جامعة العلوم الإسلامية العالمية

المشكاة

للعلوم الإنسانية والاجتماعية

مجلة علمية عالمية محكمة

المجلد العاشر – العدد الثالث: جمادى الآخرة 1445هـ/ كانون الأول 2023م

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

جامعة العلوم الإسلامية العالمية

المشكاة

مجلة علمية عالمية محكمة

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 (10), Number (3),Jumada Al-akhir,1445, Decembar. 2023

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



جامعة العلوم الإسلامية العالمية

المشكاة

للعلوم الإنسانية والاجتماعية

مجلة علمية عالمية محكمة

المجلد العاشر، العدد (٣)، جمادى الأخرة ١٤٤٥هـ/كانون الأول ٢٠٢٣م
ISSN: 2311-0538 E- ISSN: 2789-6579



جامعة العلوم الإسلامية العالمية

المشكاة

للعلوم الإنسانية والاجتماعية

مجلة علمية عالمية محكمة

تصدر عن عمادة البحث العلمي في جامعة العلوم الإسلامية العالمية

عمّان/ المملكة الأردنية الهاشمية

المجلد العاشر، العدد (٣)، جمادى الأخرة ١٤٤٥هـ/كانون الأول ٢٠٢٣م

ما ورد في هذه المجلة يعبّر 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 العاشر، العدد (٣)، جمادى الأخرة ١٤٤٥هـ/كانون الأول ٢٠٢٣م

رئيس هيئة التحرير
الأستاذ الدكتور أحمد غالب الخرشة

هيئة تحرير المجلة

الأستاذ الدكتور ابراهيم الأرناؤوط	جامعة العلوم الإسلامية العالمية
الأستاذة الدكتورة عليا العويدي	جامعة العلوم الإسلامية العالمية
الأستاذ الدكتور عبدالله العنبر	الجامعة الأردنية
الأستاذ الدكتور رضا المواضية	جامعة الزرقاء
الأستاذ الدكتورة إنعام زويلف	جامعة العلوم الإسلامية العالمية
الأستاذ الدكتور عمر المومني	جامعة العلوم الإسلامية العالمية
الأستاذ الدكتور عدنان عبيدات	جامعة العلوم الإسلامية العالمية
الأستاذ الدكتور محمد النويهي	جامعة العلوم الإسلامية العالمية
الأستاذ الدكتورة ليلى عابدين	جامعة العلوم الإسلامية العالمية
الدكتورة ابتهاج راضي	جامعة العلوم الإسلامية العالمية

الهيئة الاستشارية

الأستاذ الدكتور فواز عبدالحق	رئيس الجامعة الهاشمية
الأستاذ الدكتور عبدالسلام المسدي	وزير التعليم العالي/تونس
الأستاذ الدكتور محمد يوسف القريشي	جامعة تكريت–العراق
الأستاذ الدكتور سليمان القادري	جامعة آل البيت
الأستاذ الدكتور حسن الملخ	الجامعة القاسمية
الأستاذ الدكتور عبدالقادر رباعي	جامعة اليرموك
الأستاذ الدكتور ناصر الخوالدة	الجامعة الأردنية

المحرر اللغوي/ اللغة العربية: د. أحمد عنيزات
المحرر اللغوي/ اللغة الإنجليزية: د. سناء جرار
أمين سر مجلة المشكاة وإخراج العدد
شيماء عبد الكريم الخصاونة





مجلة المشكاة للعلوم الإنسانية والاجتماعية

مجلة علمية عالمية محكّمة

قواعد النشر:

يُشترط فيما يقدم للمجلة أن يكون أصيلاً وليس مقدماً لمجلة أو أية جهة ناشرة أو أكاديمية. ويتعهد الباحث بذلك خطياً عند تقديم البحث للنشر.

- إذا كان البحث مدعوما من جهة ما، فعلى الباحث بيان ذلك وتقديم وثيقة محررة من الجهة الداعمة موجهة إلى رئيس تحرير المجلة تفيد عدم ممانعتها نشر البحث.

-يمكن أن يكون البحث مُستلاً من رسالة ماجستير او أُطروحة دكتوراه مع إعلام المجلة بذلك.

- لا يجوز نشر البحث في أي مجلة أخرى.

- يُصبح البحث بعد قبوله حقاً محفوظاً للمجلة ولا يجوز النقل دون الإشارة إليها.

- يتولى تقييم البحث محكّمان ويجوز أن يرسل إلى محكم ثالث حسب تقدير هيئة التحرير.

- تحتفظ هيئة التحرير بحقها في عدم نشر أي بحث وتُعدُّ قراراتها نهائية.

- البحوث التي لا تُقبل لا ترد لأصحابها.

- يترتب على الباحث، في حالة سحبه لبحثه أو إبداء رغبته في عدم متابعة إجراءات التحكيم، دفع النفقات المالية التي تحملتها الجامعة.
- يلتزم الباحث بإجراء التعديلات التي يقترحها المحكمون خلال شهر من تاريخ تسلُّمه القرار.
- يخضع ترتيب البحوث في المجلة لمعايير فنية تحددها هيئة التحرير.
- البحوث المنشورة في المجلة تعبر عن آراء أصحابها ولا تعكس بالضرورة آراء هيئة التحرير أو الجامعة.

تعليمات النشر:

- أن يُكتب 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، وتُكتب الكلمات الدالة **(Keywords)** في أسفل صفحة الملخص بما لا يزيد على خمس كلمات، بحيث تعبّر عن المحتوى الدقيق للبحث.
- يُشار إلى المصادر والمراجع في متن المخطوط بأرقام متسلسلة توضع بين قوسين إلى الأعلى هكذا: [١]، [٢]، [٣]، ويكون ثبتها في أسفل صفحات البحث، وتكون أرقام التوثيق متسلسلة موضوعة بين قوسين في أسفل كل صفحة، فإذا كانت أرقام التوثيق في الصفحة الأولى مثلاً قد انتهت عند الرقم (٦) فإن الصفحة التالية ستبدأ بالرقم (١)، ولا يُعاد إيراد المصادر والمراجع عند نهاية البحث، ويكون ذكرها للمرة الأولى على النحو الآتي:

الكتب المطبوعة:

اسم شهرة الكاتب متبوعاً باسمه الأول والثاني وملحقاً به تاريخ وفاته بالتاريخين الهجري والميلادي، واسم الكتاب مكتوباً بالبنط الغامق، واسم المحقِّق 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، ط٢، مصطفى البابي الحلبي، القاهرة، ١٩٦٥م، ج٣، ص٤٠. 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 بالتاريخين الهجري والميلادي، واسم المخطوط مكتوباً بالبنط الغامق، ومكان المخطوط، ورقمه، ورقم اللوحة أو الصفحة. مثال:

الكناني، شافع بن علي (ت٧٣٠هـ/ 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، ص١٧٩-٢١٦.

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: الحياري، مصطفى: "توطين القبائل العربية في بلاد جند قنسرين حتى نهاية القرن الرابع الهجري"، في محراب المعرفة: دراسات مهداة إلى إحسان عباس، تحرير: إبراهيم السعافين، ط١، دار صادر ودار الغرب الإسلامي، بيروت، ١٩٩٧م، ص٤١٧.
- 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 (٠٠٢٣٠٥٦٠٠ ٦ ٩٦٢+)

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

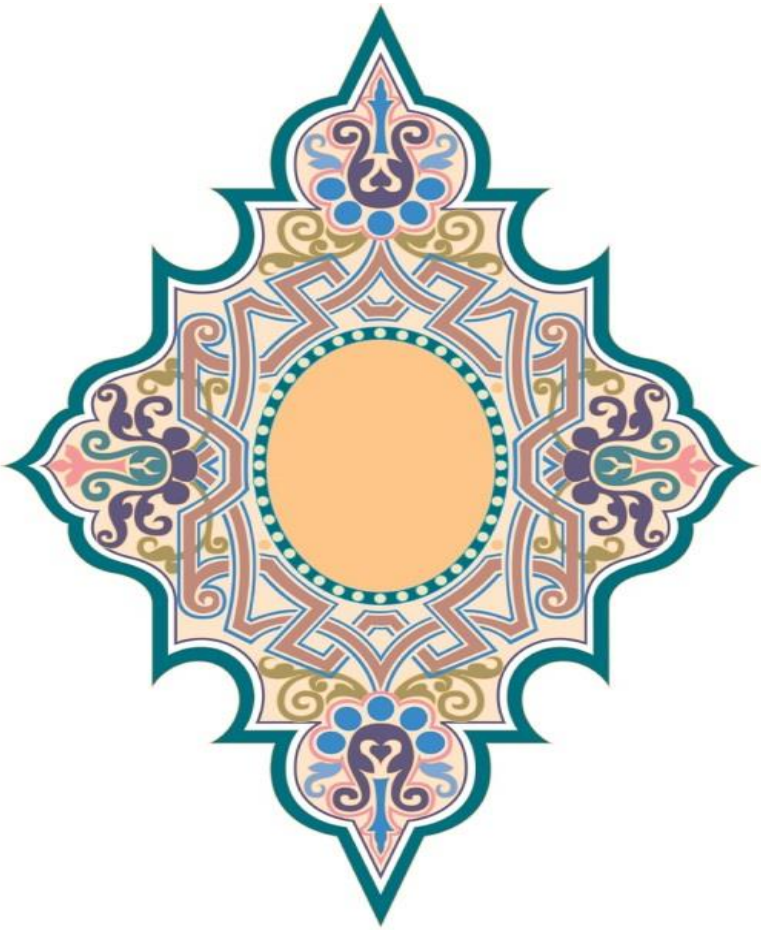
موقع الجامعة الالكتروني: www.wise.edu.jo

محتويات العدد (باللغة العربية)

المجلد العاشر، العدد (٣)، جمادى الأخرة ١٤٤٥هـ/كانون الأول ٢٠٢٣م

البـــاحث/ الباحثـــون	عنوان البحث	الصفحات
جمانة أبو قتب أ.د ابراهيم أحمد حسن الشرع	تصـورات معلمـي الرياضـيات نحـو اسـتخدام المنصـات التعليميـة في ظل جائحـة كورونـا في التـــدريس، والمعوقـــات التـي تـــواجههم فـي استخدامها	١٣-٥٢
د. حسين أحمد عايد ربابعة	بناء نموذج للتفكير الابتكاري مستخلص من نظريات الابتكار وتقويمه	٥٣- ٨٠
سلوى "محمد سهيل" الملقي نسرين يوسف قراقيش	الكفايات المعرفية لمعلمات رياض الأطفال للكشـف عـن الأطفـال الموهـوبين والصـعوبات التي تواجههم	٨١- ١٠٨
شفاء أحمد علي مستريحي	الانزياح التركيبي في شعر أديب ناصر	١٠٩ - ١٤١
مجاهد علي التميمي	معوقات التعلم المتمازج في المدارس الحكومية من وجهة نظر مديري المدارس والمشرفين	١٤٣ - ١٨٢
راية إبراهيم الخوالدة	الأبعـاد الموضـوعية في شـعر شـعراء مدينـة عسقلان (٤٠٠-٦٠٠هـ)	١٨٣- ٢١٩
اياد نجيب خصاونه	فاعليـة برنـامج إرشـادي مسـتند إلى النظريـة الانتقائية في خفض مستوى الاحتراق النفسي وتنمية تقدير الذات لدى الموظفين الإداريين في السلطة القضائية في الأردن	٢١٢- ٢٦٠
د. سماح يوسف السميرات	سـلطة الـدال الرمـزي علـى الفضـاء المـائي (البحر) في السياق القرآني (قصة سيدنا موسى عليه السلام مع الخضر أنموذجا)	٢٦١- ٢٩٩
د. عمر عبدالله العنبر	منهج ما بعد الاستعمار بين النظرية والتطبيق رواية (ما تبقى لكم) أنموذجًا	٣٠٠- ٣٢٩
ايمان فاضل العرادي أ.د عليا محمد العويدي	الخصائص السيكومترية لمقياس الوظائف التنفيذية الشاملة (CEFI) لدى عينة من فئات التربية الخاصة في دولة الكويت	٣٣١ - ٣٨٤
رشا ياسين مسلم الشلح د. فاطمة محمد التلاهين	الحاجات النفسية والدعم النفسي والاجتماعي ودورهما في التنبؤ بتطوير فاعلية الذات لدى	٣٨٥- ٤٣٦

	عينة من الأطفال ذوي الإعاقة البصرية والجسدية في الأردن	
أ.د. عيســـى قويـــدر العبـــادي د. علي محمد نزال الذيابات	قصيدة (الموت في غرناطة) للشاعر عبد الوهاب البياتي دراسة في ضوء المنهج الجمالي	٤٣٧ - ٤٦٩
د. أحمد علي جودة	جدلية الأنا والدهر في شعر الصنوبري: مقاربة لغوية نفسية	٤٧١ -٥١٢
أ.د. ابراهيم أحمد الشرع	كفايات معلمي الرياضيات المعرفية حول الدراسة الدولية للرياضيات والعلوم TIMSS في الأردن	٥١٣- ٥٤٢
د. ناصر ثابت المغربي	Employing Arabic Calligraphy in Islamic Interior Design: A Study Based on Selected Examples of Traditional and Contemporary Mosques	٥٤٣- ٥٧٨
د. ياسر محمد العدوان	Improving Reading Skills Using Reading Strategies: The Case of First Year Students at The World Islamic Sciences and Education University in Jordan	٥٧٩- ٥٩٧
د. طلال عبدالحميد العدوان	The Perceptions of English Teachers towards the Effectiveness of an Online Pronunciation Course and Its Impact on Improving Their Beliefs about Online Training	٥٩٩- ٦٢٥
د محمود الزهيري	جماليات التناص القرآني في مقامات بديع الزمان الهمذاني	٦٢٧ - ٦٦٠



تصورات معلمي الرياضيات نحو استخدام المنصات التعليمية في ظل جائحة كورونا في التدريس، والمعوقات التي تواجههم في استخدامها

جمانة أبو قتب* أ.د ابراهيم أحمد حسن الشرع**

تاريخ وصول البحث: ١/٣/ ٢٠٢٢م تاريخ قبول البحث:٥ /٢٠٢٢/٦م

ملخص

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة تصورات معلمي الرياضيات نحو استخدام المنصات التعليمية في ظل جائحة فايروس كورونا المستجد من وجهة نظر معلمي الرياضيات والمعوقات التي تواجههم في استخدامها، ونهجت هذه الدراسة المنهج الوصفي المسحي، وتكونت عينة الدراسة من (١٥٠) معلما ومعلمة رياضيات تم اختيارهم عشوائيا. ولتحقيق أغراض الدراسة طوّرت أداة الدراسة لقياس فاعلية المنصات التعليمية والمعوقات التي تواجههم في استخدامها، وتكونت من (٤٩) فقرة موزعة على محورين رئيسين كل منهما مكون من ثلاثة مجالات فرعية، وتم التأكد من صدقها وثباتها. وأظهرت نتائج الدراسة أن تقديرات معلمي الرياضيات لاستخدام المنصات التعليمية جاءت بدرجة متوسطة، وأن تقديراتهم لمعوقات استخدامها جاءت بدرجة مرتفعة، باستثناء المعوقات المرتبطة بالبنية التحتية والمناهج فقد جاءت بدرجة متوسطة. وأظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطات تقديرات معلمي الرياضيات لاستخدام المنصات التعليمية تبعا لمتغيري المؤهل العلمي، وسنوات الخبرة. وفي ضوء نتائج الدراسة يوصى بتدريب معلمي الرياضيات على استخدام المنصات التعليمة وتوفير البنية التحتية وشبكة الإنترنت في المدارس.

الكلمات المفتاحية: الفاعلية، المنصات التعليمية، المعوقات، الرياضيات، التعلم عن بعد.

*باحثة- الجامعة الأردنية.

**أستاذ دكتور، قسم المناهج والتدريس، كلية العلوم التربوية، الجامعة الأردنية، عمان، ١١٩٤٢، الأردن.

Mathematics Teachers' Perceptions towards Using Educational Platforms in Light of the Corona Pandemic in Teaching and the Obstacles They Face in Using Them

ABSTRACT

This study aimed to know the extent of the effectiveness of educational platforms in light of the new Corona Virus (Covid-19) from mathematics teachers' perspective, and the obstacles they face in using them. This study applied the descriptive survey method, and the random sample consisted of (150) teachers. To achieve the purpose of the study, the effectiveness of educational platforms scale was developed, and it consisted of (49) items. Its reliability and validity have been approved. The results showed that the mathematics teachers' ratings for the use of educational platforms are moderate, and their estimates of the obstacles to their use were high, except for obstacles related to infrastructure and curricula, which came moderate. And there were no statistically significant differences between the average estimates of mathematics teachers for the effectiveness of educational platforms according to the variables of academic qualification and years of experience. In light of the results of the study, the researcher recommends In light of the results of the study, the researchers recommend training mathematics teachers to use educational platforms and providing infrastructure and the Internet in schools.

Keywords: Effectiveness, Educational platforms, Obstacles, Mathematics.

مقدمة:

شهد العالم في الآونة الأخيرة تطورات وتغيرات علمية ومعرفية وتكنولوجية أثرت في كافة جوانب الحياة العلمية والعملية انعكست على العملية التربوية. ومن أبرز التغيرات التي دفعت المؤسسات للتعلم عن بعد إغلاق المدارس والمؤسسات بسبب جائحة كورونا، أدى إلى التحول إلى التعلم عن بعد، وكان لابد للنظام التربوي أن يواكب تلك التغيرات ويستوعبها؛ فإذا نظرنا إلى المجتمع ونمط الحياة قبل ظهور الجائحة وما بعدها نجد أن التكنولوجيا لعبت دورا رئيسا محوريا ساعدت الأنظمة التعليمية في العالم. فمنذ سنوات تعمل بعض الأنظمة التربوية على جعل استخدام التكنولوجيا من أولوياتها، وسعت إلى وضع الإستراتيجيات لدمج التكنولوجيا ضمن أنظمتها التعليمية، الأمر الذي سهّل عليها التأقلم مع الظرف الذي فرضته الجائحة (النعواشي، ٢٠١٠). والخروج بأقل فاقد تعليمي ممكن نتيجة الجائحة، وبات التعلم عن بعد هو الطريقة الوحيدة التي من خلالها يمكن للعملية التعليمية أن تستمر في ظل الإغلاقات المفروضة.

إن إغلاق المؤسسات التعليمية نتيجة الجائحة أدى إلى توجه نحو التعلم عن بعد، وتعد هذه تجربة غير مسبوقة لكثير من المعلمين والطلبة وللنظام التعليمي ككل؛ لضعف خبراتهم في توظيف التكنولوجيا واستخدام تطبيقاتها، فضلا عن ضعف البنية التحتية لتطبيق التعلم عن بعد، مما أدى إلى ظهور تحديات ومعوقات حالت دون استخدام الطلبة للتعلم الإلكتروني كأداة للتعلم عن بعد على نحو مناسب، ولم يختلف الحال عنه عند المعلمين؛ إذ لم يسبق أن خضع المعلمون إلى إعداد وتدريب قبل دخول الجائحة للتحول إلى التعلم عن بعد على نحو مناسب، ناهيك عن ضعف الاتصال بشبكة الإنترنت (Mailizar, 2020).

ولقد أسهمت تجربة وزارة التربية والتعليم في الأردن في التوجه إلى التعلم عن بعد، نتيجة إغلاق المدارس بموجب قرار الدفاع رقم (٧) لعام ٢٠٢٠م، وإنشاء منصات مركزية موحدة مثل منصة (درسك) للمداس الحكومية، وإعداد شرح

للموضوعات قدمها مشرفون ومعلمون ذوو خبرة جيدة، أسهمت في التخفيف من مخاطر انتشار الوباء من جهة، وفي الحد من الفاقد التعليمي من جهة أخرى، وتدارك عدم ضياع السنة الدراسية على الطلبة من جهة ثالثة، مما أوجد حاجة ملحة لدى الوزارة للإفادة من تقنية التعلم الإلكتروني" التعلم عن بعد"، ضمن الظروف المستجدة، منعًا للتقارب الجسدي أو الاختلاط بين الطلبة، وبينهم وبين المعلمين للمحافظة على صحة المعلمين والطلبة حد من انتشار الفايروس (الجراح، ٢٠٢٠).

ولم يختلف ما واجهه النظام التعليمي في الأردن عمّا واجهته الأنظمة التعليمية في دول العالم؛ إذ تحولت معظم الأنظمة التعليمية في العالم من التعلم الوجاهي إلى التعلم عن بعد لحماية الطلبة والمعلمين من مخاطر انتشار الفايروس، لذا جاءت هذه الدراسة لتستقصي تصورات معلمي الرياضيات عن استخدام المنصات التعليمية في ظل جائحة كورونا والمعوقات التي تواجههم في استخدامها كما يراها المعلمون أنفسهم.

مشكلة الدراسة وأسئلتها:

لم يخف على أحد ما فرضته جائحة كورونا على الأنظمة التعليمية في العالم ومنها الأردن، نتيجة إغلاق المدارس والجامعات بعد تعليق الدراسة الوجاهية للحد من مخاطر انتشار الفايروس، مما نتج عنه البحث عن وسائل تساعد في استمرار عملية التعليم، وتدارك السنة الدراسية على الطلبة والأهل على السواء. وقد لاحظ الباحثان على المستويين المدرسي والجامعي تباين كبير بين فئات الطلبة في الولوج إلى المنصات التعليمية المقترحة من وزارة التربية والتعليم أو من المدارس الخاصة وحتى الجامعات، بعضه يعود إلى جودة المنصة التعليمية المختارة من المؤسسة التربوية، والبعض الآخر مرتبط بدافعية الطلبة لدخول المنصة لاستمرار علمية تعلمه، فضلا عن التباين في مستوى اهتمام أولياء الأمور في توجيه أبنائهم لمتابعة عملية التعلم والتعليم عبر المنصات التعليمية، نتج عنه اختلاف مستوى

الفائدة لدى الطلبة وبالتالي اختلف فاعلية هذه المنصات في تحقيق الأهداف التربوية والتقليل من الفاقد التعليمي إلى أدنى مستوى.

هذا، وقد بين آش (Ash, 2009) أنه يمكن تنفيذ التعلم عن بعد بوسائل تقنية متعددة كالإنترنت أو التلفاز أو الاتصال عبر البريد الإلكتروني في ظل الأزمات، إلا أن المعوقات تكمن في أن المناهج الحالية ليست مصممة بشكل يناسب التعلم عن بعد من خلال المنصات التعليمية بل هي مصممة للتعليم الاعتيادي من جهة، وكفايات المعلمين التكنولوجية قد تعوق توظيف هذا النوع من التعليم من جهة أخرى، ومن جهة ثالثة تلعب قناعات المعلمين دورا رئيسا في إنجاح أو إفشال توظيف هذا النوع من التعليم، وبالتالي قد يقلل من فاعلية التعلم عن بعد. لذا جاءت هذه الدراسة لتستقصي تصورات معلمي الرياضيات نحو استخدام المنصات التعليمية في ظل جائحة كورونا والمعوقات التي تواجههم في استخدامها، وتحديدا حاولت هذه الدراسة الإجابة عن الأسئلة الآتية:

١.ما تصورات معلمي الرياضيات نحو استخدام المنصات التعليمية في ظل جائحة كورونا في التدريس؟

٢.ما المعوقات التي تواجه معلمي الرياضيات في استخدام المنصات التعليمية في ظل جائحة كورونا؟

٣.هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند (α =٠,٠٥) في تصورات معلمي الرياضيات نحو استخدام المنصات التعليمية في ظل جائحة كورونا في التدريس تبعًا لمتغيرات (المؤهل العلمي، وسنوات الخبرة)؟

أهمية الدراسة:

تنبع أهمية هذه الدراسة من جانبها النظري والتطبيقي: فتتجلى الأهمية النظرية في تسليط الضوء على تصورات معلمي الرياضيات عن استخدام المنصات التعليمية في ظل جائحة كورونا والدواعي التي أوجبت استخدامها والمعوقات التي تواجههم في استخدامها، ويمكن أن تقود معرفة تصورات المعلمين

إلى تحسين فرص تطوير المنصات من جهة، وزيادة فاعليتها في إنجاح عملية التعلم والتعليم من جهة أخرى، وتأتي هذه الدراسة لتسد النقص المعرفي في هذا الجانب، بتقديمها إطارا نظريا حول تصورات معلمي الرياضيات نحو استخدام المنصات، وتعد هذه الدراسة من أوائل الدراسات التي تناولت تصورات معلمي الرياضيات.

أما الأهمية التطبيقية فقد تفيد هذه الدراسة من خلال نتائجها عدة جهات؛ تقديم التغذية الراجعة لوزارة التربية والتعليم عن تصورات معلمي الرياضيات عن استخدام المنصات التعليمية تحقيق الأهداف التعليمية والحد من الفاقد التعليمي نتيجة إغلاق المدارس، مما يساعد أصحاب القرار العاملين في المناهج المدرسية على إعادة صياغة المناهج بما ينسجم مع التعلم عن بعد لمواكبة ظروف الجائحة وبما يخدم التوجه المستقبلي الذي يتجه إلى تفعيل دور التكنولوجيا في التعليم. وربما ستسهم هذه الدراسة في الكشف عن المعوقات التي تواجه معلمي الرياضيات في استخدام المنصات التعليمية مما يساعد المشرفين التربويين على تدريس الرياضيات بتوجيه برامج تدريب المعلمين وإعدادهم لتناول هذه المعوقات والتغلب عليها، وسيفيد معلمي الرياضيات في توضيح موضوعية قناعاتهم غير الواقعية عن فعالية المنصات التعليمية لزيادة انخراط المعلمين في تنفيذ المنهاج عبر التعلم عن بعد أو التعلم الإلكتروني لاحقا.

أهداف الدراسة:

هدفت هذه الدراسة إلى تحقيق الأهداف الآتية:

معرفة تصورات معلمي الرياضيات عن استخدام المنصات التعليمية في التعلم عن بعد في ظل جائحة كورونا (كوفيد–١٩)، وتهدف إلى الكشف عن المعوقات التي تواجه معلمي الرياضيات في استخدامها. ومعرفة ما إذا كان هناك فروق بين تقديرات المعلمين لتصوراتهم عن استخدام المنصات التعليمية تبعا لمتغيرات الدراسة.

مصطلحات الدراسة وتعريفاتها الإجرائية:

التعلم عن بعد: شكل من أشكال التعليم تتضمن العناصر الرئيسية فيه الفصل المادي بين المعلمين والطلاب أثناء التدريس واستخدام التقنيات المختلفة لتسهيل التواصل بين الطلاب والمعلمين والطلاب (Lau, 2000) . ويعرف إجرائيا في هذه الدراسة تنفيذ منهاج الرياضيات باستخدام المنصات التعليمية التي اعتمدتها وزارة التربية والتعليم مثل منصة درسك أو المنصات التعليمية التي تستخدمها بعض المدارس الخاصة والتي يتم التعليم فيها بشكل متزامن أو غير متزامن.

المنصات التعليمية: هي بيئة تعليمية تحتوي على جميع ما يتعلق بالتعلم الإلكتروني من موارد ونشاطات تعليمية ومقررات إلكترونية، تحقق من خلالها عملية التعليم باستخدام أدوات الاتصال والتواصل الحديثة (الشقيرات والرصاعي، ٢٠٢٠).

وتعرف إجرائيا في هذه الدراسة بقنوات التواصل التقنية بين المعلم والطلبة، سواء المعتمدة من وزارة التربية والتعليم كمنصة درسك أو تختارها المؤسسة أو يختارها معلم المدرسة الخاصة بموافقة مدرسته بما يناسب الطلبة وتمكنه من تنفيذ المنهاج.

التصور: هو إدراك أو تهيؤ عقلي للاستجابة نحو قضية أو موقف أو ظاهرة معينة في البيئة أو في المدرسة (عدس، ١٩٩٨). وتعرف إجرائيا في هذه الدراسة بوجهة نظر معلمي الرياضيات عن استخدام المنصات التعليمية، وعن المعوقات التي تواجههم في استخدامها وقت تطبيق الدراسة، وقيست في هذه الدراسة بالمتوسطات الحسابية لاستجابات المعلمين عن أداة الدراسة.

حدود الدراسة ومحدداتها

-**الحدود البشرية والمكانية:** اقتصرت على معلمي الرياضيات في المدارس الحكومية والخاصة التابعة لمديريات تربية محافظة الزرقاء.

-**الحدود الزمانية:** طبقت هذه الدراسة في الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي ٢٠٢٠/٢٠٢١م.

-**الحدود الموضوعية:** اقتصرت هذه الدراسة على معرفة تصورات معلمي الرياضيات عن استخدام المنصات التعليمية ومعوقات استخدامها.

-**محددات الدراسة:** يتحدد تعميم نتائج الدراسة في ضوء أدوات الدراسة وخصائصها السيكومترية من صدق وثبات.

الإطار النظري والدراسات السابقة:

ما إن ظهرت مؤشرات انتشار فايروس كورونا وأعلنت منظمة الصحة العالمية الجائحة، وأخذت الجائحة بالتمدد إلى أنحاء العالم، إلاّ وسارعت الأنظمة التعليمية في أنحاء العالم باتخاذ الحيطة لمنع انتقال الفايروس إلى الكوادر التعليمية من المعلمين والطلبة. فأغلقت المدارس والجامعات مؤقتا للحيلولة دون تفشي الوباء، وتحوّل التعليم من الوجاهي إلى التعلم عن بعد.

وفرضت الجائحة تحديات متنوعة ومتعددة على الأنظمة التعليمية مثل: خطورة الحضور المباشر للمؤسسات التلعيمية تلافيا للإصابة بالفايروس، والبحث عن بدائل مناسبة تحل مكان التعلم الوجاهي وتغني الطلبة والمعلمين عن الحضور، والتغيير المفاجئ بممارسات التعليم، وفقر الثقافة التكنولوجية لدى المعلمين والطلبة (وزير وعلي وموسى، ٢٠٢١). وصعف توفير الجوانب الاجتماعية الحسيّة في التعلم عن بعد (عبد اللطيف، ٢٠٢٠). وضعف البنية التحتية وعدم تمكن بعض الطلبة من الوصول إلى شبكة الإنترنت بسبب ضعفها أو لتكلفتها (محمود، ٢٠٢٠). فكان من الصعب الاستمرار بالعملية التعليمية بنفس الجودة والكفاءة.

وكشفت الدراسات عن الآثار السلبية التي خلفتها الجائحة نتيجة غلق المدارس، لفترات متفاوتة، واختلف حجم الآثار المترتبة على الجائحة تبعا لطول

فترة غلق المدارس في المنطقة، وطالت تلك الآثار الطلبة والمعلمين والسياسات التعليمية والأنظمة التعليمية بشكل عام، ووصلت آثارها إلى الأسر، وأثرت في التفاعلات الاجتماعية بين الطلبة ومعلميهم (Garcia and Weiss, 2020; Chhy, 2021; Simon and Hans, 2020).

لقد احتلت المنصات الإلكترونية جميع مناحي حياتنا، وأصبحت محل اهتمام الأفراد والمؤسسات، وتجلى دورها في السنتين الماضيتين وبرزت أهميتها في إنقاذ النظام التعليمي من فقدان السيطرة في ظل جائحة كورونا، فسارعت الأنظمة التعليمية إلى تبني بعض المنصات التعليمية، وأنشأت العديد من المنصات المعنية بعملية التعليم، تساعد على تفاعل المعلمين والطلبة، للتخفيف خطورة الوباء والحد من الفاقد التعليمي واستمرار عملية التعليم لتجاوز التبعات المترتبة عن تعليق الدراسة الوجاهية (منصور لطيف، ٢٠٢٠).

مما دفع الواقع التعليمي الجديد الأنظمة التعليمية إلى مواكبة التقدم التكنولوجي، والإفادة منه في اختيار المنصات الفعالة ذات الجودة لاستخدامها في تسيير العلمية التعليمية التعلمية وتيسيرها، إلا أن بعض المنصات لم تكن بالجودة الكافية لتحقيق التفاعل بين الطلبة والمعلمين؛ ويرجع بعضها إلى ضعف خبرة المعلمين والطلبة في استخدام تطبيقاتها التكنولوجيا، مما أثر في قدرتها على تحقيق التعلم المأمول (وزير وعلي وموسى، ٢٠٢١).

وتعد المنصات التعليمية الساحات التي يتم خلالها تقديم كل ما يتعلق بالتعلم الإلكتروني، وتتم من خلالها عملية التعليم باستخدام مجموعة من الأدوات التي تتيح الاتصال والتواصل بين أطراف العملية التعليمية. ونظرا لخصوصية الرياضيات وطبيعة رموزها وبعض مفاهيمها المجردة وبنيتها المعرفية، وتطبيقات المتنوعة والمتعددة، وكونها حجر الأساس للكثير من العلوم، مما جعل استخدام المنصات التعليمية في تدريس الرياضيات لمختلف المراحل تحديًا كبيرا للمعلمين

والطلبة على السواء؛ نظرا لقلة خبراتهم وضعف مهاراتهم التكنولوجية وحداثتها عليهم (الشقيرات والرصاعي، ٢٠٢٠).

المنصات التعليمية المستخدمة للتعلم عن بعد حاليًا:

تعددت المنصات التعليمية وتنوعت، وتباينت في مستوى فاعليتها وجاذبيتها للطلبة نتيجة ما تحتويه من عناصر وتطبيقات تسهل عملية تعلم الطلبة، وتقرب إليهم المفاهيم بشكل عام ومفاهيم الرياضيات بصورة خاصة. فمن خلالها يمكن نمذجة مفاهيم الرياضيات المجردة وتقريبها إلى بيئة الطالب وتحويلها من مفاهيم مجردة إلى مفاهيم محسوسة يستخدمها الطالب في ممارساته اليومية. ونظرا لأهمية توظيف التكنولوجيا حتى في الظروف العادية، فقد أفرد المجلس القومي لمعلمي الرياضيات الأمريكي National Councel of Teachers of Mathematic (NCTM) (2000) المبدأ الخامس من مبادئ تدريس الرياضيات المدرسية يعنى بضرورة توظيف التكنولوجيا في تدريس الرياضيات. هذا، وقد أشار حمادنة (٢٠٢٠) إلى عدد من المنصات التعليمية منها:

منصة درسك: تقدم هذه المنصة شروح الدروس التعليمية المقررة للطلبة من خلال فيديوهات مصورة يقوم بتقديمها مجموعة من المعلمين بإشراف مشرفين تربويين، تتيح للمعلم خاصية التقييم الذاتي للواجبات البيتية، وتحفظ الدروس التعليمية ليتمكن الطالب من مشاهدتها من وقت لآخر.

منصة ZOOM: تستخدم هذه المنصة في الاجتماعات الصوتية والمرئية، وفي تدريس الطلبة عن بعد على شكل مجموعات صفية، حيث يتم إضافة الطلبة والمعلمين من خلال بريدهم الإلكتروني، وتسمح باللقاء بين المعلمين و طلبتهم وجهًا لوجه افتراضيًا عبر الإنترنت، وتقديم الدروس في أوقات الدراسة المعتادة.

منصة Microsoft Teams: منصة تعليمية فعالة تتمتع بإمكانات سهلة، تسهل مهمة إنشاء المحتوى التعليمي ومشاركته، وتوفر بعض الخصائص المهمة مثل إمكانية تقديم عروض (power point) أو ملفات بصيغة pdf، وإمكانية

مشاركة مقاطع الفيديو، وتمنح الطلبة والمعلّمين فرصة الالتقاء والعمل معًا، ومن الممكن إنشاء العديد من المجموعات.

هذا وتتجاوز فوائد المنصات التعليمية الحدود الزمانية والمكانية، لتصل إلى المادة العلمية المتاحة عبر المنصة والدخول إليها في أي وقت وفي أي مكان، وتسهم في تنوع في أساليب العرض، وموثوقية مصدر المحتوى العلمي ودقته؛ إذ تقدم المادة العلمية من ذوي الخبرة العلمية والعملية (الريشي، ٢٠٢٠). وتتضمن أنشطة تعليمية وبحثية، تسهل عملية تخزين البيانات والمعلومات وتحليلها وتنظيمها، وتساعد في أرشفة المعلومات والدروس التعليمية (الناعبية، ٢٠٢٠).

وعلى الرغم من مزايا المنصات التعليمية إلا أن هناك بعض المعوقات التي تواجه استخدامها كضعف العلاقات الاجتماعية وظهور العزلة الاجتماعية ومشاكل نفسية وصحية لطول الفترات التي يقضيها الطلبة أمام أجهزة الحاسوب، واعتماد استمرار التواصل والتفاعل بين المعلم والطلبة على الإنترنت، فأي خلل في الشبكة سيوقف العملية التعليمية، وضعف ثقة بعض المعلمين والتربويين بالتعلم الإلكتروني وجودة مخرجاته، وقناعات بعض المعلمين بقلة جدوى التكنولوجيا في عملية التعلم واعتبارها مضيعة للوقت، فضلا عن عدم تمكن المعلمين من مهارات استخدام وسائل التكنولوجيا (الشوارية، ٢٠١٩؛ الريشي، ٢٠٢٠). وذكر علي (٢٠١٩) إلى منصة أدمودوEdmodo التعليمية الاجتماعية وهي منصة تعليمية مجانية يمكن للطلبة تبادل المعلومات ويمكن للمعلمين الاطلاع على أعمال ومتابعة واجباتهم، وتقييمها، ويمكن للمعلم التواصل مع الطلبة وطلبة آخرين من صفوف أخرى.

التعلم عن بعد:

أوجد تعليق التعليم الوجاهي واقعا جديدا وتطلب استخدام تطبيقات التكنولوجيا الحديثة، والتحول إلى التعلم عن بعد للحيلولة دون انتشار الفايروس في المجتمع وبين المعلمين والطلبة. وقد تعددت تعريفات التعلم عن بعد، فعرفه

مقدادي (٢٠٢٠) بأنه التعلم الذي يتلقى فيه الطالب تعلمه بأكثر من شكل متزامن أو غير متزامن بتوظيف تطبيقات التكنولوجيا واستخدام شبكة الإنترنت، مستخدما الوسائط التكنولوجية والمنصات التعليمية التي أعدتها وزارة التربية والتعليم في أي وقت يشاء، وهي شاملة لجميع المراحل والمناهج التعليمية.

ويعرف التعلم عن بعد بمجموعة خدمات تفاعلية متكاملة تقدم عبر الإنترنت، توفر الأدوات والموارد لدعم العملية التعليمية وتعزيزها من خلال تقديم المعلومات لجميع المشاركين (الراشدي، ٢٠١٨). ويعرفه مالك ورانا (Malik & Rana, 2018) بأنها بيئة تعليمية تعلمية تفاعلية تحقق مخرجات تعلمية عالية الجودة، عبر توظيف تقنية الويب التي توفر للمستخدمين إمكانية إدارة المحتوى الإلكتروني، واستخدام التقنيات الحديثة للاتصال والتواصل بالمعلمين، وتمنح المعلمين إمكانية نشر الدروس، ومشاركة المحتوى وتطبيق الأنشطة.

ويتميز بعدم حصر العملية التعليمية في مكان جغرافي محدد وبذلك توفير الوقت المبذول للوصول لمكان الدراسة، ويتميز بسرعة نقل المعلومات إلى المتعلمين بالاعتماد على الإنترنت فتزيد الفرصة لأكبر عدد من المتعلمين للاطلاع على المادة العلمية أو تحميلها، ويعمل على إكساب المعلمين والمتعلمين المقدرة لاستخدام التقنيات الحديثة مما ينعكس أثره في حياتهم. وعلى الرغم من تعدد إيجابيات التعلم عن بعد، فإن هناك بعض السلبيات منها: حاجته لمتطلبات خاصة من أهمها توفير أجهزة متطورة في وسائل الاتصال الحديثة وتقنيات المعلومات وصيانتها، وأن يمتلك المتعلم دراية كافية لاستخدام هذه التكنولوجيا والإفادة منها (زايد، ٢٠٢٠).

الدراسات السابقة:

تمت مراجعة الأدب التربوي والدراسات السابقة المرتبطة بهذه الدراسة، فقد هدفت دراسة إنجيزل وأرونا وفيرهاجن (Engzell, Arun and Verhagen, 2021) إلى تقييم تأثير إغلاقات المدارس الابتدائية نتيجة جائحة كورونا، اعتمدت المنهج

الوصفي التحليلي، حيث قيّم عدد المدارس ورصدت النتائج الناجمة عن عملية إغلاق المدراس. وأظهرت النتائج فقدان (٠,٠٨) انحرافات معيارية وهو ما يعادل خمس السنة الدراسية، وأن الخسائر بنسبة (٦٠%) من الطلبة في المنازل للأسر الأقل تعليما، وأن الطلبة لم يحرزوا تعلما من المنزل، وزادت تلك الخسائر في البلدان ذات البنية التحتية الضعيفة أو التي امتدت فترة الإغلاق لفترات أطول.

أما دراسة شيي (Chhy, 2021) فهدفت إلى معرفة تأثير جائحة كورونا على التعليم في كمبوديا وكيفية مواجهة تأثيراتها السلبية التي طالت الطلبة والمؤسسات التعليمية وأولياء الأمور، اعتمدت المنهج الوصفي التحليلي، من خلال مراجعة الأدبيات التي كتبت حول أثر الجائحة على التعليم. وأظهرت النتائج وجود آثار سلبية طالت التعليم نتيجة إغلاق المدارس بسبب الجائحة، وعدم تنفيذ الخطط الإستراتيجية، وضرورة معالجة القصور وتفعيل برامج الشراكة بين المعلمين والطلبة وأولياء الأمور.

وأجرى حمادنة (٢٠٢٠) دراسة اتبعت المنهج الوصفي المسحي، وهدفت إلى تحديد اتجاهات معلمي ومعلمات مدارس لواء بني كنانة نحو فاعلية منصة (Noor space) المستخدمة في ظل جائحة كورونا، وتكونت العينة من (٩٣٢) معلما ومعلمة، وكانت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى إلى متغيرات النوع الاجتماعي، وسنوات الخبرة، ومستوى المدرسة، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى إلى متغير المؤهل العلمي.

أما دراسة الريشي (٢٠٢٠) فهدفت إلى معرفة واقع استخدام منظومة التعليم الموحدة (منصة المدرسة الافتراضية) ومعوقات استخدامها لدى معلمي ومعلمات من تخصصات مختلفة في مدينة مكة المكرمة في ضوء بعض المتغيرات اعتمد المنهج الوصفي التحليلي، تكونت العينة من (٣٧٩) معلمًا ومعلمة، وتوصلت الدراسة إلى أنَّ واقع استخدام معلمي ومعلمات مدينة مكة المكرمة لمنظومة التعليم الموحدة جاء بدرجة عالية، وأن المعلمين والمعلمات يواجهون معوقات في

استخدام المنظومة بدرجة متوسطة، وأشارت النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات عينة الدراسة في استخدام منظومة التعليم الموحدة تعزى لمتغيرات: الجنس، وسنوات الخبرة، والعمر، والمؤهل العلمي.

أما دراسة لاسود والهنداوي وباشتيالشار (Lassoued, Alhendaw and Bashitialshaaer, 2000) فهدفت إلى الكشف عن معوقات تحقيق الجودة في التعلم عن بعد خلال جائحة فيروس كورونا (COVID-١٩)، وشملت العينة (٤٠٠) عضو هيئة تدريس وطالب من أصل (٦٠٠) استبانة تم توزيعها في جامعات في الوطن العربي في (جزائري، ومصري، وفلسطيني، وعراقي). أشارت النتائج إلى أن الأساتذة والطلبة واجهوا عقبات ذاتية، فضلًا عن عقبات تربوية وفنية ومالية أو تنظيمية.

وأجرت الطائي (٢٠٢٠) دراسة هدفت الكشف عن الآثار المترتبة من استعمال منصات التعلم الإلكتروني في تدريس الرياضيات من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في قسم الرياضيات في كلية التربية للعلوم والصرافة في جامعة بابل. واستخدم المنهج الوصفي، وأظهرت نتائج الدراسة وجود مجموعة من الآثار الإيجابية لاستخدام منصات التعلم الإلكتروني بوصفها طريقة في تدريس الرياضيات لطلبة القسم.

وهدفت دراسة جراسيا وويسس (Garcia and Weiss, 2020) دراسة هدفت إلى تقصي آثار جائحة كورونا من خلال رصد التقارير عن واقع ساسة التعليم في الولايات المتحدة، وأظهرت النتائج أن الآثار السلبية قد طالب الطلبة والمنهج المدرسي والمنظمة التعليمية، وضعف مخرجات التعلم، وفقدان الطلبة الرغبة في التعلم، وزيادة الفجوة بين الطلبة والمعلمين وضعف مهارات الاجتماعية للطلبة، وتنبأت نتائج الدراسة بأن تأثير الجائحة سيستمر لسنوات أطول ودعت إلى إعادة النظر بسياسات التعليم.

وهدفت دراسة سايمون وهانس (Simon and Hans, 2020) إلى تعرف عملية سير التعليم وكيف أثرت الجائحة في المنظومة التعليمية في أثناء غلق المدارس،

أجرى الباحثون مسحا نظريا للأدب النظري حول الجائحة، وأظهرت النتائج أن الجائحة تركت آثارا سلبية في الجوانب الاجتماعية، وعلى الطلبة والمعلمين، وعلى واضعي السياسات التعليمية، وبرزت الحاجة إلى وضع خطط إستراتيجية مناسبة لمواجهة الآثار المترتبة على الجائحة.

وأجرى كل من دولي وليندر ودولي (Dooley, Linder and Dooley, 2005) دراسة هدفت إلى معرفة تصورات أعضاء هيئة التدريس حول التعلم عن بعد وأهميته والدعم التكنولوجي، تكونت عينة الدراسة من (٣١٥) عضو هيئة تدريس في أمريكا من جامعة تكساس. أظهرت النتائج أن معظم أعضاء هيئة التدريس يعارضون التعلم عن بعد.

التعليق على الدراسات السابقة:

باستعراض الدراسات السابقة نجد أنها تنوعت من حيث الهدف إلى لمعرفة أثر تدريس العد في الرياضيات من خلال تطبيق الواتس آب وعروض البوربوينت خلال جائحة فيروس كورونا أما البعض الآخر فقد هدف الكشف عن معوقات تحقيق الجودة في التعلم عن بعد خلال جائحة فيروس كورونا (COVID-١٩) (Zohra, ٢٠٢٠)، وهدفت دراسة (الريشي، ٢٠٢٠) إلى معرفة معوقات استخدام المنصات التعليمية. ومن حيث العينة، فقد اتفقت الدراسة الحالية مع بعض الدراسات في تطبيقها على المعلمين (حمادنة ، ٢٠٢٠؛ الريشي، ٢٠٢٠؛ الطائي، ٢٠٢٠). وبحثت دراسات في أثر الجائحة على عملية التعليم (Simon and Hans, 2020؛ Garcia and Weiss, 2020؛ Chhy, 2021؛ Engzell, Arun and Verhagen, 2021)

أما من حيث المنهج فقد اتفقت الدراسة الحالية مع بعض الدراسات السابقة باستخدامها المنهج الوصفي المسحي (الطائي، ٢٠٢٠). وتختلف هذه الدراسة عن الدراسات السابقة في تناولها وجهات نظر معلمي الرياضيات عن تصورات معلمي

الرياضيات عن استخدام المنصات التعليمية في ظل جائحة فايروس كورونا المستجد (كوفيد- ١٩)، والمعوقات التي تواجههم في استخدامها.

الطريقة والإجراءات:

منهج الدراسة:

اتبعت الدراسة المنهج الوصفي المسحي؛ للكشف عن تصورات معلمي الرياضيات نحو استخدام المنصات التعليمية في التدريس في ظل جائحة كورونا المستجد (كوفيد– ١٩) من وجهة نظر معلمي الرياضيات والمعوقات التي تواجههم في استخدامها.

مجتمع الدراسة وعينتها:

تكون مجتمع الدِّراسة من (١٠٥٨) معلمًا ومعلمة رياضيات في مديرية التربية والتعليم في محافظة الزرقاء للفصل الثاني من العام الدراسي ٢٠٢٠/٢٠٢١. وتكونت عينة الدراسة من (١٥٠) معلمًا ومعلمة رياضيات تم اختيارهم من مجتمع الدراسة بالطريقة العشوائية البسيطة.

أداة الدراسة:

لغايات تحقيق أهداف الدراسة تم تطوير مقياس لكشف تصورات معلمي الرياضيات لاستخدام المنصات التعليمية في التدريس ظل جائحة فايروس كورونا المستجد (كوفيد-١٩)، في ضوء دراسة مرعي (٢٠٢٠)، ودراسة حمادنة (٢٠٢٠)، ودراسة (فارس وحسين وعبادى، ٢٠١٩)، ودراسة مهوس (٢٠١٥)؛ حيثُ تكونت الأداة من (٤٩) فقرة موزعة على محورين، تكون المحور الأول من (٢٩) فقرة، وتكون المحور الثاني من (٢٠) فقرة، موضحة كما يأتي:

١-**المحور الأول:** يقيس تصورات معلمي الرياضيات لاستخدام المنصات التعليمية في التدريس في ظل جائحة كورونا في التدريس وقسم إلى ثلاثة مجالات فرعية:

المجال الأول: التخطيط وتكون من ٨ فقرات (١-٨)

المجال الثاني: تنفيذ التدريس وتكون من ١٢ فقرة (٩-٢٠)

المجال الثالث: التقويم وتكون من ٩ فقرات (٢١-٢٩)

٢-**المحور الثاني**: يقيس تصورات معلمي الرياضيات عن المعوقات التي تواجههم في استخدام المنصات التعليمية في ظل جائحة كورونا وقسم إلى ثلاثة مجالات فرعية:

المجال الأول: معوقات تتعلق بالطالب وتكون من ٧ فقرات (٣٠-٣٦)

المجال الثاني: معوقات تتعلق بالمعلم وتكون من ٨ فقرات (٣٧-٤٤)

المجال الثالث: معوقات تتعلق بالمنهاج والبنية التحتية وتكون من ٥ فقرات (٤٥-٤٩)

وبذلك اشتملت الأداة على (٤٩) فقرة لقياس المحورين، وفق نظام ليكرت الخماسي (أوافق بدرجة كبيرة جدا= ٥، وأوافق بدرجة كبيرة=٤، وأوافق بدرجة متوسطة=٣، لا أوافق= ٢، ولا أوافق مطلقا=١). وفي حال الفقرات السلبية يعكس المقياس، وقد تم الاعتماد على التصنيف التالي للحكم على درجة تقدير تصور معلم الرياضيات لاستخدام المنصات التعليمية ومعوقات استخدامها لكل مجال:

-تمثل فئة المتوسطات الحسابية (١-٢,٣٣) درجة تقدير منخفضة.

-تمثل فئة المتوسطات الحسابية (٢,٣٤- ٣,٦٧) درجة تقدير متوسطة.

-تمثل فئة المتوسطات الحسابية (٣,٦٨- ٥) درجة تقدير مرتفعة.

صدق الأداة:

تم التحقق من صدق الأداة بطريقتين: الأولى الصدق الظاهري للأداة بعرض الصورة الأولية للأداة المكونة من (٥٣) فقرة على (٧) محكمين من أعضاء الهيئة التدريسية في الجامعات الأردنية وخارجها متخصصين في المناهج والتدريس وفي تكنولوجيا التعليم، وعلى مشرفين اثنين لتدريس الرياضيات، وعلى (3) معلمين لمادة الرياضيات، وطلب إليهم إبداء مقترحاتهم ووجهات نظرهم حول مناسبة الفقرات وصياغتها اللغوية، وشمولها للمجالات بتعديل أو حذف أو إضافة ما

يرونه مناسبًا، وتم الأخذ بملاحظات المحكمين. وكانت ملاحظات المحكمين تدور حول تعديل الصياغة اللغوية لبعض الفقرات، ونقل بعض الفقرات من مجالها إلى مجال آخر، وحذفت ٤ فقرات فأصبحت الأداة مكونة من (٤٩) فقرة.

والثانية: تم التحقق من صدق البناء بتطبيق الأداة على عينة استطلاعية من مجتمع الدراسة وخارج عينتها عددها (٣١) معلمًا ومعلمة رياضيات، وحسب معامل الارتباط بين الفقرة والمجال الذي تنتمي اليه، وبين المجال الفرعي والمجال الكلي، ووجدت جميعها دالة إحصائيا عن (α = ٠,٠٠١) أو عند (α =٠,٠٥)، وبالتالي يتحقق صدق البناء للأداة.

ثبات الأداة:

للتحقق من ثبات الأداة، حسب معامل الاتساق الداخلي كرونباخ ألفا، للمجالات الفرعية وللأداة ككل لمجال التدريس، وتراوحت قيمته للمحور الكلي (٠,٩٢٣). وتراوحت قيم معاملات الثبات للمجالات الفرعية بين (٠,٠٨١٩-٠,٨٢٨)؛ فكان أعلاها لمجال التقويم، وأقلها لمجال تنفيذ التدريس، ويوضح جدول (١) تلك النتائج.

جدول (١) معامل الاتساق الداخلي كرونباخ ألفا لمحور استخدام المنصات التعليمية في التدريس ومجالاته الفرعية

مجالات المحور الأول	عدد الفقرات	معامل ثبات المحور ومجالاته
مجال التخطيط	٨	٠,٨٢٥
مجال تنفيذ التدريس	١٢	٠,٨١٩
مجال التقويم	٩	٠,٨٢٨
ثبات المحور العام	٢٩	٠,٩٢٣

وبلغت قيمة معامل ثبات كرونباخ ألفا للمحور الثاني (معوقات استخدام المنصات التعليمية) (٠,٨٥٩)، وتراوحت معاملات كرونباخ ألفا للثبات بالنسبة للمجالات الفرعية لمحور المعوقات بين (٠,٧٣٠- ٠,٨٤٢)، كما هو موضح في جدول (٢).

جدول (٢) معامل الاتساق الداخلي كرونباخ ألفا لمحور معوقات استخدام المنصات التعليمية ومجالاته		
مجالات المحور الثاني	عدد الفقرات	معامل ثبات المحور ومجالاته
مجال معوقات تتعلق بالطالب	٧	٠,٧٣٠
مجال معوقات تتعلق بالمعلم	٨	٠,٨٤٢
مجال معوقات تتعلق بالمنهاج والبنية التحتية	٥	٠,٧٧٩
ثبات المحور العام	٢٠	٠,٨٥٩

يظهر من جدول (٢) أن معامل الثبات للمحور الثاني المعوقات بلغ (٠,٨٥٩) وهي قيم مقبولة لأغراض تطبيق الدراسة. وتراوحت معاملات الثبات للمجالات الفرعية لمحور معوقات في استخدام المنصات التعليمية بين (٠,٧٣٠ -٠,٨٤٢) كان أعلاها لمجال "معوقات تتعلق بالمعلم "، وأدناها لمجال " معوقات تتعلق بالطالب ".

إجراءات الدراسة

لتحقيق أغراض الدراسة مرت الدراسة بمجموعة من الإجراءات الآتية :

-تمت مراجعة الأدب التربوي والدراسات السابقة لتأصيل الإطار النظري وتطوير أداة الدراسة.

-تطوير أداة الدراسة والتحقق من صدقها وثباتها.

-وتمّ الحصول على الموافقات الرسمية اللازمة لتطبيق الدراسة.

-طبقت الأداة على أفراد عينة الدراسة من معلمي الرياضيات في محافظة الزرقاء من خلال رابط وزع إلكترونيا على المعلمين، أو بشكل مباشر خلال زيارات المدارس وكان ذلك في الفترة ما بين ٤/٣٠/ ٢٠٢١ م -٢٠٢١/٥/٣١ م .

-تمّ إدخال البيانات وتحليلها باستخدام الرزم الإحصائية SPSS.

-استخراج النتائج ومناقشتها ووضع التوصيات والمقترحات.

المعالجات الإحصائية:

للإجابة عن سؤالي الدراسة الأول والثاني: حسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، للمجالات الفرعية وللفقرات وللمجال مجال.

وللإجابة عن السؤال الثالث حسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، واستخدم تحليل التباين المتعدد One Way MANOVA لمعرفة دلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية لتقديرات المعلمين.

نتائج الدراسة ومناقشتها:

النتائج المتعلقة بالسؤال الأول:

أولا: النتائج المتعلقة بالمجالات ككل:

للإجابة عن السؤال الأول الذي نصّ على: " ما تصورات معلمي الرياضيات نحو استخدام المنصات التعليمية في ظل جائحة كورونا (كوفيد - ١٩) في التدريس؟" حسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتصورات معلمي الرياضيات، المبينة في جدول (٣).

جدول (٣) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والتقدير لتصورات معلمي الرياضيات نحو استخدام المنصات التعليمية في التدريس مرتبة تنازليا

الترتيب	المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التقدير
الأول	التقويم	3.05	0.71	متوسطة
الثاني	التخطيط	2.95	0.65	متوسطة
الثالث	تنفيذ التدريس	2.82	0.66	متوسطة
	الكلي	2.93	0.61	متوسطة

يتضح من جدول (٧) أن المتوسطات الحسابية لإجابات أفراد عينة الدراسة عن مجالات مقياس تصورات معلمي الرياضيات نحو استخدام المنصات التعليمية في التدريس تراوحت بين (2.82 - 3.05)، حيث جاء بالمرتبة الأولى وبدرجة تقدير متوسطة مجال التقويم وبلغ متوسطه (3.05) وانحرافه المعياري (٠,٧١)، أما تقديرات معلمي الرياضيات لتصوراتهم نحو استخدام المنصات التعليمية في مجال التخطيط جاءت في الترتيب الثاني بدرجة تقدير متوسطة وبمتوسط حسابي (2.95) وانحراف معياري (0.65)، وفي الترتيب الأخير جاء مجال تنفيذ التدريس بمتوسط حسابي (2.82) وانحراف معياري (0.66) ودرجة تقدير متوسطة.

وقد يعزى حصول المحور وجميع مجالاته الفرعية على درجة تقدير متوسطة إلى ربط معلمي الرياضيات تقديرات تصوراتهم بحداثة التجربة عليهم، وتطبيقها المفاجئ دونما سابق تدريب وتأهيل المعلمين للتعامل مع تطبيقات المنصات الإلكترونية، وربط المعلمين لها بالبنية التحتية الموجودة في مدارسهم؛ إذ يغلب على البنية التحتية الضعف والقدم، يحث يلزم أن تكون الحواسيب حديثة للتمكن من تزيل بعض التطبيقات المتعلقة بالمنصات التعليمية، وربما تعزى هذه النتيجة المتوسطة إلى ضعف رغبة معلمي الرياضيات تغيير نمط تدريسهم الذي اعتادوه، فغالبا ما يمانع المعلم التغيير لحاجته للوقت والجهد لإعادة إعداد المادة وتصميمها وإدخال المؤثرات التقنية على المادة ليجعلها قابلة جاذبة للطلبة وقابلة للعرض إلكترونيا، ما دفع معلمي الرياضيات إلى تقديرها بدرجة متوسطة.

ثانيا: النتائج المتعلقة بكل مجال على حدة:

للإجابة عن سؤال الدراسة الأول المتعلق بتصورات معلمي الرياضيات نحو استخدام المنصات التعليمية في ظل جائحة كورونا (كوفيد - ١٩) في التدريس بكل مجال على حدة، فقد حسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل مجال وللفقرات التابعة له، كما يأتي:

أولا: مجال التخطيط

جدول (٩) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتصورات معلمي الرياضيات نحو استخدام المنصات التعليمية في التدريس ضمن مجال التخطيط مرتبة تنازليًا

الرتبة	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التقدير
١	يساعد استخدام المنصات على تصميم وسائل تواصل متنوعة	3.25	1.05	متوسطة
٢	يساعد استخدام المنصات على تصميم وسائل تواصل متنوعة	3.20	1.08	متوسطة
٣	توفر المنصات وسائط مناسبة لتقديم المحتوى التعلمي	3.19	0.81	متوسطة
٤	يساعد استخدام المنصات على تقديم محتوى تعلمي إثرائي	3.13	0.95	متوسطة
٥	يساعد استخدام المنصات على تنفيذ التخطيط	2.99	0.83	متوسطة
٦	يساعد استخدام المنصات على تصميم مواقف تعلمية متنوعة	2.91	0.90	متوسطة
٧	المنصات تساعد المعلم على تحديد مواطن الخلل في التنفيذ	2.53	0.90	متوسطة
	الكلي	2.95	0.65	متوسطة

يتضح من جدول (٩) أن تصورات معلمي الرياضيات نحو استخدام المنصات التعليمية في ظل جائحة كورونا (كوفيد - ١٩) في التدريس، في التدريس ضمن مجال التخطيط بدرجة تقدير(متوسطة) وبلغ المتوسط الحسابي الكلي (2.95) وانحراف معياري (0.65). هذا ولم تحصل أي فقرة على درجة تقدير (مرتفعة)، وحصلت (٧) من الفقرات على درجة تقدير (متوسطة)، ولم تحصل أي من الفقرات على درجة تقدير (منخفضة). وقد جاءت الفقرة" يساعد استخدام المنصات على تصميم وسائل تواصل متنوعة مع أولياء الأمور" بالترتيب الأول وبدرجة تقدير (متوسطة) وبلغ متوسطها الحسابي (3.25) وانحرافها المعياري (1.05)، وحلت الفقرة" يساعد استخدام المنصات على تصميم وسائل تواصل متنوعة مع الطلبة" في الترتيب الثاني وبدرجة تقدير (متوسطة)؛ حيث بلغ المتوسط الحسابي لها (3.20) والانحراف المعياري (1.08)، واحتلت الفقرة" توفر المنصات وسائط مناسبة لتقديم المحتوى التعلمي" على الترتيب الثالث وبدرجة تقدير (متوسطة) وبمتوسط حسابي (3.19) وانحراف معياري (0.81). بينما حلت الفقرة" يساعد استخدام المنصات على تصميم مواقف تعلمية متنوعة" على الترتيب قبل الأخير بدرجة تقدير (متوسطة) وبمتوسط حسابي (2.91) وانحراف معياري (0.90)، في حين حصلت الفقرة" المنصات تساعد المعلم على تحديد مواطن الخلل في التنفيذ" على الترتيب الأخير بدرجة تقدير (متوسطة) بمتوسط حسابي (2.53) وانحراف معياري (0.90).

وقد يعزى حصول جميع مجالات هذا المجال على درجات تقدير متوسطة، إلى أن معلمي الرياضيات قد اعتادوا على التخطيط التقليدي المتمثل بالورقة والقلم، من غير إعادة تصميم المادة التعليمية، بما ينسجم مع متطلبات التعلم عن بعد، وربما يعود ذلك إلى ممانعة المعلمين للتغيير وحداثته عليهم وتطبيقه المفاجئ قبل تدريبهم على هذا النمط من التدريس، فضلا عن ضخامة العبء التدريسي على

المعلم والذي يحول نتيجة لضيق الوقت وكثرة الواجبات الإدارية مما يحول دون توجه المعلمين إلى التصميمات الجديدة للمادة.

وبينت النتائج أن استخدام المنصات التعليمية يساعد على تصميم وسائل تواصل متنوعة مع أولياء الأمور والطلبة، وتوفير وسائط مناسبة لتقديم المحتوى التعليمي بأكثر من شكل، واستخدامها في تصميم مواقف تعليمية متنوعة تثري العملية التعليمية. وقد تعزى هذه النتيجة إلى أن طبيعة التعلم الإلكتروني تعتمد على إيصال المعلومات والدروس التعليمية إلكترونيًا أو افتراضيًا؛ إذ تستخدم الوسائط الإلكترونية في الاتصال واستقبال البيانات واكتساب المهارات والتفاعل بين المعلم والمتعلم، وتعتمد طريقة الاتصال على طبيعة المنصة التعليمية المستخدمة حيث إن بعض المنصات المستخدمة في المدارس الخاصة وفرت أدوات ساعدت على بناء جسور تواصل بين المعلم والطلبة وبين المعلم وأولياء الأمور من خلال عقد لقاءات متزامنة مع الطلبة واجتماعات مع أولياء الأمور.

ثانيا: مجال تنفيذ التدريس:

جدول (١٠) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتصورات معلمي الرياضيات نحو استخدام المنصات التعليمية في التدريس ضمن مجال تنفيذ التدريس مرتبة تنازليًا

رتبة	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التقدير
١	تساعد المنصات على عرض ومشاركة أهداف الدرس	3.30	0.93	متوسطة
٢	تساعد المنصات المعلم على وضع خاتمة مناسبة للدرس	3.23	1.01	متوسطة
٣	يساعد استخدام المنصات على إبعاد الخجل والحرج عند الطلبة في	3.21	1.13	متوسطة
٤	يساعد استخدام المنصات على توفير الوقت	3.15	1.05	متوسطة
٥	تساعد المنصات على التمهيد للدرس	3.12	1.00	متوسطة
٦	تساعد المنصات على تقديم أنشطة جديدة متنوعة للموضوع	3.02	1.01	متوسطة
٧	يساعد استخدام المنصات على تقديم المحتوى بأسلوب أكثر متعة	2.83	1.06	متوسطة
٨	يساعد استخدام المنصات على تنوع الوسائل التعليمية لتلائم انماط تعلم	2.68	0.94	متوسطة
٩	يساعد استخدام المنصات على تنمية التفكير الإبداعي لدى الطلبة	2.55	0.95	متوسطة
١٠	تساعد المنصات على تحليل خصائص الطلبة	2.33	0.88	منخفضة
١١	تساعد المنصات على تحليل حاجات الطلبة	2.28	0.88	منخفضة
١٢	يساعد استخدام المنصات على مراعاة الفروقات الفردية بين الطلبة	2.17	0.94	منخفضة
	الكلي	2.82	0.66	متوسطة

يتضح من جدول (١٠) أن تصورات معلمي الرياضيات نحو استخدام المنصات التعليمية في ظل جائحة كورونا (كوفيد - ١٩) في التدريس ضمن مجال تنفيذ التدريس بدرجة تقدير (متوسطة) حيث بلغ المتوسط العام للمجال (2.82) وانحرافه المعياري (0.66). هذا ولم تحصل أي من الفقرات على درجة تقدير (مرتفعة)، وحصلت (٩) فقرات على درجة تقدير (متوسطة)، بينما حصلت (٣) فقرات على درجة تقدير (منخفضة). وقد جاءت الفقرة" تساعد المنصات على عرض ومشاركة أهداف الدرس" بالترتيب الأول وبدرجة تقدير (متوسطة) وبلغ متوسطها الحسابي (3.30) وانحرافها المعياري (0.93)، وحلت الفقرة" تساعد المنصات المعلم على وضع خاتمة مناسبة للدرس" في الترتيب الثاني وبدرجة تقدير (متوسطة)؛ حيث بلغ المتوسط الحسابي لها (3.23) والانحراف المعياري (1.01)، واحتلت الفقرة" يساعد استخدام المنصات على إبعاد الخجل والحرج عند الطلبة في المناقشة" على الترتيب الثالث وبدرجة تقدير (متوسطة) وبمتوسط حسابي (3.21) وانحراف معياري (1.13). بينما حلت الفقرة" تساعد المنصات على تحليل حاجات الطلبة" على الترتيب قبل الأخير بدرجة تقدير (متوسطة) بمتوسط حسابي (2.28) وانحراف معياري (0.88)، في حين حصلت الفقرة" يساعد استخدام المنصات على مراعاة الفروقات الفردية بين الطلبة" على الترتيب الأخير بدرجة تقدير (متوسطة) بمتوسط حسابي (2.17) وانحراف معياري (0.94).

وقد يعزى حصول مجال تنفيذ التدريس على تقدير متوسط إلى ربما يعزى إلى تصور معلمي الرياضيات أن التطبيقات تكنولوجيا عبر المنصات قد احتلت أدوارهم، وقد يعزى إلى ضعف توفير وزارة التربية والتعليم لتصميمات التكنولوجيا لمادة الرياضيات للمعلمين، وأن هذه التجربة ما زالت جديدة على معلمي الرياضيات فهم يحتاجون إلى التدريب والإعداد للتعامل مع المنصات، وربما يعزى إلى واقع تنفيذ التعلم عن بعد في الأردن؛ إذ اقتصر دور المعلم على

متابعة أعمال الطلبة وواجباتهم المنزلية دون انخراط المعلمين في عملية التدريس الفعلي للطلبة، مما جعل المعلمين يشعرون بفقدان دورهم التدريسي.

أما فيما يتعلق بفعالية استخدام المنصات التعليمية في التدريس ضمن مجال تنفيذ التدريس فقد حلت بالترتيب الثالث بتقدير (متوسطة)، وحصلت الفقرة " تساعد المنصات التعليمية على عرض ومشاركة أهداف الدرس" على المرتبة الأولى بدرجة تقدير (متوسطة)، إذ يرى أفراد عينة الدراسة أن المنصات التعليمية تساعد على عرض ومشاركة أهداف الدرس ووضع خاتمة مناسبة له، كما تساعد على إبعاد الخجل والحرج عن الطلبة في المناقشة. وقد تعزى هذه النتيجة إلى أن بعض المنصات التعليمية تتيح استخدام الوسائط المتنوعة التي تساعد المعلم على تقديم الدرس وعمل تهيئة مناسبة، وتنويع الأنشطة المقدمة وبالتالي تقديم المحتوى بأسلوب أكثر متعة وتشويق فالمنصات التعليمية تعد من البرامج التكنولوجية الحديثة التي تساعد على تنويع طرق توصيل المعلومات للطلبة، وتسهل على المعلم مشاركة المحتوى وتعيين الواجبات. وتختلف نوعا ما مع نتيجة دراسة (Dooley, Linder and Dooley, 2005) التي بينت رفض قبول أعضاء هيئة التدريس للتعلم عن بعد

بينما جاءت الفقرة" يساعد استخدام المنصات التعليمية على مراعاة الفروقات الفردية بين الطلبة" في المرتبة الأخيرة بدرجة تقدير (منخفضة). وقد تعزى هذه النتيجة إلى بُعد المعلم عن الطلبة وعدم إمكانية تواجدهم داخل الغرفة الصفية معا مما يجعل معرفة مستويات الطلبة الحقيقية وتمييز خصائصهم وتحليل حاجاتهم أمر صعب تحقيقه بالنسبة للمعلم حتى من خلال المنصات التعليمية التي تتيح اللقاء المتزامن بين الطلبة والمعلم، فضلا عن طبيعة دور المعلم الذي قصرته الوزارة على متابعة الواجبات المنزلية أو تقديمها للطلبة، جعل المعلمين غير معنيين بمعرفة فروق الطلبة لأن هذا الأمر منوط بمنفذ المنهاج أكثر ممن يتابع أعمال الطلبة.

ثالثا: مجال التقويم:

جدول (٨) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتصورات معلمي الرياضيات نحو استخدام المنصات التعليمية في التدريس ضمن مجال التقويم مرتبة تنازليًا

رتبة	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التقدير
١	يساعد استخدام المنصات على حفظ النتائج	3.72	0.94	مرتفعة
٢	يساعد استخدام المنصات المعلم على إرسال الواجبات	3.67	0.92	متوسطة
٣	تساعد المنصات على بناء الاختبارات الموضوعية	3.41	1.15	متوسطة
٤	يساعد استخدام المنصات على تقديم تغذية راجعة	3.13	1.07	متوسطة
٥	يساعد استخدام المنصات المعلم على تقييم أعمال	2.90	1.08	متوسطة
٦	تساعد المنصات على التقييم الختامي لمعرفة تحقق	2.89	0.99	متوسطة
٧	تساعد المنصات التعليمية على التقييم التكويني	2.87	0.95	متوسطة
٨	يساعد استخدام المنصات على التقييم الذاتي من	2.65	0.97	متوسطة
٩	يزيد استخدام المنصات فرص استخدام التقييم	2.22	1.02	منخفضة
	الكلي	3.05	0.71	متوسطة

يتضح من جدول (٨) أن معلمي الرياضيات يقدرون تصوراتهم لاستخدام المنصات التعليمية في التدريس في مجال التقويم بدرجة (متوسطة) فبلغ المتوسط العام للمجال (3.05) وانحرافه المعياري (0.71). هذا وقد حصلت فقرة واحدة على درجة تقدير (مرتفعة)، وحصلت (٧) فقرات على درجة تقدير (متوسطة)، وحصلت فقرة واحدة على درجة تقدير (منخفضة). وقد جاءت الفقرة" يساعد استخدام المنصات على حفظ النتائج" بالترتيب الأول وبدرجة تقدير (مرتفعة) وبلغ متوسطها الحسابي (3.72) وانحرافها المعياري (٠,٩٤)، وحلت الفقرة" يساعد استخدام المنصات المعلم على إرسال الواجبات البيتية للطلبة" في الترتيب الثاني وبدرجة تقدير (متوسطة)؛ فبلغ المتوسط الحسابي لها (3.67) والانحراف المعياري (0.92)، واحتلت الفقرة" تساعد المنصات على بناء الاختبارات الموضوعية" على الترتيب الثالث وبدرجة تقدير (متوسطة) وبمتوسط (3.41) وانحراف معياري (1.15). وحلت الفقرة" يساعد استخدام المنصات على التقييم الذاتي من الطلبة" بالترتيب قبل الأخير بدرجة تقدير(متوسطة) و بمتوسط حسابي (2.65)

وانحراف معياري (0.97)، بينما حصلت الفقرة" يزيد استخدام المنصات فرص استخدام التقييم الحقيقي" على الترتيب الأخير بدرجة تقدير(منخفضة) بمتوسط حسابي (2.22) وانحراف معياري (1.02).

وقد تعزى هذه النتيجة إلى أن المنصات التعليمية فعالة في عملية التقويم الإلكتروني لما تحتويه من أدوات ووسائط تفاعلية قللت من حدة الخوف لدى الطلبة من عملية التقويم بالاختبارات التقليدية، واضافت المتعة والتشويق، كما وفرت الوقت والجهد المبذول مقارنة بعملية التقويم الاعتيادية.

وحصلت الفقرة " يساعد استخدام المنصات التعليمية على حفظ النتائج" على المرتبة الأولى بدرجة تقدير (مرتفعة)، وتبدو هذه النتيجة منطقية من حيث إن معلم الرياضيات يحتفظ بالنتائج، ويمكنه إعداد بنك للأسئلة يرجع إليه وقت الحاجة بسهوله. وأكدت تقديراتهم أن هناك العديد من الفوائد والإيجابيات التي توفرها المنصات التعليمية للمعلم عند استخدامها ضمن الحصص الدراسية، إذ يرون أن استخدام المنصات التعليمية تساعد المعلم على إرسال الواجبات البيتية للطلبة، وبناء الاختبارات الموضوعية. وتدل هذه النتائج على امتلاك معلمي الرياضيات للمهارات الكافية لاستخدام التطبيقات التي تتيحها المنصات التعليمية وتوظيفها والاستفادة منها لإجراء الاختبارات الإلكترونية ورصد العلامات إلكترونيا، فعملية التقويم عنصر مهم من عناصر العملية التعليمية متماشيا مع التغيرات التي تطرأ على تطور التعليم وانتشار التعلم الإلكتروني لابد من تغيير الصورة التقليدية للتقويم التي تعتمد على الورقة والقلم إلى التقويم المصمم إلكترونيا. وهذا يتفق مع نتيجة دراسة (الطائي، ٢٠٢٠) التي وجدت آثارا إيجابية لاستعمال المنصات التعليمية في تدريس الرياضيات.

وجاء تقدير الفقرة " يزيد استخدام المنصات التعليمية فرص استخدام التقييم الحقيقي" في المرتبة الأخيرة بدرجة تقدير منخفضة. وربما يعزى هذا إلى قلة خبرة معلمي الرياضيات بإستراتيجيات التقويم الحقيقي وأدواته، وميل الكثير منهم إلى

أساليب التقويم الاعتيادية بالورقة والقلم، اعتقادا منهم بأهمية إظهار الطالب قدرته على تذكر القوانين وصعوبة إجراء التقويم الحقيقي، وربما يتصور معلمو الرياضيات عدم موضوعية هذا النوع من التقويم. وقد تعزى هذه النتيجة إلى ضعف امتلاك معلمي الرياضيات بتصميم أنشطة ومهمات التقويم الحقيقي، وعدم قدرتهم على توظيف التقييم البديل، وميل معلمي الرياضيات إلى أساليب التقييم التقليدية.

النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني الذي نصّ على: " ما المعوقات التي تواجه معلمي الرياضيات في استخدام المنصات التعليمية في ظل جائحة كورونا؟ وللإجابة عن السؤال الثاني " حسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات معلمي الرياضيات لمعوقات استخدام المنصات التعليمية في التدريس، المبينة نتائجه في جدول (١١).

جدول (١١) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتصورات معلمي الرياضيات عن معوقات استخدام

رتبة	المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التقدير
١	المعوقات المرتبطة بالمعلم	3.94	0.68	مرتفعة
٢	المعوقات المرتبطة بالطالب	3.94	0.68	مرتفعة
٣	المعوقات المرتبطة بالمنهاج والبنية	3.55	0.83	متوسطة
	الدرجة الكلية	3.71	0.66	مرتفعة

يتضح من جدول (١١) أن تقديرات المعلمين للمعوقات التي تواجههم في استخدام المنصات التعليمية في التدريس جاءت بدرجة (مرتفعة)، حيث بلغ المتوسط الحسابي للمحور الكلي للمعوقات (٣,٧١) والانحراف المعياري (٠,٦٦)، أما المعوقات المرتبطة بمجال المعلم، والمعوقات المرتبطة بمجال الطالب حصلت على نفس درجة التقدير(مرتفعة) بمتوسط حسابي (٣,٩٤) وانحراف معياري (٠,٦٨)، وحصلت المعوقات المرتبطة مجال بالبنية التحتية على الترتيب الثالث بدرجة تقدير(متوسطة) وبمتوسط حسابي (٣,٥٥) وانحراف معياري (٠,٨٣). وفيما يلي تفصيل لتقديرات معلمي الرياضيات للمعوقات التي تواجههم في

استخدام المنصات التعليمية في التدريس، وذلك لكل مجال على حدة وللفقرات التابعة له.

أولا: المعوقات المرتبطة بالمعلم:

جدول (١٢)المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات معلمي الرياضيات لمجال المعوقات المرتبطة بالمعلم مرتبة تنازلًيا

رتبة	الفقرات لمجال المعلم	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التقدير
1	تزيد المنصة من أعباء المعلم في تحضير خطط تدريس وإستراتيجيات جديدة تتناسب مع المنصات	4.07	0.96	مرتفعة
2	عدم توفر متطلبات التعلم الإلكتروني (أجهزة، شبكة نت)	3.92	1.13	مرتفعة
3	عدم تلقي دورات تدريبية للتعامل مع المنصة	3.62	1.15	متوسطة
4	عدم امتلاك المعلمين مهارات التقييم المناسبة في التعلم عن بعد	3.43	1.16	متوسطة
5	عدم امتلاك مهارات تنظيم الحوار بين الطلاب عبر المنصات	3.40	1.12	متوسطة
6	عدم امتلاك المهارة الكافية في إدارة الصفوف الافتراضية	3.36	1.10	متوسطة
7	ضعف مهارات استخدام الحاسوب في تحليل نتائج تقييم تعلم الطلبة	3.32	1.15	متوسطة
8	عدم القدرة على متابعة أعمال الطلبة باستخدام الحاسوب	3.27	1.18	متوسطة
	الكلي	3.94	0.68	مرتفعة

يتضح من جدول (١٢) أن تقديرات معلمي الرياضيات لمجال المعوقات المرتبطة بالمعلم جاءت بدرجة تقدير (مرتفعة) حيث بلغ المتوسط العام للمجال (3.94) وانحرافه المعياري (0.68). هذا وقد حصل (٢) من الفقرات على درجة تقدير (مرتفعة)، وحصلت (٦) فقرات على درجة تقدير (متوسطة)، ولم تحصل أي من الفقرات على درجة تقدير (منخفضة). وقد جاءت الفقرة " تزيد المنصة من أعباء المعلم وذلك في تحضير خطط تدريس وإستراتيجيات جديدة تتناسب مع المنصات" بالترتيب الأول وبدرجة تقدير (مرتفعة) وبلغ متوسطها الحسابي (٤,٠٧) والانحراف المعياري (٠,٩٦)، وحلت الفقرة" عدم توفير متطلبات التعلم الإلكتروني للمعلم (أجهزة حاسب، شبكة نت) من المدرسة" في الترتيب الثاني وبدرجة تقدير (مرتفعة)؛ حيث بلغ المتوسط الحسابي لها (3.92) والانحراف المعياري (1.13)، واحتلت الفقرة" عدم تلقي دورات تدريبية للتعامل مع المنصة" على الترتيب

الثالث وبدرجة تقدير (متوسطة) وبمتوسط حسابي (3.62) وانحراف معياري (1.15). بينما حلت الفقرة" ضعف مهارات استخدام الحاسوب في تحليل نتائج تقييم تعلم الطلبة" على الترتيب قبل الأخير بدرجة تقدير (متوسطة) بمتوسط حسابي (3.32) وانحراف معياري (١,١٥)، في حين حصلت الفقرة" عدم القدرة على متابعة أعمال الطلبة باستخدام الحاسوب" على الترتيب الأخير بدرجة تقدير (متوسطة) بمتوسط حسابي (٣,٢٧) وانحراف معياري (١,١٨).

ربما يعزى حصول المعوقات المرتبطة بالمعلم على تقدير مرتفع عدم توفر متطلبات التعلم الإلكتروني للمعلم (أجهزة حاسب، شبكة نت) من المدرسة، وعدم تلقي المعلمين دورات تدريبية للتعامل مع المنصة، وقلة البرمجيات مناسبة للرياضيات، وأن معظم البرمجيات باللغة الانجليزية مما يشعر معلم الرياضيات بعدم قدرته على استخدامها، وصعوبتها على الطلبة. أما حصول الفقرة " تزيد المنصة من أعباء المعلم وذلك في تحضير خطط تدريس وإستراتيجيات جديدة تتناسب مع المنصات" تقدير (مرتفع). فقد يعزى ذلك إلى شعور المعلم بأن إعادة تصميم المادة لتناسب التعلم عن بعد يحتاج وقتا كبيرا خارج أوقات الدوام المدرسي من جهة، ومن جهة أخرى انشغال كثير من معلمي الرياضيات بالتدريس الخصوصي خارج أوقات الدوام مما جعلهم يشعرون بضيق الوقت وعدّوها عبئا إضافيا عليهم.

ربما تعود هذه النتيجة إلى تحديات واجهها المعلمون بعد التحول المفاجئ والسريع للتعلم عن بعد، في أعقاب تعليق الدراسة الوجاهية وغلق المدارس نتيجة الجائحة، تتمثل في كيفية إجراء امتحانات لتقييم الطلبة دون لجوء الطلبة إلى طرق وأساليب غير مسموح بها أو تلقي مساعدة خارجية في أثناء الامتحان، آخذين بالحسبان أنه من غير الممكن ضبط عملية الامتحانات إذا ما التزم الطلبة بالمسؤولية الذاتية والأخلاقية.

وربما يعزى ذلك إلى حداثة هذا النمط من التعليم، مما ترتب عليه عدم معرفة عدد كبير من المعلمين بهذا النوع من التعليم، وعدم الاستعداد المسبق والكافي لوضع الخطط للتعامل مع هذا النمط من التعليم، وأن رصيد الخبرة لديهم يتمركز حول التعليم الوجاهي. وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة (الريشي، ٢٠٢٠) التي بينت بأن المعلمين والمعلمات يواجهون معوقات في استخدام المنصات التعليمية.

وقد يعزى حصول الفقرتين "ضعف مهارات استخدام الحاسوب في تحليل نتائج تقييم تعلم الطلبة" و "عدم القدرة على متابعة أعمال الطلبة باستخدام الحاسوب" على تقديرات متوسطة إلى أن بعض المعلمين حضر دورات في التعلم المدمج وتوظيف التكنولوجيا مما أشعره بامتلاكه مستوى مقبولا من استخدام الحاسوب، إلا أن المعلم مازال يعتقد بحاجته إلى خبرات أخرى للارتقاء لمستوى أعلى، ووجود بعض الضعف في مهارات الحاسوب أثر أيضا في إتقان المعلم لمتابعة أعمال الطلبة، ربما لحاجته إلى تحميل أو تنزيل الأعمال وحفظها وتنظيمها في ملفات ومجلدات أشعره بعدم القدرة.

ثانيا: المعوقات المرتبطة بالطالب

جدول (١٣) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات معلمي الرياضيات لمجال المعوقات المرتبطة بالطالب مرتبة تنازليًا

الرتبة	الفقرات لمجال الطالب	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التقدير
1	عدم إمكانية ضبط عملية الغش في الامتحانات	4.53	0.77	مرتفعة
2	شعور الطلبة بالإحباط لعدم المساواة في التحصيل الأكاديمي بسبب سهولة الغش في الامتحانات الإلكترونية	4.34	0.87	مرتفعة
3	عدم التزام الطلبة في أثناء التدريس والانسحاب من الحصة	4.23	0.84	مرتفعة
4	عدم جدية الطلبة بالتعامل مع المنصات التعليمية ومتابعتها	4.23	0.89	مرتفعة
5	عدم توافر المهارات التكنولوجية لدى الطلبة في التعامل مع المنصات التعليمية	3.82	1.01	مرتفعة
6	عدم امتلاك الطلبة لمهارات التواصل عبر المنصات	3.45	1.16	متوسطة
7	خوف الطلبة من التعامل بالتكنولوجيا	2.96	1.16	متوسطة
	الكلي	3.94	0.68	مرتفعة

يتضح من جدول (١٣) أن تقديرات معلمي الرياضيات لمجال المعوقات المرتبطة بالطالب جاءت بدرجة تقدير (مرتفعة) حيث بلغ المتوسط العام للمجال (٣,٩٤) وانحرافه المعياري (٠,٦٨). هذا وقد حصل (٥) فقرات على درجة تقدير (مرتفعة)، وحصلت (٢) من الفقرات على درجة تقدير (متوسطة)، ولم تحصل أي من الفقرات على درجة تقدير (منخفضة). وقد جاءت الفقرة" عدم إمكانية ضبط عملية الغش في الامتحانات" بالترتيب الأول وبدرجة تقدير (مرتفعة) وبلغ متوسطها الحسابي (٤,٥٣) وانحرافها المعياري (0.77)، وحلت الفقرة "شعور الطلبة بالإحباط لعدم المساواة في التحصيل الأكاديمي بسبب سهولة الغش في الامتحانات الإلكترونية" في الترتيب الثاني وبدرجة تقدير (مرتفعة)؛ حيث بلغ المتوسط الحسابي لها (٤,٣٤) والانحراف المعياري (0.87)، واحتلت الفقرة" عدم التزام الطلبة في أثناء التدريس والانسحاب من الحصة" على الترتيب الثالث وبدرجة تقدير(مرتفعة) وبمتوسط حسابي (4.23) وانحراف معياري (0.84). بينما حلت الفقرة" عدم امتلاك الطلبة لمهارات التواصل عبر المنصات" على الترتيب قبل الأخير بدرجة تقدير (متوسطة) بمتوسط حسابي (3.45) وانحراف معياري (1.16)، في حين حصلت الفقرة" خوف الطلبة من التعامل بالتكنولوجيا" على الترتيب الأخير بدرجة تقدير (متوسطة) بمتوسط حسابي (2.96) وانحراف معياري (1.16).

ربما تعزى هذه النتيجة إلى شعور المعلم بعدم السيطرة وضبط ممارسات الطلبة وهم في بيئات بعيدة، وإحساس المعلمين بعدم تحمل الطلبة المسؤولية الأخلاقية في متابعة عرض المادة، ولجوء الطلبة إلى جهات خارجية تساعدهم في أوقات التقييم. وربما وجد المعلمون أن مستويات أداء الطلبة تختلف عمّا ألفوه عن طلبتهم مما عزز لدى المعلمين صعوبة إن لم يكن استحالة ضبط الممارسات الطلابية في عملية التقييم فعدوها تحديا كبيرا، فضلا عما يعانيه الطلبة من ضعف في مهارات استخدام التطبيقات الحاسوبية مما يعوق عملية التعليم.

ويعزى حصول الفقرة "عدم إمكانية ضبط عملية الغش في الامتحانات" على تقدير مرتفع إلى ما تأكد لدى معلمي الرياضيات من تباين كبير وبيّن بين ما يحققه الطلبة من علامات وبين ما يعرفه المعلمون عن المستوى الحقيقي لطلبتهم. أما حصول الفقرتين " عدم امتلاك الطلبة لمهارات التواصل عبر المنصات" و " خوف الطلبة من التعامل بالتكنولوجيا" على تقديرات متوسطة، فيقد يعزى إلى كثرة ممارسة الطلبة لتطبيقات الحاسوب في التواصل وتبادل الأفكار، أكثر من دخول الطلبة لتطبيقات في الرياضيات، نظرا لضعف الطلبة في المادة نفسها، واتجاهاتهم نحو المادة؛ إذ أشارت الدراسات إلى أن اتجاهات الطلبة نحو الرياضيات سلبية (الشرع، ٢٠١٠) الأمر الذي يقود الطلبة إلى عدم الدخول لتطبيقات الحاسوب الرياضية.

ثالثا: المعوقات المرتبطة بالبنية التحتية:

جدول (١٤)المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات معلمي الرياضيات لمجال المعوقات المرتبطة بالبنية التحتية مرتبة تنازلًيا

رتبة	الفقرات لمجال البنية التحتية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التقدير
١	اقتصار المادة التعليمية على الجزء النظري وإلغاء الجانب العملي	3.99	1.05	مرتفعة
٢	عدم مناسبة المناهج الدراسية للتدريس عبر المنصات التعليمية	3.85	1.07	مرتفعة
٣	عدم توفر كوادر بشرية فنية في استعمال الأجهزة التقنية من أجل حل المشكلات في حال حدوثها	3.64	1.03	متوسطة
٤	عدم احتواء المناهج على محتوى تعلمي رقمي	3.64	1.10	متوسطة
٥	إغلاق مختبر الحاسوب في المدرسة وعدم توظيفها لسد النقص في الأجهزة المحوسبة	3.16	1.22	متوسطة
	الكلي	3.56	0.83	متوسطة

يتضح من جدول (١٤) أن معلمي الرياضيات يقدرون المعوقات المرتبطة بالبنية التحتية لاستخدام المنصات التعليمية بدرجة تقدير (متوسطة) حيث بلغ المتوسط العام للمجال (٣,٥٦) وانحرافه المعياري (٠,٨٣). هذا وقد حصل (٢) من الفقرات على درجة تقدير (مرتفعة)، وحصلت (٣) فقرات على درجة تقدير (متوسطة)، ولم تحصل أي من الفقرات على درجة تقدير (منخفضة). وقد جاءت الفقرة" اقتصار

المادة التعليمية على الجزء النظري وإلغاء الجانب العملي" بالترتيب الأول وبدرجة تقدير (مرتفعة) وبلغ متوسطها الحسابي (٣,٩٩) وانحرافها المعياري (١,٠٥)، وحلت الفقرة" عدم مناسبة المناهج الدراسية للتدريس عبر المنصات التعليمية" في الترتيب الثاني وبدرجة تقدير (مرتفعة)؛ حيث بلغ المتوسط الحسابي لها (٣,٨٥) والانحراف المعياري (١,٠٧)، واحتلت الفقرة" عدم توفر كوادر بشرية فنية في استعمال الأجهزة التقنية من أجل حل المشكلات في حال حدوثها " على الترتيب الثالث وبدرجة تقدير (متوسطة) وبمتوسط حسابي (٣,٦٤) وانحراف معياري (١,٠٣). بينما حلت الفقرة" عدم احتواء المناهج على محتوى تعلمي رقمي " على الترتيب قبل الأخير بدرجة تقدير (متوسطة) بمتوسط حسابي (3.64) وانحراف معياري (1.10)، في حين حصلت الفقرة" إغلاق مختبر الحاسوب في المدرسة وعدم توظيفها لسد النقص في الأجهزة المحوسبة" على الترتيب الأخير بدرجة تقدير (متوسطة) بمتوسط حسابي (٣,١٦) وانحراف معياري (1.22).

أما فيما يتعلق بالمعوقات المرتبطة بالبنية التحتية لاستخدام المنصات التعليمية فقُدرت بدرجة (متوسطة)، محتلة الترتيب الثاني، وتبين ذلك باقتصار المادة التعليمية على الجزء النظري وإلغاء الجانب العملي، وذلك لعدم تخصيص قاعات دراسية افتراضية لتطبيق الجانب العملي، فضلا عن عدم تصميم المناهج المدرسية بشكل يناسب المنصات التعليمية، وخلو محتوى المناهج من المحتوى التعليمي الرقمي، وعدم توفر كوادر بشرية فنية للمساعدة على توظيف الأجهزة التقنية لحل المشكلات في حال حدوثها.

وقد تعزى هذه النتيجة إلى عدم توفر الأدوات في المنصات التعليمية لعمل محاكاة لبعض المواقف التي تحتاج تطبيقا عمليا، وعدم توفر كوادر بشرية كافية لتدريب العدد الهائل من الطلبة والمعلمين في المدارس، الذي يحتاج بدوره إلى جهد كبير وفترة زمنية كافية حتى تتمكن الجهات المعنية من تحويل نمط التعليم

الاعتيادي إلى نمط التعلم عن بعد، كذلك قلّة مراكز الصيّانة اللازمة لحل المشاكل التقنيّة.

النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث:

للإجابة عن السؤال الثالث الذي نصّ على:" هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند (α =٠,٠٥) في تصورات معلمي الرياضيات نحو استخدام المنصات التعليمية في ظل جائحة كورونا في التدريس تبعًا لمتغيرات (المؤهل العلمي، وسنوات الخبرة)؟ حسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات معلمي الرياضيات، المبينة في الجدول (١٥). واستخدم تحليل التباين الأحادي One Way ANOVA لمعرفة دلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية المبينة نتائجه في الجدول (١٦).

جدول (١٥) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات تصورات معلمي الرياضيات نحو استخدام المنصات التعليمية في ظل جائحة كورونا في التدريس تبعا لمتغيرات المؤهل العلمي وسنوات الخبرة

جدول (١٥)المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات معلمي الرياضيات لمجال المعوقات المرتبطة بالبنية التحتية مرتبة تنازلًيا

المتغير	المجال الفرعي	المتوسط الحسابي	العدد	الانحراف المعياري
المؤهل العلمي	بكالوريوس	2.89	128	0.59
	دراسات عليا (ماجستير ودكتوراه)	3.16	22	0.70
	الكلي	2.93	150	0.61
سنوات الخبرة	أقل من ٥ سنوات	2.92	55	0.65
	من ٥ – ١٠ سنوات	2.94	44	0.53
	أكثر من ١٠ سنوات	2.93	51	0.64
	الكلي	2.93	150	0.61

يتضح من جدول (١٥) وجود فروق ظاهرية بين تقديرات معلمي الرياضيات لفاعلية استخدام المنصات التعليمية في التدريس، وبلغ المتوسط الحسابي لحملة البكالوريوس (2.89)، والانحراف المعياري (0.59) بينما بلغ المتوسط الحسابي

لـذوي المـؤهلات الماجسـتير والـدكتوراه (3.16) والانحـراف المعيـاري (0.70). وبلـغ تقـديرات ذوي الخبرة أقـل من ٥ سـنوات (2.92) والانحـراف المعيـاري (0.65)، وبلـغ متوسـط تقـديرات ذوي الخبرة (مـن ٥ – ١٠) سـنوات (2.94) وانحـراف معيـاري (0.53). وبلـغ متوسـط تقـديرات الخبـرة أكثـر مـن ١٠ سـنوات (2.93) وانحـراف معياري (0.64). ولمعرفة دلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية استخدم تحليل التباين الأحادي ANOVA الموضحة نتائجه في الجدول (١٦).

جدول (١٦) تحليل التباين الاحادي ANOVA لمعرفة الفروق بين المتوسطات الحسابية لتقديرات تصورات معلمي الرياضيات نحو استخدام المنصات التعليمية في التدريس تبعا لمتغيرات المؤهل العلمي وسنوات الخبرة

المتغير التابع	المصدر	مجموع المربعات	درجة الحرية df	متوسط المربعات	قيمة (f)	الدلالة الإحصائية
تقـــــدير معلمـــــي الرياضيات لاستخدام المنصات التعليمية في التدريس	المؤهل العلمي	1.366	1	1.366	3.686	0.057
	سنوات الخبرة	0.046	2	0.023	0.061	0.940
	الخطأ	54.120	146	0.371		
	الخطأ المعدل	55.500	149			

يتضح من الجدول (١٦) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند (٠,٠٥ = α) تعزى إلى كل من متغيري: المؤهل العلمي؛ إذ بلغت قيمة ف (٣,٦٨٦) وتقابل مستوى الدلالة (٠,٠٥٧)، وعدم وجود فروق دالة إحصائيا تعزى إلى سنوات الخبرة؛ حيث بلغت قيمة ف (٠,٠٦١) وتقابل مستوى الدلالة (٠,٩٤٠).

قد تعزى هذه النتيجة إلى مدى ممارسة واستخدام المنصات التعليمية ومدى توظيفها في التدريس، فقد يكون هناك معلمون من ذوي المؤهلات العلمية العليا أقل استخداما وتفاعلا مع المنصات التعليمية من ذوي المؤهلات العلمية الدنيا والعكس صحيح، ويحدد ذلك مدى امتلاك المهارات التكنولوجية لاستخدام المنصات التعليمية وتوظيفها بالتدريس لدى المعلمين. ولا يعتمد مستوى تلك المهارات على المؤهل العلمي أو سنوات الخبرة فهي عوامل غير مؤثرة في إجابات معلمي الرياضيات وإنما يعتمد على الدورات التدريبية التي خضعوا لها لإدارة المنصات التعليمية والتعامل معها. واتفقت هذه النتيجة مع نتيجة دراسة (حمادنة، ٢٠٢٠) التي أظهرت عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى إلى

متغير المؤهل العلمي. واختلفت معها في النتيجة التي تنص على وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى إلى متغير سنوات الخبرة. واتفقت هذه النتيجة مع نتيجة دراسة (الريشي، ٢٠٢٠) التي أشارت إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغيرات سنوات الخبرة، والمؤهل العلمي.

التوصيات والمقترحات:

-عمل دورات تدريبية للمعلمين لإدارة المنصات التعليمية، والتعامل معها والاستفادة منها. وعمل نشرات إرشادية لزيادة وعي معلمي الرياضيات بأهمية استخدام المنصات التعليمية.

-تخفيف أنصبة معلمي الرياضيات وتقليل الأعباء الإدارية الموكلة إليهم للتفرغ إلى إعادة تصميم موضوعات الرياضيات باستخدام التطبيقات الحاسوبية لتنفيذها بالمنصات التعليمية.

-ضرورة تحديث البنية التحتية في المدارس، وتزويد المدارس بشبكات إنترنت ذات سرعات عالية ليتمكن الطلبة من متابعة عملية التعليم والقيام بالأعمال المطلوبة بشكل مناسب.

-إثراء الجانب التطبيقي في مادة الرياضيات بما ينسجم مع تطبيقات التكنولوجيا.

-ضرورة زيادة وعي الطلبة بتحمل المسؤولية والابتعاد عن الممارسات غير القانونية في علمية التقييم، وتنمية الانضباط الذاتي لدى الطلبة في أثناء التدريس.

-تدريب الطلبة على المهارات التكنولوجية وكيفية التعامل مع المنصات التعليمية.

-ضرورة تطوير إستراتيجيات التقويم بما يتناسب مع المنصات التعليمية والتعلم عن بعد، للحد من ظاهرة الممارسات غير التربوية.

قائمة المراجع:

-الجراح، فيصل (٢٠٢٠). واقع التعلم الإلكتروني في برنامج التعلم عن بعد في ظل جائحة كورونا المستجد "كوفيد ١٩" من وجهة نظر الطلبة في الأردن بين النظرية والتطبيق. *مجلة العلوم التربوية والنفسية*، ٤ (٤٤)، ١٠١-١١٣.

-حمادنة، همام (٢٠٢٠). اتجاهات معلمي ومعلمات مدارس لواء بني كنانة نحو فاعلية منصة Noor Spase المستخدمة في ظل جائحة كورونا كوفيد-١٩. *المجلة الفلسطينية للتعليم المفتوح والتعلم الإلكتروني*، ٩(١٥)، ٥٩-٦٩.

-الريشي، حنان (٢٠٢٠). واقع استخدام منظومة التعليم الموحدة (منصة المدرسة الافتراضية) ومعوقات استخدامها من وجهة نظر المعلمين والمعلمات بمدينة مكة المكرمة. *مجلة العلوم التربوية والنفسية*، ٤(٤٠)، ١٠١-١٢٣.

-زايد، محمد (٢٠٢٠). أهمية التعليم عن بعد في ظل تفشي فيروس كورونا. *مجلة الاجتهاد للدراسات القانونية والاقتصادية*، ٩(٤)، ٤٨٨-٥١١.

-الشرع، إبراهيم. (٢٠١٠). اتجاهات طلبة المرحلة الأساسية العليا نحو الرياضيات وعلاقتها بمستوى تحصيلهم، وجنسهم، ومستواهم الدراسي. *مجلة المنارة جامعة آل البيت*،١٦ (٣)، ١٢٥-١٦٤.

-الشقيرات، محمد والرصاعي، محمد (٢٠٢٠). أثر استخدام منصة إدراك التعليمية على التحصيل الدراسي في مادة الرياضيات لدى طلبة الصف العاشر الأساسي واتجاهاتهم نحوها، *مجلة العلوم التربوية والنفسية*، ٤(٤٨)، ١٢٧-١٤٤.

-الشوارية، داليه (٢٠١٩). *درجة استخدام طلبة الدراسات العليا في الجامعات الأردنية الخاصة للمنصات التعليمية الإلكترونية واتجاهاتهم نحوها*. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الشرق الأوسط، عمان، الأردن.

-الطائي، ابتهال (٢٠٢٠). أثار استعمال منصات التعليم الإلكتروني في تدريس الرياضيات من وجهة نظر أساتذة كلية التربية للعلوم والصرافة. *مجلة جامعة بابل للعلوم الإنسانية*، ٢٨(٦)، ١-١٢.

-عبد اللطيف، عائشة (٢٠٢٠). التوحد في ظل جائحة كورونا. *مجلة الطفولة والتنمية*، ع (١٥)، ٦٠-٨٨.

-فارس، نجلاء و حسين، محمود وعبادى،على (٢٠١٩). فاعلية منصة تعليمية إلكترونية قائمة على القصص التشاركية الرقمية لتنمية التنظيم التعاوني والانتماء إلى الوطن لدى طلاب جامعة جنوب الوادي. *المجلة التربوية*، ٦٨، ٥٠٥- ٦٠٥.

-محمود، عبد الرزاق (٢٠٢٠). تطبيقات الذكاء الاصطناعي مدخل لتطوير التعليم في ظل تحديات جائحة فيروس كورونا. *المجلة الدولية للبحوث في العلوم التربوية*، ٣(٤)، ١٧١–٢٢٤.

-الناعبية، فاطمة (٢٠٢٠). فاعلية استخدام منصة Easy Class في رفع المستوى التحصيلي في مادة الرياضيات لدى تلاميذ الصف الثاني من التعليم الأساسي بسلطنة عُمان. *الأكاديمية الأمريكية العربية للعلوم والتكنولوجيا*، ١١ (٣٧). ١٦٥-١٧٤.

-وزير، حسن و علي، عبير وموسى، محمد (٢٠٢١). استخدام المنصات التعليمية في ظل تحديات جائحة كورونا: منصة وينجي جو نموذجا. *مجلة كلية التربية*، ١٨ (١٠٤)، ٤١٦-٤٣٧.

-مهوس، محمد(٢٠١٥). *تصورات أعضاء هيئة التدريس حول فاعلية المنصات التعليمية الإلكترونية في رفع مستوى التفاعل الصفي لدى طلبة كلية علوم وهندسة الحاسب الآلي في جامعة حائل*. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، إربد، الأردن.

-مقدادي، محمد (٢٠٢٠). تصورات طلبة المرحلة الثانوية في المدارس الحكومية في الأردن لاستخدام التعليم عن بعد في ظل أزمة كورونا ومستجداتها. *المجلة العربية للنشر العلمي*، (١٩)، ٩٦-١١٤.

-مرعي، السيد (٢٠٢٠). فاعلية توظيف منصات التقييم الإلكتروني في تنمية مهارات التقييم الذاتي لدى فرق الجودة بمؤسسات التعليم قبل الجامعي واتجاهاتهم نحوها. *مجلة التربية*، ١٨٨(٣)، ٤٣- ٦٨.

-النعواشي، قاسم (٢٠١٠). *استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في التعليم*. عمان: دار وائل.

Ash, k. (2009*). E-Learning's potential Scrutinized in Flu Crisis. Education Week, school climate and safety*. Retrieved at: 20/2/2021. https://www.edweek.org/leadership/e-learnings-potentialscrutinized-in-flu-crisis /2 009/05,

Burgess, S. and Sievertsen, H. (2020). *Schools, skills, and learning: The impact of COVID-19 on education*. from: www://http- iiep.unesco.Org./en/what-price-will-eduation- Paycovid. Retrieved at:12/5/2022

Engzell, P., Arun, F. and Verhagen, M. (2021). Learning loss due to school closures during the COVID-19 pandemic. *National Library of Medicine: National Centre for Biotechnology Information.* From: https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/33827987/. doi: 10.1073/pnas.20223761 18. Retrieved at: 12/5/2022

Chhy, S. (2021). The Impact of the Covid-19 Pandemic on Education in Cambodia, *British Journal of Education,* 9 (91), 13-19.

Dooley, K., Lindner., J. and Dooley, L. (2005*). Advanced methods in distance education Applications and practices for educators, trainers and learners*. Hershey. PA: Idea Group. DOI: 10.4018/978-1-59140-485-9

Ellis, P. (2010). *The Essential Guide to Effect Size: Statistical power,Meta-Analysis, and the Interpretation of Research Results*. New York: Cambridge University press.

Garcia, Emma, and Weiss, Elaine (2020*). COVID-19 and student performance, equity and U.S. education policy*. Retrieved from: Economic Policy Institute:r-education-performance-and-equity-in-the-united-states-what-can-we-learnfrom-pre-pandemic-research-to-inform-relief-recovery-and-rebuilding/

Lau, L.K. (2000*). Distance Learning Technologies: Issues, Trends and Opportunities*. London, UK: Idea Group Publishing.

Lassoued, Alhendaw and Bashitialshaaer,(2000). An Exploratory Study of the Obstacles for Achieving Quality in Distance Learning during the COVID-19 Pandemic. *Education Science.* 2020, *10*(9), 232; https://doi.org/10.3390/educsci10090232. Retrieved at 13/5/2022

Mailizar, A., Suci, M., & Bruce, S. (2020). Secondary School Mathematics Teachers' Views on E-learning Implementation Barriers during the COVID-19 Pandemic: The Case of Indonesia. *EURASIA Journal of Mathematics, Science and Technology Education*. 16 (7), 1-9.

Malik, S., & Rana, A. (2018). Cloud Computing: A Backbone for Educational Platform in E-learning. *IITM Journal of Management and IT*, 9(1), 27-33

Zohra L., Mohammed A. and Raed, B. (2020). *An Exploratory Study of the Obstacles for Achieving Quality in Distance Learning during the COVID-19 Pandemic*, *Educ. Sci.* 2020, *10*(9), 232; https://doi.org/10.3390 /educsci10090232

بناء نموذج للتفكير الابتكاري مستخلص من نظريات الابتكار وتقويمه

د. حسين أحمد عايد ربابعة*

تاريخ وصول البحث: ٢/٧/ ٢٠٢٢م تاريخ قبول البحث: ٢٠٢٢/١١/٧م

ملخص

تهدف الدراسة الحالية إلى بناء نموذج للتفكير الابتكاري من خلال عرض النظريات التي اهتمت بالتفكير الابتكاري، اتبع الباحث المنهج الوصفي التحليلي الاستنتاجي التقويمي، وتكونت عينة الدراسة من ثماني نظريات تناولت موضوع الابتكار والتفكير الابتكاري، وكانت أداة الدراسة (٣) استبيانات أعدها الباحث، وبعد عرضها على مجموعة من المحكمين استخدم الباحث معادلة كوبر لحساب نسبة اتفاق المحكمين لكل استبيان من الاستبيانات الواردة في الدراسة، حيث قام الباحث بتصنيف مبادئ النماذج المعرفية في ثلاثة مصطلحات : التنظيم، التأكيد، الأهمية وارتباط كل مصطلح بثلاث عبارات تمثل المبادئ المرتبطة بالمصطلح، وتصنيف أسس ومعايير نماذج التقويم في ثلاثة أبعاد هي: البنية، التطبيق، الديمومة، وارتباط كل بعد بخمسة معايير خاصة به، وتحديد مدى تحقق معايير بناء نماذج التقويم في بناء نموذج الابتكار الجديد الذي استخلصه الباحث من نظريات الابتكار عينة الدراسة والتي قام الباحث بدراستها وتحليلها وتصميم نموذج خاص لكل نظرية ومناقشة عناصرها، وخلصت الدراسة إلى تحديد مراحل النموذج الذي تم بناؤه وعناصره وتقديم تعريف جديد للتفكير الابتكاري وتحديد الشروط الضرورية له.

الكلمات المفتاحية: نموذج ، تفكير ابتكاري، نموذج تفكير ابتكاري، بناء نموذج، نموذج تفكير ابتكاري مستخلص من نظريات الابتكار.

*باحث، المركز الهاشمي لاستطلاع الرأي العام- الأردن.

Building a Model for Innovative Thinking Extracted from Innovation Theories and Its Evaluation

Abstract

The current study aims to build a model of innovative thinking by presenting the theories that are concerned with innovative thinking. The researcher followed a descriptive, analytical, deductive, and evaluative approach. The study sample consisted of eight theories that dealt with the issue of innovation and innovative thinking. The study tool was (3) questionnaires prepared by the researcher, and after they were presented to a group of arbitrators, the researcher used Cooper's equation to calculate the percentage of arbitrators' agreement for each of the questionnaires included in the study. The researcher classified the principles of cognitive models in three terms: organization, confirmation, importance, and the association of each term with three phrases that represent the principles associated with the term, and a classification of the foundations and criteria of assessment models in three dimensions which are: structure, application, permanence, and the relationship of each dimension to its own five criteria. Determining the extent to which criteria for building evaluation models are achieved in building a new innovation model that the researcher extracted from the innovation theories of the study sample, which the researcher studied and analyzed, designing a special model for each theory and discussing its elements The researcher concluded by defining the stages and elements of the built model, presenting a new definition of innovative thinking, and defining the necessary conditions for its necessity.

Keywords: Model, Innovative Thinking, Innovative Thinking model, Model building, Innovative thinking model derived from innovation theories.

مقدمة:

إن انفجار ثورة العلم وازدياد المعرفة، تحديان يواجهان عالم التكنولوجيا، يحتمان على البشرية اليوم الاستفادة من هذه الثورة في انتهاج طرق الابتكار، وتسهيل وسائل الاستخدام بأسلوب متطور تساعد الإنسان على التكيف، وتوفير مناخ تنظيمي يتضمن أفكار ومبادئ الابتكار، وتساعد في بناء الخطط وتطوير الوسائل والإستراتيجيات، من أجل الوصول إلى حياة فضلى في مختلف المجالات، وتحقيق الريادة بطرق متطورة ومستدامة وبأقل جهد وتكلفة، وتسهيل عمليتي الاتصال والتواصل، وتحقيق الاستثمار.

إن التحديات التي تواجه الحياة اليوم كبيرة وشائكة، تحتاج من الجميع تضافر الجهود، وبذل المزيد من التفكير لإنتاج مبتكر محسن [1]، وذلك من خلال تبني أساليب جديدة تتلاءم وطبيعة المرحلة، ليكون التجديد والابتكار المحور الرئيسي لهذه الأساليب.

وما نشاهده اليوم [2] من تسارع في التقدم التقني ، يتطلب توليد الأفكار المستحدثة وتشجيع الأفراد المبتكرين، وتوفير بيئة عمل محفزة للتفكير والإبداع والابتكار، وبناء نماذج متطورة للابتكار، ليتم دراستها والاستفادة منها في التطبيق والبحث والتطوير [3]، وتكوين أسس علمية ومراحل عملية، ينطلق منها الأفراد والجماعات من أجل الاستفادة في بناء مؤسسات تؤمن بالابتكار وتدعمه وتحقق الاستثمار الأمثل بالعقل البشري.

ويتوقف تقدم أي دولة على قدرتها على الابتكار والتكيف بسرعة مع البيئة المحيطة بها والعالم الخارجي الكبير، ويأتي البحث العلمي والتكنولوجي، والتنمية ، وخلق الأفكار الإبداعية الجديدة، والقدرة على تنفيذ نماذج الابتكار لتكون نتاج التفكير الابتكاري، ويبرز ذلك في عالمنا اليوم حيث إن الدول المتقدمة في مجالات الحياة المختلفة، والتي تقل مواردها الطبيعية عن كثير من دول أخرى، أدركت الدور الفعال الذي يؤديه الابتكار باعتباره ركيزة أساسية للاقتصاد المعرفي. والذي

يعتمد على المعرفة بدلا عن الموارد الطبيعية، والتركيز بكل الطرق والاتجاهات على طرق تنمية رأس المال البشري وتنميته وتطويره.

واحتل الابتكار الموضوع الأهم في جدول أعمال منتدى دافوس عام ٢٠٢٠م. ليقدم رؤى فريدة لمجموعة الأنشطة العالمية التي تناولت موضوع الابتكار بشكل عام، وعلى جسور العلاقة بين الابتكار والاقتصاد بشكل محدد، وتركيز الرؤى الإستراتيجية العالمية على محور الابتكار وارتباطه بالاقتصاد المعرفي[4]، والذي حقق التوافق الدولي لدور الابتكار في قيادة الاقتصاد الحديث وأثره الإيجابي في قيادة المجتمعات العالمية[5].

وخلصت العديد من الدراسات والأبحاث والتقارير الدولية إلى الدور الكبير الذي يؤديه الابتكار في الاقتصاد المعرفي وعلاقة التقدم الاقتصادي للدول بواقع الابتكار فيها، والتوافق على دور الابتكار في النمو الاقتصادي وتعزيز القدرة التنافسية للاقتصاد الوطني، والذي بدوره يدفعنا إلى الاهتمام الكبير بالابتكار وتوفير البيئة المناسبة له، وتهيئة جميع الظروف التي تحفز التفكير الابتكاري في جميع مجالات الحياة المختلفة[6].

خلفية الدراسة وإطارها النظري:

المحور الأول: نظرية المعرفة وأبعادها الفلسفية:

يكتسب الإنسان المعرفة باجتهاده، ويعمل على تنميتها وتطويرها، فيسعى إلى التعمق في إدراك حقائق الأشياء، ويبحث وراء أسبابها وتطورها وما وصلت إليه، فمسألة التعمق في المعرفة تجعل صاحبها يبحث في أعماق الأمور وجذورها، ويستقصي منابع الجمل الاستفهامية، لاستكشاف الحلول من العلوم العميقة والإجابة عن الاستفسارات حولها، ومن هذه المعارف نظرية المعرفة، التي أشغلت الفلاسفة في كيفية معرفة الأشياء، وكيفية التحقق منها، وهل يكون الشك سبيلا للمعرفة؟ وكيف يتم تحديد المصادر؟ وما محددات المعرفة؟[7].

تعـرف نظريـة المعرفـة باسـم (Epistemology)، وهـي مصـطلح مشـتق مـن اليونانية التي تعني المعرفة، والتي حظيت باهتمام كبير من قبل الفلاسفة، ونالت مكانة جعلتها ضمن أهم المجالات الفلسفية التي تم دراستها من علماء الفلسفة، ومنذ زمن بعيد تبحث نظرية المعرفة في ما وراء المعرفة الإنسانية، والتي تهدف إلى إثبات الحقائق ودعمها بالأدلة والبراهين من أجل إثبات الحقائق بواسطتها، والوصول إلى الوعي الضروري لفهم المعارف في مجال الواقع المدعم بالبراهين، لإزالة الشكوك والتيقن من الوصول إلى فهم حقيقة الشيء، ليتم بناء النموذج المعرفي بعد التأكد والتثبت من مصادر المعرفة، وفق مجموعة الشروط التي يجب أن تتوفر في النظرية وهي:عدم التعارض بين المسائل المطروحة، الدقة في تحديد مفاهيم صياغة المسائل، وأن تتميز المسائل بأنها غنية ومنتجة، تستطيع استكشاف الملاحظات البعيدة المدى، وتكون التعميمات قادرة على إثراء جوانب المعرفة[8].

المحور الثاني: التفكير:

إن تركيبة التفكير الإنساني معقدة، تتألف من عمليات عقلية تتم خلالها المهارات الذهنية بصورة متكاملة، ويعرف زيتون التفكير[9] بأنه نشاط ذهني يتميز به الإنسان دون غيره، والذي يمكنه من استخدام الرموز والأشكال والصور والإشارات والتعبيرات، التي تحل مكان الأشخاص والمواقف، وتؤدي إلى إدراك الأشياء المحددة في الموقف، وهو نشاط عقلي غير ملاحظ، يتعامل معه الدماغ عند التعرض إلى مثير.

يتضمن التفكير[10] أنواعا متعددة تندرج من البسيط إلى المعقد، قد يحتاج الإنسان إلى أنماط بسيطة من التفكير، وأحيانا إلى أنماط أعلى مستوى، وأحيانا أخرى إلى أنماط تتطلب مهارات عقلية عليا، ويعتمد ذلك على ما يواجه الإنسان من مشكلات، وعلى الخبرات التي يمتلكها، وفي هذه الدراسة نتطرق باختصار إلى الأنواع التالية من أنماط التفكير[11]،والتي تشمل الاستبصار وإدراك الفجائي

للعلاقات بين أجزاء الموقف التي لم تدرك مسبقا، كما أنه الدليل على فهم الفرد للمشكلة وخطوات إيجاد حل لها من الخبرات السابقة، والاستقصاء الذي يمثل قدرة الفرد على استخدام ما يتوفر لديه من قدرات اكتشافية، بالإضافة إلى عمليات تحديد المشكلة ووضع الفروض وجمع المعلومات والوصول إلى التعميمات، والتي تتطلب عمليات عقلية معقدة، ويكون الاستقصاء أعم وأشمل من الاكتشاف ولكنه مبني عليه.

ولم يتم الاتفاق [12] على نظرية محددة للابتكار، وتعود الأسباب إلى أن تفسيرات الابتكار هي حصيلة معرفية من مختلف العلوم، وخلاصة ما توصل إليه الباحثون من الأبحاث والدراسات المختلفة والمتنوعة، لذلك فإن الأمر طبيعي بأن النظرية لا تحظى باتفاق الجميع، بسبب اختلاف الطرق والنتائج المتعددة للابتكار، وحيث إن نظريات الابتكار لا تُقدم لتوضح قضايا آنية أو في الزمن الماضي وإنما تقدم لكي يستفاد منها في المستقبل في جميع مجالات الحياة.

نال موضوع الابتكار اهتمام الكثير من الباحثين ومؤسسات الدراسات والبحوث، نظرا لأهميته في الحياة، مما أدى إلى تعدد وتنوع تعريفات الابتكار ومراحله، فعرف تورانس [13] الابتكار على أنه عمليه استيعاب التغيرات والاختلافات في المعلومات والعناصر المفقودة، وعدم التناسق فيما بينها يؤدي إلى استقصاء دلالات وإشارات في الموقف وما يملكه الفرد من المعارف وصياغته للفرضيات حولها والتأكد من صحتها، ثم ربطها بالنتائج وإجراء ما يلزم من التعديلات، ثم إعادة الاختبار من أجل الوصول إلى النتائج، ولذلك فإن التفكير الابتكاري هو عملية عقلية يتفاعل فيها الفرد مع الخبرات التي تواجهه، والتي تقود إلى فهم عناصر الموقف والوصول إلى نتائج جديدة تكون حلا للمشكلة أو اكتشافا جديدا ذات قيمة للفرد أو المجتمع.

أما جيلفورد [14] فكانت له الأسبقية في زيادة الاهتمام بقياس القدرة الابتكارية، وكان لنظريته تنظيم وبناء العقل أثر كبير في بحوث الابتكار، لذلك

اقترح جيلفورد تصنيف القدرات العقلية في ثلاثة أنواع وهي قدرات التفكير المعرفي، وقدرات التفكير الإنتاجي وقدرات التفكير التقويمي، كما طبقت نظرية جيلفورد في مجالات عدة منها: المجال السيكولوجي ويختص بتقديم المساعدة التي يحتاجها الفرد في معالجة البيانات بطرق متعددة، ودعمه في الوصول إلى حلول مشكلاته، ومساعدته في اتخاذ القرارات، والمجال المهاري ويضم مجموع الذكاءات العملية التي تتناول الأشياء العدائية وخواصها، والمجال التربوي حيث تنظر النظرية إلى أن العمل العقلي يهيئ للفرد هدفا يسعى إلى إدراكه، وأن كل قدرة محددة بمحتوى وعملية ونتاج، مما تستدعي أنواعا معينة من الممارسة لتحسينها، وتضمن تعديلات المنهج واختيار الطرق التي تصل إلى النتاج المرغوب.

كما وينظر جيلفورد [15] إلى القدرات الابتكارية عند الفرد على أنها قدرات عقلية من ضمن الإطار المعرفي المرتبط بمجموعة التفكير الإنتاجي التباعدي، مثل: الطلاقة والمرونة والأصالة وحل المشكلات، وأضاف أن جزءا من هذه القدرات يدخل ضمن مفهوم الذكاء، وذلك حسب اهتمام الفرد ونظرته، حيث تم إهمال هذه القدرات عند تصميم مقاييس الذكاء التي أصبحت مجرد مقاييس للاستعداد الأكاديمي، وأن مفهوم الذكاء مرتبط بالأطر النظرية مما أدى إلى اختلاف العلماء حول طرق قياسه، وأن المقاييس التقليدية تعتمد على الأسئلة المحددة بإجابة واحدة صحيحة، وهذا يؤدي إلى موضوعية القياس ويحقق ثبات الاختبار، وهذا يتفق مع نمط التفكير الإنتاجي التقاربي.

وبعد دراسته تحليلية لتعريفات الابتكار استنتج تيلور [16] وجود مستويات أربعة للابتكار وتشمل الابتكار التعبيري (Expressive innovation) والتي تظهر في الإشكال والرسوم التلقائية، والابتكار الإنتاجي (Productive innovation) وهي مجموعة الضوابط والقيود التي توضع على الأنشطة لتطوير الأداء وفق قواعد محددة، والابتكار الاختراعي (Invention innovation) وهنا يتوصل الفرد إلى الاكتشاف وإدراك العلاقات غير المألوفة بين مجموعات الموقف الجزئية، والابتكار

الانبثاقي (Emergencies innovation)، ومن خلاله يتم التوصل إلى نظرية جديدة أو قاعدة ترتبط بمنهج فكري معين.

إن النظريات [17] التي فسرت التفكير الابتكاري كثيرة، ولكنها لم تقدم شكلا متفقا عليه من الجميع، وتباينت في تفسير التفكير الابتكاري والعمليات الخاصة به، وفي هذا المجال سيتم عرض النظريات التي فسرت التفكير الابتكاري:

أولا: النظرية السلوكية:

قدمت هذه النظرية بزعامة واطسون التفكير الابتكاري[18] على أنه ارتباط بين المثير والاستجابة، وإن نوعية الروابط بين المثير والاستجابة هي التي تحدد قيمة التفكير الابتكاري، وينظر كل من رمالتزمان وميدنك إلى أن التفكير الابتكاري هو إعادة عملية التنظيم لمجموعة العناصر المترابطة في تشكيلات وأطر جديدة من أجل تحقيق الأهداف المنشودة، ويضيف ميدنك إلى أنه عندما تزداد مجموعة الترابطات بين المكونات الأساسية للعناصر يستطيع أن يدرك الفرد بأن هناك إمكانية كبيرة للوصول إلى نتيجة ابتكارية مرضية، أما سكنر[19] فينظر إلى أن التفاعل بين البيئة والوراثة وبالتعزيز الإيجابي يستطيع الطفل أن يؤدي مجموعة من الإجراءات المتعددة، مما يؤدي إلى حدوث الابتكار، حيث يتوصل إلى أن مجموعة الأداءات المرتبطة بالنتائج حولها إذا تم تعزيزها فإن احتمالية الابتكار تكون كبيرة ، وإذا عوقبت فإن السلوك حتما سينطفي.

ثانيا : نظرية الجشتالت:

تركز النظرية على الشكل الكلي للموقف، والقدرة على إدراك عناصره المتعددة، ومن ثم تنظيمه في سياق متكامل بشكله الكلي، وإدراكه في صورة أشكال وعلاقات تمكن الفرد من فهم المحيط حوله، ثم وقفة الاستبصار التي تتم من خلالها عملية المعالجة للموقف بصورة جديدة بفعل النشاط العقلي للفرد.

ثالثا: النظرية الإنسانية:

إن رواد هذه النظرية[20] ومنهم ماسلو اتجهوا إلى أن الإنسان بطبيعته مبدع ومبتكر فهو يولد ولديه إمكانات الابتكار، لذلك يجب توفير الظروف المناسبة والخبرات المتنوعة والتي تدعم الإبداع والابتكار، وعليه فإن الشخصية الإنسانية والصحة العقلية تؤديان إلى تحقيق الذات الابتكارية، ومن العناصر المهمة التي تظهر بشكل كبير هو الإدراك الحسي والذي يعزز أن المبتكرين يمتلكون سمات تعبيرية أكثر من غيرهم من العاديين كما أنهم أكثر بساطة وتلقائية.

رابعا: النظرية المعرفية :

ركزت النظرية المعرفية على العملية الذهنية للتفكير الابتكاري[21]، وتسير هذه العملية في سلسلة منظمة من العمليات المتتابعة مثل الانتباه والإدراك والتوعية والتنظيم والتصنيف والتكامل من أجل الوصول إلى حلول مبتكرة وخبرات جديدة، لذلك فإن التفكير الابتكاري يمضي ذهنيا وفق عمليات متسلسلة ترتبط بخبرات كثيرة للفرد، ويرى تايلور بأن ذاكرة الفرد مكان لتخزين مجموعة عمليات إنتاجية، كما يشدد رواد النظرية المعرفية على الأهمية الكبيرة لحرية التفكير بالإضافة إلى قدرة الفرد على التحكم بالمعلومات وطرق تمثيلها والمعرفة الغنية بالابتكار، وبالنظر إلى الاتجاه المعرفي الذي يبدو أكثر اقترابًا من الطبيعة الإنسانية والعمليات الذهنية التي يمتلكها، اعتبر هذا الاتجاه[22] الإنسان بأنه منظم للموقف الذي يعترضه وللمعرفة لديه وبالطرق العلاجية ليبني الموقف ثم يعيد بناءه من أجل إدراكه، كما وينظر هذا الاتجاه للأفراد بأنهم مختلفون في مستوى نشاطهم والعمليات الذهنية التي يتم استخدامها في الموقف، لذلك يرون أن مستوى الجهد الذهني تحدده قضيتان هما: مجموعة النظم المعرفية التي طورها الإنسان عن طريق تفاعله مع المواقف والخبرات التي تكونت عنده نتيجة تلك العمليات، ومجموعة العمليات الإدراكية التي تستخدم في المواقف أو الخبرات والتي تعتمد على خبرة الإنسان والطرق المطورة والزمن.

خامسا: نظرية التحليل النفسي:

ينظر فرويد[23] إلى الفرد المبتكر بأنه يمتلك مجموعة من الأحلام والطموحات، يظهر من خلالها ما يتوافق مع نظرة المجتمع الذي يعيش فيه، كما أنه يخفي مجموعة أخرى وهي الأحلام والطموحات التي لا تتفق مع نظرة المجتمع حوله والتي تدفع الفرد باتجاه الابتكار، من هنا نستخلص نظرة فرويد للابتكار على أنه استجابة الفرد لمجموعة من الأحلام والطموحات التي لا تتوافق ونظرة المجتمع. وقد أكدت هذه النظرية على أن شخصية الفرد المبدع تميزها سمات كالحساسية الجمالية التي يستطيع من خلالها أن يختار الحلول المناسبة من عدة اختيارات يتعرض لها[24].

سادسا: نظرية التأثيرات الموقفية

اهتم رواد هذه النظرية بالابتكار وحل المشكلات أكثر من دراسة السمات الشخصية والنفسية للإنسان، فقد تناولت العوامل الاجتماعية والتنظيمية مثل حرية الاختيار وأثار المواقف على الإنسان والقيادة والتغذية والبناء التنظيمي.

أجرى الباحثان ديفيدسون وديل[25] دراسة للمقارنة بين سلوك مديرة للمدرسة وسلوك مديرة سابقة تجاه أحداث تغيير في أساليب ابتكارية لأساليب التدريس التي يمارسها المعلمون في المدرسة، حيث استطاعت المديرة الجديدة القيام بتشجيع وتنمية وتجديد مهارات استخدام أساليب التدريس لديهم ودعم الثقة لدى المعلمين على استخدام أساليب تدريس متطورة ومبتكرة، وقد فسر بعض المعلمين أن استخدامهم لأساليب تدريس تقليدية يعود إلى عدم قدرة المدير السابق في التعرف إلى حاجاتهم وإمكاناتهم وقدراتهم .

وقدم ماكنبيام[26] دراسته للتعرف على القدرات الابتكارية لدى طلاب المدرسة، حيث تمكن من الوصول إلى أن المعلم باستطاعته العمل على زيادة قدرات الطلاب الابتكارية عن طريق استخدام طرائق تدريبية متنوعة، ومجموعة من أساليب التدريس المختلفة، من أجل الاستجابة لمثيرات معينة على أن يعمل

المعلم على توفير بيئة صفية تعليمية مناسبة ومتنوعة، والتي تحفز القدرات الابتكارية لدى الطلاب.

وقدم الباحثون تيتون، شيرمان وبالمر[27] دراسة تناولوا فيها كيفية تطوير رغبات المعلم وقدراته وسماته الشخصية عن طريق دراسة لمدرستين مختلفتين، والتي تضمنت أن التدريس عملية وثيقة الصلة بالعقل والتصور والتقصي من خلال البحث والتحقيق الدقيق، بالإضافة إلى توجيه سلوك المعلم الذي يساعد على زيادة الاهتمام وإثراء المعرفة والوصول إلى الابتكار.

سابعا: النظرية البيولوجية:

ينطلق أساس هذه النظرية[28] من أن الإبداع أو الابتكار يرتكزان على الخصائص البيولوجية للفرد ووظيفة الدماغ بالنسبة للابتكار أو الإبداع، وتعتبر هذه النظرية من أشهر النظريات في هذا المجال، ويذكر Neisser إلى أن أهمية النظرية تنطلق من أن الإبداع أساسه الدماغ وطبيعته وتركيبه، والذي يتكون من نصفين كرويين يطلق عليهما النصف الأيمن والنصف الأيسر، وما يربط بينهما من ألياف عصبية، وقد أشارت الدراسات إلى أن كل قسم منوط بوظائف إبداعية معينة.

إن التعليم المؤسسي وتكوين مداخل جديدة للابتكار في المؤسسات، نال الاهتمام الكبير في الدراسات والأبحاث، وأشار ألينغر[29] إلى أن زيادة الإنتاج والوصول إلى الابتكار يتطلبان العمل الجاد على تطوير ثقافة التعليم عند العاملين، و توفير بيئة تعليمية مناسبة، ليتيح الفرص الحقيقية للتعلم وتحفيز العاملين، وتقديم التغذية الراجعة الفورية، وإيجاد مجال من أجل التبادل المعرفي ليشجع الأفراد على الابتكار.

ثامناً: النظرية الاجتماعية:

تعتبر النظرية الاجتماعية محاولة علمية لضبط الظواهر الاجتماعية باستخدام تصور منطقي، والتي تتميز بتركيزها على عمومية الأفكار، بواسطة رؤيتها للمفهوم

الاجتماعي للحياة، والتي تؤسس على مجموعة محددة من القوانين العلمية، لتتيح للأفراد التنبؤ بالنتائج بشرط توافر الظروف المحيطة، وتتعدى العمليات والمسائل إلى الأسباب والمواقف التي تعمل فيها الأليات السببية، وقد عرف تيماشيف النظرية بأنها أعلى درجات المعرفة، لكونها وسيلة تكوين المعرفة عن العالم الاجتماعي[30].

ويرى روجرز[31] أن البيئة التي يعيش فيها الفرد تعد أفضل مناخ لتنمية وتطوير الأفكار الابتكارية، على أن تتصف تلك البيئة بأقصى درجات الانفتاح والحرية، وترصد الأخطاء، ويكون التوجه الأسمى للإنجاز في المجتمع بتحفيز وتشجيع الأفراد للابتكار، ليتم التركيز على العمل الجديد والأشكال المتطورة التي تهدف إلى تنمية مستدامة للمجتمع.

مراحل التفكير الابتكاري :

اقترح ستاين [32] ثلاث مراحل للتفكير الابتكاري :مرحلة البناء (Construction) تبدأ هذه المرحلة بتوفر الاستعداد لدى الفرد وتنتهي بقدرة الفرد على الوصول للفكرة أو الفرضية، ومرحلة الاختبار (Testing) وتتخصص هذه المرحلة بفحص الفكرة أو الفرضية المتكونة لدى الفرد والتي يجب أن تتميز بالدقة المتناهية، ومرحلة النتيجة (Result) ويتم في هذه المرحلة الحوار والمناقشة لمجموعة الأفكار والمعلومات المتحصلة وتوظيفها للاستفادة منها في التوصل إلى النتيجة المرغوبة.

المحور الثالث: النموذج:

يرى المسيري[33] أن كلمة نموذج جاءت معرَّبة، من كلمة «نموذه» بأصل فارسي، وجمعها نماذج، ونموذج البناء هو نسخة مجردة من بناء، فالنموذج يحتوي على العناصر الأساسية للبناء، بطريقة تختلف عن الصورة الأصلية، ويعد النموذج بناء عقليا يتجرد من العقل البشري بالإضافة إلى مجموعة واسعة من العلاقات المتناسقة والمترابطة فيما بينها، والتي تعطي النموذج هويته الخاصة، مما يجعل مبتدع النموذج يتصور أن العلاقة بين عناصره تُماثل الواقع، ويرى بعض

الباحثين أن النموذج بناء فكري مجرد من مفاهيم متفاعلة، بحيث يرون أن النموذج مرادف للنظرية، وأن عملية بناء النموذج تبدأ بجمع معلومات عن المفاهيم المترابطة والضرورية في الموقف المستهدف، حتى يصل إلى النهاية بإنتاج نموذج يتميز بأفكار مترابطة يسهل من خلاله فهم وإدراك الموقف بجميع جوانبه[34].

ومن أهم المبادئ التي تميز النماذج المعرفية [35]: تنظيم المجال الإدراكي (الموقف)، تنظيم المعلومات والمهارات، التأكيد على التعلم المرتكز على الفهم، أهمية التغذية الراجعة، التحدي لتحقيق الأهداف المنشودة، أهمية العمليات العقلية للفرد، أهمية الخبرات السابقة، النظرة الكلية للفرد واعتباره كلا متكاملا، التأكيد على طبيعة المثيرات وتنظيمها.

وبناء نموذج التقويم يرتكز على أسس ومعايير تنطلق[36] من الهدف أو الأهداف التي يسعى النموذج إلى تحقيقها، والمنهجية التي يتسم بها. والشمول والتكامل من جميع عناصره ومدى تأثير وتأثر كل منها بالآخر، والموضوعية بحيث تكون النتائج الصادرة عنه لا تعتمد حكما أو رأيا شخصيا، والصدق الذي يحدد معناه وفق الأهداف التي يهدف إلى تحقيقها، والاستمرارية بحيث يعدّ للاستمرار وليس لفترة زمنية، والمرونة لمواجهة ما يطرأ من تغيرات على عناصره العملية ، والتطور بأن لا يكون تكرارًا لنماذج سابقة، والاقتصادية بأن يكون تطبيقه غير مكلف، ولا يحتاج إلى الوقت والجهد والمال ، والتنوع باستخدام الأساليب المتعددة المتنوعة من أجل الحصول على نتائج صادقة وحقيقية، والثبات واستقرار نتائجه في ظروف متشابهة، وعدم تغيرها من وقت لأخر عند ثبات الظروف، والعملية بأن يكون سهل التطبيق والتفسير والتحليل، وأن يكون مناسبا، وتوزيع النتائج بحيث يميز بين المستويات المختلفة للأفراد.

من خلال الإطار النظري للدراسة نلاحظ ما يلي:

١-قلة الدراسات والأبحاث التي تتناول مثل موضوع هذه الدراسة.

٢- لا يوجد أي دراسة سابقة تقوم بتحليل نظريات الابتكار ووضع نموذج لكل نظرية.

٣- عدم وجود أي نموذج للتفكير الابتكاري مبني على نظريات الابتكار وتقويمه باستخدام ما يتوافق من المعايير الخاصة ببناء نماذج التقويم.

٤- الحاجة الماسة لطرح موضوع التفكير الابتكاري المستمد من النظريات المعرفية وبناء نموذج مرتبط بها والاستفادة منه في المؤسسات التربوية والمؤسسات الأخرى التي تهتم بموضوع الابتكار.

٥- تعتبر هذه الدراسة هي الأولى من نوعها والتي ستقدم للأدب التربوي والمعرفي العربي والعالمي إضافة جديدة.

لذلك جاءت هذه الدراسة من أجل إيجاد نموذج للتفكير الابتكاري مستخلص من نظرات الابتكار، وتقويمه باستخدام معايير بناء نماذج التقويم.

مشكلة الدراسة:

تواجه المؤسسات تحديات كبيرة من أجل تطورها واستمرارها والحفاظ على كيانها، ولكي تحقق ذلك لا بد من الاستثمار بالعقل البشري، وتحقيق فرص الابتكار لكي تحقق أهدافها وتزيد من مواردها وتوفر فرص عمل جديدة ومتطورة تتماشى مع المؤسسات العالمية التي انتهجت موضوع الابتكار منذ زمن طويل.

لذلك ارتأى الباحث دراسة موضوع التفكير الابتكاري، لما له من أهمية كبيرة في الحاضر والمستقبل، وانعكاساته على العقل البشري، فالاستثمار بالعقل البشري يفوق الاستثمار في أي مجال آخر، لأن فيه الديمومة والارتقاء بالموارد البشرية في مجالات عديدة ومتنوعة، وهذا ما دفع الباحث إلى الاتجاه إلى هذا الموضوع لتوسيع معارف الأفراد والمؤسسات بنظريات الابتكار ومضمونها وتلخيصها وتحليلها

للوصول إلى نموذج مقترح للتفكير الابتكاري وعناصره، وتحديدا جاءت هذه الدراسة للإجابة عما يلي :

١- ما أسس ومعايير التقويم التي تستخدم في تقويم بناء النماذج المعرفية؟

٢- ما نموذج الابتكار الذي تم استخلاصه في الدراسة والمبني على نظريات الابتكار؟

٣-ما معايير التقويم التي توفرت في نموذج الابتكار المستخلص من نظريات الابتكار؟

أهمية الدراسة:

الأهمية النظرية: تنبع أهمية هذه الدراسة من أهمية الموضوع نفسه، فتقدم الشعوب ورخاؤها أصبح يعتمد على الابتكار، وقدرة أفراده على تعلم مفاهيمه واستيعابها وتطبيقها في ميادين الحياة المختلفة، فلم يعد التعليم تعليمًا دون أن يتجه إلى الابتكار في أساليبه وتطبيقاته المتعددة، ولم تعد الصناعة صناعة من غير أن نرى فيها ابتكارات متعددة، وما هذا التقدم الذي تشهده الحياة في أيامنا هذه إلا بفضل الابتكار وتطبيقاته، وما جاء الابتكار إلا بفضل الأبحاث والدراسات التي أُجريت وطبقت، وفي ظل هذه التطورات وحجمها، ما زال العالم يحتاج إلى الكثير من الأبحاث والدراسات النظرية التي من خلالها نثري منظومة المعلومات وعالم المعرفة، لننطلق من كيف نُعَلِّم الابتكار في الأسرة والشارع والمدرسة والعمل بوجود معرفة متطورة ونماذج جديدة تساعد في بناء ثقافة الابتكار، ورؤية ترتكز على أهميته وضروريته، في عالم أصبح يبحث عن أفق تحطم الواقع وتنظر إلى السهولة والبساطة وعدم التعقيد والعمل من أي مكان في أي مكان.

الأهمية العملية: إن هذه الدراسة جاءت لتقدم للأدب العربي والعالمي نموذجا جديدا للابتكار تستطيع مؤسسات التعليم الاستفادة منه في تقديم تعليم لأبنائها يرتكز على طريقة الابتكار في المناهج والكتب والحاسوب، ومن خلال الكلمة والصورة، ولجميع مؤسسات العمل في أي مؤسسة أو مصنع، من خلال الدورات وورش العمل التي تنمي مفاهيم الابتكار، وتكون لهم بمثابة الدليل والمرشد

لاستحضار مفاهيم الابتكار وتطبيقها وفق نموذج جديد، كما وتتيح للمهتمين بالتطبيقات الذكية الاستفادة في تصميمه وتقديمة، وتفتح المجال أمام الباحثين في إجراء دراسات تتناوله من خلال التعليم والتدريب والتطبيق، وتصميم نماذج جديدة وفق أسس سليمة تواكب حاجة العالم لمثل هذه النماذج وتقديمها وتطبيقها في جميع أنواع العلوم وميادين الحياة المختلفة.

هدف الدراسة:

تهدف الدراسة الحالية إلى ما يلي:

١-التعرف إلى الجوانب التي تتعلق بالتفكير الابتكاري والتي تعمل على إثراء الدارسين والباحثين والمبتكرين بالجوانب المختلفة للابتكار.

٢-التعرف إلى نظريات الابتكار المختلفة ومضامينها والعناصر الرئيسية لكل نظرية.

٣- تقديم مخطط نموذج لكل نظرية من النظريات عينة الدراسة.

٤-تقويم كل نظرية من نظريات الابتكار عينة الدراسة وبيان جوانب القصور في كل نظرية.

٥- تقديم نموذج جديد للابتكار يُثري المكتبة العربية والأدب العالمي وبما يتوافق مع نظريات الابتكار. المتعددة.

٦- استنتاج الشروط الضرورية للتفكير الابتكاري.

٧- استخلاص تعريف جديد للابتكار.

مصطلحات الدراسة:

النموذج لغة: مثال الشيء، مثال يُقتدى به.

النموذج اصطلاحا: يعرف الكيلاني وديراني[37] النموذج على أنه تمثيل وتبسيط للواقع، والذي يحتاج إلى قدرة إبداعية وخلاقة لكي يتم تشكيله، ويعرفه Davisعلى أنه تبيان للحقيقة بشكل مبسط من خلال الأشكال والصور والكلمات والرموز[38].

الابتكار لغة: ابتدعه، واستنبطه، كان أول من سبق إلى فعله.

الابتكار: هو عملية تدميرية بطرق مبتكرة[39].

النظرية لغة: مصطلح مشتق من الفعل نظر، وهو يعني التأمل أثناء التفكير بشيء.

النظرية اصطلاحا: يعرف بوشامب[40] النظرية بأنها مجموعة من العبارات والرؤى تقدم من أجل إيضاح مجموعة متتابعة من الأحداث. والتي تفسر أو تتنبأ بالظواهر المراد دراستها في مجال معين من مجالات المعرفة.

الاستقصاء لغة: بلغ أقصاه في البحث عنه.

الاستقصاء اصطلاحا:[41] ويعني مجموع العمليات العقلية لدى الفرد التي تتمثل في الملاحظة والوصف والقياس والتصنيف والتنبؤ، وهو إستراتيجية تعتمد على العقل والتفكير، والتي تعمل على تحليل الموقف عن طريق الحوار والمناقشة وطرح الأسئلة ونقد المعلومات والبيانات.

الاستقراء: هو الانتقال من الحوادث الجزئية إلى القواعد والأحكام الكلية التي تنظم الحوادث والحالات [42].

الاستنتاج: هو الانتقال من القواعد والإحكام العامة المسلم بصحتها إلى القواعد والحالات الخاصة[43]

التفكير الناقد: عرفه زيادات بأنه مجموعة من المهارات العقلية التي يتزود بها الإنسان لتجعله قادرا على التحليل الموضوعي للمعارف والمعلومات، تمكنه من التمييز بين النظريات والتعميمات ، كما عرفه فاشيون على أنه تفكير يتضمن نوعين من المهارات الوجدانية، والمعرفية[44].

منهجية الدراسة وإجراءاتها:

اتبع الباحث في هذه الدراسة المنهج الوصفي التحليلي الاستنتاجي، من خلال عرض النظريات التي اهتمت بموضوع الابتكار، ثم تحليلها وبيان الترابط بينها ومن

ثم استخلاص نموذج للتفكير الابتكاري بالاعتماد على نظريات الابتكار، ومبادئ النماذج المعرفية وأسس ومعايير نماذج التقويم.

عينة الدراسة: تمكن الباحث بعد دراسة الأدب العالمي حول التفكير الابتكاري من الوصل إلى ثماني نظريات تطرقت إلى الابتكار لتكون هذه النظريات الثمانية هي عينة الدراسة الحالية.

أداة الدراسة:

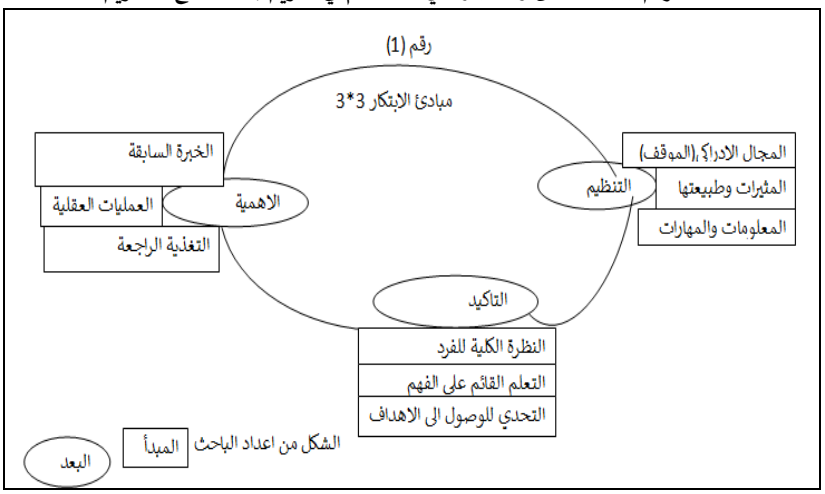
- بناء استبانة رقم (١) لتصنيف مبادئ النماذج المعرفية في ثلاثة مصطلحات: التنظيم، التأكيد، الأهمية وارتباط كل مصطلح بثلاث عبارات تمثل المبادئ المرتبطة بالمصطلح .
- بناء استبانة (٢) لتصنيف أسس ومعايير نماذج التقويم في ثلاثة أبعاد هي: البنية، التطبيق، الديمومة، وارتباط كل بعد بخمسة معايير خاصة به.
- بناء استبانة (٣) لتحديد مدى تحقق معايير بناء نماذج التقويم في بناء نموذج الابتكار الجديد المستخلص من نظريات الابتكار عينة الدراسة.

مناقشة النتائج والتوصيات:

للإجابة عن السؤال الأول: أسس ومعايير التقويم التي تستخدم في تقويم بناء النماذج المعرفية اتبع الباحث ما يلي:

- استخدم الباحث الاستبيان رقم (١) لتحديد أراء المحكمين وعددهم (١٠) من المتخصصين في مجال القياس والتقويم والتربية وعلم النفس والموهبة والإبداع حول مبادئ النموذج المعرفي وتقسيمها إلى ثلاثة مصطلحات رئيسية وهي: التنظيم، التأكيد، والأهمية والعبارات المقابلة لكل مصطلح، وقد تم حساب نسبة اتفاق المحكمين باستخدام معادلة كوبر فكانت نسبة الاتفاق ٩٠%، ليكون الشكل الجديد لمبادئ النموذج المعرفي ٣*٣ وكما يظهر في الشكل رقم (١) التالي :

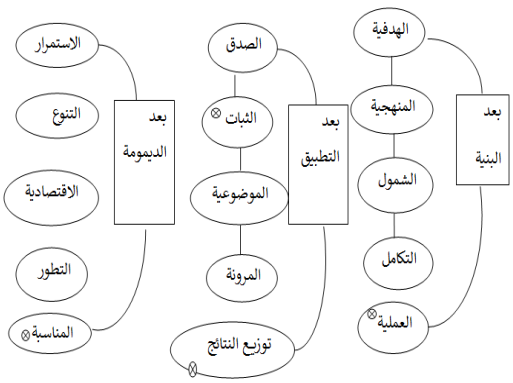
شكل رقم (١): الأسس والمعايير التي تستخدم في تقويم بناء نماذج التقويم



للإجابة عن السؤال الثاني اتبع الباحث ما يلي:

- تم توزيع الاستبيان رقم (٢) على(١٠) محكمين من المتخصصين في مجال القياس والتقويم والتربية وعلم النفس والموهبة والإبداع لتصنيف الأسس والمعايير الخاصة ببناء نماذج التقويم، وبعد الحصول على نتائج التحكيم، كانت نسب الاتفاق بين المحكمين باستخدام معادلة كوبر ٨٧%، وهي نسب مقبولة ومرضية لغايات التحكيم والاتفاق بين المحكمين، وقد توصل الباحث إلى أن الأسس والمعايير الخاصة في بناء نماذج التقويم يمثلها الشكل التالي:

شكل رقم(2) معايير بناء نماذج التقويم



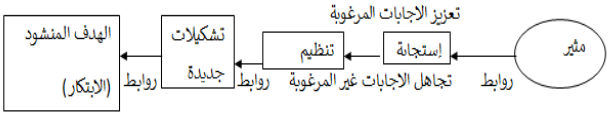
الشكل من إعداد الباحث

تعني عدم اتفاق المحكمين على أن يكون هذا المعيار من المعايير المناسبة لتقويم بناء النماذج المعرفية، حيث وصلت نسبة الاتفاق أقل من ٨٠%

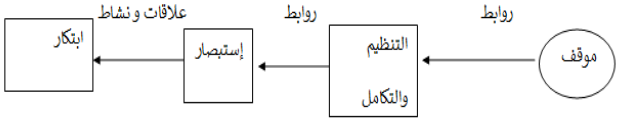
للإجابة عن السؤال الثالث اتبع الباحث ما يلي:

- لكي يتوصل الباحث إلى بناء نموذج الابتكار المستخلص من نظريات الابتكار، تم تحليل نظريات الابتكار ودراستها وتصميم نموذج خاص بكل نظرية من النظريات عينة الدراسة والتي تظهر من خلال الأشكال التالية:

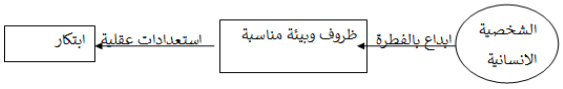
اولا:النظرية السلوكية شكل رقم(3)



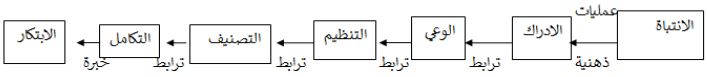
ثانيا: نظرية الجشتالت شكل رقم (4)



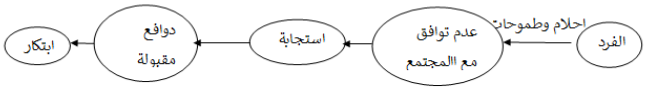
ثالثا:النظرية الانسانية الشكل رقم (5)

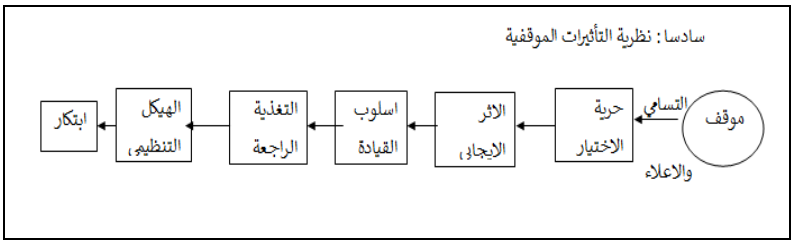


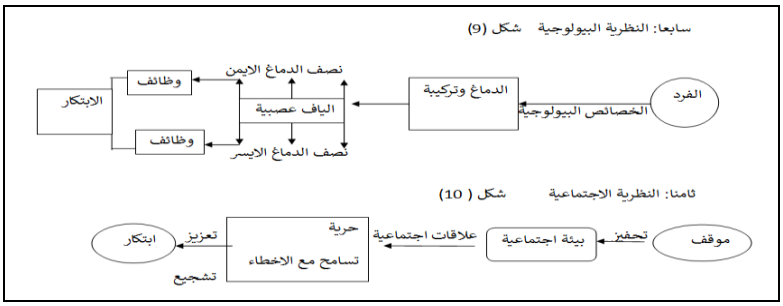
رابعا:النظرية المعرفية شكل رقم(6)



خامسا: نظرية التحليل النفسي شكل (7)



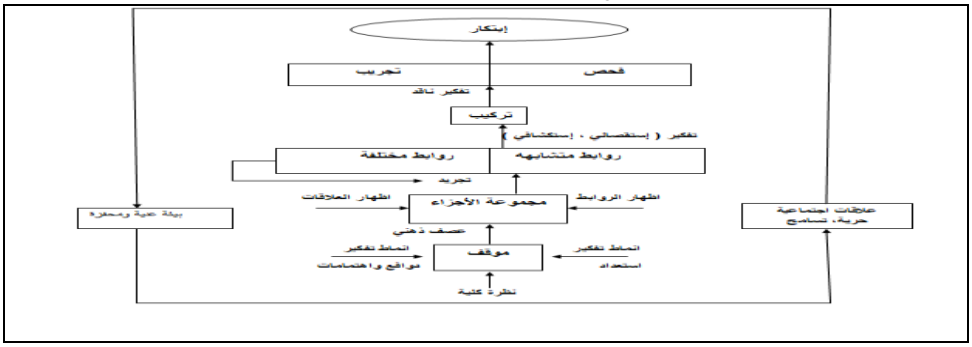




جدول رقم(١) يبين جوانب القصور في النظريات التي تطرقت للابتكار	
النظرية	جوانب القصور وفق تقييم الباحث
السلوكية	- أهملت الخبرة السابقة للفرد وهي ضرورية -عزلت الاستجابات المرغوبة وتجاهلت الاستجابات غير المرغوبة -تركز على السلوك الظاهر وتهمل مكنونات الفرد
الجشتالت	- تهمل الخبرة السابقة واقتصارها على دور القوانين في تنظيم المجال الإدراكي -الاعتماد على الاستبصار وقد يطول إلى فترة زمنية غير محددة
الإنسانية	- التركيز على الذات والجوانب الشعورية وتتجاهل الجوانب اللاشعورية -إهمال الاختبارات والمقاييس -مراعاة كبيرة للإنسان على حساب التعلم
المعرفية	-التركيز على العمليات العقلية العليا وإهمال العمليات العقلية الدنيا مما يقلل من أهمية المعلومات التي يستقبلها الفرد بنفسه -تقليص دور المعلم باعتباره مرشدا ومسهلا وميسرا لعملية التعلم
التحليل النفسي	-تضارب علماء هذه النظرية في التفسير للابتكار فيميل البعض إلى اعتباره حالة طبيعية عند الفرد والبعض الآخر يعتبر الابتكار حالة مرضية غير سوية وانحرافا عند الفرد وهذا بدوره يقود إلى تفسيرات متباينة ومتضاربة تقود إلى عدم تحديد مفهوم واضح للابتكار.
الموقفية	--عدم التوافق على نمط محدد يمكن استخدامه في جميع المواقف -تفرض قيود على المواقف التي يتعرض لها الفرد وفي ضوء ذلك يتصرف -اعتماد النجاح والفشل على طبيعة الموقف
البيولوجية	التركيز الكبير على الجانب العقلي على حساب الجوانب الأخرى للشخصية الإنسانية
الاجتماعية	- تهمل الخبرة السابقة -تركز على العلاقات الاجتماعية على حساب التفكير المعرفي

- توصل الباحث إلى بناء نموذج التفكير الابتكاري الذي يظهر في الشكل التالي وتم التحقق من توفر معايير بناء نماذج التقويم بعد استخلاصها عن طريق الاستبيان رقم (٣) الذي تم توزيعة على (١٢) محكم من ذوي الاختصاص بالقياس والتقويم والتربية وعلم النفس والموهبة والإبداع، وباستخدام معادلة كوبر بلغت نسبة الاتفاق بين المحكين ٩٣%، وذلك لتحديد مدى توفر المعايير الاثني عشر، والتي تم استخلاصها من معايير بناء نماذج التقويم المشار لها من خلال شكل رقم (٢)، وتعتبر هذه النسبة مرتفعة ومرضية.

شكل رقم (١١) نموذج التفكير الابتكاري المستخلص من نظريات الابتكار



جدول(٢) :يبين الجدول نسبة اتفاق المحكمين على توفر معايير بناء نماذج التقويم في نموذج التفكير الابتكاري المستخلص												
المعيار	الهدفية	المنهجية	التكامل	الشمول	الصدق	الثبات	الموضوعية	المرونة	الاستمرارية	التنوع	الاقتصادية	التطور
نسبة الاتفاق	١٠٠%	٩٥%	١٠٠%	١٠٠%	٩٠%	٩٠%	٩٠%	٩٥%	١٠٠%	٩٥%	٩٠%	٩٠%

- بعد تحليل نظريات الابتكار ودراستها من خلال تعريف كل منها للابتكار وبعد عرض نموذج خاص لكل نظرية في تفسيرها للابتكار، توصل الباحث إلى التعريف التالي للابتكار:

تعريف الباحث للتفكير الابتكاري:

عملية متكاملة من أنماط التفكير المختلفة، يتم من خلالها تحديد الموقف من جميع جوانبه، واستقصاء العلاقات والروابط بين مجموعة الأجزاء وتجريدها وتصنيفها، من خلال عمليات استقصائية تستوعب الشكل الكلي، والوصول إلى

علاقات وروابط متشابهة وأخرى متباينة وتركيبها في شكل جديد غير مألوف تخضع للفحص والتجريب لبلوغ الهدف المنشود.

شروط الابتكار كما يراها الباحث، والمستخلصة من نظريات الابتكار ومن المبادئ الأساسية للابتكار بعد تحليل كل من النظريات التي تم عرضها من خلال هذه الدراسة:

1-التأكيد على توفير البيئة الغنية والمحفزة للابتكار من خلال: التأكيد على توفير المواد والأدوات اللازمة، والتأكيد على توفير مناخ تفاعلي.

٢- المعلومات والمهارات: أهمية الخبرات السابقة، تنظيم المعارف والمهارات، أهمية توفير فرص الاختيار والتجريب.

٣- أهمية التعزيز: أهمية تعزيز الاستجابات المرغوبة، أهمية دراسة وتحليل الإجابات غير المرغوبة.

٤- أهمية توفير علاقات اجتماعية نموذجية: التأكيد على حرية التعبير وطرح الأفكار، التأكيد على التعاون وتقديم المساعدة والتسامح مع الأخطاء.

٥- أهمية القيادة المسؤولة التي تدعم الابتكار: التأكيد على دراسة الحاجات بالمشاركة وعرضها بطرق وأساليب جذابة، التأكيد على تحفيز العمل الابتكاري، أهمية الاتصال والتواصل مع العالم الخارجي للاطلاع على كل ما هو جديد، التأكيد على تقديم التغذية الراجعة المستمرة، تنظيم عملية التقويم والعمل على استخدامها في جميع المراحل.

التوصيات:

١-تطبيق النموذج في مجال التربية والتعليم ومؤسسات المجتمع.

٢-إجراء دراسات عن النموذج وتطبيقه.

٣-إجراء مزيد من الدراسات لبناء نماذج أخرى للتفكير الابتكاري نظرا لأهمية الابتكار في الحياة العملية.

٤- فتح المجال أمام المهتمين بالتطبيقات التكنولوجية للاستفادة من النماذج التي عرضتها الدراسة لكل نظرية من النظريات موضوع الدراسة.

٥- الاستفادة من الدراسة في كيفية بناء نماذج أخرى في موضوعات مختلفة ترتبط بالجوانب المعرفية والاقتصادية والاجتماعية والسياسية وتقويمها.

الهوامش:

(1) Ryszko, A., Interorganizational cooperation, knowledge sharing, and technological eco-innovation: The role of proactive environmental strategy—empirical evidence from Poland. Polish Journal of Environmental Studies, 25(2),2016, pp 753-764.

(2) Hsu Y.-G., Tzeng G.-H. and Shyu J.Z. 'Fuzzy multiple criteria selection of government-sponsored frontier technology R&D projects', R&D Management,2003, p33

(3) Siregar, Z. M. E., Suryana, E. A., Ahman, E. &Senen, S. H., Does knowledge management enhance innovation: A literature review. International Journal of Scientific & Technology Research.8, (9), 2019.

(4) Choi, S. Y., Lee, H., & Yoo, Y, The impact of information technology and transactive memory systems on knowledge sharing, application, and team performance: a field study. MIS quarterly, 19,2010, pp 855-870.

(5) Warren, J., New Kentucky fund will support education innovation across the state. Lexington Herald-Leader,2013. Retrieved from http://www.kentucky.com/2022/04/15/2601468/ new-kentucky-fund-will-support.html#storylink=cpy.

(6) Hou, J., Chen, H., &Xu, J., External knowledge sourcing and green innovation with environmental and energy regulations: Evidence from growth manufacturing in China. Sustainability, 9(3),207, p 342.

(7) عادل السكري ، نظرية المعرفة: من سماء الفلسفة إلى أرض المدرسة، القاهرة: الدار المصرية اللبنانية١٩٩٩.

(8) طه عبدالرحمن، سؤال المنهج: في أفق تأسيس لأنموذج فكري جديد، المؤسسة العربية للفكر والإبداع بيروت ٢٠١٥،ص١٨٤.

(9)حسن زيتون ، تعليم التفكير رؤية تطبيقية في تنمية العقول المفكرة، القاهرة: عالم الكتب، ٢٠٠٣.

(10) King, N., Innovations at Work: The Research Literature. In Michael A West and James L. Farr (Eds.,). Innovation and Creativity At work: Psychological and Organizational Strategies. Chichester: John Wiley and Sons,1990, pp.18-23

(11) Torrance, E., Thinking creatively in action and movement. Bensenville: scholastic testing service, inc,1981.

(12) Fedele M, 'Firm Value Creation and Viability Between Product and Process Innovation', African Journal of Hospitality, Tourism and Leisure, 3 (2),2014.

(13) Albert, R. S., & Runco, M. A. (1999). A history of research on creativity. In Handbook of creativity, Vol 2, pp 16- 31.

(14) Guilford, J & Frucher B, Fundamental Statistics in Psychology and Education, MCG-Hall, Kogaku Sha, Newyork1978.

(15) Guilford, J & Frucher B,١٩٧٨, Previous reference.

(16) Taylor, C., W, Various approaches to and definintions of creativity. In sternbrg, R.J. (ed). The nature of creativity: contemporary psychological perspectives. Cambridge university press1988.

(17) Kasper, G., Intentional innovation: How getting more systematic about innovation could improve philanthropy and increase social impact, 2008, Retrieved from http://www. monitorinstitute.com/downloads/what-we-think/intentional-innovation/Intentional_ Innovation.pdf

(18) أنور الشرقاوي، التعلم نظريات وتطبيقات،ط٣ ،القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية، جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا،١٩٨٨.

(19) U.S. Department of Education, Education Department launches 2013 Investing in Innovation competition [Press release],2013. Retrieved, from http://www.ed.gov/ news/press-releases/education-department-launches-2013-investing-innovation-competition.

(20) عادل السكري ،١٩٩٩، مرجع سابق.

(21) أنور الشرقاوي،١٩٨٨، مرجع سابق.

(22) نايفة قطامي ، تعليم التفكير للمرحلة الأساسية، عمان، الأردن: دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع،٢٠٠٤ .

(23) Redding, S., Change leadership: Innovation in state education agencies. Oakland, CA: Wing Institute, 2012.

(24) صالح أبو جادو، علم النفس التربوي ،ط٣، عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، ٢٠٠٣.

(25) Davidson, R. J, and Anne, H, ED Version of Compassion: Western scientists and Tibetan Buddhists examine nature. New York: oxford university press,2002.

(26) Meichenbaum, D., Cognitive behavior modification: An integrative approach Plenum, New York,1977.

(27) Titone, C., Sherman, S., &Palmer, R, cultivating student teachers' disposition and ability to construct knowledge. Action in teacher Education 19(4),1998 pp 76-87.

(28) Gertner, J., The idea factory: Bell Labs and the golden age of American innovation. New York, NY: The Penguin Press, 2012.

(29) Ellinger, A. D., Ellinger, A. E., & Keller, S. B, Supervisory Coaching Behavior, Employee Satisfaction, and Warehouse Employee Performance: A Dyadic Perspective in the Distribution Industry. Human Resource Development Quarterly, 14,٢٠٠٣, pp435-458.

(30) إيان كريب، النظرية الاجتماعية من بارسونز إلى هابرماس؛ ترجمة محمد حسين علوم، الكويت: المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب ،ع (٢٤٤) ، ١٩٩٩.

(31) Rogers, E, New Product Adoption and Diffusion. Journal of Consumer Research, 2 (March)1976, pp 290 -301.

(32) Stein, M, stimulating creativity, New York: academic press.1974.

(33) سعادة، جودت، وإبراهيم، عبدالله، المنهج المدرسي المعاصر، عمان: دار الفكر للنشر والتوزيع،٢٠١٠.

(34) Golding, B, The linear model of inn6:"the Historical construction of an analytical Framework" science, technology, &Humanvalue,31(6), (2006), pp639-667.

(35) الكيلاني، أنمار، وديراني، محمد، النمذجة في مجال التخطيط التربوي بين النظرية والتطبيق ،مجلة العلوم التربوية، جامعة الملك سعود، المجلد١٠،العدد١،١٩٩٨.

(36) أحمد حجي، اقتصاديات التربية والتخطيط التربوي– التعليم والأسرة والإعلام ،ط١ ،القاهرة: دار الفكر العربي،٢٠٠٢.

(37) Drucker, P, Innovation and entrepreneurship, Harper business,2006.

(38) Schumpeter, J.A, the theory of economic development, Cambridge, ma: mit press,1934.

(39) جورج بوشامب، ، نظرية المنهج ، ترجمة ممدوح سليمان وآخرون، القاهرة: الدار العربية للنشر والتوزيع،١٩٨٧.

(40) Bransford, J. Brown, A. & Cocking, R, How People Learn: Brain, Mind, Experience, and School: Expanded Edition. The Design of Learning Environment, 2000.

(41) Caraballo, E. Leveraging champions to build acknowledge management system for research and development and marketing interface journal in CENTRUM cathedral, 2012, pp22-31

(42) مريم الربضي، التفكير الناقد في الدراسات الاجتماعية بين النظرية والتطبيق، الأردن –إربد: دار الكتاب الثقافي ،2007 ، ص ١٨-١٩

(43) Rogers, E. M., Diffusion of innovations (3rd ed.). New York, NY: Free Press, 1983.

(٤٤) Angehrn, A. A., Maxwell, K., Luccini, A. M., & Rajola, F., Designing effective collaboration, learning, and innovation systems for education professionals. International Journal of Knowledge and Learning, 5(3), 2009,193–206.

ملحق (١)

استبيان رقم (١)

عزيزي المحكم المحترم

إن هذا الاستبيان يمثل رأيكم في تصنيف (مبادئ نموذج الابتكار) في المصطلحات: التنظيم، التأكيد، الأهمية، وارتباط المبادئ بكل مصطلح من المصطلحات الثلاثة، يرجى منك عزيزي المحكم وضع مناسب أمام ما تراه مناسبا وغير مناسب أمام ما تراه غير مناسب وفي المكان المخصص، علما بأن الإجابات تستخدم فقط لأغراض البحث العلمي.

المصطلح	المبدأ	مناسب	غير مناسب
التنظيم	-المجال الإدراكي (الموقف) -المثيرات وطبيعتها -المعلومات والمهارات		
التأكيد	-النظرة الكلية للفرد -التعلم القائم على الفهم -التحدي للوصول إلى الأهداف		
الاهمية	-التغذية الراجعة -العمليات العقلية -الخبرات السابقة		

ملحق (٢)

استبيان رقم (٢)

عزيزي المحكم المحترم

إن هذا الاستبيان يتكون من جزأين **الجزء الأول:** يتكون من سؤال واحد فقط **والجزء الثاني** ويتطلب رأيكم في تصنيف (أسس ومعايير بناء نموذج التفكير الابتكاري) في الأبعاد: البنية، التطبيق، الديمومة، وارتباط المعايير والأسس بالأبعاد الثلاثة، يرجى منك عزيزي المحكم وضع مناسب أمام ما تراه مناسبا وغير مناسب أمام ما تراه غير مناسب وفي المكان المخصص، علما بأن الإجابات تستخدم فقط لأغراض البحث العلمي.

الجزء الأول: هل يمكن الاعتماد على المعايير الواردة في الجدول في عمود المعيار لتقويم لبناء نموذج التفكير الابتكاري؟

الجزء الثاني:

البعد	المعيار	مناسب	غير مناسب
البنية	-الهدفية -المنهجية -التكامل -الشمول -العملية		
التطبيق	-الصدق -الثبات		

	-الموضوعية -المرونة -توزيع النتائج		
الديمومة	-الاستمرارية -التنوع -الاقتصادية -التطور -المناسبة		

ملحق رقم (٣)

عزيزي المحكم المحترم

إن هذا الاستبيان يمثل رأيكم في درجة مطابقة (نموذج التفكير الابتكاري الجديد للباحث) لأسس ومعايير تقويم بناء النموذج وفق الأبعاد: البنية، التطبيق، الديمومة، وتقويم نموذج التفكير الابتكاري الجديد وفق المعايير والأسس الخاصة ببناء النموذج، يرجى منك عزيزي المحكم وضع (يحقق) أمام المعيار إن كان النموذج (يحقق المعيار) و(لا يحقق) إن كان لا يحقق المعيار وفي المكان المخصص، علما بأن الإجابات تستخدم فقط لأغراض البحث العلمي.

البعد	المعيار	يحقق المعيار	لا يحقق المعيار
البنية	* نمذج الابتكار الجديد للباحث يحقق المعايير التالية : ١-الهدفية ٢-المنهجية ٣-التكامل ٤-الشمول ٥-العملية		
التطبيق	*نموذج الابتكار الجديد للباحث يحقق المعايير التالية ١-الصدق ٢-الثبات ٣-الموضوعية ٤-المرونة ٥-توزيع النتائج		
الديمومة	١-الاستمرارية ٢-التنوع ٣-الاقتصادية ٤-التطور ٥-المناسبة		

الكفايات المعرفية لمعلمات رياض الأطفال للكشف عن الأطفال الموهوبين والصعوبات التي تواجههم

سلوى "محمد سهيل" الملقي *　　نسرين يوسف قراقيش**

تاريخ وصول البحث: ١٤/٧/ ٢٠٢٢م　　تاريخ قبول البحث:١٨/٩/٢٠٢٢م

الملخص

هدفت الدراسة التعرف إلى الكفايات المعرفية لمعلمات رياض الأطفال للكشف عن الأطفال الموهوبين والصعوبات التي تواجههم، تكونت عينة الدراسة من (42) معلمة من معلمات رياض الأطفال في مديرية تربية لواء وادي السير، نهجت الدراسة المنهج الوصفي وكانت أداتها الاستبانة، ولتحقيق أهداف الدراسة تم تطوير مقياس يقيس الكفايات المعرفية للكشف عن الأطفال الموهوبين في مرحلة رياض الأطفال وتمّ التحقق من دلالات صدق الأداة وثباتها، وأشارت النتائج إلى أن مستوى الكفايات المعرفية يتراوح بين المنخفض إلى المرتفع، كما أشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الكفايات المعرفية لدى المعلمات تعزى لمتغير الخبرة التدريسية لصالح المعلمات ذوات الخبرة (٥-١٠) سنوات وأكثر من (١٠) سنوات، وأشارت النتائج المتعلقة بالصعوبات التي تواجه المعلمات إلى وجود صعوبات تتعلق بالإدارة المدرسية، وصعوبة توفير الأدوات المناسبة للكشف عن الأطفال الموهوبين، ومعيقات مرتبطة بالمرحلة العمرية للأطفال، وأوصت الدراسة بتكثيف برامج توعية المعلمات وإجراء دراسات بحثية تعتمد على تصميم برامج تدريبية.

الكلمات المفتاحية: الكفايات المعرفية، معلمات رياض الأطفال، الأطفال الموهوبون.

*باحثة/ماجستير، الجامعة الأردنية.

**باحثة/ماجستير، الجامعة الأردنية.

Cognitive Competencies for Kindergarten Teachers to Detect Gifted Children and the Difficulties they Face

Abstract

The study aimed to identify the cognitive competencies of kindergarten teachers to detect gifted children and the difficulties they face. The study sample consisted of (42) kindergarten teachers in the Directorate of Education of Wadi Al-Seer District. The study followed the descriptive approach and its tool was the questionnaire. To achieve the objectives of the study, a scale measuring cognitive competencies was built to detect gifted children in kindergarten and the indications of veracity and consistency of the instrument were verified. The results also indicated that there were statistically significant differences in the level of female teachers' cognitive skills attributable to the variable teaching experience for experienced female teachers 5-10 years and more than 10 years. The results of the difficulties faced by female teachers indicated difficulties with school management, difficulty in providing appropriate tools to detect gifted children and age-related difficulties for children. The study recommended intensifying awareness programs for teachers and conducting research studies based on the design of training programs.

Keywords: Cognitive competencies, Kindergarten teachers, Gifted children.

.

المقدمة:

يعدّ الطلبة الموهوبون ثروة بشرية حقيقية للتميز العلمي الإنساني، لابد من استغلالها واستثمارها بالشكل المناسب، إنّ تقدم المجتمع وازدهاره يقع على عاتق الموهوبين من أفراده، فالموهبة عنصر مهم وأساسي؛ لخلق فرص التحدي والتنافس بين الدول المختلفة.

تميز النصف الثاني من القرن العشرين باهتمام كبير بالمواهب والإبداع والرغبة في اكتشاف ورعاية الموهوبين والمبدعين، حيث أصبح ذلك مطلبًا في الوقت التي نعيش فيه حيث إنّ الطاقة البشرية في أي مجتمع هي الثروة الحقيقية، إنّ الموهوبين هم أغلى ثروة في المجتمع، لذا يجب على المجتمع أن يستثمر المواهب في البحث عن القدرات الإبداعية لأغراض اكتشافها وتطويرها ورعايتها للوصول إلى القمم، فقوة المجتمعات وعظمتها تقاس بما تملك من عقول موهوبة تبحث عن المعرفة وتطورها وتحولها إلى أساليب حديثة وتقنية تهيمن على حركة الحياة في المجتمع (المحارمة ومحمود، ٢٠١٢).

لهذا فإن عملية الكشف عن الطلبة الموهوبين تعد المدخل لكل برنامج أو مشروع يستهدف رعايتهم وإطلاق طاقاتهم وهذه العملية تعد في غاية الأهمية لما يترتب عليها من قرارات قد تكون ذات آثار خطيرة وبموجبها يصنف الطلبة على أنهم موهوبون أو غير موهوبين (جروان، ٢٠١٥).

وإن التدخل التعليمي المبكر للطلبة الموهوبين في مرحلة ما قبل المدرسة ورياض الأطفال من خلال معلماتهم يؤدي إلى زيادة قدرتهم على الإنجاز، ويقلل من أي مشاكل قد تحدث سواء اجتماعية أو سلوكية أو عاطفية أو تعليمية (Hodge & Kemp, 2000)، ومع ذلك فإن العديد من المعلمين في مرحلة الطفولة المبكرة ليسوا مجهزين للتعرف على الطلبة الموهوبين في مرحلة رياض الأطفال، فعدد قليل من المعلمين مدربون أو لديهم المعلومات والموارد لتحديد الأطفال الموهوبين (Hotulainen & Schofield, 2003).

وينبه ابن خلدون في مقدمته إلى أهمية مراعاة مستويات المتعلمين وما بينهم من فروقات ويشير أنه: لكي يكون تعليم العلوم مفيدا للمتعلم فإنه يجب أن يراعى في ذلك قوة عقله واستعداداته (عامر، ٢٠٠٥).

مشكلة الدراسة وأسئلتها:

انطلقت مشكلة الدراسة الحالية لدى الباحثتين من الرغبة في التعرف على الموهوبين في مرحلة رياض الأطفال والتي تقع على عاتق المختص أو المعلم أولًا وهذا ما يدفعنا للبحث هو النظر إلى واقع الميدان التعليمي ومن خبرة الباحثتين حيث نرى ضعفا في الاهتمام بفئة الموهوبين ضمن المراحل المبكرة ومن الممكن أن يسبب ذلك التقليل من قدراتهم أو طمسها وهنا يأتي دور المعلم بأن يكون على قدر كافٍ من الكفايات والقدرات للكشف عن هذه الفئة والتعامل معها، فجاءت الدراسة الحالية للتعرف على الكفايات اللازمة للمعلمات للتعرف على الطلبة الموهوبين والكشف عنهم في مراحل مبكرة والتعامل معهم بشكل يليق بموهبتهم وينميها.

وتعتبر مرحلة ما قبل المدرسة فرصة مهمة لتطوير الطلبة مهاريًا ومعرفيًا حيث تعتبر المصدر الرئيس للتعليم خارج نطاق الأسرة وهي البيت الآخر بجانب المنزل والعائلة التي تمكن الطفل من التعلم، وإن الكشف عن الطلبة الموهوبين في هذه المرحلة في غاية الأهمية؛ لذلك على المعلم المسؤول عن تعلم الطلبة أن يمتلك كفايات محددة تمكنه من التعرف على هؤلاء الطلبة الموهوبين، ومن ثم تصنيفهم والتمكن من رعايتهم واحتضان موهبتهم (Smith, 2004).

وقد يكون عدم امتلاك المعلمين لمهارات وكفايات الكشف عن الموهوبين من الأطفال يؤدي إلى انخراط هؤلاء الموهوبين مع الطلبة العاديين (غير الموهوبين) ويحتم عليهم الامتثال للأعمال التعليمية الروتينية والتي تحد من فرص تطور مواهبهم واستغلالها بالشكل الأمثل كما أشارت دراسة اليافعي (٢٠٠٠) ودراسة المحارمة (٢٠١٢). وأتت الدراسة الحالية لتجيب عن السؤال الرئيسي التالي:

ما درجة الكفايات المعرفية للمعلمات في الكشف عن الأطفال الموهوبين في مرحلة رياض الأطفال؟

وينبثق عن السؤال الرئيسي الأسئلة الفرعية الآتية:

١-هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α=0.05) تعزى لمتغير الخبرة التدريسية (أقل من سنة، سنة – ٥ سنوات، ٥ سنوات – ١٠ سنوات، أكثر من ١٠ سنوات)؟

٢-ما الصعوبات التي تواجه معلمات رياض الأطفال في الكشف عن الأطفال الموهوبين؟

أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة الحالية إلى:

١- التعرف عن الكفايات المعرفية اللازمة للمعلمات للكشف عن الأطفال الموهوبين في مرحلة رياض الأطفال.

٢- الكشف عن الفروق في الكفايات المعرفية لمعلمات رياض الأطفال تعزى لمتغير الخبرة التدريسية للمعلمات (أقل من سنة، سنة – ٥ سنوات، ٥ سنوات – ١٠ سنوات، أكثر من ١٠ سنوات).

٣- التعرف على الصعوبات التي تواجه معلمات رياض الأطفال في الكشف عن الأطفال الموهوبين من وجهة نظرهم.

أهمية الدراسة:

الأهمية النظرية

إنّ الأطفال الموهوبين لديهم اختلافات عن الأطفال الآخرين وذلك بامتلاكهم مستويات عالية من الذكاء والإنجاز في المجالات الأكاديمية، الابتكار، والإبداع، إلا أنهم يتلقون تعاملا من التربويين كالمعلمين والقائمين في الميدان التعليمي منهم على وجه الخصوص لا تقدّر ما لديهم من قدرات وإمكانيات، فلا تساعدهم على استغلال طاقاتهم الكامنة، لهذه الأسباب إنّ كثيرًا من الأهالي وصناع القرار

والخبراء التربويين يؤمنون بأن هذه الفئة من الأطفال بحاجة إلى أن يُكتشفوا وأن يقدم لهم الاهتمام والرعاية المناسبة (Smith, 2004). وستسهم هذه الدراسة في تحديد بعض الكفايات المطلوب معرفتها من معلمات رياض الأطفال. بالإضافة إلى توفير إطار نظري لدى الباحثين عن طرق الكشف عن الطلبة الموهوبين في مرحلة رياض الأطفال، بالإضافة لإثراء الإطار النظري كما لوحظ في الأدب السابق شح الدراسات البحثية التي تناولت الموضوع.

الأهمية التطبيقية:

إن عملية الكشف عن الموهوبين ورعايتهم في غاية الأهمية مما جعل دراسة الأطفال الموهوبين محط اهتمام الجميع للوصول إلى العوامل المؤدية لتفوقهم والاستفادة من تجارب الدول وخاصة المتقدمة من خلال ما قدمته هذه الدول من دراسات متعددة في مجال الموهبة والموهوبين. على الرغم من وجود اهتمام كبير بالموهوبين إلا أنّ الدراسات البحثية في هذا المجال قليلة خاصة في الدول النامية - في حدود علم الباحثتين-. وعليه قد تؤدي هذه الدراسة إلى التعرف على الواقع الحالي للكفايات المعرفية التي تمتلكها معلمات رياض الأطفال في الكشف عن الموهوبين، وتسليط الضوء للمسؤولين في وزارة التربية على أهمية تدريب المعلمات في مرحلة رياض الأطفال في الكشف عن الموهوبين.

