



جامعة العلوم الإسلامية العالمية

المِشْكَاة

لِلْعِلْمِ وَالْإِسْنَانِيَّةِ وَالْإِجْتِمَاعِيَّةِ
مَجَلَّةٌ عِلْمِيَّةٌ عَالَمِيَّةٌ مُحْكَمَةٌ

المجلد التاسع - العدد الأول: رمضان 1443هـ / نيسان 2022م

ISSN: 2311-0538 E- ISSN: 2789-6579



المجلد التاسع - العدد الأول: رمضان 1443هـ / نيسان 2022م

المِشْكَاة

جامعة العلوم الإسلامية العالمية



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

Al-Mishkat

for Humanities & Social Studies
An International Research and Refereed Journal

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.

Volume (9), Number (1), Ramadan, 1443, April, 2022

ISSN: 2311-0538 E- ISSN: 2789-6579



جامعة القادسية الشريعة العالمية

المشكاة

لِلْعُلُومِ الْإِنْسَانِيَّةِ وَالْإِسْلَامِيَّةِ
مَجَلَّةٌ عِلْمِيَّةٌ عَالَمِيَّةٌ مُحْكَمَةٌ

المجلد التاسع ، العدد (١) ، رمضان ١٤٤٣ هـ / نيسان ٢٠٢٢ م

ISSN: 2311-0538

E- ISSN: 2789-6579



جامعة العلوم الإسلامية العالمية

المشكاة

لِلْعُلُومِ الْإِسْلَامِيَّةِ وَالْإِجْتِمَاعِيَّةِ
مَجَلَّةٌ عِلْمِيَّةٌ عَالَمِيَّةٌ مُحْكَمَةٌ

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

المجلد التاسع ، العدد (١)، رمضان ١٤٤٣هـ / نيسان ٢٠٢٢م

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)

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

موقع الجامعة الإلكتروني: www.wise.edu.jo

المشكاة للعلوم الإنسانية والاجتماعية
مجلة علمية عالمية محكمة
المجلد التاسع ، العدد (١)، رمضان ١٤٤٣هـ / نيسان ٢٠٢٢م

رئيس هيئة التحرير

الأستاذ الدكتور خلود ضيف الله أغا

هيئة تحرير المجلة

الأستاذ الدكتور عبد الملك السعدي جامعة العلوم الإسلامية العالمية
الأستاذ الدكتور محمد خلف بني سلامة جامعة العلوم الإسلامية العالمية
الأستاذ الدكتور غسان سالم الطالب جامعة العلوم الإسلامية العالمية
الأستاذ الدكتور عماد يوسف الشيخ جامعة العلوم الإسلامية العالمية
الأستاذ الدكتور شاكر الخشالي جامعة العلوم الإسلامية العالمية
الأستاذ الدكتور أحمد حسن العياصرة جامعة العلوم الإسلامية العالمية
الأستاذ الدكتور محمود مبارك عبيدات جامعة العلوم الإسلامية العالمية
الأستاذ الدكتور علي خالد قطيشات جامعة العلوم الإسلامية العالمية
الأستاذ الدكتور عمر المومني جامعة العلوم الإسلامية العالمية
الدكتور هارون نوح معايد (رحمه الله) جامعة العلوم الإسلامية العالمية
الدكتور مبارك محمد الطراونة 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 العمارة 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 الشرفات جامعة آل البيت

المحرر اللغوي / اللغة العربية: د. عبد الله ذنيبات

المحرر اللغوي / اللغة الإنجليزية: د. غالب فريجات

أمين سر مجلة المشكاة وإخراج العدد

شيماء عبد الكريم الخصاونة

فَالْعِلْمُ نِعْمَةٌ مِنَ اللَّهِ



مجلة المشكاة للعلوم الإنسانية والاجتماعية
مجلة علمية عالمية محكمة

قواعد النشر:

- يُشترط فيها يقدم للمجلة أن يكون أصيلا وليس مقدما لمجلة أو أية جهة ناشرة أو أكاديمية. ويتعهد الباحث بذلك خطيا عند تقديم البحث للنشر.
- إذا كان البحث مدعوما من جهة ما، فعلى الباحث بيان ذلك وتقديم وثيقة محررة من الجهة الداعمة موجهة إلى رئيس تحرير المجلة تفيد عدم مانعتها نشر البحث.
- يمكن ان يكون البحث مُستل من رسالة ماجستير أو أطروحة دكتوراة مع اعلام المجلة بذلك .
- لا يجوز نشر البحث في اي مجلة اخرى.
- يصبح البحث بعد قبوله حقا محفوظا للمجلة ولا يجوز النقل منه إلا بإشارة إلى المجلة.
- يتولى تقييم البحث محكمان 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 لكلٍّ 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)، 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

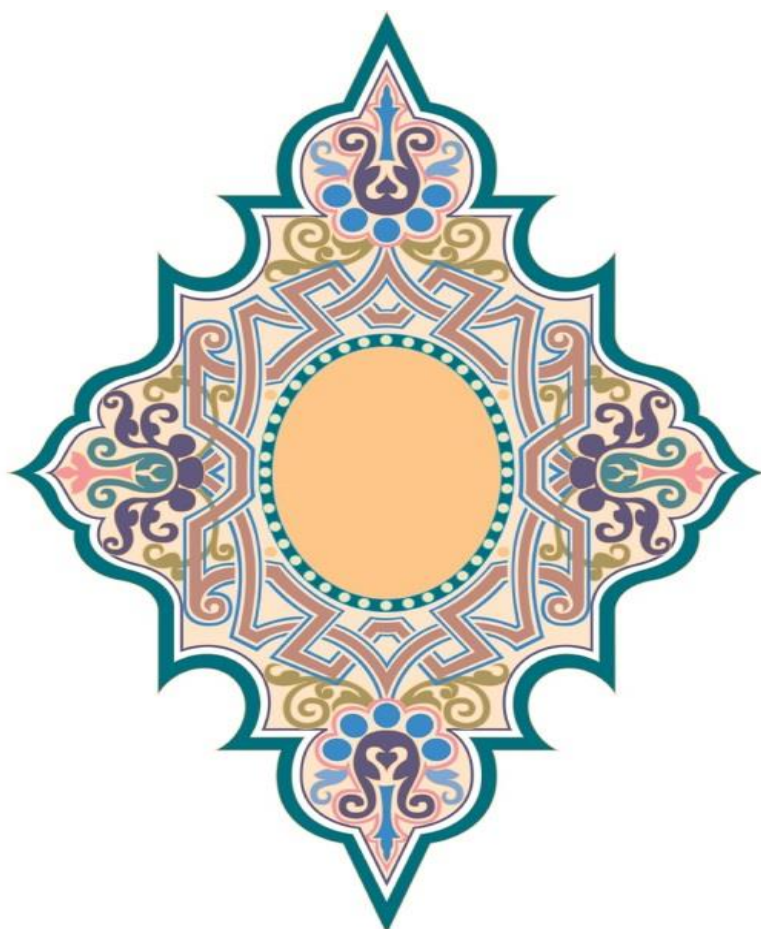


محتويات العدد (باللغة العربية)
المجلد التاسع ، العدد (١)، رمضان ١٤٤٣هـ/نيسان ٢٠٢٢م

الصفحات	عنوان البحث	الباحث/ الباحثون
٤٨-١٣	البنية الإحالية للفضاء المائي في النص القرآني قصة سيدنا موسى عليه السلام أنموذجا	د. سماح يوسف سميرات
٦٧-٤٩	درجة تعزيز المعلمين لمفاهيم الأمن الفكري لدى طلبة المرحلة الثانوية	د محمود أحمد مصطفى
٩٣-٦٩	التسويق الأكاديمي لدى طلبة الجامعات الأردنية مستخدمي الإنترنت وعلاقته بدافعية الإنجاز لديهم	د. محمد أحمد مصطفى الضمور أ.د. محمد إبراهيم محمد السفاينة د. صالح سالم السويلم الخوالدة
١٣٠-٩٥	دور برنامج الأسر المنتجة في الحد من الفقر والصعوبات التي تحول دون نجاح المشاريع الصغيرة في مديرية تعزيز الانتاجية التابع لوزارة التنمية الاجتماعية في محافظة إربد	مراد أحمد سالم الخمايسة
١٦٢-١٣١	أثر استراتيجيات الصف المقلوب لتدريس الكيمياء في تنمية الدافعية للتعلم ومهارة اتخاذ القرار لدى طلبة الصف العاشر الأساسي في الأردن	د. أنسام محمد نمر بشينة عبد الرحمن عيسى
١٩٨-١٦٣	الأثار الاجتماعية والنفسية للعنف الموجه ضد المرأة	د. جهاد علي السعايدة د. لبنى مخلص العضاييلة هنا تيسير الحديدي
٢٢٧-١٩٩	أثر استراتيجيات القصة الرقمية في تنمية عمليات العلم الأساسية ومهارات التفكير التأملي لدى طلبة الصف السادس الأساسي	أ.د. أحمد حسن العياصرة أنسام محمد نمر
٢٦٠-٢٢٩	أثر القصص الرقمية في تنمية مهارات الاستماع لدى أطفال الروضة في الأردن سلطانه	خالدة الدراعين د. ايمان عباينه
٢٨٩-٢٦١	المشكلات الاجتماعية والسلوكية والنفسية لدى طلبة المرحلة الثانوية في مخيم الزعتري	د. بلال محمد صلاح سليمان

	(الأردن) وعلاقتها ببعض المتغيرات من وجهة نظرهم	
٣١٦-٣٩١	جهود الإمام النووي اللغوية والنحوية في توجيه المعنى في رياض الصالحين	د. محمد عبدالله أبو الزب د. محمد حميدي الشعرات
٣٤٥-٣١٧	أثر استراتيجية تدريس تستند إلى الوسائط المتعددة في تدريس العلوم لتحسين التحصيل والدافعية نحو تعلم العلوم لدى طلاب الصف الرابع الأساسي في الأردن سلطان	سالم عطا الله الطعاني د. جهاد المومني
٣٧٥-٣٤٧	الاستهداف الإسرائيلي لقضية اللاجئين الفلسطينيين في ضوء السياسة الإسرائيلية تجاه مخيمات اللاجئين في قطاع غزة (١٩٦٧م-١٩٧٧م)	د. زكريا محمد العثمانة
٣٩٩-٣٧٧	قراءة في مفهوم الشعر ووظيفته في الخطاب الشعري لدى الشاعر الأردني سلطان	محمد عواد توفيق خريسات د. موفق رياض مقدادي
٤٢٤-٤٠١	فلسفة الحياة والموت عند المتنبي وأبي العلاء في قصيدتي وصف الحمى وضجعة الموت رقدة	د. عمر صالح صقر شقيرات
٤٥٩-٤٢٥	القدرة التنبؤية للأمن النفسي بالتكيف النفسي والاجتماعي لدى المراهقين اللاجئين السوريين في الأردن	معاذ عقله سالم عتوم عمر مصطفى الشواشرة
٤٨٦-٤٦١	القيم الأخلاقية في الأعمال الشعرية الكاملة (لمحمود مفلح)	د. رائد مصباح الدايت
☐		

□ المجلد التاسع ، العدد (١) ، رمضان ١٤٤٣ هـ / نيسان ٢٠٢٢ م



البنية الإحالية للفضاء المائي في النص القرآني قصة سيدنا موسى عليه السلام أنموذجاً

د. سماح يوسف سميرات*

تاريخ الوصول: ٢٠٢٠/٥/٢١ م تاريخ القبول: ٢٠٢٠/٧/٢٦ م

الملخص

عمدت هذه الدراسة إلى تناول الفضاء المائي (عيون الماء الاثنتي عشرة المنبجسة أو المتفجرة) في النص القرآني تناولاً يهدف إلى الوقوف عند التجليات الدلالية لهذه الفضاءات المائية، من خلال البنية الإحالية في النصوص القرآنية، التي تغذي الخطاب القرآني وتفسره، مبرزين من خلالها صورة المجتمع الإسرائيلي وتحولاته.

وقد تبين للباحث من خلال دراسة الفضاء المائي (عيون الماء) أنها تعود بينيتها الإحالية إلى آيات قرآنية تنتمي إلى سور قرآنية مختلفة؛ وذلك لأن قصة موسى عليه السلام تناولتها عدة سور، فمن طريق الإحالة تتبدى الصورة الدلالية أكثر، ولعل هذا ما عبر عنه المفسرون (بتفسير القرآن بالقرآن). كما تبين من الدراسة أن رمزية الماء تتناسل بدلالات ثرية في كل نص توضع فيه حسب السياق والمقام، وتتطور لبناء تصورات جديدة تساهم في الإنجاز النصي وتلاحه، وتتسع حدوده وواقعه النعني كلما اتجهنا للقاء أعماق النص والسياق.

إن انفجار وانجاس العيون معجزة حدثت فقط مع بني إسرائيل، بعد ارتكابهم معاصي، فكان من خصوصية مفردة الماء أنها كشفت الحالة الإيمانية والأخلاقية لبني إسرائيل، ولخصت تاريخهم، وتعاملهم مع النعم، والعقوبات، وأن قلوبهم غير قابلة لتقبل الحق والرسالة، وعقولهم ما زالت تتعالق مع عقيدة قوم فرعون الذين يؤمنون بالأسطورة، والحقيقة المزيفة، كما كشف الفضاء المائي حقيقة تعامل المجتمع الإسرائيلي مع المعبود، ولا بد أن يكون ماثلاً أمامهم ﴿فَقَالُوا أَرَنَا اللَّهُ جَهْرَةً﴾، فالمعجزات بنظرهم لا تكفي، ومن المستحيل الإيمان بالغيب، فجرهم هذا الاعتقاد إلى مزيد من العقوبات، ونعتهم القرآن بوصف جعل الحجارة تترفع عنه، وهو الصلابة والقسوة والغلظة، مما أضاع الجهد في تكوينهم حضارة مثل الأمم، كما فشلوا في حمل الميراث الإلهي. إن كل كلمة، وكل حرف في النص القرآني له قيمته الدلالية الغنية الحاملة لفكرة النص، والتي تحتاج متلق جيد، وصبور ومثابر ليكشف عن هذه القيم الدلالية والاعجازية والجمالية في الخطاب القرآني، لذا أدعو أن يدرس الخطاب القرآني بعمق وتأمل.

الكلمات المفتاحية: الدلالة، الإحالة، المياه، المنبجسة، المتفجرة.

*باحثة.

Referral structure of water space (twelve eyes of water) The story of Moses as a model.

Dr. Samah Youssef Smeirat

This study aimed at studying the water space (twelve eyes of the water, which is either bursting or explosive), a study aimed at standing at the semantic manifestations of these water spaces, through the referral structure in the Qur'anic texts, which nourish and interpret the Qur'anic discourse, highlighting the image of Israeli society and its transformations.

Keywords: semantics, referral, water, improvised, explosive

المقدمة:

ما من شك أن كتاب الله كلُّ متكامل في نصوصه وخطاباته، فيه التنوع، وينأى عن التناقض، ولكي نصل إلى جمال بلاغته وعظمة إعجازه لا بدَّ من الخوض في تفصيلاته، وتساق نصوصه في منظومة ربانية تجعل كل حرف وشكل فيه معجزة، ولا ينتهي هذا الإعجاز بالوصول إلى المعنى والانتهاء إليه، ولكن دلالات ألفاظه

تتناسل بالمعاني الثرية، وفي كل مرة تتجلى مظاهر الإعجاز. ظلت الفضاءات المائية في أشكالها الكونية المتعددة من: بحر، ونهر، وعين، وبئر ملازمة لسيدنا موسى ﷺ منذ الولادة، وفي حياته ومواقفه مع فرعون، ثم مع بني إسرائيل، كما لازم الفضاء المائي قومه بعد وفاته، وفي كل مرة تتجلى دلالاته حسب الموقف الذي يكون فيه، وتنبع الحاجة إليه.

وستتناول في هذه الدراسة الفضاء المائي (عيون الماء الاثنتي عشرة) التي تفجرت - بإذن الله- لبني إسرائيل في مرحلة التيه في الصحراء، وسنختبر هذه العيون بالوقوف عند التجليات الدلالية لهذه الفضاءات المائية مبرزين من خلالها صورة المجتمع الإسرائيلي وتحولاته.

وحتى تكون الصورة أكثر جلاءً لأبد من العودة إلى نصوص أخرى من القرآن الكريم لتوضح جوانب مفيدة ومبهمة، والتي عبر عنها المفسرون للقرآن (بتفسير القرآن بالقرآن)، لذا كان من الصواب أن أستعين بأسلوب ينظم السير وفق معايير علمية تنسجم مع الخطابات القرآنية فكان أسلوب الإحالة (Reference) والذي يكسب الخطاب قوة في الدلالة، وخاصة الإحالة المقامية (Exophorique) التي تصلنا بنصوص وخطابات قرآنية من سور أخرى نستعين بها على فهم النص القرآني، ولكننا سنطلق عليها الإحالة من وإلى القرآن، كما سأستعين بالمنهج الأيثنولوجي -النياسي- (Ethnolgie) كأداة نستعين بها لتفسير بعض الظواهر الفردية والاجتماعية.

وقد كثرت الدراسات التي تتناول عيون الماء من زوايا كثيرة منها: الإشارة إلى الإعجاز في هذه العيون، ثم الحجر، ثم التفريق إعجازيا وبيانيا بين لفظتين هما (انفجرت، وانبعست)، وسأعرض عن ذكرها في المقدمة لكثرتها، ولكنها ستكون محط عنايتي في متن الدراسة، وتوثيقها ضمن حواشي الدراسة ومراجعها؛ لأنني استنرت بها لأصل إلى مبتغاي من هذه الدراسة، وأبارك الجهود المبذولة فيها، ولكنني رغبت في أن أسهم بمجهود أضيفه إلى جهود المجتهدين، وخاصة عندما وجدت عوزا وفاقا في وجود دراسات نقدية تختص بدراسة الإحالة في عيون الماء التي تفجرت لبني إسرائيل، للكشف عن الإحالات النصية القرآنية التي رفدت هذا الخطاب للكشف عن البنى النفسية والاجتماعية والميثودينية لبني إسرائيل، ودور الفضاء المائي في الإنجاز النصي القرآني، واختبار هذه الفضاءات في استنباط الدلالة.

المنهج الأيثنولوجي -النياسي- (Ethnolgie):

وهذا المنهج يعد أداة نستعين بها لتفسير بعض الظواهر الفردية والاجتماعية، وإذ تم اختيار هذا المنهج فلأنه يتناول جماعة مجتمعية معينة، أو

مؤسسة تضم عدة جماعات "تقنيات، زواج، عبادات دينية...^(١)، وسيكون مضمارنا محصور ببني إسرائيل من خلال الخطابات والسياقات القرآنية وليس كما جعلها كلود لفي ستروس بالمعينة والوصف الميداني^(٢) وربما هدفنا في هذه الدراسة يقترب من تعريف هوبل (Hoope) لها أنها (ذلك القسم من الأنثروبولوجيا المختص بتحليل المادة الثقافية وتفسيرها تفسيراً منهجياً)^(٣)

وتعرف الطقوس عند علماء الأنثروبولوجيا الاجتماعية هي مجموعة حركات سلوكية متكررة يتفق عليها أبناء المجتمع، وتكون على أنواع وأشكال مختلفة، تتناسب والغاية التي دفعت الفاعل الاجتماعي أو الجماعي للقيام بها)^(٤).

الإحالة:

برزت قضية الاتساق النصي ووسائله لتزيل الغموض عن النصوص؛ لأنها تتأزر مع مجموعة من الأنظمة النصية الأخرى للوصول إلى ما يطلق عليه كلية النص أي أن النص كل لا يتجزأ^(٥)، فالعلاقة القائمة بين الأسماء والمسميات هي علاقة إحالة، فالأسماء تحيل إلى المسميات^(٦)، ويكتسب النص المحال عليه وضوحاً واستشراقاً للمعنى من النص المحال

إليه، وهذه القدرة تمتاز بها الإحالة، فهي قادرة على صنع جسور كبرى للتواصل بين أجزاء النص المتباعدة، والربط بينها ربطاً واضحاً، كما تصنع-أي الإحالة- ربطاً معنوياً وتماسكاً دلالياً ملحوظاً، وتساعد كذلك على تحفز المتلقي وانتباهه للعلاقة المعنوية، وإعمال ذهنه بين السابق واللاحق^(٧).

ولست بصدد استعراض التعاريف التي استأثر بها مصطلح الإحالة، ولكن ما يهمني هو الإحالة المقامية (السياقية) في الفضاء المائي (عيون الماء الاثنتي عشرة)، فهي إحالة لا تخضع لقيود نحوية، إلا أنها تخضع لقيود دلالية، وهو وجوب تطابق الخصائص الدلالية بين العنصر المحيل والعنصر المحال إليه^(٨)، فتنشأ علاقة بين النص والأشياء والمواقف في العالم الخارجي الذي تسير إليه العبارات^(٩)، وهذا الأسلوب يبين الوشيجة بين الآية والأخرى، إذ يتوقف فهم الآية الأولى على الثانية؛ لذا فإن فهم النص يقتضي أن نبحث كمخاطبين في مكان آخر داخل النص أو خارجه^(١٠).

وقبل البدء بتوضيح الإحالة في النصوص القرآنية، لا بد أن نمهّد بتوطئة لمناسبة هذه العيون ودواعيها.

دواعي عيون الماء:

بعد أن سار سيدنا موسى عليه السلام ببني إسرائيل خارجين من مصر، انحرفوا عن جادة الصواب في كثير من الأمور ^(١١)، منها: اتخاذهم العجل معبوداً دون الله، وقولهم لسيدنا موسى «أرنا الله جهرة»، وتبديل كلام الله بقولهم (حنطة). بدلاً من قول حطة)، وقولهم لنبيهم: لن نصبر على طعام واحد، وما حصل من عنادهم في قصة القتل الذي اختصموا فيه، وفيمن قتله، وقولهم لسيدنا موسى عليه السلام بعد أن أمرهم الله أن يدخلوا الأرض المقدسة «إِنَّ فِيهَا قَوْمًا جَبَّارِينَ وَإِنَّا لَنَنذُرُهَا حَتَّىٰ يَخْرُجُوا مِنْهَا فَإِن يَخْرُجُوا مِنْهَا فَإِنَّا دَاخِلُونَ» [المائدة: ٢٢]، وقولهم: «قَالُوا يَا مُوسَىٰ إِنَّا لَنَنذُرُهَا أَبَدًا مَا دَامُوا فِيهَا فَادْهَبْ أَنْتَ وَرَبُّكَ فَقَاتِلَا إِنَّا هَاهُنَا قَاعِدُونَ» [المائدة: ٢٤]، «قَالَ رَبِّ إِنِّي لَا أَمْلِكُ إِلَّا نَفْسِي وَأَخِي فَافْرِقْ بَيْنَنَا وَبَيْنَ الْقَوْمِ الْفَاسِقِينَ» [المائدة: ٢٥]، «قَالَ فَإِنَّهَا مُحَرَّمَةٌ عَلَيْهِمْ أَرْبَعِينَ سَنَةً يَتِيهُونَ فِي

الْأَرْضَ فَلَا تَأْسَ عَلَى الْقَوْمِ الْفَاسِقِينَ» [المائدة: ٢٦]، وهذا العذر أقبح من الذنب فلا يقبل بمنطقيته طفل حتى يقول ابن كثير: (وهذا شيء يستحيا من ذكره) ^(١٢).

فكان عقابهم من الله تعالى: «قَالَ فَإِنَّهَا مُحَرَّمَةٌ عَلَيْهِمْ أَرْبَعِينَ سَنَةً يَتِيهُونَ فِي الْأَرْضَ فَلَا تَأْسَ عَلَى الْقَوْمِ الْفَاسِقِينَ» [المائدة: ٢٦]، وهذه العقوبة -وهي التيه- منعتهم من الاستقرار، وتكوين دولة؛ لأنها كانت دورة زمانية ومكانية -أربعين سنة- كما كانت دورة موت وحياة، موت الأجيال العاصية وبداية حياة لأجيال أخرى، يقول غوستاف لوبون (Gustave Le Bon) مؤسس (علم نفسية الجماهير) إن العقائد القديمة تفقد بالتدرج هيمنتها على النفوس، وبالتالي فلا تعود تؤثر على الآراء المؤقتة لكي توجهها في اتجاه معين كما في السابق، إن تلاشي العقائد العامة يترك المكان حراً لمجموعة من الأفكار الخصوصية المحرومة من كل ماضي، ومستقبل ^(١٣).

ولم يحض بنو إسرائيل ببناء حضارة، إذ كانوا عبيداً لفرعون في مصر، وخرجوا منها بفضل الله بعد أن بعث فيهم

موسى عليه السلام، ودخلوا في مرحلة التيه، وفيها ماتت إنجازاتهم الحضارية، فلم يحرزوا تقدماً بدخول الأرض المقدسة، ولا كان لهم أثر في مصر، حتى قبر يوسف عليه السلام قاموا بنقله من مصر، وفقاً لما ورد في حديث الرسول ﷺ^(١٤).

ومن أجل ميلاد هذا الجيل الجديد^(١٥)، لا بد من ميلاد مائي أيضاً، فالماء نموذج بدئي أصيل، وموتيف ميثي قديم، هو الأول والآخر؛ لأنه رمز لبداية الكون ونهايته، وهو وسيلة التجدد والخلود، إنه الحياة والموت معاً^(١٦)، وقد حاولت مدرسة التحليل النفسي تفسير نظرية الميلاد المائي هذه على أنها انعكاس لذكرى كامنة في اللاشعور الإنساني عن حالة الجنين في رحم أمه، حين كان محاطاً بالماء والظلمة من جميع الجهات، وخروجه من ذلك الوسط المائي إلى العالم الخارجي الجاف^(١٧). كما أن الماء (هو أساس الحياة ومادتها، وسيد الشراب، وأحد أركان العالم، بل ركنه الأصلي، فإن السحاب خلق من بخاره، والأرض من زبده، وقد جعل الله منه كل شيء حي)^(١٨)، وينتصر ويقضي على الموت بإنبات الحياة والربيع^(١٩)، لذلك ظل بنو إسرائيل في

بجثهم اللائب^(٢٠) عن الماء ملحين على إيجاده، ولما فقدوه طلبوه، وفجر الله لهم العيون، وقد وردت عيون الماء في آيتين في القرآن الكريم:

إحدهما في سورة البقرة قال تعالى: ﴿وَإِذْ اسْتَسْقَىٰ مُوسَىٰ لِقَوْمِهِ فَقُلْنَا اضْرِبْ بِعَصَاكَ الْحَجَرَ فَانْفَجَرَتْ مِنْهُ اثْنَتَا عَشْرَةَ عَيْنًا قَدْ عَلِمَ كُلُّ أُنَاسٍ مَّشْرَبَهُمْ كُلُوا وَاشْرَبُوا مِن رِّزْقِ اللَّهِ وَلَا تَعْتَوْا فِي الْأَرْضِ مُفْسِدِينَ ۖ﴾ [البقرة: ٦٠].

والثانية في سورة الأعراف قال تعالى:

﴿وَقَطَعْنَاهُمْ اثْنَتَى عَشْرَةَ أَسْبَاطًا أُمَمًا وَأَوْحَيْنَا إِلَىٰ مُوسَىٰ إِذِ اسْتَسْقَاهُ قَوْمُهُ رَأَىٰ اضْرِبَ بِعَصَاكَ الْحَجَرَ فَانْبَجَسَتْ مِنْهُ اثْنَتَا عَشْرَةَ عَيْنًا قَدْ عَلِمَ كُلُّ أُنَاسٍ مَّشْرَبَهُمْ وَظَلَّلْنَا عَلَيْهِمُ الْغَمَمَ وَأَنزَلْنَا عَلَيْهِمُ الْمَنَّٰنَ وَالسَّلَوى كُلُوا مِن طَيِّبَاتِ مَا رَزَقْنَاكُمْ وَمَا ظَلَمُونَا وَلَكِن كَانُوا أَنفُسَهُمْ يَظْلِمُونَ﴾ [الأعراف: ١٦٠]، وسنحاول وضع مضمون الآيتين في جدول لتتضح الأمور ثم نبين الإحالة فيها:

سورة البقرة	سورة الأعراف
إِذْ اسْتَسْقَىٰ مُوسَىٰ لِقَوْمِهِ فَقُلْنَا اضْرِبْ بِعَصَاكَ الْحَجَرَ فَانفَجَرَتْ مِنْهُ اثْنَتَا عَشْرَةَ عَيْنًا قَدْ عَلِمَ كُلُّ أُنَاسٍ مِّمَّنَّ رِبَّهُمْ	وَأَوْحَيْنَا إِلَىٰ مُوسَىٰ إِذِ اسْتَسْقَاهُ قَوْمُهُ أَنْ اضْرِبْ بِعَصَاكَ الْحَجَرَ فَانفَجَرَتْ مِنْهُ اثْنَتَا عَشْرَةَ عَيْنًا قَدْ عَلِمَ كُلُّ أُنَاسٍ مِّمَّنَّ رِبَّهُمْ

أولاً: الإحالة المقامية (السياقية) في الفضاء المائي (عيون الماء الاثنتي عشرة).
أ. العدد (اثني عشر).

هناك أبعاد ومعان عميقة للعدد في القرآن لها قيمة دلالية عالية تجعله يجد مكانا في النص لا بد من الكشف عنها من خلال موقع العدد من النص، وإذا كان العدد في حقيقته العلمية الرياضية مجرد علم على كمية أو ترتيب، أو كمية متألفة من الوحدات، تطلق على كل ما يقع في مراتب العدد^(٢٣)، فإنه أيضا بحث عقلي تجريدي تنبثق منه رياضيات ذهنية مختلفة، تكتسب أحيانا أبعادا فرعية إضافية فضلا عن أبعاده العلمية البحتة، والعدد بمفهومه الكمي جانب عالمي إنساني، يُعدُّ عنصرا رئيساً في كل جوانب العلم وفروعه^(٢١).

وقد جاء العدد (١٢) في النص القرآني خمس مرات أربع مرات في الحديث عن بني إسرائيل:

أولاً: «وَقَطَّعْنَاهُمْ أَثْنَتَى عَشْرَةَ أَسْبَاطًا»
[الأعراف: ١٦٠].

ثانياً: «وَبَعَثْنَا مِنْهُمُ اثْنَيْ عَشَرَ نَقِيبًا»
[المائدة: ١٢].

ثالثاً: «فَأَنْبَجَسَتْ مِنْهُ اثْنَتَا عَشْرَةَ عَيْنًا»
[الأعراف: ١٦٠].

رابعاً: «فَانفَجَرَتْ مِنْهُ اثْنَتَا عَشْرَةَ عَيْنًا»
[البقرة: ٦٠-٦١].

وواحدة في ذكر عدد أشهر السنة:
خامساً: «إِنَّ عِدَّةَ الشُّهُورِ عِنْدَ اللَّهِ اثْنَتَا عَشَرَ شَهْرًا» [التوبة: ٣٦].

وسنحاول الاعتماد على الإحالة المقامية؛ لإيجاد التعليل المناسب لوجود العدد (١٢) مع الفضاء المائي (العيون)، وسنبداً بعدد بني إسرائيل بعد أن تم تفرقتهم وتقطيعهم إلى اثني عشرة فرقة قال تعالى: «وَقَطَّعْنَاهُمْ أَثْنَتَى عَشْرَةَ أَسْبَاطًا» [الأعراف: ١٦٠]، حتى نستوضح لم كانت العيون الاثنتا عشرة المنبجسة «فَأَنْبَجَسَتْ مِنْهُ اثْنَتَا عَشْرَةَ عَيْنًا» [الأعراف: ١٦٠]، والمتفجرة «فَانفَجَرَتْ مِنْهُ اثْنَتَا عَشْرَةَ عَيْنًا» [البقرة: ٦٠-٦١]، فعدد العيون يطابق عدد بني إسرائيل المقطعين، ولعل من

المشروع الانطلاق لتعليل هذه الظاهرة وبيان وجوه الإحالة فيها وارتباطها بالفضاء المائي. والسؤال لم هذا العدد؟

التغير الاجتماعي لبني إسرائيل:

منذ دخول إخوة يوسف عليه السلام على مصر وتناسلهم، وهم يعيشون متغيرات اجتماعية؛ وذلك لأنهم كانوا جزءاً من المجتمع المصري، وهذا التغير من مظاهر الحياة الاجتماعية، ويرى علماء الاجتماع أن التغير الاجتماعي حالة طبيعية من الحالات التي يمر بها المجتمع^(٢٢)، وبالتالي فقد كانوا في تزايد مستمر في تناسلهم وأعدادهم، ولكن عندما انتقل الحكم إلى فرعون موسى وجدنا التناقض التدريجي لهم، وخاصة بعد تقتيل الأولاد الذكور واستحياء النساء، ثم اختلاف الطبقة الاجتماعية التي كانوا عليها، وما آلت إليه زمن الفرعون.

وعندما خرج بنو إسرائيل من مصر كانوا خليطاً من الأجناس غير منظمين في جماعات، كانوا من خدم مصر وعبيدها، وهذا الخليط لم يحمل هوية خاصة به، حتى بالنسبة لعاداتهم وتقاليدهم، فلم تكن مستقرة بل تغيرت دوماً بفعل التأثيرات

الخارجية^(٢٣)، كما تكيفت أخلاقهم مع أخلاق الشعوب والقبائل التي عاشوا بين ظهرانيها، فاقتدوا بعاداتها^(٢٤) بالإضافة إلى أن ديانتهم كانت غير مستقرة؛ لأنهم لم يلتزموا بما أمروا به من نبيهم موسى عليه السلام بتوجيه قلوبهم لله، ويظهر في كل عصيان لهم حنينهم واشتياقهم للعودة إلى ما وراء النهر حيث التعددية الإلهية.

وربما لو حافظ بنو إسرائيل على وحدتهم فقد كانوا -كما يذكر ابن خلدون- من أعظم بيوت العالم بالنبط أولاً؛ لما تعدد في سلفهم من الأنبياء والرسل من لدن إبراهيم عليه السلام إلى موسى عليه السلام صاحب ملئتهم وشريعتهم، ولكن رسخ لهم وسواس هذا النسب أنهم مفضلون عند الله، وكان فيهم عصبية وعنصرية، فتجدهم يقولون هذا هاروني، وهذا من نسل يوشع، وهذا من عقب كالب، وهذا من سبط يهوذا، مع ذهاب العصبية، ورسوخ الذل فيهم منذ أحقاب متطاولة^(٢٥).

ولما كان فيهم من هذه الخصائص قطعهم الله اثنتي عشرة فرقة، وكان لهذا التقطيع أثره على بني إسرائيل سلباً وإيجاباً، ومن إيجابيات انتظام أمور الأمة الإسرائيلية

الكبيرة دينياً وسياسياً واجتماعياً، وهذا التقسيم يُعدُّ التحول المهم في تاريخ بني إسرائيل بإرجاعهم إلى أصولهم المنحدرة من أبناء يعقوب وهي أقدس العروق من الأجناس البشرية؛ وأيضاً ليسهل التعامل معهم، فانضم كل فريق إلى أبيهم الذي كانوا معه، ولم ينضموا إلى أعمامهم وبني أعمامهم^(٢٦)، ووضع لكل قبيلة رئيساً أو نقيباً ﴿وَلَقَدْ أَخَذَ اللَّهُ مِيثَاقَ بَنِي إِسْرَءِيلَ وَبَعَثْنَا مِنْهُمُ اثْنَيْ عَشَرَ نَقِيبًا﴾ [المائدة: ١٢].

وقادنا هذا التفسير الذي عليه أكثر المفسرين إحالة **العدد (١٢)** إلى إخوة يوسف عليه السلام، والوارد عددهم في سورة يوسف عن طريق الرؤيا ﴿إِذْ قَالَ يُوسُفُ لِأَبِيهِ يَتَابَتِ إِلَيَّ رَأَيْتُ أَحَدَ عَشَرَ كَوْكَبًا وَالشَّمْسَ وَالْقَمَرَ رَأَيْتُهُمْ لِي سَاجِدِينَ﴾ [يوسف: ٤]، وأسماء الكواكب التي رآها يوسف عليه السلام والتي أخبر الرسول ﷺ جاره اليهودي عن أسمائها وهي: جربان، والطارق، والذبال، وذو الكنفات، وقابس، ووثاب، وعمودان، والفليق، والمصبح، والضُّروح، وذو الفرغ، والضياء، والنور،

فقال اليهودي-بعد سماعها- والله إنها لاسماؤها^(٢٧).

وفي مقابلتها إخوة سيدنا يوسف عليه السلام وهم: روبييل، وشمعون، ولاوى، ويهوذا، وزيالون، ويشجر، وهم أبناء ليا بنت لئان، أما أخوته من السريتين فهم: دان، ونفتالي، وجاد، وأشر، وأخوه بنيامين من أمه راحيل، وهم من أمرهم يوسف عليه السلام بالجيئ إليه ﴿وَأْتُونِي بِأَهْلِكُمْ أَجْمَعِينَ﴾ [يوسف: ٩٣] وهؤلاء الأخوة هم من أوجد المجتمع الإسرائيلي في مصر ﴿ادخلوا مصر إن شاء الله آمنين﴾ [يوسف: ٩٩]، وهم أجداد بني إسرائيل الذين تفرعت عنهم أسباطهم وقبائلهم، وأطلق عليهم بني إسرائيل (:١١٦٧٧٨٤٦٧) وهو مصطلح من التناخ^(٢٨) يُطلق على أبناء يعقوب بن اسحق بن إبراهيم الاثني عشر، ويعرفون باسم "القبائل الإثني عشر"^(٢٩). وتلفتنا هذه الإحالة إلى خارج النص إلى التواجد اليهودي في مصر القديمة ممثلاً في أبناء يعقوب وأجيالهم، حيث ارتبطت اللغة بسياق المقام، إلا أنها لم تساهم في اتساقه بشكل مباشر^(٣٠).

والسبب الآخر من وجود هذا التقسيم كما يحيلنا النص القرآني أنه يقلل من الاختلاف والتناحر في بني إسرائيل وعدم الاتفاق فيما بينهم ﴿بَأْسُهُمْ بَيْنَهُمْ شَدِيدٌ تَحْسَبُهُمْ جَمِيعًا وَقُلُوبُهُمْ شَتَّى﴾ [الحشر: ١٤]، ويمكن القول إن هذا الاختلاف يعود إلى الاختلال في بنية مجتمعهم وضياح -أو تضييعهم- المعايير الضابطة للفرد، وهذا الاختلال -حسب علماء الاجتماع- سبب جلي لاغتراب الفرد والسعي نحو الانفصام الجسماني والمكاني (٣١).

وهذا الاختلاف وجدناه أيضاً في أصولهم -أخوة يوسف عليه السلام- وأخبر أبوهم يعقوب عليه السلام عن كيدهم عندما حذر يوسف عليه السلام من إخبارهم برؤياه: ﴿لَا تَقْصُصْ رُؤْيَاكَ عَلَى إِخْوَتِكَ فَيَكِيدُوا لَكَ كَيْدًا إِنَّ الشَّيْطَانَ لِلْإِنْسَانِ عَدُوٌّ مُبِينٌ﴾ [يوسف: ٥]، وأخبر الله في القرآن الحالة الإيمانية لأبناء إسرائيل منهم المحسن والظالم ﴿وَمِنْ ذُرِّيَّتِهِمَا مُحْسِنٌ وَظَالِمٌ لِنَفْسِهِ مُبِينٌ﴾ [الصفات: ١١٣]، فلو اجتمعوا على المأكول أو المشرب الواحد لتنازعوا، وأهلك بعضهم بعضاً.

وتذكر المصادر أن أبناء يعقوب انقسموا رغم الوحدة الأسرية التي كان يمثلها الأب يعقوب إلى قسمين، أو فئتين، أو مذهبين: قسم يدين بالولاء الأسري وخلع الصفة القديمة، فحافظوا على تداول التنادي بأبناء إسرائيل، والقسم الثاني اتبعوا هوذا -أحد أبناء سيدنا يعقوب- ونسب نفسه إليه، وتسمى باسمه، وتداولت كلمة اليهود (٣٢) ومن هنا لم يتفقوا على صفة مشتركة تجمعهم، ولم نستوضح النص إلا بفضل الإحالة المقامية التي امتدت بدلالاتها إلى خارج السياق، وقصدية الخطاب القرآني فهي -كما يشير ميرقي- تركيب لغوي يشير إلى جزء ما ذكر صراحة أو ضمناً في النص الذي يتبعه أو الذي يليه (٣٣)، كما عملت على إيجاد وشائج بين سور القرآن واتساق آياته وترابطها (٣٤).

وتحمل لفظة (قطّعناهم) في الخطاب القرآني دلالات عدة وقف عندها المفسرون، فيذكر الشعراوي عندما وقف على (قطّعناهم) أي كانت لهم من قبل وحدة تجمعهم، فأراد الحق أن يلفتنا إلى أنهم من شيء واحد، فجاء بكلمة (أسباط) فكانت قبيلة، أي أن الشيء كان له تمام وجودي مع بعضه، ثم قطعته وفصلت

بعضه عن بعض، وجعلته قطعاً وأجزاء^(٣٥)، ومن هنا فهم كانوا مجتمعاً واحداً ينتمي لذات السلالة، ولكن معايير الاجتماع لم تنطبق عليهم؛ لأن المجتمع في تعريفه (جماعة من الناس يتعاونون لقضاء عدد من مصالحهم الكبرى، والتي تشمل حفظ الذات ودوام النوع، وتشتمل فكرة المجتمع على الاستمرار، والعلاقات الارتباطية المعقدة، والتركيب الذي يضمن ممثلين من الأنماط الإنسانية الأساسية، وعلى الأخص من الرجال والنساء والأطفال)^(٣٦)، وهكذا تغيرت صورة المجتمع الإسرائيلي من صورة مجتمعة إلى صورة مقطعة إلى اثني عشرة فرقة، فالتغير الاجتماعي ينتج عن أسباب عديدة فهو كلي الحدوث وداخلي، وضروري للاستقرار وليس أحادي الخط والاتجاه^(٣٧)، وهذا التغير الاجتماعي الناتج عن هذه التجزئة هو تغير مقصود، ولم يحدث تلقائي لأنه من الله بدليل «وقطعناهم».

ونجد التعبير القرآني يستعمل الفعل (قَطَعَ) وليس (قَطَع) ليدل على كثرة التقطيع يقول سيبيويه (تقول: كَسَرْتَهَا وَقَطَعْتَهَا، فإذا أردت كثرة العمل، قلت: كَسَرْتَهُ وَقَطَعْتَهُ وَمَزَقْتَهُ)^(٣٨)، ويقول الرضي

(وفعل للتكثير غالباً نحو غَلَقْتَ، وقَطَعْتَ)^(٣٩)، وقطعاً سمى بروكلمان (Brockelmann) هذه الصيغة بـ (الشدة والتكرار)^(٤٠)، كما يمتاز الفعل قَطَعَ أنه متعدي لمفعولين بينما الفعل قطع يأخذ مفعولاً واحداً؛ ويعود ذلك لأن الفعل (قَطَعَ) غير حقيقي بمعنى (صيرناهم، جعلناهم، حولناهم) وهذا يشير إلى عدم عودة المقطع إلى حاله، وهذا يمثل حالة التعادي المستمرة عند بني إسرائيل «بَأْسُهُمْ بَيْنَهُمْ شَدِيدٌ تَحْسَبُهُمْ جَمِيعًا وَقُلُوبُهُمْ شَتَّى ذَلِكَ بِأَنَّهُمْ قَوْمٌ لَا يَعْقِلُونَ» وهذه الآية غير مذكورة بالسورة نفسها ولكن بفضل الإحالة السياقية والتي اعتمدت على سياق الموقف لنص غير مذكور في الأساس^(٤١)، فالآية (بأسهم شديد...) نص بكامله عنصر محال إليه خارجي استدعاه (قَطَعْنَاهُمْ) مع التسليم بكافة العمليات الذهنية في الإنتاج والتحليل التي يخضع لها النص^(٤٢).

وتأسيساً على ما سبق يمكن الاعتماد على أن العدد اثنا عشر، عدد تنظيمي من الله بدليل (قَطَعْنَاهُمْ، وبعثنا) في قوله تعالى «وَقَطَعْنَاهُمْ اثْنَتَيْ عَشْرَةَ أَسْبَاطًا» [الأعراف: ١٦٠]، وقوله «وَبَعَثْنَا مِنْهُمُ اثْنَيْ عَشَرَ نَقِيبًا» [المائدة: ١٢]، ويذكر في الكتاب

المقدس أن الرقم «١٢» هو رقم خليقة الله، ونظام الله في هذه الخليقة، فالسمااء مقسّمة إلى اثني عشر بُرجاً، وبالمدوران حولها تكتمل السنة، ولهذا كان عدد شهور السنة منذ القديم هو اثني عشر شهراً^(٤٣) «إِنَّ عِدَّةَ الشُّهُورِ عِنْدَ اللَّهِ اثْنَا عَشَرَ شَهْرًا فِي كِتَابِ اللَّهِ يَوْمَ خَلَقَ السَّمَاوَاتِ وَالْأَرْضَ» [التوبة: ٣٦]، وليس فقط عدد الشهور اثنا عشر، بل أيضاً عدد ساعات النهار، ومثلها ساعات الليل^(٤٤)، ومن هذا يمكن اعتبار أن الرقم (١٢) يعبر عن إدارة الله وتنظيمه في الخليقة، ولهذا فإننا في الكتاب المقدس نقرأ عن هذا الرقم كثيراً: فنقرأ في العهد القديم عن أولاد يعقوب الاثني عشر، ومنهم تكون الشعب الأرضي، أو الأمة الإسرائيلية بأسباطها الاثني عشر^(٤٥).

ويرمز العدد اثنا عشر عند الحضارات إلى الامتلاء^(٤٦)، وربما يمكن التكهن أن هذا المعنى قاد إلى استعمال كلمة (دزينة أو دسنة) التي تعدّ تعبيراً لفظياً يشير إلى العدد اثني عشر، ويعود أصل تسمية دزينة إلى اللفظ الإغريقي δώδεκα دوديكا، والذي يشير إلى العدد ١٢، ومنه انتقل إلى اللغة اللاتينية فأصبح duodēcim ومنه

بالتالي إلى اللغات الأوروبية المتبقية، فعلى سبيل المثال يشتق اللفظ Dozen في اللغة الإنجليزية من اللفظ الفرنسي Douzaine، وهي تعني مجموعة من اثني عشر^(٤٧). كما كان رمزاً تقتصر معرفته على كهنة المعابد فقط، فكانوا يعدونه عدداً روحياً صرفاً^(٤٨)، وقد لاحظ المصريون أن بداية الفيضان كانت تتكرر في المتوسط كل (٣٦٥) يوماً، ولهذا قسموا سنتهم المشتمة على ثلاثة فصول إلى سنة تتكون من (١٢) شهراً كل منها (٣٠) يوماً^(٤٩).

ومن الجدير بالذكر أن الأعداد حلت محل الأفكار عند أفلاطون (plato) للتعبير عن شكل الكون، كما استخدم أفلاطون (plato) الأعداد في بناء مؤسّساته في كتابه "القوانين" (Laws). وخلال العلاقات الرقمية بين المؤسسات أصبح الشكل السياسي للمدينة عبارة عن أعداد تعكس التكوين الرياضي للكون نفسه، وباختصار تتحكم الرموز الشمسية في العلاقات الرياضية للشكل السياسي. والرمز الأساس هو العدد اثنا عشر، وكان ذلك عدد قبائل المدينة، ويعتبر كل قسم من التقسيم السكاني شيئاً إلهياً، هبة من الإله، ويتمشى ذلك مع عدد الشهور ومع ثورة الكون،

والعدد اثنا عشر مفتاح كل شيء في المدينة الفاضلة^(٥٠).

وبهذا تتآزر هذه الحقائق مع النصوص القرآنية المتفرقة في سور مختلفة لتدعم بعضها بعضاً، كما تآزرت النصوص القرآنية في تقديم فكرة عن طريق الإحالة السياقية، وهذه الإحالة عنصر رافد يؤكد ما حيل عليه؛ لذا (تعد قضية الاتساق النصي ووسائله من القضايا المهمة التي شغلت علم اللغة النصي ونحو النص؛ لأنّ الاتساق النصي يتآزر مع مجموعة من الأنظمة النصية الأخرى للوصول إلى ما يطلق عليه [كلية النص] أي إنّ النص كلّ لا يتجزأ)^(٥١)، كما تجاوزت الإحالة النص القرآني إلى نصوص الكتاب المقدس أيضاً؛ وذلك لأن العلاقة القائمة بين الأسماء والمسميات هي علاقة إحالة، فالأسماء تحيل إلى المسميات^(٥٢).

ومن الملاحظ تكرار العدد اثنتي عشرة في النصوص القرآنية المخبرة عن بني إسرائيل، والتكرار يعني إعادة استخدام العنصر المعجمي بعينه، ولكن معدود العدد هو المتغير، فالعدد يشير إلى تقطيع بني إسرائيل إلى اثنتي عشرة فرقة، ويتكرر ليشير إلى مخصصات وممتلكات كل فرقة ومشربهم

من العيون، حتى لا يتصارعون فيما بينهم على توفير الماء الذي يشير إلى الأمان، فالأمن والصراع على المياه ناتج من التشابك بين فكرة الأمن، وبين أسباب الصراع من الناحيتين التاريخية والنظرية، ومفهوم الأمن، ومفهوم الصراع شأنهما شأن مفهوم المياه ذاته، فهو مفهوم مركب ومتعدد الأوجه، فإن تهديد الحياة بالجفاف، وموت الزرع والحياة، لا يختلف عن مفهوم الحرب والموت المصاحب لها، ومن هنا كان الأمن والمياه قرينين ولا ينفصلان؛ فإن الذي يهدد الشعوب في مياهها يهددها في أمنها^(٥٣). وأيضاً حالتهم الاجتماعية والتي أوجبت انقسامهم وعدم اجتماعهم على ماء واحد، أغضب الله منهم، وتوعدهم أن سيجمعون مرة أخرى للهلاك لا للرحمة ﴿فَإِذَا جَاءَ وَعْدُ الْآخِرَةِ جِئْنَا بِكُمْ لَفِيفًا﴾ [الإسراء: ١٠٤].

ب. الإحالة المقامية في الاستسقاء:

الاستسقاء طلب السقي أو الاسقاء، فالسقي أن يجعل له ماء يشربه، والاسقاء التعريض للماء، وجعله له ليتناوله متى أراد، فهو أخص معنى من السقي، والسقي اسم مفعول نحو النقض والنكث، فيقال للماء سقي ولالأرض التي يجعل فيها الماء

سقيا^(٥٤)، ويكون الاستسقاء تعظيما لقدر الماء فيكون له طقوسا.

والاستسقاء في حقيقته دليل خضوع، وحاجة العبد إلى ربه، ونقصانه يضاعف الرابطة بين الإنسان والأرض، وبين الإنسان والإنسان، وبالتالي فهو يضاعف الاستقرار والتماسك الاجتماعي، وبالأصل فإن المجتمعات الإنسانية الأولى نشأت على ضفاف الأنهار والبحيرات، ولم تكن حضارتها سوى الزراعة... أي حضارة الأرض والماء، وتكشف الأبحاث الأناسية عن ثقافة الموت ممثلة في تقديم الولاء والطاعة للآلهة، والأضحيان والقرايين سلوكيات طقسية، وتعابير يراد من خلال ممارستها التخفيف من قلق الفناء، أو مواجهة قاهرة للذات^(٥٥).

والاستسقاء هو طقس يتعبد به العبد عندما يبدي حاجته إلى الماء، واعترافه أن هذا الماء مبعثه من الله، فالماء المطلوب دليل على وجود علاقة بين قوي مانح، وضعيف طالب^(٥٦)، وقد ربط القرآن سلوك الإنسان بنعمة الماء، وجعل نزوله وانقطاعه متوقفين على صلاح الإنسان أو عدمه، فأمر نوح قومه بالاستغفار لتجود السماء بالماء^(٥٧)، ومن هنا كان الماء مادة الحياة، واتصف

بالقداسة لارتباطه بالجزاء الحسن ﴿وَأَلْوِ اسْتَقَامُوا عَلَى الطَّرِيقَةِ لَأَسْقِينَهُمْ مَّاءً غَدَقًا﴾ [الجن: ١٦]، وإلا فهو إنذار بانحباس الماء والوقوع في القحط والجوع^(٥٨).

بعد أن انتظمت أمور بني إسرائيل ليكونوا اثني عشرة فرقة، حاولوا البحث عن أسباب وجودهم وبقائهم، فطلبوا الماء من نبيهم موسى عليه السلام عن طريق الاستسقاء، وجاءت سقيا الله لبني إسرائيل -حسب ما وردت في السياق القرآني- فريدة وفيها خصوصية، ويمكننا تتبع خصوصية السقيا من خلال:

أولاً: توسط النبي موسى عليه السلام في طلب السقيا، ولم يتوجهوا إلى الله مباشرة لانزال المطر.

ثانياً: أدوات السقيا الحجر والعصا، والكيفية ضربهما ببعض بيد نبي وبقدرة الله.

ثالثاً: فجر الله لهم عيونا من الأرض، مع أننا عهدنا السقيا بعدهم كانت نزول الماء من السماء.

رابعاً: تحويل السقيا إلى معجزة، حيث ظهر الماء من الحجر الصغير، وعلى قدر حاجتهم، وعند الضرب بالعصا، وينقطع عند الاستغناء عنه.

خامساً: سبق الاستسقاء تقسيم وتنظيم اجتماعي، وعليه حظيت كل قبيلة بعين ماء «قَدْ علم كل أناس مشربهم» [البقرة: ٦٠] ولم يجعل لهم عينا واحدة كما كان ماء مدين للقرية جميعها، أو زمزم لأهل مكة والحجيج.

سادساً: هذا الاستسقاء نعمة كبيرة لهم من الله، تزيل عنهم الحاجة الشديدة للماء، ولولا هلكوا في التيه، ووجوده في التيه أعظم من الانعام بالماء المعتاد؛ ويعد من أعظم الدلائل على وجود الصانع وقدرته وعلمه، ومن أصدق الدلائل على صدق موسى عليه السلام (٥٩).

والسؤال أين تجلت الإحالة المقامية في السقيا؟

ورد في النصوص القرآنية آيتان تبيينان كيفية استسقاء بني إسرائيل في سورتين مختلفتين كل آية منهما تحيلنا إلى الأخرى، الأولى في سورة البقرة «وَإِذِ اسْتَسْقَى مُوسَى لِقَوْمِهِ» [البقرة: ٦٠-٦١]، والثانية في سورة الأعراف «وَأَوْحَيْنَا إِلَى مُوسَى إِذِ اسْتَسْقَاهُ قَوْمُهُ» [الأعراف: ١٦٠]، ويتضح من النصين أن هناك مستسقى-بكسر القاف- أي ضارح إلى الله لينزل الماء، ومستسقى - بفتح القاف - هو الله الذي يمنح هذا الماء

وهذا الموقف خاص بالله تعالى، والماء هو الطرف المشترك بين من يحتاجه، وبين من يهبه. ويتضح أن الإحالة في كلمة (استسقى) و(استسقاء) عززت العلاقات الموجودة في النصين؛ وذلك لأن اللفظة لا تقوم مستقلة بذاتها عن سائر المكونات المورفيمية المشكلة للنص، وإنما تتمثل في عودة بعض عناصر الملفوظ على عناصر لفظية أخرى يمكن أن نقدرها داخل السياق (٦٠).

فالإحالة هنا تتضح في مراحل الاستسقاء، إذ لم يعتد بنو إسرائيل على التوجه والخضوع إلى الله في حاجاتهم، وكانت خطاباتهم لموسى عليه السلام «ادْعُ لَنَا رَبَّكَ» [البقرة: ٧٠]، فهم لم يتوجهوا بطلب الماء من الله مباشرة، وإنما نجدهم يطلبون من موسى عليه السلام «إِذِ اسْتَسْقَاهُ قَوْمُهُ» (٦١)، ثم توجه موسى عليه السلام إلى الله أن يسقيهم «وَإِذِ اسْتَسْقَى مُوسَى لِقَوْمِهِ» (٦٢)، والسؤال لم يتوجه بنو إسرائيل إلى الله وطلبهم مباشرة منه أن يهبهم الماء؟

ولكي تكون الإجابة جلية، لابد من الاستعانة بالمنهج الأيثولوجي (النياسي) Ethnolgie كأداة نستثير بها لتفسير بعض الظواهر الفردية والاجتماعية، فإذا كانت

الطقوس عند علماء الأنثروبولوجيا الاجتماعية هي مجموعة حركات سلوكية متكررة يتفق عليها أبناء المجتمع، وتكون على أنواع وأشكال مختلفة تتناسب والغاية التي دفعت الفاعل الاجتماعي أو الجماعي للقيام بها^(٦٣) فهذا يعني أن الطقس حركة متكررة ومتفق عليها أفراد المجتمع، ولكن المجتمع الإسرائيلي آنذاك اتفق على طلب السقيا، ولكنهم لم يُجْزَوْه كما تفعل المجتمعات، وجعلوه فرديا مع أنه جماعي، فقد كان المصريون القدماء يقيمون احتفال استسقاء لنهر النيل، يتم اللقاء تمثال عذراء (عروس النيل) في نهر النيل؛ ليضمنوا وفاء النيل بالتزامه بالتدفق والفيضان كل عام، وقد كان هذا التمثال بديلاً عن العذراء الحقيقة التي تلقى في النيل جريا على عادة المصريين القدماء في التضحية بالآدميين، نظراً للأرواح والالهة التي تسكن في قاعه^(٦٤).

إن مشكلة بني إسرائيل - عبر تاريخهم الطويل - هي مشكلة تفسيرهم للديانة والتوحيد مما انعكس على سلوكياتهم، فنجدهم يزيفون قيم الخير، ويحرفون روح المحبة، ويشوهون قضية الإيمان بالله، فد(الله) في تاريخ اليهود ليس رب العالمين، وإنما هو

(يهوه) رب إسرائيل فقط الذي يقرر لهم كل شيء، ولا يهتم إلا بهم، وحتى هذا الرب فصلّوه على المقاس اليهودي^(٦٥). كما أنهم كانوا متأثرين بما مورس عليهم من الاضطهاد والتعذيب من فرعون، فمن لم يُقتل منهم صغيراً قُتِلَت العزة والكرامة والرجولة فيه كبيراً، وجعله يعيش حياة الذل والهوان والعبودية «يَسُومُونَكُمْ سُوءَ الْعَذَابِ» [البقرة: ٤٩] كما أننا نجدهم يؤمنون بوجود إله مائل أمامهم، وقد سبق وأن طلبوا الها صنما من موسى «اجْعَلْ لَنَا إِلَهًا كَمَا لَهُمْ آلِهَةٌ» قَالَ «إِن كُمْ قَوْمٌ جَاهِلُونَ» [الأعراف: ١٣٨]، ولم يستوعبوا وجود إله غيبي تظهر قدراته ومعجزاته، وقد طلبوا هذا الأمر صراحة «وَإِذْ قُلْتُمْ يَا مُوسَى لَنْ نُؤْمِنَ لَكَ حَتَّى تَرَى اللَّهَ جَهْرَةً فَأَخَذَتْكُمُ الصَّاعِقَةُ» [البقرة: ٥٥]، وبين الله أنهم طلبوا ما لم يطلب، وما لم يستحقوا هم وأمثالهم^(٦٦) أحالتنا هذه الآية إلى آية أخرى في قوله تعالى «فَقَدْ سَأَلُوا مُوسَى أَكْبَرَ مِنْ ذَلِكَ فَقَالُوا أَرِنَا اللَّهَ جَهْرَةً فَأَخَذَتْهُمُ الصَّاعِقَةُ بِظُلْمِهِمْ» [النساء: ١٥٣]. وهكذا تظل الإحالة مرافقة للنصوص القرآنية لتبين

مقدار تماسكه وتباطئه، كما تكشف إصرار بني إسرائيل على التعنت في السؤال، والتكلف في تحقيق أسباب الإيمان، ومكابرتهم رغم كل الآيات والبراهين التي أراهم الله ﷻ.

ولما كانت هذه صفاتهم وتدينهم الهزيل؛ لا نجدهم يتوجهون إلى الله مباشرة، فهم مقصرون ومذنبون لعدم امتثالهم أوامر الله، وإنما يوسطون سيدنا موسى ﷺ في أمورهم، وظلت أعناقهم ذليلة متوجهة إلى الأرض؛ لأنهم رفضوا الارتقاء نحو السماء، حتى السقيا لم تنزل عليهم من السماء وإنما جاءتهم من الأرض.

ج. الإحالة المقامية في الحجارة.

ورد في آية الاستسقاء في سورة البقرة ﴿فَقُلْنَا اضْرِبْ بِعَصَاكَ الْحَجَرَ﴾ [البقرة: ٦٠]، وفي سورة الأعراف ﴿وَأَوْحَيْنَا إِلَىٰ مُوسَىٰ إِذِ اسْتَسْقَاهُ قَوْمُهُ أَنِ اضْرِبْ بِعَصَاكَ الْحَجَرَ﴾ [الأعراف: ١٦٠]، فتكررت جملة (اضْرِبْ بِعَصَاكَ الْحَجَرَ) فلكي يتحصل الاستسقاء، وتوفر الماء لا بد أن يضرب الحجر بالعصا، وتمت هذه العملية أمام بني إسرائيل فشاهدوا المعجزة بأعينهم، وقد سبق للعصا أن ضُرب بها البحر فأصبح يابسة أمامهم ومشوا عليه.

وقد ورد الحجر معرفاً في النصين، وقد علل المفسرون اللام على أنها لتعريف الحجر وعليه ابن عاشور^(٦٧)، وزاد صاحب تفسير المنار أن تعريف الحجر في هاتين السورتين المكية الأعراف، والمدنية البقرة لتعظيم جرمه، أو تعظيم شأنه أو كليهما أنه قد يكون التعريف (الحجر) للدلالة على الجنس؛ ليفيدنا بعد المرغوب عن التناول، وعظمة القدرة الإلهية، وأثرها الجليل^(٦٨)، ويؤكد الطنطاوي أن التعريف لتعريف الجنس؛ لأن انفجار الماء من أي حجر بعد ضربه أظهر في إقامة البرهان على صدق موسى ﷺ، وأدعى لإيمان بني إسرائيل للحق بعد وضوحه، وأبعد عن التشكيك في اكرام الله لنبيه، إذ لو كان انفجار الماء من حجر معين لأمكن أن يقولوا إن تفجير الماء كان لمعنى خاص بالحجر، لا لكرامة موسى عند ربه^(٦٩).

وعلى الرغم من ورود الحجر مُعرفاً، إلا أننا نجد أنه يتخذ عدة أوصاف في كتب التفسير منها: أنه حجر طوريّ مكعب^(٧٠)، وأنه على شكل رأس إنسان^(٧١)، أو رأس ثور^(٧٢)، أو رأس شاة^(٧٣) وغيرها... والواضح أن الاسرائيليات ظاهرة في تفسيرها لأنهم يعتنون بإرجاع الأمور إلى

الآلهة، ومعظمهم يذكر أنه حجر عادي، وأذهب مع هذا الرأي، لأن قدرة الله نافذة فلا أهمية لشكل الحجر، يقول الحسن البصري: لم يكن حجراً معيناً، بل أي حجر ضربه انفجر منه الماء، وهذا أظهر في حجة موسى عليه السلام وأدل على قدرة الله تعالى وقد سُمي في سفر الخروج الصخرة^(٧٤).

ومن الجدير بالذكر أن المفسرين القدماء يحيلوننا في تفسير تفجير الحجارة إلى الآية التالية من سورة البقرة «ثُمَّ قَسَتْ قُلُوبُكُمْ مِنْ بَعْدِ ذَلِكَ فَهِيَ كَالْحِجَارَةِ أَوْ أَشَدُّ قَسْوَةً وَإِنَّ مِنَ الْحِجَارَةِ لَمَا يَتَفَجَّرُ مِنْهُ الْأَنْهَارُ

وَإِنَّ مِنْهَا لَمَا يَشَّقَّقُ فَيَخْرُجُ مِنْهُ الْمَاءُ وَإِنَّ مِنْهَا لَمَا يَهَيِّطُ مِنْ خَشْيَةِ اللَّهِ وَمَا اللَّهُ بِغَافِلٍ عَمَّا تَعْمَلُونَ» [البقرة: ٧٤]. على الرغم من أن الإحالة المقامية - بمصطلحها الحديث - لم تكن معروفة لديهم، ولكننا نجدهم يوضحون المعنى بذكر الآية السابقة، ويذكرون الجانب الاستعاري بالبكاء، فالصورة الحجرية مائية الرمز للدموع والخشية والامتثال^(٧٥)، ويمكن تمثيلها بالشكل التالي:



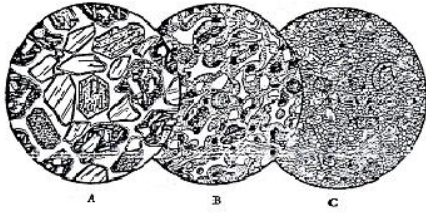
والسؤال ما علاقة آية (اضرب بعصاك الحجر فانفجرت) بآية (ثم قست قلوبهم فهي كالحجارة...)?

وتشترك الحجارة والقلوب بالقسوة والقساوة وهو وصف في عدم التحول عن الحالة الموجودة إلى حالة تخالفها، ثم يعدل الوصف القرآني في تفوق القلوب على

الحجارة في الصلابة وقد أشار الخطاب القرآني في مواضع متعددة إلى تلك القساوة «فطال عليهم الأمد فقست قلوبهم» [الحديد: ١٦]، وقوله «فِيمَا نَقُضُهُمْ مِيثَاقَهُمْ لَعَنَّاهُمْ وَجَعَلْنَا قُلُوبَهُمْ قَاسِيَةً» [المائدة: ١٣]، فالحجر الجماد تعلو

هائلة من المياه في جوف الأرض، وتخرج منه المياه عذبة صالحة للشرب مكونة عيوناً عذبة.

وبالتالي فإنه بناءً على الدراسات الجيولوجية -التي لا حصر لها- لجميع الظواهر الطبيعية المتمثلة في تكون العيون في جميع أنحاء العالم تولدت الحقيقة العلمية^{٧٦} التي تنص على أن: الحجر الرملي هو الحجر الوحيد الذي تتوفر فيه تلك الشروط الثلاثة، ولا تتوفر هذه الشروط في الحجر الطفلي بالرغم من مساهمته العالية، فهو لا يسمح للمياه بالمرور منه، ويمثل الشكل التالي كل من الحجر الرملي (A) وكيف تظهر المسافات بين أجزائه والتي تسمح بتخزين المياه والحجر الطيني (B)، والحجر الجيري (C)^{٧٨}.



كما قام الباحث محمد بن جابر بدراسة قسوة الحجارة في علم ميكانيكا الحجارة، وربطها في هذه الآلية، وتبين كيفية استجابة الحجارة للإجهاد الذي تتعرض له

قيمتها، وتنحدر قلوب بني إسرائيل، ولا غرابة فجبّل أحد مكون من حجارة، وقد ورد في الصحيح قول الرسول ﷺ عنه: (هذا جبل يحبنا ونحبه)، وفي صحيح مسلم عن النبي ﷺ: (إني لأعرف حجراً بمكة كان يسلم علي قبل أن أبعث إني لأعرفه الآن)، وفي صفة الحجر الأسود أنه يشهد لمن استلمه بحق يوم القيامة^(٧٦).

ومن الواجب طرح السؤال التالي ما هي مادة الحجر المتفجر منه الماء؟

يذكر معظم المفسرين أن مادة الحجر من الرخام، وقيل كان من الكزان وهي الحجارة اللينة^(٧٧)، وما يجدر ذكره أن الباحث شريف علي صادق قام بدراسة آية (ثم قست قلوبهم...) مبيّناً مادة الحجارة حسب ما هو مثبت في علم الجيولوجيا، وذكر أن الحجارة الرملية والتي تنتمي إلى الصخور الرسوبية، والتي لها علاقة وطيدة بالماء، وتعد من أضعف الصخور مقاومة للماء، وتتميز بكونها حجارة مسامية قد تحتوي على كثير من الفجوات، أو الشقوق مما يزيد من قدرتها على تخزين المياه بدرجات متفاوتة، ويمتاز الحجر الرملي بأنه يسمح للمياه أن تندفع منه إلى سطح الأرض ذاتياً، ويسمح بتخزين كميات

نتيجة الضغط، أو الشد الناتج من تحركات القشرة الأرضية، فالضغط الناتج عن دخول الماء أو الزيت أو الغاز إلى المسامات الموجودة داخل الحجارة، تحدث تغيرات في حجمها أو هيئتها قد تنتهي بتشقق أو تكسر الحجارة، ووصل إلى أن الناحية الإعجازية في آية قسوة وتفجر الحجارة، أنه عند ذكر قسوة الحجارة ذكر معها أحد الظروف التي لها تأثير كبير على التغير في هذه القسوة، وهو وجود الماء، والمقدار النسبي لضغطه داخل الحجارة ونفاذية الحجر^(٧٩).

كما توصل إلى أن لفظة (يتفجر) تشير إلى أمرين: الأول هو وجود الماء تحت ضغط عالٍ داخل الحجر، والثاني هو تعرض الحجر للتكسر وليس للتشقق؛ وذلك بسبب هذا الضغط العالي، حيث إن كلمة التفجر بالنسبة للتحجر تعني التفكك القوي المفاجئ، أما (لفظة الأنهار) فتدل على غزارة المياه التي تخرج من هذا النوع من الحجر، وبالتالي إلى النفاذية الكبيرة لذلك الحجر^(٨٠).

ونصل إلى أن الحجر المنفجر الذي ينتج الفضاء المائي المنغلق في مساحته المكانية وهو عين الماء، ولكنه منفتحاً في دلالة (بناءً على أنواع الحجارة المذكورة في

سورة البقرة)، وهذا ما يسمى بالانزياح الدلالي للمكان الواحد^(٨١)، فقد انتفت عنه الإشارة اللغوية، واستعمل كرمز ثري الدلالة، لتحقيق غاية النصية، وهو رمز اتسع وتعمق واقعه النعني إلى مضاعفة طاقته الدلالية ليمتد إلى نص ارتباط قسوة قلوب بني إسرائيل، ومقارنتها بالحجارة، وهذا يجعل مبدأ "تداخل النصوص" منعطفاً تمر به كل النصوص، وأولاهها به هو ما يتفق مع النص، حيث يكون انتماء النص كأساس لتبرير سياقه، ولفهم شيفرته (Code)، فليس النص -إذا- إلا وجهاً لعالمه النصوي^(٨٢).

ويذكر أن موسى عليه السلام كان يقرع لهم أقرب حجر فتنفجر منه عيون، فنهامسوا بينهم قائلين إن فقد موسى عليه السلام عصاه مُتَّناً عطشاً، فأوحى الله إليه بأن يكلم الحجارة فتطيعه، فقالوا: كيف بنا إذا رحلنا إلى أرض ليس فيها حجارة؟ فأمر الله موسى عليه السلام أن يحمل معه حجراً فحيثما نزل ألقاه^(٨٣). وهذا النص -وبالاستعانة بالمنهج الأيثلوجي (النياسي)- يقود إلى تحليل شخصية الإسرائيليين، فهم لم يعتنوا بمسبب المعجزة -الله-، وإنما بأسبابها؛ لأنهم وضعوا الإنكار في موضع الإقرار، والكفر

موضع الإيمان^(٨٤) ﴿وَقَوْلِهِمْ قُلُوبُنَا غُلْفٌ﴾ [البقرة: ١٥٥]، وبالتالي يساهم الحجر مع الفضاء المائي في كشف معضلتهم العقدية، ونستطيع تصنيفهم مع الصنف الأول حسب تقسيم ابن خلدون للنفوس (صنف عاجز بالطبع عن الوصول إلى الإدراك الروحاني، فيقطع بالحركة إلى الجهة السفلى نحو المدارك الحسية والخيالية، وتركيب المعاني من الحافظة، والواهمة على قوانين محصورة)^(٨٥)، وبالتالي حُرِّموا من تكوين حضارة بتضييعهم فرصة الاستفادة من المعجزات، كما خاضت الرسالة الإلهية عندهم تجربة لم تثمر أهدافها المرجوة^(٨٦)، وانحدروا؛ ليكونوا أقل قيمة من عمل الحجارة في الكون.

الإحالة المقامية في العيون الاثنتي عشرة.

لم تكن نتيجة السقيا سحاباً ممطراً، وإنما أرادها الله نعمة مركبة؛ ليعلموا أنه يستطيع أن يأتي بالماء من الحجر الصلب، وأن نبع الماء من متعلقات (كن)^(٨٧)، ويذكر الرازي أن (تفجير العيون آية عظيمة؛ لأن الأرض أجزاءها بحكم العادة لا تصعد، ونحن نرى منابع الأنهار والعيون في المواضع المرتفعة، وذلك دليل القدرة والاختبار)^(٨٨)، ويضيف صاحب نظم

الدرر أنه من طبع الماء الغور في التراب، والرسوب بشدة السريان إلى أسفل، فكان فورانه إلى جهة العلو أمراً باهراً للعقل، لا يكون إلا بقسر قاسر حكيم قال (وفجرنا) أي فتحنا تفتيحاً عظيماً) فيها) ودل على تناهي عظمته، وتعاليتها عن أن يحاط بشيء منه للتبويض يقول (من العيون) والتعريف هنا يدل على أن الأرض مركبة على الماء، فكل موضع منها صالح لأن يتفجر منه الماء، ولكن الله يمنعه ولو شاء لفجر الأرض كلها عيوناً، كما فعل بقوم نوح عليه السلام فأغرق الأرض كلها)^(٨٩).

وقد اشتركت العيون في التغير الاجتماعي لبني إسرائيل، فقسمت بناء عليه إلى اثنتي عشرة عينا حسب أصولهم المنحدرة من أبناء يعقوب عليه السلام، والذين أصبحوا يحملون تسمية بني إسرائيل وكل سبط منهم صار أمة كثيفة العدد، وكل واحدة كانت تؤمّ خلاف ما تؤمّه الأخرى، لا تكاد تأتلف^(٩٠) ﴿وَأَذْكُرُوا إِذْ كُنْتُمْ قَلِيلًا فَكَثَرْتُمْ﴾ [الأعراف: ٨٦]؛ ومن مظاهر حكمة تقسيمهم^(٩١) قوله تعالى ﴿قَدْ عَلِمَ كُلُّ أُنَاسٍ مَّشْرَبَهُمْ﴾ [البقرة: ٦٠]، مما يوفر هذا التغير الوقت والجهود، وزاد من منافذ توزيع الأشياء، حتى لا يحدث

درجات خروج الماء بين الانبجاس والانفجار.

فصل النص القرآني كيفية خروج الماء من الحجر على درجتين الأولى الانبجاس ﴿فَانْبَجَسَتْ مِنْهُ اثْنَتَا عَشْرَةَ عَيْنًا﴾^(٩٥)، والثانية الانفجار ﴿فَانْفَجَرَتْ مِنْهُ اثْنَتَا عَشْرَةَ عَيْنًا﴾ [البقرة: ٦٠]. ولا نستطيع توضيح الفضاء المائي في آية دون الرجوع إلى الأخرى، فالإحالة واجبة هنا؛ لأنها تربط آيات القرآن لتتكاثف في إيضاح الفكرة، في خلق النص؛ لكونها تربط اللغة بسياق المقام، أي أنها لا تساهم في اتساقه بشكل مباشر^(٩٦). والسؤال لم كان خروج الماء بهاتين الدرجتين؟

ويبدو أنه تساؤل مشروع طرحه كثير من المفسرون عند الوقوف عند هاتين الآيتين، ومحاولة تحليلها، فمنهم من أرجع الفعلين إلى قوة ضرب العصا، فذكر الخطيب أن الانبجاس دون الانفجار قوة وأثر، وهذا الاختلاف في التعبير، إنما هو لاختلاف الحال، فحين ضرب موسى عليه السلام الحجر كان الانبجاس أولاً، ثم تلاه الانفجار... فكل من الانبجاس والانفجار وصف لحال من أحوال ضربة العصا، وأثر من آثارها... وذلك وجه مشرق من وجوه

تكديس، وتشاجر، وغير هذا، وهو ما يعرفونه حالياً بسياسة اللامركزية^(٩٢)، بالإضافة إلى أن هذا التقسيم عالج ما فيهم من داءات الغيرة والحقد على بعضهم بعضاً^(٩٣).

لم تكن العيون المتفجرة مستقرة كحال بطون بني إسرائيل، فكانت تنتقل معهم حيث ارتحلوا؛ لانعدام الوطن، وعدم الاستقرار الاجتماعي في أرض بعينها، وهذا نتيجة أفعالهم؛ ولأن الشخصية اليهودية الإسرائيلية في حديث القرآن عنها لا تفصح عن الاستعداد للتضحيات، أو البذل والعطاء إذا ما اشتد الوغى وحمى الوطيس، كما أنها لا تفصح عن وفاء والتزام، حتى ولو كانت قد تعهدت به والتزمت، كما أنها تفصح عن الوازع الديني، وعدم تمكنه من قلب ونفس الانسان اليهودي الإسرائيلي؛ ولهذا قطعهم الله فرقا، ولم يحضوا بتكوين وطن أو حضارة؛ لأن مقومات التجمع السياسي واعتبارات الاستقرار الاجتماعي وتأثير العقيدة الدينية في هذين العاملين مفتقدة تماماً في التاريخ السياسي والديني عندهم^(٩٤).

الاعجاز في التكرار الوارد على الأحداث^(٩٧).

ومنهم من علل بقوة خروج الماء، حيث إن الفعلين وإن اجتمعا في المعنى فليسا على حد سواء بل الانبجاس ابتداء الانفجار والانفجار بعده غاية له، وذكر القرطبي أن الانبجاس أول الانفجار وقال ابن عطية: "انبجست انفجرت لكنه أخف من الانفجار"^(٩٨)، وعليه أيضا ابن كثير بأن (انبجست) أول الانفجار وأخير بما آلت إليه الحال آخرا، وهو الانفجار، فناسب ذكر الانفجار هنا وذاك هناك والله أعلم^(٩٩).

ونظر الرازي إلى حاجة بني إسرائيل من ضمن تعليقاته (ولا يمتنع أن حاجتهم كانت تشتد إلى الماء فينفجر، أي يخرج الماء كثيرا، ثم كانت تقل فكان الماء ينبجس أي يخرج قليلا^(١٠٠)).

ومنهم من أخذ طبيعة الأرض التي خرج منها الماء بعين الاعتبار، ومنهم الراغب الأصفهاني حيث ذكر أن الانفجار في الأشياء اللينة ومنه (فجرة الوادي) للمكان الذي ينبعث منه الماء، واستعير للخروج عن خطر الشريعة لتصوير الفاجر بصورة الماء المنفجر من الحوض، واستعير

الانفجار والانصداع والانشقاق لظهور الفجر، وقولهم فَجَرَ أَي كَذَبَ هو استعمال لفظ عام في موضع خاص، فإن الكذب بعض الفجور، إذ قد يكون الفجور قولا، والانبجاس يقارب الانفجار إلا أن الانبجاس لا يكون واسعا، والانفجار يستعمل في الضيق والواسع، فكل انبجاس انفجار، وليس كل انفجار انبجاس^(١٠١).

ومنهم من عللها بطبيعة طلب السقيا ومنهم الغرناطي (وإذا تقرر هذا فأقول إن الواقع في الأعراف طلب بني إسرائيل من موسى ﷺ السقيا قال تعالى: ﴿وَأَوْحِينَا إِلَىٰ مُوسَىٰ إِذِ اسْتَسْقَاهُ قَوْمَهُ﴾ والوارد في سورة البقرة طلب موسى ﷺ من ربه قال تعالى: ﴿وَإِذْ اسْتَسْقَىٰ مُوسَىٰ لِقَوْمِهِ فَقُلْ لَهُمْ ابْتَدَأْ فَتَنَاسِبُ الْابْتِدَاءِ وَطَلَبَ مُوسَىٰ ﷺ غَايَةَ لَطْلِبِهِمْ لِأَنَّهُ وَاقَعَ بَعْدَهُ وَمَرَّتْ عَلَيْهِ فَتَنَاسَبَ الْابْتِدَاءِ الْابْتِدَاءُ وَالْغَايَةُ الْغَايَةُ، فَقِيلَ جَوَابًا لَطْلِبِهِمْ: "فَانْبَجَسَتْ" وَقِيلَ إجابة لطلبه: "فَانْفَجَرَتْ" وَتَنَاسَبَ ذَلِكَ وَجَاءَ عَلَى مَا يَجِبُ وَلَمْ يَكُن لِيَنَاسِبِ الْعَكْسُ)^(١٠٢).

وعلى بعض المحدثين أن الانبجاس كان حين خرج الماء من الحجر، بينما الانفجار عندما خرج من الأرض عيونا (وما يلاحظ أن القرآن حينما ذكر انبثاق الماء من

الأرض عبر عنه بالفعل (فجر) حينما ذكر انبثاقه من الحجر عبر عنه إما بالفعل المذكور أو بالفعل انبجس^(١٠٣).

وأرجع السامرائي الانبجاس والانفجار إلى الحالة الإيمانية لبني إسرائيل؛ فالماء انفجرت أولاً بالماء الكثير، ثم قلّ الماء بمعاصيهم، وفي سياق الآيات في سورة البقرة الذي يذكر الثناء، والمدح والتفضّل على بني إسرائيل جاء بالكلمة التي تدل على الكثير فجاءت كلمة (انفجرت)، أما في سورة الأعراف، فالسياق في ذمّ بني إسرائيل، فذكر معها الانبجاس، وهو أقلّ من الانفجار، وهذا أمرٌ مشاهد، فالعيون، والآبار لا تبقى على حالة واحدة، فقد تجفّ العيون والآبار، فذكر الانفجار في موطن، والانبجاس في موطن آخر، وكلا المشهدين حصل بالفعل^(١٠٤)، وأيدته عائشة السيفية أن الانفجار في سورة البقرة أدق تعبيراً، حيث سياق النعم، وكلمة انبجست أدق تعبيراً في سورة الأعراف حيث التأنيب والتقريع^(١٠٥).

ويرى شريف علي صادق أن هناك إعجاز في استعمال القرآن فعل (يتفجر)، حيث نجده يقترن مع العيون أو الينابيع، أو الأنهار واستشهد بقول الله تعالى

﴿فانفجرت منه اثنتا عشرة عينا﴾ و﴿تفجر لنا من الأرض ينبوعا﴾ [الاسراء: ٩٠]، وقوله ﴿تفجر الأنهار خلالها تفجيرا﴾ [الاسراء: ٩١]، وقوله: ﴿وفجرنا فيها من العيون﴾ [يونس: ٣٤]، وقوله ﴿وفجرنا الأرض عيوناً﴾ [القمر: ١٢]، وغيرها وتوصل إلى أن عملية التفجر تحدث مع الحجر الرملي بصفة خاصة^(١٠٦).

ومنهم من ذهب إلى أنهما بالمعنى نفسه ومنهم الهروي إلى أنه لا فرق بينهما، وأنهما بمعنى واحد^(١٠٧). وأيده الزمخشري وهو الانفتاح بسعة وكثرة^(١٠٨)، وطرح سؤالاً وأجاب عليه، والسؤال يتعلق بكيفية خروج المياه العظيمة من الحجر الصغير؟ فيرد أن على السائل أن يُسلم وجود الفاعل المختار أو ينكره، فإن سلّم فقد زال السؤال؛ لأنه قادر على أن يخلق الجسم كيف يشاء كما خلق البحار وغيرها^(١٠٩).

ونجد أن مفردة الماء كانت قطب الرحي في النصوص القرآنية، ولا نجد معضلة في إحالة النصين إحالة مقامية، وينبغي الإشارة إليها أنها قادرة على صنع جسور كبرى للتواصل بين أجزاء النص المتباعدة، والربط بينها ربطاً واضحاً، وهذا ما يؤكد أهمية

الإحالة في الربط النصي^(١١٠)، وأنها تجعل المتلقي يحظى بتنوع في الدلالات، وثراء للمعاني، ولا بد أن البنية الإحالية للنص، تمنحنا أيضاً صورة للتغير الاجتماعي والإنساني لبني إسرائيل، وذلك بالاستفادة من الوصف البياني والكنائية للدلالة، ولهذا يشير روبرت دي بوجراند (Robert De Beaugrande) إلى أنه ليس من المستحسن أن نجعل مسافة كبيرة بين اللفظ الكنائي، وما يشترك معه في الإحالة^(١١١)، فليست الحقيقة التي تحيط بنا هي ما نبصره من كائنات حية، أو جامدة، بل هي إلى جانب ذلك ما يضيفه الخطاب اللغوي، من قيم وصفية عن هذه الكائنات والأشياء^(١١٢).

ولا غرابة أن يكون الفضاء المائي أيضاً بدرجات متفاوتة، فعلى الرغم أنهم كانوا يعانون من الظمأ في التيه، وبرزت لهم نعمة الماء، ولكنهم لم يطلبوها من الله، وإنما وسطوا موسى عليه السلام في الأمر على غير عادة الأمم السابقة والتالية لهم، فحتى قدماء المصريين كانوا يقدمون عروساً للنيل؛ لكي يفيض عليهم، وتشرب مزروعاتهم، وقد جاء في سفر الخروج (ثم ارتحل كل جماعة بني إسرائيل من بركة سين مرحلة مرحلة

على حسب أمر الرب ونزلوا... ولم يكن ماء ليشرب الشعب. فخاصم الشعب موسى وقالوا: اعطونا ماء نشربه، فقال لهم موسى: لم تخاصموني، ولم تجربون الرب؟ وعطش هناك الشعب إلى الماء، وتذمروا على موسى وقالوا: لم اصعدتنا من مصر؟ ألتقتلنا وبنينا ومواشيننا بالعطش؟ فصرخ موسى إلى الرب قائلاً: ما أصنع بهؤلاء الشعب؟ انهم عن قليل يرجعونني^(١١٣).

كما كانت معجزة الاستسقاء من بدايتها إلى أن سقوا ماثلة أمامهم، ويؤكد ذلك ما جاء في التوراة (فقال له الرب مر أمام الشعب، وخذ معك من شيوخ إسرائيل وعصاك التي ضربت بها النهر... ها أنا قائم أمامك هناك على الصخرة في حوريب، فاضرب الصخرة فإنه يخرج منها ماء فيشرب الشعب، فصنع موسى كذلك على مشهد شيوخ إسرائيل)^(١١٤)، وكان من شأنها أن تقع من القوم موقع الإيمان، وأن تقوم شاهد صدق على رسالة موسى عليه السلام، ولكن القوم قد إلتوت نفوسهم فلم تعبأ بتلك المعجزات، ولم تصادف نفوساً طيبة، وظل القوم في حاجة إلى معجزات أخرى يتلو بعضها بعضاً^(١١٥).

وبعد:

يحق لنا أن نسجل بعض الملحوظات التي تولدت عن هذه الدراسة التي استعانت بالبنية الإحالية بين نصوص القرآن فيما يتعلق بموضوعة الماء، كما استعانت بالمنهج الأيثلوجي (النياسي)؛ لدراسة التغير الاجتماعي الطارئ على المجتمع الإسرائيلي إبان هجرته، وتيهه في صحراء سيناء، وقد تمخض عن دراسة الفضاء المائي في آيتي الاستسقاء كثير من النتائج كان منها أن رمزية الماء تتناسل بدلالات ثرية في كل نص توضع فيه حسب السياق والمقام، وتتطور لبناء تصورات جديدة تساهم في الإنجاز النصي وتلاحمه، وتتسع حدوده وواقعه النعني كلما اتجهنا تلقاء أعماق النص والسياق.

لقد توزعت قصة سيدنا موسى عليه السلام على العديد من السور القرآنية، وعند دراستها لا ينبغي عزل نصوصها عن باقي النصوص التي تستكمل جوانب القصة، وإن كانت متباعدة، فقد تكون بين آيتين، أو بين سورتين، ولكن يشدها حبل الاحالة المقامية، والتي تعمل على شد وثاق الفكرة وايضاها عن طريق نص آخر تتلاحم معه.

إن انفجار وانبجاس العيون معجزة حدثت فقط مع بني إسرائيل، بعد ارتكابهم معاصي، فكان من خصوصية مفردة الماء أنها كشفت الحالة الايمانية والأخلاقية لبني إسرائيل، ولخصت تاريخهم، وتعاملهم مع النعم، والعقوبات، وأن قلوبهم غير قابلة لتقبل الحق والرسالة، وعقولهم ما زالت تتعالق مع عقيدة قوم فرعون الذين يؤمنون بالأسطورة، والحقيقة المزيفة، كما كشف الفضاء المائي حقيقة تعامل المجتمع الإسرائيلي مع المعبود، ولا بد أن يكون ماثلا أمامهم **﴿فَقَالُوا أَرَأَا اللَّهَ جَهْرَةً﴾**، فالمعجزات بنظرهم لا تكفي، ومن المستحيل الايمان بالغيب، فجرهم هذا الاعتقاد إلى مزيد من العقوبات، ونعتهم القرآن بوصف جعل الحجارة تترفع عنه، وهو الصلابة والقسوة والغلظة، مما أضاع الجهد في تكوينهم حضارة مثل الأمم، كما فشلوا في حمل الميراث الإلهي.

إن كل كلمة، وكل حرف في النص القرآني له قيمته الدلالية الغنية الحاملة لفكرة النص، والتي تحتاج متلق جيد، وصبور ومثابر ليكشف عن هذه القيم الدلالية والاعجازية والجمالية في الخطاب

القرآني، لذا أدعو أن يدرس الخطاب القرآني بعمق وتأمل.

■ تومسون، ميشيل، وريتشارد إليس وآخرون: **نظرية الثقافة**، ترجمة: علي سيد الصاوي، إشراف: أحمد مشاري العدوان، مجلة عالم المعرفة، الكويت، ١٩٩٧م.

■ التونسي: محمد الطاهر بن عاشور (ت: ١٣٩٣هـ): **التحرير والتنوير** «تحرير المعنى السديد وتنوير العقل الجديد من تفسير الكتاب المجيد»، الدار التونسية للنشر، تونس، ١٩٨٤م.

■ ج. ب. براون، ج. بول، **تحليل الخطاب**، ترجمة: محمد لطفي الزليطني، منير التريكي، النشر العلمي والمطابع، جامعة الملك سعود، (د.ط) ١٩٩٨م.

■ الجوزي: عبد الرحمن (ت: ٥٩٧هـ): **زاد المسير في علم التفسير**، تحقيق عبد الرزاق المهدي، دار الكتاب العربي، بيروت، ط ١، ١٤٢٢هـ.

■ الحلبي: أبو العباس، شهاب الدين، أحمد بن يوسف (المتوفى: ٧٥٦هـ): **عمدة الحفاظ في تفسير أشرف الألفاظ**، تحقيق: محمد باسل عيون السود، دار الكتب العلمية، ط ١، ١٩٩٦م.

■ الخازن: علي بن محمد (ت: ٧٤١هـ): **لباب التأويل في معان التنزيل**، تحقيق محمد علي شاهين، دار الكتب العلمية، بيروت، ط ١، ١٤١٥هـ.

■ الخالدي، صلاح عبد الفتاح: **الشخصية اليهودية من خلال القرآن، تاريخ وسمات ومصير**، دار القلم، دمشق، ط ١، ١٩٩٨م.

■ الخطابي: **لسانيات النص مدخل إلى انسجام النص** الخطيب، عبد الكريم (ت: ١٣٩٠هـ): **التفسير القرآني للقرآن**، دار الفكر العربي، القاهرة، ط ١، ١٩٧٠م.

■ ابن خلدون: عبد الرحمن (ت: ٨٠٨هـ): **مقدمة ابن خلدون**، تحقيق: عبد الله محمد الدرويش، دار العرب، ط ١، ٢٠٠٤م.

■ ابن خلدون: عبد الرحمن (ت: ٨٠٨هـ) **كتاب العبر وديوان المبتدأ والخبر في أيام العرب والعجم والبربر ومن عاصرهم من ذوي السلطان الأكبر** (تاريخ ابن

المصادر والمراجع:

■ القرآن الكريم.
■ سفر يوحنا اللاهوتي، اصحاح ٢٢، آية ٢، الكتاب المقدس.

■ ابن أبي حاتم (ت: ٣٢٧هـ): **تفسير القرآن العظيم**، تحقيق أسعد محمد الطيب، مكتبة نزار مصطفى الباز، السعودية، ط ٣، ١٤١٩هـ.

■ أحمد عفيفي: **الإحالة في نحو النص، دراسة في الدلالة والوظيفة**، بحث في كتاب المؤتمر الثالث للعربية والدراسات النحوية، جامعة القاهرة، كلية دار العلوم، ٢٠٠٥م.

■ أنس الوجود، ثناء: **رمز الماء في الأدب الجاهلي**، دار قباء للطباعة والنشر والتوزيع، القاهرة، مصر، ٢٠٠٠م.

■ البخاري: محمد بن إسماعيل (ت: ٨٧٠هـ): **صحيح البخاري**، دار ابن كثير، دمشق، بيروت، ط ١، ٢٠٠٢م.

■ براون ج ب، ويول ج: **تحليل الخطاب**، ترجمة: محمد لطفي الزليطني ومنير التريكي، الرياض، جامعة الملك سعود، د، ط ١، ١٩٩٧م.

■ بنعبد الله، محمد بن عبد العزيز: **الماء في الفكر الإسلامي والأدب العربي**، وزارة الوقاف والشؤون الإسلامية، المملكة المغربية، ١٩٩٦م.

■ تاف، توماس: **الصراع على المياه واستخدامها في الشرق الأوسط**، بحث مقدم لمركز الإمارات للدراسات والبحوث الإستراتيجية، المياه في العالم العربي، أبو ظبي، ط ١، ١٩٩٧م.

- **خلدون**، تحقيق إحسان عباس وآخر، دار القبروان للنشر والتوزيع، ط ١، ٢٠٠٦م.
- **دي بوجراند**، روبرت: **النص والخطاب والإجراء**، ترجمة: تمام حسان، عالم الكتب، مصر، القاهرة، ط ١، ١٩٩٨م.
- **الديك**، إحسان: **البئر بوابة العالم السفلي في الشعر الجاهلي**، مجلة دراسات، العلوم الإنسانية والاجتماعية، الجامعة الأردنية، المجلد ٣٦، (ملحق)، ٢٠٠٩م.
- **الراغب الأصفهاني**: **الحسين بن محمد (ت: ٥٠٢هـ): تفسير الراغب الأصفهاني**، تحقيق: محمد عبد العزيز سيوني، كلية الآداب، جامعة طنطا، ط ١، ١٩٩٩م.
- **الرازي**: **عبد الرحمن بن أبي حاتم: تفسير القرآن العظيم**، تحقيق أحمد عبد الله الزهراني، المدينة، مكتبة الدار البيضاء، الرياض، دار طيبة، الدمام، دار بن الهيثم، ط ١، ١٤٠٨هـ.
- **الرازي**: **أبو عبد الله محمد بن عمر (ت: ٦٠٦هـ): مفاتيح الغيب = التفسير الكبير**، دار إحياء التراث العربي، بيروت، ط ٣، ١٤٢٠هـ.
- **الربيع**، تركي علي: **الإسلام ملحمة الخلق والاسطورة**، المركز الثقافي العربي، بيروت، ط ١، ١٩٩٢م.
- **رضا**، محمد رشيد (ت: ١٣٥٤هـ): **تفسير القرآن الكريم - تفسير المنار**، الهيئة العامة للكتاب، ١٩٩٠م.
- **الرضي الاسترابادي**: **محمد بن الحسن (ت: ٦٨٦هـ): شرح شافية ابن الحاجب**، تحقيق: محمد نور الحسن وأخريين، دار الكتب العلمية، لبنان، ١٩٧٥م.
- **الزخشري**: **أبو القاسم محمود بن عمرو بن أحمد (ت: ٥٣٨هـ): الكشف عن حقائق غوامض التنزيل**، دار الكتاب العربي، بيروت، ط ٣، ١٤٠٧هـ.
- **السامرائي**: **فاضل بن صالح بن مهدي: أسرار البيان في التعبير القرآني**، مكتبة الشاملة، (د.ت).
- **ستروس**، كلود ليفي: **الإناسة البنائية (الأثروبولوجيا البنيوية)**، ترجمة: حسن قبيسي، مركز الإنماء القومي، بيروت، لبنان، ط ١، ١٩٩٥م.
- **سعدية**، نعيمة: **الخطاب الشعري عند محمد الماغوط دراسة تحليلية من منظور لسانيات النص**، رسالة دكتوراه (مخطوط)، جامعة محمد خيضر، بسكرة، ٢٠٠٩-٢٠١٠م.
- **السمعاني**: **منصور بن محمد (ت: ٤٨٩هـ): تفسير القرآن**، تحقيق: ياسر إبراهيم وأخريين، دار الوطن، الرياض، السعودية، ط ١، ١٩٩٧م.
- **السواح**، فراس: **مغامرة العقل الأولى**، دار الكلمة، بيروت، ط ١، ١٩٨٠م.
- **سيبويه**: **عمرو بن عثمان (ت: ١٨٠هـ): الكتاب-كتاب سيبويه**، تحقيق عبد السلام هارون، مكتبة الخانجي، القاهرة، ط ٣، ١٩٨٨م.
- **السيفية**، عائشة بنت عبد الله: **آيات (قصة بني إسرائيل) في سورتي البقرة والأعراف (دراسة دلالية)**، المؤتمر الدولي السادس للغة العربية، دبي، ١١-٤، ٢٠١٧م.
- **الشعراوي**: **محمد متولي: تفسير الشعراوي**، خواطر فضيلة الشيخ، مجمع البحوث الإسلامية، الأزهر، ٢٠٠٤م.
- **صادق**، شريف علي: **أسس علم الجيولوجيا من الآية (٤٤) من سورة البقرة**، المجلة الأكاديمية للإعجاز العلمي، العدد ١، رقم ٦، ١٤٣٧هـ.
- **الطبري**: **محمد بن جرير (ت: ٣١٠هـ): جامع البيان في تأويل القرآن**، تحقيق: أحمد محمد شاكر، مؤسسة الرسالة، ط ١، ٢٠٠٠م.
- **طعيمة**، صابر: **التاريخ اليهودي العام**، دار الجيل، بيروت، ط ٣، ١٩٩١م.
- **طعيمة**، صابر: **بنو إسرائيل بين نأ القرآن الكريم وخبر العهد القديم**، عالم الكتب، بيروت، ط ١، ١٩٨٤م.

- عبابنة، يحيى وآخرون: عناصر الاتساق النصي والانسجام النصي قراءة نصية تحليلية في قصيدة أغنية لشهر أيار، مجلة دمشق، المجلد ٢٩، العدد ٢، ١٩٩٤م.
- عبد الله: تشريح النص، مقاربات تشريحية لنصوص شعرية معاصرة، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء، المغرب، ط ٢، ٢٠٠٦م.
- عبد الكريم، جعمان: اشكالات النص المداخلية النموذجية - دراسة لسانية نصية -، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء، ط ١، ٢٠٠٩م.
- عبد العزيز بن عبد الله، محمد: الماء في الفكر الإسلامي والأدب العربي، وزارة الأوقاف والشؤون الإسلامية، المغرب، الجزء الأول، ١٩٩٦م.
- العرابوي الحملاوي، عمر (ت: ١٤٠٥هـ): التخلي عن التقليد والتحلي بالأصل المفيد، مطبعة الوراقية، ١٩٨٤.
- عز الدين، نور، وريا عز الدين: (اللامتناهي والمحدود) مقاربات المكان في روايات فاضل العزاوي، درا تموز، دمشق، ط ١، ٢٠١٦م.
- عفيفي، أحمد: الإحالة في نحو النص، كلية دار العلوم، جامعة القاهرة، (د، ط) (د، ت).
- عفيفي، أحمد: نحو النص، اتجاه جديد في الدرس النحوي، مكتبة زهراء الشرق، القاهرة، ط ١، ٢٠٠١م.
- الغرناطي: أحمد بن إبراهيم (ت: ٧٠٨هـ): ملاك التأويل القاطع بذوي الاتحاد والتعطيل في توجيه التشابه اللفظ من أي التنزيل، حققه عبد الغني الفاسي، جار الكتب العلمية، بيروت، لبنان.
- الغدامي، عبد الله: تشريح النص، مقاربات تشريحية لنصوص شعرية معاصرة، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء، المغرب، ط ٢، ٢٠٠٦م.
- فريجة أنيس: ملاحم وأساطير من الآداب السامية، دار النهار للنشر ط ٢، بيروت، ١٩٧٩م.
- فريشاور، بول: الجنس في العالم القديم، ترجمة فائق دحدوح، دار نينوى، دمشق، ط ١، ١٩٩٩م.
- الفيومي: أحمد بن محمد بن علي (ت: ٧٧٠هـ): المصباح المنير في غريب الشرح الكبير، تحقيق: بد العظم الشناوي، المكتبة العلمية، بيروت، دار الكتب العلمية مادة العين والدال وما يثلثهما.
- القرطبي: مكي بن أبي طالب (ت: ٤٣٧هـ): الهداية إلى بلوغ النهاية في علم معاني القرآن وتفسيره وأحكامه وجمال من فنون علومه، تحقيق ونشر جامعة الشارقة، ط ١، ٢٠٠٨م.
- ابن القيم (ت: ٦٥١هـ): موسوعة الطب النبوي، تحقيق محمد الأنور البلتاجي، المكتبة العصرية بيروت، ط ١، ٢٠٠٠م.
- ابن كثير: إسماعيل بن عمر (ت: ٧٧٤هـ): تفسير القرآن العظيم، تحقيق محمد حسين شمس الدين، دار الكتب العلمية، بيروت، ١٤١٩هـ.
- الكفوي: أيوب بن موسى الحسيني (ت: ١٠٩٤هـ): الكليات معجم في المصطلحات والفروق اللغوية، تحقيق: عدنان درويش، ومحمد المصري، مؤسسة الرسالة، بيروت.
- اللبدي، محمد سمير نجيب، العدد بين الحساب واللغة، مجلة مجمع اللغة العربية الأردني، العدد ٧٣، ١٤٢٨هـ.
- لومبار، جاك: مدخل إلى الأنثولوجيا، ترجمة حسن قبيسي، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء، بيروت، ط ١، ١٩٩٧م.
- الماتريدي: محمد بن محمد (ت: ٣٣٣هـ): تفسير الماتريدي (تأويلات أهل السنة)، تحقيق مجدي باسلوم، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، ط ١، ٢٠٠٥م.
- مان، بروكل: فقه اللغات السامية، ترجمة رمضان عبد التواب، مطبوعات جامعة الرياض.

الدراسات الالكترونية:

- مقال (الرقم ١٢ في الحضارات وعند الأمم)، منشور الكترونياً: <https://www.yabeyrouth.com/5389> ؛ تاريخ الاسترجاع: ١/٤/٢٠١٩م.
- عبد الجبار، تيسير: المكان دلالاته ودوره السردي، شبكة الأنترنت، بتاريخ ١٧/٨/٢٠٠٩م، تاريخ الاسترجاع: ٧/٥/٢٠١٩م www.jeran.com/blogs/blog/addcomment.asp
- المحمود، محمد بن جابر: الحجارة ... بين الوصف القرآني والتصنيف الميكانيكي، مقال الكتروني منشور على موقع الهيئة العالمية للكتاب والسنة، <http://www.ioqas.org.sa> ، تاريخ الاسترجاع ٢٥/٣/٢٠١٩م.
- النواري، عبد الوهاب سنان: الاستسقاء والنسور- الأساطير والكهنة، مقال منشور الكترونياً على موقع أهل القرآن بتاريخ ٢٠١٨م: http://www.ahlalquran.com/arabic/show_article.php? تاريخ ☐
- الاسترجاع: ٧/٥/٢٠١٩م. ☐

الهوامش:

- (١) انظر: لومبار، جاك: مدخل إلى الأنثولوجيا، ترجمة حسن قبيسي، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء، بيروت، ط١، ١٩٩٧م، ص١٢.
- (٢) انظر: ستروس، كلود ليفي: الإناسة البنائية (الأنثروبولوجيا البنائية) ترجمة: حسن قبيسي، مركز الإنماء القومي، بيروت، لبنان، ط١، ١٩٩٥م، ج١، ٣٧٥.
- (٣) هولنكرانس، أيكه: قاموس مصطلحات الأنثولوجيا والفلكلور، ترجمة محمد الجواهري، وحسن الشامي، دار المعارف، القاهرة، مصر، ط٢، ١٩٧٣م، ص١٨.

- محمد خطابي: لسانيات النص مدخل إلى انسجام النص، المركز الثقافي العربي، بيروت، ط١، ١٩٩١م.
- المتوكل، أحمد: الخطاب وخصائص اللغة العربية دراسة في الوظيفة والبنية والنمط، منشورات الاختلاف، الجزائر، ط١، ١٤٣١هـ-٢٠١٠م.
- المهوي، عبد العزيز: نماذج من الإحالة في القرآن الكريم، الرياض، السعودية، ٢٠١٠م.
- ميتشل، دينكن: معجم علم الاجتماع، ترجمة إحسان محمد الحسن، دار الطليعة للطباعة والنشر، بيروت، ط٢، ١٩٨٦م.
- مجموعة من الباحثين: موسوعة الملل والأديان، بإشراف الشيخ علوي بن عبد القادر السقاف، موقع الدرر السنية على الإنترنت dorar.net، تاريخ تحميله ١٤٣٣هـ.
- النويري: أحمد بن عبد الوهاب (ت: ٧٣٣هـ): نهاية الأرب في فنون الأدب، تحقيق: محمد جاد الحق، دار الكتب والوثائق القومية، القاهرة، ط١، ١٤٢٣هـ.
- هولنكرانس، أيكه: قاموس مصطلحات الأنثولوجيا والفلكلور، ترجمة محمد الجواهري، وحسن الشامي، دار المعارف، القاهرة، مصر، ط٢، ١٩٧٣م.
- هيجانة، محمود سليم، وآخرون: لغة الفرد والمكان؛ لامية الشنفري نموذجاً، مجلة دراسات، العلوم الإنسانية والاجتماعية، م٤٣، ع٢، ٢٠١٦م.
- الواحددي: علي بن أحمد: الوسيط في تفسير القرآن المجيد، تحقيق عادل أحمد وأخريين، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، ط١، ١٩٩٤م.

الكتب الإنجليزية:

- * Haliday, M, A, K, and R. Hasan: Cohesion in English, longman, London (1976), p.37
- * Fairchild, H.K. (ed), 1941, Dictionary of. Sociology, P300

(١٤) (عن أبي موسى الأشعري عبد الله بن قيس رضي الله عنه) أن النبي ﷺ قال: (أعجزتم أن تكونوا مثل عجوز بني إسرائيل؟ فقال أصحابه: يا رسول الله وما عجوز بني إسرائيل؟ قال: إن موسى لما سار ببني إسرائيل من مصر، ضلوا الطريق، فقال: ما هذا؟ فقال علماءهم نحن نحدّثك: إن يوسف لما حضره الموت أخذ علينا ميثاقاً من الله أن لا نخرج من مصر حتى ننقل عظامه معنا، قال: فمن يعلم موضع قبره؟ قالوا ما ندري أين قبر يوسف إلا عجوزاً من بني إسرائيل، فبعث إليها، فأثنته، فقال دُلوني على قبر يوسف، قالت لا والله لا أفعل حتى تُعطيني حُكْمِي، قال: و ما حُكْمُكِ؟ قالت أكون معك في الجنة، فكره أن يُعطيهَا ذلك، فأوحى الله إليه أن أعطيهَا حُكْمَهَا، فانطلقت بهم إلى بحيرة، موضع مُسْتَنْقَع ماءٍ، فقالت: انضربوا هذا الماء، فأَنْضَبُوا، قالت احفروا و استخرجوا عظام يوسف، فلما أَقْلَوْهَا إلى الأرض، إذ الطريقُ مثلُ ضوءِ الثَّهَارِ) صححه الألباني في السلسلة الصحيحة وقال: إسناده صحيح على شرط مسلم.

(١٥) أذهب مع ابن خلدون أن العبرة من مرحلة التيه مدة أربعين سنة كان مقصدها موت الجيل المتشرب للمعصية وولادة جيل آخر أفضل يقول ابن خلدون (ويظهر من مساق الآية ومفهومها أن حكمة ذلك التيه مقصودة: وهي فناء الجيل الذين خرجوا من قبضة الذل، والقهر، والقوة وتحلقوا به، وأفسدوا من عصبيتهم؛ حتى نشأ في ذلك التيه جيل آخر: عزيز، لا يعرف الأحكام والقهر ولا يساهم بالمدلة) انظر: ابن خلدون: عبد الرحمن (ت: ٨٠٨هـ): مقدمة ابن خلدون، تحقيق: عبد الله محمد الدرويش، دار العرب، ط١، ٢٠٠٤م، ص ١٣٨.

(١٦) انظر: الديك، إحسان: البئر بوابة العالم السفلي في الشعر الجاهلي، مجلة دراسات، العلوم الإنسانية والاجتماعية، الجامعة الأردنية، المجلد ٣٦، (ملحق)، ٢٠٠٩م، ص ٣٣.

(٤) انظر: ميتشل، دينكن: معجم علم الاجتماع، ترجمة إحسان محمد الحسن، دار الطليعة للطباعة والنشر، بيروت، ط٢، ١٩٨٦م، ص ١٧٦.

(٥) انظر: أحمد عفيفي: الإحالة في نحو النص، دراسة في الدلالة والوظيفة، بحث في كتاب المؤتمر الثالث للعربية والدراسات النحوية، جامعة القاهرة، كلية دار العلوم، ٢٠٠٥، ص ٥٢٢.

(٦) انظر: براون ج ب، ويول ج: تحليل الخطاب، ترجمة: محمد لطفي الزليطي ومنير التريكي، الرياض، جامعة الملك سعود، د، ط، ١٩٩٧م، ص ٣٦.

(٧) انظر: أحمد عفيفي: الإحالة في نحو النص، دراسة في الدلالة والوظيفة، ص ٨.

(٨) انظر: محمد خطابي: لسانيات النص، مدخل إلى انسجام النص، المركز الثقافي العربي، بيروت، ط١، ١٩٩١م، ص ١٧.

(٩) انظر: دي بوجراندي، روبرت: النص والخطاب والإجراء، ترجمة: تمام حسان، عالم الكتب، ط١، ١٩٩٨م، ص ١٧٢.

(١٠) انظر: المهيوبي، عبد العزيز: نماذج من الإحالة في القرآن الكريم، الرياض، السعودية، ٢٠١٠م، ص ١١
(١١) مجموعة من الباحثين: موسوعة الملل والأديان، بإشراف الشيخ علوي بن عبد القادر السقاف
موقع الدرر السنية على الإنترنت dorar.net، تاريخ تحميله ١٤٣٣هـ، ج١، ص ١٤١.

(١٢) الحديث رواه البخاري: انظر: البخاري: محمد بن إسماعيل (ت: ٨٧٠هـ): صحيح البخاري، دار ابن كثير، دمشق، بيروت، ط١، ٢٠٠٢م، ٣٣٢٦.

(١٣) لوبون، غوستاف: سيكولوجية الجماهير، ترجمة هاشم صالح، دار الساقي، بيروت، لبنان، ط١، ١٩٩١م، ص ١٥١.

باسلوم، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، ط١، ٢٠٠٥م، ج١، ص٤٧٩.

(٢٧) انظر: الطبري: محمد بن جرير (ت: ٣١٠هـ): جامع البيان في تأويل القرآن، تحقيق: أحمد محمد شاكر، مؤسسة الرسالة، ط١، ٢٠٠٠م، ج٢، ص٩٨.

(٢٨) التناخ: هو أكثر أسماء الكتاب المقدس العبري شيوعاً في الأوساط العلمية. انظر موسوعة ويكيبيديا (٢٩) موسوعة ويكيبيديا (٣٠) انظر:

Haliday, M, A, K, and R. Hasan: Cohesion in English, longman, London (1976), p.37

(٣١) انظر: هيجانة، محمود سليم، وآخرون: لغة الفرد والمكان؛ لامية الشنفرى نموذجاً، مجلة دراسات، العلوم الإنسانية والاجتماعية، م٤٣، ع٢، ٢٠١٦م، ص٧١٥.

(٣٢) انظر: طعيمة، صابر: التاريخ اليهودي العام، دار الجليل، بيروت، ط٣، ١٩٩١م، ج١، ص٣٤-٣٥.

(٣٣) انظر: ج. ب. براون، ج. يول، تحليل الخطاب، ترجمة: محمد لطفي الزليطني، منير التريكي، النشر العلمي والمطابع، جامعة الملك سعود، (د.ط) ١٩٩٨م، ص٣٦. وانظر: سعدية، نعيمة: الخطاب الشعري عند محمد الماغوط دراسة تحليلية من منظور لسانيات النص، رسالة دكتوراه (مخطوط)، جامعة محمد خيرضر، بسكرة، ٢٠٠٩-٢٠١٠م، ص٢٦٠.

(٣٤) انظر: عفيفي، أحمد: الإحالة في نحو النص، كلية دار العلوم، جامعة القاهرة، (د.ط)، (د.ت)، ١٣. والمتوكل، أحمد: الخطاب وخصائص اللغة العربية دراسة في الوظيفة والبنية والنمط، منشورات الاختلاف، الجزائر، ط١، ١٤٣١هـ-٢٠١٠م، ص٧٣.

(٣٥) وانظر: الشعراوي: محمد متولي: تفسير الشعراوي، خواطر فضيلة الشيخ، مجمع البحوث الإسلامية، الأزهر، ٢٠٠٤م، ج٧، ص٤٣٩٣.

(36) Fairchild, H.K. (ed), 1941, Dictionary of Sociology, P300

(١٧) انظر: السواح، فراس: مغامرة العقل الأولى، دار الكلمة، بيروت، ط١، ١٩٨٠م، ص٣١.

(١٨) الجوزية: ابن القيم (ت: ٦٥١هـ): موسوعة الطب النبوي، تحقيق محمد الأنور البلتاجي، المكتبة العصرية بيروت، ط١، ٢٠٠٠م، ص٧٠٩.

(١٩) انظر: فريجة أنيس: ملاحم وأساطير من الآداب السامية، دار النهار للنشر ط٢، بيروت، ١٩٧٩م، ص٨٩.

(٢٠) اللُّؤْبُ واللُّؤُوبُ واللُّؤَابُ: العَطَشُ، وقيل: هو استدارة الحائِمِ حَوْلَ الماءِ، وهو عطشان، لا يصل إليه .

(٣) انظر: الفيومي: أحمد بن محمد بن علي (ت: ٧٧٠هـ): المصباح المنير في غريب الشرح الكبير، تحقيق: بد العظیم الشناوي، المكتبة العلمية، بيروت، دار الكتب العلمية مادة العين والذال وما يثلثهما ص٤٦٩. والكفوي: أيوب بن موسى الحسيني (ت: ١٠٩٤هـ): الكليات معجم في المصطلحات والفروق اللغوية، تحقيق: عدنان درويش، ومحمد المصري، مؤسسة الرسالة، بيروت، ج٣، ص٢٥٤.

(٢١) انظر: اللبدي، محمد سمير نجيب، العدد بين الحساب واللغة، مجلة مجمع اللغة العربية الأردني، العدد ٧٣، ١٤٢٨هـ، ص١٤٠.

(٢٢) انظر: ميتشل، دينكن: معجم علم الاجتماع، ص١٩١-١٩٢.

(٢٣) انظر: فريشاو، بول: الجنس في العالم القديم، ترجمة فائق حدوح، دار نينوى، دمشق، ط١، ١٩٩٩م، ص٢٢٧.

(٢٤) انظر: المصدر نفسه، ص٢٢٨.

(٢٥) انظر: ابن خلدون: عبد الرحمن (ت: ٨٠٨هـ): مقدمة ابن خلدون، ص١٣١-١٣٢.

(٢٦) انظر: الماتريدي: محمد بن محمد (ت: ٣٣٣هـ): تفسير الماتريدي (تأويلات أهل السنة)، تحقيق مجدي

- (٣٧) انظر: تومبسون، ميشيل، وريتشارد إليس وآخرون: نظرية الثقافة، ترجمة: علي سيد الصاوي، إشراف: أحمد مشاري العدواني، مجلة عالم المعرفة، الكويت، ١٩٩٧م، ص ١٤١-١٤٢
- (٣٨) سيبويه: عمرو بن عثمان (ت: ١٨٠): الكتاب- كتاب سيبويه، تحقيق عبد السلام هارون، مكتبة الخانجي، القاهرة، ٣، ١٩٨٨م، ج ٤، ص ٦٤
- (٣٩) الرضي الاسترآبادي: محمد بن الحسن (ت: ٦٨٦هـ): شرح شافية ابن الحاجب، تحقيق: محمد نور الحسن وآخرين، دار الكتب العلمية، لبنان، ١٩٧٥م، ج ١، ص ٩٢
- (٤٠) انظر: فقه اللغات السامية، ترجمة رمضان عبد التواب، مطبوعات جامعة الرياض، ص ١٠٩
- (٤١) انظر: دي بوجراند، روبرت: النص والخطاب والإجراء، ص ٣٢٢، ص ٣٣٩.
- (٤٢) انظر: عبد الكريم، جهمان: شكالات النص المدخلة أئموذجا-دراسة لسانية نصية-، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء، ط ١، ٢٠٠٩م، ص ٣٤٩.
- (٤٣) انظر: سفر يوحنا اللاهوتي، اصحاح ٢٢، آية ٢، الكتاب المقدس.
- (٤٤) انظر: انجيل يوحنا، الاصحاح ١١: آية ٩
- (٤٥) انظر: انجيل يوحنا، الاصحاح ١١: آية ٩
- (٤٦) انظر مقال (الرقم ١٢ في الحضارات وعند الأمم)، منشور الكترونيًا.
- https://www.yabeyrouth.com/5389، تاريخ الاسترجاع: ١/٤/٢٠١٩م.
- (٤٧) انظر: موسوعة ويكيبيديا
- (٤٨) انظر مقال (الرقم ١٢ في الحضارات وعند الأمم)، منشور الكترونيًا.
- https://www.yabeyrouth.com/5389، تاريخ الاسترجاع: ١/٤/٢٠١٩م.
- (٤٩) انظر: فريشاور، بول: الجنس في العالم القديم، ص ١١٧.
- (٥٠) انظر مقال (الرقم ١٢ في الحضارات وعند الأمم)، منشور الكترونيًا.
- https://www.yabeyrouth.com/5389، تاريخ الاسترجاع: ١/٤/٢٠١٩م.
- (٥١) عفيفي، أحمد: الإحالة في نحو النص، دراسة في الدلالة والوظيفة، ص ٥٢٢.
- (٥٢) انظر: براون ج ب، ويول ج: تحليل الخطاب، ص ٣٦.
- (٥٣) انظر: تاف، توماس: الصراع على المياه واستخدامها في الشرق الاوسط بحث مقدم لمركز الإمارات للدراسات والبحوث الإستراتيجية، المياه في العالم العربي، أبو ظبي، ط ١، ١٩٩٧م، ص ٢٨٧.
- (٥٤) انظر: الراغب الأصفهاني: الحسين بن محمد (ت: ٥٠٢هـ): تفسير الراغب الأصفهاني، تحقيق: محمد عبد العزيز سيوني، كلية الآداب، جامعة طنطا، ط ١، ١٩٩٩م، ج ١، ص ٢٠٦.
- (٥٥) انظر: عبد العزيز بن عبد الله، محمد: الماء في الفكر الإسلامي والأدب العربي، وزارة الأوقاف والشؤون الإسلامية، المغرب، الجزء الأول، ١٩٩٦م، ص ٩، ص ١٢. وانظر: الربيع، تركي علي: الإسلام ملحمة الخلق والاسطورة، المركز الثقافي العربي، ط ١، ١٩٩٢م، بيروت، ص ٤٢-٤٣.
- (٥٦) انظر: التونسي: محمد الطاهر بن عاشور (ت: ١٣٩٣هـ): التحرير والتنوير «تحرير المعنى السديد وتنوير العقل الجديد من تفسير الكتاب المجيد»، الدار التونسية للنشر، تونس، ١٩٨٤م، ج ٩، ص ٢٣٨.
- (٥٧) انظر: عبد العزيز بن عبد الله، محمد: الماء في الفكر الإسلامي والأدب العربي، ج ١، ص ٥٠.
- (٥٨) انظر: التونسي: التحرير والتنوير، ج ٩، ص ٢٣٨.

(٧٠) قاله ابن عباس. انظر: الطبري: جامع البيان في تأويل القرآن، ج ٢، ص ٩٩. وانظر: القرطبي: مكى بن أبي طالب (ت: ٤٣٧هـ): الهداية إلى بلوغ النهاية في علم معاني القرآن وتفسيره وأحكامه وجمل من فنون علومه، تحقيق ونشر جامعة الشارقة، ط ١، ٢٠٠٨م، ج ١، ص ٢٨٣. انظر: الجوزي: زاد المسير في علم التفسير، تحقيق عبد الرزاق المهدي، دار الكتاب العربي، بيروت، ط ١٤٢٢هـ، ج ١، ص ٧٠

(٧١) وورد كان حجرا خفيفا مربعا مثل رأس الرجل. انظر: الواحدي: علي بن أحمد: الوسيط في تفسير القرآن المجيد، تحقيق عادل أحمد وأخريين، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، ط ١، ١٩٩٤م، ج ١، ص ١٤٥. وانظر: السمعاني: منصور بن محمد (ت: ٤٨٩هـ): تفسير القرآن، تحقيق: ياسر إبراهيم وأخريين، دار الوطن، الرياض، السعودية، ط ١، ١٩٩٧م، ج ١، ص ٨٥. انظر: ابن كثير: إسماعيل بن عمر (ت: ٧٧٤هـ): تفسير القرآن العظيم، تحقيق محمد حسين شمس الدين، دار الكتب العلمية، بيروت، ١٤١٩هـ، ج ١، ص ١٧٨.

(٧٢) قاله عطية انظر: ابن أبي حاتم (ت: ٣٢٧هـ): تفسير القرآن العظيم، تحقيق أسعد محمد الطيب، مكتبة نزار مصطفى الباز، السعودية، ط ٣، ١٤١٩هـ، ج ٥، ص ١٥٨٩. انظر: الجوزي: زاد المسير في علم التفسير، ج ١، ص ٧٠

(٧٣) قاله ابن يزيد. انظر: الجوزي: زاد المسير في علم التفسير، ج ١، ص ٧٠.

(٧٤) انظر: المراغي: أحمد مصطفى: تفسير المراغي / ج ١، ص ١٢٦. وانظر تفسير ابن كثير، ج ١، ص ١٠٠.

(٧٥) قال ابن أبي حاتم حدثنا أبي، حدثنا هشام ابن عمار، حدثنا الحكم بن هشام الثقفي، حدثني يحيى بن أبي طالب يعني ويحيى بن يعقوب في قوله تعالى: "وإن من الحجارة لما يتفجر منه الأنهار" قال: كثرة البكاء وإن منها لما يشقى فيخرج منه الماء قال: قليل البكاء وإن منها

(٥٩) انظر: الرازي: عبد الرحمن بن أبي حاتم: تفسير القرآن العظيم، تحقيق أحمد عبد الله الزهراني، المدينة، مكتبة الدار البيضاء، الرياض، دار طيبة، الدمام، دار بن الهيثم، ط ١، ١٤٠٨هـ، ج ٣، ص ٩٤

(٦٠) انظر: عبانة، يحيى وآخرون: عناصر الاتساق النصي والانسجام النصي قراءة نصية تحليلية في قصيدة أغنية لشهر أيار، مجلة دمشق، المجلد ٢٩، العدد ٢، ١٩٩٤م، ص ٥١١-٥١٢.

(٦١) سورة الأعراف: آية ١٦٠.

(٦٢) سورة البقرة: آية ٦٠-٦١.

(٦٣) انظر: ميتشل، دينكن: معجم علم الاجتماع، ترجمة إحسان محمد الحسن، ص ١٧٦.

(٦٤) انظر: أنس الوجود، ثناء: رمز الماء في الأدب الجاهلي، دار قباء للطباعة والنشر والتوزيع، القاهرة، مصر، ٢٠٠٠م، ص ٢٧-٢٨.

(٦٥) انظر: طعمية، صابر: التاريخ اليهودي العام، دار الجليل، بيروت، ط ٣، ١٩٩١م، ج ١، المقدمة. وانظر: الخالدي، صلاح عبد الفتاح: الشخصية اليهودية من خلال القرآن، تاريخ وسمات ومصور، دار القلم، دمشق، ط ١، ١٩٩٨م، ص ٥٨.

(٦٦) انظر: ابن كثير: تفسير القرآن العظيم، ج ١، ص ٢٦٤.

(٦٧) انظر: ابن عاشور: التحرير والتنوير، الدار التونسية للنشر، تونس، ١٩٨٤م، ج ١، ص ٥١٨

(٦٨) انظر: رضا، محمد رشيد (ت: ١٣٥٤هـ): تفسير القرآن الكريم- تفسير المنار، الهيئة العامة للكتاب، ١٩٩٠م، ج ١، ص ٢٧١-٢٧٢، ج ٩، ص ٣٠٩.

(٦٩) انظر: الطنطاوي، محمد سيد: التفسير الوسيط للقرآن الكريم، دار نهضة مصر للطباعة والنشر والتوزيع، الفجالة، القاهرة، ط ١، ١٩٩٧م، ج ١، ص ١٤٤-١٤٥.

الدار البيضاء، المغرب، ط ٢، ٢٠٠٦م، ص ١١٥-١١٦، وانظر: الخطيئة والتكفير، ص ١٤٣.

(٨٣) انظر: النويري: أحمد بن عبد الوهاب (ت: ٧٣٣هـ): نهاية الأرب في فنون الأدب، تحقيق: محمد جاد الحق، دار الكتب والوثائق القومية، القاهرة، ط ١، ١٤٢٣هـ، ج ٣، ص ٣٨٨.

(٨٤) انظر: الرازي: محمد بن عمر (ت: ٦٠٦هـ): مفاتيح الغيب-التفسير الكبير، دار احياء التراث العربي، بيروت، ط ٣، ١٤٢٠هـ، ج ١٤، ص ٣٢٥.

(٨٥) ابن خلدون: عبد الرحمن (ت: ٨٠٨هـ) كتاب العبر وديوان المبتدأ والخبر في أيام العرب والعجم والبربر ومن عاصرهم من ذوي السلطان الأكبر (تاريخ ابن خلدون)، تحقيق: إحسان عباس وآخر، دار القيروان للنشر والتوزيع، ط ١، ٢٠٠٦م، ص ٥٣.

(٨٦) انظر: طعيمة، صابر: بنو إسرائيل بين نبأ القرآن الكريم وخبر العهد القديم، عالم الكتب، بيروت، ط ١، ١٩٨٤م، ص ١٨.

(٨٧) انظر: الشعراوي: محمد متولي (ت: ١٤١٨هـ): تفسير الشعراوي-الخواطر، مطابع أخبار اليوم، مكتبة الشاملة، ج ١، ص ٣٦١.

(٨٨) تفسير الرازي: ج ٢٦، ص ٢٧.

(٨٩) نظم الدرر/ البقاعي، ٦، ص ٢٦٠.

(٩٠) الزخشري: أبو القاسم محمود بن عمرو بن أحمد (ت: ٥٣٨هـ): الكشف عن حقائق غوامض التنزيل، دار الكتاب العربي، بيروت، ط ٣، ١٤٠٧هـ، ج ٢، ص ١٦٩.

(٩١) انظر: ابن عاشور: التحرير والتنوير ج ٩، ص ١٤٢-١٤٣.

(٩٢) انظر: النواري، عبد الوهاب سنان: الاستسقاء والنسور-الأساطير والكهنة، مقال منشور الكترونياً على موقع أهل القرآن بتاريخ ٢٠١٨م: http://www.ahl-alquran.com/arabic/show_article.php?

لما يهبط من خشية الله قال: بكاء القلب من غير دموع العين، وقد زعم بعضهم أن هذا من باب المجاز، وهو إسناد الخشوع إلى الحجارة كما أسندت الإرادة إلى الجدار في قوله: يُريد أن ينقض قال الرازي والقرطبي وغيرهما من الأئمة.

(٧٦) انظر: البخاري: صحيح البخاري، كتاب الفضائل، رقم حديث جبل أحد 1392، ورقم الحجر بمكة (2277) (4222).

(٧٧) انظر: الخازن: علي بن محمد (ت: ٧٤١هـ): لبيب التأويل في معان التنزيل، تحقيق محمد علي شاهين، دار الكتب العلمية، بيروت، ط ١، ١٤١٥هـ، ج ١، ص ٤٩.

(٧٨) انظر: صادق، شريف علي: أسس علم الجيولوجيا من الآية (٤٤) من سورة البقرة، المجلة الأكاديمية للإعجاز العلمي، العدد ١، رقم ٦، ١٤٣٧هـ، ص ٨٠-٩٢.

(٧٩) انظر: المحمود، محمد بن جابر: الحجارة ... بين الوصف القرآني والتصنيف الميكانيكي، مقال الكتروني منشور على موقع الهيئة العالمية للكتاب والسنة، <http://www.ioqas.org.sa> ، تاريخ الاسترجاع ٢٥ / ٣ / ٢٠١٩م

(٨٠) انظر: المحمود، محمد بن جابر: الحجارة ... بين الوصف القرآني والتصنيف الميكانيكي، مقال الكتروني منشور على موقع الهيئة العالمية للكتاب والسنة، <http://www.ioqas.org.sa> ، تاريخ الاسترجاع ٢٥ / ٣ / ٢٠١٩م

(٨١) انظر: عز الدين، نور، وريا عز الدين: (اللامتناهي والمحدود) مقاربات المكان في روايات فاضل العزاوي، درا تموز، دمشق، ط ١، ٢٠١٦م، ص ٤٠.

(٨٢) الغدامي، عبد الله: تشريح النص، مقاربات تشريحية لنصوص شعرية معاصرة، المركز الثقافي العربي،

- تاريخ الاسترجاع: ٢٠١٩/٥/٧ م.
- (٩٣) انظر: الشعراوي: محمد متولي (ت: ١٤١٨هـ): تفسير الشعراوي-الخواطر، ج ١، ص ٣٦١.
- (٩٤) انظر: طعيمة، صابر: بنو إسرائيل بين نبأ القرآن الكريم وخبر العهد القديم، ص ٢٣٨، ص ٢٥٤.
- (٩٥) سورة الأعراف: آية ١٦٠.
- (٩٦) انظر: الخطابي: لسانيات النص مدخل إلى انسجام النص، ص ٣٧.
- (٩٧) انظر: الخطيب، عبد الكريم (ت: ١٣٩٠هـ): التفسير القرآني للقرآن، دار الفكر العربي، القاهرة، ط ١، ١٩٧٠م، ج ١، ص ٩٠. وفي موضع آخر والانبياس تدفق الماء من محبسه في رفق ولين ثم كان التدفق الهادر بعد أن أخذ الماء مجراه، ج ٥، ص ٥٠٠.
- (٩٨) انظر: الغرناطي: أحمد بن إبراهيم (ت: ٥٧٠٨هـ): ملاك التأويل القاطع بذوي الاحاد والتعطيل في توجيه التشابه اللفظ من أي التنزيل، حققه عبد الغني الفاسي، جار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، ج ١، ص ٤٠.
- (٩٩) انظر: تفسير ابن كثير ١/ ١٩١.
- (١٠٠) انظر: الرازي: مفاتيح الغيب = التفسير الكبير، ج ٣، ص ٥٢٩.
- (١٠١) انظر: الراغب الأصفهاني: تفسير الراغب الأصفهاني، ج ١، ص ٢٠٦-٢٠٧. وانظر: الحلبي: أبو العباس، شهاب الدين، أحمد بن يوسف (المتوفى: ٧٥٦هـ): عمدة الحفاظ في تفسير أشرف الألفاظ، تحقيق: محمد باسل عيون السود، دار الكتب العلمية، ط ١، ١٩٩٦م، ج ١، ص ١٦٠.
- (١٠٢) الغرناطي: أحمد بن إبراهيم (ت: ٥٧٠٨هـ): ملاك التأويل القاطع بذوي الاحاد والتعطيل في توجيه التشابه اللفظ من أي التنزيل، حققه عبد الغني الفاسي، جار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، ج ١، ص ٤٠.
- (١٠٣) بنعبد الله، محمد بن عبدالعزيز: الماء في الفكر الإسلامي والأدب العربي، وزارة الوقاف والشؤون الإسلامية، المملكة المغربية، ١٩٩٦م، ج ١، ص ٩١.
- (١٠٤) انظر: السامرائي: فاضل بن صالح بن مهدي: أسرار البيان في التعبير القرآني، مكتبة الشاملة، ص ٦٦٣.
- (١٠٥) انظر: السيفي، عائشة بنت عبد الله: آيات (قصة بني لإسرائيل) في سورتي البقرة والأعراف (دراسة دلالية)، المؤتمر الدولي السادس للغة العربية، ص ١٦٧.
- (١٠٦) انظر: صادق، شريف علي: أسس علم الجيولوجيا من الآية (٤٤) من سورة البقرة، المجلة الأكاديمية للإعجاز العلمي، العدد ١، رقم ٦، ١٤٣٧هـ، ص ٨٥.
- (١٠٧) انظر: المفردات ص ٣٧٣ - اللسان "فجر" بجس - القرطبي (١/ ٤١٩) - الرازي (٣/ ٩٦) I.
- (١٠٨) انظر: الزخشري: الكشف عن حقائق غوامض التنزيل، ج ٢، ص ١٦٩.
- (١٠٩) المصدر نفسه، ج ٢، ص ١٦٩.
- (١١٠) انظر: عفيفي، أحمد: نحو النص، اتجاه جديد في الدرس النحوي، مكتبة زهراء الشرق، القاهرة، ط ١، ٢٠٠١م، ص ٤.
- (١١١) انظر: دي بوجراند، روبرت: النص والخطاب والاجراء، ص ٣٢٧.
- (١١٢) انظر: عبد الجبار، تيسير: المكان دلالاته ودوره السردي، شبكة الأنترنت، بتاريخ ١٧/٨/٢٠٠٩م، تاريخ الاسترجاع: ٢٠١٩/٥/٧ م www.jeran.com/blogs/blog/addcomment.asp
- (١١٣) سفر الخروج ١٧: ١-٤.
- (١١٤) سفر الخروج ١٧: ٥، ٦.
- (١١٥) العرباوي الحملاوي، عمر (ت: ١٤٠٥هـ): التخلي عن التقليد والتحلي بالأصل المفيد، مطبعة الوراق العصرية، ١٩٨٤م، ص ١٧٢.

درجة تعزيز المعلمين لمفاهيم الأمن الفكري لدى طلبة المرحلة الثانوية

د محمود أحمد مصطفى*

تاريخ وصول البحث: ٢٠٢٠/٥/٢١ م تاريخ قبول البحث: ٢٠٢٠/٧/١٢ م

ملخص

هدفت الدراسة للكشف عن درجة تعزيز المعلمين لمفاهيم الأمن الفكري لدى طلبة المرحلة الثانوية، وتكون مجتمع الدراسة من (٤٥٠) معلمًا ومعلمة من معلمي المرحلة الثانوية في محافظة الزرقاء، تكونت عينة الدراسة من (١٦٥) معلمًا ومعلمة في المدارس الثانوية للعام الدراسي ٢٠١٨/٢٠١٩ تم اختيارهم بطريقة عشوائية، منهم (٨٥) من الذكور و(٨٠) من الإناث، وأتبعت الدراسة المنهجية الوصفية المسحية، ولتحقيق أهداف الدراسة تم إعداد استبانته تكونت من (٢٢) فقرة، وأظهرت الدراسة أن تعزيز المعلمين لمفاهيم الأمن الفكري لدى طلبة المرحلة الثانوية جاءت بدرجة متوسطة وبمقدار (٥٣, ٣)، وأنه لا يوجد فروق في استجابات المعلمين والمعلمات حول تعزيز مفاهيم الأمن الفكري تعزى لمتغير الخبرة، بينما أظهرت الدراسة وجود فروق ذات دلالة تعزى لمتغير الجنس ولصالح الذكور. وأوصت الدراسة بضرورة تفعيل دور المعلمين في توعية الطلبة بأهمية الفكر وحمايته من الأفكار الهدامة بكل الطرق المتاحة، وتشجيع الطلبة على التعاون وتفعيل الحوار البناء في قضايا الأمن الفكري.

الكلمات المفتاحية: الأمن الفكري، المرحلة الثانوية، معلمو المرحلة الثانوية، درجة التعزيز.

* كلية العلوم التربوية، جامعة الزرقاء.

The degree to which teachers reinforce the concepts of intellectual security among secondary school students

Dr. Mahmoud Ahmed Mostafa

Abstract

The study aimed to explore the degree of contribution made by teachers to the reinforcement of intellectual security. The study population consisted of (450) teachers from high school teachers in Zarqa governorate and the study sample comprehended a random selection of (165) In high schools for the academic year 2018/2019, including (85) males and (80) females. The study followed the descriptive survey methodology, and to achieve the goals of the study, a questionnaire was developed were involved 22 items. The study revealed that the contribution of secondary school teachers to intellectual security reinforcement was generally medium with (3.53). Besides, the results also showed that there are no differences in the responses of male and female teachers about promoting concepts of intellectual security attributable to the variable of experience. In contrast, the results showed that there are significant differences due to the gender variable and in favour of males. The study recommended the necessity of activating the role of teachers in educating students about the importance of thought and protecting it from destructive ideas in all possible ways, encouraging students to cooperate and enabling constructive dialogue on issues of intellectual security.

Keywords: intellectual security, High School, Secondary school teachers, Degree of reinforcement.

المقدمة:

الحمد لله والصلاة والسلام على رسول الله، نحمده تعالى على نعمة الإسلام ونعمة الأمن والأمان، فقد امتن ربنا ﷻ في كتابه مبيناً قيمة هذه النعم بقوله تعالى في

سورة قريش: ﴿فَلْيَعْبُدُوا رَبَّ هَذَا الْبَيْتِ ۚ الَّذِي أَطْعَمَهُمْ مِنْ جُوعٍ وَآمَنَهُمْ مِنْ خَوْفٍ﴾ [قريش: ٣-٤]، وقال الرسول ﷺ: "مَنْ أَصْبَحَ مِنْكُمْ آمِنًا فِي سِرِّهِ، مُعَافًى فِي

جَسَدِهِ، عِنْدَهُ قُوَّةٌ يَوْمَهُ فَكَاكُمَا حَيَزَتْ لَهُ الدُّنْيَا.

يعدّ الأمن الفكري أحد مكونات الأمن بصفة عامة، ولا ينكر أحد أهمية الفكر وحمايته وما له من تأثير مباشر وغير مباشر على حياة الشعوب والأمم، فهو ضروري لكل فرد في المجتمع والدولة، وهو يشارك بشكل أساسي في تقدم وتطوير التفكير الصحيح المعتدل بعيداً عن التطرف، وبه تتمكن الأمة والدولة المضي قدماً وتصبح مزدهرة، وبدونه يضطرب الأمني الفكري والقومي. (Call, 2004).

لقد أصبح الأمن الفكري ضرورة لكل فرد في المجتمع؛ مما يؤكد أن الأمن الفكري هو صمام أمان في الداخل والخارج، كما يؤكد على أهمية وواجبات المؤسسات الأكاديمية على وجه الخصوص في حماية الشباب من خطر الانتهاكات الخارجية أو الأفكار المنحرفة التي تهدد الأمن الفكري لدى فئة الشباب والطلبة منهم بشكل خاص. وهذا يتطلب توفير مراجع علمية مناسبة لمعالجة الانحرافات الفكرية والإجرائية والسلوكية بين الطلاب وأعضاء هيئة التدريس، بالإضافة إلى ربط المناهج التعليمية بواقع الحياة ومشكلات

المجتمع الفكري المعاصر، واستخدام بعض الأنشطة والدورات التعليمية والتربوية لتوضيح خطورة الانحراف الفكري (ناكوديا، ٢٠١٠). ويعدّ المعلم هو الرائد في تحقيق وإعادة تأهيل سلوك الطلبة، وتصحيح المفاهيم الاجتماعية غير الصحيحة في معظم المجتمعات حول العالم، وحماية الجيل الجديد والشباب من تبني الأفكار الإرهابية من خلال تشجيع الحوار والمناقشة بين الطلاب (Oliver, 2005).

ويتمثل الأمن الفكري لدى الطلبة بالحفاظ على مخزون أذهانهم من الثقافات والقيم والمبادئ الأخلاقية التي يتلقوها من معلمهم وأساتذتهم ومن هم قدوة لهم في المدارس أو الجامعات، ولذا تعد المؤسسات التعليمية بمراحلها المختلفة من أهم مؤسسات التنشئة الاجتماعية المعنية بالوقاية من الانحراف وتحقيق الأمن الفكري وحمايته وذلك من خلال مناهجها بالدرجة الأولى. (Ovwata, 2000).

إن الاضطرابات في الأمن الفكري تأتي نتيجة للتفكير المنحرف والذي يجب أن يواجه ويحارب بالدرجة الأولى من قبل المؤسسات الإعلامية والتعليمية؛ فهم المسؤولون عن بناء المفاهيم الصحيحة

والقيم الإنسانية التي تحمي المجتمعات من الانحراف الفكري (Ministry of Culture and Media, 1431: 7)، والمعلم هو وسيلة النجاح لإعادة تأهيل سلوك المجتمع، من خلال تشجيع لغة الحوار والمناقشة بين الطلاب، كما يمهّد الطريق لهم للتعبير عن أفكارهم في سياق اجتماعي متنوع الأنشطة، وتحذيرهم من المخاطر الخارجية لتحقيق الأمن الفكري - Duck (loch, Sharilynn, 2000).

ويعد الأمن ركيزة أساسية تتحقق به مصالح الناس ومتطلباتهم، وتحفظ الضرورات الخمس، ويحمي الأمن الوطني بكل مقوماته من الأمن الجنائي، والأمن السياسي، والأمن الاقتصادي وصولاً إلى الأمن الفكري الذي يأتي على رأس القائمة لأهميته وحساسيته النابعة من مخاطبة العقل، وصلته الوثيقة بكل جوانب الأمن الأخرى (الحارثي، ٢٠٠٨).

لذا جاءت أهمية الأمن الفكري لتحسين شبابنا ومجتمعاتنا في جميع المجالات في الحياة، وهو حاجة ملحة لتحقيق الاستقرار والتوازن من أجل حماية المعتقدات والتراث الثقافي من تأثيرات

مختلفة، مما يظهر أن الأمن الفكري أصبح مطلوباً جداً في الوقت الحالي. كما يظهر دوره في تحقيق اطمئنان الناس على مكونات أصالتهم وثقافتهم النوعية ومنظومتهم الفكرية، فهو من الضروريات الأمنية لحماية المكتسبات والوقوف بحزم ضد كل ما يؤدي إلى الإخلال بالأمن والذي سينعكس حتماً على الجوانب الأمنية الأخرى خاصة الجنائية والاقتصادية والثقافية (Oliver, 2005).

لذا جاءت هذه الدراسة لتبين درجة تعزيز المعلمين لمفاهيم الأمن الفكري لدى طلبة المرحلة الثانوية، وللوقوف على نقاط الضعف بهدف التطوير وتفعيل دور المعلم في المرحلة الثانوية في تعزيز الأمن الفكري لدى طلبته وما يتطلبه هذا التعزيز من ترسيخ للقيم والأخلاق التي ترفد إحساسهم بالأمن الفكري.

مشكلة الدراسة:

تكمن مشكلة الدراسة بوجود مظاهر وسلوكيات لدى بعض الطلبة تدل على عدم الوعي والفهم في مفاهيم الأمن الفكري، وعدم قدرة بعض الطلبة على التمييز بين الأفكار الصحيحة وغيرها من الأفكار الهدامة والمنحرفة التي تؤدي ببعض

أهمية الدراسة: تستمد الدراسة أهميتها ومبررات القيام بها من الآتي:
أولاً: الأهمية النظرية:

تعد هذه الدراسة إثراء للمعرفة النظرية لمجموعة البحث في متغيرات درجة تعزيز المعلمين لمفاهيم الأمن الفكري لدى طلبة المرحلة الثانوية من وجهة نظر المعلمين والمعلمات، كما تساهم هذه الدراسة في إثراء المكتبة التربوية؛ إذ تشكل هذه الدراسة مصدرًا علميًا للباحثين يستندون إليه في دراساتهم اللاحقة.

ثانيًا: الأهمية التطبيقية:

قد تكون هذه الدراسة مرجع مهم في وزارة التربية والتعليم ولدى المعلمين في الوزارة، حيث تمتد متخذي القرارات في النظام التربوي والتعليمي بمعلومات عن نقاط القوة والضعف في درجة تعزيز المعلمين لمفاهيم الأمن الفكري لدى طلبة المرحلة الثانوية، مما يساهم في بناء وتنفيذ البرامج التدريبية التي تساعد المعلمين والطلبة في تعزيز مفاهيم الأمن الفكري.

مصطلحات الدراسة:

١- **الأمن الفكري:** يقصد به في هذه الدراسة كل ما يحقق سلامة فكر الطلبة في المرحلة الثانوية وخلو عقولهم

الشباب إلى انحرافات سلوكية وعملية وارتكاب جرائم متنوعة تعود على المجتمع والأفراد بالضرر وزعزعة الأمن والأمان، وهنا يبرز دور المشرفين والمربين والمعلمين في هذه المشكلة، وقد أشارت العديد من الدراسات السابقة إلى وجود فجوة في تقدير وفهم الأمن الفكري لدى الطلبة ومن هذه الدراسات دراسة (راضي، ٢٠١٣) ودراسة (Waswas, Gasaymeh) (٢٠١٦).

ولعل الباحث يحاول من خلال هذه الدراسة الوقوف على أهم أسباب هذه المشكلة التي تتمثل بالإجابة عن الأسئلة الآتية:

السؤال الأول: ما درجة تعزيز المعلمين لمفاهيم الأمن الفكري لدى طلبة المرحلة الثانوية؟

السؤال الثاني: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات المعلمين حول درجة تعزيز المعلمين لمفاهيم الأمن الفكري لدى طلبة المرحلة الثانوية تعزى لمتغيرات الدراسة (الجنس، الخبرة).

وقد تم عرض الدراسات السابقة وفقاً للترتيب الزمني بدءاً بالأقدم فالأحدث.

دراسة ناكبوديا (Nakpodia,2010)

هدفت إلى بيان أهمية تعزيز الأسس الثقافية في المنهاج كأحد سبل تطوير الأمن الفكري وتنميته لدى الطلبة، كما هدفت الدراسة إلى بيان معنى الثقافة وأنواعها، ودراسة تطور المنهاج وأثر الثقافة على تعلم الأطفال وتعزيز مفهوم الأمن الفكري، وتوضيح العلاقة بين الثقافة التي يخترنها عقل الطالب وتعزيز الأمن الفكري لديه. وقد أجريت الدراسة على المنهاج المعتمد في المدارس النيجيرية حيث بينت أن الثقافة لابد أن تكون من الأسس التربوية التي تقوم عليها عملية تحديث المناهج، كما لابد من نقل الثقافات للإفادة منها.

دراسة فراج (٢٠١١) هدفت الدراسة إلى التعرف على مفهوم الأمن الفكري الثقافي، وتحديد مدى ملائمة التثقيف الجامعي لتحقيق الأمن الفكري الثقافي وصولاً لاقتراح تصور لتفعيل دور التعليم الجامعي في تحقيق الأمن الفكري الثقافي، وانطلقت فلسفة التصور من ارتباط البرامج التعليمية والمقررات الدراسية بالهوية

ومعتقداتهم من الانحرافات والأفكار الهدامة التي تؤدي إلى إنحراف فكري أو عقدي يخل بالأمور الدينية والدنيوية، ويؤدي إلى تحقيق الأمن والطمأنينة والاستقرار للفرد والمجتمع من خلال رؤية وتقديرات المعلمين (عينة الدراسة) على الأداة المعدة لهذا الغرض.

٢-المعلمون: وهم الذين يدرسون في المرحلة الثانوية في المدارس الحكومية هذا العام الدراسي ٢٠١٨/٢٠١٩ في محافظة الزرقاء وبلغ عددهم (٤٥٠) معلماً.

٣-درجة التعزيز: أما التعزيز فهو عملية تثبيت السلوك المناسب، أو زيادة تكراره في المستقبل (القبلي، ٢٠١٤). وبخصوص درجة التعزيز كما يراها الباحث إجرائياً فهي الدرجة التي يحققها المعلم في تثبيت المفاهيم الصحيحة المتعلقة بالأمن الفكري لدى طلبة المرحلة الثانوية. الدراسات السابقة:

قام الباحث بالاطلاع على عدد من الدراسات السابقة العربية والأجنبية التي تناولت موضوع الأمن الفكري والتعليم،

الثقافية، وأن التعليم الجامعي يقع عليه العبء في الحفاظ على الهوية الثقافية للشباب وتوصلت الدراسة إلى أن التعليم الجامعي يمكن أن يساهم في تحقيق الأمن الفكري الثقافي من خلال ما يقدمه من برامج وأنشطة والاهتمام بالتربية الحوارية وإفساح المجال للتفكير الإبداعي الناقد، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي، وكانت عينة الدراسة من الطلبة وأعضاء هيئة التدريس في جامعة أسيوط - مصر.

دراسة العنزي وآخرون (٢٠١٢)، هدفت هذه الدراسة إلى اقتراح أسس تربوية لتطوير مفهوم الأمن الفكري لدى طلبة المرحلة الثانوية في المملكة العربية السعودية، من وجهة نظر المعلمين. تكون مجتمع الدراسة من (1764) معلماً ومعلمة من معلمي المرحلة الثانوية في منطقة الحدود الشمالية في مدن: عرعر ورفحا وطريف، منهم (980) من الذكور و(784) من الإناث، فيما تكونت عينة الدراسة من (٣٠٢) من المعلمين والمعلمات للعام الدراسي ٢٠١١-٢٠١٢، منهم (170) من الذكور و(132) من الإناث، تم اختيارهم بالطريقة الطبقية العشوائية. وأتبعت الدراسة المنهجية

الوصفية المسحية. واستخدمت استبانة أعدت لهذا الغرض، وقد أظهرت نتائج الدراسة أن واقع مفهوم الأمن الفكري الكلي لدى طلبة المرحلة الثانوية في المملكة العربية السعودية جاء بدرجة متوسطة، وأن درجة الصعوبات التي تواجه تطوير مفهوم الأمن الفكري جاءت بدرجة مرتفعة، وأوصت الدراسة بالاستفادة من الأسس التي خلصت إليها من أجل بناء منظومة متكاملة لتطوير مفاهيم الأمن الفكري لدى الطلبة في هذه المرحلة، وتوفير بيئة مدرسية أكثر أمناً وجاذبية، وتضمن المفاهيم المتصلة بالأمن الفكري، المناهج الدراسية.

دراسة راضي (٢٠١٣)، هدفت الدراسة إلى التعرف على دور الجامعة في تعزيز الأمن الفكري من خلال إبراز دور كل من أعضاء هيئة التدريس والمقررات الدراسية في تحقيق الأمن الفكري، وقد أظهرت نتائج الدراسة أن غالبية أفراد العينة إلى أن المناهج والمقررات الحالية لا تهتم بمفاهيم الأمن الفكري بالشكل المطلوب وذلك على الرغم من أهميتها وضرورة تعليمها لطلاب هذه المرحلة. وقد أوصت الدراسة من خلال نتائجها بضرورة

توعية الطلاب بأخطار الغلو وتعزيز قيم الوسطية والتسامح والاعتدال من خلال إشاعة ثقافة الحوار وتقبل الرأي الآخر في المؤسسات التعليمية، الاهتمام بحسن اختيار أعضاء هيئة التدريس من خلال معايير تتضمن حرصه على الاعتدال فكرياً وسلوكاً، إيجاد مراكز ترفيهية موجهة تربوياً ودينيا لشغل أوقات فراغ الشباب، وتنمية روح الإبداع والابتكار لديهم وإنشاء الأندية العلمية والثقافية لاحتواء الشباب الجامعي، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي، واستخدمت الدراسة عينة من الطلبة.

دراسة المشهراوي (٢٠١٥)، هدفت الدراسة إلى تحديد درجة قيام الإدارة المدرسية في تحقيق الأمن الفكري الوقائي لطالبات المرحلة الثانوية بمحافظات غزة من وجهة نظر الإدارة العليا، وكذلك تحديد درجة تحقيق الأمن من خلال تفعيل دور المعلم والأسرة والأنشطة والمجتمع واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، بلغت عينة الدراسة (١٥١) مديرة ونائبة في المدارس الثانوية للبنات في غزة، وقد تكونت الاستبانة من (٦٥) فقرة موزعة على خمس مجالات وكان من أهم

النتائج أن لمديرات المدارس دور كبير في تحقيق الأمن الفكري، كما أظهرت الدراسة فروق جوهريّة في درجات دور المعلم في تحقيق الأمن تعزى لاختلاف طبيعة العمل والمؤهل العلمي. وأوصت الدراسة بضرورة توثيق العلاقات مع الطلبة وتفعيل دور الأجهزة الأمنية.

دراسة وصواص، قساية

(Waswas, Gasaymeh, 2016)، تهدف هذه الدراسة إلى التعرف على الدور الذي يلعبه مديرو المدارس في محافظة معان في تعزيز الأمن الفكري لطلاب المدارس. وتحديد ما إذا كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية في أدوار المديرين يعزى إلى المتغيرات: الجنس، المستوى الأكاديمي، وسنوات الخبرة في الإدارة. ولتحقيق ذلك تم اعتماد المنهج الوصفي الذي يتناسب مع طبيعة هذه الدراسة، وتم جمع البيانات وتحليلها باستخدام استبيان يحدد دور مديري المدارس في تعزيز الأمن الفكري، يتضمن الاستبيان ثلاثة مجالات: دور المديرين تجاه المعلمين، دور المديرين نحو الأنشطة المدرسية، ودور المديرين نحو خدمة المجتمع. عينة الدراسة تكونت من ١٢٠ مديراً ومديرة ومدرسة في محافظة معان.

أوضحت النتائج أن الوسائل الحسابية للمجالات الثلاثة في الاستبانة تراوحت بين (٥٤٧، ٣-١٢٩، ٤). بدرجة عالية من الاتفاق؛ حيث سجل المجال: "دور المديرين تجاه المعلمين" أعلى قيمة، والمجال: "دور مديري نحو خدمة المجتمع" سجل أقل قيمة. وتوصي الدراسة بتفعيل دور مدراء المدارس من خلال منحهم سلطات أكبر لاتخاذ التدابير التي تعزز مفهوم الأمن الفكري، وتوجيه الأنشطة المدرسية نحو أهمية الأمن الفكري من خلال المهرجانات والمحاضرات والرحلات.

دراسة نصر (٢٠١٦)، هدفت الدراسة إلى التعرف على دور إدارة المعاهد الأزهرية في تعزيز الأمن الفكري لدى طلبتها، والوقوف على أهم الأساليب التربوية التي يجب انتهاجها لتعزيز الأمن الفكري من خلال تفاعل الإدارة مع الأسرة والمعلمين والأنشطة التربوية، ولتحقيق تلك الأهداف، استخدمت الدراسة المنهج الوصفي مستخدمة الاستبانة كأداة وطبقها على عينة من شبوخ ووكلاء ومعلمي المعاهد الأزهرية بلغت (٢٣٧) فرداً، ومن أهم نتائج الدراسة أن متوسط استجابة أفراد العينة

حول دور الإدارة كان متوسطاً بمتوسط حسابي (١٩، ٣)، وجاء ترتيب دور الأسرة في المرتبة الثانية، أما دور المعلم فجاء في المرتبة الأخيرة، وأهم ما أوصت به الدراسة ترسيخ مبدأ الحوار الهادف، تنويع الأنشطة التي تهتم بقضايا الطلبة الفكرية والاجتماعية والسياسية، الاهتمام بنشر الوعي الأمني لدى الطلبة من خلال المحاضرات والندوات والشرائح، تضمين موضوعات الأمن الفكري في المناهج الدراسية، ووجود القدوة الحسنة على مستوى البيت والمعهد والمجتمع.

دراسة الفهدي: (Alfahadi, 2017)، هدفت هذه الدراسة إلى بيان دور مدرسي الجامعات في وضع استراتيجيات تعليمية لتنمية الأمن الفكري ومن أجل تحقيق أهداف الدراسة، أعد الباحث استبياناً لجمع المعلومات عن الاستراتيجيات التي يستخدمها المعلمون في تطوير الأمن الفكري داخل غرفة الصف. تتكون عينة الدراسة من (١٠٠) معلم من جامعة تبوك. وأظهرت نتائج الدراسة أن المعلمين لديهم دور واضح في تطوير الأمن الفكري في غرفة الصف.

دراسة أحمد وداماس (Ahmad, 2017)

تهدف هذه الدراسة إلى تحديد الدور الذي يلعبه مديرو المدارس والمناهج في تعزيز الأمن الفكري للطلاب، ولتحقيق هذا الغرض اعتمد الباحثان المنهج الوصفي وجمع البيانات وتحليلها تم استخدام استبيان يتضمن قسمين: معلومات عامة عن المشاركين في الاستبيان، والثاني ستة عشر سؤالاً من فئة ليكرت الخماسي. وتألفت عينة الدراسة من (٢٧) ذكراً و(١٤) أنثى، وأظهرت البيانات التي تم الحصول عليها من الاستبانة أن مديري المدارس، والأنشطة اللامنهجية، والمناهج الدراسية لهم تأثير ذو دلالة إحصائية على تعزيز الأمن الفكري للطلاب، وتوصي الدراسة بالإفادة من النتائج البحثية الموصى بها في المستقبل.

