.

-غني، غني!

-لا أستطيع.

-غني، غني... (٧٧)

فقد استطاعت القاصة أن تدفع سير
الحوار بما يحقق قدراً كبيراً من الإيحاء
بالفكرة، مستغلة إمكانات اللغة، وتقنيات
السواد والبياض في الكتابة، وعلامات
التقييم لجذب القارئ، والتأثير فيه. ولا بد
أن اجتماع الكلمات (بحر، سماء، أرض،
مروج...) قد شكّل كثافة دلالية تُحيل إلى
عالم يتناقض مع مجتمع البطلة الضيق،
كما تجتمع الصور البصرية الناتجة عن
دلالات هذه الألفاظ بصور سمعية ناتجة
عن تكرار لفظة (غني) ست مرات، وأخرى
حركية ناتجة عن فعل الرقص (يرقصن)
كالفراشات وينثرن شعورهن، إضافة إلى
الصور اللونية الناتجة عن تكرار الألوان
(مروج وأبسطة خضراء) و(أرض زرقاء...
زرقاء، وشكّل هذا التكثيف لهذه الصور

رموزاً دالة بعمق على الحرية التي تبحث عنها بطلة القصة.

و في ظل هذه الصور الموحية، واللغة الشعرية التي تذكّر ألفاظها بلغة الرومانسيين (بحر، مروج، سماء...) كان من المناسب أن يتشكل الإيقاع تشكيلاً شعرياً كالذي ظهر في المقطع الآتي:

- بحر ومروج خضراء..

-بحر!؟

-أرض زرقاء... زرقاء!

-كالسماء!؟

فتكرار الأسماء الممدودة في الحوار: (خضراء) و (زرقاء...زرقاء) و(السماء)، بدا كأنه تشكيل شعري، متكئ على تكرار حرف الهمزة، مما أوجد إيقاعاً سريعاً، وجميلاً، ومثيراً للانفعال، ومعبراً في الوقت ذاته عن تلك الحاجة الملحة للحرية والانطلاق، لاسيما أن الهمزة جاءت مسبوقة بحرف مد هوائي (الألف اللينة)، مما أتاح الفرصة لمد الصوت وانطلاقه وفق الدفقات الشعورية للقاصة، ثم البطلة، ثم المتلقي.

وساعد تكرار فعل الأمر (غني) مع الفعل المضارع المسبوق بلا النافية (لا أعرف، لا أستطيع) إيقاعاً آخر أسهم في تأكيد الدلالة الكلية للنص:

-غني!

-لا أعرف.

-غني، غني!

-لا أستطيع.

إن هذا الإيقاع يشكل نغمة خفيفة، سريعة ترسخ في ذهن المتلقي، لدرجة يمكن معها الاستمرار بتشكيل إيقاع مكمل له، بعد الانتهاء من قراءته أو الاستماع إليه فمرة نأتي بأمر (غني)، ومرة بصيغة النفي (لا + فعل مضارع) (لا أمكّن، لا أقدر...)، ومن الجميل أن فعل الأمر (غني) قد سار بالإيقاع في نغمة متصاعدة بما يحمله من الدلالة على الاستمرار والتجدد، لذلك تكرر على لسان النجمة، ليتلاءم والانفعال الكبير المصاحب له (غني، غني)، في الوقت الذي جاءت فيه الفعل المضارع (أستطيع) في إيقاع ساكن أحدثه وجود حرف النفي الذي قيد انطلاق الفعل ليحمل دلالة العجز، والثبوت، وعدم القدرة على التغيير.

وقد أشرنا سابقاً إلى اتكاء قصص المجموعة على ضمير السرد الذاتي، وأدى تكرار هذا الضمير والأفعال المسندة إليه إلى إيجاد حالة من الاعتياد والألفة بينه وبين المتلقي، حتى أصبح ذلك يشكل إيقاعاً نمطياً، مألوفاً، كالذي نجده في المقطع السردى الآتي من قصة (الشمس تحت جلدي): "قالت أُمي إنني أبدو كجمرة. وقال أخي إنني ازدددت بهاء وبياضاً. أحسست بالتوهج. نظرتُ إلي في المرأة، كتلة من الفوانيس خرافية الفتائل، استطعت أن أتبين ملامحي جيداً، لا أنكر الفرحة التي سبتني عندما رأيتني لا أشبه بقية أخواتي وأهلي...الشمس كلها تحت جلدي^(٧٨)."

وزيادة على ما ذكرناه سابقاً عن القيمة الدلالية لضمير المتكلم، فإنه أفضى- أيضاً إلى قيمة جمالية حين أسندت أغلب أفعال السرد إليه: (أبدو، أن أتبين، أنكر، أشبه: الضمير المستتر "أنا")، (ازددت، أحسست، نظرت، استطعت: الضمير المتصل "تاء المتكلم")، وضمائر النصب والجر المتصلة بـ(إنني، إلي، ملامحي، سبتي، رأييني، أخواتي، أهلي، جلدي) وهذا التكرار بلغة القص نحو الشعرية، حين شكل إيقاعاً منبثقاً من حالة الاعتياد والألفة التي تولدت بين القارئ والنص، حين اعتاد هذه الضمائر، وأصبح يتوقعها، وينتظرها في كل جملة. ولعل وجود هذا النمط من السرد وحضوره حضوراً طاعياً، بما يحمل من شفافية وشعرية زاد من العبء الملقى على كاهل القاصة، فالأمر يحتاج قدرة خاصة على الإمساك بزمام السرد، وعدم السماح له بالانفلات، والوقوع في شرك التأمل الذاتي الطويل، الذي يعطل حركة السرد، ويعيق سير القصة، فينحى بها المنحى العاطفي، أو الفلسفي التأملي. وهو ما لم تقع به القاصة لسيطرتها على الأحداث والشخصيات واللغة، سيطرة مكنتها من الحفاظ على لغتها القصصية، مع ما فيها من أناقة وجمال.

الخاتمة:

توصلت الدراسة إلى عدد من النتائج نجملها فيما يلي:

- أظهرت الدراسة أهمية التكرار بوصفه أحد الوسائل التعبيرية، في الكشف عن موقف القاصة تجاه قضية اجتماعية من قضايا المجتمعات العربية عامة، وهي قضية المرأة ومعاناتها في المجتمع الذكوري، حيث اتخذت من أسلوب التكرار على المستويين السردى واللغوي وسيلة لإيصال رسالتها ومحمولاتها الفكرية مع قدرتها على استغلال عناصر القصة وتوظيفها بما يخدم الثيمة المركزية (قضية المرأة)، وتؤدي للنص السردى وظائف فنية وموضوعية عميقة تشمل الجوانب الدلالية، والجمالية، والبنائية.

- أكدت الدراسة أن للتكرار وظيفة جمالية، تنبع من دوره في تشكيل إيقاعات موحية، ومتناغمة في النص السردى سواء أكان ذلك بتكرار الحرف أم الكلمة أم الجملة والتركيب، حيث إن لغة السرد أخذت في أواخر القرن العشرين بالاقتراب من لغة الشعر، واستعارت بعض جمالياتها، مما سمح بتكرار الألفاظ بما يلائم هذه اللغة التي يشكل الإيقاع عنصراً أساسياً فيها.

- أفادت الدراسة من جهود علماء النص، ونظرياتهم في تحليل الخطاب، لتسليط الضوء على النص السردى في قصة (العجر والصبي)، فوجدنا أن التكرار قد أسهم في بناء النص، من خلال حفاظه على استمرارية حضور العناصر المكررة، مما يؤدي إلى اتساقه وشدّ أجزائه، بل إنه يمكن للتكرار أن يعوض دور الضمائر

وأدوات الربط، حين تنقسم القصة إلى مقاطع سردية منفصلة، فيشكل تكرير العنصر اللغوي في هذه المقاطع أداة تربط مفاصل القصة مع بعضها، إضافة إلى مساعدة المتلقي على الفهم والتأويل (عملية الانسجام).

-توصي الدراسة بالالتفات إلى ظاهرة التكرار في النص السردية، وتقديم دراسات جادة حولها، سواء في فن القصة القصيرة، أو الرواية، أو غيرهما، فما زالت أغلب الدراسات تركز على دور التكرار في الشعر، وتولييه جلّ اهتمامها، ومع أهمية ذلك، إلا أننا نرى أنّ التكرار في النصوص السردية، والنثرية عامة، يمكن أن يكون أكثر تشابكاً وتعقيداً؛ لذا، فهو بحاجة إلى مزيد من البحوث العلمية الجادة.

الهوامش:

(١) ابن منظور، أبو الفضل جمال الدين محمد بن مكرم، لسان العرب، ط١، دار صادر، بيروت، لبنان، ١٩٩٧م، مادة (كر)، ج٥/ ٣٩٠.