حدود الدراسة:

الحدود البشرية: معلمات رياض الأطفال في المدارس الخاصة.

الحدود المكانية: طبقت هذه الدراسة على رياض الأطفال في المدارس الخاصة لدى مديرية لواء وادي السير في عمان/ الأردن.

الحدود الزمانية: طبقت الدراسة الحالية خلال الفصل الثاني من العام الدراسي ٢٠٢١/٢٠٢٢.

محددات القياس: تحددت نتائج الدراسة باستجابات المعلمات على أدوات القياس المستخدمة في الدراسة في الفصل الدراسي الثاني.

مصطلحات الدراسة وتعريفاتها الإجرائية:

الكفايات: كما عرفتها الجمعية الوطنية للأطفال الموهوبين (National Association for Gifted Children) (NAGC) القدرة على تصميم المناهج وتعديلها والمهارات التدريسية، والإدارة الصفية واكتشاف الطلبة الموهوبين واختيارهم لبرامج تعليم الموهوبين (المحارمة، ٢٠١٢).

تعرّف كفاية المعلمات إجرائيًا: بأنها الدرجة التي تحصل عليها المعلمات بعد أداء المقياس المعد من قبل الباحثتين.

الأطفال الموهوبون: هم تلك الفئة التي تتمتع بأداء وإنجاز متميز مقارنة بالفئة العمرية التي تنتمي إليها واحدة أو أكثر من القدرات التالية: (قدرات عقلية عامة، قدرات فنية، قدرات قيادية، أداء أكاديمي متميز، قدرات إبداعية والقدرات النفس حركية) (السرور، ٢٠٠٧). **ويعرّف الأطفال الموهوبون إجرائيًا**: بأنهم الأطفال الذين يظهرون سمات تختلف عن أقرانهم في نفس الصف من حيث القدرة العقلية والجوانب القيادية والإبداعية في مرحلة رياض الأطفال.

رياض الأطفال: هي مرحلة ما قبل المدرسة أي الفترة السابقة لالتحاق الطفل بالمدرسة الابتدائية والتي تعده للتفاعل مع اللوائح والتعليمات (محامدة، ٢٠٠٥).**وتعرّف رياض الأطفال إجرائيًا**: هم الأطفال الملتحقون بصفوف الروضة (البستان والتمهيدي) ضمن الفئة العمرية (٤ – ٦) سنوات في مدينة عمان.

الإطار النظري:

تعددت التعريفات فيما يخص الموهبة منذ بدء الاهتمام التربوي بهذه الفئة، حيث ظهرت التعريفات التي اعتمدت أساسًا كميًا للقدرات العقلية واعتبرت هذه التعريفات الطالب الموهوب هو كل من كانت نسبة ذكائه (١٣٠) أو أكثر على مقياس ستانفورد بينيه، واعتبر العالم "تيرمان" نسبة الذكاء (١٤٠) فأكثر حدًا فاصلًا للموهبة، وقد تعرضت التعريفات السيكومترية للموهبة إلى انتقادات شديدة، منها إلى أن نسبة الذكاء وحدها قد تعود إلى أخطاء كثيرة يذهب ضحيتها

الموهوبون (جروان، ٢٠١٥). ويمكن تعريف الموهبة لغة بكونها:" قدرة استثنائية أو استعدادا فطريًا غير عادي لدى الفرد" (جروان، ١٩٩٩، ٤٣).

من الناحية التربوية لا يوجد تعريف عام ومتفق عليه بين الباحثين والتربويين، فقد جرت العادة على استخدام مفاهيم مثل: موهوب، متفوق، مبدع، متميز، وذكي بمعنى واحد أو بمعنى غير واضح وفي اللغة الإنجليزية يستخدم ألفاظ مثل: Talented, Intelligent, Gifted, Able, & Creative لتدل على قدرة غير عادية في إحدى المجالات التي يقدّرها المجتمع (جروان، ١٩٩٩؛ جروان، ٢٠١٥).

وبالنسبة للمراجع العربية فنجد حالة من الخلط بين تعريفي الموهبة والتفوق، مثال على ذلك أن كلمة Gifted وردت بمعانٍ مختلفة منها: متميز ومتفوق وموهوب كما ورد في (السرور،٢٠٠٧)، ولعل من بين أهم أسباب الخلط بين هذه المفاهيم ترجمة الكلمات من اللغة الإنجليزية إلى العربية حيث إنّ قواميس اللغة الإنجليزية لا تجد فرقا في المعنى بين Talented وGifted ويتم ترجمتها بالمعنى نفسه "موهوب" (جروان، ٢٠١٥).

كما يشير الأدب التربوي السابق إلى عدم وجود فرق في المعنى الاصطلاحي بين المفهومين في قواميس اللغة الإنجليزية، حيث ترد كلمة Talent كأحد مرادفات كلمة Giftedness، فمعنى كلمة "Talent القدرات العقلية والبدنية المكتسبة والفطرية بشرط أن تكون من مستوى رفيع"، أما كلمة Giftedness فتعتمد على القدرة الفطرية أو الموروثة"(جروان، ٢٠١٥، ٤٥). وبهذا اختلفت المفاهيم المعبرة عن الموهبة باختلاف اتجاه العالم الذي يتبناه ورؤية العالم إلى الطبيعة البشرية وعلاقته بمراحل نموه ونظريات النمو في الجوانب العقلية والاجتماعية والعاطفية والجسمية (صبحي، ١٩٩٢؛ قطامي، ٢٠١٥، Clark,١٩٩٢).

هذا وقد تبنى التربويون المفهوم العملي الإجرائي للموهبة والذي يهتم بمعايير للمفهوم مثل الأداء الفردي في مجالات المعرفة والإبداع والقيادة، وخلفية ومرجع الموهوبين والطبقة التي اشتق منها، الطرق المستخدمة للكشف عن المواهب،

أهداف البرنامج الذي استخدم المفهوم للتعامل معه كمفهوم إجرائي. ومن أبرز سمات الموهوبين: حب الاستكشاف الزائد، القيادة، المخاطرة، السرعة في التعلم والاستيعاب، المثابرة والمبادرة والاستقلالية وتنوع الميول (جروان، ٢٠١٥).

ويعد الطفل الموهوب والمتفوق بأن له نموا لغويا يفوق المتوسط العام، ولديه مثابرة في المهام العقلية الصعبة، وقدرة على التعميم، ورؤية العلاقات، وفضول استثنائي وتنوع كبير في الميول. وتعد الموهبة والتميز هي نتيجة التفاعل بين ثلاث من الخصائص التالية: القدرة العقلية الشاملة فوق المتوسط، مستوى التزام عالٍ لأداء المهام ومستوى عالٍ من الإبداع (Reynold & Birch, 1977; Renzulli, 2000).

وقدّم جانييه (2013) في نموذجه المميز للموهبة والإبداع Differentiated (DMGT) Model of Giftedness and Talent تعبيرًا عن الموهبة أنها قدرة طبيعية يمتلكها الطفل الموهوب ويتأثر بالبيئة المحيطة والمحفزات الداخلية التي تمكنه من تحويل هذه القدرات إلى مواهب.

وتعرف الموهبة بأنها قدرة أو تهيؤ فطري موروث في مجال وأكثر من المجالات العقلية والإبداعية والاجتماعية والعاطفية والفنية، إنها تشبه المواد الخام التي تحتاج إلى اكتشافها وصقلها حتى تتمكن من أن تصل أقصى مدة لها. (جروان، ٢٠١٥).

خصائص الأطفال الموهوبين في مرحلة ما قبل المدرسة:

تشير سميث (Smith, 2004) أن الطفل بعمر ثلاث سنوات يستطيع أن يقرأ الكتب ويعدّ حتى المئة ويعزف على البيانو فهو مرشح أساسي كطفل موهوب. ولكن يوجد خصائص أخرى للتعرف على الطفل الموهوب تميزه عن غيره من الأطفال، سنوردها فيما يلي:

الخصائص العقلية:

تمثلت في السرعة في الحفظ والتعلم والفهم، يدرك ما يحيط به ويعي لما يدور حوله، كثير التساؤل ومتفوق في دروسه، مثابر ويمتلك القدرة على الانتباه والتركيز

والتفكير الهادف، لديه قدرة كبيرة على التحليل والاستدلال، سريع الاستجابة وحاضر البديهة، يقدم أفكارا منظمة وواضحة وجديدة من نوعها، ويقترح أفكارًا غريبة بالنسبة للآخرين، يحاول التعلم قبل الوصول إلى سن المدرسة ويفكر بطريقة موضوعية مجردة، يفضل الكلام والحديث المباشر عن الرموز، لديه رغبة كبيرة للاستطلاع باتساع وعمق، يكتب قصائد شعرية ويقرأ القصص باستمتاع، لديه مهارات كتابية فائقة ويستطيع القراءة قبل أقرانه، يمتلك طلاقة لفظية وتفكيرا ناقدا، متعدد الميول والمواهب، مهتم بالقضايا الأخلاقية والاجتماعية، ويستنتج العلاقات بين الأفكار المتباعدة، و قادر على حل المسائل الرياضية البسيطة أو المتداخلة. (Ysseldyke & Algozzine, 1995؛ Sternberg & Kaufman, 2008؛ الشيخلي، ٢٠٠٥؛ جروا، ٢٠١٥).

الخصائص الاجتماعية والانفعالية:

يكوّن علاقات اجتماعية وصداقات وهو نشيط اجتماعيًا ويحتفظ بمكانة اجتماعية بين زملائه، يشعر بالحرية ويحبها وموجه للضغوط الاجتماعية وتدخل الآخرين ويعترف بحقوق الآخرين، واثق من نفسه ويحب الاستقلالية، يحترم آراء وأفكار الآخرين من المعلمين والرفاق، يتفاعل مع الأطفال الأكبر سنًا والراشدين ويكوّن علاقات ممتازة معهم، يتعاطف مع الآخرين ويشفق عليهم، يفضل الأنشطة والألعاب المعقدة التي تتطلب التحدي والتفكير، يمتلك القدرة على نقد نفسه والشعور بعيوبه، ويجامل الآخرين ويجاريهم، لا يفاخر بنفسه ولا يحب التباهي بمعلوماته، ولا يميل إلى مراكز النفوذ والسلطة، يلتزم بأداء المهمات والواجبات الموكلة إليه، محب للقيادة والزعامة في مجالات متعددة، وكثير الحركة ويرفض الرتابة ويشعر بالملل، يتميز بالثبات الانفعالي والحس العالي بالمسؤولية، مواجهة المواقف المختلفة بواقعية (يحيى، ٢٠٠٦؛ اليافعي، ٢٠٠٠؛ Tuttle & Becker, 1983؛ Ysseldyke & Algozzine, 1995؛Ricardo, 2008).

الخصائص الإبداعية:

يمتلك خيالا واسعا وقويا، يعزف على الآلات الموسيقية، يستمتع باللعب من خلال الأفكار والكلمات، يستمتع بمستوى من حس الدعابة اللفظية، يعزف على الآلات الموسيقية، و يستخدم الألعاب والألوان والأدوات بطريقة تخيلية مبتكرة (Tuttle & Becker, 1983)

الخصائص الجسمية:

النضج المبكر مقارنة بأقرانه ولديه طاقة زائدة وينام لفترات أقصر من الأطفال، وأفضل من غيره من الأطفال من حيث التغذية، وأقل إصابة بالتأتأة وأقل عرضة للمعاناة من عيوب السمع وضيق التنفس، يتميز الطفل الموهوب بظهور الأسنان والمشي والكلام في وقت مبكر، لديه قدرات حركية كبيرة وأكثر طولًا ووزنا وصحة (أبو نصر، ٢٠٠٤؛ الشيخلي، ٢٠٠٥). ومن الخصائص لهم في المجالات غير الأكاديمية يتمتع الأطفال الموهوبون بخصائص في الفنون البصرية والموسيقى والتمثيل. (Piirto, 2007)

ومن أشهر المقاييس المستخدمة في الكشف عن الطلبة الموهوبين في مرحلة رياض الأطفال:

مقياس برايد PRID:

تم تطويره من قبل سلفيا رم (Rimm) العام (١٩٨٣) ويمثل الاتجاه الحديث في الكشف عن السمات الشخصية التي تميز الموهوبين عن غيرهم القريبين لهم في العمر الزمني، يهدف هذا المقياس إلى الكشف عن الأطفال في مرحلة ما قبل المدرسة التي تتراوح أعمارهم بين (٣-٦) سنوات وتوزيع الطلبة الموهوبين على البرامج التربوية في مرحلة المدرسة الابتدائي، يتكون من ٥٠ فقرة تغطي مظاهر الموهبة لدى الأطفال في مرحلة ما قبل المدرسة، والتي تظهر في تعدد الاهتمامات وتنوعها مثل الفضول والتخيل والاستقلالية والمثابرة، والأصالة في التفكير واللعب الموجه ويطبق هذا المقياس من قبل الآباء أو المعلمات لرياض الأطفال بوضع

إشارة (✓) أمام الخيار المناسب من بين خمسة خيارات لكل فقرة، ويطبق بصورة فردية ويستغرق ما بين ٢٠-٣٥ دقيقة، ويتوجب أن يكون الفاحص على دراية باهتمامات الطفل ونشاطاته مقارنة بالفئة العمرية التي ينتمي إليها (الروسان، ١٩٩٩).

مقياس تقييم الموهوبين في مرحلة ما قبل المدرسة: Gifted Rating Scale Pre School (GRS-P)

هذا المقياس مناسب للأطفال ما بين عمر(٤-٦) سنوات يتألف من خمسة مقاييس وكل مقياس يحتوي على ١٢ نقطة، تتضمن هذه المقاييس:

- القدرة العقلية وهي مهارات القدرة الشخصية وغير شخصية.
- القدرة الأكاديمية: يقيس قدرة الطفل في التعامل مع العناصر الحقيقية، ويملك كفاءة في القراءة والرياضيات والعلوم الأخرى.
-الإبداع يقيس قدرة الطفل في التفكير وتكوين أفكار إبداعية فريدة.
- الدافعية: يدل هذا المقياس على ميل الطفل للتمتع في المهمات الصعبة المثيرة للتحدي.
- المواهب الفنية: يقيس قدرة الطفل في الرسم والنحت والرقص والدراما,steven) Petscher & Jarsewich, 2007).

مقياس ستانفورد بينيه:

يصلح للفئات العمرية من (٢-٧٠) سنة، يتكون من أربعة أسس لقياس القدرات المعرفية الآتية: الاستدلال اللفظي، الاستدلال البصري المجرد، الاستدلال الكمي والذاكرة القصيرة المدى.

يتكون من ١٥ اختبارا، ويتم استخراج العمر الزمني للمفحوص ثم يتم البدء بالتطبيق، او اختبار المفردات ويبدأ من نفس العمر للمفحوص وهذه المفردات هي المفتاح الرئيسي لجميع الاختبارات وبناءً على هذا الاختبار يتم تحديد مدخل جميع الاختبارات (الروسان، ١٩٩٩).

يتمتع هذا المقياس بدرجة مقبولة من الصدق التلازمي والفرضي والصدق التنبؤي (صبحي، ١٩٩٢).

مقياس وكسلر لذكاء الأطفال:

يتكوّن هذا المقياس من ١٢ اختبارا فرعيا وجزأين هما: الاختبارات اللفظية والاختبارات الأداء، يعدّ اختبارًا فرديًا من اختبارات الذكاء ويستغرق تطبيقه (١٥-٧٥) دقيقة ويناسب الأعمار من (٥-١٥) سنة، يحدد هذا الاختبار الفقرات الملائمة للبدء بها حسب عمر الطفل المفحوص وقدراته، ويتم تقديم الاختبار بطرق متعددة، بعض الفقرات يتطلب استجابات معينة، والبعض الآخر استجابات غير محددة وبعضها يتطلب تقييم أشكال، وترتيب الفقرات من الأسهل إلى الأصعب (الروسان، ٢٠١٦؛ صبحي، ١٩٩٢).

دور المعلمات في رعاية الأطفال الموهوبين والمتفوقين:

في مرحلة ما قبل المدرسة (رياض الأطفال) ينبغي على المعلمة أن تدرك خصائص الأطفال الموهوبين وتميّز بين الطفل الموهوب وغير الموهوب؛ حتى يتمكن الطفل الموهوب من تلقي العناية والرعاية والتنمية لموهبته وتميّزه.

كما أنّ هناك أدوارا أخرى تقوم بها المعلمة مع الموهوبين تتمثل بما يلي:

- أن تمثّل القدوة الحسنة للمتعلمين وترحب بهم وتسأل عنهم في حالة غياب أو مرض أحدهم وأن تساعدهم بما يحتاجون إليه.
- أن تتسامح معهم في حالة الوقوع بالخطأ، وأن تخاطب المتعلمين بمستوى فهمهم ودعم الفهم بالأدلة والأمثلة.
- ألّا يتعرض المتعلم إلى حالة المرض أو الغضب أو الحالة النفسية السيئة.
- أن تتحلى بالأخلاق الكريمة وتحافظ على الشعائر الدينية. (يحيى، ٢٠٠٦)

خصائص معلمي الأطفال الموهوبين والمتفوقين:

ورد في جروان، (٢٠١٥) مجموعة خصائص تميز معلمي الموهوبين منها:

مستوى عالٍ من الذكاء، والتأهيل والتدريب والخبرة في نطاق التخصص، المرونة والانفتاح، امتلاك مهارات التواصل وعلاقات اجتماعية جيدة، الخبرة بمشكلات الموهوبين والمتفوقين وكيفية التعامل معها، البعد عن الذاتية، التنظيم والتحضير المسبق، الشجاعة الأدبية والشعور بالأمن الذاتي.

ترى الباحثتان أن معلم الموهوبين يجب أن يكون متميزا بما يمتلك من قدرات وكفاءات معرفية تمكنه من الكشف عن المواهب في مراحل مبكرة، من خلال المعرفة الدقيقة للخصائص المتعددة للموهوبين والتي تكوّن دلالات للكشف عن الموهوبين والتعرف عليهم.

الدراسات السابقة:

قامت الباحثتان بالاطلاع على العديد من الدراسات السابقة والمرتبطة بموضوع البحث، وتاليًا عرض لبعض هذه الدراسات وفقًا لتسلسلها الزمني من الأقدم إلى الأحدث:

وأجرت نجارا (Ngara, 2002) دراسة لاستكشاف تصورات المعلمين عن الموهبة بين أطفال المدارس الابتدائية بهدف تحسين التعرف على الأطفال الموهوبين وتعليمهم: باستخدام عينة من ٧٤ معلمًا في المدارس الابتدائية تم اختيارهم عشوائيًا في منطقة شيتونغويزا في زيمبابوي وجمع استبانات، أثبتت الدراسة أن المعلمين ينظرون إلى الموهبة من حيث التحصيل الأكاديمي. كشف المعلمون أنهم يعتبرون المجال الفكري/الأكاديمي هو البعد الأساسي للموهبة. وقد انعكس هذا في كل من خصائص المعلمين المنسوبة إلى الموهبة والأساليب التي يعتمدونها لتطوير الموهبة لدى الأطفال. كما أوضحت الدراسة أنه بالإضافة إلى مؤهلات التدريس، فإن عوامل مختلفة مثل النوع الاجتماعي، الخبرة التعليمية ونوع التدريب أدت إلى عدم التأثير على تصورات المعلمين حول الموهبة لدى الأطفال.

كما وأجرى (عويدات، ٢٠٠٦) **دراسة** هدفت إلى إعداد قائمة بالكفايات المهنية والاجتماعية والخصائص المهنية لمعلمي الطلبة الموهوبين في مدرسة اليوبيل وأثر متغير الجنس، ومؤهل المعلم العلمي. تكونت عينة الدراسة من جميع طلبة ومعلمي مدرسة اليوبيل للطلبة التي تعنى بالموهوبين، فكانت العينة من جميع صفوف المدرسة التاسع والعاشر والأول والثاني ثانوي وعددهم (٢٨٦) طالبا وطالبة، و(٣٠) معلما ومعلمة، واستخدم الباحث أداة دراسة لقياس كفايات معلمي الطلبة الموهوبين وتكونت من ثلاثة أبعاد، ونتج عن الدراسة النتائج أن هنالك فروقا ذات دلالة إحصائية بين المعلمين والطلبة على مقياس الكفايات المهنية وعدم وجود فروق تعزى لمتغير الجنس (ذكر، أنثى).

وأجرى هودج وكيمب (Hodge & Kemp, 2006) **دراسة** هدفت إلى معرفة مدى قدرة المعلمين في الكشف عن الأطفال الموهوبين في أستراليا، اتبعت هذه الدراسة ١٤ من الأطفال الذين تم تحديدهم كموهوبين محتملين في مرحلة ما قبل المدرسة، لمدة تصل إلى ٣ سنوات في وقت مبكر من المدرسة، وتم جمع بيانات الاستبيان من ٢٦ من المعلمين والوالدين، فضلا عن المقابلة وبيانات الاختبار المرجعي المعياري من الأطفال. نتجت الدراسة إلى أن المعلمين صنفوا بدرجة عالية الأطفال الذين كانت نتائج اختباراتهم متوافقة بأنهم من الموهوبين، ولكن أكثر من النصف من الأطفال لم يُكتشفوا من قبل معلم واحد على الأقل، لا سيما حيث إن القدرة غير اللفظية كانت أعلى من القدرة اللفظية. وتم التعرف على نقاط القوة في القراءة بسهولة أكبر من نقاط القوة في التهجئة والرياضيات، وبالتالي لم يكن لدى المعلمين الأستراليين الدقة في تحديد الموهبة عن الأطفال ولعل مواقف وسلوكيات الطفل، كما قد يكون بعض عدم الثقة المتبادلة بين الآباء والمدرسين قد ساهمت في التقليل من قدرة المعلمين، والآثار المترتبة على الدراسة بحاجة إلى المزيد من البحث.

وأجرى (المحارمة ومحمود، ٢٠١٢) **دراسة** هدفت إلى التعرف على الكفايات التي يمتلكها معلمو مدارس الملك عبدالله الثاني للتميز بناءً على المعايير العالمية لتعليم الطلبة الموهوبين، لتحقيق هدف الدراسة قامت الباحثتان بتطوير استبيانين لتحديد مدى امتلاك المعلمين للكفاءات المتعلقة بنظام قبول الطلاب ونظام اختيار وتدريب المعلمين، بناءً على معايير الجمعية الوطنية الأمريكية لتعليم الموهوبين. تكونت عينة الدراسة من جميع مديري مدارس الملك عبدالله الثاني للتميز (٣) ومساعديهم وفنيهم (٦) بالإضافة إلى (١٣٥) معلمًا ومعلمة. تم تحليل نتائج الدراسة باستخدام طرق إحصائية مناسبة للبيانات الكمية. أشارت نتائج الدراسة إلى أن درجة امتلاك المعلمين للكفاءات المتعلقة بالسياسات العامة والإجراءات المستخدمة في الكشف عن الأفراد الموهوبين واختيارهم للمدارس كانت منخفضة بمتوسط (٢,٠٥). هناك تغييب في دور المعلمين والمديرين في إجراءات الكشف عن الطلاب الموهوبين والمتفوقين، واقتصار إجراءات الكشف على المختصين من وزارة التربية والتعليم، بالنسبة إلى درجة امتلاك المعلمين للكفاءات الخاصة بالشروط والأسس التي يتم بناء عليها اختيار المعلمين وتدريبهم كانت منخفضة بمتوسط حسابي (٢,١٣)، بالإضافة إلى تدني مستوى الاهتمام ببرامج تدريب وتأهيل المعلمين.

أجرى دافورنو وباهيا وفييغا (DalForno, Bahia, & Veiga, 2015) دراسة هدفت إلى الكشف عمّا يلاحظه المعلمون من خصائص الموهوبين من الأطفال في مرحلة ما قبل المدرسة. يصور البحث أيضا مفهوم المعلمين لتعليم الموهوبين. واتبع الباحث المنهجية النوعية التطبيقية من خلال أسلوب مقابلة المعلمين والتي تركز على فهم صعوبات المعلمين وتصوراتهم في التعرف على الطفل الموهوب في مرحلة ما قبل المدرسة، شارك في عينة الدراسة ثمانية مدرسين من البرازيل والبرتغال. تم تحليل إجابات المعلمين من خلال إجراء تحليل رسمي للمحتوى. تشير النتائج إلى أن المعلمين متعرّفون على مفهوم الموهبة. حيث يقومون بتحليل

مشاركة وسلوك الأطفال من خلال الخصائص الأكثر بروزًا في الأدب التربوي. ومع ذلك، فإن فهم ما يحتاجه الطفل الموهوب مازال صعبًا على المعلمين، كما تشير هذه الدراسة إلى أن تدريب المعلمين يجب أن يكون أكثر تحديدًا حول مفهوم الأطفال الموهوبين وتحديدًا خلال سنوات ما قبل المدرسة.

أجرت العويدي (Al-Oweidi,2019) دراسة هدفت إلى التحقق من فعالية استخدام برنامج تدريبي في التحسين من مهارات المعلمين في التعرف على الأطفال الموهوبين في مرحلة ما قبل المدرسة، تكونت عينة الدراسة من ٣٠ معلمًا (١٥ في المجموعة التجريبية و ١٥ في المجموعة الضابطة) شاركوا في البرنامج وتم إنشاء مقياس الكفاءة المعرفية واستخدامه في القياسات السابقة واللاحقة، وأظهرت النتائج أن العديد من كفاءات المعلمين متدنية وتشمل هذه الكفاءات: معرفة مؤشرات المواهب المبكرة خلال السنوات الثلاث الأولى من عمر الطفل، ومعرفة الخصائص المعرفية والإبداعية والاجتماعية للموهوبين في رياض الأطفال، والقدرة على تحديد معايير التشخيص في تحديد الموهوبين في رياض الأطفال، والقدرة على استخدام اختبارات الذكاء والاختبارات الإبداعية في التعرف على الموهوبين في رياض الأطفال، بالاعتماد على نتائج درجة الكفاءات أعطى البرنامج معلومات لرفع كفاءات المعلم في التعرف على الموهوبين في مرحلة ما قبل المدرسة، وأشارت النتائج أن البرنامج فعال باستخدام المتوسطات ونتائج ANCOVA.

تعقيب على الدراسات السابقة:

تتفق هذه الدراسة مع الدراسات السابقة كدراسة المحارمة ومحمود (٢٠١٢) ودراسة نجارا (٢٠٠٢) ودراسة عويدات (٢٠٠٦) في أهمية الكشف عن الموهوبين ومعرفتهم وتحديد دور المعلمين في عملية الكشف ودقته، وأيضا تتفق معهم دراسة كل من دافورنو وباهيا وفييغا (٢٠١٥) ودراسة هودج وكيمب (٢٠٠٦) ودراسة العويدي من الدراسات الأجنبية بأن الكفايات المعرفية للمعلمين

للتعرف على الطلبة الموهوبين متدنية. وأفادت الدراسات السابقة أيضا لهذه الدراسة بتطوير أداة الدراسة الحالية، والتعرف إلى منهجية الدراسة.

كما وتتميز هذه الدراسة عن الدراسات السابقة ببحثها عن أهم الكفايات المعرفية التي يجب على معلمات رياض الأطفال امتلاكها لاكتشاف المواهب من الأطفال في مرحلة ما قبل المدرسة وتقديم الاهتمام والرعاية والتعليم المناسب لموهبتهم بما يضمن تنميتها وتطويرها.

الطريقة واجراءات الدراسة

منهج الدراسة: نهجت هذه الدراسة المنهج الوصفي المسحي التحليلي وكانت أداتها الاستبانة، حيث يقوم هذا المنهج بوصف ما هو كائن وتفسير الواقع في التعرف على الكفايات المعرفية لمعلمات رياض الأطفال للكشف عن الأطفال الموهوبين والكشف عن الصعوبات التي تواجههم.

مجتمع الدراسة: تكون مجتمع الدراسة من جميع الروضات التابعة للمدارس الخاصة في لواء وادي السير ومجموعها (٤٣) روضة حسب إحصائية وزارة التربية والتعليم للعام (٢٠٢٢/٢٠٢١).

عينة الدراسة: تكونت عينة الدراسة من ثماني روضات تم اختيارهم بالطريقة العشوائية البسيطة وكان مجموع معلمات تلك الروضات (42) معلمة طبقت عليهنّ أداة الدراسة.

أداة الدراسة: لتحقيق هدف الدراسة قامت الباحثتان بتطوير مقياس الكفايات بعد الرجوع للأدب السابق والدراسات التربوية كدراسة (AL-Oweidi, 2019) ودراسة (Neber, 2017) ودراسة (DalForno, Bahia, & Veiga, 2015) للتعرف على الكفايات المعرفية لمعلمات رياض الأطفال في الكشف عن الطلاب الموهوبين، وتكون المقياس من (١٥) فقرة تدرج ليكرت رباعي، وسؤال مفتوح للكشف عن الصعوبات التي تواجه معلمات رياض الأطفال في الكشف عن الأطفال الموهوبين، وبالتالي تم التحقق من الصدق والثبات على عينة من خارج

مجتمع الدراسة الحالية في العام الدراسي (٢٠٢٢/٢٠٢١) من الفصل الدراسي الثاني، وقامت الباحثتان باستخراج الصدق الظاهري والدلالات التميزية وبحساب ثبات المقياس من خلال حساب معامل الاتساق الداخلي بمعادلة كرونباخ ألفا وطبقت على عينة استطلاعية من خارج عينة الدراسة وخارج وداخل مجتمع الدراسة تكونت من (١٥) معلمة.

دلالات صدق الأداة:

للتأكد من صدق الأداة تم عرضها على (٥) محكمين المختصين في مجال الموهبة والإبداع وعلم النفس التربوي والتربية الخاصة، وقد قدم المحكمون ملاحظاتهم فيما يتعلق بالصياغة اللغوية وارتباط الفقرات بهدف الدراسة، ولم يتم حذف أو إضافة أو فصل فقرات بعد التحكيم، واقتصرت ملاحظات المحكمين على الصياغة اللغوية للأداة، واعتمدت الباحثتان نسبة الاتفاق (٠,٨٠) على الفقرة لقبولها، وبلغت نسبة الاتفاق للمحكمين ٩٠%.

دلالات ثبات الأداة: تم التحقق من دلالات الأداة من خلال طريقة الاتساق الداخلي بمعادلة كرونباخ ألفا، وذلك بتطبيق الأداة على (١٥) معلمة من خارج عينة الدراسة وبلغت قيمة معاملات الاتساق الداخلي (٠,٨٣) على الدرجة وتعتبر نسبة ثبات مقبولة لتحقيق أهداف الدراسة.

تصحيح المقياس:

بهدف تصحيح المقياس تم اعتماد تدريج ليكرت الرباعي لقياس الكفايات لدى المعلمين، حيث تم إعطاء الإجابة موافق بشدة (٤ درجات)، موافق (٣ درجات)، غير موافق (درجتان)، وغير موافق بشدة (درجة واحدة)، كما تم الحكم على متوسطات تقدير الكفايات على النحو الآتي:

- من (١,٠٠- ٢,٠٠) مستوى ضعيف.
- من (٢,٠١- ٣,٠٠) مستوى متوسط.
- من (٣,٠١- ٤,٠٠) مستوى مرتفع.

المعالجة الإحصائية:

للإجابة عن أسئلة الدراسة تم استخدام الأساليب الإحصائية التالية:

للإجابة عن السؤال الأول تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية على فقرات الأداة والدرجة الكلية. وللإجابة عن السؤال الثاني تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية على الدرجة الكلية للأداة حسب متغير الخبرة التدريسية. ولحساب الفروق في المتوسط تم استخدام تحليل التباين الأحادي ANOVA. ثم تم استخراج اختبار شيفيه للمقارنات البعدية. وللإجابة عن السؤال الثالث تم تحليل استجابات أفراد العينة.

إجراءات الدراسة

سارت الدراسة وفق الإجراءات الآتية:

١, تطوير مقياس الدراسة واستخراج دلالات الصدق والثبات لها بالطرق المحددة.

٢. طبقت الباحثتان مقياس الدراسة على أفراد عينة الدراسة من خلال التطبيق الوجاهي، وقد تم تخصيص الصفحة الأولى في المقياس لتوضيح وشرح كيفية تعبئة البيانات المطلوبة لأفراد عينة الدراسة، والتأكيد على تعبئة البيانات المطلوبة بدقة، والإجابة على جميع فقرات المقاييس والسؤال المفتوح فيها مع التوضيح أن جميع المعلومات سرية، ولن تستخدم إلا لغايات البحث العلمي.

٣. تم استقبال (٤٢) نسخة من المقياس، واستبعاد (١٣) من الاستجابات لوجود خلل فيها بعضه عائد لكون أن بعض الإجابات كانت نمطية؛ كأن يجيب على جميع فقرات المقياس بمستوى "موافق".

٤. إدخال وتحليل البيانات باستخدام برمجية (SPSS).

٥. تم استخراج نتائج الدراسة ومناقشتها وتقديم التوصيات.

متغيرات الدراسة:

-كفايات المعلمات

-الطلبة الموهوبون

-رياض الأطفال

-الخبرة التدريسية (أقل من سنة، سنة - ٥ سنوات، ٥ سنوات- ١٠ سنوات، أكثر من ١٠ سنوات).

نتائج الدراسة:

للإجابة عن السؤال الأول "ما درجة الكفايات المعرفية للمعلمات في الكشف عن الأطفال الموهوبين في مرحلة رياض الأطفال" تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية على فقرات الأداة والدرجة الكلية لامتلاك المعلمات للكفايات المعرفية، ويوضح الجدول رقم (١) المتوسطات والانحرافات المعيارية لأداء أفراد عينة الدراسة:

الجدول رقم (١): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأفراد عينة الدراسة على الأداة (ن = ٤٢) على المقياس

الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الانطباق
١.	أمتلك المقدرة على التمييز بين المصطلحات العلمية المختلفة في مجال رعاية الموهوبين.	2.0	0.93	ضعيفة
٢.	أمتلك المعرفة بمؤشرات الموهبة المبكرة خلال الثلاث سنوات الأولى من عمر الطفل.	1.13	0.35	ضعيفة
٣.	لدي دراية بخصائص الأطفال الموهوبين المعرفية في مرحلة رياض الأطفال.	1.33	0.49	ضعيفة
٤.	لدي دراية بخصائص الأطفال الموهوبين الاجتماعية في مرحلة رياض الأطفال.	1.0	0.00	ضعيفة
٥.	لدي دراية بخصائص الأطفال الموهوبين الإبداعية في مرحلة رياض الأطفال.	1.53	0.52	ضعيفة
٦.	أمتلك القدرات على ملاحظة خصائص الموهوبين والكشف عنهم في مرحلة رياض الأطفال.	3.27	0.46	مرتفعة
٧.	لدي المعرفة بإستراتيجيات اكتشاف الموهوبين في مرحلة رياض الأطفال.	2.47	0.64	متوسطة
٨.	أستطيع توظيف محكات التشخيص للكشف عن الأطفال الموهوبين في مرحلة رياض الأطفال.	1.4	0.63	ضعيفة
٩.	أمتلك المقدرة على استخدام اختبارات الذكاء المختلفة في الكشف عن الأطفال الموهوبين في مرحلة رياض الأطفال.	3.2	0.68	مرتفعة

الجدول رقم (١): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأفراد عينة الدراسة على الأداة (ن = ٤٢) على المقياس

الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الانطباق
١٠.	لدي المقدرة في استخدام اختبارات الإبداع للكشف عن الأطفال الموهوبين في مرحلة رياض الأطفال.	3.2	1.15	مرتفعة
١١.	أستطيع تفسير البيانات التي أحصل عليها من نتائج الاختبارات للأطفال الموهوبين.	3.53	0.52	مرتفعة
١٢.	أستطيع بناء قوائم التقدير وسلالم الشطب في الكشف عن الأطفال الموهوبين في مرحلة رياض الأطفال	3.07	0.59	مرتفعة
١٣.	أمتلك القدرة البحثية في المراجع العلمية المختلفة للكشف عن الطلاب الموهوبين	3.33	0.72	مرتفعة
١٤.	أستطيع البحث في المواقع الإلكترونية العالمية وغير العالمية التي تتحدث عن الموهوبين في مرحلة رياض الأطفال	3.87	0.35	مرتفعة
١٥.	أمتلك المعرفة بالجهات الرسمية المسؤولة عن الكشف عن الموهوبين في مرحلة رياض الأطفال في المملكة الأردنية الهاشمية.	2.47	0.74	متوسطة
١٦.	متوسط الأداء الكلي	٢,٦٧	0.34	متوسطة

يلاحظ من الجدول رقم (١) أن متوسط الكفايات تتراوح بين (١,٠٠- ٣,٨٧) أشارت النتائج أنّ أعلى متوسط للفقرة "معرفة المعلمات بالمواقع الإلكترونية الرسمية العالمية في مجال الكشف عن الموهوبين في مرحلة رياض الأطفال"، بينما أقل متوسط في الكفايات كان للفقرة "معرفة المعلمات بالخصائص الاجتماعية للأطفال الموهوبين في مرحلة رياض الأطفال"، وبيّنت النتائج أن المعلمات يمتلكن مهارات بمستوى كفاية "متوسط" في الدرجة الكلية للمقياس.

أظهرت النتائج تفاوتًا في الكفايات المعرفية لمعلمات رياض الأطفال، ويمكن تفسير الدرجة "متوسطة" في الكفايات إلى امتلاك المعلمات للكفايات المعرفية في مرحلة ما قبل الخدمة (الدراسة الجامعية) إذ إنّ جميع المعلمات حاصلات على درجة البكالوريوس في تربية الطفل، وقد خضع بعضهن إلى مساقات تدريسية في مجال الموهبة، كما أظهرت النتائج في أعلى متوسط قدرة المعلمات على الحصول إلى المصادر والمراجع ذات العلاقة بالموهبة؛ وهذا يفسر باستخدام المعلمات لشبكة

الإنترنت في الحصول على المعلومة، التي تتيح للجميع إمكانية الحصول على العديد من المصادر والمراجع ذات العلاقة بمجال الموهبة. وتشابهت نتائج الدراسة مع الدراسات السابقة في امتلاك المعلمات للكفايات اللازمة للكشف عن الموهوبين كما ورد في دراسة (المحارمة ومحمود، ٢٠١٢).

النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني: للإجابة عن السؤال الثاني هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى α=0.05 لدرجة امتلاك معلمات رياض الأطفال للكشف عن الأطفال الموهوبين تعزى لمتغير الخبرة التدريسية.

تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء المعلمات بحسب متغير الخبرة التدريسية، كما تم استخدام تحليل التباين الأحادي ANOVA للكشف عن الفروق في الأداء وفق متغير الخبرة التدريسية.

الجدول رقم (٢): المتوسطات الحسابية لأفراد عينة الدراسة وفق متغير الخبرة التدريسية

الخبرة التدريسية	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
أقل من سنة	5	1.598	.64782
سنة - ٥ سنوات	23	2.87	.65700
٥ سنوات-١٠ سنوات	10	2.567	.79690
أكثر من ١٠ سنوات	4	3.1	.44189
الكلي	42	2.668333	.78068

يلاحظ من الجدول رقم (٢) وجود فروق ظاهرية في المتوسطات في امتلاك المعلمات للكفايات المعرفية في الكشف عن الموهوبين تعزى لمتغير الخبرة التدريسية. وللكشف عن الفروق في المتوسطات الحسابية تم استخدام تحليل التباين الأحادي ANOVA، ويوضح الجدول رقم(٣) نتائج تحليل التباين الأحادي لمتغير الخبرة التدريسية.

الجدول رقم (٣): نتائج تحليل التباين الاحادي للكفيات المعرفية للمعلمات حسب متغير الخبرة التدريسية

	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة
بين المجموعات	7.511	3	2.504	5.444	.003
داخل المجموعات	17.476	38	.460		
المجموع	24.988	41			

يلاحظ من نتائج تحليل التباين الأحادي ANOVA الجدول رقم (٣) أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الكفايات المعرفية للمعلمات في الكشف عن الأطفال الموهوبين تعزى لمتغير الخبرة.

ولمعرفة الفروق في الكفايات المعرفية داخل المجموعات لصالح من تم استخدام اختبار شيفيه للمقارنات البعدية، ويوضح الجدول رقم (٤) نتائج اختبار شيفيه.

الجدول رقم (٤): نتائج تحليل اختبار شيفيه للمقارنات البعدية

سنوات الخبرة		متوسط الفرق		الخطأ المعياري	مستوى الدلالة.	
أقل من سنة	5 – 1سنوات	-1.27200*		.33463	.006	
	10 – 5 سنوات	-.96900-		.37144	.096	
	أكثر من ١٠	-1.50200*		.45492	.021	
5 – 1سنوات	أقل من سنة	1.27200*		.33463	.006	
	10 – 5 سنوات	.30300		.25688	.709	
	أكثر من ١٠	-.23000-		.36738	.941	
10 – 5 سنوات	أقل من سنة	.96900		.37144	.096	
	5 – 1سنوات	-.30300-		.25688	.709	
	أكثر من ١٠	-.53300-		.40121	.626	
أكثر من ١٠	أقل من سنة	1.50200*		.45492	.021	
	5 – 1سنوات	.23000		.36738	.941	
	10 – 5 سنوات	.53300		.40121	.626	

يلاحظ من نتائج اختبار شيفيه أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية لمتغير الخبرة التدريسية للمعلمات اللواتي خبرتهن أقل من سنة و(١– ٥) سنوات لصالح المعلمات اللواتي خبرتهن من (١-٥) سنوات، كما أشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية لمتغير الخبرة التدريسية للمعلمات اللواتي خبرتهنّ أقل من سنة وأكثر من (١٠) سنوات لصالح المعلمات اللواتي خبرتهن أكثر من ١٠ سنوات. كما لم تشر النتائج إلى فروق ذات دلالة احصائية بين الكفايات تعود للخبرة التدريسية أقل من سنة والخبرة من (٥ - ١٠) سنوات والخبرة التدريسية أكثر من (١٠) سنوات.

ويمكن تفسير هذه النتيجة إلى أن المعلمات وبحكم طبيعة العمل مع طول فترة الخبرة التدريسية، يلتحق لديهن أطفال تظهر عليهم خصائص الموهبة فيبحثن عن طرق ووسائل علمية للكشف عن الطلبة الموهوبين، وما يدعم هذه النتيجة هو أن المعلمات أشرن بنتائج الدراسة إلى قدرتهن على الحصول على المعلومة بدرجة "متوسطة"، وخصوصًا باستخدام الشبكة العنكبوتية.

النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث: ما الصعوبات التي تواجه معلمات رياض الأطفال في الكشف عن الأطفال الموهوبين، تم تضمين مقياس الدراسة لسؤال مفتوح "ما الصعوبات التي تواجه معلمات في الكشف عن الأطفال الموهوبين في مرحلة رياض الأطفال" وكان ملخص الإجابات كالآتي:

-لا يوجد تعاون من إدارة الروضة حول الاهتمام بالموهوبين لو تم الكشف عنهم.

-وجود قصور واضح في تدريب المعلمات في الكشف عن الموهوبين وتشخيصهم.

-عدم توفر استبانات واختبارات وأدوات في رياض الأطفال لتطبيقها في عملية الكشف عن الأطفال الموهوبين.

-عدم وجود معرفة كافية بخصائص الموهوبين.

-طبيعة الفئة العمرية بأن ليس جميع الأطفال يستطيعون الكلام والتعبير وأنّ معظم الأطفال لا يظهرون مواهبهم بشكل مباشر وسريع وإنما يحتاجون لوقت كبير وبشكل تدريجي.

وتم تفسير هذه النتائج للسؤال بعد تحليل إجابات المعلمات عن السؤال المتعلق بالصعوبات التي تواجههم في الكشف عن الطلبة الموهوبين وأشارت المعلمات إلى وجود مشكلات متعلقة بالجوانب الإدارية مثل مشكلات في تعاون من إدارة الروضة حول الاهتمام بالموهوبين، وقصور واضح في تدريب المعلمات في الكشف عن الموهوبين وتشخيصهم. وهذا يعود إلى أن الإدارة عادة ما تهتم بالجوانب الأكاديمية أكثر من اهتمامها بجوانب الموهبة، كما بيّنت النتائج إلى

القصور في الكفايات المعرفية النظرية والتطبيقية المتعلقة بالكشف عن الأطفال الموهوبين مثل توفير اختبارات وأدوات للكشف عن الأطفال الموهوبين في مرحلة رياض الأطفال لتطبيقها في عملية الكشف عنهم، وضعف المهارات المعرفية الكافية بخصائص الموهوبين. وهذا يفسر بضعف في الإدارة التي لا تتبنى توجيه المعلمين باكتشاف الأطفال، ومتعلق باهتمامات المعلم المحصورة بتأدية الواجبات الأكاديمية المطلوبة منه. ومن الصعوبات صعوبة الكشف المرتبط بخصائص الفئة العمرية بأنه ليس جميع الأطفال يستطيعون الكلام والتعبير. معظم الأطفال لا يظهرون مواهبهم بشكل مباشر وسريع وإنما يحتاجون لوقت كبير وبشكل تدريجي. واتفقت هذه النتائج في وجود صعوبات تواجه المعلمات والمعلمين في عملية الكشف عن الموهوبين كما ورد في دراسة (DalForno, Bahia, & Veiga, 2015).

التوصيات:

- تكثيف برامج توعية المعلمات بأهمية الكشف عن المواهب في مرحلة رياض الأطفال.
- إجراء دراسات بحثية تعتمد على تصميم برامج تدريبية لتحسين الكفايات المعرفية لمعلمات رياض الأطفال للكشف عن الأطفال الموهوبين.
- تطوير الخطط الدراسية لتخصصات تربية الطفل ومعلم الصف وتضمينها مواد نظرية وعملية عن الموهوبين وطرق الكشف عنهم.

المراجع

المراجع العربية

-جروان، فتحي (١٩٩٩). **الموهبة والتفوق والإبداع**، العين: دار الكتاب الجامعي

-جروان، فتحي (٢٠١٥). **الموهبة والتفوق**، (ط٦)، عمان: دار الفكر ناشرون وموزعون.

-الروسان، فاروق (١٩٩٩). **أساليب التشخيص في التربية الخاصة**، (ط١)، عمان: دار الفكر.

-الروسان، فاروق (٢٠١٦). **أساليب التشخيص في التربية الخاصة**، (ط٦)، عمان: دار الفكر ناشرون وموزعون.

-السرور، ناديا (٢٠٠٧). **الموهبة والتفوق**، عمان: دار الفكر.

-الشيخلي، خالد (٢٠٠٥). **الأطفال الموهوبين والمتفوقين أساليب اكتشافهم وطرائق رعايتهم**، العين: دار الكتاب الجامعي.

-صبحي، تيسير (١٩٩٢). **الموهبة والإبداع طرائق التشخيص وأدواته المحوسبة**، (ط١)،عمان: دار التنوير العلمي للنشر والتوزيع.

-عامر، طارق عبد الرؤوف (٢٠٠٥). **التعلم الذاتي**، (ط١)، مصر: الدار العالمية للنشر والتوزيع.

-عويدات، فادي محمد (2006). **بناء قائمة بالكفايات المهنية والاجتماعية والخصائص الشخصية لمعلمي الطلبة الموهوبين**، رسالة ماجستير(غير منشورة)، جامعة عمان العربية، عمان، الأردن.

-قطامي، يوسف (٢٠١٥). **الموهبة والتفوق**، (ط١)، عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

-المحارمة، لينا، ومحمود، أماني. (٢٠١٢). كفايات معلمي مدارس الملك عبد الله الثاني للتميز في ضوء معايير الجمعية الوطنية الأمريكية للأطفال الموهوبين (NAGC). **International Interdisciplinary Journal of Education**، ١(١٠٢٨): ١-٣٠.

-محامدة، ندى (٢٠٠٥). **التربية البيئية لطفل الروضة**، عمان: دار الصفا للنشر والتوزيع.

-اليافعي، نوال (٢٠٠٠). التعامل مع الطفل الموهوب، **أفاق تربوية**، (١٦): ص٧٢-٧٧

يحيى، خولة (٢٠٠٦). **البرامج التربوية للأفراد ذوي الحاجات الخاصة**، عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

المراجع الأجنبية

AL-Oweidi, Alia (2019). The Impact Training of a Program on Improving the Cognitive Competencies of Teachers in Identifying Gifted Preschoolers. **Journal for the Education of Gifted Young Scientists**: Genç Bilge Yayıncılık, 7(2): 363-375.

Clark, B. (1992), **Growing up Giftedness**, (4th edition), New York, Macmillan, publishing company.

Gagné, F. (2013). The DMGT: Changes within, beneath, and beyond. **Talent Development & Excellence**, 5(1): 5-19.

Hodge, K. A., & Kemp, C. R. (2006). Recognition of giftedness in the early years of school: Perspectives of teachers, parents, and children. **Journal for the Education of the Gifted**, 30(2): 164-204.

Hotulainen, R. H., & Schofield, N. J. (2003).Identified pre-school potential giftedness and its relation to academic achievement and self-concept at the end of Finnish comprehensive school. **High Ability Studies**, 14(1): 55-70.

Ngara, C. (2002). Teachers' perception of giftedness and talent among primary school children. **Zimbabwe Journal of Educational Research,** (14): 3.

Piirto, Jane (2007). **Talented Children and Adults: Their Development and Education**, PrufrockPress.United States, p.731.

Renzulli, J. S. (2000). The identification and development of giftedness as a paradigm for school reform. **Journal of Science Education and Technology**, 9(2): 95-114.

Sternberg R. J. & Baron B. (1992), **Teaching Thinking Skills Theory & Practice**, N.Y. Free Man & Company.

Steven, Pfeiffer. Petscher, Yaacov & Jarsewich, Tania (2007). **Sharpening Identification Tools Psychology and Behavioral Sciences Collection**, 29(3): 1-10.

Tuttle F. B. & Becker L. A.(1983). **Characteristics and Identification of gifted and talented students**. Washington DC: National Education Association**.**

Ysseldyke, J. E., & Algozzine, R. (1995). Special education: A practical approach for teachers. Houghton Mifflin College Division.

الانزياح التركيبي في شعر أديب ناصر

شفاء أحمد علي مستريحي*

تاريخ وصول البحث: ٢٠٢٢/٧/٢٤م **تاريخ قبول البحث: ١ /٢٠٢٢/١١م**

الملخص

يسعى هذا البحث إلى دراسة الانزياح التركيبي في أعمال أديب ناصر الشعرية من خلال الوقوف على أبرز صورتين من صور هذا الانزياح، وهما: التقديم والتأخير، والحذف، وتكمن أهمية البحث في استجلاء هذه الظاهرة الأسلوبية، وملامح إبداع الشاعر في توظيفها في نصوصه الشعرية، وقد جاء البحث في مقدمة، وتمهيد، ومبحثين: الأول تناول ظاهرة التقديم والتأخير، والثاني تناول ظاهرة الحذف، وما لهما من دور في إثراء المعنى، وتنوع الدلالات، باتباع المنهج الأسلوبي، وخلص البحث إلى أن أديب ناصر استطاع أن يوظف الانزياحات التركيبية بطريقة استطاع من خلالها أن يمنح نصه الشعري قدرة على التأثير في المتلقي.

الكلمات المفتاحية: أديب ناصر، الانزياح التركيبي، التقديم والتأخير، الحذف.

Structural Shift in Adib Nasser's Poetry

Abstract

This research seeks to study the compositional shift in Adib Nasser's poetic works by examining the two most prominent forms of this shift, which are: introduction, delay, and deletion. The importance of the research lies in clarifying this stylistic phenomenon and the features of the poet's creativity in employing it in his poetic texts. The research included an introduction, a preface, and two sections: the first dealt with the phenomenon of introduction and delay, and the second dealt with the phenomenon of deletion, and their role in enriching meaning and diversifying connotations by following the stylistic approach. The research concluded that Adeeb Nasser was able to employ compositional shifts in a way through which he was able to give his poetic text the ability to influence the recipient.

Keywords: Adib Nasser, Structural shift, Introduction and delay, Deletion.

*باحثة-طالبة دكتوراه، قسم اللغة العربية وآدابها، كلية الآداب والعلوم، جامعة العلوم الاسلامية العالمية.

مقدمة:

تناولت كثير من الدراسات موضوع الانزياح التركيبي ومظاهرة، فهو من الظواهر التي ارتسمت ملامحها في الشعر قديمه وحديثه، يلجأ الشاعر بها إلى صياغة الجملة بطريقة غير مألوفة، ويعيد ترتيب الكلمات وفقا للحالة الشعورية، فيضفي على العبارة الشعرية جمالا، ويغني الدلالة، وهي من مباحث الأسلوبية التي تحمل الوظيفة الفنية والإبداعية، وبرزت في شعر أديب ناصر بشكل واضح.

وتكم أهمية البحث في الوقوف على ظاهرة الانزياح وأثرها الجمالي في النص، والولوج إلى المعنى المستور في النصوص، من خلال تجاوز المعاني السطحية والوصول إلى أعماق السياق الشعري، إضافة إلى تسليط الضوء على شاعر لم تحفل الدراسات بشعره بشكل واسع، وهو الهدف من الدراسة.

اعتمدت الدراسة على المنهج الأسلوبي، في كشف مواطن الانزياح التركيبي، وربطه بالوظيفة الإبداعية، التي ترى أي تغير في الترتيب له أسباب فنية وبلاغية.

اقتضت الدراسة جعلها في مقدمة وتمهيد ومبحثين، تناول التمهيد مدخلا حول الانزياح التركيبي، وجاء المبحث الاول بعنوان (التقديم والتأخير) على مستوى الجملة الإسمية والفعلية، وفق الشائع في أعمال الشاعر، وتناول المبحث الثاني ظاهرة الحذف على مستوى الحرف والكلمة والجمل وأشباه الجمل، وخاتمة تعرض أبرز ما توصلت إليه الدراسة.

أما الدراسات السابقة فلم تأت دراسة خاصة للبحث في الظواهر الأسلوبية في شعر أديب ناصر ، فالدراسات الخاصة بأديب ناصر احتفت بالمضمون، وهي: (دراسة حنني، زاهر محمد الجوهر، الثورة الفلسطينية وأبعادها القومية في شعر أديب ناصر، المؤتمر الدولي الثالث للغة العربية، دبي، ٢٠١٤م، حيث يتناول الشاعر وارتباطه بالثورة العربية، ويعرّج على الأبعاد القومية في شعره بوصفها فكرًا ومنهجًا عنده، ودراسة دراسة حنني، زاهر محمد الجوهر، العودة المبتورة موازنة بين ديواني أديب ناصر (زيتي وزيتوني) وهشام عودة (أقتفي خطو ذاكرتي)،

مجلة جامعة القدس العربية المفتوحة للأبحاث والدراسات، العدد ٤٤، ٢٠١٨م.
تتناول الدراسة شعر أديب ناصر من ناحية الشكل الفني في جزء منها، ضمن ديوان واحد هو زيتي وزيتوني، بشكل مقتضب ومختصر.

ودراسة خلاوي، سماح محمد يوسف، المكون النصي في شعر أديب ناصر، (رسالة ماجستير)، جامعة الخليل، ٢٠٢٠م، وتناولت هذه الدراسة مجلدًا واحدًا فقط من الأعمال الشعرية الكاملة لأديب ناصر (المجلد الثالث) ودرست أبرز الظواهر الفنية والأسلوبية (التكرار، والتواصل بالموروث، والنزعة الدرامية) في مجموعة محددة من دواوينه في هذا المجلد فقط، ولم تتناول الأعمال الشعرية الأخرى بالدراسة والتحليل، فهذه الدراسات لم تتقاطع مع الدراسة الحالية.

التمهيد:

لا بد من الإشارة إلى أن الانزياح المعتمد - بطبيعته- على عنصر المفاجأة، يترتب عليه أن المفاجأة كلما كانت في غير المتوقع والمنتظر كانت أشدّ وقعا على المتلقي، إضافة إلى كونها بازدياد تكرارها تؤدي إلى فتور التأثير في نفس المتلقي،[١] ومن التقنيات المؤدية إلى حصول المفاجأة الانزياح التركيبي الذي يتكون من عدة تشكيلات مثل: التقديم والتأخير القائم على التغيير في ترتيب الكلمات من ناحية نحوية، خروجا على الأصل، فهذا النوع من الانتهاك يعد تغييرا في النمط، وله غاية بلاغية وأسلوبية، والحذف وما يلزم معه من غياب عنصر داخل الجملة مع حاجة الجملة إليه،[٢] ورغم أن الشاعر يقتنص فرصة التلاعب باللغة، فينتج عملا إبداعيا إلا أن الفكرة والدلالة الناتجة تؤثر أيضا في السياق البلاغي.

يخضع تأليف الكلام في الانزياح التركيبي لترتيب المفردات الذي يفضي إلى تحديد مكونات الجمل، وعلاقة المفردة مع المجاور لها.

وهو مخالفة وخروج عن إطار المألوف في ناحية ترتيب الجمل، وتغيير عما كان معروفا في النمط، في أطر مختلفة كتقديم الخبر أو المفعول به.[٣] فالمعروف أن اللغة العربية تحتكم إلى قواعد لها نظام خاص في الترتيب، وقد أورد الجرجاني

السبب الذي يجعل القارئ يعجب بالسياق هو قيامه على نسق تقديم عنصر أو تأخير آخر؛ ليصل به إلى تحويل اللفظ إلى مكان آخر.[٤] ويرى كوهين أن الانزياح التركيبي ضعيف قياسا بغيره[٥]، لا يبدع فيه الشاعر بالقول والفكر والإحساس بقدر ما يكون الإبداع في لغته،[٦] في المقابل لا بد أن متعلقات هذا النوع كثيرة ومتعددة، تحتاج إلى صقل ونسج مناسبين حتى يتم للأمر الداخلي البزوغ بصورة واضحة.

والانزياح قائم على قاعدة معروفة، ومعيار مفهوم ومعتمد، بصورة مقصودة. ويورده صلاح فضل عملية انتقال مفاجئ تختص بالمعنى، مرتكزا على الدراسات التي جعلت وظيفة النثر دلالية تنقل الأفكار، ووظيفة الشعر إيحائية، تولد الإحساس.[٧] وتتجلى في الخطوط الجمالية التي تؤطر مفاهيم دالة على الانزياح من تراكيب تحمل في طياتها التقديم والتأخير، والالتفات، والحذف، أو دلالية تنسجم مع مفاهيم الاستعارة وما توحي إليه والكناية وما تمثله والمجاز وما يدركه العقل، أو صوتية تتبلور في النظام الصوتي، والإيقاع المنسجم في داخله وخارجه.

بناء على ذلك فالانزياح ظاهرة لها تأثير جمالي شعوري، متصلة بالتأثير النفسي على المتلقي، و هي سمة تميز الأدب لكن لا تصنع الأدب في نفس الوقت، فكثير من النصوص تخلو من الانزياح لكنها تمثل قيمة بلاغية جمالية.

قد برزت النماذج الشعرية في دواوين الشاعر أديب ناصر التي تثبت الانزياح التركيبي بأشكاله المختلفة منها:

المبحث الأول: التقديم والتأخير

تعد ظاهرة التقديم والتأخير من الظواهر المرتبطة بترتيب الجملة، والخروج عن نمطيتها المألوفة، وقد قرر النحويون أن التقديم والتأخير لا يتم إلا استنادا إلى الأهمية والاهتمام بالركن المقدم، حيث أكد سيبويه ذلك: "وكأنهم يقدمون

الذي بيانه أهم لهم، وهم ببيانه أعنى"[٨] مع تأكيده على أهمية العنصرين لكن أحدهما أولى من الآخر.

كما أنّ التقديم والتأخير له وظيفة جمالية ترتبط بالتأثير في الفهم للمألوف، وبالأهمية ، ومما ذكر سيبويه في هذا المقام" فإن قدمت المفعول وأخرت الفاعل جرى اللفظ كما جرى في الأول وذلك قولك: ضرب زيدا عبدالله لأنك إنما أردت به مؤخرا ما أردت به مقدما ولم ترد أن تشغل الفعل بأول منه وإن كان يقدمون الذي بيانه أهم لهم وهم بيانه أعنى وإن كان جميعا يهمانهم ويعنياهم"[٩] وقد حظيت ظاهرة التقديم والتأخير باهتمام البلاغيين، ذكر الجرجاني أنه "باب كثير الفوائد، كثير التصرف، بعيد الغاية، لا يزال يفترلك عن بديعه، ويفضي بك إلى لطيفه، ولا تزال ترى شعرا يروقك مسمعه، ويلطف لديك موقعه، ثم تنظر فتجد سبب أن راقك ولطف عندك أن قدّم شيئا وحوّل اللفظ عن مكان إلى مكان).[١٠] والواضح أن الجرجاني قد أشاد بظاهرة التقديم والتأخير في تحقيق الفوائد الكثيرة المتمثلة بإيجاد المعاني الجديدة، وتحقيق اللطف والرقة في المعاني، والتأثير في النفس بعيدا عن الفتور، فيزيد المعنى توهجا، ويحسن اللفظ جمالا، ويزيد المبنى فائدة، ويرسخ في الذهن نتيجة الخروج عن الأصول النحوية.

ويأتي التقديم والتأخير بغية تحقيق الفائدة الجمالية، فهو " تتبع خواص تراكيب الكلام في الإفادة، وما يتصل بها من الاستحسان وغيره، ليحترز بالوقوف عليها عن الخطأ في تطبيق الكلام على ما يقتضي الحال ذكره"[١١]، وتتمثل الأغراض البلاغية التي تؤثر في القول فتزيده جمالا ، فالمسند إليه إذا تقدم فإنه يتمكن من ذهن المتلقي، فيثير التشويق، ويكون أكثر وقعا في النفس، وقد يكون في باب تعجيل ذكر المسرة والخبر المبشر وإقصاء لما يحزن ويذم، والتبرك إن كان في لفظ الإله ورسله، والتخصيص والتعظيم والتحقير والتقرير،[١٢] برز في الجمل الإسمية والفعلية في شعر أديب ناصر:

أ) (التقديم والتأخير في الجملة الاسمية)

- تقديم المسند إليه على المسند (تقديم الخبر على المبتدأ):

إن ظاهرة التقديم والتأخير ظاهرة مؤثرة؛ تمنح المبدع مرونة وحرية على مستوى اللغة والتعبير، ليملك سعة من الاختيار في الترتيب والمجانسة التي تنسجم مع البغية الأدبيّة، وبما أنها تنتمي للانزياح فهي موصولة بالأغراض النفسية والدلالية والجمالية - بل شك- من خلال كسر التوقع، وخلق علاقات لم تكن موضوعة من قبل.

وإن كان الانزياح التركيبي قائما على مخالفة التراتبية المألوفة في نظام الجملة عن طريق انزياحات متعددة في إطار اللغة؛ فإن تقديم الخبر على مبتدئه في نطاقها.[١٣] ومن المعلوم أنّ الأصل في الجملة الاسمية تقدم المسند إليه على المسند، باتّفاق النحاة، إلا أن ثمة حالات لا يعتمد فيها الترتيب المعياري من تقدم المبتدأ على الخبر، وفق شروط نحوية وغايات بلاغية، وقد أورد سيبويه جواز التقديم ممثلا بـ " قائم زيد"،[١٤] ويعمد الشاعر إلى التغيير المعياري الموضعي ليضيف إلى النص دلالات إيحائية، منها: **التشويق إلى المتأخر** كما في قوله في قصيدة (لي كل شيء في البلد):[١٥]

لي نجمة في بيت لحمٍ
تؤنسُ الرّعاةُ
يفرُشون حقلهمْ
ويَسهرونْ

والشاعر المبدع من يلج إلى الكلمات مدركا أهميتها فيغير في ترتيبها حتى يعزز الدلالة، وها هو يقدم الخبر (لي) على المبتدأ المصدر المؤول (نجمة)، تشويقا للمتأخر ولمعرفة المسند، وقد اشتمل هنا على الصورة البصرية فعزّز سمة التشويق، يخلق بذلك مسافة توتر وصولا إلى المعنى بإعادة تشكيل وتحقيق انفعالية خاصة بالمعنى المراد وهو قضيته النضاليّة التي تجعل منه ومن كلّ منتمٍ

صاحب حق، أطّر النجمة بمكان، ثم وصفها بالمؤنسة. ومنه ما ورد في قصيدة (عودة):[١٦]

وكانَ يَسْتفيقُ،

كلّ لحظةٍ في صدرِها، الحنينُ

وهكذا أنا

نسيتُ كُلَّ شيء

قدم الشاعر خبر كان (يستفيق) على اسمها (الحنين) في حالة من التشويق لما تأخر ذكره، ويبدو أن هذا التأخير والتقديم، ليس ضربا من العبث اللفظي، بل هو صانع للدلالات والقيمة البلاغية، فتقديمه "ليتمكن الخبر في ذهن السامع لأن في المبتدأ تشويقا له".[١٧] تظهر القيمة الأسلوبية في تقديم ما لا ينتظره المتلقي على ما ينتظره، بتلاعبه اللفظي، وارتباط القضية التي يتبناها الشاعر باللحظة المنتظرة، واللحظة الكامنة في الذاكرة، ومن أمثلته الدالة أيضا ما ورد في قصيدة (رسائل إلى حبيبتي):[١٨]

ليسَ في رَكبي معَ الزَّاد الّذي عندي ابتسامة

إنّني يمّمت شَطرَ البَعيد

قدم الشّاعر خبر ليس (في ركبي) على اسمه (ابتسامة) تشويقا واستثارة لمعرفة ما تأخر، فالمتلقي ينتظر معرفة ما يخفيه المتكلم في ركبه، أو في جعبته ليصل في ختام السطر الشعري إلى كلمة ابتسامة بما تحمله من ألم لعدم وجودها، وعدم امتلاكها أو القدرة على وضعها في مسيرة الركب، وتتجلى القيمة الجمالية الأسلوبية بإثارة انفعال النص، بزيادة المسافة الفاصلة بين المألوف وغيره.

ومن دواعي التقديم **التنبيه على أن المقصود خبر لا نعت**، وفي ذلك يقول أديب ناصر في قصيدة (بغداد والنخل والحمام):[١٩]

لها النَّخيلُ

والهديلُ

والصّهيلُ

والمطرُ

لها النّشيدُ

جيء بالمسند (لها) متقدما على المسند إليه (النخيل) تنبيها أن المقدم خبر لا نعت، فأصل الكلام: النخيل لها، وكذلك الأمر مع (لها النشيد) قدم الخبر على مبتدئه، فالبدء بالجار والمجرور في هذا السياق يجعل المتلقي يتوهم لابتداء الجملة بـ (لها)، صفة لما قبلها.[٢٠] و هذه الصيغة تثير توهم المتلقي إلى أن الجار والمجرور صفة، فالنكرة تستدعي النعت في العادة، ودفعا للتوهم عمد الشاعر إلى التقديم، داعما الصيغة اللغوية بجمالية الانفعال النصي.

يؤجل الشاعر الاسم (المبتدأ) على شبه الجملة مجريا تبادلا موضعيا، يتقدم الخبر على الذات(النخيل)، والنشيد، فتعمق الأصداء الجمالية، وتبرز الوقع المعنوي، قد يكون متعلقا بالحالة النفسية للشاعر أسقطها على النص فبرزت في صورة اغتراب وحنين نصي من خلال مكوناته، التي تتناوب الأصوات، وما ألفه المتلقي متقدما قد تأخر، وأثار رغبة وتفاعلا، فاحتفظ الشاعر بلحظة وعرض حالة، وأسقط الجوانب الثابتة بتذييله من خلال الجملة الاسمية (لها النشيد).

ومن التقديم ما يراد به التخصيص بالمسند إليه[٢١]، منه ما قاله أديب ناصر:[٢٢]

وكانَ لي في كلّ رَبْوة حُداء

لعالَم مُسالمٍ جديدٍ

تقدم المسند (لي) على (حداء) لفتا للنظر، وتنبيها أن ما قدّم مناط الاهتمام والاختصاص وإعطاء الاهتمام للركن المقدّم، فالجار والمجرور وما يشير له من ملكية المتكلم للحداء هو المقصود بالعبارة الشعرية، ومن دلالاته الجمالية.

يمارس أديب ناصر حالة من التحفيز أو لنقل استفزاز المتلقي ذهنيا، منطلقا من فلسفته الإيديولوجية، فالقارئ اعتاد الترتيب وسطوة المعيار، لتأتي تقنية

الانحراف بتقديمها وتأخيرها تثير الانتباه، فتوجد حالة من الوعي الإدراكي الجديد، حول المعنى، وما يخالطها من صورة وعاطفة، بتقديم خبر الناسخ على اسمه، فهو نوع من الاهتمام بالمقدم الاهتمام الذي غدا مؤثرا نفسيا، وصانعا للانفعال الذهني، مشغلا المتلقي بتتمة الكلام، وتحقيق التوتر.

و من تقديم الجار ومجروره الممثل بالخبر على اسم الناسخ (إنّ) في قصيدة (الدم المتوج) يقول:[٢٣]

إن لي جسدا سيأويني

يجمعه الصغار

فقد قدم أيضا شبه الجملة على المسند في حالة من العناية والاهتمام من جهة، وتخصيصا بالمسند إليه، وتركيز الانتباه على المقدّم، لأهميته في النص الشعري، فالمعنى يدور حوله، ويرتكز إليه الشعور والفكر، والجسد مختص بالشاعر المتكلم.

إن هذا التقديم فيه تعزيز لشعور الشاعر أديب ناصر الذي عمد إلى تحريك العناصر مؤثرا النظام الانزياحي على النظام الأصلي، فعبّر عن حالته النفسية، والقلق الذي يسيطر عليه، وما كانت حالة التركيز إلا نوعا من ربط المعنى بالشحنة العاطفية الوجدانية، وتحقيق بثّ دفقاته النفسية ومشاعره، متخذا تقديم ما له أهمية لافتا الانتباه أو مخصصا، فبرزت بنية جمالية في النص.

ب) التقديم والتأخير في مستوى الجملة الفعلية:

تسير الجملة الفعلية وفق قانونها النحوي المرتبط بالترتيب المألوف الذي يبدأ بالفعل يليه الفاعل والمفعول به وتتمة الجملة، يبدو أن الكلمات ترتبط ضمن بناء الجملة أو التركيب مندمجة مع الحالة النفسية التي يعيشها المبدع سواء كان قد عايشها أو نقل أحداثها وشهدها ، لذا فإنه يحاول من خلال الظواهر اللغوية أن يؤثر في المتلقي، موجدا حالة من التفاعل أو التآلف الفني

ضمن الموجود في محيط الطرفين بعيدا عن النقل المباشر وما يحمله من السآمة والملل وصولا إلى حالة من الاندفاع والإدهاش.

بما أن ظاهرة التقديم والتأخير لم تكن محدودة فقد أتاحت للشعراء طريقا واسعا ضمن النصوص الشعرية، حيث تقوم على المرونة والحرية في التغيير والاستبدال والتغيير على مستوى الجمل الاسمية والفعلية، أو على مستوى متممات الجمل،[٢٤] كما أنّ هذا التشكيل الأسلوبي الذي يلجأ إليه المبدع يثري النص من خلال سلسلة من التعبيرات المؤثرة في المعنى، والتي ترسم بصمة خاصة حول طبيعة النصوص.

وهذا له علاقة بعملية الاختيار الأسلوبي المقصود، الذي يسلكه المبدع بغرض التنويع الذهني والمتخيل، باثا حلقة رابطة بينه وبين المتلقي ليشاركه النص، وجدانيا وعاطفيا وجماليا،[٢٥] قد يكون الاختيار مقاميا أو نفعيا يتجلى بالسياق تارة وبمقتضيات التعبير تارة أخرى مع وجود علاقة بينهما تظهر من خلال التشكيلات الأسلوبية، توجد مفارقة وخروجا عن المألوف، فتبلغ الغاية في الوصف والتأثير، بمخالفة قصدية .[٢٦] وقد ورد التقديم والتأخير على مستوى الجملة الفعلية في شعر أديب ناصر ضمن حقول متعددة أولها تقديم الفاعل على الفعل، وثانيها تقديم المفعول به على الفاعل، وثالثها : تقديم شبه الجملة على الفاعل والمفعول به.

١-تقديم الفاعل على الفعل

ومن التقديم والتأخير يقول في قصيدة (الفاو تقوم بزيارة سرية إلى يافا):[٢٧]

لكنَّ الصَّوتَ يُبشِّر بالنّيرانِ

بِمعجِزةِ الألوانِ

كَصوتِ سماءٍ تعزِفُ لحن عجيبتِها

وكَصوتِ طفولتِها

يَتراقصُ

يبدو ظاهرا أنّ الجملة (الصوت يبشر بالنيران) قد تقدم فيها الفاعل في معناه على الفعل، ثم دلّ عليه الضمير المستتر، وما كان هذا التقديم نوعا من العبث، بل هو مقصود وسيرَ المعنى؛ فالشاعر يخصص الفاعل بتقديمه، إظهارا للمكانة والرفعة، يطمح من خلال البيت إلى الفخر بقيمة الصوت العربي الثائر الذي يبشر بالنيران والثورات والعزيمة التي تنطوي عليها هذه المفردات، وهذ الفخر والتخصيص، فالانزياح التركيبي له أثر واضح في تجلي الشعرية، بكسر الرتبة، والبعد عن النمطية، ويقدّم شبه الجملة (كصوت) على الفعل (تعزف) في محاولة للفت الانتباه للقارئ، وإيعازا بأهمية الركن المقدم، الذي يحمل بين طياته صورة ذهنية تسعى إلى طرح مقدار التفاعل الطبيعي ، يشير إلى الصوت الثائر الذي سيكون سببا في دفع أهل فلسطين و دفاعهم عن الأرض المحتلة، وكيف سيغدق الفوز الفرح، كما بادر إلى تقديم الفاعل على فعله في قصيدة (نحن من شهداء الأقصى) إذ يقول:[٢٨]

فُكلّنا المآذنُ.. الأجْراسُ.. والأبوابُ تَنتظِر
وكُلُّنا الشّهيدُ والدموعُ والمُكبّرون يَسْهَرون
أجسادُنا الّتي تَناثرتْ
لا تَتركُ الحَرَمْ

تقدم الفاعل (الأبواب) -في المعنى- على فعله (تنتظر) وكذلك فعل مع الفعل (الشهيد) وما عطف عليها على الفعل (يسهرون) في حالة تخللها التعظيم للدور الكبير الذي يشكل علامة فارقة على كل الأصعدة، في تكاتف الأديان والأجناس العربية للوصول إلى الحق، وفي السهر المتواصل من الشهداء والدموع التي تذرف، ومن يكبر: الله أكبر، مجد قديم ترتبط به هذه الدلالات، لا يبتعد عن الحاضر المحزون الذي يسيطر على العرب؛ ليلمس القارئ من خلال هذه الجزئية نوعا من التوبيخ أو لنقل العتاب لما آل له الحال، بعد سلسلة من التضحيات والمقاومة والثورة، وتتضح القيمة الأسلوبية في تناسب الدال والمدلول، والتصوير المؤثر.

وبغرض التنبيه قد قدّم الفاعل في قصيدة (بل أنت أنت):[٢٩]

ماذا لَو أنّ بُكاءَ الطّفل نَبّهها

وحرّك القلقَ المكبوتَ والجدلا

ماذا لو أنّ دمًا من جرحِ إصبعهِ

قَد مسّ مُرتعشا مِنديلها الثّكِلا؟

فتقديم المسند إليه(بكاء) و(دما) على المسند على الترتيب(نبهها)و (مسّ)، تنبيها على الحذر، الاهتمام بالعنصر المتقدم، فالضرورة تقضي بالتيقظ إلى بكاء الطفل، والجرح الذي قد يمسّ المنديل، وهو معنى يحمل معاني الفقد وتفاصيلها المختلفة صغرت أو كبرت.

يحتكم التقديم والتأخير إلى الموقف اللغوي والسياق المعنوي، فلم يكونا رغبة في التغيير أو تفننا فحسب، إنّ له باختلاف المعنى، وتأدية الغرض الأسلوبي المناسب في ترتيب العناصر.[٣٠] فالوضع الترتيبي للجملة مقصود لمعناه، مرتبط بحالة الانفعال التي يعيشها المبدع.

٢-تقديم المفعول به على الفاعل

ومن ظاهرة التقديم والتأخير ما قد جرى في تقديم المفعول به على الفاعل، نجده في نماذج متعددة، منها ما يصبّ في غرض الاهتمام، فالمفعول به أهم بالنسبة للشاعر من الفاعل،[٣١] حيث يقول في قصيدة (مناجاة) :[٣٢]

وَقَفْتُ وبَينَ صُخورِ (الهُدا) تُراقبني الأنجمُ النائياتُ

وفي موضع آخر في قصيدة (مناجاة) يقول:[٣٣]

وقدْ لوّع الوجدُ غُصنَ العَرار وراحَت تُدغدغهُ الوشوشاتُ

من الملاحظ أنّ الشاعر قدّم المفعول به الممثل بالضمير (ياء المتكلم) على الفاعل (الأنجم)، في تقنية تفضي إلى العناية والاهتمام، ورفع الشأن، فالشاعر لا يهمه من يراقب بقدر اهتمامه بالمراقب الذي يقع عليه الفعل، يلفت بتقديمه نظر المتلقي إلى حالة القسوة التي يعيشها، تشهدها الأنجم لا بل وتراقبها، لتنتقل حالة

الحزن واللوعة إليها بشعورها بأثر الأحداث، وقدّم المفعول به (ضمير الغائب المذكر) في (تدغدغه) على الفاعل (الوشوشات)، يصور حالة من التفاعل بينه وبين موجودات المحيط، وعند البدء بقراءة السّطر الشّعري يخالجه شعور بما يهمه، ويلامس همومه، يطرق المشهد باب المشاعر، الوشوشات تقوم بفعل الدغدغة، قدم المفعول به لأن المقصود بالأهمية هو من وقع عليه لفعل، وهو غصن العرار نبات الزينة جرسي الشكل، فعندما تتم الدغدغة والملامسة كأن الأجراس النبتية تتحرك، وتحدث صوتا، وهي أولى بالتقديم، فالفعل حاصل والفاعل قائم أما ما وقع عليه الفعل فلم يتأثر دائما بالإيجاب كما هذي النبتة.

يجمع الشاعر بين الانزياح التركيبي والدلالي، محدثا حالة من التفاعل والاندماج مما يحفز المتلقي إلى بين الانزياح أثر جمالي، وإثراء معنوي، وكشفا عن المعنى الذي أسقط على الموجودات.

وتستمر ظاهرة التقديم والتأخير ضمن مشاهد شعرية يعرضها الشاعر، منها ما ورد في قصيدة (كتمان) التي يقول فيها:[٣٤]

ويُعجبُني البوحُ عبرَ المَدى

تَناقلُه الزّهرُ والأنجمُ

يستمر أديب ناصر في تقديم المفعول به على الفاعل ضمن قصائده على اختلافها وهي ظاهرة بارزة في شعر أديب ناصر ، فصوت الشاعر بصوت الأنا محط تركيز، والأشياء بضمير الـ (هو) موضع اهتمام أيضا، تتقدم لتعكس صورة البوح وبث الشكوى أو التعبير الذي يمثل حالة سائدة، لكنه ليس على العلن بل هو إسرار للطبيعة، فهو حالة من الكبت والعنف النفسي التي تمر في أحداق الناس، ومعيشة الشعوب، يحدث بذلك سمة موسيقية متناغمة مع التركيب، ليخرجها من قالبها العادي، إلى قالب جمالي، ويكرر الظاهرة بغرض التحذير فيقول في قصيدة (الدم المتوج):[٣٥]

انفُذْ بجلدِك

ولُتُطارِدُني حِبالُ المِشنقَة

انزاح الشاعر تركيبيا في السطر الشعري مقدما ياء المتكلم الممثلة للمفعول به على تركيب (حبال المشنقة) الممثل للفاعل، فالشاعر لا تهمه حبال المشنقة بقدر ما يهمه أنه جزء منها وداخل إزارها، فقد طاردته وتبعته قاصدة إياه، فبدت بين السطور حالة التعب التي اعتورت جسده، حتى أنهكته، عمد إليها من خلال التقديم والتأخير ليبني المعنى بدأب واستمرارية وتأثرا.

٣-تقديم شبه الجملة على الفاعل والمفعول به:

إن تقديم شبه الجملة يدخل ضمن حالة الفصل بين مكونات الجملة فعلية كانت أم اسمية، فهو انزياح عن الأصل، غايته تصب في المعنى، ومع ذلك فإنه يدل على العناية بما عدل عن أصله، وخرج عن مألوف الكلام، فيفضي بلفظه ومعناه إلى حالة من الإبداع الشعري، ويؤكد ذلك الجرجاني في قوله: " واعلم أنّا لم نجدهم اعتمدوا فيه شيئا يجري مجرى الأصل غير العناية والاهتمام، ومعنى ذلك أنه قد يكون من أغراض الناس في فعل ما، أن يقع بإنسان بعين ولا يبالون من أوقعه".[٣٦] ومن التقديم ما يدخل دائرة الفصل عند وجود شبه الجملة بين مكونات الجملة الرئيسة، في سبيل معنوي تحتاجه الجملة.

ومن المعلوم أن الجملة لها قواعد ثابتة لكن " الوصل بين المتلازمين أمر واجب الحفاظ عليه التزاما باتّساق الخطاب نحويا، ولكن الشعراء لا يهمهم من اللغة أن تؤديه لوصفها معيارية، وإنما يهمهم ما تحمل من مكنونات نفوسهم من جهة ، وأن يحقق قدرا من الجمال يبتعد فيها عن العادي والمألوف إلى لغة الانتهاك والشرخ من جهة أخرى، تلك اللغة التي تزيد مسافة التوتر لدى القارئ، لتجعله دائم التواصل معها بحثا عن تأويل للمشكل منها وغير المؤتلف".[٣٧]

لقد عمد الشاعر في حالة من الفصل إلى تقديم شبه الجملة على الفاعل- مثلا- في مواضع مختلفة منها ما ورد في قصيدة (الدم المتوج) يقول:[٣٨]

وَأتى منَ الوَعرِ الجَبل

وَأتت إلى السَّهل التلالُ

فالأصل في الصياغة (أتى الجبل من الوعر) و (أتت التلال إلى السهل)، لكنه يثبت صياغته المنزاحة وفصل ما تلازم من الفعل والفاعل، مقدما شبه الجملة من الجار والمجرور، مشيرا إلى أهمية المكان في ابتدائه وانتهاء غايته، مسلطا الضوء عليها، باثا معنى يحدد أصول الأشياء ومبتغاها، فـ " العرب تتسع في الظرف والمجرور ما لا تتسع في غيرهما"[٣٩]، والصورة دالة على التفاؤل والأمل بغد مشرق رغم الصعوبات وسفك الدماء، يصل إلى تنبيه في أن الجبال العظيمة قد بدأت من الوعر، والتلال قدمت إلى السهول، وهي دعوة بالاندفاع.

و نجده يكرر تقديم شبه الجملة على الفاعل في قصيدة (الرسالة الأخيرة) يقول: [٤٠]

لمْ يعُد للنّور مَنفذ

ضاعتِ الشّمسُ مِن الدّنيا

أراد الشاعر بتقديم شبه الجملة (للنور) على الفاعل (منفذ) فاصلا بذلك التقديم بين ركني الجملة الفعلية الأساسيين، إلى توضيح صورة معنوية مرتبطة باللفظ دالة على الإبداع، فالنور لا منافذ له الآن، لم يتبق شيء يوصل إليه، وهي صورة سوداوية تنتاب المرء إن فقد الأمل، ويظهر الشاعر حالة من اليأس التي نفت وجود النور، العنصر المقدّم، فقد قدمه لإبراز أهميته، ولفت الانتباه، واستحضارا لحالة السواد التي تسيطر على نفسه.

عمد إلى تقديم شبه الجملة على الفعل والفاعل في قصيدة (السموع والجدار) إذ يقول:[٤١]

فوقَ كلّ حِفنةٍ مِن التّرابِ قام ظِلّهم

وليس تُخطِئ الأقدامُ غايةَ الهَدف

تقدمت شبه الجملة (فوق كل حفنة) على الفعل وفاعله، ولعل في تقديم شبه الجملة (فوق كل جفنة) على الجملة الفعلية (قام ظلهم) حالة من تقديم المهم

المجهول وتأجيلا للواضح المعروف، مؤجلا العنصر الحركي، فاستدل بالمكان وهيأ للنظر الذهني نحو الحالة الحركية، فجعل النص نابضا، حيويا، يتسارع بشكل تدريجي، من خلال واقع ملموس، بدأت من الماضي بدلالة (قام) لكنها مستمرة.

بناء على ما سبق من النماذج وهي جزء لا كل، من الواضح أن الشاعر قد أبرز ظاهرة التقديم والتأخير فأثرى النصوص، وزادها وهجا بأبعادها الجمالية الدلالية، صوّر ورسم معالما للحالة التي يعيشها العرب في أماكن مختلفة، ورصد السمات النفسية، والحافز النفسي، وما تناسى ما دعا به إلى الوحدة.

مع تقديم أركان الجملة ، تتم عملية من التبادل في علاقات المجاورة، يتقدم المفعول به أحيانا، وتتقدم شه الجملة أحيانا أخرى، وصولا إلى حالة من الحركة التي تنساب بسهولة هادمة تلك العلاقات الترتيبية، فتؤدي إلى حالة تحطيم بنيوي، وفتح الآفاق لبناء جديد واحتمالات متعددة الأوجه، فتبعد في ذات الوقت عن القارئ الملل، وتعيق التفكير الرتيب وصولا إلى البنى والمعاني الجمالية.

يعد الخطاب الشعري عند أديب ناصر سبيلا يعمق الأسلوب الجمالي من خلال نمطية، وطريقة الأداء الشعريّ الذي يميّز العنصر ذا الأهمية.

المبحث الثاني: الحذف

تمثل ظاهرة الحذف نوعا من الإسقاط للحرف أو الكلمة أو الجملة، سواء زاد أو قلّ، وقد يأتي في حركة أو معنى أو لفظ، ويدور المعنى في ثلاثة اتجاهات قطعا وقطفا وإسقاطا.[٤٢] وقد أورد الجرجاني في ذكر الحذف أنه :" باب دقيق المسلك، لطيف الأخذ، عجيب الأمر، شبيه بالسحر، فإنك ترى به ترك الذكر أفصح من الذكر، والصمت عن الإفادة أزيد للإفادة، وتجدك أنطق ما تكون إذا لم تنطق، وأتم ما تكون بيانا إذا لم تبن"[٤٣] .فهو نوع من البلاغة ذي الإيحاءات الجمالية التي تعزز الدلالة، وجانب من الفصاحة في الإتيان بأقل الكلمات للمعنى.

وهو حالة من الخرق المنظم، للنظام اللساني، في حالة إبداعية ضمن علاقات القواعد المعيارية والانحرافات الأسلوبية، وصولا إلى السمات الجمالية[٤٤]،

ويستمد أهميته في عدم إيراد المنتظر من الألفاظ، فيفجر الشحنات الذهنية الموقظة، ويعزز النشاط الفكري وصولا إلى المقصود من الحذف، ضمن علاقات محددة في النص، في علاقة قبلية.[٤٥] فالحذف عدول عن الأصل، ومطلب بلاغي، وغاية جمالية تتطلب من المتلقي الكشف والربط، ولا يأتي الحذف اعتباطا بل يحتاج دليلا على المحذوف، وهذا الدليل قد يكون مقاميا أو مقاليا دون أن يحدث ضررا أو خللا في المعنى أو الصناعة اللفظية فيؤدي إلى التعارض النحوي.

أما الدليل المقامي أو الحالي فيستدل عليه من خلال المقام الذي يرد فيه، كمن يقول لمن تكلم فسكت: حديثك، أي تابعه، فما حذف معروف بدلالة الحالة التي هو عليها، فإن خلا من الدليل وقع صاحب الحذف في الخطأ ، وحصل الضرر، وقد يحصل ضرر صناعي في حال حصول خطأ في التركيب.[٤٦] أما الدليل المقالي فيكمن في وجود الدليل اللفظي، حيث يستدل به على المحذوف، حيث لا تعاد اللفظة مرتين لوجودها سابقا في المقال ذاته.[٤٧] .

ولا ريب أن الحذف له مسوغات وأسباب منها : الإيجاز أو الاقتصاد اللغوي، من خلال التركيز على الألفاظ ذات الأهمية ، والمشاركة الفنية للقارئ ليكون جزءا من العملية الإبداعية، فتحيا قدراته الذهنية ومواطن الاستيحاء وتفسير الدلالات، وصولا إلى المتعة الفنية ، فهو " خصيصة أسلوبية باهرة في صناعة الفن القولي، تتأتى أهميتها من دورها الفاعل في إنتاج الدلالة وإبداعها، وكذا في إحداث شراكة لغوية بين الباثّ والمتلقي"..[٤٨] قد جاء الحذف في خطاب أديب ناصر على صور متباينة في التراكيب اللغوية.

عند تتبع الانزياح التركيبي في نصوص أديب ناصر نجدها زاخرة ، منها ما وقع على مستوى الحرف، أو الكلمة أو الجملة وهو ذو أهمية تصقل النص، لأن " اللغة تتحول لتعطي للكلام معنى"[٤٩] بما يوائم السياق البلاغي المقصود، هادما اللغة العادية ليعيد للنص رسما جديدا يشارك فيه المتلقي، ومن خلال الشواهد

نجد من الإضمار ما يؤدي إلى التأويل وتتعدد وجهات النظر، ومن الحذف ما يتعلق بالحرف، كحروف النداء والعطف.

يعد النداء طلبا للإقبال، وتنبيها، ويتم باستعمال حروف معينة، للقريب والبعيد، مثل الهمزة وأي، و يا، وأيا، وهيا، و وا، في سبيل تنبيه المخاطب لسماع الحديث[٥٠]، ويجوز حذف حروف النداء إلا مع النكرة المبهم لأن الأصل فيها النداء، كأن يقال: يا أيها الرجل،[٥١] ومن حذف أداة النداء ما ورد في قول أديب ناصر في قصيدة(الرسالة الثالثة) :[٥٢]

حبيبتي

لا تَعْتبي عليّ

ويشير العلماء أن حذف الأداة له وقع بليغ، إذ إن المنادى له دلالة في نفس البليغ، يكون أقرب منازل القرب من المنادي، فلا يحتاج لذكره لشدّة القرب [٥٣]، فقد ضمن رسالته الثالثة إلى حبيبته يلجأ إلى حذف النداء وهذا لقرب المخاطب والتصاقه به، والتقدير (يا حبيبتي)، فهو يشير إلى حالة شعورية يعمها الحزن والقلق والاضطراب، يحاول لوم محبوبته ويلتمس عدم وصفه بالأسر – على سبيل المثال- فهو رغم كل الفراق قريب. لأن المحبوبة تسكن قلبه فلا يشعر بالعد المكاني.

ويقول في موضع آخر في قصيدة (غاليتي):[٥٤]

غاليتي .. لا تَسألي مَن أنا

فلست أدري في الهوى من أنا

عمد إلى حذف حرف النداء، دليلا على القرب المعنوي للمخاطبة وهي الغالية والمحبوبة، وهو في حالة من الاضطراب ، وعدم الاستقرار إلا من خلال هذا القرب وهتاف الحب الجامع بينهما، فهما مشتركان فيه مما يؤدي إلى عدم وجود نوع من الاغتراب النفسي بينهما.

ويكون الحذف في الظاهر مع تقديره ذهنيا، بقصد التقرب والملاطفة نتيجة حالة الاضطراب والإحساس بضرورة إقامة التوازن، فيأنس المخاطب [٥٥]، فالكلمة تنهل معناها من خلال السياق الذي ترتبط به، فالكلمة تستدعي ألوانا أخرى من محيطها لتصل إلى تناسب [٥٦] ورد في قصيدة (أناشيد) :[٥٧]

عراقَ العُربِ يا أملًا

بكِ الآمالُ تزدهرُ

عراقَ العُربِ يا البُشرى

حذف حرف النداء لقرب العراق منه والتماهي والالتصاق الوجداني الشعوري، والتقدير (يا عراق العرب)، فهو يؤكد هذا التلاقي بفخره، مزهوا بها في تمثيلها للأمل المزدهر، وفي كونها بشرى للعرب.

ويقول حاذفا أداة النداء :[٥٨]

فلسطينُ مَن خانَ خُبزَ العشاءِ؟

وسُلّمَ سيّدةِ العَالَمين؟

يبدو الشاعر متعلقا بفلسطين، يحاول استثارة همم العرب، ويوقظ فيهم الهمم بعد النكبة، وكأن الشعوب العربية كان من بينها من خان فسلمها، وقد تكرر النداء في القصيدة مرتين مع حذف حرف النداء؛ تأكيدا على قرب فلسطين من نفس كل عربي غيور .

ويبدو أن الشاعر يحاول إزالة كل عائق يفصله عن فلسطين، فلجأ إلى حذف أداة النداء، فاقترب مكانيا، واختزل الفجوة الزمانية في الوقت ذاته.

نجد أنّ النداء مرتبط بالحالة الإنسانية، والشّعور بحاجة ما، وتعبير عن الحبّ والألم والتعلّق، أو الضّيق، وقد تصل إلى مرحلة الإنهاك فيحذف الأداة.

إنّ حذف العاطف ظاهرة لفظية تقوم على" سرد عبارات أو كلمات مفردة في شكل متوالية، من خلال حذف الروابط بينهما؛ لتعطي تأثير المتوالية المنغمة، تهدف للوضوح والخصوصية المطلقة لكل لفظة من لفظات المتوالية"[٥٩]، وقد

برزت في شعر أديب ناصر في مواضع منها ما جاء في قصيدة (واحة الأشواق) ، يقول فيها:[٦٠]

أنا وغادةُ الصحراءِ

حَبيبتي

أُنشودتي

رَفيقتي

رفيقةَ الطموحِ والآمال والحياة

كنا على ميعاد

يعمد الشاعر إلى حذف حرف العطف، والواضح أن الحذف لم يؤد إلى خلل في المعنى لوضوح الدلالة، فقد حشد المعاني الدالة على وصف المحبوبة في بوتقة واحدة، وكأنه قد لجأ إلى الحذف لدلالة نفسية، فحافظ على توازن المعنى، ووزن التفعيلة، فالصفات" إذا ذكرت في مقام التعداد فتارة يتوسط بينها حرف العطف لتغايرها في نفسها وللإيذان بأن المراد ذكر كل صفة بمفردها، وتارة لا يتوسط العاطف لاتحاد موصوفها وتلازمها في نفسها، وللإيذان في تلازمها كالصفة الواحدة"[٦١].

و قد حذفت الواو أيضا في قصيدة (النشيد) في قوله:[٦٢]

شجرُ الزّيتونِ..

لا أروعَ منا والازمنةُ على الطّرقات

تمدُّ ملايينَ الأعناقِ

إلى الرّايات

إلى زمنِ العزَمات

إلينا

حينَ أتيْنا..

قد حذف حرف العطف (الواو) فالتقدير: (وإلى الرايات، وإلى زمن لعزمات، وإلينا)، والقرينة دالة في معناها على العطف، فضبط الوزن، وإيقاع التفعيلة، دون اختلال فأعطاه جمالا وتناسقا.

ومما يلاحظ أن الحذف زاد بلاغة الجمل، وأوجد فعالية أكثر تأثيرا من الذكر.

ومن حروف العطف التي حذفت في شعر أديب ناصر (الفاء) في قصيدة (القدس صدام):[٦٣]

نادت فلبّى.. تناديه يلبيها

لجأ الشاعر إلى حذف حرف العطف (الفاء) فالتقدير (تناديه فيلبيها) في مطلب عروضي أولا، وغاية تمنح للمعنى معنى جديدا، فالشاعر لا يفصل الحدث زمنيا، إنما لم تستغرق تلبية الطلب وقتا أو مهلة.

تؤدي عملية الحذف إلى الإثراء اللفظي، وتعدد التفسير للنص الأدبي، وتعميق المعاني، واتخاذ البلاغة ذريعة لهذا الحذف، فالإيجاز طريق تكثيف، والتكثيف سبب اكتناز، والاكتناز قابل للاستيحاء.

كما حذفت الكلمة في دواوين أديب ناصر، في مواضع كثيرة، سواء كانت اسما أو فعلا، يقول في قصيدة (ميلاد الحياة):[٦٤]

أيُّ مَهدٍ .. أيُّ لحدٍ؟
أيُّ خَدٍ.. أيُّ وردٍ؟
أيُّ رَدٍ.. أيُّ وعدٍ؟
أيُّ زَند.. أيُّ قيد؟
أيُّ قُربٍ. . أيُّ بُعدٍ؟
يتألّم؟ يتألّم؟ يتألّم؟

يحذف الفعل لوجود قرينة دالة على المحذوف ، دون أن يؤدي الحذف إلى اللّبس والغموض، والشاهد على الحذف في السطور السابقة هو تتمتها (يتألم، يتألم، يتألم)، فقد كان استخراج الحذف سهل المنال، قريبا من المتلقي،

فالحذف تقليل للتكرار، وزيادة في التشويق، وصولا إلى المحذوف، والتقدير: أي مهد يتألم.. أي لحد يتألم؟ أي خد يتألم .. إلخ، ليصل المتلقي إلى المسكوت عنه ،وتظهر القيمة الجمالية في التأويل ، وجعل المتلقي مشاركا في إنتاج النص، مضفيا الحيوية، لأن تعزيز قيمة التواصل مع النص من جهة وما يقابله في الواقع من جهة أخرى.

و من حذف الكلمة ، يقول في قصيدة (قد خطاها): [٦٥]

قُدْ خُطاها.. تدورُ فَزعى خُطاها
وإلينا .. كما تَرانا تَراها
أيُّها القُربُ.. أيُّ قُربٍ سوانا؟
أيُّها القُرب.. أيُّ قُربٍ سواها؟
أيُّها الحيُّ.. كيفَ حينَ التقينا
والتقينا.. وكانَ منّا فَتاها
أيُّها اللّيلُ.. ليس سرًّا فَدوْمًا
يبسُط اللَّيلُ من سُرانا سُراها

من الواضح أن الشاعر قد حذف الصفة (قُد خطاها الفزعة)، و حذف الفعل (إلينا انظر) وحذف الفعل (أيها القرب تقدم) و (أيها الحب تذكّر)، (أيها الليل ابسط)، وقد يكون الحذف متعلقا بالمتلقي بشكل أكبر، فهو على وعي بطبيعة الحذف، لوجود المدلول العقلي، " لأنه يدرك أن المحذوف مدلول عليه عقلا، ومن ثم يكون ذكره عبثا، وهو ما يعني تدخّل عملية التخييل في بناء هذا السياق، مما يؤكد بلاغيته، ويصلها إلى درجة عالية من الأدبيّة"[٦٦]

ويقول في قصيدة (أنا الجيش):[٦٧]

فربّي يُريد.. وشَعبي يُريد
وإنّ القويّ بإيمانهِ
يبارزُ بالفعل لا بالوعيدِ

إن السياق يحتم على المتلقي التقدير (ربي يريد الإيمان ، وشعبي يريد القوة)، وهذا يتعلق بالدائرة التي تفرض الإجابة اعتمادا على الشعور والعاطفة التي يكنها المتلقي للمطلوب المحذوف.

وهذا يعتمد على حالة وعي إرادي في بث الانطباع حول ما حذف، وتكون الإجابة تعبيرا عن الموقف، سواء ارتبط انطباعه بتقدير أو غيره، [٦٨] فالانطباع المألوف أن الله يريد لنا الخير وضرورة الإيمان بالقضية والدفاع عن الأوطان، والشعب يريد القوة وصولا إلى حالة الحرية المنشودة، وهو أمر يدرك ضمن الحالة الإرادية والانطباع الشائع.

كما عمد إلى حذف الكلمة في قصيدة (للبادئين من النهار) إذ يقول:[٦٩]

وازداد مجدا يوم ثار

وغدا.. وأصبح.. وابتدا.. ورمى.. وعلّم واستثار

يربط الشاعر –من خلال الحذف- الجانب الفكري بالنفسي واللغوي، سابحا بين الأبعاد الاجتماعية التي يعيشها الثائر، الذي تؤججه نار العدوان، فغدا مناضلا، وأصبح مقاتلا، وابتدأ رافضا، ورمى الحجارة، فهو يتوج الحذف بقيمة جمالية، تدور في محور صوتي، وتفاعل نصي، وكشف معنوي.

قد حذف الشاعر كلمات قد تكون (حقوقها، أمجادها، قوتها) أو (لو أمة سمعت، أبدت، ضحّت، زرعت، اتحدت...) فكثير من الاختيارات قد يصنعها متلقي النص انبثقت من صانع النص.

ومن أظهر صور الحذف حذف الجملة، تحذف خشية الإطالة، وبغية الإيجاز، وقد تكون الجملة المحذوفة اسمية أو فعلية[٧٠]، ومن مواطنها في شعر أديب ناصر في قصيدة (أنا الجيش) إذ يقول: [٧١]

سلُوا في الجَنوب.. سلُوا في الشّمال

سلُوا في السّهول .. سلُوا في النّجود

سلُوا البحرَ والجوَ موجًا ونجمًا

ملاحمنا هذه بل قصيد

إن مبرر الحذف في السطور السابقة هو وجود دليل على المحذوف،[٧٢] يعتمد أديب ناصر على الحذف محدثا حالة من التوقع من قبل المتلقي، ولكن هذه الحالة تتمازج بالموقف الذي يعرضه، فتلج إلى أغوارها بانسجام ، تؤمها المفردات الدالة، فهو في ما سبق قد حذف جملة كاملة في كل مرة (سلوا في الجنوب: ملاحمنا هذه بل قصيد) ، (سلوا في الشمال : ملاحمنا هذه بل قصيد) سلوا في السهول والنجود وذات الجملة محذوفة قد رصفها في نهاية السطور ، والسؤال المطروح : لم يلجأ إلى هذا الحذف والإضمار؟ لأنه يحاول التحرر من المألوف والعادي، ويدفع القارئ إلى التلاحم بحواسه مع النص، فيمتزج بالحالة الشعورية التي يعيشها الكاتب أو يعرضها، موقظا ذهنيته، مبرزا الدلالات المتعددة ، وحالة من الإغراء تجاه النص. ويقول في موضع آخر في قصيدة (أنا الجيش):[٧٣]

بكل الجهات.. بكل الملوك

بكل السلالات.. كل الحشود

أنا الجيش آشوره في الطراد

من خلال الحذف يفتح الشاعر الأبواب للمتلقي لاختيارات متعددة، فيبني علاقات دلالية ضمن هذه الاختيارات ، فالتقدير قد يكون: (بكل الجهات أنا الجيش آشوره في الطراد) أو (بكل الجهات أنا القائد الفذ إني همام) أو أي جملة قد تتناسب مع الجملة الشعرية، ولا تطيح بالمعنى أو تفقده معناه وفاعليته.

وقد ورد الحذف في صورتين الأولى حذف السؤال المكرر، والثانية حذف الجواب، في قصيدة (هذا رهاني) :[٧٤]

فبأيّ آلاء العراقِ...

بلى العراقُ.. تكذّبان؟

فالجملة المحذوفة في السياق على مرأى من المتلقي، وهي (تكذبان) ومتوقعة لكنه عمد إلى حذفها إظهارا للأهمية، ولفتا للمتلقي بأهمية الجملة التي سارع إلى إبرازها لاحقا، وحذف الجواب الذي يقتضيه الاستفهام (فبأي آلاء العراق.

فالشاعر يسعى إلى الحذف عند وجود دلالة لفظية أو معنوية، أو وجود جمع من العناصر المكررة التي تتقاطع في كلمات أو جمل، فالأفضل في هذا هو الحذف بديلا عن التكرار المؤدي إلى السآمة والملل، وطلبا للإيجاز والبلاغة، اعتمادا على القرائن، وخوفا من إطالة الكلام والإطناب، واللجوء إلى عنصر التشويق وتنشيط العقل المتلقي لإيصال رسالة المبدع.

ومن الحذف ما اتّصل بشبه الجملة، والمقصود بشبه الجملة الظرف بنوعيه الزماني والمكاني، وحرف الجر مع مجروره،[٧٥] ومن النماذج المحذوفة في هذا المقام ما ورد في قصيدة (نسخة من البرقية إلى الشهيد أحمد أبو الريش) فيها يقول:[٧٦]

ما أكثرَ الّذين كبّلوك..

ما أكثرَ الّذين سلّموك

قد كبّلوك

سلّموك

حاكَموك

لجأ الشاعر إلى توظيف الحذف في محاولة للكشف عما استبطنه من الأفكار، أو في محاولة جذب للمتلقي حتى يعصف بذهنه وفكره فيشده نحو النص تمحيصا وتحليلا، ومهما كان الأمر فإن في الحذف مآثر فيها نوع من استغلال الطاقة الإيحائية للمذكور في سبيل الولوج إلى المحذوف، وتنشيط الخيال ، فها هو الشاعر أديب ناصر يعمد إلى النص مستغلا الإمكانات الأسلوبية القائمة على الحذف كحذف أشباه الجمل، ورغم أنها فضلة لكن لها دلالات متعددة.

برز موضع الحذف في (كبلوك..) بلقمة العيش، أو بقيد الأسر، و (سلموك..) للجباة، أو للطغاة، و(حاكموك..) بعيشك، أو بين الوجود، وغيرها من أشباه

الجمل ما يوضح المقصود ويزيل الضبابية، كلها في باب مختزل، في باب القيد سواء أكان معيشيا أو فكريا، في إطار الحياة السياسية والاجتماعية والثقافية والأخلاقية، في محاولة من الشاعر نقد المجتمع عن سر السلوك الذي لا تقبله الفطرة.

فغياب الكلمات قد يعوّض بالعاطفة أو العجز عن إيجاد ما يناسب التركيب فيكتمل به المعنى، فيضع على عاتق المتلقي إحراز هذه المهمة، ولعل في الأبيات السابقة نقلا للشعور السلبي الغاضب المنفعل تجاه المحذوف ؛ فهو يسير في عجلة الاحتلال والحروب والفقد والتسليم، تتضح قيمة الحذف في كون المعنى يحمل إشارات ثائرة رافضة، فحذفت صيغة شبه الجملة للجار والمجرور، حتى إن المحذوف أحيانا لا يستحق الذكر لبشاعته.

ومن حذف شبه الجملة أيضا، النموذج الورد في قصيدة (الشهيد)، فيه يقول:[٧٧]

أيّها الأكبرُ.. أسرجِ جُرحنا
واتّخذ حبّ الملايينِ عرينًا
أيّها الأكثرُ.. هذي أمةٌ
من تراب هائلٍ شبّت بنينا
أيّها الأشهرُ.. تبقى علما
ما خُلِقنا.. ما عَشِقنا.. ما حَيينا
أيّها الأندرُ.. هذا قدرٌ
وعدَ الله، من قال بُلينا
أيّها الأقدرُ.. والله، رمى
ما رمينا إذ رَمينا أو رُمينا
أيّها الأمهر.. أطلق عشقنا
إنّ في بعض رُبانا ياسمينا

إن صيغة التفضيل تستوجب وجود شبه جملة بعدها، وهنا بدا الحذف جليا، وهذا الغياب قد يكون نوعا من حضور الشعور بالاضطراب والتوتر، فهو يولد دلالة أعمق وأقوى مما لو كان مذكورا فيها تتم عملية الاتصال بين المبدع والمتلقي في بناء لغوي، وشحن القدرات في الوصول إلى المحذوف.

وموضع الحذف تتابعا بدأ من (أيها الأكبر من العالم)، (أيها الأكثر في الهيبة)، و(الأشهر بين الحكام)، و(الأندر بين العالمين)، و(الأقدر على الأفعال)، و(الأمهر في المجازفة)، أو أي محذوف يستدل به الدارس ويقدره يتناسب مع السياق.

ولم يكن الحذف بطبيعته المكانية جائزا أو ذا كيان بلاغي في كل موضع، بل هو يتمظهر في دائرة الدلالة والصوت، فيخلق جوا من الانسجام والانفعال والشحن والإدراك والتجاوز من العميق إلى الأعمق ضمن بوتقة المعنى.

ينبغي العلم أن التحليل الأسلوبي يكشف عن الجانب الجمالي، وتجليات الإبداع في النصوص الأدبيّة من خلال تفكيك وتجزئة للعناصر اللغوية، والوصول إلى السمات الإبداعية والفنية لها، لتكون اللغة طريقا معبّدا أمام الدارسين لإطلاق الأحكام الأسلوبية، بصورة بعيدة عن الذاتية، فيصل إلى ممارسة نقدية موضوعية، كما يحاول من يلج إلى النص محللا تحليلا أسلوبيا أن يكشف الأسرار التي كانت سببا في طريقة التعبير، والرؤية المخبوءة وراء الأسلوب، وإذا كان مبدع النص قد خلق لغة من لغة فإن الباحث عليه مهمة الكشف عن طريق التشريح دون أن يفصل بين الشكل الخارجي والمضمون الداخلي[٧٨].

استعمل الشاعر أديب ناصر الانزياح التركيبي بصورة كبيرة، وعمد إليه بوجود حالة من الاضطراب والقلق، فعمق دلالة العبارة الملفوظة، وفتح أمام المتلقي آفاقا للمشاركة في البنية النصية في التعليل وإيجاد الأسباب، أو في ملء الفراغ، وتوليد المعنى، وإبراز الفكرة، وترك للمتلقي مهمة التشريح.

خلاصة البحث:

خلص هذا البحث إلى النتائج الآتية:

-تضافرت الظواهر التركيبية في شعر أديب ناصر مع الموقف الفكري والرؤيا التي يرسمها ويحاول إرسالها للمتلقي.

-إن استخدام الانزياح التركيبي سواء ضمن التقديم والتأخير أو الحذف، نقل العبارة الشعرية من المعاني الظاهرة إلى العمق، ليتجانس مع الهدف الجمالي في كسر القاعدة، وازدياد الانفعال، ومشاركة المتلقي في النص من خلال التحليل والتشريح.

- تعد تجربة أديب ناصر من التجارب التي استقطبت القيمة الفعلية للحظة الإبداعية، بما يتناسب مع المشهد والتجربة، حيث ناسب بين البنية اللغوية والتجربة النضالية، والموقف الوطني الذي جعل منه شاعر الموقف.

- تعد ظاهرة الحذف في شعر أديب ناصر وسيلة للتأويل، وتوجيه الدلالات وفق الحالة الحركية للنص من جهة وللمتلقي من جهة أخرى، ووفق الحالة النفسية القلقة للكاتب، مما جعل أقطاب النص الثلاثة مرسلا ورسالة ومرسلا إليه في حالة من التجانس.

- إن محاولة الكشف عن أسباب التقديم، أو الحذف، هو إشراك المتلقي بشكل حيوي في التجربة الإبداعية وتوليد الدلالات.

التوصيات:

-دراسة ظاهرة علامات الحذف وعلاقتها بالحالة النفسية للشاعر.

المصادر والمراجع:

-أحمد، إسماعيل، **الحذف عند الزمخشري**، المجلة الدولية للبحوث الإسلامية والإنسانية المتقدمة، مج٥، ع ١٠، ٢٠١٥م

-الأنباري، الإمام أبو البركات، **أسرار العربية**، تح: محمد بهجة البيطار، المجمع العلمي العربي، دمشق، ج١،

-الأنصاري، ابن هشام، **مغني اللبيب عن كتب الأعاريب**، تح: محي الدين عبد الحميد، المكتبة العصرية، صيدا، بيروت، ج٢، ١٩٩٥م، ص ٦٧٢

-بوقرة، نعمان، **المصطلحات الأساسية في لسانيات النص وتحليل الخطاب**، جدار الكتاب العالمي، عمان، الأردن، ط٢، ٢٠١٠.

-توماس، أ. سلوان، **موسوعة البلاغة**، تر: نخبة، تقديم: عماد عبد اللطيف ، ا لمركز القومي للترجمة، القاهرة، ج١، ط١، ٢٠١٦م

-الجرجاني، عبد القاهر بن عبد الرحمن بن محمد، **دلائل الإعجاز**، تعليق: محمود محمد شاكر، مكتبة الخانجي، القاهرة، مصر، ط٢، ١٩٩٢م

-جمعة، حسين، **جماليات الخبر والإنشاء، دراسة بلاغية نقدية**، اتحاد الكتاب العرب، دمشق، ٢٠٠٥م

-ابن جني، **الخصائص**، تح: علي محمد مختار، دار الكتب، ببيروت، ج٢، ط٣، ١٩٨٣م، ص ٣٨٢.

-جيرو، بيير، **علم الدلالة**، تر: منذر عياشي، دار طلاس للدراسات والترجمة والنشر، ط١، ١٩٨٨م

-حسن، عباس، **النحو الوافي**، دار المعارف ، مصر، ج١، ط٣، د.ت.

-الزبود، عبد الباسط محمد، **من دلالات الانزياح التركيبي وجمالياته في قصيدة "الصقر" لأدونيس**، مجلة جامعة دمشق، مج ٢٣، ع ١، ٢٠٠٧

-السامرائي، فاضل صالح، **الجملة العربية تأليفها وأقسامها**، دار الفكر، عمان، الأردن، ط٢، ٢٠٠٧

-السد، نور الدين، **الأسلوبية وتحليل الخطاب، دراسة في النقد العربي الحديث- تحليل الخطاب الشعري والسردي**، دار هومة، الجزائر، ج١، ٢٠١٠م

-السكاكي، **مفتاح العلوم**،، تح: نعيم زرزور، دار الكتب العلية، بيروت، ط١، ١٩٨٣

-سيبويه ،أبو عثمان، عمرو بن عثمان، **الكتاب**، تح عبد السلام محمد هارون، مكتبة الخانجي، القاهرة، ط٢، ١٩٨٨م،

-شبلنر، برند، **علم اللغة والدراسات الأدبيّة، دراسة في الأسلوب ، البلاغة، علم النص**، تر: محمد جاد الرب، الدار الفنية، القاهرة، ١٩٨٧م

-عباس، فضل حسن، **البلاغة فنونها وأفنانها، علم المعاني**، دار الفرقان للنشر والتوزيع، الأردن، ط٤، ١٩٩٧م

-عبد المطلب، محمد، **البلاغة العربية قراءة أخرى، الشركة المصرية العالمية للنشر**، لونجمان، القاهرة ، ط٢، ٢٠٠٧

-أبو العدوس، يوسف، الأسلوبية، الرؤية والتطبيق، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، ط١، ٢٠٠٧م.

-فضل، صلاح، **علم الأسلوب، مبادئه وإجراءاته**، دار الشروق، مصر، ط١، ١٩٩٨م

-القزويني، **الإيضاح في علوم البلاغة**، تعليق: محمد عبد العظيم الخفاجي، مكتبة الكليات الأزهرية، القاهرة، ج٢، ط٢، د.ت

-القعود، فاضل أحمد، **لغة الخطاب الشّعري عند جميل بثينة، دراسة أسلوبية بنائية**، دار غيداء للنشر والتوزيع ط١، ٢٠١٢م

-قليقلة، عبده عبد العزيز، **البلاغة الاصطلاحية**، دار الفكر العربي، القاهرة، ط٣، ١٩٩٢، ص١٨١.
-ابن قيم الجوزية، أبو عبد الله شمس الدين محمد بن أبي بكر، **بدائع الفوائد**، دار الكتاب العربي، المطبعة المنيرية، بيروت ، ج٣، د. ت، ص ٥٢.
-الكالوب، عيسى علي، **المفصل في علوم البلاغة**، مديرية الكتب والمطبوعات الجامعية، حلب، ٢٠٠٢م
-كوهن، جون، **بنية اللغة**، تر: محمد الوالي، ومحمد العمري، دار توبقال للنشر، الدار البيضاء، المغرب، ١٩٨٦م
-المراغي، أحمد مصطفى، **علوم البلاغة**، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان،ط٣، ١٩٩٣م
-المسدي، عبد السلام، الأسلوبية والأسلوب، الدار العربية للكتاب، ليبيا، تونس، م.١٩٨٦
-مصلوح، سعد، **في النص الأدبي، دراسة أسلوبية إحصائية**، عين للدراسات والبحوث الإنسانية والاجتماعية، ط١، ١٩٩٢م
-مطلوب، أحمد، **بحوث لغوية**، دار الفكر، عمان، ط١، ١٩٨٧
-أبو المكارم، علي، **الحذف والتقدير في النحو العربي**، دار غريب، القاهرة، ط١، د.ت
-ابن منظور، أبو الفضل، جمال الدين محمد، **لسان العرب**، دار الكتب العلمي، بيروت، لبنان، د.ت.
-الميداني، عبد الرحمن حسن حبنكة، **البلاغة العربية، أسسها وعلومها وفنونها**، دار القلم، دمشق، الدار الشامية، بيروت، لبنان، ١٩٩٦م، ص٢٤٢
-ناصر ، أديب:
-**الأعمال الشعرية**، مرسال الحديثة ناشرون وموزعون، مج ١، ط١، ٢٠١٨م
-**ذهب الذين أحبهم**، مرسال الحديثة ناشرون وموزعون، ط١، ٢٠٢١م.

الهوامش

١) انظر: السد، نور الدين، **الأسلوبية وتحليل الخطاب**، دراسة في النقد العربي الحديث- تحليل الخطاب الشعري والسردي، دار هومة، الجزائر، ج١، ٢٠١٠م مرجع سابق، ص ٢٠٠
٢) انظر: كوهن، جون، **بنية اللغة**، تر: محمد الوالي، ومحمد العمري، دار توبقال للنشر، الدار البيضاء، المغرب، ١٩٨٦م ، ص ١٧٨-١٨٠
٣) انظر: فضل، صلاح، **علم الأسلوب، مبادئه وإجراءاته**، دار الشروق، مصر، ط١، ١٩٩٨م، ص ١٦.
٤) انظر: الجرجاني، عبد القاهر، **دلائل الإعجاز**، تعليق: محمد محمود شاكر، مكتبة الخانجي، مصر، ط٣، ١٩٩٢م، ص ١٠٢
٥) انظر: كوهن، جون، **بنية اللغة**، مرجع سابق، ص ١١١.
٦) انظر: كوهن، جون، **بنية اللغة**، نفسه، ص ١٢٠.
٧) انظر: أبو العدوس، يوسف، **الأسلوبية، الرؤية والتطبيق**، المرجع نفسه، ص ١٧٦.
٨) سيبويه ،أبو عثمان، عمرو بن عثمان، **الكتاب**، تح عبد السلام محمد هارون، مكتبة الخانجي، القاهرة، ١٩٨٨م، ص ١٥.
٩) سيبويه، أبو بشر عمرو، **الكتاب**، مصدر سابق، ص ٣١.
١٠) الجرجاني، عبد القاهر، **دلائل الإعجاز**، مصدر سابق، ص ١٣٥

١١) السكاكي، **مفتاح العلوم**،، تح: نعيم زرزور، دار الكتب العلية، بيروت، ط١، ١٩٨٣، ص ١٦١.
١٢) انظر: المراغي، أحمد مصطفى، **علوم البلاغة**، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان،ط٣، ١٩٩٣م،، ص ١٠١
١٣) انظر: فضل، صلاح، **علم الأسلوب، مبادئه وإجراءاته**، مرجع سابق، ص ١٦.
١٤) انظر: سيبويه، **الكتاب**، تح: عبد السلام هارون، مكتبة الخانجي، مصر، ج٢، ط٣، ١٩٨٨م، ص١٢٧.
١٥) **الأعمال الكاملة**، مج٣، ص٢١.
١٦) ناصر، أديب، **الأعمال الكاملة**، مرسال موزعون وناشرون، الاردن، ط١، مج١، ص ١٦.،
١٧)القزويني، الخطيب، **الإيضاح في علوم البلاغة، المعاني والبيان والبديع** ، مكتبة الكليات الأزهرية، القاهرة، ج٢، ط٢، د.ت، ص٥٧.
١٨) **الأعمال الكاملة**، مج١، ص ٤٥.
١٩) **الأعمال الكاملة**، مج٣، ص ٥١٤
٢٠) انظر: الهاشمي، أحمد، **جواهر البلاغة في المعاني والبيان والبلاغة**، تدقيق: يوسف الصميلي، المكتبة العصرية، صيدا، بيروت، ط١، ١٩٩٩م.، ص ١٣٦.
٢١) انظر: الهاشمي، أحمد، **جواهر البلاغة والمعاني**، المرجع نفسه، ص ١٣٦
٢٢) **الأعمال الكاملة**، مج١، ص ٧
٢٣) **الأعمال الكاملة**، مج٢، ص١٤
٢٤) انظر: مطلوب، أحمد، **بحوث لغوية**، دار الفكر، عمان، ط١، ١٩٨٧، ص ٤١.
٢٥) انظر: شبلنر، برند، **علم اللغة والدراسات الأدبيّة، دراسة في الأسلوب ، البلاغة، علم النص**، تر: محمد جاد الرب، الدار الفنية، القاهرة، ١٩٨٧م، ص٨٥.
٢٦) انظر: مصلوح، سعد، **في النص الأدبي، دراسة أسلوبية إحصائية**، عين للدراسات والبحوث الإنسانية والاجتماعية، ط١، ١٩٩٢م، ص ٣٨
٢٧) **الأعمال الكاملة**، مج٢، ص١٢٩
٢٨) **الأعمال الكاملة**، مج٢، ص١٧٢
٢٩) **الأعمال الكاملة**، مج٣، ص ٤٣٤
٣٠) انظر: عباس، فضل حسن، **البلاغة فنونها وأفنانها، علم المعاني**، دار الفرقان للنشر والتوزيع، الأردن، ط٤، ١٩٩٧م، ص ٢١١.
٣١) انظر: القزويني، **الإيضاح في علوم البلاغة**، تعليق: محمد عبد العظيم الخفاجي، مكتبة الكليات الأزهرية، القاهرة، ط٢، د.ت، ، ج٢، ص ١٦٦-١٦٧.
٣٢) **الأعمال الكاملة**، مج١، ص ١٩
٣٣) **الأعمال الكاملة**، مج١، ص١٩
٣٤) **الأعمال الكاملة**، مج١، ص ٦٣
٣٥) **الأعمال الكاملة**، مج ٢، ص١٠
٣٦) الجرجاني، عبد القاهر، **دلائل الإعجاز**، مصدر سابق، ص ١٠٨.
٣٧) الزيود، عبد الباسط محمد، **من دلالات الانزياح التركيبي وجمالياته في قصيدة "الصقر" لأدونيس**، مجلة جامعة دمشق، مج ٢٣، ع ١، ٢٠٠٧،ص ١٨١.
٣٨) **الأعمال الكاملة**، مج٢،ص١٦

٣٩) ابن جني، **الخصائص**، تح: علي محمد مختار، دار الكتب، ببيروت، ج٢، ط٣، ١٩٨٣م، ص ٣٨٢.
٤٠) **الأعمال الكاملة**، مج١، ص ٤٤.
٤١) **الأعمال الكاملة**، مج١، ص ٨٦
٤٢) انظر: عناقوة، أحمد إسماعيل، **الحذف عند الزمخشري**، المجلة الدولية للبحوث الإسلامية والإنسانية المتقدمة، مج٥، ع ١٠، ٢٠١٥م، ص ٣٦
٤٣) الجرجاني، عبد القاهر، **دلائل الإعجاز**، مصدر سابق، ص ١٤٦١
٤٤) انظر: بوقرة، نعمان، **المصطلحات الأساسية في لسانيات النص وتحليل الخطاب**، جدار الكتاب العالمي، عمان، الأردن، ط٢، ٢٠١٠، ص ٩٢.
٤٥) انظر: ابن منظور، **لسان العرب**، مصدر سابق، دار الكتب العلمية، بيروت، مادة (قصد)
٤٦) انظر: السامرائي، فاضل صالح، **الجملة العربية تأليفها وأقسامها**، دار الفكر، عمان، الأردن، ط٢، ٢٠٠٧، ص ٧٦-٧٧.
٤٧) انظر: السامرائي، فاضل صالح، **الجملة العربية تأليفها وأقسامها** ،المرجع نفسه، ص ٧٦.
٤٨) القعود، فاضل أحمد، **لغة الخطاب الشّعري عند جميل بثينة، دراسة أسلوبية بنائية**، دار غيداء للنشر والتوزيع ط١، ٢٠١٢م، ص١٥٩
٤٩) كوهن، جان، **بنية اللغة الشعرية**، مرجع سابق، ص ١٠٩.
٥٠) انظر: قليقلة، عبده عبد العزيز، **البلاغة الاصطلاحية**، دار الفكر العربي، القاهرة، ط٣، ١٩٩٢، ص١٨١.
٥١) انظر، الأنباري، الإمام أبو البركات، **أسرار العربية**، تح: محمد بهجة البيطار، المجمع العلمي العربي، دمشق، ج١، ص١٣٨.
٥٢) **الأعمال الكاملة**، مج١، ص٣٤
٥٣) الميداني، عبد الرحمن حسن حبنكة، **البلاغة العربية، أسسها وعلومها وفنونها**، دار القلم، دمشق، الدار الشامية، بيروت، لبنان، ١٩٩٦م، ص٢٤٢
٥٤) **الأعمال الكاملة**، مج١، ص ٦٥
٥٥) انظر: جمعة، حسين، **جماليات الخبر والإنشاء، دراسة بلاغية نقدية**، اتحاد الكتاب العرب، دمشق، ٢٠٠٥م، ص١٩٤.
٥٦) جيرو، بيير، **علم الدلالة**، تر: منذر عياشي، دار طلاس للدراسات والترجمة والنشر، ط١، ١٩٨٨م، ص ٥٦
٥٧)مج٢، ص١٥٤-١٥٥
٥٨) مج٢، ص٣٣٣
٥٩) توماس، أ. سلوان، **موسوعة البلاغة**، تر: نخبة، تقديم: عماد عبد اللطيف ، ا لمركز القومي للترجمة، القاهرة، ج١، ط١، ٢٠١٦م، ص ٢٠٢.
٦٠) **الأعمال الكاملة**، مج١، ص ٩
٦١) ابن قيم الجوزية، أبو عبد الله شمس الدين محمد بن أبي بكر، **بدائع الفوائد**، دار الكتاب العربي، المطبعة المنيرية، بيروت ، ج٣، د. ت، ص ٥٢.
٦٢) **الأعمال الكاملة**، مج٢، ص٣٣٦
٦٣) **الأعمال الكاملة**، مج٢، ص٥٩٧
٦٤) **الأعمال الكاملة**، مج٢، ص ٥٧٩

٦٥) **الأعمال الكاملة**، مج٢، ص ٦١٨-٦١٧.

٦٦) عبد المطلب، محمد، **البلاغة العربية قراءة أخرى، الشركة المصرية العالمية للنشر**، لونجمان، القاهرة ص ٢١٨

٦٧ **الأعمال الكاملة**،) مج٢، ص ٦٠٩

٦٨) عبد المطلب، محمد، **البلاغة العربية قراءة أخرى، الشركة المصرية العالمية للنشر**، لونجمان،، القاهرة ، ط٢، ٢٠٠٧، ص ٢٢٣

٦٩) **الأعمال الكاملة**، مج٢، ص ٢٥٩

٧٠) انظر: أبو المكارم، علي، **الحذف والتقدير في النحو العربي**، دار غريب، القاهرة، ط١، د.ت ص٢١١.

٧١) **الأعمال الكاملة**، مج٢، ص٦١٢

٧٢) انظر:الأنصاري، ابن هشام، **مغني اللبيب عن كتب الأعاريب**، تح: محيي الدين عبد الحميد، المكتبة العصرية، صيدا، بيروت، ج٢، ١٩٩٥م، ص ٦٧٢

٧٣) **الأعمال الكاملة**، مج٢، ص ٦١٠

٧٤) **الأعمال الكاملة**، مج٢، ص ٣١٤

٧٥) انظر: حسن، عباس، **النحو الوافي**، دار المعارف ، مصر، ج١، ط٣، د.ت ، ص ٤٧٥

.٧٦) **الأعمال الكاملة**، مج٢، ص ٣٩٥-٣٩٦

٧٧) **الأعمال الكاملة**، مج٢، ص ٣٠٥-٣٠٦

٧٨) انظر: المسدي، عبد السلام، الأسلوب والأسلوبية، ص١٠٨.

معوقات التعلم المتمازج في المدارس الحكومية من وجهة نظر مديري المدارس والمشرفين

مجاهد علي التميمي *

تاريخ وصول البحث: ٢٠٢٢/٧/٢٨م تاريخ قبول البحث: ٢٠٢٢/١١/١م

الملخص

هدفت الدراسة إلى التعرف على معوقات التعلم المتمازج من وجهة نظر مديري المدارس والمشرفين وفحص الفروق فيها تبعا لاختلاف متغيرات: الوظيفة والجنس وسنوات الخبرة المؤهل العلمي حيث اتبعت المنهج الوصفي المسحي، وقد تم جمع البيانات من خلال استبانة مؤلفة من (٣٦) فقرة وزعت عشوائيا على عينة بلغ عددها (76) قياديا يعملون في مديرية التربية والتعليم لمنطقة الرمثا. وأظهرت نتائج الدراسة أن معوقات الأدوار البشرية وتلك المتعلقة بالحاجات التأهيلية جاءت ضمن المستوى المرتفع باتفاق كل مديري المدارس والمشرفين. وبالنسبة لمديري المدارس صنفت معوقات المحتوى الرقمي ضمن أدنى مرتبة في المستوى المتوسط في حين جاءت معوقات البنية التحتية هي الأدنى مرتبة ضمن نفس المستوى بالنسبة للمشرفين. كما أظهرت النتائج وجود فروق في تحديد معوقات التعلم المتمازج دالة إحصائيا تعزى لاختلاف الجنس ولصالح الإناث في مجالي البنية التحتية والاتجاهات نحو التعلم المتمازج. وكانت الفروق دالة لصالح حملة درجة ماجستير فأعلى ضمن مجال البنية التحتية في حين لم تكن دالة إحصائيا تبعا لاختلاف الوظيفة وسنوات الخبرة. وأوصت الدراسة بإيجاد بيئة تعلم تفاعلية تعاونية بين المدرسة وأولياء أمور وإعداد المعلم وتأهيله للتعامل مع أدوات التعلم المتمازج بكفاءة وفعالية.

الكلمات المفتاحية: معوقات، التعلم المتمازج، المدارس الحكومية، مديرو المدارس، المشرفين.

*باحث، مساعد مدير مدرسة البويضة الأساسية للبنين- الرمثا، وزارة التربية والتعليم-الأردن.

The Obstacles of Blended Learning in Public Schools from the Point of View of Principals and Supervisors

Abstract

This study aimed to identify the obstacles to blended learning from the point of view of the occupants of supervisory positions and examine the differences between them according to the different variables: job, gender, years of experience , and educational qualification by following the descriptive survey approach. The data was collected via a questionnaire consisting of (36) paragraphs randomly distributed over a sample of (76) educational leaders working at the Directorate of Education of Ramtha Region. The results of the study showed that the obstacles of human roles and those related to rehabilitation needs were within the high level for school principals and supervisors. According to school principals, digital content obstacles were classified at the lowest rank in the intermediate level, while infrastructure obstacles were the lowest at the same level for supervisors. The results also showed that there were statistically significant differences due to the difference in gender and in favor of females in the fields of infrastructure and trends toward blended learning. The differences were significant in favor of the holders of higher educational qualifications in the field of infrastructure, while the differences were not significant according to the different job or the years of experience. The study suggested creating a cooperative and interactive environment between the school and parents in order to achieve complementarity in their roles and qualify the teachers to deal with blended learning tools efficiently and effectively.

keywords: Obstacles, Blended Learning, Public Schools, School Principals, Supervisors.

مقدمة:

تسعى دول العالم جمعاء ومن ضمنها الأردن إلى تجويد المخرجات التعلمية وتضمينها بأدوات التكنولوجيا الحديثة التي أصبحت ضرورية في وقت تشهد فيه هذه الأدوات تطورا هائلا ومتسارعا، وقد أصبحت الحاجة إليها ملحة مع ظهور وباء كورونا وانتشاره السريع الذي قاد العديد من الدول والأنظمة التعليمية للجوء إلى التعلم المتمازج سعيا منها لاستمراريته.

ولقد جاء التعلم المتمازج (Blended Learning) كتطور لمفهوم التعلم عن بعد فهو يقوم على الموازاة بين التعلم عن بعد والتعلم الوجاهي بما يقتضي الموقف التعليمي وبحيث لا يلغي إحداهما الآخر، ويستفاد فيه من المزايا التي يقدمها التعلم الوجاهي داخل المدرسة ومزايا التعلم عن بعد وأدواته وتطبيقاته كوسائل تفاعل وتواصل وتعلم خارجها؛ فهو يتيح استخدام الوسائط المتعددة والفيديوهات المرئية والصفوف الافتراضية والرسوم المتحركة والمكالمات الجماعية عبر الإنترنت (Graham, 2006).

وتتمثل أهمية التعلم المتمازج بأنه يوفر بيئة تفاعلية تحفز الطلبة وتثري المحتوى العلمي باستخدام تطبيقات تكنولوجية مختلفة تدعم لأدوات التعلم الوجاهي وتوفر مصادر معرفية دون أية محددات زمانية أو مكانية (Yulia, 2020). ويوفر الانخراط فيه خبرات تعليمية متعددة للطلبة مشوّقة ومحفّزة تنشّط المتعلمين على المشاركة الإيجابية الفاعلة بعيدا عن الجمود والتلقين(Favale et al., 2020). أما بالنسبة للمعلمين فهو يخفف من الأعباء الإدارية التي ترافق عملية التدريس ويتيح مساحات أكبر لاستخدام طرق متنوعة فيها وأدوات متعددة للتقويم ويمكنهم من التركيز على الأفكار المهمة داخل الغرفة الصفية والاستفادة المثلى من الزمن (Bijeesh, 2017).

وعلى الرغم من مزايا التعلم المتمازج فإن هناك قصورا في تطبيقه في المدارس الحكومية على الوجه الأمثل فشأنه شأن أي عملية تحوّل جديدة تجد المؤيدين والمعارضين لها لما يواجه من معوقات تحول دون تحقيق الأهداف المرجوة منه وهنا تبرز الحاجة للوقوف على هذه المعوقات.

مشكلة الدراسة وأسئلتها:

انعكس تأثير التكنولوجيا على التعليم من خلال إدخالها تدريجيا على التعليم لتدعم تعلم الطلبة وما رافقه من إصلاحات ركزت على ضرورة تطوير وتحديث منظومة التعلم المتمازج بما يضمن الوصول إلى جودة شاملة من خلال الاستعانة بالتقنيات الحديثة والموازاة بين التعلم بشقيه الوجاهي والإلكتروني بشكل تكاملي.

وبالرغم من وجود المزايا المتعددة لهذا النوع من التعلم فإنه لم يكن بالمستوى المطلوب وذلك بسبب صعوبة تعامل فئات المجتمع المدرسي مع التكنولوجيا الحديثة كما أشارت لذلك دراسات عدة مثل دراسة مصطفى (٢٠٢١) ودراسة أبو جودة (٢٠٢١) ودراسة الرقب (٢٠٢١) ودراسة الصقرية (٢٠٢٢) ودراسة (DeMatthew et al.,2021)، وما جاء عنها من توصيات أكدت على ضرورة إجراء المزيد من الدراسات للكشف عن معوقات التعلم المتمازج من خلال استهداف فئات متنوعة نظرا لحداثة التجربة نسبيا واختلاف الظروف المحيطة فيها من مكان لآخر.

ويؤكد الخلايلة وآخرون (Khalayleh, Ghawi & Al-Qawasmeh, 2020) في دراسة تحليلية لنتائج المسوحات الوطنية التي تجريها مؤسسة الملكة رانيا حول استخدام التكنولوجيا في المدارس من فترة لأخرى بالتعاون مع وكالات دولية أن هناك تفاوتا في تطبيق التعلم المتمازج بسبب وجود معوقات مرتبطة بممارسات العمل وسياسات استخدام التكنولوجيا في المدارس الحكومية ما يحول دون تحقيق أهدافه المرجوة، لذا تحددت مشكلة الدراسة من خلال الإجابة عن الأسئلة التالية:

-ما معوقات التعلم المتمازج في المدارس الحكومية من وجهة نظر مديري المدارس؟

-ما معوقات التعلم المتمازج في المدارس الحكومية من وجهة نظر المشرفين؟

-هل توجد فروقات ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (α=٠,٠٥) بين متوسطات معوقات التعلم المتمازج في المدارس الحكومية من وجهة مديري المدارس والمشرفين تعزى للمتغيرات: الوظيفة والجنس وسنوات الخبرة في الوظيفة الحالية والمؤهل العلمي؟

مصطلحات الدراسة وتعريفاتها الإجرائية:

التعلم المتمازج: يقصد فيه "التعلم الذي يدمج بين التعلم وجها لوجه (الوجاهي) والتعلم الإلكتروني من خلال التعامل مع الأدوات والتطبيقات المتاحة في كلا النوعين واستخدامها سواء من قبل المعلمين أو المتعلمين بهدف تحقيق نتاجات التعلم" (Jamlan, 2004; p.4).

معوقات التعلم المتمازج: يقصد فيها " التحديات والصعوبات التي تعيق أو تحول دون استخدام التعلم المتمازج وتحول والدمج بين التعلم الإلكتروني والوجاهي وتطبيقه وتحقيق الأهداف المرجوة منه" (جلاد وآخرون، ٢٠٢١؛ ص. ٧٣٥). وتقاس إجرائيا بدرجة استجابة أفراد العينة على الاستبانة التي أعدت للتعرف إلى معوقات التعلم المتمازج من وجهة نظر شاغلي الوظائف الإشرافية.

مديرو المدارس: شاغلو وظيفة مدير مدرسة في المدارس الحكومية التابعة لوزارة التربية والتعليم.

المشرفون: شاغلو وظيفة مشرف تربوي يعملون في المديريات التابعة لوزارة التربية والتعليم.

أهمية الدراسة:

التركيز على المعوقات التي تواجه التعلم المتمازج والوصول إلى نتائج تسهم في زيادة كفاءة وفاعلية التعلم المتمازج وتحقيق أهدافه المرجوة وتزويد القائمين على

إدارته رسميا بأهم تلك المعوقات ودرجة انطباقها مع الواقع التعليمي لمعالجتها ووضع الحلول المناسبة.

حدود الدراسة ومحدداتها:

الحدود البشرية: اقتصرت الدراسة على عينة عشوائية طبقية بلغت (٧٦) قياديا من مديري مدارس ومشرفين.

الحدود المكانية: اقتصرت الدراسة على المدارس الحكومية التابعة لمديرية التربية والتعليم لمنطقة الرمثا.

الحدود الزمانية: طبقت هذه الدراسة في الفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي: ٢٠٢١/٢٠٢٢.

محددات الدراسة: تحددت النتائج بالخصائص السيكومترية لأداة الدراسة من حيث الصدق والثبات ومدى موضوعية استجابة أفراد العينة عليها.

الأدب النظري والدراسات السابقة:

تناول هذا الفصل عرضا للأدب النظري والدراسات السابقة ذات الصلة بموضوع الدراسة.

الأدب النظري:

في ظل سعي الجهات الرسمية لتوفير بيئات جديدة للتعلم وإحداث تطوير للتعلم الإلكتروني وجعله أكثر شمولية وفائدة ظهر مفهوم التعلم المتمازج الذي يقوم على فصول دراسية ذكية مبنية على التفاعل البصري والسمعي، ولا بد من استثمارها في زيادة دافعية الطلبة من خلال توفير واقع افتراضي أقرب ما يكون للتعلم الوجاهي(Kamal, 2020).

ويعرف التعلم المتمازج بأنه "تعلم هجين يدمج بين استخدام الأدوات التكنولوجية المتطورة في إطار تكاملي تفاعلي يدعم ويعزز التعلم الاعتيادي"(Graham, 2006, p.8)، كما يعرف بأنه "تعلم يدمج بين خصائص

التعلم الصفي الاعتيادي والتعلم عبر الإنترنت في نموذج متكامل يستفيد من التقنيات المتاحة في كل منهما"(Hilliard, 2015, p. 179).

ويوفر التعلم المتمازج مساحة واسعة لتطوير الذات وإطلاق الطاقات دون حدود ضمن بيئة نشطة مرنة تتيح للمعلم إدارة التعلم للمجموعات الكبيرة، ويبرز دوره كأداة تطوير للتعليم لما فيه من تخفيض للنفقات المترتبة على التعليم الوجاهي وتوفير الوقت والجهد لكل منهم، ومعالجة عدم توفر الإمكانيات لدى الطلبة وتحقيق فرص متكافئة لهم في التعلم وخاصة للطلبة في الأماكن البعيدة (الحربي، ٢٠٠٦)، ويوفر التعلم المتمازج بيئة تفاعل افتراضية من شأنها تعزيز الجوانب الإنسانية والوجدانية والاجتماعية لديهم وتزويدهم بكفايات جديدة (Basilaia & Kvavadze, 2020).

وتختلف أشكال التفاعلات في ضوء استخدام التكنولوجيا إلى جانب التعلم الاعتيادي بهدف إدارة التفاعلات التي تحدث بين المتعلمين والمعلمين أو المتعلمين أنفسهم بشكل أكثر كفاءة وفعالية واستثمار أمثل لأدوات التكنولوجيا لتصميم أنشطة متعددة الأغراض وتنفيذ أشكال مختلفة من التفاعلات (Schweizer, Paechter & Weidenmann, 2003).

وتدار التفاعلات إلكترونيا من خلال استخدام برامج وأدوات عدة تعليمية مثل برامج التدريس الخصوصي والمحاكاة والألعاب التعليمية وحل المشكلات والحوار والتدريب والممارسة أو إدارية مثل المحادثات الإلكترونية ومؤتمرات الفيديو ومجموعات النقاش والبريد الإلكتروني وجميعها تدعم التعلم الذاتي للمتعلم وتجعل المعلم أكثر فعالية في إدارة هذه الأدوات وتيسير استخدامها وتوجهها لأهداف تعليمية (عامر، ٢٠١٥).

وتتمثل هذه التفاعلات بتفاعل المتعلم مع المعلم أو تفاعل المتعلمين مع بعضهم البعض ضمن مجتمعات تعلم افتراضية هادفة، والتفاعل مع المحتوى الرقمي بحيث يتم تبسيط المحتوى وتقديمه بطريقة مؤثرة تمكن الطلبة من

فهمه، والتفاعل مع البرمجيات التعليمية التي يقدم من خلالها هذا المحتوى. ويتخلل عملية إدارة التفاعلات سعي المعلم للتعرف على التقدم الفعلي الحاصل لدى الطلبة وتقديم ما يحتاجونه من مساعدة وتزويدهم بالتغذية الراجعة وبما يتناسب مع سياق التعلم (الكردي، ٢٠٢٢).

ويمتد دور المعلم إلى إرشاد الطلبة للتعامل مع التطبيقات الذكية وتحديد إستراتيجيات التدريس والتقويم المناسبة، ويتطلب ذلك توفر الكفاءة الرقمية لدى المعلم وامتلاكه للمهارات التقنية لتوفير بيئة تعليمية جاذبة واختيار أدوات تواصل فعالة لعرض المحتوى وإدارة ما يرافقه من مناقشات تجرى ضمن غرف الحوار والواجبات الإلكترونية ومتابعتها من خلال تقديم التغذية الراجعة المناسبة لأعمال الطلبة(Basilia &Kvavadze, 2020)، إضافة إلى دوره في إجراء عملية التقويم من خلال بناء أدوات قياس واقعية وموثوقة تضبط تأدية الطلبة لأشكال التقييم المختلفة (Yulia, 2020).

إن النهوض بالتعلم المتمازج يتطلب تكاملية في الأدوار بين الأطراف التي تدير شؤونه وآليات تنفيذه، وهنا يأتي دور مديري المدارس والمشرفين في توفير الوسائل والإمكانات وتهيئة الظروف المناسبة لتطبيقه بالشكل الصحيح وتحقيق أهدافه كل حسب إمكاناته وصلاحياته (السعود، ٢٠٠٧).

ولا بد لمدير المدرسة من إيجاد رؤية مشتركة بين أفراد المجتمع المدرسي ونشر ثقافة استخدام التكنولوجيا الحديثة لديهم من خلال توعيتهم بأهمية التعلم المتمازج ومزاياها وتنمية الكفايات التقنية لديهم واستخدام أداوتها في تيسير الأعمال الإدارية ليصبح مألوفا فيما بينهم(الصرايرة وأبو حميد، ٢٠١٦)، إضافة إلى تحديد الإجراءات لدمجهم فيه وتسهيل تنفيذ البرامج التدريبية بشكل مستمر وتوفير الدعم المادي والمعنوي لهم ومتابعة تنفيذهم لها (العصيمي، ٢٠١٥)، وقد تظهر الحاجة للدعم المؤسسي وهنا يترتب على المدير التواصل مع الجهات المعنية

لتوفيرها كونه الممثل المباشر للمدرسة وحلقة الوصل بينها وبين تلك الجهات(عبد الباري وشتات، ٢٠١٩).

يعد المشرف التربوي من العناصر المهمة في العملية التعليمية فهو المرشد والموجه والمطور والداعم والمساند لكافة أطرافها، ومن الأدوار المنوطة فيه نشر الوعي بأهمية التعلم المتمازج على مستوى المدارس وإرشاد المعلمين للتعامل مع المنصات التعليمية التي تطلقها الجهات الرسمية وتوجيههم لأهم التطبيقات التي تساهم في تطوير أدائهم المهني من خلال إعداد النشرات التربوية والبرامج التدريبية وبناء مجتمعات تعلم رقمية بالتعاون مع الإدارات المدرسية (سلمان، ٢٠٢١).

ويمتد دور المشرف وصلا إلى بناء قنوات اتصال فعالة مع المجتمعات المدرسية وإسنادها من خلال الزيارات الميدانية للوقوف على حاجاتهم وتلبيتها وفقا للإمكانات المتاحة والعمل على حل المشكلات الظاهرة وتقديم الحلول المناسبة لها وتعزيز ثقافة التعاون المشترك فيما بينهم، ومن شأن ذلك أن يجعلهم قريبين من واقع تطبيقه في المدارس بحيث تكون عملية تقييمهم له صادقة وموضوعية (العظامات، ٢٠٢٠)

على الرغم من تعدد خيارات التعلم المتمازج وأدواته فإنه كأي نمط تعتريه سلبيات عدة من أبرزها زيادة احتمالية الإلهاء والتكاسل في متابعة المحتوى (Bijeesh,٢٠١٧)، وتعقيدات التكنولوجيا ,وانعكاساتها الاجتماعية على الطلبة كالعزلة الاجتماعية (Dyrud, ٢٠٠٠)؛ إذ يرى البعض أنه قد يحد من التفاعل مع العالم الخارجي فالحياة ليست غرف دردشة أو صفوفا افتراضية فقط (Johnson & Brown, ٢٠١٧)، وقد يؤدي للإحباط عند التعرض لتجارب فاشلة إلى جانب صعوبة البقاء مع المعلمين (Hutt, ٢٠١٧).

الدراسات السابقة:

لقد ركزت معظم الدراسات السابقة على الكشف عن معوقات التعلم المتمازج وصعوبات تطبيقه وتقصي مدى تأثره بمتغيرات عدة مثل الجنس

والتخصص وسنوات الخبرة والمؤهل العلمي، وفيما يلي عرض لأبرز هذه الدراسات.

أجرت جلاد وآخرون (٢٠٢١) بإجراء دراسة وصفية نوعية بهدف الكشف عن واقع التعلم المدمج من وجهة نظر المعلمين والتعرف إلى التحديات التي تواجهه من وجهة نظر المشرفين التربويين العاملين في مديرية التربية التعليم لمنطقة قلقيلية، وقد تألفت عينة الدراسة من (١٤٣) معلما ومعلمة وخمسة مشرفين . وقد تم جمع البيانات من خلال استبانة مؤلفة من (٣٣) فقرة وزعت على المعلمين إضافة إلى إجراء المقابلات الشخصية مع المشرفين التربويين لأغراض التحليل النوعي. وقد كشفت نتائج الدراسة عن أن هناك اتفاقا بين المشرفين على أن قلة أجهزة الحاسوب المتوفرة للمعلمين والطلبة وعدم تفعيل المنصات التعليمية وتضمينها صورا ثابتة ومتحركة مدعمة بالوسائط المتعددة إضافة إلى عدم إعداد المعلمين تقنيا بالشكل الكافي وعدم قدرة أولياء الأمور على تغطية تكاليف توفير شبكة الإنترنت في بيوتهم كانت من أبرز تلك التحديات، وقد أظهرت النتائج وجود فروق دالة في الدرجة الكلية لواقع التعلم المدمج تعزى لمتغير الجنس ولصالح الذكور وتبعا لاختلاف المؤهل العلمي ولصالح حملة شهادة الماجستير في حين كانت الفروق غير دالة تبعا لاختلاف التخصص أو سنوات الخبرة بالنسبة للمعلمين.

وقام الرقب (٢٠٢١) بدراسة تحليلية هدفت إلى الكشف عن صعوبات التعلم عن بعد من وجهة نظر معلمي ومدراء المدارس التابعة لمحافظة خان يونس حيث تألفت عينة الدراسة من (٥١) مديرا و(١٦٤) معلما، وتمثلت أداة الدراسة باستبيان تناول ثلاثة أبعاد هي: صعوبات متعلقة بالمعلم وأخرى بالطلبة وأخرى بأولياء الأمور. وكان ضعف البنية التحتية والتفاوت في استخدام أساليب التدريس والتدريب وعدم تفرغ أولياء الأمور من أبرز الصعوبات التي تواجه التعلم عن بعد من وجهة نظر المعلمين في حين كان عدم تكيف الطلبة في المدارس الأقل حظا لهذا النوع من التعلم وقلة تدريب المعلمين للانخراط فيه من أبرز تلك

الصعوبات، وكان تعدد الطلبة ضمن الأسرة الواحدة في ظل إمكانيات محدودة لأولياء أمورهم من أبرز الصعوبات التي حددها المديرون.

وفي دراسة مسحية تحليلية أجراها معتوق وآخرون (Maatuk, Elberkawi, Aljawarneh, Rashaideh & Alharb, 2021) هدفت إلى تحديد كفاءة استخدام التعلم المتمازج في تدريس مساقات إلكترونية من خلال استقراء وجهات نظر أعضاء الهيئة التدريسية في كلية تكنولوجيا المعلومات في جامعة بنغازي والبالغ عددهم (٢٠) مدرسا عن طريق المقابلة. وقد أظهرت نتائج الدراسة اتفاق المدرسين على الفائدة المتحققة منه وحاجته إلى موارد مالية وتكاليف مرتفعة إضافة إلى تدهور البنية التحتية التي تدعم الأنظمة التعليمية في ليبيا بشكل عام وارتفاع تكلفة شراء المعدات الإلكترونية وصيانة العاطل عن العمل منها.

وقد أجرت أبو جودة (٢٠٢١) دراسة مسحية هدفت إلى التعرف على واقع توظيف التعلم الإلكتروني في المدراس الحكومية التابعة للواء قصبة مأدبا من وجهة نظر المعلمين، وتألفت عينة الدراسة من (٣٢٠) معلما ومعلمة شاركوا في استبيان تناول واقع توظيف التعلم الإلكتروني من أربعة أبعاد هي المعلم والطالب والمدير وولي الأمر، وقد أظهرت نتائج الدراسة أن درجة التوظيف كانت مرتفعة وكشفت عن وجود فروق دالة تعزى لمتغير الجنس ولصالح الإناث في حين لم تكن الفروق دالة تبعا لاختلاف المؤهل العلمي وسنوات الخدمة.

وهدفت دراسة مصطفى (٢٠٢١) إلى تحديد معوقات التعليم عن بعد في ظل جائحة كورونا من وجهة نظر المعلمين العاملين في المدارس التابعة للواء الجيزة حيث استخدمت فيها استبانة مكونة من ثلاثة مجالات تمثلت بمعوقات تتعلق بأولياء الأمور وأخرى متعلقة بالطلبة وأخرى متعلقة بالمعلم، وتكونت عينة الدراسة من (١٤١) معلما ومعلمة. وقد أظهرت نتائج الدراسة أن المعوقات التي تتعلق بأولياء أمور الطلبة (مثل عدم التفرغ، والكلفة المادية) جاءت بالمرتبة الأولى يليها تلك التي تتعلق بالطلبة مثل غياب التفاعل مع المعلم يليها تلك التي تتعلق

بالمعلمين مثل عدم ملاءمة طرائق التدريس والتقويم للطلبة وضعف القدرة على استخدام التكنولوجيا.

وفي دراسة تحليلية أجراها دي ماثيو وآخرون (DeMatthews, Reyes, Rodriguez & Knight, 2021) في ضوء نتائج دراسات استقصائية أجرتها الجهات الرسمية في الولايات المتحدة الامريكية للكشف عن تصورات مديري المدارس حول التعلم عن بعد تطبق دوريا على ائتلافات مكونة من (٨٠٠٠) مدير ومديرة لمدارس تابعة لمناطق ريفية وأخرى تابعة لمناطق حضرية وأخرى تابعة للضواحي. وقد أفاد غالبية المدراء بنقص التخطيط وإعداد الموارد البشرية للتعامل مع التحول إلى التعلم عن بعد في ظل جائحة كورونا ووجود تفاوت في التواصل بين الإدارات المدرسية وأولياء أمور الطلبة وكذلك الإعداد والتأهيل لمعلمي تلك المدارس تبعا لاختلاف هذه المناطق ولصالح المناطق القريبة من مراكز المدن.

وفي دراسة تحليلية نوعية أجرتها الصقرية (٢٠٢٢) للكشف عن معوقات التعلم المتمازج في ظل جائحة كورونا والحلول المقترحة من وجهة نظر معلمي المدارس الثانوية في سلطنة عمان من خلال إجراء مقابلات جمعية عن بعد لعشرين معلما ومعلمة. وكشفت نتائج الدراسة عن وجود معوقات تكنولوجية وتربوية ومادية وبشرية، وكان ضعف شبكات الإنترنت وعدم وصولها لعدد من المناطق البعيدة ونقص الدعم الفني من أبرز هذه المعوقات إضافة إلى عدم توفير أجهزة حاسوب كافية وعدم قناعة المعلمين وأولياء أمور الطلبة بالتعلم المتمازج والحاجة إلى امتلاك مهاراته.

والمتأمل في الدراسات السابقة يجد أنها اتبعت المنهج الوصفي المسحي الكمي أو النوعي مع اختلاف في فئات عينة الدراسة؛ حيث اقتصر بعضها على مديري مدارس مثل دراسة دي ماثيو وآخرون (DeMatthew et al., 2021), وأخرى دمجت بين المعلمين ومديري المدارس مثل دراسة الرقب (٢٠٢١) وأخرى دمجت بين المعلمين والمشرفين مثل دراسة جلاد وآخرون (٢٠٢١) في حين استهدف معظمها

فئة المعلمين أو المعلمات أو كليهما مثل دراسة مصطفى (٢٠٢١) وأبو جودة (٢٠٢١) الصقرية (٢٠٢٢)، ومن جهة أخرى اهتمت دراسات بتقصي التحديات التي تواجه التعلم المتمازج من وجهة نظر مدرسين جامعيين لمساقات إلكترونية مثل دراسة معتوق وآخرون (Maatuk, et a., 2021).

وفي ضوء قلة الدراسات التي استهدفت مديري المدارس أو المشرفين جاءت هذه الدراسة التي تميزت عن غيرها من خلال استهدافها لهم وتقصي تلك المعوقات من وجهة نظرهم في إطار يشمل جميع مجالات المعوقات التي تواجه التعلم المتمازج وبما يتوافق مع الواقع التعليمي في الأردن.

الطريقة والإجراءات:

تم اعتماد المنهج الوصفي المسحي بوصفه المنهج الأنسب لبحث مشكلة الدراسة الحالية، وفيما يلي عرض للطريقة والإجراءات التي تم من خلالها تطبيق الدراسة.

مجتمع الدراسة وعينتها:

تكون مجتمع الدراسة من جميع شاغلي وظيفة مشرف تربوي أو مدير مدرسة في المدارس الحكومية التابعة لمنطقة الرمثا والبالغ عددهم (٩٧) بواقع (٧٢) مديرا ومديرة و(٢٥) مشرفا ومشرفة، تم اختيار عينة الدراسة بالطريقة العشوائية الطبقية، حيث بلغت (٧٦) قياديا تربويا بنسبة تمثيل بلغت نحو (٠,٧٨%) موزعين وفقا لمتغيرات الدراسة الشخصية (الوظيفة، الجنس، سنوات الخبرة ، المؤهل العلمي) كما هو مبين في الجدول التالي.

جدول (١): توزيع عينة الدراسة تبعا لمتغيرات الوظيفة والجنس والمؤهل العلمي وسنوات الخبرة

المتغير	الوظيفة		الجنس		سنوات الخبرة			المؤهل العلمي			
مستويات المتغير	مدير/ة المدرسة	مشرف/ة تربوي	ذكر	أنثى	أقل من ٤ سنوات	4-10 سنوات	أكثر من ١٠ سنوات	دبلوم عالي	ماجستير	دكتوراة
العدد	55	21	32	44	18	17	41	25	29	22
النسبة	72%	28%	42 %	58 %	24%	22%	54%	33%	38%	29%

أداة الدراسة:

تم إعداد أداة الدراسة من خلال الرجوع إلى دراسات عدة من أهمها: دراسة الرقب (٢٠٢١)، ودراسة مصطفى (٢٠٢١)، ودراسة (Aljaraideh and Al Bataineh, ٢٠١٩).

صدق الأداة:

تم التأكد من صدق الأداة بطريقتين، هما:

الصدق الظاهري: حيث تم عرضها على محكمين من ذوي الاختصاص بموضوع الدراسة، وبعد الأخذ بملاحظاتهم وتعديلاتهم تكونت الأداة بصورتها النهائية من (٣٦) فقرة موزعة على (٥) مجالات هي: معوقات البنية التحتية، ومعوقات تتعلق بالاتجاهات نحو التعلم المتمازج، ومعوقات تتعلق بالمحتوى الرقمي، ومعوقات الأدوار البشرية، ومعوقات تتعلق بالحاجات التأهيلية.

وتكون سلم الإجابة على فقرات الأداء وفقا لمقياس ليكرت الخماسي (تنطبق بدرجة كبيرة جدا، تنطبق بدرجة كبيرة ، تنطبق بدرجة متوسطة ، تنطبق بدرجة قليلة، تنطبق بدرجة قليلة جدا). واستخدم مقياس التدرج النسبي القائم على حساب المدى لتقييم فقرات أداة الدراسة وفقا لثلاثة مستويات: المستوى المنخفض وتمثله الفقرات التي يتراوح متوسطها الحسابي ما بين (١-٢,٣٣) والمستوى المتوسط وتمثله الفقرات التي يتراوح متوسطها الحسابي ما بين (٢,٣٤-٣,٦٧) والمستوى المرتفع وتمثله الفقرات التي يتراوح متوسطها الحسابي ما بين (٣,٦٨-٥).

الصدق البنائي: حيث تم تطبيق أداة الدراسة على عينة استطلاعية مؤلفة من (٢٩) قياديا تربويا من شاغلي الوظائف الإشرافية وحساب معاملات ارتباط كل فقرة بمجالها والأداة ككل وفي ضوء ذلك استبعدت الفقرات ذات الارتباط غير الدال إحصائيا مع الدرجة الكلية للأداة ككل، حيث تراوحت معاملات ارتباط

الفقرات مع مجالها بين (٠,٤٥-٠,٨٥)، ومع الأداة ككل بين (٠,٤٠-٠,٨٨). وهي قيم مقبولة لغايات لبحث العلمي.

ثبات الأداة:

تم حساب معامل الاتساق الداخلي كرونباخ ألفا (Cronbach Alpha) لأداة الدراسة ككل بعد تطبيقها على العينة الاستطلاعية حيث بلغت قيمته (٠,٩٤) وتراوحت قيمته لمجالات الأداة الخمسة بين (٠,٨٦-٠,٩١)، وهي قيم مقبولة لأغراض البحث العلمي.

متغيرات الدراسة:

تمثل متغير الدراسة بمعوقات التعلم المتمازج من وجهة نظر مديري المدارس والمشرفين وتقصي اختلافها تبعا لاختلاف كل من متغيرات: الوظيفة (مدير مدرسة، مشرف تربوي) والجنس (ذكور، إناث) وسنوات الخبرة في الوظيفة الحالية (أقل من ٤ سنوات، ٤-١٠ سنوات، أكثر من ١٠ سنوات) والمؤهل العلمي (دبلوم عالي، ماجستير، دكتوراة).

نتائج الدراسة ومناقشتها:

فيما يلي عرض لنتائج الدراسة تبعا لأسئلتها:

نتائج السؤال الأول: ما معوقات التعلم المتمازج في المدارس الحكومية من وجهة نظر مديري المدارس؟

وللإجابة عن السؤال الأول تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد العينة لفقرات أداة الدراسة والدرجة الكلية لمجالاتها الخمسة كما هو مبين في الجدول التالي.

جدول(٢): المتوسطات الحسابية (س) والانحرافات المعيارية (ع) والرتبة والمستوى لمجالات معوقات تطبيق التعلم المتمازج والأداة ككل				
المجال	س	ع	الرتبة	المستوى
معوقات الأدوار البشرية	4.07	0.844	الأولى	مرتفع
معوقات تتعلق بالحاجات التأهيلية	3.77	1.047	الثانية	مرتفع
معوقات البنية التحتية	3.60	0.930	الثالثة	متوسط
معوقات الاتجاهات نحو التعلم المتمازج	3.55	0.835	الرابعة	متوسط
معوقات تتعلق بالمحتوى الرقمي	3.51	0.873	الخامسة	متوسط
الأداة ككل	3.70	0.688		مرتفع

يشير الجدول (٢) إلى أن المتوسط الحسابي العام لأداة الدراسة ككل جاء مرتفعا حيث بلغ (٣,٧٠) وجاءت معوقات الأدوار البشرية بمتوسط حسابي بلغ (٤,٠٧) تليها معوقات الحاجات التأهيلية بمتوسط حسابي بلغ (٣,٧٧) وضمن المستوى المرتفع.

وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة الرقب (٢٠٢١) حيث أكدت على ضرورة إعداد المعلم وتأهيله تقنيا ، كما تتفق مع دراسة الصقرية (٢٠٢٢) ودراسة معتوق وآخرون (Maatuk et al., 2021) حيث أشارتا إلى أن النقص في الدعم المؤسسي من أهم معوقات التعلم المتمازج.

وقد جاءت معوقات البنية التحتية يليها تلك المتعلقة بالاتجاهات نحو التعلم المتمازج يليها تلك المتعلقة بالمحتوى الرقمي ضمن المستوى المتوسط حيث تراوح المتوسط الحسابي لها ما بين (٣,٥١ - ٣,٦٠).

وتدعم هذه النتيجة دراسة ستيفان وآخرون (Stephan et al., 2020) حيث أكدت على أن نجاح التعلم المتمازج يعتمد وبشكل كبير على درجة تقبل الأطراف المعنية له، ودراستي جلاد وآخرون (٢٠٢١) ومصطفى (٢٠٢١) حيث أكدتا على ضرورة تصميم محتوى تعليمي مناسب مدعم بالوسائط المتعددة، كما أكدت دراسة دي ماثيو وآخرون (De Matthew et al., 2020) على صعوبة التكيف مع التحول الرقمي سواء من الطلبة أو المعلمين. ويفسر الباحث مجيء هذه المجالات

ضمن المستوى المتوسط بسبب أن غالبية المدارس في الرمثا تمتلك مختبرات حاسوب ومعدات كافية إلى حد ما لتطبيق التعلم المتمازج.

وكانت معوقات المتعلقة بالبنية التحتية الأدنى مرتبة بمتوسط حسابي بلغ (٣,٥١) ما يدل على أنها لا تشكل أولوية عظمى عند مديري المدارس، وتدعم هذه النتيجة دراستي معتوق وآخرون (Maatuk et al., 2021) والصقرية (٢٠٢٢) حيث أشارتا إلى أن البنية التحتية ملاءمة نسبيا لتطبيق التعلم المتمازج.

أما بالنسبة لفقرات كل مجال كانت النتائج على النحو التالي مرتبة تنازليا حسب المتوسطات الحسابية والمستوى:

المجال: معوقات الأدوار البشرية:

تم حساب قيم المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للفقرات ضمن مجال معوقات الأدوار البشرية كما هو مبين في الجدول التالي.

جدول(٣): المتوسطات الحسابية (س) والانحرافات المعيارية (ع) والمستوى لمجال معوقات الأدوار البشرية

الفقرة	س	ع	المستوى
عدم تفرغ أولياء الأمور للاطلاع على مستجدات التكنولوجيا والتطورات الرقمية الهائلة	٤,٢٤	١,٠٣٦	مرتفع
ضعف قدرة أولياء الأمور على متابعة تعلم أبنائهم وعدم القدرة على التنسيق بين أوقات التعلم والعمل	٤,٢٠	٠,٩١١	مرتفع
وجود مشكلات تتعلق بتعاون أولياء الأمور مع المعلمين في الحالات التي يتطلب فيها التعلم المتمازج ذلك	٤,١٨	١,٠٥٦	مرتفع
عدم قدرة المعلمين على التحكم بالطلبة في الصفوف الافتراضية وضبط عملية التواصل معهم	٤,٠٢	١,٠٦٣	مرتفع
النقص في تقديم الاستشارة التقنية اللازمة لاستخدام نظام التعليم المتمازج	٣,٦٩	١,٠٦٩	متوسط
المجال ككل	4.07	0.844	مرتفع

يظهر من الجدول (٣) أن المتوسط العام لاستجابات مديري المدارس على المجال ككل جاء ضمن مرتفع حيث بلغ المتوسط الحسابي له (٤,٠٧) وتراوحت قيمته ما بين (٣,٦٩-٤,٢٤) . ويلاحظ بأن متوسطات الفقرات المتعلقة بأولياء الأمور كانت مرتفعة حيث جاءت الفقرة التي تنص على:"عدم تفرغ أولياء الأمور للاطلاع على مستجدات التكنولوجيا والتطورات الرقمية الهائلة" في المرتبة الأولى

بمتوسط حسابي قدره (٤,٢٤) يليها الفقرة التي تنص على: "ضعف قدرة أولياء الأمور على متابعة تعلم أبنائهم وعدم القدرة على التنسيق بين أوقات التعلم والعمل" بمتوسط حسابي قدره (٤,٢٠) ومن ثم الفقرة التي تنص على: " وجود مشكلات تتعلق بتعاون أولياء الأمور مع المعلمين في الحالات التي يتطلب فيها التعلم المتمازج ذلك " بمتوسط حسابي قدره (٤,١٨).

وتؤيد هذه النتائج دراستا مصطفى (٢٠٢١) والرقب (٢٠٢١) حيث أظهرتا أن عدم تفرغ أولياء الأمور وما يرتب عليهم من تكاليف إضافية من أبرز معيقات توظيف التعلم الإلكتروني.

ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى أن مسؤولية التعليم بالنسبة لأولياء الأمور منوطة بالمدرسة بالدرجة الأولى وذلك لانشغالهم في تحصيل الرزق لأوقات طويلة ما يحول دون متابعة تعلم أبنائهم ويجعل تفرغهم لذلك أمرا غير ممكن، إضافة إلى عدم كفاية غرف المنزل عند تعدد الطلبة ضمن الأسرة الواحدة ما يؤدي إلى فقدانهم الجدية تدريجيا ويسبب ظهور سلوكيات سلبية مثل الانقطاع عن الدراسة والتهاون فيها وتسويفها وبالتالي عدم تحقيقهم لنتاجات التعلم المطلوبة.

المجال: معوقات تتعلق بالحاجات التأهيلية

تم حساب قيم المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للفقرات ضمن مجال معوقات الأدوار البشرية كما هو مبين في الجدول التالي.

جدول (٤): المتوسطات الحسابية (س) والانحرافات المعيارية (ع) والمستوى لمجال معوقات تتعلق بالحاجات التأهيلية

الفقرة	س	ع	المستوى
الحاجة إلى التدريب على استخدام أدوات التكنولوجيا التعليمية	٣,٨٠	١,١٧٧	مرتفع
عدم توفر إستراتيجيات التعليم المناسبة للطلبة ذوي القدرات التقنية العالية	٣,٨٠	١,١١٢	مرتفع
النقص في المهارات الأساسية لدى الطلبة للتعامل مع المنصات الرقمية	٣,٧٨	١,٢١٢	مرتفع
نقص المهارة في تصميم أنشطة وابتكار أساليب تساعد الطلبة على التعلم بشكل أسرع	٣,٧٥	١,١٧٤	مرتفع
الحاجة إلى تخطيط الموارد البشرية لبدء أنظمة التعلم الإلكتروني وحمايتها	٣,٧٣	١,٢٦٩	مرتفع
المجال ككل	٣,٧٧	١,٠٤٧	مرتفع

يظهر من الجدول (٤) أن المتوسط الحسابي العام للمجال جاء مرتفعا حيث بلغ (٣,٧٧) وكانت المتوسطات الحسابية لفقراته متقاربة حيث تراوحت ما بين (٣,٧٣-٣,٨٠). وجاءت الفقرة التي تنص على:" الحاجة إلى التدريب على استخدام أدوات التكنولوجيا التعليمية " والفقرة التي تنص على:" عدم توفر إستراتيجيات التعليم المناسبة للطلبة ذوي القدرات التقنية العالية " في المرتبة الأعلى من بين فقرات المجال بمتوسط حسابي بلغ (٣,٨٠) لكلتا الفقرتين.

وتدعم نتائج هذا المجال ما جاء في دراسة مصطفى (٢٠٢١) ودراسة الصقرية (٢٠٢٢) حيث أشارتا إلى ضرورة معالجة الفجوة الرقمية التي ظهرت مع تطبيق التعلم المتمازج،

ويمكن تفسير ذلك بسبب التطور التكنولوجي الذي ولد تحديات جديدة تتطلب استخدام إستراتيجيات تدريس متنوعة تتلاءم مع أدوات التعلم المتمازج وتطبيقاته التي تستلزم من المعلمين امتلاك القدرة على التعامل معها في سياق بيداغوجي مناسب يراعي حاجات الطلبة والفروق الفردية فيما بينهم.

المجال: معوقات البنية التحتية

تم حساب قيم المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للفقرات ضمن مجال معوقات الأدوار البشرية كما هو مبين في الجدول التالي.

جدول (٥): المتوسطات الحسابية (س) والانحرافات المعيارية (ع) لمجال معوقات البنية التحتية

الفقرة	س	ع	المستوى
الافتقار إلى وجود الفصول الافتراضية التي تدعم الفصول الاعتيادية	٤,٠٠	١,٢٩١	مرتفع
عدم توفر أجهزة كافية تضمن وصولا أكبر للمنصات التعليمية وحدوث تعطل فيها	٣,٩٣	١,٢٤٥	مرتفع
عدم توفر برمجيات تعليمية تتوافق ومستويات الطلبة وقدرات المعلمين	٣,٧٥	١,٢٠٥	مرتفع
ضعف شبكة الإنترنت في بعض المدارس	٣,٦٠	١,٣٠٠	متوسط
افتقار المدارس إلى معدات التكنولوجيا التعليمية	٣,٥٨	١,٣٤٣	متوسط
عدم كفاية الميزانية الخاصة بالمدارس لدعم التعلم المتمازج	٣,٤٩	١,٢٠٠	متوسط
لا يوفر التعلم المتمازج بيئة تساعد الطلبة على التركيز بشكل يضبط المشتتات التي تعيق التعلم	٣,٤٢	١,٣٠١	متوسط
الموارد المطلوبة والإمكانات المتاحة غير كافية لتطبيق التعلم المتمازج	٣,٠٧	١,٢٤٥	متوسط
المجال ككل	٣,٦٠	٠,٩٣١	متوسط

يظهر من الجدول (5) أن فقرات المجال جاءت ضمن المستويين المتوسط والمرتفع حيث بلغ المتوسط الحسابي العام (3.60) وتراوحت المتوسطات الحسابية لفقراته ما بين (3.07-4.00) ، وجاءت الفقرة التي تنص على:" الافتقار إلى وجود الفصول الافتراضية التي تدعم الفصول الاعتيادية " في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي قدره (4.00) تلتها الفقرة التي تنص على: "عدم توفر أجهزة كافية تضمن وصولا أكبر للمنصات التعليمية وحدوث تعطل فيها " بمتوسط حسابي قدره (3.93) ومن ثم الفقرة التي تنص على:" عدم توفر برمجيات تعليمية تتوافق ومستويات الطلبة وقدرات المعلمين " بمتوسط حسابي قدره (3.75) وضمن المستوى المرتفع.

وتدل هذه النتيجة على الحاجة لوجود صفوف افتراضية تربط بين المعلمين والمتعلمين فقد أكدت دراسة معتوق وآخرون (Maatuk et al., 2021) على ضرورة توفير بنية تحتية مناسبة لتطبيق التعلم المتمازج. ويفسر الباحث محدوديتها بسبب أنها تتطلب توفير أجهزة حواسيب شبكة الإنترنت في المنازل بشكل دائم ما يشكل عبئا ماديا جديدا يفوق الإمكانات المتاحة.

المجال: معوقات تتعلق بالاتجاهات نحو التعلم المتمازج

تم حساب قيم المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للفقرات ضمن مجال معوقات تتعلق بالاتجاهات نحو التعلم المتمازج كما هو مبين في الجدول التالي.

جدول(٦): المتوسطات الحسابية (س) والانحرافات المعيارية (ع) لفقرات مجال معوقات تتعلق بالاتجاهات نحو التعلم المتمازج

الفقرة	س	ع	المستوى
تفضيل الفصول الاعتيادية بدلا من تلك الافتراضية	3.78	1.257	مرتفع
عدم اهتمام الطلبة لاستخدام التعلم الإلكتروني في التعليم	3.73	1.044	مرتفع
الموقف السلبي من المعلمين والطلبة وذويهم من استخدام التعلم الإلكتروني إلى جانب التعلم الاعتيادي	3.67	1.072	مرتفع
عدم القدرة على استيعاب استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في أبعاد	3.67	0.862	مرتفع

اجتماعية وثقافية مختلفة			
عدم الاستقلالية والعمل على تعزيزها في عملية التعليم	3.64	0.988	متوسط
عدم القناعة بالمنفعة المتحققة من التعلم المتمازج وضرورة إحداث تغيير في نمط التعلم	3.60	1.099	متوسط
عدم وجود موقف إيجابي تجاه صلاحية التعلم المتمازج	3.60	1.099	متوسط
شعور الطلبة بنوع من العزلة الاجتماعية وعدم ثقة أولياء أمورهم في التعلم المتمازج	3.58	1.083	متوسط
القناعة بعدم ملاءمة طرق التدريس المستخدمة من قبل المعلمين مع التعلم المتمازج	3.55	1.259	متوسط
عدم القناعة بفائدة التعلم المتمازج والتكلفة العالية المترتبة من استخدامه	3.44	1.151	متوسط
القناعة بعدم فاعلية البرمجيات الخاصة بإدارة التعلم الإلكتروني	3.20	1.223	متوسط
تدني الثقة بالنفس والقدرة على المشاركة في التعلم الإلكتروني	3.13	1.171	متوسط
المجال ككل	3.55	0.835	مرتفع

يظهر من الجدول (٦) أن فقرات المجال جاءت موزعة ضمن المستويين المتوسط والمرتفع حيث بلغ المتوسط العام للمجال ككل (٣,٥٥)، وتراوحت المتوسطات الحسابية لها ما بين (٣,١٣-٣,٧٨). وجاءت الفقرة التي تنص على : " تفضيل الفصول الاعتيادية بدلا من تلك الافتراضية " في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي بلغ (٣,٧٨) تلتها الفقرة التي تنص على: " عدم اهتمام الطلبة لاستخدام التعلم الإلكتروني في التعليم " بمتوسط حسابي بلغ (٣,٧٣) ومن ثم الفقرة التي تنص على: "الموقف السلبي من المعلمين والطلبة وذويهم من استخدام التعلم الإلكتروني إلى جانب التعلم الاعتيادي " والفقرة التي تنص على: " عدم القدرة على استيعاب استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في أبعاد اجتماعية وثقافية مختلفة " بمتوسط حسابي بلغ (٣,٦٧) وضمن المستوى المرتفع .

أما بقية الفقرات جاءت ضمن المستوى المتوسط حيث كانت الفقرة التي تنص على: " عدم الاستقلالية والعمل على تعزيزها في عملية التعليم " الأعلى مرتبة بمتوسط حسابي بلغ (٣,٦٤) تلتها الفقرة التي تنص على:" عدم القناعة بالمنفعة المتحققة من التعلم المتمازج وضرورة إحداث تغيير في نمط التعلم " و الفقرة التي تنص على:" عدم وجود موقف إيجابي تجاه صلاحية التعلم المتمازج" بمتوسط حسابي بلغ (٣,٦٠)، وجاءت الفقرة التي تنص على: " تدني الثقة بالنفس والقدرة

على المشاركة في التعلم الإلكتروني " في المرتبة الأخيرة من بين فقرات هذا المجال بمتوسط حسابي بلغ (٣,١٣).

ولقد أشارت دراسة ستيفان وآخرون (Stephan et al., 2020) ودراسة الصقرية (٢٠٢٢) إلى أهمية توفير واقع افتراضي أقرب ما يكون للتعلم الوجاهي وذلك لأن غالبية الطلبة ما زالوا مقتنعين بضرورة تواجدهم داخل غرف صفية بحيث يكون التواصل مع معلميهم مباشرا لأن ذلك يولد لديهم اهتماما أكبر بالتعلم، ويعزو الباحث ذلك إلى أن التعلم الوجاهي يقلل من العبء المترتب على الطلبة وأولياء أمورهم وما يتطلب التعلم المتمازج من تهيئة مسبقة لهم لتقبل هذا النظام غير المألوف لهم والتفاعل معه بإيجابية.

وجاءت الفقرة التي تنص على: " تدني الثقة بالنفس والقدرة على المشاركة في التعلم الإلكتروني " بالمرتبة الأخيرة وبدرجة متوسط، ويعزو الباحث وجود تطبيق محدود له بسبب تغليب الجانب القيمي لدى المعلمين وإيمانهم بضرورة الاطلاع بمسؤولياتهم وبذل قصارى جهدهم للتأقلم معه بالرغم من غموضه.

المجال: معوقات تتعلق بالمحتوى الرقمي

تم حساب قيم المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للفقرات ضمن مجال معوقات تتعلق بالمحتوى الرقمي كما هو مبين في الجدول التالي.

جدول (٧):المتوسطات الحسابية (س) والانحرافات المعيارية (ع) لفقرات مجال معوقات تتعلق بالمحتوى الرقمي

الفقرة	س	ع	المستوى
عدم تقنين نظام تقييم ناجح في التعلم المتمازج باستمرار	٣,٦٧	١,٠٩٠	متوسط
عدم القدرة على تحويل المحتوى الجامد الذي تقدمه المنصات الرقمية إلى واقع حي يثير انتباه الطالب عن طريق الوسائط المتعددة وأدوات الإنترنت	٣,٦٢	١,١٧٨	متوسط
انخفاض جودة البرمجيات المستخدمة إلى جانب التعلم الاعتيادي	٣,٥٦	١,١٨٣	متوسط
لا يراعي المحتوى الرقمي الفروق الفردية بين الطلبة	٣,٤٧	١,٠٦٩	متوسط
لا يوفر المحتوى الرقمي أدوات اتصال وتواصل كافية بين أطراف العملية التعليمية	٣,٤٧	١,١٨٤	متوسط
يعمل المحتوى الرقمي على تشتيت الطلبة وفقدانهم التركيز أثناء التعلم	٣,٢٥	١,٠٢٢	متوسط
المجال ككل	٣,٥١	٠,٨٧٣	متوسط

يظهر من الجدول (٧) أن جميع فقرات المجال جاءت ضمن المستوى المتوسط حيث بلغ المتوسط الحسابي للمجال ككل (٣,٥١)، وتراوحت المتوسطات الحسابية لفقرات هذا المجال ما بين (٣,٢٥-٣,٦٧).

وجاءت الفقرة التي تنص على: "عدم تقنين نظام تقييم ناجح في التعلم المتمازج باستمرار" بالمرتبة الأولى بمتوسط حسابي قدره (٣,٦٧) ما يظهر تركيز مديري المدارس على ضرورة تقنين نظام تقييم ناجح في التعلم المتمازج ويدل على أن أساليب التقويم المطبقة من قبل المعلمين ليست بالمستوى المطلوب وأنها ما زالت اعتيادية لا تتناسب مع التطور الرقمي الحالي. وقد دراسة أشارت مصطفى (٢٠٢١) إلى أن أساليب التقويم المرافقة للتعلم المتمازج معقدة تشكل معوقا كبيرا له ما يعكس قصورا في توفير نظام تقييمي قريب من ذلك المستخدم في التعلم الوجاهي.

وجاءت الفقرة التي تنص على:" انخفاض جودة البرمجيات المستخدمة إلى جانب التعلم الاعتيادي "بالمرتبة الثانية بمتوسط حسابي (٣,٥٦) في حين جاءت الفقرة التي تنص على: " يعمل المحتوى الرقمي على تشتيت الطلبة وفقدانهم التركيز أثناء التعلم " بالمرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي قدره (٣,٢٥).

وقد أكدت دراسة دي ماثيو وآخرون (DeMatthew et al., 2021) على ضرورة التخطيط لإعداد محتوى رقمي جاذب يتضمن صورا ثابتة ومتحركة ومدعم بالصوت بحيث يقلل من تأثير عوامل التشتت لدى الطلبة ويراعي الفروق الفردية فيما بينهم.

ويفسر الباحث هذه النتيجة إلى أن إعداد المحتوى الرقمي كان منوطا بعدد من المعلمين والمشرفين ممن لديهم إلمام مقبول بالجانب التقني واستخدام تطبيقاته المجانية أو ذات التكلفة المنخفضة ما أدى إلى تدني جودته وأن الوصول إلى مستوى متقدم فيه يتطلب كوادر بشرية متخصصة وتطبيقات عالية التكلفة تفوق الإمكانات المتاحة.