دراسة المومني (٢٠١٨)، هدفت هذه

الدراسة إلى التعرف على دور المعلمين في تعزيز مفاهيم الأمن الفكري لدى طلاب محافظة عجلون. استخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي. تكون مجتمع الدراسة من (٢٥٢٢) مدرساً، وشملت عينة الدراسة (٢٦٧) مدرساً تم اختيارهم عشوائياً. وأظهرت النتائج أن مفاهيم الأمن

الفكري لدى المعلمين جاءت بدرجة متوسطة. أظهرت النتائج أيضاً أن المعلمين يلعبون دوراً مهماً في تعزيز مفاهيم الأمن الفكري لدى الطلاب، وأوصت الدراسة بأهمية عقد جلسات نقاش وندوات للمعلمين لمعرفة المزيد عن معظم القضايا المتعلقة بالأمن الفكري وكيفية معالجتها. **تعقيب على الدراسات السابقة.**

لقد اتفقت هذه الدراسة مع الدراسات السابقة في أن للمعلم دوراً مميزاً يعد من الطرق المثلى في تعريف الطلبة بمفهوم الأمن الفكري وخطورة كل ما يعارض هذا المفهوم في استقرار المجتمع وأمنه، كما أجمعت الدراسات على أهمية دور الإدارات والمناهج في ترسيخ هذه المفاهيم وتوجيه الطلبة إلى قواعد الأمن والأمان وأن من أخطر المهددات التطرف الديني والانحراف الفكري.

وما يميز الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة أنها من الدراسات القليلة التي ركزت على دور المعلم في المرحلة الثانوية وخاصة في الأردن، وقد استفادت الدراسة الحالية من الدراسات السابقة في الاطلاع على الأدب النظري

المتعلق بالأمن الفكري من حيث مفهومه وخصائصه وأهدافه.
منهجية الدراسة.

تم استخدام المنهج الوصفي المسحي أسلوباً لجمع البيانات، وذلك كونه مناسباً لهذه الدراسة.
مجتمع الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة من (٤٥٠) معلماً من معلمي المدارس الحكومية للمرحلة الثانوية للعام الدراسي ٢٠١٨/٢٠١٩.
عينة الدراسة:

تكونت عينة الدراسة من (١٦٥) معلماً ومعلمة، تم اختيارهم بطريقة عشوائية بسيطة، منهم (٨٥) من الذكور و(٨٠) من الإناث.

جدول (١) جدول بيان عينة الدراسة			
المتغير	النوع	العدد	النسبة المئوية
الجنس	ذكر	٨٥	٥١,٥
	أنثى	٨٠	٤٨,٥
الخبرة	أقل من ٥ سنوات	٢٤	١٤,٥
	من ٥ سنوات إلى ١٠ سنوات	٤٧	٢٨,٥
	أكثر من ١٠ سنوات	٩٤	٥٧,٠٠

أدوات الدراسة:

تم إعداد استبانة لجمع البيانات لمعرفة درجة تعزيز المعلمين لمفاهيم الأمن الفكري لدى طلبة المرحلة الثانوية من خلال

الرجوع إلى الأدب النظري الذي يتعلق بموضوع الأمن الفكري والدراسات السابقة كدراسة الفهدي (Alfahadi,2017)، ودراسة أحمد وداماس (Ahmad, 2017)، ودراسة ناكبوديا (Nakpodia,2010) وقد وضع الباحث فقرات الاستبانة إذ تكونت في صورتها النهائية من (٢٢) فقرة لقياس درجة تعزيز المعلمين لمفاهيم الأمن الفكري لدى طلبة المرحلة الثانوية. وجرى اعتماد سلم ليكرت الخماسي، وحدد بخمسة مستويات هي: (٥) بدرجة كبيرة جداً، (٤) بدرجة كبيرة، (٣) بدرجة متوسطة، (٢) بدرجة قليلة، (١) بدرجة قليلة جداً، وحدد كذلك ثلاث مستويات (مرتفع، ومتوسط، ومنخفض) بناءً على معادلة طول الفئة وبالتالي فالمستويات هي: منخفض (أقل من ٣,٣٣)، متوسطة (٢,٣٤ - ٣,٦٧)، مرتفع (٣,٦٨ - ٥).

صدق أداة الدراسة.

تم عرض الأداة جرى عرضها بصيغتها الأولية على (١١) محكمين من أصحاب الاختصاص في العلوم التربوية، وطلب إليهم إبداء آرائهم في مدى وضوح تعليمات الاستبانة وطباعتها، ومناسبة

فقراتها، وصياغتها اللغوية. وفي ضوء آراء المحكمين تم تعديل وجهة نظرهم وإعداد الاستبانة بصورتها النهائية مكونة من (٢٢) فقرة.

ثبات أداة الدراسة:

للتأكد من ثبات الاستبانة جرى تطبيقها على عينة استطلاعية من خارج الدراسة وبلغت (١٥) من المعلمين والمعلمات، وجرى حساب معامل الارتباط بيرسون بين درجاتهم في المرتين إذ بلغ (٠,٨٦)، وهو معدل مقبول لأغراض الدراسة.

متغيرات الدراسة:

المتغير المستقل: للدراسة متغيران مستقلان:

- ١- متغير الجنس (ذكر وأنثى).
- ٢- متغير الخبرة: وله ثلاثة مستويات: (أقل من ٥ سنوات، من ٥ سنوات إلى ١٠ سنوات، أكثر من ١٠ سنوات).

المتغير التابع: درجة تعزيز المعلمين لمفاهيم الأمن الفكري لدى طلبة المرحلة الثانوية.

المعالجة الإحصائية:

لتحقيق أهداف الدراسة وللإجابة عن الأسئلة تم حساب المعالجات الإحصائية

باستخدام برنامج الحزم الإحصائية (spss) لكل مما يأتي:

- التكرارات والنسب المئوية للمتغيرات الشخصية والوظيفية لأفراد عينة الدراسة باستخدام الإحصاء الوصفي (Descriptive Statistic Frequencies).

- كما تم استخدام تحليل التباين الأحادي (One-way ANOVA) للإجابة عن السؤال الثاني المتعلق بمتغيرات الدراسة للكشف عن الفروق التي تعزى إلى المتغيرات المستقلة التالية: جنس المشارك (ذكر، أنثى)، ومتغير الخبرة: (أقل من ٥ سنوات، من ٥ سنوات إلى ١٠ سنوات، وأكثر من ١٠ سنوات).

نتائج الدراسة:

تم عرض نتائج الدراسة كما يأتي: النتائج المتعلقة بالسؤال الأول: ما درجة تعزيز المعلمين لمفاهيم الأمن الفكري لدى طلبة المرحلة الثانوية؟ للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات استجابات عينة الدراسة لهذا المجال، والجدول (٢) يبين ذلك:

جدول (٢) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات أفراد عينة الدراسة عن فقرات درجة تعزيز المعلمين لمفاهيم الأمن الفكري لدى طلبة المرحلة الثانوية				
رقم الفقرة	رتبة الفقرة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
١	٩	أطرح للطلبة أنشطة تربوية تدعم تصحيح المفاهيم المخالفة للأمن الفكري	3.75	1.07
٢	١٤	أثمي اتجاه حب الدين والوطن لدى الطلبة	3.36	1.15
٣	١٧	أرسخ مفهوم التعاون بين أفراد المجتمع لدى الطلبة	3.05	1.20
٤	22	أطرح للطلبة أنشطة في الحوار والمناقشة في قضايا الأمن الفكري	2.51	1.14
٥	٣	أبين للطلبة مخاطر التعصب الفكري	4.30	٠.93
٦	١	أوضح للطلبة مفهوم الفكر الإسلامي تجاه العديد من قضايا الأمن الفكري	4.40	٠.70
٧	١٨	أعمل على تنمية القيم الدينية لدى الطلبة	3.00	1.30
٨	١٦	أشجع الطلبة على نبذ السلوك المخالف للدين	3.16	1.37
٩	١٥	أبين للطلبة أهمية الأمن الفكري من خلال الأحداث المعاصرة	3.23	1.37
١٠	٧	أبين للطلبة مخاطر الآراء والفتاوى الدينية من مصادر غير موثوقة	3.87	1.011
١١	٢	أشجع الطلبة على الدفاع عن معتقداتهم الدينية	4.35	٠.78
١٢	٤	أبين أهمية الاعتماد على منهج الوقاية لمحاربة الفكر المتطرف	4.12	٠.84
١٣	٨	أشجع الطلبة على متابعة الأحداث السياسية والتفكير بحيثياتها.	3.78	٠.87
١٤	١٩	أوضح للطلبة مفهوم الأمن الفكري بشكل عام	2.92	1.57
١٥	١٢	أقدم للطلبة حلولاً لمشاكل الشباب المتعلقة بالفكر وحمائته	3.64	1.10
١٦	١٠	أبين للطلبة مخاطر استخدام مواقع الانترنت الضارة بالفكر وأمنه	3.74	٠.870
١٧	٢٠	أدعو الطلبة إلى المشاركة في حملات توعية الطلبة في مفاهيم الأمن الفكري	2.73	1.26
١٨	11	أعمل على تنمية قيم التعاون بين الطلبة.	3.65	1.13
١٩	٥	أبين للطلبة أهمية نعمة الأمن والأمان في الدولة.	4.09	1.105
٢٠	١٣	أوضح للطلبة أهمية التكاتف بين المواطن وأجهزة ومؤسسات الدولة في حفظ الأمن والأمان.	3.47	1.39
٢١	٦	أبين للطلبة مخاطر انفلات الأمن	3.89	1.12
٢٢		أبين خطورة الغلو والتطرف والانضمام للجماعات والتنظيمات الإرهابية	2.62	1.12
المقياس الكلي			٣,٥٣	١,١١

بين (4.4 - 2.51)، وجاءت بالمرتبة الأولى
الفقرة (٦) "أوضح للطلبة مفهوم الفكر
الإسلامي تجاه العديد من القضايا المعاصرة
بمتوسط حسابي (4.4) وبدرجة ممارسة

يسين الجدول (٢) أن المتوسطات
الحسابية لإجابات أفراد عينة الدراسة عن
فقرات درجة مساهمة المعلمين والمعلمات
في تعزيز مفهوم الأمن الفكري تراوحت

مرتفعة، وفي المرتبة الأخيرة الفقرة (٤) أٌطرح للطلبة أنشطة تربوية تدعم تصحيح المفاهيم المخالفة للدين "وَبِمَتَوَسُّطِ حِسَابِي (٢, ٥١) وبدرجة ممارسة متوسطة، حيث بلغ المتوسط الحسابي الكلي للمقياس (٣, ٥٣).

ويمكن تفسير هذه النتيجة أن أعضاء هيئة التدريس في المدارس الثانوية يهتمون بشكل واضح بالقضايا المعاصرة وي طرحونها لدى الطلبة من من خلال الحصص الدراسية مما أظهر تأثيراً واضحاً في تعزيز مفهوم الأمن الفكري لدى الطلبة ولعل الأحداث المعاصرة التي يتابعها الكثير من أفراد المجتمع تساعد في تفسير هذه النتيجة فالواقع يفرض نفسه والأحداث تأخذ حيزاً كبيراً من اهتمامات المعلمين والطلبة، وفي المقابل نجد أن طرح الأنشطة للطلبة فيما يتعلق بتصحيح المفاهيم المخالفة للدين أخذت درجة الممارسة الأقل من قبل المعلمين ويمكن تفسير ذلك بأن

الاهتمام منصب على بيان المفاهيم الصحيحة ومناقشة المفاهيم المخالفة بشكل نظري والإكتفاء بهذا الحد أما طرح أنشطة عملية نحو كتابة تقارير مفصلة عن المفاهيم المخالفة والجماعات التي تتبنى مثل هذه المفاهيم فهناك تقصير من قبل المعلمين في هذا المجال.

النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات المعلمين حول درجة تعزيز المعلمين لمفاهيم الأمن الفكري لدى طلبة المرحلة الثانوية تعزى لمتغيرات الدراسة (الجنس، الخبرة).

للإجابة عن السؤال تم استخدام تحليل التباين الأحادي (One-way ANOVA) للفروق بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة حول درجة تعزيز المعلمين لمفاهيم الأمن الفكري لدى طلبة المرحلة الثانوية تعزى لمتغيرات الدراسة (الجنس، الخبرة).

جدول (٣): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة تعزيز المعلمين لمفاهيم الأمن الفكري لدى طلبة المرحلة الثانوية تعزى إلى متغير الجنس							
الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مجموع المربعات	متوسط المربعات	قيمة (ف)	درجات الحرية
ذكر	85	80.32	10.33	1138.13	1138.13	8.121	1
أنثى	80	75.06	13.25	22845.1	140.15		
المجموع	165	77.77	12.09				

على الأداة ككل، ولصالح الذكور مقابل الإناث، وقد يعود السبب لهذه النتيجة أن الذكور أكثر معرفة بقضايا الأمن الفكري ومشاكله والاهتمام بمفاهيم الإرهاب بحكم كثرة اختلاطهم بفئات المجتمع أكثر من الإناث بشكل عام، وأن لدى المعلمين الذكور القدرة في فهم ما يدور في أذان الطلبة حول هذه القضايا.

ثانيًا: تم استخدام تحليل التباين الأحادي لحساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات أفراد عينة الدراسة متغير الخبرة: (أقل من ٥ سنوات، من ٥ سنوات إلى ١٠ سنوات، أكثر من ١٠ سنوات)، جدول (٥) يبين ذلك:

يظهر الجدول (٣) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة تعزيز المعلمين لمفاهيم الأمن الفكري لدى طلبة المرحلة الثانوية تعزى إلى متغير الجنس، إذ بلغ المتوسط الحسابي للمتغير (ذكر) (80.32) وبانحراف معياري (10.33). وهو أعلى من المتوسط الحسابي للمتغير (أنثى) الذي بلغ (75.06) وبانحراف معياري (13.25).

وأظهرت النتائج من خلال تحليل التباين الأحادي لدرجات أفراد عينة الدراسة عن متغير الجنس وجود فروق ذات دلالة إحصائية، إذ بلغت قيمة (ف) (8.121) وعند مستوى دلالة (0.005) وهي قيم دالة إحصائية. ولمعرفة مصادر الفروق بين متوسطات عينة الدراسة أجري اختبار شيفيه للمقارنات البعدية، كما هو في الجدول (٤)

جدول (٤) نتائج اختبار شيفيه للمقارنات بين متوسطات عينة المعلمين على أداة الدراسة تعزى لمتغير الجنس			
التخصص		ذكر	أنثى
شيفيه Scheffe	المتوسط الحسابي	80.32	75.06
		80.32	
		75.06	5.26

يتبين من الجدول (٤) وجود فروق ذات دلالة إحصائية حسب متغير الجنس

جدول (٥) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة تعزيز المعلمين لمفاهيم الأمن الفكري لدى طلبة المرحلة الثانوية تعزى إلى متغير الخبرة							
الخبرة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مجموع المربعات	متوسط المربعات	قسمة (ف)	درجات الحرية
مستوى الدلالة							
أقل من ٥ سنوات	٢٤	78.83	14.3	31.787	15.894	٠.108	٢
من ٥ سنوات إلى ١٠ سنوات	٤٧	77.57	11.2	23951.46	147.849		
أكثر من ١٠ سنوات	٩٤	77.6	12.03				
المجموع	165	77.77	12.09				

غير دالة إحصائياً، وقد يعود السبب لهذه النتيجة أن الخبرة في التدريس والتعامل مع الطلبة في قضايا الأمن الفكري ومفاهيمه متشابهة لدى جميع المعلمين فالجميع لديه ذات الاهتمام بتوجيه الطلبة لمفاهيم الأمن الفكري غير أن قدرات الذكور كانت أكثر تأثراً من الإناث كما ظهر في الجدول السابق حول أثر متغير الجنس، كما أن التعامل مع المناهج المقررة وبغض النظر عن الخبرات في التعامل معها فإن مضامين هذه المناهج واحدة في بيان مفاهيم الأمن الفكري، وهي تتماشى مع دراسة الفهدي (٢٠١٧)، وبخلاف نتائج دراسة المشهراوي (٢٠١٥).

توصيات الدراسة:

- ١- تشجيع الطلبة على التعاون وتفعيل الحوار البناء في قضايا الأمن الفكري.

يظهر الجدول (٥) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة تعزيز المعلمين لمفاهيم الأمن الفكري لدى طلبة المرحلة الثانوية تعزى إلى متغير الخبرة، إذ بلغ المتوسط الحسابي للخبرة أقل من ٥ سنوات (78.83) وبانحراف معياري (14.3). وهو أكبر بقليل من المتوسط الحسابي للخبرة (من ٥ سنوات إلى ١٠ سنوات) الذي بلغ (77.57) وبانحراف معياري (11.2). بينما جاء المتوسط الحسابي للخبرة أكثر من ١٠ سنوات (77.6) وبانحراف معياري (12.03)، وللتعرف على دلالات الفروق تم استخدام تحليل التباين الأحادي لدرجات أفراد عينة الدراسة عن متغير الخبرة. حيث لم يظهر فروق ذات دلالة إحصائية، إذ بلغت قيمة (ف) (٠.108) وعند مستوى دلالة (0.898) وهي قيم

٢- ضرورة العمل على إزالة الصعوبات التي تحول دون تحقيق الأمن الفكري لدى الطلبة.

٣- توفير بيئة أكاديمية أكثر أمناً وجاذبية، وتضمن بعض المناهج المدرسية المفاهيم المتصلة بالأمن الفكري.

المراجع:

-الحارثي، زيد. (٢٠٠٨). إسهام الإعلام التربوي في تحقيق الأمن الفكري لدى طلاب المرحلة الثانوية بمدينة مكة المكرمة، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة أم القرى.

-العنزي، عبدالعزيز والزبون، محمد. (٢٠١٢): اقتراح أسس تربوية لتطوير مفهوم الأمن الفكري لدى طلبة المرحلة الثانوية في المملكة العربية السعودية، من وجهة نظر المعلمين، مجلة دراسات، العلوم التربوية، الجامعة الأردنية، 42، (2): ٦٤١-٦٥٩.

-القبلي، عناية. (٢٠١٤). التعزيز في الفكر التربوي، مصر: شركة أمان للنشر والتوزيع.

-المشهوراوي، إناس. (٢٠١٥)، دور الإدارة المدرسية في تحقيق الأمن الفكري الوقائي لطلقات المرحلة الثانوية بمحافظة غزة من وجهة نظر الإدارة العليا للمدارس. رسالة ماجستير، أكاديمية الإدارة والسياسة- غزة.

-المومني، إبراهيم. (٢٠١٨)، دور المعلمين في تعزيز مفاهيم الأمن الفكري لدى طلاب

محافظة عجلون، المجلة التربوية الدولية المتخصصة. ٧ (٦): ١٠٤-١١٥.

-راضي، عبدالناصر. (٢٠١٣)، دور الجامعة في تفعيل الأمن الفكري التربوي لطلابها. دراسة ميدانية، المجلة التربوية لكلية التربية: ٤٠-١٠٦.

-علي، عزة. (٢٠١٤). برنامج مقترح لتحقيق الأمن الفكري للشباب باستخدام إستراتيجية المحاكاة العقلية لمحاكاة قيم الفكر المتطرف والتكفيري وتعزيز قيم الوسطية والانتماء والولاء للوطن. مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس، رابطة التربويين العرب، (٥٠): ٩١-١٤٧.

-فراج، سيد. (٢٠١١). دور التعليم الجامعي في تحقيق الأمن الفكري، مؤتمر ثورة ٢٥ يناير ومستقبل التعليم في مصر، مجلة العلوم التربوية. مجلد. ١٩، ع. خاص: 401-418.

-نصر، محمد. (٢٠١٦)، دور الإدارة المدرسية في تعزيز الأمن الفكري لدى طلاب المعاهد الثانوية الأزهرية بمحافظة الغربية، تاريخ الاسترجاع: ٢٠١٩/٢/١٩ على رابط موقع المنهل.

<https://platform.almanhal.com/Files/2/101458>.

-Ahmad, Dammas (2017). Mariam Abdullah, Amnah Hassan, The Role of School Administrations and Educational Curricula in Promoting the Intellectual Security of Students. **Journal of Education and Learning (EduLearn)**. Vol.12, No.1, February 2018, pp. 84~90.

-Alfahadi, Abdullrahman Mohammad (2017), The role of Universities teachers in

References:

- [1] Ahmad, D. (2017). Mariam Abdullah, Amnah Hassan, The Role of School Administrations and Educational Curricula in Promoting the Intellectual Security of Students. **Journal of Education and Learning (EduLearn)**. 12(1): 84~90.
- [2] Al qabli, Enhyah. (2014). **The Promotion in Educational Thought**, Egypt: Aman Company for Publishing and Distribution.
- [3] Al-Anzi, & Alzbon, Abdel Aziz Aqeel, and Muhammad Saleem (2012): A proposal for educational foundations to develop the concept of intellectual security among secondary school students in the Kingdom of Saudi Arabia, from the teachers 'point of view, **Journal of Studies**, Educational Sciences, University of Jordan, Vol. 42, No. 2, for the year 2015.
- [4] Alfahadi, Abdullrahman Mohammad (2017), The role of Universities teachers in creating educational strategies to develop intellectual security in Saudi Arabia: Case study (Tabuk University). **Academia Journal of Educational Research** 5(6): 088-091, June 2017
- [5] Al-Harthy, Zaid bin Zaid (2008 AD), the contribution of the educational media in achieving intellectual security among high school students in the city of Makkah Al-Mukarramah, an **unpublished Master's message**, College of Education, Umm Al-Qura University.
- [6] Ali, Azza Fathi (2014), a proposed program for achieving intellectual security for young people, using a mental trial strategy to try the values of extremist and takfiri thought and promote the values of moderation, belonging, and loyalty to the homeland. **Journal of Arab Studies in Education** creating educational strategies to develop intellectual security in Saudi Arabia: Case study (Tabuk University). **Academia Journal of Educational Research** 5(6): 088-091, June 2017
- Call CM (2004). **Intellectual Safety: and Epistemological Position in the college classroom**. PH.D. dissertation, United States, NEW YORK, Cornell University.
- Dima Waswas & Al-Mothana M. Gasaymeh.(2016),The Role of School Principals in the Governorate of Ma'an in Promoting Intellectual Security among Students.**Journal of Education and Learning**; Vol. 6, No. 1; 2017
- Duck-loch,Sharilynn (2000),**Perceptions of administrators, counselors, teachers, and students concerning school safety and violence in selected secondary schools in Louisiana** ,tech university,2000.
- Ministry of Culture and Media (1431), **the Kingdom Confrontation with Terrorism: Stands and Accomplishments** of Riyadh, Darel Gimam for Media.
- Nakpodia, E. D. (2010). Culture and curriculum development in Nigerian Schools, **African Journal of History and Culture** (AJHC), 2 (1): 1-9.
- Oliver A (2005). **Curriculum Improvement: A Guide to Problems**, (2nd.,ed), Good, London: Ex-Library expected imperfections
- Ovwata, BB. (2000). **A Modern Sociology of Education**, (2nd.ed.), erekely: University of California.
- Tomlinson, J. (2006). Values: the curriculum of moral education,Online Article, **Children and Society Journal**, 11 (4): 242-251.

- [14]Nakpodia, E. D. (2010). Culture and curriculum development in Nigerian Schools, **African Journal of History and Culture (AJHC)**, 2 (1): 1-9.
- [15]Nasr, Mohamed Youssef (2016), **The role of school administration in enhancing intellectual security among students of Al-Azhar secondary institutes in Gharbia Governorate**, retrieved date: 19/2/2019 on the link of Al-Manhal websit.
- [16]Oliver A (2005). **Curriculum Improvement: A Guide to Problems**, (2nd.ed), Good, London: Ex-Library expected imperfections
- [17]Ovwata, BB. (2000). **A Modern Sociology of Education**, (2nd.ed.), erekely: University of California.
- [18]Radi, Abdel Nasser (2013), The university's role in activating the educational and intellectual security of its students. Field study, **Educational Journal of the College of Education**: 40-106.
- [19]Tomlinson, J. (2006). Values: the curriculum of moral education,Online Article, **Children and Society Journal**, 11 (4): 242-251.
- and Psychology**, Association of Arab Educators, No. (50): 91-147.
- [7]Al-Mashharawi, Enas Ibrahim (2015), The role of school administration in achieving preventive intellectual security for secondary school students in the governorates of Gaza from the viewpoint of senior management of schools. **Master Thesis**, Academy of Administration and Politics - Gaza.
- [8]Al-Momani, Ibrahim Ali (2018), the role of teachers in promoting concepts of intellectual security among students of Ajloun Governorate, **the international specialized educational journal**. Mg. 7, p. 6, p. 104-115.
- [9]Call CM (2004). **Intellectual Safety: and Epistemological Position in the college classroom**. PH.D. dissertation, United States, NEW YORK, Cornell University
- [10]Dima Waswas & Al-Mothana M. Gasaymeh.(2016),The Role of School Principals in the Governorate of Ma'an in Promoting Intellectual Security among Students.**Journal of Education and Learning**; Vol. 6, No. 1; 2017
- [11]Duck-loch,Sharilynn (2000),**Perceptions of administrators, counselors, teachers, and students concerning school safety and violence in selected secondary schools in Louisiana**,tech university,2000.
- [12]Farraj, Syed Osama (2011). The role of university education in achieving intellectual security. **Conference of the January 25 Revolution and the future of education in Egypt**. Journal of Educational Sciences. Folder. 19, p. Private: 401-418.
- [13]Ministry of Culture and Media (1431), **the Kingdom Confrontation with Terrorism: Stands and Accomplishments of Riyadh**, Darel Gimam for Media.

التسويق الأكاديمي لدى طلبة الجامعات الأردنية مستخدمي الإنترنت وعلاقته بدافعية الإنجاز لديهم

د. محمد أحمد مصطفى الضمور

أ. د. محمد إبراهيم محمد السفاينة

د. صالح سالم السويلم الخوالدة

تاريخ الوصول: ٢٠٢٠ / ٢ / ١ م

تاريخ القبول: ٢٠٢٠ / ٧ / ٢٨ م

الملخص

هدفت الدراسة الحالية إلى الكشف عن مستوى التسويق الأكاديمي لدى عينة من طلبة الجامعات الأردنية مستخدمي الإنترنت وعلاقته بدافعية الإنجاز لديهم، وهل تختلف هذه العلاقة باختلاف جنس الطالب، والكلية التي يدرس فيها. وتكونت عينة الدراسة من (٣٦٠) طالبًا وطالبة من طلبة السنة الأولى في جامعة اليرموك، والمسجلين على الفصل الدراسي الثاني 2018/2019، وهم من الطلبة الذين يستخدمون الإنترنت لمدة (٤) ساعات فما فوق يوميًا، منهم (١٤٩) طالبًا، و(٢١١) طالبة، وتم اختيارهم بالطريقة العشوائية الطبقية، طبق عليهم أداتين، تمتعتا بالصدق والثبات، وذلك لقياس مستوى التسويق الأكاديمي ودافعية الإنجاز.

أشارت النتائج إلى أن مستوى التسويق الأكاديمي لدى الطلبة مستخدمي الإنترنت كان متوسطًا، ومستوى دافعية الإنجاز لديهم كان منخفضًا، وأشارت النتائج أيضًا لوجود علاقة عكسية بين التسويق الأكاديمي ودافعية الإنجاز لدى الطلبة مستخدمي الإنترنت، كما أشارت النتائج إلى أن العلاقة بين التسويق الأكاديمي ودافعية الإنجاز لدى الطلبة لم تختلف باختلاف الجنس والكلية، واستخلص الباحثون مجموعة من التوصيات، كان أهمها: ضرورة قيام عمادات شؤون الطلبة وكليات العلوم التربوية في الجامعات بتوعية الطلبة لتنمية مستوى دافعية الإنجاز، وخفض مستوى التسويق للواجبات الدراسية، وتزويدهم بمهام وواجبات تحدي قدراتهم وتتميز بالإثارة والتشويق.

الكلمات المفتاحية: التسويق الأكاديمي، دافعية الإنجاز، طلبة الجامعات مستخدمي الإنترنت.

* باحث

*** أستاذ دكتور، جامعة مؤتة

*** أستاذ مشارك، كلية العلوم التربوية، جامعة العلوم الإسلامية

Academic procrastination among Jordanian university students who use the Internet and its relationship to their motivation for achievement

Abstract

The present study aimed to reveal a level of academic procrastination among a sample of students of Jordanian universities who use Internet and its relationship to their motivation for achievement. It also examines whether gender differences and specialization are differential factors in this influence. The study is based on a sample that consisted of (360) students who are first-year students at Yarmouk University and who enrolled in the second semester of the academic year 2018/2019, and the students who daily use the Internet for (4) hours and above, (149) of them are males and (211) of them are females. The students were chosen randomly and in a stratified manner, two tools were applied to secure a credible measurement of academic procrastination and achievement incentive.

The results indicated that the level of academic procrastination among students of Jordanian universities who use the Internet was moderate and that the level of their achievement incentive was low, and also that there is an inverse relationship between academic procrastination and motivation for achievement. The results furthermore indicated that gender and college differences of the students did not influence the relationship between their academic procrastination and their motivation for achievement. The researchers recommended that the need for the deanships of student affairs and faculties of educational sciences in the universities to educate students about the development of the level of their motivation for achievement and reduce the level of their procrastination for tasks by providing them with challenging and engaging tasks.

Keywords: academic procrastination, achievement motivation, the students who use the Internet.

المعلومات والاتصالات الذي يميز العصر
الحالي؛ يجعلنا نطلق على هذا العصر،

خلفية الدراسة وأهميتها: وما لاشك فيه
أن التقدم التكنولوجي الهائل في تكنولوجيا

العصر الرقمي؛ مما يشير إلى اتساع نطاق استخدام الإنترنت واعتباره السمة المميزة لهذا العصر، فالإنترنت يستخدمه الأطفال والراشدون والمتقدمون في السن، أي كافة فئات المجتمع العمرية، وأيضاً كافة طبقات المجتمع الراقية ومحدودة الدخل، فأصبح الإنترنت يغزو كافة مجالات الحياة الاجتماعية كوسيلة للاتصال وتبادل الأفكار والمعلومات، وأيضاً المجالات الاقتصادية والسياسية وغيرها، الأمر الذي يترتب عليه أن أي مجتمع يعجز عن المشاركة في هذا التقدم التكنولوجي الرقمي الهائل، لاشك أنه يتخلف عن بقية الأمم المتقدمة وعن ملاحقة التطورات السريعة، والتأثيرات العميقة.

لقد امتد تأثير هذه التقدم التكنولوجي، ليشمل شتى مناحي الحياة دون استثناء، سواء أكان ذلك بجانبها الإيجابي أم السلبي، ولا يقتصر ذلك على التأثيرات فقط، وإنما بسرعة تلك التأثيرات على الفرد والمجتمع، وإنّ ما يهمننا في هذا الجانب، هو حصر هذه التأثيرات، ومعرفة أبعادها، وتحديد إيجابياتها وسلبياتها، ومحصلة ذلك، التوصل إلى الطرق والأساليب، للتعامل مع كل بعدٍ على حده.

وتعد فئة الشباب أهم شرائح المجتمع، وعليهم ثبني آمال الأمة ومستقبلها، وإليهم تؤول مسؤولية حمل أمانة العمل الوطني، لذلك فالشباب الجامعي يشكلون طليعة متقدمة من هذه الشريحة الاجتماعية، لأنهم العناصر المتدربة، والمتخصصة، والأساس في إحداث التغييرات الشاملة في مختلف مجالات الحياة، وذلك لطبيعة دورهم المؤثر في المجتمع، وقدرتهم على التفاعل مع الآخرين^(١). ولما كان الشباب يشكلون نسبة كبيرة من المجتمع، فإن ذلك يجعل من الأهمية بمكان، دراسة المشكلات التي تعترضهم، خاصة إذا علمنا إن علماء النفس، يكادون يُجمعون على أن مرحلة الشباب، تمثل أحد المحاور الجوهرية للبحث السيكولوجي الحديث، ويرجع ذلك إلى ما تحمله هذه المرحلة من خصائص ومقومات المراحل السابقة واللاحقة على حدٍ سواء^(٢).

ويعد التسويق أحد هذه القضايا المهمة بشكل عام، ولدى الشباب الجامعي بشكل خاص، كما يُعد أحد المظاهر الشائعة في حياة الفرد بشكلها اليومي، ويتمثل التسويق من خلال تأجيل الفرد المقصود للواجبات والأعمال المكلف بها،

مع إدراكه ووعيه للنتائج السلبية المترتبة على هذا السلوك^(٣).

ويمكن القول بأن التسويق هو تأجيل البدء في المهمات التي ينوي الفرد إنجازها في النهاية، وينتج عنها الشعور بالتوتر الانفعالي، لعدم تأديته للمهمة في الوقت المناسب^(٤).

وينظر إلى التسويق على أنه سلوك مسبب للحالة النفسية السلبية، التي تؤدي إلى عدم القدرة على استثمار الوقت، وتدني مستوى الأداء الأكاديمي، وأنه بصفته العامة، عدم قدرة الفرد على التنظيم الذاتي^(٥). وفي المقابل فإن النتائج السلبية للتسويق لا تقتصر على إهدار الوقت وضعف الجانب الأكاديمي، بل يتعدى ذلك بالآثار المترتبة على حياة الفرد من الجانب النفسي، إذ أشار تكمان^(٦) أن التسويق يؤدي إلى ضعف فاعلية الفرد الذاتية، وتدني المزاج، ومسبب للاكتئاب.

وفيما يتعلق بمسببات التسويق، فمنها أسباب نفسية، وأسباب فسيولوجية، وتعد الأسباب النفسية للتسويق مختلفة، لكن في العموم، قد يكون القلق والتقليل من قيمة الشخص لنفسه أو ما يسمى بضعف تقدير الذات من أهم المسببات للتسويق، كما أنه

إذا وجدت الهزيمة الذاتية أو العقلية المنهزمة ذاتياً، فهذا قد يسبب التسويق، وكذلك يعتقد أن المسوقين لديهم مستوى أقل من غيرهم في الاجتهاد والهمة، ولديهم جنوح للأحلام والأمان في تحقيق الكمال والإنجازات، مما يدل على غياب الواقعية في تقديرهم لواجباتهم، وكذلك في تقديرهم لما هو متوقع من أمثالهم، فقد يكون المتوقع منهم أقل مما يحلمون بالوصول إليه، أما الأسباب الفسيولوجية فترتبط بأعضاء جسم الإنسان، حيث يشكل المخ أكثرها تعقيداً، حيث يعتقد أن له علاقة بالتسويق، لأن القشرة الأمامية من المخ مسؤولة عن الوظائف التنفيذية للمخ، مثل: التخطيط، والانتباه، والسيطرة على الانفعالات، ويقوم هذا الجزء من المخ بدور مهم في التقليل من التشبث بالحاصل من محفزات يسببها أجزاء أخرى من المخ، إذا كان هذا الجزء من المخ مصاباً أو لا يعمل بكفاءة، وهذا يعني أن التشبث بالحاصل بسبب المحفزات القادمة من أجزاء المخ الأخرى لا يتم فلترتها، وذلك يقود في النهاية إلى سوء التنظيم، وفقدان التركيز، وكثرة التسويق^(٧).

وتظهر الآثار المترتبة على التسويق، مسببة للفرد التوتر، والندم، ولوم الذات، وآثار سلبية تتعلق بالعمل، والمتعلقة بإعاقة التقدم المهني والأكاديمي، وفقدان الفرص وتوتر العلاقات، وتشير الدراسات إلى أن الطلبة الذين يمارسون التسويق يحصلون على درجات منخفضة في الاختبارات، مقارنة بزملائهم الطلبة غير المسوقين، كما ويظهرون ضعفاً في إنجازهم الأكاديمي^(٨).

وتعد دافعية الإنجاز والتحصيل من الدوافع الخاصة بالإنسان، وهو ما يمكن تسميته بالسعي نحو التميز والتفوق، حيث يختلف الناس في المستوى المقبول لديهم من هذا الدافع، فهناك من يرى ضرورة التصدي للمهام الصعبة والوصول إلى التميز، وآخرون يكتفون بأقل قدر من النجاح^(٩). ويمكن تعريف الدافعية على أنها الميل أو النزعة العامة للسلوك فيما يتعلق بأهداف الإنجاز، ويميز بين نمطين من دافعية الإنجاز هما: دافعية الإنجاز والاستقلالية: حيث يتنافس الفرد مع معايير هو، أي المعايير الشخصية التي يرى الشخص أنها أساسية بالنسبة له^(١٠).

ويذكر جلاسر^(١١) أن جميع الدوافع تنشأ من رغبة الفرد في إشباع الحاجات

الأساسية الآتية: البقاء على قيد الحياة، الحب، القوة، المتعة، والحرية، وأن جميع هذه الدوافع هي دوافع داخلية، وفيما يتعلق بالدوافع الخارجية، فقد كان يعتقد أنها سلبية للغاية في مجال التعليم، ويبرر ذلك في أن الدوافع الخارجية ما هي إلا فترة مؤقتة، ولذلك يفشل المعلمون في إقناع تلاميذهم بالعمل والإنجاز، لأنهم يغفلون عن أن الدوافع تنبع من داخلنا.

وللدافعية دور كبير على كيفية تعلم الطالب، ولها تأثيرها على سلوكه ونظراته للأشياء من حوله، والأعمال التي يقوم بها، ويمكن تلخيص تأثير الدافعية على الطالب بأنها: توجيه السلوك نحو أهداف محددة، وتزيد مستوى الطاقة والجهد لدى الطالب، وترفع مستوى القدرة على المبادرة بالأعمال والنشاطات والاستمرار عليها، وتطور العمليات المعرفية، وتحدد العواقب المعززة للنشاط، وتزيد القدرة على تحسين الأداء في المهام^(١٢).

ومن هنا نلاحظ بأن هناك ثمة علاقة متبادلة بين كل من التسويق الأكاديمي ودافعية الإنجاز، فغالباً ما يكون التسويق الأكاديمي لدى الفرد متسقاً مع مستوى دافعيته للإنجاز، على اعتبار أن دافعية

الإنجاز، تلعب دوراً كبيراً وحاسماً في حل المشكلات التعليمية، التي يمكن أن تعترض طريق الفرد، وتقلل من فرص تحقيق أهدافه، فهي تكسبه المبادرة وقوة الاحتمال والمثابرة، وبالتالي يتجنب ذلك التسويق الأكاديمي الناتج عن ضعف الدافعية للإنجاز، فالطلبة الذين تنخفض لديهم دافعية الإنجاز، نجدهم يؤجلون أعمالهم باستمرار، وبشكل أكبر من أقرانهم المتمتعين بدافعية أكبر للإنجاز.

لذا يمكننا القول بأن التسويق الأكاديمي ودافعية الإنجاز، هما مفاتيح أو طرائق لفهم أداء الطلبة، بسبب تأثيرهما على العملية التعليمية والتعلمية، وهذه الطرائق إذا ما أخذت في الاعتبار عند التدريس، فإنها تساعد في النجاح الأكاديمي للطلّاب الجامعي، وبشكل أسرع وأسهل، ومن هنا تأتي الدراسة الحالية، للكشف عن العلاقة بين كل من التسويق الأكاديمي لدى طلبة الجامعات الأردنية مستخدمي الإنترنت ودافعية الإنجاز لديهم.

وفي هذا المجال، أجريت العديد من الدراسات، والتي تناولت متغيرات ترتبط مع متغيرات الدراسة الحالية:

فقد أجرى دورو وبوكلس^(١٣) دراسة هدفت إلى التعرف على العلاقة بين التسويق الأكاديمي والمعتقدات العقلانية والرضا عن الحياة والتحصيل، وتكونت عينة الدراسة من (٢٩٠) طالب، يدرسون في أقسام مختلفة في جامعة باموكالي التركية، كلية التربية، وأظهرت النتائج وجود علاقة سالبة بين المعتقدات العقلانية والتسويق الأكاديمي، كما أظهرت وجود علاقة سلبية بين التسويق الأكاديمي والرضا عن الحياة والتحصيل الدراسي.

كما أجرى أركان^(١٤) دراسة هدفت إلى التعرف إلى مستوى التسويق، وعلاقته بالحوافز الأكاديمية والضبط الذاتي، على عينة تكونت من (٧٧٤) طالبا، (٢٧٦) طالبة، و(٤٩٨) طالباً من الطلبة الجامعيين لمرحلة البكالوريوس في جامعة سيلوك في تركيا، وأشارت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة إيجابية بين التسويق العام والتسويق الأكاديمي، وعدم وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين التسويق الأكاديمي والحوافز الأكاديمية وضبط الذات، كذلك لم تكن هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث بما يخص التسويق الأكاديمي.

في حين أجرى أبو غزال^(١٥) دراسة هدفت إلى التعرف إلى مدى انتشار ظاهرة التسويق الأكاديمي وأسبابه من وجهة نظر الطلبة الجامعيين، على عينة تكونت من (٧٥١) طالباً وطالبة، (٢٢٢) ذكوراً و(٥٢٩) إناثاً من جميع كليات جامعة اليرموك، وكشفت نتائج الدراسة أن (25.2%) من الطلبة هم ذوي التسويق المرتفع، و(57.7%) هم ذوي التسويق المتوسط، و(17.2%) هم من ذوي التسويق المنخفض، ولم تكشف نتائج الدراسة عن فروق دالة إحصائية تعزى لمتغيري الجنس والتخصص الأكاديمي، وكشفت نتائج الدراسة أيضاً أن الترتيب التنافسي لمجالات أسباب التسويق الأكاديمي، كان على النحو الآتي: الخوف من الفشل، وأسلوب المدرس، والمهمة المنفرة، والمخاطرة، ومقاومة الضبط، وضغط الأقران.

وأجرى ابن بريك^(١٦) دراسة هدفت إلى فهم ظاهرة تدني دافعية الإنجاز الدراسي لدى طلبة الجامعات في الجزائر، على عينة تكونت من (٢٥٧) طالباً وطالبة من طلبة الجامعات في الجزائر، وأظهرت النتائج على وجود فروق دالة إحصائية بين طلبة

التخصصات العلمية والأدبية من حيث تدني دافعية الإنجاز، لصالح التخصصات العلمية، وفروق دالة إحصائية لصالح متغير الجنس لصالح الإناث، كما أظهرت فروق دالة إحصائية لصالح الطلبة الجدد (السنة الأولى).

كما أجرى الشواورة^(١٧) دراسة هدفت إلى الكشف عن مستوى التسويق الأكاديمي وعلاقته بدافعية الإنجاز ومركز الضبط لدى طلبة جامعة مؤتة، على عينة تكونت من (٩٠٨) طالباً وطالبة من كليات الجامعة، وأشارت النتائج إلى أن نسبة (٦, ٣٧٪) من المستوى المرتفع للتسويق الأكاديمي، ونسبة (٥, ٣٥٪) من المستوى المتوسط، ونسبة (٩, ٢٦٪) من المستوى المنخفض، كما أشارت النتائج لوجود علاقة دالة إحصائية في مستوى التسويق الأكاديمي وعلاقته بدافعية الإنجاز تعزى لنوع الكلية، وكانت لصالح الكليات الإنسانية.

وأجرى اليوسف^(١٨) دراسة هدفت إلى تحديد مستوى الدافعية للإنجاز لدى طلبة الدراسات العليا في الجامعة الأردنية في ضوء عدد من المتغيرات هي: الجنس، ونوع البرنامج الأكاديمي، ونوع التخصص

البيت لمرحلة البكالوريوس، وأظهرت النتائج أن مستوى الكفاءة الذاتية العامة، ودافعية الإنجاز، والتعلم المنظم ذاتيًا، كان مرتفعاً، بينما كان التسويق الأكاديمي متوسطاً لدى عينة الدراسة، وأظهرت النتائج أيضاً وجود ارتفاع في مستوى التسويق الأكاديمي لدى الذكور مقارنة بالإناث، بالإضافة أن طلبة الكليات الإنسانية لديهم ارتفاع بمستوى تجنب الفشل مقارنة بطلبة الكليات العلمية.

كما أجرى عطا الله^(٢٠) دراسة هدفت الكشف عن العلاقة بين التسويق الأكاديمي والتوجهات الدافعية (الداخلية والخارجية) والثقة بالنفس، وذلك على عينة تكونت من (٢٣٦) طالباً وطالبة من طلاب كلية التربية في جامعة المينا، وأظهرت النتائج عن وجود علاقة ارتباطية سالبة دالة إحصائياً بين أبعاد التسويق الأكاديمي، والتوجهات الدافعية، كما أظهرت عن وجود علاقة سالبة دالة إحصائياً بين أبعاد التسويق الأكاديمي، والثقة بالنفس، كما تبين أيضاً أن كلا من التوجهات الدافعية، والثقة بالنفس، تسهم إسهاماً دالاً في التنبؤ بالتسويق الأكاديمي.

الأكاديمي، ومستوى التحصيل الأكاديمي، على عينة تكونت من (٧٣٣) طالباً وطالبة، منهم (٣٢١) طالباً، و(٤١٢) طالبة من طلبة الدراسات العليا في الجامعة الأردنية، المسجلين في برنامجي الماجستير والدكتوراه، أشارت النتائج إلى أن طلبة الدراسات العليا، يمتلكون مستوى مرتفع من الدافعية للإنجاز، كما وأشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الدافعية للإنجاز لدى أفراد عينة الدراسة، تعزى لمتغير الجنس، وكانت لصالح الإناث، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الدافعية للإنجاز لديهم، تعزى لمتغير مستوى التحصيل الأكاديمي، وكانت لصالح الطلبة ذوي التحصيل المرتفع، كذلك وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الدافعية للإنجاز لدى أفراد العينة، تعزى لمتغير نوع البرنامج الأكاديمي، وكانت لصالح طلبة الدكتوراه.

وأجرى سرحان^(١٩) دراسة هدفت إلى الكشف عن طبيعة المساهمة التنبؤية لكل من الكفاءة الذاتية العامة، ودافعية الإنجاز، والتعلم المنظم ذاتيًا، للتنبؤ بمستوى التسويق الأكاديمي، على عينة تكونت من (٥٦١) طالباً وطالبة، لدى طلبة جامعة آل

وأجرى كل من الياسين والأحمد^(٢١)

دراسة هدفت إلى تقصي العلاقة بين التسويق الأكاديمي، والثقة بالنفس، لدى عينة مكونة من (١١٨) طالباً وطالبة، من طلبة السنة الأولى والرابعة من اختصاص علم النفس في كلية التربية في جامعة دمشق، وأظهرت نتائج الدراسة أن مستوى التسويق الأكاديمي متوسط لدى الطلبة، كما أظهرت لوجود علاقة سالبة بين التسويق الأكاديمي، والثقة بالنفس، وأظهرت النتائج أيضاً وجود فروق دالة إحصائية على مقياس التسويق، لصالح الذكور، ولم تظهر النتائج فروق دالة إحصائية على مقياس الثقة بالنفس.

كما أجرى المصري وفرح^(٢٢) دراسة

هدفت للكشف عن مستوى دافعية الإنجاز، وعلاقتها بأساليب التفكير لدى طلبة الجامعات في المملكة العربية السعودية، وتكونت عينة الدراسة من (٦٨٤) طالباً وطالبة من طلبة جامعة الملك فيصل، وأظهرت النتائج أن مستوى دافعية الإنجاز، وأساليب التفكير، كانت مرتفعة، كما أظهرت النتائج عن وجود علاقة عكسية ضعيفة بين دافعية الإنجاز، وأساليب

التفكير، ووجود أثر للنوع الاجتماعي على دافعية الإنجاز، لصالح الإناث.

ويمكن أن نستخلص من استعراض الدراسات السابقة، بأنها تشير إلى ارتفاع نسبة التسويق الأكاديمي بين الطلبة، وتأثيرها على جوانب عديدة في حياة الطالب، سواء من الجانب الأكاديمي أم النفسي أم الاجتماعي، وتشير الدراسات المتعلقة بدافعية الإنجاز إلى الدور المؤثر لهذا المتغير على متغيرات إيجابية عديدة للطالب الجامعي، وذلك في حال ارتفاع مستوى الدافعية.

أما ما يميز هذه الدراسة، هو تناولها لمتغيري التسويق الأكاديمي ودافعية الإنجاز لدى فئة طلبة الجامعات مستخدمين الإنترنت على وجه التحديد، والنظر في أبعاد هذه المتغيرات مجتمعة، واستقصاء العلاقة بينهما، إذ حسب علم الباحثين، وبالرجوع إلى الأدب السيكلولوجي السابق، لم يتم تناولهما مع بعضهما بعضاً. وقد استفادت الدراسة الحالية من الدراسات السابقة، بالاهتمام إلى المراجع والمصادر ذات العلاقة بموضوع الدراسة الحالية، والاستفادة كذلك منها في تطوير أداتي

الدراسة، والمعالجات الإحصائية التي تم استخدامها.

مشكلة الدراسة:

هناك العديد من القضايا التي تواجه الشباب الجامعي في هذا العصر، والتي يجب عدم إغفالها، بل لا بد من البحث في تفاصيلها ومدى تأثيرها على هذه الفئة المهمة في المجتمع، وإن من مسلمات هذا العصر التعامل مع التكنولوجيا، وكان لا بد من معرفة جانب هذا العلم الحديث وعلاقته بالتغيرات، التي تطرأ على الفرد والمجتمع، وبما أن التسويق ظاهرة آخذة بالازدياد في الوقت الذي تغطي فيها التكنولوجيا على معظم تعاملاتنا، الأمر الذي يوجب البحث بمهية العلاقة بين هذه الظاهرة وهذا العلم الحديث، كما يعد الدافع نحو الإنجاز الأكاديمي من المواضيع التي تتميز بها المرحلة الجامعية، وتعد مؤشر على جودة مخرجات التعليم، ومؤشر على مدى تحقيق الطلبة لأهدافهم، وعند النظر لمتغير التسويق ومتغير الدافع نحو الإنجاز، نجد أن لهما الأثر البالغ في تحديد نجاح الطلبة على المستوى الأكاديمي وعلى المستوى الشخصي، ولعل التكنولوجيا واستخدامها لها دور في تحديد مستوى هذين المتغيرين، لذلك جاءت الدراسة

الحالية لتحديد العلاقة بين استخدام التكنولوجيا والتسويق الأكاديمي والدافعية نحو الإنجاز لدى الشباب الجامعي في الأردن.

ومن خلال طبيعة عمل الباحثين، كأعضاء هيئة تدريس في الجامعات الأردنية، لاحظوا أن بعض طلبة الجامعات، يواجهون مشكلة التسويق الأكاديمي، وعدم ثبات مستوى دافعية الإنجاز لديهم أيضاً، وهذا بدوره يؤثر على واقعهم المرتبط بالجانب الأكاديمي والجانب الشخصي من حياتهم، ويتضمن التأثير على إنجاز الأعمال والمهام والواجبات المترتبة عليهم، ولعل أكثر ما تظهر هذه المشكلة لدى الطلبة مستخدمي الانترنت، وبشكل يفوق الحد المناسب، فقد أشارت دراسة كل من الشواورة^(٢٣) وأبو غزال^(٢٤) واليوسف^(٢٥) وأركان^(٢٦) إلى ارتفاع مستوى التسويق الأكاديمي، بالإضافة إلى وجود تأثير سلبي للتسويق الأكاديمي على الجانب الأكاديمي والشخصي للطلاب الجامعي، فقد أظهرت الدراسات وجود علاقة بين دافعية الإنجاز وبعض المتغيرات، تُظهر نتائج داله إحصائياً لصالح دافعية الإنجاز وتأثيرها الإيجابي، وتأتي هذه

للإنترنت، باختلاف متغيري (الجنس، الكلية)؟

أهداف الدراسة:

هدفت الدراسة إلى استقصاء مستوى التسويق الأكاديمي لدى عينة من طلبة الجامعات الأردنية مستخدمي الإنترنت وعلاقته بدافعية الإنجاز لديهم، واختلاف هذه العلاقة باختلاف جنس الطلبة، وکلیتهم في الجامعة.

أهمية الدراسة:

تنبثق أهمية هذه الدراسة من أهمية الفئة التي تستهدفها الدراسة الحالية، وهم طلبة السنة الأولى من الدراسة في الجامعات، والذين انتقلوا من مرحلة الدراسة الثانوية إلى المرحلة الجامعية، وكأي مرحلة انتقالية في حياة الفرد، لها ما يميزها من الخصائص والعقبات، فإن هذه المرحلة الانتقالية لهذه الفئة المهمة، تحتاج للوقوف على كافة جوانبها، وتوفير أقصى قدر من الحاجات المتعلقة بهم، وتوعيتهم وتدريبهم، لتمكنهم من التغلب على العقبات التي تواجههم في حياتهم المستقبلية، سواء كانت في بقية دراستهم الجامعية أم بعد تخرجهم، وفي المقابل توفر هذه الدراسة بعض البيانات لصناع القرار، والقائمين على رعاية هذه الفئة، والتخطيط

النتائج تزامناً مع ميل الطلبة الجامعيين إلى استخدام الإنترنت والتكنولوجيا الحديثة بكل أشكالها من مواقع التواصل الاجتماعي إلى محركات البحث والتجارة الإلكترونية وعمليات التسويق، وعلى فإن مشكلة الدراسة الحالية تتحدد في الكشف عن مستوى التسويق الأكاديمي لدى عينة من طلبة الجامعات الأردنية مستخدمي الإنترنت وعلاقته بدافعية الإنجاز لديهم، وتحديدًا فإن الدراسة جاءت للإجابة عن الأسئلة الآتية:

١- ما مستوى التسويق الأكاديمي لدى طلبة الجامعات الأردنية مستخدمي الإنترنت؟

٢- ما مستوى دافعية الإنجاز لدى طلبة الجامعات الأردنية مستخدمي الإنترنت؟

٣- هل توجد علاقة ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \geq 0.05$) بين مستوى التسويق الأكاديمي ومستوى دافعية الإنجاز لدى طلبة الجامعات مستخدمي الإنترنت؟

٤- هل تختلف العلاقة بين دافعية الإنجاز ومستوى التسويق الأكاديمي لدى طلبة الجامعات الأردنية مستخدمي

الجيد لمستقبلهم، واستثمار إمكانيات هذه الفئة في الأماكن المناسبة لهم، والعمل على تطوير قدراتهم بهدف خدمة أنفسهم وأسرهم ومجتمعاتهم إضافة إلى أنها قد تمهد لإجراء المزيد من الدراسات في هذا المجال.

التعريفات المفاهيمية والإجرائية:

تضمنت الدراسة الحالية المفاهيم والمصطلحات الآتية:

- **التسويق الأكاديمي:** ويشير إلى أنه ظاهرة معقدة من العناصر المعرفية والانفعالية والسلوكية والتي تتضمن التأجيل المتعمد للأعمال التي يكلف بها الطالب على الرغم من وعيه للنتائج السلبية المحتملة لهذا التأجيل^(٢٧). ويعرف إجرائياً بالدرجة الكلية التي يحصل عليها المفحوص على مقياس التسويق الأكاديمي المستخدم في هذه الدراسة.

- **دافعية الإنجاز الأكاديمي:** وتشير بأنها نظام شبكي من العلاقات المعرفية والانفعالية الموجهة أو المرتبطة بالسعي من أجل بلوغ مستوى الامتياز والتفوق^(٢٨). ويعرف إجرائياً بالدرجة الكلية التي يحصل عليها المفحوص على مقياس الدافعية الأكاديمية المستخدم في هذه الدراسة.

- **طلبة الجامعة مستخدمي الإنترنت:** الطلبة الذين يستخدمون شبكة الإنترنت، للحصول على المعرفة، أو الترفيه أو التسوق أو أي شيء يرغب الحصول عليه. وتعرف إجرائياً بالطلبة الذين يستخدمون شبكة الإنترنت لمدة (٤) ساعات فأكثر يومياً.

- **حدود الدراسة ومحدداتها:** تعمم هذه الدراسة في ضوء الحدود والمحددات الآتية:

- **الحدود البشرية:** اقتصرَت الدراسة الحالية على طلاب السنة الأولى لدرجة البكالوريوس في جامعة اليرموك، المسجلين على الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي الجامعي ٢٠١٨/٢٠١٩.

- **الحدود المكانية:** تم تطبيق الدراسة الحالية على طلاب السنة الأولى لدرجة البكالوريوس في جامعة اليرموك.

- **الحدود الزمانية:** تم تطبيق الدراسة الحالية خلال الفصل الثاني من العام الدراسي ٢٠١٨/٢٠١٩ م.

- **محددات الدراسة:** تحددت نتائج الدراسة بمدى دقة أفراد عينة الدراسة، وجديتهم في الإجابة على أدوات الدراسة، وذلك لقياس: مستوى التسويق، ودافعية

الجدول (١) توزيع أفراد عينة الدراسة تبعاً للمتغيرات الشخصية			
المتغير	المستوى	التكرار	النسبة المئوية
الجنس	ذكر	149	41.4%
	أنثى	211	58.6%
	المجموع	360	100.0%
الكلية	عملية	174	48.3%
	إنسانية	186	51.7%
	المجموع	360	100.0%

أدوات الدراسة: لتحقيق أهداف الدراسة

تم استخدام أداتين، وهما:

أولاً. مقياس التسويق الأكاديمي: تم تطوير

المقياس بالرجوع للأدب التربوي

والنفسى المتعلق بالتسويق، حيث تم

الرجوع للمصادر الآتية: أبو غزال^(٢٩)،

فيصل وصالح^(٣٠) السلمي^(٣١)، حيث

بلغ عدد فقراته (٢٥) فقرة مصاغة

بطريقة إيجابية باستثناء الفقرات (١)، (٢)،

٥، (١١)، (١٧)، (٢٣)، (٢٥) مصاغة بطريقة

سلبية، ويجب عنها بتدرج رباعي على

النحو الآتي: دائماً (٤) درجات، أحيانا

(٣) درجات، نادراً (٢) درجتان، مطلقاً

(١) بدرجة واحدة، تم التأكد من

دلالات صدق المقياس الظاهري

بعرضه على (٨) محكمين من المختصين

في الإرشاد النفسى والتربوي من

أعضاء هيئة التدريس في جامعة اليرموك

وجامعة مؤتة، وتم الأخذ باقتراحاتهم،

الإنجاز الأكاديمي، ومعدل استخدام

الانترنت.

الطريقة والإجراءات:

مجتمع الدراسة

تكوّن مجتمع الدراسة من جميع طلبة

السنة الأولى في درجة البكالوريوس في

جامعة اليرموك، المسجلين على الفصل

الدراسي الثاني من العام الجامعي

٢٠١٨/٢٠١٩، البالغ عددهم (٦٢٥٥)

طالباً وطالبة، يتوزعون على الكليات

العلمية والإنسانية، وفق إحصائيات دائرة

القبول والتسجيل على موقع الجامعة

الإلكتروني/ جامعة اليرموك.

عينة الدراسة:

تكونت عينة الدراسة من (٣٦٠)

طالباً وطالبة، تم اختيارها بالطريقة الميسرة،

من طلبة السنة الأولى للعام الدراسي

٢٠١٧/٢٠١٨، منهم (١٤٩) طالباً

و(٢١١) طالبة، يتوزعون على كليات

الجامعة، منهم (١٨٦) في الكليات

الإنسانية، و(١٧٤) في الكليات العلمية،

والجدول (١) يوضح ذلك.

وبلغ عدد الفقرات النهائية (٢٥) فقرة، علماً بأن الدرجة على هذا المقياس تنحصر بين قيم (٢٥ - ١٠٠)، وتم التعامل مع المتوسطات الحسابية لدرجات المقياس من خلال نقطة القطع الآتية: (٢ فأقل: منخفض) - (١, ٢ - ٣: متوسط) - (١, ٣ فأكثر: مرتفع). وللتأكد من ثبات المقياس، تم توزيع أداة الدراسة على عينة استطلاعية مكونة من (٣٠) طالباً وطالبة من خارج عينة الدراسة مرتين بفارق زمني مدته أسبوعين، واستخراج معامل الارتباط بيرسون (Pearson Correlation) بين درجاتهم في جميع فقرات المقياس في المراتين، حيث بلغت قيمة معامل الارتباط بين التطبيقين (٠, ٦٢)، وهي قيم دالة إحصائياً، وهذا يدل على ثبات تطبيق المقياس، كما تم حساب معامل الثبات بطريقة الاتساق الداخلي حسب معادلة كرونباخ ألفا (Cronbach's Alpha) على جميع فقرات المقياس، حيث بلغ معامل الثبات لمقياس التسويق الأكاديمي ككل (٠, ٨٧)، وهي قيم مقبولة لأغراض هذه الدراسة.

ثانياً: مقياس دافعية الإنجاز الأكاديمي: تم تطوير المقياس بالرجوع للأدب التربوي

والنفسي المتعلق بدافعية الإنجاز الأكاديمي، حيث تم الرجوع للمصادر الآتية: الشهراني^(٣٢)، شاهين^(٣٣)، روبير^(٣٤)، حيث بلغ عدد فقراته (٢٢) فقرة مصاغة بطريقة سلبية باستثناء الفقرات (٢, ٦, ١٣, ١٥, ١٦, ١٨) مصاغة بطريقة إيجابية، وتتم الإجابة عنها بتدرج رباعي على النحو الآتي: دائماً (١) بدرجة واحدة، أحياناً (٢) درجتان، نادراً (٣) درجتان، مطلقاً (٤) درجات، تم التأكد من دلالات صدق المقياس الظاهري بعرضه على (٨) محكمين من المختصين في الإرشاد النفسي والتربوي من أعضاء هيئة التدريس في جامعة اليرموك وجامعة مؤتة، حيث تم الأخذ باقتراحاتهم، وبلغ عدد الفقرات النهائية (٢٢) فقرة، علماً بأن الدرجة على هذا المقياس تنحصر بين قيم (٢٢ - ٨٨)، وتم التعامل مع درجات المقياس من خلال نقطة القطع الآتية: (٢ فأقل: منخفض) - (١, ٢ - ٣: متوسط) - (١, ٣ فأكثر: مرتفع).

وللتأكد من ثبات المقياس تم توزيع أداة الدراسة على عينة استطلاعية مكونة

من (٣٠) طالبا وطالبة من خارج عينة الدراسة مرتين بفارق زمني مدته أسبوعين، واستخراج معامل الارتباط بيرسون (Pearson Correlation) بين درجاتهم في جميع فقرات المقياس في المرتين، حيث بلغت قيمة معامل الارتباط بين التطبيقين (٠,٥٧)، وهي قيم دالة إحصائياً، وهذا يدل على ثبات تطبيق المقياس، كما تم حساب معامل الثبات بطريقة الاتساق الداخلي حسب معادلة كرونباخ ألفا (Cronbach's Alpha) على جميع فقرات المقياس، حيث بلغ معامل ثبات المقياس ككل (٠,٨٩)، وهي قيم مرتفعة ومقبولة لأغراض التطبيق أيضاً.

المعالجة الإحصائية:

للإجابة على السؤال الأول والثاني، تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، لإجابات أفراد الدراسة على جميع عبارات مقياس التسويق الأكاديمي، والمقياس ككل، ومقياس دافعية الإنجاز والمقياس ككل. وللإجابة على السؤال الثالث، تم استخراج معاملات الارتباط بيرسون (Person)، ومعامل التحديد بين دافعية الإنجاز ومستوى التسويق الأكاديمي. وللإجابة

على السؤال الرابع، تم استخدام اختبار (Z)، باستخدام معادلة الفرق بين معاملي ارتباط عينتين مستقلتين. كما تم حساب معامل الثبات لأداتي الدراسة، بطريقة الاتساق الداخلي، حسب معادلة كرونباخ ألفا (Cronbach's Alpha) على جميع فقرات المقياسين.

إجراءات الدراسة:

١- تم تحديد عينة الدراسة بالطريقة العشوائية البسيطة، حيث بلغ عددهم (٣٦٠) طالبا وطالبة ممن يدرسون المواد الإجبارية والاختيارية في التخصص من السنة الأولى.

٢- تم تطوير أدوات الدراسة والمتمثلة بأداة قياس التسويق، وأداة دافعية الإنجاز، وتم التأكد من دلالات صدقهما وثباتهما بالطريقة العلمية المناسبة.

٣- تم تطبيق نسخ مقياسي الدراسة على أفراد العينة بإشراف الباحث واستخراج النتائج ومناقشتها.

نتائج الدراسة وتفسيرها:

النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الأول: ما مستوى التسويق الأكاديمي لدى طلبة السنة الأولى مستخدمين للإنترنت في الجامعات الأردنية؟

وللإجابة عن هذا السؤال، تم
استخراج المتوسطات الحسابية،
والانحرافات المعيارية، لإجابات أفراد عينة
الدراسة عن جميع عبارات مقياس التسويق
الأكاديمي، والمقياس ككل، والجدول (٢)

الرتبة	الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
1	7	أقوم بإنجاز واجباتي عندما أكون في مزاج مناسب.	3.48	0.63	مرتفع
2	12	أحاول إيجاد الفرصة المناسب لكي أدرس.	3.33	0.80	مرتفع
3	9	أستخدم الهاتف ومواقع التواصل الاجتماعي أثناء تنفيذ الواجبات.	3.32	0.81	مرتفع
4	11	أفضل الدراسة عند اقتراب موعد الامتحان.	3.22	0.99	مرتفع
5	10	أشعر بالتعب عند البدء بالدراسة.	3.20	0.76	مرتفع
6	4	أجد صعوبة في البدء بالدراسة.	3.17	0.80	مرتفع
7	21	أجد صعوبة في الاختيار بين أداء الواجبات الدراسية وبين الأعمال التي أحبها.	3.16	0.78	مرتفع
8	3	أفضل مجالسة من أحب وتأجيل الواجبات الدراسية.	3.09	0.84	مرتفع
9	17	أجد نفسي مشغولاً بالنشاطات الترفيهية قبل الدراسة.	3.07	0.77	مرتفع
10	5	أفضل تأجيل المهام الدراسية الصعبة أسهل.	2.92	0.99	متوسط
11	20	أفضل الدراسة تحت ضغط الوقت.	2.90	1.04	متوسط
12	8	أترك الواجب قبل أن أكمله وأقوم بأعمال أخرى.	2.82	0.86	متوسط
13	14	أتمتعني الظروف من إنجاز المهام الدراسية.	2.78	0.85	متوسط
14	22	أدرس بشكل سريع لكي أخرج من البيت.	2.78	1.03	متوسط
15	1	أرى أن لدي الكثير من الوقت للدراسة للامتحان.	2.73	0.99	متوسط
16	19	أشغل نفسي بأعمال أخرى عند اقتراب موعد الامتحان.	2.69	0.91	متوسط
17	2	أبدأ بإنجاز الواجبات بعد تعيينها مباشرة.	2.38	0.89	متوسط
18	13	أحب تدوين جميع الواجبات على دفتر جانبي.	2.17	1.13	متوسط
19	18	ألتزم بالخطوة التي أشعها لأعمالي ودراستي.	2.14	0.89	متوسط
20	6	أنظم وقت الدراسة بشكل مناسب.	2.12	0.90	متوسط
21	15	أخطط لأعمالي ودراستي.	1.81	0.79	منخفض
22	16	أشعر بالسعادة عند إنجاز المهام الدراسية في الوقت المحدد.	1.39	0.69	منخفض
مقياس التسويق الأكاديمي ككل			2.76	0.36	متوسطة

يبين الجدول (٢) أن مستوى التسويق
الأكاديمي لدى طلبة الجامعات الأردنية
على الدرجة الكلية، قد جاء متوسطاً،
حيث بلغ المتوسط الحسابي (٢,٧٦)،
وبانحراف معياري (٠,٣٦)، كما تراوحت
المتوسطات الحسابية لغالبية فقرات المقياس

ما بين (٣٩-١، ٤٨، ٣)، وجاءت الفقرات
ذوات الأرقام (٧، ١٢، ٩) بالترتيب الثلاثة
المرتفعة الأولى، ونصها: (٧) أقوم بإنجاز
واجباتي عندما أكون في مزاج مناسب،
(١٢) أحاول إيجاد الفرصة المناسب لكي
أدرس، (٩) أستخدم الهاتف ومواقع

التواصل الاجتماعي أثناء تنفيذ الواجبات". كما جاءت الفقرات ذوات الأرقام (١٦، ١٥، ٦) بالمراتب الثلاثة المنخفضة، ونصها: (١٦) أشعر بالسعادة عند إنجاز المهام الدراسية في الوقت المحدد، (١٥) أخطط لأعمالي ودراستي، (١٧) أنظم وقت الدراسة بشكل مناسب. ومن الملاحظ على النتيجة الكلية لمقياس التسويق ككل، فإن النتيجة تقترب من المستوى المرتفع، ويعزو الباحثون هذه النتيجة بكثرة المثيرات السمعية والبصرية، التي يتلقاها الطلبة مستخدمي الإنترنت، وخاصة فيما يتعلق بالمثيرات في الجانب الاجتماعي والترفيهي، مع الأخذ بعين الاعتبار أن التكنولوجيا تعمل على تسهيل إنجاز المهام المترتبة على الطالب، لكن بالنظر إلى التوسع المعرفي والتضخم المعلوماتي والكم الهائل من المثيرات، يجد الطالب نفسه عاجزاً عن إتمام المهام وانشغاله بجوانب أخرى عديدة، كما يجد نفسه عاجزاً عن الرجوع للمهام

المترتبة عليه وإنجازها، ويصبح ذلك بمثابة روتين يومي يواجهه الطالب في إنجاز مهامه. بالإضافة إلى ذلك، يميل الفرد للأعمال التي تتطلب جهداً أقل، وهذا ما يدعوه للبحث عبر التكنولوجيا عن مصادر ترجع عليه بجهد أقل، فيأخذ الكثير من الوقت في عمليات البحث، مما يسبب ويزيد من مستوى التسويق لديه. وتتفق نتيجة هذه الدراسة مع دراسة كل من أبو غزال^(٣٥)، الشواورة^(٣٦) والسرطان^(٣٧)، والأحمد والياسين^(٣٨)، ولم تختلف هذه النتيجة مع نتائج أياً من الدراسات السابقة. النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الأول: ما مستوى دافعية الإنجاز لدى طلبة الجامعات الأردنية المستخدمين للإنترنت؟ وللإجابة عن هذا السؤال، تم استخراج المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لإجابات أفراد العينة على فقرات المقياس للدرجة الكلية وللفقرات، والجدول (٣) يوضح ذلك.

الجدول (٣): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات أفراد عينة الدراسة عن جميع عبارات مقياس دافعية الإنجاز والمقياس ككل					
المرتبة	الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
1	19	تراودني فكرة أنني سأصبح شخص ذو مكانة في المستقبل.	2.64	0.62	متوسط
2	20	تشجعي أسرتي على التقديم والتطور.	2.63	0.59	متوسط
3	7	أكره الفشل بسبب عدم الاستعداد الجيد.	2.54	0.71	متوسط
4	4	أخطط للمستقبل وأمتلك أهداف واضحة.	2.53	0.64	متوسط

الجدول (٣): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات أفراد عينة الدراسة عن جميع عبارات مقياس دافعية الإنجاز والمقياس ككل					
الرتبة	الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
5	9	أحاول الوصول إلى أعلى مستوى في الإنجاز.	2.51	0.68	متوسط
6	10	أريد فعل شيئاً لم يفعله الآخرون في المستقبل.	2.46	0.75	متوسط
7	24	أسعى لمعرفة كل ما يدور حولي بوضوح.	2.44	0.69	متوسط
8	21	أتحمل جميع الصعوبات والعوائق التي أواجهها.	2.35	0.66	متوسط
9	18	أثق بنفسي كثيراً في إتقان الأعمال المتنوعة.	2.34	0.73	متوسط
10	15	أحب مصادقة الأشخاص الناجحين لكي أتعلم منهم.	2.29	0.91	متوسط
11	8	أبذل جهداً كبيراً لكي أكون من أفضل الطلبة.	2.24	0.83	متوسط
12	14	أشعر بالضيق عندما يضيع وقتي دون عمل شيء.	2.20	0.90	متوسط
13	16	أستثمر كل الفرص المتاحة.	2.15	0.84	متوسط
14	22	أخطط لأهدافي بشكل يومي.	2.09	0.87	متوسط
15	3	أحب قراءة سير الناجحين.	1.89	1.00	منخفض
16	6	ألتزم ترك المهام غير المنجزة.	1.87	0.80	منخفض
17	12	أرغب في قراءة الكتب المتنوعة والغنية بالمعرفة.	1.69	1.04	منخفض
18	11	أرى أن النجاح حظ أو صدفة.	1.65	1.06	منخفض
19	23	أشعر بالملل بعد البدء بأي عمل جديد.	1.42	0.91	منخفض
20	13	أستمتع بقضاء معظم الوقت في إنجاز المهام الدراسية.	1.39	0.95	منخفض
21	2	يمضي الكثير من الوقت دون أن أفعل شيئاً.	1.20	0.77	منخفض
22	1	أشعر أنني شخص كسول.	1.15	0.72	منخفض
23	17	أخطط كثيراً دون تنفيذ ذلك على أرض الواقع.	1.07	0.89	منخفض
24	25	أكتفي بالمعلومات الواردة في المواد الدراسية.	1.03	0.90	منخفض
25	5	أستهلك الكثير من الوقت قبل البدء بالمهام الدراسية.	1.01	0.79	منخفض
مستوى دافعية الإنجاز للدرجة الكلية			1.95	0.37	منخفض

الحسابية لإجابات أفراد العينة على فقرات المقياس ما بين (٠١، ١-٦٤، ٢)، وجاءت الفقرات ذات الأرقام (١٩، ٢٠، ٧) بالمستوى المرتفع، ونصها: (١٩) "تراودني فكرة أنني سأصبح شخص ذو مكانة في المستقبل"، (٢٠) "تشجعتي أسرتي على التقديم والتطور"، (٧) "أكره الفشل بسبب

يبين الجدول (٣) أن مستوى دافعية الإنجاز لدى طلبة السنة الأولى مستخدمي الانترنت في الجامعات الأردنية، جاء منخفضاً، حيث بلغ المتوسط الحسابي لإجابات أفراد العينة للدرجة الكلية المقياس (٩٥، ١)، وبانحراف معياري (٣٧، ٠)، كما تراوحت أن المتوسطات

عدم الاستعداد الجيد". كما جاءت الفقرات ذوات الأرقام (٥، ٢٥، ١٧) بالمستوى المنخفض، ونصها: (٥) أستهلك الكثير من الوقت قبل البدء بالمهام الدراسية، (٢٥) أكتفي بالمعلومات الواردة في المواد الدراسية، (١٧) أخطط كثيراً دون تنفيذ ذلك على أرض الواقع، وإذا ما أمعنا النظر في هذه الفقرات الثلاثة المرتفعة، نجد أنها تتمثل بالجانب المعرفي والوجداني لدى الطلبة، مع تدني الجانب التطبيقي (الحركي)، الذي نجده في الفقرات الثلاثة المنخفضة، ويعزو الباحثون هذا المؤشر لتدني مستوى التدريب، وقلة البرامج التدريبية على تطبيق الأفكار والدوافع لدى الطلبة. وفيما يتعلق بمستوى انخفاض دافعية الإنجاز لدى الطلبة على المقياس ككل، يرى الباحثون أن السبب في ذلك، هو زيادة مستوى الضغوط لدى الطالب المستخدم للإنترنت، وذلك من خلال الكم الهائل من التطورات التكنولوجية التي يطلع عليها والتي تدفعه لمواكبتها، وهذا ما يزيد من نسبة الضغوط لديه، فأصبح مُطالب بالكثير ليعمله، لا بل مطالب بالكثير ليتقنه، ليصل لمستوى التنافسية، فأصبح عاجزاً عن الوصول لمطالبه الأساسية في ظل اطلاعه

على الإنترنت، وهذا بدوره يجعل دافعية الإنجاز لديه مجرد طموحات وأمني، دون ترجمة ذلك على أرض الواقع. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة ابن بركة^(٣٩)، واختلفت مع دراسة كل من المصري وفرحان^(٤٠)، والسرطان^(٤١)، واليوسف^(٤٢)، ويعود سبب الاختلاف إلى أن هذه الدراسة تناولت هذين المتغيرين لعينة لم تتناولها تلك الدراسات، وهي طلبة السنة الأولى في الجامعات، خاصة وأنهم ما زالوا لم يتكيفوا مع أجواء الجامعة الأكاديمية، كما هو لدى الطلبة في السنوات الأخرى، وكذلك فإنهم من مستخدمي الإنترنت بما لا يقل عن خمس ساعات يومياً.

النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث: هل توجد علاقة ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \geq 0.05$) بين دافعية الإنجاز ومستوى التسويق الأكاديمي لدى طلبة الجامعات الأردنية المستخدمين للإنترنت؟

وللإجابة عن السؤال تم استخراج معاملات الارتباط بيرسون (Pearson Correlation) ومعمل التحديد بين دافعية الإنجاز ومستوى التسويق الأكاديمي، والجدول (٩) يبين ذلك.

عن قدراتهم، ويعتبرونها منخفضة، وبالتالي لا يسعون لإنجاز ما يوكل إليهم من أعمال وواجبات في أوقاتها، وليس لديهم القدرة على الاستمرار فيما يمارسونه من عمل، ويهابون مواجهة الخبرات والمواقف الصعبة، ويتجنبون التحدي والمنافسة مع الآخرين؛ حيث يؤثر أسلوب التفكير هذا على قدراتهم التي تعد من العوامل المؤثرة، والدافعة لاستخدام الطلبة للتسويق الأكاديمي، حيث تؤثر الكيفية التي يدرك الفرد ذاته في الطريقة التي يسلك بها أو يفكر بها، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة كل من دورو وبوكلس^(٤٣)، واركبان^(٤٤)، وعطالله^(٤٥)، والأحمد والياسين^(٤٦)، ولم تختلف مع نتائج أي من الدراسات السابقة.

النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع: هل تختلف العلاقة بين مستوى التسويق الأكاديمي ومستوى دافعية الإنجاز باختلاف متغيري (الجنس، الكلية) لدى طلبة الجامعات الأردنية المستخدمين للإنترنت؟

وللإجابة السؤال تم استخدام اختبار (Z) الفشرية المناظرة لها، باستخدام معادلة الفرق بين معاملي ارتباط لعينتين مستقلتين، وذلك كما في الجدول (١٠).

جدول (٩): معاملات الارتباط بيرسون (Pearson Correlation) بين دافعية الإنجاز ومستوى التسويق الأكاديمي		
المقياس	التسويق الأكاديمي	
دافعية الإنجاز	معامل الارتباط	0.49-
	معامل التحديد	0.24

يظهر من الجدول (٩) أن هناك علاقة عكسية بين مستوى دافعية الإنجاز والتسويق الأكاديمي لدى طلبة الجامعات، حيث بلغت قيمة معامل الارتباط (-0.49)، وهي قيمة سالبة ودالة إحصائياً وأن قيمة معامل التحديد، هي (0.24)، أي أن ما يفسره مستوى التسويق الأكاديمي من دافعية الإنجاز، هي قيمة مناسبة، وتبدو هذه النتيجة منطقية وواقعية، حيث تسهم عوامل أخرى تشترك ببقية القيمة من الارتباط، فإذا ما نظرنا للآثار المترتبة على التسويق، فإن له آثاراً سلبية على الفرد، فيسبب التوتر والندم ولوم الذات، وآثار سلبية تتعلق بالعمل ويتضمن إعاقة التقدم المهني والأكاديمي، وفقدان الفرص، وتوتر العلاقات، ونقص في مستوى الطاقة، وتنخفض القدرة على الأداء، وتأتي كل هذه الآثار مجتمعة لتؤثر على دافعية الإنجاز لدى الطالب، فالأشخاص المسوفين لديهم مفهوم سلبي

جدول (١٠): نتائج Z للعلامات الفشرية للعلاقة بين دافعية الإنجاز والتسويق الأكاديمي وفقاً لمتغيري: الجنس، الكلية						
المتغير	المستوى	الارتباط	العدد	قيمة Z الفشرية	Z	الدلالة الإحصائية
الجنس	ذكر	-0.38*	149	0.568	1.257	0.104
	انثى	-0.58*	211	0.504		
الكلية	عملية	-0.53*	174	0.591	1.186	0.118
	إنسانية	-0.45*	186	0.498		

يبين الجدول (١٠) عدم وجود اختلاف في العلاقة بين دافعية الإنجاز ومستوى التسويق الأكاديمي باختلاف متغيري (الجنس، الكلية)، حيث كانت قيم (Z) المحسوبة، أقل من القيمة الجدولية البالغة $(- + 1.96)$ ، وهذا يشير إلى أن هذه العلاقة بين هذين المتغيرين لا تختلف بين الذكور والإناث ولا بين طلبة الكليات العلمية وطلبة الكليات الإنسانية، ويمكن تفسير ذلك بأن التسويق الأكاديمي له تأثير سلبي على كلا الجنسين من الطلبة مستخدمي الإنترنت، ولا تقتصر آثار التسويق على جنس دون الآخر، فكما يؤثر التسويق على دافعية إنجاز الذكور، يؤثر أيضاً على دافعية الإنجاز لدى الإناث، بالإضافة إلى أن هذا التأثير، يشمل الطلبة في الكليات العلمية والإنسانية، والتسويق ظاهرة تكاد تؤثر على جميع فئات المجتمع، ولا تخص فئة معينة، إضافة إلى أن كلا من الذكور والإناث، يمرون بمرحلة نضج عقلي

مقاربة نسبياً، ويتعرضون لأساليب تنشئة متشابهة ولقرارات دراسية وطرائق تدريس ونظم تقويم واحدة، كما يتعرضون لخبرات ومواقف تعليمية واحدة، كما أن الفروق في القدرات العقلية والعمليات المستندة إليها يمكن أن تكون بين فرد وآخر بغض النظر عن ذكر أم أنثى، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة كل من: أركان^(٤٧)، أبو غزال^(٤٨)، واختلفت مع دراسة كل من: الشواورة^(٤٩)، واليوسف^(٥٠)، والسرحة^(٥١)، وابن بركة^(٥٢)، الأحمد والياسين^(٥٣)، والمصري وفرح^(٥٤).

التوصيات:

في ضوء النتائج التي توصلت إليها الدراسة، يوصي الباحثون بما يأتي:

١. تعزيز دور الإرشاد التربوي والنفسي الجامعي في التوجه نحو مساعدة الطلبة المسوّفين، وتطوير إمكانياتهم في مواجهة الضغوط النفسية التي يعانون منها؛ وتصميم خطط وبرامج إرشادية،

قائمة المراجع: - المراجع العربية:

- (١) الدراوشة، عبد الله سالم (٢٠١٢). دور الشاب في التغيير في المجتمع الأردني من وجهة نظر طلبة الجامعات الأردنية، جامعة الحسين بن طلال، الأردن.
- (٢) الشمري، صاحب أسعد (٢٠١٣). مشكلات الشباب الجامعي - دراسة ميدانية على عينة من طلبة جامعة سامراء-مجلة كلية التربية الأساسية، جامعة بابل، (١٤)، ٣١٠ - ٣٢٨.
- (3) Henry, P. (2011). Procrastination Among Undergraduate Students: Effects of Emotional Intelligence, School Life, Self Evaluation, and Self Efficacy, Journal of Education Research, 57(2), 243 - 246.
- (4) Lay, C. H., & Schulenburg, H. C. (1993). Trait procrastination, time management, and academic behavior. Journal of Social Behavior Personality, 8, 647-662.
- (5) Lee, H. (2013). The Relationship between Emotional Intelligence and Altruism among South Korean Central Government Officials, International Journal Social Behavior and Personality, 41(10), 1667-1680.
- (6) Tuchman, B. W. (1991). The development and concurrent validity of the Procrastination Scale. Educational and

تستهدف تنمية الدافعية وتعزيزها وخفض مستوى التسويق الأكاديمي لدى طلبة الجامعة.

٢. استخدام أعضاء الهيئة التدريسية للأساليب المشوقة في تناول الموضوعات الدراسية، وتحفيز الطلبة سلوكياً ومعرفياً من خلال المكافآت والتعزيزات الإيجابية، وذلك للحد من ظاهرة التسويق الأكاديمي، بالإضافة لعقد ورش العمل والبرامج النفسية والتربوية الهادفة نحو تشجيع الطلبة، ورفع روحهم المعنوية ودافعتهم الأكاديمية.

٣. استثمار الباحثون والمهتمون لنتائج البحث في إعداد برامج لتنمية الدافعية وخفض مستوى التسويق الأكاديمي لدى الطلبة في المراحل التعليمية كافة.

- and Practice in Education, 5(1), 18-32.
- (14) Erkan, F. (2011). Academic procrastination among undergraduates attending school physical education and sports: Role of general procrastination, academic motivation and academic self-efficacy. Educational Research and Reviews, 2011, 6(5), 447-455.
- (١٥) أبو غزال، معاوية (٢٠١٢). التسويق الأكاديمي - انتشاره وأسبابه من وجهة نظر الطلبة الجامعيين - المجلة الأردنية في العلوم التربوية، ٨ (٢)، ١٣١-١٤٩.
- (١٦) أبين بركة، عبدالرحمن (٢٠١٤). تدني دافعية الإنجاز الدراسي لدى طلبة المرحلة الجامعية، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الجزائر، الجزائر.
- (١٧) الشوارة، براءة عمر. (٢٠١٥). التسويق الأكاديمي وعلاقته بدافعية الإنجاز ومركز الضبط لدى طلبة جامعة مؤتة. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة مؤتة.
- (١٨) اليوسف، رامي (٢٠١٦). الدافعية للإنجاز لدى طلبة الدراسات العليا في الجامعة الأردنية في ضوء عدد من المتغيرات، مجلة دراسات العلوم التربوية، الجامعة الأردنية، ٤٥ (٢)، ٣٦٠-٣٧٤.
- (١٩) السرحان، محمد (٢٠١٦). الكفاءة الذاتية ودافعية الإنجاز والتعلم المنظم ذاتيا كمتنبئات بالتسويق الأكاديمي لدى طلبة جامعة آل Psychological Measurement, 51(2), 473.
- (7) Fiore, Neil, A. (2006). The Now Habit: A Strategic Program for Overcoming Procrastination and Enjoying Guilt- Free Play. New York: Penguin Group Publishing. ISBN 9781585425525.
- (8) Burka, J., & Yuen, L.(1983). Procrastination: why you do it, what to do about it. New York: Addison Wesley.
- (٩) قطامي، يوسف وعدس، عبد الرحمن (٢٠٠٢). علم النفس العام، دار الفكر للطباعة والنشر: عمان.
- (١٠) يوسف، داليا عبدالحالق (٢٠٠٨). معنى الحياة وعلاقتها بدافعية الإنجاز الأكاديمي والرضا عن الدراسة لدى طلاب الجامعات، رسالة ماجستير منشورة، جامعة الزقازيق، قسم الصحة النفسية، مصر.
- (11) Glaser, W. (1990): The Quality School: Managing Students Without Coercion. NewYork: Perennial Library.
- (12) Ormond, J. E. (2003). Educational Psychology: Developing Learners, 4 Ed. New Jersey: Merrill Prentice Hall
- (13)Duru, E.&Balks, M. (2009).Prevalence of academic procrastination behavior among pre-service teachers, and its relationships with demographics and individual preferences. Journal of Theory

- البيت، رسالة دكتوراه منشورة، كلية التربية، جامعة البرموك، الأردن.
- (٢٠) عطا الله، مصطفى (٢٠١٧). التسويق الأكاديمي وعلاقته بالتوجهات الدافعية (الداخلية والخارجية) والثقة بالنفس لدى طلاب كلية التربية، المجلة العلمية لكلية التربية، جامعة أسيوط، ٣٣(٢)، ١٥٨-١٩٥.
- (٢١) الياسين، فداء والأحمد، أحمد (٢٠١٨). التسويق الأكاديمي وعلاقته بالثقة بالنفس لدى عينة من طلبة قسم علم النفس في كلية التربية بجامعة دمشق. مجلة إتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس، ١٦(١)، ١٣-١٤.
- (٢٢) المصري، طارق وفرح، علي (٢٠١٩). دافعية الإنجاز وعلاقتها بأساليب التفكير لدى طلبة جامعة الملك فيصل بالملكة العربية السعودية، مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس، ١٠٨(١)، ٢١٤-٢٤٦.
- (٢٣) الشواربة. مرجع سابق.
- (٢٤) أبو غزال، معاوية (٢٠١٢). مرجع سابق.
- (٢٥) اليوسف، رامي (٢٠١٦). مرجع سابق.
- (26) Erkan, F. (2011). Previous Reference.
- (27) Henry, P. H. Chow. (2011). Previous Reference.
- (28) McClelland, D.C. (1961). The Achieving Society. New Jersey: Van Nostrand.
- (٢٩) أبو غزال (٢٠١٢). مرجع سابق.
- (٣٠) فيصل، سناء وصالح، علي. (٢٠١٦). أنماط التسويق وعلاقته بالكفاءة الذاتية المدركة لدى الطلبة الفاشلين دراسياً. مجلة أماراباك، ٢٢ (٧)، ١٥١-١٧٤.
- (٣١) السلمي، طارق عبد العالي. (٢٠١٥). مستوى التسويق الأكاديمي والدافعية الذاتية والعلاقة بينهما لدى طلاب كليات مكة المكرمة والليث، مجلة العلوم التربوية والنفسية، غزة، ١٦(٢)، ٦٣٩-٦٦٤.
- (٣٢) الشهراني، عائض سعد مبارك. (٢٠١٦). ثقافة الإنجاز لدى الشباب الجامعي: دراسة ميدانية في جامعة الملك عبد العزيز بجدة. حوليات الآداب والعلوم الاجتماعية، ٤٥٠ (٣٦)، ١٠-١٤٤.
- (٣٣) شاهين، محمد عبد الفتاح. (٢٠١٤). أثر الاختبارات التكوينية المتابعة في مبحث العلوم العامة للصف التاسع الأساسي على التحصيل الدراسي ودافعية الإنجاز والممارسات التأملية. مجلة جامعة الأقصى (سلسلة العلوم الإنسانية)، ١٨(١)، ١٩٧-٢٢٧.
- (34) Robert L. s, (2015). A Contextual Measure of Achievement Motivation: Significance for Research in Counseling. American Counseling Association. <https://www.counseling.org>
- (٣٥) أبو غزال. (٢٠١٢). مرجع سابق.
- (٣٦) الشواربة. (٢٠١٥). مرجع سابق.

- (٣٧) السرحان. (٢٠١٦) مرجع سابق.
- (٣٨) الأحمد والياسين. (٢٠١٨). مرجع سابق.
- (٣٩) ابن بركة. (٢٠١٤). مرجع سابق.
- (٤٠) المصري وفرحان. (٢٠١٨). مرجع سابق.
- (٤١) السرحان. (٢٠١٦). مرجع سابق.
- (٤٢) اليوسف. (٢٠١٦). مرجع سابق.
- (43) Duru&Baklis.(2009).Previous Reference.
- (٤٤) آرکان (٢٠١١). مرجع سابق.
- (٤٥) عطا الله. (٢٠١٧). مرجع سابق.
- (٤٦) الأحمد والياسين. (٢٠١٨). مرجع سابق.
- (٤٧) آرکان. (٢٠١١). مرجع سابق.
- (٤٨) أبو غزال. (٢٠١٢). مرجع سابق.
- (٤٩) الشواورة. (٢٠١٥). مرجع سابق.
- (٥٠) اليوسف. (٢٠١٦). مرجع سابق.
- (٥١) السرحان. (٢٠١٦). مرجع سابق.
- (٥٢) ابن بركة. (٢٠١٤). مرجع سابق.
- (٥٣) الأحمد والياسين. (٢٠١٨). مرجع سابق.
- (٥٤) المصري وفرح. (٢٠١٨). مرجع سابق.

دور برنامج الأسر المنتجة في الحد من الفقر والصعوبات التي تحول دون نجاح
المشاريع الصغيرة في مديرية تعزيز الانتاجية التابع لوزارة التنمية الاجتماعية في

محافظة إربد

مراد أحمد سالم الخمايسة *

تاريخ الوصول: ٢٠٢٠/٧/٢ م تاريخ القبول: ٢٠٢٠/١٢/٢٠ م

الملخص

هدفت الدراسة التعرف إلى بيان دور برنامج الأسر المنتجة التابع لوزارة التنمية الاجتماعية في تمكين الأسر الفقيرة في محافظة إربد وفيما إذا حقق هذا البرنامج هدفة في تمكين الفقراء من النواحي الاقتصادية، الاجتماعية، الاجتماعية النفسية، والثقافية، كما هدفت الدراسة التعرف الى خصائص الأسر المستفيدة من هذا البرنامج، والوقوف على الصعوبات التي تحول دون نجاح المشروع، تكون مجتمع الدراسة من (٢٦٩) أسرة فقيرة استفادت من هذا البرنامج في محافظة إربد تم اختيارها بطريقة منهج المسح الشامل، واستخدمت الاستبيان كاداة للدراسة، كما استخدم البرنامج الاحصائي (spss) لمعالجة البيانات واستخراج النتائج.

أظهرت نتائج الدراسة أن غالبية افراد مجتمع الدراسة هم من الذكور المتزوجين الذين تتراوح أعمارهم بين ٣٠-٤٠ عام، وأن المستوى التعليمي يقع ضمن المرحلة الثانوية فما دون، كما بينت الدراسة أن برنامج الأسر المنتجة قد نجح في تمكين المستفيدين منه اقتصاديا بدرجة متوسطة، أما في المجال الاجتماعي و المجال الاجتماعي النفسي وفي مجال التمكين الثقافي فقد كشفت الدراسة أن درجة التمكين فيهما مرتفعة.

وأخيرا توصلت الدراسة الى مجموعة من الصعوبات التي تواجه نجاح المشروع تحول دون استمراره.

كما أوصت الدراسة ضرورة العمل على زيادة مخصصات هذا البرنامج ليتسنى له مساعدة أكبر عدد ممكن من الأسر المحتاجة من خلال هذه المشاريع.

الكلمات المفتاحية: الفقر، التمكين، التنمية، المشاريع الصغيرة.

* باحث، رئيس قسم تعزيز الانتاجية- مديرية تنمية الكورة، وزارة التنمية الاجتماعية.

The role of the productive families program in reducing poverty and the difficulties that hinder the success of small projects in the Directorate of Productivity Enhancement of the Ministry of Social Development in Irbid Governorate

Abstract

The study aimed to clarify the role of the Productive Families Program of the Ministry of Social Development in empowering poor families in Irbid Governorate and whether this program achieved a goal of empowering the poor in terms of economic, social, social, psychological and cultural aspects. The study also aimed to identify the characteristics of the families benefiting from this program, and to identify the difficulties that prevent the success of the project. The study population consisted of (269) poor families who benefited from this program in Irbi It was chosen by the comprehensive survey methodology, and the questionnaire was used as a study tool. The statistical program (spss) was also used to process the data and extract the results. Governorate. The results of the study showed that the majority of the study population are married males whose ages range between 30-40 years, and that the educational level falls within the secondary stage and below. The social field, the socio-psychological field, and in the field of cultural empowerment, the study revealed that the degree of empowerment in them is high. Finally, the study found a set of difficulties facing the success of the project that prevent its continuation. The study also recommended the necessity of working to increase the allocations for this program in order for it to help the largest possible number of needy families through these projects.

Key works : Poorness, Enabling, Development Small project

المقدمة:

يعد الفقر مشكلة عالمية وظاهرة اجتماعية ذات امتدادات اقتصادية وانعكاسات سياسية متعددة الأشكال والأبعاد، فهي ظاهرة لا يخلو منها أي مجتمع مع التفاوت الكبير في حجمها وطبيعتها والفئات المتضررة منها، وتشير التقديرات إلى أن خمس سكان العالم يمكن تصنيفهم بأنهم فقراء محرومون من الحدود الدنيا لفرص العيش الكريم الآمن^(١).

ولعل الفقر يختلف أبعاده هو من أكبر التحديات التي تواجهها المنطقة والعالم، والقضاء عليه هو الهدف الأول في خطة التنمية المستدامة لعام ٢٠٣٠، وقد شهدت المنطقة مساعٍ ومبادرات للقضاء على الفقر، وانطلاقاً من هذه المبادرات، تأتي مبادرة مجلس وزراء الشؤون الاجتماعية العرب بالتعاون مع لجنة الأمم المتحدة الاقتصادية والاجتماعية لغربي آسيا (الإسكوا) واليونسيف وجامعة أكسفورد، والشركاء من منظمات الأمم المتحدة المتخصصة بإعداد أول تقرير إقليمي في العالم، يصدر بعد إطلاق خطة عام ٢٠٣٠، عن الفقر المتعدد الأبعاد في الدول العربية^(٢).

لا يوجد تعريف موحد ومحدد ودقيق لمفهوم الفقر، فالقاء نظرة على الأدبيات الواسعة التي نشرت أو تنشر حول هذه الظاهرة الاجتماعية الاقتصادية يفيد أنه لا اتفاق بين علماء الاجتماع والاقتصاديين على تعريف موحد ومحدد ودقيق لهذه الظاهرة، وقد يرجع ذلك إلى أن الفقر هو مفهوم نسبي يشتق هذه الصفة من اختلاف وتباين الأطر الاجتماعية والزمنية، وأدوات القياس والخلفيات فقد جاء بقاموس علم الاجتماع: أن كلمة فقر Poverty تعنى مستوى معيشي منخفض، لا يفي بالاحتياجات الصحية والمعنوية المتصلة بالاحترام الذاتي للفرد أو مجموعة أفراد، وينظر علم الاجتماع إلى هذا المصطلح نظرة نسبية، نظراً لارتباطه بمستوى المعيشة الملائم في المجتمع وتوزيع الثروة، والتوقعات الاجتماعية.

وعرف المصطوف الفقر على أنه: حالة من الحرمان تتجلى في انخفاض استهلاك الغذاء وتدنى الأوضاع الصحية والمستوى التعليمي وقلة فرص الحصول عليه وتدنى أحوال السكان وانعدام المدخرات.

كما عرف البنك الدولي في تقريره عن التنمية في العالم (١٩٩٠) الفقر على أنه "

عدم القدرة على الوصول إلى حد أدنى من مستوى المعيشة. كما عرف البنك الدولي الفقر من منظور الاحتياجات الأساسية على أنه: الحرمان من المتطلبات المادية اللازمة للوفاء بالحد الأدنى المقبول من الاحتياجات الإنسانية بما في ذلك الغذاء، ويدخل أيضاً في هذا المفهوم الحاجة إلى توفير فرص المفردات، وتشمل الخدمات الأساسية الصحية والتعليمية وفرص العمل بجانب الدخل فمن يفتقر إلى هذه المفردات يعد فقيراً^(٣).

مشكلة الدراسة وأسئلتها:

تعدّ مشكلة الفقر من أهم المشاكل الاجتماعية بل والإنسانية ومن أكثرها خطورة فالمعاناة من الفقر آخذة في الازدياد والانتشار ويقام من حجمها ارتفاع الأسعار والغلاء الفاحش والمستمر، فالفقر مشكلة مجتمعية بمعنى أن المسؤول عنها كل المجتمع وليست الدولة وحدها ولا وزارة التنمية وحدها وإنما المجتمع كله ولكل فرد منا دور في مكافحة الفقر^(٤).

فالفقر ظاهرة اجتماعية اقتصادية سياسية متعددة الجوانب عميقة الجذور وتختلف مفاهيمه باختلاف الشعوب والثقافات، ومع ذلك فإنه يعني شيئاً واحداً

لكل الذين يعانون منه حيثما وجدوا وهو حرمان الإنسان الفقير من فرص العيش في حياة كريمة آمنة، ولما كان الفقر يعني تدني مستوى المعيشة للفرد والأسرة أي أنه الحرمان المادي الذي تتجلى أهم مظاهره في انخفاض استهلاك الغذاء كما ونوعاً وتدني الحالة الصحية والمستوى التعليمي والوضع السكني، فقد اعتمدت المحاولات لقياس الفقر على مؤشرات مباشرة على قدرة الأسر الدخلية وفي مقدمتها مؤشر إجمالي الدخل إلا أنه وبسبب ما تعاني منه بيانات الدخل من محدودية في دقتها ونظراً لتباين الأسر في حجمها وتركيبها العمري تم اللجوء إلى مؤشرات تخص إنفاق الأسرة، واستهلاكها ومنها مؤشر إنفاق الفرد أو إنفاق الوحدة الاستهلاكية، ومؤشر نسبة إنفاق الأسرة على المواد الغذائية، ومؤشر حصة الفرد من الأسعار الحرارية، ولذلك من المعروف أن قياس الفقر يهدف إلى تحديد (من هو الفقير، ومدى انتشار الفقر وحجمه، بمعنى عدد الفقراء ونسبتهم إلى عدد السكان)، وكذلك يهدف إلى معرفة مدى عمق الفقر وحدته، ومعرفة خصائص الفقراء وتوزيعهم

الجغرافي وخصائصهم الديمغرافية والاجتماعية والاقتصادية.

وقد عملت المؤسسات التنموية الحكومية منها والتطوعية في الأردن منذ السبعينيات على تنفيذ العديد من البرامج المولدة للدخل كجزء أساسي من نشاطها الاجتماعي للمساهمة في حل مشكلة الفقر التي اتسعت وتعمقت في الأردن منذ بداية الثمانينات، ورغم الاهتمام بدور هذه البرامج وأثرها على الفئات المستهدفة إلا أن هذا الاهتمام لم يرق إلى إجراء دراسات معمقة ومتخصصة لتقييم أداء هذه البرامج وفعاليتها وأثارها الاجتماعية والاقتصادية ومدى مساهمتها في التخفيف من حدة الفقر وتحسين مستوى معيشة المستفيدين منها، وعلى الرغم من أن الحكومة والمؤسسات الغير حكومية يعملان سويا من أجل الحد من الفقر غير أنه كما يبدو أن مشكلة الفقر في الأردن أعمق بكثير مما هو معترف به من قبل الحكومة أو المجتمع بشكل عام وإن الجهود للحد منها لا زالت غير كافية في الأردن مقارنة بالعديد من البرامج المتطورة للحد من الفقر والبطالة من قبل المؤسسات الحكومية وغير

الحكومية على حد سواء والتي تستهدف الفقراء في المناطق الحضرية والريفية.

وفي هذه الدراسة سوف يتم التركيز على برنامج الأسر المنتجة المنفذ من قبل وزارة التنمية الاجتماعية الذي يهدف إلى رفع مستوى معيشة الأسر عن طريق زيادة دخلها وتلبية احتياجاتها وتشتمل على دعم مشاريع في مجال المشاريع الخدمية، والزراعية والحرفية والمهنية. ولهذا تكمن مشكلة الدراسة في بيان دور هذا البرنامج فيما إذا نجح في تمكين الأسر المستفيدة منه من النواحي الاقتصادية والاجتماعية والاجتماعية - النفسية والثقافية، وكانت له انعكاسات إيجابية أو ربما سلبية عليهم، هذا بالإضافة إلى إظهار الصعوبات التي تحول دون نجاح المشروع واستمراره.

أسئلة الدراسة:

س١: ما خصائص الفئات المستهدفة من هذا البرنامج؟

س٢: هل حقق برنامج الأسر المنتجة هدف التمكين للمستفيدين منه اقتصاديا؟

س٣: هل حقق برنامج الأسر المنتجة هدف التمكين للمستفيدين منه اجتماعيا؟

س ٤: هل حقق برنامج الأسر المنتجة هدف التمكين للمستفيدين منه اجتماعياً- نفسياً؟

٤- التعرف على دور برنامج الأسر المنتجة في تمكين الأسر الفقيرة اجتماعياً - نفسياً.

س ٥: هل حقق برنامج الأسر المنتجة هدف التمكين للمستفيدين منه ثقافياً؟

٥- التعرف على دور برنامج الأسر المنتجة في تمكين الأسر الفقيرة ثقافياً.

س ٦: ما الصعوبات التي تحول دون نجاح المشروع؟

٦- التعرف على الصعوبات التي تحول دون نجاح المشروع.

أهداف الدراسة:

أهمية الدراسة:

تهدف الدراسة التعرف الى الدور الذي يلعبه برنامج تعزيز الإنتاجية التابع لوزارة التنمية الاجتماعية في تمكين الأسر الفقيرة في محافظة إربد، وذلك بهدف تحسين مستوى معيشتها وتحويلها من اسر متلقية للمعونة إلى اسر منتجة تعتمد على ذاتها في تعزيز دخلها وبالتالي الخروج من دائرة الفقر.

ضمن إطار الإستراتيجية التي تبنتها الحكومة لمكافحة الفقر والبطالة، تم البدء بتنفيذ حزمة الأمان الاجتماعي مطلع عام ١٩٩٨، ويسعى البرنامج إلى رفع السوية الاقتصادية بالفئات الأقل حظا بالمجتمع، من خلال زيادة إنتاجيتها الاجتماعية، ورغم أنه يستهدف فئة خاصة لكنه يعمل لخدمة المجتمع الأردني بشكل عام، وقد بدأ واضحاً أن هناك اهتماماً رسمياً وشعبياً كبيرين لمشكلة الفقر في الأردن، كما تطور الاهتمام الرسمي وتغيرت النظرة الرسمية أيضاً في التعامل مع المشكلة خلال السنوات الماضية، إذ تحول التعامل مع ظاهرة الفقر من نظرة الشفقة والإحسان إلى إستراتيجية اقتصادية اجتماعية تهدف إلى رفع كفاءة الفقراء وزيادة إنتاجيتهم، ورغم كل الجهود المبذولة إلا أن هناك حقيقة

تسعى هذه الدراسة التعرف إلى الأهداف التالية:

- ١- التعرف على خصائص الفئات المستهدفة من هذا البرنامج.
- ٢- التعرف على دور برنامج الأسر المنتجة في تمكين الأسر الفقيرة اقتصادياً.
- ٣- التعرف على دور برنامج الأسر المنتجة في تمكين الأسر الفقيرة اجتماعياً.

بارزة تؤكدتها وتجمع عليها كل الدراسات التي أجريت لقياس ظاهرة الفقر في الأردن، وهي أن الفقر كظاهرة اجتماعية اقتصادية هو واقع مستمر بل انه يتعمق خلال السنوات حيث أشارت الدراسات إلى زيادة الفقر المدقع من ١,٥٪ في منتصف الثمانينات إلى ٥٪ في مطلع التسعينيات، ولأن ظاهرة الفقر ذات أبعاد إنسانية، فإن وجودها واستمرارها يعكس خلل في الهيكل الاقتصادي والاجتماعي في المجتمع، كما أنها ظاهرة ديناميكية متغيرة فقير اليوم قد يصبح غير فقير في الغد، والمكتفي بعيشة ورزقه اليوم قد يصبح فقيراً في الغد، وذلك نتيجة لأسباب وعوامل ديمغرافية واقتصادية واجتماعية متعددة^(٥).

لقد احتلت ظاهرة الفقر مكانة بارزة داخل البحث العلمي فقد كانت أغلب اهتمامات الباحثين تركز والتعليمية والصحية وتأثيرها على المجتمع، ومحاولة إيجاد حلول لهذه الظاهرة. ذلك أن الفقر في حقيقة الأمر هو الوجهة الأخرى لصور التمايز الاجتماعي واللامساواة وانعدام العدالة التي هي السبب الأساسي الذي ظل ومازال يهدد الحياة البشرية والحضارات الإنسانية سواء على مستوى الأفراد أو

الجماعات أو الدول والمجتمعات (مرجع سابق ٤).

ومن هنا تأتي أهمية هذه الدراسة وذلك من خلال تركيزها على برنامج الأسر المنتجة في مديرية تعزيز الانتاجية التابع لوزارة التنمية الاجتماعية الذي يستهدف تحسين أوضاع العديد من الأسر المعوزة الاجتماعية والاقتصادية وكمساهمة منه في مكافحة الفقر، حيث تكمن أهمية هذه الدراسة في التعرف على المستوى الذي حققه هذا البرنامج على ارض الواقع في تمكين الأسر الفقيرة وتحسين أوضاعها من النواحي الاجتماعية والاقتصادية والاجتماعية النفسية والثقافية وذلك نظرا لما لهذا الدور من أهمية كبرى في محاولة التصدي لمشكلة الفقر التي يعاني منها الكثير من الأسر الفقيرة على مستوى الأردن بشكل عام ومحافظة إربد بشكل خاص.

إذ إن تحديد خط الفقر ومعرفة من هم الفقراء وأبعادهم الاجتماعية والاقتصادية والثقافية وتحديثها بشكل مستمر أمر في غاية الأهمية، لأن ذلك من شأنه تحديد السياسات والبرامج المناسبة وتبسيط الضوء على حقيقة المشكلة لإرشاد أصحاب القرار

والمهتمين بمعالجتها، بهدف توصيل الدعم اللازم في الوقت المناسب للفئات المستحقة للدعم سواء أكان ماديا أو عينيا أو إتاحة الفرص للاستفادة من القروض لإقامة مشاريع إنتاجية تمكن هذه الفئات من تحسين مستوى معيشتهم وذلك بالحصول على دخل إضافي أو تكميلي لأسرهم، إضافة إلى تمكينهم من الاعتماد على أنفسهم في مواجهة أوضاعهم المعيشية الصعبة بهدف الخروج منها.

التعريفات الاصطلاحية والإجرائي.

-برنامج الأسر المنتجة: هو برنامج تمويلي إقراضي صغير من البرامج الحكومية ينفذ من خلال وزارة التنمية الاجتماعية، يهدف إلى رفع مستوى معيشة الأسر الفقيرة والمجتمعات المحلية وزيادة مساهمتها في توفير الغذاء والاكتفاء الذاتي بالاعتماد على الإمكانات والقدرات الذاتية والمساهمة في زيادة فرص العمل، حيث يستهدف الأسر الفقير أو المهددة في الفقر لمساعدتها في إقامة المشاريع الأسرية الصغيرة المولدة للدخل والتي يمكن أن تساهم في تحسين مستوى معيشتها من خلال زيادة دخلها إضافة إلى توفير فرص عمل لأفرادها.

- التمكين: هو تحرير الإنسان من القيود وتشجيعه وتحفيزه ومكافاته على ممارسة روح المبادرة والإبداع، كما أنه قدرة الفئة الفقيرة على امتلاك مصادر إنتاجية تمكنها من زيادة مكاسبها من السلع والخدمات التي يحتاجونها بحيث تمكنهم من المشاركة في عملية التنمية، وفي القرارات التي تؤثر عليها، فالتمكين يعدّ مطلباً أساسياً لحل عملي لمشكلات الفقر.

- الأسر الفقيرة: هي الأسر التي يوجد من بين أفرادها المسنون أو الأرامل أو المعوقون أو الأطفال أو الأحداث المعرضين للانحراف أو المنتفعون من صندوق المعونة الوطنية بمعونة نقدية متكررة أو المطلقة التي تعيل أبناء لها، والتي يعاني أبنائها أوضاعاً معيشية اجتماعية واقتصادية صعبة ويعيشون في حالة من الفقر بسبب عدم وجود مصدر ثابت للدخل أو تدني مستوى الدخل إلى الحد الذي لا يمكنهم من الاكتفاء الذاتي في سد نفقاتهم واحتياجاتهم (كالغذاء، الملابس، التعليم... إلخ).

-التمكين الاقتصادي: هو التمكين الذي يؤدي بدوره إلى مساعدة المنتفعين ويمكنهم من مواجهة مشاكلهم من النواحي

الاقتصادية والعمل على حلها، فهو يعمل على تمكين هؤلاء اقتصاديا ويحولهم الى اشخاص منتجين من خلال الحصول على مشروع إنتاجي يسهم في توفير دخل ثابت يحسن من مستوى معيشتهم ويمكنهم من تحقيق مستوى الكفاية للحاجات الاساسية والضرورية.

-التمكين الاجتماعي: هو التمكين الذي يعمل على تحسين احوال المنتفعين اجتماعيا، ويجعلهم قادرين على الانخراط أكثر في المجتمع، فهو يسعى الى التقليل من اعتمادهم على الإحسان والصدقة من خلال الانتفاع بمشروع انتاجي يهدف الى تحسين مكانة الأسرة ويؤدي الى زيادة الاحترام والتقدير لها من قبل الآخرين كونها أصبحت أكثر أهمية.

-التمكين الاجتماعي-النفسي: هو التمكين الذي ينمي قدرات الأفراد ويجعلهم قادرين على الاعتماد على انفسهم في مواجهة مشاكلهم والعمل على حلها بدلا من الاعتماد على الآخرين، فهو يعزز من تقوية الشخصية لديهم ويحقق الاستقلالية والثقة بالنفس، كما أنه ينمي طاقاتهم وإمكانياتهم ويحفز روح المبادرة

والابداع لديهم إلى أن يصلوا الى درجة الاعتزاز بالذات والإحساس بالأمن.

-التمكين الثقافي: هو الذي يؤدي بدوره إلى تمكين المنتفعين ثقافيا، إذ يجعلهم أكثر معرفة وإلماما ووعيا بالأمور المحيطة بهم وأكثر رغبة في الاطلاع على مجريات الأحداث من حولهم ويكسبهم الخبرة في كيفية إنشاء وإدارة أي مشروع آخر في المستقبل.

-الصعوبات: وهي الصعوبات التي تواجه المنتفعين خلال فترة الحصول على المشروع وأثناء إدارته والتي تحول دون نجاحه واستمراره، والتي تتمثل في عدم كفاية رأس المال، وقلة الكفاءة والخبرة في إنشاء المشاريع وإدارتها، وقلة متابعة الجهة الممولة للمشروع بعد التأسيس، بالإضافة إلى صعوبات أخرى.

الدراسات السابقة:

الدراسات العربية:

فقد توصلت بعض الدراسات كدراسة الزوايدة^(٦) (2001) دور القروض الصغيرة في مكافحة الفقر والبطالة إلى أن المشاريع الصغيرة قد ساهمت في تحقيق دخل ثابت للمنتفعين وأسرهم ويلاحظ ذلك في الزيادة الملموسة على دخول المنتفعين بعد الانتفاع من هذه

المشاريع، إذ تبين أن ما نسبته ٩, ٤٧٪ من مجموع العينة تقل دخولهم عن ١٦٠ دينار مقارنة مع ٣, ٩٢٪ قبل الانتفاع، كما أكد ما نسبته ٨, ٦٧٪ من مجموع المنتفعين إلى أن مشاريعهم ساهمت في تحسين مستوى معيشة أسرهم، وأشار ٦, ٧٨٪ من المنتفعين أن المشروع قد ساهم في توفير فرصة عمل واحدة فقط لصاحب المشروع. كما بينت نتائج الدراسة أن ٢, ٧٩٪ من مجموع المشاريع الإنتاجية الصغيرة قائمة ومستمرة. وأخيرا توصلت نتائج الدراسة إلى أن أسباب فشل وتعثر بعض المشاريع تعود لعدم كفاية رأس المال.

هذا وأكدت الشيء نفسه دراسة ماتسويا وأبو كف^(٧) (2003) المشاريع الإنتاجية وتمكين المرأة، أن ٧٠٪ من المستفيدات من القروض من أجل إقامة مشاريع إنتاجية وجدن بأن دخلهن قد ازداد من خلال النشاطات الإنتاجية، وأن ٨٥٪ من المستفيدات كذلك قد استفدن من التحسن في الرفاهية في مجال الرعاية الصحية، ورعاية الأطفال، والأمن الغذائي، والتغذية، كما زادت عندهن نسبة المعرفة والمهارة والوعي. وأخيرا بينت نتائج هذه الدراسة إلى أن هذه المشاريع

الإنتاجية زودت المستفيدات بالرضا عن أنفسهن والثقة بالنفس من خلال قضاء وقتهن في شيء مفيد ويوفر دخل لأسرهن. كما أكدت دراسة العثمان^(٨) (2005) محددات مشكلة الفقر في محافظة الكرك أن هناك علاقة بين متغيرات حجم الأسرة، والمستوى التعليمي لرب الأسرة، والتأمين الصحي، وعدد العاملين في الأسرة، وملكية الأسرة للأبنية والأراضي، مع متغير حالة الفقر للأسر المعيشية، ذلك أن الأسر التي تعاني من زيادة حجم أفرادها، وانخفاض المستوى التعليمي لأربابها، وعدم وجود عاملين فيها، وافتقارها إلى ملكية الأراضي والأبنية السكنية لغايات الإيجار، هي معرضة لاحتمالات الوقوع في دائرة الفقر من تلك الأسر التي لديها عكس الأسباب سالفه الذكر. وبشكل عام خلصت الدراسة إلى أن حجم الأسرة.

هو كما أجرى الحلاق^(٩) وآخرون (٢٠٠٨) دراسة هدفت بصورة أساسية إلى التعرف على واقع الأوضاع الاقتصادية والاجتماعية لفئة الفقراء في محافظة إربد، وذلك لمساعدة صانعي القرار في وضع الرؤية التنموية المستقبلية للملائمة، وتصميم التدخلات المناسبة التي يمكن إخراج هذه

الفئة من الحالة التي تعيشها. واعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي، وأسلوب المسح الميداني من خلال تطوير وإعداد مقابلات مهيكلية كأداة رئيسية لجمع البيانات. واستهدفت الدراسة ٣٠٠٠ منتفع من صندوق المعونة الوطنية في محافظة إربد، وأمكن الوصول إلى ٢٦٩٣ منهم. وخرجت الدراسة بمجموعة من التوصيات التي قد تسهم في الحد من ظاهرة الفقر في محافظة إربد.

وأخيراً أجرى الخدام^(١١) (٢٠١٥) دراسة هدفت إلى تحليل العوامل المؤثرة في مستوى الفقر الحضري للأسر الحضرية في محافظة إربد في الأردن، ولتحقيق هذا الهدف، تم الاعتماد على أداة الدراسة من خلال استمارة تم إعدادها خصيصاً لهذه الغاية وقد وجهت الاستمارة إلى مجتمع الدراسة بكافة التجمعات السكانية الحضرية التي يزيد عدد سكانها عن خمسة آلاف نسمة لتمييزها عن التجمعات الريفية، وقد بلغ عدد تلك التجمعات في منطقة الدراسة ٤٧ تجمعاً حضرياً. تم اختيار ٢٣ تجمعاً حضرياً منها ووزعت ١٥٥٠ استمارة وحددت العينة بواقع ٢٪ من كل تجمع حضري، واسترد ١٥٠٠ استمارة

صالحة للتحليل الإحصائي، اعتمدت الدراسة على منهج المسح الاجتماعي بالعينة؛ كونه المنهج المناسب لتحقيق أهداف الدراسة. توصلت الدراسة إلى عدة نتائج أبرزها وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين العوامل الاقتصادية وزيادة معدلات الفقر الحضري، ووجود علاقة بين السياسات الحكومية للتعامل مع تلك الظاهرة وتزايد المعدلات في الفقر الحضري. الكلمات الدالة: الفقر، الفقر الحضري، الأسر الحضرية، محافظة إربد. أقوى المتغيرات تأثيراً في حالة الفقر للأسر المعيشية في محافظة الكرك.

الدراسات الأجنبية:

وأكدت دراسة فاندينبرج (Vandenberg)^(١١) (2006) الحد من الفقر من خلال المشاريع الصغيرة الناشئة (poverty reeducation through small enterprises) التي اشارت إلى أن القطاع الخاص له دور كبير وهام في الحد من الفقر بما في ذلك المشاريع الصغيرة، لأن ذلك يؤدي إلى خلق وظائف للفقراء ويمكنهم من كسب الدخل اللازم لشراء السلع والخدمات، حيث بينت الدراسة حول ما هو مطلوب لدعم وإنشاء وتوسيع المشاريع

الصغيرة في العديد من المجالات مثل: السياسة، والبيئة التنظيمية والقانونية التي لا بد من أن تكون بسيطة وسريعة وخالية من الفساد، إضافة إلى التمويل اللازم وسهولة الحصول عليه بتكلفة منخفضة ولا تتطلب توفير ضمانات مالية كبيرة على الفقراء، كما أظهرت الدراسة أن هناك اهتماماً كبيراً من منظمة العمل الدولية للحد من الفقر، فقد تم وضع سبعة مجالات تقنية يمكن أن تسهم في عملية الحد من الفقر.

كما أشارت دراسة بنستروب^(١٢) (2007) (pinstripe) (لا يزال جائعاً) still hungry)، أن أكثر من ١,٣ مليون شخص يعيشون على ١,٢٥ دولار في اليوم أو أقل، وأشارت أيضاً إلى أن عدد الناس الذين يعيشون في الفقر بنسبة النصف تقريباً من ٢٦ - ٤٨ ٪، ولكن وفقاً للأمم المتحدة من خلال أحدث التقارير تبين أن ارتفاع أسعار المواد الغذائية من الأسباب التي أدت إلى زيادة الفقر في العالم لأول مرة في عقدين تقريباً، حيث يرى أن الملايين يعيشون حالة من الجوع وسوء التغذية لأنهم ببساطة لا يستطيعون شراء ما يكفي من الغذاء، وقد بين التقرير كذلك اعتبار الجوع بعد من أبعاد الفقر المدقع.

وركزت دراسة سيرينج (siring, 2011)^(١٣) المرأة والمشاريع الصغيرة والمتوسطة من أجل تخفيف حدة الفقر في جنوب صحراء أفريقيا (woman small and medium enterprises for poverty alleviation in sub-Sahara Africa) على مشاريع المرأة الصغيرة والمتوسطة التي تم تمويلها من الصندوق الاستثماري للمرأة المالية في كينيا للتخفيف من حدة الفقر، والتي استخدمت بيانات مستعرضة من متابعة المسح الميداني للنساء المستفيدات من القروض وعددهن ٩٠ امرأة استفدن من هذه القروض في إقامة مشروعات فردية. وقد اعتمدت هذه الدراسة على النوعية والكمية في تحليل البيانات. وقد كان من نتائج هذه الدراسة أن بينت أن القروض الصغيرة لها أثر إيجابي على النساء صاحبات المشاريع سواء على المدخرات أو الدخل وخلق الأصول وتحقيق الرفاهية الاجتماعية العامة، كما أشارت الدراسة إلى أنه يجب على حكومة كينيا اعتماد سياسة المساواة بين الجنسين على وجه الاستعجال لمعالجة القضايا الاجتماعية والثقافية التي تفيد حق المرأة في التملك، والحق في الأرض، وفي التعليم الخاص وغيره، كما يجب تجنب القروض المرهقة لإقامة المشاريع

وتسهيل إجراءاتها لكي تتمكن صاحبات المشاريع والنساء بشكل عام من الوصول السريع لهذه القروض.

التعقيب على الدراسات السابقة:

نلاحظ أنه من خلال استعراض الدراسات السابقة التي أشارت إلى موضوع الفقر بشكل عام، والإجراءات والأساليب المتبعة في مكافحته والتقليل منه، أنها ركزت في معظمها على دور المشاريع الصغيرة وأثارها الاقتصادية والاجتماعية على المستفيدين منها، سواء من وجهة نظر الجهات الممولة لهذه المشاريع كالمؤسسات الحكومية أو شبه الحكومية، أو من وجهة نظر المستفيدين من هذه المشاريع. أيضاً بينت معظم الدراسات إلى أن هذه المشاريع لم تساهم في إيجاد فرص عمل أخرى لأصحاب الأسر المستفيدة منها أو لآخرين من المجتمع المحلي، وإن مساهمتها في هذا المجال اقتصرت فقط على إيجاد فرصة عمل واحدة للمستفيد من المشروع، كما أشارت معظم الدراسات إلى ضرورة التوجه إلى التوسع في مجال المشاريع الصغيرة، وذلك لما لها من آثار إيجابية يمكن أن تنعكس على حياة الأسر الفقيرة، وأخيراً أشارت معظم هذه الدراسات إلى ضرورة التوسع في هذه

القروض لإقامة المشاريع الصغيرة والمتوسطة وتسهيل وتبسيط إجراءات الحصول عليها؛ لأنها تعدّ ملاذاً لمحاربة الفقر والحد منه وكذلك تسهم في تقليص حجم البطالة.

إلا أن هناك في المقابل ندرة في الدراسات التي تطرقت إلى برامج التدريب ورفع الكفاءة في عملية إدارة المشاريع الإنتاجية وكيفية التخطيط والإعداد لها وبالتالي اختيار المشروع الأكثر ملائمة للموقع والمستفيد والخبرة المتمثلة في الكفاءة وإدارة المشروع والتي تضمن الاستمرارية والاستدامة لهذا المشروع والذي سيفضي في النهاية إلى آثار إيجابية على صاحب المشروع وأسرته. ذلك أن التدريب ورفع كفاءة الشخص على كيفية إدارة المشاريع يعدّ من الأساسيات لإنشاء المشروع، لأن ذلك سوف يقوده إلى التخطيط والإعداد والاختيار الأفضل للمشروع الذي ينوي إقامته والذي يتناسب مع طاقاته الذاتية وإمكانياته المادية وطبيعة الموقع للمشروع المنوي إقامته. حيث إن غياب هذا الركن الأساسي يعدّ من الأسباب الرئيسية لفشل المشروع وعدم استمراريته، وربما ينعكس ذلك سلباً عليه وعلى أسرته بسبب

الأقساط التي سوف تترتب عليه نتيجة فشل المشروع.

ولهذا جاءت هذه الدراسة لتقديم مساهمة علمية في هذا المجال، بحيث تلقي الضوء على دور وأهمية هذه المشاريع وخاصة برنامج تعزيز الإنتاجية (برنامج الأسر المنتجة) التابع لوزارة التنمية الاجتماعية في تمكين الأسر الفقيرة في محافظة إربد، وبيان الآثار الاقتصادية والاجتماعية للأسر المستفيدة من هذه المشاريع بعد الانتفاع، وأخيرا إظهار الصعوبات التي تؤثر سلباً على هذه المشاريع وتحول دون استمرارها.

الإطار النظري:

قياس الفقر:

تكمن أهمية قياس الفقر في التعرف على الفقراء ومعرفة أماكن تواجدهم وحجمهم نسبة إلى المجتمع والتعرف على خصائصهم الديمغرافية ومستوياتهم التعليمية والصحية وذلك من خلال المسوح الأسرية المتخصصة بهدف وضع الخطط والسياسات الرامية إلى انتشال هؤلاء الفقراء من حالة الفقر إلى اللافقر ومن أجل تصنيف أو فرز الأسر الفقيرة من الأسر غير الفقيرة، كما تستخدم بعض الأدوات والمؤشرات التي تساعد في الحكم

على فقر أو عدم فقر الأسرة، ومن الأساليب التي اتبعت في قياس الفقر:

١- أساليب غير علمية وتعتمد على مجموعة من الباحثين المدربين الذين يقومون بدورهم في زيارة الأسرة حيث يتم الحكم على الأسرة بالفقر أو عدم الفقر بعد اطلاعهم على الجوانب المختلفة من حياة الأسر. وتتميز هذه الطريقة بعدم الدقة لاختلاف الحكم من باحث لآخر وكذلك لمحدودية حجم الأسر التي يتم زيارتها.

٢- أساليب علمية ويمثلها أسلوب خط الفقر وتتم بتقسيم المجتمع إلى فئتين، فئة الفقراء وفئة غير الفقراء بالاعتماد على خط الفقر ومنها يتم تقدير مؤشرات الفقر كنسبة الفقراء وشدة فقرهم وحجم الفجوة بينهم وبين خط الفقر^(١٤).

هذا وتختلف أساليب وطرق قياس الفقر باختلاف المفهوم الذي يراد معالجته، فهناك المفهوم الاجتماعي للفقر والذي لا يمكن قياسه كمياً، ويتناوله البعض عند الحديث عن تبعات مشكلة الفقر المتمثلة بالإحباط والانعزالية وعدم المشاركة. أما المفهوم الأكثر استعمالاً في القياس فهو

انخفاض مستوى المعيشة وهو يحتوي على مؤشرات اجتماعية تشمل معدل وفيات الأطفال دون سن الخامسة، والعمر المتوقع عند الولادة، ومعدل الالتحاق بالتعليم، وغيرها من المؤشرات الصحية والتعليمية. ومؤشرات اقتصادية تشمل معدل دخل الفرد (الأسرة) السنوي^(١٥).

خطوط الفقر:

يعرف خط الفقر بأنه قيمة الإنفاق التي يجب الوصول إليها حتى لا يعد الفرد فقيراً، حيث إن ما يعد فقراً في مجتمع ما وفي زمن ما قد لا يعد فقراً في مجتمع آخر، إذ تتوقف طبيعة الفقر على الزمن والمجتمع والمعتقدات السائدة وقت إجراء الدراسة. وبالتالي فقد يعد الفقر مفهوماً نسبياً وليس مطلقاً. إن اختيار خطوط الفقر موضوع في غاية الأهمية، إذ تتوقف تقديرات الفقر على خط الفقر المستخدم وإحدى الطرق الأكثر شيوعاً في هذا الصدد هي مقارنة الاحتياجات الأساسية، ويتحدد خط الفقر باستخدام هذه المقارنة، بتكلفة سلة السلع والخدمات التي تمثل الاحتياجات الأساسية وذلك لكل زمان ومكان، وتكمن المشكلة هنا في كيفية تحديد الاحتياجات الأساسية. وفي الدول النامية فإن المكون الرئيسي

للاحتياجات الأساسية هو الغذاء الذي يحقق مستوى مطلوب من الأسعار الحرارية. وبالتالي يتم اختيار سلة الغذاء بحيث تحقق الاحتياجات الأساسية من الأسعار التي يحددها علماء التغذية وبحيث تتفق هذه السلة مع غط الاستهلاك بين الفقراء، ويتم بعد ذلك تقييم هذه السلة باستخدام الأسعار السائدة في المناطق المختلفة وفي السنوات المختلفة وهذا ما يعرف بخط الفقر الغذائي^(١٦).

أسباب الفقر:

فقد بينت النظرية الاقتصادية إن هذه الأسباب تتعدد وتختلف وفق المجتمع المدروس، وتتمثل أهم أسباب الفقر في فقر رأس المال المادي، وفقر رأس المال البشري، وانخفاض الإنتاجية، وعدم المساواة في توزيع الدخل والثروة، ومعدل البطالة المرتفع، وارتفاع المستوى العام للأسعار، وموقع التجمعات السكنية النائية والبعيدة، والخصوبة المرتفعة، وازدياد عدد أفراد الأسرة، وضعف شبكة الأمان الاجتماعي، وعدم القدرة على تنفيذ الخطط الإنمائية، وسوء الإدارة والفساد^(١٧).

مشكلة الفقر في الأردن:

فقد تغيرت النظرة في معالجتها، فبعد أن كان ينظر إليها باعتبارها مشكلة اجتماعية تستهدف الفقراء والإحسان إليهم صار ينظر إليها باعتبارها مسألة اقتصادية واجتماعية تستهدف استغلال أفضل لطاقات الفقراء غير المستغلة، فعن طريق رفع إنتاجية الفقراء وتحسن دخولهم وظروف معيشتهم، وفي الوقت نفسه يتعزز النمو الاقتصادي وتحقق عدالة أكبر في التوزيع ومستوى أعلى من الاندماج الاجتماعي^(١٨).

فخلال فترة الثمانينات تأثر الاقتصاد الأردني بأزمة الركود الاقتصادي العالمي، وبالأزمة النقدية بسبب تدهور قيمة الدينار الأردني مع نهاية العقد، مما أدى إلى زيادة حدة الفقر واتساع فجوته، فازداد الفقراء فقرا والأغنياء غنى، وبحرب الخليج الثانية عام ١٩٩٢ وعودة ما يزيد على (٣٠٠) ألف شخص للمملكة، تفاقمت المشكلات الاقتصادية والاجتماعية. وفي ضوء هذه المشكلات تبنت الحكومة برامج تصحيح اقتصادية منذ عام ١٩٨٩ بهدف الإصلاح الاقتصادي والتكيف الهيكلي، إلا أن تلك البرامج أدت إلى تفاقم مشكلة البطالة

وزادت من حدة الفقر وفجوته ولم تنقص من عبء المديونية. ومع تلك السياسات والخطط أصبحت القناعة أكيدة للسياسة الاقتصادية بإتباع نهج تشجيع التشغيل الذاتي بإنشاء المشاريع الصغيرة والمicroية كاتجاه رئيسي نحو تحقيق التنمية الاقتصادية والاجتماعية وآلية فاعلة للتخفيف من مشكلتي الفقر والبطالة. حيث يعمل في المملكة حاليا (١٧) هيئة اقراضية للمشاريع microية والصغيرة والمتوسطة منها ست مؤسسات حكومية مستقلة وشبه حكومية تمارس عمليات الإقراض الصغير إلى جانب نشاطات أخرى^(١٩).

ومن بين هذه المؤسسات وزارة التنمية الاجتماعية التي طورت استراتيجيتها في محاربة الفقر، حيث أنشأت عام ١٩٨٥ برنامج الأسر المنتجة وهو أحد فروع برنامج تعزيز الإنتاجية بهدف تمويل مشاريع الأسر الفقيرة، وكذلك توسعت في دعمها المالي للقطاع التطوعي وسهلت الحصول على الدعم المالي من الهيئات الأجنبية والمحلية لتمويل مشاريع صغيرة في مختلف التجمعات السكانية في المملكة، فهذا البرنامج هو برنامج تمويلي إقراضي صغير من البرامج الحكومية الذي ينفذ من

ناجحة، وقدمت هذه المشروعات العديد من المخرجات الإيجابية للمجتمع الأردني، كما ساعدت على دعم كل من التنمية الاجتماعية، والتنمية الاقتصادية في مختلف مجالاتها وقطاعاتها الزراعية، والصناعية، والإلكترونية، والاجتماعية، وغيرها؛ مما أدى إلى تعزيز تطور الاقتصاد المحلي في الأردن^(٢٠).

حدود الدراسة:

اقتصرت الدراسة على دور برنامج تعزيز الانتاجية التابع لوزارة التنمية الاجتماعية في تمكين الأسر الفقيرة في محافظة إربد، للعام ٢٠١٨/٢٠١٩ م.

الطريقة والإجراءات:

منهج المسح الاجتماعي الشامل:

تم استخدام منهج المسح الشامل وذلك لملاءمته لطبيعة وإجراءات مثل هذه الدراسة.

عينة الدراسة:

جميع الأسر التي استفادت من مشاريع برنامج الأسر المنتجة وعددها (٢٦٩) أسرة

مجتمع الدراسة:

يتكون مجتمع الدراسة من جميع الأسر التي استفادت من مشاريع برنامج الأسر المنتجة في اقسام مديرية تعزيز الانتاجية

خلال وزارة التنمية الاجتماعية يهدف إلى رفع مستوى معيشة الأسر الفقيرة والمجتمعات المحلية وزيادة مساهمتها في توفير الغذاء والاكتفاء الذاتي بالاعتماد على الإمكانات والقدرات الذاتية والمساهمة في زيادة فرص العمل، حيث يستهدف الأسر الفقيرة أو المهتدة في الفقر لمساعدتها في إقامة المشاريع الأسرية الصغيرة المولدة للدخل والتي يمكن أن تساهم في تحسين مستوى معيشتها من خلال زيادة دخلها إضافة إلى توفير فرص عمل لإفرادها. ولأن الفئة المستهدفة في هذا البرنامج من الفقراء فان الوزارة لا تحمل هذه الأسر أي خدمات أو تكاليف أو فوائد، ويمول هذا البرنامج مشاريع الأسر التي تتوفر فيها الشروط اللازمة لإقراضها بحد أقصى قدره ٤٠٠٠ آلاف دينار للمشروع الواحد.

ومع الوقت فقد ساهمت البيئة الاقتصادية والنمو الاقتصادي المتسارع في الأردن في توفير العديد من الفرص والوسائل المناسبة لدعم المشاريع الصغيرة في المجتمع الأردني؛ حيث اهتمت مجموعة كبيرة من فئة الشباب بتطبيق أفكار ريادية؛ بهدف تحويلها إلى مشروعات صغيرة

المنفذ من خلال وزارة التنمية الاجتماعية وعددها (٢٦٩) أسرة ممن انطبقت عليهم شروط وتعليمات هذا البرنامج في محافظة إربد وتشمل ٩ مديريات هي (قصة إربد، الكورة، الشونة الشمالية، الوسطية، الطيبة، بني كنانة، الرمثا، بني عبيد، المزار الشمالي) والتي لا تزال قيودهم مفتوحة في تلك المديریات حتى تاريخ ٢٠١٩/٥ سواء كانت هذه المشاريع قائمة وناجحة أو غير قائمة ومتعثرة، ويستثنى من ذلك المشاريع التي تم اقفال ملفاتها وقيودها في تلك المديریات، يبينها الجدول رقم (١).

جدول رقم (١): جدول يبين توزيع مجتمع الدراسة على مديريات التنمية الاجتماعية في الميدان ضمن محافظة إربد للعام ٢٠١٨/٢٠١٩			
الرقم	اسم المديرية	عدد المشاريع القائمة	النسبة المئوية
١	مديرية قصة إربد	٤٥	٪١٦
٢	مديرية لواء بني كنانة	١٦	٪٦
٣	مديرية لواء الرمثا	٩	٪٣
٤	مديرية لواء المزار الشمالي	٧٠	٪٢٥
٥	مديرية لواء بني عبيد	٤٢	٪١٥
٦	مديرية لواء الكورة	٣٥	٪١٢
٧	مديرية لواء الاغوار الشمالية	٥٤	٪١٩
٨	مديرية لواء الوسطية	٣	٪١,٥
٩	مديرية لواء الطيبة	٧	٪٢,٥
المجموع		٢٨١	٪١٠٠
المصدر: مديريات التنمية الاجتماعية العاملة في الميدان في محافظة إربد، ٢٠١٩			

ثالثاً: أداة الدراسة:

رضى المؤهل عن هذا البرنامج ودوره في معالجة المشاكل الاقتصادية، أما المجموعة الثانية فهي تضم مجالات الدراسة وهي مقسمة إلى ٤ مجالات هي المجال الأول بيانات تتعلق بالتمكين الاقتصادي والمجال الثاني بيانات تتعلق بالتمكين الاجتماعي والمجال الثالث بيانات تتعلق بالتمكين الاجتماعي النفسي والمجال الرابع بيانات

تم الاعتماد على الاستبيان الدراسة، كأداة أساسية للإجابة على تساؤلات وقد تكون الاستبيان من ثلاث مجموعات تضم المجموعة الأولى البيانات الأولية وهي الخصائص الشخصية والاجتماعية والاقتصادية إضافة الى بيانات تتعلق بالمشروع الذي تم الحصول عليه ومدى

تتعلق بالتمكين الثقافي أما المجموعة الثالثة فهي بيانات تتعلق بالصعوبات التي قد تعترض طريق هذه المشاريع وتحول دون نجاحها واستمرارها.

ثبات أداة الدراسة:

للتحقق من ثبات أداة الدراسة تم تطبيق معادلة (كرونباخ ألفا) على جميع فقرات مجالات الدراسة والأداة ككل، جدول (٢) يوضح ذلك.

جدول رقم (٢): معاملات الثبات لجميع مجالات الدراسة والأداة ككل		
الرقم	المجال	معامل كرونباخ ألفا
١	التمكين الاقتصادي	٠,٩٢
٢	التمكين الاجتماعي	٠,٩٤
٣	التمكين الاجتماعي النفسي	٠,٩٥
٤	التمكين الثقافي	٠,٨٩
٥	الصعوبات التي تحول دون نجاح المشروع	٠,٦٢
الأداة ككل		٠,٨٦

يظهر من جدول (٢) أن معاملات الثبات لمجالات أداة الدراسة تراوحت بين

(٠,٦٢-٠,٩٥) أعلاها لمجال "التمكين الاجتماعي النفسي"، وأدناها لمجال "الصعوبات التي تحول دون نجاح المشروع"، كما بلغ معامل الثبات للأداة ككل (٠,٨٦)، وهي قيم مرتفعة ومقبولة لأغراض تطبيق الدراسة.

المعالجات الإحصائية: لغايات الدراسة سوف يتم اعتماد البرنامج الإحصائي الخاص بالعلوم الاجتماعية (spss) لتحليل البيانات، وقد تم استخدام التكرارات والنسب المئوية لخصائص مجتمع الدراسة، والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات أداة الدراسة.

نتائج الدراسة ومناقشتها:

تم حساب واستخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لجميع مجالات أداة الدراسة، والجدول رقم (٣) يوضح ذلك

جدول رقم (٣): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لجميع مجالات أداة الدراسة				
الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الأهمية النسبية
١	التمكين الاقتصادي	٢,٧٨	٠,٧٤	٠,٧٠
٢	التمكين الاجتماعي	٣,٠٨	٠,٦٦	٠,٧٧
٣	التمكين الاجتماعي النفسي	٣,٢٨	٠,٦٣	٠,٨٢
٤	التمكين الثقافي	٣,١١	٠,٦٥	٠,٧٨
٥	الأداة ككل	٢,٧٥	٠,٥٤	٠,٦٩

يتضح من الجدول رقم (٣) بأن المتوسطات الحسابية لجميع مجالات الدراسة تراوحت بين (٢,٧٨ - ٣,٢٨) كان أعلاها لمجال التمكين الاجتماعي النفسي

وادناها مجال التمكين الاقتصادي . وتعتبر هذه النتيجة دالة على ان هذا البرنامج قد نجح في تحقيق هدف التمكين للمتفعين منه، وخاصة لمجال التمكين الاجتماعي النفسي بمتوسط حسابي بلغ (٣,٢٨) بدرجة تقييم مرتفعة، يلية مجال التمكين الثقافي بمتوسط حسابي بلغ (٣,١١) بدرجة تقييم مرتفعة،

ثم التمكين الاجتماعي والتمكين الاقتصادي بمتوسطات حسابية بلغت (٢,٧٨, ٣, ٠٨) وبدرجات تقييم مرتفعة ومتوسطة على التوالي، في حين بلغت نسبة الأداة ككل (٢,٧٥) وهي نتيجة دالة على أن هذا البرنامج قد حقق هدف التمكين للمتفعين.

جدول (٤): المتوسط الحسابي والانحراف المعياري للصعوبات التي تحول دون نجاح المشروع					
الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الأهمية النسبية	درجة التقييم
١	الصعوبات التي تحول دون نجاح المشروع	٢,٨١	٠,٥٠	٠,٧٠	متوسطة

الانتفاع، مصادر الدخل قبل الانتفاع، السكن، التأمين الصحي والجهة المؤمن من خلالها في حال وجد، بيانات تتعلق بالمشروع.

١-١ الجنس:

جدول (٥): توزيع أفراد مجتمع الدراسة تبعاً لمتغير الجنس			
المتغير	الفئة	التكرار	النسبة المئوية
الجنس	ذكر	١٦٧	٦٢,١٪
	أثنى	١٠٢	٣٧,٩٪
	المجموع	٢٦٩	١٠٠,٠٪

يظهر من الجدول رقم (٥) إن النسبة المئوية لتوزيع أفراد مجتمع الدراسة تبعا لمتغير الجنس بلغت (٦٢,١٪) للذكور، و(٣٧,٩٪) للإناث. وتعزى هذه النتيجة إلى أن الرجل وحسب العادات والتقاليد

يظهر من الجدول رقم (٤) إن المتوسط الحسابي للصعوبات التي تحول دون نجاح المشروع ككل قد بلغ (٢,٨١) بدرجة تقييم متوسطة، كما تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لجميع فقرات مجالات أداة الدراسة كل على حدا، والجدول التالي توضح ذلك:

أولاً: النتائج المتعلقة بالمتغيرات الشخصية لأفراد مجتمع الدراسة:

يتضمن هذا المحور توزيع أفراد مجتمع الدراسة حسب متغيرات الجنس، الحالة الاجتماعية، العمر، عدد أفراد الأسرة، وجود مسنين أو معاقين أو أطفال معرضين للانحراف، المستوى التعليمي، الحالة العملية قبل الانتفاع، الدخل الشهري قبل وبعد

والثقافة الذكورية هو رب الأسرة وهو المسؤول عنها وخاصة من النواحي الاقتصادية، ولذلك فإن إقامة وإدارة مثل هذه المشاريع تكون من ضمن اختصاصه، وخاصة أن مجتمع الدراسة في غالبيته هو مجتمع قروي ريفي تسيطر عليه في الغالب هذه الثقافة.

٢-١ العمر:

جدول (٦): توزيع أفراد مجتمع الدراسة تبعاً لمتغير العمر			
المتغير	الفترة	التكرار	النسبة المئوية
العمر	٣٠ سنة فما دون	١٧	٦,٣٪
	٣ - ٤٠ سنة	١٠٥	٣٩,٠٪
	٤ - ٥٠ سنة	٩٩	٣٦,٨٪
	٥٠ فأكثر	٤٨	١٧,٨٪
المجموع		٢٦٩	١٠٠,٠٪

يظهر من الجدول رقم (٦) أن أعلى نسبة مئوية لتوزيع أفراد مجتمع الدراسة تبعاً لمتغير العمر بلغت (٣٩,٠٪) كانت للفترة العمرية من (٣٠-٤٠) سنة، تليها نسبة (٣٦,٨٪) للفترة العمرية من (٤٠-٥٠)

سنة، بينما بلغت ادنى نسبة (٨,١٧٪) للفئة العمرية من (٥٠ فأكثر). وتعزى هذه النتيجة إلى أن مثل هذه المشاريع تحتاج إلى جهد كبير من حيث التأسيس والمتابعة والاشراف والمحافظة عليها وديمومتها، هذا بالإضافة إلى أن من ضمن شروط وتعليمات هذا البرنامج أن يكون أحد أفراد الأسر متفرغاً لإدارة المشروع "وكون معظم المستفيدين من هذه المشاريع هم ممن لا يعملون أو متقاعدين أو اعمالهم متقطعة غير منتظمة أو ربة منزل، فانهم يكونوا قادرين على إدارة ومتابعة المشروع وهذا يتفق مع نتيجة الجدول رقم (١٨) بالنسبة للحالة العملية لصاحب المشروع قبل الانتفاع. ولذلك نجد أن معظم أعمار المستفيدين من هذه المشاريع تقع ضمن مرحلة عمرية قادرة على العمل والعطاء.

٣-١ المستوى التعليمي:

جدول (٧): توزيع أفراد مجتمع الدراسة تبعاً لمتغير المستوى التعليمي			
المتغير	الفترة	التكرار	النسبة المئوية
المستوى التعليمي	أمي	٢١	٧,٨٪
	أساسي	٧٥	٢٧,٩٪
	ثانوي	١٣١	٤٨,٧٪
	دبلوم	٣٢	١١,٩٪
	بكالوريوس	١٠	٣,٧٪
المجموع		٢٦٩	١٠٠,٠٪

المادي لا يغطي نفقات واحتياجات الأسرة بسبب انخفاض الأجور، ولذلك نجد الغالبية العظمى منهم تنحصر أوضاعهم إما بأعمال متقطعة ومياومة أو متقاعدین أو ربة منزل إذا كانت أنثى أو متعطلا ولم يسبق له العمل... ولهذا تعدّ هذه المشاريع ملاذا لهم لتحسين أوضاعهم إذا تم استغلالها بالشكل السليم. هذا وتتفق هذه النتيجة مع دراسة العثمان (٢٠٠٥) التي بينت أن انخفاض المستوى التعليمي له علاقة بمتغير حالة الفقر.

ثانياً: مجال التمكين الاقتصادي:

يظهر من الجدول رقم (٧) إن أعلى نسبة مثوية لتوزيع أفراد مجتمع الدراسة تبعاً لمتغير المستوى التعليمي بلغت (٤٨,٧٪) لمرحلة ثانوي، تليها نسبة (٢٧,٩٪) لمرحلة اساسي، ثم نسبة (١١,٩٪) لمرحلة دبلوم، بينما بلغت أدنى نسبة (٣,٧٪) لمرحلة بكالوريوس. وهذه النتيجة ترتبط بنتيجة الجدول (١٨)، وتعزى هذه النتيجة الى أن هذه المراحل من المستوى التعليمي باستثناء البكالوريوس تكون فرصتها في الحصول على وظيفة ضعيفة جداً سواء أكان ذلك في المؤسسات الحكومية أو الخاصة إلا بنسب ضئيلة وإن وجدت فإن مردودها

جدول (٨): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لجميع فقرات مجال التمكين الاقتصادي											
الرقم	الفقرة	بدرجة كبيرة		بدرجة متوسطة		بدرجة متدنية		مطلقاً لا		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
		النسبة	التكرار	النسبة	التكرار	النسبة	التكرار	النسبة	التكرار		
١	أدى الانتفاع بمشروع إنتاجي إلى تحسين المستوى المعيشي لي ولأسرتي	٨٢	٣٠,٥	١٣٥	٥٠,٢	٣٩	١٤,٥	١٣	٤,٨	٣,٠٦	٠,٨٠
٢	مكنني المشروع من توفير دخل ثابت ومأمون لي ولأسرتي	٨٠	٢٩,٧	١٢١	٤٥,٠	٤٩	١٨,٢	١٩	٧,١	٢,٩٧	٠,٨٧
٣	ساهم المشروع في تحقيق مستوى الكفاية للحاجات الأساسية والضرورية (ماكل، مشرب، ملابس)	٨٣	٣٠,٩	١٢٤	٤٦,١	٤٤	١٦,٤	١٨	٦,٧	٣,٠١	٠,٨٦
٤	ساهم المشروع في توفير أكثر من فرصة عمل لي ولأحد أفراد اسرتي	٤٥	١٦,٧	٦٨	٢٥,٣	٧٥	٢٧,٩	٨١	٣٠,١	٢,٢٨	١,٠٧
٥	أصبح دخل الأسرة بعد الانتفاع أفضل منه قبل الانتفاع	٩١	٣٣,٨	١,٦	٣٩,٤	٤٨	١٧,٨	٢٤	٨,٩	٢,٩٨	٠,٩٣

٦	ساعدني المشروع على ادخار جزء من الدخل شهريا	٣٣	١٢,٣	٦٢	٢٣,٠	٦٨	٢٥,٣	١٠٦	٣٩,٤	٢,٠٨	١,٠٥	متوسط
٧	حولني الانتفاع بمشروع إنتاجي إلى شخص منتج	١٠٥	٣٩,٠	١٠١	٣٧,٥	٤٠	١٤,٩	٢٣	٨,٦	٣,٠٧	٠,٩٣	مرتفع
٨	ساعدني الانتفاع بمشروع إنتاجي من التغلب على مشاكل الاقتصادية	٦٦	٢٤,٥	١١٧	٤٣,٥	٦٣	٢٣,٤	٢٣	٨,٦	٢,٨٤	٠,٨٩	متوسط

يظهر من الجدول رقم (٨) أن المتوسطات الحسابية لجميع فقرات مجال التمكين الاقتصادي تراوحت بين (٢,٠٨ – ٣,٠٧) كان أعلاها للفقرة رقم (٧) التي تنص "حولني الانتفاع بمشروع إنتاجي إلى شخص منتج" وبدرجة تقييم مرتفعة، وأدناها فقرة رقم (٦) والتي تنص "ساعدني المشروع على ادخار جزء من الدخل شهريا".

ونلاحظ من هذه النتائج بأن مجال التمكين الاقتصادي قد تحقق لأصحاب المشاريع الصغيرة فقد بلغ المتوسط الحسابي للمجال ككل (٢,٧٨) وهي نتيجة دالة على أن البرنامج قد حقق هدف التمكين الاقتصادي ولكن بدرجة تقييم متوسطة. وتتفق نتائج هذا المجال مع دراسة الزوايدة (٢٠٠١) ودراسة فاندبنسبرج (٢٠٠٦)، وتختلف مع دراسة الخدام (٢٠١٥)، ودراسة عثمان (٢٠٠٥).

ثالثاً: مجال التمكين الاجتماعي:

جدول (٩): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لجميع فقرات مجال التمكين الاجتماعي											
الرقم الفقرة	الدرجة الكبيرة	النسبة التكرار	بدرجة متوسطة		بدرجة متدنية		مطلقاً لا		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التقدير
			النسبة التكرار	النسبة التكرار	النسبة التكرار	النسبة التكرار	النسبة التكرار	النسبة التكرار			
١	أصبحت أسرتي تشغل مكانة مرموقة اجتماعياً بعد الانتفاع من المشروع	٦٤	٢٣,٨	١٥١	٥٦,١	٣٩	١٤,٥	١٥	٢,٩٨	٠,٧٧	متوسط
٢	ساهم المشروع في زيادة فرص التواصل مع المعارف والأصدقاء	١٠٤	٣٨,٧	١١٩	٤٤,٢	٣٧	١٣,٨	٩	٣,١٨	٠,٧٩	مرتفع
٣	ساهم المشروع في زيادة احترام وتقدير أفراد المجتمع لي ولأسرتي	١٠٠	٣٧,٢	١٣٨	٥١,٣	٢٣	٨,٦	٨	٣,٢٢	٠,٧٢	مرتفع
٤	مكنني المشروع من زيادة دافعيي للانخراط أكثر في المجتمع	٩٣	٣٤,٦	١٣٥	٥٠,٢	٣١	١١,٥	١٠	٣,١٥	٠,٧٦	مرتفع
٥	قلل انتفاعي بمشروع إنتاجي من اعتمادي على الإحسان والصدقة	١٢٢	٤٥,٤	١٠٠	٣٧,٢	٣٥	١٣,٠	١٢	٣,٢٣	٠,٨٤	مرتفع

٦	٦٨	٢٥,٣	١٢٦	٤٦,٨	٥٨	٢١,٦	١٧	٦,٣	٢,٩١	٠,٨٤	متوسط
٧	٧٠	٢٦,٠	١٢٦	٤٦,٨	٥٦	٢٠,٨	١٧	٦,٣	٢,٩٢	٠,٨٤	متوسط
٨	٨٩	٣٣,١	١٢٦	٤٦,٨	٤١	١٥,٢	١٣	٤,٨	٣,٠٨	٠,٨١	مرتفع
٩	٧٧	٢٨,٦	١٤٠	٥٢,٠	٣٨	١٤,١	١٤	٥,٢	٣,٠٤	٠,٧٩	مرتفع

للمنتفعين من مشاريع برنامج الأسر المنتجة. فقد اظهرت النتائج أن هذه المشاريع تسهم في تحسين أوضاع المنتفعين من النواحي الاجتماعية من خلال زيادة الاحترام والتقدير لهم من الآخرين، وفي زيادة علاقاتهم مع المجتمع المحيط والانخراط فيه، وتحسن من مكانة أسرهم، وتغير نظرة الآخرين الدونية لهم كونهم أصبحوا أكثر أهمية حيث قللت هذه المشاريع من اعتمادهم على الاحسان والصدقة. وتتفق نتائج هذا المجال مع دراسة ماتسويا وابوكف (٢٠٠٣)، ودراسة عثمان (٢٠٠٥)، وتختلف مع دراسة الحلاق (٢٠٠٨)، ودراسة الخدام (٢٠١٥).

يظهر من الجدول رقم (٩) أن المتوسطات الحسابية لجميع فقرات مجال "التمكين الاجتماعي" تراوحت بين (٢٩١ - ٣,٢٣) كان أعلاها للفقرتين (٣, ٥) والتي تنص "قلل انتفاعي بمشروع إنتاجي من اعتمادي على الاحسان والصدقة"، "ساهم المشروع في زيادة احترام وتقدير افراد المجتمع لي ولاسرتي" وبدرجات تقييم مرتفعة، بينما كان ادناها للفقرة (٦) والتي تنص: "ساعد المشروع افراد اسرتي على تكوين علاقات جديدة مع المجتمع المحيط وبدرجة تقييم متوسطة.

يتبين من هذه النتائج ان برنامج الأسر المنتجة قد حقق هدفه كذلك في هذا المجال وهو تمكين الأسر الفقيرة اجتماعيا. حيث بلغ المتوسط الحسابي للمجال ككل (٣, ٠٨) بدرجة تقييم مرتفعة وهي نتيجة دالة على أن التمكين الاجتماعي قد تحقق

رابعاً: مجال التمكين الاجتماعي النفسي:

جدول (١٠): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لجميع فقرات مجال التمكين الاجتماعي النفسي											
الرقم	الفقرة	بدرجة كبيرة	بدرجة متوسطة	بدرجة متدنية	مطلقاً لا	النسبة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التقدير	النسبة	المتوسط الحسابي
١	مكنني المشروع من الاعتماد على نفسي في الكثير من الأمور	١٣٩	٥١,٧	٩٤	٣٤,٩	٣٢	١١,٩	٤	١,٥	٣,٣٦	٠,٧٤
٢	كان للمشروع دور في تحقيق الاستقلالية والثقة بالنفس	١٢٩	٤٨,٠	١٠١	٣٧,٥	٣٣	١٢,٣	٦	٢,٢	٣,٣١	٠,٧٧
٣	عزز المشروع من تقوية شخصيتي	١٤١	٥٢,٤	٩٧	٣٦,١	٢٨	١٠,٤	٣	١,١	٣,٣٩	٠,٧١
٤	انتفاعي بمشروعي إنتاجي أفضل من الاعتماد على الآخرين في حل مشاكلي	١٧٣	٦٤,٣	٧٠	٢٦,٠	٢٥	٩,٣	١	٠,٤	٣,٥٤	٠,٦٧
٥	ساهم المشروع في تحفيز روح المبادرة والإبداع لدي	١٠٨	٤٠,١	١٠٩	٤٠,٥	٤٢	١٥,٦	١٠	٣,٧	٣,١٧	٠,٨٢
٦	ساهم المشروع من تنمية طاقاتي وإمكانياتي	١٠٦	٣٩,٤	١١٣	٤٢,٠	٣٩	١٤,٥	١١	٤,١	٣,١٦	٠,٨٢
٧	ساهم المشروع في زيادة دوري في صنع القرار في الأسرة والمجتمع	١١٢	٤١,٦	١١٠	٤٠,٩	٤٠	١٤,٩	٧	٢,٦	٣,٢١	٠,٧٩
٨	ساهمت الوزارة في تعزيز الإمكانات والقدرات الذاتية لأبناء المجتمع	١٠٤	٣٨,٧	١٢١	٤٥,٠	٣٨	١٤,١	٦	٢,٢	٣,٢٠	٠,٧٦
٩	ساعد المشروع من زيادة اعتزازي وتقديري لذاتي	١١٠	٤٠,٩	١٢٤	٤٦,١	٣١	١١,٥	٤	١,٥	٣,٢٦	٠,٧١
١٠	أشبع المشروع لدي الإحساس بالأمن	١١٣	٤٢,٠	١٠٩	٤٠,٥	٣٩	١٤,٥	٨	٣,٠	٣,٢١	٠,٧٩

مشاكلي " بدرجة تقييم مرتفعة، بينما كان أداها للفقرتين (٦) وبمتوسط حسابي بلغت (٣, ١٦) وبدرجة تقييم مرتفعة والتي تنص " ساهم المشروع في تنمية طاقاتي وإمكانياتي".