(٢) سيبويه، الكتاب، تحقيق عبدالسلام هارون، (د. ط) عالم الكتب، بيروت، د. ت، ج٤ / ص ٨٣-٨٤، وانظر-الثعالبي، أبو منصور، فقه اللغة، تحقيق: أمين نسيب، ط١، دار الجيل، بيروت، لبنان، ١٩٩٦م، ص ٤٢١، وابن جني، أبو الفتح عثمان، الخصائص، تحقيق: محمد علي النجار، ط٢، دار هدى للطباعة، بيروت، لبنان، د. ت، ج٣ / ص ١٠١.

(٣) الجاحظ، البيان والتبيين، ط١، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، ١٩٩٨م، ج١ / ص ٥.

(٤) الدينوري، ابن قتيبة (ت ٢٧٦هـ)، تأويل مشكل القرآن، تحقيق: إبراهيم بن شمس الدين، (ط١)، دار الكتب العلمية، ٢٠٠٢م، ص ١٤٩.

(٥) الجرجاني، علي بن محمد علي الزين الشريف (ت ٨١٦هـ)، التعريفات، تحقيق: نصر الدين تونسي، ط١، شركة القدس للتصوير، القاهرة، مصر، ٢٠٠٧م، ص ١٣.

(٦) القيرواني، ابن رشيق، العمدة في صناعة الشعر وآدابه ونقده، (ط١)، دار ومكتبة الهلال، ١٩٩٦م، ج١ / ص ٥١٩.

(٧) انظر: عبيد، محمد صابر، القصيدة العربية الحديثة، ط١، عالم الكتب الحديث، بيروت، لبنان، ٢٠١٠م، ص ٢٠٠، وانظر: شرتج، عصام، جمالية التكرار في الشعر السوري المعاصر، ط١، دار رند للنشر والتوزيع، دمشق، سوريا، ٢٠١٠م، ص ٥٥.

(٨) نازك الملائكة، قضايا الشعر المعاصر، ط٢، دار التضامن، بغداد، العراق، ٩٦٥، ص ٢٤.

(٩) فضل، صلاح، بلاغة الخطاب وعلم النص، سلسلة عالم المعرفة، عدد ١٦٤، الكويت، ص ٢٦٤.

(١٠) عيد، رجا، لغة الشعر، قراءة في الشعر العربي الحديث، منشأة المعارف، (د. ط)، الإسكندرية، مصر، ص ٦٠.

(١١) الملائكة، قضايا الشعر المعاصر، ص ٢٧٦-٢٧٧.

(١٢) عاشور، فهد ناصر، التكرار في شعر محمود درويش، ط١، المؤسسة العربية للنشر والتوزيع، بيروت، لبنان، ٢٠٠٤، ص ٢٧.

(١٣) انظر: ربابعة، موسى، التكرار في الشعر الجاهلي، (بحث مقدم لمؤتمر النقد الأدبي الثاني ١٩٨٨، جامعة اليرموك، إربد، ص ٧٠. وانظر: بنيس، محمد، الشعر العربي الحديث، بنياته وإبدالاتها، ط٣، دار

(٢٤) جينيت، جيرار، خطاب الحكاية، بحث المنهج، ترجمة محمد معتصم وعمر حليّ وعبد الجليل الأزديّ، ط٢، (د.ن)، بغداد، ص٤٧.

(٢٥) الرفاعيّة، الغجر والصّبيّة، ص١٩.

(٢٦) الرفاعيّة، الغجر والصّبيّة، ص١٢.

(٢٧) الرفاعيّة، الغجر والصّبيّة، ص١٢.

(٢٨) الرفاعيّة، الغجر والصّبيّة، ص١٤.

(٢٩) الرفاعيّة، جواهر، الغجر والصّبيّة، ص١٤.

(٣٠) الرفاعيّة، الغجر والصّبيّة، ص١٥.

(٣١) الرفاعيّة، الغجر والصّبيّة، ص١٧.

(٣٢) الرفاعيّة، الغجر والصّبيّة (من قصة الثوب)، ص٣٨.

(٣٣) الرفاعيّة، الغجر والصّبيّة (من قصة الثوب)، ص٣٨.

(٣٤) الرفاعيّة، الغجر والصّبيّة (من قصة الثوب)، ص٣٧.

(٣٥) الرفاعيّة، الغجر والصّبيّة (من قصة الثوب)، ص٣٨.

(٣٦) الرفاعيّة، الغجر والصّبيّة، ص١٥.

(٣٧) الرفاعيّة، الغجر والصّبيّة (من قصة الثوب)، ص٣٨.

(٣٨) الرفاعيّة، الغجر والصّبيّة (من قصة الأسيرة)، ص٦٤.

(٣٩) الرفاعيّة، الغجر والصّبيّة (من قصة الثوب)، ص٣٨.

(٤٠) الرفاعيّة، الغجر والصّبيّة (من قصة الثوب)، ص٣٨.

(٤١) الرفاعيّة، الغجر والصّبيّة، ص١٦.

(٤٢) الرفاعيّة، الغجر والصّبيّة، ص١٥.

(٤٣) الرفاعيّة، الغجر والصّبيّة (من قصة سريج البيت)، ص٢٦.

(٤٤) الرفاعيّة، الغجر والصّبيّة (من قصة سريج البيت)، ص٥٣.

توبقال للنشر والتوزيع، الدار البيضاء، المغرب، ٢٠٠١، ص٤٦.

(١٤) ابن الأثير، ضياء الدين نصر الله بن محمد (ت ٦٣٧هـ)، المثل السائر في أدب الكاتب والشاعر تحقيق: أحمد الحوفي، بدوي طبانة الناشر: دار نهضة مصر، ١٩٧٧م، ج٢/ ص١٣٧.

(١٥) ابن معصوم (علي بن السيد بن أحمد المعصوم الدشتكي)، أنوار الربيع في أنواع البديع: تحقيق : شاكر هادي شكر، ط١، مطبعة النعمان، النجف، ١٩٦٩ ج٥، ص٣٤-٣٥.

(١٦) انظر نازك الملائكة، قضايا الشعر المعاصر، ص٢٤٢، وانظر ياقوت، محمود سليمان، علم الجمال اللغوي، (د.ط)، دار المعرفة الجامعية، الاسكندرية، مصر، ١٩٩٥، ص٤٩٩.

(١٧) خطايي، محمد، لسانيات النص (مدخل إلى انسجام الخطاب)، ط١، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء، ص٥.

(١٨) خطايي، لسانيات النصّ (مدخل إلى انسجام الخطاب)، ص٦.

(١٩) روبرت دي بوجراند، النصّ والخطاب، ترجمة تمام حسان، (د.ط)، عالم الكتب، القاهرة ١٩٩٨، ص٤٨.

(٢٠) الرفاعيّة، الغجر والصّبيّة، جواهر، الغجر والصّبيّة، ط١، أزمنة للنشر والتوزيع، عمان الأردن، ١٩٩٣، ص٩.

(٢١) الرفاعيّة، الغجر والصّبيّة، ص٩.

(٢٢) الرفاعيّة، الغجر والصّبيّة، ص١٩.

(٢٣) الحمداني، حميد، بنية النص السردّي من منظور النقد الأدبي، ط٣، المركز الثقافي العربي للطباعة والنشر والتوزيع، الدار البيضاء، ٢٠٠٠م، ص٤٥.

(٦٦) الرفايعة، الغجر والصبيّة (من قصة الأسيرة)، ص ٦٤.

(٦٧) الرفايعة، الغجر والصبيّة، ص ٣٨.

(٦٨) المرزوقي، جهاد محمد، بناء الخطاب الروائي عند أحمد الزعبي، ط ١، دار الكرمل للتوزيع والنشر، عمان ٢٠٠٥، ص ٢٣.

(٦٩) كوهن، جان، بنية اللغة الشعرية، ترجمة محمد عبد الولي ومحمد العمري، ط ١، دار توبقال للنشر والتوزيع، الدار البيضاء، المغرب، ١٩٨٦، ص ١٥.

(٧٠) الرفايعة، الغجر والصبيّة ص ٦١.

(٧١) الرفايعة، الغجر والصبيّة ص ٦١.

(٧٢) الرفايعة، الغجر والصبيّة ص ٦٠-٦١.

(٧٣) الرفايعة، الغجر والصبيّة، ص ٦١.

(٧٤) ابن منظور، لسان العرب، مادة (هسس)، ج ٦٤/١٥.

(٧٥) ابن منظور، لسان العرب، مادة (همس)، ج ٦٥/١٥.

(٧٦) الرفايعة، الغجر والصبيّة، ص ١٢-١٣.

(٧٧) الرفايعة، الغجر والصبيّة، ص ١٣.

(٧٨) الرفايعة، الغجر والصبيّة، ص ٢٢.

(٤٥) الرفايعة، الغجر والصبيّة (من قصة سريج البيت)، ص ٢٦.

(٤٦) الرفايعة، الغجر والصبيّة، ص ٣٧.

(٤٧) النصير، ياسين، إشكالية المكان في النص الأدبي، دراسات نقدية، ط ١، دار الشؤون الثقافية العامة (آفاق عربية)، بغداد، ١٩٨٦م، ص ١٥١.