نتائج السؤال الثاني: ما معوقات التعلم المتمازج في المدارس الحكومية من وجهة نظر المشرفين؟

وللإجابة عن السؤال الثاني تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد العينة لفقرات أداة الدراسة والدرجة الكلية لمجالاتها الخمسة كما هو مبين في الجدول التالي.

جدول(٨): المتوسطات الحسابية (س) والانحرافات المعيارية (ع) والرتبة والمستوى لمجالات معوقات تطبيق التعلم المتمازج والأداة ككل

المجال	س	ع	الرتبة	المستوى
معوقات الأدوار البشرية	3.95	0.669	الثالثة	مرتفع
معوقات تتعلق بالحاجات التأهيلية	3.93	0.826	الرابعة	مرتفع
معوقات تتعلق بالمحتوى الرقمي	3.55	0.850	الثانية	متوسط
معوقات تتعلق بالاتجاهات نحو التعلم المتمازج	3.48	0.814	الأولى	متوسط
معوقات البنية التحتية	3.21	0.768	الخامسة	متوسط
الأداة ككل	3.62	0.688		متوسط

يشير الجدول (٨) إلى أن المتوسط الحسابي العام لاستجابات المشرفين على استبانة معوقات التعلم المتمازج جاء ضمن المستوى المتوسط حيث بلغ (٣,٦٢). وجاءت معوقات الأدوار البشرية بالمرتبة الأولى بمتوسط حسابي (٣,٩٥) تليها المعوقات المتعلقة بالحاجات التأهيلية بمتوسط حسابي (٣,٩٣) ضمن المستوى المرتفع. ويلاحظ توافق المشرفين مع مديري المدارس على أن معوقات الأدوار البشرية والحاجات التأهيلية للكوادر البشرية يشكل عائقا كبيرا لتطبيق التعلم المتمازج؛ فقد أكدت دراسة مصطفى (٢٠٢١) على أن معوقات الأدوار البشرية جاءت بالمرتبة الأولى وأكدت دراسة جلاد وآخرون (٢٠٢١) على أهمية الإعداد التقني المناسب للمعلمين والطلبة للتغلب على الفجوة الرقمية الحاصلة لديهم.

وجاءت المعوقات المتعلقة بالمحتوى الرقمي والاتجاهات نحو التعلم المتمازج ومعوقات البنية التحتية ضمن المستوى المتوسط حيث تراوحت ضمن الفئة (٣,٢١-٣,٥٥).

أما بالنسبة لفقرات كل مجال كانت النتائج على النحو التالي مرتبة تنازليا حسب المتوسطات الحسابية والمستوى:

المجال: معوقات الأدوار البشرية:

تم حساب قيم المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للفقرات ضمن مجال معوقات الأدوار البشرية كما هو مبين في الجدول التالي.

جدول(٩): المتوسطات الحسابية (س) والانحرافات المعيارية (ع) والمستوى لمجال معوقات الأدوار البشرية

الفقرة	س	ع	المستوى
عدم تفرغ أولياء الأمور للاطلاع على مستجدات التكنولوجيا والتطورات الرقمية الهائلة	٤,١٠	٠,٨٣١	مرتفع
عدم قدرة المعلمين على التحكم بالطلبة في الصفوف الافتراضية وضبط عملية التواصل معهم	٤,٠٥	٠,٨٠٥	مرتفع
ضعف قدرة أولياء الأمور على متابعة تعلم أبنائهم وعدم القدرة على التنسيق بين أوقات التعلم والعمل	٤,٠٠	١,١٤٠	مرتفع
وجود مشكلات تتعلق بتعاون أولياء الأمور مع المعلمين في الحالات التي يتطلب فيها التعلم المتمازج ذلك	٤,٠٠	١,١٤٠	مرتفع
النقص في تقديم الاستشارة التقنية اللازمة لاستخدام نظام التعليم المتمازج	٣,٨١	٠,٨٧٣	مرتفع
المجال ككل	3.95	0.669	مرتفع

يظهر من الجدول (٩) أن فقرات المجال ككل جاءت ضمن المستوى المرتفع حيث تراوح المتوسط الحسابي لها ما بين (٣,٨١-٤,١٠) بمتوسط حسابي عام قدره (٣,٩٥). وقد كان المتوسط الحسابي للفقرة التي تنص على:"عدم تفرغ أولياء الأمور للاطلاع على مستجدات التكنولوجيا والتطورات الرقمية الهائلة" في المرتبة الأولى هو الأعلى مقارنة مع بقية فقرات المجال حيث بلغ (٤,١٠).

ما يدل على وجود توافق بين مديري المدارس والمشرفين على أهمية الدور المنوط بأولياء الأمور في التعلم المتمازج، وأظهرت دراسة جلاد وآخرون (٢٠٢١) أن عامل التكلفة المادية يشكل تحديا بالنسبة لأولياء الأمور وأن متابعة تعلم أبنائهم أمر ضروري لإنجاح التعلم المتمازج.

وقد جاءت الفقرة التي تنص على :" عدم قدرة المعلمين على التحكم بالطلبة في الصفوف الافتراضية وضبط عملية التواصل معهم " في المرتبة الثانية بمتوسط حسابي قدره (٤,٠٥).

وتدعم هذه النتيجة نتائج دراستي أبو جودة (٢٠٢١) ودراسة الصقرية (٢٠٢٢) أن هناك مشكلات تقنية رافقت التعلم المتمازج من حيث التواصل وأن إنجاح ذلك يتطلب جاهزية عالية في الحواسيب وعدم انقطاع في شبكة الإنترنت، وتؤكد دراسة دي ماثيو وآخرون (DeMatthew et al., ٢٠٢١) أن إدارة عملية التواصل يتطلب تخطيطا جيدا.

ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى أن التواصل مع الطلبة أثناء تواجدهم في المنازل رتب على المعلمين متطلبات جديدة مثل إيجاد صفوف افتراضية وغرف حوار تمكن الطلبة من التفاعل فيما بينهم أو مع معلميهم وهذه العملية تتطلب تفرغا منهم خارج المدرسة ما يشكل عبئا جديدا عليهم ويتعارض مع الالتزامات المطلوبة منهم تجاه أسرهم في هذه الأوقات.

وقد كانت الفقرة التي تنص على: " النقص في تقديم الاستشارة التقنية اللازمة لاستخدام نظام التعليم المتمازج "الأدنى مرتبة حيث بلغ متوسطها الحسابي (٣,٨١) وبدرجة مرتفع. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة الصقرية (٢٠٢٢) حيث أشارت إلى ظهور مشكلات تقنية رافقت التعلم المتمازج وأن إنجاحه يتطلب جاهزية عالية في الحواسيب وشبكة الإنترنت.

ويفسر الباحث هذه النتيجة أن أنماط التعلم المتمازج جديدة وغير مألوفة من قبل المؤسسات الرسمية لأطراف العملية التعليمية وتتطلب تهيئة مسبقة وإيجاد منظومة دعم فني تساند المدراس وتعالج المشكلات الفنية التي تظهر أثناء عملية التطبيق.

المجال: معوقات تتعلق بالحاجات التأهيلية

تم حساب قيم المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للفقرات ضمن مجال معوقات الأدوار البشرية كما هو مبين في الجدول التالي.

جدول (١٠): المتوسطات الحسابية (س) والانحرافات المعيارية (ع) والمستوى لمجال معوقات تتعلق بالحاجات التأهيلية

الفقرة	س	ع	المستوى
الحاجة إلى التدريب على استخدام أدوات التكنولوجيا التعليمية	٤,٠٥	٠,٩٢١	مرتفع
نقص المهارة في تصميم أنشطة وابتكار أساليب تساعد الطلبة على التعلم بشكل أسرع	٤,٠٠	٠,٩٤٩	مرتفع
الحاجة إلى تخطيط الموارد البشرية لبدء أنظمة التعلم الإلكتروني وحمايتها	٤,٠٠	٠,٧٠٧	مرتفع
النقص في المهارات الأساسية لدى الطلبة للتعامل مع المنصات الرقمية	٣,٨٦	٠,٩٦٤	مرتفع
عدم توفر إستراتيجيات التعليم المناسبة للطلبة ذوي القدرات التقنية العالية	٣,٧٦	٠,٩٩٥	مرتفع
المجال ككل	٣,٩٣	٠,٨٢٦	مرتفع

يظهر من الجدول (١٠) أن جميع فقرات المجال جاءت ضمن المستوى المرتفع حيث بلغ المتوسط الحسابي للمجال ككل (٣,٩٣) وتراوحت المتوسطات الحسابية بالنسبة لفقراته ما بين (٣,٧٦-٤,٠٥)، وكان المتوسط الحسابي للفقرة التي تنص على: "الحاجة إلى التدريب على استخدام أدوات التكنولوجيا التعليمية " الأعلى من بين المتوسطات الحسابية لبقية الفقرات.

وجاءت الفقرة التي تنص على:" نقص المهارة في تصميم أنشطة وابتكار أساليب تساعد الطلبة على التعلم بشكل أسرع " والفقرة التي تنص على:" الحاجة إلى تخطيط الموارد البشرية لبدء أنظمة التعلم الإلكتروني وحمايتها " ضمن المستوى المرتفع بمتوسط حسابي بلغ (٤,٠٠) لكلتا الفقرتين.

وتؤيد نتائج هذا المجال دراسة جلاد وآخرون (٢٠٢١) حيث أشارت إلى أن متطلبات إعداد المعلم وتأهيله جاءت بدرجة عالية جدا، وأكدت دراسة الرقب (٢٠٢١) ودي ماثيو وآخرون (DeMatthew et al., 2021) على ضرورة مجاراة المستجدات الحديثة بالتدريب المستمر.

وتدل هذه النتيجة على أن المشرفين من خلال زياراتهم الميدانية قد لمسوا الحاجة لإعداد المعلمين وتأهيلهم وضرورة انخراطهم في برامج تدريبية متخصصة توازن بين البيداغوجيا والمستجدات التكنولوجية وتوظفها بكفاءة، ويفسر الباحث ذلك بسبب قلة هذه البرامج ومحدودية عدد المتخصصين فيها ما أدى إلى حدوث فجوة من الناحية البيداغوجية.

المجال: معوقات تتعلق بالمحتوى الرقمي

تم حساب قيم المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للفقرات ضمن مجال معوقات تتعلق بالمحتوى الرقمي كما هو مبين في الجدول التالي.

جدول (١١) المتوسطات الحسابية (س) والانحرافات المعيارية (ع) لفقرات مجال معوقات تتعلق بالمحتوى الرقمي

الفقرة	س	ع	المستوى
عدم تقنين نظام تقييم ناجح في التعلم المتمازج باستمرار	٤,٠٠	١,٠٠٠	مرتفع
عدم القدرة على تحويل المحتوى الجامد الذي تقدمه المنصات الرقمية إلى واقع حي يثير انتباه الطالب عن طريق الوسائط المتعددة وأدوات الإنترنت	٣,٦٧	٠,٩١٣	متوسط
انخفاض جودة البرمجيات المستخدمة إلى جانب التعلم الاعتيادي	٣,٤٣	١,٢٠٧	متوسط
لا يراعي المحتوى الرقمي الفروق الفردية بين الطلبة	٣,١٤	١,١٩٥	متوسط
لا يوفر المحتوى الرقمي أدوات اتصال وتواصل كافية بين أطراف العملية التعليمية	٢,٩٥	١,٤٣١	متوسط
يعمل المحتوى الرقمي على تشتيت الطلبة وفقدانهم التركيز أثناء التعلم	٢,٥٧	١,١٢٠	متوسط
المجال ككل	٣,٥٥	٠,٨٥٠	متوسط

يظهر من الجدول (١١) أن فقرات المجال جاءت موزعة ضمن المستويين المتوسط والمرتفع حيث بلغ المتوسط الحسابي للمجال ككل (٣,٥٥)، وتراوحت المتوسطات الحسابية لفقرات هذا المجال ما بين (٢,٥٧-٤,٠٠)، وكان المتوسط الحسابي للفقرة التي تنص على: " عدم تقنين نظام تقييم ناجح في التعلم المتمازج باستمرار " الأعلى مقارنة معه لبقية فقرات المجال حيث بلغ (٤,٠٠) ما يظهر توافق المشرفين مع مديري المدارس على وجود ثغرات في تقويم أداء الطلبة.

وأشارت دراسة جلاد وآخرون (٢٠٢١) إلى أن نظام التقييم في التعلم المتمازج يفتقر إلى المتابعة المباشرة للطلبة من قبل المعلمين أثناء تنفيذه ما يؤدي إلى ظهور

الغش والاتكالية لديهم الأمر الذي يحتم بناء نموذج تقويم واقعي يقوم على استخدام وسائل الاتصال المباشر لضمان مصداقية نتائجه.

وكان المتوسط الحسابي للفقرة التي تنص على:" عدم القدرة على تحويل المحتوى الجامد الذي تقدمه المنصات الرقمية إلى واقع حي يثير انتباه الطالب عن طريق الوسائط المتعددة وأدوات الإنترنت" الأعلى قيمة مقارنة معه لبقية الفقرات حيث بلغ (٣,٦٧).

وتتفق هذه النتيجة مع ما جاء في دراسة جلاد وآخرون (٢٠٢١) من تأكيد على ضرورة تضمين المحتوى الرقمي لوسائط متعددة تثير انتباه الطلبة وتجذبهم نحو التركيز فيه والتفاعل معه بإيجابية.

المجال: معوقات تتعلق بالاتجاهات نحو التعلم المتمازج

تم حساب قيم المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للفقرات ضمن مجال معوقات تتعلق بالاتجاهات نحو التعلم المتمازج كما هو مبين في الجدول التالي.

جدول(١٢): المتوسطات الحسابية (س) والانحرافات المعيارية (ع) لفقرات مجال معوقات تتعلق بالاتجاهات نحو التعلم المتمازج

الفقرة	س	ع	المستوى
تفضيل الفصول الاعتيادية بدلا من تلك الافتراضية	٤,١٠	٠,٨٣١	مرتفع
القناعة بعدم ملاءمة طرق التدريس المستخدمة من قبل المعلمين مع التعلم المتمازج	٤,٠٥	٠,٨٦٥	مرتفع
الموقف السلبي من المعلمين والطلبة وذويهم من استخدام التعلم الإلكتروني إلى جانب التعلم الاعتيادي	813.	.,750	مرتفع
عدم القدرة على استيعاب استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في أبعاد اجتماعية وثقافية مختلفة	7o3.	110.8	متوسط
عدم القناعة بالمنفعة المتحققة من التعلم المتمازج وضرورة إحداث تغيير في نمط التعلم	523.	3.1.0	متوسط
عدم الاستقلالية والعمل على تعزيزها في عملية التعليم	483.	.730.	متوسط
شعور الطلبة بنوع من العزلة الاجتماعية وعدم ثقة أولياء أمورهم في التعلم المتمازج	483.	١,١٢٣	متوسط
عدم وجود موقف إيجابي تجاه صلاحية التعلم المتمازج	433.	٠,٧٤٦	متوسط
عدم القناعة بفائدة التعلم المتمازج والتكلفة العالية المترتبة من استخدامه	383.	١,٠٢٤	متوسط

عدم اهتمام الطلبة لاستخدام التعلم الإلكتروني في التعليم	٣٣٦.	١,٢٣٨	متوسط
القناعة بعدم فاعلية البرمجيات الخاصة بإدارة التعلم الإلكتروني	١٤٣.	٠,٩١٠	متوسط
تدني الثقة بالنفس والقدرة على المشاركة في التعلم الإلكتروني	٢,٩٥	١,٠٧١	متوسط
المجال ككل	3.48	0.814	متوسط

يظهر من الجدول (١٢) أن فقرات المجال جاءت موزعة ضمن المستويين المتوسط والمرتفع حيث بلغ المتوسط الحسابي العام للمجال ككل (٣,٤٨)، وتراوحت المتوسطات الحسابية لفقرات هذا المجال ما بين (٢,٩٥-٤,١٠). وجاءت الفقرة التي تنص على : " تفضيل الفصول الاعتيادية بدلا من تلك الافتراضية " في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي بلغ (٤,١٠) تلتها الفقرة التي تنص على: " القناعة بعدم ملاءمة طرق التدريس المستخدمة من قبل المعلمين مع التعلم المتمازج " بمتوسط حسابي بلغ (٤,٠٥) وضمن المستوى المرتفع.

وتدل نتائج هذا المجال على وجود تأييد بين المشرفين ومديري المدارس على أن هناك عدم قناعة بالتعلم المتمازج وموقفا سلبيا تجاهه، وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراستي ستيفان وآخرون (Stephan et al., 2020) والصقرية (٢٠٢٢) حيث أشارتا إلى أهمية توفير واقع افتراضي أقرب ما يكون للتعلم الوجاهي يضمن التواصل المباشر مع المعلمين.

ويعزو الباحث ذلك إلى وجود غموض في طبيعة الدور الجديد الذي يرتبه التعلم المتمازج على الأطراف ذات العلاقة ما يؤدي إلى عدم تقبله واتخاذ موقف سلبي نحوه.

وتشير نتائج هذا المجال إلى وجود القناعة لدى المشرفين بعدم ملاءمة طرق التدريس المستخدمة من قبل المعلمين لأدوات التعلم المتمازج، ويفسر الباحث هذه النتيجة أن إعداد وتأهيل المعلمين لتطوير طرق جديدة ملاءمة له لم يصل إلى المستوى المطلوب وأن هناك حاجة لبرامج تدريبية متخصصة تمكنهم من ذلك.

المجال: معوقات البنية التحتية

تم حساب قيم المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للفقرات ضمن مجال معوقات الأدوار البشرية كما هو مبين في الجدول التالي.

جدول (١٣): المتوسطات الحسابية (س) والانحرافات المعيارية (ع) لمجال معوقات البنية التحتية			
الفقرة	س	ع	المستوى
عدم كفاية الميزانية الخاصة بالمدارس لدعم التعلم المتمازج	٤,٠٠	٠,٨٩٤	مرتفع
افتقار المدارس إلى معدات التكنولوجيا التعليمية	٣,٧٦	٠,٧٠٠	مرتفع
الافتقار إلى وجود الفصول الافتراضية التي تدعم الفصول الاعتيادية	٣,٧٦	١,١٣٦	مرتفع
عدم توفر أجهزة كافية تضمن وصولا أكبر للمنصات التعليمية وحدوث تعطل فيها	٣,٦٢	٠,٧٤٠	متوسط
عدم توفر برمجيات تعليمية تتوافق ومستويات الطلبة وقدرات المعلمين	٣,٦٢	٠,٨٦٥	متوسط
ضعف شبكة الإنترنت في بعض المدارس	٣,٥٢	٠,٨٧٣	متوسط
الموارد المطلوبة والإمكانات المتاحة غير كافية لتطبيق التعلم المتمازج	٣,٥٢	٠,٩٢٨	متوسط
لا يوفر التعلم المتمازج بيئة تساعد الطلبة على التركيز بشكل يضبط المشتتات التي تعيق التعلم	٢,٩٠	١,١٧٩	متوسط
المجال ككل	٣,٢١	٠,٧٦٨	متوسط

يظهر من الجدول (13) أن فقرات المجال جاءت ضمن المستويين المتوسط والمرتفع حيث بلغ المتوسط الحسابي للمجال ككل (3.21) وتراوحت المتوسطات الحسابية للفقرات جميعا ما بين (2.90-4.00) حيث كان المتوسط الحسابي للفقرة التي تنص على:" عدم كفاية الميزانية الخاصة بالمدارس لدعم التعلم المتمازج " الأعلى مقارنة مع فقرات هذا المجال بالنسبة للمشرفين حيث بلغ (٤,٠٠) تلتها الفقرة التي تنص على:" افتقار المدارس إلى معدات التكنولوجيا التعليمية " وبمتوسط حسابي قدره (٣,٧٦) وضمن المستوى المرتفع، وتدعم نتائج هذا المجال ما جاء في دراسة جلاد وآخرون (٢٠٢١) حيث أكدت على أن توفير بنية تحتية مناسبة يمثل معوقا أمام التعلم المتمازج .

وتدل هذه النتائج على توافق بين المشرفين ومديري المدارس على أن البنية التحتية تشكل إلى حد ما معوقا أمام تطبيق التعلم المتمازج في بعض المدارس

حيث إن معظمها يشهد توفرا جيدا فيها ما جعلها تصنف ضمن المستوى المتوسط، ولا شك أن توفير بنية تحتية في المدارس يتطلب تخصيص ميزانية إضافية وتزويد المعلمين والطلبة بخدمات الإنترنت بشكل مجاني أو بأسعار منخفضة وهذا يرتب على الدولة تكاليف مادية عالية.

ومن خلال استعراض وجهات نظر مديري المدارس والمشرفين في تحديد معوقات التعلم المتمازج نجد أن هناك توافقا كليا فيما بينهم على أن معوقات الأدوار البشرية وتلك المتعلقة بالحاجات التأهيلية تمثل عائقا كبيرا أمام تطبيقه حيث جاءت ضمن المستوى المرتفع، كما أن هناك توافقا جزئيا في وجود موقف سلبي لدى أطراف العملية التعليمية نحو التعلم المتمازج. وتشير النتائج إلى وجود اختلاف في وجهات نظرهم حول تحديد درجة الأولوية عدد من المجالات مثل معوقات البنية التحتية حيث جاءت في المرتبة الأخيرة بالنسبة لمديري المدارس وضمن المستوى المتوسط في حين جاءت بالمرتبة الثالثة بالنسبة للمشرفين.

ويفسر هذا الاختلاف الجزئي فيما بينهم بسبب أن المشرفين يبنون وجهة نظرهم حول درجة انطباق تلك المعوقات في الواقع التعليمي من خلال تعاملهم مع جميع المدارس التي تقع ضمن اختصاصهم على خلافا لمدير المدرسة الذي يبني رأيه من خلال واقع مدرسته فقط، وقد شهد واقع عدد من المدارس قدرتها على التغلب على هذه المعوقات نتيجة تعاون جميع الأطراف المعنية وتوفر ظروف فيها ساعدت على ظهور قصص نجاح برغم كل التحديات التي واجهتها.

نتائج السؤال الثالث الذي نص على : هل توجد فروقات ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (α =0.05) بين متوسطات معوقات التعلم المتمازج في المدارس الحكومية من وجهة مديري المدارس والمشرفين تعزى لمتغيرات: الوظيفة والجنس وسنوات الخبرة في الوظيفة الحالية والمؤهل العلمي؟

للإجابة عن السؤال استخدم اختبار التباين المتعدد(MANOVA)، ويبين الجدول التالي نتائج الاختبار.

جدول (14): المتوسطات الحسابية (س) والانحرافات المعيارية (ع) لمعوقات التعلم المتمازج في مدارس لواء الرمثا حسب متغيرات الجنس وسنوات الخبرة في الوظيفة الحالية والمؤهل العلمي

مجال المعوقات	الحسابات الإحصائية	الوظيفة		الجنس		سنوات الخبرة			المؤهل العلمي		
		مدير مدرسة	مشرف تربوي	ذكر	أنثى	أقل من ٤ سنوات	4-10 سنوات	أكثر من ١٠ سنوات	دبلوم عالي	ماجستير	دكتوراه
البنية التحتية	س	٣,٦٠	٣,٢١	3.37	3.77	3.65	3.57	3.59	3.27	3.87	3.62
	ع	٠,٩٣٠	٠,٧٦٨	0.940	0.727	0.777	0.718	0.928	1.070	0.718	0.545
الاتجاهات نحو التعلم المتمازج	س	٣,٥٥	٣,٤٨	3.29	3.72	3.59	3.55	3.52	3.46	3.60	3.56
	ع	٠,٨٣٥	٠,٨١٤	0.658	0.776	0.603	0.842	0.793	0.854	0.819	0.543
المحتوى الرقمي	س	٣,٥١	٣,٥٥	3.28	3.58	3.71	3.21	3.43	3.60	3.29	3.48
	ع	٠,٨٧٣	٠,٨٥٠	0.977	0.770	0.511	1.055	0.897	0.933	0.949	0.666
الأدوار البشرية	س	٤,٠٧	٣,٩٥	3.86	4.18	4.13	3.94	4.05	4.16	3.87	4.15
	ع	٠,٨٤٤	٠,٦٦٩	0.851	0.769	0.536	0.862	0.903	0.874	0.874	0.639
الحاجات التأهيلية	س	٣,٧٧	٣,٩٣	3.63	3.95	4.07	3.65	3.78	4.03	3.50	3.89
	ع	١,٠٤٧	٠,٨٢٦	0.991	0.924	0.412	1.146	1.044	0.883	1.221	0.445
الدرجة الكلية	س	٣,٧٠	٣,٦٢	3.43	3.80	3.77	3.57	3.63	3.62	3.63	3.70
	ع	٠,٦٨٨	٠,٤٩٤	0.669	0.542	0.434	0.761	0.636	0.772	0.648	0.372

يبين الجدول (14) وجود فروق ظاهرية في متوسطات تقديرات أفراد العينة على الأداة ككل حسب متغير (الوظيفة والجنس وسنوات الخبرة في الوظيفة الحالية والمؤهل العلمي). ولمعرفة اتجاه هذه الفروق تم استخدام تحليل التباين المتعدد عديم التفاعل على المجالات وللأداة ككل كما هو مبين في الجدول التالي.

جدول (15): تحليل التباين المتعدد لأثر متغيرات الدراسة المستقلة على مجالات أداة الدراسة

مصدر التباين	المجالات	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
الوظيفة هوتلنج=٠,١٠٣ ح=٠,٢٦١	معوقات البنية التحتية	0.196	1	0.196	0.305	0.582
	معوقات تتعلق بالاتجاهات نحو التعلم المتمازج	0.011	1	0.011	0.020	0.889
	معوقات تتعلق بالمحتوى الرقمي	0.030	1	0.030	0.040	0.842
	معوقات الأدوار البشرية	0.056	1	0.056	0.084	0.773
	معوقات تتعلق بالحاجات التأهيلية	2.44	1	2.433	2.850	0.096
	الدرجة الكلية	0.025	1	0.025	0.66	0.799
الجنس هوتلنج=٠,١٣٠ ح=٠,١٥٠	معوقات البنية التحتية	2.882	1	2.882	4.482	0.038*
	معوقات تتعلق بالاتجاهات نحو التعلم المتمازج	3.790	1	3.790	6.793	0.011*
	معوقات تتعلق بالمحتوى الرقمي	1.080	1	1.080	1.430	0.236
	معوقات الأدوار البشرية	2.110	1	2.110	3.162	0.080
	معوقات تتعلق بالحاجات التأهيلية	3.288	1	3.288	3.852	0.054
	الدرجة الكلية	2.732	1	2.732	7.293	0.009*
سنوات الخبرة ويلكس=٠,٩٤٨ ح=٠,٩٦٤	معوقات البنية التحتية	0.027	2	0.014	0.021	0.979
	معوقات تتعلق بالاتجاهات نحو التعلم المتمازج	0.160	2	0.080	0.143	0.867
	معوقات تتعلق بالمحتوى الرقمي	1.501	2	0.751	0.994	0.375
	معوقات الأدوار البشرية	0.041	2	0.020	0.031	0.970
	معوقات تتعلق بالحاجات التأهيلية	0.894	2	0.47	0.524	0.594
	الدرجة الكلية	0.167	2	0.084	0.223	0.801
المؤهل العلمي ويلكس=٠,٧٦٤ ح=٠,٠٥٥	معوقات البنية التحتية	5.448	2	2.724	4.237	0.018*
	معوقات تتعلق بالاتجاهات نحو التعلم المتمازج	0.495	2	0.248	0.444	0.643
	معوقات تتعلق بالمحتوى الرقمي	0.786	2	0.393	0.520	0.597
	معوقات الأدوار البشرية	1.635	2	0.817	1.225	0.300
	معوقات تتعلق بالحاجات التأهيلية	5.558	2	2.779	3.256	0.055
	الدرجة الكلية	0.246	2	0.123	0.328	0.722
الخطأ	معوقات البنية التحتية	44.363	69	0.643		
	معوقات تتعلق بالاتجاهات نحو التعلم المتمازج	38.497	69	0.558		
	معوقات تتعلق بالمحتوى الرقمي	52.124	69	0.755		
	معوقات الأدوار البشرية	46.042	69	0.667		
	معوقات تتعلق بالحاجات التأهيلية	58.886	69	0.853		

	الدرجة الكلية	25.851	69	0.375	
الكلي	معوقات البنية التحتية	53.001	75		
	معوقات تتعلق بالاتجاهات نحو التعلم المتمازج	42.757	75		
	معوقات تتعلق بالمحتوى الرقمي	56.723	75		
	معوقات الأدوار البشرية	49.728	75		
	معوقات تتعلق بالحاجات التأهيلية	69.181	75		
	الدرجة الكلية	29.044	75		

يتبين من الجدول (15) وجود فروق دالة إحصائيا في متوسطات معوقات التعلم المتمازج تعزى لمتغير الجنس في مجالي معوقات البنية التحتية ومعوقات تتعلق بالاتجاهات نحو التعلم المتمازج وفي الدرجة الكلية على المقياس ككل ولصالح الإناث، كما يشير إلى وجود فروق دالة إحصائيا فيها تبعا لاختلاف المؤهل العلمي في مجال البنية التحتية في حين لم تكن الفروق دالة إحصائيا تبعا لاختلاف كل من متغيري الوظيفة أو سنوات الخبرة.

ويدعم الاختلاف في تحديد معوقات التعلم المتمازج تبعا لاختلاف الجنس ما جاء في دراسة أبو جودة (٢٠٢١) حيث أظهرت الفروق كانت لصالح الإناث في حين أظهرت نتائج دراسة جلاد وآخرون (٢٠٢١) أن الفروق كانت لصالح الذكور. ويمكن تفسير هذا الاختلاف بسبب اختلاف العينة والتي تمثلت بفئة المعلمين إضافة إلى اختلاف مكان إجراء الدراسة.

ويدل الارتفاع في المتوسط الحسابي للإناث مقارنة معه للذكور ضمن مجالي البنية التحتية والاتجاهات نحو التعلم المتمازج على وجود قناعة أكبر فيه مقارنة مع الذكور نظرا لما له من المزايا الكثيرة التي مع وجودها يمكن التغلب على سلبياته.

ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى رغبة الإناث في البعد عن التلقين وطرق التدريس الاعتيادية والنمطية والتي تفوق تلك الموجودة عند الذكور ما يدفعهن

للبحث عن مستجدات التكنولوجيا وتطبيقها عمليا داخل المدرسة إضافة إلى توفر القناعة لديهن بجدوى هذا النوع من التعلم.

كما تفسر هذه النتيجة بسبب الحرص الموجود لدى المديرات في تطبيق كل جديد يرد من الجهات العليا والحث على تطبيقها إضافة إلى وجود تواصل أكبر مع أمهات الطالبات ما يجعل هذه التقديرات أكثر واقعية مقارنة مع الذكور.

وإن عدم ظهور فروق دالة إحصائيا في تقديرات مديري المدارس والمشرفين لمعوقات التعلم المتمازج تبعا لاختلاف الجنس في المعوقات التي تتعلق بالمحتوى الرقمي أو الحاجات التأهيلية أو الاتجاهات نحو التعلم المتمازج يدل على تقارب تقديراتهم لها كون أن المحتوى الرقمي يأتي من مصدر مشترك وهو وزارة التربية والتعليم ويقدم من خلال منصات تشرف عليها ما يؤدي بالتالي إلى تشابه الحاجات التأهيلية للتعامل مع هذا المحتوى الرقمي وأدواته المختلفة واكتساب اتجاهات متقاربة نحوه من قبلهم.

ويظهر الجدول (15) عدم وجود فروق دالة إحصائيا في معوقات التعلم المتمازج تعزى لمتغيري الوظيفة وسنوات الخبرة ما يدل على تطابق في وجهات نظرمديري المدارس والمشرفين، وذلك بسبب أنهم يعيشون بيئة متقاربة نسبيا وظروفا متشابهة لآلية تطبيقه في المدارس ما أدى إلى عدم ظهور تباين كبير فيها.

وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراستي جلاد وآخرون (٢٠٢١) وأبو جودة (٢٠٢١) حيث أظهرتا عدم وجود اختلاف في تقديرات مديري المدارس والمشرفين لمعوقات التعلم المتمازج تبعا لاختلاف سنوات الخبرة.

ويظهر الجدول (15) وجود فروق دالة إحصائيا تعزى لأثر المؤهل العلمي في مجال معوقات البنية التحتية، ولبيان اتجاه هذه الفروق تم استخدام اختبار شافيه (Scheffe) للمقارنات البعدية كما هو مبين في الجدول التالي.

جدول (16):المقارنات البعدية بطريقة شافيه لأثر المؤهل العلمي على مجال معوقات البنية التحتية					
المجال	المستوى	المتوسط الحسابي	دبلوم عال	ماجستير	دكتوراه
معوقات البنية التحتية	دبلوم عال	3.27	-	-	-
	ماجستير	3.87	0.60*	-	-
	دكتوراه	3.62	0.350*	0.227	-
*دالة عند مستوى الدلالة (α= ٠,٠٥).					

يتبين من الجدول (16) وجود فروق دالة إحصائيا معوقات التعلم المتمازج تبعا لاختلاف المؤهل العلمي ولصالح حاملي درجة الماجستير فأعلى، ويفسر الباحث ذلك نتيجة الخبرات الإضافية التي يتعرضون لها في مجال التكنولوجيا ما يمكنهم من الدقة في تحديد درجة انطباقها الأنسب واقعيا، إضافة إلى أن امتلاك تلك الخبرات إلى جانب الخبرات الأكاديمية والأبحاث العلمية التي يطلعون عليها أو يقومون فيها أثناء دراساتهم العليا تمكنهم من الاطلاع على حيثيات هذا المجال بشكل أفضل وبالتالي إصدار أحكام واقعية.

وتتفق هذه النتيجة جزئيا مع ما جاء في دراستي جلاد وآخرون(٢٠٢١) وأبو جودة (٢٠٢١) من نتائج حيث أظهرتا عدم وجود فروق دالة إحصائيا تعزى لمتغير المؤهل العلمي.

إن تراكم الخبرات لدى مديري المدارس والمشرفين يولد لديهم الشعور بأهمية الاستجابة مع معطيات التغيير ويجعلهم أكثر انفتاحا للتعامل معه بإيجابية، وإن هذه النتائج تعطي صناع القرار صورة واضحة لواقع تجربة التعلم المتمازج ما يمكنهم من تحديد أولياتهم المستقبلية والتغلب على نقاط الخلل فيها.

توصيات الدراسة:

في ضوء النتائج التي أظهرتها الدراسة الحالية، توصي الدراسة بضرورة العمل على معالجة معوقات التعلم المتمازج من قبل الجهات الرسمية التي تدير التعلم المتمازج من حيث تكثيف الدعم الفني الذي تقدمه للمدارس وإعداد المعلمين وتدريبهم على التعامل مع أدواته وتطبيقاته المختلفة، والعمل على تضمين المحتوى

الرقمي الذي يعرض من خلال المنصات التعليمية أدوات تقييم فعالة وواقعية، وإيجاد بيئة تعلم تفاعلية تعاونية بين المدرسة وأولياء الأمور وعقد اجتماعات مكثفة للتغلب على واقع تطبيق التعلم المتمازج في المدارس الحكومية.

المراجع

المراجع العربية:

- أبو جودة، انتصار حسن. (٢٠٢١). **واقع توظيف التعلّم الإلكتروني الذكي في المدارس الحكومية في لواء قصبة مأدبا من وجهة نظر المعلمين**. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الشرق الأوسط: كلية العلوم التربوية، قسم الإدارة والمناهج.
- جلاد، سها وقشوع، عبير وأبو حمد، لينا وجعيدي، براءة. (٢٠٢١). واقع التعليم المدمج من وجهة نظر المعلمين بمديرية تربية قلقيلية في ضوء بعض المتغيرات. **المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية**،9(3) ،.731-747
- الحربي، محمد. (٢٠٠٦). **مطالب استخدام التعليم الإلكتروني لتدريس الرياضيات بالمرحلة الثانوية من وجهة نظر المدرسين والمختصين**. أطروحة دكتوراة غير منشورة، جامعة أم القرى: كلية التربية.
- الرقب، صلاح إبراهيم سليمان. (٢٠٢١). **صعوبات التعلم عن بعد في ظل انتشار فايروس كورونا (COVID-١٩) من وجهة نظر معلمي ومدراء مدارس محافظة خان يونس في قطاع غزة**. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الشرق الأوسط: كلية العلوم التربوية، قسم الإدارة والمناهج.
- السعود، راتب. (٢٠٠٧). **الإشراف التربوي(ط١)**. عمان: دار طارق للنشر والتوزيع.
- سلمان، مهند. (٢٠٢١). **واقع استخدام الإشراف المدمج في المدارس الحكومية وسبل تطويره في ضوء التوجهات الحديثة من وجهة نظر المشرفين التربويين في المديريات الوسطى للمحافظات الشمالية**. رسالة ماجستير غير منشورة، القدس المفتوحة: كلية الدراسات العليا والبحث العلمي.
- الصرايرة، خالد وأبو حميد، عاطف. (٢٠١٦). دور الإدارة المدرسية في نشر تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في المجتمع المدرسي. **دراسات للعلوم التربوية**،43(9) ،.1483-1501
- الصقرية، رابعة. (٢٠٢٢). معوقات تطبيق التعلم المدمج في ظل جائحة كورونا والحلول المقترحة من وجهة نظر معلمي مدارس التعليم ما بعد الأساسي بسلطنة عمان. **مجلة جامعة فلسطين التقنية**،10(2) ،.27-44
- عامر، طارق عبد الرؤوف. (٢٠١٥). **التعليم الإلكتروني والتعليم الافتراضي: اتجاهات عالمية معاصرة (نسخة إلكترونية)**. ط١، المجموعة العربية للتدريب والنشر.
- https://drive.google.com/file/d/1dveau0-yLW84U3YfbxKh1GSpTQ3XGoyc/view

-عبد الباري، لينا وشتات، خالدة. (٢٠١٩). دور مديري المدارس الثانوية في توظيف التعلم الإلكتروني من وجهة نظر المعلمين بمحافظة العاصمة. **دراسات للعلوم التربوية**، ٤٦(٢)، الملحق ٢، ٣٣٣-٣٥٨.

-العصيمي، إحسان. (٢٠١٥). **واقع استخدام التقنيات الحديثة في غرفة المصادر والصعوبات التي يواجهها معلمي ذوي صعوبات التعلم في منطقة القصيم**. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أم القرى: كلية التربية.

-العظامات، محمد حامد. (٢٠٢٠). درجة ممارسة المشرفين التربويين في مديرية الزرقاء الأولى للإشراف الإلكتروني ومعوقات ومتطلبات تطويره من وجهة نظرهم. **المجلة العربية للعلوم ونشر الأبحاث**،(9)4 ،.1-20

-الكردي، سعاد الدين . (٢٠٢٢). تطور أنماط التعليم بين الماضي والحاضر. **مجلة العلوم الإنسانية والطبيعية**، 3(5)،.403-420

-مصطفى، محمد. (٢٠٢١). **معوقات التعليم عن بعد في ظل جائحة كورونا في مدارس لواء الجيزة**. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الشرق الأوسط: كلية العلوم التربوية، قسم الإدارة والمناهج.

المراجع الأجنبية:

Aljaraideh, Y. and Al Bataineh, K. (2019). Jordanian Students' Barriers of Utilizing Online Leaning : A Survey Study. **International Education Studies**, 12(5), 99-108.

Basilaia, G., & Kvavadze, D. (2020).Transition to Online Education in Schools during a SARS-CoV-2 Coronavirus (COVID-19) Pandemic in Georgia, **Pedagogical Research**,5(4),1-10.

Bijeesh, N. A. (2017). **Advantages and disadvantages of distance learning**. Retrieved from: http://www.indiaeducation.net/online-education/articles/advantages-and-disadvantages-of-distancelearning.html

De Matthew, D., Reyes,P., Rodriguez, J.S. & Knight, D. (2021). Principals Perceptions of the Distance Learning Transition During the Pandemic**. Educational Policy**, 4,1-23. https://doi.org/10.1177/08959048211049421

Dyrud, M. A. (2000). The third wave: a position paper. **Business Communication Quarterly**, 63(3), 81-93. https://doi.org/10.1177/108056990006300310

Favale, T., Soro, F., Trevisan, M., Drago, I., & Mellia, M. (2020). Campus traffic and e-Learning during COVID-19 pandemic. **Computer Networks**, *176*,107290. https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC7204766/

Graham, C.R. (2006) Blended Learning Systems: Definition, Current Trends, and Future Directions. In: Bonk, C.J. and Graham, C.R., Eds., Handbook of Blended Learning: Global Perspectives, Local Designs (pp.3-21), San Francisco: Pfeiffer Publishing.

Hilliard, A.T. (2015). Global Blended Learning Practices for Teaching, Learning , Leadership & Professional Development . **Journal of International Education Research**, 11(3), 179-188.

Hutt, M. (2017). **Top 10 disadvantages of distance learning**. Avaliable at: https://www.eztalks.com/elearning/top -10 - disadvantages -of-distance -learning.html

Jamlan, M. (2004). Faculty Opinions toward Introducing e-Learning at the University of Bahrain. **International Review of Research in Open and Distance Learning**, 5(2),1-15.

Johnson, R. D., & Brown, K. G. (2017). E-learning. In G. Hertel, D. L. Stone, R. D. Johnson, & J. Passmore (Eds.), The Wiley Blackwell handbook of the psychology of the Internet at work (pp. 369–400). Wiley Blackwell. https://doi.org/10.1002/9781119256151.ch17

Kamal, Zafari N. M. (2020). What do we mean by Distance Education? Theories and Practices: A Study for New Beginning. **SSRN Electronic Journal**. https://doi.org/10.2139/SSRN.3572305

Khalayleh, A., Ghawi, G. and Al-Qawasmeh, A. (2020). **Education Technology in Jordan's Schools: Findings from Jordan's 2018 National Teacher Survey**. Ministry of Education – Queen Rania Foundation: Amman.

Maatuk, A.M. , Elberkawi, E.K. , Aljawarneh, Shadi, Rashaideh, H. & Alharbi, H. (2021). The COVID-19 pandemic and E-learning: challenges and opportunities from the perspective of students and instructors. **Journal of Computing of Higher Education**, 34, 21-38.

The COVID-19 pandemic and E-learning: challenges and opportunities from the perspective of students and instructors (nih.gov)

Schweizer, K., Paechter, M., and Weidenmann, B. (2003). Blended learning as a strategy to improve collaborative task performance. **Journal of Educational Media**, 28(2–3), 211–224.

Stephan, J.J., Ahmed,A.S. and Omran, A.H.(2017). Blended Learning in Virtual Reality Environments. **Iraqi Journal for Computers and Informatics**, 43(1), 6-13.

Yulia, H. (2020). Online Learning to Prevent the Spread of Pandemic Corona Virus in Indonesia. **ETERNAL English Teaching Journal**, 11(1) ,111-142.

الأبعاد الموضوعية في شعر شعراء مدينة عسقلان (٤٠٠-٦٠٠هـ)

راية إبراهيم الخوالدة *

تاريخ وصول البحث: ١٠/٨/ ٢٠٢٢م تاريخ قبول البحث:٢١ /٩/٢٠٢٢م

الملخص

تبحث هذه الدراسة في شعر الشعراء العسقلانيين في الفترة من (٤٠٠هـ-٦٠٠هـ) مبرزة أهمية المدخل الموضوعي لفهم رؤية العسقلانيين في غزلهم ومدحهم ووصفهم وهجائهم وخمرياتهم، وغير ذلك من الموضوعات التقليدية التي يدور الشعر العربي في فلكها. ويضع البحث إطاره التحليلي لدراسة ثلاثة أبعاد موضوعية عند شعراء عسقلان فتدرس البعد السياسي، والبعد الديني، والبعد الثقافي والفكري في موضوعاتهم الشعرية، واعتمدت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي حيث قدمت تحليلًا يصف الأبعاد السياسية والدينية والفكرية الثقافية في شعر العسقلانيين. وبينت الدراسة في نتائجها توظيف المدح بكافة أشكاله وروابطه بالقوة والجود، وصلة الحاكم بالدين في البعد السياسي، وقد استفادت الدراسة من المنهج الوصفي التحليلي في دراسة العلاقة السياسية الدينية والفكرية الثقافية عند شعراء عسقلان.

الكلمات المفتاحية: الأبعاد الموضوعية، شعراء عسقلان، البعد السياسي، البعد الديني، البعد الثقافي والفكري

*باحثة، طالبة دكتوراه، قسم اللغة العربية وآدابها، كلية الآداب والعلوم، جامعة العلوم الاسلامية العالمية.

Objective Dimensions in the poetry of Ashkelon Poets (400-600H)

Abstract

This study examines the poetry of the **Ashkelon** poets in the period from (400 AH-600 AH), highlighting the importance of the objective approach to understanding the vision of the **Ashkelons** in their flirtation, praise, description, satire, and wine, and other traditional topics that Arab poetry revolves in its orbit. The research sets its analytical framework to study three objective dimensions of the poets of Ashkelon, which studies the political dimension, the religious dimension, and the cultural and intellectual dimension in their poetic themes. The study showed in its results the employment of praise in all its forms and its links with strength and generosity, and the relationship of the ruler with religion in the political domain.

Key Words: Objective domains, **Ashkelon** Poets. Political domain. Religious domain. Cultural and intellectual domain.

التمهيد:

عسقلان من المدن التاريخية التي مرّت بمراحل مختلفة ما بين الظهور القوي على ساحة الأحداث أو تراجع مستوى حضورها. وهذه القضية الشائكة سببها الصراع على هذه المدينة المطلة على الساحل الفلسطيني الذي شهد مراحل الغزو

الصليبي لبيت المقدس. وقد بقيت على مدار التاريخ هدفًا لكل من يريد أن يمكّن قوته على الواجهة البحرية المطلة على البحر الأبيض المتوسط.

تطل مدينة عسقلان على البحر الأبيض المتوسط "الذي تميز بتجانس ضفافه"[١] فهيأ إلى وجود حركة بين سكانه[٢]. وتميزت عسقلان بموقعها على الشريط الساحلي لبلاد الشام فهي من المدن المهمة التي ذكرها المؤرخون والرحالة، حيث كان الوصول إليها ممكنًا عبر البر والبحر. ووُصف موقعها بأنه أجمل مدن الساحل إذ تقع "على ضفة البحر على تلعة، وهي أجمل مدن الساحل"[٣].

ويقع بيت المقدس إلى الشمال الشرقي من مدينة عسقلان. ويذكر ابن حوقل المسافة بين المدن الفلسطينية "فالمبتدأ بفلسطين إذ هي أول أجناد الشام مما يلي المغرب وقصبتها الرملة ومنها إلى يافا نصف مرحلة ومن الرملة إلى عسقلان مرحلة ومنها إلى غزة مرحلة ومن الرملة إلى بيت المقدس يوم"[٤]. فالموقع الجغرافي في المتقارب بين المدن الفلسطينية الساحلية جعل منها مركزًا مهمًا في الحضارات والدول التي تعاقبت عليها.

واستمرت الأهمية التاريخية لمدينة عسقلان في التاريخ القديم والحديث. وما زالت المدينة قائمة إلى يومنا هذا. وقد أشار ابن بطوطة إلى أنّ المدينة قد جمعت بين بناء البر والبحر قبل أن تصبح خرابًا فقد زارها في رحلته فسافر من "القدس الشريف برسم زيارة ثغر عسقلان وهو خراب وقد عاد رسومًا طامسة وأطلالًا دارسة. وقل بلد من المحاسن ما جمعته عسقلان إتقانًا وحسنًا وروعة وأصالة مكان وجمعًا بين مرافق البر والبحر"[٥].

فمكانة عسقلان تاريخية وجغرافية وسياسية وكذلك وهو الأهم فهي ذات مكانة دينية، وقد دارت عليها أحداث جعلتها تتصدر كتب التاريخ والفتوحات الإسلامية حتى وقت متأخر من تاريخ المعارك التي خاضها المسلمون. فقد كان لهذه المدينة مكانة كبيرة في التاريخ الإسلامي. فعسقلان وأكناف بيت المقدس من الأرض

التي باركها الله في كتابه العظيم:﴿سُبْحَانَ الَّذِي أَسْرَى بِعَبْدِهِ لَيْلًا مِّنَ الْمَسْجِدِ الْحَرَامِ إِلَى الْمَسْجِدِ الْأَقْصَى الَّذِي بَارَكْنَا حَوْلَه﴾. [الاسراء: ١].

تُعدّ مدينة عسقلان عروس الشام وقد اجتمع لها هذا اللقب مع دمشق وقد ذكرته منسوبًا لها عدة مصادر تاريخية[٦] فالمدينة ذات رخاء ومكانة مرموقة. وقد نزل بها بعد الفتح الإسلامي عدد من الصحابة ووكل معاوية أمر الرباط فيها إلى الحفظة[٧]. وساعدت الحركة الاقتصادية النشطة في عسقلان على دخول عدد من الثقافات التي رفدت الحياة الفكرية والعقلية في المدينة.

وشاع في عسقلان العلوم الدينية التي عرفت في غيرها من الأمصار العربية. وقد ساعد وجود عدد من الصحابة الكرام - رضوان الله عليهم- على انتشار علم القراءات حيث أخذ أهل عسقلان والساحل الفلسطيني القرآن عن الصحابة الذين تلقوه مشافهة من رسول الله ﷺ أو ممن كانوا قريبي العهد بنزول القرآن الكريم. ومن أهل القراءة والإقراء "محمد بن أحمد بن عبد الرحمن أبو الحسين الملطي الشافعي، فقيه مقرئ، متقن ثقة أخذ القراءة عرضًا عن ابن مجاهد، وابن الأنباري... كان كثير العلم والتصنيف في الفقه"[٨]. فالقراءات والفقه الإسلامي وغيرها من العلوم الدينية كانت شائعة في البلدان الإسلامية.

وإذا ذكر علم الحديث فإن ذكر عسقلان يلمع نجمة في ذكر "الإمام الحافظ أحمد بن علي بن محمد الكناني العسقلاني من أئمة العلم والتاريخ أصله من عسقلان بفلسطين ومولده ووفاته بالقاهرة ولع بالأدب والشعر ثم أقبل على الحديث، ورحل إلى اليمن والحجاز وغيرهما لسماع الشيوخ، وعلت له شهرة فقصده الناس للأخذ عنه وأصبح حافظ الإسلام في عصره"[٩].

فالحياة الأدبية في عسقلان اتصلت بالحال السياسية والاجتماعية التي عاشت المدينة أحداثها وازدهرت في عسقلان الحركة الأدبية في العهد الفاطمي الذي حكم عسقلان فترة زمنية طويلة سواء في النثر[١٠] وفي الشعر الذي نافسته الكتابة

وحاولت أن تتفوق عليه في القرنين الخامس والسادس الهجريين. وقد رأى محمد زغلول سلام أن شعراء هذين القرنين من الطبقة المتوسطة.

وقد قدم كل من محمود عبدالرحيم صالح وعبدالحليم الهروط تحقيقًا لباب شعراء عسقلان في خريدة القصر وجريدة العصر. وترى الباحثة أن هذا المصدر قد وفر لها مادة مهمة تعين في دراسة شعر عسقلان الذي برزت فيه مجموعة من الأسماء التي تناولت موضوعات وقضايا عديدة. ومن أولئك الشعراء أبو علي الحسن بن أبي الشخباء ومن شعره الذي فيه حكمة وتبصر(١١).

إنّ الشجَاعَ يزيدُ في

إقدامِهِ موتُ الجَبَان

لا تُلق رحلكَ في فنا

ء مذلةٍ فالعمرُ فانِ

فالحكمة ظاهرة في هذه الأبيات، وهي تدعو إلى القوة والإقدام والحفاظ على كرامة الإنسان. ومن الشعراء أيضًا المعتمد العسقلاني، ومن شعره(١٢).

ساروا فسارَ الغمضُ عن ناظري

وخيمَ الفكرُ بأسراري

كأنّما قلّدني في الدُجى

عرضَ نجومِ الفلكِ السّاري

ولمْ يدَعْ لي جاريًا غيرُ ما

قرّره منْ دمعيَ الجَاري

وتغلب على هذه الأبيات فنيات بلاغية ذات جرس موسيقي يناسب غرض الشاعر في الغزل اللطيف وستقدم هذه الدراسة بحثًا في الأبعاد الموضوعية للشعر العسقلاني في القرنين الخامس والسادس الهجريين؛ لتوضيح طبيعة الحركة الأدبية حول القضايا التي شغلت تلك الفترة، وستبحث أيضًا في القضايا الفنية وتحليلات تلك الجوانب التي تعطي فرصة للحكم على جمال الشعر وقيمته الفنية.

المبحث الأول: البُعد السياسي:

تُعدّ الحياة السياسية في عسقلان تبعًا للحياة السياسية للخلافة الفاطمية في مصر التي "بدأت حملات الفاطميين على حدود مصر الغربية منذ أيام خليفتهم الأول عبد الله المهدي. ويلاحظ أنّ هذا الغزو يعتبر فريدًا في نوعه؛ لأنّ مصر كانت دائمًا تُغزى من الشرق عن طريق غزة ورفح"[١٣].

وعندما استولى الفاطميون على مصر (٣٥٨هـ) فإنّ عيونهم تطلعت إلى الشام، و"جهز جوهر الصقلي جيشًا بقيادة جعفر بن فلاح الكتامي، وكلفه بالتوجه إلى الشام"[١٤]؛ لأهمية الشام بالنسبة لمصر[١٥]، فهي تعتبر العمق الإستراتيجي لمصر عسكريًا وسياسيًا واقتصاديًا.

وقد أدت طبيعة الحياة السياسُية إلى مشاركة الشعراء في الحديث عن الحياة السياسية سلبًا وإيجابًا فهناك من وقف مع رجال الدولة يبين أهمية أعمالهم، ويمدحهم حيث وجدنا المديح المنصة الإعلامية القديمة لبيان أهمية السياسات التي يقوم بها رجال الدولة في سياستهم لشؤون البلاد والعباد، وتدبيره لأمورها، وكذلك في حروبهم وقوتهم التي تعني قوة الدولة، وبيّن شعر الهجاء موقف الشاعر العسقلاني من السياسة عندما تناول الشخصيات السياسية بالنقد والهجاء، وقد ربط ذلك ببعض الأبعاد الدينية والصفات الشخصية الفذة، وبذلك فقد وجد الشعر السياسي بيئة خصبة أدت إلى ازدهاره ونموّه في جانبه المدحي والهجائي.

ولم يخلُ الأمر من انتقاد الحياة السياسية حيث ظهر عند شعراء عسقلان لونٌ من ألوان الهجاء الذي يتعرض إلى السياسيين ورجال الدولة وبذلك يكتمل المشهد السياسي بين الموالاة والمعارضة أو بين الموافقين لسياسات رجال الدولة والرافضين لها؛ فالبُعد السياسي في الشعر جزء مهم يفسر لنا مواقف الشعراء من الأوضاع السياسية التي يمثلها رجال الدولة والسياسة. فوصف الشعراءُ مواقفهم تجاه القضايا والشخصيات التي وردت في أشعارهم.

ويصف ابن أبي الشخباء[١٦] صارم الدولة ابن معروف صاحب عسقلان بحسن التدبير في سياسته التي يقود بها أمور البلاد، وينعم عليه بمديح تبرز فيه المقومات الخاصة بسياسة الفاطميين الذين اتخذوا المذهب الشيعي "فالدولة الفاطمية دولة شيعية إسماعيلية قامت في المغرب، واستطاعت أن تمد نفوذها من القاهرة إلى معظم بلاد الشرق العربي"[١٧]، ويتناول ابن أبي الشخباء مقومات السياسات الفاطمية، حيث يصف صارم الدولة بثباته عليها وإقامته حدودها حينما ضلَّ عنها غيره[١٨].

كَأَنَّكَ حِينَ ضَلَّ النَّاسُ عَنْهَا
هُدِيتَ إِلَى رِضَى هَادِي الدُّعَاةِ
مُزِيلُ الْمَالِ مِنْ مُلْكِ الأعادي
وَنَاظِمَ شَمْلِهِ بَعْدَ الشَّتَاتِ
سَيَنْطِقُ بِالثَّنَاءِ عَلَى عَلِيٍّ
وَعِترتِهِ الْمَنَابِرُ صَامِتاتِ
فَقَادَ لَهُ إِلَى بَغْدَادَ قُودًا
تَجَلَّى لَحْمُهَا جَنْبَ الْفَرَّاتِ

فصارم الدولة موصوف بالثبات على الدعوة الفاطمية التي ينصرها دون أن يغتر بمن ضل عنها، فابن أبي الشخباء يمدحه بوصفين، أولهما: صفة العلم والمعرفة التي تؤهله؛ ليكون من رجال المذهب الفاطمي، والثاني القوة والشجاعة التي تؤهله أيضًا ليكون قائدًا تستند إليه المهمات العظيمة.

ويحدثه بأنه استطاع أن يحصل على رضا هادي الدعاة، ويمثل الإمام في معتقد الإسماعيلية "قمة الدعاة، فله رتبة الأمر والسياسة للأمة التي هو بعض منها"[١٩] وحصول صارم الدولة على منزلة رضا الإمام هادي الدعاة تعطي شرعية دينية لسياسته؛ لأنّه يؤدي وظيفة الإمام التي اختارها له، فهو ينفذ أمر "القيادة

العليا المطلقة، فهي أعلى سلطة، وأرفعها في الدعوة وهي مصدر كل قانون أو تنظيم أو تشريع"[٢٠].

لقد بين ابن أبي الشخباء سياسة صارم الدولة التي تقوم على عمل رشيد وفكر سديد، وتأتي أعماله كلها في تحقيق المصلحة السياسية للنظام الديني والسياسي الذي يخضع الأعداء ويقهرهم انتصارًا لأهل البيت، والقدرة التي يرى فيها المتشيعون وصاية عليّ -كرم الله وجهه- على الحكم، وأحقية عترته من بعده.

يؤكد ابن أبي الشخباء أهمية موضوع الخلافة التي تقوم بها الدولة الفاطمية؛ فهي التي تسد الفراغ الذي بحث الشيعة عن ملئه، فقد "صمم الشيعة من البداية على التمسك بأحقيتهم في قيادة العالم الإسلامي سياسيًا ودينيًا، واعتبروا ذلك حقًا شرعيًا لهم لا بد أن يصلوا إليه"[٢١].

وفي هذا الاتجاه يبين الشاعر دور صارم الدولة في تحقيق الهدف الذي تنشده الدولة الفاطمية في إحياء ذكر عليّ بن أبي طالب –ركم الله وجهه- وعترته على المنابر، إشارة إلى الدعاء المتصل بالإمام صاحب الوصاية المطلقة.

فالشاعر العسقلاني يتخذ من المديح طريقًا يصل به إلى غاياته السياسية، ونشر أفكاره التي يؤمن بها. ويوثق ابن أبي الشخباء الصلة القوية بين السياسة والقوة العسكرية. ويرى أنه سعى إلى وصف صارم الدولة بالتدبير السياسي المتصل بالبُعد الديني والقوة العسكرية القادرة على حفظ التوازن السياسي والاقتصادي.

وبالأسلوب ذاته ينئ الوزير ابن المغربي[٢٢] بمعاركه، وفتوحاته التي حقق فيها انتصارات تبين أهمية هذا الرجل عسكريًا وسياسيًا، ويصفه بالقوة والشجاعة والإقدام وحسن السياسة في إدارة المعارك[٢٣]، حيث يقول:

مَا زالَ قَائدَ كَتبةٍ وكتيبةٍ

بأصيلِ رأيِيْ مُنصلٍ وفؤادِ

شَيهان مِن قَلمٍ ومِنْ صِمصَامةٍ

شُهِرا ليومِ ندىً ويَوم جلادِ

فسياسة ابن المغربي تعتمد على قطبين من القوة وأصالة الرأي؛ فالقائد ليس مجردًا من المعرفة والحكمة؛ لأنّ القوة مهما عظمت تحتاج إلى حسن التدبير في سياسة الأمور وتدبيرها.

وتتضح هذه الفضيلة في وصفه لابن المغربي بأنه قائد علم ومعرفة بقلمه الماضي بالحكمة وسدادة الرأي كقوته وشجاعته التي قاد بها الكتائب نحو النصر، فالقلم والسيف مشهدان في وجه الأعادي والمتربصين به.

لقد وفق ابن أبي الشخباء في هذا الوصف الذي يكشف عن بُعد سياسي لا يتخذ من القوة العسكرية وسيلة وحيدة لإبراز الذات وشخصية الدولة، فالقادة العسكريون الذين يمدحهم يتصفون بحكمة مستمدة من العلم والمعرفة والتجربة يصرفون بها الأمور، ويسوسون بها الحكم؛ مما يساعدهم في إحراز المكاسب والانتصارات بالقوة والحكمة.

ويمدح الشاعر العسقلاني أبو محمد عبدالله بن أحمد بن خليل بن أبي سنان عسقلاني الدار[٢٤] جمال الملك بن عمار[٢٥] مبينًا قوته التي تحمي الثغور والحدود، وتحمي كل ما هو على الأرض، فحتى الورود تحتمي بوجوده مما يدل على حسن سياسته في تصريف شؤون البلاد والعباد[٢٦].

وبَدْرٌ تَمَامٍ باتَ يَمْنَعُ دَلّهُ

ويُرْهِفُ سَيفًا بين جَفْنيْهِ سَلَّهُ

ويَحمي بُرَادَ الأقحوان وطَلَهُ

ويَشْربُ ما تَسْقيْكَ عيناهُ مِثْلهُ

ففي هذين البيتين نجد أنّ الشاعر قد وصف بهما ساقي الخمر الذي يدفع عن نفسه بسيف الجفنين، وسياق هذه القصيدة المديح الذي يجعلنا نربط بين الدلالة المجازية للقوة الموصوفة بالدلالة الحقيقية لقوة الممدوح وحسن إدارته، وليس غريبًا أن تُذكر الخمرة ومجالس شربها في المديح.

كما تبرز طرافة القاضي أمير الدولة في العلاقة بين قوة الساقي المجازية وما تدل به على القوة التي يتصف بها الممدوح في حُسن السياسة والتدبير.

وفي اتجاه مشابه في الطرافة نجد أيضًا الهجاء السياسي الذي يبين فكرًا مقابلًا ومعارضًا لسياسة أحد الوزراء، فهذا المكربل العسقلاني أبو علي حسن بن سعيد[٢٧] يهجو أحد الوزراء ويبين سوء سياسته وإضعافه للحكم وضعف من يساعده[٢٨].

إنَّ الشَّرِيْعَةَ قدْ وَهَتْ أقْسَامُها

وَتَغَيّرَتْ للنقْصِ أيَّ تَغَيُّرِ

بِوِزَارَةِ اِبْنِ أُسامةٍ وَخَطَابَةَ ابـ

ـنِ قَتَادَةً، وَشَهَادَةِ اِبْنِ مُيَسَّرِ

يقدم هذا النص - على الرغم من قصره- معلومات مهمة حول الحياة السياسية التي شارك العسقلانيون فيها، فإذا كان بعض الشعراء مؤيدًا ومادحًا لسياسات الوزراء والقادة فإن هناك من بين العسقلانيين من كان معارضًا ورافضًا لسياسات بعض المسؤولين، والشاعر المكربل لم يتوانَ في أن يسجل أسماء المسؤولين حيث جمع ثلاثة منهم بوظائفهم التي يقومون بها منتقدًا أعمالهم، ومبينًا دورهم في تشويه الحكم الذي رمز له "بالشريعة" التي ضعفت وتغيرت بوجودهم.

ويُذكر في الخريدة أنّ المكربل " كان لسان مقراض الأعراض.. بلغ المائة من العمر، ولم يسمع له في المديح إلا نزر، ولا قبل من أحد جائزة، ولا امتد أمله لنيل رغبة"[٢٩]. وله هجاء شديد الوقع سيئ اللفظ لا يتورع فيه من ذكر المهجوّ بأشد الألفاظ والعبارات فداحة[٣٠].

وقد أثبتت الباحثة هذا النص؛ لأنّها ترى فيه أهمية تخدم الفكرة التي تدل على الهجاء السياسي أو الهجاء الرافض لسياسة بعض المسؤولين، فالشاعر لم

يكن من الشعراء المتكسبين؛ لأنّه كما يذكر النص لم يقبل جائزة أو أعطية من أحد، وقد تقدم به العمر فلم تعد له رغبة في شيء من زينة الحياة.

وعندما يكون الشاعر حرًا متجردًا من الأعطيات والرغبات فإنّ لسانه يكون أقوى وأمضى في الحديث عما يريده فابن أسامة صاحب الوزارة وكاتب الإنشاء[٣١] والفقيه الخطيب ابن قتادة[٣٢]، والمؤرخ ابن ميسر[٣٣] كلهم أساؤوا في نظر المكربل للحكم والشريعة، فهو يرى فساد سياسة الوزير الكاتب والخطيب الناطق والمؤرخ الشاهد، فسياستهم جميعهم لم تكن موفقة، كما أنّ تقبل أفراد المجتمع لم يكن على وتيرة واحدة في الموافقة والمخالفة.

وقد حاولت الباحثة أن تعبر عن موقف تصف فيه أنّ النظرة إلى السياسة بالسلب أو الإيجاب قد تكون أيضًا تابعة لرغائب النفس، فلا يعني أن عدم تقبل الشاعر للهدايا والعطايا أنّه يتصف بالحياد، فقد تكون لديه رغبات داخلية في انتقاد الآخرين، والأمر هنا ليس على سبيل الظن وإنما هناك فيما ذكره الأصفهاني ما يدل على خلافات بين المكربل ومن هجاهم، فقد كانت بينه وبين ابن قتادة هجاء شديد الإنكار[٣٤]؛ فالرغبة – فيما أرى- لا يشترط أن تكون ذات صلة بالعطاء وإنما قد تكون لأغراض نفسية خاصة ومشاحنات بين الفرقاء.

لقد مثّل المكربل صورة للمعارضة السياسية أو الرفض لما يقوم به بعض كبار الدولة، وكان صريحًا مباشرًا في إنكار أفعالهم وفساد سياستهم التي تأثرت بها الحياة والحكم، وكشفت عن نقص في حسن التدبير والإدارة لشؤون الحياة والسياسة.

وبالعودة إلى الجانب السياسي المؤيد للحكم ورجاله نجد أن الشاعر العسقلاني القاضي أمير الدولة يمدح صارم الدولة ابن معروف صاحب عسقلان بقوله[٣٥].

كَمْ بَيْنَ أكنافِ الحِمى

دَمَاً أراقَتْهُ الدُّمى

ذُوْ راحةٍ يُجِيْلُ فيْ
بها ذابلًا وقَلمَا
يَرَاعَتانِ تُوليَا
ن نِعمًا ونِقمًا
تلكَ إلى الخَطِّ اعْتزتْ
وَذَا إلى الحَظّ انْتَمى
كمْ مَوقفٍ يَخْضبُ فيْ
هِ البَاتِراتِ عَنْدَمَا
تأخَّرتْ كِتْمانُهُ
وكَانَ فيْه المُقْدِمَا

يدل البيت الأول على التمهيد للمديح الذي يجعله الشاعر مدخلًا لبيان صفات صارم الدولة، وهو يشبه المثال السابق له حينما افتتح مديحه بالخمر ومجلسها، ويشير الشاعر إلى مصدرين من مصادر قوة صارم الدولة فالأول تمكنه من القلم والثاني قدرته وقوته وشجاعته المتمثلة بالسيف، وهذا يدل على أهمية أن يكون القائد من أهل العلم والدراية والمعرفة، ولا يقبل في السياسة الرشيدة أن يكون فاقدًا لواحد من عنصري الحكمة والقوة.

وترى الباحثة أنّ القاضي أمير الدولة وابن أبي الشخباء قد حرصا في مدحهما على هاتين الفضيلتين القلم والسيف، وهذا يبين لنا طبيعة الصفات الشخصية والعلمية التي يجب أن يتمتع بها رجال الدولة والسياسة.

ويشير القاضي أمير الدولة في الأبيات السابقة إلى أهمية هذين الجانبين في شخصية صارم الدولة صاحب عسقلان فهو يصنع من حكمته قوة لسيفه؛ لأنّه يعلم متى يدبر الأمر بالحكمة أو بالقوة.

ويتابع في مدحه وبيان سياسته التي تتمتع بإرث راسخ الجذور في أسرة عريقة تعرف كيف تسوس الحكم بدراية وقوة، فهو من قوم لا تزل نفوسهم إلى الأمور

الدنيئة، ولا ينازلون إلا الفرسان الشجعان، ولا يأخذون في أسرهم الضعفاء والجبناء[٣٦].

منْ أُسرَةٍ لَمْ يأسِروا
في الحربِ إلا إلهُما
إن وَهبُوا فاضُوا حيَاَ
أو ركبوْا أجْروا دَمَا

ففي هذين البيتين يصف الشاعر حسن التدبير في السياسة بأنه قائم على تاريخ في عائلة صارم الدولة، فهم أهل حرب وأهل جود وكرم، وعندما يتحدث الشاعر عن تاريخ الأسرة فإنه يحاول أن يعطي شرعية تاريخية للقائد؛ لأنّه من بيت عريق في السياسة والحكم، وتعني هذه الصفات المتوارثة أنّ القائد قد تربى عليها وأصبحت فيه من السمات الشخصية التي توارثها عن أسلافه.

يتجاوز ابن أبي الشخباء مدح الصارم وسياسته إلى أفق أكثر بُعدًا عن واقع السياسة الحالية حيث يمكن تسمية هذا النوع من المديح بالسياسة المستقبلية التي يرجو فيها الشاعر أن يبقى القائد ذخرًا للمستقبل كي يوفر لهم الأمن والحماية من أخطار الحياة[٣٧].

يا صَارِمَاَ نَشِيمُه
إذا خّشينْا الزّمَنَا
تَجْري عَلى مِقدار مَا
تَهوَى المَنْايا والمُنّى
لا زِلتَ مخْفُوض العِدا
مَا عِشت مرفُوْع البُنَا
تُفْدى بِنَا إنْ كانَ يَرْ
ضَى المَجْدُ أنْ تُفدّى بَنَا

خاطب ابن أبي الشخباء صارم الدولة بخطاب الشعراء للملوك والحكام، ويتوسم في سياسته الصلاح للحاضر والمستقبل؛ لأنّها سياسة تقوم على حكم رشيد، وصفات حميدة متوارثة، وتجمع بين الحكمة والقوة. ويفتدي الشاعرُ صارمَ الدولة بنفسه؛ لأنّه يراه صمام الأمان للمستقبل، فوجود القائد يعني بالنسبة إليه استمرار الحكم الرشيد، وأنه قائد يستطيع أن يحفظ للرعية أمنها وقوتها.

يرى ابن أبي الشخباء أنّ القائد الذي يكون بصفات صارم الدولة سيزداد بنيانه وتنخفض قوة أعدائه؛ لأنّ حكمه يقوم على العدل والسعي لزيادة البنيان الذي تتمناه الرعية، والقائد تحبه رعيته قائد لا ينهزم ولا يتفوق عليه أعداؤه؛ ولذلك فإنّ أعداء صارم الدولة لن ينالوا من قوته وعزيمته؛ فسياق المديح يظهر مكانة القائد المقدام عند رعيته، ويبين دوره في حماية قومه وإبراز منعتهم وقوتهم، ويقوم الأسلوب المدحي على توازن بين الأفعال التي يقوم بها الممدوح وصفاته، فإذا كان قد أزال عدوه بقوته وشجاعته، فإنه قد كسب قلوب قومه بحسن سياسته وتدبيره وحمايته لهم من مخاطر الأعداء.

لقد سعى الشعراء إلى إثبات أهمية الدور الذي يقوم به القادة في السياسة والحكم، وقد أظهروا ذلك عبر مديحهم للقادة، وحديثهم عن صفاتهم التي يتمتعون بها من علم وحكمة ومعرفة، وما يجمعونه إليها من قوة ودراية بأمور الحرب.

كما أن النقد السياسي أو الهجاء لبعض رجال الدولة والسياسة كان قائمًا على أساس احتقار الشاعر لضعف السياسي أو المسؤول، في إدارة شؤون الدولة، وفي معرفته في شؤون الحكم، والعلوم التي تخص الوزراء والمسؤولين، كما ظهر ذلك عند الشاعر العسقلاني المكربل.

لقد كان المديح والهجاء هما العنصران اللذان ظهرت فيهما توجهات الشعراء نحو السياسة، وترى الباحثة أن ذلك يعود إلى موقف الشاعر، ولم تكن تدخلات

الشعراء عميقة في شؤون الحياة السياسية ولكن ظهرت هذه الإشارات بوضوح في أشعار المدح وقليلًا في الهجاء كما وجدناه عند المكربل العسقلاني.

المبحث الثاني: البُعد الديني

هناك علاقة بارزة بين الثقافة الدينية والتفكير الإنساني؛ لأنّ أثر الدين على الفكر يغير أسلوب الإنسان وأنماط حياته على صعيد الأخلاق والمعاملات وأيضًا على صعيد التفكير والإبداع. ونستدل بتأثير الإسلام على الشعراء الذين دخلوا في رحابه فتغيرت بعض موضوعاتهم، ودخلت في أشعارهم مضامين شعرية جديدة، وصار الشعر "سلاحًا لنشر الدعوة والذود عنها والتغني بانتصاراتها"[٣٨].

وظهرت في أشعارهم المعتقدات الدينية، والعبادات والفضائل والأخلاق، وابتعد الشعراء عن المبالغات في المدح، وتركوا الكذب والتزموا الصدق الذي يُعدّ من أهم المظاهر الشعرية[٣٩]. وقد تأثرت العديد من الموضوعات بالنزعة الدينية، فالصورة الشعرية والألفاظ والأفكار تأثرت عند كثير من الشعراء بالبُعد الديني[٤٠].

وبعد أن مضت الفترة الأولى من الإسلام بقي التأثير الديني في نفوس الأدباء والشعراء. وتأثرت لغتهم بألفاظ العبادة وأماكنها. وترى الباحثة أن كثيرًا من الأفكار والمشاعر عبّر عنها الشعراء بواسطة معرفتهم الدينية. فقد وظفوا معارفهم الدينية في التعبير عن أفكارهم. فالبُعد الديني قد يكون في مضامين دينية ظاهرة تذكر العبادة أو الأماكن الدينية بأسمائها، وقد يأتي التأثير الديني بتصوير الشاعر لأفكاره في ضوء معارفه الدينية.

وسنجد في البُعد الديني عند شعراء عسقلان تأثرًا دينيًا أبرزه الشعراء في أشعارهم، يؤكد أن تأثير الدين في النفوس لم يكن وليد لحظة زمنية وانقضى، بل إنه مستمر عبر العصور والأجيال، له حضوره الكبير في نفوس الشعراء في مختلف الموضوعات والقضايا.

يتحدث ابن أبي الشخباء عن مشعر مِنى فاطنًا إلى جمالية الجناس بين منى المكان في مكة المكرمة، والمنى الذي يأمله الشاعر من لقاء نازلي منى، حيث يأتي

المكان المقدس موظفًا في غزله، ويشير إلى نسك رمي الجمرات، موظفًا له في وصف محبوبته التي ترمي بسهام الجفن بإتقان، يفوق رمي الفارس المظفر الذي لا يخطئ في رميه[٤١].

هَلْ أنْتَ أدْركتَ المُنَى
مِنْ نَازِلِي خيْفِ مِنَى[٤٢]
غيد غُمِدنَ في المُلا
ء وانتَضَيْنَ الأعيُنا
صَوارمًا قَدْ جُعلتْ
لَها القلوْبُ أجْفُنا
مَنْ كلِّ مُضنٍ وَهْوَ مَكْ
حُولُ الجُفوْنِ بِالضنّا
مُظّفرِ السّهمِ وما
رَمَى ولكن ما رَنَا
سُبْحانّ من أنبتَ في الـ
كُثبانِ تلكَ الأغْصُنا
ومَنْ أبَاحَ في حِمَى
حَرِيْمهِ أنْفُسَنَا

في هذا النص الشعري استغلال من الشاعر للبُعد الديني[٤٣] الذي يحظى به المكان المقدس؛ فساكنو جبل مِنى فيهم غيدٌ سحرن الشاعر، فأصبحن له كل ما يتمناه من التماس الجمال الذي افتتن به؛ فوصف جمالهن ولباسهن وصفًا يعبر عن جمال فتان، استشعر فيه قداسة المكان وحرمته التي وظفها في بُعد ديني ذكر فيه المكان المقدس فكأنه يعبر عن جمال مقدس لا يُكتشف بسهولة لحرمة الجمال ذاته، فهؤلاء الفتيات يلبسن الملأ غير مظهرات لجمالهن سوى ما بدا للناظر من جمال العيون الساحرات.

ويصف الشاعر تأثير جمالهن على القلوب التي تعلقت بتلك العيون فغدت مكلومة بسهام العيون أو العيون سيوفًا صارمة تقطع القلوب، وفي حديثه عن السيوف ورميها للقلوب يجذب الشاعر المستمع إليه نحو شعيرة رمي الجمرات.

ويستلهم علي بن الحسين بن بلبل العسقلاني(٤٤) دلالات "نضرة النعيم" التي ورد ذكرها في القرآن الكريم في قوله تعالى: ﴿تَعْرِفُ فِي وُجُوهِهِمْ نَضْرَةَ النَّعِيمِ﴾ [المطففين:٢٤]، مادحًا وجه من يصفه مصورًا حسنه بتلك النضرة التي تكون جزاء للمحسنين(٤٥).

تَعْرفُ في وَجهِهِ إذا ما

رَأيتهُ نَضْرَةَ النعيمِ

كأنَما صِدْغهُ حباب

بتّ له ليلة السَّليم

وَلي غَريمٌ لَوى دُيُوني

لَيْت غَرامي عَلى غَرِيمْي

فقد وصف الشاعر حسن الوجه بأوصاف انتقاها من الوصف الديني الذي يبين حسن الوجوه يوم القيامة، بعد أن يعرف الأبرار مصيرهم وما ينتظرهم جزاء، فالشاعر قد عمق أخذ المعنى من معرفته الدينية، التي وظفها توظيفًا يتناسب مع وصف الجمال الذي يريد أن يفسر لنا سبب تعلقه به.

والبُعد الديني في المثالين السابقين يدور في موضوع الغزل الذي تتعلق القلوب به. والأثر الديني فيه جمال يجذب النفس ويجعلها تتعلق بما فيه، في وصف القضايا والموضوعات التي تتحدث عنها؛ لما فيها من تقارب أو لما في البعد الديني من نماذج جمالية تعبر عن أرقى معاني الجمال.

ويوظف ابن أبي الشخباء صفة العدل التي هي جزء من الأخلاق والصفات الدينية التي يكتسبها الإنسان في حياته، والعدل أيضًا من نماذج الصفات الإنسانية عمومًا؛ لأنها تحفظ حقوق الآخرين، وتضمن عدم التعدي والتجني

عليهم، وفي حديث الشاعر عن الغرام الذي سبب الفراق بينه وبين من يحب، يبين أنّ السبب في ذلك اختفاء صفة العدل من الناس الذين ارتحلوا عن المكان[٤٦].

مَا أنْصَفَ الجِيرانُ إذْ حَمَّلوْا

ثقْل الغَرَامِ عَلَيْكَ واحتْمَلُوا

وَلَوْ أنّهمْ فِي حُكْمِهِمْ عَدلُوْا

كَانُوا عَنِ العَادَاتِ قَدْ عَدْلُوا

نجد في هذين البيتين جمالًا شعريًا بين كلمتي (عدلوا- وعدلوا) في جمال رد الصدر على العجز والذي سبق في البيت الأول بين (حملوا واحتملوا)؛ فالشاعر يريد أن يعبر عن شدة الغرام وثقله الذي حل به، ولكن الناس من حوله حملوه ذلك الثقل فيما يشبه الرحيل إذ إنهم احتملوا أثقالهم كمن يحمل الأثقال على الجمال بغية السفر والرحيل، والشاعر في هذا الموقف يصف غياب صفة العدل عنهم، ويستخدم الجناس اللفظي بين (عدلوا/عدلوا) مبينًا في عدلوا الأولى معنى الإنصاف وفي الثانية معنى الترك فهم لم يعدلوا في حكمهم ولا يغيروا ما فعلوا.

ويدعو الشاعر لمن يتصف بالعدل من الحكام؛ لأنه يطبق ما أمر الله ﷻ به؛ فالحاكم العدل يجعل من الحياة روضة خضراء، وحدائق غناء يعيش فيها الناس بسرور؛ لأنّهم يرضون بما قسم الله لهم، ويجدون أنفسهم متساوين مع غيرهم دون أن يكون لأحد سلطة يظلم بها غيره[٤٧].

حميتَ حريمَ المالِ من سطوةِ الندى

وغاضتْ وحاشاها لديكَ العوارف

وكم عزمةٍ في الشكر كانت قويةً

فأضعفها إحسانُكَ المتضاعفُ

رعى الله من عَمّ البريةَ عدلُهُ

فأنْصِف مظلومٌ وأومنَ خائفُ

له مِنَنٌ في حربِ خطبٍ معاطفُ

دماثٌ وفي صدرِ الخطوبِ عواطفُ

فالبُعد الديني يدخل في موضوع المدح؛ لأنّ الشاعر يمدح محاسن الأخلاق، ونماذج الصفات التي يجب أن يكون عليها سائس الرعية، وهي صفات مستمدة من القيم الدينية الحميدة فيدعو الله جل وعلا أن يحفظ المتصف بالعدل؛ لأنّه من أهم الأركان التي يحتاجها الرعية فلا يظلم عنده ضعيف ولا يخاف الدخول في حماه أحد من الناس.

ويصف ابن أبي الشخباء موضوعًا دينيًا يتصل بإيمان الإنسان بالقدر خيره وشره وهو أحد أركان الإيمان مشيرًا إلى أهمية قناعة الإنسان بما يحدث له في هذه الدنيا، وأن أمره عرضة لكل احتمال؛ فالدنيا دار ابتلاء واختبار، وفي ذلك يقول(٤٨):

ومن لم يسلِّم للنوائبِ أصبحتْ

خلائقه طرًّا عليه نوائبا

يلاحظ في هذا البيت سمة دينية تبين ما يجب على الإنسان أن يكون عليه، كما أنه يبين عمق الإيمان بالقضاء والقدر من ناحية الرضى بما هو مقدر للإنسان، وفيه أيضًا بُعد نفسي يتصل بالبُعد الديني حيث إنّ الإنسان الذي يرفض أن يسلم للقدر ونوائبه سيجد كل فعل نائبه تصب فوق رأسه، فلا نجاة من النوائب إلا بالتسليم الصادق لحكمة لا يعلمها الإنسان في حينها، فاللغة الشعرية تكشف علاقة الإنسان النفسية بالفكرية وتتبين العلاقة الدينية بوضوح في تفسير الارتباط الوثيق بالبعد الديني الذي يعبر عن رؤية الإنسان للحياة بكل تفاصيلها.

ويوضح ابن أبي الشخباء نظرته الدينية العميقة في وصفه لما قد يحدث للإنسان من مصائب ومصاعب في حياته، فالظلم الذي يتعرض له في حياته لن يدوم، والظالم لن يبقى في قوته؛ لأنّ الزوال هو النهاية المحتومة التي تنتظر كل شيء في الحياة، ويشير أيضًا إلى أنّ الظلم لن تدوم أيامه ما دام أنّ هناك من

الجنود من يصوبون رماحهم وسهامهم في وجوه الظالمين؛ فالفتح الآن يزيل كل ظلم سد الطريق في وجوه الضعفاء[٤٩].

ما طال بغيٌ قطُّ إلا غادرت

فَعَلاتُهُ الأعمارَ غيرَ طوالِ

فتحٌ أضاءَ به الزمانُ وفتَّحتْ

فيه الأسنةُ زهرةَ الآمالِ

وهذا الموقف يدل على الإيمان الراسخ بأن الأيام لا تدوم على حال، والشاعر في هذا الموقف ليس مستسلمًا للظلم متوقعًا انتهاءه عبر الزمن، فهو يشير إلى أهمية القوة في مواجهته والدفاع عن النفس، فالفتح الذي يقضي على الظلم يحتاج إلى جهاد ومثابرة وعزيمة قوية تأبى أن تستسلم للظلم.

ولذلك ترى الباحثة أنّ الشاعر في المواقف السابقة من الإيمان بالقدر ورفض الظلم كان معبرًا عن موقف مستمد من الدين، لأنّ التسليم بالقضاء والقدر والصبر عليه، ومعرفته للنهاية المحتومة للظلم تعبر عن طمأنينة في النفس، وسلامة في الفهم الصحيح لمعنى الإيمان، فالتسليم للقضاء لم يجعل من الشاعر شخصًا ضعيفًا حيث إنه يثور في وجه الظلم، ويجد أن الرماح والقوة هي التي تساعد في القضاء على الظلم ورده عن المجتمع.

ومدينة عسقلان بظروفها السياسية وموقعها الجغرافي كانت من المدن المهمة التي مرت عليها العديد من الأحداث التي شاهد أهلها الظلم والاعتداءات التي وقعت على تلك المدينة، فهي إحدى مدن الثغور على الساحل المطل على البحر الأبيض المتوسط، وذلك يمكننا من فهم رفض الشاعر العسقلاني للظلم وإيمانه الراسخ بأنّ الظلم سينتهي وتنقضي أيامه، وأنه لا بد من مواجهته وإعداد العدة الملائمة للقضاء عليه، فهي عقيدة راسخة وتجربة ذاق العسقلانيون مرارتها، ووجدوا أنها مرارة لا تدوم ما دام هناك إصرار وعزيمة للقضاء على الظلم ومحو آثاره.

والصوم من العبادات التي ينتظرها المسلمون، ويترقبون قدومها في كل عام، فهو فريضة من الله ﷻ تنزل فيها الأنوار وبركة القرآن الذي نزل فيه ﴿شَهْرُ رَمَضَانَ الَّذِي أُنزِلَ فِيهِ الْقُرْآنُ هُدً ى لِلنَّاسِ وَبَيِّنَاتٍ مِنَ الْهُدَى وَالْفُرْقَانِ فَمَنْ شَهِدَ مِنْكُمُ الشَّهْرَ فَلْيَصُمْهُ﴾ [البقرة: ١٨٥].

ويرد في شعر ابن أبي الشخباء ذكر هذا الشهر المبارك والقرآن الذي أنزل فيه مبينًا أهميته في تنزل الأنوار والبركات، كما أنه ينتهز فرصّة قدوم الشهر للمديح بقوله(٥٠):

وقد زار شهرُ الصومِ رَبْعَكَ صابحًا
له بأفاويق السعودِ وغابقا
تُنوّرُ بالقرآنِ أسداف ليله
يبيضُ منها كلُّ ما كان غاسقا
تأرَّجُ من تقواك فيه لطائمٌ
يظلُّ لها عرنينُ عامِكَ ناشقا
فعشْ أبدًا ما شوهد الأفقُ أورقًا
وراح قضيبُ الأيكِ اخضر وارقا

يُعدّ الصوم ركنًا من أركان الإسلام، والشاعر يبشر ممدوحه بقدوم هذا الشهر في أول صبيحة من أيامه الكريمة، ويستذكر ما في هذا الشهر من فضائل وكرامات، تجلب السعد والسرور على البلاد والعباد، فهذا الشهر المبارك شهر عطاء وعبادة؛ تنزل فيه القرآن يومه صيام وليله تلاوة وقيام، ويشير الشاعر إلى ذلك المعنى بالنور الذي يملؤه ذكر القرآن الكريم، فتتحول أسداف لياليه وظلمتها إلى أنوار تزيل كل ظلمة ويحل مكانها النور والضياء.

والبُعد الديني يأتي في موضوع المدح الذي يبدو فيه أنّ الشاعر يمدح حاكمًا وربما أنه مدح لصارم الدولة صاحب عسقلان، ويتأثر ابن أبي الشخباء بعقيدة الدولة الفاطمية المسيطرة على البلاد في ذلك العصر حيث يذكر (اللطائم) وهي من أفعال الشيعة؛ ففي العصر الفاطمي ظهرت العديد من الاحتفالات ذات

الجذور الشيعية أو الاحتفالات الخاصة ببعض المواسم الدينية كرمضان وعيدي الفطر والنحر[٥١]، والإشارة إلى اللطائم تدل على بعض الطقوس التي يقوم بها الشيعة في بعض احتفالاتهم كاحتفال عيد الغدير (غدير خُمّ) وكان في العهد الفاطمي مثله مثل (حزن عاشوراء) الذي يحيي ذكرى مقتل الحسين[٥٢].

فالمدح والبُعد الديني فيهما ما يضفي الصبغة الدينية على الحاكم والممدوح؛ فالبُعد الديني ذو مكانة عالية في الكشف عن مقام الحكام ورجال الدولة، ولذلك ترى الباحثة أن هنالك تداخلًا بين البُعدين السياسي والديني عند الحديث عن الحكام ورجال السياسة، فهم يستمدون شرعيتهم من دورهم الديني، وهذه القضية من أهم ما يدور حوله الشعر في بُعديه الديني والسياسي.

ويتحدث الشاعر المعتمد العسقلاني[٥٣] عن طاعة الكون لله فتعاقب الليل والنهار من المعجزات التي ألفها الإنسان، فالحق سبحانه لم يجعل أحدها غالبًا؛ لتستمر الحياة ﴿ وَجَعَلْنَا اللَّيْلَ وَالنَّهَارَ آيَتَيْنِ فَمَحَوْنَا آيَةَ اللَّيْلِ وَجَعَلْنَا آيَةَ النَّهَارِ مُبْصِرَةً﴾ [الاسراء:١٢]، وتأتي هذه الإشارات إلى التوالي الزمني بين الليل والنهار عند الشاعر في موضوع يتغول به بحسن وجوه جعلت من الليل نهارًا واضح الضحى[٥٤].

فَضَحُوْهَا بِحْسنهم فهيَ لوْلا
طَاعَةُ اللهِ لم تَعُدْ لِطُلُوْعِ
شَكَروْا الصُبْحَ والتّيقظَ فيهِ
وشَكَرْتُ الكَرَى وطيْب الهُجُوْعِ

فالشمس لولا أنها طائعة لأمر الله لاكتفت بوجوه ندماء المجلس واستغنت عن الظهور فهي لم تغب بوجودهم، وهذا معنى طريف في وصف جمال الوجوه ومحاسن الحضور في مجلس الشرب؛ فالبُعد الديني يتعدد في موضوعات مختلفة، ويدل على قدرة الشاعر في توظيف المعارف الدينية.

لقد أظهر الشعراء أن البُعد الديني يمثل قيمًا عظيمة منها العدل والعطاء، وقد استلهموا تلك الصفات في المدح، وغالبًا ما كان المدح متصلًا بالبُعد الديني

الذي يعبر فيه الشاعر عن البُعد السياسي؛ لتكون للممدوح مكانة دينية تعزز مكانته السياسية. وقد وردت الأماكن المقدسة والعبادات وهي من النماذج التي تبين تأثير لدين في الشعراء، ولاحظنا أيضًا وجود إشارات تتصل بالعهد الفاطمي في ذكر بعض الأفعال والأفكار التي تخص الشيعة.

كما يتجلى البُعد الديني عن القاضي الفاضل بن البيساني[٥٥] في شعر بعثه إلى الملك الناصر صلاح الدين الأيوبي[٥٦] ضمن رسالة كاتبه بها، وقد حرص القاضي الفاضل على إبراز الصفة الدينية في المقام الذي ينصر الدين، وتصلح به الأحوال، ويبدأ شعره بالدعاء له بالحفظ؛ لأنه يمثل الإسلام في عزة وعزيمة ينتصر بها للحق، ويبطل الباطل، حيث يقول[٥٧]:

لا زلتَ يا مَلكَ الإسلامِ في نِعَمٍ
قرينُها المُسعدانِ: النَّصر والظَّفرُ
تُرْدي الأعادي وتَسْتَصفي ممالكَهم
وعونُكَ المضيانِ: السيفُ والقدرُ
وسِرْتَ سِيرةَ عَدْلٍ في الأَنام كما
قضى به الصَّادقان: الشَّرْع والسُّوَر

تصل الرابطة الدينية الحاكم بالحكم، وتجعل منه رمزًا دينيًا يقدم بما يرفع من مكانته المتصلة بالدين، فيتحدث القاضي الفاضل عن الإسلام وما فيه من أحكام تجلت في الشرع والسور مصورًا الملك بأنه القائم على إرساء دعائم الدين، فوجوده جزء من حماية الإسلام والمسلمين؛ لأنه قادر على أن يرد الأعداء، وأن يحمي الإسلام وأهله من المعتدين.

وقد خاطبه القاضي الفاضل مادحًا بصفة القوة والعزيمة التي لا تلين في مواجهة الأحداث التي كانت شديدة وحاسمة في تلك الفترة من التاريخ الإسلامي، وهذا يؤكد أنّ المديح عند الشاعر إنما هو نابع من الضمير الداخلي له عندما رأى

دور القائد في توجيه المسلمين نحو النصر والظفر، وإبعادهم عن الخذلان والذل الذي كان قد سيطر عليهم قبل ظهور بوادر النصر واسترداد المجد.

الموضوعات التي يؤثر فيها البُعد الديني فيستلهمه الشعراء في المدح والغزل، وهو يدل على أثر الدين في حياة الإنسان، فتتغذى به روحه كما تتغذى به لغته وأفكاره، والبُعد الديني يتصل بغيره من الأبعاد كالبعد السياسي الذي يكتسب من ورائه أصحاب السلطة صفة دينية شرعية، وكذلك البُعد الثقافي الذي يعبر عن ثقافة الشاعر الدينية ومدى تأثره فكرًا ولغة بالقيم الدينية في شعره.

المبحث الثالث: البُعد الثقافي والفكري:

تُعدّ اللغة انعكاسًا للثقافة والفكر الإنساني، فإذا أردت أن تعرف المستوى الثقافي والفكري لشخص ما فإنك تبحث عن ذلك المستوى في لغته وألفاظه التي يستخدمها، وأساليبه في التعبير عن حاجاته وأغراضه؛ فالشاعر تكشف لغته عن مستواه الفكري والثقافي فكلما كانت ثقافته واسعة ومداركه الفكرية متعددة استطاع أن يقدم شعرًا فيه بُعدٌ ثقافيٌ وفكريٌ في موضوعاته الشعرية من غزل ومدح ووصف إلى غير ذلك.

وقدرات الشاعر الثقافية والفكرية لها أهمية كبيرة في التعبير والتصوير الفني الذي يُعدّ عماد العملية الشعرية والجمالية فالفكر هو "الوعاء الذي يحوي التصوير والتخيل والذاكرة والذكاء"[٥٨]، والخيال يتطور ويزدهر مع تطور الثقافة والفكر، ويعتمد أيضًا على المخزون الثقافي السابق الذي تم توظيفه في التعبير والتصوير.

وفي ظل حديثنا عن الأدب والبحث عن البعد الثقافي والفكري فيه يتضح لنا دور الفكر والثقافة في صناعة الأدب عمومًا والشعر خصوصًا؛ فالأفكار في عمومها قضايا مطروحة أمام الناس، ويمكننا أن نشير إشارة سريعة إلى رأي الجاحظ في كون المعاني مطروحة يعرفها الناس على مختلف مستوياتهم[٥٩]. ولا تود الباحثة أن تبحث في قضية اللفظ والمعنى وإنما تود أن تبين أهمية الفكر والثقافة في

صناعة الأدب، فتناول الأديب أو الشاعر لموضوع أو قضية عامة بأسلوبه الخاص، يقلب النظر إليها وفق مستواه وقدرته على التأثير في الآخرين، بقالبه الفكري والثقافي الخاص الذي يعرض فيه الموضوع أو القضية[٦٠] في شعره.

وتمثل الثقافة مظهرًا من مظاهر الهوية وتتواشج الصلة بينها وبين الفكر في ظل معطيات المعرفة، ولذلك سنجد أن الشعراء يقدمون أفكارهم ويعكسون ثقافتهم عبر اللغة التي تبرز فيها مقومات تلك الثقافة والمعرفة، فالاستشهاد بالمعرفة وأدوات الثقافة، والعمل على ترتيب الأفكار وأسلوب عرضها في مختلف الموضوعات يبين أهمية البحث في البُعد الثقافي والفكري عند الشعراء.

وتظهر القدرة الفكرية والمخزون الثقافي في شعر ابن أبي الشخباء الذي يحمل في مديحه أبعادًا سياسية وفكرية وثقافية، يوظفها في تزيين صورة الممدوح في شعره، ويبين الأهمية التاريخية والسياسية عبر بحث مطول في تاريخ البشرية في اختيار الملوك؛ فالشاعر قبل أن يمدح يبين مدى اطلاعه على التاريخ، فاستقرّ عنده ناموس تاريخي وقانون إنساني في كيفية اختيار الملوك، عرف من خلال استقرائه وبحثه في التاريخ السابق[٦١].

مَا زَالَ يخْتارُ الزّمانُ مُلُوكهُ
حَتّى أصَابَ المُصطَفَى المُتَخيَّرَا
قُلْ للأُلى سَاسَوا الوَرَىَ وتَقَدّمُوا
قِدْمًا: هَلمّ فَشَاهِدُوا المتأخّرَا
تَجِدُوُهُ أوْسَعَ فِي السيّاسَةِ مِنْكُمُ
صَدرَا وأحْمَدَ فِي العَوَاقِبِ مَصْدرَا
إنْ كانَ رَأيٌ شَاوَرُوهُ أحنْفًا
أوْ كانَ بَأسٌ نَازلُوْهُ عَنْتَرَا
لَمْ يَرْضَ جُوْدُكَ أنْ يُصَادِفَ مُعسرًا
حتّى طَغَى فَأتَي الغَنِيّ المُوسِرَا

ولَقَدْ تَخَوّفَكَ العَدُوّ بِجُهدِه

لَوْ كانَ يَقْدِرُ أنْ يَرُدَّ مُقَّدرَا

يتحدث الشاعر عن حُسن السياسة الرشيدة في الحكم، ويظهر البُعد السياسي في هذه الأبيات وضوحًا تامًا، وموضوعها هو المديح، وقد ارتأت الباحثة أن تختار هذه الأبيات شاهدة على البعد الفكري والثقافي في شعر ابن أبي الشخباء، حيث يتبين هنا معرفته بسياسة الملوك ودورهم في رعاية الملك والرعية، وقد فهم قانون الزمان في اختيارهم مما يدل على ثقافته في التاريخ، واطلاعه على تاريخ الأمم السابقة.

ويستذكر في نصرته لسياسة الشخصية التي يمدحها مثالين أو نموذجين في سياسة الحكم، فيأتي بذكر الأحنف بن قيس[٦٢] صاحب الحكمة المشهورة والحلم المعروف والصحابي الجليل، وإلى جانب هذه الصفات النبيلة صفة عنترة[٦٣] الفارس الهمام الذي لا يشق له غبار.

فثقافة الشاعر اختارت هذين النموذجين؛ لتصف بهما القائد الحكيم، والفارس الشجاع، وفي ذلك وصف لقدرة الممدوح على الحكم كشف عنه فكر الشاعر المتقد الذي عاد إلى التاريخ فوجد أنّ الحقائق تشير إلى أهمية وجود الحاكم الذي يتصف بالحكمة والقوة؛ لأنّه بغير هاتين الصفتين لا يمكنه أن يقود الرعاية ولن يحسن سياستها، فاستعاد ذاكرة التاريخ بشخصين مشهورين بالحلم والقوة، وأظهر فكره المتقد وثقافته الواسعة أنّ الشخصية التي يمدحها تمتاز بهاتين الصفتين اللتين اجتمعتا في شخصية واحد فهي بذلك تستحق أن تكون في موضع القيادة والحكم.

ويعبر كذلك عن الشجاعة والإقدام ودورهما في اكتساب حياة كريمة بعيدة عن الذل والهوان، ويصف كيف أن موت الجبان يزيد في إقدام الشجاع على المصاعب دون خوف، فلا يقبل بالذل ولا يرضخ للظلم، وتجربة الشاعر في الحياة

هي التي أعطته القدرة على المقارنة بين موقف الجبان والشجاع من الحياة، وهو بذلك يعبر غن فكره وثقافته ويضمنها في شعره(٦٤).

إنَّ الشُجاعَ يَزيدُ فيْ

إقْدامهِ موْتُ الجَبَان

لا تُلق رَحْلكَ في فِنا

ءِ مذلةٍ فالعُمْرُ فانِ

ويُعدّ مفهوم الحكمة من أكثر الموضوعات التي تظهر تجربة الإنسان في الحياة، وهي أيضًا ثقافة إنسانية مكتسبة تبين قدرة الإنسان على فهم الحياة وتحليل الأحداث والمجريات التي يعيشها أو يسمع عنها أو يكتسبها من خلال ثقافته العامة، والشاعر في هذه الحكمة يستقري عددًا من الحوادث التي مرت في التاريخ وربما أيضًا المجريات التي شاهدها في حياته، فيستخلص أن الحياة لا يزيد في طول بقائها حرص الجبان، ولا ينهيها إقدام الشجاع.

والحكمة تدل على سعة التجربة وقوة الفكر وعمق الثقافة؛ لأنّها صورة عن العقل، وقد ذكر الجرجاني في التعريفات " كل كلام وافق الحق فهو حكمة، وقيل الحكمة هي الكلام المعقول المصون عن الحشو"(٦٥)، فقول الشاعر في البيتين السابقين نوع من الحكمة التي يدل عليها العقل وعبر عن ذلك بكلمات قليلة دون تكرار زائد؛ فاللغة أساس العقل والفكر، والمخبر عن الثقافة والتجربة الإنسانية.

ومن طرائف البُعد الفكري والثقافي ما وجدته في هجاء المكربل العسقلاني لرجل ملقب بالقزعج(٦٦) حيث يعبر عن أصل هذا الرجل بغير ما يظهر عليه؛ لأنّ حقيقته مخالفة لظاهره، كالذهب يلمع بريقه، ويضيء أمام العيون إلا أنّ لا قيمة له(٦٧).

رَأيتُ شَيْخًا وَهْوَ مُستسمَجُ

فَقلتُ: مَنْ ذَا؟ قِيلَ لِي: القَزعَجُ

فَقلتُ: مِمَنْ؟ قيْلَ: مِنْ أُسْرةِ

هُمْ ذَهَبٌ لَكِنّهُ بَهْرجُ

هنا قدرة الشاعر على اختطاف هذه العلاقة بين الذهب المزيف وانخداع الناس وتوظيفها في هجاء شخص ما، ووصفه بأنه يخدع الناس بأصله الذي ظاهره أنه يشبه الذهب وهو في حقيقة الأمر بهرج خداع، والباحثة ترى أنّ المكربل العسقلاني شديد الإيذاء في هجائه، فهو يسخر معرفته وتجربته في الحياة ليكون هجاءه لاذعًا، وهذا نوع من الثقافة والقدرة على استخراج المشترك بين الطباع السيئة والأوصاف التي يستخرجها مما يشاهده ويراه؛ ليكون شعره أبلغ في الموضوع الذي يقصده.

وفي النقد الحديث ظهر مفهوم التناص وما يدل به على علاقة النصوص ببعضها، ويرى بعض النقاد المغربيين أنّ الخطابات الأدبية يكرر بعضها الآخر(٦٨)، أو أنّه " التقاطع داخل نص لتعبير مأخوذ من نصوص أخرى"(٦٩)، ويذكر العماد الأصفهاني في الخريدة أن ابن أبي الشخباء قد أغار على ما قاله ابن السراج، وهذا كما قلت يدل على ثقافة التأثر بالآخرين وثقافة ابن أبي الشخباء وذلك في قوله(٧٠):

يَجُودُ بالمَاءِ غَيْثُ السُّحبِ مُنْقطِعًا
وَغَيْثُ كَفّكَ بالأمْوَالِ يَتّصلُ
جَارَى ندَاك فَلَمْ يَظْفَرْ ببُغيتِه
فَحُمرَةُ البرقِ في حَافَاتِهِ خَجَلُ

وينطبق هذا المعنى على قول ابن السراج(٧١):

يُقَصِّرُ الغَيْثُ عَنْ إدْرَاك شأْوَهِمُ
وَحُمرَةُ البَرقِ في خَدّيهِ كَالخَجَلِ

وكرر هذا المعنى وزاد فيه زيادة حسنة فقال:

قَطَعتْ مكارمهُ رويَته
فتراهُ طولَ الدهرِ يرتجلُ

بَارَتْ يداهُ السَحبَ فارْتجعتْ

عَنْهَا وَوابِلُ ودَقِها وشَلُ

والرَّعدُ في أحشائهِ قَلِقٌ

والبَرْقُ في حَافَاتهِ خَجِلُ

ولأنّ العماد الأصفهاني يتحدث عن تحسين ابن أبي الشخباء للمعنى وقدرته على الزيادة فيه، فإنني أذكر رأي الآمدي الذي لا يعد أخذ المتأخرين "من المتقدمين من كبير مساوئ الشعراء وخاصة المتأخرين إذا كان هذا بابًا ما تعدى منه متقدم ولا متأخر.

وتظهر ثقافة ابن بلبل العسقلاني في غزله إذ يصف محبوبًا له أزرق العينين بصفات يستمدها من الطبيعة التي يرى فيها الذبول، فيصف به جمال ذبول العيون، ويقابل بين السيف القاطع في الحرب ونظرة العينين الزرقاوين، فلها نفس صفة القتل(٧٢).

قدّك كالذابلِ حسنًا وفي

طرفك ما في طَرَفِ الذابل

أرزقٌ كالأزرقِ يومَ الوغى

كلاهما يُوصَفُ بالقاتلِ

تُعبر هذه الصورة عن بُعد فكري امتاز به الشاعر في الربط بين معاني الجمال التي يراها في ذي العينين الزرقاوين وعناصر الطبيعة التي يستشعر جمالها ومحاسنها، وفي إشارة بعيدة عن الطبيعة يذهب إلى ما تدل عليه الحرب من القتل والهلاك الذي يراه في نظرة المحبوب، فالشاعر متحير بين الوصف بجمال الطبيعة والوصف بالقتل والهلاك كأنه في صراع مع محبوبه يأمل منه ما في الطبيعة من حسن وجمال، ويخشى على نفسه القتل والهلاك من حسنه وجماله، ويعبر ذلك عن بُعد فكري رقيق في الوصف والتصوير.

إنّ البعد الثقافي والفكري عند شعراء عسقلان برز كما هو عند غيرهم من الشعراء، حيث تبين أن الفكر والثقافة يدخلان في كل المواضيع الشعرية والقضايا التي يعبر عنها الشعراء، فهما يدلان على قدرة الشاعر في وصف ما يحيطه من ظواهر مختلفة وقضايا متنوعة، والفكر والثقافة يعبران عن نفسية الشاعر التي قد تمر بمراحل مختلفة؛ لأنّ اللغة هي الوعاء الذي تصب فيه المشاعر الإنسانية حول ما يتعرض له الإنسان في ظروف متعددة.

وظهرت ثقافة الشعراء وقدراتهم الفكرية في السياسة كموضوع اهتموا به في صبغ القادة والحكام بالشرعية المستمدة من الدين والتاريخ والفكر؛ ليدلوا على مكانة القائد ومنزلته في تكوين الدولة والأمن والاستقرار، وكذلك في غزلهم وحكمتهم وهجائهم؛ لأنّ الفكر وليد الثقافة، واللغة أداة التعبير التي تكشف عن البُعد الفكري والثقافي والمخزون الذي استطاع الشاعر أن يحصله من تجربته في الحياة ومكتسباته المعرفية والعلمية.

لقد فصلّت دراسة الأبعاد الموضوعية عند شعراء عسقلان طريقة انتقاء الشعراء لموضوعاتهم، فقد تبين لنا في البُعد السياسي استخدام الشاعر لأسلوب المدح في وصف سياسة القادة وإبراز مكانتهم في الدولة، وتناول الشعراء بعض الموضوعات الدينية التي كان لها دور مهم في إعطاء رجال الدولة والسياسة شرعية، وفي مقابل ذلك حاولت أن أبين أن الهجاء مثل صورة المعارضة لرجال الدولة والسياسة وعدم الموافقة على بعض الأحداث.

وتميز البُعد الديني بالتأثر بالقيم الدينية خاصة العدل الذي يتصل بالبُعد السياسي الذي يعطي الحكام ورجال الدولة قيمة دينية وسياسية، كما أنّ الشعراء ذكروا الأماكن المقدسة وتأثروا بالقرآن الكريم. والبُعد الديني لم يقتصر على أمثلة دينية وعبادات خاصة كالصوم وقيام الليل وقراءة القرآن الذي كان ذُكر في أشعارهم وإنما تنوعت تأثيراته في نفوس الشعراء.

وأخيرًا تميز البُعد الفكري والثقافي في وصف الموضوعات من مدح وهجاء ووصف؛ لأنّها كلها تعبر عن ثقافة الشاعر وقدرته على توصيف تجاربه وخبراته ومعارفه، وكذلك فإنّ اللغة وعاء الفكر الإنساني وناطقة بما يفكر فيه، وقد ظهرت تجارب الشعراء وخبراتهم في ثقافتهم العربة والفكرية، وتُعدّ أشعارهم وثيقة على البُعد الفكري والثقافي الذي تميزوا به عن غيرهم من الشعراء.

الخاتمة:

كونت هذه الدراسة نظرة شاملة للجانب الموضوعي في شعر الشعراء العسقلانيين الذين أظهروا رؤيتهم السياسية والدينية والفكرية في موضوعاتهم الشعرية، وقد اتسمت أشعارهم بالتوجيه الموضوعي للمعنى الشعري الذي شغل مجموعة من الأبعاد تتصل بالسياسة والدين والثقافة، وليس غريبًا أن نرى هذا التنوع والتقاطع للموضوعات الشعرية في هذه المرحلة الزمنية التي عاصرت أحداث مهمة من التاريخ الإسلامي.

وظهرت الموضوعات الشعرية كسمات تدل على تنوع مصادر رؤية الشاعر، وبرز في هذا الإطار المعرفي علاقة المدح بالجانب السياسي الذي برز فيه توجه الشاعر نحو عناصر الشجاعة والكرم والإقدام والسماحة في تكوين شخصية الممدوح مع ربطها بالجانب الديني الذي يعطي شرعية لشخصية القائد الذي تحتمي به الرعية ويذود عن حمى وطنه وأهله.

ومن أبرز نتائج الدراسة:

- اتضاح العلاقة بين الموضوعات الشعرية والأبعاد السياسية والدينية والفكرية، حيث إن الطابع السياسي اتصل بالمدح كما أن الجانب الديني أظهر علاقة الشعر بالفكر الديني والثقافة الدينية، فيما عبر البعد الفكري والثقافي عن المخزون الحضاري لشعراء عسقلان.

-قدم شعراء عسقلان نموذجًا لدمج الموضوعات الشعرية برؤية الشاعر وتصوراته للمواقف والقضايا المتعددة.

-كشف الجانب الموضوعي الصلة الوثيقة بين الفكر والمعنى الشعري، وقد بحثت الدراسة في هذا الجانب وأظهرت عمق التكوين الموضوعي في الكشف عن الأفكار والاتجاهات التي انتهجها شعراء عسقلان.

وتوصي الدراسة بزيادة الاهتمام بالموضوعات الشعريّة كعامل أساسي في قراءة الشعر، وعدم الوقوف عند الجانب التقليدي؛ لأن له دورًا هامًا في توجيه القراءة والتحليل الشعري.

المراجع والمصادر:

-الأصفهاني، العماد، **خريدة القصر وجريدة العصر: قسم شعراء الشام**، تحقيق: د. شكري فيصل، المطبعة الهاشمية، دمشق، سوريا، ج١، ١٩٥٥م.

-الأصفهاني، عماد الدين محمد، **خريدة القصر وجريدة العصر (باب شعراء عسقلان)**، تحقيق: عبد الرحيم صالح، وعبد الحليم الهروط. المجلة الأردنية في اللغة العربية وآدابها، جامعة مؤتة، المجلد (٥)، العدد (٤)، ٢٠٠٩م.

-ابن بسام، أبو الحسن علي، الذخيرة في محاسن أهل الجزيرة، تحقيق: إحسان عباس، الدار العربية للكتاب، ليبيا، تونس، ج٨، ط١، ١٩٧٩م.

-ابن بطوطة، محمد بن عبدالله، **رحلة ابن بطوطة: تحفة النظار في غرائب الأمصار وعجائب الأسفار**، دار الشرق العربي للطباعة والنشر والتوزيع، بيروت، لبنان، د.ت.

-تودوروف، تزفتان وآخرون، في أصول الخطاب النقدي الجديد: مفهوم التناص في الخطاب النقدي، ترجمة أحمد المديني، دار الشؤون الثقافية العامة، بغداد، العراق، ط١، ١٩٨٩م.

-الجاحظ، عمرو بن بحر، **رسائل الجاحظ**، تحقيق: عبد السلام هارون، مكتبة الخانجي للطباعة والنشر، القاهرة، مصر، ط١- ١٩٠٥م.

-الجبوري، يحيى، **شعر المخضرمين وأثر الإسلام فيه**، مؤسسة الرسالة للطباعة والنشر، بيروت، لبنان، ط٣، ١٩٨٨م.

-الجرجاني، علي بن محمد، **التعريفات**، دار الكتب العلمية للطباعة والنشر، بيروت، لبنان، ط١، ١٩٨٣م.

-ابن الجزري، شمس الدين، **غاية النهاية في طبقات القراء**، مكتبة ابن تيمية، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، ط١، ٢٠٠٦م.

-الحكيم، توفيق، **فن الأدب**، دار مصر للطباعة والنشر، الإسكندرية، مصر، ط١، د.ت

-حماد، أحمد عبدالرحمن، **العلاقة بين اللغة والفكر**، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، مصر، ط١، ١٩٨٥م.

-الحموي، أبو عبدالله محمد بن عبد الله، **الروض المعطار في خبر الأقطار**، تحقيق: إحسان عباس، مؤسسة ناصر للثقافة، بيروت، لبنان، ط٢، ١٩٨٠م.

-الحموي، ياقوت شهاب الدين، **معجم الأدباء: إرشاد الأريب إلى معرفة الأديب**، تحقيق: إحسان عباس، دار الغرب الإسلامي، بيروت، لبنان، ط١، ج٣، ١٩٩٣م

-الحموي، ياقوت شهاب الدين، **معجم البلدان**، دار صادر للطباعة والنشر والتوزيع، بيروت، لبنان، ط٢، ١٩٩٥م.

-ابن حوقل، أبو القاسم محمد، **صورة الأرض**، دار صادر للطباعة والنشر والتوزيع، بيروت، لبنان، ١٩٣٨م.

-ابن خلكان، شمس الدين، **وفيات الأعيان**، تحقيق: إحسان عباس، دار صادر للطباعة والنشر والتوزيع، بيروت، لبنان، ط١، ١٩٩٤م.

-الذهبي، شمس الدين، **سير أعلام النبلاء**، تحقيق: شعيب الأرناؤوط، مؤسسة الرسالة، بيروت، لبنان، ج١٧، ١٩٨٥م.

-رومية، وهب، **بنية القصيدة العربية حتى نهاية العصر الأموي: قصيدة المدح نموذجًا**، دار سعد الدين للطباعة والنشر، دمشق، سوريا، ط١، ١٩٩٧م.

-الزركلي، خير الدين، **الأعلام**، دار العلم للملايين، بيروت، لبنان، ط١٥، ٢٠٠٢م.

-الزوزني، حسين أبو عبدالله، **شرح المعلقات السبعة للزوزني**، دار إحياء التراث العربي للطباعة والنشر والتوزيع، بيروت، لبنان، ط١، ٢٠٠٢م.

-السقاف، علوي بن عبد القادر وآخرون، **موسوعة الفرق المنتسبة للإسلام**، الناشر: موقع الدرر السنية على الإنترنت، ط١، د. ت.

-سلام، محمد زغلول، **الأدب في العصر الفاطمي: الشعر والشعراء**، دار المعارف بالإسكندرية، ط١، د.ت.

-سلام، محمد زغلول، **الأدب في العصر الفاطمي: الكتابة والكتاب**، دار المعارف بالإسكندرية، ط١، د.ت.

-سيد، أيمن فؤاد، **الدولة الفاطمية في مصر: تفسير جديد**، الهيئة المصرية العامة للكتاب، القاهرة، مصر، ط١، ٢٠٠٧م.

-ابن شداد، لهاء الدين، **النوادر السلطانية والمحاسن اليوسفية**، تحقيق: جمال الدين الشيال، مكتبة الخانجي للطباعة، القاهرة، مصر، ط١، ١٩٩٤م.

-الصفدي، صلاح الدين خليل، **الوافي بالوفيات**، تحقيق: أحمد الأرناؤوط وتركي مصطفى، دار إحياء التراث العربي، بيروت، لبنان، ط١، ج١٢، ٢٠٠٠م.

-أبو صوة، محمود، **دراسات في تاريخ البحر الأبيض المتوسط في العصر الوسيط**، منشورات إليجا، مالطة، ط١، ٢٠٠٠م.

-العبادي، أحمد مختار، **في التاريخ العباسي والفاطمي**، دار النهضة العربية للطباعة والنشر والتوزيع، بيروت، لبنان، ط١، د.ت.

-عباسة، محمد، **نشأة الشعر الديني عند العرب وأثره في الآداب الأوروبية**، مجلة حوليات التراث، جامعة مستغانم، العدد (١٠)، ٢٠٠٤م.

-عبد الرحيم، صالح والهروط، عبد الحليم، **خريدة القصر وجريدة العصر (باب شعراء عسقلان)**، المجلة الأردنية في اللغة العربية وآدابها، جامعة مؤتة، العدد (٤)، ٢٠٠٩م.

-العزيزي، الحسن بن أحمد، **المسالك والممالك**، جمعه وعلق عبيه ووضع حواشيه تيسير خلف، دار التكوين للطباعة والنشر، دمشق، سوريا، ط١، ٢٠٠٦م.

-القلقشندي، أبو العباس شهاب الدين، **صبح الأعشى في صناعة الإنشا**، وزارة الثقافة والإرشاد القومي، القاهرة، مصر، ط١، ج١، ١٩١٧م.

-كريستيفا، جوليا، **علم النص**، ترجمة فريد الزاهي، دار توبقال للنشر والتوزيع، الدار البيضاء، المغرب، ط١، ١٩٩٧م.

-محاسنة، محمد حسين، **تاريخ مدينة دمشق خلال الحكم الفاطمي**، دار الأوائل للطباعة والنشر والتوزيع، القاهرة، مصر، ط١، ٢٠٠١م، ص ٨٤.

-المغربي، ابن سعيد، **النجوم الزاهرة في حلى حضرة القاهرة**، تحقيق: حسين نصار، مطبعة دار الكتب، القاهرة، مصر، ط١، ١٩٧٠م.

-ابن الميسر، يوسف بن جلب، **المنتقى من أخبار مصر**، تحقيق: أيمن فؤاد سيد، المعهد العلمي الفرنسي للآثار الشرقية، القاهرة، مصر، ط١، ١٩٨١م.

-ياغي، مصطفى غزوان، **الدولة الفاطمية الدعوة والتأسيس**، د. ن، القاهرة، مصر، ١٩٩٨م.

الهوامش:

(١) أبو صوة، محمود، **دراسات في تاريخ البحر الأبيض المتوسط في العصر الوسيط**، منشورات إليجا، مالطة، ط١، ٢٠٠٠م، ص٧.

(٢) المرجع السابق، ص٧.

(٣) العزيزي، الحسن بن أحمد، **المسالك والممالك**، جمعه وعلق عبيه ووضع حواشيه تيسير خلف، دار التكوين للطباعة والنشر، دمشق، سوريا، ط١، ٢٠٠٦م، ص ١٠٠.

(٤) ابن حوقل، أبو القاسم محمد، **صورة الأرض**، دار صادر للطباعة والنشر والتوزيع، بيروت، لبنان، ١٩٣٨م، ج١، ص١٨٦.

(٥) ابن بطوطة، محمد بن عبدالله، **رحلة ابن بطوطة: تحفة النظار في غرائب الأمصار وعجائب الأسفار**، دار الشرق العربي للطباعة والنشر والتوزيع، بيروت، لبنان، د.ت، ج١، ص٤٤.

(٦)انظر: الحموي، ياقوت شهاب الدين، **معجم البلدان**، دار صادر للطباعة والنشر والتوزيع، بيروت، لبنان، ط٢، ١٩٩٥م، ج٤، ص١٢١-١٢٢.

(٧) ابن الجزري، شمس الدين، **غاية النهاية في طبقات القراء**، مكتبة ابن تيمية، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، ط١، ٢٠٠٦م، ج٢، ص٦٧.

(٨) الزركلي، خير الدين، **الأعلام**، دار العلم للملايين، بيروت، لبنان، ط١٥، ٢٠٠٢م، ج١، ص١٧٨.

(٩) سلام، محمد زغلول، **الأدب في العصر الفاطمي: الكتابة والكتاب**، دار المعارف بالإسكندرية، ط١، د.ت، ص ٣١.

(١٠)سلام، محمد زغلول، **الأدب في العصر الفاطمي: الشعر والشعراء**، دار المعارف بالإسكندرية، ط١، د.ت، ص ٩.

(١١) عبد الرحيم، صالح والهروط، عبد الحليم، **خريدة القصر وجريدة العصر (باب شعراء عسقلان)**، المجلة الأردنية في اللغة العربية وآدابها، جامعة مؤتة، العدد (٤)، ٢٠٠٩م، ص ١٢٨.

(١٢) المرجع السابق، ص١٣٨-١٣٩.

(١٣) العبادي، أحمد مختار، **في التاريخ العباسي والفاطمي**، دار النهضة العربية للطباعة والنشر والتوزيع، بيروت، لبنان، ط١، د.ت، ص٢٤٧.

(١٤) محاسنة، محمد حسين، **تاريخ مدينة دمشق خلال الحكم الفاطمي**، دار الأوائل للطباعة والنشر والتوزيع، القاهرة، مصر، ط١، ٢٠٠١م، ص ٨٤.

(١٥) انظر: سيد، أيمن فؤاد، **الدولة الفاطمية في مصر: تفسير جديد**، الهيئة المصرية العامة للكتاب، القاهرة، مصر، ط١، ٢٠٠٧م، ص ١٥٠-١٥١.

(١٦)الشيخ المجيد أبو علي الحسن بن عبد الصمد بن أبي الشخباء العسقلاني صاحب الخطب المشهور والرسائل المحبرة؛ كان من فرسان النثر، وله فيه اليد الطولى. ويقال :إن القاضي الفاضل، رحمه الله تعالى، كان جل اعتماده على حفظ كلامه وإنه كان يستحضر أكثره. وذكره عماد الدين الأصبهاني في "الخريدة" فقال: "المجيد مجيد كنعته، قادر على ابتداع الكلام ونحته، له "

الخطب البديعة والملح الصنيعة "، وذكره ابن بسام في الذخيرة وسرد له جملة من الرسائل (ابن خلكان، شمس الدين، **وفيات الأعيان**، تحقيق: إحسان عباس، دار صادر للطباعة والنشر والتوزيع، بيروت، لبنان، ط١، ١٩٩٤م، ج٢، ص٨٩. وانظر: ابن بسام، أبو الحسن علي، الذخيرة في محاسن أهل الجزيرة، تحقيق: إحسان عباس، الدار العربية للكتاب، ليبيا، تونس، ج٨، ط١، ١٩٧٩م، ص ٦٢٧. وانظر: الأصفهاني، عماد الدين محمد، **خريدة القصر وجريدة العصر (باب شعراء عسقلان)**، تحقيق: عبد الرحيم صالح، وعبد الحليم الهروط. المجلة الأردنية في اللغة العربية وآدابها، جامعة مؤتة، المجلد (٥)، العدد (٤)، ٢٠٠٩م، ص ١٢٧).

(١٧)العبادي، أحمد مختار، **في التاريخ العباسي والفاطمي**، مرجع سابق، ص٢٦٠.

(١٨) الحموي، ياقوت، **معجم الأدباء: إرشاد الأريب إلى معرفة الأديب**، مرجع سابق، ص١٠١١.

(١٩) السقاف، علوي بن عبد القادر وآخرون، **موسوعة الفرق المنتسبة للإسلام**، الناشر: موقع الدرر السنية على الإنترنت، ط١، د. ت، ج٩، ص ٦٠.

(٢٠) المرجع السابق، ج٩، ص٦٠.

(٢١) ياغي، مصطفى غزوان، **الدولة الفاطمية الدعوة والتأسيس**، د. ن، القاهرة، مصر، ١٩٩٨م، ص٧.

(٢٢) الوزير الأديب البليغ، أبو القاسم، الحسين بن الوزير علي بن الحسين بن محمد ، المصري، المعروف بابن المغربي (انظر: الذهبي، شمس الدين، **سير أعلام النبلاء**، تحقيق: شعيب الأرناؤوط، مؤسسة الرسالة، بيروت، لبنان، ج١٧، ١٩٨٥م، ص ٣٩٤).

(٢٣)الحموي، ياقوت شهاب الدين، معجم الأدباء: إرشاد الأريب إلى معرفة الأديب، تحقيق: إحسان عباس، دار الغرب الإسلامي، بيروت، لبنان، ط١، ج٣، ١٩٩٣م، ص١٠٠٨.

(٢٤) من الكتاب الشعراء، والبلغاء الرؤساء، إلا أنه مُقل مع الإجادة والإحسان، إنما يصنع ما صنعه تأدبًا لا تكسبًا. وكان في عهد المستنصر (انظر: الأصفهاني، عماد الدين محمد، **خريدة القصر وجريدة العصر (باب شعراء عسقلان)**، مرجع سابق، ص ١٤٠.

(٢٥) يورد المحققان للخريدة أن هنالك صفحة مفقودة، وبالتالي فقد تكون ترجمة جمال الملك بن عمار مفقودة ضمن هذه الصفحة (انظر: المرجع السابق، ص ١٤١. الهامش رقم ٦).

(٢٦) المرجع السابق، ص١٤١.

(٢٧) من شعراء عسقلان. بلغ من العمر مائة، ولم يُسمع له في المديح إلا النزر اليسير، ولا قَبِل من أحد مبرة، ولا امتد أمله إلى رغبة، توفي بمرض عضال في مصر (أنظر: الصفدي، صلاح الدين خليل، **الوافي بالوفيات**، تحقيق: أحمد الأرناؤوط وتركي مصطفى، دار إحياء التراث العربي، بيروت، لبنان، ط١، ج١٢، ٢٠٠٠م، ص٢٠).

(٢٨) الأصفهاني، عماد الدين محمد، **خريدة القصر وجريدة العصر (باب شعراء عسقلان)**، مرجع سابق، ص ١٥٤.

(٢٩) المرجع السابق، ص ١٥٠.

(٣٠) المرجع السابق، ص ١٥١-١٥٤.

(٣١) أبو الحسن بن أبي أسامة الحلبي (ت: ٥٢٢هـ)، كاتب الإنشاء للآمر بأحكام الله، والحافظ لدين الله (انظر: القلقشندي، أبو العباس شهاب الدين، **صبح الأعشى في صناعة الإنشا**، وزارة الثقافة والإرشاد القومي، القاهرة، مصر، ط١، ج١، ١٩١٧م، ص٩٦).

(٣٢) أبو الفتح منصور بن إبراهيم بن قتادة الأنصاري المصري الفقيه المعدّل (انظر: المغربي، ابن سعيد، **النجوم الزاهرة في حلى حضرة القاهرة**، تحقيق: حسين نصار، مطبعة دار الكتب، القاهرة، مصر، ط١، ١٩٧٠م، ص ٣١٦.

(٣٣) يوسف بن جلب المعروف بابن الميسر المؤرخ المشهور، سمع من شيوخ زمانه وروى عنهم (ت: ٥٣١هـ) (انظر: ابن الميسر، يوسف بن جلب، **المنتقى من أخبار مصر**، تحقيق: أيمن فؤاد سيد، المعهد العلمي الفرنسي للآثار الشرقية، القاهرة، مصر، ط١، ١٩٨١م، ص ث)

(٣٤) الأصفهاني، عماد الدين محمد، **خريدة القصر وجريدة العصر (باب شعراء عسقلان)**، مرجع سابق، ص ١٥١

(٣٥) المرجع السابق، ص١٤٠.

(٣٦) المرجع السابق، ص١٤٠-١٤١.

(٣٧) المرجع السابق، ص١٢٩.

(٣٨) رومية، وهب، **بنية القصيدة العربية حتى نهاية العصر الأموي: قصيدة المدح نموذجًا**، دار سعد الدين للطباعة والنشر، دمشق، سوريا، ط١، ١٩٩٧م، ص ٢٨٧.

(٣٩) الجبوري، يحيى، **شعر المخضرمين وأثر الإسلام فيه**، مؤسسة الرسالة للطباعة والنشر، بيروت، لبنان، ط٣، ١٩٨٨م، ص٣٥٧.

(٤٠) انظر: عباسة، محمد، **نشأة الشعر الديني عند العرب وأثره في الآداب الأوروبية**، مجلة حوليات التراث، جامعة مستغانم، العدد (١٠)، ٢٠٠٤م، ص ٧-١٢.

(٤١)الأصفهاني، عماد الدين محمد، **خريدة القصر وجريدة العصر (باب شعراء عسقلان)**، مرجع سابق، ص ١٢٨-١٢٩.

(٤٢)خيف منى: الخيف اسم يقع مضافًا إلى مواقع كثيرة، ولا يكون خيفًا إلا بين جبلين، وقيل الخيف ارتفاع وهبوط في سفح جبل، وأشهرها خيف منى (انظر: الحموي، أبو عبدالله محمد بن عبد الله، **الروض المعطار في خبر الأقطار**، تحقيق: إحسان عباس، مؤسسة ناصر للثقافة، بيروت، لبنان، ط٢، ١٩٨٠م، ص ٢٢٥).

(٤٣)وقد سُبق ابن أبي الشخباء إلى توظيف مشعر منى في الغزل بالأبيات التي يرويها الشريف المرتضى في أماليه وقد نسبها إلى عقبة بن كعب بن زهير بن أبي سلمى(٤٣)، حيث يقول:

ولَمَّا قَضَيْنَا مِنْ مِنًى كُلَّ حَاجةٍومَسَّحَ بِالأَرْكانِ مَنْ هُوَ مَاسِحُ

وشُدَّت على حُدْبِ المَهَارِى رحَالُنَاولم يَنْظُر الغَادِي الذي هُوَ رَائحُ

أَخَذْنَا بِأَطْرافِ الأَحَادِيثِ بَيْنَنَاوسَالَتْ بِأَعْنَاقِ المَطِيِّ الأَبَاطِحُ

وقد ذكر ابن قتيبة الدينوري هذه الأبيات غير منسوبة في الشعر والشعراء مثالًا على الشعر الذي : حسن لفظه وحلا فإذا فتشته لم تجد هناك فائدة في المعنى"(٤٣)، وهذه شغلت النقاد مختلفين في نسبتها ودارسين لما فيها حسب نظرتهم إلى الأدب(٤٣)، وما تريد الباحثة أن تصل إليه هو أنّ البعد الديني قد يُستغل عند الشعراء في موضوعات مختلفة كالغزل والمدح والرثاء وغير ذلك، وأيضًا أن ابن أبي الشخباء قد سار على نهج غيره من الشعراء بالتأثر بالأماكن الدينية، وتوظيفها في شعره.

(٤٤) كنيته أبو الحسين؛ وهو أستاذ كبير الشأن في علم العربية والنحو، وأخذ النحو عن علي بن عيسى بن فرج صاحب أبي علي الفارسي وتصدر للإقراء بعسقلان، فاستفاد منه الطلبة ونبغ له عدة أصحاب (انظر: الحموي، ياقوت، **معجم الأدباء: إرشاد الأريب إلى معرفة الأديب**، مرجع سابق، ج٤، ص ١٧٣٤.

(٤٥)الحموي، ياقوت، **معجم الأدباء: إرشاد الأريب إلى معرفة الأديب**، مرجع سابق، ج٤، ص ١٧٣٥.

(٤٦)الأصفهاني، عماد الدين محمد، **خريدة القصر وجريدة العصر (باب شعراء عسقلان)**، مرجع سابق، ص ١٣٧.

(٤٧)الحموي، ياقوت، **معجم الأدباء: إرشاد الأريب إلى معرفة الأديب**، مرجع سابق، ج٣، ص ١٠٠٩-١٠١٠.

(٤٨)المرجع السابق، ج٣، ص ١٠٠١.

(٤٩)المرجع السابق، ج٣، ص ١٠٠٨.

(٥٠)الحموي، ياقوت، **معجم الأدباء: إرشاد الأريب إلى معرفة الأديب**، مرجع سابق، ج٣، ص ١٠١٢.

(٥١) انظر: سيد، أيمن فؤاد، **الدولة الفاطمية في مصر: تفسير جديد**، مرجع سابق، ص ٤٣٣-٤٤٥.

(٥٢) المرجع سابق، ص ٤٦٠-٤٦١.

(٥٣) ترجم له العماد في الخريدة، وقيل أنه ولي قضاء الأردن (انظر: الأصفهاني، عماد الدين محمد، **خريدة القصر وجريدة العصر (باب شعراء عسقلان)**، مرجع سابق، ص ١٣٩).

(٥٤)الأصفهاني، عماد الدين محمد، **خريدة القصر وجريدة العصر (باب شعراء عسقلان)**، مرجع سابق، ص١٣٩.

(٥٥) أبو علي عبد الرحيم بن القاضي الأشرف علي بن القاضي السعيد محمد اللخمي، المعروف بالقاضي الفاضل والملقب بمجير الدين، ولد بعسقلان سنة ٥٢٩هـ، وانتقل إلى الإسكندرية ثم القاهرة، توفي سنة ٥٩٦هـ (أنظر: الأصفهاني، العماد، خريدة

القصر وجريدة العصر: قسم شعراء الشام، تحقيق: د. شكري فيصل، المطبعة الهاشمية، دمشق، سوريا، ج١، ١٩٥٥م، ص ٥٣٧).

(٥٦) يوسف بن محمد بن غازي بن يوسف بن أيوب بن شاذي بن مروان، الملك الناصر صلاح الدين بن الملك العزيز بن الملك الظاهر، كان يكنى أبا المظفر، ولد في قلعة تكريت عام (٥٣٢هـ)، وكان واحدًا من أعظم ملوك الإسلام، ومن أهم الشخصيات التاريخية التي أنجبتها الأمة الإسلامية (انظر: ابن شداد، لهاء الدين، **النوادر السلطانية والمحاسن اليوسفية**، تحقيق: جمال الدين الشيال، مكتبة الخانجي للطباعة، القاهرة، مصر، ط١، ١٩٩٤م، ص٢).

(٥٧)أنظر: الأصفهاني، العماد، خريدة القصر وجريدة العصر: قسم شعراء الشام، تحقيق: د. شكري فيصل، المطبعة الهاشمية، دمشق، سوريا، ج١، ١٩٥٥م، ص ٥٤٤-٥٤٥).

(٥٨) حماد، أحمد عبدالرحمن، **العلاقة بين اللغة والفكر**، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، مصر، ط١، ١٩٨٥م، ص١٧.

(٥٩) انظر: الجاحظ، عمرو بن بحر، **رسائل الجاحظ**، تحقيق: عبد السلام هارون، مكتبة الخانجي للطباعة والنشر، القاهرة، مصر، ط١. ١٩٠٥م، ص٤٤.

(٦٠) انظر: الحكيم، توفيق، **فن الأدب**، دار مصر للطباعة والنشر، الإسكندرية، مصر، ط١، د.ت، ص ١١-١٢.

(٦١)الأصفهاني، عماد الدين محمد، **خريدة القصر وجريدة العصر (باب شعراء عسقلان)**، مرجع سابق، ص١٣٢.

(٦٢) الأحنف بن قيس بن معاوية بن حُصين التميمي (ت: ٦٨٧هـ)، الأمير الكبير، العالم النبيل، أحد من يُضرب بحلمه وسؤدده المثل، وشُهر بالأحنف، لحنف رجليه، وهو العوج والميل. كان سيد تميم، اسلم في حياة النبي صلى الله عليه وسلم، ووفد على عمر بن الخطاب رضي الله عنه، وهو من رواة الحديث (انظر: الذهبي، شمس الدين أبو عبدالله، **سير أعلام النبلاء**، مرجع سابق، ص ٨٦-٨٧.

(٦٣)عنترة بن شداد بن معاوية بن ذهل بن قراد بن مخزوم بن ربيعة بن مالك بن غالب بن قطيعة بن عبس، ولد بحدود سنة (٥٣٠م)، وكان من كبار فرسان العرب، ويضرب المثل في قوته وشجاعته، توفي سنة (٦٠٨م). (انظر: الزوزني، حسين أبو عبدالله، **شرح المعلقات السبعة للزوزني**، دار إحياء التراث العربي للطباعة والنشر والتوزيع، بيروت، لبنان، ط١، ٢٠٠٢م، ص ٢٣٧-٢٣٨).

(٦٤)الأصفهاني، عماد الدين محمد، **خريدة القصر وجريدة العصر (باب شعراء عسقلان)**، مرجع سابق، ص١٢٨.

(٦٥)الجرجاني، علي بن محمد، **التعريفات**، دار الكتب العلمية للطباعة والنشر، بيروت، لبنان، ط١، ١٩٨٣م، ص ٨١.

(٦٦)الأصفهاني، عماد الدين محمد، **خريدة القصر وجريدة العصر (باب شعراء عسقلان)**، مرجع سابق، ص١٥٤.

(٦٧)المرجع السابق، ص١٥٤.

(٦٨) انظر: كريستيفا، جوليا، **علم النص**، ترجمة فريد الزاهي، دار توبقال للنشر والتوزيع، الدار البيضاء، المغرب، ط١، ١٩٩٧م، ص٧٨-٧٩.

(٦٩) تودوروف، تزفتان وآخرون، في أصول الخطاب النقدي الجديد: مفهوم التناص في الخطاب النقدي، ترجمة أحمد المديني، دار الشؤون الثقافية العامة، بغداد، العراق، ط١، ١٩٨٩م، ص ١٠٣.

(٧٠)الأصفهاني، عماد الدين محمد، **خريدة القصر وجريدة العصر (باب شعراء عسقلان)**، مرجع سابق، ص١٣٦.

(٧١)المرجع سابق، ص١٣٦.

(٧٢)الحموي، ياقوت، **معجم الأدباء: إرشاد الأريب إلى معرفة الأديب**، مرجع سابق، ج٤، ص ١٧٣٤.

فاعلية برنامج إرشادي مستند إلى النظرية الانتقائية في خفض مستوى الاحتراق النفسي وتنمية تقدير الذات لدى الموظفين الإداريين في السلطة القضائية في الأردن

اياد نجيب خصاونه *

تاريخ وصول البحث: ٢٠٢٢/٨/٢٢م تاريخ قبول البحث:٢٠٢٢/١١/١٣م

الملخص

هدفت الدراسة إلى التعرف على فاعلية برنامج إرشادي مستند إلى النظرية الانتقائية في خفض مستوى الاحتراق النفسي وتنمية تقدير الذات لدى الموظفين الإداريين في السلطة القضائية في الأردن، تكونت عينة الدراسة من (١٠٠) موظف وموظفة، طبق عليهم مقياس الاحتراق النفسي مكونًا من (٢٨) فقرة، ومقياس تقدير الذات مكونًا من (٣٢) فقرة والذي قام الباحث بإعدادهما وتم التحقق من دلالات الصدق والثبات للمقياسين وبناءً على نتائج التطبيق تم اختيار مجموعة تجريبية (١٦) فردا ومجموعة ضابطة (١٥) فرد عشوائيًا ممن حصلوا على درجات مرتفعة على مقياس الاحتراق النفسي ودرجات منخفضة على مقياس تقدير الذات وتم تطبيق برنامج إرشادي انتقائي على المجموعة التجريبية بواقع (١٥) جلسة إرشادية واستخدم الباحث المنهج شبه التجريبي وأظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة (α=٠,٠٥) بين المتوسطات الحسابية للقياسين القبلي والبعدي بين المجموعتين الضابطة والتجريبية لأداء الموظفين الإداريين في السلطة القضائية على مقياس الاحتراق النفسي ومقياس تقدير الذات تعزى للبرنامج الإرشادي المستند إلى النظرية الانتقائية وكذلك أشارت النتائج إلى أنه لا توجد فروق دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة (α=٠,٠٥) بين المتوسطات الحسابية للقياسين البعدي والتتبعي للمجموعة التجريبية لأداء الموظفين الإداريين في السلطة القضائية على مقياس الاحتراق النفسي ومقياس تقدير الذات تعزى للبرنامج الإرشادي المستند إلى النظرية الانتقائية وأوصى الباحث بتنفيذ برامج إرشادية تستند إلى النظرية الانتقائية لتقليل مستوى الاحتراق النفسي وتحسين تقدير الذات لدى العاملين في المؤسسات القضائية والمؤسسات المختلفة.

الكلمات المفتاحية: الاحتراق النفسي، تقدير الذات، الإرشاد الانتقائي.

*باحث، طالب دكتوراه، كلية العلوم التربوية، جامعة العلوم الاسلامية العالمية.

The Effectiveness of a Counseling Program Based on the Selective Theory in Reducing the Level of Psychological Burnout and Developing Self-Esteem among the Administrative Staff in the Judicial Authority in Jordan.

Abstract

The study aimed to identify the effectiveness of a counseling program based on the selective theory in reducing the level of psychological burnout and developing self-esteem among administrative staff in the judiciary in Jordan. The study sample consisted of (100) employees, on whom the burnout scale consisted of (28) items, and the self-esteem scale consisted of (32) items, which the researcher prepared, and the validity and reliability of the two scales were verified.

And based on the results of the scales, an experimental group of (16) individuals and a control group (15) individuals were randomly selected, who obtained high scores on the burnout scale and low scores on the self-esteem scale. A selective counseling program was applied to the experimental group by (15) counseling sessions. The results showed that there were statistically significant differences at the level of significance ($\alpha = 0.05$) between the arithmetic averages of the pre- and post-measurements between the control and experimental groups for the performance of administrative employees in the judiciary on the burnout scale and the self-esteem scale attributed to the counseling program based on the selective theory. The results also indicated that there are no statistically significant differences at the level of significance ($\alpha = 0.05$) between the arithmetic averages of the two post and follow-up measures of the experimental group for the performance of administrative employees in the judiciary on the burnout scale and the self-esteem scale attributed to the counseling program based on the selective theory. The researcher recommended the implementation of counseling programs based on the selective theory to reduce the level of psychological burnout and improve self-esteem among judiciary workers and different institutions.

Keywords: Psychological burnout, Self-esteem, Selective counseling.

المقدمة والخلفية النظرية:

مع تسارع التطور في مختلف مجالات الحياة وتقدم التكنولوجيا يبقى العنصر البشري هو القيمة الأسمى والتي نسعى - نحن الموظفين والمدراء في القطاعات المختلفة - لتقديم خدمات أفضل للعملاء وخلق بيئة عمل مناسبة إيجابية للعاملين، فقد جاء الاهتمام بظاهرة الاحتراق النفسي للموظفين ليعكس جوهر الاهتمام بالعنصر البشري والذي هو أساس التنمية في المجالات المختلفة.

إن العلاقة التي تربط الناس بعملهم ووظائفهم، والصعوبات التي يمكن أن تنشأ عندما تنحرف هذه العلاقة عن المسار الطبيعي، تم الانتباه لها وتحديدها والاعتراف بوجودها منذ فترة طويلة كظاهرة مهمة في العصر الحديث. بدأ استخدام مصطلح "الاحتراق النفسي" لهذه الظاهرة في الظهور بشكل مباشر في السبعينيات في الولايات المتحدة، وخاصة بين العاملين في الخدمات الإنسانية، كان هذا الاستخدام الشائع واضحا في رواية جرين (Green) عام ١٩٦١، حالة احتراق نفسي بسبب العمل، حيث استقال مهندس معماري يعاني نفسيًا بسبب العمل وخائب الأمل من وظيفته وانسحب إلى الغابة في أفريقيا، حتى الكتابات والروايات السابقة، الخيالية وغير الخيالية، وصفت ظواهر مماثلة من الاحتراق النفسي، بما في ذلك التعب الشديد وفقدان الشغف بوظيفة الفرد (Maslach,2004).

يعتبر الاحتراق النفسي وتقدير الذات من أبرز المشكلات التي تواجه الموظفين الإداريين العاملين في وزارة العدل الأردنية، حيث اكتسب موضوع الاحتراق النفسي وتقدير الذات أهمية كبيرة لدى الباحثين والكتاب في كافة المجالات ومنها مجال السلوك التنظيمي والتطور الإداري، لأنها من المشكلات الإدارية التي تواجه الموظفين الإداريين بشكل خاص (النفيعي,٢٠٠٠).

ولا تخلو مهنة من المهن أو قطاع من القطاعات المهنية من مشكلات إدارية أو وظيفية، ارتباطا بالقوانين أو التعليمات الناظمة لها، والتي يكون لها تأثير مباشر

على العاملين فيها، وخاصة على صحتهم النفسية، حيث يعتبر قطاع القضاء في الأردن أحد القطاعات المهمة من حيث الأدوار والواجبات المناطة بالعاملين فيه، وعلاقتها بصون حقوق المواطنين والحفاظ على الأمن المجتمعي.

وتتكون السلطة القضائية من المحاكم على اختلاف درجاتها وأعضائها القضاة وأعضاء النيابة العامة وعادة لا تنص الدساتير على تفصيلات بشأن السلطة القضائية؛ ولكن تحيل هذه الدساتير التنظيم للقانون الذي يصدر بتنظيم جميع شؤون السلطة القضائية وأوضاعها (رجب، ٢٠١٦).

تعتبر وزارة العدل الذراع التنفيذي للسلطة القضائية، ويكمن دورها في تحقيق رسالة الدولة الأساسية والتي تتمثل في إقامة العدل بين الناس وإرساء قيم المساواة وتكافؤ الفرص والحفاظ على حقوق المواطن وتسعى وزارة العدل إلى المساهمة في تهيئة بيئية قضائية نزيهة وشفافة ورسم السياسات والأطر التشريعية العصرية للنهوض بعملية التقاضي والمساندة القانونية بكفاءة، لضمان رعاية حقوق المواطنين وصون حرياتهم وحمايتها وتسيير سبل الوصول للعدالة (MOJ,2022).

النظرية الانتقائية:

تعرف النظرية الانتقائية أنها " اختيار ما هو أفضل من مختلف النظريات والأساليب والمداخل" (Lazarus , Beutler, Norcross ,١٩٩٢) وهو جهد منظم عملي يهدف للاستفادة من مبادئ مدارس علم النفس وتعمل النظرية على الجمع بين مناهج العلاج النفسي والإرشاد بشكل تكاملي وانتقائي بهدف إقامة علاقة متكاملة وتبادلية بين الحقائق المترابطة فيما بينها مهما اختلفت أصولها النظرية وهو ليس فقط خليطا خاصا من النظريات المختلفة لأنه بناء متكامل من النظريات التي يرى المرشد أو المعالج أنها فعالة وذات فائدة بالنسبة للمسترشدين أو العملاء (Clarkson,٢٠١٣)، ويرى ناين وبرتوني وتشرفيت وغيتانشي وبيتلر(Nguyen , Bertoni Charvat , Gheytanchi, & Beutler ,٢٠٠٧) أن النظرية الانتقائية

تعطي فرصة للممارسين للاستفادة من جميع النماذج النظرية والأطر والممارسات بما يتناسب مع مشكلات المسترشدين بأبعادها المختلفة ومع تنوع العوامل المسببة لها، وإن النظرية الانتقائية تقوم على فرضيتين هما: لا توجد نظرية واحدة فعالة وقابلة للتطبيق مع جميع المشكلات لدى المسترشدين وأن كل نظرية لها نقاط ضعف ونقاط قوة ويمكن التعويض عن نقاط الضعف في نظرية ما بنقاط القوة في نظرية أخرى .

ويمثل الاتجاه الانتقائي في الإرشاد النفسي ممارسات علاجية ناضجة وتمثل تقديم خدمات إرشادية متكاملة تشمل جميع جوانب المشكلات النفسية وتراعي الاختلاف الناتج عن الثقافات المختلفة أو التغيرات في المجتمع حيث يرى (العطاس، ٢٠١٠) ان العديد من الباحثين يشيرون إلى أن الإرشاد الانتقائي يختار أفضل شيء من كل نظرية، وهذا يتضمن أن المرشد لديه معرفة وتمكن بالنظريات الإرشادية المختلفة ونقاط الضعف والقوة في كل نظرية وعنصر بنيت عليها النظرية، مما يؤدي إلى عمل إرشادي ناجح ومؤثر.

أشار العطاس (٢٠١٠) إلى مبادئ يقوم عليها الاتجاه الانتقائي في الإرشاد النفسي والتي يعتمدها المرشدون في ممارساتهم المهنية والتي أشار إليها جلاندنج (Glanding) وهي: لكل مسترشد شخصيته المختلفة والمميزة ، لا يوجد أسلوب وطريقة علاجية مناسبة لجميع المشكلات لذلك الفنيات والأساليب العلاجية، لكل مشكلة مجموعة من البدائل، يجب اختيار بديلا مناسبا وأكثر ملائمة للعميل أو المسترشد، ربط مجموعة من الفنيات والأساليب العلاجية الإرشادية ودمجها معا للوصول إلى خطة علاجية والبرنامج علاجي فعال، يستخدم المرشد نظريتين على الأقل عند بناء الخطة العلاجية أو البرنامج الإرشادي وهذا يتطلب درجة عالية من الخبرة والمعرفة بالنظريات الإرشادية.

التوجهات العامة عند تبني الاتجاه الانتقائي في الممارسة المهنية للإرشاد النفسي:

التكامل النظري (Theoretical Integration): يقوم المرشد بأخذ نقاط القوة من نظريتين أو أكثر ودمجها في برنامج علاجي أو خطة علاجية شاملة لكل جوانب المشكلات النفسية وتفسير التداخلات المهنية (Coady and Lehmann,٢٠١٦).

الانتقائية التقنية (Technical Eclecticism): وهي تعني استخدام المرشد لفنيات وأساليب علاجية دون الحاجة إلى التبني والتقيد بالنظريات التي أنتجتها، وتنقسم الانتقائية التقنية إلى نوعين :

الانتقائية البديهية: وهنا يستخدم المعالج الفنيات والأساليب العلاجية على أساس الخبرة والحدس دون أي اعتبار للأساس النظري وفاعلية الأسلوب العلاجي، والتي يتم وصفها أنها أضعف أشكال الانتقائية وهو الأكثر انتشارًا.

الانتقائية المنظمة: وهنا يعتمد المرشد على نتائج البحث العلمي والدراسات التي تثبت فاعلية الفنيات والأساليب العلاجية من النظريات النفسية المختلفة وهي تشترك إلى حد كبير مع الممارسة المهنية المبنية على الأدلة والبحث العلمي.

العوامل المشتركة: (common Factors) يقوم المرشد بالاستفادة من السمات والعوامل المشتركة بين الأساليب العلاجية من التوجهات النظرية المختلفة، حيث أظهرت نتائج الدراسات أن الأساليب العلاجية لها نفس الفاعلية في علاج المشكلات النفسية، ليظهر اتجاه يؤمن بوجود عوامل مشتركة بين الأساليب العلاجية المختلفة وبعدها حاولت الدراسات العلمية الكشف عن هذه العوامل وتحديدها.

التكامل الاندماجي والاستيعابي: (Assimilative Integration) قدم هذا المصطلح العالم ميسر (Messer) عام (١٩٩٢) وهو يعني أن المرشد يقوم بدمج الفنيات والأساليب العلاجية في برنامج علاجي مع الاحتفاظ بالأساس النظري لواحدة من النظريات النفسية المستخدمة ويعتبر التكامل الاندماجي الاستيعابي الجسر بين

تكامل النظريات والانتقائية التقنية حيث تتفاعل النظرية " المضيفة" والتي أبقى المعالج على الأساس النظري لها والتزم بها مع الأساليب والفنيات العلاجية المأخوذة " المستوردة" من النظريات الأخرى ليصبح منتجا يسمى ب " التكامل الاندماجي الاستيعابي" (الطيار و الناجم ، ٢٠١٨).

الاحتراق النفسي:

يعرف الاحتراق النفسي على أنه ظاهرة ناتجة عن ضغوط العمل والأزمات النفسية التي تؤثر على العاملين بشكل عام، والعاملين بالقطاع التعليمي بشكل خاص (المساعيد ٢٠١١).

كما وتم تعريفه على أنه نفور الفرد من العمل وفقدانه للتعاطف والاهتمام نتيجة شعوره بالإجهاد والتعب العاطفي بسبب الإفراط في المطالب التي يتلقاها من خلال تعامله واتصاله بشكل مستمر مع الغير (Odagiri,٢٠٠٨).

وقد عرف ماسلاش (Maslach) الاحتراق النفسي الوظيفي أنه متلازمة نفسية تظهر استجابة للضغوط الشخصية المزمنة في العمل ولها ثلاثة أبعاد رئيسية هي : الاستنفاد والإرهاق من العمل (overwhelming exhaustion) والمشاعر السلبية والانفصال عن الوظيفة والشعور بعدم الفعالية وعدم الإنجاز(Maslach,2004).

ويحدث الاحتراق النفسي نتيجة لعدة أسباب مثل : السعي نحو المثالية في العمل وقلة الدعم من المحيطين، العمل بشكل مستمر ولفترة طويلة دون استراحة. وضعف العلاقات الاجتماعية بمكان الوظيفة والشعور بالعزلة وخصائص الفرد الشخصية والملل والروتين في العمل وعدم وضوح المهام وإسناد أكثر من مهمة لتنفيذها وكذلك إسناد مهام صعبة وخطيرة (العوض، السيد ٢٠١٩).

النظريات المفسرة الاحتراق النفسي:

١.**نظرية الجيشطالت**: حيث ينظر إلى هذه النظرية من جهة إدراكية وتهتم بالربط ما بين إدراك المثير وإدراك الضغوط النفسية، وكذلك توظيف الاستبصار بصفات الحدث الضاغط من خلال إدراك الحدث الكلي وما يحتويه من عناصر تساعد على فعهم ظروفه ومسبباته وكذلك فهم وإدراك دلالته وأهميته للشخص وما يتضمنه من آثار سلبية أو إيجابية.

٢.**نظرية بيكر وآخرون**: حيث قاموا ببناء نموذج مكون من بعدين وهما الاستنزاف الانفعالي والثاني ضعف الارتباط بالعمل، حيث اعتبروا أن هذين البعدين هم مصادر للاحتراق النفسي.

٣. **النظرية التفاعلية:**حيث صنفت الضغوط إلى نوعين، أحدهما ضغوط داخلية لها علاقة بالفروق الفردية والجانب الشخصي للفرد، وضغوط خارجية ترتبط ببيئة الفرد المحيطة، وحسب هذه النظرية فقد تم تعريف الضغوط على أنها تتولد نتيجة تناقض المتطلبات الشخصية للفرد.

٤. **نظرية (ليتر) و(ماسلاك):** حيث تعتبر هذه النظرية أن الاستنزاف الوجداني يقود حتمًا إلى الاحتراق النفسي، وأن الوظائف التي يكون من طبيعتها التعامل مع العملاء تقود إلى استنزاف وجداني مما يؤدي إلى تبدد الشخصية.

٥.**نظرية (جوزيف بلاس) ذات الإحساس الاجتماعي النفسي:** حيث أشارت إلى أن الضغط يقود إلى الاحتراق وبغض النظر عن استجابة الفرد له (طويلة أو قصرة المدى)، وبينت أن الأشخاص ذوي الخبرة لهم قدرة على التعايش مع ضغوط العمل (الهملان وفلاح، ٢٠٠٨).

أعراض الاحتراق النفسي:

تختلف الأعراض من شخص إلى آخر وذلك بسبب كثرتها واشتراكها مع أعراض نفسية وجسدية أخرى، ويمكن تلخيص هذه الأعراض بما يلي: الجسمية: وتتمثل بالسكري وضغط الدم المرتفع، وأمراض القلب والجهاز الهضمي وكذلك جفاف

الفم والصداع المزمن، والنفسية: وتتمثل في سرعة الغضب واللامبالاة، والشعور الدائم بالتعب والإرهاق، إضافة إلى العصبية وضعف التركيز، والسلوكية: وتتمثل في الإدمان على الأدوية أو ممارسة السلوكيات الإدمانية مثل مشاهدة التلفاز أو الإفراط في تناول الطعام وكذلك إلحاق أضرار مادية بالأشياء المحيطة (القيسي، ٢٠١٩).

مراحل الاحتراق النفسي:

المرحلة الأولى: في هذه المرحلة يعاني الفرد من الشد العصبي ويكثر حديثه عن التقاعد، وفرحه بالعطل وكذلك سرعة ذهابه إلى المنزل، وترتبط هذه المرحلة بالأعراض التالية: ضغط دم مرتفع، سرعة في الغضب والانفعال، وصعوبة في التركيز إضافة إلى كثرة النسيان.

المرحلة الثانية: نتيجة التعرض بشكل مستمر لضغوط العمل فيشعر الفرد بالتعب والتوتر.

المرحل الثالثة: في هذه المرحلة يشعر بعدم قدرته على أداء المهام، ويشكك بقدراته كما ويرفض أي مهام جديدة وبدواعي غير منطقية، ورغبة بالعزلة وترك الأصدقاء (فريحات و الربضي، ٢٠١٠).

كما ومن الجدير ذكره أن هناك تكتيكات مساعدة يمكن اتباعها للسيطرة على الاحتراق النفسي، مثل: ممارسة الرياضة وأخذ القسط الكافي من النوم واتباع أنظمة غذائية صحية ومتوازنة واستخدام أساليب معينة تساعد على تخفيف التوتر وتجنب العمل الزائد (Fisher,2011).

تقدير الذات:

عرف المطوع (٢٠٠٦) تقدير الذات على أنه مفهوم يشير إلى حُسن تقدير الفرد لذاته وشعوره بجدارتها، كما وترى ميرنغ (Meiring,٢٠١٧) أن مفهوم تقدير الذات شامل للدافعية، حيث يقترح أن الناس بحاجة إلى شعورهم بالقدرة على تقرير

سلوكهم الشخصي حيث يمثل ذلك الاستقلال الذاتي، كما وأن فاعليتهم بالبيئة الخاصة يدل على (الكفاءة) بينما علاقتهم مع أشخاص يهتمون بهم (الانتماء).

وتلعب الخصائص الاجتماعية والبيئية والنفسية في درجة تقدير الذات عند الأشخاص وتتباين هذه الصفة من شخص إلى آخر **وقد صنفوا إلى أربعة أجزاء وهي:**

١. **تقدير مرتفع للذات:** يتصف هؤلاء بقول جيد من الآخرين إضافة إلى اتصافهم بصفات حميدة مما يعكس إيجابا على تقدير الذات لديهم، وقدرة على مواجهة ضغوط الحياة بكفاءة واتخاذ القرارات بشكل مستقل.
٢. **تقدير متدنٍّ للذات:** يتصف هؤلاء الأشخاص بأنهم منغلقون على أنفسهم ويمتلكون قوة شخصية منخفضة بشكل عام، لا يملكون حب المغامرة ويخافون من الفشل مما يعكس على شخصيتهم التي تتصف بالتردد والإحباط كل ذلك ينعكس سلبًا على تقدير الذات لديهم.
٣. **تقدير الذات الدفاعي:** حيث يقسم هذا النوع إلى جزأين وهم: دفاعي أول: حيث يتصف هذا الشخص بصفات إيجابية نحو قيمته الذاتية وسلبية نحو كفاءته الذاتية ومثال عليها الطفل المدلل و دفاع ثانٍ: حيث يتصف الشخص بعكس صفات الأول، حيث نرى الشخص يعتمد على كفاءته أكثر من اعتماده على قيمته الذاتية، فنراه ناجحا في عمله أو في المدرسة مع إحساس بالشك والتوتر.
٤. **تقدير الذات المتوسط:** بالرغم من أن هؤلاء الأشخاص لديهم تقدير متوسط لذاتهم فإنهم يقعون بالاتجاه الإيجابي لمستوى تقدير الذات.(Mruk,١٩٩٩)

ويرى الباحث أن لتقدير الذات أهمية كبيرة في جميع مناحي الحياة للفرد، وتعتبر مفتاحا لتحقيق الكثير من الجوانب المهمة في حياته مثل: القدرة على بناء العلاقات الشخصية والتمتع بصحة نفسية جيدة، كما وتعتبر دليلا على تمتع

هذا الفرد بخصائص إيجابية منها: امتلاك شخصية قيادية مؤثرة، وقدرة على الإنتاج والمثابرة في العمل.

النظريات المفسرة لتقدير الذات:

سعت الكثير من النظريات إلى تفسير تقدير الذات من وجهة نظرها، وتاليًا نظرة عامة على أهم هذه النظريات:

١. **كوبر سميث:** فقد أشار في نظريته إلى أن تقدير الذات يمكن تعلمه وقدم طرقا عديدة بتعزيز تقدير الذات عند الفرد، كما وأشار إلى أن طبيعة تربية الطفل لها تأثير كبير عليه في هذا المجال، فتقبل الوالدين لطفلهم وتشجيعهم المستمر له إضافة إلى منح الطفل حرية التعبير وكذلك احترام رأيه، كل ذلك يرتبط مباشرة بتقدير مرتفع لذاته (Zeigler-Hill & Myers,٢٠١١).

٢. **روزنبرغ:** ركز روزنبرغ على فترة المراهقة وأهميتها الكبيرة في حياة الفرد، حيث أشار إلى أن المراهق يعمل على مقارنة نفسه مع الآخرين، وتعتبر نظرة الآخرين له من العوامل التي لديها تأثير على تقدير الذات لديه (Mruk,٢٠٠٦).

٣. **وليام جيمس:** ربط جيمس تقدير الذات بعاملين مهمين وهم: النجاح والطموح، حيث إن الفرد ذي الإنجازات الكبيرة والتي تفوق طموحه وأهدافه هو ذو تقدير ذات مرتفع، بينما الشخص ذو الإنجازات القليلة مقارنة بطموحه وأهدافه هو شخص تقديره لذاته منخفض (Mruk,٢٠٠٦).

٤. **ماسلو:** اعتبر ماسلو أن الفرد بحاجة إلى احترام وتقدير من الآخرين من أجل أن ينمو بطريقة تحقق ذاته، وقد أشار إلى ذلك في الهرم الذي وضعه والتي تمثل الحاجات النفسية حيث اعتبر أن تقدير الذات من أهم دوافع الإنسان الأساسية.

٥. **زيلر:** ربط زيلر تقدير الذات بين الاستجابة للمثيرات المختلفة التي تعترض الفرد من جانب مع تكامل شخصيته من جانب آخر، فالشخصية التي لها درجة مرتفعة من التكامل لديها أيضًا درجة مرتفعة من تقدير الذات. كما

واعتبر أن تقدير الذات مرتبط بالبيئة الاجتماعية للفرد والتغيرات التي تحدث فيها، وأن تقدير الذات يتغير وفق هذه التغيرات (الزبيدي ، ٢٠٠٧).

قياس تقدير الذات:

فيما يلي قائمة ببعض الأدوات الأكثر استخدامًا لتقييم تقدير الذات:

- مقياس مفهوم الذات للأطفال Piers-Harris وهي أداة عالية الموثوقية والصلاحية وهو ما يميز هذه الأداة، للأعمار من ٩ إلى ١٢ عامًا.
- مقياسMcDaniel-Piers، موثوق وشائع، هذه الأداة تعتبر الأفضل للفئة العمرية من ٦ إلى ٩ سنوات.
- مقياس تقدير الذات الأكاديمي السلوكي، هذا مفيد كأداة للمعلم.
- مقياس Martinek-Zaichkowsky الذاتي للأطفال، وهي أداة تقييم ذاتي من خلال استخدام الصور، حيث تقيس مفهوم الذات للصفوف من ١ إلى ٨.
- أما الأشخاص البالغون فيمكن استخدام مقياس استقرار تقدير الذات (SESS) (Schmitt ، 2005).

ويرى سمور وخليل (٢٠١٥) أنه من صفات الأشخاص المقدرين لأنفسهم أنهم يحافظون على الرؤية الواضحة للطريق التي يسلكونها ويتوقعون الأفضل من الجميع ولا يحتاجون إلى توجيه من الآخرين، ويديرون شؤونهم المالية كاملة ويتميزون بالصلابة وقوة الشخصية في المطالبة بحقوقهم ويفصحون عن إنجازاتهم ويتصفون بالحسم ويخوضون المغامرات المحسوبة.

وكذلك صفات غير المقدرين لأنفسهم أنهم دائما ما يقارنون أنفسهم بالآخرين معتقدين أنهم أفضل منهم ونظرة دونية لذاتهم، وعدم معرفة الرد عند الإطراء والمدح والشعور الدائم بالذنب والاعتذار المستمر عن كل شيء يرى عدم أحقيته بمكانه وبالوظيفة التي يشغلها والشعور بعدم الكفاءة الزوجية والأبوية ويميلون إلى عدم إبداء رأيهم خوفًا من السخرية والرفض ويبتعدون عن التميز وتراهم يسيرون ببطء مطأطئين الرأس (سمور وخليل، ٢٠١٥).

العلاقة بين تقدير الذات والاحتراق النفسي:

يعتبر تقدير الذات مفهوما مهما وأساسيا في الخبرة الذاتية للفرد، وله تأثير على جميع جوانبه السلوكية، كما ويؤثر ويتأثر أيضًا في الأشخاص المحيطين وبالتنشئة الاجتماعية، كما ويعتبر تقدير الذات الإيجابي من المظاهر النفسية السليمة وقدرته على التكيف مع نفسه ومع بيئته المحيطة، ولذلك يجيء الاهتمام بتقدير الذات وتطويره بشكل إيجابي.

بينما الاحتراق النفسي يمثل المتطلبات التي تطلبها البيئة أو الوظيفة من الفرد للقيام بها وتكون أكبر من إمكانياته الذاتية، كما ويشكل طبيعة تعامل الآخرين مصدرا من مصادر الاحتراق النفسي، مما ينعكس سلبا على أداء الفرد وعلى سلوكه بشكل عام.

أما بالنسبة للعلاقة بينهما (تقدير الذات والاحتراق النفسي)، فتلاحظ وجود ترابط كبير بين هذين المفهومين، فالفرد الذي يعاني من الاحتراق النفسي تكون لديه نظرة سلبية تجاه تقدير الذات مما ينعكس سلبا عليه وعلى أدائه في العمل وأيضًا على تعامله مع الأشخاص المحيطين ومع البيئة بشكل عام. كما ويعتبر مفهوم تقدير الذات السلبي من الدلائل والمؤشرات القوية على وجود الاحتراق النفسي (العلي، ٢٠٠٣)، وكذلك أكدت دراسة بيريرا وقونكافيس وأسيس (2021 Pereira, Gonçalves, Assis,) على وجود ارتباط دال إحصائيا بين درجة الاحتراق النفسي وتدني تقدير الذات لدى المعلمين في البرازيل.

مشكلة الدراسة:

من خلال علاقة الباحث ببعض الموظفين الإداريين في السلطة القضائية، وخصوصًا من كوادر وزارة العدل ومن خلال لقاءاتهم والحديث معهم، فقد لاحظ أن عددا من هؤلاء الإداريين يعانون من وجود بعض مؤشرات الاحتراق النفسي وانخفاض في مستوى تقدير الذات، حيث أظهرت نتائج الدراسات السابقة مثل دراسة كوستا (Costa,2021) أن للاحتراق النفسي أثرا سلبيا على

الصحة الجسمية للعاملين في المجال القضائي في البرتغال وأوصت الدراسة بالحاجة إلى برامج تدخل وقائية للتخفيف من الاحتراق النفسي وللمحافظة على جودة عمل القطاع القضائي، وكذلك دراسة بيريرا وقونكافيس وأسيس (Pereira, Gonçalves, Assis, 2021) والتي أظهرت ارتباطًا دالًا إحصائيا بين درجة الاحتراق النفسي وتدني تقدير الذات عند المعلمين في البرازيل، ومن هنا برزت مشكلة الدراسة، والتي تحتاج إلى برنامج إرشادي مستند إلى النظرية الانتقائية في خفض مستوى الاحتراق النفسي وتنمية تقدير الذات لدى الموظفين الإداريين في السلطة القضائية في الأردن.

أسئلة الدراسة:

تأتي الدراسة الحالية للإجابة عن السؤال الرئيس الآتي:

ما فاعلية برنامج إرشادي مستند إلى النظرية الانتقائية في خفض مستوى الاحتراق النفسي وتنمية تقدير الذات لدى الموظفين الإداريين في السلطة القضائية في الأردن؟

١. هل توجد فروق دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة (α=٠,٠٥) بين المتوسطات الحسابية للقياسين القبلي والبعدي بين المجموعتين الضابطة والتجريبية لأداء الموظفين الإداريين في السلطة القضائية على مقياس الاحتراق النفسي؟

٢. هل توجد فروق دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة (α=٠,٠٥) بين المتوسطات الحسابية للقياسين القبلي والبعدي بين المجموعتين الضابطة والتجريبية لأداء الموظفين الإداريين في السلطة القضائية على مقياس تقدير الذات؟

٣. هل توجد فروق دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة (α=٠,٠٥) بين المتوسطات الحسابية للقياسين البعدي والتتبعي للمجموعة التجريبية لأداء الموظفين الإداريين في السلطة القضائية على مقياس الاحتراق النفسي؟

٤. هل توجد فروق دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة (α=٠,٠٥) بين المتوسطات الحسابية للقياسين البعدي والتتبعي للمجموعة التجريبية لأداء الموظفين الإداريين في السلطة القضائية على مقياس تقدير الذات؟

أهمية الدراسة:

تبرز أهمية الدراسة في جانبيها النظري والتطبيقي فيما يأتي:

الأهمية النظرية:

من المتوقع لهذه الدراسة أن يكون لها أثر فاعل في توضيح أهمية الإرشاد الانتقائي في بناء البرامج الإرشادية العلاجية في خفض الاحتراق النفسي وتنمية تقدير الذات لدى الموظفين الإداريين في السلطة القضائية، وكذلك تقدم هذه الدراسة إثراء للمكتبة العربية كونها تغطي جانبًا من النقص الموجود في الدراسات المحلية والعربية المتعلقة بها، كونها -وفي حدود علم الباحث- من الدراسات القليلة التي تسلط الضوء على متغيري الاحتراق النفسي وتقدير الذات.

الأهمية التطبيقية:

تساعد الدراسة في المجال التطبيقي على تكوين صورة عملية عن الخدمات الإرشادية الواجب تقديمها للموظفين الإداريين في القطاع الحكومي في مجال خفض الاحتراق النفسي وتنمية تقدير الذات، وبالتالي فإن ذلك يمهد لوضع حجر الأساس لمجموعة من البرامج الإرشادية الفعالة التي يمكن جمعها وتقديمها عن طريق مراكز الأبحاث والجامعات والمعاهد الخاصة التي تعنى بالإرشاد النفسي.

حدود الدراسة:

الحد الموضوعي: اقتصرت هذه الدراسة على التعرف على فاعلية برنامج إرشادي يستند للنظرية الانتقائية في خفض مستوى الاحتراق النفسي وتنمية تقدير الذات لدى الموظفين الإداريين في السلطة القضائية في الأردن.

الحدود البشرية: يتم تطبيق الدراسة على عينة من الموظفين الإداريين في وزارة العدل الأردنية التابعة للسلطة القضائية .

الحدود المكانية: سيتم تطبيق الدراسة في وزارة العدل الأردنية- عمان .

الحدود الزمنية: تم تطبيق الدراسة خلال الفصل الدراسي الثاني من العام (٢٠٢١/٢٠٢٢).

محددات الدراسة:

يعتمد تفسير وتعميم نتائج الدراسة على المحددات التالية:

-مصداقية أفراد عينة الدراسة في الاستجابة على مقياس الدراسة.

-سلامة إجراءات الباحث في الجزء التطبيقي من الدراسة.

مصطلحات الدراسة المفاهيمية والإجرائية:

-**النظرية الانتقائية:** إحدى الاتجاهات النظرية في الإرشاد النفسي وضعها العالم (فريدرك ثورن)، بحيث تعتمد على جهد منظم بهدف الاستفادة من مبادئ نظريات الإرشاد النفسي المختلفة، وبقصد إقامة علاقة وثيقة متبادلة ومتكاملة بين الحقائق فيما بينها مهما اختلفت أصولها النظرية (أبو أسعد، عربيات، ٢٠١٨).

-**وتعرف إجرائيا:** بمجموعة الإستراتيجيات والتقنيات والفنيات المستند إليها في النظرية الانتقائية لتوظيفها في بناء البرنامج الإرشادي الذي سوف يتم تطبيقه على عينة أفراد الدراسة لمساعدتهم في خفض الاحتراق النفسي وتنمية تقدير الذات.

-**البرنامج الإرشادي**: هو منظومة من المهارات النفسية والسلوكية التي تطبق بشكل منتظم وفق جلسات معدة مسبقا والتي تمكن من خفض درجة الاحتراق النفسي في بيئة العمل المستهدفة وتنمية تقدير الذات في بيئة العمل المستهدفة (زهران، ٢٠٠٥).

-**برنامج إرشادي يستند إلى النظرية الانتقائية**: هو برنامج إرشادي مخطط ومنظم قائم على استخدام إستراتيجيات الاتجاه الانتقائي في الإرشاد، و يشمل

مجموعة الإجراءات العملية التي تتفق مع نظرية (ثورن) في الإرشاد الانتقائي لتتعامل مع الفرد ضمن الإطار الجسدي العقلي الروحي والانفعالي والبيئي، تبعا للمشكلة القائمة والفروق الفردية بين الأشخاص بهدف تحقيق أعلى مستويات الصحة النفسية للمسترشدين (بركات، ٢٠٠٠).

-**ويعرف إجرائيا**: بالبرنامج الإرشادي المخطط والمنظم الذي سوف تتبناه الدراسة الحالية، والمكون من عدد من الجلسات الإرشادية وعددها (١٥) جلسة إرشادية بواقع (٩٠) دقيقة لكل جلسة، تستند إلى فنيات الإرشاد الانتقائي لمساعدة الفئة المسترشدة وهي (الموظفين الإداريين في السلطة القضائية في الأردن) في خفض مستوى الاحتراق النفسي وتنمية تقدير الذات.

الاحتراق النفسي: ظاهرة ناتجة عن ضغوط العمل والأزمات النفسية التي تؤثر على العاملين بشكل عام، والعاملين بالقطاع التعليمي بشكل خاص (المساعيد ٢٠١١).

-ويعرف إجرائيا بأنها الدرجة التي يحصل فيها الموظفون الإداريون في السلطة القضائية على مقياس الاحتراق النفسي الذي سوف يستخدم في هذه الدراسة.

-**تقدير الذات:** بأنه تقييم يضعه الفرد لنفسه وبنفسه ويعمل على الحفاظ عليه (Smith ٢٠٠٧)، ويعرف إجرائيا بأنه الدرجة الكلية التي يحصل عليها الفرد باستجابته من خلال مقياس تقدير الذات الذي سوف يستخدم في هذه الدراسة.

-**السلطة القضائية:** هي إحدى السلطات الثلاث في المملكة الأردنية الهاشمية، حيث يمثل المجلس القضائي الأردني قمة هرم السلطة القضائية في المملكة، ويجسد مع السلطة التنفيذية والسلطة التشريعية مبدأ الفصل بين السلطات الذي تقوم عليه الدولة الأردنية. وتنص المادة ٢٧ من الدستور الأردني على أن السلطة القضائية تتولاها المحاكم على اختلاف أنواعها ودرجاتها وتصدر جميع الأحكام وفق القانون باسم الملك، والتأكيد على استقلال القضاء، وقسمت

المحاكم إلى ثلاثة أنواع، المحاكم النظامية، المحاكم الدينية، المحاكم الخاصة. وتمثل وزارة العدل الذراع التنفيذي للنظام القضائي الأردني، وتباشر مسؤولياتها ومهامها من خلال هيكلها التنظيمي.

الدراسات السابقة:

فيما يلي عرض للدراسات السابقة العربية والأجنبية مرتبة من الأحدث إلى الأقدم:

قامت جرار(٢٠١٧) بدراسة هدفت إلى التعرف على فاعلية برنامج إرشادي جمعي لخفض مستوى الاحتراق النفسي وتحسين مستوى التكيف وتنمية المسؤولية الاجتماعية لدى معلمي مدارس الاتحاد في العاصمة عمان في الأردن، ولتحقيق هدف الدراسة استخدمت الباحثة المنهج شبه التجريبي، تكون مجتمع الدراسة من (٢٠٠) معلم ومعلمة في الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي (٢٠١٦-٢٠١٧) وتكونت عينة الدراسة من (٦٠) معلما ومعلمة حصلوا على درجات عالية على مقياس الاحتراق النفسي، وأقل درجات على مقياس التكيف النفسي والمسؤولية الاجتماعية، حيث شملت عينة الدراسة (٣٠) معلما و (٣٠) معلمة، وتم اختيار (١٥) معلما و (١٥) معلمة بشكل عشوائي كمجموعة تجريبية، وطبق عليهم برنامج إرشادي جمعي واستخدم الباحث مقياس ماسلاش للاحتراق النفسي ومقياس أسعد لقياس التكيف النفسي ومقياس عثمان لقياس المسؤولية الاجتماعية، وتم التحقق من صدق وثبات أدوات القياس، وأظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطات أداء المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة على مقايس الاحتراق النفسي والمسؤولية الاجتماعية والتكيف النفسي لصالح المجموعة التجريبية، وكذلك أشارت النتائج لعدم وجود فروق دالة إحصائيا بين المتوسطات الحسابية على مقاييس الاحتراق النفسي والمسؤولية الاجتماعية والتكيف النفسي تعزى للجنس أو المستوى التعليمي.

أجرى الزهراني (٢٠١٧) دراسة هدفت إلى التعرف على فاعلية برنامج إرشاد انتقائي تكاملي في تحسين التوافق النفسي وتقدير الذات على طلاب المرحلة الثانوية بمحافظة جدة في المملكة العربية السعودية، حيث استخدم الباحث المنهج شبه التجريبي، تكون مجتمع الدراسة من (٢٢٥) طالبا طبق عليهم مقياس التوافق النفسي ومقياس تقدير الذات وشملت عينة الدراسة (٢٤) طالبًا تراوحت أعمارهم بين (١٧-١٩) عام وزعوا إلى مجموعتين ضابطة وتجريبية بواقع (١٢) طالبا في كل مجموعة، ممن حصلوا على درجات منخفضة على مقاييس التوافق النفسي وتقدير الذات، وقام الباحث بإعداد مقياس لتوافق النفسي واستخدم مقياس سورنسون (Sorense) لتقدير الذات، وتم تطبيق البرنامج الإرشادي بواقع (١٥) جلسة إرشادية، وتم تطبيق القياس البعدي وبعد ستة أسابيع تم تطبيق القياس التتبعي وأظهرت النتائج فاعلية البرنامج الإرشادي في تحسين التوافق النفسي و تقدير الذات معًا، وبقاء فاعلية البرنامج في القياس التتبعي.

قامت أبو عبيدة (٢٠١٩) بدراسة هدفت إلى التعرف على فاعلية برنامج إرشادي جمعي انتقائي في خفض قلق الموت وتحسين التوافق النفسي لدى عينة من مرضى السرطان في الأردن، تكونت عينة الدراسة من (٣٠) مريضا ومريضة تم اختيارهم بطريقة قصدية، وتم توزيعهم إلى مجموعتين تجريبية وضابطة بواقع (١٥) فردا في مجموعة عشوائيًا، واستخدمت الباحثة المنج شبه التجريبي، وقامت الباحثة بإعداد مقياس لقلق الموت ومقياس لتوافق النفسي وتم التحقق من صدق وثبات المقياسين، وأظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة على القياس البعدي لمقياس قلق الموت ومقياس التوافق النفسي تعزى للبرنامج الإرشادي وأوصت الباحثة بضرورة تقديم برامج إرشادية نفسية لمرضى السرطان لمساعدتهم في التعامل مع الاضطرابات النفسية الناتجة عن المرض وخاصة قلق الموت.

دراسات أجنبية.

أجرى كوستا (Costa, 2021) دراسة هدفت إلى تحليل أثر الاحتراق النفسي على مجال الصحة الجسمية لمقياس جودة الحياة لمنظمة الصحة العالمية على موظفين المحاكم والقضاة في البرتغال واختبار تأثير متغير الأعراض النفسية المرضية ومتغير الجنس كمتغيرات وسيطة على هذه العلاقة، شملت عينة الدراسة (١٣٢٢) مشاركًا من الجهاز القضائي طبقت عليهم أدوات الدراسة عن بعد عبر الإنترنت، حيث تم استخدام مقياس (OLBI: Oldenburg Burnout Inventory) لقياس الاحتراق النفسي ومقياس (The World Health Organization Quality of Life – BREF :WHO QOL-BREF) لقياس مجال الصحة الجسمية لجودة الحياة ومقياس (**Brief Symptom Inventory BSI:)** لقياس متغير الأعراض النفسية المرضية وتم استخدام تحليل المسار(path analysis) لبناء نموذج يحلل العلاقة بين المتغيرات وتحليل الثبات (invariance analysis) ، أظهرت النتائج أن الاحتراق النفسي له أثر سلبي كبير على مجال الصحة الجسمية لجودة الحياة للمهنيين في المجال القضائي، وتوسط متغير الأعراض النفسية المرضية جزئيًا هذه العلاقة ولم يوجد أثر لمتغير الجنس كمتغير وسيط في العلاقة بين الاحتراق النفسي والصحة الجسمية، وأوصت الدراسة بالحاجة إلى دعم الصحة ورفاهية الحياة للمهنيين في المجال القضائي من خلال برامج تدخل وقائية من الاحتراق النفسي للمحافظة على جودة عمل القطاع القضائي.