يتضح من الجدول رقم (١٠) أن المتوسطات الحسابية لجميع فقرات مجال " التمكين الاجتماعي النفسي " تراوحت بين (٣, ٥٤ - ٣, ١٦) كان أعلاها للفقرة رقم (٤) التي تنص " انتفاعي بمشروع إنتاجي أفضل من اعتمادي على الآخرين في حل

نجد من هذه النتائج بأن مجال التمكين الاجتماعي النفسي قد تحقق لأصحاب المشاريع الصغيرة وبدرجة تقييم مرتفعة لجميع فقرات المجال، وتعدّ هذه النتائج دالة على أن برنامج الأسر المنتجة قد حقق هدف التمكين في هذا المجال إذ بلغ المتوسط الحسابي لمجال التمكين الاجتماعي النفسي ككل (٢٨, ٣) بدرجة تقييم مرتفعة وهي أعلى درجة تقييم بين جميع مجالات الدراسة.

من النواحي الاجتماعية النفسية، فقد ساهمت بدور كبير في الاعتماد على النفس، وتقوية الشخصية، وتحقيق الاستقلالية والثقة بالنفس للمنتفعين، كما نمت لديهم روح المبادرة والابداع، وحفزت طاقاتهم وامكانياتهم واستغلّوها بحيث عززت الإمكانات والقدرات الذاتية لهم. وتتفق نتائج هذا المجال مع دراسة سيرنج (٢٠١١)، ودراسة فاندنسيرج (٢٠٠٦)، وتختلف مع دراسة الحلاق (٢٠٠٨)، ودراسة الزوايدة (٢٠٠١).

نستنتج من هذه النتائج بأن هذه المشاريع كان لها أثر إيجابي على المنتفعين

خامسا: مجال التمكين الثقافي:

جدول (١١): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لجميع فقرات مجال التمكين الثقافي											
الرقم	الفقرة	بدرجة كبيرة	بدرجة متوسطة	بدرجة متدنية	مطلقا لا	التوسط	الانحراف المعياري	درجة التقدير	النسبة المئوية	النسبة المئوية	النسبة المئوية
١	انتفاعي بمشروع إنتاجي جعلني أكثر إلما ومعرفة ووعيا بالأمور المحيطة بي.	٩٨	٣٦,٤	١٣١	٤٨,٧	٣٢	١١,٩	٨	٣,٠	٣,١٨	٠,٧٥
٢	انتفاعي بمشروع إنتاجي جعلني أكثر اهتماما بتعليم أبنائي	١٥٣	٥٦,٩	٧٤	٢٧,٥	٣٤	١٢,٦	٨	٣,٠	٣,٣٨	٠,٨١
٣	انتفاعي بمشروع إنتاجي جعلني أكثر معرفة في إعداد جدوى اقتصادية أولية لتأسيس أي مشروع أسعى للحصول عليه	٧٤	٢٧,٥	١١٩	٤٤,٢	٧٠	٢٦,٠	٦	٢,٢	٢,٩٧	٠,٧٩
٤	انتفاعي بمشروع إنتاجي جعلني أكثر قدرة على إدارة المشروع بنفس	٩٩	٣٦,٨	١٢٧	٤٧,٢	٣٦	١٣,٤	٧	٢,٦	٣,١٨	٠,٧٥
٥	انتفاعي بمشروع إنتاجي أكسبني خبرة جيدة في كيفية إنشاء أي مشروع آخر في المستقبل	١٤٩	٥٥,٤	٨٩	٣٣,١	٢٧	١٠,٠	٤	١,٥	٣,٤٢	٠,٧٣

٦	انتفاعي بمشروع إنتاجي جعلني أكثر رغبة في الاطلاع على مجريات الأحداث من حولي	٩٣	٣٤,٦	١٢٠	٤٤,٦	٤٩	١٨,٢	٧	٢,٦	٣,١١	٠,٧٨	مرتفع
٧	شجعتني انتفاعي من المشروع على الارتقاء بمستواي التعليمي	٧٦	٢٨,٣	٥٧	٢١,٢	٧٦	٢٨,٣	٦٠	٢٢,٣	٢,٥٥	١,١٢	متوسط

يظهر من الجدول رقم (١١) ان المتوسطات الحسابية لجميع فقرات المجال الثقافي تراوحت بين (٢,٥٥ - ٣,٤٢) كان أعلاها للفقرة (٥) التي تنص "انتفاعي بمشروع انتاجي اكسبني خبرة جيدة في كيفية إنشاء أي مشروع آخر في المستقبل" بمتوسط حسابي بلغ (٣,٤٢) وبدرجة تقييم مرتفعة، في حين بلغت أدنى نسبة للفقرة (٧) وتنص "شجعتني انتفاعي من المشروع على الارتقاء بمستواي التعليمي" وبمتوسط حسابي بلغ (٢,٥٥) وبدرجة تقييم متوسطة.

نجد من هذه النتائج بأن برنامج الأسر المنتجة قد نجح كذلك في تمكين المنتفعين ثقافيا وبدرجة مرتفعة لغالبية فقرات المجال وتعتبر هذه النتائج دالة على ان هدف التمكين قد تحقق في المجال الثقافي إذ بلغ المتوسط الحسابي للمجال ككل (٣,١١) بدرجة تقييم مرتفعة.

من خلال التمعن بنتائج هذا المجال يتبين لنا أن هذه المشاريع مكنت المنتفعين

من اكتساب المهارات اللازمة وزودتهم بالخبرة المطلوبة لكيفية إنشاء أي مشروع آخر في المستقبل، وكيفية إعداد جدوى اقتصادية له والتي تعدّ اللبنة الأساسية لنجاح المشروع، هذا بالإضافة إلى أن هذه المشاريع أعطت دافعا لهؤلاء المنتفعين للاهتمام أكثر بتعليم أبنائهم وبناء مستقبل أفضل لهم، كما أنها جعلتهم أكثر رغبة في الاطلاع على مجريات الأحداث من حولهم، وكونت لديهم الإلمام والمعرفة والوعي بالأمور المحيطة بهم، واكسبتهم الخبرة في إدارة المشاريع التي تحتاج منهم إلى تكوين علاقات ومعارف بكل ما يجري حولهم إذ إن هذه العلاقات قد تتأثر سلبا أو إيجابا بهذه الأحداث. وتتفق نتائج هذا المجال مع دراسة بنستروب (٢٠٠٧)، وتختلف مع دراسة ماتسويا وأبو كف (٢٠٠٣).

سادساً: النتائج المتعلقة بالإجابة عن سؤال: ما هي الصعوبات التي تواجه نجاح المشروع من وجهة نظرك؟

الرقم	الفقرة	التكرارات	النسب المئوية
١	المنافسة وقلة الخبرة	١٨	٦,٧٪
٢	قلة رأس المال	٧٤	٤٦,٨٪
٣	عدم ملائمة الموقع والدين	١٩	٧,١٪
٤	صعوبة الحصول على كفيل	١٣	٤,٨٪
٥	الكوارث الطبيعية	١١	٤,١٪
٦	صعوبة الوضع الاقتصادي	٧	٢,٦٪
٧	عدم التفرغ بسبب ضيق الوقت	٨	٣,٠٪
٨	قلة إقبال أبناء المجتمع المحلي على الشراء	١	٠,٤٪
٩	أجور الكهرباء	١	٠,٤٪
١٠	قلة السيولة المالية	٢	٠,٧٪
١١	منافسة المشاريع المشابهة وقلة البيع	١	٠,٤٪
١٢	تراكم الديون	٢	٠,٧٪
١٣	المشروع فاشل	١	٠,٤٪
المجموع		١٥٨	٥٨,٧٪
لا مشاكل		١١١	٤١,٣٪
المجموع الكلي		٢٦٩	١٠٠٪

٦,٧٪، ٤,٨٪، ١,٤٪) على التوالي، بينما بلغت أدنى نسبة مئوية (٠,٤٪) لصعوبة قلة إقبال أبناء المجتمع المحلي على الشراء، وأثمان الكهرباء، في حين بلغت النسبة المئوية للذين أجابوا "لا توجد مشاكل" (٤١,٣٪).

يظهر من الجدول رقم (١٢) أن أعلى نسبة مئوية لتوزيع أفراد مجتمع الدراسة تبعا للسؤال "ما هي الصعوبات التي تواجه نجاح المشروع من وجهة نظرك؟" بلغت (٤٦,٨٪) لقلة رأس المال، تليها صعوبات عدم ملائمة الموقع والمنافسة وقلة الخبرة وصعوبة الحصول على كفيل والكوارث الطبيعية وبنسب مئوية بلغت (٧,١٪،

ب - بيانات تتعلق بالصعوبات التي تحول دون نجاح المشروع.

جدول (١٣): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لجميع الصعوبات التي تحول دون نجاح المشروع											
الرقم	الفقرة	بدرجة كبيرة		بدرجة متوسطة		بدرجة متدنية		مطلقاً لا		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
		النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية	التكرار		
١	إجراءات الحصول على القرض صعبة ومعقدة	٣٧	١٣,٨	٨١	٣٠,١	٦٤	٢٣,٨	٨٧	٣٢,٣	٢,٢٥	١,٠٥
٢	مقدار التمويل للمتفهم لإقامة مشروع إنتاجي غير كافٍ	٩٦	٣٥,٧	١٣٧	٥٠,٩	٢١	٧,٨	١٥	٥,٦	٣,٤٢	٠,٨٠
٣	فترة السماح للبدء بالسداد والبالغة ٤ شهور من تاريخ تأهيلك بالمشروع مناسبة لتمكينك من السيطرة على المشروع	٥٦	٢٠,٨	١١٧	٤٣,٥	٤٥	١٦,٧	٥١	١٩,٠	٢,٦٦	١,٠١
٤	عدم الكفاءة وقلة الخبرة .	٧٣	٢٧,١	١٠٩	٤٠,٥	٥٨	٢١,٦	٢٩	١٠,٨	٣,١٦	٠,٧٩
٥	عدم حصولك على تدريب سابق في كيفية إدارة المشاريع.	٦٦	٢٤,٥	١٢٦	٤٦,٨	٣١	١١,٥	٤٦	١٧,١	٢,٨٤	٠,٩٤
٦	عدم تقديم المشورة من الجهة الممولة للمتفهم من حيث (طبيعة المشروع، السوق، التسويق) .	١٥٦	٥٨,٠	٨٢	٣٠,٥	٢٠	٧,٤	١١	٤,١	٢,٧٨	١,٠٠
٧	قلة متابعة المشروع من الجهة الممولة بعد التأسيس .	٩٢	٣٤,٢	١١٩	٤٤,٢	٢١	٧,٨	٣٧	١٣,٨	٢,٩٨	٠,٩٨
٨	عدم كفاءة موظفي الوزارة وقلة خبرتهم في مجال المشاريع .	٣٩	١٤,٥	٩٢	٣٤,٢	٦٧	٢٤,٩	٧١	٢٦,٤	٢,٣٦	١,٠٢

يظهر من الجدول رقم (١٣) أن المتوسطات الحسابية لجميع الفقرات المتعلقة بالصعوبات التي تحول دون نجاح المشروع تراوحت بين (٢,٢٥-٣,٤٢) كان اعلاها للفقرة رقم (٢) التي تنص "مقدار التمويل الممنوح للمتفهم لإقامة مشروع"

إنتاجي غير كاف" وبمتوسط حسابي بلغ (٤٢, ٣) بدرجة تقييم مرتفعة، في حين بلغت أدنى نسبة للفقرة رقم (١) التي تنص: "إجراءات الحصول على القرض صعبة ومعقدة" بمتوسط حسابي بلغ (٢٥, ٢).

وأخيراً نجد من هذه النتائج أنها أظهرت أن هناك صعوبات تحول دون نجاح المشروع بالنسبة للمتفعين من المشاريع إذ بلغ المتوسط الحسابي للصعوبات ككل (٨١, ٢) بدرجة تقييم متوسطة. وتتفق نتائج هذا المجال مع دراسة الزوايدة (٢٠٠١)، وتختلف مع دراسة بنستروب (٢٠٠٧).

الخاتمة والاستنتاجات:

هدفت الدراسة الحالية إلى بيان دور برنامج الأسر المنتجة في الحد من الفقر والصعوبات التي تحول دون نجاح المشاريع الصغيرة في مديرية تعزيز الإنتاجية التابع لوزارة التنمية الاجتماعية في محافظة إربد، وإظهار دوره كذلك في مكافحة الفقر وذلك من خلال المشاريع الصغيرة التي يقدمها للفئات المستهدفة حسب تعليماته. وفيما إذا تمكن من تمكين هؤلاء المتفعين من النواحي (الاقتصادية، الاجتماعية،

الاجتماعية- النفسية، الثقافية)، وأخيراً الوصول إلى الصعوبات التي يمكن أن تحول دون نجاح المشروع. ومن خلال مناقشة وتحليل نتائج الدراسة الواردة في الجداول السابقة تم التوصل الى النتائج التالية:

أظهرت الدراسة أن غالبية المتفعين من هذه المشاريع هم من الذكور المتزوجين الذين تتراوح أعمارهم بين ٣٠-٤٠ سنة ممن يراعون أسر يتراوح عدد أفرادها بين ٥-٩ افراد . وهذا بدورة يولد الفقر إذ إن كبر حجم الأسرة يحتاج إلى مصاريف ونفقات كثيرة كما أن له علاقة بمتغير حالة الفقر.

كشفت الدراسة أن المستوى التعليمي للمتفعين من هذه المشاريع يقع في غالبية ضمن المرحلة الثانوية فما دون، كما أن بينهم نسبة ليست بسيطة ممن يعانون من مصاريف زائدة على الأوضاع الصحية وأجور السكن كونهم غير مؤمنين صحياً ولا يمتلكون سكن خاص بهم. وهذا من شأنه يؤدي الى الفقر إذ إن هذه المتغيرات جميعها لها علاقة أيضاً بمتغير حالة الفقر.

بينت الدراسة أن بعض أسر المتفعين تعاني من وجود (مسنين، معاقين، أطفال معرضين للانحراف) ضمن الأسرة والتي

تحتاج الى مصاريف زائدة لانفاقها عليهم، ولذلك أعطى البرنامج الأولوية في الانتفاع من هذه المشاريع لمثل هذه الأسر.

كما أظهرت الدراسة أن الحالة العملية قبل الانتفاع من المشروع لمعظم المنتفعين هم لا يعملون، ويتقاضون معونة نقدية متكررة من صندوق المعونة الوطنية، أو أنهم يعملون في أعمال متقطعة (مياومة) عند غيرهم أو متقاعدين أو ممن يعملون في قطاع خاص، وقد كانت هذه الجهات هي مصدر دخلهم قبل الانتفاع والتي كانت في غالبيتها لا تغطي تكاليف الأسرة من الناحية الاقتصادية، إذ إن دخل الأسرة كان لا يتجاوز مبلغ ٢٥٠ دينار للأسر التي يبلغ عدد أفرادها ٥ أفراد فأكثر .

هذا وتوصلت الدراسة إلى أن معظم المشاريع قائمة ومستمرة، وقد كانت قيمة التمويل لها يقع في غالبية ضمن مبلغ (١٠٠٠-٢٠٠٠) دينار للمشروع الواحد.

كما أظهرت الدراسة أن الدخل الشهري لمعظم الأسر المستفيدة من هذه المشاريع قد تحسن بعد الانتفاع وكان له أثر إيجابي في تحسين مستوى المعيشة فقد وفر المشروع دخل ثابت ومأمون شهرياً . وكون هذه الأسر هي في الأساس أسر تعاني من

مصاريف كثيرة فقد كانت النسبة الأكبر من هذا الدخل تنفق على استهلاك الأسرة ثم على تسديد الأقساط المترتبة على هذا القرض.

كما وتوصلت الدراسة إلى أن درجة الرضى للمنتفعين من هذه المشاريع عن دور هذا البرنامج كواحد من الحلول في معالجة مشاكلهم الاقتصادية كانت في معظمها بدرجة متوسطة تليها بدرجة كبيرة، وقد يكون السبب في ذلك إلى أن هذه المشاريع في معظمها مازالت قائمة ومستمرة وتوفر دخل لأصحابها.

بينت الدراسة كذلك أن البرنامج نجح بدرجة متوسطة في تحقيق هدف التمكين في المجال الاقتصادي بالنسبة للمنتفعين، فقد كان للمشروع دور في تحسين مستوى المعيشة، ومكن من توفير دخل ثابت، وساهم في تحقيق مستوى الكفاية للحاجات الأساسية، كما انه حول المنتفعين من هذه المشاريع الى اشخاص منتجين يعتمدون على أنفسهم. إلا أنه على الصعيد الآخر لم يساهم بنسبة كبيرة في توفير أكثر من فرصة عمل واحدة، كما أنه لم يساعد الأسرة على ادخار جزء من المال شهرياً.

أظهرت الدراسة أيضاً أن البرنامج حقق هدف التمكين في المجال الاجتماعي وبدرجة مرتفعة، إذ قلل المشروع من اعتماد المتفاعلين على الإحسان والصدقة وساهم في زيادة الاحترام والتقدير لهم من الآخرين والتواصل معهم والانخراط أكثر في المجتمع، إلا أنه لم يساهم بدرجة كبيرة في مساعدة أفراد الأسرة على تكوين علاقات جديدة مع المجتمع المحيط، ومن توفير سبل الرعاية الصحية والتعليمية لهم.

أما في المجال الاجتماعي النفسي فقد كشفت الدراسة أن التمكين فيه قد حقق أعلى درجة مقارنة بباقي المجالات، فقد مكن المشروع المتفاعلين من الاعتماد على أنفسهم في حل مشاكلهم وقوى من شخصيتهم وحقق الاستقلالية والثقة بالنفس، كما أنه غنى طاقاتهم وإمكانياتهم وحفز روح المبادرة والإبداع لديهم مما أدى إلى زيادة الاعتزاز والتقدير للذات.

وعلى صعيد المجال الثقافي كشفت الدراسة أن التمكين فيه احتل المرتبة الثانية من بين باقي المجالات وبدرجة تقييم مرتفعة، فقد كان للمشروع دور كبير في إكساب المتفاعلين الخبرة في إنشاء أي مشروع آخر في المستقبل، وجعلهم أكثر قدرة على

إدارة المشاريع بأنفسهم، كما أنه جعلهم أكثر اهتماماً بتعليم أبنائهم وأكثر معرفة ووعياً بالأمور المحيطة بهم، إلا أنه لم يساهم بشكل كبير في إكسابهم المعرفة الجيدة في إعداد الجدوى الاقتصادية عند تأسيس المشروع، كما أنه لم يشجعهم على إكمال دراستهم معوضين ذلك في أولادهم الذين يروا المستقبل من خلالهم.

وأخيراً كشفت الدراسة عن مجموعة من الصعوبات التي تواجه نجاح المشروع وتحول دون ديمومته واستمراريته، فقد كان لقلّة رأس المال أو التمويل النصيب الأكبر من بين هذه الصعوبات، ثم جاءت عدم الكفاءة وقلة الخبرة في المرحلة الثانية، تليها قلة المتابعة من الجهة الممولة للمشروع بعد التأسيس وعدم تقديم النصائح والإرشاد لضمان نجاح المشروع واستمراره، ثم عدم الحصول على تدريب سابق على كيفية إدارة المشاريع، هذا بالإضافة إلى مجموعة أخرى من الصعوبات تتمثل بعدم ملائمة الموقع وصعوبة الحصول على كفيل والكوارث الطبيعية، وبناء على هذه النتائج نستنتج:

إن برنامج الأسر المنتجة يستهدف أسراً فقيرة لا أفراد في تمويله للمشاريع

الصغيرة، هذا وتعطى الأولوية للأسر ذات الأحجام الكبيرة التي تعاني من مصاريف كثيرة وخاصة إذا كان من بينها أطفال أو أحداث معرضين للانحراف أو معاقين أو مسنين، بالإضافة للأرامل والمطلقات ممن يكون أسرة، والأسر التي تتقاضى من صندوق المعونة الوطنية.

تبين أن معظم المنتفعين من هذه المشاريع هم من العاطلين عن العمل أو يعملون في أعمال متقطعة أو متقاعدین، وأن دخل غالبيتهم أقل من ١٥٠ دينار أو لا يزيد عن ٢٥٠ دينار، وأن هذا الدخل أما أن يكون غير منتظم أو ثابتاً، أو راتب منتظم من خلال صندوق المعونة الوطنية أو التقاعد العسكري أو المدني. كما أن المستوى التعليمي لغالبيتهم يقع ضمن المرحلة الثانوية فما دون.

إن غالبية المشاريع قائمة ومستمرة ولها آثار إيجابية على المنتفعين من ناحية الدخل إذ تبين أن الدخل بعد الانتفاع أصبح أفضل منه قبل الانتفاع، هذا بدوره ولد لديهم شعور بالرضا عن هذا البرنامج وإن كان بدرجة متوسطة لمعظمهم.

كما اتضح أن البرنامج حقق أعلى درجات التمكين في المجال الاجتماعي -

النفسى إذ كان له دور في تمكين المنتفعين من الاعتماد على أنفسهم في حل مشاكلهم وقوى من شخصيتهم وحقق الاستقلالية والثقة بالنفس لديهم. يليه التمكين في المجال الثقافى الذى أدى بدوره الى إكساب المنتفعين الخبرة في إنشاء المشاريع في المستقبل وإدارتها، وجعلهم أكثر معرفة ووعياً للأمور المحيطة بهم وأكثر رغبة في الاطلاع على مجريات الأحداث من حولهم. ثم جاء بعد ذلك التمكين في المجال الاجتماعى الذى قلل بدوره من اعتماد المنتفعين على الإحسان والصدقة وساهم في زيادة الاحترام والتقدير لهم من الآخرين ومن التواصل معهم ودفعهم للانخراط أكثر في المجتمع. أما التمكين في المجال الاقتصادى فقد جاء بالمرتبة الأخيرة إلا إنه ساهم في تحسين مستوى المعيشة ومكن من توفير دخل ثابت يساهم في تحقيق مستوى الكفاية للحاجات الأساسية وإن كان ذلك بدرجة متوسطة.

إن الجزء الأكبر من دخل المشروع يذهب على استهلاك الأسرة ثم تسديد الأقساط وربما ذلك أمر طبيعى لأن الأسر المستفيدة من هذه المشاريع هي أسر فقيرة تعاني من مصاريف ونفقات كثيرة، ولذلك

جاء انتفاعها بمشروع إنتاجي ليغطي العجز في هذه النفقات.

إن عدم كفاية رأس المال لتأسيس المشروع يعدّ من أكبر الصعوبات التي تحول دون نجاح المشروع وربما يعود ذلك إلى إن مخصصات هذا البرنامج بسيطة ومحدودة وتعتمد فقط على ما يخصص لها من ميزانية وزارة التنمية الاجتماعية، ولذلك أظهرت الدراسة أن معظم المشاريع التي أهلت من هذا البرنامج مولت بمبالغ تتراوح بين ١٠٠٠-٢٠٠٠ دينار للمشروع الواحد. ثم جاءت عدم الكفاءة وقلة الخبرة في مجال المشاريع وإدارتها، تليها قلة المتابعة من الجهة الممولة للمشروع بعد التأسيس من الصعوبات التي تؤدي إلى فشل المشروع وعدم استمراره، وربما يرجع هذا إلى قصور في القائمين على هذا البرنامج من أن يكون هناك ورشات عمل توعوية وتدريبية للفئات المستهدفة للتعريف بهذه المشاريع وأهميتها وكيفية إدارتها والحفاظة عليها.

التوصيات:

- ضرورة العمل على زيادة مخصصات هذا البرنامج ليتسنى له مساعدة أكبر عدد ممكن من الأسر المحتاجة من خلال

هذه المشاريع لتعزيز دوره ليكون أكثر فعالية في مكافحة ظاهرة الفقر إلى جانب العديد من البرامج المشابهة.

- رفع سقف قيمة القروض المقدمة من هذا البرنامج بما يتناسب مع طبيعة المشروع، لا أن يحدد قيمة التمويل من قبل الجهة الممولة بسبب محدودية المخصصات، إذ إن معظم المشاريع غير القائمة تعود في المقام الأول إلى قلة التمويل.

- أن يكون هناك ورشات تدريبية وتوعوية تقدم للفئات المستهدفة من هذا البرنامج لتدريبهم على كيفية اختيار وإدارة المشاريع التي تتناسب وإمكانياتهم وطاقاتهم وطبيعة الموقع الذي سيقام فيه المشروع وكذلك تدريبهم على كيفية إعداد جدوى اقتصادية عند تأسيس المشروع وأخيراً تعريفهم بأهمية هذه المشاريع وآثارها الإيجابية على الأسر المستفيدة منها.

الهوامش:

- ٧- ماتسويا، يوكا؛ أبو كف، فاطمة، المشاريع الإنتاجية وتمكين المرأة، ترجمة عبدالله القدسي، ٢٠٠٣، ع(٩).
- ٨- العثمان، حسين محمد، محددات مشكلة الفقر في محافظة الكرك، مؤتة للبحوث والدراسات، م(٢٠)، ع(١)، ٢٠٠٥.
- الكرك، الأردن.
- ٩- الحلاق وآخرون، ظاهرة الفقر في محافظة إربد: الواقع وامكانية الحل، وزارة التنمية الاجتماعية، ٢٠٠٨.
- ١٠- الخدام، حمزة، الفقر الحضري في الاردن، دراسة اجتماعية على عينة من الأسر الحضرية في محافظة إربد، جامعة البلقاء التطبيقية، ٢٠١٥.

(11)Vandenberag, paul, (2006), **poverty redution through small enterprises: emerging consensus, unresdved issues and ilo activities**, small enterprises development programme, geneva, international labour office Issue

(12)Pinstrup, andrson, per, (2007), **still hungry**, scientific Amarican, special

(13)Siring, E . M, (2011), **woman small and medium enterprises for poverty alleviation in sub-sahara Africa**, department of economics and business, faculty of arts and social sciences,Kenya, maseno, maseno university, management research review, VOL 34, ISSU 2

- ١- فرج، خولة غريب، الفقر أسبابه وآثاره، مجلة كلية التربية الاساسية للعلوم التربوية والانسانية/ جامعة بابل، العدد ٣٦، ٢٠١٧، ص(٤٠١).
- ٢- التقرير العربي حول الفقر المتعدد الأبعاد، اللجنة الاقتصادية والاجتماعية لغربي آسيا، الأمم المتحدة، بيروت، لبنان، ٢٠١٧.
- ٣- شتلة، وليد عبدالسلام، مشكلة الفقر وآثارها على التنمية لبشرية، معهد التخطيط القومي، ٢٠١٥.
- ٤- العيسوي ٢٠٠٩ المرجع السابق، تحليل ظاهرة الفقر، ط١، منشورات الحلبي الحقوقية، ٢٠٠٩، جامعة الإسكندرية.
- ٥- شخاترة، حسين وآخرون، البطالة والفقر واقع وتحديات، ط١، دار الفارس، ٢٠٠٠، عمان.
- ٦- الزوايدة، مطلق علي محمد، دور القروض الصغيرة في مكافحة الفقر والبطالة، دراسة عينية ميدانية في محافظات جنوب المملكة، رسالة ماجستير، وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، جامعة المستنصرية، (٢٠٠١)، بغداد.

١٤- المعهد العربي للتخطيط.(د.ت.ن)."

إشكالية دراسة ظاهرة الفقر، الكويت.

١٥- الخصاونه، محمد وآخرون. "الفقر

والبطالة في الأردن"، الجمعية العلمية

الملكية، ١٩٩٨. عمان، الأردن.

١٦- اللجنة الاقتصادية والاجتماعية لغربي

آسيا. الضمان وشبكات الأمان

الاجتماعي في إطار السياسات

الاجتماعية، ٢٠٠٣، نيويورك، الأمم

المتحدة

١٧- صالح، محمد حسن وآخرون، تحليل

مؤشرات مختارة لظاهرة الفقر في

محافظات الجنوب في الاردن، مجلة

دراسات العلوم الادارية، م (٤١)،

ع(٢)، ٢٠١٤.

(١٨) شخاترة، حسين وآخرون، البطالة

والفقر واقع وتحديات، ط١، دار الفارس،

٢٠٠٠، عمان.

(١٩) شتيوي، موسى، تقييم الآثار

الاقتصادية والاجتماعية لقروض برنامج

الأسر المنتجة وصناديق الائتمان المنفذين

من قبل وزارة التنمية الاجتماعية، ٢٠٠١،

الأمم المتحدة، نيويورك.

(٢٠) دويكات، براءة، أفكار مشاريع

صغيرة في الاردن، ٢٠١٨، عمان، الأردن.

أثر استراتيجية الصف المقلوب لتدريس الكيمياء في تنمية الدافعية للتعلم ومهارة اتخاذ القرار لدى طلبة الصف العاشر الأساسي في الأردن

بشينة عبد الرحمن عيسى**

د. أنسام محمد نمر*

تاريخ القبول: ٢٠٢٠/١٠/٤م

تاريخ الوصول: ٢٠٢٠/٤/٢١م

الملخص

هدفت الدراسة إلى تقصي أثر استراتيجية الصف المقلوب لتدريس الكيمياء في تنمية الدافعية للتعلم ومهارة اتخاذ القرار لدى طلبة الصف العاشر الأساسي في الأردن. ولتحقيق هدف الدراسة استخدم المنهج شبه التجريبي، وتكونت عينة الدراسة من (76) طالبة من الصف العاشر الأساسي من مدرسة رقية بنت الرسول الأساسية التابعة لمديرية التربية والتعليم للواء ماركا في الفصل الأول من العام 2018/2019 جرى اختيارهن بطريقة العينة المتيسرة، قسمن إلى مجموعتين عشوائيًا، تجريبية: وبلغ عدد أفرادها (39) طالبة درست باستخدام استراتيجية الصف المقلوب، وضابطة: وبلغ عدد أفرادها (37) طالبة درست بالطريقة الاعتيادية، وشملت أدوات الدراسة استبانتين؛ الأولى لقياس الدافعية للتعلم، والثانية لقياس مهارات اتخاذ القرار لدى الطالبات في تعلم الكيمياء. وقد أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية اللواتي درسن باستراتيجية الصف المقلوب ومتوسط درجات طالبات المجموعة الضابطة في تنمية الدافعية للتعلم ومهارة اتخاذ القرار في مادة الكيمياء، ولصالح المجموعة التجريبية. وأوصت الدراسة بتبني استراتيجية الصف المقلوب ضمن بيئات تعليمية في تدريس العلوم ولكافة المراحل الدراسية.

الكلمات المفتاحية: استراتيجية الصف المقلوب، الدافعية للتعلم، مهارة اتخاذ القرار، الصف العاشر الأساسي.

*باحثة، وزارة التربية والتعليم، الأردن.

**باحثة، وزارة التربية والتعليم، الأردن.

The Impact Of The Flipped Classroom Strategy To Teach Chemistry In Developing The Motivation To Learn And Decision-Making Skill Among The Tenth Grade Students In Jordan

Abstract

The study aimed to investigate the impact of the Flipped Classroom strategy to teach chemistry in developing The Motivation To Learn And Decision-Making Skill among tenth Grade Students in Jordan. To achieve this, the quasi-experimental approach was used, The members of the study consisted of (76) students in two sections of tenth grade class in Ruqyah Bint Al-Rasoul Elementary School affiliated to the Directorate of Education for Marka on Amman in the first semester of the academic year 2018/2019, it was chosen by the available sample method, they were divided into two groups randomly, experimental; It consisted of (39) students, who studied using the Flipped classroom strategy, and controlled group; It consisted of (37) students, who studied in the conventional method, study tools included two questionnaires, one to measure motivation for learning, and the other to measure decision-making skills in chemistry. The results showed that there are statistically significant differences between the mean scores of the experimental and control groups in motivation for learning, and decision-making skills, and in favor of the experimental group. The study recommended adopting the strategy of Flipped Classroom within educational environments in the teaching of science and for all levels of study.

Key words: Flipped Classroom Strategy, Motivation, Decision Making Skill, The Tenth Grade.

نحو التطور والتقدم، لرفع مستوى الواقع التربوي في شتى النواحي والمجالات، ولضمان جودة إنتاجه، ويتأتى ذلك

المقدمة: تشهد الألفية الثالثة سباقاً محمومًا بين دول العالم في السيادة والريادة، وذلك من خلال نقل العملية التعليمية نقلة نوعية

بالارتقاء بمستوى المتعلم الأدائي والمهني والفكري، من خلال استخدام طرائق واستراتيجيات حديثة، تساعد على تنمية القدرات العقلية العليا لديه، في ضوء الثورة التكنولوجية العلمية، والانفجار المعرفي، كما تساعد تلك الاستراتيجيات الحديثة - وخاصة المستندة إلى التكنولوجيا - المعلم لتقديم أفضل ما لديه، لرفع مستوى كفاءته ومهاراته وخبراته. والهدف الرئيسي من ذلك كله، هو رفع كفاءة نواتج التعليم، وتحقيق أفضل أداء منشود.

ولعل من أهم المواد التي نحتاج لرفع مستوى التعليم لدينا فيها مادة العلوم بكافة أشكالها، البيولوجية، والفيزيائية، والكيميائية وذلك لمسايرة روح التطور التكنولوجي، وللتكيف مع متطلبات وحاجات العصر الحالي. ويأتي توظيف الإنترنت في العملية التعليمية كأداة تكنولوجية ضرورية ملحة، لما تمتلكه من ميزات عدة، وتطبيقات متنوعة، منها الصف المقلوب (Flipped Classroom) كاستراتيجية مهمة في الميدان التربوي، كونها تساهم في مساعدة المتعلم على البحث والتقصي، وتشجعه على اتخاذ القرار المناسب (قطيط، 2012).

وقد شهدت السنوات الماضية نظرة واسعة الأفق حول الدور الجديد للمتعلم النشط والإيجابي، نتيجة لتوظيف ودمج التكنولوجيا بالتعليم، وذلك بالاهتمام بالطرائق والأساليب التي يتبعها المتعلم في الوصول للمعرفة، كما تغير دور المعلم من ناقل للمعرفة إلى مسهل لعملية التعلم، فأصبح يصمم بيئة التعلم، ويتابع تقدم طلبته ويرشدهم ويوجههم حتى تتحقق النتائج المطلوبة (Hassanien, 2006).

وتأثرت المناهج الدراسية بدخول أدوات التكنولوجيا، وشمل هذا التأثير أهداف المناهج ومحتواها، وأنشطتها، وطرق عرضها، وتقديمها، وأساليب تقويمها، وأصبحت أهم أهداف هذه المناهج إكساب الطلبة مهارات التعلم الذاتي، ومهارات حل المشكلات واتخاذ القرار، وزيادة الدافعية للتعلم لديهم لتحصيل المعرفة (الناقة، 2009).

وتعد العلاقة بين الدافعية للتعلم والتحصيل الدراسي علاقة طردية، وتعتبر حافزاً لتعديل سلوك الفرد نحو تحقيق الأهداف المنشودة، ولقد ركز بعض الباحثين على ماهية الدافعية للتعلم واثارتها لدى المتعلم داخل الغرفة الصفية،

وتحسين عملية التعليم والتعلم، وبالتالي تحقيق أهداف تلك العملية بالمستوى المقبول، مما يزيد من مثابرة الفرد وتخطيطه وحماسه في الاندماج في النشاط الصفّي (العلوان والعطيات، 2010).

ويمكن تقسيم الدوافع إلى نوعين رئيسيين؛ الدوافع الأولية أو الفسيولوجية؛ وتنشأ عن حاجات الجسم الخاصة بوظائفه العضوية والفسيولوجية، كالحاجة إلى الطعام والماء والجنس، وهذا النوع لا يُكتسب وإنما يوجد بالفطرة. والنوع الثاني وهو الدوافع الثانوية أو الاجتماعية أو المكتسبة؛ وينشأ عن حاجات نمو الفرد أو اتصاله بالآخرين واحتكاكه بظروف الحياة العامة (Ginsberg, 2005).

وقد بينت لمسدين (Lumsden, 1994) في دراسة نظرية لها أن العوامل التي تؤثر في تطور دافعية التعلم عند الطلبة يمكن أن تتطور من خلال الخبرات العامة بشكل عام، أي من خلال النمذجة والتوجيه الاجتماعي المباشر من أشخاص بعينهم؛ مثل الوالدين أو المعلمين. فالوالدان في الواقع يوصلان رسالة إلى أبنائهم مفادها أن التعلم له قيمة ووزن، وأكثر الأحيان أن التعلم مرح وممتع، كما تشير لمسدين إلى

أهمية الدوافع الداخلية، حيث تعطي الطالب القدرة على توظيف استراتيجيات تتطلب زيادة بذل الجهد والتعامل مع المعلومات بصورة أعمق، كما لا يمكن إغفال أهمية الجو الصفّي ودوره في حدوث عملية التعلم.

وتعد الدافعية للتعلم حالة استثارة وتوتر داخلي تثير السلوك وتدفعه إلى تحقيق هدف معين (غباري، 2008). ويذكر هارنتت وجورج ودرون (Hartnett, George and Dron, 2011) أن الدافعية هي العملية الموجهة نحو تحفيز المتعلم ورفع وزيادة نشاطه، فتؤثر الدافعية على ماذا يتعلم المتعلم، وكيف يتعلم، ومتى يتعلم ويوضح بروفى (Brophy, 2004) أن وجهات النظر المعاصرة تربط الدافعية بقدرات المتعلم التفكيرية والعمليات الانفعالية، والأفكار، والمعتقدات، والأهداف، والتطلعات، والأوضاع، والعلاقة التفاعلية بين المتعلم والبيئة. فهي إذا حالة خاصة من الدافعية العامة تشير إلى حالة داخلية عند المتعلم، تدفعه إلى الانتباه للموقف التعليمي، والإقبال عليه بنشاط موجه، والاستمرار فيه حتى يتحقق التعلم.

وترى الباحثان بأن الدافعية لدى الفرد عامل أساسي في عملية التعلم، فتكوين الدافعية للتعلم يكون نتاجاً عن الموقف التعليمي الجيد، بحيث يقدم هذا الموقف للمتعلم خبرات جديدة تثير الدافعية لديه. أو بإتاحة الفرصة للطلاب كي يختار الموضوع أو المشكلة التي تمس حياته بشكل مباشر، أو بإشراك الطالب في تحديد طرق ووسائل وأنشطة التعلم والتي تناسب مستواه، وقد تشكل في بعض الأحيان تحدياً لديه للوصول إلى تحقيق أهدافه.

وللدوافع التعليمية نوعان أساسيان، هما (Huit, 2001):

١- **الدوافع الداخلية:** وهي ما لدى الفرد من طاقة ونشاط، نابعة من عوامل ذاتية، بحيث يسعى الفرد لبذل أقصى جهد للفهم والإنجاز، هادفاً من وراء ذلك تحقيق ذاته، والوصول إلى الإبداع.

٢- **الدوافع الخارجية:** وهي ما يستمدده الفرد من طاقة ونشاط من عوامل خارجية، بحيث يقوم الفرد بإنجاز العمل بهدف الحصول على علامة أو تقدير أو ثناء من قبل الآخرين ممن هم حوله.

وترى الباحثان أن الدوافع الخارجية مرتبطة ارتباطاً وثيقاً بالدوافع الداخلية،

فالمعلم حين يقوم بتعزيز الطالب بالمديح والقبول، وتوفير بيئة غنية بالدوافع الخارجية، فإنما هو يقوم بنقل الطالب في ظل هذه البيئة إلى الدوافع الداخلية، ليترك الطالب حينئذ انطباعاً حسناً أمام معلمه وزملائه، وأنه يستحق ما يُثنى عليه من مجهود و طاقة.

وللنظرية المعرفية صلة بالدافعية من خلال معالجة المعلومات الخاصة بالطلاب وتذكرها واستدعائها، والفاعلية الذاتية لديه، مع التعزيز الذاتي للوصول إلى التعلم الذاتي، حيث تؤكد هذه النظرية على مفاهيم أكثر ارتباطاً بمتوسطات مركزية كالقصد والنية والتوقع، لأن النشاط العقلي للفرد يزوده بدافعية ذاتية متأصلة فيه وتشير إلى النشاط السلوكي كغاية في ذاته وليس كوسيلة، وينجم عادة عن عمليات معالجة المعلومات والمدرجات الحسية المتوافرة للفرد في الوضع المثيري الذي يوجد فيه، وبذلك يتمتع الفرد بدرجة عالية من الضبط الذاتي (الزغلول، 2002). وقد افترض بياجيه من خلال مفهوم التوازن، أن الفرد يكون مدفوعاً بهدف الوصول إلى حالة توازن معرفي ينطلق من سعيه إلى استيعاب وفهم خبرات ومعارف

جديدة وتحويلها إلى مخططات معرفية منسجمة مع مخططات معرفية سابقة لديه، فميل الأفراد الاستطلاعي يدفعهم إلى الاكتشاف والتجريب ومن ثم الاستمتاع، حيث أشار القرارعة (2003) إلى ضرورة هذا الدافع وأثره في التعلم والابتكار والصحة النفسية، لأنه يمكن المتعلمين، وبخاصة الأطفال منهم، من الاستجابة للعناصر الجديدة والغريبة والغامضة على نحو إيجابي، ومن إبداء الرغبة في معرفة المزيد عن أنفسهم وبيئتهم، ومن المثابرة على البحث والاستكشاف، وهي أمور ضرورية لتحسين القدرة على التحصيل.

وترى الباحثان أن المتعلم يستجيب للتعلم، أي تصبح لديه دافعية للتعلم، طبقاً لرغبة في تحقيق حالات الإشباع وتجنب حالات الألم أو الانزعاج في الموقف التعليمي، وهي دوافع كافية وراء تعلم استجابات معينة ضمن مثير ما. وأنه من المهم أن يدرك الآباء والمعلمين والمربين ضرورة إشباع الدوافع الدنيا للمتعلم للتمكن من إشباع الدوافع ذات المستوى الأعلى وذلك أثناء تنشئة الأطفال وتربيتهم.

وحيث أنّ للدافعية أهمية في نجاح مخرجات العملية التعليمية، فيمكن اعتبار هذا المفهوم مؤثراً مباشراً في تنمية مهارات الطالب في حل المشكلات الحياتية التي تواجهه وفي اكتساب مهارة اتخاذ القرار، ويقصد باتخاذ القرار العملية التي يتم بمقتضاها اختيار أحسن البدائل المتاحة لحل مشكلة معينة، بعد دراسة النتائج المتوقعة من كل بديل وأثرها في تحقيق الأهداف المطلوبة ضمن معطيات بيئة التعليم (خلاصي، 2007). ويعتبر "فريدريك تايلور" أول من دعا إلى تطبيق أساليب البحث العلمي في اتخاذ القرارات عوضاً عن الأحكام الشخصية، حيث استندت قديماً على الحدس والتخمين، لكنها ما فتئت مبنية على أسلوب علمي دقيق للمساهمة في حل المشكلات، منبثقة من جمع المعلومات وتحليلها ومعالجتها بطريقة علمية، الأمر الذي يؤدي إلى تحديد البدائل الممكنة للحل، ثم اتخاذ أحد البدائل بعد تفحص أفضلية ما يترتب على هذا البديل من نتائج، فاتخاذ القرار الناجح يعتمد على التقدير السليم، كما يعتمد على المعلومات الموثوقة (عبد الرحيم، 2007). وتتأثر عملية اتخاذ القرار - برأي الباحثين - بعدة

عوامل أهمها؛ القيم والمعتقدات دون تعارض مع حقائق وطبيعة النفس البشرية، كما للمؤثرات الشخصية التي ترتبط بالأفكار والتوجهات التي يحملها الفرد تأثيراً على القرار الذي سيتخذه ومتطابقاً معها، ولطموحات الفرد وميوله دور مهم أيضاً، فضلاً عن العوامل النفسية التي تؤثر على اتخاذ القرار وصوابه أو خطئه، فلإزالة التوتر النفسي والاضطراب والحيرة والتردد لها تأثير كبير في إنجاز العمل وتحقيق الأهداف والطموحات والآمال التي يسعى إليها الفرد.

ويرى حبيب (2003) عملية اتخاذ القرار بأنها عملية تفكيرية مركبة واعية تهدف إلى اختيار أفضل البدائل المتاحة للفرد في موقف معين، اعتماداً على ما لدى هذا الفرد من معايير ومحكات وقيم معينة تتعلق باختياراتهم. وترى الطائي (2001) عملية اتخاذ القرار بأنها عملية حسم لموقف مشكل يعتمد على الوظيفة العقلية، أي أنها عملية معرفية تنطوي على سلسلة من الفعاليات العقلية كالانتباه والإدراك والمبادأة من أجل تحقيق الهدف المطلوب بعد التعريف بالبديل المطلوب بتأن وروية.

في ضوء ذلك ترى الباحثتان أن مهارة اتخاذ القرار مجموعة من الخطوات المتتابعة لغرض التوصل إلى حل موفق لتحقيق هدف ما من خلال مجموعة من البدائل المتاحة والقابلة للتنفيذ بكامل حرية الفرد ودونما إجبار.

تقسم عمليات التفكير إلى مستويات، منها ما يكون بسيطاً ومنها ما يكون مركباً، وتعد مهارة اتخاذ القرار من مستوى عمليات التفكير المركبة، وتهدف إلى اختيار أفضل البدائل والحلول المتاحة للفرد في موقف معين ضمن معطيات محددة لذلك الموقف، من أجل الوصول إلى تحقيق الهدف المرجو (دياب، 2000). وتنقسم هذه العملية إلى عدة مراحل تبدأ بتحديد الهدف المرغوب بوضوح تام، ثم تحديد جميع البدائل الممكنة والقابلة للتنفيذ، وتحليل تلك البدائل بعد جمع المعلومات الوافية عن كل بديل، وتأتي بعدها مرحلة ترتيب البدائل في قائمة أولويات وفق معايير محددة سابقاً، مع دراسة وتقييم تلك البدائل في ضوء المخاطر التي تنطوي عليها تلك البدائل، وأخيراً يتم اختيار أفضل البدائل واعتماده (Brockmann and Anthony, 2016).

ويمكن تصنيف القرارات المتخذة بناء على الحالة التي تؤخذ فيها تلك القرارات

إلى أربعة تصنيفات: قرارات تؤخذ في حالة اليقين التام من قبل متخذ القرار بناء على معطيات محددة، وقرارات تؤخذ في حالة المخاطرة، وتتطلب تلك القرارات الجرأة من قبل متخذ القرار، والقرارات التي تؤخذ في حالة الشك، وهي التي لا يتم جمع معلومات وافية عن القرار قبل اتخاذه، وأخيراً القرارات التي تؤخذ في حالة من الجمع بين الشك والمخاطرة ويدخل عامل التنبؤ فيها بشكل قوي، ويترتب على تلك التصنيفات وجود استراتيجيات لاتخاذ القرار في ضوء الأهداف والمعلومات المتوافرة والقيم الشخصية ودرجة المخاطرة، منها: استراتيجية الرغبة، والاستراتيجية الآمنة، واستراتيجية الهروب أو ما يسمى باستراتيجية الحد الأدنى، فضلاً عن الاستراتيجية المركبة (Alvin and Ronald, 2001).

وتجدر الإشارة هنا أن هناك أوجه شبه عديدة بين عمليتي اتخاذ القرار وحل المشكلات، فكلاهما تتضمن سلسلة من الخطوات تبدأ بمشكلة ما وتنتهي بحل، وكلاهما تتضمن إجراء تقييم البدائل والحلول الممكنة، في ضوء معايير محددة، بهدف الوصول إلى قرار نهائي. فالفرق

بينهما هو إدراك الحل، ففي عملية حل المشكلة يبقى الفرد من غير إجابة شافية ويحاول أن يصل إلى حل عملي ومقبول للمشكلة، أما في عملية اتخاذ القرار فقد يبدأ الفرد بحلول ممكنة وتكون مهمته الوصول إلى أفضل هذه الحلول والتي تحقق هدفاً ما لديه، كما أن الطابع الشخصي يلعب دوراً بارزاً في عملية اتخاذ القرار، كما أن تقييم البدائل في عملية اتخاذ القرار تتم بصورة متزامنة وليس كما في حل المشكلات التي تتم خطوة بعد خطوة، كما أنه لا يوجد في عملية اتخاذ القرار بديلاً واحداً صحيحاً مقبولاً بل يوجد أكثر من بديل (Monahan, 2000).

يتوفر في عملية اتخاذ القرار عدد من الخصائص التي توضح جوانب هذه العملية (الزغلول وزغلول، 2003):

١- تسبق عملية اتخاذ القرار الكثير من الخطوات التمهيديّة التي تشكل أسس القرار السليم وتبدأ الحاجة إلى اتخاذ قرار عند مواجهة الفرد لمهمة أو مشكلة ويتطلب الخروج من هذا الوضع اختيار مسار سلوكي وذهنّي، يتم من خلاله تحقيق أهداف معينة، وهذا ما يسمى

الإحساس بالحاجة إلى اتخاذ قرار. يلي ذلك تحديد المشكلة، وتحليلها وتحديد الأهداف، والبحث عن المعلومات، واشتقاق البدائل واختيار البديل الأنسب في ضوء ما يتوفر من إمكانيات وما يلزم من متطلبات، وما يظهر من محددات وعوائق أو عقبات وظروف بيئية .

٢- إن عملية اتخاذ القرار عملية عقلية تكون أحياناً عميقة ومعقدة ومركبة. وبخاصة عندما يكون القرار مهماً، ويشير الباحثون إلى أن عملية اتخاذ القرار عبارة عن مهارة عقلية يمكن تطويرها لدى الأفراد، وهي عملية متعلمة، إذ يمكن تدريب الأفراد على كيفية اتخاذ القرارات من خلال تدريبهم على التفكير الناقد والحساسية للمشكلات والتخطيط، كما يمكن تدريب الفرد على التخيل وحرية التفكير وتوليد البدائل من خلال تقنيات العصف الذهني، وجلسات الحوار الفكري وغيرها من المهارات التي تتطلبها هذه العملية المعقدة.

وتتعدد أنواع القرارات بتعدد الباحثين وتنوع خلفياتهم، إذ يمكن تصنيفها

إلى قرارات فردية/ جماعية: إذ أن القرار الفردي يخص الفرد وحده، أي أنه أمر محدود، فالخطأ في اتخاذه ترجع دائرته على الفرد بعينه دون غيره، كأن يحدد جامعة للدراسة أو يختار امرأة للزواج، أما إذا كان القرار يخص الجماعة، أي أن يكون أكثر حساسية وأكثر أهمية، كقرار الرئيس في مصلحة الأمة مثلاً، فلا بد من أخذ الأسباب الموصلة للقرار بشيء من التروي، لأن الخطأ فيه يمكن أن يضر بأمة برمتها (عبدالكريم، ٢٠١١). وقرارات عادية/ مصيرية: وهو قضية عادية متكررة، لا تشكل خطورة، كأن يتم اتخاذ قرار بشأن نوع الهدية المنوي شراؤها لصديق مثلاً، أما القرار الذي يكون بالنسبة للفرد وللأمة مصيرياً، فهو قضية لها آثار أكبر من القرار العادي، لذلك ينبغي زيادة التفكير وبذل الجهد، كأن يتم اتخاذ قرار بشأن البقاء في بلد ما أو السفر إلى بلد آخر لإكمال الدراسة مثلاً (أمارة، 2008).

وقرارات دورية/ طارئة: وهو القرار الذي يتكرر دائماً، بحيث لا يحتاج متخذ القرار في كل مرة أن يعيد دراسة القضية مرة أخرى، فمثلاً الشركات أو المؤسسات يمكنها توظيف موظفين لـديها

وأحيانا تفصل آخرين بشكل متكرر فتضع شروطاً لتعيين الموظفين، أما القرار الطارئ الذي يحدث نتيجة لوجود أمر طراً بشكل مفاجئ، وقد يختلف من حين لآخر حسب الموقف (أمارة، 2008).

قرارات وظيفية أو تنظيمية (رسمية/ غير رسمية): وهي القرارات التي يصدرها المسؤول بصفته الوظيفية كمسؤول عن التنظيم أو جزء منه ومثال على ذلك صدور قرار تعيين موظف أو ترقيته أو إيقاع عقوبة أو منح حوافز للموظفين (الطراونة، 2003). **قرارات شفوية:**

وهي القرارات التي يصدرها المسئول بشكل شفهي؛ كأن يصدر المسئول قراراً بواسطة الهاتف يكلف فيه أحد الرؤوسين القيام بعمل معين، مثل إحضار معاملة ما تتعلق بموظف أو عميل إلى مكتب المسئول (الخرابشة، 2002).

ويعتبر برجمان وسامز Bergman

and Sams, 2014 وهما معلمان لمادة الكيمياء من الرواد الأوائل المستخدمين لطريقة الصف المقلوب في التدريس، عندما حاولا أن يساعدوا الطلبة الغائبين عن دروسهم بسبب المرض أو أعذار أخرى في التواصل مع الدروس المدرسية،

وبما أنه من غير الممكن تعويض الدروس لكل طالب غائب بمفرده، لذلك قررا أن يصنعا تسجيلات فيديو لمجموعة من الدروس لمساعدة هؤلاء الطلبة لمشاهدتها في منازلهم. ومن ثم انتشرت هذه الفيديوهات لمساعدة الطلبة للفهم والتوضيح في حل واجباتهم المنزلية بكفاءة وفاعلية، وتم استخدام بث الفيديوهات بين المعلمين والطلبة في العديد من المواد المختلفة بعدها (Drake, Kayser and Jacobowiz, 2016).

والصف المقلوب استراتيجية تدريس حديثة تقوم فكرتها على قلب إجراءات التدريس بحيث يتم الاطلاع على الدروس ومحتواها في البيت، ويخصص وقت الحصة لمتطلبات إجراء الأنشطة بإشراف المعلم (قشطة، 2016). ويرى الشهراني (2014) الصف المقلوب بأنه استراتيجية تعتمد على تغير طبيعة التدريس، وجعل الطالب يشاهد الدروس خارج الفصل الدراسي عبر موقع (يوتيوب) في أي زمان ومكان، وجعل الفصل الدراسي للنقاش والحوار وحل الواجبات. وأوردت خليفة (2013) أن استراتيجية الصف المقلوب نموذج تربوي يرمي إلى استخدام التقنيات

الحديثة، وشبكة الإنترنت بطريقة تسمح للمعلم بإعداد الدروس عن طريق الفيديو، أو ملفات صوتية أو غيرها من الوسائط، ليطلع عليها الطلبة في منازلهم، أو في مكان آخر باستعمال حواسيبهم وهواتفهم الذكية، أو أجهزتهم اللوحية قبل حضور الدرس، في حين يخصص وقت المحاضرة للمناقشات والمشاريع والتدريبات.

وترى الباحثان أن الصف المقلوب -أو ما يطلق عليه البعض التعلم المعكوس- هو قلب مهام التعلم بين الصف والبيت، بحيث يقوم المعلم باستغلال التكنولوجيا لإعداد الدرس، عن طريق شريط مرئي (فيديو) لا يتجاوز مدته عشر دقائق، أو ملف مرئي باستخدام التقنيات السمعية والبصرية وبرامج المحاكاة، ليطلع الطالب على شرح المعلم في المنزل، ومن ثم يقوم بأداء الأنشطة الصفية، وحل المسائل التطبيقية التي كانت فروضاً منزلية في الصف، مما يعزز فهمه للمادة، وتكون في متناول الطلبة قبل الدرس، ومتاحة لهم على مدار الوقت.

ويعد التعلم النشط والتعلم الذاتي مفتاحان رئيسيان لاستراتيجية الصف المقلوب، وكلاهما يؤثران في بيئة التعلم

بشكل أساسي، وذلك بالانتقال من مركزية التعلم حول المعلم إلى الطالب، ليصبح الطالب منتجاً للمعرفة لا مستقبلاً لها، فضلاً عن نظريات التعلم المعرفية والبنائية اللتان تشكلان حجراً أساسياً في بناء هذه الاستراتيجية (Mcknight and Arfstorm, 2013). كما تعد نظرية فيجوتسكي (تطوير المنطقة المركزية) واحدة من أهم النظريات التي تركزت عليها استراتيجية الصف المقلوب، حيث يرى فيجوتسكي أن المتعلم يستطيع التعلم بشكل ذاتي عند تعرضه لخبرة جديدة في منطقته المركزية الخاصة به داخل دماغه، وهو بحاجة فقط إلى التوجيه والإشراف من قبل المعلم لتعديل مساره، وللوصول إلى الإتقان (الرويس، 2016).

ويمكن القول إن استراتيجية الصف المقلوب ما هي إلا أحد أنواع التعلم المدمج الذي يستخدم التكنولوجيا لنقل الدروس خارج الصف الدراسي، وبذلك يعد جزءاً من حركة واسعة يتقاطع فيها التعلم المدمج والتعلم بالاستقصاء وغيرها من استراتيجيات التدريس وأساليبه المختلفة التي تسعى إلى المرونة وتفعيل دور الطالب وجعل التعلم ممتعاً ومشوقاً، كما ويعدّ شكلاً من أشكال التعليم المزيج الذي

يشمل استخدام التكنولوجيا للاستفادة من التعلم الذاتي واستغلال الوقت في الصف الدراسي لأداء الأنشطة والواجبات. ولتطبيق استراتيجية الصف المقلوب بفاعلية وكفاءة، لا بد من وجود أركان رئيسة، هي (متولي، 2015):

١- **المرونة:** حيث يحتاج تطبيق استراتيجية الصف المقلوب أن يكون المعلم قادراً على إعادة ترتيب بيئة التعلم بما يتناسب مع الموقف التعليمي من جهة، ومع مستوى الطلبة من جهة أخرى.

٢- **فلسفة التعلم:** أي جعل الطالب هو محور العملية التعليمية التعليمية، بحيث يكون قادراً على تشكيل المعرفة بطريقة فعالة وإيجابية.

٣- **تحليل المحتوى التعليمي:** بحيث يتم تحديد ما سيتم تقديمه من المحتوى، مع تحديد أنسب الطرق لتقديمه للطلبة، بناء على طبيعة المادة وحاجات الطلبة وميولهم.

٤- **توفر معلم كفء:** يكون قادراً على التعامل مع هذا النمط من التعليم، واتخاذ القرار الصائب للتنقل بين التدريس المباشر وغير المباشر باستخدام التكنولوجيا.

ويمكن القول إنه وعلى الرغم من مميزات استراتيجية الصف المقلوب العديدة إلا أنه لا زال هناك بعض المعوقات التي تعترض تنفيذ هذه الاستراتيجية، فعدم توافر الأجهزة والبرمجيات اللازمة للتسجيل وإعداد الدرس لدى المعلم، وعجزه عن استخدام التكنولوجيا بمهارة، وتمسك بعض المعلمين بالطريقة التقليدية وعدم رغبتهم في التخلي عنها، بسبب عدم اقتناعهم بجداها وفعاليتها، أو اعتبارها عبئاً إضافياً عليهم؛ فهي تحتاج إلى وقت وجهد إضافيين للتصميم والتدريس، فضلاً عن عدم توافر خدمة الإنترنت عند جميع الطلبة، أو تكاسل وانشغال بعضهم عند الاستماع للدرس خارج الصف، كلها تعتبر معوقات للتنفيذ.

وقد أجريت دراسات متعددة تناولت موضوع الدراسة الحالية، دراسة الرؤساء (2017) هدفت لأجل التعرف على مدى فاعلية الصف المقلوب في تدريس العلوم وتقييمها على التحصيل الأكاديمي، وتنمية عادات العقل لدى طالبات جامعة الأميرة نورة بنت عبدالرحمن. استخدم المنهج شبه التجريبي. وتكونت العينة من (54) طالبة من طالبات قسم المناهج وطرق التدريس

في جامعة نورة بنت عبدالرحمن في السعودية، تم تقسيمهن إلى مجموعتين؛ مجموعة تجريبية ومجموعة ضابطة تكونت كل منهما من (27) طالبة، واستخدم اختبار التحصيل الأكاديمي، ومقياس لعادات العقل. وأشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في درجات التطبيق البعدي لاختبار التحصيل الأكاديمي لصالح المجموعة التجريبية. كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في درجات التطبيق البعدي لمقياس عادات العقل.

وهدفت دراسة الدوسري وآل مسعد (2017) التعرف على فاعلية تطبيق استراتيجية الصف المقلوب على التحصيل الدراسي لتعلم البرمجة في مقرر الحاسوب وتقنية المعلومات لدى طلبة الصف الأول الثانوي، واتبع المنهج شبه التجريبي، وتكونت العينة من (48) طالبا من طلبة الصف الأول الثانوي بمدرسة الشفاء الثانوية بالرياض، قسمت إلى مجموعتين؛ تجريبية وضابطة، طبقت أداة الدراسة وهي الاختبار التحصيلي على العينة، وأظهرت

النتائج فاعلية استراتيجية الصف المقلوب في تحصيل الطلبة لصالح المجموعة التجريبية.

وهدفت دراسة المشني (2016) إلى الكشف عن أثر استخدام التعلم المعكوس في تحصيل طلبة الصف السابع في مادة العلوم وفي تفكيرهم الإبداعي، تم بناء اختبار تحصيلي، واختبار تورنس لمهارات التفكير الإبداعي. واستخدم المنهج شبه التجريبي، حيث طبقت أدوات الدراسة على عينة قصدية مكونة من (57) طالبة من الصف السابع الأساسي في العاصمة عمان، تم توزيعهما عشوائيا لتمثل إحداهما المجموعة التجريبية وعدد أفرادها (30) طالبا وطالبة، والأخرى المجموعة الضابطة وعدد أفرادها (27) طالبا وطالبة تم تدريسها العلوم بالطريقة المعتادة. وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة بين متوسط درجات طلبة المجموعة التجريبية ومتوسط درجات طلبة المجموعة الضابطة في اختبار التحصيل الدراسي لصالح المجموعة التجريبية. كما أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة بين متوسط درجات طلبة المجموعة التجريبية ومتوسط

درجات طلبة المجموعة الضابطة في اختبار التفكير الإبداعي لصالح المجموعة التجريبية.

كما هدفت دراسة الشكعة (2016) إلي التعرف علي أثر استراتيجية التدريس (التعليم المدمج، التعليم المعكوس) في تحصيل طلبة الصف السابع في مادة العلوم ومقدار احتفاظهم بالتعلم مقارنة بالطريقة الاعتيادية. تم استخدام المنهج شبه التجريبي، وبناء اختبار تحصيلي، وقد بلغت العينة (133) طالباً تم اختيارهم بطريقة قصدية، وتوزيعهم علي مجموعة ضابطة ومجموعتين تجريبيتين. وقد أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الطلبة في اختبار التحصيل لصالح المجموعتين التجريبيتين ولصالح طلاب المجموعة التي تعلمت باستراتيجية التعلم المدمج مقارنة بالمجموعة التي تعلمت باستراتيجية التعلم المعكوس.

وهدف دراسة خليل (2014) إلي الكشف عن أثر استخدام استراتيجية الصف المقلوب علي بعض مكونات التعلم المنظم ذاتياً والاتجاه نحو المادة لدي طلاب الصف السادس الابتدائي، ومن أجل تحقيق هذا الهدف، استخدم ثلاثة أدوات:

قياس التعلم الذاتي التنظيم، ومقياس الاتجاه نحو الرياضيات، ومقابلة بطاقة لتحديد فوائد وعقبات التجربة. بلغ عدد أفراد العينة (١٨) طالباً من طلاب الصف السادس الأساسي، تم تقسيمها إلي مجموعة تجريبية (٩) ومجموعة ضابطة تضم (٩) طلاب. وأظهرت النتائج أن مستوى مكونات التعلم المنظم ذاتياً من الطلاب علي الدافعية الأكاديمية عالية ومراقبة الذات متوسطة، وتكيف الاستراتيجية دون المتوسط. كما أثرت استراتيجية الصف المقلوب إيجابياً علي الاتجاه نحو الرياضيات بين طلاب المجموعة التجريبية. وأظهرت النتائج أيضاً فروق بين عدد الأنشطة والتمارين التي تم إكمالها لطلاب المجموعة التجريبية.

وهدف دراسة الطباع (2014) إلي تقصي أثر تدريس الأحياء بالأنشطة العلمية والمحاكاة الحاسوبية في التفكير التنبؤي والدافعية نحو تعلم الأحياء لدي طلبة الصف التاسع الأساسي في الأردن. تكونت العينة من (66) طالبة من طالبات الصف التاسع الأساسي، تم توزيعهن علي مجموعتين تجريبيتين، ومجموعة ضابطة. وتم بناء مقياس للتفكير

التنبؤي، ومقياس للدافعية نحو تعلم الأحياء. وقد أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد المجموعتين التجريبيتين علي مقياس التفكير التنبؤي، ومقياس الدافعية نحو تعلم الأحياء لصالح المجموعة التي درست باستخدام الأنشطة العلمية.

وهدف دراسة جاززا (Garza, 2014) إلى التعرف علي أهمية تطبيق التعليم المقلوب في تنمية مهارات الطلبة الأكاديمية، من خلال ما يوفره من إمكانية استفادة الطلبة من الوسائل الالكترونية في المنزل، كما يمكن أن يكون مفيداً لأجل نحو الأمية، كما بينت الدراسة علي أهمية الفوائد التربوية لاستخدام التعليم المقلوب في التعليم.

هدفت دراسة تشوي (Choi, 2013) إلي التعرف علي أهمية التعليم المقلوب في التخصصات الهندسية، كما وبينت الدراسة بأن التعليم المقلوب يمكن ان يكون حلاً لإعطاء البيئة التعليمية التي تمزج ما بين استخدام التكنولوجيا مع الأنشطة التعليمية العملية، كما وبينت الدراسة بأن المجموعة التجريبية لديها ردود فعل جيدة مقارنة مع

غيرها كما أنها متميزة في التعليم الجماعي وجيدة في التحصيل الأكاديمي.

هدفت دراسة سترير (Strayer, 2012) التعرف علي مدي تأثير التعليم المقلوب علي التعليم التعاوني والابتكار بين الطلبة، وقارنت الدراسة ما بين بيئات تعليم تقليدية وأخري مستندة علي التعليم المعكوس، وبينت الدراسة بأن الطلاب في الفصل الدراسي المقلوب أكثر انفتاحاً علي التعلم التعاوني وطرق التدريس المبتكرة، مقارنة مع الطلبة الذين يعتمدون علي التعليم التقليدي.

هدفت دراسة جاردنر (Gardner, 2012) إلى التعرف علي الإيجابيات والسلبيات التي نشأت لطريقة التعلم المعكوس خلال الفصول الدراسية، وكذلك تقدير العلاقة ما بين تصورات الطلاب وأداء الطلاب في الفصل الدراسي، وخلصت الدراسة إلي تحسين نتائج تعلم الطلاب مقارنة بالوسائل التقليدية.

من استعراض الدراسات السابقة يتبين أن معظمها يتناول أثر التدريس باستراتيجية الصف المقلوب في الدافعية للتعلم ومهارة اتخاذ القرار، وبالرغم من تشابه الدراسة الحالية مع معظم الدراسات السابقة في

منهجية البحث المستخدمة، إلا أنها تميزت عنها في أنها درست أثر استراتيجية الصف المقلوب لتدريس الكيمياء في تنمية الدافعية للتعلم ومهارة اتخاذ القرار معاً.

مشكلة الدراسة وفرضياتها:

نبعت مشكلة الدراسة من تدني مستوى تحصيل الطلبة في مادة العلوم بشكل عام، ومادة الكيمياء بشكل خاص، حيث جرت جهوداً استهدفت مراجعة وتقويم مناهج العلوم للمراحل الدراسية كافة، وأكدت بشكل واضح علي النوع بدل الكم، وكان ذلك من خلال الرابطة الأمريكية لتقدم العلوم American Association for the Advancement of Science (AAAS) عام 1989، في تقريرها المسمي العلوم لكل الأمريكيين، ومما جاء في هذا التقرير أن علي المدارس التركيز علي نوعية المحتوى لا كميته، وعلي طرائق وأساليب تدريس جيدة حتي تتم عملية تدريس المحتوى بشكل أفضل (عويد وعبدالله، 2008).

وأشارت محمد (2002) إلى أن قلة اطلاع مدرسي الكيمياء وقلة اهتمامهم بالطرائق والنماذج والاستراتيجيات التعليمية الحديثة في تدريس المفاهيم

الكيميائية، وضعف إلمامهم بها جعلهم يعتمدون فقط علي استخدام طرائق تقليدية، قد يكون أحد أسباب ضعف مستوى الطلبة في مادة الكيمياء والشكوي من صعوبتها.

ويؤكد ذلك نتائج عدة دراسات كدراسة الحافظ وحسين (2016) التي أظهرت معاناة معظم طلبة المرحلة الأساسية في فهم واستيعاب مادة الكيمياء بصورة صحيحة. وربما يعود ذلك-من وجهة نظر الباحثين- إلي أن مدرسي مادة الكيمياء قد يعانون من ضيق الوقت والصعوبة في إنجاز المقرر ضمن الحصّة الصفية، نظراً لكون الطريقة الاعتيادية في تدريسها تقوم علي شرح المادة العلمية للطلبة، ثم إعطاء أسئلة ومشكلات لحلها والتدرب عليها في البيت، مما قد يعرض الطلبة لنسيان ما شرحه المعلم خلال الحصّة الصفية، أو لتدني قدرتهم علي التفكير في حل المشكلات التي يمكن أن تواجههم في أثناء الحصّة الصفية، واتخاذ القرار المناسب لحل المسائل الكيميائية المطلوبة منهم، مما يؤدي إلي ضعف دافعية هؤلاء الطلبة لتعلم الكيمياء، وعدم رغبتهم في تعلمها.

ومن خلال ممارسة الباحثين لعملية التدريس في مدارس الأردن، فقد لاحظنا أن الاستراتيجيات المعتمدة في تدريس مادة الكيمياء للصفوف العليا لا تقدم حلولاً تجاه انخفاض الدافعية لتعلم تلك المادة، وأنها تهدف إلى تلقين الطالب المادة لمساعدته على اجتياز الاختبارات، دون التركيز على بعض المهارات العقلية العليا، ومنها مهارة اتخاذ القرار. فاهتمام المعلمين ينحصر في إنهاء المقرر دون النظر إلى أية اعتبارات أخرى.

وقد أشار مدبولي (2002) أن التكنولوجيا فتحت الباب واسعاً أمام تشكيلة كبيرة من إستراتيجيات التعلم التي يمكن تنفيذها بسهولة في غرفة الصف أو خارجه. وفي حالات أخرى أتاحت أدوات التكنولوجيا كالإنترنت للمعلمين الفرصة لتطوير استراتيجيات تعليمية جديدة على المسرح التربوي، ولأن استراتيجية الصف المقلوب استراتيجية حديثة ومرتبطة بالجمال التقني وقد أثبتت فعاليتها في التدريس كتجربة المدرسة الأمريكية والأردنية التي نجحت في تحسين مستوي الطلبة في مادة العلوم وتحقيق نتائج إيجابية (خليفة، 2013)، والذي -برأي الباحثين- له

علاقة وطيدة بتحسين دافعية الطلبة للتعلم في المواد كافة، ولا سيما مادة الكيمياء، وذلك فيما يتعلق بالأسئلة والأنشطة التي تحتاج إلى مهارات للوصول إلى حل للمشكلة ثم اتخاذ القرار بشأنها.

وفي ضوء ما تقدم، ولأهمية موضوع البحث، والمتمثل في المستغرين الدافعية للتعلم، ومهارة اتخاذ القرار في مادة الكيمياء، جاءت الدراسة الحالية بهدف تقصي أثر استراتيجية الصف المقلوب لتدريس الكيمياء في تنمية الدافعية للتعلم ومهارة اتخاذ القرار لدى طلبة الصف العاشر الأساسي في الأردن، وعليه تتمحور مشكلة الدراسة باختبار الفرضيتين الآتيتين:

- لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha = 0.05$) بين متوسطي درجات طالبات الصف العاشر الأساسي في المجموعتين التجريبية والضابطة في تنمية الدافعية للتعلم لديهن تعزي إلى طريقة التدريس (استراتيجية الصف المقلوب، الطريقة الاعتيادية).

- لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha = 0.05$) بين

متوسطي درجات طالبات الصف العاشر الأساسي في المجموعتين التجريبية والضابطة في تنمية مهارة اتخاذ القرار لديهن تعزي إلي طريقة التدريس (استراتيجية الصف المقلوب، الطريقة الاعتيادية).

أهداف الدراسة:

تمحورت أهداف الدراسة حول الكشف عن دلالة الفروق بين متوسطات درجات طالبات الصف العاشر الأساسي في المجموعتين التجريبية والضابطة في كل من استبانة الدافعية للتعلم واستبانة مهارة اتخاذ القرار، وما إذا كانت هذه الفروق تُعزي إلي استخدام استراتيجية الصف المقلوب.

أهمية الدراسة:

تكتسب الدراسة أهميتها من موضوعها، فهي موجهة لمعرفة استراتيجية الصف المقلوب وأثرها علي الدافعية للتعلم ومهارة اتخاذ القرار؛ كما وتظهر أهمية الدراسة من خلال المجالين الآتيين:

الأهمية النظرية: حيث تسلط الدراسة الضوء علي متغيرين، هما الدافعية للتعلم ومهارة اتخاذ القرار لدي طالبات الصف العاشر الأساسي اللاتي هن في مرحلة العمليات المادية، والتي يمكنهن فيها اكتساب القدرة علي مهارة اتخاذ القرار

الذي يتوافق ونموهن العقلي، مما يمكنه أن يزيد من دافعيتهن للتعلم، خاصة في ضوء قلة الدراسات علي المستوي المحلي -بحسب علم الباحثين واطلاعهما- التي اهتمت بدراسة أثر استراتيجية الصف المقلوب كأحد مستحدثات تكنولوجيا التعليم في تنمية الدافعية للتعلم ومهارة اتخاذ القرار، كما تقدم إطاراً نظرياً وأداتين لقياس هذين المتغيرين قد يستفيد منها باحثين مستقبلاً، كما أنها تقدم جملة من التوصيات للمعنيين في مجالها.

-**الأهمية العملية:** من المتوقع أن تستفيد من هذه الدراسة الفئات الآتية:

-القائمون علي بناء مناهج العلوم عامة، والكيمياء خاصة بتضمين مبادئ استراتيجية الصف المقلوب فيها، والاستفادة من التغذية الراجعة التي قدمتها هذه الدراسة لهم.

-معلمو مادة الكيمياء، بتطوير أدائهم في مجال استخدام الصف المقلوب في التدريس، وبالتالي تحسين مستوي تعلم مادة الكيمياء لدي طلبتهم.

-المشرفون التربويون لمادة الكيمياء، بتشجيع معلمي الكيمياء علي استخدام

استراتيجية الصف المقلوب في
تدريسهم.

حدود الدراسة ومحدداتها:

يتحدد تعميم نتائج هذه الدراسة في
انها اقتصر على عينة من طالبات الصف
العاشر الأساسي في مدرسة رقية بنت
الرسول الأساسية للبنات التابعة لمديرية
التربية والتعليم للواء ماركا في محافظة
العاصمة عمان، الفصل الأول من العام
الدراسي (٢٠١٨ - ٢٠١٩)، إذ جري
تدريسهن محتوى الوحدة الأولى "البنية
الذرية" من كتاب الكيمياء لهذا الصف
باستراتيجية الصف المقلوب والطريقة
الاعتيادية. أما محددات هذا التعميم فتتمثل
في أداتي الدراسة اللتين أعدتهما الباحثتان
وما يتوافر لهما من مؤشرات الصدق
والثبات.

مصطلحات الدراسة وتعريفاتها الإجرائية:

يمكن تعريف المفاهيم والمصطلحات
الواردة في هذه الدراسة إجرائياً كالآتي:

الصف المقلوب Flipped classroom:

وتعرف إجرائياً بأنها استخدام لشبكة
الإنترنت بطريقة تسمح للمعلمة بإعداد
الدرس عن طريق مقاطع فيديو مدتها ما
بين ٥ إلى ١٠ دقائق، وتشاركها مع

الطالبات عن طريق مجموعة علي تطبيق
الواتسب، لتشاهد الطالبات في منازلهن
باستعمال حواسيبهن أو هواتفهن الذكية
قبل حضور الدرس، في حين يُخصص
وقت الحصة للمناقشات والتدريبات.

الدافعية للتعلم Motivation to learn:

هي مجموع الدرجات التي تحصل عليها
الطالبات من خلال إجابتهم علي فقرات
استبانة الدافعية للتعلم المستخدمة لتحقيق
غايات الدراسة في مادة الكيمياء وهي
الرغبة في النجاح والمشاركة في عملية
التعلم بشكل فعال وتحسين مستوي
التحصيل المدرسي.

مهارة اتخاذ القرار Decision making

skill: هي إكساب الطالبات القدرة علي
تحديد المشكلة ومحاولة المفاضلة والاختيار
بين مجموعة بدائل، واختيار أفضل الحلول
وتقويمها، وذلك لتحقيق هدف أو نتائج
إيجابية أثناء دراسة البنية الذرية في مادة
الكيمياء، وتقاس بالدرجة التي تحصل عليها
الطالبات في استبانة القدرة علي اتخاذ
القرار المعد لهذه الغاية.

منهجية الدراسة:

اعتمدت الدراسة الحالية منهج البحث شبه التجريبي، باعتبار أن هذا المنهج يخدم أهداف الدراسة ويحققها.

أفراد الدراسة:

تكونت عينة الدراسة من (76) طالبة من طالبات الصف العاشر الأساسي بمدرسة رقية بنت الرسول الأساسية للبنات التابعة لمديرية التربية والتعليم للواء ماركا بمحافظة العاصمة، في الفصل الأول للعام الدراسي ٢٠١٨/٢٠١٩، إذ جري اختيار هذه المدرسة قصدياً، واختيار شعبتين منهما بطريقة عشوائية وتم تعيين احدهما كمجموعة تجريبية، تدرس وحدة البنية الذرية في مادة الكيمياء للصف العاشر الأساسي باستخدام استراتيجية الصف المقلوب، والمجموعة الأخرى ضابطة تدرس نفس الوحدة بالطريقة الاعتيادية.

أداتا الدراسة:

استخدم لجمع البيانات في هذه الدراسة أداتان، هما:

١- استبانة الدافعية للتعلم:

جرى تطوير استبانة لقياس دافعية الطلبة للتعلم من أفراد العينة في وحدة (البنية الذرية) وقد تكونت الاستبانة في صورتها الأولية من (58) فقرة.

أ- صدق الأداة

للتأكد من صدق الأداة تم عرضها على عدد من المحكمين في تخصصي المناهج وعلم النفس، في كليات جامعة العلوم الإسلامية وكليات أخرى خارج الجامعة، وكان عددهم (21) محكماً، استجاب منهم (18) محكماً وقد أبدى المحكمون بعض الملاحظات والآراء في الاستبانة، وفي ضوء آراء المحكمين واقتراحاتهم، حُذفت بعض فقرات الاستبانة، واستُبدلت فقرات بأخرى، ووُضّحت بعضها فأصبحت الاستبانة في صورتها النهائية مكونة من (٥٠) فقرة.

ب- ثبات الأداة:

تم التأكد من ثبات الاستبانة بطريقة الاختبار وإعادة الاختبار (Tese- Retest)، فقد أعيد تطبيق الاستبانة على عينة استطلاعية عددها (40) طالبة من مدرسة أمامة بنت أبي العاص ومن الصف العاشر الأساسي، واللواتي سبق لهن دراسة وحدة البنية الذرية في الكيمياء بفواصل زمني مقداره أسبوعان وبجساب معامل ثبات الاتساق الداخلي باستخدام

ب- ثبات الأداة

تم التأكد من ثبات الاستبانة بطريقة الاختبار وإعادة الاختبار (Tese-Retest)، فقد أعيد تطبيق الاستبانة علي عينة استطلاعية عددها (40) طالبة من مدرسة أمامة بنت أبي العاص ومن الصف العاشر الأساسي، واللواتي سبق لهن دراسة وحدة البنية الذرية في الكيمياء بفاصل زمني مقداره أسبوعان وبحساب معامل ثبات الاتساق الداخلي باستخدام معادلة كرونباخ ألفا كان (0.79)، وقد عُدَّت هذه القيمة ملائمة لأهداف الدراسة، حيث إن استجابات الأشخاص قد تتباين من وقت لآخر، لعوامل وظروف مختلفة.

البيئة التعليمية القائمة علي استراتيجية الصف المقلوب:

لتصميم بيئة تعليمية قائمة علي استراتيجية الصف المقلوب وبنائها قامت الباحثتان بالإجراءات الآتية:

- مراجعة الأدب النظري والدراسات السابقة ذات الصلة بموضوع الدراسة ومتغيراتها، وكيفية توظيف هذه

معادلة كرونباخ ألفا كان (0.77، 0.78)، وقد عُدَّت هذه القيمة ملائمة لأهداف الدراسة، حيث إن استجابات الأشخاص قد تتباين من وقت لآخر، لعوامل وظروف مختلفة.

٢- استبانة مهارة اتخاذ القرار:

قامت الباحثتان بصياغة فقرات الاستبانة، وقد اشتملت الاستبانة في صورتها الأولية على (40) فقرة.

أ- صدق الأداة:

للتأكد من صدق الأداة تم عرضها علي عدد من المحكمين في تخصصي المناهج وعلم النفس، في كليات جامعة العلوم الإسلامية وكليات أخرى خارج الجامعة، وكان عددهم (21) محكمًا استجاب منهم (18) محكمًا وقد أبدى المحكمون بعض الملاحظات والآراء في الاستبانة، وفي ضوء آراء المحكمين واقتراحاتهم، حُذفت بعض فقرات الاستبانة، واستُبدلت فقرات بأخرى، ووضّحت بعضها فأصبحت الاستبانة في صورتها النهائية مكونة من (35) فقرة.

- الاستراتيجية في المادة التعليمية بشكل فعال.
- تحديد المحتوى التعليمي وتحليل مضمونه، والمتمثل في محتوى الوحدة الأولى (البنية الذرية) من كتاب الكيمياء للصف العاشر الأساسي، إذ تكون المحتوى التعليمي من (6) دروس، وهي: مكونات الذرة، نظرية دالتون الذرية، اكتشاف الإلكترون، اكتشاف البروتون، نموذج رذرفورد وتجارب النشاط الإشعاعي، اكتشاف النيوترونات.
- جري إعداد خطة تعليمية لكل من المجموعتين التجريبية والضابطة ضمن دليل للمعلم؛ إذ تضمنت الخطة التعليمية وصفاً لطريقة التدريس (استراتيجية الصف المقلوب)، واشتملت الخطة علي مجموعة من الإرشادات والتوجيهات والأنشطة المتنوعة؛ وجري تنظيم المحتوى التدريسي وفقاً لاستراتيجية الصف المقلوب مع الالتزام التام بمحتوي الكتاب المدرسي، والنتائج التعليمية للدروس، وإجراءات التنفيذ، والتقويم.
- تحديد الزمن اللازم بوضع جدول زمني لتنفيذ المحتوى التعليمي (البنية الذرية) من كتاب الكيمياء للصف العاشر الأساسي وفق استراتيجية الصف المقلوب.
- تحديد مهمات المعلمة والمتعلمة (الطالبة).
- التحقق من صدق الوحدة التدريسية المصاغة وفق استراتيجية الصف المقلوب، إذ جري عرضها علي مجموعة من الخبراء ذوي الاختصاص في مناهج وأساليب تدريس العلوم، وفي مجال تكنولوجيا التعليم، ومعلمي ومشرفي الحاسوب وعددهم (7)، وطُلب إليهم إبداء الرأي حول الطريقة المستخدمة لتنفيذ استراتيجية الصف المقلوب، ودرجة الالتزام بخطوات تنفيذ هذه الاستراتيجية، وأي ملاحظات يرونها مناسبة، ومدى مناسبة صياغة الوحدة التعليمية للتدريس وفق إستراتيجية الصف المقلوب، ومدى وضوح أهداف الوحدة التعليمية وخلوها من الأخطاء، وفي ضوء آراء المحكمين واقتراحاتهم أجريت بعض التعديلات علي الدروس المتضمنة في اليوتيوب وبعض الأنشطة

المطلوبة، وتم الخروج بالصورة النهائية للوحدة المختارة وفق استراتيجية الصف المقلوب.

- جري تحديد مكان تنفيذ الاستراتيجية بالتنسيق مع مديرية التربية والتعليم في لواء ماركا، إذ جري اختيار مدرسة رقية بنت الرسول الثانوية، لأن المدرسة قريبة من مكان عمل الباحثين، ولتعدد شعب الصف العاشر الأساسي فيها بما يخدم أهداف الدراسة.

إجراءات الدراسة:

لتحقيق أهداف الدراسة اتبعت الدراسة الإجراءات الآتية:

- الحصول على الموافقات الرسمية من وزارة التربية والتعليم.

- الاطلاع على الأدب التربوي والدراسات السابقة ذات العلاقة بالموضوع.

- تحديد المحتوى التعليمي المتمثل في وحدة البنية الذرية من كتاب الكيمياء للصف العاشر الأساسي، وتحليل محتواها.

- تصميم وصياغة الوحدة التدريسية المختارة وفق استراتيجية الصف المقلوب لتدريس مادة الكيمياء، حيث

وضعت الباحثان تصورًا كاملًا للمشروع، والخطوط العريضة لما ينبغي أن تحتويه الاستراتيجية من فيديوهات تعليمية تحوي أهدافًا ومادة علمية وأنشطة وتدريبات. ثم قامتا بتجميع وتجهيز متطلبات التصميم، من عمل مجموعة (group) من خلال تطبيق الواتسب (whatsapp)، وما يلزم العرض من تعزيز بالأصوات والصور الثابتة والمتحركة ولقطات الفيديو، ووسائط التعلم والتي تم استخدامها في تطبيق الوحدة المختارة وفق إستراتيجية التعلم المقلوب: الكتاب المقرر، ودليل المعلم لمادة الكيمياء، والفيديو التعليمي، والأقراص المدججة (CDS)، والموقع الرسمي لليوتيوب (www.youtube.com)، وجهاز الحاسوب والبرامج الحاسوبية باستخدام برنامج النصوص (Word Microsoft)، وبرنامج عرض الشرائح (PowerPoint)، وشاشة عرض البيانات (Data Show)، والرسومات والصور، ثم ترجمت الخطوط العريضة إلى إجراءات تفصيلية وأحداث ومواقف تعليمية حقيقية، مع الأخذ بالاعتبار ما تم إعداده وتجهيزه بمرحلة

الإعداد من متطلبات. ثم تم تنفيذ الاستراتيجية؛ إذ كانت آلية تطبيق الاستراتيجية تبدأ بعرض فيديوهات تعليمية خاصة بكل درس من دروس الوحدة من اليوتيوب أو من خلال الأقراص المدججة، من خلال مجموعة الواتسب التي كانت بعنوان الصف المقلوب، والتي جري إضافة جميع طالبات المجموعة التجريبية لها، كما جري تنزيل الفيديوهات التعليمية علي أجهزة الحاسوب بمختبر المدرسة أيضا، ليتسني لطالبات المجموعة التجريبية اللواتي لا تتوفر لديهن خدمة الإنترنت من مشاهدة الفيديوهات وتحضير تساؤلاتهن حول الموضوع المعروض للوحدة القادمة، التي تتركز فعاليتها علي مناقشة تساؤلاتهن حول ما شاهدنه بالدقائق العشر الأولي من وقت الحصة الكلي، ومن ثم يتوزع باقي وقت الحصة علي مناقشة ورقة عمل وحل أسئلة الدرس عبر مجموعات تتوزع فيها الطالبات توزيعا عشوائيا، وبالتالي يتسني للمعلمة متابعة عمل الطالبات وإرشادهن والإجابة عن تساؤلاتهن، وتنظيم تفاعلهن

وإدارة النقاش بينهن، ومن ثم مساعدتهن في تلخيص النتائج وتنظيم الحلول التي توصلن إليها في الدقائق العشر الأخيرة من الحصة بما يساعد في تسخير وقت الحصة للمناقشة وحل الأسئلة والتمارين فقط بدلا من قضاء وقت الحصة في عرض المحتوى التعليمي وشرحه كما في الطريقة الاعتيادية. وأخيرا تم عرض الدروس المصاغة وفق استراتيجية الصف المقلوب علي عدد من المحكمين المختلفين، بهدف التحسين والتطوير.

-إعداد أدوات الدراسة والتحقق من صدقهما وثباتهما.

-اختيار تعيين أفراد الدراسة عشوائيا في المجموعتين التجريبية والضابطة.

-تطبيق أدوات الدراسة علي أفراد مجموعتي الدراسة قبل البدء بتدريس محتوى الوحدة للتحقق من تكافؤ مجموعتي الدراسة.

-تطبيق تجربة الدراسة علي المجموعة التجريبية بحيث تدرس الدروس المحددة باستراتيجية الصف المقلوب وتدرس المجموعة الضابطة بالطريقة التقليدية.

التجريبية والضابطة، والجدول رقم (١) يوضح ذلك.

جدول (١) المتوسطات الحسابية القبليّة والبعديّة والانحرافات المعيارية للمجموعتين التجريبية والضابطة علي استبانة تنمية الدافعية للتعلم في مادة الكيمياء				
المجموعة	المتوسط الحسابي القبلي	المتوسط الحسابي البعدي	الانحراف المعياري القبلي	الانحراف المعياري البعدي
التجريبية	١٣, ١٢٢	٦, ٥٤٤	٢٩, ١٥٥	٨, ٤٧٨
الضابطة	٧, ٢٠٢	٣, ٤٥٥	٩, ٩٧٧	٧, ٣٢٤

يلاحظ من الجدول (١) وجود فروق ظاهرية بين متوسطات الدرجة الكلية البعديّة في تنمية الدافعية للتعلم في مادة الكيمياء بين المجموعتين التجريبية والضابطة، ولأجل التعرف علي دلالة هذه الفروق، تم استخدام تحليل التباين المشترك الأحادي (ANCOVA)، والجدول (٢) يبين ذلك.

جدول (٢) نتائج تحليل التباين المشترك الأحادي لمتوسطات الدرجات الكلية على تنمية الدافعية للتعلم في مادة الكيمياء للمجموعتين التجريبية والضابطة					
مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوي الدلالة
المجموعة	٤٦٠, ١٥٧	١	٤٦٠, ١٥٧	٦٥, ٤١٨	*٠, ٠٠٠
المصاحب (قبلي)	١٠١٠, ٠٢٠	١	١٠١٠, ٠٢٠	١٤٣, ٥٨٩	*٠, ٠٠٠
الخطأ	١١٩, ٥٨٠	٧٣	٧, ٠٣٤		
المجموع	١١٢٩٦, ٠٠٠	٧٥			
* دالة إحصائية عند $\alpha \geq ٠, ٠٥$					

الكلية في تنمية الدافعية للتعلم في مادة الكيمياء بين المجموعتين التجريبية والضابطة

-تطبيق أداتي الدراسة على أفراد مجموعتي الدراسة بعددًا ورصد النتائج.

-تحليل النتائج وتفسيرها وتقديم التوصيات والمقترحات.

تحليل نتائج الدراسة ومناقشتها:

أولًا: النتائج المتعلقة بالفرضية الصفرية الأولى: يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوي دلالة ($\alpha = ٠, ٠٥$) بين متوسطي درجات طالبات الصف العاشر في المجموعتين التجريبية والضابطة في تنمية الدافعية للتعلم لديهن تعزي إلي طريقة التدريس (استراتيجية الصف المقلوب، الطريقة الاعتيادية).

للتحقق من صحة الفرضية جري استخراج المتوسطات القبليّة والبعديّة وكذلك الانحرافات المعيارية للمجموعتين

يتضح من الجدول (٢) وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط الدرجة

إذ كانت قيمة $F(65, 418)$ وهي ذات دلالة عند مستوى $(\alpha=0.05)$ ، ولصالح المجموعة التجريبية وهذا يشير إلى فاعلية استراتيجية الصف المقلوب، ولمعرفة لصالح من كانت هذه الفروق فقد جري استخراج المتوسطات المعدلة والخطأ المعياري لمتوسطات الدرجة الكلية لتنمية الدافعية للتعليم، والجدول (٣) يوضح ذلك.

جدول (٣) المتوسطات البعدية المعدلة والخطأ المعياري للدرجة الكلية اختبار تنمية الدافعية للتعليم في مادة الكيمياء		
المجموعة	المتوسط المعدل	الخطأ المعياري
التجريبية	١٣,٥١١	٢,١٤٤
الضابطة	١٠,١١١	١,٥٤٥

يظهر الجدول (٣) أن المتوسطات البعدية المعدلة بما يخص المجموعة التجريبية هي (١٣,٥١١)، وهي أعلى من المتوسطات المعدلة للمجموعة الضابطة (١٠,١١١)، أي أن الفروق لصالح المجموعة التجريبية التي درست باستخدام استراتيجية الصف المقلوب، مما يدل على وجود أثر لاستراتيجية الصف المقلوب في تنمية الدافعية للتعليم في مادة الكيمياء.

ويمكن تفسير هذه النتيجة أن التعلم باستخدام استراتيجية الصف المقلوب يعد نمطاً من أنماط التعلم المدمج، الذي يتم فيه تفعيل استخدام التكنولوجيا في

التعلم، بطريقة تمكنت الطالبات فيها من تلقي المعرفة بأساليب تعليمية حديثة ومشوقة وممتعة، ومن مصادر تعليمية متعددة، كمقاطع الفيديو والأقراص المدمجة، وغيرها، مع إمكانية تدوين ملاحظاتهم باستمرار، مع مراعاة الفروق الفردية بينهم، مع قلب أدوار الصف المدرسي والبيت، فقليل من الشرح داخل الصفوف، وكثير من التعلم التعاوني والنقاشات داخلها، كثير من الشرح في البيت، وقليل من الواجبات المنزلية. مع تلقي المساعدة من المعلمة التي تتجول بين الطالبات مما ساعدهن على زيادة التفاعل والتركيز في الصف على ما يحتاج منهن وقتاً أكثر للتعلم، وفي توجيههن نحو تحسين أدائهن مما عمل على تنمية الدافعية للتعلم لديهن.

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة الرؤساء (2017) أكدت على فاعلية الصف المقلوب في تدريس العلوم على التحصيل الأكاديمي، وتنمية عادات العقل لدى الطالبات، ودراسة خليل (2014) التي أكدت فاعلية استراتيجية الصف المقلوب على الدافعية الأكاديمية لدى الطلبة.

جدول (٥) نتائج تحليل التباين المشترك الأحادي لمتوسطات الدرجات الكلية علي استبانة تنمية مهارة اتخاذ القرار للمجموعتين التجريبية والضابطة.				
مصدر التباين	مجموع المربعات الحرة	درجات الحرية	متوسط قيمة ف المربعات	مستوي دلالة
المجموعة	١٣١,٢٢٦	١	١٣١,٢٢٦	*٠,٠٠٠
المصاحب (قبلي)	٤٦,٨٤٢	١	٤٦,٨٤٢	*٠,٠٠١
الخطأ	٢٢٦,٤٠٧	٧٣	٣,٩٧٢	
المجموع	٤١٩,٦٥٠	٧٥		
* دالة إحصائية عند $\alpha \geq ٠,٠٥$				

يتضح من الجدول (٥) وجود فروق ذات دلالة احصائية في متوسط الدرجة الكلية في استبانة تنمية مهارة اتخاذ القرار علي المقياس البعدي بين المجموعتين التجريبية والضابطة ، حيث كانت قيمة ف (٢٢, ١٢٠) وهي دالة عند مستوي $(\alpha=0.05)$ ، ولصالح أفراد المجموعة التجريبية، وهذا يشير إلي فاعلية استراتيجية الصف المقلوب في تنمية مهارة اتخاذ القرار في مادة الكيمياء.

وللتعرف لصالح من كانت هذه الفروق فقد جري استخراج المتوسطات المعدلة والخطأ المعياري لمتوسطات الدرجة الكلية لاستبانة مهارة اتخاذ القرار، والجدول (٦) يوضح ذلك.

جدول (٦) المتوسطات المعدلة والخطأ المعياري للدرجة الكلية لاستبانة تنمية مهارة اتخاذ القرار		
المجموعة	المتوسط المعدل	الخطأ المعياري
التجريبية	١١, ١٢١	١, ٨٦٧
الضابطة	٨, ١٤٤	١, ٠٥٨

ثانياً: النتائج المتعلقة بالفرضية الصفيرية الثانية: لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوي دلالة $(\alpha = ٠,٠٥)$ بين متوسطي درجات طالبات الصف العاشر في المجموعتين التجريبية والضابطة في تنمية مهارة اتخاذ القرار لديهن تعزي طريقة التدريس (استراتيجية الصف المقلوب، الطريقة الاعتيادية).

للتحقق من صحة الفرضية جري استخراج المتوسطات البعدية والانحرافات المعيارية للمجموعتين التجريبية والضابطة، والجدول (٤) يوضح ذلك.

جدول (٤) المتوسطات الحسابية البعدية والانحرافات المعيارية للمجموعتين التجريبية والضابطة علي استبانة تنمية مهارة اتخاذ القرار.				
المجموعة	المتوسط الحسابي قبلي	الانحراف المعياري قبلي	المتوسط الحسابي البعدي	الانحراف المعياري البعدي
التجريبية	١٧, ٣٢١	٦, ٥٤١	٢٢, ٥٤١	٩, ١٥٧
الضابطة	١٢, ٤٢١	٤, ٢٤١	١٤, ٥٤١	٦, ٨١٧

يلاحظ من الجدول (٤) وجود فروق ظاهرية بين متوسطات الدرجة الكلية البعدية علي استبانة تنمية مهارة اتخاذ القرار بين المجموعتين التجريبية والضابطة، ولمعرفة دلالة هذه الفروق فقد جري استخدام تحليل التباين المشترك الأحادي (ANCOVA)، والجدول (٥) يوضح ذلك.

من خلال الجدول (٦) نلاحظ أن المتوسطات البعدية المعدلة للمجموعة التجريبية هي (١٢١, ١١)، وهي أعلى من المتوسطات المعدلة للمجموعة الضابطة (١٤٤, ٨)، أي أن الفروق لصالح المجموعة التجريبية التي درست باستخدام استراتيجية الصف المقلوب، مما يدل على فاعلية استراتيجية الصف المقلوب في تنمية مهارة اتخاذ القرار في مادة الكيمياء.

وقد تعزي هذه النتيجة إلى أن استخدام هذه الإستراتيجية شكل فرصة للطلبات للخروج عن طابع الحصة المألوف والذي يكون فيه المعلم مصدرًا وحيدًا للمعلومة، والطالب في دوره السلبي كمتلق لها، فأصبح علي الطالبات أن يتحملن جزءا من مسؤولية تعلمهن، إذ عليهن الدخول للإنترنت، أو الوصول للفيديو التعليمي عن طريق مجموعة الواتسب قبل وقت الحصة، ومشاهدته وتسجيل ملاحظاتهم حول ما شاهدته كون المادة جديدة عليهن، كما عليهن المشاركة بفعاليات وأنشطة الحصة التي تتوزع عليهن، من خلال المجموعات التعاونية التي توزع فيها المعلمة المهام عليهن، مما حول موضوع الدروس إلي موضوع محب لديهن لا يشكل لديهن

عائقا في دراسته وفهمه، وعزز ذلك ثقتهم في أنفسهم وإمكاناتهم في اتخاذ القرار حول المسائل الكيميائية وتنمية مهارة اتخاذ القرار لحل المسائل الكيميائية المطلوبة منهم.

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة المشني (2016) التي كشفت عن أثر استخدام التعلم المعكوس في في مادة العلوم التفكير الإبداعي لدي الطلبة، ودراسة جازا (Garza, 2014) التي أكدت أهمية تطبيق التعليم المقلوب في تنمية مهارات الطلبة الأكاديمية بشكل عام.

التوصيات:

في ضوء النتائج السابقة، فإن الدراسة توصي:

- القائمين علي مناهج العلوم اعتماد استراتيجية الرحلات المعرفية لتدريس مادة الكيمياء لتنمية الدافعية للتعلم ومهارة اتخاذ القرار لطلبة الصف العاشر، وتبني سياسات تربوية حديثة للصفوف الأساسية مستندة بشكل أساسي علي استراتيجية الصف المقلوب.
- معلمي الكيمياء للصف العاشر باستخدام استراتيجية الرحلات المعرفية في تدريسهم لما لها من أثر واضح في

المراجع:

- تنمية الدافعية للتعلم ومهارة اتخاذ القرار لدى الطلبة، ومراعاة تعزيز البيئة التعليمية التي تدعم ذلك.
- الباحثين في مجال التربية بضرورة إجراء أبحاث جديدة مرتبطة بموضوع الدراسة، على أن تؤخذ عينات وفئات أخرى.
- أمارة، رشا طه (2008). مدي فاعلية برنامج تدريبي في تنمية مهارات اتخاذ القرار لدى الطالبات المتفوقات تحصيليا في كلية غرناطة- الجليل، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة البلقاء التطبيقية، الأردن.
- الحافظ، محمود عبد السلام وحسين، محمد جاسم (2016). أثر التدريس وفق الخريطة العنكبوتية في تعديل التصورات البديلة لبعض المفاهيم الكيميائية لدى طلاب الصف الرابع العلمي وتنمية تفكيرهم الاستدلالي، مجلة دراسات العلوم التربوية. 43(5)، -2085 2103.
- حبيب، محدي (2003). اتجاهات حديثة في تعليم التفكير (استراتيجيات مستقبلية للألفية الجديدة)، القاهرة: دار الفكر العربي.
- الخرايشة، عمر محمد (2002). الشباب وفن اتخاذ القرارات. سلسلة التثقيف الشباب (43) يصدرها المجلس الأعلى للشباب، عمان، الأردن.
- خلاصي، مراد (2007). اتخاذ القرار في تسيير الموارد البشرية واستقرار الإطارات في العمل، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة منتوري، قسنطينة، الجزائر.
- خليفة، زينب محمد (2013). الصفوف المقلوبة مدخل لخلق بيئة تعليمية شاملة. مجلة دراسات التعليم العالي، (٢٦)، 493-502.

- خليل، إبراهيم بن الحسين (2014). أثر استراتيجية الصف المقلوب في تنمية بعض مكونات التعلم المنظم ذاتيًا والاتجاه نحو المادة لدي طلاب الصف السادس الابتدائي. بحث إجرائي، إدارة تعليم صبيا، السعودية.
- الدوسري، فؤاد فهد وآل مسعد، أحمد زيد (2017). فاعلية تطبيق استراتيجية الصف المقلوب علي التحصيل الدراسي لتعلم البرمجة في مقرر الحاسب وتقنية المعلومات لدي طلاب الصف الأول الثانوي. المجلة الدولية للبحوث التربوية، 41(3)، 138-164.
- الرؤساء، تهاني (2017). فاعلية الصف المقلوب في تدريس مقرر استراتيجيات تدريس العلوم وتقييمها علي التحصيل الأكاديمي وتنمية عادات العقل لدي طالبات جامعة الأميرة نورة بنت عبدالرحمن. مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية، 26(1)، 128-150.
- الرويس، عزيزة (2016). التعلم المقلوب في التعليم الجامعي. مجلة آفاق الجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية، 49، 36-38.
- الزغلول، رافع والزغلول، عماد عبدالرحيم (2003). علم النفس المعرفي. عمان: دار الشروق للنشر والتوزيع.
- الزغلول، عماد عبد الرحيم (2002). مبادئ علم النفس التربوي. الإمارات: دار الكتاب العربية للطباعة والنشر.
- الشكعة، هناء (2016). أثر استراتيجتي التعلم المدمج و التعلم المعكوس في تحصيل طلبة
- الصف السابع في مادة العلوم ومقدار احتفاظهم بالتعلم، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الشرق الأوسط، الأردن.
- الشهراني، أحمد سلطان (2014). أثر استراتيجية تدريسية مقترحة باستخدام اليوتيوب علي التحصيل الدراسي في مقرر الحاسب الآلي لدي طلاب الصف الأول الثانوي. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الملك سعود، السعودية.
- الطائي، إيمان (2001). السمات الشخصية وعلاقتها باتخاذ القرار لطلبة كلية القانون في جامعة بغداد، كلية التربية. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة بغداد، العراق.
- الطباع، رنا عبد السلام (2014). أثر تدريس الأحياء بالأنشطة العلمية والمحاكاة الحاسوبية في التفكير التنبؤي والدافعية نحو تعلم الأحياء لدي طلبة الصف التاسع الأساسي في الأردن، أطروحة دكتوراة غير منشورة، جامعة العلوم الإسلامية العالمية، الأردن.
- الطراونة، معتصم أحمد (2003). الهوية النفسية وعلاقتها باتخاذ القرار لدي طلبة جامعة مؤتة، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة مؤتة، الأردن.
- عبد الرحيم، محمد عبد الله (2007). حل المشاكل وصنع القرار، القاهرة: مركز تطوير الدراسات الهندسية العليا والبحوث في العلوم.
- عبد الكريم، بلعربي (2011). أثر تكنولوجيا المعلومات علي اتخاذ القرارات الإدارية.

- قطيبي، غسان يوسف (2012). *حوسبة التدريس*. عمان: دار الثقافة للنشر والتوزيع.
- متولي، علاء الدين سعد (2015). *توظيف استراتيجية الصفوف المقلوبة في عمليتي التعليم والتعلم*. المؤتمر العلمي الخامس عشر للجمعية المصرية لتربويات الرياضيات، القاهرة، مصر.
- محمد، حسية سلمان (2002). *أسباب رسوب طلبة الصف الثالث متوسط من وجهة نظر الطلبة والمدرسين ومديري المدارس*. مجلة كلية المعلمين، (35).
- مدبولي، محمد عبد الخالق (2002). *التنمية المهنية للمعلمين*. دار الكتاب الجامعي: الإمارات العربية المتحدة.
- المشني، يوسف (2016). *أثر استخدام التعلم المعكوس في تحصيل طلبة الصف السابع في مادة العلوم وفي تفكيرهم الإبداعي*، رسالة ماجستير منشورة، جامعة الشرق الأوسط، الأردن.
- Alvin, Burns & Ronald, B. (2001). *Marketing Research*, 1st Ed. Parson. USA.
- Bergmann, J.& Sams, A. (2014). *Flipped learning: Gateway to Student Engagement*. Washigton, DC: International Society for Technology in Education.
- Brockmann, E. N. & Anthony, W. P. (2016). Tacit knowledge and strategic decision making. *Group & Organization Management*. 27 (4), 436-455.
- Brophy, J. (2004). *Using Video in Teacher Education*, Advances in Research
- أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة وهران، الجزائر.
- العلوان، أحمد فلاح والعطيات، خالد عبد الرحمن (٢٠١٠) *العلاقة بين الدافعية الداخلية الأكاديمية والتحصيل الأكاديمي لدى عينة من طلبة الصف العاشر الأساسي في مدينة معان في الأردن*. مجلة الجامعة الإسلامية سلسلة الدراسات الإنسانية 2، (18)، 683-717.
- عويد، فالح عبد الحسن وعبد الله، سماء إبراهيم عوييد (2008). *أسباب رسوب طلبة السادس الإعدادي في مادة الكيمياء من وجهة نظر الطلبة والمدرسين*. مجلة الفتح، (34)، 388-370.
- غباري، ثائر أحمد (2008). *الدافعية بين النظرية والتطبيق*. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.
- القرارة، أحمد (2003). *أثر استخدام الوسائط التعليمية المتعددة في التحصيل والدافعية للتعلم في مادة الكيمياء لدى الطلبة مرتفعي التحصيل ومنخفضي التحصيل للصف التاسع الأساسي*. رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة عمان العربية للدراسات العليا، الأردن.
- قشطة، آية خليل (2016). *أثر توظيف استراتيجية التعلم المنعكس في تنمية المفاهيم ومهارات التفكير التأملي بمبحث العلوم الحياتية لدى طالبات الصف العاشر الأساسي*، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين.

- Educational Management Eugene OR.92 ED370200.
- Monahan, G.E. (2000). **Management decision making: spreadsheet modeling, analysis, and application**. Cambridge, UK; New York.
- Mcknight, H. & Arfstorm, K. (2013). **Areview of Flipped Learning**. George mason University.
- Strayer, J. (2012). **How learning in an inverted classroom influences Teaching**. 10, 1-27
- Choi, E. (2013). Applying Inverted Classroom to Software Engineering Education, **International Journal of e-Education**, 3(2), 121- 125.
- Drake, L., Kayser, M. & Jacobowitz, R. (2016). **The Flipped Classroom. An approach to teaching and learning**. The Benjamin Center, SUNY New Paltz Ulster County School Boards Association.
- Gardner, J. (2012). **The Inverted Agricultural Economics Classroom: A new way to teach? A new way to learn, unpublished latter**, Middle Tennessee State University.
- Garza, S. (2014). The Flipped Classroom Teaching Model and Its Use For Information Literacy Instruction. **Neormation Literacy Jouranl**, 8(1), 7-22.
- Ginsberg, M. B. (2005). Cultural Diversity, Motivation And Differentiation. **Theory Into Practice**, 44(3), 218-225.
- Hartnett, M., George, A. & Dron, J. (2011). Examining Motivation in Online Distance Learning Environments: Complex, Multifaceted, and Situation-Dependent. **International Review of Research in Open and Distance Learning**, 12(6), 20-38
- Hassanien, A.(2006). Using Web-Quest to support learning with technology in higher education. **Journal of hospitality, Leisure, Sport& Tourism Education**, 5(1),40-49.
- Huit , w. (2001). Motivation. Retrieved on 15/4/2018 from: www.nimh.nih.gov
- Lumsden, L. (1994). **Student Motivation To Learn**. ERIC Clearinghouse on

الآثار الاجتماعية والنفسية للعنف الموجه ضد المرأة

د. جهاد علي السعيدة*

د. لبنى مخلد العضيلة**

هنا تيسير الحديدي***

تاريخ الوصول: ٢٠٢٠/٧/٢م

تاريخ القبول: ٢٠٢٠/٨/١٩م

الملخص

هدفت الدراسة إلى التعرف على الآثار الاجتماعية والنفسية للعنف على المرأة المعنفة من وجهة نظرها والكشف عن العلاقة بين المتغيرات الديموغرافية والمتعلقة بـ (الدخل الشهري للأسرة، والحالة الاجتماعية، والمستوى التعليمي للأب والأم)، والآثار الاجتماعية والنفسية التي يتركها العنف على المرأة المعنفة من وجهة نظرها. وتكونت عينة الدراسة من النساء المعنفات اللواتي لجأن إلى مراكز حماية الأسرة والبالغ عددهن (٧٦) في شهر كانون ثاني من العام ٢٠١٩.

أظهرت نتائج الدراسة أن أبرز الآثار الاجتماعية التي يُخلفها العنف الواقع على المرأة، نظرة الناس من حولها جراء العنف الواقع مما يدعوها الابتعاد عن الأشخاص المحيطين بها وتجنب الحديث معهم، الأمر الذي يؤدي لعدم ثقتها بالآخرين، أما أبرز الآثار النفسية كانت شعورها بالضيق والتوتر عند تكرار العنف الواقع عليها، وعدم الثقة بالنفس، كما أن شخصية المرأة الممارس عليها العنف تكون قلقة متوترة، كما أظهرت النتائج وجود علاقة عكسية بين المتغيرات الديموغرافية المتعلقة بـ (الدخل الشهري، والمستوى التعليمي للأب، والمستوى التعليمي للأم) والآثار الاجتماعية لضحايا الجريمة من النساء المعنفات في مراكز حماية الأسرة في الأردن، وكذلك وجود علاقة عكسية ما بين المتغيرات الديموغرافية المتعلقة بـ (الدخل الشهري، والحالة الاجتماعية، والمستوى التعليمي للأم) والآثار النفسية للعنف لدى النساء المعنفات في مراكز حماية الأسرة في الأردن،

الكلمات المفتاحية: العنف ضد المرأة، الآثار الاجتماعية والنفسية

* أستاذ مشارك، قسم الخدمة الاجتماعية، كلية الاميرة رحمة الجامعة، جامعة البلقاء التطبيقية.

** أستاذ مشارك، قسم الخدمة الاجتماعية، كلية الاميرة رحمة الجامعة، جامعة البلقاء التطبيقية.

*** محاضر، قسم الخدمة الاجتماعية، كلية الاميرة رحمة الجامعة، جامعة البلقاء التطبيقية.

The social and psychological effects of violence against women

ABSTRACT

The study aimed to identify the social and psychological effects of violence on assaulted women from her point of view revealing the relationship between demographic variables related to (the family's monthly income, marital status, and the educational level of the father and mother), and the social and psychological effects that violence leaves on assaulted women from her point of view. the study sample consisted of (76) assaulted women whom refuge to the Family Protection Centers in january 2019.

The study's results showed that the most prominent social effects of violence on women is the way peoples around her they look to her as a result of being a violence's victim, this aspect drive her to move away from the people around and avoid talking to them, which leads her to lose confidence in others, while the most eminent psychological effects were her feeling of distress and tension when violence against her repeated, lack of self-confidence, as well as anxious and tense are labeled the assaulted women personality, also results showed an inverse relationship between demographic variables related to (monthly income, the parent's educational level) and the social effects of crime victims of assaulted women in Jordanian Family Protection Centers. results went on to showed the existence of an inverse relationship between the demographic variables related to (monthly income, marital status, and the educational level of the mother) and the psychological effects of crime victims of assaulted women in Jordanian Family Protection Centers.

Keywords: social and psychological effects, of violence against women

المقدمة والخلفية النظرية:

تشكل الأسرة أحد ركائز المجتمع الأساسية حيث تعد ميدان بحث واسع لدى علماء الاجتماع، فاتهموا نحو دراسة بنائها

وظائفها والتغيرات التي تطرأ عليها بتطور المجتمعات الإنسانية والعلاقات الزوجية وما تواجه من مشكلات تؤثر على استقرار الأسرة، فالأسرة أحد المجالات التي تحوي

على نشاطات الأفراد وعلاقاتهم الاجتماعية والاقتصادية. وتعمل الأسرة على تنظيم علاقات التواصل الإنساني بين أفراد المجتمع من خلال الاعتراف بأنماط معينة من الزواج وصلات القربى ومسائل التنشئة الاجتماعية والثقافية، وتلبية الرغبات الإنسانية والعاطفية، لذا باتت الأسرة الخلية والركيزة الأساسية في بناء المجتمع^(١). ومن هنا فإن سلامة الأسرة والعلاقة الزوجية تعني سلامة المجتمع بأكمله، وتعرضها لأي خلل يعمل على فقدانها توازنها الطبيعي، وبالتالي فقدانها وظيفتها الأساسية.

يعدّ العنف الأسري مشكلة عالمية في العلاقة الزوجية ولا يقتصر على مجتمع بعينه أو شريحة اجتماعية دون غيرها. وهنالك مؤشرات على ارتباطه بالظروف الاقتصادية والاجتماعية للأسرة، بالإضافة لكونها مشكلة متعددة الأبعاد والأشكال والآثار (النفسية، الصحية، الاجتماعية والاقتصادية) ولقد عمت أشكال العنف مختلف الأوساط فلا يوجد مجتمع لم يتأثر بالعنف في الشوارع والبيوت والمدارس وأماكن العمل والدراسة، وأصبح العنف بلاء عالمياً يمزق سمة المجتمعات ويهدّد حياة

الأفراد وصحتهم^(٢) ويشكل العنف ضد المرأة انتهاكاً لحقوق الإنسان، كما يعد مظهراً من مظاهر علاقات القوى غير المتكافئة بين الرجل والمرأة في العلاقة الزوجية، والتي تساعد على بقاء سيطرة الرجل على المرأة والحيلولة دون نهوضها بالكامل^(٣).

لا شك أن العنف ضد المرأة في العلاقة الزوجية هو جريمة بكل المقاييس وتبقى آثاره السلبية الاجتماعية والنفسية على المرأة لفترة طويلة وقد تستمر معها طوال سنوات حياتها، ويعدّ العنف الممارس ضد المرأة سلوكاً مؤذياً وضاراً وغير معلن في الغالب إلا بصورته القصوى وهي العنف الجسدي. وغالباً ما تكون المرأة هي أكثر الفئات تعرضاً له وذلك لاحتلالها المكانة الدنيا والضعيفة في سلسلة بناء القوة دخل النسق الأسري والمجتمع على حد سواء.

وفي ضوء ما تقدم تكمن مشكلة الدراسة في معرفة الآثار الاجتماعية والنفسية التي يتركها العنف على المرأة المعنفة من وجهة نظرها.

تساؤلات الدراسة: ستحاول الدراسة الإجابة عن أربعة تساؤلات رئيسية:

١- ما مستوى الآثار الاجتماعية والنفسية للمرأة المعنفة في مراكز حماية الأسرة في الأردن من وجهة نظرها؟

٢- ما الآثار الاجتماعية للعنف على المرأة المعنفة من وجهة نظرها؟

٣- ما الآثار النفسية للعنف على المرأة المعنفة من وجهة نظرها؟

٤- هل يوجد علاقة ذات دلالة إحصائية لبعض المتغيرات الديموغرافية والمتعلقة بـ (الدخل الشهري للأسرة، والحالة الاجتماعية، والمستوى التعليمي للأب والمستوى التعليمي للأم)، والآثار الاجتماعية والنفسية التي يتركها العنف على المرأة المعنفة؟

أهداف الدراسة:

١- التعرف إلى الخصائص الديموغرافية للمرأة المعنفة.

٢- التعرف إلى مستوى الآثار الاجتماعية والنفسية للعنف على المرأة المعنفة.

٣- التعرف إلى الآثار الاجتماعية للعنف على المرأة المعنفة من وجهة نظرها.

٤- التعرف إلى الآثار النفسية للعنف على المرأة المعنفة من وجهة نظرها.

٥- الكشف عن العلاقة بين المتغيرات الديموغرافية والمتعلقة بـ (الدخل الشهري للأسرة، والحالة الاجتماعية،

والمستوى التعليمي للأب والأم)، والآثار الاجتماعية والنفسية التي يتركها العنف على المرأة المعنفة.

أهمية الدراسة: تنطلق أهمية الدراسة مما يلي:

الأهمية النظرية: يعدّ العنف ضد المرأة من القضايا العالمية، ويعد انتهاك لحياة المرأة، وتشير بيانات الأمم المتحدة تعرض واحدة من بين كل ٣ نساء وفتيات للعنف الجسدي أو الجنسي خلال حياتهن. إن ما يقارب ٧٥٠ مليون امرأة وفتاة في جميع أنحاء العالم ممن هن على قيد الحياة تزوجن قبل بلوغهن سن ١٨، مشيرة إلى العواقب السلبية المترتبة على ذلك وتأثيراتها على صحة النساء النفسية والجنسية^(٤) كما أشارت نتائج مسح السكان والصحة الأسرية لعام (٢٠١٨-٢٠١٧) أن 25,9% من السيدات اللاتي سبق لهن الزواج وأعمارهن بين (٤٩-١٥ سنة) تعرضن لعنف جسدي أو عاطفي مرة واحدة على الأقل منذ أن كن في العمر ١٥ سنة، و ١٤٪ تعرضن لعنف جسدي خلال ١٢ شهراً السابقة للمسح، وأن ٢٪ تعرضن لهذا النوع من العنف أثناء الحمل^(٥). كما أشارت تقارير إدارة حماية الأسرة تعاملت

مع ما يقارب من ١٠ آلاف و ٥٢٧ حالة
عنف أسري خلال عام ٢٠١٩، بينها
٣٢٦٠ حالة أودعت القضاء، و ١١٩٦
حالة عنف جنسي (تحرشات واغتصاب)،
و ٢٢٦ حالة عنف ضد الأطفال، و ١٨٠٦
حالة عنف ضد النساء، و ٣٢ حالة عنف
مشتركة ضد النساء والأطفال.^(٦) ومن هنا
نرى العنف الأسري يأخذ أشكالاً متنوعة
من السلوك الذي يعبر عن حالة انفعالية
تنتهي بإيقاع الأذى أو الضرر بالآخر سواء
كان هذا الأذى بدنياً أو عاطفياً أو اقتصادياً
أو تربوياً أو جنسياً ويترك لديها معاناة
جسدية أو نفسية أو خلقية. وانطلاقاً من
هذه الإحصاءات التي تؤكد لنا وجود
مشكلة اجتماعية تتعرض لها المرأة وتؤثر
على حياتها الأسرية جاءت الدراسة
لتوضيح الآثار النفسية والاجتماعية التي
تؤثر على حياة المرأة داخل الأسرة في
المجتمع الأردني.

الأهمية العملية: تتناول الدراسة شريحة
هامّة من شرائح المجتمع الأردني وهي
شريحة النساء المتزوجات اللواتي تعرضن
للعنف بكافة أشكاله: اللفظي، والجنسي،
والمعنوي، والجسدي ويراجعن مراكز حماية
الأسرة، وستسهم نتائج هذه الدراسة في

التخفيف من حدة المشكلة وتوفير المعلومات
الكافية للباحثين للاستفادة منها.
الإطار النظري: تعددت التعريفات التي
تناولت العنف، فقد عرف التير^(٧) العنف
بأنه "جميع الأفعال التي يقوم بها أحد أعضاء
العائلة، وتلحق ضرراً مادياً أو معنوياً أو
كليهما بعضو آخر في نفس العائلة" وعرفت
العواودة العنف ضد الزوجة بأنه "شكل من
أشكال العنف ضد المرأة يوجه بشكل
مباشر أو غير مباشر للمرأة الزوجة بهدف
حرمانها من ممارسة حقوقها الاجتماعية
والقانونية والاقتصادية، وإخضاعها بالقوة
والسيطرة لإلحاق الأذى بها باستعمال
التخويف والتهديد والإيذاء والحرمان"^(٨)
وعرفته "منظمة الصحة العالمية، بأنه"
الاستعمال المتعمد للقوة المادية أو القدرة،
سواء بالتهديد أو الاستعمال الفعلي لها،
من قبل الشخص ضد نفسه أو ضد
شخص آخر يؤدي إلى حدوث أو رجحان
احتمال حدوث إصابة أو موت أو إصابة
أو سوء النماء أو الحرمان"^(٩). ويشير
تعريف الجمعية العامة للأمم المتحدة
(١٩٩٤) للعنف ضد المرأة إلى أنه فعل
يتسم بالعنف يقوم على أساس الجنس
Gender Based يؤدي إلى أذى بدني أو

جنسي أو نفسي، أو معاناة النساء بما في ذلك التهديد بمثل هذه الأفعال والإجبار أو الحرمان القسري من الحرية، سواء حدث على المستوى الاجتماعي أو في الحياة الخاصة، وهو يشمل الضرب وسوء المعاملة الجنسية أو العنف المتعلق بالمهور والاغتصاب الزوجي وختان الإناث.

النظريات المفسرة لمشكلة الدراسة:

تعددت النظريات المفسرة لسلوك

العنف ضد المرأة منها:

نموذج العجز المتعلم: يعد العالم مارتن سيلجمان وهو أحد علماء النفس الذي استخدم مفهوم "العجز المتعلم" في تجاربه منذ السبعينيات واستخلص منها أن التعرض لصدمة مؤلمة يؤدي إلى عائق التعلم التالي لكيفية الهروب أو تجنب الصدمة حيث أثبت من خلال تجاربه التي أجراها على بعض الكائنات الحية أن الكائن الحي يجلس ساكناً عند حدوث الصدمة وفسرت هذه النتائج كإشارات لعجز دافعي ومعرفي وانفعالي أي أن توقف الكائن الحي عن إصدار أي استجابة يعرفها سيلجمان بأنها حالة "عجز متعلم" ويقصد بالمتعلم أي أن الشخص يكتسب هذا الشعور من تكرار المحاولات الفاشلة في التعامل مع ظروف

حياته المختلفة و بذلك يتعلم بأنه غير قادر على تغيير وضعه الحالي والحكم مسبقاً بالفشل على أي محاوله. حيث يتعرض الشخص المتعرض للعنف إلى "العجز المتعلم" عندما يعتقد أو يدرك بأنه غير قادر على صد العنف أو التخلص منه والدفاع عن نفسه، ويحدث هذا الاعتقاد غالباً جراء تكرار المحاولات والخبرات التي فشل فيها من أن يغير من الأحداث أو أن يسيطر على حياته أو يتحكم في مصيره وهنا يتعلم الشخص المتعرض للعنف - بشكل غير مباشر - بأنه لا يستطيع التحكم وفاقداً للسيطرة على الوضع فيستسلم للعنف، وقد يشعر أيضاً بانخفاض في تقدير الذات نظراً لحالة العجز التي يشعر بها وقد يمتد الشعور بالعجز إلى اليأس و توقع الفشل في المستقبل وبذلك يفقد الدافع الذي يدفعه لمواجهة العنف والتعامل مع المُنْعِف اذ أنه قد حكم على نفسه بالفشل مسبقاً^(١٠).

ومن سليات العجز المتعلم التي يعاني منها الشخص المتعرض للعنف: انخفاض الدافعية للتحكم في الأحداث وضبطها، والتي من شأنها أن تدفع الشخص لتكرار المحاولة أو حتى التعلم من المحاولات

السابقة وذلك لاعتقاده بأن استجابته عديمة الفائدة وحتى عندما يحاول لا يستطيع الاستمرار ويصبح سلبيًا ومستسلمًا للعنف الذي يتعرض له، وضعف القدرة على تعلم فكرة أنه قادر من خلال تصرفاته على التحكم في العواقب مهما كانت النتيجة سواء سلبية أو إيجابية، بالإضافة إلى اعتقاده أن الفشل سمة من سماته الشخصية وأن أسباب فشله ثابتة وفوق نطاق تحكمه، وبهذا التشوه المعرفي لقيمة الذات لديه يكون أقل رغبة في البحث عن العون أو المساعدة، والعجز السلوكي الناتج عن عدم بذل الجهد وفقدان الرغبة كما أنه غالباً ما يستخدم الشخص المتعرض للعنف أساليب أقل كفاءة في حل المشكلات مما يعرضه للفشل^(١١).

وبناء على هذا النموذج فإن استمرار بقاء (المرأة المعنفة) في العلاقة العنيفة، هو إدراكها إنها مهما فعلت فلن يكون هنالك سبيل للنجاة، وهذا يفسر سبب بقاء المرأة في علاقتها الزوجية رغم تعنيفها وتعرضها للأذى النفسي والخوف والقلق، وذلك لإدراكها بعدم وجود بديل أو نجاه من هذه العلاقة.^(١٢) وقد اعتمدت الدراسة على تفسير النتائج حسب هذا المنظور لأنه

الأقرب إلى تفسير النتائج حسب أسباب العنف ضد المرأة الأردنية.
١- النظرية المعرفية:

ان تأثر المرأة بالإساءة سواء الجسمية أم النفسية يتوقف على كيفية إدراكها وتقديرها وتفسيرها وتحليلها وتذكرها لهذه الإساءة، فالمرأة قد لا تتأثر بالإساءة في حد ذاتها ولكن بكيفية رؤيتها وتقديرها وتفسيرها لها، ولذلك فإن مجال الدراسة في الإساءة للمرأة لابد أن يأخذ في اعتباره التحليل المعرفي لأفكار المرأة المساء إليها وكيفية تفكيرها وإدراكها ورؤيتها لواقعة الإساءة لها حتى نستطيع أن نعرف طبيعة هذه الأفكار وكيفية تأثيرها على الضحية وكيفية تغلب المرأة المساء إليها على هذه الأفكار^(١٣).

وفى هذا الصدد تشير Maynard (1993) إلى أن تعريف المرأة ذاتها للعنف هام جداً في مدى تأثيرها بهذا العنف، فالعنف من وجهة نظر المرأة يمكن تعريفه على أنه "مقدار ما تدركه المرأة من إساءة موجهة لها سواء أكانت إساءة جسمية أو جنسية أو نفسية" ويبدو أن مفهوم المرأة للعنف وتقديرها وتفسيرها وإدراكها هو

الذي يؤثر عليه، ويجعلها تقبل بالعنف رغم الآثار المترتبة عليه.

٢- ويرى الس Ellis أن الناس قد لا يضطربون بسبب الأحداث ولكن بسبب وجهات نظرهم التي يتخذونها بصدد هذه الأحداث، وفي هذا الصدد تشير مايندر Maynard إلى أن تعريف المرأة للعنف هام جداً في مدى تأثيرها بهذا العنف، فالعنف من وجهة نظر المرأة يمكن تعريفه على أنه "مقدار ما تدركه المرأة من إساءة موجهة لها سواء أكانت جسمية أو جنسية أو نفسية" ويبدو أن مفهوم المرأة للعنف وتقديرها وتفسيرها وإدراكها هو الذي يؤثر عليها^(١٤).

فالصيغة الإدراكية المعرفية التي تتعامل بها المرأة تمثل المفاهيم المكتسبة من قبل العائلة والمجتمع، وهي التي سوف تحدد كيف تتعامل المرأة مع الأحداث والخبرات الجديدة التي تعيشها وكيف تؤثر عليها وجدانياً وسلوكياً وكيف تدرك علاقاتها مع الآخرين وفق هذه الأحداث. ومنها السلوك العنيف الموجه نحوها.^(١٥)

الدراسات السابقة ذات الصلة:

تعددت الدراسات التي تناولت موضوع العنف بشكل عام، والعنف الخاص بالمرأة بشكل خاص ومنها:

دراسة الخطيب (٢٠١٨) الموسومة "العنف الأسري ضد المرأة في مدينة الرياض دراسة لبعض حالات المترددات على مستشفى الرياض المركزي والمركز الخيري للإرشاد الاجتماعي والاستشارات الأسرية" والتي أظهرت أن العنف يستخدم في جميع الفئات العمرية ويزداد في الفئة العمرية من ٢٠-٣٠ عاماً، وأنه ليس هناك اختلافاً كبيراً بين المتعلمين وغير المتعلمين في استخدام العنف، كما أنه يزداد لدى الفئات غير العاملات، وبينت الدراسة أن العنف النفسي أكثر شيوعاً من العنف البدني. وأن أهم أسباب العنف في المجتمع السعودي: النظرة الدونية للمرأة، المفهوم الخاطئ لمفهوم القوامة، الضغوط الاقتصادية، المشكلات الأسرية، إدمان الكحول أو المخدرات، الأمراض النفسية.

دراسة زغير، رشيد (٢٠١٧) المعنونة بـ الآثار النفسية والاجتماعية للعنف الأسري ضد المرأة دراسة ميدانية على عينة من النساء في المجتمع الليبي، هدفت لمعرفة مظاهر العنف ضد المرأة الأكثر

انتشاراً في المجتمع الليبي، والأسباب والدوافع، ومعرفة الآثار النفسية للعنف ضد المرأة العربية الليبية، وتكونت العينة من ٦٠ امرأة من المجتمع الليبي تعرضن للعنف، طبقت عليهن استمارة تتعلق بالعنف ضد المرأة، وقد توصلت الدراسة إلى أن المرأة المتزوجة أكثر تعرضاً وأن أغلب العنف يقع على المرأة في الأسرة الكبيرة والتي يبلغ عدد أفرادها ٦ فأكثر، وأن أغلب النساء المعنفات من الريف، وأن ربات البيوت يتعرضن للعنف أكثر وأن شعور المرأة نتيجة تعرضها للعنف هو البكاء والصراخ. وأكثر أنواع العنف الذي تتعرض له المرأة هو الشتم والاهانة، وأن أغلب المبحوثات اللاتي تعرضن للعنف لم يقمن بإبلاغ الجهات وأن أكثر الآثار الاجتماعية التي تتعرض لها المرأة هي عدم الاستقرار الأسري، أما أكثر الآثار النفسية التي تتعرض لها المرأة نتيجة للعنف هو الشعور بالإهانة والإحباط.

أما دراسة بدوي (٢٠١٧) فهدفت التعرف إلى أشكال العنف ضد النساء المعنفات من حيث الأسباب والدوافع في المجتمع السعودي من منظورهن، وتكونت العينة من ٤٨ امرأة معنفة وتم الاعتماد

على المنهج الوصفي التحليلي، وبينت الدراسة أشكالاً للعنف تمثلت بالعنف الجسدي والصحي والاجتماعي ثم الاقتصادي فاللفظي، وتركزت في الفئة العمرية من (٢٥-٣٥) عاماً وفي فئة غير المتعلقات.

كما أشارت دراسة الحياصات (٢٠١٦)، إلى أسباب وأشكال العنف ضد الزوجة في المجتمع الأردني وتضمنت العينة ١٠٠ من النساء المعنفات اللواتي تقدمن بشكوى رسمية على أزواجهن لإدارة حماية الأسرة الرئيسية في شرق وشمال عمان، حيث تبين أن أغلب المعنفات هن من ذوات الدخل المتدني وفي الفئة العمرية ٢٠-٣٤ وأن العنف الجنسي أكثر أنواع العنف انتشاراً.

وفي دراسة واقع العنف الأسري ضد المرأة في مملكة البحرين (الفردان، ٢٠١٦) تبين أن الزوج هو الأكثر ارتكاباً للعنف الأسري ضد المرأة ثم الأب والاخت، وأن العنف النفسي هو الأكثر انتشاراً ثم اللفظي يليه الجسدي فالاقتصادي وأن أهم آثار العنف المرتكب ضد المرأة يكون على السلوك الأخلاقي إضافة إلى تأثيره

الواضح في الجانب الصحي والنفسي والعلمي والاجتماعي والاقتصادي.

وأشارت دراسة بن عقون (٢٠١٥) الموسومة "بالعنف الأسري وأثره على الناحية النفسية والاجتماعية للمرأة المعنفة" في الجزائر؛ إلى أن المرأة المعنفة تفقد روح المبادرة وتفقد ثقتها بنفسها وتعيش منعزلة عن الحياة الاجتماعية، وتعيش حالة من الإحباط والكآبة والعجز والرعب والعذاب، وأن عواطف المرأة المعنفة تجعلها تشعر بعدم الإحساس بأهميتها وعدم الاحترام من قبل الآخرين، كما ويضعف عندها الإحساس العاطفي والوازع الديني، وتكون شخصية المرأة المعنفة قلقة ومتوترة، كما بينت النتائج أن العنف ضد المرأة يمتد ليشمل جميع أفراد الأسرة والمجتمع.

وفي دراسة يحى (٢٠١٣) حول العنف ضد النساء في المجتمع الفلسطيني، فقد استخدم المسح الاجتماعي على عينة من العائلات الفلسطينية معتمدة على عدة مقاييس لمعرفة تجربة المرأة التي سبق لها الزواج والعنف الذي تعرضت له، وأظهرت النتائج أن أبرز أشكال العنف هو العنف النفسي والجسدي من قبل أسرهن، وأن أبرز الطرق المستخدمة بعد العنف هو

الصمت وعدم التحدث عن تجربة العنف لأي شخص حولهن.

وأظهرت دراسة رحمانى (٢٠١١) بعنوان العنف الزوجي الممارس ضد المرأة بتلمسان، أن التغاضي عن مشكلة العنف ضد المرأة قد يؤدي إلى زيادة هذه الظاهرة، وأن العنف الجسدي هو من أكثر الأشكال انتشاراً، وأن الأسباب الاجتماعية كانت تعاطي المخدرات والخمر، التفكك الأسري، فقر الأسرة، الصمت عن العنف من أجل العادات والتقاليد المجتمعية، والأسباب النفسية: الاكتئاب والأمراض النفسية، وأظهرت النتائج عدم وجود فرق بين المتعلمين والأميين في العنف الأسري فكلاهما يقومون بالعنف ضد المرأة، وكان من أهم الآثار المترتبة على العنف الأسري من الناحية الجسدية والاجتماعية والنفسية القتل وإصابات الأعضاء الداخلية والإجهاض والخوف القلق وانعدام الثقة بالنفس والانتحار.

وفي دراسة حكيمة (٢٠١١) المعنونة بـ مظاهر العنف في المجتمع الجزائري من منظور الهيئة الجامعية. أظهرت النتائج أن أكثر أماكن تواجد العنف الشارع الأسرة والمدرسة والملاعب، وأكثر الأشخاص

المعنفين هم: الشباب، الأب، الزوج، وعن نوع التربية التي تكون سببا للعنف التربوية الخاطئة والسيئة، التربية التسلطية والتربية القاسية وتربية الإهمال واللامبالاة. وتبين أن آثار العنف الأسري على المرأة يؤدي سلبا للتأثير على السلوك الأخلاقي للمرأة وان هناك تأثيرات من الجانب الصحي والنفسي والعلمي والاجتماعي والاقتصادي، ومن سمات المعنفات الوضع الاقتصادي الشيء.

وهذا ما أكدته دراسة (المجلس الوطني لشؤون الأسرة، ٢٠٠٥) أن الآثار النفسية هي الأكثر تأثيرا على المعنف كالخوف وعدم الثقة بالنفس، والكآبة وظهور سلوك العنف عند أفراد الأسرة، وأن الشخص المعنف يميل إلى العزلة والطلاق والهجر، وتعاطي المخدرات والتشاؤم والسمعة السيئة للأسرة وللمعنف.

وفي دراسة الشخاترة (٢٠٠٥) حول آثار العنف الأسري على شخص المتلقي للعنف كما يراها طلبة المدارس والجامعات تبين ان المشاكل النفسية شيوعا ترك المنزل والتشرد والانحراف، ممارسة العنف والغضب، العدوانية الشعور بالظلم والكرهية وتدني مستوى الذات،

والانتحار اللامبالاة وتبين كذلك أن هناك آثار تؤثر على الأفراد المشاهدين للعنف لو لم يتعرضوا له وكانت الكراهية والهروب من المنزل، وكراهية الشخص المعنف الرغبة بالانتقام بسبب الشعور بالظلم.

الدراسات الأجنبية:

دراسة (Lubna Al-Kazi, Yagoub Y. Al-

2016, Kandari, Ebtesam Al-Quoud) الموسومة تصورات العنف بين المرأة الكويتية هدفت إلى بحث العلاقة بين بعض الخصائص النفسية والاجتماعية والثقافية بمشكلة العنف ضد المرأة في المجتمع الكويتي. حيث تم اختيار ٣٤٤ كويتية من خلفيات ثقافية مختلفة من ست محافظات في الكويت. كان الاستبيان هو الأداة الرئيسية لهذه الدراسة. تم تضمين بعض المعلومات الاجتماعية والثقافية والنفسية. مقياس إساءة معاملة الزوجة ومقياس انسحاب المرأة من المقاييس الرئيسية في هذه الدراسة. تم استخدام SPSS لتحليل البيانات وظهرت البيانات علاقة معنوية بين درجة العنف ضد الزوجة وبعض الخصائص النفسية والاجتماعية والثقافية، وعلاقة معنوية بين درجة العنف ضد الزوجة مع بعض المتغيرات الاجتماعية والثقافية،

ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين بعض المتغيرات الاجتماعية والثقافية مع العنف ضد المرأة. أعراض الانسحاب والعلاقة مع أسرة الزوج هي متغيرات يمكن التنبؤ بها لعنف المرأة.

وهدفنا دراسة سيراون (Sirwan, 2015) إلى إظهار أنواع العنف التي تواجه النساء الكرديات ودراسة العلاقة بين هذه الأنواع، تكونت عينة الدراسة من (١٢٠) من ضحايا العنف واللواتي يسكن في ضواحي حاورل في أربيل العراقية، حيث أظهرت نتائج الدراسة أن العنف الجسدي جاء بالمرتبة الأولى، فيما جاء بالمرتبة الثانية العنف الاجتماعي وتلاه العنف الاقتصادي، ويليه العنف النفسي، واستنتجت الدراسة أن ضحايا العنف غالباً ما يواجهون العنف الجسدي أكثر من الأنواع الأخرى وهذا بدوره يعرض صحة المرأة للخطر، ويحد من مشاركتهن في المجتمع.

وقام المعهد الوطني للصحة النفسية في الولايات المتحدة الأمريكية (National Institute of Mental Health "NIMH"، ٢٠١٥) بدراسة هدفت التعرف إلى مستوى الضغوط النفسية لدى النساء المعنفات، تكونت عينة الدراسة من (٢٩١٨) من

النساء المعنفات اللواتي تم اختيارهن عشوائياً، وتم استخدام مقياس الضغوط النفسية المرسل لأفراد عينة الدراسة بالإيميل، وأشارت النتائج إلى أن مستوى الضغوط النفسية انتشارا بين النساء المعنفات كان اضطراب ضغوط ما بعد الصدمة، ووجود فروق ثعزى إلى متغير العمر في مستوى الضغط النفسي ولصالح النساء الأقل عمرا.

دراسة (توتوكس، ايكوكلو وامنسيلوجلو، Avciogl, Tokuc, 2010) الموسومة بالعنف الأسري ضد النساء المتزوجات في منطقة إيدرلر وتركيا، تكونت عينة الدراسة من ٢٠١٦ من النساء المتزوجات، وأن (٩٣٪) من النساء تعرضن لشكل من أشكال العنف الأسري، ومن أهم عوامل المخاطرة المرتبطة بالعنف الأسري، كانت العيش في عائلة ممتدة وعدم حصول المرأة على عمل مناسب وعدم استقلالية المرأة ماديا.

دراسة (ALnabils ALadaileh, 2010)، المعنونة بالعنف ضد المرأة الحامل للتعرف إلى أشكال العنف الذي يمارس ضد المرأة الحامل والمتمثل في (العنف الجسدي، والنفسي، والاجتماعي)، وهدفت التعرف

إلى الآثار المترتبة على العنف ضد المرأة الحامل، وأثر بعض المتغيرات النوعية (المستوى التعليمي، السكن، مستوى الدخل، حجم الأسرة) وأشكال العنف الواقعة على المرأة الحامل، والتعرف إلى العلاقة بين بعض المتغيرات النوعية والآثار المترتبة على العنف ضد المرأة الحامل، وتكونت عينة الدراسة من ٢٥٠ امرأة من الحوامل اللواتي يترددن على عيادات ما قبل الولادة في مدينة السلط في الأردن، حيث بينت نتائج الدراسة أن القيام بأعمال مرهقة، والإرغام على ممارسة الجنس، والضرب من أكثر أشكال العنف الجسدي انتشاراً، كما بينت أن السؤال عن جنس المولود، والإهمال، وعدم مراعاة حالتها الصحية من قبل الزوج كانت من أكثر أشكال العنف النفسي انتشاراً، كما إن تعرض المرأة الحامل للتدخين وإهمال زوجها لها بسبب حملها بأنثى، وعدم السماح لها بمراجعة الطبيب كانت من أشكال العنف الاجتماعي، كما أظهرت أن التوتر النفسي والقلق والاكتئاب من الآثار النفسية للعنف، والتقصير بتأدية واجباتها المنزلية، وإنعزالها عن الآخرين من الآثار الاجتماعية. كما أظهرت النتائج وجود

علاقات ذات دلالة إحصائية بين أشكال العنف الواقعة على المرأة الحامل تعزى لمتغير الدخل الشهري. وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية لأشكال العنف تعزى للمستوى التعليمي.

أظهرت دراسة (Waldnop, AResick, 2004) والتي أجريت على مجموعة من النساء المعنفات وطرق التعامل مع العنف، أن بعض النساء يلجأن إلى استراتيجيات سلبية بعد تعرضهن للعنف مثل رفض الاعتراف بالمشكلة والاحتفاظ بمشاعر الصدمة.

تعقيب على الدراسات السابقة:

من الملاحظ أن معظم الدراسات ركزت التعرف على أشكال وأسباب العنف الواقع على المرأة المعنفة، وربطها ببعض العوامل الاجتماعية والاقتصادية أما الآثار فمن الملاحظ أننا بحاجة أكثر إلى معرفة الآثار الاجتماعية والنفسية الناتجة عن العنف الواقع على المرأة في المجتمع الأردني من وجهة نظر المعنفات وهذا ما تسعى إليه هذه الدراسة.

الطريقة والإجراءات:

منهج الدراسة: استخدمت الدراسة منهج المسح الاجتماعي الشامل حيث إنه المنهج الأنسب لتحقيق أهداف الدراسة.

هذه المراكز بسبب تعرضهن للعنف وبإشراف الباحثين، وبعد فرز الاستبانات، تم استبعاد (٤) استبانات لعدم صلاحيتها لأغراض التحليل الإحصائي، فتمثلت العينة النهائية بـ (٧٦) معنفة، والتي تمثل ما نسبته (٩٧٪) تقريباً من المجتمع الكلي، والجدول (١) الآتي يوضح التوزيع الديموغرافي لأفراد عينة الدراسة.

مجتمع وعينة الدراسة: تكون مجتمع الدراسة من جميع النساء المعنفات واللواتي لجأن إلى مراكز حماية الأسرة والبالغ عددهن (٨٠) معنفة في شهر كانون ثاني من العام ٢٠١٩م، ونظراً لمحدودية مجتمع الدراسة، تم دراسة كامل مجتمع الدراسة، حيث تم توزيع (٨٠) استبانة على النساء المعنفات داخل مراكز حماية الأسرة واللواتي لجأن إلى

الجدول (١) التوزيع الديموغرافي لأفراد عينة الدراسة		
المتغير	التكرار	النسبة المئوية
العمر		
أقل من ٢٠ سنة	14	18.4
٢٠-٤٠ سنة	39	51.3
٤٠-٦٠ سنة	23	30.3
الدخل الشهري للأسرة		
أقل من ٢٠٠ دينار	22	28.9
٢٠٠-٤٠٠ دينار	22	28.9
٤٠١ دينار فأكثر	32	42.1
الجنسية		
أردنية	44	57.9
غير أردنية	32	42.1
المجموع الكلي	76	100.0
الحالة الاجتماعية		
أعزب	12	15.8
مطلق	16	21.1
أرمل	14	18.4
متزوج	34	44.7
المستوى التعليمي		
أساسي فأقل	36	47.4
ثانوي	22	28.9
جامعي	18	23.7
المجموع الكلي	76	100.0
المستوى التعليمي للأب		
أمي	16	21.1
أساسي	34	44.7

21.1	16	ثانوي
13.2	10	جامعي
المستوى التعليمي للأم		
18.4	14	أمي
44.7	34	أساسي
23.7	18	ثانوي
13.2	10	جامعي
ملكية السكن		
النسبة المئوية	التكرار	
36.8	28	ملك
63.2	48	استئجار
هل يعمل أحد أفراد أسرته		
52.6	40	نعم
47.4	36	لا
عدد أفراد أسرته		
73.7	56	١-٦ أفراد
26.3	20	أكثر من ٦ أفراد
الطريقة التي أتت المعنفة بها		
10.5	8	اتصلت بالشرطة
60.5	46	عن طريق أحد الأقارب
7.9	6	اتصل لجيران بالشرطة
21.1	16	لجأت لمراكز حماية الأسرة
هل تعرف المعنفة بوجود المركز		
47.4	36	نعم
52.6	40	لا
هل لدى المعنفة معرفة بحقوقها		
60.5	46	نعم
39.5	30	لا
100.0	76	المجموع الكلي

يرتبط يدل أن الفئة الشابة هي الفئة التي تتعرض للعنف، كما شكلت نسبة المتزوجات (٧, ٤٤٪) من أفراد العينة، ونسبة الأراامل (٤, ١٨٪) من أفراد عينة الدراسة، و(١, ٢١٪) مطلقات.

تظهر الخصائص المتعلقة بالنساء المعنفات أن معظمهن في سن الشباب، حيث تركزت النسبة الأكبر في الفئة من (٢٠-٤٠) بنسبة (٣, ٥١٪)، ومن ثم الفئة (٤٠-٦٠) بنسبة (٣, ٣٠٪)، ومن ثم فئة (أقل من ٢٠) بنسبة (٤, ١٨٪)، وهذا

أداة الدراسة Study Tool:

أداة الدراسة هي الاستبانة لقياس الآثار الاجتماعية والنفسية للعنف على المرأة، هذا وقد تكونت من جزأين:

الجزء الأول: يتضمن المعلومات الديمغرافية (الأولية)، والمتكونة من: العمر، والدخل الشهري للأسرة، والجنسية، والحالة الاجتماعية، والمستوى التعليمي للمعنف، والمستوى التعليمي للأب، والمستوى التعليمي للأم، وملكية المسكن في بلدك...

الجزء الثاني: يتضمن أسئلة الدراسة والمكونة من (٤٥) فقرة، وجميعها تتعلق بمدى بالآثار الاجتماعية والنفسية لضحايا الجريمة، وتم تصميم الأداة على غرار مقياس ليكرت الثلاثي حيث تم تناول المحاور التالية:

- المحور الأول: الخصائص الديمغرافية للمعنفات

- المحور الأول: الآثار الاجتماعية للعنف على المرأة المعنفة، ويتضمن (٢٥) فقرة.

- المحور الثاني: الآثار النفسية للعنف على المرأة المعنفة، ويتضمن (٢٠) فقرة.

صدق أداة الدراسة Validity:

تم عرض المقياس بعد إعداد الصورة الأولية على عدد من المحكمين من أعضاء الهيئة التدريسية في قسم علم الجريمة،

كما أظهرت النتائج أن معظم النساء المعنفات دخلهن الشهري ٤٠١ دينار فأكثر بنسبة (١, ٤٢٪)، وبنسبة (28.9٪) دخلهن ٢٠٠-٤٠٠ وأق من ٢٠٠ دينار وهذا يتفق مع النتائج المتعلقة بالمستوى التعليمي للمعنفات فقد شكلت الحاصلات على تعليم أساسي فأقل بنسبة (٧, ٤٢٪)، بالإضافة إلى ٢٢ معنفة بنسبة (٩, ٢٨٪) ثانوية بينما لم يكن هناك سوى ١٨ بنسبة (٧, ٢٣٪) جامعية، وتبين من الجدول أن معظم المعنفات (وعددتهن ٥٦ وبنسبة ١, ٧٣٪) عدد أفراد أسرهن بين ١-٦ أفراد، مما يزيد حجم المعاناة والضغط الملقاة على عاتق المرأة المعنفة، وأجابت ٢٠ معنفة (بنسبة ٣, ٢٣٪) بأن عدد أفراد الأسرة من أكثر من ٦ أفراد. كما يظهر أن أغلبهن يعشن بعيداً عن الأم والأب التي قد تتضمن الزوج بنسبة (٤٧٪)، وبينت الدراسة أن معظم أفراد العينة قد حضرن إلى المركز عن طريق أحد الأقارب بنسبة (٦٠٪) حيث إنه لم تكن لديهن المعرفة بالمركز بنسبة (٥٢٪) بالرغم من معرفتهن بحقوقهن بنسبة (٥, ٦٠٪).

الجدول (٢): معاملات الثبات لفقرات أداة الدراسة باستخدام اختبار كرونباخ ألفا	
متغيرات الدراسة	معامل الثبات باستخدام كرونباخ ألفا
الآثار الاجتماعية	٠,٩٢٥
الآثار النفسية	٠,٨٦٧
المقياس ككل	٠,٩٠١

يتضح من الجدول (٢) أن قيم معامل كرونباخ ألفا تراوحت بين (٠,٩٢٥ - ٠,٨٦٧)، وحاز المقياس ككل على معامل ثبات بلغت (٠,٩٠١) وهي نسب مقبولة لأغراض الدراسة الحالية^٦ (Hair, etal, 2010).

مفتاح تصحيح المقياس:

تم مراعاة أن يتدرج مقياس (ليكرت) المستخدم في الدراسة تبعاً لقواعد وخصائص المقاييس كما يلي:

دائماً	أحياناً	أبداً
٣	٢	١

واعتماداً على ما تقدم فإن قيم المتوسطات الحسابية التي توصلت إليها الدراسة تم التعامل معها على النحو الآتي وفقاً للمعادلة التالية:

القيمة العليا - القيمة الدنيا لبدائل الإجابة مقسومة على عدد المستويات، أي:

$$\frac{(3-1)}{3} = \frac{2}{3} = 0,66$$

والخدمة الاجتماعية، وذلك لإبداء آرائهم في صدق المضمون وانتماء العبارات للمقياس ومدى ملاءمتها لقياس ما وضعت لقياسه، ودرجة وضوحها، ومن ثم تم اقتراح التعديلات المناسبة، وقد تم اعتماد معيار (٨٠٪) لبيان صلاحية الفقرة، وبناء على آراء المحكمين تم تعديل بعض الفقرات من ناحية الصياغة لزيادة وضوحها، وتم حذف بعض الفقرات بسبب تشابهها وقرب مدلولها مع فقرات أخرى، وتم حذف بعضها الآخر بسبب عدم مناسبتها لأغراض الدراسة وعدم مناسبة بعضها للبعد الذي تنتمي إليه، واضيفت بعض الفقرات، وبالنتيجة أصبح المقياس يتألف من (٤٥) فقرة موزعة على محورين رئيسيين، واعتبرت الدراسة آراء المحكمين وتعديلاتهم دلالة على صدق محتوى أداة الدراسة.

ثبات أداة الدراسة Reliability:

للتعرف إلى إتساق كل فقرة من الاستبانة مع البعد الذي تنتمي إليه الفقرة، تم استخدام حساب معاملات الارتباط بين كل فقرة من الفقرات في الاستبانة عن طريق استخدام معامل (كرونباخ ألفا) ويبين الجدول (٢) نتائج الاختبار.

*وهذه القيمة تساوي طول الفئة.

وبذلك يكون المستوى المنخفض

$$1,66 = 0,66 + 1,00$$

ويكون المستوى المتوسط 1,67 +

$$2,33 = 0,66$$

ويكون المستوى المرتفع 2,34 - 3,00

المعالجات الإحصائية المستخدمة:

لقد تم استخدام الرزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS) لتحليل بيانات الدراسة، حيث تم استخدام المتوسطات الحسابية والتكرارات للتعرف إلى خصائص عينة الدراسة، كما تم استخدام حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للكشف عن الأسباب التي تؤدي إلى العود للجريمة، كما تم تطبيق تحليل التباين

One WayANOVA وذلك لاختبار درجة وجود فروق في إجابات عينة الدراسة، بالإضافة إلى استخدام اختبار شيفيه Scheffe test للمقارنات البعدية.

نتائج الدراسة:

السؤال الأول: ما مستوى الآثار الاجتماعية والنفسية للعنف لدى المرأة المعنفة في مراكز حماية الأسرة في الأردن؟

للإجابة عن هذا السؤال، تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للتعرف إلى استجابات أفراد عينة الدراسة عن مستوى الآثار الاجتماعية والنفسية لدى المعنفات في مراكز حماية الأسرة في الأردن، والجدول (٣) يوضح ذلك:

الجدول (٣): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة عن "مستوى الآثار الاجتماعية والنفسية للعنف لدى المعنفات في مراكز حماية الأسرة في الأردن" مرتبة ترتيباً تنازلياً.					
الرقم	المحور	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	المستوى
٢	الآثار النفسية	2.10	0.42	١	متوسط
١	الآثار الاجتماعية	1.90	0.21	٢	متوسط
	المتوسط الحسابي العام	2.00	0.28		متوسط

يتضح من الجدول (٣) أن المتوسطات الحسابية لـ (مستوى الآثار الاجتماعية والنفسية لدى المعنفات في مراكز حماية الأسرة في الأردن)، تراوحت ما بين (١,٩٠ و ٢,١٠)، حيث حاز المستوى

بشكل عام على متوسط حسابي إجمالي بلغ (٢,٠٠)، وهو من المستوى المتوسط، وقد جاء في المرتبة الأولى الآثار النفسية، وقد حازت على أعلى متوسط حسابي والذي بلغ (٢,١٠) وبانحراف معياري (٠,٤٢)

وهو من المستوى المتوسط، وثانياً جاءت (الآثار الاجتماعية)، بمتوسط حسابي بلغ (١,٩٠) وانحراف معياري (٠,٢١)، وهو من المستوى المتوسط. وهذا يدل على أن الآثار الاجتماعية والنفسية لدى المعنفات في الأردن كانت متوسطة المستوى من وجهة نظرهن. السؤال الثاني: ما الآثار الاجتماعية لدى النساء المعنفات في مراكز حماية الأسرة في الاردن؟

الجدول (٤): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة عن فقرات الآثار الاجتماعية للعنف لدى المعنفات في مراكز حماية الأسرة في الأردن مرتبة ترتيباً تنازلياً..					
الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	المستوى
٢٣	أعاني من نظرة الناس حولي.	2.21	0.74	١	متوسط
١٥	أحاول الابتعاد عن الأشخاص المحيطين بي.	2.13	0.53	٢	متوسط
١٨	أخجل من أفراد المجتمع من حولي.	2.13	0.70	٢	متوسط
٢٠	لا أثق بالآخرين.	2.13	0.66	٢	متوسط
١٩	أعاني من العزلة الاجتماعية.	2.11	0.64	٥	متوسط
٤	يتم انتهاك حقوقنا.	2.05	0.56	٦	متوسط
٢٢	أشعر بالانحطاط الاجتماعي.	2.05	0.76	٦	متوسط
١٧	يتنابني شعور بالعار	2.03	0.75	٨	متوسط
٣	أعرض للعنف من قبل أفراد أسرتي الآخرين	1.97	0.59	٩	متوسط
٦	أعلم بوجود حقوق لدي.	1.95	0.69	١٠	متوسط
١١	أبحث عن شخص يقوم بإنفاذي من ظروف العنف الأسري.	1.95	0.73	١٠	متوسط
٨	أشعر بالتمييز (الاقصاء الاجتماعي) بسبب النوع.	1.92	0.74	١٢	متوسط
٢٥	يعدني الآخرين إنساناً غير سوي.	1.92	0.74	١٢	متوسط
٧	أشعر بوجود التماسك الأسري لدى أسرتي	1.89	0.72	١٤	متوسط
٢١	ترفضني أسرتي.	1.89	0.79	١٤	متوسط
٩	ليس لدي الجرأة التامة على مواجهة المواقف الصعبة.	1.87	0.74	١٦	متوسط
٢٤	أحظى بتقدير الآخرين.	1.87	0.77	١٦	متوسط
١٢	لدي القدرة بالتكيف مع المجتمع المحيط بي.	1.82	0.65	١٨	متوسط
١٦	أقوم بتصرفات عدوانية ضد الآخرين.	1.82	0.65	١٨	متوسط
١٠	سبق وأن تعرضت للتقيد البدني.	1.79	0.70	٢٠	متوسط
١٤	أحوالي الصحية متدهورة.	1.74	0.64	٢١	متوسط
١٣	أعاني من إصابات جسدية مزمنة.	1.71	0.61	٢٢	متوسط

٢	انعدام الأمان	1.68	0.77	٢٣	متوسط
٥	الإحساس بالقهر	1.50	0.64	٢٤	منخفض
١	عدم وجود ذكور عاملين في أسرتي جعلني فريسة للتجار بالبشر.	1.47	0.68	٢٥	منخفض
	المتوسط العام الحسابي	1.90	0.21		متوسط

نصت الفقرة على (أحاول الابتعاد عن الأشخاص المحيطين بي).