(٤٨) الرفايعة، الغجر والصبيّة (من قصة بين صباحين)، ص ٥٥-٥٦.

(٤٩) الرفايعة، الغجر والصبيّة (من قصة الناطور)، ص ٥٤.

(٥٠) الرفايعة، الغجر والصبيّة (من قصة الناطور)، ص ٣٨.

(٥١) باشلار، غاستون، جماليات المكان، ترجمة غالب هلسا، ط ٤، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع، بيروت، ١٩٩٦، ص ٤٧.

(٥٢) الرفايعة، الغجر والصبيّة، ص ١٠.

(٥٣) الرفايعة، الغجر والصبيّة، ص ١٤.

(٥٤) انظر التعريف بالقصة: الرفايعة، الغجر والصبيّة، ص ٥.

(٥٥) الرفايعة، الغجر والصبيّة، ص ١٨.

(٥٦) الرفايعة، الغجر والصبيّة، ص ٩.

(٥٧) الرفايعة، الغجر والصبيّة، ص ٥٠.

(٥٨) الرفايعة، الغجر والصبيّة، ص ٥٠.

(٥٩) مرتاض، عبد الملك، في نظرية الرواية، بحث في تقنيات السرد، عالم المعرفة، ع ١٤٢، كانون الأول، ١٩٩٨، ص ١٨٧.

(٦٠) الرفايعة، الغجر والصبيّة (من قصة زنبقة وأزهار أخرى لأحمد) ص ٤٠.

(٦١) الرفايعة، الغجر والصبيّة، ص ٥٩.

(٦٢) الرفايعة، الغجر والصبيّة، ص ٦١.

(٦٣) الرفايعة، الغجر والصبيّة، ص ٦١.

(٦٤) الرفايعة، الغجر والصبيّة، ص ٦٠.

(٦٥) الرفايعة، الغجر والصبيّة، ص ٦٢.

أثر استخدام الألعاب الإلكترونية المحوسبة في تحصيل طلبة الصف السابع في القواعد والمفردات في اللغة الإنجليزية د. سالم صالح خلف ابنيان*

تاريخ قبول البحث: ٢٠١٨/٨/٥م

تاريخ وصول البحث: ٢٠١٨/٥/٢١م

الملخص

هدفت الدراسة الحالية إلى قياس أثر استخدام الألعاب الإلكترونية المحوسبة في تحصيل طلبة الصف السابع في القواعد والمفردات في مادة اللغة الإنجليزية. حيث تكونت عينة الدراسة التي اختيرت عشوائياً من (٥٨) طالباً من طلبة الصف السابع في مدرسة رم الخاصة في عمان - مديرية التعليم الخاص- خلال الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي ٢٠١٧-٢٠١٨. وقد تم توزيع الطلبة على مجموعتين: تجريبية (٣٠) طالباً، وضابطة (٢٨) طالباً. ولتحقيق أهداف الدراسة، صمم الباحث أدوات الدراسة المتمثلة في اختبار القواعد المطبق قبلياً وبعدياً على المجموعتين، واختبار المفردات المطبق قبلياً وبعدياً على المجموعتين. وقد أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين لصالح المجموعة التجريبية التي درست باستخدام الألعاب الإلكترونية المحوسبة.

الكلمات المفتاحية: الألعاب الإلكترونية المحوسبة، القواعد، المفردات، تدريس اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية.

* أستاذ مساعد، كلية الآداب والعلوم، قسم اللغة الانجليزية، جامعة العلوم الاسلامية العالمية.

The Effect of Using Computer Games on EFL 7th Graders' Achievement in Grammar and Vocabulary

Abstract

This study aims at investigating the effect of utilizing computer games on EFL 7th graders' achievement in grammar and vocabulary. The sample of the study comprised 58 seventh graders from Rum Private School in Amman. The students were assigned randomly to two groups, experimental and control. To achieve the purpose of the study, the researcher designed pre/post grammar and vocabulary tests. The validity and reliability of the instruments were guaranteed through implementing scientific approaches. The results of the study showed significant statistical differences at ($\alpha \leq 0.05$) between the two groups in the post-grammar and vocabulary tests in favor of the experimental group that was taught by using computer games.

Keywords: computer games, grammar, vocabulary, EFL

1-Introduction:

Technology development in human being's life has brought so many changes around. In the traditional view of learning, undoubtedly, the whole teaching and learning activity was carried out both by the teacher and the learners employing the face-to-face technique without any sort of effective interaction between the learner and teacher and without using meaningful tools that would assist in the whole learning process ⁽¹⁾ (Qassemzadeh and Soleimani, 2016).

In this sense, technological advancements would provide a platform through which students can grab knowledge in a more independent and decentralized fashion while maintaining the required interest in the curricula. However, not only can technology integration save precious class time, but it can also help instructors create interactive and collaborative opportunities to engage learners and improve learning. In other words, web-based resources untiringly disseminate information to

learners at their own pace and convenience to achieve comprehension, competence, or mastery. Learning a foreign language has always been a big challenge for most of the learners in their educational background (Farrington 1999, as quoted in Bataineh and Mayyas 2017) ⁽²⁾.

The influence of technology on English as a Foreign Language (EFL) teaching and learning has brought many positive effects. Using technological tools in the learning process creates better communication for the learners. ⁽³⁾ (Rodinadze & Zarbazoia, 2012).

You Tube, video games, speaking avatar and interactive stories are more attractive technology tools for students that they use in their lifetime. Therefore, using these educational technology tools to improve students' achievement and attitudes towards learning EFL is essential. Applying this new method of teaching vocabulary through online tools might motivate students and attract their attention towards learning vocabulary or any other language components and skills which might lead hopefully to a better learning ⁽⁴⁾ (Jitsupa; Nilsook; and Piriyaawong, 2012 as quoted in Baniabdelrahman, 2013). ⁽⁵⁾

Any computer game either designed by language teachers as members within a team, or adopted from varied websites and implemented in classes as they are, should meet the basic educational guidelines. In both cases, English language teachers should be stick to the fundamental educational guidelines that should be available in computer games used by language teachers. Sorensen (2012) and Gee (2006) stated that across their digital-based play activities, children prefer games that are characterized by action, challenge, performance, enjoyment and interactivity.

The use of technology could be used effectively to address various language areas, including grammar and vocabulary, which are considered to be key elements in EFL field. Richards and Renandya (2002) indicated that grammar is perhaps one of the most controversial issues in language teaching. Traditionally speaking, grammar was taught by the teachers in these circumstances, learners have not become involved in learning and the ends of the curriculum were not fulfilled then. Grammar has been regarded as crucial to the ability to use English as foreign or second language. It has gained a vital role in language instruction. The reason for this is that mastering grammar is the foundation of proficiency in English language. Acquisition of grammatical structure probably helps EFL learners to expand the linguistic competence needed to communicate and to explore complex links such as those between grammatical structures and genres ⁽⁶⁾

With regards to vocabulary in foreign language learning process, Schmitt (2000) argues that the basic role of vocabulary knowledge in second or foreign language learning has been recently recognized by theorists and researchers in the field. Accordingly, some types of approaches, techniques, exercises and practice have been suggested into the field to teach vocabulary.

Through significant command of grammar and vocabulary, learners can be confidently engaged in truly communicative activities in both the formal and informal levels. Hence, the researcher believes that the traditional way of teaching all English language skills proved its fallacy to a great extent. This necessitates the adoption of newly-invented and interactive computer games that are supposed to bring about a drastic change in the students' level. Consequently, this study targets two English language sub-skills; grammar and vocabulary, which play a crucial role in shaping the learners' linguistic competence.

2. Statement of the problem:

Teaching English at schools and then at universities for more than a decade, the researcher has become almost convinced that the widely-used teaching technique which relied mainly on lecturing and face-to-face interaction is not sustainable and cannot yield the desired learning outcome and may slow the learning process. Therefore, it's of a paramount importance to abandon the rigid traditional ways of teaching English language skills and employ more innovative and technology-based techniques to improve students' level in English.

Moreover, most EFL teachers raise so many complaints about students' inability to master the main grammar basics of the target language with a very small number of vocabulary repertoires in relation to the many years they spend learning English. Consequently, weakness in all skills including grammar and vocabulary reflects their apparent failure in successfully communicating with people using English language.

Furthermore, the results of a number of studies conducted in the EFL field show that despite efforts exerted by the Ministry of Education in Jordan to improve students' level in English, EFL learners still show apparent weakness in both grammar and vocabulary (Al Masri and Al Najar ,2014⁽⁷⁾; Baniabdelrahman ,2013; Abu Naba'h, 2012⁽⁸⁾; and Bataineh and Mayyas ,2017)⁽⁹⁾.

Thus, the researcher believes that the utilization of technological advancements especially in the area of computer games becomes of a highest demand. So, this study tends to test the effectiveness of using

computer games in EFL learners' achievement in grammar and vocabulary.

3-Questions of the study:

The current study attempts to answer the following questions:

1-What is the effect of using computer games on improving EFL 7th graders' achievement in grammar?