قام بيريرا وقونكافيس وأسيس (Pereira, Gonçalves, Assis,2021) بدراسة هدفت إلى تقييم انتشار والارتباط بين الاحتراق النفسي والكفاءة الذاتية وتقدير الذات وتقييم الاحتراق النفسي والكفاءة الذاتية كمؤشرات تنبؤية على تقدير الذات بين المعلمين في البرازيل خلال جائحة كورونا، شملت الدراسة (٣٠٢) معلم ومعلمة أعمارهم تتراوح بين (٢٤-٧٠) عامًا بمتوسط حسابي (٤٦,٧٥) عاما وانحراف معياري (١١,٠٢)، تم استخدام استبيان اجتماعي ديمغرافي و مقياس

للاحتراق النفسي ومقياس للكفاءة الذاتية ومقياس روزنبرغ (Rosenberg scale) لتقدير الذات، أشارت النتائج أن نسبة انتشار أعراض الاحتراق النفسي بلغ ٣,٢%، وانتشار انخفاض الكفاءة الذاتية بنسبة ٢١,٥%، وانتشار تدني تقدير الذات بنسبة ٢,٧%، وكذلك أظهرت النتائج وجود ارتباط دال إحصائيا بين متغيرات الدراسة، وأظهر تحليل الانحدار الخطي الهرمي أن المستويات المختلفة من الاحتراق النفسي تفسر ٤٠% من التباين في تقدير الذاتي وأن كلًا من الاحتراق النفسي والكفاءة الذاتية يفسران ٥٥% من التباين في تقدير الذات، قدمت هذه الدراسة دليلا واضحا على أثر الاحتراق النفسي والكفاءة الذاتية على تقدير الذات لدى المعلمين خلال جائحة كورونا.

أجرى كاو وقوه وفان وجيوه ولي وماي (Cao , Gao Fan, Jiao, Li, & Ma ,2022) دراسة وصفية مستعرضة (cross sectional) تهدف إلى تحديد مستوى الاحتراق النفسي الوظيفي ين العاملين في مجال الرعاية الصحية الذين تعرضوا للعنف في مكان العمل في الصين، واختبار أثر الذكاء العاطفي على الاحتراق النفسي عند العاملين في المجال الصحي و التحقق من دور العنف في مكان العمل كمتغير وسيط، ولتحقيق أهداف الدراسة تم جمع البيانات من العاملين في الطاع الصحي من (٦) مستشفيات عامة في الصين في العام ٢٠١٨، شملت الدراسة (٢٠٦١) مشارك، وأظهرت النتائج أن (٨٢٥) مشاركا قد تعرض للعنف في مكان العمل بنسبة ٤٠,٠٣% من العينة، وتم عمل تحليل إحصائي لتقييم مستوى الاحتراق النفسي بين العاملين في المجال الصحي من ضحايا العنف في مكان العمل وتحديد أثر الذكاء العاطفي على الاحتراق النفسي ودور العنف في مكان العمل كمتغير وسيط، أظهرت النتائج أن متوسط درجة الاحتراق النفسي للعاملين في الرعاية الصحية الذين تعرضوا للعنف في مكان العمل (٣٥,٥٦) ويعاني ٧٠% منهم من الاحتراق النفسي المتوسط والمرتفع، ويرتبط الذكاء العاطفي للعاملين في مجال الرعاية الصحية بشكل سلبي (عكسي) مع درجة الاحتراق النفسي و أن

لمتغير العنف في مكان العمل دورا كمتغير وسيط جزئي على العلاقة بين المتغيرين الذكاء العاطفي والاحتراق النفسي، وأوصت الدراسة أن تحسين الذكاء العاطفي للعاملين في الرعاية الصحية يقلل من مستوى الاحتراق النفسي بشكل مباشر.

التعقيب على الدراسات السابقة:

ركزت الدراسات العربية على التحقق من فاعلية برامج إرشادية علاجية لخفض درجة الاحتراق النفسي وزيادة تقدير الذات ومتغيرات أخرى مثل مستوى التكيف والمسؤولية الاجتماعية والتوافق النفسي على مجتمعات مختلفة مثل المعلمين والطلاب ومرضى السرطان بينما ركزت الدراسات الأجنبية على العلاقة بين الاحتراق النفسي ومتغيرات أخرى مثل: الصحة الجسمية وجودة الحياة وتقدير الذات والكفاءة الذاتية على مجتمعات المعلمين والعاملين في القطاع القضائي.

تطابقت هذه الدراسة مع الدراسات العربية من حيث استخدام المنهج شبه التجريبي في التعرف على فاعلية برامج إرشادية جمعية في خفض درجة الاحتراق النفسي وتحسين تقدير الذات وتطابقت مع الدراسات الأجنبية في استهدافها القطاع القضائي وتميزت بأنها قدمت برنامجا إرشاديا علاجيا انتقائيا للعاملين في القطاع القضائي وأدوات للتعرف على درجة الاحتراق النفسي وتقدير الذات لها دلالات صدق وثبات للعاملين في القطاع القضائي في الأردن.

منهجية الدراسة وإجراءاتها:

منهجية الدراسة:

تم استخدام المنهج شبه التجريبي، وهو الأكثر مناسبة وملائمة من أجل تحقيق أهداف ونتائج الدراسة، وعليه فإن هذه الدراسة تستند إلى النظرية الانتقائية ومبدأ الاختيار العشوائي، القائم على أساس المجموعتين التجريبية والضابطة، والقياس القبلي والبعدي والتبعي.

مجتمع عينة الدراسة:

طبق الباحث القياس القبلي لمقياس الاحتراق النفسي وتقدير الذات (١٠٠) موظفًا من الموظفين الإداريين في وزارة العدل، ومن ثم تم اختيار عينة الدراسة من الموظفين الذين حصلوا على الدرجات الأعلى على مقياس الاحتراق النفسي (من ٣ إلى ٤)، وأقل الدرجات على مقياس تقدير الذات (من ١ إلى ٢) وبلغ عددهم (٣١) موظفًا، وتم توزيعهم عشوائيًا إلى مجموعة تجريبية مكونة من (١٦) موظفًا، ومجموعة ضابطة مكونة من (١٥) موظفًا.

أدوات الدراسة:

لتحقيق أهداف الدراسة، فقد اشتملت الدراسة على ثلاث أدوات؛ هي:

أوَّلًا. مقياس الاحتراق النفسي

يهدف المقياس الكشف عن مستوى الاحتراق النفسي لدى الموظفين الإداريين في وزارة العدل، حيث تكوَّن المقياس في صورته النهائية من (٢٨) فقرة، حيث قام الباحث بالرجوع إلى الأدب النظري والدراسات السابقة مثل : (العوض والسيد، ٢٠١٩) و(فريحات والربضي، ٢٠١٠) و (القيسي، ٢٠١٩).

دلالات صدق وثبات مقياس الاحتراق النفسي:

١. صدق المحتوى

تم التحقق من صدق المحتوى مقياس الاحتراق النفسي؛ بعرضه على مجموعة من المُحكِّمين مؤلفة من عشرةِ مُحكِّمين من ذوي الخبرة والاختصاص في الإرشاد النفسي ، وذلك بهدف إبداء آرائهم حول دقة وصحة محتوى المقياس من حيث: وضوح الفقرات، والصياغة اللغوية، ومناسبتها لقياس ما وضعت لأجله، وإضافة أو تعديل أو حذف ما يرونه مناسبًا على الفقرات، حيث تم الأخذ بكافة ملاحظات.

٢. **ثبات مقياس الاحتراق النفسي:**

تم تطبيق مقياس الاحتراق النفسي على عينة استطلاعية مؤلفة من ثلاثين موظفًا إداريا من العاملين في السلك القضائي ومن خارج عينة الدراسة بطريقة الاختبار وإعادة الاختبار (Test-Retest) بفاصل زمني مقداره أسبوعان بين التطبيقين؛ وبلغ معامل ثبات بيرسون.(0.87) (Pearson Coefficient)

كما تم حساب معامل ثبات ألفا كرونباخ (Alpha' Cronbach) لمقياس الاحتراق النفسي الذي بلغ (٠,٩٢)، والجدول (١) يبين معاملات ارتباط كل فقرة من فقرات مقياس الاحتراف النفسي بالدرجة الكلية للمقياس.

الجدول (١): معاملات ارتباط كل فقرة من فقرات مقياس الاحتراق النفسي بالدرجة الكلية للمقياس

الرقم	معامل ارتباط الفقرة بالدرجة الكلية للمقياس	الرقم	معامل ارتباط الفقرة بالدرجة الكلية للمقياس
1	0.63	15	0.71
2	0.81	16	0.88
3	0.74	17	0.91
4	0.69	18	0.86
5	0.78	19	0.71
6	0.89	20	0.73
7	0.90	21	0.68
8	0.84	22	0.66
9	0.74	23	0.70
10	0.71	24	0.68
11	0.80	25	0.69
12	0.68	26	0.74
13	0.73	27	0.91
14	0.70	28	0.83

يتبين من الجدول (١) أن معاملات ارتباط فقرات مقياس الاحتراق النفسي بالدرجة الكلية للمقياس قد تراوحت ما بين (٠,٦٣- ٠,٩١)

٣. **تصحيح مقياس الاحتراق النفسي**

اشتمل مقياس الاحتراق النفسي على (٢٨) فقرة بصورته النهائية، يجاب عليها بتدريج ليكرت رباعي يتضمن البدائل: (موافق بشدة ولها أربع درجات، موافق ولها

ثلاث درجات، غير موافق ولها درجتان، غير موافق بشدة ولها درجة واحدة). وبذلك تتراوح درجات المقياس ككل من (٢٨ - ١١٢)؛ حيث كلما ارتفعت الدرجة ضمن مدى درجات المقياس كان ذلك مؤشرا على ازدياد مستوى الاحتراق النفسي والعكس صحيح، ولأن تدريج المقياس رباعي فقد اعتبر الموظف الذي يحصل على درجة (من ٣ إلى ٤) لديه احتراق نفسي مرتفع.

ثانيًا. مقياس تقدير الذات:

يهدف المقياس إلى الكشف عن مستوى تقدير الذات، حيث تكوَّن المقياس في صورته النهائية من (٣٢) فقرة؛ موزَّعةٍ على ثلاثة أبعاد؛ هي: بعد المظهر الخارجي وله (٨) فقرات، ثم البعد الاجتماعي؛ وله (١٤) فقرة، ثم البعد الوظيفي وله (١٠) فقرات، حيث قام الباحث بالرجوع إلى الأدب النظري والدراسات السابقة منها (الزبيدي، ٢٠٠٧) و (الزهراني، ٢٠٠١٧) و(Mruk,1999).

دلالات صدق وثبات مقياس تقدير الذات

أ. صدق المحتوى:

تم التحقق من صدق المحتوى لفقرات مقياس تقدير الذات؛ بعرضه على مجموعة من المُحكِّمين مؤلفة من عشرةِ مُحكِّمين من ذوي الخبرة والاختصاص في الإرشاد النفسي، وذلك بهدف إبداء آرائهم حول دقة وصحة محتوى المقياس من حيث: وضوح الفقرات، والصياغة اللغوية، ومناسبتها لقياس ما وضعت لأجله ومناسبتها للبعد الذي تتبع له نظريًا، وإضافة أو تعديل أو حذف ما يرونه مناسبًا على الفقرات، تم الأخذ بكافة ملاحظات المحكمين .

ب. صدق البناء:

للتحقق من صدق بناء مقياس تقدير الذات فقد تم تطبيق مقياس تقدير الذات على عينة استطلاعية مؤلفة من (٣٠) موظفًا إداريا من العاملين في السلك القضائي ومن خارج عينة الدراسة، وجرى حساب معامل ارتباط أبعاد المقياس بالدرجة الكلية للمقياس كما يوضحها الجدول (٢).

الجدول(2) معاملات ارتباط أبعاد مقياس تقدير الذات بالدرجة الكلية للمقياس.	
البعد	معامل ارتباط المجال بالدرجة الكلية للمقياس
المظهر الخارجي	0.87
البعد الاجتماعي	0.88
البعد الوظيفي	0.83

يتبين من الجدول (٢) أن معاملات ارتباط أبعاد مقياس تقدير الذات بالدرجة الكلية للمقياس قد تراوحت ما بين (٠,٨٣- ٠,٨٨)

ب. ثبات المقياس:

تم تطبيق مقياس تقدير الذات على عينة استطلاعية مؤلفة من (٣٠) موظفًا إداريا من العاملين في السلك القضائي ومن خارج عينة الدراسة بطريقة الاختبار وإعادة (Test-Retest) بفاصل زمني مقداره أسبوعان بين التطبيقين؛ حيث بلغ معامل ثبات بيرسون (.(0.83) (Pearson Coefficient

وتم حساب معامل ثبات ألفا كرونباخ Cronbach ′Alpha)) لمقياس تقدير الذات الذي بلغ (٠,٩٤)، والجدول (٣) يبين معاملات ارتباط كل فقرة من فقرات مقياس تقدير الذات بالبعد الذي تنتمي إليه وبالدرجة الكلية للمقياس.

الجدول (٣): معاملات ارتباط كل فقرة من فقرات مقياس تقدير الذات بالبعد الذي تنتمي إليه وبالدرجة الكلية للمقياس					
الرقم	معامل ارتباط الفقرة بالبعد الذي تنتمي إليه	معامل ارتباط الفقرة بالدرجة الكلية للمقياس	الرقم	معامل ارتباط الفقرة بالبعد الذي تنتمي إليه	معامل ارتباط الفقرة بالدرجة الكلية للمقياس
1	0.75	0.88	17	0.71	0.66
2	0.80	0.74	18	0.73	0.88
3	0.59	0.65	19	0.77	0.71
4	0.67	0.84	20	0.86	0.92
5	0.84	0.66	21	0.82	0.88
6	0.88	0.78	22	0.73	0.68
7	0.89	0.69	23	0.68	0.90
8	0.68	0.87	24	0.68	0.91
9	0.70	0.63	25	0.70	0.89
10	0.77	0.93	26	0.69	0.68
11	0.80	0.73	27	0.66	0.83

12	0.68	0.68	28	0.74	0.69
13	0.66	0.68	29	0.89	0.64
14	0.70	0.70	30	0.61	0.62
15	0.82	0.74	31	0.68	0.69
16	0.71	0.81	32	0.73	0.63

يتبين من الجدول (٣) أن معاملات ارتباط فقرات مقياس الاحتراق النفسي بالبعد الذي تنتمي إليه قد تراوح ما بين (٠,٥٩- ٠,٨٩)، وتراوحت معاملات ارتباط الفقرات بالدرجة الكلية لمقياس تقدير الذات ما بين (٠,٦٢- ٠,٩٣)

تصحيح مقياس تقدير الذات:

اشتمل مقياس تقدير الذات على (٣٢) فقرة بصورته النهائية، يجاب عليها بتدريج ليكرت رباعي يتضمن البدائل: (موافق بشدة ولها درجة واحدة، موافق ولها درجتان، غير موافق ولها ثلاث درجات، غير موافق أربع درجات). وبذلك تتراوح درجات المقياس ككل من (٣٢ - ١٢٨)؛ حيث كلما انخفضت الدرجة ضمن مدى درجات المقياس كان ذلك مؤشرا على انخفاض مستوى تقدير الذات والعكس صحيح، ولأن تدريج المقياس رباعي فقد اعتبر الموظف الذي يحصل على درجة (من١ إلى ٢) لديه تقدير نفسي منخفض.

ثالثًا. البرنامج التدريبي

يتألف البرنامج الإرشادي من (١٥) جلسة إرشادية بواقع (٩٠) دقيقة لكل جلسة، تستند إلى فنيات الإرشاد الانتقائي مثل : الحوار والمناقشة والتلخيص والتغذية الراجعة والتوضيح والتفسير والأسئلة المفتوحة والقصة والنمذجة وتقليل الحساسية التدريجي وضبط الذات وغيرها لمساعدة الفئة المسترشدة وهي (الموظفون الإداريون في السلطة القضائية في الأردن بواقع ١٦ موظفًا و موظفة) في خفض مستوى الاحتراق النفسي وتنمية تقدير الذات، في صور جلسات إرشادية جمعية، واستغرق تطبيق البرنامج الإرشادي مدة شهرين بواقع (٢) جلسة

أسبوعيا، حيث قام الباحث بالرجوع إلى الأدب النظري والدراسات السابقة منها (أبو أسعد وعربيات، ٢٠١٨) و (أبو عبيدة والزبون ، ٢٠١٩) و(الزهراني ، ٢٠١٧).

صدق البرنامج:

صدق المحكمين:

تم التحقق من صدق المحتوى لجلسات البرنامج التدريبي؛ بعرضه على مجموعة من المُحكِّمين مؤلفة من عشرةِ مُحكِّمين من ذوي الخبرة والاختصاص في الإرشاد النفسي، وذلك بهدف إبداء آرائهم حول عناصر البرنامج التدريبي (الأهداف، الوسائل المستخدمة، فنيات التطبيق) وإضافة أو تعديل أو حذف ما يرونه مناسبًا على البرنامج، تم الأخذ بملاحظات المحكمين.

نتائج الدراسة:

أولًا: النتائج المتعلقة بالسؤال الأول: نص السؤال الأول على:

"هل توجد فروق دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة (α=٠,٠٥) بين المتوسطات الحسابية للقياسين القبلي والبعدي بين المجموعتين الضابطة والتجريبية لأداء الموظفين الإداريين في السلطة القضائية على مقياس الاحتراق النفسي؟"

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات الموظفين الإداريين في السلك القضائي في القياس القبلي والبعدي على مقياس الاحتراق النفسي، كما في الجدول (٦).

الجدول (٦): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات الموظفين الإداريين في السلك القضائي في القياس القبلي والبعدي لمقياس الاحتراق النفسي

المجموعة	العدد	التطبيق القبلي		التطبيق البعدي	
		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
المجموعة التجريبية	16	3.59	0.30	2.19	0.24
المجموعة الضابطة	15	3.50	0.30	3.35	0.32

تُظهر النتائج في الجدول (٦) وجود فروق في المتوسطات الحسابية لأفراد الدراسة في المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة على مقياس الاحتراق النفسي في القياس القبلي، فقد بلغ المتوسط الحسابي للموظفين الإداريين في السلك القضائي في المجموعة التجريبية في القياس القبلي (٣,٥٩) وبانحراف معياري مقداره (٠,٣٠)، في حين بلغ المتوسط الحسابي للموظفين الإداريين في السلك القضائي في المجموعة الضابطة في القياس القبلي (٣,٥٠) وبانحراف معياري مقداره (٠,٣٠).

كما تُظهر النتائج في الجدول (٦) وجود فروق في المتوسطات الحسابية لأفراد الدراسة في المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة على مقياس الاحتراق النفسي في القياس البعدي، فقد بلغ المتوسط الحسابي للموظفين الإداريين في السلك القضائي في المجموعة التجريبية في القياس البعدي (٢,١٩) وبانحراف معياري مقداره (٠,٢٤)، في حين بلغ المتوسط الحسابي للموظفين الإداريين في السلك القضائي في المجموعة الضابطة في القياس البعدي (٣,٣٥) وبانحراف معياري مقداره (٠,٣٢).

وللكشف عن الدلالة الإحصائية لهذه الفروق تم إجراء التباين الأحادي المشترك (One Way ANACOVA) كما في الجدول (٧).

الجدول (٧): تحليل التباين الأحادي المشترك (One Way ANACOVA) لمتوسطات المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس الاحتراق النفسي البعدي

المصدر	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية	(η٢) مربع ايتا
الاحتراق النفسي قبلي	0.224	1	0.224	3.128	0.088	0.100
البرنامج التدريبي	10.566	1	10566	147.653	0.000	0.841
الخطأ	2.004	28	0.072			
المجموع	12.570	30				

تُظهر النتائج في الجدول (٧) أن قيمة (ف) قد بلغت (١٤٧,٦٥٣) بدلالة إحصائية مقدارها (٠,٠٠٠)، وهي دالة إحصائيًا وهذا يدل على فاعلية البرنامج التدريبي المستند إلى النظرية الانتقائية في خفض مستوى الاحتراق النفسي لدى الموظفين الإداريين في السلك القضائي في الأردن، وتُظهر قيمة مربع إيتا (η2) (٠,٨٤١) أن حجم أثر البرنامج التدريبي المستند إلى النظرية الانتقائية في خفض الاحتراق النفسي لدى الموظفين الإداريين في السلك القضائي قد بلغ (٨٤,١%).

وللكشف عن عائد الفروق في المتوسطات الحسابية بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة على مقياس الاحتراق النفسي في القياس البعدي؛ تم استخراج المتوسطات الحسابية المعدلة والأخطاء المعيارية لدى الموظفين الإداريين في السلك القضائي في المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة على مقياس الاحتراق النفسي في القياس البعدي كما يُظهرها الجدول (٨).

الجدول (٨): المتوسطات الحسابية المعدلة والأخطاء المعيارية لدى الموظفين الإداريين في السلك القضائي في المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس الاحتراق النفسي في القياس البعدي

المجموعة	المتوسطات الحسابية المعدلة	الخطأ المعياري
التجريبية	2.18	0.07
الضابطة	3.36	0.07

يتبين من الجدول (٨) أن المتوسطات الحسابية المعدلة لدى الموظفين الإداريين في السلك القضائي على مقياس الاحتراق النفسي في المجموعة التجريبية أقل من المتوسط الحسابي المعدل لدى الموظفين الإداريين في السلك القضائي في المجموعة

الضابطة في القياس البعدي، مما يدل على فاعلية البرنامج التدريبي المستند إلى النظرية الانتقائية في خفض مستوى الاحتراق النفسي لدى الموظفين الإداريين في السلك القضائي في الأردن.

ثانيًا: النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني: نص السؤال الثاني على:

"هل توجد فروق دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة (α=٠,٠٥) بين المتوسطات الحسابية للقياسين القبلي والبعدي بين المجموعتين الضابطة والتجريبية لأداء الموظفين الإداريين في السلطة القضائية على مقياس تقدير الذات؟"

حُسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات الموظفين الإداريين في السلك القضائي في القياس القبلي والبعدي على مقياس تقدير الذات، كما في الجدول (٩).

الجدول (٩): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات الموظفين الإداريين في السلك القضائي في القياس القبلي والبعدي لمقياس تقدير الذات

المجموعة	العدد	التطبيق القبلي		التطبيق البعدي	
		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
المجموعة التجريبية	16	1.54	0.38	3.14	0.39
المجموعة الضابطة	15	1.49	0.19	1.97	0.43

تُظهر النتائج في الجدول (٩) وجود فروق في المتوسطات الحسابية لأفراد الدراسة في المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة على مقياس تقدير الذات في القياس القبلي، فقد بلغ المتوسط الحسابي للموظفين الإداريين في السلك القضائي في المجموعة التجريبية في القياس القبلي (١,٥٤) وبانحراف معياري مقداره (٠,٣٨)، في حين بلغ المتوسط الحسابي للموظفين الإداريين في السلك القضائي في المجموعة الضابطة في القياس القبلي (١,٤٩) وبانحراف معياري مقداره (٠,١٩).

كما تُظهر النتائج في الجدول (٩) وجود فروق في المتوسطات الحسابية لأفراد الدراسة في المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة على مقياس تقدير الذات في القياس البعدي، فقد بلغ المتوسط الحسابي للموظفين الإداريين في السلك القضائي في المجموعة التجريبية في القياس البعدي (٣,١٤) وبانحراف معياري مقداره (٠,٣٩)، في حين بلغ المتوسط الحسابي للموظفين الإداريين في السلك القضائي في المجموعة الضابطة في القياس البعدي (١,٩٧) وبانحراف معياري مقداره (٠,٤٣).

وللكشف عن الدلالة الإحصائية لهذه الفروق تم إجراء التباين الأحادي المشترك (ANCOVA) كما في الجدول (١٠).

الجدول (١٠): تحليل التباين الأحادي المشترك (ANCOVA) لمتوسطات المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس تقدير الذات البعدي

المصدر	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية	η٢ مربع إيتا
تقدير الذات القبلي	0.008	1	0.224	0.008	0.046	**0.002**
البرنامج التدريبي	10.570	1	10.570	60.591	0.000	**0.684**
الخطأ	4.884	28	0.174			
المجموع	15.595	30				

تُظهر النتائج في الجدول (١٠) أن قيمة (ف) قد بلغت (٦٠,٥٩١) بدلالة إحصائية مقدارها (٠,٠٠٠)، وهي دالة إحصائيًا وهذا يدل على فاعلية البرنامج التدريبي المستند إلى النظرية الانتقائية في تحسين مستوى تقدير الذات لدى الموظفين الإداريين في السلك القضائي في الأردن، وتُظهر قيمة مربع إيتا (**η2**) (٠,٦٨٤) أن حجم أثر البرنامج التدريبي المستند إلى النظرية الانتقائية في تحسين مستوى تقدير الذات لدى الموظفين الإداريين في السلك القضائي قد بلغ (٦٨,٤%).

وللكشف عن عائد الفروق في المتوسطات الحسابية بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة على مقياس تقدير الذات في القياس البعدي؛ تم استخراج المتوسطات الحسابية المعدلة والأخطاء المعيارية لدى الموظفين الإداريين في السلك

القضائي في المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة على مقياس تقدير الذات في القياس البعدي كما يُظهرها الجدول (١١).

الجدول (١١): المتوسطات الحسابية المعدلة والأخطاء المعيارية لدى الموظفين الإداريين في السلك القضائي في المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس تقدير الذات في القياس البعدي

المجموعة	المتوسطات الحسابية المعدلة	الخطأ المعياري
التجريبية	3.14	0.11
الضابطة	1.97	0.11

يتبين من الجدول (١١) أن المتوسط الحسابي المعدل لدى الموظفين الإداريين في السلك القضائي على مقياس تقدير الذات في المجموعة التجريبية أكبر من المتوسط الحسابي المعدل لدى الموظفين الإداريين في السلك القضائي في المجموعة الضابطة في القياس البعدي، مما يدل على فاعلية البرنامج التدريبي المستند إلى النظرية الانتقائية في تحسين مستوى تقدير الذات لدى الموظفين الإداريين في السلك القضائي في الأردن.

ثالثًا: النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث: نص السؤال الثالث على:

"هل توجد فروق دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة (α=٠,٠٥) بين المتوسطات الحسابية للقياسين البعدي والتتبعي للمجموعة التجريبية لأداء الموظفين الإداريين في السلطة القضائية على مقياس الاحتراق النفسي؟"

للإجابة عن هذا السؤال استُخرجت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للمجموعة التجريبية على مقياس الاحتراق النفسي في القياسين البعدي والتتبعي، ومن ثم جرى اختبار (ت) (T-test) للعينات المترابطة بين القياسين، والجدول (١٢) يبين هذه النتائج:

الجدول(12)المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار "ت" للعينات المترابطة لدرجات المجموعة التجريبية على مقياس الاحتراق النفسي في القياسين البعدي والتتبعي

القياس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	درجات الحرية	الدلالة الإحصائية
البعدي	16	2.19	0.24	-1.784	30	0.084
التتبعي	16	2.35	0.25			

*دال إحصائيا عند مستوى ٠,٠٥

يبين الجدول (١٢) أن قيمة "ت" لمستوى الاحتراق النفسي لدى الموظفين الإداريين في السلطة القضائية في المجموعة التجريبية قد بلغت (-١,٧٨٤)، بدلالة إحصائية (٠,٠٨٤) وهي غير دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (α = 0.05) أي أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في المتوسطات الحسابية لدى الموظفين الإداريين في السلطة القضائية في المجموعة التجريبية في القياس البعدي والقياس التتبعي على مقياس الاحتراق النفسي، وهذا يدل على استقرار مستوى الاحتراق النفسي لدى الموظفين الإداريين في السلطة القضائية المجموعة التجريبية.

رابعًا: النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع: نص السؤال الرابع على:

"هل توجد فروق دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة (α=٠,٠٥) بين المتوسطات الحسابية للقياسين البعدي والتتبعي للمجموعة التجريبية لأداء الموظفين الإداريين في السلطة القضائية على مقياس تقدير الذات؟"

للإجابة عن هذا السؤال استُخرجت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للمجموعة التجريبية على مقياس تقدير الذات في القياسين البعدي والتتبعي، ومن ثم جرى اختبار (ت) (T- test) للعينات المترابطة بين التطبيقين، والجدول (١٣) يبين هذه النتائج:

الجدول(13) : المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار "ت" للعينات المترابطة لدرجات المجموعة التجريبية على مقياس تقدير الذات في القياسين البعدي والتتبعي

القياس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	درجات الحرية	الدلالة الإحصائية
البعدي	16	3.14	0.39	0.311	30	0.758
التتبعي	16	3.11	0.31			

*دال إحصائيا عند مستوى ٠,٠٥

يبين الجدول (١٣) أن قيمة "ت" لمستوى تقدير الذات لدى الموظفين الإداريين في السلطة القضائية في المجموعة التجريبية قد بلغت (٠,٣١١)، بدلالة إحصائية (٠,٧٥٨) وهي غير دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (α = 0.05) أي أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في المتوسطات الحسابية لدى الموظفين الإداريين في السلطة القضائية في المجموعة التجريبية في القياس البعدي والقياس التتبعي على

مقياس تقدير الذات، وهذا يدل على استقرار مستوى تقدير الذات لدى الموظفين الإداريين في السلطة القضائية المجموعة التجريبية.

مناقشة النتائج:

أشارت نتائج إلى وجود فروق دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة (α=٠,٠٥) بين المتوسطات الحسابية للقياسين القبلي والبعدي بين المجموعتين الضابطة والتجريبية لأداء الموظفين الإداريين في السلطة القضائية على مقياس الاحتراق النفسي مقياس تقدير الذات تعزى للبرنامج الإرشادي المستند إلى النظرية الانتقائية.

وقد تعزى هذه النتيجة إلى أن البرنامج الإرشادي المستند إلى النظرية الانتقائية تضمن أساليب وطرائق إرشاد منتقاة ومناسبة لكل موظف من الموظفين الإداريين في السلطة القضائية في المجموعة التجريبية تبعا لشعوره بالاحتراق النفسي ومستوى تقدير الذات لديه ومراعيًا الفروق الفردية بينهم من خلال بعض الإجراءات العملية والواجبات البيتية والتلخيص والنمذجة والمناقشات والحديث الذاتي وغيرها وهذا يتفق مع دراسة (جرار، ٢٠١٧) و(الزهراني، ٢٠١٧) و (أبو عبيدة، ٢٠١٩) ودراسة كاو وقوه وفان وجيوه ولي وماي (Cao , Gao Fan, Jiao, Li, & Ma ,2022)و التي توضح أن البرامج الإرشادية الجمعية تخفض من مستوى الاحتراق النفسي لدى العاملين في القطاعات المهنية المختلفة وتحسن مستوى تقدير الذات أيضًا وكذلك ما أشار إليه الإطار النظري من الانتقائية المنظمة عند بناء البرامج العلاجية حيث يعتمد المرشد على نتائج البحث العلمي والدراسات التي أثبتت فاعلية أساليب علاجية عند بناء البرنامج الإرشادي.

وكذلك أشارت نتائج هذا الدراسة إلى أنه لا توجد فروق دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة (α=٠,٠٥) بين المتوسطات الحسابية للقياسين البعدي والتتبعي للمجموعة التجريبية لأداء الموظفين الإداريين في السلطة القضائية على مقياس

الاحتراق النفسي ومقياس تقدير الذات تعزى للبرنامج الإرشادي المستند إلى النظرية الانتقائية.

وتعزى هذه النتيجة إلى أن البرنامج الإرشادي المستند إلى النظرية الانتقائية بدأ بتشخيص الموظفين الإداريين في السلطة القضائية الذين تتوافر لديهم مشكلة الاحتراق النفسي وتدني في تقدير الذات، حيث بنيت أدوات القياس بناء على مراجعة الإطار النظري لسمات الاحتراق النفسي وتدني تقدير الذات لدى الموظفين كما ورد في (القيسي، ٢٠١٩) و(فريحات والربضي، ٢٠١٠) و (Mruk,1999)، فقد شعروا بأهمية البرنامج في حياتهم، وطبقوا كل أنشطته وطرائقه في حياتهم، ولمسوا التحسن في حياتهم وانخفاض مستوى الاحتراق النفسي لديهم وبالتالي تحسن في تقدير الذات لأن البرنامج احتوى على بعض الممارسات (التلخيص والحديث الذاتي والمناقشات) والتي ساهمت في تقليل الاحتراق النفسي، وكذلك ما ورد في الإطار النظري من مفهوم التكامل النظري للنظرية الانتقائية التي أشار لها كودي و ليمن (Coddy and Lehmann,2016) و التي تسمح للمرشد بأخذ نقاط القوة من النظريات المختلفة وتشكيل خطة علاجية شاملة لتحقيق أهداف البرنامج مع المجموعة التجريبية، وهذا ما جعل البرنامج الإرشادي المستند إلى النظرية الانتقائية يتسم بثبات الأثر.

كما أن البرنامج الإرشادي المستند إلى النظرية الانتقائية كان مناسبًا من حيث المدة الزمنية وعدد الجلسات الإرشادية حيث تكون البرنامج من (١٥) جلسة إرشادية مدة كل جلسة (٩٠) دقيقة، وهي مدة كافية لترك أثر ثابت لدى الموظفين الإداريين في السلطة القضائية؛ وذلك لأن البرنامج الإرشادي المستند إلى النظرية الانتقائية تضمن الإطار الجسدي العقلي الروحي والانفعالي والبيئي وبشكل شمولي لأن الاتجاه الانتقائي لا يقيد المرشد بنظرية محددة بل يأخذ المرشد نقاط القوة من جميع النظريات، وبما يخدم حاجاتهم إلى تقليل الشعور بالاحتراق النفسي وتحسين تقدير الذات وتتشابه نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة الزهراني

(٢٠١٧) التي كشفت عن بقاء أثر برنامج إرشاد انتقائي تكاملي في تحسين مستوى تقدير الذات وفقًا للقياس التتبعي.

التوصيات:

في ضوء نتائج هذه الدراسة، أوصى الباحث بالتوصيات الآتية:

- اعتماد البرنامج الإرشادي المستند إلى النظرية الانتقائية في معالجة الشعور بالاحتراق النفسي وتنمية تقدير الذات لدى العاملين في المؤسسات الحكومية والخاصة.

مقترحات:

تدريب الموظفين الإداريين في السلطة القضائية على إدارة الوقت والتعامل مع ضغوطات العمل وحل المشكلات.

- إجراء دراسات تتناول أثر البرنامج الإرشادي المستند إلى النظرية الانتقائية في تحسين مستوى السعادة ونوعية الحياة .

المصادر والمراجع:

-أبو أسعد، أحمد وعربيات، أحمد.(٢٠١٨). نظريات الإرشاد النفسي والتربوي، عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

-أبو عبيدة، خلود زكي و الزبون، سليم عودة.(٢٠١٩). فاعلية برنامج إرشادي جمعي في ضوء النظرية الانتقائية في خفض مستوى قلق الموت و تحسين التوافق النفسي لدى عينة من مرضى السرطان الأردنيين. مجلة الثقافة و التنمية، المجلد ١٩، عدد ١٧٣، ٢٩-٧٠.

-بركات، زياد. (٢٠٢٠). فعالية برنامج إرشادي انتقائي تكاملي في تنمية الصمود النفسي لدى طلبة جامعة القدس المفتوحة. المجلة الاكاديمية العالمية في العلوم التربوية والنفسية, ١(١), ١-٥١.

-جرار، آلاء.(٢٠١٧) . فاعلية برنامج إرشادي جمعي معرفي لخفض الاحتراق النفسي و تحسين التكيف و تنمية المسؤولية الاجتماعية لدى المعلمين و المعلمات في مدارس الاتحاد في الأردن . (رسالة دكتوراه غير منشورة)، جامعة العلوم الإسلامية، عمان، الأردن.

-رجب عبدالحميد (٢٠١٦). النظم السياسية المعاصرة. دار الكتاب الجامعي.

-الزبيدي، زهير (٢٠٠٧). إدارة الذات: نحو تطوير الشخصية. عمان: دار كنوز المعرفة.

-زهران، حامد، (٢٠٠٥). دراسات في الصحة النفسية والإرشاد النفسي. ط١ ، عالم الكتب، القاهرة، مصر.

-الزهراني، فيصل بن صالح.(٢٠١٧). فاعلية برنامج إرشادي انتقائي تكاملي في تحسين التوافق النفسي و تقدير الذات لدى طلاب المرحلة الثانوية. مجلة الإرشاد النفسي، جامعة عين شمس، (٤٩): ٢٦٠-٣٣٢.

-سمور, أماني و خليل، محمود. (٢٠١٥). تقدير الذات وعلاقته بالضغوط النفسية والمساندة الاجتماعية لدى الفتيات المتأخرات في الزواج في محافظات غزة.

-الطيار، جنى بنت علي، و الناجم، مجيدة محمد. (٢٠١٨). توظيف الانتقائية النظرية في الممارسة المهنية اتجاهات و تحديات: دراسة مطبقة على الممارسين المهنيين في المستشفيات الحكومية في مدينة الرياض . مجلة شؤون اجتماعية، مجلد ٣٥، عدد ١٣٧، ٨١-١١٧.

-العطاس، عبدالله حمد. (٢٠١٠). فاعلية برنامج إرشادي انتقائي في تحسين مستوى النضج المهني لدى عينة من الطلبة المستجدين بجامعة أم القرى . المؤتمر الإقليمي الثاني لعلم النفس، القاهرة، المجلد الأول، ٨٢-٥١.

-العوض، منى و السيد، سحر (٢٠١٩). الاحتراق النفسي وعلاقته ببعض المتغيرات الديموغرافية لدى عينة من عضوات هيئة التدريس في كليات التربية للبنات بجنوب المملكة العربية السعودية. مجلة العلوم التربوية النفسية.٣(١٧)، ص ١٧١ – ١٩١.

-فريحات، عمار والربضي، وائل (٢٠١٠). مستويات الاحتراق النفسي لدى معلمات رياض الاطفال بمحافظة عجلون. مجلة جامعة النجاح للأبحاث العلمية والإنسانية. ٢٤(٥)، ص ١٥٥٩ – ١٥٨٦.

-القيسي، عوض (٢٠١٩). المناخ الاخلاقي وعلاقته بالاحتراق النفسي والالتزام التنظيمي لدى رؤساء الأقسام في مديريات التربية والتعليم. عمان: دار اليازوري العلمية للطباعة والنشر.

-لعلي، مهند (٢٠٠٣). مفهوم الذات وأثر بعض المتغيرات الديموغرافية وعلاقته بظاهرة الاحتراق النفسي لدى معلمي المرحلة الثانوية الحكومية في محافظتي جنين ونابلس. رسالة ماجستير. جامعة النجاح الوطنية، فلسطين.

-المساعيد، أصلان(٢٠١١). التفكير العلمي عند طلبة الجامعة وعلاقته بالكفاءة الذاتية العامة في ضوء بعض المتغيرات. مجلة الجامعة الإسلامية (سلسلة الدراسات الإنسانية). ١٩(١). ص ٦٧٩ – ٧٠٧.

-المساعيد، أصلان(٢٠١١). مستويات الاحتراق النفسي لدى أعضاء هيئة التدريس في جامعة آل البيت وعلاقتها بالخبرة والتخصص الدراسي. جامعة أم القرى للعلوم التربوية والنفسية. ٣(١)، ص ١٦٥ – ٢٠٩.

-المطوع، محمد (٢٠٠٦). أثر الطلاق في تقدير الذات لدى الأبناء: دراسة مسحية لدى عينة من طلاب مدينة الرياض. رسالة التربية وعلم النفس – السعودية، (٢٧)، ص ١٢٢ – ١٦٦.

-النعيفي، ضيف الله(٢٠٠٠)، الاحتراق الوظيفي في المنظمات الحكومية الخدمية في محافظة جدة, مجلة جامعة الملك عبدالعزيز, الاقتصاد و الإدارة، ١٤(١)، ٥٥.

-الهملان، فهد وفلاح، أمل (٢٠٠٨). الاحتراق النفسي وعلاقته باتجاه العاملين الكويتيين نحو التقاعد المبكر. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة الزقازيق: الكويت.

مراجع اجنبية:

-Cao, Y., Gao, L., Fan, L., Jiao, M., Li, Y., & Ma, Y. (2022). The Influence of Emotional Intelligence on Job Burnout of Healthcare Workers and Mediating Role of Workplace Violence: A Cross Sectional Study. Frontiers in Public Health, 10.

-Clarkson. (2013). Transactional analysis psychotherapy: An integrated approach. Routhedge. London.

-Costa, S. V. A. D. (2021). The Effect of Burnout on The Quality of Life of Judicial Professionals: The Mediating Role of Psychopathological Symptoms and Moderating Role of Sex (Doctoral dissertation, Universidade de Coimbra.(

-Fisher, Molly (2011). Factore Fluencing Stress Burnout and Relation of Secondary Teachers. Currnt Issuer in Education, 14(1): 1–37.

-Lazarus, A. A., Beutler, L. E., & Norcross, J. C. (1992). The future of technical eclecticism. Psychotherapy: Theory, Research, Practice, Training, 29(1), 11.

-Meiring, C. (2017), The relationship between academic commitment, self-determination & academic achievement in grade 11 & grade 12 learners. Unpublished Doctoral dissertation. Pretoria: university of Pretoria.

-Mruk, C. J. (2006). Self-esteem research, theory, and practice: Toward a positive psychology of self-esteem. Springer Publishing Company.

-Mruk, C.(1999). Self-esteem research, theory and practice, London: Free Association books.

-Nguyen, T. T., Bertoni, M., Charvat, M., Gheytanchi, A., & Beutler, L. E. (2007). Systematic Treatment Selection (STS): A review and future directions. International Journal of Behavioral Consultation and Therapy, 3(1), 13.

-Odagiri,Yuho (2008). Relationship of Nurse Burnout with Personality Characteristics and Coping Behaviors. Industrial Health Journal. 46(1), PP 326 – 335.

-Pereira, H., Gonçalves, V. O., & Assis, R. M. D. (2021). Burnout, Organizational Self-Efficacy and Self-Esteem among Brazilian Teachers during the COVID-19 Pandemic. European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education, 11(3), 795-803.

-Schmitt,D,P,& Allik, J, (2005).Self-Esteem Scale. callhelpline.org.uk.

-Smith, E. R., & Mackie D. M. (2007) Social Psychology. New York: Psychology press.

-Zeigler-Hill, V., & Myers, M. (2011). An implicit of self-steem: the consequences of perceived delf-esteem for romantic desirability. Evoluntionary Psychology, 9(2), PP.147 – 180.

موقع الالكتروني:

-العلي، طلحة. (٢٠١٢) . النظرية الانتقائية في علم النفس ل ثورن
http://t-al-ali.blogspot.com/2012/04/blog-post_6061.html تاريخ الدخول : ٢٠٢٢/٥/٣١ ٢:٠٠ م.

-وزارة العدل المملكة الأردنية الهاشمية (٢٠٢٢)
http://www.moj.gov.jo/Pages/viewpage.aspx?pageID=126 تاريخ الدخول ٢٠٢٢/١٠/٢٠ ١٠:٣٠ص .

سلطة الدال الرمزي على الفضاء المائي (البحر) في السياق القرآني (قصة سيدنا موسى عليه السلام مع الخضر أنموذجا)

د. سماح يوسف السميرات *

تاريخ وصول البحث: ٢٠٢٢/٨/٢٨م تاريخ قبول البحث:٢٠٢٢/١٢/١٥م

الملخص

للماء حضور كبير ولافت في النصوص القرآنية التي تحكي قصة موسى عليه السلام، لما له من تشكلات دلالية رمزية ترمي إلى مخزون معرفي، وأنساق ثقافية مضمرة في متن النص، ووقفت هذه الدراسة عند سلطة الدال الرمزي للفضاء المائي (البحر ومتعلقاته) في سورة الكهف، وتحديدا في الآيات التي تحكي عن قصة موسى عليه السلام مع العبد الصالح، وامتحنت حضوره في السياق القرآني وتبين أنه يشير إلى العلم بكل جوانبه.

ولوحظ أن مفردة البحر كفضاء مائي في قصة موسى عليه السلام مع العبد الصالح لها حركة دلالية رمزية فأول الرحلة انطلقت من البحر، وربطت العلم الشرعي "علم موسى عليه السلام بالعلم الغيبي (علم العبد الصالح) وعبر عن العلمين رمزيا بـ(مجمع البحرين) كما ساهمت متعلقات البحر كالحوت، والنون في اسم الفتى يوشع بن نون، ولم تقتصر دلالتها على القصة وإنما نجدها تتواشج مع خواتيم الآيات في سورة الكهف لتدعم فكرة العلم.

كما أمدت مفردة البحر النص بشرايين جديدة أعطته القوة والحيوية، وغزارة الدلالة بما حمل من معانٍ، وقام بوظيفة جمالية في تشكيل صورة فنية أثرت الدلالة، وكشفت عن تعدد قراءة النص القرآني، ومنحتنا -بفضل الله- أن نجتهد في إعادة مقروئية القصة بما يمنحها ديمومة في عصرنا الحاضر.

الكلمات المفتاحية: بحر، رمز، الحوت، العبد الصالح، القضاء والقدر.

*باحثة.

The Symbolic Signifier of the Water Space (the Sea) in the Qur'anic Context: The Story of our Master Moses, Peace be upon Him, with Al-Khidr as a Model)

Abstract

Water has a large and striking presence in the Qur'anic texts that tell the story of Moses because of its symbolic semantic formations aimed at a store of knowledge and cultural patterns implicit in the text, specifically in the verses that talk about the story of Moses with the righteous servant. This study examined the authority of the symbolic signifier of the watery space (the sea and its belongings) in Surah Al-Kahf, specifically in the verses that tell about the story of Moses, may God bless him and grant him peace, with the righteous servant. It examined its presence in the Qur'anic context and found that it refers to knowledge in all its aspects.

It was noted that the word "sea" as a watery space in the story of Moses, the righteous servant, has a symbolic semantic movement, as the beginning of the journey started from the sea, and linked the legal knowledge "the knowledge of Moses, may God bless him and grant him peace, with the unseen knowledge (the knowledge of the righteous servant), and the two sciences were symbolically expressed as (Bahrain Complex). Just as sea -related things such as the whale and the Nun contributed to the name of the boy, Yusha bin Nun, and their significance was not limited to the story, but rather we find them intertwined with the endings of the verses in Surat Al-Kahf to support the idea of knowledge.

The word "sea" also provided the text with new veins that gave it strength, vitality, and abundance of significance, including the meanings it carried. It performed an aesthetic function in forming an artistic image that enriched the significance, revealed the multiplicity of readings of the Qur'anic text, and allowed us - thanks to God - to strive to restore the readability of the story in a way that gives it permanence in life.

Key words: Sea, Symbol, Righteous servant, Fate and destiny.

المقدمة:

رافق البحر البشرية طوال تاريخها منذ انبثاق الحياة على شواطئ البحار الطينية، كما كان مجالا لتقدم الحضارة الإنسانية منذ اخترع الإنسان السفن للصيد، وأثرى الحياة البشرية، وقضى على اغتراب الإنسان وعزلته، وتنمية عوامل الاتصال الإنسانية، والبحر يسهم في تطوير الشخصية الإنسانية، وتفردها بالبطولة والمغامرة والحرية [1]، وهو عامل جغرافيّ ثابت في حياة الأمم التي تشاطئه، وقد استخدمته الأمم في أنشطتها الاقتصادية على مدى التاريخ، فساهم في تشكيل مجتمعاتها وثقافاتها ومخيّلاتها على مرِّ العصور.

وللماء حضور كبير في النصوص المقدسة، والنصوص الشعرية، لما له من تشكلات دلالية رمزية ترمي إلى مخزون معرفي، وأنساق ثقافية مضمرة في متن النص، وكان حضوره لافتا في السياق القرآني، وخاصة فيما يتعلق بمراحل حياة سيدنا موسى عليه السلام، فعندما ولد كان لقاؤه بالبحر بعد حضن أمه، وعندما فرَّ من فرعون مع بني إسرائيل كان البحر من نقله إلى بر الأمان، ولما توجه تلقاء مدين كان ماء مدين أول من صادفه، وعندما طلب العلم كان مجمع البحرين هو أول علامة للالتقاء بالعبد الصالح(الخضر)، وأثناء الرحلة ركبه على متن سفينة لمساكين، ولا بد أن هذا الحضور المكثف للماء له أهمية تستحق الدراسة والبحث.

وتناولت هذه الدراسة سلطة الدال الرمزي للفضاء المائي (البحر ومتعلقاته) في سورة الكهف، وتحديدا في قصة سيدنا موسى عليه السلام ورحلته في تلقي العلم من الخضر، وربط دال البحر مع خواتيم آيات سورة الكهف، لنتمكن من الوصول إلى المبتغى، وهو الدنو من فائض المعنى عندما ننطلق من الظاهر لنكشف عن حقيقة الوجود عن طريق العلم؛ لأن القرآن صورة الوجود والمعنى.

وكما هو الحال مع الفضاءات المائية (الماء والنهر والبئر والبحر...) في النصوص القرآنية التي تتحدث عن قصة سيدنا موسى عليه السلام، فلم أجد دراسات

نقدية تتناول مفردة البحر في سورة الكهف، وجلها دراسات سطحية ظلت معها النصوص المقدسة مغلقة لا تحظى بالجديد؛ لأنها لا تجد قارئا منتجا، ومعظم مرتاديها يسترهبون الخوض والتدبر والتحليل، والله يقول: ﴿أَفَلَا يَتَدَبَّرُونَ الْقُرْآنَ أَمْ عَلَى قُلُوبٍ أَقْفَالُهَا﴾ [محمد:٢٤]، ومن الحق أن أذكر دراسة لِنجِز(مارتِن)، (الرمزيةُ القرآنيةُ للماءِ)، ترجمة: طارق بن هشام مقبل، تناول فيها الكاتب ما يرمز له الماء من معاني في النص المقدس "القرآن الكريم" بشكل عام، وكانت قريبة من دراستي في بعض الجوانب الرمزية، وقد أفدت من دراسات تناولت مفردة البحر في الشعر منها على سبيل التمثيل لا الحصر: دراسة (مكانية صورة البحر في الخيال الشعري الفلسطيني المعاصر، مقاربة سيمائية ظاهراتية) لجمال مجناح، حيث تناول حضور البحر في الشعر الفلسطيني المعاصر ودلالته على الوطن، ودراسة **عزيز العرباوي** (رمزية الماء في التراث الشعري العربي)، والتي خاض الكاتب فيها في الدلالة العميق لرمزية الماء وحيوته في الشعر العربي، كما أفدت من كتب تفسير القرآن الكريم، وربما من يطلع على حواشي الدراسة سيجد مزيدا من المراجع.

وتأسيسا على ما سبق فقد امتازت الدراسة أنها تبحث في دلالة البحر الرمزية في الآيات التي ذكرت تلقي موسى عليه السلام العلم من العبد الصالح، فالدراسة محددة، وما أفدته هو ما تعلق ببعض الجوانب الرمزية، ومنهجية الطرح، والحقيقة أن هذه الدراسة احتفظت بجديتها النقدية في تناول نص مقدس له خصوصيته

واتكأت الدراسة على مناهج التحليل الرمزي ومنها المنهج الرمزي اللغوي، والمنهج الرمزي التأويلي، والمنهج الرمزي التاريخي، لما لها من سعة في التوسع الدلالي، وقدرته على الإنجاز النصي.

هدف الدراسة: تهدف هذه الدراسة إلى تتبع الدال الرمزي للفضاء المائي (البحر) ومتعلقاته، في قصة موسى عليه السلام مع الخضر، وربط دلالة البحر مع خواتيم سورة الكهف الوارد فيها البحر والذي يحمل الدلالة نفسها، وتوجه الدلالة الرمزية للبحر ومتعلقاته إلى الإشارة إلى العلم، وتهدف الدراسة كذلك إلى إعادة

قراءة الآيات قراءة حديثة محافظة على بقاء الدلالة العلمية للفضاء المائي، وبيان صلاحية النص الديني لكل زمان.

مشكلة الدراسة: تكمن مشكلة البحث في وجود الفضاء المائي (البحر، والنهر، والبئر، وغيرها) في الآيات التي تتحدث عن قصة موسى عليه السلام، وهذا الحضور المكثف للماء يبعث على التساؤل عن مدى علاقة هذه المفردة على مجريات القصة وعلى الإنجاز النصي للآيات، فكانت هذه المفردة الدافع نحو تتبعها وامتحان وجودها، فخرجت هذه الدراسة وفقا لهذا الامتحان.

إضاءة معرفية للرمز (Le symbole).

تعود أولى المحاولات لتقديم مفهوم لغوي للرمز إلى أرسطو الذي ميز بين رموز تتعلق بأشياء معنوية نفسية، وأخرى تتعلق بمحسوس، فيقول: الكلمات المنطوقة رموز لحالات النفس، والكلمات المكتوبة رموز للكلمات المنطوقة [٢]، ولم يبتعد المعجميون عن تعريف أرسطو الحسي فدل عندهم على الإشارة بالشفتين أو العينين، أو الحاجبين، أو اليد والفم واللسان[٣]، وفي كلام العرب: طريق من طرق الدلالة، فقد تصحب الكلام فتساعده على البيان والافصاح؛ لأن حسن الإشارة باليد، أو الرأس من تمام حسن البيان كما يقول الجاحظ [٤].

وأمّا عند النقاد، فالرمز (وسيط تجريدي للإشارة إلى عالم الأشياء) [٥]، وهو شيء يعتبر ممثلا لشيء آخر، وبعبارة أكثر تخصيصا، فإن الرمز كلمة أو عبارة، أو تعبير آخر يمتلك مركبا من المعاني المترابطة، وبهذا ينظر إلى الرمز باعتباره يمتلك قيما تختلف عن قيم أي شيء يرمز إليه كائن ما كان) [٦].

الرمزية أفق لقراءة النص القرآني.

إن استناد النص القرآني في عملية الفهم والإفهام على لغة التواصل العادية عند العرب لا يلغي الإقرار بوجود أنظمة متوازية، يحيل كل نظام فيه إلى فائض في المعنى خاص به تقره اللغة الرمزية، وهي سمة اللغة الدينية عموما، ومنها اللغة القرآنية، لأن الدين هو حالة من الاهتمام بالمطلق، فلا يمكن للإيمان

أن يعبّر عن نفسه إلاّ بعبارات رمزية فقط، بحيث لا يكتفي التعبير الرمزي بالإشارة إلى ما وراء الذات المعبرة، بل يكون الرمز نفسه بما يختزنه من دلالات عميقة، وإثارات وجدانية شريكا حقيقيا للمرموز إليه ما يعني أن اللغة الدينية لغة الرموز [٧]. ويتوسع الطرح الرمزي حين يُنظر للغة القرآنية بحسب باطنها فهي إلهية وجودية، حروفها وكلماتها، وجودية تنعكس فيها موجودات العالم، وتستمد قوة دلالتها الرحبة من قوة العلم الإلهي وثباته...وكذلك فإن أجزاء العالم هي بمثابة الحروف القرآنية والكلمات والجمل، ولكن بنحو الرمز [٨].

وسنتعرض للآيات القرآنية التي تتحدث عن الرحلة العلمية من ناحيتين: الحكاية، والخطاب، ونحاول الكشف عن بعض القوانين الرمزية التي تسري في ثناياها، لأن الآيات تقدم لنا إمكانيات ثرة في قراءتها، ومستويات متعددة في تأويلها. **وسنشرع بـ**

موقع القصة من السورة وعنوانها.

امتازت سورة الكهف-حدود الدراسة- بالرمزية عندما طرحت أربعَ قصصٍ مختلفة من حيث المضمون، عرضت بأسلوبٍ مكثفٍ ومركز، واختفاءٍ لتفاصيل الإنشاء[٩]، ويشدّ هذه القصص خيطٌ واحد، وهو تمثيل الفتنة بأنواعها: الدين (قصة الفتية)، والمال (أصحاب الجنتين)، والسلطة (ذو القرنين) والعلم (سيدنا موسى عليه السلام مع العبد الصالح)، ونلمح قصة الشيطان تتمحور بين القصص، لتعلن مسؤوليتها عن إثارة الفتن والشر [١٠].

تقع قصة موسى عليه السلام مع العبد الصالح ثالث القصص المطروحة في سورة الكهف بعد قصة الفتية، وقصة أصحاب الجنتين، وقبل قصة ذي القرنين، وجمع هذه القصص سورة معنونة بـ(الكهف)، والسؤال المشروع هنا **ما علاقة عنوان السورة بهذه القصص الأربع؟**

مما لا شك فيه أن خطاب العتبة بات مسيطرا على عملية القراءة، وموجها، يطرح بعض الإشكاليات الجوهرية المتعلقة بمنهجية القراءة واتجاهها، وعندما

نقرأ سورة الكهف، ونحاول دراسة العتبة (الكهف) فإننا نقرأها من خلال المتن النصي والعكس لنتحصل على التدفق التأويلي من الاتجاهين جيئة وذهابا [١١].

يرمي الكهف بدلالته المكانية إلى تجويف داخل جبل يخفي ما بداخله من الوجهة الظاهرية للمعنى، وهو بهذا المعنى يؤدي وظيفة رمزية مهمة يمكن مقاربتها، وتأويلها مع باقي القصص في السورة نفسها، ففي قصة الفتية كان الكهف المكان الذي أخفى داخله الفتية النُوَّام، وفي قصة الجنتين لعبت الجنة(البستان) دور الكهف في إخفاء محتوياتها من زروع وماء، وذلك لأنها محفوفة بالأشجار، ومعنى الجّنة الستر، وحملت جنة الخلد معنى الستر لأن الله سترها عن العباد، وأما في قصة موسىعليه السلام مع الخضر، فكان العلم الغيبي المتجسد في الخضر بمثابة كهف يخفي علمه عن موسىعليه السلام، ويؤخر تفسيره عندما يحين ذلك﴿حَتَّىٰٓ أُحۡدِثَ لَكَ مِنۡهُ ذِكۡرٗا﴾[الكهف:٧٠] وأما في قصة ذي القرنين، فكانت مشاريعه التنموية والإنسانية مخفية عن الأقوام التي زارها، وأبانها في الوقت المحدد.

وعندما نروم تقارب العنوان رمزيا مع مضمون القصص نجد أن الكهف يمثل قضية البعث والولادة الجديدة بالنسبة للفتية النّوّام كان خروجهم منه بعثا وولادة لدين جديد، كما كانت الجنة الخاوية على عروشها ولادة لشكر النعمة، وعدم الإشراك، ورحلة موسىعليه السلام ولادة جديدة لعلم غيبي جديد، ورحلة ذي القرنين ولادة لشعوب منكوبة سياسيا واقتصاديا. وعلينا قبل الخوض بدراسة الدوال الرمزية للفضاء المائي(البحر) معرفة مجريات قصة موسىعليه السلام مع الخضر. اعتمدت الدراسة على مرجعين في دراسة قصة سيدنا موسىعليه السلام مع الخضر هما: القرآن الكريم، وتحديدا سورة الكهف الآيات (٦٠-٨٢)، ورواية الرسولﷺ له في الحديث الشريف [١٢]، بدأت القصة في مصر حين قام موسىعليه السلام خطيبا في بني إسرائيل، فسُئل: (أيُ الناسِ أعلمُ؟ فقال: أنا، فعتب الله عليه إذ لم يَرُدَّ العلمَ

إليه) [١٣]، وكان ثمن ذلك تكليفه برحلة وِجْهَتُهَا مجمع البحرين، ومعه رفيق شاب هو (يوشع بن نون)، وحوتا في مكتل(سلة).

ويجتهد موسى عليه السلام في إيجاد (مجمع البجرين)؛ ليلتقي مع الخضر، وقبل الانطلاق يطرح الخضر على موسى عليه السلام التحدي في ألا يسأله عما يفعل، وقام بثلاثة أفعال بدت عنيفة وغير منطقية في ظاهرها، منها: خرق سفينة جديدة لمساكين، ثم قتل غلام من دون ذنب، وبناء جدار ليتيمين في قرية أبت إطعامهم دون أجر، ولكنَّ موسى عليه السلام-وهو ينظر فقط إلى الظاهر (المَشين) لهذه الأفعال- غاضبٌ جدا، بحيث لا يستطيع أن يمتنعَ عن الاحتجاج بشدة في كل مرة، وفي المرة الثالثة يمتنعُ الخضرُ عن السَّماحِ له بِمُصاحَبَتِهِ مُجَدَّدا؛ ولكنه يشرحُ له-قبل أن يفترقا-حقيقةَ أفعالِه، وبالتالي تمنحنا هذه الآيات لمحةً عن خداع المسلك الظاهريّ، وأن الإجراءات المِثالية ليست دائمًا بالضرورة الإجراءات الصحيحة[١٤]، وتوضح في نهاية المطاف صفة موسى عليه السلام الإنسانية باعتباره ليس صبورا [١٥]. وسنقف على دراسة الفضاء المائي (البحر ومتعلقاته) وأثرها في السياق من الناحية الرمزية.

حركة مفردة (البحر) ومتعلقاتها ودلالتها الرمزية في السياق القرآني.

من سمات العربية أن الألفاظ فيها تحيا وتنمو في النصوص، وتتطور دلالتها مع الزمن، وإن دراسة لفظة ما وتتبعها في نصوصها يكشف عن سيرة حياتها ومحطات تطورها [١٦]، ولو تتبعنا حركة مفردة البحر في سورة الكهف، سنجد أنها تكررت بشكل صريح ست مرات في السورة، أربع مرات في قصة موسى عليه السلام والعبد الصالح على النحو التالي: ﴿**لَا أَبْرَحُ حَتَّىٰ أَبْلُغَ مَجْمَعَ الْبَحْرَيْنِ**﴾[الكهف:٦٠]، و﴿ **فَٱتَّخَذَ سَبِيلَهُۥ فِي ٱلْبَحْرِ سَرَبًا ﴿٦١﴾ فَلَمَّا جَاوَزَا قَالَ لِفَتَىٰهُ ءَاتِنَا غَدَآءَنَا لَقَدْ لَقِينَا مِن سَفَرِنَا هَٰذَا نَصَبًا ﴿٦٢﴾ قَالَ أَرَأَيْتَ إِذْ أَوَيْنَآ إِلَى ٱلصَّخْرَةِ فَإِنِّي نَسِيتُ ٱلْحُوتَ وَمَآ أَنْسَانِيهُ إِلَّا ٱلشَّيْطَٰنُ أَنْ أَذْكُرَهُۥ وَٱتَّخَذَ سَبِيلَهُۥ فِي ٱلْبَحْرِ عَجَبًا**﴾[الكهف:٦١-٦٣]، و﴿**يَعْمَلُونَ فِي الْبَحْرِ**﴾[الكهف:٧٩]، ومرتين في

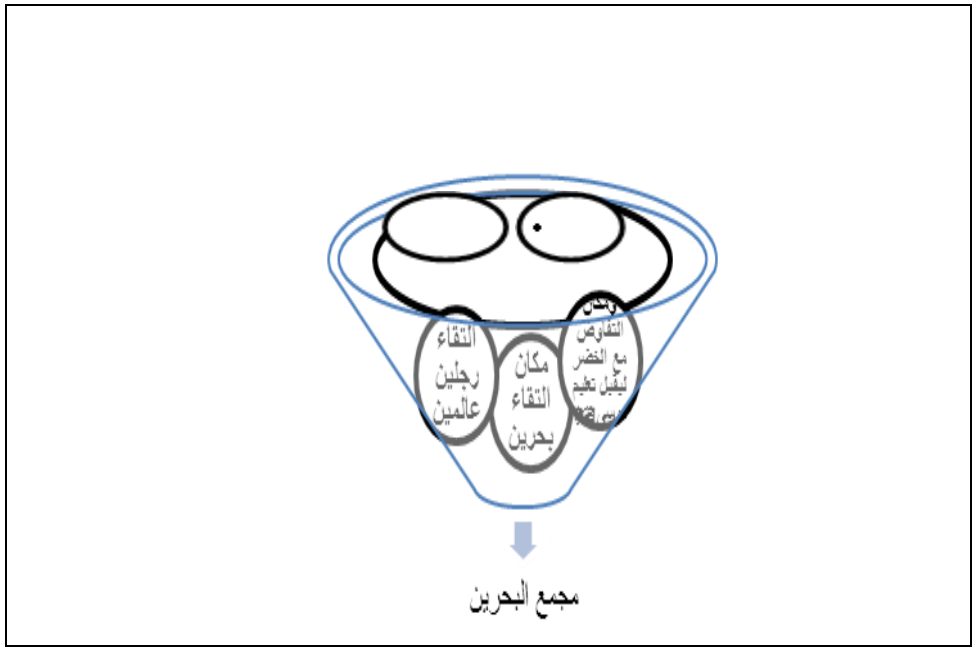
الآية قبل الأخيرة من السورة في قوله تعالى ﴿قلْ لَوْ كَانَ **الْبَحْرُ** مِدَادًا لِكَلِمَاتِ رَبِّي لَنَفِدَ **الْبَحْرُ**﴾[الكهف:١٠٩]، ونضيف مرة سابعة عن طريق غمز السياق للبحرين بالضمير الذي تقمص حضور البحر، في قوله: ﴿**فَلَمَّا بَلَغَا مَجْمَعَ بَيْنِهِمَا**﴾[الكهف:٦١] ، ويبرز التساؤل التالي هل هذا **التكرار يجعلها موتيفا**[١٧] **حيويا مهما في فهم النص، ويؤدي وظيفة جمالية تساعد على إثراء الدلالات، وهل اتجهت الدلالات الرمزية صوب العلم لتكون رافدا لمضمون القصة؟** سنحاول الإجابة عن هذه الأسئلة عن طريق المحاور التالية:

أولا: مجمع البحرين.

إن كلمة(مجمع) تشير إلى الاجتماع، ويشير البحران إلى المثنى، فعبارة (مجمع البحرين) عبارة مشحونة بالدلالة على الكثرة، كما تدل على مكان التقاء بحرين[١٨]، فيجتمع ماؤهما وتختلط العذوبة بالملوحة وهذه الظاهرة الكونية في الطبيعية شكلت علامة بارزة في قصة موسى عليه السلام مع الخضر، وتكررت مفردة (مجمع) مرتين: الأولى كانت غاية عامة لموسى عليه السلام ﴿**حَتَّىٰ أَبْلُغَ مَجْمَعَ الْبَحْرَيْنِ**﴾[الكهف:٦٠] حددها الله له؛ ليلتقي عنده بشخص يُدعى الخضر[١٩]، كماورد في الحديث (لي عبدٌ بمجمع البحرين هو أعلم منك)[٢٠]، وكرس موسى عليه السلام سعيه لإيجاده، والمرة الثانية ﴿**فَلَمَّا بَلَغَا مَجْمَعَ بَيْنِهِمَا**﴾[الكهف:٦١]، أعلنت وصوله للهدف بدقة، وهو مكان التقاء البحرين فناب الضمير عن ذكرهما(بينهما)، وهذا الاختيار القرآني للألفاظ جعلها تنفتح على دلالات رمزية تزيد المعنى قوة ووضوحا، فأحيانا تشترك عناصر لغوية في إنتاج الدلالتين العامة والخاصة للنص، بدءا بالصوت، ومرورا بالبنية الصرفية والتركيب النحوي وانتهاء بالنص كاملا محفوفا بمختلِف القرائن الفاعلة في إنتاج المعنى[٢١].

إن مجمع البحرين أول فضاء مائي قابلنا في السياق القرآني الذي يحكي قصة الرحلة العلمية لموسى عليه السلام وفتاه، وسنحاول تحليل تخير القرآن لعبارة

(مجمع البحرين) وعلاقتها بالعلم، وسنحدد أن (مجمع البحرين) كان مكان التقاء بحرين، ومكان التقاء رجلين عالمين، ومكان التفاوض مع الخضر ليقبل تعليم موسى عليه السلام، والمكان الذي عادت فيه الحياة للحوت، والمكان الذي سيرى موسى عليه السلام من خلاله سعة البحرين وامتدادهما.



وعندما نعيد النظر في عبارة (مجمع البحرين) نجد أنها تشكل بؤرة رمزية محورية في النص القرآني تنفتح على نوافذ وإشراقات وتجليات لغوية ورمزية تبني علاقات بين الدوال تفصح عن أهمية الفكرة أو الموضوع، لأن الرمز طاقة منتجة تكمن في عملية الاستثارة، والربط بين الدوال ومدلولاتها [٢٢]، والكلمة هي الأسّ الأول الذي يعتمد عليه الخطاب؛ لأنها تؤدي غرضا كلاميا، وبها يتحرك المعنى ضمن حقل دلالي فتصبح ذات تأثير في الإقناع [٢٣]، فالبحر يرمي بدلالته الاستعارية إلى العلم وسعته، والعربية تقول: (فلان بحر في العلم)، وهذه الاستعارة تقود إلى تأويل (مجمع البحرين) من الوجهة الرمزية إلى التقاء علمين: علم الشريعة والعقيدة، أو العلم البشري الظاهر الذي يمتلكه موسى عليه السلام، وعلم

الحقيقة أو الغيب (القضاء والقدر) الذي يمتلكه العبد الصالح(الخضر)، وعندما يجتمع البحران يكتمل العلم، ورمزيةُ لقاء الخضر مع موسىعليه السلام مشابهةٌ لرمزية التِقاءِ البحرينِ، ويحرص موسىعليه السلام على جمع العلمين معا.

ويتميز العلم الغيبي بالقداسة؛ وذلك لأنه ليس كعلمنا القائم على الأسباب، وليس هو علم الأنبياء القائم على الوحي، إنما هو علم من طبيعة غامضة أشد الغموض، علم القَدَر الأعلى، وهذا العلمُ أسدلت عليه الأستار الكثيفة، ومما يدل على ذلك ما ورد في حديث الرسول ﷺ (قال: يا موسى، إني على علم من علم الله، علّمنيه الله لا تعلمه، وأنت على علم من علم الله علمكه الله لا أعلمه) [٢٤]، وأيد السياق القرآني هذا العلم بقوله: ﴿وَعَلَّمْنَاهُ مِن لَّدُنَّا عِلْمًا﴾[الكهف:٦٥] ، كما أن الحصول علي ذلك العلم ليس أمرا سهلا، فموسىعليه السلام أبدى استعداده ليتحمل أزمانا حتى يصل إليه﴿لَا أَبْرَحُ حَتَّىٰ أَبْلُغَ مَجْمَعَ الْبَحْرَيْنِ أَوْ أَمْضِيَ حُقُبًا﴾[الكهف:٦٠]، ويحصل على قبول كتلميذ عند الخِضر شرط أن يكون صبورًا على أفعال الخِضر غير النّظامية والمُربِكة، إلى أن يشرحها الخِضر بنفسه له، ولكنه لم يستطع أن يفسر الأحداث أبعد من تفسيرها الظاهر المنطقي [٢٥].

وردفا على ما سبق فإن رمزية البحر تتوسع لتشمل العلم بجانبيه، وتساهم في تخصيب دلالة السياق القرآني الكلي الذي جعل من مفردة البحر دلالة محسوسة هي مكان الالتقاء، ومعنوية رمزية تشير إلى اجتماع علمين مختلفين كما البحرين (العذب والمالح) فشكل البحر علامة رمزية بارزة في القصة [٢٦].

ثانيا: البحر ومتعلقاته المائية.:

عندما نوسع نطاق المساءلة المعرفية لصورة الماء في النص القرآني بوصفها مدخلا مفصليا يسبر أعماق النص، نجد أنها تحول وجهتنا إلى علامات مائية ترتبط بالبحر مولدة للسردية، وقد هدتنا السبيل إلى رصد حركة المعنى في المقاطع

الجزئية، وتركتنا قاب قوسين أو أدنى من المعنى، وانعكست مباشرة على الإرسالية النّصية للسياق (العلم) ومن هذه المتعلقات:

أ.أ- البحر والحوت:

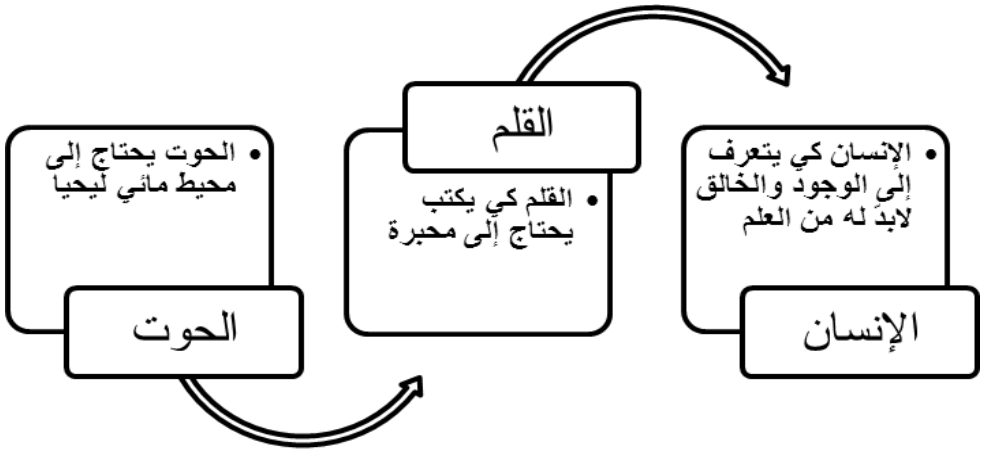
عبَّر السياق القرآني عن السمكة بالحوت، وحمل الحوت شحنة فائضة وطافحة بالدلالة جعلت منه نقطة مائزة في قصة الرحلة العلمية، مكنتنا من أن نقتحمه من مداخل متعددة، لأنه لعب أدوارا مهمة في أحداث القصة، فحين كان الحوت ميتا في مكتل أُخِذَ كغذاء ضمن مؤونة الرحلة، وتنفيذا لأمر الله (قال تأخذ حوتا فتجعله في مكتل) [٢٧]، وفقدانه علامة على وجود الخضر﴿فَلَمَّا بَلَغَا مَجْمَعَ بَيْنِهِمَا نَسِيَا حُوتَهُمَا﴾ [الكهف:٦١]، وفي الحديث (حيثما فقدت الحوت فهو ثمَّ) [٢٨]، ثم يخرق المأنوس ويعود إلى الحياة فور وصوله البحر؛ لأن الله جعل من الماء كل شيء حي ﴿فَاتَّخَذَ سَبِيلَهُ فِي الْبَحْرِ سَرَبًا﴾[الكهف:٦١]، و﴿اتَّخَذَ سَبِيلَهُ فِي الْبَحْرِ عَجَبًا﴾[الكهف:٦٣]، فهو المولود ثانية، والذي أفاق على حياة جديدة، لقد حدث هذا، كما يقول المفسِّرون، من خلال الاتصال بـ(ماء الحياة) بانسراب الحوت ثانيةً في البحر [٢٩].

وتنفتح دلالات الحوت على أفاق كثيرة يمكن أن تشكل دراسة مستقلة، ولكننا سنتوقف على ما يخدم الدراسة من الناحية الرمزية، فالحوت من خلال ما حدث له يرمي بدلالته الرمزية إلى الولادة الجديدة بمجرد أن عاد إلى موطنه المائي(البحر)، وهذا يقودنا إلى القول إن رمزية البحر كلما توغلت وسارت مع النص القرآني لا تتوقف عن تناسل دلالات تشير إلى العلم، والسؤال هنا **ما علاقة الحوت بالعلم؟**

من المعروف أن الحوت(السمكة) يتمتع بالحياة عند وجوده في الماء، ويموت عند خروجه، فهو متأثر بالماء، وينتج عن هذا الأثر الحياة والموت، وحين نتناول الأمر من ناحية أخرى، وبمقاربة رمزية، فإن الحوت يرمز إلى الإنسانية وتعاملها مع العلم، وذكرنا أن البحر يمتطي دال العلم من الوجهة الرمزية؛ وعليه فإن هناك

أواصر قربى بين الدوال الرمزية، فكما أن الماء-بإذن الله- يحيي الموات ويعيد الحياة للإنسانية، فكذلك العلم فهو يقضي على الجهل، فهو يشكل ولادة جديدة ومن شأنه الرفعة، والخروج من معاناة الظلمات (الجهل والموت) إلى النور (ولادة) [٣٠].

وتصحو النفس على فكرة أخرى تدعم علاقة الحوت بالعلم، ولكن هذه الفكرة تستند إلى بعض أقوال المفسرين، وليس عليها إجماع، كما تتغيا هذه الفكرة استحضار نص قرآني آخر أقسم الله فيه بالنون والقلم ﴿ن ۚ وَالْقَلَمِ وَمَا يَسْطُرُونَ﴾[القلم:١] ، وذهب معظم المفسرين[٣١] إلى أنَّ المراد بقوله(النون) الحوت العظيم على تيار الماء العظيم المحيط، وهو حامل للأرضين السبع، والنون تعني الحوت في العربية [٣٢]، والآرامية، والأشورية، فضلًا عن العبرية، وعليه فإن الحوت والقلم لأهميتهما أقسم الله بهما، وهما من أوائل الخلق والوجود، عن ابن عباس قال: قال رسول الله ﷺ: (إن أول ما خلق الله القلم والحوت، قال للقلم: اكتب، قال: ما أكتبُ؟ قال: كل شيء كائن إلى يوم القيامة) ثم قرأ ﴿ن ۚ وَالْقَلَمِ وَمَا يَسْطُرُونَ﴾ والقلم يشمل الأقلام التي يكتب بها أنواع العلوم، ويسطر بها المنثور والمنظوم. ونستطيع من خلال المقبوس القرآني والحديث السابق أن نتبين الدلالة الرمزية لاجتماع الحوت والعلم، فكما أن الحوت يحتاج إلى محيط مائي ليحيا به، فكذلك القلم كي يكتب يحتاج إلى محبرة، والإنسان كي يتعرف إلى الوجود والخالق لابدّ له من العلم، وبالتالي يمثل الفضاء المائي المادة الأساسية للحياة ماديا والعلم معنويا.



ومن الجميل ذكره أن الحيتان تستغفر للعالم، فعن أبي الدَّرداء قال: سمعت رسول الله ﷺ يقول: (إنَّه لِيَستغفرُ للعالِم مَن في السماوات، ومَن في الأرض، حتَّى الحيتان في البحر) (٣٣).

ب. البحر ويوشع بن نون.

لم يذكر السياق القرآني يوشع بن النون صريحا، ولكن ذكر مرحلته العمرية (فتى)﴿وَإِذْ قَالَ مُوسَى لِفَتَاهُ لَا أَبْرَحُ﴾[الكهف:٦٠]، والخطاب القرآني لم يخصه، بل ذكره مع موسى عليه السلام لتلازمه له بصيغة المثنى، مرة بضمير المتكلم [**آتِنَا غَدَاءنَا لَقَدْ لَقِينَا مِن سَفَرِنَا، أَوَيْنَا**]، ومرة بضمير الغائب [**بَلَغَا مَجْمَعَ بَيْنِهِمَا نَسِيَا حُوتَهُمَا، جَاوَزَا، فَارْتَدَّا عَلَى آثَارِهِمَا، فَوَجَدَا عَبْدًا**]، وهذا الخطاب يدل على عناية موسى عليه السلام بتلميذه، وإشراكه في رحلة العلم، وتهيئته للقيام بمسؤوليات الدعوة، وهداية بني إسرائيل، وهو خطاب يدعونا للالتفات إلى هذا التلميذ (يوشع بن نون) الذي يعود نسبه إلى يوسف عليه السلام، و خليفة موسى عليه السلام حسب التوراة (خُذْ يَشُوعَ بْنَ نُونَ... وَاجْعَلْ مِنْ هَيْبَتِكَ عَلَيْهِ لِيَسْمَعَ لَهُ كُلُّ جَمَاعَةِ بني اسرائيل) (٣٤)، ووسم(سفر يشوع) باسمه، وذكر المؤرخون أن بيت المقدس فتحت على يديه(٣٥)، وخُص بكرامة حبس الشمس لقول الرسول ﷺ (إِنَّ الشَّمْسَ لَمْ تُحْبَسْ

عَلَى بَشَرٍ إِلَّا لِيُوشَعَ لَيَالِيَ سَارَ إِلَى بَيْتِ الْمَقْدِسِ) [٣٦].إن هذا التلميذ يمتلك خلفية مائية في اسمه تكمن في اسم والده(نون)، وهذه الخلفية تغني الحصيلة الرمزية للفضاء المائي، وسنمتحن هذا الاسم وعلاقته المائية، لنعرف **هل هو الاسم الحقيقي لوالد يوشع؟ أم أنه لقب؟ وإذا كان لقبا فما علاقته بالحوت الذي عادت له الحياة؟ وما علاقته بالعلم؟**

حسب نص العهد القديم [٣٧]، والمدراش [٣٨]، ومفسري القرآن أن النون هو رجل(اسم والد يوشع)، وأن اسمه كاسم الحوت، وذكرنا أن النون تعني الحوت في العربية [٣٩]، والآرامية، والأشورية، فضلًا عن العبرية، وهناك رواية أسطورية تذكر أن يوشع ابتلعه نون "حوت" ثم لفظه، ونشأ جاهلا بأصله[٤٠]، والسياق القرآني يذكر الفتى أنه مسؤول عن الحوت (الغذاء) ﴿وَإِذْ قَالَ مُوسَى **لِفَتَاهُ** لا أَبْرَحُ حَتَّى أَبْلُغَ مَجْمَعَ الْبَحْرَيْنِ أَوْ أَمْضِيَ حُقُبًا* فَلَمَّا بَلَغَا مَجْمَعَ بَيْنِهِمَا نَسِيَا **حُوتَهُمَا** فَاتَّخَذَ سَبِيلَهُ فِي الْبَحْرِ سَرَبًا* فَلَمَّا جَاوَزَا قَالَ **لِفَتَاهُ** آتِنَا غَدَاءنَا لَقَدْ لَقِينَا مِن سَفَرِنَا هَذَا نَصَبًا *قَالَ أَرَأَيْتَ إِذْ أَوَيْنَا إِلَى الصَّخْرَةِ فَإِنِّي نَسِيتُ **الْحُوتَ**﴾[الكهف: ٦٠-٦٢].

فالنون هو (الحوت الذي نسيه فتى موسىعليه السلام عند الصخرة) نَسِيَا حُوتَهُمَا / نَسِيتُ الْحُوتَ)، ومن الممكن أن قدماء بني إسرائيل علموا ذلك الخبر، فلقبوا فتى موسى بلقب (ابن الحوت) أو كما كان معروفا بلسانهم (ابن نون) [٤١]، وهو اسم للحوت أو "السمك" بعامة، مما يُشعِرنا بأن أصل يوشع يرتد إلى أعماق المياه [٤٢]. ومن جهة أخرى تذكر ليلى أبو المجد أن يوشع يحمل لقبًا مصريًا (نون) وليس له مثيل في العهد القديم كله، كما يحمل موروثًا دينيًا مصريًا يعود إلى بداية الخلق، أن العالم قبل وجود الآلهة كان عبارة عن محيط أزلي لا نهائي من المياه أطلق عليه "نون"، ومن هذا المحيط ظهرت روح "الإله أتوم" الإله الأزلي الخالق إله الشمس، وهذه المعرفة مكنته من فهم جوهر الرسالة التي كلف الله موسىعليه السلام

بها، ولذلك كان وجوده بجوار موسى عليه السلام ضروريًا للديانة الموسوية، ولذلك ارتبط يوشع بن نون بموسى منذ الصغر ولم يفارقه [٤٣].

ولا نستغرب الخلفية المائية لبعض الأسماء، فقد لقب القرآن سيدنا يونس عليه السلام بذي النون و(صاحب الحوت)، لأن النون ابتلعه ولفظه، وعندما نبحث في اسم معنى موسى عليه السلام نجد أنه مكون من مقطعين (مو) وتعني الماء بالعبرانية والفارسية، وتجمع على معناه جميع المصادر و(شى) اختلف على معناها منهم من قال (الشجر) لأنه وجد عند الشجر على أطراف الماء [٤٤]، وبعضهم قال تعني الملتقط أو المنتشل فيكون اسمه الملتقط من الماء، أو الجذب لأنه جذب من الماء [٤٥]. وقيل تعني (ابن، أو ولد) تعني ابن الماء، ومن ينظر في تفسير الاسم يجد أن الدلالة المعجمية استعانت بالدلالة الرمزية للاسم.

وانتشر أمر الأسماء أو الألقاب المائية ومنها حي بن يقظان الكائن الأرضي المائي، ولقب العالم المصري ثوبان بن إبراهيم بذي النون تبركا بالنبي يونس عليه السلام، وإلى كرامة من كراماته التي تُروى عنه، وذلك أنه قال: إن امرأة قد جاءتني فقالت: إن ابنى أخذه التمساح، فلما رأيت حرقتها على ولدها أتيت النيل، وقلت: اللهم أظهر التمساح، فخرج إلىَّ، فشققت عن جوفه، فأخرجت ابنها حيًا صحيحًا، فأخذته ومضت، وقد سمي بذي النون وليس بذي التمساح لجامع البحر بينهما [٤٦]، فالرموز ليست مرادة لأنفسها، وإنما هي مرادة لما رمزت له، ولما أُلْغز فيها، ومواضعها [٤٧].

ومما سبق نجد أن العلامة المائية (النون) في اسم الفتى يوشع بن النون تدخل في إضفاء دلالتها الرمزية على الاسم، وتنهل هذه الرمزية من مجريات الأحداث، فيوشع من الوجهة الرمزية ابن العلم وطالبه الذي يحيا بهذا العلم فحقق انتصارات في المستقبل ومنها فتح بيت المقدس، وصار نبيا بعد موسى عليه السلام، ولولا العلم ما اصطفي لهذه المهام، فهو كالحوت الذي يحتاج إلى الماء ليحيا.

وعليه، فإن متعلقات البحر ظلت حاضرة في الشخوص والأحداث، وظلت ترمي بظلالها الرمزية على العلم، وسبل الحصول عليه، وهكذا تحظى كثير من الكلمات برموز عالية الدلالة، لأن الرمز يجمع بين بعدين أحدهما لغوي، والآخر في مرتبة غير لغوية... ونحن نتحدث عن رموز مزدوجة المعنى، أو رموز ذات معان أوائل، ومعان ثوان، فنحن لا نرى في الرمز دلالته الأولية، بل دلالته الثانوية التي هي الوسيلة الجيدة للدنو من (فائض المعنى)، أو (معنى المعنى)[٤٨].

ج. البحر والملاحة.

لم تخرج كلمة البحر-من حيث حدودها المعجمية-عن ذلك المسطح المائي المتميز بغزارة مياهه، واتساع حدوده المكانية، وأنه وسيلة لتنشيط الملاحة في قوله تعالى﴿أَمَّا السَّفِينَةُ فَكَانَتْ لِمَسَاكِينَ يَعْمَلُونَ فِي **الْبَحْرِ** فَأَرَدْتُ أَنْ أَعِيبَهَا وَكَانَ وَرَاءَهُمْ مَلِكٌ يَأْخُذُ كُلَّ سَفِينَةٍ غَصْبًا﴾[الكهف:٧٩]، ولكنه استفاد من دلالته المعجمية لينطلق إلى آفاق رمزية تسترفد الدوال العامة للقصة، فمن المعلوم أن البحر يرمز إلى الرحلة في طريق الحياة[٤٩]، وعن طريقه يتعلم الإنسان، ويكتشف أسرار هذا الوجود، وفي السياق القرآني كان البحر بداية الطريق للرحلة العلمية، وموسىعليه السلام يعرف البحر ويألفه، ولو كان موسىعليه السلام يجهله لاجتمع عليه أمر ركوب البحر، وغموض خرق الخضر للسفينة.

بالإضافة إلى ذلك حظيت مفردة البحر بدلالة رمزية استعارية انبثقت من دلالته المعجمية على الاتساع والعمق، فصلح أن يكون معادلا موضوعيا للعلم وذلك بمقاربة رمزية نستفيدها من حديث الرسول ﷺ عن رحلة موسىعليه السلام مع الخضر أنهما لما (ركبا في السفينة جاء عصفور، فوقع على حرف السفينة، فنقر في البحر نقرة أو نقرتين، قال له الخضر: يا موسى، ما نقص علمي وعلمك من علم الله إلا مثل ما نقص هذا العصفور بمنقاره من البحر)[٥٠]، فصلح البحر أن يكون مادة للعلم عن طريق إغناء حصيلته الرمزية، وصار للمفردة القرآنية دلالة إعجازية خاصة عندما يتشابك فيه الشكل مع المضمون في سياق تركيبي مقصود،

فهناك مجاز في تخير اللفظ وانتقاء الكلمة، وما ينعكس ذلك على البنية والمعنى بشكل يتلاءم مع المراد الإلهي في النص القرآني [٥١].

ومما سبق نجد أن الفضاء المائي (البحر، ومتعلقاته) يساهم في البناء النصي القرآني، ويشارك في مضمونيته عبر داليته الرمزية التي تسعى إلى فائض المعنى عن طريق سبر أعماق الدلالة، فنجد أن البحر ومتعلقاته يشيران إلى العلم في سياق قرآني يتحدث عن الرحلة في طلب العلم، ومن الجدير بالإلماع أن الرحلة بدأت بالالتقاء عند البحر، وانطلقت أولى دروسها العلمية عن طريق البحر، وانتهت بعودة موسى إلى مصر عن طريق البحر فطالت قامته الدلالية.

البحر مفردة رمزية في سورة الكهف.

البحر مخلوق هائل، ومن أكبر المخلوقات على هذا الكوكب، والمسطح المائي الجبار الذي يميز كوكب الأرض عن غيره، ويعطيه من الفضاء لونه الأزرق البديع، والبحر أوسع ما يعرفه البشر وأغزره، هذه الدلالة لمفردة البحر صلحت لأن تكون مثلا يضربه الله لسعة علمه تقريبًا لذهن الإنسان حتى يقرب إلى الغائب بالمحسوس المشاهد ففي قوله تعالى﴿قُلْ لَوْ كَانَ **الْبَحْرُ** مِدَادًا لِكَلِمَاتِ رَبِّي لَنَفِدَ **الْبَحْرُ** قَبْلَ أَنْ تَنْفَدَ كَلِمَاتُ رَبِّي وَلَوْ جِئْنَا بِمِثْلِهِ مَدَدًا﴾[الكهف:١٠٩] ، مثل مائي ضربه الله، واختار مفردة البحر لأنه أوسع ماءٍ تقع عليه عين البصر والإدراك عند الإنسان[٥٢]، وهي لفظة فيها من الدلائل والإيحاءات ما يجعلها أثيرة في السياق القرآني.

إن البشر يكتبون بالمداد، ويسجلون به علمهم الذي يعتقدون أنه غزير، والسياق يعرض لهم البحر بسعته وغزارته في صورة مداد يكتبون به كلمات الله الدالة على علمه، فإذا البحر ينفد، وكلمات الله لا تنفد، ثم إذا هو يمدهم ببحر آخر مثله، فإذا البحر الآخر ينفد كذلك، وكلمات الله تنتظر المداد، والبحر في هذا المثال يمثل علم الإنسان الذي يظنه واسعًا غزيرا وهو على سعته وغزارته محدود، وكلمات الله تمثل العلم الإلهي الذي لا حدود له، والذي لا يدرك البشر نهايته [٥٣]،

إن كلمات الله لها دلالة ذاتية(أصيلة)؛ لأنها تستند في دلالتها إلى أعيانها الثابتة، فدلالتها دلالة كائنة فيها كينونة أصالة [٥٤].

وقد انتخب النص القرآني ظاهرة (البحر)، ولم ينتخب مجرد الماء، فقد ورد البحر كمادة سائلة تتناسب مع عملية الكتابة، بالإضافة إلى كونه ذا مادة غزيرة غير قابلة للإحصاء، أو الكيل في قوله تعالى﴿وَلَوْ أَنَّمَا فِي الْأَرْضِ مِن شَجَرَةٍ أَقْلَامٌ وَالْبَحْرُ يَمُدُّهُ مِن بَعْدِهِ سَبْعَةُ أَبْحُرٍ مَّا نَفِدَتْ كَلِمَاتُ اللَّهِ إِنَّ اللَّهَ عَزِيزٌ حَكِيمٌ﴾[لقمان:٢٧]، وفي سورة الكهف ما يشير إلى ذلك﴿قُل لَّوْ كَانَ الْبَحْرُ مِدَادًا لِّكَلِمَاتِ رَبِّي لَنَفِدَ الْبَحْرُ قَبْلَ أَن تَنفَدَ كَلِمَاتُ رَبِّي وَلَوْ جِئْنَا بِمِثْلِهِ مَدَدًا﴾[الكهف:١٠٩]، وفي الآيتين جاء ذكر كلمات الله أنها تزيد على سعة البحر وغزارته كما أن (الكلمات) في حد ذاتها ترمز الى مطلق الدلالات؛ لأن الكلمة أو اللفظة هي إشارة للمعاني، فعندما ينتخب النص القرآني الكريم صورة (الكلمات) فإن انتخاب هذه الصورة يقترن أولا بكون (الكلمة) مطلقا رمزا وإشارة للمعاني، وبكونها ثانيا ترمز من خلال غنى إيحاءاتها إلى ما هو معطى، وليس مطلق الكلمات التي تجسد وعاء لمختلف الدلالات[٥٥]، وبالتالي اتسعت دلالة البحر من خلال السياق القرآني، وليس للفظة في حال انفرادها مزية أو فضل، وإن دخول اللفظة السياق هو الذي يضع التناسق الدلالي، واللفظ تبع للمعنى بحسب ترتبه بالنفس، والمعنى معنيان الأول دلالة اللفظ، والثاني معنى المعنى [٥٦]. وعليه فقد ارتبط العلم بالماء بشكل عام، والبحر بشكل خاص، وبذلك يلح علينا سؤال مهم: **ما العلاقة بين الماء والعلم؟** وسنجيب على هذا التساؤل بطرح المحاور التالية:

أ. الماء والعلم حياة ورحمة.

عندما كانت هناك رحلات استكشافية إلى الفضاء كان في مقدمة أهداف هذه الرحلات العثور على الماء في الفضاء الخارجي، منذ نهاية خمسينات القرن الماضي، وذلك لأن العثور على الماء يعني العثور على كائنات أخرى على هذه الكواكب، إذ يعتبر العلماء الماء جهاز إنذار مبكر حيث إنه يكشف وجود الحياة في

أي بقعة، كما أنه أيضا من الممكن أن يصبح دليلا على اضطراب الحياة [٥٧].
وبالتالي فإن سر الحياة سرى في الماء، فهو أصل العناصر والأركان؛ ولذلك جعل اللهُ (مِن الماءِ كُلَّ شَيْءٍ حيّ)، وما ثمّ شيء إلا وهو حيٌّ، فإنه ما من شيء إلا وهو يسبح بِحَمْد الله ولكن لا نَفْقَهُ تسبيحَهُ إلا بكشف إلهيّ، ولا يُسَبِحُ إلا حَيّ، فكل شيء حي، وكلُ شيءٍ الماءُ أصلُه [٥٨].

ومن الجميل بالذكر أن الله هيأ لموسى عليه السلام معلما حاز على صفتين هما الرحمة والعلم ﴿فَوَجَدَا عَبْدًا مِّنْ عِبَادِنَا آتَيْنَاهُ رَحْمَةً مِّنْ عِندِنَا وَعَلَّمْنَاهُ مِن لَّدُنَّا عِلْمًا﴾ وأشار مارتن لنجز في دراسته (الرمزية القرآنية للماء) إلى أن فكرتي الرحمة والماء مترابطتان في القرآن من وجه، وإن الماء خزائن ينزله الله على العباد، والرحمة والعلم هي خزائن، وتنزل على العباد من الله، وإنه لَمِن الواضح أن هذه الخزائن ليست أقلَّ من المصدر الأعلى للرحمة نفسِه﴿الرحمن علم القرآن﴾[الرحمن:٢]، فالماءُ رمزٌ **للعلم**، كما أنه رمزٌ **للرحمة**[٥٩].

ومن الملاحظ أن العرب استعارت البحر لتنظيم خيالهم الإبداعي في مصطلح "البحران" دلالة على النظم والنثر، وللتعبير بصفة خاصة عن العروض، أي "بحور الشعر" التي ضبطوا بها مخيلتهم الشعريّة [٦٠]، وظلت عبارة (مجمع البحرين) تقرع الجرس لمرتاديها من العلماء، وثمة مجيب، فاليازجي الذي اعترف أن كتابه(مجمع البحرين) مقتبس من النص القرآني: (حتى أبلغ مجمع البحرين)، والطريحي سمى كتابه(مجمع البحرين ومطلع النيرين) والسيوطي(مجمع البحرين، ومطلع البدرين) والهيثمي (مجمع البحرين في زوائد المعجمين المعجم الأوسط والمعجم الصغير للطبراني) والصغاني(مجمع البحرين)، والساعاتي(مجمع البحرين وملتقى النيرين) وغيرها.

أ.الماء والعلم مقدسان:

أثبتتْ أحاديث كثيرة أن الماء والقلم من أوائل خلق الله [٦١]، وذكر القرطبي في تفسيره أن خلق العرش والماء قبل خلق الأرض والسماء قال كعب: (خلق الله

ياقوتة خضراء فنظر إليها بالهيبة فصارت ماء يرتعد من مخافة الله تعالى، فلذلك يرتعد الماء إلى الله وإن كان ساكنًا ثم خلق الريح فجعل الماء على متنها، ثم وضع العرش على الماء [٦٢]، فيه دليل على أن العرش والماء كانا مخلوقين قبل السماوات والأرض [٦٣]، وأقسم الله بالقلم ﴿نٓ وَٱلْقَلَمِ وَمَا يَسْطُرُونَ﴾[القلم:١]، وحث على القراءة في قوله تعالى﴿اقْرَأْ بِاسْمِ رَبِّكَ الَّذِي خَلَقَ*خَلَقَ الْإِنْسَانَ مِنْ عَلَقٍ*اقْرَأْ وَرَبُّكَ الْأَكْرَمُ*الَّذِي عَلَّمَ بِالْقَلَمِ*عَلَّمَ الْإِنْسَانَ مَا لَمْ يَعْلَمْ﴾[العلق:٥-١]، فارتباط العلم والماء بالمقدس يجعلهما مقدسين، فكيف إذا امتطى الماء دلالة رمزية تقوده إلى العلم، عندئذ تفيض الدلالة بالمقدس.

وحين نعود إلى قصة موسىعليه السلام والعبد الصالح، نلمح -بتقارب رمزي- تخير السياق القرآني لعبارة (مجمع البحرين) التي أولناها رمزيا بالتقاء علمين، ونبيين، أحدهما، يحمل علما غيبيا علويا﴿وَعَلَّمْنَاهُ مِن لَّدُنَّا عِلْمًا﴾ [الكهف:٦٥]، والآخر، يحمل علم الكتاب والوحي ﴿وَإِذْ آتَيْنَا مُوسَى الْكِتَابَ وَالْفُرْقَانَ لَعَلَّكُمْ تَهْتَدُونَ﴾[البقرة:٥٣]. ومن جهة أخرى، فقد رفع الله تعالى من مكانة الكلمة في كتابه العزيز، وأسبغ عليها من الشرف والسمو، فقربها من ذاته القدسية [٦٤]، وتخير لها مقدسا وهو الماء، كما في قوله﴿قُل لَّوْ كَانَ الْبَحْرُ مِدَادًا لِّكَلِمَاتِ رَبِّي لَنَفِدَ الْبَحْرُ قَبْلَ أَن تَنفَدَ كَلِمَاتُ رَبِّي وَلَوْ جِئْنَا بِمِثْلِهِ مَدَدًا ﴾[الكهف:١٠٩].

ج. العلم والماء يشكلان صورة فنية في الأمثال:

وظفت النصوص المقدسة صور الطبيعة الحسية، ومنها الفضاء المائي بصوره المتعددة في مجال الأمثال لما لها من دلالات متضمنة فيها، وبوصفها تمثل أيقونة رمزية، وشفرات تتحقق في بنيتها الفردية والكلية الصورة الرمزية للمثل ومغزاه العام، وذلك بالاستعانة بما توفر من تخريجات رمزية أشارت إليها كتب التفسير البيانية، كما حمل الفضاء المائي أبعادا فنية وجمالية لا تضاهى، وترسم للمتلقي لوحة من عوالم الحس يجول فيها فكره وخاطره وقلبه [٦٥].

فقد حضر الماء ممثلا للعلم في الحديث، فعن أَبِي موسَى الأشعريّ، قَالَ: قَالَ رسولُ اللهِ ﷺ: «إِنَّ مَثَلَ ما بعثَنِي اللهُ به مِنَ الهدَى والعلمِ كمَثلِ غيثٍ أصابَ أرْضًا فكانت منها طائفةٌ طيّبةٌ، قبِلتْ الماءَ فأنْبتَتْ الكَلأَ والعُشْبَ الكثيرَ، وكان منها أجادِبُ أمسَكتِ الماءَ، فنفَعَ اللهُ بها النَّاسَ فشَربوا منها وسَقَوا وزَرَعُوا، وأصَابَ طائِفة منَّا أخرَى، إنَّما هي قِيعانٌ لا تُمسِك ماءً ولا تُنبِتُ كلًا. فذلك مثل مَنْ فقِه في دينِ اللهِ، ونفَعه بما بعثني اللهُ به، فعَلِمَ وعَلَّم، ومثل مَنْ لم يَرفَعْ بذلك رأسًا، ولم يقبلْ هُدَى اللهِ الَّذي أُرْسِلتُ بِهِ) [٦٦]. ورد في القرآن الكريم أمثلة مائية كثيرة، حملت خصائص أتى عليها الميداني في دراسته لآية احتملت مثلا مائيا، ومن هذه الخصائص: صدق المماثلة بين المثل والممثل له، والبناء على المثل والحكم عليه كأنه عين الممثل له، ودقة التصوير برفع العناصر المهمة من الصورة التمثيلية وإبرازها، والتصوير المتحرك الحي الذي يبرز فيه المشاعر النفسية [٦٧].

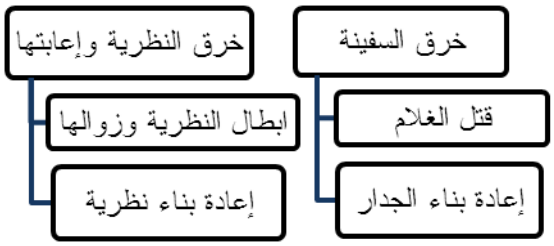
وفي سورة الكهف برز البحر في صورة المثل لما امتاز به من مرونة وخصوبة في الحقل الدلالي والمعجمي. يقول صاحب القاموس المحيط:(سُمي البحر بذلك لعمقه واتساعه، وسُمي بحرًا لملوحته...وإنما سُمي بحرًا لسعته وانبساطه)[٦٨]، ومن المجاز استبحر المكان: اتسع، وصار كالبحر في سعته، وتبحّر في العلم واستبحر فيه، واستبحر الخطيب: اتسع له القول[٦٩]، وأرجع ابن فارس أغلب مفردات البحر المتشابهة والمجازية والمختلفة والمتناقضة أحيانا إلى أصلين هما الاتساع والداء، وهما يرجعان بمعناهما إلى البحر وصفاته[٧٠]، وتلاقى البحر بذلك مع العلم لاشتراكهما في السعة، فقد كان يقال لابن عباس الحبر والبحر لعلمه[٧١]، وفي سورة الكهف اتخذ الله مثلا مائيا يضربه لسعة علمه تقريبًا لذهن الإنسان حتى يقرب إلى الغائب بالمحسوس المشاهد كما في قوله تعالى﴿قُلْ لَوْ كَانَ **الْبَحْرُ** مِدَادًا لِكَلِمَاتِ رَبِّي لَنَفِدَ **الْبَحْرُ** قَبْلَ أَنْ تَنْفَدَ كَلِمَاتُ رَبِّي وَلَوْ جِئْنَا بِمِثْلِهِ مَدَدًا﴾[الكهف:١٠٩]، فهناك مطابقة من خلال صفات الماء، أو أي صورة من صوره لما يضرب به المثل، وبدون ذكر الماء لا تتضح الصورة [٧٢]، يقول رمضان

عبد التواب(تتوزع اللغة مجموعة من الأنظمة تبدأ بالنظام الصوتي... وتمر بالكلمات من حيث بناؤها ودلالتها على المعاني المختلفة في أذهان الجماعة اللغوية التي تستخدمها، وتنتهي ببناء الجملة، ووظيفة الكلمات في داخل الجمل وعلاقة بعضها ببعض، وغير ذلك) [٧٣]. وعليه فقد أدت رحابة البحر إلى رحابة حضوره في تشكيل المثل؛ لأنها مفردة تمتطي حقولا معجمية تتلاقى مع الحقول الدلالية للعلم، ومن هنا طالت قامة البحر الدّلاليّة، فأحيانا تحمل الكلمة في نفسها علامة استخدامها، والتعبير عن قيمتها الصرفية، فلها بنفسها كمال لا يدع الحاجة ماسة إلى شيء [٧٤].

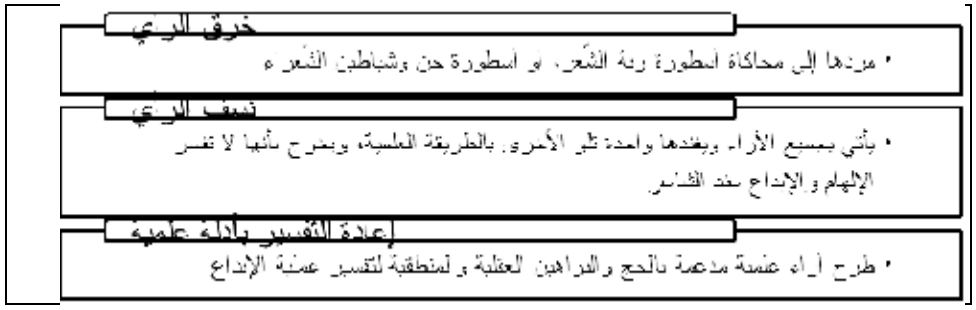
مقروئية [٧٥] العلم في رحلة موسى عليه السلام مع الخضر.

انطلق سيدنا موسى عليه السلام مع العبد الصالح؛ ليتلقى علما من الله بغير أسباب التلقي، ومع منزلة موسى عليه السلام إلا أنه اجتهد في الحصول على قبول من الخضر بشروط عدم سؤاله حتى يوضح له، ويشير ذلك أن من يطلب العلم يحتاج إلى مجاهدة وصبر واجتهاد، ثم يحدث ثلاثة مواقف هي: خرق السفينة، وقتل الغلام، وبناء الجدار، وهذه المواقف أثارت دهشة موسى عليه السلام؛ لأنه استعد ليتعلم بطريقة مألوفة، ففوجئ بكوارث، وجرائم تحدث أمامه، ويُطلب منه الصمت، ولكن تبددت دهشته عندما فسر له العبد حقيقة هذه المواقف.

وعندما نعيد قراءة قصة موسى عليه السلام مع الخضر قراءة عصرية مستفيدين من انفتاحها على دلالات رمزية رحبة، نلفيها تحمل رؤى جديدة في الوصول إلى حقيقة البحث العلمي، ولا بد من التوضيح حتى لا تبقى الفكرة عالقة، فعندما يروم الباحث في أي زمان دراسة نظرية- تنتمي إلى أي حقل علمي- فإنه يلجأ إلى طريقة من ثلاث طرق: خرق النظرية وإعابتها، أو إبطال النظرية وزوالها بالحجة والبراهين، أو إعادة بناء نظرية أوشكت على الفناء، وهذه السبل الثلاث تمثل **دعائم البحث العلمي:**



ولا بد من مثال يوضح ما نذهب إليه: لو أراد باحث أن يدرس تفسير ظاهرة التخلق الشعري أو العملية الإبداعية الشعرية، فلا بد له من **خرق الرأي القائل** إن مردها إلى محاكاة أسطورة ربة الشّعر، أو أسطورة جن وشياطين الشّعراء، وبيان عيوبها من أنها تهضم الشاعر إبداعه، وقد يحوجه الأمر أن **ينسف هذا الرأي ويقتله** عندما يأتي بجميع الآراء، ويفندها واحدة تلو الأخرى بالطريقة العلمية، ويخرج بأنها لا تفسر الإلهام والإبداع عند الشاعر، فهذا كفيل بفناء هذه الأسطورة، وإحلال حقيقية علمية محلها عن طريق **إعادة تفسير علمي** لظاهرة التخلق الشعري وفق أدلة علمية.



دعائم البحث العلمي:

من هنا يبقى القرآن الكريم معجزة عقلية تساير الأزمنة ومراعية لحال المخاطب في كل عصر لذا تميزت عباراته بالتكثيف الدلالي والحضور البلاغي والقصدية التي لا تنفصل عن عقل المتلقي[٧٦]. ولعل في اجتهادي ذلك أني لم أقع في مظلمة لا قاضي لها، وأسأل الله أن يشملني قوله تعالى﴿وَلَقَدْ يَسَّرْنَا الْقُرْآنَ

لِلذِّكْرِ فَهَلْ مِن مُّدَّكِرٍ﴾ [القمر:١٧]، فهي من تمنحنا ممارسة الاجتهاد، وتحيط هذا الاجتهاد بسياج من الترغيب، ومن الله التوفيق.

خاتمة:

طرحنا في الصفحات القليلة السابقة دور الفضاء المائي (البحر ومتعلقاته) في قصة موسى عليه السلام والعبد الصالح بشكل خاص، وسورة الكهف بشكل عام، وتبين أنها تشكل موتيفا رمزيا يحمل دلالات وثيقة الصلة في تشكيل صورة العلم بأشكاله بما توحي به من معاني الحياة، والارتواء الحسّيّ والروحيّ، وأسباب الخصب والتجدد.

وبعد الغوص في عناصر قصة موسى عليه السلام والخضر تبين أن الفضاء المائي(البحر) يشكّل مساحة مضيئة في الذاكرة الإنسانية، فالبحر حافظة للحكايات التي يرويها الأجداد للأحفاد عن تفاصيل المعاناة التي ما زالت بصماتها ماثلة في وجدانهم، كما حيكت حوله أساطير وحكايات شعبية مزجت بين الخيال والواقع، وكونت المصادر الأولى لمعرفة تاريخ وجغرافية الإنسانية في فجر التاريخ (٧٧).

إن مفردة البحر في السياق القرآني لقصة موسى عليه السلام والخضر لم يحدث لها انزياحٌ عن مدلولها الذي وضعت له (المعنى المعجمي)، وإنما انطلقت منه في اتخاذ دلالات رمزية في مختلف مستويات الخطاب، وسعى السياق في الكشف عنها؛ لأن المفردة لا معنى لها بمفردها، فالسياق الذي ترد فيه، والحقل الدلالي لها يكشفان عن المعنى المراد داخل النص، والحقل الدلالي لمفردة ما هو ما تمثله كل المفردات التي لها علاقة ما بتلك المفردة (٧٨).

كما أن المفردة تستمد جزءًا آخر من دلالتها من علاقتها الشبكية النظامية مع مجموع المفردات الأخرى التي تشكل معها حقلًا أو مجالًا دلاليًا (٧٩)، وبالتالي فإن الدلالة الرمزية لم تلغِ الدلالة المعجمية بل بنت عليها، ولم تشكل مفردة البحر عقبة لغوية وثقافية في سبيل فهمها، بل أدت رحابة البحر إلى رحابة حضورها،

وبرزت مشحونة بالمعنى، ومتدفقة بالدلالة، وصلحت هذه المفردة لانتخابها لتمثل صورة العلم.

لم تكن رحلة موسى عليه السلام في طلب العلم تجربة ذاتية وخاصة، بل كانت تجربة روحية علوية ترتبط بأبعاد وجودية ومصيرية، وتثبت أن العلم لا يكتمل إلا بمعرفة جميع جوانبه، كما أن الحياة مليئة بالأحداث وعليه أن يتعامل مع حقائقها وليس ظواهرها؛ ليصل إلى درجة الإنسان المؤمن بالقضاء والقدر فلا يتجهم قلبه لمصائبه أو مصائب غيره ويعلم أن هناك رحمة ولطفا وخيرا مختبئا وراءها؛ لأنه تعلم من تجربة موسى عليه السلام الباطنية والكفاحية وأحياها في واقعه، وينطبق عليه القول المأثور: (إن لله عبادًا ليسوا بأنبياء يغبطهم النبيّون والشهداء بقربهم)كما تطمئن نفسه أنه ضمن حديث الرسول ﷺ بقوله: (عجبًا لأمر المؤمن، إن أمره كله خير، إن أصابته سراء شكر فكان خيرًا له، وإن أصابته ضراء صبر فكان خيرًا له)، وهي إطلالة تشف عن رغبة تقترن بالارتقاء والسّمو تضارع القداسة.

الهوامش:

(١) انظر: أحمد محمد عطية، **أدب البحر**، القاهرة، دار المعارف، ١٩٧٨م، ص٦.

(٢) انظر: Brice parain: Recherche's sur la Nature et la Fonction du Language p.49-52.

(٣) انظر: محمد بن مكرم بن منظور(توفي٧١١هـ/١٣١١م)، **لسان العرب**، تحقيق: أمين محمد عبد الوهاب، بيروت، دار إحياء التراث، ١٩٩٣م، (ط٣)، مادة(رمز). ومحمد بن يعقوب الفيروز أبادي (توفي ٨١٧هـ/١٤١٤م)، **القاموس المحيط**، تحقيق: محمد العرقسوسي، بيروت، مؤسسة الرسالة، ٢٠٠٥م، (ط٨)، مادة(رمز).

(٤) انظر:الجاحظ، عمرو بن بحر(توفي ٢٥٥هـ/٨٦٩م)، البيان والتبين، تحقيق: عبد السلام هارون، بيروت، دار الجيل للنشر،١٩٩٥م، ج١،ص٧٠.

(٥)سعيد علوش، **معجم المصطلحات الأدبية المعاصرة**، بيروت، دار الكتاب اللبناني، ١٩٨٥م(ط١)، ص١٠١-١٠٢.

(٦) انظر: إبراهيم فتحي، **معجم المصطلحات الأدبية**، تونس، المؤسسة العربية للناشرين المتحدين، ١٩٨٦م، ص١٧١.

(٧)انظر: وجيه قانصو، **النص الديني في الإسلام من التفسير إلى التلقي**، بيروت، دار الفارابي، ٢٠١١م(ط١)، ص٢٦٨. وانظر: باب العياط نور الدين، **النص القرآني دراسة بنيوية**، أطروحة دكتوراه، جامعة وهران، الجزائر، ٢٠١٥م، ص٧٥

(٨) انظر: علي أمير جابر، **فلسفة التأويل**، بيروت، مركز الحضارة لتنمية الفكر الإسلامي، ٢٠١٤م(ط١)، ص٥١٦-٥١٧.

(٩)انظر: محمد الشحات، **التكثيف والتركيز في القصة القرآنية**، مجلة الوعي الإسلامي، وزارة الأوقاف والشؤون الإسلامية، الكويت، العدد٥٦٠ ،٢٠١١م، ص٦٠.

(١٠) انظر: سماح السميرات، **تساوق الحركة والسكون في سورة الكهف، قصة أصحاب الكهف أنموذجا**، منشور ضمن كتاب (الدراسات البيانية القرآنية المعاصرة، نحو رؤية جديدة، تأليف نخبة من الباحثين، اشراف سميرة شاذلي، عمان، الأردن، دار المعتز، ٢٠٢١م(ط١)، ص١٩٩-٢١٥.

(١١) انظر: عامر الحلواني، **على عتباتها تُبنى النّصوص**، تونس، دار نهى للطباعة، ٢٠١٢م(ط١)، ص٨

(١٢)البخاري، **صحيح البخاري**، كتاب تفسير القرآن، باب وإذ قال موسى لفتاه...)، حديث رقم (٤٧٢٥). ومسلم، صحيح مسلم، كتاب الفضائل، باب من فضائل الخضر عليه السلام، حديث رقم (٢٣٨٠).

(١٣) المصدر نفسه.

(١٤)انظر: مارتن لِنجِز، **الرمزيةُ القرآنيةُ للماءِ**، ترجمة: طارق بن هشام مقبل، منصة معنى، 9 أبريل، ٢٠٢٠، https://mana.net/water-symbolism، تاريخ الاسترجاع: ٢٠٢١/٨/٦م.

(١٥) انظر: روجر ألن، **القرآن الكريم: نص مقدس، وضابط ثقافي**، ترجمة عبد الله عياش، مجلة أفكار، الأردن، العدد ٣٠٢، آذار ٢٠١٤م، ص١٢.

(١٦) انظر: محمد المبارك، **فقه اللغة وخصائص العربية**، بيروت، دار الفكر، ١٩٧٥م(ط٦)، ص٢٤١.

(١٧)تُعرّف كلمة «موتيف» بشكل عام بأنها الجزء المتكرر والمستمر الحامل لمعنى أو قيمة ثقافية، والذي يدخل في تكوين الشكل (البنية .. إلخ) أو المحتوى لمختلف أنواع الإنتاج الثقافي. انظر: حسن الشامي، م**فاهيم أساسية في دراسة الموروث الشعبي الشفهي**، مجلة الخطاب الثقافي– دراسات، جامعة الملك سعود، الرياض، العدد الثاني، ٢٠٠٧م، ص٢٩.

(١٨) اختلف العلماء في تحديد مكان (مجمع البحرين) منهم من قال (بحر فارس، وبحر الروم" البحر الأبيض")، ومنهم (بحر الروم" البحر الأبيض"، والقلزم "البحر الأحمر).

(١٩) يذكره القرآن العبد الصالح (وجدا عبدا من عبادنا) وذكر اسمه الرسول عليه السلام (الخضر)، واختلف المفسرون في كونه نبيّاً، أو عبداً صالحا، أو ولياً من أولياء الله.

(٢٠) البخاري، **صحيح البخاري**، كتاب تفسير القرآن، باب وإذ قال موسى لفتاه...)، حديث رقم (٤٧٢٥). ومسلم، صحيح مسلم، كتاب الفضائل، باب من فضائل الخضر عليه السلام، حديث رقم (٢٣٨٠).

(٢١)انظر: إبراهيم سليمان، **العناصر الفاعلة في إنتاج المعنى**، مجلة كلية أصول الدين بجامعة رجب طيب أردوغان، ع٨، ٢٠١٥م، ص٩٣.

(٢٢)انظر: علي جعفر العلاق، **في حداثة النص الشعري**، عمان، دار الشروق، ٢٠٠٣م(ط١)، ص٤٥.

(٢٣) انظر: علي الفياض، **حركة الكلمة في النص القرآني (الماء أنموذجا) دراسة تفسيرية**، أطروحة ماجستير، جامعة الكوفة، ٢٠١٢م، ص١٢

(٢٤) البخاري، **صحيح البخاري**، كتاب تفسير القرآن، باب وإذ قال موسى لفتاه...)، حديث رقم (٤٧٢٥). ومسلم، صحيح مسلم، كتاب الفضائل، باب من فضائل الخضر عليه السلام، حديث رقم (٢٣٨٠).

(٢٥)انظر: عماد عبد يحيى، **البنى والدلالات في لغة القصص القرآني: دراسة فنية**، أطروحة دكتوراه، كلية الآداب، جامعة الموصل، ١٩٩٢، ص ٢٩٧.

(٢٦) انظر: فتحي العبادسة، **الماء في القرآن الكريم (دراسة موضوعية)**، أطروحة ماجستير، الجامعة الإسلامية . ٢٠٠٢م، ص١٤٧

(٢٧) البخاري، **صحيح البخاري**، كتاب تفسير القرآن، باب وإذ قال موسى لفتاه...)، حديث رقم (٤٧٢٥). ومسلم، صحيح مسلم، كتاب الفضائل، باب من فضائل الخضر عليه السلام، حديث رقم (٢٣٨٠).

(٢٨) المصدر السابق.

(٢٩)انظر: كارل غوستاف يونغ، **رمزية التحول في سورة الكهف موجز في الخيمياء القديمة**، ترجمة: نهاد خياطة، نادي الفكر العربي، /٢٠٠٧/٤م، http://nadyalfikr.com/showthread.php?tid=9817، تاريخ الاسترجاع: ٢٠٢١/٩/٦م.

(٣٠)انظر: رونيه كينون، **أسرار حرف النون**، ترجمة فاطمة صبري، ٢٠١٠/٦/٩م-mawat jadidah.org/articles/mysteries_of_the_letter_nun_guenon تاريخ الاسترجاع: ٢٠٢١/٩/٩م.

(٣١) ومن المفسرين: ابن كثير، والبغوي، القرطبي، والطبري

(٣٢)انظر: ابن منظور، **لسان العرب**، مادة "نون"

(٣٣) ابن ماجه، **صحيح سنن ابن ماجه**، تحقيق: محمد الألباني، مكتبة المعارف، ط١، ١٩٩٧م، الرقم١٩٧.

(٣٤)سفر العدد الإصحاح ٢٧

(٣٥) انظر: إسماعيل بن كثير(توفي٧٧٤هـ/١٣٧٢م)، **البداية والنهاية**، تحقيق: محيي الدين ديب، بيروت، دار ابن كثير، ١٩٨٢م، ج١، ص٣٠١، ص٣٥٩.

(٣٦) مسلم، **صحيح مسلم**، باب (الشمس لم تحبس...)، رقم الحديث (8315)

(٣٧)سفر أخبار الأيام الأول: ٧: ٢٠، وبنو أفرايم ٧: ٢٧

(٣٨)المدراش بالعبرية (מדרש) هي سلسلة مجموعة من التعليقات القديمة على كل أجزاء التناخ بتنظيم وتقسيم مختلفين ويوجد بعض من أجزاء من المدراش في التلمود، ذكر المراش أن الذي اسمه كاسم الحوت (أي: نون والد هوشع) سيجمع ابنه بني اسرائيل. انظر: المدراش: ١/١.

(٣٩)انظر: ابن منظور، **لسان العرب**، مادة "نون"

(٤٠)تقول الأسطورة أن والدي يهوشع كانا في غاية الورع، ولم ينعما بالأطفال. وبعد توسلات وصلوات حملت زوجة نون. وبدلا من أن يبتهج نون ظل يبكي جراء رؤيا جاءته من السماء أن ولده سيقطع رأسه. وللحيلولة دون حدوث ذلك، قامت الوالدة بالتخلص منه فور ولادته. وابتلع الحوت الرضيع، وبعد حين قطع رأس والده فنفذ ما كان مكتوباً عليه. انظر: The Legends of the Jews, by Louis Ginzberg:I. JOSHUA. Vol.pp17-117

(٤١)انظر: حامد العوالقي، **ابن نون**، http://www.mbtda.com/alqab/binnoon.php، نشوء البيان، دراسات قرآنية لغوية تاريخية آثاريه، تاريخ الاسترجاع: ٢٠٢١/٩/٩م.

(٤٢)انظر: كارل غوستاف يونغ، **رمزية التحول في سورة الكهف موجز في الخيمياء القديمة**، ترجمة: نهاد خياطة، نادي الفكر العربي، /٢٠٠٧/٤م، http://nadyalfikr.com/showthread.php?tid=9817 ، تاريخ الاسترجاع: ٢٠٢١/٩/٦م

(٤٣) انظر: ليلى أبو المجد، **علاقة مصر الفرعونية بالديانة الموسوية، يشوع بن نون خليفة موسى عليه السلام**، صحيفة الوفد، الأربعاء،٢٠١٧م، https://alwafd.news/essay/21553، تاريخ الاسترجاع: ٢٠١٢/٩/٩م.

(٤٤) انظر: المطهر المقدسي، **البدء والتاريخ**، بور سعيد، مكتبة الثقافة الدينية، (د.ت)، ج٣، ص٨٤. ومحمد الزبيدي (توفي ١٢٠٥هـ/١٧٩٠م)، **تاج العروس**، تحقيق: مجموعة من المؤلفين، دار الهداية،١٩٦٥م، ج١٦، ص٥٢٤. وخليل الفراهيدي (توفي ١٧٠هـ/٧٨٦م)، **كتاب العين**، تحقيق: مهدي المخزومي وآخر، مكتبة الهلال، ١٩٨٠م، ج٧، ص٣٢٣

(٤٥)الزبيدي، **تاج العروس**، ج١٦، ص٥٢٤.

(٤٦) انظر: عبد الكريم القشيري(توفي٤٦٥هـ/١٠٧٢م)، الرسالة **القشيرية**، تقديم محمد البوطي، بيروت، دار الكتب العلمية، ٢٠٠١م، ٦١/١.

(٤٧) انظر: محمد بن عربي(توفي٦٣٨هـ/١٢٤٠م)، **الفتوحات المكية**، تحقيق عبد العزيز المنصوب، اليمن، وزارة الثقافة، ٢٠١٠م، م ١، ص٥٣.

(٤٨)انظر: بيكو ريكور، **نظرية التأويل**، المركز الثقافي العربي، بيروت، لبنان، ٢٠٠٣م، ص٩٥-٩٦.

(٤٩)انظر: يحيى السماوي، **موتيف" النهر والبحر" في شعر يحيى السماوي**، مجلة العلوم الإنسانية الدولية، ع٢٠، م (١)، ٢٠١٣م، ص١-١٨

(٥٠) البخاري، **صحيح البخاري**، كتاب تفسير القرآن، باب وإذ قال موسى لفتاه...)، حديث رقم (٤٧٢٥). ومسلم، صحيح مسلم، كتاب الفضائل، باب من فضائل الخضر عليه السلام، حديث رقم (٢٣٨٠).

(٥١) انظر: صباح عنوز، **الأداء البياني في لغة القرآن الكريم ين النظرية والتطبيق**، بغداد، دار ولادة للطباعة، ١٩٩٨م(ط٢)، ص٢٦.

(٥٢) انظر: العبادسة، **الماء في القرآن الكريم (دراسة موضوعية)**، ص١٤٢،١٤١، ٢٥١.

(٥٣) إبراهيم سيد قطب، **في ظلال القرآن**، القاهرة، دار الشروق، ٢٠١٣م، ج٥، ص٤١٨

(٥٤)انظر: عباس أمير، **المعنى القرآني بين التفسير والتأويل، دراسة تحليلية معرفية في النص القرآني**، بيروت، مؤسسة الانتشار العربي، ٢٠٠٨م(ط١)، ص٢٩١.

(٥٥) انظر: محمود البستاني، **دراسة فنية في سور القرآن الكريم، سورة لقمان أنموذجا**، موقع وكالة أنباء الحوزة، ١١ يناير،٢٠٢٠م، https://ar.hawzahnews.com/news، تاريخ الاسترجاع:٢٠٢١/٨/٢١م.

(٥٦) انظر: عبد القاهر الجرجاني (توفي٤٧١هـ/١٠٧٨م)، **دلائل الإعجاز في علم المعاني**، تحقيق: محمود محمد شاكر، بيروت، دار الكتب العلمية، ٢٠٠١م، (ط١)، ص٦٤،٦٥، ١٠٨، ١٠٩.

(٥٧)انظر: أميمة سميح الزين، **الماء وحضارة المجتمعات الإنسانية**، مجلة جيل البحث العلمي، العلوم الإنسانية والاجتماعية، العدد١، ٢٠١٣م، ص٥٢

(٥٨)انظر: محمد بن عربي(توفي٦٣٨هـ/١٢٤٠م)، **فصوص الحكم**، تحقيق: أبو العلا عفيفي، دار الكتاب العربي، بيروت، ١٩٤٦م، ص١٧٠.

(٥٩) انظر: محمد الغزالي (توفي ١٤١٦هـ/١٩٩٦م)، **مشكاة الأنوار ومصفاة الأسرار**، شرح ودراسة وتحقيق الشيخ عبد العزيز السيروان، بيروت، عالم الكتب، ١٩٨٦م، ص١٥٩

(٦٠)انظر: محمد الجويلي، **العرب والبحر...قصة جمعت بين معاني الحياة والموت في الواقع والمجاز** ٢٠١٦/٨/٢٢م، https://alarab.co.uk، تاريخ الاسترجاع:٢٠٢١/٩/٦م.

(٦١)روى ذلك عبد الله بن عمرو بن العاص عن الرسول ﷺ قوله (كَتَبَ اللَّهُ مَقَادِيرَ الْخَلَائِقِ قَبْلَ أَنْ يَخْلُقَ السَّمَاوَاتِ وَالْأَرْضَ بِخَمْسِينَ أَلْفَ سَنَةٍ، قَالَ: وَعَرْشُهُ عَلَى الْمَاءِ) انظر: مسلم، **صحيح مسلم**، رقم الحديث (٢٦٥٣). وروى عبادة بن الصامت عن الرسول ﷺ قوله (إِنَّ أَوَّلَ مَا خَلَقَ اللَّهُ الْقَلَمَ فَقَالَ لَهُ: اكْتُبْ، قَالَ: رَبِّ وَمَاذَا أَكْتُبُ؟ قَالَ: اكْتُبْ مَقَادِيرَ كُلِّ شَيْءٍ حَتَّى تَقُومَ السَّاعَةُ) رواه الترمذي (٢١٥٥) وأبو داود (٤٧٠٠)، وصححه الألباني في " صحيح الترمذي.

(٦٢)عبد الله محمد القرطبي(توفي٦٧١هـ/١٢٧م)، **الجامع لأحكام القرآن**، بيروت، دار إحياء التراث العربي، ١٩٩٥م(ط١)، ج٩، ص٨.

(٦٣)محمد علي الصابوني(توفي١٤٤٢هـ/٢٠٢١م)، **صفوة التفاسير**، بيروت، لبنان، الأفق للطباعة والنشر، د.ت، ج٢، ص ١٠.

(٦٤)انظر: علي الفياض، **حركة الكلمة في النص القرآني (الماء أنموذجا) دراسة تفسيرية**، ص ١٩.

(٦٥)انظر: جلطي سالم، **صور الطبيعة في أمثال القرآن ودلالاتها الرمزية، سورة إبراهيم أنموذجا**، مجلة دراسات لسانية، العدد ١، المجلد(٤)، مارس٢٠٢٠م، ص١١٥

(٦٦)أخرجه البخاري ١ / ١٨٥ كتاب العلم، باب فضل من علم علّما حديث رقم ٧٩ ومسلم ٤ / ١ كتلب الفضائل باب بيان مثل ما بعث النبي ﷺ من الهدى والعلم رقم ٢٢٨٢ وأحمد ٤ / ٣٩٩.

(٦٧) انظر: عبد الرحمن الميداني، **أمثال القرآن وصور أدبه الرفيع**، دمشق، دار القلم، ١٩٨٠م(ط١)، ص٨٣.

(٦٨)الفيروز أبادي، **القاموس المحيط**.، ج١، مادة (بحر)ص٣

(٦٩)محمود الزمخشري(توفي٤٦٧هـ/١٠٧٤م)، **أساس البلاغة**، بيروت: مكتبة ناشرون.١٩٩٨م. ص ٣٢

(٧٠) انظر: أحمد بن فارس (توفي ٣٩٥هـ/١٠٠٤م)، **مقاييس اللغة**، تحقيق: عبد السلام هارون، عمان، دار الفكر، ١٩٦٩م، ج١، ص٢٣.

(٧١) انظر: ابن منظور، **لسان العرب**، مادة (بحر).

(٧٢)انظر: العبادسة ، **الماء في القرآن الكريم (دراسة موضوعية)** ص٢٤٧-٢٤٨.وانظر: صلاح الدين سليم محمد، **لفظ الماء وما يدل عليه في نصوص من التنزيل -دراسة دلالية** - مجلة أبحاث كلية التربية الأساسية، العدد ٤،المجلد (٩) ٢٠١٠م، ص٢٧٩ وما بعدها.

(٧٣)رمضان عبد التواب، **التطور اللغوي وعلله وقوانينه**، القاهرة، مكتبة الخانجي، ١٩٩٠م(ط٢)، ص١٥.

(٧٤) انظر: جوزيف فندريس، **اللغة**، ترجمة: عبد الحميد الدواخلي، ومحمد القصاص، القاهرة، مكتبة الأنجلو المصرية ١٩٥٠م، ص١٧٨.

(٧٥)المقروئية ترجمة للفظ (Lisibilite). وتعني خصائص الكلام القابل للقراءة دون عنت أو عسر. انظر: خالد أبو عمشة، **المقروئية، ماهيتها وأهميتها وكيفية قياسها**، منشورات شبكة الألوكة، www.alukah.net، تاريخ الاسترجاع ٢٠١٨/٦/١٥م.

(٧٦) انظر: صباح عنوز، **الأداء البياني في لغة القرآن الكريم بن النظرية والتطبيق**، ص٩.

(٧٧) انظر: أحمد عطية، أدب **البحر**، ص٦.

(٧٨)انظر: عبد السلام المسدي، **الأسلوبية والأسلوب، نحو بديل ألسني في نقد الأدب**، تونس، الدار العربية للكتاب، ١٩٧٧م(ط٣)، ص١٥٠.

٧٩)انظر: يحيى السماوي، موتيف" النهر والبحر" في شعر يحيي السماوي، ص١-١٨

منهج ما بعد الاستعمار بين النظرية والتطبيق رواية (ما تبقى لكم) أنموذجًا

د. عمر عبدالله العنبر*

تاريخ وصول البحث: ٢٠٢٢/٩/١٧م تاريخ قبول البحث:٢٠٢٢/١١/٩م

الملخص

يُعدُّ منهج ما بعد الاستعمار أحد المناهج النقدية ما بعد الحداثية التي تعاين السياقات الداخلية والخارجية للنصوص الأدبية من خلال ارتباطه بالتجربة ما بعد الاستعمارية وآثارها، ويتأثر أدب ما بعد الاستعمار ونقده بمرجعيات علاقات القوة والسلطة والهيمنة التي تتمظهر في النصوص الأدبية، ويكشف هذا البحث أهم مفاهيم منهج ما بعد الاستعمار وأدواته في الأدب ونقده الذي نشأ في سياقات الصراع بين المُستَعْمِرِ والمُستَعْمَرِ، ويُظهرُ منهج ما بعد الاستعمار الموقف القيمية للأديب والناقد في التجربة الاستعمارية، ويظهر منهج ما بعد الاستعمار المسوغات التي دعت إلى اختيار النص المراد تحليله من خلال بيان صلته بالقضايا الاستعمارية وما بعدها من خلال البحث في قضايا الاستعمار ومعضلاته وإشكالياته وتنقل النصوص الأدبية ما بعد الاستعمارية التصورات عن الهيمنة والسلطة والتميز العنصري والتعالي والغطرسة والانقياد والتهميش والجوانب السياسية والاقتصادية والعسكرية المحيطة بالنص الأدبي، ويستخدم منهج ما بعد الاستعمار مفاهيم تبع من أدواته وأهمها التذويت والرمز وتحليل المركز والهامش والسرد والصياغة السردية واللغوية، ويهدف هذا البحث إلى تطبيق مفاهيم منهج ما بعد الاستعمار وأدواته من خلال تحليل رواية (ما تبقى لكم) للروائي غسان كنفاني، وقد توصل البحث إلى أنَّ رواية ما تبقى لكم تشكل نموذجاً فعلياً للأدب ما بعد الاستعماري من خلال ظهور صورة المستعمرِ المؤثر في كل تفاصيل المستعمَر فقد تحولت أحداث الرواية تحولًا جذريًّا مأسويًّا إثر التجربة الاستعمارية ممّا أدى إلى تدهور أحداث الرواية وانقلابها نحو الفوضى المؤدية إلى ظهور تبعات التجربة ما بعد الاستعمارية.

الكلمات المفتاحية: منهج ما بعد الاستعمار، رواية ما تبقى لكم، النقد الأدبي العربي الحديث، تجربة ما بعد الاستعمارية.

*أستاذ مساعد، قسم اللغة العربية وآدابها، كلية الآداب، جامعة الإسراء.

The Post-Colonial Approach between Theory and Practice:
The Novel, *What is Left for You*, as a Model

Abstract

Postmodernism examines the internal and external contexts of literary texts through its connection to the postcolonial experience and its effects. Postcolonial literature and its criticism are influenced by references to the relationships of power, authority, and hegemony that appear in literary texts. This research reveals the most important concepts of the postcolonial approach and its tools in literature and its criticism that arose in the contexts of the conflict between the colonizer and the colonized. The postcolonial approach shows the value position of the writer and critic in the colonial experience and the postcolonial approach shows the justifications that called for the choice of the text to be analyzed by demonstrating its connection to colonial and post-colonial issues through research into colonial issues, its dilemmas, and problems. Post-colonial literary texts convey perceptions of hegemony, power, racial discrimination, condescension, arrogance, submissiveness, marginalization, and the political, economic, and military aspects surrounding the literary text. The post-colonial approach uses concepts that stem from its tools, the most important of which are subjectification, symbolization, center and margin analysis, narration, and narrative and linguistic formulation. This research aims to apply the concepts of the post-colonial approach and its tools by analyzing the novel, *What is Left of you*, by the novelist, Ghassan Kanafani. The research concluded that the novel, *What is Left of you*, constitutes an actual model of post-colonial literature through the emergence of the image of the colonizer, influencing every detail of the colonized.

Keywords: Post-colonial approach, Post-colonial curriculum, What is left for you, Modern Arab literary criticism, Post-colonial experience.

المقدمة:

تُعدُّ التجربة ما بعد الاستعمارية من أشد التجارب الإنسانية قسوةً وتأثيرًا؛ بسبب امتداداتها التي تطال كل جوانب الحياة الإنسانية لتعيد تشكيلها وفق معطيات استعمارية جديدة من خلال التأثيرات ما بعد الاستعمارية التي تصل إلى النصوص الأدبية والنقدية بوصفهما جزءًا من التجربة الثقافية والفكرية والاجتماعية لدى المستعمِر والمستعمَر، وتتنوع أساليب الاستعمار وأهمها الاستعمار الثقافي الذي يتخذ من الأدب والنقد مدخلًا له، إذ توازي خطورة الاستعمار العسكري وربما تزيد، وأمّا جملة (ما بعد) التي ترتبط بمنهج ما بعد الاستعمار فتعني استمرار التجربة الاستعمارية، وتشير إلى التوجه التاريخي الما بعدي الذي لا يرتبط بزمنية محددة بل هو ضمن سياق (ما بعد التجربة الاستعمارية) إضافة إلى علاقته المباشرة بالتوجهات ما بعد الحداثية.

ويتأثر أدب ما بعد الاستعمار ونقده بمرجعيات علاقات القوة والسلطة والهيمنة التي تتمظهر في النصوص الأدبية، ويظهر أنَّ الأدب والنقد لا ينعزلان عن علاقات السلطة والقوة ويتخذ الأديب والناقد موقفًا قيميًا من المستعمِر والمستعمَر لتفسير التجربة ما بعد الاستعمارية من خلال أدوات منهجية نقدية، والهدف من منهج ما بعد الاستعمار تسليط الضوء على التجربة ما بعد الاستعمارية وتبعاتها بوصفها تجربة ذات خصوصية تمتاز بتشابك علاقات القوة في ظل نصوص أدبية ونقدية تعاين التجربة ما بعد الاستعمارية، وتستغل التجربة ما بعد الاستعمارية لدى المستعمِر بالترويج للاستعمار بوصفه الحل الجذري لأزمات البلدان المستعمرة التي ستتكبد معاناة لن تنتهي إثر التجربة الاستعمارية، ويظهر أنَّ النصوص ما بعد الاستعمارية لدى المستعمِر تُركزُ على تسوغ الهيمنة والقوة والسلطة وتتبنى تقديم الصورة الحضارية للاستعمار في قيادة البلدان المستعمَرة نحو التطور والحداثة، وأمّا النصوص عند المُستعمَر فتقاوم الاستعمار وتظهر مثالبه وإشكالياته، ووجود المُستَعمِر مهدد بأدوات الاستعمار الثقافية

والعسكرية التي تبسط نفوذها من خلال السلطة والتبعية والتوترات والويلات التي تجلبها التجربة الاستعمارية.

وينقسم هذا البحث إلى ثلاثة مباحث أولها مفاهيم منهج ما بعد الاستعمار في الأدب والنقد وثانيها أدوات منهج ما بعد الاستعمار، وثالثها تحليل رواية ما تبقى لكم وفق منهج ما بعد الاستعمار.

المبحث الأول: منهج ما بعد الاستعمار في الأدب والنقد

يُعرفُ منهجُ ما بعد الاستعمار وفق قاموس أكسفورد بأنه: "حقل متنوع من الأعمال الإبداعية أو النقدية عَبَرَ عدد من التخصصات ولاسيما الأنثروبولوجيا، التاريخ، والدراسات الأدبية مع عامل مشترك هو الاهتمام بانعكاسات الاستعمار في ثقافتي المستعمِر والمستعمَر"[١]. وهذا ما يفرق بينه وبين (أدب الاستعمار) الذي يدرس التجربة الاستعمارية لدى المُستعمِر لإظهار وجهة نظره الاستعمارية وتسوغيها أو تقديمها بشكل حضاري، ولا يأبه أدب الاستعمار بالمُستعمَر الذي يعيش تحت وطأة الاستعمارِ، وأمَّا منهج ما بعد الاستعمار فذو نهجين يهتم أولهما بدراسة المستعمِر وأدبه ونقده، والآخر يُدرسُ المُستعمَر وأدبه ونقده، وإنَّ مصطلح ما بعد الاستعمار يؤكد فرضية: "أنَّ الاستعمار التقليدي قد انتهى، وأنَّ مرحلة من الهيمنة تسمى أحيانًا المرحلة الإمبريالية أو الكولونيالية -كما عربها بعضهم- قد حلت وخلقت ظروفًا متنوعة تستدعي تحليلًا من نوع معين"[٢]. ويشتمل بمقصديه على دلالة (ما بعد) أيّ الآثار المترتبة على الاستعمار أو النتائج.

وكان مصطلح ما بعد الاستعمار قبل النصف الثاني من القرن العشرين" يستعمل كاسم أكثر من استعماله كصفة، وكان يدّل على واقع سياسي أو تاريخي وعلى جانب من جوانب الواقع، ولم يكن منهجًا لفهم الواقع، وتغير ذلك بمجرد أنَّ المصطلح لم يعد يُستعمل للدلالة على مجموعة ملموسة من الوقائع أو الظروف، وإنما صار يُستعمل للدلالة على وضع محدَّد وطريقة إستراتيجية في التفكير لم تظهر بعد التخلُّص من الاستعمار وإنما بدأت أثناء عصر الاستعمار ذاته"[٣]

ويستدعي (منهج ما بعد الاستعمار) بوصفه دراسة آثار الاستعمار التي تستدعي خصوصية التحليل والخروج من الاستعمار إلى ما بعده، وترتبط الدراسات ما بعد الاستعمارية بتيار: "ما بعد الحداثة كنتاج نفس اللحظة التاريخية أيّ خروج أوروبا من محور أو مركز العالم ابتداءً من النصف الثاني من القرن العشرين والانتقال من الإمبريالية التاريخية إلى الإمبريالية الفكرية أيّ الهيمنة على التوجهات التي يتخذها التنظير والبحث العلمي"[٤]. والتحولات في مركزية الاستعمار من مكان لآخر وتكثيف الدراسات الاستعمارية وتعلقها في مفاهيم الهيمنة والسلطة والقوة والعلاقة بين الشرق والغرب التي أدت إلى تطورها وبلورتها، ولاسيما ارتبط فكرة الاستعمار بالتوجه الغربي الذي يمارس الاستعمار، ويفرض هيمنته" وسيطرته على بقاع بعيدة عنه كأفريقيا وآسيا وأميركا اللاتينية، وهذه السيطرة من جانب المركزية الأوروبية ما كان لها أنْ تتم إلا على حساب تهميش كل ما يقع خارج محيط دائرة الحضارة الأوروبية"[٥]. وتعني الكولونيالية نسبة إلى الكولونيال أيّ الرتبة العسكرية المسمى عقيد وللكولونيالية معنى آخر باللغات اللاتينية هو: "إقامة المستوطنات على أرضٍ بعيدة"[٦]. وتترادف كولونيالية مع استعمارية.

وتظهر بداية كتابات منهج ما بعد الاستعمار عند (إدوارد سعيد):" الأب الروحي للدراسات ما بعد الاستعمارية وأحد أبرز أعلامها ولا سيما في كتابه الاستشراق الذي عمل على الإبداع والتحول الجذري من التقليد القديم للنقد ضد الاستعمار من خلال عمله على تكريس فكرة؛ أنَّ العنف الاستعماري لم يقتصر على شكل العنف وعملية السطو والمصادرة واستغلال الإنسان للإنسان وادعاءات المهمة الحضارية للاستعمار غير القابلة للنقاش وإنما تتعدى ذلك إلى العنف الإبستمولوجي ونوع من انحراف العقلانية"[٧]. وقد حققت كتابات إدوارد سعيد فتحًا لدراسات ما بعد الاستعمار؛ بسبب التركيز على البنية الثقافية العقلانية الخفية التي يتعمد الاستعمار طمسها من خلال تسوق التجربة الحضارية

النهضوية للاستعمار سعيًا للتطوير والتحديث والتنمية في البلدان المستعمَرة من خلال تعزيز المقدرات والموارد؛ ولا شك في أنَّ الاستعمار يجرُّ الدمار والويلات عسكريًا وثقافيًا وربما كانت التجربة الاستعمارية مؤثرة في كتابات (إدوارد سعيد) بوصفه مثقفًا ذا أصل عربي تأثر بالتجربة ما بعد الاستعمارية وانعكست هذه التجربة في كتاباته.

ويظهر مصطلح الخطاب (الاستعماري/ الكولونيالي) عند توظيف: "(إدوار سعيد) الذي رأى في فكرة (ميشيل فوكو) عن الخطاب وسيلة قيّمة لوصف تلك المنظومة التي نشأ بداخلها ذلك المجال من خلال الممارسات التي اصطُلح عليه اسم (كولونيالي)، وقد استهل مُؤلفهُ الاستشراق الذي درس الطرق التي عَمِلَ من خلالها الخطاب الكولونيالي بوصفه أداة لفرض السلطة، وأصبح يُعرفُ باسم نظرية الخطاب الكولونيال، تلك النظرية التي برزت في ثمانينيات القرن الماضي واتخذت الخطاب الكولونيالي مجالًا للدراسة"[٨].

وقد يلفت النظر أنَّ أسماء أبرز مؤسسي منهج ما بعد الاستعمار مثل (أدوار سعيد) و(هومي بابا) ليست أوربية بل إنهم من آسيا، وينتمون:" إلى ما يسمى بالعالم الثالث، وإذا كان في هذا ما يفسر اهتمام هؤلاء الباحثين بالموقف الغربي نحو بقية أنحاء العالم من حيث إنّه موقف يمسهم أو يمس ثقافاتهم الأصلية، وإنَّ وجود عدد كبير من الباحثين إلى جانبهم من الباحثين الغربيين إضافة إلى الأسس النظرية الغربية التي قام عليها حقل البحث نفسه يؤكد شمولية الاهتمام واتساع رقعة البحث"[٩].وربما يعاني الباحثون في عدد من البلدان من عواقب التجربة الاستعمارية أكثر من غيرهم بوصفهم من دول تعرضت للتجربة الاستعمارية وويلاتها؛ لذا تظهر أسماؤهم بوصفهم أعلامًا لمنهج ما بعد الاستعمار، وينطلق منهج ما بعد الاستعمار من بزوغ:" الشهادة الاستعمارية التي أدلت بها بلدان العالم الثالث ومن خطابات الأقليات من خلال التقسيمات الجغرافية السياسية لما هو كائن شرقًا وغربًا، شمالًا وجنوبًا، وقد صاغت هذه الرؤى

مراجعاتها النقدية حول قضايا التباين الثقافي والسلطة الاجتماعية والتمييز السياسي بغرض الكشف عن لحظات العداء والتضارب"[١٠]. التي تظهر في الكتابات الاستعمارية ضمن حقول السياسة والفكر والثقافة والأدب والنقد من خلال تشابك الرؤى الاستعمارية وتجاذبها.

ويمكن تقسيم مراحل تطور منهج أدب الاستعمار إلى ثلاث مراحل وفق المقاربات المنهجية والتداخلات العلمية التي تصف هذه المراحل الثلاثة بأنها المتميزة والمتداخلة التي: "تتساوق مع مراحل يقظة الوعي الوطني و المحلي، والمشروع الذي يؤكد أنَّ الاختلاف عن المركز الإمبريالي، ومن هنا فقد كانت المرحلة الأولى هي مرحلة الكتابة أيام الاستعمار وبلغة القوة الاستعمارية حيث كان من المحتوم أنْ يكون رجالات هذه المرحلة من أفراد النخبة المتعلمة المتماهية مع المستعمِر ونصوصه، وهذه المرحلة الإنتاجية تقوم على أساس الترويج والتطبيل للاستعمار وثقافته، وأما المرحلة الثانية فهي مرحلة الأدب المنتج بترخيص استعماري بأيدي محليين بلغة المستعمِر الأمر الذي يشير إلى أنهم ينتمون إلى طبقة خاصة تتمتع باللغة والثقافة الغربية، ومواضيع هذه المدة الزمنية تقوم على أساس التوعية والتنبيه والنقد ومحاولات الحفاظ على التراق والثقافة المحلية، وتمثل المرحلة الثالثة مرحلة تطور الأدب المستقلة التي وضعت حدًا لهذه القوة القامعة وكيفية اللغة والكتابة لاستخدامات جديدة ومميزة، وهي كتابة تحمل ملامح أدب ما بعد الكولونيالية الذي يعبر عن هوية وثقافة محلية ذات انتماء عرقي أو قومي أو ديني"[١١]. وهذا التطور في أدب ما بعد الاستعمار اقتضته التحولات في التجربة الاستعمارية التي تظهر في نصوص المُستَعمَرِ والمُستَعمرِ من خلال الألفاظ والمعاني والمصطلحات التي تُدخِلُها التجربة الاستعمارية من خلال التفاعلات مع السطوة والهيمنة، وتحلل التجربة ما بعد الاستعمارية على خطاب المستعمِر والمستعمَر المبني على التوتر.

ويركز منهج ما بعد الاستعمار على:"الإزاحات الثقافية وتأثيراها في الهويات العامة والشخصية التي توالى السيادة والحكم الكولونيالي على نحو حتمي، وتفعل هذا من منظور قائم على اللامركزية الأوربية، وتطرح النظرية والنقد ما بعد الكولونيالية بالأساس تساؤلات حول الإمبريالية"[١٢]. والتوسعية العدوانية للقوى الاستعمارية، ولا سيما نسق القيم الذي ناصر الإمبريالية -الهيمنة - التي ما برحت تهيمن على العالم الغربي"[١٣]. وهذا يعني التعالق بين الاستعمارية والجوانب الثقافية والسياسية والأدبية ويتوقع من أدب الاستعمار عند المُستَعمِر أنْ تهاجم الزيف والظلم من خلال الدفاع عن الهوية الوطنية ومحاربة الهوية المهجنة التي يتبناها الاستعمار من خلال مقاومة التوسع والاستيطان، وتظهر مرجعيات أدب ما بعد الكولونيالية في:"الأطاريح الفلسفية التي غذتها الأيديولوجيات العرقية والدينية والثقافية والسياسية والاقتصادية على مرّ التاريخ التي نراه مبثوثة في ثنايا كتب فلاسفة التاريخ المبثوثة في ثنايا كتب فلاسفة التاريخ ولاسيما عند هيجل (العقل في التاريخ)، فرانسيس فوكوياما (نهاية التاريخ)، وتريفور روبر (صعود أوروبا) شكلت إلى حدٍ كبير ما يمكن تسميته المرجعية"[١٤]. وتقدم هذه المرجعيات تفسيرًا فلسفيًا وفكريًا للتجربة الاستعمارية التي تظهر "استغلال الغرب سلطة الخطاب لفرض سيطرته الثقافية والحضارية على الآخر اللاأوربي؛ ولكنه خالفه في طبيعة العلاقة بين المستعمَر والمستعمَر"[١٥] التي تشكل جدلية الأدب ما بعد الاستعماري ونقده.

المبحث الثاني: التحليل وفق أدوات منهج ما بعد الاستعمار

إنَّ الأدب المنتج في مرحلة ما بعد الاستعمار يمتاز بخصائص تختلف عن سائر أنواع الأدب فالقوة والسلطة والهيمنة والمركزية تطغى على الأدب الصادر عن المُستَعمِرِ والمُستَعمَرِ من خلال وقوع هذا الأدب تحت وطأة تحولات التجربة الاستعمارية، وصراع المُستَعمِرِ والمُستَعمَرِ اللذين يتمظهران في النصوص الأدبية، وتظهر تحليلات منهج ما بعد الكولونيالية في الأدب ونقده من خلال تبيان "طبيعة

علاقات القوة المتوارثة وأثرها، وتأثيراتها المستمرة في الثقافة العالمية والسياسة الحديثة"[١٦]. ويركز منهج ما بعد الاستعمار على العلاقة بين الأدب وظواهر الاستعمار والتحولات التي يعاينها الأدب إثر التجربة ما بعد الاستعمار.

وإنَّ النص الأدبي يختار المنهج الأنسب فلا بد من التطابق بين النص والمنهج المراد تحليل النصوص الأدبية وفقه، وأدوات منهج ما بعد الاستعمار تبدأ ببيان علاقة النص الأدبي المختار بالاستعمار سواء أكان اختيار نص أدبي ذي موضوع استعماري للمستعمِر أو المستعمَر، وذلك من خلال إظهار المسوغات النصي التي تدفع المحلل وفق منهج ما بعد الاستعمار إلى اختيار المصطلحات المنهجية المناسبة من خلال تبيان العلاقة بين النص المختار والأسباب ما بعد الكولونيالية التي أدت إلى أنْ يكون منهج ما بعد الاستعمار الأنسب لهذا النص.

ويمكن للمحلل اختيار أساليب السيطرة الاستعمارية في الثقافة والتعليم والدين واللغة والجوانب الوطنية المتعلقة بالهوية أو المصطلحات أو المركزية الغربية وعلاقات الأنا بالآخر والهيمنة، واللغة عند المستعمِر والمستعمَر، والعرق وفق وجود هذه القضايا في النص الأدبي التي يتم بحثها وتحليلها؛ لذا يجب أنْ يكون النص الأدبي ذا علاقة مباشرة بالاستعمار وقضاياه؛ لكي يُحللُ بأدوات منهج ما بعد الاستعمار الذي يوصف باهتمامه:" بالداخل والخارج، فهو يقوم باستخلاص العلاقات الداخلية للنص، والأساليب والآليات والحيل الفنية والتقنيات والدلالات الخفية، ثم يسعى إلى (ربط النصوص في سبيل تحليلها وفهمها) بدنياها وبتاريخها، وبالتجربة الاستعمارية التي شكلت سياقها بصورة أو بأخرى"[١٧].

ويقصد بالجانب الداخلي في منهج ما بعد الاستعمار العلاقات والآليات والتقنيات والدلالة والمعاني الموجودة في النص الأدبي ذات العلاقات المباشرة بقضايا الاستعمار، ومن أهم الجوانب الداخلية: "الوظائف والمفاهيم الجديدة التي تركز على قوة هذا الخطاب ومقدرته، وأدواره الوظيفية، ونموذجه خطاب

علم الإنسان القائم على وصف ثقافات الشعوب والتعريف بهويتها وتشكلها"[١٨]. ويظهر التأثر بالتجربة ما بعد الاستعمارية من خلال الأساليب المعبرة عن الاستعمار والسلطة والهيمنة وفق الأساليب الأدبية والجمالية، وتتنوع الأساليب بين الإضمار والمباشرة في التعبير عن التجربة ما بعد الاستعمارية وطريقة تشكيلها في النصوص الأدبية.

ويظهر مفهوم النسق المضمر داخل النص الأدبي من خلال: "استبصار مغاير لحقيقة التناسخ بين الجمالي والمرجعي داخل الخطاب الأدبي، وخلافًا للعديد من الممارسات النقدية الغربية التي تأسرُها القيم الفنية الأستيطيقية التي تتوشح بها بعض الأعمال الأدبية وتعتبرها سرّ عظمتها وخلودها دون مُساءلة ما يثوي خلفها من معانٍ هي غاية في القبح والتعصب العرقي ومفارقة ما هو نبيل وإنساني"[١٩].

والجانب الخارجي في منهج ما بعد الاستعمار يتعلق بالأبعاد السياسية والاقتصادية والتاريخية ذات الصلة بالاستعمار وتوجد خارج النص وكل ما يتعلق بالتجربة الاستعمارية من خارج النص يمكن أنْ يفيد منه النص الأدبي في تحليل وفهمه، ووجود الاستعمار خارج النص الأدبي بوصفه ظاهرة مؤثرة في النصوص الأدبي يقدم أفكارًا تُساعدُ في فهم النص ودراسته استعماريًا لكشف الظاهرة الاستعمارية في النصوص الأدبية، ويبحث في جانب خارجي أولي هو التاريخي لتحديد الاستعمار وهويته وطبيعته، ثم ينتقل إلى جانب سياسي للبحث في أهم القضايا المرتبط بالاستعمار.

ويظهر"عند البدء بتحليل نصوص بمنهج ما بعد الاستعمار يظهر أنَّ النصوص تحمل قضاياها وأسئلتها وجدلها وهيمنتها من خلال البيان عن آليات التسلط والهيمنة والإقصاء والاستلاب والتهميش والازدراء والتميز اللوني والعرقي"[٢٠]. ولا يمكن أنْ تنفصل هذه الجوانب عن تقديم معنى للنص الأدبي من خلال علاقته مع العالم الخارجي التي تؤثر في تحكمه علاقات ومفاهيم الهيمنة والسلطوية التي تشيع في:" الخطاب الاستعماري وما بعد الاستعماري والبطركية والنقد النسوي

ليشير في دلالته إلى الأولية إلى علاقات الهيمنة أو التسلط بين الدول أو بين الطبقات الاجتماعية"[٢١].

ويبحث منهج ما بعد الاستعمار في الجوانب الخارجية لاستخلاص:" تصورات النصوص السياسية والثقافية والاجتماعية ولا يُعنى بالتمييز بين الجيد والرديء على الصعيد الفني أو بإطلاق الأحكام النقدية الجمالية، وإنما يهتم بالفهم للأعمال الأدبية وعلاقاتها وأبعادها ودلالاتها الخفية ومراميها الإستراتيجية وما يمكن في ثناياها وأعماقها، ولهذا يستخدم أدوات الرصد والوصف والتحليل والتفكيك والتفسير والتأويل"[٢٢].ويمكن تحليل النص من خلال تبيان العلاقة بين النص والسياقات التاريخية ما بعد الاستعمارية التي أدت إلى إنتاجه وظهوره من خلال تحديد السياق التاريخي و اللحظة ما بعد الاستعمارية المهيمنة فيه، ولا بد من تحديد المضامين ما بعد الاستعمارية المركزية المهيمنة في النص الأدبي وتوضيحها وتفصيلها.

وينبغي تظافر الجانبين الداخلي والخارجي في تقديم صورة النص وإعادة فهمه وتشكيله ويمكن مزج الجانبين الداخلي والخارجي من خلال بحث منهج ما بعد الاستعمار في:" لغة مقاومة التمثيل الثقافي المتفاوتة و المتكافئة المنخرطة في نزاع على السلطة السياسية والاجتماعية ضمن النظام العالمي الحديث، والمنظورات ما بعد الكولونيالية تنبثق من الشهادة الكولونيالية التي تقدمها بلدان العالم الثالث وخطابات (الأقليات) ضمن التقسيمات الجغرافية والسياسية إلى شرق وغرب، شمال وجنوب، وهي منظورات تتدخَّل في تلك الخطابات الإيديولوجية التي طلعت بها الحداثة"[٢٣].

ويظهر أنَّ مجتمعات ما بعد الكولونيالية:" وجدت فيها بدائل طُرحت فكرة العودة للغات الأصلية لأهل البلاد التي يمكن أنْ تعيد هيكلة التوجهات نحو الثقافات المحلية والأصلية لأهل البلاد، كما يمكن أنْ تشكل جسرًا أكثر وفاءً بالغرض لصالح السواد الأعظم من السكان ممّن استمرت حياتهم في الاهتداء إلى

حدٍ كبير بلغتهم الأم"[٢٤]. وتكون هذه اللغة بين مدٍ وجزر في التجربة الاستعمارية، ومركزية اللغة تتجه نحو القوة والهيمنة والسيطرة، وأما الهامش فيتجلى في الضعف والتبعية والانقياد، ويظهر أنَّ الهوية والانتماء من القضايا التي تطرقت إليها أدبيات ما بعد الاستعمار:" ولاسيما وأنَّ المستعمِر يحاول إيهام الشعب الذي تحرّر بأنه عاجزٌ عن تسيير ثروته؛ لأنه لم يبلغ بعد مرحلة النضج أو الرّشد الحضاري المطلوب، ولا هو قادرٌ على إنتاج ثقافةٍ لها سرديتها الخاصة المتنوعة"[٢٥].

ولا يتعامل أدب ما بعد الاستعمار:" مع الهوية بوصفها جوهرًا ثابتًا، أو ماهية مكتملة سابقة على وجود الإنسان بل حقيقة متبدلة ومصنوعة بأدوات من الواقع والتاريخ أيّ على أيدي البشر وبإرادته، وإنَّ مفارقة الهوية التي مصدرها الانتماء المتعدد إلى الأمكنة والأعراق والثقافات والمترشحة عن تجربة أوجه متنوعة تتسلل إلى نسيج العمل الأدبي المعروف بأدب ما بعد الكولونيالية فتكون إزاء بعثرة بدلًا من تماسك كاذب، وانفتاح ممكنات الحياة بدلًا من العزلة، وهذا ما ينعكس على الشكل والأسلوب فتشهد تصويرًا باردًا حادًا حياديًا بلا مديح أو رثاء أو أحكام فضفاضة، ولا بد أنْ يجتمع للقارئ وعي بالمعنى الأدبي يتيح له فرصة التعامل مع نصوص ما بعد الاستعمار بما تحمله من تجليات جمالية مكشوفة ووعي ثقافي يتيح له فرصة التعامل مع المعنى داخل الثقافة وهو معنى مضمر يتطلب الكشف عنه"[٢٦].

ويظهر من أدوات منهج ما بعد الاستعمار البحث في البعدين:" المادي والنفسي، وهذا يشمل قيمة التمثيل والمقاومة والآثار المترتبة على الفعل الاستعماري الذي يخلق منظومة من الهيمنة، ويمكن أنْ توّرث ويُعاد استغلالها من النخب الوطنية بعد جلاء الاستعمار؛ ولكنّ الأهم أنها تترك أنموذجًا من الفعل يمكن أنْ نطلق عليه - تجاوزًا- فلسفة الهيمنة التي يمكن أنْ تتخلل الممارسات الثقافية"[٢٧].

والاستعمار يجبر الشعوب المستعمَرة: "أنْ تبقى ضمن نطاق العبودية والعمل لفائدة السّيد الأوروبي انطلاقًا من أنها أقل مرتبة نظرًا لعرقها ولونها وبهذا يتداخل

العرقي والطبقي معًا وليشكلا أحد أهم أدوات التحليل العرقي والطبقي معًا ليشكلا أحد أهم أدوات التحليل للآداب التي تنطلق من مراكز الدول الاستعمارية الكبرى، ومن أجل أنْ تكفل الدول الأوربية وجدها ورفاهيته التي ينبغي أنْ يستهلك المستعمرات"[٢٨]. ولا بدّ من البحث في الشخصيات الاستعمارية التي تمثل الاستعلاء والسلطة والقوة وتحليلها وربطها بسياقات الصراع بين المستعمَر والمستعمِر من خلال بيان التسلط، ووصف النصوص من خلال المساواة، ولا بد من البحث في الشخصيات الاستعمارية التي تمثل الاستعلاء والسلطة والقوة وتحليلها وربطها بسياقات الصراع بين المستعمَر والمستعمِر من خلال بيان التسلط، ووصف النصوص من خلال المساواة.

ومن أهم المصطلحات التحليلية في منهج ما بعد الاستعمار مصطلح الهجنة الذي يوصف بأنه من أكثر: "المصطلحات استعمالًا وإثارة للخلاف في نظرية ما بعد الكولونيالية، ويشير عادة إلى خلق أشكال تثقفية جديدة داخل نطاق الاحتكاك الذي يخلقه الاستعمار"[٢٩]. من خلال "الانصهار واللقاء بين ثقافتي المستعمِر والمستعمَر وخلق ما يسمى بالفضاء الثالث وفق (هومي بابا) وهي صفة ضرورية لحالة الاستعمار"[٣٠]. ولا بد من البحث في الشخصيات الاستعمارية التي تمثل الاستعلاء والسلطة والقوة وتحليلها وربطها بسياقات الصراع بين المستعمَر والمستعمِر من خلال بيان التسلط الاستعماري.

ويمكن البحث في العلاقة بين النص الأدبي والسياقات التاريخية والاجتماعية وصولًا إلى فهم السياق التاريخ مثل: بدايات الاستعمار والسياق التاريخ الذي أدى إلى الاستعمار من خلال تحديد الدقيق للأبعاد الزمنية للاستعمار، ويظهر أنَّ منهج ما بعد الاستعمار يهتم بالتحليل ولا يطلق الأحكام النقدية من الجودة والرداءة في النصوص الأدبية.

ويمكن إضافة بعض المصطلحات المنهجية في منهج ما بعد الاستعمارية لما سبق من أدوات تحليلية في منهج ما بعد الاستعمارية:

أولًا: التذويت الذي يهدف إلى البحث في: "العلاقة بين المعرفة والسلطة وكشف مدى ضلوع بعض الحقول المعرفية -كالأنثروبولوجيا والاستشراق وغيرهما- في التأسيس لفكرة المركز القوي المتمدن، وتسويغ مقالب السيطرة والهيمنة والتحكم في آخر، ولطالما وصف بالهامش والمتخلف والدوني كما يهدف إلى تبيان مخاطر بعض الأنساق الثقافية العابرة من خلال خطاب ما بعد الكولونيالية، وذلك من خلال تفكيكها والوقوف على أبنيتها وعناصرها وآليات اشتغالها ثم دحض كثير من المسلمات الثقافية التي يتمثلها"[٣١].ويظهر أنّ أساس التذويت البحث في العلاقة المعرفية والسلطوية ودراسة الثقافة التي يقدمها النص الأدبي، ويمكن توضيح التذويت من خلال البحث الأصل والفرع والهامش والمركز، ويتيح النص الأدبي من خلال موضوعاته آفاقًا جديدة من البحث ما بعد الاستعماري.

ثانيًا: (الرمز) يبحث التحليل ما بعد الاستعماري في الرمز أو الرمزية في النصوص الأدبية؛ لأن بعض النصوص الأدبية تستخدم الرمز بوصفه دالًا وكاشفًا عن المضامين الاستعمارية التي لا يستطيع الرمز البوح بها خوفًا من المستعمِر.

ثالثًا: تحليل المركز والهامش ويقصد بالمركز الدول المستعمِرة التي تمتلك القوة والسيطرة، وكانت تتمظهر في أوروبا بوصفها المركزية الغربية سابقًا، وأما الهامش فهو المُستعمَر الذي يتبع المركز ويكون ذا قيمة أقل من المركز ويخضع للاستعمار، ويتصدى منهج ما بعد الاستعمار إلى:" تفكيك أبنية فكرية ثقافية تخص المركزية الغربية والعمل جاهدة لإعادة بنائها وصياغتها من جديد؛ بغية إعادة موضعة التمركز وبناء الثقافة في ظل وجود اختلالات قائمة على مستوى علاقات الشرق والغرب وبين المركز والهامش"[٣٢].

رابعًا: البحث في طريقة السرد والسرد المضاد عند المستعمِر والمُستعمَر، والصياغات السردية الأسلوبية التي تدّل على القوة والسلطة والسيطرة

والهيمنة التي تمس العلاقات ما بعد الاستعمارية، ويمكن تحليل الأيديولوجيات الفكرية والمنطلقات الاستعمارية المؤثرة في النصوص الأدبية.

خامسًا: القضايا العسكرية والسياسية التي تظهر في النصوص الأدبية من المؤثرات التي تولى أهمية بالغة في التحليل منهج ما بعد الاستعمار؛ بسبب أثرها في الواقع وتحولاته الجذرية المؤدية إلى الاستعمار، ومثال ذلك ظهور الشخصيات العسكرية التي تظهر في تسيير الأحداث وبلورتها في الروايات الأدبية، وأمَّا المواقف التي تتبنها النصوص الأدبية من تسوغ التجربة الاستعمارية بوصفها تجربة تزيد الحضارة والعلم والمعرفة وهدفها التطوير والتحديث والتجديد لبيان الجانب الإيجابي من التجربة الاستعمارية المنقذة للمستعمَر، ويمكن أنْ يحمل هذا الأمر تزيفًا للحقائق من قِبلِ المستعمِر وأنصاره، ويمكن أنْ يقدم النص الأدبي ويلات التجربة الاستعمارية وظلمها وقسوتها وتشريدها ونزوحها وقتلها وأبعادها السلبية المظلمة في الحياة والمجتمع، ويظهر أنَّ للتجربة الاستعمارية خصوصية وحيثيات تجعل من أدب ما بعد الاستعمار ونقده يبدآن بالمختلف؛ بسبب وجود صرعات الاستعمار الثقافية والعسكرية يهيمان على المشهد الأدبي والنقدي، ويظهر دورٌ جلي للمستعمَرين والمضطهدين في تأسيس منهج ما بعد الاستعمار وتطويره من خلال الكتابات الأدبية والنقدية التي تهتم بعلاقات القوة والهيمنة الفكرية والاستعمارية التي تدوم صراعاتها ما بعد الاستعمارية وتحقق الانتصارات.

سادسًا: اللغة في منهج ما بعد الاستعمار تتحدد وفق ثلاثة أنماط: "أولًا السعي لامتلاك لغة المستعمِر الأجنبي، والرد عليه من خلالها، ثانيًا: رفضها وتجاهلها، ثالثًا: تشويهها، وهذا يختلف تبعًا للتجربة الاستعمارية والجغرافية، كما المنطقة، واللغة التي تُدرسُ من خلال علاقتها بالمكان، ومقدار الإزاحة التي يمكن أن يمارسها من خلال استعمال اللغة"[٣٣]. وتكون اللغة في منهج ما بعد الاستعمار أداة للمقاومة ومركز للكشف عن الهيمنة والاستعمار، وهذه

أساليب يمكن الإفادة منها في تحليل النصوص الأدبية بمنهج ما بعد الاستعمار بما يناسب النصوص من أدوات وأساليب دون لَيّ عنق النص أو إخراجه عن سياقات الدقيقة.

الفصل الثالث: تحليل رواية (ما تبقى لكم) وفق منهج ما بعد الاستعمار:

إنَّ السبب الأساسي لاختيار رواية (ما تبقى لكم) للكاتب غسان كنفاني[٣٤] التي نُشرتْ طبعتها الأولى عام ١٩٦٦م هو انتماؤها إلى أدب ما بعد الاستعمار، وتمثل الرواية الجنس الأدبي الأبرز الذي يعبر عن القضايا الاستعمارية لاستيعابيه كمًا من الأحداث المتصل بالاستعمار، والرواية لا تنقسم إلى أبواب أو فصول أو عناوين إنما تأتي نصًا روائيًا دون فواصل أو أقسام، وينطبق هذه على وصف نسيج أدب ما بعد الاستعمار بأنه: "نسيج سميك كثيف الخيوط "[٣٥].

وأمّا السياق الخارجي ما بعد الاستعماري الذي تنتمي له هذه الرواية فهو تجربة النزوح الفلسطيني في عام ١٩٤٨ فالرواية ولدت في مدينة يافا ثم انتقلت الأحداث بعد استعمار مدينة يافا إلى مدينة غزة، وتظهر رواية (ما تبقى لكم) استمرار التجربة الاستعمارية ووليداتها، وترتبط مشاهد الاستعمار في الرواية بالتوحش والدماء والقتل واللاعقلانية، وتشكل رواية (ما تبقى لكم) منعطفًا حادًا يرافق أحداثها وشخصياتها التي تؤثر فيها التجربة الاستعمارية تأثيرًا جذريًا غير محدود؛ فالهموم الاجتماعية والاقتصادية والسياسية التي تتجلى في شخصيات الرواية الأربعة الرئيسية (حامد، مريم، زكريا، أم حامد) هي هموم النابع من التجربة ما بعد الاستعمارية القاسية المؤذية.

وإنَّ شخصيات الرواية الرئيسية (حامد، مريم، زكريا، أم حامد) تخلو من عوامل البطولة فهي شخيصات تقع تحت عقابيل الاستعمار وأهواله وتبقى مهمشة؛ بسبب وطأة الأحداث ما بعد الاستعمارية التي تضعف الشخصيات وتجعلها منفعلة بالأحداث وليست فاعلة.

وتسير أحداث الرواية في خطوط متقطعة تتناسب مع طبيعة التجربة ما بعد الاستعمارية التي تسردها الرواية ضمن التجربة ما بعد الاستعمارية، ويخضع الزمان والمكان لظاهرة التقطع الحادث بسبب التجربة ما بعد الاستعمارية التي قطعت الأحداث والشخصيات من سياقات الاستقرار والأمن إلى التشريد والخوف، ويجب العكوف على تحليل أحداث الرواية بمنهجية؛ خشية الخلط بين مقاطع الرواية المتقطعة وأحداثها.

وتبدأ الرواية بالإهداء "إلى خالد...العائد الأول الذي مازال يسير"[٣٦] ليدل على أنَّ العائد ما بعد الاستعماري لن يعود وسيبقى خالدًا ينزح من منفى إلى منفى، ولا تظهر في الرواية بعد الإهداء فصول أو أبواب أو عناوين بل تسرد الرواية أحداثها دون أيّ تقسيم، وتظهر بعض الأحداث بخط غامق، والسردية المستخدمة في أغلب أحداث الرواية سردية الذات التي تعري الشخصيات لتكشف نزق شخصيات الرواية من التجربة الاستعمار ورفصها التسلط وإصرارها على الصراع والبقاء وجمع الشتات، وتظهر شخصيات الرواية من خلال أربعة شخصيات إنسانية يظهر فيها أثر التجربة ما بعد الاستعمار جليًا وفق الآتي:

أولًا: (حامد/ الشخصية المحورية في الرواية):

شاب يعاني من آثار التجربة الاستعمارية لمكابدته تجربة النزوح عام ١٩٤٨ فاقد للقدرة على التعامل مع الأحداث والتغيرات؛ بسبب تسارعها وشدة تغيرها، وقد قَتَلَ المُستعمُر والده وهو لم يتجاوز من العمر عشر سنوات، ويتركز في ذهن حامد مشهد حضور والده إلى المنزل يحمله الرجال هو جثة هامدة ليلقوا عليه النظرة الأخيرة ويواره الثرى، ويصف حامد حاله الذي: "غابت غزة في ليلها العادي، وغابت مدرسته بادئ الأيام ثم غاب بيته، وانطوى الشاطئُ الفضي متراجعًا إلى قلب الظلام، وبقيت أضواء الشوارع معلقة هنيهة متعبة وواهنة، ثم انطفأت بدورها واحدًا وراء الآخر، فخطا إلى الأمام تاركًا لخطواته أنْ تُصدر فحيحًا مخنوقًا، مستشعرًا ذلك الإحساس الذي يملأه دائمًا حين كان يلقي بنفسه

في أحضان الموج القوي الضخم الذي يتدفق بصلابة لا تصدق؛ ولكنه مملوءٌ بالعجز المهيض الكامل"[٣٧]. وهذه صورة من الاستلاب الذي وقع على حامد بسبب التجربة ما بعد الاستعمارية، وهذا الاستلاب يفقد معه كل شيء جميل في حياته إلى أنْ يبقى خالي الوفاض دون شيء، فحضور الاستعمارية يعني استلاب كل شيء.

وقد نزح (حامد/ الشخصية المحورية) من مدينة يافا مكان سكنه وولادته إلى غزة، ولم تستطع أمه اللحاق به في الزورق على شاطئ يافا؛ لأن الزورق الذي يستخدمونه للهروب من يافا امتلأ لاحتلالها من قبل المستعمر، ولم تصل أمه إلى غزة، ولم يتبقَ له إلا أخته وخالته اللتان نزحتا معه إلى غزة، وهذا يدّل على أنَّ تجربة ما بعد الاستعمار شتت الأسرة الواحدة فحامد في غزة مع أخته وخالته، وأمه اتجهت صوب مكان لا يعرفونه، وقد قتل أبوه واستولى الاستعمار على المكان والزمان فلا يستطيع (حامد/ الشخصية المحورية) مواكبة الأحداث، ويصف مشهد مدينته بعد سطوة المستعمر عليها قائلًا:" ووراء الشاطئ الأسود كانت يافا تحترق تحت شهب مذنبة من الضجيج الملتهب المتساقط في مكان، ونحن نطوّف فوق موج داكن من الصراخ والدعاء"[٣٨]. ومن نتائج التجربة ما بعد الاستعمارية غياب دور التعليم والثقافة في شخصية حامد فقد ترك المدرسة في يافا ولم يعد إليها، وكان حُلُمُ حامد جَمع الأسرة من جديد، وقد تبين وجود أمه في الأردن حيث سافر من غزة إليها ليعود بها إلى أخته مريم وخالته في غزة مجددًا؛ ولكنه اتجه ليعود بأمه ولم تأت عنه أخبار، ولم يتبقَ منه أو له شيء، والتجربة ما بعد الاستعمارية هي أكبر المؤثرات في شخصية حامد.

ثانيًا: (مريم/ شقيقة حامد):

فتاة تتأثر بالتجربة ما بعد الاستعمارية أكثر من أخيها الشقيق (حامد / الشخصية المحورية) وتفقد أحلامها وطموحاتها بنزوحها عن مدينة يافا، وتدخل في تجربة قاسية من الألم والخوف والضياع، وقد عَرضَت عليها في يافا إحدى صديقاتها أنْ تتزوج قبل الاستعمار؛ ولكنها رفضت الزواج لكي تستكمل دراستها،

ولم تكن تعلم ما سيحدث لمدينة يافا من استعمار وتدمير وتهجير، وقد كان والد مريم قبل قتله على يدي المستعمر يرفض تزويجها إلا بعد نهاية القضية الفلسطينية فلن يستطيع الفرح والسرور بزواج ابنته إلا بعد انتهاء الاستعمار، وهذا لم يحدث؛ لأن والدها -أبا حامد- قُتلَ على يدِّ المستعمر ولم تتزوج في مدينة يافا؛ لأنها خرجت منها هاربة إلى مدينة غزة.

وتفصح مريم عن تجربتها ما بعد الاستعمارية من نزوحها من خلال البحر هروبًا من مدينة يافا إلى غزة، وكان عمرها عشرين سنة وعمر حامد أخيها (الشخصية المحورية) عشر سنين، ولا مرافق لهما في الزورق المتجه نحو غزة.

وإنَّ فقدان الوطن والأم أدى بمريم إلى الوقوع في شباك (زكريا/ عميل الاستعمار) دون مقاومة، وإذا اغتصبها (زكريا /عميل الاستعمار)؛ ولكنه تنتقم لنفسها، وأدى اغتصابها إلى جنين في أحشائها، وتعيش مريم بعد الاعتداء عليها من (زكريا/ عميل الاستعمار) حالة من الخوف والحزن والمصير المجهول للجنين الذي في أحشائها، ولا اسم الذي سيكون لهذا الجنين.

وتؤكد مريم أنَّ ضياع مدينة يافا بسبب التجربة ما بعد الاستعمارية هو ضياع لكل شيء، وتحول من الحياة الهنيئة إلى حياة التعاسة والشقاء، وأمَّا (زكريا/ عميل الاستعمار) فقد أفقد مريم عفافها وطموحها وشبابها؛ وأنسها أصلها وفصلها وأحلامها وتحول بها إلى حالة من الوحدة التي لا يكترث بها أحد، وقد تركت طموحها في استكمال تعليمها بعد احتلال مدينة يافا.

وتعلم مريم أنَّ (زكريا/ عميل الاستعمار جبان)؛ ولكنَّ مريم مكنته من نفسها، وقد ذهبت إلى معسكره لتطلب منه الزواج أنْ تكون زوجته الثانية، وقد هددته بالقتل بسكين وضعتها في خاصرته، وواجهته بخيانته لسالم (المناضل الذي تسبب بقتله) عندما أفشى سره للمستعمر، وقد كانت فرصتها الأخيرة بعد أنْ ذهب أخوها حامد -الشخصية المحورية في الرواية- إلى الأردن بحثًا عن أمه، وبقيت وحيدة في بيتها الذي يتكون من غرفتين في غزة، ويؤثر عليها فقدان الأرض.

وقد كانت مريم تشعر بالخوف الدائم على أخيها حامد وازداد الخوف عندما سافر حامد ليعود بأمه، وكانت تتمنى ألا يتركها وحدها ويعود إلى عزة، وتؤكد أنه لا يعرف كيف يواجه الحياة ويتدبر أمره، ويمتد شعورها الدائم بالخوف إلى الجنين الذي في بطنه من زكريا الذي لن يوفر له الحياة الآمنة المستقرة فزكريا عميل الاستعمار؛ لن يكون أبًا صالحًا مطلقًا، وكل ما يبقى من أحداث مأساوية هي تبعات الاستعمار.

ثالثًا: (زكريا/ عميل الاستعمار: كتلة من الخوف والحقد):

زكريا متزوج لديه خمسة من الأبناء يفقد مبادءه وقيمه ويخون وطنه ليكون عميلًا للاستعمار، وأما العلاقة بين حامد وزكريا فقد كانت عدائية؛ لأنَّ حامدًا كان يطلق على زكريا لقب النتن، وأمّا زكريا فكان يطلق على حامد لقب الصغير، ويصف حامد زكريا "كان ضئيلًا بشعًا كالقرد، اسمه زكريا، وكان بوسعه أنْ يعتصره بين قبضتيه الكبيرتين، وأنْ يخنقه بمجرد الإطباق حول خصره؛ ولكنه كان عاجزًا، وكانت أخته مريم تتسمع وراء الباب والجنين يضرب في أحشائها، وحين غادر آخر الضيوف أغلق صهره الباب، وعاد كأن البيت بيته: وخلع حذاءه وتمدد على المقعد، وبدأ مجرد لحظة مصادفة في مكان غير مناسب، ثم تنهد وشبك كفيه وراء رأسه، وأخذ ينظر بارتياح مقيت إلى أشياء الغرفة، وأخيرًا استقر بصره عليها فأخذ يتحدث فاتحًا فمه على وسعه"[٣٩].