وفي المرتبة الأخيرة جاءت الفقرة رقم (١) بمتوسط حسابي (٤٧, ١) وبانحراف معياري (٦٨, ٠)، وهو من المستوى المنخفض، حيث نصت الفقرة على (عدم وجود ذكور عاملين في أسرتي جعلني فريسة للتجار بالبشر)، وفي المرتبة ما قبل الأخيرة جاءت الفقرة رقم (٥) بمتوسط حسابي (٥٠, ١) وبانحراف معياري (٦٤, ٠) وهو من المستوى المنخفض، حيث نصت الفقرة على (تعاني مدينتي من الكوارث الطبيعية).

السؤال الثالث: ما الآثار النفسية للعنف لدى المعتنفات في مراكز حماية الأسرة في الأردن؟

يتضح من الجدول (٤) أن المتوسطات الحسابية لـ (الآثار الاجتماعية للعنف لدى المعتنفات في مراكز حماية الأسرة في الأردن)، تراوحت ما بين (٢١, ٢ و ٤٧, ١)، حيث حاز المحور على متوسط حسابي إجمالي (٩٠, ١)، وهو من المستوى المتوسط، وقد حازت الفقرة رقم (٢٣) على أعلى متوسط حسابي حيث بلغ (٢١, ٢)، وبانحراف معياري (٧٤, ٠)، وهو من المستوى المتوسط، وقد نصت الفقرة على (أعاني من نظرة الناس حولي)، وفي المرتبة الثانية جاءت الفقرة رقم (١٥) بمتوسط حسابي بلغ (١٣, ٢) وبانحراف معياري (٥٣, ٠) وهو من المستوى المتوسط، حيث

الجدول (٥): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة عن فقرات الآثار النفسية للعنف لدى المعتنفات في مراكز حماية الأسرة في الأردن مرتبة ترتيباً تنازلياً..					
الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	المستوى
٢٠	أعاني من الضيق والتوتر عند مروري بنفس الموقف.	2.39	0.59	١	مرتفع
٥	لا أستطيع النوم.	2.32	0.73	٢	متوسط
١٤	أقوم بالبكاء دائماً.	2.26	0.64	٣	متوسط
٦	أعاني من أفكار مشوشة.	2.21	0.66	٤	متوسط

١٥	عدم الثقة بالنفس.	2.21	0.57	٤	متوسط
٢	أعاني من القلق.	2.18	0.80	٦	متوسط
١٢	لا أستطيع تذكر كثير من الأشياء.	2.18	0.69	٦	متوسط
١٣	لدي صعوبة في التركيز في كثير من المواقف.	2.18	0.72	٦	متوسط
١٨	أعاني من كوابيس.	2.16	0.67	٩	متوسط
١٩	أعاني من الإندفاع والتهور.	2.16	0.59	٩	متوسط
٨	أنفر من الآخرين.	2.13	0.70	١١	متوسط
٩	رغبت بالقيام بأي عمل.	2.05	0.76	١٢	متوسط
١٦	لدي اضطرابات نوم.	2.05	0.83	١٢	متوسط
١٠	كثيرة هي المواقف التي لا أبا لي بها.	2.03	0.71	١٤	متوسط
٧	الامبالاة بالمستقبل.	1.97	0.67	١٥	متوسط
١٧	استذكر الحادثة دائماً.	1.97	0.82	١٥	متوسط
١	اشعر بالاضطراب.	1.95	0.69	١٧	متوسط
١١	مدى شعورك بالارتياح.	1.89	0.68	١٨	متوسط
٤	أفكر بإيذاء نفسي	1.84	0.82	١٩	متوسط
٣	فكرت بالانتحار.	1.82	0.80	٢٠	متوسط
	المتوسط العام الحسابي	2.10	0.42		متوسط

يتضح من الجدول (٥) أن المتوسطات الحسابية لـ (الآثار النفسية للعنف لدى المعنفات في مراكز حماية الأسرة في الأردن)، تراوحت ما بين (٢, ٣٩) و (١, ٨٢)، حيث حاز المحور على متوسط حسابي إجمالي (٢, ١٠)، وهو من المستوى المتوسط، وقد حازت الفقرة رقم (٢٠) على أعلى متوسط حسابي حيث بلغ (٢, ٣٩)، وبانحراف معياري (٠, ٥٩)، وهو من المستوى المرتفع، وقد نصت الفقرة على (أعاني من الضيق والتوتر عند مروري بنفس الموقف)، وفي المرتبة الثانية جاءت الفقرة رقم (٥) بمتوسط حسابي بلغ

(٢, ٣٢) وبانحراف معياري (٠, ٧٣) وهو من المستوى المتوسط، حيث نصت الفقرة على (لا أستطيع النوم) وفي المرتبة الأخيرة جاءت الفقرة رقم (٣) بمتوسط حسابي (١, ٨٢) وبانحراف معياري (٠, ٨٠)، وهو من المستوى المتوسط، حيث نصت الفقرة على (فكرت بالانتحار)، وفي المرتبة ما قبل الأخيرة جاءت الفقرة رقم (٤) بمتوسط حسابي (١, ٨٤) وبانحراف معياري (٠, ٨٢) وهو من المستوى المتوسط، حيث نصت الفقرة على (أفكر بإيذاء نفسي).

السؤال الرابع: هل يوجد علاقة ذات دلالة إحصائية لبعض المتغيرات الديموغرافية والمتعلقة بـ (الدخل الشهري للأسرة، والحالة الاجتماعية، والمستوى التعليمي للأب والأم)، والآثار الاجتماعية والنفسية للعنف لدى المرأة المعنفة؟

للتعرف إلى العلاقة ما بين بعض المتغيرات الديموغرافية والآثار الاجتماعية لدى المعنفات في مراكز حماية الأسرة في الأردن، تم استخدام استخراج معاملات الارتباط باستخدام اختبار بيرسون Pearson Correlation، والجدول (٦) يوضح ذلك:

الجدول (٦) معاملات الارتباط باستخدام اختبار بيرسون Pearson Correlation للكشف عن العلاقة ما بين الدخل الشهري للأسرة، والحالة الاجتماعية، والمستوى التعليمي للأب والأم، والآثار الاجتماعية والنفسية للعنف لدى المعنفات			
	الآثار الاجتماعية	الآثار النفسية	
دخل_شهري	معامل الارتباط	-.392**	-.354**
	الدلالة الإحصائية	.000	.002
	العدد	76	76
الحالة_الاجتماعية	معامل الارتباط	-.181-	-.258*
	الدلالة الإحصائية	.117	.025
	العدد	76	76
المستوى_التعليمي_للأب	معامل الارتباط	-.398**	-.013-
	الدلالة الإحصائية	.000	.914
	العدد	76	76
المستوى_التعليمي_للأم	معامل الارتباط	-.384**	-.329**
	الدلالة الإحصائية	.001	.004
	العدد	76	76

** : دالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠١) فأقل.

يتضح من الجدول (٦) وجود علاقة عكسية ذات دلالة إحصائية ما بين المتغيرات الديموغرافية المتعلقة بـ (الدخل الشهري، والمستوى التعليمي للأب، والمستوى التعليمي للأم) والآثار الاجتماعية للعنف على النساء المعنفات في مراكز حماية الأسرة في الأردن، وهذا يدل على أن هذه المتغيرات الديموغرافية تؤثر

سلباً على المعنفات، فكلما انخفض مستوى الدخل الشهري ارتفع مستوى الآثار الاجتماعية، وكلما انخفض مستوى تعليم الأب والأم ارتفع مستوى الآثار الاجتماعية لدى المعنفات.

وتبين من الجدول (٦) وجود علاقة عكسية ذات دلالة إحصائية ما بين المتغيرات الديموغرافية المتعلقة بـ (الدخل

الشهري، والحالة الاجتماعية، والمستوى التعليمي للأم) والآثار النفسية للعنف على النساء المعنفات في مراكز حماية الأسرة في الأردن، وهذا يدل على أن هذه المتغيرات الديموغرافية تؤثر سلباً على المعنفات، فكلما انخفض مستوى الدخل الشهري ارتفع مستوى الآثار النفسية، وكلما

اختلفت الحالات الاجتماعية وخاصة المطلقة والأرملة والعزباء فهذا يؤثر على الآثار النفسية، وكلما انخفض مستوى التعليم للأم ارتفع مستوى الآثار النفسية السلبية لدى المعنفات.

أولاً: الدخل الشهري للأسرة:

جدول (٧). تحليل التباين الأحادي للكشف عن مستوى الفروق في الآثار الاجتماعية والنفسية للعنف لدى النساء المعنفات في مراكز حماية الأسرة تعزى للدخل الشهري للأسرة						
المصدر		مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة F	الدلالة الإحصائية
الآثار الاجتماعية	بين المجموعات	1.437	17	0.085	2.737	*0.002
	داخل المجموعات	1.792	58	0.031		
	المجموع	3.229	75			
الآثار النفسية	بين المجموعات	7.688	17	0.452	4.851	*0.000
	داخل المجموعات	5.407	58	0.093		
	المجموع	13.095	75			
الكلي	بين المجموعات	3.091	17	0.182	3.987	*0.000
	داخل المجموعات	2.645	58	0.046		
	المجموع	5.736	75			
دالة عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) فأقل.						

يتضح من الجدول (٧) وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الآثار الاجتماعية والنفسية للعنف لدى النساء المعنفات في مراكز حماية الأسرة تعزى للدخل الشهري للأسرة، حيث بلغت قيمة الإحصائي (F) (٢,٧٣٧، ٤,٨٥١، ٩٨٧، ٣) (على التوالي وهي قيم معنوية

ودالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠٥).

وللتعرف إلى مصدر الفروق في مستوى الآثار الاجتماعية والنفسية لدى النساء المعنفات في مراكز حماية الأسرة باختلاف الدخل الشهري للأسرة، تم استخدام اختبار شيفيه للمقارنات البعدية

Scheffe test والتي تظهر نتائجه في الجدول (٨) الآتي:

الجدول (٨) اختبار شيفيه Scheffe Test للكشف عن مصدر الفروق في مستوى الآثار الاجتماعية والنفسية للعنف لدى النساء المعنفات في مراكز حماية الأسرة تعزى للدخل الشهري للأسرة				
المتغيرات التابعة	(I)دخل الاسرة	(J)دخل الاسرة	الفرق بين المتوسطات (I-J)	الدلالة الإحصائية
الآثار الاجتماعية	أقل من 200 دينار	200-400دينار	*-12727-	.036
		401دينار فأكثر	.03864	.483
	200-400دينار	أقل من 200 دينار	*.12727	.036
		401دينار فأكثر	*.16591	.003
	401دينار فأكثر	أقل من 200 دينار	-.03864-	.483
		200-400دينار	*-16591-	.003
الآثار النفسية	أقل من 200 دينار	200-400دينار	-.08182-	.506
		401دينار فأكثر	.18892	.097
	200-400دينار	أقل من 200 دينار	.08182	.506
		401دينار فأكثر	*.27074	.019
	401دينار فأكثر	أقل من 200 دينار	-.18892-	.097
		200-400دينار	*-27074-	.019
القياس الكلي	أقل من 200 دينار	200-400دينار	-.10455-	.194
		401دينار فأكثر	.11378	.125
	200-400دينار	أقل من 200 دينار	.10455	.194
		401دينار فأكثر	*.21832	.004
	401دينار فأكثر	أقل من 200 دينار	-.11378-	.125
		200-400دينار	*-21832-	.004
*دالة عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) فأقل.				

الأسرة كانت لصالح فئة النساء المعنفات اللواتي دخل أسرهم الشهري ما بين (٢٠٠-٤٠٠) دينار، فهن الفئة الأكثر

أظهرت النتائج المبينة في الجدول (٨) أن مصدر الفروق في مستوى الآثار الاجتماعية والنفسية للعنف والقياس الكلي لدى النساء المعنفات في مراكز حماية

وقوعاً في الآثار الاجتماعية والنفسية السلبية لتعرضهن للعنف.

ثانياً: الحالة الاجتماعية:

للكشف عن مستوى الفروق في الآثار الاجتماعية والنفسية للعنف لدى النساء المعنفات في مراكز حماية الأسرة تعزى

للحالة الاجتماعية، تم استخدام اختبار التباين الأحادي One Way ANOVA، واستخدام اختبار شيفيه للمقارنات البعدية، وفيما يلي هذه النتائج:

جدول (٩): تحليل التباين الأحادي One Way ANOVA للكشف عن مستوى الفروق في الآثار الاجتماعية والنفسية للعنف لدى النساء المعنفات في مراكز حماية الأسرة تعزى للحالة الاجتماعية						
المصدر		مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة F	الدلالة الإحصائية
الآثار الاجتماعية	بين المجموعات	.142	3	.047	1.102	.354
	داخل المجموعات	3.087	72	.043		
	المجموع	3.229	75			
الآثار النفسية	بين المجموعات	1.526	3	.509	3.165	*.030
	داخل المجموعات	11.569	72	.161		
	المجموع	13.095	75			
الكلية	بين المجموعات	.634	3	.211	2.984	*.037
	داخل المجموعات	5.102	72	.071		
	المجموع	5.736	75			

*دالة عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) فأقل.

يتضح من الجدول (٩) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الآثار الاجتماعية للعنف لدى النساء المعنفات في مراكز حماية الأسرة تعزى للحالة الاجتماعية، حيث بلغت قيمة الإحصائي (F) (١,١٠٢) وهي قيمة غير دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (٠,٠٥).

ويتضح من الجدول (٩) وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الآثار النفسية للعنف والقياس الكلي لدى النساء المعنفات في مراكز حماية الأسرة تعزى للحالة الاجتماعية، حيث بلغت قيمة الإحصائي (F) (٣,١٦٥) و (٢,٩٨٤) على التوالي وهي قيم معنوية ودالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (٠,٠٥).

وللتعرف إلى مصدر الفروق في مستوى الآثار النفسية للعنف والقياس الكلي لدى النساء المعنفات في مراكز حماية الأسرة باستخدام اختبار شيفيه للمقارنات البعدية Scheffe test والتي تظهر نتائجه في الجدول (١٠) الآتي:

باختلاف الحالة الاجتماعية لهن، تم

الجدول (١٠) اختبار شيفيه Scheffe Test للكشف عن مصدر الفروق في مستوى الآثار النفسية للعنف والقياس الكلي لدى النساء المعنفات في مراكز حماية الأسرة تعزى للحالة الاجتماعية لهن

المتغيرات التابعة	(I) الحالة الاجتماعية	(J) الحالة الاجتماعية	الفرق بين المتوسطات (I-J)	الدلالة الاحصائية
الآثار النفسية	عزباء	مطلقة	.34375*	.028
		أرملة	.17500	.271
		متزوجة	.38382*	.006
	مطلقة	عزباء	-.34375*	.028
		أرملة	-.16875-	.254
		متزوجة	.04007	.743
	أرملة	عزباء	-.17500-	.271
		مطلقة	.16875	.254
		متزوجة	.20882	.105
	متزوجة	عزباء	-.38382*	.006
		مطلقة	-.04007-	.743
		أرملة	-.20882-	.105
القياس الكلي	عزباء	مطلقة	.20354*	.049
		أرملة	.10274	.330
		متزوجة	.24799*	.007
	مطلقة	عزباء	-.20354*	.049
		أرملة	-.10080-	.304
		متزوجة	.04445	.583
	أرملة	عزباء	-.10274-	.330
		مطلقة	.10080	.304
		متزوجة	.14525	.090
	متزوجة	عزباء	-.24799*	.007
		مطلقة	-.04445-	.583
		أرملة	-.14525-	.090

• دالة عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) فأقل.

أظهرت النتائج المبينة في الجدول (١٠) أن مصدر الفروق في مستوى الآثار النفسية للعنف والقياس الكلي لدى النساء المعنفات في مراكز حماية الأسرة كانت

النساء المعنفات في مراكز حماية الأسرة تعزى للمستوى التعليمي للأب، تم استخدام اختبار التباين الأحادي One Way ANOVA، واستخدام اختبار شيفيه للمقارنات البعدية، وفيما يلي هذه النتائج:

لصالح فئة النساء العازبات، فهن الفئة الأكثر وقوعاً في الآثار النفسية السلبية لتعرضهن للعنف.

ثالثاً: المستوى التعليمي للأب:

للكشف عن مستوى الفروق في الآثار الاجتماعية والنفسية للعنف لدى

جدول (١١): تحليل التباين الأحادي One Way ANOVA للكشف عن مستوى الفروق في الآثار الاجتماعية والنفسية للعنف لدى النساء المعنفات في مراكز حماية الأسرة تعزى للمستوى التعليمي للأب						
المصدر		مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة F	الدالة الإحصائية
الآثار الاجتماعية	بين المجموعات	.561	3	.187	5.049	*.003
	داخل المجموعات	2.668	72	.037		
	المجموع	3.229	75			
الآثار النفسية	بين المجموعات	.652	3	.217	1.258	.295
	داخل المجموعات	12.442	72	.173		
	المجموع	13.095	75			
الكلي	بين المجموعات	.323	3	.108	1.432	.241
	داخل المجموعات	5.413	72	.075		
	المجموع	5.736	75			
*دالة عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) فأقل.						

النفسية للعنف والقياس الكلي لدى النساء المعنفات في مراكز حماية الأسرة تعزى للمستوى التعليمي للأب، حيث بلغت قيمة الإحصائي (F) (١,٢٥٨, ١,٤٣٢) على التوالي وهي قيم معنوية ودالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (٠,٠٥). وللتعرف إلى مصدر الفروق في مستوى الآثار الاجتماعية للعنف لدى النساء المعنفات في مراكز حماية الأسرة

يتضح من الجدول (١١) وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الآثار الاجتماعية للعنف لدى النساء المعنفات في مراكز حماية الأسرة تعزى للمستوى التعليمي للأب، حيث بلغت قيمة الإحصائي (F) (٥,٠٤٩) وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (٠,٠٥).

ويتضح من الجدول (٩) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الآثار

باختلاف المستوى التعليمي لأبائهن، تم Scheffe test والتي تظهر نتائجه في استخدام اختبار شيفيه للمقارنات البعدية الجدول (١٢) الآتي:

الجدول (١٢) اختبار شيفيه Scheffe Test للكشف عن مصدر الفروق في مستوى الآثار الاجتماعية للعنف لدى النساء المعنفات في مراكز حماية الأسرة تعزى للمستوى التعليمي لأبائهن				
المتغير التابع	(١)المستوى_التعليمي_لـ أب	(٢)المستوى_التعليمي_للأب	الفرق بين المتوسطات (١-٢)	الدلالة الاحصائية
الآثار الاجتماعية	أمي	أساسي	.14647*	.014
		ثانوي	.21500*	.002
		جامعي	.26600*	.001
	أساسي	أمي	-.14647*	.014
		ثانوي	.06853	.244
		جامعي	.11953	.089
ثانوي	أمي	-.21500*	.002	
	أساسي	-.06853	.244	
	جامعي	.05100	.513	
جامعي	أمي	-.26600*	.001	
	أساسي	-.11953	.089	
	ثانوي	-.05100	.513	
*دالة عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) فأقل.				

رابعاً: المستوى التعليمي للأم:

للكشف عن مستوى الفروق في الآثار الاجتماعية والنفسية للعنف لدى النساء المعنفات في مراكز حماية الأسرة تعزى للمستوى التعليمي للأم، تم استخدام اختبار التباين الأحادي OneWay ANOVA، واستخدام اختبار شيفيه للمقارنات البعدية، وفيما يلي هذه النتائج:

أظهرت النتائج المبينة في الجدول (١٢) أن مصدر الفروق في مستوى الآثار الاجتماعية للعنف لدى النساء المعنفات في مراكز حماية الأسرة كانت لصالح فئة النساء اللواتي لا يتمتعن بآباءهن بتعلم جيد وهو (المستوى الأمي)، فهن الفئة الأكثر وقوعاً في الآثار الاجتماعية السلبية في ضوء تعرضهن للعنف.

جدول (١٣). تحليل التباين الأحاد للكشف عن مستوى الفروق في الآثار الاجتماعية والنفسية للعنف لدى النساء المعنفات في مراكز حماية الأسرة تعزى للمستوى التعليمي للأم						
المصدر		مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة F	الدلالة الإحصائية
الآثار الاجتماعية	بين المجموعات	.543	3	.181	4.847	*.004
	داخل المجموعات	2.686	72	.037		
	المجموع	3.229	75			
الآثار النفسية	بين المجموعات	2.196	3	.732	4.835	*.004
	داخل المجموعات	10.899	72	.151		
	المجموع	13.095	75			
الكلي	بين المجموعات	1.209	3	.403	6.408	*.001
	داخل المجموعات	4.527	72	.063		
	المجموع	5.736	75			
*دالة عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) فأقل.						

يتضح من الجدول (١٣) وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الآثار الاجتماعية والنفسية للعنف والقياس الكلي لدى النساء المعنفات في مراكز حماية الأسرة تعزى للمستوى التعليمي للأم، حيث بلغت قيمة الإحصائي (F) (٤,٨٤٧، ٤,٨٣٥، ٦,٤٠٨) على التوالي وهي قيم معنوية ودالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (٠,٠٥).

وللتعرف إلى مصدر الفروق في مستوى الآثار الاجتماعية والنفسية للعنف لدى النساء المعنفات في مراكز حماية الأسرة باختلاف المستوى التعليمي للأم، تم استخدام اختبار شيفيه للمقارنات البعدية Scheffe test والتي تظهر نتائجها في الجدول (١٤) الآتي:

الجدول (١٤) اختبار شيفيه Scheffe Test للكشف عن مصدر الفروق في مستوى الآثار الاجتماعية للعنف لدى النساء المعنفات في مراكز حماية الأسرة تعزى للمستوى التعليمي لأمهاتهن				
المتغير التابع	(I) المستوى التعليمي للأم	(J) المستوى التعليمي للأم	الفرق بين المتوسطات (I-J)	Sig.
الآثار الاجتماعية	أمي	أساسي	.15933*	.011
		ثانوي	.21841*	.002
		جامعي	.27086*	.001
	أساسي	أمي	-.15933*	.011

ثانوي	.05908	.298		
جامعي	.11153	.113		
أمي	-.21841*	.002	ثانوي	
أساسي	-.05908-	.298		
جامعي	.05244	.493		
أمي	-.27086*	.001	جامعي	
أساسي	-.11153-	.113		
ثانوي	-.05244-	.493		
أساسي	.40294*	.002	أمي	الآثار النفسية
ثانوي	.44444*	.002		
جامعي	.50000*	.003		
أمي	-.40294*	.002	أساسي	
ثانوي	.04150	.715		
جامعي	.09706	.490		
أمي	-.44444*	.002	ثانوي	
أساسي	-.04150-	.715		
جامعي	.05556	.718		
أمي	-.50000*	.003	جامعي	
أساسي	-.09706-	.490		
ثانوي	-.05556-	.718		
أساسي	.28113*	.001	أمي	القياس الكلي
ثانوي	.33143*	.000		
جامعي	.38543*	.000		
أمي	-.28113*	.001	أساسي	
ثانوي	.05029	.494		
جامعي	.10429	.251		
أمي	-.33143*	.000	ثانوي	
أساسي	-.05029-	.494		
جامعي	.05400	.587		
أمي	-.38543*	.000	جامعي	
أساسي	-.10429-	.251		
ثانوي	-.05400-	.587		

*دالة عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) فأقل.

أظهرت النتائج المبينة في الجدول (١٤) أن مصدر الفروق في مستوى الآثار الاجتماعية والنفسية للعنف والقياس الكلي لدى النساء المعنفات في مراكز حماية

الأسرة كانت لصالح فئة النساء اللواتي لا يتمتعن أمهاتهن بتعلم جيد وهو (المستوى الأمي)، فهن الفئة الأكثر وقوعاً في الآثار

الاجتماعية السلبية في ضوء تعرضهن للجريمة.

مناقشة النتائج:

أظهرت النتائج أن أبرز الآثار الاجتماعية التي يُخلفها العنف الواقع على المرأة كان أبرزها نظرة الناس من حولها جراء العنف الواقع مما يدعوها الابتعاد عن الأشخاص المحيطين بها وتجنب الحديث معهم، والحجل من أفراد المجتمع من حولها، الأمر الذي يؤدي لعدم ثقتها بالآخرين، ومعاناتها من العزلة الاجتماعية حتى تبعد عن مناقشة هذه المشكلة مع المحيطين والاقارب نتيجة الحجل، وهذا يتوافق مع ما جاءت به دراسة (بن عقون، ٢٠١٥) ودراسة (الخطيب، ٢٠١٨) التي أشارت أن المرأة المعنفة تفقد روح المبادرة وتفقد ثقتها بنفسها وتعيش منعزلة عن الحياة الاجتماعية، وأن عواطف المرأة المعنفة تجعلها تشعر بعدم الإحساس بأهميتها وعدم الاحترام من قبل الآخرين، كما وتتفق النتائج مع نظرية العجز المتعلم التي أكدت أن المُعنف حيث يتعرض الشخص المتعرض للعنف إلى "العجز المتعلم" عندما يعتقد أو يدرك بأنه غير قادر على صد العنف أو التخلص منه والدفاع عن نفسه.

ولعل أبرز الآثار النفسية التي تُعاني منها المرأة جراء تعرضها للعنف كان أبرزها شعورها بالضيق والتوتر عند تكرار العنف الواقع عليها، وعدم الثقة بالنفس، كما أن شخصية المرأة الممارس عليها العنف تكون قلقة متوترة، حيث أنها لا تستطيع تذكر كثير من الأشياء التي حصلت معها، نتيجة العنف الواقع عليها، ويصبح لديها صعوبة في التركيز في كثير من المواقف، ونتيجة للعنف الواقع عليها تعاني من الكوابيس، وربما يعود ذلك إلى شدة الآثار النفسية التي يتركها العنف في نفس المرأة المعنفة، وتتفق هذه النتيجة مع نظرية العجز المتعلم التي أشارت إلى أن تعرض الشخص المتعرض للعنف إلى "العجز المتعلم" عندما يعتقد أو يدرك بأنه غير قادر على صد العنف أو التخلص منه والدفاع عن نفسه، ويحدث هذا الاعتقاد غالباً جراء تكرار المحاولات والخبرات التي فشل فيها من أن يغير من الأحداث أو أن يسيطر على حياته أو يتحكم في مصيره وهنا يتعلم الشخص المتعرض للعنف - بشكل غير مباشر - بأنه لا يستطيع التحكم وفاقداً للسيطرة على الوضع فيستسلم للعنف، وقد يشعر أيضاً بانخفاض في تقدير الذات نظراً لحالة العجز

التي يشعر بها وقد يمتد الشعور بالعجز إلى اليأس و توقع الفشل في المستقبل وبذلك يفقد الدافع الذي يدفعه لمواجهة العنف والتعامل مع المُعْنِف اذ أنه قد حكم على نفسه بالفشل مسبقاً، كما وتتفق مع دراسة (بن عقون، ٢٠١٥) و(رحماني، ٢٠١١) و(المجلس الوطني لشؤون الأسرة، ٢٠٠٥) ودراسة زغير(٢٠١٧) التي أشارت إلى أن المرأة المعنفة تفقد روح المبادرة وتفقد ثقتها بنفسها وتعيش منعزلة عن الحياة الاجتماعية، وتعيش حالة من الإحباط والكآبة والعجز والرعب والعذاب، وأن عواطف المرأة المعنفة تجعلها تشعر بعدم الإحساس بأهميتها وعدم الاحترام من قبل الآخرين، كما ويضعف عندها الإحساس العاطفي والوازع الديني، وتكون شخصية المرأة المعنفة قلقة ومتوترة. كما وأشارت النتائج إلى وجود علاقة عكسية ذات دلالة ما بين المتغيرات الديموغرافية المتعلقة بـ (الدخل الشهري، والمستوى التعليمي للأب، والمستوى التعليمي للمرأة، والمستوى التعليمي للنساء المعنفات في مراكز حماية الأسرة في الأردن، وهذا يدل على أن هذه المتغيرات الديموغرافية تؤثر سلباً على المعنفات، فكلما انخفض مستوى

الدخل الشهري ارتفع مستوى الآثار الاجتماعية للعنف بسبب اسقاط الرجل لغضبه من عدم تلبية متطلباته الأساسية على المرأة بشكل خاص وافراد الاسرى بشكل عام، وكلما انخفض مستوى تعليم الأب والأم ارتفع مستوى الآثار الاجتماعية لدى المعنفات وذلك لان انخفاض مستوى تعليم الابوين ينعكس على التنشئة الاجتماعية للإناث خاصة مع انتشار ثقافة العيب. وظهرت النتائج وجود علاقة عكسية ذات دلالة ما بين المتغيرات الديموغرافية المتعلقة بـ (الدخل الشهري، والحالة الاجتماعية، والمستوى التعليمي للأم) والآثار النفسية لدى النساء المعنفات في مراكز حماية الأسرة في الأردن، فكلما انخفض مستوى الدخل الشهري ارتفع مستوى الآثار النفسية وذلك لان نقص الدخل يجعل الاسرة في حالة من القلق والتوتر في تأمين الاحتياجات الضرورية وينعكس التوتر على عنف الرجل ضد المرأة، وكلما اختلفت الحالات الاجتماعية وخاصة المطلقة والأرملة والعزباء فهذا يؤثر على الآثار النفسية ويعود ذلك إلى طبيعة العادات والتقاليد التي تقيد المرأة وخاصة المطلقة والارملة

نتيجة الخوف عليها من كلام الناس ويعبر عن ذلك من خلال العنف ضدها، وكلما انخفض مستوى التعليم للأم ارتفع مستوى الآثار النفسية السلبية لدى المعنفات وذلك لان انخفاض مستوى تعليم الابوين يؤثر على طريقة التنشئة والاستجابة للحاجات النفسية للأبناء وخاصة الاناث. وتختلف هذه النتيجة مع دراسة (الخطيب، ٢٠١٨) التي أشارت أن العنف يستخدم العنف في جميع الفئات العمرية ويزداد في الفئة العمرية من ٢٠ - ٣٠ عاماً، ليس هناك اختلافا كبيرا بين المتعلمين وغير المتعلمين في استخدام العنف، فالعنف يستخدم من المتعلم تعليم عالي وتعليم محدود. واتفقت الدراسة مع نتائج دراسة (الحياصات، ٢٠١٦) و(بدوي، ٢٠١٧)، حيث أشارت إلى أن أغلب المعنفات هن من ذوات الدخل المتدني وفي الفئة العمرية ٢٠-٣٤ وأن العنف الجنسي أكثر أنواع العنف انتشاراً.

وتبين وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الآثار الاجتماعية والنفسية للعنف والقياس الكلي لدى النساء المعنفات في مراكز حماية الأسرة تعزى للمستوى التعليمي للأم والأب،

حيث إن مصدر الفروق في مستوى الآثار الاجتماعية والنفسية الكلي لدى النساء المعنفات في مراكز حماية الأسرة كانت لصالح فئة النساء اللواتي لا يتمتعن بمهاتهن بتعلم جيد وهو (المستوى الأمي)، فهن الفئة الأكثر وقوعاً في الآثار الاجتماعية السلبية في ضوء تعرضهن للعنف. وربما يعود ذلك الى ان انخفاض مستوى تعليم الام يؤدي الى عدم استخدامها لأساليب التربية الحديثة التي تستجيب للحاجات النفسية والاجتماعية للأبناء وتنعكس على مهاراتهم في التفاعل الاجتماعي وبالتالي على قدرتهم في التواصل مع الآخرين والدفاع عن حقوقهم ان لزم الامر.

التوصيات:

- ١- إجراء دراسة مقارنة بين العنف الموجه نحو المرأة المتزوجة وغير المتزوجة.
- ٢- إجراء ورش أعمال وندوات ومؤتمرات لتبادل الخبرات حول سبل التوعية والتثقيف نحو العنف المجتمعي نحو المرأة.
- ٣- اهتمام المراكز المجتمعية المختلفة ومؤسسات الدولة في تشريع قوانين تحسن من المستوى الاقتصادي للطالبة الجامعية في مواجهة الظروف الاجتماعية الصعبة التي يواجهها.

٤- تقديم خدمات صحية ونفسية واجتماعية ونوعية للمرأة اللواتي يظهرن بتوجيه عنف نحو الذات.

قائمة المصادر:

- إدارة حماية الأسرة، (٢٠١٩)، تقرير إدارة حماية الأسرة حول العنف الأسري، عمان، الأردن.

- بدوي، عبدالرحمن بن عبدالله، (٢٠١٧)، العنف ضد المرأة في المجتمع السعودي: دراسة ميدانية على النساء المعنفات في مدينة الرياض، مجلة كلية التربية، جامعة الأزهر - كلية التربية، مجلد ١، عدد ١٧٣، مصر.

- البداينة، ذياب، (٢٠٠٥)، العلاقة بين الخصائص الشخصية للزوجة ورضاها عن الزوج والعنف ضد الزوجة في قصة الكرك، مؤتة للبحوث والدراسات-العلوم الإنسانية، جامعة مؤتة، مجلد ٢٠، عدد ٦، الكرك، الأردن.

- تقرير الأمم المتحدة، (٢٠١٩)، اليوم العالمي للقضاء على العنف ضد المرأة.

- التير، مصطفى عمر، ١٩٩٧، العنف العائلي، أكاديمية نايف العربية للعلوم الأمنية، الرياض.

- حسن، هبة علي، ٢٠٠٣: الإساءة إلى المرأة، القاهرة مكتبة الانجلو المصرية.

- الحياصات، ناديا، (٢٠١٦)، أسباب وأشكال العنف ضد الزوجة في المجتمع الأردني: دراسة ميدانية، دراسات العلوم الإنسانية والاجتماعية، مجلد ٤٣، ملحق ٤، الجامعة الأردنية، الأردن.

- دائرة الإحصاءات العامة، (٢٠١٨)، مسح السكان والصحة الأسرية عمان، الأردن.

- رحمان، نعيمة، بكوش، نصيرة، (٢٠١١)، دراسة أنثربولوجية لمسيبات العنف الزوجي الممارس ضد المرأة، مجلة أنثربولوجية الأديان مجلد ١٠، عدد ١، الجزائر.

- زغير، رشيد، الخضر، جواي، (٢٠١٧) المعنونة بـ الآثار النفسية والاجتماعية للعنف الأسري ضد المرأة (دراسة ميدانية على عينة من النساء في المجتمع الليبي، مجلة سسيولوجيا، مجلد ١، عدد ٣٣، الجزائر، ص ١٠-٢٧.

- الشخاترة، فاروق، وآخرون (٢٠٠٥)، الصحة والعنف، المجلس الوطني لشؤون الأسرة- منظمة الصحة العالمية.

-منظمة الأمم المتحدة ٢٠٠٥. تقرير الأمين العام عن العنف ضد المرأة في الجمعية العامة للأمم المتحدة.

-يحيى، محمد الحاج، العنف ضد النساء في المجتمع الفلسطيني، صندوق الأمم المتحدة للسكان، ط ١، منشورات مفتاح، فلسطين.

1. Al-adayleh, L & Al Nabulsi, A, (2010) Violence against Pregnant Women – The Study Population in Salt City Asia Social Science; Vol. 9, No. 2.
2. Al-Kazi, L. Al-Kandari, Y, & Al-Quoud, E (2016). Perceptions of Violence among Kuwaiti Women, *Jordan Journal of Social Sciences*, Volume 9, No. 3.
3. Brewster, M.P., (2002). Domestic Violence Theories, Research, and Practice Implication, pp23-48.
4. Cemalcilar, Z., Canbeyli, R. & Sunar, D. (2003). Learned helplessness, therapy, and personality traits: An experimental study. *Journal of Social Psychology*. 143 (1), 65-81.
5. National Institute of Mental Health “NIMH (2015). Cognitive Processing Therapy Versus Its Individual Components in the Treatment of post- Traumatic Stress Disorder and Depression in Woman Who Have Been Sexually Abused, University of Missouri, St. Louis, USA.
6. Sirwan, k. (2015). Domestic Violence Encountered among Kurdish Women, *Journal of Education and Practice*, 6(3): 27-33.
7. Tokuc, B., Ekuklu A, (2010) Domestic Violence against married Women in

-الشرع، يوسف، (٢٠١٢)، العنف الموجه ضد الزوجة في الأسرة الأردنية، دراسة سسيولوجية، رسالة ماجستير، جامعة اليرموك، اربد.

-عبد العاني، ليث، (٢٠١٠)، أنماط العنف الموجه نحو المرأة العراقية بعد الاحتلال الأمريكي للعراق وفق تنميط منظمة الصحة العالمية للعنف، دراسة منشورة بمؤتمر كلية التربية الثامن ٢٠٠٢-٢٢ نيسان ٢٠١٠ جامعة اليرموك- اربد-الأردن

-عقون، قمرية سحنون، (٢٠١٥) العنف الأسري وأثره على الناحية النفسية والاجتماعية للمرأة المعنفة في الجزائر، مجلد ٤٣، مجلة العلوم الانسانية – الجزائر.

-العوادة، أمل، ٢٠٠٢، العنف ضد الزوجة في المجتمع الأردني، مكتبة الفجر، الأردن.

-كتاني، إبراهيم (٢٠٠٥)، الأسرة والحياة العائلية، إربد د.ن للنشر والتوزيع.

-المجلس الوطني لشؤون الأسرة (٢٠٠٨)، العنف الأسري في الأردن المعرفة والاتجاهات والواقع، عمان الأرمن.

١٠ - البداينة، ذياب، (٢٠٠٥)، العلاقة بين الخصائص الشخصية للزوجة ورضاها عن الزوج والعنف ضد الزوجة في قصبة الكرك، مؤتمّر للبحوث والدراسات-العلوم الانسانية، جامعة مؤتمّر، مجلد ٢٠، عدد ٦، الكرك، الاردن.

11-Cemalcilar, Z., Canbeyli, R. & Sunar, D. (2003). Learned helplessness, therapy, and personality traits: An experimental study. Journal of Social Psychology. 143 (1), 65-81.

12-Brewster, M.P., (2002). Domestic Violence Theories, Research, and Practive Implication, pp23-48.

١٣ - حسن، هبة علي، ٢٠٠٣، الإساءة إلى المرأة، القاهرة مكتبة الانجلو المصرية.

١٤ - عبد العاني، ليث، (٢٠١٠)، أنماط العنف الموجه نحو المرأة العراقية بعد الاحتلال الأمريكي للعراق وفق تنميط منظمة الصحة العالمية للعنف، دراسة منشورة بمؤتمّر كلية التربية الثامن ٢٠-٢٢ نيسان ٢٠١٠ جامعة اليرموك- اربد-الأردن.

١٥ - حسن، هبة علي، ٢٠٠٣، مرجع سبق ذكره.

16 Hair, J. F; Black, W. C; Babin, B. J; Anderson, R. E & Tatham, R. L, (2010), "Multivariate Data Analysis ", 7th edition., New York:

Edirne, journal Interpersonal Violence, 25(5): 832-847.

8.Waldrop, A. and Resick, P. (2004) Coping Among Adult Female Victims of Domestic Violence. Journal of family Violence, Vol.19, No.5, October.

□الهوامش:

١ - كتاني، ابراهيم، (٢٠٠٥)، الأسرة والحياة العائلية، اربد، دن للنشر والتوزيع.

٢ - المجلس الوطني لشؤون الأسرة، (٢٠٠٨)، العنف الأسري في الاردن، المعرفة، والاتجاهات والواقع، عمان، الأردن.

٣ - الشرع، يوسف، (٢٠١٢)، العنف الموجه ضد الزوجة في الأسرة الأردنية، دراسة سيولوجية، رسالة ماجستير، جامعة اليرموك، إربد.

٤ - تقرير الأمم المتحدة، (٢٠١٩)، اليوم العالمي للقضاء على العنف ضد المرأة.

٥ - دائرة الإحصاءات العامة، (٢٠١٨)، مسح السكان والصحة الأسرية، عمان، الاردن.

٦ - إدارة حماية الأسرة، (٢٠١٩)، تقرير إدارة حماية الأسرة حول العنف الاسري، عمان، الأردن.

٧ - التير، مصطفى عمر، ١٩٩٧، العنف العائلي، أكاديمية نايف العربية للعلوم الأمنية، الرياض.

٨ - العواودة، امل، ٢٠٠٢، العنف ضد الزوجة في المجتمع الأردني، مكتبة الفجر، الاردن.

٩ - منظمة الأمم المتحدة ٢٠٠٥، تقرير الأمين العام عن العنف ضد المرأة في الجمعية العامة للأمم المتحدة.

أثر استراتيجية القصة الرقمية في تنمية عمليات العلم الأساسية ومهارات التفكير التأملي لدى طلبة الصف السادس الأساسي

أنسام محمد نمر**

أ. د. أحمد حسن العياصرة*

تاريخ قبول البحث: ١٦/٧/٢٠٢٠م

تاريخ وصول البحث: ١١/١١/٢٠١٩م

ملخص

هدفت الدراسة إلى بيان أثر استراتيجية القصة الرقمية لتدريس العلوم في تنمية عمليات العلم الأساسية ومهارات التفكير التأملي لدى طلبة الصف السادس الأساسي، ولتحقيق ذلك استخدم المنهج شبه التجريبي، إذ تكون أفراد الدراسة من (74) طالبة في شعبتين من شعب الصف السادس الأساسي في مدرسة رقية بنت الرسول الأساسية التابعة لمديرية التربية والتعليم للواء ماركا في الفصل الأول من العام الدراسي 2018/2019، اختيرت إحداهما عشوائياً لتكون المجموعة التجريبية، حيث درّست باستراتيجية القصة الرقمية، والأخرى المجموعة الضابطة، ودرّست بالطريقة الاعتيادية، واستخدم اختباران، أحدهما لقياس عمليات العلم الأساسية والآخر لقياس مهارات التفكير التأملي، وجرى التحقق من صدقهما وثباتهما، وأظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطات درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في اختبار عمليات العلم الأساسية ولصالح المجموعة التجريبية التي درست باستراتيجية القصة الرقمية، بينما كانت الفروق بين متوسطات درجات المجموعتين في اختبار مهارات التفكير التأملي غير دالة إحصائية، ووأصت الدراسة معلمي العلوم باستخدام استراتيجية القصة الرقمية في تدريس العلوم، مع الحرص على رفع مستوى مهارات التفكير التأملي لدى الطلبة عند استخدامهم لها بطرق تعزز ذلك وبتعزيز البيئة التعليمية الداعمة لذلك.

الكلمات المفتاحية: استراتيجية القصة الرقمية، مهارات التفكير التأملي، عمليات العلم الأساسية، تدريس العلوم، طلبة الصف السادس الأساسي.

* أستاذ دكتور، كلية العلوم التربوية، العلوم الإسلامية العالمية.

** باحثة، وزارة التربية والتعليم - الأردن.

The Impact of Digital Storytelling Strategy in Development of Basic Science Processes and Reflective Thinking Skills among Sixth Grade Students

Prof. Ahmad Hasan Al-Ayasrah

Ansam Mohammad Nemer

Abstract

This study aimed at exploring the effectiveness of the digital storytelling strategy for teaching science on the development of the basic science processes and reflective thinking skills among the sixth grade students. To achieve that, the quasi-experimental approach was used. The members of the study consisted of (74) sixth grade students in two sections of sixth grade class in the Ruqyah Bint Al-Rasoul Elementary School affiliated to the Directorate of Education for Marka on Amman in the first semester of the academic year 2018/2019. One of which was randomly chosen to be an experimental group, studied by the digital storytelling strategy, and the other to be controlled group, studied by the conventional method. The study used two tests, one to measure basic science processes and the other to measure reflective thinking skills, and their validity and reliability were verified. The results showed that there are statistically significant differences between the mean scores of the experimental and control groups in the basic science processes test, attributed to the teaching method, in favor of the digital storytelling strategy. Whilst the differences between the mean scores of the two groups in the reflective thinking skills test were not statistically significant. The study recommended science teachers to use the digital storytelling strategy, while making sure to raise students' reflective thinking skills in ways that enhance it and enhancing the educational environment that supports it.

Keywords: Digital storytelling strategy, Reflective thinking skills, Basic science processes, Science teaching, Basic sixth grade students.



المقدمة:

قدرات الطلبة العقلية وتنمية مهاراتهم
المختلفة، لتمكينهم من مواجهة التطورات
العلمية والتكنولوجية المتسارعة، والتغيرات

تعدّ مادة العلوم من المواد الدراسية
المهمة، التي تلعب دوراً مهماً في تطوير

الهائلة في مجالات الحياة المختلفة، وذلك بمساعدتهم على أن يكونوا مفكرين مبدعين، قادرين على حل المشكلات، وممتلكين المهارات الضرورية للتعلم والحياة والعمل.

ومناهج العلوم كما يشير هابرتي ودافيس (Huberty and Davis, 1998) تُعدّ مجالاً خصباً لتنمية مهارات التفكير لدى الطلبة، لارتباطها بتفسير الأحداث والظواهر الطبيعية، والنظر إليها نظرة ناقدة للوصول إلى استنتاجات صحيحة باستخدام الطريقة العلمية في البحث والتفكير التي يلزم تطبيقها، والتي هي كما أشار زيتون (2005) مجموعة من القدرات والعمليات الخاصة التي تعرف بعمليات العلم.

ويُعدّ اكتساب الطلبة لعمليات العلم في مراحل التعليم المختلفة أحد أهم أهداف التربية العلمية (Yumusak, 2017)، وهي أساسية لتعليم محتوى العلوم والاستقصاء العلمي، إذ تتضمن عمليات العلم طرق الوصول إلى المعرفة العلمية، وتعمل على تسهيل تعلم الطلبة، وتطوير المسؤولية الذاتية في تعلمهم، وتمكنهم من أن يكونوا متعلمين نشيطين، يتوصلون إلى المعرفة

بأنفسهم، وممارسين للتفكير بطريقة علمية، وقادرين على استخدام طرق البحث في الحصول على المعرفة كما يفعل العلماء، ليصبحوا قادرين على حل المشكلات، ومواكبة التطورات العلمية والتكنولوجية في عالم متغير، والتكيف مع البيئة (Raj and Devi, 2014)، وتنمو لديهم المهارات والاتجاهات العلمية، والقدرة على تعلم المفاهيم العلمية والاحتفاظ بها.

ويمكن تنمية عمليات العلم لدى الطلبة باستخدام الأنشطة العلمية في تدريس العلوم، كما يمكن تنميتها لديهم بممارسة التفكير التأملية لما يتضمنه هذا النوع من التفكير من عمليات التساؤل والنقد (Yumusak, 2017).

وعمليات العلم مجموعة من القدرات والعمليات العقلية الخاصة والمهارات اللازمة لتطبيق طرق العلم والتفكير العلمي بشكل صحيح (زيتون، 2005)، فهي الأنشطة التي يمارسها العلماء في أثناء محاولتهم الحصول على معلومات حول العالم (Aydogdu, 2015)، وهذا ما أكده جانييه (Gagne) المشار إليه في زيتون (2005) من أن عمليات العلم هي أساس الاستقصاء والاكتشاف العلمي، وتتميز

باشتمالها على مهارات عقلية محددة يستخدمها العلماء (والمتعلمون) لفهم الظواهر الكونية، وأنها تمثل سلوكاً محدداً للعلماء، ويمكن تعلمها (اكتسابها) أو التدرب عليها، فهي كما يشير راج ودافي (Raj and Devi, 2014) مهارات قابلة للتحويل يجري تطبيقها في العلوم وتعكس سلوك العلماء، وقد عرفها عقل ودلول (2017, 108) بأنها "مجموعة من العمليات الذهنية، والمهارات المتعددة، والأنشطة المختلفة التي يسعى الطالب من خلالها إلى حل مشكلة علمية تواجهه، وصولاً إلى النتائج".

وُصِّفَت عمليات العلم في قسمين، هما: عمليات العلم الأساسية، التي تأتي في قاعدة هرم تعلم العمليات العلمية، وتناسب طلبة المرحلة الأساسية، وتشتمل على: الملاحظة، والتصنيف، والقياس، والاستنتاج، والاستقراء، والاستدلال، والتنبؤ، واستخدام الأرقام، واستخدام العلاقات المكانية والزمانية، والاتصال؛ وعمليات العلم المتكاملة، وهي عمليات علمية متقدمة أعلى مستوى من عمليات العلم الأساسية، وتأتي في قمة هرم تعلم العمليات العلمية، وتشمل: تفسير

البيانات، والتعريفات الإجرائية، وضبط المتغيرات، وصياغة الفرضيات، والتجريب (زيتون، 2005). وتُعدّ عمليات العلم الأساسية متطلبات لعمليات العلم المتكاملة (Yumusak, 2017).

ويُعدّ اكتساب الطلبة لمهارات التفكير التأملية أحد الأهداف الرئيسية للمنحى البنائي^(١) في التربية، وأحد الأهداف الأساسية لبراغماتية ديوي (Dewey)، إذ يستند في أساسه النظري على مفهوم ديوي للتعلم (Gurol, 2011)، والذي يصفه -أي ديوي- بأنه النظر النشط، والمستمر، والمتأني في أي معتقد أو شكل مفترض للمعرفة في ضوء الأسس التي تدعمها والاستنتاج النهائي الذي تتجه إليها، وهو يضيف معنى للخبرة من خلال إعادة تنظيمها وبنائها، ويقود الطريق لتحقيق مزيد من الأهداف التي تتطلب مهمات أكثر شمولية (Basol and Gencel, 2013)، وهو كذلك القدرة المعرفية على الإحاطة بالموقف المشكل من خلال النظرة المتأنية للأمور، وأخذ جميع الاحتمالات بعين الاعتبار على أن يتم التوصل إلى الحل وتقويمه (الرفوع، 2017).

وقد وصف كمبر وماكي وسنكلر

وفرانسيس (Kember, McKay, Sinclair,)

الأداء التلقائي لشيء تم تعلمه سابقاً،

والفهم (Undersndeing) وتعني استخدام

المعرفة السابقة دون تقييمها، والتأمل

(Reflection) وتعني نقد الافتراضات

والمعرفة السابقة، والتأمل الناقد (Critical

Reflection) وتعني جعل الخبرة ذات معنى.

وللتفكير التأملي مهارات متعددة

تستخدم جميعها بترتيب متسلسل ودقيق،

كي يتوصل المتعلم في النهاية إلى الحقيقة أو

الحل لمشكلة تواجهه، وهذه المهارات

وضّحها الرفوع (2017) في النقاط الآتية:

١- الرؤية البصرية (التأمل والملاحظة):

وهي القدرة على عرض المشكلة،

وتعرّف عناصرها بدقة، بإعطائها شكل

أو صورة تظهر هذه المكونات، وتحدد

العلاقات بينها.

٢- الكشف عن المغالطات: وهي القدرة

على تحديد الفجوات التي قد تظهر في

المشكلة، بتحديد العلاقات الخاطئة

والخطوات غير الصحيحة في حلها

واستبعادها.

٣- الوصول إلى الاستنتاجات: وهي القدرة

على الوصول إلى علاقات منطقية بين

عناصر المشكلة.

٤- إعطاء تفسيرات مقنعة: وهي القدرة

على إعطاء معاني منطقية للعلاقات

التي يتم التوصل إليها، اعتماداً على

المعرفة السابقة بالمشكلة وطبيعتها

والخصائص المميزة لها.

٥- وضع حلول مقترحة: وهي القدرة على

وضع تصورات ذهنية لخطوات منطقية

تمكّن من حل المشكلة.

يتضح مما سبق، وكما يبين إنيس المشار

إليه في باسول وجنسل (Ennis, Cited in)

(Basol and Gencel, 2013) أن التفكير

التأملي يمثل أحد مكونات التفكير الناقد،

فهو يتجسد فيه، غير أن ما يميز التفكير

التأملي عن التفكير الناقد أنه يقدم للفرد

الوعي الذاتي لخطوات التفكير التي يتوصل

من خلالها إلى الاستنتاجات، وتفسيرها،

ووضع التوقعات للمستقبل، وربط الماضي

بالحاضر و/ أو المستقبل.

فالتفكير التأملي يمكن المتعلم من تحويل

تعلمه إلى سلوك، ومن تقييم أدائه، ليتكون

لديه تصور حول تقدمه، والإفادة من الخبرة عند تكرار حدوثها مستقبلاً (Tan and Goh, 2008)، ويكاد يجمع التربويون على أن المتعلم الذي يتوصل بنفسه إلى نتيجة معينة بعد الفحص والتحليل والتفسير يكون قادراً على تطبيقها والوصول إلى قوانين وقواعد ومبادئ جديدة، وتتعرّز لديه مهارات البحث، والإبداع، حل المشكلات، والاستقصاء (Gurol, 2011).

مما تقدم، تتضح أهمية تنمية عمليات العلم ومهارات التفكير التأملي = لدى الطلبة في تدريس العلوم، وهذا لا يتأتى دون استعمال المعلم لاستراتيجيات حديثة في تدريس العلوم، كتلك المنبثقة عن النظرية البنائية، كاستخدام القصص المرتبطة بالمحتوى التعليمي التي تستهدف تنمية مهارات التفكير التأملي، وعمليات العلم لدى الطلبة، إذ إن التفكير التأملي - كما ذكر آنفاً- يساعد في تطوير عمليات العلم لدى الطلبة من خلال عمليات التساؤل والنقد، وربما يكون تأثير القصص أكبر إذا ما تم برمجتها واستخدمها في التدريس باستراتيجية القصة الرقمية.

فالقصة الرقمية التي ظهرت على يد كيم بيرنز (Kem Burns) في أواخر

ثمانينيات القرن الماضي باعتبارها التعبير الحديث عن فن القصص القديم، تجمع بين القصة التقليدية والوسائط المتعددة لتقدم موضوعاً محدداً يمكن توظيفه بفاعلية في العملية التعليمية، وقد عرفها لامبرت المشار إليه في كيم ولي (Lambert, cited in Kim and Lee, 2017) بأنها عملية إبداعية تجمع بين القصة التقليدية والتكنولوجيا الرقمية، مثل الحاسوب وكاميرا الفيديو ومسجل الصوت، أو هي نهج متعدد الوسائط (multimodal approach) للممارسة السردية.

وقد وصفها اتحاد السرد القصصي الرقمي (The Digital Storytelling Association) عام 2002 بأنها التعبير الحديث عن فن سرد القصة القديم باستخدام الوسائط الرقمية مستمدة قوتها من نسج الصور والموسيقى والسرد والصوت معاً، فتعطي أبعاداً عميقة وألواناً نابضة بالحياة للشخصيات والمواقف والأفكار، وقد حدد الاتحاد سبعة مكونات رئيسة للقصة الرقمية، هي: توضيح وجهة نظر الكاتب، والغرض منها، وسؤال درامي يثير الفضول ويعطى تفسير في نهاية القصة، والمحتوى العاطفي، وموهبة الصوت التي

يساعد الجمهور على فهم القصة من خلال تخصيص السرد، والموسيقى التصويرية التي توفر إيقاعاً (pacing) للقصة، والتعامل مع مدى بطء أو سرعة سرد القصة مع عدم الإفراط في استخدام المرئيات والصوت (Yuksel, Robin, and McNeil, 2011).

وتتمثل مراحل إنتاج القصة الرقمية في تحديد مجال القصة (story field) سواء كان ثقافياً أو دينياً أو غير ذلك، ثم كتابة نص القصة (story text) وفكرتها الرئيسة، ثم إعداد سيناريو القصة (Story scenario) الذي يساهم في تحديد الشكل الأساسي لرواية القصة وعناصر الوسائط المتعددة التي تستخدم في عرضها من صوت وصورة وفيديو، وبعد ذلك إعداد السيناريو المصور الذي تحدد فيه النصوص والوسائط المتعددة المراد استخدامها في القصة وتحديد أماكنها بدقة (عبد الباسط، 2010، Chung, 2009).

وللقصة الرقمية ثلاثة استخدامات في عملية التعليم والتعلم، تتمثل في استخدامها في الغرفة الصفية لتوضيح المحتوى وتأكيد الجوانب المهمة فيه، وفي عملية أقصصة محتوى (content storying) المناهج، وفي تقديم السير الذاتية (Rossiter and Clark, 2007).

والقصة الرقمية في التدريس من الاستراتيجيات الحديثة التي استندت إلى التكنولوجيا، والتي أثبتت الدراسات السابقة فعاليتها في العملية التعليمية، ووفقاً لروبن (Robin, 2008) فإن رواية القصة الرقمية في بيئة تعليمية هي عملية إنشاء قصة قصيرة تسمح للطلبة والمعلمين بتعزيز مهاراتهم في جمع المعلومات، وحل المشكلات، وتعزيز القدرة على العمل في فريق تعاوني، وقد نما هذا الاستخدام بحسب ميدوس (Meadows, 2003) بسبب التكلفة المنخفضة نسبياً للأجهزة الرقمية، وسهولة إنشاء القصة الرقمية، وتوافر العديد من المواقع على الويب، حيث يمكن عرض القصة الرقمية ومشاركتها.

والغرض من القصة الرقمية كأحد المداخل المستحدثة في تكنولوجيا التعليم لا يختلف عنه في القصة التقليدية، وهو يتمثل بشكل أساسي في استحضار التأثير العاطفي، وإيصال رسالة إلى الجمهور، غير أن القصة الرقمية أكثر من مجرد استخدام التكنولوجيا، فهي وسيط للتعبير والتواصل والتكامل والخيال، ولديها إمكانات تربوية واجتماعية هائلة، إذ يمكن من خلال مشاركتها تشجيع التعبير عن الذات،

في القصة، ونقد القصة وإبداء الرأي حولها، وبما تثير انتباه المتعلم أيضاً وتجذبه نحو موضوع القصة، فضلاً عن أن عملية تصميم المتعلم للقصة الرقمية، ينمي المهارات الحاسوبية لديه، ويمكنه من التعامل مع الوسائط المتعددة.

وفي مجال تعليم العلوم فإن استراتيجية القصة الرقمية من استراتيجيات التدريس التي تساعد في تحقيق أهداف التربية العلمية، حيث تساعد في استيعاب المعرفة العلمية وتطبيقها من خلال مساعدة الطلبة على تخيلها وتصورها وتقديمها لهم بطريقة تمكنهم من التفاعل معها بجواسمهم ومشاعرهم (السلامات والخطيب، 2014).

ويرى الباحثان أن القصة الرقمية تخدم المواد الدراسية جميعها، لا سيما مادة العلوم، لما تتضمنه هذه المادة من مفاهيم ومصطلحات وظواهر علمية، قد يصعب على الطالب استيعابها دون تخيلها أو تصورها بحاستي البصر والسمع لديه، ودون التفاعل معها بأحاسيسه ومشاعره.

وقد أجريت دراسات متعددة تناولت موضوع الدراسة الحالية، كدراسة الصقرية (2018) التي هدفت إلى اختبار فاعلية

والتسامح، وإنشاء مجتمع متفاعل من المتعلمين، وإيجاد بيئة تعليمية تعاونية يشارك فيها الطلبة بفعالية، وتتطور لديهم مهارات متعددة كمهارة الاتصال، وطرح الأسئلة، والتعبير عن الآراء، والتفكير الناقد، كما تتعزز عندهم القدرة على التعلم الذاتي، والدافعية للتعلم، وتساعد في محو الأمية التكنولوجية، وتطوير إمكاناتهم في إنشاء القصة الرقمية والكتابة للجمهور، ليصبحوا مصممين، ومستمعين، ومترجمين فوريين، وقراء، وكتاب، ومراسلين، وفنانين، ومفكرين (الشريف، 2014؛ Malitaa and Martin, 2010).

ومن أهداف استخدام القصة الرقمية في العملية التعليمية، كما جاء في دراسة روبين وماكنيل (Robin and McNeil, 2012) أنها تساعد في تنمية مهارات التفكير التأملي، والتفكير في المفاهيم الصعبة لدى الطلبة، كما أنها تستخدم في الأنظمة التعليمية الأكثر تقدماً لتنمية النواحي الوجدانية، وطرح القضايا التي تتحدى المنظور الإنساني، إضافة إلى قدرتها على جعل المتعلم محور العملية التعليمية، وتنمي لديه التفكير العميق فيما يتعلمه، والتخيل، وطرح حلول للمشكلة الواردة

التدريس باستراتيجية القصة الرقمية في بيئة التعلم المدمج في تحصيل طالبات الصف الحادي عشر في التربية الإسلامية وتنمية التفكير الأخلاقي لديهن، إذ تكونت عينتها من (60) طالبة في إحدى المدارس في سلطنة عمان، وأظهرت نتائجها أن هناك أثراً دالاً إحصائياً للتدريس بالقصة الرقمية في بيئة التعلم المدمج في كل من التحصيل في التربية الإسلامية والتفكير الأخلاقي.

ودراسة كسكر وستيفنيك (Csikar and Stefaniak, 2018) التي هدفت إلى تقصي أثر استخدام استراتيجية القصة الرقمية في التحصيل في التشريح وعلم وظائف الأعضاء، وتنمية مهارات التفكير الناقد لدى طلبة إحدى كليات المجتمع في أمريكا، وتكونت عينتها من (63) طالباً وطالبة، وأظهرت نتائجها عدم وجود أثر دال إحصائياً لاستراتيجية القصة الرقمية في كل من التحصيل الفوري والمؤجل في التشريح وعلم وظائف الأعضاء، وتنمية مهارات التفكير الناقد.

أما دراسة ألمي ويالمان (Ulumi and Yalman, 2018) النوعية إلى هدفت إلى معرفة انعكاس قيام طلبة الصف الثامن في

مدينة أضنا التركية ذوي التحصيل المنخفض في مواد العلوم والتكنولوجيا، والذين يقضون وقتاً طويلاً مع الحاسوب بمهام مشروع قصة رقمية في مجال مصادر الطاقة على تحسين تعلمهم وتعزيز اهتمامهم بمواد العلوم والتكنولوجيا، فقد أظهرت نتائجها أن الطلبة أحبوا إعداد القصة الرقمية، وأن تعلمهم لمواد العلوم والتكنولوجيا جراء ذلك قد تحسن، فزاد تحصيلهم في مجال الطاقة، وكان أكثر ديمومة، كما زاد اهتمامهم بهذه المواد.

وفي تركيا أيضاً أجرى أكتاس ويورت (Aktas and Yurt, 2017) دراسة هدفت إلى تقصي أثر بيئة التعلم باستخدام القصة الرقمية في التحصيل في الأدب التركي الحديث والدافعية والاحتفاظ لدى طلبة كلية التربية في جامعة رجب طيب أردوغان، وتعرف وجهات نظرهم حولها، وقد تكونت عينتها من (61) طالباً وطالبة، وأظهرت نتائجها أن هناك أثراً إيجابياً للقصة الرقمية في التحصيل والدافعية والاحتفاظ لدى الطلبة، وأن وجهات نظرهم نحو تطبيق استراتيجية القصة الرقمية في التدريس كانت إيجابية.

أما دراسة المهدي والجرف ودرويش (2016) فهدفت إلى الكشف عن فاعلية استراتيجية القصة الرقمية في اكتساب المفاهيم التكنولوجية لدى طالبات الصف التاسع الأساسي بغزة، إذ تكونت عينتها من (56) طالبة، وأظهرت نتائجها أن هناك أثراً دالاً إحصائياً لاستراتيجية القصة الرقمية في اكتساب المفاهيم التكنولوجية لدى الطالبات.

وفي مجال العلوم أجرى بني عيسى (2016) دراسة هدفت إلى معرفة فاعلية برنامج تعليمي محوسب قائم على الوسائط المتعددة في تنمية مهارات التفكير التأملي والتحصيل في الكيمياء، وتكونت عينتها من (132) طالباً وطالبة من الصف العاشر الأساسي في مدرستين في لواء الكورة، وأظهرت النتائج وجود أثر دال إحصائياً للبرنامج التعليمي المحوسب القائم على الوسائط المتعددة في تنمية مهارات التفكير التأملي، والتحصيل في الكيمياء لدى الطلبة.

وفي دراسة كرشون وكرشون وبنو (Craciun, Craciun, and Bunoiu, 2016) التي هدفت إلى دراسة أثر تقديم التدريس بالقصة الرقمية، والتدرب على إنشائها في

وجهات نظر طلبة المرحلة الثانوية في مقاطعة تيميس الرومانية حول دور القصة الرقمية في تعليم العلوم، حيث قدمت إليهم قصص رقمية حول الفيزياء ودورها في المجتمع الحديث، وطلب منهم بمساعدة ستة طلاب ملتحقين ببرنامج تدريب المعلمين بناء قصص رقمية في موضوعات العلوم، وأظهرت نتائجها أن معظم الطلبة يرغبون في الانخراط في دروس تستفيد من الأجهزة الحاسوبية واللوحية والهواتف الذكية، وفي أن تقدم لهم المفاهيم العلمية بالقصة الرقمية، وأشاروا إلى أنهم تعلموا أشياء جديدة عن العلوم، وكانوا على استعداد لاكتشاف أشياء جديدة حولها، أما الطلاب المتدربين فأشاروا إلى أنهم أصبحوا أكثر ثقة في قدراتهم التدريسية.

وأجرى كاراكوين ويابسي (Karakoyun and Yapici, 2016) دراسة هدفت إلى تعرّف وجهات نظر معلمي ومعلمات العلوم الحياتية للصف الثالث قبل الخدمة حول استخدام القصة الرقمية كأداة تعليمية في تدريس العلوم الحياتية، وذلك بعد إنهاءهم دورة في جامعة ديسل Dicle التركية، استخدمت فيها القصة الرقمية، وكوّن كل منهم قصة رقمية في

نهايتها، حيث أفادوا أن استخدام القصة لرقمية في تدريس العلوم الحياتية يزيد من تعلم العلوم، وأنها مسلية، وتجذب انتباه الطلبة، وتمكنهم من القيام بدور نشط في تعلمهم، وأن من جوانب قصورها أنها تمكّن من نقل معلومات محدودة.

وأجرى محمد (2013) دراسة هدفت إلى تطوير بيئة التعلم وتوفير فرص التطبيق العملي للمفاهيم العلمية، وذلك بوضع تصور مقترح للأنشطة التعليمية الرقمية في القصة التفاعلية وقياس أثر ذلك في اكتساب مفاهيم الكهرباء في العلوم المقدمة (69) طالباً في الصف الرابع الابتدائي في مصر، توزعوا في ثلاث مجموعات، وأظهرت نتائجها أنه لا توجد فروق في اكتساب المفاهيم العلمية بين المجموعتين التجريبيتين اللتين درستتا بالقصة التفاعلية بالأنشطة التعليمية الرقمية وبالقصة التفاعلية فقط، بينما كان الأداء المهارى لاكتساب المفاهيم العلمية لدى المجموعة التي استخدمت القصة التفاعلية بالأنشطة التعليمية الرقمية أعلى منه للمجموعتين اللتين استخدمتا بالطريقة اللفظية والقصة التفاعلية فقط.

وهدف دراسة بكر (2007) إلى تعرف أثر استخدام استراتيجية القصة الاستقصائية في تنمية عمليات العلم الأساسية والاتجاه نحو العلوم لدى طلبة المرحلة الأساسية، إذ تكونت عيّنتها من (76) طالبة في الصف الثالث الأساسي في مدينة الزرقاء الأردنية، وأظهرت نتائجها وجود فروق دالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية لعلامات الطالبات في كل اختبار عمليات العلم ومقياس الاتجاه نحو العلوم، ولصالح المجموعة التي درست استراتيجية القصة الاستقصائية.

من استعراض الدراسات السابقة يتبين أن معظمها يتناول أثر التدريس باستراتيجية القصة الرقمية في التحصيل واكتساب المفاهيم بشكل عام، والمفاهيم العلمية بشكل خاص، وأن ثلاث منها درست الأثر في مهارات التفكير، واحدة منها فقط تناولت التفكير التأملي، ولم تتناول عمليات العلم كمتغير تابع سوى دراسة واحدة، وبالرغم من تشابه الدراسة الحالية مع معظم الدراسات السابقة في منهجية البحث المستخدمة، إلا أنها تميزت عنها في أنها درست أثر استراتيجية القصة الرقمية

في تدريس العلوم في متغيري التفكير
التأملي وعمليات العلم معاً.
مشكلة الدراسة وفرضياتها:

تكمن مشكلة الدراسة في تدني
مستوى الطلبة في العلوم، إذ أظهرت نتائج
الدراسة الدولية في الرياضيات والعلوم
(Trend in International Mathematics and Science –TIMSS)
في دورتها لسنة (2015) تدنياً واضحاً في مستوى طلبة
الصف الثامن الأساسي في معرفة العلوم،
والاستدلال والتفكير العلميين؛ إذ كان
ترتيب الأردن في العلوم متأخراً بمتوسط
أداء يقل (60) نقطة عن المتوسط الدولي
(أبو غزلة، 2016)، ومتأخراً أيضاً في
اختبار بيزا (Programme for International
Student Assessment Pisa)، بمتوسط أداء
يقل (82) نقطة عن المتوسط الدولي (أبو
لبدة والطويسى وعبابنة، 2017).

ويؤكد ذلك نتائج عدة دراسات
محلية، كدراسة الرفوع (2017) التي أظهرت
أن درجة امتلاك طلبة الصف العاشر
لمهارات التفكير التأملي متوسطة، ودراسة
السعيدة (2016) التي أظهرت أن مستوى
التفكير التأملي لدى الطلبة الموهوبين كان
متوسطاً، ودراسة زيتون (2008) التي

أشارت إلى أن مستوى اكتساب طلبة
المرحلة الأساسية لعمليات العلم الأساسية
والمتكاملة كان متدنياً بوجه عام.

وربما يعود ذلك التدني -من وجهة
نظر الباحثين- إلى قصور مناهج العلوم
وضعف قدرة معلمها على تعويض
القصور، وسد الفجوة بين النظرية
والتطبيق. فمن خبرة الباحثين في تدريس
العلوم والإشراف عليها لاحظا اعتماد
معلمي العلوم استراتيجيات تدريس
تقليدية هدفها التلقين لمساعدة الطلبة على
اجتياز الاختبارات وحسب، دون الاهتمام
بممارسة مهارات التفكير وعمليات العلم
المختلفة.

في ضوء ما تقدم، جاءت الدراسة
الحالية بهدف تقصي أثر استراتيجية القصة
الرقمية في تنمية مهارات التفكير التأملي
وعمليات العلم الأساسية لدى طلبة
الصف السادس الأساسي في الأردن،
وبذلك تتجسد مشكلة الدراسة باختبار
الفرضيتين الصفريتين الآتيتين:

١- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية
عند مستوى ($\alpha=0.05$) بين متوسطي
درجات طالبات الصف السادس
الأساسي في المجموعتين التجريبية

استخدمت في معالجتهما، وتظهر هذه الأهمية في جانبين، هما:

الأهمية النظرية: حيث تسلط الدراسة الضوء على متغيري وعمليات العلم الأساسية ومهارات التفكير التأملي لدى طلبة الصف السادس الأساسي الذين هم في مرحلة العمليات المادية، التي يمكن للطلاب فيها اكتساب القدرة على التصنيف، والترتيب، وإجراء المقارنات، وتصور النتائج المتوقعة، واكتساب مهارات التفكير التي تتوافق ونموهم العقلي، خاصة في ضوء قلة الدراسات على المستوى المحلي - بحسب علم الباحثين واطلاعهما - التي اهتمت بدراسة أثر استراتيجية القصة الرقمية كأحد مستحدثات تكنولوجيا التعليم في تنمية المهارات المتصلة بهذين المتغيرين، كما تقدم إطاراً نظرياً وأداتين لقياس هذين المتغيرين قد يستفيد منها باحثين مستقبلاً، كما أنها تقديم جملة من التوصيات للمعنيين في مجالها.

الأهمية العملية: من المتوقع أن تستفيد من نتائج هذه الدراسة الفئات الآتية:

-القائمون على بناء مناهج العلوم،
بتضمين مبادئ استراتيجية القصة الرقمية

والضابطة في اختبار عمليات العلم الأساسية البعدي تُعزى إلى طريقة التدريس (استراتيجية القصة الرقمية، الطريقة الاعتيادية).

٢- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha=0.05$) بين متوسطي درجات طالبات الصف السادس الأساسي في المجموعتين التجريبيّة والضابطة في اختبار مهارات التفكير التأملي البعدي تُعزى إلى طريقة التدريس (استراتيجية القصة الرقمية، الطريقة الاعتيادية).

أهداف الدراسة:

تمحورت أهداف الدراسة حول الكشف عن دلالة الفروق بين متوسطات درجات طالبات الصف السادس الأساسي في المجموعتين التجريبية والضابطة في كل من اختبار عمليات العلم الأساسية واختبار مهارات التفكير التأملي، وما إذا كانت هذه الفروق تُعزى إلى استخدام استراتيجية القصة الرقمية؟

أهمية الدراسة:

تكتسب الدراسة أهميتها من أهمية متغيريها التابعين واستراتيجيات التدريس المتمثلة باستراتيجية القصة الرقمية التي

التعريفات الإجرائية:

يمكن تعريف المفاهيم والمصطلحات الواردة في هذه الدراسة إجرائيًا كالآتي:

-**الأثر:** هو التغير الذي طرأ على متغيري عمليات العلم الأساسية ومهارات التفكير التأملي لدى أفراد الدراسة جراء تدريسهم الوحدة التعليمية المحددة باستراتيجية القصة الرقمية، ويحدد بالفرق الحاصل في متوسطات درجاتهم في التطبيق البعدي للاختبارين الذين استخدموا في قياس هذين المتغيرين.

-**استراتيجية القصة الرقمية:** وتعرف إجرائيًا في هذه الدراسة بأنها استراتيجية تدريس توظف المؤثرات الصوتية والحركية الموسيقي والنصوص والصور والرسوم والفيديو، على هيئة برمجية تعليمية تفاعلية تروي سلسلة الأحداث الرقمية المنسقة بطريقة متسلسلة، تشكل مجتمعة قصة تربوية يُعرض من خلالها محتوى دروس وحدة "جسم الإنسان وصحته" في كتاب العلوم للصف السادس الأساسي، وتقدم بوسيط إلكتروني بفترة زمنية معينة، بهدف إكساب الطالبات عمليات العلم الأساسية ومهارات التفكير التأملي.

فيها، والاستفادة من التغذية الراجعة التي قدمتها هذه الدراسة لهم.

-**معلمو مادة العلوم،** بتطوير أدائهم في مجال استخدام القصة الرقمية في التدريس، وبالتالي تحسين مستوى تعلم مادة العلوم لدى طلبتهم.

-**المشرفون التربويون** لمادة العلوم، بتشجيع معلمي العلوم على استخدام استراتيجية القصة الرقمية في تدريسهم.

حدود الدراسة ومحدداتها:

يتحدد تعميم نتائج هذه الدراسة في أنها اقتصر على عينة من طالبات الصف السادس الأساسي في مدرسة رقية بنت الرسول الأساسية للبنات التابعة لمديرية التربية والتعليم للواء ماركا في محافظة العاصمة، في الفصل الأول من العام الدراسي 2018/2019، إذ جرى تدريسهن محتوى الوحدة الثالثة "جسم الإنسان وصحته" من كتاب العلوم لهذا الصف باستراتيجية القصة الرقمية والطريقة الاعتيادية. أما محددات هذا التعميم فتتمثل في أداتي الدراسة اللتين أعدهما الباحثان، وما يتوافر لهما من مؤشرات الصدق والثبات.

-عمليات العلم الأساسية: هي مهارات عقلية وأدائية تلزم الطالب القيام بعملية التفكير العلمي في أثناء محاولته حل مشكلة علمية متعلقة بأحد موضوعات الوحدة الثالثة "جسم الإنسان وصحته" من كتاب العلوم للصف السادس الأساسي في الأردن والوصول إلى المعرفة المطلوبة، وتشمل في هذه الدراسة على: الملاحظة، والتصنيف، والتنبؤ، والاستقراء، وقيست بالدرجة التي تحصلت عليها الطالبة من إجابتها عن فقرات اختبار عمليات العلم الأساسية المعدّ لهذه الغاية.

-مهارات التفكير التأملي: هي تأمل الطالب للموقف وتحليله، من خلال الرؤية البصرية، والكشف عن المغالطات، وإعطاء معنى أو تفسيرات لهذه العلاقات للوصول إلى نتائج، ثم وضع حلول مقترحة لحل المشكلة القائمة من خلال عناصر الموقف. وقيست بالدرجة التي تحصلت عليها الطالبة من إجابتها عن فقرات اختبار مهارات التفكير التأملي المعد لهذه الغاية.

- مادة العلوم: هو إحدى المواد الدراسية التي يدرسها الطلبة في المدارس الأردنية في جميع المراحل الدراسية، وتكون مبحثاً

واحدًا هو مبحث العلوم للصفوف من الأول إلى الثامن الأساسيين، ثم تتفرع إلى ثلاثة مباحث متخصصة في الصفوف الأعلى، ويقصد بها في هذه الدراسة مادة العلوم للصف السادس الأساسي.

-طلبة الصف السادس الأساسي: هم طلبة السنة السادسة من المرحلة الأساسية في الأردن، والذين تتراوح أعمارهم فيه بين (١٢-١٣) سنة، ومثلهم في هذه الدراسة طالبات في هذا الصف جرى اختيارهن من إحدى المدارس التابعة لمديرية التربية والتعليم للواء ماركا في محافظة العاصمة عمان.

منهجية الدراسة:

اعتمدت الدراسة منهج البحث شبه التجريبي، لمناسبته في تحقيق أهدافها.

أفراد الدراسة:

تكون أفراد الدراسة من (74) طالبة في الصف السادس الأساسي في مدرسة رقية بنت الرسول الأساسية التابعة لمديرية التربية والتعليم للواء ماركا في محافظة العاصمة، في الفصل الأول من العام الدراسي 2018/2019، إذ جرى اختيار هذه المدرسة قصدياً لما أبدته المدرسة ومعلمة العلوم فيها من استعداد للتعاون والمساعدة

في إنجاح التجربة، ولوجود أكثر من شعبتين من شعب الصف السادس الأساسي فيها، وقد جرى تعيين شعبتين من هذه الشعب عشوائيًا، لتمثل الطالبات في إحداها وعددهن (37) طالبة المجموعة التجريبية، حيث درسن محتوى الوحدة التعليمية المحددة باستراتيجية القصة الرقمية، وطالبات الشعبة الأخرى وعددهن (37) طالبة المجموعة الضابطة، ودرسن محتوى الوحدة ذاتها بالطريقة الاعتيادية.

أداتا الدراسة:

استخدمت لجمع البيانات في هذه الدراسة أداتان، هما:

١- اختبار عمليات العلم الأساسية: وجرى إعداده بهدف قياس عمليات العلم الأساسية لدى طلبة الصف السادس الأساسي وفقًا الخطوات الآتية:

- الاطلاع على بعض الأدب التربوي والدراسات السابقة المتعلقة بعمليات العلم كدراسة زيتون (2008).

- تحديد عمليات العلم الأساسية التي سيقاسها الاختبار لدى الطالبات، والتي اشتملت على: الملاحظة، والتصنيف، والتنبؤ، والاستقراء.

- تحليل محتوى الوحدة الثالثة "جسم الإنسان وصحته" من كتاب العلوم للصف السادس الأساسي.

- كتابة أسئلة الاختبار بصورته الأولية، وعددها (20) سؤالاً من نوع الاختيار من متعدد بأربعة بدائل واحد منها صحيح، بحيث توزعت هذه الأسئلة على عمليات العلم المحددة في الدراسة بالتساوي، وبواقع خمسة أسئلة لكل عملية، وقد تمحور المحتوى الأساسي لكل سؤال حول أحد مفاهيم الوحدة التعليمية المحددة.

للتحقق من الصدق الظاهري للاختبار جرى عرضه بصورته الأولية على مجموعة من المحكمين، وبعد الأخذ بملاحظاتهم اعتمد الاختبار بصورته النهائية للتطبيق من (٢٠) سؤالاً موزعة على عمليات العلم الأساسية المحددة، وبذلك تكون الدرجة الصغرى على الاختبار صفرًا، والقصى (20).

- للتحقق من ثبات الاختبار جرى حساب معامل ثبات الاتساق الداخلي بمعادلة كرونباخ ألفا لاستجابات أفراد عينة الدراسة على أسئلته، فكانت قيمته (0.84)، كما جرى حساب معامل ثبات

الاستقرار له بطريقة الاختبار وإعادة الاختبار، إذ طبق على عينة استطلاعية عدد أفرادها (88) طالبة في الصف السادس الأساسي من مدرسة ليلي الغفارية الأساسية للبنات التابعة لمديرية التربية والتعليم للواء ماركا سبق لهنّ دراسة الوحدة التعليمية المحددة، ثم أعيد تطبيقه عليهنّ بعد أسبوعين، فكانت قيمة معامل ثبات الاستقرار (0.86)، وقد عُدت هذه القيم مناسبة لاعتماده في الدراسة.

٢- اختبار مهارات التفكير التأملي: وجرى إعداد هذا الاختبار بهدف قياس مهارات التفكير التأملي لدى طلبة الصف السادس الأساسي في مادة العلوم على وفق الخطوات الآتية:

- الاطلاع على الأدب التربوي والدراسات السابقة المتعلقة بمهارات التفكير التأملي كدراسة بني عيسى (2016)، والإفادة منها في تحديد مهارات التفكير التأملي، وصياغة الأسئلة الاختبار.

- تحديد مهارات التفكير التأملي، والتي اشتملت على: الرؤية البصرية، والكشف عن المغالطات، وإعطاء معنى أو تفسيرات لهذه العلاقات للوصول

إلى نتائج، ثم وضع حلول مقترحة لحل المشكلة القائمة من خلال عناصر الموقف.

- تحليل محتوى الوحدة الثالثة "جسم الإنسان وصحته" من كتاب العلوم للصف السادس الأساسي.

- صياغة أسئلة الاختبار بصورته الأولية، وعددها (20) سؤالاً من نوع الاختيار من متعدد بأربعة بدائل واحد منها صحيح، بحيث توزعت هذه الأسئلة على مهارات التفكير التأملي بالتساوي، وبواقع خمسة أسئلة لكل مهارة، وقد تمحور المحتوى الأساسي لكل سؤال حول أحد مفاهيم أو موضوعات الوحدة التعليمية المحددة.

- للتحقق من الصدق الظاهري للاختبار جرى عرضه بصورته الأولية على مجموعة من المحكمين، وبعد الأخذ بملاحظاتهم اعتمد الاختبار بصورته النهائية للتطبيق من (20) سؤالاً، وبذلك تكون الدرجة الصغرى على الاختبار صفراً، والقصى (20).

- للتحقق من ثبات الاختبار جرى قياس معامل ثبات الاتساق الداخلي له بمعادلة كرونباخ ألفا لاستجابات أفراد

عينة الدراسة على أسئلته ككل فكانت قيمته (0.82)، كما جرى حساب معامل ثبات الاستقرار له بطريقة الاختبار وإعادة الاختبار، إذ طبق على عينة استطلاعية من (88) طالبة في الصف السادس الأساسي من مدرسة ليلي الغفارية الأساسية التابعة لمديرية التربية والتعليم للواء ماركا سبق لهن دراسة الوحدة التعليمية المحددة، ثم أعيد تطبيقه عليهن بعد أسبوعين، فكانت قيمة أن معامل ثبات الاستقرار (0.76)، وقد عدت هذه القيم مناسبة لاعتماده في الدراسة.

إجراءات الدراسة

لتحقيق أهداف الدراسة اتبعت الدراسة الإجراءات الآتية:

١- الحصول على موافقة وزارة التربية والتعليم على إجراء الدراسة في إحدى مدارسها.

٢- تحديد المحتوى التعليمي المتمثل في الوحدة الثالثة "جسم الإنسان وصحته" من كتاب العلوم للصف السادس الأساسي، وتحليل محتواها.

٣- إعداد ما يلزم لتدريس محتوى الوحدة التعليمية باستراتيجية القصة الرقمية،

حيث وضع الباحثان تصورًا كاملاً للمشروع، والخطوط العريضة لما ينبغي أن يتوافر لتطبيق الاستراتيجية من فيديوهات تعليمية، وبرمجيات تعليمية جاهزة أو يجري إعدادها، وأنشطة تعليمية مصاغة على شكل قصص رقمية تؤدي أهدافاً تعليمية تقع ضمن التنتاجات التعليمية المتوقعة للوحدة التعليمية المختارة، ثم قاما بتجميع وتجهيز متطلبات التصميم، من عمل مجموعة (group) على تطبيق التواصل الاجتماعي "الواتسب" (whatsapp)، وما يلزم العرض من تعزيز بالأصوات والصور الثابتة والمتحركة ولقطات الفيديو والموسيقى، ثم ترجمت الخطوط العريضة إلى إجراءات تفصيلية وأحداث ومواقف تعليمية حقيقية، مع الأخذ بالاعتبار ما تم إعداده وتجهيزه بمرحلة الإعداد من متطلبات، وأخيراً جرى عرض برمجية القصة الرقمية بعد تجميعها على عدد من المحكمين، وتم الأخذ بملاحظاتهم ومقترحاتهم.

٤- إعداد أدوات الدراسة والتحقيق من صدقهما وثباتهما.

المجموعتين أداتا الدراسة قبل البدء بعملية التدريس وبعد الانتهاء منها، وبذلك تتحدد متغيرات الدراسة كالآتي:

- المتغير المستقل: طريقة التدريس، وله مستويان، هما: استراتيجية القصة الرقمية، والطريقة الاعتيادية.

- المتغيران التابعان، وهما: عمليات العلم الأساسية، ومهارات التفكير التأملية.

المعالجة الإحصائية:

لاختبار فرضيتي الدراسة جرى تحليل بياناتها بحساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات أفراد الدراسة في اختباري عمليات العلم الأساسية ومهارات التفكير التأملية، وتطبيق تحليل التباين الأحادي المشترك (One way ANCOVA)، وحساب مؤشر حجم الأثر مربع إيتا (η^2).

نتائج الدراسة ومناقشتها:

أولاً: النتائج المتعلقة بالفرضية الصفيرية الأولى:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha=0.05$) بين متوسطي درجات طالبات الصف السادس الأساسي في المجموعتين التجريبية والضابطة في اختبار عمليات العلم الأساسية البعدي تُعزى إلى

٥-اختيار أفراد الدراسة، والتعيين العشوائي للمجموعتين التجريبية والضابطة.

٦-تطبيق أداتي الدراسة على أفراد مجموعتي الدراسة قبل البدء بتدريس محتوى الوحدة التعليمية.

٧-تدريس المحتوى التعليمي للوحدة التعليمية للمجموعة التجريبية باستراتيجية القصة الرقمية، وللمجموعة الضابطة بالطريقة الاعتيادية.

٨-تطبيق أداتي الدراسة على أفراد مجموعتي الدراسة بعد إنهاء المحتوى التعليمي.

٩-تحليل البيانات والحصول على النتائج، وتفسيرها، وتقديم التوصيات والمقترحات.

تصميم الدراسة ومتغيراتها:

اعتمدت الدراسة تصميم المجموعتين غير المتكافئتين -حيث الاختيار لم يكن عشوائياً- باختبار قبلي وبعدي، إذا أخضعت المجموعة التجريبية للمعالجة التجريبية المتمثلة باستراتيجية القصة الرقمية، والمجموعة الضابطة للتدريس بالطريقة الاعتيادية، وطُبقت على

طريقة التدريس (استراتيجية القصة الرقمية، الطريقة الاعتيادية).

لاختبار الفرضية الصفرية هذه، جرى حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات الطالبات في المجموعتين التجريبية والضابطة في اختبار عمليات العلم في التطبيقين القبلي والبعدي له، والنتائج كما في جدول (1).

جدول (1): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات المجموعتين التجريبية والضابطة في اختبار عمليات العلم القبلي والبعدي.			
المجموعة	التطبيق القبلي		التطبيق البعدي
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الانحراف المعياري
التجريبية	9.02	0.519	10.19
الضابطة	8.17	0.568	8.60

يتبين من جدول (1) أن هناك فرقاً ظاهرياً بين المتوسطين الحسابيين لدرجات الطالبات في المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار عمليات العلم؛ إذ بلغ المتوسط الحسابي للمجموعة التجريبية (10.19) وللمجموعة الضابطة (8.60)، وللكشف عن دلالة هذا الفرق، وبهدف ضبط الفرق بين متوسطي درجات الطالبات في المجموعتين في التطبيق القبلي للاختبار، استخدم تحليل التباين الأحادي المشترك (One way ANCOVA)، والنتائج كما في جدول (2).

جدول (2): نتائج تحليل التباين الأحادي المشترك لاختبار دلالة الفرق بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في اختبار عمليات العلم في التطبيقين القبلي والبعدي.						
مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (F) المحسوبة	مستوى الدلالة	حجم الأثر η^2
الاختبار القبلي	10.851	1	10.851	0.894	0.348	0.013
طريقة التدريس	50.602	1	50.602	4.170	0.045	0.067
الخطأ	837.225	69	12.134			
الكلّي المعدّل	893.500	71				

يتبين من جدول (2) أن هناك فرقاً دالاً إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$) بين متوسطي درجات الطالبات في المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار عمليات العلم

يعزى إلى طريقة التدريس، إذ بلغت قيمة (F) لمغير طريقة التدريس (4.170) بمستوى دلالة (0.045)، ولمعرفة إلى أي المجموعتين يعود هذا الفرق جرى حساب المتوسطين الحسابيين المعدّلين لدرجات

الطالبات في المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي للاختبار، فكان للمجموعة التجريبية (10.30)، وللمجموعة الضابطة (8.58)، ما يعني أن الفرق كان لصالح المجموعة التجريبية التي درست باستخدام القصة الرقمية، وبالتالي نرفض الفرضية الصفرية ونقبل الفرضية البديلة التي تقضي بوجود أثر ذي دلالة إحصائية لاستراتيجية القصة الرقمية في تنمية عمليات العلم الأساسية لدى طالبات الصف السادس الأساسي.

وللتعرف إلى حجم أثر استراتيجية القصة الرقمية في تنمية عمليات العلم الأساسية لدى الطالبات، جرى حساب مربع ايتا (η^2)، إذ بلغت قيمته (0.067)؛ ما يعني إن ما نسبته (6.7٪) من التباين في درجات الطالبات في المجموعتين التجريبية والضابطة في اختبار عمليات العلم يعود لاستراتيجية القصة الرقمية، وأن النسبة المتبقية من هذا التباين تبايناً غير مفسر، وهو حجم أثر متوسط بحسب كوهن Cohn المشار إليه في الكيلاني والشريفين (2007).

وهذه النتيجة تشير إلى أن هناك أثراً دالاً إحصائياً لاستراتيجية القصة الرقمية في

تنمية عمليات العلم الأساسية لدى طالبات الصف السادس الأساسي، وهذا يؤكد ما ذهب إليه مارتن (Martin, 2003) من أن القصص العلمية قد تساعد الطلبة في تطوير عمليات العلم لديهم، من خلال بيان مواضيع الغموض في القصة، ومحاولة المتعلم حل هذا الغموض بطرح الأسئلة ومناقشة الإجابات التي تحفزها على القيام بعمليات العلم، كالملاحظة، والتنبؤ، والتصنيف، والاستدلال، وصياغة الفرضيات.

ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن القصة الرقمية دجت أسلوب سرد القصة الذي يعتمد على المشاركة الإيجابية للطالب في أحداث القصة بالتكنولوجيا التي تتيح للطالبة الاستماع للصوت ومشاهدة الأحداث بالصورة والحركة، مما أدى إلى إيجاد بيئة تعليمية تعليمية خصبة ناسبت كافة أنواع الذكاءات المختلفة لدى الطالبات، وساعدت في استثارة الدافعية للتعلم، واستمرارية الحماس والانتباه اليقظ لدى لديهن، وحثهن على التفاعل النشط مع محتوى المادة التعليمية من خلال المشاركة الإيجابية في أحداث القصة في جو واقعي قريب من مدركاتهن الحسية من

جهة، ومن تعاونهن مع بعضهن ومع المعلمة من جهة أخرى، إذ أكدت نظريات التعلم الحديثة كالنظرية الاجتماعية لفيجوتسكي أن التعلم بأشكاله المختلفة يكون أفضل وأكثر فاعلية عندما يتم في سياق اجتماعي، وهذا ما تحققه القصة التي تصاغ في الغالب في سياق اجتماعي، كل هذا ربما دفع الطالبة نحو التعلم والعمل للوصول إلى المعرفة الجديدة واستيعابها، مستخدمة مهارات التفكير العلمي في البحث المتمثلة بعمليات العلم، وبخاصة الأساسية منها، فالقصة الرقمية بما تضمنته من إثارة وتشويق واستخدام للوسائط المتعددة أدت إلى تنمية عمليات الملاحظة، والتصنيف، والتفكير الاستنباطي، والاستقرائي، ومهارات التنبؤ لدى الطالبات في المجموعة التجريبية، وهذا ما انعكس على أدائهن في اختبار عمليات العلم الأساسية.

وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة بكر (2007) التي أكدت فاعلية أسلوب القصص الاستقصائية في تنمية عمليات العلم لدى الطلبة، ودراسة محمد (2013) التي أظهرت أن الأداء المهاري لاكتساب المفاهيم العلمية لدى الطلبة الذين درسوا

باستخدام القصة التفاعلية بالأنشطة التعليمية الرقمية كان أعلى من أداء أولئك الذين درسوا بالطريقة الاعتيادية وبالقصة التفاعلية فقط.

ثانيًا: النتائج المتعلقة بالفرضية الصفريّة الثانية:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha=0.05$) بين متوسطي درجات طالبات الصف السادس الأساسي في المجموعتين التجريبية والضابطة في اختبار مهارات التفكير التأملّي البعدي تُعزى إلى طريقة التدريس (استراتيجية القصة الرقمية، الطريقة الاعتيادية).

لاختبار الفرضية الصفريّة هذه، جرى حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات الطالبات في المجموعتين التجريبية والضابطة في اختبار التفكير التأملّي في التطبيقين القبلي والبعدي له، والنتائج كما في جدول (3).

جدول (3): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات المجموعتين التجريبية والضابطة في اختبار التفكير التأملّي القبلي والبعدي.				
المجموعة	التطبيق القبلي		التطبيق البعدي	
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
التجريبية	10.42	0.462	11.27	0.557
الضابطة	٨,٢٦	٠,٦٦٩	10.11	0.760

يتبين من جدول (3) أن هناك فرقاً ظاهرياً بين المتوسطين الحسابيين لدرجات الطالبات في المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار التفكير التأملي؛ إذ بلغ المتوسط الحسابي للمجموعة التجريبية فيه (11.27) وللمجموعة الضابطة (10.11)، وللكشف عن دلالة هذا الفرق، وبهدف ضبط الفرق بين متوسطي درجات الطالبات في المجموعتين في التطبيق القبلي لهذا لاختبار، استخدم تحليل التباين الأحادي المشترك (One way ANCOVA)، والتائج كما في جدول (4).

جدول (4): نتائج تحليل التباين الأحادي المشترك لاختبار دلالة الفرق بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في اختبار التفكير التأملي في التطبيقين القبلي والبعدي.

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (F) المحسوبة	مستوى الدلالة	حجم الأثر η^2
الاختبار القبلي	41.748	١	41.748	2.793	0.104	0.038
طريقة التدريس	7.293	1	7.293	0.475	0.493	0.007
الخطأ	1059.292	69	١٥,٢٤٩			
الكللي المعدل	1124.875	71				

يتبين من جدول (٤) إن قيمة (F) لمتغير طريقة التدريس بلغت (0.475)، بمستوى دلالة (0.493)، وهي أكبر من مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$)، مما يعني أن الفرق بين متوسطي درجات الطالبات في المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار التفكير التأملي غير دال إحصائياً، وبذلك نقبل الفرضية الصفرية الأولى، التي تقضي بعدم وجود أثر دال إحصائياً لاستراتيجية القصة الرقمية في تنمية مهارات التفكير التأملي لدى طالبات الصف السادس الأساسي، ولعل قيمة مؤشر حجم الأثر مربع ايتا (η^2) البالغة (0.007) تؤكد هذه النتيجة، إذ إنها تشير إلى أن ما نسبته (0.7%) فقط من التباين في درجات طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة في اختبار التفكير التأملي يرجع لاستخدام استراتيجية القصة الرقمية، وهذه القيمة تشير إلى أن حجم أثر استراتيجية القصة الرقمية في تدريس الوحدة التعليمية كان ضعيفاً بحسب كوهن Cohn المشار إليه في الكيلاني والشريفين (2007). وهذه النتيجة غير متوقعة، ولا تنسجم مع حقيقة أن استراتيجية القصة الرقمية تعدّ استراتيجية واعدة لتحقيق تأمل عالي الجودة لدى الطلبة (Hamilton, ٢٠٢٢م).

(Tarrant, and Gleason, 2019)، وتتعارض مع ما جاء في دراسة روبين ومكنيل (Robin and McNeil, 2012) من تأكيد على أن من أهداف استخدام استراتيجية القصة الرقمية تنمية قدرات الطلبة على التفكير التأملي، كما أنها لا تتفق مع نتائج كل من دراسة الصقري (2018) التي أشارت إلى فاعلية استراتيجية القصة الرقمية في تنمية مهارات التفكير الأخلاقي، ودراسة بني عيسى (2016) التي أشارت إلى فاعلية برنامج تعليمي محوسب في تنمية مهارات التفكير التأملي.

وقد تعزى هذه النتيجة إلى أن الفترة الزمنية المستغرقة في تدريس محتوى الوحدة التعليمية موضوع الدراسة التي امتدت لستة أسابيع، وبواقع (18) حصة صفية لم تكن كافية لإحداث تغيير جوهري في مهارات التفكير التأملي لدى الطالبات، حيث إن التفكير التأملي كما يشير الرفوع (2017) شكل مركب من التفكير يستهدف عددا من القدرات والمهارات العقلية العليا، وبالتالي فهو يحتاج إلى مزيد من الجهد والوقت لتنميته لدى الطلبة. وربما تعود أيضا إلى أن إجراءات التدريس بالطريقة الاعتيادية كان لها أثرا معقولا في تنمية مهارات التفكير

التأملي لدى الطالبات في المجموعة الضابطة، إذ ربما استخدمت المعلمة فيها طرقا واستراتيجيات تدريس أثارت التفكير التأملي لديهن، كالعصف الذهني، وحل المشكلة، والعرض العملي، في حين التزمت المعلمة في تدريسها للمجموعة التجريبية بخطط تدريس موضوعات الوحدة التعليمية المعدة على وفق استراتيجية القصة الرقمية التي أعطيت لها وتدربت عليها.

وقد تعزى هذه النتيجة إلى أن استراتيجية القصة الرقمية حذت من قيام المعلمة بالسرد الشفوي للقصة بمصاحبة التنغيم، وتقمص المشاعر والأدوار، وما يصاحبها من مؤشرات سلوكية تؤدي إلى وجود التفاعل الشخصي مع المعلمة في بيئة طبيعية تخلو من العنصر التقني، وهذا ربما قلل من فرصة الطالبات في استدعاء الصور الشخصية لديهن، وبالتالي لم تتعزز قدراتهم على التخيل والتأمل العميق في أحداث القصة وشخصياتها وما ينتج عنها. ويعزز هذا التفسير ما أشار إليه يانج (Yang, 2011) من أن القصص الشفوية دون وجود تقنيات سمعية وبصرية، ودون إضافات يحقق الثقة بين الطلبة والمعلم، ويؤدي بالتالي إلى تفاعل أكثر بينهم، وهذا

ما يؤكدّه أبو جلاله وعليمات (2001) اللذين أشارا إلى أنه لتحقيق الأهداف المرجوة من أسلوب القصة في التدريس، ينبغي على المعلم سرد القصة بطريقة توضح مدى انفعاله معها وإدراكه لوقائعها، وتعايشه مع أحداثها ومجرياتها، وهذا كله لم يتوافر في استراتيجية القصة الرقمية التي تعتمد في سرد أحداث القصة بشكل أساسي على التكنولوجيا ووسائطها المختلفة، مما يكون قد ساهم في تقليل ما هو متوقع من فاعلية استراتيجية القصة الرقمية في تنمية مهارات التفكير التأملي لدى الطالبات في المجموعة التجريبية في هذه الدراسة.

هذا، فضلاً عن أنّ وجود التكنولوجيا الحديثة في استراتيجية القصة الرقمية ربما أشغل الطالبات في المجموعة التجريبية عن التفكير بعمق في الأشياء والظواهر، وإعطاء أنفسهنّ فرصة للتخيّل الحقيقي فيها، فإذا أرادت الطالبة تخيّل شكل الزهرة مثلاً سارعت صورة الزهرة في القصة الرقمية في الظهور، فحال ذلك دون ممارستها تخيّلًا نوعيًا جديدًا.

التوصيات والمقترحات:

في ضوء النتائج السابقة، فإن الدراسة

توصي:

١- القائمين على مناهج العلوم بتضمين أدلة المعلم لكتب العلوم للمراحل الدراسية المختلفة لبعض الخطط الدراسية المبنية وفق استراتيجية القصة الرقمية وتدعيمها باستراتيجيات ثبت فاعليتها في تنمية مهارات التفكير التأملي.

٢- معلمي العلوم باستخدام استراتيجية القصة الرقمية لتدريس العلوم في المراحل الدراسية المختلفة لما لها من أثر واضح في تنمية عمليات العلم، مع الحرص على رفع مستوى مهارات التفكير التأملي لدى الطلبة عند استخدامهم استراتيجية القصة الرقمية، باستخدام طرق تعزز ذلك ككتابة المقالات التأملية، ومراعاة تعزيز البيئة التعليمية التي تدعم ذلك.

٣- الباحثين في مجال التربية العلمية في إمكانية تعزيز استراتيجية القصة الرقمية بمستجدات تكنولوجيا التعليم وتعرّف أثرها في تنمية مهارات التفكير التأملي.

المراجع:

- أبو جلاله، صبحي وعليمات، محمد (2001). أساليب التدريس العامة المعاصرة. الكويت، مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع.
- أبو غزلة، محمد (2016). قراءة تحليلية بنتائج مشاركة الأردن في الاختبار الدولي Pisa للرياضيات والعلوم والقراءة للعام ٢٠١٥. صحيفة JO24.net الإلكترونية، استرجعت بتاريخ 2020/1/21 من الموقع: <http://www.jo24.net/post.php?id=202487>
- أبو لبدة، خطاب والطويسى، أحمد وعبابنة، عماد (2017). التقرير الوطني الأردني عن الدراسة الدولية للرياضيات والعلوم لعام (2015) (TIMSS 2015). سلسلة منشورات المركز الوطني لتنمية الموارد البشرية. استرجعت بتاريخ 2020/1/21 من الموقع: https://www.iea.nl/sites/default/files/20196/TIMSS%202015_Jordan_Report.pdf
- بكر، سالي (2007). أثر استخدام استراتيجية القصص الاستقصائية في تنمية عمليات العلم لدى الأساسية طلبة المرحلة الأساسية. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الهاشمية، الزرقاء، الأردن.
- بني عيسى، جهاد (2016). فاعلية برنامج تعليمي محوسب قائم على الوسائط المتعددة في تنمية مهارات التفكير التأملي والتحصيل لدى طلبة الصف العاشر في مادة الكيمياء في
- الأردن. أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة أم درمان الإسلامية، أم درمان، السودان.
- الرفوع، محمد (2017)، درجة توافر مهارات التفكير التأملي وعلاقتها بالتحصيل الدراسي لدى طلبة الصف العاشر الأساسي في الأردن. مجلة كلية التربية، جامعة الأزهر، 174، الجزء 1، 721-752.
- زيتون، عايش (2005). أساليب تدريس العلوم. ط5، عمان: دار الشروق للنشر والتوزيع.
- زيتون، عايش (2008). مدى اكتساب عمليات العلم لدى طلبة المرحلة الأساسية في الأردن وعلاقته بمتغيري الصف الدراسي والتحصيل العلمي. دراسات، العلوم التربوية، (35)، 2، 372-392.
- السعيدة، ناجي (2016). التفكير التأملي وعلاقته ببعض المتغيرات الديموغرافية لدى الطلبة الموهوبين في مدارس الملك عبد الله الثاني في الأردن. دراسات، العلوم التربوية، 43، ملحق 4، ١٧٤٧-1757.
- السلامات، محمد خير، الخطيب، محمد (2014). أثر استخدام الأسلوب القصصي لدريس العلوم في التحصيل العلمي والتفكير الإبداعي لدى طلاب الصف الخامس الابتدائي في المدينة المنورة-المملكة العربية السعودية. المجلة العربية لتطوير التفوق، 5(8)، 61-77.

- العلمية. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة حلوان، حلوان، مصر.
- الكيلاني، عبدالله والشريفين، نضال (2007). مدخل إلى البحث في العلوم التربوية والاجتماعية، أساسياته-مناهجه-تصايمه-أساليبه الإحصائية. ط2، عمان، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.
- مهدي، حسين والجرف، ريم ودرويش، عطا (2016). فاعلية استراتيجية في القصص الرقمية في إكساب طالبات الصف التاسع الأساسي بغزة المفاهيم التكنولوجية. مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات التربوية والنفسية - فلسطين، 4(13)، 145-180.
-
- Aktas, E. & Yurt, S. (2017). Effects of Digital Story on Academic Achievement, Learning Motivation and Retention among University Students. *International Journal of Higher Education*, 6(1), 1927-6052.
- Aydogdu, B.(2015). The investigation of science process skills of science teachers in terms of some variables. *Educational Research and Reviews*, 10(5):582-594. doi: 10.5897/ERR2015.2097
- Basol, G. & Gencel, E. (2013). Reflective thinking scale: a validity and reliability study. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 13 (2), 941-946.
- Craciun, D., Craciun, P., & Bunoiiu, D. (2016). *Digital Storytelling as a Creative Teaching Method in Romanian Science Education*. 9th International Physics Conference of
- الشريف، إيمان (2014). القصة الرقمية التعليمية مدخل تكنولوجي لتنمية التفكير الناقد والتحصيل المعرفي ومهارات الانتاج والاتجاه نحوها لدى الطلاب. مجلة دراسات تربوية واجتماعية، القاهرة، 20(2)، 337-462.
- الصقري، رابعة بنت محمد (2018). فاعلية التدريس بالقصة الرقمية بيئة التعلم المدمج في تحصيل طالبات الصف الحادي عشر لمادة التربية الإسلامية وتنمية التفكير الأخلاقي لديهن. دراسات: العلوم التربوية، 45(3)، 179-194.
- عبدالباسط، حسن (2010). فاعلية برنامج مقترح قائم على استخدام برمجية PhotoStory 3 في تنمية مفهوم ومهارات تصميم وتطوير القصص الرقمية اللازمة لمعلمي الجغرافيا قبل الخدمة. مجلة الجمعية التربوية للدراسات الاجتماعية، جامعة عين شمس، 29، 194 - 220.
- عقل، مجدي ودلول، هناء (2017). فاعلية توظيف التجارب الافتراضية في تنمية عمليات العلم في مادة العلوم لدى طلبة الصف الثامن الأساسي في محافظة غزة. مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية، 25(4)، 102-125.
- محمد، محمد عبدالعاطي (2013). أثر الأنشطة التعليمية الرقمية في القصة التفاعلية لتلاميذ المرحلة الابتدائية على اكتساب المفاهيم

- Kim, H., & Lee, J. (2017). The Value of Digital Storytelling as an L2 Narrative Practice. **Asia-Pacific Educational Research**, (2018) 27(1), 1-9.
- Martin D. (2003). Elementary science methods: A constructivist approach. 5th edition. WADSWORTH, CENAGE Learning. Retrived at march 5 2019 from: <https://jgbukz.ga/read.php?id=eWUJAAAAQBAJ>
- Malitaa, C., & Martin, C. (2010). Digital Storytelling as web passport to success in the 21st Century. **Procedia Social and Behavioral Sciences**. 2, 3060-3064. doi:10.1016/j.sbspro.2010.03.465. Retrived at Jan 12 2020 from: www.sciencedirect.com
- Meadows, D. (2003). Digital Storytelling: Research-Based Practice in New Media. **Visual Communication**, 2, 189-193.
- Raj, R., & Devi, S.,(2014). Science Process Skills and Achievement in Science among High School Students. An Internation Peer Reviewed. **Scholarly Research Journal for Interdisciplinary Studies**, 2(15). 2435 -2443.
- Robin, B. R. (2008). Digital storytelling: a powerful technology tool for the 21st century classroom. **Theory into Practice**, 47(3), 220-228.
- Robin, B., & McNeil, S. (2012). What Educators Should Know about Teaching Digital Storytelling. **Digital Education Review**, (22), 37-51.
- Rossiter, M., & Clark, M., (2007). **Narrative and practice of adult**. Education. Malabar, Fla: Krieger.
- Tan, K., & Goh, N. (2008). Assessing Students' Reflective Responses to Chemistry-Related Learning Tasks. the Balkan Physical Union (BPU-9), AIP Conference Proceedings 1722(1), doi: 10.1063/1.4944311. Retrived at Jan 12 2020 from: <https://aip.scitation.org/doi/abs/10.1063/1.4944311>
- Chung, S. (2009). Digital storytelling in Integrated Arts education. **The International Journal of Arts and Education**, 4(1), 33-50.
- Csikar, E. & Stefaniak, J. (2018). The Utility of Storytelling Strategies in the Biology Classroom. **Contemporary Educational Technology**, 9(1), 42-60.
- Gurol, A. (2011). Determining the reflective thinking skills of pre-service teachers in learning and teaching process. **Energy Education Science and Technology, Part B: Social and Educational Studies**, 3 (3), 387-402.
- Hamilton, A., Tarrant, M., & Gleason, M. (2019). Digital Storytelling as a Tool for Fostering Reflection. **The Interdisciplinary Journal of Study Abroad**, 32(1), 59-73.
- Huberty, C., & Davis, E. (1998). Evaluation of the State Critical Thinking Skills Training Program. **Studies in Educational Evaluation**. 24910, 45-69.
- Karakoyun, F., & Yapici, U. (2016). Use of Digital Storytelling in Biology Teaching. **Universal Journal of Educational Research**. 4(4): 895-903, Retrived at Jan 12 2020 from: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1105306.pdf>
- Kember, D., McKay, J., Sinclair, K., Wong, A., & Frances, K. (2008). A Four-Category Scheme for Coding and Assessing the Level of Reflection in Written Work. **Assessment & Evaluation in Higher Education**, 33(4), p369-379.

الهوامش:

(١) اتجه في التدريس يبني فيه المتعلم تعلمه بنشاط، ويتفاعل مع أقرانه ومعلمه، ويتبادل معهم وجهات النظر، ويبادر بعرض الأفكار، ويقدم الاقتراحات، ويتحمل مسؤولية تعلمه، ويمتلك الاستقلالية في اتخاذ القرارات، ويكون المعلم مشرفاً ومسهلاً لعملية التعلم، يطرح الأسئلة، ويشجع الحوار، ويختار الأنشطة والمهام الصفية، مما يساهم في إثارة فضول المتعلم ودفعه للاندماج في عمليات استقصاء، وقيم طلبته في سياق التعلم.

- US-China Education Review, 5(11), 28-36.
- Ulumi, E., & Yalman, E. (2018). Examining the Effects of Preparing Digital Storytelling in Science and Technology Course on the Academically Inadequate Students Spending Much Time on Computers. **Necatibey Faculty of Education Electronic Journal of Science and Mathematics Education**, 12(2), 306-335.
- Yang, J. (2011). Storytelling as a Teaching Method in ESL Classrooms. **Computer Science**. 1-30. Corpus ID: 59756919. Retrived at Jan 12 2020 from: <https://www.semanticscholar.org/paper/Storytelling-as-a-Teaching-Method-in-ESL-Classrooms-Yang/f66b854ad77f027c80fdd48f9e9090275e8eef5e>
- Yuksel, P., Robin, B., & McNeil, S. (2011). **Educational Uses of Digital Storytelling all around the World**. In M. Koehler & P. Mishra (Eds.), *Proceedings of SITE 2011- Society for Information Technology & Teacher Education International Conference* (pp. 1264-1271). Nashville, Tennessee, USA: Association for the Advancement of Computing in Education (AACE). Retrieved at February 22, 2019 from: https://www.researchgate.net/publication/228603690_Educational_Uses_of_Digital_Storytelling_Around_the_World
- Yumusak, K. (2017). The Effects of Reflective Thinking Activities on Science Process Skills. **Necatibey Faculty of Education Electronic Journal of Science and Mathematics Education**, 11(1), 222-251.

أثر القصص الرقمية في تنمية مهارات الاستماع لدى أطفال الروضة في الأردن *

خالدة الدراعين**

د. ايمان عيابه***

تاريخ الوصول: ٢٠٢٠/٤/٢١ م

تاريخ القبول: ٢٠٢٠/٨/٥ م

الملخص

هدفت الدراسة الحالية إلى معرفة أثر القصص الرقمية في تنمية مهارات الاستماع لدى أطفال الروضة في الأردن. ولتحقيق أهداف الدراسة تم اعتماد المنهج شبه التجريبي، إذ قامت الباحثتان بإعداد قائمة بمهارات الاستماع لدى أطفال الروضة، ومقياس لقياس مهارات الاستماع وتم التحقق من صدقهما وثباتهما. ولذلك تم اختيار عينة مكونة من (٧٠) طفلاً وطفلة من مدرستي المشقر الأساسية ومنشية حسبان الثانوية الشاملة، بواقع (٣٥) طفلاً وطفلة مثلوا المجموعة التجريبية، و(٣٥) طفلاً وطفلة مثلوا المجموعة الضابطة، وتوصلت النتائج إلى وجود فروق دالة في تنمية مهارات الاستماع لدى أطفال الروضة في الأردن تُعزى لطريقة التدريس لصالح القصص الرقمية، وعدم وجود فروق دالة في تنمية مهارات الاستماع لدى أطفال الروضة في الأردن تُعزى إلى الجنس (ذكور، إناث) و للتفاعل بينهما؛ ولذلك أوصت الدراسة بضرورة الاستفادة من القصص الرقمية في تدريس الطلبة المواد المختلفة في مرحلة رياض الأطفال لما أظهرته من نتائج إيجابية في تنمية مهارات الاستماع لدى الأطفال.

الكلمات المفتاحية: مهارات الاستماع، القصص الرقمية، أطفال الروضة.

* هذا البحث مستل من رسالة ماجستير للطالبة خالدة الدراعين ونوقشت في الجامعة الأردنية

** باحثة، معلمة في وزارة التربية والتعليم-الأردن.

*** أستاذ مشارك، قسم المناهج والتدريس، الجامعة الأردنية.

THE IMPACT OF DIGITAL STORIES ON THE DEVELOPMENT OF LISTENING SKILLS AT THE KINDERGARTEN STAGE IN JORDAN

ABSTRACT

The current study aimed at finding the impact of digital stories on the development of listening skills in kindergarten children in Jordan. To achieve the objectives of the study, the quasi-experimental approach was adopted, as the two researchers prepared a list of listening skills for kindergarten children, and a measure for measuring listening skills. Moreover, the reliability and validity of the measure were verified. A sample of (70) male and female children from Al-Mushaqar primary school and Mansheyat Husban secondary school where (35) of them represented the group. The results found a statistically significant differences at the level of significance ($0.05 = \alpha$) in the development of listening skills in kindergarten children in Jordan attributed to the teaching method (digital stories, traditional method) for the benefit of the experimental group. Furthermore, the results showed that there are statistically significant differences at the level of significance ($0.05 = \alpha$) in the development of listening skills among kindergarten children in Jordan attributed to the gender variable (males, females) in favor of the experimental group. There were also statistically significant differences at the level of significance ($0.05 = \alpha$) in the development of listening skills in kindergarten children in Jordan attributed to the interaction between the gender and the method of teaching for the benefit of females in the experimental group.

Keywords: listening skills, digital stories, kindergarten children

وعن طريقها يستطيع الفرد تحصيل العلوم والخبرات المعرفية المختلفة وفي مجالات الحياة كافة لتشكيل ذخيرة الفرد اللغوية، فالطفل يسمع الأصوات ثم ينمو فيسمع

المقدمة: يعد الاستماع أكثر أساليب الاتصال شيوعاً واستخداماً بين الأفراد، فالفرد يستمع في اليوم الواحد أضعاف ما يقرأ، وهي من مهارات اللغة الاستقبالية،

الكلمات ويفهمها قبل أن يستخدم اللغة تحدثاً أو قراءةً أو كتابةً. كما تُعد مهارة الاستماع إحدى أهم المهارات اللغوية التي تعتمد في أساسها على الدماغ؛ ليتمكن الفرد من الحصول على المعرفة، فلها دور أساسي في عملية التعلم لا سيما في المراحل الأولى من عمر الإنسان.

إن الاستماع أداء متكامل، لا يتم إلا بتفاعل جيد بين حواس السمع والبصر والعقل لمتابعة المتكلم وفهم ما ينطق به وتحديد أفكاره والوقوف على ما وراء ما صدر عنه من أفكار ومعانٍ واسترجاعها وإجراء الارتباط بين ألفاظه ومعانيها، وللإستماع مهارات متعددة يجب تدريب الأفراد عليها، وهذه المهارات مترابطة ومتكاملة فهي تحدد أهمية الاستماع وأهدافه ووظيفته في الاتصال اللغوي^(١).

وبذلك يمكن تحديد مهارات الاستماع الأساسية لدى مرحلة رياض الأطفال بمهارة التمييز السمعي وتشمل القدرة على تحديد الكلمات التي تبدأ بالحرف المسموع، والتمييز بين صيغ المفرد والمثنى والجمع والتأنيث والتذكير، وفهم معنى الكلمات المسموعة من سياق النص، والتمييز بين الرموز الصوتية المتقاربة. والمهارة الثانية هي

التصنيف وتشمل القدرة على ربط الأصوات بالصور، وذكر كلمات ذات رموز صوتية تدل على معلومات القصة، والربط بين المرئي والمسموع. والمهارة الثالثة وهي استخلاص الفكرة الرئيسة وتشمل القدرة على اختيار عنوان جديد للقصة، وفهم الأحداث والأفكار التي وردت في القصص، وإعادة السرد بالطريقة الخاصة. والمهارة الرابعة وهي استنتاج المعاني والأفكار الرئيسة وتشمل القدرة على تحديد الخبرات التي استفادها الطفل من الحديث، وإكمال نص القصة المسموعة. أما المهارة الخامسة فهي تقويم المحتوى والحكم على صدقه من خلال ربط خبراته السابقة بأحداث القصة وإبداء الرأي الخاص به^(٢).

وتبدو مهارة تعليم الاستماع في المراحل التعليمية الأولى جلية، حيث يقوم المعلم بالاتصال مع الأطفال، وذلك عن طريق قص القصص عليهم فالطفل غير قادر على القراءة؛ لذا فإن مهارة الاستماع هي الاستراتيجية الرئيسة لإيصال المحتوى للأطفال^(٣).

ونظراً لأهمية مهارات الاستماع في المراحل التعليمية المختلفة؛ فهي جزء لا يتجزأ من حياة الأفراد، وتعد من أهم

وسائل الاتصال الفعال بين الأفراد، وذلك كونها ركناً أساسياً في استيعاب الطلبة وتحصيلهم؛ فوجب الاهتمام بها في المراحل الأولى من حياة المتعلم؛ أي منذ مرحلة الروضة وذلك لمساعدته على مواكبة التطورات في القرن الحادي والعشرين باكتساب المفردات وأنماط الجمل والتراكيب لتنمية الثروة اللغوية لديه، وذلك لما له من فائدة ونفع على الأطفال في المراحل الدراسية والحياتية المختلفة^(٤)، وباعتبار أن الجانب القصصي محبب للنفس البشرية، وباعتبار أن أبناء هذا الجيل مولودون في عصر الثورة التكنولوجية؛ لذا لا بد من البحث عن أساليب حديثة لتنمية مهارات الاستماع لدى أطفال الروضة وذلك بتوظيف التكنولوجيا.

تعد القصة الرقمية من التطبيقات التكنولوجية التي لها خصائص وميزات عملت على إثراء الإمكانيات السمعية والبصرية التفاعلية لدى الأطفال وذلك من خلال استخدام المثيرات البصرية والحركية والسمعية، لجذب انتباه الطلبة وتحقيق الإثارة والمتعة لديهم بالإضافة إلى استثارة الخيال لديهم للتعلم بشكل ممتع وحديث، فالقصص الرقمية عمل فني يمنح الطفل

الشعور بالمتعة والبهجة، ولا شك أن القصة عالم خصب فيمكن توظيف عناصرها المعرفية والفنية جميعها في التعليم وللمراحل العمرية المختلفة كونها تساعد على تحقيق الأهداف والغايات التربوية بشكل جديد يرافقه توظيف للوسائط المتعددة، مما يؤدي إلى حصول الطفل على خبرات معرفية وحياتية مختلفة جديدة فتؤدي بالنهاية إلى تنمية مهارات التحليل والتركيب والتقويم لديه^(٥).

لذا ترى الباحثتان أن القصص الرقمية من الاستراتيجيات الحديثة في التدريس التي تعتمد على الحواس كافة في التعلم فهي توظف المؤثرات المرئية والصوتية في وقت واحد، حيث إنها تمتاز بالتشويق والإثارة في العملية التعليمية، وتساعد المعلم على تحقيق أهدافه التربوية بطريقة سريعة وتشاركية مع الطالب، إذ أن العملية التعليمية التعليمية لا تعتمد على التلقين فقط خاصة في مرحلة رياض الأطفال وتوظيف التكنولوجيا سيزيد من التشاركية بها، لتسهم في تحقيق النتائج خاصة لهذه المرحلة؛ ومن هنا ارتأت الباحثتان استخدام القصص الرقمية لعلها تساعد أطفال الروضة في اكتساب مهارة الاستماع.

مشكلة الدراسة وفرضياتها:

تعد مهارة الاستماع المهارة الأولى في التشكل لدى الإنسان مما يعني أنها مهمة؛ لذا لا بد من إعطائها العناية والاهتمام منذ مرحلة رياض الأطفال لتنمو وتتطور لدى الطفل بشكل سليم لا سيما أن بعض الدراسات بينت وجود ضعف لدى الطلبة في مهارة الاستماع وفي المراحل الدراسية المختلفة كدراسة الخزاعلة (٢٠٠٦)^٦، ودراسة دولت كري (٢٠١٧)^٧، ودراسة الحربي (٢٠١٦)^٨، وقد لاحظت إحدى الباحثين ذلك من خلال عملها كمعلمة؛ لذلك سعت هذه الدراسة الكشف عن أثر القصص الرقمية في تنمية مهارات الاستماع لدى أطفال الروضة في الأردن باعتبار القصص من الجوانب المحبة للنفس البشرية لا سيما إذا كانت رقمية فهم يمثلون جيل التكنولوجيا، ويفضلون التعلم بالاعتماد على التكنولوجيا؛ لذا فقد حاولت الدراسة الإجابة عن الفرضيات الآتية:

١- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$) في تنمية مهارات الاستماع لدى أطفال الروضة في الأردن تُعزى إلى طريقة التدريس

(استخدام القصص الرقمية، الطريقة الاعتيادية).

٢- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$) في تنمية مهارات الاستماع لدى أطفال الروضة في الأردن تُعزى إلى الجنس (ذكور، إناث).

٣- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$) في تنمية مهارات الاستماع لدى أطفال الروضة في الأردن تُعزى إلى التفاعل بين الجنس وطريقة التدريس.

هدف الدراسة:

هدفت الدراسة إلى معرفة أثر القصص الرقمية في تنمية مهارات الاستماع لدى أطفال الروضة في الأردن، ولتحقيق هذا الهدف الرئيس تم تطبيق هذه الدراسة على مجموعتين إحداهما تجريبية (ذكور وإناث)، والأخرى ضابطة (ذكور وإناث) من أطفال مدرستي روضة المشقر الأساسية، ومنشية حسبان الثانوية للبنات التابعتين لمديرية تربية لواء ناعور في الأردن.

أهمية الدراسة:

تبرز أهمية هذه الدراسة في أنها قد تقدم إطاراً نظرياً يتعلق بمتغيرات الدراسة كالتعريف بمهارات الاستماع المناسبة لمرحلة

رياض الأطفال، وتعريف المعلمين والتربويين بأهمية توظيف القصص الرقمية في مجال تنمية مهارات الاستماع لدى مرحلة أطفال الروضة في الأردن، وقد تفتح هذه الدراسة المجال أمام الباحثين لتوظيف القصص الرقمية في تنمية مهارات لغوية أخرى وعلى مراحل تعليمية مختلفة.

التعريفات الإجرائية:

تتضمن الدراسة الحالية التعريفات الإجرائية الآتية:

-القصص الرقمية: هي برمجيات جاهزة تتضمن القصص الواردة في الوحدين الأولى والثانية من المنهاج التفاعلي المعمول به في رياض الأطفال التابعة لوزارة التربية والتعليم الأردنية في العام الدراسي ٢٠١٨/٢٠١٩ ويتضمن المنهاج التفاعلي الطبعة المطورة وهو مجموعة من الخبرات المتنوعة والمتعددة والفعاليات التربوية المخططة التي أقرها مجلس التربية والتعليم في الأردن استجابة لتطوير تعليم ما قبل المدرسة من أجل اقتصاد المعرفة ERfK وقد بدأ تطبيقه رسميًا منذ بداية الفصل الدراسي الأول ٢٠٠٧/٢٠٠٨ الذي يستند إلى توفير بيئة غنية بالمشيرات لتشجيع الأطفال على تحقيق ذواتهم،

وبناء الخبرات في جو تربوي يسوده الأمان؛ بهدف اكتساب الخبرات المعرفية والانفعالية والاجتماعية بشكل شامل متكامل، وهذه القصص بعنوان (قصة عامل النظافة، وقصة فصل الخريف، وقصة فصل الشتاء، وقصة أسرتي).
-مهارات الاستماع: هي الأداءات الخاصة بمهارة الاستماع التي تتمثل بـ(التمييز السمعي، والتصنيف، والاستنتاج، والتقويم)، وقيست إجرائيًا بالدرجة التي حصل عليها كل طالب في مقياس مهارات الاستماع-أداة الدراسة- قصة كيف أحمي نفسي- التي هي من إعداد الباحثين، وتم التحقق من ثباتها وصدقها.

-أطفال الروضة: هم الأطفال الذين تم قبولهم في مرحلة رياض الأطفال في مدرستي المشقر الأساسية المختلطة، ومنشية حسبان الثانوية الشاملة للبنات التابعتين للواء ناعور في العام الدراسي ٢٠١٨/٢٠١٩ والذين تم تطبيق الدراسة عليهم.

حدود الدراسة ومحدداتها:

١-حدود زمنية: تم تطبيق هذه الدراسة خلال الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي ٢٠١٨/٢٠١٩، على مرحلة

بعضها بعضاً، بحيث يعتمد نمو وتطور قدرات ومهارات الطفل في جانب منها في تحقيق النمو في الجوانب الأخرى، فالاستماع يشكل حوالي ٩٤٪ من النشاط اللغوي الذي يمارسه الفرد يومياً وأن الأطفال لا شك يمارسون فن الاستماع قبل ممارستهم للفنون اللغوية الأخرى^(٩).

إن تنمية المهارات المتصلة بالاستماع لا ينعكس فقط على النمو اللغوي للطفل، بل تظهر آثاره الإيجابية بشكل عام في شتى المجالات التربوية والتعليمية، وتساعد الطفل على اكتساب المهارات العقلية والاجتماعية الإبداعية من خلال تفاعل الطفل الواعي مع البيئة المحيطة به، ويمكن تلخيص أهم هذه المهارات بالتمييز السمعي، والتصنيف، واستخلاص الفكرة الرئيسة، ومهارة تقويم المحتوى، والتفكير الاستنتاجي^(١٠).

مفهوم الاستماع:

إن الاستماع عملية معقدة فهي لا تقف عند مجرد استقبال الصوت المسموع وإدراك وفهم واستيعاب ما يحمل من ألفاظ وجل وتعبيرات، ولكن يلزمها توافق تام بين المتكلم والمستمع وتعددت التعريفات

رياض الأطفال في مديرية التربية والتعليم/ للواء ناعور.

٢- حدود مكانية: اقتصر هذه الدراسة على مدرستي المشقر الأساسية المختلطة، ومنشية حسابان الثانوية في لواء ناعور في الأردن.

٣- حدود بشرية: اقتصر هذه الدراسة على أطفال الروضة في كل من مدرستي المشقر الأساسية المختلطة ومنشية حسابان الثانوية في لواء ناعور دون غيرهم.

٤- حدود موضوعية: وهي مهارات الاستماع التي تناولتها هذه الدراسة (التمييز السمعي، والتصنيف، والاستنتاج، والتقويم).

٥- تحدد تعميم نتائج هذه الدراسة بناء على صدق أداتها وثباتها، ومدى تعاون معلمي المجموعة التجريبية في تطبيق هذه الدراسة.

الإطار النظري:

يتناول الإطار النظري التعريف بمتغيرات الدراسة وذلك على النحو الآتي:

المحور الأول: مهارة الاستماع:

من المعروف أن مهارات اللغة الأساسية هي مهارات متداخلة ومؤثرة في

التي تخص الاستماع. فقد عرفت بأنها: مفهوم الكلام أو الانتباه إلى شيء مسموع وأنه شرط أساسي للنمو اللغوي^(١١). كما عرفت بأنها عملية استماع إلى الرموز المنطوقة وهو نشاط مكتسب يحتاج إلى تدريب^(١٢). ويرى بعضهم بأنها: مهارة من مهارات الاستقبال اللغوي، التي يتلقى الفرد فيها رموزاً صوتية فيقوم بتحليلها وتفسيرها ونقدها بناء على خبراته السابقة^(١٣). وعرفت بأنها: مهارة لغوية مقصودة تتطلب قيام المستمع بإعطاء المتحدث اهتماماً خاصاً؛ لفهم الرسالة المتضمنة في حديثه، وتحليلها، وتفسيرها، وتقويمها، وإبداء الرأي فيها^(١٤).

ويتضح من خلال التعريفات السابقة بأن الاستماع نشاط إنساني يمارسه الفرد بشكل مقصود في حياته اليومية، وهي عملية مكتسبة تحتاج إلى تدريب يعطي فيها المستمع المتكلم الانتباه والتركيز من أجل تحليل وتفسير الرموز الصوتية التي يسمعها وبذلك يتم تحقيق الاتصال الشفوي بينهم.

مهارات الاستماع:

إن مهارة الاستماع هي الوسيلة الأولى في اكتساب اللغة والتواصل مع الآخرين، لذلك أولاهما التربويون اهتماماً منذ القدم، فمهارة الاستماع تؤثر في عملية الاتصال

والتواصل مع الأفراد لذا فقد كان لازماً على الفرد امتلاكها فهي تؤثر على عمليات الانتباه والتركيز لديه التي أودعها الله في الإنسان وهذه الأولوية فرضتها طبيعة اللغة أيًا كانت هذه اللغة؛ لأن الإنسان صغيراً أم كبيراً لا يمكن في أغلب الأحوال أن يتعلم المهارات الأخرى، ما لم يسبقه استماع اللغة، بمعنى أن الطفل لا يستطيع النطق إلا إذا كان متمتعاً بحاسة سمع جيدة منذ ولادته^(١٥). وقد حددت أهم مهارات الاستماع والمؤشرات الدالة عليها^(١٦) كالتمييز السمعي: وهي الخطوة الأولى لتنمية مهارات الاستماع، وهي عبارة عن تمييز الطفل بين مثيرات مختلفة، مثل (تحديد الكلمات التي تبدأ بحرف مسموع، التمييز بين المفرد والمثنى والجمع، والتمييز بين التذكير والتأنيث، وتمييز التلوين، وفهم معنى الكلمات المسموعة من سياق النص، والتمييز بين الأصوات العربية المتقاربة في المخرج، ومحاكاة الأصوات المختلفة)، والتصنيف تمييز الأشياء عن بعضها من خلال ترتيب الأشياء ذات الصفات المشتركة في أقسام، مثل (ربط الأصوات بالصور، تذكر كلمات تدل على أصوات، وتركيب كلمة من مجموعة أصوات

الحروف، وذكر كلمات تبدأ بنفس الحرف)، واستخلاص الفكرة الرئيسة وتعتمد هذه المهارة على مهارة التصنيف حيث يتطلب من المستمع التركيز على الكلمات المفتاحية والحقائق والمفاهيم الواردة في النص المسموع من أجل تحديد النقاط الرئيسة فيها، مثل (انتقاء عنوان مناسب لل قصة، وفهم الأفكار والتفاصيل التي استمع إليها الأطفال)، ومهارة تقويم المحتوى والحكم على صدقه: حيث يكون المستمع قادرًا على التمييز بين العناصر المقبولة والمرفوضة والتمييز بين الحقيقة والخيال والصدق والكذب وذكر أسباب تفضيل القصة المسموعة والتعليق على أحداث القصة سلبياً أو إيجابياً، ومهارة التفكير الاستنتاجي حيث يكون المستمع قادرًا على التنبؤ وحس التوق لأحداث القصة وتمييز المعلومات المهمة فيها، مثل (تحديد الخبرات التي استفادها الطفل من الحديث، وإكمال نص القصة المسموعة).

أهمية الاستماع:

الاستماع ركن أساسي في عملية الاتصال الفعال لا سيما الاتصال التربوي، إذ إنه يبني نوعاً من الثقة والمودة المتبادلة ويعزز التفاهم والتواصل بين المعلم

والمتعلم، فالاستماع هي مهارة الاتصال الأكثر استعمالاً في الحياة اليومية، فهو أول الفنون اللغوية اكتساباً في حياة الإنسان، فالطفل يستمع قبل أن يتحدث، فله الأثر الأكبر على جودة لغة الطفل فالمستمع الجيد في الغالب هو متحدث جيد^(١٧).

المحور الثاني: القصص الرقمية

تعد القصة من أكثر الأساليب التعليمية جاذبية وانتشاراً بين الأطفال؛ فالإنسان بطبيعته مغرم بالقصص محب لها، لذلك احتلت القصص مكانة هامة في العملية التعليمية والتربوية بشكل عام، فهي لغة تواصل بين الطفل وبيئته المحيطة فالطفل يسعى بشكل عام إلى اكتشاف العالم من حوله، فتقوم القصص باستثارة خيال الطفل وتشويقه للتعلم بأسلوب محب وجاذب له، مما يؤدي إلى تطور قدرة الطفل على الاستماع وتفسير الكلمات واستخدامها، ففي هذه المرحلة يتطلع الطفل إلى شخصيات القصص وأحداثها ويقوم بالتقليد مما يكسبه قيماً أخلاقية واجتماعية مختلفة، فهي تساعد في بناء شخصيته وتعديل سلوكياته، وبذلك قد تكون وسيلة إيجابية من وسائل تهذيب الأخلاق وغرس العقيدة الدينية بل أنها

أكثر الوسائل فعاليةً في ذلك، وتساعد على اكتساب المعلومات والحقائق والخبرات المعرفية المختلفة، وقد يكون لها الأثر الأهم في تنمية مهارة الاستماع وباقي المهارات اللغوية لدى الطفل^(١٨).

فالقصة تثري لغة الأطفال وتخطب قلوبهم، وتشبع خيالهم الجامح، وتحل لهم الكثير من مشاكلهم وتعلمهم محاسن السلوك وآدابه، وتساعدهم في تكوين شخصياتهم، وهي وسيلة من وسائل تهذيبهم إذا أحسن استغلالها؛ لكل هذا اتخذت القصة باعتبارها عنصراً تعليمياً، فالقصة فنٌ مسموعٌ قبل أن يعرف الطفل القراءة والكتابة^(١٩).

إن القصة من أقدم أساليب التعلم التي يشترط فيها وجود المعلم والمتعلم، إذ تقوم بتقديم المعارف، والخبرات، والتجارب بشكل ممتع وجاذب للتعلم، فهي تساعد الطفل على تحقيق النمو اللغوي عن طريق تزويده بالألفاظ السهلة المفهومة وتكرارها والمعارف والأفكار المتنوعة، كما أنها تدرب الطفل على الإلقاء الجيد، وطلاقة اللسان من خلال الإثارة والتشويق؛ لذلك تعد من أهم الأساليب التربوية التي تساعد في نجاح العملية التعليمية وتحقيق الأهداف التربوية

المنشودة وتنمية الخيال لديه وتنمية قدرات الطلبة على الابتكار وتعزيز الاتجاهات والقيم الإنسانية الإيجابية لديهم، وبالتالي تنمية مهارات الاستماع^(٢٠).

كما أن القصة هي أنسب الاستراتيجيات التعليمية وأكثرها تأثيراً وثباتاً في نفس الطفل، حيث تملأ الفراغ الذي يعيش فيه الطفل في هذه المرحلة، وتعد القصص لا سيما الرقمية منها من أهم عوامل بناء الثقافة وتشكيل الوعي لدى الطفل كونها تجذبه وتشوقه للتعلم وتجعل التعلم أكثر متعة وديمومة، وهي من الفنون الأدبية الملائمة لميوله والمليئة لحاجاته والمطورة لثقافته كونها تقدم برفقة الصوت والحركة بالإضافة إلى الكلمات والمعاني، فهي تحمل في طياتها قيماً واتجاهات ومعلومات متنوعة^(٢١).

والقصة الرقمية أعمق مما تبدو عليه كاستخدام للتكنولوجيا، بل هي نشاط تربوي هدفها توفير أكبر قدر ممكن من الفرص اللغوية لتنمية لغة الطفل بشكل متكامل، لما تتمتع به من إمكانيات تربوية بمثيرات تسهم في بناء شخصية الطفل وفق أسس تربوية وأصول اجتماعية، كما أنها من الاستراتيجيات المهمة المعتمدة بشكل

بإضافة بعض المؤثرات الصوتية والبصرية والحركية، مع الاستفادة من خصائص الوسائط المتعددة (Multimedia)^(٢٤). وهي عملية تستخدم السرد اللفظي للقصة مع عدد من المرئيات التصويرية والموسيقى، باستخدام التقنيات الحديثة لإنتاج القصة ومشاركتها.

وبناءً على ما سبق ترى الباحثان أن القصص الرقمية عبارة عن عمل فني يتكون من حكايات مؤلفة يتم برمجتها بشكل يمزج بين الصور والنصوص والأصوات والرسوم الإلكترونية، مما يساعد الأطفال على فهم المواقف الحياتية واكتساب المفاهيم، والمهارات، والخبرات المختلفة.

أهداف القصة الرقمية:

تحقق القصص الرقمية أهدافاً تعليمية وتربوية مهمة مثل تنمية المحصول اللغوي لدى الأطفال، وإثراء مفرداتهم وبناء الذوق الفني، والخيالي، والجمالي لديهم، حيث تترك القصص الرقمية للأطفال حرية الخيال في تفسير الأحداث ومدلولاتها الصورية، وتتيح القصص الرقمية للطفل التحدث عن الأفكار التي تدور برأسه بجرأة، وتنمي القصص الرقمية لدى الطفل مهارات اللغة مثل مهارة الاستماع والانتباه

كبير على تكنولوجيا المعلومات، وبالتالي فهي تعزز التعلم لدى الطفل، وتحقق أغراض تربوية متعددة في الوقت نفسه، وتنمي مهارات التفكير العليا للطفل مثل التحليل والتركيب والتقييم فهي تسمح له بالتعلم الذاتي فيعبر عن ذاته^(٢٢).

ماهية القصة الرقمية:

ظهرت القصة الرقمية في الثمانينيات من القرن الماضي بالتحديد في عام 1861 حيث يعتبر كين بيرن ken Burns أول من قدم هذه القصص، وذلك عندما عرض من خلالها مآسي الحروب الأهلية، ثم قام بتأسيس مركز لرواية القصص الرقمية - (Center of Digital Storytelling- CDS) في الولايات المتحدة الأمريكية، وكانت القصة الرقمية في ذلك الوقت تشير إلى قصة شخصية يرويها معدها خلال فترة زمنية قصيرة، مستخدماً السرد، والمؤثرات الصوتية والبصرية بالإضافة للقطات السينمائية الحديثة^(٢٣).

وتعددت التعريفات حول القصة الرقمية؛ إذ عُرِفَتْ بأنها: لون أدبي وهي حكاية مؤلفة بشرياً وعرضها عبر الوسائط الرقمية مثل: الأسطوانة المدججة (CD-ROM) أو من خلال الشبكة العنكبوتية، وذلك

والتركيز والملاحظة، وتقوم بتدريب الطفل على التواصل اللفظي خاصة في مهارة الاستماع والإصغاء والتحدث والتعبير اللفظي لديه، وتعمل القصص الرقمية على غرس القيم الدينية السامية للطفل، وتهذب خلقه، وتكوّن العادات الصحية الاجتماعية والسلوكية لديه فعن طريقها يعرف الخير والشر ويميز بين الصواب والخطأ، وتنمي القصص الرقمية القدرات الابتكارية والإبداعية لدى الأطفال من خلال المشاركة في إعادة رواية القصة، فهي تمدهم بالعديد من الأفكار والمعلومات لتنمي معرفتهم بالماضي والحاضر، وتساعد القصص الرقمية على تنمية شخصية الطفل من النواحي العقلية والانفعالية والاجتماعية جميعها.

Stories)؛ وتتكون من الصور الرقمية الثابتة والنصوص، ويعد هذا النوع من القصص التي تتطلب معرفة كيفية الحصول على الصور، مع كيفية عمل شرائح من برنامج البوربوينت (MS-Power Point)؛ وذلك لوضع الصور المناسبة بداخلها لإعداد القصة المطلوبة، واللوحات القصصية المعروفة بالعروض التقديمية (Presentation)؛ وهي عبارة عن مجموعة من الصور والنصوص المدججة مع المؤثرات الحركية والمؤثرات الصوتية، وهو أكثر أنواع القصص الرقمية انتشاراً واستخداماً، ومقاطع الفيديو (Video Clips)؛ وفي هذا النوع يتم دمج الصور والنصوص والمحدثات لعمل قصة تدور أحداثها حول موضوع معين، ولها هدف محدد من وجهة نظر الراوي.

كما تصنف القصص الرقمية حسب الغرض الذي صممت لأجله إلى^(٢٦) قصص السير الذاتية وهي التي تعرض حياة شخص ما وسيرته الذاتية، ويتم عرضها بشكل رقمي لتؤثر في الآخرين، والقصص التعليمية التي وصممت لتوجيه وضبط سلوك المتعلمين وإكسابهم مفاهيم جديدة، القصص التاريخية التي تعرض الأحداث

أنواع القصة الرقمية:

صنفت القصص الرقمية وفقاً لطريقة إعدادها، وحسب الغرض الذي صممت من أجله، وبما يتناسب مع مراحل نمو الطفل، وسنستعرض أشهر أنواع القصص الرقمية التي تتلاءم مع مراحل نمو الطفل مثل: ^(٢٥) القصص الفوتوغرافية (Photo

التي جرت في الماضي لتفسير الحاضر،
القصص الوصفية التي تصف الظواهر
 والقضايا من حيث المكان والزمان
 والمراحل التي مرت بها.

معايير تصميم القصص الرقمية:

وهناك عدة معايير يجب اتباعها عند
 تصميم القصص الرقمية من أهم هذه
 المعايير توصيف محتوى القصة الرقمية
 بشكل واضح، وتحديد الأهداف السلوكية
 في المحتوى، وضرورة مراعاة البنية السليمة
 للقصة بحيث تتبع القصة الرقمية نموذجًا
 تصميميًا مناسبًا، وأن تحتوي القصة الرقمية
 على نصوص مكتوبة بشكل مناسب
 للمتلقي، واحتواء القصص الرقمية على
 الوسائط المتعددة مع إضافة المؤثرات
 الصوتية والبصرية والحركية الجمالية لما له
 من أهمية في توظيف المشاهد في القصة
 بشكل سليم وواضح وممتع وجاذب بشكل
 يحقق الهدف المراد منها بسهولة، وأخيرًا
 يجب أن يكون سيناريو القصة الرقمية المتبع
 واضح ومناسب للمتلقي من حيث فئته
 العمرية وخلفيته الاجتماعية والدينية^(٢٧).

مزايا القصص الرقمية

للقصص الرقمية عدة مزايا فهي تساعد في
 تنمية المهارات المعرفية لدى الطلبة في

الجوانب كافة؛ حيث تراعي الفروق الفردية
 بينهم وتنمي قدراتهم وخبراتهم المختلفة،
 مما تساعد في جعل المحتوى النظري قابلاً
 للفهم والاستيعاب لديهم بشكل أسرع
 وأكثر متعة، باعتبارها تركز على مهارات
 التفكير العليا لدى الطلبة مثل النقد
 والتحليل والتقويم واستنتاج الأفكار
 الرئيسة واستنباط المعاني من القصة وإعطاء
 أحكام على الأحداث أو الشخصيات. كما
 تساعد الطلبة على عمل ملخصات غير
 تقليدية للخبرات التي اكتسبوها، فهي
 تساعد على الاحتفاظ بالخبرات الجديدة،
 لتمكينهم من فهم المهارات والخبرات
 الأكثر صعوبة، وأيضاً تقوم بزيادة التفاعل
 بين المتعلم والمحتوى القصصي، وتدمج
 القصة الرقمية الطالب في العملية التعليمية
 وتجعله جزءاً منها بحيث يكون الطالب في
 القصة الرقمية أكثر دافعية للتعلم والبحث،
 وتقدم القصة الرقمية أشكالاً متنوعة من
 التعزيز والإثارة والمتعة^(٢٨).

الدراسات السابقة:

هناك بعض الدراسات التي تمكنت
 الباحثان من الاطلاع عليها والمتعلقة بتنمية
 مهارات الاستماع لدى أطفال الروضة
 والمرحلة الأساسية؛ ففي عام (٢٠١٥)

أجرى الحفناوي^{٣٠} دراسة هدفت إلى معرفة أثر استخدام تلميحات الفيديو الرقمية لتنمية مهارتي الاستماع والتحدث لدى أطفال الروضة المعاقين سمعياً، ومعرفة إذا ما كانت هنالك فروق بين الجنسين في مقياس المهارات اللغوية (الاستماع والتحدث)، واستخدم الباحث المنهج شبه التجريبي، وتكونت عينة البحث من ٤٠ طفلاً من ضعاف السمع في مدينة الرياض، وتراوح أعمارهم ما بين (٥-٧) سنوات، وتم التوزيع على المجموعتين التجريبية والضابطة بالتساوي، وتكونت أداة الدراسة من "مقياس لمهارتي الاستماع والتحدث لضعاف السمع - برنامج فيديو رقمي" من تصميم وبناء الباحث، وقد أشارت النتائج الدراسة إلى: وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$) بين رتب درجات القياسين القبلي والبعدي للمهارات اللغوية لدى أطفال الروضة لصالح القياس البعدي، ووجود فروق دالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$) في القياس البعدي للمهارات اللغوية لصالح المجموعة التجريبية.

كما أجرت حجا (٢٠١٥)^(٢٩) دراسة هدفت إلى الكشف عن أثر استخدام برنامج تعليمي حاسوبي في تنمية مهارات الاستماع لدى أطفال الروضة؛ ولتحقيق ذلك تم اعتماد المنهج شبه تجريبي بتصميم المجموعتين. وقد قامت الباحثة بتصميم برنامج تعليمي حاسوبي وعرضه على أطفال المجموعة التجريبية في حين لم يتم عرضه على المجموعة الضابطة، وتم استخدام اختبار تحصيلي وبطاقة ملاحظة توجب عليها معلمات رياض الأطفال لتحقيق أهداف الدراسة، وبعد التحقق من صدق الاختبار وثباته تم تطبيقه على عيّنتي الدراسة التجريبية (١٨ طفلاً وطفلة)، والضابطة (١٨ طفلاً وطفلة)، واستخدمت الباحثة الإحصاء اللامعلمي لدراسة الفروق بين متوسط تحصيل الأطفال في كل من المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة على الاختبار التحصيلي، وقد أظهرت نتائج البحث وجود فروق بين متوسط تحصيل أطفال المجموعة التجريبية ومتوسط أطفال المجموعة الضابطة على الاختبار البعدي لصالح المجموعة التجريبية، وكما تبين عدم وجود فروق بين متوسطي تحصيل الأطفال الذكور والإناث في

المجموعة التجريبية، وبين البحث عدم وجود فروق بين متوسطي تحصيل درجات أطفال المجموعة التجريبية على الاختبارين القبلي، والبعدي.

وأجرت مزيد (٢٠١٢)^(٣٠) دراسة هدفت إلى معرفة تأثير برنامج تعليمي في تنمية مهارات الاستماع النشط لأطفال الرياض بصورة عامة ومن ثم معرفة تأثير البرنامج التعليمي في تنمية مهارات الاستماع النشط لأطفال الرياض بحسب الجنس؛ ولتحقيق أهداف البحث وضعت الباحثة الفرضيات التي تناسب بحثها، واختيرت عينة البحث من مديرية بغداد الرصافة الأولى بشكل قصدي وبالطريقة نفسها اختارت الباحثة روضة الجمهورية وتكونت العينة من (٦٠ طفلاً وطفلة من هم بعمر ٥-٦ سنوات وتم توزيع أطفال العينة إلى مجموعتين ضابطة وتجريبية بالتساوي، إذ تم توزيع أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة في متغيرات (العمر، اختبار الاستماع، التحصيل الدراسي للأب والأم) بالتساوي، وتحقيقاً لأهداف البحث قامت الباحثة ببناء برنامج تعليمي لتنمية مهارات الاستماع النشط وتبنت الباحثة

اختبار مهارات الاستماع ل(العساف وأبو لطيفه)، وتوصلت الباحثة إلى أنه لا يوجد فرق ذات دلالة إحصائية في متوسط درجات اختبار مهارات الاستماع بين الأطفال في المجموعة التجريبية التي تعرضت للبرنامج والأطفال في المجموعة الضابطة التي لم تتعرض للبرنامج، وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين التجريبية والضابطة قبل تطبيق البرنامج وبعده وأن هذا الفرق لصالح المجموعة التجريبية وأنه لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية في متوسط درجات اختبار مهارات الاستماع بين الأطفال في المجموعة التجريبية بحسب الجنس (ذكور/إناث).

وهناك دراسة واحدة أجريت على طلبة رياض الأطفال في مكة المكرمة ولكنها كانت بهدف معرفة أثر القصص المتحركة في تنمية المفاهيم العلمية والقيم الاجتماعية لديهم وهي دراسة القران (٢٠١٢)^(٣١)، وتكونت عينة الدراسة من (٥٠ طفلاً، تم توزيعهم بالتساوي على المجموعتين التجريبية والضابطة، وتكونت أداة الدراسة من اختبار تحصيلي مصور، من إعداد

الباحثة، وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$) بين الاختبار القبلي والبعدي لصالح المجموعة التجريبية.

وهدفت دراسة سيجيرسي وجولتين (Cigerci & Gultekin, 2017)^(٣٢) إلى معرفة أثر القصص الرقمية على مهارات الاستماع لطلاب الصف الرابع، حيث استخدمت الدراسة طرقاً مختلطة وأجريت في فصلين دراسيين للصف الرابع (تتراوح أعمارهم من ٩ إلى ١٠ سنوات) في مدرسة ابتدائية في مدينة إسكي شهير في تركيا، خلال فصل الربيع ٢٠١٤-٢٠١٥. خلال عملية التقديم لمدة ٨ أسابيع، حيث تم إعطاء دروس تركية باستخدام القصص الرقمية وتم تصميم الأنشطة اعتماداً على القصص الرقمية. في حين تم تنفيذ خطط الدرس من قبل معلم الصف. وقد تم الحصول على بيانات البحث أيضاً من اختبار فهم الاستماع، ومقابلات المعلمين والطلاب. تم العثور على اختلاف كبير بين درجات فهم الاستماع بعد الاختبار للمجموعات التجريبية والضابطة، حيث ظهر أن القصص الرقمية وأنشطة الاستماع القائمة على القصص وإنشاء بيئة صفية

أكثر جاذبية وتحفيزاً لها تأثيرات إيجابية على مهارات الفهم السمعي في المجموعة التجريبية.

وهدفت دراسة اوديليو واوليكييمي (Oduolowu & Oluwakemi, 2014)^(٣٣) إلى معرفة أثر رواية القصص على مهارات الاستماع لدى تلاميذ المرحلة الأساسية. واعتمدت الدراسة على المنهج التجريبي حيث تم اختيار مدرستين ابتدائيتين عامتين وتم تعيين المجموعات التجريبية والضابطة بشكل عشوائي. تعرضت المجموعة التجريبية لسرد القصص مع الرسوم التوضيحية بينما تعرضت المجموعة الضابطة لسرد القصص بدون رسوم توضيحية. تم استخدام مقياس Morrow المكون من ١٠ نقاط لإعادة التحليل لقياس مهارات الاستماع لدى التلاميذ قبل وبعد الاستماع إلى القصص بلغة اليوروبا. حيث أوضحت النتائج تحسن مهارة الاستماع لدى الطلاب بعد تعرضهم لرواية القصص.

ويلاحظ من الاستعراض السابق للدراسات التي تمكنت الباحثان من الاطلاع عليها اهتمامها بمهارة الاستماع لدى الأطفال في مرحلة الروضة؛ فقد اتفقت مع دراسة الحفناوي (٢٠١٥) في

استخدام تلميحات الفيديو الرقمية وأثرها في تنمية مهارات الاستماع والتحدث لأطفال الروضة إلا أنها اختلفت معها بتطبيقها على الأطفال المعاقين سمعياً، واتفقت هذه الدراسة مع دراسة حجا (٢٠١٥) أيضاً إلا أنها اختلفت معها في الاعتماد على برنامج تعليمي حاسوبي، وكذلك الأمر مع دراسة مزيد (٢٠١٢)، واتفقت أيضاً هذه الدراسة مع دراسة قربان (٢٠١٢) التي ركزت على القصص المتحركة ومعرفة أثرها في تنمية المفاهيم العلمية والقيم الاجتماعية على طلبة رياض الأطفال، أما دراستي Cigerci & Oduolowu & Oluwakemi (Gultekin, 2017) (2014)، فقد تطرقتا إلى أهداف تشابه أهداف البحث الحالي لكن مع فئات عمرية أكبر وهي المرحلة الابتدائية المبكرة، وهذا ما يميز الدراسة الحالية عن غيرها من الدراسات السابقة بمحاولتها معرفة أثر القصص الرقمية في تنمية مهارات الاستماع لدى طلبة رياض الأطفال في الأردن.

الطريقة والإجراءات منهجية الدراسة:

استخدمت الدراسة الحالية المنهج شبه التجريبي، لمعرفة أثر القصص الرقمية في

تنمية مهارات الاستماع لدى أطفال الروضة في الأردن، وتم تقسيم العينة إلى مجموعتين؛ إحداهما تجريبية مكونة من شعبتين (ذكور، إناث) تم تعليمهم وفق القصص الرقمية، والأخرى ضابطة مكونة من شعبتين (ذكور، إناث) وتم تعليمهم وفق الطريقة الاعتيادية.

أفراد الدراسة:

بلغ عدد أفراد الدراسة (٧٠) طفلاً وطفلة تم اختيارهم بطريقة قصدية من مدرستي المشقر الأساسية المختلطة ومنشية حسابان الثانوية التابعتين لمديرية التربية والتعليم للواء ناعور في الأردن من العام الدراسي ٢٠١٨/٢٠١٩ وذلك لسهولة الوصول إليهما وتعاونهما مع الباحثين، وتم اختيار المجموعات بطريقة عشوائية منهما فقد تكونت المجموعة التجريبية من شعبتين إحداهما للذكور وعدد الأطفال فيها (١٧) طفلاً، والأخرى إناث عدد الأطفال فيها (١٨) طفلة، والمجموعة الضابطة تكونت من شعبتين إحداهما للذكور وعدد الأطفال فيها (١٧) طفلاً، والأخرى إناث عدد الأطفال فيها (١٨) طفلة.

أداة الدراسة:

أعدت الباحثتان قائمة لمهارات الاستماع، بمؤشرات أداء اشتملت على (التمييز السمعي، والتصنيف، واستخلاص الفكرة الرئيسة، وتقويم المحتوى) وتم تحديد مؤشراتها الدالة عليها للاستفادة منها في إعداد أداة الدراسة المتمثلة بمقياس مهارات الاستماع لدى أطفال الروضة ويشتمل على (٢٥) فقرة، حيث تم توزيع العلامات بأن تأخذ كل فقرة علامة واحدة فقط، وكانت العلامة الكلية ٢٥ وهي نفسها العلامة العظمى، والعلامة الصغرى كانت (١٢)، وذلك بعد الاستماع إلى قصة بعنوان (كيف أحمي نفسي) وهي قصة واردة في المنهاج التفاعلي لمرحلة رياض الأطفال و المعمول به في وزارة التربية والتعليم الأردنية للعام الدراسي (٢٠١٨/٢٠١٩) لقياس هذه المهارات، حيث يستمع الطفل إلى القصة ويحجب عن أسئلة المقياس شفويًا، لتفريغها على قائمة مهارات الاستماع.

صدق الأداة:

للتأكد من صدق الأداة عرضت بصورتها الأولية على مجموعة من المحكمين وذوي الاختصاص في المناهج وطرق التدريس وتكنولوجيا التعليم والإشراف التربوي ومعلمي رياض الأطفال ذوي

الخبرة لإبداء رأيهم فيها وتم الأخذ بأرائهم إذ تم التعديل على محتوى القصة بعدما أجمع أكثر من محكم على ضرورة إعادة النظر بالصياغة اللغوية الخاصة بالقصة، وتم التعديل على المؤشرات الدالة المرتبطة بمهارة تقويم المحتوى، وتم أيضًا تعديل الشكل العام لمقياس مهارات الاستماع حيث كانت هناك ملحوظات بضرورة توافر الرسومات مع أغلب الفقرات الخاصة بالمقياس وتم الأخذ بها.