2-What is the effect of using computer games on improving EFL 7th graders' achievement in vocabulary?

4-Objectives of the Study:

This study is conducted to meet varied objectives that can be summarized as follows:

1-Investigating the effect of using computer games on improving EFL 7th graders' achievement in grammar.

2-Investigating the effect of using computer games on improving EFL 7th graders' achievement in vocabulary.

5-Significance of the Study:

The importance of the current study arises from the fact it targets the effectiveness of utilizing games as one of the technological advancements in the field of education. The more these games are used in classes, the farther we will be from the traditional ways of teaching. These ways proved, throughout the last decades, substantial weakness in English language at schools. This may help teachers, principals and even decision makers reconsider the methods of teaching applied at schools nowadays. Therefore, while designing EFL curricula, syllabi designers may adopt new methods, techniques and strategies by successfully exploit E-learning platforms and some other computer and internet applications. Other researchers may also be inspired to pursue further research using other applications or games that focus on other language skills. Furthermore, the researcher believes that this study would help the Jordanian EFL learners overcome their incompetence of grammar and vocabulary. Finally, the main foci of this study are on autonomy learning that targets the student-centered approach rather than teacher-centered approach.

6.Delimitations of the study:

The study, which was conducted during the second semester of 2017-2018 scholastic years in Rum Private School in Amman, investigates the effect of using computer games on improving EFL 7th graders' achievement in two English language sub-skills; grammar & vocabulary. The grammar aspects included in this study were chosen in light of the table of contents of the seventh grade textbook. These topics included: past

simple, present continuous, countable/uncountable nouns, and comparative and superlative adjectives.

7. Literature Review and Related Studies:

7.1. Theoretical framework

In traditional language teaching, EFL learners are passive participants within a very boring physical environment. Thus, there would not be left any interest for the learners to actively take part in the teaching and learning process. Regarding the various developments taken place in the human life, nowadays, the way of learning is something away from the traditional pinpoint in which technology has entered the human life to make everything easier than before (Ellis, 2003 as quoted in Qassemzadeh and Soleimani, 2016) ⁽¹⁰⁾. Roblyer and Edwards (2000: 84) ⁽¹¹⁾ states that "Computer-based practice may motivate students to do the practice they need. Computers don't get patient or give disgusted look when students give wrong answers".

According to Al Masri & Al Najar (2014) ⁽¹²⁾, electronic games have proven effectiveness in the teaching and learning process in various ways:

1-Games bring in relaxation and fun for students, thus help them learn and retain new words more easily.

2-Games usually involve friendly competition and they keep learners interested.

3-Vocabulary games bring real world context into the classroom and enhance students' use of English in a flexible, communicative way.

4-Games are highly motivating and they give students more opportunity to express their opinions and feelings.

5-Games add diversion to the regular classroom activities," break the ice", but they are also used to introduce new ideas.

Baniabdelrahman (2013) ⁽¹³⁾ indicated that online tools can provide background pictures, objects, characters, sound effects and even music to be integrated into activities, noting that teachers can use You Tube and games as online tools to enhance language teaching situation. He added that online tools can provide creative classroom activities that can attract the learners and help them involved in the learning process. The online tools also allow students to use them again and again for reviewing purposes.

Derakhshan and Khatir (2015) ⁽¹⁴⁾ indicated that computer games are beneficial in vocabulary learning because they enhance students' ability to memorize words, encourage student's interaction, improve their communicative skills and enhance students' motivation. They added that

games can help the teachers to create contexts in which the language is useful and meaningful, indicating that educational games attract more attention and could be applied in the classroom in order to learn and teach new vocabulary more effectively.

As for the importance of grammar in language learning, it is believed that grammar is one of the key elements that learners need to master while learning a foreign language. Grammar provides the learners with the structure to build complete and meaningful sentences. In foreign language acquisition accurate understanding of the language structures is the key part so teaching grammar is an essential aspect of foreign language instruction. There has always been a debate about the most effective way of teaching grammar⁽¹⁵⁾ (Mart, 2013).

With regard to vocabulary, researchers in TEFL field believe that vocabulary is one of the most difficult aspects of learning a foreign language, particularly in an EFL context, is the retention of vocabulary. Al Masri and Al Najjar (2014)⁽¹⁶⁾ indicated that vocabulary learning plays a major role in English language learners' success, adding that vocabulary is considered to be one of the crucial components to master English as a Foreign Language (EFL).

Zahedi & Abdi (2012)⁽¹⁷⁾ pointed out that knowing vocabulary items doesn't only mean memorizing long lists of words by heart, but also acquiring the ability to use these items in meaningful sentences to communicate with others. The greater vocabulary students master, the better they perform their language. They added that with limited vocabulary repertoire, students will face huge difficulties while trying to convey messages to others.

7.2. Related Studies:

The researcher outlined a number of studies conducted in various contexts concerning the application of technology in foreign language teaching and learning with special emphasis on the role of computer games on EFL learners' achievement in grammar and vocabulary in particular.

Bataineh and Mayyas (2017)⁽¹⁸⁾ examined the effect of Moodle-enhanced instruction on Jordanian EFL students' reading comprehension and grammar performance. The study used a quasi-experimental, pre-/post-test design. A purposeful sample of 32 students, enrolled in a language requirement course at a Jordanian state university, was randomly divided into an experimental group (n=17) and a control group (n=15). The former used blended learning in which Moodle supplemented in-class instruction whereas the latter used in-class instruction only. Using means, standard

deviations, ANCOVA and MANCOVA, the analysis revealed that the experimental group outperformed the control group (at $\alpha = 0.05$) in both reading comprehension and grammar.

Klimova & Kacet (2017)⁽¹⁹⁾ examined the effect of computer games on language learning. The purpose of this study was to explore the impact of computer games on language learning and list its benefits and limitations for foreign language learning. The findings showed that computer games, especially the educational ones, are effective in the vocabulary acquisition in foreign language learning. In addition, the results indicated other benefits of using computer games in classrooms such as exposure to the target language, increased engagement, or enhancement of learners' involvement in communication. On the contrary, the findings revealed certain limitations of computer games' use in language learning such as the fact that high interactivity may hinder the vocabulary acquisition and learning, not all games are useful for language learning, or a lack of knowledge about computer games among language teachers and institutions hinders their proper use.

Silsupur (2017)⁽²⁰⁾ investigated the extent to which language games affect vocabulary learning in EFL classes. The study attempted to test the role of using word games in L2 vocabulary acquisition. 12 female participants from Uludag University were selected for control and experimental groups. Additionally, 35 participants from different universities in Turkey were invited to attend the study. First, an online questionnaire about the effect of games on vocabulary learning was administered to 35 participants. Secondly, 12 female participants were divided into two groups as control group and experimental group. Both groups were taught certain words, however, a word game known as "Bingo" were utilized for the experimental group. Finally, a vocabulary quiz was administered to both groups to determine the differences between them. The scores obtained from vocabulary quiz showed that the experimental group outperformed the control group in vocabulary quiz. Even so, there was no significant difference between the results of the quiz. Similarly, the findings of the questionnaire indicated that the participants preferred learning through vocabulary games rather than traditional way. Also, the findings revealed that games reduced negative feelings during the learning process. It was suggested that teachers should reconsider the role of games and appreciate their educational value.

Benoit (2017)⁽²¹⁾ conducted a study to explore the effect of game-based learning on vocabulary acquisition of middle school English language

learners. The study revealed no statistically significant difference in academic vocabulary scores when a game-based curriculum was introduced compared to traditional workbook lessons. The researcher recommended bringing computer games into EFL class to increase academic learning and success.

Ebrahimzadeh and Alavi (2017⁽²²⁾) examined the effect of digital video games on high school students' language learning motivation. Participants were 241 male students randomly assigned to one of the following three treatments: Readers, who intensively read the game's story; Players, who played the digital video game; and Watchers, who watched two classmates play the digital video game. A language learning motivation scale was given to the participants as a pre- and post-test. Also, field notes were taken. Results indicated a significant language learning motivation increase over time. Only the Watchers, however, showed significantly higher motivation than the Readers in the end.

Jerome (2016)⁽²³⁾ investigated the impact of classroom games on the acquisition of second language grammar. The sample of the study consisted of 34 Turkish learners of English as a second language. The experimental group was exposed to three class period of games, while the control group had three class periods of traditional instruction (e.g. worksheets and whiteboard explanations). A pre-test, a post-test, and a delayed post-test were given. T-tests were performed on the scores from each test and a mixed (with-subject and between group) ANOVA was conducted. Additionally a survey was conducted to determine the experience of the students. Results of the statistical analyses were not significant, but the students reported being motivated by the games. It is recommended that teachers use games in their grammar classrooms about once a week.