ويظهر زكريا في الكلية العسكرية عندما يقف أمام العدو ويعترف راكعًا على قدمية بمكان سالم ويدّل جنود المُستعمِر عليه، وبهذا فهو خائن للوطن وللعسكرية، وقد قتل سالم على إثرها وهو جزءٌ من التجربة ما بعد الاستعمارية، وقد حولت التجربة ما بعد الاستعمارية زكريا من عسكري يخدم وطنه ويبني مستقبله إلى عميل للاستعمار.

وكانت بداية علاقة بمريم -شقيقة حامد- عند ملاحقتها والسير خلفها، ومريم لا تنطق ولا تستجيب له، واستمرت العلاقة بينهم أربعة أشهر إلى أن وصل إلى

اغتصابها في بيتها، وكان زكريا يستغل غياب (حامد) ويأتي إلى بيته ليلتقي بمريم شقيقته، وبعد أنْ اغتصبها لم يكن يريد الزواج بها، وقد أُجبِرَ على الزواج منها بعدما عَلِمَ بوجود جنين في أحشائها دون أنْ يدفع مهرًا فمهرها عشر جنيهات كله مؤجل، وأمّا المعجل فهو الجنين الذي في بطنها، وبعدها حاول زكريا أنْ يقنع مريم بإسقاط الجنين؛ ولكنها أبت إسقاطه.

وقد حاول إقناعها مرارًا وتكرارًا قائلًا لمريم بأنها ستتحول إلى زجاجة حليب بشرية، وستكون قطعة اللحم -أيّ الجنين- آلة للبكاء؛ لأنها خسرت نفسها ثم خسرت إمكانية زواجها بسبب اغتصابها من زكريا وبعدها ستخسر جنينها، وتتساءل ماذا تبقى لنا؟ ويبدو أنَّ تراكمات التجربة ما بعد الاستعمارية لم تبقِ لمريم شيئا؛ لأنَّ التجربة النسوية المرافقة لما بعد الاستعمار شديدة الوطأة.

ويهدد زكريا مريم بأنها إنْ لم تسقط الجنين فإنها طالق، وصورة زكريا منافية للأخلاق والقيم، وقد كان زكريا متزوجًا ولديه خمسة أبناء من زوجته الأولى، وقد تزوج زكريا بمريم وبعد خمسة أشهر من الزواج لم يفرح زكريا بولادة طفله السادس من مريم بل كانت ردة فعله سلبية يشتكي من ستة أفواه عليه أن يطعمهم، وزوجتين، ويُقتلُ (زكريا/ عميل الاستعمار) على يدي (مريم/شقيقة حامد) التي تنتقم فتقتل زكريا؛ بسبب التراكمات من اغتصابها واستغلالها وإذلالها.

رابعًا: (أم حامد/ المرجعية غير الموجودة):

هي أم الشقيقين (حامد ومريم) وتظهر في أحداث قتل زوجها –أبي حامد- بصورة الأم التي تخاف على أبنائها أكثر من خوفها على نفسها، وتفارق الشقيقين حامدًا ومريم عند شاطئ مدينة يافا، ولا تلتقي بهما أبدًا، وهي أم مرجعية مفترضة غائبة تظهر في الرواية بوصفها مرجعية، وتأتي الأم في الرواية بصيغة لو أنها كانت موجودة لما حدث ما حدث... والأم سند وحماية لو كانت موجودة لاختلفت مسيرة الأحداث، ولو كانت (أم حامد) في البيت ما دخل(زكريا/ عميل الاستعمار) إلى بيت

حامد في غيابه واغتصب مريم؛ فوجود الأم في البيت حماية وأمان للبيت، ودائمًا يحضر السؤال عن الأم في أحداث الرواية، ويظهر تحول وجود الأم الفعلي إلى التذكر؛ بسبب التجربة ما بعد الاستعمارية التي أدت إلى هجرة الأم إلى مكان غير المكان الذي يتواجد فيه الأبناء.

وقد أرسل حامد (الشخصية المحورية) وشقيقته مريم إلى الإذاعة رسالة للبحث عن مكان أمهما التي تركتهما بعد ذهبهما بزورق من شواطئ مدينة يافا بعدما فضلت أم حامد ذهاب ابنيها حامد ومريم في زورق على الشاطئ هروبًا من الاستعمار خوفًا عليهما من القتل، إذْ لا بد لها من الانتظار لزورق آخر؛ لأن الزورق الأول امتلأ، ولا مكان لأم حامد في الزورق.

وقد جاءت أخبار تؤكد وجودها في الأردن، وقد اختار حامد الذهاب من غزة إلى الأردن من أجل البحث عن أمه، وكأن حامد عندما تأتي سيرة أمه طفل كبير مسكين ينتظر لقاء أمه، وذهب فعلًا باحثًا عن أمه رغبة في جمع الأسرة ولكنه لم يعد.

خامسًا: (ساعة الحائط / المسروقة)

الساعة تنطق وتتحدث وتوصي وتحضر في أحداث من الرواية لتدق دقاتها وتشيع نفسها في كل صباح، وتظهر دقات الساعة بوصفها رمزًا للعجز أو للانتظار أو الخوف وفق توظيفها في أحداث الرواية فهي شاهدٌ دائمٌ على الأحداث، وتشبه دقاتها العكاز في البطيء والهدوء، وفي بعض الأحيان تدق أحيانًا الساعة ولا يشعر بها أحدٌ، وتوصف الساعة بأنها: "تدق، تدق داخل النعش الخشبي المعلق أمام السرير – لقد اشتراها هو وحملها من السوق في تموز ما، وحين وصل إلى الباب لم يستطع تناول المفتاح من جيبه، وكان يحملها – الساعة - بذراعيه وكانت كما قال لي، ثقيلة جدًا"[٤٠]. وهذا ظن مريم أنَّ زكريا اشتراها من السوق، وتقول مريم في حوار مع زكريا: "اعتقد أنها ليست مستقيمة، وأنَّ ساعة الحائط ذات الرقاص لا تشتغل إذا كانت مائلة، وصعد إلى الكرسي مرة أخرى، وأخذ يحركها وكأنه يصوبها

تصويبًا، وفي اللحظة الثانية بدأت تدق، وحين أعاد الكرسي إلى مكانه سألته السؤال الذي كان يتوقعه: بكم اشتريتها؟

–لم أشترها، سرقتها.

ومنذ ذلك اليوم وهي معلقة هناك، وتدق خطواتها الباردة كصوت عكاز مفرد بلا توقف... تدق... تدق... تدق... يا زكريا تدق، والآن ليس غيرك وغيرها"[٤١]. والوقت يتأثر بقسوة التجربة ما بعد الاستعمارية فالزمن قبل الاستعمار يمضي بسكينة ومحبة دون رعب أو قتل أو قلق ويختلف اختلافًا جذريًا عن الزمن بعد الاستعمار الذي يشيعه نفسه في كل حين.

وتسبب الساعة الأرق لمريم: "اسمعي يا مريم، إذا كانت تلك الساعة اللعينة تسبب لك الأرق فلديّ الحل. أتعرفين يا مريم، إذا أملناها قليلًا إلى الجانب توقف الرقاص، أنا أعرف هذا النوع اللعين من ساعات الحائط، ولا يتحرك رقاصها إلا إذا كانت معلقة بصورة مستقيمة، وكان عليك أنْ تقولي ذلك منذ أول الليل"[٤٢]. وساعة الحائط شاهدة على الأحداث التي تدور في بيت حامد، مثل: موت خالته في البيت، واغتصاب مريم وبدقتها توثق الأحداث وترصدها.

وفي الختام كانت نهاية الاحتقان الشديد في أحداث الرواية التي تتأزم وتمضي في طريق مسدود من كثرة الألم المحسوس التي تؤدي إلى التأزم الذي يحتاج إلى حل؛ لأنَّ الرواية تعصف بأحداثها السلبية المتراكمة التي تتولد عن التجربة ما بعد الاستعمارية، وكانت النهاية الصعبة قتل زكريا بسكين تغرزها في جسده لإنهاء حياته في بيتها، وقد حولت تجربة ما بعد الاستعمار وتراكمات الأحداث الشخصيات من العقلانية إلى اللامبالاة.

وتشكل رواية (ما تبقى لكم) حالة غريبة من السرد الروائي المتقطع شديد التأثير الذي يلجأ الباحث إلى وقفات صامتة مع أحداث الرواية ما بعد الاستعمارية الأشد تأثيرًا في مسارات الرواية ونماذجها ضمن إطار الشخصيات (حامد، مريم، وزكريا، أم حامد) ومنذ البداية في قتل والد حامد أثناء مقاومته

للمُستعمرِ إلى قتل زكريا، وتدّل على أثر التجربة ما الاستعمارية المهيمنة في أحداث الرواية والمشكلة لشخصيتها.

وتتسم لغة الرواية بجماليات متميزة في الوصف والسرد لتتجاوز الرسم الأدبي إلى الواقعية في الطرح والمعالجة في بعض أحداثها كأنها حُلُمٌ متقطع يصنعهُ ما بعد الاستعمار من خلال لغة تتقاطع فيها المواقف وتتداخل، وغرابة السرد الروائي تطغى على المواقف الروائية، وربما تمثل تجربة الكتابة في رواية (ما تبقى لكم) محاولة للانعتاق من الاستعمار من خلال تصويرها ووصفها لتحولاته القاسية الجذرية المؤلمة المدمرة للحياة الإنسانية، وقسوة التجربة الاستعمارية التي تعيد تشكيل شخصية الرواية، ويظهر أنَّ أحداث الموت والحزن والخوف والمعاناة تتولد من آثار التجربة الاستعمارية فتحول الحياة المستقرة الهادئة إلى حالة من المجهول، ويظهر أنَّ آثار الاستعمار موجودة ومؤثرة وفاعلة والصراع لم ينته بل ما زال مستمرًا من خلال ثقافة المقاومة التي تشعل جذوتها أحداث الرواية وتعيد تجديدها.

وتشكل رواية (ما تبقى لكم) نموذجًا لقسوة التجربة ما بعد الاستعمارية من حرب ونزوح قسري؛ بسبب استيلاء المستعمِر على الوطن وتهجير أهله، وتتبدل أحداث حياة شخصيات الرواية تبدلًا جذريًا إثر التجربة ما بعد الاستعمارية التي غيرت مسارات الشخصيات تغيرًا جذريًا، وربما يكون المظهر الرئيسي في الرواية التفكك والنهايات الفاجعة التي أصابت شخصيات الأسرة الواحدة (حامد، شقيقته مريم، أم حامد) بسبب قسوة التجربة ما بعد الاستعمارية وهمجيته وعدوانيتها.

وتبنى الرواية من خلال: "خطوط متقاطعة تلتحم أحيانًا إلى حدّ تبدو وكأنها مجموعة أحداث، ويشملها الزمان والمكان، إذْ لا يبدو أيّ فارق محدد بين الأمكنة المتباعدة، أو بين الأزمنة المتباين، وأحيانًا بين الأزمنة والأمكنة في وقت واحد"[٤٣]. ويرجع ذلك إلى قسوة التجربة ما بعد الاستعمارية التي تحتل المكان وتخرج أهله

وأصحابه منه، وتغيير الزمان وطريقة التعامل معه فيضحي الزمان دون حدود وأشبه بفواصل تعيد تشكيلها التجربة ما بعد الاستعمارية.

ويختلف الزمان والمكان ما بعد الاستعمار عمّا قبله فالتجربة الاستعمارية تقطع الأزمنة والأماكن والشخصيات في رواية (ما تبقى لكم)؛ لذا جاءت الأزمنة والأماكن متقطعة، ويظهر في لغة الرواية مصطلحات خلفها الاستعمار أهمها:(النزوح، الاحتلال، العائد، العودة، الهجرة، المقومة) وغيرها الكثير من الكلمات والجُمل التي تؤكد تأثير الاستعماري في لغة الرواية، وتختلف اللغة التي تعبر عن المستعمَر عن المستعمِر، ولغة الشخصيات تنتمي إلى لغة من المستعمرين.

وأما ما تبقى لهم فهو: "ما تبقى لها، ما تبقى لكم، ما تبقى لي، حساب البقايا. حساب الخسارة، حساب الموت، ما تبقى لي في العالم كله: ممر من الرمال السوداء، عبّارة بين خسارتين نفق مسدود من طرفيه، كله مؤجل، كله مؤجل"[٤٤]. بأنَّه لم يتبق شيءٌ لهم؛ بسبب التجربة ما بعد الاستعمارية، فقد ظهرت تبعات علاقات السلطة والهيمنة والاستيطان في رواية ما تبقى لكم من خلال التحولات العجيبة في أحداث الرواية التي أدت إلى تجليات من الضياع والفوضى والحزن وانعكاسات من المأساوية تولد السخط على التجربة الاستعمارية.

الخاتمة:

يقدم منهج ما بعد الاستعمار رؤية نقدية خاصة في تحليل النصوص الأدبية من خلال أدواته التي تكشف عن علاقات السلطة والقوة والاستعلاء ما بعد الاستعماري، وتتشكل آثار التجربة ما بعد الاستعمارية في النصوص الأدبية من خلال الذات والهيمنة والمركز والهامش والعلاقات السياسية والفكرية والعسكرية التي تعكس التجربة ما بعد الاستعمارية، ويشكل الأدب والنقد لدى المُستُعمِرِ سلاحًا استعماريًا فعالًا مؤثرًا لتحقيق الأطماع الاستعمارية، وأمَّا المُستَعمَرُ فيدافع عن حقوقه ويبين ويلات الاستعمار وهمجيته، وتختلف مضامين الأدب في مرحلة ما بعد الاستعمار عن المضامين الأدبية الاعتيادية، وقد توصل البحث إلى أنَّ أدب

ما بعد الاستعمار ونقده يمتازان بخصوصية ارتباطهما بالتجربة ما بعد الاستعمارية التي تجعلهما نموذجًا يتسم بالفرادة، ويتضح أنَّ رواية (ما تبقى لكم) لغسان كنفاني تشكل أنموذجًا للرواية الأدبية العربية ما بعد الاستعمارية التي تهدف إلى تشكيل وعي ما بعد الاستعمار وتبيان آثاره القاسية القسرية التي أحدثت تحولات جذرية في شخصيات الرواية وأحداثها لتجلي التجربة الاستعمارية الاستيطانية لتتمخض الرواية عن شخصيات مهزومة (حامد، مريم، زكريا، أم حامد)، تعاني من الخوف والقلق وفقدان الأمان والانتقال من العقلانية إلى العدوانية وصولًا إلى النهايات المؤلمة، وقد كشفت الرواية زيف التجربة ما بعد الاستعمارية وآثارها القاسية في تمزيق المجتمع وتفكيك الأسرة وقويض القيم الإيجابية المتوارثة، وقد كانت مضامين الرواية مخالفة لعنوانها (ما تبقى لكم) إذْ لم يتبق من شخصيات الرواية وأحداثها أيّ شيء يذكر فقد صادرت التجربة ما بعد الاستعمارية رونق الحياة ولذتها وجمالياته وجعلتها تحديات متوالية واستلبت كل شيء فغاب الوطن والمستقبل.

التوصيات:

١-إجراء المزيد من الدراسات لتطوير أدوات منهج ما بعد الاستعمار والإفادة من الترجمة

٢-ترجمة أنموذجات من أدب ما بعد الاستعمار عند الأمم الأخرى.

٣-تقديم تطبيقات شعرية لمنهج ما بعد الاستعمار.

الهوامش:

١عمار، بن ريمة (٢٠١٤) انعكاسات الدراسات ما بعد الاستعمارية على العلاقات الدولة مقاربة نظرية، رسالة ماجستير: جامعة الجزائر، إشراف: إسماعيل دبش، ٢٠١٤، ص٥٦.

٢ماكلويد جون، وآخرون(٢٠٢٠) نظرية ما بعد الاستعمار والرواية (دراسات ومقالات مختارة)، ط٣،مؤسسة بيان للترجمة والنشر: مصر، ص٣٤

٣ميجان الرويلي، سعد البازعي(٢٠٠٢) دليل الناقد الأدبي (إضاءة لأكثر من سبعين تياراً ومصطلحاً نقدياً معاصراً)، ط٣، المركز الثقافي العربي: لبنان، ص١٥٨.

٤عمار، بن ريمة (٢٠١٤) انعكاسات الدراسات ما بعد الاستعمارية على العلاقات الدولية مقاربة نظرية، رسالة ماجستير: جامعة الجزائر، إشراف: إسماعيل دبش، ص٥٦.

٥حسن، مجدي(٢٠١٨) نقد الكولونيالية من منظور إدوارد سعيد، مجلة الاستعراب، صيف، ص٢٥٣.

٦أشكرفت بيل، جريفيث جاريث، تيفين هيلسن(٢٠١٠) دراسات ما بعد كولونيالية المفاهيم الرئيسية، ط(١)، ترجمة: أحمد الروبي، أيمن حلمي، عاطف عثمان، تقديم: كرمة سامي، المركز القومي للترجمة: مصر، ص٢٠٥.

٧عمار، بن ريمة(٢٠١٤)، انعكاسات الدراسات ما بعد الاستعمارية على العلاقات الدولة مقاربة نظرية، رسالة ماجستير: جامعة الجزائر، إشراف: إسماعيل دبش، ص٥٠.

٨أشكرفت بيل، جريفيث جاريث، تيفين هيلسن(٢٠١٠) دراسات ما بعد كولونيالية المفاهيم الرئيسية، ط(١)،ترجمة: أحمد الروبي، أيمن حلمي، عاطف عثمان، تقديم: كرمة سامي، المركز القومي للترجمة: مصر، ص١٠٠.

٩الرويلي، ميجان، البازعي، سعد (٢٠٠٢) دليل الناقد الأدبي (إضاءة لأكثر من سبعين تياراً ومصطلحاً نقدياً معاصراً)، ط٣، المركز الثقافي العربي: لبنان، ٢٠٠٢، ص١٥٩.

١٠بيرتنز، النقد والنظرية ما بعد الكولونيالية(٢٠١٣)، ترجمة: عمرو زكريا، مراجعة: سيزا قاسم، مجلة فصول، العددان ٨٧-٨٨، ص٣٢١.

١١الحياني، محمود(٢٠١٩) ما بعد الكولونيالية في رواية موسم الهجرة إلى الشمال، المجلة الأردنية أريام للعلوم الإنسانية والاجتماعية، المجلة ١، العدد٩، ص٢٦.

١٢"الإمبريالية: (في معناها الأعم) تشير الإمبريالية إلى تكوين إمبراطورية وهي في حدِّ ذاتها قد كانت ملمحاً لكل فترات التاريخ حيث بسطت إحدى الأمم سيادتها على واحدة أو العديد من الأمم المجاورة، ويستخدم (إدوارد سعيد) الإمبريالية بهذا المعنى العام ليعني الممارسة والنظرية والمواقف التي يملكها مركز حواضري مسيطرة يحكم أرضاً بعيدة إنها عملية مميزة".نقلاً عن: أشكرفت بيل، جريفيث جاريث، تيفين هيلسن(٢٠١٠) دراسات ما بعد كولونيالية المفاهيم الرئيسية، ترجمة: أحمد الروبي، أيمن حلمي، عاطف عثمان، تقديم: كرمة سامي، ط (١)، المركز القومي للترجمة: مصر، ص٢٠٥.

١٣ بيرتنز(٢٠١٣) النقد والنظرية ما بعد الكولونيالية، ترجمة: عمرو زكريا، مراجعة: سيزا قاسم، مجلة فصول، العددان ٨٧-٨٨، ص٣٢١.

١٤زين العابدين، مغربي (٢٠١٩) وجع الكولونيالية واستعادة الكينونة المنسية رواية أشياء تتداعى لتشنوا أتشيبي، مجلة دراسات وأبحاث المجلة العربية في العلوم الإنسانية والاجتماعية، المجلد ١١، عدد١ مارس، ص٦.

١٥ عتيق، مديحة (٢٠١٥) ما بعد الكولونيالية مفهومها، أعلامها، أطروحتها، مجلة دراسات وأبحاث: جامعة الجفلة، ص٢٣٩

١٦ أشكرفت بيل، جريفيث جاريث، تيفين هيلسن(٢٠١٠) دراسات ما بعد كولونيالية المفاهيم الرئيسية،، ط(١)، ترجمة: أحمد الروبي، أيمن حلمي، عاطف عثمان، تقديم: كرمة سامي المركز القومي للترجمة: مصر، ص٤١

١٧ماضي، شكري(٢٠٢٠) مناهج النقد الأدبي (مقدمات، نصوص، تطبيقات)، ط(١)، المؤسسة العربية للدراسات والنشر: بيروت، ص٤٢١.

١٨أبو شهاب، رامي(٢٠١٣) الرسيس والمخاتلة خطاب ما بعد الكولونيالية في النقد العربي المعاصر النظرية والتطبيق (فكر ودراسات)، ط(١)، المؤسسة العربية للدراسات والنشر، ص٤٢١.

١٩سعيد، إدوارد(٢٠١٦) من تفكيك المركزية الغربية إلى فضاء الهجنة والاختلاف، ط (١)،ترجمة وإعداد: محمد الجرطي، منشورات المتوسط: إيطاليا ص٤.

٢٠الخضراوي، إدريس(٢٠١٢) الرواية وأسئلة ما بعد الاستعمار، رؤية للنشر والتوزيع: القاهرة، ص83.

٢١الرويلي، ميجان، البازعي، سعد، (٢٠٠٢) دليل الناقد الأدبي (إضاءة لأكثر من سبعين مصطلحاً نقدياً معاصراً)، ط(٣)،المركز الثقافي العربي: لبنان، ص٣٤٥.

٢٢ماضي، شكري(٢٠٢٠) مناهج النقد الأدبي (مقدمات، نصوص، تطبيقات)، ط(١)، المؤسسة العربية للدراسات والنشر: بيروت، ص٤٢٢.

٢٣بابا هومي، ك(٢٠٠٠) موقع الثقافة، ترجمة: ثائر ديب، الدار البيضاء: المركز الثقافي العربي، ص٢٩٦.

٢٤أشكرفت بيل، جريفيث جاريث، تيفين هيلسن(٢٠١٠) دراسات ما بعد كولونيالية المفاهيم الرئيسية، ط(١) ترجمة: أحمد الروبي، أيمن حلمي، عاطف عثمان، تقديم: كرمة سامي، المركز القومي للترجمة: مصر، ص١٣١.

٢٥علاوشيش، آمال (٢٠١٤) قراءة في ما بعد الكولونيالية، مجلة الباحث: الجزائر، العدد١٠، ٢٠١٤، ص٤

٢٦ ثابت، طارق (٢٠١٤) هوية الأدب بين الحضور والغياب في الخطاب النقدي العربي ما بعد الكولونيالي، مجلة الأثر: الجزائر، العدد ٢١، ديسمبر ٢٠١٤، ص١٠٨

٢٧أبو شهاب، رامي(٢٠١٩) ما بعد الكولونيالية: المنظور النقدي والمقاربة المنهجية، مجلة أبو ليوس، المجلد ٦، العدد (٢) / جوان، ص٧٢.

٢٨أبو شهاب، رامي(٢٠١٩) ما بعد الكولونيالية: المنظور النقدي والمقاربة المنهجية، مجلة أبو ليوس، المجلد ٦، العدد (٢) / جوان، ص٧٤.

٢٩أشكرفت بيل، جريفيث جاريث، تيفين هيلسن(٢٠١٠) دراسات ما بعد كولونيالية المفاهيم الرئيسية، ترجمة: أحمد الروبي، أيمن حلمي، عاطف عثمان، تقديم: كرمة سامي، ٢٠١٠، المركز القومي للترجمة: مصر، ص١٩٩.

٣٠علام، منى، أكساس، حورية، خليل، لامية، حسام، نصير، كرصان، حورية، بشريف، مونة (٢٠١٦) الاستشراق الجديد وما بعد الاستعمار: نحو أدب متعدد الثقافات، معهد الترجمة: الجزائر، ص٤٧.

٣١علام، منى، أكساس، حورية، خليل، لامية، حسام، نصير، كرصان، حورية، بشريف، مونة(٢٠١٦) الاستشراق الجديد وما بعد الاستعمار: نحو أدب متعدد الثقافات، معهد الترجمة: الجزائر، ص٤٧.

٣٢علام، منى، أكساس، حورية، خليل، لامية، حسام، نصير، كرصان، حورية، بشريف، مونة (٢٠١٦) الاستشراق الجديد وما بعد الاستعمار: نحو أدب متعدد الثقافات، معهد الترجمة: الجزائر، ٢٠١٦، ص٤٦.

٣٣أبو شهاب، رامي، (٢٠١٩) ما بعد الكولونيالية: المنظور النقدي والمقاربة المنهجية، مجلة أبو ليوس، المجلد ٦، العدد(٢)/جوان، ص٧١.

٣٤"يعدُّ غسان كنفاني أحد أشهر الكتّاب والصحافيين العرب في العصر الحديث، وقد كانت أعماله الأدبية من روايات وقصص قصيرة متجذرة في عمق الثقافة العربية والفلسطينية، ومصدر وحي لجيلٍ كاملٍ في حياته وبعد استشهاده بالكلمة والفعل، وولد في مدينة عكا في التاسع من نيسان ١٩٣٦، وعاش في يافا حتى أيار١٩٤٨ حين أجبر؛ بسبب الحرب التي أسفرت عن نشأة الاستعمار الإسرائيلي- على مغادرة وطنه واللجوء مع عائلته في بداية الأمر إلى لبنان ثم إلى سوريا، وعاش وعمل في دمشق ثم في الكويت، وبعد ذلك في بيروت سنة ١٩٦٠ وفي الثامن من تموز ١٩٧٢ استشهد في بيروت من ابنة أخته في انفجار سيارة مفخخة على أيدي عملاء، وأصدر غسان حتى تاريخ وفاته المبكر ثمانية عشر كتاباً وكتب مئات المقالات في الثقافية والسياسي". نقلاً عن: كنفاني، غسان(٢٠٠٣) العاشق، ط (١)، منشورات الرمال: قبرص، ص٤-٥.

٣٥سعيد، إدوارد (٢٠٠٦) الاستشراق، ط(١)، ترجمة: محمد عناني، رؤية للنشر والتوزيع، ص٢٢.
٣٦ كنفاني، غسان (٢٠٠٣) رواية ما تبقى لكم، منشورات الرمال: قبرص، ط(١)، ص٤-٥.
٣٧كنفاني، غسان (٢٠٠٣) رواية ما تبقى لكم، منشورات الرمال: قبرص، ط(١)، ص١٠
٣٨كنفاني، غسان (٢٠٠٣) رواية ما تبقى لكم، منشورات الرمال: قبرص، ط(١)، ص36.
٣٩كنفاني، غسان (٢٠٠٣) رواية ما تبقى لكم، منشورات الرمال: قبرص، ط(١)، ص١٤.
٤٠كنفاني، غسان (٢٠٠٣) رواية ما تبقى لكم، منشورات الرمال: قبرص، ط(١)،ص١٨.
٤١كنفاني، غسان (٢٠٠٣) رواية ما تبقى لكم، منشورات الرمال: قبرص، ط(١)،ص١٤.
٤٢كنفاني، غسان (٢٠٠٣) رواية ما تبقى لكم، منشورات الرمال: قبرص، ط(١)،ص75.
٤٣كنفاني، غسان (٢٠٠٣) رواية ما تبقى لكم، منشورات الرمال: قبرص، ط(١)، ص٦
٤٤كنفاني، غسان (٢٠٠٣) رواية ما تبقى لكم، منشورات الرمال: قبرص، ط(١)، ص٦٨.

قائمة المصادر والمراجع:

أبو شهاب، رامي (٢٠١٣) الرسيس و المخاتلة خطاب ما بعد الكولونيالية في النقد العربي المعاصر النظرية و التطبيق (فكر و دراسات)، ط(١)، المؤسسة العربية للدراسات و النشر.

أبو شهاب، رامي(٢٠١٩) ما بعد الكولونيالية: المنظور النقدي والمقاربة المنهجية، مجلة أبو ليوس، المجلد ٦، العدد(٢)/ جوان.

سعيد، إدوارد (٢٠١٦) من تفكيك المركزية الغربية إلى فضاء الهجنة والاختلاف، ط (١)، ترجمة وإعداد: محمد الجرطي منشورات المتوسط: إيطاليا.

الاستشراق، إدوارد سعيد(٢٠٠٦) ترجمة: محمد عناني، ط (١)، رؤية للنشر والتوزيع: سورية.

أشكرفت بيل، جريفيث جاريث، تيفين هيلسن (٢٠١٠) دراسات ما بعد كولونيالية المفاهيم الرئيسية، ط (١)، ترجمة: أحمد الروبي، أيمن حلمي، عاطف عثمان، تقديم: كرمة سامي، المركز القومي للترجمة: مصر.

بابا هومي، ك(٢٠٠٠) موقع الثقافة، ترجمة: ثائر ديب، الدار البيضاء: المركز الثقافي العربي.

بيرتنز، النقد والنظرية ما بعد الكولونيالية(٢٠١٣) ترجمة: عمرو زكريا، مراجعة: سيزا قاسم، مجلة فصول، العددان ٨٧-٨٨.

ثابت، طارق (٢٠١٤) هوية الأدب بين الحضور والغياب في الخطاب النقدي العربي ما بعد الكولونيالي، مجلة الأثر: الجزائر، العدد ٢١، ديسمبر ٢٠١٤.

حسن، مجدي(٢٠١٨) نقد الكولونيالية من منظور إدوارد سعيد، مجلة الاستعراب، صيف ٢٠١٨.

الخضراوي، إدريس، الرواية وأسئلة ما بعد الاستعمار، رؤية للنشر والتوزيع: القاهر، ٢٠١٢.

رواية ما تبقى لكم، غسان كنفاني، منشورات الرمال: قبرص، ط (١)، ٢٠٠٣.

زين العابدين، مغربي، وجع الكولونيالية واستعادة الكينونة المنسية رواية أشياء تتداعى لتشنوا أتشيبي، مجلة دراسات وأبحاث المجلة العربية في العلوم الإنسانية والاجتماعية، المجلد ١١، عدد١ مارس ٢٠١٩.

شاري، ناندیربسوبادرا شاري، دراسة مختصرة عن الأدباء ما بعد الكولونياليين، ترجمة: مديحة بنت علي عتقيق، مجلة العربية والترجمة: الجزائر.

العاشق، غسان كنفاني، منشورات الرمال: قبرص، ط (١)، ٢٠٠٣.

عتيق، مديحة(٢٠١٥) ما بعد الكولونيالية مفهومها، أعلامها، أطروحتها، مجلة دراسات وأبحاث: جامعة الجفلة.
علام، منى، أكساس، حورية، خليل، لامية، حسام، نصير، كرصان، حورية، بشريف، مونة(٢٠١٦) الاستشراق الجديد وما بعد الاستعمار: نحو أدب متعدد الثقافات، معهد الترجمة: الجزائر.
علاوشيش، آمال، قراءة في ما بعد الكولونيالية، مجلة الباحث: الجزائر، العدد١٠، ٢٠١٤.
عمار، بن ريمة، انعكاسات الدراسات ما بعد الاستعمارية على العلاقات الدولة مقاربة نظرية، رسالة ماجستير: جامعة الجزائر، إشراف: إسماعيل دبش، ٢٠١٤.
لحياني، محمود، ما بعد الكولونيالية في رواية موسم الهجرة إلى الشمال، المجلة الأردنية أريام للعلوم الإنسانية والاجتماعية، المجلة ١، العدد(٩)، ٢٠١٩.
ماضي، شكري، مناهج النقد الأدبي (مقدمات، نصوص، تطبيقات)، ط (١)، المؤسسة العربية للدراسات والنشر: بيروت، ٢٠٢٠.
ماكلويد جون، وآخرون(٢٠٢٠) نظرية ما بعد الاستعمار والرواية (دراسات ومقالات مختارة)، ترجمة: اشرف زيدان، ط٣،مؤسسة بيان للترجمة والنشر: مصر.
ميجان الرويلي، سعد البازعي، (٢٠٠٢) دليل الناقد الأدبي (إضاءة لأكثر من سبعين تياراً ومصطلحاً نقدياً معاصراً)، ط(٣)، المركز الثقافي العربي: لبنان.

الخصائص السيكومترية لمقياس الوظائف التنفيذية الشاملة (CEFI) لدى عينة من فئات التربية الخاصة في دولة الكويت

ايمان فاضل العرادي* **أ.د عليا محمد العويدي****

تاريخ وصول البحث: ٢٠٢٢/٩/١٨م **تاريخ قبول البحث:٢٠٢٢/١١/١م**

ملخص

هدفت الدراسة إلى التحقق من الخصائص السيكومترية لمقياس الوظائف التنفيذية الشاملة (CEFI) لدى عينة من فئات التربية الخاصة في دولة الكويت، وتكونت عينة الدراسة من (١٠٢٠) طالبا وطالبة تراوحت أعمارهم ما بين (٦-١٥) سنة تم اختيارهم بالطريقة العشوائية البسيطة، فقد تم اختيار (٦٦٠) طالبا عادي، و(١٥٠) طالبا من ذوي صعوبات التعلم، و(١١٠) طلاب من ذوي اضطراب نقص الانتباه وفرط النشاط، و(١٠٠) طالب من ذوي اضراب طيف التوحد، وهم طلبة على مقاعد الدراسة للعام الدراسي ٢٠٢٢/٢٠٢١ الملتحقين بالمدارس الحكومية والخاصة ومراكز التربية التابعة لوزارة التربية والتعليم في دولة الكويت. ولتحقيق أهداف الدراسة تم تطوّير مقياس الوظائف التنفيذية الشاملة (CEFI)، وتكون من (١٠٠) فقرة. وتم التحقق من دلالات صدق المقياس من خلال صدق المحتوى ودلالات الصدق التمييزي، فقد أظهرت نتائج تحليل التباين وجود فروق عند مستوى الدلالة (α= ٠,٠٥) تعزى لاختلاف نوع الحالة، وكانت هذه الفروق لصالح الطلبة العاديين، كما توافرت دلالات الصدق العاملي المحسوب بقيم الجذر الكامن المفسر للأداء على المقياس والتي أشارت إلى أحادية البعد المقياس. وللتحقق من دلالات ثبات المقياس تم استخراج معاملات ثبات للمقياس بطريقة الاتساق الداخلي (معادلة كرونباخ ألفا) وتراوحت قيم معاملات الثبات (٠,٩٧)؛ وطريقة الإعادة (Test-re Test) وتراوحت قيم معاملات الثبات ما بين (٠,٨٤- ٠,٩٠). وقد أشارت نتائج دلالات الصدق والثبات إلى تمتع المقياس بخصائص سيكومترية مقبولة يمكن من خلالها اعتماده في التطبيق على فئات أخرى.

الكلمات المفتاحية: الخصائص السيكومترية، مقياس الوظائف التنفيذية الشاملة (CEFI)، فئات التربية الخاصة

*باحثة- طالبة دكتوراه، كلية العلوم التربوية، جامعة العلوم الاسلامية العالمية.

** أستاذ دكتور، كلية العلوم التربوية، جامعة العلوم الاسلامية العالمية

Psychometric Characteristics of the Comprehensive Executive Functions Inventory (CEFI) among a Sample of Students with Special Needs in State Kuwait

Abstract

The study aimed to verify the psychometric properties of the Comprehensive Executive Functions Scale (CEFI) among a sample of special education groups in the State of Kuwait. The study sample consisted of (1020) male and female children between the ages of (6-15) years. So, (660) normal children, (150) children with learning difficulties, (110) children with attention deficit hyperactivity disorder, and (100) children with autism spectrum disorder were selected from children in school for the scholastic year 2022/٢٠٢١ who are enrolled in public and private schools and education centers, which followed the Ministry of Education in the State of Kuwait. To achieve the objectives of the study, the Comprehensive Executive Functions Scale (CEFI) was developed, and it consisted of (100) items. The data resulting from the application of the inventory were treated statistically using a set of appropriate statistical methods and the extraction of psychometric properties. The validity of the content, constructive validity, and differential validity were obtained, in which the results of the analysis of variance showed that there were statistically significant differences at the level of significance $\alpha \leq 0.05$ attributed to the difference in the type of the case and were in favor of normal children, as well as Indicators of factor validity calculated by the values of the latent root that explain the performance on the scale were also available, which indicated the one-dimensionality of the scale. The reliability coefficients of the scale were obtained, which were calculated by the internal consistency method (Cronbach's alpha equation) where the values of the reliability coefficients ranged from 0.97. The method of Re-test (Test re-test) where the values of the stability coefficients ranged between (0.84- 0.90).

Keywords: Psychometric characteristics, CEFI, Special needs.

الإطار النظري والدراسات السابقة:

يحتاج الأطفال في حياتهم إلى عدد من المهارات المعرفية التي يجب إتقانها إضافة إلى المهارات الأكاديمية، الأمر الذي يجعل المؤسسات التربوية تهتم بتدريب الأطفال على طرق التفكير وحل المشكلات والانتباه والتنظيم والتخطيط وتمكينهم من توظيفها في حياتهم، ويتم تجميع هذه الأنواع من المهارات المعرفية تحت مظلة واحدة تسمى "الوظائف التنفيذية". والوظائف التنفيذية (Executive Function) من المواضيع الحديثة في مجال علم النفس العصبي، وتحظي باهتمام الباحثين منذ ظهورها، فقد انصب اهتمام الباحثين في التحقق من أصالة المفهوم، ومعرفة مكوناته، ودراسة العلاقة بين الوظائف التنفيذية للدماغ ومدى انعكاسها على أداء المهارات المعرفية الضرورية للتكيف والاندماج بنجاح واستقلالية في جميع مناحي الحياة.

وتستخدم الوظائف التنفيذية بشكل مرادف لمصطلح التحكم المعرفي، وتشير إلى القدرة على التحكم في سلوك الفرد وتنظيم أدائه من أجل الوصول إلى الأهداف المرجوة، كالأداء الجيد في المدرسة. وتشمل الوظائف التنفيذية على عدد من المهارات المعرفية المختلفة، فهناك وظائف تنفيذية تندرج تحت المهارات المعرفية العليا كالتخطيط والتنظيم ومراقبة الذات، وتعتمد على اللبنات الأساسية للوظائف التنفيذية ذات الترتيب الأدنى كالتحكم التثبيطي والتنظيم العاطفي والذاكرة العاملة وغيرها من الوظائف التنفيذية (Huizinga, Dolan & Molen, 2006).

ويتم من خلال الوظائف التنفيذية ضبط سلوك الفرد، وذلك من خلال تمكينه من تقييم سلوكه الذاتي، فالوظائف التنفيذية تمثل نظامًا يعمل على تنظيم سلوك وأفكار الفرد وتوجيهه نحو الهدف بطريقة مرنة، حيث تقوم بدور أساسي في معالجة المعلومات في الدماغ بدءًا من استقبالها وجمعها ومن ثم

معالجتها وإصدار الاستجابات المناسبة للموقف (Lawson, Papadakis, Higginson, Barnett, Wills, Strang, 2015).

ويعود مفهوم الوظائف التنفيذية إلى الدراسات العصبية التي تناولت وظائف الفصوص الأمامية من المخ، حيث بينت الدراسات أن المرضى المصابين في الفصوص الجبهية، يواجهون صعوبة في تنفيذ مهام الوظائف التنفيذية، وقد استخدموا مصطلح خلل الوظائف التنفيذية، وتتضمن هذه الوظائف التخطيط، وحل المشكلات واتخاذ القرارات وهي من وظائف الفص الأمامي للمخ (Elliot, 2003).

لقد تعددت تعريفات الوظائف التنفيذية (Executive Function) منذ بداية نشأة ظهور مصطلح الوظائف التنفيذية، وإلى الآن لا يوجد تعريف واحد محدد للوظائف التنفيذية اجتمع عليه العلماء والباحثون، وسوف يتم عرض مجموعة من التعريفات وصولا إلى التعريف الذي تتبناه الدراسة الحالية، وقد عرف جوراد وروسيل Jurado & Rosseli العام (٢٠٠٧) الوظائف التنفيذية على أنها " عمليات الضبط والتحكم المتقدمة والضرورية اللازمة لتوجيه السلوك في بيئة متغيرة باستمرار". كما تم تعريف الوظائف التنفيذية بأنها " بناء معرفي يستخدمه الفرد للحفاظ على القدرة على حل المشكلات من أجل تحقيق هدف مستقبلي، وتتضمن مجموعة من المهارات منها: التخطيط، والمرونة العقلية، والكف، والتنظيم، والمراقبة الذاتية، كما يؤثر قصور تلك الوظائف التنفيذية على مجالات السلوك المختلفة (Kegel, 2010).

ويرى هودير وزملاؤه (Huyder, Nilson, & Bacso, 2017) أن الوظائف التنفيذية هي عمليات معرفية تعتمد على مهارات التفكير العليا، والقدرة على تنظيم الذات وتعزيز السلوكيات التي تعمل على تحقيق الهدف، وتركيز انتباهه على نحو المعلومات والسلوكيات التي تحقق الهدف والتخلص من المشتتات،

وتعديل السلوك بما يتلاءم مع البيئة الاجتماعية، وهي تتكون من عمليات عُليا ودنيا تعمل على إدارة التفكير والسلوك.

والتعريف الذي تبنته الدراسة الحالية والذي عرفه كل من ناجليري وجولدستن (Naglieri & Goldestein, 2013) بأنه مصطلح مرتبط بالعمليات المعرفية المسؤول عنها الفص الأمامي للدماغ (Prefrontal Cortex (PFC) وتتكون من مجموعة كبيرة من العمليات المعرفية مثل القدرة على الانتباه والتخطيط والتنظيم الذاتي والذاكرة العاملة والمرونة والمبادرة والتحكم التثبيطي والتنظيم العاطفي ومراقبة الذات وهي المسؤولة عن السلوك الهادف والموجه نحو الهدف والذي يساهم في حل المشكلات في حياتنا اليومية والعملية بشكل عام.

وقد ساعد التطور النظري لمصطلح الوظائف التنفيذية والذي عرف لأول مرة في عام ١٩٧٣على يد بريبرام Pribram وهو أحد الأوائل الذين استخدموا مصطلح الوظائف التنفيذية عندما تناول آلية عمل قشرة الفص الأمامي للدماغ ووظائفه في دراسته التي ساهمت بدورها في فهم التراكيب المعقدة لمصطلح الوظائف التنفيذية، حيث تبين أن هناك تركيبا سلوكيًا وآخر معرفيًا يتم من خلاله ضبط السلوك الإنساني، حيث ترتبط هذه الوظائف بأداء التكيف السلوكي للفرد، ومن هنا يتباين اختلاف نضوج تلك الوظائف تبعا لمستوى تعقيد المهمات التي ترتبط بالسلوك والفرد (Rosenthal, Wallace, Lawson, Wills, Dixon, Eyears, & Kenworthy, 2013).

وتنظر الاتجاهات الحديثة إلى الوظائف التنفيذية على أنها مفهوم عام متعدد الأبعاد، وذلك لكونه يتكون من مجموعة العمليات أو القدرات المعرفية العليا للأفراد والتي تتضمن على الأقل واحدة أو أكثر من المهمات الآتية: البدء، ووضع الفروض، والتعميم، والمرونة المعرفية، واتخاذ القرار، وتنظيم الذات، والاستفادة من التغذية الراجعة، وإدراك الذات، التحكم التثبيطي، وقد خلصت التعاريف الخاصة بالوظائف التنفيذية، إلى أنها مكون مركب يمكن تعريفه بصورة شمولية وتتضمن القدرات المعرفية العليا والتي تسمح بتخطيط الإستراتيجيات وحل

المشكلات، والمرونة المعرفية، والتنظيم الذاتي، والسلوك الموجه نحو الهدف (رمضان، ٢٠١٩).

وأشار كذلك كل من ناجليري وجولدستن (Naglieri & Goldstein, 2013) بأن الوظائف التنفيذية Executive Function مصطلح مرتبط بالعمليات المعرفية المسؤول عنها الفص الأمامي للدماغ Prefrontal Cortex (PFC)، وتتكون من مجموعة كبيرة من العمليات مثل القدرة على التخطيط والتنظيم العاطفي والانتباه والذاكرة العاملة والمرونة والمبادرة وكبح الانفعالات، ويؤثر القصور فيها على شخصية الفرد الاجتماعية والتعليمية والمهنية، حيث يظهر هذا القصور كخلل في المهارات الرئيسية والذي بدورها تؤثر على أنشطة حياتهم اليومية بشكل سلبي وبدرجات متفاوتة وفقا لدرجة الخلل. فمن وجهة نظر ناجيرلي وجولدستن فإن الوظائف التنفيذية تعد مصطلحًا شاملًا للوظائف المترابطة المسؤولة عن السلوك الهادف والموجه نحو الهدف والذي يساهم في حل المشكلات في حياتنا اليومية والعملية بشكل عام.

وتزداد أهمية الوظائف التنفيذية لكونها ضرورية للتكيف وتفعيل السلوك الناجح في سبيل مواجهة مواقف الحياة اليومية التي يمر بها الأفراد، وذلك كونها تسمح باتخاذ الأفعال المناسبة واستكمال المهام والتواصل في مواجهة التحديات المختلفة، حيث تساهم تلك الوظائف للتعرف على دلالة وأهمية المواقف غير المتوقعة التي يمر بها الأفراد، والقيام بخطط بديلة وسريعة للتعامل مع تلك التغيرات الطارئة، وكف السلوكيات غير المناسبة (Garon, Bryson& Smith, 2014).

ونظرًا للارتباط القوي بين أوجه القصور في الوظائف التنفيذية والنتائج السلوكية والأكاديمية والمهنية السلبية (Kofler, Sarver, & Wells, 2015)، فإن التقييم الدقيق للوظائف التنفيذية في مرحلة الطفولة أمر بالغ الأهمية للاكتشاف المبكر والتدخل السريع في الحد من الانعكاسات السلبية لهذا القصور

على قدرات الطفل وتكيفه والحد من أعراض بعض الاضطرابات المرتبطة بالوظائف التنفيذية (Diamond,2012). وهناك طريقتان شائعتان لقياس الوظائف التنفيذية، **وهما:** مقاييس التصنيف والاختبارات القائمة على الأداء (Chaytor & Schmitter-Edgecombe, 2006).

وتنبع أهمية الوظائف التنفيذية في ميدان التربية الخاصة لكونها وظائف أساسية لكافة العمليات المعرفية، وأكثر تخصيصًا للعمليات المرتبطة في نجاح العملية التعلمية، وبالخصوص لدى فئات التربية الخاصة، فهي تنسق وتنظم وتخطط وتراقب وتكبح وتعدل جميع الاتصالات العصبية التي تتم في الدماغ من جهة وبين جميع أجزائه المتداخلة والمترابطة من جهة أخرى. وذلك بهدف ضمان التكيف الجيد للطفل وسط بيئته المدرسية والاستفادة من جميع الخبرات التي يتعرض لها دون أن يواجه صعوبات تحول دون ذلك (حدة، ٢٠١٤)

كما أن الوظائف التنفيذية لها تأثير كبير على قدرة الفرد على الأداء بنجاح في مجموعة واسعة من المجالات ، بما في ذلك إتمام المهام الأكاديمية، والأداء الاجتماعي، وأنشطة الحياة اليومية ، لذا قد تظهر العديد من المشكلات الاجتماعية والعاطفية والسلوكية والنمائية الناتجة عن ضعف في هذه المجالات التنفيذية من الأداء وكذلك العجز المقابل في الوظائف التنفيذية فعادة ما يعاني الأفراد المصابون باضطراب طيف التوحد (ASD) بشكل رئيسي من ضعف في الأداء الاجتماعي والعجز المصاحب (Craig Margari, Legrottaglie, Palumbi, de Giambattista, & Margari, 2016).

وتتكون الوظائف التنفيذية من عدة مكونات سيتم توضيحها كالآتي:

الذاكرة العاملة Working Memory: وهي مجموعة العمليات العقلية التي تتضمن تخزين المعلومات الحسية بشكل مؤقت لحين معالجتها، وهي محدودة السعة (Oberauer, Süß, Wilhelm & Sander, 2007)، وهنالك فرق بين الذاكرة العاملة وقدرة الذاكرة العاملة، فالذاكرة العاملة تمثل النظام المعرفي اللازم

لاستمرار الوصول إلى المعلومات مع صعوبة المعالجة المتزامنة وتتضمن عرض المثير والاحتفاظ، والاستغلال، واسترجاع المعلومات، أما قدرة الذاكرة العاملة فهي أكبر قدر من المعلومات التي يحتفظ بها الفرد عند أداء مهمة مصممة لقياس الذاكرة العاملة (دليل جامعة كمبردج للذكاء، 2015).

المرونة العقلية (التحول) Flexibility: وهي تمثل قدرة الفرد على التنقل بين الأفكار للاستجابة لموقف ما، أو تغيير طريقة التفكير لتتلاءم مع التغيرات التي تحدث في البيئة (Oates & Grayson, 2004). وهي كذلك قدرة الفرد على التنقل من موقف إلى موقف آخر أو من مشكلة لمشكلة أخرى بمرونة وحرية، وفق متطلبات الموقف وحل المشكلات بمرونة (Sfarlea, Dehning, & Schulte- Korne, 2019). وقد عرفها جوندوز (Gunduz, 2013) بأنها: كيفية التعامل مع المواقف الجديدة والقدرة على إنتاج الأفكار الجديدة والفاعلة.

الانتباه Attention: التركيز بشكل انتقائي على مثير محدد والحفاظ على الانتباه لأقصى مدة ممكنه خلال أداء المهمة المحددة (Wu, Anderson, & Castiello, 2002). ومدى قدرته على تجنب المشتتات وأهمية خفض المثيرات المختلفة المحيطة به وحثه على التركيز على المهمة المطلوب أداؤها بسرعة وفعالية (Naglieri & Goldestein, 2013).

مراقبة الذات Self-Monitoring: وهي قدرة الفرد على تقييم سلوكياته والقرارات التي سيقوم باتخاذها عندما يكون أمامه أكثر من خيار وكذلك قدرته على مراقبة الإجراءات أثناء تحقيق الهدف للتأكد من سيره بالاتجاه المطلوب، كما يراقب أثر سلوكه على الآخرين (Jurado & Rosseli, 2007). وأنها مدى قدرة الفرد على مراقبة سلوكه، وأفكاره، وهذا يتطلب منه القدرة على تقييم السلوك والأفكار وفقًا لمعايير، ومعرفة الأخطاء للتغلب عليها، وضبط النفس خلال العمليات المعرفية وتنظيم السلوك الحركي (Drayer, 2008). كما تكمن أهميتها للفرد في تمكينه من معالجة المعلومات بشكل مستقل وتوجيه السلوك، وضعف هذه

الوظيفة يؤدي بالفرد إلى عدم الانتباه، والقلق، والاهتمام المتدني بالمعايير الاجتماعية مما يؤدي إلى فشل في إصدار الاستجابة المناسبة للمثيرات الاجتماعية والانفعالية (Lezak, Howieson, & Loring, 2004).

المبادرة (المبادأة) Initiation: البدء بالنشاط أو المهام المطلوبة منه بسهولة، وكذلك القدرة على أخذ زمام المبادرة وحل المشكلة من ذاته دون التوجيه من الآخرين (Sacharin, 2009).

التنظيم Organization: تنظيم الأفكار والمهام المتعددة بشكل فعال وجيد، وإدارة الوقت بفعالية وإنجاز العمل بدقة. وغالبا ما ترتبط المهارات التنظيمية ارتباطا وثيقا بقدرتنا على التخطيط وتحديد الأولويات (Naglieri & Goldestein, 2013).

التنظيم العاطفيEmotion Regulation: قدرة الفرد على السيطرة والتحكم على المشاعر وإدارتها، بما في ذلك التزام الهدوء والسيطرة على المشاعر عند التعامل مع المشكلات الصغيرة والتفاعل مع المستوى المناسب من المشاعر. فعندما تتغلب انفعالات هؤلاء الأفراد على تفكيرهم وتنعكس على سلوكياتهم، فيصبح عليهم صعوبة في التحكم في مختلف مشاعرهم مثل: الألم، والحزن، والقلق، والغضب، وغيره إذ تسيطر المنطقة الدماغية المسؤولة عن الانفعال على كل محاولاتهم التفكير بهدوء والتصرف بعقلانية (أبداح والصمادي، ٢٠٢٢).

التحكم التثبيطي (كف الاستجابة- ضبط الانفعالات) Inibitory Control: وهي مدى قدرة الفرد بالتحكم بالانفعالات للسلوك أو الدوافع، بما في ذلك التفكير في العواقب قبل التصرف ، والحفاظ على ضبط النفس والوفاء بالالتزامات (Drayer, 2008). وهي قدرة الفرد على حجب الاستجابات غير الملائمة، وكذلك المعلومات غير المنتمية والدوافع الدخيلة، وهي تساعد الفرد على ترتيب أولوياته، كما تشير بعض الدراسات (Levin & Hanten, 2005) أن عملية كف الاستجابة تأخذ عدة أشكال منها: كف استرجاع المعلومات غير المنتمية من الذاكرة، وكف الاستمرار في الاستجابة المسيطرة التي ثبت عدم جدواها، وكف التداخل بين

ذاكرة الأحداث والتداخل الإدراكي والذي يؤدي إلى عدم التركيز، ويؤدي الضعف في هذه الوظيفة إلى صعوبة في منع الاستجابات غير المرغوبة، كما يكون لديهم تأجيل الإشباع، وظهور الجمود الفكري، كما أظهرت العديد من الدراسات أن كف الاستجابة يلعب دورًا مهمًا في التواصل اللفظي (Bishop & Norbury, 2005)، وفهم القراءة (Wang & Gathercole, 2015)، واسترجاع الذاكرة (Penolazzi, Stramaccia, Braga, Mondini, & Galfano, 2014) والقدرة الرياضية (Gilmore, Attridge, Clayton, Cragg, Johnson & Marlow, 2013) ويشارك في العمليات المعرفية العليا الأخرى، مثل حل المشكلات واتخاذ القرار (Shenoy & Yu, 2011)، بالإضافة إلى ذلك يمكن أن يؤثر التدريب على التحكم المثبط على الذاكرة العاملة والذكاء السائل (Liu, Zhu, Ziegler, & Shi, 2015)، لذلك يمكن اعتبار التحكم المثبط قدرة أساسية يجب أن يمتلكها الأفراد، وقد كانت وجهة النظر التقليدية هي أن كف الاستجابة هو عملية تنفيذ داخلية من أعلى إلى أسفل (Aron, Robbins, & Poldrack, 2004)، تظهر كمية متزايدة من نتائج البحث أن التنفيذ التنازلي للمناطق الأمامية ليس ضروريًا دائمًا لتثبيط سلوكيات التحكم ويمكن أن تكون مشاركة هذه المناطق المثبطة مدفوعة تلقائيًا بمحفزات محددة (Lenartowicz, Verbruggen, Logan, & Poldrack, 2011)

التخطيط Planning: وهي تصور عقلي لما يجب القيام به من أجل تحقيق هدف ما، أو إعداد خطة تتضمن الهدف وإجراءات تحقيقه (Pellicano, 2010). وهي تساعد الفرد على إدارة متطلبات المهام الحياتية، التي تحقق أهدافهم المستقبلية، وهي تقوم على مراقبة السلوك وتقييمه والتعديل المستمر له بما يتوافق مع التغييرات التي تواجهه وفق إجراءات مخططة ومنظمة (Hill & Bird, 2006).

ويمكن الإشارة إلى أن القصور في بعض الوظائف التنفيذية لدى الأطفال العاديين قد يترتب عليه قصور في بعض الجوانب النمائية والمعرفية والاجتماعية

والعاطفية بشكل عام وعلى الأطفال من ذوي فئات التربية الخاصة بشكل خاص، وخاصة الأطفال من ذوي اضطراب طيف التوحد، وصعوبات التعلم المحددة، واضطراب قصور الانتباه وفرط النشاط، لذا لا بد من تقييم الوظائف التنفيذية لدى هذه الفئة من المجتمع (Goldstein & Naglieri, 2013).

ولقد أشار كذلك لاوسون وزملاؤه Lawson, Papadakis, Higginson, Barnett, (Wills, & strang, 2015) إلى أن الأفراد الذين يعانون من اضطراب طيف التوحد يظهرون قصورا في العديد من الوظائف التنفيذية حيث إن القصور لديهم يكون أعلى من نظرائهم العاديين ومن ذوي اضطراب قصور الانتباه وفرط النشاط، فهم يعانون من ضعف القدرة على التخطيط، كما أنهم يعانون من مشاكل في المرونة الإدراكية، ومشاكل في تثبيط رد الفعل، وأضاف إليهم كادوا وزملاؤه (Kado , Sanada, Yanagihara, Ogino, Ohno, Watanabe, Nakano, Morooka, Oka & Ohtsuks, 2012) إلى أنهم يعانون كذلك من ضعف في القدرة على تشكيل المفاهيم. بينما أشار هوفيك وزملاؤه (Hovik, Egeland, Isquith, Gioia, Skogli, Andersen & Qie,2017) إلى أن الأفراد ذوي اضطراب طيف التوحد واضطراب قصور الانتباه وفرط النشاط يعانون من ضعف في القدرة على المراقبة الذاتية، وإن القصور بالوظائف التنفيذية لديهم ينعكس سلبا على أدائهم الأكاديمي، وقدراتهم الاجتماعية، وسلوكهم التكيفي وجودة نوعية الحياة لديهم (Pellicano, 2012).

وكذلك أشار فاسوتي وزملاؤه (Facoetti, Paganoni, & Lorusso, 2000) إلى أن الأفراد الذين يعانون من ضعفٍ في الانتباه الذي قد يصاحبه فرط في النشاط والاندفاعية، يعانون من قصور بالوظائف التنفيذية، وأكد على ذلك ويلكيوت وزملاؤه (Willcutt, Doyle, Nigg, Faraone & Pennington, 2005) إلى أن هنالك علاقة ما بين اضطراب نقص الانتباه مع فرط النشاط، والقصور بالوظائف التنفيذية لديهم، والتي تتمثل في ضعف القدرة لديهم على التخطيط والتحكم

التثبيطي. حيث إن نتائج الدراسات تشير إلى أن التحكم التثبيطي مرتبط ارتباطا وثيقا بأعراض اضطراب نقص الانتباه وفرط النشاط في المنزل والمدرسة معا، وكذلك ترتبط صعوبات التحكم التثبيطي الناتجة عن قصور الوظائف التنفيذية أيضا بمشاكل عدم الانتباه (Inglese, 2019) بينما أشار كل من مارتل ونيج (Martel & Nigg, 2006) إلى أن هنالك علاقة ما بين المعاناة من اضطراب نقص الانتباه مع فرط النشاط من جهة وفهم وإدراك المعلومات العاطفية والتحكم الإدراكي من جهة أخرى، وهذا يجعل هؤلاء الأفراد يختبرون شعورًا بالإحباط والعدوانية والتهيج.

كما أشار باركلي (Barkley, 2011) إلى أن الذين يعانون من اضطراب نقص الانتباه مع فرط النشاط يعانون كذلك من صعوبة في التعبير عن مشاعرهم وضبط مشاعرهم وكبح انفعالاتهم وقدرة أقل على فهم وإدراك مشاعر الآخرين، ومبالغة برد الفعل العاطفية تجاه الأحداث.

كما أن الأفراد الذين يعانون من اضطراب نقص الانتباه مع فرط النشاط يعانون من صعوبات بالتخطيط، ومشاكل ذات صلة بالمرونة الإدراكية، والطلاقة اللغوية، ويعاني هؤلاء الأفراد أيضا من مشاكل ذات صلة بالذاكرة العاملة ، والذاكرة البصرية والذاكرة المنطقية (Rodriguez-Jiménez, Cubillo, Jiménez-Arriero, Ponce, Aragüés-Figuero & Palomo, 2006)، وأضاف بينتروز وزملاؤه (Puentes-Rozo, Barceló-Martínez & Pineda, 2008) إلى أنهم يعانون كذلك من صعوبة في الحفاظ على مستوى انتباههم و ضعف في القدرة على التحكم التثبيطي بانفعالاتهم، وهذا يؤدي إلى ظهور مشاكل سلوكية لديهم يترتب عليها ضعف في قدرتهم على ضبط الذات، كما يظهرون سرعة التهيج في مشاعرهم، وخاصة المشاعر السلبية كالغضب والحزن، وعدم قدرة على احتمال الشعور بالإحباط، والمزاجية (Sobanski, Banaschewski, Asherson, Buitelaar, Chen & Franke, 2010) ، ويترتب على ذلك ضعف في أداء المهام المرتبطة في حياتهم

اليومية والتي تتطلب منهم التحكم التثبيطي بانفعالاتهم (Bruckmann, Hauk, Roessner, Resch, Freitag & Kammer, 2012). حيث أشارت نتائج دراسة جرجادة وزملائها عام (2018) أن تقديم جلسات علاجية سلوكية قائمة على تدريب الوظائف التنفيذية المرتبطة بالمهارات الحياتية اليومية في المنزل والمدرسة تساهم في تحسين المهارات التكيفية والتقليل من أعراض اضطراب نقص الانتباه وفرط النشاط(Jurjadeh, Mashhadi, Tabibi, Kheirkhah, 2018) .

لقد أشار تاما وزملاؤه Tamm, Narad, Antonini, O'Brien, Hawk & Epstein, (2012) إلى أن أعراض اضطراب نقص الانتباه مع فرط النشاط تشمل أداءً منخفضًا على المقاييس النفسية العصبية التي تهدف لقياس التحكم التثبيطي، والمقاييس المشابهة، حيث يظهر هؤلاء الأفراد ضعفًا في توقع العواقب، وصعوبة في عدم إظهار الشعور بالرضا والسعادة، ولا يمتلك هؤلاء الأفراد حسًّا بالوقت، ويظهرون ضعفًا بالقدرات التنظيمية، ويظهرون ردات فعل مبالغا بها. إن هنالك علاقة ما بين المعاناة من اضطراب نقص الانتباه مع فرط النشاط من جهة، والإبداع والإنتاجية والقدرة على توقع عواقب السلوك والقدرة على استخلاص الأفكار (Arnett, MacDonald & Pennington, 2013).

وتبعا للدليل التشخيصي والإحصائي الخامس للاضطرابات النفسية (DSM-5) والذي تم إصداره من قبل الجمعية الأمريكية للطب النفسي (American Psychological Association) عام ٢٠١٣، فإن أعراض اضطراب نقص الانتباه مع فرط النشاط تشمل ضعفا بالتنظيم وصعوبة في الحفاظ على مستوى الانتباه والتركيز ومشاكل سلوكية عديدة، وضعفا بالمواظبة ، وضعفا بفهم المعلومات وفهم الآخرين، واندفاعية وصعوبة في التحكم بالمشاعر، حيث يعاني هؤلاء الأفراد صعوبة في تأخير إظهار شعورهم بالرضا والسعاد، ونستدل من تلك الأعراض التي تضمنها الدليل على مدى الارتباط بين جوانب القصور في الوظائف التنفيذية واضطراب نقص الانتباه وفرط النشاط.

يعتبر التثبيط السلوكي مشكلة مركزية لمن يعانون من اضطراب فرط الحركة ونقص الانتباه، وأكدت نظرية باركلي في الأصل أن أي تحد في التثبيط المرتبط باضطراب فرط الحركة ونقص الانتباه من شأنه أن يؤدي إلى سلسلة من التعارضات الثانوية في الوظائف التنفيذية المتبقية. ويؤدي إلى تشوهات الذاكرة العاملة غير اللفظية، وتتضمن النسيان (نسيان القيام بالأشياء في نقاط حرجة معينة في الوقت المناسب)، وضعف القدرة على تنظيم وتنفيذ أفعالهم بالنسبة إلى الوقت (على سبيل المثال، إدارة الوقت)، وتقليل الإدراك المتأخر والتفكير المسبق، مما يؤدي إلى تقليل إنشاء الإجراءات الاستباقية تجاه الأحداث المستقبلية. ونتيجة لذلك، تتضاءل القدرة على التنظيم الزمني المتقاطع للسلوك لدى المصابين باضطراب فرط الحركة ونقص الانتباه، مما يعطل القدرة على تسلسل سلاسل معقدة من الإجراءات معًا (Nigg, 2001).

يعاني الأفراد ذوو صعوبات التعلم المحددة غالبًا من قصور في عدد كبير من الوظائف التنفيذية، وأن الصعوبات الأكاديمية التي يعانون منها قد تعود في الغالب إلى هذا الخلل كما أشار المركز الوطني لصعوبات التعلم (National Center for Learning Disabilities) ، كما وترتبط صعوبات التعلم عادة بقصور في الوظائف التنفيذية، ويعتبر ضعف الذاكرة العاملة (WM) الأكثر شيوعًا من بين الوظائف الأخرى (Baddeley,1996).

أشار ويو وزملاؤه (Wu, Anderson & Castiello, 2002) أن الأفراد ذوي صعوبات التعلم المحددة يظهرون ضعفا في القدرة على الانتباه، وضعفا في القدرة على انتقاء ما يجدر الانتباه له، وأشار باحثون آخرون إلى أنهم كذلك يعانون من ضعف بالقدرة على التخطيط، والقدرة على حل المشكلات، والقدرة على تحويل انتباههم من شيء إلى شيء آخر(Watson, Gable, & Morin, 2016) . كما أن ضعف الانتباه بشكل عام لدى الأفراد ذوي صعوبات القراءة والكتابة والحساب، ناتج عن ضعف بالاستجابة للمحفزات (Hari & Renvall, 2001).

أشار جراهام وهاري (Graham & Harri, 2003) إلى أن الأفراد ذوي صعوبات التعلم المحددة يظهرون ضعفا في القدرة على التنظيم، والقدرة على حل المشكلات، ولقد أكد على ذلك ماسون وزملاؤه Mason, Harris, & Graham, (2011) أنهم يظهرون ضعفا في المهارات ما بعد الإدراكية، وضعفا في القدرة على التخطيط، والقدرة على مراقبة عملية تعلمهم بأنفسهم (أي الضعف في المراقبة الذاتية)، بالإضافة إلى ذلك يظهرون ضعفا في القدرة على اكتشاف الأخطاء وتصحيحها، حيث ينعكس القصور في تلك الوظائف التنفيذية لديهم ذلك سلبا على أدائهم الأكاديمي.

كما أشار جاكوبسن وزملاؤه (Jacobson, Williford & Pianta, 2011) إلى أن الأفراد الذين يعانون من صعوبات التعلم المحددة يعانون من ضعف القدرة على تثبيط السلوك العدواني، وتثبيط السلوك غير التكيفي، وأشار مورا وزملاؤه (Moura, Simões & Pereira, 2015) إلى أنهم كذلك يعانون من بطء في معالجة الكلمات وفهمها وضعف في الطلاقة الشفوية ونقل انتباههم من شيء ما إلى آخر، وصعوبة في معالجة أكثر من معلومة في آنٍ واحد، ولقد أظهر هؤلاء الأفراد مشاكل في تذكر المعلومات، وأشار الباحثون المذكورون أخيرًا إلى أنهم لا يعانون بشكل واضح من ضعف في التحكم التثبيطي (Schuchardt & Mähler, 2016).

بينما أشار فيدا وزملاؤه Faedda, Romani, Rossetti, Vigliante, Pezzuti, & Cardona, 2019) أن الضعف في المرونة الإدراكية والضعف في الذاكرة العاملة والذاكرة القصيرة المدى والتحكم التثبيطي من أكثر الخصائص التي نستدل من خلالها على القصور في الوظائف التنفيذية لدى الأفراد من ذوي صعوبات التعلم المحددة، كما أشار إلى ذلك باكر وزملاؤه (Al-Backer, Alharbi, Alfahadi, Habib & Bashir, 2019) إلى أن الأطفال ذوي صعوبات التعلم يعانون من ضعف بالتخطيط بشكل عام بما في ذلك التخطيط الحركي، ويعانون من ضعف بالقدرة على التنظيم ومراقبة الذات والتمثيل الذهني.

وتوصل واستون وزملاؤه إلى أن القصور في الوظائف التنفيذية للأفراد ذوي صعوبات التعلم المحددة ينعكس بشكل سلبي على مقدرتهم في التخطيط والتنظيم وتصنيف المعلومات تبعا لأولويتها، وضبط انتباههم، ومقدرتهم في تتبع ومراقبة مقدار التقدم الذي قاموا بإحرازه بأنفسهم، وكذلك على مقدرتهم على معالجة المعلومات في الذاكرة العاملة، ولذلك ينعكس ذلك على أدائهم الأكاديمي، ولذلك يتوجب تقديم الدعم لهم من قبل أولياء الأمور والمعلمين، ويتوجب معرفة كيفية تلبية احتياجهم وإجراء التدخلات العلاجية المناسبة لهم. وأن القيام بذلك سيسهم في رفع مستوى أدائهم الأكاديمي (Watson, Gable & Morin, 2016).

ويؤثر القصور في الوظائف التنفيذية في جوانب الحياة المختلفة للفئات المختلفة من التربية الخاصة كفئة صعوبات التعلم المحددة، واضطراب قصور الانتباه وفرط النشاط، ففيما يتعلق بالصحة النفسية فإن القصور في الوظائف التنفيذية يرتبط بالاكتئاب واضطراب التواصل واضطراب قصور الانتباه وفرط النشاط، أما فيما يتعلق بالصحة الجسمية فإن القصور في الوظائف التنفيذية يرتبط بالسمنة، وسلوك الأكل الزائد، وعدم الاستجابة إلى العلاج (Diamond, 2013). لذلك فقد تناولت بعض الدراسات تقنين مقياس الوظائف التنفيذية الشاملة (CEFI)، وتقييمه وعلاقة الوظائف التنفيذية بأداء الأطفال من الفئات الخاصة، فقد قام سوتو وآخرون (Soto, Kofler, Singh, Wells, Irwin, Groves, & Miller, 2020) بدراسة هدفت التحقيق في الصلاحيات النسبية المتزامنة والتنبؤية لاختبارات وتصنيفات الوظائف التنفيذية باستخدام (أ) اختبارات أداء متعددة المعايير الذهبية، (ب) مقاييس تصنيف موحدة متعددة أكملها العديد من المخبرين، و (ج) كلا الأداء- تقييم التحصيل الأكاديمي القائم على التصنيفات. أكملت عينة مكونة من (136) طفلًا في أمريكا الدراسة، حيث تم أخذ عينات منهم من ذوي اضطراب فرط الحركة ونقص الانتباه وأشكال أخرى من علم النفس المرضي للأطفال المرتبط بالخلل التنفيذي (الذين تتراوح أعمارهم بين 8- 13؛ 68

٪ قوقازي/ غير إسباني). تم تنفيذ سلسلة متوازنة من الوظائف التنفيذية والاختبارات الأكاديمية. وقد أكمل أولياء الأمور/ المعلمين تقييمات الوظائف التنفيذية؛ كما قام المعلمون أيضًا بتقييم الأداء الأكاديمي للأطفال. وقد بينت النتائج أن اختبارات الوظيفة التنفيذية / اقتران التصنيفات قليلة (r=0.30) وأقل بكثير من رابطة الاختبارات/ التصنيفات الأكاديمية (r = 0.64) بالنسبة إلى التصنيفات، أظهرت اختبارات الوظيفة التنفيذية مصداقية تنبؤية أعلى بكثير وتنبؤ أفضل بشكل ملحوظ من بقية الاختبارات؛ فشلت تصنيفات الوظائف التنفيذية في إظهار التنبؤ المحسن داخل الطريقة. كلتا الطريقتين تنبأتا بشكل فريد بالاختبارات والتقييمات الأكاديمية.

كما قام كل من فيانا سينز وآخرون (Viana-Sáenz, Sastra- Reba, Urraca-Martines & Botella, 2020) بدراسة هدفت إلى تحديد فعالية مقاييس الأداء التنفيذي المستخدمة في مقارنة تلاميذ المدارس بمقياس التأثير الصحي وأولئك ذوي الذكاء المتوسط. تم إجراء تحليل لمجموعة مختارة من 17 دراسة لعينة إجمالية من 1518 طفلًا إما بمقياس التأثير الصحي أو بمستوى متوسط من الذكاء. كشفت التقديرات المجمعة لحجم التأثير عن اختلاف كبير لصالح أفراد قياس الأثر الصحّي في مكوني مؤلّف الوظائف التنفيذية المرتبطين بالذاكرة العاملة اللفظي (d = 1.015)، و الذاكرة العاملة المرئي المكاني (d = 0.709) لم تظهر المكونات الأخرى فروقًا ذات دلالة إحصائية: تثبيط (d=-0.014)، والمرونة (d=0.068)، والتخطيط (d= -0.038). وكان عدم التجانس التجريبي مرتفعًا جدًا. يُستنتج أن هذه الأدوات تُظهر درجة من ضعف صدق القياس، مما يشترط صدقها وثباتها، وأن أطفال المدارس الحاصلين على ذكاء مرتفع يظهرون أداءً تنفيذيًا أفضل في مكونات الذاكرة العاملة اللفظية والبصرية المكانية.

وأجرت علي (2020) دراسة هدفت إلى الكشف عن كفاءة الوظائف التنفيذية والذاكرة العاملة لدى التلاميذ ذوي السمات التوحدية، والتحقق من وجود علاقة

بين سمات التوحد وقصور التفاعل الاجتماعي التبادلي والسلوكيات النمطية المتكررة، والأداء على مكونات الوظائف التنفيذية والذاكرة العاملة، وفحص طبيعة العلاقة بينهم، ومعرفة طبيعة الفروق بين الذكور والإناث في سمات التوحد على بطارية الوظائف التنفيذية والذاكرة العاملة، وحجم إسهام سمات التوحد ومعاييرها في التنبؤ بالأداء على مكونات الوظائف التنفيذية (المرونة المعرفية، الطلاقة اللفظية والشكلية، التجريد، التخطيط، كف الاستجابة) ومكونات الذاكرة العاملة (اللفظية وغير اللفظية)، وتكونت عينة الدراسة من (75) تلميذا من ذوي سمات التوحد، ممن تراوحت أعمارهم ما بين (9- 12) سنة، تم اختيارهم من المدارس المدمجة في بني سويف، مصر، وتمثلت أدوات الدراسة في مقياس اضطراب طيف التوحد، اختبار المرونة المعرفية، والطلاقة اللفظية والشكلية، والتجريد، وكف الاستجابة من بطارية الوظائف التنفيذية لديلس وكابلن وكرامر، واختبار برج هانواي، واختبار الذاكرة العاملة لبينيه، وتوصلت الدراسة إلى عدة نتائج وهي وجود علاقة ارتباطية بين سمات التوحد والأداء على بطارية الوظائف التنفيذية والذاكرة العاملة، وكذلك علاقة ارتباطية بين مكونات الوظائف التنفيذية والذاكرة العاملة بعضها البعض، وكذلك عدم وجود فروق بين الذكور والإناث على بطارية الوظائف التنفيذية والذاكرة العاملة، وتوصلت إلى أن سمات التوحد لديها القدرة التنبؤية بالأداء على مكونات بطارية الوظائف التنفيذية والذاكرة العاملة.

كما هدفت دراسة فايدا و زملائه Faedda, Romani, Rossetti, Vigliantem (Pezzuti & Cardona, 2019) إلى تحليل السمات المعرفية والتنفيذية في عينة من الأطفال والمراهقين، مقسمة حسب التشخيص إلى مجموعة نقص الانتباه وفرط الحركة، ومجموعة صعوبات التعلم المحددة، وتحديد الاختلافات والتشابهات بين هذه الاضطرابات. اشتملت العينة على مجموعتين سريريتين: الأولى تضمنت 36 طفلًا ومراهقًا مع تشخيص اضطراب فرط الحركة ونقص الانتباه (5- 15عامًا)

بينما شملت الثانية 36 طفلًا ومراهقًا مع تشخيص صعوبات التعلم المحددة (7-15 عامًا) في إيطاليا. تم استخدام WISC-IV لقياس القدرة العقلية وتم استخدام مقياس الوظائف التنفيذية. أظهرت النتائج أن مجموعة صعوبات التعلم المحددة حصلت على درجات أعلى بكثير من مجموعة نقص الانتباه وفرط الحركة في مجالات التثبيط والمرونة المعرفية والذاكرة اللفظية قصيرة المدى والذاكرة العاملة اللفظية. أظهرت النتائج أن الأطفال المصابين باضطراب فرط الحركة ونقص الانتباه هم أكثر ضعفًا من الأطفال الذين يعانون من اضطراب صعوبات التعلم المحددة، ولا سيما في التثبيط المعرفي والمرونة المعرفية والذاكرة اللفظية والذاكرة العاملة والأداء الفكري. إن التعرف على نقاط القوة والضعف لدى الأطفال والمراهقين المصابين باضطراب فرط الحركة ونقص الانتباه واضطراب صعوبات التعلم المحددة يسمح بتحديد تدخل تعليمي وسريري يركز على أدائهم التنفيذي والفكري المحدد.

وهدفت دراسة باربوزا وآخرون (Barbosa, Rodrigues, Mello, Silve & Bueno, 2019) إلى دراسة الوظائف التنفيذية لدى الأطفال من ذوي صعوبات القراءة، وتكونت العينة من (24) طفلا يعانون من صعوبات القراءة، و(23) طفلًا طبيعيًا، من البرازيل وتم استخدام اختبار خاص لقياس كل وظيفة متعلقة بهدف الدراسة، ولقد تبين أن الأطفال الذين يعانون من صعوبات قراءة يعانون من ضعف في التحكم التثبيطي، وتبين أن هؤلاء الأطفال يعانون من ضعف في الذاكرة العاملة ذات الصلة بأصوات الكلمات، ويعاني هؤلاء الأطفال من ضعف في الانتباه الانتقائي أي في القدرة على نقل الانتباه من شيء إلى شيء آخر.

أما دراسة سوريانو فيرر (Soriano-Ferrer, 2018) فهدفت إلى تقييم الوظائف التنفيذية لدى الطلبة الذين يعانون من عسر القراءة والذي هو أحد أشكال صعوبات التعلم المحددة، وتكونت العينة من (39) طالبا يعانون من عسر القراءة، و (20) طالبًا طبيعيا مراهقًا إكوادوريًا، تم اختيارهم من السنة الأخيرة من المدرسة

الثانوية، في ثلاث مدن في الإكوادور (Azogues، Cuenca، Guayaquil)، وتم استخدام مقياس لتقييم الوظائف الوظيفية، وتبين أن الطلبة الذين يعانون من عسر القراءة يعانون من ضعف بالمهارات ما بعد الإدراكية، والتي تتمثل بالمبادرة والتخطيط والإشراف على المهام والتنظيم.

وقام كل من بريموس إيليوت (Primus- Elliott, 2018) بدراسة لتقييم مقياس الوظائف التنفيذية على الأطفال في جبال الروك، وتم الحصول على تقييمات الوالدين والتقرير الذاتي لـ 57 مراهقًا من أماكن متعددة (مدارس، كليات مجتمع) أعمارهم (12- 17) عامًا في جبال الروكي (أمريكيا الشمالية)، باستخدام قائمة الوظائف التنفيذية الشامل (CEFI) ونظام تقييم السلوك للأطفال - الإصدار الثاني (BASC-2). وأشارت النتائج إلى عدم وجود فروق بين المراجعين فيما يتعلق بالعرق / الإثنية والجنس. وصنّف المراهقون أنفسهم على أنهم يواجهون مشاكل كثيرة، مقارنة بتصنيفات الوالدين، على جميع المقاييس الفرعية التي تشتمل على CEFI وفي BASC-2 السريرية. كما أشارت النتائج إلى أن تصنيفات الوالدين والذاتية للوظيفة التنفيذية معًا، عند تقييمها باستخدام CEFI، تقدم معلومات مفيدة لتخطيط العلاج والتدخل الذي قد يتم تفويته إذا تم استخدام مقيم واحد فقط.

دراسة ملاحات وزملائه (Malahat, Gandomani & Nesayan, 2018) التي هدفت التحقق من موثوقية وصلاحية قائمة التصنيف السلوكي للوظائف التنفيذية نموذج معلم الوظائف التنفيذية بين طلاب المدارس الابتدائية في إيران، تكونت العينة من (360) طالبا من طلاب المرحلة الابتدائية بمدينة ججرم في إيران الذين كانوا يدرسون في العام الدراسي 2016- 2017. تم إكمال نموذج قائمة التصنيف السلوكي للوظائف التنفيذية (BRIEF) للطلاب من قبل معلميهم، وتم إكمال مقياس Wechsler الفرعي للترميز بواسطة الطلاب، وقد أوضحت النتائج أن التناسق الداخلي لهذا المقياس كان 0.98 ولجميع المقاييس الفرعية تراوحت

بين 0.75 و 0.92. كما كانت المقاييس الفرعية مرتبطة ببعضها البعض بشكل كبير، فيما يتعلق بالصلاحية المتقاربة، كان للمقياس الفرعي لترميز Wechsler علاقة كبيرة مع المقاييس الفرعية للوظائف التنفيذية. كما أظهرت النتائج أنه تم تأكيد نموذج عاملين بثمانية نطاقات فرعية من خلال تحليل العامل التأكيدي، كما بينت النتائج وجود علاقة الوظائف التنفيذية بالمشكلات الأكاديمية، ويمكن استخدام هذه الأداة لفحص الوظائف التنفيذية للطلاب.

ويُلاحظ أن الدارسات السابقة تناولت مقياس الوظائف التنفيذية الشاملة (CEFI) من حيث التقنين والخصائص، وعلاقة الوظائف التنفيذية بأداء الأطفال من الفئات الخاصة، وتكونت عينة الدراسات السابقة من أطفال من الفئات الخاصة. وتتميز هذه الدراسة عن الدراسات السابقة بسعيها لتطوير مقياس الوظائف التنفيذية الشاملة (CEFI) وتقنينه لدى عينة من فئات التربية الخاصة (صعوبات التعلم المحددة، اضطراب قصور الانتباه وفرط النشاط) والتوصل إلى دلالات صدق مقياس الوظائف التنفيذية الشاملة CEFI صورة المعلمين وثباته في تقييم مظاهر القصور في الوظائف التنفيذية لدى عينة من فئات التربية الخاصة للفئات العمرية من (٦ – ١٥) في دولة الكويت، إذ تحتاج المؤسسات التربوية والمراكز الخاصة في الكويت لمقياس الوظائف التنفيذية للكشف عن مستواها لدى الأطفال ذوي الفئات الخاصة في الكويت لتحسين مستوى تعلمهم وتكيفهم مع متطلبات المجتمع، فنتائج توظيف المقياس على الأطفال ذوي فئات التربية الخاصة في الكويت يوفر بيانات لاتخاذ قرارات واضحة للتدخل المبكر والدعم اللازم لهم.

مشكلة الدراسة:

يعد التوصل إلى نقاط القوة والضعف في الوظائف التنفيذية بدقة للطلبة من ذوي الفئات الخاصة أمرًا هامًا، إذ تستخدم هذه النقاط في تعزيز نقاط القوة، ومعالجة بعض نقاط الضعف، كما أن قياس مستوى الوظائف التنفيذية لدى

الأفراد من ذوي الفئات الخاصة يساعد في تحديد الأهداف والإستراتيجيات للتدخلات العلاجية التي تتضمنها الخطط والبرامج التربوية الفردية للطلبة ذوي الفئات الخاصة لتحسين أدائهم في جميع مناحي الحياة اليومية والاجتماعية والتعليمية والمهنية.

حيث أكدت نتائج العديد من الدراسات السابقة كدراسة ناجليري وجولدستن (Naglieri & Goldstein, 2013) ودراسة جيويا وزملائه (Gioia, Isquith, Guy, & Kenworthy 2000) أن هناك ارتباطا وثيقا بين القصور في الوظائف التنفيذية والأفراد ذوي الفئات الخاصة كصعوبات التعلم المحددة واضطراب نقص الانتباه واضطراب طيف التوحد مقارنة بأقرانهم من الأفراد العاديين، وباستخدامهم لمقاييس الوظائف التنفيذية توصلوا إلى جوانب القوة والضعف في الوظائف التنفيذية والتي بدورها ساهمت في التوصل إلى إستراتيجيات التدخل العلاجية الأكثر فاعلية.

كما أكدت نتائج دراسة كل من عبدالوهاب والنجيري ورسلان (٢٠١٦) أهمية تقنين مقاييس لتقييم الوظائف التنفيذية على عينات معيارية من الأفراد من غير ذوي الإعاقة وفئات الأطفال من ذوي الاضطرابات النمائية والعصبية وإيجاد معايير لتفسير درجات الأبعاد والدرجة الكلية على المقياس لتقييم جوانب القصور في الوظائف التنفيذية وتحديد جوانب القوة والضعف في الوظائف التنفيذية.

ونظرا لقلة الدراسات التي استهدفت تقييم الوظائف التنفيذية لدى الأفراد من ذوي الفئات الخاصة وقلة المقاييس التي تستخدم في الكشف عن جوانب القصور فيها، ومدى الحاجة إلى الكشف عن مستوى الوظائف التنفيذية لدى الطلبة ذوي الفئات الخاصة في الكويت لتحسين مستوى تعلمهم وتكيفهم مع متطلبات المجتمع، فقد سعت الدراسة الحالية إلى التحقق من فاعلية مقياس الوظائف التنفيذية الشاملة (CEFI) في تقييم مظاهر القصور للوظائف التنفيذية.

لذا جاءت الدراسة الحالية للإجابة عن السؤال الرئيسي التالي:

ما فاعلية مقياس الوظائف التنفيذية الشاملة (CEFI) في تقييم مظاهر القصور في الوظائف التنفيذية لدى عينة من فئات التربية الخاصة في دولة الكويت؟

ويتفرع من السؤال الرئيس الأسئلة التالية:

-ما دلالات صدق مقياس الوظائف التنفيذية الشاملة CEFI : صورة المعلمين في تقييم مظاهر القصور في الوظائف التنفيذية لدى عينة من فئات التربية الخاصة (صعوبات التعلم المحددة، اضطراب قصور الانتباه وفرط النشاط، اضطراب طيف التوحد) للفئات العمرية من (٦ – ١٥) سنة في دولة الكويت المعبر عنها بدلالات الصدق الظاهري وصدق البناء والتمييزي؟

-ما دلالات ثبات مقياس الوظائف التنفيذية الشاملة CEFI : صورة المعلمين في تقييم مظاهر القصور في الوظائف التنفيذية لدى عينة من فئات التربية الخاصة (صعوبات التعلم المحددة، اضطراب قصور الانتباه وفرط النشاط، اضطراب طيف التوحد) للفئات العمرية من (٦ – ١٥) سنة في دولة الكويت المعبر عنها بطريقة الاتساق الداخلي وطريقة التطبيق وإعادة التطبيق؟

أهمية الدراسة:

تكمن أهمية الدراسة الحالية في توفير مقياس لتقييم مظاهر القصور في الوظائف التنفيذية لدى عينة من فئات التربية الخاصة (صعوبات التعلم المحددة، واضطراب قصور الانتباه وفرط النشاط، اضطراب طيف التوحد) في البيئة الكويتية للفئات العمرية (٦- ١٥) سنة صورة المعلمين تتوافر فيها دلالات صدق وثبات ووصف لمستويات الأداء عليها، والمساهمة في استخدامها كأداة إضافية في عملية التشخيص وإجراء التدخلات العلاجية والبرامج التربوية لبعض من فئات التربية الخاصة. وتتمثل أهمية الدراسة من الناحيتين النظرية والعملية في ما يلي:

الأهمية النظرية: تكمن أهمية النظرية للمقياس في أنها ترفد الأدب النظري في ميدان التربية الخاصة في الكويت بإطار نظري يتناول الوظائف التنفيذية ومظاهر القصور في الوظائف التنفيذية لدى الأفراد ذوي صعوبات التعلم المحددة، واضطراب قصور الانتباه وفرط النشاط، واضطراب طيف التوحد للفئات العمرية من (٦ -١٥) سنة ضمن مفهوم الوظائف التنفيذية، وتسلط الضوء على أهمية نقاط القوة والضعف في الوظائف التنفيذية التي يمكن أن تظهر لدى الأفراد ذوي صعوبات التعلم المحددة، واضطراب قصور الانتباه وفرط النشاط للفئات العمرية من (٦ -١٥) سنة، مما يساعد على تحديد الأهداف الهامة وإستراتيجيات التدخلات العلاجية التي تتضمنها البرامج والخطط التربوية الفردية، وتعريف المعلمين وأولياء الأمور بالوظائف التنفيذية للدماغ لدى الأفراد ذوي صعوبات التعلم المحددة، واضطراب قصور الانتباه وفرط النشاط، واضطراب طيف التوحد للفئات العمرية من (٦ -١٥) سنة.

الأهمية التطبيقية: تسعى هذه الدراسة لتطوير أداة تقيس الوظائف التنفيذية الشاملة (CEFI) تتمتع بدلالات صدق وثبات ومستويات أداء محلية، تسهم في تحديد وتقييم مظاهر القصور في الوظائف التنفيذية لدى الأفراد ذوي صعوبات التعلم المحددة، واضطراب قصور الانتباه وفرط النشاط للفئات العمرية، واضطراب طيف التوحد من (٦ -١٥) سنة، كما توفر هذه الدراسة مقياسًا يسهل استخدامه من جانب المعلمين والاختصاصيين في مجال التربية الخاصة، ويتسم بأنه فعّال في تقييم مظاهر القصور في الوظائف التنفيذية لدى الأفراد ذوي صعوبات التعلم المحددة، واضطراب قصور الانتباه وفرط النشاط، واضطراب طيف التوحد والاستناد على نتائجه في إعداد البرامج والخطط التربوية الفردية. وتزويد المعلمين والاختصاصيين في مجال التربية الخاصة بأبعاد الوظائف التنفيذية وبالمظاهر السلوكية الدالة على القصور في الوظائف التنفيذية وجوانب القوة والضعف فيها لدى الأفراد ذوي صعوبات التعلم المحددة، واضطراب قصور

الانتباه وفرط النشاط، واضطراب طيف التوحد التي يجب أخذها بعين الاعتبار عند إعداد التدخلات العلاجية والبرامج والخطط التربوية.

أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة الحالية إلى:

-التوصل إلى دلالات صدق مقياس الوظائف التنفيذية الشاملة CEFI : صورة المعلمين في تقييم مظاهر القصور في الوظائف التنفيذية لدى عينة من فئات التربية الخاصة (صعوبات التعلم المحددة، اضطراب قصور الانتباه وفرط النشاط، واضطراب طيف التوحد) للفئات العمرية من (٦ – ١٥) في دولة الكويت.

-التوصل إلى دلالات ثبات مقياس الوظائف التنفيذية الشاملة CEFI : صورة المعلمين في تقييم مظاهر القصور في الوظائف التنفيذية لدى عينة من فئات التربية الخاصة (صعوبات التعلم المحددة، اضطراب قصور الانتباه وفرط النشاط، واضطراب طيف التوحد) للفئات العمرية من (٦ – ١٥) في دولة الكويت.

التعريفات الاصطلاحية والإجرائية:

الخصائص السيكومترية لمقياس الوظائف التنفيذية الشاملة (Psychometric properties for Comprehensive Executive Function Inventory-CEFI) وتنقسم إلى:

صدق المقياس (Validity): يعرف علام (2000,P190) صدق المقياس بأنه: مدى فائدة القياس في اتخاذ قرارات موائمة لغرض معين، والاختبار لا يتسم بالصدق دون أن تكون درجاته متسقة.

ولأغراض هذه الدراسة يعرف إجرائيا: بمدى فائدة الاختبار الذي أعد للوصول إلى منطقة الأداء المتوقعة لدى الأفراد ذوي صعوبات التعلم المحددة، واضطراب قصور الانتباه وفرط النشاط، واضطراب طيف التوحد مقارنة بأداء الأفراد العاديين الذين يناظرونهم في العمر الزمني.

ثبات المقياس (Reliability): يعرف علام (2000,P134) ثبات المقياس بأنه: اتساق الدرجات ويشير إلى عدم تأثر الدرجات بالأخطاء غير المنتظمة، فإذا انعدمت هذه الأخطاء تصبح الدرجة الملاحظة للفرد في الاختبار مساوية لدرجته الحقيقية التي تعد بمثابة درجة افتراضية، وإذا كان تباين الدرجات الملاحظة مساويا لتباين الدرجات الحقيقية فإن تباين الخطأ يكون مساويًا صفرًا ويصبح الثبات تاما.

ولأغراض هذه الدراسة الحالية يعرف إجرائيا: باتساق فقرات الاختبار التي تم إعداده للتأكد من عدم تأثر الدرجات بالأخطاء غير المنتظمة التي يمكن أن يقع فيها الأطفال ذوو صعوبات التعلم.

الوظائف التنفيذية (Executive Function): يعرف جولدستن وناجليري (Goldstein & Naglieri, 2013,P32) الوظائف التنفيذية بأنها مجموعة كبيرة من العمليات المعرفية بما فيها التخطيط والتنظيم والذاكرة العاملة والانتباه والمرونة وتنظيم العواطف والمراقبة الذاتية والمبادرة وكبح الانفعالات والتي تتحكم بها المنطقة الأمامية في الدماغ Prefrontal Cortex (PFC).

ولأغراض هذه الدراسة تعرّف الوظائف التنفيذية إجرائيًا بالدرجة التي يحصل عليها المفحوص من تطبيق مقياس الوظائف التنفيذية الشاملة (CEFI)، والذي يشمل على العمليات المعرفية التالية: الانتباه، وتنظيم الانفعالات، والمرونة، وكبح الانفعالات، والبدء بالمهام، والتنظيم، والتخطيط، والمراقبة الذاتية، والذاكرة العاملة.

فئات التربية الخاصة تعريفها:

صعوبات التعلم المحددة (Specific Learning Disability): يُعرف الدليل الإحصائي الخامس للاضطرابات النفسية (Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders DSM 5) ذوي صعوبات التعلم بأنهم: هم الأفراد الذين لديهم واحد على الأقل من ستة أعراض لصعوبات التعلم المحددة والمتمثلة في

صعوبة قراءة الكلمات بشكل غير دقيق أو ببطء رغم الجهد، صعوبة في فهم معنى ما يقرأ، صعوبات في التهجئة، صعوبات في التعبير الكتابي، صعوبات في فهم المفاهيم الحسابية، صعوبات في التفكير الرياضي حيث يجب أن تتجاوز مدة تلك الأعراض عليهم ستة أشهر مع تقديم المساعدة الإضافية أو تعليمات موجهة، ويطبق على الأعمار في سن المدرسة، ويستبعد من ذلك الأفراد ذوو الإعاقات الحسية والحرمان البيئي (American Psychiatric Association, 2013, P35).

ولأغراض هذه الدراسة الحالية يعرف الطلبة ذوو صعوبات التعلم المحددة إجرائيا بأنهم الطلبة الملتحقون بمدارس ومراكز التربية الخاصة في الكويت والمشخصين بأن لديهم صعوبات تعلم محددة ولا يرتبط ذلك بإعاقة عقلية أو حسية بناءً على أسس التشخيص المعتمدة بالاختبارات الرسمية أو غير الرسمية ويتلقون خدمات التربية الخاصة.

اضطراب نقص الانتباه وفرط النشاط (Attention deficit hyperactivity disorder): يُعرف الدليل الإحصائي الخامس للاضطرابات النفسية (Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders DSM 5) اضطراب نقص الانتباه وفرط النشاط بأنه: هم الأفراد الذين لديهم اضطراب عصبي نمائي سلوكي ناتج عن خلل في بنية الدماغ ووظائفه، يظهر على شكل نقص في الانتباه وقد يصاحبه فرط في النشاط والاندفاعية (American Psychiatric Association, 2013, P31).

ولأغراض هذه الدراسة الحالية يعرف اضطراب قصور الانتباه وفرط النشاط إجرائيا بأنهم الطلبة الملتحقون بمدارس ومراكز التربية الخاصة في الكويت والمشخصون بأن لديهم اضطراب نقص الانتباه وفرط النشاط (ADHD) بناءً على أسس التشخيص المعتمدة بالاختبارات الرسمية أو غير الرسمية.

اضطراب طيف التوحد (Autism Spectrum Disorder): هو اضطراب عصبي نمائي يتمثل في بعدين رئيسيين هما القصور في التواصل والتفاعل الاجتماعي بالإضافة إلى السلوكيات النمطية والأنشطة والاهتمامات المحددة وتظهر هذه

الأعراض في الثمانية سنوات الأولى من عمر الطفل (American Psychiatric Association,2013, P28).

ولأغراض هذه الدراسة الحالية يعرف إجرائيا: هم الطلبة الملتحقون في المدارس ومراكز التربية الخاصة الحكومية والخاصة المشخصون بالتقييم الرسمي باضطراب طيف التوحد.

حدود الدراسة:

تم إجراء هذه الدراسة ضمن الحدود التالية:

الحدود البشرية: اقتصرت الدراسة على الطلبة ذوي (صعوبات التعلم المحددة، واضطراب قصور الانتباه وفرط النشاط) والأطفال العاديين من الفئات العمرية (٦ – ١٥) سنة.

الحدود المكانية: أجريت الدراسة على عينة من الطلاب العاديين في المدارس الحكومية في جميع محافظات دولة الكويت والمدارس الخاصة بالإضافة إلى عينة من الطلبة من ذوي الفئات الخاصة في مدارس ومراكز التربية الخاصة الحكومية والخاصة التابعة لوزارة التربية والتعليم في دولة الكويت.

الحدود الزمانية: طبقت الدراسة في الفصل الدراسي الثاني ٢٠٢٢/٢٠٢١.

الحدود الموضوعية: تكون المقياس في صورته الأصلية من ثلاث صور وهي صورة للمعلمين وصورة لأولياء الأمور والتقرير الذاتي للطلبة، حيث إن الدراسة الحالية تقتصر على استخدام صورة المعلمين للفئات العمرية (٦ – ١٥) (Comprehensive Executive Function Inventory, 2013) الذي طوره كل من ناجليري وجولدستن (Naglieri & Goldstein, 2013)، لدى عينة من الأفراد ذوي صعوبات التعلم المحددة، والأفراد ذوي اضطراب قصور الانتباه وفرط النشاط واضطراب طيف التوحد ثم مقارنة أداء كل منهم بأداء الأفراد العاديين.

محددات الدراسة:

يمكن تعميم نتائج الدراسة الحالية في ضوء المحددات الآتية:

- درجة تمثيل العينة لمجتمع الدراسة.
- درجة جدية المعلمين أثناء التطبيق.

الطريقة والإجراءات:

اتبعت الدراسة المنهج الوصفي لملائمته أغراض هذه الدراسة وهي تقنين مقياس الوظائف التنفيذية الشاملة (CEFI) لدى عينة من فئات التربية الخاصة بدولة الكويت. وتكون مجتمع الدراسة من جميع الطلبة من ذوي الفئات الخاصة (صعوبات التعلم المحددة، اضطراب قصور الانتباه وفرط النشاط، واضطراب طيف التوحد) من الفئة العمرية (٦-١٥) سنة في دولة الكويت.

مجتمع الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة من جميع الطلبة العاديين والطلبة ذوي الفئات الخاصة (صعوبات التعلم المحددة، اضطراب قصور الانتباه وفرط النشاط، واضطراب طيف التوحد) من الفئة العمرية (٦-١٥) سنة في دولة الكويت، والذين هم على مقاعد الدراسة للعام الدراسي ٢٠٢٠/٢٠٢١. ويمكن وصف مجتمع الدراسة كما يلي:

١- جميع الطلبة الملتحقين بمدارس وزارة التربية والتعليم في دولة الكويت في المدارس الحكومية والخاصة.

٢- جميع الطلبة ذوي صعوبات التعلم المحددة الملتحقين بمدارس ومراكز التربية الخاصة الحكومية والخاصة التابعة لوزارة التربية والتعليم في دولة الكويت.

٣- جميع الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد الملتحقين بمدارس ومراكز التربية الخاصة الحكومية والخاصة التابعة لوزارة التربية والتعليم في دولة الكويت.

٤- جميع الطلبة ذوي اضطراب نقص الانتباه وفرط النشاط الملتحقين بمدارس ومراكز التربية الخاصة الحكومية والخاصة التابعة لوزارة التربية والتعليم في دولة الكويت

الجدول(١) يبين توزيع أفراد مجتمع الدراسة حسب الفئة والجنس						
الفئة/الجنس	العاديون	صعوبات التعلم	اضطراب طيف التوحد	اضطراب نقص الانتباه وفرط النشاط	المجموع	النسبة
ذكر	١٧٤٧٤	٤١٣٤	١٩٠٥	٢٠٧٢	25585	46%
أنثى	٢٣٣٩٦	٤٢٤٥	١٦٨١	١٠٧٢	30394	54%
المجموع	٤٠٨٧٠	٨٣٧٩	٣٥٨٦	٣١٤٤	55979	100%
النسبة	%٧٣	%١٦	%٥	%٦	100%	

يتبين من الجدول (١) أن فئة الطلبة العاديين قد بلغ عددها (40870) طالبًا وطالبة، ويشكلون (73%) من مجتمع الدراسة، وأن عدد الطلاب العاديين قد بلغ (17474) طالبًا، في حين بلغ عدد الطالبات (23396) طالبة، ويتبين أن عدد الطلبة ذوي صعوبات التعلم قد بلغ (8379) طالبًا وطالبة ويشكلون (16%) من مجتمع الدراسة، وأن عدد الطلاب ذوي صعوبات التعلم قد بلغ (4134) طالبًا، في حين بلغ عدد الطالبات (4245) طالبة، كما يتبين أن عدد الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد قد بلغ (3586) طالبًا وطالبة ويشكلون (5%) من مجتمع الدراسة، وأن عدد الطلاب ذوي اضطراب طيف التوحد قد بلغ (1905) طالبًا، في حين بلغ عدد الطالبات (1681) طالبة، ويتبين أيضًا أن عدد الطلبة ذوي اضطراب نقص الانتباه وفرط النشاط قد بلغ (3144) طالبًا وطالبة ويشكلون (6%) من مجتمع الدراسة، وأن عدد الطلاب ذوي اضطراب نقص الانتباه وفرط النشاط قد بلغ (2072) طالبًا، في حين بلغ عدد الطالبات (1072) طالبة.

عينة الدراسة:

تم اختيار عينة الدراسة بالطريقة العشوائية البسيطة، حيث تم اختيار عينة بلغت (١٠٢٠) طالب وطالبة شكلت ما نسبته (١٧,٩%) من مجتمع الدراسة والجدول رقم(٢) يوضح أعداد الطلبة الذي تم اختيارهم من مجتمع الدراسة حسب الجنس والعمر والحالة.

الجدول (٢): توزيع أفراد عينة الدراسة حسب الجنس والعمر والحالة							
العمر	الجنس	عاديين	صعوبات التعلم المحددة	اضطراب نقص الانتباه وفرط النشاط	اضطراب طيف التوحد	المجموع	النسبة
٦-١١ سنة	ذكر	129	38	26	28	221	21.7%
	انثى	202	38	30	26	296	29.0%
	المجموع	331	76	56	54	517	50.7%
	النسبة	32.5%	7.5%	5.5%	5.3%	50.7%	
١٢-١٥ سنة	ذكر	148	36	29	24	237	23.2%
	أنثى	181	38	25	22	266	26.1%
	المجموع	329	74	54	46	503	49.3%
	النسبة	32.3%	7.3%	5.3%	4.5%	49.3%	
مجموع الفئات		660	150	110	100	1020	
النسبة		64.7%	14.7%	10.8%	9.8%	1	

أداة الدراسة:

تم استخدام مقياس الوظائف التنفيذية الشاملة (Comprehensive Executive Function Inventory Scale (CEFI) صورة المعلمين، والذي أعده نجليري وجولدشتاين (Naglieri and Goldstin) في العام ٢٠١٣ للفئة العمرية (٥-١٨) سنة، بهدف تقييم جوانب القوة والضعف في الوظائف التنفيذية للأطفال كالانتباه، والتخطيط، والتنظيم، والمرونة، والذاكرة العاملة، والمراقبة الذاتية، وكبح الانفعالات، وتنظيم العواطف.

لتحقيق أهداف الدراسة، طُور مقياس الوظائف التنفيذية الشاملة (CEFI) لدى عينة من فئات التربية الخاصة **وفقًا للإجراءات الآتية:**

- مسح لأدوات تشخيص الوظائف التنفيذية الشاملة (CEFI) التي قننت أو بنيت في دراسات سابقة للاستفادة منها في تعريف المقياس وبيان صدقة وثباته وصياغة فقرات المقياس الحالي، ومن أهم تلك الدراسات: (Soto, et al., 2020) و(Viana-Sáenz, et al., 2020)، والصعيدي وآخرون (2020)، وعلي (2020)، و(Faedda, et al., 2019)، و (Barbosa, et al., 2019).

- تم إعداد الصورة الأولية المقننة من مقياس الوظائف التنفيذية الشاملة (CEFI) الذي بناه كل من جولدستين وناجليري (Goldstein & Naglieri, 2013) من خلال تعريب المقياس باللغة العربية، ثم تم إعادة ترجمة المقياس من اللغة العربية إلى اللغة الإنجليزية، وعرض المقياس بصورتيه على مختصين في مجال اللغة الإنجليزية وعلم النفس التربوي والتربية الخاصة ممن هم برتبة أستاذ لإبداء ملاحظاتهم الأولية من المقياس، بالإضافة إلى ذلك تم عرض المقياس على مختصين في مجال اللغة العربية لإبداء ملاحظاتهم من حيث الصياغة اللغوية.
- تحديد أبعاد المقياس ومكونات كل بعد استنادًا إلى تعريف الوظائف التنفيذية الشاملة (CEFI)،
- إعداد الصورة الأولية للمقياس، حيث تكون المقياس في صورته الأولية من (١٠٠) فقرة ذات تدريج ليكرت السداسي (دائما، غالبا جدًا، غالبا، أحيانا، نادرًا، أبدًا) يتم من خلالها تقييم الوظائف التنفيذية الآتية:

١- الانتباه (Attention) ويقيّم من خلال (١٢) فقرة
٢- تنظيم الانفعالات (Regulation Emotion) ويقيّم من خلال (٩) فقرات
٣- المرونة (Flexibility) ويقيّم من خلال (٧) فقرات
٤- كبح الانفعالات (Inhibitory Control) ويقيّم من خلال (١٠) فقرات
٥- البدء بالمهام (Initiation) ويقيّم من خلال (١٠) فقرات
٦- التنظيم (Organization) ويقيّم من خلال (١٠) فقرات
٧- التخطيط (Planning) ويقيّم من خلال (١١) فقرة
٨- المراقبة الذاتية (Self- Monitoring) ويقيّم من خلال (١٠) فقرات
٩- الذاكرة العاملة (Working Memory) ويقيّم من خلال (١١) فقرة.
١٠ – عبارات الانطباع السلبي والإيجابي وتقيم من خلال (١٠) فقرات

كما اشتمل المقياس على ٢٨ فقرة سلبية، وتتم الإجابة على المقياس من قبل المعلم، إذ تم تقنين المقياس بتطبيقه على فئات مختلفة من الطلبة والذي شمل الطلبة العاديين و الطلبة ذوي اضطراب نقص الانتباه وفرط النشاط، صعوبات التعلم المحددة، اضطراب طيف التوحد، اضطرابات المزاج، ويعتبر المقياس أداة شاملة لتقييم الوظائف التنفيذية وينصح باستخدامه لتقييم نقاط الضعف والقوة في الوظائف التنفيذية.

- تحكيم الصورة الأولية من المقياس من قبل عشرة محكمين من العاملين في المجال الأكاديمي وميدان التربية الخاصة، والتعليم، ومجال القياس والتقويم، وعلم النفس التربوي، وذلك بهدف التأكد من صدق المحتوى للصورة الأولية للمقياس، والعمل على تعديل المقياس حسب ملاحظاتهم وإضافاتهم، وبناءً على ملاحظات المحكمين، خرج المقياس بصورته النهائية مكونًا من (١٠٠) فقرة.

استخلاص الصدق الظاهري وصدق البناء باستخدام التحليل العاملي والصدق التمييزي، الثبات بطريقة الاتساق الداخلي والاختبار وإعادة الاختبار.

إجراءات تطبيق الدراسة:

-مخاطبة وزارة التربية والتعليم في دولة الكويت وأخذ الموافقة للكشف عن الخصائص السيكومترية لمقياس الوظائف التنفيذية الشاملة (CEFI) في البيئة الكويتية؛ للحصول على البيانات الخاصة بعدد الطلبة في مدارس الكويت العامة والخاصة وكذلك مراكز التربية الخاصة والتي شملت مناطق: العاصمة، حولي، الجهراء، الفروانية، الأحمدي، مبارك الكبير.

-ترجمة مقياس الوظائف التنفيذية الشاملة (CEFI)، وعرضه على (١٠) محكمين من ذوي الخبرة؛ والأخذ بتعديلاتهم.

تم تطبيق المقياس على عينة استطلاعية مكونة من (٥٠) طالبا وطالبة للتحقق من فاعلية المقياس قبل تطبيقه على العينة النهائية للتأكد من دلالات الصدق والثبات للمقياس.

وتم تطبيق المقياس على عينة استطلاعية مكونة من ٥ معلمين، بهدف الوقوف على ملاحظاتهم حول فقرات المقياس ووضوح التعليمات، وكيفية الاجابة على المقياس.

- إعداد المقياس بصورته النهائية ليكون جاهزًا من أجل التطبيق على عينة الدراسة، وتم توفير نسخ كافية من الاختبار وأوراق الإجابة.
- تطبيق المقياس خلال الفصل الثاني من العام الدراسي ٢٠٢٢/٢٠٢١ على الطلبة من ذوي الفئة العمرية (٦- ١٥) سنة، ويشملون فئات العاديين، صعوبات التعلم، اضطراب قصور الانتباه وفرط النشاط، اضطراب طيف التوحد، ويقوم المعلم بالإجابة عن فقرات المقياس من خلال معرفته بالطالب إذ تم اختيار ٣ طلبة عاديين بشكل عشوائي لكل معلم، أمّا الفئات الخاصة فقد تم اختيار طالبين عشوائيا لكل معلم، وتم تعبئة البيانات الشخصية المتعلقة بالاسم والجنس والصف وتاريخ الولادة لكل طالب، مع مراعاة شرح تعليمات الإجابة لكل معلم.

تصحيح المقياس:

اتبع المقياس تدرج ليكرت السداسي، ويعبر المستجيب عن مدى تكرار سلوك معين ظهر لدى الطلبة خلال أربعة أسابيع ماضية، حيث تم إعطاء كل فقرة من فقراته درجة واحدة من بين درجاته الست (دائما، غالبا جدًا، غالبا، أحيانا، نادرًا، أبدًا) وهي تمثل (٥،٤،٣،٢،١، ٠) على الترتيب، مع عكس الترتيب في الفقرات السلبية وهي (٤، ١٨، ١٩، ٢٣، ٢٤، ٣٣، ٤٠، ٤٢، ٤٣، ٤٦، ٤٧، ٤٨، ٤٩، ٥١، ٥٤، ٥٩، ٦٥، ٦٨، ٦٩، ٧١، ٧٤، ٧٥، ٧٨، ٨٥، ٨٨، ٩٣، ٩٤، ٩٥). أما الفقرات (٢، ٢٠، ٢٤، ٣٣، ٤٦، ٥٤، ٦١، ٦٦، ٧٧، ٩٥) فهي لتحديد الانطباع الإيجابي أو السلبي لدى المعلم حول الطالب.

المعالجات الإحصائية:

تم الإجابة عن كل سؤال كما يلي:

السؤال الأول: تم التحقق من صدق البناء باستخدام التحليل العاملي والصدق والتمييزي.

السؤال الثاني: تم التحقق من ثبات المقياس بحساب معامل الاتساق الداخلي باستخدام معادلة كرونباخ ألفا، ومعامل ارتباط بيرسون بين التطبيق وإعادة التطبيق.

النتائج ومناقشتها:

أولًا: نتائج السؤال الأول: "ما دلالات صدق مقياس الوظائف التنفيذية الشاملة CEFI: صورة المعلمين في تقييم مظاهر القصور في الوظائف التنفيذية لدى عينة من فئات التربية الخاصة (صعوبات التعلم المحددة، اضطراب قصور الانتباه وفرط النشاط، اضطراب طيف التوحد) للفئات العمرية من (٦ – ١٥) سنة في دولة الكويت المعبر عنها بدلالات الصدق الظاهري وصدق البناء والصدق التمييزي؟"

الصدق الظاهري:

بعد الانتهاء من إعداد الصورة الأولية لمقياس الوظائف التنفيذية الشاملة (CEFI) تم عرضه على(١٠) محكمين من المختصين باللغة الإنجليزية وعلم النفس والتربية الخاصة والقياس والتقويم في الجامعات الأردنية والكويتية؛ للتأكد من سلامة الترجمة وصحة صياغة الفقرات، وأُخذت آراؤهم واقتراحاتهم من حيث تعديل صياغة بعض الفقرات وفق اتفاق(٨٠%) من المحكمين، وقد بقي عدد الفقرات (١٠٠) فقرة، موزعة على تسع أبعاد، هي: الانتباه (١٢) فقرة، تنظيم الانفعالات (٩) فقرات، المرونة (٧) فقرات، كبح الانفعالات (١٠) فقرات، البدء بالمهام (١٠) فقرات، التنظيم (١٠) فقرات، التخطيط (١١) فقرة، المراقبة الذاتية (١٠) فقرات، الذاكرة العاملة (١١) فقرة.

صدق البناء الداخلي:

تم التأكد من صدق البناء من خلال التحليل العاملي الاستكشافي (على مستوى الفقرات، وعلى مستوى المقاييس الفرعية) بطريقة المكونات الرئيسية والتدوير المتعامد (Varimax)، وقد اعتمد على محك نسبة الجذر الكامن (Eigenvalue) للعامل الأول إلى الجذر الكامن للعامل الثاني لتحديد وجود عامل عام واحد يقيسه المقياس أم متعدد الأبعاد، فإذا كانت النسبة أكبر من (٤) دل على أحادية البعد للاختبار (Naglieri & Goldstein, 2013).

وقد أظهرت نتائج التحليل العاملي على مستوى الفقرات وجود بعد واحد للاختبار والجدول (٣) يبن الجذور الكامنة للعوامل المستخلصة.

الجدول (٣) نتائج التحليل العاملي لمقياس الوظائف التنفيذية الشاملة (CEFI)

العامل	الجذر الكامن	النسبة المفسرة للتباين%	النسبة التراكمية%	نسبة الجذر الكامن للعامل الأول إلى الثاني
الأول	36.498	40.55	40.55	5.05
الثاني	7.233	8.42	48.97	
الثالث	2.569	2.86	51.83	
الرابع	1.855	2.06	53.89	
الخامس	1.708	1.90	55.79	
السادس	1.61	1.79	57.58	
السابع	1.453	1.61	59.19	
الثامن	1.27	1.41	60.60	
التاسع	1.198	1.33	61.93	
العاشر	1.114	1.24	63.17	

يبين الجدول (٣) أن قيمة الجذر الكامن للعامل الأول قد بلغت (٣٦,٤٩٨)، وفسر ما نسبته (٤٠,٥٥%) من التباين الكلي. أمّا الجذر الكامن للعامل الثاني فبلغ (٧,٥٧٧)، وفسر ما نسبته ٨,٤٢% من التباين، وفسرت جميع العوامل المستخلصة (٦٣,١٧%) من التباين الكلي لدرجات المقياس، وقد بلغت نسبة الجذر الكامن الأول إلى الثاني (٥,٠٥) وهذا يدل على أحادية البعد للمقياس. وفيما يلي عرض لنتائج تشبع الفقرات على العامل العام كما في الجدول(٤).

جدول(٤): معاملات تشبع فقرات مقياس الوظائف التنفيذية الشاملة (CEFI) على العامل المستخلص									
رقم الفقرة	العامل الأول	رقم الفقرة	العامل الأول	رقم الفقرة	العامل الأول	رقم الفقرة	العامل الأول	رقم الفقرة	العامل الأول
1	0.55	21	0.73	41	0.56	62	0.73	82	0.72
3	0.46	22	0.76	42	0.48	63	0.65	83	0.60
4	0.45	23	0.33	43	0.56	64	0.66	84	0.78
5	0.59	25	0.75	44	0.68	65	0.62	85	0.40
6	0.75	26	0.70	45	0.66	67	0.66	86	0.68
7	0.49	27	0.76	47	0.59	68	0.39	87	0.79
8	0.68	28	0.65	48	0.45	69	0.32	88	0.36
9	0.69	29	0.70	49	0.51	70	0.83	89	0.76
10	0.60	30	0.53	50	0.69	71	0.71	90	0.74
11	0.61	31	0.68	51	0.47	72	0.73	91	0.80
12	0.55	32	0.62	52	0.70	73	0.68	92	0.72
13	0.73	34	0.77	53	0.72	74	0.34	93	0.67
14	0.68	35	0.60	55	0.77	75	0.36	94	0.69
15	0.62	36	0.44	56	0.82	76	0.77	96	0.64
16	0.53	37	0.65	57	0.79	78	0.69	97	0.47
17	0.63	38	0.74	58	0.77	79	0.67	98	0.64
18	0.44	39	0.51	59	0.56	80	0.77	99	0.70
19	0.37	40	0.43	60	0.39	81	0.71	100	0.71

تبين النتائج في الجدول(٤) تشبع جميع الفقرات على العامل الأول، حيث تراوحت تشبعاتها (٠,٣٢ -٠,٨٣)، مما يشير إلى وجود بعد واحد للمقياس.

التحليل العاملي على مستوى المقاييس الفرعية

أظهرت نتائج التحليل العاملي على مستوى المقاييس الفرعية وجود بعد واحد للمقياس، والجدول (٥) يبن الجذر الكامن للعامل المستخلص.

الجدول (٥): نتائج التحليل العاملي مقياس الوظائف التنفيذية الشاملة (CEFI) على مستوى المقاييس الفرعية				
العامل	الجذر الكامن	النسبة المفسرة للتباين%	النسبة التراكمية%	نسبة الجذر الكامن للعامل الأول إلى الثاني
الأول	٧,٦٠٥	٨٤,٥	٨٤,٥	١٩,٢٥
الثاني	٠,٣٩٥	٤,٣٨	٨٨,٨٨	
الثالث	0.259	2.87	91.75	
الرابع	0.211	2.34	94.11	
الخامس	0.137	1.52	95.63	
السادس	0.128	1.419	97.04	
السابع	0.105	1.16	98.21	
الثامن	0.09	1.046	99.260	
التاسع	0.067	0.74	100.00	

يبين الجدول (٥) أن قيمة الجذر الكامن للعامل الأول قد بلغت (٧,٦٠٥)، وفسر ما نسبته ٨٤,٥% من التباين الكلي. أمّا الجذر الكامن للعامل الثاني فبلغ (٠,٣٩٥)، وفسر ما نسبته ٤,٣٨% من التباين، وقد بلغت نسبة الجذر الكامن الأول إلى الثاني (١٩,٢٥) وهذا يدل على أحادية البعد للمقياس. وفيما يلي عرض لنتائج تشبع المقاييس الفرعية على العامل العام والجدول(٦) يوضح النتائج.

جدول (٦): معاملات تشبع المقاييس الفرعية لمقياس الوظائف التنفيذية الشاملة (CEFI) على العامل المستخلص

المقياس الفرعي	العامل الأول
الانتباه	**0.94**
تنظيم الانفعالات	**0.87**
المرونة	**0.86**
كبح الانفعالات	**0.93**
البدء بالمهام	**0.96**
التنظيم	**0.95**
التخطيط	**0.93**
المراقبة الذاتية	**0.93**
الذاكرة العاملة	**0.91**

تبين النتائج في الجدول(٦) تشبع جميع المقاييس الفرعية التسعة على العامل المستخلص، حيث تراوحت تشبعاتها (٠,٨٦ -٠,٩٦)، مما يشير إلى وجود بعد واحد للمقياس.

كما تم حساب معاملات ارتباط المقاييس الفرعية مع الدرجة الكلية ومع بعضها بعضًا كما في الجدول (٧).

جدول(٧): معاملات ارتباط المقاييس الفرعية مع الدرجة الكلية و مع بعضها بعضًا

المقياس الفرعي	تنظيم الانفعالات	المرونة	كبح الانفعالات	البدء بالمهام	التنظيم	التخطيط	المراقبة الذاتية	الذاكرة العاملة	الدرجة الكلية
الانتباه	0.785**	0.790**	0.865**	0.924**	0.881**	0.856**	0.848**	0.812**	0.944**
تنظيم الانفعالات	-	0.662**	0.869**	0.793**	0.790**	0.779**	0.801**	0.728**	0.868**
المرونة	-	-	0.748**	0.801**	0.831**	0.723**	0.747**	0.781**	0.846**
كبح	-	-	-	0.881**	0.863**	0.863**	0.840**	0.790**	0.934**

الانفعالات									
البدء بالمهام	-								
التنظيم	-	-							
التخطيط	-	-	-						
المراقبة الذاتية	-	-	-	-					
الذاكرة العاملة	-	-	-	-	-				
	**دال عند مستوى الدلالة ٠,٠١								

يبين الجدول(٧) أن معاملات ارتباط المقاييس الفرعية مع الدرجة الكلية للمقياس قد تراوحت ما بين (٠,٨٤٦ – ٠,٩٦٠) وكانت دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (٠,٠١)، أما معاملات ارتباط المقاييس الفرعية مع بعضها بعضًا فقد تراوحت ما بين (٠,٦٦٢- ٠,٩١٠) وجميعها دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة (٠,٠١)، وهذا يؤكد أن المقاييس الفرعية مترابطة فيما بينها ارتباطًا عاليًا وتقيس قدرة واحدة وهي الوظائف التنفيذية، وهذا يشير إلى الصدق البنائي للاختبار.

وللتأكد من الصدق التمييزي للمقياس تم استخدام تحليل التباين الأحادي (One-Way ANOVA) للكشف عن دلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية في الوظائف التنفيذية تبعا لمتغير فئة الأطفال (العاديين، صعوبات التعلم، اضطراب قصور الانتباه وفرط النشاط، اضطراب طيف التوحد). والجدول (٨) يبين قيم المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للوظائف التنفيذية حسب فئة الطلبة.

جدول (٨) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات الوظائف التنفيذية حسب فئة الطفل

فئة الطالب	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
العاديون	249.73	62.28
صعوبات التعلم	209.30	56.88
اضطراب قصور الانتباه وفرط النشاط	161.08	35.46
اضطراب طيف التوحد	165.27	46.20

يبين الجدول (٨) أن الطلبة العاديين قد حصلوا على أعلى المتوسطات الحسابية في درجات الوظائف التنفيذية حيث بلغ المتوسط الحسابي لهم على مقياس الوظائف التنفيذية الشاملة (CEFI) (٢٤٩,٧٣) وبانحراف معياري مقداره (٦٢,٢٨)، كما أظهرت النتائج أن المتوسط الحسابي للأطفال ذوي صعوبات التعلم على مقياس الوظائف التنفيذية الشاملة (CEFI) كان أعلى من فئتي (اضطراب قصور الانتباه وفرط النشاط، اضطراب طيف التوحد) إذ بلغ المتوسط الحسابي لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم (٢٠٩,٣) وبانحراف معياري (٥٦,٨٨). وحصل الطلبة ذوي اضطراب التوحد على متوسط حسابي مقداره (١٦٥,٢٧) بانحراف معياري مقداره (٤٦,٢٠)، في حين حصل طلبة فئة اضطراب قصور الانتباه وفرط النشاط على أقل المتوسطات الحسابية حيث بلغ (١٦١,٠٨) وبانحراف معياري (٣٥,٤٦). وللتعرف على دلالة الفروق في المتوسطات الحسابية بين فئات الأطفال (العاديين وصعوبات التعلم واضطراب قصور الانتباه وفرط النشاط واضطراب طيف التوحد) تم استخدام تحليل التباين الاحادي والجدول (٩) يبين هذه النتائج.

جدول (٩) تحليل التباين الأحادي للكشف عن دلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية في الوظائف التنفيذية حسب فئة الطلبة

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	مربع المتوسطات	ف	مستوى الدلالة
فئة الطالب	1245918.741	3	415306.2	124.607	000.*0
الخطأ	3386265.73	1016	3332.939		
المجموع	56700000	1020			
المجموع المصحح	4632184.471	1019			

يبين الجدول (٩) وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية للوظائف التنفيذية تعزى لفئة الطلبة (عادي، صعوبات التعلم، اضطراب قصور الانتباه وفرط النشاط، اضطراب طيف التوحد) حيث بلغت قيمة (ف = ١٢٤,٦٠٧) بدلالة إحصائية مقدارها (0.000) وهي قيمة دالة إحصائيا عند

مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$). وللكشف عن مصدر هذه الفروق تم استخدام اختبار توكي للمقارنات البعدية والجدول (١٠) يبين اتجاه هذه الفروق.

جدول (١٠) نتائج اختبار توكي للمقارنات البعدية للكشف عن اتجاه الفروق في المتوسطات الحسابية لدى فئات الطلبة من ذوي الفئات الخاصة على مقياس الوظائف التنفيذية

فئة الطالب	عاديين	صعوبات تعلم	اضطراب قصور الانتباه وفرط النشاط	اضطراب طيف التوحد
عاديين (٢٤٩,٧٣)	-	40.43*	88.65*	84.46*
صعوبات تعلم (٢٠٩,٣٠)	-	-	48.22*	44.03*
اضطراب قصور الانتباه وفرط النشاط (١٦١,٠٨)	-	-	-	4.19
اضطراب طيف التوحد (١٦٥,٢٧)	-	-	-	-

*دال إحصائيًا عند مستوى دلالة (٠,٠٥)

يبين الجدول (١٠) أن الفروق بين المتوسطات الحسابية لدى فئات الطلبة ذوي الفئات الخاصة على مقياس الوظائف التنفيذية تتجه لصالح الطلبة العاديين مقارنة بالمتوسط الحسابي للفئات الثلاث (صعوبات تعلم، اضطراب قصور الانتباه وفرط النشاط، اضطراب طيف التوحد)، كما أظهرت النتائج أن الفرق بين المتوسط الحسابي لفئة صعوبات التعلم وفئتي (اضطراب قصور الانتباه وفرط النشاط، اضطراب طيف التوحد) كانت لصالح فئة صعوبات التعلم، أمّا الفرق بين المتوسط الحسابي لفئة اضطراب قصور الانتباه وفرط النشاط وفئة اضطراب طيف التوحد لم يكن دالا إحصائيا وهذا مؤشر على دلالة الصدق التمييزي للمقياس.

أمّا على مستوى المقاييس الفرعية فقد تم استخدام تحليل التباين المتعدد (MANOVA) والجدول (١١) يبين قيم المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للمقاييس الفرعية حسب فئة الطفل.

جدول (١١) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للمقاييس الفرعية لمقياس الوظائف التنفيذية حسب فئة الطلبة

المقياس الفرعي	العاديين		صعوبات التعلم		اضطراب قصور الانتباه وفرط النشاط		اضطراب طيف التوحد	
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الانتباه	32.81	9.74	26.85	8.68	19.22	5.38	21.74	7.49
تنظيم الانفعالات	25.04	6.11	22.67	5.32	18.02	4.47	16.05	4.94
المرونة	17.48	5.00	14.19	4.75	11.62	2.98	11.13	3.72
كبح الانفعالات	28.59	7.27	24.90	6.78	17.86	6.24	17.07	5.70
البدء بالمهام	26.86	6.78	22.37	6.33	18.47	4.78	18.24	6.40
التنظيم	28.24	8.95	23.03	8.23	16.63	5.10	18.17	6.33
التخطيط	29.89	8.81	24.17	7.75	18.33	5.14	17.67	6.49
المراقبة الذاتية	29.49	7.31	25.48	7.26	20.36	4.74	21.98	5.44
الذاكرة العاملة	31.32	8.27	25.64	7.71	20.57	4.71	23.22	6.78

يبين الجدول (١١) أن الطلبة العاديين قد حصلوا على أعلى المتوسطات الحسابية في جميع المقاييس الفرعية، كما أظهرت النتائج أن المتوسط الحسابي للطلبة ذوي صعوبات التعلم كان أعلى من فئتي (اضطراب قصور الانتباه وفرط النشاط، اضطراب طيف التوحد) في جميع المقاييس الفرعية. في حين يلاحظ تقارب المتوسطات الحسابية للأطفال من فئة اضطراب قصور الانتباه وفرط النشاط في جميع المقاييس الفرعية. وللتعرف على دلالة الفروق في المتوسطات الحسابية لدى الطلبة من ذوي الفئات الخاصة على مقياس الوظائف التنفيذية الشاملة (CEFI) استُخدام تحليل التباين المتعدد كما في الجدول (١٢).

جدول (١٢) نتائج اختبار تحليل التباين المتعدد للكشف عن دلالة الفروق في المتوسطات الحسابية للمقاييس الفرعية تبعا لفئة الطلبة

	البعد	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة
قيمة اختبار ويلكس لمبدا (٠,٥٩٢) (ف=٢١,٤٥٥) مستوى الدلالة (0.000)	الانتباه	25921.01	3	8640.338	106.541	*0.000
	تنظيم الانفعالات	10315.25	3	3438.416	104.443	*0.000
	المرونة	6351.402	3	2117.134	96.845	*0.000
	كبح الانفعالات	19813.43	3	6604.476	136.457	*0.000
	البدء بالمهام	12268.62	3	4089.541	96.997	*0.000

جدول (١٢) نتائج اختبار تحليل التباين المتعدد للكشف عن دلالة الفروق في المتوسطات الحسابية للمقاييس الفرعية تبعا لفئة الطلبة

	البعد	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة
	التنظيم	19830.57	3	6610.19	96.35	*0.000
	التخطيط	23533.81	3	7844.603	118.709	*0.000
	المراقبة الذاتية	11791.96	3	3930.655	82.538	*0.000
	الذاكرة العاملة	16190.55	3	5396.85	90.014	*0.000
الخطأ	الانتباه	82396.1	1016	81.099		
	تنظيم الانفعالات	33448.1	1016	32.921		
	المرونة	22210.75	1016	21.861		
	كبح الانفعالات	49174.17	1016	48.4		
	البدء بالمهام	42835.93	1016	42.161		
	التنظيم	69703.9	1016	68.606		
	التخطيط	67139.97	1016	66.083		
	المراقبة الذاتية	48384.41	1016	47.622		
	الذاكرة العاملة	60915.25	1016	59.956		
المجموع	الانتباه	988965	1020			
	تنظيم الانفعالات	585738	1020			
	المرونة	281271	1020			
	كبح الانفعالات	745955.3	1020			
	البدء بالمهام	664912	1020			
	التنظيم	738990	1020			
	التخطيط	812651	1020			
	المراقبة الذاتية	813752.8	1020			
	الذاكرة العاملة	907597	1020			

يبين الجدول (١٢) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) في المقاييس الفرعية مجتمعة تبعا لفئة الطفل، حيث بلغت قيمة اختبار ويلكس لمبدا (٠,٥٩٢) وتقابل قيمة (ف= ٢١,٤٥٥) وهي دالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$)، كما يبين الجدول قيم (ف) للمقاييس الفرعية (الانتباه، تنظيم الانفعالات، المرونة، كبح الانفعالات، البدء بالمهام، التنظيم، التخطيط، المراقبة الذاتية، الذاكرة العاملة) حيث بلغت على الترتيب (106.541،

١٠٤,٤٤٣، ٩٦,٨٤٥، ١٣٦,٤٥٧، ٩٦,٩٩٧، ٩٦,٣٥، ١١٨,٧٠٩، ٨٢,٥٣٨، ٩٠,٠١٤) وهي قيم دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$). وللكشف عن مصدر الفروق تم استخدام اختبار توكي للمقارنات البعدية والجدول (١٣) يبين النتائج.

جدول (١٣) نتائج اختبار توكي للمقارنات البعدية للكشف عن اتجاه الفروق بين المتوسطات الحسابية في المقاييس الفرعية لمقياس الوظائف التنفيذية تبعا لفئة الطفل

البعد	فئة الطالب	صعوبات تعلم	اضطراب قصور الانتباه وفرط النشاط	اضطراب طيف التوحد
الانتباه	عاديين (32.81)	5.96*	13.59*	11.07*
	صعوبات تعلم (26.85)	-	7.64*	5.11*
	اضطراب قصور الانتباه وفرط النشاط (١٩,٢١)	-	-	2.52
	اضطراب طيف التوحد (٢١,٧٤)	-	-	-
تنظيم الانفعالات	عاديون (٢٥,٠٤)	2.37*	7.02*	8.99*
	صعوبات تعلم (٢٢,٦٧)	-	4.65*	6.62*
	اضطراب قصور الانتباه وفرط النشاط (١٨,٠٢)	-	-	1.97
	اضطراب طيف التوحد (١٦,٠٥)	-	-	-
المرونة	عاديون (١٧,٤٨)	3.29*	5.86*	6.35*
	صعوبات تعلم (١٤,١٩)	-	2.57*	6.35*
	اضطراب قصور الانتباه وفرط النشاط (١١,٦٢)	-	-	0.49
	اضطراب طيف التوحد (١١,١٣)	-	-	-
كبح الانفعالات	عاديون (٢٨,٥٩)	3.69*	10.72*	11.52*
	صعوبات تعلم (٢٤,٩٠)	-	7.04*	7.83*
	اضطراب قصور الانتباه وفرط النشاط (١٧,٨٦)	-	-	0.79
	اضطراب طيف التوحد (١٧,٠٧)	-	-	-
البدء بالمهام	عاديون (٢٦,٨٦)	4.49*	8.39*	8.62*
	صعوبات تعلم (٢٢,٣٧)	-	3.90*	4.13*
	اضطراب قصور الانتباه وفرط النشاط (١٨,٤٧)	-	-	0.23

	اضطراب طيف التوحد (١٨,٢٤)	-	-	-
التنظيم	عاديون (٢٨,٢٤)	5.21*	11.61*	10.06*
	صعوبات تعلم (٢٣,٠٣)	-	6.39*	4.85*
	اضطراب قصور الانتباه وفرط النشاط (١٦,٦٣)	-	-	1.54
	اضطراب طيف التوحد (١٨,١٧)	-	-	-
التخطيط	عاديون (٢٩,٨٩)	5.72*	11.56*	12.22*
	صعوبات تعلم (٢٤,١٧)	-	5.84*	6.50*
	اضطراب قصور الانتباه وفرط النشاط (١٨,٣٣)	-	-	0.66
	اضطراب طيف التوحد (١٧,٦٧)	-	-	-
المراقبة الذاتية	عاديون (٢٩,٤٩)	4.01*	9.13*	7.52*
	صعوبات تعلم (٢٥,٤٨)	-	5.12*	3.51*
	اضطراب قصور الانتباه وفرط النشاط (٢٠,٣٦)	-	-	1.61
	اضطراب طيف التوحد (٢١,٩٨)	-	-	-
الذاكرة العاملة	عاديون (٣١,٣٢)	5.68*	10.75*	8.10*
	صعوبات تعلم (٢٥,٦٤)	-	5.07*	2.42
	اضطراب قصور الانتباه وفرط النشاط (٢٠,٥٧)	-	-	2.64
	اضطراب طيف التوحد (٢٣,٢٢)	-	-	-

يبين الجدول (١٣) أن مصدر الفروق في جميع المقاييس الفرعية تتجه لصالح فئة الطلبة العاديين حيث إن الفرق بين متوسطهم ومتوسط الفئات الثلاث (صعوبات تعلم، اضطراب قصور الانتباه وفرط النشاط، اضطراب طيف التوحد) في جميع المقاييس الفرعية كان دالا إحصائيا ولصالح فئة العاديين، كما أظهرت النتائج أن الفرق بين المتوسط الحسابي لفئة صعوبات التعلم وفئتي (اضطراب قصور الانتباه وفرط النشاط، اضطراب طيف التوحد) كان دالا إحصائيا ولصالح فئة صعوبات التعلم في المقاييس الفرعية(الانتباه، تنظيم الانفعالات، المرونة، كبح الانفعالات، البدء بالمهام، التنظيم، التخطيط، المراقبة الذاتية) أمّا في مقياس الذاكرة العاملة فيلاحظ أن الفرق بين متوسط طلبة صعوبات التعلم ومتوسط طلبة اضطراب طيف التوحد لم يكن دالا إحصائيا،

كما ويلاحظ أن الفرق بين المتوسط الحسابي لفئة اضطراب قصور الانتباه وفرط النشاط وفئة اضطراب طيف التوحد لم يكن دالا إحصائيا في جميع المقاييس الفرعية، وهذا مؤشر على دلالة الصدق التمييزي للمقياس.

ثانيًا: نتائج السؤال الثاني: "ما دلالات الثبات لمقياس الوظائف التنفيذية الشاملة CEFI صورة المعلمين لدى عينة من فئات التربية الخاصة (صعوبات التعلم، اضطرابات قصور الانتباه وفرط النشاط، اضطراب طيف التوحد) للفئات العمرية (٦- ١٥) سنة في دولة الكويت؟"

تم حساب ثبات مقياس الوظائف التنفيذية الشاملة (CEFI) بطريقة الاتساق الداخلي باستخدام معادلة كرونباخ ألفا، وطريقة الاختبار إعادة الاختبار (Test Retest)، حيث تم تطبيقه على عينة استطلاعية من خارج عينة الدراسة بلغ حجمها (٥٠) وشملت عينة من الطلبة العاديين ومن الفئات الثلاث (صعوبات التعلم، اضطراب قصور الانتباه وفرط النشاط، اضطراب طيف التوحد) تم اختيارهم بطريقة عشوائية وبفاصل زمني مدته ١٤ يوما، والجدول(١٤) يبين هذه النتائج.

جدول(١٤): قيم معاملات الثبات (كرونباخ ألفا) وثبات الإعادة لمقياس الوظائف التنفيذية الشاملة صورة المعلمين

المقياس	كرونباخ ألفا	الثبات بالإعادة
الانتباه	٠,٩٣	٠,٨٨
تنظيم الانفعالات	٠,٨٩	٠,٨٤
المرونة	٠,٩٠	٠,٨٦
كبح الانفعالات	٠,٩٤	٠,٨٥
البدء بالمهام	٠,٩١	٠,٨٧
التنظيم	٠,٩٤	٠,٨٨
التخطيط	٠,٩٥	٠,٨٩
المراقبة الذاتية	٠,٨٩	٠,٨٦
الذاكرة العاملة	٠,٩٣	٠,٩٠
الاختبار ككل	0.97	0.91

يبين الجدول(١٤) أن قيمة معامل ثبات مقياس الوظائف التنفيذية الشاملة (CEFI) ككل بطريقة الاتساق الداخلي (كرونباخ ألفا) قد بلغت (٠,٩٧)، أما قيم معاملات الثبات للمقاييس الفرعية فقد تراوحت ما بين (٠,٨٩- ٠,٩٥). أما قيمة معامل ثبات مقياس الوظائف التنفيذية الشاملة (CEFI) ككل بطريقة الاختبار إعادة الاختبار فقد بلغت (٠,٩١)، وللمقاييس الفرعية فقد تراوحت ما بين (٠,٨٥- ٠,٩٠).

مناقشة النتائج:

أشارت نتائج هذه الدراسة إلى تمتع مقياس الوظائف التنفيذية الشاملة (CEFI) لدى عينة من فئات التربية الخاصة في دولة الكويت بصدق ظاهري وفق آراء (١٠) من المختصين باللغة الإنجليزية وعلم النفس والتربية الخاصة والقياس والتقويم في الجامعات الأردنية والكويتية؛ وأن قيمة الجذر الكامن للعامل الأول قد بلغت (٣٦,٤٩٨)، وفسر ما نسبته (٤٠,٥٥%) من التباين الكلي. وبلغت نسبة الجذر الكامن الأول إلى الثاني (٥,٠٥) وهذا يدل على أحادية البعد للمقياس، كما تشبعت جميع الفقرات على العامل الأول، وتراوحت قيم معاملات ارتباط المقاييس الفرعية مع الدرجة الكلية للمقياس ما بين (٠,٨٤٦ – ٠,٩٦٠) عند مستوى الدلالة (٠,٠١)، أما معاملات ارتباط المقاييس الفرعية مع بعضها بعضًا فقد تراوحت ما بين (٠,٦٦٢- ٠,٩١٠) وجميعها دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة (٠,٠١)، وهذا يؤكد أن المقاييس الفرعية مترابطة فيما بينها ارتباطًا عاليًا وتقيس قدرة واحدة وهي الوظائف التنفيذية، وهذا يشير إلى الصدق البنائي للاختبار. كما أشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية للوظائف التنفيذية تعزى لفئة الطفل (عادي، صعوبات التعلم، اضطراب قصور الانتباه وفرط النشاط، اضطراب طيف التوحد) حيث بلغت قيمة (ف = ١٢٤,٦٠٧) بدلالة إحصائية مقدارها (0.000) وهي قيمة دالة

إحصائيا عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) مما يشير إلى صدق مقياس الوظائف التنفيذية الشاملة (CEFI) التمييزي بين فئات الطلبة.

كما أشارت نتائج هذه الدراسة إلى أن قيمة معامل ثبات مقياس الوظائف التنفيذية الشاملة (CEFI) ككل بطريقة الاتساق الداخلي (كرونباخ ألفا) قد بلغت (٠,٩٧)، أما قيم معاملات الثبات للمقاييس الفرعية فقد تراوحت ما بين (٠,٨٩-٠,٩٥). وبلغت قيمة معامل ثبات مقياس الوظائف التنفيذية الشاملة (CEFI) ككل بطريقة الاختبار إعادة الاختبار (٠,٩١)، وللمقاييس الفرعية فقد تراوحت ما بين (٠,٨٥- ٠,٩٠).

وهي نتيجة منطقية حيث إن هذه النتائج توافق ما ذكر في الأدب النظري بأن الوظائف التنفيذية الشاملة (CEFI) لدى فئات التربية الخاصة تتفاوت من فئة لأخرى ويقل مستواها عن الطلبة العاديين، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة علي (2020) التي كشفت وجود علاقة ارتباطية بين سمات التوحد والأداء على بطارية الوظائف التنفيذية والذاكرة العاملة، وكذلك علاقة ارتباطية بين مكونات الوظائف التنفيذية والذاكرة العاملة مع بعضها، ودراسة فايدا وآخرون Faedda, et al., 2019) التي كشفت أن مجموعة صعوبات التعلم المحددة حصلت على درجات أعلى بكثير من مجموعة نقص الانتباه وفرط الحركة في مجالات التثبيط والمرونة المعرفية والذاكرة اللفظية قصيرة المدى والذاكرة العاملة اللفظية، وأن الطلبة المصابين باضطراب فرط الحركة ونقص الانتباه هم أكثر ضعفًا من الطلبة الذين يعانون من اضطراب صعوبات التعلم، ودراسة باربوزا وآخرون (Barbosa, et al., 2019) التي أظهرت أن الطلبة الذين يعانون من صعوبات قراءة يعانون من ضعف في التحكم التثبيطي، وتبين أن هؤلاء الطلبة يعانون من ضعف في الذاكرة العاملة ذات الصلة بأصوات الكلمات، ويعاني هؤلاء الطلبة من ضعف في الانتباه الانتقائي أي في القدرة على نقل الانتباه من شيء إلى شيء آخر.

وعليه، نستنتج أن المقياس يؤكد حقيقة مدى تمتعه بصورته الكويتية بدلالات صدق وثبات مناسبة.

التوصيات:

انتهت هذه الدراسة إلى مجموعة من التوصيات، وهي:

١. استخدام مقياس الوظائف التنفيذية الشاملة (CEFI) كأداة تشخيصية للكشف عن مستوى الوظائف التنفيذية لدى الطلبة ذوي فئات التربية الخاصة.

٢. تعميم مقياس الوظائف التنفيذية الشاملة (CEFI) واستخدامه بصورته النهائية على الوزارات ومؤسسات التربية الخاصة في الكويت للمساهمة في حل مشكلة عمليات التقييم والتشخيص التي تعاني منها بعض المؤسسات.

٣. تدريب فريق من المتخصصين على النسخة المطورة من مقياس الوظائف التنفيذية الشاملة (CEFI) لكي يعمم استخدامه في مؤسسات التربية الخاصة في الكويت.

٤.

المراجع

أولًا: المراجع باللغة العربية

أبداح، آلاء والصمادي، جميل (٢٠٢٢). دراسة مقارنة للوظائف التنفيذية لكل من الطلبة ذوي صعوبات التعلم والطلبة العاديين. المجلة التربوية الأردنية، ٧(٢): ١١٧-١٤٣.

البارقي، عبد المجيد. (2013). فاعلية برنامج لتنمية مهارات الوظائف التنفيذية في خفض حدة صعوبات التعلم المعرفية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية بالمملكة العربية السعودية. أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة القاهرة، جمهورية مصر العربية.

حدة، عامر. (٢٠١٤). تقييم الوظائف التنفيذية لدى الطفل عسير القراءة: دراسة مقارنة في ضوء المقاربة النفس – عصبية. (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة العربي بن مهيدي، الجزائر.

دليل جامعة كامبردج للذكاء. (2015). تحرير روبرت ستيرنبيرغ، سكوت كوفمان. (ترجمة داود سليمان، عنتر صلحي 2017). الرياض: مكتبة العبيكان.

رمضان، سعيد. (٢٠١٩). دور بعض الوظائف المعرفية في التنبؤ بالقلق والاكتئاب لدى عينة من الأسوياء. مجلة كلية الآداب، جامعة بني سويف، (٥١).

عبد الوهاب، عبد الناصر والنجيري، معتز ورسلان، سماح. (2016). البنية العاملية لمقياس الوظائف التنفيذية: دراسة سيكومترية على تلاميذ الصف الرابع الابتدائي. المجلة العلمية، جامعة دمياط، (71)، 540- 590.

علام، صلاح (2000). القياس والتقويم التربوي النفسي – أساليبه وتطبيقاته وتوجهاته المعاصرة، القاهرة: دار الفكر العربي للطباعة والنشر.

علي، نسمة. (٢٠٢٠). الوظائف التنفيذية والذاكرة العاملة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية من ذوي سمات التوحدية: منظور بعدي، (رسالة دكتوراة غير منشورة)، جامعة بني سويف، مصر.

ثانيًا: المراجع باللغة الإنجليزية:

Al-Backer, N.; Ateeq Alharbi K, Alfahadi A, Shahid Habib S, Bashir S. (2019) Assessment of performance of Saudi children with learning disabilities by using the Cambridge Neuropsychological Test Automated Battery. F1000 Research; Vol. 7, DOI: 10.12688/f1000research.13695.2.

American Psychiatric Association. (2013). Diagnostic and statistical manual of mental disorders (5th ed.). Washington, DC: Author.

Arnett, A. B., MacDonald, B., and Pennington, B. F. (2013). Cognitive and behavioral indicators of ADHD symptoms prior to school age. J. Child Psychol. Psychiatry 54, 1284–1294. doi: 10.1111/jcpp.12104.

Aron, A., Robbins, T. & Poldrack, R. (2004). Inhibition and the right inferior frontal cortex. Trends Cogn. Sci. 8, 170–177.

Baddeley, A., Sala, S. & Robbins, T. (1996). Working memory and executive control. Philosophical Transactions of the Royal Society of London. Series B, Biological Sciences, 351 (1346), 1378–1388.

Barbosa, T., Rodrigues, C. C., Mello, C. B., Silva, M.C., & Bueno, O.F.(2019). Executive functions in children with dyslexia. Arquivos de Neuro-Psiquiatria, 77(4), 254-259. Epub May 13, 2019.https://doi.org/10.1590/0004-282x20190033.

Barkley, R. (2011). Barkley Deficits in Executive Functioning Scale (BDEFS) manual. New York: Guilford.

Bishop, D. & Norbury, C. (2005). Executive functions in children with communication impairments, in relation to autistic symptomatology. 2: response inhibition. Autism, 9, 29–43.

Bruckmann, S., Hauk, D., Roessner, V., Resch, F., Freitag, C. M., Kammer, T. (2012). Cortical inhibition in attention deficit hyperactivity disorder: new insights from the electroencephalographic response to transcranial magnetic stimulation. Brain 135, 2215–2230. doi: 10.1093/brain/aws071.

Chaytor, N., Schmitter-Edgecombe, M. & Burr, R. (2006). Improving the ecological validity of executive functioning assessment. Archives of Clinical Neuropsychology, 21(3), 217–227.

Craig, F., Margari, F., Legrottaglie, A. R., Palumbi, R., de Giambattista, C., Margari, L.(2016). A Review of Executive Function Deficits in Autism Spectrum Disorder and Attention Deficit/Hyperactivity Disorder. Europsychiatric Disease and Treatment, (12) :1191–1202.

Diamond, A. (2012). Activities and programs that improve children's executive functions. Current Directions in Psychological Science, 21(5), 335–341.

Diamond, A. (2013). Executive Functions. Annual Review of Psychology, 64, 135–168.

Drayer, J. (2008). Profiles of Executive Function in Preschoolers with Autism. Unpublished doctoral dissertation. Northeastern University Boston, Massachusetts.

Elliot, R. (2003). Executive Function and their disorder. British Medical Bulletin, 65, 49- 59.

Facoetti, A., Paganoni, P., & Lorusso, M. L. (2000). The spatial distribution of visual attention in developmental dyslexia. Experimental Brain Research, 132(4), 531-538.

Faedda, N., Romani, M., Rossetti, S., Vigliante, L., Pezzuti, L. & Cardona, F. (2019). Intellectual functioning and executive functions in children and adolescents with attention deficit hyperactivity disorder (ADHD) and specific learning disorder (SLD). Scandinavian Journal of Psychology, 60(5), 440- 446.

Garon, N., Bryson, S., & Smith, I. (2014). Executive function in preschoolers: A review using an integrative framework. Psychological Bulletin, 134, 31- 160.

Gilmore, C., Attridge, N., Clayton, S., Cragg, L., Johnson, S., Marlow, N. (2013). Individual differences in inhibitory control, not non-verbal number acuity, correlate with mathematics achievement.

Gioia, G., Isquith, P., Guy, S. & Kenworthy, L. (2000). Behavior rating inventory of executive function. Odessa, FL: Psychological Assessment Resources.

Graham, S., & Harris, K. R. (2003). Students with learning disabilities and the process of writing: A meta-analysis of SRSD studies. In H. L. Swanson, K. R. Harris, & S. Graham (Eds.), Handbook of learning disabilities (p. 323–344). The Guilford Press.

Gunduz, B. (2013). Emotional intelligence, cognitive flexibility and psychological symptoms in pre-service teachers. Educational Research and Reviews, 5(16), 1048-1056.

Hari, R., & Renvall, H. (2001). Impaired processing of rapid stimulus sequences in dyslexia. Trends in Cognitive Sciences, 5(12), 525-532.

Hill, E. (2004). Executive dysfunction in autism, Trends Cogn Sci, 8(1), 26-31 DOI: 10.1016/j.tics.2003.11.003.

Hill, E. & Bird, C. (2006). Executive Processes in Asperger syndrome: Patterns of performance in multiple case series. Neuropsychologia,44,2822- 2835.

Hovik, K. T., Egeland, J., Isquith, P. K., Gioia, G., Skogli, E. W., Andersen, P. N., & Øie, M. (2017). Distinct Patterns of Everyday Executive Function Problems Distinguish Children With Tourette Syndrome From Children With ADHD or Autism Spectrum Disorders. Journal of attention disorders, 21(10), 811–823. https://doi.org/10.1177/1087054714550336.

Huizinga, M., Dolan, C., & van der Molen, M. (2006). Age-related change in executive function: developmental trends and a latent variable analysis. Neuropsychologia, 44, 2017–2036.

Huyder, V., Nilson, E., & Bacso, S. (2017). The relationship between children's executive functioning, theory of mind, and verbal skills with their own and others behavior in a cooperative context: Changes in relations from early to middle school- age. Information Children Development, 26, 1- 22.

Inglese, J. (2019). Comparison of the Executive Function Profiles of Child and Adolescent Groups Diagnosed with ADHD and Matched Controls . PCOM Psychology Dissertations. 529.

Jacobson LA, Williford AP, Pianta RC (2011) Role of executive function in children's competent adjustment of middle school. Child Neuropsychology, Vol.17, pp. 255-280.

Jurado, M. & Rosseli, M. (2007). The Elusive Nature of Executive Functions: A Review of our Current Understanding, Neuropsychology Review: 17(3), 213- 241.

Jurjadeh, S. R., Mashhadi, A., Tabibi, Z., & Kheirkhah, F. (2018). Effect of daily life executive functions training on symptoms and adaptive skills in children with attention deficit/ hyperactivity disorder . *Journal of Research & Health*, *8*(3), 1–10.

Kado, Y. Sanada., S., Yanagihara, M., Ogino, T., Ohno, S., Watanabe, K., Nakano, K., Morooka, T., Oka, M., & Ohtsuks, y. (2012). Executive function in children with pervasive developmental disorder and attention-deficit / hyperactivity disorder assessed by the Keio version of the Wisconsin card sorting test. Brain & development , 34(5), 354–359. https://doi.org/10.1016/j.braindev.2011.08.008.

Kegel, N. (2010). Executive Function in Asperger's disorder and nonverbal learning disabilities: Comparison of developmental and behavioral characteristic. Doctor of Philosophy, Duquesne University.

Kofler, M., Sarver, D. & Wells, E. (2015). Working memory and increased activity level (hyperactivity) in ADHD: Experimental evidence for a functional relation. Journal of Attention Disorders, 5(13), 21- 36.

Lawson, A., Papadakis, A., Higginson, I., Barnett, E., Wills, C., Strang. (2015). Specific executive function impairments predict comorbid psychopathology in autism spectrum and attention – deficit/ hyperactivity disorders. Neuropsychology, 29, 445- 453.

Lenartowicz, A., Verbruggen, F., Logan, G. & Poldrack, R. (2011). Inhibition-related activation in the right inferior frontal gyrus in the absence of inhibitory cues. J. Cogn. Neurosci. 23, 3388–3399.

Levin, H. & Hanten, G. (2005). Executive function after traumatic brain injury in children with autism. Pediatric Neuropsychology, 33, 79- 93.

Lezak, M., Howieson, D. & Loring, D. (2004). Neuropsychological Assessment. New York: Oxford University Press.

Liu, Q., Zhu, X., Ziegler, A., & Shi, J. (2015). The effects of inhibitory control training for preschoolers on reasoning ability and neural activity. Sci. Rep. 5:14200. doi: 10.1038/srep14200.

Malahat, A., Gandomani, R. & Nesayan, A. (2018). The Reliability and Validity of Behavior Rating Inventory of Executive Functions Tool Teacher's Form Among Iranian Primary School Students. Iranian Rehabilitation Journal, 2018, 16(1): 25-34

Mason, L. H., Harris, K. R., & Graham, S. (2011). Self-regulated strategy development for students with writing difficulties. Theory Into Practice, 50(1), 20-27, https://doi.org/10.1080/00405841.2011.534922

Martel, M. M., and Nigg, J. T. (2006). Child ADHD and personality/temperament traits of reactive and effortful control, resiliency, and emotionality. J. Child Psychol. Psychiatry 47, 1175–1183. doi: 10.1111/j.1469-7610.2006.01629.x.

Moura, O., Simões, M. R., & Pereira, M. (2015). Executive functioning in children with developmental dyslexia. The Clinical neuropsychologist, 28 Suppl 1, S20–S41. https://doi.org/10.1080/13854046.2014.964326.

Naglieri, J., & Goldstein, S. (2013). Comprehensive executive functioning inventory technical manual. Toronto, Canada: Multi-Health Systems.

Oates, J., & Grayson, A. (Eds.). (2004). Cognitive and language development in children. Blackwell Publishing; Open University Press.

Oberauer, K., Süß, H., Wilhelm, O., & Sander, N. (2007). Individual differences in working memory capacity and reasoning ability. Variation in working memory, 49-75.

Pellicano, E. (2010). Individual Differences in executive function and central coherence Predict Developmental changes in theory of mind in Autism. Developmental Psychology, 46(2), 530- 544.

Penolazzi, B., Stramaccia, D., Braga, M., Mondini, S., & Galfano, G. (2014). Human memory retrieval and inhibitory control in the brain: beyond correlational evidence. J. Neurosci. 34, 6606–6610.

Puentes-Rozo, P. J., Barceló-Martínez, E., and Pineda, D. A. (2008). Behavioural and neuropsychological characteristics of children of both sexes, between 6 and 11 years of age, with attention deficit hyperactivity disorder. Rev. Neurol. 47, 175–184.

Primus-Elliott, M. (2018). Validity of The CEFI with Adolescents. Unpublished Doctor of Philosophy Dissertation. Texas A & M University.

Rodriguez-Jiménez, R., Cubillo, A., Jiménez-Arriero, M. A., Ponce, G., Aragüés-Figuero, M., & Palomo, T. (2006). Disfunciones ejecutivas en adultos con trastorno por déficit de atención e hiperactividad [Executive dysfunctions in adults with attention deficit hyperactivity disorder]. Revista de neurologia, 43(11), 678–684.

Rosenthal, M., Wallace, G., Lawson, R., Wills, M ., Dixon, E., Eyears, B., & Kenworthy, L .(2013). Impairments in Real-World Executive fFnctions Increase from Childhood to Adolescence in Autisum Spectrum Disorders. Journal of Neurosychology, 27(1): 8-13.

Sacharin, V. (2009). The influence of emotion on cognitive flexibility. Unpublished doctoral dissertation. University of Michigan, U.S.A.

Schuchardt, K., & Mähler, C. (2016). Exekutive Funktionen bei Kindern mit Lernstörungen [Executive Functions in Children with Learning Disabilities]. Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie, 65(6), 389–405. https://doi.org/10.13109/prkk.2016.65.6.389.

Sfarlea, A., Dehning, S. & Schulte- Korne, G. (2019). Alexithymia predicts maladaptive but not adaptive emotion regulation strategies in adolescent girls with anorexia nervosa or depression. Journal of Eating disorders, 7(41), 25- 36.

Shenoy, P., & Yu, A. (2011). Rational decision-making in inhibitory control. Front. Hum. Neurosci. 5:48.

Sobanski, E., Banaschewski, T., Asherson, P., Buitelaar, J., Chen, W., Franke, B. (2010). Emotional lability in children and adolescents with attention deficit/hyperactivity disorder (ADHD): clinical correlates and familial prevalence. J. Child Psychol. Psychiatry 51, 915–923. doi: 10.1111/j.1469-7610.2010.02217.x

Soriano-Ferrer, M., Piedra-Martínez, E., & Arteaga, M. (2018). Executive Functioning in Every Day Life in Ecuatorian Adolescents with Developmental Dyslexia. Psychology, 9(5), 1050-1064. https://doi.org/10.4236/psych.2018.95066

Soto, E., Kofler, M., Singh, L., Wells, E., Irwin, L., Groves, N. & Miller, C. (2020). Executive functioning rating scales: Ecologically valid or construct invalid? Neuropsychology, 34(6), 605–619.

Tamm, L., Narad, M. E., Antonini, T. N., O'Brien, K. M., Hawk, L. W., and Epstein, J. N. (2012). Reaction time variability in ADHD: A Review. Neurotherapeutics 9, 500–508. doi: 10.1007/s13311-012-0138-5.

Viana- Saenz, L., Sastra- Reba, S., Urraca- Martines, M. & Botella, J. (2020). Measurement of Executive Functioning and High Intellectual Ability in Childhood: A Comparative Meta-Analysis. Sustainability Journal, 12, 4796; doi:10.3390/su12114796.

Wang, S. & Gathercole, S. (2015). Interference control in children with reading difficulties. Child Neuropsychology. 21, 418–431.

Watson, S. M. R., Gable, R. A., & Morin, L. L. (2016). The role of executive functions in classroom instruction of students with learning disabilities. International Journal of School and Cognitive Psychology, 3(167), 1-5. doi:10.4172/2469-9837.1000167.

Willcutt, E. G., Doyle, A. E., Nigg, J. T., Faraone, S. V., and Pennington, B. F. (2005). Validity of the executive function theory of attention-deficit/hyperactivity disorder: a meta-analytic review. Biol. Psychiatry 57, 1336–1346. doi: 10.1016/j.biopsych.2005.02.006.

Wu, K., Anderson, V., & Castiello, U. (2002). Neuropsychological evaluation of deficits in executive functioning for ADHD children with or without learning disabilities. Developmental neuropsychology, 22(2), 501–531. https://doi.org/10.1207/S15326942DN2202_5.

الحاجات النفسية والدعم النفسي والاجتماعي ودورهما في التنبؤ بتطوير فاعلية الذات لدى عينة من الأطفال ذوي الإعاقة البصرية والجسدية في الأردن

رشا ياسين مسلم الشلح * د. فاطمة محمد التلاهين**

تاريخ وصول البحث: ٢٠٢٢/٩/٢١م تاريخ قبول البحث:١٩ /٢٠٢٢/١٢م

الملخص

هدفت الدراسة إلى التعرف على الحاجات النفسية والدعم النفسي والاجتماعي ودورهما في التنبؤ بتطوير فاعلية الذات لدى عينة من الأطفال ذوي الإعاقة البصرية والجسدية في الأردن، حيث تكونت عينة الدراسة الفعلية من (٨١) من الأطفال ذوي الإعاقة البصرية والجسدية في الأردن، واعُتمدت الدراسة المنهج الوصفي الارتباطي التنبؤي، وتوصلت الدراسة إلى أنَّ مستوى كل من الحاجات النفسية والدعم النفسي والاجتماعي قد جاءا مرتفعين بمتوسط حسابي (٢,٥٧، ٢,٤٨) على الترتيب، بينما جاء مستوى فاعلية الذات متوسطاً بمتوسط حسابي (٢,٣٢)، كما توصلت الدراسة إلى أنه هناك قدرة تنبؤية للحاجات النفسية والدعم النفسي الاجتماعي على فاعلية الذات، حيث فسّرت هذه العوامل مجتمعة ما نسبته (٧٩,١%) من التباين الكلي في فاعلية الذات، وكان العامل الأكثر قدرة على التنبؤ بفاعلية الذات هو الحاجات النفسية، حيث فسر (٦٤,١%) من التباين المفسر، وأضاف الدعم النفسي والاجتماعي ما نسبته (١٥%) من التباين المفسر، وأوصت الدراسة بضرورة تكثيف الدعم النفسي والاجتماعي بما يتناسب مع الحاجات النفسية مع الأطفال ذوي الإعاقة البصرية والجسدية وذويهم.

الكلمات المفتاحية: الحاجات النفسية، الدعم النفسي والاجتماعي، فاعلية الذات، الأطفال ذوو الإعاقة البصرية، الأطفال ذوو الإعاقة الجسدية.

*باحثة، طالبة دكتوراه-كلية العلوم التربوية، جامعة العلوم الاسلامية العالمية.

** أستاذ مشارك، قسم المناهج وأساليب التدريس، كلية العلوم التربوية، جامعة العلوم الاسلامية العالمية.

Psychological Needs and Psychosocial Support and Their Role in Predicting the Development of Self-efficacy among a Sample of Children with Visual and Physical Disabilities in Jordan

Abstract

The study aimed to identify psychological needs and psychosocial support and their role in predicting the development of self-efficacy in a sample of children with visual and physical disabilities in Jordan. The actual study sample consisted of (81) children with visual and physical disabilities in Jordan. The study adopted a descriptive, associative, and predictive approach. It found that the levels of psychological needs and psychosocial support were high mean (2.57) and (2.48), respectively, while the level of self-efficacy was moderate with mean (2.32).

The study found that there was apredictive capacity of psychological needs and psychosocial support for self-efficacy. Together, these factors accounted for (79.1%) of the total variation in self-efficacy. The most predictive factor for self-efficacy was psychological needs. (64.1%) of the explained variation was explained. Psychosocial support was added to (15%) of the explained variation. The study recommended that the psychosocial support should be increased to match the psychological needs of children with visual and physical disabilities and their parents.

Key words: Psychological needs, Psycho-Social Support, Self-efficacy, children with visual disabilities, children with physical disabilities.

مقدمة:

تُعد مرحلة الطفولة من أهم المراحل في تكوين الشخصية، حيث يقوم الفرد في هذه المرحلة بتكوين شخصيته من خلال تأثير عوامل عِدّة منها الأسرية، والاجتماعية، والنفسية ولأنّ الأطفال ذوي الإعاقة قد يواجهون تحديات عدة بسبب الصورة النمطية السلبية السائدة عنهم، فهم بحاجة إلى الخدمات النفسية المتخصصة لمساعدتهم على مواجهة تلك التحديات وتصحيح الاتجاهات نحو الإعاقة والتعايش معها، وتشجيعهم على الاستقلالية وعدم الاعتماد على الأخرين، وتجنب المواقف المحبطة وتحقيق التوافق النفسي والاجتماعي، والاندماج، والتكيف مع البيئة المحيطة؛ وذلك من خلال إشباع حاجاتهم وتقديم الدعم النفسي والاجتماعي لهم ويُعد الدعم النفسي والاجتماعي هو الطريقة الأنسب لمساعدة الأطفال في التغلب على التحديات التي يوجهونها حيث ترجع أسبابها النفسية للطفل وعلاقاته الاجتماعية، ويساعد الدعم النفسي والاجتماعي المبكر في التغلب على التحديات واتخاذ القرارات السليمة والمناسبة بشكل أفضل.

ومع صدور قانون حقوق الأشخاص ذوي الإعاقة رقم (٢٠) لسنة (٢٠١٧)، والذي صنف الإعاقة النفسية من المادة رقم (٣) في الفقرة (أ)، والتي تنص على " الغايات من تطبيق أحكام هذا القانون يُعد شخصًا ذا إعاقة كل شخص لديه قصور طويل الأمد في الوظائف الجسدية أو الحسية أو الذهنية أو النفسية أو العصبية، يحول نتيجة تداخله مع العوائق المادية والحواجز السلوكية دون قيام الشخص بأحد نشاطات الحياة الرئيسية، أو ممارسة أحد الحقوق، أو إحدى الحريات الأساسية باستقلال "، من ضمن الإعاقات.

ويُصنف الأطفال ذوو الإعاقة إلى إعاقات متعددة، يعتمد في تصنيفهم على نوع الإعاقة فهناك (ذوو الإعاقة الجسدية وذوو الإعاقة البصرية وذوو الإعاقة السمعية.... الخ). وتصنيف الإعاقة هو تقسيم ذوي الإعاقة إلى مجموعات تتشابه أو تختلف بناء على خاصية معينة، بحيث تساعد على تحديد الطبيعة والمقدار

ونوع الخدمة التي تحتاجها كل إعاقة، هذا وتتعدّد التصنيفات والتسميات للإعاقة وفقًا لمعايير ذاتية وطبية وتربوية واجتماعية، إضافة إلى أسباب ظهورها في المراحل العُمرية المتعاقبة والمظهر الخارجي للحواس المختلفة.

ويشترك الأطفال ذوو الإعاقة البصرية والجسدية في بعض المتطلبات والدعم كالدعم النفسي الذي يساعدهم في تجاوز الأثر السلبي للإعاقة، والدعم الاجتماعي الذي يمنحهم دمجًا وسط المجتمع، والدعم المادي الذي يُقلل من اعتمادهم على الآخرين ليشعروا بنوع من الاستقلالية، إلا أنهم قد يختلفون في الحاجات النفسية عن أقرانهم من الإعاقات الأخرى.

وتُعد الحاجات عنصرًا مهمًا من عناصر تكوين الشخصية، وعاملًا أساسيًا في البناء النفسي للإنسان وهذه الحاجات ضرورية، حيث إنَّ إشباعها يؤدي إلى نمو الفرد بشكلٍ سليم ومتوازن ويؤدي إلى التوافق النفسي والاجتماعي، بالإضافة إلى تكوين الفرد صورة إيجابية عن ذاته، إنّ الحاجات الثانوية هي الأكثر غموضًا لتمثيلها حاجات عقلية ومعنوية واجتماعية، وتتأثر هذه الحاجات بالنضج العقلي للشخص، وتختلف الحاجات الثانوية من فرد لآخر بدرجة عالية تفوق درجة الاختلاف في الحاجات الأساسية، وهذا التقسيم وسيلة لتسهيل دراسة الفرد دوافعه وسلوكه وشخصيته وكيفية إشباعها، وأنّ إشباع الحاجات هو المدخل الرئيسي لإحداث التوازن لدى الفرد من الناحية الفسيولوجية والنفسية والاجتماعية، أي هي التي تقود الفرد للتوافق مع نفسه ومع من حوله (هديان، ٢٠٢١).

ويُعد نموذج الحاجات النفسية الأساسية أحد النماذج الفرعية لنظرية تقرير المصير كنظرية في الدافعية والنمو والعمليات الاجتماعية التي تؤدي دورًا مهمًا في التعلم والأداء والصحة النفسية، ووفقا لنظرية تقرير المصير، توجد ثلاث حاجات نفسية أساسية ينبغي إشباعها ليشعر الفرد بالرضا عن الحياة وهي: الحاجة للاستقلال والانتماء والكفاءة، ويشير الاستقلال أن الفرد بإمكانه التصرف وفقا

لإرادته أي أن أفعاله وسلوكياته تعبر عن قيمه واهتماماته، ويشير الانتماء إلى الشعور بالارتباط بالآخرين وتلقي الرعاية منهم والاهتمام بهم، فالحاجة للانتماء تؤكد على التصورات الشخصية حول الاندماج مع الآخرين ومع المجتمع بشكل عام، وتعني الكفاءة إظهار مقدرة الفرد في سياق اجتماعي والعمل بشكل فعال (Guo, 2021).

ويهتم الدعم النفسي والاجتماعي إلى تحقيق الترابط المشترك بين العمليات النفسية والاجتماعية، وإلى حقيقة أن كل منهما يتفاعل مع الآخر، باستمرار ويؤثر فيه، ويستخدم مصطلح " الدعم النفسي الاجتماعي " لوصف أي شكل من أشكال الدعم المحلي أو الخارجي الذي يهدف إلى حماية الرفاهية النفسية الاجتماعية أو تعزيزه، والوقاية من الاضطرابات النفسية أو معالجتها (علي، ٢٠٢٠).

كما يسعى الدعم النفسي والاجتماعي لزيادة فعالية الأفراد ولزيادة تأثير الاتساق الاجتماعية في حياة الأفراد تأثيرًا إيجابيًا، من خلال أدوارها في سد احتياجاتهم وحل مشكلاتهم ومساعدتهم على مواجهة الأعباء والمتطلبات، فإنَّ دور الإرشاد النفسي يبرز بشكل واضح ومُلِح مع ذوي الاعاقة الجسديةً والذهنية والحسية والسمعية والبصرية، لاسيما وأنَّ ذوي الإعاقة بحاجة إلى عون الآخرين وإلى تفهم المجتمع واهتمام الدولة (غرايبة، ٢٠٠٨).

ويُشير باندورا (Bandura.١٩٧٧) أنَّ من شأن الفاعلية الذاتية ومعتقدات الفرد حول مقدرته على مواجهة المعضلات التي تُصيب المجتمع والفرد وتؤثر على سعادته وحياته، ويؤكد أنّ التجارب الأولى للفاعلية الذاتية تبدأ بالأسرة، ومدى نجاحها بتأدية الأدوار المطلوبة منها وإدارة متاهة الحياة المعاصرة ومتطلباتها، وتُسهم كذلك إلى جانب بعض المتغيرات الاجتماعية الأخرى في الحفاظ على نمط حياة يعزز الصحة النفسية، وتلعب الفاعلية الذاتية دورها كحِصن قوي أثناء التجارب النفسية السلبية والتجارب الضارة الصادمة والإجهاد والقلق، وأصحاب

الفاعلية الذاتية المرتفعة قادرون على إنهاء المهام المطلوبة منهم، ويُظهرون استثارة انفعالية وتوترا أقل أثناء العمل على تلك المهام.

لذا جاءت هذه الدراسة الحالية للتعرف على الحاجات النفسية والدعم النفسي والاجتماعي ودورها في التنبؤ بتطوير فاعلية الذات لدى عينة من الأطفال ذوي الإعاقة البصرية والجسدية في الأردن.

مشكلة الدراسة:

نظرًا لعمل الباحثة في مؤسسة تُعنى بقضايا الأشخاص ذوي الإعاقة، بالإضافة إلى أنها على اطلاع بواقع الحال والتحديات والضغوطات التي تواجههم وكونها تُصنف من ذوي الإعاقة البصرية، ونظرًا لقلة الدراسات التي تناولها الدعم النفسي والاجتماعي والحاجات النفسية، لهؤلاء الأطفال ذوي الإعاقة البصرية والجسدية، من هنا جاءت هذه الدراسة لتسليط الضوء على الأطفال ذوي الإعاقة البصرية والجسدية؛ لتكشف عن جانب مهم في حياتهم يتمثل في الحاجات النفسية والدعم النفسي والاجتماعي بهدف المساهمة في تطوير فاعلية الذات لديهم.

وقد يواجه الأطفال ذوو الإعاقة البصرية والإعاقة الجسدية تحديات عدة خصوصًا في مرحلة الطفولة، حيث في هذه المرحلة ينتقل الطفل من بيئة البيت والأسرة إلى المدرسة وهذه المرحلة تكون من أهم المراحل التي يبدأ فيها الطفل بتكوين شخصيته، وإقامة علاقات مع الأقران والاندماج مع العالم الخارجي، ونظرًا لأنّ الإعاقة البصرية والإعاقة الجسدية من الإعاقات الظاهرة، والصورة النمطية السلبية السائدة عن ذوي الإعاقة قد يواجه الطفل تحديات عدة منها: عدم تقبل الأقران وإقامة علاقات معهم، بالإضافة إلى عدم تهيئة البيئة المحيطة، وعدم إشباع الحاجات النفسية وتقديم الدعم النفسي والاجتماعي المناسب، وهذا يولد مشكلات نفسية لديهم وانعزالهم عن المجتمع.

وتُشير إحصائيات وزارة التربية والتعليم للعام ٢٠٢٠/ ٢٠٢١ إلى أنَّ عدد الطلبة ذوي الإعاقة البصرية والجسدية في الأردن يبلغ (٢٤٧١) طالبًا وطالبة، حيث بلغ عدد الطلبة ذوي الإعاقة البصرية (١٤٩٨)، وبلغ عدد الطلبة ذوي الإعاقة الحركية (٩٧٣) طالبًا وطالبة، كما وأشارت دراسة الرجبي وعمر(٢٠١٦) إلى أنّ الطلبة الكفيفين المدمجين في المدارس يُعانون من ضغوطات نفسية بينما يعاني الطلاب ذوو الإعاقة الجسدية من صعوبة في تطوير علاقات اجتماعية، كما أشار هور وزملاؤه (huurr, et, al, 1999) إلى عدم وجود فروق في الدعم الاجتماعي بين المكفوفين والمبصرين من الذكور بينما كان الدعم الاجتماعي المقدم للمبصرات أكبر منه للكفيفات، كما أظهرت النتائج أن شعور المكفوف بأنه مقبول من قبل أقرانه يزيد من تقديره لذاته، وبالتالي ترتفع فاعليته الذاتية، ومن هنا جاءت هذه الدراسة للتعرف إلى مساهمة كل من الحاجات النفسية والدعم النفسي والاجتماعي في التنبؤ بتطوير فاعلية الذات للأطفال ذوي الإعاقة البصرية والجسدية.

أسئلة الدراسة:

تسعى الدراسة الحالية إلى الإجابة عن الأسئلة التالية:

1. ما مستوى الحاجات النفسية لدى أفراد عينة الدراسة من الأطفال ذوي الإعاقة البصرية والجسدية في الأردن من وجهة نظرهم؟
2. ما مستوى الدعم النفسي والاجتماعي لدى أفراد عينة الدراسة من الأطفال ذوي الإعاقة البصرية والجسدية في الأردن من وجهة نظرهم؟
3. ما مستوى فاعلية الذات لدى أفراد عينة الدراسة من الأطفال ذوي الإعاقة البصرية والجسدية في الأردن من وجهة نظرهم؟

4.ما دور الحاجات النفسية والدعم النفسي والاجتماعي في التنبؤ بفاعلية الذات لدى أفراد عينة الدراسة من الأطفال ذوي الإعاقة البصرية والجسدية في الأردن من وجهة نظرهم؟

أهداف الدراسة:

تهدف هذه الدراسة إلى:

1.الكشف عن مستوى الحاجات النفسية لدى عينة من ذوي الإعاقة البصرية والجسدية في الأردن.

2.الكشف عن مستوى الدعم النفسي والاجتماعي لدى عينة من ذوي الإعاقة البصرية والجسدية في الأردن.

3.الكشف عن مستوى فاعلية الذات لدى عينة من ذوي الإعاقة البصرية والجسدية في الأردن.

4.التعرف إلى دور الحاجات النفسية والدعم النفسي والاجتماعي في التنبؤ بفاعلية الذات لدى عينة من ذوي الإعاقة البصرية والجسدية في الأردن.

أهمية الدراسة: تكمن أهمية الدراسة في جانبين هما:

الأهمية النظرية:

لقد جاءت أهمية الدراسة للتركيز على الجانب النفسي للأطفال ذوي الإعاقة، وإلقاء الضوء على دور إشباع الحاجات النفسية وأهمية تقديم الدعم النفسي والاجتماعي وأثرهما في تطوير فاعلية الذات لدى الأطفال ذوي الإعاقة البصرية والجسدية، كما تُعد هذه الدراسة الفريدة من نوعها حيث إنها تناولت العلاقة بين إشباع الحاجات النفسية والدعم النفسي والاجتماعي، كما أنها تُمهد لإجراء المزيد من الدراسات حول الحاجات النفسية والدعم النفسي والاجتماعي لذوي الإعاقة من إعاقات أخرى.

الأهمية التطبيقية:

1. تُعد هذه الدراسة نقطة انطلاق للمزيد من الدراسات والأبحاث القادمة حول ذوي الإعاقة.

2. ظهرت الأهمية التطبيقية في توفير أدوات لقياس الحاجات النفسية والدعم النفسي الاجتماعي وفاعلية الذات لذوي الإعاقة البصرية والجسدية

3. من المأمول أن تفسح المجال أمام المرشدين النفسيين لعمل مزيد من الدراسات المتخصصة في الجانب النفسي لذوي الإعاقة.

مصطلحات الدراسة وتعريفاتها الإجرائية:

فيما يلي استعراض التعريفات الاصطلاحية والإجرائية للمتغيرات التي تضمنتها الدراسة:

الدور وهو: أن يعتمد الأمر على ما يعتمد عليه من الجهة نفسها، أو توقف الشيء على ما يتوقف عليه (الجرجاني، د.ت: ١٤٠).

الحاجات النفسية (Psychological needs): تُعرف بأنها مطالب نفسية فطرية وأساسية للوصول إلى السعادة والتكامل والنمو وتتمثل في الحاجة إلى الاستقلال والكفاءة والحاجة إلى الانتماء (Deci & Ryan, 2000: 229).

وتُعرف إجرائيًا: بأنها الدرجة التي يحصل عليها الطفل ذو الإعاقة البصرية والجسدية على مقياس الحاجات النفسية المستخدم في الدراسة.

الدعم النفسي والاجتماعي (Psycho-Social Support): هو عملية التشجيع على القدرة ومقاومة الأفراد والعائلات والمجتمعات من خلال احترام الرأي والكرامة وآليات تأقلم الأفراد والمجتمعات، ويُهدف إلى تحسين الأوضاع والعودة إلى الوضع الطبيعي بعد المرور بالخبرات وتلافي السلبيات بقدر الإمكان، والتطرق إلى الاحتياجات الاجتماعية والنفسية للأفراد والعائلات والمجتمعات (أحمد، ٢٠١٧: ٤).

وتُعـرف إجرائيًـا: بأنهـا الدرجـة التي يحصـل عليهـا الطفـل ذو الإعاقـة البصـرية والجسدية على مقياس الدعم النفسي والاجتماعي المستخدم في الدراسة.

فاعلية الذات (Self-efficacy): هي معتقدات الفرد بشأن قدراته وإمكاناته على تنظيم وأداء سلسلة من الأنشطة المطلوبة لإنجاز مهمة معينة (Bandura, 1997: 36).

وتُعـرف إجرائيًـا: بأنهـا الدرجـة التي يحصـل عليهـا الطفـل ذو الإعاقـة البصـرية والجسدية على مقياس الفاعلية الذاتية المستخدم في الدراسة.

ذو الإعاقة البصرية (Visual Impairment): "هو ذلك الشخص الذي فقد قدرته البصرية بشكل كلي أو جزئي ويكون بحاجة للاعتماد على حواسه الأخرى من أجل عملية تعلمه" (العزة، ٢٠٠٠: ٣٦).

ويعـرف إجرائيًـا: هـم الأطفـال ذوو الإعاقـة البصـرية الملتحقـون في المؤسسـات التعليمية التي تقدم خدمات لذوي الإعاقة البصرية من الأعمار (١٢-١٦) سنة.

ذوو الإعاقة الجسدية (Physical Disability): هم تلك الفئة من الأفراد الذين يتشـكل لـديهم عـائق يحـرمهم مـن القـدرة على القيـام بوظـائفهم الجسـمية والحركية بشكل عادي مما يؤدي إلى عدم حضورهم المدرسة مثلًا، أو أنه لا يمكنهم من التعلم إلى الحد الذي يستدعي توفير خدمات تربوية وطبية ونفسية خاصة، ويقصد بالعائق أي إصابة سواء كانت بسيطة أو شديدة تُصيب الجهاز العصبي المركزي أو الهيكل العظمي أو العضلات أو الإصابات الصحية (القمش والمعايطة، ٢٠٠٧: ١٤١).

ويُعرف إجرائيًا الأطفال ذوو الإعاقة الجسدية الملتحقون في المؤسسات التعليمية التي تُقدم خدمات لذوي الإعاقة الجسدية من الأعمار (١٢-١٦) سنة.

حدود الدراسة ومحدداتها:

تم تعميم هذه الدراسة في ضوء الحدود الآتية:

-**الحدود البشرية:** اقتصرت الدراسة على عينة من الأطفال من ذوي الإعاقة البصرية والجسدية البالغين من العمر (12-16) سنة.