ثبات الأداة:

تم التحقق من ثبات الأداة بطريقة الاختبار وإعادة الاختبار (test-retest) إذ تم تطبيق مقياس مهارات الاستماع على عينة من خارج عينة الدراسة مكونة من (٢٠) طفلًا من مدرسة حساب الأساسية التابعة لمديرية التربية والتعليم للواء ناعور، ثم أعيد تطبيقه على العينة نفسها بعد مضي مدة أسبوعين، ومن ثم تم حساب معامل الثبات باستخدام معامل ارتباط بيرسون وأظهرت النتيجة ثبات الأداة فكانت نسبة الاتساق بين الاختبارين (0.91)، وتم أيضًا حساب معامل الثبات بطريقة الاتساق الداخلي حسب معادلة كرونباخ ألفا، وكانت قيمة الاتساق الداخلي (

0.93) واعتبرت هذه القيم ملائمة لغايات هذه الدراسة.

إجراءات الدراسة:

لتحقيق أهداف هذه الدراسة قامت الباحثتان بإجراء الخطوات الآتية:

١. الاطلاع على الأدب التربوي والدراسات السابقة المتعلقة بموضوع الدراسة كدراسة عطية (٢٠١٦)، ودراسة أبو عفيفة (٢٠١٦)، لتحديد المؤشرات الدالة على مهارة الاستماع لمرحلة رياض الأطفال إذ حددت بـ (التصنيف، والتمييز السمعي، واستخلاص الفكرة الرئيسة، وتقويم المحتوى).

٢. الاطلاع على منهاج اللغة العربية لرياض الأطفال والمعمول به في وزارة التربية والتعليم الأردنية للعام الدراسي ٢٠١٨/٢٠١٩ لتحديد الدروس المناسبة لتدريسها وفق القصص الرقمية، وهي (قصة عامل النظافة، وقصة فصل الخريف، وقصة فصل الشتاء، وقصة أسرتي).

٣. اعداد أداة الدراسة والمتمثلة بمقياس مهارات الاستماع (قصة كيف أحمي نفسي) بناءً على مهارات الاستماع

الرئيسة والمؤشرات الدالة عليها وتم التحقق من صدق الأداة وثباتها، وتم التحقق من صدق القصص الرقمية وثباتها أيضاً.

٤. الحصول على كتاب تسهيل مهمة من رئاسة الجامعة الأردنية ووزارة التربية والتعليم

٥. تحديد عينة الدراسة من مدرستي المشقر الأساسية المختلطة وحسبان الثانوية المختلطة بطريقة قصدية لسهولة الوصول إليها وتعاونها مع الباحثين، وتم تحديد عينة المجموعتين التجريبية والضابطة بالطريقة العشوائية ودُرست المجموعة التجريبية مهارات الاستماع وفق القصص الرقمية، والمجموعة الضابطة درست مهارات الاستماع ذاتها وفق الطريقة الاعتيادية.

٦. تمّ تحديد الدروس المناسبة للمقياس إذ حدد بقصة (كيف أحمي نفسي) الواردة في هذا المنهاج لتكون قصة الاختبار القبلي والبعدي إذ طبق الاختبار القبلي على المجموعتين التجريبية والضابطة بتاريخ (7 تشرين الأول من العام الدراسي 2018/2019، والاختبار

ثالثاً: المتغير التابع: مهارات الاستماع لدى أطفال الروضة في الأردن.

المعالجة الإحصائية:

بعد جمع البيانات تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء أطفال الروضة بين المجموعتين التجريبية والضابطة قبلًا وبعديًا، وحللت البيانات باستخدام (تحليل التباين الثنائي المصاحب).

نتائج الدراسة ومناقشتها:

يتناول هذا الفصل عرضاً للنتائج التي توصلت إليها الدراسة ومناقشتها كالآتي:

نص الفرضية الأولى: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$) بين متوسط درجات أطفال الروضة في المجموعة التجريبية ومتوسط درجات أقرانهم في المجموعة الضابطة في مهارات الاستماع تُعزى إلى طريقة التدريس (القصص الرقمية، والطريقة الاعتيادية). ولاختبار هذه الفرضية تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات الأطفال على الدرجة الكلية لاختبار مهارات الاستماع للقياسين (قبلي - بعدي) تبعاً لمتغيري طريقة التدريس والجنس بين المجموعتين الضابطة والتجريبية، والجدول (١) يبين ذلك:

البعدي للمجموعتين بتاريخ 6 تشرين الثاني من العام الدراسي 2018/2019.

٧. تدريب معلمات المجموعة التجريبية على تدريس مهارات الاستماع بالاعتماد على القصص الرقمية لمدة يومين متتاليين وتزويدهم بدليل المعلم.

٨. دُرست المجموعة التجريبية قصة (عامل النظافة، وقصة فصل الخريف، وقصة فصل الشتاء، وقصة أسرتي) وفق القصص الرقمية بهدف تنمية مهارات الاستماع لدى أطفال الروضة في الأردن، والمجموعة الضابطة القصص نفسها وفق الطريقة الاعتيادية من قبل معلمتي الشعبتين في الروضة من تاريخ (٨ تشرين الأول إلى ٥ تشرين الثاني) من العام الدراسي ٢٠١٨/٢٠١٩.

٩. جمع البيانات وإجراء التحليلات الإحصائية اللازمة.

متغيرات الدراسة:

أولاً: المتغير المستقل: وهو طريقة التدريس، ولها مستويان هما القصص الرقمية والطريقة الاعتيادية.

ثانياً: المتغير التصنيفي: الجنس وله مستويان: ذكور وإناث.

الجدول (١): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات الأطفال على الدرجة الكلية لاختبار مهارات الاستماع

للمقاييسين (قبلي - بعدي) والمتوسطات الحسابية المعدلة تبعاً لتغيري طريقة التدريس والجنس							
العدد	الخطأ المعياري	المتوسط الحسابي المعدل	البعدي		القبلي		الجنس
			الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	
18	0.530	15.305 ^a	4.515	14.83	5.391	11.00	ذكر
17	0.543	15.981 ^a	2.713	15.88	3.743	11.59	انثى
35	0.380	15.643 ^a	3.733	15.34	4.605	11.29	المجموع
18	0.533	17.497 ^a	3.507	16.78	4.231	10.61	ذكر
17	0.559	16.934 ^a	3.216	18.29	3.935	13.88	انثى
35	0.380	17.216 ^a	3.407	17.51	4.358	12.20	المجموع
36	0.378	16.401 ^a	4.104	15.81	4.780	10.81	ذكر
34	0.389	16.458 ^a	3.175	17.09	3.957	12.74	انثى
70	0.268	16.429 ^a	3.713	16.43	4.474	11.74	المجموع

القبلي للذكور (10.81) والإناث (12.74) والقياس البعدي للذكور (15.81) والإناث (17.09)، وهذا يدل على وجود فروق ظاهرية في المتوسطات الحسابية على المقاييسين القبلي والبعدي لاستجابات الأطفال على مقياس مهارات الاستماع بين المجموعتين الضابطة والتجريبية، وللكشف عن الدلالة الإحصائية لهذه الفروق في المتوسطات تم تطبيق تحليل التباين الثنائي المشترك (2 way ANCOVA) واستخراج حجم الأثر عن طريق قيمة (Eta)، والجدول (٢) يوضح ذلك

يظهر من الجدول (١) وجود فروق ظاهرية في المتوسطات الحسابية بين المجموعتين الضابطة والتجريبية والجنس على المقاييسين القبلي والبعدي، وبلغ المتوسط الحسابي للمجموعة التجريبية على القياس القبلي للذكور (10.61)، وللإناث (13.88)، والقياس البعدي للذكور (16.78) وللإناث (18.29)، وبلغ المتوسط الحسابي للمجموعة الضابطة على القياس القبلي للذكور (11.00) وللإناث (11.59) والقياس البعدي للذكور (14.83) وللإناث (15.88)، وبلغ المتوسط الحسابي الكلي للقياس

الجدول (٢): نتائج تحليل التباين الثنائي المشترك (2way ANCOVA) للقياس البعدي لمقاييس مهارات الاستماع لأطفال الروضة بين المجموعتين الضابطة والتجريبية والتفاعل بينهما						
مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات	متوسط	قيمة (ف)	الدلالة الإحصائية	حجم

الاثر (Eta)			المربعات	الحرية		
0.612	0.000	102.313	512.996	1.000	512.996	الاختبار القبلي (المصاحب)
0.116	0.005	8.519	42.715	1.000	42.715	طريقة التدريس
0.000	0.919	0.011	0.053	1.000	0.053	الجنس
0.020	0.258	1.303	6.536	1.000	6.536	الطريقة × الجنس
			5.014	65.000	325.910	الخطأ
				70.000	19844.000	المجموع
				69.000	951.143	الكللي المعدل

التجريبية (17.216) في حين كان المتوسط الحسابي المعدل لعلامات الأطفال في المجموعة الضابطة وفق الطريقة الاعتيادية (15.643) ومن أجل الكشف عن حجم الأثر تم حساب مربع آيتا إذ بلغ حجم الأثر (Eta) (0.116)، وهذا يعني أن 11.6٪ من التباين في تنمية مهارات الاستماع لدى أطفال الروضة في الأردن يعود إلى طريقة التدريس بينما يرجع المتبقي لعوامل أخرى غير متحكم.

وتعزو الباحثان تفوق المجموعة التجريبية على المجموعة الضابطة في مهارات الاستماع إلى أن استخدام القصص الرقمية في تدريس مهارات الاستماع أدى إلى جذب انتباه الأطفال لفترة طويلة من الزمن لتوافر عناصر الصوت والصورة والحركة و بالتالي شجعتهم على التفاعل والتواصل والمتابعة مما ساعد الأطفال على امتلاك مهارات الاستماع ومهاراته وتتفق

يبين الجدول (٢) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$) بين أداء المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس مهارات الاستماع لدى أطفال الروضة في الأردن تُعزى لطريقة التدريس حيث بلغت قيمة "ف" لمتغير استراتيجية التدريس (8.519) وبدلالة إحصائية ($\alpha=0.05$) وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$) أي أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$) بين متوسط درجات أفراد المجموعة التجريبية ومتوسط درجات أفراد المجموعة الضابطة في القياس البعدي على مقياس مهارات الاستماع لدى أطفال الروضة تُعزى إلى طريقة التدريس. وكانت الفروق لصالح المجموعة التجريبية التي دُرست وفق القصص الرقمية، إذ بلغ المتوسط الحسابي المعدل لعلامات الأطفال في المجموعة

نتيجة هذا الفرض مع نتائج دراسة الرمضان (٢٠٠٨)^(٣٤) التي أظهرت تفوق طلبة المجموعات التجريبية في مهارات الاستماع نتيجة التوجه نحو استراتيجيات تقوم على التقنيات الحديثة؛ بحيث تتيح للطلّابات التفاعل مع النصوص والتعاشي بها بصورة واقعية.

وبذلك نلاحظ بأن التدريس وفق القصص الرقمية كان فاعلاً وذا تأثير ملموس في تنمية مهارات الاستماع لدى المجموعة التجريبية، وقد يعزى ذلك إلى مزايا طريقة التدريس المستخدمة في الدراسة الحالية فهي تتناسب مع ميول أطفال هذا العصر واتجاهاتهم كونها تتماشى مع الحياة القائمة بشكل كبير على الأساليب الرقمية في التعليم والتواصل والمعيشة، وهذه الطريقة تساعدهم على تغيير أنماط التفكير الاعتيادية، وجعل مداركهم أوسع وأشمل للمتغيرات والمفاهيم في المهارات اللغوية المختلفة خاصة مهارة الاستماع. حيث إن القصص الرقمية التي تم استخدامها مع المجموعة التجريبية قد فتحت المجال أمام الأطفال للمشاركة في العملية التعليمية التعلمية، لا سيما وأنه تم التخطيط لتنمية مهارات الاستماع بطريقة منظمة وفاعلة.

وقد أدى انخراط الأطفال في الأنشطة والاستكشاف وصياغة الأسئلة الخاصة بأحداث القصص الرقمية التي درسوها إلى استيعاب الأطفال للمعلومات المقدمة إليهم وربط المتغيرات بعضها بعضاً وفهم المسموع المراد دراسته من خلال جمع البيانات والمعلومات المتعلقة به والدقة في عرضها وتحليلها بطريقة منطقية وتقييمها بموضوعية بطريقة مناسبة للمرحلة العمرية الخاصة بأطفال الروضة، وكل ذلك شكّل محوراً أساسياً لتنمية مهارات الاستماع لديهم. وفي المقابل فقد درست المجموعة الضابطة القصص ذاتها لكن النتائج أظهرت أن تقديم القصص بأسلوب رقمي يتناسب مع العصر الحالي كما يدل على عمق التفاعل بين الطفل والقصص الرقمية التي تم التدريس من خلالها؛ وهذا أدى إلى تحقيق نتائج أفضل لدى أطفال المجموعة التجريبية؛ فالقصص الرقمية اعتمدت على توظيف الصوت والصورة واللون فأتاحَت لهم بذلك إمكانية التفاعل بعمق وتركيز مع المادة المسموعة وتحليلها، وتركيبها، وتقييمها، وربط الخبرات الجديدة بالخبرات السابقة، كما أن القصص ساعدت الأطفال على امتلاك مخزون معرفي يتضمن عدداً

أكبر من المفاهيم اللغوية، وفهم العلاقة بين المفاهيم المكتسبة، وهذا يسهل على الأطفال التفاعل مع المسموع، مما يؤدي بدوره إلى تنمية مهارات الاستماع لديهم وتطويرها، متفقة بذلك مع نتائج دراسة الحفناوي (٢٠١٥) التي بينت وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$) ولصالح المجموعة التجريبية التي استخدمت تلميحات الفيديو الرقمية وكان لها أثر في تنمية مهارات الاستماع والتحدث لأطفال الروضة، وتنسجم أيضاً هذه النتيجة مع نتائج دراسة حجا (٢٠١٥) التي أظهرت وجود فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$) في تنمية مهارات الاستماع لدى أطفال الروضة لدى المجموعة التجريبية تُعزى للبرنامج التعليمي الحاسوبي. كما تتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة مزيد (٢٠١٢) التي أظهرت أن التدريس باستخدام برنامج تعليمي كان ذا فاعلية كبيرة في تنمية مهارات الاستماع لدى طلبة رياض الأطفال. إضافة إلى أنها تتفق مع نتائج دراسة القربان (٢٠١٢) التي بينت وجود أثر للقصص المتحركة في تنمية المفاهيم العلمية والقيم الاجتماعية لدى طلبة

رياض الأطفال؛ مما يعني إمكانية تنمية مهارات الاستماع لدى هذه الفئة من الطلبة على الرغم من صغر سنهم. كما تعزو الباحثتان سبب تفوق طلاب المجموعة التجريبية على طلاب المجموعة الضابطة في اختبار الاستماع البعدي إلى فهم الأطفال للمعلومات الواردة في القصة؛ نتيجة برجة القصص الرقمية في إطار من المتعة والتشويق من حيث الحركة والصوت والحوار والشخصيات والألوان وجودة الأداء. والتميز بين الأفكار الصحيحة والخاطئة. وتتفق النتيجة الحالية مع نتائج دراسات سابقة: مثل دراسة Doveston (٢٠٠٧) ^{٣٥} ودراسة الجرف (٢٠١٤) ^{٣٦} التي أظهرت تفوق طلبة المجموعة البعيدة على الضابطة في مهارات الاستماع؛ نتيجة توفى رجو من المرح والترويح في عرض القصص الرقمية؛ الأمر الذي زاد من دافعية التعلم لدى الطلاب.

نص الفرضية الثانية: لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$) بين متوسط درجات أطفال الروضة في المجموعة التجريبية ومتوسط درجات أقرانهم في المجموعة الضابطة في مهارات الاستماع تُعزى إلى الجنس

(ذكور، إناث)'. ولاختبار هذه الفرضية، تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمقياس مهارات الاستماع لدى أطفال الروضة في الأردن قبلًا وبعديًا تبعًا لمتغير الجنس، وتشير النتائج في الجدول (٢) إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha=0.05$) بين المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس مهارات الاستماع لدى أطفال الروضة في الأردن تُعزى لأثر الجنس، حيث بلغت قيمة F (0.011) وبدلالة إحصائية بلغت (0.919). وقد تُعزى هذه النتيجة إلى أن القصص الرقمية مناسبة للذكور والإناث؛ باعتبارهما أبناء هذا العصر الرقمي وهذا يتناسب مع الجنسين، وأيضًا يُعزى إلى تدريس أطفال الشعبتين (الذكور، والإناث)، في الظروف نفسها والإمكانات؛ لذلك لم يكن هناك فروق بين (الذكور، والإناث) وقد يُعزى ذلك أيضًا إلى أن المعلمات استخدمن الطريقة ذاتها مع كلا الجنسين، واتفقت هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة مزيد (٢٠١٢) والتي أظهرت نتائجها عدم وجود فرق ذي دلالة إحصائية في متوسط درجات اختبار مهارات الاستماع بين الأطفال في

المجموعة التجريبية بحسب متغير الجنس (ذكور، إناث).
 نص الفرضية الثالثة: "لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$) بين متوسط درجات أطفال الروضة في المجموعة التجريبية ومتوسط أقرانهم في المجموعة الضابطة في مهارات الاستماع تُعزى إلى التفاعل بين الجنس وطريقة التدريس. ولاختبار هذه الفرضية، تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمقياس مهارات الاستماع لدى أطفال الروضة في الأردن قبلًا وبعديًا تبعًا للتفاعل بين طريقة التدريس والجنس وتشير النتائج في الجدول (٢) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha=0.05$) بين المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس مهارات الاستماع لدى أطفال الروضة في الأردن تُعزى للتفاعل بين طريقة التدريس والجنس حيث بلغت قيمة F (1.303) وبدلالة إحصائية بلغت (0.258)، مما يعني عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$). ويمكن تفسير تلك النتيجة إلى مدى إثارة القصص الرقمية للأطفال وما توفره من سبل

التشويق والامتناع خلال التعلم وذلك لاعتمادها على المثيرات السمعية والبصرية؛ مما يؤدي إلى تفاعل الأطفال مع القصة وتنمية شعورهم بالراحة، وعدم التوتر والخوف وتقريب المفاهيم السمعية للأطفال بشكل جميل من خلال الاعتماد على الحواس المختلفة للطفل في التعلم، وهذا كله أدى إلى زيادة الإقبال والتوجه للتدريس وفق القصص الرقمية.

التوصيات:

في ضوء نتائج الدراسة الحالية، توصي الباحثتان بالآتي:

- ١- ضرورة إيلاء الاهتمام بتطوير مهارة الاستماع لدى أطفال الروضة ومعرفة المؤشرات السلوكية الدالة عليها.
- ٢- تدريب المعلمات في رياض الأطفال على كيفية توظيف القصص الرقمية في التعليم لا سيما في مجال الاستماع.
- ٣- إجراء دراسات تُعنى بأثر القصص الرقمية على المهارات المختلفة الأساسية خاصة للأطفال في المراحل الأولى من التعليم.
- ٤- إدراج القصص الرقمية في المناهج المدرسية ومختلف المراحل التعليمية

المصادر والمراجع: أولاً: المراجع العربية:

١. أبو عفيفة، هيا (٢٠١٦). أثر تدريس مادة اللغة العربية باستخدام القصص الرقمية للصف الثالث الأساسي في تنمية مهارات الاستماع النشط والتفكير الإبداعي. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين
٢. الأخرس، فاطمة وليد (٢٠١٣). أثر استخدام نموذج الاستماع المتكامل في تنمية مهارات الاستيعاب السمعي لدى طلبة المرحلة الأساسية لمبحث اللغة العربية في الزرقاء. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الهاشمية، الزرقاء، الأردن

٣. الجرف، ريم محمود (٢٠١٤). فاعلية توظيف القصص الرقمية في تنمية المفاهيم التكنولوجية لدى طالبات الصف التاسع الأساسي بغزة. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة الأزهر، غزة، فلسطين.
٤. حجا، رنا (٢٠١٥) أثر استخدام برنامج تعليمي حاسوبي في تنمية مهارات الاستماع لدى أطفال الروضة في محافظة اللاذقية. مجلة جامعة تشرين، ٢(٣٦)، ٢٢٠-٢٤٥.
٥. الحفناوي، أحمد محمد (٢٠١٥). أثر استخدام تلميحات الفيديو الرقمية في تنمية مهارة الاستماع والتحدث لدى الأطفال ضعاف السمع في مرحلة رياض الأطفال. المؤتمر الدولي الرابع للتعليم الإلكتروني والتعلم عن بعد (٢-٥ مارس / ٢٠١٥).
٦. الحربي، سلمى بنت عبيد (٢٠١٦). فاعلية القصص الرقمية في تنمية مهارات الاستماع الناقد لدى طالبات المرحلة الثانوية في مقرر اللغة الانجليزية. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، الرياض، المملكة العربية السعودية.
٧. الخزاعلة، محمود (٢٠٠٦). مستوى الاستماع الناقد لدى طلبة الصف التاسع الأساسي في محافظة جرش في ضوء تحصيلهم في مبحث اللغة العربية. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، اربد، الأردن.
٨. دولت كري، ملك (٢٠١٧). أثر استخدام القصص الالكترونية على التحصيل الأكاديمي في مادة اللغة العربية وتنمية مهارات التفكير
- الإبداعي لدى طلبة الصف الثامن الأساسي في المدارس الحكومية في الاردن. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.
٩. رمضان، عماد ياسين (٢٠٠٨). فاعلية برنامج مقترح لتنمية مهارات الاستماع لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي. رسالة ماجستير غير منشورة. الجامعة الخلية، البحرين.
١٠. الشريف، إيمان (٢٠١٤). القصة الرقمية التعليمية مدخل تكنولوجي لتنمية التفكير الناقد والتحصيل المعرفي ومهارات الانتاج والاتجاه ونحوها لدى الطلاب، مجلة دراسات تربوية واجتماعية، ٢٠(٢).
١١. صومان، أحمد إبراهيم (٢٠١٣). اللغة العربية وطرائق تدريسها. عمان. الأردن: كنوز المعرفة للنشر والتوزيع.
١٢. طعيمة، رشدي أحمد (٢٠٠٧). المستويات المعيارية لتعلم اللغة العربية. مصر: الجمعية العربية لضمان جودة التعليم.
١٣. عاشور، راتب والحوامدة، محمد (٢٠٠٣). أساليب تدريس اللغة العربية بين النظرية والتطبيق، عمان، الأردن، دار المسيرة للنشر والتوزيع.
١٤. عبدالباري، ماهر شعبان (٢٠١١). مهارات الاستماع النشط، عمان، الأردن، دار المسيرة للنشر والتوزيع.
١٥. عبد الباسط، حسين (٢٠١٤). مواقف عملية لاستخدام حكي القصص الرقمية في تدريس المقررات الدراسية النسخة الإلكترونية، مجلة التعليم الإلكتروني، ١٣(١).

١٦. عطية، عبدالله (٢٠١٦). فاعلية استراتيجية حكي القصص الرقمية التشاركية في تنمية مهارات الفهم الاستماعي والدافعية لتعلم اللغة العربية لدى متعلميها غير الناطقين بها. مجلة الثقافة والتنمية - مصر، ١٦ (١٠٠)، ٧١-١٤٢.
١٧. فاضل، فتحي محمد (١٩٩٨). تدريس اللغة العربية في المرحلة الابتدائية. القاهرة. مصر: دار الأندلس للنشر والتوزيع.
١٨. القضاة، محمد فرحان، والتكروري، محمد عوض (٢٠٠٦). تنمية مهارات اللغة والاستعداد القرائي عند طفل الروضة. عمان. الأردن: دار الحامد للنشر والتوزيع.
١٩. قربان، بثينة (٢٠١٢). فاعلية استخدام قصص الرسوم المتحركة في تنمية المفاهيم العلمية والاجتماعية لدى مرحلة رياض الأطفال في مدينة مكة المكرمة. أطروحة دكتوراة غير منشورة، جامعة أم القرى، السعودية.
٢٠. الكراد، تميم، والياس، اسما، ومرضى، سلوى (٢٠١٥). التربية البدنية والحركية في رياض الأطفال. عمان. الأردن: دار الإعصار العلمي للطباعة والنشر.
٢١. مدكور، علي أحمد (٢٠٠٦). تدريس فنون اللغة العربية، القاهرة، مصر، دار الفكر العربي للنشر والتوزيع.
٢٢. مزيد، زينب (٢٠١٢). تأثير برنامج تعليمي في تنمية مهارات الاستماع النشط لدى أطفال
- الرياض. كلية التربية، جامعة بغداد - الاستاذ، ٥ (٢٠٣)، ١٠٠٣ - ١٠٢٨.
٢٣. مجاور، محمد صلاح الدين (٢٠٠٠). تدريس اللغة العربية في المرحلة الثانوية أسسه وتطبيقاته التربوية. القاهرة. مصر: دار الفكر العربي.
٢٤. مجاور، محمد صلاح الدين (١٩٧٦). تدريس اللغة العربية بالمرحلة الابتدائية. الكويت: دار العلم للطباعة والنشر.
٢٥. مصطفى، عبدالله علي (٢٠٠٢). مهارات اللغة العربية، عمان، الأردن، دار المسيرة للنشر والتوزيع.
٢٦. مهدي، حسين ربحي، والجرف، ريم، ودرويش، عطا (٢٠١٦). فاعلية استراتيجية في القصص الرقمية في إكساب طالبات الصف التاسع الأساسي بغزة المفاهيم التكنولوجية. مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات التربوية والنفسية، فلسطين، ٤ (١٣)، ١٤٥ - ١٨٠.
٢٧. الناشف، هدى محمد (٢٠٠٧). تنمية المهارات اللغوية لأطفال ما قبل المدرسة. عمان. الأردن: دار الفكر للنشر والتوزيع.

ثانياً: المراجع الأجنبية:

1. Arrowood, D, & Overall, T. (2004). Using technology to motivate children to write: changing attitudes in children and preservice teachers. In R. Ferdig et al. (Eds.), proceedings of society for information technology & teacher education (4985-4987).
2. Cigerci, F. M., & Gultekin, M. (2017). Use of digital stories to develop listening

٢١. مدكور، علي أحمد (٢٠٠٦). تدريس فنون اللغة العربية، القاهرة، مصر، دار الفكر العربي للنشر والتوزيع.
٢٢. مزيد، زينب (٢٠١٢). تأثير برنامج تعليمي في تنمية مهارات الاستماع النشط لدى أطفال

الهوامش:

(١) مصطفى، عبدالله علي (٢٠٠٢). **مهارات اللغة العربية**. عمان. الأردن: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

(٢) مصطفى، عبدالله علي (٢٠٠٢). **مهارات اللغة العربية**. عمان. الأردن: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

(٣) صومان، أحمد إبراهيم (٢٠١٣). **اللغة العربية وطرائق تدريسها**. عمان. الأردن: كنوز المعرفة للنشر والتوزيع.

(٤) صومان، أحمد إبراهيم (٢٠١٣). **اللغة العربية وطرائق تدريسها**. عمان. الأردن: كنوز المعرفة للنشر والتوزيع.

(5) Arrowood, D. & Overall, T. (2004). **Using technology to motivate children to write: changing attitudes in children and preservice teachers**. In R. Ferdig et al. (Eds.), *proceedings of society for information technology & teacher education* (4985-4987).

(٦) الخزاعلة، محمود (٢٠٠٦). **مستوى الاستماع الناقد لدى طلبة الصف التاسع الأساسي في محافظة جرش في ضوء تحصيلهم في مبحث اللغة العربية**. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، الأردن

(٧) دولت كاري، ملك (٢٠١٧). **أثر استخدام القصص الالكترونية على التحصيل الأكاديمي في مادة اللغة العربية وتنمية مهارات التفكير**

comprehension skills. *Issues in Educational Research*, 27(2), 252-268.

3. Doveston, M. (2007). **Developing capacity for social and emotional growth: An action research project**. *Pastoral Care in Education*, 25(2), 46-54.

4. Oduolowu, E., & Oluwakemi, E. (2014). **Effect of storytelling on listening skills of primary one pupil in Ibadan North local government area of Oyo State, Nigeria**. *International journal of humanities and social science*, 4(9), 100-107.

5. Dogan, B. & Robin, B. (2008). **Implementation of Digital Storytelling in the Classroom by Teachers Trained in a Digital Storytelling Workshop**. In K. McFerrin, R. Weber, R. Carlsen & D. Willis (Eds.), *Proceedings of SITE Society for Information Technology & Teacher Education International Conference* (pp. ٤٠-٤١). Las Vegas, Nevada, USA: Association for the Advancement of Computing in Education (AACE).

6. Penttilä, J., Kallunki, V., Niemi, H. M., & Multisilta, J. (2016). **A Structured Inquiry into a Digital Story: Students Report the Making of a Superball**. *International Journal of Mobile and Blended Learning (IJMBL)*, 8(3), 19-34.

7. Tsai, C. W., Shen, P. D., & Lin, R. A. (2015). **Exploring the effects of student centered project-based learning with initiation on students' computing askills: A quasi-experimental study of digital storytelling**. *International Journal of Information and Communication Technology Education (IJICTE)*, 11(1), 27

- (١٥) عبد الباري، ماهر (٢٠١١)، المرجع السابق؛ وجاب الله، علي سعد (٢٠٠٧). تنمية المهارات اللغوية وإجرائاتها التربوية. القاهرة. جمهورية مصر العربية: اليتراك للنشر والتوزيع، (١٦) عاشور، راتب والحوامدة، محمد (٢٠٠٣). أساليب تدريس اللغة العربية بين النظرية والتطبيق. عمان. الأردن: دار المسيرة للنشر والتوزيع
- (١٧) مجاور، محمد صلاح الدين (١٩٧٦). تدريس اللغة العربية بالمرحلة الابتدائية. الكويت: دار العلم للطباعة والنشر.
- (١٨) القضاة، محمد فرحان، التكروري، محمد عوض (٢٠٠٦). تنمية مهارات اللغة والاستعداد القرائي عند طفل الروضة. عمان. الأردن: دار الحامد للنشر والتوزيع
- (١٩) صومان، أحمد إبراهيم (٢٠١٣). اللغة العربية وطرائق تدريسها. عمان. الأردن: كنوز المعرفة للنشر والتوزيع.
- (٢٠) عبد الباسط، حسين (٢٠١٤). مواقف عملية لاستخدام حكي القصص الرقمية في تدريس المقررات الدراسية "النسخة الإلكترونية"، مجلة التعليم الإلكتروني، ١٣ (١).
- (٢١) الكراد، تميم، والياس، اسما، ومرضى، سلوى (٢٠١٥). التربية البدنية والحركية في رياض الأطفال. عمان. الأردن: دار الإعصار العلمي للطباعة والنشر.
- (٢٢) الشريف، إيمان (٢٠١٤). القصة الرقمية التعليمية مدخل تكنولوجي لتنمية التفكير الناقد والتحصيل المعرفي ومهارات الانتاج الإبداعي لدى طلبة الصف الثامن الأساسي في المدارس الحكومية في الأردن. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.
- (٨) الحربي، سلمى بنت عيمد (٢٠١٦). فاعلية القصص الرقمية في تنمية مهارات الاستماع الناقد لدى طالبات المرحلة الثانوية في مقرر اللغة الانجليزية. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، الرياض، المملكة العربية السعودية .
- (٩) مجاور، محمد صلاح الدين (٢٠٠٠). تدريس اللغة العربية في المرحلة الثانوية أسسه وتطبيقاته التربوية. القاهرة. مصر: دار الفكر العربي.
- (١٠) الناشف، هدى محمد (٢٠٠٧). تنمية المهارات اللغوية لأطفال ما قبل المدرسة. عمان. الأردن: دار الفكر للنشر والتوزيع
- (١١) مذكور، علي أحمد (٢٠٠٦). تدريس فنون اللغة العربية، القاهرة، مصر، دار الفكر العربي للنشر والتوزيع، ص ٦٧.
- (١٢) طعيمة، رشدي أحمد (٢٠٠٧). المستويات المعيارية لتعلم اللغة العربية. مصر: الجمعية العربية لضمان جودة التعليم، ص ٦٠.
- (١٣) فاضل، فتحي محمد (١٩٩٨). تدريس اللغة العربية في المرحلة الابتدائية. القاهرة. مصر: دار الأندلس للنشر والتوزيع، ص ١٤٣-١٤٤.
- (١٤) الأخرس، فاطمة وليد (٢٠١٣). أثر استخدام نموذج الاستماع المتكامل في تنمية مهارات الاستيعاب السمعي لدى طلبة المرحلة الأساسية لمبحث اللغة العربية في الزرقاء. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الهاشمية، الزرقاء، الأردن، ص ٢٥.

- والدراسات التربوية والنفسية، فلسطين، ١٨٠-١٤٥، (١٣)٤
- ٢٨) مهدي، حسين ربحي، والجرف، ريم، ودرويش، عطا (٢٠١٦). فاعلية استراتيجية في القصص الرقمية في إكساب طالبات الصف التاسع الأساسي بغزة المفاهيم التكنولوجية. مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات التربوية والنفسية، فلسطين، ١٨٠-١٤٥، (١٣)٤.
- (29) Dogan, B. & Robin, B. (2008). Implementation of Digital Storytelling in the Classroom by Teachers Trained in a Digital Storytelling Workshop. In K. McFerrin, R. Weber, R. Carlsen & D. Willis (Eds.), Proceedings of SITE Society for Information Technology & Teacher Education International Conference (pp. 40-41). Las Vegas, Nevada, USA: Association for the Advancement of Computing in Education (AACE).
- (٣٠) الحفناوي، أحمد محمد (٢٠١٥). أثر استخدام تلميحات الفيديو الرقمية في تنمية مهارة الاستماع والتحدث لدى الأطفال ضعاف السمع في مرحلة رياض الأطفال. المؤتمر الدولي الرابع للتعليم الإلكتروني والتعلم عن بعد (٢-٥ مارس / ٢٠١٥).
- (٣١) حجا، رنا (٢٠١٥). أثر استخدام برنامج تعليمي حاسوبي في تنمية مهارة الاستماع لدى أطفال الروضة في محافظة اللاذقية. مجلة جامعة تشرين، ٢٠٢٠-٢٤٥، (٣٦)٢.
- (٣٢) مزيد، زينب (٢٠١٢). تأثير برنامج تعليمي في تنمية مهارات الاستماع النشط لدى أطفال والاتجاه ونحوها لدى الطلاب، مجلة دراسات تربوية واجتماعية، ٢٠(٢)
- (٢٣) مهدي، حسين ربحي، والجرف، ريم، ودرويش، عطا (٢٠١٦). فاعلية استراتيجية في القصص الرقمية في إكساب طالبات الصف التاسع الأساسي بغزة المفاهيم التكنولوجية. مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات التربوية والنفسية، فلسطين، ١٨٠-١٤٥، (١٣)٤.
- (٢٤) الشريف، إيمان (٢٠١٤). القصة الرقمية التعليمية مدخل تكنولوجي لتنمية التفكير الناقد والتحصيل المعرفي ومهارات الانتاج والاتجاه ونحوها لدى الطلاب، مجلة دراسات تربوية واجتماعية، ٢٠(٢)
- (25) Tsai, C. W., Shen, P. D., & Lin, R. A. (2015). Exploring the effects of student centered project-based learning with initiation on students' computing skills: A quasi-experimental study of digital storytelling. International Journal of Information and Communication Technology Education (IJICTE), 11(1), 27.
- (26) Penttilä, J., Kallunki, V., Niemi, H. M., & Multisilta, J. (2016). A Structured Inquiry into a Digital Story: Students Report the Making of a Superball. International Journal of Mobile and Blended Learning (IJMBL), 8(3), 19-34.
- (٢٧) مهدي، حسين ربحي، والجرف، ريم، ودرويش، عطا (٢٠١٦). فاعلية استراتيجية في القصص الرقمية في إكساب طالبات الصف التاسع الأساسي بغزة المفاهيم التكنولوجية. مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث

الرياض. كلية التربية، جامعة بغداد-

الاستاذ، ٥ (٢٠٣)، ١٠٠٣ - ١٠٢٨.

(٣٣) القربان، بثينة (٢٠١٢). فاعلية استخدام

قصص الرسوم المتحركة في تنمية المفاهيم

العلمية والاجتماعية لدى مرحلة رياض

الأطفال في مدينة مكة المكرمة. أطروحة

دكتوراة غير منشورة، جامعة أم القرى،

السعودية.

(34) Cigerci, F. M., & Gultekin, M. (2017).

Use of digital stories to develop listening comprehension skills. Issues in Educational Research, 27(2), 252-268.

(35) Oduolowu, E., & Oluwakemi, E. (2014).

Effect of storytelling on listening skills of primary one pupil in Ibadan North local government area of Oyo State, Nigeria. International journal of humanities and social science, 4(9), 100-107.

(٣٦) رمضان، عماد ياسين (٢٠٠٨). فاعلية

برنامج مقترح لتنمية مهارات الاستماع لدى

تلاميذ الصف الخامس الابتدائي. (رسالة

ماجستير غير منشورة). الجامعة الخليجية،

البحرين.

(37) Doveston, M. (2007). Developing

capacity for social and emotional growth: An action research project. Pastoral Care in Education, 25(2), 46-54.

(٣٨) الجرف، ريم محمود (٢٠١٤). فاعلية توظيف

القصص الرقمية في تنمية المفاهيم التكنولوجية

لدى طالبات الصف التاسع الأساسي بغزة.

رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة الأزهر،

غزة، فلسطين.

المشكلات الاجتماعية والسلوكية والنفسية لدى طلبة المرحلة الثانوية في مخيم الزعتري (الأردن) وعلاقتها ببعض المتغيرات من وجهة نظرهم

د. بلال محمد صلاح سليمان*

تاريخ وصول البحث: ٢٠٢٠/٥/٢١ م تاريخ قبول البحث: ٢٠٢٠/٧/٢٦ م

ملخص

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على المشكلات الاجتماعية والسلوكية والنفسية لدى طلبة المرحلة الثانوية في مخيم الزعتري (الأردن) وعلاقتها ببعض المتغيرات من وجهة نظرهم تبعاً للمتغيرات (الصف، الجنس، مستوى التحصيل، فقدان أحد أفراد الأسرة) وتكونت العينة من (٥٠٠) طالب وطالبة، وتكونت الأداة من (٣٠) فقرة موزعة على ثلاث مجالات (المشكلات النفسية والسلوكية، والاجتماعية).

أظهرت نتائج الدراسة أن المشكلات الاجتماعية والاضطرابات السلوكية والنفسية جاءت بدرجة متوسطة، كما بينت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha \leq 0.05$) في استجابات أفراد عينة الدراسة تعزى لمتغير الجنس لصالح الإناث في المشكلات الاجتماعية والسلوكية، كما بينت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند ($\alpha \leq 0.05$) في المشكلات النفسية تعزى لمتغير الجنس.

أوصت الدراسة بضرورة تفعيل دور المؤسسات التربوية والمراكز الاستشارية في مساعدة الطلاب وتوعيتهم في المخيم من خلال تقديم برامج إرشادية تساعد على حل مشكلاتهم.

الكلمات المفتاحية: المشكلة، المشكلات الاجتماعية، المشكلات السلوكية والنفسية، مخيم الزعتري، طلبة الثانوية العامة

*قسم العلوم التربوية - جامعة البلقاء التطبيقية - كلية إربد الجامعية

The Social, Behavioral and Psychological Impairment among Syrian Secondary Schools Students at Azzatari Refugee Camp from their Perspective in Jordan

Bilal Mohammad Salah Suleiman

Abstract

This study aimed to identify the social, behavioral and psychological problems impairment facing Syrian secondary schools students at Azzatari depending on the variables (grade, gender, level of achievement, loss of a family member) refugee camp. The sample contained (500) male /female students. The questionnaire consisting of (30) items covering (Psychological, behavioral, and social) problems.

Results revealed that social problems, behavioral and psychological problem, as a whole, came in a moderate level, as the existence of statistically significant differences at ($\alpha \leq 0.05$) level, between subjects responses, due to student gender, where females suffer higher level of social and behavior al problems. The results also showed that there were no statistically significant differences at ($\alpha \leq 0.05$) in psychological problems attributable to the sex variable. The results were that there were no statistically significant differences at ($\alpha \leq 0.05$) in psychological problems attributed to the sex variable. .

The study suggest of the activation of educational institution and consultant centers role in helping students and making them aware of these problems to protect them as well as reinforcing their motivation.

Key words: Social problems, behavioral and psychological disorders Azzatan camp, secondary stage.

خلفية الدراسة وأهميتها:

شهدت الأردن خلال السنوات الماضية بروز قضية اللاجئين السوريين فهم يشكلون الآن أكبر مجموعة من اللاجئين في العالم نتيجة تعرضهم لحروب وأزمات سياسية أدت بهم إلى الهجرة خارج وطنهم، فقد زادت أعدادهم مما فرض تحدياً خطيراً على كل الأطراف المعنية برعاية شؤون اللاجئين داخل الاردن أو خارجها، ويعاني اللاجئين السوريين من أوضاع إنسانية صعبة جداً وتحديات ضخمة ينبغي عليهم مواجهتها بكافة الطرق والوسائل، ولديهم من الاحتياجات الأساسية يجب تلبيتها.

تعد الأردن من أكثر الدول العربية ومنذ نشأتها مكاناً آمناً للعديد من اللاجئين والنازحين العرب وغيرهم، وذلك عبر سنوات متتالية رافقتها موجات متعددة من الهجرات القادمة من الدول العربية المجاورة. وشهدت المنطقة الحدودية الشمالية تدفق واسع للسوريين بحكم القرب من منطقة الحدود (درعا) ما بين الأردن وسوريا ومنذ ذلك الحين بذلت الحكومة الأردنية بكافة مؤسساتها التابعة لها وكافة الأجهزة الأمنية في التعامل مع اللاجئين السوريين من خلال تقديم أفضل الخدمات الإنسانية لهم، وتم

بناء مخيم الزعتري بطاقة استيعابية (١٣٠,٠٠٠) لاجئ، وهو مخيم للاجئين الذين دخلوا إلى الأردن بعد شهر تموز ٢٠١٢ من الأحداث التي رافقت الحروب الأهلية السورية التي اندلعت عام ٢٠١١م، أقيم المخيم على مسافة ٢٠ كم شرقي مدينة المفرق شمال شرق الأردن في محافظة المفرق من أجل ضم النازحين السوريين إلى بلادنا، وتقديم الأمن والحماية للأشخاص اللاجئين بسبب الصراع الدامي في بلدهم وقد وضعت المملكة استراتيجيات في التعامل مع الملف السوري من خلال إيجاد بيئة آمنة تنمي قدرات اللاجئين بضمان التشريعات والسياسات والبرامج التي تعنى بالنواحي الاجتماعية والصحية والتعليمية والإنسانية وتنمية القدرات والعدالة الاجتماعية والأمان والرفاهية لجميع السوريين الحمد^(١).

وتشكل قضية التعليم تحدياً ضخماً سواء على مستوى التعليم الأساسي أو على صعيد مواجهة المشكلات التي تعاني منها المدارس داخل المخيم وتحسين نوعية التعليم المقدمة لهم، حيث تخطى هذه القضية اهتمام كبير على الصعيد الداخلي والخارجي، دأبت الحكومة على تنفيذ

برامج تدريبية خاصة في التعليم وإعداد المعلمين المؤهلين وتدريبهم من خلال إخضاعهم إلى دورات مكثفة من أجل التعامل السليم مع الطلاب ومساعدتهم على تخطي المشاكل التي يعانون منها جراء تعرضهم لأصناف التعذيب في بلادهم.

ولا تخلو حياة الإنسان من وجود بعض المشكلات التي تسبب له التوتر والقلق والاضطراب، غير أن معظم هؤلاء يستطيعون التغلب على تلك المشكلات والتخلص منها في الظروف الطبيعية، لكن في ظروف الحروب والنزوح للأهالي من بلادهم خلف مشكلات تتعلق بالنمو الجسمي أو النفسي أو المشاكل العاطفية، وأخرى تتعلق بالحياة الأسرية والحياة المدرسية نتيجة لتلك الظروف القاهرة التي يمروا بها من المعروف أن لكل مرحلة من مراحل العمر التي يمر بها الفرد حاجات ومتطلبات تتناسب مع تلك المرحلة العمرية والتعايش والتكيف السليم لدى الفرد وتوجيه قدراته على مجابهة المشكلات وإيجاد الحلول السليمة لها سعد^(٢).

على الرغم من اتفاق علماء الاجتماع على أهمية دراسة المشكلات الاجتماعية وفي تحديدهم موضوعات هذه المشكلات

إلا أنهم يختلفون حول تحديد مفهوم واضح وقاطع للمشكلة الاجتماعية. وعرفها العاني وعمر^(٣) هي الحالة الاجتماعية التي تعكس انتهاكاً لقيم الأفراد أو تعاكس أحكامهم عليها، شاعرين بها فيحكم عليها بأنها هي التي تشكل مشكلة لهم.

فقد عرفها التومي^(٤) بأنها صعوبات وانحرافات سلوكية ترتبط بعلاقات الشاب بأفراد وقيم وعادات وتقاليده وقوانين وتوقعات مجتمعية.

وتعرفها فادية الجولاني^(٥) بأنها صعوبة أو تصرفات سلوكية غير سوية لشخص أو مجموعة أشخاص ترغب في إزالتها وتصحيحها للتخلص من أضرارها ومخاطرها على الفرج والجماعة.

ويرى الزهراني^(٦) أن المشكلات الاجتماعية تتمثل في نقص القدرة والارتباك في المسائل والمواقف الاجتماعية، والخوف من ارتكاب الأخطاء الاجتماعية، والخوف من مقابلة الناس، ونقص القدرة على الاتصال بالآخرين، والوحدة، ونقص الشعبية، ورفض الجماعة للفرد، عدم وجود من يناقش مشكلاته الشخصية معه،

والقلق بخصوص التعصب الاجتماعي وعدم التسامح.

وبناءً على تعريف المشكلات الاجتماعية يمكن تحديد تلك المشكلات التي تخالف العادات والقيم والتقاليد مثل: السرقة، الغش، الكذب، الجرائم الجنسية، التشدد، ضعف الوازع الديني، الأنانية، عدم احترام الآخرين، عدم الجدية إلى غير ذلك من الانحرافات السلوكية. وقد حددت أسباب وجود المشكلات الاجتماعية من خلال تحديد العوامل التي يمكنها أن تسهم في حدوث المشكلات الاجتماعية ومنها الهجرة الخارجية من بلد إلى بلد آخر والحروب الأهلية الداخلية والتغير الاجتماعي وصعوبة تكيف الفرد مع البيئة وتفكك هيكل التنظيم الاجتماعي.

ويضاف إلى هذه العوامل والأسباب المؤدية إلى حدوث المشكلات النفسية التي قد تسبب عند بعض الأفراد مشكلات اجتماعية فالعدوان مشكلة اجتماعية قد تنشأ عن مشكلة نفسية كالإحباط على سبيل المثال. ويعاني الطلاب كذلك داخل أسوار المدارس من مشاكل أخرى بالإضافة إلى المشاكل الاجتماعية ما هو

أخطر من ذلك تتمثل بالمشاكل السلوكية والنفسية التي عرفها الجولاني^(٧) المشكلة النفسية بأنها صعوبة يعاني منها الفرد وتشتمل على أعراض عضوية وأعراض نفسية تشمل اضطرابات التفكير واضطرابات الانفعال وعليه تعرف المشكلات والاضطرابات النفسية عجز الفرد عن تحقيق التوافق إزاء هذه الحاجات مما قد يسبب له تأخر في التوافق النفسي والاجتماعي لديه.

أن المشكلات السلوكية في مرحلة (الثانوية-المراهقة) متعددة وكثيرة ويصعب على الباحثين والمختصين حصرها، لذا فإنهم يلجأون إلى تصنيف تلك المشكلات حسب المجالات التي ستتناول الجوانب الرئيسية من حياة الفرد أو المراهق أن أبرز الجوانب في مرحلة المراهقة تشمل بالمشكلات السلوكية الدينية والأخلاقية والمشكلات السلوكية التعليمية والمشكلات السلوكية الاجتماعية ومشكلات السلوك العدواني والمشكلات السلوكية المتعلقة بالذات سعد^(٨).

مشكلة الدراسة وأسئلتها:

تمثل النزاعات والحزب الدامية خطراً كبيراً على أفراد المجتمع مما يجعلهم



عرضة للكثير من المشاكل النفسية والاجتماعية، أكد كثير من الباحثين على أن الصدمات التي يتعرض لها اللاجئ تؤدي الى مشاكل واضطرابات نفسية تهدد الشخص بحياة تخلو من الاستقرار في جوانب حياته المتعددة، مما يترتب عليه تحديد هذه المشاكل والاضطرابات باستخدام الأساليب العلمية من أجل التخفيف والحد من انتشارها والعمل على إيجاد أفضل الحلول لعلاجها العدينا^(٩).

لقد أدت الأحداث السياسية التي حلت بسوريا في عام ٢٠١١م وما رافقها من تشريد وتهجير قسري لآلاف من أفراد الشعب السوري أدى إلى تجمعات سكنية جديدة عرفت بالمخيمات ونتيجة للظروف السيئة خلقت أجواء من التوتر وظروف اجتماعية وإنسانية وسياسية واقتصادية غاية في الصعوبة نتج عنها ضغوط نفسية أثرت على الأفراد بشكل عام والطلاب داخل المدارس بشكل خاص، وانعكس بشكل واضح على سلوكياتهم والتي ترتب عليها علاقة يسودها التوتر والقلق مع الآخرين وأثرت بشكل سلبي في سلوكهم الأمر الذي ترتب عليه خلق مشكلات اجتماعية وسلوكية بين الطلاب أدى بالباحثين

التربويين إلى عمل دراسات من أجل التغلب عليها والحد من انتشاره بالرغم من الظروف والاضغوطات الكبيرة التي تقع عليهم، وستجيب الدراسة عن السؤال الرئيسي التالي: ما أهم المشكلات الاجتماعية والسلوكية والنفسية لدى طلبة المرحلة الثانوية في مخيم الزعتري (الأردن) وعلاقتها ببعض المتغيرات من وجهة نظرهم؟

أسئلة الدراسة:

ويتفرع من السؤال الرئيسي، الأسئلة الفرعية الآتية:

السؤال الأول: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \geq 0.05$) بين المتوسطات الحسابية للمشكلات الاجتماعية والاضطرابات السلوكية والنفسية لدى طلاب المرحلة الثانوية في مخيم الزعتري من وجهة نظرهم تعزى لمتغير الجنس؟

السؤال الثاني: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \geq 0.05$) بين المتوسطات الحسابية للمشكلات الاجتماعية والاضطرابات السلوكية والنفسية لدى طلاب المرحلة الثانوية في

خيم الزعتري من وجهة نظرهم تعزى
لمتغير الصف؟

السؤال الثالث: هل توجد فروق ذات
دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \geq$)
(٠,٠٥) بين المتوسطات الحسابية
للمشكلات الاجتماعية والاضطرابات
السلوكية والنفسية لدى طلاب المرحلة
الثانوية في خيم الزعتري من وجهة نظرهم
تعزى لمتغير مستوى التحصيل؟

السؤال الرابع: هل توجد فروق ذات دلالة
إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \geq$)
(٠,٠٥) بين المتوسطات الحسابية
للمشكلات الاجتماعية والاضطرابات
السلوكية والنفسية لدى طلاب المرحلة
الثانوية في خيم الزعتري من وجهة نظرهم
تعزى لمتغير فقدان أحد أفراد الأسرة؟

أهمية الدراسة:

تكمن أهمية الدراسة الحالية في
جانين، وهما:

الأهمية النظرية:

١. تنبثق أهمية هذه الدراسة لتسليط
الضوء على المشكلات الاجتماعية
والسلوكية والنفسية التي يعاني منها
الطلاب داخل المخيم.

٢. قد تسهم نتائج هذه الدراسة في لفت
انتباه القائمين والعاملين في المنظمات
لإنسانية التي تعنى بتقديم الخدمات
للاجئين السوريين في المخيمات
وبهدف النهوض بالمستوى التعليمي
لديهم.

٣. تأتي الدراسة الحالية لإثراء المكتبة العربية
للاستفادة من نتائج هذه الدراسة.

الأهمية التطبيقية:

١. استخدام الدراسة لأغراض البحث
العلمي من قبل المختصين.

٢. تأمل هذه الدراسة أن تساعد المختصين
بالاستفادة من نتائج الدراسة وتطبيقها
على دراسات مشابهة.

٣. قد تساعد الدراسة الحالية الباحثين من
الاستفادة من أدوات الدراسة المتمثلة
بالاستبانة في دراسات أخرى.

أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة الحالية الى التعرف
على المشكلات الاجتماعية والسلوكية
والنفسية لدى طلبة المرحلة الثانوية في خيم
الزعتري (الأردن) وعلاقتها ببعض
المتغيرات من وجهة نظرهم.

حدود الدراسة ومحدداتها:**-الحدود الموضوعية:**

اقتصرت الدراسة على طلبة المرحلة الثانوية في مدارس خيم الزعتري.

-الحدود المكانية:

اقتصرت الدراسة على خيم الزعتري (الأردن).

-الحدود الزمانية:

طبقت الدراسة في الفترة الزمنية الفصل الدراسي الثاني ٢٠١٨م.

-وتحدد الدراسة الحالية بجدية وكفاءة العينة في الإجابة على الاستبانة المستخدمة في الدراسة.

-العينة التي خضعت للدراسة هي مجموعة من الطلاب اللاجئين السوريين في خيم الزعتري وعليه سيكون تعميم النتائج مختصر على عينات شبيهة أو مماثلة فقط.

التعريفات الاصطلاحية والإجرائية:

المشكلة: "ظاهرة تتكون من عدة أحداث وقائع متميزة مع بعض البعض لفترة من الوقت ويكتنفها الغموض واللبس تواجه الفرد أو الجماعة ويصعب حلها قبل معرفة

أسبابها والظروف المحيطة بها وتحليلها للوصول إلى اتخاذ قرار بشأنها" علاونه^(١٠).

ويعرفها الباحث إجرائياً: بأنها الصعوبة التي تعيق عمل المدرسين وتقف في طريقاً لقيام بالمهام التعليمية والاجتماعية على الوجه الصحيح.

المشكلات الاجتماعية:

ويعرفها التومي^(١١) بأنها "صعوبات وانحرافات سلوكية ترتبط بعلاقات السباب وقيم وعادات وتقاليـد وقوانين وتوقعات مجتمعية".

ويعرفها الباحث إجرائياً: هي كل صعوبة تواجه أنماط السلوك السوية أو أنها انحرافات تظهر في سلوك الأفراد والجماعات، كما أنها خروج الفرد عن المتعارف عليه من العادات والتقاليد والأعراف والسلوك جماعياً أو اجتماعياً.

المشكلات السلوكية:

بأنها اضطراب سيكولوجي يتضح عندما يسلك الفرد سلوكاً منحرفاً بصورة واضحة عن السلوك السائد في المجتمع الذي ينتمي إليه بحيث يتكرر هذا السلوك باستمرار ويمكن ملاحظته والحكم عليه من قبل الأشخاص في نفس البيئة. وفي^(١٢).

مخيم الزعتري:

هو مخيم للاجئين السوريين الذين فروا إلى الأردن بعد الأحداث التي رافقت الحرب الأهلية السورية التي اندلعت ٢٠١١ وتم بناءها في محافظة المفرق.

طلبة المرحلة الثانوية:

تعرفه الوزارة "المدرسة التي يكون أعلى صف فيها الأول ثانوي أو الثاني ثانوي بفروعها المختلفة. وزارة التربية (١٥).

يعرفها الباحث إجرائياً: بأنها المرحلة التي سجل الطلبة فيها أسماءهم في الفروع المختلفة من سن السادسة عشر وحتى الثامنة عشر والتزموا بمقاعدهم الدراسية.

الدراسات السابقة:

سيتم عرض الدراسات العربية للاجئين وبما يلي عرض لأهم هذه الدراسات:

قامت طربوش (١٦) دراسة هدفت إلى التعرف الى الآثار الاجتماعية والنفسية للأزمة السورية على الأطفال السوريين في الأردن والتعرف إلى علاقته هذا الأثر بمتغير الجنس، والعمر، وقد استخدمت الباحثة المنهج الوصفي من خلال تطوير استبانة أداة الدراسة، تكونت عينة الدراسة من (١٠٠) طفل، أظهرت نتائج الدراسة

ويعرفها الباحث إجرائياً: سلوك ظاهر يصدر من الطلاب ويكون هذا السلوك غير مرغوب قفيه وتكون نتائجه غير مقبولة عند الآخرين.

المشكلات النفسية:

"هي الصعوبات التي تواجه الطالب وتؤدي الى عدم توافر الانسجام والتوافق النفسي وعدم التركيز والتشتت الذهني وتقلب المزاج والشعور بالانطواء البلوي (١٣)

ويعرفه الباحث إجرائياً:

بأنه الدرجة الكلية التي تم جمعها من إجابات ولي الأمر عن البعد الخاص بالمشكلات النفسية.

المخيم: رقعة من الأراضي اجتمعت عليها المخيمات وهي أراضي حكومية أو في الأغلب أرض ستأجرها الحكومة المضيفة من المالكين المحليين وتم تخصيصها للأنورا من أجل توفير الإقامة للاجئين وإقامة المرافق التي تلي احتياجاتهم وتعتمد مسؤولية الأنورا على توفير الخدمات وإدارة المرافق وهي لا تمتلكها أو تديرها أو تحرسها. عودة (١٤).

وجود آثار نفسية واجتماعية على الأطفال بدرجات متفاوتة ما بين متوسط مرتفع ومتوسط متدني وكلما زاد العمر قلت الآثار الاجتماعية والنفسية.

أجرى المومني وفريجات^(١٧) بدراسة هدفت إلى الكشف عن مستوى الضغوط النفسية والاضطرابات السيكوسومترية لدى اللاجئين السوريين في الأردن والكشف عن العوامل المتعلقة بالضغوط النفسية والاضطرابات السيكوسومترية، وتكونت عينة الدراسة من (٦٠٠) لاجئاً ولاجئة، وأظهرت نتائج الدراسة أن مستوى الضغط النفسي على القياس الكلي جاء متوسطاً، وأشارت النتائج أن المتغيرات المتعلقة بدلالة إحصائية بالضغوط النفسية لدى اللاجئين (الجنس، ومدة الإقامة، والمؤهل العلمي، والعزلة، والقاطنين بالمدينة) وجاءت بدرجة متوسطة لصالح الإناث.

وقامت الصلاحيات^(١٨) بدراسة هدفت إلى الكشف عن المشكلات النفسية والاجتماعية التي تواجه اللاجئين السوريين في مخيم الزعتري وتكونت عينة الدراسة من (١٠٠) لاجئة سورية تقيم في

مخيم الزعتري، وأظهرت نتائج الدراسة وجود مشكلات نفسية لدى اللاجئات تمثلت بظهور بعض الاضطرابات النفسية كالقلق والاكتئاب، واضطرابات ما بعد الصدمة، وأشارت النتائج إلى وجود مشكلات اجتماعية لدى اللاجئات تمثلت في مشكلة البيئة، والعلاقات الاجتماعية، وفقدان الأحبة، والأقارب، والعلاقات لدى المتزوجات.

أجرى ايازي وسوارتذ وهوف (Ayazi، Eide، Zien، Swartz & Hauff)^(٢٣) بدراسة هدفت إلى بحث مدى انتشار الضغوط والاضطرابات النفسية لدى اللاجئين السوريين نحو اضطراب الهلع والرهاب الاجتماعي والوسواس القهري والخوف من الأماكن العامة، وتكونت عينة الدراسة (٣٨٠) لاجئاً سورياً، وأظهرت نتائج الدراسة ارتفاع كل من اضطراب الهلع والخوف الاجتماعي واضطراب الخلاء والوسواس القهري لدى أفراد عينة الدراسة مقارنة بالمستويات العامة التي سجلتها الدراسات حول أفراد المجتمع من غير اللاجئين).

قام جبار وظاظا (Jabbar & Zaza)^(٢٢) بدراسة هدفت إلى التعرف إلى أثر الازمة

السورية على الصحة النفسية لدى الأطفال في مخيم الزعتري" وتكونت عينة الدراسة من (٢١٦) طفلاً من الأطفال اللاجئين الذين تم اختيارهم بطريقة عشوائية في مخيم الزعتري، ومنطقة الرمثا، ومنطقة عمان، وأظهرت نتائج الدراسة أن مستوى انتشار القلق الاكتئاب لدى الأطفال اللاجئين السوريين تراوح ما بين منخفض إلى متوسط ووجود فروق تعزى إلى أماكن اللجوء بمستويات القلق والاكتئاب ولصالح الأطفال اللاجئين في مخيم الزعتري مقارنة مع الأطفال اللاجئين في منطقة عمان والرمثا.

قامت ديرلاين (Derluyn)^(٢٤) بدراسة هدفت إلى الكشف عن مدى شيوع المشكلات السلوكية والانفعالية لدى المراهقين اللاجئين في مخيمات اللاجئين في بلجيكا، تكونت عينة الدراسة من (١٤٢) مراهقاً لاجئاً كمجموعة ضابطة، ومجموعة تجريبية مكونة من (١٤٢) مراهقاً، وقام المراهقون المشاركون في هذه الدراسة بالإجابة عن استبانات تحمل تقارير ذاتية حول المشكلات السلوكية والانفعالية وقد أظهرت نتائج الدراسة أن ٧٠٪ من المراهقين يعانون من اضطرابات القلق

والاكتئاب والصدمة العصبية وجاءت النتائج لصالح الذكور بدرجة متوسطة.

قام إيرجلو (Eroglu)^(٢٥) بدراسة هدفت إلى الكشف عن مدى ارتباط السلوك العدواني بمستوى ثقافة الفرد في ضوء المتغيرات (الجنس، الوضع الاجتماعي والاقتصادي) وتكونت عينة الدراسة من (٢٢٤٢) طالباً وطالبة من طلبة المدارس الثانوية في تركيا، استخدم الباحث هذا المقياس (Buus&Pery) للكشف عن السلوك العدواني، أظهرت نتائج الدراسة أن الذكور أكثر استهخداماً للسلوك العدواني من الإناث، كما بينت النتائج أن الذكور يمتازون بالعدوان الجسدي بينما الإناث بالعدوان اللفظي، كما أظهرت النتائج كلما ارتقى الفرد ثقافياً قل سلوكه العدواني وكلما انخفض المستوى زاد السلوك. حيث أكدت الدراسة أن هناك علاقة بين الثقافة والرقى الاقتصادي والاجتماعي للفرد بسلوكه العدواني.

تعقيب على الدراسات السابقة:

بعد النظر في الدراسات السابقة ونتائجها فإن الباحث لاحظ النقاط التالية:

الطريقة والإجراءات:

منهجية الدراسة: تم استخدام المنهج الوصفي المسحي الملائم لطبيعة هذه الدراسة.

مجتمع الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة من جميع الطلاب اللاجئين في المرحلة الثانوية في مخيم الزعتري في الأردن خلال عام ٢٠١٨ والبالغ عددهم (١٩٨٠) طالباً وطالبة، وذلك وفقاً للسجلات الرسمية التي تم الحصول عليها من القائمين على إدارة شؤون اللاجئين السوريين في مخيم الزعتري في الأردن (تم أخذ البيانات من داخل المخيم).

عينة الدراسة:

تم اختيار عينة الدراسة بالطريقة العشوائية، حيث تكونت عينة الدراسة من (٥٠٠) طالباً وطالبة في مخيم الزعتري، حيث قام الباحث بتوزيع (٦٠٠) استبانة، استردت منها (٥٥٠) استبانة وعند مراجعة البيانات تبين أن هناك (٥٠) استبانة غير صالحة للتحليل الإحصائي وبهذا فقد بلغت عينة الدراسة (٥٠٠) طالب وطالبة، والجدول (١) يوضح توزيع أفراد العينة تبعاً للمتغيرات الشخصية.

- أن المشكلات الاجتماعية والنفسية تقع ضمن ترتيب متقدم في قوائم المشكلات التي تعرض لها الباحثون على الرغم من اختلاف العينات.

- أظهرت بعض الدراسات السابقة وجود علاقة ارتباطية بين كثير من المشكلات السلوكية كالعدوان والقلق والخوف.

- لقد تم الاستفادة من الدراسات السابقة في التعرف على المتغيرات التي تناولتها الدراسات السابقة (الجنس، والمستوى، وغياب أحد أفراد العائلة) بالإضافة إلى تحديد موقع الدراسة الحالية من الدراسات السابقة والتي يؤمل أن تكون بداية لدراسات أخرى تهتم وتعني في نفس مجال.

- جاءت الدراسة الحالية للكشف عن المشكلات الاجتماعية والسلوكية والنفسية لدى طلبة المرحلة الثانوية في مخيم الزعتري (الأردن) وعلاقتها ببعض المتغيرات من وجهة نظرهم وبذلك تميزت هذه الدراسة عن الدراسات السابقة بالوقوف على أهم المشكلات التي يعاني منها الطلاب داخل مدارس مخيم الزعتري.

الجدول (١) توزيع أفراد العينة تبعاً للمتغيرات الشخصية			
المتغير	الفئات	التكرار	النسبة المئوية
الجنس	ذكر	٢٠١	٤٠,٢
	أنثى	٢٩٩	٥٩,٨
	المجموع	٥٠٠	١٠٠,٠
الصف	عاشر	١٤٧	٢٩,٤
	أول ثانوي	١٥٠	٣٠,٠
	ثاني ثانوي	٢٠٣	٤٠,٥
	المجموع	٥٠٠	١٠٠,٠
مستوى التحصيل	ممتاز	١٠٥	٢١,٠
	جيد جدًا	١٠٦	٢١,٢
	جيد	١٢٣	٢٤,٦
	ضعيف	١٦٦	٣٣,٢
	المجموع	٥٠٠	١٠٠,٠
فقدان أحد أفراد الأسرة	فقدان الأب	١٤٩	٢٩,٨
	فقدان الأم	١٠٩	٢١,٨
	فقدان أحد الأخوة	١١٦	٢٣,٢
	لا يوجد فقدان	١٢٦	٢٥,٢
	المجموع	٥٠٠	١٠٠,٠

أداة الدراسة:

الدراسة للاستفادة من محاورها منها
(دراسة رندة^(١٩)، وحسين^(٢٠)).

٣. تم عرض الاستبانة بعد الانتهاء من
صياغة الفقرات على هيئة من المحكمين
من ذوي الخبرة والاختصاص في مجال
علم النفس والمناهج من الجامعات
الأردنية الحكومية والخاصة.

تم استخدام الاستبانة كوسيلة لجمع
البيانات والمعلومات المتعلقة بالدراسة اذ تم
تطوير الاسبانة وفق الخطوات الآتية:
١. تم مراجعة الكتب والمراجع العلمية
المتعددة.

٢. تم الاطلاع على وسائل جمع البيانات في
العديد من الدراسات المتعلقة بموضوع

الجدول (٢) معاملات ارتباط بيرسون بين مجالات الأداة بين درجات أفراد العينة الاستطلاعية في التطبيقين		
المجال	معامل الارتباط	الدالة الإحصائية
المشكلات الاجتماعية	٠,٧٣	٠,٠٠
المشكلات السلوكية	٠,٥٤	٠,٠٠
المشكلات النفسية	٠,٦٢	٠,٠٠
الأداة ككل	٠,٦٧	٠,٠٠

يظهر من الجدول (٢) أن معاملات الارتباط بين درجات أفراد العينة الاستطلاعية في التطبيقين لمجالات الأداة تراوحت بين (٠,٥٤ - ٠,٧٣) وهي قيم دالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($0.05 \geq \alpha$)، وكما بلغت قيمة معامل الارتباط بين تطبيقين المقياس ككل (٠,٦٧) وهي قيمة دالة إحصائية، مما يدل على ثبات الأداة.

كما تم تطبيق معادلة كرونباخ ألفا (Chronbach Alpha) على جميع فقرات مجالات الأداة في التطبيق الأول، كما هو مبين في جدول (٣).

الجدول (٣) معاملات الثبات بطريقة (كرونباخ ألفا) لمجالات الأداة	
المجال	معامل الثبات
المشكلات الاجتماعية	٠,٧٥
المشكلات السلوكية	٠,٨٢
المشكلات النفسية	٠,٨٨
الأداة ككل	٠,٨٩

٤. بعد جمع الاستبانة من المحكمين الذين أكدوا على مناسبة فقرات الاستبانة ولم يقيموا أي تعديل عليها.

صدق الأداة:

تم عرض الأداة بصورتها الأولية على (١٠) محكمين ممن يحملون درجة الدكتوراه في الإدارة التربوية وعلم النفس، وطلب من المحكمين إبداء ملاحظاتهم وآرائهم حول مدى صحة الفقرات ومناسبتها والبالغ عددها (٢٩) فقرة بصورتها الأولية قبل التحكيم، وإضافة أية فقرة يرونها مناسبة.

ثبات الأداة:

للتأكد من ثبات الأداة تم تطبيق أداة الدراسة على عينة استطلاعية مكونة من (٥٠) طالب وطالبة من خارج عينة الدراسة مرتين بفارق زمني مدته (أسبوعين) واستخراج معامل الارتباط بيرسون (Pearson Correlation) بين دراجاتهم في جميع مجالات الأداة في المرتين، حيث إن جميع معاملات الارتباط بين التطبيقين لمجالات الأداة والأداة ككل كانت قيم دالة إحصائية وهذا يدل على ثبات التطبيق للدراسة، الجدول رقم (١) يوضح ذلك.

الجدول (٥) مقياس تحديد مستوى الملاءمة للوسط الحسابي	
الوسط الحسابي	درجة التقييم
١- أقل من ٢,٣٣	منخفضة
٢- ٢,٣٣ - أقل من ٣,٦٦	متوسطة
٣- ٣,٦٦ - ٥	مرتفعة

المعالجة الإحصائية:

تم استخدام التحليلات الإحصائية التالية:

- حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على أداة الدراسة.

- إجراء اختبار (t) لاختبار الفروقات بين متوسطات العينات.

- تحليل التباين الأحادي للتأكد من وجود فروق ذات دلالة إحصائية.

نتائج الدراسة ومناقشتها:

يتضمن هذا الجزء عرض نتائج الدراسة التي تهدف للتعرف على المشكلات الاجتماعية والاضطرابات السلوكية والنفسية التي يعاني منها طلاب المرحلة الثانوية في خيم الزعري من وجهة نظرهم، وسيتم ذلك من خلال الإجابة عن أسئلة الدراسة، وفيما يلي عرض النتائج:

يظهر من الجدول (٣) أن معاملات الثبات بطريقة كرونباخ ألفا لمجالات الأداة تراوحت ما بين (٠,٧٥ - ٠,٨٩) وجميعها قيم مرتفعة ومقبولة لأغراض التطبيق أيضاً.

معامل التصحيح:

لتحليل بيانات تم الاعتماد على مقياس ليكرت الخماسي في الإجابة عن الأسئلة وذلك حسب المئين في الجدول (٤):

الجدول (٤) اختبار مقياس الاستبانة					
الدرجة	٥	٤	٣	٢	١
مستوى الموافقة	دائماً	غالباً	أحياناً	نادرًا	أبدًا

أما فيما يتعلق بالحدود التي اعتمدها هذه الدراسة عند التعليق على المتوسط الحسابي للمتغيرات الواردة في نموذج الدراسة فهي ولتحديد درجة الموافقة فقد حدد الباحث ثلاثة مستويات هي (مرتفع، متوسط، منخفض) بناءً على المعادلة الآتية:

$$\text{طول الفترة} = (\text{الحد الأعلى للبديل} - \text{الحد الأدنى للبديل}) / \text{عدد المستويات} = (٥ - ١) / ٣ = ٤ / ٣ = ١,٣٣$$

ويوضح الجدول رقم (٥) المقياس في تحديد مستوى الملاءمة للوسط الحسابي وذلك للاستفادة منه عند التعليق على المتوسطات الحسابية.

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات أفراد عينة الدراسة عن مجالات الدراسة والأداة ككل، الجدول (٦) يوضح ذلك:

جدول رقم (٦) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات أفراد عينة الدراسة عن مجالات الدراسة والأداة ككل					
الرتبة	الرقم	المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التقييم
١	٣	المشكلات النفسية	٣,٣٢	٠,٣٤	متوسطة
٢	٢	المشكلات السلوكية	٢,٥٠	٠,٣٨	متوسطة
٣	١	المشكلات الاجتماعية	٢,٤٧	٠,٣٧	متوسطة
الأداة ككل			٢,٨١	٠,١٤	متوسطة

ودرجة تقييم متوسطة، وبلغ المتوسط الحسابي للأداة ككل (٢,٨١) بدرجة تقييم متوسطة.

ولإعطاء صورة أكثر تفصيلاً حول المشكلات الاجتماعية والانحرافات السلوكية والنفسية التي يعاني منها طلاب المرحلة الثانوية في مخيم الزعتري، تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات أفراد عينة الدراسة عن فقرات كل مجال من مجالات أداة الدراسة بشكل منفرد، وفيما يلي عرض النتائج:

أولاً: النتائج المتعلقة بالإجابة السؤال الأول: ما المشكلات الاجتماعية والانحرافات السلوكية والنفسية التي يعاني منها طلاب المرحلة الثانوية في مخيم الزعتري من وجهة نظرهم؟

يتضح من الجدول (٦) أن المتوسطات الحسابية لإجابات أفراد عينة الدراسة عن مجالات الدراسة تراوحت بين (٢,٤٧) - (٣,٣٢) بدرجة تقييم متوسطة لجميع المجالات، جاء في المرتبة الأولى مجال "المشكلات النفسية" بمتوسط حسابي (٣,٣٢) درجة تقييم متوسطة، وجاء مجال "المشكلات السلوكية" بمتوسط حسابي (٢,٥٠) ودرجة تقييم متوسطة، واحتل المرتبة الثالثة والأخيرة مجال "المشكلات الاجتماعية" بمتوسط حسابي (٢,٤٧)

جدول (٧) المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لإجابات أفراد عينة الدراسة عن فقرات مجال المشكلات الاجتماعية مرتبة تنازلياً وفقاً للمتوسط الحسابي					
الرتبة	الرقم	المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التقييم
١	١	أشعر بالضيق من تعامل الآخرين معي	٤,٠٥	٠,٧٤	مرتفعة

٢	٦	أُتجنب القيام بالأنشطة الاجتماعية	٣,٧٨	٠,٧٩	مرتفعة
٣	٧	أُتعاون مع أفراد أسرتي	٢,٢٦	٠,٧٤	منخفضة
٣	٨	أُعمل حساب لمشاعر الناس الآخرين	٢,٢٦	٠,٨٦	منخفضة
٥	٩	أُشعر بالعدالة من قبل بعض الناس	٢,١٧	٠,٨٤	منخفضة
٦	٥	أُشارك في الأعمال التطوعية والخيرية	٢,١٠	٠,٨٢	منخفضة
٧	١٠	أُشعر بالارتياح عند مساعدة زملائي	٢,٠٦	٠,٨٦	منخفضة
٨	٣	أُشعر بالتعاطف مع الأصدقاء	٢,٠٣	٠,٨٧	منخفضة
٩	٤	أُحترم العادات والتقاليد السائدة في المجتمع	٢,٠٢	٠,٧٨	منخفضة
١٠	٢	أُشعر بالرغبة في مساعدة الآخرين	٢,٠٠	٠,٧٥	منخفضة
		مجال المشكلات الاجتماعية ككل	٢,٤٧	٠,٣٧	متوسطة

يتضح من الجدول (٦) أن المتوسطات الحسابية لإجابات أفراد عينة الدراسة عن فقرات مجال المشكلات الاجتماعية تراوحت ما بين (٢,٠٠ - ٤,٠٥)، كما أظهرت النتائج أن الفقرة رقم (١) ونصها: أشعر بالضيق من تعامل الآخرين معي، جاءت بالمرتبة الأولى بمتوسط حسابي (٤,٠٥) ودرجة تقييم مرتفعة، بينما جاءت بالمرتبة الأخيرة الفقرة رقم (٢) ونصها: أشعر بالرغبة في مساعدة الآخرين، بمتوسط حسابي (٢,٠٠) ودرجة تقييم منخفضة، وبلغ المتوسط الحسابي للمجال ككل (٢,٤٧) بدرجة تقييم متوسطة.

وأشارت النتائج أن فقرات مجال المشكلات الاجتماعية جاءت منخفضة في غالبية الفقرات وفقرتين بتقدير مرتفع يمكن

تفسير هذه النتيجة استناداً إلى تلك العلاقة الذي تربط الطلاب (اللاجئين) بعضهم البعض داخل المخيم وأن هناك مجموعة من المعايير والقيم والفروق والروابط الاجتماعية تؤدي بطلاب إلى توثيق علاقاتهم ببعض، كما أن الطلاب سيعون إلى تحقيق من التكيف مع البيئة الجديدة ومواجهة الصعوبات التي يعانون منها بعد خروجهم من بلادهم تحت التعذيب والتهديد ويرى الباحث أن الطلاب السوريين يتمتعون بمقدرة عالية من التكيف والتأقلم مع مختلف الظروف سواء المادية أو الاجتماعية سعياً منهم إلى التعايش مع بيئة المخيم وهذا يعود إلى مقدرتهم العالية على التحمل رغم صعوبة الظروف وهناك أمثلة شاهدة على ذلك وتتفق نتيجة هذه الدراسة مع تنمية دراسة (Mc Clure)، et

من توفر الشعراء التعليمية لهم إلا أنه تبقى هناك نسبة لا بأس بها من الطلاب ما زالوا يقبعون تحت التأثير السلبي لنواتج الحرب الأهلية في بلادهم وتتفق نتيجة هذه الدراسة مع دراسة. ديرلاين وآخرون^(٢١).

al (2007) ويشير الجدول (٧) أن فقرات مجال المشكلات السلوكية جاءت متوسطة في غالبية الفقرات.

أن عملية تكيفهم مع النسبة المحيطة سيئ وتخفيف تعاملهم مع الآخرين تجدر شديد ويميل هؤلاء إلى العدوانية وبالرغم

جدول (٧) المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لإجابات أفراد عينة الدراسة عن فقرات مجال المشكلات السلوكية مرتبة تنازلياً وفقاً للمتوسط الحسابي					
الرتبة	الرقم	المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التقييم
١	١	أشعر بالضيق من تعامل الآخرين معي	٤,٠٥	٠,٧٤	مرتفعة
٢	٦	أجنب القيام بالأنشطة الاجتماعية	٣,٧٨	٠,٧٩	مرتفعة
٣	٧	أتعاون مع أفراد أسرتي	٢,٢٦	٠,٧٤	منخفضة
٣	٨	أعمل حساب لمشاعر الناس الآخرين	٢,٢٦	٠,٨٦	منخفضة
٥	٩	أشعر بالعدالة من قبل بعض الناس	٢,١٧	٠,٨٤	منخفضة
٦	٥	أشارك في الأعمال التطوعية والخيرية	٢,١٠	٠,٨٢	منخفضة
٧	١٠	أشعر بالارتياح عند مساعدة زملائي	٢,٠٦	٠,٨٦	منخفضة
٨	٣	أشعر بالتعاطف مع الأصدقاء	٢,٠٣	٠,٨٧	منخفضة
٩	٤	أحترم العادات والتقاليد السائدة في المجتمع	٢,٠٢	٠,٧٨	منخفضة
١٠	٢	أشعر بالرغبة في مساعدة الآخرين	٢,٠٠	٠,٧٥	منخفضة
مجال المشكلات الاجتماعية ككل			٢,٤٧	٠,٣٧	متوسطة

بالمرتبة الأولى بمتوسط حسابي (٣,٨٢) ودرجة تقييم مرتفعة، بينما جاءت بالمرتبة الأخيرة الفقرة رقم (٧) ونصها: أعامل في المدرسة باحترام ومحبة، بمتوسط حسابي (٢,٠٠) ودرجة تقييم منخفضة، وبلغ

يتضح من الجدول (٧) أن المتوسطات الحسابية لإجابات أفراد عينة الدراسة عن فقرات مجال المشكلات السلوكية تراوحت ما بين (٢,٠٠-٣,٨٢)، كما أظهرت النتائج أن الفقرة رقم (١) ونصها: أشعر بالوحدة حتى لو كنت مع الناس، جاءت

المتوسط الحسابي للمجال ككل (٢, ٥٠) بدرجة تقييم متوسطة.

جدول (٨) المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لإجابات أفراد عينة الدراسة عن فقرات مجال المشكلات النفسية مرتبة					
الرتبة	الرقم	المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التقييم
١	٣	أشعر بالوحدة وباستمرار	٤, ٠٠	٠, ٧٧	مرتفعة
٢	٢	أكنتم في نفسي مضايقات الناس	٣, ٩٧	٠, ٧٦	مرتفعة
٣	٤	أضبط انفعالي بطريقة جيدة	٣, ٩٥	٠, ٧٣	مرتفعة
٤	٦	أشعر بالحزن واليأس دائماً	٣, ٩٣	٠, ٨٤	مرتفعة
٥	٨	أتردد في اتخاذ القرارات المهمة في حياتي	٣, ٩١	٠, ٧٢	مرتفعة
٦	٩	أشكو من تغلب مزاجي دون سبب	٣, ٨٩	٠, ٧٠	مرتفعة
٧	١٠	أشعر بالخوف على مستقبلي من القادم	٣, ٨٥	٠, ٧٧	مرتفعة
٨	١	أشعر بالغضب بسرعة دون معرفة الأسباب	٣, ٨١	٠, ٧٧	مرتفعة
٩	١١	أشعر بالرضا عن إنجازاتي	٢, ١٩	٠, ٧٢	منخفضة
١٠	٥	أشعر بالرضا عن نفسي	٢, ١٦	٠, ٨٧	منخفضة
١١	٧	أشعر أن لدي ثقة بنفسني	٢, ٠٨	٠, ٦٧	منخفضة
١٢	١٢	أقبل نقد الآخرين	٢, ٠٧	٠, ٧٢	منخفضة
مجال المشكلات النفسية ككل			٣, ٣٢	٠, ٣٤	متوسطة

يتضح من الجدول (٨) أن المتوسطات الحسابية لإجابات أفراد عينة الدراسة عن فقرات مجال المشكلات النفسية تراوحت ما بين (٢, ٠٧ - ٤, ٠٠)، كما أظهرت النتائج أن الفقرة رقم (٣) ونصها: أشعر بالوحدة وباستمرار، جاءت بالمرتبة الأولى بمتوسط حسابي (٤, ٠٠) ودرجة تقييم مرتفعة، بينما جاءت بالمرتبة الأخيرة الفقرة رقم (١٢) ونصها: أقبل نقد الآخرين، بمتوسط حسابي (٢, ٠٧) ودرجة تقييم

منخفضة، وبلغ المتوسط الحسابي للمجال ككل (٣, ٣٢) بدرجة تقييم متوسطة. كما أشارت النتائج أن فقرات المشكلات النفسية جاءت مرتفعة وبالمرتبة الأولى ويعود السبب في ذلك إلى أن إضرار التي تخلفها الحرب في نفوس الطلاب هي أشار نفسية أكثر منها سلوكية أو اجتماعية نتيجة الظروف التي مر بها من فقدان أحد أفراد الأسرة أو الأهل والأصدقاء، كما أن هناك كثير من العصبوبات التي رافقتهم أثناء مسيرهم وخروجهم من بلادهم تركت

المرحلة الثانوية في نعيم الزعتري تبعاً لمتغير الجنس.

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات أفراد عينة الدراسة عن جميع مجالات الدراسة والأداة تبعاً للمتغيرات الشخصية، كما تم تطبيق اختبار (Independent Samples t – Test) تبعاً لمتغير الجنس، كما تم تطبيق تحليل التباين الأحادي (ANOVA) على مجالات الدراسة والأداة ككل تبعاً لمتغيرات (الصف، مستوى التحصيل، فقدان أحد أفراد الأسرة)، وفيما يلي عرض النتائج:

الأثر النفسي الكبير في قلوبهم وعقولهم ومشاهدة مناظر التعذيب والقتل والدماء ترك ألم في نفوسهم كبير فتلك الفقه بحاجة إلى رعاية واهتمام نفسي أكثر منه تعليمي وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة (Ayazi)، (Eide•Lien، Swartx & HauFF 2014) ودراسة أبو طربوش^(١)

ثانياً: النتائج المتعلقة بالإجابة السؤال الثاني: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($0.05 \geq \alpha$) في المشكلات الاجتماعية والاضطرابات السلوكية والنفسية التي يعاني منها طلاب

الجنس:					
الجدول (٩) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات أفراد عينة الدراسة عن جميع مجالات الدراسة والأداة تبعاً لمتغير الجنس، كما تم تطبيق اختبار (Independent Samples T- Test) تنازلياً وفقاً للمتوسط الحسابي					
المجال	ذكور		إناث		الدلالة الإحصائية
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	
المشكلات الاجتماعية	٢,٤٠	٠,٣٥	٢,٥٢	٠,٣٨	٠,٠٠ *٣,٤٠
المشكلات السلوكية	٢,٤٢	٠,٣٧	٢,٥٥	٠,٣٨	٠,٠٠ *٣,٦٧
المشكلات النفسية	٣,٣٤	٠,٣٤	٣,٣٠	٠,٣٤	٠,٢٩ ١,٠٧
الأداة ككل	٢,٧٧	٠,١٣	٢,٨٣	٠,١٥	٠,٠٠ *٤,٧٠
* دالة إحصائية عند مستوى الدلالة					

يتضح من الجدول (٩) ما يلي:

١- وجود فروق في المشكلات الاجتماعية والسلوكية والأداة ككل تبعاً لمتغير الجنس، حيث كانت قيم (t) دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($0.05 \geq \alpha$) وعند مراجعة المتوسطات الحسابية تبين أن هذه الفروق لصالح الإناث؛ إذ إن المتوسطات الحسابية للإناث كانت أعلى من الذكور.

٢- عدم وجود فروق في المشكلات النفسية تبعاً لمتغير الجنس، حيث بلغت قيمة (T) (٠,٧) وهي قيمة غير دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($0.05 \geq \alpha$).

يشير الجدول رقم (٨) أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha = 0.05$) بين المتوسطات الحسابية للمشكلات الاجتماعية والاضطرابات السلوكية لتعزى لمتغير الجنس لصالح الإناث ويعزو السبب أن الواقع الاجتماعي الذي يعيشه الذكور أكثر انفتاحاً وحرية من واقع الإناث

بالرغم اختلاف الظروف وهذا يعود إلى انتشار الفكر الاجتماعي القائم على التفكير ما بين الذكور والإناث كما أن أمام الذكور مجالاً أوسع للتفسير عن مشاعرهم وانفعالتهم وبشكل مباشر بينما لا يستطيع الإناث القيام بذلك بسبب التقاليد الاجتماعية المتوارثة ولهذا تلجأ الإناث إلى الكتب في التعبير عن المشاعر والأحاسيس والتي تنعكس بشكل مباشر على سلوكهم ويظهر بشكل واضح ومباشر على شكل اضطرابات سلوكية ونفسية، وتتفق نتائج هذه الدراسة مع دراسة الصلاحات^(١٨) والمومني وفريجات^(١٧) ودراسة ايرجلو^(٢٢)

ثالثاً: النتائج المتعلقة بالإجابة السؤال الثالث: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($0.05 \geq \alpha$) في المشكلات الاجتماعية والاضطرابات السلوكية والنفسية التي يعاني منها طلاب المرحلة الثانوية في نعيم الزعتر تبعاً لمتغير الصف

الجدول (١٠) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات أفراد عينة الدراسة عن جميع مجالات الدراسة والأداة تبعاً لمتغير الصف			
المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الصف	المجال
٢,٤٧	٠,٣٧	عاشر	المشكلات الاجتماعية
٢,٤٣	٠,٣٨	أول ثانوي	
٢,٥١	٠,٣٧	ثاني ثانوي	

عاشر	٢,٤٨	٠,٣٧	المشكلات السلوكية
أول ثانوي	٢,٤٨	٠,٣٨	
ثاني ثانوي	٢,٥٣	٠,٣٩	
عاشر	٣,٣٣	٠,٣٣	المشكلات النفسية
أول ثانوي	٣,٣٣	٠,٣٧	
ثاني ثانوي	٣,٣٠	٠,٣٣	
عاشر	٢,٨١	٠,١٤	الأداة ككل
أول ثانوي	٢,٧٩	٠,١٥	
ثاني ثانوي	٢,٨٢	٠,١٤	

يظهر من الجدول (١٠) أن هناك فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية لإجابات أفراد عينة الدراسة عن جميع مجالات الدراسة والأداة تبيناً لمتغير الصف، ولمعرفة الدلالة الإحصائية لهذه الفروق تم تطبيق تحليل التباين الأحادي (ANOVA)، الجدول (١١) يوضح ذلك.

الجدول (١١) نتائج تطبيق تحليل التباين الأحادي (ANOVA) على جميع مجالات الدراسة والأداة تبيناً لمتغير الصف						
المجال	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	F	الدلالة الإحصائية	
المشكلات الاجتماعية	بين المجموعات	٢	٠,٢٩	٢,٠٦	٠,١٣	
	داخل المجموعات	٤٩٧	٠,١٤			
	المجموع	٤٩٩				
المشكلات السلوكية	بين المجموعات	٢	٠,١٢	٠,٨٤	٠,٤٣	
	داخل المجموعات	٤٩٧	٠,١٤			
	المجموع	٤٩٩				
المشكلات النفسية	بين المجموعات	٢	٠,٠٧	٠,٦٢	٠,٥٤	
	داخل المجموعات	٤٩٧	٠,١٢			
	المجموع	٤٩٩				
الأداة ككل	بين المجموعات	٢	٠,٠٣	١,٥٩	٠,٢١	
	داخل المجموعات	٤٩٧	٠,٠٢			
	المجموع	٤٩٩				

يظهر من الجدول (١١) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($0.05 \geq \alpha$) بين المتوسطات الحسابية لإجابات أفراد عينة الدراسة عن جميع

خصائص وصفات تجميع منهم فيجمع المشاكل التي يعانون منها هي مشاكل مشتركة كما أنه هؤلاء الطلاب خاضوا نفس التجربة منذ لحظة اندلاع الأزمة السورية ومن وصولهم لداخل المخيم وتتفق نتيجة هذه الدراسة مع دراسة الصلاحات ()

رابعاً: النتائج المتعلقة بالإجابة السؤال الرابع: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($0.05 \geq \alpha$) في المشكلات الاجتماعية والاضطرابات السلوكية والنفسية التي يعاني منها طلاب المرحلة الثانوية في مخيم الزعتري تبعاً لمتغير التحصيل.

مجالات الدراسة والأداة تبعاً لمتغير الصف، حيث كانت جميع قيم (F) غير دالة إحصائياً.

أظهرت النتائج أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha \leq 0.05$) بين المتوسطات الحسابية للمشكلات الاجتماعية والاضطرابات السلوكية والنفسية تعزى لمتغير الصف حيث كانت جميع قيم (F) غير دالة إحصائياً ويعزو الباحث السبب في ذلك إلى أن طلاب المرحلة الثانوية (العاشر، والأول، والثاني ثانوي) هم طلاب متقاربين في العمر وهناك

الجدول (١٢) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات أفراد عينة الدراسة عن جميع مجالات الدراسة والأداة تبعاً لمتغير مستوى التحصيل			
المجال	مستوى التحصيل	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
المشكلات الاجتماعية	ممتاز	٢,٥١	٠,٤٠
	جيد جداً	٢,٤٦	٠,٣٧
	جيد	٢,٤٥	٠,٣٦
	ضعيف	٢,٤٧	٠,٣٦
المشكلات السلوكية	ممتاز	٢,٥٤	٠,٣٨
	جيد جداً	٢,٤٩	٠,٣٩
	جيد	٢,٤٨	٠,٣٨
	ضعيف	٢,٤٩	٠,٣٨
المشكلات النفسية	ممتاز	٣,٣٠	٠,٣٤
	جيد جداً	٣,٣٢	٠,٣٥
	جيد	٣,٣٣	٠,٣٤
	ضعيف	٣,٣٢	٠,٣٤
الأداة ككل	ممتاز	٢,٨٢	٠,١٥

٠,١٥	٢,٨٠	جيد جدًا
٠,١٣	٢,٨٠	جيد
٠,١٤	٢,٨١	ضعيف

يظهر من الجدول (١٢) أن هناك فروقاً ظاهرية بين المتوسطات الحسابية لإجابات أفراد عينة الدراسة عن جميع مجالات الدراسة والأداة تبعاً لمتغير مستوى التحصيل، ولمعرفة الدلالة الإحصائية لهذه الفروق تم تطبيق تحليل التباين الأحادي (ANOVA)، الجدول رقم (١٣) يوضح ذلك.

الجدول (١٣) نتائج تطبيق تحليل التباين الأحادي (ANOVA) على جميع مجالات الدراسة والأداة تبعاً لمتغير مستوى التحصيل					
المجال	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	F	الدلالة الإحصائية
المشكلات الاجتماعية	بين المجموعات	٣	٠,٠٩	٠,٦٢	٠,٦٠
	داخل المجموعات	٤٩٦	٠,١٤		
	المجموع	٤٩٩			
المشكلات السلوكية	بين المجموعات	٣	٠,٠٨	٠,٥٥	٠,٦٥
	داخل المجموعات	٤٩٦	٠,١٤		
	المجموع	٤٩٩			
المشكلات النفسية	بين المجموعات	٣	٠,٠٣	٠,٢٢	٠,٨٨
	داخل المجموعات	٤٩٦	٠,١٢		
	المجموع	٤٩٩			
الأداة ككل	بين المجموعات	٣	٠,٠١	٠,٦٣	٠,٦٠
	داخل المجموعات	٤٩٦	٠,٠٢		
	المجموع	٤٩٩			

يظهر من الجدول (١٣) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($0.05 \geq \alpha$) بين المتوسطات الحسابية لإجابات أفراد عينة الدراسة عن جميع مجالات الدراسة والأداة تبعاً لمتغير مستوى التحصيل، حيث كانت جميع قيم (F) غير دالة إحصائياً. أظهرت النتائج أن هناك فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha \leq 0.05$) بين المتوسطات الحسابية لوجود المشكلات الاجتماعية والاضطرابات السلوكية

مستقبل برؤية جديدة لهم في هذا العالم وتتفق هذه الدراسة مع نتائج دراسة ايرجلو^(٢٢).

خامسا: النتائج المتعلقة بالإجابة السؤال الخامس: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($0.05 \geq \alpha$) في المشكلات الاجتماعية والاضطرابات السلوكية والنفسية التي يعاني منها طلاب المرحلة الثانوية في مخيم الزعتري تبعاً لمتغير الجنس.

والنفسية التي يعاني منها طلاب المرحلة الثانوية في مخيم الزعتري ويعود السبب في ذلك إلى أنه بزيادة المستوى التحصيلي الدراسي تزداد الرؤية الإيجابية لدى الطلاب حيث يشعر الطالب بقيمة تفوقه في المدرسة وفتح آفاق متعلقة أمامه بحيث يصبح موجه بشكل تلقائي إلى استغلال جميع الظروف المتاحة أمامه والانشغال بأمور غير إيجابية بحيث توصله إلى الهدف الذي يطمح في الوصول إليه تحت الظروف الصعبة التي يعيشون فيها من أجل تأمين

الجدول (١٤) فقدان أحد أفراد الأسرة			
المجال	فقدان أحد أفراد الأسرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
المشكلات الاجتماعية	فقدان الأب	٢,٥١	٠,٣٩
	فقدان الأم	٢,٤٦	٠,٣٨
	فقدان أحد الأخوة	٢,٤٦	٠,٣٦
	لا يوجد فقدان	٢,٤٥	٠,٣٦
المشكلات السلوكية	فقدان الأب	٢,٥٢	٠,٣٩
	فقدان الأم	٢,٥١	٠,٣٩
	فقدان أحد الأخوة	٢,٤٧	٠,٣٨
	لا يوجد فقدان	٢,٤٨	٠,٣٦
المشكلات النفسية	فقدان الأب	٣,٢٩	٠,٣٤
	فقدان الأم	٣,٣٠	٠,٣٤
	فقدان أحد الأخوة	٣,٣٣	٠,٣٤
	لا يوجد فقدان	٣,٣٤	٠,٣٤
الأداة ككل	فقدان الأب	٢,٨٢	٠,١٥
	فقدان الأم	٢,٨١	٠,١٦

٠,١٤	٢,٨٠	فقدان أحد الأخوة
٠,١٣	٢,٨٠	لا يوجد فقدان

يظهر من الجدول (١٤) أن هناك فروقا ظاهرية بين المتوسطات الحسابية لإجابات أفراد عينة الدراسة عن جميع مجالات الدراسة والأداة تبعاً لمتغير فقدان أحد أفراد الأسرة، ولمعرفة الدلالة الإحصائية لهذه الفروق تم تطبيق تحليل التباين الأحادي (ANOVA)، الجدول (١٥) يوضح ذلك.

الجدول (١٥) نتائج تطبيق تحليل التباين الأحادي (ANOVA) على جميع مجالات الدراسة والأداة تبعاً لمتغير فقدان أحد أفراد الأسرة					
المجال	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	F	الدلالة الإحصائية
المشكلات الاجتماعية	بين المجموعات	٣	٠,١١	٠,٧٧	٠,٥١
	داخل المجموعات	٤٩٦	٠,١٤		
	المجموع	٤٩٩			
المشكلات السلوكية	بين المجموعات	٣	٠,٠٧	٠,٥٢	٠,٦٧
	داخل المجموعات	٤٩٦	٠,١٤		
	المجموع	٤٩٩			
المشكلات النفسية	بين المجموعات	٣	٠,٠١	٠,٤٣	٠,٧٣
	داخل المجموعات	٤٩٦	٠,١٢		
	المجموع	٤٩٩			
الأداة ككل	بين المجموعات	٣	٠,٠١	٠,٤٣	٠,٧٣
	داخل المجموعات	٤٩٦	٠,٠٢		
	المجموع	٤٩٩			

أظهرت النتائج أن هناك فروقا ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين المتوسطات الحسابية لوجود المشكلات الاجتماعية والاضطرابات السلوكية والنفسية التي يعاني منها طلاب المرحلة الثانوية في تخيم الزعترى تعزى لمتغير فقدان أحد أفراد الأسرة ويرجع السبب في ذلك إلى أن الطلاب يعيشون

يظهر من الجدول (١٥) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($0.05 \geq \alpha$) بين المتوسطات الحسابية لإجابات أفراد عينة الدراسة عن جميع مجالات الدراسة والأداة تبعاً لمتغير فقدان أحد أفراد الأسرة، حيث كانت جميع قيم (F) غير دالة إحصائياً.

التوصيات :

- يوصي الباحث بإجراء ما يلي:
- ١- تقديم برامج توعوية خاصة بالطلاب تهدف إلى تدريبهم وغرس الثقة في نفوسهم بعد تعرضهم لحالات التخويف التي تعرضوا لها داخل بلاده واستخدام الأساليب الناجحة في ذلك.
 - ٢- عمل دراسات وأبحاث حول أهم المشكلات الاجتماعية والنفسية والسلوكية لدى الطلبة اللاجئين والآثار المترتبة عليها في ضوء متغيرات أخرى.
 - ٣- كما يوصي الباحث بقيام المؤسسات والمنظمات الانسانية التي تعمل لخدمة اللاجئين على تقديم البرامج التي ترتقي بمستوى الطلاب التعليمي.
 - ٤- تحسين البنية التحتية في مخيم الزعتري والعمل على تطويرها.

حالة من الاكتئاب في حال فقدان أحد افراد الأسرة فعند فقدان الأب والأم يجرمه من الحنان الأبوي ويغيب التوجيه الصحيح لتكامل عملية التوازن الاجتماعي والعاطفي والنفسي ويجعل حياته يسوده الشؤم وعدم التعامل والاستقرار وحرمان الطلاب ووخافة في هذه الفترة من العيش داخل الأجواء الأسرية شديدة بالنقص والحرمان مما يخلف آثاراً سلبية في شخصيته وسلوكه، وتصف قدرته على مواجهة الحياة ومشكلاتها وبالرغم من توفر المكان والمأكل والمشرب والتعليم وتقديم الدعاية الصحية والدعم إلا أنها في داخل أجواء المخيمات لا يستطيع أن تؤمن لهم الحب والحنان والأمان والاستقرار فلا نستطيع إزالة ما علق في خواطرهم من الألم نتيجة لما تعرضوا له من ضغوطات وخصومات وخبرات مؤلمة برحلتهم الشاقة منذ لحظة خروجهم من تحت القصف والتعذيب لوصولهم إلى منطقة الأمان تبقى هذه الأجواء مهيمنة عليهم ومؤثرة عليه بشكل كبير.

المراجع:

١. وضاح الحمود. (٢٠١٥). أوضاع اللاجئين في المملكة الأردنية الهاشمية ورقة عمل مقدمة إلى المنتدى العلمي، جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية، كلية العلوم الاستراتيجية.
٢. جلال سعد. (١٩٩٢). التوجيه النفسي والتربوي والمهني، بيروت دار الفكر العربي.
٣. العاني، عبداللطيف وعمر، معن خليل (١٩٩١). المشكلات الاجتماعية، مصر، عالم الكتب.
٤. التومي، عمر بن محمد. (١٩٧٣). الأسس النفسية والتربوية لرعاية الشباب بيروت، دار الثقافة.
٥. الجولاني، فادية عمر. (١٩٩٨). شخصيات وعلاج المشكلات النفسية والاجتماعية، مصر.
٦. الزهراني، حسن. (٢٠٠٥). المشكلات النفسية والاجتماعية والتعليمية لدى عينة من طلاب كليات المعلمين المتأخرين في التحصيل الأكاديمي. رسالة ماجستير غير منشورة، الرياض: جامعة الملك سعود، كلية التربية.
٧. الجولاني، فادية عمر. (١٩٩٨)، مرجع سابق.
٨. جلال سعد. (١٩٩٢)، مرجع سابق.
٩. العدينات، خلدون. (٢٠١٢). اضطرابات ما بعد الصدمة وسط الأطفال والمراهقين محيم الزعتري للاجئين السوريين في الأردن، مجلة الثقافة والتنمية، ٥٨ (٩٧-١١٣).
١٠. علاونه، شفيق علاونة. (٢٠٠٤). سيكولوجية التطور الإنساني (من الطفولة إلى الرشد)، دار المسيرة للنشر، والتوزيع والطباعة، ط١، عمان، الاردن .
١١. التومي، عمر بن محمد. (١٩٧٣)، مرجع سابق.
١٢. وافي، ليلي أحمد. (٢٠٠٦). الاضطرابات السلوكية وعلاقتها بمستوى التوافق النفسي لدى الأطفال الصم
- والمكفوفين رسالة جامعية غير منشورة، كلية التربية، الجامعة الإسلامية، غزة فلسطين.
١٣. البلوي، خولة. (٢٠١٥). المشكلات السلوكية الشائعة وعلاقتها ببعض المتغيرات لدى طالبات السنة التحضيرية في جامعة تبوك، دراسات الأمين التربوية، ٤٢ (٧٢٤-٧٤٦).
١٤. عودة، زينب. (٢٠٠٩). اتجاهات اللاجئين الفلسطينيين في غيمات محافظة قطاع غزة نحو حق العودة، اللجنة الوطنية العليا للقدس، عاصمة الثقافة العربية، غزة.
١٥. وزارة التربية والتعليم العالي (٢٠٠٧-٢٠٠٨)، تعديل استعمال مصطلحات قديمة، ورقة عمل غير منشورة، غزة.
١٦. أبو طربوش، ربي. (٢٠١٤). الآثار الاجتماعية والنفسية للأزمة السورية على الأطفال السوريين اللاجئين في الأردن، رسالة ماجستير منشورة، الجامعة الأردنية.
١٧. المومني، فواز فريجات، إسراء. (٢٠١٦). القدرة النبوية لبعض العوامل الاجتماعية والديمقراطية لحدث الاضطرابات السيکوسوماتية لدى اللاجئين السوريين، الجامعة الأردنية للعلوم الاجتماعية ٩ (٣).
١٨. الصلاحات، عبيد. (٢٠١٤). المشكلات النفسية والاجتماعية التي تواجه اللاجئين السوريين في مخيم الزعتري، دراسة ميدانية: رسالة ماجستير من الجامعة الأردنية.
١٩. غرة، رندة. (٢٠٠٨). مستوى المشكلات السلوكية لدى طلبة المرحلة الابتدائية من وجهة نظر الأمهات العاملات وغير العاملات. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الرموك، اربد، الاردن.

٢٠. فايد، حسين. (١٩٩٦). أبعاد السلوك العدواني لدى شباب الجامعة، دراسة مقارنة المؤتمر الثالث للإرشاد النفسي، جامعة عين شمس، مصر.

21. Mc Clure et al. (2007). Responses to conflict and cooperation in adolescents with Anxiety and mood disorders, New Jersey, Journal of Abnormal child psychology.

22. Jabbar, S & Zaza H. (2014). Impact of conflict in Syria on Syrian children at the Zaatari Refugee Camp in Jordan. Early child Development & Care 148 (9/10) 1507 – 1530.

23. Ayazi, T. Lien, A., Swartz, 2. & Hawff, E. (2014). Association between Exposure to Traumatic Events and Anxiety Disorders in a post-Conflict setting: Across-Sectional community study in south Sudan. BAAC Psychiatry, 14 (6), 23 – 35.

24. Derluyn, I & Broekart, E. (2008). Different Perspectives on Emotional and Behavioral Problems in Unaccompanied Refugee Children and Adolescents Ethnicity & Health, 12(2), 162.

25. Eroglu, S. (2009). Dimensions of Aggression Behavioral & Related Demographic Factor: A comparative Study on High School Students & University Students. Selcuk Universitesi Sosyal Bilimler Enstitusu Dergisi. 2(21), 205-221.

جهود الإمام النووي اللغوية والنحوية في توجيه المعنى في رياض الصالحين

د. محمد عبدالله أبو الرب * د. محمد حميدي الشعرات **

تاريخ وصول البحث: ٢٠٢٠/٤/٢١ م تاريخ قبول البحث: ٢٠٢٠/٨/٩ م

ملخص

يهدف هذا البحث إلى دراسة جهود الإمام النووي اللغوية والنحوية في توجيه المعنى في كتابه رياض الصالحين الذي يُعدّ من أشهر كتبه؛ إذ اعتنى فيه بتبويب أحاديث رسول الله ﷺ عناية فريدة، واستشهد في بداية كل باب بطائفة مباركة من آيات الذكر الحكيم دالة عليه، ثمّ بجملة من أحاديث رسول الله ﷺ، وألزم نفسه أن لا يذكر فيه إلّا ما صحّ عن رسول الله ﷺ في الكتب الستة الصحيحة.

وكان عمله في شرح المشكل من أحاديث رسول الله ﷺ جارياً في خمسة أبواب من أبواب اللغة والنحو، وهي: النحو، والتصنيف، واللغات، والصرف، والدلالة. وقد أشرنا إلى كل باب من هذه الأبواب، واستخرجناه من مظائنه، واحتكمنا إلى أهل الدراية في دراسته، ونَبّهنا على مقاصد الإمام من هذه الأبواب، ومذهبه في الشرح والتفسير.

الكلمات المفتاحية: النووي، الجهود اللغوية والنحوية، رياض الصالحين.

* أستاذ مشارك، جامعة البلقاء التطبيقية.

** باحث، وزارة التربية والتعليم - الأردن.

Al-Nawawī Linguistic and Syntactic Efforts to Comprehend the Meaning in Riyadh Al-Saaliheen

Abstract

The study looks at Imam Al-Nawawī linguistic and syntactic efforts in his attempt in comprehend the meaning in his most prominent work, Reyad Alsaleheen. It compiles and classifies Prophet Muhammad (Peace and Blessings Be Upon Him) narratives in the most exquisite manner. He introduced each chapter with the Quranic verses and hadith narratives on the chapter subject matter. He only cited sahih (authentic) hadith mentioned in Kutub al-Sittah, the Six Canonical Books of Hadith.

Al-Nawawī explained ambiguous hadith by utilizing five methods in language and syntax; namely: syntax, Haplography, languages, morphology and semantics. The researchers made a reference to each of these methods, handled their ambiguities and consulted with matter experts. The researchers highlighted the author's purposes from these methods and his approach in clarification and interpretation.

KeyWords: Al-Nawawī, linguistic and grammatical efforts, Riyadh Al-Saaliheen.



المقدمة:

ثمَّثل كلمات النووي-رحمه الله-
الآتية في مقدِّمة كتابه رياض الصَّالحين:
"وأوشَّح ما يحتاج إلى ضبط أو شرح معنى
خفي بنفائس من التنبيهات"^(١) - عمدة هذه

الدراسة؛ فقد أسرتنا نظرات هذا الرجل
الذي لم يبلغ العقد الخامس من العمر،
أسرتنا نظراته الفاتنة في اللغة والنحو، وهو
يجلِّي بنظم جواهره ما قد يلبس على
القارئ من فهم جملة من أحاديث رسول

الله ﷺ التي اختارها بعناية فائقة، وبوبها أبواباً تستعذب موارد القلوب الطامئة، وتنشد إليها النفوس الهائلة.

وكان عمله في شرح المشكل من أحاديث رسول الله ﷺ جارياً في خمسة أبواب من أبواب اللغة والنحو، وهي: النحو، والتصحيح، واللغات، والصرف، والدلالة، غير أنه لم يلتزم ذلك في الأحاديث جميعها التي جمعها، فنجد طائفة من أحاديث رسول الله ﷺ فيها الغريب والمشكل، ولم نجد له إشارات لغوية أو نحوية يبين فيها رأيه. وقد أردنا الإشارة إلى كل باب من هذه الأبواب، واستخراجه من مظائنه، والاحتكام إلى أهل الدراية في معالجته، والتنبيه على مقاصد الإمام من هذه الأبواب، ومذهبه في الشرح والتفسير.

التعريف بالإمام النووي:

النووي (٦٣١-٦٧٦هـ / ١٢٣٣-١٢٧٧م) هو يحيى بن شرف بن مري بن حسن الحزامي الحوراني، النووي، الشافعي، أبو زكريا، محيي الدين، علامة بالفقه والحديث، ومولده ووفاته في نوى من قرى حوران بسوريا، وإليها نسبته^(٢).

وقد تعلم في دمشق، وأقام بها زمناً طويلاً. ومن أشهر كتبه: تهذيب الأسماء واللغات، ومنهاج الطالبين، والمنهاج شرح صحيح مسلم، والتقريب والتيسير في مصطلح الحديث، وحلية الأبرار المعروف بالأذكار النووية، ورياض الصالحين من كلام سيّد المرسلين، وبستان العارفين، والإيضاح في المناسك، ومناقب الشافعي، ومنار الهدى في الوقف والابتداء، والإشارات إلى بيان أسماء المبهمة، والأربعون حديثاً النووية^(٣).

ويعدّ كتابه رياض الصالحين من أشهر كتبه؛ إذ اعتنى فيه بتبويب أحاديث رسول الله ﷺ عناية فريدة، واستشهد في بداية كل باب بطائفة مباركة من آيات الذكر الحكيم دالة عليه، ثمّ بجملة من أحاديث رسول الله ﷺ، وألزم نفسه ألا يذكر فيه إلّا ما صحّ عن رسول الله ﷺ في الكتب الستة الصحيحة، وكان يذكر قبل الحديث راويه من أصحاب رسول الله ﷺ، أو التابعين، ويذكر بعده تخريجه من مظائنه، وقد بدأه بباب الإخلاص، وختمه بكتاب المنشورات والملح.

ونال هذا الكتاب شهرة واسعة في أصقاع الأرض، وتلقاه الناس بالرضا والقبول، وأثنى عليه القريب والبعيد، واستعان به طلبة العلم في البحث والاستشهاد. وفي أيامنا هذه لا يكاد يخلو منه مسجد ولا مكتبة، ودخل كثيراً من بيوت المسلمين لينيرها عليهم بذكر الله ورسوله ﷺ.

الدراسات السابقة:

من الدراسات السابقة التي تناولت القضايا اللغوية والنحوية لدى الإمام النووي دراسة سعد الأزدي: (البحث النحوي واللغوي عند الإمام النووي ت ١٦٧٦هـ)، وهي رسالة دكتوراه^(٤)، وقد تناول فيها الباحث القضايا اللغوية والنحوية عند الإمام النووي في ثلاثة من كتبه، وهي شرح صحيح مسلم، والمجموع شرح المذهب، وتهذيب الأسماء واللغات. وجاءت في أربعة فصول مسبقة بتمهيد فيه مبحثان، تناول الأول حياة النووي، وتناول الآخر منهجه في كتبه السابقة الذكر، وقد درس صاحبها ما في تلك الكتب الثلاثة من مسائل صوتية وصرفية ودلالية ونحوية في فصولها الأربعة على التوالي؛ فكان منها البحث باحتجاج النووي بالقرآن وقراءاته

ثم الحديث النبوي الشريف ثم كلام العرب من شعر ونثر، وعرض لموقفه من القياس والإجماع والعلّة، ثم تناول الدرس الصوتي عنده من إدغام وإبدال وقلب وتخفيف للهمز وهاء السكت والإشباع، وعالج المسائل الصرفية التي تناثرت في كتبه، وهي المذكر والمؤنث والنسب والتصغير والمجموع والتشديد والتخفيف وحروف الزيادة وبنية الكلمة والإعلال، والقلب المكاني والفعل المجرد والمزيد والأبنية، وتناول في الدرس الدلاليّ التضمنين، والمعرّب والدخيل، والفروق اللغوية، والمشارك اللفظي، والأضداد، والترادف، ثم الحقيقة والمجاز في القرآن الكريم، وكان من مواضيع الدرس النحويّ حروف الجر والعطف والجواب...

ومن تلك الدراسات أيضاً دراسة عبدالسلام مرعي جاسم: (جهود النووي اللغوية والنحوية والصرفية في (تحرير ألفاظ التنبيه)^(٥))، وقد اقتصرت على معجم النووي الذي أقامه على كتاب (التنبيه) للإمام الشيرازي، وقد أسماه (تحرير ألفاظ التنبيه). وسعت تلك الدراسة إلى إبراز جهد الإمام النووي اللغوي والنحوي والصرفي في معجمه اللغوي الذي أقامه على كتاب (التنبيه) للإمام الشيرازي.

وتناولت المواضيع الآتية بإيجاز من خلال بعض الأمثلة، وهي: اللغات في المفردة، والإفراد والتثنية والجمع، والتذكير والتأنيث، والمولد والمغرب، والأصول الاشتقاقية، ودلالة المفردات، والترادف، والزيادة والتضمن، والقلب المكاني، والوزن الصرفي لبعض الكلمات...

وكذلك اقتصرنا دراسة حسين كاظم السعدي على شرح صحيح مسلم، وهي بعنوان: (حروف المعاني وتأويلها عند الإمام النووي (٦٧٦هـ) في كتابه شرح صحيح مسلم)^(١). وتناولت تلك الدراسة جهد الإمام النووي في تأويل حروف المعاني التي قد يوحى ظاهرها مخالفة لسياق الكلام. ومن المسائل التي تناولها الباحث تناوب حروف الجر، وتعدد معاني (من)... ولعلنا نلاحظ حرص الباحثين على إبراز الجهد اللغوي والنحوي للإمام النووي؛ وذلك يدل على مكانته في الدرس اللغوي والنحوي، وعنايته بدراسة الحديث النبوي الشريف على تعدد رواياته، واحتجاجه به في الدرس اللغوي والنحوي؛ ولذلك نرجو أن تكون دراستنا هذه مكتملة لتلك الدراسات السابقة؛ لأنها تناولت مواضيع لغوية ونحوية جديدة لم تتناولها

تلك الدراسات؛ وخاصة أنها تأتي في أكثر كتبه شهرة وانتشاراً بين الباحثين والناس عامة؛ وقد خلّت تلك الدراسات السابقة منه. وقد جلّت هذه الدراسة أيضاً منهج النووي في كتابه رياض الصالحين؛ إذ استشهد فيه بجملة من أحاديث رسول الله ﷺ، وألزم نفسه أن لا يذكر فيه إلّا ما صحّ عن رسول الله ﷺ في الكتب الستة الصحيحة، وكشفت هذه الدراسة عن مقدرة النووي اللغوية والنحوية في شرح المشكل من أحاديث رسول الله ﷺ.

جهود الإمام النووي اللغوية والنحوية:

بلغت القضايا التي برزت فيها جهود الإمام النووي اللغوية والنحوية في كتابه رياض الصالحين قرابة خمسمائة قضية، وقد انتخبنا منها ما يمثل تلك الجهود في النحو، والتصحيح، والصرف، والدلالة. وأمّا اللغات، فقد جمعناها في هذه الدراسة جمعاً كاملاً.

أولاً: النحو

كان النووي كغيره من الشارحين بارعاً في علم النحو الذي لا غنى للشارح عنه؛ فكثير من الأحاديث النبوية الشريفة قد يُشكل شرحها على من لا دربة له في هذا الفن، فيوردها مورداً غير الذي أريد بها،

فصاحبُ هذا الحديث أفصح العرب الذي
أوتي جوامع الكلم!

وللنوعي جهود نحوية توجه المعنى بما
يقتضيه هذا العلم، فنراه تبعاً لذلك يحجر
المعنى على وجه واحد تارة، أو يجعل له
وجهين تارة أخرى، أو قد يزيل اللبس
الذي قد يقع فيه السامع لجهله وجهاً من
الوجوه تارة ثالثة، فمن ذلك شرحه لحديث
النبي ﷺ الذي رواه عبدالله بن عمرو بن
العاص رضي الله عنهما، "عن النبي ﷺ،
قال: ليس الواصل بالمكافئ، ولكن الواصل
الذي إذا قُطعت رَحْمُهُ وصلها. رواه
البخاري^(٧). قال النووي في شرح هذا
الحديث: "وَقُطِعَتْ بفتح القاف والطاء.
و(رحمة) مرفوع^(٨)."

يريد بذلك أن الواصل من يصل من
قطعه، فيقابل قطيعة رحمه له بالوصل،
متحرزاً بذلك من المعنى الناشئ من بناء
الفعل (قطع) للمجهول، بأن لا يكون
المعنى أن الواصل هو الذي يصل من
قُطعت رحمه من الناس؛ لأن ذلك، وإن
كان فيه فضيلة وصل المقطوع، إلا أنه لا
يلغ فضل مقابلة من أراد قطيعته بالوصل،
ولا فضل من يكافئ الوصل بالوصل، لما

في ذلك من مخالفة النفس التي لا ترضى
بالتواضع والمبادرة إلى بذل المعروف.

هذه رواية البخاري (ت ٢٥٦هـ) عن
عبدالله بن عمرو بن العاص (ت ٦٣هـ)،
وقد ذكر ابن حجر (ت ٨٥٢هـ) في شرح
هذا الحديث الرواية بالوجهين فقال:
"وقطعت) ضُبِطَتْ في بعض الروايات بضم
أوله وكسر ثانيه على البناء للمجهول، وفي
أكثرها بفتحتين^(٩). ففي قوله: (وفي أكثرها)
ترجيح الوجه الذي ذهب إليه النووي."

وفي (فيض القدير) قال الشارح:
"الذي إذا قُطِعَتْ) قال في الرياض: بفتح
القاف والطاء. وقوله (رحمة) مرفوع.
(وصلها) يعني وصل قريبه الذي قاطعه،
نبه به على أن من كافاً من أحسن إليه لا
يُعدّ واصلاً للرحم، وإنما الواصل الذي
يقطعه قريبه فيواصل هو، وهذا إشارة إلى
الرتبة العليا في ذلك، وإلا فلو لم يقطعه
أحد من قرابته، واستمر هو على
مواصلاتهم عُدّ واصلاً، لكن رتبته دون من
وصل من قطعه^(١٠)."

وأما الإمام أحمد (ت ٢٤١هـ)، فقد
ذكر هذا الحديث برواية (انقطعت) في
إحدى الروايات، وهذه الصيغة (انفعل)
هي صورة أخرى للفعل المبني للمجهول،

أي لا يظهر فيها من قام بفعل القطع، وعليه تخالف هذه الرواية ما ذهب إليه النووي في ترجيح البناء للمعلوم^(١١).

وذكر هذا الحديث بنصه أبو داود (ت ٢٧٥هـ)، والترمذي (ت ٢٧٩هـ)، وابن حبان (ت ٣٥٤هـ)، ولم نجد عند شراحه ذكراً للخلاف الناشئ في رواية (قطعت) على البناء للمجهول أو المعلوم.

ومنه أيضاً شرحه لحديث أبي هريرة (ت ٥٩هـ) رضي الله عنه، عن رسول الله ﷺ أنه قال: "إذا قال الرجل: هلك الناس، فهو أهلكهم"^(١٢)، فقال: "الرواية المشهورة (أهلكهم) برفع الكاف، وروي بنصبها"^(١٣)، يريد بذلك أن الذي يرى أن الناس قد هلكوا، ولم يبق فيهم خير فهو أكثر الناس هلاكاً، وأقلهم خيراً؛ لأنه مُعجب بنفسه محتقر من سواه من الناس، وأسوأهم حالاً لما يصيبه من الإثم في ذلك؛ فعذه النبي ﷺ شر الناس، وأقلهم خيراً. وعلى هذا تكون كلمة (أهلكهم) اسم تفضيل من الفعل (هلك) على وزن (أفعل)، وتُعرب خبراً مفرداً للمبتدأ (هو). وفي كتاب آخر للنووي^(١٤) يقوّي فيه وجه الرفع محتجاً برواية في (حلية الأولياء) "فهو من أهلكهم"^(١٥)، وبرواية أخرى في (الجمع بين

الصحيحين) للحميدي (ت ٤٨٨هـ) بأن الأشهر الرفع^(١٦).

وأما رواية النصب (أهلكهم) فتعني أن الذي قال: هلك الناس، فهو الذي تسبّب في هلاكهم، وذلك لكلامه الشائن، وقنوطه من الخير في حياة الناس، فكان كلامه هذا سبباً في قلة الخير وهلاك الناس، وإرجافاً في إشاعة روح القنوط واليأس من الخير في الناس على غير ما علّمنا رسول الله ﷺ من بقاء الخير في هذه الأمة إلى يوم القيامة. وعلى هذا تكون كلمة (أهلكهم) فعلاً ماضياً، والقائل هو الفاعل، وتُعرب الجملة خبراً للمبتدأ (هو).

وقد شرح هذا المعنى البغوي (ت ٥١٦هـ) بقوله: "وقيل: هم الذين يؤيسون الناس من رحمة الله، يقولون: هلك الناس، أي: استوجبوا النار والخلود فيها بسوء أعمالهم، فإذا قال ذلك، فهو أهلكهم بفتح الكاف أي: أوجب لهم ذلك"^(١٧).

وذكر ابن الأثير (ت ٦٠٦هـ) أنه يروى بفتح الكاف وضمّها، فمن فتحها كانت فعلاً ماضياً؛ إذ إن معناه أن الغالين الذين يؤيسون الناس من رحمة الله يقولون: هلك الناس، أي استوجبوا النار بسوء أعمالهم. فإذا قال الرجل ذلك فهو الذي أوجبه لهم،

لا الله تعالى، أو هو الذي لما قال لهم ذلك وآيسهم حملهم على ترك الطاعة، والانهماك في المعاصي، فهو الذي أوقعهم في الهلاك^(١٨).

وأما الأزهرى (ت ٥٣٧٠هـ)، فقد ذكر وجه الفتح وحده كآته يقويه على رواية الضم، فقال: وفي حديث سهيل عن أبيه، عن أبي هريرة: (إذا قال الرجل: هلك الناس فهو أهلكهم)، معناه أن العالمين الذين يقتطون الناس من رحمة الله يقولون: هلك الناس، أي استوجبوا النار والخلود فيها بسوء أعمالهم، ومعنى قوله: هو أهلكهم أي هو أوجب لهم ذلك، والله - جل وعز - لم يهلكهم. وقال مالك في قوله: (أهلكهم)، أي أسلمهم^(١٩).

ولعلنا نلاحظ أن علماء الحديث قوّوا رواية الضم، وهذه الرواية التي يبنى عليها عدّ (أهلك) اسم تفضيل لا تتعارض مع ما نصّ عليه العلماء من عدم جواز صياغة اسم التفضيل من الأفعال التي لا تقبل التفاضل والزيادة^(٢٠) مثل (مات، وفني، وعدم)، وهلك مثلها في المعنى؛ لأنه يفقد الأساس الذي يقوم عليه التفضيل. ولا نرى تعارضاً في ذلك؛ لأنّ المراد من (أهلك) بوصفها اسم تفضيل، ليس معناه

أكثرهم موتاً، فليس في ذلك تفاضل؛ وإنما المراد أنه أكثرهم شقاء وخسراناً.

ومن إشارات النووي النحوية أيضاً شرحه لمعنى الذفرى التي جاءت متصلة بهاء الغائب (ذفراه) تحزّزاً من الظنّ الذي قد يقع فيه السامع بأنّ هذا الحرف مثنى لمشاكلته إيّاه في اللفظ، وذلك في حديث عبدالله بن جعفر (ت ٥٨٠هـ) - رضي الله عنهما - في صحيح مسلم (ت ٥٢٦١هـ) جاء فيه: "وزاد فيه البرقاني بإسناد مسلم: بعد قوله: حائش نخل: فدخل حائطاً لرجل من الأنصار، فإذا فيه جمل، فلمّا رأى رسول الله ﷺ جرجرَ وذرفت عيناه، فأتاه النبي ﷺ فمسح سرائئه أي: سنامه وذفراه فسكن^(٢١)، فعلق النووي على معنى (ذفراه) بقوله: "ذفراه هو بكسر الذال المعجمة، وإسكان الفاء، وهو لفظ مفرد مؤنث. قال أهل اللغة: الذفرى: الموضع الذي يعرق منه البعير خلف الأذن^(٢٢). وأما مثناه فذفريان، وجمعه ذفارى. سُمّي بهذا الاسم لأنّ الذفر الثثنى، ولما كان الموضع الذي يعرق منه البعير خلف الأذن نتن الرائحة سُمّي الذفرى^(٢٣).

أخرج هذا الحديث أحمد (ت ٥٢٤١هـ)، ومسلم (ت ٥٢٦١هـ)، وأبو داود (ت

٢٧٥هـ)، ولم نجد عندهم خلافاً في لفظ هذا الحرف، ولا عند شراح حديثهم زيادة على ما ذكر النووي.

ثانياً: الاحتراز من التصحيف:

كان النووي يخشى ظاهرة التصحيف في قراءة حديث رسول الله ﷺ؛ فالزم نفسه في مواطن كثيرة من رياض الصالحين ضبط أسماء الرواة، وألفاظ حديث رسول الله ﷺ، وعمد إلى توكيد اللفظ بعبارات دالة على ضبط حروفه، كقوله: ذال معجمة، وغين معجمة، وشين معجمة، وضاد معجمة، وحاء مهملة، ودال مهملة، وسين مهملة، وطاء مثناة، وباء موحدة، وطاء مثناة من فوق، وياء مثناة من تحت، إضافة إلى ضبط الحروف بالحركات كقوله: مكسورة، ومضمومة، ومفتوحة، وساكنة، يعينه في هذا علمه بالعربية، وروايته عن أرباب اللغة كالخطابي (ت ٣٨٨هـ)، والجوهرى (ت ٣٩٣هـ) والحميدي (ت ٤٨٨هـ)، وإذا وجد لفظاً أصابه التصحيف رجح إحدى الروايتين على الأخرى، كقوله: وهو الأشهر، أو وهو رواية الجمهور. ومن ذلك قوله في شرح حديث جرير بن عبد الله (ت ٥١هـ) ﷺ أنه قال: كُنَّا في صدر النهار عند رسول الله ﷺ، فجاءه قوم عراة مجتابي

النمار أو العباء، متقلدي السيوف، عامتهم من مضر، بل كلهم من مضر، فتمعر وجه رسول الله ﷺ لما رأى بهم من الفاقة، فدخل ثم خرج، فأمر بلالاً فأذن وأقام، فصلّى ثم خطب، فقال: ﴿يَا أَيُّهَا النَّاسُ اتَّقُوا رَبَّكُمُ الَّذِي خَلَقَكُمْ مِنْ نَفْسٍ وَاحِدَةٍ﴾ إلى آخر الآية: ﴿إِنَّ اللَّهَ كَانَ عَلَيْكُمْ رَقِيبًا﴾ [النساء: ١]، والآية الأخرى التي في آخر الحشر: ﴿يَا أَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُوا اتَّقُوا اللَّهَ وَلَنْظُرْ نَفْسٌ مَّا قَدَّمَتْ لِغَدٍ﴾ [الحشر: ١٨]، تصدق رجل من ديناره، من درهمه، من ثوبه، من صاع برّ، من صاع تمره، حتّى قال: ولو بشقّ تمر، فجاء رجل من الأنصار بصرّة كادت كفّه تعجز عنها، بل قد عجزت، ثمّ تتابع الناس حتّى رأيت كومين من طعام وثياب، حتّى رأيت وجه رسول الله ﷺ يتهلّل كأنّه مُذهّبة، فقال رسول الله ﷺ: مَنْ سَنَّ في الإسلام سنة حسنة فله أجرها، وأجر من عمل بها من بعده من غير أن ينقص من أجورهم شيء، ومن سَنَّ في الإسلام سنة سيئة سيئة كان عليه وزرها، ووزر من عمل بها من بعده من غير أن ينقص من أوزارهم شيء. رواه مسلم (٢٤).

قال النووي في شرح هذا الحديث: "وقوله: (كأنه مُذهبة) هو بالذال المعجمة، وفتح الهاء والباء الموحدة، قاله القاضي عياض وغيره. وصحّفه بعضهم فقال: (مُذهنة) بـدال مهملة وضمّ الهاء وبالنون، وكذا ضبطه الحميدي، والصحيح المشهور هو الأوّل. والمراد به على الوجهين: الصفاء والاستنارة^(٢٥)."

ومعنى (مُذهبة) هو الشيء المموّه بالذهب^(٢٦). شبه وجه رسول الله ﷺ لما سرّب بصنيع أصحابه، واستنار، بالشيء المذهب ذي البريق اللامع. وأما مُذهنة-بالدال- فهي تأنيث المذهن، وهو نقرة في الجبل يستنقع فيها الماء، ويجمع فيها المطر. شبه وجهه لإشراق السرور عليه بصفاء الماء المجمع في الحجر^(٢٧). وهذا المعنى أخذه ابن منظور من ابن الأثير (ت ٦٠٦هـ)^(٢٨).

وقد أخذ الحميدي (ت ٤٨٨هـ) بهذا اللفظ كما ذكر النووي، ورواه في الجمع بين الصحيحين^(٢٩).

وأما القاضي عياض (ت ٥٤٤هـ)، فكان يرى الرواية بالدال تصحيفاً، يقول: "قوله كأن وجهه مذهب؛ أي فضة مذهب بالذهب كما قال الشاعر:

كأنها فضّة قد مسّها ذهب^(٣٠)

وقيل المذهب واحد المذاهب، وهي جلود يُجعل فيها طرق مذهبة واحدها مذهب ومذهبة. وصحّف هذا الحرف بعض الرواة فقال: مدهنة بدال مهملة ونون، وليس بشيء. قوله بعث بذهيبية في تربتها كذا الرواية عن مسلم عند أكثر شيوخنا^(٣١).

ومن ذلك أيضاً قوله في شرح حديث أبي هريرة (ت ٥٩هـ) ﷺ أنه قال: كُنّا قعوداً حول رسول الله ﷺ، ومعنا أبو بكر وعمر - رضي الله عنهما - في نفر، فقام رسول الله ﷺ من بين أظهرنا فأبطأ علينا، وخشينا أن يُقتطع دوننا وفرعنا فقمنا، فكنّت أول من فزع، فخرجت أبتغي رسول الله ﷺ، حتى أتيت حائطاً للأنصار لبني النجار، فدُرْتُ به هل أجد له باباً؟ فلم أجد، فإذا ربيع يدخل في جوف حائط من بئر خارجه، (والربيع: الجدول الصغير)، فاحتفرت، فدخلت على رسول الله ﷺ، فقال: أبو هريرة؟ فقلت: نعم يا رسول الله، قال: ما شأنك؟ قلت: كُنْتُ بين ظهرينا فقمّت فأبطأت علينا، فخشينا أن تُقتطع دوننا، ففرعنا، فكنّت أول من فزع، فأُتيت هذا الحائط، فاحتفرت كما يحتفز

الثعلب، وهؤلاء الناس ورائي. فقال: يا أبا هريرة، وأعطاني نعليه، فقال: اذهب بنعلي هاتين، فمن لقيت من وراء هذا الحائط يشهد أن لا إله إلا الله مستيقناً بها قلبه، فبشره بالجنة. وذكر الحديث بطوله، رواه مسلم^(٣٢).

قال النووي: "وقوله: (احتفرت) روي بالراء وبالزاي، ومعناه بالزاي: تضاممت وتصارعت حتى أمكنني الدخول"^(٣٣). وقال في شرح صحيح مسلم: "قوله: (احتفرت) كما يحتفز الثعلب) هذا قد روي على وجهين؛ روي بالزاي، وروي بالراء، قال القاضي عياض: رواه عامة شيوخنا بالراء عن العبدري وغيره، قال: وسمعنا عن الأسدي عن أبي الليث الشاشي عن عبد الغافر الفارسي عن الجلودي بالزاي، وهو الصواب، ومعناه تضاممت ليسعني المدخل، وكذا قال الشيخ أبو عمرو: إنه بالزاي في الأصل الذي بخط أبي عامر العبدري، وفي الأصل المأخوذ عن الجلودي، وإنها رواية الأكثرين، وإن رواية الزاي أقرب من حيث المعنى، ويدل عليه تشبيهه بفعل الثعلب، وهو تضامته في المضايق، وأما صاحب التحرير فأنكر الزاي

وخطأ روايتها، واختار الراء، وليس اختياره بمختار، والله أعلم^(٣٤).

فقول أبي هريرة عليه السلام في الحديث قول واحد، ولكن الرواة اختلفوا في ضبط الحرف، فمنهم من ضبطه راء مهملة (فاحتفرت)، ومنهم من ضبطه زينا (فاحتفرت)، وقد يكون هذا الخلاف بسبب التصحيف؛ لأن الكلمتين متشابهتان في الرسم، والمعنى يحتمل كل واحدة منهما؛ ف (احتفرت) بمعنى تضام صحبة، و (احتفرت) من (حفر) صحبة أيضاً؛ لذا نجد النووي يحرص على ضبط الحرف الذي يخشى الخلاف فيه ضبطاً تاماً مانعاً بوصفه وصفاً دقيقاً كقوله: بالراء أو بالزاي.

ومن العلماء الذين صوبوا رواية (احتفرت) بالزاي القاضي عياض (ت ٥٤٤هـ)، واستشهد لهذا الفعل بحديث علي (ت ٤٠هـ) عليه السلام: (إذا صلت المرأة فلتحتفرت)؛ أي لتضام وتنزوي وتضم فخذيها إذا سجدت، على غير فعل الرجل الذي يجافي في سجوده^(٣٥).

ومنهم من أخذ برواية (احتفرت) بالراء كابن الجوزي (٥٩٧هـ)، وجعل معناها من افتعال الحفر؛ أي احتفرت في موضع دخول الجدول في الجدار؛ لأنه كان

ضيقاً لا يستطيع الدخول منه، فحفر فيه كما هي عادة الثعلب في حفر الجحور ليتسع له، فيدخل فيه^(٣٦).

ثالثاً: اللغات

كلام العرب لم يكن كله على حرف واحد، بل اختلف باختلاف القبائل التي تنطق به، فنجد الحرف الواحد عند إحدى القبائل بالكسر، وعند أخرى بالضم، وعند ثالثة بالفتح، وبعض الحروف عند قبيلة بالصاد، وعند أخرى بالسين، وعند ثالثة بالزاي، وهذا من حيث الشكل، وأمّا المعنى فاختلف اختلاف الشكل؛ فبعض الكلام عند قبيلة من قبائل العرب له دلالة تخالف دلالة عند قبيلة أخرى، وهذا ما سمّاه العلماء لغات العرب التي نزل بها القرآن الكريم^(٣٧). ولما كان التنزيل الكريم يبيح للعرب القراءة بلغاتهم كان المبلّغ عنه أعلم الناس بهذه اللغات، وبها نطق، وعنه نُقل. ولما كان الأمر كذلك لم يهمل النووي اختلاف لغات العرب في الحرف الواحد في شرحه بعض ألفاظ حديث رسول الله ﷺ، فنراه يذكر الوجه الذي جاءت عليه هذه اللغات، ويصححها، ويقوّي بعضها على بعض.

ومن ذلك قوله في حديث أنس (ت ٩٣هـ) ﷺ، أن رسول الله ﷺ قال: قال الله تعالى: يا ابن آدم، إنك ما دعوتني ورجوتني غفرت لك على ما كان منك ولا أبالي، يا ابن آدم، لو بلغت ذنوبك عنان السماء، ثم استغفرتني غفرت لك ولا أبالي، يا ابن آدم، إنك لو أتيتني بقراب الأرض خطايا، ثم لقيتني لا تشرك بي شيئاً، لأتيتك بقرابها مغفرة. رواه الترمذي، وقال: حديث حسن^(٣٨). قال النووي: «(قراب الأرض) بضم القاف، وقيل: بكسرها، والضم أصح وأشهر، وهو: ما يقارب ملأها، والله أعلم^(٣٩)».

وقد بيّن ابن منظور (ت ٧١١هـ) هاتين اللغتين في شرح هذا الحديث؛ فيجوز في (قراب) ضم القاف وكسرها، ومعناها ما قارب قدر الشيء. وقراب الأرض أو قرابها ما يقارب ملأها. ثم نقل عن الليث (ت ١٧٥هـ) أن القراب والقراب معناهما مقارنة الشيء. ونقل عن سيويه (ت ١٨٠هـ) أن فعل هذا الاسم (قارب) لا (قرب)^(٤٠).

وإذا حقّقنا في اللغات التي ذكرها النووي وتقصيناها في مظانها وجدناها كما ذكرها إلّا ما اختلف فيه بعض علماء



العربية قديماً مثل الاختلاف في (بصق)؛ فقد ذكر النووي أن فيها ثلاث لغات: بسق، وبصق، وبزق^(٤١). ولكن ابن السكيت (ت ٥٢٤ هـ) لم يميز لغة السين، فقال: "وتقول: قد بصق الرجل، وهو البصاق، وقد بزق، وهو البزاق، ولا تقل: بسق، إنما البسوق في الطول، ويقال: فحلة باسقة، قال الله جلّ وعزّ: (٩) ﴿وَالْتَحَلَّ بَاسِقَاتٍ (١٠)﴾ ق: ١٠، وقد بسق الرجل، إذا طال، وقد بسق في علمه، إذا علا^(٤٢). ومن المعلوم أن الزاي والسين والصاد تتناوب، ويطلق عليها حروف الصغير. وأما أكثر اللغات التي ذكرها النووي، فلا خلاف فيها، وهي:

قوله في (ذروة الجبل): أعلاه، وهي بكسر الذال المعجمة، وضمها^(٤٣). وقوله في (يريك): هو بفتح الياء وضمها، ومعناه اترك ما تشك في حله، واعدل إلى ما لا تشك فيه^(٤٤). وقوله في (فقهوا): بضم القاف على المشهور، وحكي بكسرها، أي علموا أحكام الشرع^(٤٥). وقوله في (عكاشة): بضم العين، وتشديد الكاف وتخفيفها، والتشديد أفصح^(٤٦). وهو اسم صحابي.

وقوله في (صلتا): أي مسلولا، وهو بفتح الصاد وضمها^(٤٧). وقوله في (رسلك): بكسر الراء وفتحها لغتان، والكسر أفصح^(٤٨). وذكر في موضع آخر معناه فقال: أرزق^(٤٩). وقوله في (بيرحاء): حديقة نخل، وروي بكسر الباء وفتحها^(٥٠). وقوله في (كخ كخ): يقال بإسكان الخاء، ويقال بكسرها مع التنوين، وهي كلمة زجر للصبي عن المستقذرات^(٥١). وقوله في (ببألهما): هو بفتح الباء الثانية وكسرها. والبلال الماء^(٥٢). وقوله في (يهدبها): هو بفتح الياء، وضم الدال وكسرها، لغتان، أي يقطفها ويحنيها^(٥٣). وقوله في (المذبة): بضم الميم وكسرها. هي السكين^(٥٤). وقوله في (جرب): وعاء من جلد معروف، وهو بكسر الجيم وفتحها، والكسر أفصح^(٥٥). وقوله في (الرئغ): الرئغ بالصاد، والرئغ بالسين أيضاً. هو المفصل بين الكف والساعد^(٥٦).

وقوله في (قوام): "بكسر القاف وفتحها. هو ما يقوم به أمر الإنسان من مال ونحوه" (٥٧).

وقوله في (الفلو): "بفتح الفاء، وضم اللام وتشديد الواو، ويُقال أيضاً: بكسر الفاء، وإسكان اللام، وتخفيف الواو. وهو المهر" (٥٨).

وقوله في (بضع): "بكسر الباء، ويجوز فتحها. وهو من الثلاثة إلى العشرة" (٥٩).

وقوله في (شئوا): "رُوي بالشين المعجمة وبالمهملة؛ أي صبَّوه قليلاً قليلاً" (٦٠).

وقوله في (الصُفر): "بضم الصاد، ويجوز كسرها. وهو النحاس" (٦١).

وقوله في (السَّحُولِيَّة): "بفتح السين وضمها، وضم الحاء المهملتين. ثياب تُنسب إلى سحول؛ قرية باليمن" (٦٢).

وقوله في (اقتلهم بدداً): "بكسر الباء وفتحها؛ فمن كسر قال: هو جمع بدَّة، بكسر الباء، وهو النصيب، ومعناه اقتلهم حصصاً مُنقسمة لكل واحد منهم نصيب، ومن فتح، قال: معناه مُتفرقين في القتل واحداً بعد واحد من التبديد" (٦٣).

وقوله في (عتبان): "بكسر العين على المشهور، وحكي ضمها، وبعدها تاء مثناة

من فوق، ثم باء موحدة" (٦٤). وهو اسم صحابي.

وقوله في (العَضَه): "بفتح العين المهملة، وإسكان الضاد المعجمة، وبالهاء على وزن الوجه، ورُوي: العَضَة بكسر العين وفتح الضاد المعجمة على وزن العِدَة، وهي: الكذب والبهتان، وعلى الرواية الأولى: العَضَة مصدر، يقال: عَضَه عَضْها، أي: رماه بالعَضَة" (٦٥).

وقوله في (الحَبَلَة): "بفتح الحاء والباء، ويُقال أيضاً: بإسكان الباء" (٦٦). ولم يذكر النووي معناها. ومعناها: القضيب من الكرم بالتحريك وبالتسكين (٦٧).

وقوله في الفعل (يَنزِع): "ضَبَطَ بالعين المهملة مع كسر الزاي، وبالغين المعجمة مع فتحها ومعناها متقارب، معناه بالمهملة يرمي، وبالمعجمة أيضاً يرمي ويفسد، وأصل النزع: الطعن والفساد" (٦٨).

وقوله في (الزَّلَقَة): "والزَّلَقَة بفتح الزَّاي واللام وبالقاف، ورُوي الزَّلَقَة بضم الزَّاي وإسكان اللام وبالفاء، وهي المرأة" (٦٩).

رابعاً: الدلالة

اعتنى النووي كثيراً ببيان معاني طائفة من غريب كلام رسول الله ﷺ؛ فقد شرح



صحيح مسلم، وفي رياض الصالحين لم يأل جهداً في ذلك، فكان تارة ينقل عن بعض مشايخ العربية كالخطابي (ت ٣٨٨هـ) والجوهرية (ت ٣٩٣هـ) والحميدي (ت ٤٨٨هـ)، وتارة أخرى ينقل عنهم من غير تعيين، فيقول: "قال أهل اللغة والغريب...^(٧٠)"، وتارة ثالثة، وهي الأكثر، يذكر المعنى من تلقاء نفسه، مستعيناً في ذلك بمعجمه الذهني، أو بقياسه على معنى معروف في كتاب الله تعالى، كقوله في معنى (مجتابي النمار) في حديث رسول الله ﷺ: "ومعنى (مجتابها) أي لا بسياها، قد خرقتها في رؤوسهم. والجوب القطع، ومنه قوله تعالى: ﴿وَتُمَوِّدُ الَّذِينَ جَابُوا الصَّخْرَ بِالْوَادِ﴾ [الفجر: ٩]، أي: نحتوه وقطعوه"^(٧١). ولم يستشهد بشعر قط إلا في المقدمة.

ومن المعاني التي أوردها النووي في شرح حديث رسول الله ﷺ قوله في معنى (الجواظ) في قوله ﷺ: "ألا أخبركم بأهل الجنة؟ كل ضعيف متضعف لو أقسم على الله لأبره. ألا أخبركم بأهل النار؟ كل عتل جواظ مستكبر. متفق عليه"^(٧٢). قال: "والجواظ، بفتح الجيم وتشديد الواو وبالطاء المعجمة، وهو الجموع المنوع، وقيل:

الضخم المختال في مشيته، وقيل: القصير البطين"^(٧٣).

وبين ابن منظور (ت ٧١١هـ) هذه المعاني كلها بقوله: "الجواظ: الكثير اللحم، الجافي الغليظ الضخم، المختال في مشيته؛ قال رؤية:

وَسَيْفُ غِيَاظٍ لَهُمْ غِيَاظًا

يَعْلُو بِهِ ذَا الْعَصَلِ الْجَوَاظَا"^(٧٤) وقال ثعلب: الجواظ المتكبر الجافي، وقد جازَ يَجُوزُ جَوَظًا وجوظاناً. ورجل جَوَاطَة: أكول، وقيل: هو الفاجر، وقيل: هو الصيَّاح الشرير. الفراء: يقال للرجل الطويل الجسم الأكل الشرب البطر الكافر: جَوَاطٌ جَعُظٌ جَعُظَارٌ. وفي الحديث: (أهل النار كل جعظري جَوَاطٌ). أبو زيد: الجعظري الذي ينتفخ بما ليس عنده، وهو إلى القصر ما هو. والجواظ: الجموع المنوع الذي جمع ومنع، وقيل: هو القصير البطين. والجواظ: الأكل. وفي نوادر الأعراب: رجل جِيَاظٌ سمين سمج المشية"^(٧٥).

ومنه أيضاً قوله في معنى (الغرز) في حديث أبي عبد الله طارق بن شهاب البجلي الأحمسي ﷺ: "أن رجلاً سأل النبي ﷺ، وقد وضع رجله في الغرز: أي الجهاد أفضل؟ قال: كلمة حق عند سلطان جائر.

رواه النسائي بإسناد صحيح^(٧٦). قال النووي: "الْعَرَزُ، بغين معجمة مفتوحة ثم راء ساكنة ثم زاي، وهو ركاب كور الجمل إذا كان من جلد أو خشب، وقيل: لا يختصُّ بجلد وخشب"^(٧٧).

ويبدو أن النووي أخذ هذا المعنى من ابن الأثير (ت ٦٠٦هـ) الذي ذكره في غريب الحديث فقال: "الْعَرَزُ: ركاب كور الجمل إذا كان من جلد أو خشب. وقيل: هو الكور مطلقاً، مثل الركاب للسرّج"^(٧٨). وأمّا المعجميون، فمنهم من خصّص العرز بالجلد أو الخشب أو غيرهما، ومنهم من لم يخصّه، فقد ذكره الخليل (ت ١٧٠هـ) بقوله: "والْعَرَزُ: ركاب الرّحل، وكلُّ ما كان مساكاً للرّجلين في المركب يُسمّى عَرَزاً. وسمّي به لأنك تقول: عرّزت رجلي في الركاب"^(٧٩).

وقال الأزهري (ت ٣٧٠هـ): "والعرز: ركاب الرحال، وكذلك ما كان مساكاً للرّجلين في المركب يُسمّى عَرَزاً. ثعلب عن ابن الأعرابي: العرز للناقة مثل الحزام للفرس. قال: والعرز للجمل مثل الركاب للبلبل، قال: ويقال: ألزمت عرّز فلان: أي: أمره ونهيه"^(٨٠).

وقال الزبيدي (ت ١٢٠٥هـ): "الْعَرَزُ، بالفتح، ركاب الرّحل من جلد مخروّز، فإذا كان من حديد أو خشب فهو ركاب؛ وضعها فيه ليركب، وأثبتها، وكذا إذا عرّز رجله في الركاب، كـ (اعرّز)"^(٨١).

خامساً: الصّرف

عالج النووي بعض المسائل الصرفية في شرح حديث رسول الله ﷺ، وكانت الغاية من ذلك بيان معنى اللفظ لئلا ينصرف فكر السامع إلى غير المراد من قوله ﷺ، فكان ينبّه على اسم المرأة، وتصغير الأسماء، واسم الهيئة، وبعض معاني الأوزان المعدولة كالعدول عن فاعل إلى مفعول. ومن ذلك قوله في حديث رسول الله ﷺ، عن أنس رضي الله عنه: "قال رسول الله ﷺ: إنّ الله ليرضى عن العبد أن يأكل الأكلة، فيحمده عليها، أو يشرب الشربة، فيحمده عليها. رواه مسلم"^(٨٢).

قال النووي: "الأكلة، بفتح الهمزة، وهي المرأة الواحدة من الأكل كالغدوة والعشوة، والله أعلم"^(٨٣).

وهذا الذي سمّاه الصرفيون اسم المرأة الذي يُصاغ من الفعل الثلاثي على وزن (فَعَلَة)، وقد ذكر النووي هذا الوجه لئلا



يذهب ذهن السامع إلى أن الأكلة شيء يؤكل، بل المراد أن الله - تعالى - يرضى عن العبد إن حمده على أكل مرة واحدة، كالغدوة أو العشوة. ولئلا يذهب ذهن السامع أيضاً إلى معنى آخر وهو الأكلة، بضم الهمة، التي تعني اللقمة، كما بين هو في قوله ﷺ: "إذا أتى أحدكم خادمه بطعامه، فإن لم يجلسه معه، فليناول له لقمة أو لقمتين، أو أكلة أو أكلتين، فإنه وليّ علاجه". رواه البخاري^(٨٤). قال النووي في معنى الأكلة: "الأكلة بضم الهمة، هي اللقمة"^(٨٥).

ويرى أحد شارحين لهذا الحرف أن الأولى أن يكون بفتح الهمة ليوافق لفظ الشربة في الجملة بعده، فقال: "وقال القاري بفتح الهمة أي المرة من الأكل حتى يشبع. ويروي بضم الهمة أي اللقمة، وهي أبلغ في بيان اهتمام أداء الحمد، لكن الأول أوفق مع قوله: أو يشرب الشربة؛ فإنها بالفتح لا غير. وكل منهما مفعول مطلق لفعله"^(٨٦).

ومن ذلك أيضاً قوله في تصغير (بهمة) في حديث جابر بن عبد الله الطويل في حفر الخندق أنه قال فيه: "ولنا بهيمة داجن فذبحتها"^(٨٧).

قال النووي: "والبهيمة، بضم الباء، تصغير بهمة"^(٨٨). ولعل النووي لجأ إلى هذا الوجه خشية أن ينصرف ذهن السامع إلى البهيمه، لأن المناسبة التي قيل فيها هذا القول تقتضي أن يكون المذبوح لأهل الخندق عناقاً صغيراً قد لا يكفي الأربعة، فكيف يكفي أهل الخندق جميعاً لو لم يكن ذلك معجزة من معجزات رسول الله ﷺ، وهي البركة في الطعام القليل الذي يكفي كثيراً من الناس؟ فكان استخدام لفظ البهيمه مصغرة أنسب للحال التي جاء فيها الحديث.

ومن المفسرين من جعل البهيمه مختصة بالضأن، وأما المعز فولدها السخل، يقول ابن الأثير (ت ٦٠٦ هـ): "وفي حديث الإيمان والقدر (وترى الحفاة العراء رعاء الإبل والبهم يتناولون في البنين) البهم جمع بهمة وهي ولد الضأن الذكر والأنثى، وجمع البهم بهام، وأولاد المعز سخال، فإذا اجتمعا أطلق عليهما البهم والبهام"^(٨٩).

وقال ابن منظور (ت ٧١١ هـ) في التفريق بين البهيمه والبهيمة: "البهيمة: كل ذات أربع قوائم من دواب البر والماء، والجمع بهائم. والبهيمة: الصغير من أولاد

الغنم الضأن والمعز والبقر من الوحش وغيرها، الذكر والأنثى في ذلك سواء^(٩٠).

ومن ذلك أيضاً قوله في خروج معنى فعيل إلى مفعول في قوله ﷺ: "ما من مسلم يعود مسلماً غدوة إلا صلى عليه سبعون ألف ملك حتى يمسي، وإن عاده عشية إلا صلى عليه سبعون ألف ملك حتى يصبح، وكان له خريف في الجنة". رواه الترمذي وقال: حديث حسن^(٩١).

قال النووي في معنى الخريف: الخريف التمر المخروف، أي المجتني^(٩٢).

وهذه الصيغة صيغة فعيل كثيراً ما ترد بمعنى مفعول كقتيل بمعنى مقتول، وجريح بمعنى مجروح، وغسيل بمعنى مغسول^(٩٣)، ولثلاً ينصرف فكر السامع إلى أن الخريف بمعنى المطر أو الفصل المعروف من فصول السنة، أو العام، أو غيرها من معاني الخريف^(٩٤) - جعل النووي الخريف هنا فعلاً بمعنى مفعول، أي هو التمر المخروف بمعنى المجتني، وهو المعنى المراد من هذا اللفظ الذي لا يصلح أي معنى آخر أن يقع موقعه.

ومن ذلك أخيراً تنبيه النووي على اسم الهيئة، وذلك في قوله ﷺ: "من خلع يداً من طاعة لقي الله يوم القيامة ولا حجة

له، ومن مات وليس في عنقه بيعة مات ميتة جاهلية". رواه مسلم^(٩٥). قال النووي: "الميتة، بكسر الميم"^(٩٦).

وفي هذا نبه النووي إلى أن الميتة اسم للهيئة التي يموت عليها من ليس في عنقه بيعة، فميتته ميتة جاهلية، وأصل هذا اللفظ (موتة)؛ لأنها من ذوات الواو (موت)، ولكن لما وقعت الواو ساكنة بعد كسر أعلت فقلبت ياء، شأنها في ذلك شأن (ميزان، وميراث، وميعاد) وغيرها من الكلمات.

الخاتمة والنتائج:

كانت تلك جهود النووي اللغوية والنحوية، وقد جمعناها وبيننا مذهبه فيها، وناقشنا بما استطعنا من آراء لعلماء العربية في كل باب طرقة في شرح أحاديث رسول الله ﷺ في كتابه رياض الصالحين.

ومن نتائج هذه الدراسة بعد تبّعنا جهود النووي في تلك القضايا اللغوية والنحوية في شرح المشكل من حديث رسول الله ﷺ ما يأتي:

- إلزام النووي نفسه ألا يذكر في كتابه رياض الصالحين إلا ما صح عن رسول الله ﷺ في الكتب الستة الصحيحة، ووقوفه على الرواية التي تعزز فهم

الحديث النبوي الشريف، وتكشف في الوقت نفسه عن حكمه بالأبلغ في توجيهه المعنى في شرحه المشكل من أحاديث رسول الله ﷺ.

- اهتمام النووي بعلم النحو الذي هو عماد شرح النصوص عامة، والقرآن الكريم والسنة النبوية المطهرة خاصة؛ فجهوده النحوية توجه المعنى بما يقتضيه هذا العلم، فنراه تبعاً لذلك يحجر المعنى على وجه واحد تارة، أو يجعل له وجهين تارة أخرى، أو قد يزيل اللبس الذي قد يقع فيه السامع لجهله وجهاً من الوجوه تارة ثالثة؛ فقد عالج الخلاف في المعنى الناشئ من استخدام الفعل المبني للمعلوم والمبني للمجهول، والفرق في الدلالة بين الاسم والفعل، والخلط بين المفرد والمثنى.

- سعة علم النووي بلغات العرب، ومعرفته باختلاف لغاتهم، فكان يذكر الحرف من اللغة بوجهين أو ثلاثة.

- خوف النووي من ظاهرة التصحيف التي كانت تؤرق جفون العلماء؛ فوضع لها الدواء الشافي، وعالجها بحكمته بضبط الحروف بالشكل وبالعبارات الدالة على ذات الحرف.

- امتلاك النووي مخزوناً كبيراً من معاني الكلمات ودلالاتها، وإطلاعه على المعاجم اللغوية والإفادة منها.

المصادر والمراجع:

- القرآن الكريم

- ابن الأثير، أبو السعادات المبارك بن محمد الشيباني الجزري (ت ٦٠٦ هـ / ١٢١٠ م): النهاية في غريب الحديث والأثر، تحقيق: طاهر الزاوي ومحمود الطناحي، المكتبة العلمية، بيروت، ١٩٧٩ م.

- الأزدي، سعد صالح: البحث النحوي واللغوي عند الإمام النووي ت ٦٧٦ هـ، رسالة دكتوراه، جامعة بغداد، ٢٠٠٤ م.

- الأزهرى، أبو منصور محمد بن أحمد (ت ٣٧٠ هـ / ٩٨٠ م): تهذيب اللغة، تحقيق: محمد مرعب، دار إحياء التراث العربي، بيروت، ٢٠٠١ م.

- الأصبهاني، أبو نعيم أحمد بن عبد الله (ت ٤٣٣ هـ / ١٠٣٨ م): جلية الأولياء وطبقات الأصفياء، دار السعادة، مصر، ١٩٧٤ م.