(2015)⁽²⁴⁾ investigated the comparative effectiveness of teaching English grammar by using deductive and inductive teaching models. The study also attempted to examine which of these two methods has a positive effect on the grammar academic achievement of the university students and elementary school students in Jordan. The achieve purpose of the study; the researcher prepared two programs based on inductive and deductive methods for each level. The participants of the study consisted of four assigned sections. Firstly, at the university level, two colleges were randomly selected out of the eighteen faculties of Al balqa' Applied University; two sections were randomly selected; one group was randomly assigned as the 1st experimental group (by using inductive method) and the

second experimental group (by using deductive method). Similar process was adopted in the case of school students at the elementary stage. The relevant pre-tests were administered to the students of both groups at each stage (university and school) to make sure that the groups were equivalent at the time of starting the experiment. The researcher designed two grammar achievement tests as the instruments of this study (one for the elementary stage and one for university level). The instrument of each stage consisted of two achievement tests (pre- test and post-test). At the end of the treatment period, relevant post-tests were administered to the students of both the groups. The results of the study revealed that there were significant statistical differences at ($\alpha \leq 0.09$) among the grammar performance means of both groups at both levels due to inductive method.

Ashraf, Ghanei & Salami (2014)⁽²⁵⁾ conducted a study to test the impact of online games on learning English vocabulary by Iranian (Low-intermediate) EFL learners. The participants, (24) low-intermediate EFL learners, were randomly assigned to experimental and control groups. The experimental group learnt some new words via online computer games in 15 weeks. A vocabulary-based test, acting as pre-test and posttest, was conducted in the first and 15th weeks. The findings of the analyzed data indicated that the experimental group outperformed the control group statistically significant in the post-test.

Al Masri and Al Najar (2014)⁽²⁶⁾ investigated the effect of using word games on primary stage students' achievement in English vocabulary in Marj Al Hamam Primary school for girls and Al Baraa' School for boys in Amman in Jordan. To achieve the purpose of the study, apre/ post-test was constructed to measure students' level in English vocabulary. The subjects of the study were distributed into four groups (two female groups experimental and control, and two male groups; experimental and control). The experimental groups were taught English vocabulary using games while the control groups were taught using the traditional way of teaching using pictures and memorization. Findings of the study indicated that there were statistically significant differences in the post-test results between the control and the experimental groups in favor of the experimental group, and there was no statistically significant difference in the students' achievement due to gender.

Khonmohammad & Akbar (2014)⁽²⁷⁾ conducted a study that focused on the effect of using games on English grammar among young learners of English language in Iranian context. The design of this study was based on quasi-experimental method. The study consisted of two groups, namely an

experimental and a control group. The participants took a pre-test on grammar at the beginning of the course. The experimental group experienced 24 sessions of grammar treatment via game-based instruction controlled by the researchers and performed by the members of the group and the learners in the control group dealt with the traditional program of learning grammar through explanation. Finally, both groups sat for a post-test and data were collected and analyzed through Independent Samples t-test analysis. The results showed that the participants in the experimental group outperformed the control group significantly.

Zu'bi and Sabha (2013)⁽²⁸⁾ investigated the role of Mobile-based Email in improving Ajloun College English students' achievement in writing and vocabulary acquisition. The researchers carried out a project based on Mobile-based Email for the experimental groups. Thirty students were purposefully chosen from two universities (Al-Balqa Applied University and Jerash University) in the first semester of the academic year 2011. The instrument of the study was a survey. To establish the validity for the instrument, the method of content validity was used by giving it to a jury of specialists. Means scores and standard deviations of the participants' responses on writing and vocabulary were used to examine the significance of the treatment on the dependent variables. The results revealed that the writing skills and vocabulary of the students in the experimental groups significantly improved.

Abu Naba'h (2012)⁽²⁹⁾ investigated the impact of using computer assisted grammar teaching on the performance of Jordanian pupils studying English as a foreign language. The sample of the study consisted of (212) secondary pupils distributed randomly on four experimental groups and four control groups.

To find out the impact of a software program on students' performance in grammar, the researcher designed an achievement test and used it as a pre-test and a post-test for the experimental and the control groups. An Analysis of Covariance (ANCOVA) was used to find out the effect of the instructional program on the pupils' achievement in the passive voice. The findings of the study showed no statistically significant differences ($\alpha \leq 0.05$) between the pupils' achievement mean scores in grammar attributed to the instructional method of teaching. This difference is in favor of the students in the experimental group. On the other hand, there were statistically significant differences ($\alpha \leq 0.05$) between the pupils' achievement mean scores in grammar attributed to stream of study in favor of the scientific stream students.

Qteefan (2012) ⁽³⁰⁾ conducted a study that aimed to investigate the effectiveness of educational computer games on the fifth graders' achievement in English language in Gaza Western Governorates. The sample of the study consisted of (70) male students from Beach Elementary Boys "A" school and (70) female students from Beach Preparatory Girls "G" school in Gaza. The educational computer games strategy was used in teaching the experimental group, while the traditional method was used with the control one in the first term of the school year (2011- 2012). The study indicated that there were statistically significant differences in the fifth graders' achievement of English language due to the method in favor of educational computer games strategy. It also showed that there were significant differences in the students' total achievement including all the language skills in favor of the experimental group of both genders.

Through what has been reviewed in previous studies, it is clearly observed that the outlined studies were conducted in various contexts at the local, Arab and international levels addressing different language skills. Some studies used different technology-based techniques to develop the learners' language skills, including listening, speaking, reading and writing. The findings of many studies indicated that technology could play an effective role in developing the learners' language skills, such as Bataineh and Mayyas (2017) ⁽³¹⁾, Benoit (2017) ⁽³²⁾, Jerome (2016) ⁽³³⁾, Ashraf, Al Masri and Al Najjar (2014) ⁽³⁴⁾, Khonmohammad and Akbar (2014) ⁽³⁵⁾, Abu Naba'h (2012) and Qteefan (2012) ⁽³⁶⁾.

It is worth mentioning that the current study is different from the previous studies in some points. The current study addresses key language components, which were neglected over the past period, English grammar and vocabulary. To the researcher's best knowledge; a few studies were carried out at the Jordanian level on using computer activities to teach grammar and vocabulary. Thus, the current study is an attempt to bridge the gap by investigating the effect of using computer games on Jordanian EFL seventh graders' grammar and vocabulary achievement.

8. Methodology

8.1. Design of the Study

The study followed the quasi-experimental design; two seventh graders' groups from Rum Private School in Amman were randomly chosen. The students were assigned to two groups (control and experimental).

The experimental group received instruction in grammar classes through computer games while the control group was instructed through traditional

strategies. A pre/post grammar and vocabulary tests were administered to both groups before and after the treatment (the use of computer games) which was applied to the experimental group over 5 weeks, 10 meetings, 45 minutes each. Once the data for the pre/ post-tests was collected, t-test was conducted to examine whether there are significant statistical differences in mean scores of the two groups in the post grammar and vocabulary tests.

8.2. Participants

The sample of the study comprised 58 male seventh grade students from Rum Private School, Amman Directorate of Private Education. The participants were assigned randomly to two groups, control and experimental. There were 30 students in the experimental group and 28 students in the control group. The students, aged 13 years old, were of similar levels according to their scores on the pre- grammar and vocabulary tests. They study the same textbook (Action Pack 7 Seventh Grade (New Edition), which was assigned by the Ministry of Education in Jordan. They also live in nearly similar economic and social circumstances.

8.3. Instruments:

To achieve the purpose of the current study, the researcher developed a pre/ post grammar test to measure the effect of using computer games on developing EFL seventh grade students' achievement in grammar. Another pre/post test was developed to measure the effect of using computer games on EFL 7th graders' achievement in vocabulary.

8.3.1. The grammar pre/post- test

The initial form of the grammar test consisted of 28 items. The test aimed at measuring the level of both groups in grammar in EFL before and after the introduction of the computer games, which were applied to the experimental group during grammar classes.

8.3.2. The vocabulary pre/post- test

The initial form of the test consisted of 30 multiple-choice questions. The test aimed at measuring the level of both groups in vocabulary in EFL context before and after the implementation of computer games.

8.3.3. Validity of the pre-post tests

To ensure the validity of both tests, they were submitted to eight English language specialists, including university instructors, teachers and supervisors, who were asked to validate the tests with regard to their instructions and suitability to the current research purpose.

The remarks and suggestions of the experts were taken into consideration by the researcher before applying the test. The final form of

the grammar test consisted of 25 items, 20 multiple choice and 5 find-the-mistake items. The test included questions about the following topics: past simple, present continuous, countable and uncountable nouns, and comparative and superlative adjectives.

The final form of the vocabulary test included 25 items. The students were asked to select one answer only from four options for each question. The time allocated to each test was 40 minutes with a 50-point total score for each (Appendix 1 and Appendix 2).

8.3.4. Reliability of the pre-post tests

The researcher administered the tests to a pilot sample of 18 students other than the sample of the study; the students were retested after 15 days. By using Pearson Correlation Formula, the reliability coefficient stability was computed. The grammar test value scored (0.83) while the vocabulary test value scored (0.81).