-**الحدود المكانية:** تم تطبيق الدراسة في المؤسسات التعليمية للأطفال ذوي الإعاقة البصرية والجسدية في عمان/ الأردن.

-**الحدود الزمانية:** تم تطبيق الدراسة خلال الفصل الثاني من العام الدراسي 2022/2021م.

أما محددات الدراسة فتمثلت بالصعوبات التي واجهت الباحثة أثناء التطبيق وهي:

-تطبيق المقاييس من قبل الباحثة على العينة بشكل فردي فقد استغرقت عملية التطبيق وقت طويل، حيث إنّ الأطفال ذوي الإعاقة البصرية من ذوي كف البصر بحاجة إلى من يقرأ لهم الفقرات مما اضطرت الباحثة التطبيق على العينة بشكل فردي.

-رفض بعض أولياء الأمور من التطبيق على أبنائهم وذلك لعدم تقبل إدراج طفلهم ضمن قوائم ذوي الإعاقة.

-صعوبة الوصول للعينة.

-رفض بعض الأطفال التطبيق على المقاييس.

-رفض بعض المدارس الخاصة الإفصاح عن وجود أطفال ذوي إعاقة في مدارسهم.

الإطار النظري

يتناول هذا الجزء الأدب النظري المتعلق بمتغيرات الدراسة:

أولًا: الحاجات النفسية (Psychological needs):

يُعد موضوع الحاجات النفسية (Psychological Need) من المواضيع المهمة في مجال البحوث النفسية، لأنّ دراسة الحاجات النفسية تعني دراسة للطاقة

المحركة لسلوك الإنسان؛ فالحاجة ينبع عنها دافع يحرك السلوك، ويشحنه وبالتالي فهي تفسر السلوك الإنساني.

ومن هنا جاء اهتمام علماء النفس وعلماء التربية بمفهوم الحاجات النفسية، حتى أنهم تعدوا ذلك دراسة السلوك سواء كان مرضية أم سوية، ففهمنا لشخصية الفرد تُعد الأساس لتحقيق حالة نفسية مستقرة، فإشباع الحاجات النفسية يُعد مطلبًا نمائيًا (نفسيًا واجتماعيًا)، وتتأثر به شخصية الفرد تأثرًا بالغًا بمقدار إشباعها في مراحل نموها المختلفة (الأسطل، ٢٠١٣).

وعرَّف ماسلو الحاجة بأنها كل ما يحتاجه ويتطلبه الفرد من أجل الحفاظ على صحته وحياته وإشباع رغباته المتنوعة وتوفيرها وتطورها ونموها (أبو النصر، ٢٠٠٩).

أهمية إشباع الحاجات النفسية:

أكد جوش (Josh, 1993) أنَّ إشباع الحاجات النفسية يُعتبر المدخل الرئيسي لإحداث التوازن لدى الفرد من النواحي الفسيولوجية والنفسية والاجتماعية، فهي التي تقود الفرد للتوافق مع نفسه ومع من حوله. وبالمقابل يؤدي ضعف إشباع الحاجات النفسية إلى التأثير بالشكل السلبي على صحة الفرد، وإنجازه، وتأثيره الاجتماعي، والمهني، حيث إنّ بعض الاضطرابات، والإخفاقات المهنية، والتحامل على الآخرين ماهي إلا رد فعل على إعاقة إشباع تلك الحاجات.

فإذا حُرم الطفل من إشباع الحاجات النفسية شعر بالتوتر والقلق النفسي؛ مما يترتب عليه العديد من الآثار السلبية: كعدم تكيفه مع نفسه ومع الآخرين، ومعاناته من الصراعات النفسية، وتعرضه للانفجارات الانفعالية الحادة خلال هذه الفترة، وشعوره المستمر بعدم الرضا النفسي، مما يؤدي بالضرورة إلى سوء صحته النفسية (كامل وسليمان، ٢٠٠٢).

ويُعد ذوو الاحتياجات الخاصة فئات مختلفين بخصائصهم الشخصية والانفعالية والاجتماعية إلا أنهم يتشابهون مع أقرانهم العاديين ببعض الخصائص

والحاجات العامة، ولكن بالمقابل تفرض الإعاقة عليهم حاجات خاصة، وبالرغم من وجود بعض الحاجات العامة بين ذوي الإعاقة فإنهم لا يُمثلون فئة متجانسة فهم يختلفون اختلافًا كبيرًا عن بعضهم بعضًا، فإذا تم مراعاتها تُأهلهم ليصبحوا أكثر فاعلية في المجتمع، كما ويتشابه ذوو الحاجات الخاصة مع أقرانهم العاديين في بعض الحاجات البيولوجية والتي تهدف إلى المحافظة على البقاء والتوافق النفسي والاجتماعي (حنفي، ٢٠٠٧).

وللكفيف حاجاته الخاصة التي يجب أن يُشبعها مثل الإنسان العادي، وبالتالي يُعتبر أكثر عُرضة للعديد من الضغوط التي تؤثر عليه نتيجة عدم إشباع حاجاته (مبروك ورضوان، ٢٠١١).

ومن هنا تنبع الحاجة إلى الخدمات الإرشادية لذوي الإعاقة في المجتمع مثل غيرهم من العاديين، وذلك لمساعدتهم على إشباع حاجاتهم النفسية ومواجهة مشكلاتهم الخاصة، والتغلب على الآثار النفسية المترتبة على إعاقتهم، مثل: الصراع النفسي، والإحباط، والانطواء، وتعديل ردود الفعل للاتجاهات الاجتماعية السلبية التي تحاول عزلهم عن الأفراد العاديين، وتقديم خدمات الإرشاد الأسري والتربوي والمهني لهم، وتنمية المهارات التي تساعدهم في معرفة شعورهم وشعور الآخرين نحوهم من خلال السيطرة على سلوكياتهم وإحساسهم بالمساندة الاجتماعية المقدمة لهم (شعبان، ٢٠١٢).

ثانيًا: الدعم النفسي والاجتماعي (Psycho-Social Support):

تسعى المجتمعات لزيادة فعالية الأفراد ولزيادة تأثير الاتساق الاجتماعية في حياة الأفراد تأثيرًا إيجابيًا، من خلال أدوارها في سد احتياجاتهم وحل مشكلاتهم ومساعدتهم على مواجهة الأعباء والمتطلبات، فإنّ دور الخدمة الاجتماعية يبرز بشكل واضح وملح مع ذوي الإعاقة الجسدية والذهنية والحسية: كالصم والمكفوفين لاسيما وأنهم بحاجة إلى عون الآخرين وتفهم المجتمع واهتمامه (غرايبة، ٢٠٠٨).

حيث إنّ مصطلح الدعم الاجتماعي (Social & support) استُخدم لأول مرة في عام (١٩٧٠) كمنهج وقائي وعلاجي للتعامل ومواجهة الآثار النفسية الناجمة عن الضغوط الحياتية المتعددة والتفسخ الاجتماعي وضعف الروابط والعلاقات الشخصية، لاسيما أنّ مصادر الدعم الاجتماعي تُعد خط الدفاع الأول الذي يلجأ إليه الفرد في حالة مواجهته الأزمات قد تفوق طاقاته (العظمات والعلوان، ٢٠١٩).

ويُعرف الدعم الاجتماعي بأنه عبارة عن أساليب المساعدة المتنوعة التي يتلقاها الفرد من الأسرة والأصدقاء والآخرين الذين لديهم علاقة قوية معهم، وتتمثل أشكال الدعم بتقديم المساعدة والمشاركة والاهتمام والتوجيه والتشجيع، والتي بدورها تعمل على إشباع وتلبية الاحتياجات للأفراد، وتسهم في زيادة الشعور بالأمن والثقة بالنفس، وتكوين علاقات اجتماعية جديدة (Cheng& Chan, 2004).

ويؤكد مصطلح الدعم الاجتماعي على الأهمية الوظيفية من حيث توفير موارد مفيدة أو عاطفية أو معلوماتية، بينما تصف الشبكات الاجتماعية بحجم الاتصالات الاجتماعية وكثافتها وتكرارها ومدتها.

كما ويُشير الدعم الاجتماعي إلى سلسلة من الدعم الذي يمكن أن يصل إليها أي شخص من خلال علاقاته الاجتماعية مع أشخاص آخرين، وقد يشمل الدعم على المعلومات أو المعرفة، أو المساعدة المادية والعاطفية، والاكتفاء الذاتي الذي يكتسبه الأفراد من خلال العلاقات المتبادلة، كما ويمكن تقسيم الدعم الاجتماعي إلى ثلاثة أبعاد: دعم الأسرة، ودعم الأصدقاء، ودعم الآخرين المهمين المحيطين بالفرد. إذ تُعد العلاقات الاجتماعية مجموعة واسعة من الجوانب المتعلقة بالبيئة الاجتماعية القريبة والبعيدة، حيث تشمل البيئة البعيدة البنية الاجتماعية الأوسع لفرص الاندماج الاجتماعي لذوي الإعاقة الجسدية (مثل الثقافة وسوق العمل والحي) (Tough, Siegrist, & Fekete, 2017).

ويمكن تعريف الدعم النفسي بأنه توافق الفرد من الناحية النفسية والاجتماعية وإشباع حاجات الفرد ومدى تفاعله اجتماعيًا ومهنيًا وقدرته في التأثير على البيئة المحيطة به، وضبط النفس والشعور بالمسئولية الشخصية والاجتماعية والاهتمام بالقيم السائدة في المجتمع، والمهم هنا القدرة على مواجهة الأزمات النفسية التي تطرأ علي حياة الفرد في مختلف مراحلها، ومدى قدرتك على النجاح وتجاوز الآلام والأزمات والسعي للتميز والنجاح (القريطي، ٢٠٠٥).

وقد بلور الإرشاد النفسي لنفسه أهدافًا يسعى من خلالها إلى علاج الحالات والمشكلات والأزمات، ووقاية الناس من الوقوع في المشكلات والأزمات، والمساعدة في تهيئة الأجواء المناسبة، وكما تسهم في تنمية الأفراد والجماعات ليعيشوا بمنأى عن المشكلات والأزمات بقدر الإمكان؛ حيث يُصبحون قادرين على التكيف الاجتماعي وعلى أداء أدوارهم الاجتماعية من غير صعوبات أو معوقات ذاتية أو بيئية (غرايبة، ٢٠٠٨).

وتُعتبر المساندة الاجتماعية الركيزة الأساسية في فهم مشاعر ذوي الإعاقة بشكل عام وذوي الإعاقة حركيًا خاصة، فإنّ توفير الرعاية والاهتمام والشعور بالعدالة في البيئة الأسرية وتقبل الوالدين للإعاقة بغض النظر عن سلوكياته التي تتسم بالانفعال وتقلب المزاج نتيجة الإعاقة له دور بالغ في سلوكه وعلاقته بالآخرين (أبو غزال، ٢٠٠٩).

ثالثًا: فاعلية الذات (Self-efficacy):

إنّ جذور مفهوم الفاعلية الذاتية المدركة كما أشار ملحم (٢٠١٥) يرجع إلى نظرية باندورا (Bandura, 1977)، حيث تفترض النظرية أنّ الإجراءات السلوكية قادرة على تغيير السلوك جزئيًا، وذلك عن طريق إيجاد الاعتقاد بالكفاءة الذاتية عند الفرد وتقويتها أو تعزيز القدرة على الأداء في نشاط ما، وتفترض النظرية أيضًا أنّ الكفاءة الذاتية المدركة تؤثر في كل من اختيار الأفراد للأنشطة، وجهودهم وقدرتهم المبذولة وإصرارهم ومثابرتهم على إنجاز المهمة.

حيث اقترح باندورا (Bandura) مفهومًا من المفاهيم ذات الصلة الوثيقة بالإنجاز الإنساني في مختلف ميادين الحياة وهو فاعلية الذات، إذ ظهر هذا المفهوم من خلال مقالة نشرها باندورا عام (١٩٧٧) بعنوان: "فاعلية الذات نحو نظرية أحادية لتعديل السلوك" ويرى فيه أنّ فاعلية الذات تسهم في تحديد سلوك الإصرار والمثابرة لدى الأفراد، وأنّ فاعلية الذات تُمثل وسيطًا معرفيًا لتوقعات الفرد نحو فاعليته الذاتية، وهي المحددة لطبيعة السلوك الذي سيقوم به، ومقدار الجهد الذي سيبذله لتحقيق غاياته، بالإضافة إلى درجة المثابرة التي سيقدمها في مواجهة المصاعب والمتاعب التي قد تقف عائقًا أمامه.

والفاعلية الذاتية المدركة حسب باندورا تتعلق بمعتقدات الفرد وأفكاره حول قدراته وإمكاناته الفردية، فهي تقييم وإدراك معرفي للمقدرات الشخصية وفقًا للخبرات التي اكتسبها الفرد في أثناء التنشئة الاجتماعية والتجارب والأحداث التي واجهها من قبل، فهو يُشير إلى المسار الذي يتبعه الفرد بوصف إجراءات سلوكية للتعامل الفعال مع الأحداث والمواقف الخارجية، وإلى مدى اقتناع الفرد بفعاليته الشخصية وثقته بإمكاناته التي تقضيها هذه المواقف (اليوسف، ٢٠١٣).

كما تُعد فاعلية الذات من المفاتيح القوية، فمن خلال معتقدات الفرد الشخصية حول فاعلية الذات لديه، يستطيع تحقيق الأهداف التي يسعى إلى إنجازها، وإذا كان اعتقاد الفرد أنه لا يستطيع بلوغ أهدافه المرجوة فإنه يتخلى عن المحاولات المتكررة التي من شأنها تحقيق ما يسعى إليه، فالفرد المتمتع بفاعلية مرتفعة يكون أكثر إصرارًا على التحمل والمثابرة لإنجاز المهمات، وتجعل منه أكثر اتزانًا وأقل توترًا، وأكثر ثقة بالذات والحصول على غاياته دون الاعتداء على الآخرين أو القواعد الأخلاقية والقانونية (حمادنة وشرداقة، ٢٠١٣).

وهناك أربعة مصادر أساسية يتم من خلالها اكتساب وتعديل تصورات الأفراد حول فاعليتهم الذاتية حددها باندورا (Bandura, 1977) وتشمل إنجازات الأداء،

والخبرة البديلة، الإقناع اللفظي، الإثارة العاطفية وفيما يلي توضيح لكل من هذه المصادر:

أولًا إنجازات الأداء (Performance Accomplishment): وتشمل نجاح الفرد في مهام سابقة تؤثر في توقعاته بالنجاح في المستقبل، والذي بدوره يقوم بتحسين معتقدات الفاعلية الذاتية.

ثانيًا: الخبرة البديلة (Vicarious Experience): إنّ معظم السلوكيات التي يكتسبها الفرد تتم من خلال ملاحظته لنموذج، فالمتعلمون على الأغلب يُقلدون سلوك الذين يعتقدون أنهم أكفاء بالمهارة التي يتعلمونها وليس الذين هم أقل كفاءة.

ثالثًا: الإقناع اللفظي (Verbal Persuasion): يُعتبر بث عبارات الحماس والتشجيع للإقناع بالقيام بأداء مهمة معينة، يؤثر على الفاعلية الذاتية للفرد، فعند إقناع الفرد أنه يستطيع أداء مهمة معينة عادة ما يكون أداؤه أفضل.

رابعًا: الإثارة العاطفية (Emotional Arousal): يتأثر مستوى الفاعلية الذاتية بالحالة الانفعالية للفرد بشكل مباشر، فهي تؤثر على كل من الانتباه والتركيز، وتفسير الفرد لأحداث وإدراكها، وتنظيمها، وتخزينها، واسترجاعها من الذاكرة.

الدراسات السابقة:

يستعرض هذا الجزء مجموعة من الدراسات التي تناولت مفاهيم الدراسة الحالية الإعاقة البصرية، الإعاقة الجسدية، الحاجات النفسية، الدعم النفسي والاجتماعي، تطوير فاعلية الذات، بالإشارة إلى عدد من الدراسات السابقة التي بُحثت بهذا المجال، وفيما يلي عرض لبعض الدراسات العربية والأجنبية ذات الصلة بمشكلة الدراسة.

أولًا: الدراسات التي تناولت الحاجات النفسية

هدفت دراسة محمد (٢٠١٩) إلى التعرف علي الحاجات النفسية وتقدير الذات لدى أمهات الأطفال ذوي الإعاقة بمركز هيد إستارت بمحلية الخرطوم، وتم استخدام المنهج الوصفي الارتباطي، وتكونت عينة الدراسة من (٧٠) مبحوثة،

طبق عليهن مقياس الحاجات النفسية ومقياس تقدير الذات، وتوصلت الدراسة إلى أن مستوى الحاجات النفسية لدى أمهات الأطفال ذوي الإعاقة جاء مرتفعًا، وجود علاقة ارتباطية إيجابية ذات دلالة إحصائية بين الحاجات النفسية وتقدير الذات، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الحاجات النفسية تعزى لمتغيرات نوع الإعاقة وعمر الطفل، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الحاجات النفسية تعزى لمتغير شدة الإعاقة لصالح شدة الإعاقة الكاملة.

وهدفت دراسة اشتياق وتشاودري ورانا وجميل (Ishtiaq, Chaudhary, Rana & Jamil, 2016) إلى التعرف على الآثار النفسية الاجتماعية للكفيفين وضعاف البصر لدى طلاب مدرسة للأطفال المكفوفين، وتم إجراء دراسة وصفية مقطعية على عينة بلغت (٤٠) طالبا من طلبة المدرسة الثانوية العليا للمكفوفين باهاوالبور في باكستان، استجابوا على استبيان خاص، وتوصلت الدراسة إلى أن (٦٠%) أي (٢٤ من٤٠) طالبا من أطفال المدارس المكفوفين يواجهون تحديات في حياتهم، حيث أظهرت الدراسة أن كف البصر أو ضعف البصر له آثار نفسية مثل الشعور بالذنب والقلق والحزن والاكتئاب.

وأجرت شنيكات (٢٠١٤) دراسة هدفت إلى تعرف مستوى القبول والتفاعل الاجتماعي للطلبة المكفوفين المدمجين في المدارس الحكومية، وتكونت عينة الدراسة من (١٠٠) طالبًا وطالبة، نصفهم من الطلبة المدمجين في المدارس العادية والنصف الآخر من الطلبة المبصرين في المدارس الحكومية في المرحلة الإعدادية. طبق عليهم استبانة القبول والتفاعل وتكونت من (٦٢) فقرة، وأظهرت النتائج أن مستوى القبول والتفاعل الاجتماعي للطلبة ذوي الإعاقة البصرية المدمجين في المدارس العادية وجهة نظر الطلبة أنفسهم قد جاء متوسطا، وأن مستوى القبول الاجتماعي والتفاعل للطلبة المكفوفين المدمجين في المدارس العادية من وجهة نظر الطلبة المبصرين قد جاء مرتفعا، كما أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمستويات الإعاقة في جميع الأبعاد وفي

الدرجة الكلية، وجاءت الفروق لصالح مستوى الإعاقة الجزئية، كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية على متغيري الجنس والصف على الأبعاد الفرعية والدرجة الكلية.

وهدفت دراسة جعيص (٢٠١١) التعرف على العلاقة بين الاتجاهات نحو الدمج الشامل والحاجات النفسية وسمات الشخصية والذكاء لدى المراهقين ذوي الإعاقة البصرية وأقرانهم من غير ذوي الإعاقة، ومدى اختلاف مستوى الاتجاهات نحو الدمج الشامل باختلاف الجنس، ودرجة الإعاقة، وزمن الإعاقة، والمرحلة التعليمية، والفرق بين المراهقين من غير ذوي الإعاقة وذوي الإعاقة البصرية في الاتجاهات نحو الدمج الشامل وسمات الشخصية والحاجات النفسية والذكاء، والقدرة التنبؤية للاتجاهات نحو الدمج الشامل من الحاجات النفسية وسمات الشخصية والذكي لدى المراهقين ذوي الإعاقة البصرية ومن غير ذوي الإعاقة ، وتم استخدام مقياس الاتجاهات نحو الدمج الشامل للمراهقين ذوي الإعاقة البصرية و من غير ذوي الإعاقة إعداد الباحثين، ومقياس تكملة الجمل للحاجات النفسية إعداد محمد عبد الظاهر الطيب (١٩٧٩)، ومقياس كالفيورنيا للشخصية CPI تقنين حنفي إمام (١٩٨٢)، وتكونت عينة الدراسة من (٣٢٨) مراهقًا، وخلصت النتائج إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة بين الاتجاهات نحو الدمج الشامل وبعض الحاجات النفسية المتمثلة في: لوم الذات المكبوت لدى المراهقين ذوي الإعاقة البصرية ومن غير ذوي الإعاقة، والإدراك والمعرفة المكبوتة لدي المراهقين ذوي الإعاقة البصرية ، وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المراهقين ذوي الإعاقة البصرية و من غير ذوي الإعاقة في الاتجاهات نحو الدمج الشامل، وبعض سمات الشخصية، المتمثلة في: السيطرة، والتحصيل من خلال التكيف، والتحصيل من خلال الاعتماد على النفس، والمرونة، وبعض الحاجات النفسية، المتمثلة في: لاستعراض المكبوت لصالح المراهقين ذوي الإعاقة البصرية، بينما جاءت الفروق في الحاجة إلى لوم الذات المكبوتة لصالح المراهقين من غير

ذوي الإعاقة، وتبين أن للحاجات النفسية قدرة تنبؤية بالاتجاهات نحو الدمج الشامل للمراهقين ذوي الإعاقة البصرية (لوم الذات المكبوت)، ومن غير ذوي الإعاقة(العدوان المكبوت).

وسعت دراسة عبد الغني (٢٠٢١) إلى معرفة ترتيب كل من الاحتياجات والضغوط النفسية وأساليب مواجهتها لدى أسر ذوي الإعاقة، ومعرفة علاقة تلك الاحتياجات بالضغوط النفسية وأساليب مواجهتها، وتم استخدام مقياس الاحتياجات ومقياس الضغوط النفسية ومقياس أساليب مواجهة الضغوط النفسية من إعداد السرطاوي والشخص (١٩٩٨)، وبلغت عينة الدراسة (٥٠) من آباء وأمهات الأطفال والمراهقين من ذوي الإعاقة (٢٢ من الآباء، و٢٨ من الأمهات). وتوصلت إلى وجود علاقة بين الاحتياجات والضغوط، وإنه كلما زادت الحاجة إلى الدعم الاجتماعي والدعم المادي أدت ذلك إلى زيادة في الأعراض السيكوسوماتية والمشكلات الاجتماعية وبخاصة بين الزوجين وزيادة الإحساس بالقلق على مستقبل الطفل. وأنه كلما زادت الحاجة إلى الدعم الاجتماعي أدى ذلك إلى زيادة استخدام أسلوب الممارسات الهروبية والتجنبية عند مواجهة المشكلات المتعلقة بالطفل، وأن زيادة الدعم المادي المقدم للوالدين يؤدي إلى زيادة استخدام الممارسات المعرفية المتخصصة والعامة، وبهذه النتيجة الأخيرة يمكن أن تعد معرفة الاحتياجات ودراستها وسيلة تنبؤية يمكن من خلالها معرفة كل من الضغوط التي تعانيها الأسرة وكذلك أساليب مواجهتها ومن ثم يسهم ذلك في التخفيف من حدة تلك الضغوط.

ثانياً: الدراسات التي تناولت الدعم النفسي والاجتماعي

هدفت دراسة نعمان (٢٠٢٢) إلى التعرف على مستوى الدعم النفسي والاجتماعي لأسر ذوي الإعاقة بمحافظة دهوك بالعراق، واستخدمت الدراسة المهج الوصفي، وتكونت عينة الدراسة من (٩٥) أسرة، طبق عليهم استبانة لقياس مستوى الدعم النفسي والاجتماعي، وتوصلت الدراسة إلى أن مستوى الدعم

النفسي والاجتماعي قد جاء متوسطا، عدم وجود فروق في مستوى الدعم النفسي والاجتماعي تعزى لمتغير جنس الطفل ذي الإعاقة.

وهدفت دراسة عطاوي (Atawi, 2021) إلى تعرف مستويات الدعم لذوي الإعاقة الفكرية والنمائية في ضوء متغيري العمر ودرجة الإعاقة، وتكونت عينة الدراسة من (٤٠) شخصا من ذوي الإعاقة الفكرية والنمائية، حيث أشارت النتائج أنّ مستويات الدعم جاءت ضمن مستوى الدعم الشامل لجميع أفراد عينة الدراسة للدرجة الكلية وتبعًا لمتغير الجنس، كما أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائيًا ضمن مستويات الدعم ودرجة الإعاقة تبعًا لمتغير الجنس، والفئة العمرية.

كما هدفت دراسة طارق وبهاي وعباس وعلي ويو وعمران (Tariq, Beihai, Abbas, Ali, Yao & Imran, 2020) إلى معرفة ما إذا كان الدعم الاجتماعي المتصور يتوسط في الارتباط بين الإعاقة الجسدية وأعراض الاكتئاب لدى كبار السن الذين يعيشون في المناطق الحضرية في جمهورية باكستان الإسلامية، حيث بلغت عينة الدراسة (٣٠٠) فرد من كبار السن من ذوي الاعاقة الجسدية (البصرية والصم)، وأشارت النتائج إلى أنّ الدعم الاجتماعي المتصور بأبعاده يرتبط سلبًا بأعراض الاكتئاب، بينما أظهرت الإعاقة الجسدية ارتباطًا مباشرًا بأعراض الاكتئاب، وأنّ أبعاد الدعم الاجتماعي المتصور تلعب دور الوسيط في الارتباط بين الإعاقة الجسدية وأعراض الاكتئاب، كما وكشفت النتائج عن الصعوبات التي يوجهونها كبار السن في حياتهم.

وهدفت دراسة ضمرة وحمود (٢٠١٦) التعرف على مستوى دعم أسر الأطفال ذوي الإعاقة في الأردن واقتراح أنموذج للدعم، وتكونت عينة الدراسة من (١٢٠) أسرة من أسر الأطفال ذوي الإعاقة في الإعاقات الذهنية، والتوحد، والجسدية، والسمعية، والبصرية و(٥٠) أسرة من أسر الطلبة من غير ذوي الإعاقة ، كما طبق عليهم مقياس الدعم الأسري، وخلصت الدراسة إلى أن مستوى الدعم لأسر الأطفال ذوي الإعاقة بشكل عام كان متوسطا، وكذلك لجميع أسر الأطفال ذوي

الإعاقة في الإعاقات الذهنية، والتوحد، والسمعية، بينما جاء مستوى الدعم منخفضا للإعاقات البصرية والجسدية، وأشارت نتائج الدراسة إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الدعم تعزى لمتغيري نوع الإعاقة وجنس الطفل ذي الإعاقة ، بينما تبين وجود فروق تعزى للمستوى التعليمي للوالدين ولصالح ذوي المؤهلات العليا، وكذلك وجود فروق تعزى للدخل ولصالح ذوي الدخل المرتفع.

وهدفت دراسة هولاندا وآخرون (Holanda, et, al, 2015) إلى تعرف قنوات الدعم الاجتماعي للأشخاص ذوي الإعاقة الجسدية في البرازيل، وتكونت عينة الدراسة من (١٢٠) ذوي إعاقة ، وتوصلت الدراسة إلى أنّ أكثر أشكال الدعم المقدمة لذوي الإعاقة هي من ساكني المدينة التي يسكنون بها وهي مدينة بوبيسوا في البرازيل، وأنّ ذوي الإعاقة الجسدية يجدون صعوبات في تطوير علاقات اجتماعية مع أشخاص آخرين وذلك بسبب الإعاقة، وأظهرت الدراسة أنّ نسبة (٥٠%) من ذوي الإعاقة يعتمدون على الأشخاص داخل العائلة من أجل مساعدتهم، وكشفت الدراسة أنّ الأشخاص ذوي الإعاقة يواجهون صعوبات في الوصول إلى الخدمات الصحية.

وأجرى العايد وعبد الله وعصفور والثبيتي (٢٠١٠) دراسة هدفت إلى التعرف على المشكلات التي تواجه الطلبة ذوي الإعاقة في جامعة الطائف في السعودية، وتكونت عينة الدراسة من (١٧) طالبا وطالبة لديهم إعاقات جسدية وبصرية، وتوصلت الدراسة إلى أن المشكلات التي يعاني منها الأشخاص ذوو الإعاقة على الترتيب هي المشكلات الاقتصادية ثم المشكلات الإدارية تليها مشكلات النقل والمواصلات وأخيرًا المشكلات النفسية، كما تبين عدم وجود فروق في المشكلات تعزى للمستوى التعليمي والتخصص، ولشدة إعاقتهم، بينما أظهرت الدراسة وجود فروق في المشكلات تعزى لمتغير الجنس، حيث إن الذكور يواجهون مشكلات أكثر من الإناث.

وهدفت دراسة عبد اللطيف (٢٠٠٧) التعرف على العلاقة بين الدعم الاجتماعي المقدم من عدة مصادر (الأسرة، الأصدقاء، المجتمع)، والخجل لدى الذكور ذوي الإعاقة الجسدية، وقد تألفت عينة الدراسة من (١٨٥) ذوي إعاقة جسدية في محافظة دمشق، طبق عليهم مقياس الدعم الاجتماعي والخجل، وقد توصلت الدراسة إلى وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين الدعم الاجتماعي، وحالة الخجل لدى الذكور ذوي الإعاقة الجسدية وفق تأثير متغيرات العمر، وطبيعة الإعاقة، والمستوى التعليمي لذوي الإعاقة الجسدية.

وهدفت دراسة نايت (Knight, 2001) الكشف عن أثر الإعاقة البصرية في نظام الدعم الاجتماعي، وآثر ذلك في تقدير الذات، وتكونت عينة الدراسة من (٢١) من الإعاقة البصرية ومن ضعاف البصر المراهقين من كلا الجنسين في ولاية كاليفورنيا، وتم استخدام مقياس روزنبرج لقياس تقدير الذات كما طبق عليهم الاستبيان عن طريق الشريط السمعي، وتوصلت الدراسة إلى ارتفاع في مستوى تقدير الذات لصالح الاناث، وقد حصل الذكور على أعلى درجة في العزلة من الإناث، كما تبين حصول الذكور على أعلى درجة أعلى من العزلة العاطفية مقارنة بالإناث.

كما أجرى ستشولار وتشانغ دراسة (Schaller& Chang, 2000) دراسة هدفت إلى معرفة آراء المكفوفين حول الدعم الاجتماعي الذي يقدمه الأهل، وتكونت عينة الدراسة من(١٢) فردًا من المكفوفين بأمريكا تراوحت أعمارهم بين (١٤-٢٠سنة) من كلا الجنسين، وقد أظهرت النتائج أن المشاركين حصلوا على الدعم العاطفي الذي يحقق التكيف الاجتماعي.

ثالثا: الدراسات التي تناولت فاعلية الذات

هدفت دراسة فتال وسليمان (٢٠٢١) إلى الكشف عن العلاقة بين المساندة الوالدية (الأمهات الآباء) بكل من الصلابة النفسية وفاعلية الذات لدى الشباب من ذوي الإعاقة الجسدية من جراء حوادث، على عينة قوامها (٢٠) شابا من ذوي

الإعاقة الجسدية من جراء حوادث المرور في الجزائر، وقد أسفرت نتائج الدراسة عن وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين المساندة الوالدية (الأمهات الآباء)، وفعالية الذات لدى الشباب ذوي الإعاقة الجسدية من جراء حوادث المرور.

وهدفت دراسة الجوالدة والتل وبنات (٢٠١٧) التعرف إلى المناخ الأسري وعلاقته بالكفاءة الذاتية المدركة لدى الأشخاص ذوي الإعاقة البصرية في الأردن، وتكونت عينة الدراسة من (٨٠) طالبا وطالبة من ذوي الإعاقة البصرية، طبق عليهم مقياسين، الأول مقياس المناخ الأسري وتألف من أربعة مجالات وهي: التماسك الأسري، التوجيه الفكري والأخلاقي والثقافي، التعبير عن المشاعر، توجيه الدافعية للإنجاز، والثاني مقياس الكفاءة الذاتية المدركة، وتوصلت الدراسة لنتائج أهمها أن درجة الكفاءة الذاتية المدركة لدى الأشخاص ذوي الإعاقة البصرية جاءت متوسطة، ووجود فروق في الكفاءة الذاتية المدركة بين الجنسين ولصالح الذكور.

وهدفت دراسة حمادنة وشرادقة (٢٠١٤) إلى التعرف إلى الفروق في مستوى فاعلية الذات لدى عينة أردنية من الطلبة ذوي الإعاقة السمعية في جامعة اليرموك في ضوء متغيري النوع الاجتماعي وشدة الإعاقة السمعية، وتكونت عينة الدراسة من (٥٧) طالبًا وطالبة، منهم (٢٨) من الذكور و(٢٩) من الإناث، من طلبة جامعة اليرموك من ذوي الإعاقة السمعية، ولتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام مقياس فاعلية الذات، وقد توصلت نتائج الدراسة إلى أنّ مستوى فاعلية الذات لدى عينة من الطلبة ذوي الإعاقة السمعية في جامعة اليرموك تُعادل درجة متوسطة، وأظهرت نتائج الدراسة وجود فروق في مستوى فاعلية الذات تُعزى لمتغير شدة الإعاقة السمعية لصالح ذوي الإعاقة السمعية البسيطة، وعدم وجود فروق تُعزى لمتغير النوع الاجتماعي.

وأجرت العجمية والجوالدة (٢٠١٤) دراسة بهدف التعرف إلى مستويات الدعم الاجتماعي وعلاقتها بالكفاءة الذاتية المدركة لدى المكفوفين في سلطنة عُمان، على

عينة قوامها (٥٠) طالبًا، وأسفرت النتائج أنّ مستوى الدعم الاجتماعي لدى المكفوفين في سلطنة عُمان جاء متوسطًا في كافة المجالات، وبالنسبة للكفاءة الذاتية المدركة لدى المكفوفين فقد جاءت الدرجة الكلية أيضًا متوسطة، كما كشفت النتائج عن وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائيًا بين مستويات الدعم الاجتماعي والكفاءة الذاتية المدركة لدى المكفوفين، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين مجالات الدعم الاجتماعي ككل، ما عدا مجال الدعم الاجتماعي من الوالدين ومقياس الكفاءة الذاتية.

وهدفت دراسة جاد الرب وشعبان (٢٠١٢) للتعرف على الفروق بين الأطفال المكفوفين منخفضي ومرتفعي كل من (أحداث الحياة الضاغطة – فاعلية الذات – المساندة الاجتماعية) في الشعور بالوحدة النفسية، والدور الوسيط الذي يمكن أن تلعبه فاعلية الذات والمساندة الاجتماعية في العلاقة بين أحداث الحياة الضاغطة والشعور بالوحدة النفسية لدى الأطفال المكفوفين، على عينة قوامها (٥٤) طفلًا كفيفًا في القاهرة بمصر، وأسفرت النتائج عن وجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسطات رُتب الطلاب المكفوفين منخفضي ومرتفعي فاعلية الذات على مقياس الشعور بالوحدة النفسية، لصالح منخفضي فاعلية الذات، ودلالة الدور الوسيط غير المباشر الذي تلعبه كل من فاعلية الذات، والمساندة الاجتماعية في العلاقة بين إدراك أحداث الحياة الضاغطة والشعور بالوحدة النفسية لدى الكفيف، وإمكانية التنبؤ بالشعور بالوحدة النفسية باستخدام كل من (أحداث الحياة الضاغطة وفاعلية الذات والمساندة الاجتماعية) لدى الطلاب المكفوفين.

التعقيب على الدراسات:

يلاحظ من الدراسات السابقة التي تم استعراضها أن الدراسات التي تناولت الحاجات النفسية ركزت على الحاجات النفسية لأسر ذوي الإعاقة كدراسة محمد (٢٠١٩)، ولكنها تطرقت للآثار النفسية الاجتماعية للكفيفين وضعاف البصر

ومستوى القبول والتفاعل الاجتماعي للطلبة المكفوفين كدراسة اشتياق وتشاودري ورانا وجميل (Ishtiaq, Chaudhary, Rana & Jamil, 2016) ودراسة شنيكات (٢٠١٤).

أما بالنسبة للدعم النفسي والاجتماعي فقد تطرقت دراسة هولاندا وآخرون (Holanda، et al, 2015) إلى تعرف قنوات الدعم الاجتماعي للأشخاص ذوي الإعاقة الجسدية، وتناولت دراسة نايت (Knight, 2001) أثر الاعاقة البصرية في نظام الدعم الاجتماعي، وآثر ذلك في تقدير الذات، ودراسة ستشولار وتشانغ (Schaller& Chang, 2000) آراء المكفوفين حول الدعم الاجتماعي الذي يقدمه الأهل، بينما تناولت دراسة نعمان (٢٠٢٢) مستوى الدعم النفسي والاجتماعي لأسر ذوي الإعاقة.

وبالنسبة لفاعلية الذات فتطرقت دراسة فتال وسليمان (٢٠٢١) للبحث في شكل العلاقة بين المساندة الوالدية (الأمهات الآباء) بفاعلية الذات لدى الشباب ذوي الإعاقة الجسدية، وتناولت دراسة الجوالدة والتل وبنات (٢٠١٧) علاقة المناخ الأسري بالكفاءة الذاتية المدركة لدى الأشخاص ذوي الإعاقة البصرية، ودراسة العجمية والجوالدة (٢٠١٤) هدفت التعرف إلى مستويات الدعم الاجتماعي وعلاقتها بالكفاءة الذاتية المدركة لدى المكفوفين، وبحثت دراسة جاد الرب وشعبان (٢٠١٢) في الفروق بين الأطفال المكفوفين في فاعلية الذات.

ونظرًا لقلة أو ندرة الدراسات التي بحثت في الحاجات النفسية والدعم الاجتماعي وفاعلية الذات لذوي الاعاقتين البصرية والجسدية، والمقارنة بينها، وحيث لم تجد الباحثة -في حدود علمها أي دراسة حاولت التنبؤ بفاعلية الذات من خلال الحاجات النفسية والدعم النفسي والاجتماعي لدى ذوي الاعاقة البصرية والجسدية، من هنا جاءت هذه الدراسة.

الطريقة والإجراءات:

يتناول هذا الجانب بيان المنهج المتبع في الدراسة الحالية، ووصف المجتمع الأصلي، والعينة التي أُختيرت منه، والأدوات التي تم استخدامها، والخطوات اللازمة للتحقق من دلالات صدقها، وثباتها، والمعالجات الإحصائية المناسبة التي قامت الباحثة باستخدامها لتحليل البيانات، واستخلاص النتائج لمناقشتها، وتفسيرها، والإجراءات العملية التي اتُّبعت في الدراسة.

منهجية الدراسة:

اعُتمدَ المنهج الوصفي الارتباطي التنبؤي بوصفه أسلوبًا مناسبا لبحث مشكلة الدراسة الحالية المتمثلة في التعرف إلى طبيعة العلاقة بين الحاجات النفسية، والدعم النفسي والاجتماعي، وفاعلية الذات لدى عينة من الأطفال ذوي الإعاقة البصرية والجسدية في الأردن؛ لأنَّه يعتمد على دراسة الواقع، أو الظاهرة كما توجد في الواقع، ويهتم بوصفها وصفًا دقيقًا، ويُعبِّر عنها تعبيرًا كميًا، وكيفيًا من خلال إعطاء وصف رقمي، ويوضح مقدار وجود الظاهرة، وحجمها، ودرجة ارتباطها بالظواهر الأخرى، وتحليلها، وتفسيرها.

أفراد الدراسة: تكوَّن مجتمع الدراسة من جميع الأطفال ذوي الإعاقة البصرية والجسدية في الأردن.

وتكوَّنت عينة الدراسة من عينتين: العينة الاستطلاعية: حيث قامت الباحثة بتطبيق أدوات الدراسة على عينة استطلاعية مكونة من (٣٠) من الأطفال ذوي الإعاقة البصرية والجسدية تم اختيارها عشوائيًا؛ للإجابة على مقاييس الدراسة الحالية، وذلك لحساب الخصائص السيكومترية لها (الصدق والثبات)، والعينة الفعلية: تكوَّنت عينة الدراسة الفعلية من (٨١) من الأطفال ذوي الإعاقة البصرية والجسدية في الأردن.

أدوات الدراسة:

من أجل تحقيق أهداف الدراسة؛ تم استخدام الأدوات الآتية:

١ -مقياس الحاجات النفسية:

وصف المقياس:

تم إعداد المقياس بعد الاطلاع على عدد من المقاييس التي تناولت الحاجات النفسية، ومنها مقياس الحاجات النفسية إعداد طاهر (٢٠١٧) وأبو اسعد (٢٠٠٦)، حيث تكون المقياس من الأبعاد الآتية: البعد الأول (الحاجة الى المحبة) ويتكون من الفقرات الآتية (١،٢،٣،٤،٥،٦،٧)، والبعد الثاني (الحاجة الى الاعتبار) ويتكون من الفقرات الآتية (٨،٩،١٠،١١)، البعد الثالث (الحاجة الى المدح) ويتكون من الفقرات الاتية (١٥،١٦،١٧،١٨،١٩،٢٠)، البعد الرابع (الحاجة الى القبول) ويتكون من الفقرات الاتية (٢١،٢٢،٢٣،٢٤،٢٥،٢٦).

أولًا- صدق المقياس (Scales Validity):

لأجل التأكد من صدق المقياس؛ تم استخدام طريقتين، وهما:

أ – صدق المحتوى (Content Validity):

تم عرض فقرات المقياس في صورته المبدئية، والمكون من (٢٦) فقرة (انظر ملحق ١) على مجموعة من الخبراء في مجال الاختصاص في الأردن، (انظر ملحق ٣) للحكم على فقراته، من حيث صياغتها، ومناسبتها، وملاءمتها لقياس ما وضعت من أجله، فقاموا بإجراء بعض التعديلات على الصياغة اللغوية، وتكون المقياس بصورته النهائية من (٢٥) فقرة (انظر ملحق ٢).

ب – صدق الاتساق الداخلي:

قامت الباحثة بحساب ارتباط درجة كل فقرة من فقرات المقياس، والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه الفقرة، وذلك على عينة قوامها (٣٠) من ذوي الإعاقة البصرية والجسدية تم اختيارها عشوائيًا ولم يتم إدخالها في العينة الأصلية، والجدول(١) يبين ذلك:

جدول (١): معاملات الارتباط بين كل فقرة والمجال التي تنتمي إليه لمقياس الحاجات النفسية							
م	معاملات الارتباط	م	معاملات الارتباط	م	معاملات الارتباط	م	معاملات الارتباط
الحاجة إلى المحبة		الحاجة إلى الاستقلالية		الحاجة إلى المدح والنقد		الحاجة إلى القبول	
١	**٠,٦٥	١	**٠,٧٥	١	**٠,٧٨	١	**٠,٥٦
٢	**٠,٨١	٢	**٠,٦٠	٢	**٠,٦٤	٢	**٠,٧٥
٣	**٠,٦٤	٣	**٠,٨١	٣	**٠,٧١	٣	**٠,٦١
٤	**٠,٧١	٤	**٠,٧٨	٤	**٠,٦١	٤	**٠,٨٢
٥	**٠,٧٨	٥	**٠,٦٤	٥	**٠,٧٦	٥	**٠,٧١
٦	**٠,٦٩	٦	**٠,٨٢	٦	**٠,٦٩	٦	**٠,٦٩
		٧	**٠,٦٧				
** دالة إحصائيًا عند مستوى ٠,٠١							

يتضح من الجدول (١) أنَّ جميع فقرات دالة إحصائيًا عند مستوى ٠,٠١؛ مما يدل على تميز فقرات المجال بالاتساق الداخلي مع الدرجة الكلية للمجال، ثم قامت الباحثة بحساب معاملات الارتباط بين كل مجال من مجالات المقياس مع بعضهما ببعض، والدرجة الكلية للمقياس كما في الجدول(٢).

الجدول (٢): معاملات الارتباط البينية بين كل مجال من مجالات مقياس الحاجات النفسية مع بعضهما ببعض والدرجة الكلية للمقياس					
مجالات مقياس الحاجات النفسية	الحاجة إلى المحبة	الحاجة إلى الاستقلالية	الحاجة إلى المدح والنقد	الحاجة إلى القبول	الدرجة الكلي للمقياس
الحاجة إلى المحبة	١,٠٠				
الحاجة إلى الاستقلالية	**٠,٨٤	١,٠٠			
الحاجة إلى المدح والنقد	**٠,٦٧	**٠,٧٦	١,٠٠		
الحاجة إلى القبول	*٠,٨١	**٠,٦٩	**٠,٦٢	١,٠٠	
الدرجة الكلية للمقياس	**٠,٦٩	**٠,٧١	**٠,٧١	**٠,٦٧	١,٠٠
** دالة إحصائيًا عند مستوى ٠,٠١					

يتضح من الجدول (٢) أنَّ جميع معاملات الارتباط دالة إحصائيًا عند مستوى ٠,٠١ بين كل مجال من مجالات مقياس الحاجات النفسية وبعضهما ببعض،

والدرجة الكلية للمقياس؛ مما يدل على تميزهما بالاتساق الداخلي فيما بينهما، والدرجة الكلية للمقياس.

ثانيًا - ثبات المقياس (Scales Reliability):

قامت الباحثة بحساب ثبات المقياس بطريقتين، معامل ألفا كرونباخ والتجزئة النصفية ويوضح الجدول (٣) ذلك:

الجدول (٣):معاملات كرونباخ ألفا والتجزئة النصفية لمجالات مقياس الحاجات النفسية والدرجة الكلية للمقياس

مجالات مقياس الحاجات النفسية	معامل ألفا كرونباخ	التجزئة النصفية
الحاجة إلى المحبة	٠,٨٤	٠,٨٩
الحاجة إلى الاستقلالية	٠,٨٢	٠,٨٧
الحاجة إلى المدح والنقد	٠,٨٩	٠,٩١
الحاجة إلى القبول	٠,٨٤	٠,٨٩
الدرجة الكلية للمقياس	٠,٨٩	٠,٩١

يتضح من الجدول (٣) أنَّ جميع قيم معاملات الثبات دالة إحصائيًا عند مستوى ٠,٠١ لمجالات المقياس، والدرجة الكلية للمقياس؛ مما يؤكد على تميز مجالات المقياس والدرجة الكلية للمقياس بدرجة مرتفعة من الثبات.

٢- مقياس الدعم النفسي والاجتماعي:

وصف المقياس:

تم إعداد المقياس بعد الاطلاع على عدد من المقاييس التي تناولت الدعم النفسي والاجتماعي، ومنها مقياس عبد الباقي (٢٠١٩)، ومقياس عطاوي (٢٠٢١)، حيث تكون المقياس من الأبعاد الآتية: البعد الأول (البعد النفسي) ويتكون الفقرات الآتية (١،٢،٣،٤،٥،٦،٧،٨،٩،١٠،١١،١٢،١٣)، والبعد الثاني (البعد الاجتماعي) ويتكون من الفقرات الآتية:

(١٤،١٥،١٦،١٧،١٨،١٩،٢٠،٢١،٢٢،٢٣،٢٤،٢٥،٢٦،٢٧).

أولًا - صدق المقياس (Scales Validity):

لأجل التأكد من صدق المقياس؛ تم استخدام طريقتين، وهما:

أ- صدق المحتوى (Content Validity):

تم عرض فقرات المقياس في صورته المبدئية، والمكون من (٢٧) فقرة (انظر ملحق ١) على مجموعة من الخبراء في مجال الاختصاص في الأردن، (انظر ملحق ٣) للحكم على فقراته، من حيث صياغتها، ومناسبتها، وملاءمتها لقياس ما وضعت من أجله، فقاموا بإجراء بعض التعديلات على الصياغة اللغوية، وتكون المقياس بصورته النهائية من بعد واحد (البعد النفسي والاجتماعي ومن (٢٣) فقرة (انظر ملحق ٢).

ب- صدق الاتساق الداخلي:

تم حساب معامل ارتباط بيرسون بين درجة كل فقرة من فقرات المقياس والمجال التي تنتمي إليه، وذلك على عينة قوامها (٣٠) من ذوي الإعاقة البصرية والجسدية، والجدول(٤) يبين ذلك:

الجدول (٤): معاملات الارتباط بين كل فقرة والدرجة الكلية

م	معاملات الارتباط	م	معاملات الارتباط	م	معاملات الارتباط
١	٠,٦٣**	٩	٠,٧٨**	١٧	٠,٦٢**
٢	٠,٧٩**	١٠	٠,٦٢**	١٨	٠,٧٦**
٣	٠,٨٥**	١١	٠,٧٠**	١٩	٠,٧٨**
٤	٠,٦٨**	١٢	٠,٦٨**	٢٠	٠,٦٩**
٥	٠,٨٩**	١٣	٠,٧٦**	٢١	٠,٧١**
٦	٠,٨٤**	١٤	٠,٨٦**	٢٢	٠,٨٢**
٧	٠,٨٠**	١٥	٠,٦١**	٢٣	٠,٦٧**
٨	٠,٦٩**	١٦	٠,٧٨**		

** دالة إحصائيًا عند مستوى ٠,٠١

يتضح من الجدول (٤) أنَّ جميع فقرات دالة إحصائيًا عند مستوى ٠,٠١، مما يدل على تميز فقرات المقياس بالاتساق الداخلي مع الدرجة الكلية للمقياس.

ثانيًا -ثبات المقياس (Scales Reliability):

قامت الباحثة بحساب ثبات المقياس بطريقتين، وهما معامل ألفا كرونباخ والتجزئة النصفية ويوضح الجدول (٥) ذلك:

الجدول (٥): معاملات كرونباخ ألفا والتجزئة النصفية لمقياس الدعم النفسي والاجتماعي

مقياس الدعم النفسي والاجتماعي	كرونباخ ألفا	التجزئة النصفية
الدرجة الكلية للمقياس	٠,٩١	٠,٩٣

يتضح من الجدول السابق أنَّ جميع قيم معاملات الثبات لمقياس الدعم النفسي والاجتماعي، والدرجة الكلية للمقياس مرتفعة؛ مما يؤكد على تميز الدرجة الكلية للمقياس بدرجة مرتفعة من الثبات.

٣- مقياس فاعلية الذات

تم إعداد المقياس بعد الاطلاع على عدد من المقاييس التي تناولت فاعلية الذات، ومنها مقياس عبدالعزيز (٢٠١٠)، ومقياس شاهين (٢٠١٢)، ومقياس أحمد (٢٠٠٢)، حيث تكون المقياس من الأبعاد الآتية: البعد الأول (البعد الشخصي) ويتكون من الفقرات الآتية (١،٢،٣،٤،٥،٦،٧،٨،٩)، والبعد الثاني (البعد الاجتماعي) ويتكون من الفقرات الآتية (١٠،١١،١٢،١٣،١٤،١٥،١٦)، والبعد الثالث (البعد الاسري) ويتكون من الفقرات الآتية (١٧،١٨،١٩،٢٠،٢١،٢٢،٢٣،٢٤،٢٥).

أولًا- صدق المقياس (Scales Validity):

لأجل التأكد من صدق المقياس؛ تم استخدام طريقتين، وهما:

أ – صدق المحتوى (Content Validity):

تم عرض فقرات المقياس في صورته المبدئية، والمكون من (٢٥) فقرة (انظر ملحق ١) على مجموعة من الخبراء في مجال الاختصاص في الأردن، (انظر ملحق ٣) للحكم على فقراته، من حيث صياغتها، ومناسبتها، وملاءمتها لقياس ما وضعت

من أجله، فقاموا بإجراء بعض التعديلات، وتكون المقياس بصورته النهائية من (٢٣) فقرة (انظر ملحق ٢).

ب – صدق الاتساق الداخلي:

قامت الباحثة بحساب ارتباط درجة كل فقرة من فقرات المقياس، والدرجة الكلية للبعد، وذلك على عينة قوامها (٣٠) من ذوي الإعاقة البصرية والجسدية، والجدول(٦) يبين ذلك:

الجدول (٦): معاملات الارتباط البينية بين كل فقرة والمجال التي تنتمي إليه لمقياس فاعلية الذات			
م	معاملات الارتباط	م	معاملات الارتباط
البعد الشخصي		البعد الاجتماعي	
١	٠,٦٥**	١٣	٠,٧٦**
٢	٠,٧٥**	١٤	٠,٦١**
٣	٠,٦٩**	١٥	٠,٧٦**
٤	٠,٧٤**	١٦	٠,٨٢**
٥	٠,٦٤**	١٧	٠,٧٦**
٦	٠,٧٥**	البعد الأسري	
٧	٠,٦٣**	١٨	٠,٦٩**
٨	٠,٧٥**	١٩	٠,٨٤**
٩	٠,٦١**	٢٠	٠,٧١**
١٠	٠,٧٥**	٢١	٠,٦٩**
١١	٠,٦٩**	٢٢	٠,٧٨**
١٢	٠,٧٦**	٢٣	٠,٨٠**
** دالة إحصائيًا عند مستوى ٠,٠١			

يتضح من الجدول (٦) أنَّ جميع فقرات دالة إحصائيًا عند مستوى ٠,٠١؛ مما يدل على تميز فقرات المجال بالاتساق الداخلي مع الدرجة الكلية للمجال، ثم قامت الباحثة بحساب معامل ارتباط بيرسون بين كل مجال من مجالات المقياس مع بعضهما ببعض، والدرجة الكلية للمقياس، والجدول (٧) يوضح ذلك:

الجدول (٧) معاملات الارتباط البينية بين كل مجال من مجالات مقياس فاعلية الذات مع بعضهما ببعض والدرجة الكلية للمقياس				
مجالات مقياس فاعلية الذات	البعد الشخصي	البعد الاجتماعي	البعد الأسري	الدرجة الكلية للمقياس
البعد الشخصي	١,٠٠			
البعد الاجتماعي	٠,٨٤**	١,٠٠		
البعد الأسري	٠,٦٧**	٠,٦٩**	١,٠٠	
الدرجة الكلية للمقياس	٠,٦٩**	٠,٧١**	٠,٧٥**	١,٠٠
** دالة إحصائيًا عند مستوى ٠,٠١				

حدود الدلالة الإحصائية لقيمة (ر) عند مستوى دلالة ٠,٠١ لدرجة حرية (٣٠-٢) = ٠,٣٥٤

يتضح من الجدول (٧) أنَّ جميع معاملات الارتباط دالة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠١) بين كل مجال من مجالات مقياس فاعلية الذات وبعضهما ببعض، والدرجة الكلية للمقياس؛ مما يدل على تميزهما بالاتساق الداخلي فيما بينهما، والدرجة الكلية للمقياس.

ثانيًا - ثبات المقياس (Scales Reliability):

قامت الباحثة بحساب ثبات المقياس بطريقتين، معامل ألفا كرونباخ والتجزئة النصفية ويوضح الجدول (٨) ذلك:

الجدول (٨): معاملات كرونباخ ألفا والتجزئة النصفية لمجالات مقياس فاعلية الذات والدرجة الكلية للمقياس		
مجالات مقياس فاعلية الذات	معامل ألفا كرونباخ	التجزئة النصفية
البعد الشخصي	٠,٩٢	٠,٩١
البعد الاجتماعي	٠,٨٩	٠,٨٥
البعد الأسري	٠,٨١	٠,٨٧
الدرجة الكلية للمقياس	٠,٩٣	٠,٩٢

يتضح من الجدول (٨) أنَّ جميع قيم معاملات الثبات دالة إحصائيًا عند مستوى ٠,٠١ لمجالات المقياس، والدرجة الكلية للمقياس؛ مما يؤكد على تميز مجالات المقياس والدرجة الكلية للمقياس بدرجة مرتفعة من الثبات.

تصحيح المقاييس وتفسيرها:

تتم الاستجابة على المقياس وفق سلم ليكرت الثلاثي (دائمًا، أحيانا، أبدًا) تعطى الدرجات (٣، ٢، ١) على التوالي، ويتم الحكم على مستوى كل من الحاجات النفسية والدعم النفسي والاجتماعي ومستوى فاعلية الذات وفق المعيار الآتي:

الجدول (٩): تحديد المستوى لكل من الحاجات النفسية والدعم النفسي والاجتماعي وفاعلية الذات	
المتوسط	المستوى
١,٠٠ –1.66	ضعيف
1.67-2.33	متوسط
2.34-٣,٠٠	مرتفع

وتم حساب المعيار كما يلي:

الحد الأعلى للمقياس (٣) – الحد الأدنى للمقياس (١)
عدد الفئات المطلوبة (٣)
(٣-١)=٢ /٣ = ١,٦٦ (طول الفئة)
ومن ثم إضافة الجواب (١,٦٦) إلى نهاية كل فئة.

الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة:

للتحقق من فروض وأسئلة الدراسة، تم استخدام الأساليب الإحصائية الآتية:

١.استخراج المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، لمقياس كل من الحاجات النفسية، والدعم النفسي والاجتماعي، وفاعلية الذات.

٢.معامل الارتباط بيرسون لمعرفة العلاقة بين معامل الارتباط بين متغيرات الدراسة الكلية، والفرعية.

٣.وتحليل الانحدار الخطي المتعدد للمتغيرات المستقلة (المتنبئة) الحاجات النفسية، والدعم النفسي والاجتماعي، والتابع فاعلية الذات.

عرض نتائج الدراسة:

عرضت الباحثة في هذا الجانب النتائج التي تم التوصل إليها في هذه الدراسة، وذلك بعد الإجابة على الأسئلة، باستخدام الأساليب الإحصائية المناسبة.

نتائج السؤال الأول:

نتائج السؤال الأول ما مستوى الحاجات النفسية لدى أفراد عينة الدراسة من الأطفال ذوي الإعاقة البصرية والجسدية في الأردن من وجهة نظرهم؟

للإجابة عن السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، لمجالات مقياس الحاجات النفسية، والدرجة الكلية للمقياس، كما هو مبين في الجدول (١٠):

الجدول (١٠): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية عن مستوى مجالات مقياس الحاجات النفسية والدرجة الكلية للمقياس

مجالات مقياس الحاجات النفسية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	المستوى
الحاجة إلى المحبة	٢,٦٣	٠,٢٢	١	مرتفع
الحاجة إلى الاستقلالية	2.53	٠,٣٠	٣	مرتفع
الحاجة إلى المدح والنقد	٢,٣٢	٠,٢٩	٤	متوسط
الحاجة إلى القبول	2.60	٠,٣٠	٢	مرتفع
الدرجة الكلية للمقياس	٢,٥٧	.20		مرتفع

يتضح من الجدول (١٠) أنَّ مستوى الحاجات النفسية لدى ذوي الإعاقة البصرية والجسدية في الأردن قد جاء مرتفعا وبمتوسط حسابي (٢,٥٧) وانحراف معياري (٠,٢٠)، حيث جاء مجال (الحاجة إلى المحبة) في المرتبة الأولى بمستوى مرتفع وبمتوسط حسابي (٢,٦٣) وانحراف معياري (٠,٢٢)، بينما جاء مجال (الحاجة إلى المدح والنقد) في المرتبة الأخيرة بمستوى متوسط وبمتوسط حسابي (٢,٣٢) وانحراف معياري (٠,٢٩).

نتائج السؤال الثاني: ما مستوى الدعم النفسي والاجتماعي لدى أفراد عينة الدراسة من الأطفال ذوي الإعاقة البصرية والجسدية في الأردن من وجهة نظرهم؟

للإجابة عن السؤال الأول تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على مقياس الدعم النفسي والاجتماعي، كما هو مبين في الجدول (١١):

الجدول (١١): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى مقياس الدعم النفسي والاجتماعي لدى ذوي الإعاقة البصرية والجسدية في الأردن

رقم الفقرة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	المستوى
٢٠	تحرص عائلتي على حضور الأنشطة التي أشارك فيها	2.93	.26	١	مرتفع
٢٢	أشعر أن أخوتي يحبون الخروج معي	2.91	.30	٢	مرتفع
١٩	يتقبلني أصدقائي كما أنا	2.86	.38	٣	مرتفع
٢١	تثق أسرتي بي	2.84	.40	٤	مرتفع
٩	يحب أصدقائي التحدث معي	2.83	.38	٥	مرتفع
٢	أشعر أن أسرتي تحب أن أظهر أمام الآخرين	2.75	.46	٦	مرتفع
٢٣	تساعدني أسرتي في حل مشكلاتي	2.67	.52	٧	مرتفع
٧	يحب زملائي في المدرسة الجلوس بجانبي	2.65	.57	٨	مرتفع
١٣	يستشيرني أصدقائي في أمور كثيرة	2.64	.53	٩	مرتفع
٥	يقدم لي زملائي المساعدة عندما أحتاجها	2.63	.51	١٠	مرتفع
٨	إعاقتي تدفعني للنجاح	2.62	.53	١١	مرتفع
١٦	تفتخر أسرتي بي	2.58	.56	١٢	مرتفع
١٨	تقف أسرتي بجانبي باستمرار	2.56	.59	١٣	مرتفع
١	يحرص أصدقائي على مشاركتي في اللعب	2.50	.59	15	مرتفع
٣	تشجعني المعلمة على المشاركة في حصة الرياضة	2.51	.59	14	مرتفع
٦	تهتم أسرتي بي	2.49	.50	١٦	مرتفع
١٤	يعاملني والداي كباقي أخوتي	2.48	.55	١٧	مرتفع
١٠	أشعر بمحبة الآخرين لي	2.47	.63	١٨	مرتفع
١٧	يحرص زملائي على مشاركتي معهم في الرحلات المدرسية	2.37	.68	١٩	مرتفع
١٥	يبتعد زملائي عن اللعب معي	2.12	.67	٢٠	مرتفع
١١	يدعمني أصدقائي على ممارسة الهوايات التي أحبها	1.91	.59	٢١	متوسط
٤	تقدر أسرتي رأيي	1.44	.63	٢٢	متدني
١٢	أنا محبوب من العائلة والأقارب	1.40	.58	٢٣	متدني
	الدرجة الكلية	2.48	.23	---	مرتفع

يتضح من الجدول (١١) أنَّ مستوى مقياس الدعم النفسي والاجتماعي لدى ذوي الإعاقة البصرية والجسدية في الأردن قد جاء مرتفعا وبمتوسط حسابي

(٢,٤٨) وانحراف معياري (٠,٢٣)، حيث جاءت الفقرة رقم (٢٠) والتي تنص على " تحرص عائلتي على حضور الأنشطة التي أشارك فيها " في المرتبة الاولى وبمستوى مرتفع وبمتوسط حسابي (٢,٩٤) وانحراف معياري (٠,٢٣)، بينما جاءت الفقرة رقم (١٢) والتي تنص على " أنا محبوب من العائلة والأقارب " في المرتبة الأخيرة وبمستوى متدنٍ وبمتوسط حسابي (١,٤٠) وانحراف معياري (٠,٥٨).

نتائج السؤال الثالث: ما مستوى فاعلية الذات لدى أفراد عينة الدراسة من الأطفال ذوي الإعاقة البصرية والجسدية في الأردن من وجهة نظرهم؟

للإجابة عن السؤال الثالث؛ تم حساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، لمقياس فاعلية الذات، كما هو مبين في الجدول (١٢):

الجدول (١٢): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية عن لمستوى فاعلية الذات لدى ذوي الإعاقة البصرية والجسدية في الأردن

مجالات مقياس فاعلية الذات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	المستوى
البعد الشخصي	2.32	.56	٢	متوسط
البعد الاجتماعي	2.26	.68	٣	متوسط
البعد الأسري	2.36	.53	١	مرتفع
الدرجة الكلية للمقياس	2.32	.55		متوسط

يتضح من الجدول (١٢) أنَّ مستوى فاعلية الذات لدى ذوي الإعاقة البصرية والجسدية في الأردن قد جاء متوسطًا وبمتوسط حسابي (٢,٣٢) وانحراف معياري (٠,٦٨)، حيث جاء مجال (البعد الأسري) في المرتبة الأولى وبمستوى مرتفع وبمتوسط حسابي (٢,٣٦) وانحراف معياري (٠,٥٣)، بينما جاء مجال (البعد الاجتماعي) في المرتبة الأخيرة وبمستوى متوسط وبمتوسط حسابي (٢,٢٦) وانحراف معياري (٠,٦٨).

نتائج السؤال الرابع: ما دور الحاجات النفسية والدعم النفسي والاجتماعي في التنبؤ بفاعلية الذات لدى أفراد عينة الدراسة من الأطفال ذوي الإعاقة البصرية والجسدية في الأردن من وجهة نظرهم؟

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج معامل ارتباط بيرسون بين الحاجات النفسية والدعم النفسي والاجتماعي في التنبؤ بفاعلية الذات لدى ذوي الإعاقة البصرية والجسدية في الأردن والجدول(١٣) يبين ذلك:

جدول(١٣)

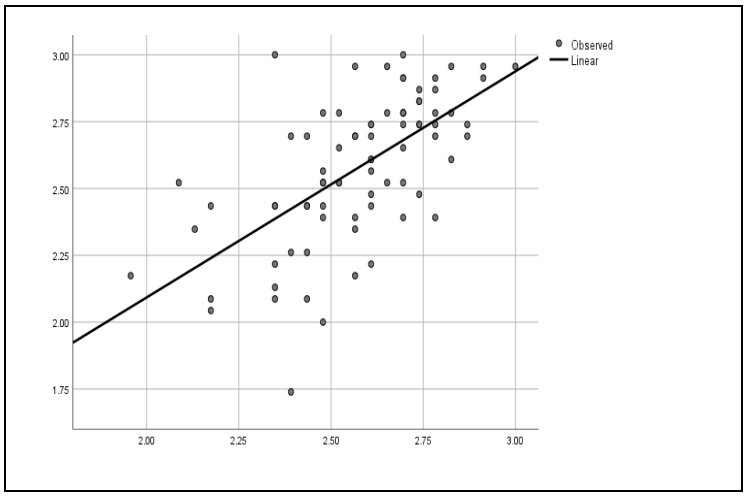
معامل ارتباط بيرسون بين الحاجات النفسية والدعم النفسي والاجتماعي وفاعلية الذات لدى ذوي الإعاقة البصرية والجسدية في الأردن

المتغير		فاعلية الذات
الحاجة إلى المحبة	Rمعامل الارتباط	.445**
	الدلالة الإحصائية	.000
	العدد	81
الحاجة إلى الاستقلالية والاعتبارية	Rمعامل الارتباط	.757**
	الدلالة الإحصائية	.000
	العدد	81
الحاجة إلى المدح والنقد	Rمعامل الارتباط	.581**
	الدلالة الإحصائية	.000
	العدد	81
الحاجة إلى القبول	Rمعامل الارتباط	.697**
	الدلالة الإحصائية	.000
	العدد	81
الحاجات النفسية	Rمعامل الارتباط	.853**
	الدلالة الإحصائية	.000
	العدد	81
الدعم النفسي والاجتماعي	Rمعامل الارتباط	٠,٨٢١ **
	الدلالة الإحصائية	.000
	العدد	81
*دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة (٠,٠٥)		

يلاحظ من الجدول(١٣) وجود علاقة ارتباطية إيجابية بين كل من الحاجات النفسية والدعم النفسي والاجتماعي من جهة وفاعلية الذات من جهة أخرى لدى

ذوي الإعاقة البصرية والجسدية في الأردن ، بمعامل ارتباط بيرسون بلغ (٠,٨٥٣، ٠,٨٢١) على الترتيب، كما تم استخدام تحليل الانحدار الخطي كما يلي:

يبين الشكل (١) نتائج تحليل الانحدار الخطي لأثر الحاجات النفسية والدعم النفسي والاجتماعي في فاعلية الذات لدى ذوي الإعاقة البصرية والجسدية في الأردن:



شكل (١):شكل تحليل الانحدار الخطي بين الحاجات النفسية والدعم النفسي والاجتماعي وفاعلية الذات لدى ذوي الإعاقة البصرية والجسدية في الأردن

وفيما يلي تحليل التباين للانحدار الخاص بمربع معامل الارتباط الدال على العلاقة بين الحاجات النفسية والدعم النفسي والاجتماعي وفاعلية الذات لدى ذوي الإعاقة البصرية والجسدية في الأردن والجدول(١٤) يبين ذلك:

جدول (١٤): تحليل التباين للانحدار الخاص بمربع معامل الارتباط الدال على العلاقة بين الحاجات النفسية والدعم النفسي والاجتماعي لدى ذوي الإعاقة البصرية والجسدية في الأردن

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	ف	الدلالة	معامل الارتباط R	معامل التحديد
الانحدار	19.018	2	9.509	147.294	.000	٠,٨٨٩	٠,٧٩١
الخطأ	5.036	78	.065				
الكلي	24.054	80					

يلاحظ من الجدول (١٤) وجود أثر ذي دلالة احصائية لمتغيري الحاجات النفسية والدعم النفسي والاجتماعي في فاعلية الذات لدى ذوي الإعاقة البصرية والجسدية في الأردن حيث كانت قيمة (ف)= (١٤٧,٢٩٤)، وقد فسر متغيري الحاجات النفسية والدعم النفسي والاجتماعي مجتمعين بما نسبته (٧٩,١%) من التباين الكلي في فاعلية الذات، مما يدل على إمكانية التنبؤ بفاعلية الذات من خلال الدرجة على الحاجات النفسية والدعم النفسي والاجتماعي في فاعلية الذات لدى ذوي الإعاقة البصرية والجسدية في الأردن، ولتحديد الآثار النسبية لمتغيري الحاجات النفسية والدعم النفسي والاجتماعي في قدرتهما على التنبؤ بفاعلية الذات لدى ذوي الإعاقة البصرية والجسدية في الأردن تم استخراج تحليل الانحدار الخطي المتعدد لدلالة معاملات الانحدار في العلاقة بين درجات الحاجات النفسية والدعم النفسي والاجتماعي كما في الجدول(١٥):

جدول (١٥): تحليل الانحدار الخطي البسيط لدلالة معاملات الانحدار في علاقة كل من الحاجات النفسية والدعم النفسي والاجتماعي بفاعلية الذات لدى ذوي الإعاقة البصرية والجسدية في الأردن

النموذج	معامل الانحدار غير المعياري (b)	الخطأ المعياري	معامل الانحدار المعياري بيتا (Beta)	قيمة (ت)	الدلالة
ثابت الانحدار	-3.724	.358		-10.390	.000
الحاجات النفسية	1.449	.219	.542	6.609	.000
الدعم النفسي والاجتماعي	.935	.192	.400	4.876	.000

يلاحظ من الجدول (١٥) أن قيمة معامل الانحدار المعياري بيتا (Beta) لمتغير الحاجات النفسية بلغت (٠,٥٤٢) وهي ذات دلالة احصائية حيث كانت قيمة (ت)= ٦,٦٠٩، كما بلغت قيمة معامل الانحدار المعياري بيتا (Beta) لمتغير الدعم النفسي والاجتماعي (٠,٤٠٠) وهي ذات دلالة إحصائية حيث كانت قيمة (ت)= ٤,٨٧٦، مما يشير إلى إمكانية التنبؤ بفاعلية الذات من خلال الحاجات النفسية والدعم النفسي والاجتماعي، وكتابة معادلة الانحدار كما يلي:

فاعلية الذات = -٣,٧٢٤+ ١,٤٤٩ * الحاجات النفسية+ ٠,٩٣٥* الدعم النفسي والاجتماعي

مناقشة نتائج الدراسة وتوصياتها

تعرض الباحثة في هذا الجزء مناقشة النتائج التي توصلت إليها الدراسة الحالية، كما وتقدم أبرز التوصيات، ذلك في الآتي:

مناقشة نتائج السؤال الأول: ما مستوى الحاجات النفسية لدى عينة من ذوي الإعاقة البصرية والجسدية في الأردن؟

أشارت نتائج السؤال إلى أن مستوى الحاجات النفسية لدى عينة من ذوي الإعاقة البصرية والجسدية في الأردن قد جاء مرتفعًا، مما يعني -كما يقيسه المقياس في الدراسة الحالية- أن توفر الحاجات النفسية لهذه الفئة من الأطفال، أي أن مستوى الحاجات النفسية جاءت منخفضة، ويمكن عزو ذلك إلى قيام الجهات المختصة بعقد الدورات التدريبية الإرشادية والتوعوية لأمهات وآباء الأطفال ذوي الإعاقة لإكسابهم المعرفة في كيفية تقبل أبنائهم، ومعرفة خصائصهم والتأكيد على التواصل بين الأمهات والمرشد النفسي بالمراكز لخلق جو من التوافق النفسي، بالإضافة لعمل حلقات للإرشاد الجماعي للأمهات وتبادل التجارب.

كما تعزو الباحثة هذه النتيجة إلى أن الأطفال ذوي الإعاقة البصرية والجسدية يوجد لديهم العديد من الحاجات النفسية التي هم بحاجة إليها خلافًا للأسوياء، وحيث تقوم المؤسسات المتخصصة والمهتمة بهذه الفئة بتوفير متطلباتهم واحتياجاتهم، وكذلك أسرهم، وذلك من أجل إكسابهم القدرة على تجاوز التحديات والمعيقات المحيطة بهم، والتي كان لها الأثر في مساعدتهم في دراستهم والإسهام في قيامهم بمهامهم الحياتية اليومية بسهولة ويسر، كما أنه يتم توفير وتسخير الإمكانات لهم في مدارسهم مثل توفير الرمبات في معظم المدارس، ونقل شعبهم الصفية للطوابق الأرضية وحمامات خاصة لذوي الإعاقة الجسدية، وكتب خاصة مكبرة أو بريل لذوي الإعاقة البصرية، ومتابعتهم لكلي لا يحدث تنمر عليهم من قبل زملاءهم، حيث إن الأطفال ذوي الإعاقة البصرية والجسدية في

أمس الحاجة لأن يعبر المحيطون بهم من أفراد أسرهم ومعلميهم وأصدقائهم لأن يتقبلوهم كما هم ويعبروا عن حبهم لهم، ويشاركوهم في مناسباتهم وأنشطتهم اليومية دون تمييز أو تفرقة.

وقد يعزى كذلك إلى توفير احتياجاتهم من حيث التدريب للقيام بالمهام اليومية والاعتماد على النفس من حيث اختيار الملابس، والحركة، وتناول الطعام، والقيام بالأنشطة، والتعلم، وهذا ما يحتاج إلى التدريب المستمر والمتواصل من المحيطين بهم لتمكينهم من القدرة على ذلك.

وتختلف هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة الحاج علي (٢٠١٥) من أن مستوى الحاجات النفسية لدى ذوي الإعاقة جاء بمستوى مرتفع، وتتفق مع ما توصلت إليه دراسة محمد (٢٠١٩) والتي أشارت إلى أن مستوى الحاجات النفسية لدى أمهات الأطفال ذوي الإعاقة جاء مرتفعًا، بينما تختلف مع دراسة شنيكات (٢٠١٤) والتي توصلت إلى أن مستوى القبول والتفاعل الاجتماعي كواحدة من الحاجات النفسية للطلبة المعاقين بصريا المدمجين في المدارس العادية قد جاء متوسطًا.

مناقشة نتائج السؤال الثاني: ما مستوى الدعم النفسي والاجتماعي لدى عينة من ذوي الإعاقة البصرية والجسدية في الأردن؟

أشارت النتائج المتعلقة بهذا السؤال إلى أن مستوى الدعم النفسي والاجتماعي لدى عينة من ذوي الإعاقة البصرية والجسدية في الأردن قد جاء مرتفعًا، ويمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء المدخل المنظومي (Strategic - Stratemic) والذي يعتبر توجهًا فاعلًا في الدعم النفسي والاجتماعي للأطفال ذوي الاعاقة وأسرهم، وكذلك في نظام توزيع الخدمات النفسية والاجتماعية عليهم، حيث يوفر هذه النظام إطار عمل يحتوي كافة العناصر والظروف المؤثرة، والتعامل معها بأسلوب منظم وموجه إلى أهداف للعمل مع ذوي الإعاقة وأسرهم، بما يتعلق بالتحديات

والمعوقات والصعوبات التي تواجههم، والتركيز على الإستراتيجيات الفعالة لمساندتهم وتوفير العلاج والوقاية والتنمية.

وقد يعزى ذلك إلى أن الأطفال ذوي الإعاقة عمومًا، وذوي الإعاقة البصرية والجسدية تحديدًا قد يطورون إستراتيجيات إيجابية أو سلبية أثناء تعاملهم مع الإعاقة والبيئة المحيطة به، لذلك فهم يحتاجون إلى الدعم النفسي أثناء عملية التأهيل، سواء على المستوى العاطفي، أو التعامل مع الأنشطة الحياتية اليومية، حيث أصبح يعتمد على الآخرين، سواء الأسرة أم أخصائيو التأهيل، لذا من الضروري تغيير مطالب البيئة وتعزيز قدرات الشخص ذي الإعاقة، وتزويده بإستراتيجيات التعامل مع البيئة المحيطة وذلك عبر خطة التأهيل الفردية، حيث إن الهدف من خطة التأهيل متعددة التخصصات والتي تقدم لهم هو مساعدتهم على التكيف مع إعاقتهم، ومساعدتهم على القيام بمهارات الحياة اليومية باستقلال، وإن نجاح هذه الخطة الفردية يعتمد على كثير من العوامل النفسية عند الطفل، كمقدار الاستياء من الإعاقة ومدى رضاه عن حياته، ومدى الدعم الذي يتلقاه من الأسرة والأصدقاء، ومدى تقديره لذاته، ومستوى الضغط الذي يتعرض له، والدافعية.

ويمكن عزو هذه النتيجة كذلك إلى أنه يتم توجيه أسر هذه الفئة من الأطفال ذوي الإعاقة البصرية والجسدية لأن يشعروهم بأنهم يثقون بمهاراتهم وقدراتهم، حيث يعاني هؤلاء الأطفال العديد من الصعوبات والتحديات، وعند الخروج معهم للاستمتاع والرحلات، لذا يقوم الأهل ببذل المزيد من الجهود لمساعدتهم في حل المشكلات التي تواجههم، وتشجيعهم على تكوين الصداقات بجانبهم؛ من أجل مشاركتهم في الأنشطة والحياة اليومية وتبادل النقاش والحوار وتلقي المساندة الاجتماعية، ولا يتم إشعارهم بالانزعاج منهم، ومساعدتهم عندما ينزعجون من تصرفات الآخرين معهم، بتمييز عن غيرهم من الآخرين، وذلك بناء على الإعاقة التي يعانون منها. كما قد يعزى ذلك أن المعلمين والمدارس لديهم المهارات اللازمة

للتعامل مع هذه الشريحة المهمة من المجتمع، حيث يتلقون الدورات والتوجهات اللازمة.

وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة يوسف وآخرون (٢٠١٨) من أن مستوى الدعم النفسي والاجتماعي لدى ذوي الإعاقة جاء بمستوى مرتفع، وتختلف مع دراسة نعمان (٢٠٢٢) والتي توصلت إلى أن مستوى الدعم النفسي والاجتماعي قد جاء متوسطا، كما تختلف مع دراسة ضمرة وحمود (٢٠١٦) والتي أظهرت أن مستوى الدعم منخفضًا للإعاقات البصرية والحركية، كما تختلف مع ما توصلت إليه دراسة العجمية والجوالدة (٢٠١٤) والتي أشارت إلى أنّ مستوى الدعم الاجتماعي لدى المكفوفين قد جاء متوسطًا.

مناقشة نتائج السؤال الثالث: ما مستوى فاعلية الذات لدى عينة من ذوي الإعاقة البصرية والجسدية في الأردن؟

أشارت النتائج إلى أن مستوى فاعلية الذات لدى عينة من ذوي الإعاقة البصرية والجسدية في الأردن قد جاء متوسطًا، ويمكن عزو هذه النتيجة إلى أن الأطفال ذوي الإعاقة البصرية والجسدية يجدون صعوبة في بعض الأحيان على القيام بالأعمال المطلوبة منهم، ويكونون بحاجة لتلقي المساعدة من المحيطين بهم لأدائها، كما وأنهم بحاجة لبذل المزيد من الجهود من قبل المحيطين بهم لمساعدتهم على اختيار الأهداف التي تتناسب معهم، ومساندتهم في السعي لتحقيق الأهداف التي يسعون لتحقيقها، من خلال تنمية شعورهم بالثقة بالنفس والإيمان بأنهم يمتلكون القدرة على التخطيط والسعي قدمًا نحو المستقبل وذلك من خلال إيمانهم بأنهم يمتلكون القدرات والمهارات التي تساعدهم على تحقيق ذلك.

كما وتعزو الباحثة النتيجة السابقة إلى أنّ ذوي الإعاقة البصرية والجسدية بحاجة لتطوير مهاراتهم الذاتية في المجال الشخصي وتطوير مهاراتهم، وكذلك العمل على دمجهم في المجتمع والبيئة المدرسية بشكل فاعل ومناسب، وكذلك

بحاجة لتلقي المساندة الاجتماعية من الأسرة والعمل على تهيئة البيئة الأسرية وفق تطلعات الطفل، من أجل تطوير فاعلية الذات لديهم.

وتعد الفاعلية الذاتية إحدى أهم وأبرز العوامل التي تساعد الفرد على تحديد الأهداف والطموحات التي يرغب بها في حياته حيث تساعد زيادة الفاعلية الذاتية عند الفرد على القدرة على اتخاذ القرارات المثالية وحل المشكلات بأفضل الطرق الممكنة عدا عن أهميتها الكبيرة في مساعدة الفرد على تحديد نقاط القوة لدية والعمل على إبرازها والاستفادة منها من جهة ومعرفة نقاط الضعف لمعالجتها من جهة أخرى، إذ تحفز فاعلية الذات الأفراد على بذل كامل الجهود والطاقات والعمل على اكتساب القدرات والمهارات الجديدة في سبيل تحسين وتطوير حياته الشخصية والعملية على حد سواء، إذ يوثر انخفاض فاعلية الذات للفرد على سلوكهم النفسي والعاطفي والاجتماعي الذي بودي عدم القدرة على التركيز في العمل وانخفاض الإنتاجية وعدم القدرة على إنجاز المهام الموكلة له بكفاءة (Cassidy, 2015). حيث إن فاعلية الذات ليست نوعا واحدا يؤثر في الفرد، ولكن لها أنواعا متعددة ومختلفة، خاصة متعلقة بأحكامه على قدراته في أعمال معينه، وعامة مرتبطة بمعتقداته عن نفسه، وقومية مرتبطة بأحداث داخل البلاد أو خارجها، وجماعية حيث إن الفرد كائن اجتماعي يعيش في جماعة يؤثر ويتأثر بها، وأكاديمية مرتبطة بالجانب التعليمي، ومن هنا لابد من الاهتمام والأخذ بالاعتبار أنواع الفاعلية الذاتية والعمل على زيادتها مما يحقق للفرد التوافق والصحة النفسية (عبد الرحمن، ٢٠٢١).

كما أن فاعلية الذات ترتبط إيجابًا بالأداء؛ حيث اتضح أن معتقدات فاعلية الذات تتبعها عوامل تتنبأ بقوة بأداء المهمة من خلال المهارات والقدرات الفعلية للفرد، والقوة الدافعة التي تكمن خلف معتقدات فاعلية الذات تميل إلى السماح للأفراد بأن يقوموا بأداء جيد عن طريق مساعدتهم على تطبيق المعرفة والمهارات

والقدرات التي لديهم، بالإضافة إلى الاسترشاد بها خلال مسار الفعل حتى عندما يواجهون صعوبات .(Kepes, 2008).

وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة الجوالدة والتل وبنات (٢٠١٧) والتي أظهرت أن درجة الكفاءة الذاتية المدركة لدى الأشخاص ذوي الإعاقة البصرية جاءت متوسطة، وتتفق مع ما توصلت إليه دراسة العجمية والجوالدة (٢٠١٤) والتي أشارت إلى أنّ الكفاءة الذاتية المدركة لدى المكفوفين قد جاءت متوسطة، وتختلف هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة حمادنة وشرادقة (٢٠١٤) والتي أظهرت أن مستوى فاعلية لدى ذوي الإعاقة جاء بمستوى مرتفع.

مناقشة نتائج السؤال الرابع: ما دور الحاجات النفسية والدعم النفسي والاجتماعي والصف والجنس ونوع الإعاقة في التنبؤ بفاعلية الذات لدى عينة من ذوي الإعاقة البصرية والجسدية في الأردن؟

أوضحت النتائج أن هناك قدرة تنبؤية للحاجات النفسية والدعم النفسي الاجتماعي على فاعلية الذات حيث فسرت هذه العوامل مجتمعة ما نسبته (٧٩,١%) من التباين الكلي في فاعلية الذات، وكان العامل الأكثر قدرة على التنبؤ بفاعلية الذات هو الحاجات النفسية ثم الدعم النفسي والاجتماعي.

وتعزو الباحثة النتيجة السابقة إلى أنّ تلقي الأطفال ذوي الإعاقة البصرية والجسدية للدعم النفسي والاجتماعي من المحيطين بهم بالشكل المناسب والمطلوب، وكذلك تنفيذ البرامج النفسية الهادفة من قبل المتخصصين النفسيين، والعمل على إشباع حاجاتهم النفسية وفق تطلعاتهم وطموحاتهم واحتياجاتهم، كل هذا يعمل على تطوير فاعلية الذات لديهم.

كما أن تقديم الدعم النفسي من خلال قضاء الأطفال ذوي الإعاقة مع الآخرين المحيطين بهم في ممارسة بعض الأنشطة الترفيهية والترويحية والمشاركة الاجتماعية في المناسبات المختلفة لإشباع الحاجة الي الانتماء والتواصل مع

الآخرين، ومساعدتهم علي التخلص من همومهم وقلقهم، والتخفيف عنهم في مواجهة أحداث الحياة الضاغطة، يؤدي إلى أن يكونوا أكثر فاعلية.

كما تعزو الباحثة النتيجة أن توفير الحاجات والمتطلبات النفسية وتقديم الدعم النفسي والاجتماعي من أهم ما يكون الأطفال ذوو الإعاقة البصرية والجسدية بحاجة إليه من أجل تحقيق إشباع الحاجات النفسية لديهم، حيث إن الهدف الأساس من الدعم النفسي والاجتماعي لديهم هو تقديم المساندة الاجتماعية والنفسية لهم من أجل تحقيق الصحة النفسية لديهم، ومساعدتهم على تجاوز الصعوبات والمعيقات المحيطة بهم، ويتم تقديم الدعم النفسي والاجتماعي لهم بناء على أبرز وأهم الحاجات النفسية التي يكون الأطفال ذوو الإعاقة البصرية والجسدية بحاجة إليها.

وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة العجمية والجوالدة (٢٠١٤) والتي أشارت إلى وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائيًا بين مستويات الدعم الاجتماعي والكفاءة الذاتية المدركة لدى المكفوفين.

التوصيات:

بناء على نتائج الدراسة يمكن التوصية بما يلي:

1. ضرورة توفير الدعم النفسي والاجتماعي بما يتناسب مع الحاجات النفسية للإسهام في تطوير فاعلية الذات لديهم.
2. تنفيذ ورش عمل ودورات تدريبية لمناقشة أبرز السُبل للتعامل مع الطلبة ذوي الإعاقة البصرية والجسدية للمعلمين والأسر.
3. إجراء المزيد من الدراسات والأبحاث على الأطفال ذوي الإعاقة البصرية والجسدية وذويهم.
4. العمل على تكثيف البرامج الإرشادية المتخصصة للأطفال ذوي الإعاقة.

قائمة المراجع:

–أبو النصر، مدحت. (2009). الإعاقة النفسية، ط1، القاهرة: مجموعة النيل العربية.

–أبو غزال، معاوية. (٢٠٠٩). الاستقواء وعلاقته بالشعور بالوحدة والدعم الاجتماعي، المجلة الأردنية في العلوم التربوية، ٥ (٢).

–أحمد، سارة. (٢٠١٧). تقييم دور المنظمات الطوعية في تقديم الدعم النفسي الاجتماعي للمتضررين من الكوارث والأزمات (بتطبيق على منظمة البرامج التوعي للمساعدات الإنسانية)، رسالة ماجستير منشورة، جامعة الخرطوم، السودان.

–الأسطل، سماح< (2013). الحاجات النفسية لدى تلاميذ المرحلة الأساسية بمحافظات غزة، دراسة مقارنة بين المحرومين وغير المحرومين من الأم، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الأزهر، فلسطين.

–جاد الرب، هشام وشعبان، عرفات. (2012). أحداث الحياة الضاغطة والشعور بالوحدة النفسية لدى طلاب المكفوفين: دور فاعلية الذات والمساندة الاجتماعية كمتغيرات وسيطة .المجلة التربوية: جامعة الكويت - مجلس النشر العلمي، ٢٧ (١٠٥)، 373- 446.

–الجرجاني، على (د.ت). كتاب التعريفات. تحقيق إبراهيم الأبياري، دار الريان للتراث.

–جعيص، عفاف محمد (٢٠١١). الحاجات النفسية وسمات الشخصية والذكاء كمنبئات للاتجاهات نحو الدمج الشامل لدى المراهقين المعوقين بصريا والعاديين. مجلة كلية التربية بجامعة أسيوط، ٢٧(٢): ٣٦٣-٤٤٠.

–الجوالدة، فؤاد والتل، سهير وبنات، سهيلة (٢٠١٧). المناخ الأسري وعلاقته بالكفاءة الذاتية المدركة لدى الأشخاص ذوي الإعاقة البصرية في الأردن. المجلة الأردنية للعلوم الاجتماعية، ١٠(١): ١٩-٣٨.

–حمادنة، برهان وشرادقة، ماهر. (2014). الفروق في مستوى فاعلية الذات لدى عينة أردنية من الطلبة المعوقون سمعيًا في جامعة اليرموك. مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات التربوية والنفسية، 5(2). 178-208.

–حنفي، علي. (2007). العمل مع أسر ذوي الاحتياجات الخاصة دليل المعلمين والوالدين، دمشق: دار العلم والإيمان.

–شعبان، حمدي. (2012). أثر برنامج ارشادي على تنمية الذكاء الوجداني والمساندة الاجتماعية على التلاميذ ذوي الاعاقة البصرية، مجلة كلية التربية، 48، 530-566.

–شنيكات، فريال (2014). مستوى القبول والتفاعل الاجتماعي للطلبة ذوي الإعاقة البصرية المدمجين في المدارس العادية في الأردن. مجلة دراسات العلوم التربوية، ٤١(٢): ٩١٤-٩٣١.

–ضمرة، ليلى ومحمود، جميل (2016) مستوى دعم أسر الأطفال المعاقين في الأردن. مجلة دراسات العلوم التربوية، ٤٣(٣): ١١٣٠-١١٥٠.

–العايد، واصف وعبدالله، جابر وعصفور، قيس والثبيتي، عوض (٢٠١٠). المشكلات التي تواجه الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة في جامعة الطائف في السعودية، مجلة أطفال الخليج، ٥٠(٢).

–عبد الغني، خالد محمد (2021). احتياجات أسر ذوى الاحتياجات الخاصة و علاقتها بالضغوط النفسية وأساليب مواجهتها. بحث مقدم في مؤتمر الأعمال الكاملة للمؤتمر الإقليمي الثاني لعلم النفس، رابطة الأخصائيين النفسيين المصرية، نوفمبر/٢٠١٠: ٥٦٥-٥٨٤.

–عبد اللطيف، آذار (2007). العلاقة بين الدعم الاجتماعي وحالة الخجل لدى الذكور المعوقين حركيًا. رسالة ماجستير منشور، جامعة دمشق، سوريا.

–العجمية، فخرية والجوالدة، فؤاد. (2014). مصادر الدعم الاجتماعي وعلاقتها بالكفاءة الذاتية المدركة لدى المكفوفين في سلطنة عمان، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة عمان العربية، عمان.

–العزة، سعيد. (2000). الإعاقة البصرية، عمان: الدار العلمية الدولية للنشر والتوزيع دار الثقافة للنشر والتوزيع.

–علي، إسلام. (٢٠٢٠). الدعم النفسي الاجتماعي المبني على الأدلة في الخدمة الاجتماعية، المجلة العلمية للخدمة الاجتماعية. دراسات وبحوث تطبيقية، ١٢(١): ١٦٣- ١٨٠.

–غرايبة، فيصل. (2008). الخدمة الاجتماعية في المجتمع العربي المعاصر، ط ٢، عمان: دار وائل للنشر والتوزيع.

–فتال، صليحة وسليمان، عامر. (2021). المساندة الوالدية وعلاقتها بالصلابة النفسية وفعالية الذات لدى المعاقين حركيا جراء حوادث المرور، المجلة الدولية أبحاث في العلوم التربوية والإنسانية والآداب واللغات: جامعة البصرة ومركز البحث وتطوير الموارد البشرية رماح، 2(9)، 101-١٢٣.

–القريطي، عبد المطلب. (2005). سيكولوجية ذوي الاحتياجات الخاصة وتربيتهم، الإسكندرية: دار الفكر العربي.

–القمش، مصطفى والمعايطة، خليل. (٢٠٠٧). سيكولوجية الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة مقدمة في التربية الخاصة، عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

–مبروك، رشا ورضوان، فوقية. (2011). الحاجات النفسية في ضوء نظرية ماسلو: دراسة مقارنة بين الكفيف والمبصر، مجلة كلية التربية: جامعة بورسعيد - كلية التربية، 10، 59- 88.

–محمد، ريم حسن (2019). الحاجات النفسية وعلاقتها بتقدير الذات لدى أمهات الأطفال ذوي الإعاقة بمركز هيد استارت بمحلية الخرطوم. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الخرطوم: السودان.

–العظمات، عمر والعلوان، احمد (٢٠١٩) الدعم الاجتماعي وعلاقته بالذكاء الاخلاقي لدى طلبة الصف العاشر الاساسي بمدار البادية الشمالية الشرقية مجلة العلوم النفسية والتربوية ٥(٢).٢٠١٩ _٩٩-٢٢٠) صفحة ١٩٩.

–نعمان، هلات محمد (٢٠٢٢). الدعم النفسي والاجتماعي لأسر الأفراد ذوي الاحتياجات الخاصة بمحافظة دهوك. المجلة الدولية للعلوم الإنسانية والاجتماعية، ٣٥(٣٥): ٤٩-٦٢.

–هديان، ابتسام (2021). الفروق في مصادر إشباع الحاجات النفسية المدركة لدى مرتفعي ومنخفضي الرضا عن الحياة. مجلة جامعة مطروح للعلوم التربوية والنفسية، ابريل (1): 91-125.

–اليوسف، رامي. (٢٠١٣). المهارات الاجتماعية وعلاقتها بالكفاءة الذاتية المدركة والتحصيل الدراسي العام لدى عينة من طلبة المرحلة المتوسطة في منطقة حائل بالمملكة العربية السعودية في ضوء عدد من المتغيرات. مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية، 21(1)، 327-365.

–Atawi, R. (2021). Support levels of intellectually and developmentally disabled individuals in terms of their gender, age and disability degree. Dirasat: Educational Sciences, 48(4), 497-510.

–Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a Unifying Theory of Behavioral Change.Psychological review, 84(2), 191-215.

–Bandura, A. (1997). Self-efficacy: The exercise of control. New York: W.H. freeman.

–Cheng, S & Chan, A).2004). Tha multidimensional scale of perceived social support: Dimensionality and age and gender differences in adolescents. Personality and Individual Differences, 37(7), 1359-1369.

–Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The" what" and" why" of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. Psychological inquiry, 11(4), 227-268.

–Ishtiaq, R., Chaudhary, M.H., Rana, M.A. & Jamil, A.B.(2016). Psychosocial implications of blindness and low vision in students of a school for children with blindness. Pakistan Journal Medical Sciences. 32(2): 431–434.

–Guo, S. (2021). The moderation effect of identity exploration and basic psychological needs satisfaction on flourishing of Chinese rural children. Psicologia: Reflexão e Crítica.

–Holanda, C., Paes de Andrade, F., Bezerra, M., Nascimento, J., Neves, R. Alves, S., Ribeiro, K. (2015). Support networks and people with physical disabilities: social inclusion and access to health services. Ciência & Saúde Coletiva, 20(1):175-184.

–Huurre, T. Komulainen, E. & Aro. (1999). social support and self-esteem, among adolescents with visual impairment. Journals of visual impairments and blindness, 93(1): 26-37.

– Josh, R G (1993): Essentials of psychology. Concept and Applications. U.S.A. Harper Callions Collage Publishers.

–Knight, j. (2001. Loneliness and Self- esteem of visually Impaired and blind adult, Master Research, California State University.

–Schaller, J. & Change S, (2000). Perspective of adolescents with visual impairments on social support from their patents" journal of visual impairment and blindness, 0, 69-82.

–Tariq, A., Beihai, T., Abbas, N., Ali, S., Yao, W., & Imran, M. (2020). Role of perceived social support on the association between physical disability and symptoms of depression in senior citizens of Pakistan. International journal of environmental research and public health, 17(5), 1485.

–Tough, H., Siegrist, J., & Fekete, C. (2017). Social relationships, mental health and wellbeing in physical disability: a systematic review. BMC public health, 17(1), 1-18.

قصيدة (الموت في غرناطة) للشاعر عبد الوهاب البياتي
دراسة في ضوء المنهج الجمالي

أ.د. عيسى قويدر العبادي*　　د. علي محمد نزال الذيابات**

تاريخ وصول البحث: ٢٠٢٢/١٠/٢٨م　　تاريخ قبول البحث:٢٠٢٣/١/٩م

ملخص

تتغيا هذه الدراسة الكشف عن الجوانب الجمالية من خلال المنهج الجمالي في قصيدة (الموت في غرناطة) للشاعر عبدالوهاب البياتي، وقد أوضحت الدراسة ملامح المنهج الجمالي عند النقاد القدامى والمحدثين لإضاءة دراسة الجوانب التي تخضع لهذا المنهج في القصيدة، فقد بينت الدراسة المستوى الإيقاعي الخارجي والداخلي في القصيدة وأثره في رسم ملامح النص الشعري، وكذلك اعتنت الدراسة بالمستوى الدلالي الذي كان له هو الآخر دور مميز في إثراء الناحية الفنية في القصيدة، وكذلك توقفت الدراسة مع الصورة الفنية التي هي عماد الجودة في النص الشعري، وبينت جماليات هذه الصورة التي أثرت في جمال القصيدة.

وأخيراً تناولت الدراسة عنصر الرمز الذي اتكأ على الأسطورة وعلى أعلام تاريخية استفادت منهم القصيدة للترميز إلى الواقع السياسي المعيش في العراق والوطن العربي، ما أضفى جمالية فنية ومعنوية إلى القصيدة، فضلاً عن الأثر الشكلي والجمالي الذي صبغت به القصيدة من خلال كل هذه العناصر.

*أستاذ دكتور، قسم اللغة العربية وآدابها، كلية الآداب، جامعة الحسين بن طلال.

*أستاذ مشارك، قسم اللغة العربية وآدابها، كلية الآداب، جامعة الحسين بن طلال.

The Poem, "Death in Granada", by the Poet Abdul Wahab Al-Bayati: A Study in Light of the Aesthetic Approach

Abstract

This study aims to reveal the aesthetic aspects through the aesthetic approach in the poem (Death in Granada) by the poet Abd al-Wahhab al-Bayati. The poem and its impact on drawing the features of the aesthetics of the poetic text, as well as the study, took care of the semantic level, which had a distinctive role in enriching the aesthetic aspect of the poem. The study stopped with the artistic image which is the mainstay of beauty in the poetic text, and showed the aesthetics of this image that affected the beauty of the poem.

Finally, the study dealt with the element of the symbol that relied on the legend and historical characters, from which the poem benefited to symbolize the political reality lived in Iraq and the Arab world, which added an artistic and moral aesthetic, as well as the formal and aesthetic impact that the poem had through all these elements.

المقدمة:

النظر إلى جودة الشعر وجماله قضية لم يغفل عنها النقاد منذ القدم؛ وذلك لأن المتعة الجمالية وسيلة الشعر في الوصول إلى الغاية المرجوة، فجمال الشعر في غاية الشعر وطموحه إلى غاية الجمال، والجمالية في النص الشعري تكون على تماس مباشر مع منظومة الأطر التي تؤسس للنسق الجمالي للنص، وهي حالة من التنوع والمرونة تفرزها الذائقة الإبداعية وذلك من خلال الأساليب الجميلة من لغة وموسيقى وخيال، ومن خلال الاتساع الدلالي الذي يمنح المتلقي خيارات متعددة للتأويل. ومن هذا المنطلق جاءت فكرة الدراسة في محاولة الكشف عن الجوانب الجمالية في قصيدة (الموت في غرناطة) للشاعر عبدالوهاب البياتي، وتهدف هذه الدراسة إلى بيان مواطن الجمال في قصيدة (الموت في غرناطة)، عبر دراسة مستويين:

المستوى الإيقاعي:

المستوى الدلالي:

وستعتمد الدراسة على المنهج الجمالي لتحقيق هذا الهدف، مستنيرة بعدد من الدراسات السابقة التي تحدثت عن الجمال وأثره في النص الأدبي، والدراسات التي تناولت شعر البياتي، ومنها:

دراسة " الأسس الجمالية في النقد العربي _ عرض وتفسير ومقارنة" لعز الدين إسماعيل، ودراسة " مقدمة في علم الجمال" لأميره حلمي، ودراسة " في النقد الجمالي رؤية في الشعر الجاهلي" لأحمد محمود الخليل، ودراسة " معايير الحكم الجمالي في النقد الأدبي" لمنصور عبد، "النقد الجمالي وأثره في النقد العربي" لروز غريب.

إضافة إلى الدراسات الكثيرة التي تناولت شعر البياتي ولا يتسع المجال لذكرها، ومنها على سبيل التمثيل لا الحصر:

دراسة " الترميز في شعر عبد الوهاب البياتي" لحسن الخاقاني، ودراسة " القصيدة الحداثية عند البياتي" لجماع نصر حميدة، ودراسة " جماليات التشكيل الإيقاعي في شعر عبدالوهاب البياتي" لمسعود وقاد، ودراسة " التكرار ودلالته في ديوان الموت في الحياة" لإلياس مستيري، وغيرها من الدراسات.

تمهيـــد:

يعنى المنهج الجمالي بالكشف عن العلل التي تثير فينا الشعور بالجمال، فالفلسفة الجمالية تبحث في إدراكنا للجمال وفي مقاييسه وأحكامنا عليه، ولا يراد الجمال مطلقًا إنما يراد الجمال في الفنون ، فلا يهتم الناقد الجمالي بجمال الطبيعة الموضوعي إلا إذا خلع عليه الفنان الجمال الذاتي من نفسه، بحيث يثير فينا عواطف ومشاعر مختلفة، فقد تستحيل حقيقة قبيحة في الطبيعة جميلة عند الفنان بما أسبغ عليها من ذاته.

ويرد النقاد جذور المنهج الجمالي إلى فلاسفة اليونان، فعند أفلاطون الشعر يدفع إلى العواطف المذمومة، وينبغي أن يكون صورة للجمال المطلق وعالمه المثالي ، وعند أرسطو يقترن الشعر باللذة، فالشعر في المأساة يطهر فينا العواطف الضارة ويخلصنا منها محدِثًا فينا نشوة ممتعة ، وغاية كل منهما أخلاقية تربوية، في حين يرى لونجينوس أن غاية الشعر جمالية، إذ ليس له غاية تربوية أو أخلاقية أو نفسية؛ بل غايته التأثير في القارئ أو السامع تأثيرًا جماليًا، وبذلك يعدّ بحق أول فيلسوف جمالي[١] .

ويعزى ظهور علم الأستاطيقا Aesthetica أو علم الجمال على يد الألماني بومْجارتن في النصف الثاني من القرن الثامن عشر؛ مقررًا أن علم الجمال إنما يتصل بالشعور لا بالعقل . ويعنى النقد الجمالي " بدراسة الأثر الفني من حيث مزاياه الذاتية ومواطن الحسن فيه، بقطع النظر عن البيئة والعصر والتاريخ وشخصية صاحبه "[٢].

ازدهر النقد الجمالي على أيدي فلاسفة ألمان أمثال: كانْت وهيجل و شوبنهور؛ فكانْت يرى أن غاية الفن ليست سوى المتعة الجمالية الخاصة، بينما ذهب هيجل إلى أن الجمال الفني يتآلف من المادة المحسوسة والتصور العقلي المجرد؛ أي من الشكل والمضمون، أما شوبنهور فرؤياه الجمالية تتفق إلى حد ما مع أفلاطون، حين رأى بأن الفن تأمل صوفي تكاد تنمحي فيه الإرادة، بحيث ينسى الفنان إرادته وفرديته مستغرقًا في الوجود أو في المثال المطلق[٣].

في القرن التاسع عشر نشطت الحركة النقدية في أوروبا وأمريكا، وأجريت بحوث كثيرة في النقد الجمالي ونوقشت مسائل عدة؛ مثلًا حول كيان الجمال الفني، هل يكون في المضمون أو في الشكل ، فإذا كان المضمون استجابة الفنان لموضوع معين، فإن الشكل هو القالب الذي يصاغ في المضمون ، وبدون هذا القالب لا تكون القصيدة ولا أي عمل فني، فبدون ألفاظ وأنغام لا يكون شعر، وبدون ألوان لا يكون تصوير ، وبدون ألحان لا تكون موسيقى ....[٤]

وعن مسألة مصدر الاحساس ردّ الفيلسوف الألماني نيتشه الإحساس بالجمال إلى نشوة حسية ترتبط بالغريزة الجنسية، وعن القيم الجمالية تساءل النقاد أهي خارجية [في الفنون الجميلة نفسها] أو هي داخلية لا وجود لها في فن أو أثر فني، إنما وجودها في ذهن المتلقي المستمتع بالفن أو هي شيء مشترك بين الفن ومتلقيه ؟ وقد يحدث ردها إلى المتقبل للفن فوضى؛ لأن الحكم حينئذ شخصي ولا يخضع لمعايير عامة موضوعية، والأخف منه إشراك المتلقي للفن والفنان، وربما كان الأولى رد الإحساس بالجمال إلى الفنان وأثره الفني كما يرى ريتشاردز[٥].

وتعكس مشكلة " الفن للفن " قضية تربط بين الشعر والأخلاق، فهل يطلب من الفن أن يمثل الفضيلة أو لا بأس من أن يمثل أحيانًا الأخلاق المعوجة والمنحرفة. وعلى هذا الأساس طرد أفلاطون الشعراء من مدينته الفاضلة؛ لأخلاقهم المزرية وما يبثونه في المجتمع من أخلاق سيئة، بينما أتى أرسطو برأي مخالف لأستاذه، وهو أن الشعراء يطهرون الناس وينقونهم أدران هذه الأخلاق

الذميمة. أما فلاسفة الجمال فلا غاية للفن عندهم وراء الغاية الجمالية البحتة، فالفن يمثل الحياة بطهرها وإثمها وما فيها من فضيلة أو رذيلة، ويكون الحكم على الفن بمقاييس الجمال الفني وقيمه التي تنفصل عن قيم الأخلاق انفصالًا تامًا [٦].

ومن الإجحاف – عند كروتشه– وصف لفظة معزولة عن السياق بجمال أو قبح ، فينبغي النظر في التعبير الفني إلى بنائه الكلي ؛ إذ المدار في القياس على مجموع الألفاظ أو على الأسلوب جميعه، وهو في ذلك يلتقي مع عبد القاهر الجرجاني عند حديثه عن نظرية النظم في كتابه " دلائل الإعجاز" ، وما ذهب إليه من أن اللفظة ليس لها في ذاتها صفة جمالية مستقرة ، فقد تكون في موضع جميلة وفي موضع آخر قبيحة شديدة القبح ، واستدل كروتشه قائلًا لو كان للألفاظ قيم جمالية مستقلة بذاتها لأمكن لأي شخص أن يجمع منها طائفة وينظم له قصيدة، وعادة ما يعتذر ذلك على غير الشاعر ، والألفاظ بذلك ليس لها قيمة جمالية ذاتية؛ بل تكمن في موضعها وسياقها.

ولم يتعدّ كروتشه بما يسميه النقاد قوانين فنية، لأن فكرة القوانين تعني إخضاع الجمال الفني للتفكير العلمي، وهذا يعرقل الناقد الجمالي في إدراك علل الجمال في الأثر الفني.

ولأن المنهج الجمالي يولي الشكل أهمية قصوى، فإن جماليات النص تتركز حول العناصر التالية: [٧]

١-**الصياغة**: فالكلمات لا يمكن أن يكون لها دلالة جمالية إلا إذا وجدت في صياغ العمل الإبداعي.

٢-**التصوير الفني**: ويشمل الصور البلاغية، والأسطورة، والرمز .

٣-**الموسيقى**: ومنبعها العلاقات اللغوية بين الأفراد والأصوات.

٤-**الإيقاع**: وينشأ من العلاقات اللغوية والنبرات والأصوات اللغوية، وتكرار الوحدة الموسيقية.

المبحث الأول: المستوى الإيقاعي:

الإيقاع مصطلح نقدي حديث يقابل الوزن والموسيقى عند نقاد العرب القدامى؛ إلا أنه أوسع وأعم، فبينما يقتصر الوزن الشعري - قديمًا- على اختيار البحر والقافية يتعدى الإيقاع الشعري - حديثًا- هذا المظهر الخارجي للنص ليشمل شيئًا من البنية الداخلية للنص الشعري. ويقصد بالإيقاع الشعري: "تردد ظاهرة صوتية ما على مسافات محددة النسب [٨]، ويتكون الإيقاع الشعري من نمطين اثنين: نمط إيقاعي خارجي ثابت يتمثل في اختيار الوزن العروضي؛ أي بحور الشعر وما يعتريها من الزحافات والعلل، والقافية بأشكالها المتوقفة على اختيار حرف الروي وحركته، ونمط إيقاعي داخلي غير ثابت تحكمه قيم صوتية تنبثق من تكرار الأصوات والكلمات والعبارات والمحسنات البديعية التي لها أثر في الإيقاع ، كالتكرار والجناس والطباق ....الخ. والشاعر الفذ هو من يوفق بين اختيار الألفاظ وبين تركيبها في الأبيات بحيث تكون لها قيمتها التعبيرية والتأثيرية[٩] .

المطلب الأول: الإيقاع الخارجي:

●الوزن:

يعد البياتي أحد رواد حركة التجديد في الشعر العربي المعاصر، هذا الاتجاه الذي تزعمته نازك الملائكة بالثورة على الأوزان الخليلية، واستحداث شعر التفعيلة بديلًا عنها، حيث تنظم القصيدة على تفعيلة واحدة، دون مراعاة لعدد معين من التفعيلة المستخدمة في السطر الشعري الواحد، فقد تتراوح من تفعيلة في سطر شعري إلى تسع تفعيلات في سطر شعري آخر.

نظم البياتي قصيدة " الموت في غرناطة " على شعر التفعيلة، وقد كانت التفعيلة المستخدمة في البيت هي تفعيلة " مستفعلن " ما يجعل القصيدة تنتمي إلى بحر الرجز الذي يعد من البحور ذات التفعيلة الواحدة. لكن الملاحظ على الشاعر أنه حوّر في هذه التفعيلة فأدخل فيها الزحافات والعلل ما جعلها تستعصي على الوزن أحيانًا وهذا ما يطالعنا في أول أبيات القصيدة حين قال:[١٠]

عائشةٌ تشُقُّ بطن الحوتْ

عائشتنْ / تشقْقُ بطْ / ن لْحوتْ

مفْتعِلنْ / مفاعلنْ / مفْعولْ

فدخل على تفعيلة " مفْتعلن " الطي بحذف الرابع الساكن، ودخل على " مفاعلن " الخبن بحذف الثاني الساكن، وهذه الزحافات تدخل بحر الرجز؛ أما تفعيلة " مفعولْ " فقد تحدثت عنها نازك الملائكة في كتابها " قضايا الشعر المعاصر" بقولها: " والواقع أن التفعيلة " مفعولْ " الساكنة اللام لا ترد في ضرب الرجز في عروض الخليل، وإنما نجد مكانها (مفعولُ) بضم اللام وهي " المقطوع " من " مستفعلن ". ولكننا أدخلناها في ضروب الرجز في عصرنا الحديث هذا، وانتشرت انتشارًا واسعًا " [١١].

أما بالنسبة للضرب فقد نوع الشاعر في تفعيلة الضرب فأورد فيه تشكيلات مختلفة كان الغالب فيها " مفْعول " و" فعولْ " اللتين استحدثتا في الشعر الحر كما قالت نازك الملائكة فـ "فعولْ " كـ " مفعولْ " " غير واردة في ضروب الخليل على جمالها وخفتها وانسيابيتها وتقبل الأذن لها " [١٢] على رأي نازك. يقول البياتي بعد السطر السابق [١٣]:

ترفعُ في الموْج يديْها

ترْفعُ فِلْ / موْجِ يديْها

مفْتعلنْ / مفْتعلاتنْ

تفْتحُ التابوتْ

تفتح تْ / تابوت

مفْتعلْ / مفعولْ

تزيحُ عنْ جبينها النقابْ

تُزيح عنْ / جبينهنْ / نِقابْ

مفاعلن / مفاعلنْ / فعولْ

فالملاحظ على أضرب الأسطر عدم اتفاقها على تشكيلة واحدة من تشكيلات الرجز، وإن كانت (فعولْ) و (مفْعولْ) تتقاربان إلى حد كبير، فإن الشاعر بإقحامه تشكيلة " مفْتعِلاتن " قد شكل اضطرابًا موسيقيًا جعل مطلع قصيدته منفرًا للسامع. وإنه لمن الإنصاف أن نحكم على باقي القصيدة بالتناغم والتساوق بين أضرب أسطرها حيث كانت تترنح بين (فعولْ) و(مفعولْ) مع عدم إغفالنا بعض الأسطر التي ورد فيها الضرب بتشكيلة أخرى كـ " فعولن " الممدودة من (فعولْ) و (مفعولن) الممدودة من (مفعولْ) ، وقد أجازت نازك اجتماع التفعيلة مع ممدودها في ضرب القصيدة الحرة حين أرادت أن تحد من صولة قاعدة ضرورة توحيد الأضرب في القصيدة الحرة [١٤] ، كما وردت تشكيلة (مفاعلن) المنقولة من (مستفعلن) بدخول الخبن عليها، وقد شاعت هذه التشكيلة في الشعر الحر بحيث صارت مرضًا – كما تقول نازك – يعيث فسادًا في شعر الشعراء دون أن يحسوا به [١٥] ، يقول البياتي [١٦] :

شعرْتُ بالهزيمةْ
مفاعلنْ / فعولنْ
أمام هذي الزهرة اليتيمةْ
مفاعلنْ / مستفْعلنْ / فعولنْ
الحبُّ يا مليكتي، مغامرةْ
مستفعلنْ / مفاعلن / مفاعلنْ

وورد ممدود مفاعلنْ " مفاعلانْ " في قوله [١٧]:

لوركا يموتْ، ماتْ
مفْتعلنْ / مفاعلانْ

ووردت (مفعولنْ) التي هي ممدود (مفعولْ) في قوله [١٨]:

وصاح في غرناطةْ
مفاعلنْ / مفْعولنْ

هذا التنوع في الأضرب الذي لا يورده الشاعر متتابعًا؛ بل بين الفينة والأخرى لا يحدث خللًا في وزن القصيدة إذا ما استثنينا " مفتعلاتن " الواردة في مطلع القصيدة، الذي كان ينبغي للشاعر أن يكون حريصًا على التناغم بين نهايات الأسطر موسيقيًا كي يشد انتباه السامع إليه بدلًا من أن ينفره، فالحرية التي يمنحها الشعر الحر للشاعر يقابلها – كما تقول نازك – تقييد في التشكيلة بحيث" يقتصر الشاعر في قصيدته على تشكيلة واحدة لا يتخطاها. وإنما يفرض هذا التقييد لأسباب جمالية وذوقية؛ لأن الموسيقى التي هي قوام كل شعر، تضعف بوجود التفاوت في طول الأسطر، بحيث ينبغي للشاعر أن يسندها ويقويها بالمحافظة على وحدة التشكيلة، وبذلك يستطيع الشعر الحر أن يرن ويبعث في وعي السامع لحنًا ويخلق له جوًّا شعريًّا جميلًا " [١٩].

أما بالنسبة للحشو فقد راوح الشاعر بين تشكيلتي "مفتعلن" المطوية بحذف الرابع الساكن، و"مفاعلنْ " المخبونة بحذف الثاني الساكن، " وإنما أبيح ذلك في وزن الرجز لأنه يدخل تنويعًا وتلوينًا على التفعيلة " مستفعلن "، حيث الانتقال منها إلى زحافها، بين الحين والحين، ويدخل على القصائد الرجزية جمالًا وموسيقية " [٢٠].وينبغي التنبيه على أن تفعيلة الرجز الأصلية " مستفعلن " كانت بارزة الحضور في القصيدة، وإن كان هذا التنويع الموسيقي يحسب للشاعر ذي الحس المرهف بحيث حاول عدم الانزلاق في خطورة الحرية التي يمنحها الشعر الحر للشاعر، ومع ذلك فإن أكثر من نصف أبيات القصيدة كانت خالية من التفعيلة الأصلية، مما جعل بعضها يتسم بالنثرية وبالأخص الأسطر الطويلة منها، كقوله [٢١]:

ليسَ لنا فيه سوى حقّ عبور هذه الجسورْ
ليس لنا / فيه سوى / حقْقِ عبو / رِ هذه لْ / جسورْ
مفْتعلن / مفْتعلنْ / مفْتعلنْ / مفاعلنْ / فعولْ

●القافية

تختلف القافية في شعر التفعيلة عنها في شعر الشطرين، بينما كانت القافية في القصيدة التقليدية تلتزم وحدة الروي في كل أبياتها، فإنها في الشعر الحر محررة من هذا القيد بحيث " لا ترتبط بسابقاتها أو لاحقاتها إلا ارتباط انسجام وتآلف، دون اشتراك ملزم في حرف الروي .... فالقافية في الشعر الجديد – ببساطة – نهاية موسيقية للسطر الشعري هي أنسب نهاية لهذا السطر من الناحية الإيقاعية ..... [هي] كلمة لا يبحث عنها في قائمة من الكلمات التي تنتهي نهاية واحدة، وإنما هي كلمة ما من بين كل كلمات اللغة يستدعيها السياقان المعنوي والموسيقي للسطر الشعري، لأنها هي الكلمة الوحيدة التي تضع لذلك السطر نهاية ترتاح النفس للوقوف عليها" (٢٢).

اعتمد الشاعر في بناء قافيته على استخدام أحرف روي عشرة هي [التاء، الباء، الكاف، الهاء الساكنة وتوافقها في النطق التاء المربوطة الساكنة، الميم، النون، الحاء، الهمزة، القاف، الراء]. وقد كانت الغلبة للأصوات المجهورة حيث بلغ عددها (٦) وهي [الباء والميم والنون والهمزة والقاف والراء] بينما المهموسة (٤) وهي [التاء والكاف والحاء والهاء]. وهذه النسبة تتماشى مع طبيعة اللغة ، حيث يغلب على معظم كلمات اللغة الجهر على الهمس، وقد علل إبراهيم أنيس غلبة الأصوات المجهورة بقوله: " ومن الطبيعي أن تكون كذلك وإلا فقدت اللغة عنصرها الموسيقي و رنينها الخاص الذي نميز به الكلام من الصمت، والجهر من الهمس والإسرار " (٢٣) ، كما أن الشاعر وهو في معاناته في المنفى يميل إلى ختام أسطره بالأصوات المجهورة أكثر من المهموسة ؛ لأن " الأحرف المهموسة تحتاج للنطق بها إلى قدر أكبر من هواء الرئتين مما تتطلبه نظائرها المجهورة، فالأحرف المهموسة مجهدة للتنفس " (٢٤) . فعلى هذا تؤازر الأصوات المجهورة نفس الشاعر وتمكنه من البوح بكل ما يلم به من آلام الغربة والنفي، وما يعج بداخله من مآسٍ وأحزان تعكسه أصوات القصيدة الناحبة فضلًا عن مدلول كلماتها.

حرص الشاعر على تنميق قوافيه، فرغم تعدد أصواتها وتباينها إلا أنه عوض ذاك الاختلاف بجمعه بين كل سطرين تقريبًا أو أكثر أحيانًا بحرف روي واحد، فالشاعر في القصيدة الحرة " قد يلتزم .... بحرف روي واحد في عدة أسطر؛ لأنه يحس بالحاجة عندئذ لترديد صوت معين ولكنه سرعان ما ينقل منه إلى أصوات أخرى " [٢٥]، مثلًا يقول [٢٦]:

هل أنذا أسمعها تقول لبيكْ

جاريةً أعود من مملكتي إليكْ

فهذا التوافق بين السطرين منح القصيدة جمالًا إيقاعيًا يصرف أذن المتلقي عن تفاوت أسطر القصيدة الحرة طولًا وقِصرًا إلى الاستماع بهذا التناغم الموسيقي في كل مرة، وقد يلجأ الشاعر إلى تكرار قافية مردفة في عدة أسطر، يقول [٢٧]:

يخسر فيها رأسه المهزومْ

بكيت، فالنجومْ

غابتْ، وعدتُ خاسرًا مهزومْ

أسائلُ الأطلال والرسومْ

ففضلًا عن تكرار الروي (مْ) كرر الشاعر الردف وهو حذف مد يسبق الروي مباشرة، وهذا التكرار في نهاية الأسطر أثرى إيقاعية القصيدة رغم ما يتخلل هذه الأسطر من تشكيلات مختلفة في الحشو [مفتعلن، مستفعلن، مفاعلن] وفي الضرب [فعولْ، مفعولْ].

كما لجًا الشاعر إلى تكرار قافية مؤسسة والتأسيس ألف يفصل بينها وبين الروي حرف صحيح، وقد كان لهذه القافية المكررة وقعها على الأذن وعلى النفس المتلقية في الأبيات المطلة على الأبيات الأخيرة من القصيدة، يقول [٢٨]:

يأكلُ لحْمي ثعْلب المقابرْ مفتعلن / مستفعلن / فعولنْ

تطْعنني الحناجرْ مفتعلن / فعولنْ

منْ بلدٍ لبلدٍ مهاجرْ مفْتعلن / متَعلنْ / فعولنْ

على جناح طائرْ مفاعلن / فعولنْ

لقد تمتعت القافية في هذه الأسطر بنبرة عالية حيث رويها الراء المجهورة المكررة مقرعةً الآذان بهاتين الصفتين، زد على ما ذكرنا من كونها مؤسسة أن الشاعر قد جعل وزن الضرب واحدًا وهو تشكيلة " فعولنْ" فكانت أن سترت القافية ما اعترى الحشو من عيوب في اختلاف التشكيلات " مفتعلن [مطوي]، مستفعلن، متعلن [مخبول]، مفاعلن [مخبون] " .

والملاحظ على الكلمات المختارة في القافية أنها زاخرة بأصوات المد الثلاث، والمعروف عن هذه الأحرف أنها تعطي لصاحبها نفسًا طويلًا يفجر من خلاله آهات الحزن أو صيحات الفرح، وقد علل ابن جني كثرة " حروف المد (في الشعر العربي) قبل حرف الرويّ – كالتأسيس والردف– ليكون ذلك مؤذنًا بالوقوف ومؤديًا إلى الراحة والسكون . وكلما جاور حرف المد الروي كان آنس به وأشد إنعامًا لمستمعه" [٢٩] . وكما قلنا سابقًا إن الشاعر كان يلتزم في كل مجموعة من الأسطر بقافية موحدة، فتتوالى أسطر منتهية بكلمات فيها مد الواو [أَمُوتْ ، تابُوتْ] ومد الياء [الريحْ ، أصيحْ، الضريحْ] ومد الألف [النهْرانْ، القيعانْ، الرمَّانْ، ظمآنْ، البستانْ] واستعان الشاعر بألف المد في أكثر قوافيه فعدا ما ذكر هناك أيضًا [العنقاءْ، الهواءْ، الماءْ، العذراءْ] . ولما كانت قوافي الشاعر ساكنة كان لحروف المد دورها الإيقاعي في الإيذان بالوقوف.

والمطالع لمدلولات الكلمات في القافية يلاحظ أنها تنتمي إلى حقل دلاليّ واحد هو حقل الحزن، الذي يبدو جاثما على صدر الشاعر لا ينفك عنه، فالموت والتابوت يعكسان السعادة بالحياة، أو عدم الرضا بالواقع المعاش، فجاءت قافية [التابوتْ] ثلاث مرات، وجاءت قافية الموت اسما وفعلًا بنوعيه الماضي والمضارع ست مرات [الموتْ، أموتْ، ماتْ]. ويبدو أن مدلول كلمات القافية قد ألقى بظله على تسكينها حيث الموت مرادف للسكون وعدم الحركة.

المطلب الثاني: الإيقاع الداخلي:

●التكرار

عرض القدماء لمفهوم التكرار في ثنايا كتبهم، فابن رشيق القيرواني أشار إليه بقوله: "وللتكرار مواضع يحسن فيها، ومواضع يقبح فيها، فأكثر ما يقع التكرار في الألفاظ دون المعاني، وهو في المعاني دون الألفاظ أقل، فإذا تكرر اللفظ والمعنى جميعًا فذلك الخذلان بعينه " [٣٠]، أما ابن أبي الإصبع فيعرفه وفق الغرض الذي يبتغى منه بقوله : " أن يكرر المتكلم اللفظة الواحدة لتأكيد الوصف أو المدح أو الذم أو التهويل أو الوعيد " [٣١] . أما عند المحدثين فتعرفه نازك الملائكة في كتابها (قضايا الشعر المعاصر) بأنه : " إلحاح على جهة هامة في العبارة يعنى بها الشاعر أكثر من عنايته بسواها .... فالتكرار يسلط الضوء على نقطة حساسة في العبارة ويكشف اهتمام المتكلم بها، وهو بهذا المعنى ذو دلالة نفسية قيمة تفيد الناقد الأدبي الذي يدرس الأثر ويحلل نفسية كاتبه "[٣٢] .

وللتكرار وظيفتان دلالية وإيقاعية؛ فتكرار وحدة صوتية سواء كانت دلالية وإيقاعية؛ فتكرار وحدة صوتية سواء كانت لفظًا أم عبارة أم معنى تفصح عن نفسية المبدع وتساهم في شد انتباه المتلقي له، هذا فيما يخص الدلالة [٣٣] ، أما وظيفته الإيقاعية فإنه "يزيد من القيمة الإيقاعية للفظ أو العبارة أو المعنى من خلال ترديده، فيعطي نغمًا مضافًا للبيت ومن ثم للقصيدة " [٣٤] .وتكرار الصوت "تكرار لبعض الحروف (الأصوات) التي تتوزع في كلمات البيت ضمن بنية الإيقاع الداخلي للقصيدة " [٣٥] . وعمد البياتي في تكراره على التركيز على صوت معين في كل مجموعة من أسطر القصيدة، مما أعطى تلوينًا إيقاعيًا لبنية القصيدة الداخلية، المفضي إلى دلالات إيحائية حيث ثنائية الجهر والهمس المقابلة لثنائية الحياة والموت الفكرة المسيطرة على أجواء النص . فمثلًا يطالعنا تكرار صوت الراء في المقطع التالي [٣٦]:

أرضٌ تدورُ في الفراغِ ودمٌ يُراقْ
ويجي على العراقْ
تحت سماء صيفه الحمراءْ
منْ قبل ألف سنة يرتفع البكاءْ
حزنًا على شهيد كربلاءْ
ولمْ يزل على الفرات دمهُ المُراقْ

فتكرار الشاعر لصوت الراء المجهول المكرر في ثنايا الأسطر السابقة يوحي بعلاقة التكرار مع المعنى المراد إيصاله حيث هناك أكثر من حسين يبذلون دماءهم رخيصة أمام مبادئهم السامية، فالشهادة معنى مكرر لا يقتصر على أحد، إضافة إلى وظيفة التكرار الدلالية نلمح وظيفته الإيقاعية في تقوية موسيقى النص الداخلية. وقد توزع هذه الصوت في أرجاء القصيدة فأخذت نصيبًا من بنية النص الإيقاعية الداخلية منها [في الحشو] والخارجية [في القافية] .

يجابه الراء في التكرار صوت شديد مهموس هو التاء التي لا يكاد سطر شعري يخلو منها، فما أن تختفي في بداية السطر حتى تعاود الرجوع في آخره تهمس للمتلقي بالموت والنهاية كما أنها تهمس بالحياة في بدايات الأسطر، لتجمع في همسها وشدتها بين الوجود والفناء [٣٧] :

عائشةٌ تشُقُّ بطنَ الحوتْ / ترفع في الموج يديها / تفتح التابوتْ ...
تنهضُ بعد الموتْ .....
عائشةٌ عادتْ ولكني وُضعْتُ وأنا أموتْ / في ذلك التابوتْ
ها أنذا انتهيتْ / مقدّسٌ باسمك هذا الموتْ .

وتكرار الكلمة تكرار أصوات بعينها، ويمكن لهذا التكرار أن يولد إيقاعًا داخليًا، كما أن موقع الكلمة في النص يسهم إلى حد ما في درجة الإيقاع وهو بذلك يهدف إلى تقوية المعاني الصوتية [٣٨]. وتعكس الكلمة المكررة – كما يقول مدحت الجيار

–" إلحاح الشاعر على دلالة معينة " [٣٩]. ومن ذلك تكرار الشاعر لكلمة الموت حيث كررها عشر مرات، تارة اسمًا وتارة فعلًا [٤٠]:

تنهض بعد الموتْ / عائشة عادت ولكني وضعت وأنا أموتْ / لوركا يموتُ، ماتْ / مقدس باسمك هذا الموتْ / لنور هذا العالم الأبيض، للموت الذي أراهْ / من قاع نهر الموت يا مليكتي أصيحْ/ من قاع نهر الموتْ (مكرر) / ها أنذا أموتْ / مقدس باسمك هذا الموتْ .

فبما أن فكرة القصيدة قائمة على ثنائية البعث والموت فإن تكرار (الموت) جاء لغرض التوكيد، فالموت ومرادفاتها كانت بمثابة العمود الفقري لقصيدة الشاعر، فإذا عدل عن الموت في أسطر قصيدته الباقية فإنه يجيء بما هو مرادف لها ككلمة (التابوت) المكررة هي الأخرى ثلاث مرات، وكلمة (الضريح) وكلمة (القبر) وجموعها المقابر والقبور . وفوق ذلك فإن تكرار الكلمة بطاقاتها الصوتية ليزيد من جمالية الإيقاع الداخلي للقصيدة ويزيد في قوة إيقاعها الخارجي .

أما فيما يخص اللازمة التكرارية في الشعر فيعمل هذا النوع من التكرار "على تحقيق الوحدة النصية في انسياب وتدفق تجمع بين أجزائه بشكل تواتري" [٤١] . يقول محمد صابر عبيد: "يقوم تكرار اللازمة على انتخاب سطر شعري أو جملة شعرية، تتشكل بمستويها الإيقاعي والدلالي محورًا أساسيًا من محاور القصيدة ، يتكرر هذا السطر أو الجملة من فترة و أخرى على شكل فواصل تخضع فيطولها وقصرها إلى طبيعة تجربة القصيدة من جهة ، وإلى درجة تأثير اللازمة في بنية القصيدة من جهة أخرى، وقد تتعدد وظائف التكرار حسب الحاجة إليها وحسب قدرتها على الأداء والتأثير "[٤٢] .

وقد نبهت نازك الملائكة على أن لا يقتصر مجيء التكرار على غاية جمالية إيقاعية محضة، فهو كغيره من الأساليب " يحتاج إلى أن يجيء في مكانه من القصيدة وأن تلمسه يد الشاعر تلك اللمسة السحرية التي تبعث الحياة في الكلمات، لا بل إن في وسعنا أن نذهب أبعد فنشير إلى الطبيعة الخادعة التي

يملكها هذا الأسلوب، فهو بسهولته وقدرته على ملء البيت وإحداث موسيقى ظاهرية فيه، يستطيع أن يضلل الشاعر ويوقعه في مزلق تعبيري " [٤٣] .

عمد البياتي إلى تكرار اللازمة في قصيدته هذه ، ولم يقتصر تكراره على مقطع بعينه؛ بل لجأ إلى تكرار أكثر من مقطع، محاولًا في تكراره " إدخال تغيير طفيف على المقطع المكرر، والتفسير السايكولوجي [كما تقول نازك] لجمال هذا التغيير، أن القارئ وقد مر به هذا المقطع، يتذكره حين يعود إليه مكررًا في مكان آخر من القصيدة، وهو بطبيعة الحال، يتوقع توقعًا غير واعٍ أن يجده كما مر به تمامًا. ولذلك يحس برعشة من السرور حين يلاحظ فجأة أن الطريق قد اختلف، وأن الشاعر يقدم له، في حدود ما سبق أن قرأه، لونًا جديدًا " [٤٤] . فمن ذلك تكرار البياتي للسطر الشعري [آهٍ جناحي كسرته الريح] ثلاث مرات، ففي المقطع الأصلي كان وروده في صدد الحديث عن لوركا الشاعر الإسباني الذي مات ظلمًا، وفي المقطع المكرر الأول ورد بعد عودة عائشة للحياة لكنها عودة محفوفة بالمخاطر، [آهٍ جناحي كسرته الريحْ / من قاع نهر الموت يا مليكتي أصيحْ]، وفي المقطع المكرر الثاني جاء تكراره ضمن جملة شعرية مكررة [آهٍ جناحي كسرته الريحْ / من قاع نهر الموت يا مليكتي أصيحْ / من ظلمة الضريحْ] وذلك عقب استلهام الشاعر لحادثة مقتل الحسين ظلمًا هو الآخر. لقد أكسب البياتي تكراره هذا رونقًا وجمالًا حين حوّر فيه بالزيادة وباختلاف السياق الذي ورد فيه التكرار كل مرة ، فكان باعثًا على إثارة المتلقي في إيجاد علائق لهذا التكرار ، والعلاقة هي التضحية بالموت في كل من لوركا والحسين التي تخلف الحياة لعائشة. ولا يخفى أثر هذا التكرار، من ثَمَّ على إيقاع القصيدة الداخلي.

لقد ختم الشاعر قصيدته باستخدام اللازمة التكرارية، والتغيير الذي أحدثه فيها كان مجرد تقديم سطر شعري وتأخير آخر، قد نلمس لهذا التقديم بعدًا دلاليًا عدا الناحية الإيقاعية لجمالية التكرار [٤٥]:

المقطع الأصلي	المقطع المكرر
والنورِ والترابِ والهواءْ	أيتها العذراءْ
وقطراتِ الماءْ	والنورِ والترابِ والهواءْ
أيتها العذراء	وقطراتِ الماءْ
ها أنذا انتهيتْ	ها أنذا انتهيتْ
مقدسٌ باسمكِ هذا الموتْ	مقدّسٌ باسمكِ هذا الموْتْ

لقد أورد الشاعر المقطع الأصلي إثر مأساة لوركا [لوركا بلا يدينْ/ يبث نجواه إلى العنقاءْ / والنور والتراب والهواءْ .....] فكانت بدية المقطع مناسبة لما قبله من بث النجوى، أما المقطع المكرر فكانت بدايته بالنداء [أيتها العذراءْ] أكثر إيحائيةً بما تحمله دلالة النداء الإنشائية من الاستحـــواذ على أذن السامع بحيث يشعر الشاعر المتلقي بأن هذا هو النداء الأخير في القصيدة ، ومن ثم حل الشاعر مشكلة نهاية قصيدته بهذه اللازمة حيث تشغل نهاية القصيدة الحرة بال شعراء شعر التفعيلة، نظرًا لصعوبتها . والملاحظ أن الشاعر كرر جملة شعرية التي هي " بنية موسيقية أكبر من السطر، وإن ظلت محتفظة بكل خصائصه ....، لكن الجملة تظل بنية موسيقية مكتفية بذاتها " [٤٦] .

أما التجانس الصوتي فيعد من أبرز آليات الإيقاع الداخلي للقصيدة، حيث بإمكان الشاعر استغلاله في تقوية موسيقا النص مع ما يحمله من دلالات مكثفة . ويكمن دور التجانس الصوتي في القصيدة – على قلته – في إثراء بنيتها الجزئية إيقاعيًا ودلاليًا ، لتوافق الكلمات المتجانسة صوتيًا مع اختلاف المعنى، وقد استعان الشاعر بطاقة الجناس الصوتية في الجزء الذي استلهم فيه حادثة مقتـــل الحسين، فجانس بين (يُراقْ) و (العِراقْ) وبين (الريحْ) و (الضريحْ) وبين (السرابْ) و (الترابْ) [٤٧] :

أرضٌ تدور في الفراغ ودمٌ يُراقْ / ويْحي على العراقْ
آهٍ جناحي كسرته الريحْ / من قاع نهر الموت يا مليكتي أصيحْ / من ظلْمة الضريحْ
أمدُّ للنهر يدي فتُمْسِكُ السرابْ / يدي على الترابْ

تميزت الأسطر الشعرية في هذا المقطع بإيقاع موسيقي عالٍ، يكاد يكشف عن كمِّ الحزن وحجم المأساة التي لم تقتصر على فترة زمنية في الماضي ، إنما تتعداه إلى حاضر الشاعر، والمستقبل الذي يبدو معتمًا بالنسبة للشاعر في ظل معطيات الحاضر. فالشاعر يبكي عراق اليوم وعراق المستقبل كما بكى عراق الماضي ، فالدم المراق في الماضي لا زال يراق الآن . فقسوة الحياة هي أشبه بظلمة الضريح، كما أن مدلول الريح العذاب استوجب الصياح والنواح، فكانت الضريح والريح وأصيح منسجمة صوتًا ودلالةً، والأمل في مستقبل أفضل يتحول إلى يأس في ظل عراق الحاضر، هذا الأمل يصوره الشاعر بسراب يتخيله الظمآن ماءً .

المبحث الثاني: المستوى الدلالي:

يتناول هذا المبحث الصورة الفنية بما تشتمل عليه القصيدة من صور بلاغية وبما وظفه الشاعر من رموز، تعد عماد الشعر المعاصر بحيث يندر الاستعانة بالرمز والأسطورة، فلم تعد الصور البلاغية القديمة كافية للتعبير عن تجارب الشاعر المعاصر ، يعرف عز الدين إسماعيل الصورة الفنية بأنها " تركيبة وجدانية تنتمي في جوهرها إلى عالم الوجدان أكثر من انتمائها إلى عالم الواقع"(٤٨)

المطلب الأول: الصور البلاغية:

وظف الشاعر التشبيه والاستعارة والكناية في قصيدته، لتستحيل المعنويات إلى ماديات محسوسة، الكائنات غير العاقلة إلى عاقلة من خلال التشخيص، وأحيانًا لتأكيد فكرة تستحوذ ذهن الشاعر.

-الكناية:

يقول البياتي عن لوركا [٤٩] : أعدمه الفاشست في الليل على الفراتْ

لا شك أن لوركا الحقيقي أعدمه الفاشست في إسبانيا، لكن لوركا المرموز إليه أعدمه الظلمة في العراق ، فالفاشست كناية عن الظالمين والمستبدين الذي عاثوا في العراق فسادًا وظلمًا وطغيانًا . وجمالية الكناية أن الشاعر استطاع أن ينتقل من مكان إلى مكان، من إسبانيا إلى العراق ومن زمن ماض إلى زمن حاضر؛ ليعبر عن تجربة إنسانية وعن وعي جمعي، ففي الصورة الشعرية " يشكل الشاعر الزمان والمكان تشكيلًا نفسيًّا خاصًا يتفق وحالته الشعورية المسيطرة، إنه يقوم بعملية تكثيف للزمان والمكان، فإذا بالأشياء المتباعدة في زماننا ومكاننا تتقارب وتتشابك وتتداخل في زمانه ومكانه، وليس لهذا التكثيف من سبب إلا أن بنية الصورة الشعورية إلى جانب كثافتها لا تجد من الواقع الطبيعي الصورة المقابلة المطابقة " [٥٠] .

-الاستعارة :

مجازٌ لُغَوِيٌّ علاقتُه المُشابَهة، أو هي تشْبيهٌ حُذِف أحدُ طرفيْه، وينقسم النقاد في أهمية الاستعارة في التعبير الشعري المعاصر بين مُبخِّسٍ لها إزاء الرمز ، وبين مُعْلٍ لشأنها؛ لكونها في أصلها وثيقة الصلة بالخرافة والأسطورة ، ففي الاتجاه الأول نرى " أن المجاز نسبي أو فرضي ويشير إلى معنى لا يُؤَلِّفه ولا يخلقه ، إنه مجرد إشارة أو سيمياء فرضية، بينما الرمز يتولد من خلال علاقة حميمة بين الصور التي تتجلى أما الحس وبين مجموعة الإحساسات والمشاعر اللامتناهية التي توحيه الصورة "[٥١]. ويمثل الاتجاه الثاني عز الدين إسماعيل حين عدّ الاستعارة من أعم صور التعبير الشعري، رابطًا إياها في نشأتها بينها وبين الخرافة والأسطورة؛ إذْ إنَّ كليْهما يتَّسم باللامنطقية، حيث تنسب المشاعر والعواطف

الإنسانية عن طريق المجاز إلى الكائنات غير الحية، فالمجاز عنده خرافة أو أسطورة مختصرة في عبارة موجزة، تحمل أهم خواص الخرافة وهي عدم موافقتها للعقل والمنطق[٥٢] . وبصرف النظر عن آراء النقاد في دور الصور المجازية القديمة في التصوير الفني بين الحط والإعلاء، فإننا نرى أن المعول عليه في الحكم هو مدى استفادة المبدع من توظيفها ، ومدى فعاليتها في أداء تجربته الشعرية للمتلقي . لنلمس ذلك في استعارات البياتي في قصيدته هذه [٥٣] .

تبادل النهرانْ

مجريهما، واحترقا تحت سماء الصيف في القيعانْ

وتركا جرحًا على شجيرة الرمانْ

وطائرًا ظمآنْ

ينوح في البستانْ

آهٍ جناحي كسرته الريحْ

في الأسطر السالفة هناك تكثيف للصور المجازية، استعان الشاعر فيها بالاستعارات التي عملت على تشخيص الجمادات وأنسنة الكائنات الموجودة في الطبيعة بإضفاء الصبغة الإنسانية عليها، فمن غير المعقول تبادل النهرين مجريهما، فهو بذلك يشير إلى اختلال سنن الكون، والشاعر يعكس بهذا الاختلال في الطبيعة غير الموجود في الواقع خللًا في النظم الإنسانية في أرض الواقع، لانعدام العدل وسيادة الظلم والفقر، فيموت الناس ذلًا وجوعًا، وتراق دماء الأبرياء بغير حق، وقد يكون المقصود بتبادل النهرين هو ابتعاث عائشة إلى الحياة وجعل تضحيات لوركا بديلًا عنها في دخول التابوت [٥٤] ، وقد عبر عن الجفاف والخراب باحتراق مجرى النهرين، فاستعارة الاحتراق للجفاف توحي بسرعة انتشاره، فأصل العبارة "وجفّا " لكنه عدل عن الجفاف فحذف المشبه إلى الاحتراق فذكر المشبه به، وترك شيئًا من لوازم المشبه ليدل عليه وهو مجرى النهر، على سبيل الاستعارة المكنية، وتتضافر الصور لتأكيد هذا المعنى، حيث

يترك جفاف النهرين جرحًا على شجيرة الرمان، أي علامة على عدم ارتوائها، فظلت شجيرة ولم تصر شجرة . فهنا انعدمت الحياة وحل الموت في الطبيعة، ليصل في نهاية المطاف إلى الطائر الظمآن الذي استعاره الشاعر لكل إنسان يعاني القهر والظلم، تمامًا كما تعاني الطبيعة من الرياح العاتية من جراء فعلها، فكانت سببًا في كسر جناح الطائر الذي أنطقه الشاعر متأوّهًا بـ (آهٍ)؛ لكنها في الحقيقة آهات يسمعها الشاعر كل يوم في واقعه المعاش من بني جلدته بسبب الظلم والقهر وانعدام العدالة الاجتماعية ، فكيف لأرض الخيرات أن يحل فيها جوع . فالصورة في الشعر الجديد تعني " إخضاع الطبيعة لحركات النفس وحاجتها ... وهذا هو التكامل الفني بين الفنا والطبيعة .... فعالم الأفكار – وهو بطبيعته غير واقعي – يحاول أن يصبح واقعيًا بمعانقته للأشياء والبروز من خلالها " [٥٥] .

–أسائل الأطلال والرسومْ [٥٦]

في هذا السطر تناص أدبي من شعر القدماء الذين اتخذوا من المقدمة الطللية افتتاحية لقصائدهم، و الشاعر في سؤاله للأطلال تشخيص للجماد، فالأطلال لن تجيب وإن أراد الشاعر استنطاقها، لقد وظف الشاعر هذه الصورة لأن فكرة الوجود تؤرق الإنسان قديمًا وحديثًا، وكما أن الشاعر القديم يبكي الأطلال بسبب رحيل المحبوبة عنها بسبب الجدب والجفاف، فإن الشاعر الحديث يبكي الأطلال للسبب ذاته، فالجوع والفقر موجودان وإن لم يكن بسبب الجفاف الذي كان ماثلًا في الصحراء العربية قديمًا، فسبب الفقر والجوع هو الظلم .

–لعودة الغائب من منفاه / لنور هذا العالم الأبيض للموت الذي أراهْ [٥٧]

لا غرو أن يجعل الشاعر الموت كائنًا محسوسًا يرى بالعين، وهو إذْ ذاك ينقل المعنوي إلى ماديّ، ليؤكد فكرة الموت، وتكمن أهميتها في كونها تجربة الشاعر العاطفية التي يسعى لإيصالها للمتلقي، فالغائب الذي رجع من المنفى (من الموت

) إلى الوطن (الحياة) سرعان ما يجد نفسه قد عاد من موت إلى موت، فالذي يتجرع الظلم والتشرد والفقر لا يرى إلا الموت، ومن هنا جعل الشاعر الموت يتجرعه الظمأى كل يوم بلا ارتواء [٥٨] :

من قاع نهر الموت، يا مليكتي أصيحْ

المطلب الثاني: الرمز

يرى عز الدين اسماعيل أن نجاح الشاعر في توظيف الرمز يكمن في ربطه بالتجربة الشعورية التي يعانيها والتي تمنح الأشياء مغزى خاصًا؛ فالتجربة الشعورية تستدعي الرمز القديم لتجد فيه التفريغ الكلي للعاطفة أو للفكرة الشعورية التي تحملها، بينما تستخدم الرمز الحديث عندما تضفي على اللفظة طابعًا رمزيًا حين تركز فيها شحنتها العاطفية أو الفكرة الشعورية [٥٩] .

استعان الشاعر بالرمز القديم كما استعان أيضًا بالحديث بل بالمبتكر، بغية إيصال الفكرة الشعورية بلغة تعجز اللغة العادية المباشرة عن إيصالها، فتمثلت تلك الرموز في شخصيات اقترنت مسمياتها بتجارب إنسانية حيث تجمع بين الفردي والجمعي . وكان من تلك الرموز ما هو تاريخي تراثي، وأدبي عالمي، ومبتكر جديد .

●الرمز التاريخي:

يستقي الشاعر رموزه من مصادر عدة كالتاريخ والأدب والخرافات والأساطير ، لكن المعول عليه في قوة الرمز ليس الرمز نفسه إنما السياق الشعري الذي جاء فيه الرمز، فينبغي أن تحمل الشخصيات الرمزية في سياقها الشعري ملامح الشخصي والعام أو الفردي والجمعي، بحيث يحلو لها وجودها الرمزي ومن ثم يكون لها تأثيرها الشعري [٦٠] . فللأحداث التاريخية مثلًا " دلالتها الشمولية الباقية، والقابلة للتجدد – على امتداد التاريخ – في صيغ وأشكال أخرى ... [وعلى هذا فإن] الدلالة الكلية للشخصية التاريخية ...هي التي يشغلها الشاعر المعاصر

في التعبير عن بعض جوانب تجربته ، ليكسب هذه التجربة نوعًا من الكلية والشمول، وليضفي عليها ذلك البعد التاريخي الحضاري، الذي يمنحها لونًا من جلالة العراقة "[٦١]. وقد استدعى البياتي من الرموز التاريخية في قصيدته رمز الحسين عليه السلام حين قال [٦٢] :

ويْحي على العراقْ

تحت سماء صيفه الحمراءْ

منْ قبْل ألف سنة يرتفعْ البكاءْ

حزْنا على شهيد كرْبلاءْ

ولم يزلْ على الفرات دمُهُ المراقْ

يصْبغ وجْه الماء والنخيل في المساءْ

لقد اتخذ البياتي أكثر الرموز التصاقًا به وبوطنه أرضًا وشعبًا، حيث العراق مكان مقتل الحسين في الماضي وهي مقبرة المظلومين في الحاضر، " فرأس الحسين التي سقطت ظلمًا وغدرًا وترْمزُ إلى التضحية والاستشهاد "[٦٣] لأصحاب المبادئ النبيلة، فدمه الطهور سيحقق لقضيته الانتصار والخلود ، واستشهاده انتصار له ولقضيته، فالحسين رمز به البياتي إلى كل إنسان يناضل لأجل قضيته حتى الموت لأن في موت صاحب الحق خلودًا له وحياةً لغيره على المدى البعيد .

إن تصوير الشاعر " لوركا " مقطوع اليدين فقئ العينين يوحي إلى شخصية العباس بن علي بن أبي طالب الذي قتل مع الحسين في كربلاء على الفرات، لتتماهى شخصية لوركا الإسبانية مع الشخصية العراقية في بعض رموزها المقدسة المتمثلة في شخصيتي العباس والحسين ، جاعلًا (أي البياتي) من تجربته الشعورية تجربة إنسانية تعبر عن اللاوعي الجمعي، حيث نظرة الإنسانية المتعاطفة والمُمَجِّدة في كل زمان ومكان للشخصية الثائرة على الظلم والاستبداد، الناصرة للضعفاء رغم ما بينها وبين عدوها من فارق في القوة، وإيمانها بخسارة

المعركة، لكنها في الوقت نفسه ترى في خسرانها انتصارًا بتقلدها وسام الشهادة أو الموت بشرف.

●الرمز الأدبي:

ليس بالضرورة أن يستدعي الشاعر أديبًا ينتمي لتراثه، فقد يستلهم الشاعر من التراث العالمي شخصية أدبية تعكس معاناته وتجسدها بجلاء، لكون " الشخصيات الأدبية [أيا كانت] هي الألصق بنفوس الشعراء ووجدانهم؛ لأنها هي التي عانت التجربة الشعرية ، ومارست التعبير عنها "[٦٤] ، من هذا المنطلق لجأ البياتي إلى توظيف لوركا الشاعر الإسباني لتأكيد فكرته الشعورية في قصيدته (الموت في غرناطة) ، والتي كان عنوانها حاملًا لاسم المدينة التي مات فيها لوركا فكان قبل ذلك " مجرد اسم ثم غدا رمزًا " [٦٥] للمثقفين المضطهدين، وربما رمزًا لكل من يموت ظلمًا، ليسم الرمز طابعًا شموليًا، يقول البياتي [٦٦] :

وصاح في غرناطةْ
معلِّم الصِّبيان
لورِكا يموتُ، ماتْ
أعْدمَه الفاشِسْتُ في الليلِ على الفُراتْ
ومَزَّقُوا جُثَّته وسمِلوا العينيْن
لوركا بلا يديْنْ

ففي هذا المقطع صورة مكثفة، تتداخل فيها الأمكنة والأزمنة، ترودها شخصيات في الماضي الغابر (العباس) والماضي القريب (لوركا) وفي الحاضر حيث الشخصية العراقية، وربما رمز الشاعر بلوركا الأديب الشيوعي – كما يظن البعض –للبياتي الشيوعي، فكلاهما مضطهد من قبل السلطة، فـ " اتجاه الرمز لوركا إلى العراق يكشف عن مصدر الموت الذي يناله أبناؤه، فالمصدر هم الفاشست أنفسهم الذين قتلوا لوركا لكن هذا أمر فيه مفارقة شديدة؛

فالفاشست في إسبانيا هم الملكيون اليمينيون ، ....أما هنا في العراق فهم فئة يسارية معينة أساءت حكم العراق... وبذلك يصبح لوركا الإسباني بديلًا عن كل قتيل عراقي عذب حتى الموت، فالتمثيل بالجسد " [٦٧] .

●الرمز الأسطوري [مبتكر]:

الأسطورة في أصل منشئها " مجموعة من الحوادث التاريخية الهامة التي تحولت في مخيلة الإنسان القديم إلى أحداث خارقة للمألوف، وربطت بالدين، ومن ثم خلع أبطالها رداءهم البشري، وباتوا آلهة " ([٦٨]) . على أن هناك تعريفًا أكثر عمومية عند باور لمفهوم الأسطورة حيث " يشمل كل ما ليس واقعيًا، أي كل ما لا يصدقه العقل ... فكل قصة تعتمد على أسس غير عقلية أو تبرر بمبررات غير عقلية لا يكون ثمة شك في أنها نتاج لخيال أسطوري " [٦٩] .

لقد رمز البياتي بـ (عائشة) إلى امرأة أسطورية أشبه بعشتار التي تجمع بين الثنائيات (بين الحياة والموت / الوجود والعدم / البقاء والفناء) وهي مرتكزات بنى عليها الشاعر جوهر فكرته، فعودة عائشة للحياة بعد الموت تشبه إلى حد بعيد عودة عشتار آلهة الخصب إلى الحياة بعد نزولها العالم السفلي حيث تحتجزها آلهة الموت، فتصير الأرض يبابا ، وبعودة عشتار تعود الحياة ويعم الخير[٧٠]، لكن ولادة عائشة عند البياتي تبدو عسيرةً، و لا بد من التضحيات، لقد رمز البياتي بعائشة إلى الثورة الدائمة، من هنا اكتسبت عائشة صفة الحياة الدائمة فهي لا تموت كما أن الثورة لا تموت [٧١] .الشاعر يدعو للثورة والنضال من مطلع قصيدته [٧٢] :

عائشةٌ تشُقُّ بطْن الحوتْ
ترْفعُ في الموجِ يديها
تَفْتحُ التابوتْ
تُزيحُ عنْ جبينِها النقابْ

تجْتازُ ألف باب تنهضُ بْد الموتْ
عائدةَ للبيْتْ

ها هي عائشة تبعث للحياة من جديد، لترمز إلى الثورة المتجددة وهي الطريقة الوحيدة للوصول إلى العيش الكريم، ففلسفة الحياة والموت المعقدة تستدعي حلول الموت لتدوم الحياة، الموت الذي يعني التضحية بالروح في سبيل حياة تنقشع فيها دياجير الظلم والاستبداد. وقد صاغ الشاعر أسطره بالجمل الفعلية، الدالة على التجدد والاستمرارية ومع دلالة الفعل المضارع على الآتية والاستقبال ليحض على ضرورة استمرار الثورة وتجددها. لكن شمس الثورة التي لم تسطع بعد جعل عائشة " سبيةً، أسيرةً، جاريةً تباع في أسواق المزيّفين والطغاة، وكان يقابل ذلك عشيقها الذي [كان هو الآخر] مقطوعًا عن الحياة، ... تارة أو أسيرًا أو حبيسًا، لا يجد للوصول إليها سبيلا ... ويظل الأمل معلقًا ينتظر البشارة في آخر الزمان " [٧٣] . فالخاقاني يرى أن الأسطر الآتية ترمز لعمر الخيام الصوفي [٧٤] :

ها أنذا أسمعها تقول لي لبيكْ / جاريةً أعودُ منْ ممْلكتي إليْكْ
وعندما قبلتها بكيْتْ / شعرت بالهزيمةْ
أمام هذي الزهرة اليتيمةْ / الحب يا مليكتي مغامرةْ
يخسر فيها رأسه المهزومْ

فعائشة حبيبة الخيام التي ماتت بالطاعون، استلهمها البياتي لتصبح رمزًا للحب الأزلي الواحد الذي ينبعث فيضيء ما لا يتناهى من صور الوجود [٧٥] . فكان" نهوض عائشة غاية سعى الخيام إليها ، إلا أنه يكشف عن عجز الخيام وتقصيره .... [المتمثل في] التضحية والهبوط لإنقاذها من عالم الموت الذي يغرق فيه الخيام نفسه " [٧٦] .

العنقاء: وظف البياتي هذا الرمز بعد رمز لوركا ، الذي يبث إلى العنقاء؛ الطائر الخرافي الذي ينبثق من نفسه، وقد وظفها البياتي لما تحمله من دلالة مكثفة تختصر لب قضيته وفكرته " وهي القدرة على الحياة والانبعاث بعد الموت ...

لتكون رمزًا لإمكان بعث الإنسان " [٧٧] مثل ما كان لوركا رمزًا لكل إنسان هدر دمه ظلمًا [٧٨] :

لوركا بلا يديْنْ / يبثُّ نجواه إلى العنقاء

والنورِ والترابِ والهواءْ / وقطرات الماءْ

- **الرمز الطبيعي:**

عادة ما يلجأ الشاعر إلى تنويع رموزه ليخلب لب السامع بخياله الخصب، وبتداخل الرموز على ما بينها من تباعد وتفاوت، فحين يتكاثف التاريخ والأدب مع الطبيعة والأسطورة لتؤكد في نهاية المطاف على فكرة شعورية تكاد تكون واحدة، حينها سنحكم على الشاعر بالشاعرية وبراعة التصوير والتلاعب بالألفاظ " فإذا للكلمات من حيث دلالتها أبعاد جديدة؛ وإذا الصور رموز اخترعها الخيال لأفكار ومدركات، وإذا القصيدة في مجموعة صورة تزخر بحقيقة الموقف. والقصيدة في هذه الحالة تمثل وحدة عاطفية لم يكن من الممكن أن تتحقق من حيث هي مادة إلا في ذلك الإطار الذي اختاره الشاعر " [٧٩] .

فبالإضافة إلى ما سبق من الرموز وظف الشاعر رموزًا من الطبيعة كالسماء الحمراء والنجوم والذئاب والثعلب .

فالسماء الحمراء ترمز إلى انعكاس لون الدم الذي صبغ وجه الماء والنخيل في العراق، لكثرة الدماء التي سفكت ظلمًا وجورًا [٨٠] :

ويحي على العراقْ

تحْت سماءِ صيْفه الحمْراءْ

حزنًا على شهيد كربلاءْ

ولم يزلْ على الفراتِ دمه المُراقْ

يصْبغُ وجْه الماء والنخيل في المساءْ

والنجوم الآفلة تدل على أفول " نجم الثورة الذي لمح نوره وراء ألف باب من الانتظار الطويل ... هو الصراع الدامي بين خيط النور بكل صوره ورموزه، والموت بكل صوره ورموزه كذلك" (٨١) :

بكيتُ ، فالنجومْ (٨٢)

غابتْ، وعدْتُ خاسرًا مهْزومْ / لنورِ هذا العالم الأبيض، للموتِ الذي أراهْ

أما **الذئاب** فلا شك أنها ترمز لنِكاية الحاكم المتسلط بالأفراد المستضعفين، حيث قانون الغاب " البقاء للأقوى " فالسلطة تمتص قوت المواطنين وتستغل مقدرات الشعب فئة من الذئاب السمان، ويصير الفقر والجوع مضجعًا للخراف الضعيفة (٨٣) :

يا عالمًا يحكمه الذئابْ

ليس لنا فيه سوى حق عبور هذه الجسورْ

نأتي ونمضي حاملين الفقرَ للقبورْ

وتساند هذه الذئاب فوق ذلك **ثعلب** المقابر، الذي يرمز لفئة خبيثة همها الوحيد تحقيق مصلحتها فالخراف الهزيلة ليست بمأمن من تلك الثعالب، تظل تتربص بها حتى تنهش لحمها الذي هو مجرد جلد على عظم، كموتى خرجوا من قبورهم (٨٤) :

ها أنذا محاصر مهجورْ

في ظلمة التابوتْ

يأكلُ لحْمي ثعْلبُ المقابرْ

تطْعنني الحناجرْ

منْ بلدٍ لبلدٍ مهاجرْ

على جناح طائرْ

وعندما يجعل البياتي رحلة الهجرة والنفي بعد انعدام سبل العيش في أرض الوطن على **جناح طائر**، فإن هذا الطائر الراحل سيعود يومًا ما، فالطائر يرمز لـ"

الأمل المتجدد بإمكان العودة والقضاء على حياة المنافي والغربة والاغتراب، [فهو] تجسيد حي لثنائية الانفصال / الاتصال التي تهيمن على نفس البياتي وتترك آثارها في إبداعه الشعري"(٨٥) . فالأبيات السابقة التي تمهد للأبيات الأخيرة تمثل "الصرخة الأخيرة [هي] صرخة يقين بنزول الموت، ولا عزاء منه إلا أنه موت مقدس(٨٦):

أيتها العذراءْ

والنورِ والترابِ والهواءْ

وقطراتِ الماءْ

ها أنذا انتهيتْ

مقدَّسٌ باسْمِكِ هذا الموْتْ

الخاتمة:

كان لبروز التكرار إلى جانب التجانس الصوتي أثر بالغ في تقوية البنية الإيقاعية الداخلية للقصيدة، وقد حظي التكرار باهتمام الشاعر فكرر الصوت والكلمة والمقطع أو اللازمة؛ نظرًا لوظيفتيْه الإيقاعية والدلالية.

ولا غنى لأي شاعر عن استثمار عنصر الخيال، فهو أساس أي صورة فنية التي هي أساس أي نص شعري، فالصور البلاغية تعتمد على خيال خصب للنأي بلغة الشعر عن اللغة المعيارية والتوجه إلى اللغة الإبداعية.

ولقد بدتْ جماليات التصوير الفني عند الشاعر التي عبرت عن قدرته التخييلية في تشخيص الجمادات وتجسيم المعنويات، مثيرًا في المتلقي الشعور بالجمال الفني الذي تعجز اللغة المباشرة عن إبرازه.

وقد وظف الشاعر رموزه توظيفًا فنيًا، ترفّع به عن الإقحام، الذي يعني عدم وجود مسوغ للرمز فقد اكتسبت رموز البياتي فعاليتها من الصياغة التي صاغها

فيها، فلم تكن قوة الرمز لتكفي؛ إنما كان المعوّل عليه هو مدى ارتباط الرمز بتجربة الشاعر الشعورية.

الهوامش:

١- انظر، ضيف، شوقي، **البحث الأدبي طبيعته، مناهجه، أصوله، مصادره**، دار المعارف، القاهرة، ط٧، (د ت)، ص١١٨-١١٩.

٢- هويدي ، صالح، **النقد الأدبي الحديث قضاياه ومناهجه**، جامعة السابع من أبريل، الزاوية – ليبيا، ط١، ١٤٢٦هـ، ص١٣٥ .

٣ - ضيف، شوقي، **البحث الأدبي طبيعته، مناهجه، أصوله، مصادره**، ص ١٢٠

٤ - ضيف، شوقي، **البحث الأدبي طبيعته، مناهجه، أصوله، مصادره**، ص ١٢١

٥ - ضيف، شوقي، **البحث الأدبي طبيعته، مناهجه، أصوله، مصادره**، ص ١٢١

٦ - ضيف، شوقي، **البحث الأدبي طبيعته، مناهجه، أصوله، مصادره**، ص ١٢٣

٧- كفافي ، منذر ذيب ، " **دالية ابن اللبانة الأندلسي في ضوء منهج النقد الجمالي** " ، مجلة التجديد ، العدد:٣١، المجلد: ١٦، الصفحة ٨٤، ٢٠١٢م .

٨- بك ، مجيد صالح وراستكو، كبرى، **الإيقاع الداخلي في شعر ابن الفارض (دراسة بنيوية الشكل)**، مجلة العلوم الإنسانية الدولية، العدد : ٢٠، المجلد ٢ ، ٢٠١٣، ص ٨٤ .

٩- انظر، بك ، مجيد صالح وراستكو، كبرى، الإيقاع الداخلي في شعر ابن الفارض ، ص ٨٧ .

١٠- البياتي ، عبد الوهاب ، **الأعمال الشعرية**، المؤسسة العربية للدراسات والنشر، بيروت، (د ط)، ١٩٩٥م، (١٣٣/٢) .

١١- الملائكة، نازك صادق، **قضايا الشعر المعاصر**، دار العلم للملايين ، بيروت – لبنان، ط٥، (د ت) ، ص٢٤ .

١٢- الملائكة، **قضايا الشعر المعاصر**، ص٢٦.

١٣- البياتي ، **الأعمال الشعرية**، ص١٣٣ .

١٤- انظر ، الملائكة، **قضايا الشعر المعاصر** ، ص٢٣ .

١٥- انظر ، الملائكة، **قضايا الشعر المعاصر** ، ص١٠٩ .

١٦- البياتي ، **الأعمال الشعرية** ، ص١٣٣ .

١٧- البياتي ، **الأعمال الشعرية**، ص١٣٤ .

١٨- البياتي، **الأعمال الشعرية**، ص١٣٤ .

١٩- الملائكة، نازك ، **قضايا الشعر المعاصر** ، ص٩٥ .

٢٠ - الملائكة، **قضايا الشعر المعاصر** ، ص١٠٩ ، ١١٠ .

٢١- البياتي ، **الأعمال الشعرية** ، ص١٣٥ .

٢٢- إسماعيل، عز الدين ، **الشعر العربي المعاصر قضاياه وظواهره الفنية والمعنوية**، دار العودة، بيروت، ١٩٨١، ط٣، ص٦٧ .

٢٣- أنيس، إبراهيم ، **الأصوات اللغوية**، مكتبة نهضة مصر ومطبعتها، مصر، (د ط ، د ت)، ص٢٣ .

٢٤- أنيس، إبراهيم ، **موسيقى الشعر**، مكتبة الأنجلو المصرية / مطبعة لجنة البيان العربي، ط٢، ١٩٥٢م، ص٣٠.

٢٥- إسماعيل، عز الدين ، **الشعر العربي المعاصر**، ص١١٥ .

٢٦- البياتي ، **الأعمال الشعرية** ، ص١٣٣ .

٢٧- البياتي ، **الأعمال الشعرية** ، ص١٣٣ .

٢٨- البياتي ، **الأعمال الشعرية** ، ص١٣٦ .

٢٩- ابن جني، أبو الفتح عثمان (ت : ٣٩٢هـ)، **الخصائص ج١**، الهيئة المصرية العامة للكتاب، ط ٤، ص٢٣٥ .

٣٠- القيراوني، أبو علي الحسن ابن رشيق الأزدي (ت : ٤٦٣هـ) ، **العمدة في محاسن الشعر وآدابه**، تحقيق: محمد محي الدين عبد الحميد ، دار الجيل، ط٥، ١٩٨١م، (٧٣/٢) .

٣١- ابن أبي الاصبع العدواني، عبد العظيم بن الواحد بن ظافر (ت ٦٥٤هـ)، **تحرير التحبير في صناعة الشعر والنثر وبيان إعجاز القرآن**، تحقيق : حنفي محمد شرف، المجلس الأعلى للشؤون الإسلامية، لجنة إحياء التراث الإسلامي، الجمهورية العربية المتحدة، ص٣٧٥ .

٣٢- الملائكة: **قضايا الشعر المعاصر**، ص٢٧٦ .

٣٣- بك ، مجيد صالح وراستكو، كبرى، **الإيقاع الداخلي في شعر ابن الفارض**، ص٨٨ .

٣٤- بك ، مجيد صالح وراستكو، كبرى، **الإيقاع الداخلي في شعر ابن الفارض**، ص٨٨ .

٣٥- بك ، مجيد صالح وراستكو، كبرى، **الإيقاع الداخلي في شعر ابن الفارض**، ص٩٤ .

٣٦- البياتي ، **الأعمال الشعرية** ، ص١٣٥ .

٣٧- البياتي ، **الأعمال الشعرية** ، ص١٣٣- ١٣٤ .

٣٨-بك ، مجيد صالح وراستكو، كبرى، **الإيقاع الداخلي في شعر ابن الفارض**، ص٩١ .

٣٩- نقلاً عن : ربوح، نعيمة ، **ظاهرة التكرار في الشعر الحر عند نازك الملائكة من خلال كتابها قضايا الشعر المعاصر**، رسالة ماجستير في النقد الأدبي ومصطلحاته، إشراف : أحمد حاجي، جامعة قاصدي مرباح – ورقلة ، كلية الآداب واللغات، قسم اللغة والأدب العربي، العام الجامعي ٢٠١٤-٢٠١٥م ، ص١٨ .

٤٠- البياتي ، **الأعمال الشعرية** ، ص١٣٣-١٣٦ .

٤١- عربي ، أميرة ، **جماليات التكرار في ديوان " رجل بربطتي عنق " لنصر الدين حديد**، رسالة ماجستير (غير منشورة)، جامعة محمد خيضر، بسكرة، الجزائر، ص٢٢ .

٤٢- عبيد، محمد صابر، **القصيدة العربية الحديثة بين البنية الدلالية والبنية الإيقاعية حساسية الانبثاقة الشعرية الأولى جيل الرواد والستينات**، اتحاد الكتاب العرب، دمشق، (دون ط)، ٢٠٠١م، ص٢١٠ .

٤٣-الملائكة، **قضايا الشعر المعاصر**، ص٢٩١ .

٤٤- الملائكة، **قضايا الشعر المعاصر**، ص٢٧٠ .

٤٥- البياتي ، **الأعمال الشعرية** ، ص ١٣٤-١٣٦ .

٤٦- إسماعيل، عز الدين، **الشعر العربي المعاصر**، ص١٠٨ .

٤٧- البياتي ، **الأعمال الشعرية** ، ص١٣٥ .

٤٨- :إسماعيل، عز الدين ، **الشعر العربي المعاصر**، ص١٢٧ .

٤٩- البياتي ، **الأعمال الشعرية** ، ص ١٣٤ .

٥٠-إسماعيل، عز الدين ، **الشعر العربي المعاصر**، ص١٦٣ .

٥١- نقلاً عن : العطوي، مسعد بن عيد ، **الغموض في الشعر العربي**، مكتبة الملك فهد الوطنية، تبوك، ط٢، ١٤٢٠هـ، ص١٦٤ .

٥٢-إسماعيل، عز الدين ، **الشعر العربي المعاصر**، ص١٩١ .

٥٣- البياتي ، **الأعمال الشعرية**، ص١٣٣، ١٣٤ .

٥٤-الخاقاني، حسن عبد عودة حميدي ، **الترميز في شعر عبد الوهاب البياتي**، (أطروحة دكتوراه)، إشراف : علي كاظم أسد، جامعة الكوفة، كلية الآداب، ٢٠٠٥م، ص١١٠ .

٥٥- إسماعيل، عز الدين ، **الشعر العربي المعاصر**، ص١٢٦-١٢٧ .

٥٦- البياتي ، **الأعمال الشعرية** ، ص١٣٣.

٥٧- البياتي ، **الأعمال الشعرية** ، ص١٣٤ .

٥٨- البياتي ، **الأعمال الشعرية** ، ص١٣٥ .

٥٩- إسماعيل، عز الدين، **الشعر العربي المعاصر**، ص١٩٨، ١٩٩.

٦٠- انظر، إسماعيل، عز الدين ، **الشعر العربي المعاصر**، ص٢٠٠، ٢٠٤ .
٦١- زايد، علي عشري ، **استدعاء الشخصيات التراثية في الشعر العربي المعاصر**، دار الفكر العربي، القاهرة، ١٩٩٧م، ص١٢٠.
٦٢- البياتي ، **الأعمال الشعرية** ، ص١٣٥ .
٦٣- صالح، علي عياد محمد ، **تجليات الرمز في الشعر الليبي المعاصر**، المجلة الليبية العالمية، جامعة بنغازي – كلية التربية / المرج، العدد : ٢، مارس٢٠١٥، ص٥ .
٦٤- زايد، **استدعاء الشخصيات التراثية**، ص١٣٨ .
٦٥-الخاقاني، **الترميز في شعر عبد الوهاب البياتي**، ص١٠٨ .
٦٦- البياتي ، **الأعمال الشعرية** ، ص١٣٤ .
٦٧-الخاقاني ، **الترميز في شعر عبد الوهاب البياتي**، ص١١١ .
٦٨- كلارك، رندل ، **الرمز والأسطورة في مصر القديمة** (مقدمة المترجم)، ترجمة : أحمد صليحة، مكتبة المهتدين / الهيئة المصرية العامة للكتاب ، ١٩٨٨م، ص٣ .
٦٩- زايد، **استدعاء الشخصيات التراثية في الشعر العربي المعاصر**، ص١٧٥ .
٧٠- انظر، جميل ، زيد خلدون، **أسطورة الآلهة تموز وعشتار الخالدة**، مقالة في موقع مجلة القدس العربي، ٢٠١٥، http://www.alquds.co.uk/?p=365617
٧١-عبد القادر، فاروق، **من أوراق نهاية القرن " غروب شمس الحلم "**، الدار الثقافية للنشر، القاهرة، ٢٠٠٢م، ص٣٧٨، ٣٧٩.
٧٢- البياتي ، **الأعمال الشعرية** ، ص ١٣٣ .
٧٣-الخاقاني، **الترميز في شعر عبد الوهاب البياتي**، ص٢٤٧
٧٤- البياتي ، **الأعمال الشعرية** ، ص١٣٣ .
٧٥-انظر، عبد القادر، **من أوراق نهاية القرن**، ص٣٧٩ .
٧٦-الخاقاني ، **الترميز في شعر عبد الوهاب البياتي**، ص٢٣٦
٧٧- الخاقاني ، **الترميز في شعر عبد الوهاب البياتي** ، ص٢٢١ .
٧٨- البياتي ، **الأعمال الشعرية** ، ص١٣٤
٧٩- إسماعيل، عز الدين ، **الشعر العربي المعاصر**، ص١٩٢ .
٨٠- البياتي ، **الأعمال الشعرية** ، ص١٣٥ .
٨١-عبد القادر، **من أوراق نهاية القرن**، ص٣٧٨
٨٢-البياتي ، **الأعمال الشعرية** ، ص١٣٣ .
٨٣- البياتي ، **الأعمال الشعرية** ،ص ١٣٦ .
٨٤- البياتي ، **الأعمال الشعرية** ، ص١٣٥ .
٨٥-الخاقاني، **الترميز في شعر عبد الوهاب البياتي**، ص٩٤ -٩٥ .
٨٦- البياتي ، **الأعمال الشعرية** ، ص١٣٦ .

جدلية الأنا والدهر في شعر الصنوبري: مقاربة لغوية نفسية

د. أحمد علي جودة *

تاريخ وصول البحث: ٢٠٢٢/١١/٢٠م تاريخ قبول البحث:٢٠٢٣/١/٣١م

الملخص

تناولت هذه الدراسة رؤية استمدها الصنوبري من الشعراء السابقين لعصره، حيث تتلخص في أنَّ هذا الدهر هو سلطة غيبية ترافق الإنسان طوال حياته، فهي تهادنه وتعطيه كل ما يتمناه في شبابه ثمَّ إذا ما كبر في عمره تخونه، وتُلحق به كل المحن والمصائب حتى مماته. وظهرت هذه الرؤية مع الدهر في الكثير من شعر الصنوبري، حتى أنَّه عندما تحققت رؤيته استسلم للدهر وللمصائب التي لحقت به وأصابه الإحباط من فقر وحزن وآلام وأوجاع مُنتظرًا موته. وفاجأه الدهر بمصيبة عظيمة وهي موت ابنته ليلى فجزع لموتها ولم يتصبَّر.

واستعانت الدراسة بالمنهج الوصفي التحليلي للكشف عن مذهبه في حياته، وأفادت من المنهج النفسي الذي يُلقي ظلالًا على حالته النفسية من خلال شعره.

وخلصت الدراسة إلى أن جزع الصنوبري جاء بلومه الدهر أولًا على غدره ولومه نفسه ثانيًا، بتحميل نفسه مسؤولية ما حدث؛ لأنَّه تمادى في مجونه ولهوه في شبابه، فعاقبه الدهر بقدر ما اقتنص من السعادة ليذيقه من الألم والعذاب ما يُساوي تلك السعادة؛ ليظهر جزعه وعدم تصبره نتيجة حتمية وطبيعية لعدم توقعه عِظم المُصيبة، فأصابه اكتئاب حاد بقي يُعاني منه حتى مماته.

الكلمات المفتاحية: الدهر، شعر الصنوبري، الشعر العباسي.

*أستاذ مساعد، قسم اللغة العربية وآدابها، كلية الآداب والعلوم، جامعة العلوم الاسلامية العالمية.

The Debate of Ego and Time in Al- Sanawbari's Poetry:
A Psycholinguistic Approach

Abstract

This study dealt with a vision that was derived by Al-Sanawbari from the poets who preceded his era. It is summarized by the fact that time is an unseen authority that accompanies man throughout his life. This authority gives him everything he needs as a youth, but when he grows up, it betrays him and never stops causing troubles for him till he dies.

This vision with the "Time" appeared a lot in Al-Sanawbari 's poetry, so that when his vision came true, he surrendered to Time and the calamities that befell him, and he became frustrated with poverty, sadness, pains and pains, waiting for his death. And time surprised him with a great calamity, which was the death of his daughter Laila, so he was alarmed by her death and couldn't be patient.

The study used the analytical descriptive approach to reveal his doctrine in his life, and also benefited from the psychological approach that casts shadows on his psychological state through his poetry.

The study concluded that his anxiety came as a result of blaming time first for his treachery and blaming himself second. He held himself responsible for what happened because he persisted in his insanity and amusement in his youth, so time punished him as much as he snatched happiness to make him taste pain and torment equal to that happiness. To show his anxiety and impatience as an inevitable and natural result of not anticipating the greatness of the calamity, so he fell into severe depression, from which he continued to suffer until his death.

Keywords: Time, Al-Sanawbari poetry , Al-Abbasid poetry.

مقدمة:

نال الشاعر الصنوبري (ت ٣٣٤هـ)[١] في العصر العباسي الثاني شهرة واسعة وعدَّه النقاد شاعر الطبيعة الأول في عصره، وظهر شعره مواكبًا للترف والحضارة في العصر العباسي، فأُعجب الناس بشعره وتناقلوه حتى شاعت شهرته وملأت الآفاق، ووصلت إلى العراق والأندلس واحتذى الكثير من الشعراء حذو الصنوبري في شعره التجديدي شكلًا ومضمونًا. وكان أكثر ما احتذى به الشعراء من بعده شعر الطبيعة الذي ألحَّ عليه حتى عُرف به، وظنَّ الكثير من الدارسين والنقاد بأنَّه لذلك شاعر مُتفائل وسعيد. ولم يخطر ببالهم بأنَّ عشقه للطبيعة وللشعر المخترع والغزل ووصف المجون والديارات يأتي ضمن رؤيته التي كان يعيش حياته بمقتضاها.

بحثت هذه الدراسة في جدلية الأنا والدهر، والأنا هي ذات الشاعر ووجدانه، والدهر وهو العدو الأزلي للإنسان (الشاعر) بحسب رؤية الشعراء، فهو النقيض والعدو الذي لا يؤمن جانبه، ومهما داهن ورضي عن الإنسان فلا بُدَّ من أنْ يأتي يوم وينقلب عليه ويخونه. فالعلاقة التي تجمع الصنوبري مع الدهر هي علاقة عداء وخيانة. وقد استخلص الشعراء العباسيون ذلك من شعراء العصور التي سبقتهم، وتكونت رؤية فلسفية حول هذا الدهر في شعر شاعر عباسي عُرف بعشقه للطبيعة والغزل الرقيق والشعر التجديدي ألا وهو الصنوبري، شاعر الطبيعة في العصر العباسي الثاني وأحد شعراء سيف الدولة الحمداني وخازن كتبه. وجاءت هذه الدراسة لتلقي الضوء على حياته، إذ انكبَّ على الخمر والمجون والخلاعة واللهو في شبابه متخذًا منها سبيلًا للثراء والشهرة؛ لأنّه بحسب رؤيته فإن الدهر حليفه يساعده في اقتناص السعادة والسرور وتحقيق الآمال والطموح في الشباب. وهذه الفكرة لم تكن جديدة بل كانت سائدة عند الشعراء الذين سبقوه. ثُمَّ ينقلب عليه هذا الدهر ويُحوِّل حياته إلى جحيم في نهاية حياته، وهذا ما حدث مع الصنوبري وكان يظنُّ أنَّ أقصى ما

سيصيبه به هو المرض والفقر حتى مماته لكنه صعقه بمصيبة أبان له بها وجهه الحقيقي، إذ أمات له ابنته ليلى العزيزة على قلبه، وجعله يعيش في معاناة دائمة تمنَّى معها الموت في حياته أو الموت قبلها ولم يُسقَ عذابًا كهذا. وأصابه بموتها الجزع وعدم التصبُّر وأظهر الغضب والرفض لهذا الدهر الذي لا يستطيع الثأر منه.

الدراسات السابقة: ثمة دراسات كثيرة تعرضت لشعر الصنوبري، نذكر منها على سبيل المثال:

١- الاغتراب في شعر الصنوبري لخالد أحمد الزعبي، دراسات، العلوم الإنسانية والاجتماعية، الجامعة الأردنية، مج٤٤، ع٤، ٢٠١٧ . هدفت الدراسة إلى الكشف عن ظاهرة الاغتراب في شعر الصنوبري عن طريق شعوره بالاغتراب لسفر أصدقائه وتشوقه لهم، وموت بعضهم ورثائه لهم، كذلك موت أمُّه وابنته ورثائهما، وعلاقته بأهل زمانه مُستشهدًا بهجائه لهم.

٢- نسقية رثاء البنات في شعر الصنوبري لهيثم محمد قاسم جديتاوي، مجلة سرديات، الجمعية المصرية للدراسات السردية، ع ٢٠١٧،٢٣. هدفت الدراسة إلى الحديث عن رثاء الصنوبري لابنته من خلال قصائده التي رثى ابنته بها وأظهر مدى جزعه وعدم تصبُّره على فراقها.

٣- ليلى والأقدار (قراءة في قصيدة للصنوبري في رثاء ابنته)، إحسان اللوتي، مجلة اتِّحاد الجامعات العربية للآداب، مج١٥، ع١، ٢٠١٨ . هدفت الدراسة إلى الكشف عن مشاعر الصنوبري حول رثائه لابنته من خلال قصيدة رثى بها ابنته وقام بإعادة ترتيب أبيات القصيدة - بحسب رؤيته - لرصد تفجعه على موتها، ولوم الدهر على هذه المصيبة.