- البغوي، أبو محمد الحسين بن مسعود (ت ٥١٦ هـ / ١١٢٢ م): شرح السنة،

- تحقيق: شعيب الأرناؤوط ومحمد الشاويش، ط ٢، المكتب الإسلامي، بيروت، ١٩٨٣ م.
- جاسم، عبدالسلام مرعي: "جهود النووي اللغوية والنحوية والصرفية في (تحرير ألفاظ التنبيه)"، مجلة أبحاث كلية التربية الأساسية، م ١١، ع ٢.
- ابن جني، أبو الفتح عثمان (ت ٣٩٢ هـ / ١٠٠١ م): الخصائص، تحقيق: محمد النجار، ط ٤، دار الشؤون الثقافية العامة، بغداد، ١٩٩٠ م.
- ابن الجوزي، أبو الفرج عبد الرحمن بن علي (٥٩٧ هـ / ١١٩٥ م): كشف المشكل من حديث الصحيحين، تحقيق: علي البواب، دار الوطن، الرياض، ١٩٩٧ م.
- الجوهري، أبو نصر إسماعيل بن حماد الفارابي (ت ٣٩٣ هـ / ١٠٠٣ م): الصحاح تاج اللغة وصحاح العربية، تحقيق: أحمد عبد الغفور عطار، ط ٤، دار العلم للملايين، بيروت، ١٩٨٧ م.
- الحدادي، زين الدين بن محمد (١٠٣١ هـ / ١٦٢٢ م): فيض القدير شرح الجامع الصغير، المكتبة التجارية الكبرى، مصر، ١٩٤٥ م.
- الحميدي، أبو عبدالله محمد بن فتوح الأزدي (ت ٤٨٨ هـ / ١٠٩٥ م): الجمع بين الصحيحين البخاري ومسلم، تحقيق: علي حسين البواب، ط ٢، دار ابن حزم، بيروت، ٢٠٠٢ م.
- ابن حنبل، أبو عبدالله أحمد بن محمد الشيباني (٢٤١ هـ / ٨٥٥ م): مسند الإمام أحمد بن حنبل، تحقيق: أحمد محمد شاكر، دار الحديث، القاهرة، ١٩٩٥ م.
- ابن دريد، أبو بكر محمد بن الحسن الأزدي (ت ٣٢١ هـ / ٩٣٣ م): جهرة اللغة، تحقيق: رمزي بعلبكي، دار العلم للملايين، بيروت، ١٩٨٧ م.
- ذو الرمة، غيلان بن عقبة (ت ١١٧ هـ / ٧٣٥ م): ديوان ذي الرمة، قدم له وشرحه أحمد حسن بسج، ط ١، دار الكتب العلمية، بيروت، ١٩٩٥ م.
- الزبيدي، أبو الفيض محمد بن محمد بن عبد الرزاق (ت ١٢٠٥ هـ / ١٧٩٠ م): تاج العروس من جواهر القاموس، دار الهداية، د.ت.
- الزركلي، خير الدين بن محمود (ت ٧٩٤ هـ / ١٣٩١ م): الأعلام، ط ١٥، دار العلم للملايين، بيروت، ٢٠٠٢ م.
- السعدي، حسين كاظم: "حروف المعاني وتأويلها عند الإمام النووي" (٦٧٦ هـ) في

- كتابه شرح صحيح مسلم، مجلة العلوم الإسلامية، ع ١٢، ٢٠١٦م.
- ابن السكيت، أبو يوسف يعقوب بن إسحاق (ت ٢٤٤ هـ / ٨٥٨م): إصلاح المنطق، تحقيق: محمد مرعب، دار إحياء التراث العربي، بيروت، ٢٠٠٢م.
- سيويه، أبو بشر عمرو بن عثمان (ت ١٨٠ هـ / ٧٩٦م): الكتاب، تحقيق: عبدالسلام هارون، دار الجليل، بيروت، ١٩٩١م.
- الشجري، يحيى بن الحسين الجرجاني (٤٩٩ هـ / ١١٠٥م): ترتيب الأمالي الخمسية للشجري، ترتيب: القاضي محيي الدين محمد بن أحمد القرشي (٦١٠ هـ / ١٢١٤م)، تحقيق: محمد حسن إسماعيل، دار الكتب العلمية، بيروت، ٢٠٠١م.
- العسقلاني، أبو الفضل أحمد بن علي بن حجر (ت ٨٥٢ هـ / ١٤٤٩م): فتح الباري شرح صحيح البخاري، رقم كتبه وأبوابه وأحاديثه: محمد فؤاد عبدالباقي، دار المعرفة، بيروت، ١٩٥٩م.
- ابن عقيل، بهاء الدين عبد الله (ت ٧٦٩ هـ / ١٣٦٧م): شرح ابن عقيل على ألفية ابن مالك، تحقيق: محمد محيي الدين
- عبد الحميد، المكتبة العصرية، صيدا- بيروت، (د.ت).
- الفراهيدي، أبو عبد الرحمن الخليل بن أحمد (ت ١٧٠ هـ / ٧٩١م): كتاب العين، تحقيق: مهدي المخزومي وإبراهيم السامرائي، دار ومكتبة الهلال، د.ت.
- القاضي عياض، أبو الفضل عياض بن موسى بن عياض السبتي (٥٤٤ هـ / ١١٤٩م): إكمال المعلم بفوائد مسلم، تحقيق: يحيى إسماعيل، دار الوفاء للطباعة والنشر والتوزيع، مصر، ١٩٩٨م.
- القاضي عياض، أبو الفضل عياض بن موسى بن عياض السبتي (٥٤٤ هـ / ١١٤٩م): مشارق الأنوار على صحاح الآثار، المكتبة العتيقة التونسية ودار التراث المصرية، ١٩٧٨م.
- المباركفوري، أبو العلا محمد عبدالرحمن (١٣٥٣ هـ / ١٩٣٤م): تحفة الأحوذى بشرح جامع الترمذي، دار الكتب العلمية، بيروت، د.ت.
- ابن منظور، أبو الفضل محمد بن مكرم بن علي (ت ٧١١ هـ / ١٣١١م): لسان العرب، ط ٣، دار صادر، بيروت، ١٩٩٣م.
- النووي، أبو زكريا محيي الدين يحيى بن شرف (ت ٦٧٦ هـ / ١٢٧٧م): الأذكار،

الهوامش:

- (١) النووي، أبو زكريا محيي الدين يحيى بن شرف (ت ٦٧٦هـ / ١٢٧٧م): رياض الصالحين، تحقيق: شعيب الأرنؤوط، ط ٣، مؤسسة الرسالة، بيروت، ١٩٩٨م، ٢٨.
- (٢) الزركلي، خير الدين بن محمود (ت ٧٩٤هـ / ١٣٩١م): الأعلام، ط ١٥، دار العلم للملايين، بيروت، ٢٠٠٢م، ٨/ ١٤٩-١٥٠.
- (٣) السابق.
- (٤) جامعة بغداد، ٢٠٠٤م.
- (٥) مجلة أبحاث كلية التربية الأساسية، م ١١، ع ٢.
- (٦) مجلة العلوم الإسلامية، ع ١٢، ٢٠١٦م.
- (٧) النووي، رياض الصالحين، ١٣١.
- (٨) السابق، ١٣٢.
- (٩) العسقلاني، أبو الفضل أحمد بن علي بن حجر (ت ٨٥٢هـ / ١٤٤٩م): فتح الباري شرح صحيح البخاري، رقم كتبه وأبوابه وأحاديثه: محمد فؤاد عبد الباقي، دار المعرفة، بيروت، ١٩٥٩م، ١٠/ ٤٢٣.
- (١٠) الحدادي، زين الدين بن محمد (ت ١٠٣١هـ / ١٦٢٢م): فيض القدير شرح الجامع الصغير، المكتبة التجارية الكبرى، مصر، ١٩٤٥م، ٥/ ٣٦١.
- (١١) انظر: ابن حنبل، أبو عبدالله أحمد بن محمد الشيباني (ت ٢٤١هـ / ٨٥٥م): مسند الإمام أحمد بن حنبل، تحقيق: أحمد محمد شاكر، دار الحديث، القاهرة، ١٩٩٥م، ٦/ ٩٠.

تحقيق: عبدالقادر الأرنؤوط، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، بيروت، ١٩٩٤م.

- النووي، أبو زكريا محيي الدين يحيى بن شرف (ت ٦٧٦هـ / ١٢٧٧م): رياض الصالحين، تحقيق: شعيب الأرنؤوط، ط ٣، مؤسسة الرسالة، بيروت، ١٩٩٨م.

- النووي، أبو زكريا محيي الدين يحيى بن شرف (ت ٦٧٦هـ / ١٢٧٧م): المنهاج شرح صحيح مسلم بن الحجاج، ط ٢، دار إحياء التراث العربي، بيروت، ١٩٧٢م.

- ابن هشام الأنصاري، عبدالله جمال الدين (ت ٧٦١هـ / ١٣٦٠م): أوضح المسالك إلى ألفية ابن مالك، تحقيق: محمد محيي الدين عبدالحاميد، المكتبة العصرية، بيروت، ١٩٩٢م.

- (١٢) النووي، رياض الصالحين، ٤٥١.
- (١٣) السابق، ٤٥١.
- (١٤) النووي، أبو زكريا محيي الدين يحيى بن شرف (ت ٦٧٦هـ / ١٢٧٧م): الأذكار، تحقيق: عبدالقادر الأرناؤوط، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، بيروت، ١٩٩٤م، ٣٥٨.
- (١٥) الأصبهاني، أبو نعيم أحمد بن عبد الله (ت ٤٣٣هـ / ١٠٣٨م): حلية الأولياء وطبقات الأصفياء، دار السعادة، مصر، ١٩٧٤م، ١٤١/٧.
- (١٦) الحميدي، أبو عبد الله محمد بن فتوح الأزدي (ت ٤٨٨هـ / ١٠٩٥م): الجمع بين الصحيحين البخاري ومسلم، تحقيق: علي حسين البواب، ط ٢، دار ابن حزم، بيروت، ٢٠٠٢م، ٣ / ٢٨٧.
- (١٧) البغوي، أبو محمد الحسين بن مسعود (ت ٥١٦هـ / ١١٢٢م): شرح السنة، تحقيق: شعيب الأرناؤوط ومحمد الشاويش، ط ٢، المكتب الإسلامي، بيروت، ١٩٨٣م، ١٣ / ١٤٥.
- (١٨) ابن الأثير، أبو السعادات المبارك بن محمد الشيباني الجزري (ت ٦٠٦هـ / ١٢١٠م): النهاية في غريب الحديث والأثر، تحقيق: طاهر الزاوي ومحمود الطناحي، المكتبة العلمية، بيروت، ١٩٧٩م، ٥ / ٢٦٩.
- (١٩) الأزهرى، أبو منصور محمد بن أحمد (ت ٣٧٠هـ / ٩٨٠م): تهذيب اللغة، تحقيق: محمد
- مرعب، دار إحياء التراث العربي، بيروت، ٢٠٠١م، مادة (هلك).
- (٢٠) ابن عقيل، بهاء الدين عبدالله (ت ٧٦٩هـ / ١٣٦٧م) شرح ابن عقيل على ألفية ابن مالك، تحقيق: محمد محيي الدين عبد الحميد، المكتبة العصرية، صيدا - بيروت، (د.ت)، ج ٢، ١٧٤ - ١٧٥.
- (٢١) النووي، رياض الصالحين، ٣٠١.
- (٢٢) السابق، ٣٠١.
- (٢٣) ابن دريد، أبو بكر محمد بن الحسن الأزدي (ت ٣٢١هـ / ٩٣٣م): جمهرة اللغة، تحقيق: رمزي بعلبكي، دار العلم للملايين، بيروت، ١٩٨٧م، مادة (ذفر).
- (٢٤) النووي، رياض الصالحين، ٨٩ - ٩٠.
- (٢٥) السابق، ٩٠.
- (٢٦) ابن منظور، أبو الفضل محمد بن مكرم بن علي (ت ٧١١هـ / ١٣١١م): لسان العرب، ط ٣، دار صادر، بيروت، ١٩٩٣م، مادة (ذهب).
- (٢٧) السابق، مادة (دهن).
- (٢٨) انظر: ابن الأثير: النهاية في غريب الحديث والأثر، ١٤٦/٢.
- (٢٩) انظر: الحميدي، الجمع بين الصحيحين، ٣٢٧-٣٢٨.
- (٣٠) وصدر البيت: كخلاء في برج، صفراء في نَعَج. ذو الرمة، غيلان بن عقبة (ت ١١٧هـ / ٧٣٥م): ديوان ذي الرمة، قدّم له وشرحه أحمد حسن بسج، ط ١، دار الكتب العلمية، بيروت، ١٩٩٥م، ١٢.

- (٣١) القاضي عياض، أبو الفضل عياض بن موسى بن عياض السبتي (ت ٥٤٤ هـ / ١١٤٩ م): **مشارك الأنوار على صحاح الآثار**، المكتبة العتيقة التونسية ودار التراث المصرية، ١٩٧٨ م، ١/ ٢٧١.
- (٣٢) النووي، رياض الصالحين، ٢٣٨.
- (٣٣) السابق.
- (٣٤) النووي، أبو زكريا محيي الدين يحيى بن شرف (ت ٦٧٦ هـ / ١٢٧٧ م): **المنهاج شرح صحيح مسلم بن الحجاج**، ط ٢، دار إحياء التراث العربي، بيروت، ١٩٧٢ م، ١/ ٢٣٦.
- (٣٥) انظر: القاضي عياض، أبو الفضل عياض بن موسى بن عياض السبتي (ت ٥٤٤ هـ / ١١٤٩ م): **إكمال المعلم بفوائد مسلم**، تحقيق: يحيى إسماعيل، دار الوفاء للطباعة والنشر والتوزيع، مصر، ١٩٩٨ م، ١/ ٢٦٣.
- (٣٦) انظر: ابن الجوزي، أبو الفرج عبد الرحمن بن علي (ت ٥٩٧ هـ / ١١٩٥ م): **كشف المشكل من حديث الصحيحين**، تحقيق: علي البواب، دار الوطن، الرياض، ١٩٩٧ م، ٣/ ٥٩٢.
- (٣٧) ابن جني، أبو الفتح عثمان (ت ٣٩٢ هـ / ١٠٠١ م) **الخصائص**، تحقيق: محمد النجار، ط ٤، دار الشؤون الثقافية العامة، بغداد، ١٩٩٠ م، ج ٢، ١٢ - ١٤.
- (٣٨) النووي، رياض الصالحين، ٥٢٢.
- (٣٩) السابق، ٥٢٢.
- (٤٠) انظر: ابن منظور، لسان العرب، مادة (قرب)، وانظر: سيويه، أبو بشر عمرو بن عثمان (ت ١٨٠ هـ / ٧٩٦ م): **الكتاب**
- تحقيق: عبدالسلام هارون، دار الجيل، بيروت، ١٩٩١ م، ج ٤، ٢٣.
- (٤١) النووي، رياض الصالحين، ١٨٩.
- (٤٢) ابن السكيت، أبو يوسف يعقوب بن إسحاق (ت ٢٤٤ هـ / ٨٥٨ م): **إصلاح المنطق**، تحقيق: محمد مرعب، دار إحياء التراث العربي، بيروت، ٢٠٠٢ م، ١٣٨. والآية ١٠، من سورة ق، كما هو مثبت أصلاً.
- (٤٣) النووي، رياض الصالحين، ٤٥.
- (٤٤) السابق، ٥١.
- (٤٥) السابق، ٥٧.
- (٤٦) السابق، ٥٨.
- (٤٧) السابق، ٦٠.
- (٤٨) السابق، ٩١.
- (٤٩) السابق، ٢٣٨.
- (٥٠) السابق، ١٢٥.
- (٥١) السابق، ١٢٥.
- (٥٢) السابق، ١٣٣.
- (٥٣) السابق، ١٧٦.
- (٥٤) السابق، ١٨٢.
- (٥٥) السابق، ١٨٧.
- (٥٦) السابق، ١٨٧.
- (٥٧) السابق، ١٩٣ - ١٩٤.
- (٥٨) السابق، ١٩٩.
- (٥٩) السابق، ٢٢٩.
- (٦٠) السابق، ٢٣٩.
- (٦١) السابق، ٢٥٤.

- (٦٢) السابق، ٢٥٦.
- (٦٣) السابق، ٤٢٤ - ٤٢٥.
- (٦٤) السابق، ٤٣١.
- (٦٥) السابق، ٤٣٥.
- (٦٦) السابق، ٤٨٤.
- (٦٧) انظر: الجوهرى، أبو نصر إسماعيل بن حماد الفارابي (ت ٣٩٣هـ / ١٠٠٣م): **الصحاح تاج اللغة وصحاح العربية**، تحقيق: أحمد عبد الغفور عطار، ط ٤، دار العلم للملايين، بيروت، ١٩٨٧م، مادة (حبل).
- (٦٨) النووي، رياض الصالحين، ٤٩٣.
- (٦٩) السابق، ٥٠٣.
- (٧٠) السابق، ١٨٣.
- (٧١) النووي، رياض الصالحين، ٩٠.
- (٧٢) السابق، ١١٣.
- (٧٣) السابق، ١١٣.
- (٧٤) لم نجده في ديوان رؤية بن العجاج، ولكن وجدناه منسوباً إليه أيضاً في ترتيب الأمالي الخمسية للشجري على النحو الآتي:
- وَسَيِّفٌ عَنَّاظٌ لَهُمْ غَيَاطٌ يَغْلُو بِهِ ذُو الْعُطَلِ الْجَوَاطُ.
- الشجري، يحيى بن الحسين الجرجاني (ت ٤٩٩هـ / ١١٠٥م): ترتيب الأمالي الخمسية للشجري، ترتيب: القاضي محيي الدين محمد بن أحمد القرشي (ت ٦١٠هـ / ١٢١٤م)، تحقيق: محمد حسن إسماعيل، دار الكتب العلمية، بيروت، ٢٠٠١م، ٢/ ٢٨٤.
- (٧٥) ابن منظور، لسان العرب، مادة (جوظ).
- (٧٦) النووي، رياض الصالحين، ٩٦.
- (٧٧) السابق، ٩٦.
- (٧٨) ابن الأثير، النهاية في غريب الحديث والأثر، ٣/ ٣٥٩.
- (٧٩) الفراهيدي، أبو عبد الرحمن الخليل بن أحمد (ت ١٧٠هـ / ٧٩١م): **كتاب العين**، تحقيق: مهدي المخزومي وإبراهيم السامرائي، دار ومكتبة الهلال، د.ت، مادة (غرز).
- (٨٠) الأزهرى، تهذيب اللغة، مادة (غرز).
- (٨١) الزبيدي، أبو الفيض محمد بن محمد بن عبد الرزاق (ت ١٢٠٥هـ / ١٧٩٠م): **تاج العروس من جواهر القاموس**، دار الهداية، د.ت، مادة (غرز).
- (٨٢) النووي، رياض الصالحين، ١٦٥.
- (٨٣) السابق.
- (٨٤) السابق، ٣٨٤.
- (٨٥) السابق، ٣٨٤.
- (٨٦) المباركفوري، أبو العلا محمد عبدالرحمن (ت ١٣٥٣هـ / ١٩٣٤م): **تحفة الأحوذى بشرح جامع الترمذي**، دار الكتب العلمية، بيروت، د.ت، ٥/ ٤٣٧.
- (٨٧) النووي، رياض الصالحين، ١٨٨.
- (٨٨) السابق، ١٨٩.
- (٨٩) ابن الأثير، النهاية في غريب الحديث والأثر، ١/ ١٦٩.
- (٩٠) ابن منظور، لسان العرب، مادة (بهم).
- (٩١) النووي، رياض الصالحين، ٢٨٤.
- (٩٢) السابق، ٢٨٤.

(٩٣) انظر: ابن هشام الأنصاري، عبد الله جمال

الدين (ت ٧٦١هـ / ١٣٦٠م): أوضح

المسالك إلى ألفية ابن مالك، تحقيق محمد محيي

الدين عبد الحميد، المكتبة العصرية، بيروت،

١٩٩٢م، ج ٣، ٢٤٦.

(٩٤) انظر: ابن منظور، لسان العرب، مادة

(خرف).

(٩٥) النووي، رياض الصالحين، ٢٢٤.

(٩٦) السابق، ٢٢٤.

أثر استراتيجية تدريس تستند إلى الوسائط المتعددة في تدريس العلوم لتحسين التحصيل والدافعية نحو تعلم العلوم لدى طلاب الصف الرابع الأساسي في الأردن*

سالم عطا الله الطعاني* د. جهاد المومني**

تاريخ الوصول: ٢٥/١٠/٢٠١٩م

تاريخ القبول: ٢٠/٧/٢٠٢٠م

الملخص

هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن أثر تدريس مادة العلوم باستخدام استراتيجية الوسائط المتعددة لتحسين التحصيل والدافعية نحو تعلم العلوم لدى طلاب الصف الرابع الأساسي في الأردن. وتكونت عينة الدراسة من (٦٠) طالباً من طلاب مدرسة بيت رأس الأساسية للبنين تم اختيار شعبهم عشوائياً وتوزيعهم على مجموعتين إحداهما تجريبية تم تدريسها باستخدام استراتيجية الوسائط المتعددة وبلغ عدد الطلاب فيها (٣٠) طالب، والثانية مجموعة ضابطة تم تدريسها بالطريقة الاعتيادية وتكونت من (٣٠) طالب. ولتحقيق هدف الدراسة قام الباحثان بتصميم أداتي الدراسة الأولى (اختبار تحصيلي)، تكون من (٣٠) سؤال من نوع الاختيار من المتعدد تضمن كل سؤال (٤) بدائل للإجابة، والثانية (استبانة قياس الدافعية نحو تعلم العلوم لدى الطلبة) تكونت من (٣٠) فقرة تم الاستجابة عن فقراتها وفق تدرج ليكرت الخماسي. وقد أظهرت نتائج الدراسة أثر تدريس العلوم وفق استراتيجية الوسائط المتعددة في كل من التحصيل والدافعية نحو تعلم العلوم لدى الطلاب، وأوصى الباحثان إعداد برنامج تدريبي لمعلمي ومعلمات العلوم، لتدريبهم على استراتيجية الوسائط المتعددة في تدريس العلوم وكيفية توظيفها في العملية التعليمية، وتشجيع المشرفين التربويين والقائمين على تطوير المناهج التعليمية على توظيف استراتيجية الوسائط المتعددة في المناهج وتطبيقها في مدارس المملكة لمختلف المراحل الدراسية.

الكلمات المفتاحية: الوسائط المتعددة، تدريس العلوم، التحصيل، الدافعية نحو تعلم العلوم.

*بحث مستل من رسالة ماجستير

**باحث

***أستاذ مشارك، جامعة عمان العربية.

The Effect of a Strategy Teaching based on Multimedia in Teaching Science to Improve Academic Achievement and Motivation towards Learning Science among the Fourth Grade Students in Jordan

Abstract

This study aimed to reveal the effectiveness of the multimedia in teaching science to improve academic achievement and motivation among fourth grade students in Jordan. The sample of the study consisted of (60) students from Beit Ras Basic School for Boys, the students were selected and distributed randomly into two groups. The first group is the experimental group that was taught by using the multimedia strategy which consisted of (30) students, and the second group was the control group that was taught by using the usual way and consisted of (30) students. To achieve the goal of the study, the researchers designed the tools of **the** first test of the academic achievement test that contained (30) multiple-choice questions with (4) choices to answer for each one. The second test was a questionnaire to measure the student's motivation towards learning science that contained (30) paragraphs were answered according to the Fifth Likert Scale. The results of the study showed the effectiveness of teaching science according to multimedia strategy in academic achievement and motivation towards learning science among the fourth grade students. The researchers recommended to prepare a training program for the science teachers to train them on using the multimedia strategy in teaching science and how to use it during the educational process, and they encouraged the coordinators and those in charge to develop the educational curriculums to use the multimedia strategy in the curriculums and applied it in different academic levels at the schools in Jordan.

Key words: Multimedia, Teaching Science, Achievement, Motivation Towards Learning Science.

المقدمة:

واضح على اكتساب المعرفة، وتتبع هذه
الاستراتيجيات خطوات إجرائية شاملة
و ذات مرونة تهتم بخصوصية الطلاب،

تعد استراتيجيات التعليم والتعلم مكون
هام في تخطيط الدروس لما لها من تأثير

وتمثيل الواقع الفعل يداخل قاعة الدراسة، وتوظيف الإمكانيات المتاحة لتحقيق الأهداف والنتائج المرجوة، ويتم تصميم استراتيجية التعليم والتعلم على شكل خطوات، تحتوي على تفاصيل منتظمة ومتتالية لتحقيق الهدف من ذلك، ويتطلب من عضو هيئة التدريس عند تنفيذ استراتيجية التدريس تخطيطاً منظماً مراعيًا في ذلك طبيعة الطلاب وفهم الفروق الفردية بينهم، ولتحسين الأداء التدريسي وتوصيل المعلومات والمعارف بطريقة فعالة ومؤثرة في العملية التعليمية اهتمت التوصيات التربوية الحديثة بتوظيف الحاسب الآلي في التعلم لإحداث تغيرات سلوكية مرغوبة لدى الطلاب حيث يعد استخدام تقنيات الحاسوب في التدريس ومواد العلوم بشكل خاص ذو أثر فعال في إحداث التغيرات المطلوبة.

ولقد أخذت التوجهات الحديثة في التدريس تعتمد في عرضها للمعرفة والخبرات المتنوعة على دمج وتكامل اثنين أو أكثر من الوسائط الحسية بمختلف أنواعها في بيئة تعليمية تعتمد على الحاسوب، لتحقيق نتائج تعليمية تعليمية متنوعة، وغالبًا ما تشتمل هذه الوسائط

على نص مكتوب أو صوت أو صور ثابتة أو رسوم توضيحية أو حركية^(١).

وتمثل استراتيجيات التدريس باستخدام الحاسوب الذي توظف فيها الوسائط المتعددة، أحد أهم تطبيقات تكنولوجيا التعليم التي أحدثت طفرة هائلة في مجال تصميم وإنتاج البرامج التعليمية، وتُعد تلك الاستراتيجيات من أهم التطبيقات التي تتميز بالمتعة والتشويق وتساعد في عملية التعلم والتعليم وذلك لقدرتها على إيصال المعلومات وإدارة عمليات التعليم والتعلم، وتمكين الطلاب على التحول من النظام التقليدي إلى بيئة التعلم الكاملة، حيث تعمل على دمج كل النصوص، والصور، والفيديو، والموسيقى، والصوت، والرسومات المتحركة في عرض واحد داخل برامج الحاسوب المتفاعلة؛ مما يجعلها تتميز بالمتعة، والتشويق، وتساعد على تيسير التعلم^(٢).

لقد اشارت العديد من الدراسات كدراسة فرجون^(٣)، والطيطي^(٤)، وعبد الحميد^(٥) إلى إن التدريس باستخدام الوسائط المتعددة ينشأ التفاعل النشط الإيجابي والمتبادل بين الطالب والبرنامج التعليمي من خلال الممارسة والتدريب

والمحاكاة، وحل المشكلات وحرية التعامل مع المحتوى التعليمي، فما توفره الوسائط المتعددة من بيئة تعليمية فعالة تسمح للمتعلم في الحصول على المعلومات بشكل واسع ودقيق وتحقيق التعلم، بالإضافة إلى أن التدريس باستراتيجية الوسائط المتعددة يعتمد على أن يكون الطالب أكثر نشاطاً بالتفاعل والمشاهدة الهادفة للعروض والأصوات والفيديو والموسيقى والرسوم المتحركة والنصوص، والبحث عن المعرفة بكل حرية، وبالتالي يحقق المبادئ التي تقوم عليها النظرية البنائية مثل الانتقال من الطاعة إلى الاعتماد على الذات ومن الإلزامية إلى الحرية.

مشكلة الدراسة وأسئلتها:

لقد أصبح تدريس العلوم في عصرنا الحالي يواجه الكثير من المشكلات بسبب استمرارية الاعتماد على الحفظ والتلقين أو استخدام الطرق التقليدية في التدريس، والتي تؤدي إلى فقدان عنصر الإثارة والتشويق ولا تراعي الفروق الفردية بين الطلاب، وهذا ما أدى إلى تراجع مستوى التحصيل في العلوم لدى الطلبة في الأردن، وما يؤكد ذلك هو تراجع مستوى الأردن في اختبار دراسة التوجهات الدولية في

العلوم TIMMS في الأعوام ٢٠١١، ٢٠١٥ مقارنة بالعام ٢٠٠٧^(٦)، وانطلاقاً من ذلك ومن خلال خبرة الباحثان في تدريس العلوم لوحظ مدى الحاجة إلى توظيف التقنية واستخدام الوسائط المتعددة لتعليم الطلبة العلوم، وذلك لزيادة دافعيتهم نحو تعلم العلوم، وجعل هذا التعلم ذو معنى، ويمكن تحديد مشكلة الدراسة من خلال الإجابة عن الأسئلة التالية.

- ما أثر استراتيجية تدريس تستند إلى الوسائط المتعددة في تحصيل العلوم لدى طلبة الصف الرابع الأساسي؟
- ما أثر استراتيجية تدريس تستند إلى الوسائط المتعددة في الدافعية نحو تعلم العلوم لدى طلبة الصف الرابع الأساسي؟
- فرضيات الدراسة:

في ضوء سؤال الدراسة السابق فقد صيغت فرضيات الدراسة على النحو الآتي:

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$) بين متوسطي درجات الطلاب في المجموعتين الضابطة والتجريبية في

تحصيل مادة العلوم لدى طلاب الصف الرابع الأساسي تعزى لاستراتيجية التدريس (طريقة التدريس القائم على الوسائط المتعددة /التدريس الاعتيادي).
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$) بين متوسطي درجات الطلاب في المجموعتين الضابطة والتجريبية في الدافعية نحو التعلم لدى طلاب الصف الرابع الأساسي تعزى لاستراتيجية التدريس (طريقة التدريس القائم على الوسائط المتعددة/ التدريس الاعتيادي).
أهمية الدراسة:

يمكن تحديد أهمية الدراسة فيما يلي:
- توجيه نظر القائمين على التربية والتعليم وبناء المناهج المدرسية إلى أهمية ودور الوسائط المتعددة في تحقيق نتائج تعليمية هامة، وإحداث تغيرات سلوكية لدى الطلاب.
- تقديم استراتيجية تدريسية معاصرة في التعليم والتعلم وذات أهمية في تفعيل العملية التعليمية التعلمية لإحداث نقلة نوعية في التدريس وبناء المناهج.

- مساعدة المعلمين توظيف استخدام الوسائط المتعددة في تحقيق الأهداف التعليمية لمواد العلوم في المراحل المختلفة.
- الإسهام في تطوير المناهج من خلال المناهج تضمن استراتيجيات قائمة على الوسائط المتعددة في منهج العلوم للصف الرابع الأساسي.
حدود الدراسة:

تتمثل حدود الدراسة فيما يلي:
الحدود البشرية: طبقت الدراسة على عينة من طلاب الصف الرابع الأساسي.
الحدود الزمنية: طبقت الدراسة في الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي 2018-2019

الحدود المكانية: طبقت الدراسة في إحدى مدارس محافظة إربد، وهي مدرسة بيت رأس الأساسية للبنين التابعة لمديرية التربية والتعليم لواء قصبة إربد.

الحدود الموضوعية: اقتصرَت الدراسة على وحدة في منهج العلوم للصف الرابع الأساسي بعنوان الكهرباء والمغناطيس.

مصطلحات الدراسة وتعريفاتها الإجرائية:
-الوسائط المتعددة: إن كلمة Multimedia

تتكون من مقطعين Multi وتعني متعددة وكلمة Media تعني وسائط أو وسائل ومعناها استخدام جملة من وسائط

الاتصال مثل الصوت Audio والصورة Visual والحركة أو فيلم فيديو، أو برنامج كمبيوتر بصورة مندمجة ومتكاملة من أجل زيادة فاعلية التعلم^(٧).

- استراتيجية التدريس القائمة على الوسائط المتعددة فتعرف بأنها: مزيج من النصوص المكتوبة والرسومات والصور، ولقطات الفيديو، والمؤثرات الصوتية والحركية من خلال الحاسوب والتي تتيح للمتعلم التفاعل والتحكم في معلومات البرنامج الأمر الذي يؤدي إلى عمليات تفكير جديدة مساعدة للمتعلم على التفكير فيها.

- استراتيجية التدريس القائمة على الوسائط المتعددة، تعرف إجرائياً: بأنها مجموعة الخبرات والأنشطة العملية والفعاليات التي تقدم من خلال الحاسوب باستخدام الوسائط المتعددة كالصوت والصورة والرسوم المتحركة والنص والفيديو ضمن إطار معين، والتي قد تسهم في زيادة تحصيل طلاب الرابع الأساسي في العلوم الوحدة الأولى من الفصل الدراسي الثاني بعنوان (الكهرباء والمغناطيس) وتنمية دافعتهم نحو تعلمها.

- يعرف التحصيل بأنه: مدى اكتساب الطلاب للمفاهيم والحقائق النظرية

والمبادئ والنظريات في مرحلة دراسية أو في صف دراسي معين ومدى تمكنه من ذلك، وهو بالحصلة معدل الطالب في جميع المواد الدراسية المقررة للسنة الدراسية^(٨).

- التحصيل الدراسي: ويعرف إجرائياً بأنه: مقدار التقدم الذي أحرزه الطلاب في مادة العلوم وفقاً للتدريس القائم على استراتيجية الوسائط المتعددة في الوحدة الأولى في الفصل الدراسي الثاني بعنوان (الكهرباء والمغناطيس) ويقاس التحصيل بالعلامة التي يحققها الطالب عن اختبار التحصيل الذي أعده الباحثان في هذه الدراسة حيث تكون الاختبار من (٣٠) فقرة من نوع الاختيار المتعدد أربعة، واحدة منها صحيحة.

- تعرف الدافعية نحو التعلم بأنها: حالة داخلية تدفع الطالب للانتباه إلى الموقف التعليمي، والقيام بنشاط موجه، والاستمرار في النشاط حتى يتحقق التعلم كهدف للمتعلم^(٩).

- مفهوم الدافعية، يعرف إجرائياً بأنه: مجموعة المشاعر التي تدفع الطالب إلى الانخراط في نشاطات تعلم العلوم الوحدة الأولى بعنوان (الكهرباء والمغناطيس) من الفصل الدراسي الثاني التي تؤدي إلى

بلوغه الأهداف المنشودة وهي ضرورة أساسية لحدوث التعلم في مادة العلوم للصف الرابع الأساسي، وبدونها لا يحدث التعلم الفعّال. وتقاس مجموع الدرجات التي يحققها الطالب على المقياس الذي طوره الباحثان لهذه الغاية والمكون من (٣٠) فقرة.

الإطار النظري والدراسات السابقة:

تسعى التكنولوجيا بكل مجالاتها إلى رفع كفاءة التعليم والمعلم وإيجاد الحلول لمشكلات التعليم، كما تهدف إلى تدريب وإعداد المعلمين على استخدام التكنولوجيا وما توافرها من أجهزة ووسائل تعليمية، كما وتسهم في إعطاء الطالب الفرصة على التعلم بطرق سهلة وأساليب حديثة قادرة على إيصال المعلومات له بشكل أبسط من الطرق التقليدية، كما أنها توفر الفرصة لتوظيف الوسائط المتعددة من أجل استخدام أوسع للحواس عند الطلبة أثناء التفاعل معها، وتمكين المعلمين من التحكم فيمحتوى وتدفق المعلومات أثناء عملية التعلم، وهذا يعزز من فهم الطلاب وإدراكهم للمعلومات التي يتلقونها أثناء العملية التعليمية. وتعتبر تكنولوجيا المعلومات من أكثر الوسائل التعليمية

المستخدمة حالياً لإيصال المعلومات بدقة وسرعة عالية، حيث أصبح لها دور مهم ومؤثر في عمليتي التعلم والتعليم، كما أن تطبيقاتها بأشكالها المختلفة ساهمت في مساعدة المعلمين والطلاب للارتقاء بمستوى التعليم والأداء^(١٠)

وتعد الوسائط المتعددة وسيلة من الوسائل التعليمية المناسبة للتعلم الذاتي، فهي تقدم المعلومة بشكل منتظم وسلس، وتمنح الطالب فرصة للتفاعل مع المادة العلمية المعروضة، وتحقق مردوداً تعليمياً جيداً إذا تم إعدادها بشكل متقن يتواءم مع الأهداف التعليمية التي يسعى المنهج التعليمي لتحقيقها^(١١).

ويشير مفهوم الوسائط المتعددة إلى تلك المنظومة من برامج الكمبيوتر، التي تربط بين ثلاثة أو أكثر من وسائل التعليم التالية: الرسوم الخطية والمتحركة، والصور الثابتة الفوتوغرافية والرسومة، والنصوص المكتوبة، والصوت المسموع ولقطات الفيديو، وذلك باستخدام أدوات ربط تساعد الطالب على التفاعل معها والتجوال فيها، لتحقيق أهداف تعليمية، ولهذا على المعلمين أن يعيدوا النظر في استراتيجيات تدريسهم، مع ملاحظة أن

أغلب المعلمين يسود أسلوبهم التدريسي النمطية والتقليدية على الأغلب، والتي تؤدي إلى الملل والكآبة عند معظم الطلاب، وهذا ما أدى إلى تطوير استراتيجيات تدريس تتضمن أساليب جديدة، وأنشطة ومهارات متعددة، لتسهم في تنمية التفكير الإبداعي، واكتساب المفاهيم ومراعاة الفروق الفردية، ورفع كفاءة وقدرة الطلاب^(١٢).

وتشمل عناصر الوسائط المتعددة على النصوص والفيديوهات، حيث يشير النص إلى تلك الكلمات التي تظهر على الشاشة والمادة التعليمية التي تفرض على الطالب بشكل مطبوع، ويعد استخدام النص التعليمي وحده أمر غير مرغوب فيه، إلا أننا لا نستطيع الاستغناء عنه، حيث أن بعض الطلبة يحتاجون لرؤية المعلومات على الشاشة، وتختلف الكتابة للإنترنت عن الكتابة للمطبوعات الورقية، ومثلما تتنوع المطبوعات لتشمل الكتب والصحف والمجلات والنشرات والملصقات على سبيل المثال (١٣). أما الفيديو فهو تصوير حدث مع تزامن الصوت والصورة باستخدام كاميرات فيديو رقمية، وتسجيلها على جهاز الكمبيوتر باستخدام وصلات USB،

وكارت الفيديو، وهذه التقنية الإلكترونية تقوم بتحويل الصور الثابتة إلى فيديو من خلال تقديم (٣٠) صورة في الثانية الواحدة^(١٤).

وقد يستخدم المبرمج أكثر من عنصر في الشاشة الواحدة، فقد يستخدم النص مع الصوت، وحركة الصور أو الفيديو مع النص، وهذا يزيد من جودة البرمجة؛ لأنه كلما زاد عدد عناصر الوسائط زاد عدد الخواص التي يتعلم من خلالها الطالب، وتنمو لديه المهارات المختلفة^(١٥).

ويرى الطيبي^(١٦) أن لبرامج الوسائط المتعددة - كمطور تكنولوجي - بعض من الخصائص التي تميز الملامح المميزة لها، ومن أبرز هذه الخصائص ما يلي:

- التكاملية: تعد شيئاً أساسياً في برامج الوسائط المتعددة، إذ إن هذه الوسائط لا تعرض واحدة تلو الأخرى وإنما تتكامل في إطار واحد لتحقيق الهدف المرجو منها، فكل وسيلة تكمل الأخرى وترتبط معها في نظام واحد.

- التفاعلية: وهي حوار تواصلية وتأثير متبادل بين الطالب وبرنامج كمبيوتر تعليمي لديه القدرة على التكيف مع حاجات الطالب والاستجابة لها، ويعطي

درجة من الحرية المناسبة للتحكم في التعليم والمشاركة النشطة في التعلم وبناء المعلومات

- الفردية: بمعنى أن الوسائط المتعددة تراعي الفروق الفردية في شخصية الطلاب، وتجعل للمتعلم فرصة السير في تعلمه وفق سرعته.

- الكونية: وتتمثل في إلغاء القيود الخاصة بالزمان والمكان والانفتاح على مصادر المعلومات المختلفة والاتصال بها، حيث تتيح الفرصة لمستخدميها الاتصال بالشبكة العالمية internet للحصول على ما يحتاجه من معلومات مختلفة في جميع المجالات^(١٧)

- التزامن: هو توافق توقيتات ترابط العناصر المختلفة الموجودة في برامج الوسائط المتعددة زمنياً لتتوافق مع متطلبات وسرعة بيانه وقدرات الطلاب المستهدفين وخصائصهم والهدف من البرنامج^(١٨)

- الوضوح: يتيح استخدام الوسائط المتعددة الفرصة لتكامل الأشكال المختلفة من المعلومات وتقديمها بوضوح على الشاشة مما يعمل على خلق بيئة تعليمية فعّالة، فإن نجاح العرض في تقديم الرسالة وما بها من معاني على نحو سريع ودون

غموض فذلك يجعل الطالب قادراً على رؤية التفاصيل واضحة وسهلة^(١٩)

ولأن الوسائط المتعددة تعتمد في عملها على الكمبيوتر فإنها تتطلب عند تصميمها جهاز الكمبيوتر، وما يتعلق به من ملحقات طرفية؛ ولتصميم برامج الوسائط المتعددة يجب توفير العديد من الأجهزة والأدوات منها: الكمبيوتر بمواصفاته الحديثة وسرعته العالية، والذي يحتوي تجهيزات ومتطلبات انتاج الوسائط المتعددة من بطاقات صوت، وصور، وفيديو، وصفحات الانترنت، وغيرها من الكروت، إضافة إلى ملحقات الكمبيوتر، مثل: لوحة المفاتيح، والفارة ومشغل الأقراص CD ROOM, DVD، وماسح ضوئي وغيرها، أجهزة الفيديو بأنواعها المختلفة، والكاميرات الرقمية، والتجهيزات الصوتية، والرقمية؛ لإدخال الصوت وعرضه^(٢٠).

ونظراً للخصائص والمميزات الواسعة التي تتميز بها الوسائط المتعددة، فإنه يمكن استخدامها في المجال التربوي والتعليمي بما يسهم في خدمة هذا المجال، ومن أبرز التطبيقات التربوية لاستخدام الوسائط المتعددة، مايلي:^(٢١)

-تنظيم المواد التعليمية لشرح وتفسير

الدروس: نظراً للخصائص التي تتمتع بها الوسائط المتعددة في ربط العناصر التعليمية وطرق تنظيمها، وإمكانية إعطاء الطالب مستويات مختلفة للتحكم حسب الحاجة، فانه من المفيد استخدام الوسائط المتعددة في تنظيم وشرح الدروس المختلفة، من أجل تحسين أداء العملية التعليمية، وزيادة دافعية الطلاب وحبهم للمادة الدراسية، نظراً لما تشمله هذه البرامج من الرسومات والمثيرات الصوتية والحركية، كما أن بعض هذه البرامج تقدم المعززات الفورية والتغذية الراجعة مما يساعد المعلم على القدرة وبطريقة غير مباشرة على إدارة الصف، والمحافظة على انضباط الطلاب، مما يزيد من تحصيلهم الدراسي وتساعد الطلاب على الربط بين المعلومات من حيث عرضها في أشكال متنوعة من بينها النص الكتابي، الرسوم، الصور وغيرها، وتساعد على تحقيق الأهداف

التربوية المختلفة (معرفية، وجدانية، نفس حركية)، وتهتم بالتعليم التعاوني بين الطلاب واستخدامها يوفر متعة وجاذبية للمتعلمين، وتزيد من دافعية تعلمهم، وتوجد العديد من الدراسات التي استخدمت الوسائط المتعددة في تنظيم المواد التعليمية للشرح وتحسين التحصيل، كدراسة عفيفي^(٢٢)، ودراسة صابر^(٢٣).

- التعلم التفاعلي وتطوير أداء الطالب: تدعو الاتجاهات الحديثة في التعليم إلى أن يكون للمتعلم دور فعال ونشط في تعلمه، ويمكن للوسائط المتعددة أن تعطي دوراً نشطاً وفعالاً للمتعلم نظراً لمرونتها في التعامل معه، والسير فيها بأي شكل يتناسب مع الطلاب والفروق الفردية لدى الطلبة، مما يعمل على تطوير أداء الطلبة إلى الأفضل^(٢٤). ومن الدراسات التي استخدمت الوسائط المتعددة في التعلم التفاعلي، وتطوير أداء الطالب دراسة كل من^{(٢٥)(٢٦)}.



-تنمية تفكير الطلاب: تحتوي الوسائط المتعددة على عناصر معلوماتية متنوعة، وهذه العناصر يرتبط بعضها ببعض بطرق متشعبة، وعلى المعلم في الموقف التعليمي تنشيط تلك الطرق لمساعدة الطالب على استخلاص المعلومات المهمة، والتي تلي احتياجاته التعليمية، وأشارت دراسة كل من ديب^(٢٧) إلى إمكانية تنمية التفكير باستخدام الوسائط المتعددة والمتطورة، وأكدت دراسة العدوان^(٢٨) إلى إمكانية تنمية التفكير عند المعاقين ذهنياً باستخدام التكنولوجيا التعليمية. ويعد استخدام الوسائط المتعددة ذو فعالية كبيرة في ربط خطط الطلاب العلمية، وتعد النظرية التخطيطية هي الأساس النظري للتفكير البناء، حيث تعتبر البداية الأساسية للتذكر والفهم والتفكير الذي يصل بالطالب إلى التعلم، خاصة أن الطالب يبدأ من معلومات مفهومة لديه ليصل إلى معلومات أخرى جديدة يستوعبها، وهذه الخطوات

تنمي التفكير الاستقرائي، بينما قد يسير الطالب في الاتجاه المعاكس حيث يسعى من الفكرة العامة حتى يصل إلى التفصيلات لاستيضاح المعلومات الدقيقة^{(٢٩) (٣٠)}

-إعداد المعلم والطالب: يعد استخدام الوسائط المتعددة من الأساليب الحديثة في التعليم، لذلك فإن استخدامها في إعداد المعلم والطالب يجعل المعلم قادراً على استخدامها أثناء الخدمة لتحسين أدائه التدريسي، كما أشارت إلى ذلك دراسة العذاري^(٣١)؛ وعفيفي^(٣٢)، كما أن جميع الدراسات التي تستخدم الوسائط المتعددة في التعليم تعد الطالب لاستخدام الوسائط المتعددة في التعلم، حيث قامت دراسة رمضان^(٣٣) باستخدام الوسائط المتعددة لتدريب الطلاب على حل المسائل الرياضية، وتوصلت دراسة (لوردوسمي) Lourdusamy^(٣٤) إلى تفوق المجموعة التجريبية التي استخدمت الوسائط المتعددة في تنمية تحصيل مفاهيم الرياضيات المالية



والاحتفاظ بها (بقاء أثر التعلم) على المجموعة الضابطة، كما أكدت دراسة صابر⁽³⁵⁾ على قدرة الوسائط المتعددة في زيادة قدرة الطلاب على التحصيل.

-**تنمية اتجاهات الطلاب:** عند استخدام أساليب جديدة في التعليم، وأدوات فائقة ذات ترابط وتنظيم غير خطي؛ فإن ذلك يشد انتباه الطالب ويزيد من دافعيته للتعلم، وينمي اتجاهه نحو استخدام التكنولوجيا الحديثة في التعليم⁽³⁶⁾. وقد استهدفت العديد من الدراسات تنمية اتجاهات الطلاب سواء نحو التحصيل والمعرفة، أو نحو استخدام التكنولوجيا في التعليم، ومن هذه الدراسات دراسة كل من العدوان⁽³⁷⁾؛ وإبراهيم⁽³⁸⁾.

-**الاختبارات والتقييم:** نظراً لقدرة الوسائط المتعددة على التعامل بسرعة مع الطالب، واستقبال استجاباته، والرد عليها من خلال التعزيز المناسب، والتغذية الراجعة، فإنه يمكن توظيف هذه الوسائط

في إعداد اختبارات إلكترونية متنوعة بأنواعها لتقييم أداء الطلبة، وإمكانية إعطاءهم التغذية الراجعة لأدائهم في الوقت نفسه⁽³⁹⁾ (40).

-ولنجاح تنفيذ التطبيقات التربوية السابقة كان لا بد من التركيز على تحقيق الدافعية نحو التعلم لدى الطلبة، ويتلخص مفهوم الدافعية في مجموع الرغبات والحاجات والميول والاتجاهات التي توجه السلوك نحو الهدف المراد تحقيقه، وهذه النقطة تمثل اهتمام جميع الباحثين في ميدان التربية، حيث ينظر إليها على أنها المحرك الرئيسي لسلوك الإنسان والحيوان على حد سواء، فالدافعية نحو التعلم لا تلقى على عاتق المدرسة فقط، وإنما هي مهمة يشترك فيها كل من المدرسة والبيت معاً، وبعض المؤسسات الاجتماعية الأخرى، ولعل من حسن الحظ أن معظم طلبتنا قد رباهم آبائهم على حب التفوق في المدرسة ونتوقع معظم من يدخلون المدارس

يكونون مندفعين إلى التعلم بدافع قوي، ويسمى هذا بالدافع نحو الانجاز والتحصيل إلا أن استغلال هذا الدافع استغلالاً جيداً يتوقف على عدد من الحالات الدافعية الأخرى، ولتحقيق ذلك كان ينبغي على المؤسسة التعليمية توفير وقت مناسب يساعد على إثارة اهتمام الطلبة بموضوع التعلم وحصر انتباههم فيه، وتوفير الوقت المناسب للمحافظة على هذا الاهتمام والانتباه المتركز حول نشاطات التعلم والتعليم المرتبطة بموضوع التعلم، وكذلك توفير الوقت المناسب لتشجيع إسهام الطلبة الفعال في تحقيق الهدف، وتشجيع الطلبة على التعامل مع الأنشطة التعليمية لتحقيق هدف التعلم^(٤١).

وبعد الاطلاع على الدراسات السابقة المتعلقة بموضوع الدراسة، نورد فيما يلي عرضاً لأهم هذه الدراسات مرتبة ترتيب تنازلي من الأحدث إلى الأقدم. فلقد أجرت عدوان^(٤٢) هدفت الدراسة إلى تقصي أثر استخدام برمجية

وسائط متعددة على التفكير الإبداعي لدى طالبات الصف العاشر الأساسي في مادة العلوم الحياتية في لواء الشونة الجنوبية ودافعية الطالبات نحو فاعلية استخدام برمجية الوسائط المتعددة، واتبعت الدراسة المنهج شبه التجريبي باستخدام مجموعتين تجريبية وضابطة، وتكونت عينة الدراسة من (40) طالبة، وقد تمثلت أداة الدراسة في اختبار تورنس للتفكير الإبداعي، ومقياس الدافعية، وأظهرت النتائج تفوق المجموعة التجريبية على المجموعة الضابطة في اختبار التفكير الإبداعي ومقياس الدافعية، وأوصت الدراسة بأهمية استخدام البرمجيات القائمة على الوسائط المتعددة في تدريس مقرر العلوم.

وأجرى العذاري^(٤٣) دراسة هدفت إلى الكشف عن فاعلية استعمال الوسائط المتعددة في التحصيل وتنمية دافعية طلاب الصف الخامس الأدبي في مادة التاريخ الحديث والمعاصر، جامعة القادسية/ كلية التربية بالنجف، وتكونت عينة الدراسة من (٥٠) طالباً بواقع (٢٥) طالب لكل مجموعة، واستخدمت الدراسة المنهج التجريبي، أما أدوات الدراسة فهي اختباران تحصيلان واستبانة لقياس دافعية الطلبة



نحو الاستراتيجية التدريسية القائمة الوسائط المتعددة في التحصيل وتنمية دافعية طلاب، وقد أظهرت النتائج بعد تحليل البيانات إحصائياً تفوق طلاب المجموعة التجريبية الذين درسوا على وفق استراتيجيات التعلم الفعال على طلاب المجموعة الضابطة الذين درسوا على وفق الطريقة الاعتيادية في اختبائي التحصيل والتفكير الناقد، وبناء على ذلك أوصى ضرورة التنوع في طرائق التدريس المستعملة في تدريس التاريخ واقترح إجراء دراسات مماثلة للدراسة الحالية في مواد دراسية أخرى.

ثلاثة اختبارات تمثلت باختبار التخيل العقلي والتفكير الإبداعي، واختبار التحصيل، وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في اختبار التخيل العقلي تعزى لوسيلة التدريس العوالم الافتراضية، العوالم الحقيقة، الوسائل المعتادة ولصالح المجموعة التجريبية التي درست باستخدام العوالم الافتراضية ثلاثية الأبعاد وقد أوصت الدراسة بضرورة عقد دورات تدريبية من الجهات الإشرافية من المؤسسات التعليمية للمعلمين حول استخدام العوالم الافتراضية.

أما المومني^(٤٤) فقد أجرت دراسة هدفت إلى استقصاء أثر استخدام العوالم الافتراضية ثلاثية الأبعاد والعوالم الحقيقة في كل من التخيل العقلي، والتفكير الإبداعي، والتحصيل الدراسي لدى طالبات الصف العاشر الأساسي في مادة الفيزياء، واعتمدت الباحثة المنهج شبه التجريبي والمنهج الوصفي، تم اختبار عينة الدراسة بطريقة قصديه مكونة من (٥٤) طالبة من الصف العاشر الأساسي، تم تقسيمها إلى مجموعة ضابطة ومجموعتين تجربتين، تمثلت أدوات الدراسة بالآتي: دليل المعلم، برمجية، سبع مقاطع فيديو ثلاثية الأبعاد،

وفي دراسة أخرى أجراها القرارة وحجة^(٤٥) هدفت إلى تقصي فاعلية برنامج تعليمي في تدريس العلوم قائم على التعلم المدمج في التحصيل وتنمية مهارات ما وراء المعرفة، وتكونت عينة الدراسة من (١٤٠) طالباً وطالبة من طلبة الصف التاسع الأساسي في محافظة الخليل، وتكونت أدوات الدراسة من أداتين هما: برنامج تعليمي قائم على التعلم المدمج، واختبار قبلي وبعدي لمهارات التفكير ما وراء المعرفة، وأظهرت نتائجها وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح البرنامج التعليمي القائم على التعلم المدمج في

التحصيل وتنمية مهارات التفكير ما وراء المعرفة، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى للنوع الاجتماعي، وقد أوصى الباحثان بإرفاق دليل استرشادي لمعلمي الصفوف الأساسية، يتضمن خطوات متسلسلة للتدريس وفق استراتيجيات التعليم المدمج.

كما أجرى أبو حليمة^(٤٦) دراسة هدفت إلى تقصي أثر استخدام برنامج بالوسائط المتعددة يوظف الأحداث المتناقضة في تنمية التنور الغذائي لدى طلاب الصف الخامس الأساسي في مادة العلوم. واتبعت الدراسة المنهج التجريبي على عينة الدراسة مكونة من (٨٣) طالباً من مدرسة ذكور جباليا الابتدائية (ج) تم تقسيمها إلى مجموعتين ضابطة وتجريبية، وتمثلت أدوات الدراسة في اختبار المعرفة الغذائية، ومقياس الدافعية نحو التغذية السليمة، وتوصلت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعة التجريبية والضابطة تعزى إلى برنامج الوسائط المتعددة الذي يوظف استراتيجية الأحداث المتناقضة في المعرفة الغذائية والدافعية نحو التغذية السليمة لصالح المجموعة التجريبية.

وأجرت الرشيد^(٤٧) دراسة هدفت إلى معرفة أثر استخدام تقنية البرامج المعتمدة على الحاسوب في تحصيل طالبات الصف الأول متوسط في مادة العلوم بمدينة الرياض، وقد استخدمت الباحثة المنهج شبه التجريبي لدراسة أثر المتغير المستقل (برمجة حاسب آلي في مادة العلوم للصف الأول متوسط، فصل تصنيف الكائنات الحية) على المتغير التابع (التحصيل الدراسي)، وقد تكونت عينة الدراسة من (72) طالبة في إحدى المدارس الأهلية بمدينة الرياض، بواقع (٣٦) طالبة للمجموعة التجريبية و(٣٦) طالبة للمجموعة الضابطة، وبعد الانتهاء من التجربة وبتطبيق أداة الدراسة (اختبار تحصيلي) توصلت الباحثة إلى وجود فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين متوسطات تحصيل طالبات الصف الأول متوسط في مادة العلوم لصالح المجموعة التجريبية.

وفي دراسة أخرى أجراها أبو زائدة^(٤٨) هدفت إلى الكشف عن دافعية برنامج الوسائط المتعددة على تنمية المفاهيم الصحية، والوعي الصحي لدى طلاب الصف السادس الأساسي، واتبعت



الدراسة المنهج التجريبي ذو المجموعتين التجريبية والضابطة، وتكونت عينة الدراسة من 60 طالباً، وتمثلت أدوات الدراسة في اختبار تحصيلي، ومقياس للوعي الصحي، وتوصلت الدراسة إلى وجود دافعية لبرنامج الوسائط المتعددة في تنمية المفاهيم الصحية والوعي الصحي لدى طلاب الصف السادس، وأوصت الدراسة بتوظيف الوسائط المتعددة في تدريس المفاهيم الصحية والبيئية، وتدريب المعلمين على استخدام الوسائط المتعددة. وأجرى العنزي^(٤٩) دراسة هدفت إلى التعرف على أثر استخدام شبكة الانترنت في تدريس العلوم على التحصيل الدراسي لطلاب الصف الثاني المتوسط، ولتحقيق هدف الدراسة استخدم الباحث المنهج التجريبي، وقد تكونت عينة الدراسة من (٦٠) طالباً والتي اختارها الباحث بطريقة عشوائية - من فصلين دراسيين من الفصول الأربعة بمتوسطة الفاروق بعمر، بحيث يمثل أحدهما المجموعة التجريبية التي تكونت من (30) طالباً تم تدريسه باستخدام الوحدة التعليمية عبر الانترنت، والفصل الآخر يمثل المجموعة الضابطة التي تكونت من (30) طالباً تم تدريسه

بالطريقة التقليدية، وقد توصل العنزي إلى النتائج التالية أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) في متوسطي درجات تحصيل طلاب الصف الثاني المتوسط في مادة العلوم بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة عند كل من مستوى (التذكر - الفهم - التطبيق) وكذلك في مجمل الاختبار التحصيلي لصالح المجموعة التجريبية. التعقيب على الدراسات السابقة: بعد عرض ما تقدّم من دراسات، تبين أهمية الإطلاع على الأدب التربوي حول موضوع هذه الدراسة، وبعد مراجعة تلك الدراسات اتضح أن منها، ما تناول الدراسات التي تناولت أثر استراتيجية تدريس قائمة على الوسائط المتعددة في التحصيل لمواد علمية مختلفة، أو الدراسات التي تناولت أثر استراتيجية تدريس قائمة على الوسائط المتعددة في الدافعية نحو التعلم. حيث حاولت دراسة العذاري^(٥٠)؛ والمومني^(٥١)؛ والقرارة وحجة^(٥٢)؛ والرشد^(٥٣)؛ والعفيسان^(٥٤) الكشف عن استراتيجية تدريس قائمة على الوسائط المتعددة في تحصيل كل من مواد التاريخ والعلوم واللغة العربية والفيزياء للمراحل

العلوم والدافعية نحو تعلم العلوم لدى طلاب الرابع الأساسي في الأردن.

منهج الدراسة:

اتبعت الدراسة الحالية المنهج شبه التجريبي باستخدام مجموعتين (تجريبية وضابطة) تم اختيار عينتها بشكل قصدي، وتعيين شعبتين دراسيتين لأفراد العينة بشكل عشوائي لتمثل احدهما المجموعة التجريبية والأخرى المجموعة الضابطة.

أفراد الدراسة:

تكونت عينة الدراسة الحالية من (٦٠) طالب في الصف الرابع الأساسي موزعين على شعبتين دراسيتين، تم تعيينها بشكل عشوائي من بين ٤ شعب دراسية للصف الرابع الأساسي في مدرسة بيت رأس الأساسية للبنين، التابعة الى مديرية التربية والتعليم لواء قصبه إربد، بحيث تمثل الشعبة الأولى المجموعة التجريبية وتكونت ٣٠ طالباً، والشعبة الثانية المجموعة الضابطة والتي تكونت من ٣٠ طالباً.

أدوات الدراسة:

لتحقيق هدف الدراسة والتي تهدف

الأساسية العليا والمرحلة الثانوية، وهدفت أخرى إلى الكشف عن أثر استراتيجية التدريس لمباحث مختلفة قائمة على الوسائط المتعددة في الدافعية نحو التعلم، وأظهرت نتائجها وجود أثر لاستراتيجية الوسائط المتعددة على التحصيل الدراسي مثل دراسة العذاري^(٥٥)، والرشيد^(٥٦)؛ وكذلك أظهرت نتائج دراسة كل من عدوان^(٥٧) وأبو حليلة^(٥٨) إلى وجود أثر لاستراتيجية الوسائط المتعددة على الدافعية نحو تعلم الطلبة، وجاءت هذه الدراسة للكشف عن أثر استراتيجية تدريس قائمة على الوسائط المتعددة في تحصيل العلوم لدى طلاب الرابع الأساسي، وكذلك الكشف عن دافعتهم نحو تعلم العلوم لتسهم من خلال النتائج التي توصلت إليها في تحسين جودة المخرجات التعليمية في تدريس العلوم لدى طلبة المرحلة الأساسية الدنيا في المدارس الحكومية بالأردن.

الطريقة والإجراءات:

فيما يلي عرضاً لمنهجية الدراسة والطريقة والإجراءات ووصف العينة وأدوات الدراسة التي تم إتباعها في هذه الدراسة الهادفة للكشف عن أثر التدريس وفق استراتيجية الوسائط المتعددة في تحصيل

إلى الكشف عن تدريس العلوم وفق استراتيجية الوسائط المتعددة في التحصيل والدافعية نحو تعلم العلوم لدى طلاب الرابع الأساسي في الأردن، تم إعداد اختبار تحصيلي في مادة العلوم واستبانة لقياس دافعية طلاب الرابع الأساسي نحو تعلم العلوم.

أولاً: خطوات إعداد الاختبار التحصيلي لمادة العلوم:

-تحديد الهدف من الاختبار: هدف الاختبار إلى قياس مستوى التحصيل في مبحث العلوم لدى طلاب المجموعتين الضابطة والتجريبية باستخدام الاختبار القبلي، واستخدام الاختبار البعدي للمجموعتين: الضابطة التي درست باستخدام الطريقة الاعتيادية، والتجريبية التي درست باستخدام الوسائط المتعددة، وقد اقتضت الدراسة على مستوى (التذكر، والفهم) من تصنيف بلوم للأهداف المعرفية، لتأثيرها المباشر على التحصيل الدراسي للطلاب.

-صياغة فقرات الاختبار: تم صياغة فقرات الاختبار على شكل أسئلة موضوعية من نوع اختيار من متعدد، مع الالتزام

بصياغة الفقرات فيها، وتكون الاختبار بصورته الأولية من ثلاثين فقرة، من نوع اختبار من متعدد لكل فقرة أربع فقرات واحدة منها فقط صحيح.

- إعداد جدول المواصفات الخاص بالاختبار التحصيلي والأوزان النسبية، حيث تم صياغة أسئلة موضوعية من نوع اختيار من متعدد تغطي المبحث المراد تدريسه. وقد تم توزيع الفقرات (الأسئلة) البالغ عددها (٣٠) على مستوى التذكر والفهم كما هو موضح في الجدول رقم (١) الذي يبين مواصفات الاختبار التحصيلي من حيث الأهداف وأعداد الفقرات والوزن النسبي.

جدول رقم (١) مواصفات الاختبار التحصيلي من حيث أعداد الفقرات والوزن النسبي		
الأهداف	التذكر	الفهم
الوزن النسبي وأعداد الفقرات	٣٣, ٣٣%	٦٦, ٦٦%
الوزن النسبي	١٠	٢٠
عدد الفقرات		

-صدق الاختبار: للتأكد من صدق محتوى الاختبار تم عرض على مجموعة من المحكمين ذوي الاختصاص من الجامعات الأردنية من مختلف التخصصات (مدرسي العلوم، مشرفي

العلوم، طرق التدريس، علم النفس التربوي) ومتخصصين في العلوم ومشرفين، ومعلمين، بلغ عددهم (١٣)، وذلك بهدف التأكد فيما إذا كان الاختبار يقيس الهدف الذي وضع من أجله، والتأكد من صياغة الفقرات، وصحتها ووضوحها، من الناحية العلمية، ومدى القدرة على صحة الصياغة اللفظية لفقرات الاختبار وشمولها للمبحث التعليمية ومدى الدقة العلمية للرسومات والأشكال، وتم جمعاً آراء المحكمين واقتراحاتهم وتم تعديل بعض الفقرات في ضوء ذلك، وإجراء التعديل المناسب وفق ملاحظاتهم.

- التجربة الاستطلاعية للاختبار: تم تطبيق الاختبار في صورته الأولى على عينة استطلاعية من طلاب الرابع الأساسي بلغ عددهم (٣٠) طالباً، تم اختيارهم من غير أفراد الدراسة ومن مدرسة أخرى، وذلك بهدف التعرف على معامل صعوبة وتمييز فقرات الاختبار ومعامل الثبات، وتحديد الزمن المناسب لتطبيق الاختبار؛ تم حساب معاملات الصعوبة والتمييز لفقرات الاختبار لتحديد درجة صعوبة فقرات الاختبار والقوة والتمييز به، وقد توصل الباحثان بأن معاملات الصعوبة قد

تراوحت ما بين (٠,٧٣-٠,٣٣)، وعلية فان جميع فقرات تعتبر مقبولة الصعوبة، كما يتضح أن معاملات التمييز قد تراوحت بين (٠,٧٩-٠,٣٠)، وعليه فان جميع فقرات تعد مقبولة أيضاً من حيث قدرتها على تمييز الأفراد ذوي التحصيل العالي والمنخفض.

- ثبات الاختبار: تم استخدام معادلة كودر ريتشاردسن (٢٠) ($K, R-20$) والذي بلغت قيمته (٠,٨٩)، حيث يعد هذا المعامل مؤشراً على أن الاختبار يتمتع بدلالات ثبات مرتفعة، وبذلك فإن الاختبار يتضمن (٣٠) فقرة في شكله النهائي.

تحديد الوقت المناسب للاختبار: وتم ذلك بحساب الوقت الذي استغرقه خروج أول طالب والوقت الذي استغرقه خروج آخر طالب، ثم حساب متوسط الزمن، وقد تبين أن الوقت المناسب للإجابة على الاختبار (٤٥) دقيقة

- تعليمات الاختبار: ويتم من خلالها شرح فكرة الإجابة عند الاختبار بأبسط صورة ممكنة.

- تطبيق الاختبار: تم تطبيق الاختبار بتاريخ ١٥/٤/٢٠١٩، وبعد الانتهاء من تطبيق

الدراسة وذلك بإشراف الباحثان ومساعدة معلم العلوم في المدرسة التي جرى التطبيق فيها.

- تصحيح الاختبار: تم إعداد ورقة نماذج الإجابة، لتصحيح الاختبار من قبل الباحثان، وقد أعطي درجة صفر للإجابة الخاطئة، وعلامة واحدة في حال الإجابة الصحيحة، وبذلك تكون العلامة الدنيا للاختبار (صفر) والعلامة القصوى (٣٠).

ثانياً: خطوات إعداد استبانة قياس الدافعية نحو تعلم العلوم:

- بعد مراجعة الأدب النظري والدراسات السابقة ذات العلاقة بالدراسة كدراسة العدوان^٩، العذاري^٦؛ تم إعداد الاستبانة المتعلقة بالدافعية الطلاب نحو تعلم العلوم، وقد اشتملت على (٣٠) فقرة بصورتها النهائية، وقد تم تصميم الاستبانة بوضع تدريج للاستبانة وفق تدريج لكزت الخماسي (موافق بشدة، موافق، محايد، غير موافق، غير موافق بشدة).

- إجراء صدق وثبات مقياس الدافعية نحو تعلم العلوم: للتحقق من صدق مقياس الدافعية تم عرضه على مجموعة من المحكمين بلغ عددهم ١٣ محكم، وهم أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الأردنية

في تخصصات المناهج والتدريس والقياس والتقويم، والمشرفين التربويين للعلوم في وزارة التربية والتعلم بالأردن)، حيث طلب منهم إبداء ملاحظاتهم وآرائهم التي تتعلق بمدى ملائمة الفقرات، ومناسبتها ووضوحها، وسلامة الصياغة اللغوية لها، وإجراء ما يروونه مناسباً على قائمة الفقرات في الأداء من إضافة أو حذف أو تعديل، وفي ضوء الملاحظات والآراء التي حددت من المحكمين، تم إجراء التعديل للمقياس وفق الملاحظات التي وردت من المحكمين وبلغ عدد الفقرات بعد تعديلها النهائي (٣٠) فقرة.

- إجراء ثبات الأداء: للتحقق من ثبات الأداء تم تطبيق الأداء على عينة استطلاعية خارج أفراد الدراسة (وهي نفس العينة التي استخدمت في اختبار التحصيل) بلغ عدد أفرادها (٣٠) طالب، وقد تم إعادة تطبيق الأداء على نفس المجموعة بعد مدة ثلاثة أسابيع، والغرض قياس معامل الثبات استخدم معامل الارتباط البسيط بيرسون وكانت قيمته (٠,٨٦) وهذه النتيجة تدل على أن الأداء تتمتع بدرجة ثبات عال.

متغيرات الدراسة:

اشتملت الدراسة على المتغيرات الآتية:



على أفراد الدراسة للمجموعة التجريبية والضابطة.
ويمكننا التعبير عن تصميم الدراسة رمزياً بالشكل الآتي:

$$EG = O_1 \times O_1$$

$$CG = O_1 - O_1$$

حيث إن:

EG: المجموعة التجريبية التي تم تدريسها باستخدام استراتيجية الوسائط المتعددة

CG: المجموعة الضابطة التي تم تدريسها بالطريقة الاعتيادية.

X: المعالجة بتطبيق استراتيجية التدريس باستخدام الوسائط المتعددة.

O: اختبار تحصيل القبلي مادة العلوم.

O: اختبار تحصيل البعدي مادة العلوم.

O1: أداة الاستبانة لقياس الدافعية نحو التعلم القبلي والبعدي.

النتائج:

أولاً: النتائج المتعلقة بالسؤال الأول: ما أثر استراتيجية تدريس تستند إلى الوسائط المتعددة في تحصيل العلوم لدى طلاب الصف الرابع الأساسي؟

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء أفراد العينة في مجموعتين على اختبار

١- المتغيرات المستقلة، طريقة تدريس ولها مستويان هما: التدريس باستخدام استراتيجية الوسائط المتعددة، والتدريس بالطريقة الاعتيادية.

٢- المتغيرات التابعة، وتشمل على متغيرين هما: التحصيل، الدافعية نحو تعلم العلوم.

تصميم الدراسة:

تعد هذه الدراسة من التصاميم شبه التجريبي لمجموعتين غير متكافئتين باختبارين قبلي وبعدي، وبناء على هذا التصميم تم توزيع الشعبتين بطريقة عشوائية، حيث خصصت إحداهما لتكون مجموعة تجريبية والثانية كمجموعة ضابطة وبعد توزيع المجموعتين، قام المعلم بتطبيق اختبار تحصيلي قبلي وكذلك تطبيق أداة الاستبانة قبلية لقياس دافعية الطلبة نحو المبحث على أفراد عينة الدراسة للمجموعتين التجريبية والضابطة قبل البدء بتنفيذ التجربة.

وبعد أن تم تقديم المبحث بطريقة استخدام الوسائط المتعددة للمجموعة التجريبية، ولنفس المبحث تم تقديمها للمجموعة الضابطة بالطريقة الاعتيادية، قام معلم الصف بتطبيق أداة الاختبار التحصيلي البعدي وكذلك القياس البعدي

التحصيل، ويبين الجدول رقم (٢) هذه البيانات.

جدول (٢) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية في الاختبار التحصيلي.			
الاختبار	المجموعة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري
القبلي	التجريبية	11.43	1.43
	الضابطة	10.87	1.38
	الكلية (ن=٦٠)	11.15	1.42
البعدي	التجريبية	22.20	4.11
	الضابطة	16.57	1.61
	الكلية (ن=٦٠)	19.38	4.20

يتضح من الجدول (٢) وجود فروق ظاهرية بين المتوسطين الحسابين البعديين لأداء أفراد العينة على اختبار التحصيل وفقاً للمجموعة، ومن أجل عزل الفروق القبلية في أدائهم، ولمعرفة الدلالة الإحصائية تم استخدام تحليل التباين الأحادي المصاحب (One-Way ANCOVA) كما هو مبين في الجدول (٣).

جدول (٣) تحليل التباين الأحادي المصاحب للمتوسطات الحسابية لأداء أفراد العينة على اختبار التحصيل تبعاً لمتغير طريقة التدريس.						
مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية	حجم الأثر
المصاحب (الاختبار القبلي)	14.429	1	14.429	1.454	0.233	0.025
طريقة التدريس	461.937	1	461.937	46.535	0.000	0.449
الخطأ	565.817	57	9.927			
المجموع المعدل	1042.183	59				

يتضح من جدول (٣) وجود فرق ذي دلالة إحصائية في تحليل التباين عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha=0.05$) بين متوسطين الحسابين لأداء أفراد العينة البعدي على اختبار التحصيل وذلك لصالح طريقة التدريس، حيث كانت قيمة الدلالة الإحصائية أقل من مستوى ($\alpha=0.05$). بمعنى يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين المتوسطين الحسابين، مما يؤكد وجود أثر لاستراتيجية تدريس تستند إلى

الوسائط المتعددة في تحصيل العلوم لدى طلاب الرابع الأساسي. وقد بلغت قيمة المتوسطات الحسابية لأداء أفراد العينة البعدي (٤٤٩، ٠)، وهذا يعني أن متغير طريقة التدريس فسر حوالي (٩، ٤٤) من التباين بين الأوساط الحسابية لأداء أفراد الدراسة البعدي على اختبار التحصيل تعزى لمتغير طريقة التدريس، ولتحديد قيمة الفرق -الدال إحصائياً- بين المتوسطين الحسابين لأداء أفراد العينة البعدي على اختبار التحصيل، ومعرفة لصالح من ذلك

الفرق، تم حساب المتوسطين الحسابيين المعدلين لعزل أفراد مجموعتي الدراسة في الاختبار القبلي على أدائهم في الاختبار البعدي، كما هو مبين في الجدول (٤).

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد العينة في كلا المجموعتين على استبانته مقياس الدافعية، وبين الجدول رقم (٥) هذه البيانات.

جدول (٤) اختبار بونفيريوني (Bonferroni) للمقارنات البعدية بين المتوسطين الحسابيين المعدلين لأداء أفراد العينة البعدي في مجموعتي الدراسة على اختبار التحصيل مجتمعة وفقاً لتغير طريقة التدريس بعد عزل أثر الأداء على الاختبار القبلي				
طريقة التدريس	المتوسط المعدل	الخطأ المعياري الحسابية	قيمة الفرق بين الأوساط الحسابية	حجم الأثر
تجريبية	22.216	0.581	٥, ٦٧	٠, ٤٤٩
الضابطة	١٦, ٥٥١	0.581		

*دالته إحصائياً عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha=0.05$)

جدول (٥) المتوسطات الحسابية للمجموعتين على المقياس القبلي والبعدي للدافعية نحو التعلم			
مقياس الدافعية نحو التعلم	المجموعة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
القبلي	التجريبية	2.93	0.29
	الضابطة	2.80	0.24
البعدي	التجريبية	4.45	0.23
	الضابطة	3.88	0.27

تشير نتائج جدول (٤) إلى وجود فروق دالة إحصائية في اختبار التحصيل بين أداء أفراد الدراسة الذين خضعوا للتدريس باستخدام الطريقة الاعتيادية وطريقة التدريس باستخدام الوسائط المتعددة، ولصالح أداء أفراد العينة الذين خضعوا للتدريس باستخدام الوسائط المتعددة.

يتضح من الجدول (٥) وجود فرق ظاهري بين الوسطين الحسابيين البعديين لأداء أفراد الدراسة على الدافعية نحو تعلم العلوم وفقاً للمجموعة، وبهدف عزل الفروق القبلية في أدائهم، ولمعرفة الدلالة الإحصائية تم استخدام تحليل التباين الأحادي المصاحب (One-Way ANCOVA) كما هو مبين في الجدول رقم (٦).

ثانياً: النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني: ما أثر استراتيجية تدريس تستند إلى الوسائط المتعددة في الدافعية نحو التعلم لدى طلاب الصف الرابع الأساسي؟

جدول (٦): تحليل التباين الأحادي المصاحب للأوساط الحسابية لأداء أفراد الدراسة على الدافعية نحو تعلم العلوم وفقاً لمتغير طريقة التدريس						
مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدالة الإحصائية	حجم الأثر
المصاحب (الاختبار القبلي)	0.016	1	0.016	0.266	0.608	0.005
طريقة التدريس	4.982	1	4.982	80.724	0.000	0.586
الخطأ	3.518	57	0.062			
المجموع المعدل	8.516	59				

أفراد العينة البعدي (٥٨٦, ٠) وهذا يعني أن متغير طريقة التدريس فسر حوالي (٥٨, ٦٪) من التباين بين الأوساط الحسابية لأداء أفراد العينة البعدي على مقياس الدافعية نحو تعلم العلوم تبعاً لمتغير طريقة التدريس، ولتحديد قيمة الفرق - الدال إحصائياً - بين المتوسطين الحسابيين لأداء أفراد العينة البعدي على مقياس الدافعية نحو تعلم العلوم، ومعرفة لصالح من ذلك الفرق تم حساب المتوسطين الحسابيين المعدلين لفصل أثر أداء أفراد مجموعتي الدراسة في الاختبار القبلي على أدائهم في مقياس الدافعية نحو تعلم العلوم البعدي، وكانت كما في الجدول (٧)

يتضح من جدول (٦) وجود فرق ذي دلالة إحصائية في تحليل التباين عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha=0.05$) بين المتوسطين الحسابيين لأداء أفراد العينة البعدي على استبانته مقياس الدافعية نحو تعلم العلوم تعزى لمتغير طريقة التدريس، حيث كانت قيمة الدلالة الإحصائية أقل من مستوى ($\alpha=0.05$). بمعنى يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين المتوسطين الحسابيين، مما يؤكد وجود أثر للدافعية نحو تعلم العلوم باستخدام استراتيجية تدريس تستند إلى الوسائط المتعددة في تحصيل العلوم لدى طلاب الرابع الأساسي، حيث بلغت قيمة حجم الأثر للمتوسطين الحسابيين لأداء

جدول (٧) اختبار بونفيروني (Bonferroni) للمقارنات البعدية بين الوسطين الحسابيين المعدلان لأداء أفراد العينة البعدي في مجموعتي الدراسة على مقياس الدافعية نحو التعلم وفقاً لمتغير طريقة التدريس بعد عزل أثر الأداء على القبلي				
طريقة التدريس	الوسط المعدل	الخطأ المعياري	قيمة الفرق بين الأوساط الحسابية	حجم الأثر
تجريبية	4.5	0.046	٠,٦	0.586
الضابطة	3.9	0.046		
*دال إحصائياً عند مستوى الدلالة الإحصائية (α=0.05)				

بين أداء أفراد الدراسة الذين خضعوا للتدريس باستخدام الطريقة الاعتيادية

تشير نتائج جدول (٧) إلى وجود فروق دالة إحصائية في مقياس الدافعية نحو التعلم

وطريقة الوسائط المتعددة، ولصالح أداء أفراد الدراسة الذين خضعوا للتدريس باستخدام الوسائط المتعددة.

مناقشة النتائج والتوصيات:

أولاً: مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الأول: ما أثر استراتيجية تدريس تستند إلى الوسائط المتعددة في تحصيل العلوم لدى طلاب الصف الرابع الأساسي؟

فلقد أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تحصيل طلاب الرابع الأساسي تعزى لأثر طريقة التدريس، ولصالح المجموعة التجريبية والتي درست باستخدام استراتيجية الوسائط المتعددة مقارنة مع المجموعة الضابطة التي درست بالطريقة الاعتيادية، ويعزو الباحثان ذلك إلى أن استراتيجية التدريس باستخدام الوسائط المتعددة أتاحت للطلاب فرصة تعلم جديدة مكنتهم من ترجمة الأفكار والكلمات وتنظيمها وبنائها وصياغتها بشكل مترابط ومتسلسل وساعدت على ربط المعرفة السابقة بالمعرفة الجديدة وتكوين فكرة عامة للموضوع قيد الدراسة، والاحتفاظ بصورة متكاملة عن الموضوع، مما أدى إلى تثبيت المعلومات في أذهان الطلاب لفترة زمنية طويلة، إضافة

إلى سهولة استرجاعها، وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسات سابقة مثل دراسة العذاري^(٦١)، الرشيد^(٦٢).

ثانياً: مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني: ما أثر استراتيجية تدريس تستند إلى الوسائط المتعددة في الدافعية نحو التعلم لدى طلاب الصف الرابع الأساسي؟

أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية في أثر استراتيجية تدريس تستند إلى الوسائط المتعددة في الدافعية نحو تعلم العلوم لدى طلاب الرابع الأساسي تعزى لأثر طريقة التدريس لصالح المجموعة التجريبية التي درست باستخدام استراتيجية الوسائط المتعددة مقارنة مع المجموعة الضابطة التي درست بالطريقة الاعتيادية، ويعزو الباحثان هذه النتائج إلى جملة من العوامل تتمثل في أن:

١- استخدام استراتيجية الوسائط من قبل الطلاب تؤدي إلى استثارة القدرات العقلية لدى الطلبة وتحفيزهم وجذب انتباههم نحو التعلم، وذلك لما تتضمنه من عناصر الإثارة والتشويق باستخدام الألوان والصور والحركات والصوت والفيديو، والتي تؤدي إلى خلق بيئة

٢- تشجيع المشرفين التربويين والقائمين على تطوير المناهج التعليمية على توظيف استراتيجية الوسائط المتعددة في المناهج وتطبيقها في مدارس المملكة لمختلف المراحل الدراسية.

المراجع:

١. مصطفى، أكرم (٢٠٠٨) الوسائط المتعددة التفاعلية رؤية تعليمية في التعليم عبر برمجيات الوسائط المتعددة التفاعلية. القاهرة: عالم الكتب.
٢. عطاره، عبدالله بن إسحاق وكنسارة، إحسان بن محمد (٢٠٠٩). الحاسوب وبرمجيات الوسائط. (ط ١). جدة: مؤسسة بهادر للإعلام المتطور.
٣. فرجون، خالد محمد (٢٠٠٤). الوسائط المتعددة بين التنظير والتطبيق. ق. الكويت: دار الفلاح للنشر والتوزيع.
٤. الطيطي، محمد عيسى (٢٠٠٨). انتاج وتصميم الوسائل التعليمية. الأردن: دار عالم الثقافة للنشر والتوزيع.
٥. عبد الحميد، عبد العزيز (2010). التعليم الإلكتروني ومستحدثات تكنولوجيا التعليم. المنصورة: المكتبة العصرية لنشر والتوزيع.
٦. الشيباب، معن (٢٠١٩). الأخطاء الشائعة في العلوم لدى طلبة الصف الثامن في اختبار دراسة التوجهات الدولية في الرياضيات والعلوم TIMMS في الأردن، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة اليرموك.

تعليمية تعليمية مليئة بالنشاط والحماس والتفاعل الايجابي.

٢- أن الوسائط المتعددة تمتاز بسهولة بناها، فهي تتيح للطلاب الحذف او الإضافة او التعديل على الرسومات الموجودة، وإضافة الصور والرسومات بسهولة ووقت وجهد أقل، مما يجعل التعلم أكثر متعة وتشويق وإثارة للطلاب.

٣- إن استخدام الوسائط المتعددة بإمكاناتها المشوقة وما تقدمه من تنوع بصري متطلب أساسي للمتعلمين حيث يساهم في تحسين الإنتاجية وتجعل دافعية الطلاب أكثر ايجابية نحو البحث. وهذه النتيجة تتفق مع دراسات سابقة مثل دراسة العدوان^(٦٣) العذاري^(٦٤).

التوصيات والمقترحات :

في ضوء ما توصلت إليه الدراسة، أوصي الباحثان بما يلي:

١- إعداد برنامج تدريبي لمعلمي ومعلمات العلوم، لتدريبهم على استراتيجية الوسائط المتعددة في تدريس العلوم وكيفية توظيفها في العملية التعليمية.

٧. فرجون، خالد محمد (٢٠٠٤)، مرجع سابق
٨. قواسمة، أحمد وغرايبة، فيصل (٢٠٠٥). دافعية التعلم لدى الطلبة وعلاقتها ببعض العوامل الأسرية. مجلة العلوم التربوية، كلية التربية بجامعة قطر، (٧).
٩. أبو جادو، صالح (٢٠٠٠). كتاب علم النفس التربوي الطبعة الثانية، عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.
١٠. مبارز، منال عبد العال وإسماعيل، سامح سعيد (٢٠١٠). تطبيقات تكنولوجيا الوسائط المتعددة. عمان: دار الفكر.
١١. قنديل، أحمد إبراهيم (٢٠٠٢) أثر التدريس بالوسائط المتعددة على التحصيل الدراسي للعلوم والقدرات الابتكاريه والوعي بتكنولوجيا المعلومات، مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس، (٢٧)، جامعة طنطا.
١٢. خيس، محمد عطا الله (٢٠٠٣). منتوجات تكنولوجيا التعليم، القاهرة: دار الكلمة.
١٣. فرجون، خالد محمد (٢٠٠٤). مرجع سابق.
١٤. منصور، احمد (٢٠٠١) استخدام الوسائط المتعددة في تخطيط تدريس بعض الرياضيات بالمرحلة المتوسطة، رسالة دكتوراه كلية التربية، جامعة المنصورة، المنصورة.
١٥. خيس، محمد عطا الله (٢٠٠٣). مرجع سابق.
١٦. الطيطي، محمد عيسى (٢٠٠٨). مرجع سابق.
١٧. فايد، صالح محمود محمد (٢٠٠٠). أثر اختلاف مستويات الرجوع في برامج الكمبيوتر متعددة الوسائل وأساليب تقديمه على التحصيل الدراسي وزمن التعلم. جامعة حلوان، حلوان.
١٨. الفقي، عبدالله ابراهيم (٢٠١١). إنتاج برامج الوسائط المتعددة. عمان: دار الثقافة للنشر والتوزيع.
١٩. النوايسة، اديب عبدالله (٢٠٠٧) الاستخدامات التربوية لتكنولوجيا التعليم، (ط٢) عمان: منشورات كنوز المعرفة.
٢٠. مبارز، منال عبد العال وإسماعيل، سامح سعيد (٢٠١٠). مرجع سابق.
٢١. بصيص، محمد (٢٠١٢). الوسائط المتعددة تصميم وتطبيقات، عمان: دار اليازوردي العلمية للنشر.
٢٢. عفيفي، جيهان (٢٠٠٦). أثر استخدام الوسائط الفائقة على تحصيل طلاب الصف الثالث الثانوي الفندققي لمقرر اقتصاديات النشاط السياحي، جامعة القاهرة، مصر.
٢٣. صابر، عبد النبي (٢٠٠٦). معايير بناء المواد التعليمية في التعليم عن بعد في ضوء مدخل النظم، دراسة تطبيقية لتعليم اللغة الانجليزية، المؤتمر الدولي للتعلم عن بعد، الفترة من ٢٧-٢٩ مارس، جامعة السلطان قابوس، مسقط.
٢٤. عفيفي، جيهان (٢٠٠٦). مرجع سابق.
٢٥. ديب، مجدي سالم (٢٠١٥). فاعلية برنامج قائم على الوسائط المتعددة في معالجة صعوبات تعلم بعض المهارات القرائية لدى تلاميذه الصف الثالث الأساسي. (رسالة ماجستير غير منشورة)، كلية التربية، الجامعة الإسلامية فلسطين، فلسطين.

ضوء جنس الطلبة ومستوى دافعتهم للتعلم.
مجلة جامعة النجاح للأبحاث والعلوم الانسانية،
(٩١)، ٢٣-١٠٦.

39.Chengcheng Zhang; Fei Wang
(2010) **E-learning Instructional
Platforms Based on Network and
Multimedia Technology**. Education
Technology and Computer Science
(ETCS),

40.Mayer, R (2001) **Multimedia in
learning**, U.K. Cambridge niversity
Press. on test anxiety and academic
achievement of high test anxious

41.Shih,s.(2005).Taiwanese Sixth
Graders ,Achievement Goals and
Their Motivation,Strategy use,and
Grades;An Examination of the
Multiple Goal Perspective.

٤٢. العدوان، صفاء سميح (٢٠١٨). مرجع سابق.

٤٣. العذاري، بشار باسم (٢٠١٧). مرجع سابق.

٤٤. المومني، ناهدة (٢٠١٤) أثر استخدام العوامل
الافتراضية ثلاثية الأبعاد والعوامل الحقيقية في
كل من التخيل العقلي والتفكير الإبداعي
والتحصيل الدراسي لدى طالبات الصف
العاشر الأساسي في مادة الفيزياء. رسالة
ماجستير غير منشورة، قسم المناهج وطرق
التدريس، كلية العلوم التربوية، جامعة الشرق
الأوسط، عمان: الأردن.

٤٥. القرارة، أحمد عودة وحجة، حكم رمضان
(٢٠١٢). فاعلية برنامج قائم على التعلم
المدمج في تدريس العلوم في تحصيل طلبة
الصف التاسع الأساسي وتنمية مهارات
التفكير مما وراء المعرفة. مجلة العلوم التربوية
والنفسية، 14 (٩).

٢٦. العدوان، صفاء سميح (٢٠١٨). أثر استخدام
برمجية وسائط متعددة لمادة العلوم الحياتية في
التفكير الإبداعي لدى طالبات الصف العاشر
الأساسي ودافعتهم نحوها. مجلة العلوم
التربوية، ٤٥ (٤)، ملحق ٣.

٢٧. ديب، مجدي سالم (٢٠١٥)، مرجع سابق

٢٨. العدوان، صفاء سميح (٢٠١٨)، مرجع سابق

٢٩. العذاري، بشار باسم (٢٠١٧). فاعلية

استعمال الوسائط المتعددة في تحصيل وتنمية

دافعية طلاب الصف الخامس الأدبي في مادة

التاريخ الحديث والمعاصر، رسالة ماجستير،

جامعة القادسية / كلية التربية.

30. Lewis, R (1993) **Special
Education Technology- Classroom
Applications** , California: Brooks /
Cole Publishing Co.

٣١. العذاري، بشار باسم (٢٠١٧). مرجع سابق.

٣٢. عفيفي، جيهان (٢٠٠٦). مرجع سابق.

٣٣. رمضان، ياسين (٢٠٠٨). مرجع سابق.

34.Lourdusamy, A., & Toh, Koh, A.
(2006). Association between
motivation and self reported use of
learning strategies by trainee
teachers. The Korean Journal of
Thinking and Problem solving.

٣٥. صابر، عبد النبي (٢٠٠٦). مرجع سابق

٣٦. الخليفة عصام عطالله (٢٠١٠). تحديد

الاحتياجات التدريبية لضمان فاعلية البرامج

التدريبية، عمان: دار الصفاء للنشر والتوزيع.

٣٧. العدوان، صفاء سميح (٢٠١٨)، مرجع سابق

٣٨. إبراهيم، فواز (2000). أثر عدد من

استراتيجيات التذكر في استرجاع المعلومات في

٤٦. أبو حلمية، جهاد (٢٠٠٨). أثر استخدام برنامج الوسائط المتعددة يوظف الأحداث المتناقض في تنمية التنور الغذائي لدى طلاب الصف الخامس الأساسي في مادة العلوم، كلية التربية، الجامعة الإسلامية.
٤٧. الرشيد، إخلاص سعد. (2007) أثر استخدام تقنية البرامج المعتمدة على الحاسوب على تحصيل طالبات الصف الأول متوسط في مادة العلوم بمدينة الرياض، كلية التربية، جامعة الملك سعود، الرياض.
٤٨. أبو زائدة، حاتم يوسف (٢٠٠٦). فعالية برنامج بالوسائط المتعددة لتنمية المفاهيم والوعي الصحي في العلوم لدى طلبة الصف السادس الأساسي، كلية التربية، الجامعة الإسلامية.
٤٩. العنزي، حماد الطيار. (2004) أثر استخدام وحدة تعليمية عبر الإنترنت في تدريس مادة العلوم على تحصيل طلاب الصف الثاني المتوسط. كلية التربية، جامعة الملك سعود، الرياض.
٥٠. العذاري، بشار باسم (٢٠١٧). مرجع سابق.
٥١. المومني، ناهدة (٢٠١٤). مرجع سابق.
٥٢. القراعة، أحمد عودة وحجة، حكم رمضان (٢٠١٢). مرجع سابق.
٥٣. الرشيد، إخلاص سعد. (2007) مرجع سابق.
٥٤. العفيسان، خالد إبراهيم (٢٠٠٦). أثر تدريس مقرر النحو باستخدام الحاسب الآلي في تحصيل طلبة الصف الثاني الثانوي في أمانة
- العاصمة، رسالة ماجستير منشورة، كلية التربية، جامعة صنعاء، اليمن.
٥٥. العذاري، بشار باسم (٢٠١٧). مرجع سابق.
٥٦. الرشيد، إخلاص سعد. (2007) مرجع سابق.
٥٧. العدوان، صفاء سميج (٢٠١٨). مرجع سابق.
٥٨. أبو حلمية، جهاد (٢٠٠٨). مراجع سابق.
٥٩. العدوان، صفاء سميج (٢٠١٨). مرجع سابق.
٦٠. العذاري، بشار باسم (٢٠١٧). مرجع سابق.
٦١. العذاري، بشار باسم (٢٠١٧). مرجع سابق.
٦٢. الرشيد، إخلاص سعد. (٢٠٠٧) مرجع سابق.
٦٣. العدوان، صفاء سميج (٢٠١٨). مرجع سابق.
٦٤. العذاري، بشار باسم (٢٠١٧). مرجع سابق.

الاستهداف الإسرائيلي لقضية اللاجئين الفلسطينيين في ضوء السياسة الإسرائيلية تجاه مخيمات اللاجئين في قطاع غزة (١٩٦٧م-١٩٧٧م)

د. زكريا محمد العثمانة*

تاريخ الوصول: ٢٠٢٠/٧/٢ م تاريخ القبول: ٢٠٢٠/١٢/٢٠ م

أدت نكبة ١٩٤٨ م وتشريد أبناء الشعب الفلسطيني من أرضهم إلى تدهور أوضاع الفلسطينيين اقتصاديًا واجتماعيًا وسياسيًا، فكانت مخيمات اللاجئين شاهدًا قائمًا على نكبة الفلسطينيين واقتلاعهم وتشريدهم من أرضهم، ورمزًا لمعاناتهم اليومية، ونتاجًا للظلم الذي لحق بهم، حيث كانت المخيمات عنوانًا للثورة وساحة الصدام اليومية ليس بمعنى الدفاع اليومي فحسب بل بمعنى الدفاع عن استمرار وبقاء المخيم الذي أصبح يمثل الهوية التي ستقود إلى التحرر؛ لذلك عملت إسرائيل منذ احتلالها للضفة الغربية وقطاع غزة على إثار عدوان يونيو (حزيران) ١٩٦٧ م على استهداف هذه المخيمات؛ لمحو آثار نكبة ١٩٤٨ م تمهيدًا لتصفية قضية اللاجئين والقضية الفلسطينية.

الكلمات المفتاحية: نكبة ١٩٤٨ م، مخيمات اللاجئين، قطاع غزة، عدوان يونيو (حزيران) ١٩٦٧ م.

* جامعة القدس المفتوحة/ غزة-فلسطين

The Israeli Targeting of the Palestinian Refugee Issue in the Light of the Israeli Policy towards the Refugee Camps in the Gaza Strip (1967-1977)

Abstract

The 1948 Palestinian exodus (Nakba) and the displacement of the Palestinian nation led to the deterioration of their economic, social and political conditions. The refugee camps have considered as a witness to the Palestinian catastrophe followed by the expulsion from their own lands. In addition, these camps have been seen as a symbol of their daily suffering and as an outcome of oppression they experienced. The camps were a symbol of the revolution and of the daily clash, not in the sense of the daily defense but in the sense of defending the continuity and survival of the camp that has become the identity leading to liberation. Thus, Israel had started to target these camps after occupying the West Bank and Gaza Strip as a result of the June 1967 war so that it aimed at destroying the evidences of the 1948 war (Nakba) in preparation for the liquidation of the refugee issue and the Palestinian issue as well.

Key words: The 1948 Palestinian exodus, Refugee camps, Gaza Strip, The June 1967 war.

المقدمة:

١٩٦٧م إلى تورطها في إشكالية جديدة، وهي وقوفها أمام لب القضية الفلسطينية ممثلة بقضية اللاجئين الفلسطينيين، الذين

أدى احتلال إسرائيل للضفة الغربية ولقطاع غزة عقب عدوان يونيو (حزيران)

انتشرت مخيماتهم في المناطق التي احتلتها إسرائيل إثر عدوان يونيو (حزيران) ١٩٦٧م بعد الرفض التاريخي من قبل حكومات إسرائيل منذ نكبة ١٩٤٨م تطبيق قرارات الشرعية الدولية فيما يخص حق العودة وخاصة القرار ١٩٤ لعام ١٩٤٨م، وعدت أن تطبيق هذا القرار يعني القضاء عليها، لذلك كانت قضية اللاجئين هي الإشكالية الأساسية للحكومة الإسرائيلية في الفترة ١٩٤٨م-١٩٦٧م، لذلك قامت بخطوات متعددة لتدمير آثار الجريمة الإسرائيلية ومنها تدمير القرى الفلسطينية وبناء المستوطنات وسن القوانين التي تحول دون عودة اللاجئين إلى ديارهم.

مشكلة الدراسة:

بعد احتلال إسرائيل للأراضي المحتلة عقب عدوان يونيو (حزيران) ١٩٦٧م، وجدت في المخيمات الفلسطينية المنتشرة في الأراضي المحتلة نسيجاً اجتماعياً ما زال يرمز إلى قضية اللاجئين، لذلك بدأت تصوغ سياسة واستراتيجية جديدة للتخلص من مخيمات اللاجئين في السنوات الأولى عقب عدوان يونيو (حزيران) ١٩٦٧م. وتمثلت سياسة إسرائيل الجديدة برفع شعار تحسين أوضاع اللاجئين في

المخيمات الفلسطينية، ونقل السكان إلى أماكن سكن أفضل تتوفر فيها الخدمات غير الموجودة في المخيمات مثل: الكهرباء، والمياه، والطرق، والبيوت الواسعة، وتحسين ظروف السكان المعيشية عن طريق دمجهم في برامج العمل الإسرائيلية لخدمة السوق الإسرائيلي حتى يتم القضاء على روح المقاومة وبؤرة العمل الفدائي المتمثل في المخيمات، ولكن هل نجحت السياسة الإسرائيلية في ذلك؟ وهل تجاوب سكان المخيمات من اللاجئين الذين يعيشون في ظروف معيشية صعبة مع هذه السياسة أم قاوم الفلسطينيون سكان المخيمات هذه السياسة؟

أهداف الدراسة:

تحاول هذه الدراسة استعراض السياسة الإسرائيلية تجاه مخيمات اللاجئين الفلسطينيين في قطاع غزة، في الفترة التي أعقبت الاحتلال الإسرائيلي لقطاع غزة بعد حرب يونيو (حزيران) ١٩٦٧م وعرض المشاريع والخطط للحكومات الإسرائيلية المتعاقبة في التعامل مع مخيمات اللاجئين، تمهيداً لإنهاء حق العودة للاجئين الفلسطينيين، والتي قامت على عدة محاور في غزة، ومن أهمها:

أقسام الدراسة:

قُسمت الدراسة إلى تمهيد وثلاث أقسام، حيث خُصص التمهيد للحديث عن أوضاع المخيمات في قطاع غزة من النواحي (الاجتماعية والاقتصادية والسياسية)، أما القسم الأول فتناول سياسة إسرائيل تجاه مخيمات اللاجئين الفلسطينيين عقب احتلال إسرائيل لقطاع غزة في السنوات الأولى للاحتلال عقب حرب يونيو (حزيران) ١٩٦٧م، أما القسم الثاني فعالج المشاريع الإسرائيلية (الرسمية) والتي طرحتها وتبنتها الحكومة الإسرائيلية؛ لإنهاء وجود المخيمات الفلسطينية، أما القسم الثالث فمخصص للحديث عن المشاريع الإسرائيلية الغير رسمية والتي طرحت من قبل سياسيين إسرائيليين في محاولة لإنهاء وجود المخيمات الفلسطينية.

الدراسات السابقة:

تناولت عدد من الدراسات التاريخية قضية اللاجئين الفلسطينيين بشكل عام أو قضية اللاجئين الفلسطينيين في الضفة الغربية وقطاع غزة والشتات بشكل خاص، حيث تناولت أوضاعها الاقتصادية والاجتماعية والسياسية ومنها دراسة أحمد كامل نور الدين السياسية الإسرائيلية

أولاً: تهجير وتوطين اللاجئين في هذه المخيمات خارجها تمهيداً لإفراغ هذه المخيمات من سكانها في محاولة لإزالتها.

ثانياً: إبراز الضغوط والمضايقات التي قامت بها سلطات الاحتلال ضد نشاطات وكالة الغوث UNRWA في الأراضي المحتلة تمهيداً لإنهاء دورها وإزالة هذه المخيمات.

ثالثاً: إبراز أهم المشاريع التي طرحت في هذه الفترة سواء الرسمية التي تبنتها الحكومة الإسرائيلية أو بعض المشاريع غير الرسمية والتي طرحها قادة وسياسيو إسرائيل لإنهاء قضية اللاجئين وإزالة المخيمات الفلسطينية.

وقامت السياسة الإسرائيلية في السنوات الأولى للاحتلال الإسرائيلي لقطاع غزة على تدمير مخيمات اللاجئين الفلسطينيين في قطاع غزة، ونقل سكان المخيمات خارج حدودها وضمها إلى المدن المجاورة تمهيداً لتصفيته كونها تتعلق بقضية اللاجئين وكذلك تصفية القضية الفلسطينية.

لاقتلاع الفلسطينيين" حيث تناول الباحث المخططات الإسرائيلية لاقتلاع الوجود الفلسطيني سواء كان في الداخل المحتل أو الضفة الغربية أو قطاع غزة، وهي دراسة شاملة للمخططات الإسرائيلية لمحو الهوية الفلسطينية واقتلاع الفلسطينيين من أراضيهم وقراهم منذ فترة النكبة ١٩٤٨م حتى حرب ١٩٦٧م.

ودراسة راجي عاشور المخططات الإسرائيلية لتصفية مخيمات اللاجئين" الصادرة عام ١٩٨٣م في القدس دارت حول مخططات الحكومة الإسرائيلية ضد المخيمات الفلسطينية في الضفة الغربية وقطاع غزة والتضييق عليها ومحاصرتها لإجبار سكانها على تركها، وهي دراسة شملت جميع مخيمات اللاجئين الفلسطينيين في الضفة الغربية وقطاع غزة، وتخصصت بالتضييق الذي قامت به الحكومات الإسرائيلية ضد سكان هذه المخيمات، وتناول الباحث أيضاً القرارات الصادرة عن الحكومة الإسرائيلية والدوائر الأمنية وممارستها ضد السكان.

أما دراسة سعيد زيدون والتي كانت بعنوان "مخططات إسرائيل تجاه سكان الأراضي المحتلة" فهي تعتبر دراسة عامة

لأهم الإجراءات الإسرائيلية المتخذة ضد السكان الفلسطينيين سواء كانت إجراءات سياسية أو اقتصادية ضد السكان والمؤسسات الفلسطينية في الأراضي المحتلة، وتسلط هذه الدراسة الضوء على مخيمات اللاجئين في قطاع غزة في السنوات الأولى للاحتلال، وإجراءات إسرائيل ضد هذه المخيمات والتي نظرت إليها بأنها بؤر للمقاومة ضد الاحتلال، وأهم المشاريع التي طرحتها الحكومات الإسرائيلية المتعاقبة لتصفية هذه المخيمات، وهذا الجانب لم تعالجه الدراسات السابقة التي تناولت مخيمات اللاجئين بشكل عام ودرست أوضاعها الاقتصادية والاجتماعية والسياسية.

تمهيد:

شكلت مخيمات اللاجئين الفلسطينيين في قطاع غزة في السنوات السابقة بعد نكبة عام ١٩٤٨م بأوضاعها ونسيجها الاجتماعي انعكاساً لقضية فلسطين، وانطلاقاً من تركيبة المخيم وظروف الحياة فيه جعل من مشكلة اللاجئين الفلسطينيين مشكلة دائماً تذكر نكبة فلسطين ١٩٤٨م^١. والمخيم بهذا المعنى لم يكن وحدة اجتماعية جغرافية معزولة كلياً عن المجتمع المحيط به،

بل نجد أشكالاً من التداخل مختلفة ومتباينة التي قامت بين المخيم كوحدة جغرافية واجتماعية وبين المجتمع المحيط به، مما أوجد نوعاً من التأثيرات المتبادلة بين الطرفين^٢، وهي تأثيرات كانت أقل بكثير من تلك التي تعرض لها اللاجئين الذين سكنوا المدن والقرى وسط تجمعات قائمة بذاتها^٣، وبهذا شكّل المخيم الإطار العام للعلاقات الاجتماعية لعدد كبير من الفلسطينيين^٤.

فحسب إحصائيات الأونروا (UNRWA) كانت نسبة من هم في المخيمات إلى مجموع اللاجئين المسجلين لديها أكثر من الثلث تقريباً، ففي إحصائية ١٩٥٤م بلغ عدد سكان المخيمات من اللاجئين المسجلين لدى الأونروا (٣٠٥,٣٠) ألف نسمة أي ما نسبته (٤,٣٤٪) من المجموع^٥.

وفي عام ١٩٦٢م ارتفعت النسبة إلى (٩,٣٨٪) بينما وصلت في عام ١٩٦٦م إلى (٣,٤١٪) من مجموع اللاجئين الفلسطينيين، ووصلت نسبة سكان مخيمات اللاجئين في قطاع غزة إلى باقي السكان (٨١٪) أي أنه يمكن القول إن حياة المخيم تغلب عليه الوضع العام في قطاع غزة^٦.

وعلى الرغم من أن المخيمات قامت في أكثر من بلد عربي وفي مناطق متباعدة، فإننا نلاحظ وجود خصائص مميزة لمجتمع المخيم أينما كان، وهي خصائص تقيم شبهاً كبيراً بين أي مخيم فلسطيني، وآخر في أي بلد ومن هذه الخصائص^٧:

- أن سكان المخيمات في غالبيتهم من أصول قروية.

- أن المخيم كوحدة سكانية عبارة عن رقعة جغرافية ضيقة تضم سكاناً من عدة قرى يقيمون عليها بشكل مكتظ في وحدات صغيرة ملاصقة لبعضها البعض وأوضاعاً صحية سيئة^٨.

- المخيم لا يشكل وحدة إنتاجية، فلا أرض حول المخيم يعتاش السكان من زراعتها، ومجالات العمل في المخيم ضئيلة جداً، لا تتعدى محلات البيع الصغيرة، أو بعض الورش الصغيرة، لذا لا يمكن وصف المخيم بالقرية أو البلدة الصغيرة، كما لا يمكن اعتباره حياً فقيراً على غرار الأحياء الفقيرة حول المدن الكبرى؛ لأن المخيم يعدّ خارج إطار المدينة، ويجمع سكانه خصائص وطنية مما يجعلهم جماعة سكانية متميزة ومتشابهة شبيهة

بالجماعات الأثنية في المدن^٩؛ لذا فالعلاقات الاجتماعية بين سكان المخيم ليست علاقات إنتاج بل هي تقوم على التضامن الاجتماعي السياسي أكثر مما تقوم على أي شيء آخر^{١٠}.

- لا يوجد بين سكان المخيم تمايزات اجتماعية حادة، فأغلبهم يعيشون تحت خط الفقر، أما الميسورون نسبياً من موظفين وغيرهم، فإن التمايز بينهم وبين باقي الأهالي ليس صارخاً، ولا يصل بجد طبيعة العلاقات إلى التناقض الحاد^{١١}.

تولّد عن هذه الخصائص نمطاً في العلاقات الاجتماعية غير ثابت في البداية، ونظراً لانعدام علاقات الإنتاج والتميز الطبقي التي تحدّد العلاقات الاجتماعية بين الناس لم يكن أمام مجتمع المخيم حتى يحافظ على شيء من تماسكه الاجتماعي، إلا التمسك بعلاقات البلد الأصلي في فلسطين، فسادت علاقات تقوم على أساس الترابط بين سكان القرية الواحدة كحد أعلى وبين الأقرباء من الحامولة أو العائلة الواحدة كحد أدنى^{١٢}، لذا فإن سكان القرية الواحدة أخذوا يسكنون حياً

واحدًا في المخيم كانوا يطلقون عليه اسم قريتهم، وضمن هذا الحي توزع الأقرباء في مساكن متقاربة للحفاظ على وحدة الحامولة أو العائلة الواحدة كحد أدنى^{١٣}.

لذا فإن سكان القرية الواحدة في المخيمات شكلوا عائلة كبيرة في بعض الأحيان عندما كانت تنشب مشاجرات بين سكان القرى المختلفة في المخيم الواحد الأسباب واهية، وهذا دليل على استمرار نمط العلاقات التي كانت سائدة في القرية الفلسطينية قبل النكبة^{١٤}.

إلا أن هذا النمط من العلاقات كان هشاً لا يقوم على أساس مادي فانهيار البيئة الاقتصادية الاجتماعية للمجتمع العربي الفلسطيني بعد النكبة لم يكن انهياراً مادياً فقط، بل أصاب البنى الفوقية للمجتمع باهتزاز كبير، وجعل من غير الممكن استمرار نمط علاقات القرية بكل قيمة وعاداتها مع انهيار الأساس المادي للمجتمع، كما أن التشبث بالعلاقات القديمة بأطرها وقيمها وعاداتها، خلق نوعاً من الحفاظ على الوجود الاجتماعي في البداية^{١٥}.

وكان من نتيجة التغيرات التي حدثت على بنية المجتمع الفلسطيني نحو عوامل

طبيعة فرضت تغيراً في العلاقات السائدة، ومن هذه العوامل الحاجة الاقتصادية التي فرضت على رب العائلة التخلي عن كثير من قيمه وعاداته وسلطته العائلية أحياناً في سبيل تأمين حاجات الأسرة الاقتصادية، فالفتاة التي حرمتها التقاليد من العمل أجبرتها الحاجة الاقتصادية على كسر حدود التقاليد والخروج إلى العمل خارج البيت، وهو خروج سوف لا تقتصر تأثيراته على كسر حدود التقاليد في هذا المجال فقط، بل أيضاً مع ما يحمله هذا الخروج من تغير شخصية الفتاة داخل الأسرة وفي المجتمع نفسه، ومشاركة الرجل في نشاطاته الوطنية بعد ذلك^{١٦}.

ومن هذه العوامل أيضاً القضية الوطنية، فسكان المخيمات الذين جاءوا من أصول طبقية كادحة في معظمهم كانوا أكثر الناس معاناة وتأثراً بنكبة عام ١٩٤٨م، ولذلك فإنهم كانوا أكثر الناس اندفاعاً وحماساً في النضال من أجل عودتهم، ولهذا فإن القضية الوطنية النضالية من أجل العودة شكل إطاراً لعلاقات أوسع وأعم وأكثر ثباتاً من إطار علاقات القرية أو العلاقات العشائرية^{١٧}. ولم يكن من الممكن لهذا الإطار الجديد من العلاقات أن ينمو

ويتكرس في العلاقات القديمة، إلا أنه مع نمو النضال الوطني وصورته أصبح جزءاً هاماً من الحياة اليومية للإنسان الفلسطيني^{١٨}.

ولذا فإن إطار العلاقات الوطنية لم يتقدم على حساب العلاقات القديمة إلا في منتصف الستينات مع بداية النمو الثوري في المجتمع الفلسطيني في مخيمات اللاجئين الفلسطينيين في قطاع غزة، وذلك في مرحلة المد القومي في عهد الإدارة المصرية وانطلاق الثورة الفلسطينية، وطغيان الثورة على الحياة اليومية لمجتمع المخيم^{١٩}. وبذلك تحول المخيم إلى وحدة اجتماعية سياسية، وليس مجرد وحدة جغرافية اجتماعية، وبهذه الصفة اكتسب المخيم تماسكه الاجتماعي السياسي وحافظ على وجوده باعتباره من أهم مرتكزات الثورة الفلسطينية بشرياً، واجتماعياً، وسياسياً، وهذا الوضع كان يطرح باستمرار إمكانية إحداث تغييرات اجتماعية واسعة ضمن مجتمع المخيم^{٢٠}.

وقد شكل المخيم الفلسطيني في فترة الاحتلال الإسرائيلي لقطاع غزة يونيو (حزيران) ١٩٦٧م، قاعدة لانطلاق العمل الفدائي^{٢١}، ذلك أن ثقافة سكان المخيم

بالمحافظة على الأمل بالعودة إلى قراهم ومدنهم التي هجروا منها عقب نكبة ١٩٤٨م شكل إحياء لحلم العودة^{٢٢}، ومن وجهة النظر الإسرائيلية يشكل ذلك خطراً وجودياً على مستقبل دولتهم.^{٢٣}

لذلك رأت سلطات الاحتلال بعد احتلالها لقطاع غزة عقب حرب يونيو (حزيران) ١٩٦٧م ضرورة إعادة سيناريو الأحداث في نكبة ١٩٤٨م عن طريق الضغط على السكان بالإرهاب والقتل لإجبارهم على الرحيل، وقد اضطر آلاف الفلسطينيين نتيجة سياسة الإرهاب الصهيوني إلى ترك خيماتهم في قطاع غزة والنزوح إلى الضفة الغربية أو شرقي الأردن.^{٢٤}

وتدل الإحصائيات أن عدد سكان قطاع غزة قبل الاحتلال الإسرائيلي سنة ١٩٦٧م كان (٣٨٥) ألف نسمة وانخفض في نهاية السنة إلى (٣٨٠) ألف نسمة^{٢٥}. حيث بلغ عدد الفلسطينيين الذين طردوا من قطاع غزة ١٩٦٧م-١٩٦٨م (٤٤,٧٠٠) ألف نسمة وفي الفترة من ١٩٦٩م-١٩٧٤م كان العدد (١٢,٧٠٠) ألف نسمة^{٢٦}.

وقد سارت سياسة إسرائيل في مواجهة العمل الفدائي الفلسطيني في قطاع غزة إلى جانب سياستها التي أطلقتها في تطهير وتهويد الأرض الفلسطينية وخلق وقائع جديدة على الأرض مستغلة ظروف قطاع غزة، حيث أجبرت عشرات الألوف من سكان قطاع غزة على مغادرته والتوجه إلى الخارج^{٢٧}. وهدفت من هذه السياسة إلى جانب خلق وقائع ديمغرافية جديدة في قطاع غزة، خلق حالة من الإرباك والفوضى في الشارع الفلسطيني في ظل حصار المخيمات؛ لتسهيل عملية السيطرة على مدن وخيمات القطاع، وقد أطلق الإسرائيليون على هذه العملية اسم التنظيف، فقد انخفض عدد سكان قطاع غزة في الأشهر التي تلت الحرب مباشرة وحتى نهاية عام ١٩٦٧م من (٩٦٠, ٤٥٤) ألف نسمة إلى حوالي ٣٥٤ ألف نسمة أي حوالي أن (٩٦٠, ١٠٠) ألف نسمة أجبروا على ترك القطاع بسبب سياسة إسرائيل المنظمة على ترحيل الفلسطينيين^{٢٨}.

استمرت عملية الضغط على الأهالي لإجبارهم على المغادرة، وقد غادر في عام ١٩٦٨م (٢٢, ٣) ألف نسمة، وفي عام ١٩٦٩م تم إبعاد (٢٤٣٠) مواطن وفي عام

١٩٧٠م تم ترحيل (٢٩٨٠)^{٢٩} شخصاً، أما في عام ١٩٧١م فقد انخفض عدد المهجرين إلى (٢٢٠٠) شخص^{٣٠}. ويبدو أن أحداث الأردن والصدامات التي وقعت هناك بين الجيش الأردني والمقاومة الفلسطينية كانت سبباً في تراجع أعداد الفلسطينيين المغادرين إلى الأردن، أما في عام ١٩٧٢م فقد ارتفع العدد إلى (٣٨٧٠) مهجراً^{٣١}، ويرجع السبب في ارتفاع العدد إلى زيادة إجراءات القمع الإسرائيلي ضد المقاومة الفلسطينية، وإبعاد عائلات النشيطين الفلسطينيين ولم يتم الترحيل إلى وجهة واحدة، فقامت إسرائيل بترحيل العدد الأكبر إلى الأردن، كما أجبرت الكثيرين على الخروج تجاه قناة السويس، حيث نقلوا من هناك إلى مصر، كما لجأت إسرائيل إلى تهجير أعداد كبيرة من الفلسطينيين إلى دول أجنبية بالتعاون مع سفارات بلادهم في تل أبيب^{٣٢}.

كما قامت إسرائيل بنقل أعداد كبيرة من الفلسطينيين إلى الضفة الغربية وأسكنتهم في أريحا أو طولكرم، حيث عملوا في المصانع الإسرائيلية داخل الخط الأخضر وفي تعبيد الطرق، وقد بلغ عددهم حسب المصادر الإسرائيلية عام ١٩٦٩م ستة آلاف فلسطيني، وفي مارس (آذار)

١٩٧٠م أعلنت إسرائيل أنها ستقوم بنقل ٣٠ ألف من لاجئي قطاع غزة إلى الضفة الغربية، بعد أن قدمت مغريات للفلسطينيين الراغبين بالانتقال إلى الضفة الغربية طوعية^{٣٣}.

أما في عام ١٩٧٣م فقد انخفض العدد إلى (١٦٠٠) شخصاً، ويعود ذلك إلى تراجع الإجراءات الإسرائيلية، بسبب الضغوط الدولية وتراجع العمل الفدائي في قطاع غزة^{٣٤}.

أما في السنوات التالية ١٩٧٤م- ١٩٧٥م، فقد شهد استقراراً للأوضاع وذلك بعد انتهاء حرب أكتوبر (تشرين أول) ١٩٧٣م وتوقيع اتفاقيات وقف إطلاق النار بين العرب وإسرائيل وخروج المقاومة من الأردن، فقد شهدت الأوضاع في قطاع غزة استقراراً ومغادرة منظمة للفلسطينيين إلى دول الخليج للعمل ومغادرة الطلاب للدراسة خارج قطاع غزة في مصر مع الصليب الأحمر الدولي^{٣٥}.

سياسة إسرائيل تجاه مخيمات اللاجئين الفلسطينيين في قطاع غزة:

نظرت إسرائيل منذ بداية الاحتلال الإسرائيلي لقطاع غزة منذ يونيو (حزيران) ١٩٦٧م إلى مخيمات اللاجئين في قطاع غزة

على أنها يؤر التوتر والملاذ الآمن للفدائيين الفلسطينيين، لذا عمدت في سياستها إلى قمع حركة المقاومة في قطاع غزة عبر توجيه السياسة الإسرائيلية الأولى تقوم على تدمير مخيمات اللاجئين في قطاع غزة وتوسيع شوارعها وأزقتها، وتبنى هذه الخطة قائد المنطقة الجنوبية في جيش الاحتلال الإسرائيلي (أريئيل شارون)، حيث بدأ بهدم البيوت، وفتح شوارع أمنية تسمح بدخول مركبات الجيش الإسرائيلي في محاولة لإحكام السيطرة عليها ومحاصرة الفدائيين الفلسطينيين وإجبارهم على الخروج من هذه المخيمات، ولهذا السبب عمد إلى توسيع الشوارع لتسهيل مرور الدوريات الإسرائيلية^{٣٦}. وفي ١٥ نوفمبر (تشرين ثاني) ١٩٦٩م أصدر الجيش الإسرائيلي أمراً عسكرياً سلم للأهالي وأمرهم بإخلاء مئات المنازل في غضون ساعات محدودة في مخيمات اللاجئين كالشاطئ وجباليا والبريج وخانيونس ورفع تهديداً لتدميرها^{٣٧}.

وبدأت السلطات الإسرائيلية حملتها في قطاع غزة ضد مخيمات اللاجئين فهدمت في الفترة الممتدة من ١-٢٢/٨/١٩٦٩م (٣٥٢) منزلاً في جباليا وفي الفترة الممتدة

من ١٤-٢٨/١١/١٩٦٩م هدمت في مخيم الشاطئ (٢٣) منزلاً وفي مخيم البريج (٩٥) منزلاً، ثم هدمت في خان يونس في الفترة نفسها (١٤٣) منزلاً^{٣٨}. أما في رفح فقد بدأت الاجراءات الإسرائيلية فيها على مرحلتين الأولى يناير ١٩٧٠م حيث قام الاحتلال بفتح عدد من الشوارع الكبيرة على حساب بيوت الفلسطينيين في مخيم اللاجئين فهدمت (٢٢٧) منزلاً، وفي المرحلة الثانية أغسطس (آب) ١٩٧٠م هدمت ما يزيد عن (٢٨٣) منزلاً آخر^{٣٩}.

وكذلك قامت بهدم عشرات المنازل في منتصف ١٩٧٢م لإنشاء معسكر ضخّم للجيش الإسرائيلي للسيطرة على المخيم، خاصة أن مخيم جباليا كان من أكثر المخيمات اشتعالاً بالعمل المسلح في هذه الفترة.

وتبدأ عملية الهدم الإسرائيلية لمنازل الفلسطينيين بتوزيع إخطارات على

أصحاب البيوت المنوي هدمها تطالبهم بمغادرتها في غضون ساعات، ثم تبدأ بفرض نظام منع التجول على المنطقة بعد تجميع السكان في ساحات واسعة (مدارس مثلاً)، ثم تقوم باعتقال الرجال من سن ١٨ سنة إلى ٥٠ سنة وتقتادهم مكبلي الأيدي ومعصوبي العينين إلى جهات مجهولة، ثم تبدأ الجرافات الإسرائيلية بهدم المنازل، وبعد انتهاء عملية الهدم وإزالة الركام وانتهاء عمل القوات الإسرائيلية تطلب من السكان تدبير أنفسهم بعد مراجعة قوات الحكم العسكري بعد أن تعدهم بتعويضهم عن منازلهم بمنازل أفضل في أماكن أخرى^{٤١}.

وبهذه السياسة استطاعت إسرائيل تفتيت المخيمات وتقسيمها إلى وحدات سكنية وفتح شوارع كبيرة وواسعة بينها تسمح بدخول الجيش الإسرائيلي كيفما شاء؛ للسيطرة عليها وعلى حركة السكان فيها، وكان لهذه الإجراءات دور كبير في تراجع العمل العسكري في قطاع غزة^{٤٢}.

أما السياسة الثانية فقد تبنتها سلطات الاحتلال الإسرائيلي بعد توقف نزوح الفلسطينيين وتراجع العمل الفدائي الفلسطيني في قطاع غزة حيث شكلت

خيمات اللاجئين قواعد للفدائيين الفلسطينيين^{٤٣}، لذلك رأت سلطات الاحتلال ضرورة تطوير حياة اللاجئين في خيمات ودمجهم في مناطق تشمل السكان الأصليين بما يخدم السياسة الإسرائيلية^{٤٤}.

ولتحقيق هذا الغرض لجأت سلطات الاحتلال الإسرائيلي إلى إنهاء صورة المخيم التقليدية، وذلك بتخفيض كثافته السكانية، وتقطيع أوصاله وذلك بشق الطرق الواسعة في مبانيه المتلاصقة، وإدخال الكهرباء ومياه الشرب إليه^{٤٥}، وبالضغط على السكان وإقناعهم بشتى الوسائل بأن لا فائدة من انتظار أيام قادمة ستعيدهم إلى قراهم ومدنهم التي فقدوها في فلسطين المحتلة عام ١٩٤٨م، بل عليهم أن يعتمدوا على أنفسهم اقتصادياً وأن يتخلوا عن مساعدات وكالة الغوث الدولية، ويندمجوا في حياة اقتصادية جديدة ترسمها لهم السلطات الإسرائيلية في القطاع^{٤٦}.

وقد برزت على السطح في الفترة الممتدة من ١٩٦٧م-١٩٧٧م مجموعة من الأفكار والمشاريع الإسرائيلية لحل مشكلة اللاجئين في قطاع غزة، وهذه الأفكار والمشاريع يمكن تقسيمها إلى قسمين رئيسيين: -

أولاً: الأفكار والمشاريع الرسمية الإسرائيلية:

ويقصد بها المشاريع والأفكار الصادرة عن مؤسسات حكومية وحزبية وأعضاء كنيسة إسرائيليين، وكانت تهدف إلى التخلص من مشكلة اللاجئين في المناطق التي احتلتها إسرائيل عقب عدوان يونيو (حزيران) ١٩٦٧م عامة ومشكلة اللاجئين والمخيمات في قطاع غزة خاصة:

١- مشروع ديان يونيو (حزيران) ١٩٦٧م: قام مشروع موشيه ديان (Moshi Daian) وزير الدفاع الإسرائيلي على عناصر أساسية أهمها^{٤٧}:

أ- ترحيل اللاجئين وتوطينهم مخيمات خارج حدود دولة إسرائيل.

ب- تقديم مساعدات للعائلات التي ترغب في الهجرة خارج الضفة الغربية وقطاع غزة.

ج- شراء أراضي خارج دولة إسرائيل خاصة في أمريكا الجنوبية لتوطين اللاجئين الفلسطينيين فيها.

د- تصفية مخيمات اللاجئين في قطاع غزة من خلال الحد من الكثافة السكانية للمخيمات وخصوصاً مخيمات قطاع غزة، مع اتخاذ عقاب صارم مع الذين

يتعاونون مع الفدائيين بإبعاد عائلاتهم وهدم بيوتهم^{٤٨}.

ويلاحظ أن هدف ديان الأساسي كان تقليص الكثافة السكانية في المخيمات الفلسطينية، ومحاولة التخلص منها وتصفيتها؛ لذلك تم وضع مخططات سرية استمرت عملية تنفيذها على الأرض ثلاث سنوات ١٩٦٧م-١٩٧٠م، حيث شكل ديان وحدة سرية مهمتها تهجير الفلسطينيين من قطاع غزة، وقد تشكلت هذه الوحدة من ممثلين عن الجيش الإسرائيلي ووزارة الدفاع والشباك ومكتب رئيس الوزراء، وقد أطلق عليها اسم وحدة "أشكول" هدفها الرئيس تنفيذ هذه المخططات على الأرض^{٤٩}.

٢- مشروع يغال الون ١٩٦٧م-١٩٧٠م^{٥٠}:

يعتبر مشروع الون أحد المشاريع الهادفة لتسوية القضية الفلسطينية، وما زال مشروع الون يعتبر المرجع الأساسي لمعظم مشاريع التسوية الإسرائيلية الخاصة بالقضية الفلسطينية بالنسبة لموضوع اللاجئين، حيث ينكر المشروع مسؤولية إسرائيل عن مشكلة اللاجئين واستمرارها حتى الآن مؤكداً أن السبب الرئيسي لوقوع

المشكلة هم القادة العرب والفلسطينيين أنفسهم. والتفكير الأساسي وراء خطة الون هو ضمان المساحة القصوى من الأرض والعدد الأدنى من الفلسطينيين مع بناء أحياء نموذجية على نفقة إسرائيل لاستيعاب اللاجئين بعد تفريغ المخيمات في قطاع غزة، وجاء في المشروع بأنه يجب على إسرائيل ضم غزة بسكانها الأصليين، أما اللاجئين فيجب تفريغ المخيمات منهم وتوطينهم في العريش أو في الضفة الغربية^{٥١}.

٣- مشروع حزب مبام للسلام ١٩٦٩م: يتكون المشروع من ثماني نقاط لا يظهر فيها اللاجئين إلا في فقرة واحدة تنص على "يتم تحديد الوضع السياسي لقطاع غزة عندما يحين الوقت بعد مراعاة أمن إسرائيل ورغبة السكان في حل مشكلة اللاجئين، لكن القطاع لن يعاد إلى مصر بأي شكل من الأشكال"^{٥٢}.

٤- مشروع شارون ١٩٧١م: تضمن مشروع شارون والذي كان يشغل قيادة المنطقة الجنوبية عند طرحه سبع نقاط أغلبها تهدف إلى مواجهة مخيمات اللاجئين في قطاع غزة، وتدمير روح

المقاومة، وطرح الفلسطينيون خارج حدود فلسطين وينص المشروع على ما يلي^{٥٣}:
أ- الإزالة الإجبارية لمخيمات اللاجئين في قطاع غزة.

ب- بناء مستوطنات يهودية في وسط السكان الفلسطينيين بعد طرد أعداد كبيرة من اللاجئين.

ج - ستحل مشكلة اللاجئين الفلسطينيين الموجودين في الضفة الغربية على حساب الضفة الشرقية لنهر الأردن.

د- ترحيل المواطنين الفلسطينيين وتوطينهم في سبعة مشاريع إسكانية في قطاع غزة.
هـ- ترحيل جزء من لاجئي قطاع غزة إلى شمالي الضفة الغربية^{٥٤}.

٥- مشروع غولدا مائير ١٩٧١م: تضمن مشروع غولدا مائير (رئيسة وزراء إسرائيل) والذي جاء ردًا على مشروع السلام والذي طرحه الرئيس المصري محمد أنور السادات^{٥٥} سبعة عناصر لا يوجد فيها بند خاص باللاجئين الفلسطينيين، وإنما أدرج موضوع اللاجئين ضمن أحد البنود، ويظهر من هذا البند أن إسرائيل غير مستعدة للتنازل عن قطاع غزة ولكنها ستعتني باللاجئين الفلسطينيين، وهو ما يوضح أنه لا حلول أو اتجاه نحو إيجاد

تسوية عادلة للقضية الفلسطينية بشكل عام، وينص هذا البند على "عدم عودة قطاع غزة للإشراف المصري، وستعني إسرائيل بشؤون اللاجئين ومن الممكن أن تصبح غزة، مرفأً أردنياً^{٥٦}.

ثانياً: المشاريع والأفكار غير الرسمية:

وهي المشاريع التي صدرت عن شخصيات أو مؤسسات أو أحزاب غير حكومية:

١- مشروع الحزب القومي الديني (المفدال) ١٩٧٢م:

ويضم المشروع ستة بنود حيث كان المعيار الديني القومي اليهودي واضحاً فيها، وكذلك الدعوة إلى القضاء على مشكلة اللاجئين ممثلة بمخيمات اللاجئين، وقد نص البند المتعلق باللاجئين الفلسطينيين على "... على الحكومة الإسرائيلية اتخاذ إجراءات حادة لتعبئة إمكانيات دولية للقضاء على ظاهرة مخيمات اللاجئين الواقعة داخل الدولة، وإعادة تأهيل سكانها ودمجهم في الاقتصاد الإسرائيلي^{٥٧}.

٢- مشروع جماعة رحبوت Rohboy Group Project:

وهو مشروع أعدته جماعة من الأكاديميين في مطلع عام ١٩٦٨م، ويرى

القائمون على المشروع أن حل مشكلة اللاجئين متمثل في تطوير اقتصاديات المناطق المحتلة، وجذب رؤوس الأموال الخارجية، وتقديم المغريات للاجئين القطاع للانتقال إلى الضفة الغربية^{٥٨}.

٣- مشروع لجنة برونو Pronow Commite Pratect:

وهو مشروع أعدته هيئة التخطيط الاقتصادي والاجتماعي بقيادة الأكاديمي ميخائيل برونو في آذار ١٩٦٩م، وهو كسابقه يدعو إلى حل مشكلة اللاجئين ضمن إطار سياسة الدمج الاقتصادي وإفراغ المخيمات تدريجياً عن طريق الحوافز لسكانها، ويرى واضعو المشروع أنه يرمي إلى حل مشكلة اللاجئين، وزيادة النشاط الاقتصادي والعمالة في المناطق المحتلة، وحل مشكلة اللاجئين ضمن إطار سياسة الدمج الاقتصادي للمنطقة المحتلة مع إسرائيل^{٥٩}.

٤- مشروع غاليلي ١٩٧٣م:

اشتمل مشروع إسرائيل غاليلي وزير العمل الإسرائيلي على إحدى عشرة نقطة تضمنت مستقبل الضفة الغربية وقطاع غزة، وقد اشتمل البند الخاص باللاجئين على^{٦٠} تأهيل اللاجئين وتطويرهم في قطاع

غزة، ووضع خطة عمل للقطاع مدتها أربعة أعوام، تشتمل على إحداث تغيير في ظروف السكان، وإنشاء مساكن جديدة للاجئين بجوار المخيمات وشملها ضمن مسؤولية البلديات في المدن المجاورة^{٦١}. كان الهدف هو التخلص من المخيمات وتحويلها إلى مدن بعد توسيع شوارعها وتحسين الخدمات حيث تبقىها للبلديات القائمة، وتوزيع أراضٍ على أصحاب البيوت الضيقة التي لا تتسع لأفرادها، وإنشاء أحياء جديدة في قطاع غزة، مثل حي الأمل في خان يونس، وحي الشيخ رضوان في غزة^{٦٢}.

١- يتضمن السرد لأهم المشاريع التي طرحت لحل قضية اللاجئين الفلسطينيين لمؤسسات أو أحزاب أو شخصيات إسرائيلية، خاصة بعد حرب حزيران ١٩٦٧م، حيث إن الهدف الرئيسي من هذه المشاريع هو إيجاد حلول سياسية تخدم المصلحة الإسرائيلية في قضايا اللاجئين؛ بهدف تصفية آثار حرب ١٩٦٧م، وضم الضفة الغربية وقطاع غزة بأقل نسبة من اللاجئين الفلسطينيين، وحل قضية

اللاجئين خارج حدود إسرائيل ومسؤوليتها السياسية أو القانونية.
٢- أما فيما يتعلق بقطاع غزة فكان الهدف الرئيسي، مواجهة مخيمات اللاجئين لما تمثله هذه المخيمات من رمزية لنكبة ١٩٤٨م ومواجهة المقاومة في المخيمات الفلسطينية، وتنفيذ سياسة الترحيل الجماعي للسكان الفلسطينيين في قطاع غزة، حيث اجتمعت كل هذه المشاريع رغم بعض الاختلافات فيها على ضرورة تدمير مخيمات اللاجئين في قطاع غزة، والقضاء على المقاومة، والثورة في نفوس اللاجئين الذين مازالوا يحلمون بالعودة إلى أوطانهم التي شردوا منها عقب نكبة ١٩٤٨م، ومازال المخيم سواء في قطاع غزة أو الشتات يحمل العنوان الفلسطيني وقضية فلسطين.

وقد بدأت السلطات الإسرائيلية عقب حرب يونيو (حزيران) ١٩٦٧م بتنفيذ أغلب الأفكار التي حملتها تلك المشاريع بالضغط على السكان لفرض التهجير القسري وذلك بإعادة سيناريو الاحداث في نكبة ١٩٨٤م.

وعلى الرغم من أن السياسة الإسرائيلية في هذا المجال قد استهدفت وجود اللاجئين في مخيمات الأرض المحتلة، إلا أن الجهود الإسرائيلية في ذلك قد اتخذت من مخيمات قطاع غزة مجال عملها الرئيسي، وبدأت باستخدام أقصى درجات العنف والشدة المتمثلة في هدم البيوت، وإخلاء سكانها بحجة شق الطرق الأمنية في المخيمات^{٦٣}، وقد سارت عملية الهدم وشق الطرق على مرحلتين:

الأولى بدأت منذ عام ١٩٦٩م واستمرت حتى النصف الثاني من عام ١٩٧١م، وتوقفت في أعقاب الضجة الدولية التي نتجت عن ذلك، وتم شق طرق (أمنية) واسعة في مخيمات قطاع غزة كافة، ثم بدأت المرحلة الثانية من الهدم أواخر نوفمبر (تشرين ثاني) ١٩٧٢م واستمرت حتى حرب أكتوبر (تشرين أول) ١٩٧٣م^{٦٤}.

إضافة إلى عمليات هدم بيوت اللاجئين في المخيمات سارت السلطات الإسرائيلية في اتجاه مواز لذلك وهو محاولة إنعاش الأوضاع الاقتصادية في القطاع عبر السماح للفلسطينيين للعمل في إسرائيل على أمل أن تحسن أوضاعهم الاقتصادية،

وبذلك سيبيدهم عن الالتحاق بالتنظيمات الفدائية الناشطة في قطاع غزة في تلك الفترة^{٦٥}.

كما اتخذت سلطات الاحتلال الإسرائيلي مجموعة من الإجراءات لتصفية أوضاع مخيمات قطاع غزة، ومن أهم هذه الإجراءات:

أولاً: ترغيب سكان مخيمات اللاجئين وترهيبهم، لكي ينتقلوا إلى مخيمات الضفة الغربية التي هجرها الكثير من سكانها بعد الحرب مباشرة^{٦٦}.

ثانياً: بناء وحدات سكنية على شكل أحياء مدنية لإسكان اللاجئين الذين هدمت بيوتهم في المخيمات وتوزع عليهم مقابل أسعار رمزية، كذلك توزيع قطع أراض محدودة للبناء تمنح للاجئين مقابل أسعار رمزية، لكي يتم البناء فيها على شكل أحياء وفقاً للمتطلبات الأمنية وتزود بالمرافق العامة، على أن تسلم البيوت الموجودة في المخيمات لسلطات الاحتلال تمهيداً لهدمها^{٦٧}.

ثالثاً: تقطيع أوصال المخيمات بعد تخفيف كثافتها، وتزويدها بالمرافق العامة، وتحويلها إلى أحياء بلدية أو قروية تخضع لسلطة المجالس البلدية والقروية في قطاع غزة^{٦٨}.

وللمساهمة في تنفيذ هذه المشاريع التطويرية للاجئين أنشأ في مايو (أيار) ١٩٧٠م "صندوق الائتمان للتنمية وتوطين اللاجئين"، بمبادرة من الوزير (شمعون بيرس) الوزير بلا وزراء آنذاك، وبرئاسة حاكم بنك إسرائيل، وذلك للتنسيق بين مشاريع إسكان اللاجئين وجمع الأموال العامة لذلك.^{٦٩}

* إلى جانب السياسة الإسرائيلية تجاه اللاجئين ومخيماتهم في قطاع غزة، بدأت المؤسسات الإسرائيلية ودوائر العمل التابعة لوزارة الدفاع في مجال التخطيط بتطبيق مشاريع تهدف إلى إيجاد حل نهائي لمشكلة اللاجئين في قطاع غزة ظناً منهم أن ذلك ينهي قضية اللاجئين إلى الأبد.^{٧٠} وقد جاءت هذه المشاريع ضمن إطار سياسة الدمج الاقتصادي للمناطق المحتلة، وقد عمدت سلطات الاحتلال إلى إنهاء مشكلة مخيمات اللاجئين تدريجياً ونقل سكانها إلى أحياء جديدة لدمجهم في أماكن جديدة^{٧١}، وكانت تهدف سلطات الاحتلال إلى تحقيق مجموعة من الأهداف:

١- لم تكن الدوافع الأساسية لهذا الخطط إنسانية بالطبع، بل كانت محاولة للتخلص من المخاطر التي يمكن أن

تخلقها هذه التجمعات السكانية الكبيرة، حيث تجتمع عوامل التدمير والثورة، وبالتالي فقد أرادت سلطات الاحتلال تصفية هذه التجمعات خاصة في قطاع غزة ودمجها مع مناطق جديدة يتم إدخالها في عجلة الاقتصاد الإسرائيلي.^{٧٢}

٢- إفراغ المخيمات تدريجياً عن طريق منح حوافز اقتصادية لسكان المخيمات كي تدفعهم إلى تركها، مثل تقديم مساكن للاجئين في مناطق بلدية قريبة من أماكن التشغيل الإسرائيلية.

٣- تنمية المناطق المحتلة اقتصادياً وإعادة تأهيل اللاجئين من خلال إقامة صناعة تعتمد على العمل الكثيف المتوفر في المناطق المحتلة، مثل صناعة الغزل والنسيج والأخشاب والموارد الغذائية في محاولة لخلق اقتصاد تابع للاقتصاد الإسرائيلي وفتح أسواق للمنتجات الإسرائيلية في المناطق المحتلة، حيث ما يتقاضاه الفلسطينيون من عملهم بالمؤسسات الإسرائيلية يعود ثانياً للاقتصاد الإسرائيلي عن طريق صرفه على المنتجات الإسرائيلية أي أن

إسرائيل خلقت انتصاراً تابعاً وسوقاً
لمنتجاتها^{٧٣}.

يبدو واضحاً من هذا المشروع وهذه
الأفكار أن تطبيقها يكمن في عملية الدمج
الاقتصادي للاجئين مع تصفية مخيمات
اللاجئين في الضفة الغربية وقطاع غزة
وإزالتها، ويحلوا المشروع من أي تصور
للحقوق الفلسطينية السياسية، بل إنه
مشروع في ظاهره إنساني وفي باطنه وفي
مضمونه مشروع اقتصادي يهدف إلى تحويل
الفلسطينيين إلى ترس في عجلة الاقتصاد
الإسرائيلي وعدم خلق اقتصاد مستقل عن
الاحتلال^{٧٤}.

٥- مشروع دوف زاكين ١٩٧٢م:

يعدّ مشروع عضو الكنيست من
حزب مبام دوف زاكين مشروعاً خاصاً
لحل قضية اللاجئين من وجهة النظر
الإسرائيلية، ويتضمن المشروع النقاط
التالية:

١- إفراغ مخيمات اللاجئين تدريجياً عن
طريق منح اقتصادية أهمها تقديم
مساكن بسعر رمزي في مناطق بلدية
قريبة من أماكن التشغيل التي سيتم
إنشاؤها.

٢- تحسين الخدمات العامة في المدن العربية
في قطاع غزة وذلك من أجل تشجيع
اللاجئين على الخروج من المخيمات.

٣- منح أصحاب الأعمال من اللاجئين
قروضاً تمكنهم من نقل أعمالهم خارج
المخيمات؛ لأن انتقال هؤلاء يسهل
الخروج الواسع لباقي سكان المخيم.

٤- يجب على الحكومة القيام بإجراءات
عامة يتم من خلالها تزويد اللاجئين
بجبرة فنية في مجالات الزراعة والصناعة؛
لرفع مستوى الحياة وتحسين ظروف
معيشتهم.

٥- الواضح أن المشروع عبارة عن حوافز
اقتصادية من أجل إفراغ المخيمات
ولذلك فإن مشروعه يعتبر من أهم
المشاريع التي قدمت لتوطيد اللاجئين
وهدم المخيمات، وبالتالي فهو يقوم من
خلال البرامج الاقتصادية القائمة على
التنمية وليس من خلال الحل السياسي،
وجاء المشروع في غلاف إنساني إلا أنه
يحمل جميع أفكار المشاريع السابقة.

٦- مشروع مؤسسة راند الأمريكية:

The American Rand Institution Project
وهو مشروع قام بإعداده بعض
الباحثين الإسرائيليين لمصلحة المؤسسة
المذكورة عام ١٩٧١م، ويهدف لإسكان

اللاجئين خارج المخيمات بقصد دمجهم وتوفير مجالات العمل لهم تمهيداً لإزالة المخيمات^{٧٥}.

٧- مشروع فايتس Vaites Project

وهو المشروع الذي أعده مدير دائرة الاستيطان السابق في الوكالة اليهودية وتقدم به عام ١٩٦٩م، ويرمي إلى تفويض اللاجئين وتوطينهم في مناطق ثابتة، كما يقترح نقل ٥٠ ألف لاجئ من قطاع غزة إلى منطقة العريش في سيناء^{٧٦}. وقد شرعت سلطات الاحتلال الإسرائيلي بتنفيذ هذا المخطط منذ عام ١٩٧٢م حيث باشرت بهدم البيوت، وشق الطرق وسط المخيمات في قطاع غزة مخيمات (رفح-جباليا-الشاطئ) وإلحاق المخيمات بالبلديات المجاورة، حيث استمر تنفيذ هذا المشروع بناء أحياء جديدة لنقل سكان المخيمات إليها بعد هدم منازلهم، اثنين في كل من رفح وخانيونس وواحد في غزة، ففي رفح وإلى الجنوب الشرقي من المدينة أقيم مشروعان، هما:

١. مشروع حي البرازيل:

وقد أقيم في موضع كان في السابق معسكراً للوحدة البرازيلية التابعة لقوات الطوارئ الدولية التي كانت

مرابطة في غزة عام ١٩٥٧م، حيث تم بناء (٤٥٠) وحدة سكنية وذلك بين عام ١٩٧١م - ١٩٧٣م^{٧٧}.

٢. مشروع حي (كندا) في رفح المصرية:

يقع في الجنوب الغربي من مخيم رفح إلى جنوب خط الحدود بين مصر وفلسطين الذي تم وضعه عام ١٩٠٦م، وقد أقيم في موضع سابق للوحدة الكندية التي كانت مرابطة عام ١٩٥٧م التابعة لقوات الطوارئ الدولية، وقد تم بناء (٥٠٠) وحدة سكنية حتى عام ١٩٧٣م، وكان من المقرر زيادتها إلى (٦٠٠) وحدة في عام ١٩٧٤م^{٧٨}. وفي جنوب غرب مدينة خانيونس وشمال غرب مدينة رفح أنشئ عام ١٩٧٥م:

١- مشروع تل السلطان (أ) وبه (١٣٠) وحدة سكنية.

٢- مشروع تل السلطان (ب) عام ١٩٧٧ وبه (٥٠٠) وحدة سكنية.

وفي غرب خان يونس تم إنشاء مشروع (حي الأمل) عام ١٩٧٦م وبه (٤٢٠) وحدة سكنية، وأضيف إليه عام ١٩٧٨م (٢٣٠) وحدة سكنية^{٧٩}.

وفي شمال غرب مدينة غزة أقيم الحي الخاص الذي خصص للاجئين الذين يغادرون مخيم الشاطئ وهو حي الشيخ رضوان، وقد تم بناء هذا الحي على مساحة ١٠٠٠ دونم حتى عام ١٩٧٥م، وبلغ عدد الوحدات السكنية (١٥٠٠) وحدة سكنية^{٨١}.

وحسب الخطة الإسرائيلية فقد تم بناء حي جديد قرب قرية بيت لاهيا يخصص للاجئين الذين يغادرون مخيم جباليا^{٨١}. وقدمت سلطات الاحتلال إجراءات وتسهيلات من أجل دفعهم للانتقال إلى المساكن الجديدة^{٨٢}.

ويتمثل الإجراء الثاني الذي شرعت سلطات الاحتلال الإسرائيلي بتنفيذه في دمج مخيمات اللاجئين القديمة والجديدة في البلديات المجاورة، فقد سار هذا الإجراء مع إجراءات هدم البيوت، ففي سبتمبر (أيلول) ١٩٧٢م أدخلت سلطات الاحتلال تعديلاً على قانون البلديات في قطاع غزة تقضي بإمكانية تعيين لجان بلدية لإدارة الأحياء الواقعة داخل المدن، وكان هذا التشكيل للجان المحلية في المخيمات تمهيداً لضمها للبلديات المجاورة^{٨٣}.

وقد جوبهت هذه الخطوة بمقاومة شديدة من جانب الأهالي والبلديات على حد سواء، وعندما رفضت بلدية غزة ضم مخيم الشاطئ للبلدية قامت سلطات الاحتلال بحل المجلس البلدي وعزل رئيس البلدية وتعيين ضابط إسرائيلي لإدارة البلدية، وتقرر في عهده ضم المخيم لبلدية غزة^{٨٤}. وفي سبتمبر (أيلول) ١٩٧٢م أعلن القائد العسكري لمنطقة قطاع غزة تحويل بلدية رفح إلى مدينة، وتم تشكيل مجلس بلدي لها يضم ممثلين عن مخيمات اللاجئين لها^{٨٥}.

كذلك تم ضم مخيم دير البلح وهو مخيم صغير نسبياً يبلغ عدد سكانه ثمانية آلاف نسمة إلى بلدية دير البلح، وألحق كل من مخيم جباليا بالمجلس المحلي ومخيم خان يونس بالمجلس البلدي في مدينة خان يونس، ولم يبق خارج نطاق المخيمات سوى المخيمات الثلاثة الواقعة في المنطقة الوسطى بين غزة ودير البلح وهي مخيمات النصيرات، والبريج، والمغازي^{٨٦}، وقد حولها الاحتلال إلى مجالس بلدية لإدارة شؤون السكان تتبع إدارياً لبلدية دير البلح^{٨٧}.

ولم يخف الإسرائيليون أن هدفهم من هذه الإجراءات هو تصفية المخيمات وإلغاء مصطلح المخيم الذي هو بمثابة العنف والثورة ضد الاحتلال.

وقد جوبهت هذه المشاريع المشبوهة بالرفض من أهالي قطاع غزة على الرغم من احتوائها على حوافز لتحسين شروط حياتهم المعيشية، وقد نظم الأهالي اعتصامات أمام مقار الأمم المتحدة والصليب الأحمر في غزة وخان يونس ورفح للمطالبة بتدخل دولي وفعال لمواجهة مشاريع ومخططات إسرائيل التصعيدية تجاه مخيمات اللاجئين الفلسطينيين، تمهيداً لإلغاء حقوق اللاجئين وإنهاء القضية الفلسطينية^{٨٨}.

الخاتمة والتوصيات:

كان لتنازع حرب يونيو (حزيران) ١٩٦٧م وانعكاساتها على القضية الفلسطينية أثر كبير في سياسة إسرائيل تجاه اللاجئين الفلسطينيين في قطاع غزة، فاللاجئين الذين تمسكوا بحلم العودة، وحافظوا على هويتهم الوطنية في هذا المكان الذي ما زال يحمل اسم فلسطين وهو قطاع غزة، أصبحوا وجهاً لوجه مع عدو ينظر إلى حلمهم بالعودة على أنه خطر

وجودي يهدد وجود دولتهم التي قامت على أراضيهم التي انتزعوها عام ١٩٤٨م لذلك كانت المواجهة، فاللاجئون كانوا يرون أن التمسك بالمخيم هو تمسك بالهوية الوطنية الفلسطينية وحلم العودة، والاحتلال وجد في المخيمات تهديداً وجودياً له؛ لأنها تذكره بجرمته عام ١٩٤٨م، لذلك عمل على تصفية المخيمات وتدميرها ونقل سكانها إلى أماكن سكن جديدة خارج حدود المخيم في محاولة لتدمير وشطب حلم العودة لسكان المخيمات الذين هم في غالبيتهم من أبناء نكبة فلسطين ١٩٤٨م، وقد فشلت كل مشاريع إسرائيل في تصفية قضية اللاجئين وتحطيم حلم العودة وذلك بفضل تمسك اللاجئين الفلسطينيين بتحقيق حلم العودة، ورفضهم التنازل عنه على الرغم من ظروفهم المعيشية السيئة ومواجهتهم لسياسة إسرائيل العدائية تجاه مخيمات اللاجئين في قطاع غزة.

وقد جاءت هذه الدراسة استكمالاً لجميع الدراسات التي تخصصت في دراسة السياسة الإسرائيلية تجاه الوجود الفلسطيني والأساليب المستخدمة لتصفية هذا الوجود كالاقتلاع، والتشريد، ومحاصرة الوجود

ثالثاً: تشكيل لجان لإدارة المخيمات وشؤون اللاجئين وتكون غير تابعة للبلديات القائمة ومهمتها حماية المخيم وهويته الوطنية، وتمثيل سكانه أمام الهيئات الدولية.

الهوامش:

١ مراد، سعيد: المخيم عنوان القضية الفلسطينية (د.ن. القدس. ١٩٧٦) ص ٢٣

2 Ishag Novotisk: Palestinian Refugee camps, Haifa, Haifa university, 1987,P16
3 Jihad Manasrah: The Palestinian society, Ramalah, Bierzet university 1991,p53

4 Ishag,Novotiski, op, eit,p28
5 United Nation, Report of UNRWA Commissionerse General 1954, table 22, No 2417/BA/1314/DA P315

6 Ishag Novostiski, op, eit, P34
7 Binny Kassiet: The Palestinian Rafugees social confictions, soclef Haifa, 1988 P124

8 Ibid,P 133

9 Ibid,P 135

10 Ishag Novotiski op, eit, P 46

11 Binny, Kassiet, op,eit. P 131

12 Ishag, Novotiski, op,eit, P52

13 Bin, Kassiet, op, eit, P133

14 Jihad Manasrah op, eit, P 61

15 Ibid P63

16 Ishag, Novotiski,op, eit, P 68

17 Jihad Manasrah op, eit, P 65

18 Ibid P71

19 Ibid P75

20 Ishag, Novotiski op, eit, P78

21 Ibid P80

٢٢ النوري، أحمد كامل: اللاجئين الفلسطينيون

وحلم العودة (افاق، القدس، ١٩٨٣) ص ٩٨

الفلسطيني، فقد كان للمخيمات خصوصية في سياسية إسرائيل تجاه الوجود الفلسطيني، وجاءت هذه الدراسة لتبرز بشكل واضح سياسية إسرائيل تجاه مخيمات اللاجئين في قطاع غزة عقب حرب يونيو (حزيران) ١٩٦٧م والتي رفعت شعار تحسين أوضاع اللاجئين في المخيمات، ولكن كان الهدف الحقيقي هو تصفية هذه المخيمات.

١-وتوصي الدراسة:

أولاً: تعزيز صمود اللاجئين الفلسطينيين في قطاع غزة وذلك بدعم صمودهم وتحسين شروط الحياة للاجئين داخل المخيمات دون أن يمس ذلك بوضعية المخيم كرمز من رموز الصمود الفلسطيني؛ للحفاظ على قضية اللاجئين الفلسطينيين وحلم العودة، فالمخيم هو رمز الصمود، وسكانه مازالوا يحلمون بالعودة، وتمسكهم بالمخيم هو التمسك بالهوية الفلسطينية.

ثانياً: الحفاظ على المخيم كوحدة إدارية مستقلة، وعدم ضمه إدارياً إلى البلديات في المدن القائمة والتي يقع المخيم داخلها أو على أطرافها.