8.4. Treatment:

The material consisted of four grammar topics based on the table of contents of the seventh grade English textbook (Action Pack 7 Seventh Grade / New Edition), which was adopted by the Ministry of Education for Jordanian schools in its decision No. 4/2011.

The grammar topics used in this study included the following aspects: past simple, present continuous, countable and uncountable nouns, and comparative and superlative adjectives.

During the treatment, the experimental group's students were taught the assigned grammar lessons at school computer lab through using computer games based on the British Council website (learn English Kids): <https://learnenglishkids.britishcouncil.org/ar/grammar-practice>.

The website includes many grammar games that provide fun activities to practice English with "word order" and "gap fill" games.

In addition, another online language building website, with both vocabulary and grammar activities for ESL students, was used: <https://www.mes-games.com/>. This website, entitled (Games and Activities to Learn English) consists of free online ESL games, grammar games, question and answer activities, vocabulary, spelling and reading activities.

The teacher was briefed by the researcher on how to use the website appropriately and implement the experiment. The teacher was also provided with the principle guidelines needed in this blended-learning environment. The experimental group studied one grammar topic each week in accordance with a timetable prepared by the teacher. On the other hand, the control group studied the same grammar topics in traditional

ways through which the teacher explained the rule and gave some examples, then asking the students to do homework activities. Both the control and experimental groups were taught by the same teacher.

8.5. Procedures:

The study was carried out by sticking to the following procedures:

1-Reviewing the related literature in the field of grammar and vocabulary in EFL and the use of computer games in the educational field.

2-Using the English textbook adopted by the Ministry of Education for Jordanian seventh grade students and selecting some grammar topics.

3-Designing the tools of the study and checking their validity and reliability and then selecting a random sample.

4-Administering the grammar & vocabulary pre-tests to both experimental and control groups.

5-Initiating the intervention of the computer games on the experimental group.

6-Administering the grammar & vocabulary post-tests to both experimental and control groups.

7-Analyzing data and presenting the results and recommendations.

9. Results & Discussion:

This section addresses the questions of the study to verify the effectiveness of using computer games on improving students' level in grammar and vocabulary. The results will be shown in line with the order of the questions of the study.

Question One: "What is the effect of using computer games on developing 7th graders' grammar performance?"

The researcher used the Statistical Package for the Social Sciences (SPSS) to analyze data; mean scores and standard deviations of the pre/post-test scores of both groups were calculated as shown in table (1).

Table 1: Means and Standard Deviations of grammar pre-post test

Group	M	SD	N
Experimental	Pre: 30.8333	6.73172	30
	Post: 35.5333	7.56003	
Control	Pre: 32.0714	5.76020	28
	Post: 34.2143	5.52005	

Table (1) shows a difference between the mean scores of both groups. Means of the pre-test scores of the control group is 32.07 while the mean of the post-test scores is 34.21. The table also shows that the mean of the pre-test scores of the experimental group is 30.83 while the mean of the post-test scores is 35.53.

To ascertain whether these differences between mean scores are statistically significant, a T-test was used as seen in (table 2).

The figures in table 2 indicate that there is a statistical difference at ($\alpha \leq 0.05$) between the two groups in the post test in favor of the experimental group. T-value is (-5.347), which is significant at ($\alpha \leq 0.05$). Such results could be attributed to the positive effect of using computer games on developing grammar performance of the experimental group's students in EFL.

Table 2: Results of T-test Independent Samples

Group	N	M	SD	T-value	Df	Sig.
Control	28	34.21	5.520	-5.347	27	.000
	43		05			
Experimental	30	35.53	7.560	-5.347	27	.000
	33		03			

Question Two: *"What is the effect of using computer games on developing 7th graders' vocabulary performance?"*

Mean scores and standard deviations of the pre/post-test scores of both groups were calculated as shown in table (3):

Table 3: Means and Standard Deviations of vocabulary pre-post test

Group	M	SD	N
Experimental	Pre: 31.3333	6.26613	30
	Post: 36.3000	6.44419	
Control	Pre: 32.2857	6.07275	28
	Post: 33.8929	6.56218	

Table (3) shows that there is a difference between the mean scores of both groups. The mean of the pre-test scores of the control group is (32.28) while the mean of the post-test scores is (33.89).

The table also shows that the mean of the pre-test scores of the experimental group is (31.33) while the mean of the post-test scores is (36.30). Further statistical analysis, as shown in table (4), indicates that there is a statistical difference at ($\alpha \leq 0.05$) between the two groups in the post test in favor of the experimental group.

T-value is (-8.62), which is significant at ($\alpha \leq 0.05$). Such results could be attributed to the positive effect of the computer game on developing vocabulary acquisition of the experimental group's students in EFL.

Table 4: Results of T-test Independent Samples

Group	N	M	SD	T-value	DF	Sig.
Control	28	33.8929	6.56218	-8.626	29	.000
Experimental	30	36.3000	6.44419			

The results from the data analysis show that, on an average, the performance of the students in grammar and vocabulary improved for both groups.

However, the progress of the experimental group, where the computer games were used to teach grammar and vocabulary, was higher than that of the control group where the traditional method was used. The findings of the current study agree with that of the previous studies. The results were in line with findings in the studies of Klimova & Kacet(2017⁽³⁷⁾), Silsupur (2017)⁽³⁸⁾, Benoit (2017)⁽³⁹⁾, Jerome (2016)⁽⁴⁰⁾, Ashraf, Ghanei & Salami (2014)⁽⁴¹⁾, Al Masri and Al Najar (2014)⁽⁴²⁾, Khonmohammad & Akbar (2014)⁽⁴³⁾, Abu Naba'h (2012)⁽⁴⁴⁾ and Qteefan (2012)⁽⁴⁵⁾. All these studies affirmed the effectiveness of using games in improving students' level in grammar and vocabulary.

This study reassured the findings of many previous studies which proved the effectiveness of using computer games in the process of teaching and learning in general and teaching grammar and vocabulary in particular. The researcher may attribute this significant progress in both sub-skills (grammar & vocabulary) to many factors as follows: First, students are disappointed with the rigid, demotivated and boring methods that are being used in most schools. These unfavorable ways of teaching are accompanied with a non-relaxing physical environment with overcrowded classes. Second, using computer games in computer labs provided students with plethora of facilities and advantages that can't be seen in ordinary classrooms. One of the main advantages is that students use most of their senses (hearing, seeing, touching) through the interaction with the games and the computer sets. In this new rich environment, all students enjoy playing while unconsciously achieve the objectives of lessons identified by teachers. Third and most importantly, this new environment enhances autonomy learning as it gives the students the chance to try more than once until they get the correct answer, and they also can practice at their home in accordance with their pace in a non-threatening atmosphere without being afraid of punishment when mistakes

occur. This accelerates the process of creating autonomous learners who can take responsibility over their learning even when teachers are not around. Finally, the new trend in the world nowadays emphasizes the shift from teacher-centered approach to student-centered approach.

The researcher believes that the use of computer games in EFL class in general and in teaching grammar and vocabulary in particular, contributed to creating an attractive and motivating learning environment. The strategy also provided the students with an opportunity to play an effective role in the learning process and shift instruction to a learner-centered approach, which is in line with the current trends in TEFL field.

Furthermore, the researcher does believe that the use of computers in the process of teaching and learning is supposed to enhance the presence of independent learners equipped with life skills that may enable them to face the difficulties of life, away from the help of teachers or parents.

The researcher believes that the wider the margin the students have, the better learners we will get, and this can be achieved by maximizing the student's talking time and minimizing the teacher's talking time. Such shift could be achieved by many ways, one of which is the use of computer games in our schools. To sum up, the researcher believes that the outperformance of the experimental can be due to, but not exclusively, the aforementioned factors.

On the other hand, the researcher believes that the following educational characteristics should be available in computer games dedicated to EFL learners:

1-Pedagogical dimensions: Any games designed or adopted to be used in teaching and learning should be based on the theoretical foundation for the educational design. It is worth mentioning that any game should enhance collaboration, problem solving, autonomous learning, fantasy, reasonable focus on colors, effective interaction and interactivity, varied feedback modes etc.

2-Communication and Multimodality: The use of computer games should enhance effective and fruitful interaction between the learner and the games. To get the optimal interaction and interactivity, games should include animation, videos, audios, attractive colors, pictures, symbols, favorable sounds and as many icons as possible that may compensate the absence of face to face meetings such as smiling face, frown face, thumbs up or down, nodding heads etc.

3-Autonomous learning: Games should help students to depend on themselves rather than keep depending on their teachers. Therefore,

computer games should offer the chance for students to use games formally and informally. They should also be designed to strengthen learners' contribution to knowledge formation or creation. Here students felt that they have some knowledge to share others and they become active learners not passive ones.

4-Skill-oriented: Games should equip learners with educational, personal, societal and other life skills rather than passing knowledge to be memorized and confined to in-class purposes only.