٤- الإيقاع الداخلي بين الإيحاء والدلالة في شعر الصنوبري لأحمد علي جودة، إشكالات في اللغة والأدب، مج١١، ع٢، ٢٠٢٢. هدفت الدراسة إلى الكشف عن الإيحاء في شعر الصنوبري من خلال الإيقاع الداخلي في نماذج من

شعره، ومنها موضوع الرثاء لابنته ليظهر إيحاء الرفض من خلال الإيقاع الداخلي والتكرار للحروف والأفعال والأسماء والجمل.

بحثت هذه الدراسات الحديثة في شعر الصنوبري من حيث ظاهرة الاغتراب ورثاء البنات ورثاء ليلى وموتها بفعل القدر والإيحاء في شعر الصنوبري من خلال دراسة الإيقاع الداخلي والتركيز على التكرار وفنون البديع في شعر الوصف والرثاء، وجاءت دراستي هذه لتجمعها معًا ضمن صورة أشمل. لكن ما يُميّز هذه الدراسة أنَّها تتعمَّق نفسيًّا في شعر الصنوبري لتكشف عن رؤيته وعلاقته بالدَّهر من جهة، وما حدث له نتيجة هذه الرؤية لما يتصف به من حساسية مرهفة وصدق فني.

وحاولت الدراسة الإجابة عن مجموعة من الأسئلة التي تُظهر الدهر كصاحب وعدو مُلازم للإنسان على الدَّوام، وهي:

- ما رؤية الصنوبري حول الدهر؟
- كيف ظهرت رؤية الصنوبري وفلسفته من خلال حياته؟
- هل صدقت رؤية الشاعر حول الدهر كما كان يراها؟
- ما أثر الدهر في حياة الصنوبري؟
- ما سبب جزع الصنوبري وتفجُّعه وعدم تصبُّره على موت ابنته؟

هدف الدراسة: تهدف الدراسة إلى الكشف عن دور الدهر وأثره في حياة الصنوبري من خلال رؤيته التي جعلته يعيش حياته وفقها، والتي لوَّنها الدهر بخيانته للشاعر في أُخريات حياته بطابع الشكوى والجزع وتمني الموت وهو يلوم الدهر مرة ويلوم نفسه مرات عدة على موت ابنته لمجونه في شبابه.

مشكلة الدراسة: تكمن مشكلة الدراسة في أن بعض الباحثين يظن أنَّ الصنوبري كان شاعرًا متفائلًا وسعيدًا عاشقًا للطبيعة وللحياة، لكن الباحث تتبع المضامين المضمرة في شعره الذاتي، فوجده شاعرًا كان يعيش وفق فلسفة

حياتية مرتبطة بالدهر الذي يرافقه منذ البداية وحتى الممات وقد استمدَ هذه الفلسفة من الشعراء الجاهليين وحتى المحدثين في عصره.

منهج الدراسة: اعتمدت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي؛ لقدرته على تحليل شعر الصنوبري وإبراز فلسفة الدهر عنده، وأفادت من المنهج النفسي الذي يساعد في تمثيل معاناة الشاعر ومشاعره من خلال شعره.

وانتظمت الدراسة في تمهيد وثلاثة مباحث، أمَّا في التمهيد فقد تحدثت عن مفهومي الأنا و الدهر لغة واصطلاحًا وأسماء الدهر في شعر الصنوبري وسلطته على الإنسان، وعرضت في المبحث الأول شعر الصنوبري في رضا الدهر عنه، وفي المبحث الثاني تحوُّل الصنوبري وتوبته وخوفه من انقلاب الدهر عليه، وفي المبحث الثالث أثر الدهر في الصنوبري بعد انقلابه عليه وغدره. وانتهت بخاتمة تضمنت نتائجها يتبعها توصية لعل الباحثين يلتفتون إليها.

التمهيد:

الأنا هي الذات، والذات (لغة): كما جاء في لسان العرب: "ذاتُ الشيء حقيقته وخاصيَّته، وقال الليث: يُقال قلَّت ذاتُ يده؛ قال: وذات ههنا اسم لما ملكت يداه كأنَّها تقع على الأموال، وكذلك عرفه من ذات نفسه كأنه يعني سريرته المُضمرة..."[٢]. والذات هي الماهية والجوهر والموضوع وحقيقة الوجود المطلقة[٣]، فذات الشاعر تعني حقيقته ووجوده وشخصه، وهي الحاضرة في التجربة الشعرية عند الشاعر، وتكشف عن الموقف الشعري لهذه الذات، انطلاقًا من أنَّ الموقف في الأساس، هو" علاقة الكائن الحي ببيئته وبالآخرين في وقت ومكان محددين. وبهذه العلاقة يكشف الإنسان عما يُحيط به من أشياء ومخلوقات بوصفها وسائل أو عوائق في سبيل حُرِّيته"[٤]. "فالذات الشاعرة الشخصيَّة هي صاحبة الحقِّ الوحيدة في التعبير عن موقف الشاعر بما هو إنسان"[٥].

وأمَّا الدهر (لغة): فدلَّت مادة (دهر) في المعاجم العربية على معنى الزمن. يقول ابن منظور: "هو الأمد الممدود"[٦] ووردت عند الزبيدي: "هو اسم لمدة العالم من ابتداء وجوده إلى انقضائه... والزمان الطويل، والأمد الممدود، وتفتح الهاء، وجمعه: أدهر ودهور، والنازلة. والدهاريز: أول الدهر في الزمن الماضي، والسالف...والدُّهَري: القائل ببقاء الدهر"[٧].

الدهر اصطلاحًا: وهو " تلك القوَّة الغيبيَّة الفاعلة في الكون"[٨]. وهي نظرة جاهلية وسلطة غيبية ترافق الإنسان طوال حياته فهي تهادنه وتعطيه كل ما يتمناه في شبابه ثمَّ إذا ما كبر في عمره تخونه وتُلحق به كل المحن والمصائب.

والدهر هو المُحرِّك لمجريات الحياة وحوادثها، وهو الزمن المتتالي للحياة منذ بداية الكون وحتى نهايته. وظهر الدهر في الشعر عند كثير من الشعراء الجاهليين مرتبطًا بمعتقدات دينية لحيرتهم أمام الحياة والموت وعجزهم واستسلامهم أمامه، فظهرت الدهرية كديانة جاهلية عند بعض العرب، " والدهريون منكرو البعث والإعادة والخالق، لقد أنكرت هذه الفئة البعث وأسندت الأفعال إلى الدهر على نحو حقيقي"[٩] ، وقد شكا كثير من شعراء الجاهلية من الدهر، فهذا النابغة الذبياني يقول:[١٠]

منْ يطلبُ الدَّهرَ تُدرِكُهُ مَخالِبُهُ

والدَّهرُ بالوِترِ ناجٍ غيرُ مطلوبِ

ما منْ أُناسٍ ذوي مجدٍ ومَكرُمةٍ

إلاَّ يَشُدُّ عليهِم شِدَّةَ الذِّيبِ

حيث يظهر بعلاقته مع الإنسان الجاهلي مُسيطرًا على كل مجريات حياته، يُهادنه في شبابه ثُمَّ عند الكبر ينقلب عليه ويُلحق به المصائب. ويراه الشاعر الجاهلي كناقة ضخمة عمياء لا تفرِّق بين غني وفقير أو قوي وضعيف. يقول زهير بن أبي سُلمى:[١١]

رأيتُ المنايا خبطَ عشواءَ مَنْ تُصِبْ

تُمته، ومَن تُخطئْ يُعمَّر فيهرمِ

وعلاقة الشاعر الجاهلي بالدهر علاقة استسلام لهذا العدو فهو لا يستطيع الإمساك به والثأر منه لخيانته أو قتله لذا نجده مستسلمًا صابرًا لمصائبه، يرى فيه العدو الأول له الذي له قوة أُسطورية لا يستطيع مواجهتها مهما بلغت قواه، وصوَّره مرة بناقة عظيمة ومرة بحيوان مفترس ومرة بذئب.

وكانت العلاقة بين الإنسان الجاهلي والدهر علاقة غير متكافئة. فالإنسان هو الفريسة والدهر هو المفترس والغالب، والدهر هو المسيطر على أفعال الإنسان وأحداثه والمحرك لكل ما أحزنه وأهمَّه. وكانت فكرة الدهر عند الجاهليين تنبثق من دعائم نفسية انفعالية لها تأثيراتها في مجمل الحياة عندهم. وكان موقف الجاهلي من الزمان " الذي يتجسد عنده بالدهر أو هكذا كان يرمز للزمن بهذه الكلمة، وكانت تعني لديه الخطر الذي يهدد الإنسان بوصف الزمان عاملًا مهددًا للبقاء والحياة معًا "[١٢].

والدهرية: "هم الذين يقولون بإسناد الحوادث إلى الدهر ...، والدهر عندهم: هو حركات الفلك وأنَّ العالم يدور بمقتضى تأثير هذه الحركات والعرب يقولون به ولا صانع سواه "[١٣].

ويبدو أنَّ "هذه النظرة كانت مشدودة إلى نظرة دينية وثنية متوشحة بإطار الفكر الأُسطوري الغيبي، من حيث تطور هذه العقيدة في الدهر والقدر والزمان إلى حد أنَّ بعض العرب شخَّص الدهر والقضاء والقدر بآلهة بعينها، مُلتمسين منها ما يكرهون من بؤس، وشقاء، أو فرقة، أو موت، زاعمين أنَّ سعادة الإنسان وشقاوته تتوقفان على الدهر"[١٤].

ويرى أحمد النعيمي: "أنَّ الصنم مناة هي ربة الموت ... غير مستبعد العلاقة بين لفظة أمنية واسم الصنم (مناة) معللًا ذلك بِأنَّ الجاهليين كغيرهم يعتقدون بوجود إله يمثل الحظوظ والأماني، وخاصة الموت. ويبدو أنَّ بعض اشتقاقات الكلمة قد سوَّغ لهم ذلك، فمنها (المنون) بمعنى(الدهر)، والمنون

أيضًا (المنية). والمنية يراد بها الموت"[١٥]، " وكان على الشعراء أن يستغلوا الماضي في معرض تناولهم فكرة الدهر، وكانت دهرية متشائمة لا تخطر إلاَّ في ساعة الألم والحزن، وذلك التشاؤم كان وحده سببًا في بعث الماضي والاحتفال به، فالأموات لا يذكرون إلا في ساعات الحزن والألم والتأمل بالمصير الذي آلَ إليه الأحياء من بعد"[١٦].

وللدهر في أشعار الشعراء العباسيين كالصنوبري وأيضًا ابن الرومي أسماء متعددة، منها " الزمان والقدر والأجل والأبد والأمد والمنايا والسنين والأعوام والليالي والرزايا والموت والخطوب"[١٧]، وكلها تدل على الدهر.

وتعامل الشعراء مع الدهر على أنه كائن حي ونسبوا " إليه صفات كالأكل والشرب، وصفات أخرى سيئة، أو سلبية إنْ صحَّ التعبير، كالغدر والخيانة، والكذب، والخداع... وكانت سمة الغدر من السمات البارزة للدهر، فالدهر يغدر الشاعر حسدًا منه"[١٨]. فنجد البحتري يقول بأنَّ الدهر مطبوع على أن يغدر ويخون كل حر:[١٩]

خانَ الزمانُ في لَذَّاتهِ

إنَّ الزمانَ لِكلِّ حُرٍّ خائنُ

ويقدم ابن الرومي النصائح للناس بعدم لوم الدهر على غدره لأنه طُبع على ذلك، يقول:[٢٠]

ولا تعذلِ الدَّهرَ في غدرهِ

بإخوانِهِ، فَعَلَيْهِ طُبِعْ

فالدهر عدو للإنسان وعليه أنْ يحذر غدره فهو الآخر أي العدو والنقيض، وأمَّا الأنا فهي ذات الشاعر التي تظهر مشاعره شعرًا يُؤثّر في المتلقين.

"فالذات الشاعرة هي التي يصدر عنها الشاعر في إبداعه، إنَّها الضمير الشعري الذي يجوس في فضاء النص مُحققًا الوعي الذاتي،... وهي التي يصدر

عنها في سلوكه الشخصي وفعله الحياتي غير الشعري"[٢١]. فالدهر شريك للأنا (الذات الشاعرة) في عملية إنتاج الدلالة في التجربة الشعرية، لذا تظهر هذه الذات المتكلمة في النص الشعري؛ لأنَّها رؤية للشاعر مُترجمة عن الحس الباطني للذات. وفي دراستنا هذه سوف نتعمق في ذات الشاعر الصنوبري؛ لنكشف عن رؤيته للدهر من خلال شعره، والمضامين النفسية المرافقة لهذه الرؤية ونتائجها على حياة الشاعر.

المبحث الأول: شعر الصنوبري في رضا الدهر عنه

امتلك الصنوبري ثقافة شعرية واسعة، شملت الشعر الجاهلي والإسلامي والأموي والعصر العباسي الأول، وحفظ الكثير من الأشعار وعرف كيف يجعل من شعره لطائف بحسب ذوق العصر، وأتى بكل تجديد وجديد مُبدع ومُخترع. ومع ذلك كانت رؤيته حول الدهر رؤية الشعراء السابقين الذين رأوا فيه مهادنًا وصديقًا فترة الشباب، وخائنًا وعدوًا لهم عند الكبر. " فالدهر يُهادن الشاعر في شبابه، ويساعده على التمتُّع به قبل أنْ يكبر سنُّه فيغدر به ويُلحق به المصائب والأمراض"[٢٢].

اختار الصنوبري طريق اللهو والخلاعة وشرب الخمر والمجون في شبابه؛ ليحظى بكل سرور ومتعة طالما أنَّ هذا الدهر راضٍ عنه، ويساعده في حياته على قنص كل لحظة يسعد ويفرح فيها، ويقول شعرًا يزيد من محبة الناس له وسروره وشهرته وغناه. يقول:[٢٣]

بادرْ إلى القصف واغتنمه
ما دام عنك الزمان راضِ
وانظرْ ببستاننا وصُنهُ
عن كلِّ وغدٍ وكلِّ فاضِ
ففي الذي قلته صوابٌ
يا حسن ذا القول وهو ماضِ

تبدأ رؤية الصنوبري لعلاقته مع الدهر بتحوّله إلى المجون واللهو ويؤكد ذلك في شعره، "فعلاقته مع الزمن، علاقته مع الآخر، الذي هو نقيضه، هي علاقة عداوة، مع أنَّ هذا العدو يُهادن الشاعر ويخلق جوًّا من الانسجام ... قبل أن يتبدَّل حاله مع الزمن فيغدر به"(٢٤).

لقد عدَّ مرحلة الشباب هي مرحلة رضا الدهر عنه، فهو رفيقه الذي يساعده على قنص السعادة في كل ما يطلب ويفعل وإنّ كانت ذنوبًا وأوزارًا، وجعل عمره يرتبط باقتناص المعاصي، يقول:(٢٥)

ما ساعة تمضي بلا وزرِ
بساعةٍ تُحسبُ من عُمري
قُم ، باكرِ الفجرَ إلى شربةٍ
يُغني بها الشّربُ عن الفَجرِ
لا تسْقني خَمرًا وهاتِ اسْقنا
إنْ كنتَ ساقينا أخا الخَمرِ

إذ عدَّ الشرب وقت الفجر بديلًا لصلاة الفجر، فهو يرى المعصية في كل وقت ولا يخاف من الموت أو المصائب، لأنَّه باختصار أمنَ الدهر ورضاه عنه زمن الشباب، وبشعوره هذا يبرر ارتكابه المعاصي والذنوب فهذا وقتها. ولن يؤذيه الدهر مهما فعل من أفعال خليعة، يقول:(٢٦)

خلعَ ابنُ الصنوبريّ العذارا
وغَدا فهو لا يَرى ذاكَ عَارا
غَادرَ الحلمَ جانبًا وامتَطى اللهـ
ـو وقدمًا أشارَ أنَّى أشَارا
غَضَّ مِنْ رُشْدهِ وأنْجَدَ في الغـ
ـيِّ على رُغْمِ عاذِليه وغَارا

لقد وجد أنَّ المنادمة في الديارات مصدر غنى وشهرة. "ويُصرّح بأنَّ ما جعله يركن إلى مجالس الخمر هو مُنادمة أشراف حلب الذين جعلهم يَرونَ جلوسه معهم فخرًا لهم، بما يقوله من شعر يُخلِّد ذكرهم ويمدحهم فيه، ويُنادمهم أفضل مُنادمة وبما يُضمّنه من طرائف وغرائب وفنون تُسلِّيهم "[٢٧]، فضلًا عن الشهرة. يقول:[٢٨]

صنتُ مالي من طارفٍ وتليدٍ
مذْ تَعلمتُ أُنْفِقُ الأَشْعَارا
ليسَ بخلًا بما حويتُ ولكـ
ـنَّ أُناسًا رَأَوْا وَصْلي افتِخارا

لقد اغتنم الصنوبري الفرصة عندما عرف كيف يقول شعرًا يُعجِب جلساءه المتنادمين به في الديارات، إذ أصبحت الديارات كسوق عكاظ مصدرًا لنشر شعره وشُهرته والإعجاب به وإغداق الأموال والعطايا، وهو يُؤكد بأنَّ شعره أصبحَ مبتدعًا وليس مألوفًا وتقليدًا لذا فقد أصبح نافقًا بعد أنْ كان كاسدًا، يقول:[٢٩]

ومُدَّعٍ بصرًا بالشِّعرِ، قُلتُ له:
والقولُ قولانِ: مألوفٌ ومُبتَدعُ
ما يُبصِرُ الشِّعرَ إلاَّ منْ لهُ بَصَرٌ
في قلبهِ ليسَ في عينيه يا لُكَعُ

فأكَّد بأنَّ الشعر لا يُبصَرُ إلّا بالقلب، أي أنَّهُ لغة العواطف والمشاعر، وقوله يخاطب العاطفة في الديارات ومجالس المُنادمة سبب سعادته ونشر شعره وعطايا الجلساء له:[٣٠]

ما فيَّ من خلع العِذارِ
ومن التجنُّبِ للوقارِ
كأسٌ من الصبواتِ لـ

كن من سوى الصبواتِ عاري
أختالُ في طرقِ الهوى
نشوانُ مَسحوبُ الإزارِ
بين الهنيّ إلى البليخ
إلى بساتين النقارِ

يا لائمي ما العارُ عا
رُكَ فامضِ منّي العارُ عاري

إنه يعيش في سعادة متنقلًا بين الديارات في مدينة حلب (الهنّي والبليخ، وبساتين النقار) ولا يستمع لأيّ لائم، بل يرد عليهم بأنَّه إنْ كان هناكَ عار بأفعاله، فالعار عاره والوزر يقع عليه وحده، وهو حر بما يفعل. ويرى أنَّ هذا اللائم يشعر بالغيرة منه فهو لا يلومه حقًّا، وهو يتمنى زوال هذه النعمة عنه بالتوقف عن المنادمة، لذا يرفض أنْ يتَّبع نصحه ولومه، يقول:(٣١)

يا ناصحًا ما زالَ يُتْبِعُ نُصحَهُ
غشًّا إذا نصحَ الصَّديقُ صديقَهُ

فهو يشعر بالأمان مهما فعل، فالدهر يُهادنه بل يُحقق له كل رغباته في شبابه، لذا فإنَّ الناصحين من الأصدقاء يغشُّونه بلومهم له؛ لأنَّهم يغارون منه ويتمنون زوال هذه النعم والسعادة المُصاحبة لها.

المبحث الثاني: تحوُّل الصنوبري وتوبته وخوفه من انقلاب الدهر

ومرت الأعوام والصنوبري لاهٍ في مجونه، يلهو في دياراته، ولم يحسب بأنَّ الشباب سوف يذهب والشَّعرَ سيشيب والقوى ستضعف، ولكن اليوم الذي ظنَّه لن يأتي قريبًا قد جاء، فقد ظهر الشيب بعارضيه والضعف بان عليه، وظهر له بأنَّ الجواري في الديارات يُعرضْن عنه، وأصبح يتأمل ما حلَّ به وعرفَ

بأنَّ العمر انقضى سريعًا، وبدأت ملامح الكبر تظهر عليه والشيب غزا عارضيه، فقال:[٣٢]

أبْدَى الغَواني الصَّدَّ والإعْراضَا
لمَّا رَأيْنَ بِعارِضَيكَ بَياضَا
هَجمَ المَشيبُ فما له مِنْ رَجعةٍ
فأتَى على ماءِ الشَّبابِ فَغَاضَا
نقضَ المشيبُ قوى الشبابِ ولمْ يزلْ
شِيبُ الفتى لِشبابِهِ نقَّاضَا

لقد بثَّ الشاعر شكواه من ظهور الشيب "وعدّ مجيئه بداية لمرحلة جديدة، هي مرحلة الموت"[٣٣]، "فعامل الزمن له الأثر الأكبر في الصدود، فالمشيب هجم على الشباب، وهذا البياض كان سببًا في جعله وحيدًا والكل من حوله يصدُّ عنه "[٣٤].

فالصنوبري يجد الوقت قد حلَّ مسرعًا وعليه أنْ يحتاط، "وصور الشيب إنسانًا ظالمًا يهجم على ذاته، فيسرقها منه، ليس ذلك فحسب، بل تصوره نذيرًا جاء يُنذره بقرب الأجل"[٣٥]. فالشواهد على تغير حاله كثيرة وعليه أنْ يخاف من تحوُّل هذا الدهر عليه، يقول:[٣٦]

الدَّهرُ حلوٌ ثُمَّ مُرٌّ ولا
يدومُ لا المُرُّ ولا الحلوُ

لقد بدأت الحياة تُعاكسه، وزاد ضعفه وكثر شيبه ومصائبه، وحلو الدهر في الشباب بدأ يذهب ويأتي مُرُّه كما يعرف. فهذا الدهر له وجهان وجه حلو أظهره للشاعر في شبابه فعاش سعيدًا، وآخر مُرُّ بدأت تظهر أماراته بمقدم الشيب والمرض وزوال ماء الشباب، يقول:[٣٧]

أنا إنْ تخرمتِ الحوادثُ شِرَّتي
فمضى حِراني واضمحلَّ شِماسي

وتلونتْ أيامُ هذا الدَّهرُ لي
لما نظرتُ إلى تلوُّنَ راسِي
وقرأتُ من خطِّ المشيب بعارضي
سطرًا يُخالفُ أسطُرَ القِرطاسِ
فلربَّما قد قادني لينُ الصِّبا
وألانَ لي قلبَ الزمانِ القاسي

ولم يتوقف الأمر على الضعف والشيب، بل ظهرت جنود أُخرى للدهر كالفقر والجرب جعلته يفكر بجديَّة بتغيير حياته والتوقف عن اللهو والصبوات، يقول:(٣٨)

الشيبُ عندي والإفلاس والجربُ
هذا هلاكٌ وذا شؤمٌ وذا عَطَبُ
إنْ دامَ ذا الحَكُّ لا ظُفرٌ يدومُ ولا
يدومُ جلدٌ ولا لحمٌ ولا عَصَبُ

وهنا وبعد تأمل بالتغيرات التي حلت له وبلوغه الخمسين، وأصبح العار عارين، ففي الشباب نقول هفوة شباب لكن عند الكبر فهي قلة عقل وقلة حياء لا يرضاهما أحد، يقول:(٣٩)

لقد غَصبتْني الخمسونَ فَتْكِي
وقامتْ بين لِذَّاتي وبَيني
وكانَ اللهوُّ عندي كابنِ أُمِّي
فصرنا بعدَ ذاكَ لعلَّتينِ

لقد كره اللهو والخمر وتوقف عن المنادمة بعد وصوله الخمسين؛ لأنَّ الشيب قد غزا شعره وأصابته مقدمات الموت وجنوده، لذا تاب عن المعاصي، وأعلن توبته للمجتمع، ولكن هل كانت توبته حقيقية؟

و"يبدو أنَّه كان مُصابًا بالقلق على شكل توتر أمام حادث يُنتظر أنْ يقع وأنْ يواجهه بالخطر"[٤٠]، وما الخطر الذي يتوقعه سوى الموت الذي أجبره على التوبة. يقول:[٤١]

كنتُ أُحبُّ النبيذَ جدًّا
فصارَ حُبِّي النبيذَ بُغْضَا
وصارَ ذا مثلَ ذاكَ حذوًا
بل زادَ طولًا وزادَ عَرْضَا

فلستُ أرضاهُ لي شرابًا
والحمدُ للهِ لستُ أَرْضَى

نعم لقد كره المعصية وكره الخمر وصار مثل أي شراب آخر، وحمد الله على الرجوع عن طريق المجون وشرب الخمر وما كان يفعله في شبابه من منادمة في الحانات والديارات، وزهد بعد توبته، وقال شعرًا يتوب فيه عمَّا جنته يداه في شبابه - لجلب السرور لنفسه - وندم بعد أنْ اتَّعظَ مما حلَّ بأصدقائه وأقربائه من مصائب وموت كما يقول. ولكنه في الحقيقة أصبحَ قلقًا من تحوُّل الدهر عنه وقرب بداية غدره وخيانته، لذا فإنَّ توبته جاءت استباقًا لما يتوقعه من خيانة الدهر وغدره بعد أنْ ظهرت له جنود الدهر عند كبر سنه، يقول:[٤٢]

أستغفرُ اللهَ كم ذا الجهلُ والسرفُ
أستغفرُ اللهَ كم ذا الخرقُ والعُنُفُ
يدعو إلى الجهلِ داعينا فنتبعهُ
يمضي على الجهلِ ماضينا ولا يقفُ
كيف امترائي أخلافَ السُّرورِ وقد
رأيتُ رُسْلَ المنايا كيفَ تختلفُ

في كلِّ يومٍ لها جيشٌ يُروِّعنا

بشنِّ غارتهُ فينا وينصرفُ

عندي مواعظٌ لو أنِّي اتعظتُ بها

مضى وأسلفنيها إذْ مضى السلفُ

فندم على ضياع حياته بالمجون وركضه خلف المتعة ومرافقة الأصدقاء مع الكثير من الأحداث والمصائب التي لو اتعظ بها لما بقي على الضلال وكثرت ذنوبه لجريه وراء الشهرة والمال. يقول:(٤٣)

يا ويحَ نفسي أغرَّتها سلامتُها

إنَّ السلامةَ مقرونٌ بها التَّلفُ

بئسَ الثراءُ ثراءً خلفَهُ عدَمٌ

بئسَ الشبابُ شبابًا خلفهُ خَرَفُ

"والصنوبري مؤمن بقضاء الله وقدره، وهو على ثقة كاملة بأنَّ مصير الإنسان هو الموت"(٤٤)، "ولا خير في حياة يعقبها الموت إلاَّ بالعمل الصالح وما لنا جميعًا إلاَّ القبور، فيجب علينا الزهد في الدنيا الفانية "(٤٥). وبقي على توبته منذ الخمسين حتى بلوغه السابعة والخمسين إذ يقول:(٤٦)

ألقت رداءِ اللهو عن عاتقي

خمسٌ وخمسون مضتْ واثنتانْ

وبعد تركه الديارات واللهو والمجون بعد ندمه وتوبته، حنَّ لتلك الأمكنة، وشكا الدهر الذي جعله يتوب عن المجون فيها، فلولا خوفه من غدره ومن مصائبه لرجع لهذه الأمكنة التي كان يجد سروره وسعادته فيها، يقول:(٤٧)

مَنْ حَاكمٌ بينَ الزمانِ وبيني

ما زالَ حتى راضَني بالبِينِ

فأمَّا ورَبعيَّ اللذينِ تأبَّدا

لا عُجتُ بعدهما على ربعينِ

ما لي نأيتُ عن المَنِيَّ وكُنتُ لا
أَستطيعُ أَنأى عنه طُرفَةَ عينِ
يا ديرَ زكَّى كنتَ أحسنَ مألفٍ
مَنَّ الزَّمانُ به على إِلفينِ
وبنفسي المَرجُ الذي ابتسمتْ لنا
جَنباتُهُ عن عسجدٍ ولُجينِ

لو حُمِّلَ الثَّقلانِ ما حُمِّلتُ مِنْ
شَوقٍ لأَثقلَ حِملُهُ الثَّقلَينِ

تدل هذه المقطوعة التي يصف فيها شوقه وإدمانه اللهو في الديارات، وأصبح الانقطاع عنها عذابًا لا يُحْتَمَل، ومع ذلك يرى أنَّ هذا الزمان (الدهر)هو سبب بعده عن أماكن اللهو والسعادة؛ لأنه لم يعد عنه راضيًا كما كان وقت الشبابِ. لذا يصبر على بلوى الزمان؛ لأنَّه لا يملك خيارًا آخر أمام هذا الدهر، وبالرجوع إلى علم النفس نجد أنَّ الصنوبري يُنكر ما تهفو إليه نفسه ويتصف بالرد المُعاكس " وهو نوع من النزوع الرجعي إلى إظهار أنماط سلوك تكون على النقيض من دوافع ونزعات مكبوتة وغير مقبولة اجتماعيًا. ويتميَّز الرد المُعاكس بارتداد متعصب ومتطرف إلى أخلاق مقبولة اجتماعيًا وممدوحة تحل في حياة الفرد الظاهرة محل نزاعات نحو اللذة يُنكرها وينكرها مجتمعه"[٤٨]. فهو يتمنى أنْ يرجع للهو والمجون ولكن قلقه من غدر الدهر يحول دون ذلك، ولأنَّ المجون لا يقبله المجتمع ولا الدين فهو يُخفي ما يتمناه بقناع الزهد والتوبة، لتظهر حقيقة التوبة بأنها توبة أُجبر عليها، وقلقه من غدر الدهر وقرب الموت هو ما جعله يُصرّح بها ليرضى مُجتمعه منه مع أنَّها تُخالف هواه. يقول:[٤٩]

إذا نزلَ المكروه بي ثُمَّ لمْ أُعَنْ
على دفعِهِ عنّي بأَمرٍ مِنَ الأمْرِ

صَبرتُ على غيرِ اختيارٍ وإنَّهُ

لَيصْبِرُ مَنْ لا يستطيعُ سوى الصَّبرِ

ولعلمه بأنَّ غدر الدهر وانقلابه عليه مسألة وقت، فقد صرَّح بصبره لما سيحدث معه من مصائب ومعاناة مُستسلمًا في كبره للدهر وجنوده. ويحدِّث نفسه في مقطوعة أُخرى على الصبر على نوائب الدهر، يقول:(٥٠)

سَأُبْرِزُ وجْهَ صبري للَّيالي

وهلْ يتجنبُ الصبحُ البروزا

وظنَّ بأنَّ جنود الدهر من مرض وضعف وشيب هي كل المصائب التي سوف يظهر الدهر بها خيانته للشاعر، لأنَّه تاب وصبر على ما حلَّ به في الكبر، وأصبح منتظرًا الموت، مستعدًّا له، متأملًا بأن الله ﷻ قد قبل توبته. فالصنوبري هنا يتمنى لو لم ينقضِ الزمان ولم يصل لسن الشيخوخة الذي أجبره على التوبة والانقطاع عن المجون، وقلقه من غدر الدهر جعله مُستسلمًا صابرًا، فما عليه سوى أنْ يصبر حتى يقوم الدهر بإنهاء حياته، ولأنَّه عاش حياة سعيدة طيلة عمره لذا هو لا يحفل بالموت متى جاء إليه.

المبحث الثالث: أثر الدهر في الصنوبري:

من الأفكار التي تدور في عقول الناس في كل زمان ومكان بأنَّ حياة الإنسان ومعاناته مُرتبطة بقدر السعادة أو الشقاء التي عاشها والذنوب التي اقترفها، وفي الإسلام يكون الابتلاء بقدر الإيمان، فمن كان إيمانه قويًّا كان الابتلاء قويًّا ومن كان إيمانه ضعيفًا كان الابتلاء ضعيفًا. إنَّ علاقة الدهر بالشاعر علاقة قوية وهذه العلاقة يعرفها من عايشه، فقد حقق له الدهر السعادة والثراء والشهرة وصُحبة الأغنياء في شبابه، لذا عندما ينقلب عليه فإنَّه يُذيقه من المصائب والمعاناة والابتلاء ما يُساوي ما اقتنص في الشباب من ذنوب ليقتنص السعادة والسرور.

ظهر أثر الدهر في حياة الصنوبري من تعذيبه وإلحاق الأذى به في كبره من جوانب عدة:

أ-التشوق للأصدقاء والأحبَّة: فبعد أن كان الفراق بينه وبين من يحب وطال، شكا الصنوبري الدهر الذي يُفرِّق الأحبة ويُبعدهم، يقول:(٥١)

سَلْ نكبةَ الدَّهرِ متى تُقلِعُ
ودولةَ الوصلِ متى ترجعُ
يا أيُّها الدَّهرُ الخؤونُ الذي
من شأنِهِ تفريقُ ما نجمعُ
أسرِعْ إلى ما سرَّنا مرةً
كما إلى ما ساءنا تُسرِعُ
ماذا بنا تصنعُ يا دهرنا
أما ترى الشوقَ وما يَصنعُ

فقد أظهر الدهر الخيانة له، فهو يكتب عليه المعاناة من هجر ورحيل مَنْ يُحب من الأصدقاء والأحبَّة، فيرتحلون ولا يعودون، ويشتاق لهم ويشعر بمرارة العيش بغيابهم عنه، وهنا يستخدم الاستفهام المجازي بمخاطبة الدهر(ماذا بنا تصنعُ يا دهرنا؟) وهو دلالة على رفض ما يقوم به ذلك الدهر بحقه وتعذيبه بالشوق لمن يحب.

ب- رثاء الأصدقاء والممدوحين والشعراء والعلماء أو التعزية فيهم:

من معاناة الصنوبري التي لا تنقطع عنه عند كبره موت كل الأحبة والأصدقاء والممدوحين والشعراء الذين أحبَّهم ورافقوه طوال حياته، فحزن على فراقهم وعلم بأنَّ موتهم بالنسبة إليه نوع من مصائب الدهر التي لن تنقطع حتى مماته. وهذه من المواعظ التي اتعظَ بها في حياته، وقام برثاء كل من مات منهم بقلب يعتصره الألم والحزن. فقد رثى محمد بن الحسن المعوج الشاعر، فقال:(٥٢)

طَرْفُ من لاحظَ الزمانَ غضيضُ
كلَّ يومٍ له جناحٌ مَهيضُ
إنَّ من ضاجع الخطوبَ سَيُنْبي
جنْبَهُ مَضجعُ الخطوبِ القضيضُ
نُكَبُ المرءِ ما يزالُ يُناجيـ
ـهِ بِهِنَّ التصريحُ والتعريضُ

فهو "من أصدقائه الذين تأثَّر لغيابهم بسبب الموت"[٥٣]، ويُؤكد بأنَّ موت صديقه الشاعر من نكبات الدهر التي يُعذِّبه بها وما عليه إلاَّ الصبر عليها، "هو الدهر الذي لا يُخلِّي إنسانًا دون تنغيص وتنكيد"[٥٤]، "وتستمر معاناته، وتشتد عندما يصوِّر خسارة الأدب والشعر بموته"[٥٥]، ورثى أبا بكر الدقيشي عالم غريب اللغة، يقول:[٥٦]

أسهُمُ الدَّهرِ بينَ بَريٍ وطَيشِ
تتأتَّى الأغراضَ من غير طيشِ
كلُّ يومٍ خِلٌّ مُصابٌ بِخِلٍّ
أيُّ عيشٍ يصفو بذا أيُّ عيشِ
كانَ علمُ الغريبِ في الناسِ حيًّا
فأماتَ الغريبَ موتُ الدَّقيشي

ويؤكد في رثائه بأنَّ نكبة الدهر بموته نكبة مقصودة كالسهم الذي أصاب هدفه، وما عليه إلاَّ أنْ يصبر على ما يُلاقي من هذا الدهر (كلُّ يومٍ خِلٌّ مُصابٌ بِخِلٍّ، أيُّ عيشٍ يصفو بذا؟ أيُّ عيشٍ؟) فهو يستنكر موت الأحبة باستخدام الاستفهام المجازي الذي لا يطلب فيه إجابة، وإنَّما يرفض ما يفعله الدهر به من تنغيص لعيشه بموت أخلَّائه، وجعله وحيدًا دون أصدقاء. وقالَ معزيًا جعفر بن طاروف بأخيه:[٥٧]

الصبرُ من عُدَدِ الرزايا فاصبرْ

إنَّ المُطيلَ تَلهُّفًا كالمُقصِرِ
لن يَفْثَأَ الأيامَ عن فَتَكاتِها
جَزَعُ الجَزوعِ وعَبرَةُ المُستعبِرِ

هُنَّ الخُطوبُ كما علمتَ وكلُّنا
من كيدِهِنَّ بمسمعٍ وبمنظرِ
تمشي الضِّراءَ فما تهابُ أخا غنىً
فتحيدُ عنهُ ولا ترقُّ لمُقْترِ

ثُمّ بعد أن يدعو أخا الفقيد بالصَّبر مُعزِّيًا، وأنَّ الرزايا والأيام والخطوب وهي من مسميات الدهر تقوم بالغدر وتُلحق بالناس المصائب وما على صاحب المُصيبة سوى الصبر، فمن أراد الدهر أن تُصيبه مُصيبة فهو لا يخاف أحدًا ولا يُبالي بأحد، يقول:(٥٨)

مَنْ ذا بأنيابِ الرَّدى لمْ يُفترسْ
أمْ مَنْ بمخلبِ صَرْفِهِ لمْ يُعقَرِ
فالقَ الأمورَ بقلبٍ راضٍ مُذعنٍ
لمُدبِّرٍ للأمرِ غيرِ مُدبَّرِ
مِحَنُ الفتى يُخبرنَ عن فضل الفتى
كالنارِ مُخبرةٍ بفضلِ العنبرِ

فهو يؤكد بأنَّ حجم المُصيبة والابتلاء يأتي بقدر منزلة الإنسان وإيمانه، وكلَّما كان إيمانه قويًا تكون مُصيبته أكبر، مثل العنبر الذي على شكل البخور تنتشر رائحته إذا تعرَّض للنار، فكلَّما احترق أكثر انتشرت رائحته أكثر. ويقول معبرًا عن حزنه عندما زار قبر أبي إسحاق السلماني:(٥٩)

أعززْ عليَّ بأنْ أزورَكَ يا أخي
في منزلٍ ناءٍ عن الزُّوَّارِ

خلَّيتَ دوركَ واتِّساع فضائها
مُستبدلًا منها بأضيقِ دارِ

ومما يزيد في حزنه زيارة قبور أصدقائه في حياته، فيحزن لفقدهم، وها هو صديق من أصدقائه مات وذهب ليزورَ قبره وتذكر عندما كان يزوره في بيته الواسع فيعزُّ عليه زيارته في قبر ضيّق "فمرارة هذه الزيارة يُعاني منها وتشعره بالانفصال والعُزلة عن مجتمعه"(٦٠).

ج- **تغيُّر حاله:** بعد أنْ ترك اللهو والمنادمة وكبر في السن وأنفق ما معه من مال أصابه الدهر بمصيبة الفقر التي جعلته يخاف من التسول عند الكبر، وتمنى الموت قبل أنْ يسأل الناس، فكيف بشاعر مثله عاش حياته غنيًا مُترفًا يسأل الناس "ويرى الموت خيرًا من الفقر، وأنَّ القبرَ خير ساتر داعيًا الله ألاَّ يُريه بعدَ اليُسرِ عُسرًا"(٦١)، يقول:(٦٢)

ما أحسنَ الموت مع الفقرِ
ما ساتر أسترُ من قبرِ
أوليتني يُسرًا فلا تبْلني
يا ربِّ بعدَ اليُسرِ بالعُسرِ

واستمر الفقر يلازمه فقرر السفر لعله يحظى بممدوح في بلد ما فينال عطاياه، ولكن سوء حاله واضطراره للسفر جعل زوجته تُحاول أنْ تُثنيه عن الرحيل بدموعها، وهي لا تعلم بأنَّ قرار السفر من القرارات السيئة التي أُجبر عليها الشاعر، فيبرر ضرورة رحيله، بأنَّ الناس أصبحوا لِئامًا ممقوتين منذ توقف عن المجون معهم وتاب. فبكى مع بكاء زوجته لتغيُّر الناس معه. يقول:(٦٣)

تقول لي وكلانا عند فرقتنا
ضدَّانِ أدمعنا دُرٌّ وياقوتُ
أقِمْ بِأرضِكَ هذا العام، قلتُ لها

كيفَ المُقامُ وما في منزِلي قوتُ

ولا بِأرضِكِ حُرٌّ يُستجارُ بِهِ
إلاَّ لَئيمٌ ومذمومٌ وممقوتُ

لقد تغيَّرت حاله، فبعد أنْ تاب أصابه الفقر وتوقف عن مُلاقاة رفاقه والأغنياء، وفكَّرَ أنْ يطلب منهم لكنه تراجع عن ذلك، فقد خبر ما تبقَّى من أصدقائه بعد رحيل البعض وموت آخرين، ولم يبقَ من معارفهِ سوى اللئيم والمذموم والممقوت الذي لا خير فيه. ويمكن القول إن هذا يعكس نفسيته وانفعالاته، فهو مُصاب في وقت قوله لهذه المقطوعة بالإحباط الخارجي، وحدث هذا " نتيجة إعاقة كما هو الأمر في حال وجود حاجز، وقد يكون نتيجة عوز مثل عدم توافر وسيلة الشراء كما هو الأمر في حالة الفقر، وقد يكون نتيجة حرمان"[٦٤]. لقد ظهر بكاؤه ليدلَّ على إحباط ألمَّ به بعد أن أصابته فاقة الفقر، ولم يعد أحد يحتفي بشعره ومنزلته بعد أن تاب من المجون. فشكا سوء حاله وتغيُّر شعره بعد توبته، فلم يعد شعره يُحتفل به كالسابق، وحالته أصبحت بائسة لانقطاعه عن المنادمة والديارات وانقطاع عطايا الأغنياء. وعدَّ ذلك من مصائب الزمان وتغيره عليه، يقول:[٦٥]

رُبَ حالٍ كأنَّها مُذْهَبُ الديبا
جِ صارت من رقَّةٍ كاللاَّذِ
وزَمانٍ مِثلِ ابنةِ الكَرمِ حُسْنًا
عادَ عندَ العيونِ مثلَ الدَّاذي
أو ما من فسادِ رأي الليالي
أنَّ شعري هذا وحالي هذي

لقد تحوَّل كل شيء عنه، وعاش في ضيق بعد توبته، فالزمان ضده والأصدقاء يصدُّونه، والتزامه التوبة منعه من قول الشعر الماجن، فماذا يفعل سوى أنْ يصبر؟

د- رثاء أُمِّه وابنته ليلى:

عندما ماتت أُمُّ الصنوبري حزنَ عليها حزنًا شديدًا ورثاها شعرًا، "صوَّر فيه شعوره العميق بالحزن على فراقها، وصوَّر مرضها قبل موتها، وكيف كانت تَئِنُّ أنينًا متصلًا"(٦٦). وخاطب الدَّهر بأحد أسمائهِ وهو المنايا، وتساءل كيف تشفى من علتها التي ماتت بها، يقول:(٦٧)

يا للمنايا كيفَ أَنْجو بها

من كربِها وهي بِها مُحدِقهْ

مَنْ تتحامى أنْ ترى ظُلمةً

أسكَنْتُها في ظُلَمٍ مُطبِقَهْ

إنَّه يخاف عليها وقد أسكنها قبرًا في التراب، ليحميها من هذا الدهر الظالم الذي لا يترك أحدًا إلاَّ ويُصيبه بالمصائب والمِحن والبلايا. وموت الأُم لا شكَّ أنَّه من أعظم هذه البلايا التي قد يُصاب الإنسان بها.

ويرى الصنوبري في الصبر على المكاره دواء ناجعًا لمصائب الدهر، لأنَّه يعتقد بعدم وجود شيء ليدفع عنه خيانة الدهر عند الكبر، وعليه الاستسلام له؛ فالدهر ليس عدوًا سهلًا يستطيع الوقوف بوجهه، وهذا يُشابه ما كان يقوله الجاهليون، فرؤية الصنوبري توافق رؤيتهم بأنَّه لا يستطيع مع هذا الدهر إلاَّ الصبر على مصائبه، يقول :(٦٨)

إذا نزلَ المكروهُ بي ثُمَّ لمْ أُعَنْ

على دَفعِهِ عنّي بأمرٍ من الأمرِ

صبرتُ على غير اختيارٍ وإنَّه

ليصبرُ مَنْ لا يستطيعُ سوى الصَّبرِ

وبعد أنْ أقلع عن المجون وتاب واقتصرَت مصائب الدهر على جنوده من مرض وشيب وفقر. وزهدَ في حياته مُنتظرًا مجيء الموت، عسى الله يتوب عليه لقاء ما قام به من ذنوب في شبابه، فاجأه الدَّهر بمصيبة قلبت حياته رأسًا على عقب، وتذكَّر كل ما كان مُتناسيه من خيانته وغدره، فقد ماتت ابنته ليلى التي كان يُحبُّها حبًّا أكثر مما يحبه الشعراء العذريُّون لمحبوباتهم، فصعقه الحدث وجزع ولم يتصبَّر، مع أنَّه في كل تعزية أو رثاء كان يدعو إلى الصبر والاستسلام لغدر الدهر، لكنه مع مصيبته هذه لم يتصبَّر، " فجاء الرثاء يشفُّ عن نفسٍ حزينة مُلتاعة، ويصدق التعبير عنها"[٦٩]، يقول:[٧٠]

لقدْ غمزَ الدَّهرُ العَسُوفُ بِصَرْفِهِ
قناتي وصَرْفُ الدَّهرِ أَعنَفُ غامزِ
رماني بسهمِ الثُّكلِ رَمْيَ مُعاندٍ
فلمْ أحتجزْ لمَّا رماني بِحاجزِ
إذا الدَّهرُ للآمالِ أبرزَ كيدَهُ
فقل لبني الآمالِ هل من مُبارزِ
على بابِ قنسرين قبرُ عزيزةٍ
على أبويها من أعزِّ العزائزِ

وعندما وجد أهله ما حلَّ به من صدمة الفقد ولم يرعوِ وأصابه الجزع وعدم التَّصبُّر، دعوه إلى التوقف عن البكاء، "والصَّبر على هذه المصيبة مُتناسين حالهم الذي يُشبه حاله، لكنه كان يزجر من يدعوه إلى التّصبُّر، ويؤكد استحالة أنْ يصبر يومًا على فراقها، إذ لا نهوض بعد كبوته هذه، وستظلُّ ذكراها تقضُّ مضجعه وتؤلمه، وعوضًا عن أن يدعو لها بالرحمة، كان يدعو لنفسه بأنْ يرحمه الله مما يجد ويُكابد" [٧١]، يقول:[٧٢]

ويأمرني بالصَّبرِ أهلي وكلُّهم
عليكِ أخو قلبٍ عن الصَّبرِ عاجزِ

كأنَّ على أكبادِهِمْ وقلوبِهم
شفارَ القواري أو أشافي الخوارزِ

فكل العائلة تُعاني من هول المُصيبة وكأنَّ أكبادهم مُفتَّتة، وقلوبهم مغروس فيها حد رمح أو مخرز، ثُمَّ يتمنى لو أنه مات قبلها لكان نال السعادة وليس ما حدث له، فهذه الفاجعة لا يُمكنهم احتمالها، يقول:(٧٣)

مضيتِ بأثوابِ الصِّبا وتركتِني
تُهزْهِزُني للشَّيْبِ أيدي الهزاهزِ
وكانَ سُروري أنْ أكونَ مُقدَّمًا
وتبقَيْ إلى أنْ تُحسَبي في العجائزِ
كذا كانَ قِدحي فائزًا حينَ كنتِ لي
فأصبحَ قدحي خائبًا غيرَ فائزِ

لقد ذهبت من كانت سبب سعادته وتركته للمصائب تعصف به، وقد كانت قمة سعادته أنْ يموت هو، وليلى تحيا حتى تصبح عجوزًا، ولكن هذا الدهر لا خطة له ولا قانون يمشي بمقتضاه، وكان لزامًا عليه أن يُميت الكبير ويترك الصغير حتى يكبر، ولا تُلحق الموت بالصغار دون الكبار لتفتت أكباد الكبار على من يُحبون. ويرثي ابنته في قصيدة أُخرى، يقول:(٧٤)

دهرٌ يُساءُ به الفتى ويُغاظُ
لا الوعظُ يَردَعُهُ ولا الوعَّاظُ
ما زالَ يُلحقُني حَريقُ دُخانِهِ
فالآنَ عادَ عليَّ وهو شواظُ
لهفي لِضيعةِ مُهجةٍ لِيَ في الثَّرى
لم يحمني تضييعَها الحُفَّاظُ
فاضتْ لدنْ فاضت مدامعُ أهلها
حُزنًا فألاَّ حينَ فاضَتْ فاظُوا

فقد خانه الدهر وأغاظه بهذه المصيبة التي ألحقها به فقد جعلته مغتربًا، "ويصل اغتراب الصنوبري إلى أعلى درجة حينما يتحدث عن إساءة الدهر له في خطف ابنته ليلى منه؛ حيث لا ينفع الوعظ ولا الوعاظ" [٧٥]، " فقد عاد الدَّهر عليه بمصيبة من العيار الثقيل الذي ناء باحتمالها، وهو (شواظ) مُصوِّرًا مُصيبته الكُبرى بالنَّار المُحرِقة التي أحرقته واستنزفت صبره فلم يَعُدْ يُطيق التَّصبُّر" [٧٦]. والصنوبري يستخدم وسيلة دفاعية في علم النفس تُسمى الإضفاء أو الإسقاط: فيقوم " بإلقاء اللوم على الآخرين ... فقد يبلغ إلقاء اللوم على الآخرين درجة يصبح معها ملقيًا دائمًا اللوم على الحظ، أو الآخرين، أو القوى الخفيَّة، فيما يقع له أو عليه من سوء"[٧٧]. لقد ألقى اللوم على هذا الدهر الخائن، الذي غدر بالشاعر وأمات ابنته، فالدهر هو المُلام الأول على تلك المصيبة العظيمة على نفس الشاعر. ويختم قصيدته بالرفض لحكم الدهر، يقول:[٧٨]

لِمَ لَمْ أُقاسمكِ البقاءَ أو البِلى

بل ليسَ للمُعطى البقاءَ حفاظُ

فهو لِما يشعر به من عجز ومعاناة لعدم قدرته على شفاء غليله وقتل من قتل ابنته، يتمنى لو مات معها وشاركها الفناء أو بقيت حية معه يعيشان بأمن وسلام معًا. والتساؤل هنا من علامات الرفض للواقع، فهو يرفض ما حلَّ بابنته وحلَّ به ويستنكر ما حدث له بنبرة غضب وتأوه وحزن يظهر ذلك من اختيار حرف الظاء رويًّا وهو من الحروف المجهورة التي تعكس الغضب المسيطر على نفسية الشاعر." ويظل يصدر عن آهات وأنَّات باكية دامعة، يصوِّر حُزنه في معانٍ هائلة مُفجعة، فيبدع التصوير، ويهز الأعماق هزًّا، يُشرك القارئ محنته، يستشعر مُصيبته الفادحة، فيدمع لدمعه، وقد يبكي لبكائه" [٧٩]. وهنا يُحاول أنْ يُصبِّر نفسه على تغير حاله وما يُعانيه بعد موت ابنته،" ثُمّ يُجيب عن نفسه

بأنَّه غير قادر على تحمُّل مُصيبته والتَّصبُّر عليها، فكلُّ شيءٍ يصبرُ الإنسانُ عليه، إلاَّ أنْ يُفارق الخليل خليله، والجسم يُفارق بعضه..." [٨٠]، فقال[٨١]:

أرضَ حكمَ الزمانِ يا أحمدُ ارْضَهْ
إنْ تَذُقْ ضَيحَهُ فقد ذُقتَ مَحضَه
أيُّ خيرٍ وأيُّ شرٍّ تبيَّنـ
ـتَ لديه فما تبينتَ نَقضَهْ

وعندما قام الشاعر كشاجم بتعزية الصنوبري ومحاولة التخفيف عنه عندما وجده جزعًا وغير مُتصبِّر على فقدان ابنته ليلى، قال:[٨٢]

أتـأْسَى يـا أبـا بـكـرٍ
لمـوتِ الـحُـرَّةِ البِـكـرِ
وقـدْ زوَّجـتها قبـرًا
ومـا كـالـقـبـرِ مـن صُـهـرِ
وعَـزِّ النَّـفـسَ مِمَّا فَا
تَ بالـتَّسـلـيـمِ والـصَّبْـرِ

فأجابه الصنوبري بقصيدة فجائعية أسكتته، ليخبره بأنَّ ما يشعر به من غيظ لا يحتمل الصبر والسكوت، فالأولى أن يسكت هو؛ لأنَّه لا يشعر بما يشعر به من غضب وغيظ ورفض لما أحلَّ به، "ففقدان ابنته التي كانت تُؤنس وحشته، وعونه على كهولته، فاجعة كبرى له، ولكن القدر رمى سهمه النافذ الذي أصابَ قلبه، وحوَّله إلى وحدة وألم وحزن"[٨٣]، " فبلغَ أقصى درجات العجز"[٨٤]. يقول:[٨٥]

أقْصِرْ فما تملُكُ إقصاري
صَبَّرْتَ مَنْ ليسَ بِصَبَّارِ

ما لي عن الأوزارِ مندوحةٌ

إذْ كانتِ الأحزانُ أوزاري

لا درَّ درُّ العينِ إنْ سامحت

عيني بدمعٍ غيرِ مِدرارِ

وتعدُّ هذه القصيدة من أبرز قصائد التفجُّع " ونلحظ الحزن بادي العمق وظلال الأسى تخيِّم على نفس الشاعر"[٨٦]. وبدأ قصيدته بالإجابة على صديقه الذي حاول تصبيره لكنه " استخدم صيغة المبالغة مرتين: ففي المرة الأولى استخدم هذه الصيغة عندما تحدث عن مُحاولة صاحبه تصبيره، وهذا يعني أنَّ محاولة الصاحب لم تكن مُحاولة واحدة عابرة فحسب، بل هي مُحاولات مُتكررة مُتعاقبة ذات عمق وفعل شديدين. وفي المرة الأُخرى استخدمَ صيغة المبالغة عندما تحدث عن نفسه، ذاكرًا أنَّهُ (ليسَ بصبَّار). وهذا يشير إلى أنَّ الشاعر قد حاولَ الصبر مرات عدّة، وليست هذه المرة الأُولى التي يُحاول فيها أن يصبر. ولعله كان قد وُفِّقَ في بعض هذه المرات إلى أن يتحلَّى بالصبر فعلًا، ولعله لم يكن قد وُفِّقَ أصلًا لكن استخدامه صيغة المُبالغة يشي بنهاية الحدث، حدث الصراع النفسي لديه بعد فقده ابنته" [٨٧]. "ويختلف الأشخاص في موقفهم من الظرف الذي يواجههم بالإحباط لدى أول مُحاولة، فبعضهم يقف ويستسلم ويقبل بسهولة. وآخرون يستمرون في المحاولات أملًا في التغلب على الصعوبة، يُوجههم في ذلك دافع اشتدت قوته بتأثير فشل المحاولة الأولى. وغيرهم يتحوَّل عن الظرف إلى آخر، أو يتحايل عليه، أو يواجهه بالقوة... وهي شكل من أشكال التكيف" [٨٨]. يقول الصنوبري:[٨٩]

ألقتنيَ الأحداثُ من كيدِها

ما بين أنيابٍ وأظفارِ

وألبسَتْ جسمي ثيابَ الضَّنا

فالجسمُ من غيرِ الضَّنا عاري

أضَرَّ بي ثَكلُكِ ليلى وفي
إضرارهِ بي كُلُّ إضرارِ
يا يومَ ثُكلٍ لمْ أَذُقْ مثلَهُ
أَمَرَّ عيشي أَيَّ إمرارِ
أمَا على يومِكِ من ناصرٍ
أمْ غابَ عن يومكِ أنصاري

لقد استخدم اسم آخر للدهر وهو الأحداث، حيث كانت معاناته كيدا وغدرا من هذا الدهر وأحداثه ووضعته ما بين أنياب وأظفار هذا الوحش الذي قام بتعذيبه بمصيبة قتل ابنته، فألبسه لباس الفقد وأشعره بالعري بعد فقد من كانت كاللباس له ترعاه وتُحيطه بكل أنواع المودَّة وترحم كهولته، ثُمَّ يتحدث عن الضرر الذي لحقَ به جراء غدر الدهر به. " فقد كان فقده هذا مضرًا به، وهذا أمر مألوف ومتوقع. ولكن هذا الضرر لم يكن ضررًا عاديًا، بل كان يحوي في داخله " كل الإضرار"، واستعمل الشاعر أداة التعميم (كل) مع تنكير كلمة (إضرار)؛ ليفسح المجال أمام خيال القارئ ويتصور جميع ما يمكن أن يتصوُّره من أمثلة الإضرار وتجلياته" [٩٠].

وينتقل إلى اللحظة التي ماتت فيها ابنته " وينادي على اليوم الذي فقدها فيه. ولماذا يُناديه؟ لعله يُريد أنْ يستعطف، أنْ يسترحمه. وهو قد مضى ولم يعد موجودًا؟ هذا مغزى النداء هنا، فالشاعر إذن يطلب منه الرأفة بحاله والشفقة عليه. وهذا اليوم العصيب لم "يذق" الشاعر مثله. واللجوء إلى الذائقة هنا فيه إلماح ...، لأنَّ المُتذوِّق لا يطمح إلاَّ إلى ألذ المُذوقات طعمًا في العادة، لكنه لم يحصل في ذلك اليوم إلا على المرارة، وأية مرارة؟ إنَّها المرارة التي صبغت عيشته كلها"[٩١]. ويبحث الشاعر "عن الناصر، وبسؤاله بـِ (أما) يُشعر بأنَّه يحمل في داخله شعورًا بأنَّه لا بُدَّ أن يكون هذا الناصر موجودًا. ثُمَّ إنَّ تعبيره بـِ (ناصر) يشي بأنَّه يجد في داخله رغبة في التخلص من واقعه النفسي

المُتأزم، وإنَّما يطلب من ينصره في تحقيق هذه الرغبة، وإلاَّ فلا معنى للنصرة هنا إنْ لم تكن الرغبة، من أصلها، حاضرة لدى الشاعر"[٩٢]. ويصفُ معاناته بعد أنْ دفن ابنته، يقول:[٩٣]

ألنارُ من قلبيَ مخلوقةٌ

أم هو مخلوقٌ من النارِ؟

فحاله بعد موتها تغيَّر إلى الأسوأ، حيث أصبح قلبه مشتعلًا نارًا من الغضب والرفض لهذه المصيبة، ويتساءل مُستنكرًا هل قلبه مخلوق من النار، أو النار مخلوقة من قلبه، موحيًا بغضبه ورفضه. يقول:[٩٤]

وكنتُ القريرَ العينِ إذ كنتِ لي

تَحلو أحاديثي وأخْباري

وكانَ شِعري يُتَغَنَّى به

فاستُحْسِنَتْ للنوحِ أشْعاري

لقد تغير بموت ابنته كل شيء إلى النقيض وكل الذي يجلب له السرور وهي حيَّة أصبح يجلب الحزن والبؤس بعد موتها، وحتى شعره الذي كان لطائف يُغنيه الناس أصبح يُستخدم للنوح والبكاء لكثرة ما رثاها به. ولم يتوقف جزعه عند هذا الحد، بل إنَّه أشرك الطبيعة الحيَّة والصامتة في حزنه، يقول:[٩٥]

ألَا يا أيُّها القمريُّ كم ذا

تُغرِّدُ في الرواحِ وفي البُكورِ

أجدَّكَ تشتكي جَزَعًا وتبكي

لمفقودٍ كبيرٍ أو صغيرِ

فقعْ في بابِ قِنَّسرينَ فانظرْ

إلى جَزَعِ النِّساءِ على القبورِ

نساءٌ في حِدادٍ صائحاتٌ

كغربانٍ تَصايَحُ في الوُكورِ

إذ جعل طائر القمري معادلًا موضوعيًّا له، فهو يريد أنْ يتصبَّر على فراقها وعلى حكم الدهر عليه، فيرسل القمري إلى المقبرة حيث تنوح النساء على موتاهن فتخفف ما بهن من حرقة، ويرى موسى ربابعة " أنَّ شعور الشاعر بالحرمان والتوتر والفقد ينعكس ويتجلَّى في هذه الأشياء التي يُخاطبُها لتصبح رموزًا لانفعالات الشاعر ومواقفه ورؤيته، فجاءت لغته لغة متوترة ومتوهجة؛ لأنَّها لغة انفعاليَّة قادرة على حمل مشاعر الشاعر الذي يعيش في أزمة قادته إلى أنْ يُسقط ما في نفسه على الأشياء الطبيعية المُحيطة به"[٩٦]، بعد أنْ يُشخِّصها ويُخاطبها (ألا يا أيُّها القمريُّ ...)، (فقعْ في بابِ قِنَّسرينَ فانظرْ). "فاستخدام النداء لغير ما تعارف الناس عليه كسرٌ لنمط مألوف من التعبير، وتجاوز المألوف من الأمور التي تساعد الشاعر بإعطاء وظيفة جديدة لم تعهدها من قبل وتكشف عن غرضه وتضع المُتلقي أمام عالم جديد لم تعرفه اللغة"[٩٧]. فالصنوبري يسقط حزنه على الدنيا بما فيها من طيور، التي تشاركه أحزانه وأتراحه وآلامه "[٩٨]. " مُستشعرًا الحزن في صوت القمري وكأنَّه بكاء"[٩٩]، "وفي البيت الثالث يستخدم الشاعر فعل الأمر (قعْ) لتوجيه القمري إلى المكان الذي يجعله يتصبَّر على مُصيبته، فالشاعر يعكس أصداء أحاسيسه على القمري ليصف من خلاله مشاعره وآلامه هو، ويقوم بتوجيه القمري إلى المقبرة التي دفن فيها ابنته ليلى لينظر إلى النساء اللواتي ينحنَ جزعًا على موتاهن علَّ القمري يتصبَّر، ويتصبَّر أيضًا بتصبُّره الشاعر نفسه"[١٠٠]. فقد حاول التصبُّر فذهب إلى المقبرة لرؤية النائحات فيتصبَّر لكنه لم ينجح، وأيضًا قام بمحاولات كثيرة لكنه فشل في التَّصبُّر. ثُمَّ يختم قصيدته بقوله:[١٠١]

سأبكي، ما بكى القمريُّ، بنتي

ببحرٍ من دموعي بل بحورِ

ألستُ أحقَّ أنْ أبكي عليها

إذا بكتِ الطيورُ على الطيورِ

إنَّ جزع الشاعر وعدم تصبُّره مُتأتٍ من فلسفته الحياتية ورؤيته خيانة الدهر، فعلى قدر السعادة والسرور التي جناها في شبابه تكون بقدر خيانة الدهر عند الكبر وحجم مصائبه؛ ولأنَّ الصنوبري عاش حياة مجون ولهو وترف فترة طويلة من حياته قطف أثناءها جميع أنواع المُتع والملذات وذاق فيها كل سعادة وسرور، حتى وصل الخمسين وتاب وظنَّ أنَّ خيانة الدَّهر لا تعدو أنْ تكون فقط ما يُصيبه من أمراض وشيب وكهولة حتى يموت، وهذا ما كان يُصيب أصدقاءه الذين ماتوا بعد عمر طويل وهذا كان ظنُّه في البداية، ولكن بعد أنْ كشف الدَّهر له خيانته وأنَّه يخون الإنسان بقدر ما وجد من سعادة فيُذيقه ألمًا وحزنًا يساوي ذلك، وهذا ما حدث له، فلم يتصبَّر وجزع على موت ابنته فغضب ورفض كل مَنْ يدعوه للصبر والتوقف عن الجزع، يقول:(١٠٢)

يا يومَ ثُكلٍ لمْ أَذُقْ مثلَهُ

أَمَرَّ عيشي أَيَّ إمرارِ

فقد ذاق كل مرارة - بخيانة هذا الدهر له- لِتُنسيه كل سعادة قد ذاقها في شبابه، ويقول أيضًا:(١٠٣)

لقدْ غمزَ الدَّهرُ العَسُوفُ بِصَرْفِهِ

قناتي وصَرْفُ الدَّهرِ أَعنَفُ غامزِ

رماني بسهمِ الثُّكلِ رَمْيَ مُعاندٍ

فلمْ أحتجزْ لمَّا رماني بِحاجزِ

لقد أصاب الدهر الشاعر بشكل مقصود وخيانته كانت أعنف خيانة، مما يدلُّ على أنَّ العنف الذي وجهه للشاعر بموت ابنته جعله يتأكد بأنَّ الكثير من السعادة سيتبعها الكثير من الألم، فأصابه بسهم الثكل كنوع من تسوية الحساب معه. لذا فهو مُغتاظ وفي قلبه نار مُشتعلة، ولأجل ذلك تحوَّل الصبر عنده إلى جزع وعدم تصبُّر، لأنَّه لو كان يعلم ما سيحصل معه مع هذا الدَّهر لما عاش حياة اللهو والمجون ولعاش عيشة بسيطة تخلو من السعادة والمجون،

لكن هذا الدهر غدر به كنوع من العدالة، فقضى بأنْ يُعذِّبه ليجني الألم بمقدار ما ذاق من سعادة. " ولم يتمكن من التخلص من محنه وآلامه، لإيمانه بأنَّه محكوم عليه بأنْ يبقى على ما هو عليه، دونما قدرة لديه على التبديل "(١٠٤). وفي علم النفس فإن هذا التحول الذي حدث عند الصنوبري جراء لومه الدهر الخائن من جهة، و لومه نفسه أكثر وجزعه على موت ابنته التي كانت ترعاه في كبره ويُحبها كثيرًا وحزنه الشديد على فِراقها، يعدّ حالة من الاكتئاب الحاد الذي أصاب الشاعر" وفيه يكون الشعور بالحزن أكثر شدة وكذلك لوم الذات "(١٠٥).

الخاتمة: سعت الدراسة إلى إلقاء الضوء على تجربة الصنوبري الشعرية، من خلال تمثيل علاقته بالدهر، **وخلصت إلى النتائج الآتية:**

١. للصنوبري رؤية حول الدهر وقد استقى هذه الرؤية من ثقافته الشعرية حول الدهر منذ الجاهلية وحتى من شعراء عصره.

٢. تتمثل رؤية الصنوبري حول الدهر بأنَّه يُهادن الشعراء في مرحلة الشباب ويغدر بهم في الكبر ويُلحق بهم المصائب والبلايا، وقد كانت حياته مرتبطة برؤيته. فعاش حياة لهو ومجون حتى وصل الخمسين لعلمه بأنَّ هذا الدهر يُهادنه ولن يغدر به في مرحلة الشباب، وكان الهدف من مجونه الشهرة وكسب المال والعلاقات مع علية القوم وقد غنمها كلها، ثُمَّ شعر بقلق من غدر الدهر بعد ظهور علامات تحوُّله كالشيب والمرض والضعف فتاب مُكرهًا. وقال شعرًا في توبته يتشوَّق للمجون والديارات ولولا قلقه من الدهر لبقي يعيش حياة اللهو والخلاعة. ليبيّن لنا بأنَّ توبته كانت خوفًا وليس عن قناعة وصدق.

٣. لقد أثَّرت رؤية الدهر عند الصنوبري في حياته ومشاعره ونفسيته بدءًا بمجونه وعدم تفكره بأفعاله، وشعوره بالقلق عند كبر سنه، وتوبته التي

تُرضي المجتمع لكنها مصحوبة بالخوف والقلق من غدر الدهر ومصائبه. وبعد تغيُّر حاله، أصابه اكتئاب لفقره وأمراض الشيخوخة التي أصابته.

٤. وبعد توبته بدأ الدهر يكشف له عن وجهه البشع فأصابته الأمراض والأوجاع وأيضًا الفقر الذي صدمه لعدم وجود من يقدِّم له المُساعدة وقرَّر السفر، وهنا أصابه الإحباط الخارجي المُتمثِّل بالفقر و العلاقات الزائفة للبشر وما يُعانيه من حزن وخوف من هذا الدهر الذي يتربص به، فالخوف من الدهر وتوقع الموت جعله مُحبطًا مُستسلمًا لما قد يُصيبه به.

٥. العلاقة الجدلية بين الشاعر والدهر ظهرت لنا في شعر الصنوبري بعد أنْ ماتت ابنته المقربة والأثيرة (ليلى)، فأصابه الجزع؛ لأنَّ هذه المُصيبة لم يتوقع حدوثها، وكان يظن أنَّ ما سيحدث له لا يتعدى موته كما رأى ذلك عيانًا لأصدقائه والشعراء الذين شكوا خيانة الدهر لهم في الماضي والحاضر. وأصابه ما يُصيب الكثير من الناس في كل زمان ومكان من لوم وتفجُّع، وكان لومه لومين: إذْ لام الدهر على هذه المُصيبة أولًا، وبعد تفكير طويل أقنعَ نفسه بأنَّ هذا الدَّهر يُعاقب الإنسان ويغدره ويُذيقه من الحزن والعذاب بقدر ما ساعده بقطف السعادة والسرور، لذا لام نفسه على موت ابنته ثانيًا. وتمنى لو أنَّه لم يعش في شبابه ماجنًا لاهيًا لما ماتت ابنته، وأدَّى جزعه وحزنه ولوم الدهر ولوم نفسه لإصابته باكتئاب حاد بقي مصابًا به حتى مماته.

توصية:

أدعو الباحثين والدارسين إلى دراسة النوازع الرومانسية في شعر الصنوبري.

الهوامش:

١.الصنوبري، أحمد محمد بن الحسن الضبي، الديوان، تحقيق إحسان عباس، ط١، دار صادر للطباعة والنشر، بيروت، ١٩٩٨، ص ٥-١٠

٢.ابن منظور، لسان العرب، تحقيق عبدالله الكبير وآخرين، دار المعارف –القاهرة، د.ط، مج١، ١٩٧٩، مادة (ذات) ١٠٥٠-١٠٥١.

٣.فال، جان، طريق الفيلسوف، ترجمة أحمد حمدي محمود، د.ط، مؤسسة سجل العرب – القاهرة، ١٩٨٦، ص١٢١

٤.هلال، محمد غنيمي، الموقف الأدبي، د.ط، دار العودة – بيروت، ١٩٧٧، ص١٩٩

٥.القعود، فاضل أحمد، جدلية الذات والآخر في الشعر الأموي(دراسة نصيَّة) ، ط١، دار غيداء للنشر والتوزيع، عمان، ٢٠١٢ ، ص٣١

٦.ابن منظور، لسان العرب، مادة (دهر)، ٩٨٧-٩٩٣

٧.الفيروز أبادي، أبو طاهر مجد الدين محمد بن يعقوب بن محمد بن إبراهيم الشيرازي (ت٨١٧هـ)، القاموس المحيط، قدّم له أبو الوفا نصر الهوريني الشافعي، دار الكتب العلميَّة، بيروت، ط٣، ٢٠٠٩، ص ٥٠٥

٨.الحوراني، الدهر في شعر ابن الرومي (رسالة دكتوراة)، جامعة اليرموك، ٢٠١٣، ص١٥

٩. شحادة، عبد العزيز محمد، الزمن في الشعر الجاهلي، د.ط، د. ن، إربد، ١٩٩٥، ص٤٤

١٠.النابغة الذبياني، الديوان، شرحه محمد الطاهر ابن عاشور، د.ط، الشركة التونسية للتوزيع، تونس، ١٩٧٦، ص٢٦

١١.الزوزني، أبو عبدالله الحسين بن أحمد، شرح المعلقات السبع، د.ط، دار الكتب العلمية، بيروت، ١٩٧٨، ص٦٩

١٢.العشماوي، محمد زكي، موقف الشعر من الفن والحياة في العصر العباسي، د.ط، دار النهضة العربية للطباعة والنشر، بيروت، ١٩٨١، ص١٩٤

١٣.الفيومي، محمد إبراهيم، في الفكر الديني الجاهلي، دار المعارف، مصر، ط٣، ١٩٨٢، ص٢٧٢

١٤.النعيمي، أحمد إسماعيل، الأسطورة في الشعر العربي، ط١، سينا للنشر، القاهرة، ١٩٩٥، ص٢١٦

١٥.النعيمي، الأسطورة في الشعر العربي، ص٢١٧

١٦.النعيمي، الأسطورة في الشعر العربي، ص٢١٨

١٧.الحوراني، الدهر في شعر ابن الرومي، ص١٥

١٨.الشمري، ثائر سمير حسن ، التشخيص في الشعر العباسي حتى نهاية القرن الرابع الهجري (دراسة نقدية)، ط١، دار الصفاء للنشر والتوزيع – عمان،٢٠١٢ ، ص٢٠٧

١٩. البحتري، الديوان، تحقيق وتعليق: حسن كامل الصيرفي، د.ط، مطابع دار المعارف بمصر، ج٤، د.ت، ص ٢٢٢٢

٢٠.ابن الرومي، أبو الحسن علي بن العباس بن جريج، الديوان، تحقيق حسين نصار، مطبوعات مركز تحقيق التراث، د.ط، الهيئة المصرية العامة للكتاب - مصر، مطبعة دار الكتب، ج٤، شارك في تحقيقه وفاء محمود الأعصر وأحمد حسين علي صالح ومنير محمد المدني، ٢٠٠٢، ص ١٥٠٦

٢١.القعود، فاضل أحمد ، جدلية الذات والآخر في الشعر الأموي، ط١، دار غيداء للنشر والتوزيع، عمان، ٢٠١٢، ص٣١

٢٢.جودة، أحمد علي، التجديد في شعر الصنوبري، د.ط، مؤسسة حمادة للنشر والتوزيع، إربد، ٢٠١٨، ص٢٢٨

٢٣.الصنوبري، الديوان ، ص٤٢٩
٢٤.جودة، التجديد في شعر الصنوبري، ص٢٢٩
٢٥.الصنوبري، الديوان، ص٤٠
٢٦.الصنوبري، الديوان، ص٧٩
٢٧.جودة، التجديد في شعر الصنوبري، ١٠٦
٢٨.الصنوبري، الديوان، ص٧٩
٢٩.الصنوبري، الديوان، ص٢٩٩
٣٠.الصنوبري، الديوان، ص٥٥
٣١.الصنوبري، الديوان، ص٣٦٣
٣٢.الصنوبري، الديوان، ص٢١٩
٣٣.الشمري، التشخيص في الشعر العباسي حتى نهاية القرن الرابع الهجري ، ص١٤٢
٣٤. الزعبي، خالد أحمد، الاغتراب الذاتي في شعر الصنوبري، دراسات، العلوم الإنسانية والاجتماعية، الجامعة الأردنية، مج٤٤، ع٤، ٢٠١٧ ، (ص.ص ١٥٧-١٧٠)، ص١٥٩
٣٥.الشمري، التشخيص في الشعر العباسي حتى نهاية القرن الرابع الهجري، ص١٤٣
٣٦.الحيدري، ضياء الدين، بعض ما لم ينشر من شعر الصنوبري ، المورد، وزارة الثقافة والاعلام، مج ٤، ع٤، ١٩٧٥، (ص.ص ٢٥٥-٢٦٨)، ص٢٦١
٣٧.الصنوبري، الديوان، ص١٤٣
٣٨.الصنوبري، الديوان، ص٣٨٨
٣٩.الصنوبري، الديوان، ص٤٤٤
٤٠.الرفاعي، نعيم، الصحة النفسيَّة (دراسة في سيكولوجية التكيف)، ط٧، منشورات جامعة دمشق، دمشق، ١٩٨٧
، ص١٩٧
٤١.الصنوبري، الديوان، ص٢٢٣
٤٢.الصنوبري، الديوان، ص٣٣٢
٤٣.الصنوبري، الديوان، ص٣٣٢
٤٤.الزعبي، خالد أحمد، الاغتراب الذاتي في شعر الصنوبري، ص١٥٩
٤٥.التويجري، صالح عبدالله، الصنوبري شاعر الطبيعة في العصر العباسي، دار الأصالة للثقافة والنشر والإعلام، الرياض، ط١، ١٩٨١، ص١٣٦
٤٦.الصنوبري، الديوان، ص٤٥٣
٤٧.الصنوبري، الديوان، ص٤٤٨-٤٤٩
٤٨. الرفاعي، الصحة النفسيَّة (دراسة في سيكولوجية التكيف)، ص١٦٤
٤٩.الصنوبري، الديوان، ص٨٥
٥٠.الصنوبري، الديوان، ص ١٢٤
٥١.الصنوبري، الديوان، ص٢٨٦

٥٢.الصنوبري، الديوان، ص٢٢٦ ، المعوَّج: محمد بن الحسن الرَّقِّي، وهو شاعر يُعرف بالمعوَّج، توفي عام ٣٠٧هـ، المصدر: الحموي، ياقوت بن عبدالله الرومي، معجم البلدان، ط٢، دار صادر، بيروت، ١٩٩٥، ج٣، ص٦٠

٥٣.الزعبي، خالد أحمد، الاغتراب الذاتي في شعر الصنوبري، ص ١٦٦

٥٤.عطبة، عبد الرحمن، الصنوبري شاعر الطبيعة، د.ط، الدار العربية للكتاب، ليبيا، تونس، ١٩٨١، ص١٧٨

٥٥.الزعبي، خالد أحمد، الاغتراب الذاتي في شعر الصنوبري، ص١٦٦

٥٦.الصنوبري، الديوان، ص١٨٩- ١٩٠، الدُّقيشي، في تحقيق ديوان الصنوبري لإحسان عباس بالدال وهو في المصادر التاريخية بالراء (الرُّقيشي). أبو بكر الرقيشي: هو عبدالله بن محمد أبو محمد الخطابي النحوي واللغوي والشاعر الأنطاكي، يغلب على شعره السخف والألفاظ الغريبة في القرن ٤هـ، المصدر: ابن عساكر، علي بن الحسن ابن هبة الله بن عبدالله الشافعي، تاريخ مدينة دمشق، وذكر فضلها وتسمي من حلها من الأماثل أو اجتاز بنواحيها من وارديها وأهلها، د.ط، دراسة وتحقيق محب الدين أبو سعيد عمر بن غرامة العمروي، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، بيروت، ١٩٩٥، ج٣٢، ص٣٩٣.

٥٧.الصنوبري، الديوان، ص٩٩، جعفر بن طاروف: من أعيان مدينة حلب وأحد منادمين الصنوبري، في القرن ٤هـ، ضيف، شوقي، تاريخ الأدب العربي٤، ط١، دار المعارف، مصر، ١٩٦٠، ص٣٥٦

٥٨.الصنوبري، الديوان، ص٩٩

٥٩.الصنوبري، الديوان، ص٩٨ ، أبو إسحاق السلماني: هو إبراهيم بن أحمد الزاهد أبو إسحاق السلماني النيسابوري من أعيان مدينة حلب من شيوخ الحاكم النيسابوري في القرن ٤هـ، النيسابوري، للحاكم أبي عبدالله محمد بن عبدالله بن محمد بن حمدويه بن النعيم الضبي الطهماني، تاريخ نيسابور، لخَّصه أحمد بن محمد بن الحسن بن أحمد المعروف بالخليفة النيسابوري، حققه بهمن كريمي، مكتبة ابن سينا، طهران، ١٣٣٩هـ، ص٨٢

٦٠.الزعبي، خالد أحمد، الاغتراب الذاتي في شعر الصنوبري، ص ١٦٦

٦١.أبو زيد، علي إبراهيم، فنيات التصوير في شعر الصنوبري، د.ط، دار المعارف، مصر، ٢٠٠٠، ص١٣٠

٦٢.الصنوبري، الديوان، ص٤٤

٦٣.الصنوبري، الديوان، ص٤٠٢

٦٤.الرفاعي، الصحة النفسيَّة (دراسة في سيكولوجية التكيف)، ص١٧٤

٦٥.الصنوبري، الديوان، ص٤٢٤، اللاذ: ثياب حرير تنسج بالصين. الداذي: نوع من الشراب كثيف الجرم أو هو نبت على شكل حب الشعير يوضع في الخمر فتعبق رائحته ويجود إسكاره.

٦٦.التويجري، الصنوبري شاعر الطبيعة في العصر العباسي، ص١٢٠

٦٧.الصنوبري، الديوان، ص٣٧٤

٦٨.الصنوبري، الديوان، ص٨٥

٦٩.عطبة، الصنوبري شاعر الطبيعة، ص١٩١

٧٠.الصنوبري، الديوان، ص١٢٩

٧١.جديتاوي، هيثم محمد قاسم ، نسقية رثاء البنات في شعر الصنوبري، مجلة سرديات، الجمعية المصرية للدراسات السردية، ع ٢٣، ٢٠١٧، (ص. ص٣٣٤ - ٣٠٩)، ص٣٢٩

٧٢.الصنوبري، الديوان، ص١٣٠، والقواري: جمع قارية وهو حد الرمح والسيف أو هو طائر مشؤوم عند العرب وهو الشقراق أو هو طير سود المنقار طوالها أضخم من الخُطَّاف. والأشافي: جمع إشفا وهو المخرز أو المثقب. والإشفى السراد الذي يخرز به.

٧٣.الصنوبري، الديوان، ص١٣٠

٧٤.الصنوبري، الديوان، ص٢٦٦

٧٥.الزعبي، خالد أحمد، الاغتراب الذاتي في شعر الصنوبري، ص ١٦٤

٧٦.جودة، أحمد علي، الإيقاع الداخلي بين الإيحاء والدلالة في شعر الصنوبري، إشكالات في اللغة والأدب، جامعة تامنغست، الجزائر، مج١١، ع٢ ، ٢٠٢٢، (ص.ص ٦٥٣-٦٧٠)، ص٦٦٦

٧٧. الرفاعي، الصحة النفسيَّة (دراسة في سيكولوجية التكيف)، ص١٥٧-١٥٨

٧٨.الصنوبري، الديوان، ص٢٦٦

٧٩.أبو زيد، فنيات التصوير في شعر الصنوبري، ص١١٥

٨٠.جودة، التجديد في شعر الصنوبري، ص١١٢

٨١.الصنوبري، الديوان، ص٢٢٣

٨٢.كشاجم، محمود بن الحسين، الديوان، تقديم وشرح مجيد طراد، دار صادر، بيروت، ط١، ١٩٩٧، ص١٣٦

٨٣.الزعبي، خالد أحمد، الاغتراب الذاتي في شعر الصنوبري، ١٦٢

٨٤.يحيى، مخيمر صالح، رثاء الأبناء في الشعر العربي إلى نهاية القرن الخامس الهجري، د.ط، مكتبة المنار، الأردن، ١٩٨٠، ص١١٣

٨٥.الصنوبري، الديوان، ص٩٣

٨٦.عبد الجبار، سعود محمود، الشعر في رحاب سيف الدولة، د.ط، وزارة الثقافة، الأردن، ٢٠١٦، ص٢٠٩

٨٧.اللوتي، إحسان، ليلى والأقدار(قراءة في قصيدة للصنوبري في رثاء ابنته)، مجلة اتِّحاد الجامعات العربية للآداب، مج١٥، ع١، ٢٠١٨،(ص.ص٢٥١-٢٧١)، ص ٢٥٥

٨٨.الرفاعي، الصحة النفسيَّة (دراسة في سيكولوجية التكيف)، ص١٧٥

٨٩.الصنوبري، الديوان، ص٩٣

٩٠.اللوتي، إحسان، ليلى والأقدار، ٢٥٥-٢٥٦

٩١.اللوتي، إحسان، ليلى والأقدار، ٢٥٦

٩٢.اللوتي، إحسان، ليلى والأقدار، ٢٦٤

٩٣.الصنوبري، الديوان، ص٩٤

٩٤.الصنوبري، الديوان، ص٩٤

٩٥.الصنوبري، الديوان، ص٩٧

٩٦.موسى ربابعة، جماليات الأُسلوب والتلقي(دراسة تطبيقية)، ط١، مؤسسة حمادة للدراسات الجامعية والنشر والتوزيع،إربد، ٢٠٠٠، ص٧٦

٩٧. ربابعة، جماليات الأُسلوب والتلقي، ص٦٧

٩٨.الزعبي، خالد أحمد، الاغتراب الذاتي في شعر الصنوبري، ص١٦٣

٩٩.يحيى، رثاء الأبناء في الشعر العربي إلى نهاية القرن الخامس الهجري، ص٢٧

١٠٠. جودة، الإيقاع الداخلي بين الإيحاء والدلالة في شعر الصنوبري، ص٦٦٤

١٠١.الزعبي، خالد أحمد، الاغتراب الذاتي في شعر الصنوبري، ص١٦٣
١٠٢.الصنوبري، الديوان، ص٧٧
١٠٣.الصنوبري، الديوان، ص١٢٩
١٠٤.اللوتي، ليلى والأقدار، ص٢٦٧-٢٦٨
١٠٥.الرفاعي، الصحة النفسيَّة (دراسة في سيكولوجية التكيف)، ص٢٦١

المصادر والمراجع:

- البحتري، الديوان ، تحقيق وتعليق: حسن كامل الصيرفي، د.ط، مطابع دار المعارف بمصر، د.ت
- التويجري، صالح عبدالله، الصنوبري شاعر الطبيعة في العصر العباسي، ط١، دار الأصالة للثقافة والنشر والإعلام، الرياض، ١٩٨١
- جديتاوي، هيثم محمد قاسم ، نسقية رثاء البنات في شعر الصنوبري ، مجلة سرديات، الجمعية المصرية للدراسات السردية ، ع ٢٣ ، ٢٠١٧، ص. ص٣٠٩ - ٣٣٤
- جودة، أحمد علي،الإيقاع الداخلي بين الإيحاء والدلالة في شعر الصنوبري، إشكالات في اللغة والأدب، مج١١ ، ع٢ ، ٢٠٢٢، ص.ص ٦٥٣-٦٧٠
- جودة، أحمد علي، التجديد في شعر الصنوبري، ط١، مؤسسة حمادة للنشر والتوزيع، إربد، ٢٠١٨
- الحوراني، محمد، الدهر في شعر ابن الرومي (رسالة دكتوراة)، جامعة اليرموك، ٢٠١٣
- الحيدري، ضياء الدين، بعض ما لم ينشر من شعر الصنوبري ، المورد، وزارة الثقافة والإعلام، مج ٤، ع٤، ١٩٧٥، ص.ص ٢٥٥-٢٦٨
- ربابعة، موسى، جماليات الأُسلوب والتلقي(دراسة تطبيقية)، ط١، مؤسسة حمادة للدراسات الجامعية والنشر والتوزيع،إربد، ٢٠٠٠
- الرفاعي، نعيم، الصحة النفسيَّة (دراسة في سيكولوجية التكيف)، ط٧، منشورات جامعة دمشق، دمشق، ١٩٨٧
- ابن الرومي، الديوان ، تحقيق حسين نصار، د.ط، مطبوعات مركز تحقيق التراث، الهيئة المصرية العامة للكتاب - مصر، مطبعة دار الكتب، ٢٠٠٢
- الزعبي، خالد أحمد، الاغتراب الذاتي في شعر الصنوبري، دراسات، العلوم الإنسانية والاجتماعية، الجامعة الأردنية، مج٤٤، ع٤، ٢٠١٧ ، ص.ص ١٥٧-١٧٠
- الزوزني، أبي عبدالله الحسين بن أحمد، شرح المعلقات السبع، د.ط، دار الكتب العلمية، بيروت، ١٩٧٨
- أبو زيد، علي إبراهيم، فنيات التصوير في شعر الصنوبري، د.ط، دار المعارف، مصر، ٢٠٠٠
- شحادة، عبد العزيز محمد، الزمن في الشعر الجاهلي، د.ط، د. ن، إربد، ١٩٩٥
- الشمري ، ثائر سمير حسن ، التشخيص في الشعر العباسي حتى نهاية القرن الرابع الهجري (دراسة نقدية)، ط١ ، دار الصفاء للنشر والتوزيع – عمان، ٢٠١٢
- الصنوبري، أحمد محمد بن الحسن الضبي، الديوان، تحقيق إحسان عباس، ط١، دار صادر للطباعة والنشر، بيروت، ١٩٩٨
- عبد الجبار، سعود محمود، الشعر في رحاب سيف الدولة، د.ط، وزارة الثقافة، الأردن، ٢٠١٦

- العشماوي، محمد زكي، موقف الشعر من الفن والحياة في العصر العباسي، د.ط، دار النهضة العربية للطباعة والنشر، بيروت، ١٩٨١
- عطبة، عبد الرحمن، الصنوبري شاعر الطبيعة، د.ط، الدار العربية للكتاب، ليبيا، تونس، ١٩٨١
- فال، جان، طريق الفيلسوف، ترجمة أحمد حمدي محمود، د.ط، مؤسسة سجل العرب – القاهرة، ١٩٨٦
- الفيروز أبادي، أبو طاهر مجد الدين محمد بن يعقوب بن محمد بن إبراهيم الشيرازي، القاموس المحيط، قدّم له أبو الوفا نصر الهوريني الشافعي، دار الكتب العلميَّة، بيروت، ط٣، ٢٠٠٩
- الفيومي، محمد إبراهيم، في الفكر الديني الجاهلي، دار المعارف، مصر، ط٣، ١٩٨٢
- القعود، فاضل أحمد ، جدلية الذات والآخر في الشعر الأموي، ط١، دار غيداء للنشر والتوزيع، عمان، ٢٠١٢
- كشاجم، الديوان، تقديم وشرح مجيد طراد، دار صادر، بيروت، ط١، ١٩٩٧
- اللوتي، إحسان، ليلى والأقدار (قراءة في قصيدة للصنوبري في رثاء ابنته)، مجلة اتِّحاد الجامعات العربية للآداب، مج١٥، ع١، ٢٠١٨، ص.ص ٢٥١-٢٧١.
- ابن منظور، لسان العرب، تحقيق عبدالله الكبير وآخرين، دار المعارف –القاهرة، د.ط ، ١٩٧٩
- منير، وليد، دور الآخر في الإبداع الجمالي، مجلة فصول، الهيئة المصرية العامة للكتاب، القاهرة، مج١٠، ع(١،٢)، ١٩٩١، ص.ص١٠٤-١١٨
- النابغة الذبياني، الديوان، شرحه محمد الطاهر ابن عاشور، د.ط، الشركة التونسية للتوزيع، تونس، ١٩٧٦
- النعيمي، أحمد إسماعيل، الأسطورة في الشعر العربي، ط١، سينا للنشر، القاهرة، ١٩٩٥،
- هلال، محمد غنيمي ، الموقف الأدبي، د.ط، دار العودة – بيروت، ١٩٧٧
- يحيى، مخيمر صالح، رثاء الأبناء في الشعر العربي إلى نهاية القرن الخامس الهجري، د.ط، مكتبة المنار، الأردن، ١٩٨٠

كفايات معلمي الرياضيات المعرفية حول الدراسة الدولية للرياضيات والعلوم TIMSS في الأردن *

أ.د. ابراهيم أحمد الشرع**

تاريخ وصول البحث: ٢٠٢١/١١/٢٢م تاريخ قبول البحث: ٢٠٢٣/١/٣٠م

المخلص

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة كفايات معلمي الرياضيات المعرفية بامتحان الدراسة الدولية للرياضيات والعلوم TIMSS، ونهجت الدراسة المنهج الوصفي المسحي، حيث تكونت العينة المتيسرة من (227) معلما ومعلمة في مدارس عمان في الأردن، وطوّر الباحث اختبارًا تكون من (30) فقرة موزعة على مجالي: المعرفة العامة، ومعرفة بالمحتوى الرياضي لفقرات امتحان الدراسة الدولية TIMSS. وأظهرت نتائج الدراسة أن درجة كفاية المعلمين المعرفية باختبار TIMSS حول المجالين الفرعيين والمجال الكلي متوسطة، وأظهرت النتائج فروقا دالة إحصائيا تبعا للخبرة، ولجنس ضمن مجال المحتوى؛ ولصالح ذوي الخبرة (10 سنوات فأكثر) مقارنة بكفاية المعلمين ذوي الخبرة (أقل من 5 سنوات). ولصالح الإناث مقارنة بالذكور. وفي ضوء النتائج أوصى الباحث بضرورة زيادة وعي معلمي الرياضيات باختبار TIMSS.

الكلمات المفتاحية: معلمو الرياضيات؛ الدراسة الدولية للرياضيات والعلوم TIMSS؛ الكفاية المعرفية؛ الأردن.

*أجري هذا البحث بدعم من الجامعة الاردنية خلال إجازة التفرغ العلمي الممنوحة للباحث أ.د. ابراهيم الشرع خلال العام الدراسي ٢٠٢٢/٢٠٢٣ في جامعة الطفيلة التقنية

**أستاذ دكتور، قسم المناهج والتدريس، كلية العلوم التربوية، الجامعة الأردنية، عمان، ١١٩٤٢، الأردن.

Cognitive Competencies of Mathematics Teachers Regarding the International Mathematics and Science Study (TIMSS) in Jordan

Abstract

This study aimed to investigate the cognitive competencies of mathematics teachers regarding the International Study in Mathematics and Science (TIMSS). The study used the descriptive survey methodology. The sample consisted of (227) male and female teachers in Amman schools. A test of (30) items was developed and divided into two subdomains: general knowledge and knowledge about the mathematical content of TIMSS test items. The results showed that the teachers' cognitive competencies of TIMSS regarding the two domains and the overall score are moderate. The results showed statistically significant differences according to experience and gender within the content domain in favor of experienced (10 years and more) compared to the experienced (less than 5 years), and in favor of female teachers compared to the males. In light of the results, the researcher recommended the need to increase the awareness of mathematics teachers about TIMSS test.

Keywords: Mathematics teachers, TIMSS, Cognitive competencies, Jordan.

المقدمة:

لم تعد الأنظمة التربوية في العالم منعزلة عن بعضها، ولكنها تتفاعل وتتبادل الخبرات لتحسين مخرجاتها التعليمية. ولم تعد الممارسات التعليمية ممارسات محلية، بل أصبحت في ظل الانفتاح وانتشار وسائل التواصل الاجتماعي وتطبيقاتها ممارسات عالمية عابرة للحدود، تهدف إلى تجويد عملية التعليم وتحقيق أهداف المنهاج. وبالتالي بات من الضروري أن يحرص المعلم على مواكبة المستجدات؛ لمعرفة ما وصلت إليه الأنظمة التربوية وأين تقع ممارساته بين الممارسات التعليمية الفضلى، سعيا منه لإثراء معرفته وتطوير ممارساته (Al-Kubaisi, 2008).

ويُعد المعلم أداة التربية، والعنصر الرئيس في العملية التعليمية ومحركها، وينبغي أن يدرك محتوى ما يعلّمه للطلبة، وكيف يقيّم تعلمهم، ويسهم في إعداد الطلبة للمشاركة في عمليات التقييم الوطنية والدولية، بتوفير المواقف والخبرات المناسبة لهم، مما يتطلب منه معرفة وإدراك المحتوى والكفايات اللازمة لتمكين الطلبة من تحقيق إنجازات وأداء مناسب في عمليات التقييم. وتقع على المعلم مسؤولية أن يُلّم بعناصر المحتوى في تخصصه، والمقدرة على توضيح مفاهيمه ومهاراته للطلبة، وتحويل المحتوى ليصبح قابلا للتعلم (McGraner, Van Der, Heyden and Holheide, 2011; Waller, 2012).

فتدني مستوى معرفة المعلمين بمحتوى الرياضيات لا يقل أهمية عن ضعف معرفتهم بكيفية تقييم تعلم الطلبة في الرياضيات، ومستوى أدائهم في التقييمات الخارجية (AL-Salouli, 2018). ومعرفة معلم الرياضيات بكيفية تدريسها، يتطلب منه فهما جيدا لمفاهيمها ومهاراتها وإدراكها(NCTM, 2007). إذ يؤثر عمق معرفة المعلم بالمحتوى في كيفية تمثيل المحتوى ونمذجته للطلبة لتسهيل تعلمه (Koponen, Asikainen, Viholainen & Hirvonen, 2016).

وتختلف النظرة إلى تعلم الرياضيات عن تعلم المواد الأخرى، فأصبح من الضروري أن يعرف المعلم مصادر المعرفة التي تمكنه من معرفة ما يدور حوله في العالم عن تدريس الرياضيات، وتعد توجهات الدراسة الدولية للرياضيات والعلوم(TIMSS) The Trends in International Mathematics and Science من أهم المصادر؛ فقد اشتهرت هذه الدراسة وأصبحت معروفة في العالم، لما تقدمة من كم هائل من البيانات والمعلومات عن أداء الطلبة، والأنظمة التربوية للدول المشاركة فيها. وقد عقدت الدورة الأولى عام 1995م وتطبق بشكل دوري كل أربع سنوات، وشارك فيها الأردن أول مرة عام ١٩٩٩ (Al-Sawalmeh, 2014). واستمرت مشاركته لطلبة الصفين الرابع والثامن في الرياضيات والعلوم حتى الدورة قبل الأخيرة التي انعقدت في عام ٢٠١٥م. بينما اقتصرت مشاركة الأردن في الدورة الأخيرة التي انعقدت في عام 2019 بالنسبة لمادة الرياضيات على طلبة الصف الرابع الأساسي.

وعلى الرغم مما تبذله وزارة التربية والتعليم في الأردن من جهود كبيرة في توجيه اهتمام معلمي الرياضيات إلى هذا الاختبار، فإن هذه الجهود لم تؤت أكلها؛ حيث أظهرت نتائج الطلبة تدنيا وتراجعا كبيرا في أدائهم في آخر دورتين 2015، و 2019 ؛ إذ جاء متوسط أداء الطلبة الأردنيين أدنى من المتوسط الدولي، ومتأخرة عن متوسط أداءات طلبة كثير من الدول العربية. حتى إنها انخفضت عن أداء طلبة الأردن في الأعوام السابقة 1999، 2003، 2007، 2011. مما يشير إلى خلل كبير؛ قد يكون في ممارسات معلمي الرياضيات التدريسية، وربما في محتوى مناهج الرياضيات، أو في إعداد معلمي الرياضيات وتدريبهم. يستدعي من القائمين على المنظومة التعليمية والتربوية في الأردن توجيه الاهتمام لتحسين واقع تعليم الرياضيات.

وقد شاركت (8) دول عربية منها الأردن في دورة العام 2015 لاختبار الرياضيات للصف الرابع، وشاركت (10) دول عربية من بينها الأردن في اختبار الصف الثامن،

وجاء ترتيب أداء طلبة الأردن عربيا في هذه الدورة في الرياضيات للصف الثامن في الترتيب الثامن من بين(10) دول عربية مشاركة؛ إذ بلغ متوسط أداء طلبة الأردن بشكل عام(386) أقل من المتوسط الدولي(481) ومتراجعا عن متوسط أداء طلبة الأردن في دورة 2011 بمقدار(20) نقطة وبدلالة إحصائية لصالح دورة 2011 (National Center for Human Resources Development (NCHRD), 2016).

وحصل طلبة الصف الرابع في الرياضيات عربيا على الترتيب الخامس من بين(8) دول عربية شاركت في الاختبار. وما كان صاعقًا أن جاء ترتيب الأردن في المرتبة(45) من بين(49) دولة مشاركة باختبارTIMSS، وحلّ ترتيب طلبة الأردن من ضمن أدنى خمس دول مشاركة، وانخفض مستوى أداء الطلبة في دورة عام 2015 عن مستوى أدائهم عمّا كان عليه عام 2007 (NCHRD, 2016).

ودعا المجلس الوطني لمعلمي الرياضيات الأمريكي National Council of Teachers of Mathematics (NCTM) إلى تطوير معرفة معلمي الرياضيات مهنيا؛ بتطوير معرفة المعلم الرياضية فافتقار المعلم للمعرفة الرياضية يؤثر في ممارساته التدريسية، ويضعف قدرته على تنمية مهارات التفكير الرياضي(NCTM, 2010 ; Doerr and English, 2006).

ولتطوير الممارسات التدريسية ينبغي اصطفاف (Alignment) ممارسات المعلم التدريسية مع ممارساته التقويمية لتعكس علمية التقويم تدريس المعلم، وهو ما دعا إليه المجلس الوطني لمعلمي الرياضيات NCTM عبر التكامل بين التدريس والتقويم، حيث توفر عملية التقويم للمعلم بيانات عن مستوى أداء طلبته؛ كيف يفكرون ويبررون إجاباتهم، ومستوى تمكّن الطلبة من بناء معرفتهم بأنفسهم، وتأمل ممارساتهم وتعلمهم مما ينعكس على أدائهم(NCTM, 2000).

الدراسات السابقة:

لقد تناولت عدد من الدراسات السابقة نتائج الطلبة في اختبار TIMSS ودرس بعضهما معايير وتمكن المعلمين من معايير اختبار TIMSS، فهدفت دراسة الغيث

والسرواني والملا والمحمدي(Al-Mohammadi, Al-Ghaeth, Al-Sarwani, Al-Mulla & 2021) إلى معرفة عوامل تدني نتائج طالبات الصف الثاني متوسط بمادة الرياضيات في اختبار TIMSS في الرياض من وجهة نظر المعلمات والمشرفات. طبقت الدراسة على(99) معلمة رياضيات و(51) مشرفة. وأظهرت نتائج الدراسة أن عوامل تدني أداء الطالبات في اختبار TIMSS مرتبطة بالمعلم بالدرجة الأولى، يليها العوامل المتعلقة بالمنهاج وطرائق التدريس، ثم العوامل المتعلقة بالطالب والأسرة.

أمّا دراسة كوسة والزبيدي (Kosa & Zubeidi, 2019) فهدفت إلى معرفة درجة امتلاك معلمات الرياضيات بمنطقة مكة المكرمة لمعايير الدراسة الدولية لدورة (TIMSS 2015) تكونت عينة الدراسة من(139) معلمة ومشرفة وأظهرت النتائج امتلاك المعلمات لمعايير TIMSS بدرجة كبيرة، ووجود فروق دالة إحصائيًا في درجة امتلاك معايير TIMSS لدى المعلمات، تبعًا لمتغيري الوظيفة والمرحلة؛ ولصالح معلمات المرحلة الابتدائية، ووجود فروق ضمن بعض المعايير تبعا لسنوات الخبرة؛ ولصالح من خبرتهن (أقل من 5 سنوات)، وأظهرت النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائيًا في درجة امتلاك معاييرTIMSS لدى معلمات الرياضيات تتعلق بمعياري: المهارات المعرفية الرياضية، والمعيار الشخصي، تبعًا لسنوات الخبرة.

وهدفت دراسة الحربي (Al-harbi, 2020) إلى معرفة واقع استعداد المدارس في السعودية للمشاركة باختبارTIMSS لعام 2019، والتحديات التي تواجهها من وجهة نظر المعلمين والمعلمات، وتكونت العينة من (126) معلما ومعلمة للرياضيات والعلوم في مدينة الرياض. وأظهرت نتائج الدراسة أن درجة استعداد المدارس السعودية للمشاركة في اختبارTIMSS لعام 2019 متوسطة، واتفق أفراد العينة بدرجة كبيرة على وجود تحديات واجهت مشاركة المدارس السعودية في الاختبار أهمها: اشتمال اختبار TIMSS على مفاهيم ومهارات غير موجودة في

المناهج المدرسية، وعدم تضمين مناهج الرياضيات والعلوم نماذج لأسئلة تحاكي أسئلة اختبار TIMSS، وأظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى إلى المرحلة الدراسية عن واقع المدارس، بينما أظهرت فروقا دالة إحصائيا على وجود تحديات تواجه استعداد المدارس للمشاركة بالاختبار تعزى إلى متغيري التخصص والجنس؛ ولصالح معلمي الرياضيات الذكور.

أمّا دراسة المالكي وعواجي وخليل (Al-Maliki, Awaji, & Khalil, 2020) فهدفت إلى معرفة مستوى الممارسات التدريسية لمعلمي الرياضيات في ضوء المجالات المعرفية لاختبار TIMSS (المعرفة-التطبيق-الاستدلال)، ولمعرفة الفروق في مستوى الممارسات التدريسية تبعا إلى متغيري الخبرة التدريسية، والجنس، وتكونت العينة من (33) معلما ومعلمة رياضيات وأظهرت النتائج أن متوسط الممارسات التدريسية في جميع المجالات جاء بمستوى مرتفع، وأظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطي الممارسات التدريسية تعزى إلى متغيري الجنس والخبرة التدريسية؛ ولصالح الإناث، ولذوي الخبرة التدريسية الأعلى.

وهدفت دراسة إبراهيم (Ibrahim, 2018) إلى معرفة اتجاهات مدرسي الرياضيات في الحلقة الثانية من التعليم الأساسي نحو مشاركة الطلبة في اختبارTIMSS، وتكونت العينة من (62) مدرسًا ومدرسة وأظهرت النتائج أن اتجاهات مدرسي الرياضيات نحو مشاركة الطلبة في اختبارTIMSS سلبية، ولم تظهر النتائج فروقا دالة إحصائيا في اتجاهات المدرسين نحو مشاركة الطلبة في اختبارTIMSS تبعا لمتغير الجنس. بينما أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية نحو مشاركة الطلبة في اختبارTIMSS تبعا لمتغير المؤهل العلمي، ولصالح المدرسين ذوي المؤهلات العلمية دبلوم/ دراسات عليا.

وأجرى السلولي (AL-Salouli, 2018) دراسة هدفت إلى تعرف مستوى المعرفة الرياضية اللازمة لتدريس الموضوعات الرياضية المتضمنة في اختبار (TIMSS 2011)، ومعرفة أثر متغير الخبرة التدريسية والتنمية المهنية في مستوى المعرفة الرياضية

اللازمة لتدريس تلك الموضوعات، واشتملت العينة على(162) معلما ومعلمة وأظهرت النتائج أن مستوى المعرفة الرياضية اللازمة لتدريس موضوعات الرياضيات مرتفع على المحاور: الأعداد، والجبر، والهندسة، والإحصاء والاحتمالات، ولم تكن العلاقة الارتباطية بين متغير الخبرة التدريسية ومستوى المعرفة الرياضية دالة إحصائيا، بينما وجدت العلاقة بين متغير التنمية المهنية ومستوى المعرفة الرياضية دالة إحصائيا وبدرجة ضعيفة.

أما دراسة سيزر و جونر وأسبير(Sezer, Guner and Ispir, 2012) فقد هدفت إلى معرفة توقعات معلمي الرياضيات للصف الرابع عن دور الإصلاح التربوي في تركيا في تحسين أداء الطلبة في اختبار TIMSS، تكونت العينة من (202) معلما يدرسون طلبة الصف الرابع المشاركين في الدراسة الدولية في دورة عام 2011 وأظهرت النتائج أن المعلمين صنفوا مستوى المعرفة السابقة للطلبة أدنى من مستوى المعرفة المتوقعة من طلبة الصف الرابع. وأن(2%) من المعلمين عرفوا عن اختبار TIMSS خلال دراستهم الجامعية الأولى.

وهدفت دراسة دودين وعبدالفتاح والشمراني وأبو هلال (Dodeen, Abdelfattah, Shumrani and Abu Hilal, 2012) إلى مقارنة مؤهلات معلمي الرياضيات وممارساتهم وتصوراتهم في المدارس السعودية والتايوانية، واشتملت عينة الدراسة على (171) معلما سعوديا و(152) معلما تايوانيا. أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في إعداد معلمي الرياضيات في البلدين؛ ولصالح المعلمين التايوانيين، وفي تصورات المعلمين حول تأثير البيئة المدرسية على أداء الطلبة في TIMSS، واختلفت نتائج معلمي البلدين في موضوعات الرياضيات التي لم تدرس للطلبة وتظهر في اختبار TIMSS.

التعليق على الدراسات السابقة:

باستعراض الدراسات السابقة استخدم بعضها المنهج الوصفي (AL-Salouli, 2018؛ Ibrahim, 2018؛ Al-Maliki, et al., 2020؛ Kosa and Zubeidi, 2019؛ Al-harbi,

(AL-Tobi, et al., 2020 ؛Al-Ghaeth, et al., 2021؛2020) ، وبحث بعضها في اتجاهات معلمي الرياضيات نحو المشاركة في الدراسة الدولية TIMSS (Ibrahim, 2018؛ Al-zoubi, et al., 2018 ؛AL-Salouli, 2018؛Al-Maliki, et al., 2020؛ Kosa and Zubeidi, 2019؛ Al-Ghaeth, et al., 2021). وأخرى بحثت تحديات تحسين أداء الطلبة في اختبارTIMSS(AL-Tobi, et al., 2020)، واستعداد المدرسة للمشاركة فيها (Al-harbi, 2020. واختلفت الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة في هدفها وعينتها ومكان تطبيقها وفي أداتها؛ حيث بحثت الدراسة الحالية مستوى الكفايات المعرفة لدى معلمي الرياضيات في الأردن باختبار TIMSS، وعلاقته ببعض المتغيرات، وقد أفادت هذه الدراسة من الدراسات السابقة في تأصيل الإطار النظري، وبناء أداة الدراسة وتحديد المعالجات الإحصائية المناسبة.

مشكلة الدراسة وأسئلتها:

يُعد المعلم صمام الأمان لنجاح عمليتي التعلم والتعليم؛ فهو الموجه لها، والمرشد والميسر لتعلم الطلبة، ونظرا لدور معلم الرياضيات الجوهري في توضيح مفاهيم الرياضيات ومهاراتها وتبرير تعميماتها، فإن معرفة ما يمتلكه المعلم من معرفة، ومستوى كفاياته التعليمية على درجة كبيرة من الأهمية لمعرفة مستوى تعلم الطلبة، ومعرفة العوامل التي قد تؤثر في اكتسابهم للمعرفة الرياضية، فضلا عن أن معرفة المعلم تؤثر في ممارساته التدريسية وتمثل عاملا منبِّئا بأداء الطلبة؛ حيث إن معرفة الرياضية لدى المعلم تؤثر في تحصيل الطلبة (Hill, Rowan, & Ball, 2005).

وفي ضوء ما تقوم به وزارة التربية والتعليم في الأردن من إجراءات تقييم لتعلم الطلبة، وإجراء الاختبارات الوطنية أو المشاركة بالدراسات الدولية، كالدراسة التي أجرتها الوزارة مع الوكالة الأمريكية للتنمية الدولية USAID عام ٢٠١٢ وما كشفت عنه من تدنٍّ في اكتساب الطلبة لمفاهيم الرياضيات. فضلا عن تدني مستوى أداء الطلبة الأردنيين في اختبار الدراسة الدولية للرياضيات والعلوم

TIMSS، حيث كشفت نتائج طلبة الأردن من الصفين الرابع والثامن الأساسي في الرياضيات في السنوات التي شارك بها الأردن، وعلى وجه الخصوص سنة 2015، 2019من تدنٍ كبير في متوسط أداء طلبة الأردن مقارنة بمتوسط أداء الطلبة من الدول المشاركة الأخرى(NCHRD, 2016, 2021). وأشار ريان (٢٠١٠) إلى أن تحصيل الطلبة وأداءهم ومعتقداتهم في الرياضيات قد تتأثر بمعتقدات معلميهم وممارساتهم.

هذا، وقد أولت وزارة التربية والتعليم اهتماما كبيرا بتأهيل معلمي الرياضيات وتنميتهم مهنيا وتدريبهم لتمكينهم من تعزيز قدرات الطلبة وإكسابهم الكفايات الرياضية؛ فدربت المشرفين التربويين ومعلمي الرياضيات على إستراتيجيات حل المشكلة، وإستراتيجيات التقييم البديل، وممارسات التدريس الفضلى، إلا أن كل ذلك لم ينعكس على أداء الطلبة في الاختبارات الدولية وبقي مستوى أدائهم أقل من المتوسط الدولي. لذا جاءت هذه الدراسة لمعرفة مستوى كفايات معلمي الرياضيات المعرفية باختبار TIMSS، وتحديدا حاولت هذه الدراسة الإجابة عن الأسئلة الآتية:

السؤال الأول: ما مستوى الكفاية المعرفية لدى معلمي الرياضيات في الأردن باختبار TIMSS؟

السؤال الثاني: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α = 0.05) بين المتوسطات الحسابية في درجة الكفاية المعرفية لدى معلمي الرياضيات في الأردن باختبار TIMSS تعزى إلى المتغيرات: الجنس، وسنوات الخبرة، والصفوف التي يدرّسها المعلّم.

أهمية الدراسة:

تنبع أهمية هذه الدراسة من جانبها النظري والتطبيقي؛ فتتجلّى **الأهمية النظرية** في أنّ هذه الدراسة يتوقّع أن تسدّ النقص في المعرفة في الجانب المتعلق بمعرفة معلمي الرياضيات باختبارTIMSS، لما له من أهمية في تطوير معرفتهم به

وزيادة اهتمامهم بتنمية كفايات الطلبة في تقديمه بما ينعكس على أدائهم في الدورات القادمة. أمّا الأهمية **التطبيقية** فتنبع من أن نتائج هذه الدراسة؛ قد تفيد مخططي مناهج الرياضيات ومؤلفيها لتضمين محتوى المناهج بنماذج مشابهة لأسئلة اختبار TIMSS، وربما تفيد معلمي الرياضيات في كيفية تصميم أنشطة تقييمية تحاكي مستوى وطبيعة أسئلة اختبارTIMSS، وربما تفيد المشرفين التربويين على تدريس الرياضيات في إعداد برامج تدريب معلمي الرياضيات لتوجيه اهتمامهم بالتركيز على الكفايات الرياضية لدى الطلبة للارتقاء بأداء الطلبة في الرياضيات في الدورات القادمة.

حدود الدراسة ومحدداتها

الحدود البشرية والزمانية: اقتصرت الدراسة على معلمي الرياضيات في الفصل الثاني من العام الدراسي ٢٠٢١/ ٢٠٢٢.

الحدود المكانية: اقتصرت الدراسة على مديريات التربية والتعليم في مدينة عمّان.

الحدود الموضوعية: اقتصرت الدراسة على معلومات عامة تتعلق بطبيعة اختبارTIMSS وأهدافه وإدارته ومحتواه العلمي في مجال الرياضيات والتعامل مع نتائج الاختبار.

محددات الدراسة: يعتمد تعميم نتائج هذه الدراسة على طبيعة أداتها وخصائصها السيكومترية من صدق وثبات، وجدية المشاركين باستجاباتهم على الأداة.

مصطلحات الدراسة وتعريفاتها الإجرائية

اختبارTIMSS: هوما يعرف بالدراسة الدولية للرياضيات والعلوم للكشف عن فعالية الأنظمة التعليمية والمناهج المطبقة وطرائق تدريسها، وتقييم التحصيل(Mullis, et al., 2008). وهو اختصار لـ (Trends of the International Mathematics and Science Study)، **ويعرّف إجرائيا** في هذه الدراسة باختبار TIMSS المطبق دوليا وفق إجراءات تنفيذه وإدارته وأهدافه وأهمية نتائجه،

ومجالات المحتوى الرياضي الذي تغطيه الأسئلة بالنسبة لمادة الرياضيات، والنسب التي تغطي مجالات المعرفة الرياضية لأسئلة الرياضيات، للصفين الرابع والثامن الأساسي.

كفاية المعلم المعرفية إجرائيا: ما يمتلكه معلم الرياضيات المشارك في هذه الدراسة من معلومات عامة أو متخصصة بالمحتوى الرياضي عن محتوى اختبار الدراسة الدولية للرياضيات والعلوم وطبيعته وخصائصه والجهة المشرفة على تنفيذه وشروط المشاركة به، وما يترتب على نتائجه وزمن انعقاده وطبيعة المشاركة فيه، والجوانب الإدارية لتنفيذه وتصحيحه. ويقاس في هذه الدراسة بالدرجة التي يحصل عليها المعلم عن إجابته عن أسئلة الأداة المعدة لأغراض هذه الدراسة.

الصفوف التي يدرّسها المعلّم: هي الصف أو الصفوف التي يدرسها المعلم المشارك وقت تطبيق الدراسة ووزعت في ضوء الصفوف التي تدخل في المشاركة باختبار TIMSS: الصف الرابع فقط، أو الثامن فقط، أو ضمنها الصفين الرابع، أو لا يدرس الرابع والثامن (المرحلة الثانوية).

سنوات الخبرة: هي عدد سنوات الخدمة للمعلم المشارك في هذه الدراسة في تدريس مادة الرياضيات في المدرسة حتى وقت تطبيق الدراسة.

الطريقة والإجراءات:

منهج الدراسة:

اتبعت هذه الدراسة المنهج والوصفي المسحي، نظرا لملاءمته لأهداف الدراسة ووصفها كما هي في الواقع.

مجتمع الدراسة وعينتها:

تكون مجتمع الدراسة من جميع معلمي ومعلمات الرياضيات في مدينة عمان في الأردن، حيث بلغ عددهم (2204) معلما ومعلمة. واختيرت العينة المتيسرة بعد توزيع رابط على Google Forms نظرا لظروف المدارس في ظل جائحة كورونا،

وأعيد منها استجابة (227) معلما ومعلمة شكلوا العينة المتيسرة، ومثلت ما نسبته (10.3%) من مجتمع الدراسة. وتوزعت عينة الدراسة تبعا لمتغيراتها كما يوضحها الجدول (1).

جدول(1) توزيع أفراد عينة الدراسة تبعا لمتغيرات الجنس والخبرة والمؤهل والصفوف التي يدرسها المعلم

المتغير	الجنس		سنوات الخبرة		
	أنثى	ذكر	أقل من ٥ سنوات	من ٥ سنوات وأقل من ١٠ سنوات	١٠ سنوات فأكثر
العدد	٧٠	١٥٧	٤٨	٦٠	١١٩
النسبة	٠,٣١	٠,٦٩	٠,٢١	٠,٢٦	٠,٥٣
المجموع	٢٢٧		٢٢٧		
الصفوف التي يدرسها المعلم					
	الرابع	الرابع و الثامن	الثامن	المرحلة الثانوية	
العدد	٥٨	٢٩	٥٨	٨٢	
النسبة	٠,٢٦	٠,١٢	٠,٢٦	٠,٣٦	
المجموع	٢٢٧				

أداة الدراسة:

راجع الباحث الأدب التربوي والدراسات السابقة المرتبطة بالدراسة الحالية، وطوّر أداة مكونة من (٣٠) فقرة بصورة اختبار من نوع الاختيار من متعدد؛ وزعت فقراته على مجالين: الأول كفايات معرفية عامة لمعلم الرياضيات باختبار TIMSSومثلته (١٨) فقرة لكل فقرة أربع بدائل واحدة فقط صحيحة، والمجال الثاني تكوّن من (١٢) فقرة من نوع الصواب والخطأ، لقياس كفايات معلمي الرياضيات بالمعرفة عن طبيعة المحتوى المعرفي في الرياضيات باختبار TIMSS. وتأخذ إجابة الفقرة الصحيحة درجة واحدة، بينما تأخذ الإجابة الخطأ صفرًا، وبالتالي فإن الدرجة الكلية القصوى(٢٠)، وأقل درجة صفرًا، وأقصى درجة لكل من المجالين(١٨، ١٢)، وأقل درجة (صفرًا) على الترتيب.

صدق الأداة:

تم التحقق من صدق المحكمين، حيث عرضت الصورة الأولية للأداة (الاختبار) على مجموعة من أعضاء الهيئة التدريسية المتخصصين في أساليب

تـدريس الرياضـيات، وعلـى عـدد مشـرفي الرياضـيات التربـويين، لإبـداء آرائهـم ومقترحاتهم حـول الدقـة العلميـة للفقـرات، وشـمولها للجوانـب الثقافيـة والمعرفيـة باختبـار TIMSS، وسـلامة الصـياغة اللغويـة، وإبـداء أيـة مقترحـات يرونهـا مناسـبة. وفي ضـوء ملاحظـات المحكمـين ومقترحـاتهم عُـدّلت الصـياغة اللغويـة لـبعض الفقرات، ونقلت بعض الفقرات من مجالها إلى المجال الآخر، ولم تحذف أي فقرة من فقرات الأداة فبقيت مكوّنة من (٣٠) فقرة.

ومـن الأمثلـة علـى نـوع التعـديلات التي أجريـت في ضـوء آراء المحكمـين؛ تعـديل صياغة بعض الأسئلة الموضوعية مثل: أي مما يأتي من مجالات اختبار الرياضيات في امتحان TIMSS ؟. و ما يترتب عن نتيجة امتحان TIMSS على الدولة هو. وتمثل نسـبة أسـئلة المعرفـة في اختبـار الرياضـيات في امتحـان TIMSS الأخير هي. ويشـتمل الاختبـار على الصـيغ مـن نـوع: إذا كان الاقتران ق(س) = جتا(٥ س) فمـا قيمـة المشتقة الأولى عند س=٥.

ثبات الأداة:

للتحقـق مـن ثبـات الأداة بتطبيقهـا على مجموعـة اسـتطلاعية مكونـة مـن(٣٥) معلمـا ومعلمـة مـن مجتمـع الدراسـة وخـارج عينتهـا، وحسـب معامـل كـودر-رتشاردسـون ٢٠ (Kr-20)، ووجـدت قيمتـه على المجـال الكلي لـلأداة (0.867)، وقيمته لمجال الثقافة العامة باختبار TIMSS (0.827)، ولمجال المحتوى الرياضي لاختبـار TIMSS (0.896) وهي قـيم مناسـبة للاسـتمرار بالسـير بـإجراءات تطبيـق الدراسة (Odeh, 2014).

إجراءات الدراسة:

مرت هذه الدراسة بمجموعة من الإجراءات الآتية:

-مراجعة الأدب التربوي والدراسات السابقة ذات الصلة بموضوع هذه الدراسة.

- تطـوير أداة الدراسـة والتحقـق مـن صـدقها وثباتهـا. ثـم تحويلهـا على تطبيـق Google Form نظرا للظروف السائدة بسبب جائحة كورونا وتوزيعها إلكترونيا

على معلمي الرياضيات بالتعاون مع مشرفين تربويين على تدريس الرياضيات في مدارس عمان.

- تحليل البيانات باستخدام الرزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية والإنسانية SPSS.

- استخلاص نتائج الدراسة ومناقشتها ووضع التوصيات والمقترحات.

المعالجة الإحصائية:

للإجابة عن السؤال الأول: حسب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات أفراد العينة، وحُسب المئين ٢٥(Q_1)، والمئين ٧٥(Q_3) (Cureton, 1957)لمعرفة مستوى الكفاءة المعرفية.

وللإجابة عن السؤال الثاني: حسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد العينة. واستخدم تحليل التباين الثلاثي(3 Way ANOVA) - لمعرفة دلالة الفروق بين المتوسطات على المجال الكلي تبعا للمتغيرات: الجنس، وسنوات الخبرة، والصفوف التي يدرسها المعلم، واستخدم تحليل التباين الثلاثي المتعدد(3 Way – MANOVA) لمعرفة دلالة الفروق ضمن المجالات الفرعية، واستخدم اختبار شيفيه Scheffe، واختبارLSD للمقارنات البعدية.

تصنيف مستوى الكفايات المعرفية لدى معلمي الرياضيات باختبار TIMSS

لا يوجد اتفاق بين الباحثين على تحديد درجة القطع المُثلى في الدراسات الاجتماعية والإنسانية (Berk, 1982)، وتعد هذه العملية محل خلاف بين الباحثين، وغالبا ما تُقدر في البحوث الإنسانية بتحديدها بحسب آراء لجنة أو مجموعة من المحكمين المتخصصين في القياس والتقويم أو في محتوى الاختبار المستهدف لسهولة تطبيقها (Berk, 1986). تصنيف مستوى الكفاءة المعرفية في ثلاثة مستويات: متدنٍ، ومتوسط، ومرتفع؛ بحسب المئينات (المئين ٢٥،(Q_1)؛ والمئين ٧٥،(Q_3))، لتسهيل الحكم على مستوى الكفاءة المعرفية لدى المعلمين عينة الدراسة باختبار TIMSS. وعدّ مستوى الكفاية المعرفية للدرجات التي تزيد

عن المئين ٧٥ (Q_3) مستوى مرتفع، وعدّ مستوى الكفاية المعرفية للدرجات التي تقل عن المئين ٢٥ (Q_1) مستوى متدن، في حين عدّت الدرجات الواقعة بين قيمتي المئينين ٢٥، و٧٥ مستوى كفاية معرفية متوسطا (Cureton, 1957)، ويوضح الجدول(٢) توزيع مستويات الكفاية المعرفية باختبار TIMSS بحسب توزيع الدرجات المرتبطة بكل مجال.

جدول (٢) تصنيف مستويات الكفاءة المعرفية لدى معلمي الرياضيات حول اختبار TIMSS

مستوى الكفاية المعرفية(الفترة)	المجال / والمئينات		
	الثقافة العامة	المحتوى الرياضي	الكلي
متدني (أقل من قيمة المئين ٢٥)	٦	٥	١٢
متوسط(بين المئين٢٥ والمئين ٧٥) والمئين،٢٥	(٦ -١٠)	(٥-٩)	(١٢ – ١٨)
مرتفع(أكبر من قيمة المئين ٧٥)	١٠	٩	١٨

نتائج الدراسة ومناقشتها:

النتائج المتعلقة بالسؤال الأول الذي نصّه" ما مستوى الكفاية المعرفية باختبار TIMSS لدى معلمي الرياضيات؟ للإجابة عن هذا السؤال حُسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات أفراد العينة، على المجالات الفرعية وعلى الاختبار الكلي المُعد لأغراض هذه الدراسة ويبين الجدول (٣) تلك النتائج.

جدول (٣) المتوسطات الحسابية ونسبها المئوية والانحرافات المعيارية والدرجة لمعرفة معلمي الرياضيات باختبار TIMSS للمجالات الفرعية والكلي

مستوى المعرفة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية
على مجال الثقافة العامة للاختبار (درجة القصوى للمجال ١٨)	٧,٥٤	٣,٠٥	٤١,٨٩
على مجال المحتوى الرياضي للاختبار(الدرجة القصوى للمجال ١٢)	٦,٧٩	٢,٧٠	٥٦,٥٨
الكلي(الدرجة القصوى للكلي ٣٠)	١٤,٣٣	٤,٨٨	٤٧,٧٧

يبين الجدول(٣) المتوسطات الحسابية للكفايات المعرفية على الاختبار الكلي ومجالاته الفرعية؛ فبلغ المتوسط الحسابي الكلي (١٤,٣٣) ويقابل نسبة مئوية (٤٧,٧٧%)، وبلغ متوسط مجال الثقافة العامة باختبار TIMSS(٧,٥٤) بنسبة

مئوية (٤١,٨٩%)، وبلغ المتوسط الحسابي على مجال الكفاية المعرفية للمحتوى الرياضي لاختبار TIMSS (٦,٧٩) وبنسبة مئوية (٥٦,٥٨%). ويبين الجدول (٤) توزيع درجات معلمي الرياضيات ضمن المجالات الفرعية والكلي في ضوء المئينات ٢٥، و ٧٥.

جدول(٤) توزيع درجات معلمي الرياضيات ضمن المجالات الفرعية والكلي في ضوء المئينين ٢٥، و ٧٥

مستوى الكفاية المعرفية	التكرار / ونسبة المعلمين		
	مجال الثقافة العامة (ت / %)	مجـــال المحتـــوى	الكلي
متدنية (أقل من قيمة المئين ٢٥)	(٥٠ / ٢٢%)	(٣٩/ ١٧,٢%)	(٥٠/ ٢٢%)
متوسطة (بين قيمتي المئينين ٢٥،٧٥)	(١٣٦/ ٥٩,٩%)	(١٤٩/ ٥٦,٦%)	(١٣٢/ ٥٨,١%)
مرتفعة (أكبر من قيمة المئين ٧٥)	(٤١/ ١٨,١%)	(٣٩/ ١٧,٢%)	(٤٥/ ١٩,٨%)

يتضح من الجدول (٤) أن نسبة المعلمين الذين حققوا مستوى كفاية معرفية مرتفعة تبعا للمجالات: الثقافة العامة، والمحتوى الرياضي، والكلي كانت (١٨,١%، ١٧,٢%، ١٩,٨%) بينما كانت نسب المعلمين ضمن مستوى الكفاية المتوسط (٥٩,٩%، ٥٦,٦%، ٥٨,١%) على الترتيب. ويلاحظ من الجدول (٤) أن نسب مستوى الكفاية المرتفعة جاءت بنسب قليلة ضمن المجالات الفرعية والكلي. واتفقت هذه النتيجة مع نتائج دراسة (Kosa & Zubeidi, 2019) حيث أظهرت نتائجها أن درجة امتلاك المعلمات لمعايير TIMSS مرتفعة.

وربما تعزى هذه النتيجة إلى ضعف اهتمام معلمي الرياضيات بمتابعة النشرات التربوية من وزارة التربية، والتقارير المتعلقة باختبار TIMSS، أو ربما لضعف اهتمام الوزارة بمتابعة معلمي الرياضيات للاختبارات الدولية ومنها اختبار TIMSS. وقد تعزى إلى عدم وجود مساءلة للمعلمين عن مستوى نتائج طلبتهم في هذا الاختبار مما قلل من اهتمام المعلمين بالبحث والتقصي لمعرفة ما يتعلق بالاختبار، ومعرفة المعلومات العامة عن الاختبار والمحتوى الرياضي المتضمن فيه. فضلا عن ضعف إعداد معلمي الرياضيات للتعامل مع اختبارTIMSS، وقلة

إشراك المعلمين بورش عمل وندوات حول طبيعة الاختبار وأهمية الإلمام بمحتواه الرياضي بما ينعكس على أداء طلبتهم.

حيث إن افتقار المعلم للمعرفة الرياضية تضعف قدرته على ملاحظة التفكير الرياضي لدى طلبته وتعزيز قدراتهم على حل المشكلة الرياضيات (Doerr & English, 2006). وقد دعا المجلس القومي لمعلم الرياضيات الأمريكي NCTM إلى أهمية بناء المعرفة الرياضية وتعزيز قدرته على توظيفها في ممارساته التدريسية لما لها من أثر في تحصيل الطلبة (NCTM, 2010).

النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني:" هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند(α = ٠,٠٥) بين المتوسطات الحسابية للكفاية المعرفية لدى معلمي الرياضيات باختبار TIMSS تعزى إلى المتغيرات: الجنس، وسنوات الخبرة، والصفوف التي يدرسها المعلم؟ وللإجابة عن هذا السؤال حسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات أفراد العينة، كما في الجدول (٣).

جدول (٣) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات أفراد العينة بحسب متغيرات الدراسة (الجنس، وسنوات الخبرة، والصفوف التي يدرسها المعلم)

المتغير	المستوى	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الجنس	أنثى	70	12.60	4.77
	ذكر	157	15.10	4.75
	المجموع	227	14.33	4.88
سنوات الخبرة	أقل من ٥ سنوات	48	12.31	5.30
	من ٥- وأقل من ١٠ سنوات	60	14.40	4.78
	١٠ سنوات فأكثر	119	15.12	4.56
	المجموع	227	14.33	4.88
الصفوف التي يدرسها	الرابع	58	15.22	4.77
	الرابع والثامن	29	14.28	5.01
	الثامن	58	14.78	4.52
	الثانوية	82	13.40	5.09
	المجموع	227	14.33	4.88

يتضح من الجدول (٣) وجود فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية، لكل من المتغيرات الجنس، وسنوات الخبرة، والصفوف التي يدرسها المعلم؛ فجاء متوسط درجات الإناث أعلى من متوسط درجات الذكور، وحصل المعلمون ذوو الخبرة (١٠ سنوات فأكثر) عن أعلى متوسط، وأقلها للمعلمين ذوي الخبرة (أقل من ٥ سنوات)؛ وجاء متوسط درجات المعلمين الذين يدرسون الصف الرابع أعلى من متوسط درجات جميع المعلمين، تلاه متوسط درجات المعلمين الذين يدرسون طلبة الصف الثامن، بينما أقل متوسط كان لدرجات المعلمين الذين يدرسون المرحلة الثانوية. ولمعرفة دلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية لدرجات أفراد العينة، استخدم تحليل التباين الثلاثي(3- Way ANOVA)، كما هو موضح في الجدول(٤).

جدول (٤) تحليل التباين الثلاثي لدرجات أفراد العينة على أداة الدراسة تبعا لمتغيراتها

مصدر الخطأ	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة(ف)	مستوى الدلالة
بين المجموعات	28868.256	1	28868.256	1325.567	.000
الجنس	124.558	1	124.558	5.719	.018*
سنوات الخبرة	232.739	2	116.369	5.343	.005*
الصفوف التي يدرسها	126.588	3	42.196	1.938	.124
الخطأ	4791.170	220	21.778		
الكلي	52007.000	227			
الخطأ المعدل	5390.220	226			

***ذات دلالة إحصائية عند(α = ٠,٠٥)**

يتضح من الجدول (٤) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α = ٠,٠٥) بين المتوسطات الحسابية لدرجات معلمي الرياضيات في الكفاية المعرفية باختبار TIMSS تبعا لمتغير الجنس؛ ولصالح المعلمات (١٥,١) مقارنة بمتوسط المعلمين (١٢,٦). ووجود فروق ذات دلالة إحصائية تبعا لمتغير سنوات الخبرة، حيث بلغت قيمة ف (٥,٣٤٣) وتقابل مستوى الدلالة (٠,٠٠٥)، ولمعرفة لصالح من تعزى الفروق بين متوسطات درجات المعلمين في الكفاية المعرفية تبعا لمتغير

سنوات الخبرة، استخدم اختبار شيفيه Scheffe للمقارنات البعدية، الموضحة نتائجه في الجدول (٥).

جدول(٥) نتائج اختبار شيفيه Scheffe للمعرفة لصالح من تعزى الفروق تبعا لمتغير سنوات الخبرة

المتغير	المستوى ((ا	(ل)	(ا-ا)	الدلالة
سنوات الخبرة	أقل من ٥ سنوات	من ٥ - وأقل من ١٠ سنوات	-2.0875	.072
		10سنوات فأكثر	-2.7967-*	.003
	من٥- وأقل من ١٠ سنوات	أقل من ٥ سنوات	2.0875	.072
		10سنوات فأكثر	-.7092	.631
	10 سنوات فأكثر	أقل من ٥ سنوات	2.7967*	.003
		من ٥ - وأقل من ١٠ سنوات	.7092	.631

*ذات دلالة إحصائية عند(α = ٠,٠٥)

يتضح من جدول (٥) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند (α = ٠,٠٥) بين متوسط درجة الكفاية المعرفية لدى المعلمين تبعا لمتغير سنوات الخبرة؛ ولصالح المعلمين ذوي الخبرة (١٠ سنوات فأكثر) مقارنة بأقرانهم المعلمين ذوي الخبرة(اقل من ٥ سنوات). وربما تعزى هذه النتيجة إلى مشاركة المعلمين ذوي الخبر الطويلة في إجراءات تنفيذ اختبار TIMSS في المدارس المستهدفة، وحضورهم دورات تتعلق بهدفه وإدارة الامتحان والإشراف على تنفيذه في الميدان.

وقد تعزى إلى تعرض معلمي الرياضيات ذوي الخبرة الأطول للعديد من الدورات وحضور ورش العمل في أثناء الخدمة، فإن تدريب المعلمين يعمل على تطوير ممارساتهم التدريسية ويزيد من وعيهم بالمحتوى الرياضي ويغير ممارساتهم لتصبح متمركزة حول الطالب (Abu Musa, 2004).

أو تفاعلهم مع المشرفين التربويين ذوي الخبرة في الموضوع، مما أكسبهم معرفة وثقافة عامة باختبار TIMSS أكثر من زملائهم ذوي الخبرة الأقل. واتفقت هذه

النتيجة نوعا ما مع نتيجة دراسة(Al-Maliki, et al., 2020) التي أشارت إلى وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين متوسطي الممارسات التدريسية يعزى إلى متغير الخبرة التدريسية؛ ولصالح ذوي الخبرة التدريسية الأعلى.

في حين لم تظهر نتائج الدراسة فروقا ذات دلالة إحصائية عند (α = ٠,٠٥) تعزى إلى متغير الصفوف التي يدرسها المعلم. وربما يرجع السبب في ذلك إلى ضعف متابعة معلمي الرياضيات بشكل عام للمسابقات المحلية والدولية المتعلقة بالرياضيات كأولمبياد الرياضيات، والاختبارات الدولية مثل TIMSS و PISA لقلة تشجيعهم على متابعة مثل هذه المسابقات من الإدارة والإشراف وعدم وجود حوافز مادية أو معنوية لمن يتميز من المعلمين بالإلمام بالمعرفة الشاملة حول المسابقات الدولية كاختبار TIMSS مثلا ليشعر المعلم بأهمية البحث عن المعرفة. واختلفت نتائج هذه الدراسة نوعا ما مع نتائج دراسة (Kosa & Zubeidi, 2019) حيث أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائيا في درجة امتلاك المعلمات لمعايير TIMSS بالنسبة للمرحلة الدراسية (الصفوف التي تدرسها المعلمة)، واختلف معها بالنسبة لمتغير سنوات الخبرة؛ إذ جاءت الفروق لصالح ذوي الخبرة (أقل من ٥ سنوات) .

ولمعرفة دلالة الفروق ضمن المجالات الفرعية حُسبت قيمة اختبار ويلكس لامدا Wilks' Lambda وهوتيلنج Hotelling's Trace، وكانت قيمهما كما هو مبين في الجدول (٦).

جدول(٦) قيم اختبار ويلكس لامدا Wilks' Lambda وهوتيلنج Hotelling's Trace، تبعا للجنس وسنوات الخبرة والصفوف التي يدرسها المعلم

		القيمة	F	Sig.
الجنس	Wilks' Lambda	.972	3.165[a]	0.044 *
	Hotelling's Trace	.029	3.165[a]	0.044 *
الصفوف التي يدرسها المعلم	Wilks' Lambda	.963	1.370[a]	0.225
	Hotelling's Trace	.038	1.376	0.223

سنوات الخبرة	Wilks' Lambda	.945	3.131[a]	0.015 *
	Hotelling's Trace	.058	3.160	0.014 *
*ذات دلالة إحصائية عند(α = ٠,٠٥)				

يتضح من الجدول (٦) وجود فروق ذات دلالة إحصائية ضمن المجالات الفرعية تعزى لمتغيري الجنس، وسنوات الخبرة؛ حيث بلغت قيمة اختبار ويلكس لامدا Wilks' Lambda (٠,٩٧٢؛ ٠,٩٤٥) وقيمة (ف) لكل منهما (٣,١٦٥؛ ٣,١٣١) وقابلتا مستوى الدلالة (٠,٠٤٤؛ ٠,٠١٥) على الترتيب. في حين لا يوجد فروق دالة إحصائيا ضمن المجالات الفرعية تعزى إلى الصفوف التي يدرسها المعلم حيث بلغت قيمة ف (١,٣٧) لاختبار Wilks' Lambda وقابلت مستوى دلالة (٠,٢٢٥).

وحسبت المتوسطات ضمن المجالات الفرعية، واستخدم تحليل التباين الثلاثي المتعدد 3-wayMANOVA لمعرفة دلالة الفروق ضمن المجالات الفرعية للكفاية المعرفية لدى معلمي الرياضيات باختبار TIMSS، كما هو مبين في الجدول (٧)، والجدول (٨).

جدول (٧) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات معلمي الرياضيات في الكفاية المعرفية باختبار TIMSS

			الثقافة العامة	المحتوى الرياضي
الجنس	ذكور	المتوسط الحسابي	6.6429	5.9571
		العدد	70	70
		الانحراف المعياري	3.14406	2.57882
	إناث	المتوسط الحسابي	7.9427	7.1592
		العدد	157	157
		الانحراف المعياري	2.92917	2.67349
	الكلي	المتوسط الحسابي	7.5419	6.7885
		العدد	227	227
		الانحراف المعياري	3.04999	2.69697
سنوات الخبرة	أقل من ٥ سنوات	المتوسط الحسابي	6.2500	6.0625
		العدد	48	48
		الانحراف المعياري	3.17905	2.95647
	من ٥ حتى أقل	المتوسط الحسابي	7.6333	6.7667

	من ١٠	العدد	60	60
		الانحراف المعياري	2.86987	2.65768
	١٠ سنوات فأكثر	المتوسط الحسابي	8.0168	7.0924
		العدد	119	119
		الانحراف المعياري	2.96014	2.57100
	الكلي	المتوسط الحسابي	7.5419	6.7885
		العدد	227	227
		الانحراف المعياري	3.04999	2.69697
الصفوف التي يدرسها المعلم	الرابع	المتوسط الحسابي	8.1379	7.0862
		العدد	58	58
		الانحراف المعياري	3.19236	2.50112
	الرابع والثامن	المتوسط الحسابي	7.5517	6.7241
		العدد	29	29
		الانحراف المعياري	3.27966	2.37391
	الثامن	المتوسط الحسابي	7.8793	6.8966
		العدد	58	58
		الانحراف المعياري	2.87809	2.48285
	الثانوي	المتوسط الحسابي	6.8780	6.5244
		العدد	82	82
		الانحراف المعياري	2.90759	3.07610
	الكلي	المتوسط الحسابي	7.5419	6.7885
		الانحراف المعياري	3.04999	2.69697

جدول(٨) تحليل التباين الثلاثي المتعدد(3-Way MANOVA) للفروق ضمن المجالات الفرعية للكفاية المعرفية لدى معلمي الرياضيات باختبار TIMSS

مصدر	المجال الفرعي	مجموع المربعات	درجة	متوسط	قيمة ف	مستوى الدلالة
بين المجموعات	الثقافة العامة	8003.933	1	8003.933	938.752	.000*
	المحتوى الرياضي	6470.900	1	6470.900	921.098	.000*
الجنس	الثقافة العامة	22.571	1	22.571	2.647	.105
	المحتوى الرياضي	41.084	1	41.084	5.848	.016*

سنوات الخبرة	الثقافة العامة	69.998	3	23.333	2.737	.044*
	المحتوى الرياضي	8.829	3	2.943	.419	.740
الصفوف التي يدرسها	الثقافة العامة	106.184	2	53.092	6.227	.002*
	المحتوى الرياضي	24.781	2	12.390	1.764	.174
الخطأ	الثقافة العامة	1875.751	220	8.526		
	المحتوى الرياضي	1545.545	220	7.025		
الكلي	الثقافة العامة	15014.000	227			
	المحتوى الرياضي	12105.000	227			
الكلي المعدل	الثقافة العامة	2102.352	226			
	المحتوى الرياضي	1643.850	226			
*ذات دلالة إحصائية عند(α = ٠,٠٥)						

يتضح من الجدول(٨) وجود فروق دالة إحصائيا عند(α = ٠,٠٥) تعزى للجنس ضمن مجال المحتوى الرياضي للاختبار؛ ولصالح الإناث(7.16) مقارنة بالذكور(٥,٩٦). وربما تعزى هذه النتيجة إلى اهتمام المعلمات بالتطوير الذاتي لأنفسهن بالمشاركة في الدورات وورش العمل ودورات الإشراف التربوي أكثر من اهتمام المعلمين الذكور؛ إذ غالبا ما يتوجه المعلمون الذكور إلى انشغالهم بالتدريس الخصوصي، فضلا عن ضعف ميلهم واهتمامهم بحضور الدورات.

ويتضح من الجدول (٨) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند(α= ٠,٠٥) تعزى إلى سنوات الخبرة، ضمن مجالي: الثقافة العامة، والمحتوى الرياضي لاختبار TIMSS، وأظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائيات تبعا لمتغير الصفوف التي يدرسها المعلم ضمن مجال الثقافة العامة بالاختبار. ولمعرفة لمن تعزى الفروق أجريت اختبار LSD للمقارنات البعدية تبعا للمتغيرين: سنوات الخبرة، والصفوف التي يدرسها المعلم، والمبينة نتائجها في الجدول(٩).

جدول(٩) نتائج اختبار LSD للمقارنات البعدية لتحديد لمن تعزى الفروق تبعا لمتغيري سنوات الخبرة والصفوف التي يدرسها المعلم ضمن المجالين الفرعيين: الثقافة العامة ومحتوى اختبار TIMSS

المتغير	مجال المتغير	المجال (أ)	المجال (ب)	(أ - ب)	الدلالة
سنوات الخبرة	مجال الثقافة العامة باختبار TIMSS	أقل من ٥ سنوات	من٥ وأقل من ١٠ سنوات	-1.3833*	0.015*
			١٠ سنوات فأكثر	-1.7668*	0.000*
		من ٥ سنوات وأقل من ١٠	أقل من ٥ سنوات	1.3833*	0.015*
			١٠ سنوات فأكثر	-.3835	0.408
		١٠ سنوات فأكثر	أقل من ٥ سنوات	1.7668*	0.000*
			من ٥ سنوات وأقل من ١٠	.3835	0.408
	مجال المحتوى الرياضيات لاختبار TIMSS	أقل من ٥ سنوات	من٥ وأقل من ١٠ سنوات	-.7042	0.171
			١٠ سنوات فأكثر	-1.0299*	*0.024
		من ٥ سنوات وأقل من ١٠	أقل من ٥ سنوات	.7042	0.171
			١٠ سنوات فأكثر	-.3258	0.438
		١٠ سنوات فأكثر	أقل من ٥ سنوات	1.0299*	*0.024
			من ٥ سنوات وأقل من ١٠	.3258	0.438
الصفوف التي يدرسها المعلم	مجال الثقافة العامة باختبار TIMSS	الصف الرابع	الصف الرابع والثامن	.5862	0.378
			الثامن	.2586	0.634
			المرحلة الثانوية	1.2599*	*0.013
		الصف الرابع والثامن	الصف الرابع	-.5862	0.378
			الثامن	-.3276	0.622
			المرحلة الثانوية	.6737	0.287
		الصف الثامن	الرابع	-.2586	0.634
			الرابع والثامن	.3276	0.622
			المرحلة الثانوية	1.0013*	*0.047
		المرحلة الثانوية	الرابع	-1.2599*	*0.013
			الرابع والثامن	-.6737	0.287
			الثامن	-1.0013*	*0.047

*ذات دلالة إحصائية عند(α = ٠,٠٥)

ويتبين من الجدول (٩) أن الفروق تعبا لمتغير سنوات الخبرة ضمن مجال الثقافة العامة باختبار TIMSS ولصالح المعلمين ذوي الخبرة (٥سنوات وأقل من ١٠سنوات) مقارنة بذوي الخبرة(أقل من ٥ سنوات)، ولصالح ذوي الخبرة (١٠ سنوات فأكثر) مقارنة بذوي الخبرة (أقل من ٥ سنوات). وأظهرت النتائج فروقا دالة إحصائيا تبعا لمتغير سنوات الخبرة ضمن مجال المحتوى الرياضي لاختبار TIMSSولصالح ذوي الخبرة (١٠ سنوات فأكثر) مقارنة بذوي الخبرة (أقل من ٥ سنوات).

وأظهرت نتائج الدراسة فروقا دالة إحصائيا تبعا لمتغير الصفوف التي يدرسها المعلم، ضمن مجال الثقافة العامة باختبار TIMSS؛ولصالح معلمي الصف الرابع، ومعلمي الصف الثامن مقارنة بمعلي المرحلة الثانوية. وتبدو هذه النتيجة منطقية وتنسجم مع طبيعة اختبار TIMSS حيث إنه يتعلق بالصفين الرابع والثامن، وبالتالي ينبغي أن يكون معلمو الصفين على دراية به أكثر من غيرهم من معلمي الرياضيات للصفوف الأخرى. ومن جهة أخرى غالبا ما يتوجه معلمو الثانوية إلى التدريس الخصوصي أكثر من اهتمامهم بالاطلاع على المستجدات المرتبطة بالاختبارات الدولية بعيدا عمّا يتعلق بالتوجيهي، فضلا عن أن اختبار TIMSS لا يشمل طلبة المرحلة الثانوية، مما يقلل من اهتمام معلمي المرحلة الثانوية بالاطلاع على طبيعة هذا الاختبار ومحتواه، وأهدافه وكيفية التعامل مع نتائجه ومعرفة أهميتها للنظام التربوي للدول المشاركة.

الاستنتاجات والتوصيات:

في ضوء نتائج الدراسة يوصي الباحث بالتوصيات الآتية:

-نظرا لكون درجة معرفة المعلمين متوسطة، ضرورة عقد ورش عمل لرفع كفايات معلمي الرياضيات المعرفية باختبار TIMSS بشكل عام وبالمحتوى الرياضي للاختبار.

- نظرا لتدني مستوى الكفايات المعرفية لدى معلمي الرياضيات للمرحلة الثانوية، ضرورة عقد ندوات ودورات تدريبية لزيادة وعي معلمي الرياضيات للمرحلة الثانوية باختبار TIMSS وتعريفهم بآليات إدارة الاختبار وإجراءاته ومحتواه المعرفي.
- توزيع نشرات توعية على المدارس لتعريف معلمي الرياضيات الذكور باختبار TIMSS ومحتواه وشروطه وإجراءات تنفيذه وإدارته ونسب المجالات التي يغطيها، وآلية المشاركة فيه.
- عقد دورات لمؤلفي كتب الرياضيات للصفين الرابع والثامن الأساسي ولجان تخطيط المناهج لتوضيح الكفايات الرياضيات المرتبطة بطبيعة المحتوى الرياضي لاختبار TIMSS.
- تضمين كتب الرياضيات للصفين الرابع والثامن نماذج من نمط أسئلة اختبار TIMSS لتوجيه معلمي هذه الصفوف إلى زيادة الاهتمام بالكفايات التي يغطيها الاختبار.

المراجع العربية:

- إبراهيم، حسن.(٢٠١٨). اتجاهات مدرسي الرياضيات نحو مشاركة الطلبة في دراسة التوجهات الدولية TIMSS . *مجلة جامعة البعث*، ٤٠(١٧)، ١٢١- ١٥٠.
- أبو موسى، مفيد. (٢٠٠٤). *المعرفة البيداغوجية للمحتوى عند معلّمي الرياضيّات في الصف العاشر*. أطروحة دكتوراه (غير منشورة)، الجامعة الأردنية، عمّان، الأردن
- الحربي، علي.(٢٠٢٠). تقييم واقع استعداد المدارس السعودية للمشاركة في الاتجاهات الدولية لدراسة الرياضيات والعلوم(TIMSS). *مجلة جامعة تبوك للعلوم الإنسانية والاجتماعية*،(١١)، ٩٦ -٧٣.
- ريان، عادل (٢٠١٠). معتقدات الطلبة المعلّمين نحو تعلّم الرياضيات وتعليمها. **مجلة الجامعة الإسلامية للبحوث الإنسانية**، ١٨(٢)، ٧١٩-٧٥١.

- السلولي، مسفر بن سعود.(٢٠١٨). المعرفة الرياضية اللازمة لتدريس موضوعات الرياضيات التي تناولتها الاختبارات الدولية TIMSS للصف الثامن وعلاقتها بمتغيرات التطور المهني والخبرة التدريسية للمعلم. *مجلة تربويات الرياضيات*، ٢١(١)، ٦-٢٤.
- السوالمة، يوسف.(٢٠١٤). *سياسات تكوين المعلمين وتعينهم "الحالة الأردنية" التقرير النهائي*. السكو: المرصد العربي للتربية.
- العياصره، خالد.(٢٠٢١). فاعلية برنامج تدريبي قائم على الإطار المرجعي الخاص بالاختبار الدولي TIMSS في تنمية المعرفة البيداغوجية للمحتوى لدى معلمي الرياضيات في مرحلة التعليم الأساسي في الأردن. *المجلة الأردنية التربوية*، ٦(١)، ١٥٤-١٧٥.
- عودة، أحمد.(٢٠١٤). *القياس والتقويم بالعملية التدريسية*، إربد: دار الأمل للنشر والتوزيع.
- الغيث، أمل والسرواني، سهام والملاء، نورة والمحمدي، عفاف.(٢٠٢١).العوامل المؤدية إلى تدني مستوى أداء طالبات الصف الثاني متوسط لمادة الرياضيات في الاختبارات الدولية (TIMSS) من وجهة نظر المعلمات والمشرفات. *مجلة العلوم التربوية والنفسية*، ٥(٣٦)، ٩٤- ١١٢.
- الكبيسي، عبد الواحد.(٢٠٠٨). *القياس والتقويم: تجديدات ومناقشات*. الأردن: دار جرير للنشر والطباعة.
- كوسه، سوسن، الزبيدي، معينه. (٢٠١٩). درجة توافر معايير الدراسة الدولية TIMSS لدى معلمات الرياضيات بمكة المكرمة من وجهة نظر معلمات والمشرفات. *مجلة كلية التربية بالمنصورة*، ١٠٦(٢)، ٧٢٦-٧٨١.
- المالكي، مفرح، وعواجي، بكري، وخليل، إبراهيم.(٢٠٢٠). الممارسات التدريسية لمعلمي ومعلمات رياضيات في ضوء مجالات المعرفة وفقا للاختبارات الدوليةTIMSS -٢٠١٥. *مجلة كلية التربية*، ٣١(١٢١)، ١٤٤-١١٦.
- المركز الوطني لتنمية الموارد البشرية.(٢٠١٦). التقرير الوطني الأردني عن الدراسة الدولية للرياضيات والعلوم لعام ٢٠١٥(TIMSS 2015): سلسلة منشورات المركز(١٨٣).

- المركز الوطني لتنمية الموارد البشرية.(٢٠٢١). التقرير الوطني الأردني عن الدراسة الدولية للرياضيات والعلوم لعام ٢٠١٩(TIMSS 2019): سلسلة منشورات المركز(١٨٩).

- وزارة التربية والتعليم.**(٢٠٢٠).** *تحسن في أداء طلبة الأردن بالدراسة الدولية للعلوم والرياضيات لدورة ٢٠١٩* ، جريدة الغد، ٧ ديسمبر، ٢٠٢٠.

- وزارة التربية والتعليم(٢٠١٩). تحسن في أداء طلبة الأردن في الدراسة الدولية للعلوم *والرياضيات لدورة ٢٠١٩* ، ٧/ ١٠/ ٢٠٢٠.

- الوكالة الأمريكية للتنمية الدولية/ الأردن. (٢٠١٢). *مشروع المسح الوطني لتقييم القراءة والحساب للصفوف الأولى*. معهد تراينجل العالمي، أمريكا

English References:

- Abu Musa, M. (2004). *Pedagogical knowledge of content among tenth grade mathematics teachers*. PhD thesis (unpublished), The University of Jordan, Amman, Jordan.

- Al-Ghaeth, A., Al-Sarwani, S., Al-Mulla, N. & Al-Mohammadi, A. (2021). Factors leading to low performance of second *intermediate* -grade female students in international mathematics tests (TIMSS) from the point of view of teachers and supervisors. *Journal of Educational and Psychological Sciences*, 5(36) 94-112.
- Al-harbi, A. (2020). Assessing the Reality of the Readiness of Saudi schools to Participate in Orientation of the International Mathematics and Science Studies (TIMSS). *Tabuk University Journal of Humanities and Social Sciences*, (11), 73-96.
- Al-Kubaisi, A. (2008). *Measurement and Evaluation: Updates and Discussions*. Jordan: Dar Jarir Publishing and Printing.
- Al-Maliki, M., Awaji, B. & Khalil, I. (2020). Teaching practices for mathematicians' teachers in the light of knowledge domains according to international tests TIMSS -2015. *Faculty of education journal*, 31(121),116-144.
- AL-Salouli, M. (2018). Mathematical Knowledge for teaching topics included in TIMSS 2011 for 8th Grade Teachers and the Relationship between the MKT and Teaching Experience and professional development. *Journal of mathematics education*. 21(1),6-24.
- Al-Sawalmeh, Y. (2014). *Policies for Teacher Training and Appointment: The Jordanian Case Final Report*. Al-Sko: The Arab Observatory for Education.
- Cureton, E. (1957). The upper and lower twenty seven percent rule, *Psychometrika*, 22, 293-296.
- Dodeen, H., Abdelfattah, F., Shumrani, S. & Abu Hilal, M. (2012). The Effects of Teachers' Qualifications, Practices, and Perceptions on Student Achievement in TIMSS Mathematics: A Comparison of Two Countries. *International Journal of Testing*, 12, 61–77
- Doerr, H. & English, L. (2006). Middle grade teachers' learning through students' engagement with modeling tasks, *Journal of Mathematics Teacher Education*, 1(1), 5-32.
- Hill, H., Rowan, B., and Ball, D. (2005). Effects of teachers' mathematical knowledge for teaching on student achievement, *American Research Journal*, 42(2), 371-406.
- El-shara, I. & Al-Sammarraie, H. (2022). The Level of Knowledge of Iraq Mathematics Teachers About TIMSS Test. *Hebron University Research Journal*, under printed.
- Ibrahim, H. (2018). Mathematics Teachers' Attitudes Towards Students' Participation in International Mathematics and Science Study TIMSS. *Al-Baath University Journal*, ٤٠, (17),121-150.
- Koponen, M., Asikainen, M., Viholainen, A., & Hirvonen, P. (2016). Teachers and their educators - views on contents and their development needs in mathematics teacher education. *The Mathematics Enthusiast*, 13(1), 149-170.

- Kosa, S. & Zubeidi, M. (2019). The Degree of Availability of Mathematical Standards for the International study TIMSS Among Female Mathematics Teachers in Makkah Al-Mukarramah from the Point of view of the Female Teachers and Supervisors. *AL- Mansoura College of Education journal*, 106(2),726-781.
- McGraner, K. L., VanDerHeyden, A., & Holdheide, L. (2011). *Preparation of effective teachers in mathematics (TQ Connection Issue Paper). Washington, DC: National Comprehensive Center for Teacher Quality,* 1-8. Retrieved May 12, 2011, from: http://www.tqsource.org/pdfs/TQ_IssuePaper_Math.pdf.
- National Council of Teachers of Mathematics. (2010). *Mathematics Professional Development*, 1906 Association Drive, Reston, VA 20191-1502.
- National Center for Human Resources Development. (2021). *The Jordanian National Report on the International Mathematics and Science Study 2019 (TIMSS 2019)*: Center Publications Series (189).
- National Center for Human Resources Development. (2016). *The Jordanian National Report on the International Study of Mathematics and Science 2015 (TIMSS 2015)*: Center Publications Series (183).
- National Council of Teachers of Mathematics (NCTM) (2010). *Mathematics Professional Development*, 1906 Association Drive, Reston, VA 20191-1502.
- National Council of Teachers of Mathematics (NCTM) (2000). *Principles and Standards for School Mathematics*. Reston: VA.
- National Council of Teachers of Mathematics. (2007). *Mathematics Teaching Today: Improving Practice, Improving Student Learning*. (2nd ed.). Edited by T.S. Martin & T. Herrera. Reston, VA: The Author.
- Odeh, A. (2014). *Measurement and evaluation in the teaching process*. Dar Al-Amal for Publishing and Distribution, Irbid, Jordan.
- Ryan, A. (2010). Teachers' beliefs about learning and teaching mathematics. *Journal of the Islamic University for Human Research,* 18(2), 719-751.
- Sezer, R. Guner, N. & Ispir, O. (2012). Teachers' Perspective on Whether the Mathematical Reform Will Change Turkey's Ranking In TIMSS. *Education*, 13(2), 391-411.
- United States Agency for International Development (USAID) / Jordan. (2012). *The National Survey for Reading and Numeracy Assessment for the First Grades*. Triangle World Institute, USA.
- Waller, L. (2012). *Math Intervention Teachers' Pedagogical Content Knowledge and Student Achievement*. Unpublished Doctoral theses, Eastern Kentucky University.

توظيف الخط العربي في التصميم الداخلي الإسلامي: دراسة مبنية على نماذج مختارة من المساجد التقليدية والمعاصر

د. ناصر ثابت المغربي *

تاريخ وصول البحث: ١٣/٧/ ٢٠٢٢م تاريخ قبول البحث:٢٦/١٢/٢٠٢٢م

الملخص

استخدم المعماري المسلم عبر العصور عدة أنماط من الزخرفة، الزخارف الهندسية والتوريقية والخط العربي، وذلك لإظهار التصميم الداخلي للمباني الدينية والمساجد بأحسن صورة ممكنة. ولكن أخذ الخط العربي مكانة مميزة جدا بين كل اشكال الزخارف لما يمتلك من خصائص شكلية وقيمة جوهرية كونه يرسم ويصور كلام الخالق عز وجل والأحاديث النبوية الشريفة، إضافة الى توثيق بعض الأحداث والمواقف في التاريخ الإسلامي.

هذه الورقة البحثية بدأت باستعراض تاريخي لاستخدام الخطوط والكتابات في التصميم الداخلي لحضارات ما قبل الإسلام مع توضيح الأغراض والفوائد لذلك الاستخدام. ثم قام الباحث باستعراض تاريخي لتوظيف الخط العربي في التصميم الداخلي للمباني والمساجد في مختلف العهود الإسلامية بداية من العصر الأموي ومرورا بالعصر العباسي والمملوكي والعثماني وحتى العصر الحديث. وفيما بعد ناقشت هذه الورقة مستقبل التصميم الداخلي الإسلامي وأهمية الخط العربي كنمط زخرفي في المحافظة على التراث الإسلامي واستمراريته عند الأجيال القادمة. وأخيرا خلصت الدراسة إلى النتائج والتوصيات.

* أستاذ مساعد، قسم التصميم الداخلي، كلية العمارة والتصميم، جامعة البترا.

Employing Arabic Calligraphy in Islamic Interior Design: A Study Based on Selected Examples of Traditional and Contemporary Mosques

ABSTRACT

Throughout the Islamic ages, Muslim architects devised several methods of interior decoration and stylization, during which they employed several types of decoration, such as geometric and floral ornaments and Arabic calligraphy, so as to show the interior design of religious buildings in the best possible way. In particular, Arabic calligraphy occupied a very special place among alZl forms of ornamentation because of its intrinsic value, as it draws the words of the Almighty Creator and the honorable hadiths on the walls of buildings with great flexibility and a unique architectural style, in addition to documenting important events in Islamic history.

This paper began with a historical review of the use of scripts in the interior design of pre-Islamic civilizations with an explanation of the purposes and benefits of that use. Then the researcher made a historical review of the use of Arabic calligraphy in the interior design of mosques in the various Islamic eras, starting from the Umayyad era and passing through the Abbasid, Ayyubid, Mamluk, and Ottoman eras until the present time. Later, this paper discussed the future of Islamic interior design and the importance of Arabic calligraphy as a decorative element in preserving Islamic heritage and its continuity for future generations. Finally, the study concluded with the results and recommendations.

Key words: Arabic calligraphy, Decorative elements, Islamic interior design.

1. INTRODUCTION

Arabic calligraphy was exploited as a distinctive decorative element in Islamic architecture, from the borders of China in the east to southern Spain in the west. The interior surfaces and exterior facades of traditional buildings across the Muslim World were decorated with wonderful types of Arabic calligraphy, which reflect spiritual, cultural, and artistic aspects of Islam. Across centuries, Arabic calligraphy designs engraved on the inner facades of mosques, which are mainly verses from the Holy Qur'an, give an atmosphere of sacredness, spirituality, and tranquility to the interior space of the building.

The mosque (Arabic: *masjid or Jami'*), the most prestigious building in Muslim communities, literally means the place where Muslims worship and pray to God. Mosques were built all over the Islamic regions, and it was decorated with the major decorative art forms: geometric patterns, floral motifs and mainly Arabic calligraphy. In central or grand mosques, a large number of people come to perform prayer together, and the mosque usually includes a courtyard where worshipers meet and perform ablution before entering the cubic-shaped prayer hall. The courtyard is not without some inscriptions and calligraphy to remind believers of the teachings of the Muhammadan message. A minaret rises in one corner of the mosque's courtyard in great resemblance to the letter *Alif*, which is a tower from which believers are called to pray five times a day. Inside the mosque, a mihrab rich in calligraphic decoration was placed in the center of the qibla wall, indicating the direction of Mecca. (Raimi, 2013: 9 – 19)

1,1Research problem:

Islamic architecture began with a variety of buildings and architectural styles, but the mosque was the most important building since its inception in the Umayyad era, and then it went through great developments and differences through the Abbasid era and the Mamluk era, up to the Ottoman style of mosque architecture. The shape of the Ottoman mosque evolved with time and affected the architecture of many mosques that were built in the modern style in many countries.

These successive architectural developments adopted a set of decorative elements, such as geometric and floral motifs and Arabic calligraphy in order to improve the shape of the interior spaces of the mosque, which were completely devoid of human or animal decorations. This means that the decorative program was not stereoscopic in its appearance, but rather relied on a two-dimensional flat decorative system.

Arabic calligraphy was one of the most important elements in the decorative program in Islamic architecture from the Umayyad period (661-750) until the present time, so this study will discuss the development of the employment of Arabic calligraphy in Islamic interior design and its impact on the interior space in Islamic architecture.

To clarify the idea, the researcher would like to ask the following questions: ١- How did the idea of employing Arabic calligraphy in Islamic interior design arise, and what is the significance of Arabic calligraphy in Islamic interior design? ٢- How did the Muslim architect succeed in coordinating between Arabic calligraphy and other forms of decoration

when working on the interior design of the mosque from the Umayyad era to the present? 3- Is it possible to imagine contemporary Islamic architecture, especially mosques, without the decoration of Arabic calligraphy?

1.2 Research Objectives:

Based on the foregoing research problem and questions, a set of objectives were formed, which can be summarized as follows:

1- Follow up on the historical development of the employment of calligraphic decorations in the mosque, and show the extent of its harmony and proportionality with the geometry of mosque architecture.

2- Show the value that Arabic calligraphy adds as a major decorative element to contemporary Islamic interior design.

1.3 Research Methodology:

This study will adopt the historical approach as the main method to trace the artistic evolution of employing Arabic calligraphy in Islamic interior design, accompanying the historical development of decorative arts in Islamic interior design. This is done by collecting information from various sources, including references, books, scientific papers, and international websites related to Arabic calligraphy and the history of Islamic art and architecture. After collecting the information, it is analyzed, and the useful ones are chosen to build this study and produce it in the best possible way.

1.4 Objective Limits of Research:

The subject of this study falls within the framework of reviewing the historical development of the use of Arabic calligraphy as a major decorative element within the program of the interior decoration of mosques in particular and Islamic architecture in general.

2. ARABIC CALLIGRAPHY AS A MAJOR DECORATIVE ELEMENT IN ISLAMIC INTERIOR DESIGN

Ancient civilizations before Islam used inscriptions to decorate their buildings, such as Sumerian and Akkadian, who used Cuneiform writing, which was done by engraving. It is one of the oldest writing techniques in the world, dating back to at least 3000 BC, originally developed to write the letters of the Sumerian language in ancient Mesopotamia, in the area that is modern-day Iraq. (Feldherr, 2011: 5) In Egypt, a writing method based on soft lines appeared and is called Egyptian hieroglyphic writing, dating from approximately 3200 to 3000 BC. The walls of the interior spaces in temples, tombs and Egyptian dwellings are almost completely covered with decorations and various symbols, which has the great merit of knowing a lot about the life of the human being of those ages. (Hoffmann, 2012: 543–562) The Nabateans emerged as a distinct civilization and political entity between the 4th and 2nd centuries BC, (Taylor, 2001: 14-30) and the Nabataean alphabet is one of the branches of the Aramaic alphabet used by the Nabataeans in the second century BC. It consisted of twenty-two letters that the Nabataeans used to codify their Arabic Nabataean language. A large group of these inscriptions are

found in southern Jordan, the capital of which is Rakim (Petra). (Al-Salameen, 2014: 43-49)



Figure (2-1) 1- Cuneiform writing 2- Hieroglyphic Writing 3- Nabataean alphabet

(www.ancientwritings.com)

Many scholars believe that Arabic script was derived from Nabataean, and the first form of the Arabic script was not liberated from its Nabataean image until two centuries later when it reached its well-known Arabic image. (Juma, 1981: 9-20) After that, Arabs initially knew two types of script: Angular and Round, the angular Kufic, which tends to be square, and the naskhi round, which tends to rotate and curvature. The two scripts arose together and did not derive one from the other. (Saad, 1997: 9 -24)

During successive Islamic eras, Arabic calligraphy took a distinguished position as a major ornamental element in adorning Islamic buildings because it reflected the Word of God. Arabic calligraphy traveled outside the Arabian Peninsula with Muslim conquerors, travelers, and merchants. According to the author Mansour, the use of Arabic calligraphy began

during the era of Caliph Othman Ibn Affan in Madena, but the work of calligraphers flourished during the time of Caliph Ali Ibn Talib in Kufa, and later spread to the rest of the Islamic cities and capitals. And when Arabic calligraphy reached its highest levels of quality and mastery, it became a manifestation of beauty in the Islamic art and architecture, and calligraphers raced to improve the letter forms and master their proportions. (Mansour, 2011: 3-20)

2.1 ARABIC CALLIGRAPHY IN THE ARCHITECTURE OF THE UMAYYAD

The Arabic calligraphy in the Umayyad era had clear and tangible progress from the era of the previous caliphs. The calligrapher profession appeared for the first time, although the letters were without dots, as Abu Al-Aswad Al-Du'ali (603 - 689) put the inflectional vowels. He also put dots on letters to distinguish similar letters from each other, so the dot became part of the Arabic letter. (Leaman, 2006: 131) A number of calligraphers who were famous for the beauty of their calligraphy appeared, led by Qtbah Al-Muharrir, second century AH, who combined the Kufic and Hijazi scripts in a new script called Al-Jaleel (Majestic) because of its Large scale, it was used in decoration and writing on the doors of mosques and mihrabs. (Al-Hashimi, 2018: 342)

Arabic calligraphy has a sacred character; in almost all Islamic religious buildings the Quranic inscription is above the heads of believers, a symbol of God's absolute power. Gold letters on a blue background were often used as symbols of the divine light descending from heaven. The Dome of the Rock in Jerusalem, in its iconic form, as one of the oldest surviving

Islamic monuments, includes an early calligraphic masterpiece in the form of a fine mosaic stripe of calligraphy dating from 691 that extends around the walls, both internally and externally. By this early date, calligraphy had already jumped off the page onto the walls of mosques and other religious buildings, conferring on them an atmosphere of Islamic meaning and sentiment and marking them as specifically sacred spaces. (Necipoğlu, 2008: 17–105)



Figure (2-2): Dome of the Rock, Exterior Decorations (www.domeoftherock.com)

In fact, the calligraphic decorations of the Dome of the Rock are among the most important examples of the early use of Arabic calligraphy by Muslim architects on the walls of religious buildings and mosques. Ayat al-Kursi (Quran 2:255), meaning the 'Verse of the Throne' is written in the interior of the dome in the form of a circular ring at the top of the dome. Another decorative band of Arabic calligraphy is at the lower

circumference of the dome, documenting some political events and the name of Sultan Salah al-Din al-Ayyubi.

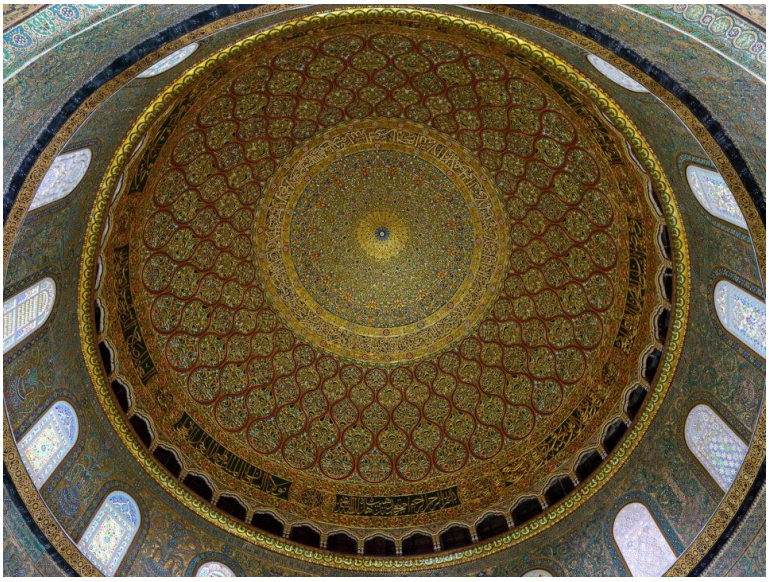


Figure (2-3) Dome of the Rock, Interior Decorations (www.domeoftherock.com)

For eight consecutive centuries, Arabic calligraphy was a model for the scientific renaissance led by the Arabs in Andalusia, 711-1492, which became a model for expressive art in Islamic society. Calligraphers decorated palaces and mosques with exquisite decorations of beautiful Arabic calligraphy. The great Mosque of Cordoba, built in the context of the new Umayyad principality in Andalusia and founded by Abd al-Rahman I, 756 - 788, indicates the growth of Islamic architecture in the Iberian Peninsula due to the implementation of new structural systems with a large area and beauty of the body, in the form of a real architectural masterpiece that embodies Islamic architecture in the medieval era. The mosque witnessed successive expansions until it became known today. (Khoury, 1996: 80–98)

The use of Arabic calligraphy in the mosaic of the *mihrab* in the Great Mosque of Cordoba shows the splendor and elegance of the building. The mosque's *mihrab* was not traditional in its design; it is an eight-sided plan, thus creating a small space within the qibla wall at the front of the mosque. A horseshoe arch rises above the facade of the *mihrab* and is surrounded by a calligraphic decoration of Kufic script on three sides to enhance the *mihrab's* unique architectural form.



Figure (2-4) Arabic calligraphy in the mosaic niche in the Great Mosque of Cordoba (www.flickr.com)

2.2 ARABIC CALLIGRAPHY IN THE ARCHITECTURE OF THE ABBASID

While the Umayyad era was the era of building and establishing in Islamic history, the Abbasid era, between 750 and 1258, was the era of prosperity, so it was necessary for the arts to flourish, including Arabic calligraphy. Scholars moved to Baghdad, the city of the great caliphs such as al-Mansur r. 754-775 al-Rashid r. 786-809 and al-Mamun r. 813-833, artists and calligraphers also traveled there to become closer to the caliphs and important statesmen. Calligraphers competed in improving scripts,

and the calligrapher Ibrahim Al-Shujari , or Al-Sijzi invented the one-third and two-thirds scripts, and he is considered one of the best calligraphers in the Umayyad and Abbasid eras. (Al-Jubouri, 2011: 33) In this period also, Al-Khalil bin Ahmed Al-Farahidi (718 – 786) excelled in improving the form of writing using an ink that is different from the color of the writing ink, and he placed small letters above and below the letters to indicate the movements of the fatha, kasra, dammah, tanween and sukoon, thus enabling the calligraphers and writers to combine the letter and its form and punctuation with one ink. (Al-Rifai, 1990: 67)

After that, Abu Ali Muhammad bin Muqla al-Wazir (886–940) came and set the Arabic script and set standards and excelled for it in the *thuluth* script until it reached its climax and the proverb was struck. The great calligrapher Abu Ali Muhammad ibn Muqla set the standards for Arabic calligraphy, as he was the first to arrange the format of letters, set their right proportions and dimensions in points, and estimated their measurements and controlled them tightly, as he took the letter "alif" as a basis for drawing the rest of the letters and took the point as a unit of measurement. The Thuluth script was improved by him until it reached its climax and became an example. (Grabar, 1992: 38)

Based on the foregoing, Ibn Muqla established the principles of calligraphy. To this day, Muslim calligraphers use his theory of proportion based on three sets of measurements: the dot, "*alif*", and circle. The relationship among all letters of a script is determined by the width of the rhomboid dot produced by the pen nib. The letter "*alif*" can then be drawn

based on a specified number of rhomboid dots determined by the type of script being used. Once the letter "*alif*" is formed, an invisible circle is drawn around the letter (the height of the "*alif*" is the diameter of the circle), serving as the basis from which all letters of the font can be calculated. (Stephanie, 2010: 78)

Based on the theory of Ibn Muqla, the letter "*alif*" consists of seven rhomboid dots, and the letter "*ba*" is drawn based on the circle with a diameter of seven rhomboid dots, as shown in the following figure.

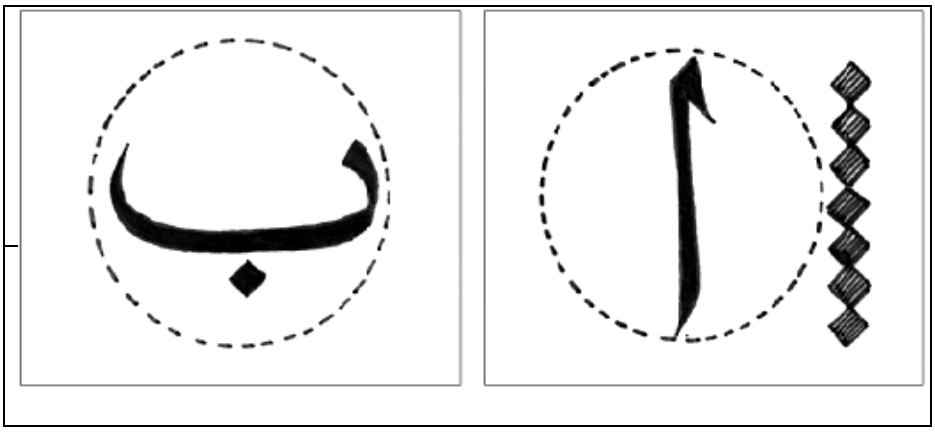


Figure (2-5) Ibn Muqla Proportional letters, alif and ba (from Stephanie)

A very famous example of Abbasid art and architecture is the Ibn Tulun Mosque in Cairo. The mosque was built by the ruler of the Tulunid dynasty ,Ahmad ibn Tulun (835 – 884), the Abbasid ruler of Egypt from 868 to 884. The historian al-Maqrizi states that the date of construction of the mosque was 876 CE, and the mosque's original inscription identifies the completion date as 879. (al-Maqrīzī, 1908: 265). The mosque was built in the Samarra style common with Abbasid buildings. It was constructed around a square nave, with one covered hall on each of the

four sides, the largest of which is on the qibla side, or direction of Mecca. (Yeomans, 2006: 34)

Ibn Tulun Mosque, the oldest mosque in Egypt, has preserved its original architectural condition compared to other historical mosques. The prayer hall consists of five galleries interspersed with four series of arches and pillars covered with floral stucco decoration. The windows of the mosque are designed in the form of pointed arched openings with engraved stucco geometric and floral motifs. (Farghaly, 1991: 88-96)

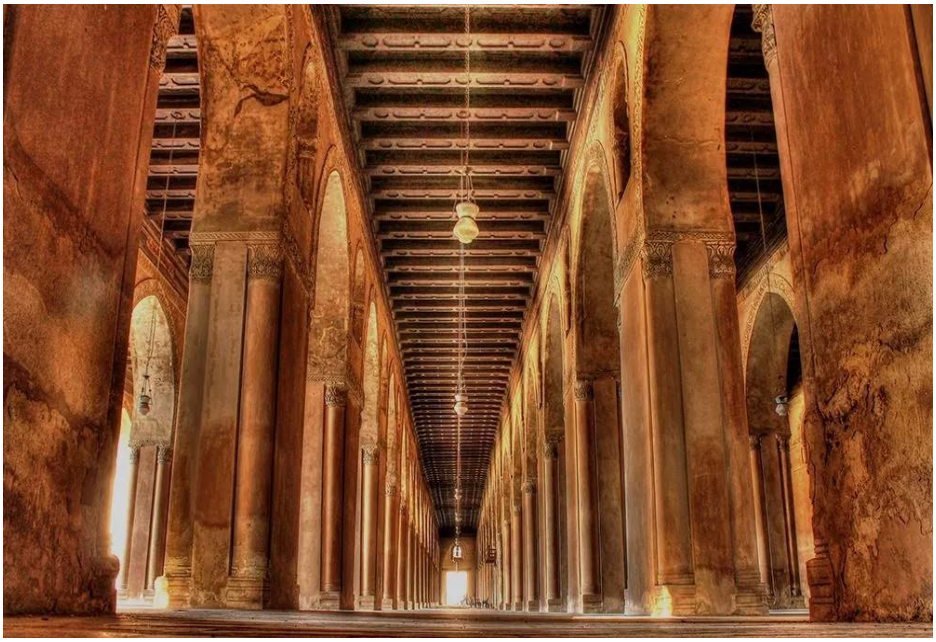


Figure (2-6) Ibn Tulun Mosque, Interior (www.marefa.org)

There are six *mihrabs* inside the prayer hall of Ibn Tulun Mosque, five of which are flat against the main concave *mihrab* in the middle of the qibla wall. It refers to the qibla in which expressions of faith are engraved in Kufic script. The main mihrab is made of marble, plaster, brick and

colored mosaic. The hood of the *mihrab* has the date of the completed construction inscribed in Kufic script, and the shahada is also engraved in Kufic script. The columns are made of gray marble. The *minbar* is made of Indian teak wood inlaid with ivory and decorated with geometric and floral star shapes. (Behrens-Abouseif, 1989: 344-346)

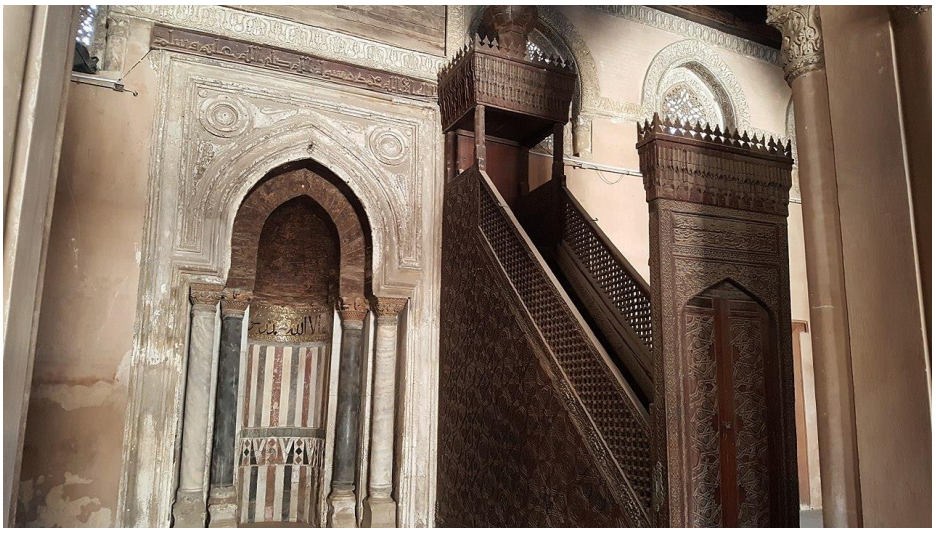


Figure (2-7) Ibn Tulun Mosque, Interior (commons.wikimedia.org)

As it was previously explained, in this period the use of geometric and floral motifs on arches, windows and walls increased, but the decorations of Arabic calligraphy adorned the interior space of the mosque with beauty and spirituality, and were placed in appropriate places in the mosque, especially on the *mihrab* and the qibla wall.