- ٢٣ قصيفي، جورج: الهجرة القسرية للفلسطينيين من الضفة والقطاع ١٩٦٧-١٩٨٣ (دار النضال، بيروت، ١٩٨٥) ص ٨٤.
- انظر أيضاً حول ذلك: الصايغ، يزيد: السياسة الصهيونية لاقتلاع الفلسطينيين، مجلة شؤون فلسطين مارس (آذار) ١٩٨٩، العدد ٩٢، ص ٩٣
- أيضاً، السعدي، أحمد: طرد الفلسطينيين من ديارهم جريمة حرب، (دار العهد، عمان، ١٩٧٩) ص ص ٣٢-٧٤.
- 24 Report of UNRWA Commissioner General 1966, Table 18 No 66/BA/1326/DAA PP 413-419
- 25
- 26 Ibid P422-425
- 27Nakhlieh issa, Eneycolpedia of The Palestine Problem inter-connt international New Yourk 1991, PP 287-291
- 28 Bryen Rex, west Bank and Gaza strip fonmation under Jordenian and Egyption Role 1948-1967, PP170-175
- 29 United Nation Report of UNRWA commissioner General 1968, Table of Namber 68/BA/1327, DA, PP25-35
- 30 Ibid Report 1969, P42
- 31 Ibid Report1970, p 23
- ٣٢ منظمة التحرير الفلسطينية، مركز الدراسات الفلسطينية (بيروت، تقرير الأوضاع في الارض المحتلة) تقرير سنة ١٩٦٨، ص ص ٨١-٨٤
- ٣٣ المصدر نفسه، تقرير سنة ١٩٦٩، ص ١٥٦-١٥٨
- ٣٤ المصدر نفسه، تقرير سنة ١٩٧٠، ص ١١٢-١٢٣
- ٣٥ عبد الله غسان، المبعدون، الفلسطينيون من يونيو (حزيران) ١٩٦٧-١٩٨٥ (دار الأسوار، عكا، ١٩٨٦) ص ١١١
- ٣٦ الكتاب السنوي للقضية الفلسطينية، مصدر سابق، كتاب ١٩٦٩، ص ٥٧٦
- ٣٧ المصدر نفسه، ص ٥٨١
- ٣٨ أرئيل شارون، مذكرات أرئيل شارون، ترجمة انطوان عبيد، (مكتبة بيسان، بيروت، ١٩٩٢) ص ٣٣٤
- ٣٩ المصدر نفسه، ص ٣٣٥
- ٤٠ جيش الدفاع الإسرائيلي، مناشير وأوامر عسكرية، إصدار وزارة الدفاع الإسرائيلية، مطابع الحكومة، القدس، السنوات، ١٩٦٩م، مجلد ٢، ص ٨٣
- ٤١ المصدر نفسه، السنوات ١٩٧٠-١٩٧١ ان ص ١٢٥
- ٤٢ الكتاب السنوي للقضية، لعام ١٩٧٠، (نقلًا عن صحيفة يديعوت الإسرائيلية) بتاريخ ١٧ آذار (مارس) ١٩٧٠، ص ٣٢٣
- ٤٣ الرابطة الإسرائيلية لحقوق الإنسان (بتسيلم) تقرير عن الأوضاع في الاراضي المحتلة ١٩٩٧٢ (د.ن. القدس، ١٩٧٣) ص ١٢٨
- انظر أيضاً: الكتاب السنوي للقضية الفلسطينية، مصدر سابق، ١٩٧٢، ص ٢٣٢
- ٤٤ الرابطة الإسرائيلية، مصدر سابق، ص ١٤١
- أيضاً الكتاب السنوي للقضية الفلسطينية، مصدر سابق، ٢٣٥

- ٤٥ ديفد بورات: مخيمات اللاجئين في قطاع غزة، قواعد العنف ضد إسرائيل (المستقبل، حيفا، ١٩٨٣) ص ٩٣
- ٤٦ حول المخططات الإسرائيلية تجاه المخيمات في قطاع غزة.
- انظر: توصيات حول إصلاح المخيمات في قطاع غزة، اعداد خبيران من جامعة تل أبيب، بتكليف من مؤسسة Ranel الأمريكية (اصدار جامعة تل أبيب، القدس، ١٩٧١) ص ٣٧-٣٢
- ٤٧ المصدر نفسه، ص ٣٨
- ٤٨ المصدر نفسه، ص ٣٩
- ٤٩ غازيت، شلوم: مشكلة اللاجئين الفلسطينيين في الحل الدائم (تل أبيب، مركز جافي للدراسات الاستراتيجية، ١٩٩٤) ص ٩-١٧
- ٥٠ المصدر نفسه، ص ٢٥
- ٥١ مصالحة، نور الدين، سياسة ضبط النفس الإسرائيلية واللاجئين الفلسطينيين ترجمة عزت غزاوي (دار المنار، رام الله، ١٩٨٤) ص ٢٠٣.
- ٥٢ انظر حول ذلك: كوهين، يورحام، مشروع الون، القدس، الكمبيوتر الواحد ١٩٩٩ - ص ٧٧ انظر أيضاً: الون، إيفال السعي إلى السلام (مديقال، تل أبيب، ١٩٨٩) ص ١٥
- ٥٣ الأسدي، عبيد، اللاجئون الفلسطينيون من المنظور الإسرائيلي، صامد الاقتصادي، تموز (آب) ١٩٩٦، ص ١١٦
- ٥٤ ندية، يوسف: صراع إسرائيل والعرب (رمات غات، تل أبيب، ١٩٨٣) ص ٤٧
- ٥٥ مجاعص، لميا، المابام حزب العمل الموحد في إسرائيل، (مركز الأبحاث، بيروت، ١٩٦٨) ص ٩٢.
- ٥٦ مصالحة، نور الدين، إسرائيل وسياسة النفي الصهيونية واللاجئون الفلسطينيون، ترجمة عزت الغزاوي (مدار، رام الله) ٢٠٠٣، ص ١١٤
- ٥٧ المرجع نفسه، ص ١٢٠-١٢٤
- ٥٨ ندية، يوسف، مرجع سابق، ص ٣٦-٨٠
- ٥٩ المرجع نفسه، ص ٨٩
- انظر أيضاً: غنيم، عبد الرحمن، الدولة الفلسطينية في الاستراتيجية اليهودية (د.م. دار فلسطين العربية، ١٩٧٤) ص ٤٨-٤٩
- ٦٠ رياض، عادل: الفكر الإسرائيلي وحدود الدولة (دار النهضة، بيروت، ١٩٨٩) ص ٢٢-٢٧
- ٦١ انظر حول ذلك: يونس، مكرم: المشروعات الإسرائيلية لتوطين اللاجئين (١٩٦٧-١٩٧٨) شؤون فلسطينية، كانون ثاني (يناير) ١٩٧٩، العدد ٨٦ ص ١٠٩
- ٦٢ انظر أيضاً: الدجاني، هشام: التحولات الاقتصادية والاجتماعية في المناطق المحتلة في ظل الاحتلال الإسرائيلي، شؤون فلسطينية، تموز (يوليو) ١٩٨٠ العدد ١٠٤، ص ٣١-٣٧.
- ٦٣ يونس، مرجع سابق، ص ١٠ أيضاً الدجاني، مرجع سابق، ص ٣٨

Report of UNRWA commissioner General
No 71/G/117D,A P138

أكدت التقارير الإسرائيلية أعمال الهدم، ولكنها
أعطت أرقامًا أقل من ذلك بكثير وعللت ذلك
بمحنة تحسين أوضاع مخيمات اللاجئين.

انظر: تقرير الحكم العسكري للمناطق، ١٩٦٩-
١٩٧٠ م مصدر سابق ذكره، ص ص ٥٤-٥٧

٧٠ انظر حول ذلك

Report of UNRWA commissioner
General No 71/G/117D,A P138

أكدت التقارير الإسرائيلية أعمال الهدم، ولكنها
أعطت أرقامًا أقل من ذلك بكثير وعللت ذلك
بمحنة تحسين أوضاع مخيمات اللاجئين.

انظر: تقرير الحكم العسكري للمناطق، ١٩٦٩-
١٩٧٠ م مصدر سابق ذكره، ص ص ٥٤-٥٧

٧١ انظر حول ذلك

Report of UNRWA commissioner
General No 71/G/117D,A P138

أكدت التقارير الإسرائيلية أعمال الهدم، ولكنها
أعطت أرقامًا أقل من ذلك بكثير وعللت ذلك
بمحنة تحسين أوضاع مخيمات اللاجئين.

انظر: تقرير الحكم العسكري للمناطق، ١٩٦٩-
١٩٧٠ م مصدر سابق ذكره، ص ص ٥٤-٥٧

٧٢ انظر: توصيات اللجان الإسرائيلية حول ذلك
في: دراسة الجامعة العبرية، مخيمات اللاجئين
في قطاع غزة مصدر سابق، ص ص ١٦٠ -
١٦٥

٧٣ المصدر نفسه، ص ص ٤٦-٤٧

٧٤ المصدر نفسه، ص ص ٨١-٨٦

٦٤ غاليلي، إسرائيل، طعم المعركة، ترجمة حسام
حلي، (هديفال، تل ابيب، ١٩٨٧) ص ص
٥٨-٥١

٦٥ المرجع نفسه، ص ٥٩

٦٦ الهور، منير، موسى، طارق: مشاريع التسوية
للقضية الفلسطينية (دار الجليل، عمان،
١٩٨٦) ص ص ١٠٤-١١٠

٦٧ نور الدين، أحمد كامل، السياسة الإسرائيلية
لاقتلاع الفلسطينيين (دار الجليل، بيروت،
١٩٧٧) ص ٥٨

أيضا السعدي، مرجع سابق، ص ١٠٦
* تم تهجير قاطني البيوت التي هدمت إلى رفح
المصرية والعريش والضفة الغربية.
حول ذلك انظر:

Report of UNRWA commissioner
General 1969, op, eit, table
2169/1328/BA, p228

* بلغ عدد البيوت التي هدمت في المرحلة الثانية
٣٨٧ بيتًا في جبالي، ١١٢ بيتًا في مخيم الشاطئ،
٣٠ بيتًا في مخيم البريج، ٤١٢ بيتًا في مخيم رفح
يسكنها حوالي ١٥٤٠٠ ألف نسمة.

انظر حول ذلك:

Report of UNRWA commissioner
General No 71/G/117D,A P138

أكدت التقارير الإسرائيلية أعمال الهدم، ولكنها
أعطت أرقامًا أقل من ذلك بكثير وعللت ذلك
بمحنة تحسين أوضاع مخيمات اللاجئين.

٦٨ انظر: تقرير الحكم العسكري للمناطق،
١٩٦٩-١٩٧٠ م مصدر سابق ذكره، ص ص
٥٤-٥٧

٦٩ انظر حول ذلك

- ٧٥ مؤسسة الدراسات الفلسطينية، دراسة حول
أوضاع مخيمات اللاجئين، المجلد الحادي عشر
١/١ / ١٩٧٠م - ٦/٣٠ / ١٩٧٠م نيسان
(إبريل) ص ص ٥٧٠-٥٧١
- ٧٦ زيدون، سعيد مخططات إسرائيلية تجاه المناطق
المحتلة، (د.ن، الناصرة، ١٩٧٧) ص ٩٨
- ٧٧ مناصرة، عبد الجواد: اقتلاع الفلسطينيين-
سياسة إسرائيلية مبرمجة، جمعية الدراسات
العربية، القدس، ١٩٨٣م ص ١٨٩
- ٧٨ بوراث، ديفيد: مرجع سابق، ص ١٠٥
- ٧٩ الدجاني، هشام، مرجع سابق، ص ص ٢٩-
٣٣
- ٨٠ مصالحة، نور الدين، إسرائيل وسياسة النفي،
ص ص ٢٦-١٢٨
- ٨١ يونس، مرجع سابق، ص ١١١، أيضا الدجاني
مرجع سابق، ص ٣٢.
- أيضاً: Yosy plomtal op, eit, p13
- ٨٢ اليوميات الفلسطينية المجلد السادس، ١٩٧٠،
ص ٧٧٨ نقلًا عن هاريتس ١٨/٧ / ١٩٦٩م
- ٨٣ المرجع السابق: المجلد الثاني عشر، ١٩٧٦، ص
٤١٢ نقلًا عن هاريتس ٢٨/١١ / ١٩٧٦.
- أيضا تقرير وكالة الغوث عن أوضاع اللاجئين
الفلسطينيين في قطاع غزة تقرير ١٩٧٠، مصدر
سابق، ص ١١٢٤
- ٨٤ اليوميات الفلسطينية مصدر سابق، المجلد سابع،
١٩٧٣، ص ٢٢ نقلًا عن هاريتس
٥/٧ / ١٩٧٣م
- المصدر السابق، المجلد السابع، ١٢/٩ / ١٩٧٣م
- ٨٥ اليوميات، المصدر نفسه نقلًا عن ידיعوت
أحرنوت الإسرائيلية، ١٢/١ / ١٩٧٣م
- ٨٦
- ٨٧ المصدر نفسه، نقلًا عن صحيفة دفار
الإسرائيلية ١٤/٣ / ١٩٧٤م
- ٨٨ المصدر نفسه، نقلًا عن ידיعوت أحرنوت
١٧/١١ / ١٩٧٢م
- ٨٩ باعت سلطات الاحتلال الإسرائيلية المساكن
اللاجئين بسعر ١٥٠٠ ليرة فقط للمنزل، وفي
مخيمات رفح بيع المنزل مساحة ١٣٥م بسعر
٥٠٠٠ ليرة وثمان المنزل الكبير في حي الشيخ
رضوان ٤٦ ألف ليرة، يدفع نصف المبلغ
والباقي على شكل قرض طويل الامد بفائدة
١٢٪ وتعرض ثابت ٨٠٠ ليرة في العام ويعد
مرور عشر سنوات يصبح منحه في إطار ما
يسمى (مساهمة السلطة في تمويل شقة
اللاجئين)
- اليوميات الفلسطينية، مصدر سابق، المجلد الرابع،
١٩٧٤م، نقلًا عن صحيفة معاريف
٢٨/١١ / ١٩٧٦م
- ٩٠ يونس، مكرم: المشروع الإسرائيلي لتوطين
اللاجئين الفلسطينيين ١٩٦٧م-١٩٧٨، شؤون
فلسطينية، كانون ثاني (يناير) ١٩٧٩، ص ص
١٠٨-١٢٧
- ٩١ عاشور، راجي: المخططات الإسرائيلية لتصفية
المخيمات الفلسطينية (الكرم، رام الله،
١٩٧٠) ص ٩٧

٦. وكالة الغوث الدولية UNRWA، تقرير المفوض العام للأمم المتحدة عن أوضاع اللاجئين الفلسطينيين (الضفة الغربية وقطاع غزة) السنوات ١٩٦٨م-١٩٦٩م-١٩٧٠م-١٩٧١م-١٩٧٢م-١٩٧٣م-١٩٧٤م-١٩٧٥م.

ثانياً: الموسوعات:

١. الموسوعة الفلسطينية، القسم العام، ٤ أجزاء، هيئة الموسوعة الفلسطينية، دمشق، ١٩٨٦م
٢. الموسوعة الفلسطينية، القسم الثاني: قسم الدراسات الخاصة سته مجلدات ط ١، بيروت ١٩٩٥

ثالثاً: مراجع باللغة العربية:

١. أحمد السعدي: طرد الفلسطينيين من ديارهم جريمة حرب (العهد، عمان، ١٩٧٩م).
٢. أحمد كامل النوري: اللاجئين وحلم العودة (افاق، القدس، ١٩٨٣م)
٣. أحمد كامل نور الدين، السياسة الإسرائيلية لاقتلاع الفلسطينيين (دار الجليل، بيروت، ١٩٧٧م).
٤. أرئيل شارون: مذكرات أرئيل شارون، ترجمة انطوان عبيد (مكتبة بيسان، بيروت، ١٩٨٢م)
٥. راجي عاشور: المخططات الإسرائيلية لتصفية مخيمات اللاجئين الفلسطينيين (جمعية الدراسات العربية، القدس، ١٩٨٣م)
٦. سعيد زيدون، مخططات إسرائيل تجاه سكان المناطق المحتلة (د.ن، الناصرة، ١٩٧٧م)

٩٢ اليوميات الفلسطينية، مصدر سابق، المجلد الخامس، ١٩٧٥م نقلا عن دفار كلمة شمعون بيرس أمام الكنيست، ١٢/٧/١٩٧٥
٩٣ يونس مكرم، مرجع سابق، ص ١٢١، أيضاً، عاشور، مرجع سابق، ص ٩٩.

قائمة المصادر والمراجع:

أولاً: المصادر (منشورات رسمية):

١. الرابطة الإسرائيلية لحقوق الإنسان (بتسليم) تقرير عن حقوق الإنسان في الضفة الغربية وقطاع غزة السنوات ١٩٦٨م-١٩٦٩م-١٩٧٠م-١٩٧١م-١٩٧٢م-١٩٧٣م-١٩٧٤م.
٢. جيش الدفاع الإسرائيلي: منشور وأوامر عسكرية، اصدار وزارة الدفاع الإسرائيلية، مطابع الحكومة القدس (باللغة العربية) السنوات، ١٩٦٨م-١٩٦٩م-١٩٧٠م-١٩٧١م-١٩٧٢م-١٩٧٣م-١٩٧٤م.
٣. منظمة التحرير الفلسطينية (اليوميات الفلسطينية) إصدار مركز الأبحاث الفلسطينية، بيروت، السنوات ١٩٦٨م، ١٩٦٩م، ١٩٧٠م، ١٩٧١م، ١٩٧٢م، ١٩٧٣م، ١٩٧٤م.
٤. منظمة التحرير الفلسطينية، الوثائق الفلسطينية إصدار بمركز الأبحاث الفلسطينية، بيروت السنوات، ١٩٦٨م-١٩٦٩م-١٩٧٠م-١٩٧١م-١٩٧٢م-١٩٧٣م-١٩٧٤م.
٥. منظمة التحرير الفلسطينية والكتاب السنوي للقضية الفلسطينية إصدار مركز الأبحاث الفلسطيني، بيروت، السنوات ١٩٦٨م-١٩٦٩م-١٩٧٠م-١٩٧١م-١٩٧٢م-١٩٧٣م-١٩٧٤م-١٩٧٥م.

٣. هشام الدجاني: التحولات الاقتصادية والاجتماعية في المناطق شؤون فلسطينية، نيسان (ابريل) ١٩٨١م، العدد ١٠٤
٤. يزيد الصايغ: السياسة الصهيونية لاقتلاع الفلسطينيين، شؤون فلسطينية آذار (مارس) عدد ٩٢.

خامساً: مراجع باللغة الانجليزية:

1. Shag Novotiski: Palestinian Refugee camp (Hifa Univirsity, Haifa, 1987)
2. Benny kassite: The Palestinian Refugee social conflictions (socolof. Haifa, 1988)
3. Bruen Rex: west Bank and Gaza strip Formation under Jordanian and Egyptian Rule 1948. 1967. (sohkoloof, telavive. 1987)
4. Micheal Levine: West Bank Present and Future. Colins. London. 1975.

٧. سعيد مراد: المخيم عنوان القضية الفلسطينية (د.ن. القدس، ١٩٧٦)

٨. عادل، رياض: الفكر الإسرائيلي وحدود الدولة، (دار النهضة، بيروت، ١٩٨٩م)

٩. عبد الله غسان، المبعدون الفلسطينيون من حزيران ١٩٨٧م-١٩٨٥م (دار الأسوار-عكا، ١٩٨٦م)

١٠. عبد الرحمن غنيم، الدولة الفلسطينية في الاستراتيجية الصهيونية (د.ن، دار فلسطين العربية، ١٩٧٤م)

١١. عبد الجواد مناصرة: اقتلاع الفلسطينيون سياسة إسرائيلية مبرجة (جمعية الدراسات العربية، القدس، ١٩٨٣م)

١٢. منير الهور، طارق موسى، مشاريع التسوية للقضية الفلسطينية (دار الجليل، عمان، ١٩٨٦م).

١٣. نور الدين مصالحة، سياسة ضبط النفس الإسرائيلية واللاجئين الفلسطينيين، باللغة العبرية، ترجمة عزت الغزاوي (مركز مدار، رام الله، ٢٠٠٣)

١٤. عبير الأسدي: قضية اللاجئين في المنظور

رابعاً: المقالات:

١. الإسرائيلي صامد الاقتصادي، أغسطس (آب) ١٩٩٦م، العدد ١٠٥

٢. مكرم يونس: المشروعات الإسرائيلية لتوطين اللاجئين، شؤون فلسطينية، تموز (يوليو) ١٩٨٠م العدد ٨٦.

قراءة في مفهوم الشعر ووظيفته في الخطاب الشعري لدى الشاعر الأردني*

محمد عواد توفيق خريسات** د. موفق رياض مقدادي***

تاريخ الوصول: ٢٠٢٠/٥/٢١ م

تاريخ القبول: ٢٠٢٠/٦/٣٠ م

الملخص

اهتم هذا البحث بدراسة قضيتين مهمتين تتعلقان بتصوّرات الشاعر الأردني تجاه الإبداع الشعري، الأولى: مفهوم الشعر، والأخرى: وظيفته، في محاولة للكشف عن توجهات الشاعر الفكرية، والثقافية التي دعت به إلى تبني مفهومه الخاص ورؤيته الذاتية حول هاتين القضيتين، وانعكاس هذه التوجهات في حكمه على فن الشعر، وقيّمته الوظيفية التي يؤديها، ويستند البحث في تقصّيه لهاتين القضيتين إلى نماذج من النصوص الشعرية المتنوعة، التي بلور الشاعر الأردني من خلالها رؤاه الخاصة حول مفهوم الشعر ووظيفته؛ لأنّ الغاية البحثية هي المكتوب شعرا لا المتناول نثرا، وكان هذا وفق المنهجين: الوصفي والتحليلي.

الكلمات المفتاحية: الشعر الأردني، مفهوم الشعر، وظيفة الشعر، الخطاب، قراءة.

* بحث مستل من رسالة ماجستير بعنوان: الخطاب النقدي في الشعر الأردني منذ بداية الستينات (دراسة فنية) نوقشت الرسالة ٢٠١٦ .

** باحث، ماجستير في الدراسات الأدبية والنقدية.

*** أستاذ مشارك، كلية الآداب والعلوم، جامعة العلوم الإسلامية العالمية.

A reading of the Concept of Poetry and its Function in the Poetic Discourse of the Jordanian Poet

Abstract

This study aims at investigating two important issues in the Jordanian poet's perceptions of poetic creativity, the first is the concept of poetry, and the second is the function of poetry. The study attempts to reveal the poet's intellectual and cultural trends that called him to adopt his own concept and vision towards the above-mentioned two issues, and the impact of these trends on his judgment on the art of poetry, and its functional value. The study, which is based on the descriptive and analytical approaches, relies on models of various poetic texts, through which the Jordanian poet crystallized his own visions about the concept of poetry and its function.

Keywords: Jordanian poetry, concept of poetry, function of poetry, discourse, and reading.

المقدمة:

مفهوم الشعر مع وظيفته ودوره أو مع مصدره أو مكانته، ذلك أن لكل عصر مفاهيم وافتراضات - تخص الشعر - من تصورات فكرية وأنماط شعرية^١. ولا يخفى أن تنوع مفاهيم الشعر عائد لطبيعته الإبداعية، ومعطيات صاحب المفهوم الثقافية، وأن ما وضعه النقاد من

حاول الناقد الأدبي منذ القدم أن يضع مفهوما للشعر، يعبر فيه عن نظرتة لهذا الإبداع الذاتي الذي ينتجه الشاعر، فظهرت تعاريف متنوعة للشعر، تبعا لعصر الناقد ومخزونه الثقافي وتصوره الذاتي لطبيعة الشعر، وكثيرا ما كان يتداخل

آراء يُحدّد فيها قوانينَ الشعر، ليست أوامر ولكنها ملاحظات، فهي لا تُفرض على الشعر ولكنها تستنبط منه^٦، لذلك بقي مفهوم الشعر صعب التحديد، فلا تعريف جامع مانع يقيد، فهو متطور بتطور الشعر ذاته، ومتجدد بما يطرأ للناقد من نظرة جديدة نحو الشعر وطبيعته.

فالشعر الذي عرّفه قدامة بن جعفر بأنه: "قول موزون مقفى يدل على معنى"^٧، أصبح عند ابن رشيق - إضافة إلى ما سبق - مرتبطاً بالنية، لأنّ من الكلام موزوناً مقفياً، وليس بشعر، لعدم القصد والنية^٨، أمّا القرطاجني فقد أشار في مفهومه للشعر إلى التأثير الذي يتركه في نفس المتلقي، بما يملكه من عناصر تمكنه من ذلك التأثير^٩، ومن تلك العناصر عنصر التخيل، الذي عدّه ابن سينا الأساس في تعريفه للشعر، فالشعر عنده: "كلامٌ خيل مؤلف من أقوال موزونة متساوية، وعند العرب مقفاة"^{١٠}، ويلاحظ في تعريف ابن سينا ملامح التأطير العالمي لمفهوم الشعر، فهو لم يقتصره على الشعر العربي وحسب.

وتبقى الصعوبة في تحديد مفهوم للشعر مرافقة لنقاد العصر الحديث، ويزيد من هذه الصعوبة التحام الشعر بألوان النشاط

الإنساني الأخرى^{١١}، وإلى التسارع في ظهور المدارس الأدبية، والمناهج النقدية، ومحاولة أصحاب كلّ منهج وضع تعريف خاص بالشعر منطلقين من أسس مناهجهم.

ولم يقتصر وضع مفهوم للشعر على النقاد، بل يكاد الشعراء - بما نظموا من شعر يعبرون به عن نظرتهم لهذا الفن - يتفوقون عليهم، فقلما تجد شاعراً لم يعبر عن رأيه في الشعر، شعراً كان أم نثراً، فمفهوم الشعر مفهوم متجدد من شاعر أو ناقد إلى شاعر أو ناقد آخر، حتى قيل: "إن هناك مفاهيم للشعر بعدد القصائد الشعرية الجيدة"^{١٢}.

لذلك جاءت هذه الدراسة مُحاولَة تسليط الضوء على الخطاب الفني في الشعر الأردني، لا سيما ذلك المتعلق بمحاولات تحديد مفهوم للشعر وبيان وظيفته عند الشاعر الأردني، فجهدت إلى الوقوف على تلك الظاهرة الأدبية، ودراسة أبعادها الفكرية والجمالية، لما لها من الأهمية في تسليط الضوء على الشعر الأردني، وبيان قيمته الفنية.

وتكمن إشكالية موضوع الدراسة، في تتبع الرأي الشعري للشاعر الأردني لبيان مفهوم الشعر ووظيفته، فالغاية هي المنظوم



شعرا لا المكتوب نثرا، وذلك ليس من السهولة بمكان، إذ إننا لم نجد من الدراسات حول الشعر الأردني، حسب اطلاعي، ما اقترب من تلك القضية، أو حاول بيان الدور الفني للشاعر الأردني، ولو نثراً، سوى بعض المقالات أو المقابلات، أو ما كتبه بعض الشعراء في مقدمات دواوينهم لمفاهيم للشعر ارتأوها، فكان أن تطلب الأمر منا البحث في دواوين الشعراء المتنوعة بغية إيجاد الضالة المنشودة، فكان ذلك والحمد لله.

اتبعت الدراسة المنهجين: الوصفي والتحليلي كونهما الأقرب لخدمة مثل هذا النوع من الدراسات، فما قمنا به هو بيان النص الشعري الذي تناول فيه الشاعر نظريته لمفهوم الشعر أو وظيفته، ثم بلورة رؤية للشاعر نثراً، فمناقشتها وتحليلها. كما اعتمدنا خلال مسيرة هذه الدراسة عدداً من المصادر والمراجع، والصحف والمواقع، التي أمدتنا بإضاءات نقدية لا غنى عنها في عمليتي الجمع والتحليل، فكان التنقل بين أمهات كتب نقدنا الأدبي، والدراسات الحديثة؛ العربية منها والمترجمة، ولا يستثنى من البحث في دواوين الشعراء الأردنيين.

وجاءت الخاتمة متضمنة لأبرز النتائج التي توصلنا إليها، والتوصيات التي ارتأيناها.
- مفهوم الشعر عند الشاعر الأردني:
نظر الشاعر الأردني في محاولاته الشعرية لبيان مفهوم الشعر من عدة زوايا، فهو تارة يُعرّف الشعر من خلال مصدره، وتارة من خلال وظيفته، وتارة أخرى يضع له مفهوماً خاصاً يعبر عن رؤيته الذاتية.
يقول عبدالرحيم عمر من قصيدة (حين لا تنبض الكلمات):

مخطئ من ظن أن الشعر ترتيب عروض
وقوافي كلمات
مخطئ من ظن أن الشعر رجع لآمان ظلمات
أو نشيد يوقظ الأرض الموات
إنه الدنيا الكبيرة
عشق الشاعر فيها الحق والحسن وخص القلب
بالعبء ونبض الكلمات
فإذا أجفل نبض الشعر يوماً يا أميرة
وتوارت كلماتي العاشقات
ومضى يوم ولم أكتب لعينيك قصيدة
لا تقولي..
أو تقولي
فلعينيك حكاياتي الأثرية
إنما الشاعر مات^٩

يبتعد الشاعر في قصيدته السابقة في مفهومه للشعر عن المفهوم الشكلي الذي

اعتمده النقاد القدماء، في أنه مرتبط بالقافية والوزن، فهو عنده دنيا الشاعر؛ لأن ما يقوله الشاعر ما هو إلا لحظة من عمره، وما الشعر إلا سجل لحياته، يرافقه حتى النهاية، إن شعره النابض بالكلمات ليس إلا صورة عن نبضه هو، وإن توقف الشعر توقفت الحياة عنده، وهو في وصفه للشعر يصبغه بصبغة ذاتية تأملية يتعد بها عن جوهر الشعر، وقد أشار ضمناً لوظيفة الشعر بوقوفه إلى جانب الحق والحسن، وحمله لأعباء الحياة، ومحاولته لتنوير الواقع، وهذا ما عشقه الشاعر في دنيا الشعر. إن الشاعر بهذا المفهوم الوصفي للشعر يحاول تشكيل عالمه الخاص، وإن كانت مفرداته مستمدة من الوجود الواقعي، فهو يعيد تشكيل هذه المفردات ضمن رؤيته الشعرية الخاصة^{١٠}.

ولم يتعد الشاعر حبيب الزبيدي عما ذهب إليه عبدالرحيم عمر، حين يقول:
الشعر ليس قولنا الموزون
وليس قولنا المقفى
لكنه الوجوم حين ينتهي عناقنا في مصعد البناية
في لحظة ندوب فيها رقة وخوفا
والشعر ليس صورة نعصرها من الكلام أو عبارة
بهية
لكنه تلبيك العيون بعد قبلة عفوية

وطائر ما جرب التحليق إلا في سماء الحب
والحرية^{١١}

حاول الشاعر أن ينفي عن الشعر ما علق بالأذهان من كونه قولاً موزوناً، أو صورة من العبارات البهية، فالشعر عنده انعكاس لدواخله النفسية، وما ترسمه على وجهه من وجوم وتلبيك في العيون. وذهب الشاعر زيدان عباس عند نظم مفهومه عن الشعر، إلى الاقتراب من مفهوم النقاد القدماء، يقول:

والشعر إن لم يقيم وزناً وقافية
عصماء يغدو كلاماً غير مرصون
والشعر كالبحر غواصوه قد ألفوا
صيد اللآلئ من أعماقه الدون^{١٢}

إن أهم ما يميز الشعر لدى الشاعر هو الوزن والقافية، فإذا خلا الشعر منهما أصبح كلاماً عادياً، فكأنه بذلك يعرف الشعر كجنس أدبي من ناحيته الشكلية التي تميزه عن النثر، والشعر عنده كالبحر يحتاج الشاعر أن يغوص فيه حتى ينظم عقده الشعري من لآلئ الألفاظ والمعاني بخيط الوزن والقافية.

وهذا ما أكدّه أيضاً الشاعر جميل علوش، في قوله:

إذا لم تلتزم لغة ووزنا

فلا شعرا أتيت ولا شعيرا

ولا تحسبه يا هذا قصيدا

بل أحسبه رغاء أو هديرا^{١٢}

ويذهب الشاعر حيدر محمود في

قصيدته (هو الشعر)، إلى القول: بأن لا

شيء يشبه الشعر، يقول:

لا شيء يشبهه في الغمام

ويشبهه كل ما في الغمام

وأجل ما فيه: ما لم تقله

وما لم يجمع بعد، أجمل وعد غرام^{١٣}

لقد اتخذ الشاعر من الغمام أساسا

لبناء مفهومه حول الشعر، فهو سبب الحياة

على هذه الأرض، والشعر عند الشاعر

يجيى النفوس كما يفعل الغمام للأرض،

وستبقى الإحاطة بمفهوم الشعر صعبة

المنال، فالجميل منه لم يقل بعد، وما زال

الشاعر بانتظار القصيدة الحلم، فما كتبه ما

هو إلا تمرين للقصيدة، والافتناع به موت

وذبول لروح الشاعر^{١٤}، "الشاعر ناقد

واحد يهتم بكاتب واحد، ولا تعنيه إلا

الأعمال التي لم تكتب بعد^{١٥}.

ويقول حيدر محمود أيضا:

الشعر بسيط مثل الخبز

عميق.. مثل الحزن

رحيب.. مثل الحرية^{١٦}

لقد وضع الشاعر للشعر ثلاث صفات

عبر فيها عن ذلك التركيب غير المتجانس

للشعر، فهو بسيط وعميق ورحيب، وقد

يرى القارئ أن البساطة لا تتناسب

والعمق، والعمق لا يتناسب مع الرحابة،

لكن الشاعر حين جمع بين تلك الصفات

المتنوعة، ساعدته طبيعة الشعر، ذلك السهل

المتنوع، فهو كالخبز في بساطته، أهميته التي

لا تنكر، وهو بعمق الحزن، وهل أعمق من

الحزن في النفس ليرك أثره كما يفعل

الشعر؟، وهو برحابة الحرية، طائر يخلق في

سمائها، فلا قيود له، "الشعر البسيط الذي

يهزنا هو في الوقت نفسه عميق؛ لأن

البساطة الساذجة في الشعر لا يمكن أن

تهزنا من أعماقنا^{١٧}.

وللشاعر إبراهيم الخطيب قصيدة

عنوانها (الشعر) يقول فيها:

الشعر ما يشفي غليل مهجة

والشعر للجرح العميق بلسمه

الشعر للعين ارتعاشة الرؤى

وللفؤاد النابض الهوى دمه

الشعر سلوة الدجى لمسه

يسقيه كأس الصبر إذ ينومه

الشعرُ جنةٌ لشاعرٍ شدا

وإن بكى فشعره جهنّمه

الشعرُ ينشرُ السلامَ في النفوس

حينما يبدد الأسى ويهزمه^{١٩}

حاول الشاعر فيما سبق أن يعطي الشعر وصفا شاعريًا، يعبر من خلاله وبأسلوب فني عن انفعالات النفس وعواطفها، إنه يرى أن أثر الشعر هو الشعر ذاته، فهو يراه ملاذا لراحة النفس الإنسانية، فالشعر ينشر السلام في النفوس، ويبدد الأسى ويهزمه، ويعيد الأمل والفرح، بعد اليأس والحزن، وهذا الربط الوثيق بين الشعر والعواطف، يعدّ من القضايا الأساسية للمذهب الرومانسي، الذي يعدّ الشعر تعبيرًا عن العواطف^{٢٠}. إن تدفق تلك العواطف التي ألصقها الشاعر بالشعر، يؤيد مقولة الشاعر الرومانسي الإنجليزي (وردزورث)، حين عرّف الشعر بأنه: "تدفقٌ تلقائي لمشاعر جامحة تتجمع في هدوء"^{٢١}.

ويقول الشاعر من قصيدة (لغة

الشعر):

الشعرُ إذن زفرات تشتعلُ

وتنطفئ على مجمرة الشفتين^{٢٢}

ذلك إشارة إلى مصدر الشعر، فهو عنده زفرات تتأجج في النفس لتنتهي كلاما على الشفتين.

وقريباً من تلك النظرة الرومانسية، يعبر الشاعر سميح إسماعيل عن مفهومه للشعر ومصدره، إذ يقول:

الشعرُ أمواجُ إحساسٍ تفيضُ بها

روحٌ دُوبن قداها ينطوي الأفقُ

والشعرُ دُوبنُ نفوسٍ صاغها ألم

ودفقةٌ من غرامِ الشوقِ تنبثقُ^{٢٣}

فالشعر عنده صورة تتحرك، من روح ونفس وقلب وشعور، إنه قطعة من روح الشاعر، وأمواج من إحساسه، وشوق يشتد في أحشائه، إنه الحياة التي بداخله، ولا تستفيق النفس إلا إذا شعرت برعشة الحياة في داخلها^{٢٤}.

بينما يرى الشاعر أحمد حسن القضاة أن مصدر الشعر وحي من الرحمن، ومنطلق قوله هذا هو اتجاهه الإسلامي الذي عرّف به، فيقول من قصيدة (رسالة الشعر):

الشعر نفعٌ من الرحمن يمنحه

قوما فيصبحُ بالأرواح متحدا^{٢٥}

بينما رأت الشاعرة سناء حمدان أن المآسي والمعاناة هي الدافع لكتابة الشعر،



وَمَنْ يَجِيذُ التعبيرَ عما يُدَاخِلُهُ من مشاعر
وخلجات - وإن انفلت من قيد الوزن -
هو الشاعر، وجُلّ ما يحتاجه الشعر هو
الكتابة التعبيرية، تقول:

فقد علمتني المآسي كتابة الشعر
وعلمتني الأيام كيف أنثر الكلام
كيف أجذّد التعابير لكلّ معاناة

...

فمن يجيذ التعبير

لا يصعبُ عليه كتابة الشعر^{٢٦}

ويبقى مصدر الشعر يؤرق الشاعر
والقارئ معا، وهذا ما أشار إليه الشاعر
حمود فضيل التّل، حين قال:

من أين أنتَ

تقولُ الشعر؟

قلت لها..

هذا السؤال كثيرا ما تحداني^{٢٧}.

إنّ أنّه يعود ليرى أنّ الشعر مصدره
هموم القلب والحب، فالحبُّ مصدر خلاق
لنظم الشعر، يقول:

فالشعرُ لولا هموم القلب ما نُظمتْ

هذي القصائد إنّ الشعرَ خلاق^{٢٨}

في حين يرى الشاعر جميل علوش أن
الشعر لا يعبر عن الهموم، يقول:

لم يكُ الشعرُ ملاذاً للآلي

ملأت أنفسهم شتى الهموم^{٢٩}

ويعود الشاعر حمود فضيل التّل ليبين
نظرتَه التي صاغها شعرا حول مفهوم
الشعر، فيقول في قصيدته التي عنوانها
(الشعر):

هذا هو الشعرُ لا حبرٌ ولا ورقُ

نبضٌ من القلبِ أو عينٌ بها أرقُ

شمسٌ تضيءُ وأفياءٌ تظللنا

شيءٌ على كلّ ما في النفسِ يحترقُ

الشعرُ رأيٌ ورؤيا في تألقها

ليست تحدُّ بشيءٍ أو لها أفقُ

لولا لولا رموز الشعر لا حترقتْ

كلُّ الصحائف منه الوجدُ ينبثقُ

الشعرُ حصنٌ منيعٌ لا يهددهُ

غزوٌ ولا بالرماح البيضُ يُخترقُ

إنّ الحياة بلا شعرٍ نبّدها

ولا يظلُّ بها شوقٌ ولا ألئُ

الشعرُ لوحة فنٍ في تفتحها

هذا هو الشعرُ لا حبرٌ ولا ورقُ^{٣٠}

لقد نظر الشاعر في قصيدته السابقة للشعر بوصفه عالماً خاصاً، فالشعر من النفس ولها، وهو رأي الشاعر فيما يدور حوله من قضايا متنوعة، كما أنه رؤياه الخاصة التي يراها بمنظوره الذاتي، إنه الحياة التي تشكلت كلوحة فنان بكل ما فيها من إبداع، فلا حياة بلا شعر، والشاعر في مفهومه يجعل من الشعر فضاء رحباً يحجم الشمس والحياة، إشارة منه إلى إنسانية الشعر، وهذا ما أكدته في قصيدة (من أين أنت)، عند قوله:

يا من تظنُّ بأنَّ الشعر منزلةٌ
بل فوق هذا وذاك الشعر سلطاني
إن كنت تحسبُ أنَّ الشعرَ قافية
الشعر يبقى مدى الأيام عنواني
أو كنت تعرف ما للشعر من أثرٍ
فيه الحقيقة أهواها وتهواني
واستغرقت لحظة
عادت تسألني
عما أقول: بأنَّ الشعر إنساني^{٣١}

فلم يعد الشعرُ في نظر الشاعر منزلة للتفاخر أو قافية لكلام موزون، بل أصبح تعبيراً إنسانياً لما يتركه في نفسه من أثر ناتج عن المشاعر الحقيقية الصادقة، لقد نظر الشاعر إلى الشعر من زاوية إنسانية، فهو

إحساس مشترك للإنسانية، لا يحده زمان أو مكان، ولا يرتبط بفئة دون أخرى. بينما كانت رؤية الشاعر حكمت النوايسة لمصدر الشعر أنه ليس إلهاماً، بل شياطين تنقله للشاعر، يقول:

ليس في الأمر إلهاماً
الشياطين محسّات
تنقل الشعر
من شاعر إلى آخر
بين توارد الخواطر
والتناص
والإلهام
أخفينا الشياطين التي
طُردت من السماء
وسكنت الأرض^{٣٢}

والشاعر فيم سبق يربط بعض القضايا النقدية، كتوارد الخواطر والتناص والإلهام بالشياطين، وهي من القضايا التي شغلت النقاد، فلم يتوصلوا فيها إلى قول قاطع، بل كان مدار حديثهم يدور حول اللاوعي والقوى الخفية، متنقلين بين العلم والخرافة، ما جعل الشاعر يربطها بعالم خفي تمثل بمحسّات الشياطين.

لقد أشار الشعراء فيما سبق - بمحاولاتهم لوضع مفهومهم للشعر - إلى

دور العاطفة والإلهام ودواخل النفس في عملية الإبداع الشعري، وأثر الشعر على النفس الإنسانية. أمّا الشاعر محمد المناعسة فقد أشار إلى دور العقل لذلك الإبداع، حين تساءل عن ماهية الشعر في قصيدته (فضاء الشعر)، يقول:

أليس الشعرُ من حمّ المعاني

تطوعه العقولُ كما تريد^{٣٣}

فهو يشير إلى صعوبة حصول الشاعر على المعنى، وكأنه يعود إلى قضية الطبع والصنعة، ليقفَ إلى جانب الصنعة، وإلى دور العقل في إنتاج الشعر، واستخراج المعاني.

ونظر الشاعر راشد عيسى إلى الشعر من منظوره الفلسفي، فاكتفى على عادة الفلاسفة أن يختزل مفهومه للشعر بقصيدته التي تقول:

الشعر دمة الفلسفة^{٣٤}

في حين كانت نظرة الشاعرة هيام رمزي للشعر نظرة عامة، تقول:

والشعر أحلى ما يُقالُ

من الكلام وأجملُه^{٣٥}

فهو بذلك تفضله على باقي الكلام، بذائقتها الشعرية، دون نظرٍ إلى مصدره أو

وظيفته، أو تحليل لكونه أجمل الكلام وأحلاه.

وكذلك يميلُ الشاعر محمد سمحان إلى تفضيله للشعر على كلّ الفنون، فقد عدّه سيدا لها، يقول:

هو الشعر

يَهْبُ كهمسِ النسيمِ عليلا

ويعصفُ حينَ تصيرُ الرثابةُ

سيدة الوقت والسائدة

...

هو الشعر سيدُ كلّ الفنون

وغايته صِلّة القاعدة^{٣٦}

ويصعبُ وضع الشعر في إطار يُحيطُ به ويبين صورته، وهذا ما رآه الشاعر أمين الربيع، فهو بحسه الوجداني والوجودي، وطبيعته الباحثة عن المعرفة في نهجها الصوفي^{٣٧}، حاول أن يجمع المتناقضين فيه، يقول:

والشعرُ حلٌّ جرعةً وبجرعةٍ

مرُّ كان عصيره خشخاش^{٣٨}

لقد أصبح الشعر تعبيراً عن معاناة نفسية لأزمة الإنسان، وأصبحت القصيدة تحمل أكثر من احتمال، عن طريق التداخل بين الوعي واللاوعي^{٣٩}، وهذا ما دفعه إلى القول بلغته الصوفية:

ومثلما الشعرُ لا تعريفَ يعرفهُ

ستتفد الجهدَ لا أقوى على شُرْحي^{٤٠}

وعلى ذات المسار تسير الشاعرة ثريا ملحس، التي عُرِفَتْ بكتابتها لقيصدة النثر، فرأت أن من الصعوبة أن يحاط بمفهوم الشعر، فهو صفوة الفكر والوجدان، الذي يعبرُ به ولا يمكن أن يُعرَف، تقول:

مهما حاول النقاد أن يعرفوا

الشعر الصادر عن العقل والقلب معا

منذ أرسطو إلى يومنا

فلن يستطيعوا تعريفه، لأنه

من نسيج النفس والروح

فالشعر مركزُ فينا نحن البشر

والشعر صفوة الفكر والوجدان^{٤١}

مما سبق يُلحَظُ أن شعراء الأردن حاولوا الوصول إلى مفهوم للشعر خاص بهم، هو في الأغلب رؤيا جديدة تمثل وعي الشاعر وفهمه لقضايا الحياة والفن^{٤٢}.

-وظيفة الشعر عند الشاعر الأردني:

إنّ الحديث عن وظيفة الشعر مرتبط بالحديث عن الشعر نفسه، لأنّ للشعر غايات يهدف إليها الشاعر عند نظمها، وهذه الغايات طالما أُرقت النقد والفلاسفة والمفكرين فبحثوا وخاضوا وحلّلوا، لإبراز

وظيفة الشعر، كلُّ حسب رؤيته^{٤٣}، وأغلب ما ذهب إليه النقد في بيان وظيفة الشعر هو الوظيفة الاجتماعية، إضافة إلى ما تنطوي عليه تلك الوظيفة من جانب أخلاقي وتعليمي، ومما يدلّ على الوظيفة الأخلاقية والتعليمية ما كتبه عمر بن الخطاب في رسالته إلى أبي موسى الأشعري -رضي الله عنهما-: "مرّ مَنْ قَبْلَكَ بتعلم الشعر، فإنّه يدلّ على معالي الأخلاق، وصواب الرأي، ومعرفة الأنساب"^{٤٤}.

وله أيضا وظيفة جمالية، تبث المتعة في النفس، فالفن في جوهره خبرة من نوع خاص ليست بالحسية الذاتية ولا بالعقلية الموضوعية، هو خبرة جمالية، ولا يمكن فهم حقيقة الفن إن لم تفهم طبيعة الخبرة الجمالية^{٤٥}، والإحساس بمتعة تذوق الشعر أكثر من الإحساس بعبء تفسيره، فكأنّ النص يحمل القارئ على أجنحته ليخلق به في فضاء المتعة^{٤٦}، وقد أشار ابن سينا إلى وظيفتي الشعر بقوله: "وكانت العرب تقول الشعر لوجهين: أحدهما ليؤثر في النفوس أمرا من الأمور تعدّ به نحو فعل أو انفعال، والثاني للعجب فقط"^{٤٧}.

تحدّث الشاعر الأردني عن وظيفة الشعر، تلك الوظيفة التي حدّدها نظريته

الشعر، فللقصائد الحق في أن تقاتل لما
يتخاذل الفرسان، يقول:

إِنْ مِنْ حَقِّ الْقَصَائِدِ أَنْ تَقَاتِلَ
عِنْدَمَا يَتَخَاذَلُ الْفُرْسَانُ

وعلى القصائد أن تعزّ الأَرْضَ
إِنْ ذَلُّوا وَهَانُوا^{٥٠}

ويعود الشاعر حيدر محمود، ليُعلنَ
استقالته من الشعر، بعد أن رأى أنَّ الشعر
فقد وظيفته وقدرته على التغيير، يقول:

أَسْتَقِيلُ مِنَ الشَّعْرِ

أَعْلِنُ بَعْدَ ثَلَاثِينَ حَرْبًا

أَنَّ الَّذِي قَلْبُهُ كَانَ ثَرْتَةً.. تَوَجَّعَ الْقَلْبُ

لَا شَيْءَ يُمْكِنُ أَنْ يَتَبَدَّلَ

لَا شَيْءَ

فَأَقِيمُوا صُدُورَ الْقَصَائِدِ

وَانْتَشَرُوا..

أَيُّهَا الشُّعْرَاءُ^{٥١}

غير أنَّ الشاعر الذي لا يحيا دون
شعره، لم يستطع أن يُوقِفَ سريان الشعر في
نبضه، ولم يستطع أن يكبح جماحه، ليعودَ
شعره إلى ما خُلِقَ له، ويعود حيدر محمود
للقول:

ولكنّه - أقصد الشعر -

منفلتٌ دائما

وطويلُ اللسان

لماهية الشعر، فها هو الشاعر حيدر محمود
يشير إلى وظيفة الشعر طالما عُرف بها، في
كونه عضدا للسيف منذ القدم، بل هو
كالسيف، يقول:

يا إخوتي للشعر في هذا المدى

فرسٌ يتيه بحبكم خيالها

والشعرُ مثلُ السيفِ إن لم يتصرَّ

للحق ضاع من الحياة جمالها^{٥٢}

لقد أشار الشاعر إلى أن إحقاق الحق
هو أساس جمال الحياة، ولا بدَّ للحق من
قوة تفرضه، تتمثل بالسيف والشعر.

ويرى الشاعر أيضا أن قوة الشعر
باقية، حتى لو صدمت السيوف، وانقادت
الخيول، يقول:

لم يبقَ إلَّا الشعر.. كلُّ سيوفنا

صدئت.. وظلُّ القاطع السدادا

إن شئتُ ورذا أذاك يعطره

أو شئتُ شوكا أذاك قتادا

أو شئتُ نارا غدا نارا على

نار ولن تلقى لها إخمادا

لم يبقَ إلَّا الشعر كلُّ خيولنا

انقادت ويأبى الشعر أن ينقادا^{٥٣}

وذهب الشاعر حبيب الزبودي إلى ما

ذهب إليه حيدر محمود، في رؤيته لوظيفة

يشاعِبُ

حتى على نفسه

ويخالفُ

ثم يظلُّ يخالفُ

حتى يدانُ^{٥٢}

الإنسانية كذلك، ما يعني مشاركته، لها،
بشعره وشعوره، و أن يكون مهتما
بالمضمون، دون الانحياز للمتعة الفنية، كما
أن الالتزام الشعري يعطي الشاعر حرية
الاختيار والمبادرة، مستجيبا لدوافع
وجدانية من أعماقه، فالحرية في تناول
القضايا الإنسانية أساس في الشعر الملتزم،
بعيدا عن كونه صادرا عن قسر أو مجارة أو
نفاق^{٥٥}.

ويبقى الصدق صفة للشعر عند
الشاعر محمد المناعسة، يقول:

لأن الشعرَ تاريخٌ طويلٌ

يسجلُ ما يشاء لمن يريدُ

من الأحداثِ يرويها بصدقٍ

وسرِّدُ يستأثرُ له الجمودُ^{٥٦}

فالشعر ديوان العرب، وقد اتخذ منذ
القدم سجلا لأنسابها وأيامها، ومستودعا
لعلومها وثقافتها، وهو بذلك مصدر صادق
لتاريخها، وحفظ حضارتها^{٥٧}.

لقد وضعت النصوص السابقة الشعرَ
في إطار اجتماعي، يبين وظيفته الاجتماعية،
فبالشعر يحيا الشعب، وبه ينشر الحق،
وتلحق العقول، وتنشق من تلك الوظيفة

فالشعر عند حيدر محمود قد يخبر
صوته لكنه لا يموت، كيف وهو الشاعر
المسكون بالشعر؟! حتى وإن شعرَ بسلبية
المتلقي نحو الشعر، إلا أن شعره باقٍ في
ممارسة دوره الإيجابي، فالشعر لا يمكن أن
يستسلم أو يحني جبينه، وهذا ما أكدته
الشاعر سميح إسماعيل بقوله:

ما كان للشعر أن يحني الجبين ولو

تئمّر الظلم أو بالويل قد نقعوا^{٥٣}

وقد أشار الشاعر إبراهيم الخطيب إلى
الوظيفة الأخلاقية للشعر، فالشعر عنده ما
يصدق المجتمع، ويلتزم بالدفاع عن قضاياها؛
لأن الشعر الصادق الملتزم يبقى حيا لا
يموت، يقول الشاعر من قصيدة (المتنبى):

ضحيت بالروح قبل الشعر ملتزما

والشعر ما يصدق الدنيا ويلتزم

والشعر كالروح تبقى بعد صاحبها

والجسم ما تهدم الأمراضُ والسقمُ^{٥٤}

فالشاعر إبراهيم الخطيب، يدعو إلى أن

يلتزم الشاعر بقضايا مجتمعه، والقضايا

الاجتماعية الوظيفة الأخلاقية المناطة
بالشعر والشاعر^{٥٨}.

وللشعر عند الشاعر الأردني وظيفة
تقرب من الوظيفة الاجتماعية والأخلاقية،
ألا وهي الوظيفة الدينية، فلا بدّ للشعر أن
يقف مدافعا عن الدين، فالدين ما وجد إلا
لصلاح المجتمع ونشر القيم الأخلاقية،
وذلك ما يراه الشاعر يوسف العظم، يقول
من قصيدة (راية الشعر):

راية الشعر للإسلام أرفعها

كالشمس يشرق مجلوا بأوزان

يعيش حسان في قلبي وفي قلبي

فهل بلغت شعري روح حسان^{٥٩}

لقد عرف الشاعر يوسف العظم
بتوجهه الإسلامي، والتزامه الديني في دفاعه
عن قضايا الأمة، لا سيما القضية
الفلسطينية^{٦٠}، حتى لقب بشاعر الأقصى،
وهو في قصيدته السابقة يتمثل روح حسان
بن ثابت، في ذوده عن الإسلام، ودفاعه
عن النبي ﷺ، وعلى ذات الخطى يسير
الشاعر أحمد حسن القضاة، فهو يرى أنّ
الشعر رفيق السيف في دفاعه عن الدين منذ
فجر الإسلام، يقول من قصيدة (رسالة
الشعر):

ومن تصدّى مع الصمصام يعضده

يوم النزال فكان الندّ والعصدا

رسالة الشعر - يا هذا - مبعلة

وليس ينكرها إلا الذي جحدا

والشعر للدين ما نامت قصائده

عن التجاوب للإسلام منذ بدا^{٦١}

وكما أنّ للشعر رسالة دينية، فله أيضا
رسالة وطنية، فعلى الشاعر أن يتغنى
بوطنه، ويهديه أجمل الأشعار، وهذا ما دعا
إليه حبيب الزبودي في مخاطبته للشعر،
يقول:

سكبت أجمل شعري في مغانيها

لا كنت يا شعر لي إن لم تكن فيها

يا أيها الشعر كن نخلا يظللها

وكن أمانا وحبا في لياليها

لو سألتني الأغاني حين أنظّمها

لصنعت نجم الليالي في قوافيها^{٦٢}

وأيدّه الشاعر محمود فضيل التل في
ذلك، عندما جعل آخر الشعر وجدا
بالوطن، يقول:

والشعر يا حلوة العينين آخره

وجدت ومن هام بالأوطان لم يحن^{٦٣}

وفي إشارة من الشاعر الأردني إلى
الوظيفة الجمالية للشعر، يقول سميح
إسماعيل:

الشعرُ يَعَذِّبُ إِمَّا قِيلَ قَمَتَ كَأَنَّ
عراكَ جنِّ وإعصاراً وتفتحاً

ويؤكد الشاعر على الوظيفة الجمالية
التي يؤديها الشعر، كونها الوظيفة التي
تتعلق مع الشعور لدى المتلقي، لأن النص
الأدبي ليس رسالة فقط، ولكنه فن، أي
نسق من المواد التعبيرية والجمالية، التي
تساهم في توصيل الرسالة^{٦٤}.

أمّا الشاعر زيدان عباس، فقد أشار إلى
ما يلقيه الشعر من متعة في نفس المتلقي،
يقول:

والشعرُ لحنٌ له في السمع رونقه
ينساب كالدمٍ جرياً في الشرايينِ
أو رجح شادية تشدو بأغنية
ألحانها رُئِلَتْ وزناً بموزون^{٦٥}

فالشعر إن لم يسر لحنه في الأسماع
فيروقه ليس بشعر، والشاعر من استيقظت
عواطفه وتمكن من أن يلفظها بعبارة
موسيقية^{٦٦}، كما يرى الشاعر جميل علوش
أن الشعر غناء يطرب، يقول:

الشعرُ غناءً يطربنا

نتلوه ونسمع ألحانه^{٦٧}

ولا تكتمل المتعة في سماع الشعر عنده
إلا بالوزن، يقول:

من ليسَ يعرفُ في القصيدة وزنها

هيهات يمتعه سماع قصائدي^{٦٨}

ولا يخفى ما للوزن والقافية من قيمة
جمالية في الشعر، فهو بنية مهمة من بنى
النص الشعري، كما أن الإيقاع عنصر تلاق
ما بين النص والمتلقي، حين تشد القارئ
موسيقى النص إلى الاستماع، أو إنشاد
الشاعر إلى التلذذ والمتابعة، لذلك نجد أن
(هوكليز) يعلل لجمالية الوزن والقافية؛
كونهما نوعاً من الجناس؛ حيث يتشابه أو
يتطابق الصوت، ويختلف المعنى^{٦٩}.

بينما كان للشاعر محمد نوفل العزّة
نظرة مغايرة لمن سبقوه، فهو يرى أنّ الشعر
يجب أن يمتلك مساحة من التعبير، تمكن
الشاعر من إبراز صوره الفنية، وإتمام المعنى
المراد دون أن يبقى مقيداً بأوزان الشطرين،
أو مرتبطاً بالقافية وزوياً، يقول:

يا شاعر

ما أشقى أن تُصَلِّبَ بالأوزان

على خشب الألوان مع التشبيه

وعلى شفرات روي في قافية صماء حرون

أو تتجمد في العين ملامح صورة
أو تخفي في غملي راع حد المعنى
أو تكبو كالخيل على أقواس حنايا الأضلاع
بين الشطرين^{٧٠}

فالشاعر يرى أنَّ تجربة (الشاعر المعاصر)، تختلف عن تجربة (الشاعر القديم)، وبالتالي ستختلف الرؤى، فكان من الضروري أن يفرض هذا الاختلاف شعرا جديدا، وأمام هذه الرؤى المليئة بالدلالات، أصبح الشكل الخليلي يحّد من من حرية التعبير، إن اقتصر حد التعبير عليه، والشكل لا بدّ أن يكون تابعا للمضمون^{٧١}.

ويقول عز الدين مناصرة:

ناحل قصبي
مازج خبي: فاعلن فعْلن.. وفعلون
ساحشرها
في المحيط الذي طوّق الدائرة
ثم لو شئت أن أتبع الخيط والخيط في رحلة
القافلة

لوجدت الخليل يعصّ نواجذه ندما أيها
الشعراء
تعالوا معا نكسر الدائرة^{٧٢}

لقد رأى الشاعر أن الأثر الجمالي للوزن يرد إلى ذلك التزيين الصوتي القادر

على إحداث تأثير جمالي خاص^{٧٣}، أما الإيقاع فهو أوسع دلالة من الوزن؛ لاهتمامه بتشكلات اللغة، وتجول الشاعر بين كلماته، إضافة لما يؤديه الإيقاع الشكلي، فالقصيدة المعاصرة امتازت بجرأة الانزياح عن السمات الشعري القديم، متخذة إيقاعا داخليا بعيدا عن سلطة الوزن والقافية في توجيهها نحو الداخل الذي تمثله اللغة الشعرية، وعليه فالإيقاع الداخلي يتولد من تماس الكلمات فتتفجر وتتحوّل طبيعة أجسادها من خلال برق شعري كثيف^{٧٤}، لذلك سعى الشاعر المناصرة لكسر دائرة العروض في بنيته الشعرية التي قد يقف الوزن حاجزا دون إبداعها، وبث رؤاه من خلالها، معتمدا على الإيقاع الداخلي والتوسع العميق للنص دون الأفقي، وعلى لغته الشعرية التي ليس بالضرورة ارتباط شعريتها بالوزن والقافية.

الخاتمة:

تناول هذا البحث مفهوم الشعر ووظيفته في الخطاب الشعري لدى الشاعر الأردني، مركزا على قراءة التوجهات الفكرية والثقافية التي دعت الشاعر الأردني إلى تبني تصورات حول ماهية هذا الإبداع، وكان ميدان البحث هو المنظوم شعرا لا

المكتوب نثراً، في محاولة لاستنطاق الشعر للحديث عن ذاته. ومن خلال منهجية هذا البحث يمكن الإشارة إلى أهم النتائج التي توصل لها الباحثان:

أولاً: التأكيد على القيمة الفنية للشعر الأردني، وعلى مكانة شاعره الإبداعية، من خلال قراءة نتاج شعري مختلف، يعكس ثقافته الفكرية، إضافة لقدرته الفنية، في صياغة مفاهيم تحاول أن تحدد طبيعة الشعر وماهيته.

ثانياً: يلاحظ أن أغلب الشعراء الأردنيين، الذين تناولنا أشعارهم، قد حاولوا صياغة نظرتهم الذاتية حول مفهوم الشعر من خلال أشعارهم، فكان التداخل مع مفهوم الشعر ووظيفته، أو مع ما أراد له الشاعر من صفات خاصة تميزه، ما يعكس نظرتهم الذاتية أو معبراً عن حالته النفسية تجاهه.

ثالثاً: تناول الشاعر الأردني في شعره وظيفة الشعر النفعية، لا سيما الوظيفة الاجتماعية والأخلاقية والدينية، كما لم يغفل عن الحديث عن وظيفته الجمالية. ويوصي الباحثان الدارسين بالآتي:

أولاً: دعوة الباحثين الأردنيين إلى توجيه أقلامهم لدراسة الأدب الأردني، فهو

بحر زاخر بالفنيات والإبداع، شعراً كان أم نثراً، فقد لوحظ أن أكثر الدراسات الأردنية لشعراء مشهورين من غير الأردنيين، ولعل ذلك لغاية القبول على الساحة العربية، والسؤال إلى متى يبقى الشاعر الأردني مظلوماً إعلامياً؟ لا سيما وأن الأدب الأردني ما زال بكراً- في نظري-، ويحتاج إلى الدراسة والبحث أكثر مما هو موجود.

ثانياً: الدعوة إلى دراسة ماهية الشعر وطبيعته في الشعر الأردني، والبحث في الخطابات الفنية الماثلة فيه، فما زال الباب مفتوحاً لذلك، لا سيما وأننا لم نتمكن من مطالعة دواوين الشعراء جلها، فمثل هذا الموضوع يستحق الإشباع أكثر.

وبعد فهذه محاولة تهدف إلى دراسة مفهوم الشعر ووظيفته في الشعر الأردني، أردنا من خلالها الإسهام في الكشف عن وجهات النظر والرؤى النقدية لدى الشاعر الأردني، وهي محاولة لا نزعم أننا أحطنا بتفاصيلها كافة، فبلغنا الغاية فيها، لكنه جهد المقل، والله من وراء القصد.

المصادر والمراجع:

- درويش، أحمد (١٩٩٧)، متعة تذوق الشعر، دراسات في النص الشعري وقضاياها، دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع، القاهرة.
- الربيعي، عبد السلام (٢٠١١)، النص الغائب في القصيدة العربية الحديثة، ط ١، دار غيداء للنشر والتوزيع، عمان.
- الربيع، أمين (٢٠٠٩)، ديوان (مرايا القَتَم)، د.ط، مكتبة الطلبة الجامعية.
- الربيعي، محمود (١٩٦٨)، في نقد الشعر، ط ١، دار غريب للطباعة والنشر، القاهرة.
- زايد، علي عشري (٢٠٠٢)، عن بناء القصيدة العربية الحديثة، ط ٤، مكتبة ابن سينا للطباعة والنشر، القاهرة.
- الزبوي، حبيب، (٢٠١٥) ناي الراعي (الأعمال الشعرية الكاملة)، د.ط، منشورات وزارة الثقافة، عمان.
- سمحان، محمد (٢٠٠٢)، ديوان (أقانيم)، دار الحقيقة الدولية للدراسات، عمان، الأردن.
- سويف، مصطفى، د.ت، الأسس النفسية للإبداع الفني في الشعر خاصة، ط ٤، دار المعارف، مصر.
- أبو سيف، ساندي سالم (٢٠٠٥)، قضايا النقد والحداثة: دراسة في التجربة النقدية لمجلة (شعر) اللبنانية، ط ١، المؤسسة العربية للدراسات والنشر، بيروت.
- ابن طباطبا، محمد أحمد (٢٠٠٥)، عيار الشعر، تحقيق: عباس عبد الساتر، ط ٢، دار الكتب العلمية، بيروت.
- عباس، إحسان (١٩٩٣)، تاريخ النقد الأدبي عند العرب، ط ٢، دار الشروق، عمان.
- إسماعيل، سميح (٢٠١٤)، ديوان (نفثات مصدور)، ط ١، د.د.
- إسماعيل، عز الدين (١٩٨١)، الشعر العربي المعاصر، ط ٣، دار العودة، بيروت.
- إسماعيل، عز الدين (١٩٩٢)، الأسس الجمالية في النقد العربي، ط ١، دار الفكر العربي، القاهرة.
- التل، محمود فضيل (١٩٩٣)، ديوان (جدار الانتظار)، ط ١، د.د.
- التل، محمود فضيل (١٩٩٨)، ديوان (آخر الكلمات)، ط ١، د.د.
- التل، محمود فضيل (٢٠٠٢)، ديوان (صحوة الطوفان)، ط ١، بدعم من وزارة الثقافة الأردنية.
- أبو حاق، أحمد (١٩٧٩)، الالتزام في الشعر العربي، ط ١، دار العلم للملايين، بيروت.
- حمدان، سناء فايز (١٩٩٧)، ديوان (ذات الرداء الأحمر)، د.ط، دار البشير، عمان، الأردن.
- الخطيب، إبراهيم (١٩٨٥)، ديوان (قناديل للنهار المطفأ)، ط ١، دار ابن رشد للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
- الخطيب، إبراهيم (١٩٩٦)، ديوان (أرى تقلب وجهك في النساء)، ط ١، المؤسسة العربية للدراسات والنشر، بيروت.
- خوري، حسين (٢٠٠١)، الظاهرة الشعرية العربية - الحضور والغياب -، منشورات اتحاد الكتاب العربي، دمشق.
- الدردنجي، هيام رمزي (١٩٨٤)، ديوان (رسمتك شعرا)، د.ط، د.د.

- عباس، زيدان (٢٠٠١)، ديوان (في فمي ماء)، ط١، جمعية عمال المطابع التعاونية، عمان.
- العزة، محمد نوفل (٢٠٠٣)، الأعمال الشعرية الكاملة، د.ط، دار ينابيع للنشر والتوزيع.
- العظم، يوسف (٢٠٠٦)، الأعمال الشعرية الكاملة، جمع: أحمد الجدع، ط١، دار الضياء للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
- علاق، فاتح (٢٠٠٥)، مفهوم الشعر عند رواد الشعر العربي الحر، منشورات اتحاد الكتاب العرب، دمشق.
- علوش، جميل (٢٠١٤)، الأعمال الشعرية الكاملة، تحقيق: نهلة جميل علوش، ط١، وزارة الثقافة، عمان، الأردن.
- عمر، عبد الرحيم (١٩٨٩)، الأعمال الشعرية الكاملة، منشورات مكتبة عمان.
- عيد، رجا، ومحمود شوكت (١٩٧٥)، مقومات الشعر العربي الحديث والمعاصر: بحث تاريخي وتحليلي مقارنة، د.ط، دار الفكر العربي.
- عيسى، راشد (٢٠٠٨)، ديوان (يرقات)، ط١، أزمنة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
- أبو الفرج، قدامة بن جعفر، نقد الشعر، تحقيق: محمد عبد المنعم خفاجي، ط١، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان.
- القرطاجي، حازم (١٩٨٦)، منهج البلاغ وسراج الأدباء، تحقيق: محمد الحبيب، ط٣، دار الغرب الإسلامي، بيروت.
- القضاة، أحمد حسن (٢٠١٠)، الأعمال الشعرية الكاملة، ط١، دار الياقوت للطباعة والنشر، عمان.
- القيرواني، أبو الحسن بن رشيق (١٩٨١)، العمدة في محاسن الشعر وآدابه ونقده، تحقيق: محمد محيي الدين عبد الحميد، ط٥، دار الجيل، بيروت.
- كوين، جون (٢٠٠٠)، النظرية الشعرية، ترجمة: أحمد درويش، ط٤، دار غريب.
- ليفز، ف. ر (١٩٧٧)، اتجاهات جديدة في الشعر الإنجليز، ترجمة: عبد الستار جواد، د.ط، دار الحرية، بغداد.
- محمود، حيدر (٢٠٠١)، الأعمال الشعرية الكاملة، ط١، المؤسسة العربية للدراسات والنشر، بيروت.
- مقال، عبد العزيز (١٩٨٥)، أزمة القصيدة العربية، مشروع تساؤل، ط١، دار الآداب، بيروت.
- ملحق، ثريا (٢٠٠٦)، ديوان (والشعر صفوة الفكر والوجدان)، ط١، دار البشير، عمان، الأردن.
- المناصرة، عز الدين (١٩٩٤)، ديوان عز الدين المناصرة، ط١، المؤسسة العربية للدراسات والنشر، بيروت.
- المناصرة، محمد علي (٢٠١٣)، ديوان (أيام صاخبة)، ط١، دار فضاءات للنشر والتوزيع، عمان.
- نعيمة، مخايل (١٩٩٨)، الغريال، د.ط، دار نوفل، بيروت.
- النوايسة، حكمت (٢٠٠٥)، ديوان أغنية ضد الحرب، ط١، وزارة الثقافة، عمان، الأردن.

- ويليك، رينيه (١٩٨٧)، مفاهيم نقدية، ترجمة: محمد عصفور، عالم المعرفة، الكويت، العدد: ١١٠.
- ٥- القرطاجني، حازم (١٩٨٦)، منهاج البلغاء وسراج الأدباء، تحقيق: محمد الحبيب، ط٣، دار الغرب الإسلامي، بيروت، ص٧٢.

- ٦- عباس، إحسان، تاريخ النقد الأدبي عند العرب، ط٢، دار الشروق، عمان، ص٤١٩.
- ٧- انظر: الربيعي، محمود (١٩٦٨)، في نقد الشعر، دار غريب للطباعة والنشر، القاهرة، ص٩.
- ٨- المرجع نفسه، ص١٠.

- ٩- عمر، عبد الرحيم (١٩٨٩)، الأعمال الشعرية الكاملة، منشورات مكتبة عمان، ص٢٦٨.
- ١٠- زايد، علي عشري (٢٠٠٢)، عن بناء القصيدة العربية الحديثة، ط٤، مكتبة ابن سينا للطباعة والنشر، القاهرة، ص٢١.

- ١١- الزيودي، حبيب، (٢٠١٥) ناي الراعي (الأعمال الشعرية الكاملة)، منشورات وزارة الثقافة، عمان، ص٣٦٠.

- ١٢- عباس، زيدان (٢٠٠١)، ديوان (في فمي ماء)، ط١، جمعية عمال المطابع التعاونية، عمان، ص١١٧.

- ١٣- علوش، جميل (٢٠١٤)، الأعمال الشعرية الكاملة، تحقيق: نهلة جميل علوش، ط١، وزارة الثقافة، عمان، الأردن، مج٢، ص٥٢٢.

- ١٤- محمود، حيدر (٢٠٠١)، الأعمال الشعرية الكاملة، ط١، المؤسسة العربية للدراسات والنشر، بيروت، ص٤٣٩.

- ١٥- انظر: جريدة القدس العربي (٢٠١٦)، مقالة بعنوان: ما القصيدة التي لم تكتب بعد، ٦ شباط، العدد: ٨٣٦٦.

- ١٦- ويليك، رينيه (١٩٨٧)، مفاهيم نقدية، ص٤٠٩.

الصحف والمجلات:

- جريدة الدستور الأردنية (٢٠١٠)، مقال بعنوان: يوسف العظم شاعر الصحوة الإسلامية، ٢٤ أيلول، العدد: ١٥٥١٨.

- جريدة الدستور الأردنية (٢٠١٢)، مقال بعنوان: هل للشعر وظيفة؟، الجمعة ٦ نيسان العدد: ١٦٠٦٨.

- جريدة الرأي الأردنية (٢٠١٤)، مقال بعنوان: (الربيع)، شاعر وجداني وجودي، الأربعاء ١٠/١.

- جريدة القدس العربي (٢٠١٦)، مقالة بعنوان: ما القصيدة التي لم تكتب بعد، ٦ شباط، العدد: ٨٣٦٦.

لهوامش:

- ١- انظر: ليفز، ف.ر (١٩٧٧)، اتجاهات جديدة في الشعر الإنجليز، ترجمة: عبد الستار جواد، دار الحرية، بغداد، ص٩.

- ٢- إسماعيل، عز الدين (١٩٩٢)، الأسس الجمالية في النقد العربي، دار الفكر العربي، القاهرة، ص٢٩٣.

- ٣- أبو الفرج، قدامة بن جعفر، نقد الشعر، تحقيق: محمد عبد المنعم خفاجي، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، ص٦٣.

- ٤- ابن رشيق، العمدة، مج١، ص١١٩.

- ١٧- محمود، حيدر (١٩٩٠)، الأعمال الشعرية الكاملة، مكتبة عمان، ص ٢٢٩.
- ١٨- إسماعيل، عز الدين (١٩٨١)، الشعر العربي المعاصر، ط ٣، دار العودة، بيروت، ص ١٨٣.
- ١٩- الخطيب، إبراهيم (١٩٩٦)، ديوان (أرى تقلب وجهك في النساء)، ط ١، المؤسسة العربية للدراسات والنشر، بيروت، ص ٧٩-٨٠.
- ٢٠- انظر: الربيعي، في نقد الشعر، ص ١١٣.
- ٢١- انظر: الريدي، عبد السلام (٢٠١١)، النص الغائب في القصيدة العربية الحديثة، ط ١، دار غيداء للنشر والتوزيع، عمان، ص ١٢٠.
- ٢٢- الخطيب، إبراهيم (١٩٩٦)، أرى تقلب وجهك في النساء، ص ٥.
- ٢٣- إسماعيل، سميح (٢٠١٤)، ديوان (نفثات مصدور)، ط ١، ص ١٦٣.
- ٢٤- انظر: نعيمة، ميخائيل، الغريال، ص ١٣٢-١٣٣.
- ٢٥- القضاة، أحمد حسن (٢٠١٠)، الأعمال الشعرية الكاملة، ط ١، مج ١، دار الياقوت للطباعة والنشر، عمان، ص ٣١٨.
- ٢٦- حمدان، سناء فايز (١٩٩٧)، ديوان (ذات الرداء الأحمر)، دار البشير، عمان، الأردن، ص ١٢٦.
- ٢٧- التل، محمود فضيل (١٩٩٣)، ديوان (جدار الانتظار)، ط ١، ص ١٢١.
- ٢٨- التل، محمود فضيل، جدار الانتظار، ص ١٢٧.
- ٢٩- علوش، جميل، الأعمال الشعرية، مج ٢، ص ٤٨٦.
- ٣٠- التل، محمود فضيل (١٩٩٨)، ديوان (آخر الكلمات)، ط ١، ص ١٠٣-١٠٤.
- ٣١- التل، محمود فضيل، جدار الانتظار، ص ١٢١.
- ٣٢- النوايسة، حكمت (٢٠٠٥)، ديوان أغنية ضد الحرب، ط ١، وزارة الثقافة، عمان، الأردن، ص ٦٣.
- ٣٣- المنايسة، محمد علي (٢٠١٣)، ديوان (أيام صاخبة)، ط ١، دار فضاءات للنشر والتوزيع، عمان، ص ١٤٩-١٥٠.
- ٣٤- عيسى، راشد (٢٠٠٨)، ديوان (يرقات)، ط ١، أزمنة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ص ٥.
- ٣٥- الدردنجي، هيام رمزي (١٩٨٤)، ديوان (رسمتك شعرا)، ص ٣٨.
- ٣٦- سمحان، محمد (٢٠٠٢)، ديوان (أقانيم)، دار الحقيقة الدولية للدراسات، عمان، الأردن، ص ١٥-١٦.
- ٣٧- انظر: الهلال، عارف عواد (٢٠١٤)، مقال في جريدة الرأي الأردنية، بعنوان: (الربيع)، شاعر وجداني وجودي، الأربعاء ١٠/١.
- ٣٨- الربيع، أمين (٢٠٠٩)، ديوان (مرايا القتّام)، مكتبة الطلبة الجامعية، ص ١٢٢.
- ٣٩- عيد، رجاء، ومحمود شوكت (١٩٧٥)، مقومات الشعر العربي الحديث والمعاصر: بحث تاريخي وتحليلي مقارنة، دار الفكر العربي، ص ٢٩٠.
- ٤٠- الربيع، أمين، مرايا القتّام، ص ٧٩.
- ٤١- ملحس، ثريا (٢٠٠٦)، ديوان (والشعر صفوة الفكر والوجدان)، ط ١، دار البشير، عمان، الأردن، ص ٨.

- ٤٢- علاق، فاتح (٢٠٠٥)، مفهوم الشعر عند رواد الشعر العربي الحر، منشورات اتحاد الكتاب العرب، دمشق، ص ١١.
- ٤٣- انظر: حوامدة، موسى (٢٠١٢)، مقال في جريدة الدستور الأردنية، بعنوان: هل للشعر وظيفة؟، الجمعة ٦ نيسان العدد: ١٦٠٦٨.
- ٤٤- القيرواني، أبو الحسن بن رشيق، العمدة، مج ١، ص ٢٨.
- ٤٥- سوييف، مصطفى، الأسس النفسية للإبداع الفني في الشعر خاصة، ط ٤، دار المعارف، مصر، من تقديم يوسف مراد للكتاب، رقم الصفحة بالحروف: ك.
- ٤٦- درويش، أحمد (١٩٩٧)، متعة تذوق الشعر، دراسات في النص الشعري وقضاياها، دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع، القاهرة، ص ٥.
- ٤٧- عباس، إحسان، تاريخ النقد الأدبي عند العرب، ص ٤٢٠-٤٢١.
- ٤٨- محمود، حيدر (٢٠٠١)، الأعمال الشعرية الكاملة، المؤسسة العربية للدراسات والنشر، ص ٣٢٣.
- ٤٩- المرجع السابق، ص ٣٢٣.
- ٥٠- الزيودي، حبيب، الأعمال الشعرية الكاملة، ص ١٦١.
- ٥١- محمود، حيدر (٢٠٠١)، الأعمال الشعرية الكاملة، المؤسسة العربية للدراسات والنشر، ص ١٢٩.
- ٥٢- محمود، حيدر، الأعمال الشعرية الكاملة، ص ٣٩٢.
- ٥٣- إسماعيل سميح، نقثات مصدور، ص ١٦٣.
- ٥٤- الخطيب، إبراهيم (١٩٨٥)، ديوان (قناديل للنهار المطفأ)، ط ١، دار ابن رشد للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ص ٩.
- ٥٥- انظر: أبو حاق، أحمد (١٩٧٩)، الالتزام في الشعر العربي، دار العلم للملايين، بيروت، ط ١، ص ١٤.
- ٥٦- المناعسة، محمد، أيام صاحبة، ص ١٥٠.
- ٥٧- انظر: ابن طباطبا، محمد أحمد (٢٠٠٥)، عيار الشعر، تحقيق: عباس عبد الساتر، ط ٢، دار الكتب العلمية، بيروت، ص ١٦-١٧.
- ٥٨- الربيدي، النص الغائب في القصيدة العربية الحديثة، ص ١١٢.
- ٥٩- العظم، يوسف (٢٠٠٦)، الأعمال الشعرية الكاملة، جمع: أحمد الجدع، ط ١، دار الضياء للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ص ٣٣٥.
- ٦٠- انظر: جريدة الدستور الأردنية (٢٠١٠)، مقال بعنوان: يوسف العظم شاعر الصحوة الإسلامية، ٢٤ أيلول، العدد: ١٥٥١٨.
- ٦١- القضاة، أحمد حسن، الأعمال الشعرية الكاملة، مج ١، ص ٣١٩.
- ٦٢- الزيودي، حبيب، ناي الراعي (الأعمال الشعرية الكاملة)، ص ٢٦٤-٢٦٥.
- ٦٣- التل، محمود فضيل (٢٠٠٢)، ديوان (صحوة الطوفان)، ط ١، بدعم من وزارة الثقافة الأردنية، ص ٢١.
- ٦٤- خمري، حسين (٢٠٠١)، الظاهرة الشعرية العربية - الحضور والغياب -، منشورات اتحاد الكتاب العرب، دمشق، ص ٢٠.
- ٦٥- عباس، زيدان، في فمي ماء، ص ١١٧.

- ٦٦- انظر: نعيمة، خائيل (١٩٩٨)، الغربال، دار نوفل، بيروت، ص ١٢٤.
- ٦٧- علوش، جميل، الأعمال الشعرية الكاملة، مج ٢، ص ١٠٧.
- ٦٨- علوش، جميل، الأعمال الشعرية الكاملة، مج ٢، ص ٥٠٩.
- ٦٩- ينظر: كوين، جون (٢٠٠)، النظرية الشعرية، ترجمة: أحمد درويش، دار غريب، ط ٤، ص ٢٠.
- ٧٠- العزة، محمد نوفل (٢٠٠٣)، الأعمال الشعرية الكاملة، دار ينابيع للنشر والتوزيع، ص ٩٥.
- ٧١- انظر: أبو سيف، ساندي، قضايا النقد والحداثة، ص ١١٦-١١٧.
- ٧٢- المناصرة، عز الدين (١٩٩٤)، ديوان عز الدين المناصرة، ط ١، المؤسسة العربية للدراسات والنشر، بيروت، ص ٧٠٩.
- ٧٣- انظر: كوين، جون، النظرية الشعرية، ص ٥١.
- ٧٤- مقال، عبد العزيز (١٩٨٥)، أزمة القصيدة العربية، مشروع تساؤل، دار الآداب، بيروت، ط ١، ص ٥٧.

فلسفة الحياة والموت عند المتنبي وأبي العلاء في قصيدتي وصف الحمى وضجعة الموت رقدة

د . عمر صالح صقر شقيرات*

تاريخ الوصول: ٢٠٢٠/٥/٢١ م

تاريخ القبول: ٢٠٢٠/٧/١٢ م

الملخص:

تدخل الفلسفة في كل مناحي الحياة وتفكير البشر، ومن هذه المناحي، منحي الحياة والموت الذي أرقّ وسيبقى يؤرق فكر البشر الذي ما انفك يغادر تفكيرهم، ومنهم الشعراء الذين عبّروا عن حقيقة الحياة والموت من خلال شعرهم الذي تناول الحياة ومصاعبها والموت وحقيقته؛ بالتالي كانت الفلسفة حاضرة في فكرهم ونظرتهم للحياة وللموت، ومن هؤلاء الشعراء الشاعرين أبي الطيب المتنبي وأبي العلاء المعري اللذين نظرا للحياة وللموت بفلسفة تحمل منظورا متباينا، عبر ما شهداه من الدنيا وتجاربها، ونظرتهم للموت وحقيقته.

* باحث

**The Death and Life Philosophy for AL – Mutnabi and Abo – AL-
Alaa in the (wasaf alhumaa) and (dijeat almawt raqda)**

Dr. Omar Saleh Saqer Shqerat

Abstract

The research aims to find the vision of the both poets Abo Al taib Al – Motanabi and Abo – Alaa Al – Maari about the life and the death . The researcher divides this research into tow section . The first one ، he talks about the philosophy of life and death . In other words ، who to face the obstacles and didn't give up the life . The second one who is Abi – Alaa AL – Maari، he which is described melancholy ، to be depression and the death is the eternal satisfaction at the end .

مقدمة:

يقوم هذا البحث على تقصي نظرة الشعارين (أبي الطيب المتنبي وأبي العلاء المعري) للحياة والموت، وكيف عبّر كل منهما عن الحياة وتجاربها، والموت ومصير الإنسان من خلال شعرهما، وقد اتبع الباحث في هذا البحث المنهج الوصفي التحليلي؛ لبيان فلسفة ونظرة كل من الشعارين لحقيقة الحياة والموت، وقد قسم الباحث هذه الدراسة إلى مبحثين، ففي المبحث الأول تناول الباحث الحديث عن فلسفة المتنبي اتجاه الحياة والموت، التي

اتسمت بالمواجهة وعدم الاستسلام لمصاعب الحياة، والتسليم لحقيقة الموت بعيدا عن العاطفة، وغير مستسلم لمشاعر الحزن والأسى، بالمقابل تناول الباحث في المبحث الثاني فلسفة ونظرة أبي العلاء المعري للحياة، التي اتسمت بالسوداوية والتشاؤمية، وأن الموت راحة من عناء هذه الحياة ومتاعبها.

المبحث الأول

فلسفة الحياة والموت عند المتنبي^(١)

كانت حياة المتنبي زاخرة بالأحداث التي شكلت شخصيته المتمردة التي صنعت

جزءاً من فلسفته اتجاه الحياة والموت، فتأثر بأحداث عصره السياسية المضطربة، وسلوك الملوك والأمراء الفاسد الذي أثر على نفسه بشكل سلبي، وكانت بداية حياته فقيرة فكان يبحث عن السعادة والعز في الحياة، وكان اختلاطه بالناس سبباً لدخول الأنانية والحقد إلى ذاته، بعد أن تحطمت أمانيه وآماله، وفشل فشلاً كبيراً بتحقيق ما يريد، وكانت حياته المثقلة بالمصاعب تثير في ذاته حبا لتغيير واقعه والانتقال إلى ما هو أفضل، وقد كان في لقاءه سيف الدولة الحمداني سبب في تغيير نظرته للحياة؛ إذ وجد عنده العزة والأنفة والجاه، ووجد موافقة لأفكاره السياسية والقومية، وقد ظهر هذا في شعره، لكن هذا لم يطل، فقد غادر إلى مصر، وأقام عند كافور؛ طامحاً للحصول على منصب أميري، أو ولاية تُسكت قليلاً من طموحه البعيد، فقليل أن شعره كان مقسوماً بينه وبين ممدوحه فالأول للفخر والكبرياء، والثاني للطموح والمدح والاستعطاف^(٢)، إلا أنه من المعلوم من خلال قراءة شعره أنه -أي المتنبي- لا يمدح أحداً قبل مدحه لنفسه حتى سيف الدولة الحمداني؛ بالتالي عادت إليه بعض من طموحاته التي حملها من الشام، وقد

اكتسب في هذه الفترة خبرة سياسية، وعلماً بالحكم والدهر، وامتاز شعره بالثورة، وكان يحلم إلى رفعة العرب والقضاء على الدخيل من الترك والديلم^(٣)؛ لأن طموحه الكبير كان يتطلب أن يتولى أعلى المناصب في الدولة، وكانت فترة مكوثه في مصر فترة عصيبة عليه؛ لما كان يداخله من طموح وقوة في تحقيق مراده الذاتي، فهو صاحب همة عالية مع وجود شيء من الصعاب التي سببها الدهر له، وهذا جعل للمتنبي فلسفة في الحياة الموت^(٤)، فتشاؤم المتنبي لم يكن كتشاؤم أبي العلاء المعري، فالمتنبي لم يكن يائساً في تشاؤمه، فهو تشاؤم المحروم الذي استطعم اللذائذ ومسرات الحياة، ولم يستطع أن يناهها، فكان منجذباً إلى الدنيا، يعبر عن طموحه وآماله وعشقه لها، وقد ساق منها الحكم والأمثال^(٥) وقد ظهر في قصيدته وصف الحمى والتي يعرض فيها بالرحيل عن مصر سنة (٣٤٨هـ) فقال:

مَلُومٌ كَمَا يَجِلُّ عَنِ الْمَلَامِ

وَوَقَعَ فَعَالَهُ فَوْقَ الْكَلَامِ^(٦)

نرى أن همة المتنبي عالية، فهو يبحث عن المجد حتى لو كانت طريقه تملؤها الصعاب، ففعل المتنبي ينفي كل قول أو ادعاء بالرضى بما هو قليل، ولا يقبل

الملازمة، فهو أعلى من هذا الكلام، فهو يبحث عن العزة والأنفة في ظل حياة تملؤها المخاطر" فالحياة التي يريد بها أبو الطيب إنما هي حياة القوة وهل يكون عزيز الجانب غير القوي" (٧)

ذُراني والفلاة بلا دليل

ووجهي والهجير بلا لثام (٨)

الشاعر معتاد على الحركة، وعلى الرحيل، وعلى السعي؛ للحصول على مراده والدليل قوله: (ذُراني والفلاة بلا دليل)، فهذه المشقة هي مراده في قوله: (ووجهي والهجير بلا لثام)، وهذه إشارة إلى قوته، وصعوبة الحياة التي يواجهها فتري المتنبي يجول تحت كل سماء ويضرب في كل فضاء متقلبا بين مختلف البلاطات لا يهدأ له بال، ولا تستقر له حال، كأنني به يريد القبض على زمام الأرض، والاستيلاء على نواصي العظماء والسلاطين (٩)

فإنني أستريحُ بذي (١٠) وهذا (١١)

وأتعِب بالإنَاخَة والمَقَام

يرى الشاعر نفسه مرتاح البال وهادئ النفس بالترحال ومواجهة صعاب الدنيا، وأن تعبته يكون في القعود عن المرامي وتحقيق الذات، بقوله: (فإنني أستريحُ بذي

وهذا) وتعبه بقوله: (وأتعِب بالإنَاخَة والمَقَام)، فالمتنبي لا يرضى بالعيش الممل الذي ترضى به صغار النفوس " فالمتنبي قضى حياته في ظل العظمة يطلبها لذاته، ويأوي إليها عند غيره، فكانت شغله الشاغل حتى الوفاة" (١٢)، والمتنبي يستخدم المفارقة في تأكيد عزمه لتحقيق مراده، والوصول إلى طموحه من خلال الراحة في التجوال والتعب في الجلوس، وأكد ذلك في البيت التالي فقال:

عيون رواحلي إن حرتُ عيني

وكلُّ بُغَامٍ (١٣) رَاذِحَةٌ (١٤) بُغَامِي (١٥)

يعبر المتنبي عن عزمته القوية والمستمرة في تحقيق مآربه، والوصول إلى طموحه، من خلال الحديث عن راحلته التي تعرف الطريق في المفازة ذات الطريق الوعر، كما يعرف هو طريق الطموح في الحياة الصعبة التي تواجهه بكل قوتها، والمتنبي قوي العزيمة ومعتد بنفسه كثيرا كما ورد عنه؛ لذلك يرى أنه يستطيع وحده أن يصل مبتغاه في الزمن الذي عاش فيه، ومن الناس الذين وقفوا في وجه طموحه فقال:

فقد أَرَدُ المياه بغير هادٍ

سوى عَدِيٍّ لها بَرَقَ العَمَامُ

يُذِمُّ لمهجتي رَبِّي وسيفي

إذا احتاج الوحيد إلى الدَّمَامِ^(١٦)

المتنبي معتمد على نفسه في تحقيق مراده بقوله: (قد أَرَدُ المياه بغير هادٍ)، وقوله في البيت الثاني: (يُذِمُّ لمهجتي ربي وسيفي)، وهذا يدل على قوة الشخصية، وعدم الاكتراث لما تبديه الحياة له من تحديات، وهذا نوع من التهور والاستهانة بالحياة وضرباتها، "فالمتنبي أحد أشهر شعراء العربية، كان ومازال شخصية جدلية اختلف النقاد والدارسون حولها، فمنهم من رآه إنسانا عظيما وشاعرا مُفلقا، وحكيما بليغا، ومنهم من رآه متطرفا متهورا، ومغرورا"^(١٧) فالمتنبي من شدة اعتداده بنفسه، وقناعته في مواجهة الموت، ووجه للحياة؛ تولد عنده يقين أنه لا يحتاج أحدا كي يدافع عنه في الوصول إلى طموحه، وهذه فلسفة اكتسبها من خلال تجربته في الحياة ومع الناس، وهذا ولّد عنده حكمة فلسفية جعلته ينظر إلى صنف من الناس (وهم البخلاء) نظرة التعالي، وعدم مخالطتهم حتى في وقت الحاجة إليهم فقال:

ولا أُمسي لأهل البُخل ضيفاً

وليس قَرَى سوى مُخِ النَعَامِ^(١٨)

المتنبي عزيز النفس، يملك كبرياء الملوك والأمراء، وهذا عكس ما ادعاه بعض النقاد والمتبعين لسيرة المتنبي أنه كان بخيلا، وكان يجب المال حتى أنه كان يضيق على نفسه وعلى أهل بيته^(١٩)، وقد أفاد المتنبي من الحياة وتجاربها المتباعدة، أن صار بعيد النظر عميق التفكير فقال:

ولما صار وُدُّ الناس خِياً^(٢٠)

جَزَيْتُ على ابتسامٍ بابتسامٍ^(٢١)

اكتسب المتنبي خبرة من الحياة عبر مخالطته للناس ولصفاتهم المتنوعة التي منها الخداع، وهذا جعل المتنبي يبذل جهداً أكبر لتحقيق مآربه من خلال حياة تتسم بالمركر والخداع، ومن هنا نجد في المتنبي شعورا بالشاؤم من زمانه ومن الناس الموجددين حوله، الذين يحاولون ثنيه عن طموحاته بالخداع والمراوغة، فكان مضطراً أن يسايرهم ويتماشى مع مكرهم؛ حتى يسلم منهم ومن أذاهم، بقوله: (جزيت على ابتسام بابتسام)، "فالناس ظالمون بطبعهم مخادعون، لا عهد لهم ولا خير فيهم فليسوا أهلاً للرحمة"^(٢٢)، ويعبر المتنبي عن تشاؤمه

من خلال أهل زمنه ومن الحياة التي عاشها، فقال:

وصبرتُ أشكُ فيمنُ أصطفيه

لعلمي أنه بعضُ الأنام^(٢٣)

يرى المتنبي أن الشكوك التي عاناها من عرفهم قد أحاطت به وبعالمه، وأنها تقف عائقاً في تحقيق طموحاته، حتى أنه صار يشك بأقرب الناس إليه لعموم الفساد الذي حل في عصره؛ لأن "المتنبي ينظر إلى الناس في عصره ولا يعمم الحكم على الناس جميعاً إلا لما أصابه من زمانه وأهل زمانه"^(٢٤)، فالتشاؤم كانت بذرته متأصلة في ذات المتنبي وكانت تتزايد من خلال معاشرته للناس وخوض تجربته معهم، ويقدم المتنبي حكمة فلسفية في كيفية اصطفاء الناس؛ لأن أكثر الناس الذين خالطهم وإن كانوا ذوي صورة حسنة إلا أن ذاتهم غير نقية، فالشاعر يحاول تقديم نصائح فلسفية في كيفية التعامل مع الناس في هذه الحياة. وبلغ تشاؤم المتنبي من زمنه ومن الناس الذين يعيشون فيه أنه سيتبرأ من أقرب الناس إليه إذا غلب عليه اللؤم، فالمتنبي متشائم من الدهر الذي أحس نفسه غريباً فيه؛ لما كان عليه من طموحات في تغيير الزمن للأفضل "فحياة المتنبي مزيج

من الغريبة والاغتراب، ومن كثرة العواذل والحساد والأعداء، وقد حاول المتنبي جاهداً التقليل من شأن هؤلاء في حياته في مواطن كثيرة من ديوانه بأن لا يجعل لحسدهم تأثيراً مهماً عليه"^(٢٥)، ويستمر تشاؤم المتنبي في نظره للحياة التي عاشها، في عدم الثقة بالآخرين، وعدم الأمان منهم، وأن اللؤم يغلب الطبع الكريم، وإن كان متوارثاً، وهذا دليل أن المتنبي قد يأس من إصلاح أهل زمانه، فنرى أن الأخلاق تغيرت وتبدلت عما كانت عليه سابقاً بقوله:

أرى الأجدادَ تغلبها كثيراً

على الأولاد أخلاق اللئام^(٢٦)

يرى الشاعر أن الحياة قد يسيطر عليها ذوي اللؤم، وهذا جعل في ذات الشاعر عزيمة لتحقيق طموحه والوصول لمراحده، فقد كثر اللئام في زمن المتنبي مما جعله ينظر بتأمل للزمن الذي يعيش فيه حتى يتمكن من الوصول لمآربه، وفلسفة الحياة عند المتنبي قناعة أن العزة والفضل لا تأتي بالوراثة، بل يكسبها صاحبها بعمله، ومعاملته للناس؛ لأن المتنبي صاحب همة عالية، "فقارئ شعر الرجل ومتتبع سيرته يجد الكبرياء، والعُجب والإباء، وبعد الهمة، والجرأة، والإقدام والصبر، فيرى رجلاً

قوي النفس كما كان قوي الجسم" (٢٧)،
وذلك بقوله:

ولستُ بقانعٍ من كلِّ فضلٍ
بأن أَعزى إلى جدِّ هُمَامٍ (٢٨)

يُظهر المتنبي عزمته الكبيرة من خلال
تعجب استنكاري أراد به توبيخ من يمتلك
القوة والقدرة على مجابهة مصاعب الدنيا
ونوازلها ولا يقدم على ذلك، وفي هذا
الأمر فلسفة من المتنبي في عدم الرضوخ،
وعدم التراجع عن تحقيق الطموحات، لأنه
"صاحب طموح يستفز من حوله من
الكسالى الذين يركنون إلى سهولة الحياة
ودعتها، أو الرضى والقبول بكل ما هو
موجود" (٢٩) وذلك بقوله:

عجبت لمن له قَدْ وَحْدٌ
وينبو نبوة القضيَم الكَهَام (٣٠)
ومن يجدُّ الطريقَ إلى المعالي

فلا يَذُرُ المَطْيَّ بلا سَنَام
ولم أرَ في عيوبِ الناسِ شيئاً
كنقصِ القادرين على التمام (٣١)

يعجب الشاعر ممن يجد طريق المعالي
ولا يسلكها وإن أهلك مطيته، وهذا دليل
على علو النفس وقدرتها على تحمل مشاق
الحياة، وفلسفة المتنبي في الحياة هي تقديم

الإنسان كل ما يملك في سبيل تحقيق الغاية،
وأن يكمل الإنسان طريق طموحه في هذه
الحياة مادام قادراً على الوصول إلى ما
يريد، فنظرة المتنبي الفلسفية للوجود
وللحياة أن يكون المرء قادراً على تحقيق
مراده ويكسل عن ذلك أو ألا يكمله، فهو
يرى أن الدهر لا بد له من همة عالية حتى
تجاريه، وهي فلسفة تحمل في طياتها حب
الحياة، والوصول إلى المراد بعزة وقوة، فيرى
الشاعر أن الزمن يتعرض لأصحاب الهمم
العالية، ويرميهم بمصائب الحياة، في حين
نرى الإنسان الجاهل يعيش بشكل هادئ
دون قلق (٣٢)، ويتكلم المتنبي أن طول
الإقامة قد أضرت به وهو دائم الترحال لا
يسكن في مكان؛ لأن الحياة في نظره لا
تسكن إلى من يسكن إليها، بل تحتاج إلى من
يسعى فيها، ويحوز المطالب والطموحات،
بقوله:

أقمتُ بأرضِ مصرِ فلا ورائي
تَحُبُّ (٣٣) بيَّ الركاب ولا أُمَامِي
وملَّني الفراشُ وكان جنِّي
يَمَلُّ لِقَاءَهُ في كُلِّ عامٍ (٣٤)

الشاعر لزم الإقامة في مصر، فلم
يتقدم إلى الأمام ولم يرجع إلى الخلف، وأن
الفراش الذي نام عليه بسبب مرضه قد

ملّه، وهو الذي لم يكن يلقاه مرة في العام؛ دلالة على همته العالية وسعيه لتحقيق مبتغاه، ففلسفة المتنبي في الحياة أنه فهم دور الإنسان وواجبه في الحياة، وذلك من فلسفة عميقة ملخصها أن الإنسان الحق هو الذي يسعى لأجل تحقيق كل ما يطمح إليه في حياته طالما أن هذه الطموحات مشروعة، وطالما أنه مؤهل لها، ويجد ويجتهد في سبيل تحقيقها^(٣٥)، فالمرض في فلسفة المتنبي مشط عن تحقيق الآمال والوصول للأحلام، ويتنقل للحديث عن ناس عصره الذين تخلوا عنه وقت مرضه ووقت ضيقه فقال:

قليلٌ عائدي سَقَمَ فؤادي

كثيرٌ حاسدي صَعَبُ مرامي^(٣٦)

نرى أن الشاعر قد فهم الحياة التي يعيش فيها أنها حياة صعبة تحتاج لقوة وجهد ومثابرة، ولا تحتاج إلى ضعف واستكانة وهذوء في النفس، فالقوي والضعيف في فلسفة الحياة عند المتنبي ضدان لا يجتمعان؛ ولأنه صاحب همة عالية كان غريبا ألا يعودده الناس في مرضه بعد أن ضعف، وأن يكثر حاسدوه؛ لأنه صاحب مطالب عالية، وذو همة قوية، وقد بنى هذه الفلسفة؛ لذلك نراه يقول أن

سبب مرضه هو طول المقام عن تحقيق
الغايات والمطامح:

يقولُ لي الطبيبُ أَكَلْتُ شَيْئًا

وداؤُكَ في شَرَابِكَ والطعامِ

وما في طَبِّهِ أَنِّي جَوَادُ

أَصْرَ بِجَسْمِهِ طُولُ الْجَمَامِ

تَعَوَّدَ أَنْ يَغْبِرَ في السرايا

وَيَدْخُلَ من قَتَامٍ إلى قَتَامٍ^(٣٧)

يرى المتنبي نفسه أهلا للمطامح والعلو، وأن مرضه في هذه الحياة هو القعود عن تحقيق مراده، إذ إن فلسفته توجب ألا يهدأ ولا يسكن الإنسان في هذه الحياة، بل عليه المضي قدما وألا يتوقف، بقوله: (تعود أن يغبر في السرايا، ويدخل من قتام إلى قتام)، فالمقصود هنا ليس غبار المعارك فقط، بل أيضا غبار معارك الحياة التي تتطلب الحركة وعدم السكون وهكذا كان المتنبي، فقد رأى أن الحياة الحقّة في العمل، والعلم، والثقافة العالية، والمغامرة، وفنون الفروسية المختلفة، وفي التخلي عن حياة الدعة واللين، وفي استغلال الفرص في سبيل الحياة الفضلى، بل السعي وراءها سعيا حثيثا^(٣٨)، والمتنبي صاحب همة عالية لا تنفد؛ لأنه متطّلع لحياة فضلى يكسبها بكرامة، وفلسفة الحياة عنده ليست الحياة

الوضيعة التي يرضى بها الوضع أو المتكاسل، بل التي تحتاج لهمة عالية بقوله:

فإن أمرضُ فما مَرَضُ اصْطِبَارِي
وإن أحمَمَ فما حُمّ اعتزامي^(٣٩)

المتنبّي من خلال تجربته في هذه الحياة، ومن خلال اختلاطه بأصناف الناس تولدت لديه فلسفة، هي فلسفة القوة " فالمتنبّي قوي في التعبير عن نفسه، قوي في الحملة على الناس وعلى الزمان، تتجلى القوة في كل أقواله وفي جميع حالاته^(٤٠)، ويتنقل المتنبّي للحديث بعدها عن فلسفته اتجاه الموت، وكيف يفكر فيه، فالموت عند المتنبّي مسلّم به لا يجادل فيه، ويرى أنه حاصل ولا مهرب منه، فقال:

وإن أسلمَ فما أبقي ولكن
سَلِمْتُ من الحِمَامِ إلى الحِمَامِ^(٤١)

نلاحظ أن فلسفة المتنبّي اتجاه الموت فلسفة تأملية، فهو حكيم في تقبله للموت، إذ نجده " بعيدا عن الضعف العاطفي؛ إذ إنه ينظر إلى الموت نظرة المتألم المتأمل، وقد يثور لا على الموت الذي لا بد منه، ولكن على الدهر الذي يحارب الأحرار، وعلى الحساد الذين يعكرون صفو الحياة^(٤٢)، فالشاعر يهرب من موت معجل إلى موت مؤجل،

ويوقن المتنبّي أن الإنسان ما بعد الموت لا يركن للراحة، وهي فلسفة ذات بعد واحد من قبل المتنبّي الذي يرى في الموت وما بعده عدم طمأنينة للإنسان، لأن المؤمن الصادق مع ربه يرتاح بعد موته، فقال:

تمتّع من سُهادٍ أو رُقَادٍ
ولا تأملُ كَرَى تحت الرّجَامِ
فإن لثالثِ الحالين مَعْنَى

سوى معنى انتباهك والمنام^{(٤٣) (٤٤)}

يرى المتنبّي عبر فلسفته في الموت أن الموت لا راحة فيه، ولا لذة من خلال قوله: (ولا تأمل كرى تحت الرجام)، وقوله: (فإن لثالث الحالين معنى، سوى معنى انتباهك والمنام)، فالموت ليس فيه يقظة ولا نوم، وهو حال مختلفة عما يعهده الإنسان؛ لأن في الموت فناء اللذة وفناء الطموحات والآمال، وكيف وهو هادم اللذات، فهو الفناء وفساد الأحلام للإنسان، وهذا بسبب حب المتنبّي للحياة الكريمة، وشغفه بها، لا الحياة الذليلة التي يرى فيها المتنبّي أن الموت أهون منها فبعض الحياة شر، وبعض الموت خير منها^(٤٥).

يخرج علينا المتنبّي بفلسفة مفادها أن الحياة لا تتقبل الضعيف وتلفظه، وأن

القوي هو من يستحق العيش عليها كي ينال حياة كريمة ملؤها العزة والأنفة، ويلفظ الحياة الذليلة المهانة التي تستعبد صاحبها، ويرى المتنبي في الموت راحة من بعض الحياة الذليلة، فالمتنبي ذو كبرياء، وطول نفس في مجادلة الحياة، ومن عليها الذين يقفون في وجه آماله وطموحاته، فكان يرى أن الحياة التي تناسبه هي الحياة الكريمة التي يجاهد المرء في سبيل الحصول عليها، ويستغل الفرص لحوزتها، لا الحياة التي يرضى بها ضعاف الهمم التي تأتيهم على طبق من ذهب.

المبحث الثاني:

فلسفة الحياة والموت عند المعري^(٤٦)

لم يكن أبو العلاء المعري بعيداً عن الفلسفة^(٤٧) بحكم العصر الفكري الذي عاش فيه، إذ يعد عصره أكثر العصور الإسلامية انتشاراً للفكر، كذلك تأثره بالوضع السياسي الذي عاصر فيه ثلاثة دول (الدليم، والحمدانيين، والفاطميين)، إضافة إلى معاصرته أربعة خلفاء (المطيع، الطائع، القادر، القائم)؛ مما سبب ضعفاً في السلطة السياسية، الذي انعكس على الاقتصاد وعلى المجتمع؛ بالتالي كان أبو العلاء غير منعزل عن هذه الأحداث، بل

تأثر بها^(٤٨)، وكان للعلوم التي تلقاها في صغره وفي شبابه أثر في ذلك، وأدى اطلاعه على الفلسفة اليونانية المترجمة إلى اللغة العربية إلى إثارة فكر فلسفي لكنه فكر غير إيجابي^(٤٩)؛ لارتباط هذا الفكر بالتجربة التي خاضها، وربطها بالناس الذين تعامل معهم، فأطلق عليه (الفيلسوف الشاعر أو الشاعر الفيلسوف)^(٥٠)، وقد تأثر بالمتنبي فكان يقلده، ويتعصب له^(٥١)، وقد كانت له نظرة تشاؤمية في الحياة والموت أكثر مما كان عليه المتنبي، فكان عماء أحد مسببات ذلك التشاؤم الكبير^(٥٢)، وكانت التجارب التي تعرض لها سبباً آخر لاعتناقه تلك الفلسفة، من موت والده إلى سفره إلى بغداد التي عاش فيها ضمن التقلبات السياسية، وإلى حزنه على موت أمه^(٥٣)، وقد ظهر هذا كله في قصيدته (ضجعة الموت رقدة) التي قسّمها إلى ثلاثة أقسام، أما القسم الأول فقد تكلم فيه عن التأمل الفكري والوجداني، وفي القسم نظر فيه أن الأرض قد أصبحت مقبرة كبيرة، والقسم الثاني نظرة إيمان أن الحياة طريق للخلود، مع وجود عاطفة حزينة متشائمة ثائرة عبر النكبات التي تعرض لها وحقيقة الزوال المؤكد، إضافة إلى الظلمات التي عاشها، أما

القسم الثالث فكان رثاء للفقيد، تكلم عنه بعاطفة حزينة صادقة، أراد من خلال هذا الرثاء إظهار خاصيتي العقل، والزهد التي امتازت بالنظر العميق لحقيقة الوجود البشري على الأرض وترك ملذات الدنيا وبهرجها، فعاطفة أبي العلاء ألم وفلسفة في الوقت نفسه، مع حضور تأملي فلسفي يكتنفه تأثير صوفي، وقد جمع مع ذلك كله الخيال الذي يجسم الحقائق، ويصور الأفكار، وقد أسهم تأثره بالعقيدة الإسماعيلية وبالمذهب الصوفي إلى تحكيم العقل في أمور الدين والدنيا، ونبذ الدنيا، واحتقار الأباطيل، والتطلع إلى حقائق الوجود والمصير، وقد سيطر عليه تشاؤم ناغم على الوجود، وإقراره أن الحياة بائسة، وأن الموت محتوم على الخلق، ورأى كل شيء فاسداً، وسيطر الظلام على قلبه قبل عينيه، وطوى الحياة وملذاتها بشكل نهائي، وأكد حقيقة الزوال، وسيطرت عليه نقمة على الحياة وعلى الأحياء، وكانت فلسفته الكونية تدور حول أن الحياة طريق للموت، والموت فناء وزوال^(٥٤) فنقدها ونقد من يعيش فيها، فقال في قصيدته الدالية يرثي فقيها حنفياً:

غيرُ مجدٍ في ملتي واعتقادي
نوحُ بالكِ ولا تُرثُمُ شاد^(٥٥)
يعتقد أبو العلاء أن مجيء الموت لن ينفع الميت، ولن ينفع من يبكي عليه؛ لأن هذه الدنيا آيلة إلى زوال ولن تنفع من يغادرها، فكان أبو العلاء متبرماً في نظره للحياة، وكان يراها سلسلة آلام، فأكثر من نقدها ونقد الذين يعيشون فيها^(٥٦)، فيقدم المعري فلسفة للأحياء أن ينظروا إلى هذه الحياة، وإلى هذا الميت وما آل إليه، وأن البكاء لن يفيد الميت بشيء، وكانت فلسفته التشاؤمية أن جمع بين الملة والاعتقاد كي يؤكد نظرية التشاؤم الفلسفية، ويوازن المعري بين صوتي الناعي والبشير في هذه الحياة فقال:

وشبيهة صوت النعي إذا قيسَ
بصوت البشير في كل نادٍ^(٥٧)
الحياة عند أبي العلاء ليس لها وزن، فصورتا النعي والبشير متساويتان في الحياة، وهذا دليل على أن الحياة في نظر أبي العلاء رتيبة لا قيمة لها، وهنا تظهر الفلسفة التشاؤمية، فدلالة البكاء الحزين كدلالة الفرح لا فرق بينهما، فالمعري متطرف في تشاؤمه لا يرى من الحياة إلا الناحية السوداء، ولو تعرضت له الناحية البيضاء

لأعرض عنها" ^(٥٨)، وهذا مؤكد في البيت التالي الذي قال فيه :

أَبَكْتُ تَلَكُمُ الْحَمَامَةُ أَمْ غَتَّتْ

على فرعِ غُصْنِهَا الْمَيَادِ ^(٥٩)

الدنيا في نظر المعري لا قيمة لها، فهو لا يفرق بين بكاء الحمامة وبين غنائها، فكان زاهدا في الدنيا، وكان زهده متطرفا، وهو نوع من الفلسفة التشاؤمية؛ لأن التشاؤم عند المعري له أهمية كبيرة، فهو الأصل الثاني من أصول فلسفة المعري بعد الزهد والعقل، فهو تشاؤم واسع يمتد إلى كل مناحي الحياة ^(٦٠)، وهو في عدم تمييزه بين الصوتين كان في حالة اضطراب، وقال مذكرا بالفناء وإن هذه الدنيا إلى فناء، وإن الناس ذهاب بلا عودة:

صَاحِ! هَـذِي قُبُورُنَا تَمَلُّ الرِّحْبَ

فَأَيْنَ الْقُبُورُ مِنْ عَهْدٍ عَادٍ؟ ^(٦١)

المعري رجل كره الحياة، ويتساءل عن الموت، وعن الموت المتتالي الذي يقتنص الإنسان، فالقبور تملأ الرحب، ومن قبلها كانت قبور أخرى كثيرة انتهت بالأحياء، فالتشاؤم فلسفة حقيقية كان يعيشها المعري طيلة حياته، ويدعو للتأمل في حقيقة الموت وحقيقة الحياة، ويقدم المعري نصيحة

للأحياء أنهم إلى زوال؛ لأن الأموات أكثر من الأحياء، فقال:

خَفَّفَ الْوُطءَ مَا أَظُنُّ أَدِيمَ الْأَرْضِ إِلَّا مِنْ هَذِهِ الْأَجْسَادِ ^(٦٢)

المعري موقن من خلال استخدامه لأساليب طلبية من فعل أمر، وأسلوب نفسي، وأسلوب استثناء، أن الإنسان إلى زوال، فالأرض مفروشة بأديم أجساد الموتى دلالة على كثرة الموتى، والمصير الذي ينتظر الأحياء، وهذا يقدم لنا نظرة فلسفية عند المعري اتجاه الحياة، وأن هناك علاقة قوية بين الأجساد والأرض، دلالة على زوال الإنسان وانتهاء الأحياء. ويؤكد كثرة الموت بقوله:

رُبَّ لَحْدٍ قَدْ صَارَ لَحْدًا مَرَارًا

صَاحِكٍ مِنْ تَزَاحُمِ الْأَضْدَادِ

وَدَفِينٍ عَلَى بَقَايَا دَفِينٍ

فِي طَوِيلِ الْأَزْمَانِ وَالْآبَادِ ^(٦٣)

يركز أبو العلاء المعري في حديثه على الموت أكثر من تركيزه على الحياة، فالقبر يجتمع فيه أكثر من جسد ميت، وهذا القبر يجمع بين الأخيار والأشرار من خلال قوله: (تزاحم الأضداد) التي فيها بعد فلسفي في حقيقة الموت، وأكد ذلك الكلام بقوله في البيت الثاني: (ودفين على بقايا

دفين)، حتى ولو طال الزمن وامتد الدهر، وهنا تظهر الفلسفة التشاؤمية بزوال الحياة وميلها نحو الموت. ويستشهد الشاعر بالكون متأثراً بمذاهب العرب بما يتعلق بالفرقدين، على أنهما أكثر صحبة للإنسان على حقيقة الزوال، وأن الأحياء كلهم على صعيد واحد لا خلود لهم ولا بقاء، فقال:

فَاسْأَلِ الْفَرَقْدَيْنِ عَمَّنْ أَحْسَا
مَنْ قَبِيلٍ وَأَنْسَا مِنْ بِلَادٍ

كَمْ أَقَامَا عَلَى زَوَالِ نَهَارٍ
وَأَنَارَا لِمُدُلُجٍ فِي سَوَادٍ^(٦٤)

يوظف المعري الطبيعة؛ لتأكيد حقيقة فلسفته التشاؤمية اتجاه الحياة، وأن الموت هو المحصلة النهائية للأحياء، فالفرقدين قد عاشوا الكثير من البشر التي ماتت، فقد أقاما على كل من النهار والليل للإنسان الذي زال ولم يعد له وجود، وينتقل الشاعر للحديث عن الحياة بشكل مباشر فقال:

تَعَبَ كُلُّهَا الْحَيَاةُ فَمَا أُعْجَبُ

إِلَّا رَاغِبٍ فِي ازْدِيَادٍ^(٦٥)

نرى أن المعري يقدم الدنيا والحياة على أنها تعب ومشقة للإنسان، ويعجب من البشر كيف يتقاتلون عليها ويسعون في زيادة الكسب منها من الناحية المادية ومن

ناحية النسل والإنجاب، فالمعري له فلسفة تشاؤمية اتجاه الزواج والإنجاب، وهذا عائد لتأثره بفكر (مزدك) وهو أن الإنجاب جريمة كبيرة بحق الإنسانية^(٦٦)، فنرى في هذا البيت التشاؤم في أعلى درجاته؛ لأن المعري لم يدع مجالاً لأن يكون في الحياة ما يشجع على العيش فيها بسرور وهناء؛ لأن نعيم الحياة وسرورها ينغصها الموت، الذي يخلف حزناً يحو به كل سعادة الدنيا فقال:

إِنَّ حُزْنَاً فِي سَاعَةِ الْمَوْتِ أضعَفُ
سُرُورٍ فِي سَاعَةِ الْمِيلَادِ^(٦٧)

المعري في حالة زهد من الدنيا، فالبيت يدل على أنه هجر الملذات، وهجر المتاع، وحبس نفسه في أكثر من حبس، فسمي: (رهين المحبسين) حبس الجسد والروح، والتشاؤم حقيقة كان المعري يحياها كل يوم، وهذا التشاؤم كان عن قناعة ويقين منه؛ لأن الحياة لم تنصفه، ولم يأخذ حقه منها، ويقدم فلسفة تشاؤمية مفادها أن الموت هو المصير، فما فائدة السعادة والفرح في الحياة مادامت النفس إلى زوال، ونرى المعري متأثراً بفلسفة النفس، وكيفية بقائها أو انتقالها إلى حياة أخرى، تاركاً ما أقره المذهب الدرزي في مسألة تناسخ الأرواح

وعقيدة التقمص وقال بالفناء والعدم
لل بشرية^(٦٨) فقال:

خُلِقَ النَّاسُ لِلْبَقَاءِ فَضَلَّتْ

أمةٌ يحسبونهم للنفادِ

إِنَّمَا يُنْقَلُونَ مِنْ دَارِ أَعْمَالٍ

إلى دارِ شَقْوَةٍ أو رشادٍ^(٦٩)

نرى أن هذا القول مناف لقول بعض
فلاسفة اليونان كأفلاطون الذي قال: ببقاء
النفس الخيرة، وزوال النفس المسيئة بعد
الموت، وأكد قول (أرسطا طاليس): ببقاء
كلا النفسين الطاهرة والخبثية بعد الموت،
مع مخالفته لقوله: أن هناك نوعا ثالثا بفناء
الروح بفناء الجسم^(٧٠)، فالمعري ينكر في
مذهبه الفلسفي تقول بعض فلاسفة اليونان
التي قرأها، وتأثر بها جزئيا، ويقيم المعري
مقارنة بين الموت والحياة، فقال:

ضَجَعَةُ الْمَوْتِ رَقْدَةٌ يَسْتَرِيحُ

الجسمُ فيها والعيشُ مثلُ السُّهَادِ^(٧١)

من خلال هذا البيت نرى تفضيل
المعري الموت على الحياة؛ لأن في الموت
وضجته راحة للجسم من عناء الحياة التي
شبهها بالأرق والتعب، وهذا مخالف لقول
الرسول ﷺ: (الناس نيام فإذا ماتوا
انتبهوا)^(٧٢)، وفلسفة المعري أن "بقاء الإنسان
واستمراره في الدنيا سم زعاف يتجرعه

الإنسان متمثلاً فيما يتجرعه من كؤوس
الشقاء والعذاب... ولعل حرصه على خير
الناس ورغبته الأكيدة في تجنبهم ما فيها
شقاء هو ما جعله يكثر من تنفير الناس من
الحياة والدنيا وما فيها من شقاء"^(٧٣)،
ونرى هنا أن أبا العلاء قد لقي بالموت
علاجاً مما أصابه في الدنيا من عناء ومن
مصائب ونكبات حلت به، والتي لا يريد
أن تحل بإنسان آخر، فتخلص فلسفته في
الحياة على أنها شقاء وتعب وعناء، وأن
البقاء فيها هو بقاء للمشقة. ويركز أبو
العلاء على صوت الحمام في تعبيره عن
فلسفته التشاؤمية، فالتغريد عنده تعبير عن
حالة تشاؤمية لا حد لها، إذ قال:

أَبْنَاتِ الْهَدِيلِ! أَسْعِدْنَ أَوْ عِدْنَ

قليلَ العزاءِ بالإسعادِ

ثُمَّ غَرَدْنَ فِي الْمَأْتَمِ وَانْدَبْنَ

بشجورٍ مع الغواني الخِرَادِ^(٧٤) ^(٧٥)

فالتغريد عند المعري يجتمع مع الحزن
الذي كنزته فلسفته التشاؤمية، يجمعه بين
التغريد وبين المأتم، والندب، بقوله: (غردن
في المأتم واندبن بشجور)، وهذا يدل على
شدة ما لقيه من الحياة التي يرى أنها لم
تنصفه، فهيكلة الموت غالبية على المعري
أمام نظرتة للحياة التي يرى أنها لا قيمة لها

أمام لحظة حزن يعيشها الإنسان، فالتشاؤم حقيقة كان المعري يعيشها كل يوم؛ لذلك أعرض عن ملذاتها، كالزواج، والإنجاب، وكل ما هو طيب. ويتنقل المعري للحديث عن النبي سليمان عليه السلام الذي كان مرغدا في عيشه فملك الدنيا، وكان ذا سلطان، كيف أن الموت لم يمهّل ولده، ولم يحمه سلطانه الكبير، فكان الموت المحتوم عليه، فقال:

وهو من سَحَرَتْ له الإنْسُ والجنُّ
بما صَحَّ من شهادةٍ صادٍ
خافَ غَدْرَ الأنامِ فاستودعَ الريحَ
سَلِيلًا تُغْذِوه دَرَّ العِهَادِ^(٧٦)
وتوخى له النجاة وقد أيقنَ
أنَّ الحِمَامَ بالمرصادِ^(٧٧)
فرمته به على جانبِ الكريّ
أمُّ اللّهِمِ^(٧٨) أختُ النَّادِ^(٧٩)

نلاحظ أن المعري قد استئس من الوجود، ومن إصلاح من فيها، فكان تشاؤمه مطلقا، فذكر قصة سيدنا سليمان عليه السلام أنه لم يثق بأحد في الوجود لرعاية ولده الوحيد، حتى دفعه إلى الريح كي تعتني به، لكن هذا لم يغنه عن الموت، وعن انتهاء الأجل، بقوله: (خاف غدر الأنام فاستودع الريح سليلاً، فهو لم يعط ولو فرصة واحدة للبشر كي يثق بهم؛ لأنه على دراية

بغدرهم كما قال المعري، فالمعري نظر في البشر واستقرئ وقائع التاريخ، واتخذ رأيا واقعيا وحكم على الطبيعة بالبشرية بالفساد ونفض يده من إصلاح البشر بعد أن رأى أن جميع الأنبياء والفلاسفة والمصلحين لم يستطيعوا هذا الإصلاح، ثم قوله: (وتوخي له النجاة وقد أيقن أن الحمام بالمرصاد)، فكانت النتيجة: (فرمته به على جانب الكرسي، أم اللّهم أختُ النّادِ) فالإنسان على يقينه بالموت إلا أنه يحاول أنه يصارع من أجل الحياة، وهذه فطرة من الله تعالى، ويقر المعري أن الموت هو الحقيقة المطلقة للأحياء، وأن كل شيء عائد إلى يوم القيامة من خلال رثائه لصديقه أبي حمزة بقوله:

وانتهى اليأسُ منكَ واستشعرَ الواجدُ^(٨٠)
بأن لا معادَ حتى المعادِ^(٨١) (٨٢)

الحياة قصيرة ولا تقارن بالمعاد الذي يوقن به أبو العلاء في نهاية المطاف، فكان من الزاهدين في الدنيا، لم يأخذ من ملذاتها شيئا، واكتفى من الضروري من الطعام، وكان غير مهتم بثيابه، ولم يشعل نارا في الشتاء، بل لبس الصوف^(٨٣)، وهذا ما أكده بقوله موجها خطابه إلى كل من يريد أن يني ويستزيد في الدنيا والأخذ من ملذاتها أن كل شيء زائل لا محالة، فقال:

كلُّ بيتٍ للهدمٍ ما تبتني الورقاء^(٨٤)

والسيدُّ الرفيعُ العماد^(٨٥)

فقرن بين ما تبنيه الحمامة الضعيفة - وهي تُذم في بنائها- بما يبنيه الإنسان في أحسن ما بينه، دلالة على أن كل شيء في الوجود إلى زوال. ويبين لنا المعري فلسفته اتجاء الأرواح والأجساد في كيفية اجتماعهما وافتراقهما، فقال:

والذي حارت البرية فيه

حيوانٌ مستحدثٌ من جمادٍ

واللييبُ اللييبُ من ليس يغترُّ

بكونٍ مَصيرُهُ لِفَسَادٍ^(٨٦)

فالجسد لا حراك له من غير الروح، وإذا فارقتة عاد لما كان عليه من جمود وسكون، ففلسفته تقوم على كيفية بدأ خلق الإنسان من سيدنا آدم عليه السلام وكيف سينتهي، وهذه فلسفة موافقة للشريعة الإسلامية، فمآل الأمر عند المعري أن الإنسان حيوان متحرك بالروح جامد بغيرها، والجسد عند المعري لا قيمة له، فالروح أسمى وأجل منه، ولا تقوم قائمة للجسد من دون الروح، فكأن الجسد سجين للروح، ولا انفكاك بينهما إلا بالموت الذي يجده المعري خلاصا للروح ونهاية للجسد الذي يبلى ويندثر كما قال

المعري، وهذا ما أكد به بقوله في البيت الأخير الذي يدعو فيه الإنسان ألا يغتر بهذه الحياة القصيرة؛ لأن مصير الكون زائل لا رجع إليه، ولا استمرار فيه، وهي نظرة فلسفية تشاؤمية اتجاء الحياة الفاسدة التي نفص يده منها ومن إصلاح من فيها.

كانت فلسفة أبي العلاء المعري فلسفة ذات منحى سلبي، وذات اتجاء تشاؤمي، لم يعرف الخير أبداً في هذا العالم، وكانت نظره الفلسفية اتجاء الحياة والموت فلسفة غير متوازنة، فكانت الحياة بالنسبة له هي البؤس وانعدام السعادة، وكان الموت هو الخلاص من ذلك التشاؤم الحياتي، وقد قرر المعري أن كل ملذات الدنيا وما تحويه من سعادة لا تساوي لحظة حزن أو بؤس في هذه الحياة، وكان من ضمن فلسفته الابتعاد عن الزواج، وعدم الإنجاب؛ حتى لا يتعس كل مولود بهذه الحياة؛ فالحزن أقوى من الفرح؛ لأن الحزن دائم، والعيش المكابد هو ديدن الحياة، وما الفرح إلا لحظات أو ومضات سريعة يتبعها حزن جديد.

خاتمة:

كان تأثير الفلسفة في مسألة الحياة والموت لدى الشاعرين أبي الطيب المتنبي وأبي العلاء المعري واضحاً، وقد بان ذلك التأثير من خلال شعرهما، إذ نرى الطابع الثوري المتمرد لدى المتنبي في شعره في مسألة الحياة وشذائدها، فنجد متمرداً على الحياة، طالبا العلاء، غير مستكين للحياة الوادعة، داعياً إلى الاجتهاد والمثابرة لنيل الطموح، وتحصيل المكانة العالية، وتحدي الصعاب، والوقوف في وجه كل من يمنعه عن هدفه، أما نظريته الفلسفية إلى الموت فقد كانت نظرة تأملية واقعية، إذ لم يحكم العاطفة والقلب في مسألة الموت، ويرى في أن الموت هادم للذات، ومنهي الأحلام؛ لأن المتنبي كان محباً للحياة الكريمة، راغباً في ملذاتها، أما أبو العلاء المعري فقد كانت فلسفته اتجاه الحياة والموت فلسفة مغايرة لما كان عليها المتنبي، فالحياة عند أبي العلاء مصدر شقاء وتعب، لا لذة فيها، ولا يستطيع الإنسان أن يركن إليها؛ لما تحمله من حزن، ومرار، وكآبة، ويرى في الموت راحة للروح دون الجسد، وأن الجسد إلى فناء واندثار، ويرى أن لحظة حزن في الحياة تعكر صفو سعادة كاملة، وأن هذه الحياة

وما فيها ومن عليها فاسدة لا مجال للإصلاح.
الهوامش:

- ١ - ينظر، البغدادي، عبد القادر بن عمر (١٠٣٠هـ - ١٠٩٣هـ)، خزانة الأدب، تحقيق عبدالسلام هارون، مكتبة الخانجي، القاهرة، ط ٤، ١٩٩٧، ج ٢، ص ٣٤٧ - ٣٦٤ / وينظر، ابن خلكان، أحمد بن محمد بن أبي بكر، وفيات الأعيان وأنباء أبناء الزمان المجلد ١، ص ١٢٠ - ١٢٥ / ينظر، فروخ، عمر، تاريخ الأدب العربي (الأعصر العباسية)، دار العلم للملايين، بيروت، لبنان، ط ٤، ١٩٨١، ج ٢، ص ٤٥٧ - ٤٨٣ / ينظر، الهاشمي، السيد أحمد، جواهر الأدب في أدبيات وإنشاء لغة العرب، المكتبة التجارية الكبرى، مصر، ط ٢٧، ١٩٦٩، ج ٢، ص ١٩٦ - ١٩٧ / ينظر، ابن العديم، عمر بن أحمد بن أبي جرادة، بغية الطلب في تاريخ حلب، تحقيق سهيل زكار، دار الفكر، بيروت، لبنان، ١٩٨٨، ج ٢، ص ٦٣٩ - ٦٨٦ / ينظر، البديعي، يوسف، الصبح المني عن حيثة المتنبي، تحقيق مصطفى السقا وآخرون، دار المعارف، القاهرة، ط ٣، (د. ت)، ص ٢٠ - ٧٢ / ينظر، نور الدين، نور الدين يوسف، الشعراء الثلاثة (أبو الطيب المتنبي، أبو العلاء المعري، الشريف الرضي)، دار الإنصاف، (د. ت)، ص ١٥ - ١٦ / ينظر، عوض، إبراهيم، المتنبي (دراسة جديدة لحياته وشخصيته)، دار الكتب، القاهرة، ١٩٨٧، ص ٢٣٧ - ٢٨٣

٢ - نور الدين، نور الدين يوسف، الشعراء الثلاثة

(أبو الطيب المتنبي، أبو العلاء المعري، الشريف

الرضي)، ص ٤٠ - ٥٣ / ويرى عباس حسن

أن المتنبي كان ذا أخلاق سيئة، فهو شاعر

منافق، كاذب، أناني، وهو مغرور مفرط الزهو

والادعاء، وهو مستجد صفيق يستعطف

الأمراء والملوك ليمنحوه ولاية أو ضيعة، وهو

رجل حقوق ساخط على الدنيا ومن فيها، وهو

البخيل الحريص على المال، وكان أمر ادعاءه

النبوة جراءة واستهانة حتى يصل غايته، وهو

جبان لا يهتم بمظهره ولا بنفسه - هذا رأي

اختلف معه الكثير من الباحثين والمتبعين سيرة

المتنبي -، ينظر، حسن، عباس، المتنبي وشوقي

(دراسة ونقد وموازنة)، مكتبة مصطفى الباني

الجلبي وأولاده، مصر، ط ١، ١٩٥١، ص ٣٩٨

- ٤١٠ / وقد رأى النقاد فيمن عاصروه ومن

جاؤوا بعده في أمر عقيدته فاتهمه البعض

بالزندقة والإلحاد وأنه متعلق بعقائد

الإسماعيليين، ونفي البعض الآخر ذلك عنه

من خلال شعره، ينظر، عوض، إبراهيم، المتنبي

(دراسة جديدة لحياته وشخصيته)، ص ١٦٥ -

٢٢١

٣ - نور الدين، نور الدين يوسف، الشعراء الثلاثة

(أبو الطيب المتنبي، أبو العلاء المعري، الشريف

الرضي)، ص ٢١ - ٢٣

٤ - هذه الفلسفة كانت نتاج عصر توفر فيه الجدل

والخصام، ووجود العلماء الذين تشربوا

الفلسفة اليونانية والأفكار الشرقية، وإعمال

العقل في كل ما هو مشكوك فيه، وتوفر كتب

الفلسفة المترجمة، وحضور علم الكلام، فأنثر

ذلك في شعره الذي نجد فيه الأساليب الفلسفية

وكلام المتصوفة والمتكلمة التي استخدمها في

توليد معانيه، بتصرف، شاكر، محمود محمد،

المتنبي، القاهرة، (د. ط) ١٩٧٧، ص ١٨٨ -

١٩٠

٥ - بتصرف، ضيف، شوقي، الفن ومذاهبه، دار

المعارف، القاهرة، ط ١١، ١٩٦٠، ص ٣٤٥ -

٣٤٦

٦ - المتنبي، الديوان، دار بيروت، بيروت، (د. ط)،

١٩٨٣، ص ٤٨٢

٧ - مجمع اللغة العربية، فلسفة المتنبي، المحاضر

الحادية والعشرون، مجلة مجمع اللغة العربية،

دمشق، ١٩٣٠، ص ٦٦٣

٨ - المتنبي، الديوان، ص ٤٨٢

٩ - فاخوري، حنا، الجامع في تاريخ الأدب

العربي (الأدب القديم)، ص ٧٩٦

١٠ - إشارة إلى الفلاة

١١ - إشارة إلى الهجير

١٢ - فاخوري، حنا، الجامع في تاريخ الأدب

العربي (الأدب القديم)، ص ٧٩٥

١٣ - البغام : صوت الناقة إذا قطعت الحنين ولم

تتمد

١٤ - رازحة: الساقطة من التعب

١٥ - المتنبي، الديوان، ص ٤٨٢

١٦ - المتنبي، الديوان، ص ٤٨٢

١٧ - نصير، أمل طاهر محمد، الانكسار في شعر

المتنبي مقارنة نصية، (بحث)، مجلة الجامعة

الإسلامية (سلسلة الدراسات الإنسانية) المجلد

الرابع عشر، العدد الثاني، ٢٠٠٦، ص ٢٠

١٨ - المتنبي، الديوان، ص ٤٨٣

- ١٩- ينظر، عزام، عبد الوهاب، ذكرى أبي الطيب بعد ألف عام، مؤسسة هنداوي للتعليم والثقافة، مصر، (د. ط)، ٢٠١٤، ص ٢٢٩ - ٢٣٣
- ٢٠- الحُب: الخداع
- ٢١- المتنبي، الديوان، ص ٤٨٣
- ٢٢- عزام، عبد الوهاب، ذكرى أبي الطيب بعد ألف عام، ص ٢٦٦
- ٢٣- المتنبي، الديوان، ص ٤٨٣
- ٢٤- مجموعة مؤلفين، أبو الطيب المتنبي حياته وشعره، مكتبة النهضة، بغداد، د. ط)، (د. ت)، ص ٧
- ٢٥- نصير، أمل طاهر محمد، الانكسار في شعر المتنبي مقارنة نصية، ص ٣٨
- ٢٦- المتنبي، الديوان، ص ٤٨٣
- ٢٧- عزام، عبد الوهاب، ذكرى أبي الطيب بعد ألف عام، ص ٢٢٣
- ٢٨- المتنبي، الديوان، ص ٤٨٣
- ٢٩- نصير، أمل طاهر محمد، الانكسار في شعر المتنبي مقارنة نصية، ص ٣٣
- ٣٠- القُد: القامة/ الحُد: البأس / القُضيم: المثلّم/ الكهام : الذي لا يقطع
- ٣١- المتنبي، الديوان، ص ٤٨٣
- ٣٢- بتصرف، نصير، أمل طاهر محمد، الانكسار في شعر المتنبي مقارنة نصية، ص ٤١
- ٣٣- تُحْبُ: الحُب: ضرب من العدو، الفيروز آبادي، محمد بن يعقوب، القاموس المحيط، تحقيق عبد الخالق السيد عبد الخالق، مكتبة الإيمان، المنصورة، ط ١، ٢٠٠٩م، ص ٨٠
- ٣٤- المتنبي، الديوان، ص ٤٨٣
- ٣٥- نصير، أمل طاهر محمد، الانكسار في شعر المتنبي مقارنة نصية، ص ٣٦
- ٣٦- المتنبي، الديوان، ص ٤٨٣
- ٣٧- الجمام: الراحة/ القتام: الغبار
- ٣٨- نصير، أمل طاهر محمد، الانكسار في شعر المتنبي مقارنة نصية، ص ٣٦
- ٣٩- المتنبي، الديوان، ص ٤٨٥
- ٤٠- مجموعة مؤلفين، أبو الطيب المتنبي حياته وشعره، ص ٢١
- ٤١- المتنبي، الديوان، ص ٤٨٥
- ٤٢- فاخوري، حنا، الجامع في تاريخ الأدب العربي (الأدب القديم)، ص ٨٠٢
- ٤٣- السهاد: السهر/ الكرى: النعاس، النوم/ الرجام: الأحجار الضخمة يستم بها القبر، ثالث الحالين: الموت المتنبي، الديوان، ص ٤٨٥
- ٤٤- المتنبي، الديوان، ص ٤٨٥
- ٤٥- ينظر، العقاد، عباس محمود، مطالعات في الكتب والحياة، مؤسسة هنداوي للتعليم والثقافة، القاهرة، (د . ط)، ٢٠١٣، ص ١٧٨
- ٤٦- ينظر، ابن خلكان، أحمد بن محمد بن أبي بكر، وفيات الأعيان وأنباء أبناء الزمان، الجزء ١، ص ١١٣ - ١١٦ / ينظر، الحموي، ياقوت، معجم الأدباء (إرشاد الأريب في معرفة الأديب)، تحقيق إحسان عباس، دار الغرب الإسلامي، بيروت، لبنان، ط ١، ١٩٩٣، ج ١، ص ٢٩٥ - ٣٥٦ / ينظر، العسقلاني، أحمد بن علي بن حجر (٥٧٧٣هـ - ٨٥٢هـ)، لسان الميزان، اعتنى به عبدالفتاح أبو غدة وسلمان عبدالفتاح أبو غدة، مكتب

- ٥١ - ألف أبو العلاء كتابه سقط الزند على طريقة المتنبي السابقة، فعتد بالغريب وبالشاذ في التراكيب، واعتد بالتصنع لألفاظ الثقافات المختلفة والتغني بالفيافي والحكم والأمثال والفخر بنفسه وذم الدهر والشكوى منه، إضافة إلى النغم، كما كانت عند المتنبي، ينظر، ضيف، شوقي، الفن ومذاهبه، ص ٣٨١
- ٥٢ - ينظر، بنت الشاطئ، عائشة عبدالرحمن، أبو العلاء المعري، ص ٣٣ - ٣٥
- ٥٣ - ينظر، بنت الشاطئ، عائشة عبدالرحمن، أبو العلاء المعري، ص ٧٦ - ١٣٨
- ٥٤ - ينظر، فاخوري، حنا، الجامع في تاريخ الأدب العربي (الأدب القديم)، ص ٨٥١ - ٨٥٤
- ٥٥ - المعري، أبو العلاء، سقط الزند، دار بيروت، ودار صادر للطباعة والنشر، بيروت، ١٩٥٧، ص ٧
- ٥٦ - ضيف، شوقي، الفن ومذاهبه في الشعر العربي، دار المعرف، مصر، ط ١١، ١٩٦٠، ص ٣٨٨
- ٥٧ - المعري، أبو العلاء
- ٥٨ - فروخ، عمر، أبو العلاء المعري الشاعر الحكيم، منشورات دار الشرق الجديدة، بيروت، ط ١، ١٩٦٠، ص ٦٩
- ٥٩ - المعري، أبو العلاء، سقط الزند، ص ٧
- ٦٠ - خضر، سناء، النظرية الخلقية عند أبي العلاء المعري بين الفلسفة والدين، دار الوفاء، الإسكندرية، (د. ط)، ١٩٩٩، ص ١١٨
- ٦١ - المعري، أبو العلاء، سقط الزند، ص ٧
- ٦٢ - المعري، أبو العلاء، سقط الزند، ص ٧
- المطبوعات الإسلامية، الرياض، (د. ط)، ١٤٢٠ هـ، ج ١، ص ٥١١ - ٥١٦
- ٤٧ - ينظر، حسين، طه وآخرون، تعريف القدماء بأبي العلاء (آثار أبي العلاء المعري)، الدار القومية للطباعة والنشر، القاهرة، ١٩٦٥، ص ج - د، (المقدمة)
- ٤٨ - شهد القرن الخامس ترنح إمارات الأقاليم بسبب التنافس، والتقاطع، والكيد والدس، وقد ضعفت الدولة فكانت مسرحاً للفتن والمؤامرات، وقد ضعف الديلم وتسلط الترك فأفسدوا، ولم يكن للخليفة إلا الاسم، وصار هناك ملل دخيلة (مانوية، حلولية، زندقة، تناسخ)، وصار هناك صراع شعوبي ومذهبي، وكثر الفقر وعمت الفوضى المجتمع، وساءت الأخلاق، ينظر، بنت الشاطئ، عائشة عبدالرحمن، أبو العلاء المعري، ص ٨٣ - ٨٥.
- ٤٩ - ينظر، زعيميان، تغريد، الآراء الفلسفية عند أبي العلاء المعري وعمر الخيام، الدار الثقافية للنشر، القاهرة، ط ١، ٢٠٠٣، ص ١٧٨ - ١٨٥
- ٥٠ - ينظر، فاخوري، حنا، الجامع في تاريخ الأدب العربي (الأدب القديم)، ص ٨٤٣ - ٨٤٥ / ينظر، ضيف، شوقي، الفن ومذاهبه، ص ٣٧٧ - ٣٧٩ / ينظر، بنت الشاطئ، عائشة عبدالرحمن، أبو العلاء المعري، المؤسسة المصرية العامة للتأليف والأنباء والنشر، مصر، (د. ط)، ١٩٦٥، ص ٣٥ - ٥٥ / ينظر، زعيميان، تغريد، الآراء الفلسفية عند أبي العلاء المعري وعمر الخيام، ص ١١٢ - ١١٨

- ٦٣ - المعري، أبو العلاء، سقط الزند، ص ٧ - ٨
- ٦٤ - المعري، أبو العلاء، سقط الزند، ص ٧ - ٨
- ٦٥ - المعري، أبو العلاء، سقط الزند، ص ٧ - ٨
- ٦٦ - ينظر، فروخ، عمر، أبو العلاء المعري الشاعر الحكيم، ص ٤٧
- ٦٧ - المعري، أبو العلاء، سقط الزند، ص ٨
- ٦٨ - ينظر، فروخ، عمر، أبو العلاء المعري الشاعر الحكيم، ص ١٤٧
- ٦٩ - المعري، أبو العلاء، سقط الزند، ص ٨
- ٧٠ - ينظر، شروح سقط الزند، لجنة إحياء آثار أبي العلاء المعري، مطبعة دار الكتب المصرية، القاهرة، ١٩٤٧، السفر الثاني، القسم الثالث، ص ٩٧٨ - ٩٧٩
- ٧١ - المعري، أبو العلاء، سقط الزند، ص ٨
- ٧٢ - ينظر، شروح سقط الزند، لجنة إحياء آثار أبي العلاء المعري، السفر الثاني، القسم الثالث، ص ٩٧٩
- ٧٣ - سمهود، نعيمة سعيد أبو عجيبة، التجربة الشعرية عند أبي العلاء المعري، (رسالة ماجستير)، جامعة طرابلس، ليبيا، ٢٠١٤ - ٢٠١٥، ص ٦٤
- ٧٤ - الخريد: وبهاء، والخرود: البكر لم تمس، أو الخفرة الطويلة السكوت، الخافضة الصوت المسترّة، وصوت خريد: لين عليه أثر الحياء، والخريدة: اللؤلؤة لم تثقب، الفيروز أبادي، محمد بن يعقوب، القاموس المحيط، ص ٢٤٨
- ٧٥ - المعري، أبو العلاء، سقط الزند، ص ٨ - ٩
- ٧٦ - دُرّ العهاد: الأمطار التي يتبع بعضها بعضا، والتي تأتي بعد الموسمي، شروح سقط الزند، السفر الثاني، القسم الثالث، ص ٩٩٣ - ٩٩٤
- ٧٧ - المرصاد: الذي يرصد فيه الأمر ليقع، وفي القرآن: ﴿إن ربك لبالمرصاد﴾، أي يعلم بأمور العالم، كعلم الراصد للشيء، شروح سقط الزند، السفر الثاني، القسم الثالث، ص ٩٩٣
- ٧٨ - أمُّ اللّهميم: من أسماء الداهية، وهي كنية الموت، شروح سقط الزند، السفر الثاني، القسم الثالث، ص ٩٩٣ - ٩٩٤
- ٧٩ - المعري، أبو العلاء، سقط الزند، ص ١٠
- ٨٠ - الواجد: الحزين، شروح سقط الزند، السفر الثاني، القسم الثالث، ص ٩٩٥
- ٨١ - المعاد: القيامة، شروح سقط الزند، السفر الثاني، القسم الثالث، ص ٩٩٥
- ٨٢ - المعري، أبو العلاء، سقط الزند، ص ١١
- ٨٣ - ينظر، فروخ، عمر، أبو العلاء المعري الشاعر الحكيم، ص ١١٤ - ١١٧
- ٨٤ - الورقاء: الحمامة وهي تدم في بنائها، وخص الحمامة لأن العرب تضرب بها المثل في قلة الحدق بالعمل، فيقولون للرجل الذي لا يحسن أن يعمل هو أخرق من حمامة، شروح سقط الزند، السفر الثاني، القسم الثالث، ص ١٠٠٢ - ١٠٠٣
- ٨٥ - المعري، أبو العلاء، سقط الزند، ص ١٢
- ٨٦ - المعري، أبو العلاء، سقط الزند، ص ١٢

المصادر والمراجع:

١. أهواني، أحمد فؤاد، الفلسفة الإسلامية، الهيئة العربية المتحدة للكتاب، مصر، (د. ط)، ١٩٨٥
٢. بديعي، يوسف، الصبح المتنبي عن حيثة المتنبي، تحقيق مصطفى السقا وآخرون، دار المعارف، القاهرة، ط٣، (د. ت)
٣. بعلبكي، منير، معجم أعلام المورد، دار العلم للملايين، بيروت، لبنان، ط١، ١٩٩٢
٤. بغداددي، عبد القادر بن عمر (١٠٣٠هـ - ١٠٩٣هـ)، خزانة الأدب، تحقيق عبدالسلام هارون، مكتبة الخانجي، القاهرة، ط٤، ١٩٩٧
٥. بنت الشاطيء، عائشة عبدالرحمن، أبو العلاء المعري، المؤسسة المصرية العامة للتأليف والأبناء والنشر، مصر، (د. ط)، ١٩٦٥
٦. جرجاني، علي بن محمد (ت ٨١٦هـ)، معجم التعريفات، تحقيق محمد صديق المنشاوي، دار الفضيلة، القاهرة، (د. ط)، ٢٠٠٤
٧. جعفر، محمد كمال إبراهيم، في الفلسفة الإسلامية دراسة ونصوص، مكتبة الفلاح، الكويت، ط١، ١٩٨٦
٨. جهني، مانع بن حماد، الموسوعة الميسرة في الأديان والمذاهب المعاصرة، الندوة العالمية للشباب الإسلامي، الرياض، ١٩٧٢
٩. حسن، عباس، المتنبي وشوقي (دراسة ونقد وموازنة)، مكتبة مصطفى الباني الحلبي وأولاده، مصر، ط١، ١٩٥١م.
١٠. حسية، مصطفى، المعجم الفلسفي، دار أسامة للنشر والتوزيع، عمان - الأردن، ط١، ٢٠٠٩
١١. حسين، طه وآخرون، تعريف القدماء بأبي العلاء (آثار أبي العلاء المعري)، الدار القومية للطباعة والنشر، القاهرة، ١٩٦٥
١٢. حموي، ياقوت، معجم الأدباء (إرشاد الأريب في معرفة الأديب)، تحقيق إحسان عباس، دار الغرب الإسلامي، بيروت، لبنان، ط١، ١٩٩٣
١٣. خضر، سناء، النظرية الخلقية عند أبي العلاء المعري بين الفلسفة والدين، دار الوفاء الإسكندرية، (د. ط)، ١٩٩٩
١٤. خطيب، عماد علي، في الأدب الحديث ونقده عرض وتوثيق وتطبيق، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، ط٢، ٢٠١١
١٥. خلكان، أحمد بن محمد بن أبي بكر (٦٠٨هـ - ٦٨١هـ)، وفيات الأعيان وأنباء أبناء الزمان، تحقيق، إحسان عباس، دار صادر، بيروت
١٦. دي بور، ت. ج، تاريخ الفلسفة في الإسلام، ترجمة محمد عبد الهادي أبو ريده، دار النهضة العربية، بيروت، ط٣، ١٩٥٤
١٧. رشوان، محمد مهران، مدخل إلى دراسة الفلسفة، دار الثقافة للنشر والتوزيع، القاهرة، ط٢، ١٩٨٤
١٨. زركلي، خير الدين، الأعلام، دار العلم للملايين، بيروت، لبنان، ط١٥، ٢٠٠٢
١٩. زعيميان، تغريد، الآراء الفلسفية عند أبي العلاء المعري وعمر الخيام، الدار الثقافية للنشر، القاهرة، ط١، ٢٠٠٣
٢٠. سمهود، نعيمة سعيد أبو عجيلة، التجربة الشعرية عند أبي العلاء المعري، (رسالة

- ٢٠١٥ - ماجستير)، جامعة طرابلس، ليبيا، ٢٠١٤ -
٢١. شاكر، محمود محمد، المتنبي، القاهرة، (د. ط) ١٩٧٧
٢٢. شروح سقط الزند، لجنة إحياء آثار أبي العلاء المعري، مطبعة دار الكتب المصرية، القاهرة، ١٩٤٧، السفر الثاني، القسم الثالث
٢٣. شيخاني، محمد، التيارات الفكرية المعاصرة والحملة على الإسلام، دار قتيبة، دمشق، سوريا، ط١، ٢٠٠٨
٢٤. صليبا، جميل، تاريخ الفلسفة العربية، الشركة العالمية للكتاب، بيروت، لبنان، ١٩٨٩
٢٥. صليبا، جميل، المعجم الفلسفي بالألفاظ العربية والفرنسية والإنجليزية واللاتينية، الشركة العالمية للكتاب، بيروت، لبنان، (د. ط)، ١٩٩٤
٢٦. ضيف، شوقي، الفن ومذاهبه في الشعر العربي، دار المعارف، مصر، ط١١، ١٩٦٠
٢٧. عبد، عبداللطيف محمد، دراسات في الفلسفة الإسلامية، مكتبة النهضة المصرية، القاهرة، ١٩٧٨
٢٨. عبدالنور، جبور، المعجم الأدبي، دار العلم للملايين، بيروت، لبنان، ط٢، ١٩٨٤
٢٩. عديم، عمر بن أحمد بن أبي جرادة، بغية الطلب في تاريخ حلب، تحقيق سهيل زكار، دار الفكر، بيروت، لبنان، ١٩٨٨
٣٠. عزام، عبد الوهاب، ذكرى أبي الطيب بعد ألف عام، مؤسسة هنداوي للتعليم والثقافة، مصر، (د. ط)، ٢٠١٤
٣١. عسقلاني، أحمد بن علي بن حجر (٥٧٧٣هـ - ٨٥٢هـ)، لسان الميزان، اعتنى به عبدالفتاح أبو غدة وسلمان عبدالفتاح أبو غدة، مكتب المطبوعات الإسلامية، الرياض، (د. ط)، ١٤٢٠هـ
٣٢. عقاد، عباس محمود، مطالعات في الكتب والحياة، مؤسسة هنداوي للتعليم والثقافة، القاهرة، (د. ط)، ٢٠١٣
٣٣. عناني، محمد، المصطلحات الأدبية الحديثة، الشركة المصرية العالمية للنشر، لونغمان، ط٣، ٢٠٠٣
٣٤. عوض، إبراهيم، المتنبي (دراسة جديدة لحياته وشخصيته)، دار الكتب، القاهرة، ١٩٨٧
٣٥. فاخوري، حنا و الجر، خليل، تاريخ الفلسفة العربية، دار الليل، بيروت، ط٣، ١٩٩٣
٣٦. فروخ، عمر، أبو العلاء المعري الشاعر الحكيم، منشورات دار الشرق الجديدة، بيروت، ط١، ١٩٦٠
٣٧. فروخ، عمر، تاريخ الأدب العربي (الأعصر العباسية)، دار العلم للملايين، بيروت، لبنان، ط٤، ١٩٨١
٣٨. فيروز أبادي، محمد بن يعقوب، القاموس المحيط، تحقيق عبدالخالق السيد عبدالخالق، مكتبة الإيمان، المنصورة، ط١، ٢٠٠٩م
٣٩. كندي، يعقوب بن إسحاق، (ت ٢٥٢هـ)، رسائل الكندي الفلسفية، تحقيق محمد عبدالهادي أبو ريدة، دار الفكر العربي، القاهرة، ط٢، ١٩٧٨

٤٠.متنبي، الديوان، دار بيروت، بيروت، (د . ط)،

١٩٨٣

٤١.مجموعة مؤلفين، أبو الطيب المتنبي حياته

وشعره، مكتبة النهضة، بغداد، د. ط)، (د. ت)

٤٢.معري، أبو العلاء، سقط الزند، دار بيروت،

ودار صادر للطباعة والنشر، بيروت، ١٩٥٧

٤٣.مكاوي، عبدالغفار، لم الفلسفة، منشأة

المعارف، الإسكندرية، ١٩٨١

٤٤.مهذلي، السيد محمد عقيل بن علي، دراسات

في الفلسفة الإسلامية، دار الحديث، القاهرة،

ط٢، ١٩٨٧

٤٥.نور الدين، نور الدين يوسف، الشعراء الثلاثة)

أبو الطيب المتنبي، أبو العلاء المعري، الشريف

الرضي)، دار الإنصاف، (د . ت)

٤٦.هاشمي، السيد أحمد، جواهر الأدب في أدبيات

وإنشاء لغة العرب، المكتبة التجارية الكبرى،

مصر، ط٢٧، ١٩٦٩

٤٧.وهبة، مراد، المعجم الفلسفي، دار قباء الحديثة،

القاهرة، ٢٠٠٧

المجلات:

١.سليمان، أماني، الأسلوب والأسلوبية (إضاءات

حول المفهوم والمحددات)، مجلة دراسات،

العدد ١٦٦، ٢٠٠٢

٢.نصير، أمل طاهر محمد، الانكسار في شعر المتنبي

مقاربة نصية، (بحث)، مجلة الجامعة الإسلامية

(سلسلة الدراسات الإنسانية) المجلد الرابع

عشر، العدد الثاني، ٢٠٠٦

القدرة التنبؤية للأمن النفسي بالتكيف النفسي والاجتماعي لدى المراهقين اللاجئين السوريين في الأردن

معاذ عقله سالم عتوم*
عمر مصطفى الشواشرة**

تاريخ الوصول: ٢١/٥/٢٠٢٠م

تاريخ القبول: ١٢/٧/٢٠٢٠م

الملخص

هدفت الدراسة للكشف عن العلاقة بين الأمن النفسي والتكيف النفسي والاجتماعي لدى المراهقين اللاجئين السوريين في الأردن. وتحديد الفروق تبعاً للمتغيرات التالية: (الجنس، الصف، الرغبة في العودة، الدخول قبل اللجوء والدخول بعد اللجوء). تكونت العينة من (240) مراهقاً؛ منهم (١٢٠) ذكوراً و(١٢٠) إناثاً، وتم اختيارهم بالطريقة القصدية، كما تم تطوير مقياس الأمن النفسي ومقياس التكيف النفسي والاجتماعي وتم التحقق من دلالات صدق وثبات كل منهما، واعتمدت هذه الدراسة المنهج الوصفي والارتباطي. أشارت النتائج إلى أن مستوى الأمن النفسي ومستوى التكيف النفسي والاجتماعي لدى أفراد العينة كان متوسطاً، كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الأمن النفسي والتكيف النفسي والاجتماعي تعزي لمتغيرات: (الجنس، الصف، الرغبة في العودة، الدخول قبل اللجوء والدخول بعد اللجوء). وأظهرت النتائج وجود علاقة طردية ذات دلالة إحصائية بين مقياس الأمن النفسي ومقياس التكيف النفسي والاجتماعي لدى المراهقين. تمت التوصية بالاستمرار بتقديم الخدمات المعززة للإحساس بالأمن النفسي لدى الطلبة اللاجئين.

الكلمات المفتاحية: الأمن النفسي، التكيف النفسي والاجتماعي، المراهقون، اللاجئون السوريون في الأردن.

* قسم الارشاد والتربية الخاصة، كلية العلوم التربوية، الجامعة الاردنية

** قسم الارشاد والتربية الخاصة، كلية العلوم التربوية، الجامعة الاردنية.

The Predictability of Psychological Safety upon Psycho-Social Adjustment Among Adolescents of Syrian Refugee in Jordan

Moath Okleh Etoom

Omar Mustafa Alshwashreh

Abstract

The study aimed to reveal the relationship between psychological security and psychosocial adaptation among Syrian refugee adolescents in Jordan. And to determine the differences according to the following variables: (gender, class, desire to return, income before asylum and income after asylum.)

The sample consisted of (240) adolescents; Of them, (120) males and (120) females, were chosen in the intentional way, as the psychological security measure and the psychological and social adjustment scale were developed and the validity and reliability indications of each of them were verified, and this study adopted the descriptive and correlative approach. The results indicated that the level of psychological security and the level of psychological and social adaptation among the respondents was average, as the results showed that there were no statistically significant differences in psychological security and psychological and social adaptation due to the variables: (gender, class, desire to return, income before asylum and income after asylum). The results showed that there was a statistically significant positive relationship between the psychological security scale and the psychological and social adjustment scale among adolescents. It was recommended to continue to provide services to enhance the psychological security of refugee students.

Key words: psychological security, psychological and social adjustment, adolescents, Syrian refugees in Jordan.

المقدمة:

إلا من خلال الأمن النفسي للأسرة،
والمدرسة، والمجتمع برمته؛ حيث إن الأمن
النفسي قد يكون أحد المتطلبات الأساسية

إن الشعور بالأمن النفسي للمراهقين
اللاجئين السوريين في الأردن قد لا يتحقق

للتكيف النفسي، ليتمتع المراهق بشخصية متزنة قادرة علي العطاء. والحاجة الي الأمن النفسي قد تعني بالنسبة للمراهقين اللاجئين السوريين في الأردن تجنب الألم، والتخلص من الخوف ومن قلق الحاضر والمستقبل، وعدم الشعور بالأمن التربوي، والاقتصادي، والأسري، والخوف علي حياته، وحياة أسرته في بلد اللجوء. وللتكيف دور حيوي في تنمية الأشخاص، وقد لا يستطيع أي شخص العيش بمعزل عن بيئته المادية من حوله، ويمكن أن تحدث تغيرات جوهرية مختلفة في العالم الذي يعيشه الفرد، والتكيف مع هذه التغيرات البيئية يصبح ضرورة ملحة لمواكبتها. ويتعين علي الفرد إجراء تغيرات في ذاته أو بيئته للاستمرار وجعل التكيف ممكناً. ويعد التركيز علي المراهقين من الناحية النفسية أحد الأهداف المهمة للآباء والمدرسين، ويعد التكيف النفسي والاجتماعي من أهم ما يحتاجه المراهق في مرحلة المراهقة لعيش حياة هائنه، وغالباً ما تركز البرامج التعليمية علي العديد من المهارات وأنواع التفكير المختلفة لامتلاك القدرة علي التكيف النفسي والاجتماعي.

ويعتبر الشعور بالأمن النفسي شكلاً من أشكال الصحة النفسية الممتازة، والتي يأتي في مقدمتها إحساس الفرد بالأمن النفسي والنجاح في إقامة علاقات مع الأفراد، وتكوين التوافق النفسي والابتعاد عن التعصب والانفتاح علي العالم (٢٠٠٠ Hegazy).

ويبدأ الفرد بالشعور بالأمن النفسي أثناء مرحلة الطفولة من خلال خبراته التي مر بها في الطفولة، وتستمر هذه المشاعر الدافئة والأمنة معه متأثراً بخبراته وتجاربته الحياتية اللاحقة، وهذا يدل علي أن الأمن النفسي مبني علي الإحساس بالحب والتقبل والاطمئنان العاطفي والانفعالي في علاقاته وتعاملاته مع المكونات البيئية والنفسية والاجتماعية والاستجابة لمتطلباته ورغباته في الاهتمام والحماية والمساعدة لمواجهة المتغيرات ومواجهة تحديات حياته وأزماتها.⁽²⁾ (kearns, et al., 2001)

إن توفير بيئة آمنة للأشخاص يعمل علي إنشاء شعور بالأمن والحماية والتخلص من الآثار الانفعالية والنفسية وغيرها، سواء أكان ذلك في البيت أم في المدرسة. ويعتبر الأمن من الاحتياجات الأساسية للإنسان (Dukes and Stain,

(2001)⁽³⁾. والأمان في البيئة يمثل سلامة الأشخاص من المخاطر التي تعترض التنمية الإيجابية والصحة النفسية لديهم في عملية التفاعل التربوي، وهي تبعدهم عن الصدمات النفسية في عملية التواصل مع البيئة الخارجية (Bordovskaia, 2012)⁽⁴⁾. والبيئة الآمنة تساعد الأشخاص في تحقيق الذات وتأكيداتها وتحقيق الأمن، فالأشخاص الذين ينمون في بيئات آمنة يتحقق لديهم التنظيم الجيد والتحكم بسلوكهم بشكل ممتاز، والسيطرة علي انفعالاتهم، وضبط النفس (Alegre, 2008)⁽⁵⁾.