10. Conclusion:

The current study aimed at examining the effect of using computer games on developing 7th graders' achievement in grammar and vocabulary in EFL. The results indicated that there were significant statistical differences at ($\alpha \leq 0.05$) between the control and experimental groups in the post-grammar and vocabulary tests in favor of the experimental group, which received instruction through computer games. Based on the statistical analysis, it could be concluded that the use of computer games had a positive effect on the 7th graders' achievement in grammar and vocabulary in EFL.

11. Recommendations:

Based on the findings, the researcher recommends using technology applications in TEFL field in general and in teaching grammar and vocabulary in particular. Using computer games to teach language skills should be taken seriously by decision makers in the Jordanian Ministry of Education. Teachers and principals at schools need to do their best to exploit technological advancements at schools in cooperation with the local community and non-governmental organizations, especially when the official institutions fail to bridge the gap. Researchers are invited to conduct further studies that target other English language skills.

The Grammar Test

Student's Name:

Number:

Date:

Time: 40 minutes

Q.1: Choose the appropriate word to fill in the blank in each of the following sentences:

- 1- Who is _____ tennis player in this class?
a-the better b-the good c-the best d-better than
- 2- The phone _____, can you answer it, please?

- a-rings b- ring c- rang d-is ringing
 3-Excuse me, I need _____ information about the trains to London.
 a-many b-a few c-some d-few
 4- How _____ rice do we have left?
 a-much b- does c-do d-many
 5-I am busy right now. I _____ my homework.
 a -am do b- do c-doing d-am doing
 6-Your watch is _____ than mine.
 a -the most cheap b- cheaper c-more cheap d-the more cheaper
 7-February is _____ month in many countries.
 a -the coldest b- more colder c- colder d- cold than
 8- I _____ an e-mail to the company two weeks ago.
 a- am sending b-send c-sent d- sends
 9-The window was open and a bird _____ into the room.
 a-fly b-flew c-was flew d- flies
 10-The bed was very uncomfortable. I _____ sleep very well.
 a-didn't b-did c-wasn't d- not
 11-To make a pancake, you need _____ eggs and flour.
 a-an b-much c-some d-little
 12- _____ you waiting for a bus?
 a-do b- are c- does d- is
 13- My brother _____ studying English at Yarmouk University.
 a-is b- does c- do d- not
 14- It's cold, don't open _____ windows.
 a-some b-little c- any d- much
 15-I met _____ students yesterday in the school.
 a-much b- little c- a little d- some
 16- Don't make so much noise. Ali _____ to study for his English test now!
 a- try b-tries c-tried d-is trying
 17-Gold isn't _____ as platinum.
 a-more expensive b- most expensive c-the more expensive d- as expensive
 18-The plane is _____ way to travel.
 a-fast b- faster c-the fastest d- more faster
 19-It was cold, so I _____ the window.

a-shut b-was shut c-am shut d- shutted
 20-The police _____ me on my way home last night.
 a-was stop b-stopped c-stops d-stopping

Q.2: Correct the mistakes (underlined and bold) in each of the following sentences:

1- My best friend has upset yesterday.

2- Tom works at the moment.

3- There are no more water in the pond.

4- I need to find some informations about this topic.

5-My house is largest than hers.

Good Luck,,,

Appendix 2 The Vocabulary Test

Student's Name:

Number:

Date:

Time: 40 minutes

Q.1: Choose the appropriate word to fill in the blank in each of the following sentences:

- 1- I'm _____. I didn't want to throw your toys away.
 a-sorry b-happy c-going d-thirsty
- 2- Can you please _____ the music a little bit? It is very loud.
 a-go down b- turn on c- turn down d- turn up
- 3-Ibn Battuta is a very _____ traveler.
 a-tourist b- merchant c- popular d- adventure
- 1-The rainbow is so beautiful! The word beautiful means _____.
 a- without beauty b-full of pain c- dark and gloomy d- full of beauty
- 2-The word (replay) means _____.
 a-to play again b-to play fast c- to play a long time d- to play after
- 3-Visiting places for fun is called _____.
 a-adventure b- tourism c- education d- trade
- 4-I _____ with you, this movie is really boring! Let's change the channel.
 a- accord b- meet c- agree d- join
- 5-Ahmed comes from Egypt so his first language is _____.

- a-Arabian b-Arab c- Arabia d-Arabic
- 6-Don't _____ to post the letters tomorrow.
- a-forget b- remember c- mind d- matter
- 10-Can I _____ your pen?
- a-lend b- borrow c- give d-start
- 11-They were all _____ so they went to a restaurant to eat something.
- a-hungry b-angry c- thirsty d- fat
- 12-We are going to _____ the football match on TV next week.
- a-look b- see c- watch d- listen
- 13-How much do these tomatoes _____?
- a-price b- charge c- pay d-cost
- 14-Can you _____ French?
- a-talk b- tell c- say d-speak
- 15-My video recorder isn't _____ , could you repair it for me?
- a- making b-doing c-going d-working
- 16-My favorite subject at school was _____ because I love learning about numbers.
- a-history b- science c- mathematics d- art
- 17-All the children at that school have to _____ a uniform.
- a-wear b-carry c- put d- use
- 18-My father's brother is my _____ .
- a-uncle b-cousin c- nephew d-aunt
- 19-For dinner we had _____ and rice.
- a-chicken b- cow c- pig d-sheep
- 20-Ali _____ his bicycle to work every day.
- a-drives b-goes c- gets d-rides

Q.2: Identify the opposite of the word (underlined and bold) in each of the following sentences:

- 1-Ahmad is **rich**. Everybody in Amman knows that he owns a company.
- a-servant b-smart c- poor d-owner
- 2-Hassan **likes** the sunbath on the sunny beach.
- a-unlike b-loves c- hates d- to shine
- 3-Ahmad bin Majid is a very **well-known** traveler.
- a-famous b-unknown c- disknow d- inknow
- 4-The film was **interesting**. I enjoyed it very much.
- a-fantastic b- boring c- exciting d-short
- 5-This box is too **heavy**. I can't lift it so high.
- a-small b- light c- big d- clean

Information and Communication Technology , 8(1), 71

(9) Bataineh, R. and Mayyas, M. (2017), The utility of blended learning in EFL reading and grammar: a case for Moodle, *Teaching English with Technology*, 17(3), 35-49.

(10) Qassemzadeh, A and Soleimani, H. (2016). The Impact of Feedback Provision by Grammarly Software and Teachers on Learning Passive Structures by Iranian EFL Learners, *Theory and Practice in Language Studies*, 6(9), 1884-1894.

(11) Roblyer, M. D. & Edwards, J. (2000). Integrating Educational Technology Into Teaching. 2nd edition. Columbus, Ohio: Prentice-Hall/Merrill College Publishing Company.

(12) Al Masri, A and Al Najar, M. (2014). The Effect of Using Word Games on Primary Stage Students Achievement in English Language Vocabulary in Jordan, *American International Journal of Contemporary Research*, 4(9).

(13) Baniabdelrahman, A. (2013). The Effect of Using Online Tools on Ninth Grade Jordanian Students' Vocabulary Learning, *Arabic World English Journal*, 4(1).

(14) Derakhshan A. & Khatir (2015). The Effects of Using Games on English Vocabulary Learning, *Journal of Applied Linguistics and Language Research*, 2(3), 39-47 Available online at www.jallr.ir ISSN: 2376-760X.

(15) Mart, C. (2013). Teaching Grammar in Context: Why and How?, *Theory and Practice in Language Studies*, 3(1), 124-129.

(16) Al Masri, A and Al Najar, M. (2014). The Effect of Using Word Games on Primary Stage Students Achievement in English Language Vocabulary in

References:

(1) Qassemzadeh, A and Soleimani, H. (2016). The Impact of Feedback Provision by Grammarly Software and Teachers on Learning Passive Structures by Iranian EFL Learners, *Theory and Practice in Language Studies*, 6(9), 1884-1894.

(2) Bataineh, R. and Mayyas, M. (2017), The utility of blended learning in EFL reading and grammar: a case for Moodle, *Teaching English with Technology*, 17(3), 35-49.

(3) Rodinadze, S. & Zarbazoia, K. (2012). The Advantages of Information Technology in Teaching English Language: *Frontiers of Language and Teaching*, 3. 271-275

(4) Jitsupa, J., Nilsook, P. and Piriyaawong, P. (2012). A Strategy for e-Training in Information Technology Security, International e-Learning Conference, Thailand, 292-297.

(5) Baniabdelrahman, A. (2013). The Effect of Using Online Tools on Ninth Grade Jordanian Students' Vocabulary Learning, *Arabic World English Journal*, 4(1).

(6) Hussein, H. (2014). The Effect Of Recasts Versus Meta-Linguistic Feedback On EFL Learners Grammar Performance At The Faculty Of Sciences And Arts, *International Journal of English Language Teaching*, 2(1), 27-84.

(7) Al Masri, A and Al Najar, M. (2014). The Effect of Using Word Games on Primary Stage Students Achievement in English Language Vocabulary in Jordan, *American International Journal of Contemporary Research*, 4(9).