2.3 ARABIC CALLIGRAPHY IN THE ARCHITECTURE OF THE AYYUBIDS AND MAMLUKS

During the Ayyubid era (1171–1250) and their rule in Cairo, Thuluth script spread remarkably, and the more flowing script, the Naskhi style,

began to replace the Fatimid Kufic script in calligraphic decoration on buildings and palaces. (Williams, 2018: 27) One of the most important examples of the use of Arabic calligraphy in decorating interior spaces from this period is the Mausoleum of Imam al-Shafi' (767-820), which was built between the years 1176-1178, known locally as the Dome of Imam Shafi. It is a funerary monument dedicated to Imam Al-Shafi'i, one of the four Sunni Imams who founded the Shafi'i Sunni Islamic school of jurisprudence. Located at Imam Shafi'i Street in the City of the Cairo, the mausoleum is a hallmark of Ayyubid style architecture and historical significance. (Behrens-Abouseif, 1989: 78-93)



Figure (2-8) Imam Shafi'i Mausoleum, Exterior & Interior (https://madainproject.com)

The base of the mausoleum is a 15-meter stone square supporting a wooden dome covered with lead. The construction of the dome was completed during the reign of the fourth Ayyubid sultan of Egypt, al-Malik al-Kamil (1218-38). The decorative elements that were used to beautify the mausoleum from the inside varied; while the dome was filled with

geometric and plant motifs, we find that the Arabic calligraphy decorations from the Thuluth script were drawn in the form of decorative stripes that rotate with the rotation of the drum beneath the dome and surround the structural elements that bridge the corners of the square over which the dome smoothly rotates. The top of the walls on the ground level is decorated with a wide, dark decorative stripe of the same type as the line used on the higher levels. Also, wooden shrines, made with a variety of wood craftsmanship, were decorated with wonderful relief panels and stripes from the Thuluth script. (Creswell, 1994: 319)

An important aesthetic achievement that can be observed here that we did not see in the previous Umayyad and Abbasid schools is the state of great harmony between the design of the structural elements and the Arabic calligraphic decorations surrounding them so that they took the same shape as the pointed arches distributed in the vicinity of the dome.

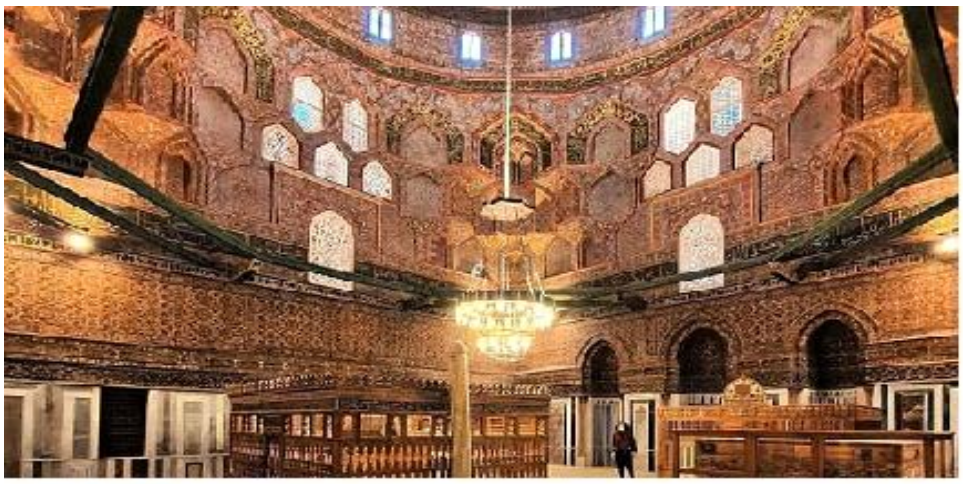


Figure (2-9) Imam Shafi'i Mausoleum, Interior (https://madainproject.com)

The Mamluks (1250-1517) used Kufic and Thuluth scripts extensively to decorate major Mamluk mosques, such as the Great Mosque built by Sultan al-Zahir Baybars (r. 1260-77) (Blair & Bloom, 1996: 344-346). Although nothing remained of its architecture except its external walls, some arches of the qibla portico, and some of its decorative details, whether stucco or engraved in stone, this mosque is considered an architectural masterpiece that testifies to the splendor and beauty of Islamic architecture. While the exterior of the mosque is made up of stone, the interior is decorated with carved stucco, including stucco grilles in arched windows in the upper wall, and a band of Kufic script that does run around the entire interior. The following figure shows an elegant band of calligraphic decorations carved on one of the remaining walls of the mosque. (Marzouk, 1950: 91-102)



Figure (2-10) Sultan al-Zahir Baybars Mosque, Calligraphic Decorations (www.lebanon24.com)

A Remarkable architectural model of Mamluk art and architecture is the Sultan Hassan Mosque, built in 1363, located in Cairo, Egypt. The mosque is distinguished by its very beautiful and coordinated interior design, especially the qibla wall, which is rich in materials, decorations and colors. Arab calligraphic decorations appeared in many places on the qibla wall, at the top of the wall, the fourth verse of Surat Al-Fath is engraved in the form of a wide stripe in Kufic script. Calligraphic decorations were also extensively used in gold color in the form of a rectangular stripe in Thluth script surrounding the pointed arch of the *mihrab* on all sides, and with great flexibility, the Arabic calligraphy stripe passed inside the *mihrab* and curved deeply with the semicircular arch. Inscriptions of Arabic calligraphy were also engraved above the gate of the stone *minbar* and were written on the Glass Mosque Lamps hanging from the ceiling of the mosque like stars. (Williams, 2018: 137).



Figure (2-11) Sultan Hassan Mosque, Interior (https://en.wikipedia.org/)

2.4 ARABIC CALLIGRAPHY IN THE ARCHITECTURE OF THE OTTOMAN:

The era of the Ottoman Empire, 1299 - 1923, is considered as the golden period of Arabic calligraphy, and Turkish calligraphers showed their great artistic ability in Arabic calligraphy for many reasons: The country had a very large and wide geographical area, bringing together many different nationalities of human beings under the umbrella of Islam. The Sultans in the Ottoman era encouraged writers, scholars and innovators, bestowed upon them various grants and gifts, and brought them closer to them in the capital of the Caliphate. (Hassanein, 2015: 41)

The Ottomans inherited the aesthetics of Arabic calligraphy mainly from the Mamluks School in Egypt and Tabriz School, which flourished in calligraphy and in the book industry with all its production requirements, including papermaking, binding, calligraphy, ornamentation, drawings, and gilding. Later on, the Ottomans became a famous independent school in the Thuluth script, and many Ottoman calligraphers became known until now with many copies of the Holy Qur'an preserved in Turkish museums in Istanbul, where they added elegant ornamentations and binding to the beautiful Arabic calligraphy. (Shohan, 2001: 35)

One of the early examples of Ottoman architecture and arts is the great mosque Bursa, ordered by Sultan Bayezid I and built by architect Ali Neccar in 1396–1399. The mosque is considered one of the most outstanding architectural examples of employing Arabic calligraphy in religious interior design. Some researchers and historians called Bursa Mosque the title "Museum of Arabic Calligraphy" because of that it

contains many distinctive decorations of Arabic calligraphy, which were abundantly spread on the pillars and walls of the mosque, in addition to the *mihrab* and the *minbar.* Calligraphic ornamentations were of a variety of geometric shapes like square, circular and rectangular combinations. (Hassanein, 2015: 42-44)



Figure (2-12) The Great Mosque of Bursa (Ulu Cami), Interior views (www.mustafacambaz.com)

With the entry of Mehmed II to Constantinople in 1453 and its transformation into the capital of the state, a new era began in the development of architecture and arts in the Ottoman Empire. Construction and architectural decoration were active in all Ottoman cities and states, especially religious arts and architecture. (Blair & Bloom, 1996: 344-346). Turkish and non-Turkish calligraphers who were attracted to work in the new capital of the state, Istanbul, decorated sultanic mosques with wonderful Arabic calligraphy and beautiful geometric ornamentations, among the most prominent of them is the

calligrapher Ahmed Karahisari (1468-1556), who is known for his use of chain script, in which the letters are joined as though the pen had never been lifted from the page. (Blair, 2006: 492-496)

From the sixteenth century, Ottoman calligraphers perfected the large form of Thuluth (Arabic *jali*; Turkish *celi*), it was the major and grand script used for inscriptions and ornamentations in decorating the prestigious interiors of the Ottoman architecture. (Blair, 2006: 492-496) An appropriate example of the interior employment of the Thuluth script in Ottoman architecture is the Sultan Ahmed Mosque in Istanbul, which is an icon of Ottoman architecture and one of the most famous architectural monuments in the world. It was designed by architect Mehmed Agha in 1609 and completed in 1617. In the mosque's prayer hall, the central dome is surrounded by four half-domes, as well as additional half-domes that open from each larger half-dome. The beautiful decorations of Arabic calligraphy from the Thuluth script was distributed in certain areas in the ceiling of the mosque. At the top of the central dome there is a blue circle on which precious verses are painted in gold. Above the drum of the dome, which is interspersed with windows, a blue circular stripe is wrapped, on which Quranic verses are written in golden color. The four main half-domes and the smaller ones branching off of them all ended at their top with a curved black stripe on which were written dignified verses in golden color. The four corner triangles surrounding the half-domes and the central dome contained blue circles on which prayers or Quranic verses were written in gold in a distinctive geometric manner that

connected the triangle to the circle inside. The lower walls were lavishly decorated with Iznik tiles, and from their bluish color, the mosque took its famous nickname (The Blue Mosque). The walls of the mosque had only a very few ornamentations of Arabic calligraphy and in certain places, such as the *mihrab* and the *minbar*, in addition to a narrow blue decorative stripe that wraps around the pillars in high places decorated with Quranic verses written in golden color. (Goodwin, 2003: 343)



Figure (2-13) Sultan Ahmed Mosque, Interior (www.mustafacambaz.com)

At this particular stage, the Ottoman architects and calligraphers cleverly managed to coordinate their efforts and achieve the highest possible harmony between the Arabic calligraphy decorations and the

complex architectural design of the mosque. The domed shape of the Ottoman mosque combines the domed ceiling with its central formation rising towards the dome at the top and the ground cube with its straight lines and decorated walls, covered with ceramic tiles and perforated with wide and high windows. Perhaps one of the reasons for this is the flexibility that the Thuluth script is characterized by, as it rotates, turns, extends, curves, and takes a geometrical shape proportional to the shape of the architectural elements.

3. EMPLOYING ARABIC CALLIGRAPHY IN DECORATING THE INTERIOR SPACE OF CONTEMPORARY MOSQUES:

In light of the efforts of Muslim architects around the world to adopt contemporary architectural styles in mosque architecture, the researcher wishes to raise the following questions: Is there a contemporary style of mosque architecture that is recognized in the Islamic world? And if there is a contemporary style, what are its features, and what are the decorative elements in its aesthetic arrangement? Will it be possible to use the classical decorative elements of geometry, plants, and Arabic calligraphy in harmony with the contemporary architectural style? Knowing that there are many architectural achievements, locally and globally, that have adopted a modern concept in Islamic architecture, such as Al-Hamshari Mosque in Jordan, built in 2012, which distinguished by its light white color and its modern and simple decorative scheme. The inscriptions of Arabic calligraphy from the Kufic script in this contemporary mosque are generally characterized by an attractive appearance that harmonizes with

the interior and exterior elements of contemporary mosque architecture and does not cause anxiety, but rather makes it easier for the beholder to feel the harmony, compatibility and unity between its structural and architectural parts. (Al-Mughrabi, 2021: 1921-1939)



Figure (3-1) Al-Hamshari Mosque, Exterior view & Interior view (https://www.bing.com)

A very distinctive example of contemporary mosque architecture is the Cologne Central Mosque, built between 2009 and 2017 and designed by German architects Paul and Gottfried Böhm. (Böhm, 2007) The mosque contains elements of Ottoman architectural style, and it has a concrete and glass dome with two cylindrical minarets. The interior space is central, unified and completely open without any structural obstacles. The prayer hall consists of several shell-like walls, in the center these walls build a light-flooded dome. The mosque also has glass walls which allow visitors to feel an impression of openness.

Although the mosque, as mentioned previously, contains connotations of Ottoman architecture, it is contemporary in its architecture and has very western design features, through the concrete walls and wide glass spaces that surround the large prayer hall and the wide and high dome. These formal characteristics combined make the mosque style very close to the modern styles of architecture that spread in many well-known European cities after World War II. (Tietz, 1999: 6-10)

The interior space of the mosque and its decorative scheme are lively; the walls of the mosque seemed full of geometric ornamentations as well as ornaments of Arabic calligraphy from the Thuluth script. The glass top of the dome in the center is surrounded by a decorative stripe that contains Ayat al-Kursi. (Qur'an 2:255) Then the beautiful names of God are spread on the interior face of the dome like the stars in the sky; another decorative stripe that draws the lower frame of the dome contains the two last verses of Surat Al-Baqarah. (Qur'an 2:285-286)

The name of God *Allah* is drawn on the right of the mihrab, the name of the Prophet Muhammad is drawn on the left of the mihrab. Above the mihrab, the two testimonies were drawn within a circular space. Verses from the Holy Qur'an drawn surround the mihrab in the form of a decorative stripe. The names of the Rightly Guided Caliphs (Abu Bakr, Omar, Othman and Ali) are drawn on the wall opposite the qibla wall. The preferred color for drawing Arabic calligraphy in this mosque is the golden color, which is preferred in the Sultan Ahmed Mosque as it was previously

explained, and the Thuluth script is adopted aesthetically here for the Arabic calligraphy decoration.



Figure (3-2) Prayer Hall and Mihrab of Cologne Mosque (https://www.pinterest.com)

If contemporary architecture is known to adopt simplicity as a design methodology largely devoid of ornamentations, how can one imagine the adoption of highly classical decorative elements such as Arabic calligraphy as a major component in the interior design scheme of the Great Mosque of Cologne? Architecturally, the mosque is designed in a contemporary style in keeping with the architectural style of Cologne, the modern economic capital of the Rhineland and one of the main inland ports in Europe. The answer to this question lies in the close "formal and essential"

relationship between Arabic calligraphy and Islamic art that expresses the Muslim faith, especially when designing and decorating the interior space of mosques. As for the form, it means that the Arabic letters are the ones through which the surahs and verses of the Noble Qur'an are written, and the reader cannot read the Qur'an unless he masters reading and writing in the letters and Arabic language, so all Muslims strive to master writing and reading in Arabic. As for the essence, it lies in the meaning carried by the noble verses and expressed by writing in Arabic letters and words. Arabic writing is also characterized by interconnected letters that may express the culture of unity and integration of Muslims from all countries, and many Islamic peoples still use the Arabic letters to the present day, and because it is closely related to the Qur'an, it has come to represent Islamic societies all over the world. All this is in addition to the design and technical features that Arabic calligraphy possesses, the most important of which is flexibility.

4. DISCUSSION: ARABIC CALLIGRAPHY AND THE FUTURE OF ISLAMIC INTERIOR DESIGN:

After this historical review of the employment of Arabic calligraphy in Islamic interior design, the question that arises now is: How can the decorative compositions of Arabic calligraphy be used in contemporary and future Islamic interior design? And to what extent can it be related to the cultural and architectural heritage? In fact, many modern interiors of Islamic architecture contain models of contemporary art formations closely related to the authenticity of Islamic society and its cultural

heritage. The decorative compositions of Arabic calligraphy on the walls of mosques and contemporary religious buildings represent an aspect of heritage and its cultural values that can make the new Muslim generations strongly connected to their culture and civilization.

The decorations of Arabic calligraphy shined through many examples of mosque architecture in the twenty-first century, and many modern models that were affected by industrial development and modern production methods emerged. One of the most important contemporary examples of the use of Arabic calligraphy in modern Islamic interior design is the Şakirin Mosque, located in the Üsküdar district on the Asian side of Istanbul and was opened for worship in 2009 (CSMonitor, 2009) The mosque is far from everything that is traditional or classical, as modernity has dominated all aspects of architectural design, both externally and internally. The *minbar* is made of glossy acrylic and has a crescent moon-inspired design. the verses of the Noble Qur'an were drawn on the *mihrab* by using the technique of gilding. The walls of the Şakirin mosque were designed from glass, contrary to what is commonly used in the design of the walls of the mosque, whether they were made of bricks, concrete or stone, they came in the form of pages from the Qur'an drawn in gold. Therefore, the interior space of the mosque is characterized by wonderful and harmonious natural lighting.



Figure (4-1) Şakirin Mosque, Interior (www.Şakirinmosque.com)

The decorations of the Arabic calligraphy in the Şakirin Mosque were like a bridge between the contemporary design of the mosque and the traditional decorative form of Arabic calligraphy and its religious essence as sacred Qur'anic texts. While the Arabic calligraphy texts in the center and lower frame of the dome were traditional and clear in the Thuluth script, they were of an abstract shape, resembling the pages of the Qur'an on the glass walls of the prayer hall as well as on the *minbar*. (Figure 4-2)



Figure (4-2) Şakirin Mosque, Interior, Glass Walls (www.Şakirinmosque.com)

The abstract decorative shapes or cloud lines drawn on the glass walls and *minbar* are actually modern works of decoration inspired by the golden clouds that usually surround Arabic calligraphy texts in the traditional page design of the Naskh Qur'an manuscripts of verses or prayers. A good example here is the Thuluth manuscript, dated to 8th century AH. This manuscript was copied by Shaykh Hamdullah al-Amasi (d. 1520), the master calligrapher at the Imperial Palace in the reign of the Ottoman Sultan Bayazid II. Shown is the first surah (Qur'an 1:1-7) and the beginning of the second surah (Qur'an 2:1-4) surrounded by cloud lines with the rich decoration common in Ottoman manuscripts. (Uğur Derman,1998: 46) (Figure 4-3)

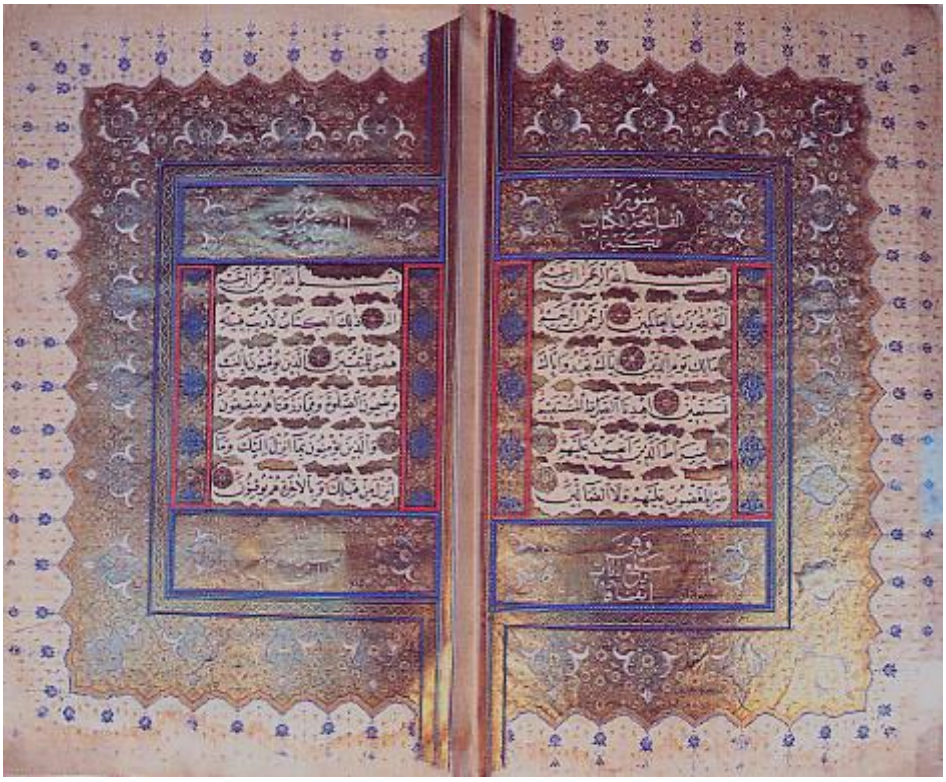


Figure (4-3) Thuluth Manuscript (www.justislam.co.uk)

The unconventional shape of the abstract decorations on the glass in the walls of the Şakirin Mosque is a clear example of the interference of modern technology in the manufacture of Arabic calligraphy decorations in contemporary mosque architecture. Many examples of this type are expected to appear in the future, but what is important is that these modern examples remain relevant to the historical heritage of designing Arabic calligraphy decorations.

5. FINDINGS AND RECOMMENDATIONS

5.1 Findings

First: The significance of Arabic calligraphy emerges as a distinctive decorative element in Islamic interior design because of its intrinsic values as a sacred religious text related to the Qur'an and the Prophetic tradition. This continued through successive historical stages from the real beginning of Islamic arts in the Umayyad era until the present time.

Second: Historically, it is not possible to imagine the Islamic interior design without the ornamentations of the Arabic calligraphy, which gave it uniqueness as a religious interior space distinct from the rest of the religious interior spaces in the world, which may depict or anthropomorphize living figures.

Third: The great harmony between the decorations of Arabic calligraphy and the architectural elements in most of the mosques and buildings presented during this study, whether traditional or contemporary, is due to the joint work and coordination between the architect and the calligrapher, both of whom possess sufficient knowledge of geometric proportions.

5.2 RECOMMENDATIONS:

First: Controlling the contemporary technological development in the manufacture and formation of Arabic calligraphy decorations so that the decorations of Arabic calligraphy do not lose their historical identity through which Quranic verses and Prophetic tradition are manifested on the domes, piers, arches and walls of mosques and Islamic places of

worship. This control will not be possible unless this development is accompanied by the presence of academies specialized in teaching Arabic calligraphy, whether using traditional methods or through modern computer programs.

Second: Arabic Calligraphy decorations, despite their aesthetic and functional value in Islamic interior design, cannot continue on their own to decorate mosques and modern Islamic architecture without the use of well-known Islamic decorative elements such as geometric and floral ornamentations. Therefore, it is important that the development in Islamic interior design includes all kinds of Islamic decoration. Here, it should be noted that the decorations of Arabic calligraphy at the present time are of greater interest to artists and researchers at the expense of the geometric and floral ornamentations.

Third: Contemporary technology can have a positive impact on the future of Islamic interior design, so it is incumbent on artists and researchers to anticipate what technology can offer to Arabic calligraphy in the future so that it can keep pace with contemporary religious interior design in the world.

REFERENCES:

Quran 2:255, 2:285-286, 1:1-7, 2:1-4

Behrens-Abouseif, Doris (1989). "Early Islamic Architecture in Cairo". Islamic Architecture in Cairo: An Introduction. Cairo: American University in Cairo. (p. 47–57)

Behrens-Abouseif, Doris (1989). "Architecture of the Ayyubid Period." In Islamic Architecture in Cairo: An Introduction. Leiden; New York: E.J. Bril (p. 78-93)

Blair, Sheila, & Bloom, Jonathan. (1996) The Art and Architecture of Islam 1250-1800: Yale University Press, London. Journal of the Society of Architectural Historians, Vol. 55, No. 3 (Sep., 1996), (pp. 344-346)

Blair, Sheila, (2006) Islamic Calligraphy. Edinburgh university press Edinburgh, UK (p.492-496)

Böhm, Plul. (2007) "ZENTRALMOSCHEE KÖLN" (in German). Archived from the original on 2007-09-14.

Creswell, MAE (1994) vol. 2, 65; Robert Hillenbrand, Islamic Architecture (New York, 1994), (p. 319)

CSMonitor.com, 2009, The Christian Science Monitor, Mosque modern - CSMonitor.com, 2009 (www.csmonitor.com)

Farghali, Abu al-Hamad Mahmoud (1991) "The Brief Guide to the Most Important Islamic and Coptic Monuments in Cairo", Edition, Egyptian Lebanese House. (p. 88-96),

Feldherr, Andrew; Hardy, Grant, eds. (February 17, 2011). The Oxford History of Historical Writing: Volume 1: Beginnings to C.E. 600. Oxford University Press. (p. 5)

Goodwin, Godfrey (2003) [1971]. A History of Ottoman Architecture. London: Thames & Hudson. ISBN 978-0-500-27429-3. (p. 343)

Grabar, Oleg (1992). The Mediation of Ornament. The A.W. Mellon Lectures in the Fine Arts. Vol. XXXV. Princeton, NJ: Princeton University Press. (p. 38)

Hassanein, Walid Sayed (2015) The Art of Arabic Calligraphy - The Ottoman School, Publisher: The Egyptian General Book Authority, Cairo, first edition. (p. 41, 42-44)

Al-Hashimi, Ahmed (2018), Jewels of Literature, The Comprehensive Encyclopedia, March 17, 2018 on the Wayback Machine website. (p.1/342)

Hoffmann, Friedhelm, ' Hieratic and Demotic Literature', in Christina Riggs (ed.), The Oxford Handbook of Roman Egypt (2012; online edn, Oxford Academic, 21 Nov. 2012), https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780199571451.013.0034. (p. 543–562)

Al-Jubouri, Mahmoud Shukr. (2011) Modern trends in improving Arabic writing and calligraphy. Ammaan Jordan. Dar Tigris (p. 33)

Juma, Ibrahim (1981), The story of the Arabic writing. The third edition, Cairo, Dar Al Maaref - the world of books. (p. 9-20)

Khoury, Nuha N. N. (1996). The Meaning of the Great Mosque of Cordoba in the Tenth Century. Muqarnas, 13, (p. 80–98). https://doi.org/10.2307/1523253.

Leaman, Oliver (2006). The Qur'an: An Encyclopedia. Taylor & Francis Group: Routledge. ISBN 0-415-32639-7. (p. 131)

Mansour, Nassar (2011) Sacred Script: Muhaqqaq in Islamic Calligraphy. Publisher: Bloomsbury Academic, London (p. 3-20)

Maqrīzī (al-), Taqī al-Dīn Aḥmad ibn 'Alī (1908) [1906]. Kitāb al-Khiṭaṭ al-Maqrīzīyah (in Arabic). Vol. 4. Cairo: Al-Nīl Press, II, pp. 265 ff.

Marzouk, Muhammad Abdulaziz. (1950). Al-Zahir Baybars Al-Bandaqdari Mosque. The Egyptian Historical Journal, Volume 3, v. (p. 91-102)

Al-Mughrabi, N. T. A., AL-Karablieh, M. A. B., Hussein, M. F., & AL-Ayash, A. (2021). Spatial Design Methods of Contemporary Mosques: Originality and Modernity. Design Engineering, (p. 1921-1939).

Necipoğlu, Gülru (2008). "The Dome of the Rock as palimpsest: 'Abd al-Malik's grand narrative and Sultan Süleyman's glosses". In Necipoğlu, Gülru; Bailey, Julia (eds.). Muqarnas: An Annual on the Visual Culture of the Islamic World. Vol. 25. Leiden: Brill. (p. 17–105)

Raimi, Lukman & Yusuf, T. (2013). THE MASJID (MOSQUE) Basics & Management. Edition: Second, Publisher: District Global Concept (p. 9 – 19)

Al-Rifai, Bilal Abdel-Wahhab (1990), Arabic calligraphy, its history and present, Dar Ibn Katheer – Damascus. (p. 67)

Saad, Farouk (1997), A message in calligraphy and pen sharpening by Ibn Al-Sayegh. First Edition. Publications Company for Distribution and Publishing, Lebanon. (p. 9 -24)

Al-Salameen, Zeyad, and Younis Shdaifat. "A New Nabataean Inscribed Bronze Lamp." Arabian Archaeology and Epigraphy 25.1 (2014): (p.43-49). Print.

Shohan, Ahmed (2001) The Journey of Arabic Calligraphy, Publisher: Union of Arab Writers Press, Damascus – Syria. (p. 35)

Stephanie Kao, (2010) Islam and the Arts of the Ottoman Empire, Asian Art Museum of San Francisco, Education Department. (p. 78)

Taylor, Jane (2001). Petra and the Lost Kingdom of the Nabataeans. London: I.B.Tauris. ISBN 9781860645082. Retrieved 8 July 2016. (pp. 14, 17, 30, 31)

Tietz, Jürgen (1999). The Story of Architecture of the 20th century. Konemann. ISBN 3-8290-2045-7. (p. 6-10)

Uğur Derman, M., (1998) Letters in Gold: Ottoman Calligraphy from the Sakıp Sabancı Collection, Metropolitan Museum of Art. (p. 46)

Williams, Caroline (2018). Islamic Monuments in Cairo: The Practical Guide (7th ed.). Cairo: The American University in Cairo Press (p. 27, 137).

Yeomans, Richard (2006). The Art & Architecture of Islamic Cairo. UK: Garnet publishing Limited. (p. 34)

Improving Reading Skills Using Reading Strategies: The Case of First Year Students at The World Islamic Sciences and Education University in Jordan

د. ياسر محمد العدوان *

تاريخ وصول البحث: ١٨/١٠/ ٢٠٢٢م تاريخ قبول البحث:١/٢/٢٠٢٣م

الملخص

يعد تعليم الطلاب كيفية استخدام استراتيجية القراءة بشكل فعال مفيدًا بشكل خاص للمتعلمين العرب. تلاحظ هذه الورقة آثار استخدام استراتيجية القراءة على فهم القراءة لدى الطلبة. تتكون عينة الدراسة من ١٢ طالبًا وطالبة جامعيين في جامعة العلوم الإسلامية العالمية في الأردن. فيما يتعلق بأساليب البحث ، استخدم الباحث بروتوكول التفكير بصوت عال ومقابلات مع جميع المشاركين في الدراسة الحالية. أطلع الباحث المشاركين على أهداف الدراسة الحالية للتعبير عن أنفسهم بحرية. خلال جلسات بروتوكول التفكير بصوت عالٍ مع الطلاب، كتب الباحث العديد من الملاحظات حول الذين شاركوا في الدراسة وسجلوا كل جلسة. هذا ساعد الباحث على عدم نسيان أي شيء. كما قام الباحث خلال المقابلات بتسجيل الجلسات بعد أخذ موافقة المشاركين من أجل مراجعة إجاباتهم على الأسئلة. فوجئت بأن غالبية المشاركين لا يعرفوا شيئًا عن استراتيجيات القراءة. وشرح الباحث استراتيجيات القراءة للمشاركين وممارسة بعض هذه الاستراتيجيات مع المشاركين. كان من الواضح أن الطلبة كانوا سعداء في نهاية المقابلة وبروتوكول التفكير بصوت عالٍ لأنهم تعلموا استراتيجيات قراءة جديدة لم يعرفوا شيئًا عنها من قبل. إن استخدام استراتيجيات القراءة هذه جعلهم واثقين أثناء القراءة ويعزز فهمهم للقراءة. أخيرًا ، زادت رغبتهم في قراءة النصوص الإنجليزية بعد انتهاء بروتوكول التفكير بصوت عالٍ والمقابلات.

*أستاذ مساعد، مركز اللغات، جامعة العلوم الاسلامية العالمية.

Improving Reading Skills Using Reading Strategies: The Case of First Year Students at The World Islamic Sciences and Education University in Jordan

Abstract

Teaching students how to use reading strategy effectively is necessary, especially for Arab learners. This paper observes the effects of employing reading strategies on the students' reading comprehension. The sample of the study consists of 12 undergraduate male and female students at World Islamic Science and Education in Jordan. With regard to the research methods, the researcher used think-aloud protocol and interviews with all the participants in the current study. The researcher informed the participants about the aims of the current study in order to express themselves freely. During the think-aloud protocol sessions with students, the researcher documented all notes about the students who participated in the study and recorded each session after taking the permission from the participants. This helped the researcher not to forget anything. During the interviews, the researcher recorded the sessions in order to revise their answers to the questions. It was surprising that the majority of participants do not know anything about reading strategies. The researcher explained reading strategies to the participants and practiced some of them with the participants. It was clear that, at the end of the interview and applying think-aloud protocol, students were happy as they learned new reading strategies that they never known before. Using these strategies enhanced students' confidence and comprehension while reading. Finally, the students' desire to read English texts increased after they had taken part in the interviews and applying think-aloud protocol strategies.

Keywords: reading strategies, reading comprehension, improvement in EFL reading comprehension, first year students

1.Introduction

Reading is considered the most important language skill that people need in all aspects of their lives. It is required not only for students but also for all people. For example, it is impossible to book tickets online without reading. Anderson, Hiebert, Scott, and Wilkinson (1985) argued that reading is not only a skill that we need to learn a language, but also it is a mandatory life skill. It will be impossible for a student to pass his/her courses without being able to read. Without having the ability to read, we will not have the same opportunities that readers may have in their lives. Thus, important and effective reading skills lead to success.

Several researchers confirmed that many Arab learners of English language struggle with reading English texts (AlJuhani, 2015; Al-Khalifah &Al-Khalifa (2011)). According to these researchers, reading difficulties can be attributed to the differences between Arabic and English reading systems. Other researchers confirmed that the lack of employing reading strategies may also lead to reading difficulties (Qrqez & Rashid, 2017). Additionally, the lack of having effective and skillful teachers may result in having less skillful students. Teachers should focus on the use of reading strategies in English classes as this can help students construct meaning and overcome reading difficulties.

1.Research Problem:

Reading is the most necessary skill to achieve success in all stages of language learning. There is a strong relationship between the ability to read and success. Without being able to read, professional life will not be successful. Many learners of

the English language struggle because of their deficiency in reading English texts correctly. Even if some of them can read, they struggle with comprehension issues. Being able to understand written material is not an easy task because it depends on using several reading strategies that help overcome reading difficulties effectively (Qrqez & Rashid, 2017).

Hence, the problem of the study clearly emerged, which revolves around the existence of a knowledge gap between improving reading skills and using reading strategies among first-year students at The World Islamic Science and Education in Jordan. The researcher seeks to cover this gap with appropriate research and scientific methods.

2.Questions of the Study

Several studies have focused on the importance of reading strategies in improving reading and comprehension skills (Qrqez & Rashid, 2017). Therefore, the current study focused on using reading strategies as a way of improving comprehension. Accordingly, the problem of the current research can be resolved by answering the following main research question: "Would the use of reading strategies improve readers' comprehension ?" In addition, the following sub-questions helped the researcher find answer to the research problem:

1. What are the reading strategies along with their importance?
2. What do you think students should do in order to improve their reading skills?
3. What do you know about predicting, summarizing and activating prior knowledge?
4. Do you usually use reading strategies in order to improve your reading skills? If so, what are they?

3.Research Goals

The current research seeks to attain several goals, which include:

1. providing students with the useful reading strategies that help them improve their reading skills.
2. identifying the effect of using certain reading strategies, such as predicting and summarizing on improving their reading comprehension.
3. identifying the impact of using reading strategies on the students' interests in learning English.

4.Research Importance

The importance of the current research can be noticed through the following points:

1. It may help students learn and practice many reading strategies that would help them to improve their reading skills.
2. The study focused on the use of think-aloud protocol and interviews that may help the researcher find clear justification without bias.
3. This research focused on the importance of certain reading strategies and their role in improving students' reading comprehension.

5. Research Limits

1. This study was limited to using qualitative research methods (think-aloud protocol and interviews) with the participants.
2. This study was limited to 12 male and female students who are all in their first academic year at The World Islamic Science and Education University in Jordan.

3. This study was applied in the second semester of the academic year 2021-2022.

6. Research Terms:

1-**Reading strategies**: the term reading strategies is defined as a cognitive technique that may help readers construct the meaning of the written material. The reader can use several reading strategies in order to construct meaning and increase comprehension. These strategies include skimming, scanning, intensive reading, predicting, and summarizing.

2-**Think-aloud protocol**: It is considered as one of the best methods that helps researchers find out readers' reading difficulties and the strategies they use in reading. It allows readers to articulate everything they think aloud while reading. Thus, the researcher has to record and analyze what he notices while employing this method.

7.Literature Review:

Chamot (2001) defined the term strategy as "the techniques or procedures that facilitate a learning task" (p. 25). Qrqez and Rashid (2017) pointed that that reading strategies help readers to read smoothly and construct meaning as they read. They asserted that the use of reading strategies helps students improve their reading skills and at the same time improves their comprehension. Dhieb-Henia (2003) found that reading strategies positively affect the students' performance in reading. That is, students may use different strategies while reang the same text. For example, they can use summarizing, predicting, activating prior knowledge, skimming, and scanning. In the same vein, Carrell (1998) asserted that "reading strategies are of interest not only for what they reveal about the ways readers

manage interactions with written text but also for how the use of strategies is related to effective comprehension" (Carrell, 1998, p.97).

Moreover, in his description of reading strategies, Abbott (2006) stated, "the mental operations or comprehension processes that readers select and apply in order to make sense of what they read" (Abbott, 2006, P. 637). Readers should be able to use reading strategies before, during and after reading. Therefore, the more strategies used in reading, the greater the increase of comprehension would result. In other words, there is no perfect strategy that suits all kinds of written materials. Thus, it is recommended to use a variety of reading strategies to guarantee you understand written materials perfectly. There will be more discussion about the three different reading strategies that the researcher focused on in the current research.

7.1 Predicting:

The purpose of reading is to construct meaning from written materials. As a way to be able to understand written materials, readers should be able to use reading strategies effectively. Teele (2004) emphasized that predicting strategy can help learners construct meaning from written materials. Hutchinson (1987) asserts in his definition of the predicting strategy that it is "a matter of using an existing knowledge of a pattern or system in order to anticipate what is likely in a novel situation" (Hutchinson, 1987, P: 9).

Moreover, Al Azmi (2012) suggested that predicting strategy can improve reading skills in various ways. Readers can use their prior knowledge to predict and construct meaning while reading. The more we use prediction while reading, the more we interact with written materials. This would increase readers'

interest and improve their comprehension as they read. Duke and Pearson (2005) affirmed that without paying attention to the prediction strategy, teachers would find it difficult to improve students' comprehension. Thus, teachers have to practice with their students the way to use predicting while reading and to encourage them to use it effectively. This would help readers not only to understand written materials but also to increase their interest in reading. For example, readers can predict the main ideas of the text before and during the reading. After they finish, they can revise, compare, and discuss their prediction. As mentioned before, the more students activate their prior knowledge and relate it to the written materials, the more they will enhance their comprehension.

7.2 Activating Prior Knowledge

Several researchers discussed the effect of activating prior knowledge on reading comprehension (Anthony & Raphael, 1987, Floyd & Carrell, 1987). Teachers can use this strategy with their students as a way to stimulate them to read and to activate their existing schemata , and apply it to written materials. Ausubel (1968, p. ????) reports, "If I had to reduce all of educational psychology to just one principle, I would say this: The most important single factor influencing learning is what the learner already knows." Thus, students should use this strategy since it can facilitate reading tasks and increase readers' comprehension. For instance, students can relate what they already know about the topic or the text and try to make a relationship between what is known and what is written. In addition, activating prior knowledge helps many students and learners overcome their reading comprehension difficulties. Qrqrez (2017) explained that to master reading skills a reader is required to interact with the text. Without effective interaction

between the reader and the written materials, it might be difficult to construct meaning perfectly.

7.3 Summarizing

Summarizing is the strategy that depends mainly on finding out and taking notes of what is important while reading. This strategy helps readers construct meaning from what they read and remind them of the main ideas. It also helps them keep all important ideas and details after reading the whole text (Adler, 2001). As a first step, readers should be able to distinguish between the main ideas and the supporting ideas in the text. After that, they will be able to write and organize the key ideas together in a way that helps them construct meaning effectively from written materials, even if the written material is very long.

8.Action Research Question

To what extent can we rely on reading strategies to increase the interest and improve the reading comprehension of first - year students at The World Islamic Sciences and Education University in Jordan?, and what is the effect of using reading strategies on improving readers' comprehension through the use of think-aloud protocol and interview?

9.Methods

According to the researcher's experience as an English instructor, it can be easily noticed that many Arab students struggle with reading English texts. This may refer to various reasons such as the different systems in each language. Additionally, this can be attributed to the lack of using suitable reading strategies that help readers construct meaning and find out the key ideas in each text. To find out the effect of specific reading strategies on enhancing students' comprehension, the researcher conducted the current study employing two different research methods. These methods are think-aloud protocol and

interviews, which were applied to 12 students who are all in their first academic year at The World Islamic Sciences and Education in Jordan.

The present study helps students read English texts using reading strategies in order to improve their level in reading. In order to overcome reading difficulties, the researcher focused on the importance of using reading strategies before, during and after reading. These strategies were all new to the students. The lack of using reading strategies leads to have many reading difficulties. For this reason, the researcher decided to conduct the current research. The methods employed in this study to collect the data were think-aloud protocols and interview.

9.1 Data collection instrument and the process of the research

The main aim of the current research was to find out the reading strategies that the students use in their reading and the effect of using reading strategies on their reading comprehension. Reading strategies were introduced and explained to the participants. Also, the researcher practiced some of these strategies with the participants to be sure they understood them. The results indicated that the majority of students (70%) did not employ reading strategies while reading. They only pronounced words without making inferences between ideas. The researcher asked the participants to think aloud while reading in order to find out the reading strategies they used in their reading. The researcher wrote down notes about each participant. In addition, the researcher focused on the importance of reading strategies on the students' comprehension before, during and after reading task. There were three passages which were written in a simple language. The participants were asked to read. These methods help the researcher understand the students' point of view about reading

skill, reading comprehension, and the strategies they use before, during and after reading.

9.2 Sample of the Study

The participants in the current study represented both genders and aged 19 to 23. They belonged to different majors. Eighteen students were asked to participate in the present study, and six students refused to take part. Thus, the participants of the study consisted of 12 students. The objective of the research was discussed with the students, and their participation will remain anonymous. The duration of each interview was between 10 to 16 minutes in order to answer the interview questions. The interview questions were asked in the same order as follows:

1.What are reading strategies and their importance?
2.What should the students do in order to improve their reading skills?
3.How familiar are the students at predicting, summarizing, and activating prior knowledge?
4.How well do students use reading strategies in order to improve their reading skills? If so, what are they?

10.data analysis:

The current section explains the methods of data analysis through the think-aloud protocol and interviews with 12 students. The researcher used reading strategies with the study participants that included predicting, activating prior knowledge, and summarizing.

Accordingly, it can be summarized that the study sample has a low score in all of the reading strategies that included predicting, summarizing, and activating prior knowledge . This mean score is based on the following categories according to the

Oxford University classification (Al Azmi, 2012), and this classification was used for each of the reading strategies:

Table No. (1): Classification of grade categories		
High	Always or almost always used Usually Used	4.5 to 5.0 3.5 to 4
Medium	Sometime used	2.5 to 3.4 1.5 to 2.4
Low	Generally, not used Never or almost never used	1.0 to 1.4

11. Results and Discussion

After conducting think-aloud protocols, interviews, and experiments with the participants, the researcher concluded the following:

11.1 Think-Aloud Protocols

The researcher explained to the participants how to think aloud while reading and how to express what they think about while reading in order to find out the main reading strategies they use as they read. Also, the use of think-aloud protocol helps the researcher find out if the participants use reading strategies.

After conducting think-aloud protocol with all the participants, the results of the research indicated that the majority of the students (9 participants) lack the ability to activate their prior knowledge while reading. Moreover, the study revealed that only 3 participants used reading strategies, even if the rest of the participants knew reading strategies. While reading, they only care about pronouncing words correctly and neglect the meaning of each word or sentence, which improves their comprehension. In addition, the researcher encouraged them to use the previously mentioned strategies as a way to increase their comprehension. After that, there was a

different result. They started to find the main ideas and ask the researcher if they understood the text correctly. They attributed their deficiency in reading to the reason that they did not read on a daily basis. As the majority of them (9 participants) stated that they spend their time on social media and neglect learning. Also, only 2 participants attributed their failure in reading to their teachers in school. They affirmed that their schoolteachers focused only on grammar and taught them vocabulary without practice. That is why they have difficulties in reading and writing as well.

In addition, they declared that they did not know anything about reading strategies, and they were surprised how these strategies helped them construct meaning from written materials. The researcher guided each participant in using every strategy to be sure he/she overcomes his/her reading difficulties and construct meaning as he/she reads. However, after practicing these strategies with them, the participants showed real improvement in their reading comprehension. The results indicated that using reading strategies effectively (predicting, summarizing, and activating prior knowledge) leads to extend and improve their reading comprehension. Using the think-aloud protocol was helpful; it allowed the researcher to find out the students reading difficulties and the strategies they use before, while and after reading. It also indicated how the participants' reading comprehension improved when using reading strategies. The participants were so happy they learned these strategies because they allowed them to construct meaning effectively from written materials.

11.2 Interviews

The researcher explained to the participants the goal of the current study. They understood that their participation would remain anonymous in order to let them answer freely and express what they had. Thus, the researcher recorded the answer of each participant in order to be analyzed after the end of all interviews.

With regard to the results of the interview questions, the majority of the participants (9 students) declared that they are not familiar with reading strategies. Only three participants declared that they know "reading strategies" ,but they do not use them while reading frequently. This indicates that the majority of the participants' comprehension is limited due to neglecting reading strategies. Additionally, this goes in line with what the researcher found in the think-aloud protocol , where participants pronounce words and sentences without trying to build relationships between them. This definitely leads to have limited understanding of the text and affects negatively their overall comprehension.

Regarding the answer of the second question in the interview, the participants answered the questions differently. One of the participants declared, "Students should read more and more in their free time in order to enhance their reading". It is a well-known fact that the more you read, the more proficient and skillful you will be. Another participant confirmed that "students should learn reading strategies that help them improve their level in reading". Also, 3 participants believed that their teachers in school are the reason for their reading difficulties , as they did not encourage them to read and to use reading

strategies. Their teachers at school focused only on helping them answer the questions that follow each reading task. They did not care about their students' comprehension ,and this led to struggles while reading English materials. Thus, students do not use reading strategies and they only try to find out the common words which help hem understand the main ideas of the text.

The researcher asked the participants about specific reading strategies, which are predicting, summarizing , and activating prior knowledge. The question was designed to find out their existing knowledge about these strategies. It is a well-known fact that students who do not know reading strategies will have limited comprehension. The participants answered the question with answers that are well-known to most of us. Their answers were in line with the results of think-aloud protocol. Unfortunately, the participants knew the meaning of each strategy, but they did not know how to apply their knowledge while reading. For instance, one of the participants asserted that he knows the meaning of predicting, but he does not know how to use it as a reading strategy. During the think-aloud protocol, the researcher explained to the participants different kinds of reading strategies. Some of the participants declared, "I know summarization, but what is the relationship between reading comprehension and summarization". Regarding "activating prior knowledge, all of the participants emphasized that they had never heard anything about this strategy before. After the researcher explained to them how to activate their knowledge and how to relate it to their prior knowledge, the participants were surprised and said that their focus while reading was on how to guess the meaning of each word and how to pronounce it

correctly. This negatively affects their reading comprehension , and as a result they considered learning English as an impossible issue.

The last question in the interview focused on if the participants use reading strategies in order to improve their reading skills. Correspondingly, their answers were 100% similar to what the researcher noticed during the think-aloud protocol activity sessions. Students did not know anything about reading strategies, but they usually use some of them even if they did not know them. For example, one of the participants used skimming in the think-aloud protocol; she affirmed that she uses it by instinct ,but no one of her teachers taught her about it. Another student stated that he only knows scanning. He said, "My teachers at school taught us that if you want to answer the questions that follow reading passages, you have to scan the text by your eyes in order to find the answer". The same student affirmed that they are used to answering the questions even if their comprehension is too limited. Thus, the only strategies they used in the think-aloud protocol were only skimming and scanning. The results were not surprising as they were in line with what the researcher found in the think-aloud protocol.

These results help the researcher determine the reasons behind the participants' reading comprehension difficulties. Their teachers are one of the reasons, on the one hand, and the participants themselves on the other hand. Their teachers did not teach them how to read English text effectively with full comprehension. Also, their teachers did not teach them anything about reading strategies. On the other hand, the participants

themselves do not read in their free time as they consider reading as a useless activity. Also, they consider learning English as an impractical thing because they learned it, but they do not use it in their everyday activities in their daily life.

12. Conclusion:

Reading in English is a difficult issue especially for Arab students in their first year at university. This unfortunately leads to a struggle with being unable to read English texts smoothly and construct meaning. In addition, there were several studies which suggested that reading strategies help readers have better understanding as they read. Thus, there is a strong relationship between reading fluently and comprehension on one side and employing reading strategies on the other . The participants in the current study emphasized that they know nothing about reading strategies even if they use some of them (e.g., skimming and scanning) without knowing the names of these strategies. In addition, the results show that knowing nothing about reading strategies leads to being unable to understand English materials perfectly. As a result, it affects negatively their ability to learn the four language skills (reading, writing, speaking, and listening). However, after the researcher explained some reading strategies and how to use them in order to improve their comprehension, the participants' comprehension changed positively as they started to link the ideas together and find out the main ideas in each written text. Thus, it is recommended to use a variety of reading strategies to guarantee the student understands written materials perfectly.

13. Implications:

In future research, different reading strategies should be taken into account; different reading strategies such as skimming, scanning, predicting, and activating prior knowledge can help readers extend their knowledge and have a better understanding as they read. Also, other researchers may include both teachers and students in their research as a way to have better understanding from both parts. Researchers can extend their samples to include more participants from different levels. It is recommended to have bigger samples in order to have a better understanding of reading comprehension and the use of reading strategies. This research can be applied by more than one researcher with different samples in order to compare between the results they may find. Finally, researchers can employ several techniques in order to find out their results, such as by classroom observation or a questionnaire.

References:

Abbott, M. L. (2006). ESL reading strategies: Differences in Arabic and Mandarin speaker test performance. *Journal of Research in Language Studies*, 56 (4), 633–670.

AlJuhani, E. A. (2015). The sensitivity to vowels vs. consonants in English words: The case of Arabic ESL learners, Doctoral Dissertation, Indiana State University, ProQuest.

Al-Khalifah, K.S. & Al-Khalifa, H.S. (2011). The effect of Arabic language on reading English for Arab EFL learners: An eye tracking study. 2011 International Conference on Asian Language Processing, Penang, Malaysia, pp. 287-290, doi: 10.1109/IALP.2011.18.

Adler, C. R. (Ed.). (2001). *Put reading first: The research building blocks for teaching children to read.* Jessup, MD: ED Pubs.

Anderson, R., Hiebert, E., Scott, J., & Wilkinson, I. (1985).Becoming a nation of readers: The report of the commission on reading. Washington, DC: National Institute of Education and the Center for the Study of Reading.

Anthony, H. M. & Raphael, T.E. (1987). Using question strategies to promote students' active comprehension of content material. ERIC Document Reproduction Service No. ED 280 011.

Ausubel, D., 1968. Educational Psychology: A Cognitive View, Holt, USA: Rinehart and Winston, Inc.

Carrell, P. (1998). Can reading strategies be successfully taught? Georgia State University Publications, USA.

Chamot, A. U. (2001). The role of learning strategies in second language acquisition. In M. P. Breen (Ed.), Learner contributions to language learning: New directions in research (pp. 25-43). London, England: Longman.

Dhieb-Henia, N. (2003). Evaluating the Effectiveness of Metacognitive Strategy Training for Reading Research Articles in an ESP Context. *English for Specific Purposes*, 22 (1), 387-417.

Duke, N. K. & Pearson, D. (2002). Effective practices for developing reading comprehension, Third Edition, Newark: International Reading Association.

Al Azmi, Hidayat (2012), THE STUDENTS' LANGUAGE LEARNING STRATEGIES IN READING AND SPEAKING, *Jurnal Al-Ta'lim*, 1(2), 122-133.

Qrqez, M., & Ab Rashid. R. (2017). Reading Comprehension Difficulties among EFL Learners: The Case of First and Second -Year Students at Yarmouk University in Jordan. Arab World English Journal, 8 .)3(DOI: https://dx.doi.org/10.24093/awej/vol8no3.27

Retrieved from http://www.ctap4.org/ infolit/trainers/comprehe_strategies.pdf

T. Hutchinson and A. Waters. (1987). English for Specific Purposes, Cambridge: Cambridge University Press.

Teele, S. (2004). Overcoming barricades to reading a multiple intelligences approach. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.

تصورات معلمي اللغة الإنجليزية تجاه فعالية دورة النطق عبر الإنترنت وتأثيرها على تحسين معتقداتهم حول التدريب عبر الإنترنت

د. طلال عبدالحميد العدوان *

تاريخ وصول البحث: ١/١١/ ٢٠٢٢م تاريخ قبول البحث:١٥/١٢/٢٠٢٢م

الملخص

بحثت هذه الورقة في آراء ومعتقدات معلمي اللغة الإنجليزية الأردنيين حول نطق اللغة الإنجليزية في دورات النطق السابقة واللاحقة عبر الإنترنت، بالإضافة إلى تقييم جودة وفعالية دورة النطق عبر الإنترنت. تضمنت عينة الدراسة ٦٠ مدرسًا للغة الإنجليزية، خضع المعلمون إلى استبيان قبل الدورة التدريبية وبعدها (دورة النطق عبر الإنترنت). خلصت نتائج الدراسة إلى أن (١) الاستماع إلى متحدثين أصليين للغة الإنجليزية يحسن نطق المتعلمين بشكل كبير. (٢) المحادثة باللغة الإنجليزية تحسن نطق المتعلمين. (٣) يجب ألا يعتقد المتعلمون أن تعلم النطق الصحيح وتقليد المتحدثين الأصليين يقلل من هويتهم الأصلية. (٤) الانغماس في تعلم اللغة ضروري جدًا لاتقان النطق. (٥) يستطيع المعلم الانجليزي (الأصلي) ومدرس اللغة الثانية واللغة الأجنبية تعليم النطق بشكل فعال (٦) يجب على المعلمين تطوير أهداف وأنشطة لتدريس النطق عبر الإنترنت للوصول إلى مرحلة الكفاءة.

الكلمات المفتاحية: المعتقدات، مدرسو اللغة الإنجليزية، الدورة التدريبية عبر الإنترنت، الكفاءة، النطق

*أستاذ مشارك، قسم المناهج والتدريس، كلية العلوم التربوية، جامعة العلوم الاسلامية العالمية.

The Perceptions of English Teachers towards the Effectiveness of an Online Pronunciation Course and Its Impact on Improving Their Beliefs about Online Training

Abstract

This paper investigated Jordanian English teachers' opinions and beliefs about English pronunciation in pre and post-online pronunciation courses, as well as evaluated the quality and effectiveness of the online pronunciation course. The sample of the study involved 60 English teachers who attended two pre- and post-course (the online pronunciation course) surveys. The findings of the study conclude that (i) listening to native English speakers improved learners' pronunciation significantly. (ii) Conversation in English improved the learners' pronunciation. (iii) Learners should not believe that learning correct pronunciation and imitating native speakers diminishes their original identity. (iv) Immersion in language learning was very necessary to master pronunciation. (v) Not only can the native teacher teach pronunciation effectively, but the second language and foreign language teacher can be excellent. (vi) Teachers should develop goals and activities for online teaching pronunciation to reach the stage of proficiency.

Keywords: Beliefs, English teachers, Online course, Proficiency, Pronunciation

Introduction

Mastering English pronunciation is the goal of any second-language learner who wishes to develop his or her speaking fluency to communicate effectively (Derwing & Munro, 2015). Fluency gives the speaker confidence in speaking, eases discussion, and does not find embarrassment in speaking and delivering his or her ideas.

The main goal of language learning is the ability to communicate between people. Therefore, some believe that learning the pronunciation is not necessary and a waste of time as long as the meaning is understood without any difficulty (Harmer, 2001).

Indeed, teaching pronunciation does not ask students to speak as native speakers but to pronounce it clearly. If students intend to change the way they pronounce words, they must change the type of their thinking about the sounds of words, such as rhythms, stress, and syllables (Zheng, 2018).

Learners of English as a second language can master the pronunciation when they can easily, quickly, and correctly hear the pronunciation (Gilakjani, 2016). Some fail to master the correct pronunciation, so they have to look for pronunciation courses at language centers or on the Internet.

In order to develop the pronunciation of English teachers, holding some training courses in pronunciation is inevitable (Buss, 2017). Unfortunately, there is a dearth of teaching these courses compared to other language skills courses.

Shahzada (2012) believes that it is important to train teachers to correctly pronounce English words and sentences. They have to realize that speaking slowly and correctly is the best way to teach pronunciation. They also should convince students that their speaking is understandable, as this increases their confidence in their correct pronunciation.

Training plays a prominent role in teaching teachers and building confidence in themselves in terms of their ability to teach, especially in the field of pronunciation (Uchida & Sugimoto, 2020). Moreover, the cognition progress of a second language teacher is almost proportional to the progress of the teacher's identity (Burri, Baker, & Chen, 2017).

In terms of online learning, it includes the use of electronic resources to teach students via the Internet. It is now widely used at universities, schools, and academic training centers as a cutting-edge learning technology that assists in the development of student-centered learning paradigms (Al-Harazneh, Alobeytha, & Alodwan, 2022)

As a result of the spread of the coronavirus, e-learning has been invested in holding courses for English teachers, but these courses did not focus on the correct pronunciation of words and sentences. Instead, they only encouraged learners to listen to English films and newscasts.

As a result of the development of technology and the spread of the coronavirus, e-learning has been invested in holding courses for English teachers. These courses focused on grammar, writing, listening, reading, and others. Unfortunately, no courses on teaching pronunciation were held, and the teachers only instructed the students to listen to English films and news to develop their pronunciation.

Literature Review

Many studies have tackled the issue of pronunciation. These studies are: the study of Gilakjani (2017) which discusses a review of previous studies looking at methods of teaching pronunciation and the importance of pronunciation in language teaching methods. The study came up with the following result: The goal of teaching pronunciation is not to speak as a native speaker but to master the correct pronunciation of a word. Therefore, the listener easily understands the speaker.

Moreover, the study by Pardede (2018) aimed to find a way to improve the pronunciation of English students at Christine University in Indonesia. The students

underwent three courses to improve their pronunciation. They also watched English movies and listened to some sentences. Then, the scholar recorded the students' voices after each session before comparing them at the end of the sessions to see the progress made. The study concluded with the following results: The advanced methods of teaching pronunciation contribute to improving pronunciation and students' confidence in their correct pronunciation.

Due to the different articulators of some voices, Arab students are affected by their mother tongue when pronouncing English words. This leads to misunderstandings of words and meanings as well as confusion for the listener. To know the size and types of errors in the pronunciation of English words, Ababneh (2018) selected two groups of Arabic students and English students at the University of Tabuk in Saudi Arabia. He asked them to read some texts in English to check the differences in pronouncing words between the two groups. He came up with the following results: The Arabic students (Group 1) pronounce words as they pronounce them in Arabic, using stress and Arabic letter articulators, and they use a direct transmission from Arabic to English in the pronunciation of words. As for the English students (Group 2), the percentage of errors was lower. Both groups face difficulty pronouncing some vowels and consonants due to the influence of the mother tongue.

Moreover, Abugohar and Yunus (2018) investigated the identification of the most important obstacles that students encountered in pronouncing English sentences and words fluently and correctly. The sample included 100 Saudi students representing four secondary schools in the southern region of Saudi Arabia. A questionnaire was distributed to them, and five of them were selected for a semi-structured interview. The findings of the study are: (i) the lack of a role model in learning correct pronunciation; (ii) some teachers' inability to teach correct pronunciation; (iii) some teachers' lack of interest in teaching correct pronunciation

of words; (iv) the effect of the mother tongue (Arabic) on the correct pronunciation of English words, especially in the pronunciation of vowels; and dealing with silent letters.

In their paper, Alzinaidi and Latif (2019) attempted to identify the consonant sounds that English students in Saudi Arabia struggle to pronounce . Forty students majoring in English at Al-Imam Muhammad Ibn Saud University participated in the study. Some of them have low levels while others have intermediate levels. They were subjected to a pronunciation test to determine their verbal errors, and their mistakes were limited to the pronunciation of the following sounds: "/p/, /t/, and/d/" (p.180). Low-level students made more consonant errors than intermediate-level students, especially when the letter is at the beginning and end of a word.

Additionally, Agarwal and Chakraborty (2019) believed that students of English can use computer-aided pronunciation training systems (CAPTS) to improve their pronunciation. The functions of this system include recording the learner's voice and discovering and diagnosing the mispronunciations before suggesting a method for correcting them. Based on the used technology and the characteristics of every system, the author categorized the CAPT as follows: A visual simulation-based system is appropriate for children; a game-based system is useful when it is designed to meet the needs of the learners; a comparative phonetics-based system is appropriate for adults who are fluent in their native language; and a neural network-based system has the highest precision in mispronunciation diagnosis and is appropriate for experts and excellent learners. These systems have the ability to detect verbal errors by up to 86% and also reduce the rate of verbal errors among learners to 23%. Therefore, it is necessary to cooperate between teachers and these tools to improve pronunciation.

In a study to test the effectiveness of using the Tik Tok application in teaching the correct pronunciation of English , Pratiwi, Ufairah, and Sopiah (2021) selected eight

students from Suryakancana University in China. Then, the scholars asked the students to watch and hear video clips in English for a certain period of time. For data collection, observation was used to collect data about the students' progress . The findings of the study are: (i) The students have a strong desire to learn the pronunciation through the Tik Tok application. (ii) This application is an excellent educational tool for teaching pronunciation.

In her study, Al-Jarf (2022) aimed to (i) analyze the errors in the pronunciation of English nouns (people, countries, villages, cities, things) by Arab speakers; (ii) classify pronunciation errors into some classes such as the type of letter (vowels or consonants), stress, errors due to stopping or connecting, diphthongs; and (iii) find the source of the pronunciation error. The sample involves 81 instructors and students from different colleges at a university in Saudi Arabia. Some of the instructors are from Saudi Arabia, Jordan, Lebanon, Syria, and Egypt, and some are students. The scholar used diary methodology as data collection through observation and recording their pronunciation errors. The findings of her study are: (i) consonants that are missing in the first language (p v) are replaced with their equivalents (b, f) in body, ofer, (ii) the wrong pronunciation of English vowels in the following words: (London, Google, Uber,.. etc), (iii) putting geminating consonants in place names (Peking, Minnesota,..etc), and (iv) adapting Arabic stress rules for English words (McDonald,... etc).

Based on the literature review, this study examined the opinions and beliefs of Jordanian English teachers twice: in the pre and post-online English pronunciation course and evaluated the quality and effectiveness of the online English pronunciation pedagogy course.

Problem Statement:

Throughout my long journey of teaching English, I have found that some English teachers face difficulty correctly pronouncing words and sentences. They do not know how to teach English pronunciation. Another issue is the low demand of English language teachers for distance training. They lack confidence in themselves and their knowledge while teaching pronunciation due to their weakness in teaching skills. They do not receive training opportunities on teaching pronunciation adequately. Moreover, curricula are not suitable for teaching pronunciation.

During the coronavirus, the issue of pronunciation became more complex, and mispronunciation increased when traditional teaching was switched to an online one. Based on literature reviews, no study has discussed the beliefs of teachers towards teaching pronunciation, both traditionally and online. Therefore, the questions of this research are:

Q1. What are the opinions and beliefs of Jordanian English teachers about the English pronunciation pre and post-online pronunciation course?

Q2. How do Jordanian English teachers evaluate the quality and effectiveness of an online English pronunciation pedagogy course?

The significance of the Study

This study encourages teachers as well as students to use technology to improve their English skills. It supports teachers' knowledge of how to effectively run an online course, especially in the field of pronunciation. The course contains several online programs to train teachers to develop their innovative teaching skills that lead to high efficiency in training. English teachers are expected to benefit from this study, which motivates them to hold several online courses to improve their skills. Furthermore, policymakers should adopt online teacher training courses to improve

teachers' pronunciation skills to avoid the difficulties of traveling to the venue of the course and in harsh conditions such as cold, winter, and the spread of the coronavirus.

Methodology

Research Design

To achieve the objectives of the study, an experimental design was used. The researcher used a belief survey before and after the online pronunciation course. See the following figure:

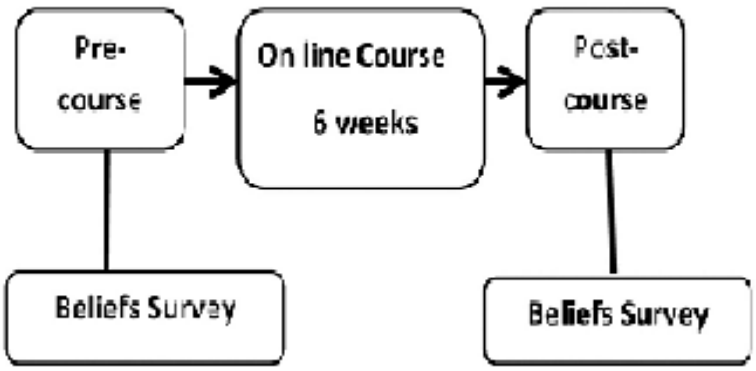


Figure 1: The experimental design of the Study

Population and sample:

The population of the study involves all the English teachers in Jordan, and the sample consisted of 60 English teachers who represented the convenience sample. The following table explains the demographic information about the sample:

Table 1. The Demographic Factor					
Sex	**Male**	**Female**	------		
Number	27	33			
Percentage	% 45	%55			
Experience Years	**1-5**	**6-10**	**11-15**	**16-20**	**21- above**
Number	10	21	18	8	3
Percentage	%16.7	%35.0	%30.0	%13.3	% 5
Age	**22-31**	**32-41**	**42-51**	**52-60**	----------
Number	15	27	13	5	----------
Percentage	%25.0	%45.0	%21.7	%8.3	----------
Education level	**Bachelor**	**Master**	**Phd**	**-----**	**-------**
Number	41	15	4	----------	---------
Percentage	%68.3	%25.0	% 6.7	----------	--------

The analysis in table 1 reveals information about the sample. The majority of the teachers who participated in the online course were 33 women (% 55) and 27 men (% 45). In terms of experience, those who have 6–10 years of experience were 21 teachers (% 35), and those who have many years in experience (21- and above) were 3 and represented % 5. In terms of age, the majority of teachers were from 32–41 years of age, and there were 27 teachers (% 45) and 5 teachers whose ages were between 32–41, and their rate is % 8.3. According to their education, 41 have bachelor's degrees, accounting for 68.3 percent, and 4 have PhDs, accounting for 96.7%.

Ethical Approval Prior to the first survey:

All the teachers (60) signed a consent form about the study, and they agreed to fill out the pre- and post- surveys and to attend the online course.

Measurements of Survey Instruments

The study adopted and adapted the multi-item scales of Kochem (2022) which involve 4 dimensions (39 items). These are:

Table 2 : Variables of the Study		
S.N	**Dimensions**	**Number Of Items**
2.	Language Learning Skills	8
3.	Opinions and Beliefs towards Pronunciation	8
4.	Pronunciation Instruction	9
5.	Course Effectiveness and Quality	10

To get an appropriate degree of accuracy, a Likert-type, seven-point scale was adopted. 1. strongly disagree, 2. disagree, 3. slightly disagree, 4. neutral, 5, slightly agree, 6 agree, 7 strongly agree

Validity and reliability

The value of the Pearson correlation coefficient on all similar dimensions was greater than 0.60 in both tests (pre-test and post-test), and all of them were statistically significant at the significance level ($\alpha = 0.05$).

The stability of the scale in its original form

In order to ensure the stability of the scale, the scholar extracted Cronbach's alpha internal consistency coefficient for each of the dimensions of the coping strategies. All of which were greater than 0.60 in both tests, and this indicates that the scale has a degree of stability.

The validity of the confrontation strategies scale

In order to ascertain the indicators of the apparent validity of the scale of belief, it was presented to four referees who have good experience and competence in the field of linguistics. They were from two Jordanian universities to judge the degree of integrity of the wording, the language of the paragraphs, their clarity, their suitability for measuring what they were set for, and the extent to which each paragraph belongs to the field to which it belongs. The scale is based on the consensus of the majority of the referees to reach the scale in its final form, whose items amounted to 39. The most prominent amendments to the following items were as in the following table.:

Table 3: Items before and after amendments

Item No	Item Before Amendment	Item after Amendment
Language Learning Skills		
1.	How substantial is it for an ESL instructor to educate the bellow skills: Reading strategies b. Listening strategies c. Writing skills d. Conversational skills e. Vocabulary f. Grammar g. Fluency and pronunciation. h. The Civilization of nations that speak English	1. How important is it for a teacher to teach reading strategies? 2. How important is it for a teacher to teach listening strategies? As the above items (1 and 2), author asks about other skills
Opinions and Beliefs of Teachers towards Pronunciation		
3.	Exposure to the target language outside the classroom has more to do with learners' improvement in pronunciation than explicit instruction.	Exposure to English outside the classroom has more to do with learners 'improvement in pronunciation than explicit instruction.
Pronunciation Instruction		
1.	Teaching pronunciation can be overwhelmingly needless if students can learn it when listening to native speakers.	Teaching pronunciation can be overwhelmingly needless as most students can learn it when listening to native speakers
3.	The most qualified teacher for teaching pronunciation is a native speaker.	The best person to teach pronunciation is a native English speaker.

Therefore, a training course for teachers on the methods of teaching pronunciation is necessary. This course will be online so that the largest number of teachers can attend the course without restrictions due to time and place (Diepenbroek & Derwing, 2013, Couper, 2017, Kochem, 2022). This course lasted for six weeks, from September 2, 2021 to October 15, 2021, for five days per week (two hours daily). It includes the following topics:

Table 4. The Topics of online course

Week	Topic
1	Word Stress
2.	Consonants and Vowels
3.	Intonation
4.	Rhythm
5.	Prominence
6.	Connected Speech

Data Analysis. This study used SPSS- version (23) -.

Result:

The results of the analysis based on the research questions are as follows:

Research question NO1: What are the opinions and beliefs of Jordanian English teachers about the English pronunciation pre and post-online pronunciation course?

Tables (5, 6,7, & 8) demonstrate the teachers' beliefs in pre and post online pronunciation course. To answer this question, the mean and standard deviations are calculated for the responses of the study sample to the following variables:

The first variable: language learning skills. The following table shows the mean and standard deviations for two surveys: The pre-and post-online pronunciation course of the language learning skills.

Table 5 : Language Learning Skills					
S.N	**Item**	**Pre- course**		**Post- course**	
		MEAN	**SD**	**MEAN**	**SD**
1.	How important is it for a teacher to teach reading strategies	2.98	2.021	3.57	2.273
2.	How important is it for a teacher to teach listening strategies	3.82	2.318	5.02	1.780
3.	How important is it for a teacher to teach writing skills	3.08	2.126	4.85	1.830
4.	How important is it for a teacher to teach conversational skills	2.53	1.770	5.20	1.560
5.	How important is it for a teacher to teach vocabulary.	2.22	1.462	4.77	1.872
6.	How important is it for a teacher to teach grammar	3.58	2.102	4.92	1.778
7.	How important is it for a teacher to teach fluency and pronunciation	3.37	1.957	5.05	1.827
8.	How important is it for a teacher to teach civilizations of nations that speak English	2.85	2.032	4.30	1.986
	Mean	3.05		4.71	

The results of Table (5) show that the mean of language learning skills is (3.05) in the pre-course survey and the mean is (4.71) in the post-course survey. Item NO (2) "How important is it for a teacher to teach listening strategies?" occupies the first rank with a mean of (3.82) and Standard deviation (SD) of (2.318) in the pre-course survey. In the post-course survey, item No. (4) " How important is it for a teacher to teach conversational skills) occupies the first rank with mean of (5.20) and SD (1.560).

In the pre-course survey, item NO (5) " How important is it for a teacher to teach vocabulary?" gets the least mean (2.22) and SD (1.462). In contrast, the item " How

important is it for a teacher to teach reading strategies?" gets the least mean (3.57) and SD (2.273) in the post-course

The second variable: Opinions and Beliefs of Teachers towards Pronunciation:

The following table shows the mean and standard deviations for two surveys: The pre-and post-online pronunciation course of the aforementioned variable.

Table 6 : Opinions and Beliefs of Teachers towards Pronunciation

S.N	Item	Pre- course		Post- course	
		MEAN	SD	MEAN	SD
1.	A ponderous accent is a reason for bias against foreign speakers.	2.97	2.066	3.93	2.007
2.	Pronunciation is one of the most important aspects of language for successful communication.	3.62	2.059	4.48	2.103
3.	Exposure to the target language outside the classroom has more to do with learners' improvement in pronunciation than explicit instruction.	2.82	1.712	3.72	1.637
4.	Segmental sounds (i.e., consonant and vowel sounds) are more important for producing comprehensible speech than suprasegmental features.	2.85	2.146	3.08	1.730
5.	There is an age-related limitation on the acquisition of native-like pronunciation.	2.57	1.544	4.87	1.827
6.	To protect his or her identity, a student refuses to change his or her pronunciation.	3.88	2.171	5.37	1.134
7.	Pronunciation is best learned through language immersion, without the need for rules or theoretical explanations.	3.02	1.970	5.37	1.426
8.	Most learners want teachers to correct their pronunciation.	2.72	1.738	2.33	1.160
	Mean	3.05		4.14	

Table (6) demonstrates that the mean of the opinions and beliefs of teachers towards pronunciation is (3.05) in the pre-course survey and the mean is (4.14) in the post-course survey. Item No. 6) " To protect his or her identity, a student refuses to change his or her pronunciation" is the first rank with a mean of (3.88) and a standard deviation (SD) of (2.171) in the pre-course survey. In the post-course survey, the same item No. (6) occupies the first rank with a mean of (5.37) and SD of (1.134). Item No. 7) " Pronunciation is best learned through language immersion, without the need for rules or theoretical explanations." Its mean is also (5.37) and its SD is (1.426).

In the pre-course survey, item NO (5) " There is an age-related limitation on the acquisition of native-like pronunciation" got the least mean (2.57) and SD (1.544). In contrast, the item NO (8) " Most learners want teachers to correct their pronunciation?" gets the least mean (2.33) and SD (1.160) in the post-course.

The third variable: Pronunciation Instruction:

The following table shows the mean and standard deviations for two surveys: The pre-and post-online pronunciation course of the pronunciation instruction

Table 7: Pronunciation Instruction

S.N	Item	Pre- course		Post- course	
		MEAN	SD	MEAN	SD
1.	Teaching pronunciation can be overwhelmingly needless as most students can learn it when listening to native English speakers.	2.46	1.726	2.08	1.046
2.	Pronunciation is not really teachable.	2.73	2.024	5.57	1.226
3.	The most qualified teacher for teaching pronunciation is a native speaker.	3.47	2.182	2.13	1.157
4.	Teaching pronunciation is difficult.	2.92	1.788	2.47	1.620
5.	The primary goal of pronunciation teaching should be to eliminate, as much as possible, foreign accents.	2.82	1.970	2.22	.922
6.	It is not possible to teach pronunciation communicatively.	2.93	2.116	5.90	1.130
7.	Teaching pronunciation does not usually result in permanent	2.87	2.159	1.97	1.134

	changes in a learner's speech.				
8.	Pronunciation instruction is only effective for highly motivated students.	2.63	1.727	4.82	2.029
9	Pronunciation instruction improves communication rather than language accuracy.	2.97	1.551	3.93	2.090
	Mean	2.87		2.86	

The results of Table (7) show that the mean of the pronunciation instruction variable is (2.87). Item NO (3) " The most qualified teacher for teaching pronunciation is a native speaker" occupied the first rank with mean (3.47) and SD (2.182) in the pre course survey. While, in the post course survey, the item NO (6) " It is not possible to teach pronunciation communicatively) occupied the first rank with mean (5.90) and SD (1.130).

In terms of the lowest mean, in pre-course survey, the item NO (1) " Teaching pronunciation can be overwhelmingly needless as most students can learn it when listening to native English speakers" gets the least mean (2.46) and SD (1.726). In contrast, the item NO (7) "Teaching pronunciation does not usually result in permanent changes in a learner's speech " gets the least mean (1.97) and SD (1.134) in the post-course.

Q 2. How do the Jordanian English teachers evaluate the quality and effectiveness of online English pronunciation pedagogy course?

The answer of the above question is discussed through the fourth variable "Course Effectiveness and Quality" . Therefore, the result represents the mean and SD of the post online course survey

The fourth variable: Course Effectiveness and Quality**.**

The following table shows the mean and standard deviations for post- survey: The post-online pronunciation course and the effectiveness and quality of the online course

Table 8 : Effectiveness and Quality of the online course			
S.N	**Item**	**Post- course**	
		MEAN	**SD**
1.	Online instruction can be just as effective for learning as face-to-face.	4.42	1.907
2.	Knowledge gained from this online course would be comparable to a face-to-face version.	4.42	2.028
3.	The activities and delivery of instruction in this course were engaging and meaningful.	5.08	1.619
4.	Pronunciation pedagogy cannot be taught in an online course as effectively as face-to face	3.60	1.870
5.	Teachers should develop objectives and activities designed specifically for online instruction only.	5.35	1.655
6.	Learning is the responsibility of the student in an online course.	4.85	1.755
7.	Credits earned in online courses should count for less than credits earned through face-to face courses.	4.05	1.881
8.	Online language teacher education courses should incorporate a virtual field experience.	4.78	1.795
9.	Community building and collaboration are more important than tests or exams in an online course.	4.58	1.889
10.	Online courses will never replace face-to-face courses.	4.35	5.243
	Mean	4.54	

The results of Table (8) show that the mean of course effectiveness and quality (4.54). Item NO (5) "Teachers should develop objectives and activities designed specifically for online instruction only" occupied the first rank with a mean (5.35) and SD (1.655) in the post course survey. In contrast, item NO (4) " Pronunciation pedagogy cannot be taught in an online course as effectively as face-to-face" gets the least mean (3.60) and SD (1.870).

Two items represent significant differences between the pre-course survey and the post-course survey: The first item: Segmental sounds (i.e., consonant and vowel sounds) are more important for producing comprehensible speech than suprasegmental features. (F[1, 019] = 4.31, p = .029) and the second item" Pronunciation instruction is only effective for highly motivated students" (F[1, 009] = 4.08, p = .033). Although there are a few differences in the beliefs between teachers due to their education and experience, to a large extent, online courses have contributed to the convergence of views between teachers.

Discussion:

Research question NO 1: What are the opinions and beliefs of the Jordanian English teachers about the English Pronunciation pre- and post-online pronunciation course?

Language Learning Skills

The Pre- Online Course

Item No. (2) , " How important is it for a teacher to teach listening strategies?" is able to occupy the first place with mean (3.82) and SD (2.318). Teachers realize that listening and pronouncing are skills that go hand in hand. They believe they cannot correctly pronounce the word until they hear the correct voice. So, they turn to the radio, TV, and YouTube to listen to the news and English-speaking movies to improve their pronunciation. When listening, teachers face the problem of different dialects, so the listener is keen on listening to one speaker. Through good listening, the listener's ear will become familiar with the English voice. Then, the speaker will pronounce what he or she hears.

In contrast, item NO (5), " How important is it for a teacher to teach vocabulary? " It seems that learning vocabulary by teachers did not meet the approval of most teachers for teaching correct pronunciation. Therefore, this item gets the lowest mean (2.22) and SD (1.462). Unfortunately, as evidenced by the questionnaire, a

large number of teachers focus on defining the meaning and providing sentences for each vocabulary word rather than teaching the correct pronunciation of the word.

Some teachers pronounce the word and ask the students to repeat the pronunciation several times. This is good, but what bad is that some teachers are not good at using stress and intonation when pronouncing words. So, students repeat the mispronunciation. For the above reasons, most teachers do not trust teaching pronunciation through teaching vocabulary.

The Post- Online Course

Item No. 4: " How important is it for a teacher to teach conversational skills?" As soon as the teachers finished the online pronunciation course, they admitted that conversational skills were the best way to teach pronunciation. This item got the highest mean (5.20) and SD (1.560). It will be an excellent opportunity to learn the correct pronunciation if one of the speakers is native or if he or she masters the pronunciation of English perfectly. As the student can imitate others in the way words are pronounced,it is also possible for one to correct the other. Also, the teacher may conduct the conversation with any student and correct the word if the student makes a mistake and encourages him to continue the dialogue. It will be an excellent opportunity to learn the correct pronunciation if one of the speakers is native or if he or she masters the pronunciation of English perfectly. The student can imitate the other in their pronounciation of words. It is also possible for one to correct the other. Also, the teacher may conduct the conversation with any student and correct the word if the student makes a mistake and encourages him or her to continue the dialogue.

In item No (1). "How important is it for a teacher to teach reading strategies?", the teachers are not convinced that the reading strategy is not important in teaching correct pronunciation, so the mean is the least (3.57) and the SD (2.273). The low rate can be justified as follows: It is true that the traditional method of choosing one

or more paragraphs, asking the students to read the sentences aloud, and using the dictionary to find out how the word is pronounced takes a long time. Also, its effectiveness is unsatisfactory to some extent. Certainly, teachers have tried this method and found it ineffective.

Opinions and Beliefs of Teachers Towards Pronunciation

Item No (6) " To protect his, her identity, a student refuses to change his or her pronunciation" has the highest (3.88) and SD (2.171). Some L2 students believe that their pronouncing English may impair their sense of identity. They will be unhappy and feel ashamed if they pronounce as the native speaker. Therefore, they reject this idea On the other hand, item No (5) " There is an age-related limitation on the acquisition of native-like pronunciation") occupied the last rank with (2.57) and SD (1.544). Teachers, to some extent, reject the idea that age has anything to do with correct pronunciation. Most students can master the pronunciation, regardless of their age. Some teachers recognize that children have great difficulty pronouncing sounds correctly. Children's speech disorders include difficulties in pronouncing some letters, stress, and syllables. Dysarthria is a disorder that results from poor, loose, or inability to control speech muscles. Speech is difficult to articulate due to the inability to move the articulation muscles with normal speed or force. People with dysarthria may have hoarseness, slurred or slow speech.

The Post- Online Course:

Both items No (6) and No (7) got the first rank with a mean of 5.37% and SDs of 1.134 and 1.426, respectively. It seems that the identity issue engages the minds of the teachers before and after the online course. Some teachers and students have a misconception about associating their identities with learning the correct pronunciation. They believe that the tradition of native English speakers affects their identities. Thus, learners will not abandon the correct pronunciation method. There

is no objection to the Arabic students speaking English with an Arabic accent and the Indians speaking English with an Indian accent. Indeed, the preservation of identity should not affect the mastery of the accent in its original pronunciation to be understood by all people of different nationalities.

Item (7), "The best way to learn pronunciation is through language immersion, without the need for grammar or theoretical explanations," got the highest mean (5.37) and SD (1.426). Teachers believe that students must immerse themselves in English language education to a large extent if they want to master English pronunciation. Indeed, immersion in the kindergarten, primary, middle, and secondary stages is effective in learning pronunciation. The immersion period depends on the period that the student spends learning English and using it as a scientific language to teach other academic subjects such as mathematics, chemistry, physics, and others.

In contrast, item (8) " Most learners want teachers to correct their pronunciation" has occupied the bottom place. Its mean (2.33) and SD (1.160). Most students refuse to let the teacher correct their pronunciation for the following reasons: Some students are embarrassed that the teacher corrects their mistakes in front of the other students. Some students suffer from the difficulty of pronouncing and refuse to be focused on by the teacher in correcting their pronunciation. Some believe that practicing listening to the pronunciation from programs, YouTube, radio, TV, and dictionaries keeps them from making pronunciation errors

Pronunciation Instruction:

The Pre- Online Course:

The item No. 3 ' The most qualified teacher for teaching pronunciation is a native speaker." They got the highest mean (3.47) and SD (2.182). Most teachers think that the best teachers for teaching pronunciation are native teachers due to their mastery

of the correct pronunciation. They acquired the correct pronunciation from their community and the pronunciation books. The native teachers have great confidence in teaching the pronunciation, which is necessary to deliver the lesson to the student easily and skillfully. They also do not need a long time to prepare the pronunciation lessons. Moreover, they follow logical and advanced methods for teaching pronunciation.

On the other hand, item No. 1, " Teaching pronunciation can be overwhelmingly needless as most students can learn it when listening to native English speakers" occupied the last place and got the mean (2.46) and SD (1.726). Teachers believe that teaching the correct pronunciation is not necessary since pronunciation can be practiced with native speakers or those who speak the language fluently.

The Post- Online Course:

Item No. 6: " It is possible to teach pronunciation communicatively" has a high mean (5.90) and a SD of (1.130). The majority of teachers believe that correct pronunciation can be taught using communication, which provides a better opportunity to learn the correct pronunciation. Through communication, students can conduct a dialogue with each other and thus correct their pronunciation errors. The teacher can also be a party to the dialogue or an observer, as the dialogue helps students build confidence in themselves as well as apply all language skills.

In contrast, the mean of item (7) " Teaching pronunciation does not usually result in permanent changes in a learner's speech" is the lowest (1.97) and SD is (1.134). A few teachers believe that a pronunciation course does not affect the ability of the students to correctly pronounce English unless they improve their pronunciation through listening to English broadcasts, dialogues, and other ways.

Q 2: How do Jordanian English teachers evaluate the quality and effectiveness of online English pronunciation pedagogy course

Course Effectiveness and Quality:

The result represents the mean and SD of the post-online course survey. Therefore, this survey does not have a pre-course survey. The highest mean (5.35) and SD (1.655) of this variable is for item (5), " Teachers should develop objectives and activities designed specifically for online instruction only." Most teachers agree that it is necessary to prepare goals to teach any online topic. Also, there is an urgent urge to prepare a number of fun and innovative activities to attract the interest of students. These activities must be purposeful and varied to enhance students' ability to understand the lesson easily. These activities may be in the form of videos, imitations of the speakers in the videos, or actual activities.

However, the mean of item (4) " Pronunciation pedagogy cannot be taught in an online course as effectively as face-to-face" is (3.60) and the SD is (1.870). It seems that a small number of teachers who completed the online pronunciation course were dissatisfied with the course and considered that the face-to-face course is more effective than the online course. This may be justified for several reasons, such as teachers' lack of preparation for using computers, poor interaction between learners and the trainer, or a lack of activities that motivate the students to learn easily and rapidly.

Limitation:

The small sample size (60 English teachers) is considered the main limitation of the study. Due to this small sample size, the results may not be generalized to all the teachers in different countries.

Conclusion:

Correct pronunciation plays a prominent role in understanding the speaker and conveying information to the listener easily. Foreign speakers are not required to speak as fluently as native speakers of English, but they should speak with correct pronunciation and a balanced tone. The study concluded with the following recommendations: (i) Teachers have to improve goals and certain activities for online training. (ii) Decision-makers should focus on virtual learning and digital learning together. (iii) It is so important to motivate students to pay attention to learning pronunciation. (iv) The best way to teach pronunciation is through conversation. (v) Offering pronunciation courses (both online and in-person) to English teachers in order to improve their pronunciation. (vi) Curriculum designers should pay attention to designing a curriculum for teaching online English skills.

References:

Ababneh, I. (2018). English pronunciation errors made by Saudi students. *European Scientific Journal, ESJ, 14*(2), 244-261. Doi: 10.19044/esj.2018.v14n2p244

Abugohar, M. A., & Yunus, K. (2018). Difficulties Encountered by Arab Students in Pronouncing English Correctly. *International Journal of Education and Literacy Studies*, *6*(4), 93-100.://dx.doi.org/10.7575/aiac.ijels.v.6n.4p.93

Agarwal, C., & Chakraborty, P. (2019). A review of tools and techniques for computer aided pronunciation training (CAPT) in English. *Education and Information Technologies*, *24*(6), 3731-3743. https://doi.org/10.1007/s10639-019-09955-7

Al-Harazneh, Y. M., Alobeytha, F. L., & Alodwan, T. A. A. (2022). Students' Perceptions of E-Learning Systems at the Jordanian Universities Through the Lens of E-Business Booming During the Coronavirus Pandemic. *International Journal of Distance Education Technologies (IJDET)*, *20*(1), 1-18.. http://doi.org/10.4018/IJDET.295981

Al-Jarf, R. (2022). Proper Noun Pronunciation Inaccuracies in English by Educated Arabic Speakers. *British Journal of Applied Linguistics*, 2(1), 14-21. http://doi.org/10.32996/bjal

Alzinaidi, M. H., & Latif, M. M. (2019). Diagnosing Saudi Students' English Consonant Pronunciation Errors. *Arab World English Journal*, *10*(4), 180-193. https://dx.doi.org/10.24093/awej/vol10no4.14

Burri, M., Chen, H., & Baker, A. (2017). Joint development of teacher cognition and identity through learning to teach L2 pronunciation. *The Modern Language Journal, 101*(1), 128- 142.

Buss, L. (2017). The role of training in shaping pre-service teacher cognition related to L2 pronunciation. Ilha do Desterro, 70, 201-226.

Couper, G. (2017). Teacher cognition of pronunciation teaching: Teachers' concerns and issues. TESOL Quarterly, 51(4), 820-839.

Derwing, T. M., & Munro, M. J. (2015). *Pronunciation fundamentals: Evidence-based perspectives for L2 teaching and research*. Amsterdam, Benjamins: John Benjamins Publishing Company.

Diepenbroek, L. G., & Derwing, T. M. (2013). To what extent do popular ESL textbooks incorporate oral fluency and pragmatic development. TESL Canada Journal, 30(7), 1-20.

Gilakjani, A. P. (2016). What factors influence the English pronunciation of EFL learners?. Modern Journal of Language Teaching Methods, 6(2), 314-326.

Gilakjani, A. P. (2017). English pronunciation instruction: Views and recommendations. *Journal of Language Teaching and Research*, *8*(6), 1249-1255. http://dx.doi.org/10.17507/jltr.0806.30

Harmer, J. (2001). *The Practice of English Language Teaching*. London: Longman.

Kochem, T. (2022). Second language teacher cognition development in an online L2 pronunciation pedagogy course: A quasi-experimental study. Unpublished Doctorate Thesis. Iowa State University Ames, Iowa

Pardede, P. (2018). Improving EFL Students' English Pronunciation by Using the Explicit Teaching Approach. *Journal of English Teaching*, *4*(3), 143-155.

Pratiwi, A. E., Ufairah, N. N., & Sopiah, R. S. (2021). Utilizing TikTok application as media for learning English pronunciation. In *International Conference on Education of Suryakancana (IConnects Proceedings)*.

Shahzada, G. (2012). Views of the Teachers Regarding the Students' Poor Pronunciation in English Language. Journal of Educational and Social Research, 2(1), 309-316. doi: 10.5901/jesr.2012.02.01.309

Uchida, Y., & Sugimoto, J. (2020). Non-native English teachers' confidence in their own pronunciation and attitudes towards teaching: A questionnaire survey in Japan. *International Journal of Applied Linguistics, 30*(1), 19-34.

Zheng, T. (2018). Influence of negative transfer of mother tongue on Chinese English learners' pronunciation. Theory and Practice in Language Studies, 8(11), 1478-1484.

جماليات التناص القرآني في مقامات بديع الزمان الهمذاني

د. محمود حسين الزهيري*

تاريخ وصول البحث: ٢٠١٩/٧/٢٣م **تاريخ قبول البحث:٢٠٢٠/١/١٢م**

ملخص

شكل التناص القرآني في مقامات الهمذاني ظاهرة جلية، ودار حول ثلاثة ألوان وأشكال اقتباسي، إحالي، إيحائي، وظفه الهمذاني بصورة جمالية وفنية، وأبدع في إدخال التناص في مقاماته. ففي الاقتباس كان يمتص التناص كاملاً ويجري عليه بعض التحوير أو التعديل ليخدم غرضه البلاغي الجمالي من جراء دمجه في كلامه طلباً لعلو النص ومتانته من غير أن يظهر أي تنافر أو نشوز، اما الإحالي فإنه لا يعلن عن نفسه بشكل ظاهر أو حرفي بل بالإشارة إليه أو إحالة الذاكرة عليه عن طريق دال من دواله أو ما ينوب عنه فعلاقته علاقة غياب ويعتمد بها على ذاكرة القارئ وبذا أظهر جمالية واضحة في توظيف التناص بحيث جعلت مشاركة القارئ لفهم النص لها حيز ومكان يتحرك فيه، وكان آخرها التناص الإيحائي وهو أكثرها عمقاً لأنه يعالج نصاً معروفاً يشترك معه في كلمة أو كلمتين يكتفي بالإحالة عليه ويكون ما بين التخفي والظهور وهو بحاجة لمجهود من المتلقي ليصل إلى إقامة علاقة بين النصين وظفه الهمذاني بجمالية واضحة خدمة لدلالات نصية في مقاماته، وفي أنواعها الثلاثة بدا الهمذاني صاحب قلم وفهم عالٍ في استخدام النصوص وجمالية التوظيف وتداخلها فيما بينها، وظفه في الشعر والنثر وعلى ذلك قام البحث دراسة جمالية التناص.

*أستاذ مشارك، قسم اللغة العربية وآدابها، جامعة العلوم الاسلامية العالمية.

The Aesthetics of Qur'anic Intertextuality in the Maqamat of Badi' Al-Zaman Al-Hamdhani

Abstract

The Quranic intertextuality in Al-Hamadhani (Maqamaat) stanzas appeared as a clear phenomenon, and it revolves around three colors and forms: quotative, referential, and suggestive, which were employed by Al-Hamadhani in an artistic and aesthetic way. Al-Hamdhani employed it in an aesthetic and artistic way, and was creative in introducing intertextuality into his maqamat. In quotation intertextuality, Al-Hamadhani applied intertextuality as an active agent, making some editing and modifications and using his artistic and aesthetic style in order to serve his aesthetic rhetorical purpose and highlight the text without showing any dissonance or irrelevance. However, as for the referral, it does not announce itself in an apparent or literal way, but rather by referring to it or referring the memory to it through one of its signifiers or something that represents it. Its relationship is a relationship of absence, and it depends on the reader's memory. Thus, it showed a clear aesthetic in employing intertextuality, such that the reader's participation in understanding the text has a place. Thus, it shows a clear artistic vision in employing intertextuality, making the reader's participation noticeable and possible to understand the text. The last of them is suggestive intertextuality, which is the most profound of them because it deals with a well-known text that shares a word or two with it, only referring to it, and it is somewhere between concealment and appearance, and it needs effort from the recipient to reach the establishment of a relationship between the two texts. Al-Hamdhani employed it with a clear aesthetic in the service of textual connotations in his maqamat, and in its three types, Al-Hamdhani seemed to have a pen and a high understanding of the use of texts and the aesthetic use and its overlap from within. He employed it in poetry and prose, and on that basis, the research was based on a study of the aesthetics of intertextuality.

المقدمة:

يتخذ التناص القرآني في مقامات بديع الزمان الهمذاني[1] حيزاً واضحاً في مقاماته التي أبدعها وظهرت على يديه، وكان الهمذاني بما وهب من سرعة خاطر وذكاء مفرط يجيل النظر في مقاماته فيجد التناص القرآني خير مورد ورافد لها، والإفادة من جمال أسلوبه وتراكيبه، فوظف التناص توظيفاً ينم عن قدرة واضحة في دمج نص بآخر، والخروج منها بإنتاجية جديدة، وتمحورت مشكلة البحث حول مدى استيعاب المقامات للنص القرآني، وكيف عالج المواقف وأدخل المتناص ليتوافق غرضًا وهدفًا في نصه، وكيفية التوظيف والإفادة من النص الغائب.

وتجلى التناص القرآني من خلال المقامات في أشكال متنوعة فمنها ما كان اقتباساً ظاهراً نصياً من غير زيادة أو نقص، ومنها ما كان تناصاً يدخله بعد أن يجري عليه بعض تحوير أو تحويل في الضمائر التفاتاً أو تغييراً في صيغ الكلمات، ومنها ما كان إحالة إلى القرآن الكريم، ليتكئ عليه جمالية فنية في استجلاب نص غائب ليخدم نصاً حاضراً بداهة وذكاءً، ثم إنه استدعى التناص في الشعر كما في النثر.

وظهر التناص موظفاً في حكايات متنوعة متلونة في مقاماته، عكست تفاعلاً ظاهراً وعمقاً في استدعاء آيات القرآن الكريم بمهارة تنم عن روح صبغت بآيات الكتاب واستلهمتها متأثرة بظلالها وسبكها، فيجتزؤ من الآية قدرًا يوافق حكايته بلمسة فنية، وإبداعية ظاهرة.

ومن جرّاء ذلك غدا النص أكثر متانة وأمتع نفساً لدى المتلقى والمستمع، وبذا حرك جنبات النص فأضفى عليه نشاطاً وحركة رائعة، وابتعد عن السآمة والملل. إضافة إلى أنه كثف المعنى واختصر الكلام ليكون أبلغ في أدائه ومقاماته، فغدا لوناً من الرمزية ووصولاً للغرض!

وانصب البحث على إبراز جماليات التناص وليس من شأنه الوقوف على ماهيته أو تعريفه أو أشكاله الأدبية. إنما عنى بدراسة التناص القرآني في المقامات وتسليط الضوء على جماليته فحسب!

التناص (الاقتباسي):

وظف الهمذاني تناصاً قرآنياً خدمة لغرضه ووصولاً للغاية المنشودة، تفاعلاً بين الأجناس الأدبية وتداخلاً فيما بينها لتظهر في نهايتها بنية قوية السبك متلونة الأداء والغرض: "فكل نص ينفتح على نصوص أخرى يدمجها في بنيته، وتمنحه مظهراً مختلطاً ومتجزءاً"(٢).

ففي المقامة القَرِيضِيَّة، بعد أن أبهم عليه أمر الإسكندري، ثم تذكره برؤية ثناياه التي دلته على شخصيته، وكان يعهده شاباً، فلما رآه وقد أخذ منه الدهر ما أخذ وظف التناص ليشير إلى أنه كان فيهم قبل ذلك وتربى بين أظهرهم فقال: "ثم دلتني عليه ثناياه، فقلت: الإسكندري والله، فقد كان فارقنا خِشْفَا، وَوَافانا جِلْفا، ونهضتُ على إثره، ثم قبضتُ على خَصْره، وقلت ألست أبا الفتح. ألم نربك فينا وليداً ولبثت فينا من عمرك سنين"(٣). فالجملة الأخيرة مأخوذة من قوله تعالى في قصة موسى عليه السلام ﴿ قَالَ أَلَمْ نُرَبِّكَ فِينَا وَلِيدًا وَلَبِثْتَ فِينَا مِنْ عُمُرِكَ سِنِينَ ﴾ [الشعراء: ١٨].

وتظهر المشاكلة فيما بين القصتين، ففرعون عندما عاد إليه موسى عليه السلام ليبلغه رسالة ربه بعد سنين طويلة قال تلك المقولة بعد أن عرفه وتبين أمره، وعيسى بن هشام عندما تبين شخصية الإسكندري بعد سنين قال الجملة نفسها مشاكلة ما بين القصتين ومفاجأة للمتلقي، واستغراباً ودهشة من أمر الإسكندري في فعله! لكنه أدخل التناص ولم يخضعه للموسيقى الداخلية فأدت غرضها في مكانها.

وأراد أن يبين للمعتزلة أمراً في المقامة المَارِسْتَانيَّة فأدخل التناص كاملاً غير منقوص، وتخلى عن الموسيقى الداخلية للمقامة، وابتعد عن التقفية والسجعة

اضطراراً، فلم يستطع إخضاعها لنظام المقامة فقال: "وأنتم يا مجوس هذه الأمة تعيشون جَبْراً، وتموتون صَبْراً، وتساقون قَهْراً. ولو كنتم في بيوتكم لبرز الذين كتب عليهم القتل إلى مضاجعهم، أفلا تنصفون"[٤]. فاستدعى قوله تعالى:﴿ قُل لَّوْ كُنتُمْ فِي بُيُوتِكُمْ لَبَرَزَ ٱلَّذِينَ كُتِبَ عَلَيْهِمُ ٱلْقَتْلُ إِلَىٰ مَضَاجِعِهِمْ ﴾ [آل عمران: ١٥٤].

ولما كان مفهوم المقامة وتعريفها يقتضي أنها حديث قصير من شطحات الخيال بأسلوب مصنوع مسجّع يدور حول بطل[٥]، فإن السجعة والتناغم الصوتي من مقتضياتها وشروطها، وعلى الرغم من أن لغة بديع الزمان خالية من التكلف والاعتساف[٦]، فإنه يخرج عن السجعة والموسيقى غير ملتزم بها لبعده عن التكلف والاعتساف لأن حركة اللغة عنده لا تسير على وتيرة واحدة، لإبقاء عنصر المفاجأة[٧]، والتلون والدهشة، ففي المقامة الصيْمَريَّة، عندما انتقم ممن تنكر له، فكال لهم الصاع صاعين بمكر ودهاء، وكانت مفاجأة لهم ولنسائهم وأولادهم، فأراد أن يبين لمن سأله أن ذلك لحاجة في نفسه فاستعان بالتناص القرآني ليبين غرضه فقال: "فلا والله العظيم شأنه العلي برهانه، ما اكترثت بذلك ولا باليت ولا حكَّ أَصْل أُذُني، ولا أَوْجَعَ بَطْني، ولا ضرَّني بلْ سرَّني، وإِنَّما كانت حاجةً في نَفْسِ يَعْقوبَ قَضَاها"[٨]. فالجملة الأخيرة من قوله تعالى: ﴿إِلَّا حَاجَةً فِي نَفْسِ يَعْقُوبَ قَضَىٰهَا ﴾ [يوسف: ٦٨]. وعلى الرغم من أن القرآن الكريم لم يفصح عن حاجة يعقوب، ولم يبينها، إلا أنها بقيت تشير إلى كل من أراد أن يخفي أمراً. فتعالق مع النص القرآني واجتزأ منه هذا القدر لينبّه المتلقي إلى ما أضمره في نفسه، جذباً له للمتابعة لأجل الدهشة والإثارة.

ولعل التناص الاقتباسي مما يزيّن فيه الكاتب نصه ويرصعه فيبدو كفسيفساء من الاقتباسات يمتص النصوص الأخرى[٩]، ويدمجها بنصه تقوية له وطلباً لعلوه وتذوقه. لذا يظهر أن الهمذاني وظف ذلك في المقامة المَطلبِيَّة حين غير الزمان الإسكندري ثم تبينه بعد حين فأنطق عيسى بن هشام بجملة من جمل القرآن تظهر

على كل لسان وقت النسيان فقال: "فقلتُ قَدْ غيَّرك عليَّ الزمان، وما أنسانيك إلا الشيطان"[١٠]، وهي قول الله تعالى: ﴿وَمَآ أَنسَىٰنِيهُ إِلَّا ٱلشَّيْطَٰنُ أَنْ أَذْكُرَهُۥ﴾ [الكهف: ٦٣]. وعلى الرغم من ذلك أبت فنية الهمذاني إلا أن تجري تغييراً على ضمائر الجملة التفاتاً، فبدلاً من أَنسانيهُ جاء بها أنسانيك نظراً لحيوية المخاطبة والحضور ما بين الإسكندري وعيسى بن هشام متوافقة على صيغة الخطاب، وحسن تصرف في نقل النص إمتاعاً وسرعة خاطر وبديهة. وبذا أحدث تفجيراً لوحدة الأقوال، فاندرجت في غير سياقها الأصلي على لسان شخصيات مختلفة لمواقف معينة[١١].

وتتشابه عنده الحكاية في بعض المقامات مع القصص القرآني، ليُري المتلقي دقة الحيلة وفظاعة الوسيلة، ففي المقامة الأَرْمِينيَّة بعد قصة طويلة في الحيلة، يروي عيسى بن هشام طريقة الإسكندري في الوصول إلى الطعام، ثم قال: "فأخذها وَأَوَيْنا إلى خَلْوة وأكلناها بدفْعَة وسِرْنا حتى أَتَيْنا قَرْيةً اسْتَطْعَمْنا أهلها"[١٢]. فإنه وظف نصاً قرآنياً أجرى عليه تغييراً في ضمائره التفاتاً وتفنناً في إخضاع النص ليناسب حاله من قول الله تعالى: ﴿فَٱنطَلَقَا حَتَّىٰٓ إِذَآ أَتَيَآ أَهْلَ قَرْيَةٍ ٱسْتَطْعَمَآ أَهْلَهَا﴾ [الكهف: ٧٧] والتعالق ظاهر ما بين الآية وقول عيسى بن هشام ميتانصية وتناصية تداخلاً بين النصين[١٣]، فأدخل التناص بكل يسر وسهولة متناسباً مع حالهما ليشد من نصه ويكثف المعنى؛ أنهما بعد جهد وصلا إلى القرية كما في قصة موسى مع الخضر، وعلى الرغم من ذلك لم يحصلا على ما يريدا.

ويتعالق الهمذاني مع نص آخر من القرآن الكريم في المقامة المضيرية فيقول: "فأخذْتُهُ منها إِخْذَةَ خَلْسٍ. واشْتَرَيْتُهُ بثَمنٍ بَخْسٍ، وسيكون له نَفْع ظَاهِر، ورِبْحٌ وافِرْ"[١٤]، تعالقاً مع قول الله تعالى في قصة يوسف عليه السلام: ﴿وَشَرَوْهُ بِثَمَنٍۭ بَخْسٍ﴾ [يوسف: ٢٠].

فكما أن السياق في قصة يوسف عليه السلام أخذوه اخذة خِلْس لا ثمن له وباعوه ليتخلصوا منه[١٥] خشية المساءلة في سرعة وفورية كذلك التاجر مع الإسكندري يحدثه بما حصل معه من سرعة وخفَّة في أخذ هذا العقد، وتلك فنية رائعة من الهمذاني في التعالق بين النصين على أنه كثف المعنى وأغنى عن جمل وعبارات من الأفهام سدت مسدها هذه المتناصية القصيرة. لكنه اجتزأ النص القرآني بالقدر الذي يتناسب مع السجعة الموافقة للمقامة، فعندما قال إخذة خلس وجد نفسه مضطراً أن يقول: بخس. تناغماً ما بين المتناص، ليكون أبلغ في الإيقاع وأمتع للأسماع.

ويلمح في تعريف فن المقامة على أنها ملازمة للسجعة والصنعة[١٦]، فيظهر في إيقاعها الصوتي متعة وفنية أتقن حياكتها الهمذاني حتى في اجتزاء بعض نصوص القرآن الكريم وتوظيفها تناصاً متعالقاً مع نصه، ففي المقامة الوعظيَّة، أنطق الإسكندري بجملة غاية في فنية الاجتزاء فقال: "أيها الناس إنكم لم تُتْركوا سُدى. وإِنَّ مَعَ اليوم غداً، وإنَّكم وارِدُوا هوَّةٍ، فَأَعِدُّوا لها ما اسْتَطَعْتُم مِنْ قُوَّة"[١٧]. وبذا يكون وظف موضعين من القرآن الكريم تناصاً إيقاعياً أتى بها مهارة على قدر مراده من غير تنافر أو نشوز فقوله تتركوا سدىً من قوله تعالى: ﴿أَيَحْسَبُ ٱلْإِنسَٰنُ أَن يُتْرَكَ سُدًى﴾ [القيامة: ٣٦] والموضع الثاني قوله تعالى: ﴿وَأَعِدُّواْ لَهُم مَّا ٱسْتَطَعْتُم مِّن قُوَّةٍ﴾[الأنفال: ٦٠]. على أنه في الموضع الأول في إيراد المتناص والتعالق معه كان موافقاً للحال من الوعظ والنذير للمتلقين حين وقف عيسى بن هشام عليه وهو يخاطب الناس ويذكرهم بالحساب والمعاد. لكنه في الموضع الثاني كانت أبلغ في اجتزاء النص من جزئية قرآنية ليوظفها على ما ليست لها، لأن الجزئية القرآنية جاءت في الإعداد للأعداء، بينما الإسكندري وظفها للاستعداد لذلك اليوم العظيم. فعندما قال في المقامة واردوا هوة؛ وجد نفسه مضطراً أن يقف بالنص

القرآني عند لفظ "قوّة" مَفْهمةً للمعنى غير المراد منها في القرآن. لتوافق السجعة والإيقاع ما بين هُوَّة = قُوَّة، وبذا أظهر براعة في الاجتزاء والتوظيف فضلاً عن الإمتاع السمعي.

بتلك الفنية أورد التناص القرآني في المقامة المضيرية فأجرى الحديث على لسان الإسكندري في حديثه عن أحد التجار قائلاً: "دعاني بعض التجار إلى مضيرة وأنا بِبَغـدَادَ، وَلَزِمَنِي مُلازَمَة الغَـرِيم، والكلْـب لأَصْحابِ الـرَّقيمِ"[١٨]، فإنه جاء بالتناص تعالقاً مع قصة أصحاب الكهف عندما تبعهم كلبهم: ﴿وَكَلْبُهُم بَٰسِطٌ ذِرَاعَيْهِ بِٱلْوَصِيدِ﴾ [الكهف: ١٨]. (وأصحاب الكهف والرقيم) فاجتزأ النص (الرقيم وأصحاب الكلب) ليوزعها في نصه حسب الحاجة إليها لتؤدي غرضاً بيانياً وآخر إيقاعياً؛ فوظفها بيانياً لتنفيد الملازمة الشديدة غير المنقطعة، وتجلى ذلك في ملازمة الكلب لأصحاب الرقيم؛ فأغنى بذلك عن شرح مفردات وجمل تكثيفاً للمعنى أن التاجر لم يتركه لحظة واحدة بل لزمه ليجيبه إلى طلبه، وتلك مهارة في التصوير وتكثيف المعنى. ونفذ من جرّاء ذلك إلى الإيقاع الجميل الموحي ما بين لفظة الغريم = والرقيم، فلما قدم لها بملازمة الغريم كان عليه أن يكمل السجعة بالرقيم اضطراراً وإيقاعاً ممتعاً وبذا تجلت جمالية التناص والتداخل بين النصوص.

وإذا كانت فكرة التناص تظهر بقدرة الكاتب على الامتصاص، ثم إعادة التركيز على التوافق والتجانس[١٩]، فإن الهمذاني يمتص نصوصًا متعددة ليدرجها في نصه أو في فقرة واحدة، وتبدو كلها متوافقة متجانسة في مكانها، ففي المقامة الأَذَرْبِيجَانِيَّة يصادف عيسى بن هشام رجلاً في هيئة معينة قائلاً: "اللهم يا مبدئ الأشياء ومُعيدها، ومُحْي العظام ومبيدها، وخالق المصباح ومُديره، وفالِق الإصْبَاح وَمنِيرُه، ومُوصِل الآلاء سابِغةً إِلَيْنا، ومُمْسِكَ السَّماءِ أَنْ تَقَعَ عَلَيْنا. وبارئَ النَّسم أزواجاً، وجاعِلَ الشمس سِرَاجاً. والسماءِ سَقْفاً والأَرض فراشاً، وجاعِلَ اللَّيل

سكناً والنَّهار معاشا"[٢٠]. وبذا يظهر أنه امتص عدة نصوص ووفق بينها على هيئة دعاء ومناجاةٍ لله ﷻ من مواضع من كتاب الله متفرقة أجرى قليلاً من التغيير عليها التفاتاً على منهج البلاغيين ووظفها لمراده وصولاً لغرضه. وإن المتلقي ليدهش من سرعة الخاطر والبديهية في جمع هذه المواضع من القرآن على هيئة دعاء في سطور متتالية واستحضارها بهذه القوة والإرادة فهي كالآتي: محي العظام، من قوله تعالى: ﴿قَالَ مَن يُحْيِ ٱلْعِظَٰمَ وَهِىَ رَمِيمٌ﴾[يس: ٧٨]،]، فالق الإصباح من قوله تعالى: ﴿فَالِقُ ٱلْإِصْبَاحِ وَجَعَلَ ٱلَّيْلَ سَكَنًا﴾[الأنعام: ٩٦]، و﴿وَيُمْسِكُ ٱلسَّمَآءَ﴾ [الحج: ٦٥]، و﴿ٱلشَّمْسَ سِرَاجًا﴾ [نوح: ١٦]، و﴿ٱلنَّهَارَ مَعَاشًا﴾ [النبأ: ١١]، و﴿ٱلْأَرْضَ فِرَٰشًا﴾ [البقرة: ٢٢]، و﴿ٱلسَّمَآءَ سَقْفًا مَّحْفُوظًا﴾ [الأنبياء: ٣٢]. ولا يتأتى ذلك لأحد إلا أن يكون قد انطبعت في قلبه وروحه آيات القرآن الكريم ووهب سرعة خاطر وذكاء مفرط يجمعها من عدة مواضع امتصاصاً لتؤدي غرضاً في نفسه. وعلى الرغم من أنها من مواضع متعددة إلا أن التوافق والانسجام يجللها بداية ونهاية. فأظهر بهذا مهارة في التناص وفنية في إدراجها متتابعة منسجمة في موقف واحد. وكأنها قطعة فسيفساء مرصعة بجواهر متلونة بكل نفيس وزاهٍ جميل.

ويلحظ أحياناً أنه يخرج عن إيقاع السجعة إذا لم يسعفه الموقف من التناص لكنه يتبعه بما يوحي بأنه إيقاع خارج التناص فيأتي به على أسلوب القرآن وهذا نادر، ففي المقامة البُخَارِيَّة يقول: "ولْيذْكُر غَدَه، واقِياً بي وَلَدَه. واذكروني أذكركم، وأعطوني أشكركم"[٢١]، فإن الهمذاني أنطق طفلاً مع الإسكندري بهذه الجملة وجاء بها تناصاً شادّاً بها أصر نصه تقوية لجملته من قوله تعالى:﴿فَٱذْكُرُونِىٓ أَذْكُرْكُمْ وَٱشْكُرُوا۟ لِى وَلَا تَكْفُرُونِ﴾ [البقرة: ١٥٢]. إعلاناً من الطفل أن يذكر كل منهم ولده في حاله التي يرى من الفقر والفاقة. صادعاً بها

قلوب المتلقين حتى عيسى بن هشام يلقى إليه بخاتم في خنصره[٢٢]. وتلك حيلة غطى بها على عيسى بن هشام نفسه حين أنطق الطفل بهذه العبارات متعالقاً مع النص القرآني، وإن كانت وظفت لغير مرادها فالآية خطاب من الله تعالى للعباد يأمرهم بذكره وشكره والطاعة ليذكرهم بالثواب والمغفرة[٢٣].

إلا أن الهمذاني جعلها على لسان الطفل ليذكروه بالصدقة، لذا لم يستطع أن يكملها واشكروا لي ولا تكفرون، واستعاض عنها بجملة تحاكي أسلوب القرآن: أعطوني أشكركم، خارجاً بها عن مألوف السجعة إلا في هاتين الجملتين. دهاءً وحيلة منه ومن الإسكندري الذي وظفه لهذا الغرض. لكن الهمذاني لم يغفل جمالية فن الحكاية وطريقة الكدية وتوظيف النص القرآني والتعالق معه في الإفادة من الذكر مقابل الذكر. والشكر مقابل العطاء.

فإذا كان التناص يمثل الحضور الفعلي لنص ما بداخل نص آخر بشكل معلن، فإن الاستشهاد أو الاقتباس يمثل الدرجة العليا لهذا الحضور النصي سواءً باستخدام علامات التنصيص أم لا[٢٤]، فإن الهمذاني مثَّل الحضور الفعلي للقرآن الكريم في نصه فيقول المقامة الوعْظِيَّة: "كَذَبَتْ ظُنُونُ المُلْحِدين الذين جَحَدوا الدين. وَجَعلوا القرآن عِضِين"[٢٥]. فالجملة الأخيرة مأخوذة نصاً من القرآن الكريم ﴿ٱلَّذِينَ جَعَلُواْ ٱلْقُرْءَانَ عِضِينَ﴾ [الحجر: ٩١]. إلا أنه اجتزأ الآية من غير الاسم الموصول ليجعل كل جملة على ثلاث كلمات ليناسب جمالية الإيقاع لأنه لو أعاد لفظ الذين لأذهب بهاء الجملة والإيقاع معاً. فجعل حضور النص القرآني واقعاً في نصه من غير أن يخل بترتيب الجملة وطولها وَرَوْنَقها. في موقف وعظ أنطق به الإسكندري، ببلاغة وفصاحة ليخلب آذان المتلقي ويوقع بهم، ولعله أراد هذه الجزئية القرآنية، إيغالاً في سوقهم إلى مراده لأنها جاءت في وصف الكفرة الصادين عن دين الله[٢٦].

يلحظ ذلك أيضاً في المقامة الدِّينارِيَّة عندما أراد عيسى بن هشام أن يتصدق بدينار على أشحذ رجل، فطلب منهما أن يتشاتما، وفي نهاية المقامة يقول: "فوالله ما عَلِمْتُ أَيُّ الرَّجُلَيْن أوْثر، وما مِنْهما إلَّا بَدِيع الكَلامِ، عَجِيب المَقَام، أَلَدُّ الخِصَامِ، فتركتهما"[٢٧]، فجملة ألد الخصام من قوله تعالى:﴿وَهُوَ أَلَدُّ ٱلْخِصَامِ﴾ [البقرة: ٢٠٤] فجمالية للإيقاع اجتزأ "ألد الخصام" وترك ما قبلها لتكون الجملة حاضرة من النص القرآني مقتبسة منه وترك لفظ "وهو" لتتناسب مع ما قبلها كلمتين كلمتين = بديع الكلام = عجيب المقام = ألد الخصام، إبقاءً على أُذن المتلقي من النشاز والنفور، ومتابعة لذهنه وعقله، وتلك من جماليات الهمذاني في مراقبة الحالة النفسية لدى المتلقي وكأنه حاضر يسرد مقامته ويتابع ببصره قسمات وجهه، يلحظ عين المتلقي وعقله ودهشته حين يكتب؛ فالقارئ ماثل أمامه يتصور انفعالات نفسه وقلبه[٢٨].

ويُرى أنه ما أورد الآية إلا ليكشف معناه بعدما سمع منهما ديباجة من الشتم والذم فأغنت الجزئية القرآنية عن شروح ووصف يطول.

ويطيل الهمذاني عبارته ويقصرها بناءً على ما يوظفه من التناص تعالقاً مع القرآن فيقول في المقامة المَارِسْتَانيَّة: يا أَعْداءَ الكِتَابِ والحَدِيث بما تَطيَّرُون، أباللهِ وآياته وَرَسُولِهِ تَسْتَهْزِءُون"[٢٩]، وهي من قوله تعالى: ﴿قُلْ أَبِٱللَّهِ وَءَايَٰتِهِۦ وَرَسُولِهِۦ كُنتُمْ تَسْتَهْزِءُونَ﴾ [التوبة: ٦٥] ويلحظ أن موقف المقامة انطق الإسكندري بهذه الجملة على شكل خطاب حضوري حيٍّ لما له من تأثير على أسماع المتلقين وعقولهم. لذا، اجتزأ النص وترك لفظ -كنتم - مراعاة للموقف وليتناسب مع جمالية الإيقاع، وربما لو أدخلها لتغير إيقاع العبارة ونغمتها وبخاصة وهو يخاطب فرقة من المتكلمين الذين يراعون البلاغة والإيقاع وتسلب لبَّهُم الفصاحة[٣٠]. وبذا أغنت هذه العبارة عن شرح وتفسير حيث إنه قدمها بجمل تدل على خطابه لهم وتشنيعه عليهم بعض أفكارهم ومعتقداتهم. لذا قال في المقامة نفسها متعالقاً

بالنص القرآني: "سَمِعْتُ أَنَّكَ افْتَرِشْتَ مِنْهم شَيْطَانَةً، أَلَمْ يَنْهَكَ اللهُ عز وجل أَنْ تتَّخِذَ مِنْهم بِطَانَةً"[٣١]، وهي من قوله تعالى: ﴿تَتَّخِذُوا۟ بِطَانَةً﴾ [آل عمران: ١١٨]. على أنه لما قال شيطانة كان مضطراً أن يقطع النص القرآني متعالقاً معه عند قوله بطانة إيقاعاً وجمالية مع الموقف والأداء، لذا أجرى بعض تغيير على النص التفاتاً يوافق فن السجعة، على الرغم من أن القرآن لم يشر إلى معنى البطانة أنها الزوجية[٣٢]، إلا أن الهمذاني اتخذها وسيلة إلى قذف عيسى بن هشام وإلجامه الحجة من جرَّاء هذا المتناص القرآني تناسقاً غير متنافر بل منسجم مع ما قبله وما بعده فكراً ومعنىً[٣٣].

يلجأ الهمذاني إلى النص القرآني ليسعفه في وصف ما أراد أن يركز عين المتلقي عليه تكثيفاً لمعاناة وإبداعاً في تأصيل ما يراه نقلاً للسامع وتشويقاً. ففي المقامة القَزْوِينِيَّة يقول: "وَقَدْ تَرَكْتُ وَرَاءَ ظَهْرِي حَدَائِقَ وَأَعْنَاباً، وَكَواعِبَ أَتْرابَاً، وَخَيْلاً مُسَوّمَةً، وَقَنَاطِيرَ مُقَنْطَرَةً"[٣٤]. امتصها من قوله تعالى: ﴿حَدَآئِقَ وَأَعْنَـٰبًا ﴿٣٢﴾ وَكَوَاعِبَ أَتْرَابًا﴾ [النبأ: ٣٢–٣٣]، سردها على لسان الإسكندري مستعيضاً بها عن جمل كثيرة وألوان من البيان لعلوّ فصاحتها وبلاغة سبكها ليأسر لُبَّ المتلقين، حتى إنَّ عيسى بن هشام حين سمعها حفزه ذلك على استبيان حال الرجل من هو، لذا تراه يقول بعدها: "فاستفزني رائع ألفاظه"[٣٥]. وبذا استطاع أن يجلب الأسماع، ولم يعجز عن جمالية الإيقاع من غير نفور أو نشاز متعالقاً بالنص القرآني اقتباساً ظاهراً ليصل إلى مراده من استدرار عطفهم واستخراج نقودهم حيلة ودهاء. ولم يكتف بذلك بل تابع حديثه عن القناطير المقنطرة والخيل المسومة من قوله تعالى: ﴿وَٱلْقَنَـٰطِيرِ ٱلْمُقَنطَرَةِ مِنَ ٱلذَّهَبِ وَٱلْفِضَّةِ وَٱلْخَيْلِ ٱلْمُسَوَّمَةِ﴾ [آل عمران: ١٤]. فاستعان بالتناص القرآني إبداعاً في تداخل النصوص،

ومشاركة لها في نصه بجمالية فنية في الاجتزاء والتوظيف لما يرغب عن الإطالة والشرح والتفسير فأدت غرضها في مكانها.

يعيد الهمذاني أحيانًا تشكيل الملفوظ القرآني وترتيبه، مبقيًا على معناه ومحموله الدلالي القار فيه، بل يزيد عليه دلالة حديثه ناتجة عن دخوله في بنية نصه[٣٦]. وبذا تراه يقول في المقامة الأصْفَهانِيَّة: "قال عيسى بن هشام: فَلَزِمْتُ أَرْضي، صِيانَةً لِعِرْضِي. فقال: حَقِيقٌ عليَّ أَنْ لا أَقُولَ غَيْرَ الحَقِّ، وَلا أَشْهَدُ إِلَّا بِالصِّدْق"[٣٧]، استلهمها من قوله تعالى: ﴿حَقِيقٌ عَلَىٰٓ أَن لَّآ أَقُولَ عَلَى ٱللَّهِ إِلَّا ٱلْحَقَّ﴾ [الأعراف: ١٠٥]، فلجمالية التناص أسقط لفظ الجلالة، واستبدل إلا بغير، تناوباً في أدوات الاستثناء، فبدلاً من توظيف حرف الجر جاء بشبه جملة (عَلَيَّ)[٣٨]، ليعيد تشكيل النص وفقاً لما يريد قوله. ولعل الموقف أملى عليه أن ينطق الإسكندري بهذا المتناص ليؤكد ما بعدها من قوله وإشارته إلى أنه جاء لهم ببشارة من النبي ﷺ، في رؤيا رآها استدراراً لعطفهم ودراهمهم، وبذا تعالق بقصة موسى مع فرعون حتى ينفي عن نفسه الكذب الشُّبْهة كما نفى موسى عليه السلام عن نفسه أمام فرعون الكذب والتقول على الله بغير حق، وشتان ما بين الموقفين. ولكن جمالية المتناص أدت غرضها ودورها ودلالتها بإنتاجية جديدة.

التناص الإحالي:

يتخذ هذا التناص شكلاً غير الاقتباس ويكون أقل ظهوراً منه فلا يعلن عن وجود ملفوظ حرفي مأخوذ من نص آخر، ومندرج في بنيته بشكل صريح كلي معلن وإنما بالإشارة إليه وإحالة الذاكرة عليه عن طريق وجود دال من دواله أو ما ينوب عنه، يذكر شيئاً ويسكت عن أشياء[٣٩]. فعلاقة هذا الشكل من التناص علاقة غياب، ولهذا هي مفضلة لمَّا يتعلق الأمر فقط بإحالة القارئ على نص دون استحضاره حرفياً[٤٠]. وبذا يكون هذا اللون من التناص أكثر متعة وأكثر مشاركة

للقارئ في فهم النص وإعادة القراءة واستكناه جوانب المنتج، لأنه لا يظهر بنحو مباشر بل يحتاج إلى الفحص والتدقيق ليعيد القارئ الجيد إنتاجه.

أجاد الهمذاني هذا الشكل من التناص لما له من بعد في الإلغاز وشحذ الذهن وتنبيه القارئ ليتابع النص أين يقف، وبمَ يصف، ففي المقامة الصُّفْرِيَّة يقول: "وقّدْ خَطَبَ مِنْك جَارِيةً صَفْراءَ تُعْجِبُ الحَاضِرين، وَتَسُرُّ النَّاظِرين، فَإِنْ أَجَبْتَ ينْجُبُ مِنْهما وَلَدٌ يَعُمُّ البِقَاع والأَسْماع"[٤١]. وبذا أحال المتلقي فوراً إلى قصة البقرة الصفراء من قوله تعالى: ﴿قَالَ إِنَّهُۥ يَقُولُ إِنَّهَا بَقَرَةٌ صَفْرَآءُ فَاقِعٌ لَّوْنُهَا تَسُرُّ ٱلنَّٰظِرِينَ﴾ [البقرة: ٦٩]. غير أنه لم يذكر البقرة مستعيضاً عنها باللون "صفراء" ثم أحال المتلقي إلى قصتها بقوله "تسر الناظرين" على أنه وسَّط بينهما بجملة "تعجب الحاضرين" مبالغة في الإلغاز والتَّحْجِية، ولعله فعل ذلك ليشد إليه ذهن المتلقي وسمعه، ليبقيه تحت سيطرة المفاجأة وسطوة النص، فلا يريد أن يفلت منه ولو للحظة واحدة، وعلى الرغم من المفارقة بين مراد مكلم عيسى بن هشام، وقصة البقرة إلا أنه أفاد من النص القرآني ليضعه على صفة الدينار[٤٢]، وتلك جمالية أمتع بها المتلقي ودهشه وحرَّك كوامن نفسه ليصل إلى نهاية الحكاية. فجاء بأحد دوال القصة ثم ترك للمستمع التخيل وسكت عن باقي الأشياء ولم يستحضرها حرفياً.

ويشاكلها على هذا النحو، قوله في المقامة المُوصِلِيَّة: "وما أَمْرُك؟ فقال: إِذْبَحُوا في مَجْرى هذا المَاءِ بَقَرةٍ صَفْراءَ، وأْتُونِي بِجَارِيةٍ عَذْراء"[٤٣]، تعالقاً مع قصة البقرة وهي قوله تعالى: ﴿بَقَرَةٌ صَفْرَآءُ﴾ [البقرة: ٦٩]، فإنه أحال القارئ إلى قصة البقرة، وأتى ببعض دوالها وحذف أخرى إبقاءً على عنصر المتعة والجمال، وكأنه يحيل القارئ إليها اختصاراً لما يقوله وتكثيفاً للمعنى، فإذا ما أزاح المتلقي اللثام عن بعض جوانب النص بان له مغزاه من الحيلة، لما لِلَوْن البقرة من مغزى أتعب بني إسرائيل في الوصول إليها، لكنه هنا أوهمهم أنَّ هذا اللون فيه خاصية،

يكَفُّ الماء عن قريتهم، ويحوله إلى الصحراء[٤٤]، وفي الوقت نفسه عمّى عليهم بأن أتبعها بقوله: "وأتوني بجارية عذراء" زيادة في الإيهام وتمكين الحيلة، وإبقاءً للإيقاع والسجعة في مكانها ما بين صفراء = عذراء.

ويحيل المتلقي أحياناً بأن يقدم ويؤخر في النص حتى ليُظن أنه ليس هو إلا بعد تفكر ونظر ففي المقامة الخَمْريَّة يقول: "وقُمْنَا وَرَاءَ الإمامِ، قِيَامِ البَرَرَةِ الكِرَامِ، بِوَقَارٍ وَسَكِينَة، وَحَرَكَاتٍ مَوْزونَة"[٤٥]. فإذن قدرة الممارسة الدالة على العبور من نظام علامات لآخر، وعلى تبادلها وتبديلها وقابلية تمثيل الصياغة السيميائية المحددة لنظام العلامات ويتخلى عن نظام العلامات السابق والانتقال إلى نظام ثانٍ عن طريق وسيط فطري معروف للنظامين[٤٦]، فإن الهمذاني قام بتحويل وتبديل النص من قوله تعالى: ﴿بِأَيْدِي سَفَرَةٍ ۝١٥ كِرَامٍ بَرَرَةٍ﴾ [عبس: ١٥–١٦] إلى إيقاع جديد، وتقديم وتأخير أراد منه أن يلقى على نفسه ومن معه صفة الخشوع والخضوع في الصلاة، فوجد جمالية الوصف في هذه الآية، ولمَّا قدمها بقوله "وراء الإمام" كان مضطراً أن يحول ويبدل في المتناص فقال: "البررة الكرام" لتوافق الإيقاع والسجعة وليحيل المتلقي في الوقت نفسه إلى استكناه هذه الصفة العظيمة التي هي للملائكة، ليثير عقل المتلقي إلى أنهم رغم سكرهم وثملهم إلا أنهم عندما دخلوا المسجد والتحقوا في الصلاة كانوا في أتم حالة من الخشوع والخضوع تَعْمِيه على المصلين حتى لا يظهر حالهم وينكشف أمرهم، وبذا يكون المنتج قد حول النص وأحال إليه في الوقت نفسه فنية وجمالاً.

إن النصوص دائماً في حالة من الإنتاج والتجدد فبدلاً من أن تكون منتجات يتم استهلاكها[٤٧] بسرعة، فإن إعادتها تناصاً تعطيلها دفعة من التجدد والحيوية وكأنه ينتج للمرة الأولى، وكذلك الهمذاني يحاول في كل تناص أن يعطي المتناص دفعة جديدة من جرَّاء الموقف والتوظيف، وهذا ما أبداه في المقامة الخَلَفِيَّة: "وسِرْنا فَلمَّا وَصَلْنا البَصْرَة غَابَ عنّي فَضِقْتُ لِغَيْبَتِهِ ذَرْعاً، ولمْ أَمْلِكْ صَبْراً،

فَأَخَذْتُ أُفَتِّشُ في البَلَدِ حتَّى وَجَدْتُهُ"[٤٨]، ولما كان التناص قرآنياً خالداً لا يستهلك ولا يملُّ فإن الهمذاني كان أبعد في النظر إلى تلك الجزئية، لذا فإنه لم يحاول إنتاجه أو إعادته إنما أبرز شيئاً طريفاً في توظيفه، فحين كان القرآن الكريم يصف حال لوط عليه السلام مع قومه من قوله تعالى: ﴿وَلَمَّا جَآءَتْ رُسُلُنَا لُوطًا سِيٓءَ بِهِمْ وَضَاقَ بِهِمْ ذَرْعًا﴾ [هود: ٧٧]، فإن الهمذاني أبرز التناص من جرَّاء توظيف طريف لا يمكن لأَيِّ قول أن يَسُد مسدَّ ما أراد أن يبرزه أو الإحالة عليه من قصة لوط عليه السلام، فموقف لوط عليه السلام، حين أحرجه قومه مع أضيافه وصل إلى درجة لا يمكن تصورها من الضيق النفسي والجسدي، فجاءت الآية تصف ذلك بكل حيثياته[٤٩]. على أن الهمذاني أسقط هذا الوصف على عيسى بن هشام في غيبة صاحبه عنه أياماً طويلة وصل بها إلى الضيق، فأخذ الهمذاني هذا الوصف من موقف لوط عليه السلام ليسقطه على ابن هشام بإنتاجية جديدة للموقف، ولم يوظف التناص حرفياً بل ببعض دواله ليدفع المنتج الجديد إلى درجة من التفاعل والتجديد، وبتلك الجمالية المعهودة منه أسند الفعل إلى المتكلم وأدخل السبب "لغيبته" ثم أكمل جزئية التناص إحالة إلى النص الأصلي.

يورد الهمذاني في المقامة الصَّيْمَريَّة، تناصاً فيقول: "وَجَعَلْتُها في جَيْبِهِ وَشَدَدْناهُم في الصِّنَانِ وَوَافَى الحَمَّالُون عِشَاءَ الآخِرَة، فَحَمَلُوهم بِكَرَّةٍ خَاسِرَةٍ"[٥٠].

والجملة الأخيرة من قوله تعالى: ﴿قَالُوا۟ تِلْكَ إِذًا كَرَّةٌ خَاسِرَةٌ﴾ [النازعات: ١٢]، وظف هذه الجزئية القرآنية محيلاً عليها ليعلم المتلقي ما حصل بهؤلاء القوم من الخسارة الفادحة في قصة طويلة أوردها في المقامة، كما وصف المشركون حال رجعتهم إلى الحياة بعد الموت بالخاسرة، ليكون الوصف أدق وأبلغ. لذا جعل التناص كأنه يخدم متكَلِّمَيْنِ اثْنَيْن في الوقت نفسه، ويعبِّر عن نيَّتَيْن مُخْتَلِفَتَيْن. النية المباشرة للشخصية التي تتحدث، ونية المؤلف غير المباشرة وفي مثل هذا يكون الخطاب ويكون هناك ثمة صوتان ومعنيان وتعبيران اثنان[٥١]، فعبَّر بهذا

التناص عن نية المشركين المنكرين للبعث وخطابهم، وفي الوقت نفسه عبَّر عن نيته المتكلم الذي رد الصاع صاعين لمن خانه وخذله فارتفع صوته ومعناه إلى أعلى درجة من الإسماع والتأثير في المتلقين، وأبقى صوت المشركين في مكانه ينكرون الرجوع إلى الحياة، إحالة للمتلقي إلى النص الأصلي ولم يغفل الإيقاع الموسيقي ما بين الآخرة = خاسرة وتلك جمالية أخرى في المتناص.

وإذا كان التناص إما أن يكون اعتباطياً يعتمد في دراسته على ذاكرة المتلقي، وإما أن يكون واجباً يوجه المتلقي نحو مظانه(٥٢)، فإن الهمذاني يعتمد كثيراً على ذاكرة المتلقي بل يحيل عليها ويوجه القارئ إلى مكانها أو مظانها، ظهر ذلك بنحو واضح من قوله في المقامة المَارِسْتَانِيَّة: "وَعُرِضَتْ عليَّ النَّارُ حتَّى اتُّقَيْتُ حرَّها بِيَدي أَنْغَضْتُمْ رُؤُوسَكُمْ وَلَوَيْتُمْ أَعْنَاقَكُمْ"(٥٣)، فاعتمد على ذاكرة المتلقي وهو أحد الاعتزاليين في إنكار وجود الجنة والنار(٥٤)، وكان يخاطبه ويشنّع عليه إنكاره ذلك، ولا بد من أن يكون المعتزلي يعرف تماماً ما أشار إليه الهمذاني من وصفه حركة رأْسه وعنُقِه، واعتمد على معرفته بمن جاءت هذه الصفة الشنيعة من قوله تعالى وصفاً للمشركين والمنافقين من موضعيْن مختلفيْن من القرآن الكريم أولها قوله تعالى:﴿فَسَيُنْغِضُونَ إِلَيْكَ رُءُوسَهُمْ وَيَقُولُونَ مَتَىٰ هُوَ﴾ [الإسراء: ٥١]، وثانيهما من قوله تعالى: ﴿وَإِذَا قِيلَ لَهُمْ تَعَالَوْا يَسْتَغْفِرْ لَكُمْ رَسُولُ اللَّهِ لَوَّوْا رُءُوسَهُمْ﴾ [المنافقون: ٥]. فكأنه أحالهم إلى هذين الموضعين بما فيهما من شدة وقسوة في وصف هذين الصنفين من الناس، وهو يعلم تمام العلم أن المتلقي على يقين من هذه الصفات لذا أورد التناص معتمداً أولاً على ذاكرة المتلقي والقارئ(٥٥)، وثانياً إحالته إلى النص القرآني، وعلى الرغم من اختلاف الموضعين إلا أنه أبقى السجعة متناسقة في مكانها ما بين رؤوسكم = أعناقكم. متخذاً جمالية واضحة في تحويل الضمائر التفاتاً وإبدالاً بعضها من بعض، فبدلاً من رؤوسهم قال رءوسكم، وبدلاً من لَوْوا رءوسهم قال لويتم أعناقكم.

ويلمح التناص أنه يعمل على تحويل وقلب الدلالة المرجعية، وعلى تخريب المعنى وخلخلة المرجعية وإدماجها في السياق الجديد لتخدمه وتدعم فكرته فكأنها بنية واحدة(٥٦)، وبذا وظف الهمذاني التناص في المقامة الأَرْمينيَّة فقال: "وسِرْنا في طَلَبِ أَبِي جَابِرْ فَوَجَدْنَاهُ يَطْلُعُ مِنْ ذَاتِ لَظَى تُسْجَرُ بِالغَضَا"(٥٧)، وذات لظى هي النار المستعرة من قوله تعالى:﴿كَلَّآ إِنَّهَا لَظَىٰ﴾ [المعارج: ١٥]. قلب دلالتها المرجعية إلى دلالة أُخرى بعيدة المعنى، دمجها في نصه دعماً لفكرته مما أراد الوصول إليه، والتعالق ما بين النصين جهنم والتنور في اللهب الخالص والحر الشديد(٥٨)، وبهذه اللفظة المفردة أحال المتلقي إلى القرآن الكريم لحضوره في ذهن المتلقي وخاصة المسلم، فإن مجرد توظيف كلمة منه أو تركيب أو صورة قد تحيل إلى سورة أو قصة أو آية(٥٩). ثم تمَّم التناص بأن وظيف لفظة أخرى لها أبعادها ودلالتها (تسجر) من قوله تعالى: ﴿ثُمَّ فِي ٱلنَّارِ يُسۡجَرُونَ﴾ [غافر: ٧٢]. فأضفى على النص دلالة ومعنى جديداً، فالحديث كله حول أرغفة الخبز وهي تُدخل النار وتُخرج(٦٠).

تأخذ الكلمة القرآنية دلالتها في سياق التناص، لتؤدي دوراً بارزاً مغايراً لأصل وضعها، وتأخذ معنى مراداً ناتجاً عن توظيف جديد، وبذا أوردها الهمذاني في المقامة الأَهْوازِيَّة: "فَصَاحَ بِنَا صَيْحَةً كَادَتْ لَهَا الأَرْضُ تَنْفَطِرُ، والنُّجُومُ تَنْكَدِرْ"(٦١)، فإنه وظف كلمتين: تنفطر، تنكدر، من قوله تعالى:﴿تَكَادُ ٱلسَّمَٰوَٰتُ يَتَفَطَّرۡنَ مِنۡهُ وَتَنشَقُّ﴾ [مريم: ٩٠]، و﴿وَإِذَا ٱلنُّجُومُ ٱنكَدَرَتۡ﴾[التكوير: ٢]، فلما أراد أن يصف شدة الصيحة وشدة وقع رعبها على قلوبهم وأسماعهم، لجأ إلى ألفاظ القرآن الكريم لقوة تأثيرها وعظم بلاغتها، وأعطى هذه الألفاظ دوراً دلالياً غير وضعها الأصلي في المتناص، ليفهم المتلقى هول ما وقع على أسماعهم، إلا أنه قدمها بفعل المقاربة "كادت" حتى يبقى شيئاً من متابعة الموقف ودهشة

المتلقي، خاصة وأن المشهد كان في البداية لهواً ومسارعة إلى الشرب حتى لقيهم هذا الرجل، فصاح صيحته التي زلزلت كيانهم، فأراد بيان كل ذلك للمتلقي، ليعذرهم في خوفهم وعكوفهم عن متابعة لهوهم وعبثهم. ومما يؤكد ذلك قوله بعدها: "قال عيسى بن هشام: فَلَقَدْ نَقَضَ ماكنَّا عَقَدْناه، وَأَبْطَلَ ما كنَّا أَرَدْناهُ"[٦٢].

يلجأ الهمذاني إلى ألفاظ القرآن متعالقاً مع دلالتها، ثم يخرج إلى مقصده من غير أن يحس المتلقي بنفورها وسرعة في الحدث، إبقاءً لتعلق عقله وذهنه معه، ففي المقامة المُوصِلِيَّة يقول: "فقال الإسْكَنْدَري: هَلْ سَمِعْتُمْ لهذا العَليل رِكْزاً، أَوْ رَأَيْتُمْ مِنْهُ رَمْزاً؟"[٦٣]، استقاها من قوله: ﴿أَوْ تَسْمَعُ لَهُمْ رِكْزًا﴾[مريم: ٩٨]. آخذاً دلالتها من صورة القوم المعذبين أن لا صوت لهم بعد إهلاكهم، والركز الصوت الخفي[٦٤]، لكنه وظف (سمعتم) بدلاً من تسمع، ووسط بينها بجملة "لهذا العليل" ليكون التناص محالاً عليه وليس ظاهراً مقتبساً، وتلك جمالية وظفها، ليخرج من ورائها إلى أن الشخص المتحدث عنه قد مات وفارق الحياة، فما تظنون أني فاعل بعد ذلك! لكن لتمام الحيلة أَجَّلهم ليلة أخرى تسويفاً، وجاء بالمتناص من الآية رمزاً إلى أنه قضى نحبه وانتهى أجله كما الأقوام المعذبون. فإذا كان هؤلاء لا يسمع لهم حس حتى الخفي أو النفس؛ فإن هذا الشخص سار إلى ما ساروا إليه. وبذا أشار بعدها "أورأيتم منه رمزاً" حركة ولو بشيء.

التناص الإيحائي:

يكون هذا اللون من التناص بصفة عامة أكثر فعالية كلما عالج نصاً معروفاً بحيث الاشتراك معه في كلمة أو كلمتين تكفي الإحالة عليه هكذا بدون مجازفة كبيرة[٦٥]، ويعد أكثر أنواع التناص عمقاً[٦٦]، وأكثر أشكاله غوصاً في النص الحاضر ما بين التخفي وعدم الظهور، وتقل فيه الحرفية والعلنية وفي حاجة إلى مجهود من المتلقي ليصل إلى إقامة العلاقة بين النصين الحالي والنص الموحى إليه

ولا يكتشف بسهولة[٦٧]، فلا بد من مجهود ذهني من قبل المتلقي، فالنصوص ترحل إلى بعضها البعض عبر اشتغال التأويل، وهذا عبء يقع على القارئ وعلى اتساع مراجعه ومحفوظه وذخيرته[٦٨].

فوظف الهمذاني هذا النوع من التناص توظيفًا ينم عن قلب طبع فيه آيات القرآن الكريم وتمثله في ثنايا مقاماته، وربما فعل ذلك ليرى المتلقي عظم الإفادة من آياته وجمله، ففي المقامة القَرِيضِيَّة يقول: "فاسْتَظْهَرْتُ على الأَيام بِضِيَاعٍ أَجَلْتُ فِيهَا يَدَ العِمَارَةِ، وأَمْوالٍ وَقَفْتُها على التِّجارَة، وحَانُوتٍ جَعَلْتُهُ مَثَابَةً، ورِفْقَةٍ اتَّخَذْتُها صَحَابة، وَجَعلْتُ للدَّار حَاشِيَتَي النَّهار، وللحانُوت ما بَيْنَهُما"[٦٩]. ويلمح من ذلك بداية أنه اتخذ أسلوب القرآن في طريقة السرد من قوله تعالى: ﴿وَأَمْوَالٌ اقْتَرَفْتُمُوهَا وَتِجَارَةٌ تَخْشَوْنَ كَسَادَهَا﴾ [التوبة: ٢٤].

ثم إنه إلى عدل إلى إيحاء آخر في وصف حانوته إشارة إلى أنه جعله مآباً يرجع إليه ليُعرف به فيجتمع إليه من يطلبه[٧٠] ومن أراده. وبذا تعالق مع النص القرآني في وصف البيت العتيق: ﴿وَإِذْ جَعَلْنَا الْبَيْتَ مَثَابَةً لِّلنَّاسِ وَأَمْنًا﴾ [البقرة: ١٢٥]، أسقطه على حانوته الذي اتخذه ليلقاه الناس فيه، بمعنى آخر مَرْكزاً يدير فيه شؤونه، وهذه جزئية التعالق بالمتناص فلفتت نظر المتلقي إلى كلا المكانين، البيت والحانوت. فلما كان البيت الحرام أمناً واطمئناناً للناس يتوبون عنده ويرجعون إلى الله، كذلك الهمذاني أنطق عيسى بن هشام بتلك اللفتة الإبداعية أن جعل حانوته ليس لحاجة إلا ليلقى من يريد ويرجع إليه من أراده بإيحاء جديد ومعنى مترتب على التناص يصل إليه المتلقي إيحاءً إلى معناه ومغزاه من غير أن يقحم المتناص في النص، لم يخلَّ بالمعنى المراد بل كثفه وأعطاه بعداً جديداً وجمالية في التوظيف.

وأوحى للمتلقي بنص قرآني في المقامة نفسها جعله متناصاً بعيد الغور دقيق المسلك فقال: "فَجَلَسْنا يوْماً نَتَذاكر القَريض وَأَهْلَه وتِلْقَاءَنا شابٌّ قَدْ جَلَسَ غَيْرَ

بَعِيدٍ يَنْصِتُ وكَأَنَّهُ يُفْهَم، وَيَسْكُتُ وكأَنَّهُ لا يَعْلَم"[٧١]. وتدور في هذه الفقرة فكرة بعيدة استقاها من القرآن الكريم في وصف طائر في قصة سليمان عليه السلام وهو الهدهد: ﴿ فَمَكَثَ غَيْرَ بَعِيدٍ فَقَالَ أَحَطتُ بِمَا لَمْ تُحِطْ بِهِۦ ﴾ [النمل: ٢٢]، وبذا جعل التعالق مع القصة من جزَّاء أن الهدهد وقف على ملكة سبأ ساكتاً لا يتكلم، وينظر وكأنه لا يفهم رغم أن القرآن سكت عنها ولم يخبرنا إلا عن رجوعه لسليمان وإخباره، ولكنها فهمت أنه رآها تعبد غير الله، ولم يلتفت إليه أحد؛ طائر يقف في المعبد وما الغرابة في ذلك!؟ وأبعد في التعالق أنه عندما سُئِلَ الشاب عن حاله أجاب بكل قوة وثقة كالهدهد عندما سئل عن سبب غيابه أجاب بكل ثقة وقوة، غير أن الهمذاني، أبعد في الإيحائية؛ فإذا كان الطائر الهدهد مكث فالشاب جلس، وبذا اعتمد الهمذاني على ذهن المتلقي وعقله ومحفوظ وذخيرته لإقامة علاقة ما بين النصين! فالطير لا يجلس ولا يقعد بينما الإنسان يجلس ويقعد[٧٢].

فوظف الهمذاني التناص الإيحائي من جزَّاء امتصاصه لكلمة أو كلمتين من القرآن الكريم، موحياً إلى مصدر نصه: "يا بَادِيَة الزَّقُوم، يا مَنْع المَاعُون، يَا سَنَةَ الطَّاعُون"[٧٣]، فلما كانت الآية الكريمة تصف بعض أخلاق الجاهلية: ﴿ وَيَمْنَعُونَ ٱلْمَاعُونَ ﴾ [الماعون: ٧]. فإن الاسكندري أفاد منها إقذاعاً شديداً وسباباً ومبالغة في الهجاء؛ لينال الدينار الذي وُعِدَ به من يتفوق في الشتم والسباب، لذا لجأ الإسكندري إلى القرآن مستلهماً فأخذ الجملة بعد أن أعاد صياغتها من جديد فبدل يمنعون الفعلية، وظف المصدر مَنْع، ولعله أراد بذلك أن يكون أبلغ في الشتم فعدل عن الفعل إلى المصدر لما فيه من جمود وثبات أكثر من المضارعة والتجدد، جمالية في تناوب الفعل ومصدره حسب الموقف والسياق.

ألمح الهمذاني بتناص في المقامة الخَمْريّة إلى جزئية أوحت قصة في القرآن الكريم فقال: "بِمِثْلها عُزِّز المَيْتُ فَانْتَشَرَ، ودُوِيَ الأَكْمَهُ فَأَبْصَر"[٧٤]. وظاهر إلماحه

إلى قصة عيسى عليه السلام من قوله تعالى: ﴿وَأُبْرِئُ ٱلْأَكْمَهَ وَٱلْأَبْرَصَ وَأُحْيِ ٱلْمَوْتَىٰ بِإِذْنِ ٱللَّهِ﴾ [آل عمران: ٤٩]. إلا أن الهمذاني بذكاء لم يشر إلى الإحياء والبعث، إنما ذكر النشر وهي كلمة متضمنة معنى الإحياء والبعث، وكذلك لم يشر إلى إبراء الأكمه بل أسند الفعل إلى المجهول (دُوِيَ)، وتلك لفتة إيحائية جمالية إلى قصة عيسى من غير أن يذكرها أو يذكر صاحبها إيغالاً في أبعاد الفهم والتلميح إلى الحادثة، ولما كان هذا الوصف لفعل الخمر والشراب في النفوس وهي صورة ذكرتها الجارية، ترغيباً لهم، أتى بها على لسانها، وأراد أن تبالغ في الوصف والثناء لجأ إلى الآية القرآنية ممتصاً معناها ودلالتها، إذ إنها أبلغ وصف في ما هو فوق الخيال، إذ لا يمكن لأحد أن يحيي الموتى أو يبرئ الأكمه إلا بمعجزة ظاهرة وهذه لا تكون إلا لنبي.

ويوقظ الهمذاني ذاكرة المتلقي في المقامة الصَّيْمَرِيَّة إلى مراده وغرضه فيقول: "والْتَمسْتُ الدِّرْهم فَإِذا هُوَ مَعَ النِّسْرَيْن، وعَنْدَ مُنْقَطَعِ البَحْرَيْن، وَأَبْعَدَ مِنَ الفَرْقَدَيْن، فَخَرَجْتُ أَسِيْحُ كأَنِّي الْمَسِيح"[٧٥]. وذلك أنه نبه ذهن المتلقي إلى مجمع البحرين، وإلى المسيح لما لهما من محفوظ في ذاكرة المستمع؛ فمنقطع البحرين أوحى بها إلى قصة موسى عليه السلام مع الخضر[٧٦]، اعتماداً على مخزون القارئ من قوله تعالى: ﴿حَتَّىٰٓ أَبْلُغَ مَجْمَعَ ٱلْبَحْرَيْنِ﴾ [الكهف: ٦٠]، فمنقطع البحرين ومجمع البحرين واحد كان موعد اللقاء بين موسى عليه السلام والخضر لكن الإيحائية أبعد من المتناص في مراد الهمذاني، لأنها تعني بعداً يصعب وصوله أو بلوغه بل ربما يستحيل في زمانهم، والهدف من ذلك هو تصوير حالة الفقر والإفلاس التي اعترته وألمت به، فكما أن موسى عليه السلام سار مسيرة طويلة جداً حتى وصل إلى موعده، فكذلك الدرهم في حاجة إلى مشتقة غير عادية في الوصول إليه، وهذا مما يشي بفنية الهمذاني في توظيف المتناص لوصف ما يريده بدقة من جراء امتصاص آي القرآن الكريم من غير تكلف أو نشاز بإيحائية فنية.

كما أنه وظف لفظ المسيح إيحاءً إلى بعد آخر في مسحه الأرض طولاً وعرضاً[٧٧] للبحث عن مراده وهدفه من قوله تعالى: ﴿إِنَّمَا ٱلْمَسِيحُ عِيسَى ٱبْنُ مَرْيَمَ رَسُولُ ٱللَّهِ﴾ [النساء: ١٧١]، وبذا وصل الهمذاني إلى غرضه إيحاءً إلى سرعة مسحه الأرض، حيث إنه لم يترك منها مكاناً ولا مصْراً إلا دخله بحثاً عن الدرهم الذي أعياه وكده، ومما يؤكد ذلك قوله بعدها فوراً: (فَجُلْتُ خُرَاسَان الخَرَابَ مِنْها والعِمْرَان، إلى كَرْمَان إلى سَجِسْتان وجَيْلان إلى طَبَرِسْتان وإلى عُمَان...)[٧٨]. فلما كان في حاجة ماسة قاهرة للدراهم كان لزماً عليه أن يسيح في الأرض بحثاً عنها، ولما وجد نفسه كذلك أدخل المتناص موحياً بصورة المسيح ومعتمداً على ذاكرة المتلقي من غير أن يدخل في تفاصيل سياحته في الأرض؛ لمعرفة المتلقي تمام المعرفة بوظيفة المسيح، وتلك من أهم نقاط وصف التناص الإيحائي حيث يذكر كلمة أو كلمتين، ثم يترك للمستمع والقارئ أن يسرح في خياله ويستدعي ذاكرته ليفهم ما يريد المنتج للنص، بناءً على عنصر المتعة ومشاركة القراءة وتحليل النص وفهمه.

إن التناص الإيحائي يستفز ذاكرة المتلقي ليتابعه في نصه وليكد ذهنه وفكره في معرفة مراده، ففي المقامة النَّهيديَّة يقول: "فَأَتَتْنَا ابْنَتُهُ بِطَبَقٍ عَلَيْهِ جلْفَةٌ، وَحُثَالَةٌ وَلَوِيَّة وَأَكْرَمَتْ مَثْوانَا"[٧٩]، فإن المتلقي الجيد ما أن يسمع: "أكرمت مثوانا"، حتى ينصرف ذهنه وذاكرته إلى قصة امرأة العزيز وزوجها مع يوسف عليه السلام من قوله تعالى: ﴿وَقَالَ ٱلَّذِى ٱشْتَرَىٰهُ مِن مِّصْرَ لِٱمْرَأَتِهِۦٓ أَكْرِمِى مَثْوَىٰهُ﴾[يوسف: ٢١][٨٠]، فلما كان القوم كما أسلف في بداية المقامة في حالة من الجوع والعطش وعناء السفر، وحاجة ملحة إلى الطعام، وجعل المُضيف يذهب بهم ذات اليمين وذات الشمال في وصف جَيِّد الطعام ولذيذه، وهو لا يملك منه شيئاً سوى إثارة قرائحهم إليه، وكادوا يعلونه بالسيف؛ انقذت الموقف ابنته بأن قدمت لهم شيئاً من الطعام المتوسط، وفي تلك الحالة يراها الجائع المضطر فوق ما هي عليه؛

وصفها بأنها أكرمت مثوانا، وعدل عن صيغة الأمر "أكرمي" إلى صيغة المضارع "أكرمت" استحضاراً لذاكرة القصة مع يوسف عليه السلام وتعالق مع النص القرآني للمشابهة ما بين الحالتين فيوسف عليه السلام، كان في أمس الحاجة إلى الرعاية والحنو والطعام، وكذلك هؤلاء القوم السَّفْر في أمس الحاجة إلى الطعام والرعاية، ومن جراء هذا التعالق خرج الهمذاني بهذه الصيغة ووظف المتناص تعالقاً اعتماداً على فهم القارئ الجيد واستفزازاً لحفيظته.

تجمع المقامة بين أشكال أدبية متنوعة، وسمات مختلفة، تتداخل مشكلة نسيجاً بنائياً متميزاً، تلغي الأطر بين أجناس الأدب المختلفة[٨١]، فإنَّه يلحظ أن مقامات الهمذاني حوت شعراً، فلا تكاد تخلو مقامة من أبيات شعرية من نظم المؤلف أو مستشهداً بها من شعر غيره. واقتصرت الدراسة على الشعر الذي ظهر أنه من نظم المصنف حين يوشح مقامته بأبيات مناسبة للموقف والحال التي جرت عليها المقامة، فقال في نهاية المقامة القَرِيضِيَّة:[٨٢]

وَيْحَكَ هذا الزَّمانُ زُوُر
فَلَا يغُرَّنَّكَ الغُرورُ
تَلْتَزِمْ حالةً ولكِنْ
دُرْ باللَّيالي كما تَدورُ

اجتزءها من قوله تعالى: ﴿وَلَا يَغُرَّنَّكُم بِٱللَّهِ ٱلْغَرُورُ﴾ [لقمان: ٣٣]، وأخضع المتناص إلى أوزان الشعر بلطف في تغيير الضمائر التفاتاً من صيغة الجمع إلى صيغة المخاطب المفرد، ثمّ عدل عن الغَرُور بالفتح إلى الغُرور بالضم؛ بمعنى عدل عن ذكر الشيطان "بالفتح" إلى المصدر "بالضم" إيحاءً إلى أن الدنيا أعظم في فتنتها من الشيطان، على الرغم من أن الغرور كل ما يَغُرُّ من مالٍ وجاه وشهوة لكنه فُسِّر بالشيطان[٨٣].

ولا يُظن أنه عدل إلى مخاطبة المفرد، وتوظيف المصدر بدل الاسم إلا ليناسب حالة الإسكندري حين كشفه عيسى بن هشام بعد حيلة فعلها لأجل أن ينال منه شيئاً، وأن الدينا لا عيش فيها إلا مع الحيلة والدوران مع الزمان كيف دار دهاءً ومكراً، فألمح إلى النص ولم يذكر كل حيثياته جمالية في تغاير النصين التناص والمتناص، ففهم المتلقى أنه لا يريد الشيطان أو الدنيا وزخارفها، بل الحيلة والمكر للرزق والكسب.

وحين تظاهر الإسكندري بأنه كفيف البصر، يطلب المساعدة بحيلة فعلها قال على لسانه في المقامة المَكْفُوفِيَّة:(٨٤)

لو خَتَمَ اللهُ بخَيْرٍ أَمْري

أَعْقَبَنِي عَنْ عُسْرٍ بيُسْرِ

وظاهر أنها من قوله تعالى: ﴿سَيَجْعَلُ ٱللَّهُ بَعْدَ عُسْرٍ يُسْرًا﴾ [الطلاق: ٧]، وكأنه يشير إلى حاله مع زوجه حين طالبته بالمهر، على الرغم من مطالبة أهل الديون بدينهم(٨٥)، فتعالق مع النص القرآني لفظاً ومعنى ممتصاً ما به من دلالة مشيراً إلى نفسه وحاله، فلجأ إلى المتناص وهو القرآن الكريم. لعلمه أن دلالاته ومعانيه في غاية الإبلاغ والإفهام، واخضع المتناص لبحور الشعر وإيقاعه مجرياً بعض التصرف في ألفاظه، مما زاد النص حسناً، وشدَّ أواصره استدراراً لعطف المتلقين الذين انهالوا عليه بدراهمهم ودنانيرهم، وتظاهر بكف البصر إلحاحاً على عواطفهم وإثارة لشفقتهم.

ومما يستوقف النظر أنه يدخل المتناص أحياناً بشطر بيت لا يتصرف فيه تناصاً مع القرآن الكريم فيقول في المقامة القَزْوِينِيَّة(٨٦).

حَتَّى إذا جُزْتُ بِلادَ العِدَى

إلى حِمَى الدِّين نفَضْتُ الوَجِيبْ

فقُلْتُ إذْ لاحَ شِعَارُ الهُدَى
نَصْرٌ مِنَ اللهِ وفَتْحٌ قَريبْ

فإنه تعالق في عجز البيت الثاني مع النص القرآني من قوله تعالى: ﴿نَصْرٌ مِّنَ ٱللَّهِ وَفَتْحٌ قَرِيبٌ﴾ [الصف: ١٣]. ولم يجر أي تصرف على النص بل أبقاه على ما هو عليه من غير أن يحس المتلقي أي تنافر بين التناص والمتناص، وكأنه من شعره ونظمه، وجعل كذلك الدلالة شبيهة بدلالة القرآن، فبعد أن هجر بلاده وهو يخفي إيمانه، وخرج متخفياً مسرعاً لاقى خلالها ضروباً من الصعاب والمشقة، ثم بعدها وصل إلى ديار الهدى جعل ذلك نصراً وفتحاً قريباً ناله من جرّاء صبره وتجشمه الصعاب في سبيل الله، ليصل إلى ديار الهدى والدين، وهي قريبة من فرح المؤمنين بنصر الله بعد المشقة والعنت، كما هي حاله، فالتعالق جلي، والإيقاع متناسق مع المتناص ملتحم بنصه كأنه منه.

وإذا كان التناص الإيحائي في النثر يلمح إلى قصة أو حكاية بكلمة أو كلمتين أو بإشارة فإن الهمذاني وظفه في الشعر جمالية وإتقاناً لهذا اللون من التناص بعيد الغور، فقال في المقامة السَّاسَانيَّة:(٨٧)

أَطْلِق مِنَ اليَدِ خَصْرًا
واحْلُلْ مِنَ الكِيسِ عَقْدا

وَاضْمُمْ يَدَيْك لأَجْلي
إلى جَنَاحِكَ عَمْدا

فإنه تعالق مع قصة موسى عليه السلام، من قوله تعالى: ﴿وَٱضْمُمْ يَدَكَ إِلَىٰ جَنَاحِكَ تَخْرُجْ بَيْضَآءَ﴾ [طه: ٢٢]، على أنَّ ضمَّ اليد إلى الجناح كان معجزة لموسى عليه السلام؛ بينما عند الهمذاني لاستخراج الدراهم والعطاء، فالدلالة بعيدة غير أنها موافقة

معنى للموقف، ومما يدل على ذلك أنه أسقط لفظة "بيضاء" من الآية، لأنه لا يريد المعجزة بل الدراهم، وأطلق بقية المتناص مستدعياً صورة موسى عليه السلام، في موقفه لحظة الوحي، إيغالاً في إثارة الدهشة والمفاجأة لدى المتلقي، ولا يُظَنُّ أنه فعل ذلك إلا بعد أن استلهم حالة موسى عليه السلام، مسقطاً لها على الإسكندري ليبين للقارئ الجيد قدرته على إدارة النص كيفما يريد ليشاركه فهم النص وسبر أغواره. وتلك لفتة جمالية بلاغية في التصرف بالمتناص ليوافق الغرض والهدف ويخدم مراد المتنج.

ويدخل الهمذاني في المقامة الوَعظِيَّة قد أدخل متناصات كثيرة ومنها الشعر، فقال:(٨٨)

أَلا لَا ولكِنَّا نَغُرُّ نُفُوسَنَا
وَتَشْغَلُها اللَّذَّاتُ عمَّا تُحاذِرُ
وكَيْف يَلَذُّ العَيْشَ مَنْ هو موقِنٌ
بِمَوقِفِ عَدْلٍ حَيْثُ تُبلَى السَّرائِرُ

فحينما كان الموقف وعظاً واعتباراً لجأ إلى النص القرآني آخذاً ما يناسبه من قوله تعالى: ﴿يَوْمَ تُبْلَى ٱلسَّرَآئِرُ﴾ [الطارق: ٩]، واستبدل لفظ "يوم" بلفظ "حيث" لأنه قدم لها بموقف عَدْلٍ، لذا عَدَل عن ظرف الزمان يوم إلى ظرف المكان حيث(٨٩). واجتزأ النص ليوافق القافية "الراء" دقة منه في توظيف المتناص بالقدر الذي يناسبه، ولما وظف القرآن الكريم الزمان وما فيه من استيعاب لكل شيء، وظف الهمذاني المكان حصراً لأن الزمان أوسع من المكان؛ فوظف ما هو محصور وعدل عن ما هو غير محصور جمالية لغوية ثم إتقاناً للحيلة واستدراراً للأعطيات. وبذا يكون الهمذاني قصد في لفظه معنىً قريباً يفهم من غير كبير عناء ومعنى آخر بعيد الفهم في حاجة إلى قراءة متأنية متفحصة(٩٠).

وفي المقامة القزوينية يقول:(٩١)

أَدْعُو إلى الله فهَلْ مِنْ مُجِيب
إلى ذَرا رَحْبٍ وَمَرْعَى خَصيبْ
وَجَنَّةٍ عاليةٍ ما تَنِي
قُطُوفُها دَانيةً ما تَغيبْ

يوظف الهمذاني تناصاً قرآنياً في وصف الجنة ونعيمها من قوله تعالى: ﴿فِي جَنَّةٍ عَالِيَةٍ ۝٢٢ قُطُوفُهَا دَانِيَةٌ﴾ [الحاقة: ٢٢–٢٣]. ولا يُعَدُّ وصفاً أجمل ولا أبلغ من وصف القرآن للجنة ونعميها وحداثقها لذا جَلَب المتناص في بيت الشعر، لأنه قدمه ببيت يدعو فيه إلى الله وإلى داره دار النعيم، لكنه في المتناص في الشطر الأول أسقط حرف الجر (في) واستعاض عنه، بالواو، لأنه يدعو إلى الجنة ونعيمها الآتي وليس الحاضر، وبذا تكون اللفتة الجمالية آتت أُكلها حيث إن القرآن الكريم لما قال: (في جنة عالية) كان يصف حال المؤمنين في مصائرهم ونعميهم فحملت معنى الظرفية الزمانية والمكانية[٩٢]. ولما كان الإسكندري يدعو إلى تلك الجنة أسقط حرف الجر، ووظيف حرف العطف فنية في التصرف بالمتناص، ثم أتبعها به (قطوفها دانية) زيادة في الوصف وترغيب المتلقين ليصل إلى حيلته وهدفه. ومما يلمح في مثل هذا النص والمتناص أن القارئ الجيد في حاجة إلى دمج وعيه بمجرى النص، والتفاعل بين موضوع النص والوعي الفردي لاستكشاف المعنى الأعمق[٩٣].

وبذا يكون الهمذاني تصرف في التناص حسب دوره في التوظيف فأضاف جمالاً إلى جمال ومتعة على متعة، إبقاءً لذهن المتلقى متعلقاً بما يقول، وفي ما بين الفينة والفينة يفجأه بشيء من المتناصات ليبقى يقظاً متحفزاً لما يقول، ويدهشه أحياناً حتى ليظن أنه يرقب قسمات وجوه المتلقين وتعبيرات نظراتهم في خفية وذكاء، وبهذا يكون الهمذاني قد أبدع في مقاماته وتداخلات النصوص بين

يديه، يغترف منها ما يشاء محطماً حواجزها نافذاً إلى أعماقها بكل جمالية ومهارة في انفتاحها على بعضها.

الخاتمة ونتائج البحث:

في نهاية البحث خلص الباحث إلى:

أن الهمذاني كما كان يوقع السجعة عفواً من غير تكلف، فإنه أدخل المتناص بداهة من غير صنعة أو تكلف، وقد استطاع الهمذاني أن يعطي اللفظة دلالة جديدة من جراء تناسق التناص لفظًا وإيقاعًا، ولم يكن توظيف التناص لضعف لغة الهمذاني، بل كان لأهداف جمالية غايتها تعزيز الفكرة في ذهن المتلقي، وكأنه يرشد المتلقي إلى القرآن الكريم ومواقفه من الحياة اليومية وقضاياها المتعددة، يتداخل فيها كأنه شاهد عليها، وقد أثبت الهمداني أن تداخل النصوص وتحطيم أُطرها أكبر دليل على قدرة المنتج بالخروج من شكل إلى آخر في تناسق لا يعتريه نقص أو نشاز، وقد أعطت جمالية التناص الهمذاني تقديرًا خاصًا لمهارته في تدوير المتناصات وتحويلاتها اقتباسًا وإيحاءً إلى أغراضه المتعددة مما يدل على شدة ذكائه وفطنته، فتحويل دلالة المتناص خاضع لإرادة المنتج كيف يوظفه بعناية، ليخدم غرضه ويؤدي دوره بإنتاجية جديدة.

الهوامش:

(١) هو: أبو الفضل أحمد بن الحسين بن يحيى بن سعيد الهمذاني، الحافظ المعروف ببديع الزمان صاحب الرسائل الرائقة، والمقامات الفائقة، المولود سنة (٣٥٨هـ)، كان سريع البديهة، صاحب قلم ووسائل، جميل الأسلوب، نادرة الزمان، غاية في الذكاء وسرعة الخاطر توفى سنة (٣٩٨هـ). انظر: الثعالبي: أبومنصور عبدالملك، يتيمة الدهر في محاسن أهل العصر، شرح وتحقيق مفيد قمحية، ، دار الكتب العلمية، بيروت، ط١، ١٤٢٠هـ-٢٠٠٠م، ٢٩٣/٤ . والحموي، ياقوت، معجم الأدباء، دار إحياء التراث العربي، بيروت، ١٦١/١. وابن خلكان: أبوالعباس شمس الدين

أحمد بن محمد بن أبي بكر، وفيات الأعيان وأنباء أبناء الزمان، تحقيق: إحسان عباس، دار صادر، بيروت،١٢٧/١.

(٢) أشيهون، عبدالملك، إدوارد الخراط وقضايا تجنيس النصوص السردية، مجلة العلوم الإنسانية، كلية الآداب، جامعة البحرين، العدد ١٧/١٦، ٢٠٠٩م، ص٦٥.

(٣) الهمذاني: بديع الزمان، أبوالفضل أحمد بن الحسين، مقامات بديع الزمان الهمذاني، شرح وتقديم: الشيخ محمد عبده، الناشر وزارة الثقافة، ص١١ .

(٤) مقامات بديع الزمان، ص١٤١.

(٥) انظر: الكك: فكتور: بديعات الزمان، ، ط٢، دار المشرق، بيروت، ١٩٧١م، ص٤٨ .

(٦) انظر: مبارك: زكي، النثر الفني في القرن الرابع، ، دار الجيل، بيروت١/ ٢٤٩ .

(٧) انظر: السعافين: إبراهيم، أصول المقامات، ، دار المناهل، ط١، بيروت، ١٤٠٧هـ-١٩٨٧م، ص١٢ .

(٨) مقامات بديع الزمان، ص٢٤٤.

(٩) جراهاما آلان، نظرية التناص، ترجمة د.باسل المسالمة، ط١، دار التكوين، ٢٠١١م، ص٥٥، ٦١.

(١٠) مقامات بديع الزمان الهمذاني، ص٢٧٨.

(١١) كيليطو: عبدالفتاح، المقامات السردية والأنساق الثقافية، ترجمة عبدالكبير الشرقاوي، دار توقفال للنشر، ط(١)، ١٩٩٣م، ص٥٦.

(١٢) مقامات بديع الزمان الهمذاني، ص٢١٥.

(١٣) ناتالي بييقي، غروس، مدخل إلى التناص، ترجمة عبدالحميد بورايو، دار نينوى، دمشق،١٤٣٣هـ-٢٠١٢م ، ص١٩.

(١٤) مقامات بديع الزمان الهمذاني، ص١٢٩.

(١٥) انظر: باجودة حسن محمد، الوحدة الموضوعية في سورة يوسف،دار تهامة، جدة، ص٨٢.

(١٦) انظر في تعريف المقامة والصنعة فيها، فكتور: الكك، بديعات الزمان، ط٢، دار المشرق، بيروت، ١٩٧١م، ص٤٨، ومعجم مصطلحات الأدب، مجدي وهبة ، مكتبة لبنان، ١٩٧٤م، ، ص٣٠٢.

(١٧) مقامات بديع الزمان، ص١٥١.

(١٨) مقامات بديع الزمان، ص١٢٤.

(١٩) آفاق التناصية، تعريب: محمد خير البقاعي،جداول، ط١، ٢٠١٣م، الكويت، ص١٠٣.

(٢٠) مقامات بديع الزمان، ص٥٣.

(٢١) مقامات البديع، ص٩٩.

(٢٢) انظر: المقامات: ص٩٩.

(٢٣) انظر: القرطبي، أبوعبدالله محمد بن أحمد، الجامع لأحكام القرآن،دار الكتب العلمية، ١٧١/٢.

(٢٤) واصل، عصام حفظ الله، التناص التراثي في الشعر العربي المعاصر، دار غيداء، عمان، ط١، ١٤٣١هـ-٢٠١١م، ص٧٨.

(٢٥) مقامات بديع الزمان، ص١٥٢.

(٢٦) انظر: ابن كثير الحافظ عماد الدين أبوالفداء، تفسير القرآن العظيم، دار إحياء التراث العربي، بيروت، ط١، ١٤٢٠هـ-٢٠٠٠م،٥٥٥/٢ .

(٢٧) مقامات بديع الزمان، ص٢٥١.

(٢٨) انظر: سيمياء التأويل الحريري بين العبارة والإشارة، رشيد الإدريسي، مرايا الكتاب، ط١،٢٠١٠م، القاهرة، ص٢٨٧.

(٢٩) مقامات بديع الزمان، ص١٤٤.

(٣٠) انظر في اهتمام المتكلمين بالبلاغة وحسن القول واختيار المعاني، الجاحظ: أبوعثمان عمرو بن بحر، البيان والتبيين، تحقيق: عبد السلام هارون، ط٤، مكتبة الخانجي بمصر، ١٣٩٥هـ-١٩٧٥م،١٣٩/١ .

(٣١) مقامات بديع الزمان، ص١٤٥.

(٣٢) انظر: الأصفهاني، الراغب، معجم مفردات ألفاظ القرآن ، تحقيق: نديم مرعشلي، دار الفكر، بيروت ، ص٤٩.

(٣٣) ورد في المقامات كثير من هذا النوع من التناص، ص١٣٧. جنَّ علينا الليل، ص١٢٨. فأتقطع عليها حسرات إلى يوم الممات، ص١٤٥. تؤمن ببعض وتكفر ببعض، ص١٠٢. سمعت صوتاً أنكر من صوت حمار، ص٩٨، والقصور المشيدة، وكلها من تناص القرآن.

(٣٤) مقامات بديع الزمان، ص١٠٥.

(٣٥) مقامات بديع الزمان، ص١٠٧.

(٣٦) التناص التراثي، ص٨٠.

(٣٧) مقامات بديع الزمان، ص٦٤.

(٣٨) قرأ نافع: عليَّ، بالياء المشددة كما وردت في المقامة، انظر: أبوحيان محمد بن يوسف، البحر المحيط في التفسير، دار الفكر، ١٤١٢هـ-١٩٩٢م، بيروت ، ١٢٧/٥.

(٣٩) التناص التراثي، ص٩٥.

(٤٠) مدخل إلى التناص، ص٦٤.

(٤١) مقامات بديع الزمان، ص٢١٦.

(٤٢) انظر: شرح مقامات بديع الزمان، الشيخ محمد عبده، ص٢٦١.

(٤٣) مقامات بديع الزمان، ص١١٩.

(٤٤) انظر شرح مقامات بديع الزمان، ص١١٩.

(٤٥) مقامات البديع، ص٢٧٠.

(٤٦) نظرية التناص، ص٨٠.

(٤٧) نظرية التناص، ص٥٣.

(٤٨) مقامات بديع الزمان، ص٢٢٤.

(٤٩) انظر: قطب، سيد، في ظلال القرآن، ط١٥، ١٤٠٨هـ-١٩٨٨م، دار الشروق، بيروت، ، ١٩١٣/٤ – ١٩١٤.

(٥٠) مقامات بديع الزمان، ص٢٤٣.

(٥١) نظرية التناص، ص٤٧.

(٥٢) مفتاح، محمد، تحليل الخطاب الشعري (استراتيجية التناص) ، ط٤، ٢٠٠٥م، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء، المغرب، بيروت ، ص١٣١.

(٥٣) مقامات بديع الزمان، ص١٤٤.

(٥٤) انظر: شرح المقامات: ص١٤٤.

(٥٥) انظر: التناص التراثي، ص٩٦.

(٥٦) التناص التراثي: ص٩٧.

(٥٧) مقامات بديع الزمان، ص٢١٤.
(٥٨) انظر: معجم مفردات ألفاظ القرآن، ص٤٧٠.
(٥٩) التناص التراثي، ص٩٦.
(٦٠) انظر: شرح المقامات، ص٢١٤.
(٦١) مقامات بديع الزمان، ص٦٨.
(٦٢) مقامات بديع الزمان، ص٦٩.
(٦٣) مقامات بديع الزمان، ص١١٧.
(٦٤) معجم مفردات ألفاظ القرآن: ص٢٠٧.
(٦٥) مدخل إلى التناص، ص٧١.
(٦٦) التناص التراثي، ص١٠٩.
(٦٧) التناص التراثي، ص١٠٩.
(٦٨) بازي، محمد، التأويلية العربية ، الدار العربية للعلوم، ط١، ١٤٣١هـ-٢٠١٠م، بيروت، ص٢٧٠.
(٦٩) مقامات بديع الزمان، ص٧.
(٧٠) شرح مقامات بديع الزمان، ص٧.
(٧١) مقامات بديع الزمان، ص٧.
(٧٢) ويشبهها قوله: فنظرت غير بعيد إلى ناقة كوماء، ص٤٧.
(٧٣) مقامات بديع الزمان، ص٢٤٧.
(٧٤) مقامات بديع الزمان، ص٢٧٤.
(٧٥) مقامات بديع الزمان. النسران: هما كوكبان، منقطع البحرين: المحيط الغربي والشرقي والفرقدين: نجم قريب من القطب الشمالي يهتدى به وبجانبه آخر، ص٢٤٠.
(٧٦) انظر: الطبري، أبوجعفر محمد بن جرير، جامع البيان عن تأويل آي القرآن، ط١، ١٤٢١هـ-٢٠٠١م، دار إحياء التراث العربي، بيروت، ٣١٣/١٥، وفي ظلال القرآن، ٢٢٧٨/٤.
(٧٧) انظر في معنى المسيح، معجم مفردات ألفاظ القرآن، ص٤٨٧.
(٧٨) مقامات بديع الزمان، ص٢٤١.
(٧٩) مقامات بديع الزمان، ص٢٠٦.
(٨٠) انظر الزمخشري، أبوالقاسم محمود، الكشاف عن حقائق التنزيل، دار إحياء التراث العربي، ط٢، ١٤٢١هـ-٢٠٠١م، بيروت، ٤٢٨/٢. ما المقصود بإكرام المثوى وكيف أمر العزيز امرأته بالعناية بيوسف عليه السلام والإحسان إليه، وجعل منزلته ومقامه كريماً.
(٨١) الدروبي: سمير، الرمز في مقامات السيوطي ، مؤسسة الرسالة، ط١، ١٤٢٢هـ-٢٠٠١م، عمان، ص٧.
(٨٢) مقامات بديع الزمان، ص١١.
(٨٣) انظر: معجم مفردات ألفاظ القرآن، ص٣٧١.
(٨٤) مقامات بديع الزمان، ص٩٥.
(٨٥) انظر: شرح المقامات، ص٩٤.
(٨٦) مقامات بديع الزمان، ص١٠٥.
(٨٧) مقامات بديع الزمان، ص١١١.

(٨٨) مقامات بديع الزمان، ص١٥٦.

(٨٩) انظر: الأنصاري، ابن هشام، مغني اللبيب عن كتاب الأعاريب، تحقيق: مازن المبارك، دار نشر الكتب الإسلامية، لاهور، ط١، ١٣٩٩هـ-١٩٧٩م، ١٤٠/١.

(٩٠) انظر: عبدالحليم: رنا أحمد، جماليات المفارقة في القصص القرآني، وزارة الثقافة، دراسات، ٢٠١٥م، ص٤١.

(٩١) مقامات بديع الزمان، ص١,٣.

(٩٢) انظر: مغني اللبيب، ١٨٢/١.

(٩٣) انظر: الرباعي: عبدالقادر، جماليات المعنى الشعري، ط(١)، ١٩٩٩، المؤسسة العربية للدراسات، بيروت، ص٤٨.

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

Al-Mishkat

For Humanities & Social Studies

An International Research and Refereed Journal

Volume (10), Number (3), Jumada Al-Akhir 1445, December 2023

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 (10), Number (3), Jumada Al-Akhir 1445, December 2023

Editor in Chief
Prof. Ahmad Ghaleb AL khresheh

Editorial Staff

Prof. Ibraheem AL-Arnaoot	**The World Islamic Science & Education University**
Prof. Alia ALoweidi	**The World Islamic Science & Education University**
Prof. Abdullah ALanbar	**The University OF Jordan**
Prof. Rida ALmawadieh	**AL -Zarqa University**
Prof. Inaam Zwailef	**The World Islamic Science & Education University**
Prof. Omar ALmomani	**The World Islamic Science & Education University**
Prof. Adnan Obeidat	**The World Islamic Science & Education University**
prof. Mohammed AL-nowihi	**The World Islamic Science & Education University**
prof. Layla Abdeen	**The World Islamic Science & Education University**
Dr. Ibtehaj Ahmad	**The World Islamic Science & Education University**

Advisory Editorial Board

Prof. Fawaz Abd al-Haq	**President of the Hashemite University**
Prof. Abd AL-Salam AL-Masdi	**Minister of Higher Education- Tunisia**
Prof. Mohammed AL-Qurashi	**Tikrit University- Iraq**
Prof.Suliman AL-Qadree	**Al al-Bayt University**
Prof.Hasan AL-Malkh	**Al Qasimia University**
Prof.Abd AlQader Rabaie	**Yarmouk University**
Prof.Naser Al-KHawaldeh	**The University OF Jordan**

English Language Editor
Dr.Sanaa Jara

Arabic Language Editor
Dr.Ahmad Eneizat

Designer: Shaimaa khasawneh