ويعتمد شعور الشخص بالأمن النفسي علي مدي فهم الوالدين ذاتهما للأمن النفسي، ويعتمد علي الخبرات التي مر بها الوالدان في مراحل النمو المبكرة من حياتهم، ففقدانها للحب والتقبل في الصغر قد يؤدي بهما لعدم تقديم الحب إلي أولادهما وعدم تقبلهم وأحاساسهم بالأمن النفسي (Al-attiyah, 2006)⁽⁶⁾.

ويري أليغري (Alegre, 2008)⁽⁷⁾ أن فقدان الأمن يقود إلي عدم الشعور بالراحة النفسية أو الشعور بالعصبية أو عدم الثقة أو الإحساس بالخوف من ذلك العالم الذي

يهددهم ويهزمهم، فالأفراد لا يمكنهم أن ينموا ويطوروا ذاتهم بشكل كافٍ في البيئة التي لا يوجد فيها الأمن النفسي (Baeva, 2002). ويلاحظ مما سبق أن الشعور بالأمن النفسي ينبع من عملية التكيف النفسي والاجتماعي للبيئة المحيطة بالأفراد، فشعور اللاجئين بالضيق الشديد قد يؤثر في رغبتهم في التواصل مع الآخرين، الأمر الذي يقودهم لمرحلة متقدمة من عدم التكيف النفسي والاجتماعي⁽⁸⁾.

وتتمثل عملية التكيف في استمرار الفرد في تحقيق التوازن بين مطالبه الشخصية ومطالب البيئة من حوله، فقد تواجه الفرد العديد من الظروف البيئية التي تمنعه من إشباع حاجاته النفسية والاجتماعية، مما يجبر الفرد علي بذل جهد للتعامل مع هذه المعوقات للحصول علي حالة من التوافق مع البيئة (Al-, 2003, habet)⁽⁹⁾.

يعدّ التكيف النفسي عاملاً مهماً من عوامل اتزان الشخصية بالنسبة للفرد وامتلاكه الصحة النفسية، فالأفراد غالباً ما يتعرضون لصراعات داخلية وخارجية، لهذا علىهم مواجهة الصراعات وحلها من أجل المحافظة علي توازنهم النفسي.

والتكيف النفسي دلى علي الصحة النفسية؛ فإذا انخفض التكيف تدني مستوى الصحة النفسية وإذا تحسن التكيف تحسنت الصحة النفسية (Ghaith, 2006)⁽¹⁰⁾.

ويمثل التكيف الاجتماعي بنجاح الفرد في التفاعل مع الأشخاص الذين يتصل بهم، وقدرته علي بناء علاقات اجتماعية تتسم بالتسامح والتعاون معهم (Simons and John, 1999)⁽¹¹⁾. كما أن إيجاد السعادة مع الآخرين، والالتزام بقوانين وقيم المجتمع، يمثل تكيفاً اجتماعياً سويًا بالنسبة للفرد (Abdallah, 2001)⁽¹²⁾.

وأشارت Haneen (1983) إلي أن الظروف الاجتماعية تؤثر في الشخص في كل مرحلة من مراحل نشوئه، ولكنها أكبر أثرًا في مرحلة المراهقة نظرًا لما يمر به المراهق في هذه الفترة من تغيرات وصراعات كثيرة، وبمقدار تأثير هذه الظروف يصبح الفرد بحاجة إلي التكيف الاجتماعي⁽¹³⁾.

وبعد التكيف الاجتماعي قابلاً للنمو، وبالتالي علي المؤسسات التربوية بشكل عام، والأسرة والمدرسة بشكل خاص تطوير سلوكيات الأفراد الاجتماعية، من خلال تعليمهم استراتيجيات التكيف

الناجح، ودعجهم في المواقف الاجتماعية والإيجابية مع الآخرين (Al-Zoubi, 2001)⁽¹⁴⁾. وتمثل المدرسة إحدى الوسائل الفاعلة التي تساعد أسر الأطفال والمراهقين اللاجئين في التكيف مع البلد الجديد الذي يلجؤون إليه (Rah, et al., 2009)⁽¹⁵⁾. وتضيف باكاكوفا (Bacakova, 2011) أن العديد من الدراسات قد أكدت علي أهمية المدرسة والتعليم والبيئة المدرسية في تكيف الأطفال والمراهقين اللاجئين، وأن المدارس في بلد اللجوء تمثل إحدى طرق التفاعل الاجتماعي بين الأطفال والمراهقين اللاجئين وبين الأطفال والمراهقين في بلد اللجوء، وهي تجعل الأطفال والمراهقين اللاجئين يشعرون بمستوي من الاعتماد علي الذات، ويعيشون حياة طبيعية، كما أنها تمثل بيئة آمنة، وهي قادرة أيضاً علي المساهمة في النمو الاجتماعي والنفسي والمعرفي لدي الأطفال والمراهقين اللاجئين⁽¹⁶⁾.

إن اللاجئين الذين تعرضوا للأحداث المؤلمة قد يواجهون مشكلات جمة في الصحة النفسية وأهمها التكيف النفسي والاجتماعي، وصعوبات ناتجة عن التغيرات الثقافية والاجتماعية

والاقتصادية، بالإضافة إلى زيادة القلق وعدم الوعي الذاتي في تفاعلهم مع الأشخاص في البيئة الجديدة؛ فالأفراد اللاجئيين الذين فروا من بلدانهم بسبب الحرب أو الاضطهاد والذين استقروا في بلدان أخرى بحاجة إلى التكيف مع مختلف الظروف المتغيرة باستمرار، كما أنهم بحاجة إلى التعامل مع الاختلافات الاجتماعية والثقافية في أماكن إقامتهم وظروفهم الجديدة (Fazel, et al., 2012)⁽¹⁷⁾.

ويلاحظ مما سبق أن الشعور بالأمن النفسي ينبع من عملية التكيف النفسي والاجتماعي للبيئة المحيطة بالأفراد، فشعور اللاجئيين بالضيق الشديد قد يؤثر في رغبتهم في التواصل مع الآخرين، الأمر الذي يقودهم لمرحلة متقدمة من عدم التكيف النفسي والاجتماعي.

وتعددت النظريات المفسرة للأمن النفسي تبعاً لتعدد الآراء والاتجاهات المختلفة لهذه النظريات:

أولاً: نظرية التحليل النفسي نظرية فرويد: يرى فرويد أن السلوك الإنساني مرتبط بعوامل غير عقلانية، وبدوافع لا شعورية وبدوافع بيولوجية غريزية، وتتكون الشخصية وفقاً لهذه النظرية من ثلاثة أجزاء

هي: الهو (Id)، والأنا (Ego)، والأنا الأعلى (Super Ego). يمثل الهو (Id) العنصر الأساسي للشخصية، وهو نبغ الغرائز، والمسؤول عن تحقيق الرغبات وإشباع الحاجات، ومرتبطة بمبدأ اللذة، ويعتبر الأنا (Ego) الجزء المسؤول عن تنظيم الشخصية، ويحكم الأنا (Ego) مبدأ الواقعية وتقوم بالتحكم باندفاعات الهو (Id)، وتوازن بين مطالب الهو وبين البيئة المحيطة. أما الأنا الأعلى (Super Ego) فيشمل الجانب الأخلاقي والقيم التقليدية في المجتمع، وتمثل ما هو مثالي وليس ما هو واقعي. (Corey, 2011)⁽¹⁸⁾ وتعد الأنا (Ego) هي الجزء المسؤول عن الإحساس بالأمن النفسي من خلال المحافظة على الذات الإنسانية من أي تهديد داخلي، أو خارجي قد يصيبها. ويرى فرويد أن الفرد عندما يصيبه الخطر فإنه يبحث عن الأمان وذلك عن طريق ما يسمى بالحيل الدفاعية، وهي أساليب تعمل ضمن مستوى اللا شعور تبعد عن الأنا الإرباك والقلق والشعور بالخوف (Othman, 2011)⁽¹⁹⁾.

ثانياً: نظرية إريكسون: إن الأمن النفسي عند إريكسون ينشأ من إحساس الطفل بإشباع حاجاته الأساسية الجسدية

الذي يكون في قمة هرم "ماسلو"، وهو الغاية العظمى في الهرم (العناني، ٢٠٠٥⁽²¹⁾) ويذكر أقرع (2005) أن هذه الحاجات قد تتغلب إحداهما علي الأخرى في التأثير علي السلوك ولكنها مرتبة حسب الأهمية كما يلي:

١- **الحاجات العضوية والفسولوجية:** كالتنفس، والأكل والشرب، والنوم، والحاجة الجنسية، والمشاهدة، والاستماع للآخرين.

٢- **الحاجة إلي الشعور بالأمان:** بمعنى عدم وجود خطر يهدد الحياة بشكل مباشر أو غير مباشر، والاطمئنان لعدم حدوث مفاجآت غير سارة، وهذه الحاجة تتفاوت وتتغير حسب الزمان والمكان.

٣- **الحاجة للانتماء:** كالحاجة إلي وجود عائلة تشاركه اهتماماته ورغباته وتوفر له العلاقات الاجتماعية، والارتباط بعلاقات المحبة، والصداقة، والتقبل من الآخرين، والشعور بأنه جزء مهم في هذه الجماعة أو المجتمع وأنه شخص مؤثر وذو قيمة.

٤- **الحاجة إلي الشعور بالقيمة والاحترام والتقدير:** وتتضمن الحاجة لتقدير

والعاطفية من الاهتمام والعناية الوالدية والتي بدورها تولد مشاعر الألفة والأمن لدي الطفل، حيث إن أول مراحل النمو عند إريكسون تتمثل بالثقة مقابل عدم الثقة، وذلك في السنة الأولى من عمر الطفل، حيث إن تعرض الطفل لخبرات إيجابية سعيدة تكون لديه الثقة، أما إن كانت خبراته سيئة فسوف ينتج عنها مشاعر عدم الثقة بالمجتمع المحيط والخوف ورفض الآخرين (Jassem and Khalil, 2009)⁽²⁰⁾.

ثالثاً: نظرية الحاجات (ماسلو): بعد "ماسلو" من أشهر علماء النفس الذين أولوا مفهوم الأمن النفسي اهتماماً كبيراً، حيث رأي "ماسلو" أن للإنسان حاجات عديدة ومتنوعة، وهذه الحاجات تشكل تسلسلاً هرمياً يتراوح بين الحاجات الفسيولوجية الأساسية والحاجة لتحقيق الذات كالآتي:

أ- **المستوى الأدنى:** ويضم الحاجات الفسيولوجية، والحاجة إلي الأمن والسلامة، وهذه الحاجات ذات أهمية كبيرة بالنسبة للإنسان.

ب- **المستوى الأعلى:** ويضم حاجة الإنتماء، ثم الحاجة إلي التقدير والاحترام، ثم أخيراً دافع تحقيق الذات

الذات الإيجابي والعمل علي زيادة هذه القيمة والاحترام من قبل الآخرين، وهذا لا يعني الغرور والتكبر وفي نفس الوقت عدم التقليل من الذات أمام الآخرين والحاجة إلي تلقي الاحترام منهم.

٥. الحاجة إلي تحقيق الذات: وتمثل هذه

الحاجة أعلي مستوي من مراحل الإشباع لدي "ماسلو"، وتشتمل علي رغبة الفرد بالقيام بممارسة ما يحبه ويرغبه وما يتمني الوصول له ليعبر عن ذاته، وكذلك عدم التذمر من واقع وحقيقة الحياة التي يعيشها والحاجة للانسجام مع الأعمال الموكلة أداؤها للفرد⁽²²⁾.

ووجود هذه الحاجات من وجهة نظر "ماسلو" يعني وجود نقص وحرمان لدي الفرد، هذا الحرمان أو النقص يكون محفزاً للفرد لتغيير الوضع الحالي ومحاولة الوصول إلي حالة الاتزان وتوفير هذه الحاجات (العناني، 2005)⁽²³⁾.

وأكد "ماسلو" أن الفرد إذا أراد أن يشبع الحاجات في أعلي الهرم، عليه أن يشبع الحاجات الفسيولوجية الأساسية التي تقع في المستوي الأدنى بشكل مناسب؛ فعلي

سبيل المثال، لا يمكن لطفل يشعر بالجوع بشكل مستمر أن يشبع حاجته إلي الفضول المعرفي، ولا يمكن لطفل لا يشعر بالأمن آن يشعر بالحب (العناني، 2005)⁽²⁴⁾. ورأي "ماسلو" أن الحاجات هي التي تدفع السلوك البشري وتوجهه، وأن أغلب هذه الحاجات تكون نفسية أكثر منها بيولوجية (الزهراني، 2006)⁽²⁵⁾.

تعمل المنظمات الإنسانية وغيرها علي تحقيق التكيف النفسي والاجتماعي للمهاجرين السوريين كآلية لتعزيز استقرار المجتمع وأمانه، وعدم التمييز والتحيز والتسامح واحترام التنوع (IOM, 2011)⁽²⁶⁾. ويعرف المهاجرون السوريون بأنهم أشخاص هاربون من بلدهم الأصلي سوريا إلي بلد آخر فراراً من اضطهاد سياسي أو ظلم أو حرب أو مجاعة، أو تفرقة علي أساس العرق أو الدين أو الجنسية أو الانتماء إلي فئة اجتماعية أو رأي سياسي (Amnesty International, 2015)⁽²⁷⁾.

وتؤكد المفوضية السامية للأمم المتحدة لشؤون اللاجئين. UNHCR (2007) علي أن أهم المشكلات التي يواجهها اللاجئين هي تلك المرتبطة بالتكيف مع الحياة الجديدة في المجتمع الذي لجؤوا إليه، وخاصة

المشكلات المرتبطة بالتكيف مع اللغة الجدية والتكيف النفسي والاجتماعي مع باقي أفراد المجتمع⁽²⁸⁾.

ويعرف التكيف النفسي والاجتماعي بأنه عملية نفسية يبذل الشخص فيها الجهد للتعامل مع معايير وقيم واحتياجات المجتمع لكي يتم تقبله (Ryan and Shin, 2005)⁽²⁹⁾، كما يعرف بأنه عملية نفسية ديناميكية مستمرة فيه نوع من التفاعل بين الفرد وبيئته، وتمكن الفرد من إدارة أو التأقلم مع مختلف المطالب أو الضغوط (Vaghela, 2015)⁽³⁰⁾.

ومن الجدير ذكره أن التكيف النفسي والاجتماعي مفهومان متشاركان معاً؛ بمعنى أنه إذا كان الشخص يستطيع التكيف مع الآخرين وتشكيل علاقات جيدة وإيجابية مع من حوله، ومع البيئة المحيطة به بشكل عام، فإن هذا دليل على قدرة الفرد على التكيف مع ذاته، وإذا تكيف الفرد مع نفسه فهذا يساعده على التكيف مع الآخرين، فشمسية الفرد متكاملة ولا تعمل بجزئها الداخلي بمعزل عن جزئها الخارجي (Al-Anani, 1988)⁽³¹⁾.

ولقد تتزايد الاهتمام بمفهوم التكيف بشكل كبير، وخاصة في ظل ظهور

الاتجاهات الفكرية والنفسية، فقد برزت العديد من النظريات التي اهتمت بتفسير التكيف، وفي ما يلي عرض لبعض هذه النظريات:

أولاً: اتجاه التحليل النفسي

Psychoanalytic Approach: يرى فرويد أن الشخصية تتضمن ثلاثة مكونات رئيسية: الهو، والأنا، والأنا العليا، بحيث تعمل الهو وفق مبدأ اللذة، والأنا تعمل وفق مبدأ الواقع، والأنا العليا تمثل الجانب الأخلاقي والقيم والضمير، حيث تتنافس الهو والأنا العليا بشكل مستمر من أجل الطاقة النفسية، وينتج عن الكثير من هذه النزاعات اضطرابات تقود الفرد إلى سلوكيات غير تكيفية. كما يرى أن الإنسان المتكيف هو: الذي يقدم الحب والعمل المنتج، وأنه في صراع مستمر مع أمور يرفضها المجتمع وأخري يجبره عليها المجتمع (Boeree, 2006)⁽³²⁾.

ثانياً: الاتجاه المتمركز حول الشخص:

Person-centered Approach يرى "روجز" أن الإنسان قادر على إدراك نفسه، ويحيا في بيئة من الخبرات والتجارب، وتشكل استجاباته للأحداث ضمن فهمه واستيعابه لذاته وللعالم من حوله، كما يرى أيضاً أن

البشر بطبيعتهم متعاونون يسيرون للأمام، يرغبون في تحقيق شخصياتهم، فإذا كان لدي البشر مفهوم جيد عن أنفسهم يكونون أكثر قدرة علي التكيف، ويرى أيضاً أن البشر عندهم المقدرة علي تجاوز العناصر التي تساعد في عدم تكيفهم (Corey, 1996; sharf, 2000)⁽³³⁾.

ثالثاً: الاتجاه الأدلري: Adlerian

Approach يرى أدلر "أن السلوك الإنساني يقود إلي هدف، وأن كل شخص ينمو وعنده شيء من الإحساس بالنقص، لذلك يحاول دائماً سد الشعور بالنقص عن طريق التفوق والاتجاه للكمال. وعلي الإنسان المتكيف أن يواجه واجبات الحياة التي تتمثل في: إقامة علاقات مع الآخرين تتمثل بالصدقة، وتقبل الذات، والحب والعلاقات الأسرية، والعمل، وتنميته البعد الروحي (Corey, 1996; sharf, 2000)⁽³⁴⁾.

رابعاً: الاتجاه السلوكي Behavior

Approach: يرى أتباع المدرسة السلوكية أن الإنسان يقوم بامتلاك العادات المثمرة والجيدة التي تساعد علي التصرف مع المواقف والأشخاص، ويقوم بسلوك معين؛ لأنه اعتاد أن يقوم بهذا السلوك

بواسطة ربطه بالتعزيز، كذلك يمتنع عن أداء سلوك معين لعدم وجود التعزيز أو العقاب. لذلك كل السلوكيات متعلمة، والذين يشعرون بتكيف جيد تعلموا سلوكيات تعينهم على التكيف (Corey, 1996; Calhoum and Acocella, 1990)⁽³⁵⁾.

المراهقون اللاجئيين السوريين في

الأردن: يعد اللجوء من الظواهر الإنسانية المنتشرة في عصرنا الحاضر نظراً لتزايد عدد الحروب الإقليمى والأهلية، وتترتب علي اللجوء الكثير من النتائج السلبية والتي من أبرزها صعوبة التكيف مع المجتمع الجديد. ونظراً لذلك فإن هناك ضرورة للبحث في أهم العوامل التي تساعد اللاجئين علي التكيف مع ظروف حياتهم الجديدة خاصة الأطفال والمراهقين منهم (Rousseau, 1995)⁽³⁶⁾.

يلغ عدد اللاجئين السوريين في الأردن والذين تم تسجيلهم بالمفوضية، نحو (588.792) لاجئاً ولاجئة وذلك ابتداءً من أبريل 2014، بينما يشمل العدد الحقيقي للاجئين السوريين في الأردن نحو ١,٣ مليون لاجئ. ويمكن تقسيم اللاجئين السوريين الموجودين في الأردن إلي قسمين: من يعيشون داخل المخيمات، ومن يعيشون

خارجها، كما هو الحال في الدول الأخرى. واتضح أن 20٪ من اللاجئين السوريين يعيشون داخل المخيمات حالياً، و80٪ منهم يقيمون في المدن الأردنية (Orhan, 2014)⁽³⁷⁾.

وأجري أبو ذويب (٢٠١٩، Abu Dweib) دراسة هدفها التعرف علي الشعور بالأمن النفسي لدى الطلاب اللاجئين السوريين في مديرية تربية قصبة المفرق، وتكونت عينة الدراسة من (١٩٩) طالباً وطالبة، منهم (٧١) طالباً، و(١٢٨) طالبة. وأظهرت نتائج الدراسة أن مستوى الشعور بالأمن النفسي لدى الطلاب اللاجئين السوريين كان مرتفعاً، كما أظهرت النتائج أيضاً وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الأمن النفسي لدى طلبة المرحلة الثانوية تبعاً لمتغير الجنس لصالح الذكور، كما أشارت النتائج إلي عدم وجود فروق في الأمن النفسي لدى طلبة المرحلة الثانوية تبعاً لمتغير الصف الدراسي⁽³⁸⁾.

كما قام مهران (2018، Mahran) بدراسة كانت تهدف إلي الكشف عن تحديات التكيف الاجتماعي للاجئين السوريين في المجتمع المصري، وتكونت عينة الدراسة من (47) لاجئاً ولاجئة، وأثبتت

النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزي لمتغير الجنس. كما كشفت النتائج عن وجود فروق دالة إحصائية تتبع لمتغير العمر لصالح العمر من (21- 40) عام، وأنه لا يوجد فروق دالة إحصائية تبعاً للحالة الاجتماعية⁽³⁹⁾.

أما سيدلر (2018، seidl) فقام بإجراء دراسة هدفت إلي الكشف عن العلاقة بين الشعور بالأمن والمشاكل النفسية لدى المراهقين الذين يقيمون في المدارس الداخلية ومؤسسات رعاية الشباب، وبلغت عينة الدراسة (216) مراهقاً. وأظهرت النتائج وجود ارتباط كبير بين الشعور بالأمن والمشاكل النفسية لدى المراهقين الذين يقيمون في المدارس الداخلية ومؤسسات رعاية الشباب⁽⁴⁰⁾.

أما الحربي (2017، Alharbi) فقام بإجراء دراسة هدفت إلي التعرف علي مستوى الأمن النفسي عند الطلاب السوريين وعلاقته بالفاعلية الذاتية، وتكونت عينة الدراسة من (600) طالب، وأظهرت النتائج وجود درجة منخفضة للأمن النفسي عند المراهقين السوريين داخل المخيمات، ومستوي معتدلاً منه للطلاب خارج المخيمات، كما أظهرت

وجود علاقة دالة إحصائياً بين الأمن النفسي والفاعلية الذاتية⁽⁴¹⁾.

كما قام أبو الغنم وآخرون (Abu Al- Ghanam et al., 2016) بإجراء دراسة هدفت إلى التعرف على الآثار النفسية المترتبة على اللجوء لدى الطلبة اللاجئين في الأردن تبعاً لبعض المتغيرات، وتكونت عينة الدراسة من (262) طالباً وطالبة. تبين النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائياً في مستوى الأمن النفسي تعزي لمغيرات: الجنس، ومدة اللجوء، ووجود الوالدين. وتبين وجود فروق في مستوى الأمن النفسي تعزي للمرحلة الدراسية لصالح المرحلة الأساسية⁽⁴²⁾.

وفي دراسة الغرايبة وطشطوش (Gharaibeh and Ttoucheh, 2016) هدفت للكشف عن مستوى التكيف النفسي والاجتماعي عند عينة من الطلبة السوريين في الأردن، وتكونت عينة الدراسة من (382) طالباً وطالبة. وأظهرت النتائج أن مستوى التكيف النفسي والاجتماعي جاء متوسطاً، وأن هناك فروقاً دالة إحصائياً تتبع لمغير الجنس لصالح الإناث، ولم تظهر وجود فروق دالة إحصائياً في مستوى التكيف النفسي والاجتماعي تتبع لمغيرات

مدة الإقامة، وعدد أفراد الأسرة، وموت أحد أفراد الأسرة⁽⁴³⁾.

يتضح من خلال استعراض الدراسات السابقة وجود تنوع كبير في متغيراتها، ومنهجيتها، وأهدافها، وأهميتها، ونتائجها. وتتميز الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة بتناولها للمتغيرين معاً (الأمن النفسي والتكيف النفسي والاجتماعي) في البيئة الأردنية في ظل متغيرات الجنس، والعمر، والصف، والدخل قبل اللجوء وبعد اللجوء، والرغبة في العودة. حيث تميزت هذه الدراسة بتقصي القدرة التنبؤية للأمن النفسي بالتكيف النفسي والاجتماعي لدى عينة من المراهقين اللاجئين السوريين في الأردن.

مشكلة الدراسة وأسئلتها:

تتجلى مشكلة الدراسة في غياب بعض المعلومات عن مستوى الأمن النفسي ومستوى التكيف النفسي والاجتماعي وتأثير بعض المتغيرات لدى المراهقين اللاجئين السوريين لذا تأتي هذه الدراسة للكشف عن مستوى الأمن النفسي والتكيف النفسي والاجتماعي والذي له علاقة بالصحة النفسية لديهم، حيث يعد الأمن والأمان الخطوة المفتاحية نحو تحقيق التكيف، فقدرة المراهقين السوريين على

التكيف النفسي والاجتماعي الناجح يستلزم ضرورة التأقلم مع طبيعة المجتمع الجديد والبيئة من حوله. إن أكبر التحديات التي يواجهها اللاجئيين هي تحديات التكيف، والأمن النفسي، وانخفاض مستواه لديهم، وإن حصول الأفراد علي تكيف نفسي واجتماعي مناسبين يجعل منهم أفراداً قادرين علي الاستقرار النفسي والأمان، خلافاً للأفراد الذين يعانون من عدم التكيف مع البيئة الجديدة التي تجعل منهم أفراداً ذوي تفكير مشوش، لا يشعرون بالراحة النفسية، ويعيشون في جو يسوده القلق والتوتر.

ويرى الباحث من خلال مراجعة الأدب والدراسات السابقة عدم تناولها لموضوع الأمن النفسي وعلاقته بالتكيف لدي المراهقين السوريين، وهذا ما تنفرد به الدراسة، ومن هنا نشأت مشكلة الدراسة وهي الكشف عن مستوى كل من الأمن النفسي وقدرته في التنبؤ بالتكيف النفسي والاجتماعي لدي المراهقين السوريين اللاجئين في الأردن في ضوء بعض المتغيرات. وسوف تحاول الدراسة الإجابة علي الأسئلة الآتية:

١- ما مستوى الأمن النفسي لدي المراهقين السوريين اللاجئين في الأردن من وجهة نظر المراهقين أنفسهم؟

٢- ما مستوى التكيف النفسي والاجتماعي لدي المراهقين السوريين اللاجئين في الأردن من وجهة نظر المراهقين أنفسهم؟

٣- هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha=0.05$) بين المتوسطات الحسائية لكل من الأمن النفسي، والتكيف النفسي والاجتماعي لدي المراهقين اللاجئين السوريين تعزي للمتغيرات التالية: (الجنس، الصف الدراسي، الرغبة في العودة، الدخول قبل اللجوء، الدخول بعد اللجوء)؟

٤- ما القدرة التنبؤية للأمن النفسي في تفسير التكيف النفسي والاجتماعي لدي المراهقين من اللاجئين السوريين في الأردن؟

أهمية الدراسة:

الأهمية النظرية:

١- تبرز الأهمية النظرية للدراسة من أهمية الموضوع الذي تناولته، وهو التعرف علي مستوى الأمن النفسي لدي المراهقين السوريين في ظل تكيفهم النفسي والاجتماعي.

٢- وقد تسهم هذه الدراسة بالإضافة للأدب التربوي في توفير إطار نظري للمكتبة العربية لما تحتوية من دراسات سابقة ومنهجية سليمة في البحث العلمي، ويساعد في ازدياد مستوي الفهم لطبيعة هذه المتغيرات ومستوي تواجدها لدى المراهقين السوريين اللاجئين.

الأهمية العملية:

١- تعد هذه الدراسة أول دراسة علي المستوي المحلي تتناول الكشف عن القدرة التنبؤية للأمن النفسي بالتكيف النفسي والاجتماعي لدى المراهقين اللاجئين السوريين في الأردن وربطها بمتغيرات قد تؤثر علي مستوي الأمن النفسي ومستوي التكيف لديهم.

٢- توضح العالم الخاص الذي يعيشه المراهقون اللاجؤون السوريين ومدي توفر الأمن النفسي والتكيف النفسي والاجتماعي لديهم ومعرفة انعكاساتهم عليهم.

٣- تزود الأدب النظري وفقاً لما ستقدمه من نتائج وتوصيات، مرجعاً هاماً لأصحاب العلاقة والأخصائيين القائمين علي العملية الإرشادية في المدارس والمنظمات والهيئات العاملة

والمهتمة بالمراهقين اللاجئين السوريين بالمعلومات المرتبطة بقدراتهم علي التكيف، وتضمنين برامجهم بالأنشطة التي تكسب الأفراد مهارات الحصول علي الأمان والأمن والتكيف، مما يمكنهم من التعامل مع مشكلاتهم التكيفية بطريقة أكثر دقة ووضوح، ووضع الحلول الناجحة لهذه المشكلات، وبالتالي إمكانية بناء الخطط والبرامج الإرشادية وتقديمها للمراهقين السوريين بما يساهم في تحقيق أفضل مستوي من الأمن النفسي والتكيف.

أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة إلى:

١- الكشف عن مستوي كل من الأمن النفسي، والتكيف النفسي والاجتماعي لدى المراهقين من اللاجئين السوريين في الأردن.

٢- الكشف عن الفروق في مستوي كل من الأمن النفسي، والتكيف النفسي والاجتماعي لدى المراهقين من اللاجئين السوريين في الأردن تبعاً لمتغيرات: الجنس، والصف، الدخل الاقتصادي، و الرغبة في العودة.

٣- معرفة طبيعة العلاقة بين الأمن النفسي والتكيف النفسي والاجتماعي لدى أفراد العينة.

٤- التعرف إلى القدرة التنبؤية للأمن النفسي في تفسير التكيف النفسي والاجتماعي لدى المراهقين من اللاجئين السوريين في الأردن. **حدود الدراسة:**

تم تحديد نطاق تطبيق الدراسة علي ما يأتي:

١- **حدود بشرية:** أجريت هذه الدراسة علي عينة من الطلبة المراهقين اللاجئين السوريين في مدارس مديرية تربية جرش بالأردن، وتم اختيارهم من أربعة صفوف: وهي السابع، الثامن، التاسع، العاشر، من الفترة الصباحية والمسائية.

٢- **حدود مكانية:** الإطار الجغرافي للدراسة محدد بمدينة جرش في الأردن.

٣- **حدود زمنية:** نفذت الدراسة في الفصل الثاني خلال العام الدراسي ٢٠١٨/٢٠١٩، خلال ثلاث شهور.

محددات الدراسة:

تحددت نتائج الدراسة بمدي دقة استجابات المراهقين اللاجئين السوريين علي أدوات القياس المستخدمة في الدراسة، والمطورة من قبل الباحث وهي: مقياس

الأمن النفسي، ومقياس التكيف النفسي والاجتماعي، وقد كان هناك استجابة على تطبيق المقياس من قبل المراهقين.

تعريف مصطلحات الدراسة إجرائياً:

الأمن النفسي: هو شعور الفرد بالطمأنينة والحماية من المهددات التي تسبب التوتر والقلق وعدم الاتزان النفسي، والوصول إلي علاقات مستقرة مع الآخرين المحيطين به ويشعر خلالها بالسعادة والرضا عن الحياة (Al-Tahrawi, 2007)⁽⁴⁴⁾. ويعرف

إجرائياً في هذه الدراسة بالدرجة التي حصل عليها المفحوص علي مقياس الأمن النفسي الذي تم تطبيقه في هذه الدراسة.

التكيف النفسي والاجتماعي: هو الحالة الإيجابية للفرد التي تدل علي تمتعه بمظاهر الحياة الهائنة والتي تنطوي علي التقبل للذات، والإحساس بالسعادة والتفاؤل، والميل إلي المرح والاستمتاع بالعيش (Al-Rihani, et al., 2009)⁽⁴⁵⁾. ويعرف إجرائياً في هذه الدراسة بالدرجة التي حصل عليها المفحوص علي مقياس التكيف النفسي والاجتماعي الذي تم تطبيقه في هذه الدراسة.

المراهقين اللاجئين السوريين: هم من يتعرضون للاضطهاد بسبب عرقهم، أو

هذا المنهج لدراسة الأمن النفسي والقدرة التنبؤية بالتكيف النفسي والاجتماعي لدى المراهقين السوريين، كما تم اختبار الفروق بين الجنسين والصف الدراسي والرغبة بالعودة والدخل قبل اللجوء والدخل بعد اللجوء في الأمن النفسي والتكيف النفسي والاجتماعي.

مجتمع الدراسة وعينتها: تكون مجتمع الدراسة من الطلبة المراهقين اللاجئين السوريين في مدارس مديرية التربية والتعليم في مدينة جرش، والمقيمين في مدينة جرش بالأردن خلال عام ٢٠١٨م. والبالغ عددهم (٨٤٠) مراهقاً ومراهقة، بواقع (٣٥٦ ذكور، ٤٨٤ أنثى) حسب البيانات الصادرة عن وزارة التربية والتعليم. تم اختيار العينة بالطريقة المتيسرة عن طريق تحليل خصائص المجتمع الأصلي، وتحديد نسبة كل خاصية فيه. وقد تكونت العينة من (٢٤٠) مراهقاً، منهم (١٢٠) من الذكور و(١٢٠) من الإناث^(٤٦).

دينهم، أو انتمائهم السياسي، أو فئاتهم الاجتماعية، أو بسبب آرائهم السياسية، إضافة إلى الحروب وخوف اللاجئين من البقاء في بلدهم ورغبتهم في النزوح إلى دولة أخرى. ويعرفون إجرائياً بأنهم المراهقين اللاجئين السوريين النازحين من بلدهم سوريا بسبب الحروب الداخلية، وقيمون حالياً كلاجئين في الأردن.

الطريقة والإجراءات:

وصفاً للطريقة والإجراءات التي استخدمت في هذه الدراسة، كما يحتوي تعريفاً بمجتمع الدراسة وعينتها، والأدوات التي استخدمت فيها، وخطوات تطويرها، ومعرفة دلالات صدقها وثباتها وإجراءات تنفيذها، ويتضمن وصف الأساليب الإحصائية التي تم اعتمادها في تحليل البيانات.

منهجية الدراسة:

اعتمدت هذه الدراسة الحالية المنهج الوصفي والارتباطي، كونه الأصلح لأهداف هذه الدراسة، حيث اتبع الباحث

الجدول (١) توزيع عينة الدراسة من حيث متغيرات الجنس والصف والرغبة بالعودة والدخل قبل اللجوء والدخل بعد اللجوء			
المتغير		التكرار	النسبة
الجنس	ذكر	120	50.0
	أنثى	120	50.0
	المجموع	240	100.0

السابع	68	27.9
الثامن	49	20.8
التاسع	59	24.6
العاشر	46	26.7
المجموع	240	100.0
الرغبة بالعودة	94	39.2
عدم رغبة	146	60.8
المجموع	240	100.0
الدخل قبل اللجوء	26	10.8
منخفض	154	64.2
متوسط	60	25.0
مرتفع	240	100.0
الدخل بعد اللجوء	83	34.6
منخفض	132	55.0
متوسط	25	10.4
مرتفع	240	100.0

أدوات الدراسة:

لتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام

الأدوات الآتية:

أولاً: مقياس الأمن النفسي

طور الباحث مقياس دراوشة (٢٠١٤)

الذي يتناول الأمن النفسي ويتكون من (٤٨) فقرة، المرتبط بكل من تكوين الفرد ورؤيته للمستقبل، والحالة العامة والعملية للفرد، والحالة المزاجية للفرد، والعلاقات الاجتماعية والتفاعل الاجتماعي للفرد.

دلالات صدق وثبات المقياس في هذه الدراسة: للوصول إلى مؤشرات صدق مقياس الأمن النفسي المطور في هذه

الدراسة تم استخراج مؤشرات الصدق الآتية:

أولاً: الصدق الظاهري: للوصول إلى

صدق مقياس الأمن النفسي بصورته الأولية، تم تقديمه إلى (١٠) محكمين من أعضاء هيئة التدريس المتخصصين في علم النفس التربوي والإرشاد النفسي، كما هو واضح في الملحق رقم (٣)، وكان الهدف تحكيم المقياس من حيث: مدى شمولية فقرات المقياس، دقة الصياغة اللغوية، وضوح الفقرات وحذف الفقرات غير المناسبة أو اقتراح فقرات جديدة. وقد تم

تعديلات في الفقرات (٤/٦/٨/١٤/
(٣٩/٣٨).

ثانيًا: صدق البناء: للوصول إلي صدق البناء للمقياس تم تطبيقه علي عينة تكونت من (٤٠) مراهقًا ومراهقة، من خارج عينة الدراسة وداخل المجتمع، وتم استخراج قيم معاملات ارتباط بيرسون بين الاستجابات علي الفقرات والدرجة الكلية للمقياس، كما هو واضح في الجدول رقم (٢).

الأخذ بملاحظات المحكمين حول المقياس، وتكون المقياس في صورته الأولية من (٤٨) فقرة، وكانت نسبة الاتفاق بينهم (٨٠٪)، وأجريت التعديلات علي بعض فقرات المقياس بناءً علي الملاحظات التي قدمها المحكمون، فتم حذف (٩) فقرات وإضافة فقرتين، بالإضافة إلي إجراء

جدول (٢) معامل ارتباط الفقرة مع الدرجة الكلية للمقياس لمقياس الأمن النفسي					
الرقم	الارتباط الفقرة بالدرجة الكلية للمقياس	الرقم	الارتباط الفقرة بالدرجة الكلية للمقياس	الرقم	الارتباط الفقرة بالدرجة الكلية للمقياس
1	0.30	١٥	٠,٤٦	٢٩	٠,٧٤
2	0.50	١٦	٠,٣٠	٣٠	٠,٦٠
3	0.52	١٧	٠,٣٩	٣١	٠,٨٤
4	0.61	١٨	٠,٦١	٣٢	٠,٦٦
5	0.34	١٩	٠,٦٧	٣٣	٠,٨٢
6	0.36	٢٠	٠,٦٥	٣٤	٠,٨٣
7	0.40	٢١	٠,٦٦	٣٥	٠,٤٦
8	0.50	٢٢	٠,٧٦	٣٦	٠,٦٥
9	0.47	٢٣	٠,٥٢	٣٧	٠,٧٧
10	٠,٤٦	٢٤	٠,٥٧	٣٨	٠,٣٠
11	٠,٤١	٢٥	٠,٧٤	٣٩	٠,٦٤
12	٠,٣٧	٢٦	٠,٧٧	٤٠	٠,٧٣
13	٠,٣٠	٢٧	٠,٦٦	٤١	٠,٦٦
14	٠,٣٩	٢٨	٠,٧٦		

معيار قبول الفقرة بأن لا يقل معامل ارتباطها مع الدرجة الكلية للمقياس عن (٠,٣٠)، وهذا يدل علي تمتع الفقرات

يتضح من خلال البيانات الواردة في الجدول رقم (٢) أن قيم معاملات ارتباط الفقرة مع الدرجة الكلية للمقياس تنحصر بين (٠,٣٠ - ٠,٨٤)، وقد تم اعتماد

بدلالة صدق جيدة، ويشير إلى درجة مناسبة من صدق البناء.

ثبات مقياس الأمن النفسي: للتحقق من ثبات مقياس الأمن النفسي، تم حساب معامل الاتساق الداخلي للمقياس حسب معادلة كرونباخ ألفا للاتساق الداخلي، وطريقة التجزئة النصفية، وتم تطبيقه على عينة استطلاعية بلغت (٤٠) مراهقاً ومراهقة، من خارج عينة الدراسة وداخل المجتمع، وقد بلغت قيمة معامل كرونباخ ألفا للأداة (٠,٨٩)، وكانت قيمة الثبات للمقياس بطريقة التجزئة النصفية (٠,٩٨)، وبعد ذلك تم اعتماد المقياس بصورته النهائية حيث تكون المقياس بصورته النهائية من (٤١) فقرة، ويوضح الملحق رقم (٤) المقياس بصورته النهائية.

تصحيح المقياس: بهدف تصحيح المقياس تم اعتماد تدرج ليكرت الخماسي لقياس مستوى الأمن النفسي لدى المراهقين، وتم إعطاء الإجابة موافق بشدة (٥ درجات)، موافق (٤ درجات)، محايد (٣ درجات)، غير موافق (درجتان)، وغير موافق بشدة (درجة واحدة)، وقد بلغت أعلى درجة يمكن أن يحصل عليها الطالب (٢٠٥)، وأدنى درجة (٤١)، كما تم الحكم على

متوسطات تقدير مستوى الأمن النفسي على النحو الآتي:

- ١- من (٠, ٥ - ٣٣, ٢) مستوى منخفض من الأمن النفسي.
- ٢- من (٣٤, ٢ - ٦٦, ٣) مستوى متوسط من الأمن النفسي.
- ٣- من (٦٧, ٣ - ١٠٠, ٥) مستوى مرتفع من الأمن النفسي.

ثانياً: مقياس التكيف النفسي والاجتماعي: طور الباحث مقياس الغراية وطشوش (٢٠١٦) الذي يتناول البعدين النفسي والاجتماعي، وتكون المقياس بصورته الأولية من (٥٥) فقرة أعدت لقياس التكيف النفسي والاجتماعي لدى المراهقين؛ منها (٢٥) للتكيف النفسي و(٣٠) للتكيف الاجتماعي، واتخذت الفقرات الاتجاهين الإيجابي والسلبي، كما تم اعتماد تدرج ليكرت الخماسي لتقدير مستوى التكيف النفسي والاجتماعي لكل فقرة، ويوضح الملحق رقم (٤) المقياس بصورته النهائية.

دلالات صدق وثبات المقياس في الدراسة الحالية: للتحقق من مؤشرات صدق مقياس التكيف النفسي والاجتماعي المطور

لأغراض البحث في الدراسة الحالية تم استخراج مؤشرات الصدق الآتية:

أولاً: الصدق الظاهري: للتحقق من صدق مقياس التكيف النفسي والاجتماعي بصورته الأولى، تم عرضه علي (١٠) محكمين من أعضاء هيئة التدريس المتخصصين في علم النفس التربوي والإرشاد النفسي كما هو موضح في الملحق (٣)، وذلك بهدف تحكيم المقياس من حيث؛ مدى شمولية الفقرات، دقة الصياغة اللغوية، وضوح الفقرات وحذف الفقرات غير المناسبة أو اقتراح فقرات جديدة. وتم الأخذ بملاحظات المحكمين حول المقياس، وكانت نسبة الاتفاق بينهم (٨٠٪)، وتم إجراء التعديلات علي عدد من فقرات المقياس بناءً علي الملاحظات التي قدمها المحكمون؛ ففي بعد التكيف النفسي تم حذف الفقرة (٧) وتم إضافة فقرة في المقابل، وتم إجراء تعديلات علي بعض الفقرات منها (٩/١٤/١٦/٢٠/٢٤)، أما بعد التكيف الاجتماعي فقد تم حذف الفقرة (١٣) وتم إضافة ٥ فقرات في

المقابل، وأجريت تعديلات علي بعض الفقرات منها (١/٩/١٠/١٢/١٤ / ١٦/٢٦/٢٧/٢٨).

ثانياً: صدق البناء: للتحقق من صدق البناء للمقياس تم تطبيقه علي عينة تكونت من (٤٠) مراهقاً ومراهقة، من خارج عينة الدراسة وداخل المجتمع، وتم استخراج قيم معاملات ارتباط بيرسون بين الاستجابات علي الفقرات والدرجة الكلية للمقياس، كما هو مبين في الجدول رقم (٣).

جدول (٣) معاملات ارتباط الفقرة مع الدرجة الكلية للمقياس لمقياس التكيف النفسي والاجتماعي وأبعاده	
المجال	ارتباط المجال بالدرجة الكلية للمقياس
المجال النفسي	٠,٧٩
المجال الاجتماعي	٠,٩٢

يظهر جدول (٣) أن صدق البناء للمجال النفسي (٠,٧٩) وللمجال الاجتماعي (٠,٩٢)، وهي دلالات صدق جيدة. وتم استخراج قيم معامل الارتباط بين الفقرة والدرجة الكلية للمقياس والدرجة الكلية للبعد كما هو مبين في جدول (٤).

الجدول (٤) قيم معاملات الارتباط بين الفقرة والدرجة الكلية للمقياس والدرجة الكلية للبعد النفسي				
الفقرة	ارتباط الفقرة بالبعد	ارتباط الفقرة بالدرجة الكلية للمقياس	الفقرة	ارتباط الفقرة بالدرجة الكلية للمقياس
١	٠,٥١	٠,٣٥	١٤	٠,٤٤
٢	٠,٥١	٠,٢٧	١٥	٠,٣١

3	٠,٦٥	٠,٣١	١٦	٠,٤٤	٠,٤٨
4	٠,٥٥	٠,٢١	١٧	٠,٥٧	٠,٤٢
5	٠,٧٠	٠,٥٤	١٨	٠,٥٨	٠,٥٥
6	٠,٥٣	٠,٤٣	١٩	٠,٣٠	٠,٣١
7	٠,٤٩	٠,٣٩	٢٠	٠,٥٧	٠,٣٦
8	٠,٧٤	٠,٥٠	٢١	٠,٣٤	٠,٣٢
9	٠,٤٣	٠,٣٣	٢٢	٠,٣٩	٠,٦٢
10	٠,٦١	٠,٥١	٢٣	٠,٣٠	٠,٣٢
11	٠,٧٢	٠,٥٤	٢٤	٠,٦٧	٠,٣٠
12	٠,٦٩	٠,٥٠	٢٥	٠,٣٠	٠,٢٨
13	٠,٨٠	٠,٦٠			

يتضح من البيانات الواردة في الجدول (٤) أن قيم معاملات ارتباط الفقرة مع الدرجة الكلية للمقياس تراوحت بين (٠,٢١ - ٠,٦٢)، أما معاملات ارتباط الفقرة مع البعد فتراوحت بين (٠,٣٠ - ٠,٨٠)، مما يدل على تمتع الفقرات بدلالة صدق جيدة مما يشير إلى صدق بناء الفقرات.

الجدول (٥) قيم معاملات الارتباط بين الفقرة والدرجة الكلية للمقياس والدرجة الكلية للبعد الاجتماعي					
الفقرة	ارتباط الفقرة بالبعد	ارتباط الفقرة بالمقياس	الدرجة الكلية	ارتباط الفقرة بالبعد	ارتباط الفقرة بالمقياس
1	٠,٤٣	٠,٦١	١٨	٠,٤٦	٠,٤٢
2	٠,٤٨	٠,٦٠	١٩	٠,٤٨	٠,٤٨
3	٠,٣١	٠,٣٤	٢٠	٠,٦٧	٠,٦٣
4	٠,٣٠	٠,٢٥	٢١	٠,٤٧	٠,٥٠
5	٠,٤٥	٠,٣٨	٢٢	٠,٦٠	٠,٥٩
6	٠,٥١	٠,٥٩	٢٣	٠,٥٢	٠,٣٦
7	٠,٣٤	٠,٣٤	٢٤	٠,٦٦	٠,٥٦
8	٠,٣٠	٠,٣٦	٢٥	٠,٧١	٠,٦١
9	٠,٦٠	٠,٤٢	٢٦	٠,٤٩	٠,٥٣
10	٠,٥٤	٠,٣٢	٢٧	٠,٦٣	٠,٦٤
11	٠,٦١	٠,٥٦	٢٨	٠,٦٥	٠,٦٣
12	٠,٦٤	٠,٥٣	٢٩	٠,٧٠	٠,٧٠
13	٠,٦١	٠,٦١	٣٠	٠,٦٢	٠,٥٤
14	٠,٦٣	٠,٦٢	٣١	٠,٦١	٠,٥١

15	٠,٦١	٠,٤٢	٣٢	٠,٦٠	٠,٣٨
16	٠,٣١	٠,٢٦	٣٣	٠,٦٧	٠,٥٠
17	٠,٤٣	٠,٣٥	٣٤	٠,٥٢	٠,٤٥

يبين الجدول أن معاملات الثبات جميعها جيدة، وبالتالي تم اعتماد المقياس بصورته النهائية حيث تكون المقياس بصورته النهائية من (٥٩) فقرة منها (٢٥) للتكيف النفسي و(٣٤) للتكيف الاجتماعي، ويوضح الملحق رقم (٤) المقياس بصورته النهائية.

تصحيح المقياس: بهدف تصحيح المقياس تم اعتماد تدرج ليكرت الخماسي لقياس مستوي التكيف النفسي والاجتماعي لدى المراهقين، حيث تم إعطاء الإجابة موافق بشدة (٥ درجات)، موافق (٤ درجات)، محايد (٣ درجات)، غير موافق (درجتان)، وغير موافق بشدة (درجة واحدة)، وقد بلغت أعلي درجة يمكن أن يحصل عليها الطالب (٢٩٥)، وأدني درجة (٥٩)، كما تم الحكم علي متوسطات تقدير مستوي التكيف النفسي والاجتماعي علي النحو الآتي:

- من (٠٥ - ٣٣, ٢) مستوي منخفض من التكيف النفسي والاجتماعي.
- من (٣٤, ٢ - ٦٦, ٣) مستوي متوسط من التكيف النفسي والاجتماعي.

تظهر البيانات الواردة في الجدول (٥) قيم معاملات ارتباط الفقرة مع الدرجة الكلية للمقياس والتي تراوحت بين (٠,٢٥ - ٠,٧٠)، أما معاملات ارتباط الفقرة مع البعد فتراوحت بين (٠,٣٠ - ٠,٧١)، مما يدل علي تمتع الفقرات بدلالة تمييزية جيدة مما يشير إلي صدق بناء الفقرات.

ثبات مقياس التكيف النفسي والاجتماعي: للتحقق من ثبات مقياس التكيف النفسي والاجتماعي، تم حساب معامل الاتساق الداخلي للمقياس حسب معادلة كرونباخ ألفا للاتساق الداخلي، وطريقة التجزئة النصفية؛ حيث تم تطبيقه علي عينة استطلاعية تكونت من (٤٠) مراهقاً ومراقبة من خارج عينة الدراسة من داخل المجتمع، والجدول (٦) يبين النتائج.

الجدول (٦) معاملات ثبات مقياس التكيف النفسي والاجتماعي		
المجال	الاتساق الداخلي	التجزئة النصفية
النفسي	٠,٨٥	٠,٩٤
الاجتماعي	٠,٨٥	٠,٩٥
التكيف النفسي والاجتماعي	٠,٨٧	٠,٩٥

- من (٦٧, ٣-٥, ٠٠) مستوي مرتفع
من التكيف النفسي والاجتماعي.
إجراءات الدراسة

تم اتباع الإجراءات التالية في الدراسة:
١. الاطلاع علي الأدب النظري لمتغيرات
الدراسة.

٢. قام الباحث بتطوير أدوات الدراسة
وهي: مقياس الأمن النفسي ومقياس
التكيف النفسي والاجتماعي.

٣. قام الباحث بتحديد عدد أفراد مجتمع
الدراسة بعد الرجوع إلي السجلات
والمصادر الرسمية ذات العلاقة.

٤. قام الباحث بتحديد عدد أفراد عينة
الدراسة الممثلة لمجتمع الدراسة الكلي.

٥. الحصول علي كتب لتسهيل المهمة التي
قام بها الباحث من الجهات ذات
العلاقة.

٦. تم توزيع أداة الدراسة علي عينة
الدراسة، وتوضيح الإجراءات اللازمة.

٧. جمع الاستبانات وإدخالها إلي الحاسوب،
ومعالجتها باستخدام المعالجات
الإحصائية المناسبة باستخدام برنامج
(SPSS) واستخلاص النتائج.

متغيرات الدراسة:

تشتمل الدراسة علي المتغيرات التالية:

١. المتغير المستقل:

١- الجنس: وله فئتان (ذكر، وأنثي).

٢- الصف: وله أربع صفوف (السابع،
الثامن، التاسع، العاشر).

٣- الدخول قبل اللجوء وبعد اللجوء: وله
ثلاث فئات (مرتفع، متوسط، منخفض).

٤- الرغبة في العودة: وله فئتان (رغبة، عدم
رغبة).

٢. المتغيرات التابعة:

١. الأمن النفسي.

٢. التكيف النفسي والاجتماعي.

المعالجات الإحصائية: للإجابة علي أسئلة
الدراسة، تم استخدام المعالجات الإحصائية
الآتية:

١- لمعرفة مستوي كل من الأمن النفسي
والتكيف تم حساب المتوسطات
الحسابية والانحرافات المعيارية.

٢- تم تحديد الفروق بين المتغيرات التالية:
الجنس علي كل من مقياسي الأمن
النفسي، والتكيف تم استخدام اختبار-
ت (t-test).

٣- تم استخدام تحليل التباين المتعدد (5 Way
MANOVA) والمقارنات البعدية بطريقة
شفية (Scheffe) لمعرفة الفروق في
مستوي الأمن النفسي، والتكيف تبعاً

أولاً: النتائج المرتبطة بالسؤال الأول: "ما مستوى الأمن النفسي لدى المراهقين اللاجئين السوريين في الأردن؟" وللإجابة عن هذا السؤال، تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات أفراد عينة الدراسة علي فقرات مقياس الأمن النفسي والدرجة الكلية للمقياس، والجدول (٧) يبين النتائج:

لمتغيرات الجنس والصف الدراسي، والدخل قبل اللجوء والدخل بعد اللجوء، والرغبة في العودة. ٤- تم حساب معاملات ارتباط بيرسون لمعرفة العلاقة بين الأمن النفسي والتكيف النفسي والاجتماعي. نتائج الدراسة: وهذا عرضاً للنتائج التي توصلت اليها الدراسة اعتماداً علي الأسئلة التي تم طرحها، وهي علي النحو الآتي:

جدول (٧) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات أفراد عينة الدراسة عن فقرات مقياس الأمن النفسي مرتبة ترتيباً تنازلياً				
الرقم	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	التقدير
1	أكره نفسي واحتقرها من حين لآخر	3.8917	1.36480	مرتفع
2	أحس بأن حياتي باتت مهددة بالخطر	3.7708	1.31994	مرتفع
3	أشعر بالخطر وعدم الأمان بسبب الفقر أو المرض أو البطالة	3.6125	1.40078	متوسط
4	أشعر أن حياتي الصحية مهددة	3.5583	1.40707	متوسط
5	لم أعد أشعر بالأمن والسلام من حولي لفقدان الحماية من الآخرين حتي أقرب الناس	3.4458	1.34956	متوسط
6	أشعر بالقلق الذي سبب لي الأرق	3.4333	1.39175	متوسط
7	ثققي بنفسك متدنية	3.3833	1.62194	متوسط
8	أنا شخص كثير الشك بالآخرين	3.3792	1.41495	متوسط
9	أشعر أن اختلاطي بالآخرين يسبب لي المشاكل	3.3750	1.49511	متوسط
10	أحس بعدم الاتزان والأمن في الحياة بسبب مشاعر الخوف والقلق واليأس	3.3625	1.40153	متوسط
11	أشعر أن حياتي تسير من سيء إلي أسوأ	3.3583	1.46248	متوسط
12	أحس بالوحدة في هذه الحياة	3.3542	1.45346	متوسط
13	ينقصني الشعور بالمودة ومحبة الآخرين	3.3417	1.47217	متوسط
14	أشعر أن السعادة بعيدة عني	3.3292	1.37064	متوسط
15	أشعر بعدم القيمة في هذه الحياة	3.3083	1.47954	متوسط
16	أحس بالقلق وعدم الارتياح النفسي	3.2875	1.39209	متوسط

17	أشعر باليأس وعدم الرضي عن الحياة	3.2375	1.36829	متوسط
18	أشعر بنقص الاهتمام من قبل الآخرين	3.2250	1.44618	متوسط
19	أفتقر إلي الإحساس بالأمن في الحياة	3.1542	1.46550	متوسط
20	أنا شخص شديد الانفعال وسهل الاستفزاز	3.1458	1.44044	متوسط
21	حاجاتي الشخصية غير مشبعة بشكل جيد	3.0792	1.34366	متوسط
22	تراودني مشاعر القلق والخوف بين فتره وأخرى	2.9875	1.36140	متوسط
23	انفعالي الشديد يسبب لي المتاعب	2.9000	1.41658	متوسط
24	غضبي يفقدني السيطرة	2.8250	1.48444	متوسط
25	إبتعاد الناس عني وقت الشدة يشعروني بعدم الأمان	2.7583	1.49194	متوسط
26	أشعر أن الدنيا بخير وأتوقع الخير من الآخرين	2.3583	1.17360	متوسط
27	أشعر بالاستقرار والأمان في العمل	2.0500	.94934	منخفض
28	أستطيع العيش والعمل بانسجام مع الآخرين (أهتم بالعمل الجماعي)	1.9083	.95939	منخفض
29	أحس بالأمن والاستقرار في حياتي الاجتماعية	1.8542	.92816	منخفض
30	أشعر بالأمان بحب وتقدير الآخرين لي	1.7750	.80752	منخفض
٣١	زيارات زملائي تشعروني بالراحة والطمأنينة	1.7542	.93401	منخفض
٣٢	أشعر بالأمان	1.7542	.92500	منخفض
٣٣	أصدقائي يكونون لي الاحترام	1.7125	.85609	منخفض
٣٤	أشعر بحبة زملائي لي	1.7083	.86199	منخفض
٣٥	لدي الثقة باني قادر علي حماية نفسي	1.6625	.83757	منخفض
٣٦	أشعر أن لدي القدرة علي مواجهة التحديات	1.6625	.73656	منخفض
٣٧	أرغب بالعيش بين الآخرين والتعامل معهم بحبة ومودة	1.6417	.91748	منخفض
٣٨	الالتزام الأخلاقي يمكنني من العيش بأمان	1.5833	.77711	منخفض
٣٩	أشعر بالاعتزاز بنفسي	1.5125	.75977	منخفض
٤٠	أسعي من أجل سعادتي وراحتي	1.3917	.77940	منخفض
٤١	أشعر بالطمأنينة للالتزامي الديني	1.3417	.65960	منخفض
	الدرجة الكلية للأمن النفسي	2.6872	.53219	متوسط

يوضح الجدول (٧) أن المتوسطات الحسابية الحسابية لإجابات أفراد عينة الدراسة علي فقرات مقياس الأمن النفسي تراوحت ما بين (٣, ٨٩-١, ٣٤)، وجاءت بالمرتبة الأولى الفقرة (١٨) التي نصها: "أكبره نفسي وأحتقرها من حين لآخر"

بمتوسط حسابي (٣, ٨٩) وبمستوي "مرتفع"، كما جاءت بالمرتبة الأخيرة الفقرة (٦) التي نصها: "أشعر بالطمأنينة للالتزامي الديني" بمتوسط حسابي (١, ٣٤) وبمستوي "منخفض"، وبلغ المتوسط الحسابي لدرجات

مقياس الأمن النفسي (٢, ٦٩) بانحراف معياري (٠, ٥٣) وبمستوي "متوسط".

ثانياً: النتائج المرتبطة بالسؤال الثاني: "ما مستوى التكيف النفسي والاجتماعي لدى المراهقين اللاجئين السوريين في الأردن؟" للإجابة عن هذا السؤال، تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات أفراد عينة الدراسة علي أبعاد مقياس التكيف النفسي والاجتماعي والدرجة الكلية للمقياس، والجدول (٨) يبين النتائج:

جدول (٨) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات أفراد عينة الدراسة علي أبعاد مقياس التكيف النفسي والاجتماعي			
البعد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	التقدير
النفسي	2.5955	.61535	متوسط
الاجتماعي	2.2668	.51121	منخفض
التكيف النفسي والاجتماعي	2.4061	.44201	متوسط

يوضح الجدول (٨) أن المتوسط الحسابي لبعده التكيف النفسي كان (٢, ٦٠) بانحراف معياري (٠, ٦١٥) وبمستوي "متوسط"، أما المتوسط الحسابي لبعده التكيف الاجتماعي فقد بلغ (٢, ٣) بانحراف معياري (٠, ٤٤) وبمستوي

"منخفض"، وقد بلغ المتوسط الحسابي لمقياس التكيف النفسي والاجتماعي (٢, ٤١) بانحراف معياري (٠, ٤٤٢) وبمستوي "متوسط".

ثالثاً: النتائج المرتبطة بالسؤال الثالث:

"هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha=0.05$) بين المتوسطات الحسابية لكل من الأمن النفسي، والتكيف النفسي والاجتماعي لدى المراهقين اللاجئين السوريين في الأردن تبعاً لمتغيرات: (الجنس أو الصف أو الرغبة في العودة أو الدخل قبل اللجوء أو الدخل بعد اللجوء)؟" للإجابة علي هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لإجابات أفراد عينة الدراسة علي مقياس الأمن النفسي ومقياس التكيف النفسي والاجتماعي تبعاً لمتغيرات الجنس والصف والرغبة في العودة والدخل قبل اللجوء والدخل بعد اللجوء، والجدول (٩) يبين النتائج.

الجدول (٩) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات أفراد العينة علي مقياس الأمن النفسي ومقياس التكيف النفسي والاجتماعي وفقاً لمتغيرات الجنس والصف والرغبة في العودة والدخل قبل اللجوء والدخل بعد اللجوء.					
المتغيرات		الأمن النفسي		التكيف النفسي والاجتماعي	
الجنس	ذكر	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
		٢, ٦٣	٠, ٦٠	٢, ٤٤	٠, ٥١

٠,٣٧	٢,٣٨	٠,٤٥	٢,٧٥	انثي	الصف
٠,٤٠	٢,٤٣	٠,٥٢	٢,٧٦	السابع	
٠,٣٤	٢,٤١	٠,٥٧	٢,٦٧	الثامن	
٠,٥٨	٢,٣٩	٠,٦٠	٢,٦٢	التاسع	
٠,٤٢	٢,٤٠	٠,٤٥	٢,٦٩	العاشر	
٠,٥١	٢,٤١	٠,٥٢	٢,٥٧	منخفض	الدخل قبل اللجوء
٠,٤٠	٢,٤٠	٠,٥٣	٢,٦٧	متوسط	
٠,٥٣	٢,٤٣	٠,٥٤	٢,٧٨	مرتفع	
٠,٤٢	٢,٣٨	٠,٥٠	٢,٦٧	منخفض	الدخل بعد اللجوء
٠,٤٧	٢,٤٣	٠,٥٤	٢,٧٢	متوسط	
٠,٣٩	٢,٣٧	٠,٥٩	٢,٦٠	مرتفع	
٠,٤٣	٢,٤٣	٠,٥٣	٢,٦٨	لا يتمني	الرغبة في العودة
٠,٤٥	٢,٣٩	٠,٥٤	٢,٦٩	يتمني	

لمتغير الجنس لصالح الذكور حيث بلغ (٢,٤٤)، أما الصف فكان أعلى متوسط (٢,٤٣) للصف السابع، أما الدخل قبل اللجوء فكان (٢,٤٣) لذوي الدخل المرتفع، وبالنسبة للدخل بعد اللجوء فقد كان أعلى متوسط لذوي الدخل المتوسط حيث بلغ (٢,٤٣)، أما بالنسبة لمتغير العودة فقد كان أعلى متوسط له (٢,٤٣) للذين لا يتمنون العودة. وللتحقق مما إذا كانت هذه الفروق الظاهرية دالة إحصائياً تم عمل تحليل التباين المتعدد (5 way MANOVA)

والجدول (١٠) يبين النتائج:

يوضح الجدول (٩) أن أعلى متوسط للأمن النفسي تبعاً لمتغير الجنس كان لصالح الإناث؛ حيث بلغ (٢,٧٥)، أما الصف فكان أعلى متوسط (٢,٧٦) للصف السابع، أما الدخل قبل اللجوء فكان (٢,٧٨) لذوي الدخل المرتفع، وبالنسبة للدخل بعد اللجوء فكان أعلى متوسط لذوي الدخل المتوسط حيث بلغ (٢,٧٢)، أما بالنسبة لمتغير العودة فقد كان أعلى متوسط (٢,٦٩) للذين يتمنون العودة.

أما بالنسبة لمتغير التكيف النفسي والاجتماعي فقد كان أعلى متوسط تبعاً

الجدول (١٠) تحليل التباين المتعدد (5 way MANOVA) لمتغيرات الدراسة					
مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الاحصائية
الجنس	مقياس الأمن	.642	1	.642	2.273
	مقياس التكيف	.281	1	.281	1.406
					.133
					.237

الصف	مقياس الأمن	.955	3	.318	1.128	.339
	مقياس التكيف	.095	3	.032	.157	.925
العودة	مقياس الأمن	.018	1	.018	.064	.801
	مقياس التكيف	.159	1	.159	.794	.374
الدخل قبل اللجوء	مقياس الأمن	.818	2	.409	1.449	.237
	مقياس التكيف	.096	2	.048	.239	.787
الدخل بعد اللجوء	مقياس الأمن	.244	2	.122	.432	.650
	مقياس التكيف	.185	2	.093	.462	.630
الخطأ	مقياس الأمن	64.930	230	.282		
	مقياس التكيف	46.033	230	.200		
المجموع	مقياس الأمن	67.690	239			
	مقياس التكيف	46.694	239			

a. R Squared = .003 b. R Squared = -.024

لمتغيرات: الجنس أو الصف أو الرغبة في العودة أو الدخل قبل اللجوء أو الدخل بعد اللجوء لدى المراهقين اللاجئين السوريين.

رابعاً: النتائج المرتبطة بالسؤال الرابع: "ما القدرة التنبؤية للأمن النفسي وأبعاده في تفسير التكيف النفسي والاجتماعي لدى المراهقين من اللاجئين السوريين في الأردن؟" للإجابة عن هذا السؤال تم استخدام تحليل الانحدار الخطي، والجدول (11) يوضح النتائج:

يوضح الجدول (١٠) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوي دلالة ($\alpha = 0.05$) علي مقياس الأمن النفسي أو مقياس التكيف النفسي والاجتماعي تعزي لمتغيرات: الجنس أو الصف أو الرغبة في العودة أو الدخل قبل اللجوء أو الدخل بعد اللجوء، بحيث كانت جميع قيم "ف" ذات دلالة إحصائية أعلي من (0.05)، ولذلك فإنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوي الدلالة ($\alpha = 0.05$) في مقياس الأمن النفسي أو مقياس التكيف النفسي والاجتماعي تعزي

جدول (11) تحليل الانحدار للأمن النفسي في التكيف النفسي والاجتماعي.							
المتغير	معامل الارتباط	معامل التحديد	F	مستوي الدلالة	الخطأ المعياري	B	قيمة ت
مقياس الامن	.434	.188	55.203	.000	0.360	.434	7.430
مستوي الدلالة				.000			

الأمن النفسي والتكيف النفسي والاجتماعي، ويدل هذا علي أنه كلما

يوضح الجدول (١١) أن هناك علاقة طردية ذات دلالة إحصائية بين مقياس

ارتفع مستوى الأمن النفسي يرتفع مستوى التكيف النفسي والاجتماعي لدى المراهقين، وقد بلغ معامل الارتباط بين المتغيرين (٠,٤٣٤)، وقد بلغت القدرة التنبؤية للأمن النفسي بالتكيف النفسي الاجتماعي (١٩٪)، وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى دلالة ($\alpha = 0,05$)، حيث بلغت قيمة t (٧,٤٣٠).

مناقشة النتائج:

هدفت هذه الدراسة إلي الكشف عن مستوى كل من الأمن النفسي والتكيف النفسي والاجتماعي لدى المراهقين اللاجئين السوريين في الأردن، ومعرفة العلاقة بين الأمن النفسي والتكيف النفسي والاجتماعي، والتعرف علي الفروق في مستويات كل من الأمن النفسي والتكيف النفسي والاجتماعي باختلاف الجنس (ذكر، أنثي)، والعمر، الصف الدراسي، والرغبة في العودة، وفيما يأتي مناقشة للنتائج التي توصلت إليها الدراسة:

أولاً: مناقشة النتائج المرتبطة بالإجابة عن السؤال الأول وهو: ما مستوى الأمن النفسي لدى الطلبة المراهقين اللاجئين السوريين في الأردن؟

أظهرت نتائج هذا السؤال أن الأمن النفسي عند المراهقين جاء بمستوي "متوسط". لقد توفرت دراسات تناول الباحثون فيها الأمن النفسي وهي الأمن النفسي وعلاقته مستوى التفاؤل والتشاؤم لدى المراهقين وأظهرت النتائج أن مستوى الأمن النفسي جاء بدرجة مرتفعه لدى المراهقين (دراوشة، 2014)، الشعور بالأمن النفسي (أبو ذويب، ٢٠١٩)، الأمن النفسي علاقته بالفاعلية الذاتية لدى الطلاب السوريين وعلاقته (Alharbi, 2017)، الاكتئاب وعلاقته بالشعور بعدم الأمان (البشير وأمنية، 2017)، ويمكن عزو نتيجة أن الأمن النفسي جاءت بمستوي متوسط بسبب وجود مشكلة ظاهرة في مستوى الأمن النفسي لدى المراهقين اللاجئين السوريين.

وبناءً علي نتائج السؤال الأول فإن الفقرات التي حصلت علي أقل من متوسط تظهر أن الأمن النفسي له أثر كبير علي المراهقين اللاجئين السوريين، وهذا الأمر له آثار نفسية مستقبلية تتمثل في صعوبة عيش حياة هانئة، وهم يشعرون بنقص حاجة أساسية لدي جميع البشر وهي الأمن، ويتضح أيضاً أن هنالك بعض

المراهقين اللاجئين لا يتقبلون العيش في البيئة الجديدة، ومع مرور عدة سنوات علي النزوح من بلادهم فإنهم يجدون صعوبة بالشعور بالأمن النفسي.

ثانيًا: مناقشة النتائج المرتبطة بالإجابة عن السؤال الثاني وهو: ما مستوي التكيف النفسي والاجتماعي لدي المراهقين اللاجئين السوريين في الأردن؟

وتوضح النتائج المرتبطة بهذا السؤال أن مستوي التكيف النفسي والاجتماعي في بعده لدي المراهقين اللاجئين السوريين جاء متوسطًا، وجاءت نتيجة البعد الأول (التكيف النفسي) بمستوي متوسط وجاءت نتيجة البعد الثاني (التكيف الاجتماعي) بمستوي منخفض، وأشار الباحثون في الدراسات التي قاموا بها إلي أن مستوي التكيف في كلا البعدين النفسي والاجتماعي لدي المراهقين اللاجئين كانت تدرج بين مستوي متوسط ومرتفع (أرشيد، 2018؛ خطاطبه وحمدي، 2016).

ويمكن عزو النتيجة إلي الاختلاف في طبيعة البيئة التي كان يعيش فيها اللاجئين السوريين من حيث المستوي الاجتماعي والاقتصادي واختلاف العادات والتقاليد والقيم، ويمكن أن يتحسن مستوي التكيف

النفسي والاجتماعي لدي المراهقين اللاجئين إذا تحسن المستوي الاقتصادي والتعليمي لهم، وهذا يساعدهم علي التعامل مع المستجدات.

ثالثًا: مناقشة النتائج المرتبطة بالإجابة عن السؤال الثالث وهو: هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوي ($\alpha=0.05$) بين المتوسطات الحسابية لكل من الأمن النفسي، والتكيف النفسي والاجتماعي لدي المراهقين اللاجئين السوريين تعزي لمتغيرات (الجنس أو الصف أو الرغبة في العودة أو الدخل قبل اللجوء أو الدخل بعد اللجوء)؟ تبين نتائج هذا السؤال أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية لكل من الأمن النفسي والتكيف النفسي والاجتماعي عند مستوي دلالة ($\alpha=0.05$) تعزي لمتغيرات الجنس أو الصف أو الرغبة في العودة أو الدخل قبل اللجوء أو الدخل بعد اللجوء، ويمكن عزو هذه النتيجة إلي تشابه الظروف الاقتصادية والاجتماعية والتعليمية وتشابه ظروف المرحلة العمرية بين الجنسين التي يعيشها أغلب المراهقين اللاجئين، والتي تقودهم إلي نفس مستوي الشعور بالأمن النفسي والتكيف النفسي والاجتماعي وإلي أفكار متشابهة نحو

الحياة، بعض الدراسات السابقة أوجدت فروقاً دالة إحصائية تبعاً لمتغير الجنس لصالح الإناث مثل دراسة (الغرايبة وطشطوش، 2016)، وبعضها الآخر لم تجد فروقاً تعزي لمتغير الجنس للأمن النفسي والتكيف النفسي والاجتماعي. ويمكن عزو اختلاف النتائج في الدراسات التي أوجدت الفروق لصالح الإناث إلي أن الإناث أقل شعوراً بالأمن النفسي والتكيف النفسي والاجتماعي في فترات حدوث حروب ونزوح إلي بلد آخر، والمعروف أن الإناث يمكن أن يصبون بالاكتئاب والقلق بدرجة أكبر الذكور الذين هم أكثر تحملاً؛ وهذا يؤثر علي شعورهم بالأمن النفسي وبالتكيف النفسي والاجتماعي، أما بالنسبة لمستويات الأمن النفسي والتكيف النفسي والاجتماعي تبعاً لباقي المتغيرات: الصف والرغبة في العودة والدخل قبل اللجوء والدخل بعد اللجوء ، فلا يوجد هناك فروق ذات دلالة إحصائية حسب الدراسات السابقة.

رابعاً: مناقشة النتائج المرتبطة بالإجابة

عن السؤال الرابع وهو: ما القدرة التنبؤية للأمن النفسي وأبعاده في تفسير التكيف النفسي والاجتماعي لدى المراهقين من

اللاجئين السوريين في الأردن؟ تبين النتائج المرتبطة بهذا السؤال أن هناك علاقة طردية ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha=0.05$) بين مقياس الأمن النفسي ومقياس التكيف النفسي والاجتماعي، ويعزي السبب إلي أنه كلما ارتفع مستوى الأمن النفسي يرتفع مستوى التكيف النفسي والاجتماعي لدي المراهقين، ومن ناحية أخرى يعدّ الأمن النفسي والتكيف النفسي والاجتماعي مقياس مهم للصحة النفسية ويوجد بينهم روابط، وهم يقومون بدور هام في تعلم السلوك الاجتماعي والاندماج مع الاحتياجات الاجتماعية والشخصية والتفكير من خلال التشئة والتفاعلات الاجتماعية وهم العمليات النفسية التي من خلالها يدير الأفراد أو يواجهون متطلبات وتحديات الحياة اليومية، وهم يتواءمون مع بيئتهم ومتطلبات الحياة، وهذا يشمل ارتباطهم بغيرهم (العلاقات بالآخرين)، وكيف يتصرفون مع مسؤولياته ومشاعره الداخلية من الناحية النفسية، ويساعدان علي التعامل مع متطلبات وضغوط العالم الخارجي؛ بعض الدراسات السابقة أظهرت ارتباط بين الشعور بالأمن النفسي والمشاكل النفسية

- عمل برامج إرشادية ونشاطات ومبادرات وقائية لتحسين مستوى الأمن النفسي والتكيف النفسي والاجتماعي عند المراهقين اللاجئين.

References:

- (1) Abdallah Mohamed. (2001). **Introduction to mental health**. (1st floor), Amman, Dar Al-Fikr.
- (2) Abu Al-Ghanam, Ghadeer and Al-Khaddam, Hamza and Al-Naimat, Muhammad (2016). **psychological repercussion affecting the Syrian refugees' students in Jordanian schools according to some variables**. Al-Manar Magazine, 22 (2), 271-302.
- (3) Abu Dweib, Ahmad Muslim Suleiman (2019), **Feeling of psychological security among high school students: a field study on Syrian refugee students at the Kasbah of Al-Mafraq Education Directorate**. North Journal of Humanities, 4 (1), 136-109.
- (4) Al-Anani, Hanan. (1988). **Child mental health**. Amman: Dar Al-Fikr.
- (5) Al-Anani, Hanan Abdel Hamid (2005), **Mental Health**, Amman, Jordan: Dar Al-Fikr for printing, publishing and distribution.
- (6) Al-Attiyah, Asmaa (2006). **Perception of psychological security from parents and its relationship to some dimensions of personality assessment among Qatari and non-Qatari late-stage children**. Journal of the Faculty of Education, Alexandria, 16 (3), 274-342.
- (7) Alegre, A. (2008). **Emotional security and**

التي تظهر عدم وجود تكيف نفسي واجتماعي بمعنى كلما كان مستوى الأمن النفسي متدنيا كان هناك مشاكل نفسية ومستوي متدنني في التكيف وكما أظهرت النتائج في دراسة سيدلر (sedlr, 2018)، وأجرت نزال (٢٠١٦) دراسة هدفت للتعرف علي مصادر الضغوط النفسية واستراتيجيات التكيف عند المراهقين السوريين اللاجئين في الأردن، وإظهار العلاقة بينهما، تبين النتائج أن هناك علاقة ارتباطية دالة احصائيا بين مصادر الضغوط النفسية واستراتيجيات التكيف، ويتضح من هذه الدراسة اذا كانت استراتيجيات التكيف جيدة تكون مستوى مصادر الضغوط النفسية منخفضة، وعندما يكون هناك ضغوط نفسية ويكون مستوى الأمن النفسي بمستوي منخفض، ومن المعروف أن الشعور بالأمن النفسي و التكيف النفسي والاجتماعي يقلل من الشعور بالضغوط النفسية.

التوصيات:

- الاستمرار بتقديم الخدمات والبرامج المقدمة المعززة للإحساس بالأمن النفسي لدي مختلف فئات اللاجئين.

ts/POL1025522016ARABIC.PDF.

(15) Aqrae, Iyad Muhammed Nadi (2005) **Feeling of psychological security and its effect on some variables among An-Najah National University students**, published Master Thesis, Nablus, An-Najah National University - Palestine is available online <http://scholar.najah.edu/sites/default/files/all>.

(16) Bacakova, M. (2011). **Developing Inclusive Educational Practices for**

Refugee Children in the Czech Republic. Intercultural Education 22(2), 163-175.

(17) Baeva, I. (2002). **Psychologicheskaya bezopastnost v obrazovanii [Psychological safety in education]**. St. Petersburg: Soyuz.

(18) Boeree, C. G. (2006). **Sigmund Freud** <https://webpace.ship.edu/cgber/frud.html>.

(19) Bordovskaia, N. (2012). Vozmozhnosti obrazovatelnoi sredy v professionalno-lichnostnom pazvitie studentov [Opportunities in the educational environment for students" professional and personal development]. In professionalno-lichnostnoe razvitie buduschego petsialista [The professional and personal development of the future professional] (pp. 76-91). St. Petersburg: SPbGU.

(20) Calhoun, J. F., Accella, J. F. (1990). **Psychology of Adjustment and Human Relationships**. New York: MC Geown-Hill.

(21) Corey, Gerald (2011). Theory and practice of Counseling and Psychotherapy. U. S.A0: Brook/Cole publishing Company.

(22) Corey, Gerald (1996). Theory and practice of Counseling and Psychotherapy. U. S.A0: Brook/Cole publishing Company.

(23) Dukes, R. & Stein, J. (2001). Effects of assets and deficits on the social control of at-

its relationship with emotional intelligence (PDF). Virginia polytechnic institute and state university. Archived from the original (PDF) on 21 September 2018. Retrieved 21 November 2012.

(8) Al-habet, Muhammad. (2003). **Adaptation and mental health**. Alexandria: The Modern University Office.

(9) Al-harbi, B. (2017). Psychological security and self-efficacy among Syrian refugee students inside and outside the camps. **Journal of International Education Research**, 13 (2), 59-68.

(10) Al-Rihani, Suleiman, Al-Thweib, Mai and Al-Rashdan, Ezz (2009). **Parenting patterns as perceived by adolescents and their effect on their psychological adaptation**. Jordanian Journal of Educational Sciences, 5 (3), 217-231.

(11) Al-Tahrawi, Jamil (2007). **Psychological security and its relationship to students' attitudes towards the Israeli withdrawal from the Gaza Strip**. Journal of the Islamic University of Gaza, 15, 270 – 310.

(12) Al-Zahrani, Fahd Ali (2006), **the need for psychological security among middle school students in the private schools in the Tabuk region in the Kingdom of Saudi Arabia**, unpublished master's thesis, Mu'tah University, Karak - Jordan.

(13) Al-Zoubi, Ahmed. (2001). **Developmental psychology**. Amman: Masseyh for Arab Culture.

(14) Amnesty International (2015). **Amnesty International Report 2014/2015: The State of the World's Human Rights**. Accessed on 09/21/2018 from the following website: <https://www.amnesty.org/download/Documen>

of social adaptation of Syrian refugees in Egyptian society and ways to face them in light of some variables. Journal of Educational and Social Sciences, 5 (3), 1-37.

(33) Ministry of Education (2018). **Preparing Syrian students in Jerash Education**. Directorate schools. Jerash: The Directorate of Education for the Jerash Governorate.

(34) Orhan, Aution (2014). **The situation of Syrian refugees in neighboring countries: facts - results - proposals**. Accessed on 09/21/2018 from the following website: <https://www.alsouria.net/content>.

(35) Othman, Ghada. (2011), **the degree to which the educational advisor has effective communication skills and their relationship to psychological security of students**. Unpublished Master Thesis, Amman Arab University, Amman, Jordan.

(36) Rah, Y. Shangmin, C. & Thi, Thu (2009). **Building Bridges Between Refugee Parents and Schools**, International Journal of Leadership in Education, 12(4), 347-365.

(37) Ryan, A. & Shin, S. (2005). **Social achievement goals: the nature and consequences of different orientations toward social competence**. University of Illinois, urbana-champ

(38) Rousseau, D. M. (1995). **Psychological contracts in organizations: Understanding written and unwritten agreements**. Sage Publications, Inc.aign.

(39) Seidler, C. (2018) **The relationship between a sense of security and psychological problems in adolescents living in boarding schools and youth-welfare institutions**. *Zeitschrift Fur Kinder- Und Jugendpsychiatrie Und Psychotherapie* [Z

risk behavior among youth: a structural equations approach. *Youth Society*, 32(3), 337-359.

(24) Fazel, M., Reed, R., Panter-Brick, C. & Stein, A. (2012). **Mental health of displaced and refugee children resettled in high-income countries: Risk and protective factors**.

(25) Ghaith, Souad (2006). **Child mental health**. Amman: Safa House for Publishing and Distribution.

(26) Gharaibeh, Saif and Ttoucheh, Rami (2016). **The level of psychological and social adaptation among students of the upper basic stage for Syrian refugees in Zaatari camp (Jordan) in light of some variables**. International Journal of Research in Education and Psychology, 4 (1), 139-165.

(27) Hegazy, Mustafa (2000) **Mental Health: An Integrative, Dynamic Perspective for Home and School Growth**. White House. Arab Cultural Center. *The Lancet*, 379 (9812), 266-282.

(28) Haneen, Abdo (1983). **Research and studies in adolescence**. Cairo: New Publishing House.

(29) IOM (2011). **Glossary on migration**. International migration law series No. 25, www.iom.int/key-migration-terms.

(30) Jassem, Shaker Haider and Khalil, Afra Ibrahim (2009) **Psychological security and its relationship to the feeling of psychological unity among a sample of preparatory stage students**, Journal of Psychological Sciences, University of Baghdad, Iraq New.

(31) Kearns, K,(٢٠٠١). ; Kiepac, L and Coie, A. **Peer relationships and preadolescents perceptions of security in the child mother**.

(32) Mahran, Asmaa (2018). **The challenges**

Kinder Jugendpsychiatrie Psychother] 2018 May; Vol. 46 (3), pp. 230-237. Date of Electronic Publication: 2017 Oct 11.

(40) Sharf, Richard S. (2000). **Theories of Psychotherapy and Counseling. Second edition.** Brook Cole.

(41) Simons, j., John, W. (1999). **Human Adjust.** UsA,WM.Crown.

(42) Unhcr, **United Nations High Commissioner for Refugees, Geneva**, 28-30 June 2007.

(43) Vaghela, K. (2015). Adjustment among adolescent girl students of secondary school with respect to their type of family. **International Journal of Applied Research**, 1(8), 781-784.

القيم الأخلاقية في الأعمال الشعرية الكاملة لـ(محمود مفلح)

د. رائد مصباح الدايتة*

تاريخ الوصول: ٢٠٢٠/٤/٢١ م

تاريخ القبول: ٢٠٢٠/٧/١٢ م

الملخص

الشعر صورة تعبيرية متحركة ملونة متسقة موسقة يحتويها مشهد مؤثر ذو وهج وصدى في النفس الإنسانية، يصوره الشاعر بألقه وحسّه ووجدانه وأفكاره وخيالاته، ويقف على أنغام الحياة فيبثها من عمق الروح بكلمات شاعرية عميقة المعنى، ويطل من أشعاره على قيم أخلاقية نبيلة التي تُستقى من القرآن الكريم، والسنة النبوية المطهرة، وأعراف المجتمع النبيل، والتي تُلقي ظلها على أفعال الإنسان وأقواله فتقربه من ربه، ومجتمعه، وتجعله صالحاً في الحياة، يقوم بما يجب أن يقوم به كل سوي، هذا ما سطره الشاعر الفلسطيني (محمود مفلح)، من خلال إيمانه بأهمية الأخلاق في الحياة، وتطلعه للآثار التي تنتج عنها، يقدمه تحت ظلال مشهد قيمي أخلاقي يلامس الواقع، معبراً عن تجربته وانغماسه في أيقونة من الأخلاق ودماثة الصفات، واستطاع أن يجوب بقصائده تلك القيم التي احتلت في النفوس مرقداً، ساعياً ينادي لها بين الناس بحبٍ وتفاؤل.

الكلمات المفتاحية: الأخلاق، القيم، الشعر، محمود مفلح.

* باحث، عميد المكتبات وأستاذ البلاغة العربية، جامعة فلسطين-غزة.

The ethical values in the complete poetic works of (Mahmoud Mufleh)

Abstract

Poetry is a colorful, consistent, coordinated, animated expressionist image of a poignant scene with glare and resonance in the human psyche. The poet depicts him with his brilliance, shine, sense, conscience, thoughts and imaginations, He stands on the rhythms of life which is awarded from the depth of the soul in deep poetic words. His poetry overlooks noble moral values that are derived from the Holy Quran, the purified Prophet's Sunnah and the Usages of noble society, which casts shadow on man's actions and words, bringing him closer to Allah, his community, and making him good in life, doing what everyone should do, This is what the Palestinian poet (Mahmoud Mufleh) underlined, through his belief in the importance of morality in life, and his view of the consequences that result from it. He presents it under the shadow of a moral value scene that touches reality, expressing his experience and immersion in an icon of morality and suavity of qualities, He was able to roam his poems those values that have occupied the eminent place, seeking to appeal among people with love and optimism.

Keywords: Ethics, values, poetry, Mahmoud Mufleh

تقدمة:

الشعر لسحراً، يحاكي الواقع العربي المعاصر، ويقدم قراءة عن إيقاعات الحياة التي لا يستطيع الشاعر أن يتوارى عنها، أو أن ينسل منها، في ثوب تجربة معاصرة ومتقدمة، وهو في الوقت ذاته شعرٌ نفاذ، عميق الجذور والهوى والقيمة... وتلك تجربة أحد الشعراء العرب الفلسطينيين.. شعراء الصف الأول بامتياز... شعراء

إنَّ الاشتغال بالكتابة الإبداعية التي يجرّكها الوجدان رائعة من الروائع، وجميلة من الجمالات، وإنَّ الأكثر جمالاً تلك الكتابة التي تفيض فيها الوجدانيات، وتنتشي من داخل الحس والشعور، وهي في حدّ ذاتها كتابة تتعاطم فيها معالم الإبداع، وتتسامى إلى عالم مبدع فاتن، وإنَّ من

الطليلة الذين عاشوا نكبة فلسطين سنة ٤٨م بتفاصيلها، وحيثياتها، وملابساتها التاريخية، وظروفها الأخلاقية، فبقيت جذوتها في نفوسهم، حتى أثرت في سلوكهم، وما تزال تسبح في أعماق أعماقهم، وتصرفاتهم. وإنَّ الشاعر الفلسطيني حمل أمانة الكلمة، بكل زخمها الإيجابي، ومأساتها، وجبهاتها، وميادينها؛ فتكلم لا عن هوى أو جهل، وأفصح دونما تعقيد أو زلل، وأجاد في تصوير الحقائق والوقائع بألوانها وأنساقها، فأبان عن جمال الأخلاق، وكشف عن كثير من محاسن النفوس، وجماليات الألسن، وما زال هذا دأب الشاعر الفلسطيني، الذي لم يتجاهل بدوره بناء الفرد والأسرة والمجتمع؛ بل كانت له كلمة مليئة بالحرص عليهما، ممزوجة بالحكمة، محلاة بجمال الأسلوب، فخرج ناصحاً أميناً تارة، وواعظاً مرشداً تارة أخرى، ومبدعاً فناناً متألقاً، فاستعان بقدرته الفائقة في التعبير، فمرة صرَّح بلا مواربة، وأخرى رمَّز دون تراجع، وثالثة زَيَّن الخطاب وجلَّله بالنافع المفيد، والأسلوب الرشيق، حتى كشف بذلك كله عن تجارب عدة، غير متجاهل أنَّ ذاك مطلب إنساني ملح. لقد اشتغل الكثير من

الشعراء الفلسطينيين ببناء المجتمع سلوكياً وأخلاقياً وسياسياً ودينياً، والشاعر (محمود مفلح)، واحدٌ من أولئك الشعراء الذين ما فتئوا ينشرون القيم النبيلة، ويذيعونها بالأسلوب الجميل العذب، والعبارة السهلة، والصورة الملونة المتناسقة، والموسيقى المناسبة، فتحدث عن القيم الأخلاقية وأمدتها بأصولها من القرآن الكريم، والهذني النبوي القويم.

أهمية البحث:

إنَّ القيم الأخلاقية ثمرةٌ كريمة تنشدها النفوس السامية، والضمائر النقية، والعقول الرشيدة؛ وتطبيقها من جهة الفرد والأسرة والمجتمع يُعدُّ دالَّةً من دلالات الخير، وأمانة من أمارات الفلاح، وعلامة من علامات النهضة، والتحلي بها جميعاً مطلبٌ من مطالب الدين، والتزين بفرائدها آيةٌ من آيات الجمال، فمن العقيدة الصحيحة يستقيم الفكر، ومن الإيمان بالله يطمئن القلب، ومن العبادة القويمة على منهاجه سبحانه يعتدل السلوك، وتحسن الأفعال، فضلاً عن أنَّ ذلك كله يقود الفرد والجماعة إلى السعادة في الدارين، الدنيا والآخرة؛ لذا كان هذا البحث.

أهداف البحث:

أولاً: الوقوف عند القيم الأخلاقية بصورتها الجمالية كما رآها الشاعر، وجلّلاً بثوب أدبي مبدعٍ أخاذ.

ثانياً: التأكيد على ما يشغل الأديب الفلسطيني في الغالب من قضايا الدين والوطن والأخلاق؛ لكونه الذي يدلّل بوضوح على مستوى التميز في النزاهة والاستقامة عند الفرد والأسرة والمجتمع.

ثالثاً: حصر الكثير من القيم الأخلاقية، التي استمدت أصولها من مصادر الدين في القصيدة الفلسطينية، والتأكيد على أهمية حضورها في المجتمع الفلسطيني.

منهج البحث: اعتمد الباحث المنهج التحليلي؛ للوقوف على أشكال القيم وصورها، وأبعادها، وجمالها.

تعريف القيم: القيم واحدها القيمة، فعله: يُقيم، وماضيها: قَيّم، وأصله الواو؛ لأنه يقوم مقام الشيء. فالقيمة: ثمن الشيء بالتقويم، تقول: تقاوموه فيما بينهم^(١)، وما له قيمة إذا لم يدم على شيء^(٢)، وتطلق القيم على الفضائل الدينية والخلقية والاجتماعية التي تقوم عليها حياة المجتمع الإنساني^(٣).

القيم اصطلاحاً: هي "جملة من المقاصد التي يسعى القوم إلى إحقاقها متى كان فيها صلاحهم، عاجلاً أو آجلاً، أو إلى إرهابها متى كان فيها فسادهم، عاجلاً أو آجلاً"^(٤).

القيم الأخلاقية: هي مجموعة من المبادئ والضوابط التي تُحدّد سلوك المؤمن تجاه ربه، ثم تجاه الكون بما فيه.

أشكال القيم الأخلاقية: تتمثل في التحلي بالسلوك الذي أقره الدين الإسلامي، وتعارف عليه المجتمع الفلسطيني المسلم المحافظ، وذلك في معاملة الإنسان لنفسه، وربه، والناس من حوله، والالتزام بالقواعد والقوانين التي تنشأ للمحافظة عليه، والقيام بالواجبات المطلوبة منه، وأبرز أشكال القيم الأخلاقية، يوجزها الباحث فيما يلي:

القيمة الأولى: صفاء النفس الإنسانية

إنّ الشاعر يكون عادة في تأمل معاناة الإنسان، يحاول الوصول إلى أغوار نفسه التي ينعكس عليها الواقع الأليم الذي يرفضه، وهو يحسُّ إحساساً عنيفاً بوقع الزمن^(٥)، ولم يعجز الشاعر في قصائده عن سبر تلك الأغوار غير مكثفٍ بالنفس؛ بل درج إلى العقل الذي هو منبت الأفكار، وبافتخار تبدأه الجملة الاسمية أشار إلى ذلك المخزون الفكري المتمثل بالعقيدة

الإسلامية الفدّة، وإلى المنهج السليم المكتمل، بما يحتويانه من إيمان، وفكر، وتشريع، وسلوك، وأركان، وتفرّعات؛ لأن تلك العقيدة تغطي حاجات الإنسان في معاشه ومعاذه على السواء. فحقّ الافتخار بتلك العقيدة الجامعة الشاملة المانعة، التي حكمتها سورتا الفتح والأنعام. وفي قصيدة (اعتذار)، التي يحاول فيها التأكيد على سُمُو العقيدة الإسلامية السمحة، بما تحمله من نفحات روحانية، ووجبات تغذية نفسانية، فتعلو بذلك على العقائد الأخرى، وهي في الوقت ذاته ليست مكائلاً للأمراض والمرضى الحاقدين، يقول:

أين من تلكم العقائد دينٌ

ربّه الله... والرسول الأمين

ليس فيها للحاقدين مكانٌ

ليس فيها الجذام والطاعون^(٦)

عبر المفارقة التصويرية يحاول الشاعر استظهار العقيدة الإسلامية مقابل العقائد الأخرى، فلا تفاضل بين عقيدة التوحيد وغيرها، فقد عرض في الصورة الأولى عقيدة التوحيد مجسمة بالكمال والتمام في الحسن، كونها جاءت من الله تعالى الأعلى الكامل المنزه عن النقائص، ونزلت إلى رسول الله ﷺ فبلغها بأمانة دون تغيير أو

تبديل أو تحريف، وفي المقابل تجاهل عرض صورة العقائد الأخرى؛ لكن سياق الحال لم يتجاهلها حتى فهم منه نقص منهجها، وسقم حالها، ثم انتقل إلى عرض الصورة الثانية التي تظهر العقيدة الإسلامية حياة من آمنوا بها أنها أقرب إلى النرجسية السعيدة، يفوح عطر جاهلها، وطهرها، وفي المقابل تظهر صورة العقائد الأخرى الملأى بالكدر والتعاسة، ثم انتقل إلى الصورة الثالثة التي أبان فيها أن العقيدة الإسلامية لا مكان فيها للحاقدين، ولا للمجذومين والمطعونين، في إشارة إلى الصورة المقابلة التي تسمح فيها العقائد الأخرى بوجود البطالين والحاقدين والمعتلين، ثم ينتقل الشاعر عبر المفارقة التصويرية نفسها إلى الكشف عن أفضلية العقيدة الإسلامية أمام العقائد الأخرى التي يؤمن بها كثير من العقلاء ظناً منهم أنها الأفضل، فيقول:

هي أنقى من النقاء وأصفى من دموع

يبيحها الزيتون

وأضاءت جباهنا بعد ذلّ

وتخلت عن لفظها (حبرون)^(٧)

تستمر المفاضلة بين الخيارات السامية، بين العقيدة ونقاء الدموع وصفائها، ولم تكن المفاضلة بين نقيضين، أو متعارضين،

ولم تكن مع العقائد الفاسدة، التي تشرعن
الباطل والظلم والجور والفساد؛ إنما مع
النقاء نفسه، فعقيدة التوحيد أنقى من النقاء
نفسه، وأصفى من الصفاء عينه، فليتنا نعيد
القدس بالعقيدة، وتسير جيوشنا حطين من
جديد؛ لتضيء جباهنا بعد ذل وانكسار،
وتتخلى عن لفظها حبرون. وفي قصيدة
(الأيدي الأثمة)، يقول:

أيها الوجه المغامر

يا سليل الحق يا رمز المجازر

إن رب الناس قادر

أن يُحيل الشوك في أرض الملايين وروداً^(٨)
" إن كثافة الإحساسات تجعل الصور
الاستعارية ذات طابع رمزي. فهي
استعارات بعيدة ومعقدة تعددت
أبعادها^(٩)، فبعد البدء بصورة العدو القبيح
في ثوب استعاري يطل بوجهه المغامر
العابث يطالعنا الشاعر بتقانة الاسترجاع
إحدى تقانات الزمن يسترجع من خلال
ذاكرته أولئك الذين قضوا من أصحاب
الرايات السوداء والعقائد الفاسدة،
يستدعيهم إلى حاضر المسلمين اليوم، ومع
ذلك هو يستشرف لهم مستقبلاً يكون كفيلاً
بالقضاء على تلك الطغمة؛ ليجدوا
مصرعهم من جديد في مشهد دام، وإن كان

الشاعر في بداية القصيدة قد نفّض يديه من
الواقع الذي خذله، ولم يعد يثق به، ولا بمن
يمسك زمامه من الحكام والناس؛ محاولاً
تغيير الشر، وإبدال الظلم، ووأد الفتن،
موقناً أن تحقق ذلك إنما بالعودة إلى ربّه؛
إيماناً منه أنه مصدر القوة، وماغها،
وموجهها، وإدراكاً منه أن الله تعالى لا
يعجزه حقد حاقده، ولا سفك سفّاك، ولا
بطش باطش، فهو يهلكه كما أهلك
المتجبرين في الأرض من قبل، فقد رثته تخلق
من الشيء ضده، فالشوك يخرج منه الورد،
وفرعون الطاغية قاتل الأطفال ألقى الله
تعالى إليه موسى عليه السلام خصمه؛ لينبت تحت
عينه، فأهلكه وأتباعه، واجتث جنوده؛
ليعيد للأرض والوطن الأمن والسلام
والحب بقدرته عوداً حميداً دون أن يعيق
أمره عائق، أو يعجز إرادته شيء، وتتجلى
هنا قيمة الإيمان بالقدرة الإلهية في إزهاق
الباطل مهما كانت قوته وجبروته، وبلغت
عنترته وصلفه وغروره، فيستحضر
شخصية فرعون؛ ليقرر حقيقة أن الباطل
هو هو يعاود بأثوابه وأشكاله ووجوهه في
كل وقت، ثم لا يلبث حتى يستعلي عليه
الحق، وهذا ما انتهى الشاعر إليه. ويقول
الشاعر في قصيدة (يا إلهي):

يا إلهي أعطني وجهًا... ونورا
كي أنسل الزيف... كي أنسف هاتيك
الجسور^(١٠)

إنني ضقت بهم... صمًا وعميانًا...
وعورا^(١١)

نداء ممدود موشح بصوت بتموجات
الألف المتكسرة الجميلة التي انتهت بها
أبيات القصيدة، يتهل المسلم إلى ربه؛ طالبًا
بافتقار عطاء لا يجسر أمام الحياة إلا إن
ناله، ويطلب أن يمنحه وجهًا من السماحة،
والبراءة، والنقاء، والبياض، والنور، كما
يطلب أن يعطيه الإيمان وخطا الراشدين،
وأن يزحزحه أسقام الهوى، ويجنبه غرور
النفس الذي يهيئ له الشر خيرًا، قال تعالى:
﴿وَقَدْ مَنَّا إِلَى مَا عَمِلُوا مِنْ عَمَلٍ فَجَعَلْنَاهُ
هَبَاءً مَّنْثُورًا﴾ [الفرقان: ٢٣]، و﴿لَا تَحْسَبَنَّ
الَّذِينَ يَفْرَحُونَ بِمَا أَتَوْا وَيُجِبُونَ أَنَّ يُحْمَدُوا
بِمَا لَمْ يَفْعَلُوا فَلَا تَحْسَبْنَهُمْ بِمَفَازَةٍ مِنَ
الْعَذَابِ وَلَهُمْ عَذَابٌ أَلِيمٌ﴾ [آل عمران:
١٨٨]، ويلتجئ الشاعر بثوب الحياء الخفي
إلى ربه طالبًا منه إطلاق القوة العظيمة فيه،
تلك القوة التي تبلغ زئير أسدٍ يشعر بالزهو،
ويحسُّ بواجبه تُجاه دينه؛ ليستطيع نصره،
فيفلّ زيف الباطل، وينسف أركانه
وجسوره ومدده.

إنني ضقت بأبناء الدجى... ضقت كثيرًا

تشير التجربة الشعرية إلى أنَّ المبدعين
يجمعون بين المحاور الدلالية المختلفة،
وطاقتها الإيحائية، فالشاعر تارة يُطعم هذا
التناج ببعض الرموز العقدية، التي تتضوع
منها الأخلاق في براعة تامة^(١٢)، وما زال
الشاعر يلتجئ إلى ربه في قوة وإصرار،
مؤكدًا مرددًا أنه ضاق كثيرًا بكلِّ ما تحمله
الليالي من فتن وافتتان، وشر وسوء، وقد
حمل (الدجى) معه الظلمة وحلكة السواد،
كاشفًا عن حقيقة من رآهم أو اختلط بهم،
ما هم إلا زمرة من العميان الذين لم يبصروا
طريق الهداية، ولم يعرفوا سبل النجاة، ولم
يدركوا عظمة الالتجاء إلى ربهم، ولا لذة
القرب منه، وهم صمٌّ عن سماع أي كلمة
تقربهم من خالقهم، أو تتحدث إليهم عن
حقه عليهم، وافترق الشاعر عنهم وما زال
العوار يتلبس نفوسهم وعيونهم وآذانهم.
وفي ذلك إشارة إلى سرٍّ ما حظيت به نفسه
من الراحة والدعة عند التجائه إلى ربه، فقد
زال الإحساس الذي مائل إحساس
أصحاب الليالي والدجى. وما زال الحوار
قائمًا بين العبد وربّه، ويحاول الشاعر
تعميمه؛ ليشمل مَنْ يُحب؛ ناصحًا محبًا،

حتى يتم الاعتماد على الله، والتوكل عليه
- سبحانه، ففي قصيدة (يا نفس)، ينفث
الشاعر بحرصٍ ونصحٍ ومحبةٍ معاني الصلة
بالله، والالتجاء إليه، فيقول:

قل: توكلت على الله وسر

حسبك الله قويٌ مقتدر

أو روى نفسٍ، وما أنعسها

حينما تستمرئ النفس البطر^(١٣)

أمرٌ مزينٌ بالنصح، ومحمولٌ بالشفقة،
ومخوفٌ بالدعوة إلى التوكل على الله -
تعالى - في أثناء السير، فيكفيك الالتجاء
إليه، والتوكل عليه؛ لكونه ربٌ قويٌ
مقتدرٌ، محذراً من الاغترار بعمل الشيطان
والهوى، مشيراً إلى كثرة الشياطين على
الطريق، وتداعي روى الهوى في السبيل،
فما أسوأ الحياة التي يستمرئ فيها الشيطان
الهوى النفس، عندئذ تتبطر عن تتبع الخير،
وتكتفي بهما عن إدراك حقيقة الوجود.
وفي قصيدة (الحمى)، يتضرع إلى الله تعالى،
ثم يبتشكواه له فيشكو من سوء النفوس
وشرها في هذا الزمان، واصفاً تغير
الأحوال:

أنهكوا الأنفس إسفافاً وأذوها فجورا

يا إلهي أعطني قلباً كبيراً^(١٤)

حقيقة مرة يعلنها هنا حسبما يطالعها أو
وفق ما تترأى له، يشكوا مسببها إلى الله
تعالى، فإنهم أنهكوا النفس بالتبعات،
ورؤى الفساد، وأعمال الفجور، فوجهوا
إليها ما ألهأها، وأمراضها، وأسقمها،
وآذاها، وحولوا فطرة الله التي فطر الناس
والكون عليها إلى غابٍ وخُفرٍ جحورٍ، فما
عادت ملامح النفس الإنسانية تحظى
بطبيعتها، ولا الكون استقرَّ على حاله
البريء من اللوثات، فقد غيروا كلَّ شيء،
ثم يعترف بالعبودية وأنه جاء إلى باب ربه
راجياً له، مستجيراً به، طالباً منه الرحمة،
وأن يشمل به عفوه، وأن يمنحه قلباً كبيراً
يستوعب جمال قربه، ويستوعب الالتجاء
إلى جنابه في صفاء ونقاء، فهذا هو سرُّ
القدوم إلى باب الرجاء. وفي قصيدته (يا
نفس)، يقول:

إنها الأنفس من يطلقها

في الفضاء الرُّحْب من هذي الحفر

من يسويها على فطرتها

تعشق الصبح، وللصبح خبر

من يزيها ومن يسمو بها

فوق هذا الدون... هذا المنحدر^(١٥)

يؤكد غائباً بهاء الضمير، ثم يفاجئ

قارئه بحضور (الأنفس)، راغباً بأسئلته

اللاهية، ولم يبق لهم إلا شعرهم
الزهدي^(١٧)، من مثل قوله:

فاتق الله قبل فوات أوانٍ
سوف يغدو فيه الشراب حميماً
والبس الطهر في الحياة رداءً
واتخذ طاعة المهيمين زياً^(١٨)

فعل (اتق) يعاود من جديد أمره التحذيري
بلا ملل، ويردده من نبع حبٍّ وشفقة
وأمل، مشيراً إلى ضرورة انتهاز الفرصة قبل
أن يفوت الأوان، وتمضي الأيام، وقبل أن
يكون الحميم شراباً، والجحيم مكاناً،
ويعاود من جديد أن يأمر ناصحاً بضرورة
لبس الطهر والنقاء رداءً للأخلاق، واتخاذ
طاعة الرحمن المهيمين على الدارين ثياباً
يتزين بها.

القيمة الثانية: الشجاعة والبسالة

في قصيدة (الجهاد الكبير)، يتجلى
التحدي في أبهى صورته، يقول:

لا نبالي بالسجن ما دام فيه
عزة المؤمن القوي الجسور
من يقاضي الطغاة إن لم نحكم
سيف إسلامنا بكل كفور^(١٩)

صورة حقل الشجاعة المصحوبة
بالتضحية التي احتوتها القصيدة تنفجر إلى

المتوالية التي بدأها عمَّن يتمكن من
إخراجها من الزلات والآثام والحفر التي
وقعت فيها، وعن الذي يقدر أن يرجعها
إلى فطرتها، ويتشلها من عبثها، والضياح
الذي لحق بها، ويجعلها نقية كالصباح، بريئة
لم تختلط بشيء كولدته، وعمَّن يستطيع
تزكيتها، والأخذ بيدها نحو السمو، بعيداً
عن الوضاعة والدونية، والمنحدرات؛
لكونها لو خرجت مما هي عليه إلى ما أحبه
لها بأن تكون عليه؛ سعدت، وفازت. وفي
قصيدة (حي على الفلاح)، يقول:

فلنغسل النفس مما... عرا من الأدران
مما جتته يدانا... في حضرة الرحمن^(٢٠)

فعل الأمر يتردد طالباً غسيل النفس
مما أصابها من لوثات الأعمال والأقوال،
ومن وعكات الأدران والمآخذ والسقطات،
ومما جتته اليدان من بطش وسلب واعتداء
واغتصاب للحقوق، داعياً إلى حضرة
الرحمن، بنفس صوفية زاهدة عن دنيا الشر،
راغبة في عاقبة الخير؛ لتأتي صفة الله الرحمن
حافةً للنفس، ضامةً لها، مستوعبة التوبة من
اللمم وما اقترفته الأيدي واجترحته
النفس، وإنَّ معظم الشعراء الذين تزهّدوا
بعد حياة آثمة - إن لم يكونوا جميعاً - قد
أسقطوا شعرهم الذي يعبر عن حياتهم

**الأفعال: (لا نبالي، بمنح الضياء، يحيل
الهجير عطراً، تهاوت الصواعق، يقاضي
الطفاة، نحكم سيف إسلامنا)،** وصورة
أخرى لا تقلُّ إيجاءً عن الأولى، التي تحمل
دلالة الشجاعة المصحوبة بالتضحية، في
الأسماء: (عزة، المؤمن، القوي، الجسور،
النفير، أعاصير، سلاح، التحير، خيولي،
الميادين، الصواعق، الصخور).

**وكبرنا واستحال الدمع في العينين ناراً
وعرفنا نكهة الرفض وحاصرنا
الحصاراً^(٢٠)**

رغم ضمير الجمع الفعلي (كبرنا) لم
نغيّر ولم نبذل؛ بل ازددنا ثباتاً تلو ثبات،
وتحولت دموعنا براكيناً وناراً، وبضمير
الجمع الفعلي (عرفنا) لم تغب عن
إحساسنا نكهة الرفض لكل ما هو جائزٌ
ظالم، فثبتنا؛ بل تقدمنا وتجراًنا على محاصرة
الحصار.

**وخطونا الخطوة الأولى وحطّمنا الجداراً
فلماذا بالأرض نخضر يمينا ويسارا^(٢١)**

وفي قصيدة (شكوى)، يقول:

**أين الفوارس ممن كان صوتهم
يزلزل الأرض باسم الواحد الأحد**

وكان لي راية كالنسر شاحنة

وأمة مثلها الأقدار لم تلد^(٢٢)

إنّ ملامح الشخص الإسلامي التي
أشار إليها الشاعر تتواشج مع رؤيته ونفسه
وإحساسه، الشيء الذي يكشفه شعره،
بلغته، وثقافته، وعنوانات قصائده،
وأسلوبه، الذي هو لسانٌ مستقلٌ بذاته،
جذوره أساطير الكاتب الذاتية وأسراره،
ويبين ذلك عندما بدأ يُسائل نفسه ومن
حوله عن زمنٍ يصف أصحابه
بـ(الفوارس)، مسترجعاً صفات الفوارس
الذين يرهبون عدوهم بأصواتهم دون
الحاجة إلى أن يشرعوا في إخراج سيوفهم
من أعمادها، فأصواتهم التي تصدح بالقرآن
والحق لكافية أن تدفع في قلوب عدوهم
الرعبة والخوف منهم، وقد تسليح من أجل
هذا الاسترجاع بالفعل الماضي (كان)،
الذي تردّد ثلاث مرّات؛ ليدلّ على
الكينونة والوجود وعدم استحالة رجوع
قوة الماضي، كما يدلّ على الأثر البالغ
للفوارس الماضويين في نفس الشاعر، ثم
تبدأ ولادة الجيل نفسه أو شبيهه من جديد؛
فتزلزل الأرض تحتهم بكلمة التوحيد،
وكلمة الله أكبر، وهي تخرج في الفضاء
الرحب؛ فتصب المزيد من الخوف والرهبة

فيهم، ويأتيه الجواب الجمعي على هيئة حوار، وقد أجاب هو قبلهم، مفتخرًا بيوم الإسلام الذي انتشر في الآفاق، وبلغ كل قطر ومصر، حتى عم ما طلعت عليه الشمس، وشمخت رايته وعلت في زهو نسر، فكانت أمة الإسلام فريدة مميزة، لم تلد السنون أمة تضارعها في سماتها الرائدة. وما زال الفخار بكلمة (الله أكبر)، شعورًا جميلًا، وخطابًا مميزًا يتسلح به الشاعر؛ لتزكية نفسه من جهة، ودفعًا لكل ما ينغص عيشه من جهة أخرى، فالتعبير عمًا يُدخاله من فرح وسرور بهذا الخطاب الجميل، تتفاعل معه وتؤكد تلك القافية التي أطلقت الألف، فبمثل تلك القوافي "يتحرك مدُّ النفس بالصوت رغبة منه في إيصال صوته إلى الغافلين؛ لإيقاظ مشاعرهم"^(٢٣)، وتتعاظم النغمات بتكرار الكلمات (خطوة/ خطوة)، وبتمائل نهايات الكلمات (خطونا/ حطُّمنا/ يميننا)، و(جدارا/ لسارا)، يقول:

وخطونا الخطوة الأولى وحطُّمنا الجدارا
فإذا بالأرض تخضر يمينًا ويسارًا^(٢٤)

ثم تتجلى الموسيقى الداخلية المتولدة من التوازن اللطيف بين الكلمات (إخوتي/ إخوة)، مع تكرار الضمير

المنفصل (أنتم)، الذي يخصص به ويؤكد قوتهم وحضور مصيرهم، وتكرار كلمة (مصير) محدثًا بينهما مفارقة عجيبة، فجعل مصير الأولى قوة حاسمة للمصير الأخرى، ذلك كله يكشف عن إحساس الشاعر المرهف الطرب، يؤكد به المعاني الساجدة في أرجاء النص، ومثل ذلك قولهم:

إخوتي إخوة الجهاد الكبير

يا نجومًا تشع في الديجور

أنتم القوة التي تكنس الليل

وأنتم مصير هذا المصير^(٢٥)

يلتحم الشاعر بأخوة متينة مع المجاهدين، ولا يكتفي بنسبتهم إلى الجهاد الكبير؛ بل يصفهم بالنجوم اللامعة؛ لكونهم ذوي أثر في الحياة، فهم الذين يزيلون ظلام الحياة، ويسطرون ملاحم النصر والبطولة، ولا تنبض القوافي إلا بسيرهم، وذكرهم، ولا صوت للنسور إلا بوجودهم، فقد أخبر العالم عنهم بأنهم مصدر القوة، التي تكنس الباطل الذي لا يجرؤ أحدٌ على اعتراضه، أو الوقوف أمامه، وهو بهذا يحوّل القوة إلى يدٍ كانسة، والليل الزماني في صورة متسخة إلى مكان تملؤه القاذورات، ويؤكد أن مصير الأمة متعلق بحضورهم، ومرتبطة بوجودهم.

القيمة الثالثة: التحفيز على الخير والمناقب الحسنة

ويحاول في قصيدة (حي على الفلاح)، أن يُحفِّز قارئه، ويشجعه، ويأخذه إلى عالم فريدٍ من الصفاء، والمروءة، والقوة، وصدِّ ما يناقضه، وردِّ ما يجابهه، يقول:

ما أظهر النفس لما تصيح للقرآن
جرى فقوَّض عرشاً على ذوي
التيجان^(٢٦)

هذا النسق من البناء التعجبي يرسم طهر النفس المؤمنة التي تصدح بالقرآن الكريم على لوحة متحركة؛ تُعْنِيهِ، وتُموِّج أصواته، فيكون لها بالغ الأثر، فيها تتعطر الأذان من موسيقاها، وتتكحل النواظر من جمالها، وهذا ديدنها في كلِّ زمان، والنفس تصيب من نفحاته الربانية، وينقضُّ عرش الطاغوت وصحبه من قوته وهيئته وسلطانه، فهي تشكل لوحة قرآنية متحركة، تستحضر المعاني والدلالات والإيحاءات ذوات النفحات؛ لتكون مقوداً وموجهاً نحو تمكين الواقع الذي يتصوره الشاعر، ويرى أنه الأكثر إضفاءً للخير على البشرية. وفي قصيدة (نحن إسلامنا عظيمٌ عظيم)، يؤكد أنَّ القرآن هو مصدرُ العزَّة، ومنبعُ الكرامة، ومنطلقُ الهداية، ومعراجُ السمو، وتتموج

تلك المعاني مع موسيقى التقفية المديدة، فبهما معاً يتجسد موقفٌ داخليٌّ للشاعر تجاه ما يكتب عنه، وتعدُّ الموسيقى معادلاً من المعادلات النفسية التي يبوِّح بها النص إلا لقارئ متدرب^(٢٧)، يقول:

ظلمة الليل لن تطول علينا
ولدينا نبراسنا القرآن
حاولوا حاولوا اغتيال المثاني
ليت شعري هل يطفأ الإيمان^(٢٨)

إنَّ الإحساس بقيمة القرآن وأثره في الحياة يغمر الشاعر، ويسيطر عليه، وهو بذلك يقدمه في صورة شعرية تتسق ألوانها مع معاني آيات القرآن، لا كما يراها هو نفسه فحسب؛ بل كما هي في واقعها، فهو يتوسم جلاء الظلمة عن الواقع المرُّ بوجود القرآن الذي كان وما زال قادراً أن يكون نبراساً للإيمان والعمل، يبرهن ذلك بحقيقة كونه نبضاً للحياة، وبدونه لا قيمة لها، مواتٌ ضاربٌ في نواحيها وجنابتها، ثم يفقد الشاعر الأمل في اتخاذ الناس القرآن مذهباً يقودهم في دروبهم إلى مقاصدهم وأهدافهم، فيدفعه ذلك إلى استرجاع الماضي الوضَّاء، المليء بالحاسن، أيام أن كان القرآن قائد عموم الناس وخاصتهم، وعزَّهم وهاديهم وناصرهم، كان الناس

يوقنون به دونما ريب، معتقدين أن الأخذ بسواه ما هو إلا ضرب من الضلال والخسران، ثم يعاود رسم واقعه؛ ليتحدث عن علاقة واهنة واهية تجمع الناس بالقرآن، ودليل ذلك أن البعض يبحث عما يقوله البشر، يقبلون إليه، آخذين له، رغم لا منطق لهم، ولا لغة متينة لقولهم، مجتهدين في اتهام المثاني من القرآن الكريم باللغظ والقِدَم، محاولاً تصوير ما يفعلونه بالقرآن من اغتيال للمثاني من سوره، وتصوير الإيمان بالشعلة التي يطفئون شعلتها؛ ولكن شعله الإيمان لا تنطفئ، ولا تبور، سؤال أنهى به مقطوعته، قصد من ورائه النفي القاطع، كأنه يعلنها بلا مرأى (لا لن ينطفئ الإيمان)، وحذف منه مكان الإيمان؛ لكونه معلوماً ضمناً، فهو يقع في الصدور والعقول، فلن ينطفئ الإيمان من الصدور ولا العقول.

القيمة الرابعة: الابتعاد عن النفاق، والترفع عن النواقص

الفارس الحق هو الذي يرفع حرمة الدين الذي هو كلمة الله تعالى، والكتاب المبين الذي أنزله إلى الناس فرقائاً، فالذي تمتد يده إلى ما يخرم الدين والمروءة من معاقرة النساء، وريادة المراقص، وانتشاء

الخمر، واختلاق الفتن، والتسلح بالجدل العقيم، ومنطق الهوى؛ وصولاً إلى المبتغى ليس أهلاً للتحريض، وهو أعجز في الذود عن القدس، ويمتطي الشاعر صهوة الشعر؛ منافحاً ومدافعاً به عن القدس، وصاداً وراداً لكل منافق يُخفي في نفسه ما لا يظهر تجاهها، تلك المدينة التي ما ذكرت في الشعر العربي إلا وتدل على الرفعة والسمو والقدسية والطهر^(٢٩)، ففي قصيدة (الشعر)، يقول:

يسقط الحرف بالنفاق إذا لم

يتوهج بالطهر والإيمان

شرف الحرف أن يكون مدمى

كحسام الشهيد في الميدان^(٣٠)

إن من خصائص الخيال الشعري الأصيل أنه يحطم سور مدركاتنا العرفية، ويجعلنا نجفل لائذين بحالة من الوعي بالواقع، تجعلنا نشعر كما لو كان كل شيء يبدأ من جديد، وكما لو كان كل شيء يكتسب معنى فريداً في جدته وأصالته^(٣١).

وفي صورة خيالية يصور لنا الشاعر الحرف الساكت الصامت الساقط بحرف النفاق، الذي لا يصدق بالدعوة إلى الطهر والإيمان، بينما الحرف المنير الذي يستحق أن يكون سلاحاً هو ذلك الحرف الذي يلتحف

بالحق، لا ذلك الممتلئ بالبهتان، وإنَّ أفضله الذي يطاول المجد، ويدافع عن الحق، ويعانق أهله، ويتزيًا بذكر صفاتهم، وعدا ذلك يبقى الشعر لغوًا لا سيما إنَّ لم يبين عن إنسانية الإنسان، ولم يدافع عن حقه، فعندئذ سيبقى بلا شرف؛ لكون شرفه أن يكون الحرف شجاعًا، يتكلم بفصاحة وبيان لصالح أصحاب الحق، يجابه الشرَّ عنهم، ويذبُّ عن حياضهم، ويدافع عن حالهم، ويذيع في الآفاق أوصافهم وصفاتهم، ويستمر الشاعر في المنافعة والدفاع بالكلمة والكتابة.

يا لخزي الشقي ساعة يأتي

ناصر الوجه... قلبه مذعور

فوقه ذلة وخزي وعارٌ

وقتام... فيا لبئس المصير^(٣٢)

يبدأ النداء بالتحسر على نوبات الغفلة عن تقوى الله تعالى التي انتابت من انتابت، فجعلت منه شقيًا ساعة يكون مُقدِّمًا إلى ربه من أجل الحساب والجزاء، فيعبس الوجه، وتبدو عليه أمارات التعب والنصب والهم والغم والكدر والصفرة، ويرتعب القلب وينذر من هول ما يداخله من أهوال تشخص أمامها العينان، وتهيج الأركان، وتعمره ملامح الذلة والمسكنة،

ويلحق به العار، ويدهم الخزي حراكه في كلِّ موقف، مستخدمًا الفعل الجامد الذي يتحجر موحياً بتحجر المصير وسوئه، وشر الموقف. وفي المقابل ينعم أهل التقوى وأهل الله تعالى بما لا يخطر على بال، ولا يحول فيما تحت العقال. ومن البديهي أنَّ خيلة المتلقي تتقبل الصور التي تعرض لها، فتتمثلها، وتفترض إمكانية وجودها^(٣٣)، بعد أن تكون قد اقنعت بها، وآمنت بحقيقتها، وفي تلك المقطوعة يستدعي الشاعر غضبه الذي يعانق شفقتة على أولئك التائهين العابثين الذين سرقهم الهوى من جاذبة الفطرة، وذوهم الشيطان عن دروب الخير، وتتابع نداؤه على الشيخ الذي تجاوز هيئة الحضور، فانشغل بملذاته، وتمادى في شهواته، أن يتقي الله صباح مساء، فيكفيه الشيب منذرًا، يحرك معاني الرحيل عن الدنيا في فؤاده، ويصرخ باقتراب الأجل من النهاية، ويضع الشاعر أمامه حقيقة لا تنكر، هي أنَّ الموت سيخطفه من ليالي مجونه، وأوقات سوئه، ويطويه إلى أن يحين وقت الشور.

تعصر اللذة الحرام وتنسى

أنَّ خلف المتاع داءٌ دويّا

أنت في قبضة الإله صغيراً

وكبيراً وحسنًا وشقيًا

أنت في قبضة الإله طيباً

وأديباً وعاشقاً عمرياً^(٣٤)

إنَّ للفن دافعين متلازمين، لا يبرز إلا إذا وُجدا معاً؛ رغبة الفنان في أن ينفس عن عاطفته، ورغبته في أن يضع هذا التنفيس في صورة تثير في كل من يتلقاها نظير عاطفته^(٣٥)، وشاعرنا يستمر في حالة التنفيس عبر ما يصدره من موجة غضبه الغالب بدافع الشفقة والمحبة، ذلكم الغضب الذي ألبسه هندام التحذير، فمجَّ به اللذة الحرام الفانية، التي يعاصرها المفتون، مصوراً حقيقتها بأنه لا يبقى منها إلا الإثم الوخيم، وأمارات الخيبة المقيتة ذات الأثر المفزع، وفوات المنافع التي لا تعود، ويصور في معرض الرفض والتقييح الأفعال الآثمة التي يرتكبها، وما تخلفه من داء يبقى أثره ولا يختفي، وتفوح عاقبته، ولا تتلاشى، ويبدأ يذكّر الإنسان في كل مكان بأنه في قبضة الإله منذ أقامه نطفة صغيرة، ثم يستمر في قبضته، وتحت مشيئته كبيراً، محسنًا، مسيئًا، طيبًا، أديبًا، عاشقًا، وإن بلغ من العشق النرجسية المثالية، كما كان عمر بن أبي ربيعة.

القيمة الخامسة: الحذر من المعاصي:

قد تحولت الأخلاق العريضة والإسلامية الأصلية جهة المعاصي والموبقات بفعل انقلاب الموازين، والمحسوبية، والنظر إلى المصلحة، وانكباب الناس على الرشاوى، وتولية المناصب لغير أهلها، وأثر ذلك في مرافق الحياة، وفي الأدب فصار بذلك الكتاب صورة ملونة، وتراجع أعلام الأدب، وغلبت صور الممثلين والفنانين والمطربين على الأدباء، حتى صار أصغر (نجم تلفزيوني) أشهر من أكبر كاتب، وأصبح أحدث لاعب كرة أعلى من أكبر مفكر، وأخذ الناس بالمظاهر والشكليات وأهملوا الأعماق، وصار كل من ليس سطحيًا على شاكلتهم عدوًا منحرًا^(٣٦)، ومن هذا المنطلق أخذ الشاعر يرفع من قيمة الأخلاق والفضيلة، وينبذ ما سواها، وذلك بالدعوة إلى الخوف من الله، وتقواه، مشيرًا إلى آثار المعاصي الوخيمة، يقول:

أنت ماضٍ إليه يا أيها الحالم

ماضٍ... وهذه الأحلام

فاتق الله ما استطعت، وحاذر أن تصيب

الفؤاد منك السهام^(٣٧)

يُكرّر حضور ضمير المخاطب بإرادته أو دون إرادته وهو ماضٍ إلى الله تعالى بأفعاله وأحلامه في طرفة عين، دون أن يتجهز لهذا اللقاء، يحمل ما قدمت يداه، وجنت أركانه، وما اقترفت نفسه، من الآثام. وقد سجّل الملكان كلّ ما اجترحت جوارحك، واقترفت يداك، ونطق فكّاك، وقد استمد المعنى من قول الأعلى: ﴿ما يلفظ من قولٍ إلا لديه رقيب عتيد﴾، فتقوى الله تعالى قدر الاستطاعة مخرجٌ من تلك المحنة، واسم الفاعل يتصدر معنى التحذير من صوب سهام الآثام التي تقذفها نحو القلوب. وما زالت نصائح الشاعر تنزل على المحيين، يسقيهم منها؛ لحرصه عليهم، وحبه لهم، يقول في قصيدة (نفحة من الخلود):

بئست اللحظة التي سوف يأتي

بعدها... موج حسرةٍ لطّام

بئست الشمعة التي تنجب الليل

وبئست ما تنسج الأوهام

يا أخي طهر الفؤاد، وعجّل

قبل أن تنقضي بك الأعوام^(٣٨)

إنه لا شرعية لأي نظرية جمالية في الأدب ما لم يتخذ من مضمون الرسالة الأدبية أسألاً؛ بل أهم قواعدها التأسيسية. كما أنه لا يمكن الإقرار بأي قيمة جمالية

للأثر الأدبي ما لم نشرح مادته اللغوية على أساس اتحاد منطوق مدلولاتها بملفوظ دوالها^(٣٩)، وهنا تتعاضد اللغة؛ لإبراز التعابير الجمالية فالفعل الجامد الذي يكرّس بدلالته البائسة بشاعة صوت الماضي، في لحظة ما عاد ينفع فيها الندم، ولا الرجوع إلى الوراء، وبئست تلك اللحظة الجامدة التي تأتي بعدها أمواج هادرة محملة بآثام الأيام الخوالي الماضية، فتعقبها الحسرات، واللطومات، والأحزان، والدموع، والصرخات. وبئست الشمعة التي تلد الظلمة، فلا تكاد تظهر لمعة لهب، وبئست الأوهام التي تنسج عاقبة سيئة، ويبدأ نداء الأخوة ناصحاً بالتزام طهارة الفؤاد قبل فوات الأوان، وذهاب العمر، وانقضاء السنون.

القيمة السادسة: التواضع وخفض الجناح:

لا ثراء يبقى، ولا منصبٌ (فخم)

ولا شهرة... ولا أزالام

كل هذا الذي تراه حطامٌ

وعجيبٌ ألا يهون الحطام^(٤٠)

تعود النفس لفطرتها في كثير من النهايات، وهنا يتردد النفي متعاضداً مع الصور النفسية القائمة التي سبقت؛ حتى يبدأ نفي بقاء الثراء والمنصب الفخم

والشهرة والأقسام والأزلام حتميٌّ، وهي
حطامٌ للرائي الحاذق، والذكي اللبيب،
الذي يتطلع ببصره وبصيرته، والعجب إن
كانت الدنيا فانية بكل ما تحمله من لذات
الثراء والمنصب والشهرة والزم وما زال
صاحبها يتمسك بها، ويرغب عن الآخرة
الدائمة بسببها. وفي ذلك دعوة إلى تركها،
وعدم الاغترار بما فيها؛ لكونها زائلة، مع
دعوة تعريضية بالإقبال على الآخرة الباقية.

القيمة السابعة: القناعة والرضا بما تيسر:

إنَّ التصور الذي يقدمه الشاعر عن
القناعة والرضا بما قدَّره الله يدفع النفس
جهة الاستقرار والهدوء، وتخفف من
جموحها الذي قد يطال حقوق الآخرين،
وهو بذلك يخالف موجة الحداثة التي تنعت
القناعة والرضا بأنهما سبب ضياع البلاد
والعباد، كما رأى (نزار قباني) أنَّ الهوان
والخذلان الذي يعاني منه المجتمع العربي
المعاصر جاء بسبب الرضا بالقضاء والقدر
والتسليم لهما في جميع الأمور التي تلامس
واقع المجتمعات العربية^(٤١)، ويبرز هذا
التصور الفاسد من خلال قصيدته (خبز
وحشيش وقمر)^(٤٢):

ما الذي يفعله فينا القمر
فنضيع الكبرياء

ونعيش لنستجدي السماء
ما الذي عند السماء
لكسالى ضعفاء

حنانيك يا رب يا ذا الجلال
ويا واهب الطفل سحر الوداعة
حنانيك يا باسط الرزق حتى
لمن يجحد الفضل في كل ساعة^(٤٣)

يقول (ابن طباطبا): إنَّ للنفس كلمات
روحانية من جنس ذاتها^(٤٤)، ويتمثل ذلك
في دعاء شفيق ينطق باسم الفعل
(حنانيك) متوجهاً به عبر النداء إلى الربِّ
الكبير صاحب الجلال، الواهب الوداعة
والبراءة والفطرة في الطفولة، وخالق البدر
المكتمل، أمانة قبول العبد الراجع إليه بتوبة
صدوقة، والناثر النجوم منارات اهتداء
السائلين، وطوق المنعة من نزلات
الشياطين، وباسط الرزق الفاضل الذي
يغمر العين، ويملأ اليد؛ لأنَّ الثقة بمنحه
وعطائه وبسط آلائه، عظيمة بعظمته،
وكبيرة بكبريائه، سبحانه وتعالى.

القيمة الثامنة: الصبر عند المكاره:

تمتلى حياة الإنسان بالكدرات، ولا
تسلم من العقبات والمعوقات والهموم
والمشكلات؛ لذا كان التحلي بخلق الصبر
ضرورياً لا سيما في حال عجز الإنسان عن

المواجهة إلى أن يتحقق بها الفرج، عندئذ تغيب الكدرات، وتندمل العقبات، وتزال المعيقات، وتتلاشى الهموم والمشكلات، والشاعر في حديثه عن الأخلاق الحكيمة كالصبر والقناعة والخضوع لله وغيرها إنما يجمع معها الشجاعة والإقدام من جهة، ويكملها بنظرة شمولية، فيصور الصبر على المكارِه ضرباً من ضروب الإعداد لمواجهة الخصوم، وفي هذا يخالف ما دعا إليه (أدونيس)، من أنَّ الشاعر العربي الجديد يتخلى عن أخلاقية الحكمة - القناعة والصبر والخضوع للقضاء والقدر - في الشعر القديم، واستبدالها بأخلاقيات - الرجاء والأمل والتردد^(٤٥)، وهذا ما أكدّه الشاعر في قصيدته التي بعنوان (نشيد للقدس)، فيقول:

صبراً على ليل الطغاة

فإنَّ بعد العسر يسراً

فالخيل معقود بها النصر...

الذي يحتاج كفراً^(٤٦)

يقول (أندريه بريتون): إنَّ العجيب

جميل دائماً، وكل ما هو عجيب جميل؛ بل إنه لا جميل في الدنيا إلا العجيب^(٤٧)، وهنا في تقانة التناص تتجلى صور جميلة تأخذ يد

الماضي فتسوقه إلى الحاضر كي تقدمه للمتلقي في مطلع أخلاقي يؤكد خصلة الصبر على مواطن الضعف، وبدء الاستعداد والإعداد؛ لمواجهة ظلمة الطغاة، فعقبى الصبر - حتماً - ما هي إلا انفراج الكربة، وتبديل الضعف قوة، والعسر يسراً، ويتردد نائب المفعول المطلق ذو الفعل المحذوف مؤكداً تأكيداً مضعفاً بـ (إنِّي) سماع التهليل الذي يملأ أرجاء البيت بصوت الزائرين صوت الأسود، ويمتد بصر الشاعر ليرى جباه الساجدين المؤمنين متعلقة في الجوزاء، متباهية إلى عنان السماء، مفتخرة بما ترى، وهؤلاء هم المجاهدون الثائرون، مَن تنعقد لهم الخيل بنواصيها المنصورة التي تحتاح الكفر، وتتمرد عليه، وتغلبه عن قوسٍ لا يلتوي.

القيمة التاسعة: التفاؤل والأمل:

للتفاؤل في النفس حظٌ من القبول، ونصيبٌ من الارتياح، وهو مقدمة السعادة وتهيتها، ومطلبٌ أساسيٌّ من مطالبها، ويدارُ الشاعر في تغذية النفوس بها رسخ الطمأنينة، وأكد سلامة الخطو والمسير، وعلى شكل تساؤلات يثير الشاعر جملة من التصورات التي يأمل اقتراب وقوعها رغم

وجود عوائق في نفسه تستدعي استبعادها،
ففي قصيدة (تساؤلات)، يقول:

أصحيح ما قيل يا بلد الطهر
بأن السلام صار قريبا
إنني أرسل الكلام وأدري
أن فيا أقول شكاً مريباً^(٤٨)

إن "وجود صور لا شعورية تكمن في العمل الفني، وتأتي هذه الصور من المستويات اللاشعورية للعقل"^(٤٩)، ومنها صورتان تفترقان في الملامح، صورة الماضي الذي استدعاه من مكانه، حيث أوهم نفسه أنه واقعٌ وحالٌ، ثم يعترف أنه ساق هذا الكلام وهو شاكٌ مريب، وبدأ الشاعر يتساءل كثيراً في مقطوعته عن حال المسلمين وواقعهم، فيسلي نفسه بالأمل؛ فيصوره كما هو في الحقيقة التي ينبغي أن تكون في الواقع، كما يسلي نفسه متفائلاً بما تصوره حاصلاً، وهو ذو علم ودراية بأن الواقع يخالف تفاؤله، وأمله، ويساوره الشك والريبة من استقامة الدين والدنيا والحاكم والمحكوم، وإعمال الحق والعدالة، وإذا به يعترف في البيت الأخير أن ثمة فجوة بين ما يأمل به والواقع، راجعاً إلى الوهم الذي يسيطر عليه من أن صدر الإسلام الأول، وعهد تمكين الدين لم يعد

قائماً، فلا يشتم له رائحة، ولا يذوق له طعمًا، مفترضاً لو كانت الزعامة للإسلام الحق؛ لتغير العالم، وتبدل الحال إلى ما هو أصلح للإنسان، ويعترف الشاعر في النهاية أن الإجابات المتفائلة بعودة الإسلام والدين والتمكين هي مجرد توقعات وأوهام، مشكوك في صحتها، يصيبه الريب من وقوعها، وبذلك هو يعكس الحالة الشعورية التي تصيب معظم مسلمي العالم.
القيمة العاشرة: أخلاق الفتاة المسلمة في الحياة:

يبرز دور المسلمة في الحياة كونها أمًا وأختًا وزوجةً وابنةً، فهي ركنٌ أساسٌ في بناء الأسرة، التي تعدُّ مكوناً مهماً من مكونات المجتمع، والشاعر في قصيدة (المرايا - إلى كل فتاة تؤمن بالله)، يكشف عن قيمتها، وأثرها في وضوح وجلاء، وإن كانت مهمة العمل الفني ليست البرهنة على شيء أو إثبات قضية أو إيضاح حقيقة معينة، وإنما المفروض فيه أن يكون موجوداً في ذاته ولذاته^(٥٠)، يقول:

إنني ضقت بأبناء الدجى... ضقت كثيراً
إنني ضقت بهم... صمًا وعميانًا... وعوراً^(٥١)

لم ينس الشاعر قوارير الحياة الرقيقة،
فلقربها من نفسه، وحضورها في ذهنه،
ناداها من غير أداة، بلفظ (أختاه)، ولم
يكتف بالتصريح عن هذا القرب الحسي
والمعنوي؛ بل أكدته بنعتها بالفضلى، صاحبة
النهج الأمثل، قاصداً نهج الإسلام العظيم؛
لثقتة بها، وإعجابه بشخصيتها، وتفاؤله
بقيامها بواجبها، ومع ذلك فقد نازعه
الخوف عليها فنهاها عن الاتصاف
بالسداجة التي تجعل منها مخدوعة بما تتلقفه
من ثقافات تبعداها عن أصالتها، ويحدّرها
مما يعترضها من أدياء يدعون البراءة
والنقاء، فيتغزلون بها، ويسمعونها غسل
الكلام، وهو في الحقيقة وهم وسراب.

هذي البضاعة كلّها كسدت وهذي الأشكل

ولقد تنكرت الوجوه فكل وجه... أفعّل^(٥٢)

بدأ الشاعر مقطوعته بجملة إخبارية
يشير من خلالها إلى حالة التضجر من
الواقع المخزي، مؤكداً في إعلانه كساد
بضاعة المخادعين، رغم أشكالها المتنوعة،
وصنوفها المتكاثرة، ويؤكد ضمناً أنها
الأعياب مكشوفة، لا يجهلها ذو لب،
وملامح بضاعتهم وغوايتهم ما عادت
خفية، فالطبل، والزمير، والتنكر، وغيرها لم
تعد متسترة لدى عامة المسلمين.

يا أخت لا يغرك ما متفوا له أو هللوا

كلّ الفقاقيع التي لعت هناك... سترحل^(٥٣)

يؤكد الشاعر في نداءه على أخته في
الإسلام نهيها لها عن الاغترار بمن يهتفون
لها زيفاً، أو يهللون بالباطل لأجلها،
ويزعمون أنهم دعاة خير، وباحثون عن
حقوقها، ومدافعون عنها، كاشفاً حقيقة
دعواهم، أنّها مجرد فقاقيع، لا فائدة منها،
ولا خير فيها، سوى لمعانها الخاطف الذي
سرعان ما يتلاشى وينتهي. ويخرج من عالم
الفتاة المسلمة، إلى المرأة المسلمة المكافحة
التي شهد التاريخ بعطائها منذ تاريخ
الإسلام الأول، سواء كان عطاء العلم، أم
سقى الجرحى في الحروب، وخدمتهم،
والقيام على شأنهم، أو مناصرة الرجال،
ودفعهم للإقدام والاستبسال، وغيرها مما
كان لها فيه دور لا يُنكر، ووجود لا يُجهل،
ويُجلّي الشاعر أمامها حقيقة أعدائها في
صورة استعار لها الفقاقيع الهوائية التي لا
فائدة منها، وسرعان ما تتلاشى بعد لمعانها
الخاطف، واستعار لها ركب المسافر الراحل
عن ميدان العفة حيث لا قوة له على البقاء
فيه، وهذه الصور التشبيهية عادة ما تتم
"وفقاً لمشاهدة الواقع، فمهمته أن يزيدنا
إحساساً بالصورة، فإذا أخفق فهو فضول

وتعثر يعوق عن الغاية، ولا يؤدي إليها^(٥٤)، وفي قصيدة (أيها الشيخ)، يبدأ بعرض صورة مشرقة لها، فيقول:

هن رمز الكفاح في زمن ذل

فكافح تحت اللواء كميأ

ركبت في قطارهم وتولت

والخفافيش تنهش اللحم نيأ^(٥٥)

لم يعد ستر حقيقة دور المرأة في الحياة ذا جدوى. فالشاعر في مقطوعته يهيج نوازع الشرف والكرامة التي حملتها المرأة العربية والإسلامية بإباء وشموخ وفخار، مصرحاً أن الأنثى رمز الكفاح وعنوانه، فهي أخت الثائر، وأم المناضل، وابنة المجاهد، وزوجة المضحي، في زمن الذلة والمهانة، والانكسار المعنوي للهوية العربية، والشخصية المسلمة، والاستمرار في الكفاح تحت لواء الشجعان أمر يعود إليها بالرفعة، دون أن تلي لهم مطلباً من نزع الحجاب، وتمزيقه وهو الحارس لها، والمصون لعرضها، والمسدل فتنها، التي تستفز النفوس، وتجلب السفهاء، فلکم هزمت بصون شرفها، ولبس جلبابها، ووضع حجابها، مع التزامها بدينها وعقيدتها، العدو المتربص بها، وعدو الدين الذي يجارب آيات الله تعالى، ولكم دحر المؤمنون

السابقون بهيبتها البغي والفساد، وقد أكد الشاعر حرص أعداء الدين بادعاء صون عزتها ورفعته أنها تبلغ الشأن العظيم، وعليها أن ترفض هدي السماء ورسالتها السنّية، وقدّموا لها بطاقة دعوة منطوقة أو مكتوبة، مزينة بالورود، تجذبها وتثير إحساسها؛ لتركب في قطار البغاة وتتولاهم؛ ولتكون ضحية خفافيش الظلام المتآمرين على شرفها وعفتها. وقد حشد الشاعر تراكيب تواشجت معاً فشكّلت لوحة نازفة للمرأة المسلمة اليوم، وهي تركب في قطار الأوغاد في ظلام دامس تحوطها خفافيش تنهش عرضها وكرامتها.

نتائج البحث:

خلّص الباحث إلى مجموعة من

النتائج، منها:

أولاً: استكناه جملة كبيرة من القيم الأخلاقية الجميلة الأخاذة التي بثّها الشاعر في أعماله الشعرية، والتي توزعت إلى قيم مستقاة من الدين الإسلامي، وأخرى من العادات والتقاليد المجتمعية الأصيلة، وهي سلوكيات يتحلّى بها المسلم في الحياة.

ثانياً: توزعت القيم الأخلاقية في القصائد، فكان المستخرج من نصيب القيم

الإيجابية حوالي (٩٠٪) من مجمل القيم عامة.

ثالثاً: تشكلت القيم الأخلاقية في الأعمال الشعرية، فكان منها ما يخص الصفات الفردية، ومنها ما يختص بالسلوك الجماعي، وفي كلٍّ منها تفرّعات من القيم الجميلة التي بثّها الشاعر؛ لكونها أشغلت وجدانه، وألهبت عاطفته، بسبب ما يعانيه المسلمون اليوم من ضعفٍ وقهر، وتراجعٍ قيمي واضح.

رابعاً: كشف البحث عن صورة القيم الأخلاقية الجمالية، كما رسمها الشاعر بمعالها الجاذبة، مع توضيح أبعادها الجمالية؛ فكانت حافزاً مشجعاً يمكن التزود منها؛ لمواجهة عواض الحياة، واستدامة الصلاح، وانتهاج الخير والبر سلوكاً.

خامساً: انكشفت للباحث صور قصائد الشاعر، والتراكيب اللغوية التي استخدمها، فرآها قد تزيّت بزيٍّ فنيٍّ مؤثّرٍ وجذاب، فالشاعر لم يعتمد على الأسلوب الخطابي التقريري في التوجيه والنصح، وإسداء الحكمة؛ ورشح السلوك الحميد الدال على الخير؛ إنما

اعتمد أسلوباً فنياً رقيقاً، له وقعٌ في الخاطر، وطينٌ في النفس.

سادساً: اختلطت المعاني الأخلاقية التي ساقها الشاعر وتلاحم بعضها ببعض؛ لكونها خرجت من معين واحد، ومصادر أصيلة، منها: العقيدة الإسلامية، والأعراف والتقاليد المجتمعية المحافظة، وذلك وفق ما يحبه الله تعالى ويرضه، دون أن يلوي عن تعاليم الإسلام، أو أن يجهل شيئاً منها.

توصيات البحث:

يوصي الباحث بعد اطلاعه على الأعمال الشعرية بمجموعة من التوصيات، منها:

أولاً: تنويع الشاعر بالذكر الحسن، والثناء الذي يستحق، وذلك لتركيزه على الفضيلة، التي حمل للإنسانية فيه أسمى المعاني التي تبني الفرد والجماعة.

ثانياً: تضمين بعض قصائد الشاعر التي تزخر بالقيم السلوكية في الكتب المدرسية والجامعية؛ لتكون أنموذجاً فنياً يعرضها لمجتمعاتها الجمالية، مع تعزيز الأعمال الشعرية للشاعر من خلال دراسة المزيد من أنواع القيم الأخرى،

كالقيم الأخلاقية، والوطنية، والجمالية، وغيرها.

ثالثاً: بثّ المعاني الأخلاقية وقيمها بصورها الجمالية المؤثرة مما ذكره الشاعر في أعماله الكاملة، وذلك عبر وسائل الإعلام المختلفة؛ لكي تأخذ حظّها من التفاعل، وتغيير واقع الأمة المسلمة الذي يشهد تراجعاً في القيم السلوكية وغيرها.

المصادر والمراجع:

- الأسلوب والأسلوبية، عبد السلام المسدي، ليبيا - تونس، الدار العربية للكتاب، ١٩٧٧م.
- الأعمال السياسية الكاملة، نزار قباني، منشورات نزار قباني، ط ٢، ١٩٩٩م.
- الأعمال الشعرية الكاملة، محمود مفلح، مؤسسة إحياء التراث، وتنمية الإبداع، ط ١، ٢٠١٧م.
- تعريف الفن، هربرت ريد، ترجمة: إبراهيم إمام، ومصطفى رفيق الأرنؤوطي، القاهرة، دار النهضة العربية، ١٩٦٢م.
- الحق العربي في الاختلاف الفلسفي، طه عبد الرحمن، المغرب، الدار البيضاء، المركز الثقافي العربي، ٢٠٠٦م.
- دراسات في الشعر العربي - تحليل لظواهر أدبية وشعراء - محمد مصطفى هدارة، دار المعرفة الجامعية، ١٩٨٢م.
- الرحلة الثامنة، جبرا إبراهيم جبرا، صيدا، منشورات المكتبة العصرية، ١٩٧٢م.
- الصحاح تاج اللغة وصحاح العربية، للجوهري، إسماعيل بن حماد، دار العلم للملايين.
- الصورة الفنية في التراث النقدي والبلاغي، عصفور جابر، بيروت، المركز الثقافي العربي، ١٩٩٢م.
- عيار الشعر، ابن طباطبا، تحقيق: طه الحاجري، ومحمد زغلول سلام، المكتبة التجارية الكبرى.
- فن التشبيه، علي الجندي، القاهرة، مكتبة الأنجلو، ط ١، ١٩٥٢.
- في النقد التطبيقي، عبد القادر بسيم، القاهرة، دار المعالم، ط ١، ٢٠٠٥.

- العربية، للجوهري، إسماعيل بن حماد، دار العلم للملايين، مادة (قوم).
- (٢) القاموس المحيط، الفيروز آبادي، محمد بن يعقوب (أبو طاهر / مجد الدين)، تحقيق: مكتب تحقيق التراث في مؤسسة الرسالة، مؤسسة الرسالة للطباعة والنشر، لبنان، بيروت، ط٨، ٢٠٠٥م.
- قاموس المعجم الوسيط، مجمع اللغة العربية، القاهرة، ط٥، ٢٠١١م.
- القدس في الشعر العربي الحديث - دراسة تحليلية - يوسف حطيني، مؤسسة القدس الدولية، دمشق، ٢٠١٢م.
- لسان العرب، ابن منظور محمد بن مكرم بن علي (جمال الدين)، مطبعة بولاق، ١٣٠٠هـ.
- لغة الشعر العربي، عدنان حسين قاسم، القاهرة، مدينة نصر، مطبعة الدار العربية، ٢٠٠٥م.
- محاضرات في عنصر الصدق في الأدب، محمد النويهي، القاهرة، معهد الدراسات العربية العالية، ١٩٥٩م.
- مشكلة الفن، زكريا إبراهيم، القاهرة، مكتبة مصر، ط٥، ١٩٧٥.
- النقد الاجتماعي في الشعر العربي الحديثي - الرؤية والأبعاد - فيصل المتعب، رسالة ماجستير، جامعة أم القرى، مخطوط.
- النقد والدلالة - نحو تحليل سيميائي للأدب، محمد عزام، وزارة الثقافة، دمشق، ١٩٩٦م.
- الهوامش:**
- (١) لسان العرب، ابن منظور محمد بن مكرم بن علي (جمال الدين)، مطبعة بولاق، ١٣٠٠هـ، مادة (قوم)، والصحاح تاج اللغة وصحاح
- العربية، للجوهري، إسماعيل بن حماد، دار العلم للملايين، مادة (قوم).
- (٢) القاموس المحيط، الفيروز آبادي، محمد بن يعقوب (أبو طاهر / مجد الدين)، تحقيق: مكتب تحقيق التراث في مؤسسة الرسالة، مؤسسة الرسالة للطباعة والنشر، لبنان، بيروت، ط٨، ٢٠٠٥م.
- قاموس المعجم الوسيط، مجمع اللغة العربية، القاهرة، ط٥، ٢٠١١م.
- القدس في الشعر العربي الحديث - دراسة تحليلية - يوسف حطيني، مؤسسة القدس الدولية، دمشق، ٢٠١٢م.
- لسان العرب، ابن منظور محمد بن مكرم بن علي (جمال الدين)، مطبعة بولاق، ١٣٠٠هـ.
- لغة الشعر العربي، عدنان حسين قاسم، القاهرة، مدينة نصر، مطبعة الدار العربية، ٢٠٠٥م.
- محاضرات في عنصر الصدق في الأدب، محمد النويهي، القاهرة، معهد الدراسات العربية العالية، ١٩٥٩م.
- مشكلة الفن، زكريا إبراهيم، القاهرة، مكتبة مصر، ط٥، ١٩٧٥.
- النقد الاجتماعي في الشعر العربي الحديثي - الرؤية والأبعاد - فيصل المتعب، رسالة ماجستير، جامعة أم القرى، مخطوط.
- النقد والدلالة - نحو تحليل سيميائي للأدب، محمد عزام، وزارة الثقافة، دمشق، ١٩٩٦م.
- (١٠) الأعمال الشعرية الكاملة، ١/ ٨٣.
- (١١) الأعمال الشعرية الكاملة، ١/ ٨٣.
- (١٢) لغة الشعر العربي، عدنان حسين قاسم، القاهرة، مدينة نصر، مطبعة الدار العربية، ٢٠٠٥م.
- (١٣) الأعمال الشعرية الكاملة، ١/ ٨٥.
- (١٤) الأعمال الشعرية الكاملة، ١/ ٨٣.

- (١٥) الأعمال الشعرية الكاملة، ٨٥ / ١.
- (١٦) الأعمال الشعرية الكاملة، ٩٨ / ١.
- (١٧) دراسات في الشعر العربي - تحليل لظواهر أدبية وشعراء - محمد مصطفى هدار، دار المعرفة الجامعية، ١٩٨٢م، ٧٠.
- (١٨) الأعمال الشعرية الكاملة، ١١٠ / ١.
- (١٩) الأعمال الشعرية الكاملة، ١٣٣ / ١.
- (٢٠) الأعمال الشعرية الكاملة، ١٨١ / ١.
- (٢١) الأعمال الشعرية الكاملة، ١٨١ / ١.
- (٢٢) الأعمال الشعرية الكاملة، ١١٤ / ١.
- (٢٣) عبد القادر، بسيم، في النقد التطبيقي، القاهرة، دار المعلم، ط١، ٢٠٠٥، ١١٣.
- (٢٤) الأعمال الشعرية الكاملة، ١٨١ / ١.
- (٢٥) الأعمال الشعرية الكاملة، ١٣٢ / ١.
- (٢٦) الأعمال الشعرية الكاملة، ٩٨ - ٩٩.
- (٢٧) القدس في الشعر العربي الحديث - دراسة تحليلية - يوسف حطيني، مؤسسة القدس الدولية، دمشق، ٢٠١٢م، ١٧٥.
- (٢٨) الأعمال الشعرية الكاملة، ٢٩٧ / ١.
- (٢٩) القدس في الشعر العربي الحديث - دراسة تحليلية - يوسف حطيني، مؤسسة القدس الدولية، دمشق، ٢٠١٢م، ١٢.
- (٣٠) الأعمال الشعرية الكاملة، ١٣٠ / ١.
- (٣١) عصفور، جابر، الصورة الفنية في التراث النقدي والبلاغي، بيروت، المركز الثقافي العربي، ١٩٩٢م، ٣٨.
- (٣٢) الأعمال الشعرية الكاملة، ٧٤ / ١.
- (٣٣) عصفور، جابر، الصورة الفنية، ٦١.
- (٣٤) الأعمال الشعرية الكاملة، ١١٠ / ١.
- (٣٥) محاضرات في عنصر الصدق في الأدب، محمد محمد النويهي، القاهرة، معهد الدراسات العربية العالية، ١٩٥٩م، ١٧.
- (٣٦) النقد والدلالة - نحو تحليل سيميائي للأدب، محمد عزام، وزارة الثقافة، دمشق، ١٩٩٦م، ١٥٥ - ١٥٦.
- (٣٧) الأعمال الشعرية الكاملة، ٧٧ / ١.
- (٣٨) الأعمال الشعرية الكاملة، ٧٨ / ١.
- (٣٩) الأسلوب والأسلوبية، عبد السلام المسدي، ليبيا - تونس، الدار العربية للكتاب، ١٩٧٧م، ١١٨.
- (٤٠) الأعمال الشعرية الكاملة، ٧٨ / ١.
- (٤١) النقد الاجتماعي في الشعر العربي الحديث - الرؤية والأبعاد - فيصل المتعب، رسالة ماجستير، جامعة أم القرى، مخطوط، ١١١.
- (٤٢) الأعمال السياسية الكاملة، نزار قباني، منشورات نزار قباني، ط٢، ١٩٩٩م، ١٨ / ٣ - ١٩.
- (٤٣) الأعمال الشعرية الكاملة، ٩٢ / ١.
- (٤٤) عيار الشعر، ابن طباطبا، تحقيق: طه الحاجري، ومحمد زغلول سلام، المكتبة التجارية الكبرى، ١٦.
- (٤٥) مقدمة للشعر العربي، أدونيس، علي أحمد سعيد، دار المدى للثقافة والنشر، دمشق، ط١، ١٩٩٦م، ١٢٨.
- (٤٦) الأعمال الشعرية الكاملة، ٩٣ / ١.

(٤٧) الرحلة الثامنة، جبرا إبراهيم جبرا، صيدا،

منشورات المكتبة العصرية، ١٩٧٢م.

(٤٨) الأعمال الشعرية الكاملة، ١/ ١٠٨.

(٤٩) تعريف الفن، هريوت ريد، ترجمة: إبراهيم

إمام، ومصطفى رفيق الأرنؤوطي، القاهرة، دار

النهضة العربية، ١٩٦٢م. ٥٢.

(٥٠) مشكلة الفن، زكريا إبراهيم، القاهرة، مكتبة

مصر، ٢٥٩.

(٥١) الأعمال الشعرية الكاملة، ١/ ٧٥ - ٧٦.

(٥٢) الأعمال الشعرية الكاملة، ١/ ٧٥ - ٧٦.

(٥٣) الأعمال الشعرية الكاملة، ١/ ٧٥ - ٧٦.

(٥٤) فن التشبيه، علي الجندي، القاهرة، مكتبة

الأفجلو، ٥١/ ٢.

(٥٥) الأعمال الشعرية الكاملة، ١/ ١١١.



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

Al-Mishkat

For Humanities & Social Studies

An International Research and Refereed Journal

Volume (9), Number (1), Ramadan, 1443, April 2022

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

E-ISSN 2789-6579



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. 2013, 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 (9), Number (1), Ramadan, 1443, April 2022

Editor in Chief

Prof. khalouq Agha

Editorial Staff

Professor Abdul Malik Al-Sa'di	The World Islamic Science & Education University
Professor Mohammad Kh. Bani Salameh	The World Islamic Science & Education University
Professor Ghassan Salem Al-Taleb	The World Islamic Science & Education University
Professor Emad Yousef Al-Shaikh	The World Islamic Science & Education University
Professor Shaker Al-Khashali	The World Islamic Science & Education University
Professor Ahmad Hasan Al-Ayasrah	The World Islamic Science & Education University
Professor Mahmoud Mubarak Obeidat	The World Islamic Science & Education University
Professor Ali Khaled Qtaishat	The World Islamic Science & Education University
Dr. Omer Al-Momani	The World Islamic Science & Education University
Dr. Mubarak Al-Tarawneh	The World Islamic Science & Education University
Dr. Haroun Nouh Ma'abdeh	The World Islamic Science & Education University

Advisory Editorial Board

Prof. Sameer al-Droubi	Mu'tah University
Prof. Mohammed AL Saudi	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. Mohammed ALqudah	The University OF Jordan
Prof. Mohammed 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.Ghalib Farihat



Arabic Language Editor
Dr.abdulah thunibat

Designer: Shaimaa khasawneh