(8) Abu Naba'h, A. (2012). The Impact of Computer Assisted Grammar Teaching on EFL Pupils' Performance in Jordan, *International Journal of Education and Development using*

- (25) Ashraf, H., Ghanei Motlagh, F. & Salami, M. (2014). The Impact of Online Games on Learning English Vocabulary by Iranian (Low- intermediate) EFL Learners, *Science Direct*, 98: 286- 291.
- (26) Al Masri, A and Al Najar, M. (2014). The Effect of Using Word Games on Primary Stage Students Achievement in English Language Vocabulary in Jordan, *American International Journal of Contemporary Research*, 4(9).
- (27) Khonmohammad Z. & Akbar A. (2014). The Effect Of Using Games On English Grammar With Focus On Iranian Young Learners Of English, *International Journal of Language Learning and Applied Linguistics World (IJLLALW)*, 5 (1), 458-471.
- (28) Zu'bi, M. and Sabha, M. (2013). Using Mobile-Based Email for English Foreign Language Learners, *Turkish Online Journal of Educational Technology*, 12 (1), 178-186.
- (29) Abu Naba'h, A. (2012). The Impact of Computer Assisted Grammar Teaching on EFL Pupils' Performance in Jordan, *International Journal of Education and Development using Information and Communication Technology* , 8(1), 71
- (30) Qteefan G. (2012). The Effectiveness of Using Educational Computer Games on Developing Palestinian Fifth Graders' Achievement in English Language in Gaza Governorate. Unpublished M.A. Thesis. The Islamic University of Gaza. Palestine.
- (31) Bataineh, R. and Mayyas, M. (2017), The utility of blended learning in EFL reading and grammar: a case for Moodle, *Teaching English with Technology*, 17(3), 35-49.
- (32) Benoit J. (2017). The Effect Of Game-Based Learning On Vocabulary Acquisition For Middle School English Language Learners," unpublished dissertation presented to Liberty Jordan, *American International Journal of Contemporary Research*, 4(9).
- (17) Zahedi, Y., & Abdi, M. (2012). The impact of imagery strategy on EFL learners' vocabulary learning, *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 60, 2264-2272.
- (18) Bataineh, R. and Mayyas, M. (2017), The utility of blended learning in EFL reading and grammar: a case for Moodle, *Teaching English with Technology*, 17(3), 35-49.
- (19) Klimova B. & Kacet J. (2017). Efficacy of Computer Games on Language. Learning *The Turkish Online Journal of Educational Technology*. 16(4). Retrieved from: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1160637.pdf>
- (20) Silsupur B. (2017). Does Using Language Games Affect Vocabulary Learning in EFL Classes? *Journal of Foreign Language Education and Technology*, 2(1), retrieved from: <http://dergipark.gov.tr/download/article-file/285655>
- (21) Benoit J. (2017). The Effect Of Game-Based Learning On Vocabulary Acquisition For Middle School English Language Learners," unpublished dissertation presented to Liberty University, Lynchburg. Retrieved from: <http://digitalcommons.liberty.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=2429&context=doctoral>
- (22) Ebrahimzadeh, M and Alavi, S. (2017). The effect of Digital Video Games on EFL Students' Language Learning, *Teaching English with Technology*, 17(2), 87-112.
- (23) Jerome C. Bush (2016). The Impact of Classroom Games on the Acquisition of Second Language Grammar, *International Journal of Studies in Applied Linguistics and ELT*, 1(1), DOI: <https://doi.org/10.1515/lifjjsal-2015-0007>
- (24)

Language Learners," unpublished dissertation presented to Liberty University, Lynchburg. Retrieved from: <http://digitalcommons.liberty.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=2429&context=doctoral>

(40) Jerome C. Bush (2016). The Impact of Classroom Games on the Acquisition of Second Language Grammar, *International Journal of Studies in Applied Linguistics and ELT*, 1(1), DOI: <https://doi.org/10.1515/lifisjal-2015-0007>

(41) Ashraf, H., Ghanei Motlagh, F. & Salami, M. (2014). The Impact of Online Games on Learning English Vocabulary by Iranian (Low- intermediate) EFL Learners, *Science Direct*, 98: 286- 291.

(42) Al Masri, A and Al Najar, M. (2014). The Effect of Using Word Games on Primary Stage Students Achievement in English Language Vocabulary in Jordan, *American International Journal of Contemporary Research*, 4(9).

(43) Khonmohammad Z. & Akbar A. (2014). The Effect Of Using Games On English Grammar With Focus On Iranian Young Learners Of English, *International Journal of Language Learning and Applied Linguistics World (IJLLALW)*, 5 (1), 458-471.

(44) Abu Naba'h, A. (2012). The Impact of Computer Assisted Grammar Teaching on EFL Pupils' Performance in Jordan, *International Journal of Education and Development using Information and Communication Technology*, 8(1), 71

(45) Qteefan G. (2012). The Effectiveness of Using Educational Computer Games on Developing Palestinian Fifth Graders' Achievement in English Language in Gaza Governorate. Unpublished M.A. Thesis. The Islamic University of Gaza. Palestine.

University, Lynchburg. Retrieved from: <http://digitalcommons.liberty.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=2429&context=doctoral>.

(33) Jerome C. Bush (2016). The Impact of Classroom Games on the Acquisition of Second Language Grammar, *International Journal of Studies in Applied Linguistics and ELT*, 1(1), DOI: <https://doi.org/10.1515/lifisjal-2015-0007>

(34) Al Masri, A and Al Najar, M.

(2014). The Effect of Using Word Games on Primary Stage Students Achievement in English Language Vocabulary in Jordan, *American International Journal of Contemporary Research*, 4(9).

(35) Khonmohammad Z. & Akbar A. (2014). The Effect Of Using Games On English Grammar With Focus On Iranian Young Learners Of English, *International Journal of Language Learning and Applied Linguistics World (IJLLALW)*, 5 (1), 458-471.

(36) Qteefan G. (2012). The Effectiveness of Using Educational Computer Games on Developing Palestinian Fifth Graders' Achievement in English Language in Gaza Governorate. Unpublished M.A. Thesis. The Islamic University of Gaza. Palestine.

(37) Klimova B. & Kacet J. (2017). Efficacy of Computer Games on Language. Learning *The Turkish Online Journal of Educational Technology*. 16(4). Retrieved from: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1160637.pdf>

(38) Silsupur B. (2017). Does Using Language Games Affect Vocabulary Learning in EFL Classes? *Journal of Foreign Language Education and Technology*, 2(1), retrieved from: <http://dergipark.gov.tr/download/article-file/285655>

(39) Benoit J. (2017). The Effect Of Game-Based Learning On Vocabulary Acquisition For Middle School English



The World Islamic Sciences and
Education University (W.I.S.E)

Al-Mishkat

For Humanities & Social Studies

An International Research and Refereed Journal

Volume (7), Number (1), Ramadan 1441, April 2020

The views and ideas expressed in the articles published in this journal are of their own authors and do not reflect the views of the editorial board or the World Islamic science and Education University or the policies of the Ministry of Higher Education and Scientific Research.

ISSN 2311-0538



All Correspondence Concerning this Journal should be addressed to:

Editor in Chief
Deanship of Academic Research
The World Islamic Sciences and Education University (W.I.S.E)
Amman- Jordan
P.O. Box: (1101), Post Code (11947)

Tel: 00962 6 5600230, Ext. 2012, Fax: 00962 6 5600237

Email: al_mishkat.journal@wise.edu.jo

Website: www.wise.edu.jo

Al- Mishkat

For Humanities & Social Studies

An International Research and Refereed Journal

Volume (7), Number (1), Ramadan 1441, April 2020

Editor in Chief

Prof. khalouq Agha

Editorial Staff

Prof. waleed Awajn	The World Islamic Science & Education University
Prof. Issa Qwader	AL-Hussien Bin Talal University
Prof. Yaser al-hourani	The World Islamic Science & Education University
Prof. Mohammed Bani Salameh	The World Islamic Science & Education University
Prof. Saleem Hatameh	The World Islamic Science & Education University
Dr. Mubarak Tarawneh	The World Islamic Science & Education University
Dr. Abd alraouf Banyesa	The World Islamic Science & Education University

Advisory Editorial Board

Prof. Sameer al-Droubi	Mu'tah University
Prof. Mohmmmed Alsaudi	Jordan Academy of Arabic
Prof. Naser Al noaime	The World Islamic Science & Education University
Prof. Ali Alhamd	Yarmouk University
Prof. Yahya Ateyah Ababneh	Mu'tah University
Prof. Mohmmmed ALqudah	The University OF jordan
Prof. Mohmmmed Amayreh	Mu'tah University
Prof. Abd ALhakeem Jihazi	Yarmouk University
Prof. Ahmed ALkilany	The World Islamic Science & Education University
Prof. Abd Alraheem Aboswailem	The World Islamic Science & Education University
Prof. Ibraheem AL Zouabi	Al al-Bayt University
Prof. Saleh ALshorofat	Al al-Bayt University

English Language Editor

Dr. Jbreel AlSaoude



Arabic Language Editor

Dr. mohammed ALHjojo